

Σχολείο καί Ζωή

ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΦΡΗΣΙΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Νικ. Β. Πετρουλάκη: Βασικαί ἀρχαί τῆς ψυχολογίας τῆς διαγωγῆς (Behaviorism)	σελ. 193
Γ. Π. Μαραγκουδάκη: Ἡ περί ἀντίληψως θεωρία τοῦ J. Bruner	» 198
Ἰωάν. Κοκροτοῦ: Τό πρόβλημα τῆς διγλωσσίας	» 202
Χρ. Ζάρα: Τό πρόβλημα τῆς διγλωσσίας στό Δημ. Σχολεῖο	» 208
Μιχαήλ Κουτλή: Τό πρόβλημα τῆς διγλωσσικῆς διδασκαλίας ἐν τοῖς ἀγροτικοῖς σχολείοις	» 216
Γ. Β. Κυριαζοπούλου: Ἡ ψυχική υγεία τοῦ λαοῦ	» 223
Θανάσης Τζούλης: Κριτική συζήτηση	» 226
Λάμπρου Δρόσου: Σωκρατική διδασκαλία	» 229
Ἰω. Χαραλαμποπούλου: Οἱ ἀτομικές διαφορές τῶν μαθητῶν καί ἡ ἐξατομικευμένη διδασκαλία	» 234
Χαρ. Παρρά: Τό μάθημα τῆς ἱστορίας εἰς τό Δημ. Σχολεῖον	» 239
Χάρη Σακελλαρίου: Ἀμιλλα καί αὐτοάμιλλα	» 245
Ἄθαν. Γ. Βαζάκα: Ἡ διδακτική τῆς ἀριθμητικῆς τῆς Ε' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου	» 248
Εὐστ. Σταθοπούλου: Ἡ μητέρα ὡς πρῶτος παιδαγωγός εἰς τήν ἐξελίξιν καί διαμόρφωσιν τῆς προσωπικότητος τοῦ παιδιοῦ τῆς	» 253
Διεθνῆς Ἐκπαιδευτική Κίνησις	» 261
Ἑλληνική Ἐκπαιδευτική Κίνησις	» 265
Τάκη Καπώνη, κ. ἄ.: Κριτική τοῦ Βιβλίου	» 371



ΕΚΔΟΤΗΣ
Γ. ΒΛΕΣΣΑΣ

ΕΤΟΣ Ι' ΜΑΪΟΣ ΙΟΥΝ. 1962 ΤΕΥΧΟΣ 5-6

«ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ»
ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ
'Εκδίδεται τὴν 1ην ἐκάστου μηνός.
Διευθυντής: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ
'Εκδότης: ΓΕΩΡΓ. Σ. ΒΛΕΣΣΑΣ
Διαχειριστής: ΑΝΔΡ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ
Γραφεῖα: Περικλέους 21 — Ἀθῆναι

«L'ECOLE ET LA VIE»
REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE
Directeur: G. ZOMPANAKIS
Editeur: G. S. BLESSAS
Gérant: A. ZOMPANAKIS
Rue: Périclès 21 — Athènes
Année 10 MAI—JUN 1962

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

'Εσωτερικοῦ:
'Ετησίαν Δρχ. 90
Γιὰ τὰ Σχολεῖα » 90
Γιὰ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς » 60
Τὸ τεύχος » 8
'Εξωτερικοῦ:
Γιὰ Ἐκπαιδευτικοὺς: 1 λίρα Ἀγγλίας
ἢ δολλάρια 2,80 ('Ετησίαν).
Γιὰ σχολεῖα: 1 λίρα Ἀγγλίας καὶ 10
σελλίνια ἢ δολλάρια 4. ('Ετησίαν).
'Η συνδρομὴ ἀρχίζει ἀπὸ τὸν Ἰανουά-
ριο ἐκάστου ἔτους καὶ προπληρώνεται
Συνεργασία, γράμματα, ἐπιταγὲς κλπ.
στὴ διεύθυνση: Περιοδικὸ «ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΑΙ ΖΩΗ» ὁδὸς Περικλέους 21 Ἀθή-
νας (Κ). Τηλ. 27-173.

ΕΤΟΣ Ι' ΜΑΪΟΣ—ΙΟΥΝΙΟΣ 1962 ΤΕΥΧΟΣ 5-6

Διευθύνσεις κατὰ νόμον: Διευθυντοῦ: Βασ. Σοφίας 8 — Νέα Σμύρνη.
'Εκδότου: Βυζαντίου 18 — Νέα Σμύρνη. Τυπογραφικαὶ Ἔργασίαι:
Γερ. Γεωργιάδης & Σία Ὁδὸς Βαλτετσίου 62—Ἀθῆναι—Τηλ. 624-692

'Εγγράφονται συνδρομηταὶ καὶ πωλοῦνται προηγούμενα τεύ-
χη τοῦ περιοδικοῦ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ» εἰς τὰ Γραφεῖα μας
ΟΔΟΣ ΠΕΡΙΚΛΕΟΥΣ 21 — ΑΘΗΝΑΙ — ΤΗΛ. 227.173

ΤΟ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ»

Θὰ δημοσιεύσῃ σὲ προσεχῇ τεύχῃ του καὶ τὶς μελέτες:

1. Εὐστ. Γεωργίου: Ψυχικὴ προετοιμασία τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὸ σχολεῖο.
2. Δημ. Χατζηεγγλέζου: Τὸ μάθημα τῆς ἱχθυογραφίας.
3. Γ. Β. Κυριαζοπούλου: Θετικοὶ καὶ ἀρνητικοὶ παράγοντες τῆς μαθήσεως.
4. Ἀδ. Γκρόζα: Ἡ ἔννοια τοῦ νέου σχολείου.
5. William G. Perry (Μετάφρ. Κων. Ἀλεξάντου): Τὰ πορίσματα τῆς ἐπὶ τοῦ
προσανατολισμοῦ ἐπιτροπῆς: Ἐπὶ τῶν σχέσεων ψυχοθεραπευτικῆς καὶ προ-
σανατολισμοῦ.
6. Δημ. Ἡλιοπούλου: Αἱ εἰσαγωγικαὶ ἐξετάσεις εἰς τὰ Πανεπιστήμια καὶ ἡ
ἐπιλογή τῶν ἱκανωτέρων.

Σὲ προσεχῇ τεύχῃ ἐπίσης τοῦ «Σχολείου καὶ Ζωῆς» θὰ δημοσιευτοῦν βιβλιο-
κριτικὰ σημειώματα γιὰ κάθε βιβλίον ποὺ ἔχουν σταλῇ δυὸ ἀντίτυπα του στὸ περιοδικό

"ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ"

ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ

Ἔτος Ι'

Μάϊος — Ἰούνιος

Τεύχος 5-6

ΒΑΣΙΚΑΙ ΑΡΧΑΙ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ (BEHAVIORISM)

Ἰδρυτὴς τῆς Ψυχολογικῆς Σχολῆς τῆς Διαγωγῆς (Behaviorism) εἶναι ὁ Ἀμερικανὸς καθηγητὴς John Broadus Watson (γενν. 1878). Οὗτος ἐδί-
δασκεν ἐπὶ σειρὰν ἐτῶν τὴν κλασσικὴν Ψυχολογίαν εἰς Ἀμερικανικὸν Πα-
νεπιστήμιον, ἀλλὰ σὺν τῷ χρόνῳ δὲν ἱκανοποιεῖτο ἐκ τοῦ «ἀφηρημένου
καὶ ἀπροσπελάστου ἐκείνου ὕλικου», τὸ ὁποῖον ἦτο ὑποχρεωμένος νὰ διδά-
ξῃ εἰς τοὺς σπουδαστάς του. Διὰ τοῦτο, ὡς λέγει ὁ ἴδιος, ἀπεφάσισε ἢ νὰ
παραιτηθῇ τῆς θέσεώς του, ἢ νὰ μετοβάλῃ τὴν Ψυχολογίαν εἰς φυσικὴν
ἐπιστήμην, διὰ νὰ δύναται οὕτω νὰ διδάσκῃ «ὁρατὰ καὶ συγκεκριμένα γε-
γονότα». Οὕτω ἤρχισε τὸ μέγα ἱστορικὸ κίνημα τῆς Ψυχολογίας, τὸ ὁποῖον
ἐκάλυψε τὴν εἰκοσαετίαν 1910-1930.

ΤΟ ΜΑΝΙΦΕΣΤΟΝ ΤΟΥ BEHAVIORISM

Ὁ Watson ἐξέδωκε τῷ 1914 τὸ περίφημον βιβλίον του ΔΙΑΓΩΓΗ,
εἰς τὸ ὁποῖον, ὡς εἰς ἐπαναστατικὸν κείμενον, ἀναγράφονται αἱ Ἀρχαὶ
τῆς Ψυχολογίας του. «Ἡ Ψυχολογία», γράφει, «εἶναι καθαρὸς κλάδος τῶν
Φυσικῶν Ἐπιστημῶν, καὶ ἔχει ἀντικειμενικὸν σκοπὸν τὴν ἀκριβῆ παρατή-
ρησιν καὶ τὸν ἔλεγχον τῆς διαγωγῆς. Ἡ αὐτοπαρατηρησις, ὡς μέθοδος,
εἶναι ὀλίγον χρήσιμος, δὲν δύναται ν' ἀναζητηθῇ ἡ ἀλήθεια διὰ τῆς λεγο-
μένης ἐρμηνείας τῆς συνειδήσεως, οὔτε ὑπάρχουν ψυχολογικοὶ ὅροι (αἴ-
σθησις, ἀντίληψις, συναίσθημα, βούλησις κλπ.). Εἰς καὶ μόνον ψυχολογι-
κὸς ὅρος ὑπάρχει, ἡ ΔΙΑΓΩΓΗ, ἐπομένως ἡ ψυχολογία εἶναι ἐπιστήμη τῆς
ΔΙΑΓΩΓΗΣ.»

Αἱ ἰδέαι τοῦ Watson ἐνεποίησαν ζῶηράν ἐντύπωσιν εἰς τοὺς Ἀμερι-
κανικοὺς ψυχολογικοὺς κύκλους, ὑπεστηρίχθη δὲ ὑπὸ πολλῶν, ὅτι οὗτος
διέλυσε τὰ νέφη τῶν παλαιῶν μυστηρίων, τῶν ἀβεβαιότητων, τῶν δυσκο-
λιῶν καὶ γενικῶς τῆς φιλοσοφικῆς κληρονομίας, τὰ ὁποῖα οἱ παλαιότεροι
δὲν ἦτο δυνατόν ν' ἀποδιώξουν.

Οὕτω ὁ Watson διεκήρυξε τὰ κάτωθι:

- 1) Ἡ Ψυχολογία εἶναι ἡ ἐπιστήμη τῆς ΔΙΑΓΩΓΗΣ καὶ οὐχὶ τῆς συ-
νειδήσεως.
- 2) Ἀντικειμενικὸς σκοπὸς τῆς ἐπιστήμης ταύτης εἶναι νὰ καλύψῃ τὴν
διαγωγὴν ἀνθρώπων καὶ ζώων, λαμβανομένου ὅτι ὁφεί, ὅτι καὶ ἡ ἀπλου-

ΔΩΡΕΑ Κ. Κονδιδῆ
ΗΜΕΡΟΜ. 20-7-90
ΑΡΙΘ. 44433



στέρα διαγωγή των ζώων, είναι περισσότερο θεμελιώδης, από την πλέον πολύπλοκον ανθρώπινην διαγωγήν.

3) 'Ως μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν αἱ ἀντικειμενικαὶ τοιαῦται, τῆς αὐτοπαρατηρήσεως τελείως ἀποκλειομένης.

4) 'Ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὰς ψυχολογικὰς ἐννοίας, δέον ν' ἀποφευχθῶν αἱ λεγόμεναι «νοητικαὶ» τοιαῦται, ὡς αἴσθημα, ἀντίληψις, συναίσθημα κλπ. καὶ νὰ γίνῃ χρῆσις ἐννοιῶν «διαγωγῆς», ὡς ἐρεθισμὸς καὶ ἀντίδρασις, μάθησις καὶ συνήθεια. Τοῦτο δὲ διότι αἱ «νοητικαὶ» ἐννοιαὶ διευπλώθησαν βάσει τῶν ἐμπειριῶν τῆς ἀνθρωπίνης συνειδήσεως καὶ αὐτοπαρατηρήσεως, ἐνῶ αἱ ἐννοιαὶ «διαγωγῆς» παρουσιάζονται κατόπιν τῶν ἀντικειμενικῶν παρατηρήσεων ἐπὶ ἀνθρώπων καὶ ζώων.

5) Ἡ Ψυχολογία τῆς Διαγωγῆς δύναται νὰ ἐφαρμοσθῇ διὰ τὴν λύσιν πρακτικῶν προβλημάτων, σχέσιν ἔχοντων πρὸς τὴν ἰδιόμορφον διαγωγήν ὀρισμένων ἀτόμων, αἰτούντων τὴν βοήθειαν τοῦ ψυχολόγου ἢ ψυχιάτρου.

6) 'Ὁ νοῦς ἐξαφανίζεται, ἐπομένως δὲν θὰ ὑπάρχῃ πλέον ἡ παραλληλιστικὴ θεωρία ΣΩΜΑ καὶ ΨΥΧΗ, ἀλλὰ ΣΩΜΑ καὶ ΔΙΑΓΩΓΗ, ἐνθα δὲν ὑποκρύπτεται πλέον οὐδὲν μυστήριον. Οἱ Ψυχολόγοι εἶχον αὐξήσει τὸ μυστήριον διὰ τῆς ἀντικαταστάσεως τοῦ ΝΟΥ ἢ τῆς ΨΥΧΗΣ διὰ τοῦ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ, ὁ ὁποῖος εἶναι ἐξ ἴσου ἀπρόσιτος. Ἡ Ψυχολογία τῆς Διαγωγῆς δὲν λατρεύει τὸν Ἐγκέφαλον, ὡς Θεόν, ἀλλὰ ἐνδιαφέρεται κυρίως διὰ τὰ περιφερειακὰ ὄργανα, τὰ αἰσθητήρια τοιαῦτα, τοὺς μῦς καὶ τοὺς ἀδένας. Παραδέχεται μόνον γεγονότα ἀντικειμενικά, δυνάμενα πλήρως νὰ παρατηρηθῶν καὶ νὰ περιγραφῶν, διὰ φυσικῶν μέσων.

Αἱ ἑξ ἀνωτέρω ἀρχαὶ τῆς Ψυχολογίας τῆς Διαγωγῆς (Ψ. τ. Δ.), γνωσταὶ ὡς Manifesto τοῦ ἰδρυτοῦ τῆς, ἀποτελοῦν τὸν δεκάλογον ταύτης, ἐκφραζόμενον, ἐν ὀλίγοις, ὡς ἀκολουθῶς: «Ν' ἀπορρίψωμεν τὸν ἐγκέφαλον, τὸν νοῦν, τὴν ψυχὴν καὶ νὰ μὴ ὀμιλῶμεν πλέον διὰ συνείδησιν, αὐτοπαρήρησιν καὶ στοχασμόν. Νὰ περιορίσωμεν τὰς ψυχικὰς ἐννοίας καὶ νὰ παύσωμεν νὰ ἐπιζητῶμεν νὰ μάθωμεν τί συμβαίνει εἰς τὸν ἐγκέφαλον.» Τὸ τελευταῖον τοῦτο ἦτο τὸ περισσότερο ἐντυπωσιακόν.

Ἡ Ψυχολογία, κατὰ τὸν Watson, δέον νὰ ἐνδιαφέρεται διὰ τὰς πράξεις τοῦ ὅλου ὀργανισμοῦ, τοῦ εὐρισκομένου εἰς ἄμεσον σχέσιν μετὰ τοῦ περιβάλλοντος. Διὰ τὸν λόγον τοῦτον τὸ κύριον βάρος ἐδόθη εἰς τοὺς μὴ ἀνθρωπίνους ὀργανισμούς, καθ' ὅσον οὗτοι ἠδύναντο νὰ παρουσιάσουν εὐκολώτερον καὶ ἐπακριβέστερον τὰς θεμελιώδεις σχέσεις μετὰ τοῦ περιβάλλοντος καὶ ὀργανισμοῦ, ἢ καὶ εἰς τὴν βάσιν τῶν αἱ σχέσεις αὗται εἶναι ὅμοιαι, ὅσον ἀφορᾷ εἰς τοὺς ἀνθρώπους καὶ τὰ ζῷα. Ὁ Ψυχολόγος, κατὰ τὸν Watson, πρέπει ν' ἀρχίσῃ ἀπὸ τὴν ἐρευναν τῆς διαγωγῆς τῶν ζώων, ὡς ἀπλουστέρας καὶ ὀλιγώτερον πολυπλόκου καὶ κατόπιν νὰ προχωρήσῃ εἰς τὴν ἐρευναν τῆς διαγωγῆς τοῦ ἀνθρώπου. Οἱ βασικοὶ νόμοι τῆς διαγωγῆς θὰ εὐρίσκωνται ἐκ τῆς μελέτης τῶν ζώων, εἰς τοὺς τοὺς δὲ θὰ προστεθοῦν τὰ ἐπὶ πλέον στοιχεῖα, τὰ ὁποῖα θὰ ἐξάγωνται ἐκ τῆς μελέτης τῆς διαγωγῆς τῶν ἀνθρώπων.

ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΤΟΥ WATSON

1) Ἐρεθισμὸς - Ἀντίδρασις. Ὡς ἡ κλασσικὴ Ψυχολογία διακρίνει αἱ σθήματα καὶ συναισθήματα, οὕτω καὶ ὁ Watson διακρίνει τὸν ἐρεθισμόν καὶ τὴν ἀντίδρασιν (ἀπόκρισιν) διὰ ν' ἀναλύσῃ καὶ νὰ ἐρμηνεύσῃ τὴν διαγωγήν. Τὸν ἐρεθισμόν καὶ τὴν ἀντίδρασιν παρουσιάζει ὡς ἀνταντακλαστικὰς ἐνέργειας.

Προσπαθῶν ὁ ἰδρυτὴς τῆς Ψ.τ.Δ. νὰ ἐξηγήσῃ τί ἐννοεῖ διὰ τῶν ὄρων

«ἀντίδρασις ἢ ἀπόκρισις» παρουσιάζει τὸ τίναγμα τοῦ γόνατος — ὅταν τοῦτο κυπηθῇ εἰς τὸ εὐαίσθητον σημεῖον — καὶ προχωρεῖ εἰς περισσότερον πολυπλόκου πράξεις, ὡς τὴν λήψιν τῆς τροφῆς, τὴν ἀπασφάλισιν τῆς θύρας, τὴν γραφὴν τῆς ἐπιστολῆς καὶ τέλος τὴν οἰκοδομήν. Οὗτος δὲν θεωρεῖ τὴν «ἀντίδρασιν» συνισταμένην ἐκ μυϊκῶν κινήσεων, ἀλλ' ὡς προξενούσαν ὀρισμένας μεταβολὰς εἰς τὸ περιβάλλον.

Διὰ τὴν δώση, ἐξ ἄλλου, ὁ Watson τὴν ἐννοιαν τοῦ «ἐρεθισμοῦ» ὁμιλεῖ περὶ τῶν ἀκτίνων τοῦ φωτός, τῶν ἤχων κλπ., διὰ τὴν προχωρήσῃ εἰς ἀντικείμενα καὶ καταστάσεις τοῦ περιβάλλοντος.

Ἡ Ψ. τ. Δ. δὲν ἐκκινεῖ ἐκ τῆς «ἀντιδράσεως» τῶν μυῶν ἢ τῶν ἀδένων, ἀλλ' ἐκ τοῦ ἐρεθισμοῦ καὶ ἐνδιαφέρεται νὰ παρατηρήσῃ τί θὰ πράξῃ ὁ ὀργανισμὸς, ὅταν εὐρεθῇ εἰς μίαν ὀρισμένην κατάστασιν. Ὁ Watson πιστεύει, ὅτι ὁ ἀντικειμενικὸς σκοπὸς τοῦ Ψυχολόγου εἶναι νὰ ρυθμίσῃ οὕτω τὴν κατάστασιν, ὥστε διδομένου τοῦ ἐρεθισμοῦ νὰ προσδιορίζεται ἡ ἀντίδρασις, ἥτις θὰ ἐπακολουθήσῃ ἢ διδομένης τῆς ἀντιδράσεως νὰ πιστοποιηθῇ ἡ φύσις τοῦ ἐρεθισμοῦ, ὁ ὁποῖος τὴν προεκάλεσεν.

Αἱ ἀντιδράσεις δυνατόν νὰ εἶναι προϊόν μαθήσεως ἢ ἐνστικτώδεις, εἶναι δὲ ἀνάγκη ὁ ψυχολόγος νὰ γνωρίζῃ εἰς ποίας ἐκ τῶν δύο κατηγοριῶν ἀνήκει ἐκάστη ἐκ τῶν ὑπὸ μελέτην τοιούτων. Αἱ ἀντιδράσεις, ἐπίσης, διακρίνονται ἀναλόγως τῶν ὀργάνων, αἱ ὁποῖαι τὰς ἐκτελοῦν — ἀκουστικαὶ ἀντιδράσεις, π. χ. ἐὰν αἱ μυϊκαὶ κινήσεις προέρχωνται λόγῳ ἐρεθισμοῦ τοῦ ἀκουστικοῦ νεύρου (δυνατὸς ἤχος, ἀνθρωπίνη φωνή) αἱ ὁσφραντικαὶ ἀντιδράσεις παρουσιάζονται ἐπὶ κινήσεων εἰσπνοῆς ἢ ἐντολῆς διδομένης ὑπὸ προσώπου τινός πρὸς ἐκτίμησιν τῆς ποιότητος παρουσιαζομένου ἀρώματος κλπ. Πῶς ὅμως ἡ κίνησις τῆς γλώσσης (φωνή) καλεῖται ἀκουστικὴ ἢ ὁσφραντικὴ ἀντίδρασις; Τοῦτο φαίνεται ἀρκετὰ παράδοξον. Ἐρμηνεῖα τις δίδεται ἐν συνεχείᾳ.

2) Αἴσθημα καὶ Ἀντίληψις. Ἐφ' ὅσον ἡ Ψ. τ. Δ. δὲν παραδέχεται ὑπαρξιν συνειδήσεως εἰς τὰ ζῷα, δὲν δυνάμεθα νὰ εἰπώμεν, ὅτι ταῦτα «ἀκούουν», «βλέπουν», «ὁσφραίνονται» κλπ. Ἐν τούτοις, ἐπειδὴ παρουσιάζουν κινητικὰς ἀντιδράσεις εἰς ὀπτικούς, ἀκουστικούς καὶ ὁσφραντικούς ἐρεθισμούς, θὰ εἶναι εὐκόλον νὰ εἰπώμεν, ὅτι τὰ ζῷα κάμνουν «ὀπτικὰς κλπ. ἀντιδράσεις». Εἰς τὴν περίπτωσιν τοῦ ζώου ἡ ἀντικειμενικὴ κατάσταση εἶναι ΕΡΕΘΙΣΜΟΣ - ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΙΣ. «Εἰς τὴν περίπτωσιν, ἐξ ἄλλου, τοῦ ἀνθρώπου, ἐπιθυμοῦμεν νὰ εἰμεθα», λέγουσιν οἱ Μπεχαβιορισταί, «ἐξ ἴσου ἀντικειμενικοί.» Ἐπειδὴ ὅμως τὸ περιεχόμενον τῆς συνειδήσεως τοῦ ὑποκειμένου — ἐὰν βεβαίως ὑπάρχῃ τοιοῦτο περιεχόμενον — εἶναι δι' ἡμᾶς ἀόρατον, ὑποβάλλομεν ἐρωτήσεις εἰς τὸ ἄτομον, τὸ ὁποῖον, ὡς εἶναι φυσικόν, θ' ἀντιδράσῃ διὰ τῆς γλώσσης (θ' ἀπαντήσῃ). Ἐὰν θέλωμεν π. χ. ν' ἀνακαλύψωμεν τί εἶδους ὀπτικαὶ ἀντιδράσεις θὰ παρουσιασθοῦν, ὅταν τὸ ὑποκείμενον ἀντικρύσῃ ἀκτῖνος φωτὸς ὀρισμένου κύματος, θὰ ὑποβάλωμεν εἰς τοῦτο τὴν ἐρώτησιν: «Λέγε τί βλέπεις.» Τὸ ὑποκείμενον θ' ἀπαντήσῃ ἐπὶ παραδειγματι, ὅτι βλέπει χρῶμα κυανοῦν. Ἡ γλωσσικὴ αὕτη ἀντίδρασις εἶναι τελείως ὑποκειμενικὴ. Ὁ ἐξεταστὴς δὲν ἐνδιαφέρεται, ἐὰν τὸ ἐρωτηθὲν ἄτομον ἔχῃ αἴσθημά τι ἐνσυνείδητον, ἀλλὰ δίδεται σημασία εἰς τὸ γεγονός, ὅτι τὸ ὑποκείμενον ἀντιδρᾷ διὰ τῆς γλώσσης. Ἐὰν ὁ ἐρεθισμὸς γίνῃ ἀμυδρότερος, ὥστε τὸ ὑποκείμενον νὰ ἀπαντήσῃ, ὅτι δὲν βλέπει πλέον χρῶμα κυανοῦν, ὁ ἐξεταστὴς μανθάνει ἀρκετὰ περὶ τῆς ἰκανότητος τοῦ ὑπὸ ἐξέτασιν ἀτόμου, νὰ διακρίνῃ τὰ χρώματα, ἀποδεχόμενος τὴν ἀλήθειαν τῶν γλωσσικῶν ἀπαντήσεων καὶ τὴν ὑπαρξιν εἰς τὴν συνείδησιν αἰσθημάτων. Ὁ Ψυχολόγος τῆς Ψ. τ. Δ. ἐξετάζων τὸ ὑποκείμενον δὲν ἐνδιαφέρεται, ἐὰν τοῦτο βλέπῃ πράγματι τὸ κυανοῦν ἢ ὄχι. Εἰ-

ναι αρκετόν δι' αὐτόν, ὅτι τοῦτο λέγει, ὅτι βλέπει κυανοῦν, κατὰ τὸν κατάλληλον χρόνον (ὅταν ἐρωτηθῇ). Εἰς πάσας δηλ. τὰς περιπτώσεις ὁ Μπεχαβιοριστὴς παραδέχεται κίνησιν τινα, συνέπειαν ἐρεθισμοῦ τινος.

Οὕτω, ἡ αὐτοπαρατήρησις, ἡ ἐντύπωσις καὶ ὁ στοχασμὸς ἀντικαθίστανται ἀπλῶς ὑπὸ τῆς «περιφερειακῆς ἀναφορᾶς». Ὁ Μπεχαβιοριστὴς θεωρεῖ τὴν κίνησιν τῆς ὁμιλίας ἀπαραίτητον στοιχεῖον πρὸς ἐκτίμησιν τῆς διαγωγῆς. Δύναται τις ὅμως νὰ ἐρωτήσῃ τὸν Watson: «Ὅταν τὸ ὑποκείμενον λέγῃ «βλέπω κόκκινο χρῶμα», ποῖος ὁμιλεῖ καὶ τί λέγει;» Ἡ ἀπάντησις ὅμως αὕτη παραδέχεται ὡς ὑπαρχούσας ὑποκειμενικὰς καταστάσεις ἐφ' ὅσον «ἡ προφορικὴ ἀναφορά» δὲν εἶναι ἀπλῶς κινήσεις τῆς γλώσσης, ἀλλὰ προϋποθέτει κινήσεις ὀφθαλμῶν καὶ φυσιολογικὴν λειτουργίαν τοῦ ἐγκεφάλου, ὡς ἐπίσης καὶ νοητικὰς ἐνεργείας ἐκ μέρους τοῦ ἀτόμου.

Ὅθεν καταλήγομεν εἰς τὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ Ψ. τ. Δ. δὲν περιορίζεται ἀπλῶς εἰς τὴν ἔρευναν κινήσεων τῆς γλώσσης. Τοῦτο παρεδέχθησαν ἀργότερον οἱ Μπεχαβιορισταὶ καὶ ἠναγκάσθησαν νὰ ὁμολογήσουν τὴν ἡττάν των. Θὰ ἦτο πράγματι φαιδρὸν νὰ περιορίζεται τὸ πεδῖον ἐρεύνης τοῦ ἐπιστήμονος τοῦ ἐρευνῶντος, π. χ., τὰς ὀπτικὰς ἀντιδράσεις, εἰς ὀλίγας ἀπλὰς κινήσεις τῆς γλώσσης.

3) Τὸ Συναισθημα - Αἱ μνημονικαὶ εἰκόνες. Ἡ εὐσρέσκεια ἢ ἡ δυσσρέσκεια, τὴν ὁποῖαν τὸ ἄτομον δοκιμάζει, λόγω τῆς ὑπάρξεως ἀναλόγου καταστάσεως, θεωρεῖται ὑπὸ τοῦ Watson, ὡς καθαρὸν αἰσθητικοκινητικὸν φαινόμενον, τοῦ ἐρεθισμοῦ προκαλουμένου ἐκ μιᾶς τῶν ἐρωτογόνων περιοχῶν τοῦ σώματος, τῆς δὲ ἀντιδράσεως συνισταμένης εἰς κινήσεις τῶν μυῶν.

Ὅμοιως αἰσθητικοκινητικὸν φαινόμενον θεωρεῖται καὶ ἡ ὑπαρξὶς τῶν ὀπτικῶν, ἀκουστικῶν καὶ ὁσφραντικῶν μνημονικῶν εἰκόνων παρ' ἡμῖν, τοῦ ἐρεθισμοῦ διεγειρομένου ἔνδοθεν. Οἱ πάντες δηλ. δυνάμεθα νὰ ἔχωμεν τὴν εἰκόνα τοῦ πατρὸς μας, ἂν καὶ οὗτος δὲν εὐρίσκεται ἐνώπιόν μας. Ὁ Watson ὑπεστήριξεν, ὅτι ἡ ὀπτικὴ εἰκὼν συνίσταται ὑπὸ μετεικασμάτων προερχομένων ἐκ τῶν μυῶν τοῦ ὀφθαλμοῦ, ὑπὸ κιναισθητικῶν ἐρεθισμῶν, προερχομένων ἐκ τῶν μυῶν τοῦ ὀφθαλμοῦ καὶ ὑπὸ σχετικῶν κινήσεων τῆς ὁμιλίας (γλώσσης, χειλέων, λάρυγγος κλπ.).

Ἡ θεωρία τοῦ Watson περὶ τῆς δημιουργίας τῶν συγκινήσεων εἶναι εἰς τὴν βάσιν τῆς φυσιολογικῆς, ἀπλουστερα δὲ ἐκείνης τοῦ James - Lange, καθ' ἣν ἡ συγκίνησις εἶναι ἐπακόλουθον τῶν σωματικῶν κινήσεων, οἷτινες προκαλοῦνται, ἐπὶ τῇ θεᾷ καταστάσεώς τινος, τῆς σειρᾶς οὗσης ὡς ἀκολούθως: 1) ἀντικειμενικὴ κατάστασις 2) ἀντίληψις τούτης 3) κινήσεις τῶν σπλάγχχνων 4) κινήσεις τῶν μελῶν τοῦ σώματος καὶ 5) συναισθηματικὴ κατάσταση π. χ. θεᾷ λύκου, ἀντίληψις λύκου, καρδιοχτύπι κλπ., τρέξιμον, φόβος. Ὁ Watson ὅμως, μὴ παραδεχόμενος τὴν συνείδησιν, ἐπομένως καὶ τὴν ἀντίληψιν, παρουσιάζει τὴν εἰκόνα, ὡς ἀκολούθως: 1) ἀντικειμενικὴ κατάστασις (ἐμφάνισις λύκου 2) κινήσεις σπλάγχχνων (καρδιοχτύπι κλπ.) καὶ 3) κινήσεις μελῶν σώματος (τρέξιμον). Αἱ διάφοροι συναισθηματικαὶ καταστάσεις, διακρίνονται ἀπὸ τὰς διαφόρους ἀντικειμενικὰς καταστάσεις καὶ ἀπὸ τὰς διαφόρους κινήσεις τῶν σπλάγχχνων καὶ τῶν μελῶν τοῦ σώματος. Τοῦτο ὑποστηρίζει ἡ Ψ. τ. Δ. πλὴν ὅμως ἡ καταγραφή δι' ὀργάνων ἀκριβείας τῶν διαφόρων κινήσεων τοῦ σώματος (ἀναπνευστικῶν, κυκλοφορικῶν κλπ.) κατὰ τὰς διαφόρους συναισθηματικὰς καταστάσεις, δὲν ἀπέδειξε τοιοῦτόν τι. Διὰ τὸν λόγον τοῦτον αἱ τελευταίως διατυπωθεῖσαι θεωρίαι περὶ τῆς γενέσεως τῆς συγκινήσεως δίδουν πολὺ μικρὰν σημασίαν εἰς τὰς κινήσεις τῶν σπλάγχχνων, περισσοτέραν δὲ εἰς τὰς ἐνεργείας τοῦ ἐγκε-

φάλου (θαλαμικὴ θεωρία). Ὁφείλομεν, ὅμως, νὰ ὁμολογήσωμεν, ὅτι ἡ ἀνωτέρω, περὶ τῆς γενέσεως τῆς συγκινήσεως, θεωρία τοῦ Watson, ἤνοιξε τὴν ὁδὸν διὰ τὴν σπουδὴν τῆς παιδικῆς συναισθηματικότητος. Ὁ Watson, ὡς γνωστόν, διετύπωσε τὴν γνώμην, ὅτι τρεῖς εἶναι αἱ πρωτογενεῖς συναισθηματικαὶ καταστάσεις τοῦ παιδός: ὁ φόβος, ἡ μανία καὶ ἡ ἀγάπη, ἐκ τούτων δὲ παράγονται πᾶσαι αἱ λοιπαί.

4) Ἡ Μάθησις. Κατ' ἀρχὰς ὁ Watson ὑπεστήριξεν, ὅτι ἡ μάθησις ἐπιτυγχάνεται βάσει τοῦ νόμου τῆς ἀσκήσεως καὶ οὐχὶ τοῦ νόμου τοῦ ἀποτελέσματος, τὸν ὁποῖον ὑπεστήριζον ἄλλοι ψυχολόγοι. Ἀργότερον ὅμως ἡσπάσθη τὴν θεωρίαν τοῦ Ρώσσου Pavlov, διὰ τὴν μελέτην ὀρισμένων προβλημάτων μαθήσεως (ὡς π.χ. τοῦ ἀναπτυσσομένου φόβου) ἐπεξέτεινε δὲ τὴν συνειρμικὴν θεωρίαν διὰ τὴν ἐρμηνείαν πασῶν τῶν καθ' ἑξὶν ἐνεργειῶν τοῦ ἀτόμου. Οὕτω ἡ τελευταία θεωρία περὶ μαθήσεως τοῦ Watson συγγενεῦει πολὺ πρὸς τὴν συνειρμικὴν τοιαύτην, δὲν εἶναι δὲ παραδεκτὴ νῦν.

5) Ἡ Νόησις. Καὶ ἡ Νόησις, κατὰ τὸν Watson, εἶναι φαινόμενον αἰσθητικοκινητικόν, κατὰ τὸ μᾶλλον ἢ ἥττον. Ἡ συνήθης ἀντίδρασις, ἡ ἐνδεικτικὴ τῆς νοήσεως, εἶναι αἱ κινήσεις τῆς ὁμιλίας. Διὰ τοῦτο πολλοὶ ἄνθρωποι - καὶ ἰδίως τὰ παιδιὰ - σκέπτονται ὁμιλοῦντες δυνατὰ. Εἰς τὸ παιδί, σὺν τῷ χρόνῳ παύει ἡ ὁμιλία, ἀλλὰ παρουσιάζεται τὸ ψιθύρισμα, διὰ νὰ παρουσιασθοῦν ἀργότερον αἱ κινήσεις ἀπλῶς τῶν χειλέων, αἵτινες τελικῶς θὰ καταλήξουν εἰς τὴν ἐσωτερικὴν ὁμιλίαν, τὴν μὴ ὑποπίπτουσαν εἰς τὰς αἰσθήσεις τῆς ὁράσεως καὶ τῆς ἀκοῆς. Οἱ ἐνήλικες πολλάκις ἀντὶ νὰ ὁμιλοῦν, κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς σκέψεώς των, ἐκτελοῦν ὀρισμένας σωματικὰς κινήσεις, ἐν τῇ προσπάθειά των νὰ λύσουν τὸ ἐν ᾧ προβλημα.

Ὁ Watson πιστεύει, ὅτι αἱ κινήσεις τῆς ὁμιλίας, αἱ χειρονομίαι καὶ γενικῶς αἱ παντὸς εἶδους σωματικαὶ κινήσεις εἶναι ἐκδηλώσεις τῆς σκέψεως τοῦ ἀνθρώπου. «Σκεπτόμεθα μὲ ὄλον τὸ σῶμά μας», λέγει ὁ ἰδρυτὴς τῆς Ψ. τ. Δ. Ἡ θεωρία αὕτη περὶ τῶν σχέσεων τῆς νοήσεως πρὸς τὰς σωματικὰς κινήσεις εἶναι παραδεκτὴ ὑπὸ πολλῶν ψυχολόγων, μὴ ἀνηκόντων, ἀρκετῶν ἐκ τούτων, εἰς τὴν Σχολὴν τῆς Ψ. τ. Δ. Καὶ ἐνταῦθα ὅμως παρουσιάζεται τὸ παράδοξον νὰ παραδέχεται ὁ Watson θεωρίαν, ὡς τὴν μνημονευθεῖσαν, στηριζομένην ἐπὶ τῆς αὐτοπαρατηρήσεως, ἐνῶ αὐτοπαρατήρησις κατ' αὐτόν δὲν ὑπάρχει.

6) Κληρονομικότης καὶ περιβάλλον. Ὁ Watson δίδει μεγάλην σημασίαν εἰς τὴν ἐπίδρασιν τοῦ περιβάλλοντος, ἀπορρίπτων τὴν ὑπαρξὶν τῶν ἐνστικτικῶν καὶ τῶν μεταδιδομένων, κληρονομικῶς, χαρακτηριστικῶν. Τὸ παιδί καταλλήλως διαπαιδαγωγούμενον γίνεται ὅ,τι θέλει.

ΕΠΙΔΡΑΣΙΣ ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ ΤΟΥ WATSON

Ἡ θεωρία τοῦ Watson διεδόθη εὐρύτατα καὶ ἀπέκτησε φανατικοὺς ὁπαδούς. Διὰ τὴν ὅμως νὰ ἐνθουσιασθοῦν οἱ διανοοῦμενοι ἀκούοντες τὰ περίεργα κηρύγματα, ὅτι δὲν ὑπάρχουν συναισθήματα, αἰσθήματα κλπ. καὶ ὅτι δὲν σκεπτόμεθα διὰ τοῦ ἐγκεφάλου, παρὰ διὰ τοῦ λαιμοῦ ἢ τῆς γλώσσης; Ἡ μόνη ἀπάντησις εἶναι ὅτι διὰ τοὺς πολλοὺς αἱ ἀπλοποιήσεις τοῦ Watson ἦσαν περισσότερον ἐλκυστικαὶ παρὰ τὰ ψυχολογικὰ μυστήρια τὰ συνδεδεμένα μὲ φιλοσοφικὰ δόγματα. Ἡ προσωρινὴ ἐπιτυχία τοῦ Watson ὀφείλετο κυρίως εἰς τὴν ἀντικειμενικότητα τῆς ἐρεύνης του, τὴν τόλμην του, τὸ θάρρος καὶ τὸ θράσος του, τὴν περιφρόνησιν πρὸς τὴν παράδοσιν, τὴν πολεμικὴν του ἐναντὶ τῶν μυστηρίων, τὴν αἰσιόδοξον πίστιν διὰ τὴν παντοδυναμίαν τῆς ἐπιστήμης. Ἡ Ψ. τ. Δ. ἐγίνε μία νέα θρησκεία, καταλαβοῦσα τὴν θέσιν τῆς θρησκείας καὶ διεμοιράσθη μετὰ τῆς ψυχαναλύσεως τὴν ἀνθρωπότητα.

Ὡς Ψυχολογική Σχολή σήμερα ἡ Ψ.τ.Δ. δὲν ἔχει ἐνθέρμους ὁπαδούς, πλὴν ὅμως παραμένει εἰς μέγας σταθμὸς εἰς τὴν πρόοδον τῆς ψυχολογικῆς ἐπιστήμης, ἀνεξαρτήτως τῆς ἀποδειχθείσης ἐκ τῶν ὑστέρων ἐσφαλμένης τακτικῆς τῆς. Τὰ σημερινὰ ψυχολογικὰ ἐργαστήρια ἔχουν ἐπηρεασθῇ ἀφαντάστως ἐκ τῶν ἰδεῶν τοῦ Watson, ἰδίως ὅσον ἀφορᾷ εἰς τὴν ἀντικειμενικὴν σκέψιν καὶ στάσιν, κατὰ τὴν σπουδὴν τοῦ ὁργανισμοῦ.

Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΜΠΕΧΑΒΙΟΡΙΣΜΟΣ

Οἱ σημερινοὶ ὁπαδοὶ τῆς Ψ.τ.Δ. πιστεύουν ὅτι ἡ διαγωγή δὲν εἶναι ἀπλῶς τὸ σύνολον τῶν σωματικῶν κινήσεων, ἀλλὰ ἰδιότυπὸν τι φαινόμενον, αὐτοπεριγραφόμενον καὶ αὐτοοριζόμενον. Ἡ φυσιολογικὴ ἀνάλυσιν τῆς διαγωγῆς, ὡς τὴν περιγράφει ὁ Watson, δὲν ἱκανοποιεῖ τοὺς σημερινούς Μπεχαβιοριστάς, καθ' ὅσον διὰ τοιαύτης δὲν παρουσιάζονται τὰ ἀκριβῆ χαρακτηριστικὰ τῆς πράξεως. Καὶ ἡ ἀπλουστερία πρᾶξις εἶναι λίαν πολὺ πλοκος, ὅταν συνδεθῇ μετὰ φυσιολογικὰς λειτουργίας.

Ὁ Tolman, ὅστις θεωρεῖται σήμερα εἰς τῶν κυριωτέρων συγχρόνων Μπεχαβιοριστῶν, ὀρίζει τὴν Ψ.τ.Δ., ὡς τὴν Σχολὴν ἐκείνην τὴν χρησιμοποιοῦσαν ἀντικειμενικὰς μεθόδους καὶ ἀντικειμενικὰς ἐννοίας, αἵτινες, ἐννοιαί, δύνανται νὰ ἐκφρασθοῦν διὰ φυσιολογικῶν ὅρων.

Ὁ Tolman πρῶτος παρουσίασε τὴν σημασίαν τῶν «παρεμβαλλομένων παραγόντων» εἰς τὴν ἐν γένει διαγωγὴν τοῦ ἀνθρώπου. Οὕτω ὁ τρόπος ἐνεργείας ἐκάστου ἐξ ἡμῶν ἐξαρτᾶται ἐκ τῆς ὑπαρχούσης ἀντικειμενικῆς καταστάσεως καὶ τῶν χαρακτηριστικῶν τῆς προσωπικότητος τοῦ ατόμου. Οἱ δύο οὗτοι κύριοι παράγοντες, οἱ ὁποῖοι περιλαμβάνουν πλῆθος μερικωτέρων, καλοῦνται «παρεμβαλλόμενοι παράγοντες». Διὰ τῆς σπουδῆς τῶν παραγόντων τούτων ὁ ἐρευνητὴς δύναται νὰ εὕρῃ ἀπάντησιν εἰς τὰ ἐρωτήματα: «Τί», «Διὰ τί» καὶ «Πῶς» τῆς Διαγωγῆς τοῦ ἀνθρώπου. Ὁ Tolman θεωρεῖ τὴν διαγωγὴν ἐκφραζομένην διὰ τοῦ τύπου $S-O-R$ (Ἐρεθισμὸς—Ὁργανισμὸς—Ἀντίδρασις), ἐνθα ὑποννοῦνται οἱ «παρεμβαλλόμενοι παράγοντες». Οὐχ ἥτις οἱ παράγοντες οὗτοι δέον νὰ ἐξετάζωνται ἐν συσχετίσει πρὸς τὰς συνθήκας, ὑφ' ἃς ἐνεργεῖται ἡ πειραματικὴ ἔρευνα. Τότε μόνον, λέγει ὁ Tolman, δύναται νὰ μελετηθῇ πλήρως ἡ διαγωγή τοῦ ἀνθρώπου.

Ἡ Ψ.τ.Δ. μετὰ τὴν περίοδον τῆς ἀκμῆς, καθ' ἣν συνετάραξεν, ὡς καὶ ἡ Ψυχανάλυσις, τὴν ἀνθρωπότητα καὶ ὑπεστήριξε, κατὰ τὸν ἰδικόν της τρόπον, τὴν ὕλιστικὴν θεωρίαν εὐρίσκεται νῦν εἰς ἐποχὴν παρακμῆς, εἰς σημεῖον, ὥστε οὐδεὶς τῶν Ψυχολόγων τῆς σήμερα νὰ ὑποστηρίξῃ ὅτι ἀνήκει εἰς ταύτην. Δὲν δυνάμεθα πλέον νὰ ὀμιλῶμεν περὶ Ψυχολογικῆς Σχολῆς τῆς Ψ.τ.Δ., καθ' ὅσον οἱ ἀκολουθοῦντες εἰς τὰς γενικὰς γραμμὰς τὸν Watson, ἔχουν διαμορφώσει διὰ τὴν μελέτην τῶν ψυχολογικῶν προβλημάτων, ἰδιαίτερον ἕκαστος τούτων Σχολήν.

Νικόλαος Β. Πετρουλάκης

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΣ

Η ΠΕΡΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΣ ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ J. BRUNER *

Στὴ διαδικασία τῆς ἀλληλοεπιδράσεώς του μετὰ τὸ περιβάλλον, ὁ ἄνθρωπος ἐνεργεῖ, μαθαίνει, σκέπτεται, κρίνει καὶ ἀποτιμᾷ. Πρὶν ὅμως συμ-

* Ὁ Jerome Bruner εἶναι καθηγητὴς τῆς Ψυχολογίας στὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Harvard.

βοῦν αὐτά, τὸ ἄτομο πρέπει πρῶτα νὰ ἀντιληφθῇ τὰ ἀντικείμενα, γεγονότα καὶ διαφορὲς καταστάσεις, ποὺ συνθέτουν αὐτὸ τὸ περιβάλλον. Ἔτσι λοιπόν, στὴν πορεία ποὺ ἀρχίζει ἀπὸ τὸν ἐρεθισμὸ καὶ τελειώνει στὴν ἀντίδρασιν (ἀπόκρισιν) — γιὰ νὰ μιλήσωμε κατὰ τὸν πιὸ ἀπλοποιημένον τρόπο — πρώτη θέσι κατέχει ἡ ἀντίληψις. Ἀντίληψις ποὺ ἀναφέρεται σὲ ἀντικείμενα καὶ τὶς μεταξύ τῶν σχέσεις, σὲ μορφὰς καὶ σχήματα, σημεῖα καὶ σύμβολα μετὰ μεγάλη ἀντιπροσωπευτικὴ σημασίαν.

Ἐφ' ὅσον ὅμως ἡ ἀντίληψις ἀποτελεῖ τὸν πρῶτον κρίκο στὴν ἀλυσίδα ποὺ σχηματίζεται ἀπὸ τὶς διαφορὲς ψυχολογικὰς διαδικασίας, τοῦτο σημαίνει πῶς οἱ ἐπιπτώσεις τῆς σχετικῆς μετὰ τὴν «ἀποτελεσματικὴν» τῶν λειτουργιῶν εἶναι πολὺ σπουδαῖες. Ἡ συμπεριφορὰ δηλαδὴ ἐνὸς ατόμου εἶναι ἀνάλογη μετὰ τὸν τρόπον ποὺ ἀντιλαμβάνεται τὸν κόσμον.

Ἐπόμενον λοιπὸν ἦτο πῶς μιὰ τόσο βασικὴ «λειτουργία», ὅπως ἡ ἀντίληψις, θ' ἀποτελοῦσε — μετὰ τὴν πάροδο τοῦ χρόνου καὶ τὴν πρόοδο τῆς ψυχολογίας — τὸ θέμα μελέτης ὁλοένα καὶ μεγαλυτέρου ἀριθμοῦ Ψυχολόγων καὶ Ἐρευνητῶν. Πράγματι δὲ κατὰ τὰ τελευταῖα χρόνια, ἔχει εὐρυνοθῇ τόσον ἡ περιοχὴ τῆς ἀντιλήψεως, ὥστε νὰ περιλαμβάνῃ θέματα σχετιζόμενα μετὰ τὴν μνήμη, κρίσιν, σκέψιν καὶ μάθησιν.

Στὴ μελέτη μας αὕτη, ἂν καὶ σκοπὸς μας εἶναι ἡ παρουσίασις τῆς περὶ ἀντιλήψεως θεωρίας τοῦ Jerome Bruner, ὅμως θὰ ἀναφερθοῦμε καὶ σὲ γενικώτερα προβλήματα, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον θὰ βοηθήσῃ τὸν ἀναγνώστη νὰ κατανοήσῃ τὶς νεώτερες ἐξελίξεις στὸ τομέα τῆς ἀντιλήψεως.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Ἡ θεωρία τοῦ J. Bruner μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ σὰν μιὰ ἀντίδρασις στὶς προϋπάρχουσες ἀπόψεις περὶ ἀντιλήψεως. Γιὰ τὴν καλύψαι λοιπὸν κατανόησιν τῆς θέσεως καὶ τὴν ὀρθότερη ἐκτίμησιν τῆς συμβολῆς του, θεωρήσαμε ἀναγκαῖα μιὰ σκιαγραφίαν τῶν προγενεστέρων θεωριῶν.

Μιὰ ἀνασκόπησιν αὐτοῦ τοῦ εἵδους, συνήθως ἀρχίζει ἀπὸ τὸν John Locke. Σύμφωνα μετὰ τὸν Ἄγγλον αὐτὸν φιλόσοφον τῆς ἐμπειριοκρατίας, κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς ἀντιλήψεως ἐνὸς ἀντικειμένου, τὸ ἄτομον ἔχει αἰσθήματα τῶν ἐπὶ μέρους χαρακτηριστικῶν του, τὰ αἰσθήματα δὲ αὐτὰ συντίθενται κατὰ τὴν ἀρχὴν τοῦ συνδυασμοῦ «κάπου» στὸν ἐγκέφαλον, ὅποτε καὶ ἀποκτοῦμε ἀντίληψιν τοῦ ἀντικειμένου σὰν ὅλον. Βασικὸν χαρακτηριστικὸν τῆς θέσεως τοῦ J. Locke, εἶναι τὸ γεγονὸς, ὅτι θεωρεῖ τὸν πνευματικὸν βίον ὡς ἀποτελούμενον ἀπὸ στοιχεῖα. Οἱ ἀπόψεις του δὲ αὐτὲς ἀποτελέσανε τὴν βάσιν ὅλων τῶν μετέπειτα θεωριῶν ποὺ εἶναι γνωστὰς σὰν συνειρμικὰς καὶ οἱ ὁποῖες, ἐνῶ κάπου-κάπου παρουσιάζουν ὑποχώρησιν, ὅμως κατὰ καιροὺς ἐμφανίζονται σὲ διαφορὰς βέβαια παραλλαγὰς, ἀλλὰ πάντοτε μετὰ σοβαρὰς ἀπαιτήσεις.

Σὰν δεῦτερον σταθμὸν μποροῦμε νὰ θεωρήσωμε τὶς σχετικὰς ἀπόψεις τοῦ W. Wundt καὶ ὀργότερον τοῦ Titchener. Κατὰ τὸν πρῶτον, ἀντικείμενον τῆς ψυχολογίας εἶναι ἡ ἄμεση ἐμπειρία, μέθοδος ἡ ἐνδοσκοπήσις καὶ σκοπὸς αὐτῆς ἡ ἀνάλυσις τῆς συνειδήσεως (awareness) στὶς ἀπλὲς ποιότητές της. Ἡ ἀνάλυσις δὲ βρῆκε, ὅτι τὸ περιεχόμενον αὐτὸ ἀποτελεῖται ἀπὸ α) αἰσθήματα, πρωταρχικὸν περιεχόμενον, β) παραστάσεις, ἀντίγραφα αὐτῶν καὶ γ) συναισθήματα.

Στηριζόμενος στὴ γενικώτερη αὕτη θέσιν τοῦ Wundt, ὁ Titchener θεώρησε πῶς ἡ ἀντίληψις ἀποτελεῖται α) ἀπὸ ἓνα ἀριθμὸν αἰσθημάτων ποὺ σταθεροποιοῦνται καὶ ἐνσωματώνονται σὲ μιὰ ὁμάδα σύμφωνα μετὰ τοὺς νόμους τῆς προσοχῆς καὶ τὶς ἀρχὰς τοῦ συνειρμοῦ, ἀποτελοῦν δὲ ἓνα εἶδος

«πυρήνιος», β) παραστάσεις (images) προερχόμενες από την έμπειρία του παρελθόντος, οι οποίες συμπληρώνουν τον πυρήνα ως συνάφειά του και γ) την σημασία ή οποία είναι το αποτέλεσμα της αλληλοεπιδράσεως αίσθημάτων και παραστάσεων. Π.χ. μια χειρονομία ή έκφραση του προσώπου (γκριμάτσα) παίρνει την Α σημασία από τα γενικότερα συνακόλουθα χαρακτηριστικά της καταστάσεως. Βέβαια, ως είναι εύνοητο, τα αίσθητηριακά δεδομένα (πυρήνας) μπορεί να είναι τα ίδια για διάφορα άτομα, όμως οι παραστάσεις που έρχονται να τα τροφοδοτήσουν με σημασία, κατά συνέπεια δέ και αυτή ή σημασία, θα είναι διαφορετικά ανάλογα με την παρελθούσα έμπειρία κάθε ατόμου. Είναι προφανές πως οι απόψεις αυτές του Titchener έχουν αρκετά επηρεασθή από την πρόοδο των φυσικών επιστημών της εποχής και ιδιαίτερα της Μηχανικής και Χημείας. Αφού ο κόσμος αποτελείται από διάφορα στοιχεία, γιατί ο πνευματικός κόσμος του ατόμου να μην συντίθεται επίσης από στοιχεία; Βέβαια. Ο Titchener όμιλει για ιδέες και περιεχόμενο της συνειδήσεως, όμως είναι πεπεισμένος, ότι το «ύλικό» αυτό αποτελείται από «τεμάχια», για τουτο δέ και μπορεί να αναλυθί σ' αυτά και ανασυντεθί κατόπιν.

Η τρίτη κατά σειρά τάσι, γνωστή με το όνομα Μορφολογική Ψυχολογία (Gestaltpsychology), έχει τις βάσεις της στις εργασίες δυο Γερμανών φιλοσόφων: Του Kant και του Husserl. Ο πρώτος με το δυνατό του κριτικό πνεύμα, έτόνισε το σπουδαίο ρόλο που παίζει αυτό το ίδιο το άτομο, στην αντίληψη του κόσμου. Ο δεύτερος πάλιν επέμεινε πως «ή συνείδησις (ό άνθρωπος)... πρέπει να αντικρύση τον κόσμο μέσα από το βίωμά της και μέσα στο βίωμά της». Μπορούμε δηλαδή να βλέπουμε τα αντιληπτικά σύνολα (conceptual aggregates), όπως επιφάνειες, μορφές, σχήματα κ. ά. (π.χ. ένα τρίγωνο) σαν οργανωμένο όλο και το οποίο είναι τέτοιο από την πρώτη στιγμή της αντιλήψεώς του. Βέβαια το όλο αυτό αποτελείται από μέρη, αλλά συγχρόνως ενέχει κάποιο χαρακτηριστικό «ολότητας» το οποίο και καλύπτει τα χαρακτηριστικά του κάθε μέρους. Στη περίπτωση του τριγώνου, δεν είναι σημαντικό ούτε το χρώμα των γραμμών, ούτε το μήκος, αλλά οι σχέσεις μεταξύ αυτών, όπου δίδουν την εικόνα του τριγώνου. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι, κατά τη σχολή αυτή, ή «τριγωνικότης» είναι κάτι περισσότερο από τα μέρη, χάνεται δέ σε κάθε προσπάθεια αναλύσεως του αρχικού όλου. Κατά την αντίληψη δηλαδή ενός αντικειμένου, το αντικείμενο από ψυχολογικής πλευράς τείνει πάντοτε να παίρνει μια μορφή, ή οποία είναι ανεξάρτητη από τον έρεθισμό, και είναι —θα έλεγρμε— το αποτέλεσμα ικανοτήτων του ατόμου. Με τη θέσι της αυτή, ή Μορφολογική Ψυχολογία, αποτελεί αντίθεσι στις σχετικές περί αντιλήψεως απόψεις της συνειρμικής ψυχολογίας και των οπαδών της αίσθησιοκρατίας.

Στο σημείο όμως αυτό, θα πρέπει να εγκαταλείψουμε την παρουσίασι των υπολοίπων θεωριών κατά χρονολογική σειρά, και αντί να ασχοληθούμε με τη θεωρία του Hull, θα αναφερθούμε στη θεωρία του O. Hebb. Και τουτο γιατί, μ' αυτό τον τρόπο, θα φανή περισσότερο ή διαφορά των απόψεων του J. Bruner.

Σύμφωνα με τον ίδιο το Hebb «ή θεωρία μου είναι τελείως αντίθετη προς την άποψι της Μορφολογικής ψυχολογίας, και βασίζεται στην υπόθεσι (assumption) 1, ότι δηλαδή μια είδική αντίληψη (αντίληψη ενός είδικου αντικειμένου) εξαρτάται από τη διέγερσι (έρεθισμό) είδικων κυττάρων σε κάποιο σημείο στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Το έπιχειρημα όμως της Μορφολογικής ψυχολογίας, νομίζω, βασίζεται πάνω στην υπόθεσι, πως

έταν ένας αντιλαμβάνεται ένα απλό σχήμα (τετράγωνο, κύκλο) το αντιλαμβάνεται κατ' ευθείαν σαν ένα ξεχωριστό όλο, χωρίς προγενέστερη σχετική μάθησι και χωρίς προηγούμενη αναγνώρισι των διαφόρων μερών του σχήματος. Αν όμως κάποιος κάνη αυτή την υπόθεσι — αν ή αντίληψη ενός τετραγώνου είναι τόσο απλή και άμεση όσο φαίνεται σε μας τους ένηλικους — νομίζω ότι στο έπιχειρημα της Μορφολογικής Ψυχολογίας δεν ήμπορεί να δοθί απάντησι (unanswerable). 'Αλλ' αν απεναντίας ή αντίληψη είναι προσθετική (additional), μία γραμμική (κατά σειρά) ανασύνθεσις — αν και πολύ γρήγορη και «άσυνείδητη» — τότε το θεωρητικό πρόβλημα πρέπει να αλλάξη πάρα πολύ'.

Πραγματικά, ο Hebb καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια — στηριζόμενος σε δεδομένα από μελέτες των Senden (1932) σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται διάφορα αντικείμενα ένηλικες πρώην τυφλοί που θεραπεύονται ύστερα από έγχείρησι — να αποδείξη πως κατά την αντίληψη δεν βλέπουμε ξεχωριστά σύνολα, οργανωμένα απ' αρχής, αλλ' ότι ή μάθησι παίζει σπουδαίο ρόλο κι' ότι προχωρούμε από τα μέρη προς το όλο. Σπουδαίες είναι επίσης οι απόψεις του Hebb σχετικά με τη φυσιολογία της αντίληψεως.

Αν και ο Hull δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την αντίληψη, αλλ' απεναντίας προσεπάθησε να την άφομοιώση στο γενικότερο σχήμα της θεωρίας του της συμπεριφοράς, όμως αναφερόμεθα σ' αυτόν, γιατί θέλοντας να κλείση την ψυχολογία στο σχήμα Έρεθισμός — Αντίδρασι (S — R) σχεδόν κατάργησε κάθε ένδιάμεσο μηχανισμό. Βέβαια προσπάθησε να αντισταθμίση αυτή την παράλειψι με την υπόθεσι της αλληλοεπιδράσεως των έρεθισμών κατά την είσοδό των και με άλλας υποθέσεις, όμως γεγονός είναι, ότι και έπηρέασε πολύ την ψυχολογική σκέψι, αλλά και έδημιούργησε μια κατάσταση άπαράδεκτη για κείνους που έπίστευαν πως μια τέτοια θεωρητική σύλληψι καταργούσε βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ J. BRUNER

Κατά τον ίδιο τον Bruner ή θεωρία του «αποτελεί μια βασική παρέκκλισι από το συνηθισμένο πρότυπο Έρεθισμός — Αντίδρασι, συνειρμοί, ή αντανakλαστικό τόξο, τα οποία αποτελούν κληρονομία που άφησε στην ψυχολογία ή νευροφυσιολογία της περασμένης γενεάς».

Γ. Π. Μαργκουδάκης

1. Hebb, D. O. 1949. The organization of behavior. New York: Wiley.
2. Hull, C. L. 1943 b. Principles of behavior — N. York.

κής και τοῦ Συντακτικοῦ τῆς Καθαρεύουσας; Ἐπειτα ἡ Ὁρθογραφία, ἡ Γραμματική καὶ τὸ Συντακτικὸ τῆς Δημοτικῆς δὲν ἔχουν ἀξία; Ἡ τὸ ὅτι δὲν θὰ χρειάζεται τόσος χρόνος γιὰ τὴν ἐκμάθησίν τους, εἶναι μειονέκτημα; Γιὰ τοὺς καλοὺς συζητητὲς νομίζω δὲν ὑπάρχει λόγος γιὰ ἐπέκτασιν ἐδῶ, γιατί τὰ πράγματα εἶναι φωτεινότερα κι' ἀπ' τὸν ἥλιο.

3. Οἱ ἀκρότητες τῆς Δημοτικῆς, ὁ πλοῦτος τῶν βιβλίων ποὺ ὑπάρχουν γραμμένα στὴν Καθαρεύουσα, τὰ Ἀρχεῖα τοῦ Κράτους κ.λ.π., εἶναι ἰσχυρισμοὶ ποὺ ὁ καθένας μπορεῖ νὰ τοὺς ἀποκρούσῃ εὐκολά. Δὲν χρειάζεται ἐπομένως νὰ ἐπιχειρήσω κάτι τέτοιο, ποὺ ἔχει ἐξ ἄλλου πολλὰ φορὲς μέχρι σήμερα γίνῃ, ἀλλὰ καὶ χώρος πολὺς θὰ χρειαζόταν, ἂν ἓνα πρὸς ἓνα ὅλα τὰ ἐπιχειρήματά τους ἐμπαιναν στὴν σειρά. Παρ' ὅλ' αὐτὰ ὅμως, δὲν μπορῶ νὰ μὴν ἀναφέρω ἐδῶ τρία μεγάλα ὀνόματα: Πλούταρχος, Μέγας Βασίλειος, Κοραῖς. Ὁ Πλούταρχος γιὰ τὴν ἐποχὴ τοῦ ἦταν «δημοτικιστὴς» θὰ λέγαμε. Ὁ Μέγας Βασίλειος δὲν ἔγραψε φυσικά στὴ γλῶσσα τοῦ Πλάτωνα καὶ τοῦ Δημοσθένη. Ὁ Κοραῖς δὲν ἐπανῆλθε στὴν γλωσσικὴ μορφή τῶν Ἀλεξανδρινῶν. Τὸ μεγαλεῖο τους ὅμως γιὰ τίς ἐργασίες τους ὅλοι τὸ παραδέχονται.

Δὲν μπορῶ νὰ παραδεχθῶ ὅτι οἱ ὑποστηρικτὲς τῆς Καθαρεύουσας προβάλλουν τὰ ἐπιχειρήματά τους αὐτὰ καὶ ἄλλα πολλὰ, γιατί πιστεύουν πραγματικὰ σ' αὐτά. Ξέρουν πολὺ καλά ἢ ἔστω ὑποσυνείδητα, ὅτι αὐτὰ δὲν εἶναι παρὰ προπέτασμα καπνοῦ. Ἀλλὰ καὶ γενικώτερα ἴσως εἶναι τὰ κύρια αἷτια τῆς ἐμμονῆς τους: Ἡ προγονοπληξία, ἡ γεροντοκρατία καὶ ἡ ἀντικομμουνιστικὴ πολιτικὴ.

Οἱ Πρόγονοί μας ἔφθασαν ὅπου ἔφθασαν. Ἐμεῖς τί κάνουμε; Ποῦ εἶναι ἡ δικιά μας πρόοδος; Οἱ Πρόγονοί μας θὰ ντρέπωνται γιὰ τὸ κατάντημά μας. Ἐκεῖνοι ἐχάρσαν δρόμους φαρδεῖς καὶ ἐβάδισαν πάνω σ' αὐτούς. Ἐμεῖς καὶ μονοπάτια ἀκόμη δὲν μποροῦμε ν' ἀνοίξουμε μὲ κατεύθυνσι τὸ μέλλον. Πρέπει λοιπὸν νὰ παραδεχθοῦμε ὅτι εἴμαστε λαὸς γηρασμένος καὶ ὅτι δὲν ἔχουμε τίποτε ἄλλο νὰ δώσουμε στὴν ἀνθρωπότητα; Μὰ στὸ ἴδιο περιβάλλον μὲ τοὺς Προγόνους μας δὲν ζοῦμε; Μήπως ἔγιναν γεωλογικὲς ἢ ἄλλες μεταβολὲς δυσμενεῖς, ποὺ μᾶς ἀνέκοψαν τὴν ζωτικότητά μας; Γιατί τόσος μαρασμός; Ἡ τουρκοκρατία ἀνέστειλε, ἀλλὰ δὲν ἐξαφάνισε τὴν πνευματικὴν μας ζωὴ. Ἐνας καὶ μισὸς αἰώνας ὕστερα ἀπ' αὐτὴ εἶναι ὑπερσκεπτός γιὰ τὴν ἀναγέννησίν μας. Ἡ φτώχεια ἐπίσης εἶναι πολὺ πρόχειρο ἐπιχείρημα κι' ἔρχεται μάλιστα σὲ ἀντίθεσι μὲ τὸ «ἡ πενία τέχνας κατεργάζεται». Ἀς ἀφήσουμε λοιπὸν τοὺς Προγόνους μας ἡσυχούς, ἂν θέλουμε νὰ μὴν τρίζουν τὰ κόκκαλά τους. Δὲν θ' ἀποξενωθοῦμε ἀπ' Αὐτοὺς, ἂν ἀπλουστευθῇ ἡ γλῶσσα μας, ἀλλ' ἀπεναντίας θὰ τοὺς πλησιάσουμε περισσότερο καὶ θὰ γνωρίσουμε περισσότερο καὶ καλύτερο τὸ μεγαλεῖο τους.

Χειροπιαστὴ μὲ τὴν προγονοπληξία ἔρχεται καὶ ἡ γεροντοκρατία μὲ τὴν ὑποσυνείδητη ἀρτηριοσκλήρυνσιν τῶν πιστῶν της, ποὺ δὲν ἔχουν ὄρεξι νὰ κοιτάξουν μπροστά, γιατί τὰ μάτια τους θὰ πονέσουν — ὅπως λέγει ὁ Πλάτων — σὰν δοῦν τὸ δυνατό φῶς. Ἀρέσκονται νὰ κλείνουν τὰ μάτια τους καὶ νὰ χαίρωνται τὸ παρελθόν, ἀποφεύγοντας τὸν δύσκολον ἀγῶνα τοῦ μέλλοντος. Ἐπειτα, σὰν γιὰ ἐκδίκησιν σ' ἐκείνους ποὺ ἔρχονται πίσω τους, ἐπιμένουν νὰ ὑπάρχουν τὰ ἴδια ἐμπόδια, ποὺ ὑπῆρχαν καὶ σ' αὐτοὺς γιὰ τὴν ἀνέλιξίν τους, ὅπως ἀκριβῶς συμβαίνει καὶ στὰ ἐπαγγέλματα, ὅπου οἱ παλαιοὶ κρατοῦν γερὰ τίς θέσεις τους, γιὰ νὰ μὴν τοὺς ξετοπίσουν οἱ νέοι. Θέλουν ἀκόμη νὰ ξεχωρίζουν αὐτοὶ ἀπ' τὸ λαό.

Καὶ στὸ ζήτημα συνεπῶς ποὺ μᾶς ἀπασχολεῖ, θὰ πρέπει νὰ μετακι-

νήσουμε κάπως τὴν γεροντοκρατία, γιὰ νὰ μείνῃ ὁ ἀπαραίτητος χώρος γιὰ τοὺς νέους. Οἱ γέροντες δὲν ἔχουν δυνάμεις γιὰ ἀγῶνες, δὲν ἔχουν ἐνθουσιασμό, δὲν βλέπουν σχεδὸν τίποτε ἄλλο παρὰ τὸν λίγο χρόνο ποὺ τοὺς ἀπομένει καὶ τὸν μετροῦν στὰ δάκτυλα. Κάνουν λοιπὸν ὅ,τι μποροῦν, γιὰ νὰ περάσουν ὅσο τὸ δυνατό πρὸς ἄνετα καὶ πρὸ παντὸς καταπολεμοῦν κάθε τι ποὺ θὰ τοὺς ἐτάραζε τὴν ἡσυχία τους, μ' ἄλλα λόγια κάθε πρόοδος. Ἐξ ἄλλου ἡ μελλοντικὴ πρόοδος δὲν θὰ ὠφελήσῃ οὐτοὺς τοὺς ἴδιους, ἀφοῦ δὲν θὰ προφθάσουν νὰ τὴν ζήσουν ἢ κι' ἂν ζήσουν δὲν θὰ τοὺς ἐπιτρέψῃ τὸ λαχανιασμένο γεροντικὸ τους βᾶδισμα νὰ τὴν παρακολουθήσουν. Μποροῦν π. χ. στὴ δύσιν τοῦ βίου τους νὰ προσαρμοσθοῦν σὲ διαφορετικὴ ἀπὸ ἐκείνη ποὺ ἔμαθαν μιὰ φορὰ κι' ἓναν καιρὸ γλωσσικὴ μορφή, ὥστε νὰ κατέχουν τὰ σκήπτρα τῶν γραμμάτων καὶ νὰ ἔχουν πέρασι τὰ συγγράμματα τους γιὰ νὰ ἱκανοποιοῦνται;

Ἄλλο πρᾶγμα ὅμως εἶναι μὲ τοὺς νέους. Σ' αὐτοὺς ὑπάρχει ὅ,τι λείπει ἀπ' τοὺς γέροντες. Δὲν θέλω νὰ πῶ φυσικά ὅτι οἱ γέροντες δὲν κάνουν παρὰ μόνον γιὰ τὸ περιθώριο. Σ' αὐτοὺς ὀφείλουμε τὴν ὑπαρξίν μας καὶ τὴν θέσιν τους ἐξ ἄλλου θὰ καταλάβουμε κι' ἐμεῖς ὅριο. Ἀλλὰ καὶ πολλὰ ἔχουν νὰ προσφέρουν. Οἱ νέοι θὰ πάρουν ἀπ' οὐτοὺς ὅ,τι τοὺς λείπει καὶ περισσότερο τὴν πολύτιμη πείρα τους. «Τὸ γὰρ γῆρας ἔχει τι λέξει τῶν νέων σοφώτερον». Σ' αὐτὴ θὰ προσθέσουν τὴν δύναμιν καὶ τὴν τόλμην τῆς ἡλικίας τους, γιὰ νὰ κάνουν τεράστια ἔλματα. Ἄλλοι θὰ σκοντάψουν, ἄλλοι θὰ πέσουν, ἀλλὰ θὰ σηκωθοῦν, θὰ ξαναεπιχειρήσουν καὶ θὰ προχωρήσουν. Ξέρουν ὅτι ἡ ἀποτυχία σήμερα θὰ φέρῃ τὴν ἐπιτυχία αὔριο.

Εἶναι ἀνάγκη λοιπὸν νὰ πείσουμε τοὺς σεβαστούς μας γέροντες νὰ μᾶς πλησιάσουν λίγο καὶ στὸ γλωσσικὸ ζήτημα καὶ νὰ μὴ μᾶς γίνωνται ἐμπόδιο μὲ τὴν ἐγωϊστικὴν κάπως ὑποκειμενικότητά τους. Φυσικά δὲν θὰ πάρουμε τὸ ὅπλο στὸ χέρι καὶ δὲν θὰ γίνουμε τὰ «ἀχάριστα παιδιὰ τους», ὅμως τοὺς προειδοποιούμε πῶς ἡ γεροντοκρατικὴ δικτατορία τους, σὰν δικτατορία, χαλκεύει τίς βάσεις γιὰ τὴν θεμελίωσιν τῆς νεοκρατίας, ἄλλης δηλαδὴ δικτατορίας. Γιατί ὅμως αὐτὲς οἱ ἀκρότητες, ἀφοῦ θὰ μπορούσε νὰ ὑπάρξῃ συνεργασία; Μήπως γιὰ νὰ παρουσιαζώμαστε σὰν ἐχθροί, ποὺ μᾶς χωρίζει τεῖχος ἀδιαπέραστο καὶ ποὺ τίποτε τὸ κοινὸ δὲν ὑπάρχει μετὰξὺ μας; Θὰ πρέπει, νομίζω, νὰ σκεφθοῦμε ὅλοι μας καλύτερα.

Καὶ τελευταία θέλει νὰ ἔχῃ τὸν λόγο ἡ ἀντικομμουνιστικὴ πολιτικὴ. Αὐτὴ λέγει, ὅτι τὴν Δημοτικὴν τὴν προβάλλουν καὶ τὴν ὑποστηρίζουν οἱ κομμουνιστὲς καὶ συνεπῶς ἐμεῖς πρέπει νὰ τὴν καταπολεμήσουμε. Μὰ δὲν βλέπουμε ὅτι ἔτσι ἀφήνουμε στὰ χέρια τῶν κομμουνιστῶν ἓνα ἀπὸ τὰ ἰσχυρότερα ὅπλα, ποὺ θὰ μπορούσαμε, ἐν τούτοις, νὰ τοὺς τὸ πάρουμε μὲ μιὰ κίνησιν τῶν χειρῶν μας; Μήπως ἡ Ἀγγλία ἔγινε σύμμαχος μὲ τὸν κομμουνισμό, βάζοντας ἐφέτος κάτω ἀπὸ πειραματισμὸ 1500 παῖδιά στὴ Σκωτία καὶ τοῦ χρόνου θὰ βάλῃ ἄλλα τόσα, γιὰ νὰ καταλήξῃ σὲ πορίσματα ὡς πρὸς τὴν αὐξήσιν τῶν γραμμάτων τοῦ ἀλφαβήτου καὶ τὴν ἀντιμετώπισιν τοῦ ὀρθογραφικοῦ καὶ ἄλλων σχετικῶν προβλημάτων; Ἐπειτα, τόσοι καὶ τόσοι ποὺ εἶναι φανατικοὶ ἀντικομμουνιστὲς, εἶναι δημοτικιστὲς.

Παρ' ὅλ' αὐτά, δὲν παραδέχομαι ὅτι κι' ἐκεῖνοι ποὺ ὑποστηρίζουν τὴν Δημοτικὴν τοποθετοῦν τὰ πράγματα μὲ ἀπόλυτη σαφήνεια. Ὁ ὑπερενθουσιασμός τους καὶ σὲ ἀκρότητες τοὺς παρασύρει, ἀλλὰ καὶ σὲ πόλεμον κατὰ τῆς Καθαρεύουσας τοὺς σπρώχνει, λησιμονώντας ὅτι ἡ Καθαρεύουσα εἶναι ἡ γενέτειρά τους. Τοῦτο ἔχει σὰν ἀποτέλεσμα νὰ μεγαλῶνῃ τὸ χάσμα μετὰξὺ τῶν δύο ἀντιπάλων. Ἄν σήμερα ὑπάρχουν δύο γλωσσικὲς μορφὲς μὲ δύο διαφορετικὲς Γραμματικὲς, αὐτὸ ὀφείλεται ἀποκλειστικὰ στοὺς δημο-

τικιστές, πού βιάστηκαν νά ἐπιβάλουν κάτι προτοῦ ὠριμάσει. Εἶναι συνεπῶς αὐτοὶ οἱ πρόξενοι αὐτοῦ τοῦ μεγάλου κακοῦ. "Ετσι σήμερα παρουσιάζομαστε μὲ δυὸ ἐπίσημες γλωσσικὲς μορφές. Γιατί καὶ ἡ Δημοτικὴ τί ἄλλο ἀπὸ ἐπίσημη εἶναι, ἀφοῦ διδάσκεται ἐπίσημα στὸ Δημοτικὸ καὶ στὸ Γυμνάσιο καὶ ἀφοῦ σ' αὐτὴ γράφουν ὅλοι σχεδὸν οἱ λογοτέχνες, ἀκόμη καὶ οἱ Ἀκαδημαῖκοι;

"Αν ὅμως σκεφθοῦμε, ὅτι γιὰ νά φθάσουμε κάπου κάποτε, θὰ ἔπρεπε νά παρουσιασθοῦν οἱ δυὸ ἀντιθέσεις, γιὰ νά ξεπηδήσῃ ἀπ' αὐτὲς ἡ σύνθεσις, τότε εἴμαστε ὑποχρεωμένοι νά δώσουμε χάρι στίς δυὸ παρατάξεις.

Μὲ τὴν σύνθεσις λοιπὸν τῶν δυὸ γλωσσικῶν μορφῶν θὰ ἔχουμε τὴν γένεσι τῆς Νεοελληνικῆς γλωσσικῆς μορφῆς, πού δὲν θὰ εἶναι ὅπως σήμερα — διπλῇ Καθαρεύουσα καὶ Δημοτικῇ μὲ δυὸ Γραμματικὲς —, ἀλλὰ ἐνιαῖα μὲ μιὰ Γραμματικὴ, ἓνα Συντακτικὸ καὶ ἀπλούστερη Ὀρθογραφία, καὶ πού θὰ περιέχῃ ὅ,τι καλὸ καὶ ζωντανὸ μποροῦν νά δώσουν ἡ Καθαρεύουσα καὶ ἡ Δημοτικὴ. Μ' ἄλλα λόγια θὰ ἔχῃ ἀπορρίψει τίς ἀκρότητες τῆς Δημοτικῆς καὶ τῆς Καθαρεύουσας, πού «σοκάρουν» στὸ γλωσσικὸ αἰσθητήριον.

Μ' αὐτὰ δὲν ἐννοῶ ὅ,τι λένε σήμερα Μικτὴ. Αὐτὴ δὲν εἶναι παρὰ Λερναία Ὑδρα, καὶ τοῦτο γιατί ὁ καθένας παῖρνει αὐθαίρετα ὅ,τι τοῦ ἀρέσει ἀπὸ τὴν Καθαρεύουσα καὶ τὴν Δημοτικὴν. Ἐννοῶ κάτι ὀριστικὸ, ὀργανικὸ, ἐνιαῖο καὶ αὐτόνομο.

"Εχὼ τὴν γνώμη ὅτι ἤλθε τὸ πλήρωμα τοῦ χρόνου γιὰ τὰ πρῶτα σοβαρὰ βήματα, πού θὰ ὀδηγήσουν στὴν λύσι τοῦ Διγλωσσικοῦ προβλήματος.

"Εδῶ θὰ πρέπη νά σημειωθῇ, ὅτι ἴσως νά ὑπάρχῃ γιὰ τὴ λύσι τοῦ Συνταγματικοῦ κώλυμα. Τὸ ἄρθρον 107 τοῦ Συντάγματος λέγει: «Ἐπίσημος γλῶσσα τοῦ Κράτους εἶναι ἐκείνη εἰς τὴν ὁποίαν συντάσσονται τὸ Πολίτευμα καὶ τῆς ἑλληνικῆς νομοθεσίας τὰ κείμενα. Πᾶσα πρὸς παραφθορὰν ταύτης ἐπέμβασις ἀπαγορεύεται». Δὲν εἶμαι συνταγματολόγος γιὰ νά νά δώσω ἑρμηνεῖα στίς λέξεις «παραφθορὰν» καὶ «ἐπέμβασις». "Οπως ὅμως καὶ νά ἔχῃ τοῦτο, τὸν λόγον ἔχουν τὸ Κράτος καὶ ἡ Ἀκαδημία. Δὲν θὰ πρέπη ν' ἀναμένουν πλείον ἀπὸ τὰ πράγματα, γιὰ νά παρουσιάσουν τὴν ὑποχώρησι σὰν παραχώρησι, ἐνῶ ἔχουν τὴν εὐκαιρίαν ν' ἀναπτύξουν θεαματικὴ πρωτοβουλία, ἂν ὅχι δημιουργικὴ — γιατί ἐδῶ τὸ προβάδισμα ἔχει ὁ λαὸς — πού εἶναι, ἐν τούτοις, σταθμὸς φωτεινὸς στὴν ἱστορίαν τοῦ λόγου.

Παραθέτω ἓνα πρόχειρο σχέδιον μεταβάσεως ἀπὸ τὴν σημερινὴ διγλωσσικὴ κατάστασι στὴν αὐριανὴ πραγματικότητά, στὴν περίπτωσι φυσικὰ πού δὲν ὑπάρχει συνταγματικὸ κώλυμα ἢ πού θὰ ἀντιμετωπισθῇ, ἂν ὑπάρχει, ἀπὸ τὸ Κράτος:

Ἡ ἐπίσημη πρωτοβουλία, ὅταν ἀρχίσῃ, θὰ πρέπει νά κλιμακωθῇ χρονικά, γιατί δὲν μπορεῖ κανεὶς νά ἰσχυρισθῇ, ὅτι εἶναι εὐκολες τέτοιες ἀλλαγὲς ἀπὸ τὴν μιὰ μέρα στὴν ἄλλη.

Μιὰ 20|ετία σὲ δυὸ στάδια εἶναι ὑπεραρκετὴ, ἦτοι:

Ι. Μέσα στὴν πρώτη 10|ετία θὰ πρέπει:

α) Ἡ Ἀκαδημία, οἱ λογοτέχνες, ἀντιπρόσωποι τοῦ Κράτους καὶ τῆς Ἐκκλησίας ἀκόμη καὶ γενικὰ ὅσοι μποροῦν νά προσφέρουν, ν' ἀναλάβουν ὑπεύθυνα νά συντάξουν τὴν Γραμματικὴ καὶ τὸ Συντακτικὸ τῆς μιᾶς Νεοελληνικῆς γλωσσικῆς μορφῆς καὶ νά ἀπλουστεύσουν τὴν Ὀρθογραφίαν, ἔχοντας ὑπ' ὄψιν τοὺς καὶ τὸ μεγάλο ἔργο τοῦ Τριανταφυλλίδη.

β) Νά συστηθῇ στοὺς Δημοσίους Ὑπαλλήλους νά κάνουν, ὅσοι ἔχουν τὴν εὐχέρεια, χρῆσι τῆς σημερινῆς Δημοτικῆς στὴν τρέχουσα ὑπηρεσιακὴ μετὰ τῶν πολιτῶν ἀλληλογραφία, γιὰ ν' ἀποκτήσουν ἔτσι κάποια σχετικὴ προπαίδεια.

γ) Ἡ διδ|λία τῆς Καθαρεύουσας στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο νά περιορισθῇ στὴν τελευταία τάξι, χωρὶς τὴν Γραμματικὴν τῆς, καὶ

δ) Νά εἰσαχθῇ στὸ Γυμνάσιον, παράλληλα μὲ τὴν Καθαρεύουσα καὶ ἡ συστηματικὴ διδ|λία τῆς Δημοτικῆς.

2. Μέσα στὴ δεύτερη 10|ετία:

α) Νά εἰσαχθῇ ἡ ἀποκρυσταλλωμένη Νεοελληνικὴ στὰ Δημόσια ἔγγραφα καὶ τὰ πρακτικὰ τῆς Βουλῆς, χωρὶς ν' ἀποκλείεται καὶ ἡ Καθαρεύουσα.

β) Νά καταλάβῃ στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο ἡ Νεοελληνικὴ τὴν σημερινὴ θέσι τῆς Καθαρεύουσας στίς τρεῖς ἀνώτερες τάξεις.

γ) Νά εἰσαχθῇ στὸ Γυμνάσιον ἡ Νεοελληνικὴ, παραμερίζοντας καὶ τίς δύο ἄλλες γλωσσικὲς μορφές.

3. Στὸ τέλος τῆς 20|ετίας νά γίνῃ ἐπίσημη γλῶσσα τοῦ Κράτους ἡ Νεοελληνικὴ καὶ μόνον αὐτὴ νά χρησιμοποιοῦν ὅλες οἱ Ὑπηρεσίαι. Αὐτὴ μόνον θὰ διδάσκεται στὸ Δημοτικὸ καὶ στὸ Γυμνάσιον. Μὲ τὴν Καθαρεύουσα θὰ ἀσχολοῦνται μόνον οἱ εἰδικοί, ὅπως σήμερα οἱ ἀσχολούμενοι μὲ τὴν Ἀρχαία φιλόλογοι.

"Ετσι μέσα στὴν 20|ετία θὰ προσαρμοσθοῦν ὅλοι, θὰ γραφοῦν δὲ καὶ ἀρκετὰ βιβλία, ὥστε στὸ τέλος αὐτῆς ἡ Δημοτικὴ μὲν μὲ τὴν σημερινὴ μορφὴ πού ξέρουμε, θὰ ἔχῃ ἐκλείψῃ, ἡ Καθαρεύουσα δὲ δὲν θὰ ἔχῃ θέσι παρὰ μόνον στὸ Γυμνάσιον καὶ τὸ Πανεπιστήμιον κι ἐκεῖ μόνον τέτοια θέσι πού ἔχουν σήμερα ἢ θὰ ἔχουν αὔριο τὰ Ἀρχαῖα καὶ τὰ Λατινικά.

Μὲ τὴ λύσι τοῦ προβλήματος τῆς Διγλωσσίας θὰ ἀπαλλαγούμε ἀπὸ ἓνα «ἄγχος», σὰν λαός, ἀλλὰ καὶ στοὺς νέους μας θὰ δώσουμε τὴν δυνατότητα καὶ τὸν χρόνο νά καλλιεργήσουν καὶ ἀξιοποιήσουν τίς πνευματικὰς τοὺς δυνάμεις καὶ ν' ἀσχοληθοῦν μὲ δημιουργικὰς ἐργασίας.

Τελειῶνω μὲ τὴν ἐλπίδα ὅτι πολλοὶ ἀπὸ τοὺς συναδέλφους θὰ θελήσουν νά πάρουν μέρος στὴν συζήτησι, ὥστε νά ἐπιβληθῇ τὸ θέμα στὸν Κλάδον μας, γιὰ παρὰ πέρα συζήτησι καὶ ἐφαρμογὴ, ἔχοντας πάντοτε ὑπ' ὄψιν μας τοῦτο:

"Ο,τι χρησιμοποιεῖ καὶ μεταχειρίζεται ὁ καθένας μας καὶ ὅ,τι τοῦ ἀρέσει, δὲν θὰ πῇ πὼς εἶναι κατ' ἀνάγκην καὶ τὸ καλύτερον. Ἐγὼ μιὰ πρότασι κάνω καὶ εἶμαι ἕτοιμος ν' ἀσπασθῶ τὴν γνώμην τῆς πλειοψηφίας, γιὰ νά λείψῃ ἡ Διγλωσσία, ἂν καὶ σὲ τέτοιες περιπτώσεις χρειάζεται νά παρουσιασθοῦν προσωπικότητες στὸ ὕψος τοῦ Λουθήρου ἢ τοῦ Ντάντε, πού θὰ παρασύρουν τοὺς πάντες στὸ διάβα τους. "Ας ἀφήσουμε λοιπὸν στὴν ἄκρην τίς ὑποκειμενικότητες καὶ τίς ἀκρότητες, ἂν θέλουμε νά φθάσουμε κάποτε σὲ κάτι ὀριστικὸ καὶ ἀντικειμενικὸ ὀρθό, πλούσιο καὶ ὠραῖο καὶ πᾶν ὅπ' ὅλα ζωντανό. Φυσικὰ δὲν ἐννοῶ ὅτι πρέπει νά γίνουμε βίαιοι ἀγωνιστὲς καὶ νά προκαλέσουμε σάλο καὶ διαμάχας, γιατί ἔτσι θὰ προσθέσουμε ἓνα ἀκόμη πρόβλημα πού θὰ μᾶς ἀναστατώσῃ. Ἐξ ἄλλου τὸ παλὸν πάθημα στὰ «Γλωσσικά» θὰ πρέπει νά μᾶς γίνῃ μάθημα, κι ἄς ἔχουμε ἐμεῖς οἱ δάσκαλοι περισσότερον δίκην, γιατί ὁ καθένας μας μὲ τὴν Διγλωσσίαν εἶναι δυὸ φορὲς παθὸς, μιὰ ὅταν ἦταν μαθητὴς καὶ ἄλλη μιὰ, καὶ γιὰ ὅλην τὴν ζωὴν, τώρα πού εἶναι δάσκαλος. "Αν ἦταν μόνον γιὰ μᾶς, δὲν ὑπῆρχε λόγος νά γίνεταί συζήτησις.

Μὲ πολιτισμένον λοιπὸν τρόπο καὶ συζήτησι «καλῆς θελήσεως», ἄς προσπαθήσουμε νά θέσουμε τὴν Διγλωσσίαν σὲ δίκην, μὲ τὴν εὐχὴ ὅτι θὰ ἐπιτύχουμε κάποτε νά τὴν ἐκθρονίσουμε καὶ νά ἐνθρονίσουμε μιὰ γλῶσσαν, ἐκείνην στὴν ὁποία θὰ συμφωνήσουν οἱ πολλοὶ — καὶ πού θὰ εἶναι κατὰ τεκμήριον ἢ καλύτερον — γιὰ τὸ καλὸ ὅλων μας.

Ἰωάν. Κοκμοτὸς

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρὶν ἀπαντήσωμε στὰ ἐρωτήματα, ποὺ μᾶς ἐτέθησαν μὲ τὸ ἀποσταλὲν ἐρωτηματολόγιο καὶ ἐπειδὴ δὲν νομίζομε, ὅτι τὸ γλωσσικὸ πρόβλημα στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο ἔμπορεῖ νὰ λυθῇ μὲ τὴν εἰσαγωγὴ μονομερῶς τῆς καθαρευούσης ἢ τῆς δημοτικῆς, ὅπως ὑποστηρίζεται ἀπὸ πολλοὺς, σκόπιμο θεωροῦμε νὰ κάνωμε τίς ἀκόλουθες παρατηρήσεις ἐπὶ τοῦ ζητήματος, μὲ τὴν πεποίθησι, ὅτι ἔτσι θὰ συμβάλωμε περισσότερο στὴν ἔρευνα τοῦ γλωσσικοῦ προβλήματος, παρὰ μὲ τὴν ἀπάντησι μόνον στὸ ἐρωτηματολόγιο.

Ἐν πρώτοις δὲν μᾶς ἱκανοποιεῖ ὁ ὅρος διγλωσσία, διότι δὲν νομίζομε, ὅτι εὐρισκόμαστε ἐνώπιον δύο γλωσσῶν ἀσχέτων μεταξὺ τῶν, γιὰ νὰ κάνωμε λόγο περὶ διγλωσσίας, ἀλλὰ πρὸ τοῦ προβλήματος τῆς πολυμορφίας τῆς μιᾶς ἐλληνικῆς γλώσσης, ἢ ὅποια κατὰ τὴ μακραίωνη ἱστορία τῆς ὑπέστη τὴν ἀναγκαίαν ἐξέλιξι καὶ παρουσίασε τίς διάφορες μορφές τῆς, ὅπως: τὴν ἀρχαίαν, τὴν ἀρχαῖζουσαν, τὴν καθαρῆν καὶ τὴν ὁμιλουμένην. Χαρακτηρίζομε δὲ τὴν ἐξέλιξι αὐτῆς τῆς γλώσσης ἀναγκαίαν, διότι ὑπαγορεύεται ἀπ' αὐτὴ τὴν ἴδιαν τὴ φύσι τῆς, ἢ ὅποια εἶναι ἀναμφισβήτητα ἱστορικῇ, ἀφοῦ καμμιά γλώσσα σὲ καμμιά ἀνθρωπίνῃ κοινωνίᾳ δὲν ἐδημιουργήθη διὰ μιᾶς, ἀλλ' ὅλες ἀνεξαιρέτως ὑπῆρξαν ἀρχικὰ πτωχές, πτωχότατες, ὅταν οἱ ἀντίστοιχοι λαοὶ εὐρίσκοντο σὲ πρωτόγονη κατάστασι, ἀνεπτύχθησαν δὲ ἢ κάθε μία χωριστὰ καὶ μὲ ρυθμὸν ἀνάλογο πρὸς τὸν ρυθμὸν ἀναπτύξεως τοῦ πολιτισμοῦ, ποὺ κατακτοῦσε ὁ ὁμώνυμος λαός. Τὸ πτωχὸ στὴ ἀρχὴ λεξιλόγιο ἐπλουτιζέτο βαθμυδὸν μὲ νέες λέξεις καὶ νέους τύπους, ποὺ ἦσαν σὲ θέσι ν' ἀποδίδουν τὸ πλουσιώτερον καὶ λεπτότερον ψυχικὸν τοῦ περιεχόμενου καὶ ν' ἀνταποκρίνονται στὶς αὐξανόμενες ἀνάγκες τοῦ ἀνερχομένου πολιτιστικοῦ ἐπιπέδου. Σὲ περιόδους δὲ πτώσεως τοῦ πολιτισμοῦ, λόγῳ ἱστορικῶν περιπετειῶν, ἢ γλώσσα ἀπέβαινε πτωχότερη, πολλὰς φορὲς δὲ καταντούσε καὶ μιζοβάρβαρη, ὅπως συνέβη στὴν ἐλληνικὴ κατὰ τὴν ὀδυνηρὴν περίοδο τῆς τουρκοκρατίας, γεγονὸς ποὺ πιστοποιεῖται ἀπὸ τὰ διασωθέντα γλωσσικὰ μνημεῖα τῆς περιόδου ἐκείνης (Ἀπομνημονεύματα, ἀρχεῖακά ἔγγραφα κλπ.).

Μία λοιπὸν εἶναι καὶ ἡ ἐλληνικὴ γλώσσα, ἀπὸ τὰ βάθη τοῦ μύθου μέχρι σήμερα, ἢ ὅποια λόγῳ τῆς τρισχιλιετοῦς ἱστορίας τῆς ἔχει τὸ πλεονέκτημα νὰ μᾶς παρουσιάσῃ πλοῦτον λέξεων καὶ πολυμορφίαν τύπων τὴν ὅσην οὐδεμία ἄλλη γλώσσα τοῦ κόσμου. Ἄν ἡμεῖς οἱ σύγχρονοι Ἕλληνες δὲν κατορθώωμε νὰ κατακτοῦμε ἐκάστοτε τὴ γλώσσα μᾶς, δὲν πταίει γι' αὐτὸ ἡ ἴδια ἢ γλώσσα, ἀλλ' εἴμαστε ἔνοχοι ἡμεῖς, ποὺ ἐδημιουργήσαμε τὸ γλωσσικὸ μᾶς πρόβλημα κατὰ τρόπον τεχνητὸ καὶ τώρα προσπαθοῦμε νὰ τὸ λύσωμε μὲ τρόπον ἀνεπιστημονικόν.

Ἐχωρίσαμε τὴ γλώσσα τῆς ἐποχῆς μᾶς σὲ καθαρῆν καὶ δημοτικὴν καὶ ἔχομε ἄλλη γραμματικὴν γιὰ τὴν πρώτην καὶ ἄλλη γιὰ τὴν δευτέραν ὡσὰν ἡ καθαρὴ νὰ μὴν ἔχη καμμιά σχέσι μὲ τὴ δημοτικὴ καὶ ἀντιστρόφως. Μὲ ἄλλα λόγια θέλομε, ὅταν γράφωμε, νὰ εἴμαστε ὁπαδοὶ τῆς καθαρευούσης κι' ὅταν ὁμιλοῦμε, νὰ πλησιάζωμε τὴ δημοτικὴν. Ἄλλ' ἢ ὑποκρισία στὴν προκειμένην περίπτωσι δὲν ἔμπορεῖ πλέον νὰ κρυφθῇ. Πῶς τόσο εὐκόλα ἀλλάζομε τὴ μορφήν τοῦ λόγου, μεταβαίνοντες ἀπὸ τὸν προφορικὸν στὸ γραπτὸ; Τὸ ἴδιο ψυχικὸν περιεχόμενον δὲν θέλομε νὰ ἐκφράσωμε καὶ μὲ τὸν ἓνα καὶ μὲ τὸν ἄλλο λόγον; Ἄλλη γλωσσικὴ συνείδησι ἔχομε, ὅταν γράφωμε καὶ ἄλλη, ὅταν ὁμιλοῦμε; Ἀσφαλῶς ὄχι. Ἀκριβῶς αὐτὴ ἡ γλωσσικὴ συνείδησις εἶναι μία, ἐνιαία, καὶ μᾶς ὑπαγορεύει νὰ γράφωμε

καθὼς ὁμιλοῦμε, ὅπως ἀκριβῶς ἔκαναν κοὶ οἱ κλασσικοὶ συγγραφεῖς, ὅταν ἔγραφαν τὴ γλώσσα τους, χωρὶς νὰ ἔχουν στὴν ἐποχὴ τους γραμματικὴν.

Ἡ γλωσσικὴ συνείδησις εἶναι ἐκείνη, ποὺ κατευθύνει τὸν γραπτὸν καὶ προφορικὸν λόγον, καὶ ὄχι οἱ γραμματικὲς ποὺ γράφομε γιὰ νὰ βάλωμε τὴ γλώσσα στὰ καλούπια ποὺ θέλομε. Ἡ γλώσσα δὲν κατευθύνεται ἀπὸ τὴ γραμματικὴν, διότι, ἀπλούστατα, ἢ μὲν γλώσσα εἶναι ρέουσα, ἐξελισσομένη, ἢ δὲ γραμματικὴ στατικὴ. Ἡ γλώσσα δημιουργεῖ τὴ γραμματικὴν καὶ ὄχι ἡ γραμματικὴ τὴ γλώσσα. Σκοπὸς τοῦ συγγραφέως τῆς γραμματικῆς δὲν εἶναι ἡ δημιουργία μορφῆς γλώσσης τῆς ἀρεσκείας του, ἀλλ' ἡ ἐξαγωγή τύπων καὶ κανόνων, ποὺ θὰ χρησιμεύσουν ὡς ὁδηγοὶ γιὰ τὴν κατὰκτησι καὶ τὴν ὀρθὴν χρῆσι τῆς γλώσσης αὐτῆς ἐκ μέρους τῶν νέων μελῶν τῆς κοινωνίας, ἢ μελῶν ξένων ἄλλων λαῶν, ποὺ θὰ ἤθελαν νὰ τὴ μάθουν.

Τὴ μέθοδον αὐτὴ ἀκολουθοῦν οἱ ξένοι καὶ ἐπιτυχάνουν. Οἱ Γερμανοὶ π. χ. ἔχουν ἐρευνήσει τὴ γλώσσα, τὴν ὅποια ὁμιλοῦν σήμερα καὶ σύμφωνα μ' αὐτὴ ἔχουν συντάξει τὴ γραμματικὴν καὶ τὰ κείμενα ποὺ θέτουν στὴ διάθεσι τῶν ἀλλοδαπῶν. Τίτλος τοῦ βιβλίου εἶναι: Gesprochenes Deutsch (ὁμιλουμένη Γερμανικὴ). Δὲν γράφουν αὐτοὶ ἂν εἶναι τῆς δημοτικῆς ἢ τῆς καθαρῆς. Τοὺς τίτλους καὶ τίς διακρίσεις αὐτὲς μόνον ἡμεῖς οἱ Ἕλληνες ἔχομεν ἐπινοήσει. Ἡμεῖς δὲν θελήσαμε νὰ πειθαρχήσωμε στὴ φωνὴν τῆς γλωσσικῆς μᾶς συνειδήσεως καὶ ν' ἀκολουθήσωμε τὸ φυσικὸν δρόμον γιὰ νὰ κατακτήσωμε τὴ γλώσσα μᾶς, πρῶτα ἡμεῖς οἱ ἴδιοι, κι' ἔπειτα νὰ τὴ διδάξωμε καὶ στοὺς ξένους, ὅπως κάνουν καὶ οἱ ἄλλοι πολιτισμένοι λαοὶ τῆς ἐποχῆς μᾶς. Ἀρχίσαμε πρῶτα νὰ γράφωμε γραμματικὰς, ὁ καθεὶς τῆς ἀρεσκείας του, κι' ἔπειτα προσπαθοῦμε νὰ γράψωμε καὶ νὰ ὁμιλήσωμε σύμφωνα μὲ τοὺς αὐθαίρετους κανόνας ποὺ ἐθέσαμε.

Καὶ γιὰ μὲν τὴ γραμματικὴν τῆς καθαρῆς δὲν ἔμπορεῖ νὰ εἴπῃ κανεὶς, ὅτι δὲν εἶναι ὀρθά. Ὅλοι οἱ τύποι καὶ οἱ κανόνες τῆς ἔχουν βγῆ μὲ μαθηματικὴν ἀκρίβειαν, ἀπὸ μιᾶς μορφῆς γλώσσης πραγματικῆς καθαρῆς, ποὺ δὲν ἔχει μέσα ξένα στοιχεῖα, ἀλλ' ὅμως μιᾶς μορφῆς γλώσσης περασμένης ἐποχῆς. Ὅτι δὲ ἡ καθαρὴ εἶναι μορφή γλώσσης περασμένης ἐποχῆς, δὲν εἶναι δυνατόν ν' ἀμφισβητηθῇ ἀπὸ κανένα, ἀφοῦ καὶ αὐτοὶ οἱ ὑποστηρικταὶ τῆς δὲν τὴ μεταχειρίζονται, ὅταν ὁμιλοῦν, ἀλλὰ μόνον ὅταν γράφουν. Καὶ δὲν τὴν ὁμιλοῦν, διότι, ἀπλούστατα, γνωρίζουν ποιά ἐντύπωσι θὰ κάμουν στὸ συνομιλητὴν τους, ἂν μεταχειριστοῦν τοὺς καθαροὺς τύπους τῆς καθαρῆς στὴν καθημερινὴν ζωὴν.

Ἄλλ' ἐκεῖνοι ποὺ εἶναι ἀκόμη περισσότερο μακριὰ ἀπ' τὴν νεοελληνικὴν γλωσσικὴν πραγματικότητα, δὲν εἶναι οἱ καθαρῆς, ἀλλ' οἱ συντάκται τῆς λεγομένης γραμματικῆς τῆς δημοτικῆς. Τὸ γεγονὸς τοῦτο μαρτυρεῖ μὲ τὸν καλλίτερον τρόπο ἢ ἀσυμφωνίαν τῶν γραμματικῶν τῆς δημοτικῆς ποὺ κυκλοφοροῦν, καὶ οἱ ἀντιφάσεις, στὶς ὁποῖες περιπίπτει καὶ αὐτὴ ἀκόμη ἡ μεγάλη γραμματικὴ τῆς δημοτικῆς τοῦ Ο.Ε.Σ.Β. Ὅλοι οἱ συντάκται ἰσχυρίζονται, ὅτι ἡ γραμματικὴ τους ἔχει ὡς βάσι τὴ γλώσσα τῆς ἐποχῆς μᾶς. Εἶναι ὅμως ἐξ ἄλλου γνωστὸν, ὅτι ἡ γλώσσα τῆς ἐποχῆς μᾶς εἶναι μία, ἢ ὁμιλουμένη, ἐνῶ οἱ γραμματικὲς ποὺ προτείνουν εἶναι πολλές. Ἐπομένως ψεύδονται. Ψεύδονται, διότι δὲν ἀπεικονίζουν τὴ γλωσσικὴν πραγματικότητα, ὅπως ἰσχυρίζονται. Ὑπακούουν ὄχι στὰ κελεύσματα τῆς γλώσσης καὶ τῆς γλωσσικῆς συνειδήσεως τοῦ κοινοῦ, ἀλλὰ σὲ ἄλλα παραγγέλματα ἐξαγωγαστικά, ἄλλοι συνειδητὰ καὶ ἄλλοι ἀσυνειδητὰ. Τέτοια συνθήματα ἐδόθησαν βέβαια ὄχι μόνον ἀπὸ τοὺς δημοτικιστάς, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τοὺς ὁπαδοὺς τῆς καθαρῆς.

Ένα απ' αυτά τα έξωγλωσσικά παραγγέλματα, που δεν έχει δηλαδή καμιά σχέση με τη φύσι της γλώσσας, ως πολιτιστικού στοιχείου διαρκώς εξελισσόμενου, είναι εκείνο που αντηχεί άκόμη στ' αυτιά μας απ' τον καιρό της μαθητικής μας ζωής και το όποιο επαναλαμβάνεται και στην εποχή μας, σε ήπιότερο όμως σήμερα τόνο.

Είναι το παράγγελμα: «Καθαρότητα γλώσσας». Με άλλα λόγια προσέχετε! Έλεγαν και λένουν οι όπαδοί της καθαρευούσης: μην ανακατέψετε την καθαρεύουσα με λέξεις και τύπους της δημοτικής, χαθήκατε! ωσάν η δημοτική να μην είναι ελληνική.

Άλλα κι' από την άλλη πλευρά, οι λεγόμενοι δημοτικιστάι, δεν υστέρησαν κι' αυτοί στη φροντίδα περί καθαρότητας της δημοτικής. Αυτοί ήθελαν όπωσδήποτε να έχουν δικό τους λεξιλόγιο και ξεχωριστή γραμματική. Τους λεκτικούς όρους, τους τύπους και τους κανόνες της καθαρευούσης προσπαθούν να τους αποφεύγουν με κάθε τρόπον. Ήθελαν στον όρο ιερεύς της καθαρευούσης να τοποθετήσουν τον όρο παπᾶς, άσχετως αν και στην όμιλουμένη, την όποία έλεγαν ότι αντιπροσωπεύουν, έχρησιμοποίητο και ό όρος ιερεύς. Στη λέξι πλοῦτος ήθελαν τη λέξι παρᾶ κ.ο.κ. Πίσω όμως από κάθε λεκτικό όρο υπάρχει περιεχόμενο άλλης ψυχικής ποιότητας, παρατηρεί ό καθηγητής κ. Σπετσιέρης. Άλλο ιερεύς και άλλο παπᾶς, άλλο πλοῦτος και άλλο παρᾶς.

Παρά την καθαρότητα όμως, την όποία συνιστούν τόσον οι όπαδοί της καθαρευούσης, όσον και οι δημοτικιστάι, ή όμιλουμένη νεοελληνική χρησιμοποιεί λέξεις και της δημοτικής και της καθαρευούσης, προβάλλουσα αντίστασι και στις δύο άκρότητες. Τό ίδιο κάνει και στο τυπικό της. Χρησιμοποιεί τύπους και μορφές που παίρνει κι' από τη δημοτική και από την καθαρεύουσα.

Άλλο έξωγλωσσικό παράγγελμα, που συνέβαλε στη δημιουργία του γλωσσικού προβλήματος, είναι τό περί άνατροπής της παραδόσεως γενικώς.

Είναι γεγονός, ότι ή γλώσσα, ως στοιχείον πολιτισμοῦ ιστορικής φύσεως, δεν ήμπορεί παρά να έχη παράδοσιν. Έπειδή όμως ή παράδοσις γενικώς είναι στοιχείο συντηρητικό και αντιδρά σε κάθε μεταβολή, έγινε στόχος των λεγομένων «προοδευτικῶν» έν όνόματι της κοινωνικοοικονομικής μεταβολής, που έπιχειρείται στην εποχή μας. Έτσι παίρνει μέσα τό σχέδιο και την παράδοσι της γλώσσας, ή όποία βάλλεται απ' όλα τά σημεία. Καταργούν, όπου ήμπορουν, τό παραδεδομένο λεξιλόγιο, τό τυπικό, τό συντακτικό και την όρθογραφία. Γράφουν και όμιλούν χωρίς να πειθαρχούν στους κανόνες της παραδεδομένης γραμματικής. Βλέπεις π. χ. τό ρήμα κολακεύομαι, γραμμένο κολακεύουμαι· τη λέξι διοίκησις, στη γενική της διοίκησης, ή ή έκπαίδευσις, της έκπαίδευσης, οι μαθητές, τους μαθητές, της γλώσσας κλπ. ένῶ κανένας δεν μεταχειρίζεται στην όμιλουμένη τους τύπους αὐτούς, διότι προσκρούουν στο γλωσσικό αἶσθημα του κοινού. Όλοι λέγομεν της διοικήσεως, της έκπαιδεύσεως, οι μαθηταί, τους μαθητάς, της γλώσσας κλπ. και μόνον, όταν διαβάζωμε έντυπα γραμμένα σύμφωνα με την παράξενη αὐτή γραμματική, βλέπομε τους τύπους που αναφέραμε.

Από τεσσάρων δέ και πλέον δεκαετηρίδων και συγκεκριμένα από της εποχής του Γληνοῦ, έχει είσαχθῆ στο Δημοτικό σχολείο ή γραμματική αὐτή της δημοτικής. Ή σύγχυσι, που επικρατεί από τότε στη γλωσσική άγωγή των παιδιών του ελληνικοῦ λαοῦ, πρὸς τό συμφέρον του όποιου λέγουν, ότι έχει γραφή ή περιώνυμη αὐτή γραμματική, είναι άνευ προηγουμένου, κατά κοινήν όμολογία όλοκλήρου του διδασκαλικού κόσμου.

Είναι βέβαια γνωστό, ότι ή γλωσσική διδασκαλία πρέπει ν' αρχίζει

από την άνάλυσι της γλωσσικής συνειδήσεως του παιδιοῦ, την όποία συνείδησι έχει μορφώσει μέσα στο γλωσσικό περιβάλλον της οικογενείας. Μετά την άνάλυσι όμως αὐτή, ή γλωσσική άγωγή των παιδιών πρέπει να έχη κατεύθυνσι όχι πρὸς τό λεξιλόγιο και τό τυπικό της γλώσσας της «μάννας», όπως λένουν, αλλά πρὸς τίς ρίζες της γλώσσας. Από τη γλώσσα της οικογενείας, ή όποία στις περισσότερες περιπτώσεις είναι άγράμματη, θα φέρωμε τό παιδί στην όμιλουμένη του περιβάλλοντος των μορφωμένων ανθρώπων, για να σπουδάση κατόπιν, σε άλλο άνωτερο σχολείο, τη γλώσσα του παρελθόντος, την άμιγῃ καθαρεύουσα και την άρχαία ελληνική, για να φθάση έτσι στις ρίζες της γλώσσας μας. Τότε ήμπορούμε να είπωμεν, ότι έχομεν επίτῃχει ικανοποιητική γλωσσική κατάρτισι.

Άλλ' όταν ήμεῖς στην Γ' και Δ' τάξι διδάσκωμε γραμματική, ή όποία δεν ήμπορεί να χρησιμεύσῃ ούτε στην κατανόησι της όμιλουμένης, τί είδους γλωσσική άγωγή άσκοῦμε; Άσφαλώς άρνητική. Και στην πρώτη αὐτή άτάξι προσθέτομε και δεύτερη. Στην Ε' και ΣΤ' εισάγομε άλλη γραμματική. Έδῶ διδάσκεται ή λεγομένη έπίσημη γλώσσα, με τό αἰτιολογικό, ότι τά παιδιά, που θα τελειώσουν τό Δημοτικό, πρέπει να τη γνωρίζουν, διότι είναι ή γλώσσα του Συντάγματος και των Νόμων, με την όποία διεξάγεται και ή έπίσημη άλληλογραφία του Κράτους. Στην πραγματικότητα βέβαια κανένας απόφοιτος Δημοτικοῦ δεν διαβάζει τέτοια κείμενα, ούτε είναι σε θέσι να διεξαγάγῃ έπίσημη άλληλογραφία. Πρέπει όμως να παραδεχθῶμε, ότι είναι άνάγκη να διαβάζῃ και να κατανοῇ τον ήμερήσιο τύπο, ό όποιος κατά τό μεγαλύτερο μέρος έκδίδεται στη γλωσσική μορφή της καθαρευούσης. Υπάρχει βεβαίως και ό έκδιδόμενος στη δημοτική. Τό φαινόμενο αὐτό του διχασμοῦ υπάρχει άναμφιβόλως για να μᾶς θυμίζῃ, ότι ό τύπος, έκτός από την άλλη πολιτική που κάνει, κάνει και πολιτική στο γλωσσικό ζήτημα και τάσσεται ό μὲν υπέρ της καθαρευούσης, ό δὲ υπέρ της δημοτικής.

Υπάρχουν βεβαίως και έφημερίδες, όπως και περιοδικά, στα όποία δημοσιεύονται άρθρα, είδήσεις και μελέτες που ικανοποιούν κατά τό μάλλον ή ήττον τό γλωσσικό αἶσθημα των άναγνωστών. Τη γλωσσική αὐτή μορφή συνηθίσαμε να την άποκαλοῦμε τώρα τελευταία γλώσσα των έφημερίδων.

Άλλ' ὥς επανέλθωμε στο σχολείο. Εἴπαμε, ότι στην Γ' και Δ' διδάσκομε δημοτική και στην Ε' και ΣΤ' καθαρεύουσα. Άλλ' επάνω σε ποιά θεμέλια οικοδομοῦμε τη διδῃλία της καθαρευούσης; Άλλα έλέγαμε στην Γ' και Δ', άλλα στην Ε' και ΣΤ'. Θεμέλια άνοίγαμε εκεί για άλλο οικοδόμημα, θεμέλια άνοίγομε έδῶ με άλλο όμως σχέδιο, για να ἔλθῃ ό καιρός της άποφοιτήσεως, χωρίς κανένα θετικό αποτέλεσμα.

Άλλ' ὥςως εἶπη ό άναγνώστης, ύστερα απ' όλα όσα έκθέσαμε μέχρι τώρα: Τη δημοτική δεν την εύρίσκετε κατάλληλη και ή γραμματική της δεν σας ικανοποιεί· άλλ' ούτε και την καθαρεύουσα θέλετε ως γλώσσα του Δημοτικοῦ Σχολείου. Τότε όμως ποιά μορφή της ελληνικής γλώσσας και τί είδους γραμματική νομίζετε, ότι είναι κατάλληλη; Άπαντοῦμε: Θέλομε τη ζῶσα γλώσσα της εποχής μας, την όμιλουμένη από τους μορφώμενους Έλληνας και την όποία δεν εύρίσκομε, ούτε στη δημοτική, ούτε στην καθαρεύουσα, διότι ή σημερινή όμιλουμένη έχει στοιχεῖα και της δημοτικής και της καθαρευούσης. Τόσον ή πρώτη όμως, όσον και ή δεύτερη περιλαμβάνουν και πολλά νεκρά στοιχεῖα, τά όποία δεν υπάρχουν στην όμιλουμένη. Επομένως τη σημερινή ζῶσα γλώσσα δεν ήμπορεί να εκπροσωπήσῃ, ούτε ή δημοτική, ούτε ή καθαρεύουσα. Χρειάζεται κατά συνέπεια

μία έρευνα της όμιλουμένης και έπί τη βάσει αυτής σύνταξις άναγνωστικών και γραμματικής του Δημοτικού Σχολείου, όπως και όλων των άλλων βοηθητικών βιβλίων και έλευθέρων άναγνωσμάτων.

Αυτόν τον τρόπο θεωρούμεν έπιστημονικό για την έπίλυσι του γλωσσικού προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο και όχι την έμμονή μας στην καθαρύουσα ή τη δημοτική. Από τις δύο αυτές μορφές, είτε τη μία, είτε την άλλη επιλέξωμε για το Δημοτικό, θα οδηγηθούμε σε γλωσσική χρεωκοπία, όπως ώδηγηθήκαμε και με το σύστημα της ίσοτιμίας που εφαρμόζομε σήμερα. Μόνον, όταν εισαγάγωμε στο Δημοτικό Σχολείο την όμιλουμένη, τη ζώσα γλώσσα της έποχής μας και τη γραμματική της, που θα διδάσκεται σ' όλες τις τάξεις μέχρι της αποφοιτήσεως, θα επιτύχωμεν.

Η γραμματική της όμιλουμένης πρέπει να συνταχθί με βάσι την της καθαρύουσης, που παρουσιάζει τελειότητα, και όχι της δημοτικής, που φάσκει κι' αντιφάσκει και δέν σέβεται την ιστορική όρθογραφία. Τότε, και μόνον τότε, θα λυθί, κατά τη γνώμη μας, το πρόβλημα της λεγομένης διγλωσσίας και τα έλληνόπουλα θα μάθουν να χειρίζονται τη γλώσσα τους, διότι, όπως έχουν τα πράγματα σήμερα, όχι μόνον οι μαθηταί μένουν όπωσδήποτε αγράμματοι, αλλά κινδυνεύομε και ήμεις οι διδάσκαλοι.

Έπειτα από τη σύντομη αυτή θεωρητική αντιμετώπισι του γλωσσικού προβλήματος, χωρίς καμμιά προσπάθεια ν' άναφερθούν γνώμες ειδικών, άποσπάσματα γλωσσολογικών μελετών, φόρτος παραδειγμάτων και παραπομπές, έρχόμαστε ν' άπαντήσωμε στα έρωτήματα του έρωτηματολογίου, με στοιχεία προερχόμενα από την μέχρι τώρα δεκαετή πείρα μας ως εκπαιδευτικού, και την άμεση έπαφή με το έλληνόπουλο του Δημοτικού Σχολείου, που προέρχεται είτε από άγροτική, έργατική ή άστική οίκογένεια.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΕΙΣ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α'.

1. Έχομε παρατηρήσει πράγματι δυσκολίες στα παιδιά που για πρώτη φορά διαβάζουν κείμενα καθαρύουσης. Οι μαθηταί της Δ' τάξεως γιατί γι' αυτούς κυρίως γίνεται λόγος έδώ, συνηθισμένοι από τη γλωσσική μορφή της δημοτικής που έχει το άναγνωστικό της Γ' τάξεως, δυσκολεύονται πρώτα-πρώτα να διαβάσουν σωστά τις καταλήξεις της καθαρύουσης σε γνωστές λέξεις. Το μάτι συλλαμβάνει την όλική μορφή της λέξεως χωρίς να προσέχη τη λεπτομέρεια που προσετέθη στο τέλος. Γι' αυτό και ή άνάγνωσις γίνεται συνήθως με την κατάληξι της δημοτικής. Δυσκολίες παρουσιάζονται άκόμη και σε καθαρές λέξεις της καθαρύουσης, τις όποιες βλέπουν για πρώτη φορά.

Γενικώς στην άνάγνωσι κειμένου της καθαρύουσης οι μαθηταί της Δ' δέν έχουν την άπόδοσι, που παρουσιάζουν σε κείμενο της δημοτικής των σημερινών άναγνωστικών, διότι ή καλή άνάγνωσις άπαιτεί και προσαρμογής στο ύφος του λόγου. Άλλά το ύφος της καθαρύουσης είναι άγνωστο σ' αυτούς.

Έκτός όμως από τις γλωσσικές αυτές δυσκολίες διαπιστώνονται, όταν στο άναγνωστικό τεμάχιο υπάρχουν πολλές άγνωστες λέξεις, και πνευματικές δυσκολίες, οι όποιες γίνονται φανερές κατά την άπόδοσι του περιεχομένου.

2) Συναισθηματικές ή ήθικες άνωμαλίες κατά τη μετάβασι από τη δη-

μοτική στην καθαρύουσα δέν έχομε παρατηρήσει στους μαθητάς, έκτός από το ότι παρουσιάζουν στην άρχή κάποια δειλία για την άνάγνωσι κειμένου της καθαρύουσης.

3) Είναι φυσικό, και το έχομε και ήμεις προσωπικώς διαπιστώσει, ότι, όσο προχωρούν και έξοικειώνονται οι μαθηταί στην καθαρύουσα, αποβάλλουν τη δειλία που παρουσιάζεται στην άρχή.

4) Οι μαθηταί της ΣΤ' τάξεως, όταν διδάσκονται μεθοδικώς, είναι σε θέσι να διακρίνουν τις στοιχειώδεις τουλάχιστο διαφορές της καθαρύουσης και της δημοτικής. Οι μαθηταί όμως της Ε', που για πρώτη φορά διδάσκονται συστηματικώς την καθαρύουσα, δυσκολεύονται πολύ να διαστείνουν τους τύπους των δύο γλωσσικών μορφών. Στις έκθέσεις των τόσον οι της ΣΤ', όσον και της Ε' προτιμούν να μεταχειρίζονται μορφή δημοτικής που τους είναι περισσότερο γνώριμη και από τη γλωσσική διδλία, που γίνεται στις τέσσαρες κατώτερες τάξεις, αλλά και από την προφορική διδλία των διοφόρων άλλων μαθημάτων, κατά την όποια χρησιμοποιείται πάντοτε ή όμιλουμένη. Παρά το γεγονός όμως, ότι θέλουν να χρησιμοποιούν την όμιλουμένη γλώσσα, στις έκθέσεις των παρατηρούνται και στοιχεία της καθαρύουσης, τα όποια δέν προσαρμόζονται στο ύφος που γράφουν. Αν κανείς θελήση να γράψη την έκθεσί του σε μορφή καθαρύουσης, πράγμα πολύ σπάνιο, τότε ή άνάμιξις και της δημοτικής είναι άναπόφευκτη.

Έπειδή πέρυσι δέν έπροφθάσαμε, διότι το έρωτηματολόγιο έλάβαμε στις 22 Ιουνίου, έδώσαμε στις άρχές του έφετεινού σχολικού έτους ως θέμα έκθέσεως στους μαθητάς της ΣΤ' τάξεως του 6/θςίου σχολείου μας το έξης: «Πώς έπέρασα τις διακοπές του καλοκαιριού», με την έντολή να γράψουν την έκθεσιν των μέσα σε 45' και να χρησιμοποιήσουν όποια μορφή γλώσσας έπροτιμούσε ό καθένας, είτε τη δημοτική, είτε την καθαρύουσα. Για όσους μάλιστα θα έπροτιμούσαν να γράψουν στην καθαρύουσα διευτώσαμε άναλόγως και το θέμα, δηλ. «πώς διήλθον τας θερινάς διακοπάς». Το ίδιο θέμα έδώσαμε και στους μαθητάς της Ε' τάξεως, διατυπωμένο όμως μόνο στη μορφή της δημοτικής. Σ' αυτούς δέν έκάναμε λόγο περί δημοτικής και καθαρύουσης, διότι δέν έχουν διδαχθί συστηματικώς καθαρύουσα. Άποτέλεσμα: Έπί 36 μαθητών της ΣΤ' μόνον ένας άπεπειράθη να γράψη στην καθαρύουσα. Η άνάμιξις και της δημοτικής ήτο μοιραία. Στις έκθέσεις αυτές δέν έπιφέραμε καμμιά διόρθωσι, μόνον έχομε υπογραμμίσει, σ' εκείνη μόν που είναι γραμμένη στην καθαρύουσα, ύπ' αριθ. 1, τα στοιχεία της δημοτικής, στις άλλες δέ ύπ' αριθ. 9, 6 και 7 που είναι στη δημοτική, τα στοιχεία της καθαρύουσης.

5) Δέν παρατηρήσαμε αντίκτυπο πνευματικό ως προς την κρίσι των παιδιών από τη διγλωσσική διδλία. Ούτε ως προς τη σωστή κατανόησι του κειμένου. Ίσως να ύπάρχη και να μη έγινε σε μας αντίληπτό. Το θέμα είναι έξαιρετικώς λεπτό και δύσκολο. Πνευματικό αντίκτυπο είναι δυνατό να έχη ή διγλωσσική διδλία και ως προς την προφορική και γραπτή έκφρασι, των μαθητών και ίσως, μέρας της άδυναμίας που παρουσιάζουν οι μαθηταί κατά την προφορική και γραπτή τους έκφρασι, να όφείλεται και στη διγλωσσική διδλία. Η άδυναμία αυτή είναι πράγματι μεγάλη σε σημαντικό ποσοστό μαθητών. Η ποιοτική στάθμη της γραπτής και προφορικής έκφράσεως είναι πολύ χαμηλή. Έπί του προκειμένου έκάναμε και μία άλλη έρευνα στο σχολείο μας. Τις έκθέσεις, που έπήραμε με το θέμα που άναφέραμε άνωτέρω, τις κατετάξαμε από άπόψεως ποιότητας έκφράσεως σε τρεις κατηγορίες ήτοι: 1) καλές, 2) μέτριες, 3) κάτω του μετρίου.

Ἀποτέλεσμα: Τάξεις ἕκτη (ἀρχὲς σχολ. ἔτους), καλὲς 28%, μέτριες 17%, κάτω τοῦ μετρίου 55%. Τάξεις πέμπτη, καλὲς 13%, μέτριες 28%, κάτω τοῦ μετρίου 59%. Παρ' ὅλα ὅμως αὐτὰ δὲν ἤμποροῦμε νὰ ἀποδώσωμε ἐξ ὁλοκλήρου τὸ ἀποτέλεσμα αὐτὸ στὸ αἷτιο τῆς διγλωσσικῆς διδῆλίας, διότι ἡ ποιότης τῆς γραπτῆς ἐκφράσεως (καὶ τῆς προφορικῆς) ὀφείλεται, ὅπως εἶναι εὐνόητο, καὶ σὲ πλείστους ἄλλους παράγοντας.

6) Ἡ ἀνάγνωσις κειμένων δημοτικῆς, ὅπως αὐτὴ παρουσιάζεται στὰ σημερινὰ ἀναγνωστικά, μετὰ τὴν γενομένη σχετικὴ ἀπαλλαγὴ τῆς ἀπὸ πολλὰς ἀκρότητες, ὑπερέχει τῆς ἀναγνώσεως κειμένου τῆς καθαρευούσης, διότι στὴ δημοτικὴ αὐτὴ δὲν γίνονται ἀναγνωστικὰ σφάλματα καὶ ὁ μαθητὴς κατανοεῖ ἀμέσως τὸ περιεχόμενο, τὸ ζῆ, καὶ ἡ ἀνάγνωσις τοῦ εἶναι φυσικὴ.

Ἡ ποιότης τῆς ἀναγνώσεως ποικίλλει ἀνάλογα μὲ τὴν πνευματικὴν ἱκανότητα τῶν παιδιῶν.

Περὶσσότερα ὀρθογραφικὰ σφάλματα γίνονται σὲ κείμενα τῆς καθαρευούσης.

Β'.

Ἄν ἡ εἰσαγωγὴ τῆς καθαρευούσης ἀπὸ τὴν τετάρτη τάξι ἐπιδρῶ ἀνασταλτικῶς στὴ γλωσσικὴ, πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ ἀνάπτυξι τοῦ παιδιοῦ δὲν τὸ γνωρίζομεν ὑποθέτομε ναι. Ἀλλὰ, γιὰ νὰ διαπιστώσωμε καὶ ἐνδεχομένως νὰ σταθμίσωμε τὴν ἀναστολὴ αὐτὴ, πρέπει νὰ πειραματισθοῦμε. Ἐχομε δὲ νὰ προτείνωμε τὸ ἐξῆς σχέδιο πειραματισμοῦ: Νὰ ἰδρυθοῦν τέσσαρα πειραματικὰ τμήματα, στὰ ὁποῖα νὰ διδασθῇ ἡ γλῶσσα κατὰ διαφορετικὸ τρόπο στὸ καθένα, ἀπὸ τὴν τρίτη τάξι μέχρι τῆς ἀποφοιτήσεως. Ἐννοεῖται ὅτι κάθε τμήμα πρέπει νὰ ἔχη ἰσοδύναμο ἔμψυχο προπαντὸς ὑλικό, ἀπὸ ἀπόψεως ἀριθμοῦ μαθητῶν, πνευματικῆς ἱκανότητος αὐτῶν καὶ ποιότητος διδασκάλων. Στὸ πρῶτο τμήμα νὰ διδασθῇ ἡ ἀμιγῆς καθαρεύουσα, στὸ δεύτερο ἡ δημοτικὴ, σύμφωνα μὲ τὴ γραμματικὴ τοῦ Ο.Ε.Σ.Β., στὸ τρίτο ἡ προτεινομένη διὰ τῆς παρούσης ὁμιλουμένη, καὶ στὸ τέταρτο νὰ διδασθῇ ἡ δημοτικὴ στὴν Γ' καὶ Δ' τάξι καὶ ἡ καθαρεύουσα στὴν Ε' καὶ ΣΤ'. Στὸ τέλος νὰ γίνῃ ἡ διαπίστωσις καὶ ἡ σύγκρισις τῶν ἀποτελεσμάτων.

Μὲ τὸν πειραματισμὸ αὐτὸ εἶναι δυνατόν, ὅχι μόνο κατὰ πόσον ἡ εἰσαγωγὴ τῆς καθαρευούσης ἀπὸ τὴν Δ' ἐπιδρῶ ἀνασταλτικῶς στὴ γλωσσικὴ, πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ ἐξέλιξι τῶν μαθητῶν νὰ γνωρίσωμε, ἀλλὰ καὶ ποιός, ἀπὸ τοὺς τέσσαρας τρόπους εἶναι ὁ καταλληλότερος γιὰ τὴ διδῆλία τῆς γλώσσας μας, νὰ διαπιστώσωμε.

Εἰς τὰ ὑπὸ στοιχεῖον α), β) καὶ γ) ἐρωτήματα ἀπαντοῦμε σὲ ὅλα ἀρνητικῶς, διότι καμμία ἀπὸ τῆς προμεινόμενης λύσεις δὲν μᾶς ἱκανοποιεῖ. Ὅλες αὐτὲς οἱ προτάσεις, φαίνεται καθαρὰ, δὲν ἔχουν σκοπὸν νὰ λύσουν τὸ γλωσσικὸ πρόβλημα, ἀλλὰ τούναντίον νὰ τὸ ἐκθρέψουν καὶ νὰ τὸ καταστήσουν περισσότερον ὀξύ.

Μετὰ τὴν γενομένην σὲ γενικὲς γραμμὰς θεωρητικὴ ἀνάπτυξι τοῦ θέματος καὶ τῆς ἀπαντήσεως πού ἐδώσαμε στὸ ἐρωτηματολόγιο, ἤμποροῦμε νὰ καταλήξωμε στὸ ἐξῆς συμπέρασμα:

Ἀπὸ παιδαγωγικῆς ἀπόψεως εὐρίσκομε ἀνεπιστημονικὴ καὶ πρακτικῶς ἀσύμφορη τὴ μονομερῆ διδῆλία τῆς ἀμιγῆς καθαρευούσης ἢ τῆς τεχνητῆς δημοτικῆς. Καὶ τοῦτο διότι ἡ μὲν διδασκαλία τῆς καθαρευούσης ἀπομακρύνει τὸν μαθητὴ ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ αἶσθημα τοῦ λαοῦ του καὶ προσπαθεῖ νὰ τὸν καταστήσῃ ἱκανὸ νὰ χρησιμοποιῇ μιὰ γλῶσσα, πού δὲν ὁμιλεῖται πλέον, ἢ δὲ δημοτικὴ, ὅπως ἔχει σήμερα, ἐπίσης ἀποξενώνει τὸν μα-

θητὴ ἀπὸ τὴν ὁμιλουμένη γλῶσσα τοῦ περιβάλλοντός του, ἀφοῦ εἶναι γνωστό μάλιστα, ὅτι ὁ ἄνθρωπος ἐκ φύσεως θέλει νὰ ἐκφέρῃ τῆς λέξεις καὶ νὰ διατυπώῃ τὰ νοήματά του σύμφωνα μὲ τὰ δεδομένα τῆς καθαρευούσης, ἀποφεύγει δὲ τοὺς βιασμούς καὶ τῆς ἀκρότητες, τῆς ὁποῖας συναντοῦμε συνήθως σὲ κείμενα δημοτικιστῶν συγγραφέων.

Σὲ περίπτωσι δὲ πού θὰ ἀπεκλίναμε ὑπὲρ τῆς καθιερώσεως τῆς δημοτικῆς σὲ ὅλες τῆς τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, μὲ τὴν ὁποία ὅχι μόνον ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ τοῦ λαοῦ αἶσθημα, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὴν πλουσιωτάτη παράδοσί του (θύραθεν καὶ ἐκκλησιαστικὴν) ἀπομακρύνεται ὁ σύγχρονος Ἕλληνας, εὐλόγως διερωτώμαστε γιὰ νὰ μὴ εἰσαγάγωμε τὴν ἐπίσης μὴ ὁμιλουμένην καθαρεύουσα, ἢ ὁποῖα γιὰ τοὺς Ἕλληνας, ἔθνος κατ' ἐξοχὴν ἱστορικὸ, ἀποβαίνει πνευματικὸ ὄπλοστάσιο τῆς φυλῆς.

Μὲ τὸν ὅρο ὁμιλουμένη ἐννοοῦμε μιὰ μορφὴ γλώσσας, ἀπηλλαγμένη ἀπὸ τῆς ἀκρότητες τῆς καθαρευούσης, στίς ὁποῖες προσκρούει δυσάρεστα τὸ σημερινὸ γλωσσικὸ αἶσθημα, ὅπως ἐπίσης ἀπηλλαγμένη καὶ ἀπὸ τοὺς βιασμούς, τῆς ἀκρότητες καὶ τοῦ ἰδιωματικοῦ φόρτου τῆς τεχνητῆς δημοτικῆς, πού ὑποσταθμίζουν τὴν πνευματικὴ καλλιέργεια τοῦ λαοῦ.

Χωρὶς νὰ εἰσηγούμεστε τὴν ἀνοβίωσι τῆς ὀρθῆς κατὰ βάσι θεωρίας τοῦ μεγάλου Ἑλλήνου σοφοῦ Ἀδελφικοῦ Κοραΐ, περὶ μέσης ὁδοῦ στὴ γλῶσσα, ὑποστηρίζομε τὴν ἄποψιν περὶ καθιερώσεως τῆς ὁμιλουμένης σὲ ὅλες τῆς τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, ἀπλῆς στὴν ἀρχή, πλουτιζομένης μὲ τὴν πάροδο τοῦ χρόνου. Ἡ γραμματικὴ τῆς ὁμιλουμένης θὰ εἶναι προσηρμοσμένη βασικῶς σ' ἐκείνη τῆς καθαρευούσης, μὲ ἀπλοποίησι τῶν τύπων ἐκείνων, τοὺς ὁποῖους ἡ ἐξέλιξις τῆς γλώσσας ἐδημιούργησε καὶ τὸ γλωσσικὸ αἶσθημα τοῦ λαοῦ υἱοθέτησε.

Ὅσον ἀφορᾷ δὲ τὸν λεξιλογικὸ θησαυρὸ τῆς προτεινομένης πρὸς εἰσαγωγὴν ὁμιλουμένης γλώσσας, νομίζομεν ὅτι καὶ ἡ δημοτικὴ, ἀλλὰ προπαντὸς ἡ καθαρεύουσα θ' ἀποτελῇ τὴν πηγὴν πλουτισμοῦ τῆς, ἀφοῦ ἡ εὐλογισία τῆς στὴ δημιουργία νέων λέξεων διὰ παραγωγῆς ἢ συνθέσεως εἶναι μεγίστη. Αὐτὴ κυρίως ἔχει τὴ δύναμιν νὰ δημιουργῇ κάθε φορὰ νέες λέξεις κατάλληλες γιὰ τὴν ἐκφρασί νέων πολιτιστικῶν στοιχείων ἢ βιωμάτων τοῦ λαοῦ, ὅπως ἐπίσης καὶ νέους ὅρους τῶν ἀλματωδῶς ἐξελισσομένων στὴν ἐποχὴ μας θετικῶν ἐπιστημῶν.

Γιὰ νὰ μὴ θεωρηθῇ δὲ, ὅτι ἡ πρότασις μας αὐτὴ εἶναι θεωρητικὴ καὶ ὅλως δι' ὅλου ἀνεφάρμοστη, ἤμποροῦμε νὰ ἰσχυρισθοῦμε, ὅτι ἂν καὶ ἔχουν δοθῇ πολλὰς μέχρι σήμερα ἀντίθετες κατευθύνσεις στὴ γλῶσσα ἀπὸ ποικίλους παράγοντας, αὐτὴ (ἡ ὁμιλουμένη) εἶναι ἡ κατὰ τρόπο σιωπηρὸ καθιερωμένη μορφὴ γλώσσας, αὐτὴ χρησιμοποιεῖ ἡ μέση ἐλληνικὴ οἰκογένεια, σ' αὐτὴ γίνεται τὸ κήρυγμα τῆς ἐκκλησίας, αὐτὴ περίπου γράφουν οἱ ἐφημερίδες, αὐτὴ δὲ τέλος χρησιμοποιεῖ ὁ Ἕλληνας διδάσκαλος.

Δὴν ἀπαιτεῖται, φρονοῦμε, τίποτε ἄλλο παρὰ μιὰ υἱοθέτησις τῆς ἀπόψεως αὐτῆς γιὰ τὴν εἰσαγωγὴν τῆς ὁμιλουμένης στὸ σχολεῖο, κατόπιν ἐρεύνης βεβαίως καὶ συστηματοποιήσεώς τῆς, ἀποτέλεσμα τῆς ὁποίας θὰ εἶναι ἡ δημιουργία ἐνιαίου γλωσσικοῦ ὁργάνου, γνησίως νεοελληνικοῦ, βιώσιμου καὶ ἱκανοῦ καὶ τῆς ἀνάγκης τῆς Παιδείας θὰ θεραπεύσῃ καὶ τὴν Ἐπιστήμην νὰ ὑπηρετήσῃ καὶ στὴ δημιουργίαν ἀξιολόγου λογοτεχνίας (πεζογραφίας) νὰ συντελέσῃ. Τῆς ἀπόψεως μας αὐτῆς, εἴμαστε βέβαιοι, ὅτι θὰ ἐδουκάτω καὶ ὁ συντομώτερος πειραματισμός.

Χρ. Ζάρας

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΝ ΤΟΙΣ ΑΓΡΟΤΙΚΟΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΙΣ

Ἐκ μέρους τῆς Ὑπηρεσίας Μελετῶν καὶ Συντονισμοῦ τοῦ Σοῦ Ὑπουργείου Παιδείας καὶ διὰ μέσου τῶν κ.κ. Ἐπιθεωρητῶν ἐστάλη κατὰ τὸ πρόσφατον παρελθὸν εἰς ἐνίους τῶν συναδέλφων πρὸς ἀπάντησιν ἐρωτηματολόγιον συνταχθὲν ὑπὸ τοῦ Παιδαγωγοῦ κ. Θ. Γέρου «περὶ τῆς ἐπιδράσεως ἣν ἀσκεῖ ἡ ἐφαρμοζομένη σήμερον διγλωσσικὴ διδῆλῖα εἰς τοὺς μαθητὰς τοῦ Δημοτ. Σχολείου.» Πρὸς πληρεστέραν δὲ ἐνημέρωσιν τῶν συναδέλφων παραθέτομεν τὸ ἐν λόγω ἐρωτηματολόγιον ἐν περιλήψει.

«1. Παρατηρήσατε εἰς τοὺς μαθητὰς δυσκολίας, ὅταν διὰ πρώτην φοράν ἀσχολοῦνται μὲ τὸ ἀναγνωστικὸν τῆς καθαρευούσης; Εἶναι αὗται μόνον γλωσσικαὶ ἢ καὶ πνευματικαὶ καὶ ποῖαι; 2. Παρουσιάζονται εἰς τοὺς μαθητὰς ἀνωμαλῖαι συναισθηματικαὶ ἢ ἠθικαὶ κατὰ τὴν μετάβασιν ἀπὸ τῆς μιᾶς γλώσσης εἰς τὴν ἄλλην. 3. Αἱ δυσκολίαι καὶ αἱ τυχόν αὐταὶ ἀνωμαλῖαι σταματοῦν ἢ ὀλιγοστεύουν ὅσον προχωροῦμε εἰς ἀνωτέρας τάξεις; 4. Ξεκαθαρίζει μὲ τὸν καιρὸ εἰς τὸν νοῦν τῶν μαθητῶν τὸ φυσικὸ ἀρχικὸ ἀνακάτωμα γραμματικῶν τύπων τῆς καθαρευούσης μὲ τύπους τῆς δημοτικῆς ὥστε νὰ καταλήγουν εἰς τὸ τέλος εἰς ὁμοιόμορφον γλωσσικὴν μορφήν; 5. Τὸ ἀνακάτωμα αὐτὸ ἔχει ἄμεσο ἀντίκτυπο πνευματικὸ ὡς πρὸς τὴν κρίσιν τῶν μαθητῶν, τὴν ὀρθὴν κατανόησιν τοῦ κειμένου καὶ τὴν προφορικὴν ἢ γραπτὴν ἑκφράσιν τους; 6. α) Τὸ διάβασμα ἀπὸ τοὺς μαθητὰς εἶναι τὸ ἴδιον εἰς κείμενα τῆς δημοτικῆς ἢ τῆς καθαρευούσης ἢ παρουσιάζει διαφορὰ καὶ ποῖα; β) Εἶναι τὸ ἴδιον εἰς μαθητὰς ἱκανοὺς καὶ μετρίους ἢ ποικίλλει ἀναλόγως τῆς πνευματικῆς τῶν ἱκανότητος; γ) Εἰς ποῖα κείμενα κάνουν περισσότερα ὀρθογραφικὰ λάθη; 7. Ἡ εἰσαγωγή τῆς καθαρευούσης ἀπὸ τὴν Δ' μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ ὡς ἀναστολὴ εἰς τὴν ὁμαλὴν γλωσσικὴν, πνευματικὴν καὶ ἠθικὴν ἐξέλιξιν καὶ ἀνάπτυξιν τοῦ μαθητοῦ ἢ ὄχι; 8. Δυνάμεθα μὲ πειραματισμὸν νὰ σταθμίσωμεν τὴν ἀναστολὴν αὐτὴν; Ἐχετε νὰ ὑποδείξετε σχέδιον πειραματισμοῦ; 9. Μπορεῖ ἡ τυχόν αὐτὴ ἀναστολὴ νὰ περιορισθῇ ἢ νὰ καθαρῶνται μὴ ἀπὸ τὴν Ε' καὶ ΣΤ' τάξιν ἄνευ γραμματικῆς διδῆλῖας; 10. Εἶναι δυνατόν ὁ μαθητὴς τοῦ 6]τοῦς Δημοτ. Σχολ. νὰ μάθῃ τὴν καθαρῶν ὥστε νὰ μὴ μιλῇ, νὰ τὴν γράφῃ κλπ. ὀρθῶς; 11. Εἶναι δυνατόν ἡ συστηματικὴ διδῆλῖα τῶν δύο γλωσσικῶν μορφῶν μὲ ὅλον τὸν γραμματικὸν καὶ συντακτικὸν ὄπλισμόν εἰς τὸ Δημοτ. Σχολεῖον;»

Μὲ ἀντικειμενικὸν σκοπὸν ὅπως παράσχωμεν ἀφορμὰς εἰς ἱκανωτέρους καὶ περισσότερον φωτισμένους συναδέλφους νὰ ἀναπτύξωσι τὰς ἰδικὰς τῶν ἀπόψεις ἐπὶ τοῦ προβλήματος τούτου, δημοσιεύομεν περιληπτικῶς τὰς ἡμετέρας.

Ἐκ τῆς ἀπλῆς παρατηρήσεως καθίσταται γνωστὸν, ὅτι ἡ γλῶσσα εἶναι τὸ σπουδαιότερον μέσον καὶ κίνητρον πρὸς πνευματικὴν ἐξέλιξιν τοῦ ὄντος ἀνθρώπου. Ἡ διατήρησις, ἡ ἐξέλιξις καὶ ἡ ἐκδήλωσις τῶν ἰδεῶν ὡς καὶ ἡ ἐν γένει διανόησις στηρίζονται ἐπ' αὐτῆς. Ἀλλὰ καὶ ἡ πρόοδος τοῦ πολιτισμοῦ κυρίως ἐξ αὐτῆς ἐξαρτᾶται. Ἐκ τῆς γλώσσης διακρίνονται οἱ προηγμένοι πολιτισμὸν διαθέτοντες λαοί. Οἱ ἀπαιδευτοὶ ἄνθρωποι τόσοι οἱ ἐνῆλικες ὅσον καὶ οἱ ἐν ἐξελίξει εὐρισκόμενοι, ἐπειδὴ χρησιμοποιοῦσιν

1. Ἰδε, ἐρωτηματολόγιον δημοσιευμένον εἰς περιοδικὸν «Σχολεῖο καὶ Ζωή», τεύχος 7-8.

ἐλαχίστας ἑκατοντάδας λέξεων καὶ δὴ τετριμμένων, ἀφ' ἐνὸς μὲν δὲν δύνανται νὰ ἐκφράσωσιν οὐδὲ τὰ ἀπλούστερα τῶν διανοημάτων, ἀφ' ἑτέρου δὲ οὐδὲ νὰ ἀποκτήσωσι νέας γνώσεις καθ' ὅσον δὲν βοηθεῖ αὐτοὺς τὸ πτωχὸν λεξιλόγιόν των. Δυστυχῶς εἰς τοὺς μαθητὰς τῶν ἀγροτικῶν σχολείων εἰς ἃ ἡμεῖς διακονοῦμεν, πλὴν τοῦ πτωχοῦ λεξιλογίου ἀντιμετωπίζομεν καὶ πρόβλημα Βαβυλωνίας. Τὰ ἔτη τῆς Τουρκικῆς δουλείας, ἀνεξάλειπτα τὰ ἴχνη των ἐπὶ τῆς γλώσσης μέχρις σήμερον ἐγκατέλειψαν καὶ λέξεις πλείσται Τουρκικαὶ κυκλοφοροῦσι χρησιμοποιοῦμεναι ὑπὸ τῶν ἀπαιδευτῶν καὶ τοῦ ἀγροτικοῦ λαοῦ. Τὰ ἔτη ἀποδημίας ὁμάδων τῆς Ἑλληνικῆς φυλῆς ἐκτὸς τοῦ Ἑλληνικοῦ χώρου καὶ δὴ τοῦ Πόντου καὶ ἄλλων περιοχῶν, εἶχον ὡς ἀποτέλεσμα τὴν παροφθορὰν τῶν Ἑλληνικῶν λέξεων καὶ τῆς καθαρᾶς Ἑλληνικῆς διαλέκτου. Ὅμαδες τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ κατοικοῦντες εἰς ἀπόμερους καὶ ὀρεινοὺς τῆς Πατρίδος τόπους, ἐδημιούργησαν ἴδιον λεκτικὸν εἴτε δι' ἀποβολῆς φωνηέντων ἐκ τῶν λέξεων, εἴτε διὰ τῆς ἀντικαταστάσεως τῶν ἄρθρων, εἴτε διὰ τῆς ἀλλαγῆς τῶν καταλήξεων κλπ. Ἀλλὰ καὶ ἄλλοι λαοὶ εἰσδύσαντες κατὰ καιροὺς εἰς τὸν χώρον τῆς Ἑλλάδος, ἐγκατέλειψαν καὶ οὗτοι πληθὺν λέξεων ὡς οἱ Ἀλβανοί, οἱ Σλαῦοι, Βλάχοι, Φράγκοι κλπ. Ὅθεν ἡμεῖς οἱ ἐκπαιδευτικοὶ οἱ ἐν τοῖς ἀγροτικοῖς σχολείοις ἐργαζόμενοι δυνάμεθα νὰ ὑποστηρίξωμεν ὅτι ἀντιμετωπίζομεν: α) Τὸ πρόβλημα τῆς πτωχείας καὶ πενιχρότητος τῆς ὑπὸ τοῦ ἀγροτικοῦ λαοῦ ὁμιλουμένης γλώσσης καὶ β) Τὸ πρόβλημα τῆς γλωσσικῆς Βαβυλωνίας. Δὲν εἶναι δὲ παράδοξον νὰ ὑποστηρίξωμεν ὅτι βασανίζομεθα περισσότερον διὰ τὴν κάθαρσιν αὐτῆς τῆς πτωχῆς καὶ εἰς πολλὰ μειονεκτοῦσης γλώσσης τῶν ἀγροτοπαίδων.

Τὸ γεγονὸς τοῦτο ἀναφέρομεν ἵνα βοηθήσωμεν πληρέστερον τοὺς μὲ τὰ σχετικὰ προβλήματα ἀσχολουμένους, διότι πιστεύομεν ὅτι ἐὰν αἱ βάσεις ἐνὸς προβλήματος ἢ μιᾶς ἰδέας δὲν εἶναι αἱ πρέπουσαι δηλονότι αἱ ἀντικειμενικῶς ὄρθαι ἀσφαλῶς καὶ αἱ ὁδοὶ τὰς ὁποίας θὰ ἀκολουθήσωμεν καὶ τὰ μέσα ἅτινα θὰ χρησιμοποιήσωμεν θὰ μᾶς ὀδηγήσωσιν εἰς συμπεράσματα ἴσως ἐξωτερικῶς μὲν ἀληθοφανῆ, ἐσωτερικῶς δὲ πλήρως ἐσφαλμένα. 1. Συγκεκριμένως ἐπὶ τῆς πρώτης ἐρωτήσεως ἔχομεν νὰ παρατηρήσωμεν τὰ κάτωθι: Διδάξας ἐπὶ σειρὰν ἐτῶν εἰς συνδιδασκόμενον τμήμα Γ' καὶ Δ' τάξεων, ὅπου ἐγένετο συνδιδασκαλία τῆς καθαρῶν καὶ δημοτικῆς, παρατηρήθησαν εἰς τοὺς μαθητὰς δυσκολίαι τόσοι γλωσσικαὶ ὅσον καὶ πνευματικαί. Γενικῶς εἰς ἅπαντας τοὺς μαθητὰς παρατηρήθη τὸ φαινόμενον τῆς καταβολῆς μεταλυτέρας προσπάθειας διὰ τὴν ἀνάγνωσιν κειμένων τῆς καθαρευούσης ἢ τῆς δημοτικῆς. Αἱ πλείσται τῶν εἰς τὴν καθαρῶν διατυπωμένων λέξεων εἶναι ἄγνωστοι εἰς τοὺς μαθητὰς τῶν Γ' καὶ Δ' τάξεων. Οὕτω σημειοῦνται ὑπὸ τῶν μαθητῶν πλείστα γλωσσικὰ λάθη κυρίως ἐσφαλμένης προφορᾶς τῶν λέξεων, τοῦ προφορικοῦ τονισμοῦ αὐτῶν, τῆς προφορᾶς τῶν καταλήξεων καὶ τοῦ σιγματοσμοῦ. Σημειωτέον ὅμως ὅτι οἱ ἀγροτόπαιδες ἀντιμετωπίζουσι δυσκολίας γλωσσικὰς εἰς ἥσωνα ὅμως βαθμὸν καὶ εἰς τὰ κείμενα τῆς δημοτικῆς, καθ' ὅτι ἡ ὑπ' αὐτῶν ὁμιλουμένη γλῶσσα εἶναι ἀτελής καὶ πενιχρὰ πλήρως δὲ παραλλαγῶν, ἰδιωμάτων, βαρβαρισμῶν κλπ. Πολλαὶ ἐπίσης δυσκολίαι παρατηρήθησαν εἰς τὴν κατανόησιν τῶν κειμένων τῆς καθαρῶν. Πολλάκις οἱ μαθηταὶ ἀποδίδουσι τὴν ἔννοιαν τῶν κειμένων τῆς καθαρῶν μηχανικῶς, ἥτοι διὰ τῆς συνειρμικῆς συνδέσεως καὶ ἀναπλάσεως τῶν λέξεων ἄνευ πραγματικῆς κατανοήσεως αὐτῶν.

Ὅθεν οἱ μαθηταὶ τῶν Γ' καὶ Δ' τάξεων κατὰ τὴν ἐξέτασιν καὶ τὴν καθαρῶν συναντῶσι δυσκολίας α) Γλωσσικάς, ἥτοι ἐν τῇ ἀναγνώσει τῆς καθαρῶν, καὶ διαπράττουσι λάθη κυρίως εἰς τὸν προφορικόν.



τόν στιγματισμόν, τὴν προφορὰν τῶν καταλήξεων, λείπει δὲ ἡ φυσικὴ καὶ ἄνετος ἀνάγνωσις. β) Πνευματικὰς, ἢτοι δυσκολίας κατανόησεως τῶν λέξεων, δυσκολίας κατανόησεως, συντηρήσεως καὶ ἐκφράσεως τῶν ἐν τοῖς κειμένοις ἰδεῶν, παρατηρήθη δὲ καὶ παρανόησις αὐτῶν, ὡς καὶ τῆς κεντρικῆς ἰδέας. 2. Ἡ δευτέρα ἐρώτησις ἔχει κυρίως σημασίαν διὰ τοὺς μαθητὰς τῆς Γ' τάξεως, οἵτινες εἰς τὰ ὀλιγοθέσια σχολεῖα συνδιδάσκονται μετὰ τῶν μαθητῶν τῆς Δ' τάξεως. Τῷ ὄντι εἰς τοὺς μαθητὰς αὐτοὺς γίνεται μία ἀλματώδης εἰσαγωγή εἰς τὴν καθαρεύουσαν, εὐρίσκονται οὗτοι ἀποτόμως πρὸ τοῦ ἀγνώστου καὶ ὅσον παιδαγωγικῶς καὶ ψυχολογικῶς καὶ ἂν εἶναι μορφωμένος ὁ διδῶν, ὅσον καὶ ἂν προσπαθῇ ἀβιάστως καὶ ὁμαλῶς νὰ εἰσαγάγῃ αὐτοὺς εἰς τὸ ἄγνωστον, διότι ἡ γλῶσσα τῆς καθαρευούσης εἶναι εἰς αὐτοὺς ἄγνωστος, πάλιν πιεζόμενος ἐκ τοῦ προγράμματος καὶ τῆς ὕλης θὰ δράσῃ ἀντιθέτως πρὸς τὴν φύσιν καὶ τὴν ψυχολογίαν τοῦ παιδὸς τῆς ἡλικίας αὐτῆς. Ὡς ἐκ τούτου εἰς τοὺς παῖδας αὐτοὺς πράγματι παρατηροῦνται ἀνωμαλίας συναισθηματικαί, ἠθικαί, γλωσσικαί καὶ διανοητικαί.

α) Ἀνωμαλίας συναισθηματικαί. Οἱ μαθηταὶ ἀποτόμως εὐρίσκόμενοι πρὸ τοῦ ἀγνώστου καὶ ἀναγκασμένοι νὰ χρησιμοποιήσῃ γλῶσσαν τὴν ὁποῖαν ἀγνοοῦσι, καθίστανται διστακτικοὶ καὶ δειλοί, ἀποβάλλουσι τὴν ἐφεσιν πρὸς ἀνάγνωσιν, κλείονται εἰς ἑαυτοὺς καὶ καθίστανται ρωμαντικοί, ἀποξενοῦνται συναισθηματικῶς ἐκ τῆς ἐργασίας τοῦ Σχολείου καὶ ἐνώπιον τοῦ διδῶντος πολλάκις ὑποκρίνονται. β) Ἀνωμαλίας ἠθικαί. Ὡς προελέχθη ὁ παῖς εὐρίσκόμενος εἰς τὴν ἀνάγκην νὰ χρησιμοποιήσῃ γλῶσσαν ἄγνωστον εἰς αὐτόν, φοβούμενος ἀφ' ἑνὸς μὴν ὑποπέσῃ εἰς σφάλματα γλωσσικά, ἀλλὰ καὶ κατανοῶν ὅτι δὲν δύναται νὰ εἴπῃ οὐδὲν ἐφ' ὅσον καὶ οὐδὲν κατανοεῖ καθίσταται διστακτικὸς καὶ δειλός. Ταῦτα πολλάκις ὡς γνωστὸν γεννῶνται συμπλέγματα κατατερότητος, ἅτινα ἐκδηλοῦνται ὡς ἐπιθετικότης, ραστώνη, ἀπροσεξία, ἀταξία, προδοσία καὶ ὑποκρισία. Γνωσταί εἶναι ἅπαναι αἱ περιπτώσεις αὗται εἰς τοὺς διδῶντας τοὺς διαθέτοντας ἔμπειρον ψυχολογικὸν καὶ κοινωνικὸν βλέμμα. γ) Ἀνωμαλίας γλωσσικαί. Ἡ σπουδαιότερα γλωσσικὴ ἀνωμαλία, ἣτις παρατηρήθη εἰς μαθητὰς ἀποτόμως μεταβάντας εἰς γλῶσσαν ἀνωτέραν καὶ οὕτω ὑπερπηδήσαντας τὴν κανονικὴν βαθμίδα τῆς φυσικῆς γλωσσικῆς αὐτῶν ἐξελίξεως, εἶναι ἡ ἀνάσχεσις κατὰ στρατιωτικὸν ὅρον τῆς φυσικῆς τάσεως τοῦ παιδὸς πρὸς τὸ ὁμιλεῖν, ἐπαρουσιάσθησαν δὲ καὶ ἀνωμαλίας ὡς πρὸς τὴν ἔκφρασιν. δ) Ἀνωμαλίας διανοητικαί. Ἀπασαί αἱ ἀνωτέρω ἀνωμαλίας εἶναι ἐπόμενον νὰ ἀσκῶσι βαθεῖαν δυσμενῆ ἐπίδρασιν ἐπὶ τῆς διανοητικῆς ἀναπτύξεως τῶν παίδων.

Ὅθεν ἐν συνόψει, διὰ τῆς βεβιασμένης μεταβάσεως τῶν μαθητῶν ἐκ τῆς μιᾶς γλώσσης εἰς τὴν ἄλλην σημειοῦνται ἀνωμαλίας.

α) Συναισθηματικαί: ὡς διστακτικότης, δειλία, ἀποβολὴ ἐφέσεως πρὸς ἀνάγνωσιν, ἀποβολὴ ἐφέσεως πρὸς τὸ ὁμιλεῖν, κλεισμοὶ εἰς ἑαυτόν, ρωμαντισμός, συναισθηματικὴ ἀποξένωσις ἐκ τοῦ ἔργου τῆς τάξεως, ὑποκρισία.

β) Ἠθικαί: ὡς ἀπροσεξία, δειλία, ἀταξία, προδοσία, ὑποκρισία, ἐπιθετικότης, ραστώνη.

γ) Γλωσσικαί καὶ δ) Διανοητικαί.

3. Κατὰ τὴν ἐξέτασιν τῶν ἀνωμαλιῶν αἵτινες προκύπτουσιν ἐκ τῆς βεβιασμένης μεταβάσεως τῶν μαθητῶν ἐκ τῆς μιᾶς γλώσσης εἰς τὴν ἄλλην, ἐγένετο κυρίως μνεία τῶν μαθητῶν τῆς Γ' τάξεως τῶν συνδιδασκομένων μετὰ τῆς Δ' τάξεως καὶ τοῦτο διότι, ἂν καὶ αἱ ἀνωμαλίας αὗται τελείως δὲν ἐξαλείφονται, ἐν τούτοις ὅμως παρατηροῦνται ἐν ἡσσονι βαθμῷ ἐν ταῖς ἀνωτέραις τάξεσι. Πιστεύομεν ἐξ ὧν ἡ ἐμπειρία μᾶς ἐπιτρέπει, ὅτι προέλευσις τῆς πνευματικῆς ὀριμότητος καὶ ἀναπτύξεως τῶν πνευματικῶν

δυνάμεων τῶν παίδων, ἦτοι τῆς παρατηρήσεως, τῆς ἀντιλήψεως, καταλήψεως, μνήμης, φαντασίας καὶ κρίσεως, καὶ διὰ τῆς καταλλήλου πρὸς τοῦτο ἐπεμβάσεως τοῦ ψυχολογικῶς καταρτισμένου διδῶντος, ὅτι αἱ προαναφερθεῖσαι ἀνωμαλίας ἀντιμετωπίζονται καὶ ἐξουδετεροῦνται ἐν μέρει.

Ὅθεν ἐν συμπεράσματι αἱ προαναφερθεῖσαι δυσκολίαι, αἵτινες παρουσιάζονται ἐκ τῆς βεβιασμένης μεταβάσεως ἐκ τῆς μιᾶς γλώσσης εἰς τὴν ἄλλην καὶ αἱ ἐκ τούτων προκύπτουσαι ἀνωμαλίας δὲν σταματῶσι μὲν, ὅμως μειοῦνται προέλευσιν τῆς ἐμπειρίας καὶ τῆς πνευματικῆς ὀριμότητος τῶν παίδων τῇ συμπράξει καὶ βοηθείᾳ τοῦ καλοῦ διδῶντος.

4. Ἐὰν λάβωμεν ὑπ' ὄψει τὰ γραπτὰ κείμενα τῶν μαθητῶν τῶν ἀγροτικῶν σχολείων καὶ ἰδιαιτέρως τὰς ἐκθέσεις ὡς καὶ τὰς προφορικὰς αὐτῶν ἐκφράσεις, δυνάμεθα νὰ ὑποστηρίξωμεν ὅτι οὐχὶ μόνον εἰς ὁμοίμορφον γλωσσικὴν μορφήν δὲν καταλήγουσιν, ἀλλὰ καὶ ἡ κάθαρσις τῆς γλώσσης δὲν ἔχει συντελεσθῇ εἰς προσήκοντα βαθμόν, λόγῳ τῆς ἀρχικῆς ἐσφαλμένης ἐντυπώσεως τῶν λέξεων καὶ τοῦ ἀμορφώτου ἀπὸ γλωσσικῆς ἀπόψεως περιβάλλοντος ἐν ᾧ ζῇ καὶ ἀναπτύσσεται ὁ παῖς τοῦ Ἀγροτ. Σχολείου.

Οἱ γραμματικοὶ τύποι τῆς δημοτικῆς καὶ τῆς καθαρευούσης διακρίνονται ἀλλήλων, μόνον κατόπιν ἐπιμόνου ἀσκήσεως τῶν μαθητῶν εἰς αὐτοὺς καὶ προέλευσιν τῆς πνευματικῆς ἀναπτύξεως αὐτῶν. Θὰ ἦτο ὅμως καὶ παράλογον νὰ περιμένωμεν ἀπὸ μαθητῶν τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου νὰ ἔχωσι τελειοποιημένην μορφήν γλώσσης, ἐὰν λάβωμεν ὑπ' ὄψει τοὺς προαναφερθέντας παράγοντας ὡς καὶ τὴν πνευματικὴν κατάστασιν τῶν μαθητῶν. Ἡ πλήρης κατάρτισις εἶναι ἀδύνατος κατὰ τὴν ἡλικίαν αὐτῇ. Ἡ τελειοποίησις εἰς τὴν ἔκφρασιν καὶ τὴν μορφήν τῆς γλώσσης ἔρχεται μὲ τὴν πάροδον τοῦ χρόνου.

5. Ἐὰν ἀκολουθήσωμεν πιστῶς τὸν γνωστὸν εἰς πάντας ψυχολογικὸν καὶ διδακτικὸν κανόνα «ἐκ τοῦ γνωστοῦ πρὸς τὸ ἄγνωστον» μὲ σκοπὸν τὴν ἀβίαστον, φυσικὴν καὶ μεθοδικὴν μετάβασιν τῶν μαθητῶν ἐκ τῆς διαλέκτου τοῦ χωρίου τῶν εἰς τὴν γλῶσσαν τῶν πεπαιδευμένων, τοῦτο δὲν δύναται νὰ θεωρηθῇ ὡς ἀνακάτωμα καὶ δὲν ἔχει δυσμενῆ πνευματικὸν ἀντίκτυπον, οὔτε ὡς πρὸς τὴν κρίσιν τῶν παίδων, οὔτε ὡς πρὸς τὴν ὀρθὴν κατανόησιν τοῦ κειμένου, οὔτε ὡς πρὸς τὴν προφορικὴν ἢ γραπτὴν ἔκφρασιν τῶν.

Ἐὰν ὅμως ἀναγκάσωμεν τὸν μαθητὴν, νὰ χρησιμοποιήσῃ γλῶσσαν ἐν πολλοῖς ἀγνώστον εἰς αὐτόν καὶ ἀπαρεγκλίτως τόσον κατὰ τὴν πρόσκτησιν τῶν νέων γνώσεων ὅσον καὶ κατὰ τὴν ἔκφρασιν ἰδεῶν, ἀσφαλῶς οὗτος θὰ δυσκολευθῇ καὶ τόσον αἱ νέαι γνώσεις δὲν δύναται νὰ καταστῶσι κτῆμα τῶν, ὅσον καὶ ἡ ἔκφρασις τοῦ ἐσωτερικοῦ τῶν κόσμου καθίσταται δυσχερὴς.

Ὅθεν α) Ἐὰν ὡς βάσιν λάβωμεν τὴν ψυχολογημένην, ἀβίαστον καὶ φυσικὴν μετάβασιν τῶν μαθητῶν ἐκ τῆς διαλέκτου τοῦ χωρίου τῶν εἰς τὴν γλῶσσαν τῶν πεπαιδευμένων, τοῦτο θεωροῦμεν γλωσσικὴν ἐξέλιξιν ἀνευ οὐδενὸς δυσμενοῦς ἀντικτύπου, β) Ἐὰν ὅμως ὡς βάσιν λάβωμεν τὴν ἀψυχολόγητον καὶ βεβιασμένην μετάβασιν τῶν μαθητῶν ἐκ τῆς διαλέκτου τοῦ χωρίου τῶν εἰς τὴν γλῶσσαν τῶν πεπαιδευμένων παρατηροῦνται δυστυχῶς τότε πολλὰ τρωτά.

6. α) Ἀληθῶς τὸ «διάβασμα» ἐνὸς κειμένου ὑπὸ τῶν μαθητῶν διαφέρει ἀπὸ κειμένου τῆς δημοτικῆς εἰς κείμενον τῆς καθαρευούσης. Καὶ κατ' ἀρχὴν μὲν οἱ μαθηταὶ δυσκολεύονται ὡς πρὸς τὴν ὀρθὴν προφορὰν καὶ ἀναγνώρισιν τῶν λέξεων τῆς καθαρευούσης, ἢ ἀνάγνωσις εἶναι μᾶλλον ἀφύσικος καὶ οἱ μαθηταὶ συλλαβίζουσι κατ' αὐτὴν καὶ «κομπιάζουσι». Σχετικῶς ἔχομεν ἐπίσης νὰ παρατηρήσωμεν ὅτι: 1) Ἀπαντες οἱ μαθηταὶ δυσ-

κοιούνται περισσότερο εις την άνάγνωσιν κειμένων της καθαρευούσης 2) "Οτι ή δυσκολία αύτη μειούται ένωρίτερον πρώτον εις τους έπιμελείς εύφυεις μαθητάς, δεύτερον εις τους έπιμελείς άλλα μετρίους μαθητάς άλλα μόνον διά τώ κείμενον εις ό έγέμετο ή άσκησις. 3) "Οτι οι μαθηταί καταβάλλονται ένωρίτερον έκ κοπώσεως έκ των κειμένων της καθαρευούσης. 4) "Οτι γενικώς πρὸς γλωσσικήν εκμάθησιν υπό των μαθητών ένός κειμένου της καθαρευούσης, απαιτείται τριπλάσιον σχεδόν χρονικόν διάστημα ή πρὸς εκμάθησιν ένός κειμένου δημοτικής ίσου ποσοδύ λέξεων. Αύξάνεται δέ τώ χρονικόν τοῦτο διάστημα, διά την από πάσης πλευράς πνευματικήν σύλληψιν και διατήρησιν τοῦ κειμένου της καθαρευούσης.

β) Τό πρόβλημα της όρθογραφίας κατά την γνώμην μου είναι πλατυτέρας σημασίας. Έάν υποθέσωμεν ότι εις έκαστος των φθόγγων της ήμετέρας γλώσσης καθαρευούσης και δημοτικής, είχε μίαν ώρισμένην και μόνον αυτόν εκπροσωπούσαν γραπτήν μορφήν, θά ήδυνάμεθα να καταστήσωμεν τους μαθητάς μας ικανούς να γράφωσι όρθως εύθως από τώ πρώτον σχολ. έτος. Η εύχέρεια όμως αύτη υπάρχει μόνον δι' όλίγας λέξεις, διότι πλην της φωνητικής υπάρχει ή ιστορική όρθογραφία. Έπομένως τό πρόβλημα της όρθογραφίας θά παραμένη πρόβλημα υπό τοιαύτας προϋποθέσεις, τόσον διά την καθαρεύουσαν όσον και διά την δημοτικήν. Διά να είμεθα όμως αντικειμενικοί δέον να όμολογήσωμεν, ότι οι μαθηταί μας σημειούσι περισσότερα όρθογραφικά λάθη εις την καθαρεύουσαν. Την παρατήρησιν ταύτην έπεβεβαίωσα δι' ένός άπλου κριτηρίου τό όποϊον έφήρμοσα εις τας Γ' και Δ' τάξεις τοῦ Σχολείου μου. Τουτέστιν υπήγόρευσα εις τους μαθητάς άγνωστον κείμενον με λέξεις καθαρευούσης. Έν συνεχεία υπήγόρευσα εις αυτούς τό αυτό κείμενον με μεταφρασμένας τας λέξεις της καθαρευούσης. Κατά την εξέτασιν και εκτίμησιν των άποτελεσμάτων έλαβον τυχαίως ως σταθερά σημεία συγκρίσεως τρεις φράσεις, διά την καθαρεύουσαν ήτοι 1) «μεθ' ύμων» 2) «έντός τοῦ ναοῦ» 3) «ένώπιόν σου» και διά την δημοτικήν την μετάφρασιν αυτών ήτοι 1) «μαζί σας» 2) «μέσα στο ναό» 3) «μπροστά σου». Δίχως δέ να προχωρήσω εις έπιστημονικήν στατιστικήν άνάλυσιν τοῦ άποτελέσματος τοῦ κριτηρίου, χονδρικώς άπεδείχθη διά της συγκρίσεως ότι 10 μαθηταί της Γ' τάξεως διέπραξαν συνολικώς 25 λάθη εις τας τρεις φράσεις της καθαρευούσης και 7 εις τας αντίστοιχους της δημοτικής. Επίσης δέ 14 μαθηταί της Δ' τάξεως διέπραξαν 37 λάθη εις τας τρεις φράσεις της καθαρευούσης και 17 εις τας τρεις φράσεις της δημοτικής.

"Οθεν: α) Τό «διάβασμο» ένός κειμένου διαφέρει από κείμενο δημοτικής εις κείμενο της καθαρευούσης με τας προαναφερθείσας διαφοράς. β) Ποικίλλει τοῦτο αναλόγως της πνευματικής ικανότητος των μαθητών και γ) Τά περισσότερα όρθογραφικά λάθη διαπράττονται υπό των μαθητών εις τώ κείμενα της καθαρευούσης.

7. Έπί τοῦ ζητήματος τοῦ άν ή εισαγωγή της καθαρευούσης από την Δ' τάξιν δύνανται να θεωρηθῇ ως άναστολή εις την όμαλήν γλωσσικήν, πνευματικήν και ήθικήν εξέλιξιν και ανάπτυξιν τοῦ παιδός ή όχι, έδόθη ή απάντησις. Ημεϊς τουτέστιν πιστεύομεν ότι εάν ή μετάβασις των μαθητών έκ της όμιλουμένης γλώσσης τοῦ λαοῦ εις την γλώσσαν των πνευματικών ανθρώπων πραγματοποιηθῇ άβιάστως. Έάν δηλαδή διδάξωμεν τό άγνωστον λαμβάνοντες ως άφορμήν τό γνωστόν. Καί εάν τοῦτο τό άγνωστον ανταποκρίνεται ποιοτικώς και ποσοτικώς πρὸς την αντιληπτικήν ικανότητα και έν γένει τας δυνάμεις των παιδων. Έάν ή μετάβασις αύτη

είναι ψυχολογικώς και παιδαγωγικώς έσταθμημένη. Τότε αϊ προαναφερθείσαι άνωμαλίες δέν είναι δυνατόν να παρουσιασθώσι.

Η μετάβασις όμως ως γίνεται βεβιασμένως και δη κατά μέγα ποσοστόν έκ της Γ' τάξεως καθ' ότι τώ πλείστα των δημοτ. σχολείων της Έλλάδος τυγχάνουσι 1) θέσις, 2) θέσις, και 3) θέσις, πράγματι προκαλεί κακά. Έάν δέ εις τοῦτα προστεθώσι και τώ άναγνωστικά έν οίς τώ πλείστα των περιλαμβανομένων κειμένων, έκτός τοῦ ότι κείνται πέραν των παιδικών διαφερόντων, περιέχουσι και άγνωστα σημεία υπερβαίνοντα την πνευματικήν ικανότητα των παιδων, ή κατάστασις καθίσταται έτσι σοβαρωτέρα.

8. "Ο πειραματισμός πρὸς στάθμισιν τυχούσης άναστολής εις την γλωσσικήν, συναισθηματικήν και πνευματικήν εξέλιξιν τοῦ παιδός δέν είναι εύχερής. Πάντως αϊ δυσχέρειαι αύτοι έξουδετερούνται κατά τι διά της καταλλήλου όργανώσεως της έρευνής και διά της ύπομονής και έπιμονής τοῦ έρευνητοῦ. "Αν και ή ύπόδειξις σχεδίου πειραματισμοῦ πρὸς άπόδειξιν της τυχούσης άναστολής είναι έργον των είδικών, έν τοῦτοις τολμώμεν να προτείνωμεν έν γενικαίς γραμμαίς τώ κάτωθι: α) Δημιουργία τριών ποραλλήλων Δ τάξεων. β) Δι' ήλίας εις την μίαν μόνον της δημοτικής, εις την δευτέραν διδ|λία της καθαρ. ως γίνεται σήμερον και εις την τρίτην διδ|λία της καθαρευούσης μόνον εύκαιριακώς. γ) Συγκέντρώσις παρατηρήσεων έκ μέρους των διδασκόντων διά την τάξιν του έκαστος και έκ μέρους τοῦ έρευνητοῦ δι' άλλας τας τάξεις. δ) Χρησιμοποίησις Tests ψυχικής εξέλιξεως. ε) Χρησιμοποίησις έρωτηματολογίων. στ) Συγκέντρώσις των παρατηρήσεων. ζ) Σύγκρισις και έξαγωγή συμπερασμάτων. η) Έπανάληψις τοῦ πειραματισμοῦ πρὸς επαλήθευσιν ή μη των έξαχθέντων συμπερασμάτων.

9. Παρεδέχθημεν προηγουμένως ότι ή πρόωρος και βεβιασμένη μετάβασις των μαθητών έκ της όμιλουμένης γλώσσης εις την γλώσσαν των πνευματικών ανθρώπων προκαλεί άναστολήν εις την γλωσσικήν και ήθικήν ανάπτυξιν τοῦ παιδός. Είς τρόπον τώρα μεταξύ των άλλων διά να περιορίσωμεν και άποφύγωμεν ταύτην είναι και ή εισαγωγή της καθαρευούσης έκ της Ε' και ΣΤ' τάξεως. Δέν συμφωνοῦμεν όμως με την άποψιν εκείνην καθ' ήν δέν πρέπει να διδάσκεται γραμματική, διότι τότε έρχόμεθα άρνητοί αύτης ταύτης της φύσεως τοῦ παιδός, τουτέστιν της φυσικής τάσεως τοῦ ανθρώπου πρὸς μάθησιν, τοῦ «πάντες οί άνθρωποι τοῦ ειδέναι όρέγονται φύσει». "Ο μαθητής της Ε' και ΣΤ' τάξεως τοῦ όποίου αϊ λογικαί δυνάμεις είναι άρκούντως άνεπτυγμέναι, θά ζητήσωσιν έκ τοῦ διδ|λου των να γνώρισωσιν ώρισμένα πράγματα τώ όποία θά υποπέσωσιν εις την αντίληψιν των. Μεταξύ αυτών θά είναι και άγνωστοι μορφαι και έννοιαι λέξεων τας όποιας θά συναντήσωσιν εις περιοδικά και βιβλία που μελετώσι. Η έμφυτος λοιπόν ταύτη ικανότης πρὸς γνώσιν ήτις έν μείζονι βαθμῷ εμφανίζεται εις τους μαθητάς των άνωτέρων τάξεων και ή συνειδησις της γνώσεως αύτης, γεννᾷ εις τόν μαθητήν συνειδητήν, δημιουργικήν ατενέργειαν την όποιαν δέον να εκμεταλλευθώμεν έν προκειμένῳ.

10. "Εχομεν την γνώμην ότι δέν είναι δυνατόν ό μαθητής τοῦ δι|τοῦς Δημ. Σχολείου και μάλιστα των άγροτικών τοιούτων να μάθῃ την γλώσσαν της καθαρευούσης, ώστε να καταστή ικανός να την μεταχειρίζεται όρθως, να την όμιλῇ και να την γράφῃ. Τό αυτό Ισχύει και διά την δημοτικήν. Τοῦτο ως έλέχθη έν τοίς προηγουμένοις είναι άποτέλεσμα χρόνου και συνεχούς άσκήσεως και άσχολίας. Επίσης πρὸς τοῦτο απαιτείται και ανάπτυξις των λογικών δυνάμεων τοῦ ανθρώπου. "Αλλώστε και εις ήμᾶς αυτό συνέβη και συμβαίνει εις πάντας.

11. Η πλήρης συστηματική διδ|λία και των δύο γλωσσικών μορφών

μέλλον των γραμματικών και συντακτικών των όπλισμόν είναι αδύνατος εις τα δημοτικά σχολεία. Άλλωστε τοῦτο είναι ἀπαιτήσεις ἡτις δὲν ἀνταποκρίνεται πρὸς τὴν πνευματικὴν ὀριμότητα καὶ ἐν γένει τὰς πνευματικὰς δυνάμεις τῶν μαθητῶν τῆς ἡλικίας ταύτης.

Ἐν κατακλείδι γλωσσικὸν πρόβλημα ὑπῆρχεν ἀπὸ τῶν χρόνων τοῦ Εὐριπίδου καὶ Αἰσχύλου καὶ ἐνωρίτερον ἀπὸ τοῦ Ὀμήρου. Τὸ αὐτὸ πρόβλημα ὑπῆρχεν καὶ κατὰ τοὺς Βυζαντινοὺς καὶ νεωτέρους χρόνους. Πρόφατοι εἶναι αἱ διαμάχαι περὶ τοῦ προβλήματος τούτου ἀπὸ τῆς ἐποχῆς τοῦ Κοραῖ, τοῦ Π. Σούτσου με συμμετοχὴν τῶν καθηγητῶν Κόντου, Χατζηδάκη, τῶν λογίων Μαυροφρύδη, Καλοσγούρου, Ψυχάρη. Ἐπίσης γνωστὴ εἶναι ἡ προσπάθεια ἐνίων πρὸς ἐνωσιν τῶν διεσπασμένων ὡς ὁ Τζάρτζανος κλπ. καὶ ἡ δημιουργία τῆς μέσης γλώσσης τῆς λεγομένης ἀπλῆς καθαρευούσης. Ἡ γλῶσσα αὕτη καθιερώθη εἰς τὴν ἐπίσημον ἀλληλογραφίαν, τὸν τύπον καὶ τὴν ἐπιστήμην. Τὴν χρησιμοποιοῦσι δὲ καὶ αὐτοὶ οἱ λεγόμενοι δημοτικισταί. Ἡ γλῶσσα τῆς καθαρευούσης εἶναι ἐκείνη ἡτις εὕρισκόμενη πλησίον τῆς δημοτικῆς μᾶς εἰσάγει καὶ εἰς τὴν Ἀρχαίαν Ἑλληνικὴν. Θὰ ἦτο δὲ ἀστοργία τῆς Ἐκπαιδεύσεως νὰ στερήσῃ τοὺς Ἑλληνόπαιδας τῆς γνώσεως τῆς καθαρευούσης. Τῆς γλώσσης ἡτις κυριολεκτεῖ καὶ ποὺ διαθέτει γραμματικὴν, διὰ τὴν κατὰ τὸ δυνατόν πλήρη ἐκμάθησιν τῆς.

Τὰ μειονεκτήματα ἅτινα ἐμφανίζονται ἐκ τῆς βεβιασμένης διδλίας εἶναι δυνατόν νὰ μειωθῶσιν ἢ καὶ νὰ ἐξαλειφθῶσι διὰ σοβαρὰς ἐπιστημονικῆς ἀντιμετωπίσεως τοῦ ζητήματος τούτου. Πρὸς τοῦτοις προβάλλονται αἱ κάτωθι ἀπαιτήσεις.

1. Γλωσσικὴ μόρφωσις τῶν διδλίων ἐν ταῖς Παιδ. Ἀκαδ. διὰ σοβαρὰς διλίας τῆς ἐπιστήμης τῆς γλώσσης.

2. Σοβαρὰ ἐργασία κατὰ τὴν ἐκλογὴν καὶ διατύπωσιν τῶν κειμένων τῶν ἐκάστοτε ἐν χρήσει ἀναγνωστικῶν. Ὁ εἰς τοὺς μαθητὰς ἄγνωστος γλωσσικὸς πλοῦτος, δεόν νὰ κατανέμηται ἐπὶ τῇ βάσει τῶν ψυχολογικῶν νόμων, εἰς ὁλόκληρον τὴν ἀναγνωστικὴν ὕλην ἡτις θὰ μεταδοθῇ εἰς τοὺς μαθητὰς κατὰ τὴν διάρκειαν τοῦ Σχολ. Ἔτους. Τούτέστιν ἡ διάταξις τῆς ἀναγνωστικῆς ὕλης ἐν τῇ ὁποίᾳ θὰ εἶναι διατεταγμένον τὸ νέον λεξιλόγιον, δεόν νὰ προχωρῇ ἐξελικτικῶς ἐκ τῶν ἀπλῶν λέξεων καὶ ἐκφράσεων εἰς τὰς πλέον συνθέτους, ἐκ τῶν ἀπλῶν πρὸς τὰς δυσκολωτέρας, ἐκ τῶν γνωστῶν ἐννοιῶν εἰς ἀγνώστους κλπ.

3. Ἀβίαστος εἴσοδος εἰς τὴν γραμματικὴν διδλίαν τῆς καθαρευούσης ἐρειδομένης ἐπὶ τοῦ γραπτοῦ καὶ προφορικοῦ λόγου.

4. Ἀβίαστος εἰσαγωγή τῆς καθαρευούσης ἐκ τῆς Ε' τάξεως ἐπὶ τῇ βάσει τῶν προαναφερθεῖσιν ψυχολογικῶν καὶ παιδαγωγικῶν ἀπαιτήσεων.

5. Ριζοσπαστικὴ ἀλλαγὴ τῶν γνωστῶν μεθόδων τῆς κατὰ μέτωπον διδλίας καὶ λογοκοπίας τοῦ διδλίου.

6. Εὐρεῖα ἐφαρμογὴ τῶν ἀρχῶν τῆς ἐργασίας καὶ ἰδίως εἰσαγωγή τῶν μαθητῶν εἰς τὰς μεθόδους καὶ τοὺς τρόπους τοῦ ἐργάζεσθαι. Εὐρεῖα εἰσαγωγή τῶν ἐργαστηριακῶν μεθόδων, τῶν ὁμαδικῶν ἐργασιῶν καὶ τῆς δημιουργικῆς αὐτενεργείας. Τὴν συνειδητοποίησιν τῆς ἐνδείας καὶ τὴν καλλιέργειαν τοῦ ἔρωτος κατὰ Πλατωνικὴν ἔκφρασιν, πρὸς γλωσσικὴν μόρφωσιν, κατάρτισιν καὶ ἐξέλιξιν, ἐπ' ἀγαθῇ τῆς Παιδείας τῶν Ἑλληνοπαίδων καὶ τῆς γλωσσικῆς καὶ Ἐθνικῆς υγείας τοῦ Ἱστορικοῦ Ἑλληνικοῦ ἔθνους.

Μιχαὴλ Κουτλῆς

Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΟΥ ΛΑΟΥ

Στὶς 2—8 τοῦ τρέχοντος μηνὸς Μαΐου ἔγινε ἡ «Ἑβδομάς Ψυχικῆς Ὑγείας καὶ τοῦ Ψυχιατρικοῦ», ποὺ ὀργάνωσε ἡ Πανελλήνιος Ἐνώσις Ψυχικῆς Ὑγιεινῆς μαζί με τὸ Δρομοκαίτειο θεραπευτήριον στὸ Δαφνί.

Ἡ κίνησις αὕτη εἶναι ἄξια παντὸς ἐπαίνου καὶ εἶναι ἐνδείξις τῆς σπουδαιότητος ποὺ προσλαμβάνει τὸ ζήτημα τῆς ψυχικῆς Ὑγείας καὶ στὴ χώρα μας.

Οἱ ἄθροές ἐπισκέψεις τοῦ κοινοῦ, ποὺ ἔγιναν τὴν «ἑβδομάδα ψυχικῆς υγείας» στὸ Δρομοκαίτειο, θὰ πρέπει νὰ ἐνθαρρύνωνται καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τοῦ χρόνου καὶ ὄχι μόνο μιὰ ὀρισμένη ἑβδομάδα.

Μὲ τὴν εὐκαιρίαν τῆς κινήσεως αὐτῆς ἡ παρούσα μελέτη παίρνει ξεχωριστὴ ἐπικαιρότητα. Σκοπὸς ἐν πρώτοις εἶναι νὰ προβῇ σὲ ὀρισμένες χρήσιμες διαπιστώσεις ὥστε νὰ μὴν αὐταπατώμεθα παρὰ νὰ ἀτενίζωμε κατὰ πρόσωπον τὴν πραγματικὴν εἰκόνα τῆς ζωῆς καὶ τῆς κοινωνίας. Ἐπειτα νὰ προχωρήσω σὲ μιὰ σύντομο θεώρησι τῶν αἰτιῶν τῶν νόσων καὶ ἀντικειμενικὴ κριτικὴ τῶν τριῶν μεγάλων σκαπανέων τῆς Ψυχαναλύσεως, τῆς Ἀτομικῆς Ψυχολογίας καὶ τῆς Ἀναλυτικῆς Ψυχολογίας, Freud, Adler, καὶ Jung καὶ τελικῶς νὰ παρουσιάσῃ τὴ σύγχρονον προληπτικὴ καὶ θεραπευτικὴ κατεύθυνσι τῶν ψυχικῶν νοσημάτων.

Τὸ ὅτι τὸ ζήτημα τῆς ψυχικῆς υγείας τοῦ πληθυσμοῦ εἶναι ἀπὸ τὰ πιὸ φλέγοντα προβλήματα τῆς ἀνθρωπότητος γενικὰ ἀλλὰ καὶ τῆς χώρας μας ἰδιαίτερα, ποὺ ὁλοένα γίνεται ἐπιτακτικώτερον, φαίνεται ἀπὸ τοὺς παρακάτω ἀριθμοὺς.

Στὸ Δρομοκαίτειο Νοσοκομεῖο οἱ ἀσθενεῖς πλησιάζουν τοὺς χιλίους, οἱ αἰτήσεις εἰσόδου ὑπερβαίνουν κατὰ πολὺ αὐτὸν τὸν ἀριθμὸν, ἂν ὥστε ὅλοι οἱ ἀσθενεῖς ἐθεραπεύοντο τὴν ἰδίαν ἡμέραν, τὴν ἄλλη τὸ Νοσοκομεῖο θὰ ἦταν καὶ πάλι γεμάτο. Ἐπομένως οἱ ψυχασθενεῖς, ποὺ ἔχουν ἄμεσο ἀνάγκη κλινικῆς θεραπείας, ἀλλὰ ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ἐξασφαλίσουν μιὰ θέσιν στὸ Δρομοκαίτειο, εἶναι πολλοὶ περισσότεροι ἀπὸ ἐκείνους ποὺ «εὐτύχησαν» κατόπιν ἀπὸ παραστάσεις, ἀγῶνες καὶ μέσα τῶν συγγενῶν τῶν, νὰ εὔρουν μιὰ θέσιν ἐκεῖ. Στὴν Ἀμερικὴ, σύμφωνα με τὴ στατιστικὴ τῆς ἐτησίως ἐκθέσεως τοῦ National Association for Mental Health τοῦ 1957, υπολογίζεται ὅτι δέκα ἐπτὰ ἑκατομμύρια Ἀμερικανοί, δηλ. ἕνας στοὺς δέκα, ὑποφέρουν ἀπὸ κάποια ψυχικὴ ἀρρώστεια, ποὺ χρειάζεται κάποιου εἶδους ψυχικὴ θεραπεία. Σὲ οποιαδήποτε ἡμέρα τοῦ χρόνου νοσηλεύονται στὰ ψυχιατρεῖα 750.000 ἀσθενεῖς, δηλ. τόσοι ὅσοι βρίσκονται σὲ ὅλα τὰ ἄλλα νοσοκομεῖα μαζί. Στὴν Εὐρώπῃ ἐπίσης τὰ 50 % τῶν νοσοκομειακῶν κλινῶν διατίθενται γιὰ τοὺς ψυχασθενεῖς. Διαπιστώνεται ἀφ' ἑτέρου ὅτι ὁ ἀριθμὸς τῶν ψυχοπαθῶν αὐξάνει παράλληλα με τὴν ἀνάπτυξιν τῆς Βιομηχανίας. Οἱ Τοῦρκοι, οἱ Ἕλληνες, οἱ Λατίνοι καὶ οἱ Γιουγκοσλάβοι ἔχουν κατὰ μιαν τελευταίαν στατιστικὴν τῆς Παγκοσμίου Ὀργανώσεως Ὑγείας Γενεῦσης, μικρότερον ἀριθμὸν ψυχοπαθῶν ἀπὸ τοὺς ἄλλους Εὐρωπαίους. Τοῦτο συμβαίνει προφανῶς, γιὰ τὴν ἰδίαν αὐτὴν δὲν ἔχουν ἀκόμη πλήρως ἐκβιομηχανισθῇ. Ἀπ' ἐναντίας ἡ βιομηχανικὴ περιοχὴ τοῦ Μιλάνου παρουσιάζει διπλάσιον ἀριθμὸν ψυχασθενῶν ἀπὸ τὴν Γεωργικὴ Σικελίαν. Στὴ Βιομηχανοποιημένη Ἀμερικὴ τὰ 80—90 % τῶν παραστρατημένων τῶν νέων ὀφείλονται σὲ ψυχολογικὰ αἰτία, οἱ δὲ αὐτοκτονίαι παρουσιάζουν ἄνοδον τὰ τελευταῖα χρόνια σὲ ὅλες τὶς τεχνικὰ ἀνεπτυγμένες χώρες. Στὴ σειρά τῶν αἰτιῶν θανάτου ἡ αὐτοκτονία ἔρχεται ἐνάτη στὶς Ἡνωμένες Πολι-

τείες, ενώ στην Ίαπωνία, Δανία, Αυστρία και Έλβετία έχει περισσότερον πρωτεύουσα θέσι. Και ο αλκοολισμός έπεξετάθη τον τελευταίον καιρό.

Οι ψυχικές αυτές ανωμαλίες παρατηρούνται γιατί τὰ άτομα, περ- νώντας την απότομη καμπή μιᾶς μεταβατικής καταστάσεως, έμειναν άβοή- θητα χωρίς καθοδήγησι και δέν μπόρεσαν νά προσαρμοσθοῦν στίς νέες συνθήκες, πού δημιούργησε ή μηχανοκρατία και ο αὐτοματισμός.

Έν πρώτοις δέν έλήφθη μέριμνα νά προσαρμοσθῇ ή μηχανή στον άνθρωπο, πού εἶναι και άτρωτη από ψυχικές όρρώσεις, αλλά άξιώθηκε όπως προσαρμοσθῇ ο άνθρωπος στη συνεχώς μεταβαλλομένη μηχανή.

Έπειτα τὸ φάσμα τῆς άνεργίας παραμένει πάντα άνοικτό και, όπου δέν υφίσταται ή άπαραίτητη κοινωνική πρόνοια, ή άνασφάλεια κλονίζει την ψυχική ήρεμία τών άνέργων.

Η σημερινή χαλάρωσις τών οίκογενειακών δεσμών γίνεται έπίσης αίτία άνασφαλείας και φόβου. Η μητέρα εργάζεται και δέ θηλάζει κατὰ συνθήκην τὸ μωρό της. Τὸ νήπιο δέ βρίσκεται πιά έπί ώρες σφικτοδεμένο στην άγκαλιά τῆς μάνας του, πού τοῦ εἰδνε σιγουριά και ασφάλεια, και ή οίκογένεια δέ βρίσκεται ένωμένη σάν άδιάφρετη μονάς. Εὐτυχώς ότι τὸ ρα- διόφωνο και αὐριο ή τηλεόρασις μπορεί νά άποβοῦν θετικοί παράγοντες οίκογενειακῆς ένότητος, γιατί συγκεντρώνουν τὰ μέλη γύρω στην οίκογε- νειακή έστία.

Δυστυχώς στίς δυσμενεῖς συνθήκες προστίθεται σήμερα και ο πυρη- νικός φόβος, πού κλονίζει τὸ αἶσθημα ασφαλείας τών ανθρώπων όλου τοῦ κόσμου και ο κίνδυνος τῆς μολύνσεως τών τροφών και τῆς όλοκληρωτικῆς καταστροφῆς άναστατώνει τὰ πνεύματα. Μία κατάστασις παραφροσύνης τείνει νά πάρη ένδημική μορφή.

Τὰ άνωτέρω μᾶς οδηγοῦν στην θλιβερή πρόβλεψι ότι στα έγγυς με- ταπροσεχῇ χρόνια θά έχωμεν μίαν απότομη οὔξησι τοῦ αριθμοῦ τών ψυ- χασθενών, εκτός αν ήθέλαμεν αντιδράσει άποφασιστικά με την λήψι τών απαιτουμένων μέτρων. Διότι έγινε πιά φανερό ότι τὰ δεινά τῆς ύστερίας, μελαγχολίας κλπ. δέν τὰ προσδιορίζει ο άνθρωπος, αλλά ή ανθρωπίνη κα- τάστασις. Κάτω δέ από τίς ίδιες συνθήκες παρουσιάζονται παντοχοῦ τὰ ίδια περίπου συμπτώματα. Η σημασία δηλ. τῆς γενετικῆς υποχωρεῖ πρὸ τῆς σημασίας τοῦ περιβάλλοντος.

Όρθώνεται λοιπόν ένώπιόν μας τὸ κεφαλαιώδες πρόβλημα : Πῶς θά αντιμετώπισωμε τὸν έχθρὸ πού ετοιμάζει επέλασι; Εἴμαστε προετοιμα- σμένοι; Εἶναι πλεονεκτικὸ γιὰ μᾶς ότι έχομε έμπρός μας την έμπειρία τών βιομηχανικῶν έξελιγμένων κρατῶν, πού διαβήκαν μιὰ περιπετειώδη πορεία, πλήρη, δυστυχώς, από ανθρώπινα θύματα.

Άρχικῶς οἱ πάσχοντες από νευρώσεις έθεωροῦντο δαιμονισμένοι, νεραῖδοπαρμένοι, τρελλοί και άθεράπευτοι και εκλείνοντο σὲ σκοτεινές σιδερόφρακτες φυλακές. Άργότερα, στίς άρχές τοῦ 20οῦ αἰώνος, οἱ ψυχο- λόγοι και ψυχίατροι απέδωσαν τίς αίτίες τών συμπτωμάτων στα ένστικτα και στίς άσυνειδήτες εκδηλώσεις τοῦ ανθρώπου. "Εδωσαν έπίσης υπερβο- λική σημασία στα πρώτα νηπιακά χρόνια και παρεγνώρισαν και την ένсу- νειδήτη συμπεριφορά και τὸ εὐπλαστον και εὐπροσάρμοστον τῆς ανθρωπί- νης ψυχῆς και τίς νέες κοινωνικῆς συνθήκες, πού ξεπήγασαν από την τε- χνολογική πρόοδο.

"Ετσι ο Φρόιντ (Freud), ο θεμελιωτῆς τῆς ψυχανάλυσεως, άποδίδει κάθε νευρωτικὸ σύμπτωμα στὸ σεξουαλικὸ ένστικτο, ο δέ "Αντλερ (Adler), δίνοντας δευτερεύουσα σημασία στὸ λιμπίντο (Libido), έρριξε τὸ βάρος στὸ έγωϊστικὸ ένστικτο τῆς κυριαρχίας και έπικρατήσεως. Τέλος ο (Jung) Γιούγκ

ο θεμελιωτῆς τῆς αναλυτικῆς ψυχολογίας, έβάθυνε τὸ χάσμα μεταξύ τῆς ένσυνειδήτου και άσυνειδήτου ζωῆς, πού άνοιξε άρχικά ο Φρόιντ, δίνοντας υπερβολική σημασία στὸ άσυνειδήτο.

Άλλά τὸ πρόβλημα τοῦ άσθενοῦς δέν προέρχεται μόνο από έσωτε- ρικοὺς παράγοντας αλλά και από έξωτερικούς, από τὴ δυσκολία προσαρ- μογῆς στίς νέες συνθήκες ζωῆς και κυρίως από τίς σχέσεις του με τοὺς άλλους ανθρώπους, δηλ. από την ένσυνειδήτη πραγματική ζωή του.

Η σύγχρονη κατεύθυνσις μετατοπίζει τὸ κέντρο τοῦ βάρους από τὸ βιολογικὸ στὸν κοινωνικὸ τομέα και έξετάζει τὸν άνθρωπο όχι μόνο σάν άτομο αλλά και σάν μέλος ομάδων. Σύμφωνα με τίς άπόψεις αυτές κάθε κοινωνική έπαφή, πού αὐξάνει την καλή διάθεσι τῆς ψυχῆς και δημιουρ- γεῖ ψυχική εὐφορία έχει ψυχοθεραπευτική επίδραση. "Ετσι ή καλή ή κακή νοικοκυρά, σερβιτόρος, άδελφῇ νοσοκόμος κ.λ.π. μπορεί με ένα χαμόγελο, με μιὰ εὐγενική λέξι, με μιὰ εκδήλωσι φροντίδος και ένδιαφέροντος, νά προξενήσουν ψυχική εὐχαρίστησι και νά ρίξουν βάσσομο σὲ ψυχικά τραύ- ματα ή αντιθέτως με τὸν έρεθιστικὸ τρόπο τους, την άδιαφορία και τὸ συν- νεφιασμένο πρόσωπο νά σκορπίσουν δυσάρεσκεια και νευρικότητα.

Σὲ σχολεῖα, σὲ εργοστάσια και σὲ γραφεῖα, όπου οἱ παντὸς εἶδους προϊστάμενοι δείχνουν κατανόησι και σεβασμὸ στὸ εργαζόμενο άτομο, πα- ρέχουν εὐκαιρίες γιὰ τὴν ανάπτυξι τῆς πρωτοβουλίας και άσκοῦν έν γένει ανθρωπινῇ δημοκρατικῇ μεταχείρισι, εκεί έξασφαλίζεται, καθὼς άπεδείχθη πειραματικῶς, ἄνεσις, ρυθμὸς και ψυχική υγεία. Η ποιότης και ή ποσότης τῆς εργασίας εἶναι ίκανοποιητικῆς και τὸ φιλότιμο τών εργαζομένων ὕψη- λό. Άλλαγή τών προϊσταμένων με άλλους, πού τυγχάνει νά εἶναι αὐταρ- χικοί και τυραννικοί, συνεπάγεται άδιαφορία, φυγοπονία, παθητικότητα, μελαγχολία, νευροπάθεια, σκληρότητα και γενικά διαταραχή τῆς συναι- σθηματικῆς ίσορροπίας τών εργαζομένων.

Ποιὸς μπορεί ν' άμφισβητήσῃ τὴν θεραπευτική επίδρασι τών φίλων, πού έπισκέπτονται τὸν άπογοητευμένο άσθενῇ στὸ νοσοκομεῖο ή τὸν φυ- λακισμένο μέσα στίς ανήλιαγες φυλακές του; Και ποιὸς μπορεί νά άγνοή- σῃ τὴν άνακούφισι, πού παρέχει ή μαγεία τοῦ ιερέως με την μυστηριώδη άμφίεσί του, όταν έπισκέπτεται κάποιον λυπημένο στὸ σπῆτι του;

Τὸ συζυγικὸ ζευγάρι ζῇ εἰρηνικά και εὐτυχισμένα σάν αἰσθάνεται άμοιβαῖον έρωτα, άμοιβαία κατανόησι και εκτίμησι. Μὰ σάν εἰσχωρήσῃ ή ὕποψις, τὸ μῖσος και ή διχόνοια τυραννιέται από την άνησυχία, την έντα- σι και διαταραχή.

Σὲ όλα τὰ στάδια τῆς ζωῆς του ο άνθρωπος διψᾷ από αγάπη, φιλία, σεβασμὸ, έπαινο, θαυμασμὸ, έπιτυχία και άναγνώρισι τῆς εργασίας και συμβολῆς του. Άγαπᾷ τὴ δημιουργία, τὴν περιπέτεια, τὴν έξερεύνησι, τὸν πειραματισμὸ, τὴν έπίτευξι κάποιου σκοποῦ, τὴ συμμετοχή σὲ ποικίλες δρα- στηριότητες. Τὸ αἶσθημα ότι ανήκει σὲ κάποια ομάδα και συμβάλλει στὸ σκοπὸ τῆς τοῦ προσφέρει ίκανοποίησι και ασφάλεια. Η δὲ αὐτογνωσία, δηλ. ή έξερεύνησις τοῦ ιδίου έαυτοῦ, μπορεί νά προφυλάξῃ τὸ άτομο από τὴ μειονεκτικότητα και τὴν ὕπεροψία. Στέρησις τών άνωτέρω απαιτήσεων επιφέρει κλονισμὸ τῆς ψυχικῆς υγείας με άντικοινωνικῆς εκδηλώσεις.

Τὴν θεραπευτική επίδρασι τών ατόμων και τών ομάδων ανέκαλυψε τὸ πρώτον ο Άμερικανὸς δόκτωρ Pratt (Πράττ) όταν ανέλαβε νά δώσῃ σειρὰν διαλέξεων πρὸς φυματικούς με σκοπὸ τὴν προαγωγή τῆς υγείας των. Ο δόκτωρ Πράττ, από τίς πρώτες κιόλας διαλέξεις, άντελήφθη μιὰ αἰσθητῇ βελτίωσι τών άσθενῶν, πού δέν ὀφείλετο άλλου παρά σ' αὐτὴ καθαυτὴ τὴν έπικοινωνία και τὴν ὁμαδική συγκέντρωσι. "Εκτοτε καθιερώ-

θη στην ψυχολογία και ψυχοθεραπευτική ο όρος «θεραπευτική κοινότητα» ή «Group Therapy».

Την ίδια ακριβώς εποχή στους κήπους Merdon της Βιέννης ο δόκτωρ Μορένο (Moreno) έσπούδαζε τις ομάδες παιδιών κατά την ώραν του ελεύθερου παιγνιδιού των. Από κείνη τη σπουδή ξεπήγασε το ψυχόγραμμα, όπου έρευνάται το άτομο και τα ατομικά του προβλήματα, και το κοινωνιόγραμμα, όπου έρευνάται η ομάδα σαν ένα ενιαίο σύνολο. Το πρώτο αποσκοπεί ατομική και το δεύτερο ομαδική θεραπεία μέσω της ελεύθερης έκφρασής, που δίνει διέξοδο στην ανησυχία και τον συμπυκνωμένο πόνο και αποκαθιστά την ψυχική ήρεμία.

Από τις παρατηρήσεις του Πράττ, του Μορένο και άλλων έρευνητών ανεγνωρίσθη η αξία της επικοινωνίας του ατόμου και της θεραπευτικής κοινότητας και σήμερα νέα πνοή εισέρχεται παντού: στα σχολεία, στα εργοστάσια, στα γραφεία, στα νοσοκομεία. Η δημοκρατική ανθρωπίνη μεταχείριση, ή εκδήλωση ενδιαφέροντος και εκτιμήσεως, ή οργάνωση κοινωνικής ζωής, ή αυτοδιοίκησης, ο χορός, ή μουσική, ο αθλητισμός, οι παιδιές, το θέατρο, ο κινηματογράφος, οι περιπάτοι, ή αισθητική απόλαυσις, ή συμμετοχή σε συλλόγους και σωματεία, ή απασχόλησις με πνευματικά ή αισθητικά ζητήματα, ή εργασιοθεραπεία και ή επιδίωξις κάποιου άγαθού σκοπού, άπεδείχθησαν άριστα μέσα διατηρήσεως της ψυχικής υγείας ή και θεραπείας των ψυχασθενών.

Γ. Β. Κυριαζόπουλος

ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συζήτηση είναι προνόμιο του ανθρώπου, που δημιουργεί τον πολιτισμό του σε πολιτεύμα δημοκρατικό, όπου ή δημοκρατία αίρεται σε επίπεδο και ουσία πνευματικής και ήθικης αξίας. Η συζήτηση, που περιορίζεται από το χρόνο και δεν έχει προγραμματισθεί, δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθή επιστημονικά. Γι' αυτό ή συζήτηση πρέπει να έχει τη μεθοδική και την αξιολογική της βάση. Με τον όρο «μεθοδική» δεν έννοούμε έναν ώρισμένο τύπο, που δεσμεύει την άυτενεργό έρευνα και συζήτηση, αλλά μιá διάταξη του ύλικού, που θα συζητηθή, του χρόνου που θα διατεθή για την συζήτηση και κυρίως το Πρόσωπο που θα την κατευθύνη, όχι περιοριστικά, αλλά αξιολογικά, όπως γίνεται σε επιστημονικές συζητήσεις, στα προηγμένα Εύρωπαϊκά κράτη και στο δικό μας τελευταία, με πρωτοβουλία των πνευματικών Οργανισμών της Χώρας. Ο λόγος είναι «καθίδρυση του όντος» και ή έμπειρία είναι ή προβολή της Πράξης, ή έκφραση της ισόποσης ατομικής ζωής, ή ταύτιση του ύποκειμένου με το αντικείμενο και ή αναφορά του ατόμου στο Θεό, στον άνθρωπο και στον πολιτισμό. Η έμπειρία είναι ο καρπός της προσωπικής άσκησης και ή απάντηση εκ βαθέων στους πρώτους προβληματισμούς, που έχουν τη δύναμη και την ένταση κάποτε της περιέργειας, που αποδίδει ο θρύλος στον Έμπεδοκλή, όταν ρίχτηκε στο ήφαιστο για να ταυιστή με την άγνωστη ουσία του. Η έμπειρία αυτή έκφράζεται στη συζήτηση ως πράξη ζωής και σ' αυτή επαληθεύεται ή απορρίπτεται ή θεωρία. Δεν πρέπει, κατά συνέπεια, να μη έξαρθη σε κύρος και περισσότερο σε συνέπεια δημοκρατικής και επιστημονικής σκέψης, ο συγγραφέας των «Άγροτικών Σχολείων» κ. Ζομπανάκης που «έφαρμό-

ζει» κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ειδικής Διδακτικής στη Μετση των δασκάλων, την ελεύθερη συζήτηση, θεμελιωμένη στη συστηματική έρευνα του αντικειμένου, που συνεξετάζεται.

Η συζήτηση αυτή είναι ο πιό γόνιμος τρόπος να έκδηλωθι ή άυτενέργεια και ή άσκηση της προσωπικής έμπειρίας και της βουλευτικότητας των συζητητών. Χρειάζεται όμως, όπως θα αναπτύξουμε παρακάτω, όργάνωση και μεγάλη ευθύνη από μέρους των συζητητών. Η κριτική είναι πνευματική έπιστήμη και ή συζήτηση μορφή άπλης κριτικής. Η σκέψη αυτού που «κρίνει» πρέπει να είναι ώργανωμένη, γιατί σε κάθε περίπτωση ο κριτικός «πρέπει να έχει τάξη στη σκέψη του και συνέπεια».

Στη συζήτηση συνήθως άπεραντολογούμε. Κοινοί τόποι επαναλαμβάνονται με στόμφο και ήθελημένες ύπερβολές. Βέβαια δεν θέλουμε να επικαλεσθούμε εκείνο το λόγο — κανόνα του ΡΙΛΚΕ, που πρέπει να έχει κανείς κάτι το έντελώς νέο να πη και να ύποφέρει από αυτό, σε βαθμό που να μη μπορεί να το κρατήσει άνέκφραστο. Ούτε θέλουμε να ύπερτονίσουμε αισθητικούς κανόνες που οδηγούν στο φορμαλισμό, αλλά περισσότερο, να δίνουμε διέξοδο, μέσα στο σωστό σχήμα του λόγου, στα βιώματα και στη σκέψη μας που δεν αναφέρθηκαν από τον είσηγητή και τους προηγούμενους συζητητές. Πάσχουμε από έλλειψη πρωτοτυπίας, από έλλειψη προσωπικής ζωής μέσα στο λόγο μας και από ατομικότητα στα έπιχειρήματά μας. Γι' αυτό και δεν προάγεται επιστημονικά ένα θέμα, που έξετάζεται πλημμελώς με την συζήτηση. Μιλήσαμε για ύπαρξη δημοκρατίας, που αίρεται σε πνευματική αξία και ή δημοκρατία σαν ουσία ζωής και όχι σαν θεσμός ιστορικός και Πολιτειακός, έπιτρέπει με το άρθρο 14 του Συντάγματος και περιφρουρεί τη δημοσιότητα της σκέψης μας, είτε γραπτά διατυπωμένης. Πέρα όμως από την προϋπόθεση της Συνταγματικής κατοχύρωσης της συζήτησης διανοίγεται ο χώρος της προσωπικής ευθύνης των ατόμων που μετέχουν σ' αυτή. Η συζήτηση είναι ή πρώτη μορφή της διαλεκτικής αντίληψης, είναι έπίσης ή πρώτη οργανωτική βάση, που πάνω της στηρίζεται ή Κοινοβουλευτική συγκρότηση της δημοκρατικής πολιτείας. Οι διαλεκτικοί φιλόσοφοι με την ώργανωμένη συζήτηση απομόνωναν το αντικείμενο, που συζητούσαν και το κατανοούσαν από όλες του τις πλευρές. Οι παλαιότερες των Αρχαίων άντιστοιχούν στα σημερινά Δημοτικά Σχολεία. Η διδασκαλία εκεί είχε μορφή διαλεκτική, χωρίς σαφή διάκριση δάσκαλου και μαθητή. Υπάρχει μιá ανακύκληση γνώμων μέσα από τα διαλεκτικά στάδια της θέσης, της άντίθεσης και της σύνθεσης και πληροϋται ή περιοχή ενός θέματος. Η πλήρωση αυτή είναι ταυτόχρονα και κατάκτηση του θέματος από τη σκέψη των συζητητών που άυτενεργούν με την προσωπική έρευνα και την προσωπική πείρα. Η μαιευτική του Σωκράτη, όσο και αν θέλησαν πολλοί, από τους νεώτερους παιδαγωγούς, να ανακαλύψουν σ' αυτή το σπέρματικό ιδεόγραμμα της άυτενέργειας του νεώτερου Σχολείου, στην ουσία της ήταν ή Προβολή της Σωκρατικής γνώμης και ή αναγκαστική ταύτιση προς αυτή της σκέψης των συζητητών. Έχουμε όμως και έδω τη συζήτηση σá μιá μορφή διαλεκτικής τέχνης. Στην νεώτερη φιλοσοφία ο Έγκελς θα στηρίξη τη διαλεκτική του στα γνωστά τρία στάδια (θέση — άντίθεση — σύνθεση), που θα τα δεχθι ο Μάρξ και ο Ένγκελς. Στον έντεχνο λόγο έχουμε τους «έξ επαγγέλματος» κριτικούς, που πρέπει να είναι και ιστορικά ένημερωμένοι πάνω στο αντικείμενο, που έξετάζουν και αισθητικά ώπλισμένοι, γιατί ή τέχνη όπως και ή θρησκεία και ή φιλοσοφία είναι φαινόμενα αξιολογικά του πνευματικού βίου. Στην κριτική συζήτηση ύπάρχει μιá παράλληλη «τεχνική εργασία». Ο κριτικός συζητητής πρέπει να έχει ένα μέ-

I. Έννοια και περιεχόμενον

Ὡς διδασκαλίαν νοοῦμεν κυρίως τὴν κατὰ σύστημα ἀσκουμένην μορφωτικὴν ἐπίδρασιν ὑπὸ ὥριμου τινὸς ἀνθρώπου ἐπὶ γιγνομένου τοιούτου, σκοποῦσαν τὴν καθ' ὅλου μόρφωσιν τοῦ δευτέρου διὰ τῆς ἀναπτύξεως τῶν ἐπὶ μέρους ψυχικῶν, πνευματικῶν καὶ σωματικῶν του δεξιότητων καὶ λειτουργιῶν.

Ὁ σκοπὸς τῶν εἰς τὸ σύνολον ἀσκουμένων μορφωτικῶν ἐπιδράσεων συμπίπτει ἐδῶ πρὸς τὸν ἀρχικὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς, ὁ ὁποῖος παρουσιάζεται, διὰ μέσου τῶν ἐποχῶν, ἀνάλογος τῶν ἐκάστοτε κρατουσῶν κοσμοθεωρητικῶν ἀντιλήψεων, τῶν ὁποίων μορφῶται τυγχάνουν οἱ Φιλόσοφοι τῆς Ἐποχῆς καὶ τὸ Λαϊκὸν πνεῦμα. Οὕτω προκειμένου νὰ κατανοήσῃ τις τὸ περιεχόμενον μιᾶς διδασκαλίας ὑποχρεοῦται νὰ μελετήσῃ καὶ ἐρμηνεύσῃ τὴν σκέψιν τῶν φιλοσόφων καὶ τὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς τῶν.

Ἀποσκοποῦντες εἰς τὴν ἐρμηνείαν τῆς Σωκρατικῆς Διδασκαλίας καὶ τῆς μεθόδου αὐτῆς θὰ προσπαθήσωμεν δι' ὀλίγων, καὶ ὅσον εἶναι εἰς ἡμᾶς δυνατόν, νὰ παρουσιάσωμεν ἀδρομερῶς τὴν Σωκρατικὴν φιλοσοφίαν καὶ παιδαγωγικὴν εἰς τὴν ἐποχὴν τῶν.

Ἡ εἴσοδος τοῦ Σωκρατικοῦ πνεύματος εἰς τὴν φιλοσοφίαν ἀποτελεῖ τὸν σημαντικώτερον σταθμὸν τῆς κλασσικῆς ἐποχῆς.

Ὁ Μέγας Φιλόσοφος Σωκράτης, διὰ τῆς ἰσχυρᾶς πνευματικῆς του δράσεως κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ζωῆς του, δίδοντας τὸ νόημα τοῦ ἐργαίου τῆς κοινωνικῆς ἀναμορφώσεως καὶ ἐπισφραγίζοντας διὰ τοῦ θανάτου τοῦ τὰ θεῖα του κηρύγματα, μεταστρέφει τὴν φιλοσοφίαν ἀπὸ τὴν κοσμολογικὴν καὶ μεταφυσικὴν τῆς σφαίραν εἰς τὴν ἀνθρωπολογικὴν τοιαύτην. Θὰ ἡδυνάμεθα νὰ εἰπώμεν ὅτι μετέφερε τὴν ἐπιστήμην τῶν ἐπιστημῶν ἀπὸ τοῦ οὐρανοῦ εἰς τὴν γῆν καὶ τὴν εἰσήγαγεν εἰς τὰς κατοικίας τῶν ἀνθρώπων.

Τὸ ἐνδιαφέρον τῆς φιλοσοφίας ἐγκαταλείπει πλέον τὴν ἐρμηνείαν τῶν κοσμολογικῶν προβλημάτων (προέλευσις τοῦ κόσμου, Ἐλεῖται· Δημόκριτος...) καὶ πειρᾶται νὰ ἐρμηνεύσῃ τὸν ἄνθρωπον καὶ μορφώσῃ αὐτόν. Οὕτω ὁ ἄνθρωπος ἀποτελεῖ τὸ κύριον ἀντικείμενον τῆς φιλοσοφικῆς ἐρεῦνης τοῦ Σωκράτους. Ἡ ἐρευνά του διέπεται ὑπὸ ἠθικῶν ἀρχῶν, ἀποσκοποῦσα εἰς τὴν θεμελίωσιν τῆς φιλοσοφικῆς σκέψεως, ἀντίθετα πρὸς τοὺς σοφιστάς, οἱ ὁποῖοι διὰ τῶν θεωριῶν τῶν ὑποσκάπτουν τὰς βάσεις τῆς ἠθικῆς.

Ὁ μὲν Σωκράτης ἀφορμᾶται ἐκ τοῦ ἀνθρώπου, ἐκλαμβανομένου ὡς ἀνθρωπίνου γένους, οἱ δὲ σοφισταὶ ἐκ τοῦ ἀτόμου, τὸ ὁποῖον ἰσχυρίζονται ὅτι δύνανται νὰ μορφώσουν καὶ καταστήσουν ἱκανὸν εἰς τὴν ζωὴν διὰ τῶν τυποποιημένων τῶν διδασκαλιῶν.

Πεποιθήσις τοῦ φιλοσόφου εἶναι ὅτι ἡ ἠθικὴ συνείδησις εἶναι ἡ κυρίως φύσις τοῦ ἀνθρώπου. Αἱ ἠθικαὶ ἔννοιαι αἱ ὁποῖαι ἀποτελοῦν τὴν βάση τοῦ ἠθικοῦ τῶν ἀτόμων καὶ κοινωνιῶν ὑπάρχουν ἐμφυτευμέναι κατὰ τὸν αὐτὸν τρόπον εἰς τὰς ψυχὰς ὅλων τῶν ἀνθρώπων, διατηρούμεναι εἰς λανθάνουσαν κατάστασιν.

Τὸ γεγονός τοῦτο μᾶς δίδει τὴν εὐχέειαν νὰ ἀποδεχθῶμεν ὅτι ὑπάρχει καθολικὸν κριτήριον μεταξὺ ἀληθοῦς καὶ ψευδοῦς, ἀγαθοῦ καὶ πονηροῦ. Τὸ κοινὸν τοῦτο κριτήριον ἐπέχει τὴν θέσιν τοῦ Πολικοῦ ὁδηγοῦ, ὁ ὁποῖος καὶ θὰ ὁδηγήσῃ τὸν παιδαγωγὸν νὰ προκαλέσῃ τὴν ἀφύπνισιν τῶν

τρο ἀλήθειας ἐπιστημονικῆς, ἠθικῆς, φιλοσοφικῆς καὶ αἰσθητικῆς καὶ μὲ βάσιν αὐτὸ νὰ ἀποτιμᾷ τὴν ἐκπλήρωσιν τοῦ σκοποῦ, τὴν ἐπαλήθευσιν καὶ τὴν καταξίωσιν τοῦ «γραπτοῦ». Πρέπει ἀκόμα τὸ συζητητὴ νὰ τὸν διακρίνῃ ἐκ μὲν τὴν ἀντικειμενικότητα, δύναμη ἀναλυτικῆς τῆς λεπτομέρειας, ἀξιολογικὴ κλιμάκωσις τῶν ἐπὶ μέρους ἀληθειῶν καὶ ἀξιών τοῦ γραπτοῦ, ἀνίχνευσις τοῦ οὐσιώδους καὶ γενικῆς κριτικῆς συνέπειας, ὅπως λέγει ὁ κριτικὸς τῆς Λογοτεχνίας Σπανδωνίδης.

Θὰ πρέπει τώρα ὁ κριτικὸς συζητητὴς νὰ ἐπαναλάβῃ τὰ θετικὰ σημεῖα ἐνὸς γραπτοῦ ποῦ διαβάσθηκε; Αὐτό, ὡς ἓνα ὄριο, μπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ. Ὑπάρχει ὅμως ἡ ἐξῆς ἰδιομορφία ἐδῶ: Δὲν κρίνουμε ἓνα γραπτὸ, οὔτε τὸ συζητοῦμε σὲ ἀκροατήριον, ποῦ δὲν τὸ ἔχει ὑπ' ὄψιν του, γιὰ νὰ τὸ ἀναλύσωμεν. Ἀναδρομὲς μποροῦμε νὰ κάνουμε. Ἡ βάση ὅμως εἶναι νὰ τονίσουμε τὰ ἀρνητικὰ σημεῖα γιὰ νὰ οἰκοδομήσωμε, στίς ἀληθινὰς διαστάσεις του, τὸ ἀντικείμενον, ποῦ ἐξετάζεται καὶ κυρίως νὰ προσθέσωμε ὅ,τι ὑπάρχει ἄγνωστο γύρω ἀπὸ αὐτό. Δὲν κάνουμε κριτικὴ βιβλίου γιὰ νὰ πείσωμε τὸν ἀναγνώστη μὲ τὴν ἀναφορά μας σὲ τεκμήρια αἰσθητικὰ κ.λ.π.

Ὁ λόγος, ὅστερα, εἶναι κάτι σὰν τὸ αἷμα μας, σὰν ὁ ἰχώρ τῶν ἀρχαίων θεῶν καὶ πρέπει νὰ μὴ σπαταλᾶται, γιὰτὶ μέσα του ὑπάρχει ἰσόποσις ζωῆς καὶ ἐμπειρία. Ἡ περιεκτικότης καὶ ἡ ὀργανικὴ ἀφαίρεσις δυναμῶναι τὸ λόγο, ὅπως τὸ δέντρο ποῦ «κλαδεύεται». Ἄλλη ἀρχὴ τῆς κριτικῆς συζήτησης, εἶναι ἡ σαφήνεια καὶ ἡ ἀκριβολογία. Συχνά, μέσα ἀπὸ κονιορτὸ φιλολογικότητας, τὸ μόνο κατάλοιπο εἶναι οἱ σχηματικότητες καὶ οἱ ἀδέξιοι ἀλληγορισμοί, χωρὶς ὀργάνωσιν καὶ τάξιν στὴ διατύπωσίν τους.

Κάποτε μάλιστα μὲ φιλολογικοὺς ἀλληγορισμοὺς, καλύπτεται τὸ μεγαλύτερον μέρος τοῦ χρόνου, ἐνῶ ὑπάρχει τόση ἀναιμία στὴ σκέψιν (ἐνὰς συζητητῆς π. χ. δαπάνησε ἓνα ἡμιώριον περίπου σὲ κοινοτυπίες καὶ ἐπαναλήψεις, χωρὶς νὰ προσκομίσῃ κανένα ἄλλο στοιχεῖον, ἐκτὸς ἀπὸ ἓνα συσκοτισμένον τρόπον διαλεκτικῆς σκέψεως κατὰ τὴ συζήτησιν τῆς Ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας!).

Ὡς πρὸς τὴν «ἠθικὴν κατηγορίαν» τῆς κριτικῆς συζήτησης, αὕτη δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ποτὲ ἀρνητικὴ, ὅταν στηρίζεται σὲ δεδομένα ἀσφαλῆ καὶ αὐταπόδεικτα. Ὁ συμβιβασμὸς χωρὶς τάσιν ἀλήθειας, στὴ συζήτησιν, εἶναι πράξις συναλλαγῆς καὶ ἀντιδημοκρατικῆς. Ἡ ἐλεύθερη κριτικὴ συζήτησις εἶναι ἀγωγή κοινωνικὴ καὶ ἐπιστημονικὴ τοῦ λόγου. Οἱ ἀφορισμοὶ καὶ οἱ συναλλαγῆς προδίδουν τὸ λόγο. Γι' αὐτὸ βλέπουμε πῶς ὁ περιορισμὸς τῶν ἀτομικῶν ἐλευθεριῶν στὰ ὀλοκληρωτικὰ κράτη ἐγκαθιδρύει τὴ Σφίγγα μπροστὸ στίς Θῆβες τὰ πνεύματα.

Ἐλεύθερα καὶ μὲ εὐθύνη πρέπει νὰ συζητοῦμε καὶ κυρίως μὲ συνείδησιν κριτικὴν, γιὰτὶ κριτικὴ εἶναι ἡ τέχνη νὰ πλαταίνουμε καὶ νὰ λεπτύνουμε μ' ἓνα ἔργο τὸν ἑαυτὸ μας ὅπως λέγει ὁ J. Lemaître.

Θανάσης Τζούλης

ἠθικῶν συνειδήσεων καὶ νὰ τὰς ὁδηγήσῃ πρὸς τὸ τέλος. Κάθε ἄτομο διὰ νὰ ἀντιληφθῇ εἰς τὸ σύνολον σαφῇ τὴν ἔννοιαν τῆς ἠθικῆς συνειδήσεως πρέπει νὰ λάβῃ τὴν ἀφορμὴν νὰ ἀναπτύξῃ ἀφ' ἑαυτοῦ τὰς λανθανούσας εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ ἠθικῆς ἀξίας, νὰ ἀποκτήσῃ τὸ γνῶθι σ' αὐτόν.

Πῶς ὅμως θὰ ἐπιτευχθῇ τοῦτο;

Ὁ Φιλόσοφος περιερχόμενος τὴν πόλιν καὶ ἐρωτῶν τοὺς πάντας διακριβώνει ὅτι ὅλοι, σοφοί, καλλιτέχναι, γνωρίζουν μὲν περισσότερα ἀπ' αὐτόν, ἀγνοοῦν ὅμως τὸ ἀπόλυτα ὀρθόν, τοῦτο τὸ ἀγνοεῖ καὶ ὁ ἴδιος, ὑπερέχει ὅμως τῶν ἄλλων διότι ἔχων ἐπίγνωσιν τῆς ἀγνοίας του, «ἐν οἷδα ὅτι οὐδὲν οἶδα», διακατέχεται ἀπὸ τὴν ἔφεσιν τῆς μαθήσεως. Τὸ ἴδιο θὰ πρέπει νὰ συμβῇ καὶ διὰ τοὺς ἄλλους, τοὺς ἐπιθυμοῦντας τὴν γνώσιν. Διὰ τῆς ἀποκαλύψεως τῆς ἀγνοίας δημιουργεῖται καὶ γιγαντώνεται ὁ πόθος τῆς μαθήσεως.

Ἀλλὰ ποῖον τὸ ἀντικείμενον τῆς μαθήσεως;

Οὐδὲν ἄλλον ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἀρετὴν.

Κατὰ τὸν Σωκράτην ἡ ἀρετὴ εἶναι γνώσις· λέγων δὲ γνώσιν δὲν ἐννοεῖ μόνον τὸν ἐννοιολογικὸν ὁρισμὸν τοῦ ἀντικειμένου, ἀλλὰ καὶ τὴν συγκίνησιν βουλήσεως καὶ συναισθήματος, τὴν δημιουργίαν βιώματος ὡς λέγομεν σήμερον. Ἀνδρεῖος δὲν εἶναι ἐκεῖνος, ὁ ὁποῖος γνωρίζει τὸν ὁρισμὸν τῆς ἀνδρείας, ἀλλ' ἐκεῖνος, ὁ ὁποῖος διὰ τῆς πράξεως ἀποδεικνύεται τοιοῦτος, δηλαδὴ κάτοχος τῆς ἀρετῆς ταύτης.

Ὅταν ὁ ἄνθρωπος καταστῇ κάτοχος τῆς σαφοῦς γνώσεως τῆς ἐννοίας τῆς ἀρετῆς δὲν δύναται ποτὲ νὰ εἶναι κακός, διότι τότε θὰ ἔπραττε ἀντίθετα πρὸς τὸν ἑαυτόν του, καθ' ὅσον ἡ ἀρετὴ ταυτίζεται πρὸς τὸ ἀγαθόν, τὸ ὁποῖον εἶναι δημιούργημα τοῦ ἀγῶνος τοῦ ἀνθρώπου νὰ ὁμοιάζῃ πρὸς τὸ ἐν αὐτῷ ἐνοικοῦν Θεῖον.

Ἡ γνώσις αὕτη θὰ πραγματοποιηθῇ διὰ τῆς νοήσεως, ὅπου ὅμως ἡ νόησις δὲν ἀρκεῖ διὰ τὸν στοχασμὸν τοῦ σκοποῦ, ἐκεῖ ὑπάρχει διὰ τὸν Σωκράτην ἡ ἐνόρασις, τὸ ἀνθρώπινον δαιμόνιον, ἡ φωνὴ τοῦ Θεοῦ. Τὸ ἄτομον θὰ ὁδηγηθῇ μὲν διὰ τῆς νοήσεως, ἀλλὰ καὶ διὰ τῶν ἐσωτάτων παρωθήσεων τοῦ ὄντως ὄντος.

Ἡ σκέψις τοῦ Σωκράτους εἶναι ἀνθρωποκεντρικὴ εἰς ἀντίθεσιν πρὸς τὴν παλαιότεραν φυσικὴν φιλοσοφίαν τοῦ Δημοκρίτου καὶ τῶν Ἑλεατῶν. Ὁ ἄνθρωπος ἀποτελεῖ τὸ κεντρικὸν πρόβλημα τῆς φιλοσοφίας καὶ τῆς παιδαγωγικῆς του. Εἰς τὸν Θεαίτητον¹ λέγει: «Τί ὅμως εἶναι ὁ ἄνθρωπος καὶ ποῖαι δυνάμεις καὶ ιδιότητες πρέπει νὰ τὸν διακρίνουν ἀπὸ τὰ ἄλλα ὄντα, αὐτὰ ἐρευνᾷ καὶ ἐρευνώντας τα συναντᾷ δυσκολίας.» Εἶναι λοιπὸν ἡ φιλοσοφία τοῦ ἀνθρωπολογικῆ καὶ στηρίζεται 1) ἐπὶ τῆς ὑπάρξεως τῆς ἠθικῆς συνειδήσεως ὡς πρωταρχικοῦ στοιχείου τῆς ψυχῆς τοῦ ἀνθρώπου καὶ 2) ἐπὶ τῆς δυνατότητος τῆς ἀφ' ἑαυτῶν ἀναπτύξεως τῶν ἰδιαιτέρων δυνάμεων καὶ δεξιότητων τοῦ ἀνθρώπου πρὸς πλήρη μόρφωσίν του διὰ τῆς γνώσεως τῆς ἀρετῆς.

Ἡ ἀρετὴ διὰ τὴν ὁποῖαν καὶ ἀνωτέρω ἀνεφέρθη κατανοεῖται ὡς σύνολον τῶν ἐπὶ μέρους ἀρετῶν, ἀνδρείας, δικαιοσύνης, σωφροσύνης, εἶναι δὲ μία καὶ μόνη, εἶναι τὸ ἀγαθόν, ταυτιζόμενον πρὸς τὸ τέλος «τέλος εἶναι ἀπασῶν τῶν πράξεων τὸ ἀγαθόν, καὶ ἐκεῖνου ἕνεκα δεῖν πάντα τὰλλα πράττεσθαι, ἀλλ' οὐκ ἐκεῖνο τῶν ἄλλων».²

Θὰ ἐλέγομεν πληρέστερον ὅτι ἀρετὴ εἶναι ἡ προσπάθεια τῆς συμφω-

νίας τοῦ ἀνθρώπου πρὸς τὸν ἑαυτόν του, ὁ τρόπος δὲ τῆς ἐπιτυχίας τῆς συμφωνίας αὐτῆς ἐξελίσσεται εἰς μίαν λεπτὴν παιδαγωγικὴν μέθοδον, τὴν καλουμένην Σωκρατικὴν ἢ Σωκρατικὸν διάλογον.

II. Μορφή καὶ πορεία τῆς Σωκρατικῆς Διδασκαλίας (Μαιευτικὴ μέθοδος)

Σωκράτης καὶ Σοφισταὶ φέρουν διὰ πρώτην φορὰν εἰς τὸ προσκήνιον τὸ μεθοδολογικὸν πρόβλημα· μέχρι τῆς ἐποχῆς αὐτῆς οὐδεμία σχολὴ εἶχε τολμήσει νὰ ἀσχοληθῇ μὲ τὰ μεθοδολογικὰ ζητήματα τῆς ἀγωγῆς.

Ἡ ἔρευνα καὶ μελέτη τῶν Πλατωνικῶν διαλόγων δίδει εἰς πάντα μελετητὴν καθολικὴν τὴν εἰκόνα τῶν Σωκρατικῶν συζητήσεων, αἱ ὁποῖαι διεξάγονται πάντοτε διὰ τῆς μεθόδου τῶν ἐρωτοαποκρίσεων, χωρὶς ποτὲ νὰ καταλήγουν εἰς γενικῶς ἰσχυρὸν συμπέρασμα, ἀντίθετα ὅμως αἱ καθαρώς Πλατωνικαὶ συζητήσεις ἀποκαθαίρουν τὴν ἀλήθειαν διὰ τοῦ διαλόγου καὶ καταλήγουν εἰς γενικά συμπεράσματα.

Εἰς τὴν πορείαν τῶν συζητήσεων τῶν ὁ στοχαστὴς φιλόσοφος ὁμολογεῖ τὴν ἀγνοίαν του, δηλαδὴ τὴν ἑλλειψιν σαφηνείας καὶ ἐναργείας, ἀκολουθῶς καθορίζει τὸ πρόβλημα καὶ συγχρόνως καθοδηγεῖ τὸν νεανίαν εἰς τὴν λογικὴν ζήτησιν τῆς ἀληθείας. Μετὰ τὴν ἀπακρίβωσιν τῆς ἀγνοίας ὁ Σωκράτης οὐδὲν πράττει, ἀλλ' ἐγκαταλείπει τὸ συζητητὴν του εἰς τὰς ἀντιφάσεις του, διότι καὶ ὁ λόγος τῆς ὑπάρξεως τῶν ἀντιφάσεων ἀποδεικνύει ὅτι ὁ συζητητὴς δὲν εἶναι ἀκόμη ὥριμος πρὸς τοῦτο, πρὸς τὴν οἰκιοποίησιν τοῦ ἀντικειμένου. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον προπαρσκευάζει εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ συζητητοῦ τὸ ξύπνημα τῶν λανθανουσῶν προϋποθέσεων (δεξιότητων—ἱκανότητων) πρὸς σύλληψιν τοῦ ἀγαθοῦ. Τὸ ξύπνημα τοῦτο θὰ καταστήσῃ τὸν νέον ἱκανὸν νὰ ἀναζητήσῃ κατ' ἀρχὴν τὸν ἑαυτόν του, τὴν φύσιν του, διὰ νὰ ἀντιληφθῇ ὅτι δὲν ἔγινε ἐκεῖνο ποῦ κυρίως εἶναι. Εἶναι ἀνάγκη νὰ γεννήσῃ πρῶτα τὸν ἑαυτόν του διὰ τῆς συνειδήσεως τοῦ προβλήματος τῆς μεταξὺ νοήσεως καὶ ὑπάρξεως ἀντιφάσεως, διότι τὸ νὰ νοοῦμεν δὲν συμπίπτει εὐκόλῃ μὲ τὸ πραγματικῶς ὑπάρχον. Τοιοῦτοτρόπως ἡ ψυχολογικὴ καὶ λογικὴ ἀρχιτεκτονικὴ πορεία τῆς θέσεως τοῦ προβλήματος, διὰ τὴν εἰς τὸν ἄνθρωπον ἀφύπνισιν τῶν λανθανουσῶν προϋποθέσεων, καὶ τὴν ὑπ' αὐτοῦ σύλληψιν τοῦ ἀληθοῦς καὶ ἀγαθοῦ, λαμβάνει ἀριστοτεχνικὴν μορφήν, ἐκκινουμένη ἀπὸ τὴν ἀποκάθαρσιν τοῦ ἀτόμου ἐκ τῶν ἐσφαλμένων ἀντιλήψεων (οἰήσεις...) καὶ χωροῦσα εἰς τὴν γνώσιν τῆς ἀγνοίας τοῦ ὀρθοῦ καὶ εἰς τὸν ἀφ' ἑαυτοῦ ἀγῶνα τοῦ ἀτόμου νὰ γνῶρσιν καὶ οἰκιοποιηθῇ τὴν ἀρετὴν.

Ἀναλυτικώτερον θὰ ἐλέγομεν ὅτι δύο εἶναι τὰ στάδια τῆς Σωκρατικῆς Μεθόδου:

A'. Ἡ εἰρωνεία.

Αὕτη συνίσταται εἰς τὴν διερεύνησιν τῶν γνωμῶν τοῦ διαλεγομένου, ἀφοῦ πρῶτα τεθῇ τὸ πρόβλημα τῆς συζητήσεως.

Ὁ Σωκράτης ἐμφανίζει τὸν ἑαυτόν του ἐν ἀρχῇ ὡς ἄδαξ καὶ χρῆζοντα μαθήσεως, κατέρχεται εἰς τὸ νοητικὸν καὶ μορφωτικὸν ἐπίπεδον τοῦ συζητητοῦ του, ζῇ τὴν ψυχολογίαν του καὶ τὸν ὁδηγεῖ διὰ τῶν ἐντέχνων ἐρωτήσεων του, τῶν ἀντιφάσεων καὶ τῶν συμπερασμάτων εἰς τὴν συνείδησιν τῆς ἀγνοίας, πραγματοποιῶν εἰς ἐκάστην ἀπάντησιν τὸν ἑλεγχον τῆς κρίσεως. Σκοπὸς τῆς εἰρωνείας του εἶναι νὰ ἀποδείξῃ τὴν κενότητα τοῦ συζητητοῦ του καὶ ἐν ταύτῃ νὰ τοῦ γεννήσῃ ἰσχυρὰν τὴν αἴσθησιν τῆς μαθήσεως. Τὴν Σωκρατικὴν εἰρωνεῖαν βλέπομεν ἀνάγλυφον εἰς τὸν Πλατωνι-

1. Θεαίτητος 174 β.

2. Πλάτωνος Γοργίας 499 ε.

κόν διάλογον «Λάχης» όπου ο Σωκράτης καλείται, από τόν Λυσίμαχον καί τόν Μελησίαν, κοινή συμφωνία τοῦ Νικία καί τοῦ Λάχη, εἰς μίαν ἐπίδειξιν ὀπλομάχου διὰ νά ἐξετάσουν μαζί τήν ὠφελιμότητα τῆς ὀπλομαχητικῆς εἰς τήν ἀγωγήν τῶν παιδιῶν τῶν. Ὁ Λάχης καί ὁ Νικίας ἔχουν ἀντικρουμένους ἀπόψεις. Ὁ Σωκράτης δέν κρίνει τήν ἀξίαν τῆς ὀπλομαχητικῆς, ἀλλά προτείνει νά ἐξετάσουν τί εἶναι αὐτό διὰ τὸ ὁποῖον ζητεῖται ἡ γνώμη καί ποῖοι εἶναι ἀρμόδιοι νά τήν δώσουν¹.

Ὁ Σωκράτης θέτει τὸ ζήτημα. Διὰ νά δώσωμεν, λέγει, ὀρθήν συμβουλήν πρέπει νά ἐξετάσωμεν τί εἶναι ἀρετὴ ἢ τουλάχιστον τί εἶναι ἀνδρεία, ἡ ἀρετὴ δηλαδή πού καλλιεργεῖται ἀπὸ τήν ὀπλομαχητικὴν². Δίδονται ἀπὸ τὸν Λάχην καί Νικίαν διάφοροι ὀρισμοί, οἱ ὁποῖοι διὰ τοῦ ἐλέγχου ἀπορρίπτονται. Ἡ κατάληξις εἶναι ὅτι ὅλοι ἀγνοοῦν τί εἶναι ἀνδρεία· ὅχι μόνον δέν δύνανται νά δώσουν συμβουλές, ἀλλὰ καί πρέπει νά ἀναζητήσουν ἕναν ἱκανὸν ἄνθρωπο νά τοὺς ἀπαλλάξῃ ἀπὸ τὴν δυσάρεστον αὐτὴν κατάστασιν³.

Ὁ τρόπος μὲ τὸν ὁποῖον ὁ Σωκράτης ὁδηγεῖ τὸν συζητητὴν του εἰς τὴν γνώσιν τῆς ἀγνοίας εἶναι μεστὸς μετριοφροσύνης καί συμπαθείας, δέν μέμφεται τῶν ἀντίλογόν του, ἀλλ' ἀντιθέτως εἰς ὕψος ἀπαλὸν τὸν βοηθεῖ νά εὕρῃ τὴν ὀρθὴν ὁδὸν τῆς σκέψεώς του. Ἡ Εἰρωνεία του οὔτε σαρκασμὸς εἶναι διὰ τὴν κενότητα τῶν ἄλλων, οὔτε θρίαμβος ἰδικῆς του νίκης, εἶναι ἀπλῶς ἕνας ἀπέριτος τρόπος πραγματείας ψυχογνώστου μελετητοῦ.

Β'. Ἡ Μαιευτική.

Μετὰ τὴν εἰρωνείαν, δηλαδή τὴν δημιουργίαν τῆς συνειδήσεως τῆς ἀγνοίας καί τῆς ἐφέσεως πρὸς μάθησιν, ἀκολουθεῖ ὁ πόνος τῆς σκέψεως διὰ τὴν εὕρεσιν τῆς ἀληθείας, πόνος ὁ ὁποῖος προέρχεται ἀπὸ τὸν πόθον τῆς γνώσεως. Εἰς τὸ στάδιον τοῦτο ὁ νοῦς εἶναι ἐγκύμων, ὁ Σωκράτης ἀσκεῖ ἐδῶ τὸ ἐπάγγελμα τῆς γραίας, μαίας, μητρὸς τοῦ Φαιναρέτης, διὰ νά βοηθήσῃ τὸν τοκετὸν τοῦ νοῦ. Εἰς τὸν ὁμώνυμον διάλογον τοῦ Θεαιτήτου λέγει «ὠδίνεις, φίλε Θεαιτήτε, διὰ τὸ μὴ κενὸς ἀλλ' ἐγκύμων εἶναι»⁴. Ὡς ἐξιδανικευμένος παιδαγωγὸς περιάγει τὴν ψυχὴν τοῦ νέου εἰς τὰς αἰσθησιοκρατικὰς διὰ τὴν γνώσιν θέσεις, διὰ τῆς διαλογικῆς δὲ μορφῆς συγκρίνονται καί ἐξαίρονται τὰ ὁμοειδῆ καί οὐσιώδη, συνάγεται εἴτα ἡ ἔννοια καί ὑψώνεται εἰς πλήρη σαφήνειαν καί ἐνάργειαν.

Τὴν δύναμιν τῆς μαιευτικῆς μᾶς ἀποδεικνύει κατ' ἰδιάζοντα τρόπον τὸ παράδειγμα τοῦ δούλου εἰς τὸν διάλογον τοῦ Μένωνος⁵, ὅπου ὁ Σωκράτης ὁδηγώντας μεθοδικῶς τὸν δούλον τὸν καθιστᾷ ἱκανὸν νά ἀποδείξῃ τὸ Πυθαγόρειον Θεώρημα, διὰ νά ἀπαντήσῃ ἔτσι ἀποστομωτικὰ εἰς τὸν Μένωνα ὅτι ἡ γνώσις εἶναι δυνατὴ διὰ τῆς συνειδητῆς προσπάθειας τῆς ψυχῆς νά ἀναμνησθῇ τῶν ἰδεῶν.

«Ὁ δούλος ἐδῶ δέν εἶναι ἄτομον, δέν ἔχει κανένα χαρακτηριστικὸν πού νά τὸν διακρίνῃ ψυχολογικῶς. Εἶναι ὁ ἄνθρωπος γενικῶς· εἶναι ἡ γνωστικὴ συνείδησις ἐν σπέρματι εἰς τὴν ὑποτυπώδη μορφήν τῆς καί εἰς τὴν κατωτάτην βαθμίδα τῆς πνευματικῆς ἐξελιξεως, πού περιέχει ὅμως ἤδη ὅλας τὰς γνωστικὰς ἱκανότητας ἐκ τῶν προτέρων.»

Βλέπομεν ἀνωτέρω ὅτι ὁ δούλος στερούμενος ἐπιστήμης κατῶρθωσε

1. Πλάτ. Λάχης 184 C - 187B.
2. Πλάτ. Λάχης 187B - 189A.
3. Λάχης 200 E - 201 C.
4. Πλάτωνος Θεαιτήτος 148 E.
5. Πλάτωνος Μένων 82B - 85B.

νά ἐπιλύσῃ τὸ πρόβλημα χάρις εἰς τὰς A Priori γνώσεις του καί εἰς τὴν μαιευτικὴν τοῦ διδασκάλου του.

Ἡ μαιευτικὴ τοῦ Σωκράτους εἶναι μέθοδος μὲν νοησιαρχικὴ, στηρίζεται ὅμως εἰς τὰς μεταφυσικὰς τοῦ ἀντιλήψεις, ὅτι ἡ ψυχὴ φέρει μεθ' ἑαυτῆς ἀναμνήσεις τινὰς τῶν καθ' ἑαυτὸν ὄντων, τὰς ὁποίας ἀπεθαύμαζεν ἄλλοτε, ὅταν ἐρεθισθῇ δοκιμάζει συγκινήσεις, αἱ ὁποῖαι ἀποκαλύπτουν τὰς ἰδέας. Ἡ ἀποκάλυψις δὲ αὐτῆς τῶν ἰδεῶν πραγματοποιεῖται διὰ τῶν μεθόδων ἐρωτήσεων τῆς μαιευτικῆς πορείας.

Ἀνακεφαλαιοῦντες τονίζομεν ὅτι σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τοῦ Σωκράτους εἶναι νά καταστήσῃ τὸν ἄνθρωπον ἱκανὸν νά ὁμοιάσῃ πρὸς τὸ θεῖον, ἥτοι εἶναι ἡ τελειώσις τοῦ διὰ τοῦ προσωπικοῦ του ἀγῶνος. Συνεπῶς καί ἡ μέθοδός του εἰς τοῦτο ἀποσκοπεῖ, εἰς τὸ πῶς ὁ ἄνθρωπος θὰ ὁδηγηθῇ εἰς τὴν τελειοποίησίν του.

Τὸν Σωκράτην ἐνδιαφέρει κυρίως ἡ μὀρφωσις τῶν ψυχῶν, ἡ ὕψωσις τοῦ ἀνθρώπου εἰς τὴν πνευματικὴν τελειότητα, ἡ βίωσις τῆς ἀρετῆς, ἡ ταῦτισίς του μὲ τὸ ἀγαθόν, διότι οὕτω, θὰ δυνηθῇ τὸ ἄτομον νά τοποθετήσῃ ὀρθῶς τὸν ἑαυτὸν του εἰς τὴν Κοινωνίαν, νά δώσῃ εἰς αὐτὸ τὸ μέτρον τῆς χρήσεως τῶν ἀγαθῶν καί νά ἐξασφαλίσῃ τὴν εὐδαιμονίαν τῆς ζωῆς του.

Παιδαγωγικὴ ἀξία τῆς μεθόδου

Ἀνεξαρτήτως τῶν μεταφυσικῶν προϋποθέσεων (ἀνάμνησις - ἰδέαι) ἐπὶ τῶν ὁποίων στηρίζεται ἡ μαιευτικὴ τοῦ Σωκράτους ὡς καί τοῦ βαθμοῦ ἀποδοχῆς τούτων εἰς τὴν σημερινὴν ἐποχὴν, ἡ παιδαγωγικὴ ἀξία τῆς μαιευτικῆς μεθόδου παραμένει ἀκλόνητος, διότι δι' αὐτῆς ἀνακαλύπτεται ἡ ἐσωτερικότης τοῦ ἀνθρώπου ἐναντι τῆς ἐξωτερικῆς ὁρατῆς μορφῆς, ἡ ἀρχὴ τῆς συνειδήσεως ἐναντι τῆς ἀπλῆς τεχνικῆς γνώσεως, ἡ ἀρχὴ τῆς πίστεως εἰς τὸ αἰώνιον τῶν ἀξιῶν ἐναντι τοῦ προσωρινοῦ καί παροδικοῦ (σοφισταί). Διὰ τῶν ἀρχῶν τούτων καί μόνον θὰ δυνηθῇ τὸ μορφούμενον ἄτομον νά ἀπαντήσῃ εἰς τὰ αἰώνια ἐρωτήματα τῆς ζωῆς του: «Τί εἶναι, Πόθεν ἔρχεται, Ποῦ βαδίζει».

Ἐξ ἄλλου διὰ τῆς Σωκρατικῆς μεθόδου προσδιορίζεται κατὰ γόνιμον τρόπον τὸ λειτούργημα τοῦ παιδαγωγοῦ εἰς τὰ τρία κύρια σημεῖά του: α) Εἰς τὴν κατάλληλον ἀναστροφὴν τοῦ παιδαγωγοῦ πρὸς τὸν νέον, τὴν δυναμένην νά γονιμοποιήσῃ τὴν ψυχὴν τοῦ παιδαγωγουμένου. β) Εἰς τὴν βοήθειαν τοῦ ὀρίμου ἀνθρώπου πρὸς τὸν γιγνόμενον τοιοῦτον, ἕως ὅτου ἔλθουν εἰς φῶς οἱ καρποὶ τῆς σκέψεως τοῦ δευτέρου καί γ) εἰς τὴν κρίσιν τὴν ὁποίαν ὁ νέος θὰ κάμῃ διὰ τοὺς καρποὺς τῆς σκέψεώς του, τῶν πνευματικῶν του δημιουργημάτων.

Πέραν ὅμως τούτων ἡ μέθοδος τοῦ διδασκάλου τοῦ θεοῦ Πλάτωνος δέν προσδιορίζει μόνον ἀλλὰ καί ὑπαγορεύει τὸ πνεῦμα καί τὴν ἀτμόσφαιραν τοῦ ὑψηλοῦ παιδαγωγικοῦ ἔργου. Πνεῦμα καί ἀτμόσφαιρα μετὰ εὐγενείας, αἰσιοδοξίας, ἐλευθερίας καί πρὸ πάντων σεβασμοῦ πρὸς τὸν νέον.

«Ὅλα τὰ ἀνωτέρω ὑψώνουν τὴν μαιευτικὴν τέχνην τοῦ μεγάλου διδασκάλου εἰς ἀνώτερον ἐπίτευγμα καί πολῦτιμον ὄργανον εἰς τὰ χέρια τοῦ παιδαγωγοῦ πού παθαίνεται διὰ τὴν μὀρφωσιν τῶν νέων μας.

Ἡ Σωκρατικὴ διδασκαλία καί ἡ μέθοδος αὐτῆς θὰ διατηρήσουν τὸ αἰώνιον κῦρὸς των, ὡς καί ἡ ὑπερχρόνιος ἀξία τοῦ ἀγαθοῦ, τὸ ὁποῖον ἐπιχειροῦν νά πραγματώσουν.

Ἄς ξυπνήσουν λοιπὸν καί εἰς ἡμᾶς τυχὸν λανθανούσας δυνάμεις καί ἄς τονώσουν τὸν ἀγῶνα τοῦ καλοῦ.

Λάμ. Δρόσος

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

ΟΙ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Οι ατομικές διαφορές οι παρατηρούμενες μεταξύ των παιδιών είναι συχνά αινιγματικές. Μεγάλες διαφορές παρατηρούνται συχνά ανάμεσα σε αδέρφια και σε παιδιά της αΐτης ηλικίας. Ωστόσο, παρά τις μεγάλες διαφορές εις ὅτι ἀφορᾷ τὴν προσωπικότητά τους, υπάρχουν ὠρισμένες ιδιότητες τῶν ὁποίων ἡ ἐκδήλωσις ἀναμένεται σὲ ὠρισμένη βαθμίδα ἀναπτύξεως. Οἱ ιδιότητες αὐτὲς ἀποτελοῦν ὠρισμένες ὁμάδες καὶ ἔχουν ἀνάγκη ἐιδικῆς γνώσεως καὶ θεραπείας.

Μία ἐκδήλωσις ἡ ὁποία εἶναι ὁμαλὴ γιὰ ὠρισμένη βαθμίδα ἀναπτύξεως, παρατηρουμένη σὲ ἄλλῃ βαθμίδα δυνατόν νὰ ἀποτελῇ ἀνωμαλία. Ἡ φαντασία π.χ. ἡ ὁποία χαρακτηρίζει τὸ μικρὸ παιδί, παρατηρουμένη σὲ μεγαλύτερα παιδιά ἡλικίας δέκα λ.χ. ἐτῶν, κάθε ἄλλο παρὰ φυσικὴ καὶ εὐχάριστη κατάστασις εἶναι. Ἡ κατῆφεια καὶ ἡ σκυθρωπότης, διακριτικὰ γνωρίσματα τοῦ ἐφήβου, παρατηρούμενα σὲ μικρὰ παιδιά, ἀποτελοῦν νοσηρὰ συμπτώματα ἔχοντα ἀνάγκη προσοχῆς.

Τὸ γεγονὸς τῆς ὑπάρξεως τῶν ατομικῶν διαφορῶν εἶναι γνωστὸ σὲ ὅλους. Καὶ σὲ πολὺ ἀπλὲς ἀκόμη ιδιότητες ποτὲ δυὸ ἄτομα δὲν ὁμοιάζουν ἀπολύτως. Τὸ κάθε ἄτομο εἶναι μοναδικό. Ἀναγνωρίζομε π.χ. τὴν φωνὴν τοῦ φίλου μας γιατί καμμιά ἄλλῃ φωνὴ δὲν ὁμοιάζει ἀπολύτως μὲ τὴν δικήν του. Ἡ φωτογραφία τοῦ πατέρα, τῆς μητέρας, τοῦ ἀδελφοῦ μας κ.λ.π. εἶναι χαρακτηριστικὴ διότι εἶναι μοναδική. Τὰ δακτυλικά ἀποτυπώματα τοῦ ἀνθρώπου χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὴν εἰδικὴ ἀστυνομικὴ ὑπηρεσία (σημάνσεως) γιὰ τὴν ἀνακάλυψιν καὶ σύλληψιν τῶν κακοποιῶν, ἀκριβῶς διότι δὲν ὑπάρχουν στὴν πρᾶξι ἀποτυπώματα δύο ἀτόμων τὰ ὁποῖα νὰ εἶναι ἀπολύτως ὅμοια. Τὰ ἄτομα διαφέρουν ἀκόμη στὸ βαθμὸ νοημοσύνης, στὴν γενικὴ συναισθηματικὴν, τὴν αἰσθητικὴν καὶ τὴν ιδιότητες τῆς προσωπικότητος. Εἶναι παράλογο νὰ περιμένωμε ἀπ' ὅλα τὰ παιδιά μιᾶς ὠρισμένης ἡλικίας νὰ ἐκδηλώνουν τὴν ἴδιαν πνευματικὴν ἰκανότητα. Ἄν καὶ τὸ γεγονὸς τοῦτο εἶναι σὲ ὅλους γνωστὸ, ὥστόσο, ἡ γνώσις αὐτὴ στοὺς περισσότερους ἀνθρώπους παραμένει γνώσις ἀφηρημένη, νεκρή. Ὁ ἰατρὸς γνωρίζει τοῦτο· σπανίως ὁμῶς χρησιμοποιεῖ τὴν γνώσιν αὐτὴ ἐμπράκτως μέσα στὸ ἰατρεῖο ἢ τὴν κλινικὴν του. Ἐκεῖ ὁ ἀσθενὴς μεταβάλλεται σὲ ἀσθενεῖα καὶ παύει νὰ ἀποτελῇ ξεχωριστὸ πρόσωπο. Καὶ ὅμως δὲν ὑπάρχουν ἀσθενεῖες, ἀλλὰ ἀσθενεῖς. Ὁ δάσκαλος πάλι γνωρίζει τοῦτο· σπανίως ὁμῶς ἐφαρμόζεται ἡ γνώσις αὐτὴ μέσα στὴν αἴθουσα τῆς διδασκαλίας. Στὸ σχολεῖο τὸ παιδί γίνεται ἓνα νούμερο· ἓνα ἀπὸ τὰ πολλὰ ὅμοια δοχεῖα πρὸς πλήρωσιν γνώσεων. Εἶναι πολὺτιμο πρᾶγμα γιὰ τὸν δάσκαλο νὰ γνωρίζῃ τὴν ατομικὴν διαφορὰν τῶν παιδιῶν, ἢ δὲ ἀρχὴ τῶν ατομικῶν διαφορῶν νὰ κυριαρχῇ στὴ σκέψιν του καὶ νὰ ἐφαρμόζεται κατὰ τὴν διδασκαλίαν καὶ τὴν ὅλην σχολικὴν ἐργασίαν.

Γιὰ νὰ μελετήσωμε τὴν διαγωγὴν τοῦ παιδιοῦ ἀπαραίτητο εἶναι νὰ γνωρίζωμε τί ἀκριβῶς ἐπιδιώκομε καὶ νὰ χρησιμοποιοῦμε ἐπίσης κοινὰ μέ-

τρο συγκρίσεων. Τοῦτο προϋποθέτει βαθειὰ γνώσιν τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδός.

Διὰ τῆς παρούσης μελέτης σκοπὸς τοῦ συγγραφέως εἶναι νὰ δώσῃ στὸν ἀναγνώστη μιὰ γενικὴ ἄποψιν τοῦ θέματος καὶ νὰ ἐκθέσῃ μὲ ἀπλὰ λόγια ὠρισμένες σκέψεις του εἰς ὅτι ἀφορᾷ τὴν ψυχολογικὴν ἀνάπτυξιν καὶ τὰ προβλήματα τῶν παιδιῶν.

Ὁ δάσκαλος μόνον ὅταν διορισθῇ καὶ ἀναλάβῃ ἐργασίαν σὲ ἓνα σχολεῖο ἀντιλαμβάνεται πραγματικὰ πόσο οἱ μαθηταὶ διαφέρουν μετὰξὺ τους. Κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς διδασκαλικῆς του θητείας, πολλὰ ἀπὸ τὰ προβλήματα ποὺ ἀντιμετωπίζει ὁ δάσκαλος ἐκπηγάζουν ἀπὸ τὴν ὑπάρχουσαν μετὰξὺ τῶν παιδιῶν ατομικὴν διαφορὰν.

Ὅλοι βέβαια παραδέχονται τὴν μεγάλαν διαφορὰν οἱ ὁποῖες παρατηροῦνται ἀνάμεσα στὰ ἄτομα σὲ χαρακτηριστικά, ὅπως εἶναι τὸ ὕψος, τὸ βάρος, ἡ δομὴ τοῦ σώματος, ἡ γλωσσικὴ εὐφράδεια κ.λ.π. Ὅστόσο, μερικὰ ἄλλα χαρακτηριστικά τὰ ὁποῖα δὲν εἶναι εὐκολοδιάκριτα, ἀλλὰ τὰ ὁποῖα ἔχουν μεγαλύτερα σπουδαιότητα γιὰ τὴν σχολικὴν ἐπιτυχίαν, συχνὰ παραγνωρίζονται ἀπὸ τὸν δάσκαλον. Τέτοιαις ιδιότητεσ εἶναι α) ὁ ρυθμὸς τῆς ὠριμότητος τοῦ ἀτόμου, β) ἡ ἰκανότης γιὰ πνευματικὰ ἐπιτεύγματα καὶ γ) ὁ βαθμὸς τῆς συναισθηματικῆς ἰσορροπίας ἢ ψυχικῆς διαταραχῆς. Ἐπειδὴ οἱ ὑπάρχουσες στὰ ἓν λόγῳ αὐτὰ χαρακτηριστικὰ διαφορὰς δὲν εἶναι πάντοτε φανεραὶ, οἱ γονεῖς καὶ ὁ δάσκαλος δυσκολεύονται πολλὰς φορὰς νὰ τὴν παρατηρήσουν, νὰ τὴν ἐπισημάνουν ἢ ἀκόμη νὰ παραδεχθῶν τὴν ὑπαρξίν τους. Ἐτοί, στὰ περισσότερα σχολεῖα ὅλοι οἱ μαθηταὶ κάθε τάξεως διδάσκονται καὶ ὑποχρεώνονται νὰ μάθουν τὸ αὐτὸ ποσὸν καὶ ποιὸν ὕλην στὸ μάθημα τῆς Ἀναγνώσεως, τῆς Ἀριθμητικῆς, Ὁρθογραφίας, Γραμματικῆς καὶ τὰ διάφορα ἄλλα μαθήματα. Ἡ ἐπιστημονικὴ ὥστόσο ψυχολογία ἔχει ἀποδείξει καὶ ἔχει τονίσει τὸ γεγονὸς ὅτι ἀνάμεσα στοὺς μαθητὰς μιᾶς ὠρισμένης τάξεως ὑπάρχουν μεγάλες διαφορὰς εἰς ὅτι ἀφορᾷ τὸν ρυθμὸν μὲ τὸν ὁποῖον ὠριμάζει τὸ κάθε παιδί καθὼς καὶ τὴν γενικὴν πνευματικὴν ἰκανότητα. Γι' αὐτὸ, σὲ πολλὰς προοδευτικὰς χώρες οἱ δάσκαλοι ἐφαρμόζουν στὴν πρᾶξιν διάφορα tests γιὰ τὴν διάγνωσιν τῆς γενικῆς νοημοσύνης ὡς καὶ τῶν διαφόρων ἄλλων ἰκανοτήτων τοῦ κάθε μαθητοῦ.

Ὁ κάθε δάσκαλος γνωρίζει ἀπὸ τὴν σχολικὴν του πείραν ὅτι ἡ σχολικὴ ἐργασία εἶναι γιὰ ὠρισμένους μαθητὰς πάρα πολὺ εὐκολή. Ὁρισμένοι μάλιστα εὐφυεῖς μαθηταὶ, ἐπειδὴ στὴν μάθησιν δὲν συναντοῦν δυσκολίας, αἰσθάνονται πληξὶ καὶ γίνονται κάποτε ὀκνηροὶ ἢ ἄτακτοι.

Οἱ ἀδύνατοι, ἐξ ἄλλου, μαθηταὶ καθυστεροῦν στὰ μαθήματά τους, τραυματίζονται ἔτσι ψυχικὰ καὶ κάποτε γίνονται καὶ αὐτοὶ ἄτακτοι, ὀκνηροὶ, φυγόπονοι ἢ ἐπιθετικοί.

Σήμερα ὁ δάσκαλος - Παιδαγωγὸς ἀποδέχεται τὴν πραγματικότητα αὐτὴν ὡς μιὰ φυσικὴ κατάστασις καὶ δὲν περιμένει ὅλοι οἱ μαθηταὶ τῆς τάξεως νὰ ἔχουν τὴν ἴδιαν ἰκανότητα καὶ δεξιότητα. Οὔτε πάλι περιμένει ἀπ' ὅλους τοὺς μαθητὰς τὴν πρόσκτησιν τοῦ αὐτοῦ ποσοῦ γνώσεων ἢ τὴν ἀνάπτυξιν τῶν αὐτῶν δεξιοτήτων. Ἐπειδὴ μάλιστα οἱ ἰκανότεροι μαθηταὶ μαθαίνουν εὐκολώτερα, ὁ δάσκαλος γνωρίζει ἐκ τῶν προτέρων ὅτι στὸ τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους ἢ ἀπόστασις ποὺ θὰ χωρίζῃ τοὺς ἰκανοὺς ἀπὸ τοὺς λιγώτερο ἰκανοὺς μαθητὰς θὰ εἶναι μεγαλύτερα ἀπὸ ὅ,τι ἦταν στὴν ἀρχὴ τοῦ σχολικοῦ ἔτους. Ἄν δηλαδὴ στὸν κάθε μαθητὴ ἀνατίθεται σχολικὴ ἐργασία ἀνάλογη πρὸς τὴν ἰκανότητά του, οἱ ὑπάρχουσες κατὰ τὴν ἑναρξιν τοῦ σχολικοῦ ἔτους διαφορὰς θὰ γίνουν μεγαλύτερες στὸ τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους. Τοῦτο εἶναι μιὰ ἐνδειξὴ ὅτι ὁ δάσκαλος ἔλαβε ὑπ' ὄψιν καὶ ἐφήρμο-

σε στην πράξι την ἀρχή των ἀτομικῶν διαφορῶν. Στὸ σημεῖο αὐτὸ κρίνομε σκόπιμο νὰ σημειώσωμε ὅτι μερικοὶ δάσκαλοι εἶναι ἐξ ἰδιοσυγκρασίας κατάλληλοι νὰ διδάσκουν καθυστερημένα παιδιὰ, ἐνῶ ἄλλοι εἶναι κατάλληλοι γιὰ εὐφυεῖς μαθητὰς.

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γενικά, κατὰ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐξατομικεύσεως τῆς ἐργασίας, ἡ διδασκαλία καὶ ἡ μάθησι πρέπει νὰ γίνετῃ σύμφωνα μὲ τοὺς σκοποὺς, τὶς ἱκανότητες, τὶς δεξιότητες, τὶς κλίσεις καὶ τὰ διαφέροντα τοῦ κάθε μαθητοῦ.

Χαρακτηριστικὰ τῆς ὀρθῆς ἐξατομικεύσεως τῆς ἐργασίας. Μὲ ποῖόν τρόπο ἡ γνῶσι τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν ἐφαρμόζεται στὴν ὁργάνωσι τῆς μαθήσεως; Εἶναι φανερό ὅτι ἡ μάθησι εἶναι καὶ πρέπει νὰ εἶναι κάτι τὸ ἀτομικὸ καὶ ἰδιαίτερο, γιὰ τὸν ἀπλὸ λόγο ὅτι κάθε ἄτομο μαθαίνει μὲ τὸν δικό του τρόπο καὶ τὴν δική του μέθοδο. Ἀπὸ πρακτικῆς ὁμῶς ἀπόψεως εἶναι πολὺτιμο νὰ γνωρίζωμε σὲ ποιά σπουδαῖα σημεῖα ἡ μάθησι ἐνὸς μαθητοῦ διαφέρει ἀπὸ τὴν μάθησι ἐνὸς ἄλλου. Ἀνακαλύπτει ἢ προσπαθεῖ τουλάχιστον ὁ κάθε δάσκαλος νὰ ἀνακαλύπτῃ ἢ προσπαθεῖ τουλάχιστον ὁ κάθε δάσκαλος νὰ ἀνακαλύψῃ τὸν ἰδιαίτερον τρόπο μὲ τὸν ὁποῖο μαθαίνει ὁ κάθε μαθητὴς τῆς τάξεως. Πόσοι ἀλήθεια μαθηταὶ δὲν ἀποτυγχάνουν ἐξ αἰτίας τοῦ ὅτι ὁ δάσκαλος δὲν ἐκτελεῖ τὸ καθήκον του αὐτό. Τί μπορεῖ λοιπὸν νὰ γίνῃ στὴν πράξι στὸ πρόβλημα αὐτό;

Ποιῆς γενικῆς ἀρχῆς καὶ ποιά σπουδαῖα σημεῖα θὰ πρέπει ὁ δάσκαλος νὰ ἔχῃ ὑπ' ὄψιν, ἂν πραγματικὰ θέλῃ νὰ κάνῃ κάτι τὸ ἀξιόλογο ἐπ' αὐτὸ πρόβλημα τοῦτο;

Ἀναφορικὰ μὲ τὶς ἀτομικὰς διαφορὰς ποὺ ἐπηρεάζουν τὴν μάθησι ἔχει διαπιστωθῇ ὅτι τὰ ἄτομα διαφέρουν μεταξύ τους ὡς πρὸς:

- 1) Τὴν γενικὴ νοημοσύνη.
- 2) Τὶς εἰδικὰς ἱκανότητες.
- 3) Τὰ διαφέροντα, καὶ
- 4) Τὴν μέθοδον ἐργασίας.

1. Διαφορὰς στὴν γενικὴ νοημοσύνη

Ἄν ὁ κάθε δάσκαλος θέλῃ νὰ ἐπιτύχῃ ἀξιόλογα ἀποτελέσματα πρέπει νὰ εἶναι βαθὺς γνώστης τῶν ζητημάτων αὐτῶν, ἐφαρμόζοντας τὶς σχετικὰς γνώσεις του στὴν ὅλη σχολικὴ ἐργασία. Ἀπὸ πρακτικῆς πλευρᾶς πρέπει νὰ εἶναι ἱκανὸς νὰ ἐφαρμόζῃ ἕνα δυὸ tests πρὸς διάγνωσιν τῆς γενικῆς νοημοσύνης τοῦ κάθε μαθητοῦ, διότι ἕνα τέτοιο test βοηθεῖ τὸν δάσκαλον ὅχι μόνον στὴν διάγνωσιν τῆς γενικῆς ἱκανότητος τοῦ μαθητοῦ, ἀλλὰ καὶ στὴν πρόγνωσιν περὶ τοῦ τί ὁ μαθητὴς εἶναι δυνατόν νὰ ἀποδώσῃ μελλοντικῶς.

Σὲ γενικὰς γραμμὰς τὰ 40% τῶν μαθητῶν εἶναι μέσης ἱκανότητος (μὲ δείκτη νοημοσύνης 90-110 μετρούμενο μὲ τὸ test Binet-Simon); Τὰ 30% μὲ ἀνώτερη νοημοσύνη καὶ τὰ ὑπόλοιπα 30% μὲ κατώτερη νοημοσύνη.

Ἔτσι ὁ δάσκαλος γνωρίζει θετικὰ ὅτι τὰ 40% ἀπὸ τοὺς μαθητὰς του εἶναι ἀνίκανοι νὰ ἐπιτύχουν ἐξαιρετικὴ ἐπίδοσι στὴν Ἀριθμητικὴ, τὴν Γεωμετρίαν, τὰ Ἑλληνικά, τὴν Φυσικὴ Πειραματικὴ καὶ Χημείαν καὶ πρέπει κατὰ συνέπειαν τὰ μαθήματα αὐτὰ νὰ ὁργανωθοῦν καὶ νὰ διδασκῶνται μὲ εἰδικὴ μέθοδο. Ἡ ὁργάνωσι τῶν μαθημάτων σὲ νέες βάσεις δὲν προξενεῖ φυσικὰ καμμιὰ βλάβην στοὺς εὐφυεῖς, τοὺς ἱκανοὺς καὶ τοὺς πολὺ νοήμονες μαθητὰς. Μιὰ ταξινόμησι, ὡστόσο, τῶν μαθητῶν μὲ βάσιν τὸν βαθμὸ τῆς γενι-

κῆς νοημοσύνης καὶ τῶν γενικῶν ἱκανοτήτων τοὺς πρέπει νὰ γίνετῃ μὲ μεγάλη συντηρητικότητά καὶ νὰ ἐρμηνεύετῃ μὲ πολλὰς ἐπιφυλάξεις. Ἡ ταξινόμησι τῶν μαθητῶν σὲ τέτοια βάσιν δὲν μᾶς λέγει βέβαια τὸ πᾶν γιὰ τὸν κάθε μαθητὴ· μᾶς λέγει, ὡστόσο, κάτι πολὺ σπουδαῖο γιὰ τὸν καθένα τους. Μιὰ τέτοια ἀνεπίσημη ταξινόμησι τῶν μαθητῶν ἀπὸ τὸν δάσκαλον ἔχει πρακτικὴ χρησιμότητα γιὰτὶ ὁ δάσκαλος γνωρίζει σὲ γενικὰς γραμμὰς τί πρέπει νὰ ζητᾷ καὶ νὰ περιμένῃ ἀπὸ τὸν κάθε μαθητὴ.

2. Διαφορὰς στὶς εἰδικὰς ἱκανότητες

Ἐκτὸς ἀπὸ τὴν γενικὴ νοημοσύνη τὰ ἄτομα διαφέρουν μεταξύ τους καὶ στὶς εἰδικὰς ἱκανότητες, ὅπως εἶναι:

1. Ἡ Γλωσσικὴ ἱκανότης.
2. Ἡ Μαθηματικὴ ἱκανότης.
3. Ἡ Ἐπιστημονικὴ ἱκανότης.
4. Ἡ Μηχανικὴ ἱκανότης, συνισταμένη εἰς ἱκανότητες κατανόσεως μηχανικῶν σχέσεων καὶ χειρισμοῦ μηχανημάτων.
5. Ἡ ἱκανότης στὴν Ἀντίληψιν σχέσεων τοῦ χώρου.
6. Οἱ καλλιτεχνικὰς ἱκανότητες (Μουσικὴ, Ζωγραφικὴ, Ποίησις).
7. Ἡ πρακτικὴ ἱκανότης καὶ χειροτεχνικὴ δεξιότης.

Διαφέρουν ἀκόμη ὡς πρὸς τὶς ἐπὶ μέρους νοητικὰς λειτουργίας ὅπως εἶναι:

1. Ἡ Μνήμη.
2. Ἡ Φαντασία.
3. Ἡ Κρίσις.
4. Ἡ Παρατηρητικότης.
5. Ἡ Προσοχή.
6. Ἡ Ἐτοιμότης.
7. Ἡ Περιέργεια.
8. Ἡ Ἐφευρετικότης καὶ
9. Ἡ Ταχύτης μαθήσεως.

3. Διαφορὰς στὰ διαφέροντα

Ἕνας μαθητὴς δυνατόν νὰ ἔχῃ θεωρητικὰ διαφέροντα: Ἕνας δευτέρος πρακτικὰ, ἕνας τρίτος καλλιτεχνικὰ καὶ τέλος ἕνας ἄλλος κοινωνικὰ ἐνδιαφέροντα.

Εἶναι γνωστὴ ἡ στενὴ σχέση πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στὰ ἐνδιαφέροντα τοῦ κάθε παιδιοῦ καὶ τὰ ἐπιτεύγματά του στὴν μάθησι. Ὡστόσο, ἕνα ὅποιο, δὴποτε ἐνδιαφέρον ἐνὸς παιδιοῦ, ὅσο καὶ ζωηρὸ καὶ διαρκὲς καὶ ἂν εἶναι, αὐτὸ καθεαυτὸ δὲν ἀποτελεῖ ἐγγύησιν ὅτι τὸ παιδί εἶναι μεγάλῃς ἱκανότητος ἐπὶ τοῦ πεδίου αὐτοῦ. Εἶναι δυνατόν π. χ. ἕνας μαθητὴς νὰ ἐργάζεται σκληρὰ, μὲ θέλησιν καὶ ἐπιμονὴν στὴν Ἀριθμητικὴ ἢ σὲ ἄλλο μάθημα νὰ θυσιάζῃ τὶς ὥρες τῆς ἀναπαύσεως καὶ τῆς ψυχαγωγίας του χάριν τοῦ μαθήματος αὐτοῦ. Ὡστόσο, ἕνας ἄλλος μαθητὴς χωρὶς τὸ σχετικὸ ἐνδιαφέρον τοῦ πρώτου εἶναι δυνατόν νὰ ἔχῃ ἐπὶ τοῦ ἰδίου μαθήματος πολὺ μεγαλύτερη ἐπίδοσι ἐκείνης πού ἐσημείωσε ὁ πρῶτος μαθητὴς. Τοῦτο, ὡστόσο, δὲν σημαίνει ὅτι ἕνα ὠρισμένο ζωηρὸ ἐνδιαφέρον πρέπει νὰ θεωρῆται ὡς κάτι τὸ τετριμμένο.

Ἐκεῖνο τὸ ὅποιο πραγματικὰ δείχνει εἶναι ὅτι τὸ ἄτομο αὐτό, κατὰ πᾶσαν πιθανότητα, θὰ ἐπιτύχῃ ἐπὶ τοῦ πεδίου αὐτοῦ καλύτερα ἀποτελέσματα ἀπὸ ἄλλα πεδία. Ὅταν ἕνας μαθητὴς ἐκδηλώσῃ ἕνα ὠρισμένο ἐν-

διαφέρον στίς κατώτερες τάξεις τοῦ σχολείου, τὸ ὁποῖο ἐξακολουθεῖ νὰ ὑπάρχῃ καὶ στίς ἀνώτερες τάξεις, τοῦτο δείχνει τί εἶναι δυνατόν ὁ μαθητὴς αὐτός νὰ ἐπιτύχῃ καλύτερα καὶ εἶναι ἐντελῶς διάφορο πρᾶγμα ἀπὸ τὸ τί ἔχει στὴν πραγματικότητα ἐπιτύχει. Ἐνα ζωηρὸ καὶ διαρκὲς ἐνδιαφέρον ἀντιπροσωπεύει ἕνα ζωηρὸ καὶ διαρκὲς σκοπὸ. Ἡ ὑπαρξὶς ἐνὸς τέτοιου ἐνδιαφέροντος—ἐνὸς τέτοιου σκοποῦ, ἐκπληρώνει ἕνα ἀπὸ τοὺς βασικώτερους ὅρους τῆς μαθήσεως ποὺ γίνεται ὄχι μηχανικὰ ἀλλὰ μὲ βαθειὰ κατανόησι τῆς πρὸς ἐκμάθησι ὕλης.

Τοῦτο σημαίνει ὅτι ἕνας μαθητὴς ποὺ ἐκδηλώνει ἕνα ὠρισμένο ἐνδιαφέρον εἶναι ἕτοιμος καὶ ἱκανὸς νὰ μαθαίνῃ μὲ ὅλη τὴν ἀποτελεσματικότητά μὲ τὴν ὁποία εἶναι προικισμένος. Γι' αὐτό, ἕνα ζωηρὸ καὶ διαρκὲς ἐνδιαφέρον ἀποτελεῖ σπουδαῖο τεκμήριο καὶ ἀποφασιστικὸ παράγοντα μαθήσεως. Παραθέτω τώρα μιὰ ἀπλή καὶ χρήσιμη ταξινόμησι τῶν ἐνδιαφερόντων ποὺ καθοδηγεῖ καὶ βοηθεῖ τὸν δάσκαλο στὴν σχολικὴ του πρᾶξι.

1. Σωματικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ ἐργασία ποὺ ἀπαιτεῖ σωματικὴ ἄσκησι.

2. Ἐνδιαφέροντα σὲ ὑπαίθριο χῶρο: ἀγαπᾷ νὰ ζῇ καὶ νὰ δρᾷ στὴν ὑπαίθρο.

3. Πρακτικὰ χειρωνακτικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ χρησιμοποιῇ πολὺ τὰ χέρια.

4. Λεπτὰ χειρωνακτικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ χρησιμοποιῇ τὰ δάκτυλα τῶν χεριῶν του καὶ νὰ κάνῃ λεπτὲς συναρμογές, διευθετήσεις, τακτοποιήσεις, διορθώσεις κλπ.

5. Μηχανικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ ἐπιδιορθώσῃ καὶ κατασκευάζῃ μηχανές.

6. Κοινωνικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ τὰ κοινωνικὰ λειτουργήματα καὶ προτιμᾷ νὰ μὴν ἐργάζεται μόνος.

7. Οἰκιακὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ φροντίζῃ γιὰ τὰ οἰκιακά.

8. Παιδικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ παίζει, νὰ κάνῃ τὸν δάσκαλο.

9. Ἐνδιαφέροντα νὰ ἡγήται τῶν ἄλλων: ἀγαπᾷ νὰ εἶναι ἀρχηγός, ὁμαδάρχης καὶ γενικὰ νὰ ὀδηγῇ τοὺς ἄλλους.

10. Ἐμπορικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ ἔρχεται σὲ ἐμπορικὲς συναλλαγές μὲ τοὺς ἄλλους.

11. Ἐνδιαφέροντα τάξεως: ἀγαπᾷ νὰ τοποθετῇ τὸ κάθε πρᾶγμα μὲ τάξι.

12. Μαθηματικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀρέσκεται νὰ ἀσχολῇται μὲ ἀριθμοὺς καὶ σύμβολα.

13. Ἐπιστημονικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀρέσκεται νὰ ἀσχολῇται μὲ τὰ φυσικὰ φαινόμενα.

14. Αἰσθητικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ τὴν τέχνη καὶ τὸ ὥραιο.

15. Ἰχνογραφικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀρέσκεται νὰ σχεδιάζῃ καὶ νὰ ἀναπαριστᾷ διάφορα ἀντικείμενα.

16. Μουσικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ τὴν μουσικὴν.

17. Φιλολογικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ νὰ ἐκφράζῃ τίς ἰδέες του γραπτῶς.

18. Γλωσσικὰ ἐνδιαφέροντα: ἀγαπᾷ τὴν συζήτησι καὶ τὴν ἐπιχειρηματολογία.

19. Ἐνδιαφέροντα γιὰ μελέτη: ἀρέσκεται νὰ ἀσχολῇται μὲ τὴν οὐσίαν τῶν πραγμάτων καὶ νὰ γνωρίζῃ ὅ,τι εἶναι σχετικὸ μὲ αὐτά.

20. Ἐνδιαφέροντα γιὰ πειραματισμό: ἀγαπᾷ νὰ πειραματίζεται καὶ νὰ παρατηρῇ τὰ ἀποτελέσματα.

21. Ἐνδιαφέροντα γιὰ παρατήρησι: ἀγαπᾷ νὰ παρατηρῇ πῶς ἐνεργοῦν οἱ ἄνθρωποι καὶ τὰ πράγματα.

22. Ἐνδιαφέροντα δημιουργικῆς φαντασίας: κλίσαις νὰ χαράσῃ ζωγρά στὴν διάνοιά του τὰ πράγματα.

Ἡ παραπάνω ταξινόμησι τῶν ἐνδιαφερόντων εἶναι φυσικὰ γενικὴ καὶ ἐντελῶς ἐμπειρικὴ. Βασίζεται ὥστόσο στὴν πλουσία ἐμπειρία καὶ τὴν παρατήρησι καὶ μπορεῖ νὰ χρησιμεύῃ στὴν κατασκευὴ ἐνὸς προφίλ τῶν ἐνδιαφερόντων, τῶν ὁποίων ἡ ἀξία εἶναι τόσο μεγάλη. Δίδει ἀκόμη στὸν δάσκαλο μιὰ πολὺ καλὴ ἰδέα γιὰ τὸ τί ἀκριβῶς πρέπει νὰ ἀναζητᾷ καὶ νὰ ἐρευνᾷ καὶ εἶναι συνεπῶς ἀπὸ πρακτικῆς πλευρᾶς, χρήσιμη. Ὑπάρχουν βέβαια, πολλὲς ἄλλες ταξινομήσεις τοῦ αὐτοῦ λίγο ὥς πολὺ εἴδους.

(Συνεχίζεται)

Ἰω. Χαραλαμπίδου

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΙΣ ΤΟ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΟΝ

—Τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας, ὡς ἐκ τῆς μεγάλης του σημασίας, τὴν ὁποίαν ἔχει, διὰ τὴν ἀγωγὴν καὶ μόρφωσιν τοῦ παιδὸς γενικῶς θεωρεῖται, ἐν ἐκ τῶν σπουδαιότερων καὶ βασικῶν μαθημάτων τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, μετὰ ἀπὸ τὰ γλωσσικὰ μαθήματα.

—Διὰ τῆς καταλλήλου καὶ ἐμπεριστατωμένης διδασκαλίας του, ὁ παῖς οὐ μόνον ἀποκτᾷ πολυμερεῖς γνώσεις καὶ καθίσταται γνώστης τῶν σπουδαιότερων ἱστορικῶν ἀληθειῶν καὶ πολιτιστικῶν καταστάσεων τῆς πατρίδος του, καὶ τοῦ κόσμου ποὺ τὸν περιβάλλει, ἀλλὰ παραλλήλως πρὸς αὐτάς, καλλιεργεῖ καὶ τὰς ψυχικὰς δεξιότητας αὐτοῦ, αἱ ὁποῖαι δὲν εἶναι τόσο ἐύκολον, νὰ θεραπεύωνται εἰς μέγαν βαθμὸν παρὰ πάσης διδασκαλίας. Πλὴν δὲ τούτων ἀνταποκρίνεται πλήρως, εἰς τὴν ἐπίτευξιν καὶ ἐτέρων πλείστων ἐπὶ μέρους σκοπῶν τῆς ἀγωγῆς, δι' ὧν ὁ παῖς δράττεται τῶν σπουδαιότερων ἐφοδίων διὰ τὴν ἐξυπηρέτησιν τοῦ ἑαυτοῦ του, τοῦ πλησίον καὶ τοῦ ἔθνους: Ἐτι δὲ εἰσάγεται εὐκολώτερον εἰς τὰ πνευματικὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ, τὰ ὁποῖα ὡς γνωστὸν συμβάλλουν κατὰ πολὺ, εἰς τὴν περαιτέρω ἐξελικτικὴν μόρφωσιν του.

—Ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τοῦ περιεχομένου τῆς ὕλης του, τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας, ἐνέχει ἰδιόζουσαν σημασίαν: διότι αὕτη ἀνάγεται κυρίως εἰς γεγονότα τοῦ παρελθόντος, τὰ ὁποῖα εἶναι σπουδαῖοι φορεῖς διαφόρων πολιτιστικῶν καταστάσεων καὶ ἀποτελοῦν σταθερὰν ἀφετηρίαν μιᾶς μελλοντικῆς ἐξελίξεως καὶ δραστηριότητος.

Εἰδικώτερον ἡ διδασκαλία τοῦ μαθήματος τούτου, ἔχει ὡς ἀπώτερον σκοπὸν, νὰ ἀναπτύξῃ τὸν ἠθικὸν φρονηματισμὸν τοῦ παιδὸς μέσα εἰς τὰ εὐρύτερα ὅρια τῆς ἐννοίας του, νὰ καλλιεργῇ τὸ συναίσθημα τῆς φιλοπατρίας, νὰ ἐδραιώσῃ τὴν Ἑθνικὴν συνείδησιν καὶ νὰ ἐξυψώσῃ τὸ ἔθνικόν φρόνημα αὐτοῦ, τὸ ὁποῖον πάντοτε πρέπει νὰ διατηρῇται ἀμείωτον εἰς τὴν ψυχὴν παντός Ἑλλήνος πολίτου. Διὰ τῆς τοιαύτης κατευθύνσεως τῶν σκοπῶν τῆς διδασκαλίας τοῦ ἱστορικοῦ μαθήματος καὶ τοῦ καταλλήλου ποιοῦ τῆς ὕλης, τὸ ὁποῖον ἐξαιρετικῶς παρέχει ἡ ἱστορία τοῦ ἔθνους μας, ὁ παῖς διαφωτίζεται πλήρως, καὶ ἀποκτᾷ ἀπέραντον σεβασμὸν πρὸς τὰς κληροδοτηθείσας πολιτιστικὰς ἀξίας καὶ παρορμάται εἰς ἐκτέλεσιν ὠφελίμων ἔργων τοῦ ἔθνους, ὁμοίων ἐκείνων, τὰ ὁποῖα ἐξετέλεσαν μεγάλοι ἱστορικοὶ

προσωπικότητες, αναδεικνυόμενος, ούτω, ἄξιος φρουρός τῆς πατρίδος καὶ ὑπερασπιστῆς τῆς Ἑλευθερίας.

Ἐκλογή τῆς ἱστορικῆς ὕλης, διάταξις καὶ διδακτικὴ θεμελίωσις αὐτῆς ἐπὶ τοῦ γεωγραφικοῦ μαθήματος

— Πρὶν ἐκθέσωμεν τὰς ἐν ἐπικεφαλίδι ἀπόψεις μας, θὰ ἀναφερθῶμεν δι' ὀλίγων εἰς τὴν ψυχοφυσικὴν διάθεσιν τοῦ παιδὸς ἐφ' ἧς ὑποχρεοῦται νὰ προσαρμόζεται κάθε διδῆλῖα, διὰ νὰ ἴδωμεν πρῶτον, ποίαν διάθεσιν παρουσιάζει ἡ παιδικὴ ψυχὴ εἰς τὸ νὰ δέχεται μίαν οἰανδήποτε ἱστορικὴν ὕλην καὶ δεύτερον ἐπὶ τίνων βάθρων προσαρμόζει καὶ κατανοεῖ ταύτην. Περὶ τούτων ἡ ψυχολογία τῆς πείρας μᾶς ἐδίδασκεν, ὅτι ὁ παῖς παρουσιάζει ἐκ φύσεως ζωηρότερον ἐνδιαφέρον νὰ δέχεται καὶ ἀφομοιοῖ εὐχαρίστως πᾶσαν πραγματικὴν ἱστορικὴν ὕλην τῆς ἀπολύτου ἀρεσκείας του καὶ κατὰ προτίμησιν ἐκείνην, ἡ ὁποία ὑποπίπτει εἰς τὴν ἄμεσον ἀντίληψιν του ἢ καὶ φανταστικὴν τοιαύτην ἔχουσιν ἀλληλεξάρτησιν μὲ τὰς ἐμπειρίας τοῦ στενοῦ καὶ εὐρύτερου περιβάλλοντός του, ἐφ' ὧν προσαρμόζει ταύτην. Οὕτω παρὰ τοῦ παιδὸς προτιμᾶται ἡ ἱστορικὴ ὕλη, τῆς ὁποίας τὸ περιεχόμενον ἀναφέρεται εἰς ἐνυπάρχοντα πραγματικὰ ἱστορικὰ μνημεῖα καὶ γεγονότα τῆς στενωτέρας καὶ εὐρύτερας πατρίδος του, τὰ ὁποία παρουσιάζουν ὁλοκάρθαρα στοιχεῖα καὶ προκαλοῦν τὸ ἄμεσον ἢ ἐμμεσον ἐνδιαφέρον αὐτοῦ, νὰ ἀσχοληθῇ μὲ αὐτὰ καὶ τὴν ἱστορίαν των. Ἐνα ἔργον τέχνης π. χ., μία ἐπιγραφή, ἕνας ἀρχαῖος τάφος, ἕνα παλαιὸν κανόνι, ἕνα φρούριον τῆς περιοχῆς, ἕνα εἰκονογραφημένον ἄρμα κ.λ.π. εἶναι εἰς θέσιν νὰ ἐλκύσουν τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδὸς νὰ δεχθῇ τὴν ἱστορικὴν ὕλην τούτων ἢ παρομοίαν τοιαύτην πρὸς αὐτὰ. Δέχεται εὐχαρίστως ἀκόμη φανταστικὴν ἱστορικὴν ὕλην, ὁμοίαν μὲ τὰ παραμύθια, προπαντὸς ὅμως ἀρέσκεται εἰς τὸ νὰ μανθάνῃ περιπετειώδεις ἱστορίας, ὧν τὸ περιεχόμενον παρουσιάζει ποιὸν τινα ἀληθοφανῆ ἥρωϊσμόν ἢ ἀναφέρεται εἰς πραγματικὰ ἱστορικὰ γεγονότα καὶ πράξεις ἱστορικῶν προσώπων μετ' ἀληθοφανοῦς ἀποτελέσματος.

Ὅταν τὸ παιδί π. χ., ἀκούει διὰ τὰς περιπετείας τοῦ Ὀδυσσεύς ἢ τὸν ἥρωϊσμόν τοῦ Ἀθανασίου Διάκου καὶ τὸν διὰ σουβλισμοῦ μυστηρικὸν θάνατόν του, δὲν θέλει νὰ τελειώσῃ ποτέ.

Τοιοῦτου εἶδους ἱστορικὴν ὕλην, ἡ ὁποία ἔχει τοπικὴν καὶ χρονικὴν ἀλληλεξάρτησιν, ἀντιλαμβάνεται ἐν πλάτει, δυνάμενον νὰ συγκρατήσῃ χρονολογίας, τόπους καὶ δρώντα ἱστορικὰ πρόσωπα. Ἀπεναντίας ἄλλου εἶδους ἱστορικὴν ὕλην μὲ ἀφηρημένης ἐννοίας, μακρὰν τοῦ ἐμπειρικοῦ του κόσμου, δυσκόλως ἀντιλαμβάνεται. Συμφώνως πρὸς τὰ ἀνωτέρω, ἡ ἱστορικὴ ὕλη ἐκλέγεται κατὰ κάποιον τρόπον πού νὰ συμβιβάζεται πρὸς τὰ διαφέροντα τοῦ παιδὸς καὶ τὰς προτιμήσεις του.

Νὰ εἶναι ἀνάλογος πρὸς τὰς πνευματικὰς ἰκανότητας αὐτοῦ καὶ νὰ ἔχῃ ἀλληλεξάρτησιν μὲ τὸ ἐμπειρικόν του περιβάλλον.

Νὰ διατάσσεται κατὰ συγκεντρωτικούς κύκλους κυρίως διὰ τὰς Α καὶ Β' τάξεις, καὶ νὰ συνδέεται ἀπαραιτήτως μὲ τὸ μάθημα τῆς πατριδογνωσίας, τὸ ὁποῖον, ὡς γνωστόν, εἶναι προβαθμὶς καὶ διδακτικὴ θεμελίωσις τῆς ἱστορίας τοῦ ἔθνους. Δεδομένου ὅτι ἡ ἱστορικὴ ὕλη. Δεδομένου ὅτι καὶ ἡ ἱστορικὴ ὕλη (ὅπως πῶς πᾶν ἀφέθη νοηθῇ) δὲν διδάσκεται ἀφηρημένη καὶ ἀκατανόητος, ἀλλὰ τοποθετεῖται καὶ συσχετίζεται μὲ τὸν τόπον, τὸν χρόνον καὶ τὸν χρόνον, ἐπὶ φυσικῶν βάσεων καὶ ἐποπτικῶς, ὥστε νὰ ἐπιτυγχάνεται ἡ κατανόησις καὶ ἡ ἐποικοδομητικὴ ἐπεξεργασία καὶ ἐμπέδωσις αὐτῆς.

Διὰ τὰς Γ' καὶ Δ' τάξεις ἰσχύουν αἱ προαναφερθεῖσαι ἀπαιτήσεις, μὲ

μόνην τὴν διαφορὰν ὅτι, ἐπειδὴ ἀπὸ τοῦ Δ' σχολικοῦ ἔτους καὶ ἄνω, ἡ ἱστορικὴ ὕλη λαμβάνει τὴν θέσιν τῆς, ὡς ἰδιαιτέρου αὐτοτελοῦς μαθήματος, λόγῳ τῆς συνοχῆς τῶν πραγματικῶν ἱστορικῶν γεγονότων τοῦ ἔθνους μας, ἀπὸ τῶν ἀρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερον καὶ ἐπειδὴ ἡ κατανόησις τῆς, προϋποθέτει συσχετίσιν μετὰ τοῦ τόπου καὶ τοῦ χρόνου, ἀπαραιτήτως δέον, ὅπως κατὰ τὴν διάταξιν αὐτῆς λαμβάνηται σοβαρῶς ὑπ' ὄψιν ἡ τοιαύτη συνοχὴ αὐτῆς ἀπὸ τοῦ ἀκροτάτου παρελθόντος μέχρι σήμερον καὶ ἡ θεμελίωσις αὐτῆς ἐπὶ τοῦ γεωγραφικοῦ μαθήματος, τὸ ὁποῖον ὀφείλει νὰ ἀκολουθῇ.

Λέγομεν δὲ τοῦτο, διότι κατὰ γενικὸν κανόνα τὸ γεωγραφικὸν μάθημα εἶναι ἡ βάσις, ἐφ' ἧς θεμελιούται διδακτικῶς ἡ ἱστορικὴ ὕλη καὶ κατανοεῖται ἐποπτικῶς. Μὲ τὰ ἤδη ὁμῶς ἰσχύοντα προγράμματα καὶ τὰς ἤδη ἰσχυοῦσας παιδαγωγικὰς καὶ ψυχολογικὰς ἀντιλήψεις διὰ τοῦ περιορισμοῦ τῆς γεωγραφικῆς ὕλης τῆς Γ' τάξεως, κυρίως μέχρι τῶν ὁρίων τοῦ Νομοῦ τοῦ παιδὸς καὶ τὴν ταυτόχρονον ἑνρξιν τοῦ ἱστορικοῦ μαθήματος καὶ τοῦ γεωγραφικοῦ τοιοῦτου εἰς τὴν Δ' τάξιν, καθ' ἣς ἀντιλήψεις τὸ μὲν δὲν πρέπει νὰ χάνῃ τὴν συνοχὴν του, τὸ δὲ νὰ ἀκολουθῇ τὴν πορείαν ἐκ τῶν ἐγγύς πρὸς τὰ μακρὰν ἔχον ὡς ἀφετηρίαν τὸν Νομόν τοῦ παιδὸς, οὐδόλως ἡ ἱστορικὴ ὕλη θὰ ἀκολουθῇ. Τὸ γεωγραφικὸν μάθημα καὶ ἐλάχιστα θὰ γίνεται σαφῶς κατανοητόν. Καὶ θὰ συνεχίζεται δυστυχῶς τὸ ἀποκαρδιωτικὸν φαινόμενον κατὰ τὸ ὁποῖον: ὁ μαθητὴς πού ζῇ εἰς τὴν Μακεδονίαν νὰ διδάσκει τὴν ἐνότητα «Ἀθλοὶ τοῦ Ἡρακλέους» ἢ τὴν μάχην τοῦ Μαραθῶνος καὶ νὰ μὴ ἔχῃ διδαχθῇ τὰ διαμερίσματα Πελοποννήσου καὶ Στερεᾶς Ἑλλάδας καὶ ἀντιθέτως μαθητὴς τῆς Πελοποννήσου τὴν ἐνότητα «Ἀλέξανδρος» χωρὶς νὰ ἔχῃ διδαχθῇ τὴν Μακεδονίαν.

Αὐτὰ δυστυχῶς εἶναι σοβαρὰ ἐμπόδια, τὰ ὁποία προδικάζουν τὴν ἀποτυχίαν τῆς διδασκαλίας τοῦ ἱστορικοῦ μαθήματος, διότι κατὰ κύριον λόγον μία τοιαύτη διδασκαλία, πού προσπαθεῖ κατὰ τὴν αὐτὴν διδακτικὴν ὁρίαν, νὰ ἐγείρῃ εἰς τοὺς μαθητὰς κατ' ἀρχὴν ἱστορικὰ διαφέροντα, παραλλήλως δὲ καὶ γεωγραφικά, διὰ νὰ συνδέσῃ τὴν ἱστορικὴν ὕλην, δὲν κάνει τίποτε ἄλλο παρὰ νὰ δισπᾷ συχνάκις τὰ ἀρχικὰ διαφέροντα καὶ τὴν προσοχὴν τῶν μαθητῶν καὶ νὰ ἀναγκάσῃ τοὺς νὰ καταβάλλουν ὑπερμέτρους πνευματικὰς δυνάμεις δυσαναλόγους τῶν ἀρχικῶν διαφερόντων των, διὰ νὰ προσαρμόσῃ ταῦτα καὶ πρὸς ἄλλους ὀρίζοντας, πού θὰ χρειασθῇ νὰ συνδεθῇ ἡ ἱστορικὴ ὕλη, πρῶτον ὅπως ἑλλείπει παρ' αὐτῶν μία τοιαύτη ἐτοιμότης ἀλλαγῆς διαφερόντων καὶ κατ' ἀνάγκην δέχονται παθητικῶς τὰ προσφερόμενα. Οὕτω οἱ μαθηταὶ ἐμπλέκονται εἰς ποικίλας ἀναστροφὰς τοῦ ἱστοριογεωγραφικοῦ περιεχομένου, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ δεχθοῦν ἐλάχιστα στοιχεῖα ἱστορικὰ καὶ γεωγραφικά ἀνευ συνοχῆς καὶ ἀλληλεξαρτήσεως, τὰ ὁποία μένου ἐπὶ βραχὺν χρόνον ἐν τῇ μνήμῃ καὶ ἔπειτα λησμονοῦνται. Ἐὰν θέλωμεν λοιπὸν νὰ μὴ περιπλέκωνται ἔτσι τὰ ἱστοριογεωγραφικά περιεχόμενα εἰς τὴν συνείδησιν τοῦ παιδιοῦ καὶ νὰ ἐπιτυγχάνεται ἡ πλήρης κατανόησις τῆς ἱστορικῆς ὕλης μὲ τὴν συνοχὴν τῆς καὶ νὰ ἐξαίρωνται οἱ σημαντικώτεροι ἱστορικοὶ σταθμοὶ τοῦ ἔθνους μας, δὲν παρέχεται ἡ εὐχέρεια εἰς τοὺς μαθητὰς νὰ διαγνώσῃ τὰς μεγαλυτέρας διακυμάνσεις τοῦ ἔθνικοῦ μας βίου, ὅπως εἶναι μέγα πλεονέκτημα διὰ τὴν ὁλονὴν ἐδραίωσιν τῆς ἐθνικῆς συνειδήσεως αὐτῶν, ἐπιβάλλεται νὰ γίνουν ὀρισμέναι τροποποιήσεις καὶ ἀναθεωρήσεις προγραμματικῶν τινῶν διατάξεων καὶ ἀντιλήψεων καὶ τὸ ἱστορικὸν μάθημα νὰ θεμελιωθῇ διδακτικῶς ἐπὶ τοῦ γεωγραφικοῦ, ὡς κάτωθι:

Εἰς τὰς Α' καὶ Β' τάξεις εἰς ἃς δέον νὰ διδάσκωνται πάσης φύσεως

ιστορικά γεγονότα της στενωτέρας πατρίδος τοῦ μαθητοῦ, νὰ προσφέρωνται ἐν συνδυασμῷ μετὰ τοῦ μαθήματος τῆς πατριδογνωσίας διὰ τῆς Ἐν. Διδασκαλίας, ὡς συνήθως γίνεται καὶ σήμερον εἰς πλεῖστα σχολεῖα τῆς χώρας μας.

Εἰς τὴν Γ' τάξιν ἡ ἱστορικὴ ὕλη νὰ ἀκολουθοῖ τὴν γεωγραφικὴν καὶ ἡ διδασκαλία της νὰ ἄρχεται ἓνα ἢ δύο μῆνας ἀργότερον : ὥστε κατὰ τὸ με-
σολαβοῦν τοῦτο χρονικὸν διάστημα, τὸ ὁποῖον θεωρεῖται κατὰ τὴν γνώμην
μας, ὑπεραρκετὸν διὰ τὴν ἀρχικῶς ἐξέτασιν τοῦ Νομοῦ τοῦ μαθητοῦ, νὰ
δοθῇ ἡ εὐκαιρία εἰς αὐτὸν νὰ ἐπεισέλθῃ εἰς τὰς γεωγραφικὰς ἐννοίας καὶ
τὴν ἀνάγνωσιν τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων ἐπὶ τοῦ χάρτου. Εὐθύς δέ, μετὰ
τὴν ἐξέτασιν τοῦ Νομοῦ, καθ' ὃν χρόνον ἄρχεται καὶ ἡ διδασκαλία τῆς
ἱστορίας, ἡ γεωγραφικὴ ὕλη ἐφ' ᾗς θεμελιοῦται ἡ ἱστορία νὰ ἐπεκτείνεται
εἰς ἅπαντα τὰ διαμερίσματα τῆς χώρας, διατεταγμένη οὐχὶ μὲ τὴν μέχρι
σήμερον ἀκολουθητέαν πορείαν ἐκ τῶν ἐγγύς πρὸς τὰ μακράν, ἀλλὰ ἀνα-
λόγως μὲ τὴν ἱστορικὴν ὕλην ποῦ θέλομεν νὰ διδαχθῇ ὁ μαθητής, καταρτί-
ζοντες ἔτσι τὸ πρόγραμμα, ὥστε οὕτως νὰ γνωρίζῃ πρῶτον τὸ διαμέρισμα
τῆς χώρας εἰς ὃ ἀναφέρεται ἡ ἱστορικὴ ὕλη καὶ νὰ ἐντυφᾷ ἐν αὐτῷ μέχρι
περατώσεως τῆς ἐκάστοτε ἐνόητός της. Οὕτω, δίδεται ἡ εὐκαιρία, νὰ ἐξε-
τάζηται πατριδογνωστικῶς καὶ ἐν γενικαῖς γραμμαῖς ὅλον τὸ ἐκάστοτε δι-
αμέρισμα τῆς χώρας ἀνάλογα μὲ τὴν ἀντιληπτικὴν ἱκανότητα τῶν μαθητῶν
καὶ μὲ τὰ πρόσφατα πάντοτε γεωγραφικά στοιχεία, ἐφ' ὧν προσαρμόζεται
καὶ προσφέρεται ἐποπτικῶς ἡ ἱστορικὴ ὕλη. Ἡ τοιαύτη διάταξις καὶ ἀκο-
λουθητέα πορεία, ἔχει μεγίστην σημασίαν καὶ διὰ τὸ ἐπόμενον Δ' σχολικόν
ἔτος : διότι διὰ τῆς ἐπαναλήψεως καὶ συμπληρώσεως τυχόν παραλειφθέν-
των γεωγραφικῶν καὶ πολιτιστικῶν στοιχείων καὶ ἡ κυρίως Γεωγραφία θὰ
γίνῃ κτήμα τοῦ μαθητοῦ καὶ ἡ Ἱστορία τῆς Ἀρχαίας Ἑλλάδος, (ἡ ὁποία
ἀπαραιτήτως πρέπει νὰ διδάσκειται ὡς αὐτοτελές μάθημα μὲ τὴν χωροχρο-
νικὴν συνοχήν της, ἂνευ μεθοδικῶν διακοπῶν καὶ χασμάτων ἀπὸ τοῦ ἀκρο-
τάτου παρελθόντος μέχρι τοῦ ἐγγύς παρόντος), θὰ ὀδεύηται ἐπὶ γνωστῶν
διὰ τὸν μαθητὴν τόπων καὶ ἐπὶ τῶν φυσικῶν της βάσεων, θὰ κατανοῇται
πληρέστερον παρ' αὐτοῦ.

πληρέστερον παρ' αὐτοῦ.
 "Ας ληφθῇ σοβαρῶς ὑπ' ὄψιν, ὅτι ἀπὸ τὴν ἀρχὴν τοῦ Γ' σχολικοῦ
 ἔτους ἀρχίζουν ταυτοχρόνως ἡ ἱστορία καὶ ἡ γεωγραφία. Εἰς μὲν τὴν γεω-
 γραφίαν ὁ μαθητὴς ἀσχολεῖται μὲ τὴν ἀνάγνωσιν τοῦ χάρτου, προσανατο-
 λισμὸν καὶ τὰ πατριδογνωστικὰ στοιχεῖα τοῦ Νομοῦ του, εἰς δὲ τὴν ἱστο-
 ρίαν ἔχει τελειώσει τοὺς ἄθλους τοῦ Ἡρακλέους καὶ Θησέως καὶ ἂν δὲν
 ἐπεκταθῇ καὶ προηγηθῇ ἡ γεωγραφικὴ ὕλη ποὺ εἶναι ἡ βάσις διὰ νὰ κα-
 τανοηθῇ ἡ ἱστορικὴ ὕλη, ἀναλόγως μὲ τὴν διδ[ι]κ[η]ν κατεύθυνσιν αὐτῆς, δὲν
 πράττομέν τι ἄλλο, παρὰ νὰ διδάσκωμεν τὸν μαθητὴν παραμύθια καὶ νὰ
 ἀφίνωμεν ἀνεκμετάλλετον τὸν χρόνον, καθ' ὃν λίαν ἐποικοδομητικῶς δυνά-
 μεθα νὰ θεμελιώσωμεν τὴν ἱστορικὴν ὕλην, ἀφοῦ οὕτως ἢ ἄλλως ἀμέσως
 μὲ τὴν ἔναρξιν τῆς Μυθολογίας, ὁδηγεῖται ὁ μαθητὴς μακρὰν τῶν ὁρίων
 τῆς στενωτέρας πατρίδος του.

Αί κρατούσαι μέχρι σήμερον ἀντιλήψεις, περί τῆς διδ[ι]κῆς πορείας καί τοῦ περιορισμοῦ τῆς διδασκ[τ]έας γεωγραφικῆς ὕλης εἰς τὴν Γ' τάξιν, κυρίως μέχρι τῶν ὁρίων τοῦ Νομοῦ τοῦ παίδος καὶ ἐάν ὑπάρξῃ χρόνος περί τὰ τέλη τοῦ σχολικοῦ ἔτους νὰ διδασθοῦν οἱ ἄλλοι Νομοὶ μὲ τὰς πρωτευούσας τῶν, καθ' ὃν χρόνον θὰ ἔχῃ περατωθῇ ἡ ἱστορικὴ ὕλη, δὲν εἶναι καθόλου ἐποικοδομητικά. Ἡ σημερινὴ ἀλματώδης ἐξέλιξις τοῦ αἰῶνός μας δὲν θέτει ὅρια καὶ περιορισμούς, τὰ πάντα λαμβάνουν κατ' ἀναλογίαν τὴν δέουσαν ἐξέλιξιν καὶ εἶναι δημιουργήματα τοῦ συνεχῶς καὶ ἀδιαλείπτως ἐξελισσο-

μένου ανθρώπου. Συνεπῶς καὶ τὸ παιδί τοῦ αἰῶνός μας δὲν μένει καθο-
στημένον καὶ ἀσυκίνητον γύρω ἀπὸ τὰ ἐπιτεύγματα αὐτά. Τὸ σημερινὸ
παιδί ἐπιδέρχεται παντοῦ, μέχρι τοιοῦτου βαθμοῦ, πού τείνει νὰ διαψεύσῃ
τὰς μέχρι τοῦδε ἐπικρατούσας ψυχολογικὰς ἀντιλήψεις, κατὰ τὰς ὁποίας,
μέσα σὲ ὠρισμένα χρονικὰ διαστήματα ἐξελλίσσεται πνευματικῶς. Γιὰ τὰ
περισσότερα παιδιὰ, καὶ ὁμιλοῦμεν ἀποκλειστικὰ γιὰ ἐκεῖνα πού ἐγεννή-
θησαν μεταπολεμικῶς καὶ κατὰ τὴν τελευταίαν δεκαετίαν, ἡ ψυχολογία
τοῦ παιδιοῦ πρέπει νὰ ἐπαναθεωρήσῃ τὰ πορίσματα της καὶ νὰ προβῇ εἰς
νέους πειραματισμούς. Αἱ πρόσφατοι παρατηρήσεις μας ἀποδεικνύουν, ὅτι
τὸ παιδί σήμερα εἶναι περισσότερον αὐτοδιδάκτον, διὰ τῆς πορείας τῆς
φυσικῆς μαθήσεως, τὸ ὁποῖον ξεπερνᾷ ὄχι μόνον τὰ ὅρια τοῦ στενωτέρου
περιθάλλόντος του, ἀλλὰ καὶ πέραν αὐτῶν. Ἀπόδειξις τούτου εἶναι, ὅτι
ἐνῶ ἡμεῖς εἰς τὸ σχολεῖον πολλὰς φορές τὸ περιορίζομεν εἰς τὸ ἐγγὺς πε-
ριθάλλον του, ἐκεῖνο μᾶς ὁμιλεῖ διὰ ἐκτόξευσιν πυραύλων στὴν Φλωρίδα
τῆς Ἀμερικῆς ἢ στὰ βόρεια τμήματα τῆς Ρωσίας.

Τὸ γεγονός τοῦτο δὲν πρέπει νὰ μᾶς ἐκπλήττῃ: Οὕτῃ νὰ παραβλέψωμεν αὐτό, παίρνοντας ὡς γνώμονα τὰς ὀλιγωτέρας πιθανὰς ἀντιθέτους περιπτώσεις καὶ νὰ ἀσχοληθῶμεν μὲ αὐτὸ μετὰ παρέλευσιν ἐτῶν. Κατὰ τὴν γνώμην μας, εἶναι ἀρκετὰ δύο ἔτη καὶ μέρος τοῦ Γ' σχολ. ἔτους, νὰ διατεθῇ διὰ τὴν σπουδὴν τῆς στενωτέρας πατρίδος τοῦ μαθητοῦ. Οὕτῃ καὶ ψυχολογικῶς ἐπιτρέπεται νὰ καθηλοῦται ὁ μαθητὴς ἐπὶ γνωστῶν διδ|κῶν ἐνοτήτων τοῦ περιβάλλοντός του, τὰς ὁποίας ἐσπούδασεν διὰ τῆς φυσικῆς μαθήσεως καὶ αὐτοδιδασχῆς. Δέον νὰ σημειωθῇ ἀκόμη, ὅτι καὶ διὰ τῶν ἁλ-λων μαθημάτων κατὰ τὰ δύο πρῶτα σχολικὰ ἔτη καὶ κατὰ τὴν προσχολι-κὴν ἡλικίαν ὁ μαθητὴς δὲν κάνει τίποτε ἄλλο παρὰ νὰ ἀσχολῆται μὲ τὸ πατριδογνωστικόν του περιβάλλον. Συνοψίζοντες τὰ ἀνωτέρω, καταλήγο-μεν εἰς τὰ κάτωθι πορίσματα: 1) Διὰ τὴν καλλιτέραν προσφορὰν καὶ κα-τανόησιν τῆς ἱστορικῆς ὕλης, ἐπιβάλλεται ὅπως αὕτη θεμελιωθῇ διδακτι-κῶς ἐπὶ τῆς Γεωγραφίας. 2) Ἡ Γεωγραφικὴ ὕλη εἰς τὴν Γ' τάξιν εὐθὺς με-τὰ τὴν ἐξέτασιν τοῦ Νομοῦ τοῦ παιδὸς νὰ ἐπεκτείνεται εἰς ἅπαντα τὰ δια-μερίσματα τῆς Χώρας καὶ νὰ προηγῆται τοῦ ἱστορικοῦ μαθήματος, διατετα-γμένη ἀναλόγως ὥστε νὰ ὑποδέχεται τὴν ἱστορικὴν ὕλην, (καὶ νὰ μὴ συμ-βαίνει τὸ ἀποκαρδιωτικὸν φαινόμενον καθ' ὃ ὑποδεικνύονται ἄπλως εἰς τὸν χάρτην, τὸ ὁποῖον δὲν γνωρίζει ἀκόμη νὰ ἐκβάλλῃ ὁ μαθητὴς, ἱστορικοὶ τό-ποι, ὥσάν ξένοι καὶ ἀφηρημένοι ἔννοιαι πρὸς τὸ παιδί, ἀλλ' ἐδραιωμένοι ἐπὶ γνωστῶν φυσικῶν βάσεων). 3) Ὁ χρόνος ἐνάρξεως τοῦ ἱστορικοῦ μα-θήματος εἰς τὴν Γ' τάξιν νὰ ἀρχῇται ἓνα ἢ δύο μῆνας ἀργότερον. Οὕτω διευκολύνεται ἡ κατάστασις καὶ κατὰ τὸ Δ' σχολικὸν ἔτος, ὅπου ἀρχεται ἡ ἱστορία τῆς ἀρχαίας Ἑλλάδος, διότι ὁ μαθητὴς ἔχει γνωρίσει τὴν χώραν του καὶ δύναται νὰ παρακολουθήσῃ μὲ τὴν συνοχήν τῆς τὴν ἱστορικὴν ὕλην καὶ νὰ προσαρμόσῃ ταύτην ἐπὶ τῶν φυσικῶν βάσεων τῆς. Ἄς μὴ λησμο-νῶμεν ὅτι καὶ ἡ ὕλη τῆς ἱστορίας τῆς Δ' τάξεως εἶναι τόσον πολλή, πού μόνις καὶ μετὰ βίας εἰς τὸ χρονικὸν διάστημα τοῦ ἐνὸς σχολικοῦ ἔτους φθά-νομεν εἰς τὸ τέλος τῆς, ἐξετάζοντες πολλὰς φορὰς ἐπὶ τροχάδην σπουδαίους καὶ σημαντικοὺς ἱστορικοὺς σταθμούς, οἱ ὅποιοι οὐδέποτε πρέπει νὰ πα-ραβλέπωνται χάριν τῆς μὴ ἀπωλείας τῆς συνοχῆς τῆς ἱστορικῆς ὕλης, λό-γω τῆς σπουδαιοτάτης σημασίας τὴν ὁποίαν ἔχει διὰ τὸν μαθητὴν, ὅστις δυσκόλως θὰ δυνηθῇ νὰ ἀντιληφθῇ τὰς μεγαλυτέρας διακυμάνσεις τοῦ ἐθνι-κοῦ βίου τοῦ λαοῦ μας κατὰ τὴν μακραίωνα ἱστορίαν του. Ἐπὶ τούτων φέρομεν ἄπλοιν τι ποράδειγμα, ὅτι ὁδοιπόρος τις φθάνει ἐνωρίτερον καὶ ἀνε-τώτερον εἰς τινα τόπον πού κατευθύνεται, ὅταν γνωρίζῃ καλῶς τὸν δρό-μον. Ἐνῶ ἀντιθέτως, ἄλλος τις πελαγοδρομεῖ, κοιράζεται, ἀγανακτεῖ καὶ

τις πιο πολλές φορές δεν φθάνει ποτέ. Επίσης ο καθείς δύναται να βαδίζει καλλίτερον εις τὸ φῶς παρὰ εἰς τὸ σκότος. Συνεπῶς καὶ ἡμεῖς φρονούμεν, ὅτι ἡ ἱστορικὴ ὕλη εἶναι προτιμότερον νὰ ὀδεύηται ἐπὶ γνωστῆς ὁδοῦ παρὰ ἀγνώστου, μετὰ φωτός καὶ οὐχὶ σκότους. Ὅπως ἡμεῖς θέτομεν τὸ ζήτημα τῆς θεμελιώσεως τῆς ἱστορικῆς ὕλης, ἐπὶ τοῦ γεωγραφικοῦ μαθήματος πλεονεκτοῦμεν καὶ διὰ τὴν διδακτέαν ἱστορικὴν ὕλην τῆς Ε' καὶ ΣΤ' τάξεως, διότι ὁ μαθητής, ὁ ὁποῖος σπουδάζει τὴν γεωγραφίαν τῆς πατρίδος του, ἐπὶ δύο ὁλόκληρα σχολικὰ ἔτη (Γον καὶ Δον) θὰ εἶναι εἰς θέσιν νὰ θεμελιώσῃ πλεῖστα ἱστορικὰ γεγονότα ποὺ ἀναφέρονται εἰς πᾶν τμήμα τῆς πατρίδος του, καὶ ἀνὰ πᾶσαν στιγμὴν νὰ προσαρμόσῃ καὶ κατανοήσῃ ταῦτα, χωρὶς νὰ χρειασθῇ ἰδιαιτέραν ἐπισκόπησιν τῶν γεωγραφικῶν τόπων, τοὺς ὁποῖους καλῶς ἐσπούδασεν καὶ κατενόησε κατὰ τὰ ὡς ἄνω δύο ἔτη. Οὕτω δέ, οὐδόλως ἐμπλέκεται εἰς ἀναστροφὰς τοῦ ἱστοριογραφικοῦ περιεχομένου, ἀλλ' ὡς καλὸς ὁδηγὸς τοῦ τόπου, τοῦ χώρου καὶ τοῦ χρόνου, παρακολουθεῖ μετ' ἐνδιαφέροντος καὶ προσοχῆς τὴν ἐκτυλισσομένην ἱστορίαν τοῦ ἔθνους του, ἣν καὶ κατανοεῖ. Αἱ ἀνωτέρω ἀντιλήψεις μας νομίζομεν ὅτι στηρίζονται ἐπὶ φυσικῶν διδῶν καὶ ψυχολογικῶν βάθρων, αἱ ὁποῖαι θὰ πρέπει νὰ τύχωσι μεγίστης προσοχῆς παρὰ τῶν ἀρμοδίων κύκλων, τῶν ἐπὶ πολλὰ ἔτη ἀπασχολουμένων μετὰ τὴν ἀγωγὴν καὶ νὰ γίνωσιν ἀφορμὴ μίᾳ πληρεστερας ἴσως ἐπεξεργασίας ἐπ' ἀγαθῇ τῆς Παιδείας τοῦ ἔθνους μας.

Μέθοδος διδασκαλίας

Ὡς ἐτονίσσαμεν καὶ εἰς προηγούμενος σελίδας, ἡ ἱστορικὴ ὕλη τῆς Α' καὶ Β' τάξεως προσφέρεται, ἐπεξεργάζεται καὶ ἐμπεδοῦται ἐν συνδυασμῷ μετὰ τοῦ πατριδογνωστικοῦ μαθήματος διὰ τῆς Ε.Σ. Διδασκαλίας.

Κατὰ τὴν ἐξέτασιν τῶν ἱστορικῶν μνημείων τῆς ἰδιαιτέρας πατρίδος τοῦ μαθητοῦ ἀκολουθεῖται ἡ γνωστὴ πορεία διδῶν: ἡ τριμερής. Κατ' ἀρχὴν γίνεται ἐπίσκεψις τοῦ ἱστορικοῦ μνημείου ἐν τῇ φυσικῇ του θέσει ἢ προβάλλεται εἰκὼν τοιοῦτου ἐν τῇ τάξει ἢ πρόπλασμα αὐτοῦ. Γίνεται αὐθόρμητος παρατήρησις ὑπὸ τῶν μαθητῶν. Ἀνακοίνωσις τῶν παρατηρηθέντων καὶ συμπληρώσις διηγηματικῶς ὑπὸ τοῦ διδασκάλου τυχόν παραλειφθέντων ἱστορικῶν στοιχείων. Ἐν συνεχείᾳ ἀκολουθεῖ ἡ ἐπεξεργασία πρὸς βαθυτέραν κατανόησιν τῶν προσφερθέντων, λύονται ἀπορίαι — χαρακτηρισμοὶ προσώπων, ἐντυπώσεις, συγκρίσεις κλπ. Κατὰ τὸ τρίτον στάδιον γίνεται ἀναδιήγησις ὑπὸ ἐνὸς ἢ δύο μαθητῶν τῆς διδασθείσης ἱστορικῆς ὕλης, ἡ δραματικὴ ἀναποράστασις καὶ κατ' οἶκον ἢ καὶ ἐν τῇ τάξει ἱχνογραφικὴ ἐξεκόνισις αὐτῆς.

Εἰς τὴν Γ' καὶ Δ' τάξιν, ὡς μέθοδον διδασκαλίας θεωροῦμεν κατάλληλον τὴν διηγηματικὴν λόγῳ τῆς φύσεως τοῦ περιεχομένου τῆς ἱστορικῆς ὕλης. Ὅμοίως καὶ διὰ τὴν Ε' καὶ ΣΤ' τάξιν, ἐνίοτε ὅμως καὶ εἰς πολὺ προηγμένα παιδιὰ, ἐφαρμόζομεν τὴν μέθοδον τῶν πηγῶν, μετὰ τὰς συνεργασίας ομάδας. Ἐκεῖνο ὅμως ποὺ πρέπει νὰ ἐπιδιώκηται πρὸ πάσης διδασκαλίας εἶναι ἡ πρόκλησις ἱστορικοῦ διαφέροντος. Διὰ τὴν διέγερσιν ἱστορικοῦ διαφέροντος πολὺ θὰ μᾶς βοηθήσουν ἐκτὸς τῶν ἐπιτοπίων ἱστορικῶν μνημείων, τὰ ὁποῖα πρέπει νὰ ἐπισκέπτονται δι' ἐκδρομῶν καὶ τὰ ἄλλα ἐποπτικά μέσα ποὺ πρέπει νὰ παρουσιάζωνται κατὰ τὴν διδασκαλίαν. Ὡς τοιαῦτα δὲ θεωροῦμεν ἀπαραίτητα ὅλα ἐκεῖνα, τὰ ὁποῖα ἔχουν σχέσιν μετὰ τὴν προσφερθησομένην ὕλην ἢ κάποιαν σχετικὴν ἀλληλεξάρτησιν μετὰ αὐτὴν, ἥτοι: ἑορταστικά γεγονότα, ἀντικείμενα, εἰκόνες, ὀνόματα ἱστορικῶν προσώπων εἰς ἐπιγραφάς, ἀγάλματα, ἀναγνώσματα, τραγούδια, χάρτας ἱστορικῶν προσώπων κλπ.

Χαρ. Παρράς

ΑΜΙΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΜΙΛΛΑ

Τὸ σχολεῖο στὴν προσπάθειά του νὰ στρέψῃ τὸ διαφέρον τῶν παιδίων σὲ ὅ,τι προάγει τὸ ἄτομο καὶ ἀνταποκρίνεται στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος, ἀναζητεῖ μὴ σειρὰ ἀπὸ κίνητρα, ποὺ θὰ χειραγωγήσουν τίς ἔμφυτες τάσεις γιὰ ἐνέργεια καὶ δράση καὶ θὰ τίς κάνουν χρήσιμες καὶ ἐπωφελεῖς. Ἀνάμεσα στὰ κίνητρα αὐτὰ σημαντικὴ θέσις κατέχει καὶ ἡ ἀμιλλα, ποὺ παρουσιάζεται εἴτε σὰν προσπάθεια τοῦ ατόμου νὰ ὑπερβάλλῃ ἄλλα ἄτομα εἴτε σὰν προσπάθεια μίᾳς ομάδας νὰ ὑπερβάλλῃ καὶ νὰ νικήσῃ ἄλλες ομάδες εἴτε τέλος σὰν προσπάθεια ἐνὸς ατόμου ἢ μίᾳς ομάδας νὰ βελτιώσουν τὸν ἑαυτοῦ τους καὶ νὰ παρουσιάσουν ἐπιτεύγματα κάθε φορὰ καὶ πιὸ ἀνώτερα. Στὴν τελευταία τοῦτη περίπτωσις ἔχομε τὴν αὐτοἀμιλλα, ἡ ὁποία καὶ περισσότερο ἐδῶ θὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ.

Γενικὰ ἡ ἀμιλλα ἐκδηλώνεται σὰν μιὰ γενικὴ προσπάθεια ἢ ἀγῶνας γιὰ ὑπερνίκηση, διάκριση καὶ ἐπικράτηση καὶ συνδέεται μετὰ τῇ φιλοδοξίᾳ. Ἀποτελεῖ δὲ συχνὰ κίνητρο καὶ συντελεστὴ σπουδαίων ἐπιτευγμάτων, διότι κατὰ τὸν Ἀριστοτέλη «ὅπου ἀμιλλα, ἐνταῦθα καὶ νίκη ἐστίν». Στὶς συνήθεις περιπτώσεις ἡ ἀμιλλα ξεκινᾷ ἀπὸ μιὰν αὐτοπεποίθησιν καὶ ἓνα ἰσχυρὸ αὐτοσυναίσθημα. Ὅσο διαρκεῖ, τὸ ἄτομο διακατέχεται ἀπὸ μιὰ διάθεση εὐχάριστη καὶ βλέπει τὰ ἄλλα ἄτομα, μετὰ τὰ ὁποῖα στὸν ἴδιον στίβον ρίχνεται, μετὰ βλέμμα φιλικό, προσέχοντας νὰ μὴν τὰ βλάψῃ. Καμμιά φορὰ ὅμως συμβαίνει, ἡ τάσις γιὰ ἐπικράτηση νὰ ἔχῃ γιὰ διάφορους λόγους καταπιεσθῇ ἢ ἀπωθηθῇ καὶ τὸ ἄτομο νὰ ταπεινώθῃ ἢ νὰ ἀναγκάσθῃ νὰ μείνῃ θαμμένο στὴν ἀφάνεια. Τότε κάθε φορὰ, ποὺ πάει νὰ ἐκδηλωθῇ ἡ τάσις γιὰ διάκριση ἢ ὑπερνίκηση, συνοδεύεται ἀπὸ ἔντονες συναισθηματικὰς διαταραχές, μέσα στὸ ἄτομο ξυπνᾷ τὸ τόσο ὀδυνηρὸ συναίσθημα τῆς κατωτερότητας. Τὸ ἄτομο δείχνει ντροπὴ, δειλία, δὲν εἶναι σίγουρο γιὰ τίς δυνατόειάς του, δὲν θέλει νὰ διακινδυνεύσῃ ἓναν ἀγῶνα. Κι ἂν τὸ ἐπιχειρήσῃ στὴν πορεία τοῦ ἀγῶνα αὐτοῦ δὲν θὰ δείξῃ τὴν πρέπουσα συμπεριφορά. Θ' ἀγωνίζεται μετὰ πείσμα ὑπερβολικόν, θὰ δείχνῃ ζηλοτυπία καὶ μῖσος γιὰ τοὺς ἄλλους.

Στὴν τελευταία αὐτὴ περίπτωσις δὲν ἔχομε πιά ἀμιλλα ἀλλὰ ἀνταγωνισμό, ἀπ' τὸν ὁποῖο λείπει κάθε συμπάθεια καὶ ὅπου κυριαρχεῖ τὸ μῖσος, ἡ ἐπιθετικότης καὶ ὁ ἀρριβισμὸς. Στὸ βιβλίον μου «ΒΙΟΛΟΓΙΚΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ» ἐσημείωσα τίς ψυχολογικὰς καὶ βιολογικὰς ρίζες αὐτῶν τῶν ἀντικοινωνικῶν τάσεων καὶ ὑπέδειξα τοὺς τρόπους, μετὰ τοὺς ὁποῖους θὰ γίνῃ κατορθωτὴ μιὰ χαλάρωσις καὶ ἀπάμβλυσή τους.

Πολλοὶ ἰσχυρίζονται, πὼς ἡ ἀμιλλα συνάπτεται πάντοτε μετὰ τὴν ἐμφυτὴν τάσιν γιὰ ἐπικράτηση. Ἄλλοι ὅμως, μετὰ τὸν Α. Jordan ὑποστηρίζουν, πὼς εἶναι ἀποτέλεσμα τῶν κοινωνικῶν ἀπαιτήσεων καὶ συνεπῶς κάτι, ποὺ ἀποκτᾶται μετὰ τὴν μάθησιν. Γενικὰ οἱ κοινωνίες εὐνοοῦν τὴν ἀμιλλα καὶ τὴν θεωροῦν σὰν σπουδαῖον κίνητρο καὶ παράγοντα τῆς κοινωνικῆς προόδου.

Ἡ ἀμιλλα παρουσιάζει μιὰν ἀξιολογικὴν κλιμάκωσιν, καθὼς ἐκδηλώνεται μετὰ τρεῖς κυρίως μορφάς.

1. Τὴν ἀτομικὴ ἀμιλλα, στὴν ὁποία κάθε ἄτομο ἀγωνίζεται ἀνάμεσα σὲ ἄλλα ἄτομα ἢ ομάδες ἐντελῶς μόνο του, χωρὶς τὴν συνεργασία κανενός. Τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ἀμιλλας χαρακτηρίζεται ἀπὸ τὴν ἐπικράτησιν τοῦ ἐγωῦ, τοῦ ἀτομικισμοῦ, τῆς τέλει ἀδιαφορίας γιὰ τὴν τύχην τῶν ἄλλων,

μέ τους οποίους ή σύγκρουση παίρνει πολλές φορές χαρακτηήρα δραματικό και καταλήγει στόν ανταγωνισμό.

2. Τήν όμαδική άμιλλα, όπου τό άτομο δέν άγωνίζεται για τήν προσωπική του διάκριση ή νίκη αλλά για τή διάκριση ή τή νίκη τής ομάδας του. Έδώ ό προσωπικός έγωϊσμός υποχωρεί και στη θέση του μπαίνει ή πολυπρόσωπη ομάδα, μέσ στην όποία τό άτομο έχει νά παίξει ένα όρισμένο ρόλο, ανάλογο μέ τις δυνάμεις του. Τό προσωπικό έγώ πλαταίνει και γίνεται έδώ όμαδικό, συλλογικό έγώ.

3. Τήν αύτοάμιλλα. Τώρα ή σύγκριση δέ γίνεται μέ άλλα άτομα ή ομάδες αλλά μέ τό ίδιο άτομο. Τά διάφορα έπιτεύγματα ή έπιδόσεις του ταξινομούνται χρονολογικά και άξιολογούνται. Τό άτομο δέ ζητά νά ξεπεράσει άλλους, αλλά νά βελτιώσει τόν ίδιο του τόν έαυτό, νά υπερακοντίσει κάθε φορά τά έπιτεύγματά του, νά τά ξεπερνά. Η αύτοάμιλλα μπορεί νά παρουσιαστεί και μέσα στην ομάδα σαν όμαδική αύτοάμιλλα. Στην περίπτωση αύτή ή βελτίωση άφορά όλη τήν ομάδα.

Είναι αλήθεια, ότι ή άμιλλα άποτελεί ένα σοβαρό και μεγάλο κίνητρο για τήν ανάπτυξη και τήν πρόοδο των ατόμων και των ομάδων. Κι αυτό διότι συγκεντρώνει τις άτομικές ή όμαδικές δυνάμεις και τις στρέφει πρός μιάν όρισμένη κατεύθυνση, διατηρώντας συγχρόνως τό πνεύμα σέ έγρήγορη άπ' τήν άδιάκοπη σύγκριση μέ τους άλλους. "Ετσι δίνει τήν εύκαιρία ν' άναφανούν οι άτομικές άξίες και νά άξιοποιηθούν και οι άτομικές ικανότητες νά φτάσουν στό maximum τής άπόδοσής τους.

Παράλληλα όμως δημιουργεί και όρισμένους κινδύνους για τήν ψυχική υγεία των ατόμων διότι: α) Είναι δυνατό τό άτομο νά καταπονείται άδιάκοπα και υπερβολικά και νά χάσει έτσι τή χαρά τής ζωής, τής ήρεμης και χωρίς άγωνία εργασίας, όταν κυριευθή άπ' τή μανία νά ξεπερνά πάντοτε τους άλλους, νά διακρίνεται και νά νικά. Πολλοί γονείς φιλοδοξούν νά ιδούν τά παιδιά τους σέ ύψηλές θέσεις, θέλουν νά τά βλέπουν πάντα νά διακρίνονται και ν' άριστεύουν και τ' άναγκάζουν σέ μιάν έξαντλητική προσπάθεια, για νά έπιτύχουν άποτελέσματα, πού είναι πολλές φορές άνώτερ' άπ' τις δυνάμεις τους. "Ετσι καλλιεργούν τό άγχος και τήν άποστροφή για ό,τι χαρακτηρίζει τήν άληθινά δημιουργική εργασία.

β) Μά τό άτομο, πού συνεχώς άμιλλάται μέ τους άλλους, πού ό,τι κάνει τό κάνει μόνο και μόνο για νά διακριθή, παύει πιά νά ένδιαφέρεται για τήν τύχη των άλλων, τού είν' άδιάφορο, άν, μέ τήν άχόρταγη μανία του νά έπιπλή, τους βλάβη, βλέπει όλο τόν κόσμο γύρω του σαν άνταγωνιστές και άλλο δέ σκέφτεται παρά πώς νά τους υποσκελίση. "Ετσι θεωρεί μέσα του ένας υπερτροφικός έγωϊσμός, καθόλου εύνοϊκός για τήν ανάπτυξη όμαλων κοινωνικών σχέσεων.

γ) Είναι δυνατό νά κυριευθή τό άτομο άπό συναισθηματική ένταση και άνησυχία, όταν για διάφορους λόγους δέν μπορεί νά συναγωνισθή μέ τους όμοιους του (σωματική άναπηρία, πνευματική καθυστέρηση ή βραδύτητα στην αντίληψη και τή μάθηση κ.λ.π.).

δ) Άντίθετα τό άτομο, πού παρουσιάζει κάπως άνεπτυγμένες ικανότητες ή ταχύτητα στη μάθηση, κυριεύεται άπό υπερβολική αισιοδοξία για τόν έαυτό του και έπιπολαιότητα.

ε) Άλλά τό σπουδαιότερο είναι, ότι μέ τήν άμιλλα υποχωρεί ή τάση για συνεργασία και άναπτύσσεται ή έπιθετικότητα, ή άδιαφορία για τους άλλους και ό άρριβισμός. "Ετσι, ένω οι κοινωνίες ζητούν άπ' τά άτομα ν' αγαπούν, νά συμπαθούν και νά συνεργάζονται μέ τους όμοιους τους, έν τούτοις μέ τήν άμιλλα, πού καλλιεργούν, παρακινούνται στην πάλη για τόν

πλουτισμό, άνάδειξη και επικράτηση, υποδαυλίζουν τήν έχθρότητα, τό μίσος και όλες εκείνες τις τάσεις, πού έπιδρούν διαλυτικά και άρνητικά στην πρόοδο των κοινωνιών. Τό άτομο, λοιπόν, άδιάκοπα ταλαντεύεται άνάμεσα σέ δυό αντίθετες τάσεις και έτσι όδηγείται σ' ένα δυϊσμό τού έγώ, μπροστά του όρθώνεται πάντα ένα πρόβλημα συνείδησης.

Παρ' όλ' αυτά ή άμιλλα δέν παύει ν' άποτελή σπουδαίο κίνητρο για δράση και άξίζει νά μελετηθή ιδιαίτερα. Για τήν άμιλλα στό σχολείο και ιδιαίτερα στό δημοτικό έχουν γίνει αρκετές έρευνες. Σημειώνουμε έδώ τις πειραματικές εργασίες τού G. Forlano, τού E. Hazlock και τού C. Leuba, πού φωτίζουν τό πρόβλημα τόσο για τή σειρά τής άποτελεσματικότητας των έλατηρίων όσο και για τό είδος τής άμιλλας, πού περισσότερο άποδίνει, και τής ηλικίας, άπ' όπου μπορεί ή χρήση της ν' άρχίζει.

Άποδείχθηκε έτσι ότι α) Η άμιλλα είναι μεγαλύτερη, όταν γίνεται άνάμεσα σέ άτομα διαφορετικού φύλου. Άκολουθεί τό έγώ, ή ομάδα, ή τάξη. β) Η άμιλλα μέσ στην ομάδα ούξάνει τήν έπίδοση και γ) Άναφάινεται δειλά στην ηλικία των 3-4 έτών και παρουσιάζει μεγαλύτερη ένταση στην ηλικία των 5 έτών και άνω.

Συνήθως γινόταν ή χρήση ποινής ή άμοιβής για κίνητρο.

Τό σχολείο σήμερα σπρώχνει τά άτομα στην άμιλλα, αλλά κυρίως στην άτομική άμιλλα. Βαθμοί, έπαινοι, προαγωγές, βραβεία κ.λ.π. υποδαυλίζουν τόν έγωϊσμό, άποκλείουν τή συνεργασία μέ τους άλλους και τήν ύποβοήθηση των αδυνάτων. Έν τούτοις στό σχολείο παρουσιάζονται άπειρες εύκαιρίες ν' άναπτυχθή μιá εύγενική άμιλλα. Άρκεί:

α) Νά μην άποβλέπη τό σχολείο μόνο στην έπίδοση των μαθητών άδιαφορώντας για τήν όμαλή ανάπτυξη τής προσωπικότητάς τους.

β) Τά έμπόδια, πού κάθε φορά μπαίνουν, δέν πρέπει νά ναι όμοιόμορφα για όλους ούτε για όλους νά χρησιμοποιούνται τά ίδια κίνητρα.

γ) Νά μη μπαίνουν σκοποί, πού είναι άδύνατο νά πραγματοποιηθούν.

δ) Νά μην έξαίρεται τόσο ή άτομική έπίδοση όσο τό γενικό άνέβασμα τής ομάδας, στην όποία τό παιδί άνήκει.

Γενικά όμως ή καλύτερη μορφή άμιλλας είναι ή αύτοάμιλλα, ή όποία είναι δυνατόν νά ναι άτομική αύτοάμιλλα και αύτοάμιλλα όμαδική. Στην άτομική αύτοάμιλλα ό μαθητής παρακολουθεί τις έπιδόσεις του και βλέπει μόνος του, άν βελτιώθηκε. Στην όμαδική όλόκληρη ή ομάδα ή ή τάξη παρακολουθεί τήν έξέλιξή της.

Για νά πετύχη όμως καλύτερα ή αύτοάμιλλα, είναι καλό νά γνωρίζη τό άτομο άπό πριν ένα όρισμένο όριο, ένα standard έπίδοσης, στό όποιο θά κατατείνη. Τό άποτέλεσμα τής έξέτασης, πού μπορεί νά γίνεται μέ τόν τύπο των tests, θά σημειώνεται κάθε φορά και σέ κάθε καινούργια έξέταση θά γίνεται σύγκριση μέ τήν προηγούμενη έπίδοση. Τά άποτελέσματα είναι δυνατόν νά παρασταθούν και γραφικά. "Ετσι ό μαθητής έχει μπρός του σέ κάθε στιγμή τήν καμπύλη τής έπίδοσής του και ξέρει πού βρίσκεται.

Γραφικές παραστάσεις μπορούν νά κρατηθούν σ' όλα σχεδόν τά μαθήματα. Λ. χ. στην άνάγνωση, σύμφωνα μέ τά πορίσματα τής American Optical Company πρέπει ό μαθητής τής Α' τάξης νά διαβάξη στό 1' λεπτό 20-45 λέξεις, τής Β' 90, τής Γ' 138, τής Δ' 168 κ.ο.κ. Άπό κείμενο άγνωστο και πάντα όμοιας δυσκολίας ό μαθητής διαβάζει μιá φορά τό μήνα και σημειώνει στη γραφική παράσταση τήν έπίδοσή του. Στην όρθογραφία από άγνωστο κείμενο υπαγορεύοντα λ. χ. 10 σειρές και σημειώνεται ό αριθμός των λαθών. Άλλά και στ' άλλα μαθήματα είναι δυνατόν νά γινώνται ταχτικά παρόμοια tests.

Στό σχολείο μου εφαρμόζω πάντα τὸ ἐξῆς σύστημα. Κάθε μέρα καὶ πρὶν γίνῃ ἡ ἐξέταση τοῦ προηγουμένου μαθήματος ἕνας μαθητὴς ὑποβάλλεται σὲ tests. Τοῦ ὑποβάλλεται ἕνας ὁρισμένος πάντοτε ὁριθμὸς ἐρωτήσεων ἀπ' ὅλη τὴ διδασκόμενη ὕλη τοῦ μαθήματος, στίς ὁποῖες ἡ ἀπάντησις εἶναι συνήθως μονολεκτική. Οἱ σωστὲς ἀπαντήσεις ἀριθμοῦνται καὶ ὁ ὁριθμὸς σημειώνεται στὸ ἀτομικὸ διάγραμμα. Ἔτσι καὶ τὴν πρόδοσ τοῦ μαθητὴς παρακολουθεῖ καὶ γίνεται καθημερινὰ μιὰ ἀναμόχλευση τῶν καταδικασμένων σὲ μαρasmus καὶ ἀφάνιση παραστάσεων καὶ γνώσεων ἀπὸ τὴν ὕλη τῶν διαφόρων μαθημάτων.

Ἀλλὰ καὶ ἡ τάξη μπορεῖ νὰ μετρήσῃ καὶ νὰ παρακολουθήσῃ τὴν ἐπίδοσὴ τῆς σὲ ὁμαδικὰ διαγράμματα, ποὺ βγαίνουν ἀπ' τὸ μέσο ὄρο τῶν ἐπὶ μέρους ἐπιδόσεων τῶν μαθητῶν τῆς τάξης.

Μὲ τὴν ὁμαδικὴ αὐτοάμιλλα προάγεται τὸ κοινωνικὸ συναίσθημα, ἀποφεύγονται οἱ ἄγονες καὶ καταστρεπτικὲς συγκρούσεις καὶ καλλιεργεῖται ἡ ἀγάπη, ἡ συμπάθεια γιὰ τοὺς ἄλλους καὶ ὁ αὐτοσεβασμὸς καὶ ὅλες οἱ ἄλλες κοινωνικὲς ἀρετὲς, ποὺ ἀνεβάζουν τὴν ἠθικὴ καὶ πολιτιστικὴ στάθμην τῶν ἀτόμων καὶ τῶν κοινωνιῶν.

Χάρης Σακελλαρίου

Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗΣ ΤΗΣ Ε' ΤΑΞΕΩΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Α. Ἡ Ἀριθμητικὴ ὡς ἐπιστήμη

Ἡ Ἀριθμητικὴ εἶναι ἐπιστήμη ἡ ὁποία ἀσχολεῖται κυρίως μὲ τοὺς ἀριθμούς. Δι' αὐτῆς ἐπιτυγχάνεται κυρίως, ὁ ἀκριβὴς προσδιορισμὸς τῶν ποσοτικῶν σχέσεων τῶν ἀντικειμένων καὶ τῶν φαινομένων τοῦ φυσικοῦ καὶ πολιτιστικοῦ περιβάλλοντος τοῦ ἀνθρώπου. Κατὰ ταῦτα ἡ ἀριθμητικὴ ἦτο παλαιὰ, ὅσον καὶ ὁ ἄνθρωπος. Ἡ φυσικὴ ἀνάγκη ἔκαμε τὸν ἄνθρωπον δι' εἰδικῶν συμβόλων νὰ μετρᾷ τὰ διάφορα φυσικὰ ἀντικείμενα ποὺ ἀποτελοῦσαν τὸ μοναδικὸ τοῦ περιβάλλοντος. Εἰς διαφόρους ἀνασκαφὰς ποὺ ἐγιναν εἰς διάφορα σημεῖα τῆς ὑδρογείου ἀνευρέθησαν εἶδη γραφῆς πρώτης ἀριθμήσεως ἀκεραίων κυρίως ἀριθμῶν. Κατόπιν σιγὰ-σιγὰ ὁ ἄνθρωπος ἐχρησιμοποίησε τοὺς ἀριθμούς διὰ διαφόρους ἐμπορικὰς συναλλαγὰς κ.λ.π. Ἀργότερον καὶ ἐφ' ὅσον ἡ ἀνθρωπίνη ζωὴ ἐτελειοποιεῖτο ἐνεφανίζετο καὶ ἡ ἀριθμητικὴ περισσότερο τελειοποιημένη ὥστε ἐπὶ τῶν ἡμερῶν μας νὰ προσλάβῃ αὕτη τὴν πλέον τελειοποιημένην τῆς μορφήν.

Σοβαρῶς διὰ τὴν πρόδοσ καὶ ἀνάπτυξιν τῆς ἀριθμητικῆς ἐπιστήμης ἡσχολήθησαν τὰ φιλοσοφικὰ συστήματα διαφόρων λαῶν ἀπὸ ἀρχαιοτάτης ἐποχῆς μέχρι σήμερον. Οὕτω οἱ φιλόσοφοι τῆς Ἀρχαίας Ἑλλάδος, ὁ Μέγας Σωκράτης, ὁ Θεῖος Πλάτων, οἱ Πυθαγόρειοι, ὁ Ἀναξίμανδρος, ὁ Θαλῆς ὁ Μιλήσιος, ὁ πατὴρ τῆς Φυσικῆς Ἀριστοτέλης εἶχον παραδεχθῇ τὸ ἄπειρον τῶν ἀριθμῶν καὶ ἐθεώρουν ὅτι ὁ ἀριθμὸς εἶναι ἀρχὴ καὶ οὐσία τῶν ὄντων, τὸ αἰώνιον, τὸ ἀφθαστον τὸ ὁποῖον ὑπάρχει παρὰ καὶ ὑπὲρ τὰ ἀντικείμενα.

Οἱ Αἰγύπτιοι, τὰ ἀρχαῖα φιλοσοφικὰ Κινεζικὰ συστήματα ἀνεγνώριζον τὴν ἀξίαν τῆς Ἀριθμητικῆς ὡς ἐπιστήμης. Ἀργότερον ὁ Χριστιανισμὸς

παρεδέχετο τὸν σπουδαῖον παράγοντα τῆς Ἀριθμητικῆς ὡς ἐπιστήμης ἀξίας, ὡς ἀστέρος πρώτου μεγέθους. Ἀπόδειξις ὅτι ἅπαντες οἱ διάσημοι πατέρες τῆς ἐκκλησίας ἐσπούδασαν καὶ τὴν μεγάλην ἐπιστήμην τῶν ἀριθμῶν.

Ἐπὶ τῶν ἡμερῶν μας ὅμως ὅτε συνετελέσθη ἀλματώδης πρόδοσ τῆς ἀστρονομίας, τῆς τεχνικῆς, τῆς ἐξερευνήσεως τοῦ διαστήματος, τῆς διασπάσεως τοῦ ἀτόμου ἡ Ἀριθμητικὴ κατέστη ὁ ἀναπόσπαστος σύντροφος τοῦ Ἀνθρώπου εἰς ὅλας τοὺς διακυμάνσεις τοῦ βίου τοῦ ἐπὶ τῆς γῆς.

Β. Ἡ μορφωτικὴ ἀξία τῆς ἀριθμητικῆς

Ἡ μορφωτικὴ ἀξία τοῦ μαθήματος τῆς ἀριθμητικῆς εἰς τὸ Δημοτικὸν σχολεῖον εἶναι τεραστία. Δι' αὐτῆς οἱ μικροὶ τρόφιμοι τοῦ Δημ. Σχολείου αὐξάνουν καὶ σταθεροποιοῦν τὰς γνώσεις τῶν. Ὁξύνεται ἡ νόησις τῶν καὶ τίθεται αὕτη εἰς διαρκὴ κίνησιν καὶ ἐξέλιξιν. Ἐπίσης ὑποβοηθεῖται ὁ μαθητὴς εἰς τὴν ἀπόκτησιν ἀκριβεστέρων γνώσεων. Καλλιεργεῖται ἡ ἀφαιρετικὴ ἱκανότης τῶν μαθητῶν. Καλλιεργοῦνται καὶ ἀναπτύσσονται αἱ κυριώτεραι ἀρεταὶ αἱ ὁποῖαι ὑποβοηθοῦν τὸν μαθητὴν, διὰ νὰ ἀντιμετωπίσῃ μὲ θάρρος τὴν ζωὴν, ὅπως εἶναι ἡ ἀκρίβεια, ἡ νομιμότης, ἡ ἀντικειμενικότης κ.ἄ.

Ἀναπτύσσονται καὶ ἐξελίσσονται τὰ ἀνώτερα συναισθήματα τοῦ μαθητοῦ ὅπως εἶναι τὸ ἠθικόν καὶ τὸ θρησκευτικόν. Ἀλλὰ ἐκτὸς αὐτοῦ παρὰ σκευάζει τοὺς μαθητὰς διὰ τὸν πρακτικόν τῶν βίον, διότι οὐδὲν ἐπάγ' γελμ.χ δύναται νὰ ἀσκηθῇ ἀποδοτικῶς εἰς τὴν Κοινωνίαν ἄνευ τῶν ἀπαιτήτων ἀριθμητικῶν γνώσεων.

Γ. Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς Ἀριθμητικῆς

Ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς Ἀριθμητικῆς δὲν ἦτο ὁ αὐτὸς εἰς ὅλας τὰς ἐποχὰς, ἀλλὰ ἐπέρασε ἀπὸ διάφορα ἐποχικὰ στάδια. Δύο ὅμως πρέπει νὰ εἶναι αἱ κυριώτεροι κατευθύνσεις τῆς Ἀριθμητικῆς. 1) Ἡ πρακτικὴ κατεύθυνσις καὶ 2) ἡ εἰδολογικὴ. Κατὰ τὴν πρώτην ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς Ἀριθμητικῆς συνίσταται εἰς τὴν προπαρασκευὴν τοῦ μαθητοῦ διὰ τὴν ζωὴν. Δηλαδή νὰ δύναται ὁ μαθητὴς, αὐριανὸς πολίτης νὰ ἀντιμετωπίσῃ τὰ προβλήματα τὰ ὁποῖα παρουσιάζει ἡ ζωὴ εἰς τὸν ἀτομικόν, εἰς τὸν οἰκογενειακόν, εἰς τὸν κοινωνικόν καὶ τὸν ἐθνικόν τομέα.

Σήμερον μὲ τὴν ἀλματώδη τῶν μηχανικῶν κυρίως ἐπιστημῶν, τῆς τεραστίας ἀναπτύξεως τῆς ἀστρονομίας, τῆς ἐξερευνήσεως τοῦ διαστήματος, τῆς διασπάσεως τοῦ ἀτόμου, τῆς ἀναπτύξεως τοῦ ἡλεκτρισμοῦ καθίσταται λίαν ἀπαραίτητος ἡ γνώσις τῶν ἀριθμῶν. Διότι διὰ τῆς γνώσεως αὐτῶν ὁ μαθητὴς θὰ δύναται νὰ ἀντιμετωπίσῃ τὰς σημερινὰς δυσκόλους ἀπαιτήσεις τῆς ζωῆς κατὰ τὸν πρακτικόν τοῦ βίου. Ἡ δευτέρα κατεύθυνσις εἶναι νεωτέρα. Ὁφείλεται κυρίως εἰς τὸν Πεισταλότοι τὸν μέγαν αὐτὸν παιδαγωγόν, τὸν θεμελιωτὴν τοῦ Νέου Σχολείου. Κατ' αὐτὸν ἡ διδασκαλία τῆς ἀριθμητικῆς ἀποβλέπει εἰς τὴν μόρφωσιν τοῦ ἀνθρώπου εἰς ἠθικοθρησκευτικὴν προσωπικότητα. Ἀλλὰ ἡ ἀρχὴ αὕτη δὲν εἶναι νέα. Εἶναι Ἀρχαία Ἑλληνική. Διὰ τῆς γνώσεως τῶν ἀριθμητικῶν ἀξιών οἱ ἀρχαῖοι Σοφοὶ προσεπάθησαν νὰ ἐξερευνήσουν τὸ μυστηριώδες σύμπαν. Τὰ προβλήματα τοῦ Ἀείρου καὶ τοῦ Θεοῦ ὄντος ποὺ κυβερνᾷ τὸν κόσμον καὶ συνεπῶς καὶ τῆς ἀνυψώσεως τοῦ ἀνθρώπου εἰς ἠθικοθρησκευτικὴν προσωπικότητα Ἀλλὰ κατὰ τὴν σημερινὴν ἐποχὴν ὁ κύριος σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῆς ἀριθμητικῆς εἶναι ἡ ἰδεώδης συνένωσις καὶ τῶν δύο ἐπὶ μέρους κατευθύνσεων, τῆς συνενώσεως δηλ. τῆς πρακτικῆς καὶ τῆς εἰδολογικῆς. Μὲ τὴν συνένωσιν

καί τῶν δύο αὐτῶν κατευθύνσεων ἡ ἀριθμητική καί ἡ μαθηματική σκέψις εὐρίσκεται εἰς τὴν σφαῖραν τῆς πραγματικότητος.

Δ. Ἡ Ἀριθμητική εἰς τὴν Ε' τάξιν κατὰ τὸ Ε.Α.Π.

Κατὰ τὸ ἐπίσημον Ἀναλυτικὸν πρόγραμμα ἡ Ἀριθμητική τῆς Ε' τάξεως εἶναι ἡ ἐξῆς:

1. Τὰ κλάσματα, τὸ ἕμισυ, τὸ τέταρτον, τὸ ὄγδοον, τὸ δέκατον κλπ. Αἰσθητοποίησις τούτων. Σύγκρισις κλασματικῶν μονάδων πρὸς ἀλλήλας.
2. Γραφή κλασμάτων, ὅροι κλασμάτων.
3. Κλάσματα ὁμώνυμα—ἑτερόνυμα—γνήσια—ἰσοδύναμα—καταχρηστικά—ἐξαγωγή ἀκεραίων μονάδων. Ἀπλοποίησις κλασμάτων.
4. Μικτοὶ ὄριθμοι—τροπὴ μικτῶν εἰς κλάσματα.
5. Πρόσθεσις ὁμωνύμων κλασμάτων—πρόσθεσις ἑτερονύμων κλασμάτων, εὐρεσις Ε.Κ.Π.
6. Πρόσθεσις μικτῶν Ἀριθμῶν.
7. Ἀφαίρεσις κλασμάτων.
8. Πολλαπλασιασμὸς κλασμάτων.
9. Διαίρεσις κλασμάτων.
10. Τροπὴ κοινῶν κλασμάτων εἰς δεκαδικοὺς καὶ δεκαδικῶν εἰς κλάσματα.
11. Προβλήματα 4 πράξεων δεκαδικῶν καὶ κλασμάτων, ἥτοι πρόσθεσις—Ἀφαίρεσις, Πολλαπλασιασμὸς καὶ Διαίρεσις.
12. Σύνθετα προβλήματα δεκαδικῶν καὶ κλασμάτων.
13. Ἀσκήσις τῶν μαθητῶν εἰς λύσιν προβλημάτων λαμβανομένων ἐκ τοῦ κοινωνικοῦ τῶν βίου.

Ε. Ἐκλογὴ τῆς ὕλης

Κατὰ τὴν ἐκλογὴν τῆς ὕλης πρέπει νὰ λαμβάνωνται ὑπ' ὄψιν τὰ ἐξῆς:

- 1ον) Τὰ φυσικὰ διαφέροντα τῶν μαθητῶν καὶ τῶν δύο φύλων.
- 2ον) Ἡ περιοχὴ εἰς τὴν ὁποίαν εὐρίσκεται τὸ σχολεῖον, ἂν δηλ. εἶναι ἀγροτική, βιομηχανική, δασική καὶ κτηνοτροφική περιοχὴ. Τὰ προβλήματα δεόν ἀπαραιτήτως νὰ λαμβάνωνται ἀπὸ τὴν κοινωνικὴν ζωὴν τῶν μαθητῶν. Ὡστε ἡ διδασκαλία τῆς Ἀριθμητικῆς καὶ συνεπῶς καὶ τῶν κλασμάτων πρέπει νὰ λαμβάνηται ἀπὸ τὴν ζωὴν καὶ νὰ προσφέρῃ τὰ πάντα διὰ τὴν ζωὴν.
- 3ον) Πρέπει ἐπίσης νὰ λαμβάνηται ὑπ' ὄψιν ἡ θέσις τοῦ Σχολείου. ἂν εἶναι πολυθέσιον ἢ μονοθέσιον ἡ ἐκλογὴ τῆς ὕλης πρέπει νὰ γίνεται καὶ ἀπὸ τὰς δυνατότητας τοῦ Σχολείου καὶ ἀπὸ τὰς διαθέσιμους ὥρας διδασκαλίας.
- 4ον) Ἐπίσης πρέπει νὰ καταβάλληται προσπάθεια νὰ ἀποφεύγωνται κλάσματα μὲ μεγάλους παρονομαστές, διότι τοιαῦτα δὲν συναντῶνται εἰς τὸν πρακτικὸν βίον.
- 5ον) Πρέπει νὰ δίδονται προβλήματα πρὸς λύσιν κατανοητὰ ἀπὸ τὰ παιδιά. Πρέπει νὰ ἔχωμεν ὑπ' ὄψιν τὴν παιδικὴν ἡλικίαν τῶν 11—12 ἐτῶν καὶ ἀνάλογα νὰ δίδονται προβλήματα.
- 6ον) Ἡ Ἀρχὴ νὰ γίνηται ἀπὸ τὰ ἀπλὰ εἰς τὰ δύσκολα.

ΣΤ. Πῶς ἐδίδαξα Ἀριθμητικὴν εἰς τὴν Ε' τάξιν

Χρονολογία: 17 Μαΐου 1961
Ἡμέρα Τετάρτη
Ὡρὰ 11—12 π.μ.

Θέμα: πρόσθεσις κλασμάτων καὶ δεκαδικῶν.

Μαθηταὶ 4, 1 μαθητὴς καὶ 3 μαθήτριά. Προπαρασκευὴ Δασκάλου: ἔγραψα ἀπὸ τὸ σπῖτι μου εἰδικὰ προβλήματα δεκαδικῶν καὶ κλασμάτων κυρίως ἀπὸ τὴν Ὑλὴν καὶ διδακτικὴν τῶν κ.κ. Σκαλισιάνων καὶ Τοίριμπα. Καὶ ἀπὸ ἄλλας ἀριθμητικὰς. Τὰ ἐμελέτησα καλῶς, ἕκαστα μερικὰς μετατροπὰς ὥστε νὰ εἶναι ἀνάλογα μὲ τὰς συνθήκας τοῦ τόπου, τοῦ πνευματικοῦ περιεχομένου τῶν μαθητῶν, ὑπαρκτὰ στὴ ζωὴν καὶ χρήσιμα διὰ τὸν πρακτικὸν βίον τῶν μαθητῶν.

Σχέδιον πορείας διδασκαλίας

Θέσις σκοποῦ. Ἐγγραψα ἐπὶ τοῦ πίνακος τί θὰ διδαχθῇ.

Πρόβλημα: Ἐνας μαθητὴς ἀγόρασεν ἓνα τετράδιον μὲ 2¹/₅, δραχμάς, ἓνα μολύβι μὲ 1,25 δραχμάς καὶ ἓνα κονδυλοφόρον μὲ ³/₄, δραχμάς. Πόσας δραχμάς ἔδωσα ἐν ὅλῳ;

Διαβάζει ἓνας μαθητὴς τὸ πρόβλημα ἀπὸ τὸν πίνακα.

Κατὰ τὴν σκέψιν εὐρίσκουν τί ἀκριβῶς ζητεῖ τὸ πρόβλημα. Κατὰ τὴν συζήτησιν προκύπτει ὅτι ἔχουν νὰ προσθέσουν

μικτὸν + δεκαδικὸν + κλάσμα

τρέπουν τὸν δεκαδικὸν εἰς μικτὸν καὶ ἔχουν κατὰ ταῦτα νὰ προσθέσουν.

$$2\frac{1}{5} + 1\frac{25}{100} + \frac{3}{4}$$

κατόπιν τρέπουν τοὺς μικτοὺς σὲ κλάσματα καὶ ἔχουν

$$\frac{11}{5} + \frac{125}{100} + \frac{3}{4}$$

εὐρίσκουν τὸ Ε.Κ.Π. τὸ ὁποῖον εἶναι 100 τρέπουν τὰ κλάσματα σὲ ὁμώνυμα

$$\frac{20}{11} + \frac{1}{125} + \frac{25}{3} = \frac{220}{100} + \frac{125}{100} + \frac{75}{100} =$$

προσθέτουν τοὺς ἀριθμητὰς καὶ ἔχουν $\frac{420}{100}$ γίνεται ἐξαγωγή ἀκεραίας μο-

νάδος καὶ μετὰ τὴν ἀπλοποίησιν ἔχουν $4\frac{2}{10}$.

Κατόπιν συζητήσεως προκύπτει ὅτι τὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα δύναται νὰ εὐρεθῇ καὶ μὲ ἄλλον τρόπον διὰ τῆς τροπῆς τῶν κλασμάτων εἰς δεκαδικούς: οὕτω μετὰ τὴν συζήτησιν προκύπτει ὅτι:

$$2\frac{1}{5} + 1,25 + \frac{3}{4} \text{ κατὰ τὸν διδαχθέντα τρόπον θὰ ἔχουν}$$

$$\frac{11}{5} + \frac{125}{100} + \frac{3}{4} = \text{κατὰ τὴν τροπὴν τῶν δεκαδικῶν προκύπτει ὅτι}$$

$$\alpha) \begin{array}{r} 11 \overline{) 5} \\ 1 \overline{) 2,20} \\ 10 \overline{) 10} \\ 10 \overline{) 0} \end{array}$$

$$\beta) \begin{array}{r} 125 \overline{) 100} \\ 1,25 \overline{) 100} \\ 10 \overline{) 0,75} \\ 30 \overline{) 2} \\ 10 \overline{) 10} \\ 20 \overline{) 20} \end{array}$$

1. Πρόβλημα ἀπὸ τὴν Ὑλὴν καὶ διδακτικὴν Σκαλισιάνου—Τοίριμπα.

οὕτω προσθέτουν	2,20 1,25 +0,75 4,20	Εύρισκουν δηλ. τὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα·
-----------------	-------------------------------	------------------------------------

κατὰ τὴν λύσιν γίνεται ἐπεξήγησις διαφόρων ἀποριῶν. Μετὰ τὴν λύσιν, ἐπεξήγησιν ἀποριῶν ἐξάγεται ὁ κανὼν. Κατόπιν δίδονται πρὸς ἄσκησιν καὶ δι' ἐφαρμογὴν προβλήματα ἀπὸ τὸν πρακτικὸν βίον τῶν μαθητῶν.

Αἰτιολόγησις τῆς πορείας ποὺ ἀκολουθῶ εἰς τὴν Ἀριθμητικὴν

1. Διδάσκω τὴν ἀριθμητικὴν κεχωρισμένως εἰς ὅλας τὰς τάξεις.
2. Ἐπιδιδῶ νὰ ἀποκτήσουν αὐτενεργῶς οἱ μαθηταὶ ἀριθμητικὰς γνώσεις.
3. Ἐφαρμόζω ἄλλην πορείαν εἰς τὰς κατωτέρας τάξεις.
4. Βοηθῶ πολλὰς φορὰς τὰ παιδιά εἰς τὴν λύσιν προβλημάτων ὅσα-κις παρίσταται ἀνάγκη.
5. Παρορμῶ τὰ παιδιά νὰ κατασκευάζουν μόνα τους τὰ προβλήματα. Βεβαίως ἡ διδασκαλία τῆς Ἀριθμητικῆς καὶ ἰδίως τῶν κλασμάτων εἶναι δύσκολος, ἀλλὰ δύσκολος εἶναι καὶ ὁ δρόμος τῆς ἀρετῆς. Ὁ Ἕλλην Ἐκπαιδευτικὸς ἀντάξιός τῶν προγονικῶν του μεγαλείων δὲν φείδεται κόπων καὶ θυσιῶν, διότι διὰ τῶν κόπων καὶ τῶν θυσιῶν του σφυρηλατεῖται τὸ μεγαλεῖον τῆς φυλῆς καὶ ἡ δόξα τῆς πατρίδος μας.

Ἐποπτικὰ μέσα διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν κλασμάτων

Διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν κλασμάτων ὑπάρχουν ἄρκετὰ ἐποπτικὰ μέσα. Ταῦτα δύνανται νὰ διαιρεθοῦν εἰς δύο κατηγορίας, εἰς φυσικὰ ἀντικείμενα καὶ εἰς πρακτικὰ ἢ τεχνικὰ τοιαῦτα. Φυσικὰ ἀντικείμενα διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν κλασμάτων εἶναι οἱ καρποί, μῆλς, πατάτες κλπ. Μὲ τοὺς καρποὺς ἀντιλαμβάνονται καλύτερα οἱ μαθηταὶ τὸ $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ κλπ. Τεχνικὰ ἢ πρακτικὰ ἀντικείμενα εἶναι τὰ ξυλαράκια, οἱ σταυροὶ καὶ εἰκόνες ποὺ ζωγραφίζονται ὑπὸ τοῦ διδασκάλου ἐπὶ τοῦ πίνακος.

Ἀλλὰ ὁ εὐφυὴς διδάσκαλος πρέπει νὰ εὕρῃ πάντοτε κάθε ἐποπτικὸν μέσον χρήσιμον διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν κλασμάτων καὶ νὰ ξεκινᾷ ἀπὸ τὴν περίφημον ἀρχὴν τοῦ Νέου Σχολείου: Δίδασκε Ἐποπτικῶς. Διότι μόνον μὲ τὴν ἐποπτείαν καὶ διὰ τῆς ἐποπτείας ἐπιτυγχάνεται ἡ θεμελιώδης ἀρχὴ τῆς ἀγωγῆς ὡς μόρφωσις τῶν Ἑλληνοπαίδων διὰ τὴν διαιώνισιν τοῦ μεγαλείου τῆς φυλῆς μας καὶ τοῦ ἀθανάτου Ἑλληνοχριστιανικοῦ πολιτισμοῦ.

Ἀθαν. Γ. Βαζάκας

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

ΕΠΙ Τῇ ΕΟΡΤῇ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

Η ΜΗΤΕΡΑ ΩΣ ΠΡΩΤΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΕΙΣ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΙΝ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΙΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΗΣ

Πᾶνε πολλὰ χρόνια, εἴκοσι περίπου αἰῶνες, ποὺ στὶς 2 Φεβρουαρίου, ἡ μητέρα τῶν μητέρων, ἡ ἀειπάρθενος Μαρία πῆρε σφιχτὰ στὴν ἀγκαλιά της τὸ νεογέννητο παιδάκι της, τὸν Θεάνθρωπον Σωτῆρα μας, ποὺ εἶχε σαραντίσει κι' ἐπῆγε εἰς τὸν ναὸν τοῦ Σολομῶντος στὰ Ἱεροσόλυμα νὰ πάρῃ τῆς Ἐκκλησίας τὰς εὐχὰς. Ἐφθασε στὸ ναὸ κι' ὁ θεοσεβὴς ἱερέας Συμεὼν ἐπῆρε τὸ μωρὸ στὰ χέρια του νὰ τὸ εὐλογήσῃ, ἀλλ' ἀμέσως μιὰ ὑπέρλαμπρη Θεϊκὴ δύναμις διεπέρασε τὰ στήθη του καὶ μι' ἀπέραντη φωτεινὴ φλόγα φώτισε τὴν καρδιά του καὶ εἶπε τὰ προφητικὰ λόγια: «Νὺν ἀπολύεις τὸν δοῦλο σου, Δέσποτα, κατὰ τὸ ρῆμα σου ἐν εἰρήνῃ ὅτι εἶδον οἱ ὀφθαλμοί μου τὸ σωτήριόν σου, ὃ ἡτοίμασας κατὰ πρόσωπον πάντων τῶν λαῶν· φῶς εἰς ἀποκάλυψιν ἐθνῶν καὶ δόξαν λαοῦ σου Ἰσραὴλ». Ὑστερὰ ἐστράφη στὴ μητέρα τοῦ παιδιοῦ, ποὺ ἐκστατικὴ τὸν ἄκουγε, τῆς ἔδω-σε τὸ καμάρι της καὶ τῆς εἶπε: «Ἰδοὺ οὗτος κεῖται εἰς πτώσιν καὶ ἀνά-στασιν πολλῶν ἐν τῷ Ἰσραὴλ καὶ εἰς σημεῖον ἀντιλεγόμενον» καὶ τῆς πρόσ-θεσε τὴν κάτωθι φαρμακερὰ προφητεία «καὶ σοὺ δέ αὐτῆς τὴν ψυχὴν διε-λεύσεται ρομφαία», δηλαδὴ τὸ βρέφος αὐτὸ θὰ γίνῃ ἀφορμὴ νὰ περάσῃ ρομφαία στὴν ψυχὴ σου. Τὸ γεγονὸς τοῦτο τῆς Ὑπαπαντῆς τοῦ Σωτῆρος ἐορτάζει ἡ Χριστ. Ἐκκλησία μας καὶ στὴν μητέρα τῶν μητέρων ἀφιέρ-ωσε αὐτὴν τὴν ἡμέραν. Κατὰ τὸν Μάτιον δὲ καθώρισεν ἡ πολιτι-σμένη ἀνθρωπότης καὶ τὴν ἀπρόσωπον μητέρα νὰ ἐορτάζῃ. Μίαν ἡμέ-ραν τοῦ Μαΐου καθ' ἕκαστον ἔτος καθώρισεν ὡς παγκόσμιον ἡμέραν ἐορτασμοῦ τῆς μητέρας. Τὴν ἡμέραν αὐτὴν καθώρισαν ἵνα φανερῶσιν τὸν σεβασμὸν, τὴν ἀγάπην, τὸν θαυμασμὸν καὶ τὴν εὐγνωμοσύνην εἰς ὅλας τὰς μητέρας τῆς γῆς καὶ νὰ τῆς πλέξουν ὕμνους κι' ἐγκώμια καὶ νὰ τῆς ἐξάρουν τὴν ἀφάνταστη καὶ θαύμασια συμβολὴ εἰς τὸ ἔργον τῆς ὑψηλῆς ἀνατάσεως τῶν ἀτόμων καὶ τῶν κοινωνιῶν. Καὶ εἶναι ἀπαραίτητος ἡ ἐξαρ-σις τοῦ ρόλου τῆς μητέρας, τῆ σημερινῇ μάλιστα ἐποχῇ, ποὺ οἱ καταλυταὶ τῆς ἠθικῆς καὶ τῆς δικαιοσύνης, τοῦ εὐγενοῦς καὶ τοῦ ὠραίου, μὲ τὸ μῖσος τῶν, τὴν κακίαν τῶν, τὸν φθόνον τῶν, τὴν ζηλοτυπίαν τῶν καὶ κάθε νεω-τερισμόν τῶν ὑποσκάπτουν καὶ ποδοπατοῦν τὸν θεῖον ρόλον τῆς ἠθικῆς, θρησκευτικῆς, κοινωνικῆς καὶ πνευματικῆς ἀνατάσεως τῶν κοινωνιῶν, ποὺ εἶναι ἔργον τῶν μητέρων. Δι' αὐτὸ ὅλος ὁ πολιτισμένος κόσμος πανηγυρίζει τὸν μεγάλον τῆς μητέρας πανηγυρισμόν· διότι ὅλος ὁ κόσμος στὴν ἀγκαλιά της μεγάλωσε· ὅλος ὁ κόσμος ἀπὸ τὴν ἀγκαλιά της πέρασε· στὴν ἀγκαλιά της ἐξεστάθη· καὶ ὁ Βασιλεὺς καὶ ὁ ἄσχημος καὶ ὁ πλούσιος καὶ ὁ πτωχὸς καὶ ὁ ἐλεύθερος καὶ ὁ δοῦλος κι' ὁ μικρὸς καὶ ὁ μεγάλος καὶ ὁ ἄρχοντας καὶ ὁ ἀρχόμενος καὶ ὁ στρατηγὸς καὶ ὁ στρατιώτης κι' ὁ ἄν-

δρας και ή γυναίκα και οί πάντες· γι' αυτό όλος ό κόσμος έορτάζει τό προσφιλέστερον πλάσμα και προσκυνά την 'Ιέρεια της οίκογενειακής ευτυχίας. "Ολοι μικροί και μεγάλοι συμμετέχουν κατανυκτικώς το σήμε- ρινού έορτασμού και συνθέτουν τους έξαισιωτέρους ύμνους για τη μητέ- ρα. "Ολοι σήμερα στρέφουν μ' ευλάβειαν και πίστιν τόν νοόν τους προς τό ιερόν και πάναγνον σύμβολον της μητέρας, πού πάντα σκορπίζει τά μύρα της πίστεως, της αγάπης, της χαράς, της καλωσύνης, της αγαλλιά- σεως, της προκοπής, της Θείας έγκαρτερήσεως και Θεϊκής ανατάσεως. "Ολοι σήμερα ύμνούν, τραγουδούν, λατρεύουν και προσκυνούν της ζωής και της δημιουργίας τό βωμό και στήνουν ανδριάντες και τρόπαια στην άστέρευτη πηγή της μεγαλωσύνης και μεγαλείου. "Ολοι αί μητέρες σήμε- ρον, άκούουν και δέχονται από τά στόματα όλων μας, τόν σεβασμόν μας, την λατρείαν μας, την αγάπην μας, τόν θαυμασμόν μας, την ευγνωμοσύ- νην μας· και τους άξίζει, διότι ποία λέξις είναι γλυκυτέρα της λέξεως ταύ- της; Ποιον πλάσμα ύπάρχει εις όλους μας πιό αγαπητόν, πιό λατρευτόν, πιό ευχάριστον από την μητέρα;

«... Μάνα δέ βροίσκεται
λέξις καμμία
νάχη σιόν ήχο της
τόση άρμονία...»

μάς λέγει ό ποιητής και μάς φανερώνει τό βάθος και τό ύψος και τό πλάτος και τό μήκος της ιερής ταύτης έννοίας. Ποία δύνამις είναι ισχυροτέρα, μεγαλυτέρα, ιερωτέρα και πλατυτέρα από την δύναμιν της μητέρας; Ποία μορφή είναι ιδανικωτέρα, γλυκυτέρα, ωραιότερα, ευγενεστερα και τιμιω- τέρα από της μάνας; Ποιον πρόσωπον άλλο είναι επί της γής πού νά μάς αγαπά, νά μάς πονή, νά θυσιάζεται και νά ενδιαφέρεται διά την προκο- πήν και την ευτυχίαν μας περισσότερον από την μάνα; Κάνένα. Δι' αυτό της άξίζει κάθε τιμή και σεβασμός, κάθε έπαινος και δόξα. «'Απ' όλα τά γλυκυτέρα γλυκυτέρα είναι ή μάνα». Εις την μάνα καθώς μάς λέγει ό παιδαγωγός John Dewey όφειλομεν μετάλλια, διότι ή μάνα είναι ό μέγας δημιουργός μας κι' ευεργέτης μας. 'Η μάνα πού έννέα μήνας μάς κράτη- σε μέσα στα σπλάχνά της, τό ίδιο μάς έδωσε αίμα της και με την ίδια μάς θέρμανε ζωή της.

'Η μάνα έννέα όλόκληρους μήνας κρατεί στα σπλάχνα της τόν σταυ- ρόν του μαρτυρίου και προχωρεί στο δημιούργημά της, εις τό όποιον έμ- φυσα όλην της την πνοήν και δίδει όλο της τό είναι. 'Εννέα μήνας με τό αίμα της ποτίζει τό άγιον κι' ιερόν δένδρον της δημιουργίας και συμπλη- ρώνει τό έργον του 'Υψίστου. 'Εννέα μήνας δίδει την ψυχήν της, τό αίμα της, την τροφήν της, τό είναι της και τόν δρόμον του προορισμού της δια- νύει. 'Αλλά και μετά τους έννέα μήνας ή μάνα την ζωήν της προσφέρει, τό παιδί της στον κόσμο νά φέρη διότι πόσα και πόσα βάσανα κατά τόν τοκετόν δέν υποφέρει; Πόσας και πόσας όδύνas και θλίψεις, πόνους και στενοχωρίας δέν αντρκύζει; 'Ο Σειράχ παραστατικώτατα μάς συμβου- λεύει και μάς λέγει: «Μητρός ωδίνas μη έπιλάθη». 'Η δέ Μήδεια μάς λέ- γει: «Τρίς αν παρ' άσπίδα στήναι θέλοιμ' αν μάλλον ή τεκείν άπαξ» δηλα- δή τρείς φορές πεθαίνει κανείς από έναν τοκετόν παρά από τό κτύπημα της άσπίδος στη μάχη.

'Αλλά μήπως έδω τελειώνουν οί πόνοι της; μήπως έδω όλιγοστεύουν οί καύμοί της; μήπως έτελείωσεν ό προορισμός; μήπως τόν δρόμον τετέ- λεκεν; "Οχι. Τώρα αρχίζουν οί φροντίδες, οί ευθύναι και αί υποχρεώσεις της, αί πίκραι και τά βάσανα. Τώρα αρχίζει ό μέγας προορισμός της.

Τώρα θα παίξη τόν πρωταρχικό ρόλο της και με την αξιόλογον δύναμιν της θα μεταδώση στο παιδί της ό,τι ευγενές και ωραϊον, ό,τι ύψηλόν και δίκαιον και θα συνεχίση την βαρεία κληρονομιά της και ύψηλή άποστο- λή της.

'Η μάνα πού ξαναγεννιέται με τη γέννησι του παιδιού της πού κρα- τά στην άγκυλιά της, για τη ζωή του και την συντήρησιν του υποφέρει. Κάθε μάνα δέχεται τώρα τό «και σοι δέ αυτής την ψυχήν διελεύσεται ρομ- φαία» πού έδέχθη και ή των θλιβομένων μητέρα από τά χείλη του γέρο- Συμεών.

Κάθε μητέρα ξέρει τώρα πως σε σαράντα ήμέρες από την γέννησιν του παιδιού της πρέπει νά πάρη της έκκλησίας τάς ευλογίας και μ' αυτές την πίστιν, επί της όποίας τους άγώνας της για τό παιδί της θα στηρίξη· διότι ή μητέρα με πόσους και πόσους κόπους και λαχτάρες δέν μάς ανα- τρέφει; Τό ίδιο τό γάλα της μάς δίδει και για την άνατροφή μας υποφέ- ρει. Πόσας φορές δέ ξαγρυπνά στην κούνια μας κοντά. Πάντοτε στέκει δίπλα μας προστάτης κι' όδηγός μας και μ' αδιάκοπη φροντίδα είναι όλό- κληρ' ή ζωή της. Αυτή φροντίζει διά την τροφήν μας, διά τά ροχα μας, διά την καθαριότητά μας, διά τόν ύπνο μας, διά τά παιχνίδια, διά την ψυ- χαγωγία μας, διά την υγείαν μας, διά την προκοπήν μας, διά την ευτυχίαν μας. Αυτή από την πρώτη στιγμή φροντίζει νά μάς όπλίση από τό χαλύ- βδινον της ψυχής της όπλοστάσιον με τά βαρεία εκείνα όπλα με τά όποια θα βγούμε νικηται στη ζωή. Αυτή θα μάς στείλη εις τό Σχολείον νά μάς μορφώση. Αυτή θα μάς βελτιώση τη ζωή μας. 'Η μητέρα όταν όρρωστή- σουμε θα καλέση τό γιατρό και θα σταθί ξάγρυπνη εις τό κρεβάτι μας, για νά μάς συντροφεύση και νά μάς δώση δύναμι και θάρρος. 'Η μητέρα θα κλάψη στην συμφορά μας και θα χαρή στην χαρά μας. 'Η μητέρα θα δουλέψη και θα γυρίσθ άπ' τη δουλειά ζαλωμένη και με τό παιδί στην άγ- καλιά, για νά μάς θρέψη. 'Η μητέρα θα μείνη νηοτική για νά τραφή τό παιδί της. 'Η μητέρα θα κρυώση, θα παγώση για νά ζεσταθί τό παιδί της. Θα κινδυνεύση νά ασφαλισθί τό παιδί της. Θα κοή στην ζέστη του καλο- καιριού νά δροσιισθί τό παιδί της. Θα μείνη γυμνή νά ντυθί τό παιδί της. Θα κλάψη για νά χαρή τό παιδί της.

'Η μητέρα με την αυταπάρνησιν της, με την αυτοθυσίαν της, με τόν ήρωϊσμόν της, με την ψυχικήν της δύναμιν, και τό υπέρλαμπρον μεγα- λείον, με την σοφίαν της, με την πείραν της, με την στοργήν της και την καλωσύνην της, μάς μεγαλώνει, μάς μορφώνει και μάς οδηγεί εις την λεω- φόρον της ευτυχίας και της χαράς, του κάλλους και του μεγαλείου. 'Η μη- τέρα πάντοτε δίδει εις τό παιδί της και ποτέ δέν λαμβάνει, ποτέ δέν κάμ- πτεται, ποτέ δέν όρρωδεϊ, ποτέ δέν λιποψυχεί, ποτέ δέν υποχωρεί, ποτέ δέν μετανοεί, διά τους κόπους της, και τους άγώνας της διά την ανατρο- φήν και την πρόοδον του παιδιού της. Πάντα αγωνίζεται, πάντα κουρά- ζεται, πάντα θυσιάζεται δια τό παιδί της. 'Η μητέρα είναι ό άγρυπνος φρουρός και ή πολύτιμη άσπίδα της προστασίας μας. 'Η μητέρα και στη συμφορά μας και στη χαρά μας, στη λύπη μας και στην ευτυχίαν μας βρί- σκεται πάντοτε προστά μας.

Τη χαρά σου και τη λύπη
με τη μάνα τη μοιράζεις
ποθητά την άγκαλιάζεις
δέν της κρύβεις μυστικό.
Την υγεία της τη ζωή της
όλα ή μάνα τ' άνηπάει

για το τέκνο π' αγαπάει
για το τέκνο που φιλεί...

μᾶς λέγει ὁ Μαρτινέλης. Ἡ μητέρα ποτέ δὲν μνησικακεῖ, ποτέ δὲν θυμώ-
νει, ποτέ δὲν κακιώνει. Εἶναι γεμάτη πάντα Ἀγάπη, πάντα στοργή, πάντα
ἀφοσίωσι καὶ αὐταπάρνησιν καὶ μὲ τὴν μεγάλην τῆς μητρότητος δύναμιν
μαγνητίζει καὶ ἔλκει κοντά της τὸ παιδί της.

...Κι' ἂν σκληρὸς ἐσὺ φαρμάκια
τὴν ποτίζεις τὴν καὶ μένη
πάντα ἢ μάνα σ' ἀπαντᾷ
μὲ τὰ δλόθεσμα φιλιά...

μᾶς λέγει ὁ ποιητής. Ἡ μητέρα εἶναι προικισμένη μὲ τὴν μαγευτικὴν δύ-
ναμιν τῆς ἀγάπης, τὴν ὁποῖαν ζωηρότητα καὶ παραστατικώτατα μᾶς περι-
γράφει ὁ Γάλλος ποιητής Jean Richerpin.

Ἐνα παιδί μοναχοπαίδι, ἄγורי,
ἀγάπησε μ' ἄς μάγισσας τὴ κόρη.
— Δὲν ἀγαπῶ ἐγὼ τὸν λέει, τὰ παιδιά,
μ' ἂν θέλῃς νὰ σοῦ δώσω τὸ φιλί μου
τῆς μάνας σου νὰ φέρῃς τὴ καρδιά
νὰ ρίξω νὰ τὴν φάῃ τὸ σκυλί μου...
Τρέχει ὁ νιὸς τῇ μάνα του σκοτώνει
καὶ τὴν καρδιά τραβᾷ καὶ ξεριζώνει
καὶ τρέχει νὰ τὴν πάῃ μὰ σκοντάφτει
καὶ πέφτει ὁ νιὸς κατάχαμα μὲ δαύτη.
Κυλάει ὁ νιὸς καὶ ἡ καρδιά κυλάει
καὶ τὴν ἀκούει νὰ κλαίῃ καὶ νὰ μιλάῃ.
Μιλάει ἡ μάνα στὸ παιδί καὶ λέει:
— Ἐχτύπησες ἄγורי μου; καὶ κλαίει...

Ἡ μητέρα γεμάτη ἀγάπη κλαίει γιὰ τὸ πένσιμο τοῦ παιδιοῦ της καὶ
λυπᾶται καὶ τὸ ρωτᾷ μ' ἀγάπη μήπως ἐκτύπησε. Δὲν θυμώνει, δὲν κακιώ-
νει, διότι τῆς ἔβγαλε τὴν καρδιά καὶ τὸ σκυλί τῆς μάγισσας τὴν πηγαίνει.
Δὲν μνησικακεῖ εἶναι γεμάτη ἀγάπη ἢ ὁποῖα «... μακροθυμεῖ, χρηστεύε-
ται· οὐ ζηλοῖ· οὐ περπερεύεται, οὐ φυσιοῦται, οὐκ ἀσχημονεῖ, οὐ ζητεῖ τὰ
ἑαυτῆς, οὐ παροξύνεται, οὐ λογιζεται τὸ κακόν, οὐ χαίρει ἐπὶ τῇ ἀδικίᾳ,
συγχαίρει δὲ τῇ ἀληθείᾳ, πάντα στέργει, πάντα πιστεύει, πάντα ἐλπίζει,
πάντα ὑπομένει· οὐδέποτε ἐκπίπτει...» (Κορινθ. Α. ιγ. 1·3).

Ἡ ἀγάπη αὐτὴ ἐπιτελεῖ θαύματα κι' ἐπιφέρει ἀξιόλογον ψυχосоμα-
τικὴν καὶ πνευματικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ.

Ἡ μητέρα ποὺ δὲν δύναται οὔτε μ' ἑκατὸν διδασκάλους ν' ἀναπλη-
ρωθῇ ἀποτελεῖ τὸν πρῶτον καὶ μέγιστον παιδαγωγὸν τοῦ παιδιοῦ ἀπὸ
τὸν ὁποῖον θὰ μορφωθῇ ὀρθὴν ἢ ἐσφαλμένην ἀντίληψιν τῆς κοινωνίας καὶ
τῶν συνανθρώπων του. Τὸ παιδί ἀντιγράφει τὴν μητέρα του καὶ τρέφει
ἀμέριστον ἐμπιστοσύνην του πρὸς αὐτήν. Ἡ μητέρα μὲ τὴν Θεάν τῆς Ἀγά-
πης, τῆς στοργῆς καὶ τῆς ἀφοσιώσεως ἐφωδιασμένη ἀσκεῖ τεραστίαν παι-
δαγωγικὴν ἐπίδρασιν εἰς τὸ παιδί της καὶ συντελεῖ ὅχι μόνον εἰς τὴν ψυ-
χοσωματικὴν ἀλλὰ καὶ τὴν ἠθικὴν, θρησκευτικὴν, κοινωνικὴν, καλαισθητι-
κὴν, πνευματικὴν, βιολογικὴν καὶ οἰκονομικὴν τούτου ἀνάπτυξιν.

Ἡ μητέρα εἶναι ἐκείνη ποὺ θὰ δώσῃ τὸ πρῶτο χαμόγελο στὸ παιδί
της. Ἡ μητέρα θὰ τοῦ μάθῃ τὰ πρῶτα λογάκια καὶ τὰ πρῶτα σημάδια

συνεννοήσεως. Ἡ μητέρα θὰ γνωρίζῃ πρώτη τὴ γλῶσσα τοῦ παιδιοῦ, τὰς
ἐπιθυμίας του, τὰς κλίσεις του καὶ τὰ διαφέροντά του.

Αὐτὴ θὰ τὸ μάθῃ πῶς νὰ τρώῃ καὶ νὰ μαῶ καλὰ τὴν τροφήν του,
πῶς νὰ πλύνεται, νὰ μελετᾷ, νὰ παίξῃ, νὰ ἐργάζεται, ν' ἀγαπᾷ καὶ νὰ χαί-
ρεται μετὰ τῶν χαιρόντων καὶ νὰ λυπῆται μετὰ τῶν κλαιόντων. Αὐτὴ θὰ
τὸ μάθῃ ἀπὸ μικρὸ νὰ προσεύχεται κοντὰ στὸ εἰκονοστάσι ποὺ βρίσκεται
στὴν Ἀνατολικὴ γωνιά τοῦ σπιτιοῦ τους. Αὐτὴ θὰ τὸ ντύσῃ, θὰ τὸ συγυ-
ρίσῃ καὶ θὰ τὸ πάρῃ ἀπὸ τὸ χεράκι νὰ τὸ ὀδηγήσῃ στὴν ἐκκλησίᾳ νὰ προ-
σευχηθῇ. Αὐτὴ θὰ τὸ κρατήσῃ στὴν ἀγκυλιά της νὰ κοινωνήσῃ τῶν ἀχράν-
των μυστηρίων καὶ αὐτὴ θὰ τὸ μάθῃ νὰ φοβῆται τὸν Θεόν, νὰ τιμᾷ τοὺς
ἄρχοντας καὶ νὰ σέβεται τοὺς γονεῖς καὶ τοὺς μεγαλύτερους.

Αὐτὴ θὰ τοῦ γνωρίσῃ τὰ πρῶτα τραγούδια καὶ θὰ τὸ μῆσῃ εἰς τὰς
ἐορτὰς καὶ τὰ πανηγύρια. Αὐτὴ θὰ τοῦ μάθῃ τὰ ἥθη κι' ἔθιμα κι' ὅλα τ'
ἀγνὰ στοιχεῖα τοῦ Ἑλληνοχριστιανικοῦ πολιτισμοῦ, τὰ ὁποῖα τὸ σχολεῖον
ἀργότερον θὰ τοῦ κολλιεργήσῃ. Αὐτὴ θὰ τὸ μάθῃ τὸν σεβασμὸν, τὴν ἀγά-
πην, τὴν ἁρμονίαν, τὴν εὐρυθμίαν, τὴν τάξιν, τὴν ἀκρίβειαν, τὴν πειθα-
ρίαν, τὴν ὑπομονήν, τὴν κορτερίαν, τὴν δικαιοσύνην, τὴν καλωσύνην, τὴν
μετριοπάθειαν, τὸν ὀλτροῦισμόν, τὴν τιμιότητα, τὴν ἐργατικότητα, τὴν
εὐσπλαγχνίαν, τὸ θάρρος, τὴν αὐτοπεποίθησιν, τὴν εὐγένειαν, τὴν ἀξιοπρέ-
πειαν, τὴν φιλίαν καὶ συλλήβδην ἀπάσας τὰς ἀρετὰς τοῦ καλοῦ κάγαθοῦ
πολίτου.

Ἡ μάνα μαζί μὲ τὸ γάλα της, μὲ τὴν καρδιά της, μὲ τὴν ἀγάπη της,
μὲ τὸ χάδι της, μὲ τὸ φίλτρον της καὶ μὲ τὴ γλῶσσα της ξεριζώνει ἀπὸ
τὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ της κάθε κακὸ κι' ἄσοςμο κακίας λουλουδί καὶ φυ-
τεύει καὶ καλλιεργεῖ καὶ περιποιεῖται ὅλα τὰ πολυχρώμα κι' ἀρωματικά
λουλουδία τῆς ἀγάπης, τῆς ἀρετῆς, τῆς ἠθικῆς καὶ τῆς Θρησκείας. Ἡ μη-
τέρα ἀπὸ τὸ λίκνον σφυρηλατεῖ τὸ παρὸν καὶ τὸ μέλλον τοῦ παιδιοῦ της
καὶ τῆς φυλῆς μας καὶ θηλάζει στὴν ἀγκυλιά της τὴ δόξα καὶ τὸ χρέος:

«Ἡ ψυχὴ μου ἀναγαλλιάζει
— ποὺ ὁ κόρπος καθεμιᾶς —
γλυκοβύζαστο ἐτοιμάζει —
γάλα ἀνδρείας καὶ λευτεριάς»

μᾶς λέγει ὁ Βάρδος τῆς λευτεριάς μας Σολωμός. Ἡ μητέρα βαστᾷ στὴν
ἀγκυλιά της τὸν πόνον της, τὸν ἑαυτὸν της καὶ τὸν πονεῖ καὶ τὸν λατρεῖ,
γι' αὐτὸ κι' ὁ κόσμος εἶναι στενῶς δεμένος μαζί της ποὺ τὸν πονεῖ καὶ
τὸν λατρεῖ.

«Ἡ μάνα σκεπάζει τὸ παιδί
ὅπως σκεπάζει ὁ οὐρανὸς τὴ γῆ»

κι' ἀποτελεῖ τὸ εἶναι τοῦ παιδιοῦ καὶ τῆς οἰκογενείας καὶ κανένας δάσκα-
λος οὔτε κανένας τεχνίτης ἀφήνει στὸ παιδί τοιαῦτα ἀνεξίτηλα αἰῶνια κι'
ἀθάνατα σημεῖα, ποὺ ἡ μάνα ἀφήνει. Ἡ μάνα ζεσταίνει καὶ φωτίζει τὸ
παιδί μὲ θερμὴ καὶ φωτεινὴ φλόγα ποὺ ποτὲ δὲ σβύνει, ἀλλὰ πάντα φωτί-
ζει καὶ φωτίζεται τοῦ παιδιοῦ της ἡ ψυχὴ. «Μάνα, φωτιά μὲ βύζαζες κι' εἰν'
ἡ καρδιά μου ἀστέρι», ὅπως μᾶς λέγει ὁ ποιητής Σικελιανός.

Ἡ μάνα δὲν εἶναι προστάτης κι' ὀδηγός, φύλακας καὶ φρουρός μόνον
τοῦ παιδιοῦ της καὶ τῆς οἰκογενείας της ἀλλὰ καὶ τοῦ ἔθνους καὶ τῆς
ἀνθρωπότητος. «Ἀπὸ τὴν δύναμιν της ζοῦν οἱ λαοὶ κι' ἀπὸ τὴν ἀδυναμίαν
τῆς πεθαίνουν» εἶπαν, διότι «τὸ χερί ποὺ κουνᾷ τὴν κούνια κινεῖ τὸν κόσμον».

Ἡ μάνα εἶναι προικισμένη ἀπὸ τὸν Θεόν μὲ μίαν θεϊκὴν δύναμιν,
μὲ μίαν διαίσθησιν, μὲ μίαν μυστικὴν ψυχικὴν κι' ἀσύλληπτον δύναμιν διὰ

της όποιας ελσχωρεϊ βαθειά στην ψυχή του παιδιοϋ της, μαντεύει τούς πόθους του και πόνους του, τούς καύμούς του και τις λαχτάρες του κι' άπτεται άμεσώτατα των μυχιωτάτων της ψυχής του: "Όπως μās λέγει ό ποιητής «Στοϋ τέκνου σύρριζα τό νοϋ, Θεοϋ της μάνας μάτι». Τό «Δός μοι πās στω και τὰ γαν κινήσω» τοϋ 'Ηρακλείτου θά μπορούσε νά μετατραπῇ σέ «δός μοι μητέρας και τὰ γαν κινήσω», διότι αἱ καλαι μητέρες εἶναι ἡ βάσις της προόδου των 'Εθνων και τοϋ πολιτισμοϋ. Αἱ καλαι μητέρες άποτελοϋν της άρετης και της τιμής τ' άτέλειωτο της Πηνελόπης τό πανί. Αἱ καλαι μητέρες εἶναι οἱ στυλοβάται της οἰκογενείας, των 'Εθνων και των κοινωνιων' εἶναι τὰ ὑπῆνεμα κι' εϋτυχισμένα λιμάνια της προκοπής της ανθρωπότητος. Εἶναι οἱ θεματοφύλακες των ἱερων και των όσίων της φυλής. Εἶναι ἡ ζωή, ἡ πρόοδος, ἡ χαρά, ἡ εϋτυχία και αἱ μεγάλαι και ὑψηλαι περιγαμνηαί της θρησκείας και της ἠθικής, της τάξεως και της θείας κι' άγγελικής ανατάσεως.

Λέγεται ὅτι «αἱ γυναῖκες εἰς κανέν εἶδος δέν ἐδημιούργησαν ἀριστοῦργημα.» Οὔτε τὴν 'Ιλιάδα ἐδημιούργησαν, οὔτε τὴν Αἰνείαδα, οὔτε τὴν 'Ιερουσαλήμ, οὔτε τὸ Πάνθεον, οὔτε τὸν 'Αγιον Πέτρον. Δέν ἐπενόησαν οὔτε τὴν 'Αλγεβραν, οὔτε τὰ τηλεσκόπια, οὔτε τὴν πυροσβεστικὴν ἀντλίαν, οὔτε τὸ πλέξιμο των περικνημίδων ἀκόμη, δηλαδὴ οὔτε τὰ μικρὰ οὔτε τὰ μεγάλα. Κατορθώνουν ὅμως κάτι πολὺ μεγαλύτερον ἀπ' ὅλα αὐτά. 'Επὶ των γονάτων των διαπλάττεται κι' ἀνατρέφεται ὅ,τι ὑπέροχον ὑπάρχει εἰς τὸν κόσμον: «ὁ τίμιος ἀνὴρ καὶ ἡ τίμια γυνή», δι' αὐτὸ ὁ Ἀσμαρτῖνος λέγει «ὅτι ὑπάρχει μιὰ ἀρχὴ κάθε μεγαλουργήματος» καὶ ἡ ἀρχὴ εἶναι ἡ μητέρα «ποὺ ἔχει κάτι τὸ κοινὸ μὲ τούς 'Αγγέλους, εἶναι πλασμένη γιὰ τὸν πόνο» ὅπως μās λέγει ὁ Μπαλζάκ.

Γι' αὐτὸ πολὺ ὀρθῶς λέγουν: «Σπᾶστε ὅσο θέλετε τὰ κεφάλια σας νὰ ὀργανώσετε τὴν πιὸ καλὴ κρατικὴ μηχανή. Σκεφθῆτε τούς πιὸ καλοὺς κι' ἔξυπνοὺς νόμους. Θὰ ἀντλήτε σὲ πῖθο Δαναῖδων ἂν δέν δημιουργήσετε πρῶτα σπουδαία οἰκογενειακὴ ἀγωγή», δηλ. καλὰς μητέρας.

'Ο Πεσταλότσι μās λέγει: «Θὰ μείνης πάντοτε, πατρικὴ Οἰκία, ἡ βάσις της ἀγωγῆς της ἀνθρωπότητος, ὁ καταλληλότερος της ἀγωγῆς τόπος», διότι ἡ μητέρα τοῦ ἡ Σουσάνα ἀφιέρωσε τὰ πάντα γιὰ τὸ παιδί της καὶ τὸ ἀνέβασε σὲ ὑψηλὰ στρώματα κι' ἐπέφερεν καὶ τὴν ἀνύψωσιν της κοινωνίας της. 'Ο ἴδιος δὲ ὁ Πεσταλότσι, σ' ἓνα τοῦ γράμμα, ἔγραφε, μαζί μὲ ἄλλα, διὰ τὴν μητέρα τοῦ, πρὸς τὴν ὁποῖαν στήριζε ὅλας τοῦ τὰς παιδαγωγικὰς ἀρχὰς καὶ κατευθύνσεις «...ἡ μήτηρ μου ἦτο ἀφοσιωμένη εἰς τὴν ἀγωγήν των τριῶν τέκνων της μετὰ σπανίας αὐταπαρνήσεως, στερηθεῖσα πρὸς τοῦτο πάσης ἄλλης εὐχαριστήσεως». 'Ο δὲ ποιητὴς Στρατήγης μās λέγει διὰ τὴν οἰκιακὴν ἀγωγήν:

*Ὡ σπῖτι μου, καλὸ καὶ τιμημένο,
χίλιες φορὲς ἄς εἶσαι εὐλογημένο.
Σὺ μ' ἔμαθες τὸν Πλάστη νὰ πιστεύω
καὶ τὴ γλυκεῖα Πατρίδα νὰ λατρεύω...*

'Ο μέγας δὲ της ἀνθρωπότητος εὐεργέτης Παστέρ μās λέγει: «'Αν τὸ μεγαλεῖον της ἐπιστήμης συνεταύτισα πάντοτε μὲ τὸ μεγαλεῖον της πατρίδος, τὸ ὀφείλω εἰς τὴν οἰκογενειακὴν ἐστίν. Τὰ πρῶτα γράμματα ποὺ ἐψέλλισα εἰς τὴν μητρικὴν ἀγκάλην μ' ἐδίδασαν νὰ ἐργασθῶ διὰ τὸ μεγαλεῖον της πατρίδος.» 'Ο Μέγας Ναπολέων μās λέγει: «Τὸ μέλλον ἑνὸς παιδιοϋ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν μητέρα τοῦ.»

'Αφάνταστη ἡ δύναμις της μητέρας. 'Ασύγκριτη ἡ ἀξία της. 'Ασύλληπτη ἡ ἀγάπη της καὶ ἡ αὐταπαρνήσις της, γιὰ τὰ παιδιὰ της, τὴν ὁποῖαν

ἄριστα καὶ ζωηρὰ μās ἀπαθανατίζει ὁ Πολέμης στὸ ποίημά τοῦ «Τὰ κόλυβα»:

*«Βουβά σου, πόνε, μέσα μου καὶ θλίψη περισσή.
'Εδωκα γὰρ τὴ φέτα μου κι' ἡ πείνα μὲ θερίζει
δῶσε, πατέρα δύστυχε, τὰ κόλυβά σου ἐσύ...».*

Μεγάλη ἡ δύναμις σου, μητέρα. Μεγάλη ἡ ἰσχύς σου θωπεῖα. Σὺ μεγαλουργεῖς κι' ἀναδεικνύεις τούς μεγάλους. Σὺ φωτίζεις κι' ὀδηγεῖς ἓνα Σωκράτη κι' ἓνα Πλάτωνα' ἓνα Περικλῆ κι' ἓνα 'Αλέξανδρο. Σὺ μās παρουσιάζεις ἀνάμεσα στὰ τόσα φωτεινὰ ἀστέρια, τ' ἀστέρια της 'Εμμελείας, της Νόνης καὶ της 'Ανθούσης. Σὺ καταυγάζεις τούς τρεῖς μεγάλους της οἰκουμένης μās διδασκάλους. Σὺ ἐνθουσιάζεις τὸν σοφὸν Λιβάνιον κι' ἀναφωνεῖ: «Ὡ θεοὶ της 'Ελλάδος, πόσον θαυμαστάς γυναῖκας ἔχουν οἱ χριστιανοί». Σὺ μ' ἓνα σου λόγον, μ' ἓνα σου νεῦμα, μὲ μιὰ σου ἐμφάνισιν ὀβύνεις τὸν θυμόν, κρατεῖς τὴν ὁρμή, ἡμερώνεις τὸ βλέμμα καὶ νικᾷς ὅλοκληρούς στρατιάς. Σὺ, μὲ μιὰ μόνον λέξιν σου, μ' ἓνα μόνον δάκρυ σου, μὲ μιὰ σου παράκλησιν κατορθώνεις νὰ πείσης ἓναν Γάϊον Μάρκον νὰ πετάξῃ κατὰ γῆς τὸ ὄπλον τοῦ καὶ νὰ ἀναφωνήσῃ: «Οἷα εἰργασαί με, ὦ μῆτερ, νενίκηκας εϋτυχῇ μὲν τῇ πατρίδι νίκην, ἐμοὶ δὲ ὀλέθριον' ἄπειμι γὰρ ὑπὸ σοῦ μόνης ἡττώμενος». Σὺ ἀναδεικνύεις μιάν Θεανὼ κι' ἓναν Μιχ. Ψελλὸν ποὺ στὸν θάνατο της μητέρας τοῦ φωνάζει:

«... Μάνα μου, γεννήτρα μου, κυρά μου καὶ σωτήρα μου! Μάνα μου λέξι γλυκεῖα, ὦ μάνα τὸ γλυκύτερο πρόσωπο στὸν κόσμον γιὰ μένα, ποὺ δέν μὲ κράτησες μονάχα στὴ κοιλιὰ σου καὶ δέν μὲ γέννησες μόνον μὲ τούς φοβεροὺς σωματικοὺς πόνους ἀλλὰ καὶ ψυχικῶς μὲ γέννησες καὶ μὲ στόλισες μὲ λόγια καὶ μὲ τρόπους καὶ μ' εὐσέβεια καὶ μ' ἔκανες νὰ ὑπερηφανεύωμαι καὶ νὰ καμαρώνω καὶ γιὰ σένα νὰ φαίνωμαι καὶ νὰ δείχνωμαι παρὰ πάνω ἀπὸ τούς ἄλλους. Ὡ πηγὴ της ψυχῆς μου, ὦ σὺ ποὺ μοῦ φώτισες τὸ νοῦ, ποὺ μοῦ ἔδωσες ποτόμια τ' ἀγαθὰ κι' ἔκαμες τὴν ψυχὴ μου νὰ λάμψῃ καὶ ν' ἀκτινοβολήσῃ ἀπὸ τὸ φῶς των ἀρετῶν σου καὶ ποὺ τώρα ἀνεπάντεχα στέρεψες τὴ βρύσιν σου καὶ σκοτείνιασες τὸ φῶς σου! Πῶς μπόρεσε ὁ θάνατος νὰ νικήσῃ μιὰ τόσο φωτισμένη ψυχή;...»

Σὺ, ὦ μητέρα, ἀνατρέφεις ἓναν Φώσκολον, ποὺ μετὰ θρησκευτικῆς εὐλαβείας ἀποκόπτει τὰς εὐχὰς καὶ τὰς συμβουλὰς, ἀπὸ τὰ γράμματα ποὺ τοῦ στέλνεις καὶ μετὰ προσοχῆς κι' ἐπιμελείας φυλάττει εἰς τὸ θησαυροφυλάκιόν τοῦ, διὰ ν' ἀντλή ἀπ' αὐτὰς δύναμιν καὶ θάρρος καὶ ποὺ μετὰ τὸν θάνατόν σου λέγει: «... ἂν ἡδυνάμην νὰ ταφῶ πλησίον της μητρός μου θά ἐδεχόμην αὐτὴν τὴν στιγμὴν τὸν θάνατόν ὥς τὸ προσφιλέστερον δῶρον τοῦ Θεοῦ».

'Ανάμεσα εἰς τὸς καλὰς μητέρας ὑπάρχουν καὶ αἱ κακαὶ ποὺ σκορπίζουν γύρω των τὴν δυστυχίαν καὶ τὸν ὀλεθρον καὶ σωριάζουν τὰς οἰκογενείας καὶ τὰς κοινωνίας εἰς ἐρείπια. «Σοφαὶ γυναῖκες ὠκοδόμησαν οἶκους' ἡ δὲ ἄφρων κατέσκαψε ταῖς χερσὶν αὐτῆς» μās λέγει τὸ βιβλίον των παροιμιῶν. Τὸ 'Ελληνικὸν ὅμως 'Εθνος πιστὸν εἰς τὴν ἱστορικὴν τοῦ ἀποστολήν, ἀπὸ των ἀρχαιοτάτων χρόνων μās παρουσιάζει τὴν ἰδανικὴν 'Ελληνίδα μητέρα' τὴν μητέρα ἡ ὁποῖα παραμένει θεματοφύλαξ των παραδόσεων της φυλής καὶ συνεχιστὴς των ἱερων κι' εὐγενων ἀγώνων.

Παρουσιάζει τὴν Σπαρτιάτισσαν μὲ τὸ «ἡ τὰν ἡ ἐπὶ τὰς» τὴν μητέρα τοῦ 1821 ποὺ νανουρίζει τὸ παιδί της μὲ τὸ «κρέμεται τὸ σπαθὶ στὴν κούνια σου, καλὸ μου» καὶ δημιουργεῖ τὰ ἥρωϊκά παλληκάρια των ἀρματολῶν καὶ των κλεφτῶν καὶ τὸν φαντάρου τοῦ 40 μὲ τὸ 'Εθνικὸν μεγαλουργημα

τοῦ 1821 καὶ τοῦ 1940 μπροστὰ στὸ ὁποῖο στέκει μὲ προσοχὴ καὶ θαυμα-
σμὸ ὅλη ἡ ἀνθρωπότητα.

Παρουσιάζει τὴν Ἑλληνίδα μητέρα τῆς Ἑλληνικῆς μας Κύπρου ποὺ
ἀνέθρεψε ἓνα Μακάριον κι' ἐγαλούχησεν ἓνα Διγενῆ· ποὺ ἐγγιγάντωσε
ἓναν Καραολῆ κι' ἓναν Δημητρίου καὶ τόσους ἄλλους ἡρωϊκοὺς Κυπρίους
ἀγωνιστὰς, ποὺ συνέχισαν ἐκεῖ κάτω εἰς τὴν Ἀνατολικὴν λεκάνην τῆς Με-
σογείου τὴν αὐτοθυσίαν, τὸν ἡρωϊσμὸν καὶ τὴν αὐταπάρνησιν τῆς παραδο-
σιακῆς μεγάλης μας μητέρας, τῆς Πατρίδος, τὴν ὁποῖαν μᾶς τραγοῦδησε
εἰς τὸ λίκνον ἡ μικρὴ μας μητέρα.

Μπροστὰ στὸ ὄνομα τῆς λατρευτῆς μας μητέρας νὰ ἰστάμεθα μὲ προ-
σοχή. Νὰ γονατίζωμεν μπροστὰ τῆς. Στὸ πέρασμά της ν' ἀποκαλυπτώμε-
θα, διότι περνάει ἡ ζωὴ μας, περνάει ἡ ζωὴ τοῦ κόσμου. Αὐτὴν τὴν μητέ-
ρα νὰ τὴν ἀγκαλιάσωμεν, νὰ τὴν δοξάσωμεν, νὰ τὴν προσκυνήσωμεν, νὰ
τὴν θαυμάσωμεν, νὰ τὴν λατρεύσωμεν καὶ τὸ βωμὸ τῆς ἀγάπης μας, τοῦ
σέβασμοῦ μας, τοῦ θαυμασμοῦ μας καὶ τῆς θυσίας μας μέσα στὴ καρδιά
μας νὰ στήσωμεν. Εἰς αὐτὴν ὀφείλεται ἡ ζωὴ μας, ἀπ' αὐτὴν ἐξαρτᾶται ἡ
εὐτυχία μας καὶ πρὸς αὐτὴν εὐγνώμονες πρέπει νὰ εἴμεθα, διότι:

*«Πῶς νὰ πειράξω τὴ μητέρα
νὰ κάνω ἐγὼ νὰ λυπηθῇ
ποὺ ὅλη νύχτα κι' ὅλη μέρα
γιὰ τὸ καλὸ μου προσπαθεῖ ;»*

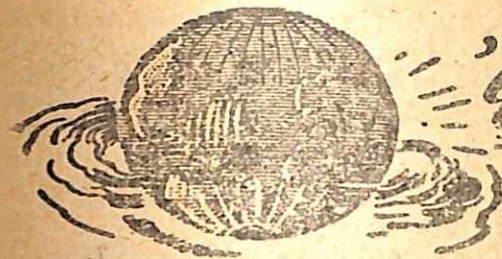
μᾶς τονίζει ὁ ποιητής. Ὁ δὲ Θεόπνευστος Τωβίτ μᾶς γράφει: «Παιδίον μὴ
ὑπερίδῃς τὴ μητέρα σου. Τίμα αὐτὴν πάσας τὰς ἡμέρας τῆς ζωῆς σου καὶ
ποίει τὸ ἀρεστὸν αὐτῇ καὶ μὴ λυπήσῃς αὐτήν. Μνήσθητι, παιδίον, ὅτι πολ-
λοὺς κινδύνους ἔωρακεν ἐπὶ σοὶ ἐν κοιλίσσιν αὐτῆς.» Κι' αὐτὴ ἡ παλαιὰ Δια-
θήκη μᾶς διδάσκει ὅτι: «Εὐχαὶ γονέων σιγηρίζουσι θεμέλια Οἴκου, κατάραι
αὐτῶν κατακρημνίζουσι ταῦτα.» Ἡ πέμπτη ἐντολὴ: «Τίμα τὸν πατέρα σου
καὶ τὴν μητέρα σου ἵνα εὖ σοι γένηται καὶ ἵνα μακροχρόνιος γένη ἐπὶ τῆς
γῆς» μᾶς λέγει.

Ἄς χαράξωμεν λοιπὸν βαθεῖα στὴν ψυχὴ μας, τὰ παράπανω λόγια
κι' ἄς πειθαρχοῦμεν, ἄς ὑπακούωμεν, ἄς σεβώμεθα κι' ἄς λατρεύωμεν τὴν
καλὴν μας μητέρα. Ποτὲ ἄς μὴν τὴν πικραίνωμεν. Ποτὲ ἄς μὴν τὴν στενο-
χωροῦμεν. Ποτὲ ἄς μὴν τὴν κουράζωμεν· διότι:

*Ἀνισυχὴς ὁποῖος τὴ χάνει
ὁ καὶ μὲν εἶναι μεγάλος
σὰν τὴν μάνα δὲν εἶν' ἄλλος
εἰς τὸν κόσμον θησαυρός.*

Ἄς ἀκολουθήσωμεν τὸ παράδειγμα τοῦ καλοῦ μας Ναζωραίου, ποὺ
πάντα τὴν μητέρα του ἀγαποῦσε καὶ πάντα φρόντιζε γι' αὐτὴν καὶ στὸ σταυ-
ρὸ τοῦ μορτυρίου ἀκόμη ὅταν ἦτο, γι' αὐτὴν ἐφρόντιζε καὶ τὸν Ἰωάννη
ἐπεφόρτισε νὰ τὸν ἀντικαταστήσῃ.

Κι' ἐμεῖς, ἀγαπηταὶ μου μητέρες καὶ γονεῖς, ἄς ἀναλογιζώμεθα πάν-
τοτε τὰς τεραστίας εὐθύνas ποὺ ἔχομεν ἀπέναντι τῶν παιδιῶν μας κι' ἄς
ἀφοσιωνώμεθα μετὰ περισσῆς ἀγάπης καὶ ἀφοσιώσεως εἰς τὴν ἀνατροφὴν
τῶν παιδιῶν μας. Ἄς ἀνατρέφωμεν πάντα «ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθεσίᾳ Κυ-
ρίου» κι' ἄς παρουσιάζωμεθα μπροστὰ στὰ παιδιὰ μας καὶ στὰ λόγια μας
μας καὶ στὰ ἔργα μας ὡς πρότυπα τοῦ καλοῦ κι' ἀγαθοῦ Ἑλλήνος πολί-
του κι' ὀρθοδόξου χριστιανοῦ, διότι τὸ παράδειγμά μας χαράσσει ἀνεξίτη-
λα ἴχνη στὰ πνεύματά μας, ποὺ καμμία σινικὴ μελάνη δὲν μπορεῖ νὰ χαράξῃ.



ΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΣΤΗ ΔΑΝΙΑ

Οἱ πρῶτες προσπάθειες γιὰ τὴν ἵδρυσιν ἰδρυμάτων στὰ ὁποῖα τὰ παι-
διὰ ὡς τὴν ἡλικίαν τῶν ἐπτά χρόνων θὰ μπορούσαν νὰ περάσουν μερικὲς
ὥρες τὴν ἡμέρα ἔξω ἀπὸ τὸ σπίτι τους, ἄρχισαν στὴ Δανία μετὰ τοῦ
1820 καὶ τοῦ 1830 καὶ τὰ πρῶτα «ἄσους» ἀνοίξαν στὴν Κοπεγχάγη τὸ
1828 καὶ 1829.

Ἀργότερα ἀκολούθησε ἡ ἵδρυσιν κι' ἄλλων τέτοιων ἰδρυμάτων σὲ διά-
φορες ἐπαρχιακὲς πόλεις μὲ σκοπὸ νὰ βοηθήσουν τίς λαϊκὲς τάξεις τοῦ
πληθυσμοῦ σὲ περίπτωσιν ποὺ ἡ μητέρα ἐπειδὴ ἐργαζόταν ἔξω ἀπὸ τὸ σπί-
τι, δὲν μπορούσε νὰ φροντίσῃ γιὰ τὰ παιδιὰ της.

Ἰδρύματα ὅμως εἰδικὰ, στηριζόμενα στὶς παιδαγωγικὲς ἀρχὲς τοῦ

Τώρα ἄς σταθοῦμε μὲ σεβασμὸν μπροστὰ στὴν μητέρα τοῦ Θεοῦ μας,
ποὺ μὲ τὴν ἀπειρὴ ἀγάπην της καὶ καλωσύνην της γίνεται ἡ μητέρα τῶν
ὀρφανῶν καὶ τῶν ξένων, τῶν ἀσθενῶν καὶ τῶν κατατρεγμένων, τῶν ἀμαρ-
τωλῶν καὶ τῶν τεθλιμμένων.

Ἄς σταθοῦμε μὲ λατρεῖαν καὶ κατάνυξιν μπροστὰ εἰς τὴν ἡρωίδα Ἑλ-
ληνίδα μητέρα, ποὺ μὲ τὸν ἡρωϊσμὸν καὶ τὴν αὐτοθυσίαν της ἐπύργωσε
καὶ πυργώνει τοὺς ἀκαταλύτους τῆς ἠθικῆς, τῆς κοινωνικῆς, τῆς ἐθνικῆς,
τῆς δόξης καὶ τῆς τιμῆς καὶ τῆς ἐλευθερίας ὑψηλοὺς πύργους.

Ἄς σταθοῦμε μὲ θαυμασμὸν γι' ἀγάπην μπροστὰ στὴν Ἑλληνίδα
ἡρωϊκὴν μητέρα τῆς Ἑλληνικῆς μας Κύπρου ποὺ συνεχίζει τὴν Ἑθνικὴν μας
κληρονομίαν ἐκεῖ σι' ἀπόμοκρο νησί μας καὶ διασσωπίζει σ' ὅλα τὰ πέρα-
τα τῆς γῆς, πῶς ἂν ἡ Κύπρος μας πολλοὺς ἀφέντες ἄλλαξε κι' ἀλλάζει,
δὲν ἄλλαξε οὐτ' ἀλλάζει τὴ βαρεῖαν κληρονομίαν της, τῆς Κύπρου ἡ μητέρα.

Ἄς σταθοῦμε μὲ σεβασμὸν κι' ἀγάπην, μὲ λατρεῖαν κι' ἀφοσίωσιν
μπροστὰ σ' ὅλου τοῦ κόσμου τὰς μητέρας, σ' ὅλες τίς μανοῦλες μας ποὺ
μ' ἀφοσιώσιν καὶ μὲ λαχτάρια, μὲ ὑπομονὴ καὶ μ' αὐταπάρνησιν, μὲ βάσανα
καὶ κόπους χτίζουν τὰ παλάτια τῆς προκοπῆς μας καὶ φροντίζουν νυχθη-
μερὸν γιὰ τὴν πρόδοσιν μας καὶ τὴν εὐτυχίαν μας, διὰ τὸ καλὸ μας, διὰ
τὴν ζωὴν μας, διὰ τὴν χαρὰν μας κι' ἄς τραγοῦδῶμεν ἄλλη μιὰ φορὰ
μαζὶ μὲ τὸν ποιητὴν:

*«Μάνα! δὲν βρίσκεται
λέξι καμμία
νὰ χυτῇ σὶν ἡχο τῆς
τόσῃ ἀρμονίᾳ...»*

Εὐστ. Σταθόπουλος

Froebel πρωτοάνοιξαν στη Δανία γύρω στο 1900. Από τότε άρχισε μιá σταθερή και σημαντική αύξησι τοῦ ἀριθμοῦ τῶν ἰδρυμάτων γιὰ τὰ παιδιὰ τῆς προσχολικῆς ἡλικίας. Αὐτὰ τὰ ἰδρύματα μένουν ἀνοικτὰ τίς ἐργάσιμες ἡμέρες ὅλες τίς ὥρες, κυρίως μετὰ τὸ 1919, ὅταν ἄρχισαν νὰ ἐπιχορηγοῦνται ἀπὸ τὸ κράτος.

Στὴ Δανία ὁ ὅρος «μπόρναβε» ποὺ εἶναι ἐλεύθερη μετάφρασι τοῦ Φρεβελιανοῦ «Kindergarden» χρησιμοποιεῖται γιὰ ὁποιοδήποτε ἴδρυμα προσχολικῆς ἀγωγῆς ποὺ δέχεται παιδιὰ ἀπὸ 2, 6 ἕως 7 χρόνων. Πολλὰ ἀπὸ τὰ παιδιὰ περνοῦν ὁλόκληρη τὴν ἡμέρα τους σ' αὐτὰ τὰ ἰδρύματα γιατί οἱ μητέρες τους ἐργάζονται ἔξω ἀπὸ τὸ σπίτι 7·8 ἢ καὶ περισσότερες ὥρες τὴν ἡμέρα.

Τὰ ἰδρύματα γιὰ πολὺ μικρὰ παιδιὰ εἶναι συνήθως ἀνοικτὰ 10·11 ὥρες τὴν ἡμέρα. Τὰ νηπιαγωγεῖα ὅμως ἔχουν ποικίλες ὥρες λειτουργίας· ἄλλα — τὰ $\frac{1}{4}$ περίπου — μένουν ἀνοικτὰ 9 καὶ περισσότερες ὥρες τὴν ἡμέρα. Σὲ μερικά ἄλλα τὰ παιδιὰ περνοῦν μόνο 4·5 ὥρες στὸ σχολεῖο. Μερικά πάλι εἶναι ἀνοικτὰ ἀκόμη καὶ κατὰ τίς θερινὲς διακοπές. Τὰ κέντρα «παιδικῆς χαρᾶς» εἶναι συνήθως ἀνοικτὰ 9·10 ὥρες τὴν ἡμέρα καὶ ἓνα μικρὸ μέρος ἀπ' αὐτὰ μόνο 5 ὥρες καθημερινῶς.

Στὴ Δανία ἐπειδὴ προτιμοῦν τὰ μικρὰ ἰδρύματα ἀπὸ τὰ μεγάλα, προσπαθοῦν νὰ διατηρήσουν σὲ ὅλα τὰ νηπιαγωγεῖα τμήματα ὅσο εἶναι δυνατόν πιὸ μικρά. Ἔτσι λαμβάνεται μέριμνα ὥστε τὰ νηπιαγωγεῖα καὶ τὰ ἄλλα παρόμοια ἰδρύματα νὰ μὴν εἶναι πολὺ μεγάλα, γιατί τότε δὲν εἶναι δυνατόν νὰ δημιουργηθῇ οἰκογενειακὴ ἀτμόσφαιρα. Οἱ κανονισμοὶ γιὰ τὴν ἴδρυσιν νέων ἰδρυμάτων προσχολικῆς ἀγωγῆς ὀρίζουν ὅτι τὰ τμήματα σὲ τέτοια ἰδρύματα δὲν πρέπει νὰ ξεπερνοῦν τὰ 20 παιδιὰ καὶ ὅτι πρέπει νὰ ὑπάρχουν δύο αἴθουσες παιγνιδίων γιὰ κάθε ὁμάδα. Τὰ τμήματα ὅμως τῶν μικρότερων παιδιῶν δὲν πρέπει νὰ ξεπερνοῦν τὰ 15. Πρέπει ἐπίσης νὰ ὑπάρχῃ μιὰ ἱματιοθήκη, ἐγκαταστάσεις ὑγιεινῆς μὲ λουτήρες καθὼς καὶ μιὰ αἴθουσα ποὺ μπορεῖ νὰ χρησιμεύσῃ γιὰ τὴν ἀπομόνωσιν ἑνὸς παιδιοῦ σὲ περίπτωσιν ἀρρώστειας.

Ὁ βασικὸς ἀριθμὸς νηπίων, ὁ ὁποῖος ἀντιστοιχεῖ σὲ κάθε πτυχιούχον νηπιαγωγὸ εἶναι 20 παιδιὰ. Ἐπειδὴ ὅμως οἱ νηπιαγωγοὶ ἐργάζονται 7 ὥρες ἐνῶ οἱ ὥρες ἐργασίας αὐτῶν τῶν ἰδρυμάτων εἶναι 10·11 ὥρες καθημερινῶς, στὴν πραγματικότητα διορίζεται μιὰ νηπιαγωγὸς γιὰ κάθε 13 παιδιὰ.

Ἡ παιδικὴ φροντίδα στὴ Δανία ἀνήκει στὴν ἀρμοδιότητα τοῦ Ὑπουργείου τῆς Κοινωνικῆς Προνοίας. Ὑπάρχει μιὰ εἰδικὴ κρατικὴ ἐπιθεώρησι γιὰ τὴν παιδικὴ προστασία. Αὐτὴ ἡ κρατικὴ ἐπιθεώρησι ἐτοιμάζει ὅλες τίς προτάσεις σχετικὰ μὲ τὴ διαρκὴ βελτίωσιν τῶν νέων ἰδρυμάτων καὶ τοῦ προσωπικοῦ τους καὶ τίς ὑποβάλλει στὸ Ὑπουργεῖο. Ἡ ἐπιθεώρησι τῶν ἰδρυμάτων τῆς προσχολικῆς ἀγωγῆς γίνεται ἀπὸ εἰδικοὺς ἐπιθεωρητὰς συνήθως δύο φορές τὸ χρόνο.

Τὸ κράτος ἀναλαμβάνει τὴν τακτικὴ ἱατρικὴ καὶ ὀδοντιατρικὴ παρακολούθησιν τῶν μαθητῶν σ' αὐτὰ τὰ ἰδρύματα. Τὰ περισσότερα Νηπιαγωγεῖα ἢ παιδικοὶ σταθμοὶ μεταφέρονται γιὰ 3·4 βδομάδες σὲ ἐξοχικὴ κατασκήνωσι.

Πολλὰ νηπιαγωγεῖα λειτουργοῦν ἀπὸ διάφορες ἐπιτροπές ποὺ βρίσκονται σὲ στενὴ ἐπικοινωνία μὲ τὴν ἐκκλησία. Ἀλλὰ πάλι ἀνήκουν σὲ διάφορες ὀργανώσεις ποὺ προστατεύουν τὸ παιδί. Ἐνας μικρὸς ἀριθμὸς νηπιαγωγείων δημιουργήθηκε ἀπὸ ἐργοστάσια καὶ τὰ 7% τῶν νηπιαγωγείων ἰδρύθηκαν καὶ ἀπὸ ἰδιωτικὴ πρωτοβουλία, ἐνῶ τὰ 23% τῶν παιδικῶν σταθμῶν εἶναι κοινοτικά.

Ὅλα τὰ ἀναγνωρισμένα νηπιαγωγεῖα καὶ διάφορα ἰδρύματα γιὰ παιδιὰ κάτω τῶν 7 ἐτῶν ἐπιχορηγοῦνται κατὰ 40% τῶν ἐξόδων τους ἀπὸ τὴν κυβέρνησι καὶ κατὰ 30% ἀπὸ τίς τοπικὲς κοινοτικὲς ἀρχές, ὅταν δέχονται ἀποκλειστικὰ παιδιὰ γονέων ἀπόρων καὶ ἀσθενῶν. Τὰ κέντρα ψυχολογίας γιὰ παιδιὰ τῆς σχολικῆς ἡλικίας καὶ τὰ διάφορα κλᾶμπ ἐπιχορηγοῦνται κατὰ 45% καὶ 35% τῶν ἐξόδων τους. Τὰ νηπιαγωγεῖα τὰ ὁποῖα δὲν δέχονται παιδιὰ μὲ περιορισμένους οικονομικοὺς πόρους ἐπιχορηγοῦνται ἀπὸ τὸ κράτος καὶ τίς κοινοτικὲς ἀρχές μὲ 20% καὶ 15% τῶν ἐξόδων τους. Τὰ ὑπόλοιπα τῶν ἐξόδων τους πρέπει νὰ καλυφθοῦν ἀπὸ πληρωμὲς τῶν γονέων καὶ ἀπὸ ἐράνους. Τὰ ἔξοδα τῆς πολιτείας γιὰ τὴν ἴδρυσιν καὶ συντήρησιν τῶν νηπιαγωγείων, παιδικῶν σταθμῶν καὶ κέντρων παιδικῆς χαρᾶς ὑπολογίστηκαν κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1957·58 σὲ 25,4 ἑκατ. κορωνες.

Τὰ μὴ ἀναγνωρισμένα ἰδρύματα δὲν ἐπιχορηγοῦνται βέβαια ἀπὸ τὸ δημόσιο, ἀλλὰ γιὰ νὰ ἀνοίξῃ ἓνα ἴδρυμα προσχολικῆς ἀγωγῆς εἶναι ἀπαραίτητη ἄδεια ἀπὸ τὸ Ὑπουργεῖο Κοινωνικῆς Προνοίας.

Ἡ ἐκπαίδευσιν τῶν νηπιαγωγῶν ποὺ διαρκεῖ δύο χρόνια γίνεται σὲ 9 εἰδικὰ κολλέγια ἀπὸ τὰ ὁποῖα τὰ τέσσερα βρίσκονται στὴν πρωτεύουσα. Στὰ κολλέγια νηπιαγωγῶν σπουδάζουν κάθε χρόνο καὶ λίγοι ἄρρενες σπουδαστές. Ἡ ἐκπαίδευσιν τῶν δασκάλων γιὰ τὰ κέντρα παιδικῆς χαρᾶς γίνεται σ' ἓνα εἰδικὸ διδασκαλεῖο στὴν Κοπεγχάγη καθὼς καὶ σὲ δύο ἀπὸ τίς Σχολὲς Νηπιαγωγῶν. Ὑπάρχει ἀκόμη εἰδικὴ ἐκπαίδευσιν γιὰ τὸ προσωπικὸ τῶν παιδικῶν σταθμῶν καὶ τῶν σταθμῶν βρεφῶν ποὺ τελεῖ ὑπὸ τὴν προστασίαν τοῦ Ὑπουργείου Κοινωνικῆς Προνοίας. Αὐτὴ ἡ ἐκπαίδευσιν διαρκεῖ 3 χρόνια καὶ περιλαμβάνει ἓνα ἐξόμηνο πρακτικὴ ἄσκησιν σὲ νηπιαγωγεῖο καὶ ἓνα ἐξάμηνο πρακτικὴ ἄσκησιν σὲ παιδικὸ νοσοκομεῖο. Οἱ σχολὲς Νηπιαγωγῶν ἐπιχορηγοῦνται ἀπὸ τὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας (γιὰ τὸ οικονομικὸ ἔτος 1957·58 ἡ ἐπιχορήγησι ἀνῆλθε στὸ ποσὸ τῶν 660.000 κορωνῶν).

Ἡ ἐπίδρασι τοῦ Froebel καὶ τῆς Μαρίας Montessori εἶναι φανερὴ στὴν παιδαγωγικὴ ἐργασία τῶν νηπιαγωγείων στὴ Δανία, ἀλλὰ τὰ περισσότερα νηπιαγωγεῖα σήμερὰ ἐργάζονται σύμφωνα μὲ τὰ ἐπιστημονικὰ ἀποτελέσματα τῆς σύγχρονης ψυχολογίας τῆς προσχολικῆς ἡλικίας.

Τὸ προσωπικὸ τῶν νηπιαγωγείων παρακολουθεῖ καὶ εἰδικὰ μαθήματα μετεκπαιδευσεως. Προβλέπεται μάλιστα ὅτι θὰ ἰδρυθῇ ἓνα ἀνώτερο τμήμα διδασκαλίας διαρκείας 10 μηνῶν γιὰ τίς νηπιαγωγούς ποὺ ἔχουν προὔπηρεσίαν σὲ σχολεῖα προσχολικῆς ἡλικίας.

Ἐλπίζουν μάλιστα ὅτι σύντομα θὰ διορισθῇ ἓνας ἀριθμὸς παιδοψυχολόγων σὲ διάφορα ἰδρύματα γιὰ τίς περιπτώσεις τῶν δύσκολων καὶ ἀπροσάρμοστων παιδιῶν.

Στὰ νηπιαγωγεῖα στὴ Δανία ἄρχισαν τώρα τελευταῖα νὰ λειτουργοῦν εἰδικὰ τμήματα γιὰ τὰ νευρικὰ παιδιὰ, τὰ πνευματικὰ καθυστερημένα καθὼς καὶ τὰ μυωπικά, βαρύνοντα καὶ βραδυλόγητα.

Τ. Κυριαζοπούλου· Βαλινάκη

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ

Αὐστρία: Στις 5—10 Ὀκτωβρίου 1961 συνήλθαν στὴ Βιέννη 100 περίπου ὀρθοπαιδαγωγοὶ ἀπὸ τὴ Γερμανία, Ἑλβετία, Βέλγιο καὶ τὰ διάφορα διαμερίσματα τῆς Αὐστρίας, γιὰ τὴν ἐξέταση ζητημάτων σχετικῶν μὲ τὴν θεραπευτικὴ Παιδαγωγική.

Βέλγιον: Ἀπὸ τὸ 1955, ἰδρύθηκαν σὲ ὅλη τὴ χώρα πολλὲς οἰκογε-

νειακές έστιες για τὰ ἄστεγα καὶ ἀνέστια παιδιά. Σήμερα 15 έστιες μὲ 90 παιδιά εἶναι διασκορπισμένες στὴν ἐπαρχία Haïpaut. Κάθε έστία περιλαμβάνει τέσσερα, ὡς ἑννέα παιδιά, ἀγόρια καὶ κορίτσια διαφόρων ἡλικιών. Μερικὲς έστιες εἶναι καθολικὲς, μιὰ προτεσταντικὴ καὶ ἄλλες εἶναι οὐδέτερες.

Δυτικὴ Γερμανία : 1) Σύμφωνα μὲ τὰ τελευταῖα δεδομένα τῆς στατιστικῆς ὑπηρεσίας, τὸ σύνολο τῶν δαπανῶν ποὺ ὑποχρεοῦνται νὰ συνεισφέρουν οἱ χώρες καὶ οἱ κοινότητες γιὰ τὰ σχολεῖα γενικῆς καὶ ἐπαγγελματικῆς μορφώσεως ἔφθασε τὸ 1959 στὰ 6,6 δισεκατομμύρια μάρκα. Τὰ έξοδα αὐτὰ κατανέμονται ὡς ἑξῆς : 750 μάρκα γιὰ κάθε μαθητὴ τῶν δημοτικῶν σχολείων, τῶν συμπληρωματικῶν καὶ εἰδικῶν σχολείων, 1200 μάρκα γιὰ κάθε μαθητὴ τῶν μέσων σχολείων· 1750 μάρκα γιὰ κάθε μαθητὴ τῶν λυκείων· 480 μάρκα σὲ κάθε μαθητευόμενο ἐπαγγελματία γιὰ τὴν ὑποχρεωτικὴν του τελειοποίηση· 1110 γιὰ κάθε μαθητὴ τῶν εἰδικῶν ἐπαγγελματικῶν σχολῶν· 2760 μάρκα γιὰ κάθε μαθητὴ τῶν σχολῶν εἰδικεύσεως καὶ 2720 μάρκα γιὰ κάθε μαθητὴ τῶν πολυτεχνείων.

2) Σύμφωνα μὲ τίς γενικὲς κατευθυντήριες γραμμὲς τοῦ συνεδρίου τῶν ὑπουργῶν Παιδείας (28-29 Σεπτεμβρίου 1951) ἡ διδασκαλία στὶς ἀνώτερες τάξεις τῶν γυμνασίων πρέπει νὰ εἶναι «προποιδευτικὴ», εἰσάγουσα τοὺς μαθητὰς στὰς μεθόδους τῆς ἐπιστημονικῆς ἐργασίας καὶ στὴν προσωπικὴ ἐργασία. Γιὰ τὸν σκοπὸν αὐτὸ συνιστᾶται νὰ ἐλαττωθῇ ὄχι μόνον ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθημάτων, ἀλλὰ καὶ ἡ ἔκτασή τους πρὸς ὄφελος τῆς συγκεντρώσεως, τῆς ἐξετάσεως τῶν σχέσεων μεταξὺ τῶν διαφόρων ὕλικῶν καὶ τοῦ ἔργου τῆς ἐμβριθύσεως.

3) Ἀπὸ τὴ 10ῃ συνέλευση τῶν ἀντιπροσώπων τοῦ «τύπου τῆς νεο-λαίας» ποὺ συνήλθαν στὸ Burg Liebenzell, μέσα στὸ Μαῦρο Δάσος, ἐγινε φανερὸ ὅτι στὴ Δυτικὴ Γερμανία τὸ ἕνα ἀπὸ κάθε τρία σχολεῖα ἔχουν τὴ δική τους ἐφημερίδα, καὶ ὅτι οἱ δύο ἀπὸ τοὺς τρεῖς μαθητὲς ἀγοράζουν κανονικὰ τὴν ἐφημερίδα τους. Ἔτσι στὴ Γερμανία σήμερα συντάσσονται καὶ δημοσιεύονται ἀπὸ τοὺς μαθητὲς 570 ἐφημερίδες.

Ἰσπανία : Ἡ γενικὴ διεύθυνση τῆς στοιχειώδους παιδείας ἐπρότεινε σπουδαῖες τροποποιήσεις τοῦ νόμου τῆς 17 Ἰουνίου 1945. Μὲ τὸ νέο νομοσχέδιο αὐξάνεται ἡ ὑποχρεωτικὴ φοίτηση ἀπὸ 6 σὲ 12 χρόνια. Τὸ μέτρο τοῦτο προϋποθέτει τὴν κατασκευὴ 14.000 συμπληρωματικῶν σχολικῶν μονάδων γιὰ 600.000 νέους μαθητὲς, ἔκτος τῶν μαθητῶν ἡλικίας 10-14 ἐτῶν, ποὺ ἀκολουθοῦν τὰ μαθήματα τῆς μέσης γενικῆς ἢ ἐπαγγελματικῆς Παιδείας.

Ἡνωμένες Πολιτεῖες : Τὸ 1960 ὁ ἀριθμὸς τῶν ἀποφοίτων τῶν σχολείων τῆς δημοσίας μέσης ἐκπαίδευσέως παρουσίασε ὑπέρβαση κατὰ 500 χιλιάδες ἀπὸ τὸν ἀριθμὸ τοῦ ἔτους 1950, ποὺ σημαίνει μιὰν αὐξηση 50 χιλ. περίπου τὸ ἔτος. Ὑπολογίζεται ὅτι τὸ 1963 οἱ ἀπόφοιτοι τῶν δημοσίων καὶ ἰδιωτικῶν σχολείων τῆς μέσης θὰ φθάσουν τοὺς 1.980.000. Ἐὰν ἡ ἀναλογία ἐκείνων ποὺ ἐγγράφονται στὰ Πανεπιστήμια παραμείνῃ ὅπως εἶναι σήμερα, τότε τὸ φθινόπωρο τοῦ 1963 θὰ φοιτήσουν στὰ Πανεπιστήμια περισσότεροι ἀπὸ 500 χιλ.

Ἡνωμένη Ἀραβικὴ Δημοκρατία : Μέσα στὰ πλαίσια τῆς ἀναδιοργανώσεως τῆς ἐκπαίδευσέως, αὐξάνεται ἀπὸ τὸ ἔτος 1961-1962 ἡ διάρκεια τῶν σπουδῶν στὰ Διδασκαλεῖα ἀπὸ τρία σὲ τέσσερα χρόνια.

Ἡνωμένο Βασίλειο : 1) Τὸ ἐκπαιδευτικὸ τμήμα τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Ὁξφόρδης ἔλαβε ἕνα ἐξαιρετικὸ μέτρο : ὠργάνωσε μιὰ σειρά μαθημάτων, διάρκειας 10 ἐβδομάδων γιὰ τὰ μαθηματικά (8 Ἰανουαρίου ὡς 17 Μαρτίου 1962) μὲ σκοπὸ νὰ μετεκπαιδεύσῃ τοὺς φιλολόγους ποὺ ἔχουν

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ

ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΛΑΜΙΑΣ
ΕΠΙ Τῆς ΕΠΕΤΕΙΟΥ ΤΗΣ 25ης ΜΑΡΤΙΟΥ 1821

Ἡ Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία Λαμίας ὑπὸ τὴν θερμουργὸν παιδαγωγικὴν πνοὴν καὶ πρωτοβουλίαν τοῦ Διευθυντοῦ τῆς ἀξιοτίμου κ. Γεωργίου Ρούσκα, συνεχίζουσα τὴν λαμπρὰν παράδοσιν διὰ τὴν ἐκάστοτε συμβολὴν τῆς εἰς τὸν μεγάλωπρεπότερον ἑορτασμὸν τῶν ἐθνικῶν ἐπετειῶν, δὲν ὑστέρησε καὶ κατὰ τὴν ἐφετεινὴν ἐπέτειον τῆς ἐθνικῆς μας παλιγγενεσίας, ἀλλὰ διὰ τῶν παντοίων καὶ πολλαπλῶν ἐκδηλώσεών της, πορουσίασε μιὰν ἐξαιρετικὴν ἐμφάνισιν, καταπλήξασα τοὺς πολυπληθεῖς κατοίκους τῆς πόλεως. Κατ' ἀρχὰς τὴν παραμονὴν τῆς ἐθνικῆς μας ἑορτῆς τὴν 7.30' βραδυνὴν ἑορτάσθη ἡ ἐθνικὴ ἐπέτειος τῆς 25ης Μαρτίου ὑπὸ τοῦ Προτύπου δημοτικοῦ σχολείου τῆς Παιδ. Ἀκαδημίας, ἐνώπιον πολλῶν ἐπισήμων, ὡς τοῦ Σεβασμιωτάτου Μητροπολίτου κ. Δαμασκηνοῦ, τοῦ Νομάρχου Φθιώτιδος κ. Δημοσθένους Γούλα, τοῦ πρώην ὑπουργοῦ, νῦν βουλευτοῦ κ. Εὐαγ. Κаланτζή, τοῦ Δημάρχου κ. Ἰω. Παπασιοπούλου καὶ ἄλλων ἐπισήμων, ὡς

τριετὴ διδακτικὴ πείρα καὶ ἐπιθυμοῦν νὰ βελτιώσουν τίς μαθηματικὲς τους γνώσεις γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ διδάξουν μαθηματικά στὸν κατώτερο κύκλο τῶν σχολείων τῆς μέσης ἐκπαίδευσέως. Τὰ μαθήματα θὰ γίνωνται δωρεὰν καὶ ὅσοι θὰ λάβουν μέρος σ' αὐτὰ θὰ συνεχίσουν νὰ λαμβάνουν ὁλόκληρο τὸν μισθὸ τους.

2. Ἐνα ἐνδιαφέρον πείραμα γιὰ τὴν εἰσαγωγή τῆς διδασκαλίας τῆς γαλλικῆς γλώσσης στὸ τελευταῖο τρίμηνο τοῦ δημοτ. Σχολείου ἐγινε στὸ Leeds, Yorkshire τὸ 1961. Κατὰ τὸ τρίμηνο αὐτὸ μιὰ δασκάλα γαλλικῆς ἐθνικότητος ἀνέλαβε νὰ διδάξῃ ὅλα τὰ μαθήματα τοῦ προγράμματος στὴ γαλλικὴ γλώσσα. Στὴν ἀρχὴ τῆς δεύτερης ἐβδομάδος, τὰ παιδιά ἦσαν πιά ἱκανὰ νὰ καταλαβαίνουν ὅ,τι τοὺς ἔλεγε ἡ δασκάλα. Στὸ τέλος τοῦ πειράματος, ποὺ ἀπλώθηκε σὲ ἑξ ἐβδομάδες, τὰ παιδιά μιλοῦσαν μὲ εὐκολία τὰ γαλλικά, κατεῖχαν ἕνα πλούσιο λεξιλόγιον καὶ ἦσαν σὲ θέσιν νὰ σκέπτονται καὶ νὰ μιλοῦν γαλλικά. Πορόμοιες προσπάθειες ἐγιναν στὰ σχολεῖα τοῦ East Ham καὶ στὸ Λονδίνο καὶ στεφανώθηκαν ἀπὸ ἀνάλογη ἐπιτυχία. Τὰ παιδιά τῶν τάξεων αὐτῶν μῆκαν ὅλα στὴ μέση ἐκπαίδευση τὸν Ὀκτώβριον τοῦ 1961.

Τουρκία : Γιὰ νὰ ἀντιμετωπίσουν τὴν ἔλλειψη τροφίμων καὶ τὰ λυπηρά της ἐπακόλουθα στὴν ἀνάπτυξη τῶν παιδιῶν, ἀποφάσισαν νὰ προσθέσουν στὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων τὸ μάθημα τῆς κηπουρικῆς.

Οἱ σχολικοὶ κῆποι θὰ ἀποτελοῦν ἐξάρτημα τοῦ σχολείου, ὅπου τὰ παιδιά θὰ μαθαίνουν νὰ καλλιέργουσι ὅλες τίς ποικιλίες τῶν λαχάνων καὶ φρούτων, νὰ περιποιοῦνται κότες καὶ μέλισσες. Πρὶν τεθῇ σὲ ἐφαρμογὴ τὸ νέο μάθημα, ὠργανώθηκαν ὑποδειγματικὲς διδασκαλίαι γιὰ τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ σὲ ὅλη τὴ χώρα ἀπὸ ὑπαλλήλους τοῦ Κράτους μὲ τὴ βοήθειαν ἐμπειρογνομῶνων τοῦ FAO τῶν Ἡνωμένων Ἐθνῶν.

Γ. Ζ.

καὶ τῶν γονέων καὶ κηδεμόνων τῶν μαθητῶν. Ἡ ἐορτὴ εἶχεν ἐπιμελῶς προπαρασκευασθῆ καὶ ἡ ποικιλία τῶν παρουσιασθέντων πατριωτικῶν τεμαχίων, ἀσμάτων καὶ σκέτς μὲ συμμετοχὴν χορωδίας θηλέων, ἔγινε μὲ ἐπισημότητα καὶ ἐπιτυχίαν· ἂν καὶ διαρκείας 2 ὥρων ἱκανοποίησε πάντας τοὺς παρίσταμένους. Ὅλον τὸ πρόγραμμα ἐξετελέσθη μὲ τάξιν καὶ ἀκρίβειαν καὶ ἀπεδόθη ἐπιτυχῶς ἀπὸ τοὺς μικροὺς μαθητὰς καὶ μοθητρίας τοῦ Προτύπου, πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον σημαίνει φιλόπονον προσπάθειαν τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ. Τὸ πατριωτικὸν δρᾶμα τοῦ Β. Ρῶτα «Νά, ζῆ τὸ Μεσολόγγι» μὲ συμμετοχὴν πολλῶν μαθητῶν καὶ μαθητριῶν ἦτο ἐπιτυχὲς καὶ συνεκίνησε τοὺς θεατὰς. Μετὰ τὴν λήξιν τῆς ἐορτῆς ὁ Διευθυντὴς τῆς Παιδ. Ἀκαδημίας κ. Γ. Ρούσκας ἠὲ χαρίστησε τὸ κοινὸν διὰ τὴν ἀθρόαν προσέλευσίν του εἰς τὴν ἐορτήν. Ἡ ἐορτὴ ἔκλεισε μὲ τὸν ἐθνικὸν ὕμνον, τὸν ὁποῖον ἐξετέλεσε ἡ χορωδία. Οἱ παρευρεθέντες συνεχάρησαν τὸν κ. Διευθυντὴν καὶ τοὺς δημοδιδασκάλους, οἱ ὁποῖοι εἰργάσθησαν μὲ ζήλον διὰ τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ ἑορτασμοῦ. Τὸ πρῶτ' ἡμερᾶς οἱ κυπαρισσόμορφοι σπουδασταὶ καὶ αἱ σπουδάστριαι τῆς Παιδ. Ἀκαδημίας ντυμένοι μὲ τὰς ἐθνικὰς στολὰς, παρήλασαν ἐνώπιον τῶν ἐπισήμων, οἱ ὁποῖοι ἴσταντο εἰς τὴν κεντρικὴν πλατεῖαν Ἐλευθερίας. Ἡ ἐμφάνισις καὶ ἡ παρέλασις τῶν ἐν λόγῳ σπουδαστῶν καὶ σπουδαστριῶν ἦτο καθ' ὅλα ἀψογος. Τὸ λαμπρὸν τῶν παράστημα καὶ ἡ ἀνυπέρβλητος ψυχικὴ ἔντασις αὐτῶν, ἐπροξένουν τὴν ἐπιβολὴν εἰς τὸν ἐνθουσιῶντα λαὸν τῆς πόλεως. Οἱ νέοι αὐτοὶ ἐλπιδοφόροι παρελάνοντες ὑπόσχονται μὲ τὸ νεανικὸν τῶν μεδίσματα τὸ τοῦ Σούτσου «ἀλλὰ βλέπω εἰς τὸ μέλλον λάμπουσιν ἐλπίδα νέαν καὶ τῶν σχολείων βλέπω θάλλουσιν τὴν νεολαίαν».

Τὴν 3.15' ἀπογευματινὴν τῆς ἰδίας ἡμέρας, ἐχορεύθησαν εἰς τὸ γυμναστήριον τῆς πόλεως ἑλληνικοὶ χοροὶ ὑπὸ τῶν σπουδαστῶν καὶ σπουδαστριῶν τῆς Ἀκαδημίας μας, τοὺς ὁποῖους παρηκολούθησαν οἱ ἐπίσημοι καὶ πληθὸς λαοῦ. Οἱ ἐν λόγῳ σπουδασταὶ μὲ ἐπιβλητικότητα καὶ θεαματικότητα ἐνεθουσίασαν τοὺς θεατὰς, οἱ ὁποῖοι ἠσθάνθησαν μίαν βοθεῖαν ἱκανοποίησιν ἀπὸ τοὺς ἐθνικοὺς μας χορούς. Αἱ καλλιμορφοὶ σπουδάστριαι ψιθυρίζουσι: «Μισεῦω καὶ σ' ἀφήνω γιὰ μὲ μάτια δακρυσμένα. Ἀχ, πατρίδα μου γλυκεῖα, πόσω σ' ἀγαπῶ βαθειά», ἔσερνον μὲ χάριν τὸν χορὸν καὶ ἐνεθουμίζον τὰς ἀρχαίας Ἑλληνίδας. Τὴν ἡμέραν αὐτὴν ἐτίμησε τὰς ἐκδηλώσεις τῆς πόλεώς μας καὶ συνέτεινεν εἰς τὸν πανηγυρικὸν χαρακτήρα τοῦ ἑορτασμοῦ καὶ ἡ Ὁμοσπονδία Ἐκδρομικῶν Σωματείων Ἑλλάδος.

Ἐν συνεχείᾳ οἱ σπουδασταὶ ἀπὸ τὸ γυμναστήριον ἦλθον εἰς τὴν πλατεῖαν Διάκου, ὡς ἐπίσης καὶ οἱ ἐπίσημοι, ὅπου παρευρίσκοντο οἱ ἐν λόγῳ ἐκδρομεῖς καὶ πληθὸς κόσμου. Ἐκ μέρους ὅλων τῶν σωματείων κατετέθησαν στέφανοι εἰς τὸν ἥρωα τῆς Ἀλαμάνας Ἀθ. Διάκον, ὁ ὁποῖος ἀγερώχως στέκεται εἰς τὸ κέντρον τῆς πόλεως καὶ ὑπενθυμίζει εἰς κάθε ἀτενίζοντα αὐτὸν τὸ ρῆμα τοῦ Σοφοκλέους: «Ἡ καλῶς ζῆν ἢ καλῶς τεθνάναι τὸν εὐγενῶς χρή» ἐν συνεχείᾳ ὠμίλησεν ὁ Διευθυντὴς τῆς Ἑθνικῆς Βιβλιοθήκης κ. Εὐάγ. Φωτιάδης μὲ θέμα: «Ὁ Ἀθανάσιος Διάκος». Ἀκολούθως ἐχορεύθησαν μὲ μεγάλην ἐπιτυχίαν χοροὶ ἀπὸ τοὺς Σπουδαστὰς καὶ Σπουδαστριάς ὑπὸ τὰς ἐνθουσιώδεις ἐκδηλώσεις τοῦ πλήθους καὶ τῶν φιλοξενουμένων ἐκδρομέων. Τοὺς χορούς καὶ ἐν γένει τὰς παρελάσεις τῶν σπουδαστῶν κατήρτισε καὶ ὁργανώσεν ὁ ἀκαταπόνητος καὶ σθεναρὸς κ. Κων. Παπαλελούδης, Γυμναστής τῆς Παιδ. Ἀκαδημίας. Θὰ ἦτο ὁμῶς παράλειψις, ἐὰν δὲν ἤθελεν ἐξαρθῆ ἡ συμβολὴ τοῦ ἀεικινήτου καὶ δραστηρίου παιδαγωγοῦ κ. Γ. Ρούσκα· εἰς αὐτοὺς κυρίως ὀφείλονται οἱ ἔπαινοι.

Ἡ ἐμφάνισις τῆς Παιδ. Ἀκαδημίας ἐδήλωσε διὰ μίαν φορὰ ἀκόμη

τὸ ἀειθαλὲς τοῦ Ἑλληνικοῦ πνεύματος καὶ τὸ ἀγήραστον τῆς Ἑλληνικῆς ψυχῆς. Εἶναι δὲ αἱ τοιοῦτου εἵδους ἐκδηλώσεις τὸ βαρὺ σημαντρὸν τοῦ πανεθνικοῦ συναγερμοῦ, διὰ τῶν ὁποίων ἀποδεικνύεται τὸ βάθος τῆς πανελληνίδος ψυχῆς.

Γεωργατσέλος Ἰωάννης
Αἰετὴς Σπουδαστῆς Παιδ. Ἀκαδημίας Λαμίας

ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΘ. ΔΗΜ. ΣΧΟΛ. ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΔΩΝ ΔΙΗΜΕΡΟΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΝ Β' ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΡΕΘΥΜΝΗΣ

ὑπὸ τὴν Προεδρίαν τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ Β' Ρεθύμνης κ. Γεωρ. Παπαδάκη

Κατὰ τὴν 17ην καὶ 18ην Νοεμβρίου π. ἔ. ἔλαβε χώραν εἰς τὴν πόλιν Ρεθύμνης 2ήμερον Παιδαγωγικὸν συνέδριον τῶν διδῶν τῆς Β' Ἐκπαιδευτικῆς Περιφέρειας Ρεθύμνης.

Τὸ συνέδριον τοῦτο (15ον κατὰ σειρὰν) διοργάνωσεν ὁ ἀκούραστος Ἐπιθ]τῆς τῆς Ἐκπ]κῆς Περιφέρειας Ρεθύμνης κ. Γεώργιος Παπαδάκης.

Ἀπαντες οἱ διδῶν τῆς Περιφέρειας προσῆλθον προθύμως, ἵνα παρακολουθήσουν τὸ συνέδριον τοῦτο, τὸ ὁποῖον ἐτίμησαν διὰ τῆς παρουσίας τῶν καὶ ἀρκετοῖ προσκεκλημένοι, ὅπως ὁ Πανοσιολογ. Ἀρχιεπίσκοπος κ. Χρυσόστομος Μακρυγιαννάκης, ὁ κ. Τσαπάκης, ἐκπρόσωπος τοῦ κ. Νομαρχοῦντος, ὁ κ. Δήμαρχος, ὁ κ. Πρόεδρος Πρωτοδικῶν, ὁ κ. Διοικητὴς Χωροφυλακῆς, ὁ κ. Ἐπιθ]τῆς Α' Ἐκπ]κῆς Περιφέρειας Ρεθύμνης, ὁ κ. Ἐπιθεωρητὴς Σωματικῆς Ἀγωγῆς καὶ πολλοὶ ἄλλοι.

Μετὰ τὴν ἐναρκτήριον προσευχὴν ἀνέβη εἰς τὸ βῆμα ὁ Ἐπιθ]τῆς κ. Παπαδάκης ὅστις δι' ἐμπνευσμένης προσλαλίᾳ καλωσώρισε τοὺς προσκεκλημένους καὶ τοὺς κ. κ. συνέδρους. Ἐν συνεχείᾳ, ἐτόνισε τὴν ὑψίστην σημασίαν τοῦ ἔργου τοῦ διδῶν, τὸν ὁποῖον ἐχαρακτήρισεν ὡς θεματοφύλακα τῆς Χριστιανικῆς θρησκείας καὶ τῆς Ἑθνικῆς συνειδήσεως. Ἀπηρίθμησε τὰς ἀρετὰς, τὰς ὁποίας πρέπει νὰ ἔχῃ ὁ διδῶν (ἠθική, καλὴ σὺν, τιμιότης, φιλαλήθεια, θρησκευτικότης κλπ.) διὰ νὰ δύναται νὰ διδάξῃ ταύτας πρὸς τοὺς μαθητὰς του, διὰ τοῦ παραδείγματός του.

Ἀνέφερεν ὅτι σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ μόρφωσις ἀνθρώπων καὶ ἡ δημιουργία προσωπικοτήτων. Πρὸς τοῦτο εἰς τὸ σχολεῖον χρειάζεται ἀτμόσφαιρα ἀγάπης, χαρᾶς καὶ ἐμπιστοσύνης. Οἱ Ἕλληνες διδῶν ὡς φορεῖς τοῦ ἀθανάτου Ἑλληνικοῦ πνεύματος, ἔχομεν τὴν ὑποχρέωσιν νὰ δημιουργήσωμεν τὴν καλυτέραν παιδείαν.

Περαίνων ὁ κ. Ἐπιθ]τῆς ἐκάλεσε τοὺς διδῶν νὰ συνεχίσουν τὸ ὑψηλὸν ἔργον τῶν (τὸ λειτούργημα) μὲ πραγματικὴν ἀγάπην καὶ ἐνδιόφρον πρὸς τὸ Ἑλληνόπουλον.

Κατόπιν ὁ κ. Χρυσόστομος ἐχαιρέτισε τὸ συνέδριον ἐκ μέρους τῆς ἐκκλησίας καὶ ἐτόνισε τὴν στενὴν συνεργασίαν διδῶν καὶ ἐκκλησίας. Ἐπλεξε τὸ ἐγκώμιον τοῦ Ἑλλήνος διδῶν καὶ ἐτόνισε τὴν ὑποχρέωσιν τῆς κοινωνίας νὰ τοποθετήσῃ τοῦτον εἰς τὴν ἀρμοῦσαν θέσιν ἐν τῇ Κοινωνίᾳ ὡς πρῶτον λειτουργὸν καὶ ἀπόστολον ταύτης. Τέλος ἀνέφερεν ὅτι ὁ διδάσκαλος εἶναι συνεργάτης τοῦ Θεοῦ εἰς τὴν διαμόρφωσιν ἀνθρώπων καὶ ὁμοιάζει πρὸς λαμπάδα ἢ ὁποῖα καίγεται διὰ νὰ φωτίσῃ τὸν κόσμον. Κατὰ σειρὰν ἐχαιρέτισαν τὸ συνέδριον ὁ κ. Τσαπάκης, ἐκ μέρους τοῦ κ. Νομαρχοῦντος, ὁ κ. Ἐπιθ]τῆς Α' Περιφ., ὁ κ. Πρόεδρος Πρωτοδικῶν, ὁ κ.

Ἐπιθ]της Σωματικῆς Ἀγωγῆς, ὁ κ. Πρόεδρος Διδ]κοῦ Συλλόγου, ὁ κ. Δ]ντης Ὁρφανοτροφείου καὶ ὁ κ. Δ]ντης Τεχνικῶν Σχολῶν Ρεθύμνης.

Μετὰ ταῦτα, τὸ συνέδριον εἰσηγήθη εἰς τὸ πρῶτον θέμα τῆς ἡμερησίας Διατάξεως, μὲ εἰσηγητὴν τὸν διδ]λον Ἀνω Μέρους Ἀμμουσίου κ. Θεόδ. Φουρφυλάκη. Οὗτος εἰσηγήθη τὸ θέμα: «Ἡ Διδασκαλία τῆς Ἀριθμητικῆς εἰς τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον».

Κατ' ἀρχὰς ἐξήτασεν ἱστορικῶς τὸ μάθημα τῆς Ἀριθμητικῆς, τὴν σημασίαν διὰ τὴν ζωὴν, τὸν σκοπὸν, τὴν ἐκλογὴν καὶ διάταξιν τῆς ὕλης αὐτῆς εἰς τὸ Δημοτ. Σχολεῖον.

Ἐν συνεχείᾳ ἐτόνισε τὰς διδακτικὰς ἀρχὰς αἵτινες πρέπει νὰ διέπουν τὸ μάθημα τοῦτο καὶ τέλος, ἀνεκοίνωσε πῶς διδάσκει τὴν ἀριθμητικὴν εἰς τὸ σχολεῖον τοῦ (μέθοδος διδ]λίας τοῦ μαθήματος).

Βεβαίως, τὸ θέμα τοῦτο εἶναι εὐρύτατον καὶ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἐξαντληθῇ εἰς τὰ στενὰ ὅρια μιᾶς εἰσηγήσεως.

Ἐπηκολούθησε διαλογικὴ συζήτης ἐπὶ πολλῶν σοβαρωτάτων σημείων, σχετικῶν πρὸς τὸ μάθημα τῆς ἀριθμητικῆς καὶ ἐξήχθησαν τὰ κάτωθι πορίσματα:

1. Ἡ βασικὴ διδακτικὴ μορφή τῆς ἐποπτείας πρέπει νὰ κυριαρχῇ εἰς ὅλας τὰς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καὶ καθ' ὅλας τὰς φάσεις τῆς διδ]λίας τοῦ μαθήματος, ἰδιαιτέρως δὲ εἰς τὰς Α' καὶ Β' τάξεις, ὅτε τὰ ἐποπτικά μέσα, ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον φυσικά, θὰ ἀποσκοποῦν εἰς τὴν πλήρη καὶ μετὰ σχολαστικότητος αἰσθητοποίησιν τῶν ἐννοιῶν τῶν πρῶτων ἀριθμῶν.

2. Αἱ τέσσαρες πράξεις τῶν ἀκεραίων ἀριθμῶν θὰ διδ]χθῶν μεθοδικῶς καὶ κατὰ σειρὰν ἐντὸς τῆς πρώτης δεκάδος, ἡ ὁποία πρέπει νὰ κατανοηθῇ πλήρως ὑπὸ τῶν μαθητῶν.

3. Τῆς συστηματικῆς διδ]λίας τῶν ἀριθμῶν θὰ προηγηθῇ ἡ πλήρης κατανόησις τῶν διαφορῶν ἀορίστων ἀριθμητικῶν σχέσεων καὶ ἐννοιῶν (μήκους, βάρους, ὕψους, πλήθους, χρόνου κλπ.).

4. Τῶν γραπτῶν ἀσκήσεων καὶ προβλημάτων εἰς ὅλας τὰς τάξεις πρέπει νὰ προηγηθῇ ὁ νοερὸς λογαριασμός ὑπὸ τῶν μαθητῶν καὶ θὰ ἐπιδιώκεται ἡ ἐξεύρεσις ἢ εἰκασία τοῦ ἀποτελέσματος. Θὰ ἐπιμεινῶμεν πολὺ εἰς τὴν κατανόησιν τῶν ἀριθμητικῶν ἐννοιῶν καὶ τῶν ἀριθμητικῶν προβλημάτων, καθ' ὅσον αὕτη εἶναι βασικὴ προϋπόθεσις τῆς πλήρους μαθήσεως.

5. Ἡ ἀρχὴ τῆς αὐτενεργείας θὰ πρυτανεύῃ καὶ κατὰ τὴν ἐκλογὴν καὶ κατὰ τὴν λύσιν τῶν προβλημάτων τὰ ὁποῖα θὰ λαμβάνωνται ἐκ τοῦ κύκλου τοῦ περιβάλλοντος τοῦ μαθητοῦ, θὰ εἶναι ἀπλάι, αἱ δὲ ἀναφερόμεναι εἰς αὐτὰ τιμαὶ θὰ εἶναι πραγματικά.

6. Τὸ βοηθητικὸν βιβλίον θὰ ἔχῃ πάντοτε θέσιν καὶ εἰς τὸ μάθημα τῆς ἀριθμητικῆς. Ἐπειδὴ ὅμως παρουσιάζει πολλάκις ἐλαττώματα ἢ σφάλματα θὰ πρέπει ὁ διδάσκαλος νὰ συμπληροῖ τοῦτο διὰ τῆς ἐπινοήσεως προβλημάτων ἀναλόγων τῶν περιστάσεων. Τὰ περίπλοκα καὶ δυσνόητα προβλήματα πρέπει νὰ παραλείπωνται.

(Διὰ τὴν ἐξεύρεσιν προβλημάτων ποικίλου περιεχομένου συνιστῶνται οἱ προτεινόμενοι πίνακες οἱ ὁποῖοι καλὸν εἶναι νὰ εἶναι ἀνηρτημένοι ἐπὶ τοῦ τοίχου τῆς αἰθούσης καὶ εἰς μεγάλον σχῆμα).

7. Ὡς σιωπηραὶ ἐργασίαι καὶ πρὸς ἐμπέδωσιν τῶν διδ]χθέντων θὰ δίδωνται ἀνάλογα πρὸς τὸν διατιθέμενον χρόνον καὶ τὸν τύπον τοῦ σχολείου.

8. Ὡς κατ' οἶκον ἐργασίαι θὰ δίδωνται προβλήματα ὀλίγα καὶ ἀπλά καὶ θὰ ἐλέγχωνται ἀπαραιτήτως ὑπὸ τοῦ διδ]σκάλου.

9. Μετὰ τὸ πέρας τῆς διδασκαλίας μιᾶς ἀριθμητικῆς ἐνότητος θὰ ἐπακολουθῇ ἐπανάληψις αὐτῆς, ἵνα ἐλεγχθῇ καὶ διαπιστωθῇ κατὰ πόσον οἱ μαθηταὶ εἶναι κάτοχοι αὐτῆς.

Συνοψίζοντες ὅτι ἀφορᾷ εἰς τὴν πορείαν τῆς διδασκαλίας τῆς ἀριθμητικῆς θὰ πρέπει:

Α' Διὰ μὲν τὴν πρώτην τάξιν. Νὰ γίνῃ ὁ διαχωρισμός ὑπὸ τῶν μαθητῶν καὶ ἡ κατανόησις τῶν διαφορῶν ἀορίστων ἀριθμητικῶν σχέσεων, νὰ ἀκολουθῇ ἡ αἰσθητοποίησις τῶν ἐννοιῶν τῶν πρῶτων ἀριθμῶν καὶ ἡ ἐκτέλεσις τῶν διαφορῶν ἀριθμητικῶν πράξεων καὶ ἡ λύσις ἀπλῶν ἀσκήσεων καὶ προβλημάτων.

Β' Διὰ δὲ τὰς ὑπολοίπους θὰ πρέπει:

Νὰ τεθῇ τὸ πρόβλημα καὶ νὰ κατανοηθῇ πλήρως. Νὰ γίνῃ ἡ σκέψις καὶ νὰ διατυπωθῶν οἱ τρόποι λύσεως καὶ τὸ πιθανὸν ἐξαγόμενον.

Νὰ λυθῇ τὸ πρόβλημα καὶ νὰ δοθῇ σαφὴς καὶ πλήρης ἀπάντησις. Νὰ γίνῃ ἐπαλήθευσις καὶ ἐφαρμογὴ τοῦτου ἐν παρομοίᾳ περιπτώσει.

Κατὰ τὴν δευτέραν ἡμέραν τοῦ συνεδρίου καὶ πρὸ τῆς εἰσόδου εἰς τὴν ἡμερησίαν διάταξιν ἔλαβε τὸν λόγον ὁ Νομαρχ. Ἐπιθ]της Σωματικῆς Ἀγωγῆς κ. Ἐμμ. Μαρνέλλος, ὁ ὁποῖος ἀνέπτυξεν πρὸς τοὺς κ.κ. συνέδρους τὸ θέμα: «Ἡ σημασία τοῦ μαθήματος τῆς Γυμναστικῆς». Ὁ ὁμιλητὴς ἐξήγησε τοὺς λόγους, διὰ τοὺς ὁποῖους ἐπιβάλλεται ἡ τακτικὴ γύμνασις τῶν μαθητῶν. Ἀνεφέρθη ἐν συνεχείᾳ εἰς τὰς διαφορὰς βαθμίδας γυμνάσεως καὶ ἔδωσε σχετικὰ παραδείγματα ἀσκήσεων. Ἐτόνισε τὴν μεγίστην σημασίαν τῶν παιγνιδίων, καθ' ὅσον ταῦτα εἶναι σύμφωνα πρὸς τὴν φυσικὴν ἀγωγὴν τοῦ παιδός.

Τέλος παρεκάλεσε τοὺς κ. συνέδρους νὰ δώσουν τὴν ἐμπρέπουσαν θέσιν εἰς τὸ σπουδαιότατον αὐτὸ μάθημα, βέβαιον ὄντες ὅτι, διὰ τοῦτου, προσφέρουν εἰς τοὺς μαθητάς των μεγίστην σωματικὴν, ἀλλὰ καὶ πνευματικὴν ὠφέλειαν.

Ἐν συνεχείᾳ ἀνῆλθεν ἐπὶ τοῦ βήματος ὁ διδ]λος Λοχριάς Ἀμαρίου κ. Χρηστάκης Ἰωάν. ὁ ὁποῖος εἰσηγήθη τὸ θέμα «Τὸ σχολεῖον τῆς ὑπαίθρου ὡς Ἀγροτικὸν Σχολεῖον καὶ ἡ μορφωτικὴ καὶ ἐκπολιτιστικὴ ἐπίδρασις αὐτοῦ ἐσωσχολικῶς καὶ ἐξωσχολικῶς». Τὸ θέμα τοῦτο εἶναι πλατύτερον καὶ σπουδαιότατον.

Ἐν τούτοις ὁ εἰσηγητὴς κατάρθωσεν ἐντὸς μιᾶς ὥρας περίπου, νὰ ἐξετάσῃ τοῦτο ἀπὸ πολλὰς πλευράς. Μεταξὺ ἄλλων ὁ κ. Χρηστάκης ἐτόνισε τὴν ἀνάγκην στροφῆς τῆς Παιδείας πρὸς τὴν ἀγροτικὴν ἐκπαίδευσιν. Ἐξήτασε τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου καὶ τὰ προβλήματα τοῦ ἀγροτικοῦ πληθυσμοῦ.

Ἀνέφερε τὰ προτερήματα καὶ τὰ ἐλαττώματα τῶν κατοίκων τῆς ὑπαίθρου καὶ ἐτόνισε τὴν μεγίστην ἐπίδρασιν τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου ἐσωσχολικῶς καὶ ἐξωσχολικῶς. Ἐπρότεινε τὴν ἀλλαγὴν τοῦ Ἀναλυτικοῦ προγράμματος καὶ τῆς μορφῆς σχολικῆς ἐργασίας, καθὼς καὶ τὴν ἀνάγκην ἀνεγέρσεως νέων συγχρονισμένων διδ]κτηρίων καὶ τὸν πλουτισμὸν αὐτῶν δι' ἀφθόνων ἐποπτικῶν μέσων διδ]λίας.

Ἡ δημιουργία ὑποδειγματικοῦ σχολικοῦ κήπου καὶ ἡ αὐξήσις τῶν ἐτῶν διδ]λίας εἰς ἐπτὰ εἶναι ἀπολύτως ἀναγκαῖα διὰ τὸ σχολεῖον τῆς ὑπαίθρου.

Ὁ εἰσηγητὴς ἐτόνισεν ἐν συνεχείᾳ τὴν ἀνάγκην, ὅπως τὸ σχολεῖον ἔρχεται εἰς τακτικὴν ἐπαφὴν μετὰ τῶν κατοίκων τῆς ὑπαίθρου, συμμετέχῃ δὲ ἐνεργῶς εἰς πᾶσαν κοινωφελῆ ἐργασίαν, καὶ συντελῇ εἰς τὴν καταπολέμησιν τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ τῶν κατοίκων.

Μετὰ τὴν ἀνωτέρω εἰσηγήσιν ἐπηκολούθησεν εὐρεῖα συζήτης μετὰ ξὺ τῶν κ. κ. συνέδρων καὶ ἐξήχθησαν τὰ κάτωθι πορίσματα:

I. Διά την μορφωτικήν καὶ ἐκπολιτιστικὴν ἐπίδρασιν ἐξωσχολικῶς τῶν ἀγροτικῶν σχολείων

α) Ἐν ὧσιν τῆς συντάξεως τοῦ νέου Ἀναλυτικοῦ προγράμματος θεωρεῖται ἀναγκαῖα ἡ προσαρμογὴ τῆς ὕλης αὐτοῦ πρὸς τὰς ἀνάγκας καὶ τὰ διαφέροντα τῶν ἀγροτοπαίδων, κατὰ μεγάλας φυσικὰς περιοχὰς τῆς πατρίδος μας.

β) Ὡς πρὸς τὰς μορφὰς σχολικῆς ἐργασίας ἀναγκαῖοι ἡ εὐρυτέρα εἰσαγωγή τῆς Ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας, τοῦ ἐλευθέρου διαλόγου καὶ τῶν συνεργαζομένων ομάδων.

γ) Διὰ τὴν πρακτικὴν ἐξάσκησιν τῶν ἀγροτοπαίδων ἡ ὑπαρξὶς σχολικοῦ κήπου καὶ ἡ συστηματικὴ καλλιέργεια ἐντὸς αὐτοῦ οὐχὶ μόνον τῶν καλλιεργειῶν τῆς περιοχῆς ἀλλὰ καὶ νέων δυναμένων νὰ εὐδοκιμήσουν εἰς ταύτην, εἶναι ἐκ τῶν ὧν οὐκ ἄνευ. Ἀπαραίτητος ἡ Γεωργικὴ μετεκπαίδευσις τῶν διδύλων καὶ ἡ στενὴ συνεργασία αὐτῶν μετὰ τῶν Γεωπόνων Γεωργικῶν Ἐφαρμογῶν.

δ) Διὰ τὴν εὐρυτέραν διδασκαλίαν τῶν φυσιογνωστικῶν καὶ τὴν καλλιτέραν πρακτικὴν ἐξάσκησιν εἰς τὴν γεωργίαν ἐπιβάλλεται ἡ αὐξησις τῶν ἐτῶν φοιτήσεως, τουλάχιστον κατὰ ἓν (ἐπταετὲς) καὶ

ε) Διὰ τὴν καταπολέμησιν τοῦ στενοῦ ἀτομιστικοῦ πνεύματος καὶ τὴν ἀντίστοιχον ἀνάπτυξιν ὁμαδικοῦ τοιοῦτου εἰς τὸν ἀγροτικὸν πληθυσμὸν συνιστᾶται ἡ ὀργάνωσις τῶν μαθητῶν εἰς Μαθητικὸν Συνεταιρισμὸν καὶ ὁμάδας Ε.Ε.Σ.Ν.

II. Διά την μορφωτικήν καὶ ἐκπολιτιστικὴν ἐπίδρασιν ἐξωσχολικῶς τῶν ἀγροτικῶν σχολείων

α) Συχνὴ ἐπικοινωνία τοῦ διδασκάλου μετὰ τῶν κατοίκων τῆς ὑπαίθρου διὰ τὴν ἐκλαΐευσιν γνώσεων ἀναγκαιοῦσιν εἰς τὴν ζωὴν τῶν (εὐκαιρικῇ ἢ πραγμαγματισμένῃ) καὶ τὴν ἐκπολιτιστικὴν, ἡθοπλαστικὴν, ἡθικοπλαστικὴν, ἐθνικὴν, θρησκευτικὴν προαγωγὴν αὐτῶν.

β) Ἐνεργὸς συμμετοχὴ τοῦ σχολείου εἰς πᾶσαν κοινωνικὴν ἐκδήλωσιν καὶ ἀπαλλαγὴ τοῦ διδασκάλου ἀπὸ ἐπιτροπᾶς, πρὸς ἀποφυγὴν δημιουργίας ἐμποδίων εἰς τὸ μορφωτικὸν καὶ ἐκπολιτιστικὸν ἔργον αὐτοῦ.

γ) Διὰ τὸν ἐξωραϊσμὸν τῶν δημοσίων χώρων ὡς καὶ τὸν ἐθισμὸν τῶν κατοίκων εἰς ὑγιεινὰς συνηθείας ὁ διδάσκαλος δύναται ν' ἀναπτύξῃ πλουσίαν δραστηριότητα, καὶ

δ) Διὰ τὴν πλήρη ἐξάλειψιν τοῦ Ἀναλφαβητισμοῦ ἀναγκαῖοι ἡ ἴδρυσις Νυκτερινῶν Σχολείων καὶ εἰς χώρια εἰς τὰ ὁποῖα ὑφίσταται ἀριθμὸς ἀναλφαβήτων μικρότερος τοῦ ὑπὸ τοῦ σχετικοῦ Νόμου προβλεπομένου. Διὰ δὲ τὴν λαϊκὴν ἐπιμόρφωσιν ἐπιβάλλεται ἡ ἴδρυσις ὅσον τὸν δυνατόν περισσοτέρων Κέντρων Διδασκαλίας Ἑνηλίκων εἰς τὴν ὑπαίθρον.

Τέλος ὁ Πρόεδρος τοῦ Συνεδρίου Ἐπιθιτῆς κ. Γεώργιος Παπαδάκης, ἀφοῦ συνώπισε τὰ συζητηθέντα, ἔδωκεν ἀρκετὰς ὥρας συμβουλὰς πρὸς τοὺς κ.κ. συνέδρους καὶ ἠὲ χαρίστησεν αὐτοὺς, διὰ τὴν πρόθυμον συμμετοχὴν τῶν εἰς τοῦτο.

Θερμαὶ εὐχαριστίαι καὶ ἔπαινοι ὀφείλονται εἰς τὸν ἐμπνευστὴν καὶ διοργανωτὴν τοῦ συνεδρίου Ἐπιθιτὴν κ. Γ. Παπαδάκην, διότι τοῦτο εἶχε μεγάλην ἐπιτυχίαν καὶ πολλὰ καλὰ θὰ προκύψουν ἐξ αὐτοῦ.

Ἰδιαίτεροι εὐχαριστίαι ὀφείλονται ἐπίσης εἰς τὴν Διεύθυνσιν τοῦ Κινηματοθεάτρου «Εὐφροσύνη» διὰ τὴν πρόθυμον παραχώρησιν τῆς ὥρας αἰθούσης πρὸς διεξαγωγὴν τοῦ συνεδρίου αὐτοῦ.

Ἐλευθ. Γ. Δαφέρμος

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Μία συμβολὴ στὴ Διδακτικὴ τοῦ παραμυθιοῦ

Εὐριπίδῃ Σούρλα, Παιδαγωγοῦ. «Ἡ Διδακτικὴ τοῦ Παραμυθιοῦ. Παραμῦθι καὶ λαϊκὴ ψυχὴ». Ἐκδόσεις «Δίπτυχο» Ἀθῆναι 1961.

Ὁ ἐξαίρετος καὶ πολὺ γνωστὸς παιδαγωγός, ἄλλοτε Διευθυντὴς τοῦ Διδασκαλείου Ἰωαννίνων, κ. Εὐρ. Σούρλας, μᾶς ἔδωκε τελευταῖα ἓνα νέο δείγμα τῆς βαθείας φιλοσοφικῆς καὶ παιδαγωγικῆς του συγκρότησης. Ἐκυκλοφόρησε ἓνα ἐξαίρετο βιβλίον μὲ 62 σελίδες στὸ ὁποῖο ἐξετάζει τὸ παραμῦθι ἀπὸ διδακτικῆς πλευρᾶς καὶ σὰν συμβολιστικὸ ὅρισμένον ἀσυνειδήτων ἰδεῶν γύρω ἀπὸ τὴ ζωὴ διὰ μέσου τῶν αἰῶνων τῶν διαφόρων λαῶν.

Στὴν ἀρχὴ ἀναφέρεται μὲ ἓνα εἶδος προλόγου σὲ μιὰ ὑπέροχῃ ἐποχῇ, ποὺ γνώρισε τὸ Διδασκαλεῖο Ἰωαννίνων, ὅταν τὸ διηύθυνε ἐκεῖνος.

Μιλάει γιὰ ἓνα ἔργο ποὺ ἔγραψαν αὐτενεργούντες οἱ μαθητὲς τοῦ Διδασκαλείου καὶ ποὺ εἶχε σὰν θέμα τὸ παραμῦθι καὶ ἰδιαίτερα τὸ ἡπειρώτικο παραμῦθι μὲ τίς «ξωτικές» τῆς λίμνης τῶν Γιαννίνων, τῆς «μαγευτικῆς Ἠλείου» ὅπως ἔλεγε κάποιος στίχος του.

Τὸ ἔργο αὐτὸ εἶχε σημειώσει τόση ἐπιτυχία, ὥστε ἀποτελέσει γεγονός γιὰ τὸ ὁποῖο γιὰ πολλὰς μέρες ἀσχολήθηκε ὁ ντόπιος τύπος καὶ ἡ κοινωνία τῆς ἡπειρωτικῆς πρωτεύουσας. Ἦταν ἀπὸ ἐκεῖνα ποὺ γίνονται μιὰ φορὰ καὶ δὲν ἐπαναλαμβάνονται. Ὁ ἀνίδεος τοῦ γεγονότος αὐτοῦ ἀναγνώστης τὸ πληροφορεῖται μὲ ἀρκετὴ ζωντάνια ἀπὸ τὸ βιβλίον. Ἐμεῖς ποὺ τὸ δημιουργήσαμε καὶ ζήσαμε τὴν θριαμβευτικὴν ἐπιτυχία, διαβάζοντας τίς σελίδες τοῦ νοιώθουμε πάλι τὴν ἴδια βαθεῖα συγκίνησιν σὰν τότε. Ξαναζωντανεύουν μέσα οἱ στιγμὲς ἐκεῖνες ποὺ φύλαξε τόσο ζωηρὴς ἡ μνήμη μας ὑπερὰ ἀπὸ τόσα χρόνια...

Κατόπιν ἐπεξεργάζεται μὲ βάθος τὸ παραμῦθι σὰν δημιούργημα τῆς λαϊκῆς-ψυχῆς, τὸ ὁποῖο ἔχει σχέση μὲ τίς πρωταρχικὰς ἰδέας γύρω ἀπὸ τὴ φύση καὶ τὴ μεσολαβητικὴν ἐρμηνεία ποὺ ἔδωκε ὁ πρῶτος ἄνθρωπος σ' αὐτή.

Καὶ ἀπλὴ ἀναγραφή τῶν ἐπικεφαλίδων τῶν κεφαλαίων ποὺ ἀκολουθοῦν τὴ γλαφυρότατὴ εἰσαγωγὴ του, δίνει σαφὴ ἰδέα τῆς φιλοσοφικῆς διέθεσης καὶ τῆς βαθείας ἀναλυτικῆς δυνάμεως τοῦ συγγραφέα. 1) Παραμῦθι καὶ μαγικὴ σκέψις τῶν πρωτογόνων λαῶν. 2) Παραμῦθι καὶ θεωρία τῆς μετεμψύχωσης. 3) Τὰ χαρακτηριστικὰ γνωρίσματα τοῦ παραμυθιοῦ. 4) Θεωρίες γιὰ τὴν προέλευσιν τοῦ παραμυθιοῦ. 5) Ἡ διδακτικὴ ἀποψη τῶν παραμυθίων. 6) Παραμῦθι καὶ συμβολισμός καὶ 7) Ἐρμηνεία τῶν συμβολικῶν εἰκόνων στὸ παραμῦθι τῆς Κοκκινισκουφίτας.

Μὲ μεγάλη ἀπλότητα καὶ σαφήνεια μᾶς δίνει ὅ,τι βρίσκει καθένας μᾶς στὸ παραμῦθι χωρὶς διείσδυση στὸ συμβολισμὸ δηλ. τὴ ζωὴ ποὺ παίρνουν τὰ ἀψυχα ἀντικείμενα καὶ τὰ πιὸ ἀπλὰ καὶ τὰ πιὸ κοινὰ μέσα στὸ παραμῦθι. «Συνεπῶς, γράφει, σύμφωνα μὲ τίς δοξασίες τῶν πρωτογόνων αὐτῶν φυλῶν (ποὺ ἀσπάζονται τὸν ἀνιμισμὸν καὶ τὴν ἰδέαν τῆς μετεμψύχωσης) ὅλα εἶναι ζωντανά, ὄχι μονάχα δηλ. τὰ ζῶα, τὰ φυτὰ, οἱ ἀστερισμοί, ἡ τρικυμία, τὰ νέφη, ἡ θάλασσα καὶ ἡ ξηρὰ, ἀλλὰ ἀκόμη καὶ μιὰ σφήνα ποὺ κρατᾷ ὁ πρωτόγονος στὸ χέρι του μπορεῖ καὶ αὐτὴ κατὰ τὴν ἀντίληψίν του νὰ μεταμορφωθῇ σὲ μιὰ ἀνθρώπινη ψυχὴ, καὶ ἔτσι νὰ διαπιστωθῇ πὼς καὶ στὴ σφήνα ἀκόμη ἐμπερικλείεται μιὰ ψυχὴ». Ὅλη ἡ φύσις στὸ παραμῦθι παίρνει ζωὴ καὶ ἔχει μυστικὰς δυνάμεις.

Μετὰ τὴ διεισδυτικὴ ἀνάλυσιν ποὺ κάνει στὸ συμβολισμὸ τῶν παραμυθίων μᾶς δίνει, σὰν ἓνα εἶδος ἐφαρμογῆς τῶν ὑποστηριζομένων ἀπόψεων, ἀνάλυσιν τῶν συμβολιζομένων μορφῶν στὸ γνωστὸ παραμῦθι τῆς Κοκκινισκουφίτας. Μᾶς δίνει κατὰ κάποιον τρόπο τὸν μίτον τῆς ἐρμηνείας τῶν συμβολισμῶν τῶν παραμυθίων, ὥστε ὁ ἀναγνώστης νὰ πάρῃ μιὰ πολὺ καλὴ ἰδέαν τοῦ ἀλληγορικοῦ τρόπου μὲ τὸν ὁποῖον ἐκφράζονται οἱ λαοὶ διὰ τῶν παραμυθίων οἱ πραγματικὰς μορφὰς καὶ ἰδέας γιὰ τὴ ζωὴ.

Σεβόμεθα τὸν χώρο τοῦ περιοδικοῦ καὶ δὲν προχωροῦμε σὲ πλατύτερη ἀνάλυσιν. Λέμε ἀκόμα μόνο τοῦτο. Καθένας ποὺ θὰ διαβάσῃ τὸ βιβλίον αὐτό, καὶ πρέπει νὰ διαβασθῇ ἀπὸ ὅλους ἐκεῖνους, ποὺ ἔχουν ἀξίωσιν νὰ λέγονται διανοούμενοι, θὰ

νοιώση να παίρνη μέσα του μια άλλη θέση ή μορφή της Γιαγιάς. Θα την νοιώσει γά κρατάη το σκόνι της ζωής από πολύ βαθειά, από τα βάθη των αιώνων. Θα την βλέπει σαν «ἀρχέτυπο» όπως λέγει ο σεβαστός μας καθηγητής κ. Σπ. Καλλιάρης, στην «Ψυχολογία του Βάθους», που μορφοποιεί και διαπλάσσει τη ζωή μας καθοσμένη σκυφή στο παραγώνι χωρίς αποσταμό, να συνεχίζει πάντα με το «μια φορά κι έναν καιρό» δηλωτικό κι' αυτό του πόσο βαθειά κρατάνε οι ρίζες αυτής της όμορφης παραμυθοαφήγησης, που σε λίγο θ' αρχίσει να νανουρίσει τη ζωή μας από τ' απαλά μας χρόνια και να την ἀπηρεάσει ως τη δύση της σαν να την μπολιάζω με κείνο που αυτή, σαν «ἀρχέτυπο», φέρνει στο εἶναι της από τα τριόρθα της ιστορίας του ανθρώπου και της φυλής.

Τάκης Καπώνης

Ένα βιβλίο για το νέο σχολείο

Ἄπ. Ζάχου — Κων. Παπακωνσταντίνου, διδασκάλων: «Οἱ βασικότερες ἀρχές του νέου σχολείου». Λάρισα 1962.

Εἶναι γνωστὸς στοὺς ἐκπαιδευτικούς οἱ μέθοδοι διδασκαλίας τοῦ παλίου σχολείου, τὸ ὅποιο ἔθετε σαν μοχλὸ τῆς ὅλης ἐνεργείας τὸ δάσκαλο, ὁ ὁποῖος μπαίνοντας στὴν τάξη, ἀπαιτοῦσε ἀπὸ τοὺς μαθητὰς του «σιγὴν ἰχθύος» γιὰ νὰ μεταδώσει σ' αὐτοὺς τίς πολὺτιμες γνώσεις, τίς προβλεπόμενες ἀπὸ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Εἶναι γνωστὸ ἐπίσης, πὼς ὁ ρόλος τοῦ μαθητοῦ στὸ σχολεῖο ἐκείνο, ἦταν ἐντελῶς παθητικός. Τὸ παλιὸ λοιπὸν σχολεῖο, μετὰ τὴν ἀπληροκλήρωση καὶ ἀψυχολόγητες μεθόδους τῆς διδασκαλίας του, στεκόταν αἰτία νὰ νεκρώνεται καὶ θάβεται ἡ ἐμφυτὴ ζωντάνια καὶ δημιουργικότητα, ἡ δρᾶσι καὶ ἐφευρετικότητα, ἡ ἐξέλιξι τῶν ἱκανοτήτων καὶ δυνατοτήτων τοῦ παιδιοῦ, με συνέπεια νὰ μὴ μπορῇ μὲν αὐτὸ νὰ συγκρατῇ γεγονότα, ὀνόματα καὶ κανόνες, νὰ ἔχη στὸ μυαλὸ του συσσωρευμένες γνώσεις, ἀλλὰ νὰ εἶναι ἀνίκανο νὰ ἀντιμετωπίσῃ ἀργότερα τὰ προβλήματα τῆς ζωῆς, γιὰτὶ ἐσυνήθισε νὰ ἐργάζεται παθητικὰ σ' ὅλη τὴ διάρκεια τῆς μαθητικῆς του ζωῆς.

Γι' αὐτὸ, τὸ σχολεῖο ἐκείνο καταπολεμήθηκε σφοδρὰ ἀπὸ διασημοὺς παιδαγωγούς, διδασκικούς, ψυχολόγους, βιολόγους καὶ οἱ μέθοδοι του ἀντικαταστάθηκαν ἀπὸ σύγχρονες, ὀρθές καὶ ψυχολογημένες μεθόδους καὶ ἀρχές, πὺ ἐγγυῶνται τὴν φυσικὴ καὶ ὁμαλὴ ἐξέλιξι τοῦ παιδιοῦ καὶ τὸ βοηθοῦν νὰ ἀναπτύξῃ τίς δεξιότητες καὶ ἱκανότητες, μετὰ τὴν ὁποῖαν εἶναι προικισμένο ἀπὸ τὴ φύσι, ὥστε νὰ ἀποβῇ ἄνθρωπος ὠλοκληρωμένος, με ἀρετὴς καὶ ἱκανότητες, χρήσιμος στὴν κοινωνία καὶ ἀνθρωπότητα. Τὸ ἀνὰ χεῖρας βιβλίο τῶν κ. κ. Ζάχου — Παπακωνσταντίνου, τὸ ὅποιο πραγματεύεται τίς βασικότερες ἀρχές τοῦ νέου σχολείου, ἦτοι τὴν ἀρχὴ τῆς αὐτενεργείας, τῆς ἀτομικότητος, τῆς ἐποπτείας, τῆς πατριδογνωσίας, τίς ἀρχές ἐκείνες δηλαδή πὺ ἀποτελοῦν τὸ βάθος τοῦ νέου σχολείου, εἶναι ἀπὸ τὰ πλέον ἀξιόλογα βιβλία τοῦ εἶδους αὐτοῦ, καὶ τὰ πλεονεκτήματά του γίνονται ἀντιληπτά ἀπὸ τὸν ἀναγνώστη, ἂν ρίψῃ στὸ βιβλίο ἔστω μιὰ φευγαλέα ματιά.

Οἱ συγγραφεῖς, ἀφοῦ ἀναπτύσσουν ἀπὸ θεωρητικῆς πλευρᾶς τίς παραπάνω διδασκτικές ἀρχές σὲ γλῶσσα εὐληπτὴ καὶ ὁμορφὴ δημοτικὴ, καταπιάνονται καὶ μετὰ τὸ πρακτικὸ μέρος, δηλαδή τὴν ἐφαρμογὴ τῶν ἀρχῶν αὐτῶν στὰ διάφορα μαθήματα, στὴ διδασκαλία. Τὴν ἀνάπτυξι, ψυχολογικὴ κλπ. τῆς ἀρχῆς τῆς αὐτενεργείας, ἀκολουθεῖ ὁ τρόπος ἐφαρμογῆς τῆς παραπάνω ἀρχῆς στὰ μαθήματα τῆς Ἀναγνώσεως, Γεωγραφίας, Ἀριθμητικῆς, Ὁρησκευτικῆς, Ἱστορίας, Φυσιγνωστικῶν, Γυμναστικῆς, καὶ ὡς καὶ μέσα στὴ σχολικὴ ζωὴ. Τὴν ἀνάπτυξι τῆς ἀρχῆς τῆς ἀτομικότητος, ἀκολουθεῖ ἡ παράθεσι τῶν μέσων διαγνώσεως τῆς ἰδιαιτερότητος καὶ ἀτομικότητος τοῦ κάθε μαθητοῦ, πρᾶγμα πὺ βοηθεῖ πολὺ τὸν ἐρευνητὴ δάσκαλο στὸ δυσκολώτατο αὐτὸ ἔργο τῆς διαγνώσεως τῆς ἀτομικότητος τοῦ μαθητοῦ του, λόγω τῆς ρευστότητος τοῦ ψυχικοῦ βίου τοῦ παιδιοῦ. Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ στὸ κεφάλαιο τῆς πατριδογνωστικῆς ἀρχῆς, πὺ τὸ ἀκολουθεῖ μιὰ σειρά ἀπὸ διαλεχτὴς ἐνότητες, προτιμώμενες οἱς πνευματικῆς ἱκανότητος τῶν μαθητῶν τῆς Α' καὶ Β' τάξεως.

Τὸ πρακτικὸ κυρίως μέρος τοῦ βιβλίου εἶναι ἐκείνο πὺ δίδει ἰδιαίτερη ἀξία τοῦ βιβλίου καὶ τὸ καθιστᾷ ὠφελιμώτατο στὸν ἐρευνητὴ δάσκαλο καὶ ἰδίως στὸν πρῶτο δάσκαλο τοῦ ἀπομακρυσμένου ὀλιγοθεσίου σχολείου.

Τὸ βιβλίο αὐτὸ, τεκμηριωμένο στὸ θεωρητικὸ καὶ πρακτικὸ του μέρος, ἀπαντᾷ ἐντελῶς ἐρωτήματα τοῦ δασκάλου καὶ γι' αὐτὸ ἀξίζει νὰ διαβαστῇ ἀπὸ κάθε δάσκαλο. Τοὺς συγγραφεῖς τοῦ εὐχαριστοῦμε καὶ συχαίρομε.

Κων/νος Γ. Καμπούρης

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ἐλάβαμε τὰ παρακάτω περιοδικὰ:

1. Δελτίον Ἐπιθεωρητῶν στοιχειώδους ἐκπαίδευσως.
2. Διδασκαλικὸν Βῆμα, ἀριθ. φύλλου 490
3. Νέα Οἰκονομία, τεύχος Μαΐου 1962.
4. Κρητικὴ Ἑστία, τεύχος 117 - 118.
5. Βιβλιοθήκη γονέων, τεύχος 114, Διευθ. Π. Παυλοῦρος.
6. Ὁρθόδοξος Παρατηρητής, Ἀριθ. 504 μηνὸς Μαρτίου.
7. Τὸ Σχολεῖο καὶ τὸ σπίτι, τεύχος 5, Διευθ. Γ. Κυριαζόπουλος.
8. Ἡπειρωτικὴ Ἑστία, τεύχος 119.
9. Μόρφωσις, παγκύπριον ἐκπαίδ. περιο-

δικόν, τεύχος 203.

10. Ὁ κόσμος τοῦ βιβλίου, φύλλον 32,
11. Διδασκαλικὴ Δράσις, ἀριθ. φύλλου 4 τῶν διδ/κῶν συλλόγων Καρδίτσας.

Μαθητικὰ περιοδικὰ καὶ ἐφημερίδες:

1. Μαθητικὴ Ἑστία, περιοδικὸν τῶν μαθητῶν τοῦ «παγκυπρίου Γυμνασίου», ἀριθ. 31.
2. Ἡ φωνὴ τοῦ Βυζαντίου, τεύχος 118 τοῦ ἐκπαίδ. «Βυζάντιον».
3. Ὁ μικρὸς Οἰνουσιώτης, φύλ. 41, Μάιος.
4. Φάρος, τριμην. περιοδ. ναυτικοῦ Γυμνασίου Οἰνουσσῶν.
5. Μαθητικὴ φωνή, τοῦ προτύπου δημοτ. σχολείου Τρικάλων, φύλλον 17.
6. Ἡ πρόοδος, μαθητ. ἐφημερίδα Δ' προτύπου φύλλου 5.
7. Παιδικὸς ἀντίλαλος, μην. ἐφημ. σχολείου Ν. Μυλοτόπου Γιαννιτσῶν.

ΕΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΕ:

ΓΕΩΡ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΤΩΝ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τόμος Α'. Ἐκδοσις Γ' σελ. 220

Ἀπὸ τὰ περιεχόμενα:

1. Ἡ σημασία τοῦ περιβάλλοντος. Τὸ χωριό.
2. Ἡ ψυχολογία τοῦ ἀγροτόπαιδου.
3. Οἱ νεαροὶ τοῦ χωριοῦ.
4. Ἡ ἀποστολὴ καὶ οἱ σκοποὶ τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.
5. Τὸ μονοθέσιο ἀγροτικὸ σχολεῖο.
6. Ἡ ἐπιλογὴ καὶ διάταξι τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικου.
7. Ἀπὸ τὴν πράξι τῆς ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας.
8. Ἡ ὁργάνωσις τῆς ἐργασίας.
9. Ἡ πατριδογνωστικὴ ἀρχὴ στὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο.
10. Οἱ μορφῆς τῆς ἐργασίας.
11. Τὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο καὶ τὸ συγχρονισμένο πρόγραμμα.
12. Ἡ ὁργάνωσις τῶν τάξεων τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.
13. Ὁ δάσκαλος τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.
14. Πρότυπα ἀγροτικὰ σχολεῖα.



ΕΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΕ ΚΑΙ ΠΩΛΕΙΤΑΙ
ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ

ΤΟ 7ο ΒΙΒΛΙΟ ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ
«ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ»
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ
ΠΕΡΙΚΛΕΟΥΣ 21 — ΑΘΗΝΑΙ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΖΟΜΠΑΝΑΚΗ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΜΑΣ
ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τόμος Β'.

Ὁ Β' τόμος δίδει ἀπάντηση στὰ ἐρεθίσματα, ποὺ γέννησε
στοὺς ἀναγνώστες ὁ Α' τόμος τοῦ βιβλίου, μὲ πρωτότυπο διαλογι-
κὸ τρόπο, μὲ θέση καὶ ἀντίθεση.

ΑΠΟ ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ :

- Α. Βασικὲς γραμμὲς γιὰ τὴν ἀνανέωση τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.
- Β. Ἡ ἰδιαίτερη παιδαγωγικὴ τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.
- Γ. Διαφορὰ ἀστικῶν καὶ ἀγροτικῶν σχολείων.
- Δ. Ἡ τριλογία τῶν διδακτικῶν μορφῶν: Ἑνιαία Συγκεντρωτικὴ
Διδασκαλία — Ὀμαδικὲς ἐργασίαι — Μαθητικὸς διάλογος.
- Ε. Σχολικὸς κῆπος.
- ΣΤ. Σχολικὴ ζωὴ — ἐορτές.
- Ζ. Πρακτικὸ μέρος: Εἰκόνες καὶ δείγματα διδασκαλιῶν κ.λ.π.

Ἀποστέλλεται καὶ ἀπὸ τὰ Γραφεῖα τοῦ περιοδικοῦ «Σχολεῖο καὶ Ζωή»
Περικλέους 21 — Ἀθήναι.

Τιμὴ: Γιὰ τίς Σχολικὲς Βιβλιοθήκας Δραχ. 80
Γιὰ τοὺς Ἑκπαιδευτικοὺς » 65