

ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Νέα Παιδαγωγική-Σχολική Πράξη

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΧΑΡΗΣ ΠΑΤΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
«Νέου Σχολείου»: Οι Δάσκαλοι στις επάλξεις	1
Χάρη Πάτση: Συμβουλές για τη μετεκπαίδευση	3
Εύριπίδου Σούρα: 'Ο παιδαγωγός Anton Sickinger	9
Κων/νου Πετρίτη: Moreno—Levin	13
Θ. Χαραλαμπίδη: Κατάρτισις του Διδακτικού προσωπικού .	16
Γ. FREINET: 'Η εθνική περίοδος για την εκπαίδευση . . .	19
Ε. CLAPARÈDE: 'Η πρακτική εύφρα των παιδιών	22
Ρ. FOTLQUIÉ: 'Η ψυχολογική αξία της συλλογής	24
Κων/νου Σακελλάρη: Τα γλωσσικά μαθήματα	26
Ιωαν. Σακελλάρη: 'Η 'Ανάγνωση στην ΣΤ' τάξη	29
'Αντώνη Νικολαΐδη: 'Η ορθογραφία στο Δημ. Σχολείο . .	31
Π. Παναγιωτοπούλου: Το ποίημα στο Δημ. Σχολείο	37
Καλλιόπης Δαϊτσιώτου: 'Η ολική μέθοδος χωρίς μέσα . .	40
Ιωαν. Κаланτζοπούλου: Γύρω από την ολική μέθοδο	43
Γεωργίου Ρούσκα: 'Η Μέθοδος Ντεκρολύ στο Δημοτικό . .	45
ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Οι θιλλιοκρίσεις καθώς και οι εκπαιδευτικές ει- δήσεις δά δημοσιευτούν στο τεύχος Νοεμβρίου που ε- τοιμάζεται και σε λίγες μέρες κυκλοφορεί.	

ΕΤΟΣ ΣΤ'.

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ-ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1955

ΤΕΥΧΟΣ 61-62

ΑΘΗΝΑΙ

•

ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ 37

"ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ,"

ΜΗΝΙΑΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
ΑΘΗΝΑΙ, ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ 37

"ECOLE NOUVELLE,"

REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE
ATHÈNES, SOCRATE 37

ΧΡΟΝΟΣ ΣΤ' — ΑΡΙΘ. 61 - 62
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ — ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1955

ANNEE V' — NUMERO 61 - 62
SEPTEMBRE — OCTOBRE 1955

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ
Για τα σχολεία: *Ετησία 90
Για τους εκπαιδευτικούς > 60
Διευθύνσεις συμφώνως τῷ Α.Ν. 1092/1948
*Εκδότης—Διευθυντής: Χάρης Πάτσης
Κατοικία: Προπονιά 13, τέarma Πατησίων
Τυπογραφείον: *Ιωακείμ Ζάβρα
Παλλάδος 18—Τηλ. 32-756—*Αθήναι

ABONNEMENT
Pour les écoles: d'un an dr. 90
Pour les instituteurs: d'un an > 60
*Αλληλογραφία και ἐμβάσματα
κ. Χάρην Πάτσην
Σωκράτους 37 *Αθήναι—Τηλ. 25.169
(Χειρόγραφα δὲν ἐπιστρέφονται)

• Τὸ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» συνεπλήρωσε πέντε ὁλόκληρα χρόνια ἔκδοτικῆς ζωῆς καὶ ἤδη εἰσέρχεται στὸν ἕκτο χρόνο.
* Τὸ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ», μὲ ἀφάνταστες θυσίας καὶ κόπους κατάρθωσε νὰ ἀνδρωθῇ καὶ νὰ ἀγκαλιάσῃ ὅλους τοὺς Ἕλληνας δασκάλους. Ὁ χῶρος χιλιάδες (8.000) Σχολεία καὶ δημόσιοι εἶναι σήμερὰ συνδρομηταὶ τοῦ περιοδικοῦ καὶ φανατικοὶ υποστηρικταὶ τῶν παιδαγωγικῶν προσπαθειῶν μας.
• Τὸ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» καὶ ὁ Διευθυντής του ἐκφράζουν τὴ βαθεὶα εὐγνωμοσύνη τους στὸν ἐκπαιδευτικὸ κλάδο γιὰ τὴν ἀμέριστη συμπαράστασή του στὴ γιγαντιαία προσπάθειά μας γιὰ τὴν ἀνάπλαση καὶ τὸν συγχρονισμό τῆς λαϊκῆς μας Παιδείας.
• Τὸ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» καὶ ὁ Διευθυντής του αἰσθάνονται βαρύτερη τὴν εὐθύνη τους ἀπέναντι τῶν ἐργατῶν τῆς Παιδείας καὶ τῆς μαθητιώσης νεολαίας. Γιατὸ τὸ λόγο δὲ καταβλήθῃ προσπάθεια α) γιὰ τὸ ποιοτικὸ ἀνέγασμα τοῦ περιοδικοῦ, β) γιὰ τὴν συνεχή βελτίωση τῶν σχολικῶν καὶ παιδαγωγικῶν ἐκδόσεών μας, γ) γιὰ τὴν ἐξυπηρέτηση ὅλων τῶν συναδέλφων, τόσο στὸν τομέα τῆς ἀτομικῆς ἐπαγγελματικῆς κατάρτισεώς των, ὅσο καὶ στὸν τομέα τῶν ἀτομικῶν υποθέσεών των.
• Τὸ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» φιλοδοξεῖ νὰ βοηθήσῃ τὸν Ἕλληνα Δάσκαλο σὲ ὅλους τοὺς τομεῖς τοῦ πολυμορφικοῦ ἔργου του.
• Τὸ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» μὲ τὴν τολμηρὴ ἐκδοτικὴς καινοτομίας του ὅπως π.χ. τὰ ἐλεύθερα ἀναγνωστικά, τὴν τοπικὴς Πατριδογνωστικῆς, τοὺς τριπλοῦς γεωγραφικοὺς χάρτες κ.α. φιλοδοξεῖ νὰ ἀποτελέσῃ τὸν ἀξονα γύρω ἀπὸ τὸν ὁποῖον αἰγὰ-αἰγὰ δὲ συνενωθοῦν ὅλοι οἱ δημιουργικοὶ καὶ ἐνθουσιῶδεις συνάδελφοι, παιδαγωγοὶ καὶ συγγραφεῖς πού θὰ ἀποδείξουν ἐμπράκτως ὅτι εἶναι σὲ θέση νὰ προσφέρουν κάτι θετικὸ πρὸς ὄφελος τῆς Παιδείας.

ΟΙ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟΙ ΤΟΜΟΙ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»

Τόμος	Α' 1950 — 51	Χρυσόδετος	Δραχ.	100
»	Β' 1951 — 52	»	»	100
»	Γ' 1952 — 53	»	»	100
»	Δ' 1953 — 54	»	»	100
»	Ε' 1954 — 55	»	»	100

Οἱ προηγούμενοι τόμοι τοῦ περιοδικοῦ πωλοῦνται χρυσόδετοι στὰ Γραφεῖα μας. Περιέχουν ἄνω τῶν 500 ἀρθρῶν καὶ μελετῶν ἐπάνω σὲ διάφορα φιλοσοφικά, ψυχολογικά, παιδαγωγικά καὶ μεθοδικὰ θέματα. Ὅλοι μαζί ἀποτελοῦν μιὰ Μεγάλῃ Παιδαγωγικὴ Ἐγκυκλοπαίδεια, πού εἶναι ἀπαραίτητο βοήθημα γιὰ τὸ δάσκαλο.

ΤΙΜΟΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ὌΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΤΟΥ «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»
(βοηθητικά-παιδαγωγικά-χάρτες) ΣΤΙΣ ΣΕΛΙΔΕΣ 3 ΚΑΙ 4 ΤΟΥ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ.

"ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ"



ΜΗΝΙΑΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΧΑΡΗΣ ΠΑΤΣΗΣ

*Έτος δόν • Σεπτέμβριος—Οκτώβριος 1955 • Τεύχος 61—82

ΑΘΗΝΑΙ — ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ 37 — ΤΗΛ. 25-169

ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΣΤΙΣ ΕΠΑΛΞΕΙΣ

Τὸ νέο σχολικὸ ἔτος 1955—56 ἄρχισε. Ὅλοι οἱ δάσκαλοι βρίσκονται στὶς θέσεις των. Βρίσκονται στὶς ἐπαλξεις τῆς λαϊκῆς μας Παιδείας γιὰ νὰ δώσουν καὶ πάλιν, ὅπως κάθε χρόνο, τὴ μεγάλη μάχη γιὰ τὴν μόρφωση τῶν παιδιῶν τοῦ λαοῦ μας, τῶν ἀγαπημένων μας ἐλληνόπουλων.

Τὴ μάχη αὐτὴ θὰ τὴ δώσουν, ὅπως πάντα οἱ ἡρωικοὶ συνάδελφοί μας καὶ θὰ τὴν κερδίσουν, ὅσο βέβαια ἐξαρτᾶται ἀπὸ αὐτοὺς. Γιατὶ γιὰ νὰ κερδίσουν ὁλοκληρωτικὰ μιὰ μάχη ἀπαιτεῖται ἡ ἐξασφάλιση μερικῶν προϋποθέσεων. Ἀς τίς ἀριθμήσουμε:

• Ὁ δάσκαλος καὶ ἡ οἰκογένειά του νὰ μὴν πεινοῦν, νὰ μὴν εἶναι γυγνοί, νὰ μὴν στεροῦνται τὰ πάντα. Κι ὅμως οἱ Ἕλληνες δάσκαλοι, «δασκαλεύουν» στὰ ἐλληνόπουλα νησιτικοί, μὲ τρύπιο πανταλόνι, μὲ τριμμένα παπούτσια ἀπὸ τὸ μπροστινὸ μέρος τῶν ὁποίων καμμιὰ φορὰ μπορεῖ νὰ... προβάλλει καὶ τὸ μεγάλο δάχτυλο τοῦ ποδιοῦ (!), ἂν πιστέψουμε σὲ ὅσα μᾶς ἔγραψε κάποιος συνάδελφος πέρυσι ἀπὸ τὸ Γράμμο!..

• Ὁ μισθὸς του δὲν εἶναι ἀρκετὸς γιὰ νὰ καλύψῃ τὰ ἔξοδα συντήρησης τῆς οἰκογενείας του. Λιμοκτονοῦν οἱ δάσκαλοι καὶ τὰ παιδιά τους ἀποκαλοῦν τὸ «ψωμί ψωμάκι», πού λέγει ὁ λόγος. Πιὸ πολὺ ὅσοι ἔχουν πολυμελὴ οἰκογένεια. Ἔξομε τέτοιους οἰκογενειάρχες δασκάλους πού τὰ παιδιά τους ποτὲ δὲν «χόρτασαν» τὸ ψωμί! Πρὸς θεοῦ κύριοι ἀρμόδιοι, πού βαδίζουμε; Ἐνας εἶναι ὁ δάσκαλος. Καμὰρι πρέπει νὰ τὸν ἔχουμε ὅλοι μας. Σὰν κόρη ὀφθαλμοῦ πρέπει νὰ τὸν προσέχουμε. Ἀπὸ αὐτὸν ἐξαρτᾶται ἡ ζωὴ τῶν παιδιῶν μας, τὸ παρόν μας, τὸ μέλλον μας. Πῶς θὰ μορφώσῃ τὴ νέα γεννιά, τὰ παιδιά μας, «ὅπως ἀπαιτεῖ ἡ σύγχρονη κοινωνικὴ ἐξέλιξις καὶ αἱ ἀπαιτήσεις τῆς συγχρόνου παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης»; Νησιτικός; Ποτέ! Γυμνός; Οὐδέποτε! Κυνηγημένος, κατατρεγμένος ἢ παραμελημένος; Οὐδέποτε!

Ἀνάγκη ἄμεση νὰ ἐνισχυθῇ ὁ δάσκαλος ὅλκιμὰ μὲ σημαντικὴ αὐξηση μισθοῦ, μὲ ἐπιδόματα οἰκογενειακῶν βαρῶν, μὲ πρόσθετη ἀμοιβὴ γιὰ τίς ποικίλες ἐξωσχολικὲς ἀπασχολήσεις του. Νὰ σπουδάζουν παντοῦ δωρεὰν τὰ παιδιά τῶν δασκάλων καὶ νὰ εἰσάγονται ἄνευ ἐξετάσεων καὶ ἀνεξαρτήτως σειρᾶς σὲ ὅλα τὰ ἀνώτερα σχολεῖα τοῦ Κράτους. Τὸ ὅτι εἶναι παιδιά δασκάλων καὶ ἔζησαν 10—12—15 χρόνια κάτω ἀπὸ τὴν στέγη δασκαλικοῦ σπιτιοῦ, εἶσαι ὑπεραρκετὸ γιὰ νὰ ὑπερκαλύψῃ τοὺς τυπικοὺς βαθμοὺς στὶς εἰσαγωγικὲς ἐξετάσεις. Ἰερὸ τὸ ὄνομα τοῦ δασκάλου. Ἰερὴ ἡ ἰδιότητα τοῦ νὰ εἶναι δάσκαλος. Ἰερὰ καὶ τὰ παιδιά του: τὰ δασκαλόπουλα. Παντοῦ καὶ πάντοτε ὁ δάσκαλος καὶ τὰ παιδιά του νὰ προβαδίζουν. Κι ὅλα δωρεὰν νὰ εἰσάγονται στὰ ἀνώτερα σχολεῖα τοῦ Κράτους.

Στὸν τομέα τῆς ὕλης ἐνίσχυσης τοῦ δασκάλου ἀνάγεται καὶ τὸ ἐπίδομα βιβλιοθήκης. Τί γίνεται τὸ ἐπίδομα; Κοιμᾶται

ΔΩΡΕΑ K. Κονλίδης

ΗΜΕΡΟΜ. 20-7-90

ΑΡΙΘ. 44436



μαζί με όλο το σχετικό διάταγμα. Λένε όμως πώς αυτές τις μέρες θα το δώσουν.

Το όνόμασαν ειδικό επίδομα βιβλιοθήκης. Κι είναι ένα ψίχουλο! Με αυτό πάνε να διασκεδάσουν την πείνα του δασκάλου και τη δίψα του για μόρφωση και έπιμόρφωση. Ο δάσκαλος δεν θέλει ψίχουλα, δεν θέλει να του ρίχνουν τα κόκκαλα που περισσεύουν από το πλούσιο στρωμένο τραπέζι άλλων κρατικών λειτουργών. Δεν θέλει περιφρόνηση. Θέλει στοργή, αγάπη, συμπάρασταση. Άληθινή και με έργα υλική ένισχυση. Και τότε θα κάνει φτερά. Θα κάνει θαύματα στη δουλειά του. Κανένας δάσκαλος σέ καμιά ξένη χώρα δεν συγκρίνεται στη δουλειά με τον Έλληνα δάσκαλο. Μήπως αυτό είναι ψέμα; Όχι. Αφού νησιτικός και ταιλαιπωρημένος βρίσκεται στην πρωτοπορεία των δασκάλων της γης και πετυχαίνει άποτελέσματα θαυμαστά και έξω από τα σύνορα της χώρας μας, σκεφθήτε τί θα πετύχει αν εξασφαλίσει τους υλικούς πόρους εκείνων.

Συμπέρασμα. Όλοι να αγωνιστούμε να δοθεί γερή οικονομική ένισχυση στο δάσκαλο. Οι καθηγητά κάτι πέτυχαν. Δεν έλυσαν όριστικά τα προβλήματά τους. Μα βελτίωσαν σημαντικά τη θέση τους. Οι δάσκαλοι ως τότε θα παραγκωνίζονται; Φταίνε άραγε αυτοί που είναι 18.000 ενώ οι καθηγητά 4-5 χιλιάδες; Και άποτελεί, στά σοβαρά, έπιχείρημα το γεγονός αυτό;

2) **Ήθικά.** Ο δάσκαλος έχει ανάγκη και από ήθική ένισχυση. Ακούει έπαινον για τη δουλειά του, για τις έπιτυχίες του τις μεθοδικές κλπ. μα όταν έρχεται ή ώρα της ήθικής ανταμοιβής, άλλοι άμοιβονται. Έχει καταντήσει δυστυχώς άγραφος νόμος στη χώρα μας να άμοιβονται οι όλιγώτερον προσφέροντες και να άποκαρδιώνονται οι περισσότερον αúτοθυσιάζόμενοι. Άς μην μπούμε σέ λεπτομέρειες. Δεν φταίνει καθόλου οι δάσκαλοι. Καθένας έπιζητεί να βελτιώσει τη θέση του. Βασικά προσόντα γι' αúτη τη βελτίωση θα έπρεπε να είναι: α) ή μόρφωση β) ή έπαγγελματική κατάρτιση γ) τα συγγράμματα, οι μελέτες και οι διαλέξεις του δ) ή κοινωνική και έξωσχολική του δράση και ε) τα πτυχία του, τα γέρατα και οι εύσέρεσκες. Έ, λοιπόν, όλα αυτά πολλές φορές καθόλου δεν λαμβάνονται υπ' όψη. Κι έτσι πολλοί άποκαρδιώνονται. Άφου ή μόρφωση και ή έπαγγελματική κατάρτιση δεν λαμβάνονται σοβαρώς υπ' όψη, άφου ή κοινωνική και έξωσχολική δράση δεν άναγνωρίζεται, άφου ή συγγραφική εύδοκίμηση και οι διαλέξεις δεν έπικροτούνται και άφου..... τότε πρός τί να μορφωνόμαστε; Λένε πολλοί. Κι αν δεν το λένε, το σκέπτονται.

Έτσι σιγά-σιγά μαραινεται ο ζήλος τους και περιορίζουν τη δραστηριότητά τους μέσα στους τέσσερες τοίχους του σχολείου τους.

Πρέπει να αλλάξουμε ταχτική. Άν έξακολουθήσωμε έτσι σέ λίγα χρόνια δεν θα υπάρχουν κρατικοί δάσκαλοι. Δεν θα υπάρχουν δημόσια σχολεία. Θα γίνουν ιδιωτικά... Έκτός αν αúτο έπιδιώκομε.

Χρειάζεται υλική βοήθεια στο δάσκαλο. Και άπειρες ήθικές άμοιβές. Άνάδειξη και προώθηση των ίκανών. Ήθική και υλική ένισχυση στους άδυνάτους να φτάσουν τους ίκανούς. με μετεκπαιδεύσεις, με έπιμορφωτικές προσπάθειες κλπ.

Μόνον τότε οι δάσκαλοι θα άποδώσουν θετικότερα στο έπιμοχθο έργο τους. Τώρα που τα σχολεία άνοιξαν και τα παιδάκια κελαηδοún σάν τα χαρούμενα πουλιά στη φωλίτσα τους, τώρα που οι δάσκαλοί μας βρίσκονται ξανά στίς έπάλξεις της Λαϊκής μας παιδείας, άς σκεφτούμε για λίγο τί κάναμε όλοι έμεις οι άλλοι για το δάσκαλο. Και τότε θα διαπιστώσουμε με λύπη ότι όλοι μας: κράτος, πολιτεία, έκκλησία, κοι-

ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΤΟΥ ΚΑΡΗ ΠΑΤΗΣ

1ον

Πολλοί συνάδελφοι κατά καιρούς και κατά τους τελευταίους μήνες, έζήτησαν να τους δώσουμε ώριμές συμβουλές σχετικές με την εισαγωγή τους στην Πανεπιστημιακή Μετεκπαίδευση. Ζητούν να μάθουν τα έξης:

1) Τί θέματα εξετάζονται 2) Τί βιβλία πρέπει να μελετήσουν για να είναι καλά καταρτισμένοι και έτοιμοι να πάρουν μέρος στο διαγωνισμό και 3) Ποιά θα είναι τα πραγματικά ώφέλη που θα άποκομίσουν όταν συμβή να άποφοιτήσουν από τη Μετεκπαίδευση.

Είναι άλήθεια ότι πολλές φορές μέχρι σήμερα δώσαμε άπαντήσεις σέ άνάλογα έρωτήματα με άτομικές έπιστολές που στείλαμε. Για να άποφύγουμε όμως μιá για πάντα αúτον τον κόπο και για να ικανοποιήσουμε όλους τους ενδιαφερομένους δημοσιεύουμε το παρακάτω σημείωμα, το όποιο παρακαλούμε να μελετήσουν με προσοχή όλοι οι συνάδελφοι που θέλουν να μετεκπαιδευτούν και, αν είναι δυνατόν, να μεταδώσουν το περιεχόμενό του και σέ όλους τους άλλους που κατά τύχη δεν θα διαβάσουν το άρθρο αúτο. Μα και σέ όλους τους συναδέλφους που έπιθυμούν να αúτομορφωθούν και να αúτομετεκπαιδευθούν, αν έπιτρέπεται ή έκφραση, άπευθύνεται το άρθρο μας αúτο. Άρχίζομε.

Γενικές πληροφορίες. Η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Άθηνών είναι διετής. Εισάγονται κατόπιν έπιτυχών εξετάσεων 50 συνάδελφοι κάθε χρόνο από τους όποιους το 1/3 μπορεί να είναι διδσες. Ο διαγωνισμός διενεργείται 1) στη Θεσ/κη για τους δ)λους των Γενικών Περιφερειών Θεσσαλίας—Μακεδονίας—Θράκης και 2) στην Άθήνα για τους δ)λους των περιφερειών Ήπειρον, Στερεάς, Πελοποννήσου και νήσων.

Έκ των έπιλαχόντων μπορεί να εισαχθεί μικρός άριθμός υπό των όρων ότι δεν θα μισθοδοτούνται αλλά θα σπουδάζουν εξ ιδίων. Κατά τα άλλα άποχτούν τα ίδια δικαιώματα μετά των έπιτυχόντων. Μετά διετή κύκλον σπουδών έπανερχονται στίς θέσεις των, έποχρεούμενοι κατά νόμον να διευθύνουν πολυτάξια ή πρότυπα σχολεία και γενικά να μετέχουν πρωτοποριακώς σέ κάθε εκπαιδευτική κίνηση ή εκδήλωση.

Σε τί μαθήματα εξετάζονται κατά την εισαγωγή

Οι υποψήφιοι δ)λοι εξετάζονται σέ 4 μαθήματα γραπτά 1) Έκθεση ιδέων ή μετάφραση άρχαιον άγνώστου κειμένου. Στην πρώτη περίπτωση σκοπός είναι να εξακριβωθεί αν οι διαγωνιζόμενοι κατέχουν σέ βαθμό ζήλευτο την ικανότητα να συντάσσουν και να αναπτύσσουν άρτια ένα δοσμένο θέμα, αν ή φαντασία των είναι πλούσια σέ δημιουργικές συλλήψεις, αν ή κρίση των είναι ικανή να συλλάβει δημιουργικές ιδέες και να σχηματίσει άκριβείς έννοιες γύρω από ένα το δοσμένο θέμα. Άν οι διατυπούμενες ιδέες και άπόψεις ένέχουν φιλοσοφική, ψυχολογική ή παιδαγωγική δξυδερκεια, αν τέλος ο υποψήφιος είναι από πάσης άπο-

νωνία, οικογένεια, ότι δεν κάναμε όσο έπρεπε το καθήκον μας. Καιρός να έπανορθώσουμε τα λάθη μας. Να βοηθήσουμε το δάσκαλο στη δύσκολη προσπάθειά του υλικά και ήθικά. Το κέρδος, τότε, για την παιδεία μας θα είναι πολύ μεγάλο.

ΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

ψεως πανέτοιμος να δεχτεί και να αφομοιώσει έννοιες και συστήματα πανεπιστημιακής μορφής. 'Επιθυμεί δηλ. το κράτος να μετεκπαιδεύσει τους ικανούς, τους μορφωμένους, τους άριστους δ' όλους ενώ τούναντίον θα έπρεπε να μετεκπαιδευθούν οι «άποτυγχάνοντες» στο διαγωνισμό και γενικά οι πλέον ακατάρτιστοι δ' όλοι. Αυτό, άλλωστε, δηλοῖ και η λέξη «μετεκπαιδευση». Ποτέ στη ζωή, στα εργοστάσια, στις διάφορες τεχνικές υπηρεσίες, δεν μετεκπαιδεύονται οι άριστοι αλλά οι μη καταρτισμένοι, εκείνοι που έχουν ανάγκη. 'Η δική μας όμως μετεκπαιδευση, δυστυχώς, ακολουθεί τον αντίθετο δρόμο. Το κακό δεν θεραπεύεται τώρα. Χρειάζεται νομοθετική ρύθμιση κι άλλα πολλά που τα εξέτασαμε σε άρθρο μας υπό τον τίτλο «Μετεκπαιδευση των Δασκάλων» στο τεύχος 7 (πρώτος τόμος του περιοδικού μας).

'Η έκθεση ιδεών, αποτελεί συνεπώς το καλύτερο test, το πιο σίγουρο κριτήριο για να διαπιστωθεί η γενικότερη φιλοσοφικο-παιδαγωγική κατάσταση του έποψηφιου.

Προσέξτε λοιπόν, κύριοι έποψήφιοι. Μην αναπτύσσετε το θέμα σας σαν μαθητές Γυμνασίου μά ούτε και σαν έποψήφιοι 'Ανωτάτων Σχολών. Μακριά από σās οι ποικιλώνυμοι «όδηγοι εκθέσεων» με τα πεντακόσια και χίλια θέματα! Μοναδική πηγή έμπνευσης και αντίληψης δικών σας ελπίδων, έλθε ο ίδιος, ο δικός σας έγκεφαλος Διαπραγματευτής το θέμα σας τελείως ελεύθερα, ανεπηρέαστα όπως σεís το καταλαβαίνετε και το νοιώθετε. Αποφύγετε την κατάχρηση οητών κατά το γνωστό καθιερωμένο τρόπο συντάξεως εκθέσεων. Διατυπώστε στην απλή δημοτική η στην απλή καθαρεύουσα τις προσωπικές σας ιδέες, με δσην λογοτεχνική δεινότητα μπορείτε, με δσην φιλοσοφικήν έμβρυθεια διαθέτετε, με δσην ψυχοπαιδαγωγικήν δξυδέρκειαν έχετε. Σύνομες και σαφείς προτάσεις, καθαρά νοήματα, δμορφη εισαγωγή, καλό κλείσιμο. Και πάντοτε το γραφτό σας να το διέπει μιá λογοτεχνική δροσιά, μιá φιλοσοφική άνάταση, ένας δραματισμός.

'Αν έτσι ελεύθερα και προσεκτικά, έντονα και λογοτεχνικά, αναπτύξετε το θέμα, το όποιο θέμα σας—έτσι και το πιο συνηθισμένο π.χ. τη «Σημεία» όπως μās είχαν βάλει εμās προ έτών—να είστε βέβαιοι πως θα άριστεύετε και θα αφήσετε πολύ πίσω εκείνους που θα γράψουν τις εκθέσεις των με βάση ώρισμένη πάγια αρχιτεκτονική, γνωστού τύπου.

Μήπως θα θέλατε να σās δώσουμε κι εμείς ένα διάγραμμα εκθέσεως; 'Ας το τολμήσουμε χωρίς να σās δεσμεύσουμε. Έίτε πρόκειται για ανάπτυξη ρη- του είτε άλλου θέματος χρειάζεται να σταθούμε σε μερικά σημεία.

I. Η ΕΚΘΕΣΗ ΙΔΕΩΝ

1) Εισαγωγή (Γενικά). Σύνομη έξαση της σημασίας του τεθέντος θέματος. 'Οχι έπιστημονική. Καθαρά λογοτεχνική. Με άλλα λόγια δρημτικό μπάσιμο στην οδία τ.δ. θέματος και δημιουργία έντυπωσης στον αναγνώστη—κριτή του γραφτού σας. Να καταλάβει εύθως άμέσως πως έχει να κάνει με δεινόν χειριστή της πέννας, με συγκροτημένο έπιστήμονα που το γραφτό του είναι αξιο να μελετηθεί με ιδιαίτερη προσοχή.

Κύριο θέμα ή κύρια ιδέα της έκθεσης

'Υστερα από την λιγδολγη εισαγωγή, θα προχωρήσετε στην ανάπτυξη, υπό ποικίλες μορφές, της κυρίας ιδέας της εκθέσεως. Θα αναπτύξετε το θέμα σας από α) φιλοσοφικής β) κοινωνικής γ) ψυχολογικής άπόψεως, έπενδύοντας πάντοτε, τις άπόψεις σας με λογοτεχνικό μανδύα, ούτως ώστε να διατηρή τη δροσιά της εκθέσεως και να μη γίνη «έπιστημονική πραγματεία». 'Εχουμε τα δύο άλλα θέματα για να κάνουμε «έπιστημονικές πραγματείες». Στην έκθεση επιδιώκουμε άλλους σκοπούς.

'Επίλογος ή κλείσιμο του θέματος

'Επειτα από μιάν άρκετά έκτεταμένη λογοτεχνική περιπλάνηση γύρω από την κύρια ιδέα της εκθέσεως και την κατά λογοτεχνικόν τρόπον έξαγωγήν των απαραίτητων ήθικων διδαγμάτων, η δλη έκθεση τερματίζεται.

Μά ο τερματισμός δηλ. το κλείσιμό της πρέπει να είναι έξ' ύσου έντυπωσιακός και καλλιεπής, όπως και η άρχή της εκθέσεως. 'Ο καθείς σας θα σκεφτεί να ανακαλύψει τα δικά του λογοτεχνικά «ευρήματα» για να κλείσει κατά χαριτωμένο, λογοτεχνικό και δροσερό τρόπο το γραφτό του. Παίροντας ο αναγνώστης—κριτής το γραφτό διαγώνισμα πρέπει να μένει με την άρχική έντύπωση. Να συγκινηθεί. Να ένθουσιαστεί. Να καταγοητευθεί. Να πεί μέσα του:

—Μπράβο, κύριε τάδε!.. 'Ετσι θα έγραφα κι εγώ, αν μπορούσα, το θέμα αυτό.

Και τότε δεν θα διστάσει να σύρει με το κόκκινο μολύβι του το βαθμό «άριστα» στο κάτω μέρος της κόλλας του διαγωνισμού, με το «κεκαλυμένο» όνομα.

ΤΟ ΑΡΧΑΙΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Καμιά βοήθεια ή συμβολή δεν μπορεί να σās δώσει κανένας, όταν σās βάλουν άρχαίο κείμενο για μετάφραση. Προσπαθήστε να μη ξεφύγετε από την δρθή έομηνεία του κειμένου κι όταν συμβεί να μην έχετε μελετήσει το κείμενο αυτό, τότε φροντίστε να το μεταφράσετε ελεύθερα, χωρίς να ξεφεύγετε βασικά από το άρχαίο κείμενο.

II. ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

'Ερχόμαστε τώρα στην ανάπτυξη του ψυχολογικού θέματος που θα σās δοθεί. Είναι πιθανόν να σās δρίσουν ως θέμα κάποια ψυχολογική λειτουργία όπως λ.χ. τη μνήμη, τη φαντασία, την προσοχή, την κρίση—έφντα, τα συναισθήματα ή κάποια λεπτομέρεια αυτών. 'Η κάποιο έντελώς ελεύθερο ψυχολογικό θέμα μεγίστου πρακτικού ενδιαφέροντος.

Σε κάθε περίπτωση που θα σās τεθεί προς ανάπτυξη κάποιο σοβαρό ψυχολογικό θέμα που αποτελεί μόνο του ένότητά, καλά είναι να καταρτίσετε ένα δικό σας σχέδιο διαπραγματεύσεώς του.

Το σχέδιο αυτό δεν μπορεί να είναι κατασκευάσμα της στιγμής παρὰ θα βγει από πολύχρονη μελέτη της άφθονώτατης σχετικής βιβλιογραφίας. 'Εμείς θα σās δώσουμε ένα τέτοιο σχέδιο, χωρίς να θέλουμε να δεσμεύσουμε κάθε δική σας πρωτοβουλία ή τροποποίηση. Το σχέδιο συντάχθηκε σήμερα στο γραφείο μας παρουσία δύο ενδιαφερομένων συναδέλφων από την Κοήτη (αυτοί κρατούνση σημειώσεις). Αναπτύξαμε προσορικά το περιεχόμενο και την έκταση του κάθε σημείου. 'Εδώ όμως δεν θα μπούμε σε λεπτομέρειες. Μόνοι σας θα αντιληφθήτε περι τίνος πρόκειται και θα το γεμίσετε με την αντίστοιχη ύλη, που θα βγάλετε από τις περιλήψεις τις οποίες θα κρατήσετε μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία. Να πειδ είναι το δικό μας διάγραμμα.

'Ανάπτυξη ψυχολογικού θέματος

1. Εισαγωγή σύντομη γύρω από τις τελευταίες τάσεις της Ψυχολογίας για την καλύτερη πλαισίωση του εξεταζομένου θέματος.
2. Σημασία (άξία) του θέματος για την καθόλου Παιδαγωγική και Σχολική προσπάθεια.
3. Περιγραφή του ψυχ. φαινομένου αναλυτική, δηλ. ανάπτυξη των στοιχείων του σύμφωνα με την καθιερωμένη Ψυχολογία, ήτοι: α) δση του φαινομένου (διάδρωση, ιδιοσυνοσσία κλπ.). β) είδη του φαινομένου. γ) ιδιότητες.

4. **Δειτουργική αντίληψη του εξεταζομένου φαινομένου.** Δηλ. α) ποιός δ ρόλος του και ποιά η λειτουργική του σημασία για τη ζωή του ατόμου-παιδιού. β) Το παιγνίδι και το (υπό εξέταση θέμα). γ) Η ανάγκη και το (υπό εξέταση θέμα). δ) Το ενδιαφέρον και το (υπό εξέταση θέμα). ε) Η προσπάθεια και το (υπό εξέταση θέμα).

5. **Καλλιέργεια του ψυχολογ. φαινομένου.**

- α) Με ψυχολογικά μέσα.
- β) Με παιδαγωγικά μέσα.
- γ) Με μεθοδικά μέσα.
- δ) Συμπεράσματα.

6. **Επίλογος.**

Όπως βλέπετε, το διάγραμμα που σας προτείνουμε συνδυάζει αρμονικά τις απόψεις:

1) Της καθιερωμένης **Αναλυτικής Ψυχολογίας**, της οποίας η μελέτη είναι απαραίτητη για τους φοιτητές και υποψηφίους παιδαγωγικών σπουδών ακριβώς γιατί φέρει αυτόν τον αναλυτικό-περιγραφικό χαρακτήρα.

2) Της **Εξελικτικής ή Λειτουργικής Ψυχολογίας**, της οποίας η μελέτη είναι απαραίτητη για κάθε παιδαγωγόν που επιθυμεί να ξεφύγει από τις μηχανικές ερμηνείες των ψυχολογικών φαινομένων που δίνει η αναλυτική ψυχολογία, η «των χωριστών ψυχικών δυνάμεων» καλουμένη. Η μελέτη της Λειτουργικής Ψυχολογίας του Κλαπαρέντ είναι απαραίτητη γιατί με τα πορίσματά της θα φωτιστούν τα διάφορα ψυχολογικά φαινόμενα και από τελείως **στατικά**, που τα ένεφάνιζε η παλιά ψυχολογία, **εξετάζονται τώρα δυναμικά**.

3) Άλλα και τη συμβολή της **Παιδαγωγικής Ψυχολογίας** δεν αγνοεί το δικό μας διάγραμμα (κοίτα σημείον 5). Γιατί, ύστερα από την περιγραφή του φαινομένου, ύστερα από τη λειτουργική του τοποθέτηση μέσα στον ένιατο ψυχολογικό κόσμο του παιδιού, καλείται ο παιδαγωγός—δάσκαλος να συναγάγει τα παιδαγωγικά του συμπεράσματα και να αποφασίσει κατά ποιόν τρόπο (μέθοδος) θα τα εφαρμόσει στη σχολική του πράξη.

Δεν νομίζουμε συνεπώς πως θα μπορούσατε να ακολουθήσετε βασικά διάφορο διάγραμμα από αυτό που σας δίνουμε. Κι όχι μόνο οίς οι υποψήφιοι της Πανεπιστημιακής Μετεκπαιδευσεως μα και οι υποψήφιοι των διαγωνισμών του Ι.Κ.Υ. ή του διαγωνισμού για την κατάληψη θέσεως Έπιθεωρητού Στοιχειώδους Έκπαιδευσεως. Μα και όσοι θα αναλάβουν να αναπτύξουν σε παιδαγωγικά συνέδρια διάφορα ψυχολογικά θέματα το ίδιο διάγραμμα πρέπει να ακολουθήσουν, εάν πραγματικά επιθυμούν να στηρίξουν επιστημονικά τις απόψεις των.

—Άλλα ποιά είναι η βιβλιογραφία που πρέπει να μελετήσουμε; Ρωτούν πολλοί συνάδελφοι.

Απάντηση. Η βιβλιογραφία είναι άφθονη αλλά το ξεκαθάρισμά της όχι πολύ εύκολο για πολλούς και ιδίως αρχαίους. Θα σας σημειώσουμε μια μικρή βιβλιογραφία που απαραίτητα πρέπει να την προμηθευθήτε ή να την δανειστήτε από φίλους σας.

Α) Για την εισαγωγή σας στις απόψεις της παλαιάς Αναλυτικής Ψυχολογίας:

1) **Ψυχολογία** Conrad, δύο τόμοι. Όλα τα σχολεία την έχουν. Είναι απαραίτητη ή μελέτη της μα και πολύ επικίνδυνη αν σταθήτε μονάχα στα ρωτά της!

2) Γ. Σακελλαρίου «**Ψυχολογία**», νέα έκδοση, πιο βελτιωμένη από την παλαιά. Παρέχει πολύτιμα στοιχεία. Θα κρατήσετε σημειώσεις μα δεν θα στηριχθήτε ούτε σ' αυτή.

3) Ν. Έξαρχοπούλου: **Παραδόσεις Ψυχολογίας στους μετεκπαιδευόμενους.** Αυτές βρίσκονται στα χέρια πολλών μετεκπαιδευθέντων και αποτελούν

πολύτιμο βοήθημα. Πολλά θέματα των παραδόσεων αυτών περιέλαβε ο κ. Έξαρχοπούλος στους 2 τόμους της Γενικής Διδακτικής του.

4) Δ. Μωραΐτου, **Γενική Ψυχολογία**, απαραίτητο βοήθημα. Στην τελευταία της έκδοση ο συγγραφέας της πέτυχε να συνδυάσει αξιοπρόσεκτα τα διδάγματα της Αναλυτικής Ψυχολογίας, της Ατομικής Ψυχολογίας και της Εξελικτικο-λειτουργικής.

5) Π. Παγιατάκη **Παιδαγωγική Ψυχολογία**. Πρόκειται για εξαιρετική εργασία, στηριγμένη στα πορίσματα της λειτουργικής και εξελικτικής ψυχολογίας.

9) Ε. Claparède «**Ψυχολογία του παιδιού και Πειραματική Παιδαγωγική**», έκδοση του «Νέου Σχολείου».

7) Ε. Claparède **«Λειτουργική Παιδαγωγική»**. Μετάφραση δική μας, έκδοση «Νέου Σχολείου».

Τα δύο παραπάνω βιβλία φωτίζουν οριστικά όλα τα ψυχολογικά θέματα που είναι πιθανόν να σας δοθούν προς διαπραγμάτευση. Τα δύο παραπάνω είναι κλασσικά ψυχολογικά βιβλία της παγκοσμίου παιδαγωγικής βιβλιογραφίας και η μελέτη τους κρίνεται απαραίτητη για εκείνον που πραγματικά θέλει να αντικρύσει τα θέματά του με λειτουργικό φανό. Μολονότι τα βιβλία αυτά δεν είναι συστηματικά ψυχολογικά συγγράμματα (το πρώτο δεν κατορθώθηκε ποτέ να ολοκληρωθεί, το δεύτερο αποτελεί συλλογήν ψυχοπαιδαγωγικών μελετών) ωστόσο αποτελούν σπουδαία πηγή για ψυχολογικές και παιδαγωγικές έμπνευσεις. Γιατί ο Claparède α) διαπραγματεύεται τα ψυχολογικά θέματα με ένιατο συνολικό και λειτουργικό τρόπο β) Αντιπαράθετει τα δεδομένα της αναλυτικής ψυχολογίας τα οποία κρίνει γ) Εισάγει νέα όρολογία τελείως συγχρονισμένη, δ) Πλουτίζει την ψυχολογία με νέα κεφάλαια (παιγνίδι, λειτουργική σημασία της παιδικής ηλικίας, ανάγκες και ενδιαφέροντα του παιδιού κλπ.).

Χωρίς τη μελέτη των δύο παραπάνω βιβλίων δεν θα μπορούσατε να ξεδιμελιώσετε από τη συνείδησή σας τις ξεπερασμένες πια ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις που διδαχθήκατε ή διδάσκατε ακόμη και σήμερα σε πολλές Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Ο Claparède σας ανοίγει νέους δρόμους, σας φωτίζει το δρόμο και χωρίς να σας δεσμεύει αφήνει ελεύθερη τη σκέψη σας να αναθεωρήσει όσες από τις μέχρι τώρα γνώσεις σας κρίνετε ότι είναι έσφαλμένες. Και τούτο έχει μεγάλο αντίκτυπο στον παραπέρα παιδαγωγικό και μεθοδικό σας προσανατολισμό. Μέθοδοι και παιδαγωγικά συστήματα που μέχρι πρότινος σας φαίνονταν ιερά και άπαραβίαστα, καταρρέουν ολοκληρωτικά κάτω από τα συνιόντα κριτήρια της Λειτουργικής ψυχολογίας και παιδαγωγικής του Claparède.

Το «Νέο Σχολείο» με την έκδοση των παραπάνω βιβλίων συνεπλήρωσε στο σημείο αυτό την Ελληνική βιβλιογραφία.

7) Χάρη Πάτη: **Ψυχολογία του Παιδιού** (Μέρος Ι. Γενική Ψυχολογία, Μέρος ΙΙ. Ψυχολογία του Παιδιού, Μέρος ΙΙΙ. Παιδαγωγική Ψυχολογία). Μια πολύχρονη προσπάθειά μας που θα ιδή το φως της δημοσιότητας κατά το νέο σχολικό έτος. Η δική μας **Ψυχολογία του Παιδιού** γράφτηκε με βάση τις δικές μας και ξένες πηγές και είναι αρκετά ογκώδης. Γράφτηκε με σκοπό να αποτελέσει βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμού και ιδίως για όσους θέλουν να πάρουν μέρος σε διαφόρους διαγωνισμούς (Μετεκπαιδευσεως, Ι.Κ.Υ., Έπιθεωρητών). Γλώσσα δημοτική. Έννοιες απόλυτα διαστρωμένες και εξακριβωμένες. Όρολογία με βάση τα νεώτερα φιλοσοφικά και ψυχολογικά λεξικά Δαλάντ, Πιερρόν κλπ.

Στο πρώτο μέρος δίνουμε τις γενικές ψυχολογικές έννοιες, σύντομα και καθαρά. Όχι ασάφειες και ακατάληπτα πράγματα που ζαλίζουν τον αναγνώστη. Η όρολογία αποκαθαίρεται και πολιτογραφείται ένιατα. Αναφέρονται όλες οι παρ-

λαγές και πολιτογραφείται ή δοριστική, αυτή δηλ. που ταιριάζει στη γλώσσα μας και στη μέχρι σήμερα ψυχολογική μας παράδοση.

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται ή ψυχολογία του παιδιού, σύντομη στο εισαγωγικό μέρος αλλά αρκετά πλούσια στα ειδικά κεφάλαιά της.

Στο τρίτο μέρος δίδει οι νόμοι και τα πορίσματα της Γενικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας του Παιδιού μπαίνουν σε πράξη στα σχολεία μας, μετατρέπονται σε παιδαγωγικά και μεθοδικά δπλα του δασκάλου κατά τέτοιον τρόπο ώστε να κάνει καλύτερα τη δουλειά του. Αυτός άλλωστε είναι και ο σκοπός της ψυχολογίας. Να μάς δώσει τους σωστούς νόμους της ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού ώστε με τη βοήθειά τους να εκπληρώσουμε καλύτερα τη μορφωτική προσπάθειά μας. Γεννάται όμως το ερώτημα: με την υπάρχουσα ψυχολογική βιβλιογραφία έχει ο δάσκαλος στα χέρια του τα βοηθήματα που χρειάζεται; Οι δάσκαλοι απαντούν ότι δεν τα έχουν. Αντίθετα, μελετώντας τα υπάρχοντα (αρκετά σε αριθμό ψυχολογικά βιβλία) σύγχυση αποκομίζουν. Μόνον ένας Έξαρχόπουλος προσπάθησε και πέτυχε να ταξινομήσει κατά σαφή τρόπον μερικά ψυχολογικά θέματα. Η προσπάθειά του—μοναδική στη χώρα μας—σκόρπια σε πολλά σχετικά συγγράμματα του δεν ολοκληρώθηκε ακόμη με τη μορφή που θα ήθελε ο ίδιος και όμως με τη μορφή που θα ήλπε μετς οι μαθητές του. Ένας από αυτούς κι εμείς, με τη βοήθεια άφθονης ξένης βιβλιογραφίας και προπάντων με βάση την πολύχρονη σχολική μας πείρα και την απέραντη αγάπη που έχουμε προς τον Έλληνα δάσκαλο, αποτολμά να εμφανίσει ένα μεγάλο έργο, μια επίτομη Ψυχολογία του Παιδιού με πολλά εισαγωγικά στοιχεία από τη Γενική Ψυχολογία και με άφθονα παιδαγωγικά συμπεράσματα για κάθε θέμα.

Η Ψυχολογία μας γράφηκε αποκλειστικά για σās αγαπητοί μου, νέοι και ηλικιωμένοι, συνάδελφοι, και αν δεν έχει «πολλή σοφία» ex cathedra, έχει όμως κάτι πολύ περισσότερο: το **ύλικό** που χρειάζεστε σείς και τα **ερεθίσματα** που σās είναι απαραίτητα για να το μορφοποιήσετε και να το επαληθεύσετε στη λιδιά λίθο της δικής σας σχολικής σας πράξης, πάνω σε ζωντανά πλάσματα (τα παιδιά) κι όχι στα εθνοετικά homunculus της Παλιάς ψυχολογίας.

Μά όσπου να πάρετε στα χέρια σας και τη δική μας επίτομη Ψυχολογία του Παιδιού (δηλ. το υπ' αριθ. 7 βιβλίο της βιβλιογραφίας που σās σημειώσαμε) είναι ανάγκη να μελετήσετε τα υπόλοιπα έξι που σās σημειώσαμε παραπάνω. Να τα μελετήσετε με μεγάλη προσοχή και έπειτα να καταρτίσετε τη δική σας Ψυχολογία του παιδιού, γιατί αυτό ενδιαφέρει περισσότερο και εκεί θέλουμε να καταλήξουμε. Εμείς σās δώσαμε παραπάνω και ένα σχέδιο διαπραγμάτευσης των ψυχολογικών θεμάτων. Εμπνευστήτε από αυτό, γεμίστε το με απόψεις που θα αποκομίζετε από τη μελέτη των βιβλίων που σās σημειώσαμε και θα μάς ενημερώνετε. Όσοι επιθυμούν να επεκταθούν περισσότερο στη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ως έχουν υπ' όψη τους πως έχουν κυκλοφορήσει στη χώρα μας και άλλες ψυχολογικές μελέτες ή συγγράμματα (Βορέα, Ανδρονόσου, Γκόλοπ—Γεωργακάκη, Βίλλα—Γρατσιάνη, Τσηγόνη, Ποντμάνη κλπ.) Επίσης άφθονη είναι ή σχετική βιβλιογραφία στα διάφορα παιδαγωγικά περιοδικά παλιά («Παιδαγωγός» κ. Μωραϊτίου, «Εκπαίδ. Χρονικά» Αθ. Μπουστά, «Παιδεία» Μίλτου Κουντουρά, «Παιδαγωγική» κ. Σωτηρίου, «Ερμής» Αντ. Καραγιάννη) και νέα («Νέο Σχολείο» Χάση Πάση), «Παιδεία και Ζωή» κ. Παπανούτσου, «Σχολείο και Ζωή» κ. Ζουπανάκη, «Προμηθεύς» κ. Σακελλαρίου, «Αντίκες» κλπ.

Στο επόμενο τεύχος θα δημοσιεύσουμε το δεύτερο μέρος του άρθρου μας: «συμβουλές για τη Μετεκπαίδευση των δασκάλων». Θα σταθούμε ιδιαίτερα στην παιδαγωγική και μεθοδολογική βιβλιογραφία. Θα παραθέσουμε τα κατά την κρίση μας απαραίτητα βιβλία. Και θα σās δώσουμε πολλές συμβουλές.

ΧΑΡΗΣ Σ. ΠΑΤΣΗΣ

Κορυφαίοι αντιπρόσωποι της πολιτισμο-πολιτικής κατευθύνσεως

ANTON SICKINGER

Υπό ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΣΟΥΡΛΑ, Παιδαγωγού

Οι απορριπτόμενοι εκ της τελευταίας τάξεως μαθηταί εμφανίζονται αργότερα εις την Ζωήν μη έχοντες εμπιστοσύνην εις τον εαυτόν τους και έμφορουνται από το συναίσθημα της μειονετικότητας.

Sickinger

I

Anton Sickinger (Σίκινγκερ).

Ο ίδρυτής του περιφήμου συστήματος της δογανώσεως των τάξεων του σχολείου με βάσιν τόν ψυχολογικόν διαφορισμόν και την διάρθωσιν των μαθητών των διαφόρων τάξεων οριζοντίως και καθέτως ταυτοχρόνως, με άπώτερον σκοπόν να εξασφαλισθί σε κάθε παιδάκι—τόσαν στα αδύνατα όσον και στα ιδιοφυή—μια μορφή διδασκαλίας στηριγμένη στο αξίωμα της εργασίας και της αυτενεργείας.

Anton Sickinger. Ο Παιδαγωγός που έγινε γνωστός και πέραν των συνόρων της Πατρίδος του εις όλον τον κόσμον ως μεγάλος οργανωτής ενός καινούργιου σχολικού συστήματος.

Anton Sickinger. Ο Παιδαγωγός που ή φήμη του κατά τās τελευταίας δεκαετηρίδας από του πρώτου παγκοσμίου πολέμου κατέστησε την πόλιν Mannheim της Βάδης προσκύνημα και έντευκτήριον των εκπαιδευτικών αντιπροσώπων όλων των Κρατών της Ευρώπης,ούτινες συνέθερον εις την Mannheim για να γνωρίσουν εκ του πλησίον το έργο του μεγάλου οργανωτού.

Anton Sickinger. Ο Παιδαγωγός του οποίου το όνομα είναι συνδεδεμένον με την φήμην του ως ίδρυτού του σχολικού έκινου συστήματος που το πρώτον εφαρμόστηκε εις την Βαυαρικήν πόλιν Mannheim και είναι γνωστόν ως «Mannheimer Schulsystem».

Ο Παιδαγωγός που απορρίπτει το ένιαϊον σχολείον με την παλαιά ισοπεδωμένη βάση του και εγκαθιστά την ιδέαν του ένιαϊου σχολείου με βάσιν τόν ψυχολογικόν διαφορισμόν των παιδιών σε τάξεις.

Ο Παιδαγωγός που απαιτεί την εσωτερικήν ένότητα όλων των τύπων των σχολείων που αποτελούν από κοινού την εθνικήν σχολικήν ύπόστασιν.

Ο Παιδαγωγός που απαιτεί και εισηγεί την ένότητα την εσωτερική του σχολείου κατά κλιμακωτόν τρόπον, ένότητα δηλαδή πρώτα πρώτα στο σκοπό της διδασκαλίας, εν συνεχεία ένότητα στην μέθοδο της διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλίζεται ή αυτενεργεία, και εν τέλει εξασφαλίσιν μιας ένότητος μεταξύ λαϊκού σχολείου και ανωτέρων τριούτων—παρ' όλες τās μεταξύ των διαφοράς υπό έποψιν γνώσεων—εξασφαλίσιν τονίζομεν μιας ένότητος μεταξύ των διαφόρων σχολικών τύπων σε τρόπον ώστε να διαγράφεται ή ένότης αυτή σάν κάποια βαθύτερη Άλυσσος όλων των σχολικών τύπων, σάν κάποια ένότης με άλλα λόγια που διαποτίζει όλους τους τύπους των σχολείων ως τόπους καλλιέργειας του εθνικού πνεύματος των διαφόρων Κρατών (επί του προκειμένου δε του Γερμανικού εθνικού πνεύματος).

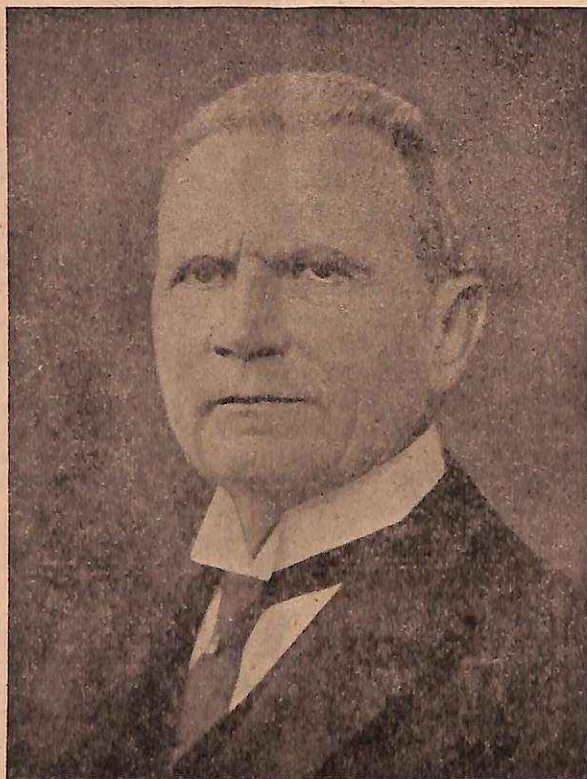
Ο Παιδαγωγός τέλος που παράλληλα προς την καλλιέργειαν της εθνικής Αγωγής, ζητεί την εξασφαλίσιν σε όλα τα σχολεία και του δικαίου των Γυμνα-

στικῶν ἀσκήσεων καὶ τὴν καθιέρωσιν μάλιστα ὥρων Γυμναστικῆς κάθε μέρα γιὰ ὅλες τὶς τάξεις.

Ἄλλ' ἄς τὸν γνωρίσουμε καλύτερα.

II

Γεννήθηκε στὰ 1858 ὡς γυιὸς δημοδιδασκάλου, εἰς τὸ Harpolingen, εἰς τὸ νότιον συγκρότημα τοῦ Μέλανος Δρυμοῦ. Μετὰ τὴν ἀποφοίτησή του ἀπὸ τὸ



λαϊκὸν σχολεῖον τῆς Γενέθλιας Γῆς του ἐπεράτωσε τὴν Γυμνασιακὴν του μόρφωσιν εἰς τὰ ἀνθρωπιστικὰ Γυμνάσια τῆς Karlsruhe καὶ τῆς Basel.

Ἀπὸ τοῦ 1879—1883 παρηκολούθησε μαθήματα φιλολογίας εἰς τὸ Πανεπιστήμιον τῆς Heildenberg.

Ἀπὸ τοῦ 1883—1895 Καθηγητὴς σὲ Γυμνάσιο τῆς Karlsruhe καὶ ἀπὸ τοῦ 1895 Ἐκπαιδευτικὸς Συμβουλὸς στὴν Mannheim, ὅπου ἀνέλαβε καὶ τὴν διεύθυνσιν τῆς λαϊκῆς Παιδείας τῆς μεγάλης πόλεως τῆς Βάδης, ἀργότερα στὰ 1906 προσλαμβάνεται ὡς Ἐκπαιδευτικὸς Σύμβουλος στὸ Βερολῖνον καὶ ἀπὸ τοῦ 1922 στὸ Ὑπουργεῖον Παιδείας στὴ Βάδη.

Στὰ 1924 ἀπέθανε.

Ὁ δῆμος τῆς πόλεως Mannheim πρὸς τιμὴν του καὶ δι' ἀναγνώρισιν τῶν

ὑπηρεσιῶν του στὴν Ἐκπαίδευση ἔδωκε σὲ μιὰ σχολὴ τὸ ὄνομά του «Σχολὴ Sickinge».

Ἡ Ἱατρικὴ Σχολὴ ἀφ' ἑτέρου τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Heildenberg τὸν περιέβαλε ἐπίσης μὲ τιμητικὴν διάκρισιν καὶ τοῦ ἀπένειμε τὸν τίτλον τοῦ ἐπιτίμου διδάκτορος τῆς Ἱατρικῆς διὰ τὴν εὐεργεσίαν ποὺ σκόρπισε μὲ τὶς ιδέες του εἰς παιδαγωγικὰς καθὼς καὶ μὲ τὴν καθόλου δράσιν του σὲ χιλιάδες Γερμανοπαίδων.

Καὶ τώρα... ὁ ἀναγνώστης θὰ ἤθελε νὰ πληροφορηθῇ κάπως λεπτομερέστερα γιὰ τὸ περίφημο σχολικὸν σύστημα, ποῦ ἀπὸ τοῦ 1928 ἐφῆρμοσε ὁ ἴδιος στὰ λαϊκὰ σχολεῖα τῆς Mannheim στὴν ἀρχὴ καὶ τὸ ὅποιον ἐξαπλώθηκε ἀργότερα σὲ 150 πόλεις τῆς Γερμανίας καὶ τοῦ ἐξωτερικοῦ.

Στὴ Σαξωνία ἰδιαιτέρως τὸ ἀξίωμα τὸ παιδαγωγικὸ τῆς διαφθώσεως τῶν σχολικῶν τάξεων μὲ βάσιν τὴν ψυχολογικὴν διαφοροποίησιν καὶ τὴν ἰδιοφυΐαν τῶν παιδιῶν καθιερώθη καὶ εἰς μορφὴν νόμου.

Στὴν γενικὴν τὴν διάρθρωσιν τὸ περὶ οὗ ὁ λόγος σχολικὸν σύστημα ¹ τῆς Mannheim ἔχει ὡς ἑξῆς:

α) Ὀκτατάξιον σύστημα — μὲ ὀκτὼ τάξεις — γιὰ μαθητὰς ποὺ παρουσιάζουν κανονικὴν πρόοδον.

γ) Ἐπτατάξιον καὶ ἑξατάξιον σύστημα (τάξεις ἀννυώσεως) γιὰ μαθητὰς ποὺ παρουσιάζουν ἀκανόνιστον πρόοδον (ἐλαφρῶς ἀνώμαλα καὶ καθυστερημένα παιδιά).

γ) Τετρατάξιον σύστημα μὲ βοηθητικὰς τάξεις γιὰ βαρεῖα ἀνώμαλα παιδιά. (Τάξεις μεσαίας σχολικῆς βαθμίδος).

δ) Τάξεις ξένων γλωσσῶν γιὰ ἰδιοφυῆ παιδιά τῆς πέμπτης μέχρι τῆς ὀγδόης τάξεως.

ε) Τάξεις ὑπερπληθῆσεως δι' ἀνώτερα σχολεῖα γιὰ τοὺς ἱκανωτάτους μαθητὰς ποὺ παρουσιάζουν ξεχωριστὴ ἐπίδοσιν καὶ προδιάθεσιν γιὰ τὴν μεταπήδησίν τους σὲ ἀνώτερα σχολεῖα (κατὰ τὸ Τον καὶ Θον σχολικὸν ἔτος).

στ) Τάξεις τῶν παιδιῶν ποὺ βαρύνονται μὲ βαρυνκοῖαν ὀξείας μορφῆς (1—8 σχολικὰ ἔτη).

ζ) Νηπιαγωγεῖα διὰ τὴν προσχολικὴν περίοδον, ὅχι ὅμως γιὰ παιδιά μὴ ἐπιδεκτικὰ διδασκαλίας.

Αὕτη εἶναι σὲ γενικώτατες γραμμὰς ἡ διάρθρωσις ² καὶ ἡ κλιμάκωσις τοῦ συστήματος τοῦ Sickinge.

Ὅταν δὲ ὁ περὶ οὗ ὁ λόγος Παιδαγωγὸς ἤρχισε τὸ ὁργανωτικὸν μεταρρυθμιστικὸν του ἔργον στὰ 1901 στὴν Mannheim ἐπρόβαλεν πρὸς λύσιν δύο ὁμάδες προβλημάτων ὁργανωτικῆς μορφῆς.

Ἡ μία ὁμὰς ἦταν ἡ ἐξωτερικὴ πλευρὰ τοῦ ζητήματος, δηλαδὴ ἡ αἰτήσις τοῦ ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν καὶ ὁ πληθωρισμὸς τῶν τάξεων, (π.χ. ἀπὸ 11.863 ὁ ἀριθμὸς τῶν μαθητῶν στὴν πόλιν τῆς Mannheim εἶχεν ἀνέλθει εἰς 39.990).

Τὸ δεύτερον ὁργανωτικὸν πρόβλημα ποὺ πρόβαλε πρὸς λύσιν ἦταν ἡ ἐσωτερικὴ ὁργάνωσις τῶν τάξεων σύμφωνα μὲ τὶς ἀπαιτήσεις τῆς υγιεινῆς καὶ ἡ ἐξασφάλισιν μεγαλυτέρας ἀρμονίας μεταξὺ τῶν βιολογικῶν ἀναγκῶν τῆς παιδικῆς φύσεως ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος, ὁ καταρτισμὸς τοῦ προγράμματος ἀπὸ τὸ ἄλλο καὶ ἐν τέλει ἡ ἐξασφάλισιν διδακτικῶν μορφῶν χαρούμενες καὶ δημιουργικῆς ἐργασίας.

1) Sickinge, Organisation grosser Volksschulkörper und den natürlichen Leistungsfähigkeiten, Mannheim (1911).

2) Wyenberg Die Organisation der Volksschulwesens auf differentiell-psychologischer Grundlage mit Berücksichtigung der Begabungsforschung, Leipzig 1918.

Ἀμφότερα τὰ προβλήματα τὰ ἔλυσεν ἐπιτυχῶς ὁ Sickinger, γιατί βρῆκε ὡς συμπαραστάτας τοῦ μεταρρυθμιστικοῦ του ἔργου ὅλα τὰ πολιτικά κόμματα καὶ ὅλας τὰς ἐκπαιδευτικὰς δυνάμεις τῆς πόλεως Mannheim.

Γύρω ἀπὸ τὴν ἐσωτερικὴν ἰδίαν ὁργάνωσιν τῶν σχολείων κατεβλήθη φροντίς γιὰ τὴν ἀνύψωσιν τῆς ἀποδοτικότητος τῶν μαθητῶν, ἐκ μέρους δὲ τῶν διδασκόντων κατεβλήθη προσπάθεια ὥστε νὰ ἐξημενεύσουν τὸ παιδί ὡς ὅλον, δηλαδὴ νὰ λαμβάνουν ὑπ' ὄψιν ὅλες τὶς πλευρὰς τῆς ἐν ἐξελίξει παιδικῆς προσωπικότητος σὲ τρόπον ὥστε νὰ ἐξασφαλισθῇ μιὰ ἁρμονικὴ συνολικὴ ἐξέλιξις.

Ἐπαγρύπνηση γύρω ἀπὸ τὴν υἱεῖαν τῶν μαθητῶν. Τακτικὲς σχολικὲς ἐκδρομαὶ στὸ Odenwald. Ἰδρυσεὶς σχολικῶν λουτρῶν μετὰ διδασκαλίαν κολυμβητικῆς. Καλλιέργεια τῆς χειροτεχνίας ἐν συνδυασμῷ πρὸς τὰ γλωσσικὰ μαθήματα. Σχολικὲς συναυλίαι. Καλλιέργεια τῆς λαϊκῆς Μουσικῆς. Παρακολούθησις δραματικῶν καὶ μουσικῶν ἐκτελέσεων εἰς τὸ Ἑθνικὸν Θέατρον τῆς Mannheim. Φοίτησις δωρεὰν σὲ Ὡδεῖα τῶν ἰδιοφυῶν παιδιῶν παιδιῶν. Ἰδρυση παιδικῶν κήπων, παιδικῶν κινηματογράφων. Ἰδοὺ μερικὰ ἀπὸ τὰ πολλαπλὰ σημεῖα τῆς ὁργανωτικῆς μορφωτικῆς προσπάθειας.

Ἄλλ' ἡ ὁργανωτικὴ προσπάθεια ἀπέβλεπεν ἰδίως εἰς ἐλάττωσιν τοῦ ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν τῶν τάξεων, εἰς τὴν καθιέρωσιν ἑνὸς δασκάλου σὲ κάθε τάξιν, σὲ διαίρεσιν τῶν τάξεων σὲ ομάδας καὶ σὲ διαφοροποίηση τῶν μαθητῶν ἀναλόγως τῶν προδιαθέσεων καὶ τῶν μορφωτικῶν τῶν ἀναγκῶν, σὲ προσπάθεια ἐξουδετέρωσος ὅλων τῶν ἐμποδίων γιὰ τὰ καθυστερημένα παιδιά.

Ἐν τέλει κατεβλήθη προσπάθεια νὰ λυθῇ τὸ πρόβλημα τῆς προαγωγῆς τῶν παιδιῶν μετὰ κριτήρια παιδαγωγικὰ καὶ ὄχι μετὰ ἀλχημείαν βαθμολογίας διὰ ξηρῶν ἀριθμῶν.

Ἰδοὺ ἐν μικρογραφίᾳ εὐρύτατον πεδίον ὁργανωτικῆς προσπάθειας μετὰ παιδαγωγικὴν καὶ ψυχολογικὴν προοπτικὴν.

Ἰδοὺ ἐν μικρογραφίᾳ εὐρύτατον πεδίον ὁργανωτικῆς προσπάθειας πρὸς μίμησιν ἀπὸ δημιουργικοῦ δασκάλου καὶ Ἐπιθεωρητῆς.

Τὰ προβλήματα τῆς σχολικῆς ὁργανώσεως καὶ τῆς μορφώσεως τῶν παιδιῶν διέπονται ἀπὸ τοὺς δικoὺς τῶν νόμους καὶ δὲν εἶναι δυνατόν νὰ λύωνται μετὰ ἀπλῆς ἐγκυκλίους ἢ μετὰ προχείρους συνταγὰς προγραμμάτων. Καὶ ὅταν αὐτὸ γίνεται στὴν ἀτμόσφαιρα τῆς σχολικῆς καὶ τῆς καθόλου ἐκπαιδευτικῆς, τότε ἡ προσπάθεια ὅλων μας ἀνεξαιρέτως μοιάζει μετὰ τὴν προσπάθειαν τῶν γραϊδιῶν ἐκείνων ποὺ θέλουν νὰ θεραπεύσουν μετὰ ξόρκια, ἀσθένειαι ποὺ θέλουν ἐγχείρησιν.

Ἄλλ' ὅπως τονίζει καὶ ὁ μέγας τραγικὸς τῆς δικῆς μας Ἀρχαιότητος, ὁ Σοφοκλῆς:

«Οὐ πρὸς ἱατροῦ σοφοῦ θρηνεῖν ἐπ' ὁδῶς πρὸς τομῶντι πήματι».

III

Ἐτελειώσαμε

Ὅταν ὁ Sickinger ἐώρτασε τὴν 70ετηρίδα τῶν γενεθλίων του, ἡ τοπικὴ Διοίκησις τῆς Παιδείας τῆς Βάδης, τοῦ ἀπέστειλε τὸ κάτωθι εἰχθηρίον ἔγγραφον.

«Ἡ ἀνωτάτη τοπικὴ Διοίκησις τῆς Παιδείας τιμᾷ ἐν τῷ προσώπῳ τοῦ Dr Sickinger τὸν ἐπὶ σειράν ἐτῶν ὑπέρροχον ὁδηγὸν τῶν λαϊκῶν σχολείων τῆς Mannheim, τιμᾷ τὸν πρωτοπόρον ἀντιπρόσωπον νέων ἰδεῶν γύρω ἀπὸ τὴν μορφωτικὴν ἐργασίαν, τιμᾷ τὸν συνειδητὸν πρόμαχον τῆς ἀρδην μεταβολῆς ὁλοκλήρου τοῦ σχολικοῦ συστήματος, τιμᾷ τὸν ὑπέρροχον ἀνυψωτὴν τῶν γυμναστικῶν ἀσκήσεων, τιμᾷ τὸν ἀφθαστον ὁργανωτὴν τῆς χαρούμενης παιδικῆς καὶ νεανικῆς μορφῆς τῆς διδασκαλίας, τιμᾷ τὸν μέγαν ρυθμὸν ὁργανωτὴν τῆς Παιδείας.

Σύγχρονοι πρωτοπόροι τῆς ψυχολογίας καὶ Παιδαγωγικῆς

MORENO - LEWIN

Τοῦ κ. Κ. Ι. ΠΕΤΡΙΤΗ, Ἐπιθεωρητοῦ, πτυχιούχου Παιδαγωγικῶν ἐπιστημῶν Πανεπιστημίου Γενεύης

Οἱ δύο αὐτοὶ ἐπιφανεῖς σύγχρονοι ψυχολόγοι κατέφυγαν ἐξ Εὐρώπης στὴν Ἀμερικὴ καὶ ἐκεῖ διέπρεψαν. Ἀπὸ τὴν Ἀμερικὴ ἡ ἐπίδρασίς τους ἄρχισε νὰ ἀκτινοβολῇ καὶ στὴν Εὐρώπην. Στὴν χώρα μας ὅμως δὲν εἶναι ἀκόμη γνωστοί. Ἐκρίναμε λοιπὸν σκόπιμο νὰ δώσωμε μιὰ γενικὴ ἰδέαν τῶν θεωριῶν τους καὶ πρὸς τοῦτο ἀναπροσαρμόσαμε καταλλήλως μιὰ σχετικὴ συγκριτικὴ ἐργασία μας, ποὺ ἐκτελέσαμε κατ' ἐντολὴν τῆς Mlle B. Inhelder, καθηγητρίδος τοῦ Ἰνστιτούτου z.z. Rousseau τῆς Γενεύης. Θὰ μνημονεύσωμε μόνον τὰ σημεῖα ποὺ ἀναφέρονται στὴν «Κοινωνικὴ Ψυχολογία», ὃ δὲ Ἕλληνας ἐκπαιδευτικὸς, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ γενικὸ θεωρητικὸ ἐνδιαφέρον τοῦ νέου αὐτοῦ ἐπιστημονικοῦ κλάδου καὶ ἐκτὸς ἀπὸ τὸ θεωρητικὸ ἐνδιαφέρον γιὰ τὰ ψυχολογικὰ ρεύματα ποὺ ἀντιπροσωπεύουν οἱ δύο αὐτοὶ συγγραφεῖς, θ' ἀνεύρη, ἐλπίζομε, πλείστα σημεῖα ἀμέσου χρησιμότητος καὶ ἐφαρμογῆς γιὰ τὴν καθημερινὴν σχολικὴν τοῦ πράξι. Ὡς κυρία βᾶσις συγκρίσεως χρησιμοποιοῦμε γιὰ μὲν τὸν Moreno τὰ «Cahiers Internationaux de Sociologie», γιὰ δὲ τὸν Lewin τὸν 3ο τόμον τοῦ «Manuel de Psychologie de l'enfant», ἐπιμελεῖα L. Carmichael.

A'

Σημεῖο ἀφετηρίας: Ὁ Moreno, διδάκτωρ τῆς ἱατρικῆς, ξεκίνησε ἀπὸ τὴν θεραπεία τοῦ ἀνθρώπινου σώματος, ἐνδιαφέρθη κατόπιν γιὰ τὴν θεραπεία τῆς ἀνθρωπίνης ψυχῆς χρησιμοποιώντας ψυχχαναλυτικὰς μεθόδους, ἐφεύρε πρὸς τοῦτο τὸ «ψυχόδραμα» καὶ ἐπεξέτεινε κατόπιν τὸ ἐνδιαφέρον του στὴν θεραπεία τῆς κοινωνίας ὁλοκλήρου ἔτσι κατέληξε στὴν δημιουργίαν τῆς πολυκότου θεωρίας, τὴν ὁποία ὠνόμασε κοινωνιομετρίαν (sociometrie). Ὁ ἀναγνώστης θὰ ἀντιληφθῇ κατωτέρω, ὅτι ἡ κοινωνιομετρία ἔχει δανεισθῇ στοιχεῖα ἀπὸ τὴν

Εἰς τὸν παλαίμαχον αὐτὸν ἐκπαιδευτὴν καὶ ἀνωτάτην σχολικὴν Διοίκησιν τῆς Βάδης διαβιβάζει τὰς ἐγκαρδίας εὐχὰς τῆς ἐπὶ τῇ 70ῃ ἐπετείῳ τῶν γενεθλίων του».

Ὁ ἀναγνώστης τῶν ὡς ἀνω γραμμῶν τοῦ εἰχθηρίου ἔγγραφου τῆς ἀνωτάτης Διοικήσεως τῆς Παιδείας τῆς Βάδης, δὲν εἶναι βέβαια συνηθισμένος νὰ διαβάζει τέτοιον εἶδος ἐπαίνους καὶ τέτοιαι ἀναγνωρίσεις τοῦ παιδαγωγικοῦ μόχθου ἀνωτέρων ἐκπαιδευτικῶν, ἐπαίνους ἐπαναλαμβάνομεν προσεχομένους ἀπὸ τοὺς φυσικοὺς προϊσταμένους των.

Καὶ ὅμως:

Αὐτῆς τῆς μορφῆς τῆς ἀναγνωρίσεως ἤξιεν ἡ προσπάθεια καὶ τὸ ἔργον τοῦ ἐλληνολάτρου αὐτοῦ Παιδαγωγοῦ, ὅστις σὰν ἕνας κ' αὐτὸς μετὰ τῶν πρώτων κλασικῶν φιλολόγων ἐπεξήτησε νὰ ἐγκαταιδρύσῃ ὡς μορφὴν ἐργασίας στὰ Γερμανικὰ κλασσικὰ Γυμνάσια—καὶ ἐν συνεχείᾳ σὲ ὅλους τοὺς τύπους τῶν σχολείων τῆς πατρίδος του—τὸ ἁρμονικὸν μορφωτικὸν ἰδεῶδες τῆς ἀρχαίας Ἑλλάδος μας.

ΕΥΡΥΠΙΑΔΗΣ ΣΟΥΡΛΑΣ

θεωρία της ψυχανάλυσεως και από την θεωρία της Μορφής.¹

Εξ αντιθέτου, ο Lewin, επαγγελματίας ψυχολόγος και δαδός της θεωρίας της Μορφής, ξεκίνησε από την ψυχολογία του ατόμου και από την αφετηρία αυτή ωδήγηθη στην μελέτη των επιδράσεων που δέχεται το άτομο από την ομάδα, για να καταλήξει στην «δυναμική κοινωνιομετρία», όπως ο ίδιος ο Moreno μās το διαβεβαιώνει.

Β'

Το αντικείμενο της μελέτης. Η κοινωνιομετρία είναι ένας κλάδος της μικροκοινωνιολογίας. Ο Moreno δηλαδή μελετά κυρίως τις μικρές κοινωνικές ομάδες και τις στοιχειώδεις κοινωνικές σχέσεις με την πρόθεση να ανακαλύψει πρώτα σε μία μικρή κλίμακα το που και σε τί χωλαίνουν οι μεταξύ των ανθρώπων σχέσεις, για να προχωρήσει κατόπιν στην θεραπεία, στην κοινωνική ίαση (thérapie, sociatrie).

Κατά την συνεργασία του Moreno, Helen Jennings, «η κοινωνιομετρία» είναι η μελέτη των υποδειγμάτων των αυθορμητών αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και δεν απασχολείται με σχέσεις επίσημες ή τυπικές, αλλά μόνο με ψυχολογικές συνιστώσες (δυνάμεις) πραγματικές, οι οποίες υπεισέρχονται εις πραγματικώς υφιστάμενες σχέσεις».

Γενικότερα, δέ, ο Moreno ορίζει την κοινωνιομετρία ως εξής: «η κοινωνιομετρία είναι η μαθηματική μελέτη των ψυχολογικών ιδιοτήτων των πληθυσμών ή πειραματική τεχνική των ποσοτικών μεθόδων και τα επιτεχνήματα δια της εφαρμογής των αποτελέσματα και ακόμη ή έρευνα που αφορά την εξέλιξη και την οργάνωση των ομάδων και την θέση που καταλαμβάνουν στίς ομάδες τα άτομα ως έπιστμή της οργάνωσης της ομάδας, η κοινωνιομετρία αντιμετωπίζει το πρόβλημα όχι από της σκοπιάς της εξωτερικής διαρθρώσεως, αλλά από της σκοπιάς της εσωτερικής διαρθρώσεως της ομάδας. Ο όρισμός της κοινωνιομετρίας θέτει κατά ταύτα το κέντρον του βάρους στο πρώτο ήμισυ του όρου (=sociométrie): επί του socius».

Γ'

Μέθοδοι έρευνης: Γενικά, ο Lewin, ο οποίος άλλως τε μās παρυσιάζει συγκεφαλαιωτικά τα γενικά αποτελέσματα μιάς πληθύος έρευνών, κατά το πλείστον οπαδών του, δεν φαίνεται να απομακρύνεται από τις κλασσικές μεθόδους ψυχολογικής έρευνης, δηλ. την παρατήρηση και το πείραμα.

Ο Moreno όμως πρεσβεύει, εξ αντιθέτου, ότι: «τα πλέγματα (trames)» τα ανθρώπινα, που δημιουργούνται από τις αμοιβαίες προτιμήσεις μεταξύ των ανθρώπων, δεν μπορούμε να τα παρατηρήσουμε με ακρίβεια, σύμφωνα με τις παλαιές μεθόδους, οι οποίες βασίζουν την αντικειμενικότητα επί της άπλης έπαληψέως γεγονότων, δηλαδή σύμφωνα με στατιστικές μεθόδους, με μεθόδους εξωτερικής παρατήρησης κλπ. Αί μέθοδοι οφείλουν να υποστούν μία κρίση υποκειμενικοποίησης για να αποκτήσουν μία πιο βαθειά αντικειμενικότητα... Αυτή ή καινούρια κοινωνιομετρική αντικειμενικότητα μπορεί ν' αντιταχθή στην παλαιά θετικιστική αντικειμενικότητα του Comte. Αυτή ή κρίση υποκειμενικοποίησης των μεθόδων συνίσταται κυρίως εις: «μίαν επανάσταση

» στίς σχέσεις μεταξύ του έρευνήτου και των υπό μελέτην υποκειμένων' τα ύπο-» κείμενα, τα ίδια, εκλήθησαν να έρευνήσουν οι μέν, τους δέ». Διότι:

«Η εσωτερική, ύλική, διάθρωση της ομάδος δεν γίνεται ορατή παρὰ» σπανίως εις την επιφάνεια των κοινωνικών αλληλεπενεργειών... για να δη-» μιουργήσωμε λοιπόν συνθήκες κατά τις οποίες ή εις βάθος διάθρωση να μπο-» ρή να καθίσταται ορατή—λειτουργικά—οι «οργανισμοί» της ομάδος οφείλουν» να μεταβληθούν εις «πρωταγωνιστάς» (acteurs)... Πρόπει να κατορθώσωμε» ώστε οι πρωταγωνιστάι μας να ενεργοούν, όπως θα το έκαναν στην πραγματικό-» τητα. Οι πειραματιστάι οφείλουν λοιπόν να εισέλθουν στην κίνηση της ίδιας» της κοινωνικής ζωής και να βοηθήσουν τους μετέχοντάς σ' αυτήν επί τόπου» και μέσα στην δράση την ίδια (sur les lieux et dans l'action même)...».

«Αλλά πώς να κινηθή (ο πειραματιστής) μαζί μ' αυτούς (τους πρωταγω-» νιστάς), αν ο πειραματιστής δεν αποτελέση μέρος της κινήσεως, αν δεν καταστή» συμπρωταγωνιστής; Ο καλύτερος τρόπος για να ενσωματωθή στο γίνεσθαι» (processus) της απελευθερώσεως της αυθορμησίας είναι να καταστή μέλος της» ομάδος... να απογινωχθώ του ρόλου του έρευνήτου... δεν μπορεί να είναι κα-» νείς συγχρόνως μέλος της ομάδος και «μυστικός πράκτωρ» της πειραματικής» μεθόδου. Ο μόνος τρόπος έξόδου από αυτόν τον φαύλο κύκλο, είναι να δοθώ» σε κάθε μέλος της ομάδος το καθεστώς έρευνήτου, δια συνεννόησεως με αυτά» να αναληφθή από κοινού ένας κοινωνικός πειραματισμός».

Τέλος, «αυτός ο αναπροσανατολισμός των μεθόδων έρευνης έπροκάλεσε» την έφευρη μιάς μεγάλης ποικιλίας νέων τεχνικών, των οποίων ο αριθμός δεν» παύει από του να αυξάνη». Ο Moreno απαριθμεί, σχετικώς, τις εξής τεχνικές:

- 1) tests κοινωνιομετρικά.
- 2) » ρόλου (de rôle).
- 3) » αυθορμησίας.
- 4) » ψυχοδραματικά.
- 5) » κοινωνιοδραματικά.
- 6) » της πρώτης συναντήσεως.
- 7) » αλληλεπενεργείας.
- 8) έφημερίδα αναγνωστικώς ομαδικώς (parlé à plusieurs voix).
- 9) φίλμ θεραπευτικό.
- 10) κοινωνιογράφημα (sociogramme).

Σημειωτέον, ότι οι αντίληψεις αυτές του Moreno, περί υποκειμενικοποίησης των μεθόδων έρευνης, δεν επικράτησαν, επί του παρόντος τουλάχιστον, στην Εύρώπη. Από όλες τις τεχνικές που έμνημονεύσαμε προηγουμένως, μόνο τρεις συνεκέντρωσαν επί του παρόντος το ενδιαφέρον των έρευνών, είναι δέ οι εξής: 1) το ψυχοδράμα, 2) το κοινωνιομετρικό test και 3) το συναφές με αυτό κοινωνιογράφημα.

Το ψυχοδράμα στηρίζεται στην ψυχαναλυτική θεωρία περί «καθάρσεως». Δηλαδή, στα νευρωτικά παιδιά αναθέτουμε να υποδυθούν ρόλους άπεχθεις· λ.χ. σε ένα παιδί, που έχει την κακή συνήθεια να ψεύδεται, αναθέτουμε να υποδυθή τον ψεύτη. Κατά την περυσινή έπισκεψή μας στο σχολείο «δυσκόλων παιδιών» της συνοικίας Charmilles της Γενεύης, ο προϊστάμενος της σχετικής υπηρεσίας επιθεωρητής κ. Laravoire μās είπε, ότι το ψυχοδράμα δεν αποδίδει και ότι επιτυγχάνουν καλά αποτελέσματα με τον κανονικό βίο και την στοργική μεταχείριση.

Το κοινωνιομετρικό test: Έρωτώνται οι μαθηταί μιάς ώρι-» σμένης τάξεως ποιόν ή ποιους από τους συμμαθητάς των συμπαθούν και ποιόν ή ποιους αντιπαθούν. Έννοείται, ότι προκειμένου περί μικρών παιδιών τα έρω-» τήματα δεν τίθενται έτσι ωμά, αλλά πλαγίως· λ.χ. με ποιόν θα ήθελες να κάθεται

1. Έννοούμε την théorie de la Forme, γερμανιστί Gestalt. Μερικοί απέδωσαν τόν όρο αυτό στην ελληνική γλώσσα: «Μορφολογική ψυχολογία». Διαφωνούμε, διότι, κατά την γνώμη μας, με τόν όρο «μορφολογική ψυχολογία» πρόπει να αποδοθή ή Morphopsychologie που είναι έντελως διαφορετικό πράγμα από την Théorie de la Forme. Βλ. σχετικά στο ψυχολογικό λεξικό του Piéron, τις λέξεις morphologie και morphopsychologie, καθώς και τα έργα του Corman.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΙ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ*

ΤΟΥ Κ. Θ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ

Υποδιευθυντού Μαρσαλείου Παιδαγωγικής 'Ακαδημίας 'Αθηνών

Ο τελευταίος πόλεμος έγινε αφορμή ν' ανακαλύψουμε πολλές ελλείψεις στην Παιδεία. Οι 'Ανώτατες Σχολές, τουλάχιστον οι περισσότερες, αναπροσαρμόθηκαν στις νεώτερες απαιτήσεις. Όχι όμως και οι 'Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές, ούτε και η Δημόσια 'Εκπαίδευσις.

Προπολεμικά, πολλοί εκπαιδευτικοί εγκατέλειπαν την 'Εκπαίδευσι για ν' ακολουθήσουν πύθ προσοδοφόρα επαγγέλματα. Μεταπολεμικά, το κακό αυτό χειροτέρευσε. Κυριώτερα αίτια: η αύξηση του αριθμού των φοιτώντων στα διάφορα σχολεία και η ακρίβεια της ζωής. 'Ετσι η ανάγκη για περισσότερα και καλλίτερα διδασκάλια και για επαρκές και ανώτερο καταρτισμένο διδασκτικό προσωπικό αποτελεί επιτακτικό εθνικό πρόβλημα (**).

Οι παιδαγωγοί σήμερα, αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα της καλλιτέρας καταρτίσεως του διδασκτικού προσωπικού, ενδιαφέρονται περισσότερο στο να μιμούνται το τί γίνεται σε μερικές 'Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές, που φαίνεται να ηγούνται στην παιδαγωγική κίνησι της χώρας. Σιωπούν όμως ως προς το σημείο, αν με την απομίμησι αυτή εξυπηρετούν την υπόθεσι της πραγματικής δημοκρατίας. Γιατί δεν έχουν σαφή ιδέα τί χρειάζεται. Εισηγούνται λιγότερες παιδαγωγικές μεθόδους και περισσότερες γνώσεις. 'Αλλά δεν κάμνουν διάκρισι

* 'Ιδέες του κ. John Pilley, καθηγητού των Παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο του 'Εδιμβούργου—Σκωτίας, παρμένες από άρθρο του κ. Pilley στο 'Αμερικανικό περιοδικό «Παιδαγωγική Θεωρία» (Ιανουάριος, 1953).

** 'Ο συγγραφέας έχει υπ' όφιν του τις 'Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά καθώς ξέρουμε, αυτό ισχύει παντού.

στο ίδιο θρανίο, ή να συνεργάζεσαι στον κήλο κλπ.

Το κοινωνιογράφημα (sociogramme) είναι η γραφική παράσταση των αποτελεσμάτων που θα δώσει το προηγούμενο test. Με ένα μεγάλο κύκλο δηλαδή (ή ένα τετράπλευρο) παριστάνομε την τάξη ολόκληρη. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τοποθετούμε μικρούς κύκλους (σάν δμικρον), που καθένας τους συμβολίζει και από έναν μαθητή. 'Ο άλφα συμπαθεί τον βήτα σύρομε βέλος από τον άλφα προς τον βήτα. 'Αλλά και ο δέλτα και ο έψιλον συμπαθούν τον βήτα σύρομε κατάλληλα βέλη. 'Ετσι επιτυγχάνομε ένα σχήμα που μοιάζει με τον χάρτη του ουρανού και τους διαφόρους άστερισμούς του. Με μιá ματιά λοιπόν βλέπομε ποιοι μαθηταί συγκεντρώνουν τις περισσότερες «έκλογές», ποιοι αντιπάθειες, ποιοι μένουν απομονωμένοι, άμειβατες συμπάθειες κλπ.

Κατόπιν καταστρώνονται πίνακες σχετικοί και γίνεται στατιστική έπεξεργασία.

Η πρακτική σημασία της μεθόδου είναι μεγάλη. Το 'Επιτελείο του Γαλλικού Στρατού υπέβαλε σε τέτοια έρευνα τους καλύτερους ειδικευμένους λοχαγούς και ταγματάρχας, οι όποιοι υφίσταντο πρόσθετη με'εκπαίδευση, και σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας αυτής ένήργησε, μετά την άποφότησή τους, την κατανομή τους στις διάφορες έμπιστευτικές θέσεις.¹

1. Βλ. Cahiers Internationaux de Sociologie, τεύχος 7.

μεταξύ γνώσεων και γνώσεων. 'Επειδή, καθώς ξέρουμε, άλλη βέβαια σπουδαιότητα έχουν η φυσική και η χημεία, και άλλην η ιστορία και η λογοτεχνία.

Το βασικό λάθος των παιδαγωγών έγκειται στην παραγνώρισι του γεγονότος ότι πραγματική παιδεία συντελείται με το να μαθαίνει να σκέπτεται κανείς με τρόπο που δυνάμυνει ή δημιουργική του φαντασία και η όρθη κρίσις του. Γιατί στις δυο αυτές πνευματικές ικανότητες στηρίζονται όλα τα ανθρώπινα επιτεύγματα, τόσο στις θετικές επιστήμες και στην τέχνη, όσο και στην άτομική μας ζωή και έκφρασι.

Παραγνωρίζεται, επίσης, ότι μερικοί κλάδοι γνώσεων παιδαγωγούν περισσότερο από τους άλλους και συμβάλλουν, όπως π.χ. τα λογοτεχνικά άριστουργήματα, στην εξανθρώπισι του ανθρώπου.

'Επειτα, πταίνουν και τα σχολικά βιβλία, που δεν αναφέρουν τίποτε για δημιουργική φαντασία, τίποτε για όρθη κρίσι. Και όμως με τη βοήθεια αυτών θα μπορούσαν οι διδασκόμενοι να έννοήσουν το περιβάλλον τους και μάλιστα να το βελτιώσουν, και, ταυτόχρονα, και ίδιοι να γίνουν καλλίτεροι. Τα σχολικά βιβλία δεν αναφέρουν, επίσης, ότι εκείνοι που θέλουν να βελτιώσουν το περιβάλλον τους, θα πρέπει ν' αρχίσουν από τη βελτίωση του έαυτού τους, δ.λ.δ., από το ότι τους χάρισε ή κληρονομικότης και το περιβάλλο.

'Ακόμη, δεν μπορούμε να εφαρμόσωμε στον άνθρωπο τις επιστημονικές μεθόδους που ισχύουν για τα άψυχα όντα, χωρίς να του άρνηθούμε την ανθρωπινή του ύπόστασι. Γιατί ο άνθρωπος δεν είναι το αποτέλεσμα μόνο των έσωτερικών του όρμών και των έξωτερικών συνθηκών που υπάρχουν στο περιβάλλο, όπως συμβαίνει στα ζώα, κυρίως με τα ένστικτα, όπως συμβαίνει στα φυσικά φαινόμενα και πράγματα με την επίδρασι των δυνάμεων της φύσεως.

'Ο άνθρωπος νοιώθει και σκέπτεται. 'Ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να προβλέπη, να αισθάνεται την ευθύνη για τις πράξεις του, αλλά και να κάνει λάθη και να παρασύρεται. 'Επίσης, ο άνθρωπος με τις πνευματικές ικανότητές του αποκτά πείρα της ζωής. Χωρίς αυτές τις ικανότητες ο άνθρωπος χάνει τον άνθρωπισμό του.

Πολλοί παιδαγωγοί σήμερα, όταν όμιλούν για την «άξια του κάθε άτόμου», δεν έννοούν καθόλου το έναίο εκείνο και ολοκληρωμένο της ανθρωπίνης προσωπικότητος, όπου φαντασία και κρίσις παίζουν τόσο σπουδαίο όρλο. 'Εννοούν απλώς τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, όπου ο καθείς είναι «μοναδικός» στον κόσμο, όπως και κάθε κόκκος άμμου είναι «μοναδικός» σ' ένα σωρό άμμου.

'Όταν, πάλιν, όμιλούν για «πίστι στα ιδανικά της δημοκρατίας», έννοούν μάλλον τη συμμόρφωσι των πολιτών με τις αποφάσεις της πλειοψηφίας, που σχεδόν σημαίνει ύποταγη στον επικρατούντα τρόπο του σκέπτεσθαι της έκαστοτε εποχής.

Κυρίως, λείπει σήμερα από πολλούς παιδαγωγούς το αισθητήριο για τις βασικές εκείνες αξίες της ζωής, που ξεχωρίζουν τον άνθρωπο από τα ζώα και από τις χημικές αντιδράσεις. Λείπει η πίστις στην πνευματική εκείνη δύναμι με τη βοήθεια της οποίας κατορθώνεται η αυτοβελτίωσις μας. Χωρίς να το αντιληφθόν η επίδρασις των παιδαγωγών αυτών δεν πάει από το νά είναι εξ ίσου αυθαίρετη. 'Ετσι η εξυπηρέτησις δήθεν των ιδανικών της δημοκρατίας αποβλινει, με τους τρόπους που μεταχειρίζονται, σε βάρος της πραγματικής δημοκρατίας.

Στις 'Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές πρέπει να καλλιεργηθή πάνω άπ' όλα η δύναμις της διαισθήσεως, ώστε να μπορεί να «ασφοαίνεται» κανείς ποιο είναι το λογικώς όρθο και ποιο το ποιτικώς ανώτερο. Χρειάζεται, άμύμη, μιá νέα θεωρία που ν' αντικαταστήση την επικρατούσα σήμερα επιστημονική θεωρία, η όποία δ.λ.δ. βασίζεται αποκλειστικά πάνω στις θετικές επιστήμες.

Σάν τί ἄραγε νὰ μοιάζει ἡ νέα αὐτὴ θεωρία τῆς παιδείας;

Πρῶτα-πρῶτα, γιὰ νὰ γνωρίσῃ κανεὶς τοὺς ἄλλους, πρέπει νὰ στηριχθῇ στὴν ἀνθρώπινή του πείρα.

Δεύτερο, ἐπίσης γιὰ νὰ γνωρίσωμε τοὺς ἄλλους, πρέπει νὰ γνωρίσωμε καλὰ τὸν ἑαυτὸ μας καὶ ὅσο περισσότερο γνωρίζομε τὸν ἑαυτὸ μας, τόσο καλλίτερα γνωρίζομε τοὺς ἄλλους. Καὶ γνωρίζομε ἀκριβῶς τὸν ἑαυτὸ μας, ἂν συγκριθοῦμε μὲ τὸ χαρακτῆρα καὶ μὲ τὰ ἐπιτεύγματα τῶν μεγάλων ἀνδρῶν τῆς ἱστορίας.

Τρίτο, γιὰ νὰ γνωρίσῃ κανεὶς τὸν ὕλικό, ἑξωτερικὸ κόσμον, δφείλομε καὶ πάλιν νὰ ζητήσωμε τὴ βοήθεια ποὺ μᾶς παρέχει ἡ φαντασία, ἡ κρίσις, καθὼς καὶ ἡ πείρα μας. Ἐσφαλμένες ἀντιλήψεις μᾶς ἀνακαλύπτονται, ὅταν ἀναφερθοῦμε στὶς πνευματικὲς αὐτὲς ἱκανότητές μας.

Καὶ τέταρτο, ὅτι ὁ ἄνθρωπος δὲν εἶναι ἀπλῶς προϊὼν τῶν ἐκάστοτε περιστάσεων, τοῦ περιβάλλοντος, ἀλλὰ μπορεῖ νὰ γνωρίζῃ αὐτὲς τὶς περιστάσεις καί, ὡς ἓνα βαθμὸ, νὰ τὶς μεταβάλλῃ. Γιὰ νὰ τὸ κατορθώσῃ αὐτὸ ὁ ἄνθρωπος δφείλῃ νὰ πιστεύῃ σὲ ἰδεώδη καὶ νὰ προσπαθῇ νὰ διαμορφώσῃ τὸ περιβάλλον σύμφωνα μ' αὐτὰ τὰ ἰδεώδη. Ἐνας μεγάλος πίνακας ζωγραφικῆς π.χ. δὲν γίνεται εἰκὴ καὶ ὡς ἔτυχε. Ὁ ζωγράφος τὸν συλλαμβάνει πρῶτα-πρῶτα στὴ φαντασία του. Ἐτσι κάθε ἀνθρώπινον ἐπίτευγμα εἶναι, ἐν μέρει, καὶ ἔκφρασις—ἔκφρασις ὅμως μερικὴ—ἐνὸς ὁραματισμοῦ, ποὺ κι' αὐτὸν πάλιν τὸν βλέπει νὰ παρουσιάζεται μέσα του βαθμιαίως.

Ὅλα τὰ παραπάνω τὰ βρίσκει κανεὶς διατυπωμένα στὰ ἔργα τῶν μεγάλων φιλοσόφων. Θὰ τὰ βοηθῇ ὅμως ὀχι κατατάσσοντας τοὺς φιλοσόφους σὲ σχολὰς καὶ κατευθύνσεις, ἀλλὰ θὰ τοὺς καταλάβῃ, ὅταν τοὺς χρησιμοποιήσῃ ὡς μέσα βοηθητικὰ γιὰ σοβαρὸ στοχασμὸ καὶ ὡς πηγὲς ποὺ μᾶς φωτίζουν γιὰ τὴν ἀντιμετώπισιν τῶν προβλημάτων τῆς ζωῆς.

Τότε θ' ἀνακαλύψῃ κανεὶς, ὅτι οἱ μεγάλοι φιλόσοφοι καταγίνονται μὲ τὴν οὐσία τῶν πραγμάτων καὶ μᾶς προφυλάσσουν ἀπὸ τοῦ νὰ ἐκλαμβάνωμε τὶς σκιὰς γιὰ τὴν πραγματικότητα. Μὲ τὰ συγγράμματα τῶν μεγάλων φιλοσόφων βελτιώνομε καὶ τὸν ἑαυτὸ μας καὶ τοὺς ἄλλους, προσπαθώντας ν' ἀπαντήσωμε σ' ἐρωτήσεις ποὺ θέτομε, συμβουλευόμενοι τὴν πείρα μας ἀπὸ τὴ ζωὴ ὡς δπεύθνομι ἀνθρώποι.

Ἔτσι κυρίως ἐξανθρωπίζομε τὸν ἄνθρωπον.

Θ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗΣ

Συνάδελφοι,

Ἐνισχύστε ὅλοι ἐγκαίρως καὶ μὲ συνέπεια τὴν μεγάλη προσπάθεια τοῦ «Νέου Σχολείου».

1. Στείλτε μας τὴν **ἀτομικὴ συνδρομὴ** γιὰ τὸ νέο ἐκδοτικὸ χρόνον τοῦ περιοδικοῦ ποὺ συμπίπτει πάντοτε μὲ τὸ σχολικὸ ἔτος.

2. Στείλτε μας καὶ τὴ **συνδρομὴ τοῦ Σχολείου σας**. (Πολλοὶ Συνάδελφοι καὶ πολλὰ Σχολεῖα χροστοῦν συνδρομὲς ἐνός, δύο ἢ καὶ περισσοτέρων ἐτῶν. Σπεύσατε νὰ ἐκκαθαρίσετε τὴν ἐκκρεμότητα αὐτὴ ἐμβάζοντας τὶς ἀντίστοιχες συνδρομὲς.

3. Προμηθευθῆτε γιὰ τὴν ἀτομικὴ ἢ σχολικὴ βιβλιοθήκη σας τὴ σειρά τῶν **Παιδαγωγικῶν ἐκδόσεών μας**. (Τιμοκατάλογος στὸ ἐξώφυλλον).

4. Διαδῶστε πλατεῖα καὶ τὴ σειρά τῶν βοηθητικῶν μας βιβλίων καὶ τῶν τριπλῶν χαρτῶν μας.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΠΙΟ ΕΥΝΟΪΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

Τοῦ C. FREINET

Αὐτὸ εἶναι τὸ ἐρώτημα ποὺ ὑποβάλλομε σήμερα στὶς προσωπικότητες καὶ στοὺς συνδέσμους ποὺ ἐνδιαφέρονται γιὰ μιὰ ἐπιστημονικὴ ἐκπαιδευτικὴ δογάνωση ποὺ βασίζεται σὲ λογικὲς ψυχολογικὲς θεωρίες, δοκιμασμένες ἀπὸ πολλὰ πειράματα ποὺ ἔγιναν γιὰ τὶς διάφορες ἡλικίες καὶ σὲ διάφορες χώρες τοῦ κόσμου.

Εἶναι ἄραγε σωστό, ὅπως μᾶς ἐδίδασκαν ἀκόμη στὴν ἀρχὴ τοῦ αἰῶνος, ὅτι τὰ αἰσθήματα καὶ οἱ ἀρετὲς προσφέρονται στὸ ἄτομον, τὴ στιγμὴ ποὺ—ἀπὸ ἓνα εἰδικὸ χάρισμα—φθάνει στὴν ἡλικία τῆς λογικῆς, βγαίνοντας ἀπὸ τὴν ἔμφυτη ἀθωότητά του;

Τὸ γεγονός ὅτι ὁ ἄνθρωπος δὲν ἔχει παρὰ μιὰ πολὺ ἀμυδρὴ ἀνάμνηση ἀπὸ τὴν περίοδο τῆς ζωῆς του, ποὺ προηγεῖται τοῦ τετάρτου ἢ τοῦ πέμπτου ἔτους, μήπως σημαίνει ὅτι τίποτα τὸ θετικὸ δὲν δημιουργεῖται σ' αὐτὴ τὴν ἡλικία καὶ ὅτι κάθε σκέψη ἐκπαιδευτικὴ θὰ ἦταν τότε ἀχρηστὴ, σὺν τῇ μηχανῇ ποὺ γυρίζει στὸ κενό;

Ἡ ἐκπαιδευτικὴ δράση ἔχει πάντοτε τὴν ἴδια ἐπίδραση στὴν παιδικὴ ἡλικία, στὴν ἐφηβικὴ καὶ στὴν ἡλικία τοῦ ἐνηλίκου ἢ μήπως ὑπάρχει κάποια ἡλικία ἰδιαίτερα εὐαίσθητη καὶ ποιὰ;

Ποιὲς πρέπει, κατὰ συνέπεια, νὰ εἶναι οἱ περίοδοι τῆς ζωῆς γιὰ τὶς δποῖες ἡ κοινωνία πρέπει νὰ καταβάλλει τὸ ἀνώτατον ὄριο τῆς ἐκπαιδευτικῆς φροντίδας. Εἶναι ἄραγε: Οἱ πρῶτες μέρες τῆς ζωῆς; Τὰ πρῶτα χρόνια; Ἡ νηπιακὴ περίοδος καὶ ἡ προσχολικὴ; Ἡ παιδικὴ ἡλικία τῆς στοιχειώδους ἐκπαίδευσης; Ἡ ἐφηβικὴ; Ἡ ὥριμη ἡλικία; Γιὰ ν' ἀνοίξουμε τὴ συζήτησιν θ' ἀναφέρωμε τὴ δική μας ψυχολογικὴ ἀντίληψιν ὡς πρὸς τὸ ζήτημα αὐτό.

Οἱ θεωρίες μᾶς πέρασαν ἀπὸ τὸ κόκκινο μιᾶς πλατειᾶς πειραματικῆς παρατήρησης ποὺ ἔλαβε χώραν στοὺς κόλπους χιλιάδων τάξεων, ποὺ ἐργάζονται σύμφωνα μὲ τὶς μεθόδους μᾶς, τῆς ἐλεύθερης ἐκφράσεως. Εἶχαν διαρκῶς καὶ σὲ ὅλες τὶς λεπτομέρειες ἔλθει σὲ ἀντιπαράστασιν μὲ τὴν ἀνώτερη πρακτικὴ. Θὰ συγκριθοῦν τώρα μὲ τὶς ἀντιλήψεις διαφόρων ψυχολογικῶν σχολῶν ποὺ προσανατολίζουν τὴν σύγχρονη παιδαγωγικὴ.

Τὸ ἄτομον ἀπὸ τὴν γέννησίν του ἀρχίζει νὰ κάνει τὶς πρῶτες ἀπόπειρες προσαρμογῆς του στὸ γύρω περιβάλλον. Ἔτσι ἀποχτίζει πείρα. Ὅταν οἱ ἀπόπειρες αὐτὲς προσαρμογῆς (οἱ πειρὲς) πετυχαίνουν, τότε τὸ ἄτομον τὶς αὐτοματοποιεῖ. Ἠλαδὴ στὸ ἔξης τὶς ἐπαναλαμβάνει αὐτόματα.

Οἱ πρῶτες ἐπιτυχεῖς προσαρμογῆς στὴ συμπεριφορὰ τοῦ νεογενήτου καταγράφονται μὲ καταπληκτικὸ ρυθμὸ, γιὰ νὰ γίνουν πολὺ γρήγορα μέθοδοι ζωῆς. Εἶναι γνωστὸ πὺς τὸ βοσκόπουλο παίρνει γρήγορα τὶς συνήθειες ποὺ εἶναι ἔπειτα δύσκολο νὰ τὶς ἀποβάλλῃ. Ἀπὸ δοκιμασμένη πείρα τὸ παιδί ἀρχίζει νὰ κάνει χρῆσιν τῶν δακτύλων του, νὰ χειρίζεται τὸ κουτάλι καὶ ἀργότερα μαθαίνει νὰ βαδίζει. Καὶ μὲ τὸν ἴδιον τρόπο μαθαίνει μὲ μιὰ ταχύτητα—ποὺ δὲν μπορεῖ ποτὲ πᾶν νὰ τὴ φθάσει καμμιά μαθητεία—νὰ συγγράτῃ τὴ μητρικὴν του γλῶσσα. Ἐπιμένουμε πολὺ σ' αὐτὸ τὸ ἀδιάφυστο γεγονός ποὺ ἔχει ἀποδειχθεῖ ἀπὸ ὅλες τὶς παρατηρήσεις μᾶς. Ἡ ἐκμάθησις τῆς γλώσσας γίνεται ἀπολυσιστικὰ ἀπὸ δοκιμασμένη πείρα, χωρὶς νὰ προστρέξει καθόλου στοὺς κανόνες καὶ στὶς θεωρίες τὶς φαινομενικὰ λογικὰς, ποὺ ἔχουν καθιερωθεῖ προηγουμένως ἀπὸ τοὺς θεωρητικούς καὶ τοὺς φιλοσόφους.

Ἀποδείξαμε λοιπὸν μὲ τὰ πειράματά μας πὺ ἐπαναλαμβάνονται συνεχῶς σὲ ἑκατομμύρια παραδείγματα ὅτι ὅλες οἱ μεγάλες ἀνθρώπινες ἀποκτήσεις γνώσεων, γίνονται ἔτσι μὲ αὐτὸ πὺ ἔχομε ὀνομάσει «Φυσικὴ Μέθοδο», μαθητείας καὶ πνευματικῆς καλλιέργειας, ἀπὸ δοκιμασμένη πείρα, φυσικὴ μέθοδο στὴ μάθηση τῆς γραφῆς καὶ τῆς ἀνάγνωστος, πὺ γίνεται μὲ πολλὰ μεγαλύτερη θετικότητα καὶ ἀσφάλεια, ὅταν ἐγκαταλείποντας τὶς γραμμὲς τὶς δῆθεν ἐπιστημονικὲς τοῦ σχολαστικισμοῦ, ἐνεργοῦμε, μὲ βάση τὴν πείρα τῆς ζωῆς ἀκριβῶς ὅπως ἐνεργοῦμε γιὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς γλώσσας. Μέθοδο φυσικὴ τῆς ἱχθυογραφίας καὶ τῆς ζωγραφικῆς. Ὅλα αὐτὰ ἀποδεικνύουν ὅτι τὰ ἀποτελέσματα τῆς Νέας Ψυχολογίας ξεπερνοῦν πολὺ τὰ ἀποτελέσματα τῶν ψεύτικων σχολαστικῶν κανόνων τῆς Παλαιᾶς Παιδαγωγικῆς. Φυσικὴ μέθοδο Διέσεως τῆς μουσικῆς, τῆς ἀριθμητικῆς, τῶν ἐπιστημῶν.

Ὅλη ἡ σχολικὴ μαθητεία ὑφίσταται ἀπὸ τὸ γεγονός αὐτὸ μία ριζικὴ ἀναθεώρηση πὺ θὰ ὀδηγήσῃ στὴν ἐξαφάνιση «τῶν μαθημάτων», πὺ ἰσχυρίζονται ὅτι προσφέρουν στὸ ἄτομο, νόμους, κανόνες καὶ συμπεράσματα, πὺ δὲν τὰ ἔχει δοκιμάσει γιὰ νὰ τὰ εἰσαγάγῃ στὶς μεθόδους τῆς ζωῆς του.

Ἡ νέα ψυχολογία μᾶς διδάσκει ὅτι τὸ ἄτομο δημιουργεῖ τὴν προσωπικότητά του καὶ φθάνει μὲ μιὰ βαθειὰ πνευματικὴ καλλιέργεια στὴ μέση ἐκπαίδευση καὶ στὴν ἀνωτέρα, πὺ εἶναι τὸ γνῶρισμα καὶ τὸ πλεονέκτημα τῆς ἀξίας τοῦ ἀνθρώπου, ἂν τεθεῖ ἔγκαιρα στὸ κατάλληλο περιβάλλον.

Ἄν τὸ παιδί πρέπει ἀναγκαστικὰ καὶ ἀπὸ δοκιμασμένη πείρα νὰ σφυρηλατήσῃ τὴν ἄλυσσίδα τῆς ζωῆς πὺ ἀργότερα πλουτίζεται καὶ στερεοποιεῖται ἀπὸ τὴν ἐπέμβαση τῆς πείρας τοῦ ἄλλου καὶ ἀπὸ τὴν πείρα τῶν προηγούμενων γενεῶν—πράγμα πὺ τοῦ ἐπιτρέπει νὰ φθάσει σὲ μιὰ πνευματικὴ καλλιέργεια ἐπιστημονικὰ καὶ πειραματικὰ καθιερωμένη—προκύπτουν ἀπὸ τὶς θεωρίες μας καὶ ἀπὸ τὶς παρατηρήσεις μας τὰ ἀκόλουθα:

Ὅτι οἱ ἴδιες οἱ ἀπαρχὲς αὐτῆς τῆς πείρας εἶναι οἱ πρῶτοι συνδετικοὶ κρίκοι τῆς ἄλυσσίδας, πὺ ἔχουν γιὰ τὴ μεταγενέστερη συμπεριφορὰ τῆς ζωῆς τὴν πὺ ἀποφασιστικὴ σημασία.

Ἄν ἔχουν ἔτσι τὰ πράγματα, ἡ περίοδος ἡ πὺ ἐνδιαφέρουσα γιὰ τὴν ἀγωγή, ἐπειδὴ αὐτὴ ἀποτελεῖ τὰ θεμέλια καὶ τὴν βάση, εἶναι ἡ νηπιακὴ ἡλικία, ἴσως καὶ ἡ περίοδος τῆς ἐγκυμοσύνης ἀκόμη πρὶν ἀπὸ τὴν γέννηση, ἐν πάσει περίπτωσηί εἶναι ἡ περίοδος ἀμέσως μετὰ τὶς πρῶτες ὥρες καὶ τὶς πρῶτες ἡμέρες τῆς ζωῆς.

Ἀντίθετα μὲ τὴν ἐκπαιδευτικὴ παράδοση πὺ δὲν ἀρχίζει τὴν δράση της παρὰ μόνον στὴ σχολικὴ ἡλικία θὰ ἔπρεπε νὰ εἶχε γίνῃ μιὰ μεγάλη μορφωτικὴ προσπάθεια γιὰ ὅλα τὰ παιδιά ἀμέσως μετὰ τὴ γέννησή τους. Ἡ ὄγεια τῆς μητέρας πρὶν ἀπὸ τὴ γέννηση τοῦ παιδιοῦ, ὁ τοκετὸς σύμφωνα μὲ τὴ φυσικὴ μέθοδο χωρὶς πόνους, ἡ φυσικὴ διατροφή, τὸ ὑποβοηθητικὸ περιβάλλον.

2) Στὴν προσχολικὴ ἐπίσης ἡλικία μπαίνουν τὰ θεμέλια ὧν τῶν μαθημάτων: βαδίσματος, γλώσσας, συμπεριφορᾶς, ἀφοσίωσης κλπ. Φυσικὰ σ' αὐτὴν τὴν περίοδο τῆς ζωῆς τῶν 4 ἕως 6 ἐτῶν πρέπει νὰ δείξωμε ὅλη τὴν ἐκπαιδευτικὴν μας μέριμνα.

Τὰ νηπιαγωγεῖα λοιπὸν θὰ ἔπρεπε νὰ ἀναπτυχθοῦν. Ἀλλὰ θὰ ἔπρεπε κυρίως νὰ ἀναθεωρήσωμε στὶς βάσεις τῶν ὧν ὅλες τὶς χρησιμοποιούμενες μέθοδοι διαπαιδαγωγήσεως καὶ νὰ σταθοῦμε μόνον στὶς φυσικὲς μας μεθόδους πὺ εἶναι πλατεια δοκιμασμένες.

3) Τὸ παιδί φθάνει στὸ στοιχειῶδες σχολεῖο 4 ἢ 5 ἐτῶν μὲ τὴν συμπεριφορὰ τοῦ μικροῦ ἀνθρώπου, μὲ τὴν ἄλυσσίδα τῆς ζωῆς του, τακτοποιημένη μεθοδικὰ καὶ τῆς ὁποίας οἱ κρίκοι, καλὰ ἢ κακὰ τοποθετημένοι ἔχουν πὺ ὀριστικὰ σφυρηλατηθῇ. Βέβαια τὸ σχολεῖο θὰ εἰσμάσει καὶ θὰ σφυρηλατήσῃ τὴν ἐσωτε-

ρικὴ μάθηση. Τὸ παιδί εἶναι πὺ αὐτόνομο. Ἡ δράση του, ἀκόμη καὶ στὸν βαθμὸ αὐτό, δὲν θὰ μπορεῖ νὰ ἀναπτυχθῇ ἀλλοιῶς παρὰ σύμφωνα μὲ τοὺς ἴδιους κανόνες τῆς πείρας, τοῦ σχολικοῦ περιβάλλοντος πὺ θὰ τοῦ ἐπιτρέψουν τὴν ἀπόκτηση μιᾶς στερεᾶς πνευματικῆς καλλιέργειας.

Ἔως τὰ 8—10 χρόνια τὸ παιδί ἐξακολουθεῖ νὰ σφυρηλατῇ τὴν ἄλυσσίδα του. Οἱ βασικοὶ ἀγῶνες ἔχουν γίνῃ, ἀλλὰ μένουν πολλὰ ἀκόμη νὰ μάθει. Εἶναι μιὰ περίοδος—καμμιά παιδαγωγικὴ δὲν τὸν ἀγνοεῖ,—ὅπου ἡ δράση τοῦ σχολείου γιὰ τὴν μόρφωση τοῦ παιδιοῦ καὶ τὴ διαμόρφωση τοῦ χαρακτήρα του μένει ἀκόμη ὑπολογισμῇ.

4) Στὰ 10—12 χρόνια σφυραλατεῖται ἕνα μέρος τῆς προσωπικότητος πὺ πὺ ἐνδιαφέρει. Ἡ ἄλυσσίδα τῆς ζωῆς εἶναι πὺ παράδοξα περίπλοκη καὶ συχνὰ ὀριστικῇ.

Τὸ σπῆτι εἶναι ἕτοιμο. Δὲν ὑπάρχουν πὺ παρὰ ὀρισμένα ἐσωτερικὰ συμπληρώματα νὰ τελειοποιηθοῦν καὶ αὐτὰ θὰ ἐξαρτηθοῦν ἀναγκαστικὰ ἀπὸ τὰ σχέδια καὶ ἀπὸ τὴν τελειότητα τοῦ κτισίματος μὲ τὰ καλλίτερα ὕλικά πὺ μύθρεσαν νὰ διαθέσουν.

Εἶναι τότε ἡ ἡλικία τῆς μετακόμισης, ἀγοράζουν ἐπιπλα (γνώσεις) γιὰ νὰ ἐπιπλώσουν τὸ σπῆτι τοὺς (ἐγκέφαλο). Εἶναι ἡ περίοδος τῶν μαθημάτων, ἀλλὰ οἱ γνώσεις δὲν εἶναι πραγματικὰ πλουτὴ ἂν δὲν ἐναρμονίζονται μὲ τὸν σπῆτι τοῦ σπῆτιος νὰ ἀφομοιώνονται μὲ τὴ στοιχειῶδη δημιουργία τῆς προσωπικότητος. Σ' αὐτὴ δηλαδὴ τὴν ἡλικία ἡ πραγματικὴ μορφωτικὴ δράση καὶ ἡ μορφωτικὴ προσπάθεια περιορίζεται καὶ ἐπιβραδύνεται.

5) Αὐτὴ ἡ ἐπιβραδύνηση θὰ ἐλαττώνεται σιγὰ-σιγὰ μετὰ τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία, κατὰ τὸ διάστημα τῆς ὁποίας θὰ σφυρηλατοῦνται οἱ καινούργιες μέθοδοι τῆς ζωῆς. Καὶ δὲν θὰ ἀργήσῃ νὰ φθάσει ἡ στιγμή ὅπου τὸ ἄτομο θὰ ἔχει χαραγμένους τοὺς δρόμους του, ὅλα τὰ οἰκοδομήματα ἕτοιμα, καλὰ ἢ κακὰ, ὅπου θὰ μπορεῖ νὰ κινεῖται κάπου-κάπου νὰ ἀσπρίζει ἢ νὰ ξαναβάφει προσωρινὰ ἀλλὰ χωρὶς νὰ ἀλλάξῃ τίποτα στὶς μεθόδους τῆς ζωῆς, πὺ ἔχουν καθιερωθῇ ὀριστικὰ.

Εἶναι ἴσως ἡ ἡλικία τῆς προεπαγγελματικῆς μάθησης ἢ τῆς επαγγελματικῆς, τόσο εὐκολώτερης καὶ προσιτῆς ὥστε θὰ μπορούσε νὰ εἶναι πλουσία ἡ ἐσωτερικὴ δημιουργία ἀπὸ δοκιμασμένη πείρα. Ἀλλὰ τὸ πραγματικὸ καὶ βαθὺ μέρος τῆς παιδείας περιορίζεται διαρκῶς περισσότερο κατὰ τὸ διάστημα πὺ τελειώνει ἡ ἐφηβικὴ ἡλικία.

6) Μπορεῖ ἀκόμη νὰ παρουσιασθῇ μιὰ νέα φάση τῆς στιγμῆς τῆς νηπιακῆς ἡλικίας, πὺ ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ νέες δημιουργίες τῆς ζωῆς, ἀλλὰ ἀπὸ τώρα καὶ στὸ ἔξῃς τὸ παιγνίδι ἔχει παιχθῇ.

Ἡ ἐξωτερικὴ δράση δὲν θὰ κάνει ἄλλο πλέον, ἀπὸ τοῦ νὰ τροποποιήσῃ περαστικὰ τὴν συμπεριφορὰ τῶν ἀτόμων πὺ ἔχουν προσκολληθῇ σὲ ἕνα τρόπο ζωῆς.

Τὰ συμπεράσματα τῆς πείρας μας ἔχουν ἐπικυρωθῇ ἀπὸ τὶς θεωρίες, τὶς παρατηρήσεις καὶ τὰ πειράματα τῶν προσωπικοτήτων πὺ ἐνδιαφέρονται γι' αὐτὲς τὶς πρωταρχικὲς θεωρίες. Εἰμάστε σὲ θέση νὰ φέρωμε συμπεράσματα ὀριστικὰ γιὰ τὸν προσανατολισμὸ καὶ τὴν πρόοδο τῆς ἐκπαιδευτικῆς δράσης τοῦ σχολείου καὶ ἀκόμη τῆς ἰδίας τῆς ὁργάνωσης τοῦ παιδαγωγικοῦ συστήματος τῆς ἐποχῆς μας.

Ζητοῦμε ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικούς καὶ τοὺς μορφωμένους γονεῖς νὰ μὴ ἀναφέρουν τὶς ἀπόψεις τοὺς γιὰ τὰ προβλήματα αὐτὰ.

Ζητοῦμε ἀπὸ τοὺς ἀναγνώστες μας καὶ τοὺς ὁπαδοὺς μας νὰ ὑποβάλουν τὶς παρατηρήσεις μας στοὺς ψυχολόγους, στοὺς γιατροὺς, στοὺς ἐκπαιδευτικούς.

(Μετάφ. Χ. Π.) C. FREUD



Ψυχολογικά ζητήματα

Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΥΦΥΪΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Του ΕDOUARD CLAPARÈDE

Ο κ. Αντρέ Ρεύ, επιφορτισμένος με τα μαθήματα του Ίνστιτούτου Ζαν Ζακ Ρουσσώ και ο κ. Μάρκ Λαμπερσιέ, διευθυντής των εργασιών του εργαστηρίου μας, έδημοσίευσαν τελευταίως το αποτέλεσμα πειραμάτων ενδιαφέροντος που παρηκολούθησαν επί της «πρακτικής ευφυΐας» των παιδιών ηλικίας τριών έως δέκα ετών, δηλ. της συμπεριφοράς τους απέναντι ενός πρακτικού προβλήματος που έχουν να λύσουν.

Στο τελευταίο του έργο, «οι άρχες της ευφυΐας» ο κ. Πιέρ Ζανέ υπεστήριξε ότι η ψυχολογία της ευφυΐας, όπως οι άτλαντες των παιδικών μας χρόνων, περιλαμβάνει έκτεταμένα άγνωστα πεδία. Το ένα από τα άγνωστα αυτά πεδία είναι αυτό που περιλαμβάνεται μεταξύ των ενεργειών, που είναι έντελως κατώτερες (άνακλάσεις, ενέργειες ενστικτώδεις και συνειδητές λογικές ενέργειες του πνεύματος). Έ, λοιπόν, αυτόν τον τομέα των σχεδόν ανεξερεύνητο το οποίο ο κ. Πιαζέ έκανε ήδη μερικές καρποφόρες... επιδρομές, οι κ. Ρεύ και Λαμπουρνού άρχισαν να διαλευκαίνουν.

Η πρακτική ευφυΐα έχει σαν χαρακτήρα το ότι προβαδίζει της λογικής σκέψης και ότι είναι ανεξάρτητη απ' αυτή. Αυτός ο όρος της «πρακτικής ευφυΐας» είναι ίσως λίγο διφορούμενος, γιατί για την ακρίβεια, ή συμπεριφορά, επειδή δεν είναι πάντοτε ευφυής, καταλήγει συχνά σε άποτυχία απόλυτη. Και θα παραξενεύομαστε μάλλον βλέποντας τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά και τα ζώα (γιατί και σ' αυτά επίσης κάθε προσπάθεια προσαρμογής στο καινούργιο παίρνει αυτή τη στοιχειώδη μορφή της ευφυΐας). Αλλά εκείνο που ενδιαφέρει δεν είναι αν θα πετύχει το παιδί ή όχι στο έργο που του έχουν προκαθορίσει. Είναι το ν' ακολουθήσει δια μέσου άποτυχιών ή επιτυχιών περισσότερο ή λιγώτερο ολοκληρωμένων, τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται ή συμπεριφορά του παιδιού όταν καταπιασθή με ένα νέο πρόβλημα, δηλαδή από τα πρώτα βήματα μιας προσπάθειας για τη λύση του, έως ότου κατορθώσει να κατακτήσει και να συγκρατήσει την κατάσταση.

Ένα ζώο ή ένα παιδί που ζητάει να φθάσει σε ένα σκοπό, έχει την τάση να διευθυνθεί προς τα εκεί κατ' ευθείαν γραμμή. Αυτό είναι ένα κοινό γεγονός. Άρχει να ρίξει κανείς μια κόρα ψωμί σε μια κόττα για να πεισθούμε. Αυτή ή συμπεριφορά που μπορεί κανείς να την χαρακτηρίσει σαν ενστικτώδη θα μάς χρησιμεύσει για το ξεκίνημα.

Τώρα τοποθετήστε μεταξύ της κόττας και της κόρας του ψωμιού ένα συρματόπλεγμα φάρδους μερικών ποδιών. Το ζώο, ακολουθώντας πάντοτε τον πιο σύντομο δρόμο, θα δομήσει στο συρματόπλεγμα και θα προσπαθήσει να το παραβιάσει με το ράμφος του επιμένοντας στη διεύθυνση του δολώματος, σαν να το τραβίει με τη δύναμη ενός μαγνήτη. Αυτή ή έλξη είναι τόσο δυνατή, ώστε περνάει ένα λεπτό έως ότου ή κόττα κάνοντας κινήσεις δεξιά και αριστερά καταλήξει να κάνει βόλτα γύρω από το συρματόπλεγμα για να πιάσει το φαγητό που επιθυμεί με τόσο ζήλο.

Να κάνει βόλτα γύρω από το συρματόπλεγμα, δηλαδή να κάνει *έλιγμο*. Ο έλιγμος είναι το άλφα της εξυπνάδας. Είναι επίσης το ωμέγα. Γιατί το να βρῇ κανένας το μέσον να υπερπηδήσει ένα εμπόδιο ή να το παρακάμψει είναι ή καθαρή δράση του μυαλού. Αυτό το μικρότατο γεγονός, το τόσο κοινό, το τόσο

άσημαντο φαινομενικά, ο έλιγμος, περιέχει σε εμβρυνώδη κατάσταση τα πιο toλμηρά διαβήματα της ιδιοφυΐας. Δημιουργεί μια συγγένεια, θα τολμούσε κανείς να πεί, μεταξύ των πολύ ταπεινών ζωαρίων και των πριγκίπων της επιστήμης και των μεγάλων εφευρετών. Ο Φραγκλίνος, για να μαζέψει τον ήλεκτροισμό στα σύννεφα, όπου υποπευνόταν ότι βρίσκεται, έκανε τον έλιγμο του χαρταετού. Για να εισδύσει στον παράγοντα των μολυσματικών νόσων, ο Πιαστέρ, έκανε τον έλιγμο των ζυμώσεων. Θα μπορούσε κανείς να αναγάγει όλες τις μεγάλες ανακαλύψεις στο λάιτ-μοτιβ του έλιγμου.

Αλλά ας γυρίσωμε στην κόττα μας. Θα έλεγε κανείς ότι αν έκανε τόσο κόπο για να φθάσει στον πρώτο αυτό βαθμό του έλιγμου, είναι γιατί είναι μια κόττα, ένα πουλερικό με φτωχό μυαλό.

Αντί για μια κόττα, πάρτε ένα παιδί τριών ετών και δώστε του μια καραμέλα μέσα σε ένα κουτί κλεισμένο με γυάλινο σκέπασμα αλλά να έχει ένα άνοιγμα σε μια πλευρά προς τα πλάγια. Το παιδί θα σταθεί, όπως πριν από λίγο το πουλί, γοητευμένο από την καραμέλα. Θα κολλήσει τη μύτη του στο γυαλί, θα βάλει επάνω τα δάκτυλά του... και δεν θα αποφασίσει παρά σιγά-σιγά, αν αποφασίσει, να παρακάμψει το εμπόδιο.

Αυτή ή έλξη που εξασκείται στο παιδί από το αντικείμενο που ζητάει να φθάσει έχει μια αφάνταστη δύναμη. Στα πειράματα του Λαμπερσιέ και του Ρεύ το παιδί έπρεπε να πάρη ένα κουφέτο στερεωμένο στην άκρη ενός σιδερένιου ραβδιού κρεμασμένου οριζόντια με ένα σπάγγο από το ταβάνι. Το ραβδί ήταν τοποθετημένο πολύ ψηλά, ώστε να μη μπορεί το παιδί σηκώνοντας το χέρι του να φθάσει την καραμέλα. Αλλά ήταν τσακισμένο με τέτοιο τρόπο ώστε το παιδί δεν είχε παρά να τραβήξει τη γωνιά που την έφθανε για να κάνει το ραβδί να χαμηλώσει και να φθάσει την καραμέλα. Τα πειράματα έγιναν επί 83 παιδιών από 4 έως 8 χρόνων. Θα πίστευε κανείς ότι έως εξ ετών, ακόμη και επτά, τα περισσότερα δοκιμάζουν να την πάρουν κατ' ευθείαν. Κάιτοι βλέπουν ότι είναι αδύνατο, αλλάζουν το χέρι τους προς τη διεύθυνση της καραμέλλας σαν να πιστεύουν ότι το μπράτσο τους θα μπορούσε ξαφνικά να μακρύνει! Ακόμη και αν ο πειραματιζόμενος έδειχνε ότι τραβώντας την καμπύλη του ραβδιού αυτό έγεγνε προς τα κάτω, τα μικρά παιδιά δεν ήξεραν να έπωφεληθούν από την υπόδειξη αυτή. Φαίνεται ότι αυτή ή κατ' ευθείαν έλξη προς το αντικείμενο που έχουν να φθάσουν, πνίγει τη συμπεριφορά του έλιγμου που φαίνεται εν τούτοις τόσο άνετη και φυσική.

Αυτή ή δυσκολία να εκτελέσει το παιδί ένα έλιγμο, μάς δείχνει ότι το αντικείμενο εξασκεί στην κινητήρια αντίδραση του παιδιού μια ύποταξη από την οποία δεν του είναι εύκολο να χειραφετηθεί. Ν' αποφύγει αυτή την πίεση της αντιλήψεως, να σπάσει αυτή τη γραμμή της δύναμης, σύμφωνα με την οποία το παιδί κατά κάποιον τρόπο παρακινείται προς την ευθεία από το αντικείμενο που επιθυμεί, αυτός είναι ο πρωταρχικός όρος για κάθε πρόοδο έξυπνης συμπεριφοράς. Είναι ή πρόοδος αυτή της οποίας ο κ. Ρεύ και Λαμπερσιέ προσπαθήσαν να καθορίσουν την εξέλιξη. Σε κάθε ηλικία παρουσιάζεται μια πρόοδος. Τις άγνοες απόπειρες της απ' ευθείας αποκτήσεως ακολουθούν διαταγμοί, ψηλαφήσεις, έπειτα έλιγμοι όλο και περισσότεροι... έως ότου ανακαλυφθεί επί τέλους ή σωστή λύση.

Ο έλιγμος, για να φθάσει στους σκοπούς του, πρέπει πολλές φορές να συνδυασθεί με τη χρήση ενός εργαλείου. Στο ωραίο του βιβλίο ο κ. Ρεύ αναφέρει ένα μεγάλο αριθμό πειραμάτων όπου τα παιδιά έπρεπε για να βγάλουν ένα αντικείμενο από μια μπουκάλα ή από ένα κιβώτιο με κάγκελα, να διαλέξουν και να χρησιμοποιήσουν το αναγκαίο εργαλείο για τη λύση του προβλήματος. Και εκεί, επίσης σημειώνει στιγμιαία και διαδοχικά στάδια της ανάπτυξεως αυτής της πρακτικής εξυπνάδας.

Ζητήματα συνεργασίας Σχολείου και Οικογενείας

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ

Του Ρ. Foulquié

Μπορεί να υπάρχουν ακόμη άνθρωποι που να διερωτώνται ποιά ενδιαφέρον μπορεί να βρει κανείς κάνοντας, τις ώρες της ανάπαυσης του, μια συλλογή αντικειμένων και πιδ πνευματικό όφελος μπορεί να έχει απ' αυτή.

Εν τούτοις όμως το ένστιχτο του συλλογέα υπάρχει, σ' όλες τις βαθμίδες, σ' όλους σχεδόν τους κανονικούς ανθρώπους, νέους και γέροντες.

Ποιός από μās, από την πιδ τρυφερή του ηλικία, δεν έχει μαζέψει τα πιδ διάφορα αντικείμενα; Ο περιεργός δάσκαλος που κοιτάζει τα συρτάκια των μαθητών του, αντίκει ασφαλώς από εκεί πολύτιμες πληροφορίες για ότι αφορά το ένστιχτο της συλλογής. Οι τσέπες απ' τα παντελόνια των μικρών περιελκύνουν κομμάτια θησαυρών βαλμένα στην άκρη χωρίς όρισμένο σκοπό χρησιμότητας. Ποιός δεν έχει δει παιδιά—το ίδιο και μεγάλους—να χάνουν συλλογή από κουτιά από σπύρτα, κουμπιά ή απλά καρφιά, χωρίς άλλο σκοπό παρά να ικανοποιήσουν μια ανάγκη, ένα φυσικό ένστιχτο: «Ο Lagousse δίνει στη συλλογή τον όρισμό: «μια συγγένωση αντικειμένων συμμαζεμένων για τη γνώση, την ευχαρίστηση, την ωφελιμότητα». Λέει ακόμα ότι «η συλλογή είναι ένα σύνολο αντικειμένων που παρουσιάζει μια αναλογία ενδιαφέροντος ή προσορισμού».

Το «συλλέγειν» είναι χωρίς αμφιβολία μια ανάγκη. Είναι σίγουρα μια απ' τις πρώτες εκδηλώσεις του ένστιχτου της ιδιοκτησίας και ακόμα ίσως ένα πρώτο άγγιγμα της συγγένωσής.

Εν πάσει περιπτώσει είναι μια ευχαρίστηση στην οποία παραδίδονται τα όντα, τα πιδ κανονικά. Αυτούς που μαζεύουν κουκκίες ή μολυβένιους στρατιώτες, παλιά μπακίρια ή πορσελάνες, εικόνες ή βιβλία, χρήματα ή γραμματόσημα, ή ανακάλυψη κάθε καινούριου αντικειμένου τους γεμίζει ευχαρίστηση.

Η συλλογή γραμματοσήμων ανταποκρίνεται πέρα 'πέρα στους όρισμούς

Δεν ήμαστε ακόμη σε θέση να εξηγήσουμε πώς, έφ' όσον προχωρεί η ηλικία και η πείρα, μια συμπεριφορά πιδ αποτελεσματική αντικαθιστά την αποτυχημένη συμπεριφορά. Ένα πράγμα είναι βέβαιο. Ότι η πείρα δεν είναι το πιν. Πρέπει για να έπωφεληθεί το υποκείμενο από αυτή να έχει φθάσει σε ένα όρισμένο βαθμό αισθητικο-κινητικής ώριμότητας. Και αυτό που δείχνει ότι είμαστε έμπροσθ σε μια πραγματική εξέλιξη που υπακούει σε ένα νόμο (και όχι στα απλά καρίκια της παιδικής συμπεριφοράς) είναι το ότι βλέπουμε ένα παιδί μπουστά σε ένα πρόβλημα, να εφαρμόζει διαδοχικά όλους τους τύπους της συμπεριφοράς των προηγουμένων ηλικιών από τη δική του, αρχίζοντας από τον κατώτερο τύπο. Σύμφωνα με το αξίωμα της «ήσσανος προσπάθειας» καταφεύγει πρώτα στις πιδ εύκολες μορφές δράσης, και δεν περνάει στους ανωτέρους τρόπους συμπεριφοράς παρά μόνον όταν οι άλλοι αποτύχουν.

Όλα αυτά τα γεγονότα αποτελούν πραγματικές ανακαλύψεις που προβάλλουν με τη σειρά τους άπειρα νέα προβλήματα. Τέλος, όταν η πρακτική έφνυα τελειώσει τον κύκλο της, παρουσιάζεται ένα νέο είδος έλιγμου που ανυψώνει την έφνυα σε ένα ανώτερο επίπεδο. Τον έλιγμο δια του συμβολισμού της σκέψης. Αλλά αυτός είναι μια άλλη ιστορία.

(Μετάφρ. Χ.Π.) Ε. CLAPARÈDE

του Lagousse. Το γραμματόσημο καινούριο ή σφραγισμένο, φτασμένο αδιάφορο από ποιά χώρα του κόσμου, είναι αυτό καθ' έαυτο μια πολύτιμη πηγή χαράς και σύγχρονα στολισμός.

Η συλλογή μπορεί, όταν είναι καιωμένη από έναν «περίεργο έρασιτέχνη» να ανοίξει ένα τεράστιο διδακτικό και παιδαγωγικό πεδίο. Απ' αυτή την άποψη, είναι συνεπώς, ωφέλιμη.

Ο «περίεργος έρασιτέχνης» έχει για σκοπό του να αυξήσει τις γνώσεις του και—ξέροντας να λησμονά την αξία ενός γραμματόσημου που φιγουράρει σ' έναν κατάλογο—να μη βγάξει παρά το ούσιώδες, δηλαδή ό,τι χρειάζεται στη φαντασία του, στην ανάγκη του να μάθει και να συμπληρώσει τις γνώσεις του.

Ο φιλοτελιστής, «ό αληθινός γραμματοσημόφιλος» θα ξέρει να ξερευνήσει τις περιοχές της γεωγραφίας, της ιστορίας, των φυσικών επιστημών, των τεχνών, που αυτές οι μικρές ζωγραφιές ανοίγουν την όρεξή του να γνωρίσει.

Οι αυθόρμητες αναζητήσεις, οι θεληματικές επαναλήψεις, στις όποιες παραδίνεται ο φιλοτελιστής, του προσφέρουν πάντα καινούριες γνώσεις, που ακονίζουν τη δίψα του για μάθηση.

Έτσι, αφιόνοντας κανείς κατά μέρος την όλική άποψη της συλλογής, που έχουν συνηθίσει να της δίνουν μεγάλη σπουδαιότητα, παραμερίζοντας την έμπορική αξία που μπορεί να παρουσιάζει μια συλλογή όρμονικά φτιαγμένη, θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι ο φιλοτελισμός έχει τη θέση του μέσα στο όλικό που μπάινει στη διάθεση της νέας διδασκαλίας και άγωγής.

Το παιδί, συλλογέας από ένστιχτο και περίεργο από τη γέννησή του, σκύνβει πρόθυμα πίνω στα συναρπαστικά όρθωγόνια που συνοδεύουν τις ταχυδρομικές αποστολές. Όσο λίγο κι αν έχει κανείς να του το υποβάλει, θα ζητήσει γρήγορα να καταλάβει και να στερεώσει μέσα στη μνήμη του την παιδαγωγική αξία που έχουν οι ζωγραφιές που με στοργή συγκεντρώνει.

Έχουμε άφισει να έννοηθεί, μέσα από τις προηγούμενες γραμμές, ότι ο φιλοτελισμός θα μπορούσε να ανταποκριθεί σε μερικά από τις νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής. Είναι εύκολο να αποδείξει κανείς ότι η συλλογή, όποια κι αν είναι, ανταποκρίνεται σε μια ψυχολογική ανάγκη, και ότι η συλλογή γραμματοσήμων ανταποκρίνεται σε μια παιδαγωγική ανάγκη.

Δεν είναι στην πρόθεσή μας να όοίσωμε τις όσγες της νέας άγωγής. Λέμε απλά ότι αυτή ζητά να προσσαμόσει τις μέθοδές της στην ψυχολογία του παιδισό.

Το παιδί και ιδιαίτερα ο νέος, είναι συλλογέας. Στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε χρονών εμφανίζεται σ' αυτό η έπιθυμία να συγκεντρώνει αντικείμενα της ίδιας φύσεως και να τα τοποθετεί κατά κατηγορίες. Σ' αυτή την ηλικία άκριβώς εκδηλώνεται και η ανάγκη να τα διατηρεί. Αυτή η έπιθυμία, αυτό το ενδιαφέρον και αυτή η ανάγκη θα μεγαλώνουν όσο θα αρχίζουν να γεννιόνται οι πνευματικές του δυνάμεις.

Όλες οι άσκήσεις που χρησιμοποιούνται στα νηπιαγωγεία και που αποβλέπουν στην εξέλιξη των ίκανοτήτων του πνεύματος έχουν για πηγή την ανάγκη που νοιώθει το παιδί να αποκτήσει σχέσεις με τα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Η ανάγκη της τάξης και της ταξινόμησης φαίνεται και αναπτύσσεται σύγχρονα με το αίσθημα της ιδιοκτησίας. Όταν ένθαρρύνει κανείς το παιδί να κάνει μια συλλογή, δεν του δημιουργεί μια ανάγκη, του ίκανοποιεί μια έμφυτη τάση.

Είναι φανερό ότι έμεις μέσα στις τάξεις μας δεν θα προσπαθήσωμε να μαζέψωμε τα γραμματόσημα όλου του κόσμου. Η φιλοτελική εξέλιξη είναι πολύ γρήγορη για να μπορεί κανείς να έχει τη φιλοδοξία να διαθέτει μια πλήρη συλλογή. Έμεις δεν θα έχωμε τη φιλοδοξία παρά να κάνωμε μια συλλογή απ' αγά-

ανάγνωσις ἐν χορῶ, ἢ ὅποια, καλὸν εἶναι νὰ ρυθμίζεται μὲ μικρὰ κτυπήματα καὶ νὰ γίνεται μὲ νόημα.

καὶ 10. Ἀκολουθοῦν πολλοὶ ἀσκήσεις ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς τοῦ νέου γραμματος καὶ λέξεων περιχουσῶν τοῦτο. Τέλος δὲ γίνεται κατασκευὴ τούτου ἐκ χάρτου, ξυλαρίων, πηλοῦ, σύρματος κλπ.

Ἐκ τῆς καλῆς διδασκαλίας τῆς πρώτης ἀναγνώσεως ἐξαρτᾶται καὶ ἡ ἐπιτυχία εἰς τὸ μάθημα τῆς Καλλιγραφίας καὶ Ὀρθογραφίας. Δίδεται προσοχὴ καὶ εἰς τὴν στρογγύλην γραφὴν τῶν γραμμάτων, ὥστε τὸ ε π.χ. οὐδέποτε νὰ γράφεται εἰς τὸ αὐτὸ μέγεθος μὲ τὸ ρ ὥς ἐν πολλοῖς γίνεται, ἀλλὰ εἰς τὸ ἥμισυ τοῦ μεγέθους τοῦ δευτέρου καὶ εἰς τὴν κανονικὴν θέσιν του. Οὐδὲν ἐπίσης σφάλμα ἐπιτρέπεται νὰ μὲν ἀδιόρθωτον, εὐθύς ἀπὸ τῆς πρώτης λέξεως. Τὴν πρώτην τάξιν πρέπει νὰ ἀναλαμβάνῃ ὁ ἰκανώτερος διδάσκαλος.

Β'. Ἰδεοπτικὴ μέθοδος.

Παραθέτομεν ἐνταῦθα τὴν μέθοδον ταύτην ἀπλῶς πρὸς γνῶσιν.

Πατὴρ τῆς μεθόδου ταύτης εἶναι ὁ Γάλλος Ζακοτὸς. Κυρία δὲ ψυχολογικὴ βάση ταύτης εἶναι ἡ ὀλική ὁπτική παράστασις. Δηλαδή τὸ παιδί πρέπει νὰ ἀρχίσῃ ἐκ τοῦ ὅλου, ἐκ τῆς φράσεως ἢ τῆς λέξεως καὶ οὐδέποτε ἐκ τοῦ γραμματος. Αὕτη στηρίζεται ἐπὶ τῆς λειτουργικῆς ψυχολογίας τῆς ἐνιαίας πνευματικῆς ὁλότητος, καθ' ἣν μόνος τῆς γλώσσης δὲν εἶναι τὸ γράμμα, διότι ὁ ἄνθρωπος ὅταν ἀναγινώσκῃ δὲν ἀναγινώσκῃ ἀπλῶς γράμματα, ἀλλὰ λέξεις μὲ νόημα. Δηλ. τὸ μάτι τοῦ ἀνθρώπου κάμνει πηδήματα καὶ δὲν γλυστρᾷ ἀπὸ ἑνα σημεῖο εἰς τὸ ἄλλο.

Ἡ ἀνάγνωσις γίνεται κατὰ συμπέρασμα. Ὅσον δὲ γινώσῃ εἶναι ἡ σημασία μιᾶς λέξεως, ὅσον εὐκολώτερον ἐπιτυχάνεται καὶ ἡ ἀνάγνωσις τῆς λέξεως ταύτης.

Ἐκ τῆς κεντρικῆς ταύτης ιδέας τῆς ὀλικῆς μεθόδου ἐξεπήδησαν διάφοροι παραλλαγαὶ μὲ προσθέσεις ἢ ἀφαιρέσεις, ὅπως ἡ παραλλαγή τοῦ DECROLY καὶ ἡ ἐκ τούτου ἡ τοῦ Γάλλου FREINE καὶ ἡ τῶν προτύπων λέξεων.

Κατὰ τὴν ἰδεοπτικὴν μέθοδον πρέπει νὰ παρουσιάζονται πρὸ τῶν μαθητῶν φράσεις ἢ λέξεις ὁλόκληραι, τὰς ὁποίας ὀφείλουν οἱ μαθηταὶ νὰ ἀναγνώσουν καὶ νὰ παρατηρήσουν ἐπὶ πολὺ καὶ καλὰ, οὕτως ὥστε νὰ ἐντυπωθῇ ἰσχυρῶς εἰς τὸν ἑγκέφαλον αὐτῶν ἡ ὀπτικὴ εἰκὼν ἐκάστης λέξεως ἢ φράσεως, τὴν ὁποίαν προκαλοῦμενοι, πρέπει νὰ δύνανται νὰ τὴν ἀναγινώσκουν εὐχερῶς καὶ ταχέως. Τοῦτο εἶναι τὸ οὐσιώδες γνώρισμα τῆς ἰδεοπτικῆς μεθόδου.

Ἡ ἀνάγνωσις τῶν φράσεων καὶ λέξεων

εἰς τὰς ἐπὶ μέρους συλλαβὰς καὶ γράμματα δὲν ἀποκλείεται. Τοῦτο ὅμως δὲν λαμβάνει χώραν ἀμέσως, ὥς γίνεται εἰς τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴν μέθοδον, ἀλλὰ μετὰ πόρον τεσσάρων ἢ πέντε μηνῶν.

Πορεία τῆς μεθόδου ταύτης μὲ ἀφετηρίαν μίαν λέξιν.

1. Προκαλεῖ ὁ διδάσκαλος ἐλευθέραν συζήτησιν μεταξὺ τῶν μαθητῶν, ἀπὸ τὴν ὁποίαν διαγιγνώσκῃ τί ἐφέλκεται περισσότερο τὴν προσοχὴν τῶν μαθητῶν καὶ ἐξάγει τὴν νέαν ὑποδειγματικὴν λέξιν.

2. Γράφει ὁ ἴδιος ταύτην ἐπὶ τοῦ πίνακος μὲ μεγάλα ζωηρὰ γράμματα. Πολυλάκις ζωγραφίζει καὶ τὸ ἴδιο τὸ πρᾶγμα.

3. Ἀναγινώσκῃ μεγαλοφώνως τὴν νέαν λέξιν καὶ κατόπιν ἀκολουθοῦν οἱ μαθηταὶ ἐν χορῶ καὶ κατὰ μόνους.

4. Γράφει τὴν νέαν λέξιν ἐπὶ ἱσορίθμων μὲ τοὺς μαθητὰς λωρίδων χάρτου μὲ μεγάλα καὶ ζωηρὰ γράμματα καὶ τὰς διανέμει εἰς τοὺς μαθητὰς, τοὺς ὁποίους προκαλεῖ νὰ τὴν κυττάξουν καλὰ, νὰ τὴν ψάψουν περιφέροντες τὸν δάκτυλόν των ἐπὶ τοῦ σχήματος τῶν γραμμάτων καὶ τέλος νὰ τὴν συγκρίνουν μὲ τὴν ἰδίαν λέξιν τοῦ πίνακος.

5. Καλεῖ μαθητὰς νὰ τὴν γράψουν εἰς τὸ τετράδιόν των, αὐτὸς δὲ περιέρχεται ὀδηγῶν καὶ ἐνθαρρύνων αὐτούς. Κατόπιν τὴν γράφουν καὶ εἰς τὸν πίνακα, ἱχνογραφοῦντες καὶ τὸ πρᾶγμα ὅπου εἶναι δυνατόν.

6 Ἀναρτᾷ εἰτα ὁ διδάσκαλος τὴν νέαν λέξιν ἐπὶ τοῦ τοίχου γραμμένην ἐπὶ λωρίδος χάρτου καὶ

7. Οἱ μαθηταὶ φυλάττουν τὰς λωρίδας τῶν μέσων εἰς κουτάκια καὶ κατὰ τὸ ἐπόμενον μάθημα γίνεται ἀσκήσις ἀναγνώσεως, ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς τῆς νέας λέξεως. Εἰς ὅλα ταῦτα ὁ διδάσκαλος θὰ προχωρῇ πολὺ σιγὰ καὶ ἀβίαστα. Ἐνταῦθα διακρίνομεν δύο περιόδους:

α) Τὴν περίοδον τῆς μηχανικῆς ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς καὶ

β) Τὴν περίοδον τῆς συνειδητῆς τοιαύτης, ἥτις ἀρχεται μετὰ 4-5 μῆνας, ὁπότε πραγματοποιεῖται ἡ ἀνάγνωσις τῶν φράσεων καὶ τῶν λέξεων εἰς τὰς ἐπὶ μέρους συλλαβὰς καὶ γράμματα.

Γ'. Ἐνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία.

Ἡ κατὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία ἀποτελεῖ τὴν τελευταίαν λέξιν τῆς Παιδαγωγικῆς καὶ Ψυχολογίας. Κατ' αὐτὴν καταργοῦνται πάντα τὰ ἰδιαιτέρως μαθήματα καὶ εἰς τὴν θέσιν των τοποθετοῦνται πραγματικαὶ τῆς ζωῆς ἐνότητες δηλαδὴ γεγονότα τῆς ζωῆς ἢ ἀντικείμενα π.χ. τὸ φθινόπωρον, ὁ τρύγος, ἡ ἐνδυμασία κλπ. κλπ. τὰ ὁ-

Ἡ ΔΙΔΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ ΣΤΗΝ ΣΤ' ΤΑΞΙ

Τοῦ Κ. ΣΤΕΦ. ΣΕΚΛΕΙΖΙΩΤΗ

Εἶναι ἐπιτακτικὴ καὶ κοινωνικὴ ἀνάγκη, ὅπως οἱ μαθηταὶ τῆς ΣΤ' τάξεως τοῦ Δημ. Σχολείου ριπτόμενοι μετ' ὀλίγον εἰς τὸν κοινωνικὸν στίβον—πλὴν ἑλαχίστων, οἱ ὁποῖοι γυμνασιακὰς ἀκολουθοῦν σπουδὰς—οὐχὶ μόνον μετ' εὐχερείας καὶ σταθερότητος ἀναγινώσκουν, ἀλλὰ καὶ μετὰ φυσικότητος καὶ καλαισιωρίας διεξέρχονται τόσον τὰ περὶ ὁδὸν καὶ τὰ ἐμμετὰ τεμάχια. Δὲν εἶναι ὅμως ὀλίγοι ἐκείνοι, οἱ ὁποῖοι ἐξ ἀδριότητος ἀνάγκης κινούμενοι συνήθως γιὰ νὰ ἐπιδείξουν τὰ σχολικὰ τῶν ἐφόδια, πολὺ ἀπέχουν ἀπὸ τὴν κοινωνικὴν ἀπαιτήσιν—καὶ ἐν προκειμένῳ—τὴν ἀπαιτήσιν νὰ ἀναγινώσκουν ἀπαισίστως, φυσικῶς καὶ καλαισιωτικῶς.

Εἰς τὰς ἀρτοτικὰς ἰδίαι περιοχάς, εἰς τὰς ὁποίας καὶ ἐντοπιζόμεν κυρίως τὸ θέμα, ὅπου ἑλλείπει ὁ ἰδιαιτερός διὰ τὸν μαθητὴν χώρος καὶ συχνότητα καὶ ὁ χρόνος καὶ εἰς τὰς ὁποίας περιοχὰς ἡ οἰκονομία ἐξ ἰδίας, διὰ τοὺς ὡς ἄνω λόγους, ἀδυναμία, οὐδεμίαν ἢ ἐλαχίστην δύναται νὰ παρέξῃ εἰς τοὺς μαθητὰς βοήθειαν, ἢ ἀσκήσις τοῦ μαθητοῦ εἰς τὴν οἰκίαν εἶναι μάλλον δύσκολος. Διὰ τοῦτο εἰς τὸ σχολεῖον θὰ ἀσκηθοῦν οἱ μαθηταί. Τὸ Σχολεῖον

θὰ ἀσκήσῃ αὐτοὺς καὶ εἰς τὴν Ἀνάγνωσιν.

Τὴν ἀδυναμίαν αὐτὴν τῶν μαθητῶν ἔχων ὑπ' ὄψιν τοῦ ὁ διδάσκαλος ὀφείλει νὰ μὴ ἀναθέτῃ πολυῶρους ἀσχολίας εἰς αὐτοὺς εἰς τὴν οἰκίαν. Διότι οὕτως καὶ τοὺς μαθητὰς του ταλαιπωρεῖ, ἀλλὰ καὶ ὁ ἴδιος οὐδόλως βοηθεῖται εἰς τὸ ἔργον του.

Κατὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς Ἀναγνώσεως εἰς τὰς μεγάλας τάξεις πρέπει ἀπαραίτητος νὰ μᾶς συνοδεύῃ ὁ σκοπός. Ἄνευ τῆς γνώσεως τοῦ σκοποῦ, τὸν ὅποιον πρέπει νὰ ἐπιδιώκωμεν δὲν δυνάμεθα νὰ ἐννοήσωμεν ὅτι διδάσκομεν ἐπιτυχῶς. Καὶ εἶναι οἱ σκοποὶ γενικοὶ πρῶτον καὶ μερικοὶ δεύτερον. Καὶ γενικῶς μὲν σκοποὶ τῆς Ἀναγνώσεως εἶναι ἡ ἀνάπτυξις τῆς ἀναγνωστικῆς ἱκανότητος τῶν μαθητῶν, ἡ κατανόησις γραπτῶν κειμένων καὶ γενικώτερον ἡ φιλοαναγνώστια. Οἱ μερικοὶ σκοποὶ καθορίζονται ἀπὸ τὸ ἐκάστοτε περιεχόμενον καὶ εἶναι, φρονηματικὸς, καλαισιωτικὸς κλπ. Οἱ σκοποὶ οὗτοι ἐπιτρέπουν πάντοτε εἰς τὸν διδάσκαλον νὰ λαμβάνῃ ὑπ' ὄψιν τὴν ἀντιληπτικὴν ἱκανότητα τῶν μαθητῶν του. Π.χ. εἰάν δὲν εἶναι ἀνεπτυγμένη ἡ ἀναγνωστικὴ ἱκανότης, αὐτὸς θὰ εἶναι καὶ ὁ σκοπὸς τῆς Ἀναγνώσεως. Ἐάν

ποῖα ἐξετάζονται ὑπὸ τῶν μαθητῶν, ἀπὸ πάνσης ἀπόψεως, γεωγραφικῆς ἱστορικῆς, ἀριθμητικῆς κλπ. μέχρι τῆς ἐξαντλήσεως τοῦ περιεχομένου τῶν.

Οἱ λόγοι οἱ ὁποῖοι συνηγοροῦν ὑπὲρ τῆς διδασκαλίας ταύτης, εἶναι ψυχολογικοὶ καὶ παιδαγωγικοί. Τὸ ἀδιάσπαστον δηλαδὴ τῆς παιδικῆς ψυχικῆς ἐνότητος. Ἡ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ βλέπει τὸν κόσμον ὡς ἐνιαῖον σύνολον, διότι αἱ ψυχικαὶ τοῦ δυνάμεις, παρατήρησις, φαντασία, κρίσις κλπ. εὐρίσκονται ἠνωμένοι μετὰξὺ των. Δι' ὅσον δὲ περισσοτέρων θυρῶν τῆς ψυχῆς εἰσέρχονται γνώσεις περὶ τοῦ ἰδίου ἀντικειμένου, δηλαδὴ ὅσον περισσότερα ψυχικὰ κέντρα συνδέονται μετὰξὺ των κατὰ τὴν πρόσκτησιν τῶν γνώσεων, τόσον βαθύτερα καὶ σαφέστερα ἐντυπώνεται εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ παιδιοῦ τὰ διδασκόμενα.

Στηρίζεται δηλαδὴ ὁ τρόπος οὗτος τῆς διδασκαλίας ἐπὶ τῆς λειτουργικῆς ψυχολογίας, τῆς ἐνιαίας πνευματικῆς ὁλότητος, εἰς τὴν ἰδέαν δηλαδὴ τῆς ἐνότητος, ἥτις τελνεῖ νὰ κυριαρχήσῃ τελευταίως, εἰς τὰς ἐκδηλώσεις τῆς ζωῆς καὶ τοῦ πολιτισμοῦ.

Τὸ σπουδαιότερον γνώρισμα τῆς ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας συν-

σταται εἰς τὸ ὅτι τὰ διδασκόμενα ἐνυφαίνονται μετὰξὺ των, ὅλας ἀβίαστος. Ἐάν π.χ. κατὰ τὴν συζητήσιν περὶ ἀγέλαδος, φθάσωμεν εἰς τὴν στιγμήν νὰ παρουσιασθῇ ἡ ἀνάγκη, ὅλας φυσικῶς, νὰ εὑρῶν οἱ μαθηταὶ πόσο γάλα παίρνει κάποιος πού ἔχει 10 ἀγελάδες, ἂν ἡ κῆθε μία δίδῃ 2 ὀκάδες ἡμερησίως, οὐδέποτε θὰ ποῦμε, ὅτι τώρα θὰ κάναμεν ἀριθμητικὴν, διότι τότε, ὁ τρόπος οὗτος ἀποτελεῖ παραδοχὴν ἐνιαίας διδασκαλίας, ἀλλὰ θὰ πραγματοποιηθῇ ἡ λύσις τοῦ προβλήματος τοῦτο ὡς φυσικὴ συνέπεια τῆς ὅλης ἐξετάσεως τῆς ἐνότητος ταύτης.

Ὁ τρόπος οὗτος τῆς διδασκαλίας, δημιουργεῖ ἰδιαιτέρην χαρὰν καὶ ἐνδιαφέρον μετὰξὺ τῶν μικρῶν μαθητῶν μας. Ἡ ὀλικὴ μέθοδος τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς ὡς καὶ ἡ ἀναλυτικοσυνθετικὴ τοιαύτη, ἐν συνδυασμῷ πρὸς τὴν Ἐνιαίαν Συγκεντρωτικὴν Διδασκαλίαν, ἀποτελεῖ τὴν ἀρίστην καὶ τὴν πλεονέκτιστον μέθοδον ψυχολογικῶς καὶ Παιδαγωγικῶς μιᾶς ἐπιτυχούς διδασκαλίας εἰς τὰς κατωτέρας τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, ἐφ' ὅσον, βεβαίως, συντρέχουν εἰς τοῦτο καὶ αἱ συνθήκαι τῆς ὑφισταμένης πραγματικότητος ἐκάστου σχολείου.

Κ. ΣΑΚΕΛΛΑΡΗΣ

δεν είναι αυτός θα επιμεινόμεν εις την κατανόησιν. Εάν και αυτός δεν είναι θα επιδώσωμεν την φιλοαναγνωστικήν ικανότητα των μαθητών να αναπτύξωμεν. Ερχόμεθα κατόπιν εις τους μερικούς σκοπούς. Είναι ανάγκη όπως οι μαθηταί αντιλήσων, εκείνο το όποιον περιέχεται εις το περιεχόμενον. Εάν π. χ. είναι φρονηματοισι δὲν τὸ περιεχόμενον θὰ προσπαθῶμεν νὰ φρονηματοίσωμεν τοὺς μαθητάς, εὖν εἶναι ἡθικὸν νὰ ἡθικοποιήσωμεν αὐτούς. Εάν γεωγραφικὸν εἶναι τὸ περιεχόμενον νὰ ἐκεί, εἰς τὴν Γεωγραφίαν κυρίως θὰ επιμεινόμεν. Ἐκ τοῦ περιεχομένου λοιπὸν θὰ οδηγηθῶμεν εἰς τὴν εὐρεσιν τῶν μερικῶν σκοπῶν.

Ἡ προετοιμασία τῶν μαθητῶν νὰ δεχθῶν τὴν νέαν ἐνότητα εἶναι ἀπαραίτητος. Ἡ πρόκλησις τοῦ διαφέροντος εἶναι πολλὰκις δύσκολος. Ἡ δυσκολία ὅμως αὕτη πρέπει ὡποδῶποτε νὰ ὑπερπηδηθῇ διὰ τὰ ἔχωμεν ὁμαλὴν ἐκκίνησιν. Διὰ τοῦτο τὸ πρὸς διδασκαλίαν κείμενον πρέπει νὰ συνδεθῇ μετὰ ἄλλα παρεμφερῆ, ἵνα οὕτω διεγερθῇ ἡ ὁρεξις τῶν μαθητῶν. Καὶ ἐφ' ὅσον κατὰ ἓνα τρόπον ἀρπυνίσωμεν τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν, στήριζόμενοι πάντοτε εἰς τὰ βιώματα αὐτῶν, προσφέρωμεν τὸ ἀντικείμενον εἰς τρόπον ὥστε νὰ αἰσθανθῶν οἱ μαθηταὶ τὸν συγγραφεῖα εἰσδύοντα καὶ ὁμιλοῦντα εἰς τὰς ψυχὰς τῶν.

Οὐδεμίαν νομίζομεν εἶναι σημασίαν ποῶς πρῶτος θὰ ἀναγνώσῃ τὴν ἐνότητα. Ταύτην δύναται νὰ ἀναγνώσῃ καὶ οἱ μαθηταὶ καὶ ὁ διδάσκαλος. Εἰς καλλιτεχνικὰ ἀναγνώσματα καλὸν θὰ ἦτο νὰ ἀποφεύγεται ἡ πρώτη ἀνάγνωσις ὑπὸ τῶν μαθητῶν. Ἡ ἀνάγνωσις λοιπὸν τοῦ διδασκάλου πρέπει νὰ προηγηθῇ. Ἰνα ὅμως ὁ διδάσκαλος δυνήθῃ νὰ μεταδῶσιν εἰς τοὺς μαθητάς τὸν ὅτι ἐξ ἀρχῆς ἔθεσε ὡς σκοπὸν τῆς νέας ἐνότητος καὶ διὰ νὰ ἀποφύγῃ τυχὸν παρατηρήσεις ἐκ μέρους τῶν μαθητῶν, ὀφείλει καὶ εἰς τὴν ἀνάγνωσιν νὰ εἶναι καλῶς προετοιμασμένος.

Ἀλλὰ μία ἀνάγνωσις τοῦ διδασκάλου δὲν εἶναι, κατὰ τὴν γνώμην μας, ἀρκετὴ διὰ νὰ ζητηθῇ ἐν συνεχείᾳ ἡ ἀπόδοσις τῆς ἐννοίας τῆς ἀναγνωσθείσης ἐνότητος. Ἡ κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον ἀπόδοσις τῆς ἐννοίας θὰ εἶναι ὡποδῶποτε ἐφαρμυμένη, ἐπειδὴ δὲν εἶναι δυνατόν οἱ μαθηταὶ νὰ ἔχουν σαφὴ γνῶσιν τοῦ περιεχομένου. Διὰ τοῦτο πρέπει νὰ ἀκολουθήσῃ καὶ δευτέρα ἀνάγνωσις. Ἐπίσης ἐκείνη τὴν στιγμὴν πρέπει οἱ μαθηταὶ νὰ σημειώσῃ καὶ τὰ ἄγνωστα σημεῖα διὰ νὰ προχωρήσωμεν κατόπιν εἰς τὴν ἐργασίαν τὴν ὁποίαν ἡμεῖς θὰ κάωμεν καὶ ἡ ὁποία θὰ βοηθήσῃ τοὺς μαθητάς νὰ κατανόησιν τὸ περιεχόμενον. Ἡ κατανόησις εἶναι δύσκολος. Διὰ τοῦτο οἱ μαθηταὶ πρέπει νὰ ἔσονται πλούτον σχετικῶν γνώσεων. Ὅταν λέγομεν νὰ ἐξηγηθῶν αἱ ἄγνωστοι λέξεις εὐνοούμε νὰ ἀναπλάθων γνῶστός παραστάσις. Πρέπει δηλαδὴ νὰ ὑπάρχουν αἱ σχετικαὶ γνώσεις. Δυσκολότατον πρᾶγμα εἶναι εἰς τοὺς μαθητάς ἡ ἀπόδοσις τῆς ἐννοίας ἐὰν δὲν ἔχουν πλούτον παραστάσεων. Τὸ ὅτι τινὲς κάμνουν μίαν ἄρσιν, ἃς εἴπωμεν, αὐτῶν τῶν

δυσκολιῶν πρὶν ἀκόμη ἀναγνώσῃ οἱ μαθηταὶ τὴν ἐνότητα, δὲν προσφέρουν νομίζομεν, πολλὴν μεγάλην βοήθειαν εἰς τοὺς μαθητάς. Εάν δὲν ἔχη συγγενεῖς παραστάσεις πρὸς τὸ θέμα δὲν δύναται ὁ μαθητὴς νὰ κατανοήσῃ ἐκείνο τὸ ὁποῖον ἀναγινώσκει. Διὰ τοῦτο πρὸς ἄρσιν τῶν δυσκολιῶν ἀναγινώσκουν μετὰ τὴν ἐνότητα οἱ μαθηταὶ καὶ διὰ νὰ καλλιεργήται ἡ ἀναγνωστικὴ δεξιότης τῶν, ἀλλὰ καὶ ἡ τῆς κατανόησεως, παρ' ὅλον ὅτι τινὲς φρονοῦν, ὅτι ἐὰν τὸ ἀνάγνωσμα δὲν ἐγένετο ἐξ ἀρχῆς ἀντιληπτὸν ὑπὸ τῶν μαθητῶν, δὲν πρόκειται διὰ τῆς ἀναγνώσεως νὰ κατανοηθῇ.

Μετὰ τὴν δευτέραν ἀνάγνωσιν καὶ τὴν ἐξήγησιν ἐν συνεχείᾳ τῶν ἀγνώστων λέξεων ζητεῖται ἡ ἀπόδοσις τῆς ἐννοίας καὶ εἰσερχόμεθα κατόπιν εἰς τὴν ἐπεξεργασίαν. Κατ' αὐτὴν δὲν θὰ προσπαθοῦμεν νὰ ἀναλύωμεν πολλὰ πράγματα ἐπειδὴ οἱ μαθηταὶ δὲν δύναται νὰ τὰ συγκρατήσῃ.

Ἡ ἀφαιρετικὴ ἱκανότης τῶν μαθητῶν εἶναι ἀνώριμος. Διὰ τοῦτο δὲν πρέπει νὰ ἀσχολούμεθα μετὰ τὴν ἐπισήμανσιν πολλῶν ἰδεῶν, ἀλλὰ μετὰ μίαν, μετὰ ἐκείνην, τὴν ὁποίαν θέλει ὁ συγγραφεὺς, τὴν κεντρικὴν οὕτως εἰπεῖν παρόρμησιν, τὴν ἀνάγκην δηλαδὴ, τὴν ὁποίαν ἡσθάνθη ὁ συγγραφεὺς νὰ γράψῃ τὴν ἐνότητα.

Μετὰ τὴν εὐρεσιν τῶν μερικωτέρων νοημάτων ζητεῖται πάλιν ἡ ἀπόδοσις τῆς ἐννοίας τῆς ἐνότητος διὰ τὰ ἴδωμεν τί ἐπεζητεῖ διὰ τῆς συγγραφῆς τῆς ἐνότητος ὁ συγγραφεὺς. Δὲν θὰ ἦτο ἀσκόπων ἐὰν ἡ ὅλη διδασκαλία ἐπεματίζετο διὰ μιᾶς ὑποδειγματικῆς τοῦ διδασκάλου ἀναγνώσεως.

Ἐπιβεβλημένον εἶναι ὅπως οἱ μαθηταὶ καὶ εἰς τὴν οἰκίαν ἀσχυλῇσιν ὀλίγον μετὰ τὸ θέμα. Ἡμεῖς δὲν πρέπει νὰ κλείσωμεν τὴν ἀπασχόλησιν τοῦ μαθητοῦ. Ὅ,τι ἀρέσκει εἰς αὐτὸν ἐκεῖνο νὰ κάμῃ. Κάποια ἀσχολία ὡποδῶποτε εἶναι ἐπιβεβλημένη διὰ νὰ συνεχισθῇ ἡ συναισθηματικὴ ἀπασχόλησις αὐτοῦ.

Καθὼς, μετὰ τὴν ἐναρξιν τοῦ θεματός μας, ἀναφέρομεν, οἱ μαθηταὶ ἐλαττωτάτα ἀσκοῦν τὴν ἀναγνωστικὴν τῶν ἱκανότητα εἰς τὴν οἰκίαν. Διὰ τοῦτο εἰς τὸ Σχολεῖον θὰ ἀσκήσωμεν αὐτοὺς καὶ εἰς τὴν ἀνάγνωσιν. Εάν οἱ μαθηταὶ δὲν ἔχουν ἀναγνωστικὴν ἱκανότητα ἐκεῖ πρέπει νὰ τελεῖ ὁ διδάσκαλος ἄνευ τῆς ἐπιζητήσεως ἄλλων ἀξιών.

Πολλοὶ ἐπὶ τοῦ θεματος ὑπάρχουν ἀποψεις. Τὴν ἀποψιν πάντως τοῦ καθενὸς πρέπει νὰ προστατεύσῃ καὶ νὰ παραφυλάσσῃ αἱ ἀρχαὶ τῆς διδασκαλίας.

ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΣΕΚΛΕΙΖΙΩΤΗΣ

Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΤΟΥ Κ. ΑΝΤΩΝΗ ΝΙΚΟΛΑΪΔΗ, Τ. Ἐπιδευοῦ τοῦ Ἑλληνικῶν Σχολείων ΚΥΠΡΟΥ

Ἡ ὀρθογραφία σημαίνει ὀρθὴ γραφὴ τῶν διαφόρων λέξεων. Οἱ διδάσκαλοι τοῦ ἀναλαμβάνουν νὰ διδάξουν ὀρθογραφία στὰ παιδιά τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, πρέπει νὰ ἔχουν ὑπ' ὄψιν τοὺς τὰ ἐξῆς:

1. Ἡ ὀρθογραφία πρέπει νὰ θεωρηταὶ ὡς ἐξωριστὸ μάθημα καὶ ὡς ἐξωριστὸς κλάδος τῶν Ἑλληνικῶν. Γι' αὐτὸ πρέπει νὰ διδάσκειται σὲ ἐξωριστὴς ὥρες, ἡ δὲ διδασκαλία τῆς νὰ γίνεται συστηματικὰ καὶ μετὰ μιᾶς ἐξωριστῆς προσπάθειας καὶ τεχνικῆς ἐνέργειας τοῦ διδασκάλου.

2. Ἡ διδασκαλία τῆς ὀρθογραφίας πρέπει νὰ ἀρχίζῃ ἀπὸ τὴν Α' τάξιν τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καὶ νὰ γίνεται πάντα μετὰ τὸν ὅσο τὸ δυνατόν πρακτικὸ καὶ μετὰ ἀσκήσεις ἀνάλογες πρὸς τὴν πνευματικὴς δυνάμεις τῶν παιδιῶν καθὲς τάξεως.

3. Νὰ μὴ λησμονοῦν πὼς τὰ παιδιά συγκρατοῦν σὴν μνήμην τοὺς τὴν ὀρθὴν γραφὴν τῶν λέξεων, διότι ἀποτυπώνουν σὲ τὸ νοῦ τοὺς τὴν εἰκόνας τῶν λέξεων ἄλλὰ καὶ τὴν ὁρατὴν (ὁπτικὸν τύπον), ἀλλὰ καὶ τὴν ἀκοή (ἀκουστικὸν τύπον) καὶ ἄλλα μετὰ τὴν ἀκοή (ἀκουστικὸν τύπον) καὶ ἄλλα μετὰ τὴν γραφικὴν κινήσειν τοῦ χεροῦ τοὺς (γραφικὸν κινήσειν τοῦ χεροῦ) καὶ, συνεπῶς, πὼς ἡ ὀρθογραφικὴ ἱκανότητα τῶν παιδιῶν δὲν ἐξαρτᾶται κυρίως ἀπὸ τὴν γνῶσιν γραμματικῶν κανόνων, ἀλλὰ ἀπὸ τὴν δύναμιν τοῦ ὁπτικοῦ ἢ τοῦ ἀκουστικοῦ ἢ τοῦ γραφικοῦ κινήσειν τοὺς τῶν τύπου. Ἡ γνῶσις πρὸς τὴν ὀρθογραφικὴν ἱκανότητα τῶν παιδιῶν τὸν σπουδαιότερον ρόλον παίζει ἡ γραμματικὴ, ἀπεδείχθη ἥδη ἀπὸ τὴν πείρα πὼς εἶναι ἐσφαλμένη. Τοῦτο πρέπει νὰ λάβωμεν σοβαρὰ ὑπ' ὄψιν ὅλοι οἱ διδάσκοντες καὶ ἰδίως ὅσοι ἀπὸ αὐτοὺς εἶναι αἰχμάλωτοι τοῦ ἔρωτος τῆς Γραμματικῆς, διότι, παρασυρόμενοι οἱ ἴδιοι ἀπὸ Γραμματικομανίαν, παρασύρουν καὶ τοὺς — οἰκτρά θύματα τῆς πλάνης τοῦ — καὶ τὰ ταλαίπωρα παιδιά καὶ προσπαθοῦν πολλὰς φορὲς παράκαιρα, ἄτεχνα καὶ μετὰ τὴν βία νὰ τὰ μπᾶσουν στὰ ἄδύτα τῆς Γραμματικῆς ἐπιστήμης. Τὰ παιδιά γίνονται δυνατόν σὲ τὴν ὀρθογραφίαν κυρίως, ὅταν ἀσκοῦνται σὲ τὰ ἐποπτεύον προσεκτικὰ καὶ δυνατόν τὴν διάφορες λέξεις, νὰ ἀντιγράφουν προσεκτικὰ ὁρατὸ κείμενον καὶ νὰ καταγράφουν μετὰ προσοχὴ γνῶστό κείμενον εἴτε ἀπὸ μνήμης εἴτε κατ' ὑπαγόρευση. Ἡ Γραμματικὴ θὰ προσέρχεται, φυσικὰ, ὡς συνεπείκουρος μετὰ βοηθητικὸς κανὼν, πρὸ πάντοτε πρέπει νὰ ἔχουν παιδικὸ ἔνδυμα, δηλαδὴ νὰ εἶναι ἀπλοὶ καὶ πρακτικοὶ καὶ νὰ ἀποβλέπουν ἰδίως

στὴν ὀρθογραφία καὶ ὅχι νὰ ἐκπηγάσουν ἀπὸ τὴν γραμματικὴν πολυσοφία. Βέβαια εἶναι ἀλήθεια πὼς μετὰ ἓνα κανὼνα μανθάνεται ἡ ὀρθὴ γραφὴ πολλῶν λέξεων συγχρόνως καὶ, συνεπῶς, ἡ καλὴ γνῶσις τῶν κανόνων εἶναι πολὺτιμη γιὰ τὴν ὀρθογραφίαν, καὶ αὐτὸ γίνεται μόνον, ὅταν οἱ κανόνες εἶναι πολλοὶ ἀπλοὶ. ἔστιν οὖν τὰ παιδιά νὰ τοὺς ἐννοοῦν πέρα πέρα καὶ νὰ τοὺς ἐφαρμόζωμεν μετὰ εὐκολίαν καὶ κυρίως ὅταν τὰ παιδιά πορίζωνται τοὺς κανόνες, ἀνεπαίσθητα καὶ ἀβίαστα, μετὰ δικὰ τοὺς αὐτενέργεια καὶ μετὰ τὴν πείραν, ὥστε οὐδέποτε νὰ τοὺς λησμονοῦν τοῦτο ὅμως ἐπιτυχάνεται μόνον μετὰ τακτικὴν ἀσκήσιν, μετὰ ἰσχυρὰ καὶ προσεκτικὴ ἐποπτεία τῶν λέξεων καὶ μετὰ ἀφθονὴν ἀντιγραφὴν καὶ καταγραφὴν κειμένων. Ὅταν τὰ παιδιά ἐποπτεύουν ἰσχυρὰ καὶ προσεκτικὰ μιὰ λέξιν, συλλαμβάνουν μετὰ τὸ μάτι καὶ ἐντύπωση σὲ τὸ νοῦ τοὺς τὴν εἰκόνα τῆς λέξεως, αὕτη δὲ ἡ σύλληψις καὶ ἐντύπωση τῶν εἰκόνων τῶν διαφόρων λέξεων εἶναι ἓνα ἀσφαλὲς μέσο, μετὰ τὸ ὁποῖο ἀποκτοῦν ὀρθογραφικὴ ἱκανότητα ὅλα τὰ παιδιά καὶ ἰδίως ἐκεῖνα ποὺ εἶναι τοῦ ὁπτικοῦ μνημονικοῦ τύπου. Ἀσφαλὲς ἓνας ἀπὸ τοὺς σπουδαιότερους λόγους τοῦ γιὰ τὴν Πρώτῃ Ἀνάγνωσθιν θεωρεῖται ὡς ἡ καλύτερη μέθοδος ἡ Ὀπτικὴ μέθοδος (Μέθοδος Degréy) καὶ ἄλλα κατὰ πρότασιν (μέθοδοι) εἶναι, γιὰ τὴν βασιζομένην σὲ τὴν ὁπτικὴν μνήμην καὶ ἔτσι βοηθεῖ τὰ παιδιά ἀπὸ τὰ πρῶτα τοὺς βήματα σὲ τὴν ὀρθογραφίαν. Τὸ ὅτι ἡ μετὰ τὸ μάτι σύλληψις καὶ ἐντύπωση τῶν εἰκόνων τῶν λέξεων βοηθεῖ πολλὰ παιδιά σὲ τὴν ὀρθογραφίαν ἀποδεικνύεται καὶ ἀπὸ τὸ ὅτι πολλοὶ ἀπὸ ἡμᾶς, ὅταν συμβῇ νὰ λησμονήσωμεν πὼς γράφεται μιὰ λέξιν, προσπαθοῦν νὰ θυμῶν τὴν εἰκόνα αὐτῆς τῆς λέξεως γι' αὐτὸ τὸ λόγο, λοιπὸν ὁ διδάσκαλος ὀφείλει νὰ συνθησὶ τὰ παιδιά σὲ τὸ νὰ παρατηροῦν καλὰ τὴν λέξιν καὶ ἰδίως τὴν πρὸ δυσκόλην. Γιὰ νὰ εἶναι δὲ βέβαιος ὁ διδάσκαλος πὼς τὰ παιδιά πραγματικὰ προσέχουν καὶ παρατηροῦν τὴν λέξιν καλὰ, πρέπει νὰ ζητῇ ἀπὸ αὐτὰ νὰ τοὺς λέγουν πὼς γράφονται αὐτὲς οἱ λέξεις: αὐτὸ εἶναι πολὺ βοηθητικὸ καὶ ὠφέλιμον, διότι μετὰ τὸν τρόπον αὐτὸ ὅλα τὰ παιδιά καὶ ἰδίως ὅσοι ἀπὸ αὐτὰ εἶναι τοῦ ἀκουστικοῦ μνημονικοῦ τύπου βοηθοῦνται πολὺ σὲ τὸ νὰ προλαμβάνουν καὶ ἐντύπωση τὴν ὀρθὴν γραφὴν τῶν λέξεων καὶ μετὰ τὴν ἀκοή. Τὸ ἰσχυρότατον ὅμως μέσο γιὰ ἀπόκτησιν ὀρθογραφικῆς ἱκανότητος εἶναι ἡ ἀφθονὴ ἀντιγραφὴ καὶ καταγραφὴ κειμέ-

νου, διότι, τη στιγμή που γίνεται η αντιγραφή ή η καταγραφή μιας λέξεως, το μάτι και το χέρι των παιδιών εργάζονται συγχρόνως και γι' αυτό η σύλληψη και έντυπωση της εικόνας της λέξεως αυτής γίνεται και με την όραση και με τις γραφικές κινήσεις του χεριού. Έπομένως με την άφθονη αντιγραφή και καταγραφή κειμένου βοηθούνται στην όρθογραφία όλα τα παιδιά και ιδίως όσα είναι του όπτικού ή του γραφικού κινητικού τύπου δ' πως με την προσεκτική ανάγνωση αβρότου κειμένου δημιουργείται αναγνωστική δεξιότητα, έτσι και με την προσεκτική αντιγραφή και καταγραφή αβρότου κειμένου δημιουργείται όρθογραφική ικανότητα. Όταν λοιπόν ο δάσκαλος αρχίζει από έναρξη, από τη μια να συνηθίζει τα παιδιά στο να παρατηρούν καλά τις λέξεις και να του λέγουν πώς γράφονται κι από την άλλη να τους αναθέτει τακτική αντιγραφή κι ακόμα να ζητήσει από αυτά καταγραφή κειμένου είτε από μνήμης είτε καθ' ύπαγόρευση, δεν υπάρχει αμφιβολία πως τα παιδιά, οίονδήποτε μνημονικό τύπου και αν είναι, είτε του όπτικού είτε του ακουστικού είτε του γραφικού κινητικού, θα γίνουν ασφαλείς όρθογράφοι, γιατί τότε καθένα θα έντυπων την όρθη γραφή των λέξεων με τη βοήθεια του δικού του τύπου και ενίοτε με τη βοήθεια και των τριών αισθήσεων.

Σημείωση:—Πιο πάνω είπαμε πως η αντιγραφή και η καταγραφή κειμένου πρέπει να είναι άφθονη. Μ' αυτό, βέβαια, δεν έννοούμε πως κάθε φορά θα όρίζεται αβρότου κείμενο τούοναντιο ή αντιγραφή και η καταγραφή κειμένου πρέπει πάντα να είναι λίγη, να γίνεται όμως πολύ συχνά, έτσι που με τον καιρό να καταναί άφθονη. Η αντιγραφή κάθε φορά θα είναι από 1—5 γραμμές, ανάλογα με την τάξη των παιδιών και όχι περισσότερη, γιατί τα παιδιά, όταν είναι υποχρεωμένα αντιγράφουν πολλές γραμμές, κουράζονται και καταλαμβάνονται από κόρο και άνα και πολλές φορές ανεπαίσθητα αναγκάζονται να γράφουν γρήγορα και επιπόλαια, πράγμα που συνετελεί πολύ στο να παρασώρυνται τα παιδιά σε κακογραφία και άνορθογραφία. Επίσης η αντιγραφή πρέπει να είναι καλογραμμένη, γιατί τα παιδιά, όταν γράφουν μια λέξη καλλιγραφικά, αναγκάζονται να τη γράφουν σιγά και, συνεπώς, τη βλέπουν περισσότερη ώρα και πιο δυνατά κι έτσι έντυπώνουν και την εικόνα της καλύτερα.

4. Οι διδάσκαλοι πρέπει να άποφεύγουν την όρθογραφική εξάσκηση των παιδιών με ύπαγόρευση κειμένου που είναι τελείως άγνωστο σ' αυτά, γιατί τα παιδιά, άμα γράφουν κάτι άγνωστο λαθασμένα, δύσκολα το άποσυνθίζουν και έτσι μάλλον βλάπτονται από όρθογραφι-

κή άποψη, παρά να ώφεληθούν. Είναι λοιπόν άνάγκη οι διδάσκαλοι να άσκούν τα παιδιά στην όρθογραφία πάνω σε γνωστό κείμενο, που έχουν διαβάσει είτε πρόσφατα είτε πριν από λίγο καιρό.

5. Στο μάθημα της όρθογραφίας να προάγουν τα παιδιά σε άυτοέρευνα και άυτεέργεια. Αυτό το επιτυγχάνουν, αν, μόλις τελειώση ή ύπαγόρευση του όρθογραφικού κειμένου, ζητούν από τα παιδιά να άνοίγουν τα βιβλία τους και να εύρισκουν μόνο τους τά λάθη και να τά ύπογραμμίζουν.

6. Να άσκούν τα παιδιά στην άυτοδιόρθωση. Δηλαδή, όταν τα παιδιά εύρουν και ύπογραμμίζουν τά λάθη τους, οι διδάσκαλοι, άφου διαπιστώσουν ότι η εργασία αυτή έγινεν από τα παιδιά έν τάξει, πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να διορθώσουν μόνο τους τά λάθη που έκαναν. Σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να διορθώνονται τά λάθη, έμείς προνοίμε πως ο πιο καλός τρόπος είναι να γράφωμε με κόκκινο μολύβι το όρθο άκριβώς πάνω στο λάθος κι έτσι, που να σκεπάζεται άλλος διόλου το λάθος και να είναι ευδιάκριτο το όρθο, για να κάμνη έντύπωση στα παιδιά. Πολλοί συνηθίζουν να διαγράφουν με κόκκινο μολύβι το λάθος και να γράφουν από πάνω το όρθο. Άλλοι ύπογραμμίζουν—τό λάθος με κόκκινο μολύβι και γράφουν από πάνω το όρθο. Άλλοι πάλι διαγράφουν ή ύπογραμμίζουν το λάθος και κατόπι γράφουν όρθα όλόκληρη τη λέξη που είχε το λάθος, είτε στο περιθώριο του τετραδίου είτε από κάτω από το όρθογραφικό κείμενο. Κατά τη γνώμη μας και οι τρεις άυτοι τρόποι δεν είναι άξιόσυστατοι, γιατί επιφέρουν μιά συσκότιση και σύγχυση στην όπτική μνήμη των παιδιών.

7. Έκτός από τη συχνή αντιγραφή (Α' τάξη), την καταγραφή κειμένου και τη συνηθισμένη άσκηση των παιδιών πάνω σε όρθογραφικό κείμενο (Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξη), οι διδάσκαλοι πρέπει να κάνουν και τά έξης:

Σε κάθε τάξη, αρχίζοντας από την Α' τάξη, πρέπει να έτοιμάζουν καταλόγους από ώρισμένες λέξεις και να φροντίζουν να άσκήσουν τα παιδιά στην όρθη γραφή άυτών των λέξεων.

Στην Α' τάξη πρέπει να άσκήσουν τα παιδιά στην όρθη γραφή 50 περίπου λέξεων. Οι λέξεις άυτές πρέπει να είναι μικρές (συνήθως διούλλαβες) και εύκολες, να είναι δέ και συνηθισμένες λέξεις και ιδίως από εκείνες που άκούουν τα παιδιά συχνά στο σπίτι και στο σχολείο.

Στη Β' τάξη να συνεχίσουν την άσκηση άυτή πάνω σε άλλες 100 περίπου λέξεις (διούλλαβες και τριούλλαβες) που να

είναι και πάλι παρμένες από τον κύκλο των παιδιών.

Στην Γ' και Δ' τάξη να άσκούν τα παιδιά στην όρθη γραφή διαφόρων λέξεων που έχουν όμοια και όμοιχη κατάληξη τις λέξεις άυτές να τις κατατάσσουν σε διάφορες όρθογραφικές κατηγορίες, π.χ. λέξεις που τελειώνουν σε -ισα, -ελα, -ωτης, -ινός, -ικός, -ώπος, -ώνω, -αίνω, -εύω, -ίζω κλπ.

Στην Ε' και ΣΤ' τάξη να συνεχίσουν την άσκηση πάνω σε άλλες όρθογραφικές κατηγορίες λέξεων, σε όμοιχες λέξεις, σε συνώνυμες λέξεις κλπ. Επίσης στην Ε' και ΣΤ' τάξη πρέπει να άσκούν τα παιδιά στην όρθη γραφή διαφόρων λέξεων με τη βοήθεια των λεγομένων έτυμολογικών πινάκων, δηλαδή με τη σύγκριση της έτυμολογικής τους συγγενείας. Ο τρόπος άυτός είναι πολύ καλός, διότι με άυτόν, όταν τα παιδιά μάθουν να γράφουν όρθα μιά λέξη, κατόπι με ένα πολύ πρακτικό τρόπο μαθαίνουν και την όρθη γραφή πολλών άλλων λέξεων, που είναι έτυμολογικώς συγγενείς με τη λέξη εκείνη. Έτσι, π.χ. τα παιδιά, σάν μάθουν την όρθη γραφή της λέξεως τιμώ, μαθαίνουν και την όρθη γραφή άλλων λέξεων που είναι συγγενείς με τη λέξη τιμώ, ως είναι οι λέξεις τιμή, τίμιος, άτιμος, έντιμος και άλλες.

Η διδασκαλία της Όρθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο

ΤΑΞΙΣ Α'

Όπως είπαμε προηγουμένως, στην Α' τάξη, έκτός από τη συχνή αντιγραφή, πρέπει τα παιδιά να άσκηθούν και στην όρθη γραφή άρκετών μικρών λέξεων από εκείνες που άκούουν συχνά στο σπίτι και στο σχολείο. Για να γίνουν τά παιδιά ικανά να γράφουν όρθα άυτές τις λέξεις είναι άνάγκη να άσκηθούν στα έξης:

1. Να παριστάνουν κάθε φθόγγο της λέξεως με το κατάλληλο γράμμα. Δηλαδή να μη αλλάσσουν κανένα από τά γράμματα της λέξεως. Π.χ., όταν γράφουν τη λέξη θρανίο, να μη γράφουν φ ρ α ν ί ο.

2. Να μη παραλείπουν κανένα από τά γράμματα της λέξεως. Π.χ., όταν γράφουν τη λέξη θρανίο, να μη γράφουν θανίο.

3. Να μη γράφουν γράμματα περισσότερα από όσα χρειάζονται. Π.χ., όταν γράφουν τη λέξη θρανίο, να μη γράφουν θρανίνο.

4. Να μη μεταθέτουν κανένα από τά γράμματα της λέξεως. Π.χ., όταν γράφουν τη λέξη θρανίο, να μη γράφουν θανρίο.

5. Να βάζουν τον τόνο πάνω στη συλ-

λαβή που τονίζεται και όχι πάνω σε άλλη. Π.χ., όταν γράφουν τη λέξη θρανίο, να μη γράφουν θρανίο ή θρανίο.

Για να επιτύχουν όμως τά παιδιά όλα άυτά, πρέπει οι διδάσκαλοι να τά συνηθίσουν στα έξης:

α) Να προσέχουν και να άντιλαμβάνονται καλά από ποιά γράμματα άποτελείται μιά λέξη.

β) Να μετρούν και να ένθυμούνται πόσα γράμματα έχει ή λέξη.

γ) Να προσέχουν ποιά θέση έχει το κάθε γράμμα μέσα στη λέξη και

δ) να προσέχουν ποιά είναι ή συλλαβή που προφέρεται πιο δυνατά από τις άλλες, γιατί έκει θα βάλη και τον τόνο. Άφου μ' άυτό τον τρόπο διδαχθούν περίπου 4—5 λέξεις, ο δάσκαλος διδάσκει τις ύπόλοιπες λέξεις του καταλόγου του πιο σύντομα, ως έξης:

Γράφει πάνω στον πίνακα καθαρά και με μεγάλα γράμματα τη λέξη που θέλει να διδάξη και προκαλεί τα παιδιά να την παρατηρήσουν με προσοχή και να την έντυπώσουν καλά. Ύστερα από λίγα λεπτά σβύνει τη λέξη από τον πίνακα και προκαλεί ένα από τά παιδιά πρώτα να του πη ποιά λέξη ήταν γραμμένη στον πίνακα κι ύστερα να γράψη τη λέξη άυτή στον πίνακα τά άλλα παιδιά παρακολουθούν. Κατόπιν, αν το παιδί που έγραψε τη λέξη στον πίνακα έκαμε λάθη, προκαλεί τά παιδιά να εύρουν τά λάθη. Τά λάθη άυτά τά διορθώνει το ίδιο το παιδί που έγραψε τη λέξη και τέλος τά άλλα παιδιά γράφουν τη λέξη άυτή στο τετράδιο του καταλόγου των λέξεων, που τηρούν.

ΤΑΞΗ Β'.

Στη Β' τάξη θα συνεχισθ ή ίδια άκριβώς εργασία πάνω σε άλλες λέξεις παρμένες και πάλι, όπως είπαμε, από τον κύκλο των παιδιών. Με τον ίδιο τρόπο θα άσκηθούν τα παιδιά της Β' τάξεως να γράφουν όρθα και τά έξης:

1. Τά άρθρα ο, ή, τό, οί.
2. Τις άντωνυμίες έγω, εσύ, άυτός.
3. Το σύνδεσμο και.
4. Τά άριθμητικά ένα, δύο, τρία.
5. Τά όνόματά τους.

Σάν τελειώσουν όλα άυτά, ο δάσκαλος πρέπει να άσκήση τα παιδιά στο να γράφουν όρθα και από μνήμης μικρή φράση. Στην αρχή ή φράση ή ή πρόταση θα έχη μόνο δυο λέξεις ύστερα θα έχη τρεις λέξεις και σιγά, σιγά θα έχη και περισσότερες λέξεις. Η εργασία άυτή γίνεται ως έξης:

Ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα καθαρά και με γράμματα την πρόταση που θέλει να διδάξη και προκαλεί τά παιδιά να την παρατηρήσουν με προσοχή και να

την έντυπώσουν καλά. *Υστερα από λίγα λεπτά οβύνει την πρόταση από τόν πίνακα και προκαλεί ένα από τα παιδιά πρώτα να του πη την πρόταση που ήταν γραμμένη στον πίνακα και ύστερα να γράψουν την πρόταση αυτή στον πίνακα τα άλλα παιδιά παρακολουθούν. Κατόπιν, αν έγιναν λάθη, προκαλεί τα άλλα παιδιά να τα εύρουν. Τα λάθη αυτά τα διορθώνει το ίδιο το παιδί που τα έκανε. *Αφού λοιπόν με τη συνεργασία του δασκάλου και των παιδιών ευρεθούν τα λάθη και διορθωθούν, τα άλλα παιδιά γράφουν την όρθη πρόταση στο τετράδιο της όρθογραφίας.

ΤΑΞΗ Γ', Δ', Ε', ΣΤ'.

Στις τάξεις αυτές πρέπει τα παιδιά να ασκούνται συστηματικά στην όρθογραφία τους σε όρθογραφικό κείμενο. Σε πολλά σχολεία πολλοί διδάσκαλοι διδάσκουν τα παιδιά ακόμα την όρθογραφία σύμφωνα με ένα από τους πιο κάτω τρόπους:

Πρώτος τρόπος: *Ορίζουν το όρθογραφικό κείμενο, που πρόκειται να διαβάσουν τα παιδιά στο σπίτι. Στο σχολείο, στην ώρα του μαθήματος της όρθογραφίας, υπαγορεύουν το κείμενο αυτό, τα δε παιδιά όλα το γράφουν στο τετράδιό τους. Κατόπιν συνάζουν τα τετράδια των παιδιών και τα παίρνουν στο σπίτι τους. *Εκεί ευρίσκουν τα λάθη των παιδιών, τα υπογραμμίζουν, τα διορθώνουν και βάζουν τη σχετική βαθμολογία. Στο άλλο μάθημα επιτρέφουν τα τετράδια στα παιδιά και ζητούν από αυτά να γράψουν στο τετράδιό τους τα λάθη τους, το καθένα δυο-τρεις φορές. Κατά τη γνώμη μας ο τρόπος αυτός δεν μπορεί να είναι καλός, γιατί:

α) Δεν δίνει καμιά οδηγία στα παιδιά σχετικά με την εργασία που πρέπει να κάνουν στο σπίτι, για να μάθουν καλά την όρθογραφία του τεμαχίου που ώρθησε.

β) Με τον τρόπο αυτό οι διδάσκαλοι δεν προάγουν καθόλου την όρθογραφική ικανότητα των παιδιών απλώς διαπιστώνουν μόνο πόσα λάθη έκαναν το κάθε παιδί. Είναι δε ο δόλος γνωστό πως κάποτε τα παιδιά για τον ένα ή τον άλλο λόγο δεν κατορθώνουν να διαβάσουν το μάθημά τους στο σπίτι: αυτά τα παιδιά, αν δεν τους δοθεί καμιά βοήθεια από το δάσκαλο στο σχολείο, θα γράψουν στην τύχη κι όπως ξέρουν.

γ) Στην εύρεση και διόρθωση των λαθών δεν λαμβάνουν καθόλου μέρος τα παιδιά.

δ) Η γραφή των λαθών από τα παιδιά δεν ενδιαφέρει καθόλου, γιατί τα λάθη αυτά ανάγονται σε μία εργασία που είναι πια προχωρημένη για τα παιδιά. *Ο-

λοι δε ξέρομε πως τα παιδιά, όταν ένα πράγμα δεν τα ενδιαφέρει, δε το προσέχουν και, αφού δεν το προσέχουν, ελαχίστην ή ούδεμίαν όφέλειαν έχουν.

Δεύτερος τρόπος. *Ορίζουν το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν τα παιδιά στο σπίτι, χωρίς πάλι να δώσουν σ' αυτά καμιά οδηγία σχετική με την καλή προμελέτη και προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι. Στην ώρα του μαθήματος της *Ορθογραφίας, καλούν ένα παιδί, στο οποίο υπαγορεύουν οι ίδιοι το όρθογραφικό μάθημα και το γράφει στον πίνακα όλα τα άλλα παιδιά παρακολουθούν. Κατόπιν προκαλούν τα παιδιά να εύρουν τα λάθη του παιδιού που έγραψε στον πίνακα και κάνουν με τα παιδιά μία σχετική συζήτηση.

Και ο τρόπος αυτός είναι, κατά τη γνώμη μας, όχι καλός, διότι, έκτός που δεν δίνει στα παιδιά καμιά προκαταρκτική βοήθεια, έχει και το εξής κακό: Το παιδί που γράφει στον πίνακα είναι ένδεχομένο να κάνει μερικά λάθη τότε τα άλλα παιδιά που παρακολουθούν βλέπουν σφαλερές εικόνες μερικτών λέξεων. Το ίδιο, όπως είπαμε και προηγουμένως, είναι πολύ βλαβερό για τα παιδιά, διότι, όταν η εικόνα μιας λέξεως έντυπωθή σφαλερά, κατόπιν πολύ δύσκολα αποτυπώνεται από το νου των παιδιών και η κακή της γραφή με δύσκολα αποστηθίζεται.

Τρίτος τρόπος: *Ορίζουν το όρθογραφικό κείμενο, όπως και στους προηγούμενους τρόπους. Στην ώρα του μαθήματος το κείμενο αυτό γράφεται καθ' ύπαγόρευση του δασκάλου από ένα παιδί στον πίνακα και ταυτόχρονα από όλα τα άλλα παιδιά στα τετράδιά τους. Κατόπιν γίνεται η διόρθωση των λαθών ενώπιό μένου, που έγραψε το παιδί στον πίνακα, με τη συνεργασία όλων των παιδιών. Τέλος ο δάσκαλος προκαλεί τα παιδιά να κάμουν αυτοδιόρθωση, δηλαδή να διορθώσουν μόνο τους τα λάθη που έκαναν, βλέποντας το όρθο πια κείμενο, που είναι στον πίνακα.

Ούτε και αυτός ο τρόπος είναι κατά τη γνώμη μας καλός, γιατί από τη μία υπάρχει και πάλι ο κίνδυνος να γίνη έντυπωση σφαλερών εικόνων διαφόρων λέξεων και από την άλλη δεν είναι βέβαιο πως τα παιδιά θα κατορθώσουν να εύρουν και διορθώσουν, όπως πρέπει, όλα τα λάθη τους.

Τέταρτος τρόπος: *Ορίζουν το όρθογραφικό κείμενο όπως συνήθως. Στην ώρα του μαθήματος όλα τα παιδιά γράφουν το όρθογραφικό μάθημα στο τετράδιό τους καθ' ύπαγόρευση του δασκάλου.

Κατόπιν ο δάσκαλος καλεί ένα, ένα παιδί στην έδρα του και διορθώνει τα λάθη του παιδιού ενώπιόν του. Και αυτό τον τρόπο δεν μπορούμε να τον επιδοκι-

μάσουμε, γιατί, έκτός του ότι δεν προάγει το παιδί σε καμιά αυτενέργεια, αφού ούτε στην εύρεση ούτε στη διόρθωση των λαθών λαμβάνει μέρος, καταντά άτομικη εργασία, που χρειάζεται πολλή ώρα —πολλές φορές δύο και τρία μαθήματα— για να τελειώσει.

Πέμπτος τρόπος: Κάνουν όλη την άνω εργασία του τέταρτου τρόπου με μόνη διαφορά, πως, αντί να διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη των παιδιών, τα υπογραμμίζουν μόνο και προκαλούν τα παιδιά να διορθώσουν μόνο τους τα λάθη που έκαναν. *Αποδοκιμάζουμε και αυτό τον τρόπο, γιατί καταντά κι αυτός άτομικη εργασία και χρειάζεται όλη την ώρα που χρειάζεται και ο τέταρτος τρόπος.

Παραθέτουμε τώρα το δικό μας τρόπο.

Ο δικός μας τρόπος:

Κατά τη γνώμη μας οι διδάσκαλοι, για να επιτύχουν στη διδασκαλία της όρθογραφίας, πρέπει να κάμνουν τα εξής:

1. *Ανα ορίσουν το όρθογραφικό κείμενο που θα μελετήσουν τα παιδιά στο σπίτι, να τα οδηγούν και με ποιο τρόπο θα ετοιμάζονται στο σπίτι. Πρέπει δηλαδή να λένουν στα παιδιά τα εξής: «Πρώτα, να διαβάσετε στο σπίτι το όρθογραφικό μάθημά σας με προσοχή 3-4 φορές» δεύτερο να δητε με πια μεγάλη προσοχή όλες λέξεις νομίζετε πως είναι πιο δύσκολες και κατόπιν να ήπτε μεγαλόφωνα πως γράφεται καθεμιά απ' αυτές τις δύσκολες λέξεις» και τρίτο, καθεμιά απ' αυτές τις δύσκολες λέξεις να τις γράψετε στο πρόχειρό σας τετράδιο 2-3 φορές.

2. Στο σχολείο, την ώρα που θα εξετάσθη το μάθημα, να παρέχουν στα παιδιά κάθε δυνατή βοήθεια. Δηλαδή πρέπει να ζητούν από τα παιδιά να διαβάσουν με προσοχή το μάθημα μία φορά ενώπιό τους. *Υστερα να παίρνουν οι ίδιοι οι διδάσκαλοι μία από τις δύσκολες λέξεις του μαθήματος και να ζητούν από ένα παιδί πρώτα να τους πη μεγαλόφωνα πως γράφεται αυτή ή λέξη κι ύστερα να γράψη τη λέξη αυτή στον πίνακα. Κατόπιν την ίδια λέξη πρέπει να τη γράψουν όλα τα άλλα παιδιά στο πρόχειρό τους τετράδιο. Αυτή την εργασία πρέπει οι διδάσκαλοι να την κάνουν για όλες τις δύσκολες λέξεις του μαθήματος.

Μ' αυτό τον τρόπο βοηθούνται όλα τα παιδιά και ιδίως όσα για τον ένα ή τον άλλο λόγο δεν διάβασαν το μάθημα στο σπίτι, γιατί την τελευταία στιγμή, πριν άρχιση η υπαγόρευση του μαθήματος της όρθογραφίας, βοηθούνται στο να προσλαμβάνουν τις εικόνες των δύσκολων λέξεων και με τις τρεις αλυσίδες.

*Όταν το μάθημα γίνετα με παιδιά της Α' και Β' τάξεως, οι διδάσκαλοι πρέπει να γράφουν οι ίδιοι καθεμιά από τις δύσκολες λέξεις στον πίνακα και έπειτα

να λένουν στα παιδιά να δοϋν τη λέξη αυτή με προσοχή. Κατόπιν να προκαλούν ένα παιδί να τους πη μεγαλόφωνα πως γράφεται η λέξη που είναι στον πίνακα και τέλος να ζητούν από όλα τα παιδιά να γράψουν τη λέξη στο πρόχειρό τους τετράδιο.

3. Να διαβάζουν το όρθογραφικό μάθημα καθαρά και μεγαλόφωνα, τα δε παιδιά να μη γράφουν, αλλά να ακούουν μόνο και να παρακολουθούν.

4. Να υπαγορεύουν στα παιδιά το όρθογραφικό κείμενο σιγά και καθαρά. Τα παιδιά θα γράφουν το κείμενο με γράμματα καλά και καθαρά, όχι όμως στα πρόχειρά τους τετράδια, αλλά σε ξεχωριστά τετράδια των όρθογραφικών ασκήσεων και πάντα στην άριστη σελίδα των τετραδίων. *Η δεξιά σελίδα των τετραδίων προορίζεται πάντα για τα λάθη. *Αν το όρθογραφικό κείμενο είναι μικρό και τα παιδιά έχουν διαταχθή από το δάσκαλό τους να το μάθουν από μνήμης, τότε τα παιδιά θα γράφουν αυτό το κείμενο από μνήμης, χωρίς υπαγόρευση του δασκάλου.

5. Να προκαλούν τα παιδιά να άνοιξουν τα βιβλία τους και να εύρουν μόνο τους τα λάθη που έκαναν και να τα υπογραμμίσουν. *Η έρευνα αυτή καθώς και η εύρεση και η υπογράμμιση των λαθών από τα ίδια τα παιδιά είναι μία αυτενέργεια πολύ σπουδαία και πολύτιμη για τα παιδιά.

6. Να ζητούν από τα παιδιά να ανταλλάξουν τα τετράδια τους με τα διπλανά παιδιά και να κάμουν άμοιβαίο έλεγχο. Στον άμοιβαίο αυτό έλεγχο κάθε παιδί πρέπει να προσέχη, μήπως στο τετράδιο του συμμαθητού τους υπάρχει κανένα λάθος, που δεν το είδε και δεν το υπογράμμισε ο συμμαθητής τους. *Όταν ένα παιδί νομίζει πως βρήκε ένα τέτοιο λάθος, δεν πρέπει να το υπογραμμίση, γιατί είναι ένδεχομένο να μη έχη δικαίον το μόνο που πρέπει να κάμνη είναι να βάλλη από κάτω μόνο μία μικρή στιγμή, για να το ένθυμηται. *Όταν όλα τα παιδιά τελειώσουν τον έλεγχο τους και βάλουν τις στιγμές τους, ο δάσκαλος πρέπει να ζητή από αυτά να του άναφέρουν τα λάθη που έσημείωσαν με στιγμή και, αν έχουν δικαίον, τότε τη στιγμή να την κάμουν γραμμή, δηλαδή να υπογραμμίσουν το λάθος. *Η εργασία αυτή δίνει κύρος στα παιδιά, τους επιβάλλει κάποια ευθύνη και τους έμβάλλει αυτοπεποίθηση, πράγματα πολύτιμα για τα παιδιά.

7. Να ζητούν από τα παιδιά να πάρουν το καθένα το δικό τους τετράδιο και να κάμουν αυτά διόρθωση, δηλαδή το καθένα να διορθώση τα δικά του λάθη—κείνα που βρήκε ο ίδιος και κείνα που του βρήκε ο συμμαθητής του.—*Η διόρ-

θωση θα γίνεται σύμφωνα με τον τρόπο, που είπαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο πώς είναι ο καλύτερος από όλους» δηλαδή να γράφουν με κόκκινο μολύβι το όρθο ακριβώς πάνω στο λάθος και έτσι πού να σκεπάζεται ο δάσκαλος το λάθος και να φαίνεται καλά μόνο το όρθο. Και αυτή η εργασία είναι μία πολύτιμη για τα παιδιά αὐτενέργεια.

8. Να κάνουν τη βαθμολογία των παιδιών προφορικά. Τούτο γίνεται έτσι: «Ο δάσκαλος ἐρωτᾷ: «Ποιοί από σας δὲν ἔκαναν κανένα λάθος;» «Όσα παιδιά δὲν ἔκαναν λάθος ὑψώνουν το χέρι και ο δάσκαλος τοὺς λέγει «Μπράβο, τὰ δὲ παιδιά κατεβάζουν το χέρι τους. Κατόπι ο δάσκαλος ἐρωτᾷ: «Ποιοί ἔκαναν ἕνα λάθος μόνο;» «Όσα παιδιά ἔκαναν ἕνα λάθος ὑψώνουν το χέρι και ο δάσκαλος τοὺς λέγει «Πολύ καλά». «Επειτα ἐρωτᾷ: «Ποιοί ἔκαναν δύο λάθη;» Τὰ παιδιά πού ἔκαναν δύο λάθη ὑψώνουν το χέρι και ο δάσκαλος τοὺς λέγει «Αρκετά καλά».

Ο δάσκαλος ἐρωτᾷ πάλι: «Ποιοί ἔκαναν τρία λάθη;» Τὰ παιδιά πού ἔκαναν τρία λάθη ὑψώνουν το χέρι και ο δάσκαλος τοὺς λέγει «Καλά». Τέλος ο δάσκαλος ἐρωτᾷ: «Ποιοί ἔκαναν παραπάνω από τρία λάθη;» Τὰ παιδιά ὑψώνουν το χέρι και ο δάσκαλος τα συμβουλεύει νὰ προσέχουν νὰ μὴ κάνουν πολλά λάθη. Ἀπὸ τὰ παιδιά πού ἔκαναν περισσότερα ἀπὸ τρία λάθη ο δάσκαλος δὲν πρέπει νὰ ζητᾷ νὰ μάθῃ ἀκριβῶς πόσα λάθη ἔκαναν, γιατί κάποτε τὰ παιδιά αὐτὰ θίγονται και προάγονται σὲ συναίσθημα τῆς κατωτερότητος. Ο τρόπος αὐτὸς τῆς βαθμολογίας τῶν παιδιῶν εἶναι πὺ ἀνοικτοκαρδὸς, γίνεται σὲ πιο κατάλληλη ὥρα και δὲν ἐνοχλεῖ τὰ παιδιά. Πρέπει δὲ νὰ εἰμεθα βέβαιοι πὺς τὰ παιδιά, εἴταν ἀντιληφθοῦν ὅτι τοὺς ἔχομε ἐμπιστοσύνη και πὺς δὲν θυμώνομε και δὲν τὰ προσβάλλομε γιὰ τὰ λάθη πού ἔκαναν, οὐδέποτε κρύβουν τὸν ὀρθὸ τῶν λαθῶν πού ἔκαναν.

9. Νὰ ζητοῦν ἀπὸ τὰ παιδιά νὰ τοὺς πούν τὰ λάθη πού ἔκαναν, νὰ τὰ γράφουν (οἱ δάσκαλοι) σὲ πλῆκα και νὰ νουν πάνω σ' αὐτὰ τὴν ἀναγκαία συζήτηση με τὰ παιδιά. Τὰ λάθη αὐτὰ θὰ καταγράφονται σὲ πλῆκα σὲ τρεῖς στήλες. Στὴν πρώτη στήλη θὰ γράφονται τὰ λάθη πού δὲν ἔπρεπε νὰ γίνουν ἀπὸ τὰ παιδιά, γιατί εἶναι πολὺ ἐύκολες λέξεις. Στὴ δεύτερη στήλη θὰ γράφονται τὰ λάθη, πού ἐπίσης δὲν ἔπρεπε νὰ γίνουν ἀπὸ τὰ παιδιά, γιατί εἶναι λέξεις πολὺ συνηθισμένες και γιατί τὰ παιδιά ἀκουσαν γι' αὐτὰ τὰ λάθη πολλὰ σὲ μάθημα τῆς Γραμματικῆς. Στὴν τρίτη στήλη θὰ γράφονται τὰ λάθη, πού δὲν εἶναι συνηθισμένες λέξεις και πού, τρόπον τινά, ὑπῆρχε φόβος νὰ κάνουν λάθος τὰ παιδιά.

10. Νὰ ζητοῦν ἀπὸ ὅλα τὰ παιδιά νὰ γράφουν σὲ εἰδικὸ τετράδιο τὶς λέξεις πού ἔγραψαν στὴν τρίτη στήλη τοῦ πλῆκα. Ἀν εἶναι παιδιά τῆς Γ' και Δ' τάξεως, πρέπει νὰ γράφουν τὶς λέξεις αὐτὲς σ' ἕνα ξεχωριστὸ τετράδιο, πού λέγεται Κ α τ ἄ λ ο γ ο ς λ ῥ ῥ ε ω ν. Σ' αὐτὲς τὶς τάξεις και ὁ ἴδιος ὁ δάσκαλος θὰ γράφῃ τὶς ἴδιες λέξεις σὲ λεγόμενον Λ ε ξ ι κ ὸ τῆς τ ἄ ξ ε ω ς. Τὸ Λεξικό αὐτὸ εἶναι ἕνα μεγάλο χαρτόνι, διηρημένο σὲ 24 τετράγωνα, πού τὸ καθένα ἔχει ἕνα γράμμα τοῦ ἀλφαβήτου ἀπὸ τὸ Α—Ω. Γράφει δὲ ὁ δάσκαλος καθεμιά ἀπὸ αὐτὲς τὶς λέξεις σὲ τὴν ἑκάστη τοῦ γράμματος, ἀπὸ τὸ ὁποῖο ἀρχίζει ἡ λέξη. Ἀν εἶναι παιδιά τῆς Ε' και ΣΤ' τάξεως, τὰ παιδιά θὰ γράφουν αὐτὲς τὶς λέξεις σ' ἕνα εἰδικὸ τετράδιο, πού λέγεται Λ ε ξ ι κ ὸ τῶ ν παι δι ὶ ὶ ν. Τὸ Λεξικό αὐτὸ εἶναι ἕνα ξεχωριστὸ τετράδιο στὴν κάθε του σελίδα εἶναι γραμμένο ἕνα γράμμα τοῦ ἀλφαβήτου ἀπὸ τὸ Α—Ω. Κάθε λέξη γράφεται στὴ σελίδα τοῦ γράμματος, ἀπὸ τὸ ὁποῖο ἀρχίζει ἡ λέξη.

11. Νὰ ζητοῦν ἀπὸ τὰ παιδιά πού ἔκαναν λάθη, νὰ γράφουν αὐτὰ τὰ λάθη—τὸ καθένα 2—3 φορές—σὲ τετράδιο τῶν ὀρθογραφικῶν ἀσκήσεων. Στὸ τετράδιο αὐτὸ, ὅπως εἰπαμε και στὴν παράγραφο 4, τὸ ὀρθογραφικὸ κείμενο γράφεται πάντα στὴν ἀριστερὴ σελίδα. Τὰ λάθη γράφονται πάντα στὴ δεξιὰ σελίδα και ἀκριβῶς ἀπέναντι στὴ γραμμὴ πού εἶναι τὸ καθένα ἀπὸ αὐτὰ τὰ λάθη. Ἔτσι, σύμφωνα με ὅσα ἀναφέραμε πὺ πάνω, μία καλὴ πορεία γιὰ τὴν διδασκαλίαν τῆς ὀρθογραφίας στὸ δημοτικὸ σχολεῖο εἶναι με ἴλια λόγια ἡ ἑξῆς:

α) Βοήθεια στὰ παιδιά πρὶν ἀπὸ τὴν γραφὴ τοῦ ὀρθογραφικοῦ κειμένου. (Τὰ παιδιά θὰ προσλαμβάνουν κοῖ ἐντυπῶνουν τὶς λέξεις με τρεῖς αἰσθήσεις).

β) Ἀνάγνωση τοῦ ὀρθογραφικοῦ κειμένου ἀπὸ τὸ δάσκαλο. (Τὰ παιδιά ἀκούουν μόνο).

γ) Γραφὴ τοῦ ὀρθογραφικοῦ κειμένου ἀπὸ τὰ παιδιά ἀπὸ μνήμης ἢ καθ' ὑπαγόρευση.

δ) Εὕρεση και ὑπογράμμιση τῶν λαθῶν ἀπὸ τὰ παιδιά.

ε) Ἀμοιβαῖος ἔλεγχος τῶν τετραδίων ἀπὸ τὰ παιδιά.

ς) Αὐτοδιόρθωση τῶν παιδιῶν.

ς) Βαθμολογία προφορικῇ.

η) Καταγραφὴ τῶν λαθῶν σὲ πλῆκα και σχετικὴ συζήτηση με τὰ παιδιά.

θ) Γραφὴ μερικῶν δυσκόλων λέξεων σὲ πλῆκα τῶν λέξεων και σὲ Λεξικό τῆς τάξεως (Γ' και Δ' τάξ.), ἢ σὲ Λεξικό τῶν παιδιῶν (Ε' και ΣΤ' τάξ.).

ι) Γραφὴ τῶν λαθῶν πού ἔγιναν, μόνον ἀπὸ τὰ παιδιά πού ἔκαναν τὰ λάθη. Ἐμεῖς ἀπὸ πολὺχρονη πείρα γνωρίζο-

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΥΠὸ ΠΑΝ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, ΜΕΤΕΚ. Δ)ΛΟΥ

Α'. Ἐννοια τοῦ ποιήματος

Ποῖημα εἶναι τὸ δημιούργημα μιᾶς τῶν καλῶν τεχνῶν, τῆς ποιήσεως, πού εἶναι ἡ μία πλευρὰ τῆς Λογοτεχνίας, τῆς ὁποίας ἡ ἄλλη εἶναι ὁ πεζὸς λόγος.

Τὸ ποῖημα εἶναι ὁ ἔμμετρος και ρυθμικὸς λόγος, ἐνῶ τὸ πεζογράφημα εἶναι λόγος, χωρὶς μέτρο και ρυθμὸ.

Τὸ ποῖημα ἀποτείνεται περισσότερο σὲ συναίσθημα, διότι, ἐνῶ ἀφορμᾷται ἐκ τῆς πραγματικότητος, ἀσχολεῖται με πράξεις και λόγους ὅχι ἐκ τῆς πραγματικότητος, ἀλλὰ φανταστικά, τὰ ὁποία δὲν ὑπάρχουν, ἀλλ' ἔπρεπε ἢ μποροῦν νὰ ὑπάρχουν. Λέμε περισσότερο σὲ συναίσθημα, διότι δὲν ἀποβλέπει μόνο σ' αὐτὸ, ἀλλ' ὅπως θὰ ἰδοῦμε πὺ κάτω και στὴ διανόηση, λιγώτερο ὅμως. Αὐτὸ θὰ μᾶς χρησιμεύσῃ και στὴ μέθοδο γιὰ τὴ διδασκαλίαν τοῦ ποιήματος.

Χαρακτηριστικὰ τοῦ ποιήματος.

Τὸ ποῖημα ἔχει ὡς χαρακτηριστικὰ τὴν ἀντικειμενικότητα, τὴν ὑποκειμενικότητα ἢ και τὰ δύο μαζί.

Όταν λέμε ἀντικειμενικότητα ἐννοοῦμε, ὅτι ὁ ποιητὴς φανεροῦναι τὰ συναισθήματά του δι' ἄλλων, τρίτων προσώπων, σὲ γεγονότα πού τὰ διηγείται. Αὐτὸ εἶναι τὸ ἐπικὸ ποῖημα.

Όταν λέμε ὑποκειμενικότητα ἐννοοῦμε, ὅτι ὁ ποιητὴς ἐκφράζει ἀπ' εὐθείας τὰ συναισθήματά του σὲ εὐθὺ λόγῳ. Αὐτὸ εἶναι τὸ λυρικὸ ποῖημα.

Τὸ τρίτο εἶδος, πού ἔχει χαρακτηριστικὰ και τὴν ὑποκειμενικότητα και τὴν ἀντικειμενικότητα, εἶναι τὸ ἐπικολυρικὸ ποῖημα.

Και τὸ δράμα εἶναι εἶδος ποιήσεως. Δὲ μᾶς ἐνδιαφέρει ὅμως και τόσο, γιατί τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ποιήσεως δὲν μᾶς ἀπασχολεῖ καθόλου σὲ δημοτικὸ, γιατί εἶναι ἀνώτερο γιὰ τὶς πνευματικὰς δυνάμεις τῆς ἡλικίας τῶν παιδιῶν τοῦ σχολείου αὐτοῦ.

Τὸ χαρακτηριστικὸ τῶρα ὅλων τῶν εἰδῶν τοῦ ποιήματος εἶναι ὁ ρυθμὸς, ὁ ὁποῖος χαρακτηρίζει τὴν ποίησιν ὡς μίαν τῶν καλῶν τεχνῶν, ὅπως π.χ. εἶναι και ἡ ζωγραφικὴ, στὴν ὁποία ὁ χῶρος, διηρημένος καθ' ὁρισμένους κανόνες, ἔχει τὴν συμμετρίαν, ἐνῶ στὴν ποίησιν ὁ χρόνος ἔχει τὸν ρυθμὸ.

Αὐτὸ τὸ χαρακτηριστικὸ τοῦ ποιήματος θὰ μᾶς χρησιμεύσῃ και στὴ διὰτύπωση τοῦ σκοποῦ τῆς διδασκαλίας τοῦ ποιήματος.

Δηλαδή ἐκεῖνο πού κάνει ἱσχυρὴ τὴν διαφορὰ τοῦ ποιήματος ἀπὸ τὸ πεζογράφημα εἶναι, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἑξωτερικὴν, τὸ μέτρο, πού κυριαρχικὰ ὑπάρχει στὴν ποίησιν, και τὸ ὅτι στὴν ποίησιν ὑπάρχει ἡ συναισθηματικὴ ἐξάφηση και στοχασμὸς σὲ περιοχόμενον και ἐκφραστικὴ τελειότης στὴ μορφὴ σὲ στενὴ συνύφανση. Ἔτσι καθαρὰ φαίνεται πὺς ἡ διαφορὰ εἶναι διαφορὰ βάθους περισσότερο παρὰ ἐξωτερικῇ.

Β'. Παιδαγωγικὴ ἀξία τοῦ ποιήματος

Τὸ ποῖημα ἐγεννήθη πρὶν ἀπὸ τὸ πεζογράφημα. Λογοτεχνικὰ ἔργα δὲν

με πὺς ἡ πὺ πάνω ἐργασία φέρει λαμπρά ἀποτελέσματα και πὺς ἡ διεξαγωγὴ τῆς ἐργασίας αὐτῆς, μ' ὅλη τὴν ποικιλίαν πού παρουσιάζει, δὲν παίρνει περισσότερο ἀπὸ 20'—25', ἀνάλογα με τὸ ποσὸ τοῦ κειμένου και τῶν λαθῶν πού ἔγιναν. Μό-

νο στὰ δύο, τρία, πρῶτα μαθήματα, πού τὰ παιδιά δὲν ἔχουν συνηθίσει ἀκόμα στὴν ἐργασία, εἶναι ἐνδεχόμενον νὰ χρειασθοῦν λίγα λεπτά περισσότερο.

Α. ΝΙΚΟΛΑΪΔΗΣ

υπάρχουν άλλα πρὸ τῶν ποιημάτων τοῦ Ἡσιόδου καὶ τοῦ Ὀμήρου. Ἄλλο εἶδος λόγου δὲν ὑπῆρχε καὶ ἦτο τελείως ἄγνωστο πρὸ τοῦ 450 π.Χ. Ἀπὸ τοῦ 450 καὶ ὕστερα οἱ Ἕλληνες ἔκαμαν χρῆσιν τοῦ πεζοῦ λόγου στὴν Ἱστορία κατ' ἀρχάς, ἐνῶ ἀργότερα ἀνεπτύχθη τὸ πεζὸ λογοτέχνημα.

Ἡ τότε κοινωνία θεωρεῖται ὅτι ἦτο στὴν παιδική της ἡλικία ἐν σχέσει μετὰ τῆ σημερινῆς, ἡ ὁποία τόσο ἔχει ἐξελιχθῇ. Ἐπομένως εὐνόητον εἶναι κατὰ παραλληλισμόν, ὅτι, ἀφοῦ στὴν παιδική της ἡλικία ἡ κοινωνία ἠρέσκετο στὸ ποίημα, καὶ αὐτοῦ τοῦ εἶδους τοῦ λόγου ἔκανε χρῆσιν, καὶ στὸ παιδί νὰ ἀρέσῃ τοῦτο. Πράγματι ἀρέσει στὸ παιδί τὸ ποίημα. Αὐτὸ τὸ παρατηροῦμε ὅταν στὸ ἀναγνωστικό τους τὰ παιδιά ἀσχολοῦνται μετὰ πεζὰ λογοτεχνήματα ἐπιμόνως ζητοῦν ποιήματα ἢ ὅταν πρὸ τῆς 25ης Μαρτίου ἢ πρὸ τῶν ἐξετάσεων εὐχαρίστως κάθονται, μετὰ τὸ πέρασ τῶν μαθημάτων, γιὰ τὶς ἀπαγγελίας.

Βέβαια, ὅταν ζητοῦμε ἀπὸ τὸ παιδί τοῦ Δημ. σχολείου ἀνάλυση ποιημάτων καὶ καλλιτεχνικὲς κρίσεις, ἀσφαλῶς θὰ τὸ κάνουμε ν' ἀποφεύγῃ τὸ ποίημα.

Τὸ ποίημα διεγείρει τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ καὶ προπαντὸς ἔκεινο τὸ ποίημα ποὺ συμφωνεῖ μετὰ τὰ παιδικὰ ἐνδιαφέροντα, τὸ συγκινεῖ, τὸ καταμαγεύει.

Διὰ τῶν ποιημάτων οἱ ποιηταὶ δίνουν ἀφορμὴ γιὰ τὴν ἐξαγωγή ἐξαιρετικῶν καὶ ποικίλων διδαγμάτων. Ἀπὸ τὰ ποιήματα ἀντλοῦνται διάφορες σκέψεις. Μέσα στὰ ποιήματά τους οἱ ποιηταὶ κυκλοφοροῦν ὡς παιδαγωγοὶ φωτισμένοι καὶ ἀσκοῦν ὅλη τους τὴν ὑποβολὴ στὸν ἀναγνώστη. Ἔτσι καὶ στὸ παιδί, στὸ ὁποῖο διδάσκονται τὰ ποιήματα, θὰ ἐνεργήσουν αὐτὰ ἔτσι, ὥστε τοῦτο νὰ προβάλλῃ εἰς τὰ ἰδεώδη πρότυπα τῶν ποιημάτων ὅλες του τὶς ἐπιδιώξεις καὶ ἀναζητήσεις. Ἡ προσπάθειά του θὰ τείνῃ πρὸς τὰ πρότυπα, ἀφοῦ ἡ ζωὴ εἶναι περισσότερο μίμηση καὶ προπαντὸς ἡ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ.

Καὶ στὰ ποιήματα εἶναι διάχυτα χίλιον λογιῶν τέτοια ἰδανικά ὅπως π.χ. τὸ ἰδανικὸ τοῦ Ἑλληνισμοῦ, ἠθικὲς ἀξίες, ὅπως τὸ «γνῶθι σ' αὐτόν», ἡ οἰκογενειακὴ ζωὴ, τὰ ἥθη καὶ ἔθιμά μας, ἡ θρησκευτικὴ ἀνάτασι, ὁ κοινωνικὸς πόνος, ἡ ἀγάπη τοῦ ὁραίου, ἡ λατρεία τοῦ ἠθικοῦ κάλλους, ἡ δίψα τῆς ἀλήθειας κλπ.

Ἡ παιδαγωγικὴ ἀξία τοῦ ποιήματος εἶναι ἀναμφισβήτητος τεραστία. Τὸ ποίημα εἶναι συντελεστὴς μορφώσεως, ὅχι μόνον διανοητικῆς, ἀλλὰ μορφώσεως ποὺ φτάνει κυρίως στὴν ἀγωγή τῆς βουλήσεως.

Ὅταν ἐμεῖς διδάσκουμε ἓνα ποίημα, δὲν κάνουμε τίποτε τὸ δικό μας. Καμμιὰ δική μας ἐπίδρασις ἐπὶ τοῦ χαρακτῆρος τῶν παιδιῶν ἀσχεῖται. Ἐκεῖνο ποὺ κάνουμε καὶ σ' αὐτὸ ἔγκειται ἡ ἐπιτυχία τῆς διδασκαλίας μας, εἶναι, ὅτι δίνουμε τὴν εὐκαιρία εἰς τοὺς μεγάλους παιδαγωγοὺς—κοινωνικοὺς ἢ ἐθνικοὺς, τοὺς ποιητάς—νὰ ἐπιδράσουν ἐπὶ τῶν μαθητῶν μας καὶ εἰς τοὺς μαθητάς νὰ δεχτοῦν τὴν παιδαγωγικὴ ἐπίδραση ἐκείνων ὑπὸ τοὺς καλύτερους ὅρους.

Ἐπειδὴ τὴν ὥρα, ὅπως βλέπομε στὴν Ἱστορία τῆς παιδαγωγικῆς, οἱ ποιηταὶ εἶναι ἐκεῖνοι, ποὺ χαρακτηρίζουν μιὰ ἐποχὴ ἢ μιὰ κοινωνία, θὰ εἴπῃ ὅτι οἱ ποιηταὶ εἶναι φωτισμένοι παιδαγωγοὶ καὶ παντοτινοὶ κύρους. Κι' ἂν αὐτὸ εἶναι ἀληθινόν, κατὰ συνέπεια καὶ τὰ δημιουργήματά τους, τὰ ποιήματα, ποὺ εἶναι διάχυτα ἀπὸ ἰδανικά τῶν ποιητῶν, εἶναι τὰ καλύτερα παιδαγωγικά μέσα, ἀναιμιόρητου ἀξίας.

Γ'. Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τῶν ποιημάτων

Διάφοροι καὶ κατὰ διαφόρους καιροὺς ἦσαν οἱ σκοποὶ τῆς διδασκαλίας τοῦ ποιήματος, ποὺ προέβαλλαν καὶ ὡς κατευθύνσεις.

1. Μία κατευθύνσις ἐξάγει τὸ ἠθικὸ στοιχεῖο, ὅτι δηλαδὴ διὰ τῆς ποιήσεως καλλιεργοῦμε τὴν ἠθικοθρησκευτικὴν διάπλαση τῶν παιδιῶν. Αὐτὸς εἶναι ὁ ἠθικοθρησκευτικὸς σκοπός.

2) Ἄλλη ἐξάγει τὸν πλουτισμὸν τῶν γνώσεων, τὸ γλωσσικόν, γραμματικόν.

καὶ φιλολογικὸ στοιχεῖο, δηλαδὴ τὴ διάπλαση τῆς διανοίας. Αὐτὸς εἶναι ὁ εἰδολογικὸς καὶ διανοητικὸς σκοπός.

Αὐτὲς οἱ δύο κατευθύνσεις τοῦ σκοποῦ τῆς διδασκαλίας τῶν ποιημάτων παρουσιάζονται εἴτε κεχωρισμένες εἴτε συννηνωμένες καὶ στὴν πράξιν ἐπιδιώκετο διὰ τῆς διδασκαλίας ἡ ἐπίδρασις ἐπὶ τὸ ἦθος τοῦ παιδιοῦ καὶ ἡ ἀνάδειξις τοῦ νοῦ διὰ συσσωρεύσεως γραμματικῶν παρατηρήσεων, δι' ἀναλύσεως προτάσεων κλπ. ἡ παροχὴς πληροφοριῶν, λαμβανομένων ἐκ τῆς ἱστορίας τῆς Λογοτεχνίας. Τὸ τελευταῖο τοῦτο μέρος προσιδιᾶται ἀπόλυτα στὶς ἀρχὰς τοῦ παλίου σχολείου.

3. Ἐκτὸς αὐτῶν τῶν δύο κατευθύνσεων διεμορφώθη καὶ τρίτη, νεωτέρα, ἡ λογοτεχνικὴ. Οἱ ὁπαδοὶ τῆς ὑποστηρίζουν, ὅτι διὰ τῶν ποιημάτων θ' ἀποσκοποῦμε στὴν καλαισθητικὴ συγκίνηση, τὴν καλαισθητικὴν ἀπόλαυση. Τὰ ποιήματα κατ' αὐτοὺς, δὲν πρέπει ν' ἀποβλέπουν σὲ τίποτε ἄλλο, γι' αὐτὸ δὲν ἀναλύονται στὸ σχολεῖο, διότι ἔτσι καταστρέφονται λογοτεχνικῶς. Τὰ ποιήματα, κατ' αὐτοὺς, πρέπει ν' ἀπαγγέλλονται ἀπλῶς καὶ οἱ ὥρες τῆς ἀπαγγελίας νὰ θεωροῦνται καὶ ὥρες ἀπολαύσεως.

4. Τέλος ἄλλοι προβάλλουν ὡς κατευθύνση τὴ συνειδητὴ κατανόηση μετὰ τὴν αἰσθητικὴ κρίση. Αὐτοὶ ὑποστηρίζουν, ὅτι ἡ ἀπλὴ μετάγγις τῆς αἰσθητικῆς συγκινήσεως δὲν εἶναι ἀρκετὴ. Ἡ πολὺμερὴ καὶ τελειότερη ἱκανοποίηση, ποὺ μπορεῖ νὰ δώσῃ ἡ ποίηση, προϋποθέτει συνειδητὴ κατανόηση, στηριζομένη σὲ μιὰ κρίση αἰσθητικὴ ποὺ θὰ ἀπλώνεται καὶ στὴ μορφή καὶ στὸ περιεχόμενο.

Ἡ φύσις τῶν ποιημάτων ἀφ' ἑνὸς καὶ ἡ ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ ἀφ' ἑτέρου θὰ μᾶς βοηθήσουν νὰ διαφοροποιήσωμε τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας τῶν ποιημάτων. Ἡ ἐπίδραση τῶν ποιημάτων εἶναι ἀδύνατον νὰ εἶναι μεμονωμένη, δηλ. νὰ κατευθύνεται εἰς ἓνα καὶ μόνον ἐκ τῶν προεκτεθέντων σκοπῶν. Διότι, ἐνῶ ἓνα ποίημα εἶναι ἠθικοθρησκευτικὸν περιεχόμενον, δὲν εἶναι δυνατόν νὰ μὴν ἔχῃ μορφωτικὴν ἐπίδραση ἐπὶ τῆς διανοίας ἢ νὰ μὴν ἔχῃ ἄλλη μορφωτικὴ ἐπίδραση, γλωσσικὴ, πλουτισμὸ γνώσεων, φιλολογικὰ στοιχεῖα κλπ. ἢ νὰ μὴν ἐπιδρά εἰς ἄλλα, ἐκτὸς τοῦ θρησκευτικοῦ, συναισθημάτων, νὰ συγκινή διαφοροτρόπως.

Δηλαδὴ ἡ ἐπίδραση τῶν ποιημάτων, εἴτε ὁ διδάσκων τὸ θέλει εἴτε ὄχι, εἶναι πολὺπλευρὴ ἠθικοθρησκευτικὴ καὶ συγχρόνως γλωσσικὴ, μορφωτικὴ τῆς διανοίας, βουλευτικὴ καὶ συναισθηματικὴ. Ἀρὰ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῆς διδασκαλίας ὅλης μένει ὁ μέσος δρόμος: αἰσθητικὸς καὶ συγχρόνως μορφωτικὸς, ποὺ προϋποθέτει τὸ ποίημα ὡς συνῆλκον περιεχομένου καὶ μορφῆς ἢ «βλῆς καὶ εἶδους», ὅπως λέγεται στὴ λογοτεχνία.

Ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῶν τοῦ ὅλιου τοῦ δέχεται τὴν ἐπίδραση, δηλαδὴ τῶν μαθητῶν.

Οἱ προεκτεθέντες σκοποὶ θέλουν ἕκαστος νὰ θίξῃ μιὰ μεμονωμένη ὑψηλὴ τῆς ψυχικῆς ὑπάρξεως τοῦ παιδιοῦ. Ἀντιμετωπίζον τὶς ψυχικὰς λειτουργίας τοῦ παιδιοῦ μεμονωμένες. Θέλουν νὰ ἐπιδράσουν στὴ νόηση π.χ. χωρὶς νὰ θίγουν τὸ συναισθηματικὸν ἢ τὴ βουλευτικὴ διάθεσιν τοῦ παιδιοῦ.

Ὅμως ἡ σύγχρονη ψυχολογία γενικῶς λέει, ὅτι ὁ ψυχικὸς βίος τοῦ ἀνθρώπου εἶναι ἐνιαῖος. Ὁ ἄνθρωπος δὲν ὑπάρχει μιὰ στιγμὴ ἢ μιὰ ἡμέρα ὡς διανοούμενος, ν' ἀσχολῆται δηλαδὴ διανοητικά, ἢ τὴν ἄλλη ὡς συναισθανόμενος, νὰ δοκιμάζῃ συγκινήσεις, ἢ τὴν ἄλλη ὡς βουλούμενος, γιὰτὶ πᾶς δὲν θὰ εἶναι ἄνθρωπος.

Ὁ ἄνθρωπος, ὅταν νοῇ, συγχρόνως συναισθάνεται πρὸς τὴ νόηση ἐστράφη ἐκ τοῦ συναισθήματος ἢ ὅταν νοῇ, εἰς αὐτὸ ἀποβλέπει.

Ἀλλὰ καὶ κατὰ τὴ διάρκειαν τοῦ νοεῖν κατέχεται ἀπὸ τὰ συναισθήματα καὶ ἀκόμη ὅταν συναισθανόμενος νοῇ, προβάλλει ἐκεῖνα ποὺ νοεῖ, τὰ πρότυπα, τὶς ἰδέες, στὶς δυνάμεις του, εἰς τὸ ἐν δυνάμει εἶναι του, εἰς τὸν δυνάμει ἑαυτόν του καὶ ὕστερα προχωρεῖ στὴ δράσιν, στὴν πράξιν, στὸ ἔργο, ποὺ λέγεται

Στάδιο λέξεων

Όταν διαπιστωθεί ότι έγινε πλέον ή οπτική αποτύπωση των φράσεων αρχίζει ή ανάλυση αυτών. Στη χαρτοταινία της τάξεως έκοβε ο ίδιος ό μ. με τό ψαλίδι τη πρόταση: όσες λέξεις είχε ή πρόταση τόσοι μ. έσηκώοντο διά νά κόψη καθένας τη λέξη του κατόπιν έκαστος τήν τοποθετούσε κάτωθεν της φράσεως, της οποίας έκαναν τήν ανάλυση, έπακολουθούσαν ανάλυση όλων των λέξεων κατ' αλογικήν σειράν της προτάσεως: έπακολουθούσαν σχετικά παιχνίδια διά τό ξεχώρισμα των λέξεων π.χ. όποιος κρατά τη λέξη «γάλα» νά τη δείξει στά παιδιά καί νά τη βάλει στη θέση της, κάτω από τη πρόταση που είναι στο τοίχο. Κατά τό διδακτικόν τουτό έτος, δέν υπάρχει, όπως αναφέραμε ή οικονομική δυνατότης διά τήν απόκτηση όλων χαρτοταινιών. Ίδού πώς συμπληρώνω γράφω στο πίνακα μία έκ των γνωστών προτάσεων ένας μ. απομονώνει, διά της γραφής, μέ χρωματιστή κιμαλία μία λέξη της άνω προτάσεως, κάτω από τήν ανάλογη θέση αυτής της ίδιας φράσεως: Π.χ. γράφει τη λέξη «Νίνα» κάθε λέξη της προτάσεως γράφεται μέ διαφορετικό χρώμα κιμαλίας. Έπακολουθούν ανάλογα παιχνίδια π.χ. 1) γράφω μία άγνωστη πρόταση εις τήν όποιαν νά υπάρχει μία λέξη από τήν αναλυθείσα φράση. 2) Στην άκρη του πίνακος γράφω λέξεις όχι εις μίαν σειράν, άλλα σκόρπιες: μεταξύ των άγνωστων λέξεων εύρίσκονται οι γνωστές λέξεις, γραμμένες δύο ή τρεις φορές, τίς όποιες υπογραμμίζουν. 3) Γράφω άτελώς τη πρόταση: τ'ά κενά συμπληρώνονται υπό των μαθητών. Π.χ. «μητέρα... νερό» συμπληρώνεται ή λέξη «έλάτε». 4) Εύρεση των άνω λέξεων στο άναγνωστικό βιβλίο. Όταν οικονομούν χαρτονάκια από άχρηστα κουτιά, γράφουν τίς προτάσεις: κόβουν τη πρόταση της ήμέρας, σε λέξεις, που φυλάσσονται σε σπιρτοκούτια. Κάμνω κατάλληλο παιχνίδι εύρίσκουν κατ' έντολήν λέξεις από τό άτομικό κουτί, τίς σηκώνουν ύψηλά, γιά νά μου τίς δείξουν. 5) Σύνθεση νέας φράσεως έκ των γνωστών λέξεων. Έκτείνονται γραπτώς επί του πίνακος κατά σειράν γνωστές λέξεις που συνθέτουν μίαν λογική πρόταση. Τη πρόταση αυτή έχουν αντιγράψει από τον πίνακα μία φορά, στα τετράδιά των, διά νά χρησιμεύσει ως κατ' οίκον εργασία: ήτοι νά γραφή 3-4 φορές. 6) Δίνω φύλλα από μεταχειρισμένο άναγνωστικό, που υπογραμμίζουν τας απομονωθείσας λέξεις κατά σειράν καί κατ' έντολήν. 7) Ανασύνθεση της αναλυθείσας φράσεως.

Στάδιον συλλαβών

Γράφω στο πίνακα τη γνωστή πρόταση «Έλα Λέλα, μήλα». Δίνω μία γενική νύξη γιά παρατήρηση: ήτοι ποία κομμάτια από κάθε λέξη μοιάζουν. Εύρίσκουν εύκόλως τίς όποιες συλλαβές ήτοι τη συλλαβή «λα». Έπακολουθούν ποικίλλες εύχάριστες άσκήσεις σε μορφή παιχνιδιού. 1) Εύρεση της συλλαβής «λα» σε φύλλα παλαιού άναγνωστικού. 2) Εύρεση λέξεων νοερώς, εις τίς όποιες νά υπάρχει ή συλλαβή «λα»: καλλιέργεια άκουστικής μνήμης: δάνειο από τήν αναλυτική κοσυνθετική!... Μερικοί θέλοντας νά κτυπήσουν τήν καθολική μέθοδο, μάς ειρωνεύονται, όταν παρακολουθούν τήν εργασία στο στάδιο αυτό, λέγοντας ότι πολύ στο παλαιά ίχνη πατάμε. Στην ανάλυση βέβαια, θά καταλήξουμε: άλλα τό βασικό της καθολικής είναι ότι δέν αρχίζουμε μέ αυτήν τά παιδιά: ούδέποτε μαθαίνουν τό «λα» λου+α=λά: άλλα διά της συγκριτικής ικανότητος εύρίσκουν τίς όμοιες συλλαβές από τίς γνωστές τους προτάσεις. 3) Κατασκευή της συλλαβής «λά» μέ πλαστιλίνη γραφή στον πίνακα υπό όλων των μ. Στο επόμενο μάθημα, θά υπογραμμισθί υπό των μ. στον πίνακα, στίς γνωστές προτάσεις, ή συλλαβή «νά» κατόπιν, «γά», «τά» κτλ. ήτοι συλλαβές που περιέχουν σύμφωνα άκολουθούμενα από τό φωνήεν «α». Προχωρώντας υπογραμμίζονται προοδευτικώς συλλαβές μέ όλα τά σύμφωνα, άκολουθούμενα κατά σειράν από τά άλλα φωνήεντα: ήτοι «λε», «νε», «γε», «τε». Προσέχω νά άκολουθώ τη σειρά των συμφώνων, που άρχισα μέ τό φωνήεν «α». 4) Σύνθεση νέων λέξεων έκ των απομονωθείσων συλλαβών. 5) Γραφή των συλλαβών τούτων εις μικρά ανάλογα χαρτονάκια, γιά νά σχηματισθί πρόχειρο άναγνωστικό κιβωτίδιο. Η πίστη στη νέα διδακτική μέθοδο άνευρίσκει ποικιλόμορφες άσκήσεις διά τήν απομόνωσην συλλαβών απλά, συλλαβών μέ συνειρμούς, συλλαβών μέ διφθόγγους. Μόνο οι άγνωστοί Χ δέν μπορούν νά αυτενεργήσουν, νά προσδεθούν, νά άνέλθουν, νά βοηθήσουν τά παιδιά μας νά αγαπήσουν τό σχολείο τους, νά γίνουν οι σκαπανείς μιάς νέας ελληνικής γενιάς, που θά ξαναδώσει τά φώτα της Έπιστήμης, ως άλλοτε. Είναι άποκαρδιωτικό, άλλα ούδέποτε μάς αποθαρρύνει, νά αντιμετώπιζωμε συστηματική πολεμική έκ μέρους συναδέλφων αντί συνεργασίας καί εϋγενούς αμίλλης νά αντικρίζωμεν ειρωνείας καί προσπάθειες γιά κλονισμό πίστεως καί αυτοπεποιθήσεως. Έγας συνάδελφος, παραλαγής του άγνωστου Χ, μέ ήρώτης σε ειρωνικό ύφος, γιατί δέν προήχθησαν καί οι 120 μαθηταί άφού καί αυτά τά πνευματικώς κα-

ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ

Του κ. ΙΩΤΗΡ. ΚΑΛΑΝΤΖΟΠΟΥΛΟΥ, ΜΕΤΕΚ. ΔΗΜΟΥ

Αγαπητέ μου φίλε Χάρη,

Διάβασα τήν απάντησή σου στον απόμαχο συνάδελφο «Έπιθεωρήνη κ. Χ.» καί σου στέλνω τήν δική μου απάντηση, όχι άνώδυνη, άλλα ούτε μέ πρόθεση νά σε γροισώ από τίς θέσεις σου. Θέλω μονάχα νά έπισημάνω μερικά σημεία, μερικά έμπόδια που εμφανίζονται στον ώροα έπιστημονικό δρόμο που χαράζεις μέ τό αγαπητό μας «Ν. Σχολείο» έτσι ώστε νά μεταβληθί σε πλατεία λεωφόρο, όπως όλοι έπιθυμούμε. Καί πρώτα-πρώτα θά σου γράψω μερικους διαταγμούς μου, ίσως άδικαιολογητους μά που φωνάζουν άκόμη, μέσα μου.

Τόν ώροα δρόμο που χάραξες έχω τή γνώμη πως μονάχα, μερικες δεκάδες ή εκατοντάδες συνάδελφοι, μπορούν νά τόν άκολουθήσουν. Γιατί έισθε προικισμένοι μέ ξεχωριστή δύναμη καί γιατί μερικες φορές σάς εύνοεί καί ή μοίρα!... Έμεις όμως οι πολλοί προτιμάμε τόν «επατημένο δρόμο» καί έχομε τό μένος νά φωνάξουμε καί νά δείχνουμε τους κινδύνους: σε εκείνους, που πρωτοφτερουγίζουν καί θέλουν ν' άκολουθήσουν τόν φωτεινό δρόμο σας.

Έχομε κι' έμεις οι «Συντηρητικοί» ως ποδυή τις άνησυχίες μας, που μάς άναγοχεύουν τήν ψυχή, άλλα τίς φυλάμε όσο βαθειά μπορούμε, γιατί ξέρομε τόν κοσμογονικό χαρακτήρα τους καί διαχεύομε τόν δυναμισμό τους σε πνευματικούς ορίζοντες. Καί γιά νά τήν σου δώσω λαβή σε παρεξηγήσεις σου λέγω, ότι ή ένταξη των μικρών σιγμών καί των καθημερινών άνησυχιών σε εύνότερες «εσοροποποδές» ψυχικές καταστάσεις γίνεται μέ τήν πίστη, ότι δυστυχώς τέτοια είναι ή μοίρα των περισσότερων ανθρώπων της εποχής μας.

Νοιώθουμε κι' έμεις τόν σκληρό αήρο μας καί δέν αφήνουμε ετήν άπαισιοδοξία καί τό πνεύμα της καθυστέρησης καί του Π. Σχο-

λείου» νά κυριεύση τήν ψυχή μας. Έχομε κι' έμεις τους δραματισμούς καί τή ένευρά μας καί ποθούμε μ' όλη μας τή ψυχή τήν βελτίωση του Δημοτικού μας Σχολείου.

Καί πρώτα-πρώτα θέλω, αγαπητέ φίλε, πρίν μου αποδείξεις «τή σωστή διδασκαλία της άνάγνωσης», νά μέ πείσης, ότι από τήν άνάγνωσιν πρέπει ν' αρχίσωμε τή «μάχη», γιατί εγώ νομίζω, ότι, αν αρχίσωμε από άλλου όχι τή μάχη άλλα τήν ειρηνική εργασία, τό Κάστρο της ά' άναγνώσεως θά πέση χωρίς τουφεκία καί οι έπομένους σπαταλάμε τά πνευματικά μας, ο' έναν τέτοιο άγώνα. Άγηση δά που τήν μάχη αυτή δέν πρόκειται νά τήν κερδίσωμε — έκτός αν από ένθουσιασμό δέν μπορούμε νά ξεκαθαρίσωμε τήν πραγματικότητα — καί τότε ποιος ξέρει; πόσες δεκάδες ετών θά βρισκόμαστε συνεχώς στα πρώτα σκαλοπάτια «του δρόμου γιά άλλες πύλ τολμιγρές καί πύλ έντεταμένες σχολικές μεταρρυθμίσεις: όπως πολύ ώροα γράφετε ότι είναι τό Νέο Πρόγραμμα, ή Ε.Σ. Δι' άλλα, ή εισαγωγή του Θεσμού της Μαθητικής αυτοδιοίκησης, της Σχολικής Ζωής κλπ.»

Αφού εύχαρίστως δέχσαι κατά μέτωπο συζήτηση καί κριτική, θά προσπαθήσω νά τοποθετήσω νοερά στην μελλοντική ένευρά έποχή, που θά έχουν λυθή επιστημονικώς τά περισσότερα από τά επιστημονικά ζητήματα μας. Στην εποχή δηλαδή που οι καλότεροι συνάδελφοι της εποχής εκείνης άνοίγοντας τήν ιστορία της Παιδαγωγικής θά διαβάζουν:

«...είχαν μεροδευτή τόσο πολύ τά παιδαγωγικά ζητήματα στην Ελλάδα καί τά κοινωνικά της Παιδείας είχαν πληθύνει, ώστε μπορεί νά ισχυρισθί κανείς, ότι περισσότερη διαστρέβλωση καί λιγώτερη όδότη διάπλαση γινότανε στις ψυχές των μικρών μαθητών. Οι δάσκαλοι που ζούσανε καθημερινά τό μεγάλο δράμα, άρχισαν νά ποθούν τή λύτρωση... Πολ-

με τήν αναλυτικόσυνθετική» οι μαθηταί αποτυπώνοντας όπτικά τά κείμενα, μαθαίνουν ιδεαστικά τήν άνάγνωσιν. Άς διδάσκουν, σήμερα τόν ένα σβόγγο καί αύριο τόν άλλο: άς γράφουν στο βιβλίο της ύλης. Διδασκαλία του σβόγγου κ. λ. μ. σ.». Οι μικροβιολογικές αυτές αναλύσεις είναι ιερογλυφικά σημάδια γιά τους πιτσιρίκους μας: αυτά παπαγαλίζουν, καί όταν έρχεται ό καιρός, μόνα των, ως λέγει θαυμάσια ό Ζακοττό, προβαίνουν εις τίς αναλύσεις των φράσεων καί των λέξεων.

Εγώ θά ήθελα νά πω πρὸς όλους τους δυσπιτούντας, ότι ούδεις έδίδαξε

με τήν αναλυτικόσυνθετική» οι μαθηταί αποτυπώνοντας όπτικά τά κείμενα, μαθαίνουν ιδεαστικά τήν άνάγνωσιν. Άς διδάσκουν, σήμερα τόν ένα σβόγγο καί αύριο τόν άλλο: άς γράφουν στο βιβλίο της ύλης. Διδασκαλία του σβόγγου κ. λ. μ. σ.». Οι μικροβιολογικές αυτές αναλύσεις είναι ιερογλυφικά σημάδια γιά τους πιτσιρίκους μας: αυτά παπαγαλίζουν, καί όταν έρχεται ό καιρός, μόνα των, ως λέγει θαυμάσια ό Ζακοττό, προβαίνουν εις τίς αναλύσεις των φράσεων καί των λέξεων.

Κ. ΔΑΪΤΣΙΩΤΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ

λοι προσέφεραν το λυτρωτικό φάρμακο, άλλοι το μετέφεραν από την Εύρωπη, άλλοι το παροσκεύαζαν με ντόπια μαγιοβότανα. αλλά ο λυτρωτής γιατρός, ο τραιός χ'ιουργός αγούσε να φανή...

Ένας φωτισμένος δάσκαλος, ο Χάρης Πάτσης, μία ανήσυχη ψυχή που έζησε βαθιά το δράμα και πόθησε ελκυστικά τη λύτρωση, αναλόγηκε στον ιερών αγώνων της έρευνας και της προετοιμασίας. Μαζί με πολλούς άλλους, με τόν... τόν... τόν... υπήρξαν οι πρόδρομοι του Νέου Σχολείου. Ίσως Πίστιαν πώς ήσαν — και ήταν — απόστολοί του, στή χώρα μας. Άλλα δεν πρόφτασαν το χαρμόσυνο της πρώτης εμφάνισής του. Και τα όραματά τους σκονιάβανε συνεχώς. Δεν μπορούσαν να γενικεύσουν ούτε τις πιο κοινές μορφές του... Η πορεία της συγγραφικής και παιδαγωγικής προσφοράς του Πάτση (=Πρώτη ανάγνωση και γραφή 1937 — τα πρότυπα σχολεία και τα Νέα Προγράμματα 1953 — Βασικές αρχές αγωγής 1960... =) καθώς προχωρεί προς την κατάρτιση των γενικών αρχών, φανερώσει ανάγλυφα την εξέλιξη των ανησυχιών και αναζητήσεων της εποχής του, η οποία χωρίς να έχει ξεκαθαρίσει τις πρώτες βιολογικές αρχές ταλαντευόταν κυριολεκτικά σε μερικότητες, σ' άσημαντες λεπτομέρειες και σε αντιμαχόμενες απόψεις...

Συμφωνούμε, αγαπητέ φίλε, στο ότι «η νέα μέθοδος στην αγωγή είναι μία λεπτομέρεια, από τις πιο ελάχιστες, μέσα στο σώμα, των βασικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων», όπως όρατα γράφετε και γι' αυτόν άκριβο, τον λόγο — επειδή είναι ελάχιστη λεπτομέρεια — δεν της δίνουμε πρωταρχική σημασία και δεν την θεωρούμε βασική προϋπόθεση για οικοδόμηση του «ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ».

Δεν αμφισβητώ, αγαπητέ, την επιστημονική αξία της νέας μεθόδου, ούτε αρνούμαι τα αποτελέσματα των όλιγων ελκυστικών εφαρμογών της. Τονίζω όμως ότι στη χώρα μας τα εμπόδια είναι πολλά: η βαρεία παράδοση, το άπροετοίμαστο των περισσότερων συναδέλφων, η ανάγκη για γενίκευση των πειραματισμών κ.λπ. Πρέπει πρώτα να καταπολεμηθούν μία — μία οι απειροεπίχρες δυσκολίες που παρουσιάζονται, και ύστερα να εισαχθεί η ιδεοπτική μέθοδος της διδασκαλίας της α' αναγνώσεως εις τα σχολεία μας.

Δεν ξέρω — όχι γιατί δεν θέλω, αλλά γιατί δεν μπορώ να μάθω εδώ στο χωριό που βρίσκομαι — πώς παρουσίασαν το ζήτημα ο μακαρίτης Άνδρεάδης (*) και οι άλλοι επικριτές της ολικής μεθόδου, αλλά δεν αποκλείεται και να συμπίπτουν οι γνώμες μας

(*) Καλά είναι ο συναδέλφός μας να μελετήσει τη συνέχεια των άρθρων μας και τη συζήτησή μας με το μακαρίτη Δημ. Άνδρεάδη στα περιοδικά «Εκπαιδευτικά Χρονικά» και «Παιδαγωγικά».

και ν' ακούσω επικρίσεις «για συνηθισμένα αναμασήματα των οπαδών του Π.Σ.».

Ο Έπιθεωρητής, κ. Χ., που τώρα σάν τον άποστρατευμένο εμίονο της Ακροπόλεως μας ακολουθεί ελεύθερος από τα βάρη, θα μου επιτρέψει να του είπω ότι δεν θέτει σωστά το ζήτημα για τους εξής λόγους; *

Πρώτον διότι δεν δικαιολογείται να παραδέχεται το όλον και να μην παραδέχεται το μέρος ή μάλλον την μέθοδο που στηρίζεται αδιάσειστα στο όλον. Πώς είναι δυνατόν να πιστεύει και να παραδέχεται το όλο σύστημα του Μεγάλου Παιδαγωγού και να έχει έndoιασμούς ως προς την ιδεοπτική μέθοδο; Πρώτης αναγνώσεως;

Δεύτερον, διότι, όπως βγαίνει από τα γραφόμενά του, τότε που πήρε το γαλόνι αθελά του παρεκίνησε δύο συναδέλφους στην άποτυχία. Τους έθεσε σκοπό να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν μέχρι τον Φεβρουάριο και η άποτυχία του σκοπού αυτού ανάγκασε τους συναδέλφους να γυρίσουν όλοταχώς στην αναλυτικασυνθετική. Γιατί όμως έθεσε τέτοιο σκοπό στους συναδέλφους; Που το λέει αυτό ο Ντεκρολύ; Η οι άλλοι αντιπρόσωποι του «Ν. Σχολείου»;

Τρίτον, διότι μερικές φορές τους δεν έχουν καθαρό νόημα κι δίνουν λαβή σε παρεξηγήσεις. Γράφει π.χ. «Κάποια τέχνη για το δόσιμο με τα άλλα φωνήεντα και η ύποθεση έτελείωσε». Έτσι μπορούμε να πούμε πως η αναλυτικασυνθετική πλησιάζει κίπως με την ιδεοπτική. Κι' όλα αυτά σίγουρα διότι «η ανθρώπινη ψυχή είναι μυστήριο ανεξιχνίαστο». Έ, τότε, κ. άπόμαχε «Χ» παίζουμε, ίσως γιατί συνηθίσαμε από την πολύχρονη συναναστροφή μας με τα παιδιά, κι' έτσι δίνουμε την ευκαιρία στους οπαδούς της ολικής μεθόδου να βλέπουν σάν γίγαντες τους ανεμόμυλους — τις πρότυπες λέξεις — και να τους επιτίθενται με όλη την ψυχική τους όρμη.

Εγώ όμως αντίθετα από τον Έπιθεωρητή κ. «Χ», επειδή σέβομαι το όλο σύστημα του Ντεκρολύ, δεν θέλω να εξευτελισθώ με την άποτυχία μιας μονόπλευρης εφαρμογής, μιας μονάχα πτυχής του. Σε εκείνους δέ που το λαμπρύνουν με την έπιτυχία του σε μία μόνο λεπτομέρεια, όπως είναι η ολική μέθοδος, συσταίνω, αντί να διαλαλούν την έπιτυχία τους, να συνεχίζουν το έργο τους έντατι-κα κι' αθόρυβα, γιατί το όλο σύστημα Ντεκρολύ είναι πολύ μεγάλο και πολύπλευρο και βρίσκονται ακόμη στην α' τάξη και μό-ναχα στην α' αναγνώση.

Που είναι οι έπιτυχίες της στην αριθμητική και σ' όλα τα άλλα μαθήματα όλων των άλλων τάξεων; Που είναι οι συγκεκριμένες έπιτυχίες τους στην ολοκλήρωση της διαρκώς εξελισσόμενης ψυχικής ένδεσης του ανθρώπου; Που είναι η σύγχρονη συγκεκριμένη επέκταση των δραματισμών του Μεγάλου

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΝΤΕΚΡΟΛΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

ΤΟΥ Κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΡΟΥΣΚΑ, Θεολόγου — παιδαγωγού

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

ε) Το πρώτο στον κήπο

«Σφαιρίδια εδώ κρέμονται στους κλάδους ενός φλαμουριού. Ο ήλιος παίζει στην επιφάνεια του νερού της λίμνης μας, όπου γυαλίζουν χίλιες μικρές κλωστές που παίζουν. Σε μία πρασιά καλά καθαρισμένη, τα πολύχρωμα λουλούδια των ζουμπουλών, τρυπούν το χώμα. Τα πουλιά κελαηδούν όλόγυρα και σφυρίζουν χαρούμενα, ένας κολοιδός περνάει, οίχοντας μία άγρια φωνή.

Στους κλάδους τους γιομάτους από μικρά, πράσινα μπουμπούκια, φυσαίει

Παιδαγωγού; Που είναι οι έπιτυχίες τους στην σκέψη, στο έργο και στην ζωή του Έλληνα δασκάλου;

— Δεν είναι δυστυχώς η εισαγωγή της ιδεοπτικής μεθόδου στην διδασκαλία της α' αναγνώσεως, όπως και σεις πολλές φορές γράφατε και τονίσατε, εκείνη που θα ανανεώσει τους παιδαγωγούς μας ορίζοντας, αλλά η επιστημονική και συγχρονισμένη προς την Νεοελληνική πραγματικότητα οργάνωση της παιδείας μας και η πνευματική αξιοποίηση του Έλληνα δασκάλου.

Αυτή η αξιοποίηση πρέπει να γίνει πρώτα απ' όλα και τότε οι προσπάθειές σας, αγαπητέ φίλε, θα αξιοποιηθούν χωρίς κόπο. Προς αυτή την κατεύθυνση πορεύονται άρρετοι και ενώνονται με τους άλλους που πρώτα απ' όλα ζητούν σχολικά κτίρια, έποπτικά μέσα, συγχρονισμένα προγράμματα, χορηγούμενο το σιομάκι και γερό το σωμα των μαθητών, έποικοδομητική την οικογενειακή ανατροφή, αναγκαία την κοινωνική έξυγνωση κ.λπ.

Τωρινό χρέος μας είναι να οδηγήσουμε τον χείμαρρο με ειρηνικά έργα στους ζωογόνους πνευματικούς κίμπους, κ' ύστερα να διοχετεύουμε τα νερά του στους μεθοδολογικούς άρρους και στ' άνθοειήματα των παραλλαγών. Βέβαια αν δεν μπορούμε να επιλύσουμε άμεσα και θετικά όλα τα έπείγοντα προβλήματα της Παιδείας, μπορούμε να επιλύσουμε μερικώς. Φυσικά, δεν είναι σωστό να σταυρώσουμε τα χέρια. Και η μεθοδική ανακίνηση των προγραμμάτων και της διδασκαλίας μας δεν βλάπτει. Αφέλεια φέρει. Δεν σώζει όμως την κατάσταση. Χρειάζεται συντονισμός: έπιλυση των προβλημάτων της παιδείας και μεθοδολογική μεταρρύθμιση νομίζω πως σ' αυτό το σκοπό άποβλέπει το «Ν. Σχολείο».

ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΚΑΛΑΝΤΖΟΠΟΥΛΟΣ

ΣΗΜ. «Ν. ΣΧΟΛΕΙΟΥ». Συγγαίουμε θερμά τον έπιστολόγραφό μας για τις άπόψεις που εκθέτει. Μερικές από αυτές είναι συζητήσιμες. Οι περισσότερες όμως είναι πολύ

σωστές. Ίδιως η βασική του άποψη πως δεν πρέπει να άπασχολούμε μόνο με μεθοδικά ζητήματα και να παραμελούμε τα άλλα είναι άπόλυτα σωστή. Και μολονότι το περιοδικό μας έχει — με τα προγραμματικά του άρθρα — ξεκαθαρίσει τους σκοπούς του που έχουν κυρίως παιδαγωγικο-μεθοδολογική άπόκλιση, (δεν πρέπει να το ξεχνούμε αυτό), πολλές φορές καυτηριάσαμε με σκόρπια άρθρα μας και άρθρα συνεργατών μας την άθλια κατάσταση στην οποία βρίσκεται η παιδεία μας και οι λειτουργοί της. Για την έπίλυση των μεγάλων προβλημάτων της παιδείας μας (συνδικαλιστικών, οικονομικών, διδακτηριακών, προσωπικών) οι δάσκαλοι είναι οργανωμένοι σε συλλόγους που κατευθύνονται από τη Δ. Όμοσπονδία. Η Δ. Ο. εκδίδει το όργανό της το Δ. Βήμα. Εξεί πρέπει να στραφή η προσοχή. Η Δ. Ο. και το Δ. Β. να γίνουν πραγματικά αγωνιστικά όργανα του κλάδου προς έπίλυση των άμέσων και έπείγοντων προβλημάτων της παιδείας και των εργατών της.

Όπου και όταν μπορούμε βοηθούμε κι' εμείς. Όμως ο ειδικός τύπος του περιοδικού μας είναι άλλος: η επαγγελματική άνήρση του δασκάλου με την κατάλληλη παιδαγωγική του μόρφωση. Μόνον **μόρφωση** του προσφέρει: **παιδαγωγική, ψυχολογική, μεθοδική.**

Η παιδαγωγική μόρφωση σε καμιά περίπτωση δεν βλάπτει. Αντίθετα άφηνίζει και συνειδητοποιεί στον εργάτη της παιδείας τα προβλήματα του.

Ανεξάρτητα όμως από αυτό, η παιδαγωγική κατάρτιση υποχρεώνει το δάσκαλο να αλλάξει στάση απέναντι στο παιδί και άπο παθητικό πλάσμα να το άντικρύσει δυναμικά. Έτσι με τη βοήθεια νέων μεθόδων άγωγής και άλλας ο νέος δάσκαλος προάγει το παιδί με παγινιό, χαρά και έργασία αλλά και με έλικό παρμένο από τη ζωή, μέσα στη ζωή, για τη ζωή, όπως ήθελε κι' ο Μεγάλος Ντεκρολύ. Κι αυτό δεν είναι μικρό πράγμα.

Χ. Π.

δ παγωμένος και ξηρός αέρας, αλλά αδυνατίζει με τις θερμές του ήλιου αχτίνες!»
(Σάββατον 15 Μαρτίου, 9.30' π.μ. Μαθητής ΣΤ' τάξης)

στ) 'Η "Ανοιξη" (Αποδίδω σε στίχους ένα ποίημα μαθητού Ζ' τάξης)

«Περνάει ή "Ανοιξη καμαρωτά
Σ' όλους τους βράχους πούταν παγωνιά,
τρέχουν νερά καθάγια, πλούσια!
"Ω να! Στα δένδρα χίλια λούσια!
Μύρια μπουμπούκια σ' όλους τους βλαστούς
Και μεσ' στους σχοίνους, σ' αβλαστους βολβούς,
άνθάκια ξεφυτρώνουν χίλια
και στίς πρασιές τὰ χαμομήλια!..»

«Ο φλέτρας μουδιασμένος, δες πετά.
Με βιά, κλειστό τὸν κάλυκα ρουφά.
Τὰ μοσχάρια μεσ' στίς μάνδρες,
στ' αὐτὰ πουλάκια, σάν τις χάνδρες!..
Τὴν "Ανοιξη δὲα τραγουδοῦν ποθοῦν
Μεσ' στή χαρά, καλὸ καιρὸ, νὰ ζοῦν!..»

ζ) 'Η επίσκεψη στο ἐργοστάσιο «ASTRA»

(Μαθητής 8ης τάξης. Είναι ή τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου, απ' όπου όσα παιδιά δὲν ακολουθοῦν τὴ Μέση Ἑκπαίδευση, παίρνουν ἀπολυτήριον κατωτέρων σπουδῶν, κατάλληλο γιὰ τὴ μετέπειτα ζωή).

«Τὸ ταξίδι μας ἦταν πολὺ ὥραιο. Ἀφοῦ περάσαμε τὸ Σηκουάνα στὴ γέφυρα «SAINT OÜEN», ἀκολουθήσαμε ὕστερα τὴ δεξιὰ ὄχθη. Σὲ λίγο μεγάλα κτίρια φαίνονται: εἶναι τὸ ἐργοστάσιο «ASTRA».

—Μὰ παραλαμβάνουν πολὺ εὐχάριστα δυὸ δεσποινίδες, πού μᾶς δίνουν τίς σπουδαιότερες πληροφορίες, ὅσον ἀφορᾷ τὴν κατασκευὴ τῆς μαργαρίνης. Μιὰ αξιοθαύμαστη καθαριότητα βασιλεύει μέσα στο ἐργοστάσιο. Οἱ πρώτες ὕλες οἱ λαχανοφθίνικες, ἀραχίδη, κοκκάκια—εἰσαγόμενα ἰδίων ἀπὸ τὴ Δυτικὴ Ἀφρικὴ καὶ—ἀγριοκράμβη, γογγυλία κλπ.—ἀγορασμένα ἀπ' τὴ Γαλλία.

—Μετά τὴν ἐπίσκεψη, μιὰ εὐχάριστη ἐκπληξὴ μᾶς περιμένει: Πάνω σὲ μικρὰ τραπέζια, πὺδ ὥραία ἀπ' αὐτὰ τῶν ἐστιατορίων, εἶναι σεβριρισμένη γιὰ τὸ κάθε ἐπισκέπτη μιὰ σοκολάτα συνοδευόμενη με βουτυρωμένες φρυγάνες τοῦ ἐργοστασίου. Αὐτὸ τὸ καλοῦν: «ἐξαιρετικὴ διαφήμιση!» Ἡ σοκολάτα εἶναι ὥραία. Ἀντιθέτως ὅμως δὲν θὰ προτιμούσαμε τὸ βούτυρο τοῦ ἐργοστασίου, διότι ἀν τὸ ἐργοστάσιο «ASTRA» μπορεῖ ν' ἀντικαταστήσῃ με τὸ φυτικὸ βούτυρό του, τὸ λίπος καὶ τὸ λάδι, δὲν μπορεῖ ὅμως ποτὲ νὰ ἔχῃ τὴ χάρη τοῦ πραγματικοῦ βουτύρου τῆς κατσίκας. Μ' αὐτὴ τὴν ἐπίσκεψη μείναμε κατενθουσιασμένοι.»

Τὸ παιδί τῆς μεθόδου Decroly καὶ τῆς τάξης αὐτῆς, βρίσκεται σὲ πλεονεκτικὴ θέση, ἀπὸ τὸ παιδί τῶν ἄλλων μεθόδων, μπορῶ νὰ πῶ ἀπὸ κάθε πλευρᾶ, ἀφοῦ συνδυάζει καὶ τὸν ἀριστο παιδαγωγό, με πολλὲς φυσικὲς ικανότητες.

Ὅπως καὶ στὰ ἄλλα σχολεῖα, ἡ ἀγωγή δὲν συνίσταται στὴν προσπάθεια τοῦ δασκάλου, δὲν εἶναι μιὰ διευθυνόμενη ἐνέργεια ἀπὸ ἄμεσο ὁδηγό! Τὸ παιδί μόνο του ἐνεργεῖ καὶ φθάνει ἔτσι στο μεγαλύτερο σημεῖο δράσεως. Ἡ ἀγωγή καὶ ἡ μόρφωση εἶναι κατὰ πρῶτον λόγον καὶ παιδικὴ ἐνέργεια, ἡ διδασκαλία εἶναι ἡ προσπάθεια, τὸ ἔργο ἡ πραγματοποίηση τοῦ παιδιοῦ. Ἀλλὰ γιὰ νὰ μάθῃ καὶ κατανοήσῃ πολλὰ πράγματα ἔχει ἀνάγκη νὰ ζήσει. Καὶ τὸ παιδί ζῇ πραγματικά. Πρέπει ν' ἀφήσουμε τὸ παιδί νὰ ζήσει, ἀντὶ νὰ τὸ ἐμποδίσουμε νὰ ζήσει. Πρέπει νὰ τοῦ δώσουμε τὰ μέσα νὰ ζήσει... Δὲν ὑπάρχει δὲ πὺδ ὥραιο πρᾶγμα ἀπὸ τὸ νὰ μαθαίνει τὸ παιδί, ζώντας μιὰ κατάσταση. Τότε σ' ὅλη του τὴ ζωὴ θὰ φέρῃ τὴ σφραγίδα τῆς πραγματικῆς μορφώσεως, πού θὰ τὸ βοηθήσῃ στο ἰνέβασμα καὶ θὰ τὸ εὐκολύνῃ στὴ μελλοντικὴ του σταδιοδρομία...

ΤΑΞΕΙΣ: Τετάρτη — Πέμπτη

Στίς τάξεις αὐτὲς παρατηροῦμεν μιὰ μεγάλη διαφορὰ. Ἡ πρόοδος καὶ ἡ κοινωνικὴ μόρφωση εἶναι σημαντικὴ. Ἐδῶ εἶναι οἱ ἀληθινοὶ ἔρευνητές. Κοντὰ τους νοιώθουμε τὴν σοβαρότητα τοῦ ἐπιστήμονα, πού τὸν ἀπασχολοῦν σοβαρὰ προβλήματα καὶ εἶναι πάντα ἀνήσυχος. Τὰ παιδιά ἐργάζονται αὐθόρμητα, διαλέ-

γουν τὰ θέματά τους μόνο των, πού ἀναφέρονται στο κέντρο διαφέροντός των. Σπουδαία ἐντύπωση στὴ Τετάρτη ἀφήνουν οἱ συλλογὲς τῶν ἐκθέσεών των, με διαφορὸς τίτλους σὲ εἶδη βιβλίων. Τὰ βιβλία ἔχουν προλόγους καὶ 100—150 περίπου σελίδες καὶ πίνακα περιεχομένων.

—Εἶναι δὲ διηρημένα κατὰ κέντρα διαφέροντος. Τὰ βιβλία τους εἶναι ἀποτέλεσμα ἐντεταμένης ἐργασίας προσωπικῆς καὶ περικλείουν (ὅπως εἶδαμε στὴν ἐφημερίδα), μικρὰ ἀριστουργήματα. Οἱ διδάσκοντες διορθώνουν μόνο τὰ ὀρθογραφικὰ τυχὸν σφάλματα.

—Ἐκτὸς ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικὸ τους χρησιμοποιοῦν γιὰ ἀνάγνωση τὰ βιβλία τους, μαζί με ὅλα τὰ ἄλλα τῆς πλούσιας βιβλιοθήκης των.

—Οἱ πίνακες πού στολίζουν τίς τάξεις εἶναι σημαντικοί. Τὰ ἱχνογραφήματα τίς παρουσιάζουν εὐχάριστες καὶ ὥραιες. Θανμάσια προσωπικὴ προσπάθεια!

—Μέρος τῆς βιβλιοθήκης των εἶναι τὸ ἀρχεῖο τῶν μαθημάτων. Ὅλα τὰ παράγωγα, τὰ σύνθετα, τὰ συνώνυμα καὶ ὁμώνυμα τῶν λέξεων, πού ἀναφέρονται στὰ κέντρα διαφέροντος, ἔχουν τοποθετῆ σὲ φακέλλους. Ὅλα ἐπίσης τὰ προβλήματα τῆς ἀριθμητικῆς, οἱ παρατηρήσεις των στὴ Γεωγραφία, τὴν Ἱστορία κλπ. ἀποτελοῦν ἰδιαίτερους φακέλλους, φυλαγμένους προσεκτικά.

ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ: Ἡ Τετάρτη τάξη ἐργάζεται με κέντρα διαφέροντος πού ἀλλάζουν τουλάχιστον κάθε μῆνα. Πρὶν ἀρχίσῃ ἡ συστηματικὴ καὶ ἀναλυτικὴ ἐργασία, μιὰ ομάδα μαθητῶν παρουσιάζουν τὴν ἐκθεσὴ τους στο κέντρο διαφέροντος καὶ ἀφοῦ οἱ μαθητὲς δώσουν ὅλες τίς δυνατὲς ἐξηγήσεις, ἀρχίζει ὕστερα ἡ συζήτηση.

Ἡ ἐκθεσὴ γίνεται σ' ἓνα ἰδιαίτερο χῶρο, προωρισμένο γι' αὐτὴ τὴ δουλειά. Συγκεντρώνονται φωτογραφίες, κείμενα διάφορα, ἀποκόμματα ἐφημερίδων, πληροφορίες ἀπὸ διάφορα πρόσωπα κλπ. Οἱ μαθητὲς, πού ἔχουν ἐτοιμασθῇ ἀναπτύσσουν διὰ μακρῶν στὴν τάξη, ὅτι ἔχουν νὰ πῶν καὶ ὕστερα ἀρχίζει ἡ συστηματικὴ ἐπεξεργασία με τὴν παραγωγή ὅλων τῶν μαθημάτων, ὅσο νὰ ἐξαντληθῇ. Τὸ ἴδιο γίνεται γιὰ τίς ἀγνωστες χῶρες ἢ ἐπαρχίες στὴ Γεωγραφία ἢ Ἱστορία. Ἐκτὸς ἀπὸ τίς ἐκθέσεις αὐτὲς οἱ μαθητὲς ἀναλαμβάνουν ἄλλες συζητήσεις γιὰ διάφορα θέματα. Ἐτσι κάθε Σάββατον (ἡμέρα ἐλεύθερης ἐργασίας) ἓνας μαθητὴς με τὴ σειρά του ἀναπτύσσει τὴ διάλεξή του με θέμα ἐθνικοῦ. Τέτοια ἐλεύθερα θέματα πού ἀποσχόλησαν τὴ τάξη, εἶναι πολλὰ ἔξω (ἀπὸ τὰ κέντρα διαφέροντος) Κατὰ τὸ α' ἑξάμηνο εἶναι τὰ ἑξῆς:

19	Ὀκτωβρίου	1951	:	Τὸ αὐτοκίνητο.
26	»	»	:	Τὰ φυτά.
2	Νοεμβρίου	»	:	Τὸ ἀεροπλάνο.
9	»	»	:	Ἡ Νορμανδία.
16	»	»	:	Οἰμακὰ σκευή.
23	»	»	:	» , κουζίνα.
30	»	»	:	Τώρα τὸ φθινόπωρο.
7	Δεκεμβρίου	»	:	Ἡ Κορσική.
14	»	»	:	Τὸ τηλεσκόπιο.
21	»	»	:	Ἡ Ἰσπανία.
18	Ἰανουαρίου	1952	:	Τὸ φῶς (κατασκευὴ του).
25	»	»	:	Τὸ κυνήγι τῶν ἀγρίων ζώων.
1	Φεβρουαρίου	»	:	Ἡ Ἰταλία.
8	»	»	:	Ὁ Νομὸς μας.
15	»	»	:	Τὸ στρεῖδι.
22	»	»	:	Ἡ ἐλογασία.
29	»	»	:	Τὰ πεῦκα...

Τὴν τετάρτη τάξη ἀπασχολοῦν ἐπίσης ἄλλες ἐλεύθερες ἐργασίες, παράλληλα πρὸς τὴν συζητήσεως. Μὲ τὴν ἐλεύθερη ἐργασία καταρτίζονται μεγάλοι πίνακες, πὺν περιέχουν ὅλη τὴν ἐργασία τῶν καὶ φυλάσσονται στὸ ἀρχεῖο τῶν.

Τέτοια θέματα π.χ. εἶναι:

- 1) Τὰ μῆλα (ἐλάβαν ἀφορμὴ ἀπὸ τὴν ἐπίσκεψιν ἐνὸς κήπου).
- 2) Ἡ ἀγορὰ τῆς μαύρης Ἀφρικῆς: (ὕστερα ἀπὸ ἓνα φίλμ...)
- 3) Ἡ ἱστορία ἐνὸς ναυαγισμένου (ἀπὸ τὴν ἀνάγνωσιν ἐνὸς ἥρωα τῆς Νορμανδίας).

Ὅλες οἱ συζητήσεις τῶν ἀκολουθοῦνται ἀπὸ μιὰ σπουδαία κριτική. Ἀρχίζουν πρῶτα ἀπὸ ἐκεῖνα πὺν τοὺς ἔκαναν μεγαλύτερη ἐντύπωσιν καὶ ἔπειτα βοηθούμενοι ἀπὸ σημειώσεις, πὺν κράτησαν κατὰ τὴν ἐκθεσὴ τῶν ἀπόψεων, ἐρωτοῦν, ζητοῦν νὰ πληροφορηθοῦν συμπληρωματικά. Περιττὸ νομίζω εἶναι νὰ τονίσω πόσο ὠφέλιμα εἶναι ὅλα αὐτὰ γιὰ τὸ παιδί, πὺν ἐνεργεῖ σὰν μικρὸς παιδαγωγός. Τὰ θεματὰ τῶν γράφονται περιληπτικά στὸ τετράδιο τῶν διαλέξεων, συνοδευόμενα ἀπὸ ἰχνογραφήματα.

Σπουδαῖες συλλογὲς ἐπίσης ἀποτελοῦν οἱ ἐντελῶς ἐλεύθερες παιδικὲς ἐργασίες, πὺν γίνονται μιὰ φορὰ τὴν ἐβδομάδα (Τετάρτη ἀπόγευμα). Τὰ παιδιὰ ἀπασχολοῦνται μὲ ὅ,τι θέλουν καὶ ἐκεῖ τὸ ἐξασκημένο μάτι τοῦ παιδαγωγοῦ, διακρίνει τὴν ἀνάγκη καὶ ἀνάλογα ἐνεργεῖ.

ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ἡ πέμπτη τάξη τότε ἐργάζεται ὅλο τὸ ἔτος πάνω σὲ μιὰ ἐνότητα. Ἡ ἐνότητα πὺν ἀπασχολήσῃ τὴν τάξιν κατὰ τὸ σχολικὸν ἔτος 1951—52 εἶναι: **Ἡ Διατροφή.**

Ἰδοὺ τὸ πλάνο ἐργασίας παρμένο σὲ γενικὲς γραμμὲς ἀπὸ τὰ μεγάλα τετράδια τῶν μαθητῶν.

Κέντρο διαφέροντος: **Η ΔΙΑΤΡΟΦΗ.**

Πλάνο γενικῆς ἐργασίας: Α) **Ἡ διατροφή τῶν ἀνθρώπων.**

Β) **Ἡ διατροφή τῶν ζώων καὶ πτηνῶν.**

Γ) **Ἡ διατροφή τῶν φυτῶν.**

Α) **Ἡ διατροφή τῶν ἀνθρώπων:** (Θὰ παρουσιάσω μόνο τὸ πλάνο τῆς διατροφῆς τῶν ἀνθρώπων, γιατί καὶ τὰ ἄλλα ἐξελίσσονται περίπου κατὰ τὸν ἴδιον τρόπο).

- 1.—Τὰ εἶδη τῶν διαφόρων ἐποχῶν: λαχανικά, φρούτα, κλπ.
- Τὰ συνηθισμένα εἶδη: ψωμί, ἄλατι, νερὸ κλπ.
- Οἱ κονοέρβες, τὸ κρέας.
- Εφοδιασμὸς τῆς οἰκογένειας, τῶν ἐμπόρων.
2. Ὁ ἐφοδιασμὸς τῆς συνοικίας μας (ἐπισκέπτονται τοὺς ἐμπόρους τῆς περιφερείας τοῦ σχολείου, ἀπαριθμοῦνται καὶ ἀναφέρονται τὰ προϊόντα τῶν).
3. Ἡ βιομηχανία, οἱ ἐταιρίαι (ἀναφέρονται οἱ σπουδαιότερες, τὴν ἐπισκέπτονται καὶ περιγράφουν τὴν παραγωγὴ κλπ.).
4. Ἡ ἀγορὰ. (Διαδοχικὲς ἐπισκέψεις στὴν διάφορες ἀγορὰς).
5. Παρατήρησις τοῦ σταφυλίου. Τὸ ἀμπέλι.
6. Τὸ κρασί. (Τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ κάνουν κρασί, παρατηρώντας ὅλες τὴν λεπτομέρειες καὶ συγχρόνως γίνονται Γεωγραφία γιὰ τὴν οἰνοφόρον περιοχὴ τῆς Γαλλίας, τῆς Εὐρώπης καὶ πάνω σ' ὅλα αὐτὰ προβλήματα ἀριθμητικῆς κλπ.).
7. Τὸ σούρωμα (φιльтраρίσμα).
8. Θέλουμε νὰ μάθουμε πόσο θὰ στοίχιζε 1 δκά κρασί, πὺν θὰ κάνουμε (ὅλος ὁ σχετικὸς λογαριασμὸς. Τὴν ἐργασία ἀναλαμβάνουν καθ' ὁμάδες).
9. Ἡ ἀμπελοργία εἰδικὰ στὸ Νομὸ μας.

(Συνεχίζεται)

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΧΑΡΗ Σ. ΠΑΤΣΗ

ΒΟΗΘΗΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ - ΤΡΙΠΛΟΙ ΧΑΡΤΕΣ

ΑΘΗΝΑΙ — ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ 37 — ΤΗΛ. 25-169

ΣΕΙΡΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ-ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ

- | | | |
|---|------------|----------|
| 1. Ἐλεύθερο Ὀλιγὸν Ἀναγνωστικὸν Α' τάξεως | Χ. Πάτση | δραχ. 13 |
| 2. Ἐλεύθερο Ἀναγνωστικὸν Ἐνισίας Δ)λίας Β' τάξ. | » | » 13 |
| 3. Ἐλεύθερο Ἀναγνωστικὸν » » Γ' » | » | » 13 |
| 4. Ἐλεύθερο Ἀναγνωστικὸν » » Δ' » | » | » 13 |
| 5. Ἐλεύθερο Ἀναγνωστικὸν » » Ε' » | » | » 13 |
| 6. Ἐλεύθερο Ἀναγνωστικὸν » » ΣΤ' » | » | » 13 |
| 7. Μαθαίνω τὴν γλῶσσά μου τάξ. Α' (χωριστὸ βιβλίο) | Χ. Πάτση | » 7 |
| 8. Μαθαίνω τὴν γλῶσσά μου » Β' » | » | » 7 |
| 9. Ἐνισία Γραμματικὴ τῆς Δημοτικῆς Γ Δ' τάξεως | » | » 10 |
| 11. Παλαιὰ Διαθήκη μὲ εἰκόνες Γ' τάξεως | Χ. Πάτση | » 8 |
| 12. Καὶνὴ Διαθήκη μὲ εἰκόνες Δ' » | » | » 8 |
| 16. Ἡρώτικὰ Χρόνια - Μυθολογία Γ' τάξ. (χωριστὴ) | Χ. Πάτση | » 8 |
| 17. Ἀρχαία Ἑλλάδα - Ἱστορία Δ' τάξ. (χωριστὴ) | » | » 8 |
| 18. Ἑλληνικὴ Ἱστορία Γ Δ' τάξ. (1ον ἔτος συνδ)λλας | » | » 8 |
| 19. Ἑλληνικὴ Ἱστορία Γ Δ' » (2ον ἔτος συνδ)λλας | » | » 8 |
| 20. ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Ε' τάξ. Γιαννοπούλου - Ζαχα- | | |
| ροπούλου Πάτση | » | » 12 |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 78287/55 Δ)γῆς Ὑπουργείου Παιδείας) | | |
| 21. ΙΣΤΟΡΙΑ ΝΕΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΣΤ' τάξ. | Α.Χ. Πάτση | » 12 |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 49529/50 Δ)γῆς Ὑπουργείου Παιδείας) | | |
| 22. Φυσικὴ Ἱστορία Γ' τάξεως (καὶ 1ον ἔτος συνδ)λλας | Χ. Πάτση | » 10 |
| 23. Φυσικὴ Ἱστορία Δ' » (καὶ 2ον ἔτος συνδ)λλας) | » | » 10 |
| 24. Φυσικὴ Ἱστορία Ε' τάξ. (χωριστὴ) | » | » 12 |
| 25. Φυσικὴ Ἱστορία ΣΤ' τ. γ. (χωριστὴ) | » | » 10 |
| 26. Φυσικὴ Ἱστορία Ε-ΣΤ' (1ον ἔτος συνδ)λλας) | » | » 10 |
| 27. Φυσικὴ Ἱστορία Ε-ΣΤ' (2ον ἔτος συνδ)λλας) | » | » 12 |
| 28. ΦΥΣΙΚΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΧΗΜΕΙΑ Ε' τάξεως Α.Χ. Πάτση | δρ. 13 | |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπαριθ. 80315/55 Διαταγῆς Ὑπουργείου Παιδείας) | | |
| 29. ΦΥΣΙΚΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΧΗΜΕΙΑ ΣΤ' τάξ. Α.Χ. Πάτση | δρ. 13 | |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπαριθ. 80316/55 Διαταγῆς Ὑπουργείου Παιδείας) | | |
| 30. Μαθαίνω νὰ μετρῶ Α' τάξεως (ἔγχρωμο) | Χ. Πάτση | δραχ. 10 |
| 31. Μαθαίνω νὰ μετρῶ Β' » | » | » 8 |
| 32. Ἀριθμητικὴ μὲ εἰκόνες Γ' τάξεως | » | » 8 |
| 33. Ἀριθμητικὴ μὲ εἰκόνες Δ' » | » | » 8 |
| 34. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ Ε-ΣΤ' τάξ. Μυλωνά-ου-Πάτση | » | » 13 |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 61330/52 Δ)γῆς Ὑπουργ. Παιδείας) | | |
| 35. ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ Ε-ΣΤ' τάξεως Α.Χ. Πάτση | » | » 12 |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 61452/52 Δ)γῆς Ὑπουργ. Παιδείας) | | |
| 36. 10 Τοπικὲς Πατριδογνωσεις (Διαμέρισμα μαθητῶν) | Χ. Πάτση | ἐκ. 9 |
| 46. Γεωγραφία τῆς Ἑλλάδος Γ Δ' (ἔγχρωμη) | » | » 12 |
| 47. ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΤΩΝ ΗΠΕΙΡΩΝ Ε' τάξεως Α.Χ. Πάτση | » | » 13 |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 54510/50 Δ)γῆς Ὑπουργ. Παιδείας) | | |
| 48. ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΣΤ' τάξεως | » | » 13 |
| (Ἐγκυκλομὲνὴ διὰ τῆς ὑπ' ἀριθ. 80317/55 Δ)γῆς Ὑπουργ. Παιδείας) | | |
| 49. ΤΡΙΠΛΟΙ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ ὅλης τῆς γῆς (7 εἶδη) ἐκδόσ. | 5 | |



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΝΕΟΥ 'ΣΧΟΛΕΙΟΥ,,

ΑΘΗΝΑΙ—ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ 37

1. ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ: Τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος καὶ ἡ συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία στὴν πράξη Β' ἔκδοσις	Δραχ. 20
2. ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ: 'Η α' ἀνάγνωσις καὶ γραφὴ μετὰ τὴν ἰδεοπεικτικὴν μέθοδο Decroly Β' ἔκδοσις, δο.	» 20
3. ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ: 'Η α' ἀρίθμηση μετὰ τὴ συνολικὴν μέθοδο Decroly	» 15
4. Ε. CLAPARÈDE: Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ τ. Α'	» 15
5. Ε. CLAPARÈDE: Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ τ. Β'	» 15
6. Ε. CLAPARÈDE: Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ τ. Γ'	» 15
7. Ε. CLAPARÈDE: Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ τ. Δ'	» 15
8. Ε. CLAPARÈDE: Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ τ. Ε'	» 15
9. Ε. CLAPARÈDE: Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ τ. ΣΤ'	» 15
10. Ε. CLAPAREDE: Λειτουργικὴ Παιδαγωγικὴ τ. Α'	» 25
11. Ε. CLAPAREDE: Λειτουργικὴ Παιδαγωγικὴ τ. Β'	» 25
12. Μ. Α. CARROI—HANS AEBLIE: 'Η παιδαγωγικὴ τοῦ Dewey	» 15
13. JOHN DEWEY: Πείρα καὶ ἀγωγή	» 15
14. GALLIEN—FONTEYNE: Εἰσαγωγή στὴ μέθοδο Decroly τ. Α' Ἀρχὲς τοῦ Σχολείου Ermitage	» 10
15. FONTEYNE: τ. Β': 'Η παρατήρηση καὶ ἡ ἀρίθμηση μετὰ τὴν μέθοδο Decroly	» 10
16. Α. CLARET, τ. Γ': 'Η σύνδεσις τῶν ἰδεῶν, ἡ γεωγραφία καὶ ἡ ἱστορία μετὰ τὴν μέθοδο Decroly	» 10
17. FONTEYNE—CLARET, τ. Δ': 'Η ἐκφρασις, τὰ τεχνικὰ καὶ τὰ ἄλλα μαθήματα μετὰ τὴν μέθοδο Decroly	» 10
18. Ι. DEGAND: 'Η α' ἀνάγνωσις μετὰ τὴν μέθοδο Decroly	» 10
19. ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ: Τὰ Πρότυπα Σχολεῖα καὶ τὰ Ν. Προγράμματα.	» 20
20. C. FRAINET: Συνεργασία Σχολείου καὶ οἰκογενείας	» 30
21. ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ: Τὰ φυσιογνωστικὰ μαθήματα.	» 20
22. Δ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ: Τὰ τεχνικὰ μαθήματα.	» 20
23. Ε. ΦΕΤΣΗ: 'Η Γυμναστικὴ στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο	» 20
24. MARIA MONTESSORI: 'Η μέθοδος Montessori στὴ θεωρία	» 25
25. MARIA MONTESSORI: 'Η μέθοδος Montessori στὴν πράξη	» 25

'Ολόκληρη ἡ παραπάνω σειρά χρυσόδετη σὲ 9 τόμους γιὰ σχολικὰ ἐφορεῖς δρχ. 530. Γιὰ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς παρέχεται ἔκπτωση 20 οὗο ἐπὶ δεμένων καὶ ἀδέτων.

Γ'. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ (ΤΣΙΚΟΠΟΥΛΟΥ - ΜΑΚΗ - ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ)

1. Τὰ Ἑλληνόπουλα (γιὰ τὶς σχολ. καὶ ἐθνικὰς γιορτὰς)	δρχ. 10
2. Γιὰ τὴ Λευτεριά	» 10
3. Στὰ χρόνια τῆς Σκλαβιάς	» 10
4. Στὸ Βωμὸ τῆς Πατρίδας	» 10
5. Στὸ Βράχο τοῦ Ζαλόγγου	» 10
6. Ἀθάνατη Ἑλλάδα	» 10
7. Χριστουγεννιάτικο δέντρο (γιὰ τὴ Χριστουγεννιάτικὴ γιορτὴ)	» 10
8. Οἱ ἐξετάσεις (σχολικὴ — παιδικὴ ἐπιθεώρηση)	» 10
9. Ὁ κουφιοκεφαλᾶκης (κωμωδία γιὰ τὶς ἐξετάσεις)	» 10
10. Ἡ κοκκινোসκουφίτσα (μουσικὸ παραμυθόδραμα)	» 10

Καὶ τὰ 10 ἀνωτέρω μικρὰ θεατρικὰ χρυσόδετα σὲ ἕνα τόμο δρχ. 99.