

ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Νέα Παιδαγωγική-Σχολική Πράξη

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΧΑΡΗΣ ΠΑΤΣΗΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευριπίδου Σούρλα: Όραματισμοί της εφηβικής ηλικίας . . .	789
Κ. Ι. Πετρίτη: Τό σχολ κόν πρόβλημα τοῦ 20οῦ αἰῶνος . . .	792
Ι. Χαραλαμποπούλου: Παιδιά μέ πρακτική ἐργασία . . .	799
Κ. Γ. Καμπούρη: Οἱ ὁμαδικές ἐργασίες . . .	801
Γεωργίου Κάζα: Βούληση, νόηση, συναισθημα . . .	804
Ρήνα Διαμαντή: Σχολικά βιώματα . . .	806
Χάρη Πάτση: Οἱ ἐπαναλήψεις στά μαθήματα τοῦ Δημοτικού Σχολείου . . .	808
Μ. G. Raggt: Ἡ Δύλεια τῆς ὀρθογραφίας . . .	810
Κων. Κολοβοῦ: Πορίσματα παιδ.γ. συνεδρίων Ἡλείας . . .	819

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

- 1) Τά τεύχη τοῦ «Ν. Σχολείου» μηνῶν Μαΐου-Ἰουνίου, Ἰουλίου-Αυγούστου ἐταχυδρομήθησαν μέ τήν ἴδια ταὶνία τήν ἴδια μέρα.
- 2) Ὁ Α' καὶ Β' τόμος τῶν «Ἀπάντων Παπαρρηγοπούλου» καὶ ὁ 10ος τόμος τῆς Μ.Ε.Ν. ἐκυκλοφόρησαν.
- 3) Ἀπό τὸ Νέο Σχολικὸ ἔτος τὸ «Νέο Σχολεῖο» δὲ παρουσιάσει μεγάλες ἐκπλήξεις τόσο ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενον ὅσο καὶ τὴν ἐμφάνισιν.

ΕΤΟΣ Θ' ἸΟΥΛΙΟΣ - ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 1959 - ΤΕΧΗ 107-108

"ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ,"
ΜΗΝΙΑΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
ΑΘΗΝΑΙ, ΣΤΑΔΙΟΥ 48

ΧΡΟΝΟΣ Θ' — ΑΡΙΘ. 107-108
ΙΟΥΛΙΟΣ - ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 1959

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Μόνον έτησία :
Για σχολεία και εκπ/κούς δρχ. 100

Διευθύνσεις συμφώνως τῷ Α.Ν. 1092/1958
Έκδότης—Διευθυντής: Χάρης Πάτσης
Κατοικία: Προμπονά 13, τέγμα Πατησίων
Τυπογραφείον: Ι. Άλευροπούλου
Άγριλάου 23α

"ECOLE NOUVELLE,"
REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE
ATHÈNES, RUE STADIOU 48

ANNEE IX — NUMERO 107-108
AOUT — JUILLET 1959

ABONNEMENTS

Pour les écoles et les instituteurs
d'un an dr. 100

Άλληλογραφία και έμβάσματα
κ. Χάρην Πάτην
Σταδίου 48 Άθήναι—Τηλ. 36.188
(Χειρόγραφα δέν επιστρέφονται)

ΕΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΑΝ οί Α' και Β' Τόμοι

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΠΟΛΥΤΕΛΗΣ ΕΚΔΟΣΙΣ ΕΙΣ ΠΕΝΤΕ ΤΟΜΟΥΣ

- ♦ ΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟΝ ΕΚΔΟΤΙΚΟΝ ΓΕΓΟΝΟΣ από τής απελευθερώσεως μέχρι σήμερον. Μία έκδοσις πρωτοφανής για την Έλλάδα.
- ♦ ΔΙΑ ΠΡΩΤΗΝ ΦΟΡΑΝ έκδίδεται ή πεντάτομος «ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ» του ΚΩΝ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ, ή όποία είναι τό μόνον έργον του είδους του που έρευνά και θεωρεί όλόκληρον την Ιστορίαν τής ανθρωπότητος ΑΠΟ ΚΑΘΑΡΩΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΣΚΟΠΙΑΣ.
- ♦ Όσοι απέκτησαν μέχρι σήμερον την «ΙΣΤΟΡΙΑΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ» έκ παλαιότερων εκδόσεων θα πρέπει άπαραιτήτως να αγοράσουν και την «ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΝ ΙΣΤΟΡΙΑΝ» του ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ, πραγματικό στολίδι κάθε Έλληνικής βιβλιοθήκης
- ♦ Άλλά και όσοι δέν απέκτησαν την «ΙΣΤΟΡΙΑΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝ. ΕΘΝΟΥΣ» έκ παλαιών εκδόσεων έχουν τώρα την ΜΟΝΑΔΙΚΗΝ ΕΥΚΑΙΡΙΑΝ να την προμηθευθούν από την έκδοσιν των «ΑΠΑΝΤΩΝ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ» τά όποία έγκαινιάζουμε από σήμερα με την διά πρώτην φοράν έκδιδομένην «ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΝ ΙΣΤΟΡΙΑΝ» του Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ τής όποίας ή ανακάλυψις και ή ύπαρξις ΚΑΤΕΠΛΗΞΕΝ ΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΝ.

"ΑΠΑΝΤΑ ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ..

—ΤΟΜΟΙ 15 ΕΚΑΣΤΟΣ ΔΡΑΧ. 150—ΣΥΝΟΛΟΝ ΔΡΑΧ. 2250

—ΜΕΤΡΗΤΟΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΟΝ ΤΟ ΕΡΓΟΝ ΔΡΑΧ. 1500

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ

ΑΘΗΝΑΙ—ΣΤΑΔΙΟΥ 48 (ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΤΟΑΣ) ΤΗΛ. 36-188

"ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ"



ΜΗΝΙΑΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΧΑΡΗΣ ΠΑΤΣΗΣ

ΑΘΗΝΑΙ—ΣΤΑΔΙΟΥ 48—ΤΗΛΕΦ. 36.188

ΕΤΟΣ 9ον

ΙΟΥΛΙΟΣ - ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 1959

ΤΕΥΧΟΣ 107-108

Άπό τά ήμερολόγια τής προεφηβικής ζωής

ΟΙ ΟΡΑΜΑΤΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΡΟΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Του κ. ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΣΟΥΡΛΑ, Παιδαγωγού

I

Η προεφηβική ήλικία είναι ή πιό άχαρις περίοδος του άτόμου, εάν ληφθή ύπ' όψει ότι κατά την περίοδον αυτήν διεξάγεται άφ' ένός μόν μία πάλη όδυνηρά βιολογικής καθαρώς προσπτικής, άφ' έτέρου δέ, εάν ληφθή ύπ' όψει ή διαπίστωσις ότι διά σχολεία τής Μέσης Παιδείας μας σπανιώτατα ή μάλλον ούδαμώς γίνεται διάκρισις μεταξύ προεφηβικής και έφηβικής ήλικίας.

Έν τοιαύτη συνεπώς περιπτώσει αί έλεύθεροι σκέψεις και αί έκμυστηρεύσεις των άντιπροσώπων τής ήλικίας αυτής, παίρνουν ξεχωριστή σημασία για την ψυχολογική και παιδαγωγική προοπτική, και αποτελούν πολύτιμα έρεθίσματα γύρω άπό την μελέτην και κατανόησιν τής ιδιορhythμου εξέλιξεως που εμφανίζουν οί άντιπρόσωποι τής περι ής ό λόγος ήλικίας, διά την διαπαιδαγώγησιν τής όποίας πρέπει να έρχονται εις έπικοινωνίαν κατά την φοίτησιν των άγοριών και κοριτσιών στα Γυμνάσιά μας, τά πιό έμπειρα από παιδαγωγικής και ψυχολογικής προοπτικής στελέχη των λειτουργών τής Μέσης Παιδείας και να μη θεωρούν οί Διευθυντές των Σχολείων τής Μέσης Παιδείας μας και οί κατέχοντες βαθμούς άνωτέρους εις

την εκπαιδευτικήν ιεραρχίαν Καθηγηταί, ότι είναι κάπως ύποτιμητικόν ή ανάληψις ώρων διδασκαλίας στις κατώτερες γυμνασιακές τάξεις, που ανατίθενται συνήθως σε πρωτοδιοριζομένους και σε έστερημένους πείρας παιδαγωγικής και ψυχολογικής συναδέλφους.

Σφάλμα τεράστιον άποτελεί ή άντίληψις αυτή εις βάρος τής μορφωτικής προσπαθείας.

II

Αί παρατιθέμεναι ήμερολογιακάι ανακοινώσεις από μαθήτριαν τής Α' τάξεως (δηλαδή Γ' 8ταξίου) στα 1937 και ή όποία στα 1939 μάς ένεπιστεύθη με την προοπτικήν του παιδαγωγικού άπορρήτου από το Έμερολόγιόν της, όσα ή ίδια θεωρεί ως χαρακτηριστικώτερα...

Μιλάει με τον πιό άνυπόκριτο τρόπο για την έποχή και για τις προϋποθέσεις εκείνες, υπό την επίδρασιν των όποιων άφυπνίστηκε το ποιητικό της τάλαντο, μιλάει για το έπαγγελματικό της ιδεώδες, μιλάει για τά όνειρά της που φυλλοροήσανε ύστερα από δυό χρόνια από την έποχή που προτοφύριζε. Γυμνάσιο, καί παραθέτει στο τέλος του Ημερολογίου της, τήν άπόφασιν ότι κατά των διατάξεων της Αθήνας, οί άντιπρόσωποι τής Α' τάξεως, έπαιρουν μέρος εις διαγωνισμούς ποιητικών έργων, έτοιμα από τήν άποφύξιν των

ΔΩΡΕΑ

ΗΜΕΡΟΝ

ΑΡΙΘ.

Κ. Κουλιδού
20-7-90
44436

ἐλλειψιν κατανοήσεως τῶν ιδεωδῶν καὶ τῆς ψυχοσυνθέσεως γενικὰ τῆς προφητικῆς ἡλικίας καὶ τῆς προφητικῆς ψυχῆς.

Ἄλλ' ἂς τῆς δώσουμε τώρα τὸν λόγον γιὰ νὰ μᾶς μιλήσει γιὰ ὅλα τὰ ὡς ἄνω σημεία ποὺ ἀναφέραμε.

III

ΝΟΣΤΑΛΓΙΑ (2 Ὀκτωβρίου 1937)

Ἀγαπούσα πολὺ τὸν Παπτοῦ μου! Κι' ὅταν πέθανε—μιά θλιθερὴ ἡμέρα τοῦ Μάρτη—πόνεσα πολὺ.

Ἦτανε ἡ πρώτη φορὰ ποὺ ἔνοιωσα τὸν πόνον.

Ἀξέχαστη θὰ μοῦ μείνει ἡ ἡμέρα ποὺ ἐγὼ καὶ ὁ Παπτοῦς μου μιλούσαμε στὴν κάμαρα, κοντὰ στὸ τζάκι. Μοῦ διηγόντανε τὴν Ἱστορία τῆς Ζωῆς του. Ἀπὸ τότες τὸν ἀγάπησα περισσότερο τὸν Παπτοῦ, γιὰτὶ τότες τὸν γνώρισα.

Τὸ ἴδιο βράδυ μονάχη μου στὴν κάμαρά μου ἔγραψα ἓνα ποίημα γιὰ τὸν ἀγαπημένο μου τὸν Παπτοῦ.

Ἦτανε τὸ πρῶτο ποὺ ἔγραψα.

Ἀρχισα κι' ἐγὼ δηλαδὴ νὰ γίνωμι ποιήτρια, χωρὶς νὰ τὸ καταλάβω.

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (6 Νοεμβρίου 1937)

Σεβασμὸς στὰς ἐφήβους! Ὅχι ποδοπάτημα! Ποδοπάτημα... νάι... αὐτὸ ἀκοῦς στὸ Γυμνάσιο ἀπὸ τὴν μεγάλη μᾶζα τῶν στομάτων τῶν μαθητριῶν νὰ ἀναφωνοῦν νευριασμένες.

Καὶ ὅμως ἡ ἐφηβικὴ ἡλικία εἶναι ὀλόκληρη ἐπιστήμη, κύριοι Καθηγηταί, ποὺ Σεῖς δὲν θέλετε νὰ τὴν νοιώσετε.

Δὲν ξέρετε νὰ διαβάξετε τὶς ψυχὰς τῶν παιδιῶν καὶ νὰ ξεχωρίζετε τὴν καλὴ ἀπὸ τὴν κακὴ καὶ στὸ Πρόγραμμα ἀπὸ τὰ μαθήματα ἔχετε πολλὴ ὕλη καὶ διάφορη ὕλη, ποὺ γιὰ τὶς μαθήτριες καταντᾷ τόπος μάρτυρι τοῦ Γυμνασίου, ἀντὶ νὰ εἶναι ἓνα ἀγαπημένο καταφύγιον.

Ξεχάσατε μήπως κύριοι Καθηγηταί τὰ παιδικὰ σας χρόνια;

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

Ω! ΠΟΣΟ ΘΑ ΕΠΙΘΥΜΟΥΣΑ!

(17 Νοεμβρίου 1937)

Ω! πόσο θὰ ἐπιθυμοῦσα νὰ ἤμουν μαθήτρια μιᾶς ιδανικῆς τάξεως, ὅπως τὴν φαντάζομαι ἐγώ.

Ἡ μία τάξις νὰ εἶναι ιδανικώτερη ἀπὸ τὴν ἄλλην καὶ ὅλες μαζί νὰ συναγωνίζονται γιὰ τὸ καλὸ τοῦ ὅλου.

Νὰ ἀσχολούμεθα δὲ μὲ τὴν Λογοτεχνίαν, τὴν φιλοσοφίαν καὶ τὴν Ἱστορίαν. Μακριὰ ἀπὸ τὴν πεζότητα τοῦ Συντακτικοῦ καὶ τῆς Γραμματικῆς, ἔτσι ποὺ διδάσκονται.

Ὁ πόθος γιὰ τὴν δημιουργικὴν ἐργασίαν ἀπὸ τὴν μιὰ μεριά καὶ ἡ ἔλξις τῆς λογοτεχνίας καὶ τῶν ὥραίων μαθημάτων ἀπὸ τὴν ἄλλην, νὰ εἶναι τὰ θεμέλια τῆς ιδανικῆς τάξεως.

Ἐπὶ πλέον νὰ πηγαίνομε μορφωτικὰς ἐκδρομὰς καὶ οἱ πολιτισμένοι μας Καθηγηταί νὰ μᾶς ἐξηγοῦν καὶ νὰ μᾶς διαλύουν κάθε ἀπορία.

Ἀλλὰ τί κάθομαι καὶ σκέφτομαι;

Ἀς διαβάσω καλύτερα Ἀρχαῖα, γιὰτὶ μπορεῖ νὰ μὲ σηκώσει αὔριο ὁ Καθηγητής.

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

ΘΕΛΩ ΝΑ ΓΙΝΩ (2 Δεκεμβρίου 1937)

Ἐ! λοιπόν!... νάι... θὰ γίνω! Θὰ γίνω γιὰτὶ θέλω νὰ γίνω καὶ γιὰτὶ μ' ἀρέσει νὰ γίνω καὶ γιὰτὶ πρέπει νὰ γίνω.

Θὰ συναντήσω βέβαια ἐμπόδια. Θὰ τὰ ὑπερνικήσω, ὅμως μὲ τὴν βοήθεια τοῦ Θεοῦ. Καὶ ὕστερα; Τί καλὰ! Θὰ εἶμαι μικροβιολόγος. Θάχω κι' ἐγὼ ἓνα ρόλο στὸ θέατρο τῆς Κοινωνίας.

Ἀκόμη θάθελα νὰ μποροῦσα ν' ἀφήσω ἀπολύτως ἐλεύθερη τὴν σκέψιν μου νὰ γεμίσει αὐτὲς τὶς γραμμὰς, χωρὶς ἐπιφύλαξιν καὶ χωρὶς φόβο ὅτι κάποιος—χωρὶς νὰ τὸ θέλω—διὰ τῆς βίας θὰ μποροῦσε νὰ διαβάσει αὐτὰ ποὺ γράφω καὶ νὰ ξεσκεπάσει τὴν ψυχὴ μου μὲ ἄλλα λόγια.

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

(1 Μαρτίου 1939)

Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΣ

Σιγὰ-σιγὰ γνωρίζω τὴν Ζωὴν καὶ τὰ

ὄνειρά μου πέφτουν σὰν κιτρινισμένα φύλλα τοῦ φθινοπώρου.

Αὐτὴ τὴ στιγμή σιχαίνομαι ὅλα καὶ πρὶν τὸν ἐαυτὸ μου. Χθὲς ἤμουν γεμάτη χαρὰ, ἐλπίδες καὶ ὄνειρα, σήμερα τὸ ἀντίθετο, αὔριο ποῖος ξέρει;

Θέλω νὰ διώξω μακριὰ μου τὴν ἀπελπισίαν ποὺ μὲ πικραίνει, ποὺ μὲ πικραίνει... ὦ πόσες φορὲς νὰ τὸ ἐπαναλάβω! καὶ μὲ καταβαρυνθῶναι!

Ω! ἀσφαλῶς... φταίει ὁ καιρὸς!

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ (2 Μαρτίου 1939)

Τί κρίμα νὰ μὴν εἶναι ὅλοι οἱ ἄνθρωποι καλοί! Νὰ μὴν ὑπάρχουν ἐγκληματῆς εἰς τὴν Κοινωνίαν!

Καὶ στὴν Γῆ νὰ βασιλεύει ἡ ἀλήθεια, ἡ ἀγάπη, ἡ δικαιοσύνη.

Ἀλλὰ δὲν καταλαβαίνουν οἱ ἄνθρωποι! Τί βγάζομε μὲ τὴν κακία;

Ἀπλούστατα γινόμαστε πρὶν δυστυχισμένοι!

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

Η ΜΟΥΣΙΚΗ (3 Μαρτίου 1939)

Ποῖος αἰὼν, ποῖα φυλὴ καὶ ποῖα πόλις εἶναι ἐκείνη ποὺ δὲν ἀγάπησε τὴν Μουσικὴν;

Ω! θεῖα Μουσική!

Εἶναι ἡμέρες ποὺ μὲ ἀπορροφᾷς μὲ τὴν ἐκτέλεσίν σου! Ἡμέρες σὰν τὴν σημερινὴν ποὺ σὲ κάθε σου νότα τοῦ Μπάχ ἐρμηνεύω καὶ ἓνα συναίσθημα.

Ἀληθινά! Πόσο μεγάλος εἶσθε Ἑσεῖς ποὺ μπορέσατε νὰ πάτε τὸν πόνον σας καὶ τὴν χαρὰ σας στὴν Μουσική! Πόσο θάθελα κ' ἐγὼ νὰ μποροῦσα νὰ ἐκφράσω κάθε σκέψιν μου μὲ Μουσική!

Κι' ἐκεῖ... εἶναι ποὺ θὰ μποροῦσα νὰ ἐκδηλωθῶ χωρὶς φόβο.

ΔΗΜ... ΙΑΚ...

(Δ' Γυμνάσιον Θηλέων Ἀθηνῶν)

IV

ΤΕΛΕΙΩΝΟΜΕ ΚΑΙ ΣΥΝΟΨΙΖΟΜΕ!

Ἡ εἰλικρίνεια τῆς ἐφήβου μας εἶναι

συγκινητικὴ. Τὸ Ἡμερολόγιό της εἶναι ἓνα δελτίο ψυχογραφικόν, εἶναι ἓνας καθρέφτης τῶν ιδεωδῶν της, εἶναι ἓνας καθρέφτης ὅλων τῶν πόθων της καὶ τῶν δραματισμῶν της.

Εἶναι μὲ λίγα λόγια μιὰ πηγὴ ψυχολογικῆς πρώτης τάξεως ἀπ' ὅπου θὰ μπορούσαμε νὰ ἀντλήσωμε διαγνώσεις τόσον γιὰ τὶς προδιαθέσεις, ὅσον καὶ γιὰ τὰ λοιπὰ συναισθήματα ποὺ κατατρίχουν τὰς ἀντιπροσώπους τῆς ἡλικίας αὐτῆς.

Τέτοια ἀποσπάσματα Ἡμερολογίων σὰν τὰ παραπάνω ἀποτελοῦν ἰδίως πολὺτιμον ὁδηγὸν γιὰ τὸν διδάσκοντα, ὁ ποῖος πρέπει νὰ καλλιεργῇ ἰδίως καὶ πρῶτιστως τὰς ἐκδηλοῦς προδιαθέσεις τῶν ἀντιπροσώπων τῆς ὡς ἄνω ἡλικίας καὶ νὰ μὴ ἔχει τὴν ἀξίωσιν—μὲ ἓνα ἀντιψυχολογικὸ πρόγραμμα σὰν τὸ σημερινόν—νὰ ἀπαιτεῖ ἀπὸ ἓνα κορίτσι 14—16 χρονῶν νὰ εἶναι τέλειον καὶ ἄριστον σὲ ὅλα τὰ μαθήματα, ὅπως δυστυχῶς συμβαίνει μὲ τοὺς ἀντιπροσώπους τῶν διαφόρων εἰδικότητων στὰ σχολεῖα τῆς Μέσης Παιδείας μας.

Καὶ γιὰ νὰ ἐκφρασθοῦμε ἐπὶ τὸ παιδαγωγικώτερον!

Μὲ βάσιν τὶς ἀτομικὰς προδιαθέσεις τῶν τροφίμων μας θὰ μπορούν νὰ ἀποφευχθοῦν πλάνες κατὰ τὴν βαθμολογίαν τῶν ἐπὶ μέρους μαθημάτων καὶ γενικὰ γύρω ἀπὸ τὴν ἐκτίμησιν τῆς προαγωγῆς ἀπὸ τάξεως εἰς τάξιν.

Συνεπῶς ἀπὸ τῆς ἀπόψεως αὐτῆς τὰ Ἡμερολόγια τῆς προφητικῆς ἡλικίας—ὅταν τηροῦνται καὶ ὑπάρχουν—παίρνουν μιὰ ξεχωριστὴ σημασίαν καὶ ἀποτελοῦν πολὺτιμον σύμβολον καὶ ὁδηγὸν γιὰ τοὺς δασκάλους.

Ὅλοι ἄλλωστε ὅσοι ὑπηρετήσαν καὶ ὑπηρετοῦν εἰς τὸν βωμὸν τῆς Ἀγωγῆς ἓνα ὑπέρτατον σκοπὸν ἔχουν καὶ πρέπει νὰ ἔχουν: Πῶς δηλαδὴ νὰ βοηθήσουν τοὺς τροφίμους των—ἀγόρια καὶ κορίτσια—ὥστε μὲ τὶς ξεχωριστὰς προδιαθέσεις τοὺς νὰ ὑπηρετήσῃ τὸ κάθε ἀγόρι καὶ τὸ κάθε κορίτσι τὶς ἐπιταγὰς τῆς Μοίρας του!!

ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ ΣΟΥΡΛΑΣ

Υπό LOUIS CROS Δ) του του Έθνικού Παιδαγωγικού Ίνστιτούτου Γαλλίας

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΟΥ 20^{ου} ΑΙΩΝΟΣ

Του κ. Κ. Ι. ΠΕΤΡΙΤΗ, Έπιθεωρητού, Πτυχιούχου των Παιδικών του Πανεπ. Γενεύης

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

4ον. Τέλος, αἱ διαφοραὶ οἰκογενειακῆς ἀγωγῆς καὶ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος ἐπιδροῦν κατ' ἀξιοσημείωτον τρόπον ἐπὶ τοῦ σχολικοῦ καθορισμοῦ. Τὸ παιδί πεπαιδευμένης οἰκογενείας ὄχι μόνον διατελεῖ ὑπὸ καλυτέρας συνθήκας ὑγιεινῆς καὶ ἐργασίας, ἀλλὰ καὶ ἐπωφελεῖται τῶν συμβουλῶν τῶν γονέων του, τοῦ παραδείγματός των, τῶν ἀναγνωσμάτων των, τῶν συνομιλιῶν των, τῶν σχέσεών των. Ἀποκτᾷ πρωίμως, διὰ τῆς ἐπαφῆς των, τὰς ἱκανότητας ἐκφράσεως καὶ ἀφηρημένου συλλογισμοῦ αἱ ὁποῖαι παῖζουν κυρίαρχον ρόλον κατὰ τὴν σχολικὴν ἔκτασιν καὶ ἰδιαίτερος κατὰ τὴν ἐπιλογὴν τῶν μαθητῶν οἱ ὁποῖοι προορίζονται διὰ σπουδᾶς μέσης ἐκπαίδευσως. Ἐὰν τὸ ἥμισυ τῶν παιδιῶν ποῦ ἐβαθμολογήθησαν ὡς καλοὶ μαθηταὶ παρατινῶνται τῶν σπουδῶν μακρᾶς διαρκείας διὰ λόγους οἰκονομικῆς φύσεως, ἕνας ἴσος ἀριθμὸς μαθητῶν λαμβάνει κακοὺς βαθμοὺς ἐνεκα ἀνεπαρκούς οἰκογενειακῆς ἀγωγῆς, μολοντοὶ προικισμένος με λανθανούσας ἱκανότητας αἱ ὁποῖαι θὰ ἀποκαλυφθοῦν, συχνά, μετὰ τὴν ἐφηβικὴν ἡλικίαν. Συνεπῶς, τὰ δύο τρίτα ἐν συνόλῳ τῶν καλυτέρων ἐγκεφάλων παραμένουν ἐστερημένα τῆς ἀναπτύξεως τῆς ὁποίας θὰ ἠδύνατο νὰ ἐπωφεληθοῦν. Τοιαύτη εἶναι ἡ ἀναλογία τῶν διανοητικῶν πόρων μας οἱ ὁποῖοι παραμένουν χέρσοι καὶ τῶν ὁποίων τὴν φροντίδα πρὸς καρποφορίαν ἐγκαταλείπομεν εἰς τὴν τύχην.

Κατὰ τὸ παρελθόν, αὐτοὺς ὁ σχολικὸς προκαθορισμὸς πεπρωμένου, δὲν ἦτο ὀλιγώτερον ἐκδηλὸς ἀπὸ σήμερον, ἀλλὰ δὲν ἦτο δυνατόν νὰ τροποποιηθῇ ἄνευ μεταβολῆς αὐτῆς ταύτης τῆς κοινωνίας. Τὸ δίλημμα ἦτο τὸ ἐξῆς: ἢ νὰ υποκαταστήσωμεν τὰ καλύτερα στοιχεῖα τῶν κατωτέρων τάξεων εἰς τὰ ὀλιγώτερον προικισμένα παιδιά τῶν εὐποροτέρων τάξεων, ἀπαγορεύοντες νομοθετικῶς εἰς τὰ τελευταῖα ταῦτα τὰς γυμνασιακὰς καὶ ἀνωτέρας σπουδᾶς, ὅπερ θὰ ἐσήμαινεν κοινωνικὴν ἐπανάστασιν—ἢ νὰ προσδῶμεν εἰς τοὺς κληρονομικῶς τὸν τρόπον τινὰ δικαίωμάτι μαθητᾶς, ἐὰν ἐπιτρέπεται ἡ ὀνομασία, τοὺς καλοὺς μαθητὰς τοὺς προερχομένους ἐκ τῶν λαϊκῶν τάξεων—ὅπερ θὰ προεκάλεε διατάραξιν τῆς ἰσορροπίας μεταξὺ προσφορᾶς καὶ ζητήσεως εἰς τὴν πλήρωσιν τῶν ἐπαγγελματικῶν θέσεων καὶ πληθωρισμὸν εἰς τὰ ἐλευθέρια καὶ διανοητικὰ ἐπαγγέλματα, τοῦ ὁποίου, πληθωρισμοῦ, οἱ πτωχοὶ φοιτηταὶ θὰ ἦσαν τὰ πρῶτα θύματα. Τὸ φάρμακον θὰ ἦτο χειρότερον ἀπὸ τὴν ἀσθένειαν.

(Σημείωσις Μεταφραστοῦ: Τὸ δίλημμα ἀπε-

πειράθησαν νὰ λύσουν κατὰ τὴν πρῶτον τρόπον πολλοὶ ἐκ τῶν θιασωτῶν τοῦ «Νέου Σχολείου» κατὰ τὰς ἀρχὰς τοῦ αἰῶνος. Αἱ τάξεις προικισμένων μαθητῶν, ὁ θόρυβος περὶ ἐπαγγελματικῶν προσανατολισμῶν κλπ. ὤφειλοντο κατὰ μέγα μέρος εἰς τὴν ἐνδύμυχον αὐτῇ διάθεσιν των. Ἀπέτυχον, ὅπως ἦτο ἐπόμενον, καὶ μᾶλλον ζημίαν ἐπροκάλεσαν διὰ λόγους τοὺς ὁποῖους δὲν εἶναι τοῦ παρόντος νὰ ἀναπτύξωμεν καὶ οἱ ὁποῖοι εἶναι ἄλλως τε εὐνόητοι.

Εἰς τὴν Ἑλλάδα, τὸ δίλημμα ἀκολουθεῖ τὴν δευτέραν λύσιν, δηλαδή τὴν ἀθρόα ἰδρύσιν ἐπαρχιακῶν παρατηρημάτων γυμνασίων, ὑπὸ τὴν πίεσιν τῶν τοπικῶν κομματαρχῶν, μετὰ τὰ γνωστά μας θλιβερά ἀποτελέσματα, ἐξ οὗ καὶ ἡ ἀναγκαιότης μετατροπῆς τῶν περιουσιῶν ἐξ αὐτῶν εἰς ἐπαγγελματικὰ σχολεῖα).

Σήμερον, ἐξ ἀντιθέτου, ἡ ἐπιστημονικὴ καὶ τεχνικὴ πρόοδος καὶ αἱ συνθήκαι ἐπαγγελματικῆς ἀπασχολήσεως καθιστοῦν ὄχι μόνον δυνατόν ἀλλὰ καὶ ἀναγκαῖον ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον ἡ κοινωνικὴ δικαιοσύνη καθίστα ἄλλοτε εὐκταῖον καὶ τὸ ὁποῖον αἱ οἰκονομικαὶ ἀναγκαιότητες ἀπαιτοῦν.

ΤΑ ΜΕΤΡΑ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Εἶναι φανερόν ὅτι δὲν εἶναι δυνατόν νὰ νοηθῇ σχολικὴ μεταρρύθμισις ἄνευ ἀναδιοργανώσεως τοῦ καθεστώτος τῶν ὑποτροφῶν καὶ γενικώτερον τῆς κοινωνικῆς προνοίας ὑπὲρ τῶν πτωχῶν οἰκογενειῶν, τὰ τέκνα τῶν ὁποίων συνεχίζουν τὰς σπουδὰς των. Εἶναι πρὸς τὸ συμφέρον τῆς ὁλότητος τὸ νὰ τεθοῦν τὰ παιδιά αὐτὰ ὑπὸ τὰς αὐτὰς συνθήκας ἐργασίας με τοὺς πλέον εὐνοημένους ὑπὸ τῆς τύχης συμμαθητὰς των.

Ἀλλὰ ὅσον τέλειον καὶ ἂν δυνηθῇ νὰ καταστή κάποιαν ἡμέραν τὸ σύστημα τῶν ὑποτροφῶν, ἡ βελτιώσεις του δὲν θὰ ἐξηφάνιζεν τὰς λοιπὰς αἰτίας ἀνισότητος, γεωγραφικῆς, κοινωνικῆς ἢ παιδαγωγικῆς φύσεως, τὰς ὁποίας ὁ πεγραμμίσαμεν.

Ἡ γεωργικὴ ἀνισότης ἔγκειται εἰς τὴν συγκέντρωσιν ὀρισμένων ἐκπαιδευτηρίων εἰς τὰς πόλεις. Κατὰ γενικὸν κανόνα, ὀφίσταται ἕνα κλασσικὸν γυμνάσιον εἰς κάθε πρωτεύουσιν νομοῦ, ἕνα κολλέγιον (—πρακτικὸν λύκειον) εἰς κάθε ἔδραν ἐπαρχίας, ἕνα ἐμπορφορικὸν τμήμα δημοτικῶν σχολείων εἰς τὰς σημαντικώτερας ἔδρας δήμων, τὰ δὲ τεχνικὰ σχολεῖα εἶναι ἀνισομερῶς κατεσπαρμένα εἰς δλόκληρον τὴν χώραν. Ὁ τοιοῦτος τύπος ὁργανώσεως ἦτο ὁ μόνος νοητὸς ὅταν ἡ ἀναλογία τῶν παιδιῶν τὰ ὁποῖα

ἐπεχειροῦν σπουδὰς μακρᾶς διαρκείας δὲν ὑπερέβαινε τὰ 20) ο τοῦ ὀλικοῦ μαθητικοῦ πληθυσμοῦ. Ὑποχρεωτικῶς τότε τὰ γυμνάσια καὶ τὰ κολλέγια ἐπρεπε νὰ συγκεντρωθοῦν εἰς τὰ σημαντικώτερα κέντρα.

Ἡ κατάστασις εἶναι σήμερον ἐντελῶς διαφορετικὴ. Ἡ ἀναλογία τῶν παιδιῶν τὰ ὁποῖα συνεχίζουν σπουδὰς μέχρι τοῦ 16ου ἔτους ἀνέρχεται τώρα εἰς 50) ο καὶ εἰς 30) ο μέχρι 18 ἐτῶν. Ἡ ἀναλογία αὐτῇ κατανομένη μεταξὺ τῶν 3.000 δήμων τῆς Γαλλίας, δίδει 300 μαθητὰς κατὰ ἀγροτικὸν δήμον. Ὁ πραγματικὸς ἀριθμὸς εἶναι φυσικὰ μεγαλύτερος εἰς τοὺς δήμους μεγαλυτέρας δημογραφικῆς πυκνότητος, ἀσθενέστερος εἰς τοὺς ἀραιωκατωμένους δήμους, ἀλλὰ σπάνιοι εἶναι οἱ δήμοι ἐκεῖνοι οἱ ὁποῖοι δὲν συγκεντρώνουν μαθητῶν πληθυσμὸν ἐφήβων ἰσοδυναμοῦντα πρὸς τὸν ἀριθμὸν μαθητῶν ἐνὸς γενοῦ κολλεγίου.

Ὡστε: Καθ' ἣν στιγμὴν ἡ παράστασις καὶ ἡ ἀναδιοργανώσις τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως καθιστοῦν ἀναγκαῖαν τὴν συγκεντρώσιν (ἐκ τοῦ χωρίου πρὸς τὴν ἔδραν τοῦ δήμου) ὅλων τῶν μαθητῶν ἡλικίας ἀνωτέρας τῶν 11 ἐτῶν, ἀντιστοίχως ἢ αὐξήσει τοῦ μαθητικοῦ πληθυσμοῦ καθιστᾷ ἐξ ἴσου ἐπιθυμητὴν τὴν ἀποκέντρωσιν (ἐκ τῆς πόλεως πρὸς τὴν αὐτὴν ἔδραν ἀγροτικοῦ δήμου) τῶν ἐκπαιδευτηρίων μέσης ἐκπαίδευσως.

Ἀνεξαρτήτως πρὸς πᾶσαν παιδαγωγικὴν μεταρρύθμισιν καθίσταται τώρα δυνατόν νὰ συνενώσωμεν ὅλως ἐν τῷ πλαισίῳ τοῦ δήμου—πιδανὸν ἐντὸς τοῦ αὐτοῦ διδακτηρίου—ὅλους τοὺς μαθητὰς 11—18 ἐτῶν οἱ ὁποῖοι προορίζονται διὰ βραχείαν φοίτησιν (16 ἐτῶν), μέσης διαρκείας φοίτησιν (17 ἢ 18 ἐτῶν), ἢ μακρᾶς διαρκείας (ἀνωτέρας ἐκπαίδευσως), ἐξαιρουμένων ἐκεῖνων οἱ ὁποῖοι ἀπὸ τοῦ 15ου ἔτους θὰ ἐπεθύμουν ν' ἀναετήσουν ἀλλαχοῦ τεχνικὴν κατάρτισιν ἢ ὁποῖα δὲν θὰ ἠδύνατο νὰ παρασχεθῇ ἐπὶ τόπου. Μία τέτοια ὀλικὴ ἀνασυγκρότησις θὰ ἔθετε τέμα εἰς τοὺς παράγοντας γεωγραφικῆς ἀνισότητος.

Θὰ καθίστα προσιτοὺς εἰς ὅλα τὰ παιδιά τοὺς διαφόρους κλάδους τῆς μέσης ἐκπαίδευσως, ὅπως συμβαίνει καὶ μετὰ τὸ ὑποχρεωτικὸν δημοτικὸν σχολεῖον, ὁποιοσδήποτε καὶ ἂν ἦτο ὁ τόπος τῆς κατοικίας των. Ἡ συνένωσις τῶν παιδιῶν ἐντὸς τοῦ αὐτοῦ σχολικοῦ συγκροτήματος θὰ παρουσιαζεν ἐπὶ πλέον τὸ πλεονέκτημα—ἔστω καὶ ἂν διάφοροι κλάδοι (δημοτικὸν σχολεῖον τεραματισμοῦ σπουδῶν, κλασσικὸν γυμνάσιον, πρακτικὸν λύκειον, ἐμπορφορικὸν τμήμα, τεχνικὴ σχολή) παρέμεναν συστεγασμένοι ἀλλὰ διακεχωμένοι—νὰ ἀπαλύνῃ τοὺς λοιποὺς παράγοντας ἀνισότητος. Εἰς πείσμα τῶν οἰκογενειακῶν προκαταλήψεων, καθίστατο πολὺ ἐνδελεχότερον, εἰς τὸ ἐσωτερικὸν ἐνὸς καὶ τοῦ αὐτοῦ καταστήματος, νὰ προσανατολισθοῦν οἱ σπουδάζοντες νέοι πρὸς τὰς μορφὰς ἐκπαίδευσως αἱ ὁποῖαι τοὺς ἀρμόζουν καλύτερον (κυρίως: ἀπὸ τὸ δημοτικὸν σχολεῖον τεραματισμοῦ σπουδῶν πρὸς τὴν μακρὰν ἐκπαίδευσιν, ἢ ἀπὸ τὴν κλασσικὴν καὶ μοντέρ-

να ἐκπαίδευσιν πρὸς τὴν τεχνικὴν τοιαύτην). Μεταρρύθμισις τῶν διοικητικῶν διαρρυθρώσεων.

Δὲν θ' ἀπαιτεῖτο πρὸς τοῦτο παρὰ εἰς καὶ μόνον ὅρος: τὸ ἀνωτέρω σχολικὸν συγκρότημα νὰ ἀποτελέσῃ διοικητικὴν μονάδα, διοικητικὴν ἐνότητα, καὶ συνεπῶς νὰ τεθῇ ὑπὸ τὴν αἰγίδα ἐνὸς καὶ τοῦ αὐτοῦ ἀρχηγοῦ καταστήματος, ἐπιμελῶς διαλεγμένου καὶ παρασκευασμένου διὰ τὸ ἔργον τοῦτο. Ἀρχηγὸς καταστήματος, ἐννοεῖται, ὁ ὁποῖος θὰ ἐγνώριζε νὰ λησμονήσῃ τὸν ἰδιαίτερον ἐκπαιδευτικὸν κλάδον ἀπὸ τὸν ὁποῖον προήρχετο καὶ εἰς τὸν ὁποῖον μέχρι τοῦδε προσωπικῶς ἀνῆκε, ἀποφασισμένου νὰ ἀφοσιωθῇ ἐξ ἴσου εἰς ὅλους τοὺς τομείς τοῦ καταστήματος του (μετὰ τὴν βοήθειαν, ἐφ' ὅσον συντρέξῃ λόγος, εἰδικῶν παιδαγωγικῶν διευθυντῶν δι' ἕνα ἕκαστον τῶν τομέων τούτων)...

Ἀναμφιβόλως θὰ πρέπει ν' ἀποφύγωμεν σχολικὰ καταστήματα τεραστίων διαστάσεων ὅπου ὁ κάθε μαθητῆς θ' ἀπέβαινεν ἀνώνυμος ὑπαρξίς. Εἶναι ὅμως προτιμώτερον, δι' ἕνα καὶ τὸν αὐτὸν δεδομένον ἀριθμὸν μαθητῶν, νὰ ἰδρύσωμεν πολλὰ καταστήματα ἅπαντα πολυμερῆ, ἀντὶ πολλῶν καταστημάτων ἕκαστον τῶν ὁποίων θὰ περιορίζεται εἰς ἕνα καὶ μόνον τύπον ἐκπαιδεύσεως.

Σημαίνει ἄραγε τοῦτο ὅτι δὲν εἶναι εὐκταία καὶ μία παράλληλος μεταρρύθμισις τῶν παιδαγωγικῶν διαρρυθρώσεων; Ἰδοὺ τὸ ζήτημα τὸ ὁποῖον πρέπει τώρα νὰ ἐξετάσωμεν.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟΝ

Ἡ μεταρρύθμισις τῶν παιδαγωγικῶν διαρρυθρώσεων ἀναγκαῖος ὅρος βαθμιαίου προσανατολισμοῦ.

... Τὰ παιδιά τὰ ὁποῖα, κατὰ τὴν ἐξοδὸν των ἐκ τῶν στοιχειωδῶν τάξεων, στρέφονται πρὸς τὴν πρώτην γυμνασίον κλπ. διατελοῦν κατὰ τὸ πλεῖστον εἰς πλήρη ἄγνοίαν τῶν δυνατοτήτων των καὶ τῶν φιλοδοξιῶν των. Τὸ ἐν τρίτον ἐξ αὐτῶν προτίθενται δικαίως ἢ ἀδίκως νὰ κάμουν σπουδὰς μακρᾶς διαρκείας. Οἱ λοιποὶ μαθηταὶ, προερχόμενοι κατὰ τὸ πλεῖστον ἀπὸ μετριωτέρας οἰκογενείας, ἔχουν προθέσεις μᾶλλον συγκεχυμένας. Αἱ οἰκογενεαὶ των δὲν προτίθενται νὰ τὰ ἐξακολουθήσουν πέραν τοῦ 15, 16 ἢ 18ου ἔτους. Ὁ τίτλος σπουδῶν τὸν ὁποῖον θ' ἀποκτήσουν εἶναι δι' αὐτοὺς ὄχι σταθμὸς, ἀλλὰ σκοπός, καταλήγων εἰς κάποιαν ἐπαγγελματικὴν δραστηριότητα. Ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὰ σχολικὰ ἀποτελέσματα καὶ τὰς συμβουλὰς τῶν διδασκάλων των ποῖαν ὁδὸν θὰ ἀκολουθήσουν, ἐὰν θὰ σταματήσουν καθ' ὁδόν, ἢ ἐὰν θὰ συνεχίσουν μέχρι τοῦ ἀπολυτηρίου γυμνασίου, κατόπιν μέχρι τῆς ἀνωτέρας ἐκπαίδευσως.

Ἦδη, ἀπὸ τῆς πρώτης γυμνασίου, αὐταὶ αἱ διαφοραὶ ὁμάδες μαθητῶν, οἱ μὲν φιλοδοξοὶ ἀλλὰ ἐν ἀγνοίᾳ τῶν πραγματικῶν των δυνάμεων, οἱ ἄλλοι μετὰ ἀβεβαίας ἱκανότητος καὶ ἀκαθορίστους σκοπούς, ἀναγκάζονται νὰ ἐκλέξουν μετὰ τῶν διαφόρων κατηγοριῶν ἐκπαιδευτηρίων καὶ τῶν διαφόρων τύπων σπουδῶν. Μόνον τὸ τυχαῖον γεγονός τῶν οἰκογενειακῶν προτιμήσε-

ένιότε συμβαίνει παρ' ἡμῖν, ἐξ ἐπιπολαίου μιμητισμοῦ. Ἀβασανίστως, διότι τὸ ἑλληνικὸν στοιχειῶδες σχολεῖον ἦτο ἀνεκὰθεν ἐνείαιον. Ἀπὸ τοῦ 1929 ἔχομεν μάλιστα καὶ συνεκπαίδευσιν τῶν δύο φύλων, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον δὲν ἔχει ἐπιτευχθῆ οὔτε εἰς τὴν Γαλλίαν, οὔτε εἰς τὴν Ἑλβετίαν. Δυνάμεθα ἄλλως τε νὰ ἰσχυρισθῶμεν ὅτι καὶ τὸ σχολεῖον μέσης ἐκπαίδευσως εἰς τὴν Ἑλλάδα ἦτο ἀπὸ μίας ἀπόψεως «ἐνείαιον», δεδομένου ὅτι δὲν ὑπῆρχον, μέχρις ἐσχάτων τοῦλάχιστον, ἄλλοι τύποι σχολείων πλὴν τοῦ κλασσικοῦ γυμνασίου. Γεγονὸς εἶναι πάντως ὅτι, συζητουμένης νῦν ἐπιστήμης ἀναδιοργανώσεως τῆς Ἑλληνικῆς ἐκπαίδευσως, τὰ παθήματα τῶν ἄλλων δέον νὰ μᾶς γίνονιν μαθήματα, μὲ ἄλλους λόγους ὅτι, ἡ ἐπιχειρηθεῖσα ἐν τυχὸν διαφοροποιήσει τῆς ἐκπαίδευσως δὲν πρέπει νὰ ἀγνοήσῃ ἐκ παλαιῶν καὶ τὴν ἀνάγκην ἐνότητος τοῦ ὅλου συστήματος, τόσον ὁριζοντίως ὅσον καὶ καθέτως.

Τὴν ἀποψιν περὶ «κοινὸν κορμὸν» υἱοθετεῖ καὶ ἡ νέα σχολικὴ ὁργάνωσις τοῦ καντονίου τῆς Λωζάνης, μὲ διαφοροετικὴν ἐφαρμογὴν ἐννοεῖται.

Ἐξ ἄλλου ὁ γνωστὸς καθηγητὴς τῆς Γενεῦσης κ. R. DOTRENS σημειώνει:

«Ὁ ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμὸς εἶναι μία νέα ἐπιστήμη. Πολλὰ πρὶν ἢ λάβῃ ὄνομα (1914), προὔπηξε καὶ ὑπάρχει ἀκόμη ὑπὸ μίαν μορφήν, ἡ ὁποία ἀπὸ πολλῶν ἀπόψεων ἀποτελεῖ τὴν ἀρνητικὴν καὶ ἀπάνθρωπον ὕψιν τῆς: τὴν ἐπιλογὴν, ἢ καλύτερα τὸν ἀποκλεισμόν.

Ἡ ἐπιλογὴ εἶναι τὸ ἀγορτικὸν μέσον, ὅχι πάντοτε δίκαιον, τὸ ὁποῖον διαθέτει ὁ ἐργοδότης ἵνα ἐκλέξῃ μετὰ τῶν ὑποψηφίων οἱ ὁποῖοι τοῦ παρουσιάζονται, ἐκείνους τοὺς ὁποίους θεωρεῖ ἱκανοτέρους καὶ καταλάβουν τὰς κενὰς θέσεις.

Ὁ ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμὸς μερὶνὰ περὶ τοῦ μέλλοντος ἐργατοῦπαλλήλου ἵνα τὸν βοηθήσῃ καὶ ἐκλέξῃ μίαν δραστηριότητα ἢ ὁποία νὰ τοῦ ἀρμόζει, μερὶνὰ ὅμως ἐπίσης καὶ περὶ ἐκείνου τοῦ ἐργατοῦπαλλήλου ὁ ὁποῖος ὀφείλει ν' ἀλλάξῃ ἐπάγγελμα (ἀνάηροι πολέμου κλπ.)... Εἰς τὰ σχολεῖα, ὅπως καὶ εἰς τὰς δραστηριοτήτας οἰκονομικῆς φύσεως, ὁ ἀποκλεισμός προσηγήθη καὶ προηγείται ἀκόμη τοῦ προσανατολισμοῦ. Ἐνῶ ὅμως ὁ ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμὸς ἀναπτύσσεται πανταχοῦ, τὸ σχολεῖον ἐμμένει εἰς μόνον τὸ σύστημα τῆς ἐπιλογῆς...».

«... Ἐστρατοπεδεύσαμεν μέχρι τοῦδε, ἐπὶ τοῦ πεδίου τοῦ ἀποκλεισμοῦ χωρὶς νὰ ἀποδώσωμεν ἀρετὴν σημασίαν εἰς τὰς ψυχολογικὰς καὶ συναισθηματικὰς συνεπείας: αὗται ὑπερβαίνουν εἰς σημασίαν τὰ προβλήματα τῆς ἐκπαίδευσως. Διὰ τοῦτο εἰς πλείστας χώρας εἶναι σήμερον ὑπὸ μελέτην ἢ ὑπὸ πραγματοποιήσιν θαθεῖα μεταρρυθμίσεις τῆς σχολικῆς ὁργάνωσις, συνιστάμενα κυρίως εἰς τὴν δημιουργίαν ἐνὸς νέου κύκλου σπουδῶν, ὀνομαζομένου κύκλου προσανατολισμοῦ, ὁ ὁποῖος παρεμβάλλεται μετὰ τῶν στοιχειώδους ἐκπαίδευσως καὶ μέσης, ἥτοι κύκλος σπουδῶν προοριζόμενος διὰ τοὺς ἐφήβους 12—15 ἐτῶν.

Ἡ δημιουργία τοῦ κύκλου αὐτοῦ ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νὰ θέτῃ τέρμα εἰς τὰς ἐνιότες ζωηρὰς συζητήσεις αἱ ὁποῖαι ἔθεσαν ἀντιμετώπους τοὺς δημοδιδασκάλους καὶ τοὺς λειτουργοὺς τῆς μέσης ἐκπαίδευσως, τῶν πρώτων ἐπιθυμούντων νὰ κρατήσουν ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερον τοὺς μαθητὰς τῶν, τῶν δευτέρων ἀντιτιθεμένων εἰς τὴν τάσιν «δημοτικοποιήσεως» τῆς μέσης ἐκπαίδευσως. Πράγματι, τὸ πρόβλημα τὸ καλούμενον τοῦ «ἐναρμονισμού» — RACCORDEMENT — οὐδέποτε ἐλύθη κατὰ τρόπον ὀρθολογικὸν καὶ τοῦτο διὰ λόγους ὁριστικούς, ἥτοι: Ἡ κατασκευὴ τοῦ σχολικοῦ οἰκοδομήματος δὲν ἠκολούθησε ποτὲ τὴν ὁδὸν τῆς λογικῆς. Ἡ μέση ἐκπαίδευσις δὲν κατεσκευάσθη ὡς ὑπερκείμενος ὁροφός προστεθείς εἰς τὸ βασικὸν στοιχεῖον ἀποτελούμενον ἀπὸ τὴν στοιχειώδη ἐκπαίδευσιν, ἀλλὰ, ἀπὸ τῆς Ἀναγεννήσεως, ἀπεσπασθῆ τοῦ Πανεπιστημίου διὰ νὰ ἀποτελέσῃ τὸν προθάλαμον αὐτοῦ. Κατὰ τὴν ἐποχὴν ἐκείνην ὑφίστατο ἤδη κάποια ὑποτυπώδης στοιχειώδης ἐκπαίδευσις, ἀνευ οὐδενὸς συνδέσμου πρὸς τὴν μέσιν. Κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ἐξελίξεώς των, τόσον ἡ μία ὅσον καὶ ἡ ἄλλη, ἀνεπτύχθησαν συμφώνως πρὸς τὴν διάρθρωσιν τῆς προελεύσεως των χωρὶς νὰ φροντίσουν νὰ γνωρισθῶν ἢ νὰ κατανοηθῶν μετὰ τῶν. Τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἀναρχικῆς αὐτῆς ἀναπτύξεως εἶναι ὁρατὸν εἰς ὅλας τὰς χώρας».

«... Τὸ νὰ παρεμβάλωμεν μετὰ τῆς στοιχειώδους ἐκπαίδευσως καὶ τῶν ἀνωτέρων τάξεων τῆς μέσης παιδείας μίαν περίοδον κοσινίσματος, προσγειώσεως, προσανατολισμοῦ, σημαίνει νὰ μεταφέρωμεν ὀπίσω, μέχρι τῆς ἡλικίας τῶν 15 ἐτῶν, τὸν χρόνον ὁριστικῆς ἐκλογῆς ἐιδικότητος σπουδῶν καὶ ἐπαγγέλματος... Ἰδοὺ (συνεχίζει ὁ Ντοτρεν) πῶς ἀποφαίνεται σχετικῶς ὁ συνάδελφός μας, καθηγητὴς κ. PIAGET:

«Ἡ κανονικὴ διανοητικὴ καὶ ἠθικὴ ἀνάπτυξις, εἰς τὰς κοινωνίας τὰς πλέον πεπολιτισμένας, δὲν περατοῦται εἰς μὴ περὶ τὸ 15ον ἔτος. Ἰδιαίτερος, μόνον περὶ τὸ 15ον ἔτος καθίσταται δυνατόν νὰ ἀποκαλύψωμεν μὲ κάποιαν ἀρίθειαν τὰς ἐμφύτους ἱκανότητας — APTITUDES — αἱ ὁποῖαι διαφοροποιοῦν τὰ ἄτομα τὰ μὲν ἀπὸ τὰ δέ, ἐνῶ προηγουμένως πᾶς προσανατολισμὸς παραμένει ἀβέβαιος καὶ τυχαῖος καὶ κινδυνεύει νὰ παραμελήσῃ σπουδαῖας λανθάνουσας ἱκανότητας. Εἶναι λοιπὸν ἀναγκαῖον, ἐὰν δὲν σκεπτόμεθα παρὰ τὸ καλὸν τῶν μαθητῶν καὶ τῆς κοινωνίας, νὰ ἐξασφαλίσωμεν γενικὴν ἐκπαίδευσιν μέχρι περίπου τῆς ἡλικίας αὐτῆς, ἀφήνοντες ἀνοικτὰ τὰ ζητήματα τῆς ἐπαγγελματικῆς δρομολογήσεως, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον ἐπιτρέπει νὰ ἀποκτήσωμεν ἐπαρκῆ γνῶσιν ἐκαστοῦ μαθητοῦ καὶ διευκολύνει τὸν ὁριστικὸν προσανατολισμὸν του εἰς τὸ τέρμα αὐτῆς τῆς κοινῆς σχολικῆς φοιτήσεως...».

Εἶναι ἀναμφευνκτὸς ἀνάγκη πλέον νὰ παρασχωμεν εἰς τοὺς ἐφήβους μετὰ τὰ 12 καὶ 15 ἐτῶν τὴν δυνατότητα τοῦ νὰ ἀποκαλύψουν καὶ νὰ ἀναγνωρίσουν τὰ μέσα τὰ ὁποῖα οἱ ἴδιοι διαθέτουν καὶ τὰ ὅρια τῶν μέσων τῶν αὐτῶν, τὰς ἐμφύτους ἱκανότητας καὶ τὰς δεξιότητάς των ἐν σχέσει πρὸς τὰς τοιαύτας τῶν συμμαθητῶν των

ἐντὸς μᾶς σχολικῆς ὁργάνωσεως ἢ ὁποία εὐνοεῖ τὴν αὐτογνωσίαν, αὐτὸς εἶναι ὁ λόγος ὑπάρξεως ἐνὸς κύκλου προσανατολισμοῦ...».

(Τέλος τῆς σημειώσεως)

Τὸ ψευδὲς δίλημμα τοῦ «κοινὸν κορμοῦ»

Οἱ ἀντίπαλοι τοῦ «κοινὸν κορμοῦ» φρονοῦν ὅτι ἡ κοινὴ ἐκπαίδευσις θὰ καθυστερεῖ τὰ καλότερα πνεύματα ὑποχρεώνονσα αὐτὰ νὰ κάμνουν βῆμα σημειωτὸν ὁμοῦ μὲ τοὺς μετρίους. Φρονοῦν προσέτι ὅτι τὴν τοιαύτην κοινὴν ἐκπαίδευσιν θὰ ἐπεβράδυνε τὴν ἐφαρμογὴν εἰς τοὺς ἐκλεκτοὺς μαθητὰς, τοὺς προωρισμένους διὰ σπουδᾶς μακρᾶς διαρκείας, τῶν μεθόδων ἐκείνων αἱ ὁποῖαι προσιδιάζουν εἰς αὐτοὺς καὶ μόνους, δηλαδὴ τῶν μεθόδων τοῦ παλαιοῦ γυμνασίου. Οἱ ὅπαδοι τῆς κοινῆς ἐκπαίδευσως, ἐξ ἀντιθέτου, ἀντιτάσσουσιν ὅτι ἡ ἀνάμειξις τῶν μαθητῶν δὲν παρουσάζει μειονέκτημα, ἐφ' ὅσον καὶ ἡ στοιχειώδης ἐκπαίδευσις παρεχομένη ἀπὸ κοινῶν εἰς πάντας δὲν ἔχει ὡς ἀποτέλεσμα νὰ καθυστερῇ τοὺς καλοὺς μαθητὰς καὶ ὅτι καὶ ἡ μέση ἐκπαίδευσις ὅταν ἦτο ἐπὶ πληρωμῇ ἐδέχετο ἀδιακρίτως ὅλα τὰ παιδιά τὰ ὁποῖα ἐπλήρωναν τὰ διδάκτρα, χωρὶς τοῦτο νὰ θλάπτῃ τὴν ποιότητά της.

Τόσον οἱ μὲν ὅσον καὶ οἱ δὲ διατυπώνουν τὴν ἐπιχειρηματολογίαν των ὡς ἐὰν οἱ μαθηταί, οἱ ὁποῖοι παραμένουν σήμερον εἰς τὰς τάξεις τετραμιασμοῦ τοῦ δημ. σχολείου, νὰ ἦσαν κατωτέρως ποιότητος ὡς πρὸς τὸν βαθμὸν καὶ τὴν φύσιν τῆς νοημοσύνης των ἀπὸ ἐκείνους οἱ ὁποῖοι κατευθύνονται πρὸς τὰ γυμνάσια, τὰ κολλέγια καὶ τὰ ἐμποροφωτικὰ τμήματα. Ὅμως δὲν συμβαίνει τίποτε τὸ τοιοῦτον, διότι αἱ προμνηστευθεῖσαι ἔρευναι δείκνυνται ὅτι τὸ ἦμισι τῶν καλῶν μαθητῶν τοῦ στοιχειώδους κύκλου τοῦ δημ. σχολείου παραμένουν εἰς τὸ δημοτικὸν σχολεῖον τετραμιασμοῦ σπουδῶν. Λησμονεῖται ἐξ ἄλλου ὅτι οἱ ἱμαθηταί τῆς σημερινῆς πρώτης γυμνασίου δὲν εἶναι, κατὰ τὸ πλεῖστον, ὑποψήφιοι καὶ τῶν σπουδῶν μακρᾶς διαρκείας, ἐφ' ὅσον τὸ ἦμισι μόνον φθάνει μέχρι τοῦ ἀπολυτηρίου γυμνασίου, τὸ ἐν τρίτον εἰς τὴν ἀνωτέραν ἐκπαίδευσιν καὶ ἕνας ἐπὶ δέκα φθάνει εἰς τὸ πανεπιστημιακὸν πτυχίον. Εἶναι λοιπὸν πιθανώτατον ὅτι, ἐντὸς τῶν τάξεων τοῦ κύκλου δοκιμῆς καὶ προσανατολισμοῦ αἱ ὁποῖαι θὰ συνεκέντρωναν ὅλους τοὺς μαθητὰς (οἱ ὁποῖοι σήμερον διαμοιράζονται μετὰ τῶν ἀνωτέρων τάξεων τῶν δημοτικῶν σχολείων, τῶν ἐμποροφωτικῶν τμημάτων, τῶν γυμνασίων καὶ κολλεγίων) θὰ ἀνευρίσκετο ἡ αὐτὴ ἀκριβῶς ἀναλογία καλῶν καὶ κακῶν μαθητῶν, «θεωρητικῶν» καὶ «συγκεκριμένων», ὅπως καὶ εἰς τὰς σημερινὰς τάξεις μέσης ἐκπαίδευσως. Τὸ πρόβλημα, καὶ μετὰ τὴν δημιουργίαν τοῦ κύκλου δοκιμῆς καὶ προσανατολισμοῦ, θὰ ἦτο ἀκριβῶς τὸ ἴδιον ὅπως καὶ εἰς τὸ ἐσωτερικὸν τῶν σημερινῶν γυμνασίων καὶ κολλεγίων.

Τὸ μοναδικὸν ζήτημα συνεπῶς τὸ ὁποῖον ἐγείρεται εἶναι τὸ νὰ μάθωμεν: ἐὰν εἶναι ὀρθὸν νὰ διαχωρίζωμεν τοὺς μαθητὰς ὅπως σήμερον εἰς κατευθύνσεις στεγανὰς μετὰ τῶν, περιεχούσας διδάκτρα ὕλην καὶ μεθόδους διαφο-

τικὰς προτοῦ δώσωμεν εἰς τὰ παιδιά ἐκπαίδευσιν ποικιλωτέραν καὶ ἀνωτέρας ποιότητος. Τὸ καθ' ἡμᾶς, φρονοῦμεν ὅτι πρόκειται περὶ ψυχολογικῆς καὶ παιδαγωγικῆς πλάνης.

1ον. Εἶναι ψυχολογικὴ πλάνη διότι ἡ διάκρισις τῶν ἐμφύτων ἱκανότητων εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτὴν εἶναι πρόωρος. Τὰ χρησιμοποιούμενα μέσα, οἰαδήποτε καὶ ἂν εἶναι ταῦτα (σχολικὸν διβλῆριον, ἐξετάσεις, τέστ), δὲν κατορθώνουν παρὰ νὰ καταμετροῦν κτηθείσας γνώσεις καὶ ὄχι τὴν ἱκανότητα πρὸς ἀπόκτησιν των, ἢ κατορθώνουν νὰ ἀνακαλύπτουν διαφορὰς εἰς τὰς ἐκφραστικὰς ἱκανότητας οὐσιωδῶς ὀφειλομένας εἰς τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον, αἱ ὁποῖαι ἀκριβῶς θὰ διωρθώνοντο ὅταν τὸ παιδί θὰ ἐπωφελεῖτο τῆς ἐκπαίδευσως εἰς γλώσσας καὶ τῆς ἐπαφῆς μὲ συμμαθητὰς πλέον ἐκλεπτισμένους.

«Εἰς τὸ δημοτικὸν σχολεῖον, γράφει ὁ κ. ROGER DENUX, αἱ κλίσεις καὶ τὰ ἐνστικτα τοῦ παιδιοῦ χαρακτρίζουν πολὺ περισσότερον τὴν ἡλικίαν, παρὰ τὸ ἄτομον. Αἱ ἱκανότητες διὰ μουσικὴν καὶ ἀριθμητικῶς λογίζεσθαι ἐμφανίζονται ἀρκετὰ ἐνωρὶς, ἀλλὰ αἱ λοιπαί, κατὰ γενικὸν κανόνα, ἐμφανίζονται ἀργότερον, καὶ μάλιστα πολὺ ἀργότερον, ὅπως ἡ ἱκανότης διὰ καθαρά μαθηματικά, διὰ σπουδᾶς ἐξαρτωμένης ἀπὸ μακροῦ, ὅτι τὰ παιδιά ἀγαποῦν καὶ ἀσχολοῦνται ἀσθονομήτως μὲ τὴν ἱχθυογραφίαν καὶ μὲ τὴν ὠδικὴν (ἢ τὴν πλαστικὴν καὶ τὴν ἐνόργανον μουσικὴν) μέχρι τοῦ 10ου ἢ 12ου ἔτους. Ἀλλὰ, περὶ τὴν ἡλικίαν αὐτὴν, ὁ μεγαλύτερος ἀριθμὸς χάνει τὰ χρίσματα αὐτὰ, τὰ ὁποῖα καλλιεργεῖ μόνον μία ELITE ἀπὸ μέλλοντας ἐρασιτέχνας ἢ καλλιτέχνας. Ἡ ἐρημνεία τῆς διακοπῆς αὐτῆς εἶναι περίπλοκος, ἀλλὰ τὸ φαινόμενον εἶναι τόσο συχνὸν καὶ τόσο σημαντικὸν ὥστε εἶναι ἀδύνατον νὰ τὸ ἀγνοήσωμεν. Διὰ νὰ κρίνωμεν τὸ παιδί, πρέπει νὰ ἀναμένωμεν τὴν περίοδον τῆς ἐφηβίας, τὴν περίοδον ἐκείνην ἢ ὁποία συχνὰ μεταμορφώνει βαθῶς τὴν ὑπαρξίν του, ἐξαλείφει ἀπατηλὰς ἱκανότητας καὶ ἀφυπνίζει ἐμφύτους προδιαθέσεις ὑπνωτισμοῦ».

Ἐπὶ πλέον, καθὼς παρατηρεῖ ὁ BELLLOT, δὲν πρέπει νὰ νομίζωμεν ὅτι ὅλα τὰ παιδιά διαθέτουν ἱκανότητας ἢ ἀνικανότητας σαφῶς καθωρισμένας, ἀλλὰ λανθανούσας, τὰς ὁποίας εἶναι ἀνάγκη νὰ ἀνακαλύψωμεν διὰ νὰ τὰς ἐκμεταλλευθῶμεν. Πράγματι, ἀληθεῖς ἱκανότητες ἀποτελοῦσαι ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον ὀνομάζεται ἰδιοφυΐα — VOCATION — εἶναι σπανιόταται, ἀλλὰ καὶ αἱ κτυπηταὶ ἀνικανότητες εἶναι ἐπίσης σπανιόταται. Ὅστε, εἰς τὸ ἐξῆς, δὲν δυνάμεθα πλεον νὰ ἀρκεσθῶμεν εἰς τὴν μόρφωσιν τοῦ μικροῦ ὅσον νὰ ἀρκεσθῶμεν εἰς τὴν μόρφωσιν τῶν μαθητῶν ὁ ἀριθμὸς τῶν ἐξόχως προικισμένων μαθητῶν ὁ ὁποῖος ἄλλοτε ἐπῆρκει διὰ τὴν ἀντικατάστασιν τῶν στελεχῶν. Λοιπὸν, «τὸ πρόβλημα εἶναι ὅλον γώτερον τὸ νὰ ἀνακαλύψωμεν ἐνδιαφερομένους διὰ τὸ μέγα πλῆθος τῶν ἐνδιαφερομένων, παρὰ τὸ νὰ καθορίσωμεν πῶς, διὰ καταλλήλων παιδαγωγικῶν μεθόδων, θὰ δώσωμεν εἰς αὐτὸ τὸ πλῆθος τὴν μόρφωσιν ἢ ὁποία ἀντιστοιχεῖ εἰς τὸ ρεπιδιον τῶν ἐπαγγελματικῶν διεξόδων».

2ον. Ἡ ἐφαρμογὴ τῶν μεθόδων αὐτῶν καὶ

τὸ ριπίδιον τῶν ἐπαγγελματικῶν διεξόδων, δὲν ἀπαιτοῦν, ἀκριβῶς, τὴν δημιουργίαν τμημάτων καὶ ἐκπαιδύσεων διακεκριμένων ἀλλήλων; Ναι, ἀναμφιβόλως, εἰς τὸ ἐπίπεδον τῆς ἐκπαιδύσεως τερματισμοῦ σπουδῶν, ὅχι ὅμως καὶ εἰς τὸ ἐπίπεδον τοῦ κύκλου δοκιμασίας καὶ προσανατολισμοῦ.

Πράγματι, διατήρησις, ἥδη ἀπὸ τῆς πρώτης τάξεως τῶν σχολείων μέσης ἐκπαιδύσεως, τοῦ σημερινοῦ διαχωρισμοῦ μεταξὺ τοῦ κλασσικοῦ καὶ τοῦ μοντέρνου καὶ μεταξὺ τῆς μακρᾶς ἐκπαιδύσεως (γυμνασίον) καὶ τῆς βραχείας τοιαύτης (ἐπιμορφωτικὸν τμήμα), θὰ ἐσθίμινεν διαιωνίσιν τῶν πλάνων καὶ τῶν σπαταλῶν τὰς ὁποίας ἀποκαλύπτουν καὶ καταδικάζουν αἱ προμνημονευθεῖσαι στατιστικαί.

Διάκρισις τῶν μαθητῶν ὠρισμένων σχολικῶν τάξεων εἰς παράλληλα τμήματα προκεχωρημένων καὶ θραυπορουντῶν, τῶν ὁποίων ὁ ρυθμὸς ἐργασίας θὰ ἦτο διάφορος, ἀποτελεῖ λύσιν ἐκ πρώτης ὄψεως εὐλογον. Ἡ λύσις αὕτη ὅμως προσκρούει εἰς τὸ πανθομολογούμενον γεγονός ὅτι εἰς πᾶσαν ὁμάδα ἐκατὸν μαθητῶν, μερικοὶ μὲν (περὶ τὸ 10ο) εἶναι λαμπροὶ εἰς ὅλα τὰ μαθήματα, μερικοὶ ἄλλοι (ἐπίσης 10ο) εἶναι ἀθεραπεύτως καθυστερημένοι· ὁ μεγαλύτερος ὅμως ὄγκος (80—90ο) ἐπιτυγχάνουν λίγο—πολύ εἰς διάφορα μαθήματα· πότε ἐδῶ, πότε ἐκεῖ—συμφώνως πρὸς τὴν στιγμήν, ἢ συμφώνως πρὸς τὸν διδάσκοντα, χωρὶς νὰ δύνανται κανεῖς, εἰς τὴν ἡλικίαν αὐτήν, νὰ προσδιορίσῃ μεταξὺ τῶν σειρᾶν προτεραιότητος καθολικὴν καὶ ὀριστικὴν. Ἡ διάκρισις μεταξὺ ἱκανῶν καὶ καθυστερούντων ἐπεμβαίνει ἀργότερον, ὑπὸ τὴν μορφήν ἐκλογῆς μεταξὺ τῶν διαφόρων κατηγοριῶν ἐπαγγελματικῆς ἐκπαιδύσεως. Ὁπωδιῶν ποτε, κατὰ τὴν ἡλικίαν τῆς γενικῆς μορφώσεως καὶ τοῦ προσανατολισμοῦ, ἡ κατανομή εἰς ὁμάδας ἐργασίας ἀνίσου ἐπιπέδου θὰ ἦτο δυνατόν εὐκόλως καὶ τετὶ ὑπὸ πειραματισμῶν εἰς τὰ σχολεῖα δοκιμῆς καὶ προσανατολισμοῦ. Διότι εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτήν, ἡ τοιαύτη κατανομή δὲν συνεπάγεται τὸν διαχωρισμὸν ὁποῖος συνδέεται μὲ τὴν ἰδέαν παραλλήλων τμημάτων ἢ ἐκπαιδύσεων ὁλοσχερῶς διακεκριμένων ἀπ' ἀλλήλων. Μερικοὶ προβάλλουν ὡς ἐπιχείρημα τὴν ἀνάγκην διατήρησεως δύο ὁμάδων ἐκπαιδευτῶν ἐκ τῶν ὁποίων τὰ μὲν διὰ τοὺς μαθητὰς τοὺς ἱκανωτέρους πρὸς τὴν θεωρίαν (εἰς τοὺς ποῖους θὰ ἐφηρμάζοντο αἱ μέθοδοι τοῦ παλαιοῦ γυμνασίου), τὰ δὲ λοιπὰ ἐκπαιδευτήρια θὰ πριωρίζοντο διὰ τοὺς μαθητὰς εἰς τοὺς ὁποίους ἀρμόζουν μέθοδοι πλέον συγκεκριμένα. Ὅκτω τοῖς ἐκατὸν τῶν παιδιῶν, κατὰ τοὺς μὲν, 30ο) κατ' ἄλλους, παρουσιάζουν ἐκδήλους ἱκανότητας θεωρητικὰς καὶ θὰ ὠφελοῦντο διαχωριζόμενοι, εἰς τὴν ἡλικίαν τῶν 11 ἐτῶν, ἀπὸ τοὺς λοιποὺς συμμαθητὰς τῶν, χωρὶς αἱ τελευταῖαι νὰ ὑποφέρουν. Ἔστω. Ἀλλὰ καὶ ἐὰν ἀκόμη ἦτο ἀποδεδειγμένον ὅτι τοιοῦτος διαχωρισμὸς θὰ ἦτο δυνατόν νὰ γίνῃ ἄνευ πλάνης, τὰ παιδαγωγικὰ μειονεκτήματα τοῦ θὰ ἦσαν μεγαλύτερα ἀπὸ τὰ πλεονεκτήματα. Εἶναι ἀνακριβὲς ὅτι ὑπάρχουν θεωρητικαὶ μέθοδοι ἀρμόζουσαι μόνον εἰς μερι-

κοὺς καὶ συγκεκριμέναι μέθοδοι ἀρμόζουσαι εἰς τοὺς ἄλλους, τοὺς ὁποίους οἱ ὁπαδοὶ τῆς ἀντιλήψεως αὐτῆς τοποθετοῦν—ἔστω καὶ ἂν δὲν τὸ ἀντιλαμβάνονται—εἰς ἐπίπεδον κατώτερον ἀπὸ τοὺς πρώτους. Κάθε δημιουργικὴ σκέψις ἀπαιτεῖ ταῦτοχρόνως τὴν γνώσιν τῆς συγκεκριμένης πραγματικότητος ὁμοῦ μετὰ τῆς ἱκανότητος πρὸς γενικεύσιν, ἐφ' ᾧ καὶ τὰ πνεύματα τὰ πλέον ἱκανὰ διὰ νοητικὴν ἀφαίρεσιν κερδίζουν διὰ τῆς ἐπαφῆς τῶν ἐκείνων οἱ ὁποῖοι εἶναι ἱκανοὶ διὰ ὕλικὴν δημιουργίαν. Οὗτοι ἐπωφελοῦνται ὅσον καὶ ἐκεῖνοι οἱ ὁποῖοι εἶναι ἱκανοὶ διὰ ὕλικὴν δημιουργίαν. Οὗτοι ἐπωφελοῦνται ὅσον καὶ ἐκεῖνοι ἀπὸ σπουδᾶς καὶ πρακτικᾶς ἀσκήσεως συγκεκριμένης καὶ χειρωνακτικᾶς, καὶ τὰν ἀνάπαλιν. Ἡ παιδαγωγικὴ εἶναι μία. Ἡ αὕτη μέθοδος εἶναι καλὴ δι' ὅλους, λέγει ὁ ALAIN, μολοντὶ ὅλοι εἶναι διαφορετικοὶ μεταξὺ τῶν. Ἡ κοινὴ μέθοδος οὐδόλως ἀποσκοπεῖ εἰς τὸ νῦ τοὺς καταστήσῃ πανομοιότυπους, ἀλλ' ἀντιθέτως νὰ τοὺς καταστήσῃ ἀκόμη πλέον διαφορετικοὺς. Ἐκαστος θὰ ἀποτυπώσῃ πάντοτε εἰς πᾶσαν κοινὴν ἰδέαν τὴν συνηθισμένην σφραγίδα του, ἢ δὲ διαφορὰ τοῦ γραφικοῦ χαρακτῆρος θὰ ὤφειλε νὰ καταστήσῃ καταληπτὴν τὴν ἀλήθειαν ταύτην.

Βαθμιαία διαφοροποίησις

Τὰ διδάγματα τοῦ παρελθόντος καὶ αἱ ὑποσχέσεις τοῦ μέλλοντος δεικνύουν τὴν ἀκολουθητέαν ὁδόν. Διὰ νὰ ὑποκαταστήσωμεν μίαν βαθμιαίαν ἀφύπνισιν τῶν ἰδιοφυῶν καὶ μίαν εὐλογον διαφοροποίησιν τῶν σπουδῶν εἰς τὴν κατὰ τύχην πρόωρον ἐκλογὴν καὶ εἰς τὴν σπατάλην τῶν ἀργοπορημένων ἀποκλεισμών, πρέπει νὰ θέσωμεν τέρμα εἰς τὸ σύστημα τῶν ἀπὸ τῆς πρώτης τάξεως (= μέσης ἐκπαιδύσεως) διεχωρισμένων καὶ στεγανῶν ἐκπαιδύσεων. Πρέπει νὰ ἀντικαταστήσωμεν τὴν πρόωρον ἐπιλογὴν, ἀκολουθουμένην ὑπὸ ἐγκαταλείψεων σπουδῶν ἢ ἀποτυχῶν, δι' ἐνὸς συνεχοῦς προσανατολισμοῦ, συνενοῦντες πάντας τοὺς μαθητὰς ἐντὸς τάξεων μὲ ὀλιγαριθμούς μαθητὰς καὶ προσφέροντες εἰς αὐτοὺς, παραπλεύρως τῶν κοινῶν μαθημάτων, τὴν δυνατότητα ἐκλογῆς μεταξὺ διαφόρων προαιρετικῶν κλάδων.

Τρία καὶ μόνον ἔτη πρὸ τοῦ τέλους τῶν σπουδῶν τῶν—εἰς ἡλικίαν 13 ἐτῶν ἐὰν περατώνον τὴν ὑποχρεωτικὴν τὴν φοίτησιν εἰς τὰ 16 ἔτη, εἰς ἡλικίαν 15 ἐτῶν ἐὰν τὴν τερματίζουν εἰς 18 ἐτῶν—ἡ διαφοροποίησις αὕτη δύναται νὰ ἀρχθῇ μέχρι τοῦ χωρισμοῦ τῶν μαθητῶν εἰς διακεκριμένα τμήματα, καὶ πιθανῶς εἰς διαφορετικὰ ἐκπαιδευτήρια, ὅταν αὕτη καταστῇ ἀναγκαία διὰ τῆς εἰδικεύσεως τῆς ἐκπαιδύσεως ἢ τῆς ἐπαγγελματικῆς μορφώσεως.

Εἰς τὸ σημερινὸν σύστημα τῶν παραλλήλων διαδρομῶν, τῶν ἄνευ μεσοδρωῶν, πρόκειται λοιπὸν νὰ ὑποκαταστήσωμεν ἓνα κοινὸν τμήμα (μετὰ προαιρετικῶν κλάδων), δηλαδὴ τὸν κύκλον δοκιμασίας καὶ προσανατολισμοῦ, ἀκολουθούμενον ὑπὸ τριῶν ὑποδιαιρέσεων ἀνίσου μήκους: μίᾳς διὰ παιδιὰ τῶν ὁποίων ἡ σχολικὴ φοίτη-

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΥΦΥΪΑ

Τοῦ κ. Ι. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΥ, Πτυχιούχου τῶν Παιδαγωγικῶν Πανεπ. Ἐδιμβούργου

Ὁ Νίκος καὶ ἡ Ἑλένη, μαθηταὶ τῆς ΣΤ' τάξεως τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου, καθυστεροῦν καὶ οἱ δύο στὰ σχολικά τῶν μαθημάτων. Ἡ ἀναγνωστὴ τῶν δεξιότητων δὲν εἶναι οὔτε καν μέτρια καὶ ἡ ἀριθμητικὴ εἶναι γι' αὐτοὺς μία μᾶζα ἀριθμῶν χωρὶς καμμία σημασία. Τὰ θεωρητικὰ μαθήματα τοὺς ἀφίνουν ἀδιάφορους. Ἀποστρέφονται κάθε γνώσιν, γιὰ τῆς ὁποίας τὴν ἀπόκτησιν ἀπαιτεῖται ἀνάγνωσις διβλίων. Τὸ βιβλίον κάθε ἄλλο παρὰ φίλος τῶν εἶναι. Σ' ὅ,τι ἀφορᾷ τὰ σχολικά μαθήματα (Ἀριθμητικὴ, Γεωγραφία, Ἱστορία, Φυσικὴ Πειραματικὴ, Χημεία κλπ.) ἡ μνήμη τῶν φαίνεται ἀδύνατη. Κατὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν διαφόρων μαθημάτων εἶναι λίγο ἢ πολὺ ἀπρόσεκτοι καὶ ἀφηρημένοι. Παίζουν διαρκῶς μὲ τὸ μολύβι, τὰ κουμπιά τοῦ ἐπανωφορίου τῶν καὶ μὲ διάφορα ἄλλα μικροαντικείμενα.

Στὸ προαύλιον ὅμως τοῦ σχολείου, ἀντίθετα μ' ὅ,τι συμβαίνει στὴν αἴθουσα τῆς διδασκαλίας, ὁ Νίκος, κατὰ τὴν διάρκεια τοῦ παιχνιδιοῦ, ἐκδηλώνει τόση ζωτικότητα, ἐξυπνάδα καὶ δρᾶσιν ὅση καὶ οἱ σήμμαθηταί του. Ὅταν πάλιν ἀσχολῆται μὲ συγκεκριμένα ὕλικά, ἐκδηλώνει ἔντονα τὸ ἐνδιαφέρον του. Ἐνα ἀπόγευμα διεσκέδασε τοὺς συμμαθητὰς του παίζοντας «Καραγκιόζη» μὲ πολλὴ ἐπιτυχίαν. Ὁμιλοῦσε μὲ εὐφύια γιὰ αὐτοκίνητα, ποδήλατα, μηχανὲς καὶ τραίνα καὶ ἐξεδήλωνε διάφορα πρακτικὰ ἐνδιαφέροντα. Σὲ τέτοια ζητήματα ἡ μνήμη τοῦ κάθε ἄλλο παρὰ ἀδύνατη ἦταν. Στὸ

οἱς τερματίζεται εἰς τὰ 16 ἔτη, ἑτέρας διὰ τοὺς μαθητὰς οἱ ὁποῖοι τερματίζουν τὴν φοίτησιν τῶν εἰς τὰ 17 ἢ 18 ἔτη, καὶ τῆς τρίτης δι' ἐκείνους τῶν ὁποίων ἡ σχολικὴ φοίτησις παρατείνεται εἰς τὴν ἀνωτέραν ἐκπαιδεύσιν—συγκεντρυνόμενοι καὶ τῶν τριῶν τούτων σχολικῶν ὑποδιαιρέσεων ἐντὸς τοῦ αὐτοῦ σχολικοῦ οἰκήματος, ἐφ' ὅσον εἶναι δυνατόν. Ἐκαστὴ τῶν ἀνωτέρω τριῶν ὑποδιαιρέσεων θὰ παρεῖχεν μόρφωσιν προσηρμοσμένην εἰς τὴν διάρκειαν τῆς σχολικῆς φοιτήσεως, μόρφωσιν διαφοροποιουμένην πρὸ πάντων δι' ὁμάδων προαιρετικῶν μαθημάτων, παρὰ διὰ στεγανῶν φραγμάτων. Ὁ ἀτομικὸς φάκελλος τοῦ μαθητοῦ καὶ αἱ ἐξετάσεις (ὅσαι θὰ ἐκρίνοντο διατηρητέαι) θὰ ἐθεσπίζοντο κατὰ τρόπον ἐπιτρέποντα κατανομήν μεταξὺ τῶν διαφόρων ὁδῶν, δηλαδὴ θετικῶν προσανατολισμῶν, καὶ οὐδέποτε ἀποκλεισμῶν ἄνευ ἀντισταθμίσεως, δηλαδὴ ἀρνητικὴν ἐπιλογὴν. Ὑπὸ τὴν ἐπιφύλαξιν ἐπιτεύξεως ὑπὸ τοῦ μαθητοῦ ἐνὸς ἐκαστοῦ ὁρίου ἀποτελεσμάτων, αἱ τρεῖς αὐταὶ σχολικαὶ ὑποδιαιρέσεις θὰ ᾤφθιναν εἰς τὰς οἰκογενεῖας τὴν εὐρύτεραν δυνατόν ἐλευθερίαν

σχολικὸ κῆπο κυριολεκτικὰ ἐπρωτοστάτει καὶ ἐνῶ ἡ ὅλη σχολικὴ ἐπίδοσις τοῦ ἔδειχνε νὰ εἶναι κουτὸς, σὲ πρακτικῆς φύσεως ἐργασίες ἢ ὅλη διαγωγὴν τοῦ τὸν ἔδειχνε νοήμονα.

Ἡ Ἑλένη, ἐνῶ στὸ σχολεῖο ἐπαρουσιάζετο σὰν κουτὸ κορίτσι, στὸ σπίτι ἦταν σωστὴ οἰκοκυρά. Ἐπέβλεπε τὰ τρία μικρὰ ἀδελφάκια τῆς, ἐσιγύριζε τὸ σπίτι μὲ πολλὴ ἐπιτυχία καὶ ἐμαγείρευε τόσο καλὰ ὅσο καὶ ἡ μητέρα τῆς. Στὰ μαθήματά τῆς ὅμως ἦταν ἀδύνατη ἦταν ἀνίκανη νὰ λύσῃ τὰ προβλήματα τῆς Ἀριθμητικῆς καὶ ἡ ἀναγνωστικὴ δεξιότης τῆς ἦταν χαμηλὴ.

Ποῖος δάσκαλος δὲν ἔχει, κατὰ τὴν ἐπαγγελματικὴν του θητείαν, συναντήσει παρόμοιες περιπτώσεις παιδιῶν, τὰ ὁποῖα, ἐνῶ στὸ σχολεῖο ἦσαν ἀπὸ τοὺς τελευταίους μαθητὰς, ἀργότερα, μετὰ τὴν ἀποφοίτησιν τῶν ἀπὸ τὸ σχολεῖο, ἡ πνευματικὴ τῶν ἀδράνεια νὰ ἐξαφανίζεται καὶ νὰ δείχνουν καταπληκτικὴ δρᾶσι στὰ διάφορα πρακτικὰ ἐπαγγέλματα! Εἶναι φανερόν ὅτι τὰ παιδιὰ αὐτὰ εἶναι προικισμένα μὲ πρακτικὴν μόνον εὐφυΐαν. Ὁ φίλος μου λ.χ. κ. Δ. Κ., μὲ τὸν ὁποῖον, ὅταν εἴμεθα μαθηταὶ τοῦ Γυμνασίου, κατοικοῦσαμε στὸ ἴδιο σπίτι, παρὰ τὶς φιλότιμες προσπάθειες ποὺ κατέβαλλε, δὲν κατάρθωνε νὰ ἐπιτύχῃ καλὴ σχολικὴ ἐπίδοσι γιὰ νὰ προάγεται ἀπὸ τάξεως σὲ τάξιν. Ὅμως, ἡ ὅλη διαγωγὴ τοῦ σὲ πρακτικὸς τομεῖς τῆς ζωῆς ἔδειχνε ἀτομον ὕψους νοημοσύνης. Τελικὰ, ἀφοῦ ἀναγκάσθηκε νὰ διακόψῃ

ἐκλογῆς. Ἐκλογῆς ὅμως πεφωτισμένης διὰ τῆς ἐπιγνώσεως τῶσαν τῶν δυνατοτήτων τοῦ παιδιοῦ, ὅσον καὶ τῶν δυνατοτήτων τῶν ἐπαγγελματικῶν διεξόδων.

Τοιαῦτα εἶναι αἱ ἀρχαί, αἱ ὁποῖαι συνάγονται ἐκ τῆς παρατηρήσεως τῶν γεγονότων, διὰ τὴν ἀναδιοργάνωσιν τοῦ σχολικοῦ συστήματος. Ὁ συνδυασμὸς τῆς παρατάσεως τῆς σχολικῆς φοιτήσεως πρὸς τὴν συγκεντρωσιν εἰς τὸν δῆμον τῶν τάξεων τερματισμοῦ τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, πρὸς τὴν ἀποσυγκέντρωσιν καὶ τὴν διοικητικὴν ἀνασύνταξιν τῶν ἐκπαιδευτηρίων μέσης ἐκπαιδύσεως, πρὸς τὴν εὐλυγίαν τῶν παιδαγωγικῶν διαρθρώσεων καὶ τὴν ἐνημέρωσιν τῶν οἰκογενειῶν, ὁ συνδυασμὸς οὗτος θὰ ἐδημιουργεῖ τὸ ἀναγκαῖον πλαίσιον διὰ τὴν ἐπέκτασιν τῆς ἐκπαιδύσεως, διὰ τὴν δημοκρατικὴν ἐπιλογὴν, διὰ τὸν βαθμιαῖον καὶ ὀρθολογιστικὸν προσανατολισμὸν, τῶν ὁποίων ὁ πολιτισμὸς μας ἔχει ἀνάγκην.

Μετάφρασις: Κ. Ι. ΠΕΤΡΙΤΗ
Ἐπιθεωρητοῦ Δημ. Σχολείων
Πεδιάδος

την φοίτησή του από το Γυμνάσιο, επεδόθη στο εμπόριο και επέδειξε τόση δραστηριότητα και επιχειρηματικό πνεύμα, ώστε σήμερα να έχει πραγματικά διαπρέψει. Τέτοια παραδείγματα έχει ο καθένας στη ζωή του και δείχνουν καθαρά ότι υπάρχουν πολλά παιδιά που είναι τύπου πρακτικού και διακρίνονται για την πρακτικήν ευφύνη των. Το γεγονός τούτο θα πρέπει να κάνει έμας τους εκπαιδευτικούς να ερωτήσωμεν εαυτούς αν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε κατά την διδασκαλίαν των διαφόρων μαθημάτων καθώς και τὰ σημερινὰ σχολικά προγράμματα εργασίας είναι τὰ ένδεδειγμένα, διότι, όπως παραπάνω είπαμεν, όταν οι ένεργειες των πρακτικών παιδιών ακολουθούν το κατάλληλο κανάλι, τὰ παιδιά αυτά εκδηλώνουν μεγάλες ικανότητες για μάθησι.

Τὰ παιδιά αυτά στην πραγματικότητα δεν είναι κουτά. Έχουν άπλως ώρισμα πρακτικά ενδιαφέροντα, που όταν άφηνισθούν ή συνδεθώ μ' αυτά ή όλη σχολική εργασία, τὰ παιδιά αυτά εκδηλώνουν τόσην όξύνουα και έγερσιμότητα όση και τ' άλλα παιδιά. Η έπίδοσις των είναι χαμηλή μόνον όταν άπαιτείται θεωρητική σκέψις. Το μυαλό των εργάζεται άποτελεσματικά με συγκεκριμένο ύλικό και ή εργασία των είναι ικανοποιητική και γόνιμη όταν στα χέρια των κρατούν διάφορα εργαλεία. Είναι δε ικανά να διακρίνουν άρχες και κανόνες στην πράξι μάλλον παρά στο χαρτί. Δέν πρέπει άκόμη να ξεχνούμεν ότι, αντίθετα μ' ό,τι συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία, ό δίος γενικά είναι περισσότερο πρακτικός παρά ακαδημαϊκός. Στη ζωή υπάρχουν τόσα και τόσα έπαγγέλματα, τα όποια δεν άπαιτούν την ποικιλία των πνευματικών ένεργειών που άπαιτεί το σημερινό σχολικό πρόγραμμα. Το μυαλό του πρακτικού παιδιού άποστρέφεται την θεωρητικήν εργασία και στρέφεται από ένωρις στον κόσμο των πρακτικών έπαγγελμάτων (εμπόριο, ξυλόυργοι, έπιπλοποιοί).

Τὰ κορίτσια στρέφονται στην οικοκυική (μαθαίνουν δηλ. να μαγειρεύουν, πλένουν, σιδερώνουν, κόβουν και ράβουν άπλά φορέματα κλπ.), που παρ' ό,τι στην έποχή μας δεν άπολαύει μεγάλης εκτιμήσεως, άπαιτεί τελικά το ένδιαφέρο της μεγάλης πλειονότητος των γυναικών. Η φροντίδα και άνατροφή του παιδιού είναι βασικά πρακτική άπασχόλησις και έπιτυγχάνεται κατά κανόνα καλύτερα από γυναίκες, των όποιων τὰ ένδιαφέροντα δεν σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πλευρά της ζωής. Γυναίκες χωρίς ακαδημαϊκά ένδιαφέροντα γίνονται ίσως καλύτερες μητέρες και παιδαγωγοί. Για το πρακτικόν άτομον, γνώσεις και θεωρίες στερούνται σημασίας, αν δεν τεθούν σε χρήσι και πρακτική έφαρμογήν. Όλ' αυτά φανερώνουν ότι οι πρακτικού τύπου μαθηταί δεν συναντύν από το δάσκαλο την πρέπουσα μεταχείρησι. Κατηγορούνται και συχνά τιμωρούνται για την χαμηλή σχολική των έπίδοσι και την έλλειψιν ένδιαφέροντος στις ακαδημαϊκές των σπουδές. Σπανιώτατα άκόμη έπιδοκιμάζονται και έπαινούνται για την έπιτυχία

των στα παιχνίδια, τον άθλητισμό, τον σχολικό κήπο και τις διάφορες χειροτεχνικές έργασίες των. Όυτε άκόμη έπαινείται ή μαθήτρια που με το ψαλίδι στο χέρι κόβει μ' έπιδεξιότητα φορεματάκια, διακρίνεται στις γυμναστικές άσκήσεις και σπόρτ, προστατεύει και ψυχαγωγεί τους μαθητάς των κατωτέρων τάξεων και εκδηλώνει ένδιαφέροντα σε ζητήματα οικοκυικής. Ίσως βέβαια, με τη σημερινή μορφή σχολικής έργασίας, να είναι δύσκολο σ' έμας τους δασκάλους να τους προσφέρωμε μεγάλες ύπηρεσίες. Όμως, θα πρέπει τουλάχιστο να εκτιμήσωμε τὰ πρακτικά ένδιαφέροντα και τις δεξιότητες των και να τους δώσωμεν έτσι μέσα στην ψυχή μας θέσι σημαντική τούτο δε έπιτυγχάνεται καλύτερα όταν υπάρχει κατανόησις από μέρους της οικογενείας και ή συνεργασία Σχολείου - Οικογενείας είναι άληθινή.

Η γνώμη αύτων τούτων των παιδιών, όσον άφορά τις διάφορες άξίες, διαφέρει από την γνώμη των μεγάλων. Για τὰ παιδιά αυτά, οι πρακτικές έπιδιώξεις είναι σπουδαιότατες. Δι' ακρίνει ταχύτερα και έπιδοκιμάζει ό ένας του άλλου τις πρακτικές κυρίως ικανότητες παρά τις πνευματικές, καίτοι πολλοί δάσκαλοι κάνουν ό,τι μπορούν για να αντίστρέψουν τούτο με το άφύσικο σύστημα της βαθμολογίας και των λοιπών άμοιβών. Τέτοια στάσις του δασκάλου έπιδεινώνει την κατάστασι, διότι το παιδί νομίζει ότι άδικείται.

Είναι βέβαια δυνατόν ένα παιδί να συνδυάζη πρακτικές με πνευματικές ικανότητες. Δέν είναι όμως ύποχρεωτικό να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των ικανοτήτων αύτων, όπως θα καταδείξη ή παρακάτω περίπτωσις: Σε δυό παιδιά, τον Νίκο, ήλικίας 10 έτών και τον Άνδρέα, ήλικίας 11 έτών, έδόθησαν την αύτην ήμέρα: α) test νοημοσύνης και β) test μηχανικής ικανότητος. Ο Δείκτης Νοημοσύνης του Νίκου ήταν 97 (λίγο δηλ. κάτω του κανονικού), ενώ ή έπίδοσις του στο test μηχανικής ικανότητος ήταν μεγαλύτερη της αντίστοιχου του Άνδρέα, του όποιου ο Δείκτης Νοημοσύνης ήταν 150 και που ήταν και κατά ένα έτος μεγαλύτερος.

Η πρακτική ικανότης δεν άποτελεί βέβαια προνόμιο των όλίγων. Όλα τὰ παιδιά έχουν κάποια πρακτικήν ικανότητα, που διαφέρει όμως ως πρὸς τον βαθμόν. Όσον όμως τὰ παιδιά μεγαλώνουν, ή φυσική αύτη κλίσις των μεγαλώνει και ή διαφορά γίνεται φανερή.

Το παρόν άρθρον άποσκοπεί κυρίως στο να ύπενθυμίση στον δάσκαλον ότι δεν πρέπει να ψέγη τον πρακτικό μαθητή και μνησικακή έναντίον του έπειδή δεν μπορεί να συμβαδίση στα θεωρητικά μαθήματα με τους θεωρητικούς μαθητάς. Η έσφαλμένη και άδικη στάσις του δασκάλου άπέναντι στον πρακτικό μαθητή γεννά κάποτε στην ψυχή του τελευταίου αίσθημα μνησικακίας, με συνέπεια την γένεσιν άλλων προβλημάτων και την σπατάλη δημιουργικής ζωτικότητος και ένεργείας.

ΙΩΑΝΝΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ

ΑΙ ΟΜΑΔΙΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΙ

Υπό κ. Κ. Γ. ΚΑΜΠΟΥΡΗ δ/λου

Η μεγάλη πρόοδος και εξέλιξις του πολιτισμού όφείλεται εις δύο πράγματα. Αφ' ένός μεν εις την δραστηριότητα ευφύων ατόμων, τὰ όποια ήνάλωσαν όλον τον βίον των δια την συνεργασίαν των ατόμων και των ομάδων πρὸς έπιτυχίαν του άνατέρω σκοπού.

Είναι πράγματι γεγονός ότι ή δημιουργία παντός ευγενοῦς και ωραίου, είναι έργον προσωπικότητων, των ατόμων εκείνων, τὰ όποια ή φύσις έπροίκισε με διάφορα τάλαντα και προνόμια. Διά τούτο και ή άγωγή όφείλει να λαμβάνη ύπ' όφιν της τὰς ιδιορρυθμίας εκάστου ατόμου και να εξέλιση όλας τὰς άτομικάς αυτού ικανότητας και δεξιότητας, ίνα τούτο καταστή δύναμις έξυπηρετούσα εαυτό και την κοινωνίαν. Πρέπει δηλαδή ή άγωγή να φροντίξη διά την άνάπτυξιν και εξέλιξιν των κλίσεων και ικανοτήτων του ατόμου.

Τὸ άτομον όμως δεν έξησεν ποτέ εκτός της κοινωνίας, άλλ' είναι έξάρτησις αύτης. Επομένως έχει ύποχρέωσιν, όπως λαμβάνει από το σύνολον, να δίδη εις αυτό. Έχει χρέος να διαθέτη τὰς δυνάμεις του διά την πρόοδον και ευημερίαν του συνόλου. Οι υπέρμαχοι μάλιστα της κοινωνικής παιδαγωγικής ύποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος όχι μόνον είναι έξάρτησις του κοινωνικού συνόλου, αλλά και ότι όλα τὰ έπιτεύγματα και προιόντα του πολιτισμού, είναι έργον των ομάδων.

Έτσι ο PAUL NATORP γράφει: «Ο άνθρωπος γίνεται άνθρωπος μόνον διά της ανθρώπινης κοινότητος», ο δε «Έλλην καθηγητής κ. Ν. Καραχρίστου λέγει: «Η έξάρτησις του ατόμου από το σύνολον όχι μόνον άρχικόν, αλλά και διαρκώς έξακολουθούν και έντελώς αναπτύσσονται φαινόμενον είναι...». Και άλλου: «Και όχι μόνον ή γλώσσα με τὰ προιόντα της, αλλά και όλα αι άλλαι γνώσεις το υατόμου, όλα αι έπιστήμαι, όλα αι τέχναι και εν γένει όλα τα πνευματικά αγαθά αυτού όφείλονται έξ ολοκλήρου εις τους κόπους και τὰς προσπαθείας του κοινωνικού συνόλου».

Πράγματι, το άτομον μακράν της κοινωνίας και των έπιδράσεών της, τίποτε δεν θα ήδύνατο να προσφέρει εις την πρόοδον της έπιστήμης και του ανθρώπινου βίου. Τούναντίον τὰ άτομα, οργανωμένα εις ομάδας, συνεργαζόμενα μεταξύ των και προικισμένα με κοινωνικάς αρετάς, δύνανται πολλά να δώσουν εις την ολόκληρη, διά τούτο ενώ όφείλει ή άγωγή να αναπτύξη τὰς ιδιορρυθμίας εκάστου ατόμου, όφείλει επίσης παραλλήλως να ενδιαφερθη, ώστε τούτο να προικισθώ με όλας εκείνας τὰς κοινωνικάς αρετάς και συναισθήματα, τὰ όποια αποτελούν γνωρίσματα των πεπολιτισμένων ανθρώπων. Όφείλει να έμπνεύση εις τούτο την άγάπην και

άλληλεγγύην πρὸς τον συνάνθρωπόν του, την άληθινήν συνεργασίαν με τον πλησίον του και να έμφυσηση την πίστιν περί ύποχρεώσεώς του πρὸς διάθεσιν των ψυχοφυσικών δυνάμεών του διά την άνύψωσιν του ανθρώπινου βίου, την πρόοδον του πολιτισμού και την ευημερίαν του κοινωνικού συνόλου. Μόνον έτσι ο σκοπός της άγωγής θα είναι ολοκληρωμένος. Αί όφέλεια εκ του καταμερισμού της έργασίας είναι δαπάνη όλιγωτέρων πνευματικών και σωματικών δυνάμεων του ανθρώπου, παραγωγή άφρόνων και ποιοτικώς υπερέρων όλικών και πνευματικών αγαθών, οικονομία χρόνου.

Προϋπόθεσις της ομάδικής έργασίας και δράσεως, είναι ή ανάπτυξις εις την ψυχήν του ανθρώπου του συναισθήματος της άλληλεγγύης, της συνεργασίας, της άγάπης, της άλληλοβοηθείας, των αρετών εκείνων δηλαδή, αι όποιαι έγγυώνται την κοινωνικήν πρόοδον. Η καλλιέργεια της κοινωνικότητος καθίσταται άνάγκη έπιτακτική διά τον Έλληνα, όστις στερείται κοινωνικής και συνεργατικής διαθέσεως, είναι δε άνίκανος να δράση ομάδικώς, παρ' όλην την θαυμασίαν έπίδοσιν του εις άτομικάς έργασίας.

Εκ των κυριωτέρων μέσων, πρὸς έπιτυχίαν της κοινωνικοποιήσεως του ατόμου, το όποιον δέον να χρησιμοποιήσιν οι νέοι σχολείον, είναι ή έφαρμογή του θεσμού των ομάδικων έργασιών. Γενικώτεροι λόγοι εισαγωγής των ομάδικων έργασιών.

Όπως έλέχθη ήδη, σκοπός της ομάδικής διδασκαλίας, δεν είναι μόνον ή άπόκτησις γνώσεων. Διότι αι γνώσεις αυτές είναι δυνατόν ν' άποκτηθώσιν και δι' άλλον τρόπον διδασκαλίας. Ο σπουδαιότερος σκοπός αύτης είναι ή καλλιέργεια της κοινωνικότητος του μαθητού. «Ο σπουδαιότερος σκοπός της ομάδικής διδασκαλίας, γράφει ο σεβαστός μας καθηγητής κ. Γ. Ζομπανάκης, δεν είναι ή άπόκτηση γνώσεων, αλλά ή άγωγή πρὸς την ανθρώπινην ολόκληρη. Επιδιώκει να δημιουργήση σχέσεις και συνδέσμους: σεβασμό της φύσεως και του πνεύματος και κοινωνικό συναίσθημα πρὸς τους συνανθρώπους. Γνώσεις χωρίς ανθρωπισμό, χωρίς πνευματοποίηση, έξυπηρετούν μίαν εξέλιξιν, την όποιαν με φρίκη μόνον μπορούμε να παρακολουθήσωμε: τον έγωισμό και τον μηδενισμό».

Πράγματι αι ομάδικαι έργασίαι είναι εκ των πλέον άρίστων μέσων, διά των όποιων αναπτύσσονται τὰ συνθήματα της άγάπης, της ευγενοῦς άμίλλης, της άλληλεγγύης, της συνεργατικής διαθέσεως. Δι' αύτων επίσης άποκαθίσταται η συνείδησις ευθύνης, εκτίμησις.

Ι. Ν. Καραχρίστου: Κοινωνική άγωγή, σελ. 64—67.



ΒΟΥΛΗΣΗ, ΝΟΗΣΗ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

Του κ. ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΚΑΖΑ

Εκείνο, που περισσότερο από κάθε άλλο επέσυρε την πολεμική των νεωτέρων Παιδαγωγών κατά του Παλαιού Σχολείου είναι, αναμφισβήτως, η διαπίστωση, κατόπιν της τελευταίας εξέλιξης της Ψυχολογίας και των πολλαπλών απαιτήσεων της ζωής, ότι η μονομερής θεραπεία της μιάς μόνο πλευράς του ψυχικού βίου, της Νοητικής με το γνωστό «παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων», είναι εσφαλμένη, διότι είναι φανερό πλέον πως οι πολλές γνώσεις δεν προδιαθέτουν πάντοτε και εσωτερική μόρφωση και δεν εξασφαλίζουν ικανότητα αντιμετώπισης της πολυπλόκου σημερινής ζωής. Φτιάχνουν ένα άνθρωπο γραμματισμένο όχι όμως και μορφωμένο πάντοτε.

Η τεραστία σημασία που επεδίδετο από το Π. Σχολείο στις παραστάσεις είναι προφανώς και η πλέον εσφαλμένη ψυχολογική του βάση. Κατήντησε να εξαρτά όλόκληρο τον ψυχικό κόσμο του ανθρώπου από τον κύκλο των παραστάσεων. Η βούληση και το συναίσθημα είναι, λέει,

βλίστα, δύνανται οι μαθηταί να εργάζωνται καθ' ομάδας. Αι ομάδικαι εργασίαι δύνανται άκμήν να τυγχάνουν εύρειας εφαρμογής και έκτος της διδασκαλίας. Διά των ομάδων Ε.Σ.Σ.Ν., σχολικής άλληλογραφίας, σχολικού κήπου, συλλογών σχολικού μουσείου, προετοιμασίας σχολικών και Έθνικών εορτών, λειτουργίας της δανειστικής μαθηματικής βιβλιοθήκης, παροχής βοήθειας εις άπόρους οικογενείας, πτωχούς μαθητάς, ή άσθενείς κλπ. επιτυγχάνονται ποικίλοι σκοποί και καλλιεργείται εις μεγάλον βαθμόν ή κοινωνική της των μαθητών.

Σ Τ Μ Π Ε Ρ Α Σ Μ Α

Σήμερα, εις εποχήν κατά την οποίαν βασιλεύει ο νοσηρός εγωισμός, ο άκρατος ατομισμός, ή ιδιότης και ταίνουν να καταλυθούν αι μεγάλαι ήθικαι αξίαι και αι κοινωνικαι άρεται, ή άγωγή δεν πρέπει να στρέφεται μόνον εις την μόρφωσιν του ατόμου αποκεκομμένου από το σύνολον. Έργον αυτής είναι ή μόρφωσις ατόμων εις την ψυχήν των οποίων να έχη αναπτυχθή ή πειθαρχία, ή ύποταγή εις τας αποφάσεις του συνόλου, ο άλλρουϊσμός, ή Χριστιανική αγάπη, ή συνεργατική διάθεσις, ή κοινωνικό της έν γένει. Έργον αυτής είναι να μορφώνη τον μέλλοντα πολίτην κατά τοιοῦτον τρόπον, ώστε να αισθάνεται οὔτως ύποχρώσιν του την διάθεσιν των δυνάμεών του διά τὸ συμφέρον της όλότητος, της κοινωνικής προόδου και την ανάπτυξιν του πολιτισμοῦ. Έν δέ εκ των κυριωτέρων μέσων, διά τὸν ὅποιον επιτυγχάνεται ο άνωτέρω σκοπός, είναι ή καλλιέργεια της ομάδικης εργασίας και της ομάδικης ζωής.

Η άνεγνώρισμένη σήμερα παιδαγωγική και

παράγωγα φαινόμενα, είναι επιφανόμενα των παραστάσεων. Έρμηνεύει δηλαδή τις σοβαρότερες ψυχικές εκδηλώσεις από τις παραστάσεις με φυσικό άποτέλεσμα την ύποτίμησιν της άμέσου μορφώσεως αὐτῶν.

Από τὰ πάρα πάνω είναι φανερό πως κάθε διδασκαλία του Π. Σχολείου ήτο πτωχή σε συναισθήματα και ελάχιστα έρεθίζε τή βούληση, έφ' ὅσον τὰ θεωρούσε δευτερευούσης σημασίας, για τήν Άγωγή. Παραμελούσε έτσι τις κατ' έξοχήν δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού, διότι κυρίως ή βούληση και τὸ συναίσθημα είναι ή πηγή κάθε ανθρώπινης δημιουργίας.

Τὸ Π. Σχολείο άγνοούσε πως τὸ παιδί, πού σε λίγο θά βγῇ από τὸ Σχολείο, θά εύρεθῇ μόνο του, με μόνα έφόδια ὅ,τι τὸ σχολείο του προσέφερε και με τὸ χαρακτήρα πού βοήθησε και αὐτὸ νὰ διαμορφωθῇ έτσι ή άλλίως, μέσα στο χάος, στήν πολυκύμαντη θάλασσα, στήν Κοινωνία. Θά πρέπει λοιπόν τὸ παιδί αὐτό, για νὰ οδηγῇ ασφαλῶς και αίσίως τὸ καράβι πού

ήθικη αξία των ομάδικων εργασιών, κατατάσσει δικαίως αὐτάς μεταξύ των σπουδαιωτάτων μέσων πραγματώσεως του ὅλου σκοποῦ της άγωγής. Διά τοῦτο ή εισαγωγή της ομάδικης εργασίας εις τὸ νέον σχολεῖον, καθίσταται σήμεραν άπαραίτητος, ὅπως αναγκαία είναι ή διδασκαλία της άναγνώσεως ή των θρησκευτικῶν, ένῶ τούναντιον ή ὅλη σχολική εργασία θεωρεῖται άτελής άνευ αὐτής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Ν. Έξαρχοπούλου: Γενική Παιδαγωγική, τόμοι Α', Β'.
- 2) » Γενική Διδακτική, τόμοι Α', Β'.
- 3) Σ. Καλλιάφα: Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και άγωγή του Έλληνος.
- 4) » Παραδόσεις Γεν. Παιδαγωγ. 'Ακαδ. έτη 1953—55.
- 5) Γ. Ζομπανάκη: Η άγωγή του πολίτη.
- 6) Θέματα Ειδικής Διδακτικής, 'Ακαδ. έτη 1953—55.
- 7) Ν. Καραχρίστου: Κοινωνιολογική Παιδαγωγική.
- 8) » Παιδαγωγική διδακτική.
- 9) Α. Κουτσουλέου: Δασκαλικοί παλμοί.
- 10) R. COUSINET (Μετ. Γ. Βασδέκη): 'Η Νέα άγωγή.
- 11) E. DOTTRENS (Μετ. Γ. Βασδέκη): 'Αγωγή και Δημοκρατία.
- 12) Μ. DEBESSE (Μετ. Η. Ξηροτύρη): Ψυχολογία του παιδιού.
- 13) Περιοδικά: α) Σχολείο και Ζωή, β) Νέο Σχολείο.

Κ. ΚΑΜΠΟΤΡΗΣ

λέγεται ζωή, ανάμεσα από τις φουρτούνες και τις καταιγίδες που θά συναντήση, να έχει λάβει μια μελετημένη, πολυμερή αλλά ισορροπημένη μόρφωση.

Όταν συνεχώς του προσφέρουμε γνώσεις, ά διαφορώντας για τήν ψυχική του καλλιέργεια και τήν ένίσχυση των βουλευτικών του δυνάμεων, τὸ καράβι αὐτὸ θά φορτωθῇ μονόπλευρα, με ένα έμπόρευμα πού δεν θά αξιοποιηθῇ ποτέ, έφ' ὅσον δεν θά τοποθετηθῶν σ' αὐτὸ έντέχνως τὰ άπαραίτητα αντίβαρα και μέσα έκφορτώσεως.

Μία άρμονική θεραπεία ὅλων των ψυχικῶν δυνάμεων του παιδιού είναι, χωρίς άμφιβολία, αὐτὸ του Π. Σχολείου, διότι οι γνώσεις είναι άνεδαφικές, είναι στείρες και νεκρές, χωρίς τή συμμετοχή του συναισθήματος και της βούλησεως. Τὸ ίδιο ίσχύει με τὸ συναίσθημα όταν οι δύο άλλες προϋποθέσεις λείπουν ή για τή βούληση όταν τὸ άτομο στερεῖται των άπαιτούμενων γνώσεων και ο συναισθηματικός του κόσμος, βρίσκεται σε πολύ χαμηλὸ επίπεδο.

Βέβαια τὸ Π. Σχολείο δεν απέκλειε έντελῶς τή μόρφωση της βουλήσεως και τὸν πλουτισμόν του συναισθήματος, ο τρόπος ὅμως, με τὸν ὅποιον προσπαθοῦσε νὰ τὸ επιτύχῃ είναι κατακριτέος: «Έκαστον μάθημα, λέει ο ίδρυτής της Έσθαρτιακῆς σχολῆς, είναι σκοπὸς καθ' έαυτό».

Η 'Ιστορία π. χ. θά δώσῃ στο παιδί γνώσεις του παρελθόντος, τὰ θρησκευτικά θά αναπτύξουν τὸ θρησκευτικὸν συναίσθημα του παιδιού, ή 'Ιστογραφία και ή Μουσική είναι μαθήματα μορφωτικά του καλαισθητικού συναισθήματος, ή Χειροτεχνία και Γυμναστική ίσχυροποιούν τή βούληση, κλπ.

Η τέτοια τοποθέτηση έφ' έκάστου μαθήματος αποκλειστικοῦ σκοποῦ χωρίς τοῦλάχιστον νὰ λαμβάνεται πρόνοια διά τήν ὁμοιόμορφη έπιτυχία του έχει άποτέλεσμα τή δημιουργία μονομερῶς μορφωμένων ανθρώπων, από τούς ὁποίους ή Κοινωνία μας, πρὸς μεγάλη της θλάβη, είναι γεμάτη. Πόσα και πόσα παραδείγματα τέτοια συναντοῦμε στήν καθημερινή μας ζωή! Βλέπουμε π. χ. άνθρωπο, ο ὅποιος κατέχει τόσες γνώσεις, πού ἐτὸ κεφάλι του είναι σωστή 'Εγκυκλοπαίδεια, κατά τήν κοινή έκφραση. Έν τούτοις δεν είναι εις θέση νὰ χρησιμοποιήσῃ έπωφελῶς τὸ πολύτιμο αὐτὸ φορτίο του και καθίσταται ένα άφανές, παθητικὸ μέλος της Κοινωνίας, ένας άσύρματος, του ὁποῦν λειτουργεῖ μόνον ο δέκτης ένῶ ο πομπός του σιγᾷ, γιατί ἴσως δεν έτυχε ἐξ ἴσου καλῆς μεταχειρίσεως ή περιποιήσεων με τὸ δέκτη.

Άλλος έχει άνεπτυγμένο τόσο πολύ τὸ συναίσθημα ὥστε ή παραμικρή συγκίνηση νὰ του γίνεται βίωμα νὰ τὸν κάνῃ νὰ ὑποφέρει ψυχικά και νὰ καθίσταται έπίσης ὀλιγώτερο άποδοτικός εις ὁποιοδήποτε τομέα της ζωῆς άσχολεῖται.

Είναι φανερό πως και στήν πρώτη και στή δεύτερη περίπτωση λείπει ή βούληση. Άς πάρουμε ὅμως και αὐτὴ τήν τρίτη πλευρά: Πάρα πολλοί άνθρωποι με ελάχιστα γνώσεις άναδεικνύονται και φθάνουν σε θέση, πού ή τύχη της άνθρωπότητος νὰ εξαρτᾶται από αὐτούς. Άρκεῖ τὸ παράδειγμα του Χίτλερ, πού δεν ήτο παρὰ

ένας έλαιοχρωματιστής, ένας ὑποψήφιος Άρχιτέκτονας, πρὶν άποφασίσῃ νὰ γίνῃ Κοσμοκράτορας.

Τὰ τελευταία χρόνια ξεπηδοῦν, ὀλονέν και περισσότερο, κατευθύνσεις στήν Παιδαγωγική, έν διαμέτρου αντίθετες πρὸς τις του νοησιαρχικοῦ σχολείου. Οι κατευθύνσεις αὐτές είναι οι βουλησιαρχικές, πού έγιναν σάν αντίστίθμισμα του Π. Σχολείου, ασφαλῶς δημιούργημα της παραζάλης πού ή αποκάλυψη των έλαττωμάτων αὐτοῦ, δημιούργησε. Βεβαίως τὸ Βουλγαρικὸ σχολείο είναι προτιμότερο του νοησιαρχικοῦ, δεν παύει ὅμως και αὐτὸ νὰ κρατᾷ τὰ άκρα με τὰ μειονεκτήματα της μονομερείας, πού προανέφερα, καταφανῆ.

Τὸ ὅτι πρέπει τήν ανάπτυξη και ίσχυροποίηση της βουλήσεως νὰ τήν φροντίζουμε κᾶπως περισσότερον από τις δύο άλλες ψυχικές λειτουργίες είναι γενικά παραδεδεγμένο πλέον, έφ' ὅσον ὅφ' ὅλων άναγνωρίζεται ή σημασία της ανάπτυξεως της μαθητικῆς αὐτενεργείας, πρωτοβουλίας κλπ. πού είναι και τὰ γνωρίσματα του Ν. Σχολείου. Η κᾶπως προτίμησή μας αὐτὴ στή βούληση δεν θά πρέπει ὅμως νὰ φθάσει τὰ σύνορα του παραλογισμοῦ, διότι αὐτὸ θά γίνῃ εις βάρος της νοήσεως και του συναισθήματος και πολύ θά απέχῃ από τὸ νὰ εκπληροῖ τὸ σκοπὸ της Άγωγῆς. Στήν περίπτωση αὐτὴ δεν δημιουργοῦμε πολίτας χρηστοὺς κλπ., κλπ.» μὰ ανθρώπους—τέρατα, ανθρώπους—Ρομπὸτ πού, κρυμένοι πίσω από τήν άπόλυτην άσπίδα της θελήσεως των, ενεργοῦν συνήθως αντίθετα πρὸς τή λογική και τὸν άνθρωπισμό, γιατί ή δυσκίνητη νοημοσύνη των και ή άκαλλιέργητη ψυχὴ των δεν τοὺς άφήνουν νὰ κάμουν διαφορετικά.

Είναι άνάγκη λοιπόν νὰ χρησιμοποιοῦμε ὀλικὸ και μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλα για τήν άρμονική θεραπεία: βουλήσεως, νοήσεως και συναισθήματος, όχι παράλληλα χωρίς καμία σχέση νὰ ὑπάρχῃ μεταξύ των, αλλά εις τρόπον ὥστε νὰ αλληλοεξαρτῶνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Τήν αλληλοεξάρτηση αὐτὴ δεν μπορούμε πλέον νὰ παραβλέψουμε, ὅπως τὸ Π. Σχολείο, έκαμε. Καί τὰ τρία στοιχεία της ψυχῆς συνυπάρχουν σε κάθε εκδήλωσή μας: κάθε ενεργεία μας (βούληση) για τήν ίκανοποίηση της γνώσεως (νόηση), παράγει και τὰ άνάλογα συναισθήματα: χαρᾶς, λύπης, έλπίδας, άπελπίσας κλπ.

Ο Γάλλος Καθηγητής κ. Τ. PIAGET μᾶς λέει πως δεν ὑπάρχουν διανοητικές λειτουργίες χωρίς συναισθηματικά στοιχεία, οὔτε καταστάσεις συναισθηματικές χωρίς διανοητικά στοιχεία, ένῶ ο FERRIERE βλέπει τις ψυχικές εκδηλώσεις σάν «δέσμη άδιάσπαστη».

Γενικά οι ψυχολόγοι, σήμερα, παραδέχονται τὸ Ένιαῖον, ἰδιότυπο και αὐτοτελές της ανθρώπινης ψυχῆς και άποκροτοῦν κάθε τεμαχισμό της σε στοιχεία ξεχωριστά, άνεξάρτητα τὸ ένα από τὸ άλλο. Ο ψυχικός βίος είναι πολυσύνθετος ὀργανική ένότης και κατά τὸν σεβασμό μου Γενικὸ Διευθυντὴ της Μαρσαλείου 'Ακαδημίας κ. Γ. Παλαιόλογου, τῆς «Νόησης», τις «συγκινήσεις» και τή «βούληση» δεν πρέπει νὰ τις έκλαμ-

ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΩΜΑΤΑ

Τοῦ κ. ΡΗΝΑ ΔΙΑΜΑΝΤΗ

Μεγάλη, μεταξύ άλλων, ὑπῆρξεν καὶ ἡ ἀνακάλυψις τῆς συγχρόνου ψυχολογίας, κατὰ τὴν ὁποίαν ὁ ψυχικὸς βίος τοῦ ἀνθρώπου δὲν σύγκειται ἀπὸ ψυχικὰς λειτουργίας, οἵτινες ἐμφανίζονται κεχωρισμένως ὡς ἑτερογενὴ διάσπαρτα στοιχεῖα, ἀλλ' εἶναι ἐκδηλώσεις ἐνὸς καὶ τοῦ αὐτοῦ ὅλου, τῆς ψυχῆς, τὸ ὁποῖον ἐκδηλώνεται εἰς πᾶσαν ἐνέργειαν τοῦ ἀνθρώπου.

Ἐκαστος ἄνθρωπος γνωρίζει τὸν ἑαυτὸν τοῦ ὡς ψυχικὴ ὄντοτητα, ζῇ τὴν ζωὴν του καὶ τὴν συναισθάνεται ὡς ψυχικὴν πραγματικότητα. Τοῦτο, ὡς γράφει ὁ σοφὸς καθηγητὴς Θεοδωρακόπουλος—σημαίνει, ὅτι ἕκαστος ἄνθρωπος χωρίζει τὸν ἑαυτὸν τοῦ ὡς ψυχικὴ ἐσωτερικότητα, ἀπὸ ὅλα τὰ ἄλλα, τὰ ὁποῖα εὐρίσκονται γύρω του, προσέτι δέ, ὅτι ἕκαστος ἄνθρωπος χωρίζει τὴν ψυχικὴν του παρουσίαν ἀπὸ

βάνουμε σὰν διακεκριμένες ψυχικὲς λειτουργίες, ἀλλὰ ἀπλῶς ὅτι εἰς δεδομένη στιγμή διατελούμε «νοοῦντες» κάτι, «συγκινοῦμενοι» γιὰ κάτι ἢ «ἐπιθυμοῦντες» ἢ «ἐπιβάλλοντες» κάτι.

Τὴν δόλητα, τὸ «Ὅλον» τοῦ ψυχικοῦ βίου, πρῶτος ὁ Ἀριστοτέλης διετύπωσε ἐννοία. Ἐκτοτε τοῦ, βεβαίως σὲ πολλὴ εὐρύτερη ἔννοια. Ἐκτοτε ἐχρησιάστηκε νὰ γίνῃ ἄλλα 2.300 ἐτῶν, περίπου, γιὰ νὰ ἀναπηδήσουν οἱ ἰδέες αὐτὲς τῆς Ὀλότητος τοῦ ψυχικοῦ κόσμου, ἀπὸ τὸ στόμα τοῦ ψυχολόγου Γουλ. Δίλταυ, αὐτὴ τὴ φορὰ, μὲ τὸν καθαρισμὸ τῆς ψυχικῆς ὁρμῆς (Sstruktur), πού ἄφησε σύμφωνο, μὲ ἐλαφρὲς μόνο διαμορφώσεις τῶν ἐννοιῶν, καὶ τὸν Ἐδ. Σπράγγεο.

Ἀλλὰ καὶ ὁ Alf. Adler, μὲ τὴν ἀτομικὴν του ψυχολογία δὲν ἀπέχει πολὺ ἀπ' τὴς ἰδέες αὐτῆς, ἐφ' ὅσον, ὅπως λέει πρέπει «νὰ θεωροῦμε ὅλες τὴς ἐκδηλώσεις τοῦ ψυχικοῦ βίου σὰν ὁργανικὰ μέλη ἐνιαίου τινὸς ὅλου», ἐνῶ ὁ διάδοχος τοῦ Wundt, ψυχολόγος Felix Krueger ὀνομάζει τὴν ψυχολογικὴν του κατεύθυνση «Ὀλικὴ ψυχολογία» ἢ «ψυχολογία τοῦ ὅλου».

Σύμφωνα μὲ τὰ δεδομένα αὐτὰ τῆς Ἐπιστήμης καὶ ἀπὸ ὅσα ἡ πείρα μᾶς δείχνει μπορούμε νὰ παραλάβουμε τὴν βούληση, τὴ νόηση καὶ τὸ συναίσθημα μὲ τὴς τρεῖς παράπλευρες ἔδρες τοιγωνικῆς πυραμίδος, πού κάθε μία ἔχει δική της βάση, ἐπάνω σὲ ἴδιο ὅμως ἐπίπεδο καὶ οἱ τρεῖς μαζί σφρισταγχαλιασμένες στὶς ἀκμές, βαδίζουν πρὸς τὴν αὐτὴν κατεύθυνση, γιὰ νὰ καταλήξουν στὴν ἴδια κορυφή, στὸν αὐτὸ σκοπὸ.

Στὴ διδασκαλία, λοιπόν, θὰ προσέχουμε νὰ ἱκανοποιεῖται, βέβαια, ὁ κύριος σκοπὸς κάθε μαθήματος, πού θὰ εἶναι ἀνάλογος τοῦ χρησιμοποιούμενου μορφωτικοῦ ὕλικου καὶ τοῦ συμφέροντος τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς Ἀγωγῆς καὶ ἐπὶ πλέον νὰ συσχετίζεται ὁ σκοπὸς κὼδε μαθήματος μὲ τοὺς δευτερεύοντες, ἐπὶ μέρους σκοποὺς τοῦ πρὸς διδασκαλίαν διδακτικοῦ τεμαχίου.

τὴν σωματικὴν του πραγματικότητα. Ἡ ἐσωτερικὴ του αὐτὴ παρουσία, ἀπαρτίζεται ἀπὸ βιώματα, προσετὰ ἀμέσως μόνον εἰς αὐτὸν τὸν ἴδιον, καὶ διαδραματίζουν σπουδαιότατον ρόλον, τὸσον εἰς τὴν ψυχικὴν του ἰδιοσυστάσιαν, ὅσον καὶ εἰς τὴν μετέπειτα ψυχικὴν καὶ πνευματικὴν του ἐξέλιξιν. Ὡς ἐκ τῆς ἀξίας ταύτης τῶν βιωμάτων πολλοὶ ἔχουσιν ἀσχοληθῇ μὲ αὐτὰ καὶ ἔχουν ἐξάρει τὰ κυριώτερα χαρακτηριστικά των.

Οὕτως ὁ ὅρος «Βίωμα» ἀναφέρεται εἰς τὰς θεμελιώδεις ψυχολογικὰς ἰδέας τοῦ Δίλταυ καὶ ἐξετάζεται ἐκ παραλλήλου μὲ αὐτάς, διὰ τὴν πληρεστέραν κατανόησιν καὶ ἐρμηνείαν τῶν ψυχικῶν ἀτομικῶν ἐκδηλώσεων καὶ τῆς πνευματικῆς ἀνθρωπίνης δημιουργίας. Ὁ Carlsen (σήμερον Carson) ἀπέδωσε τοιαύτην καὶ το-

Κύριος σκοπὸς π. γ. τῶν Ὀρησκευτικῶν θὰ παραμένῃ πάντοτε ἡ μόρφωση τοῦ Ὀρησκευτικοῦ συναισθήματος, δὲν θὰ ἀπομάνῃται ὅμως ποτὲ ἀπὸ τοὺς ἄλλους σκοποὺς τῆς Ἀγωγῆς, πού τυχὸν συνυπάρχουν σὲ μάθημα αὐτό, ὅπως εἶναι ἡ ἀπόκτηση γνώσεων Ἱστορικῆς ἢ Γεωγραφικῆς φύσεως, τοῦ χρόνου δηλαδὴ καὶ τοῦ τόπου πού τὰ γεγονότα αὐτὰ συνέβησαν ἢ ἡ ἀνάπτυξη τῆς βουλήσεως μὲ τὰ διάφορα παραδείγματα θάρρους, φανατισμοῦ καὶ αὐτοθυσίας τῶν ἱερῶν προσώπων τῆς Ἀγίας Γραφῆς καὶ τῶν Πατέρων τῆς Ἐκκλησίας. Ἐπίσης ὁ κύριος σκοπὸς τῆς Γεωγραφίας ἢ τῶν Φυσικῶν μαθημάτων, πού εἶναι κατ' ἐξοχὴν ἡ μόρφωση τῆς γνώσεως θὰ ἱκανοποιηθῇ πλησιέστερα καὶ θὰ ἐμπεδωθῇ ἄριστα, μέσα σὲ γενικὸ σκοπὸ τῆς Ἀγωγῆς, ὅταν, μετὰ τὴν ἀφήγηση, ἐπίδειξη εἰκόνων ἢ τὸ πείραμα ἀκολουθῇ μὴ καθύστερ ἐπεξεργασία μὲ βάση ἀφ' ἐνὸς τὴ βούληση μὲ τὴς ἀρετὲς τόλμης, ἐπιμονῆς καὶ ὑπομονῆς τῶν πρωτοπόρων τῶν ἀνακαλύψεων ἢ τῶν μεγάλων φυσιοδιφῶν καὶ ἀφ' ἑτέρου τὸ συναίσθημα στὴν ἡθικὴ ἢ καλλιτεχνικὴ του πλευρά: σὲ κάθε τόπο ἔχουν συμβεῖ καὶ ὁρισμένα Ὀρησκευτικὰ γεγονότα πού μαζί μὲ τὴν Πανσοφία καὶ τὴν Τελειότητα, πού ὁ δημιουργὸς ἔπλασε τὸν κόσμον παρέχουν πλούσιον ὕλικον ἀναπτύξεως ἡθικο-Ὀρησκευτικοῦ καὶ καλαισθητικοῦ συναισθήματος.

Μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ ἔχω τὴν γνώμη πὼς ἐκπληρώνεται ὁ τελικὸς σκοπὸς τῆς Ἀγωγῆς σὲ Ν. Σχολεῖον, πού εἶναι περίπου τοῦτος: Μόρφωσις τοῦ ἀτόμου ὁλοκλήρου, καὶ ὅχι τοῦ πνεύματος, διὰ τῆς δημιουργίας χαρακτηρῶς μὲ ἰσχυρὴ καὶ σταθερὴ βούληση, μὲ τὴς ἀπαραίτητες, τῶν πραγμάτων γνώσεις καὶ μὲ συναισθηματικὸν κόσμον πού νὰ προσαρμόζεται μὲ ἡρεμία στὶς ἀπαιτήσεις τῆς κοινωνικῆς ζωῆς.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΖΑΣ

σαύτην σημασίαν εἰς τὰ βιώματα, ὥστε τὸ 1920 εἰς μίαν Ὀμοσπονδιακὴν Γερμανικὴ Ἐκπαιδευτικὴ Διάσκεψιν διεκήρυξεν ἐνθέρμως, ὅτι τὸ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, πρέπει νὰ εἶναι σχολεῖον βιωμάτων. Καὶ ὁ Spranger ἔχει ἀσχοληθῇ μὲ τὰ βιώματα, τὰ ὁποῖα κατὰ τὴν γνώμην του, διὰ νὰ ἔχουν παιδευτικὴν ἐπίδρασιν, πρέπει νὰ ἔχουν τὰ ἐξῆς χαρακτηριστικά: 1) Νὰ ὁδηγοῦν τὸν μαθητὴν κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε οὗτος νὰ βλέπῃ μίαν πλατεῖαν ἀλληλεξάρτησιν. 2) Νὰ προαισθάνεται: «Αὐτὸ μοῦ ταιριάζει» καὶ 3) Νὰ ἔχῃ τὴν ἐντύπωσιν, ὅτι: «αὐτὸ δὲν θὰ τὸ ξεχάσω ποτέ».

Ἡ διασάφισις τοῦ ὅρου «Βίωμα» τυγχάνει ὀλίγον δύσκολος, διότι εἶναι πολὺπλευρος καὶ πολυσχιδῆς, αἱ δὲ μορφαί, διὰ τῶν ὁποίων ἐκφράζεται, ποικίλαι. Περὶ Ὀρησκευτικοῦ π.γ. βίωματος ὁμιλοῦμεν—γράφει ὁ καθηγητὴς Λούβαρις—ὅταν εἰς τὴν ἀντίληψιν μας προσπίπτει κατὰ τὸ ἐντελὸς ἰδιάζον, τὸ μέγα, ὑπερδύναμον καὶ ἐξαιρετικόν, τὸ ἀπροσδόκητον καὶ μεγαλειώδες, τὸ ὁποῖον ἐμβάλλει τὴν ψυχὴν εἰς φόβον ἢ χαρὰν, ἀνάτασιν, θάμβος, ἀπορίαν καὶ καταλαμβάνει αὐτὴν ἐξ ὁλοκλήρου. Ἀπὸ φιλοσοφικῆς ἀπόψεως, ὡς βίωμα ἐκλαμβάνουν καὶ ἐννοοῦν πᾶν, ὅτι ἐκ τῆς ζωῆς παραμένει ὑποσυνειδητῶς ἐν τῇ ψυχῇ ρυθμίζον ἐν πολλοῖς συναισθήματα καὶ ἰδέας. Εἰς δὲ τὴν ψυχολογίαν τοῦτο ἀντιπαράβάλλεται πρὸς τὸ συμβᾶν τὸ ὁποῖον θεωροῦν ὡς ἐν καὶ τὸ αὐτό, θεωροῦν ὅμως τὴν μίαν φορὰν ἐξωθεν τὴν δὲ ἐτέραν ἐκ τῶν ἑσῶ. Ἡ Νεωτέρα Παιδαγωγικὴ ἔχει μετατοπίσει τὸ βίωμα, ὡς ἐκ τῆς ἰδιαζούσης καὶ ζωογόνου ἐπιδράσεως αὐτοῦ ἐπὶ τῆς ἰδιοσυστάσεως τοῦ παιδός, εἰς τὴν ἀληθινὴν παιδαγωγικὴν ἀγάπην καὶ παραδέχεται τοῦτο καὶ ἀπὸ τὰς τρεῖς ἀπόψεις πού ἀνεφέραμεν, κυρίως ὅμως τὴν ψυχολογικὴν, εἰς τὴν δημιουργίαν τοῦ ὁποῖου, συμβάλλουν αἱ κυριώτεραι καὶ βασικαὶ λειτουργίαι τῆς ψυχῆς, ἥτοι ἡ διάνοια, ἡ βούλησις καὶ τὸ συναίσθημα.

Οὐδὲις ἀγνοεῖ, ὅτι ἡ διδασκαλία μας ἐπιτυγχάνει περισσώτερον ὅταν λαμβάνομεν ὡς ἀφορμὴν τὰ βιώματα τῶν μαθητῶν. Τοῦτο ὅμως δὲν ἀρκεῖ. Ὁ διδάσκαλος δὲν πρέπει μόνον νὰ ἐκκινή ἐκ τῶν βιωμάτων, ἀλλὰ καὶ νὰ δημιουργῇ νέα τοιαῦτα. Ἡ δημιουργία ὅμως αὐτῶν προϋποθέτει τὴν βίωσιν παντὸς μεταδοθησέμενου, ὑπὸ τοῦ ἰδίου τοῦ διδασκάλου. Ὁ παιδαγωγὸς ὅταν ἐκτελῇ τὸ ἔργον του πρέπει νὰ διακατέχηται ὑπὸ θείας μέθης, ὁμοίας τῆς τοῦ Σωκράτους. Ἡ ἐπίδρασις τοῦ διδασκάλου πρέπει νὰ εἶναι τοιαύτη, ὥστε νὰ δημιουργῇ βιώματα εὐχάριστα καὶ ἐποικωδομητικά ἱκανὰ νὰ ἐπιδράσουν εἰς τὴν ἐν γένει ψυχοπνευματικὴν του ἀνάπτυξιν, οἵτινες διατηροῦν καὶ δὲν δύναται νὰ ὑπερνηκίσουν καὶ νὰ ἐξαλείψουν παλαιὰ ὀδυνηρὰ σχολικὰ βιώματα, μὲ ἀποτέλεσμα τὴν ὀδυνηρὰν ἐπίδρασιν των καθ' ὅλην τὴν ζωὴν των. Εἰς τοῦτο ἴσως νὰ συνετέλεσεν ἡ φύσις τοῦ σχολείου, τὸ ὁποῖον δὲν ἡδυνήθη νὰ ἀνταποκριθῇ εἰς τὰς παρούσας τότε ψυχοφυσικὰς τῶν ἀνάγκας, θυσιάζοντας ἐν πολλοῖς τὸ παρὸν διὰ τὸ ἀδύνατον μέλλον. Εἰς τὴν σημερινὴν τρικυ-

μίαν τῶν παθῶν καὶ τὸν σάλαγον τῆς ζωῆς, ὁ διδάσκαλος δὲν πρέπει νὰ ἀποβλέπῃ μόνον εἰς τὴν μετάδοσιν γνώσεων ξηρῶν καὶ ἀποσκελετωμένων, ἀλλὰ νὰ ἐπιδρά καὶ νὰ μεταδίδῃ ταῦτα κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε αὐταὶ νὰ μεταβάλλονται εἰς βιώματα εὐχάριστα.

Τοιοιούτῳ οἱ μαθηταὶ ὠφελοῦνται καὶ πνευματικῶς καὶ ψυχικῶς. Κάθε τι πρέπει νὰ ἀπηχῇ εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ μαθητοῦ, διότι οὕτω εὐκολώτερον θὰ ἀπηχῇ καὶ εἰς τὸ πνεῦμα. Τὰ βιώματα ἀποτελοῦν πρόσφορον καὶ γόνιμον ἔδαφος, ἐντὸς τοῦ ὁποῖου ἀναπτύσσονται καὶ τελειοποιούνται πᾶσαι αἱ ψυχικαὶ λειτουργίαι.

Δημιουργία βιωμάτων σημαίνει ἀνάπτυξιν πνευματικῆν καὶ ἀνάτασιν ψυχικὴν καὶ θείαν. Εἰς τὸ νεώτερον σχολεῖον, πρέπει νὰ κυριαρχῇ ὁ ζωογόνος καὶ ἀδιάλειπτος ἀῆρ τῆς ἀγάπης καὶ τῆς χαρᾶς, τῆς δράσεως καὶ τῆς ζωντανίας. Πρέπει νὰ προετοιμάζωμεν τὸ ἔδαφος ὥστε κάθε τι μὲ τὸ ὁποῖον πρόκειται νὰ ἀσχοληθῇ, νὰ τὸ ἀναζητήσῃ μόνον τοῦ τοῦ παιδὶ, νὰ τὸ ἀγάπῃ, νὰ τὸ μελετήσῃ καὶ νὰ τὸ ἐνστερνισθῇ. (Σχετικὰ βλέπε καὶ ἄρθρον μας «Ἡ ἀφορμὴσις: τὸ ἔναυσμα τῆς διδασκαλίας» Ν. Σχολεῖον Μάρτιος—Ἀπρίλιος 1958). Ὁ διδάσκαλος ὅστις ἐπιτυγχάνει μίαν τοιαύτην διδασκαλίαν, ὑπὸ τοιαύτας συνθήκας, γίνεται ἐντὸς πλάσσης καὶ δημιουργός. Κάθε στιγμή μεταβάλλεται εἰς αἰωνιότητα. Θὰ τοῦ μείνῃ ἐξέλιτλος καὶ θὰ φωτίζῃ τὰ βήματά του εἰς ἔλπιν τοῦ τῆς ζωῆς. Τὸ Σχολικὸν βίωμα, τὸ ὁποῖον, ὡς εἴπομεν καὶ ἀνωτέρω, ἡ Νεωτέρα Παιδαγωγικὴ μας Ἐπιστήμη, ἔχει ἀποκρυσταλλώσῃ εἰς παιδαγωγικὴν ἀγάπην, ἐνέχει ἱερὰ παιδαγωγικὴ μυσταγωγία, ἥτις ἀνυψώνει πᾶς ψυχὰς διδασκόντων καὶ διδασκόμενων, ὑπεράνω τῶν φθαρτῶν, προσάγει τὴν πνευματικότητα καὶ τὴν σωματικὴν εὐεξίαν. Τὸ ἐννοῶ καὶ τὸ συναισθάνομαι ὡς νοσταλγικὴ ἀνησυχία, ὡς ἐνδιαφέρον ζωηρὸν διὰ τι, τὸ ὁποῖον ζητεῖ νὰ ἐκφρασθῇ. Καὶ εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο ἔγκειται, κατὰ τὴν γνώμην μου, ἡ μεγίστη αὐτοῦ σημασία, τὸ ὁποῖον οὕτω λαμβάνει διττὴν ὑπόστασιν: τῆς προσκλήσεως ἀφ' ἐνὸς καὶ τῆς ἐκφράσεως ἀφ' ἑτέρου. Ὅσακις μάλιστα παιδαγωγοὶ τινες συνιστοῦν, πρὸ τῆς ἐνάρξεως τῆς κυρίως διδασκαλίας νὰ ἐκκινῶμεν ἐκ τῶν βιωμάτων τῶν μαθητῶν, τὴν ἐκφρασὴν ταύτην ἀκριβῶς ἐννοοῦν. Οὕτως ἐπιτυγχάνεται πληρέστερον ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς καὶ αἶρεται ἡ ἀντίθεσις, ἥτις κατὰ πολλοὺς διαγράφεται μεταξὺ μεθόδου διδασκαλίας καὶ παιδαγωγικῆς. Τὸ Σχολεῖον πρέπει νὰ καταστή τόπος χαρᾶς, κάτι, τὸ ὁποῖον οἱ μαθηταὶ ἐνθυμούμενοι ποτε, νὰ καταλαμβάνωται ὑπὸ ρίγους συγκινήσεως καὶ νοσταλγίας δι' αὐτά. Ἐκ τῶν βιωμάτων ἐκκινοῦν ἔπαισαι αἱ ὑψηλαὶ σκέψεις καὶ ὑψηλὰ φρονήματα καὶ ἐξ αὐτῶν προωθοῦνται εἰς δράσιν, κινήσιν καὶ ἐργασίαν. Πρέπει νὰ εἴμεθα εὐτυχεῖς, διότι ἐκτελοῦμεν μίαν τοιαύτην ὠραίαν ἐργασίαν, ἥτις χωρὶς ὑπερβολὴν, ἀποβαίνει πράγματι λειτούργημα θείον. Κανὲν ἄλλο ἐπάγγελμα, ἂν καὶ μὴ προσοδοφόρον, δὲν γίνεται ἀλκοολικὸ ὅπως τὸ δασκαλικόν. Τὸ σχολεῖον εἶναι νὰ εἶναι,

ΟΙ ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Του ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ

Το θέμα αυτό είναι από τα πιο σοβαρά της μορφωτικής μας προσπάθειας στο Δημοτικό Σχολείο. Από τη σωστή τοποθέτησή του και από τη σωστή λύση του θα εξαρτηθεί κατά πολύ η επιτυχία ή αποτυχία της μορφωτικής μας προσπάθειας, στόν καθαρά μεθοδικό τομέα.

Είναι γνωστό πως το παιδί διδάσκεται στο σχολείο ώριμες γνώσεις (την ύλη του προγράμματος) από το δάσκαλο - μορφωτή. Τις γνώσεις αυτές τις διδάσκει είτε με το λόγο (διήγηση) του δασκάλου, είτε με ερωταπόκριση (διαλογή μορφής δ)λίας), είτε με μελέτη, από αέρους των παιδιών, διαφόρων πηγών γνώσεων, και κατόπιν με συστηματική κριτική συζήτηση, την οποία διευθύνει κατ' αρχάς ο δάσκαλος

έντος του οποίου διδάσκοντες και διδασκόμενοι, επηρεάζουν και επηρεάζονται, δημιουργώντας εις αμοτέρους διώματα ανεξίτηλα, τα οποία καθ' όλην των την ζωήν, αφήνουν ανεξαλήπτους ώραιας έντυπώσεις. Ταύτα δημιουργούται και εις τους διδάσκοντας, έφ' όσον ούτοι, δι-δασκουν, τó ζούν και τó συναισθάνονται καταλαβάνόμενοι υπό της θείας εκείνης μέθης του Σωκράτους. Οί τοιούτοι διδάσκαλοι, όταν εγκαταλείψουν τó σχολείο, ούδέποτε λησμονούν αυτό, και πολλάκις ή ζωή τους φαίνεται άδεια χωρίς περιεχόμενον. Οί όλίγοι άτεχνοί στίχοι μου, οίτινες ακολουθούν και έπισφραγίζουν τά άνωτέρω, σκιαγραφούν έν όλίγοις τήν ψυχικήν κατάστασιν συνταξιούχου τινος, όστις εύσυνειδήτως έργασθείς, με έπίγνωση της άποστολής του ανά πάσαν στιγμήν, δεικνύουν τήν έπίδρασιν των σχολικών διωμάτων και έπ' αυτού, όταν εύρέθη μακράν του σχολείου.

“Έξω βροχή
κι' έγώ,
τήν τόσο κρύα
κοιτώ με μάτι δλόδρεχτο
τά λίγα άντικείμενα
τά τόσα μου βιβλία
και σύγκαιρα πονώ.

“Όλα νεκρά
κι' όλα δουβά
λές μοιάζουνε σαν ξένα
σχολείο μου δίχως σένα
σχολείο μου άγαπητό.
Μηδέ τόν ήλιο δέν θωρώ
τίποτε πιά—διόλου φώς
άκτίνα ούτε μία—
έξω βροχή
και μέσα μου κατακλυσμός
τί δυστυχία!

ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ Δ. ΡΗΝΑΣ

και σιγά σιγά τά ίδια τά παιδιά.

Οί γνώσεις όμως (πολλές γνώσεις) αποχτιούνται και αυτόματα μέσα στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, του οποίου ή επίδραση είναι τεραστία όχι μόνον στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού (δέν είναι θέμα του παρόντος) αλλά και στον κυρίως μορφωτικό τομέα. Η ανθρώπινη πείρα, ή πείρα των ενηλίκων περνά υπό μορφήν γνώσεων στο παιδί και οικειοποιείται κατ' αυτόματον και αυθόρμητον τρόπον. (Τό «όλοι μορφώνουν όλους» του Γερμανού PHILIP HORD KRICK).

Οί επαναλήψεις για τήν έμπέδωση των γνώσεων είναι μάλλον τεχνητή απαίτηση και του Σχολείου, για να μην πούμε του παλαιού Σχολείου. Από ψυχολογική άποψη οί επαναλήψεις ή μάλλον ή επανάληψη τελείται αυτόματα ή μάλλον συνοδεύει πάντοτε ή άποτελεί προϋπόθεση της έξεως. Χωρίς τήν επανάληψη διαφόρων γεγονότων κλπ. δέν θα μπορούσε να εμφανισθί ή έδρασις τó ψυχολογικό φαινόμενο της έξεως.

Από μεθοδική άποψη ένίσχυς είναι αναπόφευκτη ή επανάληψη της διδασκόμενης ύλης γιατί αυτή γίνεται είτε συνειδητά (σκόπιμα δηλαδή από έμάς τους δασκάλους) είτε άσυνειδητά (δηλαδή αυτόματα). Στα όλιγοτάξα μάλιστα σχολεία ή αυτόματη επανάληψη της διδασθείσης ύλης είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα.

Μά έδω πρόκειται για τις προγραμματισμένες επαναλήψεις των μαθημάτων μας στις διάφορες βαθμίδες του Δημοτικού Σχολείου και γιαυτό πρέπει να επιμείνουμε ιδιαίτερα, να θροούμε άν είναι όρθο να γίνονται τέτοιες στο Νέο Σχολείο, ποιές προϋποθέσεις πρέπει να τηρούνται στην περίπτωση αυτή ή άν δέν ένδεικνυνται από παιδαγωγικής απόψεως και για ποιούς λόγους. Τέλος, πρέπει να έξετάσουμε και να υποδείξουμε και με ποιές μορφές πρέπει να γίνονται, εάν θα γίνονται, οί επαναλήψεις στα διάφορα μαθήματα του σχολείου.

Πλεονεκτήματα: Έφόσον θα υπάρχει σχολείο και συστηματική διδασκαλία γνώσεων θα παρίσταται και ανάγκη επαναλήψεως των γνώσεων. Με τήν επανάληψη επιτυγχάνουμε τήν έμπέδωσή τους. Χωρίς τήν επανάληψη της διδασθείσης ύλης, χωρίς πολλές επαναλήψεις, δέν έμπεδούται αυτή στη συνείδηση των μαθητών. Αυτό είναι τó βασικό πλεονέκτημα των επαναλήψεων, ως συμπληρωματικής μορφής της διδασκαλίας.

Μειονεκτήματα: Γεννᾶται τó ερώτημα σε πολλούς: Μήπως οί επαναλήψεις κουράζουν τó παιδί, τού γεννούν τήν άνία, μήπως δέν πρέπει να ασχολείται με τά ίδια πράγματα αλλά να επιδιώκει συνεχώς ένναλλαγήν μορφών

έργασίας; Μήπως είναι προτιμώτερο να αποχτᾶ γνώσεις και συνήθειες σιγά - σιγά, χωρίς έπιμονες μεθοδικές επαναλήψεις, αλλά με τήν πάροδο του χρόνου να έμπεδώνη τις γνώσεις του κατά τρόπον αυτενεργόν;

Η όρθή ή άποψη. Η αλήθεια βρίσκεται στο μέσον πάντοτε. Καί πρώτα - πρώτα όφείλουμε όλοι να αναγνωρίσουμε ότι οί επαναλήψεις είναι άπαραίτητο συμπληρωματικό στοιχείο της διδασκαλίας μας. Κατά δεύτερο λόγο πρέπει να αναγνωρίσουμε πως, άν θέλουμε να φέρουν τούς επιδιωκόμενους σκοπούς οί επαναλήψεις δηλ. τήν μόνη έμπέδωση των γνώσεων στο μυαλό του παιδιού, θα πρέπει να τις χρησιμοποιήσουμε με τήν πιο παιγνιώδη μορφή τους δηλ. σαν μία άσχολία εύχάριστη, πού με πρωτοβουλία του παιδιού να τελείται είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι και πάντοτε για τήν επιτυχία κάποιου ειδικού σκοπού από τó ίδιο τó παιδί βαλμένον π. χ. για να περάση τις έξετάσεις, να συντάξει κάτι δημοσιεύσιμο, κάτι πού θα ανακινωθί κλπ.

ΜΟΡΦΕΣ ΤΩΝ ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ:

Οί επαναλήψεις παίρνουν διάφορες μορφές ανάλογα με τó είδος της διδασκαλίας μας. “Ητοι α) Γίνονται διά του λόγου (ανάδιήγηση κλπ.) όταν ή δδ)λία μας διεξάγεται διά του λόγου (διήγησης του δασκάλου), β) Γίνονται διά της συζητήσεως, όταν ή επικρατέστερη μορφή δ)λίας στην τάξη είναι ή διαλογική, γ) Η διά της ελευθέρως και αυτενεργώς έργαζομένης κοινότητος, σύμφωνα με τις άρχες της Έλευθέρως Πνευματικής Ένεργείας του Γκάουντις δ) Γίνονται διά χρησιμοποίησεως πηγών στην τάξη ή στο σπίτι ή στο αναγνωστήριο της τάξης και με τήν έντολήν συντάξεων διαφόρων μικρών παραμυθιών ή ανακοινώσεων κατά τά έλεύθερα Άπογεύματα. ε) Γίνονται διά των χειροτεχνικών εργασιών. Οί χειροτεχνικές έργασίες είναι τó θανιασιώτερο μέσον επαναλήψεως των μαθημάτων διότι με αυτές έμπεδώνονται μόνιμα οί γνώσεις. Μεσολαβεί ή έργασία και ή παιγνιώδης κίνηση, ακολουθεί ή εύχαρίστηση εκ της επιτυχίας του παραχθέντος έργου, τó όποιον αντιπροσωπεύει ένα τεράστιον ποσόν σχετικών γνώσεων, από προηγούμενες διδ)λίες και στ) Γίνονται και διά των εορτών, των άλλων μορφωτικών εκδηλώσεων του σχολείου.

Συμπέρασμα: Έπάρχουν πολλές μορφές πού μπορούν να πάρουν οί επαναλήψεις στο σχολείο.

ΟΙ ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ:

1) Στην άνάγνωση—γλωσσικά—εκθέσεις—οί επαναλήψεις γίνονται με άνάθεση στούς μαθητές να ξαναδιαβάσουν τó μάθημά τους, να αντιγράψουν ένα κείμενο, να δοθογράψουν μερικές σειρές, να καλλιγραφούν έπίσης μερικές λέξεις, να συντάξουν μικρές εκθέσεις, να συντάξουν διαφόρους πίνακες λέξεων, ρημάτων, όνομάτων, καταλήξεων κλπ. Στη γραμματική, να διορθώσουν ό ένας του άλλου τά σφάλματα κλπ.

2) Στα μαθηματικά με τήν λύση διαφόρων προβλημάτων όμοιον πρὸς τó υποδειγματικῶς λυθέν προηγούμενως.

3) Στα φυσικά—φυσιογνωστικά, με τήν αναπαγωγήν του διδασθέντος πειράματος και τήν κατασκευήν προχείρων φυσικῶν και χημικῶν συσκευῶν, με τήν άνάγνωση και τήν ανακοίνωση διαφόρων ελευθέρων φυσιογνωστικῶν άναγνωσμάτων σχετικῶν με τά διδασθέντα θέματα ζωολογίας, φυτολογίας ή ορνιθολογίας.

4) Στα Γεωγραφικά με τήν σύνταξη στατιστικῶν, πινάκων πού να περιέχουν τόν αριθμό των κατοίκων μιᾶς χώρας ή πόλεως, τήν έκτασή της, τά ὄρη της, τά ποτάμια της, τούς κόλπους της κλπ. Έπίσης και με τήν χαρτογράφηση της.

5) Στα ιστορικά θέματα ή επανάληψη γίνεται δοᾶ της άναδιήγησης, διά της ανακοινώσεως διαφόρων σχετικῶν πρὸς τó διδασθέν άναγνωσμάτων, διά της άπεικονίσεως σκηνῶν κλπ.

6) Τό ίδιον σχεδόν συμβαίνει και στα θρησκευτικά μολοντί εκεί τήν παντοκρατορία έχει μόνον ή άναδιήγηση.

7) Στα τεχνικά είναι περιττόν να επιμείνουμε γιατί αυτά τά ίδια είναι από τή φύση τους όλοζώντανη επανάληψη όλων των μαθημάτων του σχολείου. Δέν έχουν δική τους αὐθύπαρκτη όντότητα αλλά ύπηρετοῦν και εκφράζουν τήν διδ)λία όλων των άλλων μαθημάτων.

8) Η γυμναστική έχει τις δικές της προβλέψεις. Έδω έχουμε πολλές επαναληπτικές άσκήσεις τó καθημερινόν γυμναστικό πρόγραμμα. Άλλά και στις κατώτερες τάξεις όποι κυριαρχεί ή άσκηση—μῦθος και έδω έχουμε μεγάλην χρήση επαναλήψεων. Στην Γυμναστική τó πᾶν είναι οί επαναλήψεις.

8) Στην Όδική έπίσης ή επανάληψη παίζει μεγάλο ρόλο. Πρώτα τραγουδά ό δάσκαλος ή ένας καλός μαθητής και όλοι τότε επαναλαμβάνουν τó τραγούδι και σιγά - σιγά τó μαθαίνουν.

9) Τέλος, μία σύγχρονη μορφή επαναλήψεων είναι α) τά διάφορα χρησιμοποιούμενα tests γνώσεων, β) τά γνωστά σταυρόλεξα κλπ. και γ) τά «αὐτοδιορθωτικά δελτία γνώσεων» πού καθιέρωσαν τά τελευταία χρόνια οί εισηγητές της «ατομικευμένης δ)λίας» Wasburne, Dotrens, Freinet κλπ.

Τελικόν συμπέρασμα:

“Όπως βλέπετε οί επαναλήψεις στο Δημοτικό Σχολείο, κυρίως, παίζουν μεγάλο ρόλο και από τήν καλή ή κακή χρήση των μπορούν να αποβούν σωτήριες διά τήν δ)λία ή βλαβερές. Καλή χρήση των σημαίνει σεβασμός της ατομικότητος του παιδιού και όχι υπερκόπωση αυτού διά πολλῶν κατ' όλον επαναληπτικῶν εργασιῶν.

Κακή εφαρμογή τους έχει ως αποτέλεσμα τήν απέχθεια του παιδιού πρὸς τά μαθήματα, τó μίσος του πρὸς τó σχολείο, τήν άνία και άδιαφορία με όλα τά ύπονοούμενα δυσμενῆ επακόλουθα.

ΧΑΡΗΣ ΠΑΤΣΗΣ

M. G. RAGGT

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μετάφραση ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ

Θα περιορισθώ στο να παρουσιάσω τα συμπεράσματα των εκθέσεων των επιτροπών και των προφορικών συζητήσεων. Αυτά τα συμπεράσματα αντιπροσωπεύουν τις προσωρινές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που έχρησιμισε ως σχέδιο μελέτης. Θα ακολουθήσω λοιπόν τη σειρά του ερωτηματολογίου.

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΣΤΑΘΜΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ: Οί περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που είναι παρόντες, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει αίσθητη πτώση της πνευματικής στάθμης (έξ άλλου το 1939, δεν μιλούσαν ήδη για πτώση στάθμης!), αλλά αυτό δεν είναι παρά μια εντύπωση, έφ' όσον δεν έχει παρουσιασθεί καμία αντικειμενική απόδειξη.

ΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ: Έπειδή η ορθογραφία του κανόνα (δηλ. με βάση το γραμματικό κανόνα, Σημ. Χ.Π.), είναι πρακτικά ανύπαρκτη, δεν θα μπορούσε κανείς να κάνει διάκριση μεταξύ της ορθογραφίας των κανόνων και της ορθογραφίας έξ αντιγραφής κλπ.

Η απόκτηση της συνήθους ορθογραφίας έχει αφεθεί στην τύχη. Οί μαθηταί που λέγονται «ιδιοφυείς» κατορθώνουν να την επιτύχουν. Για τους άλλους, η άποτυχία είναι θεαία.

Πώς να εξηγήσουμε τα λάθη; Πολλές εξηγήσεις μπορούμε να δώσουμε. Δεν είναι λοιπόν περίεργον ότι κάθε τι που καταστρέφει την συναισθηματική ισορροπία (οικογενειακοί καυγάδες, διαζύγια, δεύτερο γάμοι κλπ. έθνικα γεγονότα, πόλεμοι, άπεργίες) και κάθε φυσιολογική ανισορροπία (άδεξιότητα, άδενικές ανεπάρκειες, νευρώσεις, υποσιτισμός, κλπ.) μπορούν να είναι αίτιες ορθογραφικών λαθών σοβαρών, είτε στιγμιαίων είτε μονίμων.

Μια κακή απόκτηση της ορθογραφίας μπορεί να έχει έξ ίσου την καταγωγή της στις άπειρες παρεμβάσεις στη σχολική ζωή των μαθητών, στα σχολεία με τις πολλές τάξεις, όπου δεν υπάρχει συνεργασία, στις ατομικές προσφορές που είναι ιδιότητες ή άκόμη σε μια κακή προφορά των δασκάλων.

Η ορθογραφία και η γραφή πρέπει να συμβαδίζουν γιατί και οί δύο βασίζονται στην προσοχή και την έφαρμογή.

Στις ξένες χώρες όπου διδάσκεται προσεκτικά η γαλλική και στις χώρες της Γαλλικής Ένώσεως όπου τα παιδιά μαθαίνουν τη Γαλλική γλώσσα μόνον στο σχολείο, φαίνεται ότι

τα παιδιά κατέχουν μια καλή ορθογραφία.

Ένα πείραμα που έγινε σε 60 σχολεία του Έσωτερικού Σηκουάνα απέδειξε ότι η εκμάθηση της άναγνώσεως με την όλική μέθοδο, θα εύνοουσε περισσότερο μια καλή ορθογραφία.

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΕΥΦΥΪΑ: Πολλές εξετάσεις που ένεργήθηκαν στο Νοσοκομείο Henri Rousselle στο Παρίσι, απέδειξαν ότι η ορθογραφία δεν συμβαδίζει με την εύφυαν. Έξυπνα παιδιά μπορεί να είναι πολύ άδύνατα στην ορθογραφία και ώρισμένα παιδιά με λιγότερη ιδιοφυία φθάνουν στη σωστή ορθογραφία. Η απόκτηση λοιπόν της ορθογραφίας δεν φαίνεται να συνδέεται με τη διανοητική εύχθεια. Όσοπο κατά γενικό κανόνα η καλή ορθογραφία, συναντάται στους καλούς μαθητές.

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ: Τη στιγμή που βασίζουμε στην ενέργεια τους αυτοματισμούς, ή σκέψη εύνοει την ορθογραφία. Άργότερα, σε μια ώρισμένη στάθμη ή σκέψη είναι έμπόδιο προσωρινό σε μια σωστή ορθογραφία. Μια σκέψη, άκόμη, όχι πολύ άσφαλής, έρχεται να μπλεξεί το παιγνίδι του αυτοματισμού.

ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: Για πολύ καιρό η διδασκαλία υπήρξε, μια διδασκαλία κατηγορηματική, κατόπιν υπήρξε επίδραση των νεωτεριστών, ο έξωτερικός κόσμος ήρθε να διεκδικήσει τη θέση του στη διδασκαλία. Το παιδί παρασύρθηκε έτσι στην συγκεκριμένη πραγματικότητα ενώ ο τύπος το άφινε στην ψυχρή και άχρωμη ζωή της άφηρημένης σκέψεως. Φαίνεται ότι οί δάσκαλοι συμφώνησαν στην προτίμηση του περιεχομένου ή τουλάχιστον ότι το παιδί αισθάνθηκε μυστικά μια ώρισμένη αντίπαθεια του δασκάλου πρὸς τους τύπους. Ο μαθητής τότε ακολούθησε τον πιο έλκυστικό δρόμο. Άλλά εκεί όπου ο εκπαιδευτής, ενώ συγχρόνως θυμάται τον όρισμό της ένεργητικής μεθόδου, δίνει σημασία στον τύπο, ο μαθητής ακολούθει το δάσκαλό του και ξέρει ότι όφείλει μια εργασία καλοκαρμένη.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΘ' ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ: Η υπαγόρευση μπορεί να διατηρηθεί ως μέσον έλέγχου στη Μ. εκπαιδευση σαν μια άσκηση συνθέσεως στις άλλες τάξεις, υπό τον όρον να είναι συνδεδεμένη με τις άλλες διδασκαλίες και ιδιαίτερα με την άσκηση παρατηρήσεως.

Έξ άλλου είναι πολλοί που τείνουν σε μια διδασκαλία της ορθογραφίας πολύ αντικειμενική; ενώ οί ίσχυροί χάνουν τον καιρό τους γράφοντας τις λέξεις που τους είναι γνωστές. (επίκληση έγινε από το σχολείο της Γενεύης).

ΑΝΑΣΥΝΤΑΞΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: Ένα κείμενο που ανασυντάσσεται, που έτοιμάσθηκε με την προοπτική της συνθέσεως και της συνδέσεως ιδεών, δεν είναι ένα μέσον να πετύχει κανείς την ορθογραφία. Η προσπάθεια να ανασυντάξει το κείμενο είναι πολύ μεγάλη για να μπορέσει το παιδί να συγκεντρώσει την προσοχή του στον τύπο. Άλλά υπάρχει μια έμμεση απόκτηση ορθογραφικών γνώσεων που προέρχεται από την αντίληψη των σχέσεων μεταξύ των λέξεων της φράσεως.

Το «σημειωματάριο της ορθογραφίας» δεν αποτελεί άλλο από μια μέθοδο εργασίας που ή αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον τρόπο της συνθέσεως της και της χρησιμοποίησής της.

ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ: Μόνον ή όμάς Πικάρ παρουσιάζει πρόταση μεταρρυθμίσεως. Άλλά ή συζήτηση γρήγορα έξηγητήθηκε. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που ήσαν παρόντες άρνούνται κάθε μεταρρύθμιση για λόγους αισθηματικούς. Μια ορθογραφία φωνητική άποκρούσθηκε παμφηφεί. Όρισμένοι που ήσαν σύμφωνοι στο άξίωμα της μεταρρυθμίσεως, γίνονται ύποχωρητικοί μόλις περάσουμε στην πραγματοποίηση. Οί ίσχυρισμοί εκ μέρους όλων των όμάδων ήσαν τέτοιοι ώστε έκαμαν να λήξει το ζήτημα. (Άπόπειρα κατά του συστήματος της γλώσσας που θα μπορούσε να οδηγήσει στην κατάρρευση όλου κλήρου του οικοδομήματος).

Οί όπαδοί της μεταρρυθμίσεως καταθέτουν μια εύχη που υιοθετήθηκε παμφηφεί: ζήτησαν από τον Έπουργό της Παιδείας να άποφασίσει την άπλοποίηση της ορθογραφίας. Η εύχη αυτή όρίσκει ικανοποιημένη από τις άποφάσεις που υιοθετήθηκαν από το Άνώτατο Συμβούλιο της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως σε μια συνεδρίαση της 4ης και της 5ης Ιουλίου 1951. Η έπιτροπή της μεταρρυθμίσεως της ορθογραφίας υπό την προεδρία του κ. Beslais προτίθεται να παρουσιάσει στο Άνώτατο Συμβούλιο μαζί με τις άπλοποιήσεις που άντιμετωπίζουν, και μερικά κείμενα σύμφωνα με τις προβλεπόμενες τροποποιήσεις για κάθε «κατάσταση». Με κάποιο γενικό τρόπο ή Έπιτροπή έπηρε ως κανόνα να άπλοποιήσει όσο είναι δυνατό περισσότερο, τροποποιώντας επίσης όσο είναι δυνατό λιγώτερο την άποψη της Γαλλικής γλώσσας και τις παλιές όπτικές και πνευματικές συνήθειες αυτών που τη διαβάζουν.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ: Η ορθογραφία των κανόνων, που άποκαλύπτει τον ψυχισμό της γλώσσας, άποτελεί μια τέλεια αναλυτική μέθοδο για να εκφράσει τις άποχρώσεις της σκέψεως. Όσο για την ορθογραφία εν χρήσει (d'usage) μ' όλο που άποτελεί ένα παράγοντα αυθεντικής πνευματικής καλλιέργειας, δεν έχει βέβαιη εκπαιδευτική αξία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Αυτός ο άπολογισμός των εργασιών δεν μπορεί να μάς εύχαριστη-

σει. Για ώρισμένους αυτό το πελάγμα όφείλεται στο πολύπλοκο των προβλημάτων και στην άπουσία προπαρασκευαστικών εργασιών. Άλλοι σκέπτονται ότι προέρχεται από έλλειψη πνευματικής καλλιέργειας των δασκάλων και ζητούν να τεθούν στη διάθεσή τους τα άποτελέσματα των ψυχολογικών έπιστημών, δι' ανάλυσεων και περιλήψεων των έργων. Η Έκτελεστική Έπιτροπή θα προσπαθήσει να ανταποκριθεί σ' αυτή την έπιθυμία.

Φαίνεται επίσης ότι αυτή ή ανεπάρκεια προέρχεται από το γεγονός ότι οί εκπαιδευτικοί εργάζονται μεμονωμένα και δεν μπορούν να συνταυτίσουν τις άναζητήσεις τους. Άποφασίσθηκε επίσης να γίνει μια μόνιμη έπιτροπή για να παρακολουθεί τη μελέτη του ζητήματος.

Ο κ. Fabre έπεμβαίνει τη στιγμή αυτή για να προσδιορίσει τους χαρακτήρες των εργασιών και να έπιχειρήσει να δώσει μια άπάντηση στις ερωτήσεις που έτέθησαν, τοποθετώντας το πρόβλημα της ορθογραφίας στο σύνολο της δραστηριότητας και της ανάπτυξεως του παιδιού.

ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ (Παρέμβασις κ. Fabre)

«...Άκούοντας χθες τις συζητήσεις των Έπιτροπών και σήμερα τις προφορίες διαμάχες, άντελήφθη ότι υπάρχει μια σοβαρή παρανόηση: το ότι οί εκπαιδευτικοί, βασίζόμενοι σε πειραματισμούς καλής πίστεως, φθάνουν σε συμπεράσματα αντιφατικά, με κάνει να σκέπτομαι ότι έλησμονήθηκε κάτι το βασικό. Έμίλησαν πολύ για τεχνικά, για μεθόδους, για άποτελέσματα και είχαν δίκιο. Η άναζήτηση των καλύτερων τρόπων ένεργείας είναι αναγκαία και το άποτέλεσμα μένει πάντοτε το κριτήριο της πράξεως: Αυτό που έπιτυγχάνει πάντοτε και παντού έκφράζει κατ' ανάγκη μια συμφωνία με τη φύση των πραγμάτων. Μια ιδέα, όσο και αν είναι έλκυστική και δικαιολογημένη, δεν είναι παρά μια ύπόθεση που μόνον ή πρακτική μπορεί να την έπαληθεύσει και να την επικυρώσει. Όσοπο άφού συνεφωνήσα πολύ στις «τεχνικές», θα πώ ότι είναι δευτερεύουσες. Μ' αυτό δεν θέλω να πώ ότι δεν έχουν παρά έλαχίστη σημασία, αλλά ότι δεν πρέπει να θεωρούνται παρά σε δεύτερη μοίρα και ότι ύποτάσσονται σε κάτι άλλο που προηγείται και τα διευθύνει. Αυτός ο πρωταρχικός παράγοντας είναι εκείνος που παρελήφθη και θέλω να τον βάλω στη θέση του, όρίζοντας τη σημασία του προβλήματος της ορθογραφίας.

Παρουσιάζεται πρώτα απ' όλα ότι ο μεγάλος λησμονημένος υπήρξε το παιδί, έννοω, όπως το θέλει ή Νέα Άγωγή, το πραγματικό παιδί στην ολοκληρωμένη σχολική του δραστηριότητα και στα διάφορα έπίπεδα της ανάπτυξεώς του. Παρετήρησαν την ένεργητικότητα που παρουσιάζει το παιδί στην άπόκτηση

(*) Περίληψη από τις συζητήσεις που έγιναν, γύρω από το πρόβλημα της ορθογραφίας, σε Γαλλικά εκπαιδευτικά συνέδρια.

ση του τύπου της γλώσσας μεμονωμένα, σάν να ήταν δυνατόν μία πνευματική πρόοδος να παρατηρηθεί στον εαυτό της και για τον εαυτό της. Από το γεγονός αυτό, υποχρεώθηκαν να μην παρατηρούν παρά μόνον τα μέσα δηλ. τα τεχνικά. Το πρόβλημα της ορθογραφίας έτσι έγινε ένα πρόβλημα τεχνικό, και εν μέρει ένα πρόβλημα λανθασμένο. Για να μελετήσει κανείς αυτό το πρόβλημα, πρέπει να το τοποθετήσει στο σύνολο της εκπαιδευτικής μεθόδου. Σκοπεύω ν' αποδείξω ότι η απόκτηση του τύπου της γλώσσας δεν αντιπροσωπεύει παρά την ιδιαίτερη όψη μίας γενικής δραστηριότητας που προσδιορίζεται και διευσυνέται από την έννοια που παίρνει στη συνείδηση του παιδιού. Για να κατορθώσει το παιδί να γράφει μ' ένα ώριμο τρόπο, εκτός από κάθε άλλο, πρέπει να οδηγηθεί από ένα ώριμο λόγο. Πρέπει η δραστηριότητα που του ζητούν να πάρει γι' αυτό μία τέτοια σημασία ώστε να του φαίνεται αναγκαία και να αισθανεται βάζοντας τη σ' ενέργεια τη πιο ζωηρή ευχαρίστηση.

Το να εξαρτήσει μια ενέργεια από την έννοια που παίρνει στη συνείδηση, δεν είναι ακριβώς το πρόβλημα που μάς απασχολεί ούτε όμως ούτε το παιδί. Υπάρχει εκεί η έκφραση ενός γενικού νόμου που διευθύνει όλη την ανθρώπινη δραστηριότητα. Μια πράξη αυτή καθ' εαυτή δεν είναι τίποτε άλλο από μια φυσιολογική και φυσική ενέργεια (πορεία) αυτό που την ορίζει είναι ο σκοπός της, δηλ. η έννοια της. Η ίδια εργασία για το παιδί, όπως για τον εργάτη, μπορεί να είναι η μειωτική και προκαλεί αίσθημα υποταγής αφορητο ή αντίστασης και του διαγείρει ένα αίσθημα απαλλαγής και ικανοποιήσεως. Άρνηση στην πρώτη περίπτωση και θέληση ένθουσιώδους στη δεύτερη.

Το πρόβλημα της ορθογραφίας μπορεί από τώρα να συνοψισθεί στα εξής:

Τί πρέπει να κάνει κανείς ώστε η απάντηση του τύπου της γλώσσας να πάρει στο παιδί μια τέτοια έννοια, ώστε να της δίνει μεγάλη αξία και να επιθυμεί να την αποκτήσει;

Για ν' απαντήσω στην ερώτηση θα θέσω το παράδειγμα τριών τάξεων όπου, ύστερα από συνδυασμό παραγόντων το πρόβλημα της ορθογραφίας φαίνεται ότι έλυθη ολοκληρωτικά. Η μέθοδος που ταιριάζει σε μια έπιστήμη που διαπλάσσεται είναι το να ξεκινάει κανείς από την παιδαγωγική πρακτική για να ύψωθεί σε μια εξηγηματική θεωρία. Το γεγονός ότι πρόκειται για έπιτυχίες σπανίως, δεν αλλάζει καθόλου το ζήτημα γιατί η έπιτυχία διδάσκει το ίδιο όπως η άποτυχία και η άνωμαλία. Αποτελεί μια φυσική σύνθεση, ενώ η άνωμαλία αντιπροσωπεύει μια φυσική ανάλυση. Οι δύο θέσεις επιτρέπουν να προσδιορίσωμε τη φύση και την αξία των παραγόντων που συνεργάζονται. Συμπληρώνονται και επαληθεύονται αμοιβαία.

ΤΑΞΕΙΣ Β' (Σηκουάνα, αστικόν περιβάλλον)

Θα παρουσιάσω μόνον την κατωτέρα διαθμήδα, γιατί εκεί είναι όπου ξεσκαπάζονται ώριμοι παράγοντες πιο άναγλυφοι και θα μιλήσω γι' αυτό σήμερα, γιατί η διδασκαλία στα ξαναρχίζει το έτος αυτό το πείραμα που έλαβε χώραν από το έτος 1947—1950.

Να λοιπόν 30 κοριτσάκια από 7 έως 8 χρόνων που φύανουν στην τάξη. Γυρίζουν από μακριά περίοδο διακοπών, κατά το διάστημα των οποίων υπέστησαν την επίδραση διαφορετικού ή κάθε μία κοινωνικού περιβάλλοντος και έχαναν εν μέρει και σε διάφορες διαβαθμίσεις τα εύθραυστα αποκτήματα του προηγούμενου σχολικού έτους. (α' τάξεως).

Όλα ξαναρχίζουν με μια νέα δασκάλα και σε καινούργια τάξη. Έκείνο που υπολογίζεται στην αρχή είναι η υποδοχή, η προσωπική σχέση έμπιστοσύνης και αφοσιώσεως της δασκάλας προς τη μαθήτριά. Καμιά άλλη στιγμή δεν είναι πιο κρίσιμη από την ηλικία αυτή γιατί, εκτός από ώριμες περιόδους της πρώτης παιδικής ηλικίας, τότε είναι που το παιδί είναι πιο ευαίσθητο στην έλξη και την πρόσκληση του ενήλικου.

Σ' αυτή την προσωπική σχέση βρίσκεται το πιο ισχυρό κίνητρο της δραστηριότητας που θα ζητηθεί από το παιδί. Μια ταυτότητα στάσεως των παιδιών σχετικά με τη δασκάλα θα μεταβάλει ένα σύνολο έτερογενές σε μια ένότητα όπου μια καλή θέληση που θα κλίνει στην ίδια έννοια, θα γίνει ο μόνιμος αποφασιστικός παράγοντας και το υποστήριγμα της εκπαιδευτικής μεθόδου ενεργείας.

Άμέσως με το ξεκίνημα η δασκάλα προσπαθεί να δώσει ένα αντίκείμενο σ' αυτή τη καλή διάθεση, προβάλλοντας στα παιδιά μια καθαρή εικόνα των έπιτευξεων που το κάνει προσδιορίζοντας υπό μορφήν προσταγμάτων τάς αξιώσεις των διαφόρων μορφών της σχολικής δράσεως. Υπάρχει ένας καλός προσωπικός τρόπος συμπεριφοράς, μια καλή στάση να διαβάζουν και να γράφουν, ένας καλός τρόπος να εκφράζονται, να διαβάζουν, ν' απαγγέλλουν κλπ. Η αρχική καλή θέληση, η συγκεκριμένη και αναποφάσιστη, μεταβάλλεται έτσι σε θεληματική προσοχή και υποκινεί την έννοια και τη διάθεση της προσπάθειας και της επιμελείας.

Με έπιμονή η δασκάλα προβάλλει έμπρός από τα παιδιά της με χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται καθ' όσον αντιπροσωπεύονται καθαρώτερα από την πρακτική, το πρότυπο της καλής μαθητρίας, στο οποίο κάθε μαθήτριά βλέπει την εικόνα του εαυτού της όπως έπιθυμεί να γίνει. Αυτό το πρότυπο θα εξασκήσει την έλξη, γιατί το να το πλησιάσει είναι σάν να μεγαλώνει και δεν υπάρχει τίποτα που να έπιθυμεί περισσότερο το παιδί.

Για ν' ανταποκριθεί στην ανάγκη αυτή η δασκάλα φροντίζει να χειρισθεί καλά μια έπιτυχία του παιδιού πάντοτε εντός των δυναμένων του. Οι καλοί βαθμοί είναι ο κανόνας.

Το παιδί είναι κακός κριτής της εργασίας του και αισθάνεται πάντοτε την ανάγκη να ξέρει την αξία της προσπάθειάς του. Ο βαθμός του δίνει την απάντηση που περιμένει. Η χαρά που αποκομίζει από ένα καλό βαθμό στην περίπτωση αυτή, δεν είναι αποτέλεσμα μίας ικανοποιημένης ματαιοδοξίας, αλλά της συνειδήσεως μίας αποκτηθείσης δυνάμεως, μίας προόδου.

Η γνώση του σκοπού και η δυνατότητα έπιτευξέως του δίνουν στο παιδί τη συνείδηση της έννοιας της δραστηριότητός του και έξασφαλίζουν τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μεθόδου. Σ' αυτό το σύνολο πρέπει να τοποθετήσουμε το πρόβλημα της αποκτήσεως του τύπου της γλώσσας.

Είναι φανερό ότι η προσοχή στον τύπο, που είναι ο όρος αυτής της αποκτήσεως δεν αντιπροσωπεύει παρά μια ιδιαίτερη περίπτωση μίας συνεχούς συμπεριφοράς.

Ο βαθμός του αισθήματος της υποχρεώσεως που δημιουργεί η δύναμη της προσοχής είναι το μέτρον της ικανότητας προσαρμογής. Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που σκιάζουν το γενικό αυτό θέμα σχετίζονται με το βαθμό της ώριμότητος και της ευαισθησίας του νευρικού συστήματος του οποίου η ενέργεια προκαλεί τη δημιουργία του νέου αυτοματισμού.

Η προσοχή, στην περίπτωση αυτή, δεν έχει σκοπό να προκαλέσει τη σκέψη, αλλά μόνον να έμποδίζει τον αυτοματισμό να έπηρεασθεί από την επέμβαση έξωτερικών παραγόντων. Η προσοχή, αυτή καθ' εαυτή, είναι πηγή προόδου, γιατί χάρις σ' αυτή ο αυτοματισμός οργανώνεται και παγιώνεται.

Σιγά-σιγά, ωστόσο, η απλότητα και η αυστηρότητα του συνδέσμου μεταξύ του ακρόαματος που έξάπτει και της όπτικής εικόνας, πρέπει να κάνουν τόπο σ' ένα παράγοντα άλλης σειράς. Με την άναγνωση και τη γραφή, όσον άφορᾷ τον τύπο, και με την αίσθηση πείρα σχετικά με την έννοια, το παιδί κατορθώνει ν' αντιληφθεί τη σημασία του άριθμού και του γένους. Αυτό γίνεται πρώτα από το σημείο του άρθρου του οποίου η διαφορά του ήχου και η γραπτή εικόνα του ολοκληρώνεται στον αυτοματισμό. Άλλα για πολύ διάστημα ακόμη η δασκάλα είδοποιεί το παιδί, ότι χάρις στο χάσμα που προκύπτει, το νέο στοιχείο υπεισέρχεται στον αυτοματισμό. Έπειτα θα έλθει η άπαγγελία του κανόνα. Αυτή η άπαγγελία δεν είναι άφ' εαυτής νοητή στον αυτοματισμό. Μένει έξω από το πεδίο της συνειδήσεως του παιδιού που γράφει σύμφωνα με την ορθογραφία. Ωστόσο μπρος σε ένα τύπο στον πληθυντικό το σημείο του άρθρου, ή σαφής και άμεση γνώση της έννοιας και της θέσεως και η πληροφορία εκ μέρους της δασκάλας προκαλούν τον κανόνα που η άπαγγελία του αποτελεί μια καινούργια αξίωση, του ίδιου βαθμού, όπως και οι άλλες, μίας σχολικής εργασίας.

Ο τρόπος εργασίας είναι ο ίδιος στην εκμάθηση του πρώτου κανόνα συμφωνίας (regle

d' accord), του επιθέτου με το όνομα, άφου πρώτα τη διάκριση μεταξύ των δύο ειδών των λέξεων έχει γίνει πια συνηθισμένη με την άσκηση της παρατηρήσεως, όπου το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει στην αντίληψη του το πράγμα από την ιδιότητά του. Πρέπει πάντοτε να περιορίζουμε για μια στιγμή το παιγνίδι του αυτοματισμού για να έπιτρέψουμε στην άνωτερη νευρική ενεργεια να άσκήσει τη δύαμή της της αναλύσεως. Είναι φανερό ότι σε όλη αυτή τη μέθοδο ενεργείας το αποτέλεσμα είναι δημιουργία μίας γενικής δυνατότητας προσοχής που εφαρμόζεται στον τύπο της γλώσσας. Αυτό το αποτέλεσμα γίνεται φανερό από την πρόοδο που παρατηρεί κανείς στη συνέχεια των καθ' ύπαγόρευση ασκήσεων του έτους.

Αυτό που έλέχθη για την Α' τάξη ισχύει και για τη Β' τάξη του δημοτικού. Πρόκειται πάντοτε για το ίδιο κλίμα τάξεως, την ίδια ενεργεια της δασκάλας και τα ίδια αίτια προσδιορισμού των μαθητών. Άλλα δεν είναι το ίδιο για τη Γ' τάξη. Η ηλικία των 9 έτών δείχνει μια ενδιαφέρουσα στροφή στη διαγωγή του παιδιού. Δεν έχει πια την ίδια ευαισθησία στην έπιρροή του «ενήλικου» και αρχίζει να υποχωρεί στην επίδραση του «μεγαλυτέρου» (I. Chateau). Ο δασκάλος δεν είναι ο μόνος που ορίζει τις αξιώσεις, που δίνουν μια έννοια στη σχολική πράξη. Μια θέση, που όσο προχωρεί μεγαλώνει, πρέπει να παραχωρηθεί στην έπιρροή που εξασκεί το παράδειγμα που δίδεται από το πρότυπο του «Μεγαλυτέρου» και από το κοινωνικό περιβάλλον. Υπό την έπηρεϊαν των δύο νέων αυτών παραγόντων που έρχονται για να προστεθούν στους προηγούμενους, χωρίς να τους σβύσουν, το παιδί θα άπαιτήσει τη σαφή γνώση και την ευθύνη. Αυτοί οι παράγοντες θα άπαλλάγουν παίρνοντας όλη τους την αξία στην τρίτη πνευματική ηλικία.

Στα δύο παραδείγματα που θ' αναφέρω, θα μπορέσουμε να τους όρίσουμε και να συλλάβουμε το ρόλο τους, στην απόκτηση της γνώσεως της ορθογραφίας.

ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Η τάξη αυτή βρέθηκε ν' άπαρτίζεται από στοιχεία πολύ έτερογενή. Μια νέα σχολική ομάδα δημιουργήθηκε για να έλαφρώσει τις γειτονικές ομάδες. Έτσι βρέθηκαν 24 παιδιά 13 και 14 έτών, που δεν έγνωρίζοντο και άνηκαν σε πολύ χαμηλή σχολική διανοητική στάθμη (τα άλλα σχολεία βρήκαν κάθε είδους δικαιολογίες για να κρατήσουν τους καλούς μαθητές). Οι δοκιμασίες στην αρχή του έτους απέδειξαν ότι η μισή τάξη μπορούσε να φθάσει το βραβείο μίας εργασίας έπιμελημένης στις εξετάσεις. Οι άλλοι μαθητές από τους οποίους πολλοί έκαναν 30 λάθη σε ένα ορθογραφικό θέμα των εξετάσεων, ενώ άλλοι στην άριθμητική δεν ξεπερνούσαν τις γνώσεις των πράξεων, ήσαν πολύ πίσω, ώστε να σκεφθεί

κάνεις πώς θα μπορέσουν να τους φθάσουν. Έν τούτοις, στο τέλος του έτους όλοι οι μαθητές έγιναν δεκτοί στις εξετάσεις. Τί συνέβη; Η ιστορία είναι πολύ μεγάλη για να τις διηγηθούμε. Είναι αρκετό να σάς πω πρώτα απ' όλα ότι η τάξη οργανώθηκε σε τάξη «αυτόνομο» που αποτελείτο από τέσσερες ομάδες. Στη μία τα παιδιά θέλησαν να είναι μόνα για να σχηματίσουν την «επί κεφαλής ομάδα» (τη Νορμανδία) (που έκέρδισαν τη «γαλάζια ταινία»). Αυτή η ομάδα υπήρξε πραγματικά από ώριμες απόψεις παραδειγματική. Η ουσιαστική εργασία γινόταν στο έσω-τερικό κάθε ομάδας: ένας κανονισμός τέλειος και εύθης, που εκπονήθηκε από τους μαθητές, εξησφάλιζε τη λειτουργία. Εκεί, υπό τον έλεγχο και με τη βοήθεια των συντρόφων τους, οι αδύνατοι στην ορθογραφία εκάλυψαν την καθυστέρησή τους και οι καθυστερημένοι στην αριθμητική έμαθαν να λύνουν προβλήματα. Κάθε ομάδα, εκτός από την απασχόληση στα κοινά έργα, στη μελέτη του προγράμματος, είχε τις καθαρές συνεργατικές της εργασίες. Άλλα η άμιλλα και οι κατά καιρούς συναγωνισμοί μεταξύ των ομάδων, ενεπνεύοντο και καθηθύνοντο από μια συνεχή συνεργασία στην παραγωγή κοινών έργων. Η τάξη εσχημάτισε έτσι μια ενότητα, της οποίας όλα τα μέλη, στενά αλληλέγγυα στην παρακολούθηση ενός κοινού σκοπού, μαρτυρούσε ότι κατείχετο από από ένα ζωηρό συναίσθημα εθύνης. Δύο γεγονότα δείχνουν ανάγλυφα την ποιότητα του συνεργατικού αυτού πνεύματος. Την παραμονή των διακοπών του Πάσχα, τα παιδιά παρεκάλεσαν τον διευθυντή τους να τους αφήσει τα κλειδιά του σχολείου για να μπορέσουν να εξακολουθήσουν κατά τις διακοπές τις καλλιέργειές τους, τις κτηνοτροφίες τους, τις παρατηρήσεις τους και τις συνεργατικές τους εργασίες.

Στο τέλος του σχολικού έτους, δύο ώρες μετά το κτύπημα της τελευταίας «εξόδου» ήσαν ακόμη εκεί, με άμχανία και σιωπηλοί. «Δεν ξέρουν να φύγουν», μου ψιθύρισε ο διευθυντής. Πραγματικά, είχαν ζήσει μαζί μια θαυμάσια περιπέτεια και δεν μπορούσαν να αποχωρήσουν από την ιδέα να τελειώνουν.

Φέρνω τα παραδείγματα αυτά όχι μόνον για να αποκαλύψω το κλίμα της τάξεως, αλλά γιατί εξηγούν καλύτερα από μια ανάλυση τεχνικών, γιατί το πρόβλημα της ορθογραφίας ελύθη από τους ίδιους τους μαθητές.

Στο αποτέλεσμα αυτό η συμβολή του δασκάλου ήταν στην πραγματικότητα πολύ μικρή, αν κρίνει κανείς την ενέργειά του από μια απ' ευθείας διδασκαλία. Συνίστατο σε μερικά μαθήματα γραμματικής, στην αρχή και το τέλος της μελέτης ενός κεφαλαίου και σε περιοδικούς ελέγχους στα κείμενα της υποχρέωσης που έγιναν για να υπολογισθούν οι πρόδοί τους. Άλλα η έμμεση ενέργειά του ήταν πολύ πιο ενδιαφέρουσα. Ήταν ο συνεχής εμπνευστής και «αγρυπνός φρουρός της

τάξεως». Ο κοινός σκοπός υπήρξε μια πίστη που είχαν όλοι παραδεχτεί και είχαν θελήσει όλοι, αυτός ήταν που υπέβαλλε, υποκινούσε και περιόριζε τους αναγκαίους ενδιάμεσους σκοπούς και δημιουργούσε τις πιο ευνοϊκές συνθήκες στην προσωπική και στη συνεργατική εργασία. Αυτές οι συνθήκες εκάλυπταν όλο το πεδίο της σχολικής ενέργειας από τον κανονισμό της τάξεως έως τα αντικείμενα κάθε είδους, επιπλά, βιβλία, περιοδικά και όργανα. Αυτά τα μέσα έδιναν στους μαθητές τη δύναμη να φθάσουν στο σκοπό που επιθυμούσαν.

ΤΑΞΙΣ Δ' Ε. (τάξη κοριτσιών, αγροτικού περιβάλλοντος).

Αυτό το δεύτερο παράδειγμα είναι πολύ διαφορετικό από το πρώτο, μ' όλο που ξαναβρίσκουν, εν ενεργεία, τους ίδιους παράγοντες. Πρόκειται για μια τάξη που έχει μια παράδοση και μια μόρφωση που οφείλονται στην πρακτική των νέων εκπαιδευτικών μεθόδων στις προηγούμενες τάξεις. Έδώ ο σκοπός δεν υπήρξε η επιτυχία στις εξετάσεις, γιατί κανείς δεν εσκέπτετο την εξέταση, ούτε κατά το διάστημα του έτους, ούτε ένα μήνα ακόμη πριν από την ωρισμένη ημερομηνία. Άλλοι σκοποί πιο άφιλοκερδείς και ανωτεροι συγκρατούσαν τους μαθητές. Η τάξη ήταν έμφυσημένη από ένα δυναμισμό, δημιουργικό, που εξεδηλώνετο σε όλες τις ενέργειές της. Η έννοια της παρατηρήσεως, καλλιτεχνική από μια συνεχή μελέτη του περιβάλλοντος, τροφοδοτούσε δημιουργίες καλλιτεχνικές και φιλολογικές. Η κατοχή της τεχνικής, της υδατογραφίας και της ζωγραφικής, προσέφερε ένα πλούσιο μέσον έκφρασεως και επέτρεπε δημιουργίες που ήταν συγχρόνως αληθινές και ωραίες. Η τάξη έθυσιασε το έτος αυτό σε μυθιστορήματα θηρίων, όπου η ζωή του ζώου ανέφεροτο από τη γέννησή του, με τα έπειστικά του και τα ιδιώματά του. Κάθε μυθιστόρημα παρουσιάζετο υπό μορφήν λευκώματος μεγάλου σχήματος είκοσι περίπου σελίδων εικονογραφημένο με πολλές εικόνες με νερομπογιά.

Στην εργασία αυτή το κάθε τι είχε μια έννοια και είχε μεγάλη αξία. Η γραφή, το υφαντός, η ορθογραφία, η ιχνογράφηση και η παράσταση, όλα συνέτρεχαν για να κάνουν ένα έργο αληθινό και ωραίο. Κάθε μαθήτρια ήταν με τα καλύτερα από τα χαρίσματά της ένας ένθερμος εργάτης ενός κοινού έργου. Μαζί ανέλαβαν ολόκληρη την εθύνη της εργασίας τους και, αν κατά τη διάρκεια της εκτελέσεως εξητούντο συμβουλές από τη δασκάλα τους, το έργο δεν της παρουσιάζετο παρά μόνον όταν είχε τελειώσει. Ήθελαν ακόμη και τα τραγούδια και οι απαγγελίες τους να είναι ωραία και εύρισκαν τόνους μελετημένης απλότητας για να κάνουν συγκινητικά τα ποιήματα του ντε Λιλ και του Βίκτωρος Ουγκώ.

Δεν θα επιμείνω στους επαίνους για την ωραία αυτή τάξη: θα είπω μόνον ότι στο τέ-

λος του έτους όλες οι μαθήτριες έγιναν δεκτές στις εξετάσεις με ένα γενικό μέσο όρο 9 επί 10 σε όλες τις δοκιμασίες.

Όσον αφορά το πρόβλημα που μας απασχολεί, μπορεί κανείς να πει ότι δεν υπήρξε κατά το διάστημα του έτους διδασκαλία ορθογραφίας. Η υπαγόρευση δεν παρουσιάστηκε παρά μόνον ένα μήνα προ των εξετάσεων σαν άσκηση τεχνικής προπαρασκευής για την εξέταση. Υπήρξε εν τούτοις μια μελέτη του τύπου της γλώσσας έμμεσος, αλλά εξαιρετικά αποδοτική. Ήταν μια άσκηση σχεδόν καθημερινή που συνίστατο στην καθημερινή ανάγνωση από τη δασκάλα των κυριωτέρων σελίδων του βιβλίου διαλεγμένου με προσοχή. Εκείνο το χρόνο διαβάστηκαν μόνο «Nils Holgersson» και «Guerre du Feu». Όταν η πράξη ήταν συναρπαστική, δεν έγινοντο σχόλια, αλλά σταματούσαν στην πιο συγκινητική σελίδα και έπειδη η δασκάλα εδιάβαζε πολύ καλά και είχε μια λεπτή ευαισθησία και λογοτεχνικό γούστο είχαν τότε μια ωραία εξήγηση του κειμένου. Αυτή η εξήγηση εδύνατο από τον έσωτερικό τους κόσμο προς τα έξω. Παρελάμβαναν μια συγκίνηση και μια σκέψη, οργανωτική, εν δράσει και πατέλησαν έτσι σε μια ανάλυση του τύπου που έπαιρνε μεγάλες διαστάσεις. Σ' αυτή την άσκηση ασφαλώς βρισκόταν η διάθεση που έπαιρναν οι μαθήτριες να γράφουν και οι ικανότητες που παρουσίαζαν στις δημιουργίες τους. Είναι επίσης βέβαιο, ότι η προσωπικότητα της δασκάλας έπαιξε μεγάλο ρόλο όχι με απ' ευθείας διδασκαλία και τα ιδιαίτερα τεχνικά, αλλά δίνοντας τροφή και ένα σκοπό στις ανάγκες και στις ανώτερες έμπνεύσεις των παιδιών της ηλικίας αυτής. Αυτή η τάση προς το υψηλό, παραμέριζε κάθε τι που ήταν έμπόδιο στην ικανοποίησή του, και είλικε κάθε τι που ήταν αναγκαίο. Έξ αιτίας της προσοχής τους στη μορφή της γλώσσας και τη θέληση για την ορθογραφία, δημιουργήσαν ένα αναγκαίο παράγων για τη δημιουργία, γι' αυτό δεν υπήρξε στην τάξη, πρόβλημα ορθογραφίας.

Τα παραδείγματα που ανέφερα επιτρέπουν να παρατηρήσουμε τη φύση και τη σημασία του προβλήματος της ορθογραφίας. Βλέπει κανείς ότι η προσοχή στη μορφή της γλώσσας παρουσιάζεται στη συνείδηση του παιδιού σαν ένα μέσον να φθάσει σ' ένα σκοπό προσωπικό στην αρχή, έπειτα σε ένα σκοπό συγχρόνως προσωπικό και συνεταιρικό. Παίρνοντας μια σημασία και μια αξία στη συνείδηση του παιδιού, η υποχρέωση της προσοχής στον τύπο δεν είναι εξαναγκαστική. Δίνει απ' εναντίας την αίσθηση της απαλλαγής και είναι επιθυμητή.

Για το παιδί της Α'—Β' τάξεως αυτή η θέληση δεν είναι παρά η εκδήλωση της επιθυμίας του να μεγαλώσει, αυτής της βαθειάς ανάγκης που το σπρώχνει να ύψωθεί πιο πάνω από τον ίδιο τον εαυτό του για να φθάσει τους μεγάλους. Για το παιδί της Γ'—Δ' τά-

ξεως ή θέληση της ορθογραφίας, είναι το ίδιο κανόνας, όπως αυτή που εκδηλώνει για να αποδείξει στον εαυτό του τη δύναμή του, όταν φροντίζει στα παιχνίδια του και στις διαφορές ενεργειών του, να σέβεται τους κανόνες και τους αναγκαίους κανονισμούς για να φθάσει στον ωρισμένο σκοπό. Και στα δύο επίπεδα έστω και αν είναι υπό διαφορετική μορφή και με διαφορετικό δάθος, αυτή η θέληση αντιπροσωπεύει την προσπάθεια της απαλλαγής του Έγώ που εξελίσσει το παιδί κατά τη διάρκεια της αναπτύξεώς του. Αυτή είναι κατ' ουσίαν μια διαβεβαίωση της προσωπικότητας.

Η σημασία αυτή του προβλήματος της ορθογραφίας θα επιτρέψει τώρα να απαντήσουμε στα κύρια ερωτήματα που συνεζητήθησαν. Είπαν ότι πρακτικώς οι μέθοδοι της Νέας Εκπαιδύσεως είχαν ως αποτέλεσμα την κατάπτωση της στάθμης στην ορθογραφία. Σε πολυάριθμες περιπτώσεις φαίνεται ότι έτσι συνέβη. Αυτό όμως αποδεικνύει ότι έγινε κάποιο σοβαρό λάθος στην εφαρμογή των μεθόδων αυτών. Αυτό το λάθος έγκειται σ' αυτό που μπορούμε να αποκαλέσουμε το μυστικισμό του σεβασμού στον αυτοματισμό και στην ελευθερία του παιδιού.

Επίστεψαν, πράγματι, ότι ελευθερώνοντας το παιδί και αφήνοντας ελεύθερη την ενεργητικότητά του, υπό την επίρροη των ζητημάτων που κινούν το άμεσο ενδιαφέρον του, θα πετύχαιναν συγχρόνως και με άλλη μετὰ-ποση του ενδιαφέροντος την προσήλωσή του σε όλες τις μορφές της σχολικής ενεργείας. Άρα, έφάνη ότι η προσοχή στον τύπο, έμενε έξω από το πεδίο του άμεσου ενδιαφέροντός του. Πράγματι, τίποτα δεν φέρνει το παιδί σ' αυτή την κατεύθυνση, άλλ' αντιθέτως το απομακρύνει. Πρώτα ωθείται, έλκεται και παρασύρεται από την ενεργητικότητά του και αυτή τελειώνει μόνη της. Όταν μια φορά ικανοποιηθεί δεν ανέχεται επεξεργασία. Την διαδέχεται κατόπιν η ανάγκη της επικοινωνίας και της ανταλλαγής και αυτή τροφοδοτεί την προσπάθεια της έκφρασεως. Πολύ απορροφημένο από την προσπάθεια αυτή είναι ανίκανο ακόμη να αποσπασθεί από την ίδια την έκφραση της σκέψέως του, για να την θεωρήσει σαν ένα αντικείμενο και να τροποποιήσει τη μορφή της. Σε ένα ψηλότερο ακόμη επίπεδο, το περιμένουν άλλες δυσκολίες. Έπειδη η μορφή της γλώσσας εξαρτάται από την έννοια, πρέπει να γίνει ικανό να πραγματοποιεί αυτές τις άφηρημένες έννοιες που είναι ο προσδιορισμός των σχέσεων που υφίστανται μεταξύ των λέξεων της γλώσσας. Αυτή η προσπάθεια της λογικής λειτουργίας της γλώσσας δημιουργείται πολύ αργά, ενώ το πρόβλημα της ορθογραφίας υφίσταται από την αρχή της σχολικής ζωής.

Μπορεί κανείς να πει, ότι περισσότερο το παιδί υποκύπτει σε ό,τι προκαλεί το άμεσο ενδιαφέρον του και απασχολείται ολοκληρω-

τικά στην εργασία του και λιγώτερο προσέχει τον τύπο της γλώσσας. Από αυτό προέρχεται η κατάπτωση της στάθμης, όπως παραπονούνται. Οι ένθερμοι υποστηρικτές της Νέας Παιδείας φθάνουν μέχρι του σημείου να παραδεχθούν ότι αυτή η έλλειψη είναι τα αναπόφευκτα λύτρα άλλων αποτελεσμάτων πολύ μεγαλύτερης αξίας.

Το λάθος που διεπράχθη έτσι, είναι σοβαρό. Είναι αυτό που θέλησα να καταγγείλω και να προλάβω με τον τίτλο «Καθίκον του μαθητού» (βλ. περιοδικό *Ere Nouvelle* No 6) και με μία «Κριτική μελέτη της έννοιας του ενδιαφέροντος» (*Pur l'Ere Nouvelle* No 8). Συνίσταται κυρίως σε μία λανθασμένη αντίληψη της εκπαιδευτικής μεθόδου, των σχετικών ρόλων του δασκάλου και του μαθητού και ιδιαίτερως λησμονεί το έργο της διευθύνσεως που έχει ο δάσκαλος.

Συνοψίζοντας τις μελέτες αυτές, μπορεί κανείς να πει ότι το ισορροπημένο παιδί δεν θέλει να κάνει κακό και αν κάνει κακό το κάνει γιατί ο δάσκαλος του δεν του έδωσε τα μέσα να άνει το καλό. Αυτά μέσα είναι δύο ειδών. Τα μὲν προσδιορίζουν τους σκοπούς. Τα δὲ δίνουν στο παιδί τα μέσα να τους φθάσει. Το παιδί μόνο του δεν μπορεί να ανακαλύψει ούτε τους μὲν, ούτε τους δὲ και κυρίως τους επιτυχείς σκοπούς που πρέπει να επιδιώξει. Ο δάσκαλος πρέπει να δώσει τους σκοπούς, δηλ. τις αξίες που πρέπει να υπερσχύσουν.

Τα τελικά αποτελέσματα είναι ή αμοιβή που ο δάσκαλος προσφέρει σ' αυτές τις αξίες. Άς δώσει ένα μεγάλο βραβείο στη γραφή και θα έχει καλά γραπτά. Το ίδιο και στην προσοχή για τον τύπο της γλώσσας. Στην αρχή, στο C.P. και στο C.E. οι αξιώσεις δίνονται υπό μορφήν προστακτικών ώστε να φανούν στη συνείδηση του παιδιού σαν μία αναγκαιότητα και έτσι να έχουν τη δύναμη υποχρεώσεως. Στο επίπεδο που ακολουθεί το παιδί φθάνει στη συνείδηση της ανάγκης αυτής, με τη μεσολάβηση της σχολικής κοινότητας.

Εν συντομία, ο ιδιαίτερος σκοπός που δίνεται από τον εκπαιδευτή, και είναι ή προσοχή στον τύπο, επιτυγχάνεται και ολοκληρώνεται σαν μέσον στους γενικούς σκοπούς που ακολουθεί το παιδί μοιραίως και τους φθάνει, στηριζόμενο σε διάφορες πηγές, ανάλογα με τις τάξεις.

Για το «Π. Σχολείο», που δεν υπολογίζει τις πηγές, το πρόβλημα της ορθογραφίας τίθεται με διαφορετικό τρόπο. Έδώ υπάρχουν επίσης απαιτήσεις προστακτικές, αλλά ή υποχρέωση που προβάλλεται επιτυγχάνεται με την πίεση. Η πίεση γυμνή, επειδή αντιτίθεται απ' ευθείας στην ανάγκη της αναπτύξεως και της ελευθερώσεως του παιδιού, θα ήταν ανίσχυρη να δημιουργήσει ένα αίσθημα υποχρεώσεως αν δεν υποκινούσε αντιδράσεις σχετικές, ικανές να χρησιμεύσουν ως κίνητρο της

συμπεφροῶς. Ο φόβος, πρώτον, που βάζει το παιδί στην υποταγή του μεγάλου. Για ν' απαλλαγεί απ' αυτό το αίσθημα και να ελευθερωθεί από την υποταγή το παιδί υποχωρεί στην αξίωση που του επιβάλλουν. Κατόπιν βρίσκουν ένα πλήθος από εγωϊστικά αισθήματα, όπως το φιλότιμο, τη ματαιότητα και τη ζήλεια που προκαλούνται στο παιδί από το ρόλο που προσδίδουν στη σημασία της ορθογραφίας στη διαβάθμιση. Το αποτέλεσμα ορίζεται συγκριτικά, όχι επί τη βάση ενός προτύπου ανωτέρου αλλά του «άλλου» του επομένου. Γιατί ή επιτυχία εκείνου ακυρώνει τη δική του και έτσι ή συμπεριφορά του στρέφεται εναντίον του. Αυτό οείναι αντικοινωνικό και αντίθετο στην ήθική.

Οι δάσκαλοι δεν αγνοούν ότι αυτό το αποτέλεσμα είναι αντίθετο σε μία πραγματική εκπαίδευση, αλλά παραδέχονται αυτό το κακό σαν μία πρόσκαιρη αναπόφευκτη ανάγκη. Δεν μπορούν να την πολεμήσουν παρά καταστρέφοντας το ίδιο τον κανονισμό της τάξεώς τους. Την στάση τους επικυρώνει το γεγονός ότι τα κίνητρα της συμπεριφοράς που προκαλούν με τον τρόπο αυτό, αποδεικνύονται ικανά να προκαλέσουν και να συκρατήσουν την προσπάθεια της προσοχής στον τύπο, όπως την επιθυμούν.

Άλλα ή δύναμη της πίεσεως και οι σχετικές αντιδράσεις των μαθητών παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Απ' αυτό προκύπτει και ή μεγάλη διακύμανση των αποτελεσμάτων μεταξύ διαφόρων τάξεων και μεταξύ μαθητών της ίδιας τάξεως. Για να εξηγήσουν αυτές τις διαφορές παραδέχτηκαν την ύπαρξη ιδιαίτερας σημασίας, ενός «χαρίσματος» ή ευχερείας φυσικής ή μίας ανικανότητας. Το πρόβλημα της ορθογραφίας, έγινε έτσι ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, που διαφέρει ως εκ της φύσεώς του από τα προβλήματα που τίθενται από τις άλλες διδασκαλίες.

Άπλη παρατήρηση της πραγματικότητας, εν τούτοις, είναι αρκετή για να επιβεβαιώσει αυτό το συμπέρασμα. Βλέπει κανείς καθημερινώς, μία τάξη, κακή στην ορθογραφία να γίνεται γρήγορα καλή, με μόνη την αλλαγή του δασκάλου, χωρίς μετατροπή των τεχνικών. Ο αριθμός των παιδιών που είναι ανυπότακτα στην ορθογραφία λιγοστεύει και φθάνει στο μηδέν. Αυτό απέδειξε ή τάξη του Ε. Άλλα πιο φανερό ακόμη είναι το παράδειγμα της τάξεως του κ. C. που ήταν στο ξεκίνημα, μία τάξη ανορθόγραφη και άπετελείτο από παιδιά μεγάλης ηλικίας. Δεν υπάρχει λοιπόν τίποτα το όριστικό στην εκμάθηση της ορθογραφίας έφ' όσον δεν επιβάλλεται μία εκπαιδευτική μέθοδος αυθεντική. Δεν υπάρχει ειδικό γενικό πρόβλημα ορθογραφίας.

Εν τούτοις απομένει μεταξύ όλων των ζητημάτων διδασκαλίας, το ζήτημα της ορθογραφίας που παρουσιάζει μία ιδιαίτερη θέση, γιατί βάζει σ' ενέργεια την πιο περίπλοκη διανοητική ικανότητα. Αυτό σημαίνει ότι αυτή

ή διδασκαλία δημιουργεί προβλήματα ιδιαίτερα και ποικίλα, ανάλογα με τα πνευματικά επίπεδα. Αυτό θα το δούμε παρατηρώντας την έννοια του λάθους και τις σχέσεις του με τα τεχνικά.

Μπορεί κανείς να διακρίνει ανάλογα με την καταγωγή τους, τρεις κατηγορίες λαθών. Η πρώτη, όφειλεται στην ανεπάρκεια εντάσεως της γενικής μεθόδου (processus) ή σε μία έλλειψη συνδέσεως της ιδιαίτερας δραστηριότητας που απαιτείται για την προσπάθεια κατακτήσεως της ορθογραφίας, με τη γενική δραστηριότητα. Σ' αυτές τις δύο περιπτώσεις το παιδί δεν είναι υπεύθυνο για τα λάθη που κάνει και ή διδασκαλία δεν μπορεί να σκεφθεί τα τεχνικά παρά αφού πρώτα καθορίσει την εκπαιδευτική μέθοδο στο σύνολό της. Το πρόβλημα λοιπόν φαίνεται ότι είναι φύσεως αποκλειστικά παιδαγωγικής. Άλλα ή διδασκαλία δεν κατορθώνει να λύσει γιατί δεν ξέρει ή δεν θέλει ή ακόμη γιατί δεν μπορεί.

«Δεν ξέρει» γιατί του λείπει και ή αρμόζουσα επαγγελματική κατάρτιση, και οι οδηγίες που επιβαρύνουν τα επίσημα προγράμματα και αυτούς που έχουν το βάρος της εφαρμογής τους. «Δεν θέλει» όταν έχει ήδη κάνει έκλογη των γενικών σκοπών της εκπαίδευσσεως που υπονοεί ένας ώρισμένος κανονισμός της τάξεώς του. Για να συστήσει κανείς μία διδακτική μέθοδο αξία λόγου, πρέπει το αίσθημα της υποχρεώσεως, που δημιουργεί την ευθύνη και την προσωπικότητα, να ζητηθεί σε μία συνειδητή και θεληματική δραστηριότητα. Αυτοί οι σκοποί προσδιορίζουν την έκλογη των τεχνικών. Άλλοι τελικοί σκοποί έχουν ανάγκη άλλων τεχνικών.

Τέλος, συμβαίνει συχνά, ο δάσκαλος να είναι ανίκανος να δημιουργήσει τον κανονισμό της τάξεως που θεωρεί αναγκαίο γιατί οι συνθήκες που του επιβάλλονται κάνουν αυτή τη δημιουργία αδύνατη. Οι τρεις τάξεις που τοποθετήθηκαν για παράδειγμα ήσαν τάξεις κανονικές, καλά εγκατεστημένες, καλά εφοδιασμένες με όργανα, και με 24—30 μαθητές. Μία τοποθέτηση ανώμαλη, αντιπροσωπευμένη από μία τάξη με 50 μαθητές, εγκατεστημένη σε ένα οίκημα ανεπαρκές και στερημένη από τα απαραίτητα όργανα, κάνει το εκπαιδευτικό έργο αδύνατο. Το πρόβλημα των μεθόδων και τεχνικών, βρίσκεται έτσι υποταγμένο στις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί για λογαριασμό του σχολείου, στη δημοσία ζωή και όπως θα πει ή κ. Σεκλέρ-Φιού, στις κοινωνικές συνθέσεις.

Η δεύτερη κατηγορία σφαλμάτων, αφορά το παιδί με ένα τρόπο πιο άμεσο. Είναι λάθη που κάνει όταν είναι ανίκανος, εκ φύσεως, να ασκήσει την διανοητική εργασία που απαιτούν απ' αυτό. Δεν υπάρχει λάθος εκεί που υπάρχει ανικανότητα. Ο υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος, που προσπαθεί να ενεργήσει σε ένα σημείο εκ φύσεως εξαιρετικά περίπλοκο, χωρίς να λάβει ακριβή γνώσιν του πράγματος

προηγουμένως. Πρέπει πρώτα να ζητήσει από την ψυχολογία τους δρους που γίνονται άφορμή να δημιουργούνται ανακλαστικές συνθήκες και τη σημασία των διαφορών που έχει το παιδί να λύσει, σε κάθε επίπεδο, στη συνειδητή του δραστηριότητα. Έπειτα πρέπει με την παιδαγωγική του πείρα να περιμένει την ώρισμένη στιγμή που το παιδί θα μπορέσει να πάρει την ευθύνη ενός ώρισμένου τύπου της γλώσσας. Π.χ. όταν το παιδί φθάσει στην κατανόηση ενός κανόνος ή στη διάκριση ώρισμένων ρηματικών τύπων που είναι όμοιοι φωνητικώς (ai-er-é) τότε θα είναι δυνατό να του ζητηθεί σαν μία υποχρέωση, ή παρατήρηση του κανόνος και των τύπων. Όχι νωρίτερα.

Στην περίπτωση αυτή ή παιδαγωγικός πειρατισμός σύγκειται στην εκτέλεση των ιδίων ασκήσεων, υπό τις ίδιες συνθήκες, από τάξεις του ίδιου επιπέδου και του ίδιου περιβάλλοντος. Η αντιπαράθεση των αποτελεσμάτων επιτρέπει να προσδιορισθεί ή μέσος δρος της μαθήσεως που σημειώνεται σ' ένα δεδομένο επίπεδο. Η ανάλυση των διακυμάνσεων μεταξύ διαφορετικών τάξεων και των μαθητών μίας ίδιας τάξεως αποκαλύπτει τον ρόλο των διαόρων παραγόντων. Τα τεχνικά που θα χρησιμοποιηθούν, θα αποτελούνται από μεθοδικές ασκήσεις που, απομονώνοντας μία συνειδητή ενέργεια νοερή από το σκοπό του, θα δυναμώσουν την οργανωτική της δύναμη.

Η τρίτη κατηγορία λαθών, αντί ν' αναφέρεται σε μία τάξη στο σύνολό της, παρατηρείται σε παιδιά που ενώ βρίσκονται σε μία κανονική τάξη, δείχνονται ανυπότακτα στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Φθάνουν, στο σημείο να παραδεχθούν ότι το μυαλό των παιδιών αυτών έχει προσβληθεί από μία έμφυτη δυσχέρεια σ' αυτή την μάθηση. Η ανάλυση της περιπτώσεως αυτής δείχνει αντιθέτως ότι αυτό προέρχεται από διάφορες αιτίες που είναι δυνατό να προσδιορισθούν.

Τα λάθη προέρχονται, είτε από λειτουργικές παραχές της πνευματικής δραστηριότητας, που δοκιμάζεται στη μέθοδο της μαθήσεως, είτε από οργανική κατασκευή που έλέγχει αυτή τη δραστηριότητα.

Οι λειτουργικές παραχές μπορεί να είναι τυχαίες και πρόσκαιρες ή μόνιμες και διαρκείας. Οι πρώτες όταν δεν είναι προϊόν φυσιολογικών παραχών είναι κατηγορίας που αναφέρονται στη σπαργή. Άλλα όποια και αν είναι ή άφορμή τους ενεργούν πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, που είναι μία άποφυγη της προσοχής. Όταν τις πάρει κανείς από την καταγωγή τους, ή εξάλειψη των αιτίων κάνει να εξαφανισθούν τα αποτελέσματα. Άλλα όταν τις άφισει κανείς να μείνουν, προκαλούν μία καθυστέρηση που γίνεται σοβαρή και παρουσιάζει όλους τους χαρακτήρες μίας ανικανότητας έμφυτου. Τίποτα δεν επιβεβαιώνει εκ των προτέρων αυτήν την κρίση. Η παρατήρηση την εξασθενεί. Το 1949, ή τάξη των καθυστερημένων του S. έσχημάτισε ομάδα από 30

παιδιά καθυστερημένα 10 έως 13 ετών και πολύ αδύνατα στην ορθογραφία. Στα χέρια μιάς εξαιρετικής παιδαγωγού τα παιδιά έσχημάτισαν γρήγορα μια τάξη όμογενή, έμψυχωμένη από ζωντανό πνεύμα συνεργατικό, που μαρτυρούσε μια θέληση που υπεστηρίζετο από επιμέλεια, ή οποία τροφοδοτούσε μια μεγάλη δύναμη προσοχής. Τα αποτελέσματα στην ορθογραφία ήταν ταχύτατα και άποφασιστικά. Οι λειτουργικές μόνιμες ταραχές, μπορούν να έχουν άλλη προέλευση, από το σχολικό άποφασιστικό και να προέρχονται από την προσχολική ηλικία. Είναι η περίπτωση των παιδιών που η γενική διανοητική δραστηριότητά τους, έλλειψι ευνόικων συνθηκών, προσβάλλεται πολύ νωρίς από στάση ανάπτυξης. Οι αδυναμίες και οι ασυμφωνίες που παρατηρεί κανείς τότε σ' αυτή την δραστηριότητα, που έχουν γίνει σοβαρές από ταραχές διαγωγής που έχουν την ίδια καταγωγή, κάνουν το παιδί αυτό που ονομάζουν ανεπαρκές, να χαρακτηρίζεται από την δυσχέρεια στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

Αυτό δεν σημαίνει εν τούτοις ότι υπάρχει εκεί μια δυσχέρεια έμφυτη. Το 1950 η δασκάλα που είχε πραγματοποιήσει τη μεταμόρφωση της τάξεως S. είχε αποτελέσματα εξ ίσου άποφασιστικά σε ένα καλύτερο επίπεδο σε μια τάξη τελειοποίησης (classe de perfectionnement) ενός μέσου βαθμού ανεπαρκείας διανοητικής πολύ έντονου. Εκεί επίσης μια παιδαγωγική ενέργεια κατέρθωσε να δημιουργήσει μια διαγωγή γενική και να προκαλέσει μια διανοητική δραστηριότητα, που είχαν ως αποτέλεσμα την εκμάθηση των στοιχειωδών τύπων της γλώσσας.

Υπάρχει ακόμη μια φαινομενική δυσχέρεια στην ορθογραφία που παρατηρείται σε μαθητές, κατά τα άλλα μίας νοητικής ικανότητας κανονικής και μάλιστα ανωτέρας. Για να το εξηγήσουμε πρέπει ν' ανατρέξουμε στην προέλευση του σχηματισμού του λανθασμένου αυτόματου, δηλ. στη σύνθεση (liaison), στις συνθήκες της ανακλάσεως μεταξύ της εικόνας που βλέπει και της ακουστικής έντυπώσεως. Στην ανάγνωση αυτή η σύνθεση δεν αντιπροσωπεύει παρά τον πρώτο χρόνο της μεθόδου της μαθήσεως του τύπου. Η δεύτερη αποτελείται από την επιστροφή στην οπτική εικόνα από την επανάληψη του ήχου που παίζει τότε το ρόλο έρεθίσματος. Ο σωστός σχηματισμός της συνθέσεως εξαρτάται επίσης από την ακρίβεια των δύο αυτών συμπληρωματικών ενεργειών.

Η αντίσταση του λανθασμένου αυτόματου που δημιουργείται από το λάθος, προέρχεται από το αυτόνομο παιγνίδι μίας επιτήτου νευρώσεως. Για να νικήσει κανείς αυτή την αντίσταση πρέπει να οδηγήσει στο πεδίο της συνειδήσεως μια δραστηριότητα που ανεπτυχθεί έξω από τον έλεγχο της και που είχε διαφύγει από τη δύναμη της οργανώσεως. Το αποτέλεσμα δεν θα επιτευχθεί μόνον όταν

χρησιμοποιήσει κανείς τεχνικά διαρθρώσεως (αντιγραφή των λανθασμένων λέξεων) αλλά όταν δώσει το ανώτατο όριο της ποιήσεως στα γενικά τεχνικά της μαθήσεως.

Μόνον όταν αυτά αποδεχθούν, χωρίς δύναμη, τότε και μόνον θα παραδεχθούμε την ύπαρξη πλημμελούς κατασκευής των φωνητικών οργάνων των ακουστικών ή του νευρικού συστήματος. Ο παιδαγωγός τότε παραχωρεί τη θέση του στον ψυχολόγο γιατρό, του οποίου η διάγνωση του είναι απαραίτητη για την οργάνωση των τεχνικών διορθώσεων, συμπληρωματικών των γενικών τεχνικών που έχουν πάντοτε την αξία τους.

Γενικά η διόρθωση των λαθών των τριών κατηγοριών και ο όρισμός των τεχνικών, ξεκινούν πνάτοτε από τη γνώση του παιδιού, που υπολογίζεται, στα διάφορα στάδια της ανάπτυξεώς του, από τις διάφορες μορφές της ενεργητικότητός του. Αλλά οι έρευνες της ψυχολογίας πραγματοποιούνται έξω από το σχολείο. Αν η ψυχολογική ανάλυση εισχωρεί κάποτε έως εκεί λόγω της εργασίας της της αναλύσεως, συγχρόνως υποβάσται την εκπαιδευτική μέθοδο.

Η ψυχολογική ανάλυση δεν μπορεί να συλλάβει παρά τις επιτυχείς πλευρές μίας ενεργείας χωρισμένης από την έννοιά της και να προσδιορίσει μια κατάσταση, δηλ. ένα γεγονός. Ο παιδαγωγός, αντιθέτως, αναλαμβάνει το παιδί ολόκληρο, σε μια δραστηριότητα λειτουργική, όπου σε αιτίες είναι εν ενεργεία. Όπως απέδειξε ο C. Bernard στη βιολογία, η συνθετική δραστηριότητα του ζώου ξεπερνάει πάντοτε το ποσόν της δραστηριότητος των παραγόντων που τη συνθέτουν.

Αυτό που, στην περίπτωση αυτή, κανονίζει το σύνολο, είναι η συνειδηση στην ύψηλότερη έκφραση, τη θέληση. Αυτός ο άποφασιστικός παράγων, είναι και ο ίδιος υπό την εξάρτηση ενός άλλου, που είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτής. Όταν ο ψυχολόγος δεν μπορεί ποτέ να είναι άλλο από ένας μάρτυρας, αυτό είναι ένας πρωταγωνιστής και εξαρτάται από τον τρόπο που παίζει το ρόλο του να προσδιοριστεί ή έκβαση. Η διευθύνουσα ενέργειά του οποιοδήποτε και αν είναι το αντικείμενο στο οποίο εφαρμόζεται, εξασκείται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο: Συνίσταται στο να προκαλέσει μια νοητική δραστηριότητα που αντλεί τις αφορμές της άσκήσεώς της από τη συνειδηση των σκοπών της και που με τις δυνάμεις που χρησιμοποιεί δημιουργεί την ίδια της τη δύναμη. Αυτή η δραστηριότητα προσδιορίζεται στις μεθόδους της από δυο μεγάλες διευθύνουσες ιδέες, που αντιπροσωπεύουν τα αποτελέσματα των ψυχολογικών επιστημών της παιδικής ηλικίας: Για την ανάπτυξη της διανοίας του παιδιού κατά στάδια (H. Malin) και τον διευθύνοντα ρόλο, στο σχηματισμό της συνειδήσεως και της προσωπικότητος, της ανωτέρας φυσικής δραστηριότητος της περιφερειακής νευρικής ζώνης.

ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΗΛΕΙΑΣ

Επιμέλεια κ. Κ. ΚΟΛΟΒΟΥ, Επιθεωρητού Σχολείων

(Συνέχεια από το προηγούμενο)

Γ'.

Γεωγραφία, εις Ε' τάξιν, υπό ΚΩΝΣΤΑΝΤΟ-ΠΟΥΛΟΥ ΟΔΥΣΣΕΩΣ, του Β' Έξαταξίου (Προτύπου) ΠΥΡΓΟΥ

1) ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

α) Η σημασία της Γ. εξάγεται εκ της αληθείας ότι είναι αδύνατος ο βίος άνευ της γνώσεως του περιβάλλοντος εις το όποιον ζώμεν, των κρατούσων εν αὐτῷ συνθηκών, σχέσεων

Η συνέχισις της εκπαιδευτικής μεθόδου είναι έτσι εξασφαλισμένη από την διαρκή δράση της δυνάμεως και της θελήσεως του παιδιού.

Μια τελευταία λέξη. Αυτή η έθελοντική αντιπροσώπηση της εκπαιδεύσεως είναι βαθύτατα αίσιοδοξος, για το παιδί όπως και για τον διδάσκοντα, γιατί και για τους δυο, η θέληση είναι ο παράγων που προσδιορίζει την ενεργητικότητά του. Αλλά αυτή η αίσιοδοξία είναι άλλης φύσεως και έχει άλλη βάση απ' αυτή που δοκιμάζει η Νέα Άγωγή και το καθιερωμένο σχολείο. Η πρώτη, έχοντας εμπιστοσύνη σε μια δύναμη στιγμιαία και απροσδιόριστη του παιδιού, του προσφέρει την ικανότητα να οργανώνει μόνο του τις διάφορες μορφές της νοητικής του ικανότητος. Το δεύτερο ασχολείται, για την οργάνωση αυτή, σε γενικά τεχνικά που στρέφονται προς τα αποτελέσματα χωρίς να εξετάζουν τις αιτίες. Αλλά, υπονοεί ότι οι αιτίες αυτές εδρεύουν στη δύναμη ενός «πνεύματος που έχει δοθεί εκ των προτέρων». Στην πραγματικότητα τα δύο συστήματα αποτελούν δυο έκφρασεις ενός μεταφυσικού πνευματισμού. Η αίσιοδοξία για την οποίαν πρόκειται εδώ, βασίζεται στην έμπιστημονική γνώση του συγκεκριμένου παιδιού. Σημαίνει ότι τα παιδαγωγικά τεχνικά, όπως όλα τα τεχνικά, δηλ. όπως όλα τα μέσα ενεργείας στη φύση, προσδιορίστηκαν παρατηρώντας τους κανόνες που οδηγούν πάντοτε στην επιτυχία και είναι της πνευματικής μεθόδου. Η παιδαγωγική αίσιοδοξία που διεπιστώθη, δεν είναι έτσι παρά μια περίπτωση έκφρασεως της εμπιστοσύνης στην έπιστήμη και της εμπιστοσύνης του ανθρώπου σε μια δημιουργική δύναμη που εφαρμόζεται στον εαυτό του.

Μετάφραση ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ

και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εν τῷ περιβάλλοντι στοιχείων και του ανθρώπου.

Όθεν σκοπός του μαθήματος της Γεωγραφίας είναι η γνώσις του περιβάλλοντος εις το όποιον ο άνθρωπος ζῇ, των εν αὐτῷ συνθηκών και των σχέσεων (μεταξύ των εν αὐτῷ στοιχείων μεταξύ των και μεταξύ αυτών και του ανθρώπου ως και μεταξύ ανθρώπων της μίας περιοχής μετὰ των άλλων περιοχών της γῆς).

β) Πέραν τούτου ο σκοπός του μαθήματος της Γεωγραφίας είναι μορφωτικός και παιδευτικός.

Η αγάπη προς την πατρίδα στενωτέρα και ευρείαν αποτελεί βασικὸν σκοπὸν. (Επίμονος επίδωξις μας θα είναι να αποκτούν οι μαθηταὶ διὰ της Γεωγραφίας την υπερηφάνειαν ότι ανήκουν εις τὸ Ἑλληνικὸν Ἔθνος ως και τὸ συναίσθημα της εὐθύνης διὰ τὸ μέλλον τοῦ Ἐθνους μας. Ὁμοίως ἡ τὸν σκῆψις τοῦ θρησκευτικοῦ συναίσθηματος.

2) ΕΚΛΟΓΗ ΥΛΗΣ

Εἰς τὰς Α', Β' καὶ Γ' ἡ ὕλη θὰ εἶναι πατριδογνωστική.

α) Εἰς τὴν Α' τάξιν τὸ σχολεῖο καὶ τὰ περίξ τοῦ σχολείου, τὸ σπίτι καὶ τὰ περίξ αὐτοῦ θὰ αποτελέσουν τὴν ὕλην.

β) Εἰς τὴν Β' τάξιν ολόκληρος ἡ πόλις ἢ τὸ χωρίον καὶ τὰ γεωγραφικὰ στοιχεῖα αὐτῶν, ἅτινα ἐπισκέπτονται. Ἐπὶ τούτου διδάσκονται αἱ γεωγραφικαὶ ἔννοιαι ἐποπτικῶς.

γ) Εἰς τὴν Γ' τάξιν γίνεται ἐπέκτασις ἐκ ολόκληρον τὴν ἰδιαιτέραν πατρίδα (δοτῆν ἑκτασιν δύναται νὰ ἴδῃ τις ἐξ ὕψηλου σημείου) καὶ εἰς τὴν ἐπαρχίαν καὶ ἐν τέλει τοῦ ἔτους εἰς τὸν νομόν.

δ) Εἰς τὴν Δ' ο νομὸς τοῦ μαθητοῦ καὶ γίνεται ἐπέκτασις εἰς τὴν γεωφυσικὴν περιοχὴν (π.χ. Πελοπόννησος).

ε) Εἰς τὴν Ε' τάξιν ἡ λοιπὴ Ἑλλάς, τὰ γειτονικά πρὸς αὐτὴν κράτη—Μαθηματικὴ Γεωγραφία (τὰ εὐκολά).

στ) Εἰς τὴν ΣΤ' ἡ Εὐρώπη. Τὰ σπουδαιότερα κράτη καὶ τὰ ἔχοντα μετὰ τὴν Ἑλλάδα σχέσιν. Τὰ λοιπὰ κράτη ἀκροθιγῶς. Αἱ λοιπαὶ ἡπείροι καὶ τὰ σπουδαιότερα καὶ σχέσιν μετὰ τὴν Ἑλλάδα ἔχοντα κράτη αὐτῶν. Τὰ λοιπὰ κράτη ἀκροθιγῶς.

3) ΔΙΑΤΑΞΙΣ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

α) Βαίνομεν ἐκ τῶν ἐγγύς πρὸς τὰ μικρὰ καὶ ἐκ τῶν ψυχολογικῶς ἐγγύς πρὸς τὰ ψυχολογικῶς μακρὰν. (Πγχ. Ἡ Κύπρος διὸ τοὺς μαθητὰς μας μέχρι τῆς τετάρτης τάξεως εἰ-

ναι μακράν, αλλά ψυχολογικῶς ἐγγύτατα. Δι' αὐτό δύναται νὰ διδαχθῇ). Ὁμοίως ἐκ τῶν εὐκόλων πρὸς τὰ δύσκολα, ἐκ τῶν συγκεκριμένων εἰς τὰ ἀφηρημένα.

4) ΜΕΘΟΔΙΚΑΙ ΑΡΧΑΙ

α) Ἡ φύσις τῆς γεωγραφικῆς ὕλης εἶναι τοιαύτη ὥστε πάντα τὰ ἐν αὐτῇ γεωγραφικὰ στοιχεῖα, ἄνθρωποι καὶ ὁ βίος των, ζωα καὶ φυτὰ εὐρίσκονται εἰς ἀλληλεξάρτησιν καὶ ἀλληλεπίδρασιν.

β) Ἡ ἰδιάζουσα αὐτῇ φύσις τῆς γεωγραφικῆς ὕλης ἀπαιτεῖ ὅπως τὰ πάντα ἐν τῇ διδασκαλίᾳ εὐρίσκονται βάσει τοῦ νόμου τῶν αἰτιῶδων σχέσεων.

γ) Ἀποφεύγουμεν τὴν ἀπλὴν ἐκθεσιν τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων εἰκὴ καὶ ὥς ἔτυχε.

δ) Προκειμένου περὶ τῶν ἀνωτέρων τάξεων, ἐπειδὴ ἡ γεωγραφικὴ ὕλη περιέχει στοιχεῖα, γεγονότα, φαινόμενα καὶ καταστάσεις, πού δὲν ὑποπίπτουν εἰς τὰς αἰσθήσεις, βασικὴ ἀπαιτήσις εἶναι ὅπως τὴν μέθοδόν μας διέπῃ ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας.

ε) Τὸν μαθητὴν μας χαρακτηρίζει ἡ ὑπαρξὶς ζωηροῦ διαφεροντος καὶ ἐνεργητικότητος. Ταῦτα ὑποδεικνύουν εἰς ἡμᾶς τὰς μεθοδικὰς ἀρχὰς τῆς αὐτενεργείας καὶ τῆς αὐτοτελοῦς ἐργασίας.

5) ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

α) Λόγω τῆς ἰδιαζούσης φύσεως τῆς γεωγραφικῆς ὕλης χρησιμοποιούμεν πάσας τὰς μορφὰς διδασκαλίας. Ἡ βιολογικὴ ἢ γενετικὴ μορφή εἶναι βασικὴ.

β) Ὁ ἐλεύθερος διάλογος, ὡς διευκολύνων τὴν αὐτενεργὸν πρόσκλησιν καὶ ἐπεξεργασίαν τῶν γεωγραφικῶν γνώσεων καὶ διότι εἶναι σύμφωνος πρὸς τὴν ἀπαιτήσιν τῆς αὐτοτελοῦς ἐργασίας, χρησιμοποιεῖται εὐρύτατα.

6) ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

α) Ἡ πρέπουσα πορεία εἶναι ἡ τριμερής, ἥτις λαμβάνει τὴν κάτωθι μορφήν.

1) Θέσις τοῦ προβλήματος, τῆς ἐξεταστέας ἐνότητος.

Προϋπόθεσις ἡ ὑπαρξὶς μονίμου διαφέροντος καὶ οὐχὶ στιγμιαίου (ταχυδακτυλογράφικως ἐκμαιεθέντος).

2) Ἀναζήτησις ὑπὸ τῶν μαθητῶν τῶν μέσων ἐργασίας.

Ζητοῦν οἱ μαθηταὶ πληροφορίας ἀπὸ γονεῖς, ἀδελφοὺς ἢ εἰδικούς, εὐρίσκουν βιβλία, λεξικά, ἀναζητοῦν χάρτας πάσης φύσεως, εἰκόνας κάρτες-ποστάλ, ἐνδυμασίας, προϊόντα κλπ.

3) Κατάστρωσις τοῦ σχεδίου ἐργασίας, δηλ. τῆς ἀκολουθητέας ὁδοῦ διὰ τὴν ἐξέτασιν τῆς ἐνότητος.

Καὶ ὁ ἅλλος πορεία ἐργασίας, ὡς ἀκολουθεῖται τὸν νόμον τῶν αἰτιῶδων σχέσεων, προ- κρινεῖται ἡ κάτωθι:

α) Ὁικονομικὰ στοιχεῖα: Θέσις, ἔκτασις, ὁ- ρισμὸς καὶ φύσις τοῦ ἐδάφους, κλίμα, ὕ- ψος.

β) Οἰκονομικὰ στοιχεῖα: Φυτὰ, ζῶα, προϊ- όντα, ἀσχολίαι τῶν κατοίκων, ἐμπόριον, βιο- μηχανία, συγκοινωνία.

γ) Πολιτικὰ στοιχεῖα: Πληθυσμός, πόλεις, λαὸς καὶ ἡ ἱστορία του, ἡ γλῶσσα, ἡ θρη- σκεία, ὁ πολιτισμός του, τὰ ἥθη καὶ ἔθιμα κλπ., κλπ.

3) Ἐκτέλεσις τῆς ἐργασίας.

α) Ἐκτελεῖται κατὰ τὸ καταστρωθὲν σχέ- διον ὑπὸ τῶν μαθητῶν ἢ ὁμάδων μαθητῶν, τη- ρουμένης ἀπολύτως τῆς ἀρχῆς τῆς αὐτενε- ργείας.

β) Ὁ ἐλεύθερος διάλογος χρησιμοποιεῖται εὐρύτατα.

γ) Ὁ διδάσκαλος δὲν ἐπεμβαίνει. Λαμβά- νει μέρος εἰς τὴν συζήτησιν ὡς μέλος τῆς τά- ξεως ὅταν τὸν ἐρωτοῦν ἢ ὅταν τὸ θεωρῇ ἐπι- δεβλημένον.

5) Ἐμπέδωσις.

α) Κατ' αὐτὴν ἐκφράζεται ἡ διδαχθεῖσα ἐ- νότης γλωσσικῶς, γραπτῶς, ἰχνογραφικῶς, μὲ κατασκευὰς πλαστικῶς ἢ εἰς τὸ ἀμμοδοχεῖον ἢ ἄλλως πῶς. Αἱ κατασκευαὶ καὶ ἰχνογραφή- σεις πρέπει νὰ γίνωνται ὑπὸ κλίμακα, διότι μόνον οὕτω συλλαμβάνεται ἡ πραγματικότης.

β) Ἀναγινώσκονται περιγραφαί, ἐπιστο- λαί, λευκώματα.

Για λευκώματα ὅταν περιέχουν προϊόντα καὶ φωτογραφίας ἢ καὶ πληροφορίας χρησιμοποι- οῦνται καὶ κατὰ τὴν βασιμίδα τῆς ἐκτελέσεως τῆς ἐργασίας.

γ) Ἡ πορεία διδασκαλίας δὲν θὰ εἶναι ἁ- καμπτος, παγίον τι σχῆμα. Πρέπει νὰ χαρα- κτηρίζεται διὰ τὴν εὐκαμψίαν τῆς ἀναλογῆς τῆς ἐκάστοτε ἐνότητος καὶ τῶν περιστάσεων, ἀρκεῖ ὅμως νὰ τηροῦνται αἱ μεθοδικαὶ ἀρχαὶ ἐποπτείας, αὐτενεργείας, ἐργασίας, συνεργα- σίας καὶ συγκεντρώσεως, καθὼς καὶ ὁ νόμος τῶν αἰτιῶδων σχέσεων.

δ) Ἡ ἀλήθεια περὶ τῆς ἀμοιβαίας ἐπιδρά- σεως καὶ ἀλληλεξαρτήσεως τοῦ ἐδάφους καὶ τῶν ἀνθρώπων νὰ διαπνέη τὴν διδασκαλίαν μας.

ε) Ἡ διδασκαλία τῆς Γεωγραφίας πρέπει νὰ ἐφορμάται ἀπὸ κάποιο ἰδιαιτερό γνωρίσμα χαρακτηριστικὸ τοῦ ὑπὸ ἐξέτασιν τόπου.

6) Προϋποθέσεις.

Προϋποθέσεις ἐπιτυχούς διδασκαλίας τῆς Γεωγραφίας εἶναι δύο:

α) Ἡ προϋπαρξὶς μεθοδικῆς διδασκαλίας τῆς Πατριδογνωσίας εἰς τὰς τρεῖς κατωτέρας τάξεις.

Ἡ Πατριδογνωσία εἶναι ἡ βάση τῆς Γεω- γραφίας καὶ προϋπόθεσις αὐτῆς.

Ἐκ τῶν πατριδογνωστικῶν στοιχείων βαί- νομεν εἰς τὰ γεωγραφικὰ τοιαῦτα. Τὰ πατρι- δογνωστικὰ στοιχεῖα σχεδιάζονται ἢ κατα- σκευάζονται πλαστικῶς ἢ εἰς τὸ ἀμμοδοχεῖον.

Δηλαδή ἐκ τῶν φυσικῶν πατριδογνωστικῶν στοιχείων βαίνομεν εἰς τὰ σχέδιά των, τὰ σύμ- बोла μὲ κλίμακα καὶ κατόπιν ἐκ τῶν σχεδίων εἰς τὰ πράγματα.

(Συνέχεια στὸ ἐπόμενο)

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΙΣ ΤΟΥ "ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ,"

Ἀγαπητοὶ Συνάδελφοι,

Οἱ ἐμπορικὸί μας ἀνταγωνισταί, ὡς γνωστόν, ἐπιδιώκουν παντὶ σθένει νὰ χρεω- κοπήσῃ καὶ νὰ κλείσῃ ἐντελῶς ἡ ἐκδοτικὴ μας προσπάθεια. Τοὺς τυφλώνει τόσο πολὺ ἡ ἀναζήτησις ΚΕΡΔΩΝ καὶ βλέπουν τὴν Παιδείαν ἀποκλειστικῶς ὡς ΕΜΠΟΡΙΚΗΝ Ε- ΠΙΧΕΙΡΗΣΙΝ, ὥστε κάθε ἄλλος πού θὰ βρεθῇ στὸ δρόμο τους πρέπει νὰ λείψῃ μὲ κάθε τρόπο.

Ἐμεῖς ὅμως, πού θεωροῦμε τὴν παιδείαν ὡς ΕΘΝΙΚΟΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΜΑ καὶ τὴν ὑπηρετοῦμε ἀνιδιοτελῶς, ἀποβλέποντες, ὅπως ὅλοι τὸ ξέρουν, μόνον σὲ ἠθικὰ καὶ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ κέρδη, λυπούμεθα πολὺ γιὰ τὴν ἀξιοθρήνητη κατάστασιν στὴν ὁποία περιήλθαν οἱ ὅποιοι ἐμπορικὸί ἀνταγωνισταί μας, ἐκ τῆς προόδου πού συνεχῶς ση- μειώνει ὁ ἐκδοτικὸς μας οἶκος, χάρις στῇ ΔΙΚΗ ΣΑΣ ὁλόπλευρη ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΥΛΙΚΗ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΣΗ.

Ἀγαπητοὶ Συνάδελφοι,

—ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ τοὺς ἀνθρώπους αὐτοὺς πού δὲν πιστεύουν οὔτε στὴν Παιδείαν, οὔτε στὸ ἔθνος, μὲ τὴν περιφρόνησίν σας.

—ΒΟΗΘΗΣΤΕ μας ἠθικὰ καὶ ὑλικὰ νὰ μὴν πετύχουν οἱ σκοποὶ τους.

—ΦΡΟΝΤΙΣΤΕ καὶ κατὰ τὸ Νέο Σχολικὸ ἔτος νὰ εἰσαχθῶν παντοῦ τὰ σχολικὰ μας βιβλία. Εἶναι ὅλα ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ καὶ περιλαμβάνονται στὶς ἐπίσημες ἐγκυκλίους τοῦ Ὑπουργείου. Διαδῶστε παντοῦ καὶ τοὺς χάρτες μας (ἀτομικοὺς μαθητῶν καὶ ἀ- ναρτήσεως). Καὶ τὶς ἄλλες ἐκδόσεις («Ἀπαντα Παπαρρηγοπούλου» κ.λ.π.).

—Γιὰ τὴ Μ.Ε.Ν. κατετέθη ἔνστασις στὸ Συμβούλιον Ἐπικρατείας. Θὰ τὴν κερ- δίσουμε σίγουρα καὶ θὰ ἀκυρωθῇ ἡ γνωστὴ ἐγκύκλιος. Θ' ἀργήσῃ ὅμως νὰ βγῇ ἡ ἀπό- φασις. Ἐν τῷ μεταξύ, ὥσπου νὰ ἐκδοθῇ ἡ ἀπόφασις τοῦ Συμβουλίου Ἐπικρατείας, μᾶς ὑπεσχέθησαν ἀρμόδιοι παράγοντες, ὅτι προσεχῶς θὰ ἀνακληθῇ καὶ ἀπὸ τὸ Ὑπουρ- γεῖον μας.

Ἀγαπητοὶ Συνάδελφοι,

Ὁ Ἐκδοτικὸς μας Οἶκος εἶναι ΔΙΚΟΣ ΣΑΣ, ἀνήκει στὸ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΚΛΑ- ΔΟ, δὲν εἶναι δικὸς μας. Σεῖς τὸν δημιουργήσατε. Ἐμεῖς εἴμαστε οἱ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΑΙ ΤΟΥ. Ὅταν σημάνῃ ἡ ὥρα, θὰ σᾶς ἀποδώσουμε ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟ ΠΕΠΡΑΓΜΕΝΩΝ καὶ θὰ σᾶς ζητήσουμε νὰ μᾶς πῆτε σὲ ΠΟΙΑ ΕΡΓΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΩΦΕΛΕΙΑΣ θὰ πρέπει νὰ χρησιμοποιηθῶν τὰ προκύπτοντα ἐνεργητικὰ τῆς ἐπιχειρή- σεως. Σᾶς τὸ τονίσαμε καὶ ἄλλοτε: ΔΕΝ ΑΠΟΒΛΕΠΟΜΕ σὲ ἀτομικὰ κέρδη. Τὸ ἀπο- δεῖξαμε μὲ τὴν μέχρι τώρα στάσιν μας. Καμμιὰ προσωπικὴ περιουσία δὲν ἔχομε. Τὸ ξέρουν ὅλοι. Καὶ παραλλήλως ξέρουν ὅτι καὶ ὁ πιὸ ἀσήμαντος συγγραφεὺς ἔχει ἀποκτή- σει σημαντικὴ περιουσία (σπίτια, οἰκόπεδα, βίλλες κλπ.). Ὅλοι ΠΛΗΝ ΗΜΩΝ. Βοη- θήστε μας λοιπὸν μὲ τὸν τρόπο σας, μὲ τὸν καλὸ λόγον σας, μὲ τὴν ἀγάπην σας.

Με συναδελφικοὺς χαιρετισμοὺς

Δικός σας πάντοτε

ΧΑΡΗΣ ΠΑΤΗΣΗΣ



ΔΙΑ ΠΡΩΤΗΝ ΦΟΡΑΝ

ΑΠΑΝΤΑ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ

ΤΟΜΟΙ 15 - ΠΟΛΥΤΕΛΗΣ ΕΚΔΟΣΙΣ - Σελ. 6000

Τὰ «ΑΠΑΝΤΑ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ» κυκλοφοροῦν κατὰ τὴν ἑξῆς σειράν:

Α' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΣ ΙΣΤΟΡΙΑ (τόμοι 5)

Β' ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ (τόμοι 3)

Γ' ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝ. ΕΘΝΟΥΣ (τόμοι 7)

— "Ἦτοι ὁλόκληρος ἡ σειρά τῶν «ΑΠΑΝΤΩΝ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ» θὰ περιληφθῇ εἰς ΔΕΚΑΠΕΝΤΕ (15) πολυτελεῖς τόμους τῶν 400 σελίδων ἑκαστος καὶ θὰ ἀποτελέσῃ ἀπόκτημα καὶ κόσμημα κάθε Ἑλληνικῆς βιβλιοθήκης.

— "Ὅσοι τυχὸν ἔχουν προμηθευθῇ μέχρι σήμερον τὴν «ΙΣΤΟΡΙΑΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΘΝΟΥΣ» ἐκ παλαιῶν ἐκδόσεων καὶ δὲν ἐπιθυμοῦν νὰ ἀποκτήσουν τὴν νέαν ἰδικὴν μας βελτιωμένην καὶ συμπληρωμένην πολυτελῆ ἑκδοσιν, δύνανται νὰ προμηθευθῶσιν μόνον τὴν «ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΝ ΙΣΤΟΡΙΑΝ» τοῦ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ (τόμοι 5) καὶ τὰ «ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ» τοῦ ἰδίου (τόμοι 3). Οὕτω θὰ συμπληρώσουν τὰ «ΑΠΑΝΤΑ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ».

— "Ὅσοι ὅμως δὲν ἀπέκτησαν τὴν ἱστορίαν τοῦ Ἑλληνικοῦ ἔθνους ἐκ παλαιῶν ἐκδόσεων (ἢ τὴν ἔχουν ἀποκτήσει ἀλλὰ ἐπιθυμοῦν τὴν ἰδικὴν μας πολυτελῆ ἑκδοσιν), ἔχουν τώρα τὴν μοναδικὴν εὐκαιρίαν νὰ προμηθευθοῦν ὑπὸ εὐνοϊκοῦς ὁρους τὰ «ΑΠΑΝΤΑ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ», ἀρχίζοντες ἀπὸ τὴν ἑγνωστον εἰς τοὺς πολλοὺς «ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΝ ΙΣΤΟΡΙΑΝ» τοῦ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ.

ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΕΩΣ ΑΥΤΟΥ
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΦΥΛΛΑΔΙΑ, ΤΙΜΗ ΕΚΑΣΤΟΥ ΔΡΑΧΜΑΙ
ΤΙΜΗ. ΧΡΥΣΟΔΕΤΩΝ ΤΟΜΩΝ, ΕΚΑΣΤΟΣ ΔΡΑΧΜΑΙ 150
ΟΛΟΚΛΗΡΟΝ ΤΟ ΕΡΓΟΝ (15 τόμοι χρυσόδετοι) ΔΡΧ 2.250
ΔΙΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΚΑΤΑΒΑΛΛΟΝΤΑΣ ὁλόκληρον τὴν ἀξίαν μόνον δραχμαὶ 1.500 (δηλαδὴ τοὺς παρέχεται ἐκπτώσεις 33 ο]ο καὶ παραδίδεται εἰς αὐτοὺς ἐξοφλητικὸν τιμολόγιον ἐπὶ τῆς συνολικῆς ἀξίας τοῦ ἔργου καὶ λαμβάνουν τὴν σχετικὴν ἐξοφλητικὴν ἀπόδειξιν).

ΤΑ "ΑΠΑΝΤΑ Κ. ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ"

Ἀληθινὸ στολίδι κάθε Ἑλληνικῆς βιβλιοθήκης

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ : ΧΑΡΗ ΠΑΤΣΗ - ΑΘΗΝΑΙ, ΣΤΑΔΙΟΥ 48 - ΤΗΛ. 36-188