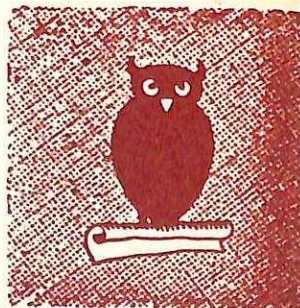


Σχολείο και Ζωή

3

ΜΗΝΙΑΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗ
ΕΠΙΘΕΟΡΗΣΙΣ

ΕΤΟΣ ΙΕ'
ΜΑΡΤΙΟΣ
1967



ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ

«ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ»

ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓ. ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

Έκδίδεται την 1ην εκάστου μηνός
Διευθυντής: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ
Διαχ/σής: ΑΝΔΡ ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ
Γραφεία: 'Ακαδημίας 57 — 'Αθήναι

«L'ECOLE ET LA VIE»

Revue Mensuelle de Pédagogie
Directeur: G. ZOMPANAKIS
Gérant: A. ZOMPANAKIS
Rue: Acadimias 57—Athènes
Année 15 MARS 1967

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Έσωτερικού:

Για τὰ Σχολεία . . . Δρχ. 100
Για τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς : » 60
Ὁργανισμοὺς, Τραπεζὰς κλπ. » 250
Τὸ τεύχος . . . » 10

Έξωτερικῶ:

Για Ἑκπαιδευτικοὺς: 1,5 λίρα Ἀγγλ.
ἢ δολλάρια 4 (Ἑτησίᾳ)
Για σχολεία: 2 λίραι Ἀγγλίας ἢ
δολλάρια 5 5 (Ἑτησίᾳ).
Ἡ συνδρομὴ ἀρχίζει ἀπὸ τὸν Ἰανουά-
ριο ἐκάστου ἔτους καὶ προπληρώνεται
Συνεργασία, γράμματα, ἐπιταγὲς κλπ.
στὴ διεύθυνση: Περιοδικὸ «ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΑΙ ΖΩΗ» ὁδὸς Ἀκαδημίας 57 Ἀθή-
νας (Κ). Τηλ. 633.461 Τ.Τ. 143.

ΕΤΟΣ ΙΕ'

ΜΑΡΤΙΟΣ 1967

ΤΕΥΧΟΣ 3

Διευθύνσεις κατὰ νόμον: Διευθυντοῦ: Βασ. Σοφίας 8—Νέα Σμύρνη.
Τυπογραφικαὶ Ἔργασαι:
Γερ. Α Γεωργιάδου Ὁδὸς Βαλτετσίου 62—'Αθήναι—Τηλ. 624.692

Ἐγγράφονται συνδρομηταὶ καὶ πωλοῦνται προηγούμενα τεύ-
χη τοῦ περιοδικοῦ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ» στὰ Γραφεῖα μας
ΟΔΟΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ 57 — ΑΘΗΝΑΙ — ΤΗΛ. 613 461 Τ. 143

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γ. Ζομπανάκη: Οἱ σχολικὲς ἐκδρομὲς	σελ. 97
Βασιλείου Κ. Φούφα: Ἡ μέθοδος Decroly	» 99
Ἰουλίας Καββαδᾶ: Πειθαρχία χωρὶς τιμωρία	» 106
Ἰωάν. Τακτικός: Ὁ «κατὰ σοφιστῶν» λόγος τοῦ Ἰσοκράτους καὶ αἱ περὶ διδασκαλίας καὶ ἀγωγῆς ἰδέαι αὐτοῦ	» 111
Θωμᾶ Πλατανιά: Τὸ γλωσσικὸ ζήτημα	» 119
Κων. Κίτσου: Ἡ σκέψις τῶν ἐρήβων	» 126
Ἐμμ. Δ. Φρουζάκης: Τὸ παιδί, ὁ χαρακτήρας καὶ τὸ σχολεῖο	» 133
Διεθνὴς Ἑκπαιδευτικὴ κίνησις:	» 139
Ἑλληνικὴ Ἑκπαιδευτικὴ κίνησις:	» 141

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ

ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ - ΕΚΔΟΤΗΣ: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ

Έτος ΙΕ'

Μάρτιος

Τεύχος 3

Οἱ σχολικὲς ἐκδρομὲς

Γιὰ τὶς σχολικὲς ἐκδρομὲς ἀφιερώνονται πολὺ λίγες ἡμέρες τὸ χρόνο. Καὶ ὅμως οἱ ἡμέρες αὐτὲς περιλαμβάνουν γιὰ τὸν μαθητὴ τὰ πρὸ εὐτυπωσιακὰ βιώματα τῆς σχολικῆς του ζωῆς. Γιὰ τὸν παιδαγωγὸ καὶ τὸν δάσκαλο οἱ ἐκδρομὲς προσφέρουν ἐξαιρετικὲς καὶ πολύτιμες εὐκαιρίες νὰ μεταδώσουν ζωντανὴ καὶ πηγαία μόρφωση με τὴν ἰσχυρὴ ἐπίδραση τῆς ἄμεσης ἐπαφῆς με τὸ διδακτικὸ ὕλικό, νὰ γνωρίσουν καὶ νὰ διαπλάσουν τὴν προσωπικότητα καὶ τὸν χαρακτήρα τοῦ μαθητοῦ. Γιὰ τὴ σημασία τῶν ἐκδρομῶν μέσα στὰ πλαίσια τῆς καθολικῆς μορφώσεως τοῦ νεαροῦ μας βλαστοῦ δὲν θὰ ἀσχοληθοῦμε ἐδῶ ἐκτενέστερα. Ὅλοι οἱ μεγάλοι παιδαγωγοὶ περιλαμβάνουν τὰ πλεονεκτήματα τῶν ἐκδρομῶν στὴ σειρὰ τῶν παιδαγωγικῶν τους σκέψεων. Σήμερα οἱ ἐκδρομὲς κατέχουν ἐπίκεντρον θέση στὰ σχολικὰ προγράμματα.

Οἱ ἐκδρομὲς εἶναι μιὰ πολὺ ἐλεύθερη τέχνη τῆς κινήσεως μέσα σ' ἓνα τοπίο. Ἔτσι καὶ ὁ μαθητὴς αἰσθάνεται ἐλεύθερος ἀπὸ κάθε διδακτικὸ καὶ σχολικὸ ἐξαναγκασμό. Ἡ φυσικὴ μονόπλευρη σχέση τοῦ δασκάλου καὶ μαθητοῦ ἐξουδετερώνεται. Τὰ φυσικὰ βιώματα, ἔξω ἀπὸ τοὺς σχολικοὺς τοίχους ἐξομαλύνουν ἐπίσης τὶς ἀντιθέσεις, ἂν καὶ ὁ παιδαγωγὸς παραμένει ἡ ἡγετικὴ καὶ διευθύνουσα δύναμη.

Σὲ πολλὰ σχολεῖα, ὅπου ὑπάρχει ὁ θεσμὸς τῆς σχολικῆς αὐτοδιοικήσεως καὶ οἱ σχέσεις δασκάλου - μαθητοῦ εἶναι πρὸ ἐλεύθερες, τὰ παιδιὰ συμμετέχουν ἄμεσα καὶ δημιουργικὰ σὲ κάθε τεχνικὸ - ὁργανωτικὸ ζήτημα τοῦ σχολεῖου. Ἔτσι ἡ αὐτοδιοίκησις ἀνεβαίνει σ' ἓνα ὑψηλότερο πνευματικὸ ἐπίπεδο καὶ ἀποκτᾷ μεγάλη ἀξία καὶ βάθος.

Ἀπὸ τὶς ἀφθονες δυνατότητες, ποὺ παρουσιάζονται στὴ μαθητικὴ αὐτοδιοίκησις, νὰ συμπράξῃ στὴν ὁργάνωσις τῶν ἐκδρομῶν μποροῦμε νὰ δώσουμε μερικὰ παραδείγματα. Ἄν με τὴ λέξη «ἐκδρομὲς» ἐννοῦμε τὴ διερεύνησις μιᾶς περιοχῆς ἀπὸ ὅλες τὶς πλευρὲς — τὴν κατανόησις τῆς φύσεώς της, τοῦ πολιτισμοῦ της καὶ τῶν ἀνθρώπων της —

ΚΟΡΜΗΤΗΙΑ

97

ΕΒΔΟΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Δ. Βασιλάκης

ΗΜΕΡΟΜ. 11-8-93

ΑΡΙΘ. 46415

παρουσιάζονται ήδη κατά τὸ στάδιο τῆς προπαρασκευῆς τῆς ἐκδρομῆς τὰ ποικιλώτατα προβλήματα, γιὰ τὰ ὁποῖα κάθε μαθητὴς μπορεῖ, ἀνάλογα μὲ τὴ δύναμή του, τὴν προδιάθεσιν καὶ τὴ κλίση του νὰ βοηθήσῃ. Στὴν εὐεργετικὴ συμμετοχὴ τοῦ καθενὸς στὸ κοινὸ ἔργο καὶ στὸ ἀναμενόμενο βίωμα στηρίζεται σὲ τελευταία ἀνάλυση ἡ βαθύτερη ἔννοια κάθε μαθητικῆς αὐτοδιοικήσεως. Ὁ δάσκαλος ἐδῶ θὰ εἶναι ὁ πολὺ ἢ λίγος ἀφανὴς ὁδηγός. Ὁ κάθε μαθητὴς ἢ κάθε ὁμάδα μαθητῶν θὰ ἀναλάβουν γιὰ ἐπεξεργασία ἰδιαίτερες περιοχὲς π.χ. τῆς ἱστορίας, τῆς οἰκονομίας, τῆς γεωλογίας, τῆς βοτανικῆς, τῆς λογοτεχνίας, τῆς λαογραφίας τῆς ἀντίστοιχης ἐκδρομικῆς περιοχῆς. Παράλληλα προβάλλονται προβλήματα κατ' ἐξοχὴν ὀργανωτικῆς φύσεως, ὅπως εἶναι ἡ προμήθεια τῶν τροφίμων, ἡ ὥρα τῆς ἀναχωρήσεως καὶ ἀφίξεως, ὁ τουριστικὸς ὁδηγὸς τῶν δρόμων, ἡ ἀσκήσιον στὰ μέσα προσανατολισμοῦ κ.λ.π.

Οἱ προπαρασκευαστικὲς αὐτὲς ἐργασίαι θὰ μπορούσαν νὰ συνεχίζωνται καὶ ἀξιοποιοῦνται κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἐκδρομῆς. Σ' αὐτὲς θὰ μπορούσαν νὰ προστεθοῦν καὶ ἄλλες, ὅπως: ἡ προσφορὰ τῶν μαθητῶν, νὰ κρατοῦν τὴν τάξιν στὸ καταφύγιον, ὅπου θὰ καταλύσουν, νὰ ἀναλαμβάνουν τὴν ὁδηγίαν τῶν ἐκδρομικῶν ἐξερευνήσεων τῆς περιοχῆς, νὰ γράφουν τὸ βιβλίον τῶν ἐκδρομῶν, νὰ φωτογραφίζουν καὶ νὰ κάνουν σκίτσα, στὴν ἀνάγκη νὰ προσφέρουν βοήθειαν. Μετὰ τὸ τέλος τῆς ἐκδρομῆς πρέπει νὰ γίνῃ ἡ βαθύτερὴ τῆς ἐπεξεργασίας: νὰ μελετηθῇ τὸ ἡμερολόγιον τῆς ἐκδρομῆς, νὰ γίνουν σχετικὲς ὁμιλίαι καὶ νὰ ἀπορτισθῇ ἕνα τετράδιον ἐκδρομῶν. Νὰ δικαιολογηθοῦν, νὰ συμπληρωθοῦν καὶ νὰ ὁλοκληρωθοῦν ὅλες οἱ συναντήσεις μὲ τὰ φυσικὰ, ἱστορικὰ, λαογραφικὰ ἐκπολιτιστικὰ φαινόμενα ποὺ δὲν κατανοήθηκαν καὶ δὲν χωνεύτηκαν καλὰ. Ἀποφαστικὴ σημασία ἔχει ἰδίως ἡ ἀνάθεσις κατὰ τὴν κατανομή τῆς ἐργασίας στὸν κάθε μαθητὴ τῆς ἐκδρομικῆς ὁμάδας ἐνὸς θέματος ἀπὸ τὴν πολυμέρεια τῶν θεμάτων ποὺ προκύπτουν. Ἡ πείρα μας ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς μαθητικῆς αὐτοδιοικήσεως μᾶς δείχνει ὅτι παιδιὰ φιλόδοξα, ἐπιδεικτικὰ καὶ ἐπιμελῆ προθυμοποιοῦνται νὰ ἀναλάβουν ἀξιώματα καὶ προσφέρονται ὅλα νὰ συμμετάσχουν στὴν ὀργάνωσιν τῶν ἐκδρομῶν καὶ αὐτὰ ἀκόμη τὰ σιωπηλὰ, τὰ συντηρητικὰ καὶ ἀσθενικὰ στὸ σῶμα παιδιὰ συμμετέχουν στὸν κύκλον τῆς ἐργασίας, ποὺ φυσικὰ εἶναι πολὺτιμι ἀπὸ παιδαγωγικὴν ἀποψη. Ὅσα ἀναφέρουμε παραπάνω δὲν μπορούν νὰ ἀποτελέσουν ἀπαράβατον κανόνα ἢ εὐρεσιτεχνία. Καὶ ἄλλα πολλὰ ἀκόμη μπορούν νὰ λεχθοῦν γιὰ τὴν ὀργάνωσιν μιᾶς ὁμορφῆς καὶ εὐχάριστης ἐκδρομῆς. Ἡ μεγάλη δυσκολία παρουσιάζεται, ὅταν ὁ διευθυντὴς τῆς ἐκδρομῆς δάσκαλος δὲν εἶναι ὁ κατάλληλος ἄνθρωπος. Μὲ τὴν προσωπικότητά του στέκεται καὶ πέφτει κάθε ἐπιτυχία τῆς ἐκδρομῆς. Τὸ παράδειγμα αὐτὸ δείχνει, πῶς μπορεῖ νὰ πραγματοποιηθῇ μὲ πολλὴ ἐπιτυχία καὶ μὲ γόνιμα ἀποτελέσματα ἡ αὐτοδιοίκησις τῶν μαθητῶν μὲ τὸ πνεῦμα τῆς ἐλευθερίας καὶ αὐθόρμητης συνεργασίας, ὅπως ἀπαιτεῖ ἡ ἰδέα τῶν ἐκδρομῶν. Ἐδῶ μέσα ἀκριβῶς ἐνυπάρχει ὁ παιδαγωγικὸς σκοπὸς τοῦ σχολείου: Ἡ ἀγωγή γιὰ τὴν κοινωνίαν, ἡ μόρφωσις τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς, τοῦ πνεύματος καὶ τοῦ σώματος.

Γ. Ζομπανάνης

Η ΜΕΘΟΔΟΣ DECROLY

Ὁ Ovide Decroly ἐγεννήθη τὴν 23ην Ἰουλίου τοῦ 1871 εἰς τὴν πόλιν Renaix τοῦ Βελγίου. Ἐκεῖ συνεπλήρωσε τὰς ἐγκυκλίους σπουδὰς του καὶ κατόπιν ἐφοίτησεν εἰς τὴν ἱατρικὴν σχολὴν τῆς Γάνδης, ἔθνα διεκρίθη καὶ ἔλαβε τὸ δίπλωμα τοῦ δόκτορος. Ἦκουσε ἐπὶ ἕξι μῆνας μαθήματα καὶ εἰς τὸ Βερολίνον καὶ εἰς τὸ Παρίσι, παρηκολούθησε ἕν ἔτος εἰδικῶς τὴν ψυχιατρικὴν.

Τῷ 1899 ἤρχισε νὰ ἐργάζεται εἰς Νοσοκομεῖα τῶν Βρυξελλῶν, ὅπου ἔλαβε τὴν εὐκαιρίαν καὶ ἐπεδόθη εἰς τὴν ἐξέτασιν τῶν νέων ἐκείνων, οἵτινες παρουσίαζον ποικίλας ψυχικὰς ἀνωμαλίας.

Ἡ τοιαύτη ἐνασχόλησις του μὲ παιδιὰ καθυστερημένα προεκάλεε εἰς αὐτὸν μεγίστην εὐχαρίστησιν καὶ ἱκανοποίησιν, διότι ἀνταπεκρίνετο εἰς ἰδανικὸν τῆς ζωῆς του, εἰς συναίσθημα συμπαθείας καὶ ἰδιαίτερας ἀγάπης του πρὸς πάσας τὰς ἐκ φύσεως ἡδικημένας τρυφεράς ὑπάρξεις.

Διὰ νὰ ἔχῃ εὐθετον τὸν καιρὸν νὰ παρακολουθῇ τὸν ψυχικὸν κόσμον τῶν ἀνωμάλων παίδων καὶ νὰ ἀνακαλύπτῃ τὰ μυστικά του, ὥστε νὰ δύναται κατόπιν νὰ ἐπεμβαίνει καὶ διὰ καταλλήλου τρόπου νὰ ἐπιδρᾷ ἀποτελεσματικῶς εἰς τὴν περίπτωσιν των, δὲν ἐβράδυνε νὰ ἀνοίξῃ τῷ 1901 εἰς τὰς Βρυξελλὰς τὸ πρῶτόν του σχολεῖον. Εἰς αὐτὸ ἐνεγράφησαν θεαίως παιδιὰ, διὰ τὰ ὁποῖα οὐδὲν ἄλλο σχολεῖον ἀνελάμβανε τὴν εὐθύνην τῆς μορφώσεώς των.

Εἰς τὸ σχολεῖόν του δέλεομεν τὸν ἀνθρωπιστὴν Decroly, τὸν ἐπιστήμονα μὲ τὴν θαθεῖαν γνῶσιν τῆς ἀνθρωπίνης ψυχῆς, τὸν ἄριστον καὶ δεξιότεχνην παιδαγωγόν, τὸν διδάσκαλον, ποὺ εἶναι ἀφωσιωμένος εἰς τὸ ἔργον του καὶ θεωρεῖ θεῖαν τὴν ἀποστολήν του. Δίδεται ὅλος εἰς τὰ παιδιὰ, τὰ συναρπάζει μὲ τὴν παιδαγωγικὴν του ἀκτινοβολίαν καὶ ὁμιλεῖ εἰς τὴν ψυχὴν των χωρὶς νὰ ἀφήνῃ στιγμήν, ποὺ νὰ μὴ τὸν αἰσθάνωνται πλησίον του.

Ζῇ μαζὶ των, τὰ παρακολουθεῖ εἰς κάθε των σκέψιν, προσπαθεῖ μὲ ζῆλον καὶ προθυμίαν μεγάλην νὰ ἀνακαλύψῃ τί θὰ ἐρεθίσῃ τὴν φαντασίαν των, τί θὰ κινήσῃ καὶ θὰ διατηρήσῃ τὸ ἐνδιαφέρον των, τί θὰ τὰ ἀπαλλάξῃ ἀπὸ τὴν ἀπροσεξίαν, τί θὰ τὰ κατευθύνῃ εἰς τὴν συγκεντρωμένην παρατήρησιν καὶ οὕτω θὰ συντείνῃ εἰς τὴν ἀνάπτυξιν ἐκουσίας προσοχῆς.

Πρὸς τὸν σκοπὸν αὐτὸν ἔχει ἐφοδιάσει τὸ σχολεῖόν του μὲ πλοῦσιον καὶ ποικίλον εἰς περιεχόμενον ὕλικόν, κατάλληλον νὰ ἐλκύῃ καὶ νὰ συγκρατῇ τὰ παιδιὰ κατὰ τὸν χρόνον τῆς σπουδῆς των.

Οὕτω πολλάκις μετὰ ἕν ἄλλὰ καὶ πλεονα ἔτη κατορθώνει νὰ μεταχειρισθῇ τὴν προσήκουσαν δι' αὐτὰ διδακτικὴν μέθοδον, ἣτις θὰ ἐπιφέρῃ καὶ τὸ ποθοῦμενον ἀποτέλεσμα εἰς ὅ,τι ἐνδιαφέρει τὴν σωματικὴν, πνευματικὴν, ἠθικὴν καὶ ἐπαγγελματικὴν διάπλασιν των.

Τὰ ἀποτελέσματα τοῦ σχολείου του ὡς πρώτη προσπάθεια διαπαιδαγωγικήσεως ἀνωμάλων παίδων τὸν ἐνεθάρρυναν εἰς τὸ ἔργον του, διότι μετὰ χαρὰς παρατήρει τὴν συντελεσθεῖσαν ἐπιτυχίαν, ἐνίστε μάλιστα τὰ παιδιὰ αὐτὰ τὰ καθυστερημένα, ποὺ εἶχε παραλάβει. τὰ τόσον ἡδικημένα ἀπὸ τὴν φύσιν, ἔδλεπε μὲ ὑπέρμετρον τὴν

ικανοποίησιν, ότι παρουσίαζον βελτίωσιν και καλυτέραν ανάπτυξιν από τα δμαλά παιδιά άλλου γειτονικού σχολείου.

Το καθ' όλα ευχάριστον τούτο γεγονός επηύξησε τας προσδοκίας του, τον παρώτρυνε να απασχοληθῇ και με τα κανονικά παιδιά.

Ούτω τῷ 1927 ιδρύει εἰς τὰς Βρυξέλλας ἰδιωτικὸν σχολεῖον, τὸ περίφημον Ecole de 1^{er} Ermitage δι' ἄρρενας και θήλεις, τῶν ὁποίων ἡ ἡλικία ἤρχιζεν ἀπὸ τὰ 4 και ἐφθάνεν ἕως τὰ 14 ἔτη.

Ἐν ἔτει 1928 δι' οἰκονομικῆς ἐνισχύσεως τῶν φίλων του ἀνεγείρει μέγα διδασκάλειον με κήπον τεράστιον εἰς ἑκτασιν, μετὰ δύο δὲ ἔτη, κατέστη ἐφάμιλλον πρὸς τὰ καλύτερα σχολεῖα ἐποχῆς του, κατέστη ἐφάμιλλον πρὸς τὰ καλύτερα σχολεῖα τῆς ἐποχῆς του, προσθέτει και τάξεις μέσης ἐκπαιδεύσεως (ἀπὸ ἡλικίας 4-18 ἐτῶν). Τὸ σχολεῖον του διακρινόμενον διὰ τὴν ζωὴν, τὴν κίνησιν και τὴν δράσιν.

Τὸ ἐχαρακτήριζεν ἡ αὐθόρμητος παιδικὴ ἐκδήλωσις και ἡ δημιουργικὴ ἐργασία, δι' αὐτὸ ὅσοι ἀνώτατοι ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ τὸ ἐπεθεώρουν ἐξεφράζοντο ἐνθουσιωδῶς διὰ τὴν καταπληκτικὴν λειτουργίαν του και συνίστων εἰς τὸ κράτος πᾶσαν δυνατὴν ὑποστήριξιν του.

Ὡς ἐκπαιδευτικὸν ἴδρυμα ἦτο ὁλοκάθαρον, εἰς θέσιν γοητευτικὴν και οὕτω διερρυθμισμένον, ὥστε ἐπέδρα καταπραϋντικῶς εἰς τὴν ψυχὴν τῶν τροφίμων του και διὰ τῆς δλγης του ἐμφανίσεως ἐδημιούργει οἶκτον και χαρούμενον περιβάλλον. Διάφοροι συλλογαὶ ἐπλούτιζον τὰς αἰθούσας τοῦ σχολείου (ταριχευμένα πτηνά, θαλασσιὰ ζῷα, ὑάλινα δοχεῖα με ψαράκια κ.ἄ.)

Ἀντὶ θρανίων ὑπῆρχον ἐν αὐταῖς τραπέζια, περὶ τὰ ὁποῖα ἐκάθητο ὁμάς ἐκ 15 διδασκομένων νέων. Οἱ τοῖχοι τῶν αἰθουσῶν διδασκαλίας ἦσαν διακεκοσμημένοι με εἰκόνας και με ὅ,τι ἄλλο ἐφιλοτέχνουν μόνοι τῶν οἱ μαθηταί.

Εἰς τὰς μεταξύτων σχέσεις τὰ παιδιά οὐδένα εἶχον περιορισμόν. Συνήθιζον εἰς τὴν πειθαρχίαν χωρὶς καταναγκασμόν, ἦσαν ἐλεύθερα νὰ ἐκφέρουν τὴν γνώμην των και ἠρέσκοντο εἰς ὅ,τι πηγαῖον και ζωντανὸν πρᾶγμα: εἰς τὰς ψυχαγωγικὰς ἐκδρομάς, εἰς τὰ ὥραια διαλογικὰ συζητήσεις, εἰς τοὺς ευχάριστους περιπάτους και εἰς ἐνδιαφερούσας διηγήσεις.

Ἡ τοιαύτη ζωτάνια εἶχε βεβαίως τὸν λόγον τῆς εἰς τὴν ψυχοπαιδαγωγικὴν ἐργασίαν τοῦ Decroly, ὅστις ἤδη ἠρόθανετο ἐξαιρετικὴν ἱκανοποίησιν, διότι ἐβλεπεν, ὅτι ἐπεδραβεύετο τὸ ἔργον του και ὁ ἴδιος ἐδικαιούτο εἰς πάσας τὰς προσδοκίας του. Ὅτε ἀκόμη ἦτο ἐν τῇ ζωῇ, εἶχε τὴν εὐτυχίαν νὰ ἴδῃ τὸ σύστημά του ἐφαρμοζόμενον ἀπὸ πολλὰ σχολεῖα εἰς τὴν λειτουργίαν αὐτῶν. «Εἶναι πολὺ μεγάλη χαρά, γράφει ὁ ἴδιος, δι' ἐκεῖνον πού πλέον τοῦ 1/4 τοῦ αἰῶνος ἔχει ἀκολουθήσει ἕνα και μόνον σκοπὸν και πού αἰσθάνεται, ὅτι εἶναι ἐγγὺς ἡ στιγμή τῆς ἀναχωρήσεως και τῆς παντοτινῆς ἀναπαύσεως, νὰ ἴδῃ ὅτι ἡ προσπάθειά του δὲν ἀπέβη ἐπὶ ματαίῳ». Ἐπεὶ δὲ ἦτο ἐν τῇ ζωῇ, εἶχε τὴν εὐτυχίαν νὰ ἴδῃ ὅτι ἡ προσπάθειά του δὲν ἀπέβη ἐπὶ ματαίῳ.

Ἀπέθνηε τὸν Σεπτέμβριον τοῦ ἔτους 1932, εἰς ἡλικίαν 60 ἐτῶν. Ἀναμφιδόλως ὁ Decroly εἶναι εἰς ἐκ τῶν ἐκλεκτῶν και ἀφωσιωμένων ἐργατῶν τῆς Ἐπιστήμης, ἐκ τῶν πρώτων ἱδρυτῶν και συντελεστῶν τῆς προόδου τῆς Παιδαγωγικῆς, δι' αὐτὸ και τὸ ὄνομά του ἀναφέρεται μετὰ ἐνθουσιασμοῦ και μνημονεύεται μετὰ τοῦ αὐτοῦ θαυμασμοῦ μετὰ τῶν ὀνομάτων ταῦ Ἀμερικανοῦ Dewey, τῆς Ἰταλίδος Montessori, τοῦ Ἰσπανοῦ Φρ. Ferrere και ἄλλων.

Ἀκολουθῶν τὰς ἀρχὰς τοῦ νέου σχολείου ὁ Decroly εἶναι ἐκ τῶν πρώτων, οὔτινες εἰργάσθησαν ἐπιμόνως διὰ τὴν ἐπικράτησιν των και γενικώτερον ἐνδιεφέρθησαν διὰ τὴν ἀναδιοργάνωσιν τῆς παιδείας τόσον διὰ τὰ κανονικά, ὅσον και διὰ τὰ καθυστερημένα παιδιά.

Ὡς κύριον μέλημα τῆς ἀγωγῆς ἔθετε τὴν ἐσωτερικὴν διάπλασιν τοῦ παιδὸς, τὴν ἀνάπτυξιν τῆς φαντασίας του, τὴν ἱκανότητα αὐτοῦ νὰ παρατηρῇ με ἔντασιν προσοχῆς, νὰ ἐργάζεται με αὐτοσυγκέντρωσιν και νὰ συνεργάζεται μετ' ἄλλων. Κατὰ τὸν Decroly δηλ. πρωταρχικὸς σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ προετοιμασία τοῦ παιδὸς διὰ τὴν σύγχρονον αὐτοῦ ζωὴν, τὴν ἀτομικὴν και τὴν κοινωνικὴν. Ὡς μεταρρυθμιστικὴ προσπάθεια τὸ ἐκπαιδευτικὸν του ἔργον παρουσιάζει πολυμέρειαν, και ἀναφέρεται εἰς τὴν συνεκπαίδευσιν, τὴν αὐτοδιδασκαλίαν, τὰς ἀτομικὰς και ὁμαδικὰς ἐργασίας τῶν παιδῶν, τὰς ἀτομικὰς αὐτῶν κλίσεις, τὸ πρόγραμμα, τὴν μέθοδον τῆς διδασκαλίας και εἰς τὴν πρώτην ἀνάγκωσιν. Ἐκ τούτων συντόμως θὰ ἐξετάσωμεν τί τὸ νέον εἰσήγαγε τόσον εἰς τὸ πρόγραμμα τῶν μαθημάτων, ὅσον και εἰς τὴν μέθοδον τῆς διδασκαλίας.

Ἀφοῦ κατὰ τὸν Decroly ἡ ἀγωγή ἔχει ὡς μέλημά της νὰ θέσῃ τὸ πνεῦμα τοῦ μαθητοῦ εἰς ἐπαφὴν με τὰς γενικὰς παραδεδεγμένας ἀληθείας, με τὴν ἀνιδιοτελεῖ ἐπιστήμην, με τὴν ἠθικὴν, ἀφοῦ ἔχει ὡς σκοπὸν νὰ καταστήσῃ τὸν παῖδα ἄνθρωπον ὠφέλιμον, μέλος τῆς κοινωνίας, πού νὰ ἐνώνῃ κατὰ τρόπον συνειδητὸν τὴν θέλησιν του με τὴν θέλησιν τῶν ἄλλων διὰ τὸ κοινὸν καλὸν και διὰ τὴν ἐπικράτησιν τοῦ δικαίου και τῆς ἀληθείας, ἀφοῦ, κατὰ τὴν πεποίθησιν του, τὸ σχολεῖον διὰ νὰ ἀνταποκριθῇ εἰς τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς ὀφείλει νὰ προετοιμάσῃ τὸν τροφίμὸν του διὰ τὴν σημερινὴν ἀτομικὴν και κοινωνικὴν ζωὴν, συνάγεται ἐκ πάντων τῶν ἀνωτέρω εὐλογον τὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ ζωὴ ἔχει διὰ τὴν ἀγωγήν πρωταρχικὴν σημασίαν και κατὰ συνέπειαν ἐν αὐτῇ και δι' αὐτῆς δέον νὰ κινῆται ὁ ἀναπτυσσόμενος παῖς.

Οὕτως ἐχόντων τῶν πραγμάτων, ἀχρηστεύεται τὸ παλαιὸν - λογικὸν παράψυχολογικὸν - πρόγραμμα, διότι δὲν εἶναι προσηρμοσμένον εἰς τὰς πνευματικὰς και ψυχικὰς ἱκανότητας τοῦ μαθητοῦ. Τὸ πρόγραμμα κατὰ τὰς παιδαγωγικὰς ἀρχὰς τοῦ Decroly εἶναι ἀνάγκη νὰ διαλαμβάνῃ: 1) Γνώσεις σχετικὰς με τὴν προσωπικότητα τοῦ παιδὸς, τὰς ἀνάγκας του, τὰς ἐπιθυμίας και τὸ ἰδανικόν του. 2) Γνώσεις σχετικὰς με τὰς συνθήκας τοῦ φυσικοῦ και ἀνθρωπίνου περιβάλλοντος ἐντὸς τοῦ ὁποίου ζῇ, ἐκ τοῦ ὁποίου ἐξαρτᾶται και εἰς τὸ ὅποιον θὰ δεῖξῃ ἀνάλογον δραστηριότητα διὰ τὴν πραγματοποίησιν τῶν ἀναγκῶν του, τῶν ἐπιθυμιῶν του και τοῦ ἰδανικοῦ του.

Ἐπεὶ δὲ εἶναι ἀδύνατον αἱ γνώσεις αὗται νὰ διδασχθῶν ἐν τῇ συνόλῳ των, ὁ Decroly τὰς περιορίζει και ἐξ αὐτῶν προτιμᾷ διὰ τὸν σκοπὸν τοῦ σχολείου μόνον ἐκείνας, αἵτινες ἀναφέρονται εἰς τὴν παιδικὴν ζωὴν.

Τόσον διὰ τὸν Βέλγον παιδαγωγόν, ὅσον και διὰ πῆλλους ἄλλους τὸ ἐνδιαφέρον συμβάλλει τὰ μέγιστα εἰς τὴν δλγην ἀνάπτυξιν τοῦ παιδὸς. Κάθε πνευματικὴ ἐνέργεια, ἀποφαίνεται ὁ Claparede, διευθύνεται ἀπὸ τὸ ἐνδιαφέρον μας.

Τὰ βασικὰ ἐνδιαφέροντα πάσης ἀγωγῆς ἐπιζητεῖ ὁ Decroly εἰς ὅ,τι ἀποτελεῖ τὴν βαυτέραν και δυναμικωτέραν πηγὴν τῆς ζωῆς, εἰς τὰς ἰδιαιτέρας ἀνάγκας. Αὗται παρασκεύζουν τὰ αἰσθήματά μας, τὰς σκέψεις και τὰς ἐνεργείας τοῦ ἀνθρώπου. Αἱ ἀνάγκαι καθορίζουν και τὰ παιδαγωγικά, τονίζει, ἐνδιαφέροντα και δι'

αὐτὸ δέον νὰ δίδουν καὶ τὴν ὕλην τῶν παιδαγωγικῶν ἐνεργειῶν. Εἶναι δὲ αἱ ἐξῆς :

1) Ἡ ἀνάγκη διὰ διατροφήν. Εἰς αὐτὴν φυσικὰ προσκολλᾶται ἡ ἀνάγκη τῆς ἀναπνοῆς καὶ τῆς καθαριότητος, εἰς αὐτὴν ὀφείλεται ἡ δημιουργία πολλῶν ἐπαγγελμάτων, πολὺ ἐξυπηρετικῶν διὰ τὴν ζωὴν, ὥς εἶναι ἡ γεωργία, ἡ κτηνοτροφία, ἡ διομηχανία.

2) Ἡ ἀνάγκη προφυλάξεως ἐκ τῶν στοιχείων τῆς φύσεως (κατοικία, ἐνδυμασία, θέρμανσις). Ἡ ἀνάγκη προφυλάξεως ἐκ διαφόρων ἐχθρῶν καὶ κινδύνων (ἀσθένειαι, δυστυχήματα. κινδυνοὶ ἀπὸ ζῦα, ἀπὸ φυτὰ, ἀπὸ μέταλλα κ.ἄ.)

3) Ἡ ἀνάγκη ἀναπτύξεως δραστηριότητος καὶ πνεύματος ἀλληλεγγύης, ἐργασίας καὶ συνεργασίας μετ' ἄλλων, ἀναπαύσεως καὶ ἀπολαύσεως καὶ ἐν γένει ἡ ἀνάγκη βελτιώσεως σωματικῶς, πνευματικῶς καὶ ἠθικῶς.

Πᾶσαι αἱ ἀνωτέρω ἀνάγκαι ἀναφέρονται εἰς τὴν προσωπικότητα τοῦ παιδός.

Ἐλέχθη ὁμῶς προηγουμένως, ὅτι τὸ πρόγραμμα πρέπει νὰ περιέχῃ καὶ γνώσεις σχετικὰς μετὰ τὸ ἀνθρώπινον καὶ φυσικὸν περιβάλλον του. Τοιαῦται εἶναι :

1) Γνώσεις σχετιζόμεναι μετὰ τὸ ἀνθρώπινον περιβάλλον (οἰκογένεια, σχολεῖον, κοινωνία).

2) Γνώσεις σχετικαὶ μετὰ τὸ ὀργανικὸν περιβάλλον (ζῦα καὶ φυτὰ).

3) Γνώσεις σχετιζόμεναι μετὰ τὸ ἄψυχον περιβάλλον (ἥλιος, σελήνη, ἀστέρες, ἀήρ, γῆ, ὕδωρ, λίθοι).

Αὐτὸ εἶναι τὸ γνωσιολογικὸν ὕλικόν, διὰ τοῦ ὁποῦ θὰ τροφοδοτεῖται ὁ παῖς, ἱκανὸν νὰ τὸν φέρῃ εἰς ἐπαφὴν μετὰ τὴν ζωὴν εἰς τρόπον, ὥστε νὰ τὴν γνωρίσῃ καὶ βαθύτατα νὰ τὴν αἰσθανθῇ, διότι εἶναι εἰλημμένον ἐξ αὐτοῦ καὶ μόνον, ἐκ τῶν ἀναγκῶν του καὶ τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντός του. Ἡ ζωὴ λοιπὸν διὰ τῆς ζωῆς. Δὲν θὰ ἦτο ἄσκοπον νὰ προστεθῇ εἰς τὸ σημεῖον αὐτὸ καὶ τοῦ Dewey ἡ γνώμη, ἥτις συνοψίζει τὰ λεχθέντα : «Νὰ μάθουν τὰ παιδιὰ ; — Βεβαίως, ἀλλὰ πρῶτον νὰ ζήσουν ψίλλοι τὰ λεχθέντα : «Νὰ μάθουν τὰ παιδιὰ ; — Βεβαίως, ἀλλὰ πρῶτον νὰ ζήσουν μέσα εἰς τὴν ζωὴν καὶ μετὰ τὴν ζωὴν». Τὴν ὕλην ὁ Decroly δὲν τὴν τεμαχίζει εἰς διάφορα μαθήματα, ὅπως τὰ σημερινὰ σχολικὰ προγράμματα, ἀλλὰ τὴν δίδει εἰς μεγάλα τμήματα, εἰς σύνολα ἀπὸ γνώσεις, τὴν χωρίζει εἰς πολλὰς μεθοδικὰς ἐνότητας.

Ἀφορμᾶται ἐκ τῆς ἀρχῆς, ὅτι ὁ παῖς βλέπει τὰ πράγματα πρῶτον εἰς τὸ σύνολον καὶ ἔπειτα εἰς τὰς λεπτομερείας. Οὕτω καὶ τὸ πρόγραμμα τοῦ στηρίζεται εἰς τὴν συνολικὴν λειτουργίαν τοῦ παιδός. Διὰ τὸν λόγον αὐτὸν δὲν χωρίζει τὰς γνώσεις εἰς διάφορα μαθήματα, ἀλλὰ εἰς ἐνότητες, αἱ ὁποῖαι νὰ ἐνδιαφέρουν τὸ παιδί καὶ νὰ εἶναι εἰλημμένα ἐκ τῶν ἀναγκῶν του καὶ τοῦ περιβάλλοντός του. Αἱ ἐνότητες διαλαμβάνουν γνώσεις πολλῶν μαθημάτων, ἀφοροῦν εἰς πλεῖστα προβλήματα, ἐκ τῶν ὁποῦ ἐνισχύεται ἡ μάθησις εἰς τὴν ἀριθμητικὴν, εἰς τὴν γλῶσσαν, εἰς τὴν ἱστορίαν κ.λ.π., καὶ ἀποτελοῦν ἐν ἑνίαιον σύνολον εἰς τὸν νοῦν τοῦ μαθητοῦ, συμφῶνως πρὸς τὴν συνολικὴν του λειτουργίαν. Αὐτὸ εἶναι τὸ πρόγραμμα τῶν κέντρων ἐνδιαφέροντος ἢ, ὅπως ὁ ἴδιος τὸ ἀπекάλει, «τὸ πρόγραμμα τῶν συνδεδεμένων ἰδεῶν».

Οἰκοθεν νοεῖται, ὅτι ἡ τοιαύτη συγκέντρωσις τῶν γνώσεων ἀνατρέπει τὴν διαίρεσιν τῆς ὕλης εἰς χωριστοὺς κλάδους μαθημάτων, ἱστορία, γεωγραφία, φυσικὴ κ.λ. Αἱ προαναφερθεῖσαι 4 μεγάλαι ἀνάγκαι ἀποτελοῦν 4 μεγάλας ἐνότητας ὕλης, αἵτινες χωρίζονται εἰς πολλὰς ἄλλας μικροτέρας : εἶναι 4 μεγάλα γενικὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος, τὰ ὁποῖα χωρίζονται εἰς ἄλλα μικρότερα.

Ὡστε τὸ κέντρον τοῦ ἐνδιαφέροντος εἶναι τὸ θεμέλιον τῆς μεθόδου ἐπὶ τοῦ ὁποῦ ὁ Decroly στηρίζει τὸ ὅλον σχολικὸν πρόγραμμα, ποῦ ἔρχεται εἰς ἀντίθεσιν μετὰ τὸ πατροπαράδοτον.

Ἡ ὕλη, τὴν ὁποῖαν διδάσκει κάθε μάθημα, στρέφεται περὶ τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος καὶ δι' αὐτὸ δὲν χρειάζονται ὠριατὰ προγράμματα.

Τὸ κέντρον ἐνδιαφέροντος δύναται νὰ διαρκῇ ἕνα μῆνα ἢ ἕν ἔτος καὶ νὰ εἶναι στενῶς συνδεδεμένον μετὰ τὴν ἱκανοποίησιν μιᾶς ἢ περισσοτέρων ἀναγκῶν τοῦ παιδός. Ἄν τυχὸν οἱ μαθηταὶ δείξουν, ὅτι ἐνδιαφέρονται δι' ἄλλο ὑποκείμενον, εἶναι δυνατόν νὰ παραμερισθῇ προσωρινῶς τὸ κέντρον ἐνδιαφέροντος.

Εἰς περίπτωσιν, καθ' ἣν θὰ παρουσιασθῇ τὸ αὐτὸ κέντρον ἐνδιαφέροντος εἰς παιδιὰ διαφόρων ἡλικιῶν καὶ τάξεων, διαφορετικὴν θεαίως θὸ εἶναι καὶ ἡ μέθοδος. Ὑπολείπεται τώρα νὰ ἴδωμεν πῶς θὰ διδασκῶν εἰς τὰ παιδιὰ τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος καὶ πῶς θὰ γίνῃ ἡ ἐπεξεργασία αὐτῶν. Ποῖος εἶναι ὁ τρόπος αὐτός ; Ποία ἢ εἰδική, θὰ ἐλέγομεν, διδακτικὴ τῶν μαθημάτων ;

Εἰς τὸ ζήτημα αὐτὸ θὰ ἔχωμεν ὡς ὁδηγὸν καὶ βοηθὸν τὴν ψυχολογίαν τοῦ παιδός καὶ τὴν βιολογίαν. Δι' ὅ,τι εὐρίσκεται ἔμπροσθέν μας κατὰ πρῶτον χρησιμοποιοῦμεν τὰς αἰσθήσεις μας. Ἐπειτα συνδέομεν τὸ παρατηρηθὲν μετὰ ὅ,τι ἄλλο σχετικὸν γνωρίζομεν καὶ ἐν τέλει ἐκφράζομεν τὴν ἀποκτηθεῖσαν γνώσιν.

Δηλαδή παρατηροῦμεν, συνδέομεν, ἐκφράζομεν. Τὴν τριμερῆ ταύτην πορείαν κατὰ τὸν Decroly ἀκολουθεῖ καὶ ἡ διδασκαλία. Ἦτοι μεταχειρίζεται τρεῖς ὁμάδας ἀσκήσεων.

1) Τὴν παρατήρησιν, ὅτε ὁ μαθητὴς ἔρχεται εἰς ἐπαφὴν μετὰ τὸ ὕλικόν τοῦ κέντρου ἐνδιαφέροντος καὶ τὸ ἐξετάζει ἀπὸ πάσης πλευρᾶς. Ἡ τοιαύτη ἐργασία θέτει εἰς κίνησιν πάσας τὰς αἰσθήσεις.

Τὰ παιδιὰ ἔχουν εἰς τὴν διάθεσιν τῶν τὰ ἀντικείμενα, τὰ παρατηροῦν μετὰ προσοχῆς ἐντατικῆς, εὐρίσκουν τὰς μεταξὺ τῶν σχέσεις, τὰ μετροῦν, τὰ συγκρίνουν μετὰ ἄλλα κ.λ.π. Μετὰ τὴν παρατήρησιν ἀντιπροσωπεύονται τὰ πραγματογνωστικὰ μαθήματα καὶ τὰ μαθήματα τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν.

2) Τὴν σύνδεσιν, καθ' ἣν τὸ παιδί συνδέει τὰς γνώσεις τῆς παρατηρήσεως μετὰ ἄλλας ἐμμέσως κτηθείσας γνώσεις ἢ μετὰ γνώσεις ἐξ ἀναμνήσεως.

Αἱ ἀσκήσεις αὗται ἐφαρμόζονται ἀπὸ τοῦ τρίτου ἔτους. Ὡς μέσα ἐποπτικὰ χρησιμοποιοῦνται : εἰκόνες, φωτογραφίαι, ἱστορικὰ καὶ γεωγραφικὰ βιβλία, ἐπισκέψεις μουσείων καὶ ἱστορικῶν τόπων, περίωτοι, ἐκδρομαί, ταξείδια, κινηματογράφοι καὶ ὅ,τι ἄλλο συντελεῖ εἰς τὴν κατανόησιν τῆς συνδέσεως.

Ἡ σύνδεσις γίνεται κατὰ τὸν Decroly εἰς χώρον καὶ εἰς χρόνον.

Ἄν λ.χ. εἰς τὴν παρατήρησιν ἐγένετο λόγος διὰ τὴν ὑπόδυσιν τοῦ παιδός, εἰς τὴν σύνδεσιν θὰ ἐπεκταθῇ ἡ συζήτησις καὶ θὰ περιστραφῇ εἰς τὸ πῶς κατασκευάζουν καὶ πῶς φοροῦν τὰ ὑποδήματά των οἱ ἄλλοι λαοὶ ἢ εἰς τὰ ἐπαγγέλματα καὶ τὰς τέχνας, ποῦ ἀναφέρονται εἰς τὰ ὑποδήματα.

Διὰ νὰ καταστῇ τὸ μάθημα κτῆμα τοῦ μαθητοῦ, γίνεται ἐπίσης ἡ σύνδεσις αἰτίας καὶ ἀποτελέσματος. Ἐννοεῖται, ὅτι ἡ σύνδεσις περιλαμβάνει τοὺς κλάδους, οἵτινες πραγματεύονται τὸ πλέον ἀφηρημένον ὕλικόν καὶ ἀντικαθιστᾷ τὴν ἱστορίαν

(εις χρόνον σύνδεσις) και την γεωγραφίαν (σύνδεσις εις τόπον) εξ έπόψεως εύρυ-
τέρας.

3) Την έκφρασιν, καθ' ην ο μαθητής, αφού έπεξεργασθ η τάς γνώσεις της παρατηρήσεως και της συνδέσεως, εκφράζει τάς ιδέας του προφορικώς η γραπτώς. Η έκφρασις είναι άφηρημένη η συγκεκριμένη και αντικαθιστά την άνάγνωσιν, την γραφήν, την όρθογραφίαν, την μουσικήν, την ιχνογραφίαν και την χειροτεχνίαν.

Ούτω με την μέθοδον των κέντρων ενδιαφέροντος καθημερινώς το παιδι έχει τάς παρατηρήσεις του και τάς έντυπώσεις του.

Είπομεν, ότι προσφέρει και έπεξεργάζεται κατ'αυτόν τον τρόπον την ύλην ο Decroly, διότι πιστεύει ότι ο άνθρωπος και ιδιαιτέρως ο υπό ανάπτυξιν παίς έχει έμφυτον την πνευματικήν ικανότητα να δλέπη και να αντιλαμβάνεται καλύτερον και εύκολώτερον το σύνολον παρά τά στοιχεία, που το αποτελούν, να συλλαμβάνη πλη-
ρέστερον την έννοιαν διά κάθε παράστασιν, όταν παρουσιάζεται έμπροσθεν του συνολικώς παρά τμηματικώς.

Η σύγχρονος ψυχολογία παραδέχεται την ύπαρξιν της συνολικής λειτουργίας και εξαιρεί την σπουδαιότητα και την μεγάλην σημασίαν αυτής.

Χαρακτηριστικά είναι όσα γράφει περί αυτής ο Claparede εις το βιβλίον του «Ψυχολογία του παιδός και πειραματική παιδαγωγική».

«Αντιλαμβάνομεθα, λέγει, τά διάφορα αντικείμενα με τον τρόπον, που μάς ενδιαφέρουν καθ' ην στιγμήν τά παρατηρούμεν. Αν παρατηρήσωμεν έν δένδρον, θά το ίδωμεν πολύ διαφορετικόν, αν το παρατηρήσωμεν ως άπλοι παρατηρηται η ως βοτανολόγοι. Είς την πρώτην περίπτωσιν θά το ίδωμεν συνολικώς, εις την δευτέραν θά το ίδωμεν αναλυτικώς. Η αντίληψις είναι αναλυτική, όταν το δένδρον μάς ενδιαφέρει. Το παιδι λοιπόν κατ' αρχάς ενδιαφέρεται δι' έν πράγμα συνολικώς, χονδρικώς... χονδρικώς θά έλέγομεν, το αντιλαμβάνεται ως ένα όγκον, έν σύνολον, ως έν άθροισμα άλλόκοτον... Δέν το ενδιαφέρουν αι λεπτομέρειαι του, όπως δέν ενδιαφέρουν και ήμάς αι λεπτομέρειαι μιās ατμομηχανής, από την όποιαν προφυλασσόμεθα να μη πέσωμεν επάνω της έν ώρα κινήσεώς της.

Η συνολική αυτή όρασις, η συνολική αυτή ιδέα της αντίληψεως των γενικών χαρακτηριστικών των αντικειμένων ένέχει μεγίστην σπουδαιότητα διά το παιδι.... Την ονομάζω Syncretisme».

Διά να γίνουν όμως όσα αναφέρει ο Decroly, πρέπει το σχολεϊον να είναι έφωδιασμένον και έμπλουτισμένον με το ανάλογον υλικόν. Και είναι βεβαίως πλούσιον εις υλικόν το σχολεϊον Decroly. Έχει κήπον γεμάτον από φυτά και δένδρα χωρισμένα εις κατηγορίας. Έντός του κήπου τά παιδιά περιποιοῦνται πουλερικά και ανατρέφουν διάφορα ζώα, λαγούς, κουνέλια, ίνδοχοίρους κ.ά. Θεωρούν υποχρέωσιν των να πλουτίσουν το σχολεϊον με ό,τι έρχεται εις χειράς των. Τοιαύτας εύκαιρίας εύρίσκουν εις τάς έκδρομάς.

Το έφοδιάζουν το σχολεϊον με ό,τι είναι σχετικόν και αναγκαϊον διά το υπό συζήτησιν κεντρικόν θέμα. Φέρουν πετραδάκια, ξυλαράκια, φυτά που δέν υπάρχουν εις τον κήπον, εικόνες, τάς όποιας επικολλοῦν εις φακέλλους, εικονογραφημένα περι-
οδικά κ.λ.π. Επίσης άρέσκονται εις το να ιχνογραφοῦν, να σχεδιάζουν επί πηλοῦ, να εργάζονται επί ξύλου κ.λ.π.

Μόνοι των οι μαθηται τοποθετοῦν το έποπτικόν των υλικόν εις ώρισμένην θέσιν. Η τοιαύτη τοποθέτησις δέν είναι άνευ σημασίας διά κάθε παιδι· διά της συλλογής του αυτής και της ταξινομήσεως διευρύνει τάς γνώσεις του και συγχρόνως αισθάνεται χαράν, διότι ικανοποιείται το ένστικτον της ιδιοκτησίας του. Μετά την εξέτασιν ενός οίουδήποτε κέντρου ενδιαφέροντος, επί του όπολου η όμάς εργάζεται ως έν σύνολον, τά παιδιά πρέπει να συγκεντρώσουν τά αποτελέσματα της εργασίας των εις ιδιαίτερα τετράδια διά κάθε είδος ασκήσεων. Είς το τετράδιον κάμνουν και έπεξηγήσεις με τάς εικόνες, τάς όποιας έχουν επικολλήσει παραπλευρώς η με πρωτότυπα ιχνογραφήματα.

Όταν πλέον έτοιμασθ η εργασία, το παιδι την παραδίδει εις την τάξιν ως διάλεξιν. Έπακολουθεϊ σχετική συζήτησις, άπαντς ο μικρός όμιλητής εις διαφόρους προβαλλομένας έρωτήσεις και με τάς άπαντήσεις του δεικνύει κατά πόσον είναι κάτοχος του θέματος, το όποιον ανέλαβε να έπεξεργασθ η.

Αν κατὰ την συζήτησιν κριθ η διάλεξις άνεπιτυχής, υποδεικνύονται αι ελλείψεις η και υποχρεοῦται ο μαθητής να επανέλθ η εις το θέμα του προς συμπλήρωσιν των τυχόν παρατηρηθέντων κενών.

Προς έμπέδωσιν των γνώσεων γίνονται επαναλήψεις τοσούτ η μάλλον, καθ' όσον πάντες οι μαθηται δέν έχουν την αυτήν άφομοιωτικήν ικανότητα.

Το σπουδαϊον είναι ότι αι επαναλήψεις αυτές λαμβάνουν την μορφήν παιχνιδιου. Στηρίζονται δηλαδή εις την αξίαν αυτού, που εκ των πρώτων συντελεί εις την πνευματικήν εργήγορσιν του αναπτυσσομένου νέου.

Αυτοῦ στηρίζοντάι και τά παιδαγωγικά παιχνίδια του Decroly, τά όποια χρησιμοποiei κυρίως διά την άνάγνωσιν και την αριθμητικήν.

Είς τάς άνωτέρω εργασίας των διδασκομένων ο διδάσκαλος επιβλέπει και καθοδηγεί, δέν επεμβαίνει ειμή μόνον όσάκις παρίσταται ανάγκη διορθώσεως σφαλμάτων. Ούτω με την προπαρασκευαστικήν άσκησιν, την γραφήν και την διόρθωσιν των εργασιών και με την συζήτησιν καλύπτεται καθ' ήμέραν το μέγιστον μέρος της σχολικής εργασίας.

Αι άπογευματιναι ώραι είναι αφιερωμένα δι' ατομικάς εργασίας και καλλιτεχνικάς άπασχολήσεις, εις άσματα, ζωγραφικήν, ιχνογραφίαν, γυμναστικήν, παιδιάς, έκδρομάς και διά πάσαν άλλην ψυχαγωγικήν εκδήλωσιν.

Κατά ταῦτα το ιδιόζον χαρακτηριστικόν διά την μέθοδον του Decroly είναι αι εργασίαι των μαθητών, οτινες τοιουτοτρόπως μαθαίνουν να παρατηροῦν με προσοχήν, να συνεργάζονται με συναδελφικότητα και να έχουν πρωτοβουλίαν και πεποίθ ησιν εις τον έαυτόν των.

Η εργασία του Decroly, ητις, ως άνωτέρω έτονίσθη, αποβλέπει εις την πλήρη ανάπτυξιν του παιδός ως άτομου, όμοιάζει κατά πολύ με την προσδευτικήν εργασία του Dalton plan και άφορμάται εκ των ιδίων άρχών, εκ των όποιων είναι έμπνευσμένον και το εκπαιδευτικόν σύστημα της Montessori.

Το σύστημα του Dalton plan εις την εκτέλεσιν της εργασίας του στηρίζεται εξ ολοκλήρου εις μόνες τάς δυνάμεις των μαθητών, εις μόνην την ατομικήν εργασία αυτών. Κατά την Montessori ως βάσις της μορφώσεως του ανθρώπου δέν θεωρεί-

ται τὸ ἰδιαιτέρον σπίτι κάθε παιδιοῦ, ἀλλὰ τὸ σχολικὸν δωμάτιον, πλήρες ὕλικῶν διὰ τὰς ἀναγκαιοῦσας ἀσκήσεις.

Πηγή χαρᾶς διὰ τὰ παιδιὰ ἀποτελοῦν ἡ ἐπικοινωνία των πρὸς τὴν φύσιν, πρὸς τὰ ζῷα καὶ τὰ φυτὰ τοῦ περιβάλλοντος καὶ ἡ ἀπασχόλησις των μὲ οἰκοκυρικὰς ἐργασίας.

Οὕτως ἔχει ἐν γενικαῖς γραμμαῖς ἡ μέθοδος Decroly.

Ὡς εἶδομεν, στηρίζεται εἰς παιδαγωγικὴν καὶ ψυχολογικὴν βάσιν.

Ἀρχίζει μὲ τὰς ἀσκήσεις παρατηρήσεως, τὰς ὁποίας συνδέει μὲ τὴν συγκριτικὴν ἐξέτασιν καὶ ἀρεθμητικὴν, ἐνῶνε: πάντας τοὺς κλάδους τῶν μαθημάτων μεταξὺ τῶν μὲ τὰς ἀσκήσεις τῆς συνδέσεως τῶν ἰδεῶν καὶ ἐν τελεί μεταχειρίζεται τὴν ἔκφρασιν πρὸς εὐχερῇ ἐξωτερικεύσειν τῶν ἀποκτηθεισῶν γνώσεων, χρησιμοποιοῦσα τὸ παιγνίδι ὡς μέσον ἐπαναλήψεως καὶ ἐλευθέρως δράσεως.

Βασίλειος Κ. Φούφας
Δ)ντης Λυκείου

ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΧΩΡΙΣ ΤΙΜΩΡΙΑ

Ἡ πολύτιμη μαρτυρία ἑνὸς δασκάλου

Г'.

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΔΙ

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η κοινότητα, με τα τόσα μέσα που διαθέτει, θα επηρεάσει ευνοϊκά πολλά από τα μέλη της. Ωστόσο, θα υπάρχουν πάντοτε παιδιά που είναι τόσο βαθειά αποθαρρυνόμενα ώστε και η επίδραση αυτή θα σταθί ανίκανη να τα ελευθερώσει από τα δεσμά τους. Έτσι γεννιέται η πάρα κάτω απορία: Τι θα πρέπει να κάνουμε για τα παιδιά αυτά, πού, παρά την ομαδική εργασία, την αυτοδιοίκηση, τη συζήτηση και τη βοήθεια που τους παρέχεται, εξακολουθούν να μην αλλάζουν. Δεν κα-
ταφέρνουν ν' αποδώσουν στα μαθήματα, ενοχλούν ακόμη την τάξη, κάνουν
τόν «καραγκιόζη», αλητεύουν με κακές παρέες, κλέβουν, λένε ψέματα κλπ;

“Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, ο Spiel πιστεύει πως ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ περισσότερο από ένας απλός αρχηγός. Θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναπτύσσει όλες τις λανθάνουσες δυνάμεις που βρίσκονται μέσα σ’ ένα παιδί. Έτσι, για να μπορέσει ν’ αλλάξει την κοσμοθεωρία του προβληματικού παιδιού, θα πρέπει, πέρα από τη βοήθεια της ομάδας, να καταφύγει στην ατομική επαφή και θεραπεία. Αυτό δεν σημαίνει μόνον πως ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει υπ’ όψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού, αλλά ότι, ή αντιμετώπιση αυτή θα πρέπει να βασίζεται ολοκληρωτικά στην ψυχολογία.

Τὸ προβληματικό παιδί ἔχει πᾶν μιὰ λανθασμένη κατεύθυνση. Ὡστόσο μέσα του ὑπάρχει πάντα τὸ κοινωνικό στοιχείο. Καὶ ἐνῶ ἐξωτερικά, ἕνα τέτοιο παιδί μπορεῖ νὰ μοιάζῃ ἐλεύθερο κι' ἀνεπιτήδευτο, σὰν νὰ μὴν τὸ ἀπασχολεῖ τὸ περιβάλλον του, μέσα του ἔχει πολὺ λίγη πεποίθηση στὸν ἑαυτό του. Βρίσκεται φυλακισμένο μέσα στὸ σφᾶλμα του καὶ δὲν ὑπάρχει τίποτα ποὺ νὰ φοβᾶται περισσότερο ἀπὸ τὴν ἀπώλεια ἐνός

σκληρά κερδισμένου γοήτρου τόσο στὰ μάτια τῆς τάξης ὅσο καὶ στὰ μάτια τοῦ δασκάλου. Θὰ τὸν συνέφερε νὰ στραφῇ πρὸς τὴν ὠφέλιμη πλευρὰ τῆς ζωῆς; “Ἐνα τέτοιο πρᾶγμα γι’ αὐτὸν θ’ ἀποτελοῦσε ἥττα. Αὐτὸ πού, πάνω ἀπ’ ὅλα, ἔνα τέτοιο παιδί θέλει ν’ ἀποφύγῃ εἶναι νὰ φανῇ ἡττημένο. Γιατὶ τὰ μᾶς φαίνεται παράλογο. Μήπως καὶ μὲ τοὺς ἐνηλίκους δὲν συμβαίνει τὸ ἴδιο;

“Ετσι, τὸ προβληματικὸ παιδί πιστεύει πῶς, ἂν ὁ ἀγῶνας τερματιστεῖ μὲ τὴ δική του ὑποχώρηση στὶς ἀπαιτήσεις τῆς κοινότητος, ἔχει, κατὰ κάποιον τρόπο, ὑποστεί μιὰ προσωπικὴ ἥττα.” Εἶσι, ἀναγκαστικά, ἀντιμετωπίζει τὸ ρόλο τοῦ μετανοημένου ἁμαρτωλοῦ σὰν κάτι τὸ ἰδιαίτερα ταπεινωτικόν.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ πρέπει ὁ δάσκαλος νὰ ἐπέμβῃ γιὰ νὰ ἐξομαλύνῃ τὸ δρόμο πρὸς τὴν ἀποδέσμευση τοῦ παιδιοῦ. Θὰ μπορούσε νὰ τοῦ πῇ περὶ τοῦ κάτι τέτοιο : «Μοιάζεις νὰ πιστεύεις πῶς ὅλοι γύρω σου εἶναι ἐχθροὶ σου καὶ πῶς γιὰ νὰ κρατήσῃς τὴ θέση σου θὰ πρέπει νὰ τοὺς πολεμᾷς ὅλους. Εἴσαι πάντα ἑτοιμος νὰ ἐπιτεθῇς. Φαίνεσαι νὰ πιστεύῃς πῶς ὁ κόσμος εἶναι ἕνας τόπος, ὅπου ὁ ἄνθρωπος ἢ βρίσκεται στὴν κορφὴ, νικητὴς, ἢ κάτω ἀπὸ ὅλους, νικημένος, μυρηκάζοντας κάποια ἐκδίκηση. Κι' ἐπειδὴ βλέπεις ἔτσι τὰ πράγματα, τὸ ν' ἀλλάξῃς τακτικὴ νομίζεις πῶς σημαίνει ὅτι νικήθηκες. Κοί γιὰ σένα αὐτὸ εἶναι τὸ χειρότερο πρᾶγμα. Θὰ πρέπει ὅμως νὰ ξέρῃς πῶς ὅλοι μας ἐδῶ, οἱ συμμαθητές σου ὅσο κι' ἐγὼ δὲν τῶ-
χουμε καθόλου σκοπὸ νὰ σὲ νικήσουμε. Οὔτε κἀν μᾶς πέρασε ἀπὸ τὸ νοῦ νὰ σὲ πολεμήσουμε. Ἀντίθετα, θέλουμε νὰ σέχουμε μαζί μας, νὰ δουλεύουμε μαζί, νὰ γίνουμε ὅλοι ἕνα. Ἄν γινόταν κάτι τέτοιο ποτὲ δὲν θὰ μοῦ περ-
νοῦσε ἀπὸ τὸ μυαλὸ νὰ πῶ : «Ἐπὶ τέλους, τὸν ἔχουμε στὸ χέρι». Μπορῶ
πολὺ εὐκόλα νὰ φαντασθῶ ἕναν κόσμον χωρὶς νικητὲς καὶ νικημένους. Καὶ
νομίζω πῶς κι' ἐσύ μπορεῖς, παρ' ὅλο πού δὲν θέλεις νὰ τὸ παραδεχτῇς.»

Θὰ πρέπει ὁ δάσκαλος νὰ προετοιμάσῃ ἔτσι τὰ γεφύρια γιὰ τὴν ὑποχώρησιν, ὥστε τὸ παιδί νὰ τὰ περάσῃ δίχως νὰ ταπεινωθῇ. Θὰ πρέπει νὰ τοῦ δείξῃ πόσο σφαλερὰ μεταχειρίζεται τὶς σωματικές του δυνάμεις σὰν δικαιολογία γιὰ τὸ στραβὸ δρόμο ποῦ πήρε: νὰ τοῦ δείξῃ π.χ. πῶς ἐπωφελεῖται ἀπὸ τὸ γεγονὸς ὅτι εἶναι, ἅς ποῦμε ἀριστερόχειρ, γιὰ νὰ ἀποφύγῃ τὴν ὑποχρέωσιν νὰ γράφῃ καλὰ. Πῶς μεταχειρίζεται τὴν ἐλαττωματικὴ διαμόρφωσιν τῶν φωνητικῶν του χορδῶν σὰν δικαιολογία γιὰ τὴν φτωχὴ ἀπόδοσίν του στὴ ὠδική. Πῶς νὰ ἐκμεταλλεῖται τὸ χαϊδεμα ποῦ τοῦ ἔχουν κάνει ἀπὸ τὸ σπῖτι ὑποκρινόμενος τὸν ἀδιόρθωτα χαλσμένο. κλπ.

Προχωρώντας ακόμη περισσότερο, θα πρέπει να δείξη στο παιδί τη θετική πλευρά της άρνητικής του συμπεριφοράς. Στόν πεισματάρη μαθητή θα πρέπει ν' αναγνωριστή ή δύναμη ενώ παράλληλα ο δάσκαλος θα του τονίση πόσο άσχημα τη μεταχειρίζεται. Στό παιδί που κάνει τόν καρσαγκιόζη θα πρέπει να αναγνωρίσουμε τις μεγάλες προσπάθειες που κάνει για να κρατήσει τὸ ρόλο του αὐτό, λέγοντάς του συνάμα πόσο ἄδικα σκορπᾷ τις δυνάμεις του. Στόν αὐθάδη καὶ τὸν τολμηρὸ θα πρέπει νὰ δείξουμε πόσο ἀναγνωρίζουμε τὸ κουράγιο του τονίζοντάς του ὅμως πόσο στραβὰ τὸ μεταχειρίζεται. Στόν γρινιάρη, σ' αὐτόν που συνεχῶς ψάχνει νὰ βρῇ λάθη στοὺς ἄλλους θα πρέπει ν' ἀναγνωριστῇ τὸ ἔντονο αἶσθημα τῆς δικαιοσύνης που τὸν ξεχωρίζει καὶ τὸν κάνει ὅμως ἀδιάλλακτο.

Ταυτιζοντας τον εαυτό μας με το παιδί και συμμαχώντας μαζί του από τη μιὰ ἐνισχύουμε τὴν ἐπαφή μαζί του καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη ἐλαφρύνουμε τὸ αἶσθημα ἐνοχλῆς ποὺ τὸ βασανίζει. Ἀπώτερος σκοπὸς μας εἶναι ν' ἀντικαταστήσουμε τὴ βαθειὰ ριζωμένη πίστη τοῦ παιδιοῦ πὼς εἶναι αὐτὸ ποὺ

είναι και πώς τίποτα δεν μπορεί να τ' αλλάξει, με την πίστη στην πιθανότητα μιας αλλαγής. Πρέπει να του δείξουμε πώς τα λάθη δεν σημαίνουν πώς θα πρέπει πάντα να κάνη λάθη αλλά αντίθετα πώς μπορεί κανείς πολλά να διδαχθῇ από τα σφάλματά του. 'Υπάρχουν πολλοί τρόποι για το δάσκαλο να το αποδείξει. 'Ισως όμως ο πιο αποτελεσματικός να είναι η προβολή του ίδιου του δασκάλου σαν παράδειγμα με την αναδρομή στα παιδικά του χρόνια. «Όταν ήμουν στην ηλικία σας.» "Ας μη φανταστεί πώς κινδυνεύει το γόητρό του, αν θ' αναφέρει στα παιδιά περιπτώσεις που δείχνουν πώς κι' εκείνος, στα παιδικά του χρόνια έκανε αρκετά λάθη.

"Αν θέλουμε να κάνουμε το παιδί να γνωρίση τον έαυτό του θα πρέπει να ανακαλύψουμε ποιές καταστάσεις στα παιδικά του χρόνια δημιούργησαν την πρώτη απόκλιση και αργότερα την έξη προς μια σφαλερή κατεύθυνση. Και να το δώσουμε αυτό στο παιδί το ίδιο, παραστατικά. Είτε με τη βοήθεια ενός εξωτερικού μέσου (ανάγνωση θεατρικού έργου ή βιογραφίας με παράλληλα συμπτώματα και εποικοδομητική κατάληξη, μέσα στην τάξη) είτε με την άμεση έπαφή με το παιδί. Κι στις δύο περιπτώσεις θα πρέπει ο δάσκαλος να μην άρκεσθῇ στη στενή καθημερινή έπαφή με το παιδί αλλά να προχωρήσει στη συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον (μητέρα, αν είναι δυνατόν) του οποίου ή συμπάρασταση θα είναι πολύτιμη. 'Εξ άλλου, όπως πολύ συχνά έχει αποδειχθῇ, ή στρεβλή στάση των γονιών απέναντι στο παιδί εύθύνεται για τις σημερινές του δυσκολίες.

Παραθέτουμε πάρα κάτω τον χειρισμό μιας πραγματικής περιπτώσεως, όπως την περιγράφει ο Oscar Spiel.

Η περίπτωση του Γιαννάκη.

Τα παιδιά έχουν περάσει από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Τη τρίτη μέρα του σχολικού έτους τους κάνουμε ένα τέστ ορθογραφίας για να δούμε το γενικό επίπεδο της τάξης. Καθώς διορθώνει τα γραπτά ο δάσκαλος δοκιμάζει μια πολύ δυσάρεστη έκπληξη. 'Ο Γιαννάκης έχει ούτε λίγο ούτε πολύ, 38 λάθη στην ορθογραφία του. 'Η δουλειά του είναι πολύ πιο κάτω από τον μέσο όρο της τάξης και αυτό είναι μια προειδοποίηση για το δάσκαλο.

'Ο Γιαννάκης είναι ένα αδύνατο, χλωμό, λυμφατικό παιδί. Οί κινήσεις του είναι ιδιαίτερα αδέξιες και ή όμιλία του καθόλου καθαρή. Μια συνάντηση με τη μητέρα δίνει την παρακάτω εικόνα:

'Ο πατέρας είναι βοηθός μαραγκού και κερδίζει πολύ λίγα. 'Η μητέρα προσπαθεί να συμπληρώσει τις οικονομικές έλλειψεις εργαζόμενη κι' εκείνη όρισμένες ώρες. Το σπίτι αποτελείται από ένα δωμάτιο και κουζίνα. 'Η μητέρα περιγράφει τον άντρα της σαν έναν άνθρωπο αδιάφορο απέναντι στο γιό του, που τον ενδιαφέρει μονάχα ή ήσυχία του. "Όταν ο Γιαννάκης γίνεται ενοχλητικός ο πατέρας χάνει την ψυχραιμία του και του δίνει κανένα χαστοκι. Τον περισσότερο καιρό τον περνάει το παιδί κοντά στη μητέρα του. 'Ο πατέρας είναι άνθρωπος κλειστός, χωρίς φίλους. 'Η μόνη του διασκέδαση είναι το ψάρεμα.

'Η μητέρα, που έχει μια μόνο στοιχειώδη μόρφωση δείχνει γενικά πολύ σεβασμό για το δάσκαλο. "Ό,τι της πῇ παραδέχεται πώς είναι σωστό. Είναι πρόθυμη να βοηθήσει, αλλά θα πρέπει, για να καταλάβη τα πράγματα, να της έκτεθούν όσο γίνεται πιο απλά.

Με τη συζήτηση μαζί της αποκτούμε κάποια εικόνα για την ανάπτυξη του Γιαννάκη. Γεννήθηκε κάτω από όμαλές συνθήκες, ήταν όμως από

μικρός πολύ αδύνατος και τους δημιουργούσε πολλά προβλήματα. Π.χ. ήθελε πάντα να τον κρατούν άγκαλιά. 'Ο πατέρας δεν είχε ποτέ αληθινή έπαφή με το παιδί ούτε και ή μεγαλύτερη αδελφή. Τον περισσότερο καιρό έμεινε μοναχό στο σπίτι γιατί ή μητέρα του έπρεπε να εργάζεται έξω. Συνήθιζε να τον κλειδώνει μέσα, όταν έβγαινε, κι' αυτός περνούσε την ώρα του με ξύλινες κατασκευές κλπ. Δέθηκε ακόμη περισσότερο με την μητέρα, όταν πέρασε την ήλαρά. Δεν ήθελε πια με κανένα τρόπο να μένη μόνος στο σπίτι. Χαλούσε τον κόσμο όποτε γινόταν λόγος για κάτι τέτοιο. "Ετσι που ή μητέρα αναγκάστηκε να φέρνη ρούχα στο σπίτι, για πλύσιμο και σιδερο.

'Εν τῷ μεταξύ τα οικονομικά είχαν γίνει ακόμη πιο στενόχωρα γιατί ο πατέρας δεν είχε πάντα τακτική δουλειά. Στις οικογενειακές προστριβές που είχαν δημιουργηθῇ το παιδί έπαιρνε πάντα το μέρος της μητέρας του, την παρηγορούσε και την ύποστήριζε. "Όσο άφορα τη σχολική του επίδοση ή μητέρα αναφέρει πώς από την πρώτη Δημοτικού το παιδί δείχνει μια ολοκληρωτική ανικανότητα να μάθη και να συγκρατή ότι του επαναλαμβάνουν πολλές φορές. Στις πρώτες τάξεις είχε έναν δάσκαλο που ανέφερε τα λάθη του παιδιού μέσα στην τάξη έφτασε δε και στο σημείο να εκθέσει ένα του τετράδιο που ήταν γεμάτο διορθώσεις με κόκκινο μελάνι, για παραδειγματισμό και προειδοποίηση στους άλλους. 'Ο επόμενος δάσκαλος έδειξε περισσότερη κατανόηση και ο Γιάννης τα πήγαινε καλύτερα μαζί του αλλά ή ορθογραφία του προκαλούσε πάντοτε τον πανικό. "Εκανε πολλές φορές τα ίδια λάθη και έμοιαζε να δυσκολεύεται να συγκρατήσει την εικόνα κάθε λέξης. "Όσο πιο κατάφερε να τελειώσει το Δημοτικό. Στο σπίτι, προσπαθούσε ν' αποφύγη τη μελέτη. Καταπιάνονταν με χίλια δυό άλλα πράγματα αλλά δεν μελετούσε.

Φίλεις δεν είχε με τα άλλα παιδιά. Οί σχέσεις του ήταν τυπικές. "Ηταν ο τύπος του μοναχικού παιδιού.

Τα λεγόμενα της μητέρας ήρθαν να τα επιβεβαιώσουν οί εκθέσεις του παιδιού. "Εκεί ο δάσκαλος διαβάσει: «Δεν μ' άρέσει ο πατέρας μου γιατί όλο θυμώνει και με μαλώνει... "Εχει όμως και τα καλά του. Μου δείχνει πως να ψαρεύω. 'Η μητέρα μου είναι εξαιρετική».

Για τις αγαπημένες του ασχολίες γράφει: «Μ' άρέσει να μπαλώνω παπούτσια. Τα πιο αγαπημένα μου μαθήματα είναι ή φυσική και ή αριθμητική». Καμιά φορά μιλά για τους νυχτερινούς του φόβους και για όρισμένα εφιαλτικά όνειρα που κάνει. "Όπως καταλαβαίνουμε, όλα αυτά είναι στοιχεία πολύτιμα για το δάσκαλο. Τόσο για τη δημιουργία μιας πρώτης έπαφής, όσο και για την μετέπειτα έπιρροή του πάνω στο παιδί. Στην περίπτωση του Γιαννάκη το πρώτο βήμα του δασκάλου για το σκοπό αυτό ήταν να του εκφράσει την εκτίμησή του για κατορθώματα που, στην πραγματικότητα ήταν μηδαμινά, αλλά που για το παιδί έσήμαιναν πολλά. Π.χ. το να περπατάς φρόνιμα στο διάδρομο του σχολείου δεν είναι κανένα σπουδαίο κατόρθωμα. "Όστόσο, με τον τρόπο αυτό ο Γιαννάκης άκούει λόγια επαινετικά. Πράγμα που δεν του έχει συμβεί ποτέ. Την πρώτη φορά κυττάζει το δάσκαλο ξαφνιασμένος. Τη δεύτερη φορά του χαμογελάει φιλικά. Καμιά φορά του δίνει ο δάσκαλος κάτι να μεταφέρει δικό του από τη μια τάξη στη άλλη. Δεν τον μαλώνει καθόλου και δεν του κάνει καμιά παρατήρηση για τα λάθη του. Μια βδομάδα μετά την πρώτη συνάντηση με τη μητέρα, εκείνη αναφέρει: «Είμαι κατάπληκτη! 'Ο Γιαννάκης μιλά συνέχεια για το σχολείο του και με πολύ ένθουσιασμό. Δεν προφταίνει να τελειώσει το πρωινό του γιατί βιάζεται να πάη σχολείο». Είναι ένθουσια-

σμένη. Ὁ δάσκαλος μπορεί τώρα νὰ προχωρήσῃ ἕνα βῆμα ἀκόμη. Νὰ τῆς ἐξηγήσῃ, πολὺ προσεκτικὰ βέβαια τί μπόρεσε ν' ἀνακαλύψῃ σχετικὰ μὲ τίς αἰτίες τῶν ἐλλείψεων τοῦ παιδιοῦ. Πῶς ἀπὸ τὴ μιά ἢ ἀδιοφορία τοῦ πατέρα καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη ἢ δική της ἐξωτερικὴ ἀπασχόληση δημιούργησαν στὸ παιδί ἕνα αἰσθημα ἐντονῆς ἀνασφάλειας καὶ ἀμφιβολίας γιὰ τὴν ἀγάπη τους. Ἀρνούμενος νὰ μελετήσῃ καὶ νὰ κάνῃ τὸ κοθῆκόν του, ἐλπίζει πῶς θὰ τραβήξῃ τὴν προσοχή τους, θὰ ξυπνήσῃ τὸ ἐνδιαφέρον τους καὶ θὰ τοὺς κάνῃ ν' ἀσχοληθοῦν μαζί του. Ἡ μητέρα εἶναι τώρα πολὺ πιὸ ἐτοιμὴ νὰ δεχτῇ τὴν ἀλήθεια. Ὁ δάσκαλος τῆς ἐξηγεῖ ἀκόμη πόσο ἀπεθάρρυνε τὸ παιδί ἡ συνεχὴς ἐπιτίμηση τοῦ πρώτου δασκάλου καὶ πόσο βαρεῖα τοῦ ἔχει ἐντυπωθῇ ἡ ἰδέα πῶς δὲν ἀξίζει τίποτα.

Οἱ δυὸ πρῶτες ἰδιαίτερες συναντήσεις τοῦ δασκάλου μὲ τὸ παιδί εἶναι ἀπλὲς φλυαρίες γύρω ἀπὸ τὸν ἑαυτό του καὶ τὴ ζωὴ του. Ἀργότερα μὲ ἀφορμὴ τίς ἐκθέσεις του ὅπου μιλά γιὰ τοὺς νυχτερινούς του φόβους καὶ ὅτι θέλει νὰ χωθῇ μέσα στὸ κρεβάτι τῆς μητέρας του ὁ δάσκαλος τὸν ρωτᾷ: «Φυσικά, τώρα πού πηγαίνεις στὸ Γυμνάσιο δὲν μπορείς νὰ φέρνεις σὰν μωρό. Τὸ Γυμνάσιο δὲν εἶναι Δημοτικόν. Ἀλήθεια, γιὰ πές μου πῶς τὰ πηγαινεις στὸ Δημοτικόν;» Τοῦ μιλά γιὰ τὴν κακὴ του ὀρθογραφία. Ὁ Γιαννάκης μιλά γιὰ τὸν πρῶτό του δάσκαλο καὶ τὰ μάτια του βουρκώνουν. Δάσκαλος: «Ναί, καταλαβαίνω τὰ αἰσθήματά σου. Καὶ μένα ἂν μοῦ εἶχε συμβεῖ κάτι τέτοιο θὰ φοβόμουν τὸ μάθημα τῆς ὀρθογραφίας γιὰ ὅλη μου τὴ ζωὴ καὶ ἀπὸ τὸ φόβο μου θὰ ἔγραφα ἀκόμη χειρότερα. Ἴσως κάτι τέτοιο νὰ σοῦ συμβαίνει καὶ σένα. Τώρα καταλαβαίνω γιατί κάνεις τόσα λάθη. Τὰ ἔβλεπα βέβαια πάντα, ἀλλὰ δὲν ἔλεγα τίποτε. Πρῶτα-πρῶτα, εἶπα μὲ τὸ νοῦ μου: κάποια αἰτία θὰ ὑπάρχῃ. Γιὰ νὰ δοῦμε μήπως μπόρῃ καὶ τὴ βρῇ. Καὶ τώρα τὴ βρήκα. Καὶ τὴν ξέρεις καὶ σύ. Κι' ὕστερα δὲν ὑπάρχει λόγος νὰ βιαζόμαστε. Ἐχουμε ἀκόμη τέσσερα χρόνια μπροστά μας κι' ὥς τότε θὰ ἔχῃς μάθει ὅ,τι δὲν ξέρεις. Δὲν νομίζεις;».

Στὴ συνέχεια τῆς προσπάθειάς του, ὁ δάσκαλος στέλνει στὴ μητέρα ἕνα γράμμα, ὅπου τῆς λέει περίπου τὰ ἑξῆς: «Τώρα πού καὶ σεῖς ὅσο καὶ ἐγὼ ξέρουμε τί κρύβεται πίσω ἀπὸ τίς δυσκολίες τοῦ Γιαννάκη, θὰ πρέπει νὰ δοῦμε τί μπορούμε νὰ κάνουμε γιὰ τὰ τὸν βοηθήσουμε. Δὲν φτάνει μονάχα ἡ βοήθεια τοῦ σχολείου, ἂν δὲν ἔχουμε καὶ τὴ δική σας συμπαράσταση. Θὰ σὰς χρειαστῇ πάντως ἀρκετὴ ὑπομονή».

Στὴν ἐπόμενη συνάντηση μὲ τὴν μητέρα συμφωνοῦν μὲ τὸν δάσκαλο πῶς ὁ Γιαννάκης θὰ ἀντιγράψῃ στὸ σπίτι κάθε μέρα ἕνα μικρὸ κομμάτι πού θὰ τοῦ τὸ ὑπαγορεύῃ ξανά ἐκεῖνη γιὰ ὀρθογραφία. Ἡ μητέρα θὰ σημειώσῃ ἀπὸ κάτω κάθε λέξη πού ἔχει γραφτεῖ σωστά. Δὲν θὰ πρέπει νὰ μετρᾷ τὰ λάθη ἀλλὰ ἀπλῶς νὰ τὰ διορθώνῃ.

Στὸ σχολεῖο ὁρίστηκε γιὰ τὸν Γιαννάκη, ἕνας βοηθός. Οἱ πρῶτες τρεῖς ἐργασίες του μετὰ ἀπ' αὐτὸ δὲν διορθώθηκαν καθόλου ἀπὸ τὸν δάσκαλο. Στὴν πρώτη εἶχε σωστὲς λίγες μόνο λέξεις. Στὴ δεύτερη οἱ περισσότερες ἦταν σωστές. Ἀντιγράφοντας ὅμως τὴν ἐργασία στὸ καθαρὸ τὸ παιδί ἔκανε πάλι λάθη. Στὴν τέταρτη ἐργασία του ὁ δάσκαλος ἔγραψε:

«Κάνε τίς διορθώσεις στὸ πρόχειρο. Ἀφοῦ τίς κυττάξω θὰ ἀντιγράψῃς στὸ καθαρὸ. Δὲ βλέπω γιατί θὰ πρέπει νὰ κάνῃς τόσα λάθη. Ἄλλοι τὸ καταφέρνουν, γιατί ὄχι καὶ σύ. Μερικὲς λέξεις πού ἄλλοι τίς γράφουν λάθος, ἐσύ τίς γράφεις σωστά. Ἐχεις ἤδη κάνει πολλές προόδους, ὅταν βλέπεις μιὰ καινούργια λέξη σὲ μιὰ ἐφημερίδα, σ' ἕνα βιβλίο ἢ σὲ μιὰ ταμπέλα, πάρε τὴν πένα σου· αὐτὴ θὰ εἶναι ἡ λόγχη σου· καὶ λόγχισέ την. Πρέπει νὰ εἶσαι σὰν τὸν κυνηγό. Πρέπει νὰ πῇς στὸν ἑαυτό σου: «Κάθε

σωστὰ γραμμένη λέξη εἶναι δική μου. Θὰ τὴν λογχίσω ἀμέσως καὶ θὰ τὴν προσθέσω στὴ συλλογή μου».

Κάτω ἀπὸ μιὰ ἄλλη ἐργασία ὁ δάσκαλος ἔγραψε πάλι: «Μέτρησε πόσες λέξεις ἔχεις γράψῃ σωστά. Κι' ὕστερα μέτρησε πόσες ἔχεις λάθος. Θὰ ἐκπλαγῇς, ὅταν ἀνακαλύψεις πόσα ἔχεις μάθει ἤδη. Στὸ σημείωμά μου αὐτὸ θὰ ὑπάρχουν ἀσφαλῶς λέξεις πού θὰ σ' ἐνδιαφέρουν. Βάλτε τις κι' αὐτὲς στὴ συλλογή σου. Ἀλλὰ παιδιὰ μαζεύουν πεταλοῦδες καὶ ἔντομα. Ἐσύ μπορείς νὰ μαζεύῃς λέξεις».

Μετὰ τὴν ἕκτη ἐργασία τὸ παιδί ἔγραψε ἀπὸ κάτω τὸ δικό του σχόλιο: «Ξέρω πῶς θὰ μπορούσε νὰ εἶναι καλύτερη, ἀλλὰ χαίρομαι πού εἶναι ἤδη τόσο καλὴ».

Μέσα σὲ ἑπτὰ μῆνες εἶχε γίνει μιὰ μεγάλη ἀλλαγὴ στὸ Γιαννάκη. Ὅχι μονάχα στὴν ὀρθογραφία του ἀλλὰ καὶ στὴ γενικὴ του στάση ἀπέναντι στὴν τάξη. Χωρὶς καμμιὰ ἰδιαίτερη ἐνθάρρυνση, ὁ τρόπος του εἶχε γίνει πιὸ ἐλεύθερος καὶ ἀνοιχτός καὶ ἔκανε ἕνα-δυὸ φίλους. Ἡ σχέση του μὲ τὸ παιδί πού εἶχε ὀριστεῖ βοηθός του εἶχε γίνει ἰδιαίτερα στενὴ.

Ἰουλία Καββαδᾶ Φιλολόγος

Βιβλιογραφία:

Oscar Spiel: «Discipline without punishment. Faber and Faber 1962.

Madeleine Ganz: The psychology of Alfred Adler. Humanities Press 1953.

Ο «ΚΑΤΑ ΣΟΦΙΣΤΩΝ» ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΙΣΟΚΡΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΑΙ ΠΕΡΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΙΔΕΑΙ ΑΥΤΟΥ

(Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενόν καὶ τέλος)

Β'.

IV. Αἱ σύγχρονοι περὶ ἀγωγῆς ἀντιλήψεις Κριτικὴ τῶν περὶ αὐτῆς ἰδεῶν τοῦ Ἰσοκράτους

Γεννᾶται ἤδη τὸ ἐρώτημα: Ἐὰν αὐταὶ εἶναι αἱ εἰς τὸν «κατὰ σοφιστῶν» λόγον περὶ ἀγωγῆς ἰδέαι τοῦ Ἰσοκράτους, ποῖαι εἶναι αἱ περὶ αὐτῆς σύγχρονοι ἀντιλήψεις; Εἰς τὸ ἐρώτημα τοῦτο θὰ προσπαθήσωμεν νὰ δώσωμεν κάποιαν ἀπάντησιν παραθέτοντας μερικῶν ἐκ τῶν συγχρόνων παιδαγωγῶν τῆς χώρας μας τὰς γνώμας.

1) Ἀρχίζομεν ἀπὸ τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς. Ὁ Ἰσοκράτης, ὡς εἴπομεν, τάσσει ὡς σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς τὴν ἀνύψωσιν τοῦ ἀτόμου εἰς πολιτικὴν προσωπικότητα πρὸς ἐξυπηρέτησιν τοῦ συνόλου.

Τὸ ἰσχυρὸν Ἑλληνικὸν Σύνταγμα διαγράφει τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς μόνον εἰς τὰ σχολεῖα τῆς Μέσης καὶ Στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως καὶ ὀρίζει τοῦτον (ἄρθρον 16) ὡς ἑξῆς: «Εἰς πάντα τὰ σχολεῖα Μέσης καὶ Στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως ἡ διδασκαλία ἀποσκοπεῖ τὴν ἠθικὴν καὶ πνευματικὴν ἀγωγὴν καὶ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς Ἑθνικῆς συνειδήσεως τῶν νέων ἐπὶ τῇ βράσει τῶν ἰδεολογικῶν κατευθύνσεων τοῦ Ἑλληνοχριστιανικοῦ Πολιτισμοῦ».

Ὁ ἀείμνηστος Σπ. Καλλιάρης εἰς μίαν ὁμιλίαν του «τὰ ἐκπαιδευτικὰ

προβλήματα του παρόντος» θέτει ως γενικόν σκοπόν της αγωγής «τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδός, ὥστε οὗτος βραδύτερον νὰ γίνηται σὺν τῷ χρόνῳ ἀξιώτερος τοῦ ὀνόματος προσωπικότης.»

Θεωροῦμεν τὸν σκοπὸν τοῦτον ὡς ἔχοντα κύρος ἀπόλυτον, ὡς ἰσχύοντα δηλ. ἐν παντὶ χρόνῳ καὶ τόπῳ. Τὴν δὲ διδασκαλίαν, ὅτι ὁ σκοπὸς τῆς αγωγῆς εἶναι σχετικὸς, ἐξαρτώμενος ἐκ τῶν ἐκασταχοῦ καὶ ἐκάστοτε κρατούντων ὄρων τῆς ζωῆς, δὲν ἐγκρίνομεν ὡς ἄτοπον καὶ λίαν ἐπιβλαβή· διότι ἡ διδασκαλία αὕτη περὶ τῆς σχετικότητος τοῦ σκοποῦ τῆς αγωγῆς εὐκόλῳ εἶναι νὰ παραλύῃ τὰς δυνάμεις παντός, ὅστις ἤθελεν ἀναλάβει τὸ ἔργον τοῦ Παιδαγωγοῦ.» «Ἡ ἐπιδίωξις τοῦ σκοποῦ τούτου ὀφείλει νὰ διέπῃ καὶ τῶν ἀνωτάτων ἐκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων τὴν λειτουργίαν.»

Ὁ κ. Κ. Σπεσιέρης εἰς τὸ βιβλίον του «Θεωρία τῆς Παιδείας» γράφει μεταξὺ ἄλλων ὅτι «ἡ αγωγή ἀποβλέπει εἰς τρία τινά, τὴν κατανόησιν τῆς ζωῆς, τὴν συμμετοχὴν εἰς τὴν ζωὴν καὶ τὴν ἀνύψωσιν αὐτῆς εἰς ἀνωτέραν ζωὴν».

Ὁ κ. Θ. Χαραλαμπίδης εἰς τὸ βιβλίον του «τὸ φαινόμενον τῆς αγωγῆς» ὀρίζει τὸν σκοπὸν τῆς αγωγῆς ὡς ἑξῆς: «Σκοπὸς τῆς Ἑλληνικῆς αγωγῆς σήμερον εἶναι ἡ ἀνωτερότης στὰ εἰσθήματα καὶ στὶς πράξεις μας. Ὁ σκοπὸς αὐτὸς συμβιβάζεται μὲ τὴν ὅλην μας ἱστορικὴ παράδοσιν, τὴν Ἑλληνιστιανικὴν. Ἡ Ἑλληνικὴ ἱστορία μᾶς παρέχει ὅ,τι ἔξοχο γνώρισε ἡ ἀνθρωπότης σὲ ὅλες τὰς ἐκδηλώσεις τῆς ζωῆς. Ἐπομένως ἡ σύγχρονη Ἑλληνικὴ αγωγή ὀφείλει νὰ εἶναι προπάντων Ἑθνικὴ αγωγή.»

Ἀπὸ τὰ μέχρι τοῦδε ἐκτεθέντα καταφαίνεται ὅτι ὁ σκοπὸς τῆς αγωγῆς σήμερον ἔχει πολλὰς ὁμοιότητας μὲ τὸν σκοπὸν τῆς αγωγῆς, τὸν ὁποῖον ἐθήρευσεν διὰ τῆς διδασκαλίας ἡ σχολὴ τοῦ Ἰσοκράτους. Καὶ οἱ δύο στηρίζονται ἐπὶ τοῦ αὐτοῦ βάθρου. Ἐπὶ τῆς Ἑλληνικῆς παραδόσεως καὶ ζωῆς. Παρουσιάζουν βεβαίως διαφορὰς ἐκτάσεως καὶ μορφῆς, θὰ ἡδυνάμεθα νὰ εἴπωμεν, ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον.

Αἱ περὶ τοῦ σκοποῦ τῆς αγωγῆς σύγχρονοι ἀντιλήψεις, ἔχουν μεγαλύτεραν ἑκτασιν ἀπὸ τὰς περὶ τούτου ἰδέας τοῦ Ἰσοκράτους. Θὰ δικαιολογήσωμεν ὁμῶς αὐτόν, ἐὰν λάβωμεν ὑπ' ὄψιν ὅτι ἡ σχολὴ τοῦ Ἰσοκράτους παρεῖχε εἰς τοὺς μαθητὰς τὴν μόρφωσιν ἐπὶ ἀνωτάτου ἐπιπέδου. Ἡ διδασκαλία ἐντὸς αὐτῆς ἀπέβλεπε, ὅπως εἴπομεν, νὰ μορφώσῃ τὴν πνευματικὴν ἀριστοκρατίαν, τῆς ὁποίας εἶχεν ἄμεσον ἀνάγκην ἡ Ἑλλάς τῆς ἐποχῆς του. Δυνάμεθα δὲ χωρὶς δισταγμῶν νὰ εἴπωμεν, ὅτι καὶ σήμερον ὁ σκοπὸς τῆς εἰς τὰ ἀνώτατα ἐκπαιδευτικὰ ἰδρύματα τῆς χώρας παρεχομένης αγωγῆς δὲν ἔχει τὴν ἑκτασιν τὴν ὁποίαν καταλαμβάνει εἰς τὰ σχολεῖα Μέσης καὶ Στοιχειώδους ἐκπαιδεύσεως, διότι εἰς αὐτὰ ἀρχίζει ἡ εἰδίκευσις. Τὸν σκοπὸν, ὅπως τὸν ἔθεσεν ὁ Ἰσοκράτης, ἐπιδιώκουν διὰ τῆς διδασκαλίας τῶν σήμερον, οἱ σχολαὶ τῶν Πολιτικῶν καὶ Διοικητικῶν ἐπιστημῶν καὶ τῶν Νομικῶν τοιούτων.

2) Μορφαι αγωγῆς. Ὅπως εἶδομεν, ὁ Ἰσοκράτης ἀφήνει νὰ ἐννοηθῇ ὅτι δέχεται τὴν ὑπαρξίν δύο μορφῶν αγωγῆς: Τὴν «κατὰ φύσιν» καὶ τὴν «κατὰ σχέδιον» αγωγήν, ἀλλὰ δι' αὐτὸν ἀξίαν ἔχει μόνον ἡ «κατὰ σχέδιον». Εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο δὲν θὰ συμφωνήσωμεν μαζί του. Ἐκάστη ἔχει τὴν σημασίαν καὶ σπουδαιότητά της. Ἡ μία οὐδέποτε δύναται νὰ ἀντικαταστήσῃ τὴν ἄλλην καὶ ἐπομένως εἶναι αἱ δύο ἀναγκαῖαι καὶ ἀπαραίτητοι. Ὅ,τι προσφέρει ἡ «κατὰ σχέδιον» δὲ δύναται νὰ τὸ προσφέρῃ ἡ «κατὰ φύσιν» καὶ ἀντιθέτως ὅ,τι δύναται νὰ προσφέρῃ ἡ «κατὰ φύσιν» δὲν δύναται νὰ τὸ προσφέρῃ ἡ «κατὰ σχέδιον» αγωγή.

3) Παράγοντες αγωγῆς. Εἶδομεν ἀνωτέρω ὅτι ὁ Ἰσοκράτης

παραδέχεται τὴν ὑπαρξίν δύο παραγόντων, οἱ ὁποῖοι προσδιορίζουν τὴν δύναμιν τῆς αγωγῆς καὶ συμβάλλουν εἰς τὴν πραγματοποίησιν τοῦ σκοποῦ αὐτῆς. Τὸν ὑποκειμενικὸν παράγοντα, ὅστις περιλαμβάνει τὴν κληρονομικότητα καὶ τὴν ἀτομικότητα, καὶ τὸν ἀντικειμενικὸν τοιοῦτον, ὁ ὁποῖος περιλαμβάνει τὸ κοινὸν περιβάλλον καὶ τὰς περιστάσεις, τοὺς «καιροὺς» κατὰ Ἰσοκράτην, τὰς τύχας τοῦ κάθε ἀτόμου. Δίδει δὲ μεγαλύτεραν βαρύτητα εἰς τὸν ὑποκειμενικὸν παράγοντα, ἰδίᾳ εἰς τὸ ἔμφυτον στοιχεῖον, καὶ ὀλιγωτέραν εἰς τὸν ἀντικειμενικὸν τοιοῦτον.

Τὸ ὅτι ὑπάρχουν δύο παράγοντες, ὁ ὑποκειμενικὸς καὶ ὁ ἀντικειμενικός, οἱ ὁποῖοι προσδιορίζουν τὴν δύναμιν καὶ τὰ ἀποτελέσματα τῆς αγωγῆς καὶ συμβάλλουν εἰς τὴν πραγμάτωσιν τοῦ σκοποῦ αὐτῆς, μᾶς εὐρίσκει συμφώνους. Ἡ προσθήκη μάλιστα τῆς ἀτομικότητος παραπλεύρως τῆς κληρονομικότητος, ὡς ἰδιαίτερας δυνάμεως τοῦ ὑποκειμενικοῦ παράγοντος, μᾶς δυνάμεως τῆς ὁποίας συνήθως λησμονοῦμεν καὶ παραγνωρίζομεν τὴν συμβολὴν εἰς τὸ ἔργον τῆς αγωγῆς, δεικνύει πνευματικὴν ὀδυρόειαν ἀσυνήθη καὶ ἐμφανίζει τὸν Ἰσοκράτην πολὺ μεγάλον καὶ τόσον σύγχρονον εἰς τὰ ζητήματα τῆς αγωγῆς.

Δὲν συμφωνοῦμεν μὲ τὴν θέσιν, τὴν ὁποίαν λαμβάνει ἐναντι τῶν παραγόντων τούτων. Ὁ ὑπερτονισμὸς τοῦ ὑποκειμενικοῦ παράγοντος καὶ διὰ τῆς κληρονομικότητος ὁδηγεῖ εἰς πλάνην. Τὸ περιβάλλον μὲ τὰς μορφωτικὰς του φροντίδας καὶ τὰς περιστάσεις, τὰς ὁποίας ἐτοιμάζει δι' ἑκαστον ἄτομον, εἶναι μίᾳ ἄλλῃ μεγάλῃ δυνάμει, εἰς σοβαρὸς παράγον, ὁ ὁποῖος ἐπηρεάζει σημαντικῶς τὸν ἄνθρωπον καὶ συμβάλλει ἀποφασιστικῶς εἰς τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ σκοποῦ τῆς αγωγῆς. «Ὁ υἱὸς τοῦ μεγάλου σοφοῦ, παρατηρεῖ ὁ Carrel, ἐὰν τοποθετηθῇ εἰς ἔρημον νῆσον δὲν θὰ ὑπερβῇ τὸν ἄνθρωπον τῆς ἐποχῆς τοῦ Cro-Macron». Δι' αὐτοῦ βεβαίως δὲν ἐπιθυμοῦμεν νὰ τονίσωμεν ἰδιαίτερος τὸν ἀντικειμενικὸν παράγοντα καὶ ν' ἀγνοήσωμεν τὸν ὑποκειμενικὸν τοιοῦτον. Τούναντίον εἴμεθα κατὰ τῆς ὑπερβολῆς καὶ τῶν ἀκροτήτων. Ἡ συμβολὴ ἑκάστου παράγοντος εἶναι διαφορετικὴ καὶ ἴσης σπουδαιότητος καὶ ἀξίας. Καὶ οἱ δύο εἶναι τόσον ἀναγκαῖοι καὶ ἀπαραίτητοι, ὅσον αἱ δύο ὀψεις τοῦ νομίσματος, διὰ νὰ δώσουν εἰς αὐτὸ τὴν ἀξίαν, τὴν ὁποίαν ἀντιπροσωπεύει. Ἡ ἀλήθεια εὐρίσκεται εἰς τὸ μέσον. Ὁ Ἰσοκράτης ἔβλεπεν ὅτι ἡ ἀλήθεια εὐρίσκεται εἰς τὴν σύνθεσιν τῶν δύο ἄκρων τούτων κατευθύνσεων καὶ προσπάθησε νὰ δημιουργήσῃ αὐτὴν, ἀλλὰ ἐταλάντευθη καὶ δὲν κατάρθωσεν νὰ πέσῃ ἀκριβῶς εἰς τὸ μέσον.

4) Ἡ δύναμις καὶ τὰ ὄρια τῆς αγωγῆς. Ὁ Ἰσοκράτης ἐτόνισεν κάπως περισσότερο τὴν κληρονομικότητα καὶ ἀφήρεσεν κατὰ κάποιον τρόπον μέρος τῆς δυνάμεως, τὴν ὁποίαν ἀποδίδομεν εἰς τὴν αγωγήν, περιορίσας ὀλίγον τὰ ὄρια αὐτῆς.

Σήμερον πιστεύεται ὅτι ἡ αγωγή ἔχει τὴν δύναμιν νὰ ἀσκήσῃ μεγάλην ἐπίδρασιν, μεγαλύτεραν ἀπὸ ὅσην ἐπίστευεν ὁ Ἰσοκράτης, ἐπὶ τῆς ἐξελέξεως τοῦ ἀνθρώπου καί, ὡς ἓνα βαθμὸν μάλιστα, νὰ μεταβάλῃ καὶ αὐτὴν τὴν φύσιν, νὰ ἐνισχύσῃ δηλ. τὰς ἐμφύτους καταβολάς, ἐὰν εἶναι καλὰ, ἢ νὰ ἐμποδίσῃ τὴν ἀνάπτυξιν τῶν, ἐὰν εἶναι κακὰ.

Ἡ αγωγή πολλὰ δύναται νὰ ἐπιτελέσῃ, πολλὰ ἐμπόδια δύναται νὰ ὑπερπηδήσῃ, πολλὰ νίκας νὰ ἐπιτύχῃ, Δὲν εἶναι ὁμῶς παντοδύναμος. Πλεῖστοι φραγμοὶ ἐμφανίζονται εἰς τὴν πρὸς τὰ ἄνω προσπάθειαν αὐτῆς, οἱ ὁποῖοι τῆς ἀνακόπτουν τὴν ὁρμὴν καὶ τῆς ἀφαιροῦν τὴν δύναμιν. Τοιοῦτοι φραγμοὶ εἶναι ἡ κακὴ κληρονομικότης, τὸ ἀνανάπτουτον κοινωνικὸν περιβάλλον, ἡ ἀτομικότης, τὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς καὶ ἡ νοοτροπία τῆς κοι-

νωνίας ἐντὸς τῆς ὁποίας ζῇ ὁ ἄνθρωπος, τὸ φυσικὸν ἢ ἄψυχον περιβάλλον
τὸ ὁποῖον οὐδὲ κἂν τὸ ἀναφέρει ὁ Ἰσοκράτης.

Ἄπόλυτος παντοδυναμία εἰς τὴν ἀγωγὴν δὲν ὑπάρχει βεβαίως. Τὸ ἀπόλυτον δὲν εἶναι ἀνθρώπινον.

V. Ἡ ἔναντι τῆς διδασκαλίας θέσις τοῦ Ἰσοκράτους
εἰς τὸν «κατὰ σοφιστῶν» λόγον αὐτοῦ

Ὡς ἀφήνει νὰ ἐννοήσωμεν, ἡ διδασκαλία διὰ τὸν Ἰσοκράτην εἶναι ὁ βασικώτερος παράγων διὰ τὴν μόρφωσιν τοῦ ἀτόμου καὶ τὴν ἀπόκτησιν ὑπ' αὐτοῦ πείρας. Δι' αὐτῆς θὰ ὁδηγηθῇ τοῦτο νὰ εὕρῃ εὐκόλως πᾶν ὅ,τι πρέπει νὰ γνωρίσῃ χωρὶς νὰ πλανᾶται ἐδῶ καὶ ἐκεῖ κατὰ τὰς ἀναζητήσεις του. Δι' αὐνῆς ὁ διδάσκαλος θὰ μεταδώσῃ εἰς αὐτὸν τὰς μεθόδους συνθέσεως καὶ ἀπαγγελίας τῶν λόγων, τὴν ρητορικὴν δηλ. τέχνην καὶ διὰ τῆς συνεχοῦς ἀσκήσεως θὰ μάθῃ νὰ χρησιμοποιοῖ αὐτάς.

Ἡ διδασκαλία τοῦ Ἰσοκράτους, δυνάμεθα νὰ εἰπώμεν, ὅτι θηρεῖ τριπλοῦν σκοπὸν. Ἐπιζητεῖ νὰ μεταδώσῃ εἰς τὸν μαθητὴν γνώσεις, ἀλλὰ καὶ νὰ μεταβάλλῃ αὐτὰς εἰς δυνάμεις ἐσωτερικὰς καὶ νὰ καλλιεργήσῃ ὅσον τὸ δυνατόν τὸ ἦθος αὐτοῦ. Τοὺς ἡγέτας τῆς πόλεως, τοὺς ὁποίους ἐτοιμάζει, τοὺς θέλει περισσότερον ἀπὸ κάθε ἄλλο νὰ εἶναι ἠθικοὶ καὶ φρόνιμοι καὶ διὰ τῆς ἀληθείας νὰ ἐπιχειροῦν νὰ πείθουν τὰ πλήθη.

1. Μέθοδος Διδασκαλίας—Μεθοδικαί ἢ διδακτικαὶ ἀρχαί
Διὰ τὴν πραγμάτων τοῦ τριπλοῦ τούτου σκοποῦ τῆς διδασκαλίας
προβάλλει τὸν ἑαυτοῦ του ὡς παράδειγμα πρὸς μίμῃσιν καὶ χρησιμοποεῖ
ὠρισμένας διδακτικὰς ἢ μεθοδικὰς ἀρχάς, διὰ τὰς ὁποίας γίνεται πολὺς
λόγος εἰς τὸ σύγχρονον σχολεῖον καὶ ἀποτελοῦν τὰ χαρακτηριστικὰ γνωρί-
σματα τῆς ἐπιτυχοῦς καὶ μεθοδικῆς ἐργασίας.

Ὁ Ἰσοκράτης, ὡς ἀφάνει νὰ ἐννοήσωμεν, πιστεύει ὅτι ἡ ὁρμή πρὸς μίμνησιν, ἡ ἐμφυτοῦς αὐτῇ τᾷσιν, ἡ ὁποία ἐνυπάρχει εἰς πάντα ἄνθρωπον, ἐγκλείει μέσα της τεράστιαν δύναμιν, διὰ τοῦτο ὁ διδάσκαλος ὀφείλει νὰ κατέχη καλῶς τὴν ἐπιστήμην, τὴν ὁποίαν πρόκειται νὰ διδάξῃ, νὰ γνωρίζῃ τὰς μεθόδους, διὰ τῶν ὁποίων θὰ καταστή ἱκανὸς νὰ ἐκθέσῃ τὴν ὕλην αὐτῆς καλῶς καὶ ἐπακριβῶς, ὅ,τι βεβαίως δύναται νὰ διδαχθῇ, καὶ διὰ τὰ λοιπὰ νὰ προβάλλῃ τὸν ἑαυτοῦ του φωτεινὸν παράδειγμα πρὸς μίμνησιν. «Τὸν δὲ διδάσκαλον», γράφει, «τὰ μὲν οὕτως ἀκριβῶς οἷον τ' εἶναι διελθεῖν, ὥστε μὴ διδὼν τὴν διδασκῶν παραλείπειν, περὶ δὲ τῶν λοιπῶν τοιοῦτον αὐτὸν παράδειγμα παρασχεῖν, ὥστε τοὺς ἐκτυπωθέντας καὶ μιμήσασθαι δυναμένους εὐθὺς ἀνθηρότερον καὶ χαριέστερον τῶν ἄλλων φαίνεσθαι λέγοντας».

Τόσον δὲ μεγάλη εἶναι ἡ δύναμις τοῦ παραδείγματος διὰ τὸν Ἰσοκράτην, ὥστε ἐκεῖ ὅπου δὲν δύναται νὰ φθάσῃ ἡ διδασκαλία, ἐργάζεται τοῦτο ἀνέτης καὶ κατὰ τρόπον φυσικὸν καὶ ἀβίαστον. Εἶναι ἱκανὸς αὐτῆς ἀντικαταστάτης εἰς πᾶσαν ἀδυναμίαν τῆς. Κατὰ ταῦτα ὁ διδάσκαλος διὰ νὰ ἐνσαρκώσῃ τὸν ἰδεώδη τύπον καὶ νὰ προβάλλῃ ὡς παράδειγμα, θὰ πρέπει νὰ εὕρισκεται πολὺ ὑψηλά. Δὲν εἶναι εὐκόλον τὸ ἔργον τοῦ διδασκάλου καὶ δὲν δύναται ὁ οἰοσδήποτε νὰ περιέρχεται τὰς πόλεις καὶ νὰ ἐπάγυλλεται τὸν δάσκαλον. Ὁ ἄξιος τοῦ ὀνόματός του διδάσκαλος πρέπει νὰ ἀποτελῇ ἀνωτέραν προσωπικότητα μετ' ἥθους, ἐργατικότητα καὶ διεισδυτικότητας μεγάλην, ἀρίστην κατάρτισιν ἐπιστημονικὴν καὶ ἐπαγγελματικὴν καὶ εὐφράδειαν ἀπαράμιλλον. Μόνον ὅταν συγκεντρῶνῃ τὰ προσόντα αὐτὰ, δύναται νὰ προβάλλῃ τὸν ἑαυτὸν τοῦ ὡς παράδειγμα εἰς τοὺς μαθητὰς καὶ νὰ βοηθῇ αὐτοὺς εἰς τὴν ἐκμάθησιν τῆς τέχνης τῆς ρητορικῆς. Ὅσοι δὲν

συγκεντρώνουν αυτά «πολύ ἂν δικαιότερον ἀποτίνοιεν ἢ λαμβάνοιεν ἀργύριον, ὅτι πολλῆς ἐπιμελείας αὐτοὶ δεόμενοι παιδεύειν τοὺς ἄλλους ἐπιχειροῦσιν». Δηλ. θὰ ἦτο δικαιότερον νὰ πληρώνουν μᾶλλον παρὰ νὰ λαμβάνουν χρήματα, γιὰτὶ ἐνῶ ἔχουν ἀνάγκην οἱ ἴδιοι προσεκτικῆς φροντίδος ἐπιχειροῦν νὰ ἐκπαιδεύουν τοὺς ἄλλους, λέγει ὁ Ἰσοκράτης.

Εἰς τὰ ζητήματα τῆς μεθόδου ὁ Ἰσοκράτης δὲν δέχεται τὴν τυποποίησιν τῆς διδασκαλίας, ὅπως κάνουν οἱ ἄλλοι διδάσκαλοι τῆς ρητορικῆς. Τὰ συνταγολόγια καὶ τὰ καλούπια τὰ ἐξοστρακίζει ἀπὸ τὸ σύστημά του. Ἡ μέθοδος δὲν εἶναι μίᾳ τελειοτάτῃ μηχανή, λειτουργοῦσα ἀλαθῆτως οἷα-δήποτε καὶ ἂν εἶναι ἡ περιπτώσις ἢ ἡ ἱκανότης τοῦ ἀναλαμβάνοντος νὰ ἐφαρμόσῃ αὐτήν. Ἐναντίον τῆς ὑπερμέτρου αἰσιοδοξίας, ἐναντίον τοῦ φορμαλισμοῦ τῶν ἄλλων ρητόρων ἀντιδρᾷ ὁ Ἰσοκράτης μὲ μεγάλην εὐθυκρισίαν. Δὲν γίνεται λάτρης τῆς μεθόδου, δὲν δίδει εἰς αὐτὴν ἀξίαν ἀνωτέραν τοῦ δέοντος. Διὰ τὸν Ἰσοκράτην ἡ μέθοδος ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸν διδάσκαλον. Πιστεῦει καὶ αὐτὸς ὅτι εἰς τὰς περισσοτέρας τῶν περιπτώσεων ὁ διδάσκαλος δημιουργεῖ καὶ ζωντανεῖ τὴν μέθοδον.

«Ἐνας λόγος δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀκολουθῇ πάντοτε ἕν ὠρισμένον σχέδιον. Ὁ ρήτωρ πρέπει νὰ ἐκτιμῇσῃ ἀκριβέστατα τὰς περιστάσεις, νὰ ὁμιλήσῃ ἀνταξίως πρὸς αὐτάς καὶ κατὰ τρόπον πρωτότυπον. Ἀπὸ τὰς προϋποθέσεις αὐτὰς ἐξαρτᾶται ἡ ἐπιτυχία τοῦ λόγου του. Ἐπομένως ἡ ἐντὸς τοῦ σχολείου προσπάθεια τοῦ διδασκάλου πρέπει νὰ στρέφεται εἰς τὴν δημιουργίαν περιστάσεων καὶ εἰς τὸν ἐθισμόν τῶν μαθητῶν, πρὸς ἀκριβῆ ἐκτίμησιν καὶ κατὰ τρόπον ἀντάξιον καὶ πρωτότυπον ἐκμετάλευσιν τούτων. «Τὸ δὲ τούτων ἐφ' ἐκάστῳ τῶν πραγμάτων ὅς δεῖ προελεῖσθαι καὶ μίξασθαι πρὸς ἀλλήλας καὶ τάξασθαι κατὰ τρόπον, ἔτι δὲ τῶν καιρῶν μὴ διαμαρτεῖν ἀλλὰ καὶ τοῖς ἐνθυμήμασι πρεπόντως ὅλον τὸν λόγον καταποικίλαι καὶ τοῖς ὀνόμασιν εὐρύθμως καὶ μουσικῶς εἰπεῖν, ταῦτα δὲ πολλῆς ἐπιμελείας δεῖσθαι καὶ ψυχῆς ἀνδρικῆς καὶ δοξαστικῆς ἔργον εἶναι, καὶ δεῖν τὸν μὲν μαθητὴν πρὸς τὸ τὴν φύσιν ἔχειν οὔαν χρῆν, τὰ μὲν εἶδη τὰ τῶν λόγων μαθεῖν, περὶ δὲ τὰς χρήσεις αὐτῶν γυμνασθῆναι».

Ἡ ἐκλογή δηλ., λέγει ὁ Ἰσοκράτης, τῶν καταλλήλων μεθόδων δι' ἕκαστον τῶν θεμάτων τούτων, ὁ συνδυασμὸς τούτων ἀναμεταξύ των καὶ ἡ τακτοποίησις κατὰ τὸν πρέποντα τρόπον προσέτι δὲ τὸ νὰ μὴ ἀποτύχη κανεὶς εἰς τὴν κατάλληλον περίστασιν πρὸς χρῆσιν των καὶ τὸ νὰ δώσῃ διὰ τῶν σκέψεων τὸ στόλισμα, τὸ ὁποῖον ἀρμόζει εἰς τὸ σύνολον τοῦ λόγου καὶ τὸ νὰ μεταχειρισθῇ ἐκφράσεις ἀρμονικὰς καὶ καλλιτεχνικὰς, αὐτὰ ὅλα ἀπαιτοῦν πολλὰς φροντίδας καὶ εἶναι ἔργον πνεύματος ἐνεργητικοῦ καὶ διεισδυτικοῦ. Πρέπει ὁ μαθητὴς ἐκτὸς τῶν ἀναγκαίων φυσικῶν προτερημάτων νὰ μάθῃ τὰς μεθόδους τοῦ λόγου καὶ νὰ ἀσκηθῇ εἰς τὴν χρῆσιν των. Ἐπιμένει εἰς τὴν χρησιμότητα τῆς ἀσκήσεως καὶ εἰς τὴν ἀναγκαιότητα τῆς ὑπάρξεως ἐμφύτων προδιαθέσεων, ὡς λ.χ. τῆς ἐπινοητικότητος τῆς ἱκανότητος πρὸς ἐργασίαν, τῆς βουλευτικότητος τῆς φωνῆς κ.λ.π.

τῶν μαθητῶν του καὶ ἰδίως εἰς τὴν αὐτενεργὸν τοιαύτην. Αἱ διδασκαλικοὶ ἀρχαὶ τῆς ἐργασίας καὶ ἀσκήσεως καὶ τῆς αὐτενεργείας εὐρίσκοντο ἐν προεχούσῃ τιμῇ εἰς τὸ διδασκαλικόν του σύστημα. Ὁ μαθητὴς δέον νὰ μετέχῃ εἰς τὴν δημιουργικὴν ἐργασίαν καὶ νὰ αὐτενεργῇ. Διὰ τοῦ τρόπου τούτου καθοδηγεῖ αὐτὸν νὰ ἀνακαλύπτῃ ὀλίγον κατ' ὀλίγον τὸ ἰδεῶδες τὸ ἐμπνέον τὴν τέχνην του.

Δυνάμεθα νὰ φαντασθῶμεν διδάσκαλον καὶ μαθητὰς ἐντὸς μιᾶς αἰ-

θούσης της σχολής να εργάζονται εις την σύνταξιν ενός λόγου, ή εις την διόρθωσιν ή εις τον σχολιασμόν κάποιου άλλου.

Η διόρθωσις και ο έλεγχος ή ο αυτοέλεγχος, θα έλεγουμε καλύτερον, είναι μία τρίτη διδακτική αρχή του σύγχρονου σχολείου, ή οποία εύρισκε συχνότατα την εφαρμογήν της εις την ρητορικήν σχολήν του Ίσοκράτους. Η διδασκαλία του Ίσοκράτους ήτο περισσότερο πρακτική και ρεαλιστική.

Η διδακτική αρχή της εισαγωγής εις την τέχνην του έργάζεσθαι είναι μία τετάρτη αρχή, ή οποία θα έτιθετο εις εφαρμογήν με τα πρώτα, τα εισαγωγικά μαθήματα κατά τα όποια θα εξέτιθεντο αι μέθοδοι συνθέσεως και απαγγελίας των λόγων και κατόπιν θα έπηκολούθουν αι ασκήσεις δια την ακριβή και κατάλληλον αυτών χρήσιν.

2. Μορφαί διδασκαλίας — Διδασκόμενα μαθήματα

Από το είδος της εργασίας, το όποιον συνετελείτο εις την σχολήν είναι δυνατόν να οδηγηθώμεν εις ώρισμένα συμπεράσματα σχετικώς με τας μορφάς τας όποιας έλάμβανεν ή διδασκαλία εις την σχολήν του Ίσοκράτους, τα όποια να έμφανίζονται τουλάχιστον ως αληθή.

Όπωςδήποτε αι μορφαί τας όποιας έλάμβανεν ή διδασκαλία εις την σχολήν του Ίσοκράτους, θα ήσαν άλλοτε έν είδος εργαστηριακής μορφής, θα έλεγουμε σήμερα, άλλοτε δέ πάλιν έν είδος μονολόγου κατά τας άπαγγελίας και άλλοτε κατά την κριτικήν και τον έλεγχον έν είδος διολόγου.

Τα εις την σχολήν του διδασκόμενα μαθήματα ήσαν πρώτον και σπουδαιότερον ή ρητορική, ή τέχνη του «εὖ λέγειν».

Όπως πληροφορούμεθα από άλλους λόγους, ο Ίσοκράτης αποδέχεται και επαινεί την κατά παράδοσιν αρχαίαν εκπαίδευσιν, την πηγάζουσαν εκ των προγόνων, προσθέτων έντούτοις εις αυτήν και τας κυριώτερας καινοτομίας, αι όποιαι είχαν εισαχθί από της εποχής του. Η φιλοσοφία ως χαρακτηρίζει την πνευματικήν μόρφωσιν, προσλαμβάνει εις τον Ίσοκράτην χαρακτηήρα περισσότερο νοησιαρχικόν. Την βάσιν της πνευματικής μορφώσεως αποτελεί δι' αυτόν ή γραμματική, ή οποία επιβάλλει την μελέτην των κλασσικών και την γνώσιν των γεγονότων του παρελθόντος.

VI. Η σύγχρονος θέσις εις το περί διδασκαλίας πρόβλημα

Κριτική των ιδεών περί αυτής του Ίσοκράτους

Όλοι μας προσπαθούμε να εύρωμεν ένσ τύπον, ένα μοτίβο ως σανίδα σωτηρίας, ίνα το λατρεύσωμεν ως θεόν. Τουλάχιστον εις το σημείον αυτό δεν θα δυνηθώμεν να φθάσωμεν τον Ίσοκράτην, ο όποιος απέδιδεν θέσιν και δύναμιν εξέχουσιν εις τον διδάσκαλον και όχι εις την μέθοδον.

Ημείς εις τας μεθοδικάς αρχάς, τας όποιας εφήρμοζεν εκείνος προσεθέσαμεν και άλλας, όπως είναι ή αρχή της έποπτείας, ή πατριδογνωστική αρχή, ή αρχή του βιώματος, που και αυτήν κατά πᾶσαν πιθανότητα θα εξεμεταλλεύετο ο Ίσοκράτης κ.ά. Προσεπαθήσαμεν να απαλλαγώμεν από την νοησιαρχικήν κατεύθυνσιν και να στραφώμεν προς την συνολικήν ανάπτυξιν και ανάτασιν της ψυχής του ανθρώπου χωρίς να το επιτύχωμεν απολύτως.

2. Μορφαί διδασκαλίας. Αι μορφαί διδασκαλίας, τας όποιας εφήρμοζεν ο Ίσοκράτης, αι ίδιαι εφαρμόζονται κατά το πλείστον εις τας ανωτάτας σχολάς και σήμερα. Ουδέμία πρόσδος εις τα ζητήματα αυτά εσημειώθη καιτοι πορήλθον εκτοτε 24 περίπου εκατονταετηρίδες.

Ο μονόλογος είναι ή κατ' έξοχήν μορφή διδασκαλίας, ή οποία εφαρμόζεται και συμπληρώνεται κάπου κάπου από την εργαστηριακήν εις τας σχολάς των θετικών ιδία έπιστημών.

Εις τα σχολεία της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως υπάρχει κάποια ποικιλία μορφών διδασκαλίας, αι όποιαι παρέχουν άνεσιν και εύχαρίστησιν εις τον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους. Εις το σημείον τουτο έχει προχωρήσει κατά πολύ ή προσπάθεια της άγωγής. Γενικώς εις ελάχιστα σημεία δυνάμεθα να επικρίνωμεν το σύστημα διδασκαλίας του Ίσοκράτους, όπως εκθέτει τουτο έν γενικαίς γραμμαίς εις τον «κατά σοφιστών» λόγον του.

Ο νοησιαρχικός προσανατολισμός της διδασκαλίας του προσδίδει εις αυτήν σοβαρά έλαττώματα. Η ψυχή του ανθρώπου δεν είναι μόνον νόησις, αλλά και βούλησις και συναίσθημα, τα όποια πρέπει να καλλιεργώνται και να αναπτύσσονται συμμέτρως δια της διδασκαλίας. Κατά τα άλλα άξίζει να τον ακολουθήσωμεν και εις παλλά να τον μιμηθώμεν.

Ε Π Ι Λ Ο Γ Ο Σ

Μία στροφή προς τον έαυτόν μας, μία έμβάθυνσις εις την Έλληνικήν παράδοσιν αρχαίαν και νέαν πολλά έχει να μάς ώφελήση. Οί αρχαίοι μας πρόγονοι, οί γίγαντες εκείνοι του πνεύματος, πρό των όποιων θα ύποκλίνεται έσσει ή πολιτισμένη ανθρωπότης, δύνανται να μάς βοηθήσουν εις την λύσιν πολλών εκ των προβλημάτων του παρόντος. Η ελληνική ιστορία με τας άπαραμίλλους ήρωϊκάς πράξεις, με την μεγαλειώδη και λαμπράν πολιτιστικήν δημιουργίαν της εις καιρούς έσωτερικής ένότητος και συνεργασίας, αλλά και με τα άδελφοκτόνα πάθη, τας συμφοράς και τας όδύνas της αρχομανίας, της πολυαρχίας και της αναρχίας, επαναλαμβάνεται και δημιουργεί πάντοτε τα ίδια προβλήματα. Η πείρα των άλλων εις τα προβλήματα αυτά και εις άλλα, τα όποια καθημερινώς ανακύπτουν μάς είναι πολύτιμος. Δεν φαίνεται όμως να αποδίδωμεν και τόσον μεγάλην σημασίαν, διότι ελάχιστα έμβραθύνομεν εις αυτήν και σπανίως ζητούμεν την συνδρομήν της.

Η ξενοπληξία, το στερωτικόν τουτο καρκίνωμα της νεοελληνικής σκέψεως και δημιουργίας, μάς παρεμβάλλει πάντοτε τον καθρέπτην δια να μάς δώση το φανταστικόν είδωλον του προγονικού μας φωτός, και δεν μάς αφήνει να στραφώμεν και να απολαύσωμεν τουτο εις την πηγήν του. Αί ήμέραι, τας όποιας διερχόμεθα είναι πονηραί και ο κίνδυνος να άφανισθώμεν εις την δίνην των άντιμαχομένων κοσμοθεωρητικών ρευμάτων και φιλοσοφικών κατευθύνσεων, όταν αίωρούμεθα άνερμάτιστοι, είναι περισσότερο έμφανής.

Η γενεά μας έχει ανάγκην περισσοτέρας πνευματικής καθοδηγήσεως. Χρειαζόμεθα κάποιον οδηγόν, ο όποιος να μάς φέρη εκ του άσφαλου εις την όδόν των πεπωμένων μας. Η πνευματική κληρονομία του Έθνους μας προβάλλει ως σανίς σωτηρίας. "Ας την άρπάξωμεν, δια να κρατηθώμεν εις την επιφάνειαν και να παλαίσωμεν με τα κύματα. "Ας στραφώμεν προς τους σοφούς της αρχαιότητος και ως άντλήσωμεν διδάγματα από την πείραν των δια την ιδικήν μας ζωήν. "Ας έντρυφήσωμεν εις τα έργα των, τα όποια αποτελούν θησαυρόν γνώσεων πολύτιμον και πηγήν φωτός άκένωτον και ως παύσωμεν να άτενίζωμεν προς τα άκαθόριστα είδωλα αυτών, τα όποια μάς παρέχουν οί ξένοι προς την Έλληνικήν ζωήν και νοοτροπίαν. "Ας συγκεντρωθώμεν εις τον έαυτό μας και ως σταθίσωμεν τας δυνάμεις μας αναβαπτιζόμενοι εις την πνευματικήν κολυμβήθραν του Έθνους μας, μη παύοντες συγχρόνως να παρακολουθώμεν με άνοικτους τους όφθαλμούς του νοῦ τί γίνεται γύρω μας και τί επιτυγχάνουν οί άλλοι λαοί εις τον στίβον του πνεύματος και της έπιστήμης

Ἐάν ἐπιχειρήσωμεν νὰ ἐπιτελέσωμεν τὴν στροφὴν ταύτην καὶ κατορθώσωμεν νὰ ἐπιτύχωμεν τὸ εἰς τὸν Ἑθνικὸν μας πολιτισμὸν ἀναβάπτισμα, χωρὶς νὰ ἀποκοπῶμεν ἀπὸ τὴν σύγχρονον ζωὴν καὶ τὸν πολιτισμὸν τῶν ἄλλων λαῶν, νὰ εἴμεθα βέβαιοι, ὅτι θὰ λάβωμεν καὶ πάλιν τὴν πνευματικὴν σκυτάλην, θὰ τεθῶμεν ἐπικεφαλῆς εἰς τὸν ἀγῶνα διὰ τὴν κατάρκτησιν τῆς ζωῆς καὶ ὁ νέος Ἑλληνικὸς παῖδαν τὴν φορὰν αὐτὴν θὰ ἐπανακρούσῃ τὴν ἀρχαίαν ρῆσιν «πᾶς μὴ Ἑλλήν βάρβαρος».

Ι. Ν. Τακτικός

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ν. Ἐξαρχοπούλου : Ψυχολογία τοῦ παιδὸς
2. » : Γενικὴ Παιδαγωγικὴ
3. » : Γενικὴ Διδακτικὴ
4. » : Εἰδικὴ Διδακτικὴ
5. » : Ψυχικαὶ διαφοραὶ τῶν παιδῶν
6. Γ. Ζομπανάκη : Τὰ προβλήματα τῶν ἀγροτικῶν μας σχολείων
7. » : Ἡ ἀγωγή τοῦ πολίτου (Εἰδικὴ Διδακτικὴ)
8. » : Ἀγωγή τοῦ Πολίτου
9. » : Ἡ ψυχροσύνθεσις τῆς σημερινῆς νεολαίας
10. ΣΓ. Καλλιᾶνα : Ἀνάλεκτα τόμος Α΄
11. » : Ἐπιτομὴ τῆς Παιδαγωγικῆς
12. Π. Κοροντζή : Εἰδικὴ Διδακτικὴ τόμος Α΄
13. » : Μορφωτικαὶ Κοινότητες
14. Ἀθ. Παπακωνσταντίνου : Ἡ κατανόησις καὶ βοήθεια τοῦ μαθητοῦ
15. Γ. Παλαιολόγου : Γενικὴ Παιδαγωγικὴ
16. » : Ἡ ἀντίθεσις ἐν τῇ ψυχολογικῇ ἐρευνῇ
17. » : Παιδαγωγικὴ Ψυχολογία καὶ τὰ κύρια ρεύματα τῆς ψυχολογίας ἐν συναφείᾳ πρὸς τὴν ἀγωγήν
18. Κ. Σπετιοῦρη : Ἡ ψυχικὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου
19. » : Ἡ θεωρία τῆς παιδείας
20. Α. Τσίριμπα : Γενικὴ Διδακτικὴ
21. » : Γενικὴ Παιδαγωγικὴ
22. » : Εἰδικὴ Διδακτικὴ
23. Ε. Κωνσταντοπούλου : Ἐπαγγελματικὸς Προσανατολισμὸς
24. Θ. Χαραλαμπίδη : Τὸ φαινόμενο τῆς ἀγωγῆς
25. » : Τὸ ἔργον τῆς Παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης
26. » : Θέματα παιδείας καὶ πολιτισμοῦ
27. » : Τὰ ἐπιτακτικώτερα ἐκπαιδευτικὰ μας προβλήματα
28. » : Προσχολικὴ Ἡλικία
29. » : Ἐπιμόρφωσις Ἐνηλίκων
30. » : Τὰ Διεθνή ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια
31. Βιβλιοθήκη Παπύρου : Ἰσοκράτους λόγοι τόμος Ι
32. Η. Ι. Μαρτῶ : Ἡ Ἐκπαίδευσις κατὰ τὴν Ἀρχαιότητα μετάφρασις Θ. Φωτεινοπούλου

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Οἱ ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ ἀντιμετώπιζαν ὡς τώρα μιὰ σύγχυσις ποὺ ἐπικρατοῦσε — καὶ σχεδὸν ἐξακολουθεῖ νὰ ἐπικρατῇ — γύρω στὸ πρόβλημα τῆς γλωσσικῆς ἀγωγῆς τῆς μαθητιώσης νεολαίας, ἐδῶ καὶ 40 χρόνια περίπου. Καὶ βρέθηκαν σὲ δύσκολη θέσι, γιατί, ἐκτὸς ἀπ' τὴ γλωσσικὴ ἀναρχία, ἐνῶ ἄλλη ἦταν ἡ ζωντανὴ γλῶσσα, αὐτοὶ ἔπρεπε νὰ διδάσκουν ἄλλη. Μάλιστα αὐτὴ ἡ γλωσσικὴ ἀναρχία ἴσως νὰ μὴ ἦταν ὑπερβολὴ ἂν ἔλεγα ὅτι εἶχε φτάσῃ μέχρι τοῦ νὰ συγχυαίνονται ὁ ἐκπαιδευτικὸς καὶ ὁ λογοτεχνικὸς δημοτικισμός.

Ξέρουμε ὅτι ὁ Ἐλευθέριος Βενιζέλος δέχτηκε τὴν εἰσήγησιν γιὰ τὴν εἰσαγωγή τῆς δημοτικῆς γλώσσας στὴν παιδεία τὸ 1917. Ἀπὸ τοὺς πρωτοπόρους ποὺ ἐφιλοδόκησαν ν' ἀναμορφώσουν τὰ πράγματα τῆς Παιδείας εἰσάγοντας νομοθετικὰ στὰ σχολεῖα μας τὸν ἐκπαιδευτικὸν δημοτικισμό οἱ Ἀλέξ. Δελμοῦζος (παιδαγωγός) καὶ Μανώλης Τρυανταφυλλίδης (καθηγητὴς Γλωσσολογίας καὶ νεοελληνικῆς γραμματικῆς). Ἀπὸ τοὺς ὑπερμάχους ἐπίσης τοῦ δημοτικισμοῦ οἱ: Γιάννης Ψυχάρης, Ἀργ. Ἐφταλιώτης κ. ἄ. ποὺ ἐπέκριναν μάλιστα τοὺς πρώτους ὅτι... νοθεύουν τὴ δημοτικὴ γλῶσσα.

Βέβαια τὸ γλωσσικὸ ζήτημα, κατὰ κάποιον τρόπο, εἶχε τεθῇ πολὺ προτῆτερα, ἀπὸ τότε, πού, τὸ 1833 ὁ Σολωμὸς ἔγραφε — στὸ γράμμα του πρὸς τὸν Γ. Τερτσέτη — ὅτι: «Ὅσοι μεταχειρίζονται τὴν κλέφτικη γλῶσσα νὰ παίρνουν τὴν οὐσίαν της καὶ ὄχι τὴν μορφήν».

Γιὰ τὸ λογοτεχνικὸν δημοτικισμόν θὰ ἤθελα νὰ πῶ μόνο ὅτι, ἐπεὶ τὰ στοιχεῖα τῆς ἑλληνικῆς παραδόσεως εἶναι ἰσχυρὰ ὀλογοτεχνικὸς δημοτικισμός πηγάζει κατ' εὐθείαν ἀπὸ τὰ βάθη τῆς ἑλληνικῆς ψυχῆς, «ἐγὰρ λουχῆθη μὲ τὴν ἀθανάτον μελωδίαν τοῦ δημοτικοῦ τραγουδιοῦ» καὶ θὰ πᾶρῃ — γιὰ ὅσους πιστεύουν ὅτι ἀκύμῃ δὲν πῆρε — τὴν ὀριστικὴν του διαμόρφωσιν ἀπὸ τοὺς Ἑλλήνες λογοτέχνες. Εἶναι χαρακτηριστικὸν ὅτι ὁ ἐπιφανὴς ποιητὴς μας Κωστής Παλαμάς ἐτόνισε σχετικὰ: «Τὸ γλωσσικὸν μας ζήτημα θὰ λύσῃ μόνον ὁ μέγας μελλοντικὸς ποιητής. Καὶ κανεὶς δὲν ξέρει σὲ ποιά γλῶσσα θὰ γράψῃ».

Γιὰ τὸν ἐκπαιδευτικὸν δημοτικισμόν (ἢ ἐπιστημονικὸν δημοτικισμόν) περιορίζομαι νὰ πῶ ὅτι, ὅπως παρουσιάστηκε κατὰ τὸ 1910 ἦταν περισσότερο ἀπὸ ἐπιστημονικὴν θεωρίαν, ἦταν σχεδὸν μιὰ ἐθνικὴ πίστις συνδυσμένη μὲ μιὰ νέα γλωσσοπλαστικὴ καὶ ἀναμορφωτικὴ ἐξόρμησις τῆς ἐποχῆς. Καὶ ἂς προστεθῇ ὅτι ὁ Μανώλης Τρυανταφυλλίδης — ὡς Ἀνώτερος Ἐπόπτης στὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας — ἐτοίμασε τὴ μεγάλη Νεοελληνικὴ Γραμματικὴ ποὺ ἐκυκλοφόρησε τὸ 1938 μὲ τὴν σημαντικὴν προσφορὰ τῆς στὸν ἐκπαιδευτικὸν δημοτικισμόν.

Τέλος, γιὰ τὸν δημοτικισμόν τοῦ λαοῦ γνωρίζουμε ὅτι εἶναι πανίσχυρος γλωσσοπλάστης ποὺ, προχωρεῖ, ἐξελίσσεται καὶ προσδιορίζει τὴν ὁμιλουμένην γλῶσσα τοῦ λαοῦ.

Βέβαια ὅλες οἱ γλῶσσες ἔχουν τὴν ἐξελίξιν τους. Ἀλλὰ — χωρὶς προγονοπληξία — πρέπει νὰ γνωρίζωμε ὅτι ἡ ἱστορία τῆς ἐξελίξεως τῆς ἑλληνικῆς γλώσσας δὲν μπορεῖ νὰ συγκριθῇ μὲ καμμιά ἄλλη καὶ γιατί εἶναι γλῶσσα 3.000 χρόνων, καὶ γιὰ τὴν συντηρητικότητά της, καὶ γιὰ τὴ βαθειὰ ἀπήχησιν ποὺ εὗρισκε στὴν ψυχὴν τοῦ Ἑθνικοῦ τὸ ὑπέροχον ἔργον τῶν Ἑλλήνων συγγραφέων καὶ ποιητῶν.

Τὸ δένδρο τῆς γλώσσας συνεχῶς καλλιεργεῖται. Τῇ «διγλωσσίᾳ» δὲν εἶναι μόνο ἐλληνικὸ φαινόμενο ἀλλὰ καὶ γερμανικὸ, γαλλικὸ κ.λ.π.

Ἄλλ' ἐνῶ στίς ἄλλες χώρες ἡ γλῶσσα ἐξελίσσεται καὶ διαμορφώνεται χωρὶς νὰ συζητῆται, ἐδῶ τὸ ζήτημα ὅλο καὶ συζητεῖτο καὶ διαρκῶς ἔμενε ἀνοικτὸ Τώρα, ὑποστηρίζεται, ὅτι «θὰ κλείσῃ ὁ φακελλὸς του».

Ὑπάρχουν οἱ ἄνθρωποι ποὺ πιστεύουν στὴ Δημοτική, ἀλλὰ σέβονται καὶ τὴν Καθαρεύουσα (τὴν ὁποία καθιέρωσε συστηματικὰ πρῶτος ὁ Ἀδ. Κοραΐς). Χωρὶς φανατισμοὺς βλέπουν τὴν Καθαρεύουσα σὰν τὴ γλῶσσα τῶν πατέρων μας καὶ τὴ Δημοτικὴ σὰν νικήτρια. Γιατὶ ἡ δευτέρη χρησιμοποιεῖται στὴ συζήτηση, στὴ λογοτεχνία, στὴν ποίηση, στὸ θέατρο, παντοῦ. Ἀκόμη καὶ στὸ βῆμα τῆς Βουλῆς κάμπτεται ἡ Καθαρεύουσα. Παντοῦ ὑποχωρήσεις τῆς ἐπίσημης γλώσσας. Ἡ δύναμη τῶν πραγμάτων εἶναι μεγάλη ὑπόθεση. Δύσκολα κρατεῖ τὴ θέση τῆς ἡ Καθαρεύουσα καὶ ἡ γραμματικὴ τῆς. Θυμόμαστε ὅτι τὸ 1960 ἔγκριτη ἀθηναϊκὴ ἐφημερίδα κατάργησε τὸν τονισμό μὲ τὴ βαρεῖα, καθὼς καὶ τὴν ὑπογεγραμμένη γιατί, λέει: «...εἶναι δυὸ σημεῖα, τῶν ὁποίων ὄχι μόνο ἀτόνησε ἡ γραμματικὴ χρησιμότης, ἀλλὰ καὶ ἡ παρουσία τῆς εἰς τὰ χειρόγραφα κείμενα κατέστη σπανιωτάτη». Ἡ «ἐκτέλεση» τῆς βαρεῖας καὶ τῆς ὑπογεγραμμένης ἦταν τυπικὴ. Οὐσιαστικὰ ἦταν νεκρὲς γιὰ τοὺς περισσότερους Ἕλληνες καὶ τὰ πλεῖστα ἔντυπα.

Βέβαια ἐδῶ δὲν πρόκειται ἀκριβῶς — ἀπὸ ἐκπαιδευτικὴ ἄποψη — γιὰ ἓναν θριαμβευτὴ ποὺ ἐξοντῶνει τὸν πολέμιό του. Μπορεῖ νὰ σημαίνει νίκη τῆς μιᾶς χωρὶς τὴν πανωλεθρία τῆς ἄλλης. Ὑπάρχει καὶ ὁ μέσος δρόμος. «Συνύπαρξη» γλωσσῶν. Πολυχρόνια συμβίωση Δημοτικῆς καὶ Καθαρεύουσας. Μπορεῖ νὰ ἐπεκράτησε ἡ Δημοτικὴ ἀλλὰ παραμένει σημαντικὸς χώρος στὴ Καθαρεύουσα. Ἄλλωστε, εἶναι δυνατόν νὰ ἡττηθῇ ἡ Καθαρεύουσα ἀφοῦ ἔχει τόσο εἰσδύσει στὸν καθημερινὸ λόγο; Ποιὸς π.χ. μπορεῖ νὰ ἀπαγορεύσῃ ἀπὸ τὴ συνηθέστατη χρῆση τίς λαϊκώτατες ἀλλὰ καθαρευουσιάνικες φράσεις: «τοῖς μετρητοῖς», «ἐπὶ πιστώσει», «ἐν τάξει», «οὐν γυναιξὶ καὶ τέκνοις», «ἕτερον ἐκάτερον» κ.λ.π.

Πάντως οἱ κατακτήσεις τῆς Δημοτικῆς εἶναι μεγάλες. Τὸ Δ! Πανσπουδαστικὸ Συνέδριο τῶν Ἑλλήνων σπουδαστῶν (Ἀπρίλ. 1963) πήρε ἀπόφαση μὲ τὴν ὁποία «υἱοθετήθη ἡ καθιέρωσις τῆς δημοτικῆς γλώσσας: εἰς ὅλας τὰς βαθμίδας τῆς ἐκπαιδεύσεως καὶ ἀπεφασίσθη, ὅπως κληθοῦν ἡ Ἀκαδημία Ἀθηνῶν, οἱ φωτισμένοι ἄνθρωποι καὶ ὁ Τύπος νὰ συνδράμουν τὴν προσπάθειαν τῶν φοιτητῶν καὶ νὰ μεριμνήσουν διὰ τὴν ὀριστικὴν καθιέρωσιν τῆς δημοτικῆς ὡς ἐπίσημου γλώσσας τοῦ Ἑθνους κ.λ.π.»

Τὰ προβλήματα τῆς Δημοτικῆς συζήτησαν στίς ἀρχὲς Μαρτίου 1964 ἐξέχοντες ἐπιστήμονες καὶ Λόγιοι στὸ «Συμπόσιο» ποὺ ὀργανώθηκε ἀπὸ τὸ Ἀθημαϊκὸ Τεχνολογικὸ Ἰνστιτούτο, ποὺ σκοπὸς του ἦταν νὰ δοθῇ ἡ εὐκαιρία στοὺς ἀρμοδίους καὶ στοὺς νέους συγγραφεῖς νὰ προβοῖν σὲ ἓναν ἀπολογισμό τῶν κατακτήσεών τῆς καὶ τῶν δυσχερειῶν τῆς. Καὶ κατέληξαν στὸ συμπέρασμα ὅτι, ἀπὸ τίς ἀρχὲς περίπου τοῦ αἰῶνα μας ποὺ ἐτέθη τὸ ζήτημα τῆς Δημοτικῆς, ἐσημείωσε ἀντυπωσιακὲς κατακτήσεις ὄχι μόνο στὴ λογοτεχνία — στὴν ὁποία σχεδὸν ἀπόλυτα ἐπικράτησε — ἀλλὰ καὶ στὴν ἐπιστήμη μὲ τὴ συγγραφὴ πολλῶν βιβλίων (νομικῶν, φιλολογικῶν, παιδαγωγικῶν, ἱατρικῶν, τεχνικῶν κ.λ.π.).

Γνωστό, ἐπίσης, εἶναι, ὅτι οἱ πολέμιοι τῆς Δημοτικῆς ὑπεστήριξαν ὅτι οἱ Νόμοι δὲν μποροῦν νὰ γραφοῦν στὴ Δημοτικὴ γιατί «δὲν ἀποδίδει ἐκφραστικῶς». Ἀλλὰ, νά, ὅτι ὁ κ. Χρ. Χρηστίδης τὸ 1963 ἐδημοσίευσε τὸ ἐξαιρετικὸ πραγματικὰ βιβλίο του: «Ἀστικὸς Κώδικας. Δοκίμιο μεταγραφῆς του στὴν ἐθνικὴ γλῶσσα τῶν Ἑλλήνων». Στὸ βιβλίο του αὐτὸ ἔγ-

ραψε στὴ Δημοτικὴ τὰ 2.035 ἄρθρα τοῦ Ἀστικοῦ μας Κώδικα. Καὶ τὸ 1965 μᾶς παρουσίασε μεταγγραμμένο στὴ Δημοτικὴ τὸ Σύνταγμα.

Ὑποστηρίζεται ἀκόμα ὅτι τὸ ἄρθρο 107 τοῦ Συντάγματος ἀπαγορεύει τὴ Δημοτικὴ καὶ καθιερώνει ὡς ἐπίσημη γλῶσσα τοῦ Κράτους μόνο τὴν Καθαρεύουσα. Τὸ ἄρθρο 107 λέει: «Ἐπίσημος γλῶσσα τοῦ Κράτους εἶναι ἐκείνη, εἰς τὴν ὁποῖαν συντάσσονται τὸ πολίτευμα καὶ οἱ νόμοι τοῦ Κράτους. Πᾶσα, εἰς παραφθορὰν ταύτης, ἐπέμβασις ἀπαγορεύεται». Ἀλλὰ τότε θὰ ἔπρεπε νὰ ἀπαγορευτῇ στοὺς ἐκπαιδευτικοὺς λειτουργοὺς νὰ χρησιμοποιοῦν τὴ Δημοτικὴ στὴ διδασκαλία τους, πρᾶγμα, πού, θὰ ὀδηγοῦσε ἴσως καὶ στὴ... διωξή τους.

Ἐκτὸς ἀπὸ τίς νίκες ποὺ προανέφερα ὅτι σημείωσε ἡ Δημοτικὴ (στὴ συζήτηση, στὴ συγγραφὴ ἐπιστημονικῶν βιβλίων, στὸ βῆμα τῆς Βουλῆς κ.λ.) πρέπει νὰ τονισθῇ ὅτι στίς ἀρχὲς περίπου τοῦ αἰῶνα μας κατακτήθηκε σχεδὸν ὅλος ὁ χώρος τῆς ποιήσεως. Ἀργότερα ὁ πεζὸς λόγος (μυθιστόρημα, διήγημα, θέατρο, λογοτεχνικὴ κριτικὴ κ.λ.π.). Καὶ συνέχεια ἡ κατάκτηση μεγάλης μερίδας τοῦ Ἡμερήσιου Τύπου. Ἀπὸ τὴν Καθαρεύουσα, ποὺ ἦταν ἡ «ἐπίσημη» γλῶσσα, φθάσαμε στὴν «ἰσοτιμία» τῶν δύο γλωσσῶν καὶ μᾶλλον θὰ ὑπάρξῃ καὶ ἄλλο περαιτέρω βῆμα. Ἡ Δημοτικὴ ἐκτείνεται ὅλο καὶ περισσότερο καὶ σημειώνει νέες κατακτήσεις. Πολλοὶ ποὺ ἔγραφαν στὴν Καθαρεύουσα γράφουν τώρα στὴ Δημοτικὴ Ἀλλὰ καὶ πολλοὶ ἀπὸ ἐκείνους ποὺ γράφουν συνηθέστερα στὴν Καθαρεύουσα δὲν εἶναι καθαρευουσιάνοι.

Τὴ σύγχυση ποὺ δημιουργήθηκε πάνω στὸ γλωσσικὸ μας ζήτημα, ὥστε ἄλλοι νὰ μιλοῦν γιὰ «διγλωσσίαν» καὶ ἄλλοι γιὰ «ἰσοτιμία» τῶν δύο γλωσσῶν, θὰ προσπαθῶ νὰ ἄρω κατὰ τὸ δυνατόν. Γι' αὐτὸ θὰ παραθέσω μερικὲς γνώμες τῶν ἀρμοδιωτέρων παρογόντων (πολιτικῶν, πνευματικῶν καὶ ἐκπαιδευτικῶν) ποὺ ἔχω σταχυολογήσει, γιὰ νὰ μπορέσωμε νὰ καταλήξωμε σὲ κάποιο βάσιμο συμπέρασμα, γιατί, αὐτὸ τὸ σκοπὸ ἄλλωστε, ἔχει τούτη ἡ πραγματεία.

Ὁ κ. Ἀγγελος Τερζάκης (λογοτέχνης καὶ θεατρικὸς συγγραφέας) λέει σχετικὰ τὰ ἀκόλουθα: «Ἀντὶ μὲ τὴν ἀπελευθέρωση ἀπὸ τὸν τουρκικὸ ζυγὸ (1821) νὰ βροῦμε μαζὺ καὶ τὴ γλῶσσα μας, νὰ ξενοιάσουμε μιὰ γιὰ πάντα, βγήκαμε διχασμένοι σὲ ὅλα: σὲ τιμαριούχους καὶ σὲ εἴλωτες, σὲ καλαμαράδες καὶ σὲ καπεταναίους, σὲ δημοτικιστὲς καὶ καθαραλόγους κ.λ.π. Ὑποχρεωθήκαμε νὰ μιλήσωμε μιὰ γλῶσσα ποὺ δὲν μιλοῦνταν γιατί δὲν μποροῦσε νὰ ὑπάρχῃ στρωμένη στὸ χαρτί, ἕνα λείψανο κ.λ.».

Ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν (στὸ ὑπόμνημά της): «Τὸ ἐλληνικὸν ἔθνος ἔχει ἀνάγκη καθαρουμένης ἡ ὁποία ὑπόκειται ὡς βάσις πάσης ἄλλης γραφομένης μορφῆς τῆς ἐλληνικῆς. Ἡ σήμερον γραφομένη δημοτικὴ θὰ ἦτο ἀνυπαρκτός χωρὶς τὴν καθαρῆσαν. Εἶναι ἀνάγκη, ὡς γλωσσικὴ βάσις ν' ἀπομείνῃ ἡ καθαρῆουσα μὲ τὴν ὁποῖαν συνδέεται ὁ θρησκευτικὸς, ὁ πολιτικὸς καὶ ὁ ἐπιστημονικὸς βίος τοῦ Ἑθνους κ.λ.π.».

Ὁ κ. Ι. Θ. Κακριδῆς (καθηγητὴς Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης καὶ ἡδὴ Πρόεδρος τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου): «Στὸ Γυμνάσιο εἰσάγεται γιὰ πρώτη φορὰ ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς καθαρῆουσας, κάτι ποὺ θὰ βοηθῇ νὰ παραταθῇ ἀκόμα περισσότερο τὸ ψυχорράγημα τῆς νόθης αὐτῆς γλώσσας, ποὺ τόσα κακά προξένησε καὶ προξενεῖ στὴν Παιδεία τοῦ τόπου μας κ.λ.π.».

Ὁ κ. Γ. Λύχνος (εἰσηγητὴς τοῦ Κόμματός του κατὰ τὴ συζήτηση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ νομοσχεδίου στὴ Μικρὴ Βουλὴ τοὺς μῆνες Αὐγουστο

καὶ Σεπτέμβριου τοῦ 1964, πού ἤδη ἀποτελεῖ τὸ Ν.Δ. 4376 «περὶ ὀργανώσεως καὶ διοικήσεως τῆς Γενικῆς — Στοιχειώδους καὶ Μέσης — Ἐκπαιδεύσεως): «Διατὶ κ. Ὑπουργέ νὰ θελήσετε μὲ τὸ σχέδιον Ν.Δ. νὰ λύσητε ἓνα ζήτημα τὸ ὁποῖον ἡ Ἱστορία θὰ λύσῃ; Διὰ ποῖον λόγον θεωρεῖτε ἀναγκαῖον νὰ διδάσκωνται τὰ παιδιὰ τῆς Δημοτικῆς γλώσσας εἰς τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον καὶ εἰς τὸ Λύκειον τὴν Καθαρεύουσαν; Διατὶ δὲν ἀφήνετε αὐτὴν τὴν ἐλευθερίαν ἢ ὁποῖα ἐδημιουργήθη ἀπὸ τὴν ἐποχὴν τῆς μεγάλης ὀξύτητος τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος καὶ ἢ ὁποῖα ἀπέδωκεν ἤδη ἀποτελέσματα; Οἱ διδάσκαλοι καὶ οἱ ἐπιστήμονες χρησιμοποιοῦν τὴν Δημοτικὴν. Ἀλλὰ δὲν εἶναι ἀνάγκη νὰ τοὺς εἴπητε ὅτι πρέπει νὰ διδάσκουν καὶ τὴν ἄλλην γλῶσσαν κ.λ.π.»

Ὁ κ. Κ. Τσάτσος (πρῶν Ὑπουργὸς τῆς Παιδείας καὶ Ἀκαδημαϊκός): «...μετατοπίζομεν τὸ κέντρον τοῦ βάρους τῆς συζητήσεως ἀπὸ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ζητήματος, τὸ ὁποῖον μᾶς ἀπασχολεῖ, εἰς τὸ γλωσσικὸν θέμα, τὸ ὁποῖον δὲν πρέπει νὰ μᾶς ἀπασχολῇ... ἡ δημοτικὴ γλῶσσα εἶναι ἡ καθιερωμένη γλῶσσα τοῦ τόπου μας. Ὑπῆρξα ἐπὶ 16 ἔτη Ἀκαδημαϊκὸς διδάσκαλος. Καὶ ἐδίδαξα ἀνεμπόδιστα εἰς τὴν Δημοτικὴν ἀπὸ τῆς Πανεπιστημιακῆς ἑδρας. Ἡ Δημοτικὴ καὶ νικᾷ καὶ ἐξελίσσεται... εἶναι τόσο μεγάλη ἡ δύναμις τοῦ δημοτικισμοῦ, ὥστε δὲν ἔχει ἀνάγκη οὐδεμιᾶς νομοθετικῆς ἐνισχύσεως... ἐπέρασε πλέον ἡ ἐποχὴ τοῦ φανατισμοῦ, κύριοι κ.λ.»

Ὁ κ. Γρ. Κασσιμάτης (τέως Ὑπουργὸς τῆς Παιδείας): «Εἰς τὴν Ἑλλάδα ἀναφερόμεθα εἰς τὸ γλωσσικὸν ζήτημα ἀπὸ ἐτῶν καὶ ἐφθάσαμεν νὰ εἴμεθα ἡ μοναδικὴ χώρα ὅπου ἡ τομὴ γίνεται εἰς τὸ ζήτημα αὐτό. Τὸ χειρότερον εἶναι ὅτι ἡ μεγάλη πλειοψηφία τῶν πνευματικῶν ἀνθρώπων τῆς χώρας δὲν ἀνῆκουν οὔτε εἰς τὸν καθαραρευουσινικόν, οὔτε εἰς τὸν δημοτικιστικὸν γλωσσαμυντισμόν. Εἶναι οἱ πλεῖστοι δημοτικισταί. Οἱ νεώτεροι καὶ καλύτεροι ποιητὲς μας ἐκήρυξαν τὴν ἐπανάστασιν κατὰ τοῦ γλωσσικοῦ καποραλισμοῦ. Χρησιμοποιοῦν, ὅπως ὅλοι μας, λέξεις καὶ τύπους κί' ἀπ' τὴν δύο μορφῆς τῆς ἐθνικῆς μας γλώσσης κ.λ.π. Κάθε βιαία ἐπιβολὴ τῆς Δημοτικῆς θὰ κάμῃ κακὸ καὶ στὴν ἴδια κ.λ.π.»

Ὁ κ. Π. Κανελλόπουλος: «...Γνωρίζω ἄριστα, ἐπιτρέψατέ μου νὰ τὸ εἴπω, καὶ τὴν Δημοτικὴν καὶ τὴν Καθαρεύουσαν. Τὰ κυριώτερα συγγράμματά μου ἔχουν γραφῇ εἰς τὴν Δημοτικὴν, διότι εἶχον ἀνάγκην νὰ ὁμιλήσω κατὰ τρόπον αὐθόρμητον καὶ ἄμεσον... διότι εἶναι φυσικὸν νὰ εἴσαι καὶ νὰ ἐκφράζεσαι ὁλόκληρος ὅταν γράφῃς Δημοτικὴν κ.λ.π. Ἀλλὰ ὀφείλω νὰ σᾶς εἴπω ὅτι, ἐνῶ ἔγραψα καὶ γράφω τὰ συγγράμματά μου ἐκεῖ, νὰ εἰς τὰ ὁποῖα θέλω νὰ δώσω ὁλόκληρον τὸν ἑαυτό μου εἰς τὴν Δημοτικὴν, δὲν εἶμαι δημοτικιστής, ὅπως ἐπίσης ἐνῶ ὁμιλῶ ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ εἰς τὴν Καθαρεύουσαν ἢ καὶ γράφω ὠρισμένα ἄρθρα εἰς τὴν Καθαρεύουσαν, δὲν εἶμαι καθαραρευουσινικός κ.λ.π. Πῶς εἶναι δυνατόν νὰ λυθῇ ἀπὸ τῆς μιᾶς ἡμέρας εἰς τὴν ἄλλην κάτι, τὸ ὁποῖον δὲν ἐλύθη ἐπὶ δύο χιλιάδας χρόνια; κ.τ.λ. Δι' αὐτὸ εἶπα ὅτι δὲν εἶμαι οὔτε δημοτικιστής οὔτε καθαραρευουσινικός κ.λ.π. Ἐχῶ καὶ δι' ἄλλους λόγους ἀμφιβολίας ἐὰν θὰ λείψῃ ἡ διγλωσσία ἔστω καὶ παραμεριζομένης τῆς Καθαρεύουσας κ.λ.π.»

Ὁ κ. Κ. Πετρόπουλος (εἰσηγητὴς τοῦ Κόμματός του ἐπὶ τοῦ γλωσσικοῦ ζητήματος): «...Ἐχρηιάσθησαν ἐγῶνες σκληροὶ καὶ μακροὶ ἀριθμοὶ 70 καὶ πλέον χρόνια γύρω ἀπὸ τὸ γλωσσικὸν μᾶς ζήτημα, ἀλλὰ νὰ πού ἦλθεν ἡ ὥρα νὰ συντελεσθῇ τὸ ὄνειρον τῶσαν καὶ τῶσαν γενεῶν καὶ νὰ δοθῇ ἀπὸ νομοθετικῆς πλευρᾶς ἡ ἀρμόζουσα λύσις. Ὁ κ. Πρόεδρος τῆς Κυβερνήσεως ἡμπορεῖ νὰ εἶναι ὑπερήφανος ὅτι συνέδεσε ἀρρήκτως τὸ ὄνομά του μὲ τὸ μεγαλύτερον πνευματικὸν γεγονὸς τῆς ἐποχῆς του. Καὶ ἡ ἀλή-

θεια εἶναι ὅτι οἱ ἀρμόδιοι διὰ τὰ ἐκπαιδευτικὰ μας πράγματα κατὰ τὰ τελευταῖα 20 χρόνια ἠγνόησαν τὴν ζωντανὴν γλῶσσαν τοῦ Ἑθνους κ.λ.π. Κατέστη, λοιπόν, ἀναγκαιότης ἱστορικὴ ἢ γλῶσσα αὐτὴ νὰ γίνῃ γλῶσσα ἐπίσημος κ.τ.λ.»

Ὁ κ. Εὐ. Παπανοῦτσος (Γενικὸς Γρομματέας τότε τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας): «Ἡ ροὴ τῆς ἱστορίας γίνεται πάντα πρὸς τὰ ἐμπρός. Νὰ γυρίσουμε πίσω πρὸς τὴν καθαραρεύουσαν τοῦ περασμένου αἰῶνα τὸ εἶδωλο, εἶναι ἀδύνατον κ.λ.π. Μιὰ λόγια Δημοτικὴ χρειάζεται τὸ Ἔθνος ὡς ἐκφραστικὸ τοῦ ὅργανο κ.λ.π. Πρέπει νὰ κάνωμε συστηματικώτερα τὸν ἀκριβὴ ἀπολογισμό καὶ τίς κατακτήσεις τῆς Δημοτικῆς τὰ τελευταῖα 50 χρόνια: Θὰ εἶναι ἡ καλύτερη, ἡ ἀποστομωτικὴ ἀπάντησις πρὸ ὅσους ἐξακολουθοῦν ἀκόμη (ἀπὸ ἀφέλεια ἢ πεῖσμα) νὰ πιστεύουν στὴ χαμένη ὑπόθεσις τῆς καθαραρεύουσας κ.λ.π. Εἶναι ἢ δὲν εἶναι τὰ περιστατικὰ αὐτὰ τεκμήρια ἀδιάψευστα τοῦ γεγονότος ὅτι πολλαπλασιάζονται καὶ γίνονται κάθε μέρα πῶς ἀποφασιστικὲς οἱ νίκες τῆς Δημοτικῆς; κ.λ.π.»

Ὁ ἀείμνηστος Λ. Ἀκρίτας (Ὑφυπουργὸς τότε τῆς Παιδείας): «Τὸ νομοσχέδιον προσπαθεῖ νὰ ὀργανώσῃ τὸ γλωσσικὸ ὄργανον τῶν νέων Ἑλλήνων καὶ θέλει νὰ ἐκλείψῃ ἡ γλωσσικὴ ἀκαταστασία, ἡ γλωσσικὴ σύγχυσις, ἡ διαφορὰ σκέψεως καὶ τοῦ λόγου κ.λ.π. Θεσπίζεται ἰσοτιμία Δημοτικῆς καὶ Καθαρευούσης κ.λ.π. Πιστεύω ὅτι τὸ θέμα τῆς δημοτικῆς γλώσσης θὰ πρέπει νὰ ἔχῃ ὑπερφαλαγγισθῇ καὶ εἰς τὴν συνείδησιν καὶ εἰς τὴν σκέψιν σας, διότι ἡ ἴδια ἡ ζωὴ τὸ ἔχει καθιερώσει.»

Ὁ κ. Γ. Παπανδέου (Πρόεδρος τότε τῆς Κυβερνήσεως καὶ Ὑπουργὸς τῆς Παιδείας): «Ἐλέχθη ὅτι θὰ ἔπρεπε νὰ μὴν ἀναφερθῶμεν εἰς τὸ γλωσσικὸν θέμα, διότι τοιοῦτοτρόπως ἀνανεώνομεν ἓναν ἀγῶνα, ὁ ὁποῖος κατ' οὐσίαν ἔχει λήξει. Ἀποτελεῖ τοῦτε βореῖαν πλάνην. Ἀπὸ τὴν συζήτησιν διεπιστώθη, ὅτι ὑπάρχει θεμελιώδης σύγχυσις μετὰ τῶν τριῶν κατηγοριῶν: τοῦ δημοτικισμοῦ τοῦ λαοῦ κ.λ.π. τοῦ λογοτεχνικοῦ δημοτικισμοῦ κ.λ.π. καὶ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δημοτικισμοῦ κ.λ.π. Ὁ διδάσκαλος ὀφείλει νὰ διδάξῃ γλῶσσαν. Τὸ ὀφείλει. Ἐπομένως ἡ Πολιτεία πρέπει νὰ προσδιορίσῃ τὴν γλῶσσαν, τὴν ὁποῖαν πρέπει νὰ διδάξῃ ὁ διδάσκαλος κ.λ.π. Καὶ τίθεται τὸ ἐρώτημα: Ποία πρέπει νὰ εἶναι ἡ γλῶσσα, τὴν ὁποῖαν ὁ διδάσκαλος πρέπει νὰ διδάξῃ; κ.λ.π. Ἡ ζωὴ ἔχει διγλωσσίαν κ.λ.π. Καὶ ὅμως, τί πράττει τὸ σχολεῖον; Παραβιάζει τὴν ζωὴν. Διδάσκει τὴν Καθαρεύουσαν καὶ ἀγνοεῖ τὴν Δημοτικὴν κ.λ.π. Σήμερα, ὅπως ἀναγράφεται εἰς τὸ σχέδιον Ν.Δ. εἶναι συντεταγμένη γλῶσσα ἡ Δημοτικὴ κ.λ.π. Ὑπάρχει σήμερον γραμματικὴ καὶ συντακτικὴ κ.λ.π. Διότι, μετὰ τὴν εἰσαγωγὴν τῆς συντεταγμένης Δημοτικῆς εἰς τὸν στίβον τῆς ἰσοτιμίας θὰ διεξαχθῇ ἡ πάλη μετὰ τὴν Καθαρεύουσαν καὶ Δημοτικῆς. Καὶ ἡ ζωντανὴ γλῶσσα θὰ νικήσῃ κ.λ.π. Καὶ θὰ λείψῃ ἡ διγλωσσία, ἡ ὁποῖα, ὅπως ἀπὸ ὅλους ὠμολογήθη, εἶναι μία δοκιμασία κ.λ.π. Ἀλλὰ ἐγίνεν ἐπὶ κλησὶς καὶ τῆς διατάξεως τοῦ ἁρθροῦ 107 τοῦ Συντάγματος, ἡ ὁποῖα ὁρίζει ὅτι «ἐπίσημος γλῶσσα τοῦ Κράτους εἶναι ἐκεῖνη, εἰς τὴν ὁποῖαν συντάσσονται τὸ πολίτευμα καὶ οἱ Νόμοι τοῦ Κράτους. Πᾶσα, εἰς παρφορὰν ταύτης ἐπέμβασις, ἀπαγορεύεται». Εἶναι ἐντροπὴ αὐτὸ τὸ ἄρθρον. Ἐγίνε δεκτὸν εἰς ὥρας δοκιμασίας, ἀλλὰ εἰς πρώτην ἀναθεώρησιν τοῦ Συντάγματος πρέπει νὰ καταργηθῇ κ.λ.π.»

Ἀπὸ τίς παραπάνω περικοπὲς τῶν κυριωτέρων ὁμιλητῶν στὴ Βουλὴ γύρω ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ ζήτημα, προκύπτει ὅτι ὑπάρχουν τελείως διάφορες ἀπόψεις ὡς πρὸς τὸν τρόπο ρυθμίσεώς του ἀλλ' ὅτι ὅπωςδήποτε ὅλοι συμφωνοῦν στὸ ὅτι ὑφίσταται θέμα γλωσσικῆς ἀναρχίας, γλωσσικῆς συγχύσεως.

Νομίζω ότι έπρεπε κάποτε οί Έλληνες νά ασχοληθοῦν καί μέ τήν όμιλουμένη γλώσσα τους, ώστε νά έχη ένιαία όρθογραφία, τούς ίδιους γραμματικούς κανόνες, νά είναι συντεταγμένη, νά χρησιμοποιήται από όλους μέ τόν ίδιο τρόπο. Έπιτρέπεται σὺ νά ταξιδεύης καί ό άλλος νά ταξιδεύη; Σὺ νά μιλάς γιά εταιρεία καί ό άλλος γιά εταιρία; Σὺ νά έχης βράδυ καί ό άλλος βράδι; Σὺ νά κοιτάζης καί αὐτός νά κυττάζη; κ.λ.π.

Έπιτέλους οί Έλληνες θέλησαν ν' ασχοληθοῦν μέ τήν τακτοποίηση τοῦ γλωσσικοῦ τους ζητήματος, αλλά πάλι δέν έμειναν σύμφωνοι.

Οί προηγούμενες γενεές χρησιμοποιοῦσαν τούλάχιστον μιὰ Καθαρεύουσα, ένῶ ήμεῖς κι αν άκόμη συμφωνήσαμε ότι πρέπει νά υπάρχει παράλληλα μ' αὐτήν καί ή Δημοτική μέ δυσκολία όμως συμφωνοῦμε νά είναι κι' αὐτή μία, δηλ. μέ τούς ίδιους γραμματικούς κανόνες, μέ τό ίδιο Συντακτικό, μέ ένιαία όρθογραφία. Η θέση τῶν μαθητῶν είναι άκόμη δεινότερη από τῶν μεγάλων. Αλλά κι αν άκόμη άποκτήσουμε ένιαία γραμματική τής Δημοτικής(όπως αὐτό πάει νά γίνη) πάλι τόπαιδι σέ σύγχυση καί παραζάλη μέ τά έξωσχολικά βιβλία πού διαβάζει, όπου βρίσκεται σέ πέλαγος παραλλαγῶν καί σέ ποικιλία μορφῶν τής Δημοτικής.

Ο κ. Κασσιγόνης μέ τή νέα έκδοσή του(1966) τοῦ Νεοελληνικοῦ όρθογραφικοῦ λεξικοῦ του θέλησε νά βάλη τά πράγματα στή θέση τους, νά σταματήσει δηλαδή τή γλωσσική άταξία στή Δημοτική. Φαίνεται νά πιστεύη ότι μποροῦν όλα νά διορθωθοῦν μέ τή λογική, αλλά οί ξένοι πού έρχονται έδῶ πάνε νά χάσουν τά λογικά τους όταν διαπιστώνουν ότι όχι μόνο στά έθνικά, πολιτικά καί οικονομικά θέματα δέν συμφωνοῦν οί Έλληνες, άλλ' οὔτε καί στή γλώσσα τους άκόμη!

Υποστηρίζουν πολλοί — καί ό κ. Κασσιγόνης — ότι ή γραμματική τής Δημοτικής τοῦ Μανώλη Τριανταφυλλίδη (πού γράφτηκε στό 1938 καί άρχισε νά διδάσκεται στά δημοτικά από τό 1965) είναι ή κατάλληλη. Συμφωνῶ, αλλά, ἄς μοῦ έπιτραπή νά παρατηρήσω, ότι από τή διδασκαλία τής Γραμματικῆς Τριανταφυλλίδη έσημάτισα τή γνώμη ότι είναι κόπως δύσχρηστη, όγκώδης, δέν έπαρκοῦν ἴσως οὔτε δυό σχολικά έτη γιά τή διδασκαλία της καί ἴσως θά έπρεπε νά τύχη από ειδικούς μιᾶς κάποιας γλωσσικῆς έπεξεργασίας, μιᾶς άπλουστευμένης όρθογραφίας, μειώσεως τῶν έξαιρέσεων από τούς κανόνες κ.λ.π.

Είναι καιρός πλέον νά τεθῇ τέρμα στή γλωσσική σύγχυση (τό «γλωσσικό Κιλελέρ», όπως τό απέκάλεσε πρόσφατα ένας πνευματικός άνθρωπος) καί νά παραδεχθοῦμε αὐτό πού βλέπουμε στή ζωή, ότι δηλαδή υπάρχει διγλωσσία (όπως καί ό σεβαστός μου καθηγητής τής Βυζαντινῆς καί Νεοελληνικῆς Ιστορίας στό Πανεπιστήμιο Αθηνῶν κ. Ν. Τωμαδάκης σέ έπιστολή του σέ έγκριτη αθηναϊκή έφημερίδα στίς 2 — 12 — 65 έγραφε: «Δέν απέκρυψα ποτέ ότι προσωπικῶς εἶμαι ὑπέρ τῆς διγλωσσίας»). Δέν πρέπει ή Καθαρεύουσα καί ή Δημοτική, δηλαδή οί καθαρευουσιάνοι καί οί δημοτικιστές, νά κηρύξουν τόν πόλεμο έναντίων άλλήλων. Η μιὰ γλώσσα δέν πρέπει νά είναι πολέμια τής άλλης, Υπάρχει ἰσοτιμία — όπως ήδη καθορίζει τό Ν.Δ. 4379)1964 — καί ό καθένας είναι έλεύθερος νά χρησιμοποιή όποια γλώσσα έπιθυμεῖ, εκείνη μέ τήν όποια νομίζει ότι έκφράζεται πληρέστερα.

Νομίζω, ότι ή έριδα μεταξύ καθαρευουσιάνων καί δημοτικιστῶν πρέπει νά έκλείψη. Ο φανατισμός είναι άδικαιολόγητος, όπως ὑπῆρξε παλιότερα. Είναι νά ντρέπεται κανένας γιά εκείνη τή δίκη τοῦ Ναυπλίου, πρὶν τόσες δεκαετίες, στήν όποια ήταν κατηγορούμενος ό παιδαγωγός Άλ. Δελμοῦζος (ό όποῖος έσπούδασε στή Γερμανία καί απέθανε τό 1056), μετά τό

άνοιγμα τοῦ Άνωτέρου Παρθεναγωγείου του στό Βόλο, όπου μέ τήν δημοτική του δήθεν πού εισηγάγε «απετέλει μέγα κίνδυνος τής θρησκείας, τής πατρίδος καί τής γλώσσης».

Η άπόφαση καταχειροκροτήθηκε, γιατί τό δικαστήριο έκήρυξε άθώους τό Δελμοῦζο καί τοῦ άλλους κατηγορημένους κι επέβαλε τά έξοδα τῆς δίκης στό Δημόσιο. Αλλά τό πράγμα είχε συνέχεια καί στή Βουλή, όπου πολλοί βουλευτές έκαναν άντεπίθεση ό δέ ποιητής καί έθνικός μας ήρωας Λορ. Μαβίλης εἶπε: «Δέν ὑπάρχει, κύριοι, χυδαία γεώσσα' ὑπάρχου χυδαῖοι άνθρωποι».

Δέν μπορεί κανένας νά καταλάβη γιατί λένε ότι εισάγεται ή διγλωσσία; Μήπως ή διγλωσσία δέν ὑπάρχει; Η άναγνώριση αὐτῆς τῆς διγλωσσίας μέ τήν διά νόμου καθιέρωση τῆς ἰσοτιμίας τῶν δύο γλωσσῶν τί βλάπτει; Έπιτρέπεται νά σκεπτόμαστε στή Δημοτική καί νά άπαγορεύεται νά γράφουμε τίς σκέψεις μας στή Δημοτική παρά μόνον στήν Καθαρεύουσα; Θυμόμαστε ότι μιὰ ανακοίνωση τοῦ ραδιοφώνου τό Μάιο τοῦ 1966 σχετικά μέ τήν έκλειψη τοῦ Ηλίου σχολιάστηκε εἰρωνικά από μερίδα τοῦ Τύπου. Η ανακοίνωση είχε ως έξης: «Η παρακολούθησις (τῆς έκλείψεως) δέον νά γίνη μέσῳ ὕαλου καλῶς αἰθαλωμένης από φλόγα κηρίου». Μιά, λοιπόν, από τίς έφημερίδες όπου διερωτήθηκε γιατί νά μή χρησιμοποιηθῇ ή άπλή γλώσσα, ή Δημοτική, γιά νά καταλάβη τήν ανακοίνωση ὅλος ό κόσμος καί άντί «αἰθαλωμένης ὕαλου» νά εἰλεγε «καπνισμένο γυαλί», μᾶς θύμισε ένσ χαριτωμένο ανέκδοτο πού περιέλαβε ό Βλαχογιάννης στήν ἱστορική συλλογή του: «Όταν πήγε ό Όθωνας στήν στήν Τριπολιτσά έγινε στήν Άγία Σωτήρα δοξολογία, όπου πήγε καί ό Κολοκοτρώνης. Κατόπιν, τόν πανηγυρικό τῆς ήμέρας έκφώνησε ένας λογιώτατος, πού, αφού μίλησε στήν καθαρεύουσα καί εἶπε διάφορες άκατάληπτες φράσεις, έφώνασε: «Πῶρ, κροτοβόλει!». Κανένας, όμως, οὔτε από τούς στρατιώτες, οὔτε από τούς πολῖτες, δέν έκατάλαβε τίποτε, όποτε έφώνασε ό Κολοκοτρώνης: «Φωτιά, βρέ!». Κι άμέσως βρόντηξαν τά ντουφέκια καί τά κουμπούρια.

Καί τώρα, ὕστερα από τό παραπάνω άπάνθισμα τῶν σπουδαιότερων περικοπῶν λόγων καί ἄρθρων, γύρω από τό γλωσσικό ζήτημα, τῶν άρμόδιων κυβερνητικῶν, ρολιτικῶν, πνευματικῶν καί εκπαιδευτικῶν παραγόντων, πού, μποροῦν νά συνοψισθοῦν σέ δυό διαφορετικές άπόψεις καί ὕστερα από τίς δικές μου ταπεινές σκέψεις πού εξέθεσα στήν άρχή καί στό τέλος τούτης τῆς μελέτης, νομίζω, ότι δύο είναι τά σπουδαιότερα συμπεράσματα, πού μποροῦν νά έξαχθοῦν:

Συμπέρασμα πρώτο: Περί τό γλωσσικό ζήτημα ὑπάρχει άκαταστασία, «γλωσσικός κυκεών», «βαβυλώνειος σύγχυσις», τήν όποία επιτείνει περισσότερο ή άνακίνηση τοῦ ζητήματος έπειδή αναζωπυρώνει τό φανατισμό καί γι' αὐτό δέν έπρεπε νά έρθη γιά συζήτηση άφου, άλλωστε, δέν λύνεται μέ νομοθετικά μέτρα. Έπρεπε, συνεπώς, τά πράγματα νά παραμείνουν όπως ήταν, δηλαδή μέ έπίσημη γλώσσα τήν Καθαρεύουσα καί όχι τήν καθιέρωση τῆς διγλωσσίας, έπειδή τό γλωσσικό ζήτημα θά τό λύση ή Ιστορία καί ή Λογονεχνία τοῦ μέλλοντος.

Συμπέρασμα δεύτερο: Η Δημοτική από τίς άρχές τοῦ αἰώνα μας έχει σήμειώσει σημαντικώτατες κατακτήσεις έκτός από τή λογοτεχνία — στήν όποια επικρατοῦσε — καί στή συγγραφή πολλῶν βιβλίων, σ' όλες σχεδόν τίς έπιστήμες, είναι ή ζωντανή γλώσσα τοῦ λαοῦ, αὐτήν χρησιμοποιεῖ ή πλειονότητα τῶν πνευματικῶν ανθρώπων καί τῶν έπιστημόνων, αὐτήν ή συντριπτική πλειονότητα τῶν εκπαιδευτικῶν — άκόμη δέ καί μερικοί πολιτικοί — έπειδή άκριβῶς ὑπάρχει γλωσσική άκαταστασία καί σύγχυση

καὶ διγλωσσία καὶ γιὰ νὰ λείψῃ ἡ διγλωσσία αὐτὴ πρέπει νὰ καθιερωθῇ — ὅπως καθιερώθηκε μὲ τὸ Ν.Δ. 4376)1964 — «ἰσοτιμία» τῶν δύο γλωσσῶν, ὥστε ἀπὸ τὴν πάλῃ τους, ἐπὶ ἴσοις ὅροις, νὰ λυθῇ τὸ γλωσσικὸ ζήτημα μὲ τὴ νίκη τῆς μιᾶς. Θὰ λυθῇ δὲ ἀπὸ τὴ Λογοτεχνία, τὴν Ἱστορία, τὴ ζωή. Καὶ ἔτσι θὰ λείψῃ ἡ διγλωσσία, πού, — ἐκτὸς ἀπὸ τᾶλλα — θὰ ἀπαλλάξῃ καὶ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς λειτουργοὺς ἀπὸ τὴ σύγχυση καὶ τὸ δίλημμα τοῦ ποῖα γλῶσσα πρέπει νὰ διδάσκουν, ἀφοῦ ἄλλῃ εἶναι ἡ ζωντανὴ γλῶσσα, ἡ ὁμιλουμένη, καὶ ἄλλῃν ἦταν ὑποχρεωμένοι νὰ διδάσκουν.

Θέλω νὰ πιστεύω, ὅτι δὲν ἔχω ἄδικο, ἂν νομίζω ὅτι φαίνεται γιὰ ὁ-
 ρότερο τὸ δεύτερο συμπέρασμα.

Θωμᾶς Πλατανιᾶς

Η ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολλοὶ ἔχουν ἀσχοληθῆ μέχρι σήμερα μὲ τὴν ψυχολογίαν τῶν ἐφήδων. Τὰ δεδομένα τῶν ἐρευνῶν καὶ τῶν σχετικῶν στοχασμῶν τοὺς ἀναφέρονται κυρίως στὴ συναισθηματικὴ καὶ κοινωνικὴ ζωὴ τοῦ ἐφήδου. Μνημονεύομε σχετικὰ τὶς μελέτες τοῦ Στάνλεϋ Χώλλ, τοῦ Κομπαυρέ, τοῦ Μαντὺς, τοῦ Σπράγγερ, τοῦ Μπύλερ, τοῦ Λαντς, τοῦ Γιέν Ντεννίς, τοῦ Μπρούκς, τοῦ Ντεμπές, τῶν, ψυχαναλυτῶν Φρόυντ καὶ Ντόυτς καὶ τῶν κοινωνιολόγων καὶ ἀνθρωπολόγων Μαλινόφσκι καὶ Μήντ. Στὶς μελέτες αὐτὰς ἐλλεῖπει ἡ ἀνάλυση τοῦ «μηχανισμοῦ» τῆς ἐφηβικῆς σκέψεως. Οἱ ψυχομετρικαὶ ἐργασίαι τοῦ Τερμὰν καὶ τοῦ Μπαλλὰρ καὶ οἱ ἐρευνες ἐπὶ τῆς μαθηματικῆς σκέψεως τοῦ ἐφήδου ἀπὸ τὸν Ζοανὼ καὶ τὸν Μισιὼ μᾶς ἀποκάλυψαν ἀρκετὰ στοιχεῖα γιὰ τοὺς ἀφηρημένους συλλογισμοὺς τῶν ἐφήδων, ἀλλὰ δὲν μᾶς ἔδωσαν ἐπαρκῆ δεδομένα, γιὰ νὰ γνωρίσωμε τὴν ἐσωτερικὴν δομὴν τῆς νοημοσύνης καὶ νὰ ἔχωμε ἕναν πλήρη πίνακα τῶν χαρακτηριστικῶν τῆς ἐφηβικῆς σκέψεως.

Οι Έλβετοι ψυχολόγοι J. Piaget και B. Inhelder (Πιαζέ και Ίνελντέρ) στις έρευνές των για τη νοημοσύνη του παιδιού συμπεριέλαβαν και τη μελέτη των μηχανισμών της σκέψης των εφήβων και έτσι εκάλυψαν, τα τελευταία χρόνια, ένα σοβαρό κενό στην παγκόσμια εξελικτική ψυχολογία.

Ἡ σκέψη τῶν ἐφήβων, κατὰ τὴ Σχολὴ τῆς Γενεύης (Πιαζέ καὶ Ἰνελντέρ)¹ διακρίνεται ἀπὸ ἀπὸ τὰ ἐξῆς χαρακτηριστικά: α) τὴ λογικὴ τῶν προτάσεων, β) τὰ νοερὰ σχήματα ἀφηρημένης λογικῆς καὶ γ) τὸν προσανατολισμὸ γιὰ τὴν εἴσοδο στὴν κοινωνία (ἐπεξεργασία θεωριῶν, πρόγραμμα ζωῆς καὶ σχέδια γιὰ τὴν ἀναμόρφωση τῆς κοινωνίας).

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, που ασχολούνται και ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των εφήβων και την ομαλή ωρίμασή τους, οφείλουν να γνωρίζουν τους μη-

1. B. Inhelder — J. Piaget : «De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent» Puf 1955.

Χανισμούς της εφηβικής σκέψης, για να εκτελσύν ευχερέστερα και αποδοτικότερα το παιδευτικό έργο τους.

I. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ².

1) Το παιδί, ύστερα από μια μακρά περίοδο (7 - 12 ετών), κατά την οποία χρησιμοποιεί μόνον τις νοερές λογικές πράξεις σε σύνολα τάξεων και σχέσεων και σε αριθμητικές και χωρο - χρονικές συνθέσεις, που προκύπτουν απ' αυτά τα σύνολα, φθάνει, στην ηλικία των 12 - 15 ετών, να οργανώνει στη σκέψη του νέες νοερές λογικές πράξεις, που αναφέρονται στις προτάσεις καθ' έαυτές και όχι πλέον μόνον στις τάξεις και στις σχέσεις των πραγμάτων. Είναι, έτσι, ικανός ο έφηβος με τις προτάσεις (λεκτικές εκφράσεις νοερών πράξεων) να δρίσκει αιτίες και παράγοντες, να συνδυάζει αυτούς, να αποκλείει άλλους, να υπολογίζει τις συνέπειες των επί μέρους στοιχείων και να ελέγχει το «σύνολο των μερών» και, τέλος, να δίνει την ορθή λύση στο πρόβλημα (όλα αυτά κυρίως επί νοερού πεδίου). Αναφερόμε ένα από τα πολλά πειράματα, που χρησιμοποιήθηκαν στο ψυχολογικό εργαστήριο της Γενεύης. Τα προβλήματα, που θέτομε σ' αυτά τα πειράματα, είναι, φαινομενικά, έντελως συγκεκριμένα αλλά απαιτούν, για τη λύση τους, νοερές λογικές πράξεις επί προτάσεων, που έχουν επιτευχθή στην ηλικία των 12 - 15 ετών.

2) Πείραμα: Φέρομε τὸ παιδί σὲ μιὰ δεξαμενὴ μὲ νερὸ καὶ τοῦ δίνομε ἀρκετὲς ράβδους διαφορετικὲς στὴν ποιότητα (ἀτσάλι, ὀρείχαλκος), στὸ μῆκος, στὸ πᾶχος καὶ στὴν τομὴ τους (στρόγγυλη, καρρὲ, παραλληλόγραμμη). Τρεῖς μικροὶ ἄνθρωποι (κοῦκλες) διαφορετικοῦ ὅρους μποροῦν νὰ διδῶνται στὸ ἄκρον σὲ κάθε ράβδο. Οἱ ράβδοι μποροῦν νὰ στερεωθοῦν στὰ ψηλὰ τοιχώματα τῆς δεξαμενῆς σὲ ὀριζόντια θέση, ὥστε οἱ ἄνθρωπάκοι νὰ ἀσκοῦν κάθετη πίεση στὴν ἐπιφάνεια τοῦ νεροῦ. Ζητοῦμε ἀπὸ τὸ παιδί νὰ πειραματίζεται, ἕως ὅτου τὸ ἐλεύθερο ἄκρον ἀπὸ κάθε ράβδο ἀκουμπήσει στὴν ἐπιφάνεια τοῦ νεροῦ. Παρακολουθοῦμε τὴν ἐνέργειαν τοῦ παιδιοῦ, σημειώνομε τὴν φράσεις του γιὰ τοὺς παράγοντες τῆς εὐκαμψίας, ποὺ ἐπικαλεῖται, καί, τέλος, τὸ καλοῦμε νὰ μᾶς ἀποδείξη τὴν διαπιστώσει του.

Ὁ λογικὸς προβληματισμὸς στὸ πείραμα αὐτὸ εἶναι ὁ ἐξῆς: Ἡ εὐκαμψία μιᾶς ράβδου ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ὕλη της, τὸ μήκος της, τὸ πάχος της, τὴ μορφὴ τῆς τομῆς της καὶ, στὴν περίπτωσιν ἴσων δεδομένων, οἱ κλίσεις (κάμψεις) ποικίλλουν ἀνάλογα μὲ τὸ βάρος, ποὺ θέτει κανεὶς στὸ ἄκρον τοῦς. Τὸ παιδί, μὲ τὴν ὑποθετικο-ἀπαγωγικὴ σκέψιν του, πρέπει ν' ἀκολουθήσῃ τὴ μέθοδον νὰ ποικίλῃ κάθε φορὰ ἓνα μόνον παράγοντα καὶ τοὺς ἄλλους νὰ διατηρῇ ἀμετάβλητους δηλαδὴ τὸ πειραματικὸ σχῆμα: «ὄλα τὰ δεδομένα εἶναι ἴσα ἄλλωστε», ὥστε νὰ μπορέσῃ νὰ ἐπιτύχῃ τὴς ἀπαραίτητες ἀφηρημένους, νοερές, ἐνέργειας. Οἱ ἀπαντήσεις τῶν παιδιῶν διαφέρουν κατὰ στάδια ἡλικίας.

3. Στάδια: Πρώτο στάδιο (5-7 ετών): τὸ παιδί ἀπλῶς περιγράφει ὅσα βλέπει καὶ τὰ συνδέει με ἡθικὰς αἰτίες, με ψυχιστικὰς καὶ χρησιμοθηρικὰς ἀντιλήψεις (τὸ ραβδάκι δὲν φθάνει στὸ νερό, γιατί εἶναι ψηλά, εἶναι κοντό, δὲν φθάνουν ἑλα τὰ ραβδάκια στὸ νερό παρὰ ἕνα (τὸ λεπτότερο), γιατί αὐτὸ πρέπει νὰ μῇ στὸ

2. "Εν. ἀν., σελ. 7 — 95.

νερό). Δεύτερο στάδιο (7-11 ετών): Το παιδί μπορεί τώρα να εντάξει τα ραβδάκια σε τάξεις βάσει ομοιοτήτων, να τα διατάξει σε σειρές και σε αντιστοιχίες βάσει συσχετίσεων ομοιοτήτων και διαφορών και να σκεφθώ με όλες αυτές τις διανοητικές ενέργειες για το πρόβλημα, αλλά δεν κατορθώνει να διαχωρίσει ορθά τους παράγοντες της ευκαμψίας και να υπάγει σχετικές υποθέσεις, να σκεφθώ δηλαδή επί νοερών λογικών προτάσεων: «το παιδί λέγει, αφού βάλει τον ανθρωπάκο σ' ένα λεπτό ραβδάκι που φθάνει στο νερό: τουτό είναι πιο λεπτό από το άλλο και λυγίζει». Όταν όμως αλλάξει τον ανθρωπάκο με έναν λιγότερο βαρύ και τοποθέτηση τον βαρύ ανθρωπάκο σε ένα ραβδάκι κοντό και τον ελαφρύ ανθρωπάκο σε ένα μακρύ ραβδάκι προβλέποντας (με συλλογισμούς επί νοερών προτάσεων), ότι η καμπύλη θα λυγίσει περισσότερο, γιατί ο άλλος ανθρωπάκος είναι ελαφρότερος, και όταν διαπιστώσει, ότι το πείραμα δεν επιβεβαιώνει την πρόβλεψή του, τότε επιμηκύνει το κοντό ραβδάκι και λέγει ότι με το χοντρό θα πρέπει να κάνει, όπως αυτό. Ταξινομεί τα ραβδάκια με την εξής σειρά ευκαμψίας: το πιο λεπτό λυγίζει περισσότερο, ύστερα το μακρύ και λεπτό από μέταλλο, ύστερα το κοντό από ξύλο, κατόπιν ένα πιο χοντρό, γιατί ταιριάζει με τον βαρύ ανθρωπάκο, ύστερα το χοντρό από μέταλλο, γιατί θα πρέπει να το μακρύνουμε, για να φθάσει το νερό. Αργότερα, το παιδί 10 ετών, ανακαλύπτει, για την ευκαμψία, το ρόλο της ύλης. του βάρους και του μήκους και κατορθώνει να μάς ειπεί: ραβδάκι λιγότερο λεπτό και λιγότερο μακρύ (αντιστάθμιση μεταξύ δύο σχέσεων αντιθέτων χαρακτηριστικών). Τα παιδιά, με τους συλλογισμούς των, στο στάδιο αυτό, δίνουν ορθή λύση μόνον για ένα ή δύο παράγοντες, ενώ τους άλλους τρεις δεν μπορούν να υποθέσουν συγχρόνως και να τους συσχετίζουν, για να βρουν το ραβδάκι, που θα δώσει τη μεγαλύτερη κλίση.

Τρίτο στάδιο (12-15 ετών): Στην περίοδο αυτή, το παιδί αρχίζει να θεωρή κάθε πραγματικό χιανόμενο σαν προϋπάρχον ποικίλων παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν με τους δυνατούς μεταξύ των συνδυασμούς: χρησιμοποιεί πλέον δύο διανοητικές ενέργειες: την υπόθεση, κατά την οποία ανασυνθέτει νοερά αυτούς τους συνδυασμούς, και τη δοκιμή, με την οποία εξακριβώνει ποιός από τους συνδυασμούς συμφωνεί πραγματικά με την εμπειρία: προβάλλει μια νέα αντίδραση στις δοκιμές: την έκλογη (εκλέγει ορισμένο ζεύγος από ραβδούς, που μπορούν να δώσουν συνδυασμούς αιτιωδών σχέσεων και όχι άλλα ζεύγη τυχαία, όπως δοκίμαζε στο προηγούμενο στάδιο). Έτσι, το παιδί, τώρα, μάς δίνει τις εξής εξισώσεις ευκαμψίας (με τα αυτά βάρη) σε ζεύγη από ραβδούς: α) σε ίσα μήκη, ένα ραβδί από ατσάλι στρογγυλό και λεπτό παρουσιάζει την ίδια ευκαμψία με ένα ραβδί από ορείχαλκο (μπροσύντζο), στρογγυλό και πιο παχύ, β) σε ίσα μήκη, ένα στρογγυλό και λεπτό ραβδί από ορείχαλκο παρουσιάζει την ίδια ευκαμψία με ένα ραβδί πλατύ από ορείχαλκο με επιφάνεια τομής μεγαλύτερη και γ) σε ίσα μήκη, ένα ραβδί στρογγυλό και χοντρό από ατσάλι παρουσιάζει την ίδια ευκαμψία με ένα ραβδί από ατσάλι με τομή τετράγωνη και λιγότερο παχύ.

Για να γίνουν αυτοί οι συνδυασμοί κι απ' αυτούς πολλοί άλλοι συνδυασμοί, ο έφηβος των 12-15 ετών κρατεί νοερά παρούσες τις προτάσεις, που εκφράζουν τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά κάθε μιας ράβδου, συνοργανώνει με την έκλογη

των καταλλήλων ράβδων επί νοερού πεδίου τάξεις ράβδων με ομοιότητες και σειρές ράβδων με διαφορές (σχέσεις), υπολογίζει τις συνέπειες κάθε παράγοντος στην ευκαμψία της ράβδου και αποφαίνεται τελικά για το μέγεθος της ευκαμψίας και για τις ιδιότητες και διαφορές ευκαμψίας στα ζεύγη ράβδων. Έτσι π.χ. φθάνει να μάς ειπεί: «αν ήθελα ν' αγοράσω μια ράβδο, που να λυγίζει κατά το δυνατόν περισσότερο, θα αγόραζα μια ράβδο στρογγυλή, λεπτή, μακρύτερη και από μαλακό μέταλλο».

II. ΤΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΝΟΕΡΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ ΑΦΗΡΗΜΕΝΗΣ ΛΟΓΙΚΗΣ.³

1) Ο έφηβος είναι σε θέση, ανάλογα με τα προβλήματα, που αντιμετωπίζει κάθε φορά, να ενεργήσει νοερά πράξεις συνδυασμών, να βρεί νοερά αναλογίες, να συντονίσει συστήματα αναγωγής, να εξακριβώνει τη μηχανική ισορροπία, να σχηματίζει και να χρησιμοποιήσει την έννοια της πιθανότητας και την έννοια της συνάφειας, να εκφράζεται με πολλαπλασιαστικές εξισώσεις (αντισταθμίσεις), να κατανοήσει μορφές διατήρησης καταστάσεων ή φαινομένων χωρίς τα δεδομένα της εμπειρίας. Σ' αυτά τα σχήματα νοερών πράξεων αφηρημένης λογικής διακρίνουμε τρία χαρακτηριστικά: α) είναι γενικά σχήματα και υπόκεινται σε ποικίλες εφαρμογές διαφορετικών περιπτώσεων, β) ανακαλύπτονται από το παιδί όχι τόσο στα πράγματα όσο στις νοερές πράξεις τους, γ) συγγενεύουν με τις «ομάδες» και τα «δίκτυα» λογικο-μαθηματικών πράξεων των ενηλίκων. Αξίζει, τώρα, να ιδούμε παραδείγματα για κάθε ένα από τα σχήματα αυτά των νοερών λογικών πράξεων.⁴

2) Οι νοερές πράξεις συνδυασμών: α) Δίνουμε στα παιδιά (12-15 ετών) μερικούς σωρούς από ξυλάκια (ραβδάκια) διαφορετικών χρωμάτων και ζητούμε να κατασκευάσουν όλα τα δυνατά ζεύγη με τα ξυλάκια, που θα παίρνουν από 5 ή 6 σωρούς. Το παιδί, μόνον στην ηλικία 12-14 ετών, μπορεί να λύσει το πρόβλημα με συστηματική μέθοδο. β) Παρουσιάζουμε στο παιδί 4 μπουκαλάκια ίδια με ύψος, αλλά διαφορετικά χρώματα, άσπρα, σχετικά ίδια, και τα αριθμούμε: 1 (=διαλυμένο θειικό οξύ), 2 (=νερό), 3 (=οξυγονούχο νερό), 4 (=θειικό άλας) και g ένα μπουκάλι (με σταγονόμετρο), που περιέχει ιωδιούχο ποτάσιο. Παρουσιάζουμε ύστερα δύο ποτήρια, το ένα με θειικό οξύ και οξυγονούχο νερό (1+3) και το άλλο με νερό (2), και ρίχνουμε μερικές σταγόνες g σε κάθε ποτήρι. Το παιδί παρατηρεί, ότι το υγρό στο πρώτο μπουκάλι (1+3) έγινε κίτρινο (μίγμα 1+3+g), ενώ στο άλλο δεν άλλαξε. Ζητούμε από το παιδί να ξανακάνει, αυτό το ίδιο πείραμα, το κίτρινο χρώμα χρησιμοποιώντας κατά δοσολογία τα μπουκαλάκια 1,2,3,4 και g. Μόλις, στην ηλικία 12-14 ετών, μπορεί να εκτελέσει αυτόματα τους συστηματικούς συνδυασμούς 1 προς 1, 2 προς 2, 3 προς 3 και 4 προς 4.

3. Οι νοερές πράξεις αναλογίας. Το παιδί, 12-14 ετών, με την αφηρημένη λογική του μπορεί να βρει την αναλογία σε μια πλάστιγγα με την εξισορρόπηση διαφόρων βαρών τοποθετούμενων σε διαφορετικές αποστάσεις σε κάθε βραχίονα του άξονα της πλάστιγγας. Έτσι, κατορθώνει και βρίσκει ότι, όταν δύο βάρη ανισα P και P' ισορροπούν σε άνισες αποστάσεις του άξονα L και L', πρέπει να τα με-

3. Έν. άν., σελ. 97 - 184.

4. Έν. άν., σελ. 272 - 292.

ταθέσωμε σὲ ὄψη Η καὶ Η' ἀντίστοιχα πρὸς αὐτὲς τὶς ἀποστάσεις, γιὰ νὰ εἶναι τὸ ἔργον ΡΗ ἴσον πρὸς τὸ ἔργον ΡΗ'. Ἔτσι, ἔχομε τὴν κατασκευὴ τῆς ἀναλογίας: $P/P' = L'/L$, τὴν κατανόηση (νοερὰ) τῆς ἀναλογίας $P/P' = H'/H$ καὶ τὴν ἐπινόηση τῆς διπλῆς ἀναλογίας: $P/P' = L'/L = H'/H$.

4. Οἱ νοερὲς πράξεις συντονισμοῦ δύο συστημάτων ἀναγωγῆς: Παρουσιάζομε στὰ παιδιὰ 8 μικροὺς ποδηλατιστὲς (μὲ χαρτόνι), κινουμένους σ' ἓνα τελλάρο μὲ ταινία σὲ ὁμοίμορφη κίνηση, καὶ δίπλα τοὺς ἕναν παρατηρητὴ ἀνθρωπάκο καὶ ζητοῦμε νὰ σκεφθοῦν καὶ νὰ μᾶς εἰποῦν, ἂν ὁ παρατηρητὴς θὰ ἴδῃ μπροστά του περισσότερους ποδηλατιστὲς σὲ ἴσους χρόνους, ὅταν μείνῃ στὴ θέση του ἀκίνητος ἢ ὅταν διαδίδῃ μὲ ἀντίθετη κατεύθυνση πρὸς τοὺς ποδηλατιστὲς ἢ ὅταν μετακινῆται πρὸς τὴν ἴδια κατεύθυνση μ' αὐτοὺς. Τὸ παιδί ἐδῶ πρέπει νὰ συντονίσῃ δύο συστήματα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα τὸ καθένα περιέχει μιὰ νοερὴ πράξη κατ' εὐθεία φορὰ (θετική) καὶ μιὰ κατ' ἀντίστροφον φορὰ (ἀρνητική), ἀλλὰ τὸ ἓνα σύστημα τελεῖ ἑναντι τοῦ ἄλλου ὑπὸ τῇ σχέσιν τῆς ἀντισταθμίσεως ἢ τῆς συμμετρίας. Ὁ ὁρθὸς συλλογισμὸς καὶ ἡ λύση δίδονται στὴν ἡλικίαν 12-14 ἐτῶν.

4. Οἱ νοερὲς πράξεις γιὰ τὴν κατανόηση τῆς μηχανικῆς ἰσορροπίας: Παρουσιάζομε στὸ παιδί δύο δοχεῖα συγκοινωνοῦντα μεταξὺ τῶν. Στὸ ἓνα ἀπ' αὐτὰ ὑπάρχει ἓνα ἔμβολο, τὸ ὁποῖο φορτῶντο μὲ διαφορετικὰ βάρη. Ἡ πίεση, ποὺ ἀσκεῖται ἐπὶ τοῦ ὑγροῦ τοῦ δοχείου, εἶναι εὐθέως ἀνάλογη πρὸς τὰ βάρη (τὸ ἔμβολο λειτουργεῖ μόνον μὲ τὸ βάρος του). Ἀλλὰ, σ' αὐτὴ τὴν ἐνέργεια τοῦ βάρους, θὰ ἀντιστοιχῇ μιὰ ἀντίδραση τοῦ ὑγροῦ (ἡ μετακίνηση τοῦ ὑγροῦ, ποὺ ὑφίσταται τὴν πίεση θὰ εἶναι ἀντιστρόφως ἀνάλογη πρὸς τὴν ἀντίσταση τοῦ ὑγροῦ ποὺ ὀφείλεται στὴν πυκνότητά του). Ἔτσι, γιὰ νὰ δοθοῦν δεδομένα στὸ παιδί νὰ σκεφθῇ αὐτὴ τὴν ἀντίδραση τῆς ἀντιστάσεως τοῦ ἴδιου τοῦ ὑγροῦ, μεταβάλλομε τὴν πυκνότητα τοῦ ὑγροῦ χρησιμοποιώντας μὲ τὴν σειρά στὰ δοχεῖα: νερό, οἶνόπνευμα καὶ γλυκερίνη. Καλοῦμε τὸ παιδί νὰ μᾶς ἐξηγήσῃ τὶς διαφορὰς στὴν ἀνύψωση τοῦ ὑγροῦ, ποὺ ὀφείλονται ὄχι πλέον μόνον στὰ διάφορα βάρη ποὺ θέτομε στὸ ἔμβολο, ἀλλὰ καὶ στὴν ἀντίσταση τοῦ ὑγροῦ μὲ τὴν διαφορετικὴ κάθε φορὰ πυκνότητα. Ἔτσι, τὸ παιδί πρέπει νὰ διακρίνῃ 4 μεταβολὰς σ' αὐτὴ τὴν μηχανικὴ ἰσορροπία: 1) ὑπάρχει πρῶτα ἡ ἐνέργεια τοῦ βάρους τοῦ ἐμβόλου καὶ τῶν βαρῶν, ποὺ μπορούμε νὰ προσθέσωμε στὸ βάρος τοῦ ἐμβόλου (μεταβολὴ θετικὴ κατ' εὐθείαν φορὰ), 2) εἶναι δυνατόν νὰ σηκώσωμε τὰ βάρη στὸ ἔμβολο ἢ τὸ ἴδιο τὸ ἔμβολο (μεταβολὴ ἀντίστροφον), 3) πρέπει, ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος, νὰ διαπιστωθῇ ἡ ἀντίδραση τοῦ ὑγροῦ ὑπὸ τῇ μορφῇ ἀντιστάσεως, ποὺ ὀφείλεται στὴν ποσότητά του καὶ στὴν πυκνότητά του (=μεταβολὴ ἀμοιβαία) καὶ 4) εἶναι δυνατόν νὰ ἐλαττώσωμε τὴν ποσότητα τοῦ ὑγροῦ ἢ νὰ μειώσωμε τὴν πυκνότητά του ἀνταλλάσσοντας τὸ ὑγρὸ μὲ ἓνα ἄλλο μικρότερης πυκνότητος, (ἀντίστροφον ἐνέργεια πρὸς τὴν προηγούμενη ἀμοιβαία μεταβολή).

Στὴν ἡλικίαν 12-15 ἐτῶν, ὁ ἔφηβος μπορεῖ, μὲ τὴν ἀφηρημένη λογικὴ του, νὰ σκεφθῇ νοερὰ λογικὰς πράξεις θετικῆς ἐνεργείας, ἀντίστροφης ἐνεργείας, ἀμοιβαίας ἐνεργείας καὶ ἀντίστροφης στὴν ἀμοιβαία ἐνέργεια, δηλαδὴ χρησιμοποιεῖ ἓνα λογικὸ σχῆμα νοερῶν πράξεων μὲ χαρακτηριστικὰ ταυτόχρονα τὴν ἀντιστροφὴν μὲ τὴν ἀμοιβαιότητα. Γι' αὐτὸ κατανοεῖ πλέον τὸ φαινόμενο τῆς

μηχανικῆς ἰσορροπίας (μεταξὺ πιέσεως ἐμβόλου καὶ ἀντιστάσεως ὑγρῶν).

5. Οἱ νοερὲς πράξεις κατὰ τὴν διατύπωση πιθανοτήτων (ἡ ἔννοια τῆς πιθανότητος). Παρουσιάζομε σὲ ἓνα τραπέζι μιὰ συλλογὴ ἀπὸ πολλὰ ἀντικείμενα: 15 ξυλάκια κίτρινα (Α), 10 κόκκινα (Β), 7 πράσινα (Γ) καὶ 3 μπλὲ (Δ).

Σὲ ἄλλο μέρος τοῦ τραπέζιου ἀφήνομε ἴσα σὲ ἀριθμὸ καὶ ὅμοια στὸ χρῶμα ξυλάκια ὡς μαρτυρία, γιὰ νὰ τὰ βλέπῃ καὶ νὰ θυμᾶται τὸ παιδί τὶς ἀνισότητες, ποὺ ὑπάρχουν στὴν πρώτη συλλογὴ. Ρίχνομε τὰ ξυλάκια τῆς πρώτης συλλογῆς σὲ μιὰ σακκούλα καὶ τὰ ἀνακατώνομε γιὰ μιὰ πλήρη ἀνάμιξή τους. Καλοῦμε τὸ παιδί νὰ βάλῃ τὸ χέρι του στὴ σακκούλα, νὰ βγάλῃ ζευγάρια — ξυλάκια καὶ κάθε φορὰ νὰ μᾶς λέγῃ τὸ πιδὶ πιθανὸ ζεῦγος (σὲ χρῶμα) ἀπὸ ξυλάκια, ποὺ θὰ βγάλῃ. Τὰ ξυλάκια, ποὺ βγάζει, τὰ ἀπλώνει στὸ τραπέζι, γιὰ νὰ τὰ βλέπῃ, ὥστε νὰ σκέπτεται γιὰ ἐκεῖνα, ποὺ μένουν στὴ σακκούλα, χωρὶς δέδαια νὰ γίνεταί ἀπὸ μᾶς κανένας σχετικὸς ὑπαινιγμός.

Τὸ παιδί, 12-15 ἐτῶν, μπορεῖ νὰ ὑπολογίξῃ τὰ ξυλάκια, ποὺ μένουν στὴ σακκούλα, κάθε φορὰ ποὺ βγάλῃ ἓνα ζεῦγος, καὶ νὰ διατυπώσῃ τὸ πιθανὸ ζεῦγος ποὺ πρόκειται νὰ βγάλῃ. Ἡ ἀφηρημένη λογικὴ του διαχωρίζει τὸ δυνατό, τὸ πραγματικὸ καὶ τὸ ἀναγκαῖο. καὶ συγκροτεῖ τὴν ἔννοια τῆς πιθανότητος ὡς σχέση μεταξὺ τῶν εὐνοϊκῶν καὶ τῶν δυνατῶν περιπτώσεων, οἱ ὁποῖες ὑπολογίζονται νοερὰ μὲ συνδυασμούς, μεταθέσεις, ἀνταλλαγὰς ἢ τακτοποιήσεις σὲ δεδομένα στοιχεῖα.

6. Οἱ νοερὲς πράξεις κατὰ τὴν εὕρεση τῆς συνάφειας (ἡ ἔννοια). Συνάφεια εἶναι ἡ σχέση μεταξὺ δύο λειτουργιῶν: α) Θερμότητα καὶ διαστολὴ τοῦ σιδήρου, ἀνάστημα καὶ θωρακικὴ περίμετρος (θετικὴ συνάφεια). β) Ἡ αὐξηση τοῦ ἀριθμοῦ τῶν συσσιτουμένων μαθητῶν συνεπάγεται ἐλάττωσιν τοῦ ἀριθμοῦ τῶν ἡμερῶν (ἀρνητικὴ συνάφεια). γ) Στὸ παράδειγμα τῆς ἰσορροπίας μεταξὺ τῆς πιέσεως τοῦ ἐμβόλου καὶ τῆς ἀντιστάσεως τῶν ὑγρῶν σὲ συγκοινωνοῦντα δοχεῖα, εἰδαμε, ὅτι ὁ ἔφηβος βρίσκει τὴν συνάφεια, ποὺ ὑπάρχει μεταξὺ τοῦ βάρους τοῦ ἐμβόλου καὶ τῆς ἀντίδρασεως τοῦ ὑγροῦ, ποὺ ἐμφανίζεται ὡς ἀντίσταση τῆς ποσότητος καὶ τῆς πυκνότητός του καὶ λέγει, ὅτι ἡ μετακίνηση τοῦ ὑγροῦ θὰ εἶναι ἀνάλογη μὲν πρὸς τὸ βάρος τοῦ ἐμβόλου (θετικὴ συνάφεια) καὶ ἀντιστρόφως ἀνάλογη πρὸς τὴν πυκνότητα τοῦ ὑγροῦ (ἀρνητικὴ συνάφεια). δ) Παρουσιάζομε στὸ παιδί 40 κάρτες, ποὺ εἰκονίζουσιν πρόσωπα μὲ μάτια καὶ μαλλιά ξανθὰ, β= μάτια μπλὲ καὶ μαλλιά καστανά, γ=μάτια καστανὰ καὶ μαλλιά ξανθὰ, δ=μάτια καστανὰ καὶ μαλλιά καστανά. Ζητοῦμε ἀπὸ τὸ παιδί νὰ δοῇ, ἂν ὑπάρχῃ ἢ ὄχι σχέση μεταξὺ τοῦ χρώματος τῶν ματιῶν καὶ τοῦ χρώματος τῶν μαλλιῶν ἀνάμεσα σὲ ὁρισμένες κάθε φορὰ κάρτες.

Μὲ τὴν ἀφηρημένη λογικὴ του προχωρεῖ σὲ ταξινομήσεις τῶν καρτῶν καὶ σκέπτεται νοερὰ ἐπὶ τῶν περιπτώσεων, ποὺ εὐνοοῦν τὴν συνάφεια καὶ ἐπὶ ἐκείνων, ποὺ τὴν ἀποκλείουσιν, καὶ λέγει π.χ. στὶς ἐξῆς κάρτες: 5 (α), 1 (β), 2 (γ) 4 (δ) (=12 κάρτες): σ' αὐτὲς τὶς κάρτες, ἀπὸ τὰ πρόσωπα μὲ καστανὰ μαλλιά, ἔχουν τὰ περισσότερα μάτια μπλὲ. Στὸ σύνολο αὐτὸ συγκρίνονται οἱ ομάδες β+δ καὶ α+γ καὶ προκύπτει στὶς 12 κάρτες ὅτι οἱ 4 καὶ οἱ 5 ἔχουν αὐτὴ τὴν σχέση, ὁπότε ἡ συνολικὴ σχέση εἶναι 9 πρὸς 12 (9 πρόσωπα σὲ 12 συμβαίνει νὰ κλίνουν καθ' ομάδες (4, 5) πρὸς τὸ αὐτὸ χρῶμα μαλλιῶν, ὅπως καὶ ματιῶν συνάφεια προσώπων κατὰ τὸ χρῶμα μαλλιῶν καὶ ματιῶν).

1. Οί νοερές πράξεις για την εύρεση των πολλαπλασιαστικών αντισταθμίσεων: 'Ο έφηβος δικαιολογεί πλέον λογικά το γεγονός ότι ο όγκος ενός σώματος (μικρό χαρτοκούτι), του οποίου απλώς το σχήμα έχει αλλάξει, διατηρείται, διότι μπορεί και καταλαβαίνει ότι εκείνο, που κερδίζει ή χάνει ο όγκος από μια διάστασή του, που έχει μεταβληθεί, αντισταθμίζεται με ό,τι χάνει ή κερδίζει από τις δυο άλλες διαστάσεις του. Έτσι σ' ένα παραλληλεπίπεδο διαστάσεων $3 \times 4 \times 5$, αν διπλασιάσουμε μια πλευρά από 3 σε 6, πρέπει να ελαττώσουμε στο ήμισυ το εξαγόμενο των δύο άλλων πλευρών ($4 \times 5 = 20$, το μισό $= 3 \times 3 \times 3 = 10$ οπότε από τις δύο άλλες πλευρές, ή μία θα είναι 3 και η άλλη 3,33..), για να έχουμε πολλαπλασιαστική αντιστάθμιση.

8. Νοερές πράξεις για την κατανόηση μορφών διατηρήσεως ενέργειών ή καταστάσεων χωρίς δυνατά δεδομένα εμπειρίας.

Παρουσιάζουμε στο παιδί σφαίρες διαφορετικής ύλης, θάρους και όγκου. Αφήνουμε κάθε φορά από μια σφαίρα να κυλήσει, με την ώθηση ενός μηχανισμού, σε μια οριζόντια επιφάνεια, οπότε αν δεν υπήρχαν εξωτερικά εμπόδια (ή τριβή λόγω του θάρους της σφαίρας, ή αντίσταση του αέρα ανάλογα με τον όγκο της σφαίρας, οι ανωμαλίες της επιφανείας, στην οποία κυλάει), η σφαίρα θα διατηρούσε επ' άπειρον ομοιόμορφη και ευθύγραμμη κίνηση (άξιωμα της αδράνειας). Αφήνουμε να κυλήσουν σφαίρες ελαφρότερες και βαρύτερες καθώς και μεγαλύτερες και μικρότερες σε όγκο, για να δώσουμε δεδομένα, με την διαφορετική κάθε μιάς διαδρομή, να σκεφθώ το παιδί τα εμπόδια και να υποθέσει τη διατήρηση της κινήσεως της σφαίρας, χωρίς να είναι δυνατόν να τη διαπιστώσει με το πείραμα.

'Ο έφηβος, με την άφηρημένη λογική του, μπορεί και σκέπτεται το απόλυτως δυνατόν να γίνη (διατήρηση της κινήσεως επ' άπειρον) και το σχετικώς δυνατόν να γίνη, δηλαδή τις πραγματοποιήσιμες δυνατότητες (μεταβολές της κινήσεως από τα εμπόδια και συσχέτιση αυτών των εμποδίων, που δημιουργούν το ακανόνιστον και τις διακυμάνσεις της πορείας της σφαίρας) και να λέγη: «ή τριβή και η αντίσταση του αέρα είναι τα εμπόδια, που δεν αφήνουν τη σφαίρα να προχωρήσει συνεχώς στο κενό».

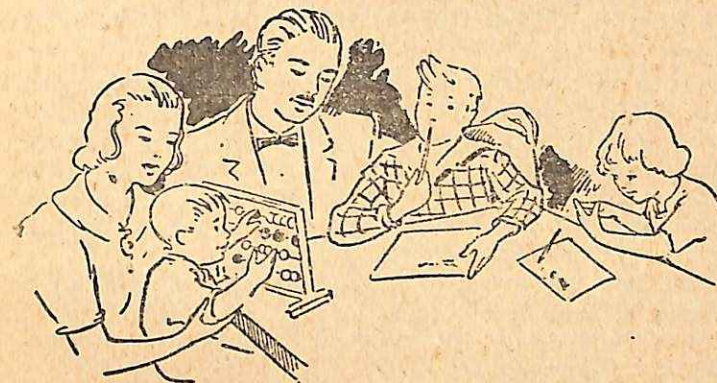
(Συνεχίζεται)

Κων. Κίτσος

ΠΑΡΑΚΛΗΣΙΣ

Όσοι εκ των κ.κ. συνδρομητών καθυστερούν τας συνδρομάς των παρακαλούνται θερμώς, όπως φροντίσουν δια την αποστολήν των. Η έκδοσις του περιοδικού μας στηρίζεται κυρίως εις τας συνδρομάς των αναγνωστών του.

«ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ»



ΣΧΟΛΕΙΟ & ΟΙΚΟ- ΓΕΝΕΙΑ

ΤΟ ΠΑΙΔΙ, Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Β'.

Η ΧΑΡΑΚΤΗΡΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κάθε έπιστήμη για να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί από τον άνθρωπο εκτός από την καθαρά θεωρητική της όψη, θα πρέπει να αφήνει και περιθώρια με δυνατότητες εφαρμογής των θεωριών της, για την απόκτηση της πείρας που είναι ο μεγαλύτερος δάσκαλος στη ζωή.

Οι παλαιότερες έπιστήμες, άφροισωμένες σε θεωρητικά επίπεδα και φιλοσοφικούς στοχασμούς, σπάνια άφηναν τέτοιες δυνατότητες ή και αν άφηναν ήταν πολύ περιορισμένες. Σε το αυτό άκριβώς βρίσκεται η αντίθεσή τους με τις νεώτερες, που δεν άρκοούνται μόνο στη θεωρητική και φιλοσοφική άποψη του άντικειμένου, αλλά ξεκινώντας από αυτό τείνουν να φέρουν τα έπιτεύγματά τους πιο κοντά στη ζωή, για να βοηθήσουν την εξέλιξη, σε συνδυασμό με την εύκολία.

Η Χαρακτηρολογία σαν νεώτερη έπιστήμη, όχι μόνον δεν ύστέρησε στο σημείο αυτό της πρακτικής της χρησιμότητος, μα αντίθετα αυτό έβαλε σαν σκοπό της: Να διαγνώσει πρώτα τον χαρακτήρα και πέρα από αυτό να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους θα έπιδράσει πάνω του για να τον συμπληρώσει και να τον διαμορφώσει σύμφωνα με τις άξίες που όρίζει η κοινωνική ζωή.

Άπαραίτητη προϋπόθεσις για την έπιτυχία του σκοπού αυτού αποτελεεί η διάγνωση του χαρακτήρα. Με την πολύπλοκη αυτή όψη του ζητήματος καταπίαστηκαν άμέσως από την άρχή οι διάφοροι μελετητές, προσπαθώντας να ανεύρουν το μύθο που θα τους όδηγούσε στο σωστό δρόμο.

Μα η πολυμορφία του χαρακτήρα και οι διάφορες αντίληψεις που είχε καθένας γιαυτόν συνετέλεσαν στο να έπινοηθούν πολλοί και να χρησιμοποιηθούν πολλά μέσα για την έξερεύνησιν και τη διάγνωση του.

Παίρνοντας σαν βάση τις αντίληψεις αυτές που τις αναφέρουμε και πιο πάνω, εύκολα μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μορφές χαρακτηρολογίας.

1. Την ψυχοφυσική χαρακτηρολογία που στηρίζεται πάνω στα σώμα*

τοβιολογικά δεδομένα. Κυριώτεροι αντιπρόσωποι της μπορούν να θεωρηθούν ο Kretschmer, ο Sheldon, ο Lavater, ο Macaueiffe και ο νεώτερος Dr Gorman.

Στοιχεία για τη μελέτη του χαρακτήρα αποτελούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά (βλέμμα, μύτη, έκφρασις, λόγος, χειρονομίες κλπ.).

2. Τήν ψυχαναλυτική χαρακτηρολογία που παραδέχεται ότι ο χαρακτήρας είναι δημιούργημα περισσότερο των επιδράσεων που με το πέρασμά τους στο ύποσυνείδητο καταπιέζουν την συνειδητή ζωή του ατόμου και δημιουργούν τις νευρώσεις, τις ψυχώσεις και τα συμπλέγματα που παίζουν σοβαρά το ρόλο τους στη διαμόρφωση του χαρακτήρα.

Κύριοι αντιπρόσωποι της ψυχαναλυτικής χαρακτηρολογίας είναι ο Jung, ο Bleuler, ο Rorschach, η Madelein, η L. Düss, ο Thomas, ο Raven, ο Arthur κλπ., οι όποιοι και επινόησαν τρόπους με τους οποίους προσεπάθησαν να διαγνώσουν τον χαρακτήρα.

3. Τήν χαρακτηρολογία των ιδιοτήτων που εξετάζει τις ιδιόζουσες ιδιότητες κάθε ατόμου και τις θεωρεί σαν κύρια στοιχεία του χαρακτήρα του. Της μορφής αυτής που όπως αναφέραμε και πιο πάνω θεωρείται σαν ή πιο πρακτική, όπαδοί είναι οι: ο Malapert, ή 'Ολλανδική σχολή που αντιπροσωπεύεται από τους Heymans, Wiersma και La Senne και από τους δικούς μας ο κ. Παγιατάκης.

Κατ' αυτούς, τρεις είναι οι ιδιότητες που εκφράζουν τον χαρακτήρα και που μελετήθηκαν.

1. Η ευαίσθησία
2. Η δραστηριότητα και
3. Η συναισθηματική απήχηση.

Για τη μελέτη του χαρακτήρα δεν έχουμε ανάγκη να ανακαλύψουμε τρόπους ή να εφαρμόσουμε Tests και έρωτηματολόγια για τα όποια χρειάζεται ειδίκευση. Άρκει μία συστηματική παρατήρηση, που να βασίζεται στην πείρα των σχετικών έπιστημών (ψυχολογίας, Παιδαγωγικής κλπ.) για να κατορθωθεί ή διάγνωση και ή βελτίωσή του.

Έτσι πασακολουθώντας τις εκδηλώσεις των διαφόρων τύπων μπορούμε να μελετήσουμε τα τρία στοιχεία (ευαίσθησία, δραστηριότητα, συναισθηματική απήχηση), να καταγράψουμε την ποσοτική ύπαρξή τους σε κάθε τύπο καθώς και τον τρόπο των εκδηλώσεών του.

α) Ευαίσθησία

Ευαίσθησία ή ευσυγκινησία είναι ή άψιθυμική κατάσταση (χαρά, λύπη, θυμός, άγανάκτηση κλπ.) που δημιουργείται μπροστά σε ώρισμένα γεγονότα, που έχουν σημασία για το άτομο.

Όργανικώς ή ευσυγκινησία εξηγείται σαν αποτέλεσμα της διαρκοής επιδράσεως ανάμεσα στα δύο στοιχεία του αυτόνομου νευρικού συστήματος από το όποιο εξαρτάται: Το συμπαθητικό και το παρασυμπαθητικό. Το πρώτο αποτελεί τη θέση ενώ το δεύτερο την άρνηση. Από τη σχέση τους αυτή δημιουργείται ο διαφορετικός τόνος συγκινητικότητας που μας αναγκάζει να ξεχωρίσουμε τους τύπους σε: ευσυγκινητούς ή ευαίσθητους που χαρακτηρίζονται από τη συνεχή ψυχική αγωνία, τη βιαότητα, το πάθος και το βαθύ θρησκευτικό συναίσθημα και σε ύποσυγκινητούς ή μη ευαίσθητους που παρουσιάζουν τα άρνητικά χαρακτηριστικά των πρώτων.

Δεν υπάρχουν άνθρωποι άναίσθητοι ή άσυγκινητοι. Το ότι από ώρισμένους μαθητάς λείπει ή συναισθηματική ταλάντευση και παρουσιάζονται

ψυχικά ουδέτεροι στα διάφορα γεγονότα, αυτό δεν μπορεί να μας οδηγήσει στο χαρακτηρισμό «άναίσθητοι», γιατί στην πραγματικότητα ευαίσθησία υπάρχει, αλλά σε χαμηλότερο ίσως βαθμό. Πρόκειται για τους «κρυπτοευαίσθητους» ή «παρακωλυθέντας ευαίσθητους» (Emotifs inhibés) του Wermeylen που τους άρέσει να παρουσιάζονται δειλά, σιωπηλά, μονήρη. Η στάση τους αυτή όφειλεται στο ότι τα παιδιά αυτά έζησαν κάτω από καταπιέσεις, κακή μεταχείρηση, άσχηρό οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η διάγνωση του γενεσιουργού αίτιου της καταστάσεως, και ή αντίσταθμισή του με κατάλληλη μεταχείρηση (άγάπη, στοργή, άποφυγή βιαιοτήτων, δημιουργία θάρρους) συντελεί στην άφύπνιση της κρυφής ευαίσθησίας και έμποδίζει την σκλήρυνση του χαρακτήρα.

Η ευαίσθησία βρίσκεται σε διαφορετικό βαθμό στα δύο φύλα. Στις γυναίκες υπάρχει σε μεγαλύτερον βαθμό από ότι στους άνδρες. Το ίδιο συμβαίνει στις μαθήτριες που τους άρέσει ή κούφια πολυλογία, έρυθριούν και συστέλλονται με την παραμικρή παρατήρηση, ενώ το κλάμα αποτελεί σχεδόν μόνιμο έκδηλωτικό φαινόμενο της μεγάλης τους χαράς και λύπης. Σε αντίθεση τα άγόρια διακρίνει μεγαλύτερη άπειθαρχία, λιγότερα λόγια και άσθενέστερες συναισθηματικές εκδηλώσεις μπροστά στα σοβαρά γεγονότα της σχολικής ζωής.

Γενικά στους ευαίσθητους διακρίνομε τις έξης εκδηλώσεις.

1. Μεγάλη φαντασία που τους ώθει σε πληθος φανταστικών εκδηλώσεων. Παράδειγμα. Παρουσίασα μία μέρα στην τάξη μία κούκλα και άφοι οι μαθητές την παρατήρησαν άρκετά, την πήραν στα χέρια τους και την έπαιζαν, τους κάλεσα να μοι διηγηθούν γραπτώς μία ιστορία που θα τους θύμιζε ή κούκλα αυτή. Από τα γραφτά τους εύκολα μπορούμε να τους ξεχωρίσουμε σε εύσυγκινητους και ύποσυγκινητους

2. Ο ευαίσθητος έξάπτεται εύκολα και ύψώνει τη φωνή του σε τόνο έξοργισμού, σε αντίθεση με τον ύποσυγκινητο που δεν πολυσκοτίζεται. Παράδειγμα: Ο μαθητής Κ.Γ. κατηγολήθη για ένα του παράπτωμα. Σε έρευνά μου για διαπίστωση, παρά την ήρεμία με την όποια τον μεταχειρίστηκα, αυτός κοκκίνησε, ύψωσε τη φωνή του, παραδέχθηκε το σφάλμα του και ξεόπασε σε άσυγκράτητα κλάματα.

3. Ο ευαίσθητος είναι άνυπόμονος, όργίζεται εύκολα και του άρέσει να κρίνει το κάθε τί, σε αντίθεση προς τον μη ευαίσθητο που τον διακρίνει ή ύπομονή, ή ήρεμία και ή άδιαφορία για ό,τι βλέπει γύρω του.

4. Η μετάπτωση από τη χαρά στη λύπη και αντίθετα, είναι γνώρισμα του ευαίσθητου. Τα κλαψογέλια που πολλές φορές παρατηρούμε στα παιδιά είναι αποτέλεσμα αυτής της μεταπτώσεως.

5. Ο ευαίσθητος χαρακτήρας όταν συγκινηθεί υπερβολικά, δυσκολεύεται να κάνει ό,τι επιθυμεί. Κατατρώχεται από το φόβο και ή δειλία τον δυσκολεύει να έκφρασθή.

Παράδειγμα: Κάποτε ήλθε στο σχολείο το κινητό όδοντοϊατρείο του Π.Ι.Κ.Π.Α. Όλα τα παιδιά με χαρά ύστερα από σχετικές φυσικές έπεξηγήσεις δέχτηκαν να τους βγάλουν τα χαλασμένα δόντια. Η Μαθήτρια Κ.Κ. της Γ' τάξης, παρ' όλο που με χαρά μπήκε στη γραμμή, βλέποντας τους άλλους μαθητές πανικοβλήθηκε και ενώ άνέβηκε στο αυτόκίνητο για έξαγωγή των δοντιών της, ξαφνικά άρχισε να φωνάζει και να ζητά τη μητέρα της, ταλαντευόμενη ανάμεσα στο ναί και όχι, παρά την επιθυμία της για θεραπεία όπως έκαναν και οι άλλοι μαθητές.

6. Ο ευαίσθητος στενοχωριέται με το παραμικρό και κλαίει ή γελά για άσήμαντα πράγματα, σε αντίθεση με τον μη ευαίσθητο.

7. 'Ο ευαίσθητος ένθουσιάζεται ή άγανακτεί εύκολα, ένω ό μη ευαίσθητος μένει άπαθής.

Η άγωγή του ευαίσθητου καθώς και του μη ευαίσθητου, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα κάθε παιδαγωγού. Η άφύπνιση, των σπερμάτων ευαισθησίας που υπάρχουν σε κάθε «κρυπτοευαίσθητο», είναι άπαραίτητη, για να άποφύγουμε τη σκληρύνηση του χαρακτήρα, που δημιουργείται με την παθητικότητα και την άδιαφορία. Οί τύποι που στο σχολείο συνήθως χαρακτηρίζουμε σαν άδιάφορους, τα δειλά παιδιά, τα παθητικά ήσυχά, που κάθονται άπό την άρχή ως τό τέλος του παθήματος χωρίς τόν παραμικρό ένθουσιασμό, που δέν μάς ένοχλούν, βρίσκονται σε τέτοια κατάσταση ευαισθησίας.

Χρέος μας σαν δάσκαλοι να την άναπτύξουμε σ' αυτούς και να ρυθμίσουμε τις έκδηλώσεις στους άλλους, τους ευαίσθητους.

Η διαφορετική μεταχείριση των «κρυπτοευαίσθητων» ως προς την εργασία τους, ή διέγερση του θάρρους των, ή τόνωση του αυτοσυναισθήματός των, ή στοργή και ή άγάπη μας προς αυτούς, ή συνεργασία μας με τους γονείς των, για να διαπιστώσουμε τό οικογενειακό περιβάλλον κάτω άπό τό όποιο έζησαν και ζούν, έάν άποφεύγουμε τα σκώματα και έμποδίζουμε και τους μαθητές να τους κοροϊδεύουν για την παθητική και όχι την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή της τάξης, και τέλος άν αξιολογούμε την κρυφή δυναμικότητά τους και της δίνουμε τη σωστή έκφραση με την άνάθεση προοδευτικά και δυσκολότερων έργων, θα έπιφέρουμε τό άνάλογο άποτέλεσμα στην άγωγή της ευαίσθησίας τους. Τό συναίσθημα μειονεξίας θα έξαφανισθί. ένω τη θέση του θα καταλάβη ή τάση για ύπεροχή που έκ φύσεως ύπάρχει στα όμαλά παιδιά και τα ώθει σε πράξεις και ένέργειες, άνώτερες, δυσκολώτερες και με την κατάλληλη άγωγή άλτρουϊστικές.

β) Δραστηριότητα

Με τόν όρο δραστηριότητα, έννοούμε τη διάθεση ένός άτομου, που πηγάζει άπό τόν έσωτερικό του κόσμο για συνεχή άπασχόληση και δράση.

Οργανικά ή δραστηριότητα στηρίζεται πάνω στο κεντρικό νευρικό σύστημα που άλλοτε δίδει ώθήσεις για δράση, ένω άλλοτε παρουσιάζεται σαν άρνηση. Ο βαθμός αυτός της θέσης και της άρνήσης μάς άναγκάζει να ξεχωρίσουμε τους χαρακτήρες σε δραστήριους ή ενεργητικούς και σε όχι δραστήριους ή άδρανείς.

Έτσι στις κοινωνικές μας σχέσεις συνηθίσουμε να άποκαλοΰμε δραστήριο τύπο τό άτομο που παρουσιάζεται άεικίνητο, έκμεταλλεύεται όλες τις εύκαιρίες, άνταποκρίνεται σ' όλες τις έκδηλώσεις της ζωής και ίκανοποιεί με τη συνεχή προσπάθεια που καταβάλλει σχεδόν όλες τις άνάγκες της ζωής, άσχετα άν ή μόρφωσή του, ή τό έπάγγελμά του του έπιτρέπουν να καταπιάνεται με όλες τις δουλιές. Η ποικίλη αυτή δράση του στηρίζεται στην έσωτερική του προδιάθεση, που με τόν καιρό και την συνεχή προσπάθεια, έξελίσσεται και παρουσιάζεται στην κοινωνία σαν πολυτεχνίτης.

Ο δραστήριος τύπος δέν κουράζεται εύκολα και δέν ύποχωρεί στα έμπόδια που παρουσιάζονται, προκειμένου να έπιτύχη τό σκοπό του. Οί δυνάμεις που καταναλώνονται εύκολα άναπληρώνονται. Άρκεϊ γι' αυτό μια όλιγοήμερη ή και μια όλινόωρη άνάπαυση, για να τόν κάνουν ίκανό όχι μόνο να προχωρήσει στη δουλειά του, μα και να καταπιασθί με καινούριες άσχολίες που ξεφεύγουν άπό τα όρια των άρμοδιοτήτων του.

Σε αντίθεση με τό δραστήριο ό άδρανής στερεΐται αυτής της ώθήσεως.

Αυτός προτιμά την ήσυχία, την παθητική στάση. Όταν είναι προικισμένος με ευαισθησία μπορεί να παρουσιασθί σαν δραστήριος κάτω άπό την έπίδρασή της. Τότε καταπιάνεται με άντικείμενα που έχουν σχέση με την ευαισθησία του, όποτε είναι δυνατόν να μάς παραπλανήσουν στον χαρακτηρισμό. Η φαινομενική δραστηριότητά του, έξαφανίζεται μόλις έξαφανισθί τό κίνητρο της ευαισθησίας του. Καταθέτει τα όπλα μπροστά σε ένα έμπόδιο, σε αντίθεση με τόν δραστήριο, που τό έμπόδιο ίσχυροποιεί τη θέση του και του παρέχει εύκαιρίες για να άποδείξει την δραστηριότητά του σοφίζόμενος νέου τρόπους φράσης για την ύπερπήδηση του έμποδίου.

Δέν θα πρέπει όμως τόν μη δραστήριο, να τόν ταυτίσουμε με τόν «τεμπέλη», που δέν καταβάλλει καμιά άπολύτως προσπάθεια για δράση. Ο «τεμπέλης» τα περιμένει όλα έτοιμα, χωρίς αυτός να χρειασθί να δαπανήσουν τό παραμικρό ποσοστό δύναμη για την άπόκτησή τους. Ο μη δραστήριος τύπος μπορεί να μη διαθέτει τα προσόντα του δραστήριου που δέν φείδεται κόπου και δύναμης, αλλά δρᾷ με τόν τρόπο του σε περιπτώσεις που παρουσιάζουν ένδιαφέρον, όπως στο διάβασμα, στις σπουδές, στη μουσική κ.α.

Στό σχολείο ό διδύλος μπορεί να κατατάξη τους μαθητές στον άνάλογο τύπο σχετικά με τη δραστηριότητα, και στη συνέχεια να λάβη τα κατάλληλα μέτρα για την άνάπτυξή της στους άδρανείς, άν έχη ύπ' όψη του ότι:

1. Ο δραστήριος δέν ήσυχάζει άπόλυτα άκόμη και κατά την ώρα της άνάπαυσης. Πάντα θέλει να κινηται και να δρᾷ.

Παράδειγμα: Ώθησα τους μαθητές να δημιουργήσουμε στο σχολείο σχολικό κήπο που δέν ύπήρχε. Στο σκάψιμο του μέρους που χωρίσαμε, δούλεψαν οί μαθητές που εργάσθηκαν πολύ. Σε μια διακοπή της εργασίας για άνάπαυση, ό μαθητής Λ.Α. και καθισμένος έσκασε παρά την άπαγόρευση, ένω ό μαθητής Π.Ε. που άνήκει προφανώς στον άδρανή τύπο ξαπλώθηκε κατά γής και μισοκοιμήθηκε.

2. Ο δραστήριος δέν αναβάλλει ό,τι άποφάσισε. Άναζητεί τα μέσα κι έκτελεί με προθυμία την άποφασή του, σε αντίθεση με τόν μη δραστήριο που έπιζητεί όλο και καινούριες άναβολές.

Παράδειγμα: Τόν παραπάνω κήπο, άποφασίσουμε να τόν περιφράξουμε. Ο μαθητής Μ.Δ. χωρίς ώθηση και χωρίς να ζητήση άδεια, έφυγε και σε λίγο γύρισε, φέρνοντας ξύλα για την περίφραξη, που είχε ζητήσει άπό πριονοκορδέλλα.

3. Ο δραστήριος σε αντίθεση προς τόν μη δραστήριο, έκτελεί με εύκολία κάθε άποφασή του, χωρίς να ύπολογίζει έμπόδια και έλλείψεις χρησιμοποιώντας προς τότο τα μέσα που έχει στη διάθεσή του, σε συνδυασμό με τη δημιουργική του φαντασία και την προδιάθεση για δράση.

4. Ο δραστήριος προτιμά τη δράση που άναφέρεται σε συγκεκριμένα σχέδια του παρόντος, ένω ό μη δραστήριος άφωσιώνεται σε φαντασιώσεις και όνειροπολήσεις που άναφέρονται στο παρελθόν ή στο μέλλον.

5. Ο δραστήριος προικισμένος με πρακτικό πνεΰμα συλλαμβάνει πολλούς τρόπους έκτελέσεως μιας άπόφασης, δέν διστάζει δε να προβή σε σοβαρές μεταβολές έφαρμόζοντας διαφορετικό τρόπο άπ' ό,τι στην άρχή έπιχείρησε, άρκεϊ να φθάσει στο τέρμα και δέν ύπολογίζει χρόνο και κόπο, σε αντίθεση με τόν όχι δραστήριο που ύποχωρεί στο παραμικρό έμπόδιο.

6. Ο δραστήριος, όταν όρίζεται ύπεύθυνος για την έκτέλεση μιας εργασίας, δέν άπομακρύνεται, αλλά έπιβλέπει και προβαίνει σε ύποδείξεις προς τους άλλους εργαζόμενους. Μετά δε την έκτέλεση, έπιθεωρεί την εργασία φροντίζοντας για την τακτοποίηση των εργαλείων και φεύγει τελευταίος. Αντίθετα ό μη δραστήριος, θεωρεί τό άξιωμα του έπιστάτου σαν

δικαίωμα για ανάπαυση και άδιαφορεῖ για τὸ ρυθμὸ καὶ τὴν ἐκτέλεση τῆς ἐργασίας.

7. Ὁ δραστήριος δὲν μπορεῖ νὰ βλέπῃ παθητικὰ τὴν ἐκτέλεση μιᾶς ἐργασίας ἢ ἐνὸς παιγνιδιοῦ. Θέλει νὰ δρᾷ παρὰ νὰ παραστέκεται ἁπλὸς θεατῆς. Γι' αὐτὸ καὶ λαβαίνει ἐνεργὸ συμμετοχὴ στὸ παιγνίδι ἢ στὴν ἐργασία, θέτοντας τὴν πείρα του, στὴν ὑπηρεσία τοῦ σκοποῦ.

Ὁ μὴ δραστήριος τηρεῖ ἀντίθετη στάση καὶ ἀρκεῖται μόνο στὸ νὰ παρατηρῇ.

Οἱ παραπάνω ιδιότητες δὲν βρίσκονται σὲ ἐπίπεδο προκαθορισμένο ἀλλὰ μποροῦν νὰ δημιουργηθοῦν καὶ νὰ ἐξελιχθοῦν, ὅπως καὶ νὰ υποπέσουν σὲ μαρασμό, νὰ υποχωρήσουν καὶ νὰ περιοριστοῦν σὲ κοτώτερο βαθμό. Ἔτσι ἕνας μαθητὴς ἀδρανὴς μπορεῖ νὰ ἐξελιχθῇ σὲ δραστήριο προσδευτικά, ἐνῶ ἕνας δραστήριος νὰ υποπέσῃ στὸ στάδιο τοῦ ἀδρανικοῦ.

Καὶ στὴ μιά καὶ στὴν ἄλλη περίπτωση τὸ ἀποτέλεσμα βρίσκεται στὴ δικαιοδοσία τῆς ἀγωγῆς.

Οἱ ἀδρανεῖς τύποι ἀσχέτως ἡλικίας μεταβάλλονται σὲ δραστήριους ὅπως εἶδαμε παραπάνω, σὲ περίπτωσι πού ἡ ἐργασία παρουσιάζει διαφέρον. Τὸ σημεῖο αὐτὸ πρέπει νὰ λαμβάνεται σὰν βάση γιὰ ξεκίνημα μὲ σκοπὸ τὴ δημιουργία δραστηρίων τύπων.

Ὅλες οἱ ἐργασίες πού δίνονται στοὺς μαθητὲς πρέπει νὰ παρουσιάζουν διαφέρον γιὰ νὰ ὑπάρχουν καὶ κίνητρα γιὰ δράση.

Κάθε ἐργασία στὴν ἐκτέλεσή της παρουσιάζει δυσκολίες καὶ δημιουργεῖ προβλήματα, ἰδιαίτερα στοὺς ἀδρανεῖς πού χάνουν τὸ θάρρος των καὶ σταματοῦν. Πολλὲς φορὲς ἀντιμετωπίζομε τέτοιες περιπτώσεις στὸ σχολεῖο, πού οἱ μαθητὲς δὲν αὐτενεργοῦν καὶ δὲν ἐκτελοῦν τίς σχολικὲς τους ἐργασίες μὲ τὴ δικαιοδοσία τῆς ἀδυναμίας, πού τοὺς καθηλώνει στὰ πλαίσια τοῦ ἀδρανικοῦ.

Ἀλλὰ καὶ γιὰ τοὺς δραστήριους τύπους τὰ ἐμπόδια αὐτά, ὅταν εἶναι σοβαρά, γίνονται αἰτία νὰ δεσμευτῇ ἡ δραστηριότητά τους. Ἀπὸ τὸ σημεῖο αὐτὸ ἀπορρέει ἡ βασικὴ διδ)κὴ ἀρχὴ «ἀπὸ τὰ εὐκολώτερα στὰ δυσκολώτερα», πού σιγὰ σιγὰ θὰ χαλυβδῶσουν τὴ θέληση γιὰ δράση στοὺς δραστήριους καὶ προσδώσουν στοὺς ἀδρανεῖς τὸ θάρρος γιὰ ἐργασία πού μὲ τὴν ἐπανάληψη θὰ γίνῃ συνήθεια, πού σιγὰ—σιγὰ θὰ μεταβληθῇ σὲ ἐπικτητὴ ιδιότητα.

Μετρημένες ἐργασίες, μὲ προσδευτικὰ δυσκολώτερα ἐμπόδια πού ἀνταποκρίνονται στὶς ἀπαιτήσεις κάθε παιδιοῦ χρησιμοποιοῦν σήμερα τὸ σύγχρονο σχολεῖο, πού προσδευτικὰ μεταβάλλεται σὲ «ἐπὶ μέτρῳ σχολεῖο» μὲ «ἀτομικοποιημένη μορφὴ διδ)λίας».

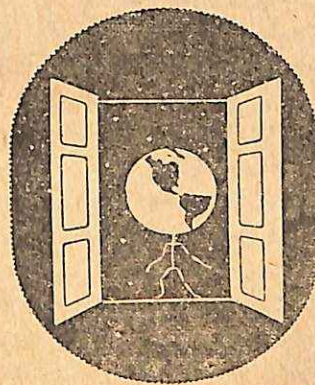
Μὰ ἐδῶ χρειάζεται διδ)λος μὲ ὄρεξη. Νὰ εἶναι πρῶτα ἐκεῖνος δραστήριος γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ μεταδώσῃ τὴ δραστηριότητά του στοὺς μαθητὲς του.

Ἀξιοὶ παρατήρησης εἶναι οἱ «ὀκνηροί» μαθηταὶ πού ξέρουν νὰ ξεφεύγουν μὲ δικαιολογίες ἀπὸ τὴ κακιὰ ὥρα μὲ πραγματικὰ ἀπίθανες δικαιολογίες πού ἐξασθενοῦν τὴν δραστηριότητά τους: Ὁ ἔλεγχος κάθε ἐργασίας τους κατὰ τρόπο ἀστυνομικό, θὰ τοὺς ἀπαλλάξῃ ἀπὸ τὴ συνήθεια αὐτῆς.

Ἀλλὰ τὸ περισσότερο βάρος τῆς ἡ ἀγωγῆς θὰ ρίξῃ πάνω στοὺς ἀδρανεῖς. Ἡ συνεχὴς ὥθηση γιὰ συμμετοχὴ στὰ παιγνίδια καὶ στὶς ἐργασίες, ὁ διορισμὸς τους σὲ ὑπεύθυνες θέσεις, ἡ ὑποβοήθησή τους στὴν ὑπερπήδηση τῶν ἐμποδίων, ἡ συνεχὴς παρακολούθησή τους θὰ γίνῃ αἰτία νὰ δημιουργηθῇ σ' αὐτοὺς εὐαισθησία, πού θὰ τοὺς ὥθῃ σὲ δράση.

(Συνεχίζεται)

Ἑμ. Φρουζάκης



ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

Τὸ Ἀκαδημαϊκὸ Ἀπολυτήριον μετὰ τὴν τελευταία ἐκπ. μεταρρύθμιση

Ἡ μόρφωση τῆς νεολαίας στὴ Γαλλία δὲν ἀπασχολεῖ μόνον τοὺς γονεῖς καὶ τοὺς δασκάλους, παρὰ ὅλα τὰ στρώματα τῆς κοινωνίας. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ἡ Πολιτεία κάνει τὸ πᾶν γιὰ τὴν Ἑκπαίδευση καὶ ἐκτελεῖ «ἐκ παραδόσεως» γόνιμον καὶ ἀξιέπαινον ἐκπολιτιστικὴν πολιτικὴν στὸ ἐξωτερικό. Τὸ Γαλλικὸν Ὑπουργεῖον Παιδείας εἶναι μὲ 600.000 ὑπαλλήλους τὸ μεγαλύτερο στὸ εἶδος του.

Ἀπὸ ἐφέτος ἤρχισεν ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ψηφισθείσης τὸ 1965 ἐκπαιδευτικῆς μεταρρυθμίσεως. Μέχρι τώρα εἶχεν ἀποφασιστικὴ σημασία γιὰ τὸ μέλλον τοῦ μαθητοῦ ἡ εἰσαγωγή του στὴν πρώτη τάξη τοῦ Γυμνασίου. Στὸ ἐξῆς ἡ ἐπιλογὴ μετατοπίζεται τέσσερα χρόνια ἀργότερα, ὅποτε θὰ λαμβάνῃ χώραν κατόπιν αὐστηρῶν ἐξετάσεων. Πρὸς τοῦτο συνεχωνεύθησαν τὸ κατώτερο καὶ μέσο τμήμα τοῦ Γυμνασίου σὲ ἰδιαίτερη ἐκπαιδευτικὴ βαθμίδα, τῆς ὁποίας σκοπὸς θὰ εἶναι ἡ προετοιμασία καὶ ἐπιλογὴ τῶν μαθητῶν γιὰ τίς διάφορες κατευθύνσεις τοῦ ἀνωτέρου τμήματος. Σ' αὐτὸ θὰ ἐπιτελῇται ἡ εἰσαγωγή στοὺς εἰδικούς κλάδους τῆς ἐπιστήμης πού θὰ ὁδηγῇ κατόπιν σὲ πανεπιστημιακὲς σπουδὲς καὶ ἐπαγγελματικὴ σταδιοδρομία.

Μὲ ὅλ' αὐτὰ ἐπιδιώκεται ἡ κατὰ τὸ δυνατόν ἐκμετάλλευση, ὅπως λένε ἡ «δημοκρατικοποίηση», τῶν ἐφεδρικών πνευματικῶν δυνάμεων τοῦ Λαοῦ γιὰ τὴν εὐημερία τοῦ ἔθνους. (Καὶ ὅμως ἕνα μεγάλο μέρος τῆς μεσαίας τάξεως ἀποφεύγει τὴ «δημοκρατικοποίηση» καὶ παρὰ τὰ ὑψηλὰ διδάκτρα προτιμᾷ τὰ ἰδιωτικὰ σχολεῖα τῆς ἐκκλησίας). Ἡ ἀρχὴ αὕτη δὲν ἔχει καμὴν σχέση μὲ κοινωνικὰ δεδομένα, παρὰ ἀποσκοπεῖ στὴν εἰσαγωγή νέων παιδαγωγικῶν μεθόδων. Καὶ αὐτὸ εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ τὴν Γαλλίαν, πού κατὰ γενικὴν ὁμολογίαν στὸν τομέα αὐτὸ ὑστερεῖ, ἂν ἐξαιρέσῃ κανεῖς τὰ ὑποδειγματικὰ «Ecoles Maternelles».

Τὸν περασμένο Ἰούνιον διεξήχθησαν οἱ ἐξετάσεις τοῦ Ἀκαδημαϊκοῦ Ἀπολυτηρίου (Baccalaureat) γιὰ πρώτη φορὰ κατὰ τοὺς κανονισμοὺς τῆς τελευταίας μεταρρυθμίσεως. Κατὰ τὸ παλαιὸ σύστημα ἡ ἐξέταση ἐχωρίζετο σὲ δύο μέρη, ἀπὸ τὰ

ὅποια τὸ προκαταρκτικὸν ἐλάμβανε χώραν ἓνα χρόνον πρὸ τοῦ τελικοῦ καὶ εἶχε σὰν ἐπακόλουθον τὴν ἀπόρριψιν καὶ ἀποχώρησιν ἑνὸς μεγάλου ἀριθμοῦ ὑποψηφίων. Μὲ τὴν εἰσαχθεῖσαν διὰ τῆς μεταρρυθμίσεως ἐνιαίαν ἐξέτασιν τὰ πράγματα ἐγίναν δυσκολώτερα καὶ ἡ κατάστασις περιεπλόκη.

Ὁ ἀριθμὸς τῶν ἀποτυχόντων ἀνῆλθε στὸ ἥμισυ τῶν 210.000 ὑποψηφίων, παρ' ὅ,τι οἱ ἀπορριφθέντες τὸν Ἰούνιον εἶχαν τὸ δικαίωμα νὰ ἐπαναλάβουν τὴν ἐξέτασιν τὸν Σεπτέμβριον καὶ στὸ μεσολαβῆσαν διάστημα κατέβαλαν κάθε προσπάθεια διὰ τὴν κατατόπισιν τῶν ὑποψηφίων τὸ ραδιόφωνο, ἡ τηλεόρασις καὶ τὰ ἰδιωτικὰ Φροντιστήρια. Τὰ ἀποτελέσματα ἦσαν διαφορετικὰ σὲ κάθε ἐκπαιδευτικὴ περιφέρεια, «Académie», τὰ χειρότερα ὅμως στὸ Παρίσι. (Γιὰ πρώτη φορὰ διεξήχθησαν οἱ ἐξετάσεις χωριστὰ κατὰ ἐκπαιδευτικὴν περιφέρειαν, ἐνῶ πρῶτα τὰ θέματα ἦσαν ἐνιαῖα γιὰ ὅλη τὴ Γαλλίαν). Σὲ ἀμφίδρολες περιπτώσεις ὑποψηφίων, τῶν ὁποίων ἡ βαθμολογία μόλις ὕστεροῦσε τῆς βάσεως, ἐλήφθη ὑπ' ὄψιν καὶ ἡ ἐπίδοσὴ των κατὰ τὸ τελευταῖον σχολικὸν ἔτος.

Ἀνησυχητικὰ γιὰ τίς ἀρχές ἦσαν κυρίως τὰ ἀποτελέσματα τοῦ Ἀκαδημαϊκοῦ ἀπολυτηρίου μαθηματικῆς κατευθύνσεως, ὅπου ἐπέρασεν μόλις τὸ 43,2% τῶν ὑποψηφίων· μιὰ προϋπόθεσις ποὺ καθιστᾷ ἀδύνατη τὴν πραγματοποιήσιν τῆς γιὰ τὸ 1969 παρακολουθήσεως τῶν θετικῶν Σχολῶν ἀπὸ τὸ 43% ὅλων τῶν σπουδαστῶν. Κατὰ τὸν Ὑπουργὸ τῆς Παιδείας M. Fouchet ἀπὸ τίς θετικὰς ἐπιστῆμες ἐξαρτᾶται «τὸ μέλλον τῆς Γαλλίας».

Οἱ ἀποτυχόντες καὶ οἱ οἰκογένειές των βρίσκονται σὲ ἀπόγνωση. Πολλοὶ δὲν δύνανται «λόγῳ τῆς συρροῆς» νὰ ἐπαναλάβουν τὴν τελευταία τάξιν στὰ κρατικὰ Γυμνάσια, οὔτε ἔχουν τὰ οἰκονομικὰ μέσα γιὰ τὴ φοίτησιν σὲ ἰδιωτικὰ σχολεῖα. Ἔτσι ἐγίνε γι' αὐτοὺς ἡ προσχεδιασθεῖσα σταδιοδρομία ὄνειρο ἀπραγματοποίητο. Θέλοντας καὶ μὴ πρέπει νὰ ζητήσουν ἄλλου διέξοδο. Τὰ νεοῖδρυθέντα «Ἀνώτερα Τεχνικὰ Ἰνστιτούτα» δὲν λύουν τὸ πρόβλημα, γιατί καὶ σ' αὐτὰ οἱ μὴ ἀπολυτηριοῦχοι ὑποκείνται σὲ εἰσαγωγικὰς ἐξετάσεις. Πάντως ἔχει προγραμματισθῇ ἡ αὐξήσῃ των, ὥστε μέχρι τὸ 1972 νὰ εἶναι σὲ θέσιν νὰ ἀπορροφήσουν τὸ 1/3 τοῦ συνόλου τῶν σπουδαστῶν.

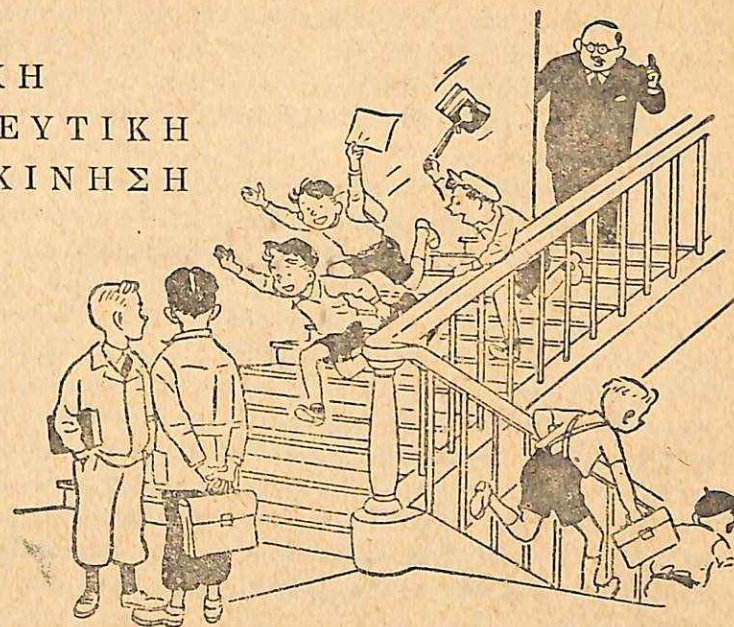
Οἱ μέχρι στιγμῆς προτεινόμενες λύσεις ἀπὸ τοὺς ἀμεσα ἐνδιαφερομένους, τοὺς εἰδικούς καὶ τίς ἀρχές εἶναι οἱ ἑξῆς:

1. Ἡ ἀντικατάστασις τοῦ Ἀκαδημαϊκοῦ Ἀπολυτηρίου (Baccalaureat) μὲ τὸ Ἀπολυτήριον Γυμνασίου καὶ ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ Θεσμοῦ τῶν εἰσαγωγικῶν ἐξετάσεων σὲ ὅλες τίς Ἀνώτατες Σχολές, ὅπως ὑφίσταται σήμερον γιὰ τὴν ἐγγραφήν στὰ «Cra-des Ecoles».

2. Ἡ καθιέρωσις διπλῆς ἐξετάσεως, τῆς ὁποίας τὸ πρῶτο μέρος νὰ προορίζεται γιὰ ὅλους μὲ ὑποχρεωτικὰ μαθήματα μέσων ἀπαιτήσεων καὶ τὸ δεύτερον γιὰ τοὺς ἀνωτέρας πνευματικῆς στάθμης μὲ μαθήματα περισσοτέρων ἀπαιτήσεων, νὰ παρέχῃ τὸ δικαίωμα ἐγγραφῆς στίς Ἀνώτατες Σχολές. Πρόκειται δηλαδὴ ἐδῶ οὔτε λίγο οὔτε πολὺ γιὰ τὸ σύστημα ποὺ εἰσήχθη στὴν Ἑλλάδα μὲ τὴν τελευταία μδταρρύθμισιν.

3. Ἡ διατήρησις τοῦ σημερινοῦ θεσμοῦ τῶν ἐνιαίων ἐξετάσεων. Αὕτη εἶναι ἡ ἀποψὴ τῆς κυβερνήσεως, ποὺ πρὸς τὸ πλεον προσπαθεῖ νὰ ὑπερπηδήσῃ τὰ ἐμπόδια μὲ τὴν ὀργάνωσιν καὶ σηματοποίησην τοῦ Ἑπαγγελματικοῦ Προσανατολισμοῦ. Ἡ-δη ἔχει προγραμματίσει τὴν ἱδρύσιν ἰδιαίτερας Ὑπηρεσίας Ἑπαγγελματικοῦ Προσανατολισμοῦ μὲ 10.000 Ψυχολόγους καὶ Παιδαγωγούς.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ



ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΝ ΚΙΝΗΣΗΝ ΤΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΔΙΔΥΜΟΤΕΙΧΟΥ

Πρωτοβουλία τοῦ ἀκαμάτου ἐργάτου τῆς Παιδείας Ἐπιθ/τοῦ κ. Μανεισιώτου Νικολάου ἐπραγματοποιήθησαν τὰ ἀκόλουθα, εἰς τοὺς διαφόρους τομεῖς δραστηριότητος, κατὰ τὸ διαρρεῦσαν Σχολικὸν ἔτος:

1ον Ἐπραγματοποιήθησαν τρία Γενικὰ Παιδαγ. Συνέδρια, ἐπὶ τῇ τέλει ἐπιμορφώσεως τῶν διδασκάλων καὶ νηπιαγωγῶν καὶ τῆς ἐνημερώσεως τούτων ἐπὶ τοῦ μεθοδολογικοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ των εἰς τὸ καθ' ὅλου παιδευτικὸν καὶ κοινωνικὸν των ἔργον.

Εἰς τὸ πρῶτον ἐξ αὐτῶν, τὸ ὁποῖον ἐπραγματοποιήθη ἐν Διδυμοτείχῳ ὑπεγραμμίσθη παρὰ τοῦ κ. Ἐπιθ/τοῦ μας ὁ ρόλος τοῦ διδ/λου ὡς ἀναμορφωτοῦ τῆς

Ὁ Πρόεδρος τῆς «Société des Agrégés» εἶπε ἀναφερόμενος στὴν παρούσα κατάστασιν τὸ ἑξῆς χαρακτηριστικόν: «Ὅταν ἀπορρίπτεται τὸ 1/2 τῶν ὑποψηφίων τοῦ Ἀκαδημαϊκοῦ Ἀπολυτηρίου καὶ δὲν φθάνουν στίς διπλωματικὰς ἐξετάσεις τὰ 2/3 τοῦ σγνόλου τῶν σπουδαστῶν, τότε πρέπει νὰ ὁμολογήσουμε πὺς τὸ ἐκπαιδευτικὸν μας σύστημα βρίσκεται στὰ πρόθυρα τῆς χρεωκοπίας». Ἄν ἡ μεταρρύθμισις θὰ λύσῃ ἢ θὰ περιπλέξῃ τὸ ζήτημα, δὲν εἶναι ἀκόμα σὲ θέσιν κανεὶς νὰ γνωρίζῃ. Τὸ μόνο ποὺ ξέρουμε γι' αὕτη εἶναι πὺς σὰν πρωταρχικός τῆς σκοπὸς ἔχει τεθῇ ὁ χωρισμὸς τῶν ἐπιστημονικῶν εὐφυῶν ὁλίγων ἀπὸ τοὺς πολλούς, ποὺ ἐπιδιώκουν τὴν εἰδίκευσιν μὲ τὴν ἀπόκτησιν πρακτικῶν ἐπαγγελματικῶν γνώσεων.

Παναγιώτης Μπαλαχάμης, cand. phil.

κοινωνίας και ἐδόθησαν κατευθύνσεις διὰ τὴν καλλιέργειαν τοῦ χαρακτῆρος, τὴν ἠθικὴν μόρφωσιν καὶ τὴν ἀπόκτησιν χρησίμων γνώσεων ὑπὸ τῶν μαθητῶν.

Ἐλαβον χώραν δύο εἰσηγήσεις λαογραφικοῦ περιεχομένου με θέματα: α' Ἡ λαογραφία καὶ ἡ συμβολὴ τοῦ διδασκάλου εἰς τὸ ἔργον αὐτῆς καὶ β' Τὸ Ἑλληνικὸ Δημοτικὸ τραγούδι.

Προσέτι ἐγένοντο ἀνακοινώσεις ὑπὸ τοῦ Γραμματέως τῆς Ε.Μ.Σ., ἐπὶ τῆς ἐν γένει λειτουργίας τῶν μαθητικῶν συσσιτίων, κατὰ τὸ παρελθὸν Σχολικὸν ἔτος.

Εἰς τὸ διήμερον Γενικὸν Παιδαγωγικὸν Συνέδριον, τῆς 31 - 5 καὶ 1 - 6 - 66 ἐγένετο παρακολούθησις καὶ κριτικὴ διδ/λίας, ὡς καὶ ἀνακοινώσεις διδασκάλων ἐπὶ τῆς γενομένης, κατόπιν κατατοπιστικῆς ἐγκυκλίου τοῦ κ. Ἐπιθεωρητοῦ, ἐργασίας τηρήσεως Δελτίων Ἀτομικότητος τῶν μαθητῶν.

Προσκληθέντες ἐτίμησαν διὰ τῆς παρουσίας των τὰ συνέδρια ἐκπρόσωποι τῆς Ἐκκλησίας, τῆς Πολιτείας, τοῦ Στρατοῦ καὶ τῆς Κοινωνίας. Οἱ συμμετασχόντες εἰς τὰ ἐν λόγῳ Παιδαγ. Συνέδρια διδ/λοι, συνετέλεσαν, διὰ τῆς ἐνεργοῦ συμμετοχῆς των καὶ τῆς καλοπίστου συζητήσεως, εἰς τὴν ἐξαγωγὴν χρησίμων καὶ θετικῶν πορισμάτων.

Ἀπότοκος τῆς ἐξελέξεως τῶν ἐργασιῶν τοῦ διημέρου Παιδαγ. Συνεδρίου ὑπῆρξεν ἡ ἀνάθεσις εἰς τοὺς Ἐκπ/κοὺς λειτουργοὺς τῆς Περιφερείας ἐργασίας με θέμα «Διάνωσις τῆς ἀτομικότητος τῶν μαθητῶν, ὡς καὶ ἡ σπουδὴ τῶν τρόπων σωματομετρήσεων αὐτῶν.

2ον Εἰς διαφορετικὰς ἡμερομηνίας καὶ πρὸς ἐξυπηρέτησιν ὑπηρεσιακῶν ἀναγκῶν, ἐγένοντο, ὡσαύτως, ἕτεραι τρεῖς ὑπηρεσιακαὶ συγκεντρώσεις.

3ον Κατόπιν συστηματικῆς ἐρεύνης οἱ Ἐκπ/κοὶ λειτουργοὶ τῆς Περιφερείας προήλθον εἰς συλλογὴν λαογραφικοῦ ὕλικου, με γνώμονα τὰς ὁδηγίας τοῦ κ. Γ. Σπυριδάκη, Δ/ντοῦ τοῦ Λαογραφικοῦ Ἀρχείου τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν, καὶ τὰς ὑποδείξεις, ἀφ' ἑτέρου, τοῦ κ. Ἐπιθ/τοῦ. Τὸ λαογραφικὸν ὕλικόν, συγκεντρωθὲν καὶ ἐπεξεργασθὲν παρ' ἐπιτροπῆς ἐπιμελείας τῆς ὕλης ἀπεστάλη εἰς τὴν Ἀκαδημίαν Ἀθηνῶν διὰ τὴν ἐμπλουτισμὸν τοῦ Ἐθνικοῦ μας λαογραφικοῦ θησαυροῦ.

4ον Συνεχίσθη ἡ κυκλοφορία καὶ διάθεσις τοῦ βιβλίου «Ἱστορία τῶν Σχολείων τῆς Ἐκπ/κῆς Περιφερείας Διδυμοτείχου - Σουφλίου», τῆς ὁποίας τὸ προῖον θὰ διατεθῇ διὰ τὰς ἀνάγκας τῶν μαθητικῶν συσσιτίων.

5ον Ἀνετέθη, εἰς περιορισμένην δοκιμαστικὴν ἐφαρμογὴν, μία νέα μορφή Σχολικῆς ζωῆς ἐδραζομένη ἐπὶ τοῦ κοινωνικοῦ ἀξιώματος: «Ἡ ζωὴ μορφώνει. Ὅλοι μορφώνουν ὅλους» περὶ ἀμοιβαίας ἐπισκέψεως καὶ παρακολουθήσεως ἐργαζομένων τάξεων ἢ συνδιδασκομένων τμημάτων, παρ' ἀντιστοίχων τάξεων ἢ τμημάτων, μετὰ τῶν διδ/λων των, ἐντὸς τῆς ἰδίας πόλεως ἢ τῶν ἐγγύτατα κειμένων χωρίων, ἐπὶ τῇ τέλει βελτιώσεως τῆς ἐν γένει συμπεριφορᾶς καὶ καλλιέργειας ἀμύλλης μετὰ τῶν μαθητῶν, ὡς καὶ τῆς, κατὰ τινα τρόπον, ἐπιμορφώσεως τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ διὰ τῆς παρακολουθήσεως ἄλλων μορφῶν σχολικῆς ἐργασίας, ὁργανώσεως καὶ διδασκαλίας.

6ον. Ἐλειτούργησαν 44 ἐστὶ μαθητικῶν συσσιτίων, ἐπιτυχῶς, εἰς τὰς ὁποίας ἐσιτίσθησαν 4. 394 μαθηταί, ὡς καὶ 160 μέλη ἐκ τοῦ Ἐποπτικοῦ καὶ διδακτικοῦ προσωπικοῦ.

7ον. Ἐπράγματοποιήθησαν ὁμίλαι καὶ διαλέξεις ὑπὸ τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ κ. Ν.

Μανεισίου ἐντὸς τῶν πλαισίων τῆς δράσεως τοῦ Β.Ε.Ι. εἰς δέκα χωρία τῆς Περιφερείας, ἐνθα ἀνεπτύχθη τὸ θέμα: «Ἡ βασικὴ Παιδεία ὡς παράγων προόδου καὶ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ μας». Τὰς ἐν λόγῳ ὁμίλιας καὶ διαλέξεις ἐτίμησαν διὰ τῆς παρουσίας των αἱ Ἀρχαὶ καὶ σύμπας οἱ πληθυσμοὶ τῶν κωμοπόλεων καὶ χωρίων.

Ἐξ ἄλλου ἔλαβε χώραν διάλεξις εἰς τὴν πόλιν τοῦ Σουφλίου με ὁμίλητὴν διδ/λον τῆς Περιφερείας μας, ὁ ὁποῖος, λίαν ἐπιτυχῶς ἀνέπτυξε τὸ θέμα: «Τὸ θέαμα καὶ αἱ ἐκ τοῦ κινηματογράφου ὁλέθρια ἐπιδράσεις ἐπὶ τῆς νεολαίας μας».

Ἄλλοι Ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ τῆς Περιφερείας μας ἐπράγματοποίησαν 306 ὁμίλιας καὶ διαλέξεις πρὸς τοὺς γονεῖς καὶ κηδεμόνας τῶν μαθητῶν, ἐκ τῶν ὁποίων αἱ 169 πρὸς τὸ εὐρύτερον κοινὸν πόλεων καὶ χωρίων.

8ον. Κατὰ τὸ ἐν λόγῳ διάστημα ἐκαλλιιεργήθησαν ἔτι μᾶλλον αἱ σχέσεις Στρατοῦ καὶ Σχολείων. Ὁ Στρατός, διὰ τῆς σφυρηλατήσεως ἀκαταλύτων δεσμῶν μεταξὺ Σχολείου καὶ στρατευμένης νεότητος, συνέβαλεν εἰς τὴν ἀποπεράτωσιν νεοανεγερομένων διδασκηρίων ἐστιῶν μαθ. συσσιτίων ὡς καὶ εἰς τὴν ἐκτέλεσιν ἄλλων σχολικῶν ἔργων. Οἱ μικροὶ μαθηταί, ὡς ἐκδήλωσιν τῆς ἀγνῆς των ἀγάπης πρὸς τοὺς ἀκρίτας φρουροὺς τῶν συνόρων μας, προσέφεραν Πασχαλινὰ αὐγὰ καὶ χρήματα, τὰ ὁποῖα διετέθησαν διὰ τὴν ἀγορὰν δώρων, ἀξίας 8.080 δραχ. περίπου. Τὰ ἐν λόγῳ δῶρα διένειμον διδ/λοι τῆς Περιφερείας μας εἰς δύο ἐξορμήσεις των εἰς τὰ φυλάκια τῆς γεφύρας Πυθίου, Μαρασίων Τριγώνου, Μάνδρας καὶ Λυκόφωτος.

Πέραν τῶν δύο τούτων ἐξορμήσεων ἐγένοντο καὶ ἄλλαι ὑπὸ διδ/λων καὶ μαθητῶν, τῶν παραμεθορίων κυρίως χωρίων, διὰ τὴν παροχὴν ψυχαγωγίας εἰς τοὺς στρατιώτας καὶ διὰ τῆς προσφορᾶς συμβολικῶν δώρων πρὸς αὐτοὺς.

Ἐπὶ τούτοις ἡ μαθητικὴ χορωδία Σουφλίου ἔδωσε ψυχαγωγικὴν παράστασιν εἰς κινηματοθέατρον τῆς πόλεως διὰ τὴν ψυχαγωγίαν τῶν ὁπλιτῶν τῆς Φρουρᾶς με ἐξαιρετικὴν ἐπιτυχίαν.

9ον. Συνεχίσθη καὶ κατὰ τὸ διαρρεῦσαν σχολικὸν ἔτος ἡ ἐκδοσις ἐν τῇ Περιφερείᾳ τῆς μαθητικῆς ἐφημερίδος «Παιδικὰ φτερουγίσματα», ἡ ὁποία ἐγένετο τὸ δῆμα τῆς μαθητιώσης νεολαίας μας.

10ον. Διενεργήθησαν, μετὰ τῶν μαθητῶν, ἔρανοι ὑπὲρ ἀνεγέρσεως ἀδριάντων τοῦ Μεγάλου Ἀλεξάνδρου, Φιλίπου καὶ Ἀριστοτέλους, τὸ προῖον τῶν ὁποίων ἀνῆλθεν εἰς 5.134,50 δραχ. Ἄλλωστε διδ/λοι καὶ νηπ/γοὶ συνέβαλον εἰς τὴν διενέργειαν ὧν τῶν πραγματοποιηθέντων ἐράνων.

11ον. Ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ 17 Δημοτικῶν Σχολείων συνεκέντρωσαν καὶ ἀπέστειλαν πρὸς τοὺς σεισμοπλήκτους μαθητὰς τῆς Εὐρυτανίας ποσὸν 3.575 δραχ.

12ον. 17 Ἐκπαιδευτικοὶ λειτουργοὶ εἰργάσθησαν εἰς τὰ κατηχητικὰ Σχολεῖα με σύνολον φοιτησάντων εἰς αὐτὰ 1.103 μαθητῶν.

13ον. 12 διδάσκαλοι προσέφερον τὰς ὑπηρεσίας των εἰς τὸν προσκοπισμὸν με σύνολον μαθητῶν προσκόπων 718 καὶ 6 διδ/σαι καὶ μία νηπ/γὸς εἰς τὸν δηγηγισμὸν, με σύνολον μαθητριῶν - δηγηγῶν 247.

14ον. Ἐποικοδομητικὴν ἐργασίαν εἰς τὸν Ε.Ε.Σ.Ν. προσέφερον 55 Ἐκπ/κοὶ λειτουργοὶ εἰς 47 Δημοτικὰ Σχολεῖα, με σύνολον Ε.Σ. μαθητῶν 2.754.

15ον. Διδάσκαλοι, μετὰ τῶν μαθητῶν των, ἐφύτευσαν ἐν συνόλῳ 2.174 δεν.

δρύλλια, καρποφόρα και καλλωπιστικά, ή επιτυχία των οποίων κρίνεται ικανοποιητική. 16ον. 18 διδ/λοι ειργάσθησαν εις τὸν τομέα τῆς Ἑθνικῆς διαφωτίσεως, διὰ σειρᾶς ὁμιλιῶν πρὸς τοὺς κατοίκους τῶν χωρίων τῆς Περιφερείας.

17ον. Τριάνκοντα εἰς Ἐκπ/κοὶ λειτουργοὶ ειργάσθησαν εἰς τοὺς ἰδρυμένους καὶ λειτουργοῦντας Σχολικοὺς συνεταιρισμοὺς, ἰσαριθμῶν Σχολείων.

18ον. Κατόπιν τῆς, δι' ἐγκυκλίων καὶ συστάσεων τοῦ κ. Ἐπιθεωρητοῦ, δημιουργίας κινήσεως ὑπὲρ τοῦ πνεύματος τῆς ἀποταμιεύσεως, ἐπετεύχθη ἡ βράβευσις 100 μαθητῶν, δι' ἐνδὸς κουμπάρῳ.

19ον. Ἐπραγματοποιήθη ἡ ἐκπύπωσις τῶν πορισμάτων τῶν Γεν. Παιδαγ. Συνεδρίων τῶν ἐτῶν 1963 - 64, ὡς καὶ ἡ διάθεσις τούτων εἰς τοὺς Ἐκπαιδευτικοὺς λειτουργοὺς καὶ τὰς Σχολικὰς διβλιοθήκας (τῶν Σχολείων) τῆς Περιφερείας.

20ον. Ἐλειτούργησαν εἰς τὴν Περιφέρειάν μας 6 νυκτερινὰ Σχολεῖα καὶ 2 Κέντρα Διδ/λίας Ἑνηλίκων μὲ καλὴν ἀπόδοσιν εἰς κοινωνικοὺς καὶ μορφωτικοὺς σκοποὺς.

21ον. Διὰ προσωπικῆς ἐργασίας τῶν κατοίκων καὶ ἀποκλειστικῶς ἐκ τοπικῶν πόρων ἀνηγέρθησαν 11 σύγχρονα ἐστιατόρια, διὰ τὰ ὅποια ἐδαπανήθη συνολικῶς ποσὸν 325.181 δραχ.

22ον. Ἐλειτούργησαν εἰς δύο περιόδους αἱ μαθητικαὶ κατασκηνώσεις Λυκόφωτος τῆς Περιφερείας μας, ὅπου ἐφιλοξενήθησαν καὶ 160 μαθηταὶ τῆς Περιφερείας Ἀλεξ/πόλεως. Τὰ ἀποτελέσματα ὑπῆρξαν λίαν ικανοποιητικά, ἀναφορικῶς μὲ τὴν ἐνίσχυσιν τῆς σωματικῆς διαπλάσεως τοῦ ἐπινόσου Ἑληνόπαιδος, καὶ ἀφ' ἐτέρου μὲ τὴν μόρφωσιν τοῦ χαρακτήρος καὶ τὴν κοινωνικὴν προσαρμογὴν αὐτῶν.

Ἐν κατακλείδι, τῇ προσωπικῇ συμβολῇ τοῦ κ. Ἐπιθ/τοῦ δι' ὁμιλιῶν, συστάσεων, ὁδηγιῶν καὶ κατατοπιστικῶν ἐγκυκλίων, ἐπετεύχθη ἡ ἐπὶ καλυτέρων θάσεων ὁργάνωσις τῆς Σχολικῆς ζωῆς, ἡ καλλιέργεια τοῦ χαρακτήρος καὶ ἡ ἀκράδαντος πίστις εἰς τὰς ἀχρόνους ἠθικὰς ἀξίας τῆς ζωῆς.

Ἐπὶ τούτοις, ἐντὸς τοῦ προγράμματος τῆς κοινοτικῆς ἀναπτύξεως, συνετελέσθη ἡ κινητοποίησις ὅλων τῶν κοινοτικῶν παραγόντων διὰ τὴν βελτίωσιν τῶν συνθηκῶν λειτουργίας τῶν Σχολείων, ἀφ' ἑνός, καὶ τὴν ἐξύψωσιν τῆς πνευματικῆς στάθμης τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ μας.

Κατὰ τὸ ἐν λόγῳ διάστημα ἐδόθη ἡ δέουσα προσοχὴ καὶ εἰς τὸν διδακτηρικὸν τομέα.

Ἐγένετο ἐφοδιασμός, τῶν Σχολείων διὰ τῶν ἀπαραίτητων Γυμναστικῶν ὁργάνων καὶ τῶν ἀναγκασιούτων μέσων ἐποπτικῆς διδ/λίας.

Γενικώτερον, δυνάμεθα νὰ εἰπωμεν, ὅτι κατὰ τὸ λήξαν Σχολικὸν ἔτος, συνεχίσθη ἀνοδικῶς, ἡ πορεία εἰς ὅλους τοὺς τομεῖς τῆς ἐν γένει Ἐκπ/κῆς δραστηριότητος, ἐπ' ὠφελείᾳ Παιδείας, Ἐκκλησίας, Κράτους καὶ Κοινωνίας.

Α.Π.Γ.



Νέες ἐκδόσεις τοῦ περιοδικοῦ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ Ἀκαδημίας 57 Ἀθῆναι 143

Μόλις ἐκυκλοφόρησε τὸ ἐλεύθερο ἀνάγνωσμα ΠΕΤΡΕΛΑΙΑ ΚΑΙ BENZINEΣ. Εἶναι ἓνα πρωτότυπο βιβλιαράκι, ποὺ ἐνθουσιάζει μικροὺς καὶ μεγάλους μὲ τὸ ἀπλὸ καὶ ψυχαγωγικὸ του περιεχόμενο.

Ὁ ἀναγνώστης εἰσάγεται ἀβίαστα καὶ εὐχάριστα στὰ μυστικὰ τῆς ἐξαγωγῆς καὶ μεταφορᾶς τῶν πετρελαίων, ποὺ μοζι μὲ τὸν ἡλεκτρισμὸ ἀποτελοῦν τὴν τεράστια κινητήρια καὶ ἐκπολιτιστικὴ δύναμη τῆς σημερινῆς ἐποχῆς στὸν πλανήτη μας.

Στὴν ἀξία τοῦ ἀναγνώσματος προσθέτει ἰδιαίτερο θέλημα τὸ πλούσια καλαίσθητο καὶ πολύχρωμο εἰκονογράφηση.

Τὰ παιδιὰ τῆς Δ' - Ε' καὶ ΣΤ' τάξεως τῶν δημοτικῶν μας σχολείων, γιὰ τὰ ὅποια προορίζεται, θὰ δοκιμάσουν ἐξαιρετικὴ χαρὰ καὶ ἐνθουσιασμό, ὅταν τὸ διαβάσουν.

Πωλεῖται εἰς ὅλα τὰ βιβλιοπωλεῖα δρχ. 15. - καὶ εἰς τὰ γραφεῖα τοῦ περιοδικοῦ μας ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ Ἀκαδημίας 57 Α'. ὄροφος τηλ. 633.461.

Τοῦ περιοδικοῦ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ», ὑπάρχουν
πρὸς διάθεσιν τὰ κάτωθι τεύχη:

Ἔτους 1953	τὰ τεύχη:	4, 5, 9, 10, 11, 12.
» 1954	»	5, 8, 9, 10, 11.
» 1955	»	ὅλα πλὴν τοῦ 1.
» 1956	»	6, 11, 12.
» 1957	»	6, 9, 10, 11, 12.
» 1958	»	ὅλα πλὴν τοῦ 1.
» 1959	»	ὅλα πλὴν τοῦ 1 καὶ 2.
» 1960	»	ὅλα πλὴν τοῦ 1 καὶ 10.
» 1961	»	ὅλα πλὴν τοῦ 1.
» 1962	»	ὅλα.
» 1963	»	ὅλα πλὴν τοῦ 3, 10, 12.
» 1964	»	ὅλα.
» 1965	»	ὅλα.
» 1966	»	ὅλα.

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ ΔΙΔ. ΒΙΒΛΙΩΝ
ΤΜΗΜΑ Σχολ. Βιβλίων
Πληροφορίαι Δημ. Τσιώρον
Ἀριθ. Πρωτ. 127786

Ἐν Ἀθήναις τῇ 21-11-1963

Πρὸς
τοὺς κ.κ. Γενικοὺς Ἐπιθεωρητὰς Μ.Ε.
καὶ Ἐπιθ]τὰς Στοιχειώδους

Θέμα: Περὶ συστάσεως βιβλίου ὑπὸ τὸν τίτλον «Ἀγωγή
τοῦ Πολίτου» τοῦ Γεωργίου Ζομπανάκη.

Ἐχοντες ὑπ' ὄψει τὰς κειμένας διατάξεις περὶ διδακτικῶν βιβλίων κλπ. τὰς διατάξεις τοῦ ἄρθρου 15 τοῦ Ν. 6911/1933 καὶ τὴν πρότασιν τοῦ Ἀνωτάτου Συμβουλίου Ἐκπαιδευτικοῦ Προγράμματος τὴν περιλαμβανομένην εἰς τὴν ὑπ' ἀριθ. 42/5-11-1963 πρᾶξιν οὗτοῦ, ἣν ἀποδεχόμεθα. Συνιστῶμεν τὴν προαιρετικὴν προμήθειαν τοῦ ὑπὸ τὸν τίτλον «Ἀγωγή τοῦ Πολίτου» βιβλίου τοῦ Γεωργίου Ζομπανάκη ὑπὸ τῶν Σχολικῶν Βιβλιοθηκῶν καὶ τῶν διδασκόντων εἰς τὰ σχολεῖα Μέσης Ἐκπαιδεύσεως ὡς καὶ ὑπὸ τῶν μαθητῶν Ε' καὶ ΣΤ' τάξεων Δημοτικῶν Σχολείων, συμφώνως πρὸς τὴν ὡς ἄνω πρᾶξιν τοῦ Α.Σ.Ε.Π.

Ὁ Γενικὸς Γραμματεὺς
Ε. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Κοινοποιήσις:
Δ/σιν Διδ. Βιβλίων
Γραφεῖον κ. Γεν. Γραμματέως
κ. Γεωργ. Ζομπανάκη
Βασ. Σοφίας 8 — Ν. Σμύρνην

Ἀκριβὲς ἀντίγραφον
Ὁ Διευθυντὴς
Κ. ΣΒΟΡΩΝΟΣ