

Σχολείο και Ζωή

7-8

ΜΗΝΙΑΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΟΓΙΚΗ
ΕΠΙΘΕΟΡΗΣΙΣ

ΕΤΟΣ ΙΒ'
ΙΟΥΛ. - ΑΥΓΟΥΣΤ.
1964

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ



«ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ» ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ Εκδίδεται τήν 1ην εκάστου μηνός. Διευθυντής: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ Διαχειριστής: ΑΝΔΡ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ Γραφεία: Περικλέους 21 — Αθήναι	ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ Εσωτερικού: Έτησίαν Δρχ. 90 Για τὰ Σχολεία » 90 Για τούς εκπαιδευτικούς » 60 Τὸ τεύχος » 8 Εξωτερικού: Για Ἐκπαιδευτικούς: 1 λίρα Ἀγγλίας ἢ δολλάρια 2,80 (Ἑτησίαν). Για ὁλοκληρῶς: 1 λίρα Ἀγγλίας καὶ 10 σελλίνια ἢ δολλάρια 4. (Ἑτησίαν). Ἡ συνδρομὴ ἀρχίζει ἀπὸ τὸν Ἰανουά- ριο ἑκάστου ἔτους καὶ προπληρώνεται Συνεργασία, γράμματα, ἐπιταγὲς κλπ. στὴ διεύθυνση: Περιοδικὸ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ» ὁδὸς Περικλέους 21 Ἀθή- νας (Κ). Τηλ. 27-173.
«L'ECOLE ET LA VIE» REVUE MENSUELLE DE PÉDAGOGIE Directeur: G. ZOMPANAKIS Gérant: A. ZOMPANAKIS Rue: Périclès 21 — Athènes Année 12 JUILLET-AOÛT 1964	
ΕΤΟΣ ΙΒ΄ ΙΟΥΛΙΟΣ — ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 1964 ΤΕΥΧΟΣ 7-8	
Διευθύνσεις κατὰ νόμον: Διευθυντοῦ: Βασ. Σοφίας 8 — Νέα Σμύρνη. Τυπογραφικαὶ Ἑργασίαι: Γερ. Α. Γεωργιάδης Ὁδὸς Βαλτετσίου 62 — Ἀθήναι — Τηλ. 624-692	

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

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γ. Ζομπανάκης: Ὁ σχολικὸς ζωτικὸς χώρος	σελ. 273
Θ. Χαραλαμπίδου: Ἡ ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ καὶ οἱ βασικὲς τῆς ἀρχές	» 278
Ἑμ. Ζομπετάκης: Ψυχοπαθολογικαὶ ἐμφανίσεις τοῦ παιδικοῦ λόγου	» 290
Αἰκ. Χαραλαμποπούλου-Κατσικάρη: Παιδαγωγικαὶ ἰδέαι τοῦ Πλουτάρχου	» 295
Δημητρίου Τουλούπη: Ἡ δημοτικὴ μας γλῶσσα καὶ οἱ ἀγῶνες τῆς γιὰ τὴν καθιέρωσίν της	» 29
Πολυξένης Ματέυ: Τὸ σύστημα Carl Orff, μία νέα μουσικὴ καὶ ρυθμ. ἀγωγή	» 31
Εὐρ. Σούρλα: Ἀποχαιρετιστήριος λόγος πρὸς τελειοφοίτους τῶν Γυμνασ. μας	» 310
Κωνσταντίνου Χανιώτη: Ἡμερησίαν ἢ ἡμερησίαν λειτουργία τῶν Σχολείων	» 315
Βασ. Ι. Λαζανά: Ἡ μιμικὴ «γλῶσσα» στὰ εἰδικὰ σχολεῖα κωφασμένων	» 335
Γ. Μ. Τρούλλη: Τὸ ραδιόφωνο μέσον ἀγωγῆς	» 340
Διεθνὴς Ἐκπαιδευτικὴ Κίνησις	» 343
Ἑλληνικὴ Ἐκπαιδευτικὴ Κίνησις	» 345
Εὐρίπ. Σούρλα: Κριτικὴ τοῦ Βιβλίου	» 252

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ



ΜΗΝΙΑΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗΣ

Ἔτος ΙΒ΄

Ἰούλιος — Αὐγустος

Τεύχος 7-8

Ὁ σχολικὸς ζωτικὸς χώρος

Ὁ νέος Ὑπουργὸς τῆς Παιδείας ἀρχισε μὲ γοργὸ ρυθμὸ νὰ θε-
 μελιώσῃ καὶ νὰ ἐγκαινιάσῃ νέα διδακτήρια σὲ ὅλες τὶς περιοχὰς τῆς
 χώρας. Διδακτήρια γιὰ ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς ἐκπαιδεύσεως, ποὺ θὰ
 στεγάσουν τὸ νέο πνεῦμα τῆς ἀγωγῆς. Μὲ τὴν εὐκαιρία αὕτη ἐκθέτο-
 με ὠρισμένες σκέψεις γιὰ τοὺς τυχεροὺς δασκάλους, ποὺ θὰ ἐργασθοῦν
 στὰ νέα σχολεῖα.

Ἡ εἰκόνα τοῦ κάθε σχολείου καθορίζεται:

1. Ἀπὸ τὸν ζωτικὸν σχολικὸν χώρον.
2. Ἀπὸ τὴν πορεία τῆς σχολικῆς ζωῆς, ὅπως διαμορφώνεται ἀπὸ
τὸ διδακτικὸ πρόγραμμα, ἀπὸ τὶς συνηθισμένες διδακτικὰς μορφές, τὰ
διδακτικὰ ἀξιώματα καὶ τὰ μέσα τῆς διδασκαλίας.
3. Ἀπὸ τὴν προσωπικότητα τοῦ δασκάλου.

Καθένας ὅμως ἀπὸ τοὺς τρεῖς αὐτοὺς βασικοὺς παράγοντες, εἶναι
 ἐπιτακτικὴ ἀνάγκη ν' ἀνανεωθῇ καὶ νὰ προσαρμοστῇ μὲ τὶς ἀπαιτή-
 σεις τῆς ἐποχῆς.

Ὁ σχολικὸς χώρος δὲν ἀνταποκρίνεται καθόλου στὶς μορφωτι-
 κὰς ἀνάγκες, γιὰ τὶς ὁποῖες προορίζεται ἡ κάθε σχολικὴ αἴθουσα. Καὶ
 δυστυχῶς, τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὰ νέα σχολικὰ κτήρια, ποὺ θὰ μπο-
 ροῦσαν νὰ ἀποτελέσουν ἐξαιρετικὰ καὶ ὑποδειγματικὰ πρότυπα. Δὲν
 ξεουδετερώνουν καὶ δὲν ἀποφεύγουν τὸν πληθωρισμὸ. Σήμερα χρεια-
 ζόμαστε χώρους κομμένους στὰ χνάρια τῆς σχολικῆς τάξης, χώρους
 ἀνάλογους μὲ τὴν παιδικὴ ἐξέλιξη, χώρους ποὺ διευκολύνουν τὸν κά-
 θε μαθητὴ νὰ κινῆται «σύμφωνα μὲ τὴν ἐξελικτικὴν του φάσιν» μέσα
 στὸ δικό του χώρο καὶ νὰ διαμορφώσῃ σὲ διάφορες γωνίες μὲ παρα-
 βὰν καὶ ἄλλα χωρίσματα τὶς γνήσιες θέσεις τῆς ἐργασίας του. Δυσ-
 τυχῶς, παρὰ τὴν ἀνάγκη νὰ ἀνακατασκευασθῇ νέα διδακτήρια, συ-
 ναντοῦμε ἀκόμη τὸ μεγάλο πλῆθος τῶν ἀσυνάρμοστων σχολείων καὶ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ ΑΡΧΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΔΩΡΕΑ

ΗΜΕΡΟΜ.

ΑΡΙΘ.

Κ. Κουλιός
20-7-90
44433



αίθουσών. Οί χώροι υγιεινής πολλών σχολείων βρίσκονται σὲ ἀπερίγραπτα χάλια. Σὲ πολλά μέρη, οἱ σχολικὲς αἴθουσες δὲν μποροῦν νὰ καθαριστοῦν καὶ ἀπολυμανθοῦν, γιατί χρησιμοποιοῦνται ἀδιάκοπα ἀπὸ ἄλλα συστεγαζόμενα σχολεῖα ἢ τάξεις.

Τὸ σημερινὸ σχολεῖο θὰ ἔπρεπε νὰ εἶναι τὸ χαρούμενο σπίτι μιᾶς ἐργαζόμενης ομάδας παιδιῶν, ποὺ εἶναι ἡσυχὴ ὅτι ἔχει κάποιο ἔργο τελειωμένο καὶ ἔτοιμο, ὅταν ἀργὰ τὸ ἀπόγευμα ἐγκαταλείπη τὸ σχολεῖο καὶ τὴν αἴθουσα. Γι' αὐτὸ δὲν ὑπάρχει καμιά δικαιολογία, ὅτι οἱ οἱ σχολικὲς μας αἴθουσες δὲν περιέχουν ἐκτὸς ἀπὸ θρανία καὶ παιδιὰ, κανένα («ἐκπολιτιστικὸ ἀγαθό»), οὔτε βιβλία, οὔτε ὄργανα, οὔτε τὰ μέσα, ποὺ θὰ προσδώσουν στὸν ἄνθρωπο γρήγορα μιὰν ἄλλη ὄψη, μιὰν ἄλλη κατανομή, ἕναν ἄλλο «σκοπὸ». Ἀλλὰ εἴτε σκοτεινὲς καὶ παλαιές, εἴτε φωτεινὲς καὶ χαρούμενες καὶ μοντέρνες οἱ σχολικὲς μας αἴθουσες, ἐξακολουθοῦν νὰ εἶναι πάντα πληθωρικές. Τὰ παιδιὰ βρίσκουν θέσιν μόνον, ὅταν διατηροῦν αὐστηρὰ τὴν καθωρισμένη σειρὰ καὶ τάξη. Γιὰ ζωὴ καὶ κίνηση, γιὰ ἐργασία καὶ δράση μέσα στὴν αἴθουσα, δὲν μπορεῖ νὰ γίνη λόγος. Τέσσερες, πέντε ὥρες τὴν ἡμέρα στριμώχνονται τὰ ζωηρὰ παιδιὰ μέσα στὸ στενὸν ἄντρο, χωρὶς νὰ μποροῦν νὰ κοιτάξουν τὸ ἕνα τὸ ἄλλο στὰ μάτια, χωρὶς νὰ ἐπιζοῦν καὶ νὰ δοκιμάζουν τὴν ἀδιάκοπη ἐναλλαγὴ τῶν ἀνθρωπίνων σχέσεων τῆς ὑπεροχῆς, τῆς ὑποταγῆς καὶ τῆς παράλληλης συμβίωσης.

Ἐνεκα τοῦ μεγάλου πληθωρισμοῦ τῶν σχολικῶν τάξεων, δὲν μπορεῖ νὰ ἀναπτυχθῇ παρὰ μόνον μιὰ συνανθρώπινη συμπεριφορά: **ἡ ὑποταγὴ στὸν ἀνώτερο.** Εἶναι ἐπομένως μέσα στὴ γυμνότητά τους πιὸ στεῖρες ἀπὸ μιὰν ἔρημον· μέσα σ' αὐτὲς δὲν μπορεῖ νὰ καλλιεργηθῇ καὶ ἀναπτυχθῇ ἡ πολυμέρεια τῶν συνανθρώπινων σχέσεων.

Ὁ σχολικὸς κόσμος εἶναι τεχνητός, ἀφύσικος· ζῇ, ὁμιλεῖ καὶ ἐνεργεῖ σύμφωνα μόνον μὲ τοὺς νόμους τῆς Γενικῆς καὶ Εἰδικῆς Διδακτικῆς. Ὁ ἄνθρωπος τῆς τάξεως πρέπει νὰ διαμορφώνεται ἀπὸ τὸν δάσκαλο· γι' αὐτὸ εἶναι γυμνὸς καὶ μονότονος. Οἱ εἰκόνες τοῦ τοίχου εἶναι σχετικὲς μὲ τὴν διδασκαλίαν καὶ δὲν τραβοῦν τὴν προσοχὴ τῶν παιδιῶν, γιατί κρέμονται ψηλότερα ἀπὸ τὸ ὕψος τῶν ματιῶν τους. Τὰ παράθυρα σὲ πολλὰ σχολεῖα ἔχουν ἀδιαφανὴ τζάμια, γιὰ νὰ μὴ βλέπη πρὸς τὰ ἔξω ὁ μαθητὴς τὴν ὥρην τῆς διδασκαλίας. Τὰ παιδιὰ κρατοῦν τὰ χέρια σταυρωμένα πάνω στὸ ἄδειο τραπέζι ἢ τὸ θρανίον, γιὰ νὰ ἀποδείξουν ὅτι **πραγματικὰ ἀδρανοῦν.** Τὸ σπουδαιότερο πρόσωπο μέσα στὴν τάξιν εἶναι ὁ δάσκαλος. Ἀπ' αὐτὸν κρέμονται ὅλα τὰ μάτια, ἕνα νεῦμα τοῦ περιμένουν ὅλα τὰ παιδιὰ, ἔτοιμα νὰ ὑπακούσουν ἀμέσως στὴ διαταγὴν του, χωρὶς κανένα δισταγμὸ καὶ καμιάν ἐπιφύλαξιν — γιατί βέβαια εἶναι μιὰ καλὴ καὶ φρόνιμη... τάξιν.

Μέσα σ' ἕνα ἄντρο τῆς ἐκτάσεως καὶ τῆς μορφῆς τῶν σχολικῶν μας αἰθουσῶν, μποροῦμε νὰ τοποθετήσωμε τὰ θρανία ἢ τραπεζία τῶν μαθητῶν μόνον τὸ ἕνα πίσω ἀπὸ τὸ ἄλλο· γιὰ τὸν δάσκαλο φυσικὰ

ἔδω ὑπάρχει μόνον μιὰ διδακτικὴ μορφή: ἡ «ἀπὸ καθέδρας» διδασκαλία. Ὡς μεγάλο παιδαγωγικὸ γεγονός διατυμπανίζεται καὶ τονίζεται ὅτι ὁ δάσκαλος ἐπέτυχεν νὰ χαλαρώσῃ τὴν μονότονη διδασκαλίαν του μὲ τὴν παρεμβολὴν καὶ χρῆσιν τῶν ἐρωτήσεων. Καὶ ἂν σήμερον κυριαρχῇ ἀκόμη στὰ σχολεῖα μας ἡ ἐρωτηματικὴ διδασκαλία, αὐτὸ ὀφείλεται μόνον στὸ ὅτι ταιριάζει μὲ ὁλόκληρον τὸ ψυχρὸ, μονότονον καὶ ἀσυγχρόνιστο περιβάλλον.

Ἡ τέχνη τῶν ἐρωτήσεων δὲν κατέχει τυχαῖα τὸν εὐρύτερον ἄντρον στὴν τεχνικὴ τῆς διδασκαλίας.

Στὴν ἐρώτησιν ἀντιστοιχεῖ ἡ ἀπόκρισις μὲ ὁλόκληρον τὴν φράσιν. Τρανή ἀπόδειξις ὅμως γιὰ τὴν ἀποτυχίαν τῆς λειτουργικῆς αὐτῆς ἀγωγῆς εἶναι τὸ γεγονός, ὅτι καὶ ἡ πιὸ μακρὰ ἄσκησις στὴν ὀρθὴ ἀπόκρισιν, δὲν μπόρεσε νὰ παρασύρῃ οὔτε τὸν κόσμον τῶν ἐνηλίκων, οὔτε τὸν φυσικὸν διάλογον. Δὲν μπόρεσε νὰ τοὺς ἐπιβληθῇ, ὥστε νὰ ἐπαναλαμβάνουν τὴν ἐρωτηματικὴν φράσιν μαζί μὲ κάθε ἀπόκρισιν.

Γιὰ νὰ διεξάγεται ὁμαλὰ καὶ ἐντυπωσιακὰ τὸ παιγνίδι τῆς ἐρωταποκρίσεως, τονίζει ἡ διδακτικὴ, πρέπει ὁ μαθητὴς νὰ παρακολουθῇ μὲ διαφέρον καὶ προσοχὴ τὸν λόγον τοῦ δασκάλου. Ὁ μαθητὴς ὀφείλει νὰ εἶναι προσεκτικὸς. Ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ προκαλῇ τὸ διαφέρον ὁ ἴδιος καὶ νὰ κἀν ἐνδιαφέρον τὸ διδακτικὸ ὕλικόν. Εἶναι ὅμως ἀδύνατον νὰ διδάσκῃ γοητευτικὰ ὅλες τὶς ὥρες καὶ ὅλες τὶς διδακτικὰς ἐνότητες καὶ νὰ συγκεντρῶνῃ μὲ τὸν λόγον τοῦ τὴν προσοχὴν τῶν σαράντα, πενήντα, ἑξήντα καὶ ἑβδομήντα ζωηρῶν καὶ εὐκίνητων παιδιῶν. Γι' αὐτὸ ἡ διδακτικὴ ἀναφέρει ἕνα πλῆθος βοηθητικῶν μέσων γιὰ τὸν δάσκαλον. Τὰ περισσότερα ἀπ' αὐτὰ εἶναι κάπως συζητήσιμα, γίνονται ὅμως πολὺ ἀμφίβολα, ὅταν μᾶς συνιστοῦν νὰ χρησιμοποιοῦμε κάθε λογῆς ἐξωτερικὸν ἐξαναγκασμό.

Ἄς ἀναφέρωμε ἕνα παράδειγμα:

Ὁ δάσκαλος Κ. Μ. δίδαξε 25 ὥρες σὲ μιὰ τάξιν καὶ κατέγραψε λεπτομερῶς τὴν πορείαν τῆς διδασκαλίας του. Τὸ κύριον βάρος ὅλων τῶν ὥρῶν ἔφερε ὁ δάσκαλος κάτω ἀπὸ τὸ ἔμβλημα καὶ τὴν ἐνδειξὴν τῆς αὐτενέργειας τῶν μαθητῶν. 32 ὡς 86 % ὅλων τῶν ἐρεθισμάτων προκαλοῦσε αὐτός, ποὺ σημαίνει: 16 ὡς 43 λεπτὰ τῆς πενήντάλεπτης ὥρας μιλοῦσε — διδάσκοντας, ἐρωτῶντας, παρακινῶντας — ὁ δάσκαλος. Ἡ διδασκαλία τῆς ἱστορίας τῶν 29 λεπτῶν διακόπηκε μόνον ἀπὸ ὀκτὼ ἀντιρροήσεις καὶ ἐρωτήσεις, ποὺ διήρκεσαν 5 λεπτὰ καὶ 48 δευτερόλεπτα. Καὶ ὅμως, ὁ δάσκαλος ὑποστήριξε ὅτι ἔδινε μεγάλη σημασίαν στὴν ἀγωγὴν τῆς αὐτενέργειας. Δὲν παρατήρησε μέσα στὸν οἶστον τῆς διδασκαλίας του, πόσον ἀνυπόμονα περίμενε ὀρθὰς καὶ πραγματικὰς ἐπιδόσεις τῶν παιδιῶν.

Ἀπὸ τὰ παραπάνω συνάγεται ὅτι ὁ δάσκαλος ἐρωτᾷ καὶ ἡ τάξιν ὁλοκληρώνει τὴν ἐρωτηματικὴν του φράσιν μὲ τὸν ὅρον ἢ τὴν ἐννοίαν ποὺ λείπει. Ἡ μορφωτικὴ ἀξία ἐνὸς τέτοιου διαλόγου εἶναι τόσο μι-

κρή, πού δὲν ἀξίζει τὸν κόπο καὶ τὸν χρόνο πού ξοδεύεται· θὰ μπορούσαμε νὰ ἐπιτύχωμε τὸ ἴδιο πνευματικὸ κέρδος σὲ πολὺ συντομότερο χρόνο, ἂν ἀπασχολούσαμε τὸν κάθε μαθητὴ μὲ ἓνα θέμα κομμένο στὰ μέτρα τοῦ ἢ ἂν ἐφαρμόζαμε τουλάχιστο ὁμαδική-ἐργασιακὴ διδασκαλία.

Στὰ σχολεῖα μας ἡ ἐρωτηματικὴ διδασκαλία θὰ διατηρῇ τὸν κυρίαρχό της ρόλο ὡς ὅτου κάποτε (πότε;) ἀποφασίσουν οἱ δασκάλοι μας νὰ δώσουν κυκλικὴ μορφή στὴν τάξη. Τέτοια ἐνοχλητικὴ διαρρύθμιση τῆς τάξεως εἶναι ἀναπόφευκτη, γιατί εἶναι ἡ φυσικὴ προϋπόθεση τοῦ διαλόγου.

Στὴν περίπτωσι, πού ἓνας δάσκαλος μὲ τὴν **παλαιὰ διάταξη τῶν καθισμάτων** θὰ ἤθελε νὰ συνηθίσῃ τὰ παιδιὰ στὸν διδακτικὸ διάλογο, αὐτὸς ἄθελά του γίνεται κάθε φορὰ ὁ ὁδηγός, πού κατευθύνει τὴν ἐναλλαγὴ τοῦ λόγου. Ἀπὸ τὸν διάλογο γεννᾶται ἀναγκαστικὰ καὶ ἀπαρατήρητα, ὕστερα ἀπὸ λίγα λεπτά, τὸ παιγνίδι τῶν ἐρωταποκρίσεων. Ἡ ὑψηλὴ παιδαγωγικὴ ἐπίδραση τοῦ μαθητικοῦ διαλόγου, τῆς τελειότερης καὶ εὐγενέστερης αὐτῆς μορφῆς τῶν συνανθρωπίνων σχέσεων καὶ τῆς γονιμότερης ἀνταλλαγῆς σκέψεων καὶ ἐμπειριῶν, δὲν μπορεῖ νὰ ἀναπτυχθῇ μέσα στὴν παλαιὰ σχολικὴ αἴθουσα μὲ τὴν «κατὰ μέτωπον» διάταξη τῶν καθισμάτων τῶν παιδιῶν. Ὁ διάλογος ἀπαιτεῖ τὴν κυκλικὴν διάταξη, γιὰ νὰ μπορῇ τὸ κάθε μέλος τοῦ διαλόγου νὰ βλέπῃ καὶ νὰ προσατενίσῃ τὸ ἄλλο. Τὸ μάτι, τὸ πρόσωπο καὶ τὸ σῶμα συμμετέχουν στὸν διάλογο, ὅπως ἀκριβῶς τὰ χεῖλη καὶ τὸ στόμα.

Ὁ διδακτικὸς διάλογος τῆς παλαιᾶς σχολικῆς τάξης ἐξελίσσεται μὲ στερεότυπες μορφές. Ὁ δάσκαλος «ὀμιλεῖ μὲ τὴν τάξη» καὶ «ἡ τάξη» ἀπαντᾷ στὸν δάσκαλο, ὅχι φυσικὰ «ἐν χορῷ». Ὁ δάσκαλος ὅμως ἐπερίμενε καὶ ἐπαιρνε μόνον ἀπαντήσεις καὶ ἐκφράσεις, πού μπορούσε νὰ δώσῃ κάθε μαθητὴς ὑψώνοντας τὸ χέρι του. Ἡ διδακτικὴ τοῦ τέχνη στηριζόταν στὸ νὰ διατυπώσῃ τίς ἐρωτήσεις τοῦ τόσο ἀπλῶ καὶ εὐκόλου, ὥστε νὰ εἶναι ἀνάλογες μὲ τὸ μορφωτικὸ ἐπίπεδο τῆς τάξεως.

Ἔτσι ἡ τάξη μὲ τὴν παλαιὰ διάταξη τῶν καθισμάτων, ἀποτελεῖ γιὰ τὸν δάσκαλο κατὰ τὴν διάρκεια ὅλης τῆς διδασκαλίας μιὰν ὁμοίωμορφη μᾶζα, πού στέκεται ἀντιμέτωπὴ του, μιὰ μᾶζα πού συμπεριφέρεται ἡσυχᾶ καὶ σιωπηλά, ὡς ὅτου αὐτὸς τὴν ἀφυπνίσῃ μὲ ἐρωτήσεις, ἕως ὅτου τὴ ζωντανέψῃ μὲ ἐρεθίσματα πού ἐπιβάλλουν ὁμοίωμορφα μεγάλες ἀπαιτήσεις σὲ πενήντα ἢ περισσότερα παιδιὰ· σὲ παιδιὰ πού δὲν μοιάζουν τὸ ἓνα μὲ τὸ ἄλλο οὔτε σωματικὰ οὔτε πνευματικὰ. Ὁ δάσκαλος ὅμως περιμένει νὰ λάβῃ ἀπὸ ὅλους τὴν ἴδια ὀρθὴ ἀπάντηση καὶ ἡ μᾶζα προσπαθεῖ νὰ μαντεύσῃ τὴν ἀπάντηση, πού ἐπιθυμεῖ ὁ δάσκαλος· δὲν ἐρευνᾷ καὶ δὲν ἐξετάζει πρῶτα ποιὰ εἶναι ἡ δική της γνώμη καὶ δὲν σκέπτεται πολὺ τὸ νόημα τῆς ἐρωτήσεως.

Μέσα σ' ἓνα τέτοιο κλίμα δὲν εἶναι καθόλου παράξενο, ὅτι εὐδοκιμεῖ καὶ προκόβει ἡ παραπειστικὴ ἐρώτηση. Ἡ Γενικὴ Διδακτικὴ μᾶς ἀποτρέπει ἀπ' αὐτὴ, γιατί γνωρίζει τὴν ἀστάθεια καὶ τὴν εὐκόλη μεταβολὴ τῆς τάξεως. Ὑπογραμμίζει τοὺς ἐνδοιασμούς της μὲ ἓνα πετυχημένο παράδειγμα:

Ὁ δάσκαλος: Σᾶς ἀρέσει αὐτὸς ὁ φτωχὸς ἄνθρωπος;

Ἡ τάξη (ἀποφασιστικά): Ὁχι!

Ὁ δάσκαλος (μὲ ἀπορία): Πραγματικὰ δὲν σᾶς ἀρέσει;

Ἡ τάξη: Ὁχι!

Ὁ δάσκαλος (ἐπίμονα): Σκεφθῆτε ὅμως λίγο ἀκόμη! Ἦταν τίμιος! Δὲν σᾶς ἀρέσει, λοιπόν, καθόλου;

Ἡ τάξη (μεταπείθεται): Καὶ ὅμως! Μᾶς ἀρέσει!

Ἡ παραπειστικὴ καὶ ὑποβολιμαία ἐρώτηση δὲν ἀναπτύσσει τὴ σταθερότητα τῆς κρίσεως καὶ ὁ δάσκαλος τὴν ἀποφεύγει, ὅπου μπορεῖ. Πολλὲς ὅμως τέτοιες ἐρωτήσεις προέρχονται ἀνέλπιστα ἀπὸ τὴν ἰδιορρυθμία τοῦ διευθύνοντος τὸν διάλογο: Ἐνας ἀπέναντι ὅλων!

Ἡ ζωὴ θέτει πραγματικά, φυσικὰ καὶ ἀποφασιστικὰ ἐρωτήματα. Μποροῦμε νὰ τὰ παρακούσωμε ἢ νὰ τὰ ἀποφύγωμε, ἀλλὰ τὰ γεγονότα διδάσκουν τὸν καθένα μας ὅτι δὲν μπορεῖ νὰ ἀποφύγῃ γιὰ πάντα νὰ λάβῃ ἀποφάσεις· πρέπει τελικὰ νὰ πῇ ἓνα ναι ἢ ἓνα ὄχι.

Γενικὰ ὁ ζωτικὸς χώρος τοῦ σημερινοῦ σχολείου ἐπιτρέπει μόνον τὴν ἀνάπτυξη μιᾶς ἐπιδόσεως: τῆς λεκτικῆς ἐπιδόσεως, τῆς θεωρητικῆς ἀνταλλαγῆς τῶν σκέψεων. Ὁ ἄνθρωπος φυσικὰ ὑπερέχει πολὺ ἀπὸ τὸ ζῶο, γιατί μπορεῖ νὰ μιλῇ καὶ νὰ ἀνταλλάσῃ σκέψεις καὶ ἐμπειρίες μὲ τὸν γείτονά του. Ἀλλὰ τὰ λόγια μόνον δὲν δημιουργοῦν μόνιμες καὶ σταθερὲς πολιτιστικὰς ἀξίες. Τὰ λόγια σημαίνουν προπαρασκευὴ καὶ σχέδιο. Ἡ διδασκαλία μας θὰ πρεπε νὰ ὁδηγῇ ἐπίσης σὲ πράξεις καὶ ἔργα.

Ἄν ἡ σχετικὴ ἔκθεσις ἦταν πράξις, ἂν ἐπίσης τὰ λόγια πού γιναν βιβλίον ἦταν ἄλλη πράξις, πού ἔμειναν τότε οἱ χιλιάδες ἄνθρωποι μὲ τὴ ζωὴ τους, τὴ γεμάτη ἀπὸ ἐργασία καὶ μόχθο, πού δὲν τύπωσαν καμιά σελίδα τῆς ζωῆς τους; Δὲν ἀξίζει τίποτε ἢ δράση τους; Ὁ λόγος εἶναι πρόταση, ἐξήγηση, σχέδιο. Περιμένει τὸν δυνατὸ καὶ δραστήριον πού θὰ πραγματοποιήσῃ αὐτὸ τὸ σχέδιο.

Γι' αὐτὸ θὰ πρεπε στὸ σχολεῖο μας νὰ καταλαμβάνῃ τὸν εὐρύτερον ὅσον ἢ δημιουργικὴ ἐργασία τοῦ χεριοῦ.

Γ. Ζομπανάκης

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΤΗΣ ΑΡΧΕΣ

«Η διαπαιδαγώγησις—τὸ κλειδί τῆς εὐημερίας» εἶναι τὸ πόρισμα μιᾶς διασκέψεως τῶν Ἑνωμένων Ἑθνῶν, πού ἐγίνε τελευταῖα, καθὼς μᾶς πληροφορεῖ ἡ κ. Β. Τσουδεροῦ Παπαδάτου σ' ἓνα ὥραῖο ἄρθρο τῆς μ' αὐτὸν τὸν τίτλο (βλ. «Τὸ Βῆμα» 23.4.63).

«Ὡς μᾶς ἐπιτραπῇ νὰ παραθέσωμε μερικές γραμμὲς ἀκόμη ἀπὸ τὸ τὸ ἄρθρο αὐτὸ πού ἀπηχεῖ τὰ πορίσματα αὐτῆς τῆς διασκέψεως σὰν εἰσαγωγή στὸ θέμα μας «Ἐκπαιδευτικὴ πολιτικὴ καὶ οἱ βασικὲς τῆς ἀρχές».

«Κανείς παράγων δὲν εἶναι περισσότερο κρίσιμος (ὁπεύθυνος) γιὰ τὴν καθυστέρησι τῆς οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως μιᾶς χώρας, ὅσον ὁ παράγων «ἄνθρωπος». Παρ' ὅλες τῆς ἐφευρέσεις καὶ τῆς ἡλεκτρονικῆς μηχανῆς, ὁ ἄνθρωπος παραμένει ὁ κύριος μοχλὸς τῆς οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως. Ὑπολογίζεται ὅτι τὰ 80 % τῆς οἰκονομικῆς ἀναπτύξεως τῶν προηγμένων χωρῶν ὀφείλονται σὲς ἐπενδύσεις στὸν ἀνθρώπινο παράγοντα».

«Προτεραιότης θὰ πρέπει νὰ δοθῇ σὲς πνευματικὲς ἐπενδύσεις...».

«Τὸ κράτος πού παραμελεῖ τὸν τομέα αὐτὸν ἐγκληματεῖ καὶ τὴν ποιότητά του θὰ τὴν ἐκτίσῃ στὸ μέλλον, παρ' τὸν μεταξὺ τῶν ὑπαναπτύκτων...».

«Καμμιά τεχνικὴ βοήθεια δὲν κατέχει τὴ μαγικὴ ράβδο πού... θὰ χάριση μιὰ θέσι μεταξὺ τῶν ἀνεπτυγμένων σ' ἓνα ἄνθρωπο κατεστραμμένο ἀπὸ ὑποσιτισμό, ἢ πού ὑποφέρει ἀπὸ ἑλλειψὶ γνώσεων, ἐὰν τὰ μόνον ἐφόδια του εἶναι τὰ λίγα γράμματα τοῦ δημοτικοῦ σχολείου».

«Ὑπολογίζεται ὅτι ἡ δημοτικὴ ἐκπαίδευσις αὐξάνει τὴν παραγωγικότητα τῶν ἀνθρώπων κατὰ 40 %, ἡ μέση ἐκπαίδευσις κατὰ 100 % καὶ ἡ πανεπιστημιακὴ μόρφωσις 300 %».

«Ἡ συμμετοχὴ ὅλου τοῦ πληθυσμοῦ εἶναι ἀπαραίτητος γιὰ τὴν μεταμόρφωσι μιᾶς χώρας χαμηλῆς παραγωγικότητος, πτωχῶν συνθηκῶν υγιεινῆς καὶ καθυστερημένης κοινωνικῆς διαρθρώσεως σὲ μιὰ προηγμένη κοινωνία μὲ ὑψηλὸ βιοτικὸ ἐπίπεδο καὶ παραδεκτὴ ζωὴ γιὰ ὅλους».

«Οἱ Κυβερνήσεις καλοῦνται νὰ κατανοήσουν, ὅτι αἱ ἐπενδύσεις στὴν ἐκπαίδευσι, ὅταν προγραμματίζονται μὲ περίσκεψι, ὅχι μόνον δὲν εἶναι πολυτέλεια, ἀλλὰ ἀποτελοῦν σὲς φρόνα οἰκονομικὴ πολιτικὴ καὶ βασικὴ προϋπόθεσις εὐημερίας».

Πρωταρχικὴ λοιπὸν σημασία ὀφείλομε νὰ δώσωμε στὴν Παιδεία καὶ ἰδιαίτερα στὸν τομέα τῆς ἐκείνου πού ὀνομάζομε «Ἐκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ», καθὼς θὰ ἐξετάσωμε παρακάτω.

Ἀφορμὴ γιὰ τὴν παροῦσα ὁμιλία μοῦ ἔδωσαν οἱ ἐμπεριστατωμένες ἀνακοινώσεις τοῦ ἄλλοτε καθηγητοῦ καὶ τώρα Ἀναπληρωτοῦ Ὑπουργοῦ Συντονισμοῦ κ. Ἀ. Παπανδρέου περὶ ἀναδιοργανώσεως τῶν ἀνωτάτων οἰκονομικῶν σπουδῶν στὴ χώρα μας, πού δημοσιεύθηκαν στὸν Ἀθηναϊκὸ Τύπο τὴν 12 Μαΐου 1961.

Βέβαια, οἱ ἀνακοινώσεις αὐτὲς τοῦ Ἑλληνος καθηγητοῦ στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Καλλιφορνίας καὶ μετακληθέντος ἀπὸ τὴν τότε Ἑλληνικὴ Κυβέρνησι, γιὰ ἓνα διάστημα στὴν πατρίδα του, προσορίζονταν στὴν βελτίωσι τῶν ἐπιστημονικῶν οἰκονομικῶν σπουδῶν στὸν τόπο μας. Ἀλλὰ ἐκτὸς ἀπὸ τῆς εἰδικῆς γιὰ τὰ οἰκονομικὰ ζητήματα εἰσηγήσεις του, ὁ διακεκριμένος καθηγητὴς ἔβλεπε καὶ κάπως γενικώτερα τὸ θέμα τῆς ἀναδιοργανώσεως ἐν γένει τῆς Ἀνώτερης καὶ Ἀνωτάτης Ἐκπαιδεύσεως στὴν Ἑλλάδα.

Ἀναφέρω ἐν συντομίᾳ μερικές ἀπὸ τῆς εἰσηγήσεις τοῦ κ. Παπανδρέου, πού ἔχουν φυσικὰ—Mutatis Mutandis—ἐφαρμογὴ γιὰ ὅλη τὴν Ἀνώτερη καὶ Ἀνωτάτη Ἐκπαίδευσις μας καὶ ἔτσι σχετίζονται ἐμμέσως καὶ μὲ τὸ σημερινὸ μας θέμα: «Ἐκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ καὶ οἱ βασικὲς τῆς ἀρχές».

Ἀναφέρω π.χ. τὴ Στροφή στὴν Ἐκπαίδευσι, πού εἰσηγεῖται ὁ κ. Ἀ. Παπανδρέου, «μὲ γνώμονα», ὅπως λέγει, «τὴν ἀνάπτυξιν τῆς ἱκανότητος τῶν σπουδαστῶν πρὸς ἐπίλυσιν προβλημάτων». Ἀντὶ δηλαδὴ ν' ἀποστηθίζουν μονάχα θεωρίες, ἀκόμα καὶ ὥραῖες θεωρίες, οἱ σπουδάζοντες, ν' ἀπασχολοῦνται κυρίως μὲ τὴν ἀντιμετώπισιν συγκεκριμένων οἰκονομικῶν προβλημάτων τῆς χώρας μας ἢ μὲ διεθνή οἰκονομικὰ προβλήματα, πού ἐνδιοφέρουν καὶ τὴν οἰκονομία τῆς χώρας μας καὶ νὰ προσπαθοῦν, μὲ βάσι τόσο τῇ θεωρίᾳ ὅσο καὶ τὴν πείρα τῶν καθηγητῶν τους καὶ ἄλλων εἰδικῶν προσώπων, νὰ ὑποδεικνύουν κατάλληλες λύσεις γι' αὐτὰ τὰ προβλήματα.

Εὐκόλα θὰ παραδεχθοῦμε ὅλοι μας, νομίζω, ὅτι μιὰ τέτοια εἰσηγήσις τοῦ κ. Παπανδρέου δὲν ἰσχύει μόνον γιὰ τὰ οἰκονομικὰ ζητήματα, ἀλλ' ἀφορᾷ τὴν ἐπιστημονικὴ ἐργασία καὶ ἔρευνα σὲ κάθε κλάδο καὶ ἐπομένως βρίσκει γενικὴ ἰσχύ καὶ ἐφαρμογὴ στὴν Ἀνώτερη καὶ Ἀνωτάτη Ἐκπαίδευσις μας.

Ἐπίσης μιὰ ἄλλη ὑπόδειξις του, ὅπως «ἡ εὐρυτέρᾳ καθιέρωσις σεμιναρίων καὶ συζητητικῶν ὁμίλων ἀντὶ τοῦ ἀποκλειστικοῦ σχεδὸν σήμερον ἰσχύοντος συστήματος παραδόσεων εἰς μεγάλας ὁμάδας σπουδαστῶν», ὅπως ἀναφέρει, δὲν ἀφορᾷ ἀπλῶς τῆς οἰκονομικῆς ἐπιστήμης. Εἶναι ἄριστος τρόπος κατάρτισεως στελεχῶν ἐπιστημονικῶν γιὰ κάθε κλάδο τοῦ ἐπιστητοῦ. Γιατί, κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο, οἱ σπουδάζοντες δὲν ἀποδέχονται καὶ δὲν προσλαμβάνουν τῆς γνώσεως τους μὲ τρόπο παθητικόν, ἔτοιμες καὶ φυσικὰ δυσκολοχώνευτες, ἀλλὰ μὲ τρόπο αὐτενεργὸ ἀπὸ μέρους τους, μὲ ἔντονη συμμετοχὴ καὶ συνεργασία τους καὶ ἐπομένως τέλεια, ὡς ἓνα βαθμό, ἀφωμοιωμένες. Ἐπειδὴ μιὰ ἰδέα πού ἄκουσαν, ἢ μιὰ ἀπορία πού ἐσχημάτισαν (εἴτε κατὰ τῆς παραδόσεως τῶν καθηγητῶν τους, εἴτε ἀπὸ ἓνα συσπουδαστὴ τους, εἴτε ἀπὸ τὴ μελέτη ἑνὸς συγγράμματος ἢ ἄρθρου), τῆς συζητοῦν μετὰ τοὺς σὲς σεμινάρια, ἐπικαλοῦνται γνώμες σχετικὲς διαφόρων συγγραφέων, κρίνουν καὶ συγκρίνουν, ἀποκρυσταλλώνουν μιὰ γνώμη, καὶ βάζουν γερὰ θεμέλια στὴν ἐπιστημονικὴ τους κατάρτισι. Ἐτσι ἀποκτοῦν ξεκάθαρες ἰδέες καὶ ὀρθοὺς τρόπους ἀντιμεταπίσεως καὶ λύσεως τῶν προβλημάτων πού ἀνακύπτουν.

Μιὰ τρίτη ὥραῖα ὑπόδειξις τοῦ κ. Παπανδρέου εἶναι ἡ δυνατότης εἰδικεύσεως σὲ περιωρισμένους τομεῖς σὲς δύο τελευταῖα ἔτη τῆς φοιτήσεως. Εἰσηγήσεις χρησιμωτάτη γιὰ ὅλους τοὺς κλάδους, πού δὲν χρειάζεται νὰ τὴν διευκρινίσωμε περισσότερο, ὅταν ἔχωμε ὑπ' ὄψιν μας τὴν τεράστια ἐξέλιξις τῆς κάθε ἐπιστήμης σήμερον, εἴτε Ἱστορία λέγεται, εἴτε Γεωγραφία, εἴτε Φυσικὴ.

Μιὰ ἄλλη ὑπόδειξις, γενικῆς μορφῆς καὶ ἐφαρμογῆς, εἶναι κάτι πού λείπει ὁλότελα ἀπὸ τὴν Ἀνωτάτην μας Ἐκπαίδευσι: ἡ εἰσαγωγὴ δηλαδὴ μεταπτυχιακῶν ἀνωτέρων σπουδῶν. Εἶναι προώθησις, μὲ ἄλλα λόγια, τῆς εἰδικεύσεως σὲς «ἄκρον ἄωτον» τῆς ἐπιστημονικῆς ἔρευνας, ὅχι μόνον μετὰ τὸ συνηθισμένο πτυχίον τῶν ἀνωτάτων σχολῶν μας, ἀλλὰ ἀκόμη καὶ μετὰ τὴν ἀπόκτησι τοῦ διδακτορικοῦ διπλώματος. Εἶναι, μπορεῖ νὰ πῇ κανείς, ἢ καθ' ἑαυτοῦ Ἐπιστημονικὴ Ἐρευνα στὴν πιὸ γνήσια μορφή της.

Τέλος, μετὰ ἄλλων ὀρθῶν ὑποδείξεων, ἀναφέρω καὶ τὴν γνώσι μιᾶς τουλάχιστον ξένης (ἐπιστημονικῶς ὁμῶς χρήσιμης) γλώσσας, πρὸ τῆς εἰσόδου τῶν σπουδαστῶν στὴν Ἀνώτερη ἢ Ἀνωτάτη Ἐκπαίδευσι. Πρόκειται

για μία ωφέλιμη υπόδειξι, πού βέβαια δέν ισχύει καί πάλιν μονάχα για τίς οικονομικές 'Επιστήμες καί πού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεσι για τήν τελειότερη ἐπιστημονική κατάρτισι τῶν σπουδαστῶν κάθε χώρας, κυρίως ὅμως καί ἰδιαίτερος για τοὺς σπουδαστάς τῶν μικρότερων χωρῶν, ὅπως εἶναι καί ἡ δική μας, ὅπου ἡ μετάφρασις τῶν κυριωτέρων ξένων καί «κλασσικῶν», ὅς ποῦμε, συγγραμμάτων κάθε κλάδου τῆς ἐπιστήμης δέν εἶναι εὐκόλα πραγματοποιήσιμη.

Οἱ πολυτίμες αὐτές εἰσηγήσεις τοῦ κ. Παπανδρέου, ἐννοῶ, ἐκεῖνες πού ισχύουν ὄχι μόνο στίς οικονομικές, ἀλλά γενικά σέ ὅλες τ'ς ἐπιστήμες, (γιατί για τίς καθαρῶς οικονομικές δέν εἶμαι ὁ ἀρμόδιος νά ἐκφράσω γνώμη), ἀποτελοῦν τοὺς ἀκρογωνιαίους λίθους ἐνὸς καλὰ ὁργανωμένου ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Μὲ τὴν υἱοθέτησί τους, αὐτοῦσια ἢ κάπως τροποποιημένη, θὰ ἐπέλθῃ νομίζω ὁ ἀναγκαῖος — κατάλληλος καί συνετὸς — ἐκσυγχρονισμὸς καί στήν ἰδική μας 'Ανώτερη καί 'Ανώτατη 'Εκπαίδευσι.

Γιὰ νά πραγματοποιηθοῦν ὅλα αὐτά, χρειάζεται καί οἱ σχολές μας νά πλουτισθοῦν μὲ τὰ κατάλληλα ἐπιστημονικά μέσα καί ὁ ἀριθμὸς τῶν διδασκόντων νά αὐξηθῇ καί οἱ ἀποδοχές τους νά βελτιωθοῦν. Χρειάζονται, μὲ ἄλλα λόγια, καί χρήματα, καί μάλιστα πολλά, ἀλλὰ ὅς τὸ καταλάβωμε καλά, ὅτι δέν ὑπάρχει ἀποδοτικώτερη τοποθέτησι κεφαλαίων ἀπὸ τίς δαπάνες παύ γίνονται για τὴν Παιδεία μιᾶς χώρας. Ἀπλῶς γιατί οἱ δαπάνες αὐτὲς βοηθοῦν τὸ ἐθνικὸ μας σύνολο, ὁλόκληρο τὸν 'Ελληνικὸ Λαό, σὲ νά προσδεύσῃ πνευματικὰ καί ν' ἀνέλθῃ ἐπίσης τὸ βιοτικὸ τοῦ ἐπίπεδο. Γιατί τίποτε τὸ ἀνυψωτικὸ, εἴτε στὸν πνευματικὸ, εἴτε στὸν ὕλικο-οικονομικὸ τομέα, δέν μπορεῖ νά πραγματοποιηθῇ σ' αὐτὸν τὸν κόσμον χωρὶς τὴν συμπαράστασι τῆς ἀληθινῆς Παιδείας.

Μὲ τίς παραπάνω παρατηρήσεις μας καί μὲ αὐτὲς τίς εἰσηγήσεις τοῦ κ. Α. Παπανδρέου για τὴν βελτίωσι τῆς 'Ανωτέρας καί 'Ανωτάτης 'Εκπαίδευσέως μας, θελήσαμε νά δώσωμε κάτι συγκεκριμένο ἀπὸ ἓνα τομέα μονάχα τῆς 'Εκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς στὴ χώρα μας καί νά τονίσωμε τὴ μεγάλη τῆς σπουδαιότητα για τὸ 'Εθνος.

'Αλλ' ἡ 'Εκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ δέν περιορίζεται βέβαια στήν 'Ανώτερη καί 'Ανώτατη 'Εκπαίδευσι, ὅσο σημαντικὴ ἀπὸ ἐπιστημονικῆς κυρίως ἀπόψεως κι ἂν εἶναι ἡ βαθμίδα αὐτὴ τῆς Παιδείας, ἀλλ' ἐκτείνεται σ' ὅλο κληρὸ τὴν 'Εκπαίδευσι.

'Η 'Εκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ ἐρευνᾷ τίς σχέσεις Παιδείας καί Πολιτείας καί ἐξετάζει τὰ κυριώτερα ἐκπαιδευτικὰ προβλήματα μιᾶς χώρας καί ἀπὸ τὴν ἱστορικο-πολιτιστικὴ τους πλευρὰ, ἐρευνᾷ δηλαδὴ τίς σχέσεις Παιδείας καί μὲ ὅλους τοὺς ἄλλους παράγοντες τοῦ πολιτισμοῦ καί ὄχι μόνο δὲ τὸ Κράτος, ὅπως εἶναι ἡ Θρησκεία, ἡ Τέχνη, ἡ 'Επιστήμη, ἡ οικονομικὴ καί γενικά ἡ κοινωνικὴ ζωὴ ἐνὸς ὀρισμένου ἔθνους καί λαοῦ ὑπὸ τὴν εὐρύτερη ἔννοια τοῦ ὅρου «Κοινωνία», πού περιλαμβάνει δηλαδὴ κάθε ἀνορθωτικὴ τάσι καί προσπάθεια, ὕλική καί πνευματικὴ, κάθε μορφωτικὴ καί πολιτιστικὴ ἐκδήλωσι αὐτοῦ τοῦ ἔθνους καί λαοῦ.

Τὸ πρωταρχικὸ ὅμως μέλημα τῶν ὑπευθύνων για τὴν 'Εκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ μιᾶς χώρας εἶναι τὸ ὁργανωτικὸ-διοικητικὸ μέρος τῆς 'Εκπαίδευσέως, χωρὶς βέβαια νά παραλειφθῇ ἡ ἱστορικο-πολιτιστικὴ καί πολιτικο-οικονομικὴ κατάστασις τῆς.

Δέν ἀρκεῖ π.χ. νά γνωρίζωμε τοὺς σπουδαιότερους ἐκπαιδευτικοὺς νόμους, τίς σχετικὲς διατάξεις τοῦ 'Υπουργείου Παιδείας, τὰ δημοσιευμένα προγράμματα, τὰ νεκρὰ μὲ ἄλλα λόγια καί ψυχρὰ αὐτὰ ἐπίσημα ἔγγραφα, για νά ἐννοήσωμε τὸ περιεχόμενον τοῦ ὅρου «'Εκπαιδευτικὴ Πολι-

τικὴ». Τέτοιο εἶναι μᾶλλον τὸ περιεχόμενον τῆς «Σχολικῆς Νομοθεσίας».

Γιὰ νά καταλάβωμε τὴν ἔννοια τοῦ ὅρου «'Εκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ», πρέπει μᾶλλον νά εἰσδύσωμε στὸ πνεῦμα ἐκείνων πού συνέταξαν τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς νόμους, νά ἐξακριβώσωμε ἂν οἱ ἐνέργειες καί πράξεις τους ἦταν προῖον ἀτομικῆς τους πρωτοβουλίας ἢ ἂν ἐπήγασαν ἀπὸ κάποια κοσμοθεωρία καί στηρίχθηκαν πάνω σὲ ὕγιεις ἐπιστημονικὲς καί παιδαγωγικὲς ἀρχές. 'Επίσης νά ἐξετάσωμε ἂν οἱ ἐκπαιδευτικὲς αὐτὲς ἐνέργειες προήλθον ἀπὸ ἐπιδράσεις τοῦ περιβάλλοντος καί ἂν ἀνταποκρίνονταν σὲ πραγματικὲς ἀνάγκες καί γενικά αἰτήματα τοῦ λαοῦ αὐτοῦ.

Μόλις ὅμως ἔτσι τεθῇ ὁ σκοπὸς τῆς 'Εκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς μιᾶς χώρας ἀμέσως τότε ξεπηδοῦν στὸ νοῦ μας πλῆθος ἀποριῶν σὰν τίς ἐξῆς:

Εἶναι ἄραγε τὸ Κράτος πού θεσπίζει αὐτοὺς τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς νόμους παντοδύναμο; 'Η ἐπίδρασίς του στὴν Παιδεία προέρχεται ἄραγε ἀπὸ τὸ ἴδιο τὸ Κράτος ἢ ἀπὸ ἄλλες ἐξωτερικὲς, καθαρὰ κοινωνικὲς δυνάμεις; 'Επειτα, εἶναι ἄραγε ἡ κρατικὴ ἐπέμβασις στὴν Παιδεία δημιουργικὴ ἢ μήπως ἡ δημιουργικὴ πνοή, ἂν ὑπάρχῃ, στὴ ρύθμισι τῶν ἐκπαιδευτικῶν ζητημάτων ὀφείλεται σὲ ἄλλους ἐξω-κρατικοὺς παράγοντες; Καί κάτι ἄλλο ἀκόμη: 'Αραγε περιορίζεται ἡ ἐπαφὴ Κράτους καί Παιδείας στίς τυπικὲς καί ἐπίσημες σχέσεις τους καί δέχεται ὁ ἐκπαιδευτικὸς κυρίως κόσμος σιωπῆρὰ καί μὲ ἀπάθεια ὅ,τι τὸ Κράτος ἐθέσπισε καί διέταξε νά ἐφαρμοσθῇ; 'Η μήπως ὁ ἐκπαιδευτικὸς κόσμος ἀντιδρᾷ, ὀφείλει ν' ἀντιδράσῃ καί νά ἐπηρεάσῃ μὲ τίς σοβαρὲς ἐπιστημονικὲς καί συνδικαλιστικὲς ἐκπαιδευτικὲς ὁργανώσεις του, μὲ τοὺς συλλόγους γονέων καί μὲ τοὺς ἐκλεκτοὺς ἐκπροσώπους τῆς ἐπιστήμης καί ἔτσι συμμετέχει καί αὐτός, ἐμμέσως, στίς ἀποφάσεις πού λαμβάνονται για τίς κατευθύνσεις τῆς Παιδείας σὲ μιὰ χώρα;

Τὸ πρόβλημα λοιπὸν εὐρύνεται καί περιπλέκεται — για ὅσους βέβαια τὸ βλέπουν ἀπὸ τὴν πλατεία κοινωνικὴ του προοπτικὴ — σὲ τόσο βαθμό, ὥστε νά μὴ μένῃ ἀμέτοχη καμμιά ἀξιόλογη ἐθνικὴ δύναμις.

Τὸ φαινόμενο αὐτὸ δέν πρέπει νά μᾶς ἐκπλήττῃ, γιατί ἡ ἐπίδρασις τῆς Παιδείας δέν γίνεται αἰσθητὴ μέσα στοὺς τέσσαρες τοίχους τῶν σχολικῶν κτιρίων μονάχα. 'Οπως ἡ Παιδεία ἔχει τὴν τάσι νά ἀπλώσῃ τὴν ἐπίδρασίς της — για τοὺς λόγους πού ἀναφέραμε παραπάνω, ὅτι ἡ Παιδεία εἶναι μεγάλη κινητήρια δύναμις κοινωνικὴ καί τὸ πραγματικὸ ὑπόβαθρον τοῦ πολιτισμοῦ — ἔτσι καί ἀντίθετα, ἡ Παιδεία ζητᾷ ὑποστήριξι, συμπάθεια, συμπαράστασι καί φῶς ἀπὸ παντοῦ καί ἀπὸ ὅλους. 'Αλλοῖμονο στὴν κοινωνία ἐκείνη πού μὲ χέρια στουρωμένα περιμένει θαύματα ἀπὸ τὴν Παιδεία! Συντονισμὸς Παιδείας καί Κοινωνίας χρειάζεται για νά γίνῃ πρόδος στὸν κόσμον αὐτόν.

Πρόκειται ἄλλωστε για ἓνα ζήτημα τόσο σπουδαῖο καί σοβαρὸ για τὸν ἄνθρωπον. 'Επειδὴ μὲ τὴν βοήθεια τῆς Παιδείας, κυρίως, προετοιμάζεται ὁ νέος για τὴ ζωὴ — ἐννοοῦμε μιὰ γεμάτη, μεστὴ ζωὴ — σ' ὅλη τὴ διάρκειά της, σὲ ὅλες τίς ἐκδηλώσεις της: Νά ἐφοδιασθῇ, δηλαδὴ, ὁ ἄνθρωπος πρῶτα-πρῶτα μὲ γνώσεις γενικὲς καί μὲ κατάλληλες δεξιότητες. Νά διαμορφωθῇ, δεύτερο, ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερο ἡ προσωπικότης τοῦ καθεῖνα μὲ τὴν ἀνάπτυξι τοῦ ἡθους, τοῦ χαρακτήρα του, πού εἶναι ὁ κυριώτερος σκοπὸς τῆς Παιδείας.

Νά καλλιεργήσῃ, τρίτο, ὁ ἀναπτυσσόμενος ἄνθρωπος ἄλτρουϊστικὰ συναισθήματα καί νά μὴ φροντίζῃ ἐγωϊστικὰ μονάχα για τὸν ἑαυτοῦλη του. Νά τὸν βοηθήσωμε, τέταρτο, σύμφωνα μὲ τίς ἰδιαίτερες κλίσεις του καί πραγματικὲς ἱκανότητές του, σὲ νά ἐπιδοθῇ σ' ἓνα ὀρισμένο ἐπάγγελμα, πού θὰ τὸν κἀνῃ ἀνεξάρτητον οικονομικῶς, θὰ τοῦ εἶναι ἓνα φῶς καί ἓνα

αναφαίρετο έφόδιο στη ζωή του, θα τον καταστήσει ικανό να προσφέρει το λιθάρι του στο κοινωνικό οικόδομημα και πάνω απ' όλα θα του δώσει μια έσωτερική ικανοποίηση.

Τέλος, τόσο η προσωπικότητα του ανθρώπου, όσο και οι γνώσεις και ο ιδιαίτερος σκοπός της ζωής του πρέπει να στηρίζονται πάνω σ' ένα γερό σώμα. Βασικό και πρωταρχικό θεμέλιο του οικοδομήματος της Παιδείας είναι η σωματική ευεξία του ατόμου και η ψυχική του Ισορροπία.

Υγεία λοιπόν σωματική και ψυχική, γνώσεις γερές και χρήσιμες, ύψηλα και ανιδιοτελή Ιδανικά στη ζωή, αποτελούν τα απαραίτητα μέσα που η Παιδεία επιδιώκει με τη συμπαράστασι της Οικογένειας, Έκκλησίας, Πολιτείας κλπ. να έφοδιάσει κάθε άνθρωπο, γιατί μονάχα έτσι θα είναι ο καθείς μας σε θέση να εξυπηρετήσει όχι μόνο τον έαυτό του, αλλά και το έθνικό σύνολο, στο όποιο ανήκει, όπως και στην οικογένειά του.

Από τις όλίγες αυτές γραμμές βλέπομε πόσο περιεκτικό, αλλά και πόσο ποικιλόμορφο είναι το έργο της Παιδείας, όπως με τρόπο συστηματικό και συγκεκριμένο αποκρυσταλλώνεται σε μια καλώς καθωρισμένη σήμερα έπιστήμη, έννοοιμε την Παιδαγωγική Έπιστήμη, που μόλις τελευταία — ύστερα από την Ψυχολογία και Κοινωνιολογία — έχει αποσπασθί και χειραφετηθί από τη Φιλοσοφία, χωρίς όμως να παύσει να σχετίζεται στενότερα μαζί της.

Με δυό λόγια, το έργο της Παιδαγωγικής Έπιστήμης χωρίζεται στα κάτωθι έξι μέρη: 1) Στο θεωρητικό· τεολογικό, δηλαδή στο σκοπό και τα Ιδεώδη της Παιδείας, στις κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν ένα όλόκληρο εκπαιδευτικό οικόδομημα. 2) Στο παιδολογικό· ψυχολογικό, δηλαδή στη γνώσι τη σωματική και ψυχοπνευματική του αναπτυσσομένου ανθρώπου, του διαπαιδαγωγομένου γενικά.

3) Στο διδακτικό· μεθοδολογικό, στην έκλογή και διάταξι της διδασκτέας ύλης, στο πρόγραμμα δηλαδή κάθε τύπου εκπαιδευτηρίου σε όλες τις βαθμίδες της Έκπαιδύσεως, στην όρθή κατάρτισι του διδακτικού προσώκου και στις έφαρμοζόμενες μεθόδους διδασκαλίας.

4) Στο διοικητικό· οργανωτικό, δηλαδή στην όργάνωσι, διοίκησι και έποπτεία της Έκπαιδύσεως.

5) Στο έξωσχολικό· κοινωνικό, δηλαδή στις σχέσεις της Παιδείας με τους διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (την Οικογένεια, την Έκκλησία κλπ.) και :

6) Στο Ιστορικό· πολιτειακό, δηλαδή στην εξέλιξι του φαινόμενου της άγωγης διά μέσου των αίωνων και την έξάρτησι της Παιδείας από τον έκάστοτε πολιτισμό μιας χώρας, καθώς και την έπίδρασι της Παιδείας πάνω στον πολιτισμό αυτής της χώρας και της ανθρώπιότητος γενικά.

Έτσι η παιδευτική ένέργεια είναι και έπιστήμη και τέχνη, τόσο με θεωρητική ύποθεμελίωσι, όσο και πρακτική έφαρμογή και στίς δυό αυτές όψεις της.

Στο όλο τώρα αυτό οικόδομημα ποιά είναι άκριβώς η θέσις της Έκπαιδευτικής Πολιτικής;

Η Έκπαιδευτική Πολιτική, ως κλάδος της Παιδείας, βρίσκεται στο μέσο μεταξύ θεωρίας και πράξεως (ή έφαρμογής) και ασχολείται ειδικά με τον οργανωτικό· διοικητικό τομέα, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές που παίρνει από την Παιδαγωγική Έπιστήμη, από το ένα μέρος, σύμφωνα με τα Έθνικά Ιδεώδη ενός λαού και με τις έπιτακτικές ανάγκες και μελλοντικές έπιδιώξεις του, από το άλλο, χωρίς να πορμελήσει να παρακολουθί τα έπιτεύγματα των πρωτοπόρων ξένων χωρών στον τομέα αυτόν.

Η Έκπαιδευτική Πολιτική καλύπτει από οργανωτικό· διοικητικής απόψεως το σύνολο των μορφωτικών προσπαθειών, που καταβάλλονται σε μια χώρα με το να θίγη όλες τις κοινωνικές και γενικά τις Ιστορικό· πολιτιστικές τάσεις και έκδηλώσεις της ζωής ενός έθνους.

Αν αυτή είναι η θέσις του κλάδου αυτού της Παιδείας, ποιοί είναι όμως οι κύριοι Φορείς της Έκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα στον εκπαιδευτικό κόσμο;

Η άπάντησις είναι: Φορείς της Έκπαιδευτικής Πολιτικής μιας χώρας είναι κυρίως όσοι καταγίνονται με τον οργανωτικό διοικητικό τομέα στην Έκπαιδευσι, ακόμη όσοι ασχολούνται με τη συστηματική όργάνωσι και συντονισμό των διάφορων μορφωτικών δυνάμεων σε μια κοινωνία. Είναι με άλλα λόγια, εκείνοι από τους εκπαιδευτικούς, που, προικισμένοι με ιδιαίτερο διοικητικό ταλέντο, έχουν μεθοδικά καλλιεργήσει και πλουτίσει θεωρητικά και πρακτικά την πολύτιμη αυτήν ικανότητα. Καλλιεργείται δε και πράγματι πλουτίζεται η ικανότης αυτή στον τομέα της Παιδείας, η διοικητική άφ' ενός με μια εύρεία και άνώτερη γενική μόρφωσι και άφ' έτέρου με μια ειδική κατάρτισι σ' ένα κλάδο, θεμελιωμένη όμως στην Παιδαγωγική, ώστε τα προβλήματα της συντελουμένης παιδευτικής ένεργείας στις διάφορες βαθμίδες της Έκπαιδύσεως να είναι τελείως γνωστά στους φορείς αυτούς της Έκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως ούποτε στους κυριώτερους από αυτούς.

Η κατηγορία λοιπόν αυτή των διοργανωτών της Παιδείας, οι φορείς δηλαδή της Έκπαιδευτικής Πολιτικής μιας χώρας πρέπει να επιλέγονται από πρόσωπα προικισμένα βέβαια με διοικητικό ταλέντο, αλλά και από την ικανότητα να συνδυάζουν άρμονικά άνώτερη γενική μόρφωσι με την ειδική έπιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισι, θεωρία με την πράξη, Ιδεαλισμό με το ρεαλισμό.

Αποτελείται δε η κατηγορία των διοργανωτών της Παιδείας από τους άνωτάτους εκπαιδευτικούς συμβούλους, τους άνωτέρους ύπαλλήλους των κεντρικών ύπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, τους έπιθεωρητάς των σχολείων των διάφορων τύπων και βαθμίδων και από τους διευθυντάς των σχολείων.

Προϋπόθεσις για την έπιτυχή έκπλήρωσι του δυσκόλου αυτού έργου τους είναι η ειδική, μιά ad hoc κατάρτισις στα καθαώς οργανωτικό· διοικητικά ζητήματα της Έκπαιδύσεως. Σήμερα στις εύνομούμενες χώρες ύπάρχουν έδρες πανεπιστημιακές Ιδιαίτερες, ειδικευμένοι δηλαδή καθηγηται στίς Άνώτατες Παιδαγωγικές Σχολές, που μοναδικό έργο τους είναι η όρθή, θεωρητική και πρακτική κατάρτισις των στελεχών, των φορέων αυτών της Έκπαιδευτικής Πολιτικής μιας χώρας. Έργο των διοργανωτών αυτών της Παιδείας είναι να συντονίζουν τις χίλιες δυό μορφωτικές και άνυψωτικές τάσεις, έκδηλώσεις και δυνάμεις μέσα σε μια κοινωνία και Ιδιαίτερα μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα για το άνέβασμα, το υλικό· βιολογικό· οικονομικό, από το ένα μέρος, καθώς και το καλαισθητικό· ψυχοπνευματικό, ενός λαού, από το άλλο. Έργο, καθώς βλέπομε σπουδαιότατο, του όποίου η έπίδρασις μπορεί να διαρκέσει γενεές όλόκληρες και ν' άγκαλιάσει έκατομμύρια όλόκληρα πληθυσμού.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, όλα μαζί και τα έξι μέρη, στα όποια διαιρέσαμε τα διάφορα προβλήματα της Παιδαγωγικής Έπιστήμης, αποτελούν το όλο παιδαγωγικό οικόδομημα. Ξέρομε ότι για να διατηρηθί πολύν καιρό ένα κτίριο πρέπει πρώτα· πρώτα να θεθούν γερά θεμέλια, δεύτερο, να χρησιμοποιηθούν τα κατάλληλα υλικά, και τρίτο, κάτι που συχνά

τὸ λησμονοῦμε, νὰ λαμβάνεται διαρκὲς φροντίδα γιὰ τὴν καλὴ του ἐπι-
σκευὴ καὶ συντήρησι.

Ἀκριβῶς προβλήματα αὐτοῦ τοῦ εἵδους, σχετικὰ μὲ τὴν φύσιν καὶ τὴν
συντήρησιν, δηλαδὴ κανονικὴ λειτουργία καὶ ἀναπροσαρμογὴ τοῦ παιδαγω-
γικοῦ οἰκοδομήματος, ἀπαρτίζουν τὸν τομέα ἐκεῖνον τῆς Παιδείας, ποὺ
ὠνομάσαμε «Ὁργανωτικὸ-διοικητικὸ».

Καὶ ἀκριβῶς ἐκεῖ ὑπάγεται καὶ τὸ ἔργο τῆς Ἐκπαιδευτικῆς Πολιτι-
κῆς: Ἀφοῦ μιὰ φορὰ θέσωμε γερὰς βάσεις στὸ ἐκπαιδευτικὸ μας οἰκοδό-
μημα, νὰ φροντίζωμε διαρκῶς γιὰ τὴν εὐρυθμὴν λειτουργίαν του καὶ τὴν ἐκά-
στοτε ἐπιβαλλόμενη ἀναδιοργάνωσίν του, στηριζόμενοι στὸ σπουδαιότατο
ἰδανικὸ τῆς Παιδείας, δηλαδὴ στὸ νὰ ἐμφορούμεθα, ὅσο εἶναι ἀνθρώπινα
δυνατό, ἀπὸ ἀνωτερότητα στὶς σκέψεις, στὰ συναισθήματα καὶ στὶς πρά-
ξεις μας, καὶ νὰ κατευθύνωμε μὲ τρόπο συντονισμένον (ἁρμονικὸ) πρὸς τὸν
σκοπὸ αὐτὸ ὅλες τὶς ἀνυψωτικὰς, μορφωτικὰς καὶ πολιτιστικὰς ἐκδηλώσεις
καὶ προσπάθειες ποὺ ὑπάρχουν σὲ μιὰ χώρα.

Ἡ ἐπιτυχία τῶρα τοῦ σκοποῦ αὐτοῦ ποὺ ἐπιδιώκομε νὰ πραγματο-
ποιήσωμε μὲ τὴν Ἐκπαιδευτικὴ Πολιτική, θὰ ἐξαρτηθῇ νομίζω κατὰ τρόπο
οὐσιαστικὸ ἀπὸ τὴν τήρησιν τῶν κάτωθι βασικῶν ἀρχῶν:

Πρῶτα-πρῶτα πρέπει ὅλες οἱ γερὰς κοινωνικὰς δυνάμεις σὲ μιὰ χώ-
ρᾳ νὰ κινητοποιηθοῦν καὶ νὰ βοηθήσουν τὸν σκοπὸ τῆς ἀγωγῆς.

Ἡ Οἰκογένεια π.χ. ὀφείλει νὰ παρέχῃ—ἐκτὸς ἀπὸ τὰ τόσα ἄλλα
πράγματα—καὶ εὐκαιρίας στὰ νέα της βλαστάρια νὰ ἐκδηλώνουν μὲ ἔργα
τὴν ἀνιδιοτελεῖ ἀγάπην, τὴν συμπόνειαν, τὴν ἀλληλεγγύην πρὸς τοὺς συναν-
θρώπους μας.

Ἐπειτα ἔρχεται ἡ μορφωτικὴ ἀξία τοῦ Οἰκονομικοῦ Παράγοντος,
ποὺ συνήθως ποραγνωρίζεται. Καὶ ὅμως, ἀπὸ ποῦ ἄλλοῦ γνωρίζομε, μὲ
τρόπο τόσο χειροπιαστό, τὶς βιοτικὰς δυσκολίας καὶ τὴν στυγνὴν πραγματικό-
τητα τῆς ζωῆς; Ὅτι μὲ τὸν «ἰδρώτα τοῦ προσώπου» μας, μὲ φροντίδες καὶ
προσπάθειες, μὲ κόπους καὶ μόχθους ἀπολαμβάνει ὁ ἄνθρωπος τὰ ἀγαθὰ
τῆς ζωῆς.

Στὸν Οἰκονομικὸ Παράγοντα συναντοῦμε τὴν ἀλληλοεξάρτησιν τῶν
ἀνθρώπων, τὴν τιμητικὴν θέσιν ποὺ ἔχει ἡ ἐργασία στὴ ζωὴ, κάθε τίμια ἐρ-
σία, χειρονακτικὴ ἢ πνευματικὴ.

Ἀπὸ τὸν Οἰκονομικὸ Παράγοντα θὰ ἀντιληφθῇ ὁ ἄνθρωπος τὴν ἀδή-
ριτη ἀνάγκη γιὰ τὸν καθένα νὰ ἐργάζεται καὶ νὰ ἐργάζεται πρόθυμα καὶ
σύμφωνα μὲ τὶς κλίσεις καὶ ἱκανότητές του.

Ἀπὸ τὸν Οἰκονομικὸ Παράγοντα πάλι νιώθομε ἔτσι κτυπητὰ ὅτι ὁ
ἄνθρωπος ὀφείλει νὰ θέτῃ φραγμοὺς στὶς ὀρέξεις του καὶ στὰ ἐγωϊστικά του
ἔνστικτα καὶ ὅτι τὸ χρῆμα—δηλοῦν οἱ ὑλικὰς ἀξίες—ὅπως συμβαίνει μὲ τὶς
πνευματικὰς—ἔχουν καὶ κοινωνικὴ ἀποστολὴ καὶ πρέπει σὰν τὶς πνευματικὰς,
νὰ χρησιμοποιηθῇ τὸ χρῆμα καὶ γιὰ τὸ καλὸ καὶ τὴν ἀνύψωσιν τοῦ συνόλου.

Εἶναι πράγματι τεράστια ἡ ἐπίδρασις ποὺ μπορεῖ νὰ ἀσκήσῃ ὁ Οἰκο-
νομικὸς Παράγων σὲ μιὰ ἀληθινὰ χριστιανικὴ καὶ δημοκρατικὴ χώρα ἢ κοι-
νωνία, ἐφ' ὅσον βέβαια ἡ οἰκονομικὴ ζωὴ συντελεῖται μὲ τρόπο ἀνθρωπινό,
γιατὶ ἄλλοιῶς μπορεῖ νὰ πάρῃ τὴν μορφήν τῆς ζούγκλας.

Μετὰ τὴν Οἰκογένειαν καὶ τὴν Οἰκονομικὴν Ζωὴν καὶ ἡ ἐπίδρασις πάνω
σ' ἓνα λαὸ ἀπὸ μέρους τῶν ἐκπροσώπων τῆς Πολιτικῆς Ζωῆς μιὰς χώρας
εἶναι σημαντικὴ. Γιατὶ ἀνάλογα π.χ. μὲ τὶς ἰδέες, τὴν τακτικὴν καὶ τὴν συμ-
περιφορὰν, δημόσια ἢ ἰδιωτικὴ (αὐτὰ τὰ δύο δὲν χωρίζονται, δὲν μποροῦν
νὰ χωρισθοῦν) τῶν πολιτικῶν ἀνδρῶν, ἀναπτύσσονται ἢ ὑποσκάπτεται σὲ

ἓνα λαὸ τὸ αἶσθημα τῆς δικαιοσύνης, αὐτὸς ὁ ἀκρογωνιαίος λίθος κάθε
πολιτείας.

Πολιτικοὶ ἀρχηγοὶ μὲ ἥθος καὶ ἐργατικότητα, μὲ αὐταπάρνησιν καὶ
ἀνιδιοτέλειαν, ἀποβαίνουν σύμβολα ἐθνικὰ καὶ παραδείγματα γιὰ ὅλους
τοὺς πολῖτες, γιὰ τὴ νεολαία ἰδιαίτερα.

Δὲν ἐπιθυμῶ τώρα νὰ ἀναπτύξω, ἔστω καὶ περιληπτικὰ, τὴ μορφωτι-
κὴ ἀξία ποὺ περιέχουν καὶ μποροῦν ν' ἀσκήσουν πάνω σ' ἓνα λαὸ, στὴ νεο-
λαία κυρίως, καὶ οἱ ἄλλες κοινωνικὰς δυνάμεις, ἐκτὸς τῆς Παιδείας, ποὺ
περιλαμβάνει κάθε ἐθνικὸ σύνολο, ἀρκεῖ οἱ δυνάμεις αὐτὲς νὰ κατευθύνων-
ται σκόπιμα, συστηματικὰ καὶ συντονισμένα γιὰ τὸ ἀνέβασμα τοῦ συνολικοῦ
ἐνὸς λαοῦ, διαφορετικὰ ὁ σκοπὸς μας δὲν θὰ πραγματοποιηθῇ.

Ἀναφέρω ἀπλῶς μερικὰς ἀκόμη ἀπὸ αὐτὰς τὶς μορφωτικὰς κοινωνι-
κὰς δυνάμεις καὶ ἐκδηλώσεις, ὅπως τὸν Τύπο, ὅταν βέβαια βρίσκεται στὸ
ὕψος τῆς ἀποστολῆς του, τὴν κατάλληλὴν χρησιμοποίησιν τοῦ Ἐλευθέρου
μας Χρόνου καὶ τὸ πρόβλημα τῆς Ὁρθῆς Ψυχαγωγίας, κυρίως σήμερα ποὺ
ὁ ἐλεύθερος χρόνος ἔχει ἀύξηθῇ, ἀφ' ἐνὸς μὲ τὴν συνεχῇ τελειοποίησιν τῶν
μέσων παραγωγῆς καὶ ἀφ' ἑτέρου μὲ τὴν παράτασιν τοῦ μέσου ὁρου τῆς
ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου. Ἐπειτα τὴν Ἀθλητικὴν Ζωὴν καὶ τὴν ἀπόκτησιν Ὑγιει-
νῶν Ἐξεων γιὰ τὴ σωματικὴν μας εὐεξία καὶ τὴν ψυχικὴν μας ἰσορροπίαν, τὶς
Καλὰς Τέχνας κατόπιν (Μουσικὴ, Ζωγραφικὴ, Λογοτεχνία, Θέατρο), ποὺ
ἂν βρίσκωνται στὸ σωστὸ δρόμο, ἐκλεπτύνουν καὶ ἐξευγενίζουν τὸ εἶναι
μας. Τέλος τὴν Ἐπιστήμην, τὴ Φιλοσοφίαν καὶ πάνω ἀπ' ὅλα τὴ Θρησκείαν,
ποὺ μᾶς θέτουν ἐμπρὸς σὲ σοβαρὰ καὶ δύσκολα προβλήματα, σὰν ἐκεῖνο
τῆς κατανοήσεως τῶν δυνάμεων καὶ νόμων τῆς φύσεως καὶ τῆς κατάλλη-
λης ἐφορμογῆς τους γιὰ τὸ γενικὸ καλὸ, τὸ πρόβλημα τοῦ σκοποῦ τῆς ζωῆς
μας καὶ τῆς ἀξίας τῶν ἀνθρωπίνων πραγμάτων, τὸ πρόβλημα τῶν σχέσεων
τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ σὺμπαν, τὴν σμικρότητα ἀφ' ἐνὸς τοῦ ἀνθρώπου καὶ
τὸ μεγαλεῖον τοῦ ἐπίσης, τὴν ἄσβεστη ἐκείνη καὶ ἀκόρεστη ἀνθρώπινη δί-
ψα γιὰ ἀπολύτρωσιν καὶ περισσότερη ὁλοένα τελειοποίησιν τοῦ κλπ., προ-
βλήματα ποὺ κανεὶς καλὰ μορφωμένος ἄνθρωπος δὲν μπορεῖ νὰ τὰ πορα-
μελήσῃ ἀτιμωρητί.

Ἀπὸ ὅσα ἀναφέραμε παραπάνω, ἔπεται ὅτι τὸ ἔργο τῆς Παιδείας
ποὺ ἔγκειται στὸ σύνολο τῶν προσπαθειῶν γιὰ τὴν ὀρθὴν ἀγωγὴν καὶ μόρ-
φωσιν τοῦ ἀνθρώπου, δηλαδὴ γιὰ τὸ πραγματικὸ οὐσιαστικὸ τοῦ ἀνέβασμα
τότε μόνον πραγματικὰ θὰ εὐδοκιμήσῃ, ὅταν ὅλες οἱ κοινωνικὰς δυνάμεις
συνεργάζωνται. Ἀλλοίμονο λοιπὸν στὴ χώρα ποὺ περιμένει μὲ στάσι πα-
θητικὴ θαύματα ἀπὸ τὴν ἐκπαίδευσιν μονάχα.

Γιὰ ὅλους αὐτοὺς λοιπὸν τοὺς λόγους, πρώτη καὶ θεμελιώδης ἀρχὴ
τῆς Ἐκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς εἶναι ἡ ἐξέτασις τῶν ἐκπαιδευτικῶν τῆς ζη-
τημάτων ἀπὸ μιὰ ἀποψη κοινωνιολογική. Ἐξετάζομε κατὰ πόσον τὸ ἐκά-
στοτε ἐμφανιζόμενον ἐκπαιδευτικὸ γεγονός ἢ ἡ τὰδε ἑλλείψεις στὴν ἐκπαί-
δευσίν μας προέρχεται ἀπὸ τοῦτον ἢ ἐκεῖνον τὸν κοινωνικὸν παράγοντα,
κατὰ πόσον ἀνταποκρίνεται ἡ ἀνάγκη τῆς ἀναπροσαρμογῆς καὶ ἀναδιορ-
γάνωσος τῆς ἐκπαιδεύσεως σὲ μιὰ ἐπιτακτικὴ ἀνάγκη τῆς χώρας, κατὰ
πόσο τὸ γεγονός αὐτὸ ἐπηρεάζει τὴν ἐλληνικὴν ζωὴν ἢ εἶναι ἀποτέλεσμα αὐ-
τῆς, κατὰ πόσο, τέλος, τὰ μέσα ποὺ χρησιμοποιήθηκαν ὡς τὴ στιγμή ἐκεῖ-
νη εἶναι σωστά ἢ ὄχι, γιὰ τὴν ἀντιμετώπισιν αὐτῆς τῆς μορφωτικῆς ἀνάγ-
κης, κλπ.

Θὰ μπορούσε κανεὶς τὴν ἀρχὴν αὐτὴν νὰ τὴν ὀνομάσῃ καὶ μέθοδον τῆς
Ἐφηρμοσμένης Κοινωνιολογίας, ποὺ ἀφορᾷ ὠρισμένο πρόβλημα τῆς χώ-

ρας, τὸ ἐκπαιδευτικὸ, μέσα σ' ἓνα συγκεκριμένο πλαίσιο, πλαίσιο ἐθνικὸ, τὴν Ἑλλάδα.

Δικαιολογεῖται κάλιστα ἡ χρῆσις καὶ κοινωνιολογικῶν μεθόδων στὴν ἐξέτασι τῆς Παιδείας, γιατί ἡ Παιδεία εἶναι ἡ μεγαλύτερη κοινωνικὴ δύναμι πού μπορεῖ νὰ φαντασθῇ κανεὶς καὶ ἡ Κοινωνιολογία, τὸ ἐργαστήριον ὅπου ἀναλύεται καὶ ἐρευνᾶται ἡ ζωὴ ἐνὸς ἔθνους καὶ λαοῦ.

Ἀλλὰ καὶ μιὰ ἄλλη, δευτέρη βασικὴ ἀρχή, χρησιμοποιεῖται στὴν Ἑκπαιδευτικὴ Πολιτική, γιὰ νὰ ἀποδώσῃ τὸ ἔργο τῆς: Ἡ μελέτη τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας ζητημάτων νὰ γίνεται ἀπὸ μιὰ ἄποψιν ὅσο τὸ δυνατό ἐξωκομματική, καλλίτερα ὑπερκομματική, δηλαδὴ ἐθνική.

Ὁφείλει καὶ ἡ Ἑκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ μιὰς χώρας σὺν τὴν ἀπονομῇ τῆς δικαιοσύνης στὰ δικαστήρια, σὰ τὴν ἐθνικὴ ἀμυνὰ τῆς, σὺν τὴν ἐξωτερικὴ πολιτικὴ τῆς, ν' ἀποτελῇ αἷτημα πανεθνικὸ· πανελλήνιο, αἷτημα κοινωνικὸ, ἀποκρυστάλλωσι τῆς κοινῆς γνώμης, τοῦ συνόλου. Μὲ τὴ στάσι μας αὐτῇ, τὴν ὑπερκομματικὴν, ζητοῦμε τὸ καλὸ καὶ τὸ ἀνυψωτικὸ, τὸ ὀρθὸ καὶ τὸ δίκαιο, παντοῦ, ἀπὸ ὁποιαδήποτε παράτοξ', ἀπὸ ὁποιαδήποτε κοινωνικὴ τάξι ἢ ἀπὸ ὁποιοδήποτε ἄτομον κι ἂν προέρχεται, ὑπὸ τὸν ἐξῆς ὅμως βασικὸν ὅρον: νὰ χρησιμοποιήσωμε αὐτὴ τὴν καλὴ ἰδέαν, αὐτὸ τὸ ὀρθὸ σχέδιον γιὰ τὴν συνολικὴν ἀνάτασιν τοῦ ἔθνους μας, γιὰ τὸ γενικὸ καλὸ.

Ἡ δευτέρη αὐτὴ θεμελιώδης ἀρχὴ τῆς Ἑκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς, ἡ ἐθνικὴ, στηρίζεται πάνω στὴν ἀντικειμενικὴ μέθοδο. Εἶναι ἄλλωστε ὁ δρόμος πού ἀκολουθεῖ ὁ ἀληθινὸς ἐπιστήμων, γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ προωθήσῃ τὸν κλάδον του. Μέσα ἀπὸ τίς ἀλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες σχετικὰ μὲ τὰ ζητήματα πού τὸν ἀπασχολοῦν, ἐξετόζει ἀντικειμενικὰ τίς διαφορὰς λύσεις καὶ ἐκλέγει ἐκείνην τὴν ὁποῖαν εἰλικρινὰ πιστεύει ὅτι εἶναι ὀρθή, ὅτι αὐτὴ ἀντιπροσωπεύει τὴν ἀλήθειαν, ὅσο βέβαια εἶναι δυνατό νὰ τὴν γνωρίζῃ ὁ ἄνθρωπος. Ἔτσι καὶ στὴν Ἑκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ ἐπικρατεῖ ἡ ἀντικειμενικὴ ἐσωτερικὴ στάσις τῶν ἐπιφορτισμένων μὲ τὴ λύσιν καὶ βελτίωσιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων, ἀνεξάρτητα ἂν ἡ ὑποδεικνυομένη λύσις προέρχεται ἀπὸ ἀνθρώπους τοῦ πολιτικοῦ μας κόμματος ἢ τοῦ ἀντιπάλου. Βάσανος θὰ εἶναι ἡ ἀλήθεια καὶ μόνον αὐτὴ, μὲ ἄλλα λόγια στάσις ἀντικειμενικὴ, δηλαδὴ ἐπιστημονικὴ.

Τὸ ἔργο τῆς Ἑκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς ὑπάρχει πιθανότης νὰ ἀποδώσῃ γεροὺς καὶ καλοὺς καρπούς, ἐὰν ἐπίσης στηρίζεται πάνω καὶ σὲ μιὰν ἄλλην, τρίτην ἀρχή: συνθετικὴ ἀρχὴ θὰ τὴν ὀνομάσωμε, ὅπου δηλαδὴ συνδυάζεται ἀρμονικὰ τὸ παρελθὸν ἐνὸς ἔθνους—ἡ ἱστορία του, τὰ ἰδανικά του, οἱ γερὲς ἀπὸ τίς παραδόσεις του, ἡ ψυχροσύνησις καὶ νοοτροπία του—ὅπου συνδυάζεται, ὅπως εἴπαμε, τὸ παρελθὸν του μὲ τίς ἐπιτακτικὰς ἀνάγκας τοῦ παρόντος καὶ ἔτσι προετοιμάζεται ἓνα ἐλπιδοφόρον μέλλον.

Θὰ τὸ ἐπιτύχωμε καλλίτερα, ἂν στὴν προσπάθειά μας αὐτὴ δὲν παραμελήσωμε τὸ στρέψωμε τὸ βλέμμα μας καὶ γύρω μας, γιὰ νὰ γνωρίσωμε τίς ἐπιτεύξεις καὶ τῶν ἄλλων λαῶν, πού παλαίουν μὲ τὴν λύσιν παρεμφερῶν προβλημάτων καὶ ἔτσι νὰ ἐμπνευσθοῦμε κι' ἀπ' ἐκεῖ, μὲ τρόπο ὅμως δημιουργικὸ καὶ χωρὶς πιθηκισμούς.

Μιὰ τετάρτη ἀρχὴ γιὰ τὴν ἐπιτυχίαν τῆς Ἑκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς μιὰς χώρας εἶναι ἐκείνη τῆς ὁλότητος. Ὅταν δηλαδὴ πάντοτε λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν ἡ ὅλη ἐκπαιδευτικὴ κατάστασις μιὰς χώρας, προκειμένου νὰ γίνῃ μία μεταρρυθμίσις σὲ ὁποιαδήποτε βαθμίδα τῆς Ἑκπαιδεύσεως. Γιατί ὁ ἀντίκτυπος, τὸν ὁποῖον θὰ ἔχῃ ἓνα εἰσαγόμενον νέον μέτρο ἀντανακλᾶται σ' ὅλο τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα καὶ οἱ ἐπιπτώσεις του πάνω στὶς διαφορὰς βαθμίδες τῆς ἐκπαιδεύσεως θὰ γίνουν πάντοτε μὲ τὸν καιρὸ αἰσθητές.

Γιατί ἡ ἐκπαίδευσις μοιάζει μ' ἓνα πολὺ εὐαίσθητον φύτον. Δὲν μπορούμε νὰ μεταρρυθμίσωμε τίς βαθμίδες, χωρὶς ἄργα ἢ γρήγορα νὰ μὴν ἐπηρεασθῇ ὁλόκληρον τὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα. Ἄς πάρωμε ὡς παράδειγμα τίς Παιδαγωγικὰς Ἀκαδημίας. Ἡ ἀναδιοργάνωσις τους—πού τόσο μᾶς χρειάζεται σήμερα—δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ ἐπηρεάσῃ φυσικὰ τὴν ἐργασία τῶν Δημοτικῶν Σχολείων, ἐφ' ὅσον οἱ κατάρτιζόμενοι ἐκεῖ ἐκπαιδευτικοί, τουλάχιστον ὅπως ἔχουν σήμερα τὰ πράγματα, γιὰ τὰ σχολεῖα αὐτὰ προορίζονται. Προέρχονται ὅμως οἱ ὑποψήφιοι διδάσκαλοι ἀπὸ τὰ σχολεῖα τῆς Μέσης καὶ ὅσο ἀποδοτικώτερα λειτουργοῦν ἐκεῖνα, τόσο καλλίτερη θὰ εἶναι βέβαια καὶ ἡ ποιοτικὴ ἀξία τῶν σπουδαστῶν τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν. Γιὰ νὰ κατάρτισθοῦν ὅμως ὅπως πρέπει οἱ σπουδασταὶ τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν χρειάζεται τὸ διδακτικὸ προσωπικόν τους, πού προέρχεται ἀπὸ τίς Ἀνώτατες Σχολάς, νὰ εἶναι στὸ ὕψος τῆς ἀποστολῆς του. Ἔτσι βλέπομε ὅτι ὅλες οἱ βαθμίδες τῆς ἐκπαιδεύσεως, Δημοτικὴ, Μέση, Ἀνωτάτη, συμμετέχουν—ἀμέσως ἢ ἐμμέσως—στὴν ἀναδιοργάνωσιν τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν. Ὅλες οἱ βαθμίδες θὰ ἐπηρεάσων κατὰ τὸν ἓνα ἢ ἄλλον τρόπο, ἢ μία περισσότερο ἢ ἄλλη ὀλιγώτερον, ἀλλὰ καὶ ὅλες θὰ ἐπηρεασθοῦν κάποτε.

Ἐπομένως κάποια ἀναπροσρμογὴ θὰ χρειασθῇ νὰ γίνῃ σὲ ὅλες, ὥστε ἡ ὑπὸ μελέτην ἀναδιοργάνωσις νὰ ἀποδώσῃ καλλίτερους καρπούς.

Τέλος, πέμπτον, ἡ Ἑκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ ὀφείλει νὰ εἶναι ψυχολογημένη καὶ νὰ διέπεται ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς ἰσορροπίας. Ὅτι δηλαδὴ οἱ δυνάμεις πού κατευθύνουν τὴ ζωὴ ἀτόμων καὶ κοινωνιῶν, ὀφείλουν νὰ ἑναρμονίζωνται μετοξύ τους, νὰ τείνουν σ' ἓνα κοινὸ ἀντικειμενικὸ σκοπὸ. Πιὸ συγκεκριμένα: ἄδικοι θὰ εἶναι οἱ κόποι πού θὰ καταβάλωμε γιὰ τὴν διόρθωσιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας πραγμάτων, ἐὰν παραπαίωμε στὸν ἠθικόν, τὸν οἰκονομικόν ἢ πολιτικόν κλπ. τομέαν, ἐὰν δὲν λαμβάνωνται δηλαδὴ ἐκ παραλλήλου καὶ τὰ κατάλληλα μέτρα γιὰ τὴν βελτίωσιν τοῦ βιοτικοῦ ἐπιπέδου τῶν ἐργαζομένων, γιὰ τὴν ἐντατικὴν ἐκμετάλλευσιν τῶν πλουτοπαραγωγικῶν δυνατοτήτων τῆς χώρας μας καὶ τὴν ἀξιοποίησιν τους γιὰ τὸ συνολικὸ καλόν, γιὰ τὴν διαφώτισιν τοῦ Ἑλληνικοῦ λαοῦ πάνω σὲ καίρια καὶ ζωτικὰ προβλήματα υγείας, καθαριότητος καὶ ἀποδοτικωτέρων τρόπων καλλιέργειας, γενικὰ τῆς ἐργασίας καὶ τῆς ψυχολογίας, γιὰ τὴν ἐκλέπτυσιν τῶν ἠθῶν μας, γιὰ τὴν ἠθικοθρησκευτικὴν μας διαπαιδαγώγησιν κλπ.

Γιατί πῶς ἦταν δυνατό π.χ. νὰ ἐφαρμοσθῇ ὁ ἄλλωστε ὠραῖος νόμος τῆς ὑποχρεωτικῆς σχολικῆς φοιτήσεως στὴ χώρα μας, νόμος πού ψηφίσθηκε ἤδη ἀπὸ τὸ 1834 καὶ νὰ μὴν παραμείνῃ γράμμα νεκρὸ, ὥστε στὰ 1928 στὴν τότε ἀπογραφὴ, ὁ ἀναλφαριθμητισμὸς νὰ φθάνῃ τὰ 48% τοῦ πληθυσμοῦ καὶ σήμερα νὰ κυμαίνεται στὰ 22% σύμφωνα μὲ τὰ ἐπίσημα στοιχεία;

Ὁ κυριώτερος λόγος φυσικὰ ἦταν, μετὰ τίς συνεχεῖς πολιτικὰς ἀνωμαλίαις καὶ ἀναστατώσεις στὴ χώρα μας, ὅτι ὁ τόσο γλίσχρα ἀμειβόμενος οἰκογενειάρχης ὄχι μόνον δὲν μπορούσε νὰ μορφώσῃ τὰ παιδιὰ του, ἀλλὰ καὶ χρειάζοταν τὰ παιδιὰ του νὰ τὸν βοηθήσουν στὴν ἀντιμετώπισιν ἀμέσων καὶ ἐπιτακτικῶν ἀναγκῶν τῆς οἰκογενείας του, γιὰ ν' ἀναφέρωμε ἓνα· δυό, τὰ πιὸ κτυπητὰ αἷτια, στὰ ὁποῖα ὀφείλεται ὁ ἀναλφαριθμητισμὸς στὴ χώρα μας.

Ἐφ' ὅσον λοιπὸν δὲν ἐπιτυγχάνεται ἡ ἰσορροπία μετὰ τῶν διαφόρων κοινωνικῶν δυνάμεων, πού ἀναφέραμε παραπάνω καὶ πού ἀσπρτίζουν ἓνα ἐθνικὸ σύνολο, ὁλόκληρον τὸ κοινωνικὸ οἰκοδόμημα κλονίζεται, μὲ ἄλλα λόγια, χάνει τὴν ἰσορροπία του καὶ ἐπομένως καὶ ἡ ἐκπαίδευσις τῆς χώρας αὐτῆς χωλαίνει.

Ἡ Παιδεία εἶναι λοιπὸν φαινόμενο πολὺπλοκῆς συνθετικῆς ὕφης καὶ

μορφής, τόσο από άποψι χρόνου και βάθους, όσο και άποψι έκτάσεως και επιφάνειας. Μαζί δὲ μὲ τὸν πολιτισμὸ ἐν γένει μιᾶς χώρας ἀποτελοῦν τὶς δύο πλευρὲς τοῦ ἴδιου νοήματος.

Ἐπομένως τὸ βάρος ὀφείλομε νὰ τὸ θέσωμε, στὴν ἐναρμόνισι καὶ συντονισμό ὄλων τῶν προσπαθειῶν μας: καὶ στὴν ἐπίδρασι ἐκ τοῦ παρελθόντος, καὶ στὶς ἀνάγκες τοῦ παρόντος καὶ στὶς μελλοντικὲς ἐπιδιώξεις μας καὶ ὅχι σὲ μιὰ πλευρὰ μονάχα, ὅσο σημαντικὴ κι ἂν εἴναι. Ἔτσι ἀποφεύγομε τὶς μονομέρειες. Ἔτσι προχωρεῖ ὁ πολιτισμὸς ἐνὸς ἔθνους.

Ὁ Νεοελληνικὸς Πολιτισμὸς δὲν εἶναι βέβαια μόνο ἡ ἐπίδρασις ἀπὸ τὴν ἔνδοξο Ἀρχαία μας Ἱστορίαν, ποὺ εἶναι τὸ καμάρι καὶ ἡ ὑπερηφάνειά μας. Νεοελληνικὸς Πολιτισμὸς δὲν εἶναι ἀκόμη μόνο ἡ Ὁρθοδοξία, στὴν ὁποία τόσα καὶ τόσα χρεωστοῦμε γιὰ τὴ διάσωσι τοῦ ἔθνους μας. Νεοελληνικὸς Πολιτισμὸς δὲν μπορεῖ νὰ εἴναι ἡ φροντίδα μας μονάχα γιὰ τὴν ἀντιμετώπισι βιοτικῶν ἀναγκῶν μας. Ἀλλὰ Νεοελληνικὸς Πολιτισμὸς εἶναι ἡ ἐπίδρασις καὶ συμβολὴ ὄλων αὐτῶν τῶν παραγόντων καὶ μάλιστα, ὅπως εἶπαμε, ὁ συντονισμὸς τους σ' ἓνα ἐναρμονισμένο σύνολο, ποὺ ν' ἀγκαλιάζῃ ὁλόκληρη τὴ Νεοελληνικὴ ὕλική καὶ πνευματικὴ πραγματικότητα στὰ κύρια τῆς σημεῖα.

Μέσα σὲ τέτοια ἰσορροπημένα πλαίσια μπορεῖ τότε καὶ ἡ Παιδεία ἐνὸς λαοῦ νὰ ὀρθοποδήσῃ καὶ μὲ τὴ σειρά τῆς νὰ συμβάλῃ στὴν περαιτέρω προώθησι τοῦ πολιτισμοῦ τῆς χώρας αὐτῆς γενικὰ καὶ ν' ἀντιμετώπισῃ φλέγοντα καὶ ἐπιτακτικὰ προβλήματα τῆς ἐκπαιδεύσεως σὰν κι' αὐτά:

Φλέγοντα καὶ ἐπιτακτικὰ ἐκπαιδευτικὰ μας προβλήματα:

1) Ἡ βαθμιαία γενίκευσις τῶν νηπιαγωγείων μὲ τὸν τριπλὸ σκοπὸ τους: νὰ δώσουν ὑγείαν, χαρὰ καὶ κοινωνικότητα στὸ μικρὸ παιδί.

2) Ἡ τόνωσις καὶ ὁλοκλήρωσις τῆς Λαϊκῆς μας Παιδείας—χρονικὴ ἐπέκτασις καὶ πρακτικὴ στροφὴ στὴν ἄμεση ἐπαφὴ μὲ τὴν γύρω πραγματικότητα.

3) Ἡ πρακτικὴ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευσις—πάντοτε σὲ συνάρτησι μὲ τὴ γενικὴ μόρφωσι.

4) Λαϊκὰ Πανεπιστήμια καὶ Κέντρα Μορφωτικὰ τοῦ λαοῦ—νὰ ὀργανωθοῦν παράλληλα μὲ τὴν συνήθη ἐκπαίδευσι.

5) Ἡ ὀρθὴ ἐπιλογὴ καὶ κατανομή τῶν μαθητῶν τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως—τὸ πρόβλημα τοῦ σχολικοῦ καὶ ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ.

6) Ἡ ἐναρμόνισις κλασσικῆς καὶ πρακτικῆς μορφώσεως καὶ ἡ εὐρεῖα διαφοροποιήσις τῆς βαθμίδος αὐτῆς τῆς ἐκπαιδεύσεως σύμφωνα μὲ τὶς ἀνάγκες μας καὶ τὸν πολιτισμὸ μας.

7) Τὸ γλωσσικὸ ζήτημα—πρόβλημα θεμελιώδες γιὰ τὴν πρόοδό μας.

8) Οἱ ξένες γλώσσες καὶ τὰ ξένα σχολεῖα—Ἀνάγκη ἐθνικὴ—Τρόπος ὀρθῆς λειτουργίας τῶν ξένων σχολῶν.

9) Τὰ κατάλληλα βιβλία—Σχολικὰ—πρωτότυπες μελέτες—Μεταφράσεις. Ἰδρυσις βιβλιοθηκῶν καὶ ἡ συγχρονισμένη λειτουργία τους.

10) Ἡ κατάρτισις τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ ὄλων τῶν βαθμίδων—ἡ γενικὴ καὶ εἰδικὴ μόρφωσις του, ἡ παιδαγωγικὴ του κατάρτισις καὶ ἡ μετεκπαίδευσίς του.

11) Ἡ εἰδικὴ κατάρτισις τῶν διευθυντῶν τῶν σχολείων—Ἀπαραίτητη.

12) » » » » ἐπιθεωρητῶν » »—Σκόπιμος.

13) » » » » ἐκπαιδευτικῶν συμβούλων—Ἀναγκαῖα.

14) Τὸ πρόβλημα τῶν φροντιστηρίων τῆς ἐλληνικῆς αὐτῆς εἰδικότη-

τος—καὶ τὸ χάσμα μεταξὺ Μέσης καὶ Ἀνωτάτης Ἐκπαιδεύσεως.

15) Ἡ ἐπιμόρφωσις τῶν Ἑνηλίκων (ἐκτὸς τῆς καταπολεμήσεως τοῦ ἀναλφαριθμητισμοῦ), ἡ σημασία τῆς καὶ ἡ συμβολὴ τῶν Ἀνωτάτων Σχολῶν στὸ ζήτημα αὐτό.

16) Οἱ μεταπτυχιακὲς σπουδὲς—ἐπιτακτικὴ ἀνάγκη σήμερα ἰδιαιτέρως.

17) Ἡ συστηματικὴ παρακολούθησις καὶ φροντίδα γιὰ τὰ ἀνώμαλα, τὰ ἀνάπηρα καὶ τὰ καθυστερημένα παιδιά. Τὸ πρόβλημα τῶν βραδυκίνητων καὶ τῶν εὐφυστάτων παιδιῶν.

18) Ἡ ἀξιολογικὴ διαφοροποίησις τῶν φοιτητῶν καὶ τρόπος καταρτίσεως ἐπιστημονικῶν στελεχῶν.

19) Τὸ διδακτηριακὸ μας πρόβλημα καὶ ἡ Σχολικὴ Ἀρχιτεκτονικὴ.

20) Προβλήματα εἰδικὰ γιὰ τὴ μόρφωσι τῆς Ἑλληνίδος—τὸ μισὸ τοῦ πληθυσμοῦ μας.

21) Ἡ μετεκπαίδευσις τῶν δημοσίων ὑπαλλήλων—Δημόσιοι ὑπάλληλοι, ἡ σπονδυλικὴ στήλη τῆς πολιτείας.

22) Ὁ συγχρονισμὸς τοῦ Ἀναλυτικοῦ προγράμματος τῶν διαφόρων βαθμίδων καὶ ἡ βαθμιαία ἀναπροσαρμογὴ του μὲ βάσι τὴν πείρα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ.

23) Ἡ ἀναδιοργάνωσις τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας—τόνωσις του, ἐκ-συγχρονισμὸς καὶ πλουτισμὸς του, κ.λ.π.

Ἀνακεφαλαιώνοντας μὲ τρόπο περιληπτικὸ τὰ βασικώτερα σημεῖα τῆς σημερινῆς μελέτης μας ἐπισημαίνομε:

Πρῶτον, ὅτι ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ εἶναι μιὰ πλευρὰ ἰδιαίτερη τῆς Παιδείας ποὺ συνδυάζει, στὸν ὀργανωτικὸ—διοικητικὸ τομέα, τὴν ἐπιστημονικὴ καὶ παιδαγωγικὴ θεωρίαν μὲ τὴν διδακτικὴ πρᾶξι καὶ συντονίζει κάθε ἀνυψωτικὴ τάσι καὶ ἐκδήλωσι ποὺ ὑπάρχει στὶς διάφορες κοινωνικὲς δυνάμεις γιὰ τὸ μορφωτικὸ ἀνέβασμα καὶ μέστωμα ἐνὸς λαοῦ.

Δεύτερο, ὅταν οἱ φορεῖς τῆς Ἐκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς εἶναι ἄνθρωποι προικισμένοι μὲ διοικητικὸ ταλέντο καὶ μὲ τὴν ἱκανότητα νὰ ἐναρμονίσουν ἀνώτερη γενικὴ μόρφωσι μὲ τὴν ἐπὶ μέρους εἰδίκευσι, τὰ δεδομένα τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης μὲ τὰ ἰδανικὰ καὶ τὶς ἐπιτακτικὲς ἀνάγκες μιᾶς χώρας καὶ ἀποτελοῦν μιὰ εἰδικὴ τρίτη κατηγορίαν στὴν τάξι τῶν ἐκπαιδευτικῶν, κατηγορίαν ἐνδιάμεση μεταξὺ τοῦ ἐπιστήμονος παιδαγωγοῦ καὶ τοῦ «πρακτικοῦ» ἀσχολουμένου ἐκπαιδευτικοῦ στὸ διδάσκειν. Οὗτοι καταρτίζονται εἰδικὰ γιὰ τὴν ἐπιτυχὴ ἐκπλήρωσι αὐτοῦ τοῦ μεγάλου τῶν προορισμοῦ.

Τρίτον, ὅτι οἱ ἀρχές, πάνω στὶς ὁποῖες ὀφείλει νὰ στηρίζεται ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Πολιτικὴ, γιὰ ν' ἀποδώσῃ καλοὺς καρπούς, εἶναι:

1. Νὰ λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν ἡ ἀνυψωτικὴ καὶ μορφωτικὴ δυναμικότης ὄλων τῶν κοινωνικῶν παραγόντων—ἀρχὴ κοινωνιολογικὴ.

2. Νὰ εἶναι ἐξωκομματικὴ, ὑπερκομματικὴ—ἀρχὴ ἐθνικὴ—ποὺ νὰ βασίζεται στὴν ἀντικειμενικότητα, ποὺ εἶναι ὁ μόνος τρόπος γιὰ τὴν ἐξεύρεσι τῆς ἐπιστημονικῆς ἀληθείας.

3. Νὰ καταβάλλεται προσπάθεια, ὥστε νὰ ἐναρμονίζεται τὸ παρελθὸν μὲ τὸ παρόν, γιὰτὶ ἔτσι μονάχα προετοιμάζομε κατὰ τρόπον ἀσφαλῆ καὶ βέβαιο ἓνα καλλίτερο μέλλον γιὰ τὴ φυλὴ μας—ἀρχὴ μὲ ἄλλα λόγια συνθετικὴ.

4. Γιὰ κάθε μέτρο ποὺ θὰ λάβωμε γιὰ τὴ βελτίωσι τῆς ἐκπαιδεύσεώς μας, νὰ ἔχωμε πάντοτε ὑπ' ὄψιν τὸν ἀντίκτυπο ποὺ θὰ ἔχῃ ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ μέτρου αὐτοῦ σὲ ὁλόκληρο τὸ ἐκπαιδευτικὸ μας σύστημα, γιὰτὶ ἡ ἐκπαί-

δουσι εἶναι ἓνα πολὺ εὐαίσθητο φυτό. Νὰ ἔχουμε δηλαδή ὑπ' ὄψιν μας τὴν ἀρχὴ τῆς ὁλότητος καί :

5. Νὰ μὴ ξεχνοῦμε ὅτι ἡ ἐφαρμογὴ ἑνὸς ἐκπαιδευτικοῦ μέτρου, ὅσον· δὴποτε ἀναγκαίου, δὲν θὰ ἐπιτύχη, ἐφ' ὅσον δὲν θὰ λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν ὁλόκληρη ἡ ἐκάστοτε ὑπάρχουσα πραγματικότης (οἰκονομική, πολιτική, ἡθικο· θρησκευτική κλπ.) σὲ μιὰ χώρα καί ἔτσι τὸ ἓνα δένδρον νὰ μὴ μᾶς ἐμποδίζει ἀπὸ τοῦ ν' ἀπολαύσωμε τὴν ὥραία θέα τοῦ δάσους. Ἀρχή, μὲ ἄλλα λόγια, τῆς ἰσορροπίας.

Οἱ πέντε αὐτὲς ἀρχές, ἀπὸ τίς ὁποῖες ὀφείλουν νὰ διέπωνται οἱ ἐπὶ κεφαλῆς τῆς Ἑκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς μιᾶς χώρας, ἀνάγονται στὴν τελευταία τους ἀνάλυσι στὴν ἐπιστήμη, τὴν ἀντικειμενικότητα καί τὴν ἀνωτερότητα τῶν προθέσεων καί τῶν σκοπῶν τῶν ἰθυνόντων.

Ὅταν πνεῦμα ἐπιστημονικό, δηλαδή ἀντικειμενικό, πού βρίσκεται πιὸ κοντὰ ὁπωσδήποτε στὴν ἀλήθεια (ὅσο μπορεῖ βέβαια νὰ τὴν πλησιάσῃ ὁ ἄνθρωπος), ὅταν πνεῦμα, λέγω, ἐπιστημονικό, πού νὰ συνοδεύεται μὲ ἀντικειμενικότητα ὡς πρὸς τίς προθέσεις καί τοὺς σκοποὺς μας, χαρακτηρίζῃ τίς ἐνέργειες καί πράξεις μας, τόσο στὴν ἰδιωτική, ὅσο καί τὴν κοινωνική ζωὴ μας, τότε τὸ Ἔθνος ἐκεῖνο, τότε ὁ Λαὸς ἐκεῖνος στηρίζει πραγματικά τὸ μέλλον του πάνω σ' ἓνα γερὸ καί ἀκλόνητο βράχο καί τότε γίνετο σεβαστὸ στοὺς φίλους καί ὑπολογισμοὺς τοὺς ἐχθροὺς του.

Θ. Χαραλαμπίδης

ΨΥΧΟΠΑΘΟΛΟΓΙΚΑΙ ΕΜΦΑΝΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Κανονικὴν ἐξέλιξιν τοῦ σωματικοῦ καί ψυχικοῦ κόσμου τοῦ παιδιοῦ λέγοντες, ἐννοοῦμεν τὴν ἀπὸ σταδίου εἰς στάδιον ἀνάπτυξιν τοῦ ἀνθρώπου.

Κύριον γνώρισμα τῆς ὁμαλῆς αὐτῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ ἀποτελεῖ καί ἡ κανονικὴ γλωσσικὴ ἀνάπτυξις του, ἡ ὁποία ἀρχίζει ἀπὸ τῆς γεννήσεώς του καί βαίνει πρὸς τὸ τελειοῦσθαι μετὰ παρέλευσιν ἀρκετῶν ἐτῶν.

Παράγοντες τῆς γλωσσικῆς του ἐξελίξεως εἶναι : ἡ κληρονομικότης, ἡ ὁμαλὴ πνευματικὴ του ἐμφάνισις, ἡ ὕγιης ἀκουστικὴ του κατάστασις, ἰδίᾳ δὲ ἡ ἀπουσία νευρολογικῶν διαταραχῶν καί σοβαρῶν συγκινητικῶν διεγέρσεων. Εἶναι γεγνησὶ ὅτι ἡ ὁμαλὴ γλωσσικὴ ἐξέλιξις τοῦ παιδιοῦ συντελεῖ τὰ μέγιστα ὥστε ὁ ἄνθρωπος νὰ διέρχεται ἡρέμως τὴν ζωὴν του καί νὰ προσαρμόζεται εὐκολώτερον εἰς τὸ σχολικόν, οἰκογενειακόν καί κοινωνικόν του περιβάλλον.

Ἐνίοτε, κατὰ τὴν προσχολικὴν περίοδον τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ, ἐμφανίζονται διαταραχαὶ τοῦ λόγου, μὲ διάφορα αἷτια, αἱ ὁποῖαι τὰ μέγιστα συντελοῦν εἰς τὴν μὴ κανονικὴν ἐξέλιξιν τῆς γλωσσικῆς ἱκανότητος τοῦ μαθητοῦ.

Αἱ παθολογικαὶ αὐταὶ ἐμφάνεισις τοῦ παιδικοῦ λόγου¹, δύνανται νὰ διαιρεθοῦν εἰς δύο βασικάς κατηγορίας :

1. Κωνσταντινίδη Κ. : Μαθήματα Ψυχιατρικῆς. Ἀθῆναι 1946, σελ. 264 κ.έ.
Μαρούδα Ι. : Οἱ διαταραχαὶ τῆς λαλιᾶς. Περιοδ. «Παιδεία», Τόμ. Ε', σελ. 182 κ.έ., Ἀθῆναι 1951.
Soule M. : La Psychopathologie du jeune enfant «Bulletin de Psychologie», Τεύχ. 223/1964, Παρίσι.
Σιούτα Ε. : Ἡ ἐξέλιξις τοῦ ψυχικοῦ βίου. Τόμ. Α', σελ. 144 κ.έ.

Διαταραχαὶ ἀφ' ἑνὸς ἀρθρώσεως· ρυθμοῦ καί ἀφ' ἑτέρου ἀνωμαλίας ἀφασιακαί, πού πολλάκις ἔχουν βάσιν αἷτια κυρίως κληρονομικά.

Δυσαρθρωτικαὶ ἀνωμαλίας

Ὁ ὁμιλῶν ἄνθρωπος ἐξωτερικεῖ τὸν ἐσωτερικόν του κόσμον καί ἀπευθύνεται πρὸς τὸν συνάνθρωπόν του, ὅποτε ἔχομεν τὴν λεγομένην ἔκφρασιν τοῦ λόγου. Ἡ ἀντίθετος κατάστασις, καθ' ἣν προσλαμβάνει καί νοεῖ τὰ λεγόμενα, ἀποτελεῖ τὴν γνωστὴν ἐργασίαν τῆς προσλήψεως ἢ κατανοήσεως.

Ἐμπόδια ὅθεν εἶναι δυνατόν νὰ παρουσιασθοῦν τόσο κατὰ τὴν ἔκφρασιν, ὅσον κατὰ τὴν πρόσληψιν. Αὐτὰ ἐπιφέρουν τὰς διαφόρους ἀνωμαλίας, ὅποτε καί ἄρθρωσις ἀκριβῆς, τελεία ἐκφώνησις τῶν συλλαβῶν, τῶν λέξεων καί τῶν φράσεων τοῦ προφορικοῦ λόγου δὲν πραγματοποιεῖται.

Δυσαρθρίαν λοιπὸν ὀνομάζομεν τὴν ἀτελεῖ ἐκφώνησιν συλλαβῶν, λέξεων καί φράσεων ἀπὸ τὸ παιδί καί ἡ ὁποία ἐμφανίζεται ὡς περισσότερο ἐκδηλὸς κατὰ τὴν ἐλευθέραν ὁμιλίαν.

Ἡ δυσαρθρωτικὴ αὕτη ἀνωμαλία, πού εἶναι μία πάθησις διαρκῆς εἰς τὸ παιδί, τὸ ὁποῖον ἀρχίζει νὰ ὁμιλῇ, ἔχει τὴν βάσιν τῆς εἰς τὸ ἀκόλουθον αἷτιον : τὴν κακὴν συναρμογὴν τῆς αὐτομάτου πρακτικῆς ἐνεργείας, ἡ ὁποία προκύπτει ἐκ τῆς ἀτελοῦς συνεργίας τῶν μυῶν τῶν φωνητικῶν ὀργάνων συνεπείᾳ παρέσεως, τρόμου, ἀταξίας κλπ., μὲ ἀποτέλεσμα τὴν ἀσαφεῖ ἄρθρωσιν, τὴν κακὴν προφορὰν τῶν λέξεων.

Πολλάκις αἱ δυσαρθρωτικαὶ αὐταὶ ἀνωμαλίας δύνανται νὰ ἔχουν αἷτια φυσικά, ὡς π.χ. φυσικά ἐλαττώματα τῆς ἀκοῆς, ἀδράνεια τῆς γλωσσικῆς ἀκμῆς, ὅποτε ἐμφανίζεται τὸ λεγόμενον ζητάκισμα, μία ἀνεπάρκεια ὡς πρὸς τὴν προφορὰν τῶν φωνηέντων ἢ συμφώνων, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ ἔχωμεν φωνὴν ὑπορρινίζουσαν, βραχνὴν κ.ἄ., μία πλαγία ἐκροὴ ἀέρος, μὲ συνέπειαν τὸ λεγόμενον κικκάβισμα ἢ τὸν πλάγιον σιγματισμόν, ἀφοῦ ἡ εἰσπνοὴ καί ἐκπνοὴ τελοῦνται σπασμωδικῶς καί διακόπτονται ἐπ' ὀλίγον. Ὅχι μόνον φυσικά ἐλαττώματα ὡς ἀποτέλεσμα δυσαρθρωτικῆς ἀνωμαλίας, ἀλλὰ καί νευρολογικὰ τοιαῦτα, ὡς π.χ. παραλυσίαι χειλέων, γλώσσης κ.ἄ.

Γενικῶς αἱ ἀνωμαλίας αὐταὶ παρουσιάζονται λίαν ἐνωρὶς κατὰ τὴν προσχολικὴν περίοδον τῆς ἡλικίας τοῦ παιδιοῦ. Χρειάζεται ὅθεν καλὴ διάγνωσις τοῦ εἶδους τῆς παθήσεως, ὥστε ἀμέσως νὰ ἀρχίσῃ ἡ κατάλληλος ἀγωγή καί θεραπεία².

Εἶναι φανερόν ὅτι τόσο τὰ φυσικά, ὅσον καί τὰ νευρολογικὰ αὐτὰ αἷτια, τὰ μέγιστα ἐμποδίζουν τὴν καλὴν ἐκτέλεσιν τῶν φωνημάτων.

Εἰς λόγος ἐπὶ πλέον ἐπιβάλλει τὴν ἔγκαιρον ἐξάλειψιν τῶν ἐνοχλητικῶν αὐτῶν καταστάσεων, ἢ προσεχῆς εἴσοδος τοῦ παιδιοῦ εἰς τὸ δημοτικὸν σχολεῖον. Ἡ νέα του ζωὴ, ἡ σχολικὴ, ἔχει ἀπαιτήσεις, χρειάζεται ἐντατικὴν παιδικὴν συμβολὴν μὲ ἀκριβῆ ἀποτελέσματα, χωρὶς δυσλεξίας ἢ δυσορθογραφίας.

Διαταραχαὶ γλωσσικοῦ ρυθμοῦ

Ἐκτὸς τῶν ἀνωμαλιῶν ἀρθρώσεως, ὡς ἐν ἀρχῇ εἶδομεν, ἔχομεν καί τὰς γλωσσικὰς διαταραχὰς ρυθμοῦ, αἱ ὁποῖαι εἶναι ὁ τραυλισμὸς καί ὁ ψευδισμὸς.

2. Παπαγεωργίου Γ. : Ἐξελικτικαὶ δυσλεξίαι «Σχολικὴ Ὑγιεινὴ», Τεύχ. 174/1950. (Ὅπου ὑποδεικνύονται οἱ τρόποι διορθώσεως τῶν δυσλεξιῶν).

Τραυλισμός και ψευδισμός γενικώς είναι γλωσσικοί διαταραχαι ρυθμοῦ, είναι παθογενεῖς καταστάσεις και ἔχουν σχέσιν με τὴν κληρονομικότητα τοῦ ἀτόμου, με τὴν κινητήριον ἀτονίαν, με τὴν μίμησιν, με τὴν νοητικὴν ἐν γένει καθυστέρησιν, με τὰς συγκινησιακὰς διαταραχὰς ὑπερευαίσθητων παιδιῶν κ.ἄ.

Τραυλισμός ἰδίᾳ, εἶναι ἡ παρουσιαζομένη δυσχέρεια προφορᾶς τῶν συμφώνων τῶν λέξεων και ἰδίᾳ τοῦ ρ, ὡς ἐπίσης τὸ σταμάτημα ἢ ὁ ἐπὶ μιᾶς συλλαβῆς δισταγμός, ὁ ὁποῖος συνεπάγεται τὴν ἀκαθόριστον ἐκφώνησιν τῆς συλλαβῆς, τὴν ἐπανάληψιν αὐτῆς ἢ και περισσοτέρων προηγούμενων.

Ἡ πάθησις αὕτη ἀποτελεῖ κυρίως λειτουργικὴν νεύρωσιν τῶν ὀργάνων τοῦ λόγου και ἐμφανίζεται ἀπὸ τῆς παιδικῆς ἡλικίας, ἄλλως τε ψυχικαὶ και ἀναπνευστικαὶ διαταραχαὶ δύνανται νὰ συνοδεύσουν τὴν τραυλότητα. "Ἀς ἔχῃ λοιπὸν ὑπ' ὄψει τοῦ ὁ διδάσκαλος, ὅτι παιδιὰ νευροπαθεῖ και εὐαίσθητα εἶναι περισσότερο ἐπιρρεπῆ εἰς τὸν τραυλισμὸν" ἢ τὰ ὁμαλά.

Δύναται νὰ ὑποστηριχθῇ ὅτι ἡ τραυλότης διὰ τὸν μαθητὴν εἶναι ἡ σπουδαιότερα τῶν γλωσσικῶν παθήσεων ρυθμοῦ, ἢ ὁποῖα δύναται νὰ προκαλέσῃ τὴν ἰδιαίτεραν προσοχὴν τοῦ διδασκάλου και τῆς οἰκογενείας. Ἐκ τῶς τῶν πολλῶν κακῶν ποῦ γίνεται αἰτία, τὸ τραυλὸ παιδί ἀποβαίνει ὁ στόχος τῶν σκωμμάτων τῶν λοιπῶν παιδιῶν και τὰ ἀποτελέσματα τῆς τοιαύτης καταστάσεως διὰ τὸν ἄρρωστον αὐτὸν μαθητὴν εἶναι γνωστά.

Ἡ τραυλότης, γνῶρισμα πολλὰκις τῶν ἀνωμάτων ἀτόμων, ἔχει τὴν αἰτίαν τῆς εἰς τὸ νευρικὸν σύστημα.

Εἶναι πάθησις διαλείπουσα και ἐξαφανίζεται τελείως ὅταν τὸ παιδί τραγουδῇ.

Ὁ τραυλισμός δύναται νὰ θεραπευθῇ διὰ τῆς ὀρθοφωνικῆς ἀγωγῆς και τῆς ἱατροπαιδαγωγικῆς συμβολῆς³. Ὁμως ἡ πάθησις αὕτη παρουσιάζει μεγάλας δυσκολίας διὰ τὴν θεραπείαν τῆς, διότι προϋποθέτει εὐπειθειαν και ὑπομονήν, τήρησιν τῶν σχετικῶν ὁδηγιῶν με μεθοδικὴν ἐργασίαν τοῦ ἐιδικοῦ θεραπευτοῦ. Ἐὰν ὅμως ὁ καθοδηγῶν τὴν θεραπείαν εὐκόλως δύναται νὰ εὐρεθῇ διὰ νὰ ἐφαρμόσῃ τὴν λεγομένην μικτὴν του θεραπείαν (ψυχοθεραπεία, ἀναπνευστικαὶ ἀσκήσεις και κινήσεις προφορικῆς ἐξελέξεως), εἶναι τόσο δύσκολον νὰ ἐπιτευχθοῦν πάντα τὰ ἀνωτέρω, λόγω τῆς μικρᾶς ἡλικίας τοῦ θεραπευομένου ὑποκειμένου.

Σπουδαῖον μέρος τῶν γλωσσικῶν διαταραχῶν ρυθμοῦ κατέχεται ὑπὸ τοῦ ψευδισμοῦ, ὁ ὁποῖος και σχετίζεται με τὴν τραυλότητα.

Ὁ ψευδισμός παρουσιάζεται με τὰ ἀκόλουθα συμπτώματα:

Ὁ μαθητὴς ἀδυνατεῖ νὰ προσφέρῃ μίαν λέξιν ἢ συλλαβὴν ἢ ἀντικαθιστᾷ τὸ ρ με τὸ λ, τὸ β με τὸ φ, τὸ κ με τὸ τ, τὸ θ με τὸ σ. Σπανίως ὁ ψευδισμός δύναται νὰ περιλαμβάνῃ ἐν τῇ μετατροπῇ του και ὁλόκληρον τὸ ἀλφάβητον.

Εἴπομεν ἀνωτέρω ὅτι ὁ ψευδισμός σχετίζεται με τὸν τραυλισμὸν,

3. Στεφάνου Δ.: Σχολεῖα μαθητῶν με διαταραχὰς τοῦ λόγου «Σχολικὴ Ὑγιεινή», Τεύχ. 174/1960, βλ. και

... Michaux L.: Psychiatrie Infantile (1953).

Ombrenade A.: Etudes sur la Dyslexie (1954).

Borel - Maisony: Langage oral et écrit (1960).

Γεωργιάδης Α.: "Ἐρευναι ἐπὶ ψυχολογικῶν ἀνωμαλιῶν... «Δελτίον Ὁμίλου Παιδαγωγικῶν Ἐρευνῶν Κύπρου». Τεύχ. 4/1963, Κύπρος.

4. Ντράπκιν Μπ.: Τὸ τραυλισμα. Περιοδ. «Σχολεῖο και Οἰκογένεια». Τεύχ. 13 - 14, Ἰαν. - Φεβρ. 1964, Ἀθήναι.

ἀφοῦ κατὰ τὸ πρῶτον συμφωνόν τι ἢ προφέρεται κακῶς ἢ παραλείπεται ἢ ἀντικαθίσταται ὑπὸ ἄλλου. Οὕτω και ὁ ψευδισμός εἶναι και αὐτὸς διαταραχὴ τῆς ὀρθώσεως.

Ἀναλύοντες τὸ φαινόμενον τοῦ ψευδισμοῦ, δυνάμεθα νὰ εὕρωμεν ὡς αἰτίας ἐμφανίσεως του τὴν μικρόνοιαν, τὰς ψυχικὰς ἀνωμαλίας, τὴν κακὴν διάπλασιν τῶν φωνητικῶν ὀργάνων, τὸν ἐγωκεντρισμὸν τοῦ παιδιοῦ κ.ἄ.

Δεκτὸν ὅμως γίνεται ἀπ' ὅλους, ὅτι ὁ ψευδισμός ἀπὸ ἀπόψεως ἀποτελεσμάτων και σπουδαιότητος, δύναται νὰ παραχωρήσῃ τὴν θέσιν του εἰς τὴν τραυλότητα.

Ἡ θεραπευτικὴ ἀγωγή και εἰς τὴν περίπτωσιν τοῦ ψευδισμοῦ ἐπιδιώκεται ἀναλόγως με τὴν αἰτίαν, ἢ ὁποῖα τὸν προκαλεῖ. Καὶ ἡ περίπτωσις τοῦ ψευδισμοῦ χρειάζεται ἐπιμονήν, ὑπομονήν και καλὴν παιδικὴν ἀγωγήν.

Ἀφασιακαὶ παιδικαὶ καταστάσεις

Μέχρι τοῦδε ἐξετέθησαν αἱ δυσσθρῖαι και αἱ γλωσσικαὶ διαταραχαὶ ρυθμοῦ. Ὑπολείπονται αἱ λεγόμεναι ἀφασιακαὶ καταστάσεις, ποῦ εἶναι γλωσσικαὶ ἀνωμαλίες, με χαρακτηριστικὸν κύριον τὴν ἀπώλειαν τῆς ἱκανότητος τοῦ ὁμιλεῖν, ἢ ὁποῖα ὀφείλεται εἰς τὴν καταστροφὴν τῶν εἰδικῶν ἐκείνων κέντρων τοῦ ἐγκεφάλου, τὰ ὁποῖα διέπουν τὸς τὴν ὁμιλίαν, ὅσον και τὴν κατανόησιν τῆς γλώσσης. Ἀναλόγως τοῦ προσβληθέντος κέντρου, και τὴν κατανόησιν τῆς γλώσσης. Ἐχομεν και ἀνόλογον εἶδος ἀφασίας, τὴν κινητικὴν και τὴν αἰσθητικὴν. Γεγονὸς εἶναι ὅτι ἡ ἀφασία συνδέεται τὰ μέγιστα με κληρονομικὰς ἐπιβαρύνσεις.

Ἡ κινητικὴ ἢ ἀρθρωτικὴ ἀφασία εἶναι κύριον εἶδος τῶν ἀφασιῶν, κατὰ τὰς ὁποίας τὸ παιδί δύναται μὲν και νὰ ἀκούσῃ και νὰ ἐννοήσῃ, ἀφοῦ ἡ ἐκτέλεσις ἢ ἀκριβὴς λεκτικῶν διαταγῶν φανερώνει πλήρη πνευματικὴν, γνωστικὴν και αἰσθητήριον ἱκανότητα, ἀδυνατεῖ ὅμως νὰ ὁμιλήσῃ. Εἰς τὴν κινητικὴν αὕτην ἀφασίαν σημειοῦται ἀπώλεια τῆς ἱκανότητος τοῦ προσαρμόζειν τὴν λέξιν πρὸς τὴν πραγματικὴν ἐννοιαν αὐτῆς. Τί λοιπὸν στερεῖται τὸ ἄτομον αὐτὸ και ἀδυνατεῖ νὰ ὁμιλήσῃ;

Ἐχει ἀποδειχθῇ ὅτι ἐν τῇ προκειμένῃ περιπτώσει οὐδεμία νευρολογικὴ διαταραχὴ ὑπάρχει, ἀπλῶς και μόνον κατὰ τὴν ἀφασίαν ἐξαλείφονται αἱ ἀρθρωτικαὶ κινητικαὶ εἰκόνες τῶν λέξεων και ὁ πάσχων ἀδυνατεῖ νὰ προσφέρῃ ὀρισμένας λέξεις και κυρίως ξενικάς.

Ὁ ψυχισμός μαρτυρεῖ περὶ μιᾶς καθυστέρησεως διὰ τὴν λήψιν τῶν ἀφηρημένων ἐννοιῶν.

Ὑπάρχει πάντοτε μία καθυστέρησις παθολογικὴ αὐτῆς τῆς ἰδιαίτερας καταστάσεως τῆς κατωτέρω.

Διὰ τὴν πειραματικὴν ἐρευναν τῶν ἀναφερθεισῶν ἐλλείψεων τοῦ παιδιοῦ, αὐτὸ τοποθετεῖται ἐμπροσθεν πολλὰπλῶν ἀντικειμένων, τὰ ὁποῖα κατονομάζονται ὑπὸ ἐτέρου προσώπου και τὸ ἐξεταζόμενον ὑποκείμενον δύναται ἐπὶ τῷ ἀκούσματι ἑνὸς ἐκάστου πράγματος νὰ τὸ ἐγγίσῃ, νὰ τὸ μετακινήσῃ, δὲν δύναται ὅμως οὔτε νὰ τὸ ὀνομάσῃ, οὔτε νὰ ἐπαναλάβῃ. Οὕτως ἐξάγεται ὅτι αἱ προσπάθειαι γνώσεως ἀντικειμένων και ἀναγνώρισεως λεκτικῶν φθόγγων εἶναι κανονικαί. Ἡ κινητικὴ ἢ ἀρθρωτικὴ ἀφασία εἰς τὰς περισσοτέρας τῶν περιπτώσεων εἶναι μερική, σπανιώτερον ὅλική και βαίνει πρὸς ἴασιν εἰς τὴν ἡλικίαν, ὅπου τὸ παιδί φθάνει εἰς τὰ ὅρια τῆς ἥβης ἢ και ἀρκετὰ προγενέστερον.

Ἄλλο εἶδος ἀφασίας εἶναι ἡ τοῦ Βερνίκε ἢ ὅπως καλεῖται και λεξικὴ κώφωσις. Κατ' αὐτὴν ὑπάρχει ἡ δύναμις τῆς εὐκολίας τῆς γενικῆς κινή-

σεως τών ὀργάνων τοῦ λόγου μὲ ἐπιδεξιότητα ἀκουστικὴν, πνευματικὴν, ἔχομεν δηλαδὴ ἀπώλειαν μόνον τῆς ἰκανότητος τῆς κατανοήσεως τῆς ἐννοίας ἄλλων ἤχων π.χ. μουσικῆς. Ὅμως ὁ οὐθόρμητος λόγος ἀντικαθίσταται ἀπὸ μίαν στοιχειώδη ὁμιλίαν μὲ νεολογισμούς, ἀκατάληπτον, ἰδιόμορφον καὶ ἱεριογλωσσικὴν, ὅπου ὁ ἐπαναλαμβανόμενος λόγος δὲν λέγει, δὲν σημαίνει τίποτε, εἶναι οὐδὲν ἢ πολὺ περιωρισμένης ἐννοίας, ὁ πᾶσχων δὲ ἀδυνατεῖ εἰς ὅλας τὰς περιπτώσεις νὰ χρησιμοποιήσῃ νέας λέξεις. Ἡ ὅλη του κατάστασις παρουσιάζει τὴν ἐνδειξιν «λεξικὴ κωφότης». Πρόκειται ἰδιαίτερος συχνότατα περὶ μιᾶς ἀδυναμίας ὡς πρὸς τὴν γνῶσιν τῶν γλωσσικῶν συμβόλων, μιᾶς ἀσυμβολίας, περισσότερον ὕλικῆς ὅσον ἀφορᾷ τοὺς θορύβους, τοὺς ἤχους καὶ τοὺς ρυθμούς. Εἶναι ἐπίσης περιπτώσεις ὅπου ὁ ἀσθενὴς μεταχειρίζεται λέξεις μὲ τὴν ἀντίθετον αὐτῶν ἐννοίαν ἢ διάφορον σημασίαν καὶ ἐνίοτε λησμονεῖ τὴν κυρίαν ἐννοίαν ἐκάστου τῶν δέκα μερῶν τοῦ λόγου.

Ὅπως ὅλοι αἱ ἀναφερθεῖσαι γλωσσικαὶ ἀνωμαλίες ἀποβαίνουν εἰς βάρος τοῦ παιδιοῦ, τὸ αὐτὸ δυνάμεθα νὰ εἴπωμεν καὶ διὰ τὴν λεξικὴν κωφωσιν. Ὁ πᾶσχων εἶναι δυνατόν νὰ χαρακτηρισθῇ ὡς ἀνίκανος διὰ τὸ σχολεῖν, ὡς πραγματικῶς καθυστερημένος, ἀφοῦ λέγει ἄλλας ἀντὶ ἄλλων λέξεων, ἀφοῦ δὲν δύναται νὰ παρουσιάσῃ μίαν ὠλοκληρωμένην σκέψιν. Εἶναι δυνατόν ἐπίσης νὰ θεωρηθῇ ὅτι εἶναι βαρύνκοος ἢ καὶ ἡμικωφός. Προσεκτικὴ ὅμως ἐξέτασις τῶν δυνατοτήτων, τὰς ὁποίας φέρει, θὰ μᾶς ὁδηγήσουν εἰς τὸ συμπέρασμα ὅτι οὔτε ἀνωμαλίαν διανοητικὴν παρουσιάζει, οὔτε κωφότητα αὐτοῦσίαν.

Διάγνωσις κατάλληλος, ἐν συνδυασμῷ μὲ τὴν μεθοδικὴν ἐπανεκπαίδευσιν ποῦ χρειάζεται ἀρκετὴν ὑπομονήν, θὰ φέρῃ τὴν ἴασιν τοῦ πᾶσχονος. Πάντως τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς ἀφασίας εἶναι σοβαρόν, διότι σημαίνει ἀπώλειαν τῶν κυριωτέρων εἰδῶν συγκεντρώσεως πληροφοριῶν ἐκ τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου εἰς τὸν ἐγκέφαλον.

Ὑπάρχουν καὶ ἄλλα εἶδη σπανιωτέρας ἀφασίας, ὅπως ἡ ἀλεξία ἢ λεξικὴ τύφλωσις, ὅτε ὁ ἀσθενὴς δὲν δύναται νὰ ἀναγνωρίζῃ τὰ σύμβολα τῆς γραφῆς, δι' ὃ καὶ ὀνομάζεται καὶ λεξικὴ τύφλωσις.

Ἡ ἀγραφία ἐπίσης μὲ τὴν ἀδυναμίαν χρησιμοποίησεως τῶν γραπτῶν φθόγγων, στερεῖ τὸν μαθητὴν τῆς ἰκανότητος εἰς τὸ γράφειν, ἐνῶ ἡ ἀκοή καὶ ἡ ὄρασις του εἶναι φυσιολογικά. Πάντως, περιπτώσεις τινές, αἱ ὁποῖαι δὲν εἶναι μακροχρόνιαι, αὐτομάτως θεραπεύονται.

Ἐν κατακλείδι, ἡ ἀφασία εἶναι μία πάθησις τοῦ ἐνάρθρου λόγου, ἡ ὁποία θὰ πρέπει νὰ ἀνησυχῇ τοὺς ἀσχολουμένους μὲ τὴν ἀγωγὴν, μόρφωσιν καὶ ψυχосоσματικὴν ἐξέλιξιν τοῦ τροφίμου.

Ἡ γλωσσικὴ παντὸς εἶδους ἀνωμαλία, εἶναι μία κατάστασις παθολογική, βαρυτέρας ἢ ἡπιωτέρας μορφῆς, ἡ ὁποία πρέπει νὰ ἀποβῇ ἀντικείμενον ἀνησυχίας διὰ τὸν γονέα καὶ ἀργότερον διὰ τὸ σχολεῖον. Ἡ γλῶσσα εἶναι προϋπόθεσις διὰ τὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδιοῦ, τὴν προπαρασκευὴν του διὰ τὴν ζωὴν καὶ τὴν προσαρμογὴν του εἰς αὐτήν. Ἡ γνῶσις ἔστω καὶ στοιχείων τῆς κανονικῆς καὶ μὴ κανονικῆς ἐξελίξεως τῆς, πιστεύομεν ὅτι συμβάλλει εἰς τὸ ἔργον τοῦ διδασκάλου ἐξωσχολικῶς καὶ ἐσωσχολικῶς.

Ἐμ. Ζαμπετάκης

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑΙ ΙΔΕΑΙ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΥ

Α' Βιογραφία: Ὁ Πλούταρχος ἐγεννήθη εἰς τὴν Χαιρώνειαν τῆς Βοιωτίας κατὰ τὸ ἔτος 40 μ.Χ. καὶ ἀπέθανε κατὰ τὸ ἔτος 120 μ.Χ. Ἐσπούδασεν εἰς τὰς Ἀθήνας εἰς τὴν σχολὴν τοῦ Ἀμμωνίου. Πρέπει νὰ θεωρηθῇ ὡς ὁ πρῶτος Νεοπλατωνιστῆς, ἂν καὶ ἐπισήμως ἀναγνωρίζεται ὡς ὁ ἰδρυτὴς τῆς Νεοπλατωνικῆς Σχολῆς ὁ Πλωτῖνος. Ἦτο μέγας ἠθικολόγος. Ἀγαποῦσε τὴν μελέτην καὶ συνέγραψε πολλὰ. Εἶχε σχολὴν ἰδικὴν του εἰς τὴν Χαιρώνειαν, εἰς τὴν ὅποσαν φοιτοῦσαν νέοι ἀπὸ ὅλα τὰ μέρη τῆς Ἑλλάδος. Ἐταξίδευσεν εἰς πολλὰ μέρη τῆς Ἑλλάδος καὶ ἐπεσκέφθη τὴν Ρώμην, τὴν ὅποσαν συνήθιζε ν' ἀποκαλῇ «Ὁμορφήν Πόλιν». Ἐγνώρισεν ἐπίσης τὴν Μικρὰν Ἀσίαν καὶ τὴν Αἴγυπτον.

Β' Ἔργα αὐτοῦ: Τὸ ὅλον συγγραφικὸν ἔργον τοῦ Πλουτάρχου διαιρεῖται εἰς 2 μέρη:

1) Παράλληλοι Βίοι, τὸ πρῶτον ἀποτελεῖται ἀπὸ 50 πραγματείας. Ἐξ αὐτῶν 46 εἶναι κατὰ ζευγῇ. Εἶναι βιογραφίαι μεγάλων Ἑλλήνων καὶ Ρωμαίων ἀνδρῶν, οἱ ὁποῖοι συγκρίνονται μεταξύ των. Τὸ ἔργον αὐτὸ ἔχει μελετηθῇ ἀπὸ πολλοὺς μονάρχας, πολιτικοὺς καὶ στρατιωτικοὺς ἡγέτας, οἱ ὁποῖοι ἀντλοῦσαν παραδείγματα, ἄξια πρὸς μίμῃσιν ἐκ μέρους των. Οἱ παράλληλοι βίοι δὲν ἔχουν μεγάλην ἱστορικὴν ἀξίαν, διότι περιέχουν ἱστορικὰς ἀνακρίβειας. Ἀλλως τε ὁ Πλούταρχος ἔλεγεν ὅτι ἔγραψε βίους καὶ ὄχι ἱστορίαν.

2) Τὰ Ἠθικά, ἀποτελοῦνται ἀπὸ 7 τόμους, οἱ ὁποῖοι περιέχουν 80 πραγματείας. Εἰς αὐτὰς περιέχονται φιλοσοφία, θρησκεία, ἐκπαίδευσις καὶ ἄλλα θέματα τοῦ καθ' ἡμέραν βίου.

Γ' Παιδαγωγικαὶ ἰδέαι τοῦ Πλουτάρχου: Αἱ παιδαγωγικαὶ ἰδέαι τοῦ Πλουτάρχου ὑπάρχουν εἰς ὅλον τὸ ἔργον του καὶ κυρίως τὰ ἠθικά. Συνοπτικῶς τὰς ἔχει συμπεριλάβει εἰς τὴν πραγματείαν του «Περὶ Παίδων Ἀγωγῆς». Εἶναι δὲ αἱ ἑξῆς:

1) Ἡ εὐγονικὴ εἶναι βάσις διὰ τὴν ὀρθὴν ἀγωγὴν τοῦ ἀτόμου καὶ τὸν ἠθικὸν βίον αὐτοῦ.

2) Αἱ μητέρες δὲν πρέπει ν' ἀναθέτουν τὴν ἀνατροφὴν τῶν τέκνων των εἰς τροφούς.

3) Οἱ διδάσκαλοι τῶν παιδίων πρέπει νὰ εἶναι τέλεια παραδείγματα ἠθικοῦ βίου.

4) Σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ ἀρετή. 3 πράγματα θεωρεῖ ἀπαραίτητα διὰ τὴν ἀπόκτησιν τῆς ἀρετῆς, τὴν ὅποσαν πιστεύει ὡς Πλατωνιστῆς διδασκτὴν: α) Φύσιν, β) Λογικὴν, γ) Ἔξιν.

5) Ἀρίστη ἀγωγὴ καὶ ἐπιμεμελημένη ἐκπαίδευσις εἶναι ἀπαραίτηται διὰ κάθε παιδί. Ἡ μόρφωσις διὰ τὸν ἄνθρωπον εἶναι ἓνα πολῦτιμον ἀτομικὸν ἀπόκτημα, τὸ ὁποῖον δὲν δύναται νὰ ἀφαιρέσουν ἢ καταστρέψουν ἐξωτερικοὶ παράγοντες, οὔτε ἀκόμη αὐτὸς ὁ πόλεμος, ὁ ὁποῖος εἶναι μεγάλη καταστροφή.

6) Ἡ σωματικὴ ἀγωγὴ εἶναι μεγίστης σπουδαιότητος. Διὰ τὸν Πλουτάρχον σκοπὸς αὐτῆς εἶναι τὸ εὐεκτικόν καὶ ἡ εὐρυθμία. Δὲν συνιστᾷ τὰ ἀθλητικὰ ἀγωνίσματα, διότι ἰσχυροποιοῦν τὸ σῶμα, ἐνῶ τὸ πνεῦμα παραμένει ἀσθενές.

7) Μεταξὺ τῶν γνώσεων, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀπαραίτητοι διὰ τὴν μόρφωσιν τῶν νέων (γραμματικὴ, ρητορικὴ, φιλοσοφία, ἀριθμητικὴ, μουσικὴ,

γεωμετρία και άστρονομία), ή ρητορική και ή φιλοσοφία άναφέρονται ως σημαντικά είς την πραγματείαν «Περί παιδων άγωγής». Κάθε άνθρωπος πρέπει νά γνωρίζη νά όμιλή καλώς. 'Η διδασκαλία της φιλοσοφίας πρέπει νά είναι ό κύριος σκοπός της άγωγής, διότι αυτή είναι ό μόνος όδηγός δια μίαν ήθικήν ζωήν. Είς την πραγματείαν του «Περί Μουσικής», υποστηρίζει την σπουδαιότητα της μουσικής δια την άγωγήν και λέγει ότι: «Όλοι αί πόλεις, αί όποίαι έχουν πολύ καλό παιδαγωγικό σύστημα, δίδουν μεγάλην σημασίαν είς την μουσικήν». Δια την ποίησιν πιστεύει ότι έχει σημασίαν δια την νόησιν και τά συναισθήματα. 'Εάν ή ποίησις συνδυασθή με την φιλοσοφίαν, τότε γίνεται πολύ ένδιαφέρουσα δια τούς νέους, αλλά επιβάλλεται νά γίνεται έπιλογή των ποιημάτων μετά προσοχής.

8) 'Όσον άφορᾷ τάς ποινάς και τάς άμοιβάς, ως θιασώτης της άρχης «μηδέν άγαν», υποστηρίζει ότι πρέπει νά γίνωνται με σύνεσιν και όταν είναι άπαραίτητοι, διότι συχνή και άλόγιστος χρήσις αυτών καταστρέφει τόν χαρακτηῖρα τοῦ παιδιοῦ. 'Αποκλείει παντελώς τάς σωματικές ποινάς.

9) 'Η άνατιθεμένη είς τά παιδιά έργασία πρέπει νά είναι ανάλογος πρὸς τάς δυνάμεις των. Δύσκολα θέματα όδηγοῦν πρὸς άποστροφήν δια περαιτέρω γνώσιν.

10) 'Η μνήμη των παιδιών πρέπει νά άσκήται, οὔτως ώστε, άν είναι εκ φύσεως άδύνατον νά ίσχυροποιηται, άν δέ είναι ίσχυρά, νά άποβαίνη ίσχυροτέρα.

11) Τό παιδαγωγικόν σύστημα τοῦ Πλουτάρχου έχει γίνει δια παιδιά έλευθέρων και πλουσίων, τά όποία σπουδάζουν κατά τόν έλεύθερον χρόνον των. 'Εκφράζει όμως την εύχην όπως λαμβάνουν κάποιαν εκπαίδευσιν και τά φτωχά παιδιά.

12) 'Ο Πλούταρχος άσχολεῖται και με την άγωγήν των έφήβων (14-21 έτών). Δι' αυτόν ή ήλικία αυτή είναι πολύ σπουδαία δια την διαμόρφωσιν τοῦ χαρακτηῖρος. Τά πάθη κυριαρχοῦν την ψυχήν και οι νέοι άδυνατοῦν νά ζήσουν μίαν ήθικήν ζωήν. Διερκής άπασχόλησις των με δημιουργικήν έργασίαν, τούς άποτρέπει από άνηθικούς πράξεις. Οι γονεῖς πρέπει νά τούς συμβουλεύουν και ως παράδειγμα νά τούς φέρουν άλλα άτομα, τά όποία με την έγκράτειόν των απέβησαν άριστοι και ήμειφθησαν.

13] Οι κόλακες είναι τό χειρίστον είδος ανθρώπων δια συναναστροφήν. 'Ο καλλίτερος τρόπος άποφυγής των είναι τό «γνώθι σεαυτόν».

14) Οι γονεῖς δέν πρέπει νά είναι άσυστηροί. Πρέπει νά ένθυμούνται ότι ήσαν και αυτοί νέοι και περιέπεσαν είς τά αυτά λάθη. Συνιστᾷ σεβασμόν πρὸς την προσωπικότητα των μικρών παιδιών και ανθρωπιστικήν μεταχείρισιν των έφήβων.

15) Οι γονεῖς πρέπει νά είναι τέλεια παραδείγματα ήθικοῦ χαρακτηῖρος, διότι άλλων άδυνατοῦν νά αναθρέψουν τά τέκνα των και νά τά οδηγήσουν όρθως.

'Ο Πλούταρχος υποστήριξε την εκπαίδευσιν των γυναικων. Είχε γράψει πραγματείαν υπό τόν τίτλον «Ότι και γυναῖκα παιδευτέον», ή όποία όμως δέν εύρέθη.

Τό παιδαγωγικόν σύστημα τοῦ Πλουτάρχου έχει ως σκοπόν την ώλοκληρωμένην προσωπικότητα με σώμα υγιές, άρίστην μόρφωσιν και ήθικόν χαρακτηῖρα. Οι γονεῖς και οι διδάσκαλοι είναι βάσις δια την άγωγήν των παιδιών και αυτοί πρέπει νά ένσαρκώνουν τό ιδανικόν της άγωγής, δια νά τούς μιμοῦνται και τά παιδιά.

Αίκ. Χαραλαμποπούλου - Κατσικάρη

Η ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΜΑΣ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΤΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΘΙΕΡΩΣΗ ΤΗΣ

«Όλοι μας χαιρετίζουμε με ίκανοποίηση την άπόφαση της Πολιτείας νά θέση τέρμα στη διγλωσσία του καλλιιεργόταν στο δημοτικό σχολείο, καθιερώνοντας τη δημοτική γλώσσα σαν τη μόνη που πρέπει νά διδάσκειται σ' αυτό. 'Η γλώσσα του λαοῦ μας, ή δημοτική μας γλώσσα, ύστερα από τόσες τλαιπωρίες, κατατρεγμούς και αίσχρες συκοφαντίες, φαίνεται πως παίρνει τη θέση που της άξίζει σαν όργανο γλωσσικό για την όμαλή, κανονική και με συνέπεια καλλιέργεια και ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων των παιδιών της δημοτικής εκπαίδευσης. Τό τί σημαίνει μία τέτοια θαρραλέα άπόφαση, περισσότερο από τόν καθένα, είναι σε θέση νά εκτιμήση ό διδάσκαλος τοῦ δημοτικού σχολείου, που στο κάθε του βήμα συναντοῦσε σαν τό μεγαλύτερο εμπόδιο για την πνευματική εξέλιξη των μαθητών την καθαρεύουσα, ένα γλωσσικό όργανο ξένο για τούς μαθητές και στο τυπικό και στη σκέψη. Γιατί πραγματικά ή καθαρεύουσα δέν άσκεῖ μόνο άνασχετική επίδραση με την έξωτερική της μορφή, τό τυπικό της, αλλά και την ιδιαίτερη έσωτερική της νομοτέλεια που είναι κάθε άλλο παρά κατάλληλη για την παιδική σκέψη.

«Ό,τι μᾶς προσφέρει ή παραπάνω διαπίστωση είναι ότι μᾶς βοηθεῖ νά έγγίσουμε συγκριτικά την οὐσία της σημερινής μας δημοτικής: Λέγοντας δηλαδή δημοτική γλώσσα σήμερα, δέν έννοοῦμε μονάχα τόν έξωτερικό της τύπο, τό περιβλημά της ή τις καταλήξεις των λέξεων, αλλά κυρίως τόν ιδιαίτερο τρόπο πλοκής των όρων των προτάσεων, που ανταποκρίνεται στην ιδιότυπη ψυχολογική, κοινωνική και νοητική λειτουργία τοῦ σύγχρονου 'Ελληνα.

Σκέψη, έκφραση, περιοδολογία, συντακτική σύμπλεξη, γραμματική, με μία λέξη ό,τι άποτελεῖ τη γλώσσα, συμπλέκονται τόσο στενά, σε τρόπο που νά είναι άδύνατο νά θεωρηθοῦν ξεχωριστά. Νόημα και σχήμα, ρευστό συνειδησιακό περιεχόμενο και αντικειμενικοποίησή του με τις λέξεις, που δέν είναι παρά μόνο άπλά καθιερωμένα και συμβατικά σύμβολα, νά ή οὐσία της γλώσσας.

Μ' αυτό τό πρίσμα θεωρούμενη ή γλώσσα, περιέχει μέσα της τό νόμο της μεταβολής και της εξέλιξης, μία και είναι άναγκασμένη ν' ακολουθή τη μεταβολή των ιδιαιτέρων κοινωνικών και ψυχολογικών αλλαγών που συμβαίνουν, με την αδιάκοπη ροή τοῦ χρόνου, μέσα στα ανθρώπινα κοινωνικά σύνολα. Σκοπός της είναι νά μπαίνει στην ύπηρεσία των ανθρώπων που τη μιλοῦν, βοηθώντας τους νά γίνονται κοινωνοί της σκέψης των συνανθρώπων τους και νά καταλαβαίνονται άπ' αυτούς. 'Αν έξυπηρετή τη λειτουργία αυτή, τότε είναι ζωντανή γλώσσα, γεμάτη χυμούς και περιεχόμενο, έχει πνευματική ύπόσταση τότε και δέν είναι άκατανόητο ή νεκρό σύμβολο. 'Αναντίρρητα, τέτοια είναι ή δημοτική μας γλώσσα, ή γλώσσα που ανταποκρίνεται στο πανελλήνιο γλωσσικό αίσθημα τοῦ προφορικοῦ μας λόγου, ή κοινή δημοτική, που μιλιέται και γίνεται άντιληπτή άπ' όλους τούς 'Ελληνες.

Είναι ζωντανή γλώσσα και γερά θεμελιωμένη στην ψυχή τοῦ λαοῦ μας, είναι ή ίδια ή ζωή τοῦ 'Ελληνισμοῦ.

'Αγνοώντας την ή παραγνωρίζοντάς την, είναι σα ν' άπαρνιόμαστε την σημερινή μας έθνική παρουσία, τό σύγχρονο 'Ελληνισμό, την ίδια τη

ζωή μας. Φυσική και νόμιμη απόγονος της αρχαίας μας γλώσσας, ή σημερινή δημοτική, κλείνει μέσα της τη γλωσσική παράδοση, το παρελθόν και ταυτόχρονα εκφράζει και το γλωσσικό παρόν του Έθνους μας.

Κάθε άλλη τεχνητή γλώσσα, όπως είναι ή καθαρεύουσα, αναγκαστικά θα είναι μια μάταιη στροφή στα περασμένα, μια όπισθοδρομηση, ένας αποκλεισμός και μια αποκοπή από το σύγχρονο ρυθμό της κοινωνικής και πολιτιστικής μας ζωής.

Πιο πάνω είπαμε πως στη φύση και στην ουσία κάθε γλώσσας υπάρχει ή μεταβολή, ή διαρκής αλλαγή περισσότερο της εξωτερικής της μορφής και ολιγώτερο της εσωτερικής της ύψης, καθώς αντικειμενικοποιεί σε κάθε εποχή την ιδιαιτερότητα του κοινωνικού συνόλου που τη μιλεί. Ένα τέτοιο δρόμο εξέλιξης πέρασε και η Ελληνική Γλώσσα, ώσπου να φθάση στη σημερινή της μορφή. Άξιζει να σημειώσουμε έδω, πως το σημερινό της τύπο τον είχε πάρει πλέον από τον 11ο αιώνα και πως, όταν έοβηνε το Βυζάντιο, ή ζωντανή γλώσσα της εποχής είναι ή ίδια με τη σημερινή σχεδόν. Από τότε υπάρχει ένας κανονικός ρυθμός στην εξέλιξή της, ώσπου εμφανίζονται κατά τον 18ο και 19ο αιώνα στην πνευματική ζωή της Ελλάδας οι νοσταλγοί της αρχαίας γλώσσας. Απ' έδω και πέρα ή δημοτική θα παλαίση, θα δώσει μάχες για την επιβίωσή της ενάντια στα οργανωμένα και καλά ταμπουρωμένα φρούρια των όπαδων του αρχαϊσμού στην αρχή και ύστερα κατά των όπαδων της καθαρεύουσας. Θα χρειαστή πολλές φορές ν' ανακόψη την πορεία της, να επιβραδύνη το βηματισμό της, να τεθί σε κατάσταση άμυνας, επίθεσης ή αναμονής. Όλα αυτά, έννοείται, στην περιοχή των λογίων κι όχι στον απλοϊκό λαό, όπου ή φυσική γλώσσα εξακολουθεί ν' αναπνέη το δικό της αέρα και να κινείται εξελικτικά κι ελεύθερα.

Δέν είναι μικρή ή χρονική διάρκεια της πάλης, ούτε εύκολες οι μάχες που βρέθηκε στην ανάγκη να δώσει ή δημοτική ή καλύτερα το ρεύμα που την εκπροσωπεί, ο δημοτικισμός. Διμέτωπος ο άγωνας του' ενάντια στον αρχαϊσμό από τη μια μεριά κι από την άλλη ενάντια στον καθαρευουσιανισμό, πολλές φορές ξεφεύγει από τα έπιτρεπτά του όρια και φθάνει ως τις ακρότητες.

Σήμερα, λίγο ή πολύ, ξαφνιαζόμαστε, όταν διαπιστώνουμε πως ο γλωσσικός αυτός άγωνας έχει τις ρίζες του κι αρχίζει σε μια εποχή που το κηρυχθή ή επανάσταση του 21, σε μια εποχή δηλαδή που είχαμε ανάγκη από μια απόλυτη ένότητα κι όχι από γλωσσικές έριδες και διαμάχες. Όμως δέ μας είναι δύσκολο να κατανοήσουμε τις αίτίες που γέννησαν το γλωσσικό πρόβλημα. Άρκεϊ να τοποθετήσουμε τις αίτίες αυτές μέσα στο κλίμα που δημιούργησε ο Ελληνικός Διαφωτισμός του 18ου αιώνα και να σκεφτούμε τί συνέβαινε πολύ πριν στα διάφορα δυτικά κράτη που ζούσαν την αναγέννησή τους.

Οί λόγιοι μας, λοιπόν, της εποχής εκείνης, Εύγένιος Βούλγαρις, Νεόφυτος Δούκας και άλλοι, στρέφονται στην κλασική αρχαιότητα, παίρνουν τη γλώσσα της και προσπαθούν να την επιβάλουν σαν κοινό γλωσσικό όργανο όλων των Ελλήνων, πιστεύοντας πως έτσι θ' αρχίση ή Ελληνική Αναγέννηση.

Τη νοσταλγική αυτή διάθεση αναζωπυρώνει αργότερα, κατά τον 19ο αιώνα, ένα αναπάντεχο περιστατικό: Η θεωρία του Fallmerayer (Φαλμεράιερ), ή οποία υποστήριζε πως ο νέος έλληνισμός δέν έχει φυλετική συγγένεια με τον αρχαίο. Ο πνευματικός έλληνισμός αίσθάνεται τώρα το καθήκον ν' αντιδράση και να αποδείξη την ιστορική του αδιάσπαστη συνέ-

χεια. Η στροφή στην αρχαιότητα και στη γλώσσα της θεωρείται το καλύτερο όπλο για την καταπολέμηση της κακόβουλης θεωρίας. Έτσι ή τάση στον αρχαϊσμό ένισχύεται, ή στροφή σ' αυτόν φαίνεται τώρα πιο αναγκαία, γίνεται υπόθεση συναισθηματική και πατριωτική. Η αρχαϊστική τάση έχει γερά έπιχειρήματα ν' αντιτάξη, τουλάχιστο φαινομενικά.

Μ' αυτή την πραγματικότητα πρέπει να ρθη αντιμετώπος ο δημοτικισμός. Οί όπαδοί της δημοτικής είναι υποχρεωμένοι ν' ανασυνθέσουν τις δυνάμεις τους, να χρησιμοποιήσουν έπιχειρήματα πειστικά και σοβαρά και προπαντός ν' άγωνιστούν για την καθιέρωση ενός κοινού κι απ' όλους παρადεκτού τύπου δημοτικής γλώσσας. Το βάρος αυτό θ' αναλάβη να το σηκώση σ' όλο το 19ο αιώνα ή ποίηση κι ή πεζογραφία.

Δέν έλειψαν κι από τα δυο στρατόπεδα οι μεγάλες προσωπικότητες, που άγωνίστηκαν με πίστη για την επικράτηση των ιδεών τους. Θα μας ήταν έλάχιστο χρήσιμο ν' αναφερθούμε λεπτομερειακά σε κάθε μια απ' αυτές. Θα σταθούμε μονάχα στις χαρακτηριστικώτερες και τις πιο αντιπροσωπευτικές, όπως είναι ο Εύγένιος Βούλγαρις, που προαναφέραμε. ο Ίάκωβος Μοισιόδακος, ο Δ. Καταρτζής, ο Γ. Βηλαράς, ο Σολωμός κ.ά.

Σεβαστή είναι ή προσωπικότητα του Δ. Καταρτζή (1720·1807). Λόγιος με μεγάλο πνευματικό ανάστημα ο Καταρτζής, αποκαλείται από τους συγχρόνους του «Μαϊκήνας των σοφών της Βλαχίας» κι ακόμη «σεβάσμιος πατριάρχης των λογίων». Συνειδητοποιεί την ανάγκη που επιβάλλει τη χρήση της λαλούμενης γλώσσας και στο γραπτό λόγο και πιστεύει πως ο Έλληνισμός έχει ανάγκη από μια τέτοια γλωσσική καθιέρωση. Τις γλωσσικές του πεποιθήσεις αναπτύσσει στο πρώτο του έργο που το τιτλοφορεί «Σχέδιο ότι ή ρωμαίικια γλώσσα, όταν καθώς λολιέται και γράφει, έχει στα λογογραφικά της τη μελωδία και στα ποιητικά της το ρυθμό, και το πάθος και την πειθώ στα ρητορικά της, ότι ώντας τέτοια, είναι κατά πάντα καλύτερ' απ' όλες τις γλώσσες και ότι ή καλλιέργειά της και ή συγγραφή βιβλίων σ' αυτήνα είναι γενική και όλική άγωγή του έθνους».

Τις ίδιες αντιλήψεις βρίσκουμε και σ' ένα γράμμα του άποσταλμένο στο Λ. Φωτιάδη κατά το 1789: «Όσάν όποθ δέν είναι κανένα έθνος πεπαιδευμένο που ν' αφήσει στο συγγράφειν κάθε διάλεκτό του όποθ λαλεί· άμέ όλα τα τοιαυτα μιάν απ' εκείναις όποθ λαλούνε την καλλιέργησαν, συγγράφοντας καθώς τη λολούνε και με την μία έβελτίωσαν μαζί και της έπιλοιπαις, για τα πολλά κοινά όποθ έχουν όλαις... Βελτιούται πάλε μία γλώσσα, ακολουθώντας ένα έθνος να καλλιεργή τη γλώσσα ποθ λαλεί ήδη, όθεν αν είναι πρωτότυπ' αυτή, πέρν' άπου λόγου της και κάμνει όνόματα ή τους όρους ποθ άνάγουνται σής έπιστήμαις και τέχναις...» Φωτεινότητες αντιλήψεις και γι' αυτούς που θέλουν σήμερα να βοηθήσουν τη δημοτική να άνεβή στο ύψος της και να γίνη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, της λογοτεχνίας και της έπιστήμης, καθώς βλέπουμε, είναι αυτές του Καταρτζή.

Συμβιβαστική είναι ή εμφάνιση του Κοραή στη διαμάχη των αρχαϊστών και δημοτικιστών. Στέκεται ανάμεσά τους διαμορφώνοντας και υποστηρίζοντας ένα νέο τύπο γλώσσας, την καθαρεύουσα, να μάχεται τόσο την αρχαϊζουσα, όσο και τη δημοτική. Για τον Κοραή οί ακρότητες που κλείνουν μέσα τους τη μονομέρεια, είναι άπαράδεχτες. Σύνθημά του είναι ή μεσότητα, ο φιλελευθερισμός: «ή γλώσσα είναι εν από τα αναπαλλοτριώτα του έθνους κτήματα. Από το κτήμα τοδο μετέχουν όλα τα μέλη του έθνους με δημοκρατικήν, να είπω όντως, ισότητα». Και άλλοθ εκφράζει το ίδιο: «Μήτε τύραννοι των χυδαίων, ούτε δοϋλοι της χυδαιότητος αυτών».

Προσπάθειά του είναι να γνωρίσει τη φύση της γλώσσας κι ύστερα να προχωρήσει στον καθαρισμό της: «Διόρθωσιν ὀνομάζω τῆς γλώσσας ὅχι μόνο τὸν μετασχηματισμὸν διαφόρων βαρβαρομορφῶν λέξεων καὶ συντάξεων, ἀλλὰ καὶ τὴν φυλακὴν πολλῶν ἄλλων, τὰς ὁποίας ὡς βαρβάρους σπουδάζουν νὰ ἐξορίσωσιν ἀπὸ τὴν γλῶσσαν, ὅσοι μετὰ προσοχῆς δὲν ἠρεύνησαν τὴν φύσιν τῆς γλώσσας». Γενικὰ ὁ Κοραῖς στέκεται κοντύτερα πρὸς τὸ δημοτικισμό, γι' αὐτὸ καὶ καταδικάζει «τὴν κακὴν καὶ διεστραμμένην συνήθειαν νὰ καταφρονῶμεν τὴν νέαν, τὴν ὁποίαν μόνην εἶναι δυνατόν νὰ φέρωμεν εἰς τὴν τελειότητα».

Οἱ ἀρχὲς τοῦ Κοραῖ ἐγίναν ἀποδεκτὲς ἀπὸ τοὺς περισσότερους λόγιους τῆς ἐποχῆς, συνετέλεσαν νὰ χάσει ἔδωρος ἡ ἀρχαϊστικὴ ἰδέα καὶ ν' ἀναχαιτιστῇ ἡ πρόοδος τῆς δημοτικῆς.

Μὲ νέα ὁξύτητα παρουσιάζεται τὸ γλωσσικὸ πρόβλημα γύρω στὰ 1880. Ὑποστηρικτὲς τῆς ἀρχαϊστικῆς ἀντίληψης εἶναι τώρα οἱ καθηγητὲς τοῦ Πανεπιστημίου Κ. Κόντος καὶ Γ. Μιστριώτης. Ὁ δημοτικισμὸς προσπαθεῖ ν' ἀνατρέψει τὴν γλωσσικὴν ἀντίληψιν τοῦ Κόντου μὲ τὸ Δ. Βερναρδάκη, ποὺ γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ ἐκδίδει στὰ 1884 τὸ ἔργο του «Ψευδαττικισμοῦ ἔλεγχος». Κυρίως ὅμως ἡ ἀντίδραση, στὰ τέλη τοῦ 19ου αἰῶνα, κατὰ τοῦ ἀρχαϊσμοῦ καὶ καθαρευοισιανισμοῦ κορυφώνεται μὲ τὴν ἐμφάνισιν τοῦ Γ. Ψυχάρη.

Ὁ Ψυχάρης μὲ τὸ «Ταξίδι μου» (1888), ἓνα ἔργο μὲ λογοτεχνικὸ ντύμα καὶ μὲ γλῶσσα βασισμένη στὸ τυπικὸ τῆς δημοτικῆς, θ' ἀποτελέσει τὸν πυρῆνα γιὰ τοὺς νέους γλωσσικοὺς ἀγῶνες καὶ θὰ προκαλέσῃ σάλο στὴν πνευματικὴ Ἀθήνα.

Σήμερα ἡ κριτικὴ παραδέχεται πῶς ὁ Ψυχάρης μὲ τὸ «Ταξίδι μου» μᾶς ἔδωσε «μιὰ γλῶσσα μὲ πολλὰς ἀκρότητες, ποὺ τὴν χαρακτηρίζει κάτι τὸ ἐπίπλαστο καὶ ἀφύσικο. Δὲν μπόρεσε ν' ἀναχθῇ ἀπὸ τὸ τυπικὸ τῆς δημοτικῆς σὲ μιὰ λόγια δημοτικὴ, ἀντίθετα μᾶς ἔδωσε μιὰ πιστὴ μίμηση τῆς προφορικῆς λαλιᾶς».

Ἀνεξάρτητα ἀπ' ὅ,τι δέχεται ἡ κριτικὴ καὶ ἀπὸ τὸ ἂν τὸ «Ταξίδι μου» ἔχει ἢ ὅχι λογοτεχνικὴ ἀξία, δὲν μποροῦμε ν' ἀγνοήσουμε καὶ νὰ μὴ διαπιστώσουμε μερικὲς ἀλήθειες, ὅπως τὴν καλοπροαίρετη πρόθεσιν τοῦ συγγραφέα νὰ δώσῃ στὸν Ἑλληνισμό τὴν καλύτερη κατὰ τὴν γνώμη του γλῶσσα, τίς πηγὰς ἀπ' ὅπου ἀντλοῦσε τὸ θάρρος τοῦ μαχητῆ καὶ τὴν πίστη τοῦ ἀναμορφωτῆ τῆς γλώσσας μας, ἀλήθειες ποὺ μᾶς εἶναι πολὺ χρήσιμες καὶ σήμερα.

Διαβάζοντας τὸ «Ταξίδι μου», ἀνακαλύπτουμε, ἐκτὸς ἀπὸ τὸν κριτικὸ καὶ λογοτέχνη Ψυχάρη, τὸ μαχητῆ Ψυχάρη. Ὁ ἴσιος διακατέχεται ἀπὸ τὴ συνείδησιν αὐτῇ, ὅταν στὸν πρόλογο τῆς ἐκδόσεως τοῦ «Ταξιδιοῦ» ἐξομολογεῖται: «Ὅποιος μὲ διαβάσῃ, θὰ καταλάβῃ μὲ τί σκοπὸ ἔγραψα τὸ «Ταξίδι μου». Γλῶσσα καὶ Πατρίδα εἶναι τὸ ἴδιο. Νὰ πολεμᾷ κανεὶς γιὰ τὴν πατρίδα του ἢ γιὰ τὴν ἐθνικὴν τὴν γλῶσσα ἓνας εἶναι ὁ ἀγῶνας».

Βαθύτατα εἶναι ριζωμένη ἡ πίστη του στὴν ἀξία τῆς νεοελληνικῆς γλώσσας: «Ἡ γλῶσσα μας γιὰ πέταμα δὲν εἶναι. Πρόστιχη γλῶσσα μπορεῖ νὰ ἔχῃ μόνο μιὰ πρόστιχη ψυχὴ καὶ οἱ ψυχὲς μας εἶναι γενναῖες καὶ τὰ χέρια μας σηκῶσανε τοῦτέκι καὶ διώξανε τοὺς Τούρκους...»

Ἐνα ἄλλο χρήσιμο στοιχεῖο ποὺ βγάζει ὁ ἀναγνώστης καθὼς ξεφυλλίζει τίς σελίδες τοῦ «Ταξιδιοῦ», εἶναι τοῦτο: «Ὅτι ὁ Ψυχάρης ἀγάπησε πολὺ τὸν Ἑλληνικὸ λαὸ καὶ τὴ γλῶσσα του καὶ αὐτὴν ἀγωνίστηκε νὰ ἐπιβάλῃ. Αἰῶνια μαρτυρία αὐτῆς τοῦ τῆς ἀγάπης θὰ μένῃ ἡ ἐπιγραφή ποὺ εἶναι χαραγμένη πάνω στὴ λευκὴ πλάκα τοῦ τάφου του καὶ ποὺ ὁ ἴδιος εἶχε

συντάξει, ὅταν ἀκόμη ζοῦσε: «... Τραγουδήσετέ μου ἓνα μοιρολόδι ἀπὸ 'κεῖ-να ποὺ σὰς ἄκουσα νὰ τραγουδᾷτε σὰν εἴμουναι παλληκάρη καὶ πῆγα στὰ χωριά τῆς μαστίχας νὰ μάθω τὴ λαλιά σας, τὰ ρωμαίικα. Ποιὸς ξέρει, μπορεῖ νὰ μὲ ξυπνήσουνε ἄξαφνα ὡς καὶ στὸν τάφο, τόσο τ' ἀγάπησα, τόσο βαθιὰ τὰ 'βαλα μέσα γιὰ μέσα στὴν καρδιά μου, τὴ ρωμαίικὴ μου τὴν καρδιά».

Τὸ κήρυγμα τοῦ Ψυχάρη εἶχε μεγάλη ἀπήχησιν ἀνάμεσα στοὺς λογοτέχνες τοῦ καιροῦ του. Ἐκτὸς ἀπὸ τὸν Ἀλέξ. Πάλλη καὶ τὸν Ἀργύρη Ἑφταλιώτη, ποὺ χωρὶς ἐπιφύλαξιν ἀσπάζονται τίς γλωσσικὲς τοῦ ἰδέες γύρω του συσπειρώνονται ὁ Παλαμᾶς, ὁ Πολυλᾶς, ὁ Χρηστοβασιλῆς, ὁ Καρκοβίτσας, ὁ Χατζόπουλος καὶ πολλοὶ ἄλλοι. Ἔτσι, καθὼς δύνει ὁ 19ος αἰώνας καὶ ἀνατέλλει ὁ 20ός, ἡ δημοτικὴ γίνεται τὸ ἐκφραστικὸ ὄργανο τῆς λογοτεχνίας, τοῦ ποιητικοῦ καὶ τοῦ πεζοῦ λόγου. Οἱ ἀγῶνες τῆς ὁμοῦ δὲν τελειώνουν. Ἀντίθετα, συνεχίζονται καὶ παρουσιάζουν ξεχωριστὴ ὁξύτητα. Ἀκόμη καὶ θύματα θὰ ἔχῃ ἡ διαμάχη. Ἀς θυμηθοῦμε μονάχα τὰ «Εὐαγγελικά» μὲ τοὺς 8 νεκροὺς καὶ 80 τραυματίες κατὰ τὸ Νοέμβριο τοῦ 1901 καὶ τὰ «Ὁρεσταικά» τοῦ 1903, μὲ τοὺς 2 νεκροὺς καὶ 7 τραυματίες, καὶ θὰ ἔχουμε τὴν εἰκόνα τοῦ γλωσσικοῦ προβλήματος στίς ἀρχὲς τοῦ αἰῶνα μας.

Οἱ δημοτικιστὲς, ὅσοι ἀπὸ τὴ νίκη τοὺς στὸ λογοτεχνικὸ χῶρο, στρέφουν τώρα τίς προσπάθειές τους σὲ νέες κατευθύνσεις, στὴν περιοχὴ τῆς ἀγωγῆς καὶ τοῦ σχολείου. Ἀντιλαμβάνονται πῶς ἡ γλῶσσα γιὰ νὰ ἐπικρατήσῃ πρέπει νὰ στεγασθῇ στὸ σχολεῖο καὶ νὰ γίνῃ τὸ μορφωτικὸ τοῦ ὄργανο. Καρπὸς τῶν προσπαθειῶν αὐτῶν εἶναι ἡ ἵδρυσις στὸ Βόλο ἀπὸ τὸν Ἀλέξ. Δελμοῦζο κατὰ τὸ 1908 τοῦ «Ἀνώτερου Παρθεναγωγείου Βόλου» καὶ μετὰ δύο χρόνια ἡ σύστασις τοῦ «Ἐκπαιδευτικοῦ Ὀμίλου», ποὺ ἔβαζε σὰ σκοπὸ του «νὰ ἰδρύσῃ ἓνα πρότυπο δημοτικὸ σχολεῖο στὴν Ἀθήνα καὶ νὰ βοηθήσῃ ν' ἀναμορφωθῇ μὲ τὸν καιρὸ ἡ Ἑλληνικὴ Ἐκπαίδευσις».

Τὸν ἴδιον χρόνον (1910) ἀπὸ τὸ μέρος τῶν καθαρευοισιανῶν ἐμφανίζεται σὰν ἀντίποδας τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Ὀμίλου ἡ «Ἐπιτροπεία πρὸς ἔννομον προστασίαν τῆς Ἑθνικῆς γλώσσας», ἡ ὁποία καλλιεργεῖ μὲ φανατισμὸ τὴν ὁξύτητα στὸ γλωσσικὸ ζήτημα. Προσπαθεῖ νὰ βρῇ ὑποστήριξιν μέσα στὸ οὐνταγμα καὶ καταβάλλει ὅλες τίς δυνάμεις τῆς νὰ πετύχῃ στὴ Βουλὴ μὲ τὴν πλειονότητα τῶν βουλευτῶν ποὺ εἶναι καθαρευοισιανοί, τὴν ἀναγραφὴ διατάξεων σ' αὐτὸ ποὺ νὰ ἀπαγορεύουν καὶ ν' ἀποκλείουν τὴ νομιμοποίηση τῆς δημοτικῆς.

Μέσα στὴν καταθλιπτικὴ γιὰ τοὺς δημοτικιστὲς βουλευτὲς ἀτμόσφαιρα τῆς Βουλῆς ὑψώνεται παρήγορη καὶ τρανὴ ἡ φωνὴ τοῦ ποιητῆ Μαβίλη. Ποὺ χτυπᾷ κατακέφαλα τοὺς ὑβριστὲς τοῦ δημοτικοῦ λόγου καὶ τοὺς ἀφαιρεῖ κάθε ἐπίχειρμα. Βαρύτητα καὶ πολλὴ ἀλήθεια εἶχε ὁ λόγος του: «Δὲν ὑπάρχει χυδαία γλῶσσα, ὑπάρχουν μονάχα χυδαῖοι ἄνθρωποι».

Αὐτὴ ἡ φωνὴ ὅμως, ἡ φωνὴ τῆς μειονότητας τῶν δημοτικιστῶν βουλευτῶν ἔμεινε ἓνας ξερός ἀντίλαλος καὶ ἔτσι ἡ καθαρῆουσα ὀχυρώνεται στὸ 107 ἄρθρο τοῦ Συντάγματος τοῦ 1911, ποὺ ὥριζε ὅτι: «Ἐπίσημος γλῶσσα τοῦ Κράτους εἶναι ἐκείνη, εἰς τὴν ὁποίαν συντάσσονται τὸ πολίτευμα καὶ τῆς ἑλληνικῆς νομοθεσίας τὰ κείμενα· πᾶσα πρὸς παραφθορὰν ταύτης ἐπέμβασις ἀπαγορεύεται...»

Ὅμως, παρὰ τὴν ἀντίδρασιν ποὺ συναντᾷ μέσα καὶ ἔξω ἀπὸ τὴ Βουλὴ, ὁ Ἐκπαιδευτικὸς Ὀμιλος ἐργάζεται ἐντατικὰ γιὰ τὴν εἰσαγωγὴ τῆς δημοτικῆς στὸ σχολεῖο. Καὶ πραγματικά, τὸ 1916 κατορθώνει μὲ τὴν Ἐπαναστατικὴ Κυβέρνησιν τοῦ Ἐλευθερίου Βενιζέλου, νὰ καθιερώσῃ τὴ δη-

μοτική γλώσσα στο σχολείο. Το παρήγορο αυτό γεγονός ένθαρρύνει τόν τότε εκπαιδευτικό κόσμο της λαϊκής παιδείας. Έκφραση της ένθαρρυνσης αυτής αποτελούν τὰ δυο συνέδρια τοῦ 1919, τὸ συνέδριο τῶν διδασκάλων τοῦ Πειραιᾶ καὶ τὸ Α' συνέδριο τῶν Ἐπιθεωρητῶν. Καὶ τὰ δύο προτείνουν «τὴν ἀπλοποίηση τῆς ὀρθογραφίας καὶ τὴν κατάργηση τῶν πνευμάτων καὶ τῶν τόνων».

Οἱ προσπάθειες τῶν λειτουργῶν τῆς κατώτερης παιδείας ἐνισχύονται καὶ ἀπὸ τοὺς μαχητὲς τοῦ δημοτικισμοῦ, ποὺ κατέχουν ἐπικαίρες θέσεις στὴ διοίκηση τῆς ἐκπαίδευσης, τὸ Δ. Γληνὸ καὶ τὸ Μ. Τριανταφυλλίδη, ποὺ ἀσκοῦν τὸ ἐποπτικὸ ἔργο.

Οἱ καλὲς ὁμῶς μέρες γιὰ τὴ δημοτικὴ γλώσσα δὲ βάσταξαν πολὺ. Ἡ Κυβέρνηση τοῦ 1920 τὴν καταργεῖ καὶ ἐκείνη ποὺ ἀναδείχτηκε ἀπὸ τὶς ἐκλογές ποὺ διενεργήθηκαν ὕστερα ἀπὸ τὴ Μικρασιατικὴ καταστροφή, μόλις δειλὰ ἐπιτρέπει τὴν εἰσαγωγή τῆς στὶς δυο κατώτερες τάξεις.

Σημαντικὸ εἶναι τὸ βῆμα πρὸς τὰ μπρὸς ποὺ κάνει ἡ ταλαιπωρημένη αὐτὴ γλώσσα μὲ τὸ νόμο 3438 τοῦ 1927, ποὺ ὥριζε ὅτι: «εἰσάγεται δὲ δι' αὐτοῦ ἡ δημοτικὴ γλώσσα εἰς πάσας τὰς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, μὲ παράλληλον διδασκαλίαν τῆς καθαρευούσης εἰς τὰς δύο ἀνωτέρας».

Στὴν εἰσηγητικὴ του ἔκθεσις ὁ Ὑπουργὸς Παιδείας Θ. Νικολοῦδης παραδεχόταν τὸ ἀδιαφιλονίκητο ἔδαφος ποὺ κέρδισε ἡ δημοτικὴ καὶ ἀκόμη καθώριζε καὶ τὰ πλαίσια, μέσα στὰ ὁποῖα ἔπρεπε νὰ κινῆται, δίνοντας γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ τὸν ὅρισμό της: «Δημοτικὴ γλώσσα εἶναι ἡ κοινὴ ὁμιλουμένη δημοτικὴ, σύμφωνος ὁμῶς πρὸς τὸ πανελλήνιον γλωσσικὸν αἶσθημα τοῦ προφορικοῦ λόγου καὶ πρὸς τὰ διὰ τῶν δημοτικῶν ἀσμάτων καὶ τῶν ἔργων τῶν μεγάλων νεωτέρων ποιητῶν καὶ πεζογράφων προβαλλόμενα πρότυπα, ἀπηλλαγμένη κατὰ κανόνα ἰδιωματισμῶν ἢ ἀρχαϊσμῶν.» Τίποτε δὲ θὰ μπορούσαμε σήμερα νὰ προσθέσουμε ἢ ν' ἀφαιρέσουμε ἀπὸ τὴν ἔννοια τῆς δημοτικῆς, ὅπως μᾶς τὸν δίνει ὁ παραπάνω ὅρισμός. Νὰ λοιπὸν τὰ πλαίσια, μέσα στὰ ὁποῖα πρέπει νὰ διαμορφώσουμε τὴ δημοτικὴ μας, ἂν βέβαια θέλουμε τὴ μόνιμη ἐπιβίωσή της καὶ ν' ἀποφύγουμε τὶς ὀλέθριες γι' αὐτὴν ἀκρότητες.

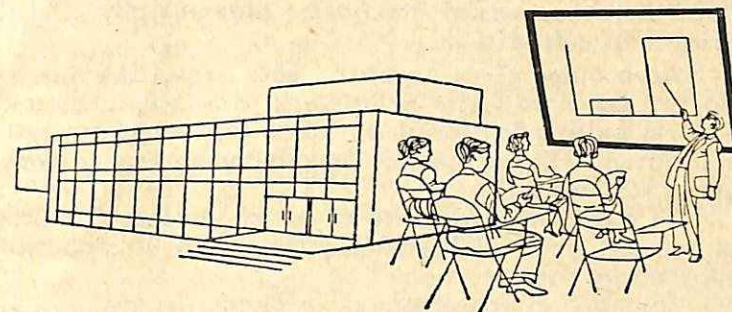
Εὐεργετικώτατος γιὰ τὴ δημοτικὴ ὑπῆρξε ὁ νόμος 5045 τοῦ 1930, ποὺ ὑποβλήθηκε γιὰ ψήφιση στὴ Βουλὴ ἀπὸ τὸ σημερινὸ μας Πρωθυπουργὸ καὶ Ὑπουργὸ Παιδείας, τότε Ὑπουργὸ Παιδείας κ. Γ. Παπανδρέου. Ὁ νόμος αὐτὸς καθιέρωνε σ' ὅλες τὶς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ τὴν ὑποχρεωτικὴ διδασκαλίαν τῆς δημοτικῆς, χωρὶς παράλληλα καὶ τὴν ὑποχρεωτικὴ διδασκαλίαν τῆς καθαρευούσης στὶς δυο ἀνωτέρες τάξεις.

Δυστυχῶς ὁμῶς ἀπὸ τὸ 1933 καὶ ἐξῆς ἡ δημοτικὴ βρίσκεται ξανά σὲ διωγμό. Ψηφίζονται νόμοι ποὺ περιορίζουν τὴ διδασκαλίαν τῆς στὶς τρεῖς ἢ στὶς τέσσερες κατώτερες τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ.

Ἔτσι διαιωνίζεται τὸ καθεστὼς τῆς διγλωσσίας καὶ τῆς ἀπαιδευσίας στὸ δημοτικὸ, παρ' ὅλες τὶς φιλότιμες προσπάθειες τῶν διδασκάλων. Περιττὸ ν' ἀναφερθοῦμε στὶς βλάβες ποὺ προκαλοῦσε ἡ διδασκαλίαν τῆς καθαρευούσης στὸ δημοτικὸ. Ἄν τὸ κάναμε, μόνο πίκρα καὶ θλίψη θὰ γευόμαστε. Ἀλλὰς τε ὁ καθένας μας γνωρίζει ἀπὸ τὴν προσωπικὴ του ἐκπαιδευτικὴ πείρα τὰ ὀλέθρια ἀποτελέσματα γιὰ τὴν ψυχοπνευματικὴ ἀνάπτυξη τῶν παιδιῶν.

Αἰσιοδοξία καὶ ἀνακούφιση εἶναι οἱ ψυχικὲς ποιότητες ποὺ θερμαίνουν σήμερα τὴν καρδιά μας, ὕστερα ἀπὸ τὴν ἐξαγγελία τῶν τελευταίων κυβερνητικῶν μέτρων σχετικὰ μὲ τὴν καθιέρωση τῆς δημοτικῆς σ' ὅλες τὶς τάξεις τοῦ δημοτικοῦ καὶ τὴν ἀποβολὴ τῆς καθαρευούσης. Καὶ δικαιοῦμαστε νὰ

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ



ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ CARL ORFF ΜΙΑ ΝΕΑ ΜΟΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ὁ Carl Orff εἶναι γιὰ τὸ πλατὺ κοινὸ ὁ συνθέτης τῶν «Carmina Burana» (τοῦ ἔργου σύγχρονης μουσικῆς, ποὺ ἔχει διεθνῶς τὸν μεγαλειότερον

χαιρόμαστε. Γιατὶ εὐδαίμονοι εἶναι σήμερα οἱ καιροὶ γιὰ τὴν καθιέρωσή της καὶ τὸ ἀνέβασμά της σὲ καθολικὸ, κοινὸ γλωσσικὸ ὄργανο μόρφωσης τοῦ λαοῦ, προφορικῆς καὶ γραπτῆς ἐπικοινωνίας. Ἡ δημοτικὴ βρίσκεται τώρα σὲ κίνηση ἐπέλασης. Κυριεύει ἕνα ἕνα τὰ φρούρια τῆς καθαρεύουσας, μπαίνει καὶ στοὺς χώρους ἐκείνους ποὺ νομίζονταν τὰ προπύργια καὶ τὰ ἄδυτα τῶν ἀδύτων της, στὶς ἐπιστῆμες καὶ τὴ φιλοσοφία. Γίνεται σιγὰ - σιγὰ τὸ ὄργανο τοῦ φιλοσοφικοῦ στοχασμοῦ καὶ τῆς ἐπιστημονικῆς σκέψης.

Δὲν εἶναι λίγα τὰ φιλοσοφικὰ καὶ ἐπιστημονικὰ συγγράμματα ποὺ γράφτηκαν σ' αὐτὴν ἀπὸ φωτισμένους ἀνθρώπους. Ἡ ἱατρικὴ, φυσικὴ, μαθηματικὴ καὶ ἄλλες ἐπιστῆμες προσφέρονται γιὰ τὸν ἀπολογισμό αὐτό. Τελευταῖο ἀπόρρητο ὄχυρό μένει ἡ νομικὴ. Ἀλλὰ δὲ θ' ἀντέξει καὶ αὐτὸ πολὺ ἀκόμη μπροστὰ στὴν πίεση τῶν πραγμάτων.

Παρ' ὅλα αὐτὰ ὁμῶς δὲ θέλουν πολλοὶ νὰ τῆς ἀναγνωρίσουν τὴν ἀξία. Παρ' ὅλες τὶς ἐπιτυχίες της, δὲν εἶναι μικρὴ ἡ ἀντίδραση ποὺ συναντᾷ στὸ δρόμο της ἀπὸ ἀνθρώπους συντηρητικούς, προγονόπληκτους ἢ μισομορφωμένους, ποὺ θέλουν μὲ τὴν καθαρεύουσα νὰ σκεπάζουν τὴν κενότητα τῆς ψυχῆς τους καὶ ἀκόμη ἀπὸ ἀνθρώπους ποὺ ποτὲ δὲν κάθησαν ν' ἀσχοληθοῦν μὲ τὴν οὐσία της, δὲν ἀντελήφθηκαν τὶς ἀρετές της, δὲν τὴ μελέτησαν ποτὲ στοχαστικὰ καὶ τὴν καταπολεμοῦν ἀπὸ ἄγνοια.

Γι' αὐτὸ χρειάζεται νὰ βρισκόμαστε σὲ κατάσταση ἐγρήγορης καὶ ἐπιφυλακῆς. Ἀκόμη χρειάζεται ἡ πίστη στὴν ἀξία της καὶ στὰ δίκαιά της ἀπὸ μέρους ὅλων καὶ περισσότερο ἀπὸ ἐκείνους ποὺ εἶναι ταγμένοι νὰ ὑπηρετήσουν τὴν ὑπόθεσή της. Τὸ μεγαλύτερο βάρος σήμερα πέφτει στὸν ἐκπαιδευτικὸ τῆς δημοτικῆς ἐκπαίδευσης. Θὰ τὸ σηκώσῃ μὲ τιμὴ. Θὰ δώσῃ καὶ τώρα, ὅπως πάντοτε, τὸ παρὼν. Οὔτε ἡ πίστη, οὔτε ὁ ἐνθουσιασμός, οὔτε ἡ μαχητικότητά τοῦ λείπουν. Καὶ ἀκόμη γιατί πιστεύει πῶς «γλώσσα καὶ πατρίδα εἶναι τὸ ἴδιο. Νὰ πολεμᾷ κανεὶς γιὰ τὴν πατρίδα τοῦ ἢ γιὰ τὴν ἐθνικὴ τοῦ γλώσσα εἶναι ἕνας ὁ ἀγώνας».

Δημήτριος Τουλούπης

αριθμό έκτελέσεων και πωλήσεως δίσκων) των «Catulli Carmina» και των «Trionfi di Afrodite».

Λίγο όμως είναι γνωστό, έδω στην Ελλάδα, το μουσικο-παιδαγωγικό του έργο, το Orff-Schulwerk (στην κυριολεξία «Έργο για Σχολεία»), που έχει επίσης ξαπλωθεί σε πάνω από 25 χώρες και που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος μεταξύ των ανθρώπων που ασχολούνται με τη μουσική αγωγή των παιδιών.

Τι ακριβώς είναι αυτό το σύστημα; Ποιές οι βάσεις του, ποιοι οι σκοποί του και ποιές οι επιτεύξεις του, αυτό θα προσπαθήσουμε να εκθέσουμε με τα πάρα κάτω.

Ο Carl Orff γεννήθηκε το 1895 στο Μόναχο και άρχισε την καριέρα του σαν συνθέτης με μια συμφωνία απάνω σε ποιήματα του Maeterlinck και χορωδιακές συνθέσεις με κείμενα του Werfel και του Brecht. Πρώτη φορά οι ευρύτεροι μουσικοί κύκλοι τον πρόσεξαν, όταν εμφανίστηκε με μια διασκευή της όπερας «Όρφεύς» του Monteverdi, που μαρτυρούσε ένα λεπτότατο μουσικό αίσθητήριο, μαζί με πρωτοτυπία και τόλμη. Ήταν γύρω στα 1930. Την ίδια εποχή διηύθυνε τις τάξεις μουσικής στη σχολή ρυθμικής και χορού Gunther του Μονάχου, και εκεί συνέλαβε την ιδέα, στηριγμένος και σε πρότυπα της Απω Ανατολής, πως κάθε χορευτής, χορεύτρια, ή δάσκαλος της ρυθμικής θα έπρεπε να παίξει ώρισμα όργανα, όπως φλογέρες, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα κρουστά κ.τ.λ. και δημιουργή μικρές ορχήστρες για να συνοδεύει τους χορούς και τα μαθήματά του. Ήθελε δηλ. να ξαναδημιουργήσει αυτό που οι ανατολικοί λαοί έχουν διατηρήσει παραδοσιακά: κίνηση και μουσική να βγαίνουν σφιχτοδεμένες από μια ρίζα.

Ήταν μια ιδέα πολύ ωραία, αλλά όχι απόλυτα εφαρμόσιμη, γιατί ναί μεν μέσα στη σχολή ή ορχήστρα αυτή υπήρχε και έκανε και πολλές εμφανίσεις, αλλά όταν έφευγαν από τη σχολή οι περισσότεροι χορευτές και χορεύτριες δεν μπορούσαν ή δεν ήθελαν να καταναλώσουν τον χρόνο που χρειαζότανε για να ασχοληθούν με μια τέτοια μουσική. Έτσι η ιδέα έμεινε στη μέση, στάθηκε όμως ή αφετηρία και ή προπαρασκευή για το σημερινό Schulwerk.

Την ίδια εποχή (1935) έγραψε ο Όρφ τα κατόπιν διάσημα «Carmina Burana», λίγο αργότερα όμως ο Χίτλερ απαγόρευσε τη μουσική του σαν ξένη προς το γερμανικό πνεύμα, και έτσι, ως το τέλος του πολέμου ο Όρφ ούτε να εμφανίζει έργα του μπορούσε, ούτε να δράση με οποιοδήποτε άλλον τρόπο.

Όμως μέσα του δεν είχε εγκαταλείψει τις ιδέες του για την ένωση μουσικής και κίνησης με τον τρόπο που είχε εγκαινιάσει τότε στη σχολή Gunther.

Μετά τον πόλεμο, όταν ή Γερμανία άρχισε να μαζεύει τα συντρίμια της και να καλεί πάλι τους δημιουργικούς της ανθρώπους στο προσκήνιο, μια μέρα ή διευθύντρια του σχολικού προγράμματος του Βαυαρικού Ραδιοσταθμού άπετάθη στον Όρφ, ζητώντας του 14 έκπομπες «μουσικής για παιδιά» για τα σχολεία. Ήθελε κάτι πρωτότυπο, εύληπτο, παιδικό, που να δίνει στα παιδιά χαρά και να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους. Ο Όρφ σκέφθηκε την ορχηστρουλά που είχε δημιουργήσει τότε στη σχολή Gunther και κατάλαβε άμέσως με το άνοιχτο μυαλό που τον χαρακτηρίζει, τί σημασία θα είχε μια τέτοια μουσική παιγμένη από παιδιά για παιδιά. Δέχθηκε λοιπόν να έτοιμάσει μερικές δοκιμαστικές έκπομπες, στις οποίες παιδιά θα παίζαν ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, φλογέρες, θα τραγουδούσαν, θα άπήγγελλαν.

Τις εργάστηκε με την βοήθ του Gunild Keetman, με παιδιά ενός δημοτικού σχολείου και πήρε για υλικό παλιά γνωστά παιδικά τραγούδια, γνωμικά, παροιμίες, στιχάκια κ.τ.λ.

Τόν Σεπτέμβριο του 1948 έγινε ή πρώτη έκπομπή. Η άπήχηση υπήρξε άμέσως κολοσσιαία και μεγάλωνε με κάθε νέα έκπομπή. Από πολλά σχολεία, οίκοτροφεία, παιδαγωγεία, από δημοδιδασκάλους και μουσικοδιδασκάλους σαν άτομα, από συλλόγους, από όμίλους, από όλες τις μεριές κατέφθαναν γράμματα, που ζητούσαν περισσότερες πληροφορίες και οδηγίες. Ήταν φανερό, πως ο Όρφ είχε «χτυπήσει μια φλέβα».

Γρήγορα και οι άλλοι ραδιοσταθμοί της Γερμανίας ζήτησαν και όργανωσαν τέτοιες έκπομπες και άμέσως μετά ενδιαφέρθηκε ή Σουηδία και ή Καναδάς γι' αυτήν την παιδική μουσική, που έτσι έπαιρνε όλο και πλατύτερη δημοσιότητα.

Τώρα, αν το έργο αυτό ήταν ένα έργο έγκεφαλικά, κατασκευασμένο μέσα στο μυαλό ενός ανθρώπου της σκέψης, ενός έπιστήμονα, δεν θα το άφελουσε σε τίποτα αυτή ή πλατιά δημοσιότητα. Έτσι όμως καθώς είναι, ζωντανό, πρωτότυπο, παιδαγωγικά σωστά βασισμένο, αλλά και αισθητικά άπόλυτα γερά θεμελιωμένο, βρήκε άμέσως το πρόσφορο έδαφος για να καλλιεργηθεί σε όλους τους κύκλους που ενδιαφέρονται για τη μουσική ρυθμική και, κατ' επέκταση, την έν γένει αγωγή του σημερινού παιδιού.

Είς τί συνίσταται τώρα αυτό το σύστημα; Η βάση του είναι ίδια με την άρχή που διατύπωσε ο Πεσταλότσι: «Για το παιδί, με το παιδί, άπ' το παιδί». Ο Όρφ έπαλήθευσε δηλ. με το άλάθητο ένστικτο του καλλιτέχνη μια βασική ιδέα του μεγάλου παιδαγωγού: ή ατενέργεια, ή μεταξύ παιδιών υπεύθυνη δράση, ή ένταξη του παιδιού σε ομάδες και σύνολα, ή άποσχεδιασμός σαν μέσο ανάπτυξης της φαντασίας, ή πρωτοβουλία και ή έλευθερία μέσα σε δοσμένα πλαίσια, όλα αυτά εφαρμόζονται στο σύστημα Όρφ με τον πληρέστερο και έποικοδομητικώτερο τρόπο.

Η παιδαγωγική ξέρει σήμερα πιά, πως το παιδί δεν είναι ένας μικρός μεγάλος άνθρωπος (έναν Homunculus σαν το ανθρώπακι μέσα στη γυάλα που παρουσιάζει ο Goethe στο 2ο μέρος του Φάουστ), αλλά ότι είναι ένα πλάσμα ιδιότυπο με δικούς του νόμους, δικό του κόσμο, δικές του αντιδράσεις και πως έπομένως ή πνευματική τροφή που άνταποκρίνεται το περισσότερο στην ιδιοτυπία του θα το βοηθήσει να άναπτυχθεί πληρέστερα.

Ξέρομε έπίσης, ότι κάθε άτομο περνάει όντολογικά, τι πέρασε ή άνωθρότης γενεαλογικά, δηλ. το παιδί περνάει τα στάδια των πρωτογόνων φυλών. Γι' αυτό σε μικρή ήλικία δεν πρέπει να του δίνει κανείς ως μουσική τροφή τις έντεχνες μορφές του ψηλού πολιτισμού μας, αλλά τα στοιχεία για να δημιουργή μόνο του δικές του μορφές.

Ποιό είναι το κυριώτερο χαρακτηριστικό του παιδιού; Ότι έχει άνάγκη να παίξει για να μαθαίνει και να άφομοιώνη την πνευματική του τροφή. Να παίξει, να συναρμολογή, να δημιουργή: Παίζοντας και δημιουργώντας δικά του σχήματα και μορφές μαθαίνει τους νόμους του κόσμου που το περιβάλλει.

Αυτό κάνει ο Όρφ με το σύστημά του: δίνει δηλ. στην άρχή ρυθμική και μουσικά μοτίβα να παίζονται με πολύ άπλά και εύκολάπαιχτα όργανα, και έτσι μαθαίνει το παιδί το μέτρο, το ρυθμό, την τονικότητα, τη μοτιβική και τη φόρμα της μουσικής, χωρίς να πρέπει να βασανίζεται ώρες άπάνω σ' ένα δυσκολόπαιχτο όργανο, σαν το πιάνο, το βιολί, κ.τ.λ.

Κάνει δηλ. κάτι παρόμοιο με το Systeme Global του Decroly. Ο Decroly δίνει στα παιδιά πρώτα τη λέξη γραμμένη σαν εικόνα π.χ. μήλο, σπί-

τι, ή και όλόκληρες φράσεις, «σήμερα θα πάμε σχολείο», προτοῦ μάθουν τὰ γράμματα ένα ένα. Γιατί ένα ένα γράμμα είναι πράγμα ἀφηρημένο και τὸ παιδί δὲν μπορεί εὐκόλα νὰ συλλάβη ἀφαιρέσεις, ἐνῶ ἔτσι παίρνει τὴν ὀπτική εἰκόνα τῆς λέξης μαζί με τὴ γνωστή του ἀκουστική ἐμπειρία, και ἀργότερα, ἀπὸ τὶς λέξεις μαθαίνει νὰ ξεχωρίζει τὰ γράμματα. Ἔτσι και μεῖς ἀρχίζουμε ἀπὸ ρυθμικά και μελωδικὰ μοτίβα, πού εἶναι κάτι συγκεκριμένο και φορμαρισμένο, και ἀπὸ αὐτὰ μαθαίνει τὸ παιδί χωρίς νὰ τὸ καταλάβη τὶς νότες.

Στὴ γραφὴ τῆς μουσικῆς φθάνουμε πάντα μετὰ τὸ ἀκουστικὸ βίωμα και ἀφοῦ μάθουν τὰ παιδιά νὰ χειρίζονται τὰ ὄργανα και νὰ τραγουδᾶν σωστά αὐτά, πού παίζουν.

Οἱ κλίμακες πού μεταχειριζόμαστε εἶναι πρῶτα πρῶτα ἡ πεντατονική. Βγάζοντας ἀπὸ τὰ ξυλόφωνα και μεταλλόφωνα τὸ φά και τὸ σί, δηλ. τὰ ἡμιτόνια, ἔχομε τὴν κλίμακα Do, Re, Mi, Sol, La, Do.

Ἡ κλίμακα αὕτὴ εἶναι πολὺ διαδεδομένη στὴν Ἀπὼ Ἀνατολὴ και ἔχει τὸ προσόν, ὅτι μπορείς νὰ παίξης ὅλες τὶς νότες τῆς μαζί, χωρίς νὰ δημιουργοῦνται κακοφωνίες.

Ἐπίσης, ὅταν αὐτοσχεδιάζουν τὰ παιδιά εἶναι καλλίτερο νὰ τὸ κάνουν στὴν πεντατονική κλίμακα, γιατί ἔτσι δὲν πέφτουν σὲ γνωστὰ τραγούδια, ἀλλὰ ἀναγκάζονται νὰ βρῶσιν δικὰ τους μοτίβα.

Τὰ ὄργανα πού μεταχειριζόμαστε εἶναι ξυλόφωνα (Basso, Contralto, Soprano), μεταλλόφωνα (Contralto — Soprano), Glockenspiel (Contralto — Soprano), Φλογέρες, Τύμπανα και διάφορα ἄλλα κρουστά.

Ἀπὸ 6 ἐτῶν μαθαίνουν τὰ παιδιά νὰ χειρίζονται τὰ ὄργανα με εὐαισθησία, με ρυθμική ἀκρίβεια και με σωστὴ φραστική ἀγωγή.

Τὸ δὲ σπουδαιότερο εἶναι, ὅτι μαθαίνουν νὰ παίζουν Ensemble και νὰ ἀκοῦνε τὸ ἓνα τὸ ἄλλο. Κάθε παιδί μαθαίνει νὰ παίξη ὅλα τὰ ὄργανα τῆς ὀρχήστρου αὐτῆς και ἔτσι ἀσκεῖται πολὺ πλευρά.

Στὴν ἀρχὴ δίνουμε ἀπλὰ Ostinata δηλ. συνεχῶς ἐπαναλαμβανόμενα μοτίβα, πάνω στὰ ὁποῖα χτίζουμε τὶς μουσικὲς φόρμες, σιγα σιγα ὅμως προχωροῦμε σὲ ὅλο πὶὸ δύσκολα κομμάτια, πὶὸ ποικίλους ρυθμούς, πὶὸ πολὺπλοκη ἐνορχήστρωση.

Μετὰ τὴν πεντατονική προχωροῦμε σὶς ἄλλες κλίμακες, πρῶτα σὶς μεσοτονικές, δηλ. La — La Re — Re πού εἶναι και πολὺ διαδεδομένες στὸ δημοτικὸ μας τραγούδι και ἔπειτα στὴ μείζονα και ἐλάσσονα.

Μεγάλη και πρωταρχική σημασία δίνει ὁ Orff φυσικά στὸ ρυθμό, πού βρίσκεται στὴ βάση κάθε μουσικῆς ἀγωγῆς. («Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ ρυθμός» εἶχε πῆ κάποτε ὁ Hans V. Bulow.) Τὸ σωστὸ ρυθμὸ μόνο με ὀλόκληρο τὸ σῶμα του μπορεί νὰ ἀφομοιώσῃ και ἀποδώσῃ τὸ παιδί. Γι' αὐτὸ ἀρχίζουμε ἀπὸ ἀπλὰ ρυθμικά χτυπήματα με χέρια και πόδια. Τὰ παιδιά μαθαίνουν ἔτσι νὰ χτυποῦν διάφορους και ποικίλους ρυθμούς ἐλεύθερα, ἀπρόσκοπτα, ζωντανὰ και με ἀκρίβεια, νὰ αὐτοσχεδιάζουν ρυθμούς, νὰ ἀπαντᾶν σὲ μικρὲς ρυθμικὲς φράσεις, νὰ συμπληρώνουν και νὰ ἀναπτύσσουν ρυθμικά μοτίβα.

Ἐνας ἄλλος τομέας πού δουλεύουμε στὸ σύστημα Ὁρφ εἶναι ὁ ρυθμὸς τοῦ λόγου. Παίρνουμε ἀπλὲς λέξεις ἢ παροιμίες και γνωμικά, βρῶσιν τὸ ρυθμὸ τους και τὶς λένε ὅλα τὰ παιδιά μαζί ρυθμικά, συνοδεύοντάς τις με 1-2 ὄργανα. Ἀλλοτε πάλι συνδυάζουμε 2 παροιμίες με διαφορετικοὺς ρυθμούς σὲ ἓνα εἶδος κοντραποῦντο.

Ὅλα αὐτὰ κάνουν πολὺ κέφι στὰ παιδιά και τὰ κάνουν νὰ συνεργάζονται με ὅλη τους τὴν ψυχὴ μαζί μας, πράγμα πού εἶναι γιὰ μᾶς ἡ καλλίτερη ἐγγύηση τῆς ἐπιτυχίας μας.

Ὁ Ὁρφ βλέποντας τὸ ἐξαιρετικὸ ἐνδιαφέρον πού ἐκδηλώθηκε ἀπὸ παντοῦ γιὰ τὴ νέα αὕτὴ παιδικὴ μουσική, ἐξέδωσε 5 τεύχη Orff — Schulwerk πού με προῖοῦσα δυσκολία εἰσάγουν στὸ σύστημά του. Τονίζει ὅμως πάντα, ὅτι στὰ τεύχη αὐτὰ δίδονται μόνο πρότυπα, μοντέλα γιὰ τοὺς διδασκόντες. Ὁ κάθε δάσκαλος μπορεί και πρέπει νὰ τὰ τροποποιῇ, νὰ τὰ συμπληρώνη και νὰ βρῶσιν νέα, δικὰ του κομμάτια, πού νὰ εἶναι σύμφωνα με τὶς μουσικὲς παραδόσεις τῆς χώρας του. — Ἀπὸ τὰ ἀπλά, ἐντελῶς παιδικὰ κομμάτια τοῦ πρώτου τεύχους προχωροῦμε, ὅπως εἶπαμε, προοδευτικά σὲ κομμάτια με μουσικὲς και τεχνικὲς ἀξιώσεις. Καὶ στὸ τέλος τοῦ 5ου τεύχους ἔχει βάλει ὁ Ὁρφ ἓνα κομμάτι τοῦ Faust τοῦ Goethe και τὸ χορικό «Πολὰ τὰ δεινὰ» ἀπὸ τὴν Ἀντιγόνη τοῦ Σοφοκλή, συνοδευμένο με μεταλλόφωνα, τύμπανα και κύμβαλα. Τὸ κομμάτι αὐτὸ εἶναι παρμένο ἀπὸ τὴ μελοποίηση πού ἔκανε ὁ Ὁρφ τῆς Ἀντιγόνης (μετάφραση τοῦ Hölderlin), τὸ ἔργο δηλ. πού σημείωσε ἓνα σταθμὸ στὴ σύγχρονη θεατρικὴ δημιουργία τῆς Δύσης. Ἐδῶ ὁ Ὁρφ ἀποτείνεται πρὸς τὰ παιδιά τοῦ γυμνασίου, σὲ ἐφήβους. Γι' αὐτὰ τὰ κείμενα μεταχειρίζεται ὁ συνθέτης ἓνας τρόπο ἀπαγγελίας πάνω σὲ μιὰ ἢ δυὸ νότες, κάτι σὰν τὸν τρόπο πού διαβάζει στὴν ἐκκλησία μας ὁ ψάλτης τὸν ἀπόστολο, ἢ ὁ παππὰς τὸ Εὐαγγέλιο.

Εἶναι κάτι μεταξύ ἀπαγγελίας και τραγουδιοῦ, με τὸ ὁποῖο ἀνυψώνεται ὁ λόγος και χάνει τὸν νατουραλισμό, χωρίς νὰ παύῃ νὰ εἶναι κυριαρχικός. Τὰ ὄργανα πού τὸν συνοδεύουν τοῦ δίνουν τὸ ὑποβλητικὸ μουσικὸ περιβλημα.

Ὅλα αὐτὰ ἀφοροῦν μόνο τὸ ἓνα σκέλος τοῦ συστήματος Ὁρφ, τὴ μουσική. Τὸ ἄλλο σκέλος εἶναι ἡ κίνηση, πού εἶναι τὸ ἀπαραίτητο συμπλήρωμα τῆς μουσικῆς ἀγωγῆς. Ὅπως εἶπαμε ἤδη, μόνο ἂν συμμετέχῃ με ὅλο του τὸ σῶμα τὸ παιδί μπορεί νὰ ἀποδώσῃ τὸν ρυθμὸ σωστά, ἐλεύθερα, και σίγουρα και νὰ ἀποκτήσῃ αὕτὴ τὴ ρυθμικὴ ἀκρίβεια και ζωντάνια, πού εἶναι τὸ βασικὸ στοιχεῖο κάθε πειστικῆς μουσικῆς ἐκτέλεσης.

Γι' αὐτὸ πολλὰ ἀπὸ τὰ μουσικὰ κομμάτια πού περιέχονται στὰ τεύχη τοῦ Schulwerk μποροῦν και πρέπει νὰ ἀποδίδονται με κίνηση, νὰ γίνονται κινητικὰ παιχνίδια, ἢ μικροὶ χοροί. Τὰ μισὰ παιδιά μῆς τάξης παίζουν ὄργανα, τὰ ἄλλα μισὰ κινούνται, χορεύουν και ἔπειτα ἀλλάζουν. Ἔτσι ἀναπτύσσονται ἱκανότητες στὸ παιδί, πού δὲν θὰ μπορούσε ποτὲ νὰ τὶς δώσῃ μιὰ ξερὴ διδασκαλία τῆς μουσικῆς ἢ τῆς κίνησης χωρισμένες.

Τὸ σύστημα αὐτὸ τοῦ Orff ἔχει ξαπλωθῇ τώρα σὲ πάνω ἀπὸ 25 χώρες και κάθε χρόνο κερδίζει περισσότερο ἔδαφος. Βρῆκε δὲ ἀπροσδόκητη ἐφαρμογὴ και σὲ ἄλλους τομεῖς τῆς ἀγωγῆς: σὲ παιδιά κωφάλαλα και παιδιὰ ἀπροσάρμοστα, καθυστερημένα.

Ἐνας διευθυντὴς σχολῆς κωφάλαλων ἔκανε πειράματα με τὰ παιδιά του και πιστοποίησε, ὅτι τὰ κωφάλαλα, δεχόμενα τοὺς κραδασμοὺς τοῦ χτύπου τῶν ξυλόφωνων, «ἀκούαν» τρόπον τινὰ ὅχι μόνο τὸ χτύπο, ἀλλὰ και τὴν ὀξύτητα τοῦ φθόγγου. Δηλ. χτύπαγε στὰ παιδιά πού εἶχαν γυρισμένη τὴν πλάτη τους στὸ ξυλόφωνο ἓνα «La» ἢ «Do» ἢ «Mi» και ἐκεῖνα ἔπαιζαν στὸ δικὸ τους ὄργανο σωστά τὴ νότα πού τοὺς εἶχε χτυπήσει. Ὁ διευθυντὴς αὐτὸς ἐφάρμοσε συστηματικά τὸ Schulwerk με μουσική και κίνηση και βρῆκε καταπληκτικὴ πρόοδο και στὴν ἐν γένει ἀνάπτυξη και στὴν ὁμιλία τῶν παιδιῶν.

Τὸ 1954, σὲ ἓνα συνέδριο δασκάλων κωφάλαλων στὸ Μόναχο, 20 κωφάλαλα παιδιά, ἀγόρια και κορίτσια, ἔπαιξαν δημοσίᾳ κομμάτια ἀπὸ τὰ τεύχη τοῦ Schulwerk. Ἡ ἐντύπωση ἦταν τέτοια, ὥστε σήμερα σχεδὸν ὅλες οἱ σχολὲς κωφάλαλων στὴ Γερμανία εἰσήγαγαν τὸ σύστημα Ὁρφ στὸ ἐπί-

σημο πρόγραμμά τους. 'Επίσης σὲ σχολεῖα τυφλῶν ἔχει ἐφαρμοσθῇ ἰδίως ὁ συνδυασμὸς μουσικῆς καὶ κίνησης, ὅπως τὸν δίνει τὸ Orff — Schulwerk. 'Εκεῖ ὅμως ποὺ ἔχει προσφέρει ἐντελῶς ἐξαιρετικὲς ὑπηρεσίες εἶναι στὰ δυσπροσάρμοστα, τὰ καθυστερημένα παιδιὰ, γιατί τοὺς δίνει τὴν εὐκαιρία νὰ αὐτενεργοῦν ἐνταγμένα σὲ μιὰ ομάδα.

Παράλληλα ἐφαρμόσθηκε καὶ στὴν ψυχοθεραπεία ἐνηλίκων, ἡ ὁποία ἀπὸ καιρὸ, κατὰ τὸ πρότυπο τῆς ἀρχαίας 'Ελλάδας, ἔχει περιλάβει τὴν μουσικὴ μεταξὺ τῶν θεραπευτικῶν μέσων τῆς ψυχοπαθείας. Καὶ ἐδῶ ἡ ἐνταξὴ σὲ ομάδες, ἡ χαρὰ τῆς δημιουργίας, ἡ πρωτοβουλία, ἡ αὐτενέργεια, ἡ συμμετοχὴ σὲ ρυθμικὰ καὶ μελωδικὰ σύνολα, εἶχαν ἐξαιρετικὰ εὐεργετικὴν ἐπίδραση σὲ ὠρισμένους ἀσθενεῖς.

Ὅμως αὐτὴ ἡ ἐξάπλωση τοῦ Schulwerk πρὸς τόσες κατευθύνσεις ἐπέφερε, ὅπως ἦταν φυσικὸ καὶ μιὰ φθορά, μιὰ κάποια νόθευση, γιατί πολλοὶ ποὺ δὲν εἶχαν ἐμβαθύνει οὔτε στὶς μουσικὲς, οὔτε στὶς παιδαγωγικὲς του ἀρχές, τὸ ἐφάρμοζαν ὅπως-ὅπως, ἀντιγράφοντας τυφλὰ καὶ ἐπιπόλαια τὰ τυπωμένα τεύχη, ἢ ἔκανον τοῦ κεφαλιοῦ τους κάτι, ποὺ τὸ ὀνόμαζαν σύστημα "Ορφ, ἀλλὰ ποὺ δὲν εἶχε καμιά σχέση μὲ τὴ σύλληψη τοῦ δημιουργοῦ του. Γι' αὐτὸ ὁ "Ορφ ἀποφάσισε νὰ ἰδρύσῃ ἓνα Κεντρικὸ 'Ινστιτοῦτο καὶ ἓνα διδασκαλεῖο, ὅπου θὰ μορφώνονταν καὶ θὰ ποτίζονταν μὲ τὸ γνήσιο πνεῦμα εἰδικοί δάσκαλοι.

Ἡ Αὐστριακὴ Κυβέρνηση, ἡ πόλη τοῦ Salzburg καὶ τὸ Ὁδεῖο Mozarteum μὲ τὸ ὁποῖο εἶχε ὁ "Ορφ παλιούς δεσμούς, τοῦ ἔδωσαν πλούσια ὑποστήριξη, καὶ ἔτσι τὸ 1961 ἱδρύσῃ στὴν πόλιν τοῦ Mozart, στὸ Salzburg τὸ ὄργανο παρακολουθήσεως καὶ ὑπεύθυνης διαδόσεως τοῦ συστήματός του: Τὸ 'Ινστιτοῦτο "Ορφ, Διδασκαλεῖο καὶ Κεντρικὰ Γραφεῖα παρὰ τῇ 'Ακαδημίᾳ Mozarteum.

Ἐκτός ἀπὸ τὸ καθαυτὸ διδασκαλεῖο λειτουργοῦν ἐκεῖ κάθε χρόνο καὶ καλοκαιρινὰ μαθήματα, ὅπου ἐνδιαφερόμενοι ἀπὸ Ἀνατολὴ καὶ Δύση μποροῦν μέσα σὲ 15 ἡμέρες νὰ πάρουν μιὰν ἰδέα, τοῦ τί εἶναι καὶ τί ἐπιδίδκει τὸ σύστημα αὐτό.

Οἱ φοιτηταὶ τῶν καλοκαιρινῶν αὐτῶν μαθημάτων εἶναι κυρίως δημοδιδάσκαλοι, μουσικοδιδάσκαλοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, ὁδηγοὶ παιδικῶν ἐξοχῶν ἀλλὰ καὶ φοιτητὰ Ὁδῶν καὶ ρυθμικῶν σχολῶν, καθὼς καὶ διάφοροι καλλιτέχνες ποὺ θέλουν νὰ δοκιμάσουν μιὰ τέτοια ἐμπειρία. Τὸ 1961 εἶχαν λάβει μέρος στὰ καλοκαιρινὰ μαθήματα 28 ἄτομα ἀπὸ τὶς ἐξῆς χώρες: Ἀγγλία, Ἀργεντινὴ, Αὐστραλία, Αὐστρία, Γερμανία, Ἑλλάδα, Καναδὰ, Νέα Ζηλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία.

Τὸ 1962 ἔλαβαν μέρος 77 ἄτομα ἀπὸ τὴν Ἀγγλία, Αὐστρία, Βέλγιο, Γερμανία, Γιουγκοσλαβία, Ἰταλία, Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Πορτογαλία, Τσεχοσλαβία, Η.Π.Α. Καὶ τὸ 1963 προστέθηκαν ἐνδιαφερόμενοι ἀπὸ τὴν Ἰσπανία, τὴν Ν. Ἀμερικὴ καὶ τὴν Ἰαπωνία.

Στὰ μαθήματα αὐτὰ ἔχω τὴν τιμὴ νὰ διδάσκω καὶ ἐγὼ κάθε χρόνο. Θερινὰ μαθήματα ὁργανώθηκαν ἐπίσης τὸ καλοκαίρι τοῦ 1963 στὸ Toronto τοῦ Καναδὰ ἀπὸ τὸ Παν/μιο τοῦ Toronto, Τμήμα μουσικῆς.

Ἐκλήθηκα νὰ διδάξω καὶ ἐκεῖ καὶ εἶχα τὴν εὐκαιρία νὰ θαυμάσω τὴν ἀπλοχερίᾳ, μὲ τὴν ὁποία ἀντιμετωπίζονται στὸν Καναδὰ ὅλα τὰ προβλήματα ποὺ ἔχουν σχέση μὲ τὴν παιδεία.

Τὸ Μουσικὸ Τμήμα τοῦ Παν/μίου στεγάζεται σὲ ἓνα ὀλοκαίνουργιο πελώριο τετραόροφο κτίριο μὲ πάνω ἀπὸ 40 αἴθουσες διδασκαλίας, μεγάλες καὶ μικρὲς αἴθουσες μελέτης γιὰ τοὺς σπουδαστάς, 2 μεγάλες αἴθουσες συναυλιῶν, αἴθουσες ἀναμονῆς καὶ ἀναψυχῆς γιὰ τὸ προσωπικὸ καὶ

τοὺς σπουδαστάς, λουτρά κ.τ.λ., φυσικά, ὅλα αὐτὰ κλιματισμένα καὶ λάμποντα ἀπὸ πάστρα. Μεταξὺ τῶν 140 μαθητῶν μου ἐκεῖ ἦσαν πολλοὶ μουσικοί, δάσκαλοι καθὼς καὶ 2 ἐπιθεωρηταὶ μουσικῆς.

Στὴν περιοχὴ τοῦ Toronto 20 Δημοτικὰ Σχολεῖα ἔχουν ἐφαρμόσει τὸ σύστημα "Ορφ σὰν μοναδικὸ μέσο διδασκαλίας μουσικῆς καὶ ἀπὸ τὸν Σεπτέμβριο τοῦ 1963 ἐπρόκειτο νὰ ἐφαρμοσθῇ σὲ ἀκόμη εὐρύτερα κλίμακα. Σὰς βεβαίω ἔμεινα κατάπληκτη, ὅταν εἶδα μὲ τί εὐκολία τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο τοῦ St. Catherine (μὲς πόλης 5.000 κατοίκων) παρήγγειλε 30 ξυλόφωνα, 20 μεταλλόφωνα, 4 τύμπανα, 50 φλογέρες κ.τ.λ. Καὶ μὲ ρώταγαν γιὰ τὴν παιδεία στὴν Ἑλλάδα!

Τὸ 'Ινστιτοῦτο "Ορφ ἐκδίδει κάθε χρόνο μιὰ ἐπετηρίδα ποὺ διανέμεται στοὺς φίλους του, ὅπου δημοσιεύονται ὅλες οἱ σχετικὲς μὲ τὴν ἐξάπλωση καὶ ἐφαρμογὴ τοῦ συστήματος, εἰδήσεις, καθὼς καὶ ἄρθρα εἰδικῶν κτλ. Στὸ πῶς μέρος τοῦ ἐξωφύλλου τοῦ βιβλίου αὐτοῦ ὑπάρχει ἓνας δίσκος μὲ κομμάτια τοῦ Schulwerk παιγμένα ἀπὸ παιδιὰ.

Στὴν ἐφετεινὴ ἐπετηρίδα ὁ δίσκος αὐτὸς θὰ περιέχῃ Ἰαπωνικὰ καὶ Σουηδικὰ κομμάτια, καθὼς καὶ δύο μύθους τοῦ Αἰσώπου, παιγμένους ἀπὸ τὰ δικά μας παιδιὰ στὰ ἑλληνικά.

Καὶ ἐπειδὴ ἀνέφερα τὰ Ἰαπωνικὰ κομμάτια, δὲν πρέπει νὰ παραλείψω νὰ ἀναφέρω τὴν ἐξάπλωση τοῦ συστήματος "Ορφ στὴν Ἰαπωνία. Τὸ 1962 ὁ "Ορφ προσεκλήθη μὲ τὴν συνεργατίδα του Gunild Keetman ἀπὸ τὸ Ἰαπωνικὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας νὰ δώσῃ στὸ Τόκυο, Κυότο καὶ ἄλλες πόλεις τῆς Ἰαπωνίας διαλέξεις καὶ μαθήματα σχετικὰ μὲ τὸ σύστημά του αὐτό. Ὅταν ἔφθασε ἐκεῖ, ἔμεινε ἐκπληκτὸς πρὸ τοῦ ἐξῆς φαινομένου: 4 μουσικὲς Ἀκαδημίες καθὼς καὶ πλῆθος ὠδῶν καὶ σχολεῖων ἐφαρμόζουν τὸ Schulwerk τόσο τέλεια, ὅσο καμιά ἄλλη χώρα Εὐρώπης ἢ Ἀμερικῆς.

Μοῦ διηγεῖτο ἡ Keetman χαρακτηριστικῶς, ὅτι ἐμφανίσθηκε στὴν Ἰαπωνικὴ Τηλεόραση μὲ πάνω ἀπὸ 100 Ἰαπωνεζάκια μετὰ ἀπὸ μίαν μόνο πρόβα 1 ὥρας! μὲ κομμάτια ποὺ γιὰ νὰ τὰ παρουσιάσῃ μὲ γερμανάκια θὰ ἤθελε 10 ὥρες πρόβες.

Ἔτσι σήμερα τὸ σύστημα "Ορφ διδάσκεται πραγματικὰ σὲ Ἀνατολὴ καὶ Δύση, καὶ βλέποντας ὁ Orff μὲ τὴν ὀξυδέρκεια ποὺ τὸν διακρίνει, ὅτι κάθε ἐθνικότης, κάθε φυλὴ πρέπει νὰ ἔχῃ τὸ δικό της διδακτικὸ ὕλικό, βγαλμένο ἀπὸ τὶς δικές της ρίζες, παρώτρυνε καὶ ὁργάνωσε ἐκδόσεις τοῦ Schulwerk σὲ ἄλλες γλώσσες καὶ μὲ τοπικὴ ἐκάστοτε μουσικὴ πρώτη ὕλη. Ἔτσι ὡς σήμερα ὑπάρχουν οἱ ἐξῆς ἐκδόσεις (ἐκτός ἀπὸ τὴν γερμανικὴ): Ἀμερικανικὴ, Ἀγγλικὴ, Σουηδικὴ, Ὁλλανδικὴ, Πορτογαλικὴ, Ἰσπανικὴ, Ἰαπωνικὴ, Γαλλικὴ, Δανέζικη.

Ἐκτός δὲ ἀπὸ τὰ 5 τεύχη ποὺ δίνουν τὸ ὕλικό γιὰ τὶς ἀσκήσεις τῶν παιδιῶν, ἔχουν ἐκδοθῇ μικρὰ τεύχη μὲ λαϊκὰ τραγούδια τοῦ κάθε τόπου ἐνορχηστρώμενα μὲ τὰ ὄργανα τοῦ Schulwerk.

Ὁ Orff μοῦ ζήτησε νὰ μαζέψω καὶ ἑλληνικὰ λαϊκὰ παιδικὰ τραγούδια γιὰ τὸν σκοπὸ αὐτόν. Οἱ εἰδικοί μὲ ἀπέλπισαν ὅτι δὲν ὑπάρχουν ἑλληνικὰ παιδικὰ τραγούδια. Ἡ ἀλήθεια εἶναι ὅτι δὲν ὑπάρχουν τραγούδια εἰδικὰ γιὰ παιδιὰ, ὅπως τὰ Nursery Rhymes, ἐμάζεψα ὅμως 52 λαϊκὰ τραγούδια, ποὺ μποροῦν νὰ τραγουδιῶνται καὶ νὰ παίζονται ἀπὸ παιδιὰ. Ἀπὸ αὐτὰ διαλέξαμε 14, τὰ ἐνορχηστρώσαμε μαζὶ μὲ τὸν "Ορφ καὶ ἐξεδόθησαν τὸ 1963 στοῦ Schott, ὅπου ἐκδίδεται ὁλόκληρο τὸ Schulwerk.

Περὶ τὸ νὰ σὰς πῶ, ὅτι, τόσο στὸ Salzburg ὅσο καὶ στὸ Toronto, τὰ τραγουδάκια αὐτὰ ἔγιναν ἀνάρπαστα, γιατί ἔφερναν στοὺς δυτικούς ἀνθρώ-

πους μιά νότα άγνωστη γι' αυτούς, με τούς ρυθμούς των 7/8 και 5/8 και με τὰ ὁμορφα πρωτότυπα μοτίβα τους.

Ἐπίσης ἔχουν ἐκδοθῇ δίσκοι σὲ Γερμανικὴ καὶ Ἀγγλικὴ ἔκδοση με ὀρισμένα κομμάτια ἀπὸ τὰ 5 τεύχη τοῦ Schulwerk, σὲ λίγο δὲ βγαίνει ὁλόκληρο τὸ Schulwerk σὲ δίσκους.

Αὐτὰ ἦταν μὲ λίγα λόγια ὅσα εἶχα νὰ σᾶς πῶ γιὰ τὸ σύστημα τοῦ Ὁρφ. Ἡ ὠφέλειά του εἶναι καταφανὴς γιὰ κάθε παιδί. Ἄν μὲν πρόκειται νὰ σπουδάσῃ ἀργότερα ἓνα μουσικὸ ὄργανο, ὅπως πιάνο, βιολί κ.τ.λ. θὰ ἔχῃ τίς καλλίτερες δυνατὲς βάσεις, ἂν δὲν πρόκειται νὰ σπουδάσῃ, τότε θὰ ἔχῃ μάθει τόση μουσικὴ, ὅση χρειάζεται νὰ ξέρῃ κάθε μορφωμένος ἄνθρωπος καὶ θὰ ἔχῃ μάθει νὰ τὴν ἀγαπάῃ.

Τελειώνοντας, θὰ ἤθελα νὰ ἀναφέρω ἀκόμη τὸ ἐξῆς: Τὸν Ἀπρίλιο τοῦ 1963 ὁργανώθηκε στὸ Salzburg ἓκ μέρους τοῦ Ἰνστιτούτου Ὁρφ, ἓνα συνέδριο με θέμα: Τὸ Orff Schulwerk στὴ στοιχειώδη παιδεία. Σ' αὐτὸ ἔλαβε μέρος καὶ ὁ γνωστός ἀστρονόμος καθηγητὴς Kühn, ὁ ὁποῖος ἔκανε τὴν ἐξῆς ἀξιοσημείωτη ἀνακοίνωση:

Ζοῦμε σὲ μιὰ ἐποχὴ, ὅπου ὅλο περισσότερο οἱ ἠλεκτρονικοὶ ἐγκέφαλοι θὰ ἀντικαταστήσουν τὸν ἀνθρώπινο λογισμό καὶ ὑπολογισμό. Αὐτὸ σημαίνει, πὼς ἡ ἀγωγή τῶν νέων γενεῶν πρέπει νὰ ρίχνῃ ὅλο καὶ περισσότερο τὴ βαρύτητά της στὴν ἀνάπτυξη αὐτῶν τῶν ἱκανοτήτων ποὺ εἶναι οἱ πραγματικὰ χαρακτηριστικὲς γιὰ τὸν ἄνθρωπο καὶ ποὺ μᾶς ξεχωρίζουν ἀπὸ τὰ ρομπότ, δηλαδὴ στὴ δημιουργικότητα, τὴν πρωτοβουλία, τὴν φαντασία.

Καὶ ὁ διαπρεπὴς ἀστρονόμος, ἀντιπρόσωπος τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν, ἐτόνισε πὼς ὁ καλλίτερος τρόπος νὰ ἐλευθερώσῃ κανεὶς τίς δημιουργικὲς δυνάμεις στὸ παιδί, εἶναι ἡ μουσικὴ. Εἶναι φανερό, πὼς ἡ μεγάλη σημασία ποὺ δίνει τὸ σύστημα Ὁρφ στὸν αὐτοσχεδιασμό, στὴν ἐλεύθερη δημιουργικὴ ἔκφραση, στὴν ἀνάπτυξη τῆς πρωτοβουλίας καὶ τῆς φαντασίας μέσα στὸν κόσμο τοῦ ἥχου καὶ τοῦ ρυθμοῦ, τὸ τοποθετοῦν στὴν κεντρικὴ θέση μιᾶς τέτοιας ἀγωγῆς.

Εὐχομαι τὰ λίγα αὐτὰ λόγια μου γιὰ τὸ σύστημα Ὁρφ νὰ συντελέσουν στὸ νὰ κινηθῇ καὶ στὴν Ἑλλάδα σὲ εὐρύτερους κύκλους τὸ ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ ἀπὸ κάθε ἄποψη ἀξιοπρόσεκτο αὐτὸ σύστημα.

Πολυξένη Ματέυ

*Απὸ τὴν Σχολικὴν Πράξιν

ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΤΗΡΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΠΡΟΣ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΥΣ ΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΜΑΣ

Ἐνῶ προβόλλει εἰς τὸ βάθος ἡ μεγάλη
λεωφόρος τῆς Ζωῆς δι' ὅλας τὰς τελειο-
φοίτους τοῦ Γυμνασίου μας.

Σούρλας

1. Ἀποχαιρετιστήριος λόγος! Πρὸς ποίους; Πρὸς τελειοφοίτους καὶ μαθητρίαις τοῦ Δ' Γυμνασίου Θελέων (Ἀθηνῶν), ποὺ διήνυσαν τὰ χρόνια τους τὰ μαθητικά σὲ μιὰ τραγικὴ περίοδο τῆς ἐθνικῆς μας ζωῆς. Πότε: Κατὰ τὴν τραγικὴν περίοδον τοῦ 1940-1950.

Στὰ πρόσωπα ὧν διαβάζαμε μιὰ ἐπίπλαστη χαρὰ κατὰ τὴν λήψιν

τῶν Ἀπολυτηρίων των, ἀλλὰ πόσες λύπες, πόσοι καημοί, πόσες λαχτάρεις, πόσες ἀγρύπνιες, πόσα δάκρυα οἰκογενειακὰ δὲν κρυβόντανε πίσω ἀπὸ τὴν περίοδο ἐκείνη τῆς ὀχτάχρονης ζωῆς των στὸ Γυμνάσιο!!..

Μπήκανε στὲς παραμονὲς τοῦ 1940 καὶ ἐξηλθον ἀπόφοιτοι στὰ 1950.

Ἄλλες ἀπ' αὐτὲς ἐθρήνησαν στὸ διάστημα αὐτὸ τὸ χαμὸ προσφιλῶν των προσώπων καὶ ἰδοὺ τί γράφει κάποια στὴν ἐκθεσὴ τῆς στές 11 Μαΐου τοῦ 1950 ὑπὸ τὸν τίτλον: «Ἡ ζωὴ μου»:

2 Α'. «1940...

Ὁ χρόνος αὐτὸς ἔχει μείνει βαθεῖα χαραγμένος στὴ θύμησή μου, γιὰ τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ἐνοιῶσα τὴν ὑπέρτατη μορφή τοῦ πόνου, ἐνοιῶσα τὸν πόνο ἐκεῖνο, ποὺ ραγίζει τρυφερὲς ψυχές.

Ὁ μπαμπᾶς μου, ποὺ ἄλλοτε σοβαρὸς καὶ ὑπερήφανος ἐδίκαζε σὰν ἐφέτης, φορώντας τὴν κατάμαυρη τήβεννό του, δὲν ὑπῆρχε πιά!

Τὸν ἀντίκρυσσεν ἓνα βροχερὸ πρωῒ νὰ κοιμᾶται τὸν αἰώνιο ὕπνο μέσα σὲ μιὰ σκαλιστὴ ξύλινη κάσα, κατάφορτη ἀπὸ λουλούδια.

Τὸν προπέμψαμε μὲ παρατεταμένα μοιρολόγια, γιὰ νὰ ἀπομείνει ἀργότερα στὴ θύμησή μου ζωντανὴ ἡ εἰκόνα ἐνὸς τάφου μ' ἓνα καντήλι, ποὺ ἔφεγγε ἐπάνω του, ὅταν κάποιο εὐλαβικὸ χέρι φρόντιζε νὰ τὸ ἔχει ἀναμμένο».

Ἀγγελικὴ Σταυροπούλου

(Ἀπόφοιτος Δ' Γυμνασίου Θελέων Ἀθηνῶν)

Β'. Κάποια ἄλλη ὥς ἐξῆς εἶχε θρηνήσῃ τὸν χαμὸ τοῦ πατέρα της, με τὴν ἴδια ἡμερομηνία καὶ με τίτλο: «Σκόρπια φύλλα τῆς ζωῆς μου».

Γράφει:

«Κάποια μέρα ἓνας δυνατὸς σεισμὸς γκρέμισε μέσα στὴν ψυχὴ μου ὅλη τὴν εὐτυχία τῶν ἀλησμόνητων παιδικῶν μου χρόνων.

Ὁ πατέρας μου ἔπεσε ἓνα πρωῒ βαρεὶ ἀρρώστος στὸ κρεβάτι τοῦ πόνου, γιὰ νὰ μὴν ξανασηκωθῇ πιά.

Ἀπὸ τὴ στιγμὴ ἐκείνη ὅλα σβύσανε μέσα μου καὶ ἡ ψυχὴ μου σκεπάστηκε μ' ἓνα κατάμαυρο πέπλο.

Καλύτερα ὅμως νὰ μὴ σκαλίζω παλιὲς ἀγιάτρευτες πληγές μου, ποὺ συνοδεύουν τὸ εἶναι μου καὶ τώρα αὐτὴ τὴ στιγμὴ ποὺ ἀποτυπώνω στὸ χαρτί θύμησης ἀπὸ τὰ περασμένα μου».

Μαρία Χατζῆ

(Ἀπόφοιτος Δ' Γυμνασίου Θελέων Ἀθηνῶν)

Γ'. Ἀπάνω στὸ ἴδιο θέμα τοῦ πόνου τοῦ πατρικοῦ καὶ με τὸν τίτλο: «Βιαστικὸ ταξίδι στὰ περασμένα μου», κάποια ἄλλη γράφει τὰ κάτωθι:

«Ἀπόψε ἐνοιῶσα μέσα στὴ σιγαλιὰ τῆς κρύας νύχτας νὰ τρεμολάμπουν οἱ παλμοὶ κάποιας ὀπτασίας τοῦ πόνου, ποὺ ἦταν ἡ προβολὴ βαρεῖας κι ἀγιάτρευτης ἀρρώστειας τοῦ πατέρα μου.

Μάλιστα! Ἡ μορφὴ του ξανάρχεται στὴ θύμησή μου, σὰν κάποιο ὄνειρο σιωπηλὸ καὶ ποτισμένο με σταλαγματιὰς λίγης δροσιάς.

Μὰ γιατί οἱ θλιβερὲς αὐτὲς σκέψεις κοντεύουν νὰ μὲ πνίξουν καὶ τὴν ὥρα αὐτὴ ποὺ γράφω;

Σταματῶ! Δὲ θέλω πιά νὰ θυμᾶμαι τέτοια θλιβερά γεγονότα.

Θέλω κάτι χαρούμενο ν' ἀνθίσει σὰν γέλιο στὰ χεῖλή μου.

Καὶ νά!.. Μὲ τὰ γαλάζια φτερά τῆς φαντασίας μου πετᾷ ἓνα μικρὸ χωριουδάκι, ἐκεῖ δηλαδὴ ποὺ πέρασα ἀξέχαστες εὐχάριστες ἡμέρες. Καὶ τὴ στιγμὴ αὐτὴ ξεπροβάλλουν—τί κι ἂν πέρασαν τόσα χρόνια—τὰ πρασινολουσμένα βουνὰ τῆς Εὐβοίας, ποὺ στέκονται ὕψις ἀπὸ τὸν ἀνυπέρβλητος φραγμὸς κάποιου ὁνείρου.

Σε άγναντεύω, ώ παραπλανημένο κομμάτι της γής, χτισμένο από φλογισμένα ροδοπέταλα, και τή στιγμή αυτή, με μάτια βουρκωμένα από συγκίνηση, φέρω μπροστά μου τήν εικόνα σου.

Τί κι αν πέρασαν τόσα χρόνια;

Μαρία Πισαρη
(Απόφοιτος Δ' Γυμνασίου Θηλέων Αθηνών)

Δ'. Χωρίς σχόλια και χαρακτηρισμούς συνεχίζουμε τήν αναγραφή και κάποιας άλλης εικόνας λυπητερής, που έγκλειει τόν συγκλονιστικόν πόνον άντιπροσώπου έφήβου μας τής τραγικής αυτής γενεάς 1940-1950.

Και ίδου πώς τελειώνει τήν έκθεσή της με τόν τίτλο: «Ένας βουβός κι άδάκρυτος πόνος μου»:

«Η δεύτερη φάση της ζωής μου, που τήν συνώδεψαν τά χρόνια μου τά μαθητικά στο Γυμνάσιο, ήτανε ό ρόλος της όρφανής.

Θύελλα όμως νοιώθω αυτή τή στιγμή νά πλημμυρίζει τήν ψυχή μου, ενώ άργες ψιχάλες κυλούν από τά μάτια μου».

Ιωάννα Σπανοπούλου
(Απόφοιτος Δ' Γυμνασίου Θηλέων Αθηνών)

Ε'. "Ας τελειώσουμε όμως και με κάποια άλλη προβολή, που δείχνει όχι μονάχα λυπητερές νότες στοχασμού που πλάθει ή έφηβική ψυχή και τίς έμπιστεύεται στα "Ημερολόγια της και τές έκθέσεις της, με του παιδαγωγικού άπορρήτου τήν προοπτική, αλλά και άνατάσεις της έφηβικής ψυχής, όταν αυτή είναι πλημμυρισμένη από έθνικην ύπερηφάνειαν.

Και ίδου τί γράφει κάποια άλλη:

«Ήτανε μιά ώραία φθινωποριάτικη ήμέρα.

Ή καρδιά μου χτυπούσε δυνατά—όχι με παλμούς εύτυχίας, γιατί ή εύτυχία ήτανε πρό πολλού και μπορώ νά πώ για πάντα διωγμένη από τήν ψυχή μου, από τόν καιρό που έχασα τόν πατέρα μου—άλλα έπαλλε με τόν ρυθμό της έθνικής ύπερηφανείας.

Ύστερα από τά μαύρα χρόνια της κατοχής ύψωνότανε κάποια μέρα ή σημαία μας στήν Ακρόπολη.

Αί καμπάνες χτυπούσαν χαρούμενα κι ό κόσμος είχε ξεχυθή στους δρόμους.

Ή χαρά είχε ξανάρθει στήν Ελλάδα μας μαζί με τήν έλευθερία.

Τά ξαδέλφια μου είχαν γυρίσει από τήν Μέση Ανατολή.

Ήμουν κι εγώ πλάι τους επάνω στον ιερό βράχο κατά τή στιγμή εκείνη της ύψωσης της σημαίας μας.

Εζησα άτέλειωτες στιγμές έθνικής ύπερηφανείας, βαδίζοντας κι εγώ πλάι τους.»

Άγγελική Σκυροπούλου
(Απόφοιτος Δ' Γυμνασίου Θηλέων Αθηνών)

3. Μίαν τέτοιαν γενεάν τελιοφοίτων—δηλαδή μιά γενεά έφήβων τραγική, χαροκαμμένη, σκελεθρωμένη από τές στερήσεις, αλλά γιγαντωμένη από αίσθήματα έθνικής ύπερηφανείας—άποχαιρετούσε ή ταπεινότης μας τήν 8 Ιουνίου 1950, ύπαγορεύουσα στο τρίτον εκείνο τμήμα τών τελιοφοίτων, τό όποιον είχε τήν τιμήν νά διαπαιδαγωγεί επί ένα χρόνο τόν κάτωθι άποχαιρετιστήριο λόγον της.

Ήτανε ή τελευταία ήμέρα, κατά τήν όποιαν έληγον τά μαθήματα και μετά μίαν εβδομάδα θά έπηκολούθουν οι διαγωνισμοί.

Αναγράφω από τό Παιδαγωγικόν μου Ήμερολόγιον τόν άποχαιρετιστήριο εκείνον λόγον μου:

4. «Ενώ προβάλλει στο βάθος ή μεγάλη λεωφόρος της ζωής».

Σούρλας

Α'. Ύστερα από λίγες εβδομάδες ή όχτάχρονη ζωή σας στο σχολείο και τά θρανία τά μαθητικά θά αποτελούν κάποια μακρινή νοσταλγική ανάμνηση.

Μετά τήν αποφοίτησή σας θ' αρχίσετε νά κάμετε τό πρώτο βήμα γύρω από τήν κοινωνική ζωή και ενώ μακρυά, στο βάθος της μεγάλης λεωφόρου της ζωής θά προβάλλει ό όρίζων σέ άτελεύτητο έκταση και με άνταύγεια φαντασμαγορική, ή επιφάνεια της μεγάλης λεωφόρου θά έμποιεί τήν όψιν θαλάσσης.

Β'. Η ήλικία σας στέκεται ακριβώς στο μέσον της τρικυμισμένης αυτής θαλάσσης.

Πλέει σ' ένα πέλαγος χρωμάτων, που μαρμαίρουν και άκτινοβολούν.

Περιστοιχίζεται και περιδινείται από έκκωφαντικούς τόνους πάσης άποχρώσεως.

Αντικρύζει ένα κόσμο όμορφιάς.

Διαισθάνεται τό ιδανικόν και χαιρετάει τή ζωή υπό τούς άρμονικούς ήχους πλαγιάλων.

Γ'. Καλείσθε νά διασχίσετε τήν επιφάνειαν της μεγάλης αυτής λεωφόρου που έμποιεί τήν όψιν θαλάσσης, ταξιδεύουσαι ή καθεμιά με τήν λέμβον ή με τό πλοιάριον της ιδικής της Μοίρας.

Και συγκεκριμένως:

"Άλλες με τόν μανδύαν του στρατοκόπου, γύρω από τόν σκληρόν άγώνα της ζωής. "Άλλες με τήν τήβεννον τήν έπιστημονικήν. "Άλλες με τήν πορφυράν άλουργίδα της καλλιτεχνικής επιδόσεως και άλλες με της άπλης, ταπεινόφρονος και άφανούς Έλληνίδος τά πατροπαράδοτα οικογενειακά και οικοκυρικά ιδεώδη.

Η ζωή σας καλεί όλες άνεξαιρέτως νά παίξετε τόν ρόλο σας, σέ μιά εποχή κρίσιμη και μεταβατική.

Μην πτοείσθε όμως!

Δ'. Αί καταιγίδες είναι πάντοτε παροδικές, ενώ ή ζωή είναι άπειρος και άτελεύτητος.

Προσπαθήσατε νά ολοκληρώσετε τήν προσωπικότητά σας, ή καθεμιά στον κύκλο της δράσεώς της ξεχωριστά, ή καθεμιά εκεί που τήν έταξε ή Μοίρα της.

Αγαπήσατε τό ώραϊον. Μή χάσετε πρό παντός τόν ιδανισμόν σας.

Μή ξεχάσετε πώς κάθε τι, για τό όποιον αξίζει τό άτομον νά ζήσει ή νά πεθάνει, γεννήθηκε στήν Ελλάδα μας.

Μή ξεχάσετε εκείνο που κάποτε, μεταφράζοντας τήν Αντιγόνη, λέγαμε και γράφαμε στο χρονικό της τάξεώς σας: «Οί άνθρωποι χλευάζουν ό,τι δέν νοιώθουν». (Γκαίτε)

Ο κόσμος αγαπά νά αποστρέφεται κάτι που άκτινοβολεί. Ο κόσμος ρίχνει πολλές φορές στή λάσπη τό άνώτερο. Μή φοβάσθε όμως...

Υπάρχουν ακόμη ώραϊα καρδιά, που φλέγονται για τό ύψηλόν και τό άνώτερον.

Μία εύγενής φύσις στρέφει πάντοτε με αγάπην τόν νοϋν της προς τας εύγενεστέρας μορφάς.

Μία εύγενής φύσις στρέφει πάντοτε εύλαβικά τόν νοϋν της προς τό θεϊον.

(Schiller, Η Παρθένος της Όρλεάνης)

Ε'. Συγχωρήσατε κάποιον, που ίσως από καιρού εις καιρόν νά σας επίκρανε κατά τό όλίγο χρονικό διάστημα της συνεργασίας μας, αγωνίστηκε όμως με στοργή, με ένθουσιασμό και με αγάπη Πεσταλότσειον νά

σας προφυλάξει από ψυχικά σκοτώματα και να κρατήσει μέσα σας ἄσβεστη και ζωντανή τὴ λαχτάρα τῆς περαιτέρω τελειοποιήσεώς σας.

Αἱ εὐχαὶ τοῦ σᾶς συνοδεύουν στὸ ταξίδι σας καὶ κατὰ τὴν τελευταίαν αὐτὴν στιγμήν τῆς συνεργασίας μας, συνεργασίας ποὺ ἀπετέλεσε ἓνα παροδικὸ σταθμὸ στὴ ζωὴ τῶν σπουδῶν σας.

Σᾶς διαβεβαιώνει δὲ ὅτι ὁ ψυχικὸς δεσμὸς θὰ ἐξακολουθήσει νὰ ὑφίσταται καὶ μετὰ τὴν ἀποφοίτησίν σας. Χαίρετε !»

Εὐριπίδης Σούρλας

(Ordinarius τοῦ ὡς ἄνω τρίτου τμήματος τῆς Η' τάξεως τοῦ Δ' Γυμνασίου Θελέων Ἀθηνῶν)

Ἀπεχώρησα συγκεκινημένος, ἐνῶ ἡ τάξις ὁλόκληρος εἶχεν ἀναλυθῇ σὲ δάκρυα καὶ σὲ λυγμούς.

5. Τὴν ἐπομένην 9 Ἰουνίου 1950 ἔλαβε χώραν ἐκδρομὴ τῶν τελειοφοίτων ὅλων τῶν τμημάτων, μὲ συμμετοχὴν ὅλου τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τοῦ Γυμνασίου στὴν Βαρυμπόμπη.

Ὑστερα ἀπὸ ὁλοήμερη χαρούμενη ἐπικοινωνία ὅλων τῶν μελῶν τῆς τάξεως ἀναμεταξύ τους—ἀλλὰ μὲ καταφανῆ τὰ ἴχνη ἀπὸ τὴν χθεσινὴν συγκίνησιν ποὺ εἶχανε δοκιμάσει γιὰ τὸν ἀποχωρισμὸ μας—ἡ κάτωθι τελειόφοιτος κατὰ τὴν ἐποχὴν ἐκείνην κατὰ τὴν στιγμήν τοῦ ὄνειρώδους βασιλέματος κατὰ τὴν ἡμέραν ἐκείνην καὶ λίγη ὥρα πρὶν ἢ δοθῇ τὸ σύνθημα τοῦ γυρισμοῦ μας στὴν πόλιν τῆς Παλλάδος, ἀπηύθυνε πρὸς τὴν ταπεινότητά μας, μὲ τὴν παλλόμενη ἀπὸ συγκίνηση φωνὴν τῆς, τὸν κάτωθι ἀποχαιρετιστήριον λόγον—ἀντιπροσωπεύοντα τὴν ἔγκρισιν ὅλων τῶν συναδέλφων τῆς τάξεώς της—σὰν ἓνα εἶδος ἐπιβεβλημένης ἀνταπαντήσεως εἰς τὸν ἄνω ἀποχαιρετιστήριον λόγον τῆς ταπεινότητός μας :

«Σεβαστέ μας Καθηγητά !

Α'. Ὑστερα ἀπὸ τὸ χθεσινὸ ἐκεῖνο βουβὸ ξέσπασμα τῆς ψυχῆς τῆς δικῆς μας, ἀλλὰ καὶ τῆς δικῆς Σας μαζί, νοιώθοντας τὰ πονεμένα ἀλλὰ καὶ γεμάτα ἐλπίδα λόγια Σας νὰ μιλοῦν τόσο ζωντανὰ στὰ ἀπόκρυφα βάθη τῆς ψυχῆς μας, μὲ ὅλο τὸ θάρρος τοῦ ἱεροῦ μας δεσμοῦ, θέλομε γιὰ λίγο ν' ἀφίσουμε καὶ τὰς δικές μας ψυχὰς νὰ μιλήσουν, συμπληρώνοντας ἔτσι μερικὰ κενὰ ποὺ θέλουν νὰ γεμίσουν, προτοῦ ἢ σκληρῇ πραγματικότητῃ σκοτώσει αὐτὲς τὰς ζωντανὰς ἐπιζήσεις τῶν μαθητικῶν μας χρόνων.

Β'. Ἐχοντας ὑπ' ὄψει μας τὰς ἀνορίθμητες προσπάθειές Σας, ποὺ τόσο ὑπομονετικὰ κατεβάλατε γιὰ ἡμᾶς ὅλες σὲ ὅλο τὸ διάστημα τῆς χρονίδας, ὡς ἐπίσης καὶ τὰς εὐγενικές Σας θυσίας, τὴν ἐπιμονὴν Σας νὰ θυσιασθῇτε ὁλόψυχα στὸ βωμὸ τοῦ καθήκοντός Σας, ἢ μᾶλλον τῆς ὑψηλῆς ἀποστολῆς Σας, ποὺ ἴσως νὰ εἶναι πολὺ λίγοι ἐκεῖνοι ποὺ τὴν νοιώθουν τὴν προσπάθειάν Σας νὰ μᾶς γνωρίσετε περισσότερο μὲ τὸν ἑαυτὸ μας, νὰ μᾶς ἐνώσετε μὲ κάθε τι ὠραῖο καὶ ἀληθινὸ, νὰ μᾶς λύσετε ἀπὸ τὰ δεσμὰ κάθε κακῆς συνήθειας, νὰ μᾶς φέρετε ἐμπρὸς καὶ ὁλόϊσα στὸν ἀληθινὸ δρόμο τῆς ἀρετῆς καὶ γενικὰ νὰ δώσετε νόημα καὶ σκοπὸ στὴ ζωὴ μας, γιὰ ὅλα λοιπὸν αὐτὰ καὶ γενικὰ γιὰ ὅλη τὴν ἐπίμονη φροντίδα καὶ πάλιν Σας νὰ μᾶς ὀπλίσετε γιὰ τὸν ἀγῶνα τῆς ζωῆς, ἀπὸ τὰ βάθη τῆς καρδιᾶς ὅλων μας ξεχύνεται γιὰ Σας μιὰ ἀπειρὴ εὐγνωμοσύνη.

Γ'. Ὁ ὀρίζων τῆς ζωῆς μας ἀνοίγεται μὲ τὸ φῶς ποὺ ἐκπέμπεται ἀπὸ τὴν δική σας προσωπικότητα, μὲ τὸ φῶς δηλαδὴ ἐκεῖνο ποὺ φωτίζει ἐλπιδοφόρα τὸ δύσκολο μονοπάτι τῆς ζήτησής μας».

Βασιλικὴ Πλέσσα

(Ἀπόφοιτος Δ' Γυμνασίου Θελέων Ἀθηνῶν)

6. Ἐτελειώσαμε...

Καὶ ἐρωτᾶται ἤδη : Πρὸς τί ὅλα τὰ ἀνωτέρω ; Γιατί δηλαδὴ παρετέθησαν ὅλα τὰ ἀνωτέρω ;

Ἀπαντῶμεν :

Πρὸς ἐπιβεβλημένην καθιέρωσιν καὶ παρ' ἡμῖν μιᾶς μορφῆς ἀποχαιρετιστηρίου τελετῆς κατὰ τὴν ἐπίδοσιν τῶν Ἀπολυτηρίων εἰς τὰς τελειοφοίτους καὶ τοὺς τελειοφοίτους τῶν Γυμνασίων μας καὶ οὐχὶ διὰ τῆς ἀποπομπῆς τούτων διὰ τῆς ἀναγγελίας ἐπὶ τῆς πινακίδος τοῦ Γυμνασίου τῶν ἀποτελεσμάτων, ὡς δυστυχῶς λαμβάνει χώραν, μὲ ζηλευτὴν κλασσικὴν χειρονομίαν.

Ἐχομεν τυποποιήσει τὰ πάντα, ἐνδιαφερόμεθα μονάχα γιὰ τοὺς τύπους καὶ ἔχει ἀποξηρανθῇ ἡ ψυχὴ μας.

Ἄς μὴ ἀποροῦμε, λοιπόν, γιατί τὸ Γυμνάσιο, καίτοι κατ' ἐξοχὴν ἀνθρωπιστικὸ σχολεῖο, δὲν ἐρμηνεύει πολλὰ πράγματα στὴν ψυχὴ τῶν μαθητῶν μας, ἰδίως κατὰ τὴν θολὴν σημερινὴν ἐποχὴν μας, ποὺ ἐπεβάλλετο νὰ εἶναι συγχρόνως καὶ Σχολεῖον Ἀγωγῆς καὶ ὄχι σχολεῖον ἀπλῆς καὶ ξηρᾶς μεταδόσεως γνώσεων.

Μὲ ἄλλα λόγια :

Ἐπιβάλλεται—ἐκτὸς πολλῶν ἄλλων—καὶ ἡ καθιέρωσις τῆς ἀποχαιρετιστηρίου τελετῆς μὲ τὰς τελειοφοίτους καὶ τοὺς τελειοφοίτους τῶν Γυμνασίων μας, καθ' ὃν τρόπον ἤθελε κρίνει ὁ Σύλλογος ἐκάστου Γυμνασίου.

Αἱ παρατηρούμεναι ἐξαιρέσεις ἀπὸ μικρὸν ἀριθμὸν Γυμνασίων—ὅπου λαμβάνουν χώραν καὶ ἀποχαιρετιστήριοι τελεταὶ—δὲν περισώζει τὴν ἀνυπαρξίαν παρομοίων ἐκ μέρους τῆς ὁλότητος τῶν Γυμνασίων μας.

Ἄς μὴν παραπονούμεθα συνεπῶς γιατί τὰ Γυμνάσιά μας δὲν εἶναι πραγματικὰ Ἀνθρωπιστικὰ Σχολεῖα, ποὺ ἐπιβάλλεται νὰ εἶναι, ἰδίως εἰς τὴν θολὴν σημερινὴν ἐποχὴν μας.

Εὐριπίδης Σούρλας

ΗΜΗΜΕΡΗΣΙΑ Ἡ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ *

Πρὶν ἀναπτύξω τὰς διαφόρους ἀπόψεις καὶ προτάσεις μου ἐπὶ τοῦ ἐπιμάρχου θέματος, θὰ παρεκάλουν νὰ μοῦ ἐπιτραπῇ νὰ ἐκφράσω πρὸς τὸ Διοικητικὸν Συμβούλιον τῆς Ἐνώσεως τὰς ἐνδομύχους εὐχαριστίας μου καὶ ἀπὸ τοῦ βήματος τούτου διὰ τὴν τιμητικὴν ἀνάθεσιν τῆς ἀντεισηγήσεως εἰς ἐμέ.

1. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΘΕΣΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Τὸ ὑπὸ συζήτησιν πρόβλημα ἀπαιτεῖ, ὡς εὐκόλως δύνασθε νὰ προεικάσετε, τὴν συνεξέτασιν ἑνὸς συμπλέγματος παραγόντων. Ἀφορᾷ εἰς τὴν συνεχῇ ἢ διακεκομμένην ἡμερησίαν λειτουργίαν τῶν σχολείων καὶ ὡς τοιοῦτον σχετίζεται ἀπολύτως μὲ τὴν ὑγείαν, τὴν φοίτησιν καὶ τὴν ἐπίδοσιν τῶν μαθητῶν, μὲ τὴν ποσότητα τῆς διδασκτέας ὕλης, μὲ τὴν ὁργανικότητα τῶν σχολείων καὶ τὸν ἀριθμὸν τῶν μαθητῶν, μὲ τὰς κλιματολογικὰς συνθήκας καὶ τὴν διδακτηριακὴν κατάστασιν, μὲ τὰς συνθήκας ἀπασχολήσεως καὶ διαβιώσεως τῶν κατοίκων τῶν ἀστικῶν κέντρων καὶ τῶν ἀγροτικῶν συ-

* Ἀντεισηγήσεις εἰς τὸ τελευταῖον Συνέδριον τῶν Ἐπιθεωρητῶν Δημοτικῶν Σχολείων.

νοικισμών, καί, ακόμη, με τὰς ἀποστάσεις, τὰς ὁποίας ὑποχρεοῦνται οἱ μαθηταὶ νὰ διανύουν καθ' ἑκάστην διὰ τὴν μετάβασιν εἰς τὸ σχολεῖον καὶ τὴν ἐξάνοδον εἰς τὴν πατρικὴν τῶν οἰκίαν. Ἐν συνεχείᾳ, ἔχει τοῦτο ἄμεσον σχέσιν καὶ μετὰ τὴν ὑγιεινὴν καὶ ἐπιστημονικῶς ὑψηλὴν μορφωτικὴν ἐργασίαν τῶν διδ)λῶν, μετὰ τὸν ἀρτιώτερον θεωρητικὸν τῶν ἐξοπλισμὸν καὶ μετὰ τὴν ἐκπλήρωσιν διαφόρων οἰκογενειακῶν ἀναγκῶν καὶ κοινωνικῶν ὑποχρεώσεων παρὰ τῶν ἰδίων.

Κατόπιν ὅλων αὐτῶν φρονῶ, ὅτι ἔχει θεμελιώδη σημασίαν διὰ τὴν ἀρτίαν καὶ ἀποδοτικὴν λειτουργίαν τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἰδρυμάτων τῆς βασικῆς γενικῆς παιδείας καὶ ὅτι εἶναι λίαν ἐπίκαιρον τὸ θέμα, ἐὰν ληφθῇ ὑπ' ὄψιν, ὅτι ἐξ ἀντικειμένου εἶναι ἀρρήκτως συνδεδεμένον μετὰ τὴν ἀρξαμένην πρὸ πολλοῦ ἀναμόρφωσιν τοῦ ἐπισήμου Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος αὐτῶν.

Καὶ ἐνῶ οἱ ἀνωτέρω συσχετικοὶ συντελεστοὶ προσδιορίζουν ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενον τὴν σημασίαν, πρόσθετον σοβαρότητα καὶ ἰδιαίτουσαν δυσχερείαν προσδίδει εἰς αὐτὸ καὶ ἡ ὑπὸ διαζευκτικὴν μορφήν θέσις τοῦ ὡς προβλήματος «Ἡμερησίᾳ ἢ ἡμερησίᾳ λειτουργία τῶν σχολείων», ἥτις κατ' ἐμὲ ἀποκλείει ἕνα πλήρη διαλεκτικὸν συγκεκρισμὸν τῶν ἀντιθέτων ἀπόψεων. Κατὰ ταῦτα ἡ δοθησομένη λύσις θὰ πρέπει νὰ βασισθῇ ἐπὶ τῆς ἀντικειμενικῆς ἐκτιμήσεως τῆς ὑφισταμένης καταστάσεως καὶ ἐπὶ τῆς παραδοχῆς τῶν ἐρευνητικῶν πορισμάτων τῶν παιδολογικῶν ἐπιστημῶν, διὰ νὰ ἔχῃ καὶ προοπτικὴν ἀναγωγῆς τοῦ ὥρσιου καὶ κατηγορηματικὴν ἀπόφασιν ὑπὲρ τῆς διατηρήσεως τῆς ἀπὸ τῆς συστάσεως τοῦ νεοελληνικοῦ κράτους ἐφαρμοζομένης διακεκομμένης ἢ ὑπὲρ τῆς καταργήσεως αὐτῆς καὶ τῆς ἐφαρμογῆς τῆς συνεχοῦς ἡμερησίας ἐργασίας τῶν σχολείων ἐφεξῆς.

Ἐπομένως διὰ τὴν ἀποφυγὴν τῆς ἀβασανίστου υἰοθετήσεως ξένων ἀπόψεων καὶ τῆς βεβιασμένης διατυπώσεως δογματικῶν ἀφορισμῶν καὶ ἀναποδείκτων — ἀποφθεγματικῶν — συμπερασμάτων, καὶ διὰ τὴν συναγωγὴν, ἐν συνεχείᾳ, τῶν ὀρθοτέρων τοιούτων ἀπὸ ἀπόψεως ἐπαρκοῦς ἐπιστημονικῆς αἰτιολογίας καὶ πλήρους ἀνταποκρίσεως αὐτῶν εἰς τὰς ἀνάγκας ἐνὸς συγχρόνου ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου γενικῆς κατευθύνσεως ὑψηλῆς ποιοτικῆς στάθμης, θὰ προβῶ εὐθὺς ἀμέσως ἀφ' ἐνὸς μὲν εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῶν ἐμπειρικῶν δεδομένων, ὑπὸ μορφήν κοινῶν διαπιστώσεων ὡς καὶ ὅλων τῶν λειτουργῶν τῆς Στοιχ)δους Ἐκπ)σεως, τῶν ὁποίων ἀποκρυστάλλωσις εἶναι ἡ ἀπόφασις τῆς τελευταίας γενικῆς τῶν συνελεύσεως, ἀφ' ἑτέρου δὲ εἰς τὴν ὑπόμνησιν τῶν ἐπιστημονικῶν τοιούτων, ὡς ἀκαταμαχῆτων θεωρητικῶν ἐρεισμάτων καὶ ὡς αἰτημάτων γενικῆς ἀναγνωρίσεως καὶ ἀναντιρρήτου ἀποδοχῆς.

2. ΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

1. Δεδομένα ἀφορῶντα εἰς τοὺς μαθητὰς

Ὡς εἶναι γνωστὸν εἰς πάντας ὑμᾶς ἐξ ἀμέσου ἀντιλήψεως, ἡ σήμερον κρατοῦσα κατάστασις ἐπιδρᾷ λίαν δυσμενῶς ἐπὶ τὴν υἰεὶαν τῶν μαθητῶν ὅλων τῶν χωρίων, τῶν κωμοπόλεων καὶ τῶν περισσοτέρων πόλεων τῆς πατρίδος μας, οἱ ὁποῖοι ἐξαναγκάζονται νὰ μεταβῶσιν εἰς τὰ σχολεῖα τῶν ἐπὶ 4 ἢ 5 ἀπογεύματα καθ' ἑκάστην ἑβδομάδα ἄνευ ἐπαρκοῦς, καὶ εἰς πολλὰς περιπτώσεις οὐδὲ τῆς ἐλάχιστης ἀναπαύσεως, μετὰ τὴν λήξιν τῆς προμεσημβρινῆς ἐργασίας, καὶ ἐπὶ πλεόν νὰ στεροῦνται τοῦ ἀναγκαίου ὕπνου κατὰ τοὺς φθινοπωρινούς, καὶ ἰδίᾳ κατὰ τοὺς μῆνας τῆς ἀνοξέως, διατρέχοντες συνάμα, οἱ περισσότεροι ἐξ αὐτῶν καὶ μεγάλας ἀποστάσεις.

Θεωρῶ περιττὸν νὰ ἀναφερθῶ διὰ μακρῶν εἰς τὴν μεγίστην σημασίαν τοῦ ὕπνου διὰ τὴν φυσιολογικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ σώματος καὶ τὴν ὁμαλὴν

ἐξέλιξιν τῶν ψυχικῶν λειτουργιῶν τοῦ παιδιοῦ, καθὼς καὶ εἰς τὴν δυσμενῆ ἐπίδρασιν, τὴν ὁποίαν ἀσκεῖ ἡ ἀτελής πέψις τοῦ μεσημβρινοῦ γεύματος, ἡ ὁποία, κατὰ τοὺς φυσιολόγους, διὰ νὰ γίνῃ πλήρως, ἔχει ἀνάγκην 3 ὥρου ἀναπαύσεως μετ' αὐτό.

Διὰ τῶν ἀνωτέρω δεδομένων ἐρμηνεύεται ἱκανοποιητικῶς, ὡς πιστεύω, ἡ μειωμένη ἐπίδοσις τῶν μαθητῶν εἰς τὰ διδασκόμενα μαθήματα κατὰ τὰς μεταμεσημβρινὰς ὥρας, ἡ πρόωρος κόπωσις αὐτῶν καὶ ἡ γένεσις αἰσθημάτων ἀποστροφῆς πρὸς τὸ σχολεῖον καὶ τὴν μάθησιν γενικώτερον.

Πλὴν τούτου, ἡ μεταμεσημβρινὴ ἀπασχόλησις νυσταλέων καὶ ἀδιαφόρων μαθητῶν περιορίζει εἰς τὸ ἐλάχιστον καὶ τὸν ἀπαιτούμενον χρόνον διὰ τὰς ἐμπειρωτικὰς καὶ προπαρασκευαστικὰς κατ' οἶκον ἐργασίας, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον συντελεῖ εἰς τὴν ἡλαττωμένην ἐτησίαν τῶν ἐπιδόσεων εἰς ὅλα τὰ θεωρητικὰ μαθήματα.

Ἀλλὰ πέραν τῆς κακοποιήσεως τῆς υἰεὶας καὶ τῆς μειωμένης ἐπιδόσεως αὐτῶν πρέπει νὰ σημειωθῇ καὶ ἡ ἐλλειπὴς φοίτησις τῶν ἀγροτοπαίδων, κυρίως, εἰς τὰ σχολεῖα κατὰ τὰς ἀπογευματινὰς ὥρας διὰ τοὺς λόγους κακοκαιρίας, ἐπικουρικῆς ἀπασχολήσεως αὐτῶν εἰς τὰς γεωργικὰς ἐργασίας τῶν γονέων τῶν καὶ εἰς ἄλλας περιπτώσεις διὰ τοιούτους ὀφειλομένους εἰς τὴν μὴ ἄμεσον παρακολούθησιν τῶν ὑπὸ τῶν τελευταίων, εὐρισκομένων μακρὰν τῆς οἰκίας τῶν, εἰς τοὺς ἀγρούς ἢ ἄλλαχού.

Εἰς τὰ ἀνωτέρω δέον νὰ προστεθοῦν καὶ οἱ πολλαπλοὶ κίνδυνοι, τοὺς ὁποίους διατρέχουν οἱ μαθηταί, τετράκις διανύοντες, ἄνευ συνοδοῦ τινος, τὰς ὁδοὺς τὰς ἀγούσας ἐκ τῆς οἰκίας τῶν εἰς τὸ σχολεῖον καθ' ἡμέραν, κίνδυνοι προερχόμενοι ἐκ τῶν μεταφορικῶν μέσων καὶ τῶν διεφθαρμένων στοιχείων εἰς τὰς μεγάλας πόλεις, καὶ τοιοῦτοι ὀφειλόμενοι εἰς τὰς δυσμενεῖς καιρικὰς συνθήκας, ὡς εἰς τὸν ἀφόρητον καύσωνα, τὸ ὑπερβολικὸν ψῦχος, τὰς ραγδαίας βροχοπτώσεις καὶ μεγάλας χιονοπτώσεις εἰς τὰ χωρία τῆς πατρίδος μας.

2. Δεδομένα ἀφορῶντα εἰς τὰς διδασκηριακὰς συνθήκας τῆς χώρας μας.

Ἡ ἔλλειψις ἐπαρκῶν αἰθουσῶν διδ)λίας, οὐχὶ μόνον εἰς τὰς μεγαλὸς πόλεις, ἀλλὰ καὶ εἰς τὰς ἐπαρχιακὰς τοιαύτας, ἡ ὁποία ἐπέβαλε τὴν ἀνάγκην τῆς συστεγασεως 2 ἢ 3 Δημ. Σχολείων ἢ τοιούτων μετὰ Γυμνασίων ἐνίοτε, κατήργησεν ἐκ τῶν πραγμάτων τὴν διακεκομμένην ἡμερησίαν ἐργασίαν αὐτῶν. Ὑπὲρ τῆς καταργήσεώς της, ἐξ ἄλλου, εἰς ὁλόκληρον τὴν Ἐπικράτειαν συνηγορεῖ καὶ ἡ ἔλλειψις τῶν ἀπαραιτῶν στεγαστικῶν χώρων παραμονῆς τῶν μαθητῶν πρὸ τῆς εισόδου τῶν ἐν ταῖς αἰθούσαις, ἅμα τῇ ἀφίξει τῶν εἰς τὸ σχολεῖον, διὰ τὴν μεταμεσημβρινὴν ἐργασίαν, κατὰ τὰς βροχεράς καὶ ψυχράς ἡμέρας τοῦ ἔτους, καθὼς καὶ ἡ ἔλλειψις ἐπαρκοῦς θερμάνσεως τῶν αἰθουσῶν κατὰ τὴν χειμερινὴν περίοδον.

3. Δεδομένα ἀφορῶντα εἰς τὸ διδασκτικὸν προσωπικὸν

Εἰς σχολεῖα εἰς τὰ ὁποῖα ἡ ἡμερησίᾳ ἐργασία διεξάγεται μετὰ βραχείαν διακοπὴν κατὰ τὴν μεσημβρίαν οἱ διδ)λοι στεροῦνται τοῦ ἀπαιτούμενου χρόνου δι' ἀνάπαυσιν καὶ ὕπνον, διὰ τὴν προσήκουσαν προπαρασκευὴν εἰς τὸ διδασκτικὸν τῶν ἔργων, διὰ τὴν διόρθωσιν τῶν γραπτῶν ἐργασιῶν τῶν μαθητῶν, διὰ τὴν συμπλήρωσιν τῆς ἐπιστημονικῆς τῶν κατάρτισεως, διὰ τὴν ἐπιτέλεσιν προσθέτων ἐξωσχολικῶν καθηκόντων (ὡς εἶναι ἡ διδ)λία εἰς Νυκτερινὰ Σχολεῖα, εἰς Κ.Δ.Ε. κ.λ.π.), διὰ τὴν ἐκπλήρωσιν διαφόρων κοινωνικῶν ὑποχρεώσεων καὶ τὴν θεραπείαν οἰκογενειακῶν ἀναγκῶν, διὰ τὴν

στοιχειώδη ψυχαγωγίαν των, καί, τέλος, διὰ τὴν ἀνάπτυξιν εὐρυτέρας κοινωνικῆς δραστηριότητος. Ἐπὶ πλέον οἱ μακρὰν τοῦ σχολείου διαμένοντες ἐπιβαρύνονται μὲ πρόσθετα ἔξοδα κινήσεως διὰ τῆς ἐκ δευτέρου ἐντὸς τῆς αὐτῆς ἡμέρας μεταβάσεως εἰς αὐτὸ μετὰ μεσημβρίαν καὶ ἐπιστροφῆς εἰς τὰς οἰκίας των αὐθημερόν. Καὶ συμβαίνουν πάντα ταῦτα ἐπὶ ζημίᾳ οὐχὶ μόνον τοῦ ἔργου των, ἀλλὰ καὶ αὐτῶν τῶν ἰδίων, καθ' ἣν στιγμὴν οἱ δημόσιοι ὑπάλληλοι διαφόρων ἄλλων κρατικῶν ὑπηρεσιῶν ἔχουν προμεσημβρινὸν ὥρariον ἐργασίας τὰς περισσοτέρας ἡμέρας τῆς ἐβδομάδος καὶ εἰς οὐδεμίαν ὑποχρέωσιν προσθέτου κατ' οἶκον διατεταγμένης ἐργασίας ὑποβάλλονται.

4. Δεδομένα ἀφορῶντα εἰς τοὺς γονεῖς τῶν μαθητῶν

Καὶ οἱ πλεῖστοι ἐκ τῶν γονέων τῶν μαθητῶν, τόσοι τῶν πόλεων ὅσον καὶ τῶν χωρίων, ἐπιθυμοῦν τὴν κατάργησιν τῆς μεταμεσημβρινῆς λειτουργίας τῶν σχολείων διὰ τοὺς κάτωθι λόγους: Οἱ μὲν πρῶτοι (οἱ τῶν πόλεων) διὰ τὰς προλαμβάνονται τὰ ἐκ τῶν τροχοφόρων προερχόμενα ἀτυχήματα, τὰ ἀποφεύγονται τὰ ἔξοδα κινήσεως ἐκ τῆς ἀπογευματινῆς μεταβάσεως εἰς τὸ σχολεῖον καὶ ἐπιστροφῆς τῶν τέκνων των εἰς τὴν πατρικὴν ἐστίαν, τὰ ἀποκλεισθῆναι τὸ ἐνδεχόμενον τῆς ἀναστροφῆς αὐτῶν μετὰ διεστραμμένων στοιχείων κατὰ τὴν μεταμεσημβρινὴν περιπλάνησιν των εἰς τὰς ὁδοὺς, μακρὰν τῆς ἐπιβλέψεως αὐτῶν καὶ τῶν διδ(λ)ων, τὰ ἔχουν τὴν εὐκαιρίαν, τὰς προετοιμασθῶν ἐπαρκῶς κατ' οἶκον διὰ τὴν ἐπομένην ἡμέραν, τὰ παρέχεται εἰς αὐτοὺς ἡ δυνατότης ἀπὸ ἀπόψεως χρόνου τὰ ἀσχοληθῶν ἐπὶ πλέον καὶ μὲ τὴν ἐκμάθησιν ξένης γλώσσης καὶ μουσικῆς καὶ, ἀκόμη, τὰ διατεθῆναι ὁ προσήκων χρόνος διὰ τὸν ὕπνον, τὴν ἀνάπαυσιν καὶ τὴν ψυχαγωγίαν αὐτῶν. Οἱ δὲ δεῦτεροι (οἱ τῶν χωρίων), διότι αἰσθάνονται ἐπιτακτικὴν τὴν ἀνάγκην τῆς ἐνισχυτικῆς ἀπασχολήσεως τῶν τέκνων των εἰς διαφόρους ἀγροτικὰς ἐργασίας καὶ τὴν διαφύλαξιν τῶν ποιμνίων ἐφ' ὧρισμένας ὥρας, τῆς ἐπιτηρήσεως τῶν μικρῶν ἀδελφῶν των κατ' οἶκον ἢ εἰς τοὺς ἀγρούς, τῆς προσφορᾶς ὑπηρεσιῶν εἰς ἀσθενοῦντα πρόσωπα τῆς οἰκογενείας ἐν τῇ ἀπουσίᾳ των, καὶ τῆς ἀποφυγῆς τῶν ταλαιπωριῶν, εἰς τὰς ὁποίας ὑποβάλλονται οὗτοι ὁδοιποροῦντες, ἵνα μεταβῶσιν ἐν μέσῳ τοῦ καύσωνος, ὑπὸ βροχὴν καὶ ὑπὸ δριμύτατον ψυχρὸς ἐκ δευτέρου εἰς τὸ σχολεῖον ἐντὸς τῆς αὐτῆς ἡμέρας, στερούμενοι, ἐπιπροσθέτως καὶ τῆς δεούσης ἐπενδύσεως καὶ ὑποδῆσεως.

5. Δεδομένα ἀφορῶντα εἰς τὸ διδακτικὸν καὶ μορφωτικὸν ἔργον γενικῶς.

Τὸ ἐπιτελούμενον διδακτικὸν καὶ μορφωτικὸν ἔργον ὑπὸ τὰς ἐκτεθείσας, ὡς ἀνωτέρω, δυσμενεῖς συνθήκας φοιτήσεως, ὑγείας καὶ ἐργασίας τῶν μαθητῶν καὶ τῶν διδ(λ)ων κατὰ τὰς ἀπογευματινὰς ὥρας, εἰς τὰ σχολεῖα μας, οὐχὶ μόνον ὕστερῃ καταπληκτικῶς τοῦ τοιοῦτου τῆς προμεσημβρινῆς λειτουργίας τῶν σχολείων, ἀλλὰ καὶ αἱ προσδοκώμεναι πενιχραὶ ὠφέλειαι οὐδόλως ἰσοσταθμίζονται μὲ τὰς προκαλουμένας ζημίας, τὰς ὁποίας διὰ βραχέων ἔθιξα ἀνωτέρω.

Ἐπομένως αἱ μορφωτικαὶ ἀνάγκαι καὶ ἐπιδιώξεις τῶν σχολείων θεωρεῖται κατὰ τρόπον λίαν ἱκανοποιητικὸν διὰ τῆς προμεσημβρινῆς μόνον λειτουργίας αὐτῶν. Τοῦτο, ἄλλωστε, ἀποδεικνύεται ἐμπράκτως μὲ τὸ συντελούμενον γόνιμον ἔργον εἰς τὰ πειραματικά, τὰ πρότυπα καὶ τὰ κοινὰ ὡς ἡμερήσια καὶ π.μ. λειτουργοῦντα σχολεῖα (διὰ λόγους διδ(λ)κῆς στενότητος ἢ ἐξ αἰτίας ἐιδικῶν τοπικῶν συνθηκῶν), εἰς τὰ ὁποῖα σὺν τοῖς ἄλ-

λοις, περατοῦται ἡ διδ(λ)ία ὁλοκλήρου τῆς ὑπὸ τοῦ Ε.Α.Π. προβλεπομένης διδακτέας ὕλης μὲ ἱκανὰς ἐμπεδωτικὰς ἐπαναλήψεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ἄπασαι αἱ προαναφερθεῖσαι διαπιστώσεις συγκλίνουν εἰς τὴν παραδοχὴν τοῦ γενικοῦ συμπεράσματος, ὅτι ἡ μεταμεσημβρινὴ λειτουργία τῶν σχολείων δὲν προσφέρεται δι' ἀποδοτικὸν διδ(λ)κὸν καὶ μορφωτικὸν ἔργον, καὶ πρὸς τοῦτοις καταπονεῖ ὑπερμέτρως τοὺς μαθητὰς καὶ τοὺς διδ(λ)ους, ἀφαίρει πολὺτιμον χρόνον ἀφ' ἑνὸς μὲν διὰ τὴν ἀνάπαυσιν, τὴν πέψιν, τὸν ὕπνον καὶ τὴν ἐτοιμασίαν τῶν μαθητῶν εἰς τὰ μαθήματα τῆς ἐπομένης ἡμέρας, ἀφ' ἑτέρου δὲ διὰ τὴν ἀνάπαυσιν, τὴν διδ(λ)κὴν προπαρασκευῆν, τὴν ἱκανοποίησιν τῶν μορφωτικῶν ἀναγκῶν, τὴν ἐκπλήρωσιν τῶν κοινωνικῶν ὑποχρεώσεων ὑπὸ τῶν διδ(λ)ων, καθὼς καὶ τὴν ἀνάπτυξιν παρ' αὐτῶν τῆς δεούσης ἐξωσχολικῆς δραστηριότητος, καὶ τέλος, δημιουργεῖ κινδύνους δι' αὐτὴν ταύτην τὴν ζωὴν τῶν μαθητῶν, δι' ὃ καὶ εἶναι ἀνεπιθύμητος εἰς τοὺς γονεῖς των. Ἡ πρὸ πολλοῦ συντελεσθεῖσα κατάργησις της, ὡς εἴπομεν, εἰς ὠρισμένα σχολεῖα (πειραματικά, πρότυπα, συστεγαζόμενα) συνηγορεῖ πειστικῶς ὑπὲρ τῆς ἀπόψεως ταύτης καὶ ἐπιβεβαιοῖ θετικῶς καὶ εἰς τὸ ἀκέραιον τὴν ἀλήθειαν τῶν ἰσχυρισμῶν αὐτῶν.

3. ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Εἰς ἐπίρρωσιν τῶν προεκτεθέντων, τὰ ὁποῖα, ἐπειδὴ ἔχουν ἐμπειρικὴν προέλευσιν, εἶναι πιθανὸν νὰ ἐγείρουν εἰς ἐνίους ἐξ ὑμῶν ἀμφισβητούμενην ἀξιοπιστίαν, θὰ ἐπικαλεσθῶ κατωτέρω καὶ τὰ ἐκ τῶν ἐπιστημονικῶν ἐργασιῶν ξένων ἐρευνητῶν συνταχθέντα καὶ παρ' ἰδικῶν μας παιδολόγων υἱοθετηθέντα καὶ δημοσιευθέντα συναφῆ πορίσματα, κοὶ ἰδίᾳ ἐκεῖνα, τὰ ὁποῖα ἀναφέρονται εἰς τὴν κόπωσιν τῶν μαθητῶν καὶ τὴν ὑγιεινὴν τῆς σχολικῆς ἐργασίας αὐτῶν.

Πιστεύω δὲ, ὅτι ἡ ἐν πολλοῖς παρ' αὐτῶν ἐπαναλήψις τῶν ἀνωτέρω ἀπόψεων δὲν θὰ ἐκκληθῇ ὡς ἀνιὰρὰ κοινοτοπία, ἐφ' ὅσον καὶ ἡ χρησιμοποίησις αὐτῶν ἐρευνᾶ ξένων ἐπιστημονικῶν ὑπόκειται εἰς τὴν βάσανον τῆς πείρας ἐπὶ τῶν ἐθνικῶν μας δεδομένων, διὰ τοῦ τρόπου αὐτοῦ, καὶ ἡ ἐπιστημονικὴ ἐπικύρωσις αὐτῶν, περαιτέρω, θεωρεῖται ὡς ἀναγκασιότατη. Κατ' ἀρχὴν διὰ τὸ φαινόμενον τῆς σχολικῆς κοπώσεως ἐδόθησαν παρ' ἐιδικῶν ἐν περιλήψει αἱ κάτωθι ἐμπεριστατωμέναι ἐρμηνευτικαὶ περιγραφαί:

Ἐκ τῆς φυσιολογίας γνωρίζομεν, ὅτι μετὰ πᾶσαν μυϊκὴν ἐργασίαν ἀκολουθεῖ ἐλάττωσις τῆς συσταλτικῆς ἱκανότητος τῶν μυῶν διαφόρου βαθμοῦ ἀναλόγως τῆς ἐκτελεσθείσης μυϊκῆς ἐργασίας. Μετ' ἀνάπαυσιν παύεται αὕτη καὶ ὁ μῦς ἢ οἱ μῦες ἐπανακτοῦν πλήρως τὴν πρὸ τῆς ἐργασίας κατὰ φύσιν κατάστασιν. Ἡ κόπωσις, ἢ ὁ σωματικὸς κάματος ἐπὶ τὸ ἀκριβέστερον, προκαλεῖται, διότι κατὰ τὰς μυϊκὰς συστολάς παράγονται προϊόντα καύσεως (αἱ λεγόμεναι καματογόνοι οὐσαί), τὰ ὁποῖα συσσωρεύονται ἐντὸς τοῦ μυϊκοῦ παρεγχύματος καὶ ἡ δὲν ἀπομακρύνονται διὰ τῆς κυκλοφορίας ἢ ἀπομακρύνονται μερικῶς ἐκ τοῦ ὁργανισμοῦ. Σημειώτέον, ὅτι μετὰ τὴν μυϊκὴν ἐργασίαν καὶ τὴν ἀκολουθοῦσαν ἀνάπαυσιν αἱ καματογόνοι οὐσαὶ ἀπεκκρίνονται ἐκ τοῦ ὁργανισμοῦ διὰ τῶν γνωστῶν ὁδῶν ἀπεκκρίσεως, ἥτοι: διὰ τοῦ δέρματος, τῶν πνευμόνων καὶ τῶν νεφρῶν.

Ἐὰν εἰς τὸ γεγονός τοῦτο προστεθῇ καὶ ἡ προσαγωγή διὰ τῆς κυκλοφορίας νέων θρεπτικῶν οὐσιῶν, τότε ἀποκαθίσταται πλήρως ἡ πρὸ τῆς ἐργασίας φυσιολογικὴ κατάσταση.

Πλὴν τῆς σωματικῆς καὶ πᾶσα διανοητικὴ ἐργασία ἐπιφέρει βαθμὸν

τινα κοπώσεως, διότι και εις τα ἐγκεφαλικά κύτταρα κατά πᾶσαν διανοητικήν ἐργασίαν λαμβάνουν χώραν καύσεις και τὰ προϊόντα αὐτῶν συσσωρεύμενα εις τὸν ἐγκέφαλον προκαλοῦν τὴν διανοητικὴν κόπωσιν. Μετ' ἀνάλογον, ὅμως, ἀνάπαυσιν παρέρχεται καὶ αὕτη, ἀπεκκρινομένων ἐν τῷ μεταξὺ τῶν καματογόνων οὐσιῶν. Ἄρα τόσον ἡ σωματικὴ ὥσον καὶ ἡ διανοητικὴ κόπωσις εἶναι φαινόμενον καθαρῶς φυσιολογικὸν καὶ παρέρχεται μετὰ πᾶσαν διακοπὴν ἐργασίας καὶ ἐπαρκῆ ἀνάπαυσιν.

Ἡ διανοητικὴ ἐργασία, εἰδικώτερον, εις ὠρισμένας περιπτώσεις, δύναται νὰ προκαλέσῃ διαταραχὰς καὶ εις τὴν ψυχικὴν ἰσορροπίαν τοῦ μαθητοῦ μὲ δυσμενεστάτας ἐπιπτώσεις ἐπὶ τῆς σχολικῆς του ἐπιδόσεως.

Τὰ φυσιολογικὰ ἀποτελέσματα τῆς διανοητικῆς ἐργασίας παρατηροῦνται :

α) Ἐπὶ τῆς καρδίας καὶ τῆς κυκλοφορίας τοῦ αἵματος. Παρουσιάζεται αὐξησις τῶν συστολῶν τῆς καρδίας καὶ τῆς τριχοειδοῦς κυκλοφορίας, ἔνεκα τῶν ὁποίων ὁ ἐγκέφαλος διευρύνεται καὶ αὐξάνει ἡ πίεσις τοῦ αἵματος καὶ τῆς θερμοκρασίας.

β) Ἐπὶ τῆς ἀναπνοῆς : Ὁ ρυθμὸς τῶν ἀναπνοῶν γίνεται συχνότερος, ἡ εἰσπνοὴ περισσότερον βαθεῖα καὶ ἡ ἐκπνοὴ βραχυτέρα.

γ) Ἐπὶ τῶν τροφικῶν ἐναλλαγῶν : Μεταβάλλονται αἱ τροφικαὶ ἀνάγκαι ἐπὶ ἑλαττον.

δ) Ἐπὶ τῆς μυϊκῆς δυνάμεως : Δρᾷ ἡ διανοητικὴ ἐργασία ἐπὶ τῆς μυϊκῆς ἀντανεκλαστικῆς δραστηριότητος καὶ ἐπὶ τῆς ἐκουσίας τοιαύτης. Διὰ τοῦ δυναμομέτρου παρατηρήθη ἐλάττωσις αὐτῆς κατὰ τὴν διάρκειαν ἐντὸς καὶ παρατεταμένης ἐγκεφαλικῆς ἐργασίας. Καί :

ε) Ἐπὶ τῶν αἰσθητηρίων ὀργάνων : Ἐν πρώτοις τὸ μυϊκὸν σύστημα τοῦ ὀφθαλμοῦ παρουσιάζει διαφόρους μεταβολάς, ὡς διεύρυνσιν τῆς κόρης καὶ μεταβολὴν τοῦ κρυσταλλοειδοῦς φακοῦ καὶ τῶν βολβῶν. Ἐν συνεχείᾳ ἐκδηλοῦται ἡ κόπωσις καὶ διὰ τῆς μειώσεως τοῦ αἰσθήματος τῆς ἀφῆς καὶ τῆς εὐαισθησίας πρὸς τὸν πόνον.

Οἱ εἰδικοὶ ἐρευνῶνται, περαιτέρω, διαστέλλουν τὰ αἷτια τῆς διανοητικῆς κοπώσεως : α) εἰς ἀτομικά (ὀφειλόμενα εἰς βεβαρημένας κληρονομικὰς καταβολάς, εἰς λόγους ὑγείας καὶ εἰς τὰς ἀθλίας συνθήκας διαβιώσεως κατ' οἶκον, ὡς εἶναι ὁ ὑποσιτισμὸς, ὁ ἀνεπαρκὴς ὕπνος, ἡ ἀδιαφορία καὶ ἀνικανότης τῶν γονέων πρὸς παροχὴν παντὸς εἵδους ἐπικουρίας εἰς τὰ τέκνα τῶν καὶ ἡ συζυγικὴ δυσαρμονία, ἥτις ἐπισκιάζει τὴν διάθεσιν πρὸς ἐργασίαν καὶ μάθησιν καὶ συντείνει εἰς τὴν ἐπιτάχυνσιν τῆς κοπώσεως). Καὶ β) εἰς ἐνδοσχολικά. Εἰς τὰ τελευταῖα καταλέγονται, τὸ ἀκατάλληλον ὥράριον διδ/λίας, τὰ ἐλλειπῶς διδ/ρια, ἡ ἑλλειψις τῶν ἀπαιτούμενων μέσων διδ/λίας, ἅτινα προβάλλουν δυσχερείας εἰς τὴν μάθησιν τῶν μαθητῶν, ὁ ἀνεπαρκὴς ἀερισμὸς, ἡ ἀνεπαρκὴς θέρμανσις, ἡ ἑλλειψις ἐπαρκοῦς χώρου δι' ἐλευθέρας κινήσεις, ἡ ἀκατάλληλος ποιοτικῶς καὶ ποσοτικῶς διδασκτέα ὕλη καὶ ἡ ἀμεθοδία τοῦ διδάσκοντος. Ὅταν δὲ ἡ διανοητικὴ κόπωσις εἶναι τοιαύτη, ὥστε ἡ ἀνάπαυσις μετὰ τὴν προηγηθεῖσαν ἐργασίαν νὰ μὴ ἐπαρκῇ διὰ τὴν ἀπαλλαγὴν ὁ παιδικὸς ὀργανισμὸς ἐξ αὐτῆς, τότε ἐκδηλοῦται τὸ φαινόμενον τῆς ὀξείας ὑπερκοπώσεως, ἥτις βαθμηδὸν δύναται νὰ ἐξελιχθῇ εἰς χρόνιον. Αὕτη, ὡς γνωστόν, προπαρασκευάζει τὸ ἔδαφος διὰ πλείστας ὅσας σωματικὰς καὶ ψυχικὰς παθήσεις καὶ συναντᾶται κυρίως εἰς ἐφήβους μαθητὰς τῆς Μ. Ἑκπ/σεως.

Εἴτα θὰ πρέπει νὰ ὑπομνησθῇ ὡς γενικὸς καθοριστικὸς παράγων τῆς σχολικῆς κοπώσεως καὶ τὸ ἐξῆς γεγονός : Ἡ φοίτησις τῶν μαθητῶν εἰς τὸ σχολεῖον δημιουργεῖ κατὰ κανόνα δυσμενεῖς προϋποθέσεις διὰ τὴν πρέπου-

σα σωματικὴν ἀνάπτυξιν αὐτῶν, δημιουργεῖ δηλ. κατάστασιν, ἥτις δύναται νὰ παρακωλύσῃ τὴν ἀνάπτυξιν, νὰ μειώσῃ τὴν δυνάμιν τῆς ἀντιστάσεως κατ' ἐπιβλαβῶν ἐπιδράσεων τοῦ φυσικοῦ περιβάλλοντος καὶ νὰ προκαλέσῃ ποικίλας νόσους. Κύριον αἷτιον τούτου εἶναι ἡ ἀναγκαστικὴ ἐργασία εἰς τὴν ὁποίαν ὑποβάλλονται οἱ μαθηταὶ εἰς τὸ σχολεῖον καὶ αἱ ἀνθυγιεῖναι, συνήθως, συνθηκαὶ ὑπὸ τὰς ὁποίας διατελοῦν ἐν αὐτῷ.

Κατ' ἐξοχὴν κρίσιμος θεωρεῖται ἡ ἑναρξις τῆς φοιτήσεως, κατὰ τὴν ὁποίαν γίνεται αἰσθητὴ ἡ ἀπότομος μεταβολὴ τοῦ βίου τῶν. Ἀπὸ τῆς ἀφροντισίας, ὑπὸ τὴν ὁποίαν μέχρι τοῦ χρόνου ἐκείνου ἐτέλουν καὶ ὑπὸ τῆς πλήρους ἐλευθερίας, τῆς ὁποίας ἀπήλαυνον, μεταφέρονται ἀποτόμως εἰς νέον περιβάλλον, τὸ ὁποῖον ἀπαιτεῖ φροντίδας καὶ ἐργασίας, ποὺ ἀντιτίθενται εἰς τὴν φύσιν αὐτῶν.

Εἰς τὸ σχολεῖον, συγκεκριμένως, εἶναι ἡναγκασμένοι οἱ μαθηταὶ νὰ ἐντείνουν ἰσχυρῶς τὰς διανοητικὰς δυνάμεις καὶ νὰ συγκεντροῦν τὴν προσοχὴν τῶν ἐπὶ μακρὸν χρόνον ἐπὶ τοῦ αὐτοῦ ἀντικειμένου, δὲν καθορίζουν αὐτοὶ τὸ εἶδος τῆς ἐργασίας, τὴν ἑναρξιν, τὴν διακοπὴν καὶ τὴν μεταβολὴν τῶν ἐνασχολήσεων. Ὑφίστανται δεσμεύσεις διὰ τὴν τήρησιν τῆς τάξεως καὶ τῆς εὐκοσμίας, πειθαρχοῦν εἰς ὁδηγίας καὶ παραγγέλματα, ἐργάζονται ὑποχρεωτικῶς καθ' ὃν τρόπον προσήκει, ὑποβάλλονται εἰς συνεχεῖς παρατηρήσεις καὶ ἐλέγχους καὶ καθελώνονται ἐπὶ ὥρας ὁλοκλήρους εἰς τὴν αἵθουσαν διδασκαλίας. Πάντα ταῦτα περιορίζουν τὴν ἐλευθερίαν τῶν καὶ ἀσκοῦν ἀνασταλτικὴν ἐπίδρασιν ἐπὶ τὴν σωματικὴν τῶν, κυρίως, ἀνάπτυξιν καὶ εἰς ὠρισμένας δὲ περιπτώσεις προκαλοῦν καὶ ποικίλα νοσήματα, ὡς νευρασθένειαν, ἀναιμίαν, αἱμορραγίαν, σκολιώσεις καὶ παθήσεις τῶν αἰσθητηρίων, ἰδίᾳ τῆς ὁράσεως καὶ τῆς ἀκοῆς.

Ὡς ἀπόδειξις δὲ τούτου ἀναφέρεται παρὰ τῶν Γερμανῶν, Γάλλων, Δανῶν καὶ Σουηδῶν ἐρευνητῶν παιδολόγων Guisteld, S. Monnard, Andersen, Hertel καὶ Alex Key τὸ γεγονός, ὅτι παιδιὰ ἡλικίας ἐπταέτων, μὴ φοιτῶντα εἰς τὸ σχολεῖον, ἀναπτύσσονται σωματικῶς κατὰ κανονικώτερον τρόπον καὶ εἰς γοργότερον ρυθμὸν ἐκείνου τῶν ὁμηλικῶν μαθητῶν.

Ἡ τοιαύτη δὲ ἀνατροπὴ τῆς ἁρμονικῆς ἐξελιξεως τοῦ σώματος, ἔχει δυσμενὴ ἐπίπτωσιν καὶ ἐπὶ τῆς ἐξελιξεως τῶν ψυχικῶν καὶ πνευματικῶν τῶν λειτουργιῶν, κατὰ τὸν Mosso.

Τούτου δοθέντος, δύναται πᾶς τις νὰ ἀντιληφθῇ, ποῖα εἶναι ἡ σημασία (διὰ τὴν ὑγείαν καὶ τὴν μάθησιν) τῆς μυϊκῆς καὶ νευρικῆς κοπώσεως τῶν μαθητῶν, τῆς προκαλουμένης καὶ ὑπὸ τῆς διακεκομμένης ἐργασίας τῶν σχολείων, περὶ τῆς ὁποίας οἱ ἀσχολούμενοι εἰδικώτερον μὲ αὐτὴν, ἰσχυρίζονται τὰ ἀκόλουθα, προσφεύγοντες καὶ εἰς τὴν μαρτυρίαν ξένων πορισμάτων καὶ στατιστικῶν στοιχείων :

Ἐν πρώτοις, ὁ θεμελιωτὴς τῆς Ἑλληνικῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης Ἐξαρχόπουλος, ὑποστηρίζει εἰς τὴν Γενικὴν Διδακτικὴν του καὶ εἰς τὸ οἶκεῖον κεφάλαιον ὅτι, «ἡ ἐργασία τῆς πρωίας, ἡ μετὰ τὸν ὕπνον (ὁ ὁποῖος εἰρήσθω ἐν παρόδῳ, κατὰ τὰς ἐρεῖνας τοῦ Σουηδοῦ Alex Key διὰ παιδιὰ ἡλικίας 7-9 ἐτῶν θὰ πρέπει νὰ εἶναι διάρκειας 11 ὥρων καὶ διὰ παιδιὰ ἡλικίας 13-18 ἐτῶν 10 ὥρων ἐντὸς 24 ὥρου) τῆς νυκτὸς τελουμένη, εἶναι ζωηροτέρα καὶ περισσότερον καρποφόρος ἐκείνης, ποὺ τελεῖται κατὰ τὰς λοιπὰς ὥρας τῆς ἡμέρας. Δι' αὐτὸ ὀρθῶς ὁ ἀπὸ τῆς πρωίας μέχρι τῆς μεσημβρίας χρόνος θεωρεῖται ὡς ἄριστος πρὸς διδασκαλίαν ἐν τῷ σχολείῳ». Καὶ προσθέτει ἐν συνεχείᾳ : «Γεννᾶται ὅμως τὸ ἐρώτημα ἐὰν πρέπει νὰ τελῇται ἡ διδασκαλία καὶ μετὰ μεσημβρίαν ἢ εἶναι ὀρθὸν νὰ καταργηθῇ

αύτη, επιμηκυνομένης της πρωΐνης διδασκαλίας επί πέντε ώρας και πλέον, αναλόγως των αναγκών του σχολείου. "Ητοι το πρόβλημα τίθεται ούτω: Δύναται ο παῖς να υποβληθῇ εἰς διδασκαλίαν 5 ὥρων και ἄνω ἄνευ κινδύνου της ἐξελίξεως τοῦ ἐγκεφάλου του και τῶν μετ' αὐτοῦ εὐρισκομένων εἰς συνάφειαν λειτουργιῶν; Ἐν τῷ ζητήματι τούτῳ, ὅπερ ἀποτελεῖ ἓν ἐκ τῶν φλεγόντων της παιδαγωγικῆς, αἱ γνώμαι διίστανται. Οἱ παλαιότεροι ἰατροὶ κατεδίκάζον τὸ μέτρον της συσσωρεύσεως της ὅλης διδασκαλίας εἰς τὰς πρωΐνας ὥρας, στηριζόμενοι κυρίως ἐπὶ θεωρητικῶν προϋποθέσεων.»

Ἀλλὰ ἐκ τῶν μεταγενεστέρων μελετητῶν, τῶν ἐπιχειρησάντων νὰ παράσχουν λύσιν ἐπὶ τῇ βάσει πειραματικῶν ἐρευνῶν, οἱ Friedrich και Vasschide διαφωνοῦσι πρὸς αὐτοὺς. Οὕτω ὁ μὲν πρῶτος ἐξ αὐτῶν, προβάς εἰς σχετικὰς ἐρεῦνας διὰ της μεθόδου της ὑπαγορεύσεως και της τῶν ἀριθμητικῶν πράξεων, εὗρεν ὅτι οἱ μαθηταὶ περιπίπτουν εἰς περισσότερα σφάλματα μετὰ μεσημβρίαν και ὅτι ἀνάπαυσις 2 ὥρων μεταξὺ τῶν πρὸ μεσημβρίας και τῶν μετὰ μεσημβρίαν μαθημάτων εἶναι ἀνεπαρκῆς πρὸς ἄρσιν της κοπώσεως, της γεννηθείσης διὰ της πρωΐνης ἐργασίας. Ὁ δὲ δεῦτερος διὰ της αἰσθησιομετρικῆς μεθόδου συνήγαγεν ὡσαύτως ὅτι ἡ μ.μ. διδασκαλία καταπονεῖ ἰσχυρῶς.

Και πολλοὶ ἄλλοι ἐρευνῶνται θεωροῦν ὅτι ἡ μ. μ. διδασκαλία προξενεῖ ἰσχυροτάτην κόπωσιν και προτείνουν τὴν κατάργησιν αὐτῆς. Ἐπὶ τῇ βάσει τῶν ἐρευνῶν αὐτῶν, καταλήγει ὁ Ἐξαρχόπουλος εἰς τὰ ἐπόμενα συμπεράσματα: α) «Οἱ μαθηταὶ διὰ της πρωΐνης διδασκαλίας καταπονοῦνται εἰς ἰσχυρὸν βαθμὸν και ἔχουν ἀνάγκην μακρᾶς ἀναπαύσεως διὰ νὰ ἀναλάβουν. Πλὴν τούτου ἡ λήψις της τροφῆς τὴν μεσημβρίαν, καθιστᾷ τοὺς μαθητὰς ἀνικάνους πρὸς ἐργασίαν, ἐφ' ὅσον διαρκεῖ ἡ λειτουργία της πέψεως, ἥτις ἐπὶ τρίωρον και πλέον ἀπασχολεῖ ὅλον τὸν ὁργανισμὸν εἰς τοιοῦτον βαθμὸν, ὥστε οἰαδήποτε ἐργασία, διαρκούσης αὐτῆς, δύναται νὰ ἐκθέσῃ αὐτοὺς εἰς σοβαροὺς κινδύνους. Διὰ τοῦτο εὐκταία εἶναι ἡ ἀποφυγὴ της διδασκαλίας μ.μ., ἥτις θὰ εἶναι ἐλευθέρα δι' ἐκδρομὰς και λοιπὰς ἄλλας της προτιμήσεως τῶν παίδων ἀσχολίας. Εἰς τὰ σχολεῖα πολλῶν κρατῶν ἔχει ἤδη εἰσαχθῇ τὸ μέτρον τοῦτο και καθ' ἐκάστην τυγχάνει εὐρυτέρας ἐφαρμογῆς.

β) Καταργουμένης της μ.μ. διδασκαλίας, προκύπτει ἡ ἀνάγκη της 5ώρου συνεχοῦς π.μ. ἐργασίας. Πρὸς ἀποφυγὴν δὲ τῶν ἐξ αὐτῆς δυσαρέστων ἀποτελεσμάτων, ἐνδείκνυται ἡ λήψις τῶν ἐπομένων μέτρων: Νὰ παρέχηται χρόνος ἱκανὸς μ.μ. πρὸς πλήρη ἀνάπαυσιν και νὰ ἐπιβραχύνεται ἡ διάρκεια της διδασκαλίας τῶν μαθημάτων ὅσῳ προχωροῦν αἱ ὥραι, δηλαδή νὰ ἐφαρμόζηται τὸ μέτρον της βραχείας διαρκείας τῶν μαθημάτων και τῶν συχνοτέρων και μικροτέρων διαλειμμάτων».

Παρομοίως και πλέον ἐκτεταμένως ἀπόψεις ἀναπτύσσει και ὁ θεμελιωτῆς της Ἑλληνικῆς Σχολικῆς Ὑγιεινῆς ἐν τῷ ὁμωνύμῳ συγγράμματι του Ἑμμ. Λαμπαδάριος. «Αἱ ἐρευναι, λέγει, ἀπέδειξαν καταφανέστατα ὅτι ἡ ἐργασία τοῦ μαθητοῦ εἰς τὸ σχολεῖον κατὰ τὰς πρωΐνας ὥρας, μετὰ τὸν ζωογόνον ὕπνον της νυκτός, εἶναι πλέον ἐνεργητικὴ και παραγωγικὴ της ἐκτελουμένης κατὰ τὸ λοιπὸν διάστημα της ἡμέρας. Ἡ προσοχή, ἡ εὐπαθῆς αὕτη διανοητικὴ λειτουργία, εἶναι λίαν ἐντεταμένη κατὰ τὴν πρωΐαν. Δὲν δύναται τις νὰ ἀπαριθμῇ πάσας τὰς ἐπὶ τοῦ ἀντικειμένου τούτου γενομένας ἐργασίας. Αἱ ὑπὸ τοῦ Friedrich καταδεικνύουν ἐναργῶς, ὅτι ὁ μαθητὴς εἶναι μᾶλλον ἀπρόσεκτος μ.μ. ἢ κατὰ τὴν πρωΐαν και ὅτι ἡ 2ωρος μεσημβρινὴ ἀνάπαυσις παρεντιθεμένη μεταξὺ της πρωΐνης και της ἀπογευματινῆς διδασκαλίας εἶναι ἀνεπαρκῆς. Ὁ S. Monnard ἐν Χάλλῃ ἀπέ-

δειξε χαρακτηριστικῶς, ὅτι ἡ νοσηρότης τῶν μαθητῶν εἰς τὰ μὲ ἀπογευματινὴν ἐργασίαν σχολεῖα εἶναι μεγαλυτέρα ἢ εἰς τὰ ἄνευ ἀπογευματινῆς διδασκαλίας τοιαῦτα. Εὗρε δηλαδή οὗτος εἰς σχολεῖα ἄνευ μ.μ. διδασκαλίας: εἰς μαθητὰς ἄρρενας νοσηρότητα 13·25 % και εἰς θήλειους 21·40 % και εἰς σχολεῖα μετὰ μ.μ. διδασκαλίας: νοσηρότητα εἰς ἄρρενας 26·37 % και εἰς θήλειους 30·45 %. Συνάγει περαιτέρω τὰ πορίσματα του διὰ τὴν ὀριστικὴν λύσιν τοῦ ζητήματος ὡς ἐξῆς: 1) Εἶναι πρόδηλον ὅτι ὁ μαθητὴς, μετὰ τὸ τέλος της πρωΐνης διδασκαλίας, μεταβαίνων εἰς τὴν οἰκίαν του και γευματίζων κατὰ τὴν μεσημβρίαν, δὲν ἔχει ἐπαρκῆ χρόνον, κατὰ τὰ σημερινὰ προγράμματα, καθ' ἃ ἡ μεσημβρινὴ διακοπὴ της ἐργασίας τοῦ σχολείου δὲν ὑπερβαίνει ἐν συνόλῳ τὰς 2 3 ὥρας, πρὸς περάτωσιν της πέψεώς του, και μάλιστα ὅταν πρωτεῖον γεῦμα της ἡμέρας εἶναι τὴν μεσημβρίαν, ὁπότε ἡ ἐν τῷ πεπτικῷ συστήματι αὐτοῦ ὑπέραιμία φέρει ἐγκεφαλικὴν ἀναιμίαν και παντελὴ παράλυσιν πρὸς διανοητικὴν ἐργασίαν. 2) Αἱ ἐνεργηθεῖσαι πειραματικαὶ ἐρευναι ἀποδεικνύουν ὅτι ἡ διανοητικὴ κόπωσις τοῦ μαθητοῦ ἐκ της πρωΐνης διδασκαλίας, ὀφίσταται ἀμείωτος μετὰ μεσημβρινὴν διακοπὴν 2·3 ὥρων. 3) Ἐπίσης αἱ ἐρευναι αὐταὶ προσεκόμισαν τὸ γεγονός, ὅτι ἡ ἱκανότης τοῦ μαθητοῦ πρὸς ἐργασίαν κατὰ τὰς πρώτας ὥρας της μ.μ. διδασκαλίας εἶναι ἀσήμαντος ἐν σχέσει μὲ τὴν πρωΐνην. 4) Εἶναι ἀληθὲς ὅτι θὰ ἡδυνάτο τις τὴν ἐναρξιν της ἀπογευματινῆς ἐργασίας νὰ ὀρίσῃ ἀργότερον, ἀλλὰ θὰ ἦτο ἡναγκασμένος εἰς μέγιστον μέρος τοῦ ἔτους, λόγω ἐλλείψεως ἐπαρκoῦς φωτὸς της ἡμέρας νὰ καταφύγῃ εἰς τὴν χρῆσιν τεχνητοῦ φωτισμοῦ, μὴ ὑπάρχοντος καταλλήλου εἰς τὰ σχολεῖα της ὑπαίθρου προπαντός. 5) Οἱ μαθηταί, ἐπὶ τῇ ἀναμονῇ ἀπογευματινῆς διδασκαλίας παρασκευαζόμενοι διὰ τὰ μ.μ. μαθήματα, δὲν ἀπολαμβάνουν τῶν ἀγαθῶν της ἀναπαύσεως κατὰ τὴν μεσημβρινὴν διακοπὴν. Καὶ ἐν περιπτώσει βραδυτέρας ἐνάρξεως της μ.μ. διδασκαλίας ἡ παῦσις δὲν ἐπαρκεῖ δι' οἰκιακὴν μελέτην. 6) Οἱ μαθηταί, οἱ μακρὰν τοῦ σχολείου κατοικοῦντες, εἶναι ἡναγκασμένοι, ὅταν ὑπάρχῃ μ.μ. διδασκαλία, νὰ ἐπιστρέφουν ἀργὰ εἰς τὴν οἰκίαν τῶν. Εἰς τοὺς ἰδίους μόλις δῶρος διακοπὴ μένει διὰ νὰ γευματίσουν. 7) Κατὰ τὸ θέρος και τὰς βραχείας χειμερινὰς ἡμέρας, ὅταν ὑπάρχῃ μ.μ. διδασκαλία, εἶναι δυσάρεστον, βλαβερὸν και δαπανηρὸν εἰς τοὺς μαθητὰς τὸ τετράκις της ἡμέρας πορεύεσθαι. Καὶ 8) Ὅταν μόνον πρωΐνη διδασκαλία γίνεται, οἱ μαθηταὶ ἔχουν ἀρκετὸν χρόνον πρὸς ἀνεπίσημον οἰκιακὴν μελέτην, κίνησιν ἐν ὑπαίθρῳ (παιδιάς, περίπατον κλπ.) και ἀσχολίας ἀναλόγους διὰ τὰς κλίσεις τῶν. Προσέτι δὲ δύναται νὰ ἀναπαυθοῦν και ἐπὶ τέλους νὰ ἐκτελοῦν τὰς ἀξιώσεις, τὰς ὁποίας οἱ γονεῖς ἔχουν ἀπὸ τὰ τέκνα τῶν και μάλιστα οἱ ἀπορώτεροι, νὰ βοηθοῦν αὐτοὺς ἐν τῷ μέτρῳ τῶν δυνάμεων τῶν εἰς τὰς οἰκιακὰς τῶν ἐργασίας». Καὶ καταλήγει, μετὰ ταῦτα, οὕτως: «Ἄν ἡ σχολικὴ ἐργασία της πρωΐας εἶναι διὰ τοὺς λόγους τούτους προτιμότερα, ἔρχεται τὸ ἐρώτημα ἂν εἶναι δυνατόν νὰ συγκεντρωθῇ κατὰ τὰς πρωΐνας μόνον ὥρας ἅπασα ἡ διδασκαλία, μετὰ τῶν ἀπαραιτῶν διαλειμμάτων μεθ' ἑκάστον μάθημα. Τὸ πρᾶγμα φαίνεται οὐχὶ δύσκολον, ὡς καταφαίνεται ἐκ τῶν διαφόρων προγραμμάτων, τῶν ἤδη πρὸ πολλοῦ εἰς τὰς πλείστας χώρας ἐφαρμοζομένων, ἀποτελουμένων ἐκ της πρωΐνης μόνον διδασκαλίας, παρατεταμένης μέχρι της 1 ἢ 2 μ.μ. ὥρας. Παρόμοια προγράμματα λειτουργοῦν εἰς τὰ πλεῖστα κράτη μετὰ μεγάλης ἐπιτυχίας, τόσον ὡς πρὸς τὸ ποσόν, ὅσον και ὡς πρὸς τὸ ποιὸν της παραγομένης ἐργασίας.»

Αἰσθάνομαι, μετὰ ταῦτα, τὴν ἀνάγκην, λόγω της σοβαρότητος τοῦ θέματος, νὰ ἐπικαλεσθῶ πλὴν τῶν ὡς ἀνωτέρω πρὸ 20ετίας διατυπωθέντων ἀλλ' ἐχόντων ζέουσιν ἐπικαιρότητα πορισμάτων ὑπὸ τῶν προαναφερ-

θέντων Διοσκούρων της 'Ελληνικής Παιδαγωγικής 'Επιστήμης, τὰς αὐτάς, ἀλλὰ περιεκτικώτερας ὅμως ἀπόψεις, παλαιότερας καὶ νεωτέρας, τῶν κἀ-
τωθι βετεράνων παιδαγωγῶν μας :

Προτάσσω τὸν ἄλλοτε Διευθυντὴν τοῦ Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης Νικ. Σπηλιωτόπουλον, ὁ ὅποιος διατείνεται εἰς τὴν Γενικὴν Διδακτικὴν τοῦ
τὸ 1933, ὅτι «ἡ διδασκαλία μόνον κατὰ τὰς π.μ. ὥρας εἰσῆχθη εἰς πολλὰς
πόλεις ἐν Γερμανίᾳ καὶ ἀλλασχοῦ. 'Επειδὴ δὲ οἱ μεγαλύτεροι παῖδες διδά-
σκονται ἐβδομαδιαίως 32 ὥρας, ἐπὶ τῇ βάσει τοῦ ἀνωτέρω συστήματος,
ἔχομεν 5 ὥρας καθ' ἡμέραν διὰ τὰς 4 ἡμέρας τῆς ἐβδομάδος καὶ 6 ὥρας
διὰ τὰς ὑπολοίπους δύο. Τοῦτο ὅμως εἶναι ἐπιζήμιον καὶ ἂν ἀκόμη παρεμ-
βάλλωνται μεγάλα διαλείμματα. 'Ο πατὴρ ἔρχεται εἰς τὴν οἰκίαν μεταξὺ
12 καὶ 1, τὸ δὲ παιδί μετὰ τὴν 1 μ.μ., τὰ ἐλαττώματα τῆς διδασκαλίας
κατὰ τὰς μ.μ. ὥρας εἶναι γνωστά, ἡ χώνευσις δυσκολεύεται, ὁ δρόμος
πρὸς τὸ σχολεῖον διανύεται τετράκις, διὰ παιδιὰς καὶ ἐργασίαν κατ' οἶκον
ὑπολείπεται ἐλάχιστος χρόνος κλπ. 'Εὰν δὲν εἶναι δυνατὴ ἡ ἐλάττωσις τῶν
ὥρων τῆς διδασκαλίας καὶ τὰ δύο συστήματα παρέχουν πληθὺς ἐλαττωμά-
των. Προτιμότερα ὅμως φαίνεται ἡ διδασκαλία μόνον κατὰ τὰς π.μ. ὥρας
τῆς ἡμέρας. 'Εν Χάλλῃ καὶ εἰς ἄλλας πόλεις οἱ ἰατροὶ διεπίστωσαν καλυ-
τέραν ὑγιεινὴν κατάστασιν τῶν μαθητῶν διδασκομένων μόνον π.μ., ὡς καὶ
κανονικώτεραν τὴν φοίτησιν. 'Απὸ ὅλα αὐτὰ συνάγεται ὅτι τὸ σύστημα
τοῦτο εἶναι τὸ ὀλιγώτερον ἐπιβλαβές. Εἰς ἀγροτικὰ σχολεῖα τὸ σύστημα
τῶν π.μ. ὥρων παρέχει καὶ τὴν εὐκολίαν ὅτι οἱ παῖδες βοηθοῦν τοὺς γο-
νεῖς εἰς οἰκιακὰς ἀσχολίας.»

Περαιτέρω, ὁ Γενικὸς Διευθυντὴς τῆς Μαρασλείου 'Ακαδημίας κ. Α.
Τσίριμπας, εἰς τὴν Γενικὴν ὡσαύτως Διδακτικὴν του, συμφωνεῖ ὅτι «ἡ συ-
νεχὴς διδακτικὴ ἡμέρα εἶναι προτιμότερα τῆς διακεκομμένης, καθ' ὅσον :

α) 'Η μεταξὺ πρωῒνης καὶ ἀπογευματινῆς διδασκαλίας παρατιθεμένη διώ-
ρος μεσημβρινὴ παύσις εἶναι ἀνεπαρκὴς διὰ τὴν πέψιν τῶν μαθητῶν. β) 'Η
διώρος μεσημβρινὴ διακοπὴ τῆς σχολικῆς ἐργασίας εἶναι ἀνεπαρκὴς πρὸς
ἀπόσεισιν τῆς διανοητικῆς κοπώσεως τῶν μαθητῶν, τὴν ὁποῖαν δημιουργεῖ
ἡ πρωῒνη σχολικὴ ἐργασία. γ) 'Η πρωῒνη σχολικὴ ἐργασία εἶναι ἐνεργητι-
κώτερα καὶ παραγωγικώτερα πάσης μεταμεσημβρινῆς τοιαύτης καὶ δ) 'Η
μ.μ. ἐργασία τοῦ σχολείου στερεῖ τοὺς μαθητὰς τοῦ ἀπαιτουμένου χρόνου
διὰ τὴν κατ' οἶκον μελέτην, τὰς παιδιὰς, τοὺς περιπάτους, τὰς ἀτομικὰς
ἀσχολίας, τὴν ἀνάπαυσιν κλπ. 'Ενας τοιοῦτος καθορισμὸς τῆς διάρκειας
τῆς διδακτικῆς ἡμέρας, δύναται νὰ μετριάσῃ τὴν δυσμενῆ ἐπίδρασιν, τὴν
ὁποῖαν ἀσκεῖ ἐπὶ τῆς ψυχολογικῆς ἐξελιξέως τοῦ παιδὸς ἡ ὥς ἐπὶ τὸ πλεῖ-
στον ἀνθυγιεινὴ ἐργασία τῶν σχολείων καὶ νὰ καταστήσῃ καρποφόρον καὶ
ἐπωφελῇ τὸν διατιθέμενον χρόνον διὰ τὸ διδακτικὸν ἔργον τοῦ σχολείου.»

'Εν συνεχείᾳ ὁ Διευθυντὴς τῆς Παιδ. 'Ακαδημίας Τριπόλεως κ. 'Αν.
'Ισηγόνης, παραδέχεται εἰς τὸ ὁμώνυμον ἐγχειρίδιόν του τὰ αὐτά, ὅτι δη-
λαδὴ ἡ χρησιμοποίησις τοῦ ἀπογεύματος διὰ σχολικὰ μαθήματα κατεκρίθη
διὰ λόγους ὑγείας καὶ ἠθικῆς ἀγωγῆς. 'Η κατὰ τὴν πέψιν γενομένη ἐργα-
σία ἔνεκα τῆς συσσωρεύσεως τοῦ αἵματος εἰς τὸν στόμαχον, κωλύει σοβα-
ρὰν ἀπασχόλησιν τῶν μαθητῶν. 'Εξ ἄλλου τὰ ἀπογευματινὰ μαθήματα,
ἐξαναγκάζοντα αὐτοὺς τετράκις τῆς ἡμέρας νὰ διατρέχουν τὴν μεταξὺ οἰ-
κίας καὶ σχολείου διαδρομήν, τοὺς καταπονοῦν καὶ τοὺς ἐκθέτουν εἰς τοὺς
κινδύνους καὶ τὰς ἀσχημίας τῶν ἀγυιῶν εἰς τὰς μεγάλας ἰδίαι πόλεις. Διὰ
τούτους λόγους τούτους προτιμᾶται ἀντὶ τῆς διακοπτομένης κατὰ τὴν μεσημ-
βρίαν σχολικῆς ἐργασίας ἡ συνεχὴς 5ωρος πρωῒνη, λαμβανομένων ὅμως
τῶν καταλλήλων μέτρων πρὸς πρόληψιν τῆς κοπώσεως τῶν μαθητῶν διὰ

τῆς ἀνταλλαγῆς δυσχερῶν καὶ εὐχερῶν μαθημάτων καὶ διὰ συχνῶν δια-
λειμμάτων μεταξὺ αὐτῶν.»

Τέλος, ὁ τέως Διευθυντὴς τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπι-
στημίου Θεσσαλονίκης κ. 'Ιωάννης Ξηροτύρης τονίζει εἰς τὴν διδακτικὴν
του μονογραφίαν «Γενικὲς προϋποθέσεις Μεθοδικῆς Διδασκαλίας», ὅτι ἔχει
μεγάλην σημασίαν διὰ τὴν διδασκαλίαν ἂν αὕτη γίνεται καθ' ὀλοκληρίαν
πρὸ ἢ μετὰ μεσημβρίαν ἢ ἂν γίνεται πρὸ καὶ μετὰ. «Γιὰ τὴν ἀπογευματινὴν
ἐργασία, λέγει ἐπὶ λέξει, προβάλλονται πολλὲς ἀντίρρῃσεις, κυρίως ὅταν
μεσολαβῇ μόνον ἓνα μικρὸ μεσημβρινὸ διάστημα χρόνου. Δὲν ἀφήνεται ἄρ-
κετὸς ἐλεύθερος χρόνος στὸν μαθητὴ γιὰ ἀνάπαυσιν, γιὰ κίνησιν καὶ γιὰ
προετοιμασίαν στὰ καθήκοντά του γιὰ τὴν ἐπομένη. Πρέπει τέσσαρες φορὲς
τὴν ἡμέρα νὰ πάη καὶ νὰ γυρίσῃ ἀπὸ τὸ σχολεῖο.»

Συμπέρασμα :

'Εκ τῆς περιληπτικῆς ὑπομνήσεως τῶν ἀνωτέρω πορισμάτων καὶ ἀπό-
ψεων, τεκμαίρεται κατὰ τρόπον ἀνεπίδεκτον πάσης ἀμφισβητήσεως, ὅτι ἡ
φοίτησις τῶν μαθητῶν εἰς τὸ σχολεῖον δημιουργεῖ δυσχερῆ προσβλήματα
προσαρμογῆς καὶ ἐργασίας καὶ ὡς τοιαύτη προκαλεῖ ἀνασταλτικὰς ἐπι-
δράσεις ἐπὶ τῆς σωματικῆς κυρίως ἀναπτύξεως αὐτῶν, ὅτι ἡ π.μ. ἐργασία
εἶναι ἀποδοτικώτερα τῆς μ.μ. τοιαύτης καὶ ἡ κόπωσις τῆς π.μ. ἐργασίας
αἴρεται μὲ τὴν μ.μ. ἀνάπαυσιν· ὅτι ἡ διώρος μεσημβρινὴ διακοπὴ εἶναι
ἀνεπαρκὴς διὰ τὴν πέψιν τῶν μαθητῶν καὶ τὴν ἀπόσεισιν τῆς διανοητικῆς
κοπώσεως τῆς π.μ. ἐργασίας καὶ ἡ νοσηρότης εἰς μαθητὰς φοιτῶντας εἰς
σχολεῖα λειτουργοῦντα καὶ μ.μ. εἶναι μεγαλυτέρα ἐκείνης, ἡ ὁποία παρα-
τηρεῖται εἰς σχολεῖα π.μ. ἐργασίας μόνον ὅτι ἡ ἀπογευματινὴ ἐργασία κα-
ταπονεῖ ἰσχυρότερον τοὺς μαθητὰς καὶ δὴ ὅταν αὕτη διεξάγεται ὑπὸ τεχνη-
τὸν φῶς (δι' ὃ καὶ εἰς πολλὰ κράτη ἐφαρμόζεται ἀπὸ 30ετίας καὶ πλέον ὁ
θεσμὸς τῆς π.μ. λειτουργίας τῶν σχολείων)· ὅτι εἰς λειτουργοῦντα π.μ. scho-
leia οἱ μαθηταὶ διαθέτουν τὰς ἀπογευματινὰς ὥρας δι' ὕπνον, παιδιὰς,
παντὸς εἶδους ψυχαγωγίαν, οἰκιακὰς ἀσχολίας καὶ δι' ἐμπεδωτικὰς ἐργα-
σίας ὑπὸ τὸ φῶς τῆς ἡμέρας καὶ ἀποφεύγεται ἡ πλήρης κινδύνων περιπλά-
νησις τῶν εἰς τὰς ὁδοὺς διὰ τῆς καταργήσεως τῆς μ.μ. ἐργασίας καί, τέ-
λος, ὅτι εἶναι ἐπαρκὴς ὁ π.μ. χρόνος διὰ τὴν ἐξάντλησιν τῆς διδακτέας
ὕλης, ὅταν παραταθῇ οὗτος ἕως τὴν 1 ἢ 2 μ.μ. ὥραν.

IV. 'Η λύσις τοῦ προβλήματος

"Ἦδη, ἐν ὅψει τῶν ἐκτεθέντων ἐμπειρικῶν καὶ ἐπιστημονικῶν δεδομέ-
νων, δύναμαι νὰ προτείνω, διὰ τὴν ὀριστικὴν λύσιν τοῦ προβλήματος, ἐν
πλήρει πεποιθήσει, τὴν καθιέρωσιν τῆς συνεχοῦς π.μ. λειτουργίας ἀπάντων
τῶν Δημοτικῶν Σχολείων τῆς 'Επικρατείας, ὑπὸ τὰς ἀκολουθοῦσας προϋπο-
θέσεις :

1) Νὰ γίνουν ἀποδεκτὰ παρὰ τοῦ 'Υπουργείου μας τὰ πορίσματα τῆς
Διεθνοῦς Διασκέψεως τῆς Γενεύης τοῦ ἔτους 1958 περὶ τῶν προγραμμάτων
μαθημάτων τῶν Δημ. Σχολείων καί, συγκεκριμένως, νὰ ἐφαρμοσθοῦν αἱ
συστάσεις τῆς περὶ τῆς ἀναμορφώσεως τοῦ 'Αναλυτικοῦ Προγράμματος
κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε νὰ γίνῃ ἡ ἐπιλογὴ τῶν οὐσιωδῶν γνώσεων διὰ
τὴν ἐπίτευξιν τῶν ἐπιδιωκομένων σκοπῶν, ἀπαλειφθησομένων ἐξ αὐτοῦ
τῶν ἐπουσιωδῶν τοιούτων. Τοιοῦτοτρόπως θὰ παρασχεθῇ ἡ εὐχέρεια, ἂφ'
ἐνός μὲν νὰ γίνηται πλήρως ἡ διδακτικὴ ἀξιοποίησις τῆς ἐπιλεγησομένης
ὕλης, ἂφ' ἐτέρου δὲ νὰ περιορισθῇ κατὰ τι ὁ ἐβδομαδιαῖος διδακτικὸς χρό-
νος, εἰς τὰ πολυθέσια κυρίως σχολεῖα κατὰ τὰς ἀπαιτήσεις τῆς σχολικῆς

ύγιεινης, διότι ἐν τῇ αἰθούσῃ διδασκαλίας ὁ μαθητὴς ὑποχρεοῦται, ὡς γνωρίζομεν πάντες, νὰ τελεῖ ἐν ἀκινήσει καί, πρὸς τοὺς, νὰ ὑποστῇ βραδεῖαν δηλητηρίασιν ἐκ τῆς εἰσπνοῆς ἠυξημένης ποσότητος ἀνθρακικοῦ ὀξέος, μὲ ἀποτέλεσμα τὴν ἐλάττωσιν τῆς προσοχῆς, τὴν ἀνεπάρκειαν τῆς αἱματώσεως τοῦ ἐγκεφάλου καὶ τὴν χαλάρωσιν τῆς διανοητικῆς του δραστηριότητος. Ἡ προϋπόθεσις αὕτη ἀποτελεῖ τὴν ἀδυσχερήτητα, θὰ ἐλεγον, βάσιν ὅχι μόνον διὰ τὸν γενικώτερον ἐκφυλισμὸν τῆς θεμελιώδους γενικῆς παιδείας, ἀλλὰ καὶ διὰ τὴν προτεινομένην μεταρρύθμισιν τοῦ Ὁρολογίου Προγράμματος αὐτῆς.

2) Νὰ καθιερωθῇ ἐν ἐλεύθερον ἀπόγευμα καθ' ἑβδομάδα διαρκείας 2 ὥρων δι' ὅλα τὰ σχολεῖα, διὰ τὸν ἐξωδιδασκικὸν σχολικὸν βίον τῶν μαθητῶν, ἥτοι διὰ τὴν συστηματικώτεραν καλλιέργειαν τοῦ σχολικοῦ κήπου, διὰ τὴν διοργάνωσιν σχολικῶν ἐορτῶν, διὰ τοὺς περιπάτους, διὰ τὴν παρακολούθησιν κινηματογραφικῶν ταινιῶν καὶ θεατρικῶν παραστάσεων, μορφωτικοῦ καὶ ψυχαγωγικοῦ περιεχομένου, διὰ τὴν συγκρότησιν προσκοπικῶν ὁμάδων καὶ τοιούτων τοῦ Ε.Σ.Ε. κλπ.

3) Ἡ μ.μ. λειτουργία θὰ πρέπει τό γε νῦν ἔχον, νὰ διατηρηθῇ ὡς κατάφασις ἀπολύτου ἀνάγκης εἰς ἐκεῖνα τὰ ὀλιγοθέσια καὶ πολυθέσια σχολεῖα, εἰς τὰ ὁποῖα ἡ στεγαστικὴ στενότης καὶ ἡ ἔλλειψις ἐπαρκoῦς διδασκτικοῦ προσωπικοῦ ἐπιβάλλουν ταύτην, μέχρις ἱκανοποιητικῆς θεραπείας τῶν διδασκτικῶν τῶν ἀναγκῶν καὶ τοῦ διορισμοῦ διδασκάλων ἰσαριθμῶν πρὸς τὰς ὑφίσταμένας ὀργανικὰς τῶν θέσεις, μὲ τὴν προοπτικὴν τῆς ταχείας ἀυξήσεως αὐτῶν εἰς βαθμὸν, ὥστε εἰς ἕκαστον ἐκπαιδευτικὸν νὰ ἀναλογοῦν οἱ ὑπὸ τοῦ Ν. Δ/τος 3970/59 προβλεπόμενοι 40 κατ' ἀνώτατον ὅριον μαθηταί. Τοῦτ' αὐτὸ θὰ συμβῇ ὑποχρεωτικῶς καὶ εἰς πληθωρικὰ μονοθέσια, τὰ ἔχοντα ἄνω τῶν 60 μαθητῶν καὶ μὴ διαθέτοντα δευτέραν ἐπικουρικὴν αἵθουσαν διδασκαλίας, διὰ τὴν σιωπηρὰν ἀπασχόλησιν τῶν τοιούτων τῶν ἀνωτέρων τάξεων κατὰ τὸν χρόνον τῆς διδασκτικῆς ἐργασίας εἰς τὸ συνδιδασκόμενον τμήμα τῆς Α' καὶ Β' τάξεως, ἥτοι τὰς πρώτας πρωτῶνας ὥρας καί, ἐν συνεχείᾳ, τὴν ἀπασχόλησιν τῶν μαθητῶν τοῦ ἰδίου τμήματος, καθ' ὃν χρόνον εἰς τὴν κυρίαν αἵθουσαν θὰ ἀπασχολοῦνται διδασκτικῶς τὰ ὑπόλοιπα δύο συνδιδασκόμενα τμήματα ἐκ τῶν μαθητῶν τῶν Γ' καὶ Δ' καὶ Ε' καὶ ΣΤ' τάξεων.

4) Κατ' ἀκολουθίαν τῶν ἀνωτέρω, θὰ ἀποτολήσω νὰ προτείνω μὲ ὅλας τὰς δεδουλευμένους ἐπιφυλάξεις, γενικὸν διάγραμμα ἑβδομαδιαίου ὡραρίου διδασκτικῆς ἀπασχολήσεως τῶν μαθητῶν καὶ διδασκτικῆς ἐργασίας τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ ὡς ἀκολουθῶς:

Εἰς τὰ 1/θέσια σχολεῖα.

Διδακτικαὶ ὥραι:	Διὰ τὰς Α' καὶ Β' τάξεις	12	ἐναντι	12.30'
	» » Γ' » Δ'	»	10.30'	» 10.30'
	» » Ε' » ΣΤ'	»	11.30'	» 11.30'

ἥτοι σύνολον προτεινομένων ὥρων 34 » 34.30' τοῦ ἰσχύοντος Ὁρολογίου Προγράμματος.

Κατανομή ὥρων: 6/ὥρον ἐπὶ 5 ἡμέρας καὶ 4/ὥρος καθ' ἕκαστον Σάββατον.

Εἰς τὰ 2/θέσια σχολεῖα.

Διδακτικαὶ ὥραι:	Διὰ τὰς Α' καὶ Β' τάξεις	25	ἐναντι	25
	» » Γ' » Δ'	»	19	» 20
	» » Ε' » ΣΤ'	»	20	» 20

ἥτοι σύνολον προτεινομένων ὥρων 64 » 65 τοῦ ἰσχύοντος Προγράμματος.

Κατανομή ὥρων: 6/ὥρον ἐπὶ 4 ἡμέρας καὶ 5/ὥρον ἐπὶ 2 τοιαύτας. Ὁράριον διδασκτικοῦ προσωπικοῦ.

Διευθυντῆς ὥραι 30

Ὁ ἕτερος 34

σύνολον 64

Εἰς τὰ 3/θέσια σχολεῖα.

Διδακτικαὶ ὥραι:	Διὰ τὰς Α' καὶ Β' τάξεις	26	ἐναντι	29
	» » Γ' » Δ'	»	30	» 31
	» » Ε' » ΣΤ'	»	30	» 32

ἥτοι σύνολον προτεινομένων ὥρων 86 » 92 τοῦ ἰσχύοντος Προγράμματος.

Κατανομή ὥρων: 5/ὥρον καθ' ἑκάστην.

Ὁράριον διδασκτικοῦ προσωπικοῦ:

Διευθυντῆς ὥραι 26

οἱ ἕτεροι ἀνὰ 30×2

σύνολον 86

Εἰς τὰ 4/θέσια σχολεῖα.

Διδακτικαὶ ὥραι:	Διὰ τὴν Α'	τάξιν	24	ἐναντι	22
	» » Β'	»	24	»	25
	» » Γ' - Δ'	»	38	»	40
	» τὰς Ε' - ΣΤ'	»	30	»	32

ἥτοι σύνολον προτεινομένων ὥρων 116 » 119 τοῦ ἰσχύοντος Προγράμματος.

Κατανομή ὥρων: 5/ὥρον καθ' ἑκάστην.

Ὁράριον διδ/κοῦ προσωπικοῦ:

Διευθυντῆς ὥραι 26

οἱ ὑπόλοιποι ἀνὰ 30×3

σύνολον 116

Εἰς τὰ 5/θέσια σχολεῖα.

Διδακτικαὶ ὥραι:	Διὰ τὴν Α'	τάξιν	24	ἐναντι	22
	» » Β'	»	24	»	25
	» » Γ'	»	30	»	30
	» » Δ'	»	30	»	31
	» » Ε' καὶ ΣΤ'	»	38	»	41

ἥτοι σύνολον προτεινομένων ὥρων 146 » 149 τοῦ ἰσχύοντος Προγράμματος.

Κατανομή ὥρων: 5/ὥρον καθ' ἑκάστην.

Ὁράριον διδ/κοῦ προσωπικοῦ:

Διευθυντῆς ὥραι 26

οἱ ὑπόλοιποι ἀνὰ 30×4

σύνολον 146

Καὶ εἰς τὰ 6/θέσια σχολεῖα.

Διδακτικαὶ ὥραι:	Διὰ τὴν Α'	τάξιν	24	ἐναντι	22
	» » Β'	»	24	»	25
	» » Γ'	»	30	»	30
	» » Δ'	»	30	»	31
	» » Ε'	»	30	»	32
	» » ΣΤ'	»	30	»	32

ἥτοι σύνολον προτεινομένων ὥρων 168 » 172 τοῦ ἰσχύοντος Προγράμματος.

Κατανομή ωρών : 5/ωρον καθ' ἐκάστην.

Ωράριον διδ/κου προσωπικοῦ :

Διευθυντῆς ὥραι 23

οἱ ὑπόλοιποι ἀνὰ 29×5

σύνολον 168

Προσθετέον, ὅτι τὸ ωράριον τῶν 6/θεσίων θὰ ἰσχύῃ καὶ διὰ τὰς ἀνωτέρας ὀργανικότητος σχολεῖα, ἐφόσον εἰς ταῦτα κατανέμονται ἀπλῶς οἱ μαθηταὶ τῶν πληθωρικῶν τάξεων εἰς δύο παράλληλα διδακτικά τμήματα.

Ἐπὶ τοῦ προτεινομένου, ὡσαύτως ὡραρίου ἐργασίας π.μ., ἥτοι ἐπὶ τοῦ διαγραμματικοῦ σκελετοῦ, τοῦ ὁποῦ ἡ λεπτομερὴς κατὰ μάθημα περὶσάρκωσις δὲν εἶναι τοῦ παρόντος καὶ ἐκφεύγει τῆς ἀρμοδιότητος ἐμοῦ, διακρίνει τις ἐπὶ τὸ σαφέστερον τὰς ἀκολουθοῦσας μεταβολὰς ἐν σχέσει πρὸς τὸ ἰσχύον Πρόγραμμα :

Εἰς τὰ 1]θέσια : ἐλάττωσιν διδ/κῶν ὥρων κατὰ 30'

6]ωρον συνεχῇ ἐργασίαν ἐπὶ 5 ἡμέρας καὶ 4]ωρον ἐπὶ μίαν καὶ 34 ὥρας διδ. ἐργασίας τοῦ διδ. καὶ Δ]ντοῦ συγχρόνως.

Εἰς τὰ 2]θέσια : ἐλάττωσιν κατὰ μίαν διδακτικὴν ὥραν

6]ωρον συνεχῇ ἐργασίαν ἐπὶ 4 ἡμέρ. καὶ 5]ωρον ἐπὶ 2

30 ὥρας ἐργασίας τοῦ Δ]ντοῦ καὶ { ἔναντι ἀκαθορίστων

34 τοῦ δευτέρου διδ/λου. { εἰς τὸ ἰσχύον πρόγραμμα

Εἰς τὰ 3]θέσια : ἐλάττωσιν κατὰ 6 διδακτικὰς ὥρας.

5]ωρον συνεχῇ ἐργασίαν καθ' ἐκάστην.

26 ὥρας ἐργασίας Δ]ντοῦ ἔναντι 28 καὶ ἀνὰ 30 τῶν ὑπολοίπων διδασκάλων ἔναντι τῶν 32, κατ' ἀνώτατον ὅριον, ἀναγραφομένων εἰς τὸ ἰσχύον πρόγραμμα.

Εἰς τὰ 4]θέσια : ἐλάττωσιν κατὰ 3 διδακτικὰς ὥρας.

5]ωρον συνεχῇ ἐργασίαν.

26 ὥρας ἐργασίας τοῦ Δ]ντοῦ ἔναντι 28.

30 τῶν ὑπολοίπων διδ/λων ἔναντι 32, κατ' ἀνώτατον ὅριον, ἀναγραφομένων εἰς τὸ ἰσχύον πρόγραμμα.

Εἰς τὰ 5]θέσια : ἐλάττωσιν κατὰ 4 διδακτικὰς ὥρας.

5]ωρον συνεχῇ ἐργασίαν.

26 ὥρας ἐργασίας τοῦ Δ]ντοῦ ἔναντι 28

30 τῶν ὑπολοίπων διδ/λων ἔναντι 32, κατ' ἀνώτατον ὅριον ἀναγραφομένων εἰς τὸ ἰσχύον πρόγραμμα.

Εἰς τὰ 6]θέσια : ἐλάττωσιν κατὰ 4 διδ/κὰς ὥρας.

5]ωρον συνεχῇ ἐργασίαν.

23 ὥρας ἐργασίας τοῦ Δ]ντοῦ ἔναντι 28

29 τῶν ὑπολοίπων διδ/λων ἔναντι τῶν 32, κατ' ἀνώτατον ὅριον ἀναγραφομένων εἰς τὸ ἰσχύον πρόγραμμα.

Ἡτοι, ἐκ τῆς συγκριτικῆς ἀντιπαραθέσεως τῶν δύο ὡραρίων συνάγονται τὰ ἀκόλουθα πορίσματα : α) Εἰς μὲν τὰ ὀλιγοθέσια σχολεῖα ἐλαττοῦται γενικῶς ὁ ἐβδομαδιαῖος διδακτικὸς χρόνος κατὰ μέσον ὅρον 45', εἰς δὲ τὰ πολυθέσια κατὰ 4 ὥρας, μὲ μεγαλύτερον ποσοστὸν εἰς τὰ 3]θέσια κατ' ὀργανικὴν οἰκονομίαν.

β) Καθιεροῦται σταθερὸν ωράριον διδ. ἐργασίας διὰ τοὺς μὴ ἔχοντας Δ]νσιν ἐκπ/κοὺς λειτουργοὺς μὲ τὴν ἐξῆς κλιμάκωσιν : 34 ὥραι διὰ τοὺς ἐργαζομένους εἰς 2]θέσια, ἀνὰ 30 ὥραι διὰ τοὺς ὑπηρετοῦντας εἰς 3]θέσια, 4]θέσια καὶ 5]θέσια καὶ 29 ὥραι διὰ τοὺς τοποθετημένους εἰς τὰ ἐξαθέσια σχολεῖα γ) Καθιεροῦται, ὡσαύτως, σταθερὸν ωράριον διδ/κῆς ἐργασίας διὰ

τοὺς Δ]ντὰς κατὰ 4 ὥρας ἐπὶ ἑλαττον τοῦ τοιοῦτου τῶν ὑπολοίπων διδ/λων εἰς τὰ 2]θέσια - 5]θέσια σχολεῖα καὶ κατὰ 6 ὥρας ὀλιγώτερον εἰς τὰ πλήρη 6]θέσια τοιαῦτα, ἵνα εὐχερέστερον ἀνταποκριθοῦν εἰς τὰ πρόσθετα καθήκοντά των. δ) Καθιεροῦται, περαιτέρω, ἡ 6]ωρος συνεχῆς διδ. ἐργασία ἐπὶ 5 ἡμέρας εἰς τὰ 1]θέσια καὶ ἐπὶ 4 ἡμέρας εἰς τὰ 2]θέσια. Διὰ τὰς ὑπολοίπους ἡμέρας τῶν 2]θεσίων καὶ δι' ὅλην τὴν ἐβδομάδα τῶν πολυθεσίων σχολείων καθιεροῦται ἡ 5]ωρος τοιαύτη. Καὶ ε) Διὰ τὴν ἀποφυγὴν τῆς κοπώσεως τῶν μαθητῶν τῶν ὀλιγοθεσίων σχολείων, ἐκ τῆς παραμονῆς τῶν κατὰ τὰς περισσοτέρας ἡμέρας τῆς ἐβδομάδος πλέον τοῦ 5]ωρου ἐν τῇ αἰθούσῃ διδ/λίας, προτείνω τὴν καθιέρωσιν τῆς ἐνάργεως τῶν μαθητῶν τῶν ἀνωτέρων τάξεων κατὰ 2 ὥρας βραδύτερον καὶ τῆς ἀπομακρύνσεως τῶν μαθητῶν τῶν κατωτέρων τάξεων κατὰ 2 ὥρας ἐνωρίτερον.

Τοιοιτοτρόπως οὐδεμιὰς τάξεως οἱ μαθηταὶ θὰ ὑποχρεωθοῦν νὰ παραμείνουν εἰς τὸ σχολεῖον πέραν τοῦ 4ωρου κατὰ τὰς ἡμέρας τῆς δώρου λειτουργίας τῶν ἐν λόγῳ ἰδρυμάτων.

Ἐπιθυμῶ, ἐν συνεχείᾳ, νὰ τονίσω ὅτι διὰ τῆς ὡς ἀνωτέρω προτεινομένης ἀσημάντου μειώσεως τῶν ἐβδομαδιαίων διδακτικῶν ὥρων δίδεται εἰς τὰ 6]θέσια σχολεῖα μας καὶ πάλιν ἓνας κατὰ $3\frac{1}{2}$ ὥρας ὑψηλόμενος γενικὸς καθορισμὸς τοῦ ὡραρίου ἐργασίας ὅλων τῶν τάξεων ἔναντι τοῦ Μ.Ο. τῶν κατωτάτων καὶ ἀνωτάτων τοιούτων, τῶν ἐφαρμοζομένων εἰς ἐξειλιγμένα κράτη τῆς Εὐρώπης, ὡς τοῦτο διαπιστοῦται καταφανῶς εἰς τὸν παρὰ τοῦ καθηγητοῦ τῆς Γενεῦς Dottrens δημοσιευθέντα ἐν ἔτει 1957 συναφῇ συγκριτικὸν πίνακα. Παρ' αὐτοῦ, συγκεκριμένως, πληροφορούμεθα ὅτι διὰ τὴν Α' τάξιν : ὡς κατώτατον ὅριον ὀρίζονται 16 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Ζυρίχης καὶ ὡς ἀνώτατον ὅριον ὀρίζονται 26 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Λωζάνης, ἐνῶ ἐγὼ προτείνω 24 ὥρας διὰ τὴν αὐτὴν τάξιν τῶν ἰδικῶν μας σχολείων.

Διὰ τὴν Β' τάξιν : ὡς κατώτατον ὅριον ὀρίζονται 21 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Ζυρίχης καὶ ὡς ἀνώτατον ὅριον ὀρίζονται 26 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Λωζάνης. Ἐνῶ ἐγὼ προτείνω 24 ὡσαύτως ὥρας διὰ τὴν αὐτὴν τάξιν τῶν ἰδικῶν μας σχολείων.

Διὰ τὴν Γ' τάξιν : ὡς κατώτατον ὅριον ὀρίζονται 23 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Πολωνίας καὶ ὡς ἀνώτατον ὅριον ὀρίζονται 34 ὥραι εἰς τὰ σχολεῖα τῆς Σουηδίας.

Ἐνῶ ἐγὼ προτείνω 30 ὥρας διὰ τὴν αὐτὴν τάξιν τῶν ἰδικῶν μας σχολείων.

Διὰ τὴν Δ' τάξιν : ὡς κατώτατον ὅριον ὀρίζονται 25 ὥραι εἰς σχολεῖα τοῦ Βελγίου καὶ ὡς ἀνώτατον ὅριον ὀρίζονται 36 εἰς σχολεῖα τῆς Σουηδίας. Ἐνῶ ἐγὼ προτείνω 30 ὡσαύτως ὥρας διὰ τὴν αὐτὴν τάξιν τῶν ἰδικῶν μας σχολείων.

Διὰ τὴν Ε' τάξιν : ὡς κατώτατον ὅριον ὀρίζονται 25 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Αὐστρίας καὶ ὡς ἀνώτατον ὅριον ὀρίζονται 36 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Σουηδίας. Ἐνῶ ἐγὼ προτείνω ἐπίσης 30 ὥρας διὰ τὴν αὐτὴν τάξιν τῶν ἰδικῶν μας σχολείων. Καὶ

Διὰ τὴν Στ' τάξιν : ὡς κατώτατον ὅριον ὀρίζονται 25 ὥραι εἰς τὰ σχολεῖα τῆς Αὐστρίας καὶ ὡς ἀνώτατον ὅριον ὀρίζονται 36 ὥραι εἰς σχολεῖα τῆς Δυτικῆς Γερμανίας. Ἐνῶ ἐγὼ προτείνω 30 καὶ πάλιν ὥρας διὰ τὴν αὐτὴν τάξιν τῶν ἰδικῶν μας σχολείων.

Σημειωτέον, ὅτι τὰ προειρημένα κατώτατα καὶ ἀνώτατα κατὰ τάξεις ὥράρια ἐφαρμόζονται καὶ εἰς ἄλλα κράτη τῆς Εὐρώπης.

Κρίνω σκόπιμον καὶ ἐπὶ τοῦ σημείου αὐτοῦ νὰ ὑπομνήσω ὅσα ἀνα-

γράφουν σχετικῶς εἰς τὰ προαναφερθέντα μνημειώδη συγγράμματα των οἱ Ἐξορχόπουλος καὶ Λαμπαδάριος, διὰ τὰ ἐκτιμηθῇ δεόντως ἡ ἀνωτέρω πρότασις μου.

Κατὰ τὸ πρῶτον ἐξ αὐτῶν, εἰς πολλὰ σχολεῖα τῆς Ἑλβετίας ἔχει καθορισθῇ ὁ ἀριθμὸς τῶν ἐβδομαδιαίων ὥρων διδασκαλίας ὡς ἑξῆς :

Διὰ τὴν Α'	τάξιν	ὥραι	15—20	Μ.Ο.	17 1/2	ἐναντι	24	προτεινομ.	ὕπ'	έμοῦ
» » Β'	»	»	18—22	»	20	»	24	»	»	»
» » Γ'	»	»	20—24	»	22	»	30	»	»	»
» » Δ'-Ε'	Στ'	»	24—30	»	27	»	30	»	»	»

Καὶ κατὰ τὸν δεύτερον, τὸ ὑγειονολογικῶς ἀνώτερον ὄριον ἡμερησίας ἐργασίας τῶν μαθητῶν ἐν τῷ σχολεῖῳ ὁρίζεται ὡς κάτωθι :

Διὰ τὰς κατωτέρας τάξεις (Α' καὶ Β')	18	ὥραι	ἐναντι	24	προταθ.	ὕπ'	έμοῦ
» » μεσαίας » (Γ' καὶ Δ')	24	»	»	30	»	»	»
» » ἀνωτέρας » (Ε' καὶ Στ')	30	»	»	30	»	»	»

Ἐξαιρετικῶς ἐνδιαφέρουσαι καὶ λίαν ἐπικαίριαι εἶναι ἐν προκειμένῳ καὶ οἱ πληροφορίες τοῦ ἀξιολόγου κ. Φωτεινοπούλου, τὰς ὁποίας παραθέτει εἰς τὸ ἐκτάκτως κατατοπιστικὸν σύγγραμμά του περὶ ἐκπαιδεύσεως εἰς τὰς Ἠνωμένας Πολιτείας τῆς Ἀμερικῆς.

Κατ' αὐτόν, εἰς τὴν πολιτείαν Kansas τῆς Ἀμερικῆς, ἡ ἡμερησία ἐργασία ἐκτείνεται εἰς 6 διδακτικὰς ὥρας, διαρκείας 45·50' λεπτῶν καὶ ἀρχίζει ἀπὸ τὰς 8.30 ἢ τὴν 9ην π.μ. ἢ εἰς τὰς 3.30 μ.μ. Διαλείμματα δὲν γίνονται εἰς ὅλα τὰ σχολεῖα. Εἰς πολλὰς περιφέρειας τὰ μαθήματα ἐναλλάσσονται συνεχῶς καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τῆς ἡμέρας μὲ μίαν μόνην μεσημβρινὴν διακοπὴν διὰ τὸ γεῦμα, διαρκείας ὅχι μεγαλυτέρας τῆς μιᾶς ὥρας. Εἰς ἄλλας, ἐν τούτοις, περιπτώσεις, πλὴν τῆς διακοπῆς αὐτῆς παρεμβάλλονται μετὰ τῶν μαθημάτων καὶ διαλείμματα διαρκείας 10' ἑκάστον. Τὸ δὲ σύνολον τῶν καθ' ἐβδομάδα ὥρων διδασκαλίας ἐν σχολεῖῳ ἀνέρχεται εἰς 30·32 1/2 ὥρας. Εἰς τὸν χρόνον τοῦτον δὲν περιλαμβάνεται ἡ ἐκτὸς τῆς κυρίας διδασκαλίας ἀπασχόλησις τοῦ διδασκάλου περὶ τὸ σχολικὸν ἔργον του. Ἡ διδακτικὴ ἐβδομάς περιλαμβάνει 5 ἡμέρας, ἀπὸ τῆς Δευτέρας μέχρι τῆς Παρασκευῆς, ἄνευ ἐλευθέρου τινὸς ἀπογεύματος. Κατὰ τὸ Σάββατον καὶ Κυριακὴν ἀργοῦν τὰ σχολεῖα, ὡς συμβαίνει, προσθέτω ἐγώ, καὶ εἰς τὰ περισσότερα κράτη τῆς Δυτικῆς Εὐρώπης, κατὰ θετικὰς πληροφορίες μετεκπαιδευθέντων ἐν αὐτοῖς συναδέλφων μας καὶ ἄλλων ἐκπαιδευτικῶν.

Ἐπομένως οὐδεμία ἀνησυχία δικαιολογεῖται ἐκ τῆς προτεινομένης περικοπῆς ἐλαχίστων διδακτικῶν ὥρων διὰ τὴν σύντημσιν τοῦ ἰσχύοντος ἐβδομαδιαίου ὥρariου λειτουργίας τῶν πολυθεσίων σχολείων μας, ἡ ὁποία σύντημσις εὐχερῶς καὶ οὐσιαστικῶς δύναται ν' ἀναπληρωθῇ διὰ τῆς ἀποδοτικώτερας ἐργασίας, κατὰ τὰς ὑπολοίπους ὥρας, τῶν μαθητῶν καὶ τῶν ἐκπαιδευτικῶν λειτουργῶν.

5) Συνεχίζων, κ.κ. συνάδελφοι, τὸν καθορισμὸν τῶν ἀναγκαίων προϋποθέσεων διὰ τὴν ἐπίτευξιν τῶν προσδοκωμένων ἀποτελεσμάτων ἐκ τῆς πιθανῆς ἐφαρμογῆς τῆς προτεινομένης ἡμερησίας λειτουργίας τῶν σχολείων, ὑπογραμμίζω καὶ τὴν ἀνάγκην τῆς ἐλαττώσεως κατὰ τινα λεπτὰ τῆς διάρκειας τῶν διδακτικῶν ὥρων καὶ τῆς ἐπιμηκύνσεως, ἀντιστρόφως, τῶν διαλειμμάτων διὰ τὴν ἐπάρκειαν τοῦ κατανομομένου εἰς μονάδας διδακτικοῦ χρόνου πρὸς ἐξάντλησιν τῆς διδακτέας ὕλης τοῦ Ε.Α.Π. ἀφ' ἑνὸς καὶ πρὸς διασφάλισιν τῆς ὑγείας τῶν μαθητῶν ἀφ' ἑτέρου.

Ἐπειδὴ τόσον περὶ τῆς διαρκείας τῶν διδακτικῶν ὥρων, ὅσον καὶ περὶ τῆς συχνότητος καὶ τῆς διαρκείας τῶν διαλειμμάτων, πολλὰ ἔχουσι προταθῇ παρ' εἰδικῶν, δὲν προτίθεμαι κατὰ τὴν στιγμὴν ταύτην νὰ σᾶς κα-

Π Ι Ν Α Κ Ε Σ

Παραστατικῆς συγκρίσεως ἐβδομαδιαίων ὥρariων διδακτικῆς ἀπασχολήσεως τῶν μαθητῶν καὶ διδακτικῆς ἐργασίας τῶν διδασκάλων ἐν τοῖς σχολείοις Στοιχειώδους Ἐκπαιδεύσεως.

Π Ι Ν Α Ξ 1ος

Ἐμφαίνων τὸ ἰσχὺον ἐβδομαδιαῖον ὥρariον (κατὰ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1913) ἡμερησίας καὶ τὸ προτεινόμενον τοιοῦτον ἡμιημερησίας λειτουργίας τῶν Δημοτικῶν Σχολείων.

Τύπος σχολείου	Τάξεις	Πρόγραμμα 1913	Νέον πρόγραμμα	Διάφορα
Μονοθέσιον	A—B'	12 1/2 ὥραι	12 ὥραι	— 1/2 ὥραι
	Γ—Δ'	10 1/2 »	10 1/2 »	— »
	E—Στ'	11 1/2 »	11 1/2 »	— »
	Σύνολον	34 »	34 »	— 1/2 »
Διθέσιον	A—B'	25 »	25 »	— »
	Γ—Δ'	20 »	19 »	— 1 »
	E—Στ'	20 »	20 »	— »
	Σύνολον	65 »	64 »	— 1 »
Τριθέσιον	A—B'	29 »	26 »	— 3 »
	Γ—Δ'	31 »	30 »	— 1 »
	E—Στ'	32 »	30 »	— 2 »
	Σύνολον	92 »	86 »	— 6 »
Τετραθέσιον	A'	22 »	24 »	+ 2 »
	B'	25 »	24 »	— 1 »
	Γ—Δ'	40 »	38 »	— 2 »
	E—Στ'	32 »	30 »	— 2 »
	Σύνολον	119 »	116 »	— 3 »
Πενταθέσιον	A'	22 »	24 »	+ 2 »
	B'	25 »	24 »	— 1 »
	Γ'	30 »	30 »	— »
	Δ'	31 »	30 »	— 1 »
	E—Στ'	41 »	38 »	— 3 »
	Σύνολον	149 »	146 »	— 3 »
Ἑξαθέσιον	A'	22 »	24 »	+ 2 »
	B'	25 »	24 »	— 1 »
	Γ'	30 »	30 »	— »
	Δ'	31 »	30 »	— 1 »
	E'	32 »	30 »	— 2 »
	Στ'	32 »	30 »	— 2 »
	Σύνολον	172 »	168 »	— 4 »

ταπονήσω με αυτά. Ἀρκοῦμαι νὰ ὑπομνήσω καὶ ἐνταῦθα ὅ,τι ἰσχυρίζονται οἱ προειρημένοι ἐγκυρότεροι ἐκ τῶν ἡμετέρων μελετητῶν. Οὕτως, ὁ μὲν Ἐξαρχόπουλος παραπέμπει εἰς τὰ πορίσματα τῶν πειραματικῶν ἐρευνῶν τοῦ Βραβη, καθ' ὃν εἰς μαθητὰς ἡλικίας 6·9 ἐτῶν ἡ διάρκεια τοῦ μαθήματος θὰ εἶναι 20·25', ἐνῶ εἰς μαθητὰς ἡλικίας 9·12 ἐτῶν ἡ διάρκεια θὰ εἶναι 30·35', ὁ δὲ Λαμπαδάριος συνιστᾷ νὰ περιορισθῇ ἡ διάρκεια ἐκάστου μαθήματος γενικῶς εἰς 30' κατ' ἀνώτατον ὄριον. Μέγιστον περιθώριον, ἄλλωστε, κατὰ τὴν σύνταξιν τοῦ ὥρολογίου προγράμματος ἐκάστου σχολείου καταλείπεται εἰς τοὺς Διευθυντὰς καὶ τὸ διδακτικὸν προσωπικόν, τὸ ὅποιον σὺν τοῖς ἄλλοις, ὑποχρεοῦται νὰ διατάσῃ τὰ μαθήματα καθ' ἐκάστην καὶ ἑβδομαδιαίως ἐπὶ τῇ βάσει τῶν πορισμάτων τῶν συναφῶν ἐρευνῶν, ἵνα ἐξασφαλισθῇ ἱκανοποιητικὴ ἡ ποιότης τῆς διδακτικῆς ἐργασίας καὶ προληφθῇ ἡ κόπωσις τῶν μαθητῶν.

Ταῦτα κυρίως ἀφοροῦν εἰς τὸ εἶδος καὶ τὴν ἐναλλαγὴν τῆς ἐργασίας. Ἐνῶ ἡ ἡμερησία ἐναρξὶς καὶ ἡ διακοπὴ τῶν μαθημάτων καθορίζεται, ὡς γνωστὸν ὑπὸ ἐποχιακὴν μορφήν παρ' ἐκάστου ΠΥΣΣΕ, ἐπὶ τῇ βάσει τῶν κλιματολογικῶν, παραγωγικῶν καὶ ἄλλων τοπικῶν συνθηκῶν διοβιώσεως τῶν κατοίκων ἐκάστου Νομοῦ καὶ ἐκάστης περιφέρειας.

Καὶ 6): Ὡς τελευταίαν προϋπόθεσιν διὰ τὴν ἐπιτυχὴ ἐφαρμογὴν τοῦ θεσμοῦ τῆς συνεχοῦς π.μ. λειτουργίας τῶν σχολείων θεωρῶ τὴν συγκατάθεσιν καὶ ἐνεργὸν συγκαράστασιν ἐνίων (ἐλαχίστων), οἱ ὅποιοι ἐμφοροῦμενοι ὑπὸ νοσηροῦ συντηρητικοῦ πνεύματος ἢ τελούντες ἐν ἀγνοίᾳ τῶν ἐπιστημονικῶν δεδομένων, ἔχουν ἐμμόνως προσκολληθῇ εἰς τὴν ἐνεστῶσαν κατάστασιν καὶ θὰ προβάλλουν ἴσως διαφόρους ἀντιδράσεις. Λόγω ὅμως τῆς φυσικῆς ἰδιοτυπίας τῆς συστηματικῆς ἀγωγῆς, εἰς τὴν ὅποιαν καταθέτουν τὴν μορφωτικὴν τῶν εἰσφορὰν οἱ κατ' ἐπάγγελμα παιδαγωγοὶ μὲ τὴν σκιώδη ἢ οὐσιώδη συνεργασίαν αὐτῶν πάντοτε, τίθεται καὶ ἐπὶ τοῦ προκειμένου ὡς καθήκον ὅλων μας ἡ διὰ παντὸς τρόπου διαφώτισις τῶν περὶ τῆς ἐπιβεβλημένης καθιερώσεως τῆς π.μ. λειτουργίας τῶν σχολείων, ἐφ' ὅσον αὕτη ἤθελεν υἱοθετηθῇ καὶ θεσμοθετηθῇ προηγουμένως παρὰ τῆς πολιτείας.

Τερματίζων εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο τὴν εἰσήγησίν μου ἐπὶ τοῦ σοβαροτάτου αὐτοῦ προβλήματος, θὰ ἐπεθύμουν νὰ προβῶ καὶ εἰς μίαν συμπληρωματικὴν δὴλωσιν. Οὐδεμίαν ἀντίρρησην ἔχει ὁ ὑποφαινόμενος κατὰ τῆς ἀπόψεως καθ' ἣν γονιμότερον ἐκπαιδευτικὸν ἔργον δύναται νὰ ἀσκηθῇ ὅταν οἱ μαθηταὶ εὐρίσκωνται ὑπὸ τὴν συνεχῇ μορφωτικὴν ἐπήρειαν τοῦ σχολικοῦ περιβάλλοντος καὶ τῶν ἐκπαιδευτικῶν καθ' ὅλας ἡ δυνατόν τὰς ὥρας τῶν ἐργασιῶν ἡμερῶν ἐκάστου διδακτικοῦ ἔτους, καίτοι αὐτοῦ τοῦ εἴδους ἡ ἀγωγή εἶναι ἐνδεχόμενον νὰ διακινδυνεύσῃ, κατὰ τινος, τὴν ἐγκαθίδρυσιν ἐνὸς ἀπαραδέκτου, ἀναχρονιστικοῦ καὶ ἀντικοινωνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ὁλοκληρωτισμοῦ. Τοιαύτη, παρὰ ταῦτα, διημέρευσις παιδαγωγικὴ εἶναι πραγματοποιήσιμος μόνον εἰς ἰδεώδη ἐκπαιδευτικὰ ἰδρύματα, ἥτοι εἰς ἐκεῖνα ποὺ θὰ εἶναι ἐπηνδρωμένα πλήρως εἰς διδακτικὸν προσωπικόν, θὰ παρέχεται καθ' ἐκάστην μεσημβρίαν συσσίτιον καὶ θὰ ὑπάρχουν πάντοτε αἱ ἀπαιτούμεναι διδακτηρικαὶ ἀνέσεις διὰ τὴν μεσημβρινὴν ἀνάπαυσιν τῶν μαθητῶν ἐν αὐτοῖς.

Ἀλλ' ἐπειδὴ αὐτῆς τῆς ἀρτιότητος σχολεῖα – οἰκοτροφεῖα ἐξακολουθοῦν εἰσεῖτι νὰ εἶναι διὰ τὴν χώραν μας ὑποθετικὰ πλάσματα καὶ ὡς τοιαῦτα νὰ προκαλοῦν ἀπλῶς τοὺς νοσταλγικοὺς ὁραματισμοὺς εἰς χιλιάδας ἐραστῶν τῆς ἑλληνικῆς παιδείας, εἴμεθα ὑποχρεωμένοι νὰ ἐγκύψωμεν ὅλοι μας εἰς τὰς ἀτελείας καὶ τὰς ὑφισταμένας παντοίας δυσχερείας, ὑπὸ τὰς ὁποίας ἀσκεῖται αὕτη κατὰ τὴν τεταραγμένην καὶ κοσμογονικὴν ἐποχὴν

ΠΙΝΑΞ 2ος

Ἐμφαίνων τὸ προτεινόμενον ἑβδομαδιαῖον ὥραριον ἡμιημερησίας λειτουργίας τῶν ἡμετέρων 6]θεσίων Δημοτικῶν Σχολείων καὶ τὸ τοιοῦτον τῶν ξένων χωρῶν.

Τάξεις	Προτεινόμενον ὥραριον δι' ἡμέτερα Δημ. Σχολ.	Ξένων χωρῶν ὥραριον			Διαφορὰ προτεινόμενου καὶ μ. ὁρου ξέν. χ.
		Κατώτατον	Ἀνώτατον	Μ. ὁρος	
Α'	24 ὥραι	16 (Ζυρίχη)	26 (Λωζάννη)	21 ὥραι	+ 3 ὥραι
Β'	24 »	21 (Ζυρίχη)	26 (Λωζάννη)	23 1/2 »	+ 1/2 »
Γ'	30 »	23 (Πολωνία)	34 (Σουηδία)	28 » »	+ 1 » »
Δ'	30 »	25 (Βέλγιον)	36 (Σουηδία)	30 » »	- » »
Ε'	30 »	25 (Αὐστρία)	36 (Σουηδία)	30 » »	- » »
Στ'	30 »	25 (Αὐστρία)	36 (Δ. Γερμ.)	30 » »	- » »
Σύνολ.	168 »	135 ὥραι	194 ὥραι	164 1/2 ὥραι	+ 3 1/2 »

ΠΙΝΑΞ 3ος

Ἐμφαίνων τὸ ἑβδομαδιαῖον ὥραριον διδακτικῆς ἐργασίας τοῦ διδ/κοῦ προσωπικοῦ κατὰ τὸ πρόγραμμα τοῦ 1913 καὶ κατὰ τὸ προτεινόμενον τοιοῦτον διὰ τὴν ἡμιημερησίαν λειτουργίαν τῶν Δημ. Σχολείων.

Τύπος σχολείου	Διδ. προσωπικόν	Πρόγραμμα 1913	Νέον πρόγραμμα	Διάφορα
Μονοθέσιον	Διδάσκαλος	34 1/2 ὥραι	34 ὥραι	- 1/2 ὥραι
Διθέσιον	Διευθυντῆς Διδάσκαλος	65 »	30 » 34 »	- 1 » δι' ἀμφοτέρους
	Σύνολον	65 »	64 »	- 1 »
Τριθέσιον	Διευθυντῆς Διδάσκαλοι	28 » 64 »	26 » 2x30= 60 »	- 2 » - 4 »
	Σύνολον	92 »	86 »	- 6 »
Τετραθέσιον	Διευθυντῆς Διδάσκαλοι	28 » 91 »	26 » 3x30= 90 »	- 2 » - 1 »
	Σύνολον	119 »	116 »	- 3 »
Πενταθέσιον	Διευθυντῆς Διδάσκαλοι	28 » 121 »	26 » 4x30= 120 »	- 2 » - 1 »
	Σύνολον	149 »	146 »	- 3 »
Ἑξαθέσιον	Διευθυντῆς Διδάσκαλοι	28 » 144 »	23 » 5x25= 145 »	- 5 » + 1 »
	Σύνολον	172 »	168 »	- 4 »

ΠΙΝΑΞ 4ος

Εμφαίνων τήν κατανομήν τοῦ προτεινομένου ἐβδομαδιαίου ὥραριου ἐργασίας τῶν μὴ ἐχόντων διευθύνειν ἐκπαιδευτικῶν κατ' ὀργανικότητα σχολείων.

1: Μονοθεσίων Δημοτ. Σχολείων

5	ἡμέραι ἐπὶ 6 ὥρας καθ' ἐκάστην.	Σύνολον	30 ὥρ.
1	» » 4 » » » »	»	4 »
	Γενικὸν σύνολον		34

2: Διθεσίων Δημοτ. Σχολείων

4	ἡμέραι ἐπὶ 6 ὥρας καθ' ἐκάστην.	Σύνολον	24 ὥρ.
2	» » 5 » » » »	»	10 »
	Γενικὸν σύνολον		34

3: Πολυθεσίων Δημοτ. Σχολείων

5	ὥρον καθ' ἐκάστην.	Σύνολον	30
	Γενικὸν σύνολον		30

ΠΙΝΑΞ 5ος

Εμφαίνων ἐνδεικτικῶς τὴν ἑναρξιν καὶ λήξιν τῶν μαθημάτων κατὰ τὴν προμεσημβρινήν λειτουργίαν τῶν σχολείων.

- 1: Μονοθεσίων Δημ. Σχολείων: 8 π.μ. - 2 μ.μ. ἐπὶ 5 ἡμ.
8 π.μ. - 12 π.μ. ἐπὶ 1 ἡμ.
- 2: Διθεσίων Δημ. Σχολείων: 8 π.μ. - 2 μ.μ. ἐπὶ 4 ἡμ.
8 π.μ. - 1 μ.μ. ἐπὶ 2 ἡμ.
- 3: Πολυθεσίων Δημ. Σχολείων: 8 π.μ. - 1 μ.μ. καθ' ἐκάστην

Ἐν Ἀθήναις τῇ 16.9.93

Ὁ εἰσηγητὴς

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΧΑΝΙΩΤΗΣ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ ΠΑΙΟΝΙΑΣ

μας, καὶ ἐξ αὐτῶν τῶν δεδομένων ὁρμώμενοι νὰ χωρήσωμεν εἰς τὰς δεούσας μεταρρυθμίσεις καὶ ἀνακαινίσεις τῆς. Ὑπ' αὐτὸ τὸ πρῶτον ἀντιμετωπίζοντες σήμερον τὸ κρίσιμον θέμα, θὰ ἀνταποκριθῶμεν διὰ τῆς παραδοχῆς τῆς προτεινομένης λύσεως, πλήρως εἰς τὰ κοινωνικά, ἐκπαιδευτικά καὶ ἐπιστημονικά του αἰτήματα. Οὕτω θὰ ἐπιτελέσωμεν καὶ πάλιν ἅπαντες ὡς ζηλωταὶ τοῦ νεοελληνικοῦ παιδαγωγικοῦ ρεαλισμοῦ, ὡς ἰδεολόγοι ἑνὸς ὑψηλοῦ πραγματισμοῦ καὶ ὡς συνετοὶ ἀναμορφωταί, τὸ χρέος μας εἰς τὸ ἀκέραιον διὰ τὴν ὑγιειντέραν, βαθυτέραν καὶ οὐσιαστικωτέραν μόρφωσιν καὶ ἀγωγὴν ἑκατοντάδων χιλιάδων ἑλληνοπαίδων τῆς πρώτης σχολικῆς βαθμίδος, τῆς ὁποίας ἡ νόμῳ ἄμεσος, ὑπεύθυνος, ἐπίπονος καὶ ἄγρυπνος διοικητικὴ καὶ ἐπιστημονικὴ ἐποπτεία ἀποτελεῖ προνόμιον τοῦ σώματος τῶν Ἐπιθεωρητῶν τῆς.

Κωνσταντῖνος Χανιώτης

Η ΜΙΜΙΚΗ «ΓΛΩΣΣΑ» ΣΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΩΦΑΛΛΩΝ

1. Φαίνεται πὼς ἡ μιμικὴ γλῶσσα ὑπῆρξε τὸ πρῶτον ἐκφραστικὸ ὄργανον ποὺ χρησιμοποίησαν οἱ ἄνθρωποι γιὰ νὰ ἐπικοινωνήσουν μεταξύ τους· ἡ προμορφὴ δηλαδὴ τοῦ ἐνάρθρου λόγου. Στὸ σημεῖον αὐτὸ συμπίπτουν οἱ ἀπόψεις ποιητῶν, φιλοσόφων, γλωσσολόγων. Ἔτσι ὁ Λουκρήτιος στὸ ἔργο του «De rerum natura» θεωρεῖ τὴ μιμικὴ σὰν τὴν πρώτη γλῶσσα ποὺ ἐμφανίστηκε¹, ὁ δὲ Quintilian² δὲν ἐδίστασε νὰ τὴν ὀνομάσῃ «*Omniū hominū communis sermo*»³. Ἀπ' τοὺς νεωτέρους ὁ Klages στὴ μελέτη του: «Die Sprache als Quelle der Seelenkunde» γράφει: «Πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε πὼς ἡ ἑναρξὴ γλῶσσα συμπορεύτηκε ὡς ἓνα σημεῖον, μὲ τὴ μιμικὴ· ἀργότερα, κάτω ἀπὸ τὴν ἀνεπηρέστη ἐπίδρασιν καὶ τὴς ἀνάγκης τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, ἀποχωρίστηκε καὶ ἀποσπάστηκε ἀπ' αὐτή, γιὰ νὰ συνεχίσῃ, μόνῃ πλέον, τὴν αὐτοτελεῖ πορεία τῆς.»

Τὴν ἴδια ἄποψιν ὑποστηρίζει καὶ ὁ Fichte, γράφοντας στὴ μελέτη του «Von der Sprachfähigkeit und Ursprung der Sprache»: «Τὰ πρῶτα σύμβολα τῶν ἀντικειμένων προέρχονται ἀσφαλῶς ἀπὸ τὴ μιμητικὴ ἀπόδοσή τους». Ὁ Wundt θεωρεῖ τὴν μιμικὴ σὰν τὴν πλέον πρωτόγονη γλῶσσα, ποὺ βαθμιαῖα ποραχώρησε τὴ θέσιν τῆς στὴν ἑναρξὴ, ἀφοῦ ἐπὶ χιλιετηρίδες συμπορεύτηκαν κι οἱ δύο γλῶσσες μαζί. Ὁ Wundt θεωρεῖ τὸ νεῦμα τόσο συνυφασμένο στοὺς πρωτόγονους λαοὺς μὲ τὸν ἑναρξὸν λόγο, ὥστε διέπλανε καὶ τὸν εἰδικὸ ὅρον «φωνητικὸ νεῦμα» (*Lautgebärde*). Κατὰ τὸν Wundt μάλιστα τὸ σημαντικώτερον στοιχεῖον τῆς ἀρχικῆς γλωσσικῆς ἐκφράσεως δὲν εἶναι ὁ φθόγγος, ἀλλ' ἀκριβῶς τὸ «φωνητικὸ νεῦμα», ἡ κίνησις δηλαδὴ τῶν ἀρθρωτικῶν ὀργάνων, ποὺ συνοδεύεται καὶ ὑπογραμμίζεται ἀπὸ τὴς ἀνάλογες κινητικὰς μιμήσεις τοῦ σώματος, εἶναι σὲ θέσιν νὰ «δηλώσῃ» ὅχι μόνον ἀντικείμενα τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, ἀλλὰ καὶ συναισθήματα καὶ ἀφηρημένες παραστάσεις. Τέλος ὁ Guido Villa, συνοψίζοντας τὰ πορίσματα γλωσσολόγων καὶ φιλοσόφων γράφει: «Ἡ μιμικὴ γλῶσσα, ἡ ὁποία πῶτα πρὸ τῆς προηγμένης τῆς ἐνάρθρου, ὅπως τοῦτο ἀποδεικνύει ἄλλωστε καὶ ἡ σημασία, τὴν ὁποία καὶ σήμερον ἀκόμη ἔχει τὸ νεῦμα εἰς πλείους βαρβάρους φυλάς, σημαίνει μεγάλην πρόοδον εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῆς νοήσεως»⁴.

2. Ἡ μιμικὴ ὑπῆρξε τὸ πρῶτον πρόσφορον, ὅπως εἶναι φυσικόν, ὄργανον, ἡ πρώτη μέθοδος χρησιμοποίηθη γιὰ τὴν ἀγωγὴν καὶ τὴν πνευματικὴν ἀνάπτυξιν τῶν κωφάλλων. Ὁ Pedro Ponce de Leon, ἓνας ἀπὸ τοὺς πρώτους παιδαγωγοὺς τῶν κωφάλλων, ἀκριβῶς στὴ μιμικὴ αὐτὴ γλῶσσα στηρίχθηκε καὶ ἀπὸ τυχαίους καὶ συμπτωματικούς λόγους ἐπεδόθη στὴν ἀγωγὴν δύο κωφάλλων παιδιῶν, ποὺ τοῦ εἶχαν ἐμπιστευθῇ. Ἀκόμα συστηματι-

1. Γ. Κορδάτου «Ἡ Ρωμαϊκοκρατία στὴν Ἑλλάδα», σελ. 530.

2. Quintilian: *Institutio orator.* XI, 3, 87 (ἀναφέρεται ἀπὸ τὸν Wundt: *Völkerpsychologie*, α' τόμος, τμῆμα: *Die Sprache*, τρίτη ἐκδοσις, 1911, Leipzig, σελ. 144).

3. Τὰ ἀποσπάσματα τοῦ Klages καὶ Fichte ἀπὸ τὴ μελέτη τοῦ Hans Kindermann «Ein Beitrag zur Psychologie des Taubstummen und gehörlosen Menschen» (*Festschrift zum 175 - Jährigen Bestande des Bundes - Taubstummen Institutes in Wien 1954*).

4. Wundt: «Σύμβολα εἰς τὴν ψυχολογίαν καὶ τὴν ἠθικὴν», μεταφρ. Α. Δαλεζίου, σελ. 49, ἐκδοσις Ἑλευθερουδάκης.

5. Guido Villa: «Εἰσαγωγή εἰς τὴν σύγχρονον ψυχολογίαν», μετάφρ. Γ. Γρατσιαίου, σελ. 331.

κώτερα τὰ νεύματα χρησιμοποιήθηκαν από τὸν Bonet, Ramirez de Carrion καὶ κυρίως ἀπὸ τὸν Abbé de L'Épée, ὁ ὁποῖος θεωρεῖται ὁ συστηματικὸς θεμελιωτὴς τῆς ἀγωγῆς τῶν κωφολάλων. Ὁ L'Épée ἀνέπτυξε τὴ μιμικὴ σὲ τέτοιο βαθμό, ὥστε νὰ πιστεύει ὅτι ὄχι μόνον ἐπαρκεῖ γιὰ τὴν ἐκπαίδευση τῶν κωφολάλων, ἀλλὰ ὅτι εἶναι δυνατόν, ἀναπτυσσομένη καὶ ἐμπλουτιζομένη, νὰ ἐξελιχθεῖ σὲ παγκόσμια ἀκόμη γλῶσσα. Ὁ Abbé de L'Épée κατέληξε στὴ μέθοδο αὐτή, ἐκκινώντας ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὅτι ἡ μιμικὴ γλῶσσα εἶναι ἡ μητρικὴ γλῶσσα τῶν κωφολάλων. Ὁ χαρακτήρας αὐτὸς τῆς μιμικῆς ἐξασφάλιζε καὶ στὸν γάλλο κληρικὸ μιὰ παιδαγωγικὴ ἀξία, ποὺ δὲν θὰ ἔπρεπε νὰ μείνει ἀνεκμετάλλευτη. Δὲν γνωρίζουμε ἐπακριβῶς τὰ ἀποτελέσματα ποὺ ἐπέτυχε. Πάντως ἀπὸ τὶς μαρτυρίες τῶν συγχρόνων του⁶ καὶ ἀπὸ τὶς τιμές ποὺ τοῦ ἀπεδόθηκαν, φαίνεται πὼς τὰ ἀποτελέσματα τῆς μεθόδου τοῦ ἦταν ἱκανοποιητικά. Οἱ μαθητὲς του, πολυάριθμοι, κατάρθωναν ὄχι μόνον νὰ συνεννοηθοῦν μεταξύ τους εὐχερῶς, ἀλλὰ καὶ νὰ μάθουν γραφὴ, ἀνάγνωση, ἱστορία, γεωγραφία καὶ νὰ προκαλοῦν κατάπληξη σ' ὄλους ἐκείνους ποὺ, κινούμενοι ἀπὸ τὸ θρόλο, ἐπισκέπτονταν τὸ Σχολεῖο του. Παρ' ὅλα αὐτὰ ὅμως ὁ Abbé de L'Épée δὲν ἦταν δυνατόν νὰ μὲν ἱκανοποιημένος ἀπὸ τοὺς καρποὺς τῶν προσπαθειῶν του. Ὑποχρεωμένος νὰ ἐμπλουτίζει τὴν μιμικὴν του μὲ νέα συνεχῶς νεύματα, καὶ ἰδίως συμβατικά, γιὰ τὴ δόληση ἀφηρημένων ἐννοιῶν, μοιραῖα διαμόρφωσε μιὰ μιμικὴ γλῶσσα, ποὺ εἶχε χάσει πλέον τὸν πηγαῖο καὶ αὐθόρμητο χαρακτήρα της, καὶ εἶχε ἐξελιχθεῖ σ' ἓνα τεχνικὸ κατασκευάσμα, σὲ μιὰ γλῶσσα σπουδαστηρίου ποὺ ἦταν ἐξαιρετικὰ δυσχερὴς ἡ ἐκμάθησή της. Ἀλλὰ ἐκτὸς αὐτοῦ, ὁ γάλλος κληρικὸς δὲν ἄργησε νὰ καταλάβει ὅτι ἡ μιμικὴ γλῶσσα συντελοῦσε βέβαια στὴν πνευματικὴ ἀγωγή τῶν μαθητῶν, δὲν ἔσπαζε ὅμως καὶ τὰ δεσμά τῆς μόνωσης, ὅπου ἦταν καταδικασμένοι. Μποροῦσαν βέβαια νὰ συννενοῦνται μεταξύ τους, ἔμεναν ὅμως καὶ πάλι ἔξω ἀπὸ τὸν κύκλο τῶν ὁμαλῶν καὶ ἀκουόντων ἀτόμων. Γι' αὐτὸ μάλιστα ὁ γάλλος κληρικὸς δὲν ἔπαυε νὰ διακηρύσσει: «Ὁ κόσμος δὲν θὰ μάθει ποτὲ νὰ παίξει τὰ δάχτυλα καὶ τὰ μάτια του γιὰ νὰ ἔχει τὴν εὐχαρίστηση νὰ κουβεντιάσει μὲ τοὺς κωφολάλους. Τὸ μοναδικὸ μέσο γιὰ ν' ἀποδοθοῦν ὁλοκληρωτικὰ στὴν κοινωνία εἶναι νὰ μάθουν νὰ «ἀκοῦνε» μὲ τὰ μάτια τους καὶ νὰ ἐκφράζονται μὲ λόγῳ ἑναρθρο⁽⁷⁾. Παρ' ὅλες αὐτὲς τὶς ἐπιφυλάξεις, ποὺ συσσωρεύει τὰ «μεθοδικὰ σημεῖα» (Signes Méthodiques) ὅπως εἶχε ὀνομάσει τὰ νεύματα, τὸ ἐκφραστικὸ δηλαδὴ ὕλικο τῆς μιμικῆς γλῶσσας. Ὑπερφωτισμένος μὲ μαθητὲς ποὺ συνέρρεαν ἀπὸ παντοῦ, δὲν εἶχε τὸν ἀπαιτούμενο χρόνο νὰ ἐπιδοθεῖ στὴν ἀγωγή τους μὲ τὴν «προφορικὴ μέθοδο».

Μετὰ τὸ θάνατο τοῦ L'Épée ἡ μιμικὴ γλῶσσα, ἐξακολούθησε νὰ χρησιμοποιεῖται ἀπὸ τοὺς διαδόχους του σὲ εὐρεῖα κλίμακα. Μονάχα κατὰ τὸ ἔτος 1840 ὅπότεν ἦλθαν σὲ φῶς οἱ σχετικὲς ἐργασίες τοῦ Valade Gabel, ἡ μιμικὴ γλῶσσα ἄρχισε νὰ παραμελεῖται καὶ νὰ ἀπωθεῖται στὸ περιθώριο.

6. Ἀπηχῆσεις τοῦ ἔργου τοῦ Abbé de L'Épée ὑπάρχουν ἀνάμεσα σ' ἄλλους συγγραφεῖς καὶ στὸν Alfred de Musset στὸ διήγημά του «Πέτρος καὶ Καμίλλη» καὶ στὸ φιλόσοφο Diderot, ὅπου στὴν ἐπιστολὴ του πρὸς τοὺς: Adela et Theodore (1782) ἀναφέρει τὴν περίπτωση τοῦ κωφάλαου Ἰππολύτου, ποὺ σὲ διάστημα 18 μηνῶν ἀναμορφώθηκε χάρις στὸν «bon et bienfaisant Abbé». (Ἀναφέρεται ἀπὸ τὴ Labbe «Le Sourd-Muet», σελ. 15, ὅπου. 5η, ἐκδ. Vigo-paris - 1941).

7. «Le monde n' apprendra jamais à faire la poste avec ses doigts et avec ses yeux pour avoir le plaisir de converser avec les sourds - muets. L' unique moyen de les rendre totalement à la société est de leur apprendre avec les yeux et s' exprimer de vive voix». (Abbé de L'Épée: Institution des sourds - muets, Paris 1776).

Καθιερώθηκε ἡ «γραφὴ» ὡς μέθοδος διδασκαλίας καὶ ἀποκλείστηκε ἡ χρῆση τῶν νευμάτων. Εἶναι ἀλήθεια πὼς ἀργότερα, τὸ 1850, ἄρχισε ἡ μιμικὴ νὰ κερδίζει καὶ πάλι ἔδαφος καὶ νὰ χρησιμοποιεῖται σὲ συνδυασμὸ μὲ τὴ γραφὴ καὶ τὴν «προφορικὴ μέθοδο». Ἐν τούτοις ἡ ἀνάκτηση αὐτὴ τοῦ ἐδάφους ἀπὸ τὴ μιμικὴ ἦταν ἐντελῶς προσωρινή. Τὸ 1880 στὸ Διεθνὲς Συνέδριο τοῦ Μιλάνου, ἡ μιμικὴ καταδικάστηκε ἀπόλυτα καὶ μὲ τὴν ὁμόθυμη κραυγὴ «Vive la Parole», ἡ «προφορικὴ μέθοδος» καθιερώθηκε ἐπίσημα καὶ πανηγυρικὰ πιά σ' ὅλα τὰ σχολεῖα καὶ σ' ὅλες τὶς χώρες, μὲ παραλλαγὰς βέβαια καὶ μὲ ἐλάχιστες ἐξαιρέσεις.

III. Ἄν ὅμως ἡ μιμικὴ γλῶσσα, σὰ μέθοδος διδασκαλίας, ἔχει ἐξοβελιστεῖ πιά, ἐν τούτοις δὲν παύει νὰ χρησιμοποιεῖται ἀκόμη στὰ σχολεῖα τῶν κωφολάλων σὰν ἐπικουρικὸ μέσο διδασκαλίας⁸. Συγκεκριμένα ἡ μιμικὴ γλῶσσα χρησιμοποιεῖται σὰν βάση καὶ ἀφετηρία γιὰ τὴν διδασχὴ καὶ τὴν ἐκμάθηση τοῦ ἐνάρθρου λόγου, ἀκριβῶς ὅπως γιὰ τὴν ἐκμάθηση μιᾶς ξένης γλῶσσας ἀπὸ μέρους τῶν ὁμαλῶν ἀτόμων χρησιμοποιεῖται σὰν ἀφετηρία καὶ μέτρον συγκρίσεως ἡ μητρικὴ γλῶσσα, στὴν μιμικὴ γλῶσσα, στὴν μητρικὴ γλῶσσα εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ καταφεύγῃ στὴ μιμικὴ γλῶσσα, στὴν μητρικὴ γλῶσσα εἶναι ὁπορευμένος νὰ καταφεύγῃ, γιὰτὶ διαφορετικὰ θὰ τοῦ εἶναι ἀδύνατον νὰ δηλαδὴ γλῶσσα τῶν μαθητῶν, γιὰτὶ διαφορετικὰ θὰ τοῦ εἶναι ἀδύνατον νὰ γίνῃ πέρα ὡς πέρα ἀντιληπτός. Βέβαια θὰ χρησιμοποιήσῃ τὶς εἰκόνες γιὰ νὰ διδάξῃ τὶς ποιότητες (ἐπίθετα). Ἀλλὰ πὼς εἶναι δυνατόν νὰ διδάξῃ τὰ ρήματα, ἂν δὲν μιμηθεῖ τὶς ἐνέργειες ποὺ συμβολίζουν; Πὼς εἶναι δυνατόν λ.χ. νὰ διδάξῃ τὰ ρήματα «πηγαίνω», «τρέχω», «σηκώνω», «πλένω» ἂν δὲν «διατυπώσῃ» μὲ τὰ ἀντίστοιχα νεύματα τὶς ἐνέργειες ποὺ συμβολίζουν τὰ ρήματα αὐτά; Βέβαια ὑπάρχουν εἰκόνες γιὰ τὴ «σήμερον» καὶ τῶν ρημάτων αὐτῶν, ὅμως δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἔχουν τὴν ἐνέργειαν, τὴν ἀμεσότητα καὶ τὴ ζωντάνια τῶν ἀντιστοιχῶν μιμικῶν κινήσεων. Ἐν τούτοις ὅς μὴ νομιστεῖ πὼς ἡ μιμικὴ γλῶσσα παρέχει καὶ ἡ μητρικὴ γλῶσσα στὰ θροῦ λόγου τὶς ἴδιες ὑπηρεσίες ποὺ προσφέρει καὶ ἡ μιμικὴ γλῶσσα στὰ ὁμαλὰ ἄτομα κατὰ τὴν ἐκμάθησιν τῶν ξένων γλωσσῶν. Οἱ ἀδυναμίες τῆς ἐκμάθησιν τῶν ξένων γλωσσῶν, οὔτε ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ λεξιτοῦ νὰ συγκριθεῖ μὲ τὶς ἑναρθρες γλῶσσες, οὔτε ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ λογικοῦ πλούτου, οὔτε ἀπὸ τὴν πλευρὰ τῆς συντακτικῆς καὶ γραμματικῆς δομῆς· ἀλλὰ ἐκτὸς ἀπ' αὐτὴν τὴν ἀδυναμία, ἡ μιμικὴ παρουσιάζει καὶ σημαντικὰ μειονεκτήματα⁹. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιουμένη ἔστω καὶ ὡς βοηθητικὸ καὶ ἐπικουρικὸ μέσο, ἐθίζει τοὺς μαθητὲς στὴν χρησιμοποίησιν τῆς μιμικῆς γλῶσσας καὶ μετὰ τὴν ἐκμάθησιν ἀκόμα τοῦ ἐνάρθρου λόγου καὶ μὲ τὸν βάρος τοῦ βέβαιου. Ἀκριβῶς τὰ μειονεκτήματα αὐτὰ ἔθεσαν ὑπὸ ἀμφισβήτησιν καὶ τὴν ἀξία καὶ τὴν ὠφελιμότητά της καὶ πολλοὶ εἰδικοί παιδαγωγοὶ κατὰ τὰ τελευταῖα ἰδίως ἔτι ζητοῦν τὴν ὁλοσχερὴ ἀποβολὴν τῆς ἀπὸ τὰ Σχολεῖα Κωφολάλων μὲ τὸ αἰτιολογικὸ ποὺ ἀναφέραμε, ὅτι ἐθίζει δη-

8. Ἀκόμη καὶ ὁ εισηγητὴς τῆς προφορικῆς μεθόδου Samuel Heinicke χρησιμοποίησε τὴ μιμικὴ σὰν ἐπικουρικὸ μέσο διδασκαλίας. Ὁ Wundt σημειώνει: «Nach dem Vorbild ihres Begründers Samuel Heinicke benützt sie daher die Gebärden nur als vorübergehende Hilfsmittel durch die jenen die Lautsprache selbst zugänglich werden soll. (Wundt Völkerpsychologie, α' τόμος, τμήμα: Die Sprache, γ' ἐκδοσίς, Leipzig 1911, σελ. 150).

9. Ἡ μιμικὴ θὰ μποροῦσε νὰ συγκριθεῖ μὲ τὶς ἑναρθρες γλῶσσες, ὅσο οἱ τελευταῖες διανύουν τὸ πρῶτο τους στάδιο, δὲν ἔχουν δηλαδὴ ἀποκτήσῃ ἀκόμα πλήρη καὶ ὁλοκληρωμένη μορφή. Τότε κοινὰ χαρακτηριστικὰ τῆς μιμικῆς καὶ τῶν ἐνάρθρων γλωσσῶν εἶναι: Τὸ φτωχὸ καὶ ἐποπτικὸ λεξιλόγιον, ἡ κατὰ παράταξιν σύνταξις, τὸ ἀκλίτο τῶν λέξεων κ.ο.κ.

λαδή τούς μαθητές στη χρήση της μιμικής και μετά την αποφοίτηση από τὰ Σχολεία Κωφαλάλων καὶ προκαλεῖ γενικώτερα περισσότερες ζημίες ἀπὸ τὶς ὑπηρεσίες ποὺ προσφέρει.

Παρ' ὅλα αὐτὰ καὶ οἱ ἀντίθετες ἀπόψεις δὲν ἔπαψαν νὰ ὑποστηρίζονται. Κατὰ τὶς ἀπόψεις μάλιστα αὐτὲς ἡ μιμικὴ πρέπει νὰ παραμείνει στὰ σχολεῖα ὄχι μόνο ὡς ἐπικουρικό μέσο διδασκαλίας τοῦ ἐνάρθρου λόγου, ἀλλὰ νὰ ἀνακτήσει τὴν θέση ποὺ ἄλλοτε κατεῖχε, νὰ χρησιμοποιηθεῖ δηλαδὴ καὶ ὡς αὐτοτελὴς μέθοδος, ἔστω καὶ σὲ περιορισμένη κλίμακα καὶ ἐν συνδυασμῷ πάντοτε μὲ τὴν προφορικὴ μέθοδο. Ἔτσι, ὁ Τσεχοσλοβάκος ἀντιπρόσωπος στὸ συνέδριο τοῦ Wiesbaden Bohuslav Kovar δὲν ἐδίστασε νὰ μιλήσει γιὰ κρίση τῆς «προφορικῆς μεθόδου» καὶ γιὰ τὴν ἀνάγκη τῆς ἐπαναφορᾶς τῆς μιμικῆς, ἔστω καὶ σὲ περιορισμένη κλίμακα, γιὰ τὴν ἀγωγή τῶν κωφαλάλων. Χαρακτηριστικὰ μάλιστα εἶπε: «Οἱ ὀργανώσεις καὶ οἱ σύνδεσμοι τῶν κωφαλάλων σ' ὅλο τὸν κόσμον ἀναγνωρίζουν τὴν ἀναγκαιότητα, τὴν ὠφελιμότητα καὶ γενικώτερα τὴν προσφορά τῆς «προφορικῆς μεθόδου». Ὡστόσο, δὲν συμφωνοῦν στὴν ὀλοκληρωτικὴ ἀποβολὴ τῆς μιμικῆς, τοῦ δακτυλικοῦ ἀλφαβήτου καὶ τῶν ἄλλων ἐπικουρικῶν μέσων... Ὁ παιδαγωγὸς τῶν κωφαλάλων πρέπει νὰ εἶναι ἐντελὼς ἐλεύθερος, ὥστε νὰ ἐπιλέγει ἐκείνη τὴν ὁδὸ, ποὺ κρίνει πὼς εἶναι ἡ πλέον πρόσφορὴ καὶ ἡ πλέον σύντομη καὶ ἀποτελεσματικὴ γιὰ τὴν ἔξοδο τοῦ κωφαλάλου παιδιοῦ ἀπὸ τὰ δεσμὰ τῆς μόνωσης. Τὸ δακτυλικὸ ἀλφάβητο, ἡ μιμικὴ γλῶσσα, ἡ γραφή, τὰ ἡλεκτρονικὰ ἀκουστικὰ μηχανήματα πολλὰ εἶναι δυνατόν νὰ συνεισφέρουν πρὸς ἐπίτευξη τοῦ σκοποῦ αὐτοῦ.»

Παρόμοιες ἀπόψεις, περισσότερο ἔντονες μάλιστα, ὑποστήριξε καὶ ὁ François Colard, ποὺ πρόσφατα στὸ περιοδικὸ «La Voix du Sourd» (Φεβρ. 1961) γράφει: «Ἡ διδασκαλία τῶν κωφαλάλων ἔχει σὰν σκοπὸ τὴν προσαρμογὴ τῶν κωφαλάλων στὴν κοινωνικὴ ζωὴ. Ἀτυχῶς, οἱ μέθοδοι ποὺ χρησιμοποιοῦνται, εἶναι ἀκόμη στὸ στάδιο τῶν πειραματισμῶν. Ἔτσι, τὰ ἀποτελέσματα δὲν ἦταν ἐκεῖνα ποὺ ἀναμένονταν. Εἴμεθα πολὺ μακριὰ ἀπὸ μιὰ πλήρη καὶ ἀποδοτικὴ μέθοδο. Ὁ εὐεργέτης μας ὁ Abbé de l'Épée εἶχε τὴν ἐμπνευση νὰ συγκεντρώσει καὶ νὰ ἐκπαιδεύει τοὺς κωφαλάλους μὲ μιὰ μέθοδο πολὺ ἀπλὴ καὶ «οἰκονομικὴ»: Τὴ μέθοδο τῶν «σημείων». Χάρη στὴ μέθοδο αὐτὴ μποροῦσε νὰ ἐκπαιδεύει ὄχι μόνο 10 καὶ 12 μαθητές, μὰ πολλὲς δεκάδες.

Ἡ «προφορικὴ μέθοδος» ἐπίστεψε πὼς μποροῦσε νὰ διαγράψει τὰ «σημεῖα». Λοιπὸν, τὰ «σημεῖα» εἶναι ἐν χρήσει στὰ σχολεῖα μας. Ἡ «προφορικὴ μέθοδος» δὲν ἔδωσε στοὺς κωφαλάλους ἱκανοποιητικὴ καὶ πλήρη ἀγωγή, ἔτσι ποὺ νὰ μποροῦν νὰ συνεννοοῦνται μὲ τὸν ἐνάρθρο λόγο. Ἐγκυκλίωσαν μιὰ μέθοδο γιὰ νὰ υἱοθετήσουν μιὰν ἄλλη, ἐνῶ θὰ ἔπρεπε νὰ ἀποδώσει, ἀπαιτεῖ καὶ χρόνο καὶ δαπάνες ὑπερβολικὰς... Εἶναι παράλογο νὰ πιστεύουμε πὼς οἱ μαθητές, ποὺ κατέκτησαν ἔστω τὸν προφορικὸν λόγο, ἔχουν παράλληλα καὶ γνώσεις γιὰ τὸν ἀγῶνα τῆς ζωῆς... Τὸ Διεθνὲς Συνέδριο τοῦ Μιλάνου κατάργησε τὴ μιμικὴ καὶ ἐπέβαλε τὴν «προφορικὴ μέθοδο» σ' ὅλα τὰ ἱδρύματα καὶ τὰ Σχολεῖα. Οἱ ἀκούοντες καθηγηταὶ καὶ διδάσκαλοι πῆραν τὴν ἐντολὴ νὰ «ἀλυσσοδέσουν» τὰ ὁμιλοῦντα χέρια. Ὁμως τὰ χέρια ἐξακολουθοῦν, παρ' ὅλα αὐτὰ, νὰ μιλοῦν καὶ θὰ μιλοῦν μάλιστα ἀκόμη περισσότερο καὶ ἀκόμη καλύτερα ἢ ἐγυμνάζονταν· μὰ ἡ ἄσκηση αὐτὴ εἶναι «ὕπο διωγμόν». Εἰσήγαγαν λοιπὸν τὴν «προφορικὴ μέθοδο», ἀλλὰ ποῖός μπορεῖ νὰ μᾶς πεῖ ὅτι ἡ καινοτομία αὐτὴ προήγαγε τὴ μὀρφωση τῶν μαθητῶν; Ἀγνοοῦν, ὅπως καὶ πρωτύτερα, τὴ γαλλικὴ γλῶσ-

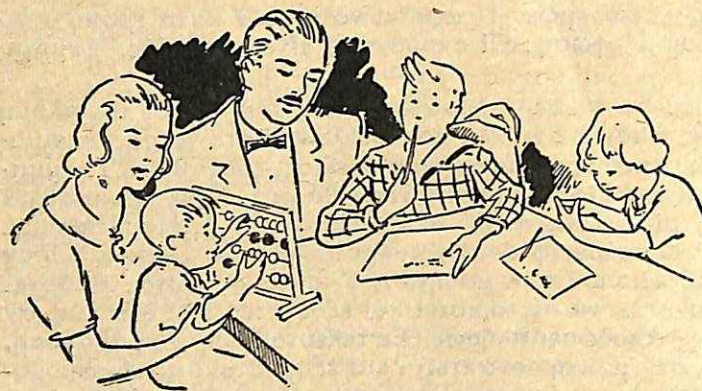
σα καὶ τὰ στοιχεῖα τῶν ἐπιστημῶν. Τί ὠφελεῖ νὰ μιλοῦν κατὰ τρόπο στοιχειώδη, ἀφοῦ δὲν ἔχουν μὀρφωση; Οἱ ἀκούοντες, εἶναι γεγονός, χαμογελοῦν εἰς βάρος τῶν.»

IV. Δὲν νομίζουμε ὅτι τὰ ἐπιχειρήματα αὐτῶν ποὺ ζητοῦν τὸν πλήρη ἐξοβελισμό τῆς μιμικῆς ἀπὸ τὰ σχολεῖα κωφαλάλων, ὥστε νὰ μὴ χρησιμοποιεῖται πλέον οὔτε ὡς ἐπικουρικό μέσο διδασκαλίας, εὐσταθοῦν. Ἡ «μιμικὴ γλῶσσα» εἶναι ἓνα ἀναγκαῖο κακὸ καὶ μάταιη θὰ ἦταν κάθε προσπάθεια πρὸς τὴν κατεύθυνση αὐτὴ. Ἀλλῶστε, δὲν μποροῦμε ν' ἀμφισβητήσουμε καὶ τὶς ὑπηρεσίες ποὺ προσφέρει ἐφ' ὅσον χρησιμοποιηθεῖ «ἐν μέτρῳ». Ὅσον ἀφορᾷ τὸν κίνδυνον τοῦ ἐθισμού τῶν μαθητῶν, ὁ κίνδυνος αὐτὸς ὑπάρχει βέβαια, εἶναι ὅμως δυνατόν νὰ περιοριστεῖ καὶ ἐξουδετερωθεῖ ἐντελῶς, ἢ ἡ «προφορικὴ μέθοδος» ἀποδώσει πλήρως. Σὲ τελευταία δηλαδὴ ἀνάλυση, ὁ ἐθισμὸς τῶν μαθητῶν στὴ μιμικὴ συνάπτεται καὶ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν ἀποδοτικότητα καὶ τὴν ἀποτελεσματικότητά τῆς «προφορικῆς μεθόδου». Στὸ μέτρο ποὺ ἡ «προφορικὴ μέθοδος» ἀποδίδει κατὰ τὸ ἴδιο μέτρο, περιορίζεται καὶ ὁ κίνδυνος τῶν μαθητῶν στὴ μιμικὴ. Ἀν ὅμως ἡ διατήρηση τῆς μιμικῆς μὲ τὴν περιορισμένη ἀποστολὴ ποὺ τῆς ἀναθέσαμε, εἶναι ἐπωφελὴς καὶ χρησιμὴ, ἄλλο τόσο θὰ πρέπει νὰ ἀπορρίψουμε κάθε ἰδέα γιὰ τὴν ἀποδοτικότητά τῆς ὡς μεθόδου διδασκαλίας, ἔστω παράλληλα καὶ σὲ συνδυασμὸ μὲ τὴν «προφορικὴ». Ἀν οἱ καρποὶ τῆς «προφορικῆς μεθόδου» δὲν εἶναι τόσο πλούσιοι, ἂν δὲν ἀνταποκρίθηκε ἐντελῶς στὶς προσδοκίες τῶν πρώτων ἐισηγητῶν τῆς, ἡ εὐθύνη δὲν βαρύνει τὴν μέθοδο, ὅσο ἐκείνους ποὺ τὴν ἐφαρμόζουν. Ἀς μὴ λησμονοῦμε ἄλλῶστε: Ἡ «προφορικὴ μέθοδος» εἶναι ἓνα ὄργανο ἐξαιρετικὰ λεπτὸ καὶ εὐαίσθητο, ποὺ ἀπαιτεῖ καὶ τὸν ἀνάλογο χειρισμό. Ἀπαιτεῖ συγκεκριμένα πείρα μεγάλη, κατάρτιση ὄχι τυχαία, γνώση πλήρη τῆς φωνητικῆς, ὑπομονὴ καὶ ἐπιμονὴ ἰώβεια καὶ τέλος πνοὴ καὶ ἐνθουσιασμό. Ὅταν λοιπὸν οἱ ἐπιφορτισμένοι μὲ τὸ ἔργο αὐτὸ δὲν ἔχουν αὐτὰ τὰ προσόντα, ὅταν τὰ σχολεῖα δὲν εἶναι πλήρως ἐξοπλισμένα μὲ ὅλες τὶς τελευταίου τύπου ἀκουστικὲς συσκευές, ὅταν οἱ μαθητὲς στὴν τάξη ὑπερβαίνουν τὸν κανονικὸ ἀριθμὸ, εἶναι ἀναπόφευκτο καὶ ἡ ἀπόδοση τῆς μεθόδου νὰ εἶναι πενιχρή. Πολὺ σωστὰ μάλιστα ὁ Marcel Gautier (la voix du silence - Σεπτ. Δεκ. 1960) ἔγραψε τελευταῖα: «Οἱ διδάσκαλοι ποὺ εἶναι ἐπιφορτισμένοι μ' αὐτὸ τὸ ἔργο, δὲν ἔχουν, ἀτυχῶς, τὴν κατάρτιση, ποὺ θὰ ἔπρεπε. Ἀκόμη πολλοὶ παιδαγωγοὶ δὲν ἔχουν ἐμπιστοσύνη στὴν ἀποδοτικότητα καὶ τὴν ἀποτελεσματικότητά τῶν προσπαθειῶν τους.»

Κλείνοντας τὸ σημεῖωμα, θεωροῦμε σκόπιμο νὰ ἀναφέρουμε καὶ τὶς ἀπόψεις τοῦ Freunthalier, γιατί ἀντιμετωπίζει τὸ θέμα ἀντικειμενικὰ καὶ ἀπὸ τὴν ὀρθὴ τοῦ σκοπιά. Γράφει λοιπὸν ὁ Γερμανὸς παιδαγωγὸς στὸ περιοδικὸ «Neue Blätter für Taubenstummelbildung» (τεῦχος Ἰουνίου-Ἰουλίου 1961):

«Δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀποσιωπήσωμε τὸ γεγονός ὅτι ἔπειτα ἀπὸ φοίτηση στὰ Σχολεῖα Κωφαλάλων μονάχα ἓνας μικρὸς ἀριθμὸς ἀπὸ τοὺς ἀποφοίτους χρησιμοποιεῖ ὡς πρωταρχικὸ μέσο ἐκφράσεως τὸν ἐνάρθρο λόγο, ἐνῶ οἱ ὑπόλοιποι ἀπόφοιτοι ἀμέσως μετὰ τὴν ἀποφοίτησή τους ἀπ' τὰ σχολεῖα ἀποβάλλουν τὴν ἐνάρθρη γλῶσσα σὰν ἓνα περιττὸ καὶ φορτικὸ ἔνδυμα καὶ χρησιμοποιοῦν ἀποκλειστικὰ τὴ μιμικὴ. Αὐτὸ εἶναι ἓνα γεγονός ἀναμφισβήτητο. Δὲν εἶναι λοιπὸν παράδοξο, ἂν πολλοὶ συνάδελφοι στρέφονται ἐναντίον τῆς ἀμιγροῦς προφορικῆς μεθόδου (Reine Lautsprachmethode).

Ἐν τούτοις, τὰ μειονεκτήματα τῆς μιμικῆς γλῶσσας εἶναι τόσο αὐταπόδεικτα, ὥστε σὲ μιὰ ἐποχὴ σὰν τὴ σημερινή, ὅπου ἱατροί, ψυχολόγοι,



ΣΧΟΛΕΙΟ & ΟΙΚΟ- ΓΕΝΕΙΑ

ΤΟ ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ ΜΕΣΟΝ ΑΓΩΓΗΣ

Από τις βασικότερες διδαχτικές αρχές του νέου σχολείου είναι και η αρχή της έποπτείας. Χωρίς αυτή, καμιά διδασκαλία δεν μπορεί να είναι καρποφόρα και αποδοτική. Για την ικανοποίησή της χρησιμοποιούνται ποικίλα διδαχτικά όργανα και μέσα, που στο σύνολό τους αποτελούν τον υλικό παράγοντα διδασκαλίας. Το γεγονός πως κάθε έποπτικό όργανο ή μέσο διδασκαλίας απευθύνεται προς ώρισμένην αίσθηση του παιδιού — άλλοτε στην όραση, άλλοτε στην ακοή κι άλλοτε στην αφή — επιβάλλει να τα ξεχωρίσουμε μεταξύ τους.

Βασικά θα μπορούσαμε να τα ξεχωρίσουμε: α) στα όπτικά, β) στα ακουστικά και γ) στα μικτά.

Από τα ακουστικά μέσα διδασκαλίας είναι και το ραδιόφωνο, που η χρησιμοποίησή του σ' αυτό μέσου αγωγής δλο και κατακτά περισσότερα όρια. Στην Αγγλία και σ' όλες τις προηγμένες χώρες της Δύσης, το «Ραδιοφωνικό Σχολείο» είναι οργανωμένο συστηματικά και τα αποτελέσματά του πολύ ικανοποιητικά.

Οι προσπάθειες που καταβάλλει και το δικό μας κράτος για τη χρησιμοποίηση των τεχνολογικών επιτευγμάτων στην παιδεία, θα κάμουν αναγκαία και τη χρήση του ραδιοφώνου. Ήδη το Έθνικό Ίδρυμα Ραδιοφωνίας ανακοίνωσε πως: «Από του προσεχούς σχολικού έτους θα γίνονται κάθε μέρα 10-12 το πρωί ειδικές έκπομπές, που θα είναι 5 για τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση, 10 για τη Μέση, 5 για την Ανωτάτη. Επίσης, θα διατίθενται και 2 ώρες για την ανάπτυξη γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων. Ειδικό συντονιστικό όργανο θα ασχοληθεί με την οργάνωση των έκπομπών αυτών.»

Οι δυσκολίες που θα συναντήσει το κράτος μας για τη χρησιμοποίη-

παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί, ακουοτεχνικοί, έχουν επιδοθεί στο έργο της αγωγής των κωφάλαλων, καθένας βέβαια από δική του πλευρά, σε μία εποχή, επαναλαμβάνω, όπου υπάρχουν τόσοι δρόμοι και άτραποι για την αξιοποίηση του κωφάλαλου παιδιού, κάθε προπαγάνδα για τη γλώσσα των «σημείων» είναι αυτόχρονα αναχρονισμός.

Βασ. Ι. Λαζανάς

ση των επιτευγμάτων της τεχνολογίας στην παιδεία θα είναι, βέβαια, πολλές. Κυριώτερη δυσκολία είναι η αντίδραση πολλών εκπαιδευτικών που, συνηθισμένοι στον παλιό τρόπο διδασκαλίας, θεωρούν ιεροσυλία και βλέπουν με ύποψια και πολλές φορές με αντιπάθεια την εισαγωγή νέων διδαχτικών μεθόδων. Και δεύτερο, την έξεύρεση αποτελεσματικού τρόπου οργάνωσης των προγραμμάτων, ώστε να γίνουν στην πραγματικότητα αληθινοί βοηθοί του δασκάλου.

Η χρήση του ραδιοφώνου σ' αυτό μέσου αγωγής, έχει δοκιμαστεί τώρα και πολλά χρόνια σ' άλλες χώρες. Τα καλά αποτελέσματα της χρησιμοποίησής του επέβαλαν, ώστε να διαδίδεται δλο και περισσότερο.

Η πείρα των άλλων λαών, που έχουν πειραματιστεί πάνω στο πεδίο αυτό, θα πρέπει να πείσει κι έμ'ας για τη χρησιμότητά του και χωρίς επιφυλάξεις να τη δεχτούμε.

Για την αποτελεσματική χρησιμοποίησή του και στον τόπο μας — όπως αναφέραμε κιόλας — θα πρέπει να πειστούν πρώτα οι δάσκαλοι για την ωφέλειά του και ύστερα να οργανωθούν κατάλληλα τα προγράμματα έκπομπών και η παρακολούθησή τους από τα σχολεία.

Πως όμως θα οργανωθεί επιτυχημένα το «ραδιοφωνικό σχολείο» στον τόπο μας;

Η Βρετανική Ραδιοφωνική Έταιρία (B.B.C.) έχει εισαγάγει τώρα και 30 χρόνια τη σχολική ώρα στα προγράμματά της. Το βάρος της οργάνωσης πέφτει σ' ένα ειδικό εκπαιδευτικό τμήμα του Βρετανικού Ραδιοφωνικού Σταθμού. Διοικείται από πολυμελή επιτροπή Εκπαιδευτικών και μη και βρίσκεται σε συχνή έπαφή με το κοινό, κυρίως τους δασκάλους και τους μαθητές.

Σφυγμομετρήσεις των αντιδράσεων τους στις διάφορες έκπομπές είναι συνεχείς. Έτσι έλέγχεται η αποτελεσματικότητα κάθε έκπομπής και καταβάλλονται προσπάθειες για την όσο το δυνατό καλύτερη ικανοποίηση των αναγκών του σχολείου. Κάτι παρόμοιο θα μπορούσε να γίνει και στον τόπο μας.

Βέβαια, είναι πράγμα πολύ δύσκολο η γνώση των ειδικών συνθηκών που αντιμετωπίζει κάθε σχολείο και που μόνο ο δάσκαλος μπορεί ν' αντιληφτεί και να ρυθμίσει την εργασία του ανάλογα. Γιατί, μιά ύπηρεσία έκπομπών, που βρίσκεται συνήθως στην πρωτεύουσα, σπάνια μπορεί να γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε έπαρχίας και πολύ περισσότερο κάθε σχολείου.

Μ' όλο τουτο, το πρόβλημα γίνεται πιο απλό, αν οι τοπικοί ραδιοφωνικοί σταθμοί καθιερώσουν ανάλογη με τις ανάγκες των περιφερειών τους σχολικήν ώρα.

Για την αποδοτική όμως χρησιμοποίηση του ραδιοφώνου στο σχολείο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διευκόλυνση των σχολείων για να χρησιμοποιούν τα προγράμματα.

Οι έκπομπές δε θα αντικαταστήσουν τη διδαχτέα ύλη, αλλά θα τη συμπληρώνουν. Θα πρέπει να προγραμματίζονται έγκαιρα και να δίδονται πληροφορίες για το περιεχόμενό τους με ειδικά φυλλάδια, που θα κυκλοφορούν σε μεγάλο αριθμό για τους δασκάλους και τους μαθητές και θα κατατοπίζουν για τη χρησιμοποίησή τους και το περιεχόμενο της έκπομπής. Έτσι, ο δάσκαλος θα γνωρίζει από πρωτότερα την ώρα και το θέμα της έκπομπής και θα μπορεί και τον έαυτό του και τους μαθητές να προετοιμάσει για αυτή. Θα μπορεί μάλιστα ο δάσκαλος να συνδυάσει τη χρήση του ραδιοφώνου και με άλλα βοηθητικά μέσα. Αν λ.χ. η έκπομπή είναι σχετική

μέ τὰ ζῶα τῶν θερμῶν χωρῶν, θά φροντίσῃ ὥστε, μετὰ τὸ τέλος τῆς ἐκπομπῆς, νὰ ἐπιδείξῃ στὰ παιδιά εἰκόνες σχετικές με τὴ ζωὴ τους, νὰ κάμῃ προβολὴ κινηματογραφικοῦ φιλμ, ὅπου τοῦτο εἶναι δυνατό, κλπ.

Προτοῦ ἀρχίσῃ ἡ ραδιοφωνικὴ ἐκπομπή, ὁ δάσκαλος θά ἔχῃ προδιαθέσει τὰ παιδιά γιὰ τὸ θέμα ποὺ πρόκειται νὰ ἀκούσουν. Θά ἔχουν μοιραστῇ τὰ σχετικὰ φυλλάδια καὶ θά δοθοῦν σχετικὲς ὁδηγίαι γιὰ τὴ χρῆση τους.

Κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἐκπομπῆς, ὁ δάσκαλος δὲν πρέπει νὰ ἐπεμβαίνει. Σ' ἓνα φύλλο χαρτὶ σημειώνει ὅ,τι νομίζει πὼς εἶναι δυσνόητο καὶ πρέπει νὰ γίνῃ ἀντικείμενο ἰδιαίτερης συζήτησης γιὰ τὰ παιδιά.

Μετὰ τὸ τέλος τῆς ἐκπομπῆς, ἂν τὸ περιεχόμενό της κατανοήθηκε ὁλότελα ἀπὸ τοὺς μαθητές, θά εἶναι περιττὴ κάθε συζήτηση. "Ἄν ὅμως δημιουργήθηκαν νέα διαφέροντα καὶ ἀπορίες, πρέπει νὰ ἱκανοποιηθοῦν. "Ἄν λ.χ. ἡ ραδιοφωνικὴ ἐκπομπή ἦταν σχετικὴ με τὴν Ἑνετοκρατίαν στὴν Ἑλλάδα, ἐπιβάλλεται ὕστερα ἀπὸ τὴν ἐκπομπή, νὰ ἐπισκεφτοῦμε φρούρια καὶ ἄλλους ἱστορικοὺς τόπους.

Τὰ πλεονεκτήματα μιᾶς τέλει ὁργανωμένης ραδιοφωνικῆς ἐκπομπῆς εἶναι πολλά :

1. Μὲ μιὰ ἐκπομπή χιλιάδες παιδιά ἔχουν τὴ δυνατότητα, καθισμένα στὰ θρανία τους, νὰ συμμεριστοῦν τὴ ζωὴ, τὰ ἥθη καὶ ἔθιμα ἄλλων, χιλιάδες μέτρα μακριά.

2. Εἰδικοί σὲ κάθε κλάδο μουσικοί, ἐξερευνητές, φυσικοί, ἀστροναῦτες, στρατηγοί, μποροῦν νὰ μιλήσουν στὰ παιδιά, ποὺ μέχρι σήμερα μόνον ὅσοι συνωθοῦνταν σ' ἓνα περιορισμένο χωρὸ μπορούσαν νὰ ἀκούσουν. Καὶ τὰ παιδιά με τὴν πλούσια φαντασία τους παύουν πιά ν' ἀκούουν τὸ ἄψυχο «μαγικὸ κουτί», ἔχουν μπροστά τους τὸν ἴδιο τὸν ὁμιλητὴ.

3. Μὲ τὸ ραδιόφωνο τὰ παιδιά μποροῦν ν' ἀκούνῃ ἓνα τραγούδι στὸν πιὸ καλὸ σκοπὸ τονισμένο, ποὺ ἡ ἀδυναμία, ἴσως τοῦ δασκάλου τους στὴ μουσικὴ, θά τοὺς στεροῦσε τὴ χαρὰ αὐτή.

4. Ἐχει παρατηρηθῇ πὼς οἱ ἐκπομπὲς αὐξάνουν τὰ διαφέροντα τῶν παιδιῶν καὶ ζητοῦν νὰ τὰ ἱκανοποιήσουν εἴτε με τὴ μελέτη σχετικῶν βιβλίων, ἢ ζητώντας τὴ βοήθεια τῶν μεγάλων.

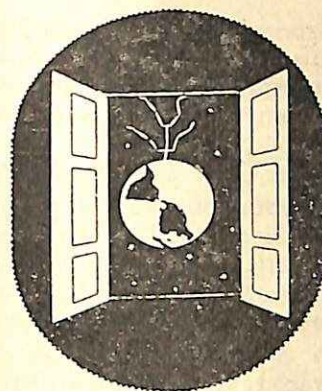
5. Μποροῦν ἀκόμη νὰ παρακολουθήσουν τὴν ἐξέλιξη τῶν διαφόρων λαῶν καὶ νὰ καταλήξουν σὲ χρήσιμα συμπεράσματα, ποὺ θά ἦταν ἀδύνατο μ' ἄλλον τρόπο νὰ τὰ μάθουν.

Ἡ ἐκπομπή τοῦ Β.Β.С. «σύγχρονος κόσμος», ποὺ μεταδόθηκε πέρσι καὶ ἀποτελεῖτο ἀπὸ 36 εἰκοσάλεπτες ἐκπομπές, συνοδευόταν ἀπὸ φυλλάδια, ἓνα γιὰ κάθε σχολικὸ δίμηνο. Ἀπευθυνόταν σὲ παιδιά τοῦ δημοτικοῦ κι εἶχε σκοπὸ νὰ τοὺς παρουσιάσῃ συγκριτικὰ τὴν πρόοδο, τὴν ἐκπαίδευση, τὴν περίθαλψη, τὸν οἰκισμό, τὰ μέσα κυκλοφορίας, ψυχαγωγίας κλπ. στίς διάφορες χώρες τῆς γῆς. Ἔτσι, καὶ μεγάλοι ἀκόμα μάθαιναν πολλά, βλέποντας τίς εἰκόνες στὰ φυλλάδια καὶ ἀκούγοντας σύγκαιρα τὸ ραδιόφωνο γιὰ τὴ σύγχρονη Ἀφρικὴ.

Παρά τὰ ἀναμφισβήτητα πλεονεκτήματά του, τὸ ραδιόφωνο, σὰ μέσο ἀγωγῆς, παρουσιάζει καὶ πολλὰ μειονεκτήματα.

1. Μὲ τὴν πιὸ ἄριστη μορφή ἐφαρμογῆς του, τὸ ραδιόφωνο δὲ θά μπορέσῃ νὰ διδάξῃ στὸ μικρὸ παιδί τὴν πρώτη ἀνάγνωση, γραφὴ καὶ ἀρίθμηση, ποὺ μόνον ἡ θερμὴ παρουσία τοῦ δασκάλου καὶ ἡ συνεχὴς συνεργασία αὐτοῦ καὶ τῶν μαθητῶν του εἶναι δυνατό νὰ πραγματοποιηθῇ.

2. Ἐπίσης, καὶ κατὰ τὴ μετάδοση νέων γνώσεων, τὸ ραδιόφωνο παίζει περιορισμένον ρόλο. Ἡ ραδιοφωνικὴ ἐκπομπή μόνη της δὲν μπορεῖ νὰ ἀντικαταστήσῃ τὸ δάσκαλο στὴ μετάδοση τοῦ νέου. Μπορεῖ μόνον νὰ συν-



ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

Ἡ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΙΣ ΞΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ

Τὰ Ἑνωμένα Ἔθνη ἔλαβαν ἓνα ἀποφασιστικὸ μέτρο γιὰ τὴν καταπολέμηση τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ σὲ παγκόσμια κλίμακα : Καλοῦνται τὰ κράτη, ὅπου ὁ ἀναλφαβητισμὸς ἐξακολουθεῖ πάντοτε νὰ ὑπάρχῃ, νὰ συντάξουν τὰ ἐκπαιδευτικὰ τους προγράμματα με κύριο στόχο τὴν ἐξάλειψη τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ. Προτείνουν ἐπίσης στὰ κράτη ποὺ ἔλυσαν τὸ πρόβλημα τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ, νὰ παράσχουν στὰ ἄλλα μιὰ τεχνικὴ καὶ οἰκονομικὴ βοήθεια. Τέλος ἐκφράζουν τὴν ἐλπίδα ὅτι ἡ Οὐνέσκο θά πυκνώσῃ ἀκόμη πιὸ πολὺ τὴ δράση της σ' αὐτὸν τὸν τομέα. Γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ ἄλλωστε πρόκειται νὰ ἀσχοληθῇ τὸ 27ο διεθνὲς συνέδριο τῆς δημοσίας ἐκπαίδευσεως τῆς Γενεύης ἀπὸ 6 - 17 Ἰουλίου τοῦ 1964 καὶ νὰ συντάξῃ τὴ σχετικὴ σύσταση πρὸς τὰ ὑπουργεῖα τῆς Παιδείας. Μιὰ συγκριτικὴ ἔρευνα παγκοσμίου χαρακτήρος διεξάγεται ἀπὸ τὸ Γραφεῖο τῆς διεθνούς ἀγωγῆς.

2. Κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ θέρους 1964, ὁ γαλλικὸς ἐκπαιδευτικὸς σύνδεσμος ὁργάνωσε δυὸ σειρὲς διεθνῶν συναντήσεων. Ἡ πρώτη ἔγινε στὸ Aix en Provence ἀπὸ 13 - 15 Ἰουλίου γιὰ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς καὶ ἀπὸ 27 Ἰουλίου ὡς τίς 8 Αὐγούστου γιὰ τοὺς νέους γενικά. Ἡ ἄλλη συγκέντρωσε τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς στὴ Νίκαια ἀπὸ 13 - 15 Ἰουλίου καὶ τοὺς νέους ἀπὸ 7 Ἰουλίου ὡς τίς 8 Αὐγούστου 1964.

Σκοπὸς τῶν συναντήσεων αὐτῶν εἶναι νὰ συντελέσουν στὴν προσέ-

τελέση στὴν ἀπόκτηση περισσοτέρων καὶ μονιμωτέρων γνώσεων, μιὰ καὶ προσφέρονται με τρόπο ποὺ συγκινεῖ τὸ παιδί.

Ἔτσι, θά ἦταν πολὺ ἀνόητο νὰ ἰσχυριστοῦμε πὼς τὸ ραδιόφωνο, ἀκόμη κι ἂν ὁργανωθῇ τέλεια, θά μπορέσῃ ν' ἀντικαταστήσῃ τὸ δάσκαλο. Τὸ ραδιόφωνο εἶναι βοηθητικὸ μέσο διδασκαλίας γιὰ τὸ δάσκαλο· δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι αὐτὸς ὁ δάσκαλος ποὺ δὲ λείει μόνον, ὅπως τὸ ραδιόφωνο, ἀλλὰ κινεῖται, παριστάνει καὶ μ' ἓνα λόγὸ ζεῖ τὸ μάθημα μ' ὅλη του τὴ δύναμη.

Συμπερασματικά, θά μπορούσαμε νὰ ποῦμε τοῦτο : Τὸ ραδιόφωνο, σὰ μέσον ἀγωγῆς, θά μπορούσε νὰ γίνῃ ἓνα θαυμάσιο ἐπικουρικὸ μέσο διδασκαλίας, ἀρκεῖ νὰ ὁργανωθοῦν κατάλληλα οἱ ραδιοφωνικὲς ἐκπομπές καὶ νὰ ἐξασφαλιστῇ ἡ παρακολούθηση τῶν προγραμμάτων ἀπὸ τὰ σχολεῖα.

Γ. Μ. Τρούλλης

γηση της νεολαίας και των εκπαιδευτικών των διαφόρων χωρών με την οργάνωση έκπολιτιστικών εκδηλώσεων. Το πρόγραμμα προβλέπει την ανακάλυψη της έπαρχίας και της κομητείας της Νικαίας και μελέτη της περιοχής αυτής από γεωγραφική, οικονομική, ανθρωπιστική, έκπολιτιστική και καλλιτεχνική άποψη.

3. Το 10ο συνέδριο του παγκοσμίου οργανισμού για την προσχολική αγωγή, που συνήλθε στη Στοκχόλμη από 12-18 Αυγούστου 1964, είχε ως θέμα: «Το παιδί μέσα σ' έναν κόσμο ραγδαίας εξέλιξης». Οι συζητήσεις που έπακολούθησαν, περιστράφηκαν: α) στα προβλήματα του παιδιού στις υπό ανάπτυξη χώρες· β) στα παιδιά των πολυκατοικιών και των δρόμων μεγάλης κυκλοφορίας· γ) στις μεταβολές της οικογενειακής συνθέσεως.

4. Μία διεθνής έκθεση παιδικών σχεδίων θα οργανωθεί τον Οκτώβριο 1964 στην Πράγα. Θα εκτεθούν 1.500 περίπου ιχνογραφικά σχέδια ζωγραφικής, κεραμικής, χαρτοκοπτικής κλπ., έργα των μαθητών από όλα τα μέρη του κόσμου. Ένα συνέδριο των καθηγητών των τεχνικών μαθημάτων θα συνέλθω στην Πράγα συγχρόνως την ίδια εποχή της εκθέσεως.

5. **Βέλγιο:** α) Στο Verniers άρχισε να λειτουργεί ένα οικογενειακό κέντρον αγωγής. Το ίδρυμα τουτο έχει ως σκοπό την ψυχοθεραπεία παιδιών που παρουσιάζουν σχολικές δυσκολίες, διανοητικές ή χαρακτηριστικές. Δίνει στους γονείς συμβουλές και τους βοηθεί να βρουν κάποια λύση στα προβλήματα που τους προασχολούν.

β) Το Υπουργείο Παιδείας σχεδιάζει να διευρύνει τους όρους της έγγραφης στο Πανεπιστήμιο· ως τώρα γίνονταν δεκτοί μόνον όσοι υποψήφιοι έφεραν «πιστοποιητικών ανθρωπιστικών σπουδών» από τα αθήναια, βασιλικά λύκεια και κολλέγια. Στο εξής, κάθε υποψήφιος που τελειώνει οποιοδήποτε σχολείο μέσης εκπαίδευσέως, θα μπορεί να εγγραφεί στο Πανεπιστήμιο, όταν επιτύχη το «δίπλωμα της ωριμότητας», που πρόκειται να καθιερωθεί.

6. **Ενωμένες Πολιτείες:** α) Ένα αμερικανικό πρόγραμμα τηλεοράσεως με τον τίτλο «Operation Alphabet» προσφέρει σήμερα εκατόν έκομπές μισής ώρας για ανάγνωση και γραφή στους ενήλικους. Έκατόν και πλέον κοινότητες ωφελούνται από αυτή την τηλεοπτική λαϊκή εκπαίδευση, ή επιτυχία της οποίας οφείλεται πάρα πολύ στην οργάνωση ομάδων άκροατών, που συναθροίζονται σε μιά αιθουσα. Εκεί παρευρίσκεται και ο κανονικός δάσκαλος, που βοηθεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν τετράδια εργασίας, ειδικά για τις έκομπές αυτές.

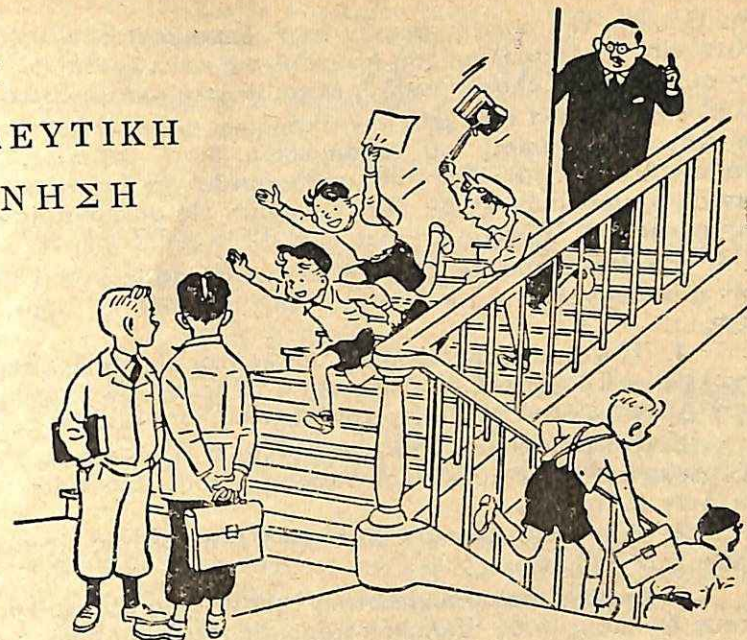
β) Το Γραφείο εκπαίδευσέως συμμετέχει στην οργάνωση των δύο κέντρων έρευνών, που άφορούν στην τεχνική της διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό και τις διοικητικές προσπάθειες, που εφαρμόζονται για την εκπαίδευση των εξαιρετικά εύφυων παιδιών. Το πρώτο κέντρο, που διευθύνει το Πανεπιστήμιο του Illinois, θα έρευνά τα προγράμματα της μέσης παιδείας για τη διδασκαλία των Άγγλικών, των κοινωνικών έπιστημών, των μαθηματικών και φυσικών, που έχουν συνταχθεί για τους πολύ εύφυεις, ενώ το δεύτερο, που διευθύνει το Γραφείο εκπαίδευσέως της Καλιφορνίας, θα ασχοληθεί με τα προγράμματα και τας μεθόδους της διαφοροποιήσεως, του πλουτισμού, της επιταχύνσεως, του προσανατολισμού και με τις ειδικές τάξεις των υπερευφυών μαθητών της στοιχειώδους παιδείας.

7. **Ιταλία:** Το πρόγραμμα της τηλεοράσεως υπό τον τίτλο «Telescuola», παρακολουθούσαν το 1958 σε 1626 σχολεία 40 χιλ. μαθηταί· το έτος 1961 ο αριθμός των άκροατών έφθασε τις 80 χιλ. σε 2665 σχολεία.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΚΙΝΗΣΗ



ΤΟ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Μετά την καθιέρωση της δωρεάν παιδείας και την γενίκευσιν του μέτρου των υποτροφιών, ή Κυβέρνησις, προχωρούσα εις το πρόγραμμά της δια την εκπαιδευτικήν αναγέννησιν, κατέθεσεν εις την Βουλήν νομοσχέδιον «περί οργάνωσεως και διοικήσεως της Γενικής Έκπαίδευσέως», δια του οποίου αναδιοργανοῦται και έκσυγχρονίζεται ή στοιχειώδης και μέση παιδεία.

Το νομοσχέδιον (έξ 80 σελίδων) είναι το πρώτον εκ τριών νομοσχεδίων, δια των οποίων θα εφαρμοσθῇ το πλήρες κυβερνητικόν πρόγραμμα δια την Παιδείαν.

Επί τη κατάθεσιν του νομοσχεδίου, ο πρωθυπουργός και ύπουργός της Παιδείας κ. Γ. Παπανδρέου έδήλωσε τά εξής:

«Μεγάλη έπαγγελία της Ε.Κ. υπήρξεν ή εκπαιδευτική αναγέννησις, ή οποία άποτελεί την προϋπόθεσιν της Έθνικής Αναγεννήσεως. Άνηγγελαμεν ήδη την δωρεάν παιδείαν, ή οποία άποτελεί πρότυπον άκόμη και δια τας δημοκρατίας της Δύσεως, καθώς και την γενίκευσιν των υποτροφιών δια τους άριστεύοντας άπόρους σπουδαστάς. Καταθέτομεν τώρα εις

Τα προγράμματα περιλαμβάνουν τρεις πλήρεις σειρές βιομηχανικών μαθημάτων, μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσέως και από το έτος 1961-63 μαθήματα με τον τίτλο «ένιαίο σχολείο της μέσης» για 15 χιλ. άκροατές. Κάθε τάξη είναι προικισμένη με ειδικό υλικό, με εργαλεία και όργανα για τά τεχνικά μαθήματα, με όργανα έπιστημονικών παρατηρήσεων και με μιά βιβλιοθήκη. Τα τηλεοπτικά μαθήματα εξελίσσονται σύμφωνα με τις ένδείξεις ένός «μηνιαίου οδηγού».

Γ. Ζομπανάκης

την Βουλὴν τὴν πρώτην σειρὰν τῶν ἐκπαιδευτικῶν νομοσχεδίων. Καὶ ἐν συνεχείᾳ θὰ ἐπακολουθήσῃ ἡ κατάθεσις καὶ τῶν ἄλλων νομοσχεδίων. Καὶ ἐν συνεχείᾳ θὰ ὁλοκληρωθῇ ἡ ἐκπαιδευτικὴ μεταρρύθμισις.

»Θὰ εἴμεθα εὐτυχεῖς ἐὰν ὑπάρξουν παρατηρήσεις, αἱ ὁποῖαι θὰ ὁδηγήσουν εἰς βελτίωσιν τοῦ νομοσχεδίου, διότι, βεβαίως, δὲν ἰσχυρίζομεθα ὅτι εἶναι ἀλάθητον. Δὲν ἀντιλαμβάνομεθα τὴν ἐκπαιδευτικὴν μεταρρύθμισιν ὡς κομματικὸν ἔργον. Καὶ καλοῦμεν εἰς συνεργασίαν ὅλους τοὺς παράγοντας τοῦ "Ἐθνους».

Τὰ κυριώτερα σημεῖα τοῦ κατατεθέντος Νομοσχεδίου, τὰ ἀφορῶντα τὴν ἀναδιοργάνωσιν τῆς Στοιχειώδους καὶ Μέσης Ἐκπαιδεύσεως, εἶναι τὰ ἑξῆς:

1. Ἡ γενικὴ ἐκπαίδευσις κλιμακοῦται εἰς τρεῖς ἐπαλλήλους τύπους σχολείων: Τὸ ἐξατάξιον Δημοτικόν, τὸ τριτάξιον Γυμνάσιον καὶ τὸ τριτάξιον Λύκειον. (Διὰ τὸ νυκτερινὸν Λύκειον προβλέπεται τετραετής φοίτησις).

Εἰς τὸ Γυμνάσιον θὰ ἐγγράφονται οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ Δημοτικοῦ ἄνευ ἐξετάσεων. Εἰς τὸ Λύκειον οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ Γυμνασίου θὰ ἐγγράφονται κατόπιν ἐξετάσεων.

2. Ἀπολύτως δωρεὰν θὰ εἶναι ἡ ἐκπαίδευσις εἰς τὰ δημόσια σχολεῖα ὅλων τῶν βαθμίδων.

3. Καθιεροῦται ὑποχρεωτικὴ ἐκπαίδευσις ἀπὸ τοῦ 6ου μέχρι τοῦ 15ου ἔτους δι' ὅλους τοὺς Ἑλληνόπαιδας, ἄρρενας καὶ θήλειες. (Τοῦτέστιν καθιεροῦται ὑποχρεωτικὴ φοίτησις εἰς τὸ Γυμνάσιον). Τὸ μέτρον θὰ ἐφαρμοσθῇ προοδευτικῶς ἀπὸ τῶν ἀστικῶν κέντρων πρὸς τὴν ὕπαιθρον.

4. Καταργοῦνται αἱ εἰσιτήριοι ἐξετάσεις εἰς τὰς ἀνωτάτας σχολὰς καὶ καθιεροῦνται τὸ Ἀκαδημαϊκὸν Ἀπολυτήριον ὡς τίτλος εἰσόδου. Τὸ Ἀκαδημαϊκὸν Ἀπολυτήριον θὰ εἶναι δύο τύπων. Τοῦ πρώτου τύπου θὰ παρέχῃ τὸ δικαίωμα ἐγγραφῆς εἰς τὴν Νομικὴν, τὴν Φιλοσοφικὴν καὶ τὴν Θεολογικὴν Σχολὴν τῶν Πανεπιστημίων. Τοῦ δευτέρου τύπου Ἀκαδημαϊκὸν Ἀπολυτήριον θὰ παρέχῃ τὸ δικαίωμα ἐγγραφῆς εἰς τὴν Φυσικομαθηματικὴν, τὴν Ἱατρικὴν, Ὀδοντιατρικὴν, Κτηνιατρικὴν, Γεωπονικὴν καὶ τὰς σχολὰς τοῦ Πολυτεχνείου.

6. Εἰσάγονται μεταρρυθμίσεις εἰς τὸ πρόγραμμα μαθημάτων τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως, με σκοπὸν τὴν ἀνακαίνισίν του.

Διὰ τοῦ νομοσχεδίου ἐπίσης:

— Ὅρίζεται ὅτι ἡ συντεταγμένη καὶ ἄνευ ἰδιωματισμῶν δημοτικὴ γλῶσσα δύναται νὰ χρησιμοποιηθῇ ἐλευθέρως εἰς τὸν γραπτὸν καὶ τὸν προφορικὸν λόγον, ἀπὸ διδάσκοντος καὶ διδασκόμενου, εἰς ὅλας τὰς βαθμίδας τῆς ἐκπαιδεύσεως—ἀπὸ τῆς στοιχειώδους μέχρι τῆς ἀνωτάτης.

— Καθιεροῦται ὁ θεσμὸς τῆς ὑπερωριακῆς ἐργασίας τῶν καθηγητῶν, διὰ νὰ καλυφθοῦν τὰ ὑφιστάμενα κενὰ εἰς τὰς ὥρας διδασκαλίας τῶν σχολείων Μέσης Ἐκπαιδεύσεως. Ἐπίσης εἰσάγεται ὁ θεσμὸς τῆς ἐντατικῆς ἐκπαιδεύσεως καθηγητῶν, διὰ τῆς προσθήκης εἰς τὸ ἀκαδημαϊκὸν ἔτος «τρίτου ἐξαμήνου» σπουδῶν κατὰ τοὺς θερινοὺς μῆνας Ἰουνίου, Ἰουλίου, Αὐγούστου καὶ Σεπτεμβρίου, διὰ τὴν ταχύτεραν ἐκπαίδευσιν καθηγητῶν.

— Ἡ φοίτησις εἰς τὰς παιδαγωγικὰς ἀκαδημίας ἐπιμηκύνεται ἀπὸ διετῆ εἰς τριετή. Ἐπίσης λαμβάνονται μέτρα διὰ τὴν ἐκπαίδευσιν διδασκτικῶν στελεχῶν τῆς πρωτοβάθμιας καὶ δευτεροβάθμιας Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως, ὡς καὶ διὰ τὴν ἐπιλογὴν τοῦ ἐποπτικοῦ προσωπικοῦ τῶν σχολείων.

— Ἰδρύεται Παιδαγωγικὸν Ἰνστιτούτον διὰ τὴν ἐπιστημονικὴν ἔρευναν τῶν ἐκπαιδευτικῶν προβλημάτων, εἰς τὴν θεωρίαν καὶ τὴν πράξιν, τὴν

μετεκπαίδευσιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν στελεχῶν παντὸς τύπου καὶ τὴν καθοδήγησιν τοῦ ἐποπτικοῦ προσωπικοῦ εἰς τὴν ὀρθὴν ἀσκήσιν τῶν καθηκόντων του. Τὸ ἀνώτατον ἐκπαιδευτικὸν Συμβούλιον καταργεῖται.

— Ἰδρύνονται νέα ὑπηρεσιακὰ συμβούλια εἰς τὸ ὑπουργεῖον Παιδείας διὰ τὴν διοίκησιν τῆς ἐκπαιδεύσεως.

Ἐφημερίς «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ» (12-8-64).

ΑΠΟ ΤΗ ΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ ΔΗΜ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

ΕΚΘΕΣΙΣ

Περὶ τῶν Παιδαγωγικῶν Συνεδρίων τῆς Β' Ἐκπληκτικῆς Περιφέρειας Ἰωαννίνων σχολικοῦ ἔτους 1962-63, εἰς ἐκτέλεσιν τῆς ὑπ' ἀριθ. 1281]22-8-63 ἐγκ. Δ/γῆς τοῦ κ. Γενικοῦ Ἐπιθετοῦ Ἡ' Περιφέρειας καὶ συμφώνως πρὸς τὴν ὑπ' ἀριθ. 29]63 ἀπόφασιν τοῦ Α.Σ.Ε.Π.

Διαρκούντος τοῦ σχολικοῦ ἔτους 1962-63. ὁργανώθησαν ἐν τῇ Β' Ἐκπαιδευτικῇ Περιφερειᾷ Ἰωαννίνων τὰ κάτωθι Παιδαγωγικά Συνέδρια:

1. Ἐπτά τοπικά Παιδαγωγικά Συνέδρια, ἡμερησίας διαρκείας, εἰς κεντρικά σχολεῖα τῆς περιφέρειας.

2. Τέσσαρα Γενικά Παιδαγωγικά Συνέδρια ἐν Ἰωαννίνοις, ἡμερησίας διαρκείας.

Α'. Τοπικά Παιδαγωγικά Συνέδρια

1) Ἐν Γραμμένῳ τὴν 10ην Σεπτεμβρίου, με συμμετοχὴν 25 διδασκάλων.

2) Ἐν Πολυλόφῳ τὴν 12ην Σεπτεμβρίου 1962, με συμμετοχὴν 19 διδασκάλων.

3) Ἐν Βροσίνῃ τὴν 13ην Σεπτεμβρίου 1962, με συμμετοχὴν 29 διδασκάλων.

4) Ἐν Μπουτζαρᾷ τὴν 14ην Σεπτεμβρίου 1962, με συμμετοχὴν 32 διδασκάλων.

5) Ἐν Λευκοθέᾳ τὴν 15ην Σεπτεμβρίου 1962, με συμμετοχὴν 14 διδασκάλων.

6) Ἐν Ραδοβυζίῳ τὴν 16ην Μαΐου 1963, με συμμετοχὴν 20 διδασκάλων.

Θέμα ὅλων τῶν ὡς ἄνω Συνεδρίων: «Σκέψεις καὶ Σχέδια διὰ μίαν καλυτέραν ὁργάνωσιν τοῦ ἐσωσχολικοῦ καὶ ἐξωσχολικοῦ ἔργου τῶν διδασκάλων τῆς περιφέρειας κατὰ τὸ σχολικὸν ἔτος 1962-63».

Εἰσηγητὴς ὑπῆρξεν ὁ ὑποφαινόμενος, Ἐπιθεωρητὴς Β' Περιφέρειας Ἰωαννίνων.

7) Τὴν 13ην Δεκεμβρίου 1962 ὁργανώθη Βον τοπικὸν Παιδαγωγικὸν Συνέδριον ἐν Μπουτζαρᾷ, με συμμετοχὴν 63 διδασκάλων καὶ με εἰσηγητὴν τὸν Ἐπιθεωρητὴν τῆς περιφέρειας καὶ τοὺς Διευθυντὰς τῶν Σχολείων. Θέμα ἀναπτυχθὲν ἐν τῷ Συνεδρίῳ: «Στοιχεῖα προκύπτοντα ἐκ τῆς ἐφαρμογῆς τοῦ προγράμματος τῆς Περιφέρειας».

Β'. Γενικά Παιδαγωγικά Συνέδρια

1) Ἐν Ἰωαννίνοις τὴν 10ην Σεπτεμβρίου 1962, με συμμετοχὴν τῶν πλείστων διδασκάλων τῆς Περιφέρειας. Εἰσηγητὴς ὁ ὑποφαινόμενος Ἐπι-

θεωρητῆς καὶ ὁμιλεῖται ὁ Κωνστ. Κίτσος, Ὑποδιευθυντῆς Ζωσιμαίας Παι-
δαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἰωαννίνων, Συρ. Κοσέρης, Κοινωνιολόγος τοῦ Προ-
γράμματος Ἀναπτύξεως Ἡπείρου, Χρήστος Κίτσος, Σχολίατρος καὶ πλει-
στοὶ ἐκ τῶν συνέδρων ἐκπαιδευτικῶν.

Θέμα αναπτυχθέν ἐν τῷ Συνεδρίῳ: «Ύποδειξεις καὶ σχέδια, ἀναφορικῶς μὲ τὴν ἐφαρμογὴν κατὰ τὸ ἀρξάμενον σχολικὸν ἔτος 1962·63 τοῦ εὐρυτέρου προγράμματος ὁμαδικῆς ἐσωσχολικῆς καὶ ἐξωσχολικῆς δράσεως».

2) 'Εν 'Ιωαννίνους τὴν 26ην Σεπτεμβρίου 1962, ἡμερησίας διαρκείας, συμπληρώσαν τὸ προηγούμενον Παιδαγωγικὸν Συνέδριον. Εισηγηταί: Ὁ Ἐπιθεωρητὴς καὶ ὁ παιδαγωγὸς Κωνστ. Κίτσος.

3) Έν Ίωαννίνοις τὴν 8ην Σεπτεμβρίου 1962, ἡμεροστίας διαρκείας, με συμμετοχὴν τῶν συντονιστῶν ἀπασιν τῶν Ὁμάδων Σχολείων (Διευθυντῶν σχολείων τῶν ἐδρῶν τῶν ὁμάδων σχολείων). Θέμα : « Ἀνταλλαγὴ γνωμῶν ἐπὶ τῆς μέχρι τοῦδε ἐφαρμογῆς τῶν ἐσωσχολικῶν καὶ ἐξωσχολικῶν προγραμμάτων τῶν Ὁμάδων Σχολείων καὶ παροχὴ συμπληρωματικῶν ὁδηγίων ὑπὸ τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ ».

4) Έν Ίωαννίνους τὴν 20ὴν Ἀπριλίου 1963, ἡμερησίας διαρκείας, μὲ συμμετοχὴν τῶν Συντονιστῶν τῶν Ὁμάδων Σχολείων, καθὼς καὶ πλείστων διδασκάλων τῆς περιφέρειας. Θέμα ἀναπτυχθέν ἐν τῷ Συνεδρίῳ : «Στοιχεῖα ἀνακύπτοντα καὶ ἀπολογισμὸς ἐκ τῆς ἐφαρμογῆς τῶν προγραμμάτων ὁμαδικῆς δράσεως ἐν τῇ περιφερείᾳ ἡμῶν».

Οι διδάσκαλοι προέβλεπον τὰς συναντηθείσας δυσκολίας κατὰ τὴν ἐφαρμογὴν τοῦ προγράμματος καὶ ἀνεζητήθησαν λύσεις. Τὰς ἐργασίας τοῦ Συνεδρίου παρηκολούθησε καὶ ὁ Γενικὸς Ἐπιθεωρητὴς Ἡ' Περιφερείας κ. Ν. Παντελίδης. Ὁμιλήτῃς ὑπῆρξαν οἱ Συντονισταὶ τῶν Ὁμάδων, ἅπαντες οἱ Διευθυνταὶ τῶν Σχολείων, ὁ Ἐπιθεωρητὴς περιφερείας καὶ ὁ Γενικὸς Ἐπιθεωρητὴς Ἡ' Περιφερείας.

Ἡ παραγωγικὴ σκέψις καὶ ἡ διαλεκτικὴ βάσις ἐκυριάρχουν εἰς τὴν συζήτησιν καθ' ὅλα τὰ ὡς ἄνω τοπικὰ καὶ γενικὰ συνέδρια.

Ἡ παρατήρησις, ἡ ἐμπειρία, τὸ συγκεκριμένον παράδειγμα, ἡ ἀγωγή ὡς πράξις, ὡς λειτουργία, ὡς ἐνέργεια, ἐστήριζον τὴν συζήτησιν, ἥτις ἄνευ καταπονήσεως — ἀφοῦ ἦτο ζῶσα καὶ ἐξετείνεται εἰς τὸ σύνολον τῶν συνέδρων — ὠδήγει εἰς συμπεράσματα συγκεκριμένα καὶ τεκμηριωμένα. Καὶ ὅτε διεπιστοῦτο τὸ περιωρισμένον τῆς ἐμπειρίας ἢ τῆς γνώσεως εἰς τὸ συζητούμενον θέμα, γένωντο εἰς τοὺς συνέδρους ἡ ὄρεξις τοῦ εἰδέναι. Οὕτως ἐξικνούμεθα καὶ εἰς τὴν ζήτησιν εὐρυτέρας βιβλιογραφίας.

Γενικῶς ἡ αὐτενέργεια τῶν διδασκάλων ῥῳξε τῶν συνεδρίων καὶ ἡ συζήτησις, ὥς τι τὸ διαρκῶς γιγνόμενον τὴν παιδείαν καὶ ἐξ αὐτῆς τῆς θεωρήσεως ἐνεπνέοντο τὴν συνεχῆ ἐνημέρωσιν τῶν καὶ τὸν ἐπιστημονικὸν ἐκσυγχρονισμόν τῶν οἱ διδάσκαλοι.

Τὰ προκύψαντα συμπεράσματα, κατὰ τρόπον ὅλως παραγωγικόν, δὲν εἶχον ὡς ἐπιβεβλημένην τῇ κύρωσίν των καὶ τὴν ἐπαλήθευσιν διὰ τῆς ὕφ' ὅλων τῶν διδασκάλων ὑποχρεωτικῆς ἐφαρμογῆς των, ἀλλ' ἦσαν δεκτικὰ ἀναπροσαρμογῶν, ἀναλόγως τῶν κρατουσῶν εἰς τὰ σχολεῖα συνθηκῶν καὶ ἰδιαιτέρων κλίσεων τῶν διδασκάλων, ὡς καὶ τῶν ἱκανοτήτων καὶ δεξιότητων αὐτῶν.

Τὸ ἐνιαῖον τοῦ πρὸς συζήτησιν θέματος εἰς ὅλα τὰ τοπικὰ καὶ γενικὰ συνέδρια, ἐδημιούργει κοινότητα παραστάσεων καὶ ἀποφυγὴν, ὥς ἐκ τοῦ· του, καταπονήσεως τῶν συνέδρων (ἀπόφαισις 29/63 ΑΣΕΠ) καὶ ἐβοηθεῖτο οὕτως ἢ εἰς ὅλον τὸ βάθος καὶ πλάτος διερευνήσεις τοῦ προγράμματος.

Κατεβλήθη ἡ δέουσα προσπάθεια, τόσο εἰς τὴν θεωρητικὴν θεμελίω-
σιν, ὅσον καὶ εἰς τὴν ἐφαρμογὴν τοῦ τοιοῦτου προγράμματος τῆς περιφε-

ρείας μας, εις τρόπον ὥστε οὐδὲν τοῦτο νὰ ἐκτραπῇ ἐκ τοῦ ἰσχύοντος ΕΑΠ.

ΕΑΠ.
Κατὰ τὰ πέντε ὡς ἄνω σημειωθέντα τοπικὰ παιδαγωγικὰ συνέδρια,
ὡς καὶ τὰ τρία γενικὰ τοιαῦτα, κατελήξαμεν εἰς τὰ κάτωθι συμπεράσματα:

Α'. Τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς διακρίνεται εἰς ἐσωσχολικὸν καὶ ἐξωσχολικὸν

Τὸ ἐσωσχολικὸν ἔργον περιλαμβάνει: 1) Τὴν διδακτικὴν ἐργασίαν, ἣτις στηρίζεται εἰς τὰ τρία διδακτικὰ ἀξιώματα: τῆς Πατριδογνωσίας, τῆς ὑπερεθνικῆς διδασκαλίας καὶ τῆς αὐτενεργείας.

Ἡ Πατριδογνωσία θὰ παράσχει, ἀπὸ τοῦ σχολικοῦ ἔτους 1962· 1963, ὅλην τὴν ὕλην διδασκαλίας τῶν τάξεων Α' καὶ Β' καὶ ἓν τινι βαθμῷ καὶ τῆς Γ'.

Ἡ Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία θὰ ἀνακαλύπτῃ οὐσιαστικὰς ἐσωτερικὰς ἐνότητας, εἰς τὰ ἐπὶ μέρους τμήματα τῆς διδακτέας ὕλης.

Ἡ Αὐτενέργεια νοεῖται ὡς δυνάμεις, ἀποδεδειγμένους τὴν ἐνέργειαν ἐκ τοῦ ἐσωτερικοῦ τοῦ παιδὸς καὶ ἄγουσα εἰς γνῶσιν δι' ἐσωτερικῶν προβλη- ματισμῶν.

2) Τὴν Σχολικὴν ζωὴν: α) Ἡ τάξις ὡς κοινωνικὴ ὁμάς, β) διδακτικ-
ριακὸν περιβάλλον, γ) γυμναστήριον - χώροι παιγνιδίων - Σπόρ, δ) Σχολι-
κὸς κῆπος - Ζωοτροφεῖον, ε) Σχολικαὶ ἐξορταί, στ) Ἐκδρομαί, ζ) Σχολικὸν
Μουσεῖον, η) Μαθητικὴ βιβλιοθήκη καὶ θ) Μαθητικὰ συσσίτια.

3) Τὰς ψυχολογικάς ἐργασίας, ὡς ἀτομικοὶ φάκελλοι ὄλων τῶν μαθητῶν, ψυχογραφήματα, συγκέντρωσις ψυχολ. στοιχείων διὰ τὸν ἐπαγγελματικὸν προσανατολισμὸν τοῦ παιδιοῦ, μέτρησις ἀποδοτικότητος τῶν παιδίων εἰς τὰ μαθήματα καὶ συγκρίσεις.

Τὸ ἐξωσχολικὸν ἔργον περιλαμβάνει: Στενωτάτην συνεργασίαν διδασκάλων μετὰ τῶν γονέων καὶ τῶν Κοινοτικῶν παραγόντων καὶ μεθ' ὧλων τῶν κατοίκων (ἄρρενες· θήλειες) εἰς πλείστους τομεῖς, ὡς ἀναφέρονται οὐ-
τοι εἰς τὸ συνημμένον σχέδιον προγράμματος καὶ ἐκτενέστερον εἰς τὰς σε-
λίδας 6· 10 τῆς παρούσης ἐκθέσεως (12 σημ.). Ἀπαντα τ' ἀνωτέρω ἐπὶ μέ-
λους πορίσματα ἀπετέλεσαν Γενικὸν Πρόγραμμα ἐξωσχολικοῦ καὶ ἐξωσχο-
λικοῦ ἔργου, τὸ ὁποῖον ἐτέθη εἰς ἐφαρμογὴν κατὰ τὸ σχολικὸν ἔτος 1962·
1963 ὑπὸ πάντων τῶν σχολείων τῆς περιφέρειας μας. (Ἀντίγραφον τοῦ ὡς
ἂνω προγράμματος συνάπτεται εἰς διπλοὺν εἰς τὴν παροῦσαν ἐκθεσιν).

Β'. Ἐνότης εἰς τὴν σχολικὴν πράξιν.
Ἐνότης εἰς τὴν ζωὴν καὶ τὸν πολιτισμόν.

Ἐνότης καὶ ὁμοιογένεια
‘Υπάρχει ἐν κοινόν σημεῖον, εἰς τὸ ὁποῖον ἀνακαλύπτεται ἡ ἐνότης τοῦ κόσμου, ὥς ὑπάρχει ἀκόμη μία μέθοδος τοῦ πνεύματος διὰ νὰ ἀνακαλύπτῃ τὴν ἐνότητα αὐτὴν. Κάτωθεν τῆς κατηγορίας καὶ τῆς εἰδικεύσεως ὑπάρχει ὁ νόμος τῆς ἐνότητας. Ἡ ἐνότης ὀργανώνει τὴν ζωὴν, μορφοποιεῖ τὸν πολιτισμὸν ὑπὸ μίαν ἐνιασίαν τελολογίαν. Αἱ διαφοροποιήσεις ἀποτελοῦν πλευράν, διάστασιν τῆς αὐτῆς πρώτης οὐσίας, τοῦ αὐτοῦ εἶναι. Ἡ ἐνότης αὐτὴ εἰς τὴν Πολιτικὴν καὶ τὴν Οἰκονομίαν προσλαμβάνει τὸ εἶδος καὶ τὸ ὄνομα τῆς Κοινότητος, ὥς ἡ Εὐρωπαϊκὴ Κοινότης Πολιτισμοῦ, εἰς τὴν Ψυχολογίαν προσλαμβάνει τὸ ὄνομά της Struktur. Ἡ εἰρηρικὴ συνύπαρξις τῶν θεωριῶν ἀποτελεῖ ἐν ἐκ τῶν βασικῶν γνωρισμάτων τῆς Ἐπιστήμης καὶ τῆς Ψυχολογίας τῶν χρόνων μας. Ἡ Ἐπιστήμη, ἡ Τέχνη καὶ ἡ Ψυχολογία τείνουσι νὰ ἐνταχθοῦν εἰς τὰ ἐνδότερα τῆς ζωῆς μας, ἔλκουσαι ἐξ αὐτῆς τῆς συνυπάρεξος ἀπόλυτον ἐνότητα.

Αί άρχαι αύται θεμελιούν την κατανομήν όλων των σχολείων εις ομάδας σχολείων, αποτελουμένης έκ 4 ή 5 ή 6 σχολείων, αναλόγως της γεωγραφικής τοποθετήσεως των χωρίων και της στάθμης πολιτισμοῦ τούτων και θεμελιούν επίσης και την έργασίαν έν τῷ σχολείῳ ἐπὶ των όλικῶν μεθόδων και συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας.

Οὕτω ένδεικνυνται :

1. 'Η όργάνωσις εις 22 ομάδας των 106 σχολείων της περιφέρειας μας, αναλόγως της γεωγραφικής αὐτῶν έκτάσεως, ὡς και της πολιτιστικῆς των στάθμης.

Αί ομάδες σχολείων εργάζονται με κοινόν πρόγραμμα έσωσχολικῆς δράσεως. Καθορίζεται επίσης και ἀνατίθεται ὁ προγραμματισμός της ὅλης έσωσχολικῆς έτησίας εργασίας και ή αντιμετώπισις ἀπάντων των γενικῶν προβλημάτων — των ἀσυχολούντων έν ἑκάστον σχολείον και ένα ἑκάστον εκπαιδευτικόν — οὐχι ἀτομικῶς καθ' ἑκάστον σχολείον, ὡς μέχρι τοῦδε ἐγένετο, ἀλλ' ὁμαδικῶς και ἀπό κοινοῦ ἤδη εργαζομένου ἑκάστου διδασκάλου μεθ' ὅλων των λοιπῶν συνδέλφων του τῆς ομάδος. (Π.χ. μελέτη και σύνταξις ἀπό κοινοῦ ὑπό των διδασκάλων ἑκάστης ομάδος τοῦ ἑβδομαδιαίου προγράμματος, κατασκευή ἐποπτικῶν μέσων, σχολικῶν τυπογραφείων, τέστ των μαθημάτων κατά τὸ σύστημα Piaget." Έκδοσις κοινῶν μαθητικῶν περιοδικῶν τῆς 'Ομάδος, κοινὸι ἐκκλησιασμοὶ και συγκεντρώσεις των κατοίκων και ἀπλατ' ὁμιλίες και διδασκαλίες ὑφ' ὅλων των διδασκάλων τῆς 'Ομάδος).

Προκειμένου δὲ περὶ της συντάξεως και ἐφαρμογῆς προγράμματος έσωσχολικῆς εργασίας και δράσεως, έτησίας ή και μικρότερης χρονικῆς διάρκειας, διὰ την ἀνύψωσιν τοῦ σχολικοῦ ἔργου και της στάθμης τοῦ πολιτισμοῦ των χωρίων ἑκάστης 'Ομάδος, συντάσσεται ὑπό των διδασκάλων τῆς 'Ομάδος, έν συνεργασίᾳ μεθ' ὅλων των τοπικῶν παραγόντων των χωρίων τῆς 'Ομάδος (ιερέων, κοινοτικῶν ιατρῶν, κοινοτικῶν Γεωπόνων, Προέδρου και μελῶν διαφόρων συμβουλίων, δημοσίων ὑπαλλήλων, μελῶν διαφόρων ὁργανώσεων κλπ.), ὁμαδικόν πρόγραμμα τοιούτων σχετικῶν ἔργων.

"Απαντα τὰ έν λόγῳ προγράμματα τίθενται ἀπαραιτήτως ὑπό την κρίσιν ἡμῶν και περιλαμβάνουν συγκεκριμένα ἔργα εκπαιδεύσεως και κοινοτικῆς ἀναπτύξεως.

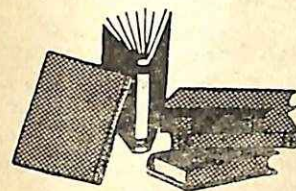
II. 'Η εἰσαγωγή όλικῶν μεθόδων και συγκέντρωσις της ὕλης διδασκαλίας περὶ τὸ κυρίαρχον μάθημα ἑβδομάδος (Ε.Μ.Σ.), ὡς και εὐρυτέρα ἐνιαιμία διδασκαλία εις τὰ σχολεῖα.

III. Αἱ ἀτομικευμένοι εργασίαι, αἱ ὁποῖαι ἀφ' ἑνός καλύπτουν τὸν χρόνον των σιωπηρῶν τοιούτων, ὁ ὁποῖος συνήθως ἔμενε νεκρός, ἀφ' ἑτέρου ἀποδεικνύουν ὁλόκληρον ποικίλιαν ἀτομικῶν ἐπιδόσεων, αναλόγως πρὸς την πνευματικὴν δύναμιν και τὰ εἰδικὰ διαφέροντα των μαθητῶν. Οὕτως εἰσάγονται εις ὅλα τὰ σχολεῖα τῆς περιφέρειας μας εἰδικὰ τετράδια ἀτομικευμένων εργασιῶν κατά τὸ σύστημα τοῦ Dottrens, καλύπτοντα τὰ περισσότερα των ἐπὶ μέρους μαθημάτων.

IV. Δελτία ἀτομικῶν εργασιῶν, δι' ὅλα τὰ ὡς ἄνω μαθήματα, ταξινομούμενα κατά κεφάλαια ὕλης και κατά δυσκολίας, ὡς ἀπευθυνόμενα εις τρεῖς κατηγορίας μαθητῶν: ἀδυνάτους, μέσης ἱκανότητος και εὐφυεῖς.

(Συνεχίζεται)

Πέτρος Νινιός



ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Γεωργίου Κυριαζοπούλου, 'Υποδιευθυντοῦ Παιδαγωγικῆς 'Ακαδημίας Τριπόλεως. Προβλήματα Διδακτικῆς. (Σύγχρονες Μορφές Διδασκαλίας). 'Αθήναι 1964 (Σελ. 1 — 100).

'Η παρούσα μελέτη μας ὄχι μόνον σχετίζεται με έρευνητική εργασία ἐπὶ των μεθόδων διδασκαλίας, ἀλλὰ και ὁδηγεῖ σὲ έρευνα,

Κυριαζόπουλος

I

Εἶναι εὐχάριστον τὸ παρατηρούμενον γεγονός της διασταυρώσεως στὴν Χώραν μας Παιδαγωγικῶν ἰδεῶν και ἀντιλήψεων ἀπὸ ὅλας ἐκείνας τὰς χώρας Εὐρώπης και 'Αμερικῆς, ὅπου ή Παιδαγωγική με τοὺς συναφεῖς κλάδους της ἐκαλλιεργήθη ὡς 'Επιστήμη.

Φορεῖς δὲ της διασταυρώσεως αὐτῆς των παιδαγωγικῶν ἰδεῶν ὑπῆρξαν οἱ "Έλληνες ἐκεῖνοι εκπαιδευτικοὶ — παλαιότεροι και νεώτεροι — οἱ ὁποῖοι μετέφεραν και ἐκαλλιέργησαν ταύτας και εις την Πατρίδα μας.

Μεταξὺ αὐτῶν συγκαταλέγεται και ὁ ἀγαπητὸς και προοδευτικὸς συνάδελφος Κυριαζόπουλος.

"Ας ἐπιτραπῇ ὅμως μιὰ μικρὰ ἀναδρομὴ στο παρελθόν, γιὰ νὰ τὸ συνδέσουμε με τὸ παρόν.

II

Οἱ πρῶτοι ἀφυπνισταὶ παιδαγωγικο - ψυχολογικῶν ἰδεῶν και στὴν Πατρίδα μας — και των ὁποίων μάλιστα τὰ ὀνόματα ἐπιτιλίζοντο παλαιότερον ὡς καραμέλλα ἀπὸ τοὺς μύστας της παιδαγωγικῆς και της ψυχολογίας ἦταν οἱ Rein και ὁ Wundt, Καθηγηταὶ των Γερμανικῶν Πανεπιστημίων τῆς 'Ιένας και της Λειψίας.

Παράλληλα, στὴν διδακτικὴ ἀποψη εἶχε θεοποιηθεῖ ὁ "Έρβартος διὰ των περιφῆμων σταδίων της διδασκαλίας του.

'Η ψυχολογία ποὺ ἐδιδάσκετο στο Πανεπιστήμιό μας, ἦταν ή μορφή της πειραματικῆς ψυχολογίας τοῦ Wundt, χωρὶς βεβαίως νὰ γίνεται οὐδὲν πείραμα.

Καὶ ὁ ἄνεμος ποὺ ἔπνεε κατά την παλαιὰν ἐκείνην ἐποχὴν ἦταν πάντοτε βόρειος, καλλιεργημένος ἀπὸ τὸν ἀείμνηστον σεβαστὸν καθηγητὴν και κατά τὰ χρόνια τὰ φοιτητικὰ της ταπεινότητός μας, τὸν Θεόφιλον Βορέαν.

Οἱ ἄλλοι ἄνεμοι ποὺ ἦσαν φορεῖς ἄλλων ψυχολογικῶν ρευμάτων, εἶχαν σαρῶθεῖ ἀπὸ τὸν βόρειον ἄνεμον.

'Ιδού μιὰ ἀμυδρὰ εἰκὼν της μορφῆς των παιδαγωγικο - ψυχολογικῶν ρευμάτων ποὺ ἐκαλλιεργήθησαν εις την Πατρίδα μας, ὅταν ἄρχισε και παρ' ἡμῖν νὰ γίνεται γνωστὴ ή Παιδαγωγική ὡς 'Επιστήμη.

Θὰ ἦταν ἐξόχως ἐλκυστικόν νὰ δώσωμε την εἰκόνα των παιδαγωγικῶν και ψυ-

χολογικών έννοιών, που διεσταυρώθησαν εις την Πατρίδα μας και έκαλλιεργήθησαν εις το διάστημα της τελευταίας εκατονταετίας,

‘Αλλά δέν είναι το θέμα αυτό που μās άπασχολεί εις το παρόν κριτικόν μας σημείωμα.

Προετάξαμεν όμως τα άνωτέρω, λαβόντες άφορμήν από την ως άνω συγγραφήν του άγαπητού συναδέλφου Κυριαζοπούλου, ό όποιος άσχολείται διά της ως άνω συγγραφής του με έρευνητικήν έργασίαν επί των μεθόδων διδασκαλίας, όρθως δέ άποφαίνεται ότι :

«Τά σύγχρονα πορίσματα της Γενικής και Ειδικής Διδακτικής είναι προϊόν επί-
πονης και μακροχρόνιας πειραματικής έργασίας και συνετελέσθη εις χώρας με ύψω-
μένην σέ ‘Επιστήμην την Παιδαγωγικήν» (σελ. 16).

III

Εύτυχως και οι κατά καιρούς άποσταλέντες συνάδελφοι εις διαφόρους Εύρω-
παϊκās χώρας ως ύπότροφοι του Ι.Κ.Υ. ύπηρξαν και οι φορείς της διαδόσεως εις την
Πατρίδα μας όλων των συγχρονισμένων μεθόδων διδακτικής έρεύνης πειραματικής.
Ούτω : ‘Ο άγαπητός συνάδελφος Κυριαζόπουλος εις την ως άνω συγγραφήν
του αναφέρει :

Πειράματα του Lewin, Lippit και White σχετικά με καινούργιες μεθόδους δι-
δασκαλίας και γύρω από τές σχέσεις παιδιών μεταξύ των, καθώς και των παιδιών
με τους δασκάλους των (σελ. 50 - 52).

Είναι ή πιό πρωτότυπη συμβολή του συγγραφέως, ή όποία διακρίνει την άνάγ-
κην αναλήψεως πειραματισμών και εις την Πατρίδα μας για να άποκτήσουν και οι
δάσκαλοι την προσφιλέστερη από τους προσωπικούς πειραματισμούς των μέθοδον δι-
δασκαλίας και να μη χαροπαλεύουν ζητούντες να πληροφορηθούν ποιά μέθοδος δι-
δακτική είναι άρεστή εις τόν ‘Επιθεωρητήν της περιφερείας των,

‘Αξιοπρόσεκτος επίσης και ό προσωπικός πειραματισμός του συγγραφέως γύ-
ρω από τόν σχηματισμόν των κοινωνικών παιδικών ομάδων και των ομάδικων τρό-
πων διδασκαλίας (σελ. 54 - 69).

Συνιστώμεν την άνάγνωσιν των ως άνω σελίδων έκ του έργου του συγγραφέως,
γιατί πολλά θα είχον να ώφεληθούν οι άναγνώσται των γύρω από τους προσωπικούς
πειραματισμούς των στην τάξη τους και στο σχολείο τους.

IV

Περιοριζόμεθα — μέσα εις τα στενά όρια μιας κριτικής — ως τα πρωτότυπα
σημεία της συγγραφής, δεδομένου ότι μορφές διδασκαλίας

Με το Dalton plan και

Με την Whinnetka Technique, καθώς και

Με την ψυχολογική θεωρία των Behaviorists είναι όπωσδήποτε (γνωσται στην
Πατρίδα μας από συγγραφάς αξιολόγους και άλλων έκλεκτών συναδέλφων της Πα-
τρίδος μας.

Συγχαίρομεν θερμώς τόν άγαπητόν συνάδελφον κ. Κυριαζόπουλον για την
άξιόλογον ως άνω προσπάθειάν του και εύχόμεθα όπως συνεχίσει τās πειραματικές
του έρεύνας, για την καλύτερη μόρφωση των παιδιών του λαού μας.

Εύριπίδης Σούρλας

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ. ΖΟΜΠΑΝΑΚΗ

‘Εκπαιδευτικού Συμβούλου

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΤΟΜΟΙ Α' και Β'.

Είναι το πραγματικό έγκόλπιο του δασκάλου. Κανένα άλλο βιβλίο δέν κρί-
θηκε τόσο εύνοϊκά στα παιδαγωγικά συνέδρια της χώρας. Τα κριτικά πορίσματα
των συζητήσεων αποτελούν ένθουσιώδεις ύμνους του βιβλίου. Το χαρακτηρίζουν ως
κλασικό στο είδος του και ότι πρέπει να στολίζει κάθε σχολική και άτομική Βι-
βλιοθήκη.

Μερικά από τα περιεχόμενα του βιβλίου :

Α'. τόμος, σελ. 220

Α' : ΤΟ ΧΩΡΙΟ

1. Τοπικό περιβάλλον, 2. ‘Η κοινωνική ζωή του χωριού. (οικογένεια, κοινό-
τητα, σύλλογοι, και ενώσεις), 3. ‘Ο πολιτισμός του χωριού (θρησκεία, ήθική), 4. ‘Η
άγροτική οικονομία (ή τεχνική, ή επίδραση των μεγαλοπόλεων).

Β'. ‘Η Ψυχολογία του άγροτόπαιδου

1. ‘Η ανάπτυξη του παιδιού μέσα στον κόσμο του χωριού, 2. ‘Η ψυχική ιδιορ-
ρυθμία του παιδιού, α) ή σκέψη του, β) ή γλώσσα, γ) ή τέχνη, δ) το αυτοσυναί-
σθημα, ε) ή ήθική εξέλιξη και στ) ή θρησκευτικότητα.

Γ'. Οι νεαροί του χωριού

1. ‘Η σωματική και πνευματική εξέλιξη του νέου. 2. ‘Η γενετήσια ζωή της
νεολαίας του χωριού.

Δ'. ‘Η άποστολή και οι σκοποί του άγροτικού σχολείου

1. Το άγροτικό και λαϊκό σχολείο, 2. Το άγροτικό ως ιδιαίτερο σχολείο του
χωριού, α) ζωτικός χώρος της έπαρχίας, β) Στην πραγματικότητα δέν ύπάρχει το
«χωριό», γ) το άγροτικό σχολείο έχει δική του όργάνωση.

Ε'. Το μονοτάξιο άγροτικό σχολείο

1. ‘Ελαττώματα και προτερήματά του Μονοταξίου, 2. Μεταρρύθμιση του άγρο-
τικού σχολείου, α) ‘Ολική κεντρικοποίηση, β) Μερική κεντρικοποίηση, γ) Το μορ-
φωτικό ύλικό, δ) Το σχολείο του πολιτισμού, ε) Το πατριδογνωστικό σχολείο, στ)
Το παραγωγικό σχολείο.

ΣΤ'. ‘Η επιλογή του μορφωτικού ύλικού

1. Περιορισμός του ύλικού και έλευθερία επιλογής, 2. Τα όρια της έλευθερίας,
3. Σεβασμός του μορφωτικού ύλικού, 4. «Σπυδαία» ύλικά, 5. ‘Εμπέδωση του ύλικού,
6. ‘Ελευθερία από τα χωριστά μαθήματα, 7. ‘Ελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Ζ'. Διάταξη του μορφωτικού ύλικού

1. Σύντομη θεωρία της συγκεντρωτικής διδασκαλίας, 2. ‘Επιχειρήματα υπέρ
της ένιαίας συγκεντρωτικής, 3. ‘Ορια της ένιαίας συγκεντρωτικής, 4. Διάφοροι όρόμοι.

Η'. ‘Από την πράξη της ένιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας

1. ‘Η άσυνδεσία της διδασκαλίας των χωριστών μαθημάτων, 2. Εύκαιριακή
συγκεντρωτική διδασκαλία, α) στο άναγνώστικό των παιδιών, β) στη διδασκαλία της
‘Ιστορίας, γ) στη διδασκαλία της Γεωγραφίας, 3. Οι έρωτήσεις των μαθητών ως
άφορμή της ένιαίας συγκεντρωτικής, 4. ‘Η ‘Ενωση συγγενικών μαθημάτων, α) το
χωράφι και ή καλλιέργεια, β) κάρβουνο και σίδηρο, 5. ‘Ενιαία συγκεντρωτική σε
πραγματογνωστικούς κύκλους, 6. ‘Ενα σχέδιο ένιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας,
1ον έτος : το σπίτι, ή αύλη και ό κήπος, 2ον έτος : στο λειβάδι και στο σπίτι, 3ον



ἔτος: στὸν ἀγρό, στὸ δάσος καὶ στὸ δρόμο τοῦ χωριοῦ. 7. Χωριστοὶ δρόμοι τῶν εἰδικῶν μαθημάτων.

Θ'. Ἡ ὁργάνωση τῆς διδασκαλίας ἢ ἡ ἄρθρωση τῶν τμημάτων

1. Προσπάθειες καταργήσεως τῶν τμημάτων, α) Ἀτομικὴ διδασκαλία, β) Κατάργηση τῶν χωριστῶν τάξεων, 2. Ἔργασίες ὁμάδων, 3. Ἡ ἐλευθερία τῆς μεθόδου, α) Μεθοδικές ἀπαιτήσεις, β) Ἐμφύχωση τῆς σχολικῆς τάξεως.

Γ'. Ἡ πατριδογνωστικὴ ζωὴ στὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο

1. Διάφοροι τρόποι πατριδογνωστικῆς ἀγωγῆς: α) Ἡ καλλιέργεια τῆς παρατηρήσεως. β) Ἡ γλωσσικὴ καλλιέργεια. γ) Ἡ εἰδικὴ πατριδογνωστικὴ διδασκαλία. δ) Πατριδογνωστικὴ Ἱστορία καὶ πολιτικὴ ἀγωγή, ε) Πατριδογνωστικὴ ἀγωγή καὶ ἐπαγγελματικὴ ἐργασία. στ) Πατριδογνωστικὴ ἀγωγή καὶ Κοινότης τοῦ χωριοῦ. ζ) Ἀναγκαῖες προϋποθέσεις.

ΙΑ'. Οἱ μορφές ἐργασίας τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου

1. Σιωπηρές ἐργασίες. 2. Τὸ σχολικὸ βιβλίον στὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο. 3) Σχολικὸς χώρος καὶ αὐτομόρφωση. 4. Ἡ συλλεκτικὴ ἐργασία. 5. Ὁ ἐλεύθερος μαθητικὸς διάλογος. 6. Οἱ κατ' οἶκον ἐργασίες.

ΙΒ'. Τὸ ἀγροτικὸ σχολεῖο καὶ τὸ συγχρονισμὸν πρόγραμμα

1. Περιοχὴ τῶν σχολικῶν δεξιοτήτων. α) Ἀνάγνωση, β) γραμματικὴ, γ) ὀρθογραφία, δ) ἀριθμητικὴ, ε) γεωμετρία, στ) τεχνικά, μουσικὴ καὶ γυμναστικὴ. 2) Ἡ περιοχὴ τῶν γνώσεων.

ΙΡ'. Ἡ ὁργάνωση τῶν τάξεων τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου

1. Τμήματα ἢ ὁμάδες ἐργασίας. 2. Ὡρες γιὰ πολυτάξια σχολεῖα. 3. Τὸ μονοτάξιο σχολεῖο. α) Ἡ ἐνιαία διδασκαλία. β) Μαθήματα ἀσκήσεων στὸ μονοτάξιο. γ) Ἡ διδασκαλία τῆς Ἱστορίας δ) Ἡ διδασκαλία τῶν τεχνικῶν. ε) Τὸ ὥρολόγιον πρόγραμμα. 4. Τὸ διτάξιο σχολεῖο. 5. Οἱ ἄλλες μορφές τοῦ ὀλιγοταξίου σχολείου.

ΙΔ'. Ὁ δάσκαλος τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου

1. Ὁ νέος δάσκαλος. 2. Κοινὴ μόρφωση ἀστικῶν καὶ ἀγροτικῶν δασκάλων. 3. Ἡ πρακτικὴ μόρφωση τοῦ δασκάλου. α) Ὁδηγίες γιὰ τοὺς σπουδαστὰς τῆς Π. Ἀκαδημίας. β) Ὁδηγίες λαογνωστικῆς γιὰ τὴν πρακτικὴ ἀσκηση. 4. Ἡ ἐλεύθερη ἐπιμόρφωση τοῦ δασκάλου τῆς ἐπαρχίας.

Β'. Τόμος, σελ. 270

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Α'. Βασικὲς γραμμὲς γιὰ τὴν ἀνανέωση τοῦ ἀγροτικοῦ μας σχολείου.

Β'. Ὑπάρχει παιδαγωγικὴ τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου;

Γ'. Ὅρια καὶ δυνατότητες τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.

Δ'. Γενικὸ πρόγραμμα ἀγωγῆς καὶ ἐργασίας τοῦ ἀγροτικοῦ σχολείου.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ἡ τριλογία τῶν διδακτικῶν μορφῶν

Ε'. Ἡ αὐτοτέλεια τῶν μαθημάτων καὶ ἡ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία.

ΣΤ'. Οἱ ὁμαδικὲς ἐργασίες.

Ζ'. Ὁ διδακτικὸς καὶ μαθητικὸς διάλογος.

Η'. Ὁ σχολικὸς κῆπος.

Θ'. Ἡ σχολικὴ ζωὴ.

Ι'. Οἱ σχολικὲς μας γιορτές.

1. Ὁ προφορικὸς λόγος. 2. Ὁ μουσικὸς λόγος. 3. Ὁ παραστατικὸς λόγος. 4. Ὁ χορὸς. 5. Τὸ δραματικὸ παίγνδι.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

1. Πρακτικὲς εἰκόνες ἀπὸ τὸ νέο ἀγροτικὸ σχολεῖο. 2. Εἴκοσι δύο διδακτικὲς ἐνότητες.

Πωλεῖται στὰ κεντρικὰ βιβλιοπωλεῖα Ἀθηνῶν καὶ στὰ Γραφεῖα τοῦ Περιοδικοῦ
«ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΖΩΗ» Περικλέους 21. Τιμὴ κάθε τόμου Δρχ. 80.