

## Ἀνακεφαλαίωσις τῶν ἀπόψεων τοῦ Wallon ἐπὶ τῆς κοινωνικότητος

Ἐκ τῶν ἐκτεθέντων καταδεικνύεται ὅτι ὁ Wallon δὲν ἀποδίδει μεγάλην σημασίαν εἰς τὸν ρόλον τῆς νοήσεως καὶ τῆς γνώσεως διὰ τὴν κοινωνικοποίησιν τοῦ ἀτόμου.

Θεωρεῖ ὅτι τὸ συναίσθημα ἐπιδρᾷ πάντοτε θετικῶς καὶ ὑποβοηθεῖ τὰς κοινωνικὰς ἐπαφάς, πρὸ τῆς ἐμφανίσεως τῆς γλώσσης (λόγου), τὴν ὁποίαν θεωρεῖ ὡς βάσιν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς καὶ συγχρόνως ἀποτέλεσμα αὐτῆς. Κατ' αὐτόν, ἄνευ κοινωνίας οὐδεμία γνῶσις εἶναι δυνατή. Ἐπομένως ἡ σκέψις εἶναι δῶρον τῆς κοινωνίας. Κοινωνικὴ καὶ Νοητικὴ ἀνάπτυξις ἐνοῦνται κατ' εὐθείαν, δυνάμεθα γὰρ εἰπωμεν ὅτι τὸ «νοητικόν» προέρχεται ἐκ τοῦ «κοινωνικοῦ».

Ὁ Wallon λέγει ὅτι εἰς τὸ στάδιον τῶν συγκινήσεων (0;0-0;8 μηνῶν), ἀπὸ νοητικῆς πλευρᾶς, ἀντιστοιχοῦν αἱ συλλογικαὶ ἀντιδράσεις τοῦ ἀτόμου ἐπὶ τῶν διαφόρων καταστάσεων. Εἰς τὸ στάδιον τῆς συναίσθηματικῆς διαφοροποιήσεως (0;9 μηνῶν ἕως 2-3 ἐτῶν) κυριαρχεῖ ἡ νοητικὴ ἐξέλιξις (σύμβολον, συμβολικὸν παιγνίδι κ.τ.τ.). Μετὰ τὴν ἡλικίαν τῶν τριῶν ἐτῶν (3-5 ἐτῶν) ὅτε τὸ παιδί λαμβάνει συνείδησιν τοῦ «ἐγώ», τὰ ἀντικείμενα διαχωρίζονται καὶ εἶναι ἀνεξάρτητα τοῦ «ἐγώ». Τέλος εἰς τὴν ἡλικίαν 6-11 ἐτῶν ὅτε παρουσιάζεται ἡ διαφοροποιήσις τῶν κοινωνικῶν σχέσεων, ἀντιστοιχεῖ ἡ σκέψις ἡ ὁποία διαχωρίζει, τακτοποιεῖ καὶ κατατάσσει τὰ ἀντικείμενα.

Ἡ κοινωνικὴ ἀνάπτυξις παρουσιάζεται δι' αὐτόν εἰς κατ' εὐθείαν σύνδεσιν πρὸς τὴν ἐξέλιξιν τῆς προσωπικότητος. Ἡ ἀνάπτυξις αὕτη διέρχεται διὰ μιᾶς σειρᾶς σταθμῶν, οἱ ὅποιοι ἔχουν, ἕκαστος, τὴν ἰδικήν του δομὴν, καὶ συγχρόνως εἶναι ἀντίθετος τὸσον τῶν προηγούμενων, ὅσον καὶ τῶν ἐπομείνων σταθμῶν.

Τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον ὑπηρετεῖται πολὺ ἐνωρὶς καὶ εἶναι ὁ ἐξωτερικὸς παράγων τῆς ὅλης ἀναπτύξεως τοῦ ἀνθρώπου, ὁ ὁποῖος συμπληρῶνει τὸν ἐσωτερικὸν παράγοντα ἀναπτύξεως (ὀργανικὴν ἀνάπτυξιν).

Αἱ γνῶμαι τοῦ ἐπὶ τῆς κοινωνικῆς ἀναπτύξεως τοῦ παιδιοῦ παρουσιάζονται ἐπίσης εἰς ἄρθρον τοῦ (1) διὰ τοῦ ὁποίου ἐπικρίνει τὰς ἀπόψεις τοῦ Piaget. Λέγει λοιπὸν ὅτι κατὰ τὸν Piaget τὸ παιδί κατ' ἀρχὰς δὲν γνωρίζει παρὰ μόνον τὸν ἑαυτόν του, τὸ ἴδιον αὐτοῦ σῶμα (ἐπὶ τοῦ σημείου τούτου κατηγορεῖ τὸν Piaget ὡς ὀπαδὸν τῆς θεωρίας τῆς αὐτοαπασχολήσεως (autisme). Ἐν συνεχείᾳ καθίσταται ἐγωκεντρικὸν καὶ πρὸς τὸ 6-7ον ἔτος ἀναπτύσσεται ἡ ἀντικειμενικότης καὶ ἡ κοινωνικότης.

(1) Ἴδιος ὑποστηρίζει ὅτι αἱ πραγματικαὶ σχέσεις τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὸ περιβάλλον του δὲν εἶναι μία ἀπλῆ διαδοχὴ σταδίων καὶ δὲν δημιουργοῦνται διὰ συλλογισμῶν καὶ ἐπεμβάσεως τῆς λογικῆς ἀλλὰ διὰ τῆς ἀναμείξεως τοῦ παιδιοῦ εἰς τὸ περιβάλλον του. Καὶ ἡ ἀναμείξις αὕτη παρουσιάζεται ἀμέσως ἀπὸ τῆς γεννήσεως. Τὸ παιδί λόγῳ τῶν ἀναγκῶν του ἐξαρτᾶται ἐκ τοῦ ἀνθρωπίνου περιβάλλοντος αὐτοῦ. Διὰ τῶν συναισθηματικῶν σχέσεων αἱ ὁποῖαι παρουσιάζονται ἐκ τοῦ πρώτου μηνὸς τῆς ζωῆς, τὸ ἄτομον ἀνήκει εἰς τὸ περιβάλλον του πρὶν ἀντιληφθῆναι ὅτι ἀνήκει εἰς τὸν ἑαυτόν του.

Τὸ παιδί, λέγει ὁ Wallon, δὲν διέρχεται ἐκ τοῦ ἀτομικοῦ εἰς τὸ κοινωνικόν, ἀλλ' ἀντιθέτως ἀναμιγνύεται καὶ συμμετέχει εἰς τὸ περιβάλλον του, πρὶν ἀκόμη ἀποκτήσῃ συνείδησιν τῆς ἀτομικότητος αὐτοῦ. Ἐξ ἄλλου δὲν ὑπάρχει εἰς τὴν

(1) Henri Wallon. L' Etude psychologie et Sociologique de l' Enfant Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. III, 1947.

ἀρχὴν τῆς ζωῆς διάκρισις μεταξύ περιβάλλοντος καὶ «ἐγώ».

Ὀλίγον κατ' ὀλίγον τὸ παιδί διέρχεται ἐκ διαφόρων κοινωνικῶν περιβαλλόντων (οἰκογένεια, σχολεῖον, ἐπάγγελμα), ἐντὸς τῶν ὁποίων συναντᾷ εὐκαιρίας νὰ ἀποκτήσῃ συνείδησιν τῆς ἀτομικότητός του καὶ νὰ διαμορφώσῃ τὴν προσωπικότητά αὐτοῦ, πράγμα τὸ ὁποῖον συντελεῖ εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῆς ἰκανότητος προσαρμογῆς εἰς τὴν κοινωνίαν.

### Κριτικὴ ἐπὶ τῶν ἀπόψεων τοῦ Wallon

Ἡ κριτικὴ μας δὲν θὰ ἐπεκταθῇ ἐπὶ τῶν λεπτομερειῶν τῶν ἀπόψεων τοῦ Wallon. Θὰ ἀναφέρωμεν ἀπλῶς τὰς ἀντιρρήσεις μας ὡς πρὸς τὰς βασικὰς ἀρχὰς τῆς θεωρίας του. Οὕτω:

α) Ὡς πρὸς τὴν ἐπίδρασιν τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος εἰς τὴν κοινωνικὴν καὶ τὴν ὄλην ἀνάπτυξιν τοῦ ἀτόμου. Ὁ Wallon δέχεται ὅτι ἡ κοινωνία ἀπεργάζεται τὴν ὄλην ἀνάπτυξιν (νοητικὴν, γλωσσικὴν, κοινωνικὴν) τοῦ ἀνθρώπου. Ἄνευ κοινωνίας οὐδεμίαν παρομοίαν ἀνάπτυξιν παραδέχεται. Ἐπομένως ἀποδίδει εἰς αὐτὴν ἓνα πρωταρχικὸν ρόλον. Ἡμεῖς ἀποδεχόμεθα μὲν ὅτι τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον ἀποτελεῖ ἓνα σπουδαῖον παράγοντα τῆς ὄλης ἀναπτύξεως τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ θεωροῦμεν ὅτι ἡ ἀνάπτυξις αὐτοῦ οὐσιωδῶς ἐξαρτᾶται ἐκ τῶν ἀντιδράσεων, ἐκ τῆς ἐνεργείας καὶ δραστηριότητος αὐτοῦ τοῦ ατόμου. Ἐὰν ἡ κοινωνία καὶ τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον ἀπειργάζετο τὸ πᾶν ὡς πρὸς τὴν κοινωνικὴν καὶ λοιπὴν ἀνάπτυξιν τοῦ ἀνθρώπου, τότε θὰ ἔπρεπε τὰ ἀποτελέσματα τῆς ἐπίδρασεως ταύτης νὰ εἶναι παρόμοια ἢ σχεδὸν παρόμοια εἰς ὅλα τὰ ἐπίπεδα τῆς ἀναπτύξεως αὐτοῦ. Ἐν τούτοις γνωρίζομεν καλῶς, ὅτι κατ' ἄλλον τρόπον ἀντιδρᾷ τὸ νήπιον εἰς τὰς διαφόρους κοινωνικὰς ἐπίδρασεις, κατ' ἄλλον τὸ παιδί τῶν 6-12 ἐτῶν, κατ' ἄλλον ὁ ἔφηβος καὶ κατ' ἄλλον ὁ ἐνήλιξ. Εἶμεθα ἐκ διαμέτρου ἀντίθετοι πρὸς τὴν θεωρίαν ἧτις ἀποδέχεται ὅτι ἡ κοινωνία ἀπεργάζεται τὸ πᾶν καὶ ἐγγράφει τὸν τύπον τῆς εἰς τὰ μέλη αὐτῆς. Ἀποδεχόμεθα τὴν ἄποψιν κατὰ τὴν ὁποίαν πᾶσα ἀνάπτυξις τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἀποτέλεσμα ἀφ' ἑνὸς μὲν τῶν κοινωνικῶν ἐπίδρασεων, ἀφ' ἑτέρου δὲ τῶν ἀντιδράσεων τοῦ ἀτόμου ἐπὶ τῶν ἐπίδρασεων τούτων. Ἡ ἐπίδρασις τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος ὑπάρχει καὶ εἶναι συνεχῆς. Τὸ ἄτομον ὁμῶς, ἀναλόγως τοῦ τρόπου ἀντιδρασεώς του, ἀπεργάζεται αὐτὴν.

Ἡ κοινωνικοποίησις τοῦ ἀτόμου ἐξαρτᾶται ἐκ τῆς συνεχοῦς ἀλληλοεπίδρασεως ἀτομικῶν καὶ κοινωνικῶν παραγόντων. Διὰ τοῦ τρόπου τούτου, ἡ διαδικασία ἀποκτήσεως καὶ ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος θεωρεῖται ἀποτέλεσμα τῶν σχέσεων τοῦ ἀτόμου πρὸς τὰ περιβάλλοντα αὐτὸ πρόσωπα.

Ἴσως ἀντεῖπη τις ὅτι καὶ ὁ Wallon δὲν ἀπορρίπτει παντελῶς τὸν ἀτομικὸν παράγοντα εἰς τὴν διαδικασίαν τῆς ὄλης ἀναπτύξεως τοῦ ἀνθρώπου. Ἐν τούτοις δὲν ἀποδίδει εἰς αὐτὸν τὴν πρέπουσαν σημασίαν καὶ τονίζει κυρίως τὸν κοινωνικὸν παράγοντα, πράγμα οὐχὶ ὀρθόν.

β) Ὁ Wallon δέχεται ὅτι τὸ παιδί ἀναμειγνύεται εἰς τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον του, ἀρχίζει ἐκ τοῦ κοινωνικοῦ, ἵνα ἐν τέλει ἀποκτήσῃ συνείδησιν τῆς ἀτομικότητος αὐτοῦ. Νομίζομεν ὅτι τὸ βρέφος στρέφεται μὲν πρὸς τὰ πρόσωπα τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντός του ἵνα ἰκανοποιήσῃ τὰς ἀνάγκας του, ἀλλὰ τοῦτο δὲν ἀποτελεῖ ἐκδήλωσιν κοινωνικότητος, οὐδὲ σημαίνει ὅτι συγχωνεύεται ἀπ' ἀρχῆς μὲ τὸ κοινωνικὸν αὐτοῦ περιβάλλον. Εἶναι μία «αὐθόρμητος» στροφή αὐτοῦ πρὸς τὰ πρόσωπα τὰ ὁποῖα τὸ ἰκανοποιοῦν καὶ τοῦ δημιουργοῦν ἀσφάλειαν. Μόνον ἀργότερα ἀποκτᾷ συνείδησιν τοῦ «ἐγώ» αὐτοῦ καὶ μόνον ὀλίγον κατ' ὀλίγον ἀποκτᾷ κοινωνικότητα ὑπὸ τὴν ἔννοιαν τῆς ἀμοιβαιότητος καὶ τῆς προσωπικῆς ἀνεξαρτησίας.

Έπομένως ως μάλλον ὀρθή παρουσιάζεται ἡ ἄποψις ὅτι τὸ παιδί ἀρχίζει ἐκ τοῦ «ἄτομικοῦ», ἀποκτᾶ δηλαδή πρῶτον συνείδησιν τῆς ἀτομικότητός του, ἵνα ἐν τέλει—καὶ ὀλίγον κατ' ὀλίγον—καταλήξῃ εἰς τὸ κοινωνικόν, δηλαδή ἀποκτήσῃ συνείδησιν τῶν ἀμοιβαίων σχέσεων αὐτοῦ πρὸς τοὺς ἄλλους.

γ) Ὁ Wallon δὲν παραδέχεται γενετικὴν συνέχειαν τῶν σταδίων ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος εἰς τὸ παιδί. «Ἡ κοινωνικὴ ἀνάπτυξις—λέγει—πραγματοποιεῖται μέσῳ μιᾶς σειρᾶς σταθμῶν, ἕκαστος τῶν ὁποίων παρουσιάζει ἰδίαν δομὴν καὶ εἶναι ἀντίθετος τοῦ προηγούμενου καὶ τοῦ ἐπομένου σταθμοῦ». Ἐὰν πράγματι συμβαίνει τοῦτο, τότε πῶς εἶναι δυνατόν νὰ ἐπέρχεται ἰσοροπία καὶ νὰ ἀναπτύσσεται ἀρμονικῶς ἡ ἀνθρωπίνη προσωπικότης; Τὰ στάδια ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος «ἢ τῆς νοήσεως» ἀποτελοῦν μίαν συνέχειαν καὶ ἐν ὅλῳ, πράγμα τὸ ὁποῖον σημαίνει, ὅτι τὸ προηγούμενον προετοιμάζει καὶ ὑποδοθεῖ τὴν ἐμφάνισιν τοῦ ἐπομένου, ἀλλὰ καὶ ὅτι στοιχεία τοῦ ἐπομένου ἀνευρίσκονται πάντοτε εἰς τὸ προηγούμενον, ἐνῶ στοιχεία τοῦ προηγούμενου διατηροῦνται καὶ ἐμφανίζονται εἰς τὸ ἐπόμενον. Μόνον διὰ τοῦ τρόπου αὐτοῦ ἐπέρχεται ἡ ἰσοροπία ἢ ὁποία εἶναι ἀπαραίτητος διὰ τὴν ολοκλήρωσιν τῆς προσωπικότητος τοῦ ἀτόμου.

δ) Τέλος ὁ Wallon εἰς τὴν θεωρίαν του περὶ τῆς ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος, τονίζει πάντοτε τὸν ρόλον τῆς συμμετοχῆς τοῦ ἀτόμου εἰς κοινωνικὰς καταστάσεις, καὶ τὸν ρόλον τοῦ συναίσθηματός, ἀγνοεῖ δὲ τὸν ρόλον τῆς νοήσεως. Δέχεται ὅτι αἱ σχέσεις τοῦ παιδιοῦ πρὸς τὸ περιβάλλον του δὲν δημιουργοῦνται κατόπιν συλλογισμῶν καὶ λογικῶν διαισθήσεων, ἀλλ' ἐκ τῆς ἀπ' εὐθείας ἀναμείξεως καὶ συμμετοχῆς τοῦ παιδιοῦ εἰς καταστάσεις τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος αὐτοῦ. Δυνάμεθα νὰ δεχθῶμεν τὴν ἄποψιν ταύτην τοῦ Wallon μόνον ὡς πρὸς τὴν συμπεριφορὰν τοῦ παιδιοῦ κατὰ τὰ πρῶτα ἔτη τῆς ζωῆς του, ὅτε τὰ γνωστικὰ αὐτοῦ ὄργανα (νόησις καὶ γλῶσσα) δὲν ἔχουν ἀκόμη ἀναπτυχθῆ. Κατὰ τὴν ἐφηβικὴν ὁμῶς ἡλικίαν καὶ μετ' αὐτήν, ὅτε τὰ ὡς ἄνω ὄργανα νοήσεως ἔχουν πλήρως ἀναπτυχθῆ, αἱ δημιουργούμεναι κοινωνικαὶ σχέσεις δὲν εἶναι μόνον ἀποτέλεσμα συναίσθηματος καὶ συμμετοχῆς εἰς καταστάσεις, ἀλλὰ εἶναι συγχρόνως ἀποτέλεσμα, διακρίσεων, συλλογισμῶν, ἀναγνωρίσεως δικαιωμάτων καὶ ὑποχρεώσεων, καὶ ἄλλων μηχανισμῶν οἵτινες προϋποθέτουν νοητικὴν παρέμβασιν. Ὅθεν, δὲν ἐπιτρέπεται νὰ ἀγνοοῦμεν τὸν ρόλον τῆς νοήσεως ἐπὶ τὴν ἀνάπτυξιν τῆς κοινωνικότητος. Λί ἄποψις τοῦ Piaget αἱ ὁποῖαι θὰ ἐκτεθοῦν εἰς τὸ ἐπόμενον τμήμα τῆς παρούσης μελέτης, ἀποτελοῦν σημαντικὴν συμβολὴν ἐπὶ τοῦ σημείου τούτου.

(Εἰς τὸ ἐπόμενον τὸ τέταρτον μέρος)

**ΕΝΤΟΣ ΟΛΙΓΟΥ ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ :**

1) Νικ. Πετρουλάκη, Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ἡρακλείου

**ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ**

2) Ἐλπινίκης Σταματάκη, Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ρόδου

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΙΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

**ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑ Ο.Ε.**



# ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

## ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Πορίσματα εκ τῆς ἐρεύνης ἐπιδόσεως τῶν μαθητῶν εἰς τὴν ἀνάγνωσιν

ὑπὸ ΕΥΘ. ΚΑΣΙΩΛΑ, Β. Ἐδ. τοῦ Παν)πίου Ἐδιμβούργου

(Συνέχεια ἀπὸ τὸ τεῦχος 2)

Κατὰ τὴν ἐκτέλεσιν τοῦ τεστ οἱ ἐξεταζόμενοι πρέπει νὰ διαβάζουν κάθε παραγράφον καὶ νὰ συμπληρῶνουν τὰ κενὰ μετὰ τὰς λέξεις, αἱ ὁποῖαι λείπουν. Οἱ μαθηταὶ οἱ ὅποιοι κατανοοῦν τὸ νόημα τῆς παραγράφου συμπληρῶνουν τὸ κενὸν μετὰ τὴν πρέπουσαν λέξιν, ἐνῶ ἐκεῖνοι οἱ ὅποιοι δὲν τὴν κατανοοῦν, συμπληρῶνουν μετὰ ὁποιανδήποτε ἄλλην λέξιν ἀπὸ τὴν ἀντίστοιχον σειρὰν.

Οἱ μαθηταὶ οἱ ὅποιοι ἔχουν ταχύτητα καὶ ἀκρίβειαν ἀντιλήψεως, ξέρουσαν νὰ διαβάσουν καὶ νὰ κατανοοῦν, καὶ ἐπιτυγχάνουν εἰς αὐτὸ τὸ τεστ. Ὅσοι στεροῦνται αὐτῶν ἀποτυγχάνουν, ἢ ἐπίδοσίν των εἶναι χαμηλή.

Ἀποτελέσματα.

Ὁ πίνακας ἀποτελεσμάτων τοῦ Β' τεστ σιωπηρᾶς ἀναγνώσεως ἔχει ὡς ἑξῆς:

1.	ὀρθὴν ἀπάντησιν	ἔδωσαν	1	μαθητῆς	ἦτοι	0,11%
2	ὀρθὰς ἀπαντήσεις	»	0	»	»	=
3	»	»	1	»	»	0,11%
4	»	»	5	»	»	0,56%
5	»	»	6	»	»	0,69%
6	»	»	8	»	»	0,69%
7	»	»	18	»	»	2%
8	»	»	29	»	»	3,36%
9	»	»	22	»	»	2,55%
10	»	»	33	»	»	3,83%
11	»	»	29	»	»	3,36%
12	»	»	34	»	»	4%
13	»	»	32	»	»	3,7%
14	»	»	40	»	»	4,6%
15	»	»	42	»	»	4,75%
16	»	»	39	»	»	4,5%
17	»	»	43	»	»	5%
18	»	»	38	»	»	4,49%
19	»	»	32	»	»	3,7%
20	»	»	34	»	»	4%
21	»	»	33	»	»	3,83%
22	»	»	28	»	»	3,25%
23	»	»	34	»	»	4%
24	»	»	24	»	»	2,77%
25	»	»	35	»	»	4,1%
26	»	»	31	»	»	3,6%
27	»	»	28	»	»	3,25%
28	»	»	24	»	»	2,77%

29	ὀρθὰς	ἀπαντήσεις	ἔδωσαν	25	μαθηταὶ	ἦτοι	3%
30	»	»	»	18	»	»	2%
31	»	»	»	16	»	»	1,85%
32	»	»	»	18	»	»	2%
33	»	»	»	16	»	»	1,85%
34	»	»	»	8	»	»	0,93%
35	»	»	»	5	»	»	0,56%
36	»	»	»	7	»	»	0,81%
37	»	»	»	7	»	»	0,81%
38	»	»	»	11	»	»	1,89%
39	»	»	»	6	»	»	0,7%
40	»	»	»	1	»	»	0,11%

Οὐδείς μαθητὴς ἔδωσε 41 ἢ 42 ὀρθὰς ἀπαντήσεις. Ὅπως ἀνεφέρθη ἀνωτέρω εἰς 486 μαθητὰς τῆς ΣΤ' τάξεως ἐδόθη ἐντολὴ νὰ συνεχίσουν τὴν ἐργασίαν των καὶ μετὰ τὴν ἐκπνοὴν τοῦ χρόνου τῶν 15' λεπτῶν.

Τὰ ἀποτελέσματα αὐτῶν λεπτομερῶς εἶναι τὰ ἑξῆς:

2	ὀρθὰς	ἀπαντήσεις	ἔδωσαν	1	μαθητὴς	ἦτοι	0,20%
4	»	»	»	1	»	»	0,20%
7	»	»	»	2	μαθηταὶ	»	0,41%
10	»	»	»	3	»	»	0,81%
11	»	»	»	2	»	»	0,41%
12	»	»	»	2	»	»	0,41%
14	»	»	»	7	»	»	1,44%
15	»	»	»	1	»	»	0,20%
17	»	»	»	3	»	»	0,61%
18	»	»	»	3	»	»	0,61%
19	»	»	»	7	»	»	1,44%
20	»	»	»	7	»	»	1,44%
21	»	»	»	3	»	»	0,61%
22	»	»	»	5	»	»	1,02%
23	»	»	»	18	»	»	3,29%
24	»	»	»	12	»	»	2,46%
25	»	»	»	11	»	»	2,24%
26	»	»	»	13	»	»	2,67%
27	»	»	»	19	»	»	3,93%
28	»	»	»	25	»	»	5,14%
29	»	»	»	26	»	»	5,35%
30	»	»	»	45	»	»	9,25%
31	»	»	»	27	»	»	5,55%
32	»	»	»	34	»	»	7%
33	»	»	»	39	»	»	8%
34	»	»	»	32	»	»	6,59%
35	»	»	»	40	»	»	8,22%
36	»	»	»	30	»	»	6,16%
37	»	»	»	33	»	»	6,79%
38	»	»	»	22	»	»	4,52%
39	»	»	»	10	»	»	2,05%
40	»	»	»	2	»	»	0,41%
41	»	»	»	1	»	»	0,20%

## Παρατηρήσεις:

Ο πίναξ αποτελεσμάτων παρουσιάζει μίαν κατανομήν τῶν ἐπιτυχιῶν ἢ ὁποία εἶναι διεσπαρμένη καὶ ὄχι συγκεντρωτική. Ὁ ὄγκος τῶν ἐπιτυχῶν ἀπαντήσεων εἶναι διεσπαρμένος ἐκατέρωθεν τοῦ κέντρου, ἐνῶ εἰς τὰ δύο ἀντίθετα ἄκρα αἱ ἐπιτυχεῖς ἀπαντήσεις εἶναι ὀλιγάριθμοι.

2. Ποσοστὸν 60% τῶν μαθητῶν ἔδωσαν μέχρι 21 ὀρθὰς ἀπαντήσεις, ἐνῶ τὸ ὑπόλοιπον ποσοστὸν 40% ἔδωσε καὶ μέχρι 40 ἐπιτυχεῖς ἀπαντήσεις.

3. Τὸ ὅτι μόνον δύο μαθηταὶ ἐπέτυχον νὰ δώσουν 40 καὶ 41 ἀπαντήσεις δὲν εἶναι καθόλου ἱκανοποιητικόν. Ὅταν κανεὶς μελετήσῃ τοὺς πίνακας αποτελεσμάτων με προσοχὴν θὰ καταλήξῃ εἰς ὄχι εὐχάριστα συμπεράσματα.

4. Ἐκ τῶν 486 μαθητῶν εἰς τοὺς ὁποίους ἐπετράπη νὰ συνεχίσουν τὴν ἐργασίαν των καὶ μετὰ τὴν ἐκπνοὴν τῶν 15 λεπτῶν, οἱ 438 ἐξ αὐτῶν ἐβελτίωσαν τὴν ἐπίδοσίν των καὶ ἔδωσαν ἀριθμὸν ὀρθῶν ἀπαντήσεων μεγαλύτερον τῶν 22 καὶ μικρότερον τῶν 40. Αὐτὸ τὸ γεγονός μᾶς κάνει νὰ πιστεύσωμεν ὅτι ἀπαιτεῖται διὰ τοὺς μαθητὰς μας περισσότερος χρόνος διὰ νὰ τελειώσουν τὰ τέστ. Ἄρα δὲν ἔχουν συνηθίσει οἱ μαθηταὶ μας εἰς τὴν ταχεῖαν καὶ ἀκριβῆ ἀνάγνωσιν. Περισσότερος χρόνος ἐπιδρᾶ εὐνοϊκῶς ἐπὶ τῆς ἐπιδόσεώς των.

5. Ἐκτὸς ὁμοῦ τῶν 486 μαθητῶν ὑπάρχουν καὶ ἀρκετοὶ ἄλλοι εἰς τοὺς ὁποίους ἐδόθη ἐντολὴ νὰ συνεχίσουν τὴν ἐργασίαν των μετὰ τὴν λήξιν τοῦ δοθέντος χρόνου, ἀλλὰ αὐτοὶ δὲν κατώρθωσαν νὰ αὐξήσουν τὴν ἐπίδοσίν των. Δι' αὐτὸν τὸν λόγον δὲν ἠμποροῦμεν νὰ εἴπωμεν μετὰ πεποιθήσεως ὅτι ἂν ἐδίδοτο χρόνος καὶ εἰς τοὺς ὑπολοίπους θὰ ἐβελτίωναν ὅλοι των τὴν ἐπίδοσίν των. Εἶναι ὁμοῦ ἐξ ἴσου βέβαιον ὅτι ἕνας σημαντικὸς ἀριθμὸς ἐξ αὐτῶν θὰ τὴν ἐβελτίωνε. Θὰ πρέπει νὰ τονίσωμεν ὅτι οἱ μαθηταὶ μας διὰ πρώτην φοράν ἠσχολήθησαν με αὐτὸ τὸ εἶδος τῶν ἐξετάσεων, καὶ δι' αὐτὸν τὸν λόγον διὰ νὰ ἀποδοθῆ δικαιοσύνη, πρέπει νὰ κρίνωμεν τὴν ἐπίδοσίν των με ἐπιείκειαν. Τὰ παιδιὰ συνηθισμένα εἰς τὸν κλασικὸν τύπον τῶν ἐξετάσεων, εὐρέθησαν ἀπροπαρασκευα. Αὐτὸ ἀποκλείει τὴν περίπτωσιν τῆς ἀλλοιώσεως τῶν αποτελεσμάτων ἐκ τῆς ἐπιδράσεως μεταβιβάσεως τῆς ἀσκήσεως, ἂν καὶ ἐμείωσε τὴν δυνατότητα μεγαλύτερας ἐπιδόσεως καὶ ἐπιτυχίας.

Ὅμως τὸ περιεχόμενον καὶ ὁ τύπος τῶν τέστ αὐτῶν ἔχει ἕνα βασικὸν προσόν. Εἶναι παιγνιώδους μορφῆς, προκαλεῖ τὴν ἀντιληπτικὴν ἱκανότητα τοῦ μαθητοῦ, κεντρίζει τὸ διαφέρον του καὶ καλλιεργεῖ τὴν σκέψιν του. Με τὰ τέστ αὐτὰ ὁ διδάσκαλος μπορεῖ νὰ ἐλέγξῃ τὴν κατάστασιν τῶν μαθητῶν του, τὸ σημεῖον ἀναπτύξεως τῆς ἀναγνωστικῆς των ἱκανότητος καὶ εὐκολα νὰ εὕρῃ τοὺς καθυστεροῦντας. Ἢμπορεῖ ἀκόμη νὰ διαγνώσῃ τίς ἀδυναμίες των εἰς τὴν ἀνάγνωσιν, ἢ τὴν πρόδοδόν των καὶ νὰ προγραμματίσῃ καὶ κατευθύνῃ ἀναλόγως τὴν ἐργασίαν του διὰ τὴν ὑπερνίκησιν τῶν τυχόν δυσκολιῶν καὶ τὴν περαιτέρω πρόδοδον.

# ΤΑ ΤΡΙΑ “ΤΙ,,

ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΑΚΗ

Δεν υπάρχει κανείς πού νά μὴν αἰσθάνεται μιὰ θερμογὸ καὶ δημιουργικὴ πνοὴ μέσα του, σὰν στέκεται μπρὸς στὴν τάξι του καὶ βλέπει τὰ βλέμματα τῶν παιδιῶν στηλωμένα ἐπάνω του, γεμάτα προσδοκία καὶ περιέργεια.

Ἡ δημιουργικὴ αὐτὴ πνοὴ ἐμπνέει ἐνθουσιασμὸ πού ὅταν δὲν ἐλέγχεται ἀπὸ τὴν παιδαγωγικοψυχολογικὴ καὶ μεθοδολογικὴ γνῶσι, παρασύρει σὲ διδακτικὲς ἐνέργειες, συχνὰ ἄκαιρες καὶ ἀντιψυχολογικὲς.

Ἡ ἔφεσι γιὰ κάθε μορφή διδασκαλίας πρέπει νὰ ἐλέγχεται καὶ νὰ περιορίζεται ἢ ὅλη προσπάθεια στὴ κάθε διδακτικὴ ὥρα, σ' αὐτὸ καὶ μόνον πού εἶναι δυνατὸν νὰ κατανοηθῆ καὶ ἀφομοιωθῆ ἀπὸ τὸ παιδί.

Σ' αὐτὴ τὴ προσπάθεια τοῦ αὐτοελέγχου καὶ προγραμματισμοῦ κάθε διδακτικῆς ἐργασίας ὑποβοηθεῖται κανεὶς πάρα πολὺ ὅταν θέτει στὸν ἑαυτό του τρία ἐρωτήματα:

Τί ἔχω, τί θέλω, τί μπορῶ.

Τὸ πρῶτο «τί» ἀφορᾷ τὴν τάξι, τὸ πνευματικὸ τῆς ἐπίπεδο, τὸ ποσὸν τῶν γνώσεων πού κατέχει καὶ τὴν ψυχολογικὴ βαθμίδα ἐξελίξεως πού βρίσκεται.

Τὸ δεύτερο «τί» ἀφορᾷ τὸν ἐπιδιωκόμενον σκοπὸ πού συνήθως συνίσταται στὴ παροχὴ γνώσεων, ἀνάπτυξι δεξιοτήτων, καλλιέργεια συναισθημάτων, ἐξευγενισμόν, καὶ μὲ μιὰ λέξι τὸν σκοπὸ τῆς ἀγωγῆς.

Ἀνάμεσα στὰ δύο αὐτὰ «τί» βρίσκεται τὸ «τί μπορῶ» νὰ ἐπιτύχω, (μὲ βάσι αὐτὰ πού ἔχω—δυνατότητος τῆς τάξεως σὲ κάθε δεδομένη διδακτικὴ ὥρα—) ἀπ' ὅσα τελικὰ ἐπιδιώκω μὲ τὴν διδακτικὴ καὶ παιδαγωγικὴ μου ἐνέργεια (σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς πού προσπαθῶ νὰ πραγματώσω στὰ παιδιά).

Ἄν παραστήσω μ' ἓνα κύκλο τὸ πρῶτο «τί» (τί ἔχω», καὶ μὲ ἓνα ἄλλο τὸ δεύτερο (τί θέλω) δηλαδὴ τὸ ἰδανικὸ ποσὸν τῶν γνώσεων πού θέλω νὰ μεταδώσω ἢ τίς δεξιότητες πού θέλω ν' ἀναπτύξω στοὺς μαθητὰς καὶ γενικὰ τὸ ἰδεῶδες, τῆς ἀγωγῆς, παρατηρῶ πὼς οἱ δύο αὐτοὶ κύκλοι μπορεῖ νὰ τέμνονται ἢ νὰ βρίσκονται ὁ ἓνας ἔξω ἀπὸ τὸν ἄλλο, σὲ καμμιά δὲ περίπτωσι δὲν ἐφαρμόζουν τελείως: διότι τότε θὰ περιίτευε ἢ ὅλη προσπάθεια τῆς ἀγωγῆς. Συνήθως οἱ δύο κύκλοι τέμνονται. Λιαφορετικὰ ἔχομε ἀνώμαλη καὶ καθυστερημένη τάξι.

Ἡ ἔκτασις καὶ τὸ πλάτος τῆς τομῆς τῶν δύο αὐτῶν ἰδεατῶν κύκλων μᾶς καθορίζει τὸ πόσο μέρος ἀπὸ τὸ ἰδανικὸ τῆς ἀγωγῆς μποροῦμε κάθε φορὰ νὰ πραγματοποιήσουμε. Ὅ,τι κι' ἂν κάνουμε, ὅσα παχιά λόγια κι' ἂν λέμε δὲν κατορθώνουμε παρὰ ἐκεῖνο ἀκριβῶς πού μᾶς ἐπιτρέπει ἢ ἀντικειμενικὴ πραγματικότητα τοῦ παιδιοῦ καὶ τῆς τάξεως σ' ἓνα δεδομένο χρονικὸ διάστημα.

Βέβαια ἡ ἐπιδιωκόμενη ἀνοδος τῆς τάξεως ὅταν πραγματοποιεῖται ἔχει μέσα της καὶ στοιχεῖα τέτοια πού ἐπιτρέπουν προεκτάσεις σκέψεως, ἔγερσι ἀποριῶν καὶ ἐρωτημάτων (καὶ σ' αὐτὸ διαφέρουμε ἀπὸ τὰ ζῶα) πού πρέπει ὁ ἐπιδέξιος δάσκαλος νὰ ἐκμεταλλεύεται κατάλληλα.

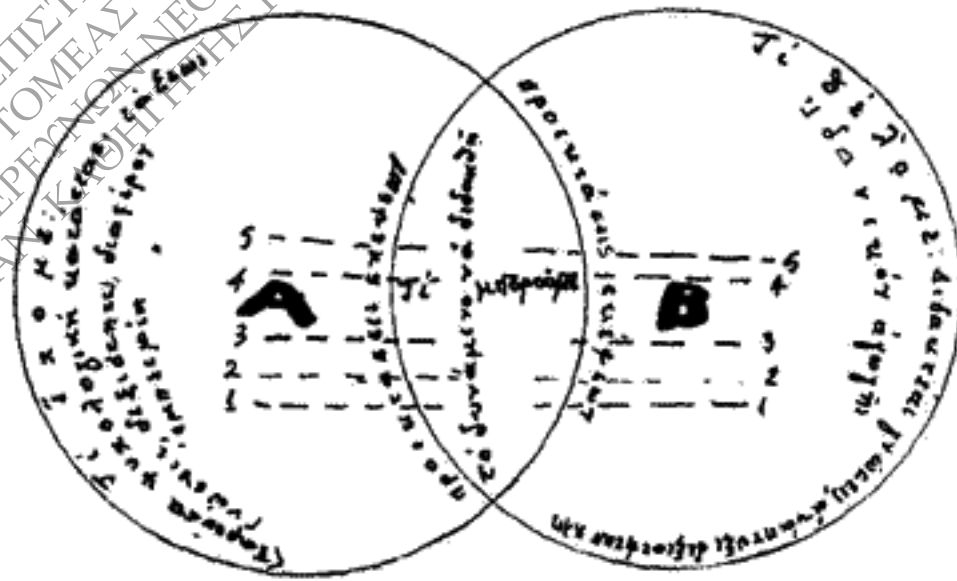
Οι προεκτάσεις αυτές μπορεί να στρέφονται πρὸς τὰ ὀπίσω—εὐκαιρία γιὰ ἐπανάληψη καὶ καλλίτερη ἐμπέδωσι—ἢ νὰ κατευθύνωνται πρὸς τὰ ἐμπρὸς—εὐκαιρία πολύτιμη γιὰ νὰ θεμελιώσουμε τὸ ἐπόμενο βῆμα.

Τὸ σχέδιο πὸν παρατίθεται μᾶς βοηθεῖ καλύτερα νὰ κατανοήσουμε παραστατικὰ τὴ σημασία τῶν παραπάνω.

Ἐνα παράδειγμα θὰ διασαφηνίσῃ τὸ πρᾶγμα καλύτερα.

Ἔχομε π.χ. νὰ διδάξωμε τὴν ἀφαίρεσι μικτῶν ἀριθμῶν. Ἡ διδασκαλία μας θὰ στηριχθῇ στὰ διδαχθέντα καὶ γνωστὰ (τί ἔχομε) καὶ θὰ προχωρήσωμε στὴ νέα περίπτωσι τῆς ἀφαιρέσεως. Ἐπιθυμητὸ εἶναι νὰ διδαχθοῦν ὅλες οἱ περιπτώσεις (τί θέλομε). Εἶναι ὅμως στὴ πρᾶξι ἀδύνατο γιὰ πολλοὺς καὶ διαφόρους λόγους.

Αὐτὸ τώρα πὸν ἐδίδαξαμε ἀντιπροσωπεύει τὸ «τί μπορούμε» καὶ εἶναι γιὰ τὸ παιδί μιὰ νέα πραγματικότητα πὸν ἐπέδρασε καὶ ἐπιδρᾷ κατὰ πολλοὺς καὶ διαφόρους τρόπους. Σύμφωνα μὲ ὅσα εἶπαμε παραπάνω γίνονται στὴ συνείδησι τοῦ παιδιοῦ αὐ-



**A**

**B**

- |                          |                                    |
|--------------------------|------------------------------------|
| 1. Ἀνακατατάξεις γνώσεων | } ἐμπέδωσις                        |
| 2. ἐπαναλήψεις           |                                    |
| 3. Βελτίωσις δεξιότητων: | } Ἐπαναλήψεις                      |
| 4. Αὐξήσις ἐμπειρίας     |                                    |
| 5. Ἀξιολογήσεις          | } Ἰκανότης κρίσεως καὶ συλλογισμῶν |

- |                      |                                |
|----------------------|--------------------------------|
| 1. Ἀπορίες           | } Διασαφήσεις                  |
| 2. Ἐρωτήσεις         |                                |
| 3. Ὁρμὴ πρὸς γνώσιν: | } Θεμελιώσις ἐπομένων          |
| 4. Αὐτενέργεια       |                                |
| 6. Ἐφαρμογὴ          | } Ἀτομικὲς ἢ ὁμαδικὲς ἐργασίες |

τόματα καὶ ταχύτατα συνδέσεις, συγκρίσεις, ἀνακατατάξεις. Καθῆκον τοῦ διδασκάλου στὸ στάδιο αὐτὸ εἶναι νὰ βοηθήσῃ νὰ γίνουν ὅλα αὐτὰ κατὰ τρόπον τέλειον καὶ ἀσφαλῆ. Τὸ πῶς τοῦ τὸ ὑποδεικνύει ἡ ψυχολογία τοῦ ἀναπτυσσομένου ἀνθρώπου.

Παράλληλα δημιουργοῦνται καὶ προεκτάσεις σκέψεων πὸν ἐκδηλώνονται μὲ ἐρωτήσεις καὶ ἀπορίες καὶ ἀφοροῦν τὶς ἄλλες ἀδίδακτες περιπτώσεις τῆς ἀφαιρέσεως τῶν κλασμάτων. Καθένας μπορεί νὰ σκεφθῇ πόσον ὁ ἐπιδέξιος δάσκαλος μπορεί νὰ ἐπιωφεληθῇ ἀπὸ ὅλη αὐτὴ τὴν ἐσωτερικὴ διεργασία πὸν γίνεται στὴ ψυχὴ καὶ τὸ πνεῦ-



μα τοῦ μικροῦ παιδιοῦ, γιά νά ἀναπτύξη τήν κρίσι, τήν ἰκανότητα τοῦ συλλογίζεσθαι σωστά, καί νά δώση ἀτομικές ἢ ὁμαδικές ἐργασίες, πού ἀναπτύσσουν τήν αὐτενέργεια καί ἰκανοποιοῦν τήν «ὁρμή πρὸς γνῶσιν».

Ἄφου καθορισθῆ ἡ δυνατότης τῆς τάξεως (τί ἔχομε) καί συνειδοτοποιηθῆ ὁ τελικός σκοπὸς (τί θέλομε) πρέπει νά ἐξετασθῆ ὁ τρόπος μὲ τὸν ὁποῖον θὰ ἐπιτύχωμε αὐτὸ πού μᾶς εἶναι δυνατό ἀπὸ τὸ τί. θέλομε. Ἡ διδακτικὴ δηλ. μέθοδος πού θὰ χρησιμοποιήσωμε κατὰ τὴν διδασκαλία μας.

Πιστεύω πὼς ἡ καλύτερη μέθοδος εἶναι ἐκείνη πού μᾶς ἐπιτρέπει νά ἐπιτύχωμε τὸν ἐπιδιωκόμενο σκοπὸ μὲ ὅσο τὸ δυνατόν λιγώτερον κατανάλωσι δυνάμεων καί ἀπὸ τὸν μαθητὴ καί ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Πρέπει ὅμως ὁ δάσκαλος νά μὴ ξεχνᾷ ποτέ, ὅποια μέθοδος καὶ ἂν χρησιμοποιεῖ, τὸν λεγόμενο δεκάλογο ἢ κῶνον τῆς ἐμπειρίας. Οἱ ἐντολές αὐτοῦ τοῦ δεκαλόγου ἔχουν σὲ κάθε διδασκαλία ἐφαρμογὴ καί ἡ ἐπιτυχία τοῦ δασκάλου εἶναι κατ' εὐθείαν ἀνάλογη μὲ τὴν πιστότητα ἐφαρμογῆς τῶν παραγγελμάτων του.

Κύριο δὲ χαρακτηριστικὸν τοῦ εἶναι ὅτι ὁ λόγος, ὅπως φαίνεται καί ἀπὸ τὸ παρατιθέμενο σχῆμα, εἶναι τελευταῖος στὴ σειρά τῶν παραγγελμάτων.

10. Λόγος

9. Γραφικαὶ παραστάσεις—ὄπτικά σύμβολα—χάρτες.

8. Φωτογραφίες—Ραδιόφωνο—Μαγνητόφωνο.

7. Προβολές διάφορες

6. Διάφορες ἐκθέσεις—συλλογές.

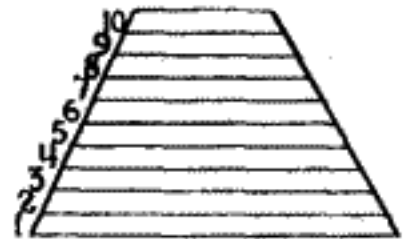
5. Ἐκπαιδευτικὲς ἐκδρομὲς.

4. Κατασκευές—ἐπιδείξεις—π.χ. ἠλεκτρ. σπινθήρ.

3. Ἐμπειρία ἀπὸ δραματοποιήσι γεγονότων.

2. Ἐμπειρία ἐξ ἐποπτικῶν μέσων ἢ πραγματικῶν ἀντικειμένων.

1. Ἀπ' εὐθείας ἐμπειρία.



Ὁ καθένας μπορεῖ νά ἀντιληφθῆ τὴ σπουδαιότητα ὅλων αὐτῶν τῶν παραγγελμάτων πού ἡ παλιὰ διδακτικὴ ἀόριστα τὰ ὑπονοοῦσε μὲ τὸ ἀξίωμα «Λίδασκε ἐποπτικῶς». Μπορεῖ ἐπίσης καθένας νά καταλάβῃ πόσο ἡ ὀρθὴ καί ψυχολογημένη χρῆσι τους εἶναι ἀναγκαία γιά τὴν καλύτερη ἐντύπωση καί διαρκέστερη παραμονὴ στὴ μνήμη τοῦ μαθητοῦ κάθε διδακτικῆς ἐνότητος πού παρουσιάζεται μ' αὐτὸ τὸ τρόπο.

Λέν ὑπάρχει κανεὶς πού νά μὴν αἰσθάνεται μιὰ θερμοουργὸ καί δημιουργικὴ πνοὴ μέσα του, σὰν στέκεται μπρὸς στὴ τάξι ἔτοιμος νά δώσῃ κάτι καινούργιο στὰ διασπόμενα γιά μάθησι παιδιὰ. Μὰ ἂν θὰ τὸ δώσῃ καλὰ ἢ ὄχι ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ πόσο ἔχει συνειδητοποιήσῃ μέσα του τὰ παραπάνω παραγγέλματα καί ἀπὸ τὸ πόσο πιστὰ τὰ ἐφαρμόζει.

Ε. ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΑΚΗΣ



# ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΙΣ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΕΩΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ

## ΕΝΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΟΥ ΕΓΙΝΕ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΗΛΙΑΣ ΜΕΤΣΟΒΟΥ

Τοῦ ΑΝΤ. ΜΠΕΝΕΚΟΥ, Β. Ed. τοῦ Παν)μίου τοῦ Ἑδιμβούργου

Α'

### ΑΠΟΦΑΣΙΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

#### Α. ΟΡΓΑΝΩΣΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Καίτοι οἱ διδάσκοντες εἰς τὸ Σχολεῖον τοῦτο γνωρίζουν ἄριστα τὰς δυσχερείας, τὰς ὁποίας ἐπιβάλλουν ἐπὶ τῆς καθόλου λειτουργίας τοῦ Σχολείου αἱ δυσμενεῖς συνθήκαι τοῦ τόπου (κλίμα, τοπολογία κλπ.) ἐθεώρησαν ἐξαιρετικῶς ὠφέλιμον ἀπὸ παιδαγωγικῆς, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ ἐπαγγελματικῆς (πεῖρα, μελέτη κλπ.) πλευρᾶς ὅπως προβοῦν εἰς συντονισμόν τῶν ἐργασιῶν βάσει νεώτερον, κατὰ τὸ δυνατόν, παιδαγωγικῶν ἀρχῶν καὶ ψυχολογικῶν πορισμάτων εὐελπιστοῦντες ὅτι χάρις εἰς τὸν ζῆλον, τὴν ὀργανωμένην ἐργασίαν, τὴν συνεργασίαν καὶ μελέτην θὰ ὑπερκεράσουν τὰς ἀντιξοότητας, τὰς ὁποίας, ὡς ἀνεφέρθη, δημιουργεῖ ἡ ἰδιομορφία τοῦ χωρίου. Πρὸ παντός ἄλλου εἶναι πεπεισμένοι, ὅτι πᾶσα ἐπιμελῶς ὀργανωμένη διδακτικὴ ἐνέργεια ἀποτελεῖ ἐγγύησιν διὰ τὴν ἐπιτυχίαν παντός διδακτικοῦ ἔργου, τοσοῦτον μᾶλλον καθ' ὅσον τοιαῦται ἐνέργειαι φέρονται ὑποστηριζόμεναι ὑπὸ ἐγκύρων παιδαγωγικῶν καὶ ψυχολογικῶν ἀρχῶν. Διακινδυνεύουν δὲ τὴν γνώμην, ὅτι ἡ ἐπιτυχία ὀρισμένων ἐκ τῶν παιδαγωγικῶν συστημάτων ἀπορρέει ἢ ἀπέρρευσεν ἐκ τοῦ γεγονότος ὅτι ἀποτελοῦν «σ ὑ σ τ η μ α», ἤτοι ἀπ' ἀρχῆς μέχρι τέλους πειθαρχημένον καὶ μὲ συνέπειαν σύνολον ἰδεῶν καὶ ἐφαρμογῶν καὶ ὀλιγώτερον ἀπὸ τὴν ἐπιστημονικὴν των ἐγκυρότητα (σύστημα Wipnetka, Cousinet κλπ.) Οὕτω, διδάσκαλοι

ἀκολουθοῦντες ἐκ διαμέτρου ἀντιθέτους διδακτικὰς ἀρχὰς δύνανται νὰ ἔχουν τὸν αὐτὸν βαθμὸν ἐπιτυχίας, ὅταν ἐργάζονται μὲ συνέπειαν πρὸς τὰς ἀρχὰς των.

Ἄνεξαρτήτως ὅμως τούτων, θεωροῦν, ὅτι νεώτεραι ἀρχαὶ συγκεντρώσεως τῆς ὕλης τοῦ προγράμματος ἀνταποκρίνονται πρὸς τὴν παιδικὴν φύσιν, τὴν διδακτικὴν σκοπιμότητα καὶ παιδαγωγικὴν φιλοσοφίαν τῆς ἐποχῆς. Ἀντικειμενικὸς σκοπὸς θὰ εἶναι, ὅπως ἡ διδακτέα ὕλη ὀργανωθῆ καὶ ἡ διδακτικὴ ἐνέργεια προσαρμοσθῆ βάσει τῆς ἀρχῆς τῆς συγκεντρώσεως τῆς ὕλης περίξ τῶν φυσικῶν ἐνοτήτων, αἱ ὁποῖαι προσφέρονται ἀπὸ τὴν φύσιν καὶ τὸν πολιτισμὸν τοῦ τόπου τοῦ παιδιοῦ, τὸ ἄμεσον διαφέρον τοῦ ὁποίου ἀποτελεῖ τὸν πυρῆνα καὶ τὸν συνδετικὸν κρίκον τῶν ἐνοτήτων μιᾶς ἐκάστης χωριστὰ καὶ μεταξύ των συγχρόνως καὶ περίξ τῶν ἐνοτήτων αἱ ὁποῖαι προσφέρονται ἀπὸ τὰς ἀντιπροσωπευτικὰς ἐπιστήμας τοῦ πολιτισμοῦ καὶ ὅπως αὗται ἀντιπροσωπεύονται εἰς τὸ Σχολεῖον.

Μία τοιαύτης φύσεως ὀργάνωσις ὑποστηρίζεται (ἐν πάσει συντομία): α) Φιλοσοφικῶς: Ἡ Φιλοσοφία θεωρεῖ τὸν κόσμον ὡς ὀργανικὴν ἐνότητα, οὐδέποτε δὲ συνεβιάσθη μὲ τὸν ἀνελέητον καταμερισμὸν τοῦ κόσμου ὑπὸ τῶν ἐπιστημῶν, αἱ ὁποῖαι, ἄλλως τε, προβαίνουν εἰς τοῦτο διὰ μεθοδικούς μᾶλλον λό-

γους. β) Παιδαγωγικός: Συντελείται ἡ ἐκμετάλλευσις τοῦ ἀμέσου διαφέροντος τοῦ παιδιοῦ καί, οὕτω, ἀντὶ τὴν προσαρμόζεται τὸ παιδί πρὸς τὰς ἀπαιτήσεις τοῦ προγράμματος, προσαρμόζεται τὸ πρόγραμμα καὶ ὁ διδάσκαλος πρὸς τὰς ἀνάγκας καὶ τὰ διαφέροντα (ὅσον ἐπιτρέπεται) τοῦ μαθητοῦ. Ἐδῶ ἡ Κοπερνίκειος Παιδαγωγικὴ Στροφή (Roussau) ἀντικαθιστᾷ τὴν Προκρούσειον Κλίνην τοῦ πατροπαραδότου συστήματος, εἰσέτι ἐν πράξει. γ) Ψυχολογικός: Ἄφ' ἑνὸς μὲν τὸ παιδί, ἴδια τῆς πρώτης ἐκπαιδεύσεως, ἀντιλαμβάνεται τὸν κόσμον ὡς ὁλότητα, ὡς ἀδιάσπαστον ἐνότητα, ἀφ' ἑτέρου δὲ ὁ ἴδιος ὁ ἄνθρωπος ἀποτελεῖ μίαν ὁλότητα ψυχικοῦ βίου καὶ ὡς τοιαύτη ἀντιδρᾷ πρὸς τὴν ὁλότητα «κόσμος». δ) Κατὰ συνέπειαν πᾶσα περιοχὴ τοῦ κόσμου καὶ τοῦ πολιτισμοῦ δεόν νὰ διδάσκηται ὡς μέρος ἐνὸς ὅλου διὰ τὴν ἐπιτευχθῆ ἢ ἐναρμόνισις ἐνὸς ὁλοκληρωμένου ὄντος ἐνὸς ὁλοκληρωμένου κόσμου.

Διὰ τοὺς λόγους αὐτοὺς ἀπεφασίσθη, ὅπως εἰς μὲν τὰς τάξεις Α' καὶ Β' ἐφαρμοσθῆ ἡ Ἑνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία, ἢ ὁποία πληροῖ τοὺς ὡς ἄνω ὄρους πληρῶς, εἰς δὲ τὰς λοιπὰς τάξεις ἐπιχειρηθῆ συστηματικῶς (καὶ κατὰ τὸ δυνατόν) ἡ συγκέντρωσις τῆς ὕλης περὶ ὠρισμένων Ἑνοτήτων ἐξ ὠρισμένων μαθημάτων ἐναλλασσομένων καθ' ἑβδομάδα (Γεωγραφία — Φυσικὴ Ἱστορία — Φυσικὴ Πειραματικὴ καὶ Χημεία — Ἱστορία — Θρησκευτικὰ ἀναλόγως τῆς τάξεως). Τὸ τελευταῖον εἶδος συγκεντρώσεως προσκρούει εἰς πλείστας ὄσας δυσχερείας, ἀλλὰ τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν κρίνει τοῦτο ὠφέλιμον, διότι — πλὴν τῆς δυνατότητος οὐσιαστικῆς συγκεντρώσεως τῆς ὕλης εἰς φυσικὰς ἐνότητες — κυρίως προσφέρεται, ὥστε ὁ διδάσκαλος καὶ οἱ μαθηταὶ νὰ δύνανται νὰ ἐπεξεργάζωνται μίαν αὐτοτελῆ ἐνότητα ἐξ ἑκάστου μαθήματος καὶ ἀποφεύγεται ἡ ἀδικαιολόγητος διακοπὴ αὐτῆς — ἀψυχολόγητος καὶ ἀντιπαιδαγωγικῆς.

— Παραλλήλως μὲ τὸ ἐπίσημον Ἀλφαβητάριον τοῦ κράτους θέλει καταρτισθῆ

σὺν τῇ προόδῳ τῆς ἐργασίας ἰδιαίτερον Παιδογνωστικὸν Ἀλφαβητάριον. Τοῦτο θὰ συντάσσεται ὑπὸ τοῦ διδάσκοντος εἰς τὴν Α' τάξιν μὲ τὴν βοήθειαν τοῦ λοιποῦ προσωπικοῦ. Πρὸς τοῦτο θέλει κατασκευασθῆ Πρόχειρον Σχολικὸν Τυπογραφεῖον καὶ συσταθῆ Καλλιτεχνικῶν Συνεργεῖον ἐκ μαθητῶν τῶν δύο τελευταίων τάξεων, τὸ ὁποῖον θὰ βοηθῆ εἰς τὴν ἐκτύπωσιν τῶν εἰκόνων κλπ.

Τέλος, πρὸς παρακολούθησιν τῆς ἐργασίας καὶ ἔλεγχον θὰ τηρῆται ὑπὸ τοῦ διδάσκοντος Ἡμερολόγιον Πατριδογνωστικὸν διὰ τὰς τάξεις Α' καὶ Β', διὰ δὲ τὰς τάξεις Γ', Δ', Ε', καὶ ΣΤ' θὰ τηρῆται ἀντὶ βιβλίου διδαχθείσης ὕλης Ἑβδομαδιαῖον Ἡμερολόγιον, τὸ ὁποῖον θὰ περιέχῃ τὰς διδασκομένας ἐνότητας καὶ τὴν ὕλην ἢ ὁποία θὰ διδάσκεται ἐξ ἄλλων μαθημάτων συνυφαινομένων μὲ τὴν Κεντρικὴν Ἑνότητα Ἑβδομάδος (Κ.Ε.Ε.) ἢ Κεντρικὸν Μάθημα Ἑβδομάδος (Κ.Μ.Ε.).

## Β. ΜΕΘΟΔΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΑΙ

Τὸ ἀξίωμα, τὸ ὁποῖον θὰ διέπῃ τὴν ὅλην σχολικὴν ἐργασίαν συνοψίζεται εἰς τὴν φράσιν: μάθε νὰ σκέπτεσαι γιὰ τὸν ἑαυτὸν σου. Ὅ,τι ἠμπορεῖ νὰ βρῆ μόνος του ὁ μαθητῆς δὲν θὰ τὸ προσφέρῃ ἔτοιμον ὁ Διδάσκαλος.

Ἐντὸς τοῦ πλαισίου τούτου εὐρίσκουν ἴσην θέσιν ἡ διαλεκτικὴ καὶ ἡ ἀτομικοποιημένη διδασκαλία. Ἐπὶ τῆς τελευταίας περιπτώσεως προβλέπεται μὲν νὰ γίνῃ συστηματικὴ προσπάθεια, πλὴν ὅμως δὲν προβλέπεται ἐπὶ τοῦ παρόντος ἡ χρῆσις καρτελλῶν, καί, ἐν πάσει περιπτώσει, μέχρι ποίου σημείου θὰ προχωρήσωμεν θὰ ἐξαρτηθῆ ἀπὸ τὸν ἔμψυχον ὕλικόν καὶ τὴν ἐπιτυχῆ ἐφαρμογὴν τοῦ τρόπου αὐτοῦ τῆς ἐργασίας ὑπὸ τῶν διδασκόντων. Ὅπως δὲποτε, ἐπ' οὐδενὶ ἢ ἐργασία θὰ πρέπει νὰ καταλήξῃ εἰς τυποποίησιν καὶ βιβλιοπληξίαν εἰς τὴν ὁποίαν ὀδηγοῦν συστήματα ὡς τῶν Dalton, Winnetka κλπ. Ἡ ἀφήγησις καὶ ἡ διαλεκτικὴ συνηγοροῦν τὸν ζωντανὸν προφορικὸν λόγον,



ὁ ὁποῖος κατετυράννευσε τὸν νοῦν ἐνὸς Πλάτωνος καὶ ἐγοήτευσε τὴν διάνοιαν ἐνὸς Whitehead σήμερον. Εἶναι αὐτός, ὁ ὁποῖος θέτει, ὡς μοχλός, εἰς κίνησιν τὴν δημιουργικὴν σκέψιν τοῦ παιδιοῦ εἰς συγκεκριμένον χῶρον καὶ χρόνον.

Ἰδιαιτέρως τονίζεται, ὅτι τὸ κέντρον τῶν διδακτικῶν σκοπῶν εἶναι ἡ ἐκμάθησις τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ τὸ βασικὸν πρόβλημα τοῦ ἐν λόγῳ σχολείου καθ' ὅσον οἱ κάτοικοι ὁμιλοῦν ἀνευδότης τὴν βλάχικην.

### Γ. ΑΛΛΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αἱ ἀπογευματινὰ ὥραι τῆς Τετάρτης καὶ μέρος ἐκ τοῦ τακτοῦ χρόνου τῶν καλλιτεχνικῶν μαθημάτων θὰ ἀφιερῶνται εἰς τὰς κάτωθι δραστηριότητες:

Αἱ μαθήτρια θὰ διδάσκονται συστηματικῶς ὑπὸ τῆς διδασκαλίας καὶ τῆς νηπιαγωγῆς (τῆς τελευταίας προσφερθεῖσης ἐθελουσίως) οἰκιακὰ με σκοπὸν τὴν ἀπόκτησιν βασικῶν γνώσεων, ἔξεων καὶ δεξιοτήτων εἰς ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν ὑγιεινὴν καὶ αἰσθητικὴν ὀργάνω-

σιν τῆς οἰκιακῆς ἐργασίας διὰ τῆς ἐκμεταλλεύσεως τοῦ Maximum τῶν δυνατοτήτων τῶν πραγμάτων μετὰ τὸ Minimum προσπαθείας καὶ δαπάνης. Πρὸς τοῦτο καὶ πρὸς τὸ παρὸν προβλέπεται ἡ κατασκευὴ (ἐκ μέρους τῶν μαθητριῶν) «Προτύπου Δωματίου» ὑποδοχῆς εἰς τὸ χῶρον τοῦ Σχολείου ὅπου θὰ τεθῆ εἰς ἐφαρμογὴν πρωτότυπος καλλιτεχνικὴ ἰδέα.

Τὸ αὐτὸ θὰ ἰσχύσῃ καὶ διὰ τοὺς μαθητάς, ὅπου ἡ ἔμφασις θὰ δοθῆ (ὑπὸ τὴν καθοδήγησιν τῶν διδασκάλων) εἰς χειροτεχνικὰς καὶ χειρωνακτικὰς ἐργασίας σχέσιν ἔχούσας μετὰ τὴν οἰκοτεχνίαν, ὡς αὕτη θάλλει εἰς τὸ χωρίον τοῦτο.

Τέλος, συγκεντρώσεις γονέων θὰ πραγματοποιηθοῦν καὶ θὰ ἐπιδιωχθῆ ἡ ἴδρυσις «Τάξεως Καθυστερημένων Μαθητῶν». Τοιοῦτοι μαθηταὶ ἐμφανίζονται συχνὰ κυρίως λόγῳ τῆς γλωσσικῆς τῶν ἀνεπαρκειᾶς καὶ τῆς γεωγραφικῆς θέσεως τοῦ χωρίου — τελείως ἀπομονωμένον ἀπὸ τὸν πολιτισμόν.

Ἐφ' ὧ συνετάγη κλπ.

## Β'

### ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τὸ σχολικὸν ἔτος ἤρχισε μετὰ μίαν σοβαρὰν καὶ καινοτόμον προσπάθειαν, ἡ ὁποία διετυπώθη ὑπὸ τύπον προγραμματισμοῦ εἰς τὸ ἐπὶ τῆ ἐνάρξει τῶν ἐργασιῶν συνταχθέν πρακτικὸν τοῦ Συλλόγου τῶν Διδασκόντων (1). Ἡ προσπάθεια ἀπέβλεπεν, ἀφ' ἐνὸς μὲν εἰς τὴν ἐφαρμογὴν καὶ εἰς τὸ Σχολεῖον τοῦτο τῆς ἐπιστημονικῶς καὶ πρακτικῶς ἐπικρατησάσης ἀρχῆς τῆς Ἐνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας μετὰ τὴν προοπτικὴν ὅτι θὰ ἀπέδιδε περισσότερον εἰς ἐν ἐλαχόφωνον Σχολεῖον, ἰδίᾳ εἰς ὅ,τι ἀφορᾷ τὴν γλῶσσαν καὶ δημιουργικότητα τῶν μαθητῶν, καὶ ἀφ' ἑτέρου εἰς πειραματικὴν δοκιμὴν τύπου συγκεντρώσεως τῆς ὕλης τῶν μαθημάτων περίξ μιᾶς ἐβδομαδιαίας ἐνότητος (Κεντρικὴ Ἐνότης Ἐβδομάδος ἢ Κεντρικὸν Μάθημα Ἐβδομάδος). Πέριξ τοῦ ἄξονος τούτου θὰ ἐπεχειρεῖτο σειρά ἄλλων παιδαγωγικῶν καὶ διδακτικῶν ἐφαρμογῶν, ὡς ἡ χρῆσις ἐξατομικοποιημένων μορφῶν σχολικῆς ἐργασίας, ἡ συγκρότησις τάξεως καθυστερημένων μαθητῶν, ἡ σύνταξις Πατριδογνωστικοῦ Ἀλφαβηταρίου, ἡ ὀργάνωσις ἐπὶ νέων θάσεων τῶν Καλλιτεχνικῶν μαθημάτων κ.λ.π.

Αἱ ἐγγυήσεις μετὰ τὰς ὁποίας ἤνοιξεν ἡ ἐργασία ἦσαν:

1—Ὁ ζήλος τοῦ προσωπικοῦ διὰ καινοτόμον καὶ δημιουργικὴν ἐργασίαν.

2—Ἡ σύμπνοια καὶ ἡ ἀλληλεγγύη, ἡ ὁποία ἐδημιουργήθη μεταξὺ τῶν διδασκάλων.

(1) Βλ. Εἰσαγωγή σελ. 24, 25.



3—Ἡ ιδιότης καὶ ἡ πείρα τοῦ γράφοντος ὡς Παιδαγωγοῦ—Ψυχολόγου.

4—Ἡ πείρα τοῦ ἰδίου ἐπὶ βλαχοφώνων μαθητῶν.

Ἡ πεποίθησις τοῦ εἰσηγητοῦ τοῦ προγράμματος τούτου ἦτο, ὅτι εἰς κάθε Σχολεῖον καὶ ἰδιαιτέρως δύσκολον Σχολεῖον, ἀπαιτεῖται αὐστηρὰ ὀργάνωσις καὶ συνεχῆς ἐπιστημονικὴ παρακολούθησις τῆς ἐργασίας καὶ ἕνα πρόγραμμα εἰς τὸ ὁποῖον ὁ κάθε διδάσκαλος θὰ αἰσθάνεται ὑπεύθυνος διὰ τὸν ἑαυτόν του (καὶ τὸ ἔργον του) καὶ διὰ τοὺς ἄλλους.

Πρὸς ὑποβοήθησιν τῆς προσπάθειάς ταύτης εἶχε σχεδιασθῆ σειρὰ διαλέξεων καὶ ἐπαφῶν μετὰ τῶν γονέων καὶ κηδεμόνων με κύριον σκοπὸν τὴν συνειδητοποίησιν τοῦ ρόλου τῆς ἀγωγῆς καὶ τῆς σημασίας τῆς γλώσσης εἰς τὴν μόρφωσιν τῶν παιδιῶν των.

## I. ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ἡ ἐκτέλεσις τοῦ προγράμματος ἤνοιξε με τοὺς καλυτέρους οἰωνοὺς καὶ ὁ ἀπολογισμὸς τοῦ ἔτους ὑπῆρξε τελεῖα δικαίωσις τῶν προσδοκιῶν μας.

### Αποτίμησις -- Συμπεράσματα -- Εἰσηγήσεις

1—Γενικὴ ἐξιζήτων: Καταφανὲς ἀποτέλεσμα τῆς ὅλης προσπάθειάς ὑπῆρξεν ἡ ἀφύπνισις τῶν παιδικῶν διαφερόντων καὶ ὁ ἐμπλουτισμὸς τοῦ παραστατικοῦ των κύκλου. Τοῦτο ἀποτελεῖ, κατὰ κοινὴν ὁμολογίαν τῶν διδασκόντων, ἐν τῶν κυριωτέρων μειονεκτημάτων καὶ μία τῶν σχεδὸν ἀπροσπελάστων δυσχερειῶν τοῦ Σχολείου τούτου. Ἡ συντελεσθεῖσα ἐργασία παρέσχεν εἰς τοὺς μαθητὰς εὐκαιρίας ἀποκτησεως ποικίλων ὁμημάτων, ἀμέσων καὶ ἐμμέσων, διὰ τῶν ἀτομικῶν καὶ ὁμαδικῶν παρατηρήσεων, διὰ τῶν ἐπαφῶν των μετὰ τὰ βιβλία καὶ περιοδικά, διὰ τῆς πολυμεροῦς ἐξετάσεως τῶν ἔγνωστων ἢ ἀντικειμένων μαθήσεως, τὴν ὁποίαν ἀπαιτοῦν αἱ ἐν λόγῳ μορφαὶ ἐργασίας, διὰ τῆς αὐτενεργείας καὶ αὐτονομίας τῆς σκέψεως ἐπὶ τῶν ὁποίων στηρίζεται ἡ ὑπὸ συζήτησιν ἰδέα.

Διὰ τοὺς αὐτοὺς ὡς ἄνω λόγους παρετηρήθη μεγάλη πρόοδος εἰς τὴν ἐξέλιξιν καὶ κυριαρχίαν τῆς γλώσσης. Τοῦτο θεωροῦμεν ὡς μέγα ἐπίτευγμα, λαμβανομένης ὑπ' ὄψιν τῆς σπουδαιότητος τῆς γλώσσης εἰς τὴν ἐν γένει πολιτιστικὴν ἐξέλιξιν τοῦ ἀνθρωπίνου εἶδους καὶ, εἰδικώτερον, εἰς τὴν πορείαν τῆς μαθήσεως. Εἰσηγοῦμαι δέ, ὅτι οἱ διδάσκοντες εἰς παρόμοια σχολεῖα ὀφείλουν νὰ δώσουν τὴν ἔμφασιν εἰς τὰ κλασσικὰ μαθήματα ὀργανώνοντες τὴν ἐργασίαν των ἐπὶ εἰδικοῦ προγράμματος, διὰ τὸ ὁποῖον τὴν πρωτοβουλίαν καὶ εὐθύνην δεόν νὰ ἀναλάβουν οἱ κ.κ. Ἐπιθεωρεῖται ἐν πλήρει συνεργασίᾳ μετὰ τῶν φωτισμένων καὶ εἰδικῶς ἐκπαιδευθέντων διδασκάλων. Διότι ἡ γλῶσσα δὲν ἀποτελεῖ ἀπλῶς μέσον ἐκφράσεως καὶ ἐπικοινωνίας τῶν ἀνθρώπων, ἀλλὰ τὸ συμβολικὸν ἐκεῖνο σύστημα τὸ ὁποῖον καθιστᾷ τὴν μάθησιν ἐφικτὴν καὶ κατέστησε τὸν ἀνθρώπον ἱστορικὸν ὄν, τὸ ὁποῖον ἔχει συνειδησιν ἑαυτοῦ καὶ τοῦ κόσμου.

2—Παρατηρήσεις ἐπὶ τῆς Ε.Σ.Δ.: Τὰ ἐπιτεύγματα ἦσαν παράλληλα πρὸς τὰ ὡς ἄνω ἀναφερθέντα. Ἡ μορφή αὐτὴ τῆς ἐργασίας εἶναι ἰδεώδης, ἢ ἰδεωδεστέρα ὑπάρχουσα ἐν χρήσει σήμερον, καὶ δύναται μετὰ βεβαιότητος νὰ λεχθῆ ὅτι ἀποτελεῖ ἀναντικατάστατον μορφήν παιδευτικῆς ἐνεργείας διὰ τὰς δύο πρώτας τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, οἰουδήποτε τύπου. Ἐπιστημονικῶς ἔχει συζητηθῆ καὶ πρακτικῶς ἔχει δικαιωθῆ διὰ πλῆθος συγγραφῶν καὶ ἐφαρμογῶν, ὥστε νὰ περιτεύη κάθε περαιτέρω σχόλιον ἐνταῦθα.

Ἐπάρχει μία μόνον οὐσιώδης παρατήρησις, ἢ ὁποία πρέπει νὰ γίνῃ καὶ κτὴ ὁποία προκύπτει ἐκ τῆς πρακτικῆς ἐφαρμογῆς τῆς εἰς τὸ σχολεῖον μας: Ἡ ἐφαρμο-

γί της απαιτεί διδάσκαλον κατέχοντα τήν παιδικήν ψυχήν, μέ ευρυτάτην παιδαγωγικήν και ἐγκυκλοπαιδικήν μόρφωσιν, ὥστε νά δύναται νά ανταποκρίνεται εἰς τὰς διδακτικὰς ἀνάγκας τῆς στιγμῆς και νά ἱκανοποιῆ τὰ ἐκάστοτε ἐγειρόμενα διαφέροντα τοῦ παιδιοῦ, μέ εὐστροφίαν και ἄκραν εὐσυνειδησίαν.

Οὐδέν στοιχεῖον προέκυψε, τὸ ὁποῖον νά ὑποστηρίξη τήν ἐξτρεμιστικήν ιδέαν τῶν πρώτων εἰσηγητῶν της, ὅτι τὸν ὁδηγὸν θά πρέπει νά ἀποτελῆ τὸ διαφέρον της στιγμῆς—ιδέα ἢ ὁποῖα ἄλλως τε, σήμερον ἀπορρίπτεται ὑπὸ τῶν παιδαγωγῶν. Ἀντιθέτως, παρατηρήθη ὅτι ὑπῆρξεν ἢ καλῶς προσχεδιασμένη διδακτικὴ ἐνέργεια (ὅταν τοῦτο ἐπετυγχάνετο ἱκανοποιητικῶς) και ἢ δεξιότηχία τοῦ διδασκάλου ἢ ὁποῖα διήγειρεν, ἀφύπνιξε, προέβαλλε τὰ διαφέροντα και ἐκέντριξε τήν δημιουργικήν σκέψιν τῶν μαθητῶν. Ὁ βαθμὸς εἰς τὸν ὁποῖον και ὁ τρόπος μέ τὸν ὁποῖον ὁ διδάσκων κατορθώνει νά προβάλλῃ πρὸ τῶν μαθητῶν τὸν πολιτισμὸν και τὰς δυνατότητας της ζωῆς και τοῦ πολιτισμοῦ, συνιστᾷ τὸ μέτρον ἐπιτυχίας τοῦ διδάσκοντος και εἰς τήν ιδέαν αὐτὴν πρέπει νά βρεθῆ τὸ κλειδί της ἐπιτυχίας και ἀναμορφώσεως τῶν προγραμμάτων τῶν Σχολείων μας. Ἀκριβῶς τοῦτο, κατὰ τήν γνώμην μας, ἀποτελεῖ τήν οὐσίαν της Ε.Π.Α. και ὁ ἐπιχειρῶν τήν ἐφαρμογήν της θά πρέπει νά ἀποβάλῃ τήν ιδέαν ὅτι δύναται νά εἰσέλθῃ εἰς τήν τάξιν ἀνέτοιμος ἀναμένων τὸ ἀκαθόριστον ἐνδιαφέρον τοῦ μαθητοῦ νά τὸν ὁδηγήσῃ εἰς τήν διδακτικὴν πρᾶξιν. Θά πρέπει νά ἐγνοήσωμεν, ὅτι δὲν ὑπάρχει διαφέρον ἀνεξαρτήτως τοῦ περιβάλλοντος ἐντὸς τοῦ ὁποῖου κινεῖται ὁ κάθε ζωντανὸς ὀργανισμὸς και ὅτι τοῦτο εἶναι παράγωγον τῶν δυνατοτήτων τὰς ὁποῖας δυνάμεθα νά ἀποκαλύψωμεν ἐκ τοῦ περιβάλλοντος. Καὶ στήν ἰδικήν μας περίπτωσιν, τοῦτο ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸν διδάσκαλον. Κατ' ἀκολουθίαν, ὁ διδάσκων ὀφείλει νά ἐτοιμάζῃ ἐβδομαδιαῖον και ἡμερήσιον πρόγραμμα μέ τακτὰς, ἴσως, ὥρας διδασκαλίας, μέ σαφεῖς σκοποὺς, συγκεκριμένας ἐνεργείας και ἔτοιμον ὕλικὸν διὰ κάθε πιθανὴν περίπτωσιν ἐξελίξεως της ἐνότητος. Τοῦτο ὅμως ἐπ' οὐδενὶ σημαίνει ὅτι εἶναι ὑποχρεωμένος νά ἀκολουθήσῃ τὸ συνταχθὲν σχέδιον της ἡμέρας ἢ και της ἐβδομάδος. Θά ὑπάρξουν περιπτώσεις κατὰ τὰς ὁποῖας θά ἀναγκασθῆ νά διακόψῃ, νά συμπληρώσῃ, νά ἀφαιρέσῃ, νά προσαρμόσῃ τὸ σχέδιόν του και τὸ ὕλικόν. Καὶ ἐδῶ προβάλλει ἢ ἀπαίτησις περὶ της ὁποῖας ἐγένετο λόγος ἀνωτέρω—της εὐστροφίας και εὐρύτητος τοῦ διδάσκοντος.

Ἐν θέμα ἐπίσης εἶναι ἢ σύνταξις τοῦ Ἐτησίου Πατριδογνωστικοῦ Ἀλφαθητάριου (Ε.Π.Α). Τοῦτο εἶναι ἔργον δυσχερέστατον και σοδαρότατον. Καὶ ὅταν ἀκόμη ὁ συντάσσων τὸ Ε.Π.Α. γνωρίζῃ τήν παιδικὴν ψυχολογίαν, τήν διδακτικὴν της Α' ἀναγνώσεως και διαθέτῃ εὐρείαν παιδαγωγικήν μόρφωσιν, ὑπάρχει πάντα τὸ θέμα της μεταφορᾶς της θεωρίας εἰς τήν πρᾶξιν. Ἐπὶ πλέον, εἶναι ἀναγκαῖα μία σαφὴς γνώσις της δομῆς της γλώσσης, τοῦ παιδικοῦ λεξιλογίου, τοῦ βαθμοῦ δυσχερείας της συχνότητος χρήσεως τῶν λέξεων και φθόγγων κατὰ τήν ἀκοήν, ἀναγνώρισιν και γραφήν τούτων κ.τ.τ. Τέλος δέον νά δοθῆ ἰδιαίτερα προσοχή εἰς τήν καλαισθητικὴν ἐμφάνισιν τοῦ βιβλίου.

Δι' ὅλα αὐτὰ ὁ ἀναλαμβάνων τὸ ἔργον τοῦτο πρέπει νά εἶναι ἱκανώτατος και νά συνεργάζεται στενώτατα μέ τὸ λοιπὸν προσωπικὸν τοῦ σχολείου και, εἰ δυνατόν, μετὰ τοῦ προϊσταμένου του.

Τὸ Ε.Π.Α. εἰς τὸ σχολεῖον μας συνετάχθη μέ τήν βοήθειαν ὄλων τῶν διδασκόντων και μετ' αὐτοῦ Πατριδογνωστικὸν Ἡμερολόγιον περιέχον εἰς τὰς 320 σελίδας του ἅπασαν τήν διδαχθεῖσαν ὕλην μετὰ παρατηρήσεων κλπ.

Ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον προέκυψεν ἐκ της ἐργασίας μας εἶναι ὅτι τὸ Ε.Π.Α. εἶναι ἀναντικατάστατον βοήθημα εἰς τὸ εἶδος αὐτὸ της ἐργασίας. Τὸ ἐπίσημον Ἀλφαθητάριον, ἀνεπαρκὲς καθ' ἑαυτὸ, εἶναι τελείως ἀπρόσφορον διὰ τὸ σχῆμα αὐτὸ της ἐργασίας. Ἐν τούτοις ἐγένετο χρῆσις αὐτοῦ μετὰ τήν Ἀνοιξιν.

Ἡ χρῆσις ταινιῶν και καρτελλῶν ὁμοίως ὑπῆρξε βοηθητική, ἀλλὰ τὰ Ε.Π.Α.