

## ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ

● Πλουσιώτατο σέ πνευματική κίνησι ἦταν τὸ τελευταῖο δίμηνο στὴν Ἀθήνα. Συναντήσεις, Συνέδρια, Συμπόσια κάθε λογῆς, Πανελλήνια, Εὐρωπαϊκά, Διεθνή ποὺ ἀπασχόλησαν τοὺς σοφοὺς καὶ τοὺς ἐπιστήμονες ὅλου σχεδὸν τοῦ κόσμου με θέματα ἀπ' ὅλες τὶς περιοχὲς τῆς γνώσεως σου ἔδιναν τὴν ἐντύπωσι πὼς τούτη ἡ πόλις, ἡ «Ἑλλάδος Παιδείσις», ἐξακολουθεῖ νὰ μαγνητίζει μετὰ τὴν πνευματικὴ της παρόδοσι τὸν κόσμον, ὅπως ἄλλοτε τὰ χρόνια τοῦ Περικλή, μαγνητίζει τοὺς «λοιποὺς» Ἕλληνας. Νὰ ὀφείλεται τάχα ἡ κίνησι αὐτὴ σὲ ρομαντικὴ διάθεσι τῶν ξένων σοφῶν ἢ σὲ αἴσθημα νοσταλγίας τῶν δικῶν μας διανοουμένων καθὼς βλέπουν τοὺς καινούργιους Παρθενῶνες νὰ ἐγείρωνται μεγαλεπήβολοι στὰ πιὸ ἀπίθανα σημεία τοῦ κόσμου;

● Θὰ ὁμολογήσωμε πὼς δὲν λείπουν καὶ στὴ χώρα μας οἱ πραγματικὲς ἀναγεννητικὲς προσπάθειες. Καὶ δῶ θὰ μπορούσαν ν' ἀσχίσουν ἀπ' ἄλλοῦ παρὰ ἀπὸ τὴν παιδείαν. Στὰ πλαίσια αὐτὰ ἰδιαίτερη μνεῖα θὰ πρέπει νὰ γίνῃ γιὰ τὸ Συμπόσιο ποὺ ὠργάνωσε τὸ Ἀθηναϊκὸ Τεχνολογικὸ Ἰνστιτοῦτο γύρω ἀπὸ τὶς «κατακτήσεις καὶ τὰ προβλήματα τῆς Ἐθνικῆς μας γλώσσας», τὶς ἐργασίαι τοῦ ὁποῖου διηύθυνε ὁ κ. Παπανοῦτσος.

Ἦταν ἡ πρώτη σοβαρὴ συγκέντρωσι γιὰ τὸ πιὸ σοβαρὸ πρόβλημα τῆς Παιδείας μας μετὰ τὶς καινούργιες προοπτικὲς ποὺ ἀνοίγονται γι' αὐτὴ. Τὸ Συμπόσιο θέβαια δὲν ἐνομοθέτησε — καὶ πολὺ σοφά — ἀλλὰ εἰσηγήθηκε ὠρισμένα μέτρα ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἐπισημαίνομε τὰ ἑξῆς:

1. Νὰ ἀναλάθῃ ἓνα Ἰδρυμα Ἰδιωτικοῦ Δικαίου (γιατὶ Ἰδιωτικοῦ Δικαίου;) τὴν ὀργάνωσι καὶ τὸν συντονισμό τῶν προσπαθειῶν καθὼς καὶ τὴν μελέτη τῶν μέσων ποὺ θὰ κάμουν πραγματικότητα τοὺς σκοποὺς τοῦ συνεδρίου.

2. Νὰ ἐκδοθοῦν πρωτότυπα βιβλία καὶ νὰ γίνουν ἐκλεκτὲς μεταφράσεις στὴν δημοτικὴ. Ἀνάμεσα σ' αὐτὰ νὰ συμπεριληφθοῦν τὰ σχολικὰ ἀναγνωστικά, τὰ λεξικά καὶ οἱ ἐγκυκλοπαίδειες. Μέτρο ἀπαραίτητο καὶ ἐπίκαιρο καὶ σοφώτατο ἂν προχωρήσῃ μετὰ σύνεσι. Γιατὶ ἡ τύχη

τῶν «ἐκδημοτικοποιουμένων» ἀναγνωστικῶν τοῦ Δημοτικοῦ, ποὺ ἄρχισε ὄχι μετὰ τὴν συγγραφή ἀλλὰ μετὰ τὸ ψαλίδισμα τῆς οὐράς καὶ τῶν αὐτιῶν τοῦ σώματος τῶν πεζογραφημάτων, πολὺ ἀνησυχεῖ τοὺς ἐκπαιδευτικοὺς τῆς χώρας. Καὶ θὰ τοὺς κάνει διστακτικοὺς ἀπέναντι στὴ μελετωμένη ἀναγέννησι.

3. Νὰ ζητηθῇ νὰ ἀναγνωρισθῇ ἀπὸ τὸ Κράτος ἡ Δημοτικὴ μετὰ νόμον ὡς ἐθνικὴ γλῶσσα καὶ νὰ χρησιμοποιηθῇ ἐλεύθερα σ' ὅλες τὶς ἐκπαιδευτικὲς βαθμίδες. Ἀσφαλῶς ἐδῶ ἐννοεῖται ὅτι στὴ γλῶσσα αὐτὴ θὰ μποροῦν οἱ σπουδασταὶ νὰ γράφουν καὶ τὶς «ἐξετάσεις» τοὺς, οἱ δικαστικοὶ νὰ συντάσσουν τὶς «προτάσεις» τοὺς κ.λ.π. κ.λ.π. χωρὶς «τὸν φόβον τῶν Ἰουδαίων»!

4. Νὰ ἀπλωθῇ ἡ χρῆσις τῆς Δημοτικῆς στὸ Ραδιόφωνο καὶ στ' ἄλλα σύγχρονα μέσα ἐπικοινωνίας. Θὰ ἔλεγα καὶ στὴ Βουλὴ καὶ στὶς Ἀρχιερατικὲς ἐγκυκλίους!

5. Νὰ τεθοῦν οἱ θάσεις καὶ νὰ ἀρχίσῃ ἡ συστηματικὴ διδασκαλία τῆς Δημοτικῆς στὰ σχολεῖα ὅλων τῶν τύπων καὶ βαθμίδων. Ἐπίσης οἱ διδάσκαλοι καὶ καθηγηταὶ νὰ λάβουν εἰδικὴ ἐκπαίδευσιν πάνω στοὺς νόμους τῆς Δημοτικῆς.

Εἶναι ἀλήθεια πὼς τοῦτο εἶναι προϋπόθεσις γιὰ κάθε προσπάθεια μετὰ τὸ ἀνωτέρω πνεῦμα, ἀλλὰ συγχρόνως καὶ πολὺ δύσκολο πρῶν τουλάχιστον κατασταλάξουν οἱ εἰδικοὶ σὲ σαφῆ συμπεράσματα γύρω ἀπὸ τοὺς νόμους τῆς Δημοτικῆς. Καὶ γι' αὐτὸ χρειάζεται συστηματικὴ μελέτη καὶ προσπάθεια ἀπὸ ἐπιτελεῖο εἰδικῶν καὶ, ἐδῶ ποὺ τὰ λέμε, ἀρκετὴ γενναιότητα!

6. Νὰ ἐπιδιωχθῇ ὀρθογραφικὴ ἀπλοποίησι τῆς Δημοτικῆς. Μάλιστα. Καὶ αὐτὸ ἐννοοῦσα ὅταν ἔλεγα «χρειάζεται γενναιότητα».

Στὸ ἔργο αὐτὸ ὅς κληθοῦν ὅλοι οἱ σοφοί, ὅλοι οἱ εἰδικοί, οἱ παλαιοὶ καὶ οἱ νέοι καὶ ὅλοι οἱ γενναῖοι. Ἄν εἶναι γιὰ τὴν καινούργια γενιά, ὅς καοῦν οἱ Παρθενῶνες, εἶπε κάποτε ὁ Βαλαωρίτης στὴ Βουλὴ. Ἐμεῖς μπορούμε νὰ προχωρήσωμε χωρὶς νὰ καῖ τίποτε.

● Σε Πανευρωπαϊκό Έπίπεδο έγιναν οι εργασίες ενός άλλου συνεδρίου: του Συνεδρίου του Ευρωπαϊκού Μορφωτικού Ίδρύματος (11-17 Μαΐου). Θέμα τῶν συζητήσεων ἦταν «Ἡ ζωντανὴ κληρονομία τῆς ἐλληνικῆς ἀρχαιότητος». Γύρω ἀπὸ τοὺς 400 συνέδρους ἀσχολήθηκαν μὲ τὸ θέμα αὐτό, ἀπὸ τοὺς ὁποίους οἱ περισσότεροι ἦσαν γνωστοὶ Ἕλληνοισταί, ὅπως ὁ γνωστός ἀγγλὸς καθηγητὴς, συγγραφεὺς τοῦ βιβλίου «The Greeks» (Οἱ Ἕλληνες) Kitto, οἱ γάλλοι Ἀκαδημαϊκοὶ Λ. Ἀρμὰν καὶ Ρ. Ὑγκ, κ.ἄ. Ἀπὸ ἐλληνικῆς πλευρᾶς ἔλαβαν μέρος ὁ Ἀκαδημαϊκὸς κ. Θεοδωρακόπουλος, ὁ κ. Δοξιάδης, ὁ κ. Κακριδῆς καὶ πολλοὶ ἄλλοι Ἀκαδημαϊκοί, Πανεπιστημιακοὶ καθηγηταὶ καὶ διανοούμενοι.

Τὸ Ευρωπαϊκὸ Μορφωτικὸ Ἰδρυμα ἰδρύθηκε τὸ 1956 (πρῶτὴ σύνοδος τοῦ στὴ Γενεύη τὸ 1955) καὶ ἔχει σκοπὸ τοῦ τὴν διατήρησι τῶν πνευματικῶν δραστηριοτήτων εὐρωπαϊκοῦ χαρακτῆρος καὶ ἐνδιαφέροντος. Ἡ ἐφετεινὴ σύνοδος τοῦ στὴν Ἀθήνα ἐγένε μετὰ ἀπὸ εἰσήγησι τῆς Ἑλληνικῆς Ἐπιτροπῆς τῆς ὁποίας προεδρεύει ὁ πρίγκιπας Πέτρος καὶ εἶναι ἡ ἕκτη σύνοδος τοῦ Ἰδρύματος.

Τὸ Ἰδρυμα αὐτὸ εἶναι ἀριστοκρατικόν. Ἀποτελεῖται ἀπὸ πρίγκιπες (Πρόεδρος τοῦ εἶναι ὁ πρίγκιπας Βερνάρδος τῆς Ὀλλανδίας), ἐρασιτέχνες διανοουμένους καὶ εὐκατάστατα μέλη, πού διελαύνονται ἀπὸ πνευματικὴς ἀνησυχίας. Στους κόλπους τοῦ ὁμῶς περιλαμβάνει ἐπιλεκτοὺς σοφοὺς καὶ τὰ θέματα πού θέτει πρὸς συζήτησι, ἀν κρίνωμε ἀπὸ τὸ ἐφετεινὸ συνέδριον, εἶναι πάντα ἐπίκαιρα καὶ καθολικοῦ ἐνδιαφέροντος. Ἀναφέρομε μερικά: Ἡ πολιτεία (ἀπὸ τὸν καθ. Kitto Ἐπιστήμη καὶ Φιλοσοφία (Ι. Θεοδωρακόπουλος), Ἄστυ καὶ σύγχρονη πόλις (Κ. Δοξιάδης), Ἡ Ἑλληνικὴ Τέχνη καὶ τὰ διδάγματά της (Λ. Ὑγκ), Αἰσθητικὴ θεωρήσεις τῆς Βυζαντινῆς Τέχνης (Π. Μιχαηλῆς), Ἄνθρωπος καὶ Ψυχὴ (Αἰδ. Α. Φεστυγκιέρ) κ.λ.π.

Καημένη ἑλληνικὴ ἀρχαιότης, ὡς πότε θὰ «παιδεύης» τὸν κόσμον! Δὲν ξέρω ἀν οἱ συνέδριοι βρῆκαν τὶς λύσεις τοῦ καιροῦ μας στὴ σοφία τῶν προγόνων μας. Ἐνα εἶναι γεγονός: Μὰ ἐκεῖνοι ἦσαν δημιουργοὶ πρωτοπόροι καὶ ἔτοῦτοι (οἱ συνέδριοι) ὁδοιπόροι.

● Ἐκτάκτου Ἐπιστημονικοῦ ἐνδιαφέροντος ἦταν ἕνα ἄλλο, ἐπίσης Ευρωπαϊκὸ συνέδριον πού κράτησε 4 ἡμέρες (6-9 Μαΐου), τὸ Πανευρωπαϊκὸ Συνέδριον Ψυχοσωματικῆς Ἐρεῦνης. 200 ἀντιπρόσωποι ἔλαβαν μέρος στὸ συνέδριον αὐτό

πού ἀντιπροσώπευαν τὴν Εὐρώπη, τὴν Η.Π.Α. καὶ τὴν Ἰαπωνία. Τὸ συνέδριον συνῆλθε στὸ «Χίλτον» ὑπὸ τὴν προεδρεία τοῦ κ. Γ. Φιλιπποπούλου καὶ ἀσχολήθηκε μὲ ζωτικὰ προβλήματα τῆς ψυχοσωματικῆς ὑγείας τοῦ ἀνθρώπου κάτω ἀπὸ τὸ φῶς τῶν συγχρόνων ἐπιστημονικῶν ἀνακαλύψεων (ιατρικῆς, ψυχολογίας κ.λ.π.) καὶ τῶν ἱστορικῶν καὶ φιλοσοφικῶν τάσεων. Τὸ πρόβλημα τῆς ψυχοσωματικῆς ὑγείας στὴν σύγχρονη ἀγχώδη κοινωνία εἶναι ἐνδιαφέρον καὶ ἐπιτακτικόν. Οἱ συνέδριοι ἔδειξαν ἐξαιρετικὴ ἀνήσυχια γύρω ἀπὸ τὴν διάστασι τῶν ἐπιστημῶν καὶ τὶς συνέπειες γιὰ τὴν ὁλοκλήρωσι τοῦ ἀνθρώπου καὶ τὴν σωματικὴ, ψυχικὴ καὶ κοινωνικὴ ἰσορροπία τοῦ. Καὶ θρῖσκεται στὴν καρδιὰ τῆς ἀγωγῆς. Θ' ἀναφέρω ἐδῶ μόνον ἕνα χαρακτηριστικὸ σχόλιον τοῦ Καθ. Δ. Κουρέτα, ὁ ὁποῖος μιλῶντας γιὰ τὴν ἰατρικὴν, ἀνέφερε τὸν μῦθον τοῦ Αἰσώπου ὅπου ἕξ ἐκ γενετῆς τυφλοὶ ὠδηγήθηκαν μπροστὰ σ' ἕνα ἐλέφαντα. Καθένας ἀπ' αὐτοὺς ἔψαυσε ἕνα μέρος τοῦ ζώου: ἕνας τὴν προβοσκίδα, ἄλλος τὸ αὐτί, ἄλλος τὸ πόδι κ.δ.κ. Ὑστερα τοὺς μάζεψαν ὅλους μαζί καὶ τοὺς ρώτησαν τί εἶναι ὁ ἐλέφαντας. Ὁ καθένας τοὺς τότε ἔδωσε τὸν δικόν του ὀρισμό, σύμφωνα μὲ ὅ,τι εἶχε ψάψει καὶ ἔτσι δόθηκαν ἕξ διαφορετικοὶ ὀρισμοὶ γιὰ τὸν ἐλέφαντα σὲ πλήρη διάστασι μεταξύ τους. Καθένας διεκδικοῦσε τὴν ἀλήθειαν καὶ κανεὶς δὲν τὴν εἶχε. Κατεῖχε μόνον ἕνα μέρος. Αὐτὸ συμβαίνει μὲ τὶς ἐιδικεύσεις τῆς ἰατρικῆς, εἶπε ὁ κ. Κουρέτας. Καὶ αὐτὸ συμβαίνει μὲ ὅλες τὶς ἐπιστῆμες. Μὲ ὅλη τὴ γνῶσι.

● Στὴν Πνύκα συνῆλθε στίς 31 Μαΐου ἡ πρῶτη «Συνάντησις τῶν Ἀθηναίων» πού εἶχε τὴν ἔμπνευσι νὰ συγκαλέσῃ ὁ βασιλεὺς Παῦλος πρὸ ἔτους καὶ τὴν τύχη νὰ προσφωνήσῃ ὁ βασιλεὺς Κωνσταντῖνος. Ἡ Συνάντησις ἐγένε στὰ πλαίσια τῶν δοαστηριοτήτων τοῦ Βασιλικοῦ Ἐθνικοῦ Ἰδρύματος καὶ ἀπέβλεπε στὸ νὰ προσφέρῃ τὴν εὐκαιρίαν σὲ διαπροπεῖς συγχρόνους διανοουμένους ἀπ' ὅλο τὸν κόσμον νὰ ἐκφράσουν τὶς σκέψεις τοὺς καὶ τὰ δράματά τους γύρω ἀπὸ τὸν ἀνθρώπινον βίον κάτω ἀπὸ τὸ φῶς τῆς σημερινῆς γνώσεως καὶ ἐμπειρίας. Ἐξ κορυφῆς τοῦ πνεύματος ἀνέθηκαν στὸν ἱερὸ βράχον καὶ εἶπαν ἀπὸ κεῖ πάνω τὴ γνῶμην τους. Ἀσφαλῶς θὰ ἐννοίωσαν βαρεῖα εὐθύνη οἱ σοφοὶ αὐτοὶ ὅταν μιλοῦσαν τόσο ἐπίσημα ἀπὸ τὸ θῆμα ἐκεῖνο ἀπ' ὅπου ὁ Παῦλος «κατέλυσε τὴν σοφίαν τῶν σοφῶν» καὶ τοὺς «ἰσχυροὺς κατήσχυνε» κατὰ τὶς ρήσεις τῶν Ἰουδαίων.

Ἡ ἀλήθεια εἶναι ὅτι οἱ 6 αὐτοὶ σοφοὶ ἀ-  
 ξιζαν νὰ πατήσουν τὸ ἱερὸ αὐτὸ θῆμα,  
 γιατί καθένας τους εἶναι ἕνας ἀπόστο-  
 λος μετὸν δικό του τρόπο. Ὁ Lord Adri-  
 an πού ἀνέπτυξε τὸ θέμα «Ἡ ἀναζήτησις  
 τοῦ πνεύματος» εἶναι ἀπὸ τοὺς διαπρε-  
 πέστερους νευροφυσιολόγους, καθηγητῆς  
 καὶ πρύτανης πολλῶν Πανεπιστημίων  
 στὴν Ἀγγλία, κάτοχος τοῦ βραβείου  
 Νόμπελ γιὰ τὴν Ἰατρικὴ καὶ ὑπεύθυνος  
 γιὰ τὴν ἀνακάλυψι πολλῶν ἐξαιρετικῆς  
 σημασίας εἰδικῶν λειτουργιῶν τοῦ νευ-  
 ρικοῦ συστήματος. Ὁ J. Finley εἶναι κα-  
 θηγητῆς στὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Harvard  
 μεγάλος ἑλληνιστῆς καὶ στοχαστῆς καὶ  
 διδάσκαλος τῆς Παιδαγωγικῆς, ὑπεύθυ-  
 νος γιὰ τὴν περίφημη ἐκθεσι τοῦ 1946  
 μετὸν τίτλο «Ἡ Γενικὴ Παιδεία σὲ μία  
 ἐλεύθερη πολιτεία». Ὁ Finley ἀνέπτυξε  
 τὸ θέμα «Οἱ κλασικοί». Ἀπὸ γενικώτερη  
 πλευρὰ ἀνέπτυξε τὸ θέμα αὐτὸ ὁ κ. Θεο-  
 δωρακόπουλος πού ἐκλείσει τίς ὁμιλίαις  
 μετὸν διάλεξι «Ἡ Ἑλλάς καὶ ὁ κό-  
 σμος». Γνώρισμα τῶν μεγάλων πολιτι-  
 σμῶν» εἶπε ὁ σοφὸς μας «ὅπως ὁ ἑλλη-  
 νικὸς καὶ ὁ δυτικὸς, εἶναι ὅτι δὲν ὑπῆρ-  
 ξαν ποτὲ δογματικοὶ καὶ ὅτι ἀνανεώνουν  
 συνεχῶς τὸ πνεῦμα, τὸ κινουῦν διαρκῶς  
 νέο καὶ ἀνοίγουν προοπτικὰς στὸν ὀρί-  
 ζοντα τῆς οἰκουμένης».

Κολασσός — ἀπόστολος τῆς σύγχρονης  
 ἐπιστήμης ὁ μέγας Φυσικὸς P. Heisenberg  
 καταπιάστηκε μετὸ θέμα πού θύμιζε  
 Δημόκριτο... «Ὁ ὕλικὸς νόμος καὶ ἡ δο-  
 μὴ τῆς ὕλης». Ὁ Σουηδὸς Tiselius πρὸ  
 εδρος ἀπὸ τὸ 1960 τοῦ Ἰδρύματος Νόμ-  
 πελ καὶ κάτοχος τοῦ βραβείου αὐτοῦ, ἦ-  
 ταν καθηγητῆς τῆς Βιοχημείας. Καὶ τὸ  
 θέμα του ἀπὸ τὴν εἰδικότητά του «Εὐ-  
 στάθεια καὶ ἀστάθεια στὴν ἐπιστημονικὴ  
 πρόοδο».

Τέλος ὁ Ἰάπων καθηγητῆς καὶ Ἀκα-  
 δημαϊκὸς H. Yukawa ἔδωσε μία ἐνδιαφέ-  
 ρουσα διάλεξι γύρω ἀπὸ τὰ μεθοδολογι-  
 κά προβλήματα καὶ τοὺς προσανατολι-  
 σμούς τῆς ἐπιστήμης (Διαίθησις καὶ ἀ-  
 φαίρεισις στὴν ἐπιστημονικὴ σκέψι). «Ἡ  
 ἐπιστήμη ἔφτασε στὸ ὕψος τῆς στὴν Ἀρ-  
 χαία Ἑλλάδα καὶ ὄχι ἀλλοῦ πρῶτα» εἶ-  
 πε ὁ Yukawa «γιατὶ βρέθηκε ἕνας Πυθα-  
 γόρας πού συνέλαβε τοὺς νόμους τῆς φύ-  
 σεως σὰν ἀπόλυτες μαθηματικὰς σχέσεις  
 καὶ ἕνας Δημόκριτος πού συνέλαβε τὴν  
 ὕπαρξι τοῦ ἀοράτου «ἀτόμου» καὶ τὴν  
 ἀφηρημένη ἔννοια τοῦ κενοῦ». Ἡ ἱκανό-  
 της πρὸς σύλληψι ἀφηρημένων ἐννοιῶν  
 προϋποθέτει τὴν πρωτοβουλία τῆς δυνά-  
 μεως τῆς διαίσθησεως... Ἀλλὰ ὡς πού  
 θὰ φτάσῃ ἡ ἀφαίρεισις αὐτή; Ἡ σύγχρο-  
 νη μαθηματικὴ μορφή τῆς Φυσικῆς ἐμ-  
 πνέει ἀνυσηχίαις. Ἀφήρесе ἀπὸ τὴν ἐπι-  
 στήμη τὴν ἱκανότητα τῆς προβλέ-  
 ψεως. Ἡ συνεχῆς αὐτὴ ἀφαίρεισις ἀ-  
 ποβαίνει εἰς θάρος τῆς ἐπιστημονικῆς  
 σκέψεως. Ὅσο ἀπαμακρυνόμεθα ἀπὸ  
 τὴν καθημερινὴ ζωὴ, τόσο ἡ ἀφαίρεισις  
 ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ τὴν διαίθησις καὶ  
 τὴν φαντασία. Εἰς αὐτὸ ἀκριβῶς τὸ  
 σημεῖο διαφέροι ἡ Γενικὴ θεωρία τῆς  
 Σχετικότητος καὶ Βαρύτητος ἐμποτισμέ-  
 νη ἀπὸ τὴν μεγάλη φαντασία τοῦ Ἀϊ-  
 νστάϊν. Δὲν εἶναι ἀπλῶς ἀπλή καὶ ἀρ-  
 μονικὴ, ἀλλ' ἔχει τὴν δύναμι τῆς προ-  
 βλέψεως».

Οἱ διαλέξεις τῶν 6 αὐτῶν σοφῶν τοῦ  
 κόσμου ἦταν μία ἀληθινὴ πνευματικὴ  
 πανδαισία. Ἐφευγες μετὸ συναίσθημα  
 πῶς ἡ πρόβλεψις τοῦ Παύλου «Ὁ Θεὸς  
 ἐμῶρανε τὴν σοφίαν τοῦ κόσμου» δὲν ἰ-  
 σχύει γιὰ τὴν ἐποχή μας.





## Η ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗ

### ‘ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ,,

(Έκδ. Ιω. Καμπανᾶ, 1964, σελ. 360, δρχ. 80)

Ἀντικείμενό της ἡ Γενική Διδακτική ἔχει, σὲ γενικὲς γραμμὲς τοὺς δρους μαθήσεως καὶ τὸν τρόπο ὁργανώσεως τῶν δεδομένων τῆς σχολικῆς ἐμπειρίας γιὰ ἐπιτυχέστερη μάθησι καὶ ὁλοκλήρωσι τοῦ τροφίμου. Μ’ ἄλλα λόγια, οἱ δύο πόλοι τῆς θεωρίας εἶναι ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος οἱ γενικὲς ἀρχὲς τῆς ψυχολογίας τῆς μαθήσεως καὶ ἀπὸ τὸ ἄλλο οἱ ἀρχὲς ποὺ διέπουν τὴν συγκρότησι τοῦ προγράμματος καὶ τὴν οἰκειοποίησίν του (διδασκαλία) ἀπὸ τὸν τροφίμο.

Σήμερα καὶ οἱ δύο αὐτοὶ ὅροι μὲ τὴν πλούσια ἔρευνα γύρω ἀπὸ τὸ φαινόμενο τῆς μαθήσεως καὶ τὶς νεώτερες ἀντιλήψεις σχετικὰ μὲ τὴ σχολικὴ ζωὴ καὶ τοὺς σκοποὺς τῆς διδασκαλίας χρειάζεται νὰ ἐξετασθοῦν μὲ νέο πρῖσμα. Ὁ κ. Πετρούλακης φιλοδοξεῖ νὰ θεραπεύσῃ μιὰ τέτοια ἀνάγκη μὲ τὸ καινούργιο του βιβλίον. Συμμερίζομαι τὴν πρόθεσίν του, μολονότι θὰ μπορούσε νὰ προβάλλῃ κανεὶς ὅτι, στὸν τομέα αὐτὸν ἔχουν ἰδῆ τὸ φῶς τῆς δημοσιότητος ἀρκετὰ κατατοπιστικὰ συγγράμματα ἀπὸ παλιούς καὶ νέους παιδαγωγούς, ὅπως εἶναι οἱ Γεν. Διδακτικὲς τῶν Ἐξαρχοπούλου, Τσίριμπα, Ἰσηγόνη. Νομίζω πὼς ὑπῆρχε ἀκόμη μεγάλο περιθώριο γιὰ τὸν συγγραφέα μας, ὥστε τὸ βιβλίον του νὰ μὴ χαρακτηρισθῇ «περιττό».

Ὁ ἴδιος δὲν θὰ ἀμφισβητήσω τὴν προσφορὰ του αὐτῆ. Καὶ θὰ τονίσω εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς τὸ ἰδιαίτερο ἐνδιαφέρον ποὺ δείχνει καὶ τὶς ἐπίπονες προσπάθειες ποὺ καταβάλλει γιὰ τὴν ἀντιμετώπισιν τῶν διδακτικῶν προβλημάτων σύμφωνα μὲ τὰ σύγχρονα δεδομένα (κυρίως ἀπὸ ἀμερικανικὲς ἔρευνες) τῶν παιδαγωγικῶν ἐπιστημῶν. Ἀποφεύγοντας τοὺς ἱστορικο-φιλοσοφικοὺς πλατειασμούς, μὲ τοὺς ὁποίους μᾶς εἶχαν συνηθίσει οἱ παιδαγωγοὶ μας μέχρι τώρα, θέτει τὰ προβλήματα μὲ περισσότερη πραγματιστικὴ διάθεσι καὶ τὰ τεκμηριώνει μὲ ὅ,τι ἡ σύγχρονη ψυχολογικὴ ἔρευνα μᾶς ἔχει δώσει. «Γερμανός» στὴν ἐξαντλητικὴ του διάθεσι — μάλιστα τὸ ὄφος καὶ ἡ γλῶσσα του θυμίζουν Ἐξαρχόπουλο — μπαίνει σὲ ἀπίθανες λεπτεμέρειες, θεωρητικὲς καὶ πρακτικὲς, ἔτοιμος νὰ προσφέρῃ μιὰ λύσι, νὰ κάμῃ μιὰ ὑπόδειξι, νὰ ὠθήσῃ σ’ ἓναν πειραματισμό. Ἔχεις μπροστὰ σου τὸ δάσκαλο ποὺ διδάσκει μᾶλλον παρὰ τὸν συγγραφέα ποὺ τονίζει ὠρισμένα βασικὰ προβλήματα ἀπὸ μιὰ πλευρὰ ποὺ μέχρι τώρα δὲν εἶχαν ἐρευνηθῆ. Μ’ ὅλα τὰ πλεονεκτήματα αὐτῆς τῆς μεθόδου θὰ εἶχε κανεὶς νὰ παρατηρήσῃ πὼς τὸ βιβλίον θὰ ἦταν μιὰ ἀπείρως ἐπιτυχέστερη προσπάθεια, ἂν ἡ διαπραγματεύσις τῶν θεμάτων ἦταν περισσότερο ἐπιλογικὴ. Θὰ ἤθελα νὰ ἐπισημάνω ἰδιαίτερα μιὰ ἀνεξήγητη ἀτσοφία στὸ περιεχόμενο τῶν δύο θεμελιακῶν θεμάτων τῆς Γεν. Διδ., τὴν μάθησι καὶ τὸ ἐνδιαφέρον. Τὰ θέματα δὲν ἐξαντλοῦνται θεωρητικὰ ἢ πρακτικὰ καὶ, μολονότι ἡ βιβλιογραφικὴ τους θεμελίωσις, εἶναι θαυμάσια, τοὺς λείπει τὸ ἐπιστημονικὸ ὄφος



πού ήταν από κάθε άποψη αναγκαίο. Δίνοντας τὸ ὑλικὸ στὰ κεφάλαια αὐτὰ πού ἡ ἔρευνα μᾶς προσφέρει κάνομε ἀμέσως περιττὴ τὴν ὕλη πού συσσωρεύεται ἀπὸ τοὺς διδακτικούς μας γύρω ἀπὸ τὶς μεθόδους διδασκαλίας κ.λ.π.

Ὁ συγγραφεὺς ὑπῆρξε εὐτυχέστερος στὴν διαπραγμάτευσι τοῦ μεθοδολογικοῦ, γιατί παρὰ τὴν περιττὴ ἀναφορὰ σὲ παλιές διαμάχες καὶ τὴν ἔξαρσι ἀσημάντων προβλημάτων τῆς μεθοδολογίας, βρίσκει τὴν εὐκαιρία νὰ μᾶς δώσῃ μιὰ πλήρη καὶ ἐμπεριστατωμένη εἰκόνα τῶν συγχρόνων ἀντιλήψεων, στὴν θεωρία καὶ πράξι, σχετικὰ μὲ τὸν τρόπο παρουσιάσεως τῆς ὕλης καὶ τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ δασκάλου — «ἢ πλήρης ἀξιοποίησις τῆς πρὸς δρᾶσιν ἀνάγκης τῶν παιδῶν καὶ τῆς ἱκανοποιήσεως τῆς περιεργίας των κατὰ τὴν πρόσκτησι τῶν ἐμπειριῶν», αὐτὸ εἶναι τὸ διδακτικὸ πιστεύω τοῦ συγγραφέως.

Ἐξαντλητικὸς εἶναι, ἐπίσης, ὁ συγγραφεὺς στὴν διαπραγμάτευσι τοῦ κεφαλαίου πού ἀναφέρεται στὰ βοηθητικὰ μέσα διδασκαλίας («Ὁ ὑλικὸς παράγων τῆς διδασκαλίας»). Ἐξοχες οἱ εἰσηγήσεις του στὸ θέμα αὐτό, πού δὲν βρίσκει κανεὶς εὐκόλα σ' ἄλλες διδακτικὰς, καὶ πού, ὡστόσο, δείχνουν περισσὴ τόλμη ἀπὸ μέρους του, ἂν ἔχουν τὸν χαρακτήρα τῆς ἀποκλειστικότητος.

Πιστεύω πὼς ὁ νέος σπουδαστὴς τῆς Παιδαγωγικῆς θὰ βρῆ στὸ βιβλίον αὐτὸ ἀξιόλογο καὶ χρήσιμον ὑλικὸ γιὰ τὴν ἐπιστημονικὴ του ὀλοκλήρωσι. Ἀλλὰ ὁ συγγραφεὺς τῆς *Ψυχολογίας τῆς Προσαρμογῆς* (ἓνα καλογραμμένο βιβλίον πού πληρῶνει μὲγάλον κενὸν στὴν βιβλιογραφία τοῦ τόπου μας), δὲν κατάφερε στὴν νέα του προσπάθεια νὰ ἀπαλλαγῆ ἀπὸ τὴν σκιά τῶν προκατόχων του πού ἔγραψαν γιὰ τὸ ἴδιον θέμα καὶ ἀπὸ τὸ ὕφος καὶ τὴ γλῶσσα πού σκανδαλίζει κάθε νεωτεριστὴ μορφωτὴ, («ὁ παῖς λυπεῖται σφόδρα», «ἢ ἱκανότης τοῦ χρησιμοποιεῖν τὶς τὴν γλῶσσαν» (sic) «ἐν τοῖς οἰκείοις κεφαλαίοις», κ.λ.π.) ἀδικεῖ τὸ κατὰ τ' ἄλλα ἀξιόλογο ἀπὸ κάθε πλευρὰ βιβλίον.

Α. ΜΠΕΝΕΚΟΣ

## Α Ν Α Κ Ο Ι Ν Ω Σ Ι Σ

Τὴν 13ην Σεπτεμβρίου ἡμέρα Κυριακὴ καὶ ὥρα 8 μ.μ. στὴ **ΣΕΛΕΤΕ** (Πειραιῶς 40) συγκαλεῖται γενικὴ συνέλευσις τῶν μελῶν τοῦ Συλλόγου Παιδαγωγῶν - Ψυχολόγων μὲ θέματα ἡμερησίας διατάξεως :

- 1) Λογοδοσία τοῦ Διοικητικοῦ Συμβουλίου
- 2) Ἀρχαιρεσίαι

ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΙΣ

ΕΤΟΣ Β' — ΤΕΥΧΟΣ 9 — ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ — ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1964

ΔΙΕΥΘΙΝΕΤΑΙ ΥΠΟ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

## ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΕΩΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Π. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Β.Εδ., 'Εδιμβούργου

### Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Σκοπός τῆς ἐργασίας αὐτῆς εἶναι νὰ παρουσιάσῃ κατ' ἀρχὴν τὰ τελευταῖα δεδομένα ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως καὶ σὲ συνέχεια νὰ καταδείξῃ τὶς ἐπιπτώσεις τῶν πάνω στὴν ὀργάνωσι τῆς ὕλης τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος γιὰ τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο.

Πρὶν ὅμως ἀπὸ κάθε συζήτησι σχετικὴ μὲ τὸ θέμα τοῦτο, εἶναι ἀνάγκη νὰ διευκρινισθῇ ἡ σημασία μὲ τὴν ὁποία χρησιμοποιοῦμε τοὺς ὄρους «Μάθησι» καὶ «Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα».

Ὅρισμοὶ σχετικοὶ μὲ τὴ μάθησι ἔχουν παρουσιασθῇ πάρα πολλοί· πολλές φορές μάλιστα ἢ μεταξύ τῶν ἀσυμφωνία προκαλεῖ σύγχυσι καὶ ὀδηγεῖ σ' ἀδιέξοδο τὸν μελετητὴ. Σὲ τούτῃ τὴν περίπτωσι θὰ ἐνεργήσωμε μᾶλλον ἐκλεκτικά. Θὰ ἐπιλέξωμεν ἐκεῖνα τὰ στοιχεῖα ἀπὸ τοὺς διαφόρους ὁρισμοὺς μαθήσεως τὰ ὁποῖα θεωροῦμε σημαντικὰ γιὰ τὴν κατανόησι τῆς διαδικασίας τῆς. Σύμφωνα λοιπὸν μὲ τὰ παραπάνω παρουσιάζωμε τὸν ἐξῆς ὁρισμὸν περὶ μαθήσεως. «Μάθησι εἶναι μὴ μεταβολὴ τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀτόμου ποὺ προκαλεῖται ἀπὸ τὴν ἀλληλοεπίδρασί του μὲ τὸ περιβάλλον, καὶ ἡ ὁποία ἐνῶ ἱκανοποιεῖ κάποια ἀνάγκη του, συγχρόνως τὸ καθιστᾷ ἱκανὸ ν' ἀντιμετωπίσῃ ἐπιτυχέστερα τὸ περιβάλλον αὐτό» (1).

Ὁ παραπάνω ὁρισμὸς ἔχει τρία ἀξιοσημεῖωτα χαρακτηριστικά.

1. Τονίζει τὶς συνθήκες κάτω ἀπὸ τὶς ὁποῖες πραγματοποιεῖται ἡ μάθησι: Ἰκανοποίησι τῶν ἀναγκῶν τοῦ ἀτόμου.

2. Δηλώνει τὴ διαδικασία τῆς μαθήσεως: Ἀλληλεπίδρασι ἀτόμου καὶ περιβάλλοντος.

3. Καταδεικνύει τὸ ἀποτέλεσμα τῆς μαθήσεως: Τὸ ἄτομο γίνεται ἱκανώτερο γιὰ τὴν ἀντιμετώπισι τοῦ περιβάλλοντός του μ' ἄλλους λόγους προάγεται.

1. Σχετικὰ βλέπε: J. M. Lee and D. M. Lee. The child and his curriculum. σελ. 166.

Και για τὸ ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα ἔχουν παρουσιασθῆ κατὰ καιροὺς πολλὲς ἀντιλήψεις. Ἐκείνη ὅμως ποὺ μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ σὰν ἐπιστημονικὴ καὶ βασι-  
σμένη πάνω σὲ ψυχολογικὰ δεδομένα εἶναι ἡ ἑξῆς: Τὸ ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα περι-  
λαμβάνει ἓνα σύνολο ἐμπειριῶν ποὺ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὸ σχολεῖο μὲ σκοπὸ νὰ  
παρωθήσῃ τοὺς τροφίμους του σὲ μάθησι. Ἐκφράζει δηλαδὴ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμ-  
μα μιὰ κατάστασι ἐνὸς καλὰ ὀργανωμένου περιβάλλοντος, τὸ ὁποῖον ἔχει σκοπὸ νὰ  
προσφέρῃ ὀρισμένους ἐρεθισμοὺς στοὺς μαθητὲς καὶ κατὰ συνέπεια νὰ προκαλέσῃ  
ἐπιθυμητὰς ἀντιδράσεις ἀπὸ μέρους των. Ἀποτελεῖ, τέλος, τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα  
μιὰ σκόπιμη διευθέτησι τῶν περιπτώσεων τῆς ἐμπειρίας ποὺ θὰ δοκιμάσουν οἱ μαθη-  
τὲς ἀπὸ τὰ διάφορα μαθήματα, ἐνέργειες καὶ δραστηριότητες ποὺ τοὺς προσφέρει τὸ  
σχολεῖο.

Ἡ υἱοθέτησι ὅμως τῆς ἄλφα ἢ βῆτα ἀντιλήψεως γιὰ τὴ μάθησι καὶ τὸ Ἀνα-  
λυτικὸ Πρόγραμμα, ἐπηρεάζει τὰ μέγιστα καὶ τὴν ἀντίληψί μας σχετικὰ μὲ τὴν ὀρ-  
γάνωσι τῆς διδακτέας ὕλης. Ἰστορικὰ ὁ πρῶτος τρόπος ὀργανώσεως τῆς διδα-  
κτέας ὕλης (στὶς περισσότερες χώρες καὶ ποὺ διαρκεῖ ἀκόμη σὲ μερικές) εἶναι αὐτὸς  
ποὺ βασίζεται στὴν **λογοκλή**. Ἡ ἐκλογή δηλαδὴ καὶ ἡ ὀργάνωσι τῶν γνώσεων  
σὲ μαθήματα, ἐστηρίχθησαν στὴν ἐκλογή τοῦ ἐνηλίκου καὶ ὄχι στὴν ψυχολογία τοῦ  
μαθητῆ. Ὁ δεῦτερος τρόπος ὀργανώσεως ποὺ ὀνομάζεται **Ψυχολογικὸς** πα-  
ρουσιάστηκε τελευταῖα καὶ ἔχει σὰν βάσι τὰ πρόσφατα δεδομένα ἀπὸ τὴν ψυχολογία  
τῆς μαθήσεως. Ἐξαιρετικὴ περιγραφή καὶ ἀξιολόγησι τῶν δύο παραπάνω τρόπων  
ὀργανώσεως ἀποτελεῖ τὸ παρακάτω ἀπόσπασμα τοῦ C. L. Anderson :

Ἰστορικὰ ἡ ὀργάνωσι τῆς ὕλης καὶ τῶν δραστηριοτήτων ποὺ προσφέ-  
ρομε γιὰ μάθησι, εἶναι Ἀριστοτελική. Αὐτοῦ τοῦ εἴδους ἡ ὀργάνωσι, μ' ἄλλα λόγια,  
εἶναι ὀργάνωσι ποὺ στηρίζεται στὴ λογικὴ καὶ ἔγινε ἀπὸ πρόσωπα ποὺ ἔχουν πιά  
περάσει τὸ στάδιο τῆς μαθήσεως. Εἶναι δηλαδὴ μιὰ ὀργάνωσι «ὕστερα ἀπὸ τὸ γε-  
γονός» τῆς μαθήσεως. Βέβαια μιὰ τέτοια ὀργάνωσι ἔχει ὁμορφιά, ἀπλότητα καὶ ἀξιό-  
λογη χρησιμότητα. Ἡ ψυχολογικὴ ὅμως ἔρευνα ἔχει ἀποδείξει, πῶς ὕλη ποὺ προσφέ-  
ρεται γιὰ μάθησι, δὲν εἶναι πάντοτε λογικῆς φύσεως. Ὀργάνωσι τῆς ὕλης ποὺ εἶναι  
ἀρίστη γιὰ τὸν ἐνήλικο, συχνὰ ἀποδείχεται ἀκατάλληλη γιὰ τὸν πρωτόπειρο μα-  
θητῆ. Γι' αὐτὸ καὶ σήμερα μιλοῦμε γιὰ ὀργάνωσι τῆς διδακτέας ὕλης ποὺ προσφέ-  
ρομε στὰ παιδιὰ μὲ βάσι τὰ σχετικὰ δεδομένα ἀπὸ τὴν ψυχολογία (ψυχολογικὴ ὀρ-  
γάνωσι) (1).

Ποιὰ εἶναι τώρα τὰ δεδομένα αὐτὰ ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως, τὰ ὁποῖα  
θὰ χρησιμεύσουν σὰν βάσεις γιὰ τὴν ὀργάνωσι τοῦ ὅλου Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος  
καὶ ποιὰ ἡ εἰδικώτερη ὀργάνωσί του σὲ κλίμακα τάξεως καὶ ποιὰ σὲ κλίμακα scho-  
λείου; Τὸ ὑπόλοιπο τῆς μελέτης ἀποτελεῖ μιὰ προσπάθεια νὰ δοθῇ ἀπάντησι στὰ  
ἔρωτήματα αὐτά.

## II. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

**1) Μάθησι εἶναι μιὰ ἐνεργητικὴ διαδικασία, ἡ ὁποία συνακολουθεῖται ἀπὸ  
μιὰ δυναμικὴ ἀλληλεπίδρασι τοῦ προσώπου ποὺ μαθαίνει μὲ τὸ πε-  
ριβάλλον του**

Ἡ γενίκευσι αὐτῆ ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως, σχετίζεται ἄμεσα μὲ τὶς  
ἀπόψεις μας σχετικὰ μὲ τοὺς παράγοντες ἐκείνους ποὺ συντελοῦν στὴν ἀνάπτυξι (μιὰ  
ἐννοια εὐρύτερη ἀπὸ τὴν μάθησι) τοῦ ἀτόμου. Κατὰ καιροὺς παρουσιάστηκαν δια-  
φορὲς ἀντιλήψεως ὡς πρὸς τὸ θέμα αὐτό. Χαρακτηριστικὸ εἶναι πάντως πῶς ἄλλες

1. Learnig and Instruction. The Forty - Ninth Year book, part I. Σελ. 10

τους έχουν σαν βάση την μία ή την άλλη από τις δύο αντίθετες θέσεις. Η ανάπτυξη οφείλεται κυρίως στην ώριμανση. Η ή ανάπτυξη είναι μάλλον αποτέλεσμα της εμπειρίας.

Πόσο αντιθετικές παρουσιάζονται οι δύο αυτές έννοιες (ή ώριμανση και ή εμπειρία) φαίνεται από το περιεχόμενο που αποδίδουν οι ειδικοί στην πρώτη απ' αυτές. Ορισμένοι λένε, ότι είναι ένα όνομα που αποδίδεται σ' ένα μηχανισμό ο οποίος ρυθμίζει τον τρόπο καθώς και την διεύθυνση της ανάπτυξης του ατόμου και ο οποίος (μηχανισμός) επηρεάζεται από παράγοντες ένδογενείς μάλλον παρά εξωγενείς. Η ώριμανση δηλαδή περιλαμβάνει κάθε μεταβολή στις συνθήκες μαθήσεως, ή οποία παρουσιάζεται με το πέρασμα του χρόνου (ενηλικίωση) και ή οποία (μεταβολή) εξαρτάται κυρίως από οργανικούς παράγοντες ανάπτυξης, παρά από προηγούμενη εξάσκηση και εμπειρία. Η ώριμανση αναφέρεται στην αυτόματη ανάπτυξη του προκαλείται από ένδογενείς τάσεις, οι οποίες υπάρχουν σ' αυτόν τούτο τον οργανισμό.

Έτσι λοιπόν, ή θέση αυτή — πώς ή ανάπτυξη του ατόμου οφείλεται κυρίως σε οργανικούς παράγοντες — παραγνωρίζει σχεδόν παντελώς τον ρόλο και την σπουδαιότητα της εμπειρίας, ενώ και οι οργανικοί παράγοντες είναι εκείνοι που ορίζουν τον τρόπο και την διεύθυνση της ανάπτυξης.

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με την δεύτερη θέση. Η έννοια της εμπειρίας είναι τέτοια που περιλαμβάνει και τον οργανισμό και το περιβάλλον με τους ερεθισμούς του. Η εμπειρία δηλαδή θεωρείται σαν το προϊόν της αλληλοεπίδρασης του ατόμου με τον γύρω του κόσμο.

Πριν όμως προχωρήσωμε σε μία ευρύτερη συζήτηση σχετική με την εμπειρία, θεωρούμε αναγκαίο να δηλώσωμε πολύ σύντομα τη σχέση που υπάρχει μεταξύ μαθήσεως και εμπειρίας. Η μάθησι προϋποθέτει την εμπειρία.

Το θέμα της εμπειρίας απέτέλεσε πρόβλημα για τους περισσότερους φιλοσόφους στους αιώνες. Οι απαντήσεις υπήρξαν πολλές. Στην περίπτωση μας κρίνομε ως σημαντικές τις σχετικές απόψεις του Α. Ν. Whitehead, του J. Dewey και των εκπροσώπων της Ψυχολογίας της Μάθησεως.

Κατά τον Whitehead «Μία περίπτωση εμπειρίας» περιλαμβάνει το υποκείμενο και το αντικείμενο. Η περίπτωση ως υποκείμενο δείχνει ένα διαφέρον για το αντικείμενο. Η κατάσταση όμως αυτή του ενδιαφέροντος, δια μιας κάνει το αντικείμενο ένα συστατικό μέρος της εμπειρίας του υποκειμένου και μάλιστα χρωματισμένο με κάποιο συγκινησιακό τόνο τον όποιον αυτό (το αντικείμενο) προκαλεί στο υποκείμενο. Και συνεχίζει ο Whitehead ως εξής: «Αν εννοήσωμε έτσι τα πράγματα, τότε ή σχέση υποκειμένου — αντικειμένου, αποτελεί τη βασική δομή της εμπειρίας». Σημαντική επίσης είναι ή γενικότερη θέση του σχετικά με την φύσι της εμπειρίας. Η βάση της εμπειρίας είναι συγκινησιακή (emotional) (1)

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Dewey. «Αποκτούμε εμπειρία κάποιου πράγματος σημαίνει πως ενεργούμε πάνω σ' αυτό ή ότι κάνομε κάτι μ' αυτό και σε συνέχεια υποφέρομε τις συνέπειες. Κάνομε κάτι στο πράγμα και αυτό κατόπιν με τη σειρά του κάνει κάτι σ' εμάς. Η σύνδεσι αυτών των δύο φάσεων της εμπειρίας αποτελεί το μέτρο της αποδοτικότητας ή της αξίας της εμπειρίας. Η απλή δραστηριότητα δεν αποτελεί εμπειρία, γιατί είναι διασκορπιστική, φυγόκεντρη, ένα είδος σπατάλης. Η εμπειρία ως δοκιμή συνεπάγεται αλλαγή, αλλά ή αλλαγή αυτή είναι μια χωρίς σημασία μετάβασι (από μία κατάσταση σ' άλλη) εκτός αν συνδέεται με το επιστρεπτικό κύμα των συνεπειών που πηγάζουν απ' αυτή (την αλλαγή). Όταν μια δραστηριότητα συνεχίζεται υπό την μορφή της δοκιμασίας από τις συνέπειες, όταν ή

1. A. N. Whitehead. Adventures of Ideas. Σελ. 225 - 226.



αλλαγή που προκαλείται από μια πράξι ανακλάται ως αλλαγή που συνέβη σ' εμάς, τότε ή άσήμαντη συνεχής ροή φορτίζεται με σημασία. Τότε μαθαίνουμε κάτι». (1)

Άλλά κ' οί άσχολούμενοι με την ψυχολογία τής μαθήσεως ειδικοί, υποστηρίζουν αρκετά παρόμοιες απόψεις: «Μαθαίνουμε, γιατί μās συμβαίνουν ώρισμένα πράγματα προς τὰ όποια και αντιδρούμε. Δέν υπάρχουν είδη μαθήσεως που πραγματοποιούνται με τή βοήθεια άλλων διαδικασιών έκτός από τήν έμπειρία. Μόνο με τήν έμπειρία μαθαίνουμε...» (2)

Τρεις βασικές διαπιστώσεις προκύπτουν από τήν σύντομη αυτή ανάλυση τής έννοιας τής έμπειρίας.

α) Στο έρώτημα τί συντελεί στην ανάπτυξη του άτομου οί υποστηρικτές τής έμπειρίας δέν παίρνουν τή θέση ή... ή..., αλλά βλέπουν σε διαλεκτική σχέση ώρίμανσι (όργανικοί παράγοντες) και έμπειρία (μάθησι). Η έμπειρία υποδοθηεί τήν ώρίμανσι, ή ώρίμανσι πάλι καθιστά τó άτομον ίκανό για πλουσιώτερες και λεπτότερες έμπειρίες και μ' αυτό τόν τρόπο επιτυγχάνεται ή ανάπτυξι του.

β) Όλες οί έμπειρικές καταστάσεις χαρακτηρίζονται από ένα συγκινησιακό τόνο.

γ) Η μάθησι, σχεδόν πάντοτε, έχει σαν προϋπόθεσί της τήν έμπειρία.

Ποιές είναι τώρα οί έπιπτώσεις τής παραπάνω συζητήσεως πάνω στο Άναλυτικό Πρόγραμμα;

α) Ότι πρέπει να «επιλέξωμε» και «όργανώσωμε» έτσι τήν ύλη του Άναλυτικού Προγράμματος, ώστε ο μαθητής να βρίσκεται σε πραγματική αλληλοεπίδρασι με τó περιβάλλον του, ή όποια (αλληλοεπίδρασι) θα καθιστά αυτόν, και τó αντικείμενο μελέτης του δύο αναπόσπαστα μέρη μās δημιουργικής έμπειρικής περιπτώσεως. Για να πραγματοποιηθῆ όμως αυτό θα πρέπει ν' αντιμετωπισθῆ όρθά μια άλλη άπαιτήσι. Να δούμε τούς διαφόρους τομείς τής γνώσεως από τούς όποιους προέρχονται τὰ αντικείμενα μελέτης τών μαθητών, στην άρχική τους προέλευσι και σκοπό. Π.χ. ή γλώσσα πρωτίστως είναι μέσον επικοινωνίας μεταξύ τών ανθρώπων. Σαν τέτοιο τώρα πρέπει ν' αντιμετωπίζεται και στις περιπτώσεις που αποτελεί αντικείμενο μελέτης στο σχολείο. Να τή χρησιμοποιήση δηλαδή ο μαθητής για να εκφραστή, να περιγράψη, να ανακοινώση, να χαρακτηρίση, να συγκεντρώση πληροφορίες, να υποβάλη έρωτήματα, να πλουτίση τίς ιδέες του κ.ά.

Πόσο διαφορετικός όμως είναι ο ρόλος που αποδίδεται στη γλώσσα, όταν κάθε μέρα, στις ίδιες περίπου ώρες τó πρόγραμμα του σχολείου αναγράφη 8—9 Έλληνικά, 9 — 10 Έλληνικά... Σε τακτές ώρες, από τó ίδιο Άναγνωστικό, σε άκινήσις στις θέσεις τους, οί μαθητές αρχίζουν να διαβάζουν δυό-τρείς προτάσεις καθένας με ύφος και στόμφο, με άδιαφορία για τó περιεχόμενο, ένα πραγματικό «γαύγισμα».

Τό ίδιο συμβαίνει και με τήν Άριθμητική. Πρωταρχικός σκοπός πρέπει να είναι να βοηθηθοῦν οί μαθητές, ώστε ν' αποκτήσουν τήν ίκανότητα ν' αντιλαμβάνονται τόν κόσμο ποσοτικά και όχι να μεταβάλλεται — όπως συνήθως — τó μάθημα τούτο σε μια βασανιστική σειρά άσκήσεων γύρω από τήν τεχνική τής εκτελέσεως τών διαφόρων πράξεων...

Άλλά και τὰ μαθήματα από τίς φυσικές επιστήμες σ' άλλο σκοπό πρέπει να αποβλέπουν από τόν σημερινό. Ν' αποκτήσουν τὰ παιδιά τήν έρευνητική στάσι απέναντι στον υπό εξέτασι κόσμο και ν' αντιληφθοῦν ότι είναι παρά πολύ σημαντικό να μάθουν πως να αναζητοῦν τή γνώσι.

Χαρακτηριστικό είναι πάντως ότι στην έξωσχολική του ζωή τó παιδί όταν μα-

1. J. Dewey. Democracy and Education. Σελ. 163

2. Luarning and Instruction. The Forty - Ninth Yearbook, part I Σελ. 25

θαίνη, φαίνεται να ενεργή σαν να εγνώριζε τις παραπάνω απαιτήσεις. «Είμαι βέβαιος, γράφει ο Davis Hawkins, πως υπάρχουν πολλοί ψυχολογικοί λόγοι για τους οποίους τα παιδιά γίνονται παθητικά δοχεία που λένε : «Γέμισέ με... διδάξέ με». 'Αλλ' υπάρχει επίσης και έπαρκής εξήγησι του φαινομένου. Τοῦτο οφείλεται στο χάσμα που υπάρχει μεταξύ του τι αναμένουμε (διδάσκοντες και γονείς) να μάθουν (αυτά) από τα βιβλία, την κατ' οίκο εργασία, την αποστήθισι αφ' ενός και της σφαίρας του περιβάλλοντος των όπου ασκούν άμεσα κι' ενεργητικό έλεγχο πάνω στα αντικείμενα και τους έρεθισμούς αφ' άλλου. Είναι γεγονός πως δεν μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα αυτό». (1)

Χωρίς να διατεινόμαστε πως το σχολείο αποτελεί «πιστή» αντιγραφή της ζωής, όμως πιστεύουμε πως το 'Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να οργανωθῆ ἔτσι ὥστε οἱ μαθητές να βρίσκονται σε πραγματική αλληλοεπίδρασι και συναλλαγῆ με το περιβάλλον τους. Είναι μιὰ απαραίτητη προϋπόθεσι για κάθε αξιόλογη μάθησι.

β) Πως ἡ ἰδέα τῆς ὠριμάνας καὶ τῶν ἐξελεγκτικῶν σταδίων (τοῦ μαθητῆ) δὲν πρέπει νὰ βαρύνῃ πάρα πολὺ στὴν ἐκλογὴ καὶ διάταξι τῆς διδασκτέας ὕλης.

Πολλές φορές ἀκούγονται ἀπὸ τοὺς εἰδικούς κρίσεις σαν καὶ αὐτὴ ἐδῶ. Ἡ ἄλφα ὕλη εἶναι δύσκολη καὶ συνεπῶς ἀδύνατο νὰ κατανοηθῆ ἀπὸ παιδιὰ τῆς βῆτα ἡλικίας.

Ἔχομε τὴ γνώμη πως ἀντιλήψεις ὅπως αὐτὴ ἐδῶ ξεκινοῦν ἀπὸ δύο ἐσφαλμένες ὑποθέσεις. Πρῶτο: ὅτι μιὰ Ἄλφα ὕλη συνακολουθεῖται πάντοτε ἀπὸ ἓνα Βῆτα σταθερὸ βαθμὸ δυσκολίας. Καὶ δεύτερο: ὅτι ὁ μαθητῆς (τὸ παιδί) δταν φτάσῃ ἓνα ὠρισμένο στάδιο ὠριμότητος, αὐτομάτως γίνεται ἱκανὸς νὰ κατανοῆ μιὰ ὠρισμένη ὕλη.

Γιὰ τὴ δεύτερη ἀπὸ τὶς δυὸ αὐτὲς ὑποθέσεις ἔχομε ἤδη κάμει λόγο. Ὁ ρυθμὸς τῆς ὠριμάνας δὲν εἶναι ἀπόλυτος καὶ σταθερὸς, ἀλλ' ἐξαρτᾶται (βρίσκειται σὲ διαλεκτικὴ σχέσι) ἀπὸ τὸ εἶδος καὶ τὸν πλοῦτο τῶν ἐμπειριῶν ποὺ προσφέρει τὸ περιβάλλον στὸ ἄτομο.

Γιὰ τὴν πρώτη ὁμως θὰ χρειασθῆ νὰ ποῦμε μερικὰ περισσότερα.

Τὸ ὅτι ἡ δυσκολία ποὺ ἐμπερικλείει ἓνα ἀντικείμενο διδασκαλίας δὲν εἶναι κάτι τὸ σταθερὸ καὶ ἀμετάβλητο, τὸ εγνώριζε ἡ ἀνθρωπότητα ἔστω καὶ διαισθητικὰ ἀπὸ τοὺς παλιούς χρόνους. Ὁ Χριστὸς ἐχρησιμοποίησε τὶς παραβολές γιὰ νὰ μεταδώσῃ μεγάλες ἀλήθειες καὶ δύσκολες ἔννοιες. Ὁ Πλάτων τὶς παρομοιώσεις, οἱ Ἰνδιάνοι τὴν πολύχρωμη ἄμμο καὶ οἱ μεγάλοι Ἐπιστήμονες νοερὲς εἰκόνες καὶ μοντέλα. Ὁ βαθμὸς δυσκολίας μιᾶς ὕλης ἐξαρτᾶται ἀπὸ πολλοὺς παράγοντες ἀπὸ τοὺς ὁποίους οἱ περισσότεροι ἀναφέρονται στὸ διδάσκοντα. Ὁ βαθμὸς μέχρι τοῦ ὁποίου αὐτὸς ὁ ἴδιος ἔχει κατανοήσῃ τὴν διδασκτέα ὕλη, ὁ τρόπος ὀργανώσεως κατὰ τὴν παρουσίᾳ της (ἂν ὑποβοηθῆ τὴ σύλληψί της) τὰ ὕλικά μέσα ποὺ χρησιμοποιεῖ κατὰ τὴν παρουσίᾳ, ἡ κατάστασι παρωθήσεως τῶν μαθητῶν, ἡ ενεργητικὴ συμμετοχὴ των στὰ διάφορα στάδια κ.ἄ.

Τὸ ὅτι τὰ παραπάνω δὲν ἀποτελοῦν ἓνα ἀπλὸ ἰσχυρισμὸ, ἀποδείχτηκε ἀπὸ παιδαγωγικὲς καὶ ψυχολογικὲς ἔρευνες καὶ διδακτικὸς πειραματισμούς.

Ἦστερ' ἀπὸ πολύχρονη σχετικὴ πείρα ὁ καθηγητῆς J. S. Bruner γράφει: «Πρέπει νὰ εἴμαστε πολὺ προσεκτικοὶ δταν ἀποδίδωμε ἓνα ὠρισμένο βαθμὸ δυσκολίας σὲ μιὰ ὕλη...» (2).

Τὸ ἴδιο κατηγορηματικὴ εἶναι καὶ ἡ καθηγήτρια Inhelder «Βασικὲς ἔννοιες

1. Highlights of the 1963 Elementary Study summer conference. A Report by Elementary Science Study, 1964. By Educational Services Incorporated. Σελ. 3

2. J. S. Bruner The process of Education. Σελ. 40

από την Φυσική και τη Γεωμετρία, είναι τελείως προσιτές σε παιδιά ηλικίας 7 — 10 χρονών, με την προϋπόθεσι όμως πώς οι έννοιες αυτές έχουν αποχωρισθῆ ἀπὸ τὰ μαθηματικά στοιχεία καὶ ὅτι τὶς μελετοῦν τὰ παιδιά με τὴν βοήθεια ὑλικῶν μέσων, τὰ ὁποῖα μποροῦν νὰ χειρισθοῦν αὐτὰ τὰ ἴδια». (1)

Καὶ ὁ Fransis Kerrel ὕστερα ἀπὸ μακρόχρονη πείρα θγαλμένη ἀπὸ μιὰ προσπάθεια ἀναδιοργανώσεως τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος, γράφει τὰ ἑξῆς:

«Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, ὑπάρχει ἡ πρόθεσι νὰ ἀντιπροσωπευθῆ στὸ ἀναδιοργανωμένο Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα μιὰ ἐπιστήμη ὑπὸ τὴν μορφή πού τὴν ἀντιλαμβάνεται ὁ φτασιμένος ἐπιστήμονας, μ' ὅλη δηλαδὴ τὴν αἴσθησι τῆς περιπετείας πού περικλείνει, ὅλα τὰ ἄλυτα προβλήματα τῆς καὶ ὅλες τὶς μελλοντικὲς ἀναζητήσεις. Στενὰ συνδεμένη μ' αὐτὴν τὴν πρόθεσι εἶναι καὶ ἡ πίστις πὼς οἱ μαθητὲς μποροῦν νὰ ἔρθουν σ' ἐπαφή με τὰ ἔσχατα ὅρια τῆς γνώσεως καὶ ὅτι ἡ ἱκανότητά τους γιὰ μάθησι ξεπερνᾷ κάθε προηγούμενη μας σχετικὴ ἀντίληψι». (2)

Εἶναι γεγονός βέβαια, πὼς ὁ Kerrel ἐπισημαίνει ἀμέσως κατόπιν τοὺς κινδύνους πού μπορεῖ νὰ περικλείνη ἡ προσπάθεια αὐτή, ἀλλ' αὐτὸ δὲν ἀναιρεῖ τὸ ἐπίσης γεγονός, ὅτι γίνεται προσπάθεια ν' ἀναδιοργανωθῆ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα τοῦ Δημοτικοῦ Σχολεῖου πρὸς αὐτὴν τὴν κατεύθυνσι.

γ) Ὅτι ὁποῖα δὴ ποτε ἀξιόλογη μάθησι φέρνει πάντοτε ἓνα συγκινησιακὸ τόνο γιὰ κείνον πού μαθαίνει.

Ἡ δήλωσι αὐτὴ συνδέεται πολὺ στενὰ με τὸ θέμα τῆς παρωθήσεως τῶν μαθητῶν, πράγμα τὸ ὁποῖο μᾶς ὁδηγεῖ κατ' εὐθείαν στὴ δευτέρα γενίκευσί μας ἀπὸ τὴν ψυχολογία τῆς μαθήσεως.

## 2) Ἡ μάθησι εἶναι εὐκολώτερη καὶ μονιμώτερη ὅταν ὁ μαθητὴς βρίσκει-ται σὲ κατάστασι παρωθήσεως

Τὸ ὅτι ἡ παρωθήσι δρίσκεται σὲ ἄμεση σχέσι με τὴ μάθησι, ἔχει ἀποδειχθῆ ἐπανειλημμένα ἀπὸ παιδαγωγικὲς καὶ ψυχολογικὲς ἔρευνες. Ἐχοντες μάλιστα τὰ δεδομένα αὐτὰ ὑπ' ὄψιν τους οἱ Hilgard καὶ Russel διατείνονται ὅτι «οἱ ἀποδείξεις δείχνουν μᾶλλον καθαρὰ πὼς ἡ παρωθήσι δὲν εἶναι κάτι πού μπορεῖ νὰ εφαρμοσθῆ χωριστὰ ἀπὸ τὴν περίπτωσι τῆς μαθήσεως, ἀλλ' ἓνα ἀναπόσπαστο μέρος αὐτῆς». (3)

Καὶ γιὰ τὴν παρωθήσι ἔχουν παρουσιασθῆ κατὰ καιροὺς πολλοὶ καὶ διάφοροι ὀρισμοί. Πληρέστερος φαίνεται ὁ ἑξῆς: «Ἡ παρωθήσι χαρακτηρίζεται ἀπὸ μιὰ μεταβολή στὴ φυσιολογικὴ σύστασι τοῦ ἀτόμου, ἡ ὁποῖα συνακολουθεῖται ἀπὸ συναισθηματικὴ διέγερσι καὶ ἀπὸ ἀντιδράσεις πού ἀποβλέπουν σὲ κάποιον σκοπὸ». (4)

Στὴ μελέτη μας αὐτὴ θὰ υἱοθετήσωμε τὴν γενικώτερη ἀντίληψι ὅτι παρωθήσι εἶναι μιὰ κατάστασι διασαλεύσεως τῆς ὁμοιοστασίας (ισορροπίας) τοῦ ὀργανισμοῦ, ἡ ὁποῖα τὸν ὠθεῖ σ' ἐνέργειες πού ἔχουν σκοπὸ νὰ τὸν ἐπαναφέρουν στὴν προηγούμενη κατάστασι τῆς ἰσορροπίας.

Τί εἶναι ὅμως ἐκεῖνο πού διασαλεύει τὴν ὁμοιοστασία τοῦ ὀργανισμοῦ καὶ τὸν παρωθεῖ σὲ διάφορες δραστηριότητες; Οἱ εἰδικοί μελετητὲς σχεδὸν ὁμόφωνα ἀπαντοῦν: Τὰ ἐνστικτα, οἱ ὀρμὲς (φυσιολογικὲς καὶ κοινωνικὲς) καὶ οἱ ἀνάγκες (φυσιολογικὲς καὶ ψυχολογικὲς).

1. Ib. Σελ. 61

2. Quaterly Report. Winterspring 1964. The Physical Science committee. Σελ. 105

3. Learning and Instruction. The Forty-Ninth Year book. Σελ. 77

4. F. J. Mc Donald. Educational pshychology. Σελ. 77

Τὰ αἷτια ὁμως αὐτὰ τὰ ὁποῖα παρωθοῦν τὸν ὀργανισμό σὲ διάφορες δραστηριότητες—μὰ πὺ παρῶθησι καὶ μάθησι βρίσκονται σὲ τόση στενή ἀλληλοεξάρτησι— θ' ἀποτελοῦν ἀσφαλῶς καὶ τὰ κίνητρα τοῦ ἀτόμου γιὰ κάθε σχεδὸν μάθησι. Ἡ διαπίστωσι ὁμως αὕτη — ὅπως εἶναι εὐνόητο — ἔχει τεράστιες ἐπιπτώσεις γιὰ τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα. Ἡ ἐκλογή, ἡ διάταξι καὶ ἡ ὀργάνωσι τῆς ὕλης πρέπει, ὄχι μόνον νὰ μὴ παραγνωρίζη, ἀλλὰ νὰ ἐκμεταλλεύεται κατὰ τρόπον ἐπωφελῆ τὰ κίνητρα μαθήσεως τῶν μαθητῶν.

Πῶς εἶναι ὁμως δυνατὸ νὰ τὸ ἐπιτύχωμε αὐτό;

Ἡ ἀπάντησι φαίνεται ἀπλή καὶ κάπως εὐκόλη. Νὰ συμμετέχουν οἱ μαθητὲς ἐνεργητικὰ στὸν καθορισμὸ τῶν σκοπῶν πὺ θὰ ἐπιδιώξουν διὰ τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος, καθὼς ἐπίσης καὶ στὴν ἐκλογή τῶν μέσων πὺ θὰ τοὺς βοηθήσουν γιὰ τὴν ἐπίτευξι αὐτῶν τῶν σκοπῶν. «Ἡ παρῶθησι σὲ μιὰ περίπτωσι μαθήσεως, γράφει ὁ Hartmann, εἶναι ἀρίστη, ὅταν οἱ σκοποὶ πὺ τάσσει ἢ παραδέχεται ὁ μαθητὴν ἀνταποκρίνεται πρὸς τὶς ἀνάγκες του». (1)

Μόνον τότε συγκινεῖται (μὲ τὴν ψυχολογικὴ σημασία τῆς λέξεως) ἀπὸ τὸ ἀντικείμενο μελέτης καὶ αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸ του ἕνα συστατικὸ μέρος μιᾶς «περιπτώσεως ἐμπειρίας». Μόνον τότε βρίσκονται οἱ μαθητὲς σ' ἀρίστη παρωθητικὴ κατάστασι, μιὰ κατάστασι παντελῶς διαφορετικὴ ἀπὸ τὴν γνωστὴ τοῦ «Γεμισέ με...» «δίδαξέ με...»

### 3) Ὑπάρχει διαφορὰ μεταξὺ τῆς διαδικασίας μαθήσεως καὶ τοῦ προϊόντος τῆς μαθήσεως

Ἡ διάκρισι αὕτη μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ σὰν μιὰ ἀπὸ τὶς τελευταῖες ἐπιτεύξεις τῆς ψυχολογίας τῆς μαθήσεως. Ἐννοεῖται δὲ μὲ τὸν ὄρο «διαδικασία μαθήσεως» ὁ τρόπος πὺ ἀκολουθεῖ τὸ ἄτομο γιὰ νὰ ἐπιτύχη ἕνα ὀρισμὲνο προϊόν μαθήσεως.

Τὸ σπουδαῖο σ' αὕτην τὴν περίπτωσι εἶναι τοῦτο: Ὅτι ὁ τρόπος (μέθοδος μαθήσεως) πὺ ἀκολουθεῖ τὸ ἄτομο κατὰ τὶς διάφορες περιστάσεις ἀποτελεῖ μιὰ χωριστὴ περίπτωσι (μάθησεως) ἀπὸ τὸ προϊόν, ἡ ὁποῖα στὸ τέλος γίνεται μιὰ ἀπὸ τὶς στάσεις πὺ χαρακτηρίζουν τὴν προσωπικότητα τοῦ ἀτόμου. Μ' ἄλλα λόγια ἡ διαδικασία βαρύνει πολὺ περισσότερο ἀπὸ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς μαθήσεως.

Καὶ ἡ τρίτη αὕτη γενίκευσι πρέπει νὰ ληφθῆ σοβαρὰ ὑπ' ὄψι ἀπὸ τὸ θεωρητικὸ τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος. Ἡ ἐκλογή καὶ ἡ διάταξι τῆς ὕλης καθὼς καὶ ὁ τρόπος ἐργασίας στὸ σχολεῖο πρέπει νὰ γίνωνται ἔτσι, ὥστε νὰ ὑποβοηθῆται ὄχι μόνον ἡ ἀπόκτησι γνώσεων (προϊόντα μαθήσεως), ἀλλὰ καὶ ἡ μάθησι τοῦ πῶς νὰ μαθαίνης (διαδικασία μαθήσεως).

### 4. Ἡ μεταβίβασι μαθήσεως εἶναι ἀρίστη, ὅταν ἡ μάθησι ἀναφέρεται στὶς γενικὲς ἀρχὲς καὶ ιδέες

Κατ' ἀρχὴν λέγοντες μεταβίβασι μαθήσεως (ἢ συνάσκησι) ἐννοοῦμε τὴν ἐπίδρασι πὺ ἀσχεῖ ἢ προηγούμενη μάθησι (ἐμπειρία) πάνω στὴ μάθησι τοῦ νέου. Σχετικὰ μὲ τὸ θέμα τῆς μεταβιβάσεως δημιουργήθηκε τεράστια συζήτησι μεταξὺ τῶν εἰδικῶν. Ὑπάρχει πράγματι ἕνα τέτοιο φαινόμενο ἢ ὄχι;

Στὸ ἐρώτημα αὐτὸ δόθηκαν κατὰ καιροὺς οἱ πιὸ ἀντίθετες ἀπαντήσεις. Γι' ἄλ-

1. The Psychology of Learning. The Forty - First Yearbook. Σελ. 206.

λους ή μεταδίδοσι μαθήσεως αποτελεί γεγονός αναμφισβήτητο. "Άλλοι τήν έθεώρησαν ανύπαρκτη, ενώ μιὰ τρίτη μερίδα παραδέχτηκε τήν άποψι ότι ή μεταδίδοσι έξαρτάται από τον άριθμό των όμοίων στοιχείων που υπάρχουν ανάμεσα στις δύο περιπτώσεις μαθήσεως. Τα τελευταία όμως δεδομένα από σχετικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές έρευνες, φαίνεται ότι εύνοούν μιὰ νέα άποψι. Η μεταδίδοσι μαθήσεως είναι καλή όταν ή μάθησι έχη ως αντικείμενό της όχι επί μέρους και ασύνδετες «μονάδες» από μιὰ έπιστήμη, αλλά τις γενικές άρχές (Structures) και ιδέες τής έπιστήμης αυτής. «Κατ' ούσίαν, γράφει ο Bruner, ή μάθησι των γενικών άρχών σημαίνει τήν άπ' άρχής μάθησι, όχι μιās δεξιότητος, αλλά μιās γενικής ιδέας, και ή όποια κατόπιν μās χρησιμεύει σαν βάση που μās βοηθεϊ να θεωρήσωμε τα έπόμενα προβλήματα σαν ειδικές περιπτώσεις της. Αυτό τó είδος τής μεταδίδοσεως βρίσκειται στην καρδιά τής διαδικασίας τής άγωγής γιατί αποτελεί μιὰ συνεχή διεύρυνσι και έμβάθυσι τής γνώσεως σε σχέσι πάντοτε με βασικές και γενικές ιδέες». (1)

Με άλλα λόγια, είναι πολύ σπουδαίο για τον μαθητή να αντιληφθῆ τó αντικείμενο μαθήσεως σαν ένα παράδειγμα μιās γενικώτερης περιπτώσεως, γιατί αυτό σημαίνει πως έχει ήδη μάθει όχι μόνο κάτι τó ειδικό, άλλ' επίσης ένα γενικώτερο σχήμα που θα τον βοηθήση άργότερα να κατανοήση άλλα πράγματα παρόμοια μ' αυτό. Υπάρχει άρκετή μορτυρία πως τούτο πραγματικά συμβαίνει, όταν ή μάθησι αναφέρεται σε γενικές άρχές. Οι έπιπτώσεις τής γενικεύσεως αυτής ως προς τó Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι καθαρές. Η διδακτέα ύλη πρέπει να οργανωθῆ γύρω από τις γενικές άρχές τής κάθε έπιστήμης. Οι κατασπαρμένες και ασύνδετες γνώσεις που προσφέρουμε σήμερα — και που μόνο ένας Θεός θα μπορούσε να τις οργανώση — όχι μόνο δέν υποβοηθοῦν τή μάθησί των, αλλά συμβάλλουν στη δημιουργία «διαλελυμένων προσωπικοτήτων».

## 5. Είναι σημαντικό για τήν μάθησι ή όργάνωσι και όχι ή άθροισι των έμπειριών

Η γενίκευσι αυτή σχετίζεται άμεσα με τó πρόβλημα του έρεθισμού και τής αντιδράσεως. Τι είναι έρεθισμός και τι αντίδρασι; Ός προς τον όρισμό θέβαια δέν παρατηρείται άμοφωνία, όμως όλες ανεξαιρέτως οι θεωρίες μαθήσεως τονίζουν τούτο τó χαρακτηριστικό.

Ότι ο έρεθισμός δέν είναι μιὰ μικροσκοπική, ευδιάκριτη, χωριστή ύπαρξι, άλλ' μέρος ενός όλου, τó όποιον προσπίπτει στον μαθητόντα με τήν μορφή ενός συνθέτου αντιληπτικού σχήματος και ότι ή αντίδρασι — κατά συνέπεια — είναι αντίδρασι που αναγνωρίζει σχέσεις, διαμορφωμένες όλότητες και έννοια στον έρεθισμό.

Άπό τὰ δεδομένα όμως αυτά άκολουθεϊ άβίαστα τó συμπέρασμα, ότι εκείνο που βαρύνει στη μάθησι δέν είναι τόσο ο μεγάλος άριθμός των έρεθισμών (έμπειριών) όσο ή μεταξύ των όργάνωσι.

Όπως είναι φανερό και ή πέμπτη γενίκευσι από τήν ψυχολογία τής μαθήσεως έχει σοβαρές έπιπτώσεις για τó Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Άμέσως προβάλλει τó έρώτημα: Πώς θα διατάξουμε τήν διδακτέα ύλη για να επιτύχωμε όργάνωσι και όχι άπλή άθροισι των έμπειριών που δέχονται τὰ παιδιά στο σχολείο;

Μερική άπάντησι έχομε ήδη δώσει, με όσα αναφέραμε στη τετάρτη γενίκευσι. Άλλά δέν είναι άρκετό μόνον ή όργάνωσι τής διδακτέας ύλης με βάση τις γενικές άρχές των Έπιστημών. Χρειάζεται και κάτι άλλο. Να επιτύχωμε σ π ε ι ρ ο ε ι δῆ

1. J. S. Bruner. The process of Education. Σελ. 17