

Ἐξετάζει τὸν χαρακτήρα καὶ τὰ ἀποτελέσματα τῆς κοινωνικῆς ἐπιτυχίας (ἐπιτυχίας εἰς τὴν καριέραν, τὴν ζωὴν γενικῶς) εἰς τὴν Γαλλίαν, καὶ ἐρευνᾷ τοὺς παράγοντας, οἱ ὅποιοι ὑποβοηθοῦν συνήθως τὴν ἐπιτυχίαν ταύτην (οἰκονομικοὺς — οἰκογενειακοὺς — μόρφωσιν κλπ)

5) ZAZZO, R. «Les jumeaux» Paris. P.U.F. 1960.

Πραγματεύεται τοὺς βιολογικοὺς καὶ ψυχικοὺς χαρακτήρας καὶ ὁμοιότητας τῶν διδύμων.

6) BENECH, A. MATHIEU, B. et SCHREIDER, E. «Dimension de la famille et caractères biologiques de enfant», Biotypologie, t. XXI, 1960, No. 1.

Ἐξετάζει τοὺς βιολογικοὺς χαρακτήρας τοῦ παιδιοῦ ἐν σχέσει πρὸς τὴν κληρονομικότητα.

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΚ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ

1) Tyler F. Tand Committee: Individualizing Instruction sixty-first Yearbook», Natl. Soc. Study Educ. Chicago: Univer. Chicago press, 1962 P.p. 337 \$ 4.50

Τὸ βιβλίον ἀναφέρεται εἰς τὸ θέμα τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν. «... Αἱ ἀτομικαὶ διαφοραὶ εἶναι πραγματικαί, ἀναπόφευκτοι, δύσκολον νὰ ἐκριζωθοῦν, ἐπιθυμηταὶ καὶ εἰς τὴν πραγματικότητα οὐσιώδεις».

2) Brubacher, J. S. Modern philosophies of Education (3rd ed.). New York: Mc-Graw-Hill, 1962. P.p. ix + 373 \$ 6.75

Τρίτη ἐκδοσις τοῦ βιβλίου εἰς τὸ ὅποιον ὁ συγγραφεὺς συζητεῖ τὰς διαφόρους θεωρίας περὶ ἀγωγῆς (φιλοσοφία τῆς ἀγωγῆς).

3) Yablonsky, L. The violent Gang. New York, Mac Millan, 1962 P.p. XIII + 264. \$ 4.95.

Ὁ συγγραφεὺς θεωρεῖ τὴν παιδικὴν ἐγκληματικότητα ὡς μίαν διαδικασίαν ἣ ὅποια ἐκτυλίσσεται ἐντὸς τῶν ομάδων, ἔχει δὲ τὰς ρίζας τῆς εἰς τὸ πολιτιστικὸν καὶ κοινωνικὸν περιβάλλον.

4) Cram, D. Explaining «Teaching Machines» and programming. San Francisco: Fearon, 1961. P.p. VII+86 \$ 2.00

Τὸ βιβλίον ἀναφέρεται εἰς τοὺς διαφόρους τρόπους ὀργανώσεως τοῦ πρὸς διδασκαλίαν ὕλικου, δταν πρόκειται νὰ προσφερθῇ τοῦτο ὑπὸ μηχανῶν διδασκαλίας.

5) Philip E. Vernon: Intelligence and Attainment tests, New York: Philosophical Library, 1961. 207 P.p. \$ 7.50.

Τὸ βιβλίον ἀποτελεῖ μίαν συλλογὴν ἐσταθμισμένων τέστ. Συγχρόνως ὁ συγγραφεὺς συζητεῖ διάφορα συναφῆ θέματα, ὅπως μέτρησις κ.ἄ.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ

Κατόπιν ἐνεργειῶν τοῦ Ἐπιστημονικοῦ Συλλόγου Ἐκπαιδευτικῶν Πτυχιούχων Παιδαγωγῶν Ψυχολόγων Πανεπιστημίων Ἐξωτερικοῦ καὶ μετὰ τὴν συνεργασίαν τοῦ Βρετανικοῦ Συμβουλίου θὰ δοθῇ διάλεξις ὑπὸ τοῦ καθηγητοῦ τῆς Ψυχολογίας τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Λονδίνου Philip Vernon μετὰ θέμα: Modern Views on Intelligence and Intelligence Testing. (Σύγχρονοι ἀπόψεις ἐπὶ τῆς Νοημοσύνης καὶ τῆς Μετρήσεως αὐτῆς).

Ἡ διάλεξις θὰ λάβῃ χώραν τὴν 3ην τοῦ μηνὸς Ἀπριλίου ἐ.ε. ἡμέραν Τετάρτην καὶ ὥραν 7.30 μ.μ. εἰς τὴν αἴθουσαν διαλέξεων τῆς ἐν Ἀθήναις Ἀρχαιολογικῆς Ἑταιρείας, Λεωφόρος Ἐλευθερίου Βενιζέλου (Πανεπιστημίου) 22.

Ἡ διάλεξις θὰ μεταφράζεται ταυτοχρόνως εἰς τὴν Ἑλληνικὴν. Περίληψις δὲ αὐτῆς θὰ διανεμηθῇ εἰς τὸ ἀκροατήριον.

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΙΣ

ΕΤΟΣ Α' — ΤΕΥΧΟΣ 2 — ΜΑΡΤΙΟΣ — ΑΠΡΙΛΙΟΣ 1963

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΥΠΟ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

## ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΖΟΜΕΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΞΙΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ἀπὸ τοῦ παρόντος τεύχους ἡ Διοίκησις τοῦ Συλλόγου θὰ παρουσιάσῃ ὑπευθύνους ἀπόψεις ἐπὶ βασικῶν προβλημάτων σχετιζομένων μὲ τὸν ἐκσυγχρονισμόν τῆς Παιδείας,

Θέματα ὡς ἡ ἀναμόρφωσις τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος, ἡ ἴδρυσις πειραματικῶν σχολείων, ἡ συγγραφή καταλλήλων βοηθητικῶν βιβλίων κ.ἄ., θὰ τύχουν ἐμπεριστατωμένης μελέτης.

Τὸ πρόβλημα τοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος εἶναι ἀρρήκτως συνδεδεμένον μὲ πλῆθος ἄλλων βασικῶν προβλημάτων. Κατὰ συνέπειαν ἢ προσπάθεια ἀποτελεσματικῆς ἀντιμετωπίσεώς του, προϋποθέτει τὴν ἐπιτυχῆ θεώρησιν τῶν προβλημάτων τούτων. Εἶναι ὁμῶς γεγονός, ὅτι ἡ λύσις μερικῶν ἐξ αὐτῶν δέν εἶναι εὐκολος, διὰ τοῦτο καὶ παρατηροῦμεν περισσοτέρας ἀπὸ μίαν ἀπαντήσιν εἰς τὸ αὐτὸ πρόβλημα. Π.χ. τὸ θέμα τοῦ Α. Π. εὐρίσκεται εἰς στενοτάτην συνάρτησιν μὲ τὸ πρόβλημα: **Τί εἶναι γνῶσις;** Ὑπάρχει ὁμῶς «τελική» καὶ γενικώτερον παραδεκτὴ ἀπάντησις εἰς τοῦτο; Ἀσφαλῶς ὄχι. Οἱ διάφοροι φιλόσοφοι ἔχουν δώσει κατὰ καιροὺς καὶ διαφορετικὰς ἀπαντήσεις. Διὰ μερικούς, γνῶσις εἶναι ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον προέρχεται ἀπὸ τὰ δεδομένα τῶν αἰσθήσεων, δι' ἄλλους καὶ ἡ διαίσθησις ἀποτελεῖ μέσον γνῶσεως, ἐνῶ μία ἄλλη ὁμάς φιλοσόφων θεωρεῖ τὴν γνῶσιν ὡς ἓνα θεωρητικὸν κατασκευάσμα τὸ ὁποῖον μᾶς βοηθεῖ εἰς τὴν ὀργάνωσιν τῶν ἐπὶ μέρους ἀσυνδέτων ἐμπειριῶν μας.

Ἡ υἱοθέτησις ὁμῶς ἐκ μέρους τοῦ θεωρητικοῦ τοῦ Α. Π. τῆς Α ἢ Β θεωρίας περὶ γνῶσεως, ἐπηρεάζει τὰ μέγιστα τὴν ἐκλογὴν τῆς διδακτέας ὕλης, τὴν ὀργάνωσιν καὶ διάταξιν αὐτῆς. Ἄν πιστεύῃ οὗτος π.χ., ὅτι αἱ πληροφορίες τὰς ὁποίας μᾶς παρέχουν αἱ αἰσθήσεις ἀποτελοῦν τὴν μοναδικὴν πηγὴν γνῶσεως, τότε θὰ ἐπι-

λέξη ὕλη ἢ ὁποῖα θὰ εἶναι «συγκεκριμένη», θὰ ὑπόκειται εἰς «χειρισμὸν» καὶ τέλος θὰ εἶναι ἀνάλογος μὲ τὰ ἐνδιαφέροντα τὰ ὁποῖα ἐκδηλώνει τὸ παιδί. Ἐν ὁμοίᾳ υἰοθετηθῆ ἢ δευτέρα ἀποψις, τότε θὰ συμπεριληφθοῦν εἰς τὸ πρόγραμμα «ἐπεισόδια» μαθήσεως τὰ ὁποῖα θὰ δύνανται νὰ κατανοηθοῦν διαισθητικῶς, θὰ εἶναι κατ' ἀρχὴν ἐκτὸς τῶν ἐνδιαφερόντων τῶν μαθητῶν καὶ διὰ τοῦτο θὰ πρέπει νὰ καταβληθῆ φροντίς διὰ τὴν δημιουργίαν των, συγχρόνως δέ, θὰ προϋποθέτου (κατὰ συνέπειαν ὀφείλει νὰ ὀργανωθῆ ἀναλόγως ἢ ὕλη τοῦ προγράμματος) ἐπανεξέτασιν των εἰς ἀνωτέρας βαθμίδας. Τέλος ὁ ὑπέρμαχος τῆς τρίτης ἀπόψεως περὶ τῆς φύσεως τῆς γνώσεως, θὰ φροντίσῃ ὥστε ἡ διδακτέα ὕλη ν' ἀποτελῆται ἀπὸ τὰς γενικὰς ἀρχὰς ἐκάστης περιοχῆς γνώσεων (ἐπιστήμης), διότι αὐταὶ καὶ μόνον ἐξασφαλίζουν ὀργάνωσιν τῶν μερικωτέρων ἐμπειριῶν τοῦ ἀτόμου.

Ὁ θεωρητικὸς λοιπὸν τοῦ Α. Π. ὀφείλει νὰ εἶναι γνώστης τῶν διαφορῶν ἀντιλήψεων περὶ τῆς φύσεως τῆς γνώσεως, νὰ ἔχη ἀποδεχθῆ μία ἀπὸ αὐτὰς — δυνατόν νὰ ἐνεργῆ καὶ ἐκλεκτικῶς — ὥστε κατὰ τὴν σύνταξιν τοῦ προγράμματος νὰ προχωρῆ ἐπὶ τῇ βάσει ἐπιστημονικῶν ἀρχῶν καὶ μὲ πλήρη ἐπίγνωσιν τοῦ τί πράττει καὶ εἰς τί ἀποσκοπεῖ.

Δεύτερον πρόβλημα τὸ ὁποῖον συνδέεται βασικῶς μὲ τὸ θέμα τοῦ Α. Π. εἶναι τὸ πρόβλημα τῆς μαθήσεως. Τί εἶναι μάθησις; Εἶναι κοινὸν στοιχεῖον ἴσως τῶν περισσοτέρων ὀρισμῶν περὶ μαθήσεως, ὅτι αὐτὴ βασίζεται ἐπὶ τῆς ἐμπειρίας τοῦ ἀτόμου, ἐκδηλώνεται δὲ μὲ ὀρισμέναν ἀλλαγὰς εἰς τὴν συμπεριφορὰν του. Ἰστέρα ὁμοίᾳ ἀπὸ ἀρκετὰς ἐρεῦνας, ἡμποροῦμε τώρα νὰ γνωρίζωμεν, ὅτι ἡ ἐμπειρία ἐνὸς ἀτόμου δὲν εἶναι τὸ κατ' εὐθείαν καὶ ἀνεπηρέαστον ἀποτέλεσμα τῆς ἀλληλοεπίδρασεως ἀτόμου καὶ περιβάλλοντος, ἀλλ' ὅτι αὕτη «διηθίζεται» διὰ μέσου ἐνὸς «προγραμματισμοῦ» τῶν αἰσθήσεων. Κατὰ συνέπειαν τὸ ἄτομον ἀποκτᾷ ἐκεῖνο τὸ εἶδος τῆς ἐμπειρίας διὰ τὸ ὁποῖον εἶναι «προητομασμένον», λόγῳ ὀρισμένων προσδοκιῶν, στάσεων καὶ συνηθειῶν του. Γεννᾶται λοιπὸν τὸ ἐρώτημα: Ποία ὕλη θὰ ἐπιλέξωμεν καὶ πῶς θὰ τὴν ὀργανώσωμεν, ὥστε νὰ ἀποκτήσουν οἱ μαθητὲς ἐπιθυμητὰς στάσεις, συνηθείας καὶ προσδοκίας;

Ἐπειδὴ ὁμοίᾳ ἢ μάθησις εἶναι ἕνας εὐρύτατος τομεύς, παρουσιάζει μερικωτέρας ὀψεις, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἐξαιρετικῆς σημασίας διὰ τὸν θεωρητικὸν τοῦ Α. Π. Μία ἀπ' αὐτὰς εἶναι τὸ θέμα τῆς μεταβιβάσεως τῆς μαθήσεως. Ἡ μάθησις δηλαδὴ ἢ ὁποῖα ἔλαβεν χώραν εἰς ἕνα τομέα, εἰς ὀρισμένον χρόνον καὶ τόπον, δύναται νὰ μεταβιβασθῆ καὶ ὑποβοηθήσῃ τὴν μάθησιν εἰς παραπλήσιον ἢ ἄλλον τομέα, τόπον καὶ χρόνον; Τὸ ἐρώτημα εἶναι ὀξύτατον καὶ κατὰ καιροῦς παρουσίασεν διαφορῶν καὶ μάλιστα ἀλληλοσυγκρουομένας ἀπόψεις. Ἡ παραδοχὴ ὁμοίᾳ ἢ ἀπόρριψις τῆς ἰδέας ὑπάρξεως ἢ ὄχι μεταβιβάσεως τῆς μαθήσεως, ἀπὸ μέρους τοῦ θεωρητικοῦ τοῦ Α. Π., ἐπηρεάζει μεγάλως τὴν ἐκλογὴν καὶ διάταξιν τῆς διδακτέας ὕλης. Ἡ σχετικὴ ἐρευνα κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη κατέληξεν εἰς ὀρισμένα συμπεράσματα, τὰ ὁποῖα διαφωτίζουν ἀρκετὰ τὸ θέμα τοῦτο.

Δευτέρα ὀψις τοῦ ἰδίου γενικωτέρου προβλήματος δηλ. τῆς μαθήσεως, εἶναι ἡ σχέσις μεταξὺ τῆς μαθήσεως ἢ ὁποῖα λαμβάνει χώραν κατὰ τὰ πρῶτα ἔτη τῆς ζωῆς τοῦ ἀτόμου καὶ ἐκείνης ἢ ὁποῖα πραγματοποιεῖται μετέπειτα. Ὑπάρχουν δεδομένα ἀπὸ σχετικὰς ἐρεῦνας, τὰ ὁποῖα καταδεικνύουν ὅτι, διαφοραὶ ὡς πρὸς τὸν πλοῦτον τῶν ἐμπειριῶν κατὰ τὰ πρῶτα ἔτη, ἐξακολουθοῦν νὰ παραμένουν ἀργότερον καὶ δὲν ἀπαλείφονται ἐντελῶς ἀπὸ τὴν μετέπειτα μάθησιν. Ποία εἶναι ὁμοίᾳ ἢ διδακτέα ἐκείνη ὕλη, ἢ ὁποῖα θὰ ἔχη ἀρίστην ἐπίδρασιν εἰς τὴν μετέπειτα μάθησιν; Τὸ ἐρώτημα εἶναι ἀξιόλογον καὶ ὁ θεωρητικὸς τοῦ Α. Π. ὀφείλει νὰ τὸ ἀντιμετωπίσῃ μὲ πνευματικὴν ἐντιμότητα.

Τὸ πρόβλημα τῆς μαθήσεως ἔχει καὶ μίαν τρίτην ὀψιν: τὴν σχέσιν μεταξὺ μα-

θήσεως και σκέψεως. Είναι σχεδόν γενική παραδοχή, ότι υπάρχει κάποιος φραγμός μεταξύ μαθήσεως και σκέψεως, και κατά συνέπειαν ή διδακτέα ύλη όφείλει να επιλεγθή κατά ένα τρόπον, ό οποίος θα υποβοηθή τον μαθητόντα να μεταδθή από τό στάδιον τής μαθήσεως εις τό στάδιον τής σκέψεως. Πώς δύναται όμως να επιτευχθή τούτο; Ίδού ένα ακόμη πρόβλημα εις τό όποιον όφείλει ν' άπαντήση ό θεωρητικός του Α. Π.

Η σκέψις όμως αυτή καθ' έαυτήν άποτελεί ένα ακόμη σοβαρόν πρόβλημα διά τον θεωρητικόν του Α. Π., πλείστα δέ έρωτήματα σχετίζονται με τό πρόβλημα τούτο. Π.χ. ποία ή φύσις τής σκέψεως; Τελευταίαι έρευναί απέδειξαν ότι ή σκέψις είναι «έσωτερικοποιημένη πράξις», ή άλλως, «νοητικόν ένέργημα». Αν όμως τό άνωτέρω είναι άληθές, τότε ό θεωρητικός του Α. Π. έχει τήν υποχρέωσιν με τήν κατάλληλον επιλογήν και διάταξιν τής ύλης να δημιουργήση εύκαιρίας κινητικων δραστηριοτήτων διά τον μαθητόντα, ώστε να καταστή εύκολιωτέρα ή μεταδίδασίς του από τό στάδιον τής πράξεως εις τό στάδιον τής έσωτερικοποιημένης πράξεως δηλ. τής σκέψεως.

Ένα σχετικόν επίσης έρώτημα είναι τό εξής: Υπάρχουν περισσότερα του ένός είδη σκέψεως; Αν πράγματι υπάρχουν πολλά είδη σκέψεως, ποία είναι; Θεωρούνται όλα εξ ίσου σημαντικά διά τον θεωρητικόν του Α.Π.; Τελευταίως π.χ. παρατηρείται μία τάσις άναθεωρήσεως των σχετικων με τήν διαισθητικήν ή σκέψιν αντίληψεων. Ποία όμως ύλη και ποιος τρόπος παρουσιάσεώς της, συμβάλλουν εις τήν ανάπτυξιν τής διαισθητικής σκέψεως; Και εις τό έρώτημα τούτο θα πρέπει προηγουμένως να δώση άπάντησιν ό θεωρητικός του Α. Π. και κατόπιν να προχωρήση εις τήν σύνταξιν του.

Επιπροσθέτως, πρόβλημα σημαντικώτατον διά τον θεωρητικόν του Α. Π., είναι τό θέμα τής παρωθήσεως ή των κινήτρων τής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τί ώθει τον άνθρωπον εις διαφόρους δραστηριότητας; Και ειδικώτερον: Ποία ή σχέσις μεταξύ μαθήσεως και παρωθήσεως; Υπάρχει ύλη, ή τρόπος οργανώσεώς της, ή όποία έλκύει τον μαθητόντα και διά τήν μάθησιν τής όποίας είναι διατεθειμένος να καταβάλη μεγαλυτέραν προσπάθειαν; Αν ναί, ποία είναι και πώς όφείλει να οργανωθή; Άκόμη, επηρεάζουν αί διαπροσωπικαί σχέσεις τήν παρωθήσιν; Και εις τά έρωτήματα τούτα πρέπει να δώση άπάντησιν ό θεωρητικός του Α.Π. και κατόπιν να προχωρήση εις τήν έκλογήν και οργανώσιν τής διδακτέας ύλης.

Τέλος, ή περί προσωπικότητος αντίληψις τήν όποιαν έχει σχηματίζει ό θεωρητικός του Α.Π. δέν θα πρέπει να είναι μόνον φιλοσοφική, αλλά να βασίζεται και επί σχετικων γνώσεων από τήν ψυχολογίαν. Υπάρχουν αρκετά δεδομένα από ψυχολογικάς έρευνας, τά όποία μάς διαφωτίζουν ως προς τον τρόπον σχηματισμού των στάσεων, των ένδιαφερόντων, των προκαταλήψεων, των φιλοδοξιων, των προσωπικων αξιων, καθώς επίσης ως προς τήν στρατηγικήν τήν όποιαν ακολουθεί τό άτομον κατά τήν μάθησιν και τήν σκέψιν.

Όλα τά άνωτέρω πρέπει να άποτελέσουν τον οδηγόν του θεωρητικού του Α.Π., όταν τούτος θα ασχολήται με τήν σύνταξιν του.

Συγχρόνως όμως θα πρέπει να διακατέχεται ό θεωρητικός του Α.Π. και από μίαν βασικήν πίστιν:

Ότι τό πρόγραμμα τό όποιον συνέλαβεν θεωρητικώς, έχων ύπ' όψιν τά δεδομένα των σχετικων επιστημων, όφείλει να δοκιμασθή πειραματικώς. Η γόνιμος σύζευξις θεωρίας και πράξεως, κατά τό στάδιον του πειραματισμού, δημιουργεί προϋποθέσεις και παρέχει δεδομένα τά όποία συμβάλλουν εις τό να καταστή πραγματοποιήσιμος μία θεωρητική σύλληψις, και όχι ένα άπλουν «έγκεφαλικόν κατασκεύασμα»!

# ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

.....

## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

ΛΑΜΠΡΟΥ ΧΟΥΣΙΑΔΑ

Ένα σημαντικό όγμα για την κατανόηση της ψυχικής λειτουργίας που ονομάζουμε σκέψη σημειώθηκε, όταν η έρευνα στράφηκε στην εξεύρεση και περιγραφή συνθηκών υπό τις οποίες η σκέψη μεταφράζεται σε σειρά πράξεων. Η παρατήρηση των πράξεων σε σχέση με τις συνθήκες αυτές οδηγεί στη διατύπωση υποθέσεων για τους «μηχανισμούς» που καθορίζουν τη μορφή και πορεία των πράξεων που εκτελεί το σκεπτόμενο άτομο. Η στροφή αυτή, φυσικά, δεν συνεπάγεται άρνηση του περιεχομένου της άμεσης εμπειρίας του ατόμου. Τέτοια άρνηση θα έφερνε μεγάλες δυσκολίες στους ερευνητές της ψυχολογίας της αντιλήψεως, αφού αντικείμενο της μελέτης των είναι ακριβώς η άμεση εμπειρία. Σημαίνει απλώς ότι η περιγραφή ατομικών εμπειριών με «αυτοπαρατήρηση», έστω κι από ειδικώς ασκημένους παρατηρητές, δεν αποτελεί τη μόνη ή πιο αξιόπιστη μέθοδο μελέτης των ψυχολογικών φαινομένων που εθεωρούντο κάποτε ως απρόσιτα για την έρευνα.

Η στροφή από την ανάλυση περιγραφών στην παρατήρηση πράξεων ως «δεικτών» της λειτουργίας της σκέψης είχε ως συνέπεια την δυνατότητα της μελέτης τόσο της παθολογικής όσο και της παιδικής σκέψης. Η σκέψη, όπως ξέρομε, δουλεύει με έννοιες, δηλαδή νοητικές κατηγορίες που βασίζονται σε αφαιρέσεις από την εμπειρία. Για τους ώριμους συνήθως μία έννοια εκφράζεται με μία ή περισσότερες λέξεις. "Αν πούμε το ίδιο για τα παιδιά, μπορεί να πέσωμε σε σφάλμα βασικό. Λέξεις όπως χώρος, χρόνος, βάρος, ύψος, άνθος, δεν δηλώνουν υποχρεωτικά κατανόηση της έννοιας που εκφράζουν. Η λέξη «λουλούδι», π.χ. χρησιμοποιείται από τα παιδιά πολύ νωρίς. Όμως η χρήση της δεν δείχνει κατανόηση της γενικής έννοιας «λουλούδι». Το πιθανότερο είναι ότι δηλώνει ένα συγκεκριμένο λουλούδι, του οποίου την «παράσταση» συνδέει το παιδί με μία λέξη. Το ίδιο ισχύει και με τη σωρεία άλλων λέξεων που από τους ώριμους χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν γενικές έννοιες. Φυσικά με τον καιρό οι λέξεις θα αποκτήσουν περιεχόμενο εννοιών και στην κατεύθυνση αυτή το σχολείο θα παίξει σημαντικό ρόλο. Δεν χρειάζεται να τονισθῆ στο σημείο αυτό ότι για τα παιδιά που δεν πήγαν ακόμη στο δημοτικό σχολείο ή βρίσκονται στην πρώτη ή δεύτερη τάξη του ή πράξη, είτε ως επίδειξη από το δάσκαλο είτε υπό μορφή κατασκευών εκ μέρους του παιδιού, μεταδίδει αποτελεσματικότερα τη γνώση από την «άπλη» και «λογική» περιγραφή. Η λέξη δεν έγινε ακόμη σαφές μέσο για τη μετάδοση εννοιών.

Ότι συμβαίνει με τα παιδιά, συμβαίνει επίσης και με ώριμες κατηγορίες διανοητικώς ασθενών ατόμων. Οι Goldstein και Scheerer αναφέρουν περιπτώσεις παραφρόνων, οι οποίοι κατέχουν εκτεταμένο λεξιλόγιο χωρίς όμως να έχουν επίγνωση της έννοιας των λέξεων που χρησιμοποιούν. Ένα διανοητικώς καθυστερημένο παιδί 10 ετών που εξετάσθηκε με το τεστ του Binet έδειξε ότι κατέχει πλήθος λέξεων, σημείο πώς κάθε άλλο παρά διανοητικώς καθυστερημένο ήταν. Περαιτέρω εξέταση έδειξε, εν τούτοις, ότι δεν ήταν σε θέση να δώσει το νόημα των λέξεων (2, σ. 13). Απλώς τις είχε απομνημονεύσει ως απλούς ήχους και με τη

σειρά που τους άκουσε. Η εξέταση, επομένως, προβλημάτων της ψυχολογίας της σκέψης γίνεται αποτελεσματικότερη με τη χρησιμοποίηση τ tests ή πειραμάτων που βοηθούν την εξωτερική της υπό μορφή πράξεων.

Θά δοῦμε στη μελέτη αυτή τη σκέψη σαν μιὰ πορεία με διπλή μορφή: νὰ ξεκινάη από ὠρισμένα δεδομένα και νὰ προχωρή σε συμπεράσματα πέρα από αυτά: ἢ νὰ ξεκινάη από ἓνα γενικό συμπέρασμα και νὰ ἐλέγχει ἂν τοῦτο ἐπαληθεύεται από τὰ εἰδικὰ δεδομένα στα ὁποῖα ἀναφέρεται. Στην πρώτη περίπτωση ἡ πορεία παίρνει ἐπαγωγική μορφή, στη δεύτερη παραγωγική. Ὅσο ἡ αὐστηρή ἐπιστημονική σκέψη ὅσο και ἡ μὴ ἐπιστημονική σκέψη τῆς «καθημερινῆς ζωῆς» ἀκολουθοῦν τὴν ἐπαγωγική ἢ παραγωγική πορεία ἢ και τὶς δύο ἐγαλλάξ. Ἡ ἐπαγωγική πορεία προϋποθέτει ὅτι ὁ ἐρευνητής, ἐφ' ὅσον πρόκειται για ἐπιστήμονα, παρατηρεῖ μεμονωμένες περιπτώσεις ἑνὸς φαινομένου που μελετᾶ. Καταγράφει τὶς παρατηρήσεις του, κάνει τὶς μετρήσεις του, βρίσκει τὰ κοινὰ χαρακτηριστικὰ τῶν μεμονωμένων περιπτώσεων που ἐρευνᾶ. Ὡς ἐδῶ ἡ ἐρευνά του περιορίζεται σε μιὰ σειρά παρατηρήσεων ἐπὶ ὠρισμένων δεδομένων που συνέλεξε και μελέτησε στὸ ἐργαστήριό του. "Ὅμως ὁ ἐρευνητής δὲν σταματᾷ ἐδῶ. Διατυπώνει γενικὲς προτάσεις για τὴν καθολικὴ ἰσχὺ τοῦ φαινομένου που ἐξετάζει. Δὲν ἀναφέρει μόνο τί ἔγινε στὸ ἐργαστήριό του, ἀλλὰ και τί πρέπει νὰ συμβαίνει γενικά. Ἀπὸ δῶ και πέρα ἡ σκέψη παίρνει παραγωγική πορεία: ἐλέγχει τὴ γενικὴ πρόταση, τὸ γενικό συμπέρασμα, στὸ φῶς περαιτέρω μεμονωμένων παρατηρήσεων. "Ἄν ὑποθέσωμεν ὅτι ὅλα τὰ σώματα διαστέλλονται ὅταν θερμανθοῦν, ἔπεται ὅτι και κάθε συγκεκριμένο σῶμα θὰ διασταλῆ, ὅταν θερμανθῆ. Μεμονωμένες περιπτώσεις ὑποστηρίζουν τὴ γενικὴ ἰσχὺ τοῦ συμπεράσματος.

"Ἐνα σημαντικό ψυχολογικό πρόβλημα στὴν ἐπιστημονικὴ ἐρευνα εἶναι ὁ ἀριθμὸς τῶν παρατηρήσεων που ἱκανοποιεῖ τὸν ἐρευνητὴ πρὶν καταλήξῃ στὴ διατύπωση μιᾶς γενικῆς προτάσεως.

"Ἄλλοι ἱκανοποιοῦνται με μιὰ ἢ λίγες παρατηρήσεις ἐνῶ ἄλλοι ἐπιθυμοῦν πολλές παρατηρήσεις ὑπὸ αὐστηρῶς ἠλεγμένες συνθήκες. Ὁ «βαθμὸς πεποιθήσεως» σε ἓνα συμπέρασμα ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ κατὰ πόσο πειθαρχημένη εἶναι ἡ σκέψη μας. Δὲν εἶναι τυχαῖο ὅτι ὁ ἀναπτυγμένος νοῦς «ἀμφιδάλλει» κι ὅτι ἐπιζητεῖ διαρκῶς νέα στοιχεία για νὰ ἐμπεδώσῃ, ἀπορίψῃ ἢ τροποποιήσῃ τὴ γνώση που κατέχει. Συχνά, φυσικά, ὁ βαθμὸς πεποιθήσεως καθορίζεται μόνο ἀπὸ μιὰ παρατήρηση ἢ ἐμπειρία, ὅπως ξέρουν καλά τὰ παιδιὰ που δοκιμάζουν νὰ πιᾶσουν ἀναμμένο κάρβουνο. "Ἄλλοτε πάλι ὁ ἐπιστήμων, ἀπὸ τὴ φύση τῆς δουλειᾶς του, εἶναι ὑποχρεωμένος νὰ περιορισθῆ μόνο σε μιὰ παρατήρηση. Π.χ. ὁ ἀρχαιολόγος ἀπὸ μιὰν ἐπιγραφή εἶναι δυνατόν νὰ ὀδηγηθῆ σε γενικά πορίσματα που ἀφοροῦν ὀλόκληρο πολιτισμό. Θὰ συμπληρώσῃ δηλαδή τὰ «κενὰ» μεταξὺ μιᾶς παρατηρήσεως και τοῦ γενικοῦ συμπεράσματος. Ἐυρήματα, που ἴσως ἀκολουθήσουν, θὰ βοηθήσουν στὴν ἐπαλήθευση, μερικὴ ἢ ὀλική, τῶν συμπερασιμάτων του ἢ θὰ ὀδηγήσουν στὴν ἀπόρριψή του.

Φυσικά ἡ ἀναλογία μεταξὺ ἐπιστημονικῆς σκέψης και σκέψης μὴ ἐπιστημονικῆς πρέπει νὰ νοηθῆ μόνο σε γενικὲς γραμμές. Στην καθημερινὴ ζωὴ μας οἱ παρατηρήσεις μας δὲν εἶναι πάντα συστηματικὲς. Δὲν ἀπομονώνομε συχνὰ φαινόμενα για παρατήρηση, δὲν μετροῦμε τὴ συχνότητά τους οὔτε τοὺς ὅρους που τὰ προκαλοῦν. Σε πολλές περιπτώσεις προχωροῦμε σε γενικά συμπεράσματα με βάση λίγες, ἢ και μόνο μιὰ, παρατηρήσεις. "Ὅμως και στὴν καθημερινὴ ζωὴ παρατηροῦμε φαινόμενα μεμονωμένα και καταλήγομε σε γενικεύσεις: ἢ κάνομε μιὰ γενίκευση κι ἔπειτα προσπαθοῦμε νὰ τὴν ὑποστηρίξωμε με μεμονωμένα γεγονότα. Ὁ πειθαρχημένος νοῦς προχωρεῖ σε συμπεράσματα ἀκολουθώντας—συνειδητὰ ἢ ὄχι—λογικοὺς κανόνες. Ὁ νοῦς που δὲν εἶναι πειθαρχημένος προχωρεῖ σε συμπεράσματα που ἐλέγχονται ἀπὸ

τή λογική ως αστήρικτα. Όπωςδήποτε, κάθε σκέψη δεν είναι λογική σκέψη, είτε επαγωγικά είτε παραγωγικά έφθασε στο συμπέρασμά της. Ένας από τους σκοπούς του σχολείου είναι ακριβώς να δείξει στους μαθητές ότι ή αυστηρή, επιστημονική, γνώση βασίζεται σε συστηματική παρατήρηση και προσεκτική έξαγωγή συμπερασμάτων από τις παρατηρήσεις. Αύθαιρετα πηδήματα σε γενικά συμπεράσματα με βάση μία ή δύο τυχαίες παρατηρήσεις χαρακτηρίζει ανώριμη σκέψη.

Στο σημείο αυτό της συζητήσεώς μας είναι απαραίτητη μία διασάφηση. Οι έννοιες «επαγωγή» και «παραγωγή», από λογική άποψη, είναι χρήσιμες ως όργανα ανάλυσεως ή εκτιμήσεως όρθης συμπεριφορής ή όρθου συμπεράσματος. Όπως είπαμε όμως στην καθημερινή μας διαγωγή δεν χρησιμοποιούμε λογικούς κανόνες ή λογική ανάλυση θα δείξει αν ή σκέψη μας ακολουθήσε το σωστό δρόμο κι αν τα συμπεράσματα στα όποια έφθασε, επαγωγικά ή παραγωγικά, στέκονται σε κριτικό έλεγχο ή αν μία γενική κρίση δικαιολογείται από τις εφαρμογές της σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Η λογική, με τον τρόπο αυτό, βοηθάει την ψυχολογία. Της δίνει ένα όργανο ανάλυσεως με το όποιο εκτιμά την ανθρώπινη διαγωγή στην πορεία της ή στα αποτελέσματά της. Όμως οι δύο επιστήμες— τον όρο «επιστήμη» χρησιμοποιούμε εδώ με την πλατύτερή του έννοια—δεν ταυτίζονται. Η ψυχολογία εξετάζει τη διαγωγή, ή στην περίπτωσή μας τη σκέψη, ανεξάρτητα από την όρθότητά της. Την ενδιαφέρει ή λειτουργία ή ίδια, είτε ακολουθεί το «σωστό» δρόμο είτε όχι.

Είπαμε ήδη ότι οι έννοιες είναι νοητικές κατηγορίες που προκύπτουν από αφαιρέσεις κοινών χαρακτηριστικών από ποικιλία εμπειριών. Προχωρούμε τώρα με τη δήλωση ότι ή σκέψη μπορεί να θεωρηθή ως λειτουργία ταξινομήσεως εμπειριών σε κατηγορίες, ή έννοιες, οι όποιες θα βοηθήσουν τον σκεπτόμενο στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, με την ευρύτατη έννοια του όρου. Είναι δυνατόν δηλαδή να περιγραφή ή σκέψη ως μία προσπάθεια του σκεπτόμενου οργανισμού να βάλη κάποια τάξη στην ποικιλία των έρεθισμών που δέχεται από τον έξωτερικό κόσμο, να οργανώση ένα δικό του «κώδικα» με ιδιότητες σταθερές, έτσι ώστε να μεταφράζη την πολυμορφία του περιβάλλοντος με οίκονομία και συνέπεια. Τούτη τη σταθερότητα και συνέπεια ακριβώς δίνουν οι έννοιες. Φυσικά ό σχηματισμός μιας έννοιας ή πολλών δεν σημαίνει σταμάτημα της λειτουργίας της σκέψεως.

Απεναντίας, οι σχηματιζόμενες έννοιες θα χρησιμοποιηθούν, ως αποτελειωμένα προϊόντα πλέον, για περαιτέρω «κωδικοποίηση», για σχηματισμό δηλαδή άλλων περισσότερο περίπλοκων εννοιών. Στην πορεία της αυτή ή σκέψη εργάζεται με τη βοήθεια δύο πολύ σημαντικών ψυχολογικών λειτουργιών, της «αφαίρέσεως» και της «γενικεύσεως».

Αφαίρεση είναι ή θεμελιώδης ικανότητα του ατόμου να ξεχωρίζη κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ αντικειμένων ή φαινομένων που παρατηρεί. Μπορεί, λ.χ., σε μία ομάδα αντικειμένων Α, Β, Γ... Α να ξεχωρίση το χρώμα και να προχωρήση στην κατάταξή τους ανάλογα με το χρωματισμό τους, παραμερίζοντας άλλα χαρακτηριστικά. Η μπορεί να προχωρήση σε κατάταξή τους ανάλογα με το σχήμα, αγνοώντας λ.χ., το βάρος, χρώμα ή ύλικό κατασκευής τους. Η ικανότητα αυτή επιλογής κοινών, με την παράλληλη παραμέριση άσχετων, χαρακτηριστικών αποτελεί τη βάση της αφαιρετικής λειτουργίας. Η αφαίρεση της μορφής αυτής ταυτίζεται με το είδος της λογικής επαγωγής που ό Άριστοτέλης ώνόμασε τέλεια. Στα παραπάνω παραδείγματα, όπου ό αριθμός αντικειμένων είναι περιορισμένος, τα αντικείμενα Α, Β, Γ... Α έχουν την ιδιότητα Ρ. Α, Β, Γ... Α είναι όλα τα αντικείμενά μας επομένως όλα τα αντικείμενά μας έχουν την ιδιότητα Ρ.

Φυσικά ή επαγωγή, ή αφαίρεση, του είδους αυτού δεν οδηγεί σε συμπεράσματα που να ξεπερνούν τα δεδομένα μας. Πρόκειται απλώς για μία συγκεκριμένη

γνώσεως πού κατέχομε ἤδη καί συνεπῶς δὲν εἶναι χρήσιμη στή λογική (1, σ. 156) ἢ στίς ἄλλες ἐπιστῆμες.

Ὅμως ἡ ἀφαιρετική λειτουργία παίρνει καί μιάν ἄλλη μορφή. Ἀπομονώνει κοινά χαρακτηριστικά ὠρισμένων ἐπί μέρους ἀντικειμένων ἢ φαινομένων καί, μέ ἀφετηρία παρατηρήσεις μόνο σ' αὐτά, προχωρεῖ σέ γενικώτερα συμπεράσματα γιά ὅλα τὰ ἀντικείμενα ἢ φαινόμενα τῆς κατηγορίας πού ἐξετάζεται. Μέ τή μορφή αὐτή ἡ ἀφαίρεση παίρνει τὰ χαρακτηριστικά τῆς λειτουργίας τῆς γενικεύσεως, γιά τήν ὁποία θά μιλήσωμε παρακάτω καί ἀπό τήν ὁποία εἶναι, ψυχολογικά, δύσκολο νά χωρισθῇ. Ἄν ἕνα παιδί, λ.χ., μάθη νά προσθέτη

$$\begin{array}{r} 12 \\ +13 \end{array} \quad \begin{array}{r} 11 \\ +51 \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 \\ +29 \end{array}$$

εἶναι σέ θέση ἔπειτα νά προσθέτη ὁποιαδήποτε ζεύγη διψηφίων ἀριθμῶν. Ἄν μάλιστα διδαχθῇ νά «ἐρευνᾷ» ἢ νά «προβλέπη», μπορεῖ νά προχωρήσῃ καί μόνο του σέ προσθέσεις ὅπως

$$\begin{array}{r} 12 \\ +3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 132 \\ +35 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1235 \\ +256 \end{array} \quad \text{κ.ο.κ.}$$

Ἀφαίρεση, δηλαδή ἀπό ὠρισμένες ἐμπειρίες προσθέσεως ὁδηγεῖ σέ συμπεράσματα γιά ἐμπειρίες πού ἀφοροῦν, μέσα σέ ὅρια, κάθε εἶδους πρόσθεση. Ἀφαιρετική λειτουργία τῆς μορφῆς αὐτῆς χρησιμοποιεῖ τὸ παιδί πού μαθαίνει νά χρησιμοποιῇ καταλήξεις ρημάτων ἢ ὀνομάτων. Ἀπό περιορισμένες ἐμπειρίες, πού ἀποκτᾷ στό σπίτι του ἢ στό σχολεῖο, προχωρεῖ σέ συμπεράσματα πέρα ἀπό αὐτές.

Στό σημεῖο αὐτό ἔρχονται στό νοῦ μας ἕνα σωρὸ παραδείγματα ἀπὸ τὸ ἔργο τοῦ διδασκάλου· παρουσιάζει μεμονωμένες περιπτώσεις μέ ὠρισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Ἔργο τοῦ μαθητοῦ εἶναι νά προχωρήσῃ, μέ βάση τίς μεμονωμένες περιπτώσεις, σέ γενικές κρίσεις πού παίρνουν τή μορφή «κανόνων», «ἀρχῶν» ἢ «νόμων». Μέ τὸν τρόπο αὐτὸ οἱ ἴδιοι οἱ μαθηταὶ «συμμετέχουν» στή δημιουργία τῆς γνώσεως. Δὲν τῆ δέχονται παθητικά ὑπὸ μορφή λόγων ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Κι ἂν θυμηθοῦμε ὅτι οἱ συνήθειες πού δημιουργοῦνται στὰ παιδικὰ χρόνια τείνουν νά διατηροῦνται μετέπειτα, προχωροῦμε σέ ἕνα σημαντικό συμπέρασμα· ὅτι οἱ μαθηταὶ πού διδάσκονται νά ἐρευνοῦν γιά κοινά χαρακτηριστικά σέ σειρές ἀντικειμένων ἢ φαινομένων κι ἔπειτα προχωροῦν πέρα ἀπὸ αὐτά στή διατύπωση «γενικεύσεων», θά γίνουν οἱ δημιουργικοὶ ἄνθρωποι στοὺς τομεῖς στοὺς ὁποίους θά ἐργασθοῦν ἀργότερα.

Γενίκευση εἶναι ἡ ἐξ ἴσου θεμελιώδης ἱκανότητα τοῦ ἀτόμου νά ἀντιμετωπίζῃ ἐπί μέρους ἐμπειρίες στὸ φῶς γενικευμένων κατηγοριῶν, οἱ ὁποῖες σχηματίζονται μέ τήν ἀφαιρετική λειτουργία, ὅπως εἶδαμε παραπάνω. Ὅταν σχηματισθῇ μιὰ τέτοια κατηγορία, τὸ ἄτομο τείνει νά «ἐρμηνεύη» ἢ «κωδικοποιῇ» μεμονωμένα δεδομένα στὸ φῶς τῆς ἔννοιας αὐτῆς. Ἔτσι ἕνα συγκεκριμένο ἀντικείμενο κατατάσσεται, ἀνάλογα μέ τήν περίπτωση, σέ «λουλούδι», «βιβλίο» ἢ ὅ,τι ἄλλα. Δὲν χρειάζεται νά ποῦμε ὅτι εἶναι δύσκολο νά χωρίσωμε τὰ ὅρια μεταξύ τῶν λειτουργιῶν τῆς ἀφαιρέσεως καί γενικεύσεως, ἂν δηλαδή σέ μιὰ δεδομένη στιγμή βλέπωμε ἕνα ἀντικείμενο ὡς κάτι μεμονωμένο πού προσπαθοῦμε νά κατατάξωμε μέ βάση τὰ χαρακτηριστικά του σέ μιὰ γενικώτερη κατηγορία ἢ ἂν τὸ βλέπωμε ὡς ἕνα παράδειγμα, μιὰ περίπτωση, μιᾶς γενικώτερης κατηγορίας. Τὸ πιθανώτερο, ἀπὸ γενετική ἀποψη, εἶναι ὅτι τὰ πολὺ μικρὰ παιδιὰ χρησιμοποιοῦν περισσότερο τήν ἀφαίρεση γιά νά φθάσουν σέ γενικεύσεις, ἐνῶ τὰ μεγαλύτερα παιδιὰ, οἱ ἔφηβοι καί οἱ ὄριμοι βλέπουν τίς μεμονωμένες περιπτώσεις στὸ φῶς σχηματισμένων γενικῶν ἐννοιῶν. Φυσικά στοὺς ὄριμους οἱ γενικεύσεις εἶναι, γενικά, περισσότερο ἐξακριβωμένες ἀπὸ ὅτι στὰ παιδιά.



Ἡ γενίκευση ὡς ψυχολογικὴ λειτουργία εἶναι δυνατόν, καὶ σωστό, νὰ πάρῃ ὀρθὴ κατεύθυνση στὸ σχολεῖο. Οἱ γενικὲς ἔννοιες ποὺ χρησιμοποιοῦνται ἀπὸ τὸ δάσκαλο ἢ τοὺς μαθητὰς πρέπει νὰ ἐλέγχωνται ἂν πραγματικὰ καλύπτουν τὶς περιπτώσεις τὶς ὁποῖες πρέπει νὰ καλύπτουν. Ἐκεῖνο πρέπει νὰ γίνεται, εἶναι ὅτι οἱ μαθηταὶ οἱ ἴδιοι ζητοῦν νὰ ὀροῦν τὶς μεμονωμένες περιπτώσεις ποὺ καλύπτει ἢ δὲν καλύπτει ἡ γενικὴ ἔννοια. Τοῦτο τὸ εἶπαμε καὶ παραπάνω. Σχετικὰ μὲ τὴν ἀφαίρεση τὸ σχολεῖο δὲν ἀποβλέπει στὴ μετάδοση γνώσεως μὲ τὴν «παράδοσιν» τοῦ δασκάλου στὴν αἴθουσα διδασκαλίας ἢ μὲ τὴν ἐπίδειξη» στὸ ἐργαστήριον. Ἀποβλέπει στὴν ἀσκήσιν τῶν μαθητῶν νὰ ψάχνουν καὶ νὰ ἀνακαλύπτουν τὴ γνώσιν μόνοι τους. Εἶναι ἤδη, ψυχολογικὰ, σὲ θέσιν νὰ παρατηροῦν, νὰ ἀφαιροῦν καὶ νὰ γενικεύουν. Ὁ δάσκαλος ἀποβλέπει στὸ νὰ κινήσῃ τὸ ἐνδιαφέρον τους ὥστε νὰ χρησιμοποιήσουν τὶς δυνατότητες ποὺ ἔχουν. Ἡ δημιουργία ἐνδιαφέροντος γιὰ τὴν ἀνακάλυψιν τῆς γνώσεως εἶναι πολὺ πλεονεκτικὴ συμβολὴ τοῦ σχολείου στὴν ψυχολογικὴ ἀνάπτυξιν τοῦ μαθητοῦ ἀπὸ ὅ,τι ἡ μετάδοση γνώσεως ὑπὸ μορφή γεγονότων ἢ ἐτοιμῶν συμπερασμάτων. Ἡ ἀποψη αὕτη τονίσθηκε πάντοτε ἀπὸ τοὺς φωτισμένους παιδαγωγοὺς καὶ σήμερον ἡ ψυχολογικὴ ἔρευνα προσκομίζει στοιχεῖα ποὺ τὴ δικαιώνουν. Ἡ γνώσιν ποὺ κερδίζεται μὲ προσωπικὴ ἔρευνα παραμένει. Κι ὄχι μόνο αὐτό. Ὁ τρόπος ἀνακαλύψεώς της βοηθᾷ τὸ μαθητὴ νὰ μαθαίνει πῶς νὰ μαθαίνει.

Δὲν εἶναι δύσκολο νὰ δοῦμε ὅτι οἱ λογικὲς λειτουργίαι τῆς ἐπαγωγῆς καὶ παραγωγῆς βασίζονται, ἀντιστοίχως, στὶς ψυχολογικὲς λειτουργίαι τῆς ἀφαιρέσεως καὶ γενικεύσεως. Θὰ προτείνωμε ὁμῶς ἐδῶ μίαν διάκρισιν ἢ ἀφαίρεσιν ἢ γενίκευσιν εἶναι δυνατόν νὰ γίνωνται χωρὶς συνειδητὸ ἔλεγχον ἀπὸ μέρος τοῦ ἀτόμου. Ἐνα παιδί, λ.χ. ποὺ φοβάται ὁποιοδήποτε ζῷον, ἐπειδὴ κάποτε εἶχε μίαν ἢ περισσότερας δυσάρεστες ἐμπειρίας μὲ κάποιο ὀρισμένο ζῷον, ἐνεργεῖ «αὐτόματα». Τέτοιαι, «αὐτόματες», γενικεύσεις ἐξηγοῦν ὀρισμένες παράλογες ψυχολογικὲς ἀντιδράσεις, ὅπως λ.χ. τῆς φοβίας. Εἶναι γνωστὲς περιπτώσεις ἀτόμων ποὺ φοβοῦνται ὅταν ὀρεθοῦν μέσα σὲ μικροὺς κλειστοὺς χώρους ἢ ἀτόμων ποὺ φοβοῦνται ὅταν βλέπουν ἀπὸ ψηλοὺς χώρους ἢ ὅταν βλέπουν πλήθη. Μολονότι τὰ ἄτομα αὐτὰ γνωρίζουν ὅτι ὁ φόβος των εἶναι παράλογος, ἐν τούτοις δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀπαλλαγοῦν ἀπὸ αὐτὸν μὲ τὴν ἀπλή γνώσιν ὅτι δὲν ἔχει καμία λογικὴ βάση. Ξέρομε ἀκόμη ὅτι τὰ νήπια ἢ τὰ μικρὰ παιδιὰ δείχνουν συμπεριφορὰ ποὺ μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ ὡς «γενίκευση», ὅταν χαμογελοῦν σὲ ὁποιαδήποτε μορφή ἀνθρώπου ἢ ὁμοίωμά της. Ὅμως γενικεύσεις ἢ ἀφαιρέσεις τοῦ εἶδους αὐτοῦ δὲν ἀποτελοῦν τὴν ψυχολογικὴν βάση τῆς ἐπαγωγῆς ἢ παραγωγῆς. Ὅταν ἡ ἀφαίρεσις καὶ γενίκευσις τελοῦν ὑπὸ τὸν ἔλεγχον τοῦ σκεπτόμενου, παίρνουν τὴν συστηματικὴν μορφήν τῆς ἐπαγωγῆς ἢ παραγωγῆς ποὺ εἶδαμε παραπάνω. Τὸ ἄτομον παρατηρεῖ, ἀφαιρεῖ, γενικεύει. Ἀνάλογα μὲ τὴν λογικὴν ἰκανότητα ποὺ διαθέτει, προσπαθεῖ νὰ ἰδῇ ἂν ἕνα γενικὸν συμπέρασμα τους δικαιολογῆται ἀπὸ ἐπὶ μέρος παρατηρήσεις. Μπορεῖ νὰ μὴν ἔχη συνείδησιν τῆς λειτουργίας αὐτῆς, ὁμῶς ἡ συμπεριφορὰ του τελεῖ ὑπὸ ἔλεγχον. Ὁ ἔλεγχος αὐτός μὲ τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ ὀργανισμοῦ, ἀπὸ τὰ παιδικὰ εἰς τὰ ἐφηβικὰ χρόνια, παίρνει ὀλοένα λογικώτερην μορφήν. Οἱ ἀφαιρέσεις γίνονται ὀρθότερες καὶ οἱ γενικεύσεις δείχνουν συνέπειαν, ἂν καὶ τοῦτο δὲν σημαίνει ὅτι παύουν νὰ ὑπάρχουν πλάνες. Ἐφ' ὅσον ἡ ἀνθρώπινη ἐμπειρία εἶναι περιορισμένη πάντα θὰ ὑπάρχουν φαινόμενα ποὺ θὰ ξεφεύγουν ἀπὸ τὶς γενικεύσεις μας. Τοῦτο δὲν χαρακτηρίζει μόνο τὴν σκέψιν τοῦ ἀπλοῦ ἀνθρώπου ἀλλὰ καὶ τοῦ ἐπιστήμονος. Ὁ Ostwald προσπάθησε νὰ δείξῃ ὅτι ἡ γνώσιν μας τῆς χημείας καὶ τῆς φυσικῆς εἶναι δυνατόν νὰ ἐξηγηθῇ ὀλοένα τὰ φαινόμενα ποὺ μποροῦν νὰ παρατηρηθοῦν. Ἀκόμη καὶ τὸ συναίσθημα τῆς εὐτυχίας κατ' αὐτόν, μπορεῖ νὰ ἐκφρασθῇ ὡς ποσότης ἐνέργειας. Ὁ Laplace πάλι προσπά-

θησε να υπολογίσει μαθηματικά τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μοναρχίας και δημοκρατίας. Τέτοια παραδείγματα στην ιστορία της επιστήμης δείχνουν ότι η γνώση σ' ένα τομέα δεν επεκτείνεται πάντοτε αυτόματα σ' άλλο τομέα, χωρίς προηγουμένη έρευνα, με τέτοιου είδους επεκτάσεις, ή γενικεύσεις, έχουμε συχνές πλάνες.

Βοηθάει ή ως έδω συζήτησή μας τον παιδαγωγό στο έργο του; Η απάντηση είναι όπωσδήποτε καταφατική. "Ότι το παιδί είναι σε θέση να σκεφθῆ, δεν υπάρχει αμφιβολία. Γενικά όμως η έρευνα δείχνει ότι, πριν τα 7 του χρόνια, η σκέψη του είναι προλογική. Δεν ρυθμίζεται από ό,τι ονομάζουμε λογικές λειτουργίες, δεν ακολουθεί λογικούς κανόνες. Είναι σκέψη όπου οι αντιφάσεις είναι συχνές, γιατί απλούστατα ο παιδικός νους δεν είναι σε θέση να ξεπεράσει τα αντιληπτικά δεδομένα και να προχωρήσει στη χρησιμοποίηση έννοιων με σταθερές ιδιότητες, όπως είδαμε παραπάνω. "Αν η σκέψη του μικρού μαθητού συγκριθῆ με τῆ σκέψη του διδασκάλου, φαίνεται σκέψη παιδιαστική. "Αν όμως θεωρηθῆ ως ἡ ἀρχή μιᾶς πορείας, τῆς ὁποίας τέρμα είναι ἡ συνεπῆς χρησιμοποίηση πλήθους ἐμπειριῶν σύμφωνα με σταθερούς κανόνες, τότε αποτελεί ἡ παιδική σκέψη προβαθμίδα γιὰ τῆ σκέψη τοῦ ἐφήβου ἢ τοῦ ὄριμου. "Αν τὴν κρίνουμε με τὰ μέτρα τῆς ἐπαγωγῆς— παραγωγῆς, θὰ τῆ θεωρήσουμε ὡς πορεία ὅπου τὸ παιδί πειραματίζεται με τὶς ἐμπειρίες, ὥσπου νὰ μάθῃ νὰ κάνῃ σωστὲς ἀφαιρέσεις καὶ γενικεύσεις. Ὁ δάσκαλος πὺ θὰ κρίνῃ τὴν ἀπόδοση τοῦ μικροῦ μαθητοῦ του με τὰ λογικὰ μέτρα τοῦ ὄριμου κρίνει, τὸ λιγώτερο, αὐστηρά. Πολλοὶ παιδαγωγοὶ σήμερα δέχονται ὡς σωστὴ τὴν ἀποψη ὅτι, πέραν ἀπὸ τὴ γνώση τοῦ μαθήματος πὺ θὰ διδάξουν, χρειάζεται καὶ γνώση τῶν ψυχολογικῶν λειτουργιῶν πὺ διαθέτει ὁ μαθητῆς γιὰ νὰ κατανοήσῃ τὸ διδασκόμενο ὕλικό. Κι ἂν ἐπιμένῃ νὰ διδάξῃ τρόπους γιὰ νὰ κάνῃ τὸ παιδί «λογικό» πρὶν τοῦτο φθάσῃ σὲ ὄρισμένο σημεῖο ὄριμότητος ἢ πρὶν ἀποκτήσῃ σημαντικό ἀριθμὸ ἐμπειριῶν ἀπὸ τὶς ἐπαφές του με τὸ φυσικὸ ἢ κοινωνικὸ περιβάλλον, χάνει τὸν καιρὸ του, ἂν δὲν δημιουργῆ συναισθήματα τέτοια πὺ θὰ ἐμποδίσουν τὴν περαιτέρω μάθηση. Δὲν ξεχνᾶμε ὅτι ὁ ὀργανισμὸς τοῦ ἀνθρώπου ἔχει ὄρισμένες ικανότητες πὺ είναι ἀποτέλεσμα ὄριμάνσεώς του. Οἱ «πληροφορίες» πὺ δέχεται ἀφομοιώνονται ἢ ὄχι ἀνάλογα με τὶς ικανότητες αὐτές. Δὲν ὀ η μ ι ο υ ρ γ ο ὺ ν ι κ α ν ὄ τ η τ ε ς οἱ π λ η ρ ο φ ο ρ ῖ ε ς ἐπιταχύνουν μόνον τὴν ἐμφάνιση τῶν ικανοτήτων. Τὸ θέμα τοῦτο—σχέσεις μεταξὺ τοῦ ρόλου πὺ παίζει ἢ μάθηση καὶ τοῦ ρόλου πὺ παίζει ἢ ὄριμανση στῆ διανοητικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ—εἶναι πολὺ μεγάλο κι ὀπωσδήποτε ξεπερνᾶει τὰ ὄρια μιᾶς μελέτης ὀαν τὴν παρούσα.

Ἡ έρευνα τοῦ Piaget καὶ ἄλλων πὺ μελέτησαν τὴν ἀνάπτυξη τῆς παιδικῆς σκέψεως, δείχνει ὅτι οἱ νοητικὲς λειτουργίες παρουσιάζονται με λογικὴ μορφή γύρω στο ἔβδομο καὶ ὅτι ἀναπτύσσονται ὡς γύρω στο δέκατο πέμπτο ἔτος τῆς ἡλικίας τοῦ παιδιοῦ, ὀπότε παίρνουν γενικὰ τὴν τελικὴ τους μορφή (3). Βέβαια σωρεία δεδομένων ἀπὸ τὴν ψυχολογικὴ έρευνα δείχνει ὅτι ἀπὸ τῆς νηπιακῆς ἡλικίας τους ἀκόμη τὰ παιδιὰ είναι σὲ θέση νὰ ἀναγνωρίζουν τὴν ταυτότητα ἀντικειμένων ἢ φαινομένων πράγμα πὺ δηλώνει τὴν ὄπαρξη τῶν λειτουργιῶν τῆς ἀφαιρέσεως καὶ γενικεύσεως ὀπὸ «αὐτόματη» μορφή. Ὅμως οἱ ἀφαιρέσεις καὶ γενικεύσεις ἀρχίζουν νὰ ὄπακούουν τοὺς κανόνες τῆς ἐπαγωγικῆς καὶ παραγωγικῆς λογικῆς γύρω στὰ 7 χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ. Δείχνει ἀκόμη ἡ έρευνα τοῦ Piaget ὅτι ἀπὸ τὰ 7 ὄς τὰ 12 χρόνια περίπου ἡ σκέψη τοῦ παιδιοῦ είναι λογικὴ με τὴν ἔγνοια ὅτι περιορίζεται στο συγκεκριμένο χῶρο τῶν αἰσθήσεων, ἔνω ἀπὸ τὰ 12 ὄς 15 χρόνια του προχωρεῖ καὶ πέρα ἀπὸ αὐτόν (3). Εἶναι θεμιτὸ νὰ συμπεράνουμε ὅτι καὶ ἡ ἐπαγωγικὴ—παραγωγικὴ σκέψη ἀκολουθεῖ τὴν ἴδια γενικὴ πορεία στὴν ἀνάπτυξή τῆς. Στὴν παιδαγωγικὴ πράξη τοῦτο σημαίνει ὅτι ὁ μαθητῆς τῶν 12-15

χρόνων είναι σε θέση να παρακολουθήσει τη διδασκαλία των υποθετικών όντοτήτων της πυρηνικής φυσικής και να προχωρήσει παραγωγικά στον έλεγχο τους με την παρατήρηση και το πείραμα. Ο μαθητής των 7-12 χρόνων θα είναι σε θέση να σχηματίζει ή επαληθεύει έννοιες που είναι δεμένες με τον οπτικό χώρο.

Ξέρομε βέβαια ότι η διδασκαλία στο σχολείο δεν προκαλεί πάντοτε το μαθητή να «σκεφθῆ». Ἀνάλογα με την περίπτωση, είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει ο μαθητής σκέψη, αν θεωρήσει ότι ένα πρόβλημα, με την ευρύτερη έννοια του όρου, είναι δύσκολο. Μπορεί όμως να περιορισθῆ σε αντιληπτικές λειτουργίες αν το θεωρήσει εύκολο. Δεν θα δυσκολευθῆ πολύ, λ.χ., να «εἶδῆ» στον πίνακα ότι οί ρηματικοί τύποι «να γράψης», «να διαβάσης», «να τρέξῃς» λήγουν σε -ης, ἢ ὅτι τὰ ἀντικείμενα Α και Β ἔχουν τὸ ἴδιο σχῆμα, μήκος ἢ χρῶμα. Δεν χρειάζεται να σκεφθῆ γιατί «βλέπει» τις ὁμοιότητες. Μπορεί ακόμη για να λύσει ένα πρόβλημα ἀριθμητικῆς, π.χ., να ἐπαναλάβῃ ὀρισμένες ἐνέργειες που χρησιμοποίησε ἐπιτυχῶς στὸ παρελθόν, όταν συνάντησε παρόμοια προβλήματα. Ἐάν ὅμως τοῦ ζητηθῆ να βρῆ τις ὁμοιότητες ἢ διαφορές μεταξύ δύο ιστορικῶν γεγονότων ἢ να ἐξηγήσει τις αἰτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους, με την προϋπόθεση φυσικά ὅτι ἡ ἀπάντησή του εἶναι γνωστή ἀπὸ τὴν ἀνάγνωσή βιβλίου ἢ ἀλλοῦ, τότε πρέπει να σκεφθῆ.

Θὰ πρέπει να συγκρίνῃ «νοερά», να βρῆ ὁμοιότητες, διαφορές, να ξεχωρίσει λεπτομέρειες ἀπὸ οὐσία ἢ να συμπληρώσει τοὺς κρίκους που συνδέουν αἰτιολογικά τὰ γεγονότα. Στὴν περίπτωση αὐτὴ ὁ μαθητής δεν «βλέπει» ὅτι τοῦ ζητεῖται να ἐξηγήσει· πρέπει, ἐπομένως, να χρησιμοποιήσει σκέψη για να δώσει τὴν ἀπάντησή.

Τὸ θέμα τῆς ἐπαγωγικῆς—παραγωγικῆς σκέψεως εἶναι, φυσικά, πολὺ μεγάλο και ἡ παρούσα μελέτη ἄγγιξε μόνο, σε γενικὲς γραμμές, μερικὲς πτυχές του ἀπὸ τὴν ψυχολογική κι' ὡς ἓνα σημεῖο, ἀπὸ τὴν παιδαγωγική σκοπιά. Δεν χρειάζεται να τονίσουμε ἐδῶ ὅτι τὸ θέμα τοῦτο, ὅσο κι ἂν παρουσιάζῃ δυσκολίες μεθοδολογικές στὴ μελέτη του, εἶναι δυνατόν να μελετηθῆ ἐμπειρικά. Τοῦτο ἄλλωστε ἀποδεικνύει ἢ ὡς τώρα ψυχολογική ἐρευνα, ἢ ὁποία καταπιάστηκε με ἀρκετὰ προβλήματα τῆς ἐπαγωγικῆς και παραγωγικῆς σκέψεως (4, σ. 739-749). Μένουν ὅμως πολλὰ ἄλλα για ἐξέταση· ποιά εἶναι, λ.χ., τὰ εἶδη τῆς ἐπαγωγικῆς και παραγωγικῆς σκέψεως που χρησιμοποιοῦμε στὴν καθημερινή μας ζωὴ; Ποιά εἶναι τὰ εἶδη τῶν λογικῶν σφαλμάτων που διαπράττομε και ὑπὸ ποιές συνθήκες ὑποπίπτομε σε τέτοια σφάλματα; Ἐρευνα τέτοιων προβλημάτων θὰ βοηθήσει στὴ γνώση τῆς ψυχολογικῆς λειτουργίας τῆς σκέψεως. Ἡ γνώση αὐτή, με τὴ σειρά της, θὰ χρησιμοποιηθῆ στὴν παιδαγωγική πράξη ἢ ἄλλους τομείς ὅπου ἡ σκέψη καλεῖται να δημιουργήσει γνώση ἢ να ἐλέγξῃ γνώση που ἔχει ἤδη δημιουργηθῆ.

## Π Α Ρ Α Π Ο Μ Π Ε Σ

(1) BRENNAN, J. G. A handbook of Logic. New York, Harper, 1957

(2) GOLDSTEIN, K. και SCHEERER, M. Abstract and concrete behavior. An experimental study with special tests. Psychol. Monogr., 1941, 53, No 2.

(3) ΧΟΥΣΙΑΔΑΣ, Α. Γένεση και ἀνάπτυξη τῆς λογικῆς σκέψεως. Χρονικά τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. 16ος χρόνος, τεῦχος 63, Ἰουλίου—Σεπτεμβρίου 1962.

(4) STEVENS, S. S. (ἐκδ.), A handbook of experimental psychology. New York - Wiley, 1951.

# ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΑΝΤ. ΚΟΝΙΔΙΤΣΙΩΤΟΥ, Δρος τῆς Φιλοσοφίας

(Συνέχεια ἐκ τοῦ προηγουμένου)

Ἡ θέσις τῆς διαλεκτικῆς εἰς τὰς βαθμίδας τῆς ἐκπαιδεύσεως. Καὶ αὐτὰ μὲν ὡς πρὸς τὰς διαλεκτικὰς δυνατότητας τῶν ὠρίμων ἀνθρώπων. Δι' ἡμᾶς ὅμως ὑπάρχει τὸ πρόσθετον πρόβλημα τοῦ τί εἶναι δυνατόν νὰ γίνῃ εἰς τὰς διαφόρους βαθμίδας τῆς ἐκπαιδεύσεως.

Ἡ διαλεκτικὴ εἶναι μέσον ἀγωγῆς, ἀλλὰ καὶ ἀποτέλεσμα ἀγωγῆς. Ὁ νέος μαθητὴς ἐρχόμενος τὸ πρῶτον εἰς τὸ σχολεῖον φέρει δυνάμει τὰς διανοητικὰς δυνατότητας πρὸς διαλεκτικὴν. Δὲν εἶναι δυνατόν ν' ἀπαιτήσωμεν ἀπὸ αὐτὸν συμμετοχὴν εἰς σοβαρὰν προσπάθειαν διαλεκτικῆς ζητήσεως ἀληθειῶν. Εἶναι ἀνάγκη ἡμεῖς μὲν νὰ ἐξασφαλίσωμεν προηγουμένως τὰς ἀπαραιτήτους προϋποθέσεις ὃ δὲ χρόνος νὰ ὀδημοιουργήσῃ τὴν ἀπαραίτητον πνευματικὴν ὠριμότητα. Τὸ ἐνδιαφέρον πάντως τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἀνάγκη νὰ στραφῇ καὶ πρὸς αὐτὴν τὴν κατεύθυνσιν εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς. Ἄς μὴ θεωρηθῇ δὲ τοῦτο ὑπερόλική ἀπαίτησις. Ὁ ἄνθρωπος ἐπλάσθη πρὸς διαλεκτικὴν καὶ εἶναι ἄξιον προσοχῆς τὸ ὅτι οἱ μικροὶ μαθηταὶ εἶναι εἰς θέσιν νὰ συζητοῦν τελείως φυσικὰ καί, ὅχι σπανίως, θέτουν τὰ πλέον θεμελιώδη διαλεκτικὰ προβλήματα. Εἶναι θεδαίως ἀνώριμοι πρὸς πραγματικὴν διαλεκτικὴν συζήτησιν, αἱ ἐρωτήσεις των ὅμως ἀποτελοῦν, κατὰ τὸν Gadamer «φυσικὴν μορφήν πνευματικῆς ἐνεργείας ὑψηλῆς καὶ μονίμου ἀξίας» καὶ δι' αὐτῶν «κτυποῦν τὰς θύρας τῆς γνώσεως καὶ τῆς σοφίας». Εἶναι αὐτονόητον ὅτι ἡ ἀγωγή οὐδὲν δικαίωμα ἔχει νὰ καταπνίγῃ καὶ μαραίνῃ τὴν σημαντικὴν αὐτὴν τάσιν ἀπὸ ἀμέλειαν ἢ ἀδιαφορίαν.

Σημαντικὴν συμβολὴν ἀποτελεῖ εἰς τὴν περίπτωσιν αὐτὴν ἢ σοβαρὰ ἀσχολία τοῦ διδασκάλου μὲ τὰς ἀξιολόγους ἐρωτήσεις τῶν μικρῶν μαθητῶν, ἔστω καὶ διὰ μόνῃς τῆς παροχῆς συντόμων καὶ ἀπλῶν

ἀπαντήσεων. Ὅχι δὲ μικροτέραν συμβολὴν ἀποτελεῖ καὶ ὁ ἐθισμὸς τῶν μαθητῶν εἰς προσεκτικὴν ἀκοήν τῶν ἄλλων, ὅταν ὁμιλοῦν. Εἶναι ἀπογοητευτικὸν τὸ φαινόμενον καὶ ὠρίμων ἀκόμη ἀνθρώπων τελείως ἀναγῶγων εἰς τὸ ζήτημα τοῦτο, τῶν πλείστων ἀτυχῶς ἀνθρώπων, ἀκόμη καὶ τῶν θεωρουμένων μορφωμένων. Χωρὶς πρόθυμον ἀνοχὴν τῶν ἄλλων, ὅταν ὁμιλοῦν, εἶναι ἀδύνατον νὰ εὐδοκιμήσῃ διαλεκτικὴ συζήτησις.

Αἱ βάσεις τῆς διαλεκτικῆς τέχνης θὰ ἔχουν τεθῆ ἀσφαλεῖς, ἂν ἐνθαρρύνωμεν τοὺς μικροὺς μαθητὰς εἰς τὴν ἐμφυτον ἐκείνην τάσιν των, τὴν ὁποῖαν ὁ Gadamer ἐκάλει «φυσικὸν διάλογον». Ὁ μαθητὴς, ὃ ὁποῖος ἐρχεται τὸ πρῶτον εἰς τὸ σχολεῖον, εἶναι εἰς θέσιν νὰ συζητήσῃ τελείως φυσικὰ, ὅταν φυσικὰ λείπῃ ὁ φόβος τοῦ σχολείου.

Τὰ ἀνωτέρω, εἶναι προφανές, οὐδεμίαν σχέσιν ἔχουν πρὸς τὴν διαλεκτικὴν, ὡς πρὸς τὸ περιεχόμενον καὶ τὸ σχῆμα, αὐστηρῶς λαμβανομένων, ἔχουν ὅμως πολὺ μεγάλην σημασίαν διὰ τὴν εὐδοκίμησιν τῆς βραδύτερον.

Ὁ διδάσκαλος τοῦ βασικοῦ σχολείου θὰ διδάξῃ πάντως τὰ πρῶτα θέματα τῆς διαλεκτικῆς συζητήσεως καὶ θὰ ἐνθαρρύνῃ τὴν λογικὴν σκέψιν. Ὁ δρόμος θὰ εἶναι μακρὸς: ἀπομίμησις τοῦ τρόπου συζητήσεως τῶν ὠρίμων ἀνθρώπων, ἀπαγγελία, ἀπομνημόνευσις, σκέψεις κατὰ τὸ πρότυπον τῶν ὠρίμων, ἐθισμὸς εἰς τὴν ἀναζήτησιν τῆς αἰτίας, τῶν σχέσεων πραγμάτων καὶ φαινομένων, ὅλα αὐτὰ θὰ τεθοῦν εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τοῦ σκοποῦ τοῦτου πρὶν ὃ ἀναπτυσσόμενος νέος ἄνθρωπος φθάσῃ εἰς τὸ σημεῖον νὰ εἶναι εἰς θέσιν νὰ προβάλλῃ μὲ ἰδικὴν του γνώμην, ἐπαρκῶς θεμελιωμένην, καὶ γίνῃ ἱκανὸς νὰ ἀντικρούῃ ἀντίθετον γνώμην, ὅταν αὐτὴ δὲν στηρίζεται εἰς λογικὰς ἀρχάς. Ὁ ἴδιος διδάσκαλος θὰ πρέπει νὰ

ἀποκαθάρτη καὶ νὰ ἐξευγενίσῃ τὸν φυσικὸν διάλογον καὶ μὲ τὴν ἐσθήθειαν τοῦ χρόνου νὰ δημιουργήσῃ τὰς λοιπὰς προϋποθέσεις μιᾶς συστηματικῆς καὶ συνειδητῆς διαλεκτικῆς συζητήσεως.

Προϋποθέσεις ἀρτίας διαλεκτικῆς. Ἡ συζήτησις αὕτη προϋποθέτει ἀκόμη τὴν ὑπαρξιν γνώσεων, γνώσεων πολλῶν καὶ ἡλεγμένων. Εἰς τὸν Ἀριστοτέλη ἀνήκει ἡ τιμὴ τοῦ καθορισμοῦ τῶν γενικῶν προϋποθέσεων μιᾶς ἀρτίας διαλεκτικῆς συζητήσεως. Κατ' αὐτὸν ἀπαιτεῖται, πρωτίστως, σαφῆς κατὰ τὴν τῶν χρησιμοποιουμένων ὄρων καὶ ἐννοιῶν. Εἰς τὸν Σωκράτη ὀφείλεται ἡ μεγάλη προσπάθεια συστηματικῆς ἀρσεως τῆς ἀδυναμίας αὐτῆς τῶν θεωρητικῶν ἐπιστημῶν τῆς δημιουργίας μιᾶς διαλεκτικῆς ἐννοιῶν, μιᾶς προσπαθείας πρὸς ἔλεγχον τῆς ἀκριβοῦς σημασίας τῶν χρησιμοποιουμένων ἐννοιῶν, διὰ διαλεκτικῆς συζητήσεως. Ἀπαιτεῖται ἀκόμη διερεῦνησις καὶ γνῶσις τῶν Κατηγοριῶν, τῶν θεμελιωδῶν, ἀπλῶν καὶ γενικῶν ἐννοιῶν διανοήσεως. Ἀπαιτεῖται δηλαδὴ ὀρθομαθία, ἀλλὰ συστηματικὴ προσπάθεια νὰ γνωρίσουν οἱ μαθηταὶ τί ἀκριβοῦς ἐννοοῦμεν λέγοντες: οὐσίαν, ποσότητα, ποιότητα, ἀναλογίαν, τόπον, χρόνον, θέσιν, κατάστασιν, ἐνέργειαν καὶ πάθησιν. Τοῦτο εἶναι δυνατόν νὰ γίνεταί καὶ εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου, εἰς σχέσιν καὶ πρὸς τὴν διδασκαλίαν τῶν μερῶν τοῦ λόγου, πρὸς τὰ ὅποια αἱ κατηγορίαι ἔχουν ἀντιστοιχίαν, βαθυτέρα ὅμως κατανοήσις τῶν εἶναι δυνατὴ εἰς τὸ γυμνάσιον καὶ τὰς ἀνωτάτας σχολὰς. Εἰς τὰς βαθμίδας αὐτὰς τῆς ἐκπαιδεύσεως εἶναι ἄλλωστε ἡ κυρίως θέσις τῆς διαλεκτικῆς. Ἀπαραίτητον θεωρεῖται ἐπίσης νὰ συνηθίσουν οἱ μαθηταὶ νὰ μὴ περιπλέκωνται εἰς ἀντιφάσεις κατὰ τὴν συζήτησιν καὶ τελευταία προϋπόθεσις θεωρεῖται, παρὰ τοῦ Ἀριστοτέλους, ἡ ἀνεύρεσις γενικῶς παραδεδεγμένων δοξασιῶν, «τόπων», κατὰ τὴν ἰδίαν αὐτοῦ ἔκφρασιν.

Πορεία τῆς διαλεκτικῆς. Ἡ ἀρτία διαλεκτικὴ συζήτησις, ἔπειτα

ἀπὸ τὴν ἐξασφάλισιν τῶν ἀνωτέρων προϋποθέσεων, ἀκολουθεῖ συνήθως τρία στάδια, κατὰ τὸ σχῆμα τοῦ Hegel. Α) Θέσις: εἶναι ἡ προβολὴ ἐνὸς ἰσχυρισμοῦ εἰς τὴν περιοχὴν τοῦ πραγματικοῦ, ἡ θετικὴ συνήθως ἀπόψις ἐπὶ ἐνὸς προβλήματος, ἡ γενικῶς παραδεδεγμένη κατάστασις πραγμάτων ἢ ἀντίληψις, ἢ καὶ τὸ τελευταῖον δὲν ἀποτελεῖ κανόνα. Β) Ἀντίθεσις: εἶναι ἡ ἀπόκρισις τοῦ συνομιλητοῦ δι' ἐνὸς ἀντιθέτου ἢ ἀντιφατικοῦ ἰσχυρισμοῦ καὶ Γ) Σύνθεσις: ἡ προσπάθεια πρὸς μεσολάβησιν μεταξὺ τῶν ἀντιθέτων ἀπόψεων καὶ ἡ ἐνωσις τῶν. Ὅχι ὁ συμβιβασμός, ἡ σύγκρισις ἢ ἡ παραβολή, ἀλλὰ ἡ ἐνωσις τῶν πραγματικῶν συστατικῶν τῆς θέσεως καὶ ἀντιθέσεως εἰς μίαν ἐνότητα, ἀντιστοιχοῦσαν πρὸς τὴν πραγματικότητα, πρὸς τὴν ὁποίαν σχετίζονται θέσις καὶ ἀντίθεσις.

Οἱ μαθηταὶ πρέπει νὰ μάθουν, τί εἶναι θέσις, τί ἀντίθεσις καὶ πῶς διὰ λογικῶν ἐπιχειρημάτων καὶ ἀποδείξεων, διὰ τῆς λογικῆς πορείας τῆς σκέψεως εἶναι δυνατόν νὰ φθάσωμεν εἰς καλλιτέραν γνῶσιν, εἰς τὴν λύσιν τοῦ προβλήματος, τὴν σύνθεσιν.

Ὁ Richard Bechinger εἰς ἓνα πρόσφατον ἔργον τοῦ «Ἡ διαλεκτικὴ ἔκθεσις», ἀφοῦ ἀναφέρει, πῶς ὁ δ) λος ὁδηγεῖ τοὺς μαθητὰς εἰς τὴν γραφὴν ἐκθέσεων κατὰ τὸ διαλεκτικὸν σχῆμα, παραθέτει καὶ πλῆθος παραδειγμάτων, ἐκ τῶν ὁποίων ἀναφέρομεν ἓν ἐν περιλήψει. Ἔστω τὸ διαλεκτικὸν πρόβλημα.

«Εἶναι ἡ φιλοδοξία ἀρετὴ ἢ ἀδυναμία»;

Ἔπειτα ἀπὸ μίαν σύντομον εἰσαγωγὴν, εἰς τὴν ὁποίαν δίδεται ὁ ὁρισμὸς τῆς φιλοδοξίας, ἀκολουθεῖ ἡ Θέσις: Ἡ φιλοδοξία εἶναι ἀρετὴ. Παρατάσσονται τὰ ἐπιχειρήματα ὑπὲρ τῆς θέσεως. 1) ἡ φιλοδοξία προφυλάσσει ἀπὸ τὴν ἀδράνειαν καὶ ἀδιαφορίαν, 2) εἶναι τὸ θεμέλιον καθε πραγματικῆς αὐτοαγωγῆς, 3) συνδέεται ἀπὸ ἰσχὺν βουλήσεως καὶ αὐτὸ εἶναι σημαντικόν, 4) ὁ φιλόδοξος ἐπιβάλλεται καὶ 5) φθάνει εἰς τὸν σκο-

πόν του και αποδίδει. Έπειτα από τα υπέρ της θέσεως επιχειρήματα, ακολουθεί η Ἄντιθεσις: Ἡ φιλοδοξία εἶναι ἀδυναμία, διότι 1) ἡ φιλοδοξία ὀδηγεῖ εἰς ὑπεροφίαν, 2) δύναται νὰ ὀδηγήσῃ εἰς ἀχαλίνωτον ἐπιθυμίαν ἐκπληρώσεως ἀθεμίτων σκοπῶν, 3) ὑπάρχει κίνδυνος μονομερείας καὶ βαναύσου μεταχειρίσεως τῶν ἄλλων, 4) συχνὰ ἡ φιλοδοξία εἶναι μία πρωτόγονος ὀρμηὴ πρὸς κτήσιν δυνάμεως, 5) ὑπάρχει κίνδυνος ἐπιδιώξεως ἑνὸς κακοῦ σκοποῦ καὶ 6) ἡ φιλοδοξία προέρχεται ὄχι σπάντως ἀπὸ καταπίεσιν κληυμάτων κατωτέρου καὶ τάσιν πρὸς ἀναπλήρωσιν. Τέλος, ἔπειτα, ἀπὸ διαλεκτικῆν σκέψιν καὶ ἀνάπτυξιν τῶν ἀνωτέρων γίνεται ἡ Σύνθεσις: Ἡ φιλοδοξία εἶναι δυνατόν νὰ εἶναι ἀρετὴ ἢ καὶ ἀδυναμία. Τοῦτο ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸν σκοπὸν τῆς καὶ ἀπὸ τὸ ἂν ὁ φιλόδοξος θυσιάζῃ γάριν αὐτοῦ τοῦ σκοποῦ τὸ πᾶν ἀδιστακτικῶς ἢ διατηρῆ τὸν ἀνθρωπισμὸν του.

Παρατηροῦμεν δηλ. ἐδῶ ὅτι ὁ μαθητὴς ὀδηγεῖται καὶ βοηθεῖται διὰ τοῦ διαλεκτικοῦ σχήματος, ὥστε νὰ δύναται μόνος νὰ συνομιλῆ πρὸς ἑαυτὸν λογικῶς, παρατηρῶν δὲ τὰ ὑπὲρ καὶ κατὰ μᾶς ἀπόψεις, νὰ φθάσῃ εἰς τὴν αὐτοδιαλεκτικὴν.

**Μορφαὶ καὶ εἶδη τῆς διαλεκτικῆς.** Αὕτη εἶναι ἐν συντομίᾳ, ἡ πορεία τῆς λογικῆς σκέψεως πρὸς ἀναζήτησιν τῆς ἀληθείας κατὰ τρόπον διαλεκτικόν. Ὅσον ὁμοίως τὸ ἐπίπεδον μορφώσεως καὶ νοημοσύνης τῶν συζητητῶν γίνεται ὑψηλότερον, τόσον γίνονται σαφέστεραι αἱ διάφοροι παραλλαγὰί τῆς διαλεκτικῆς. Αἱ σημαντικώτεραι δύο, τὰς ὁποίας περιορίζομεθα ν' ἀναφέρωμεν ἐδῶ, ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὸ εἶδος τοῦ διαλεκτικοῦ θέματος καὶ τῶν δυνατοτήτων συνθέσεως, τὰς ὁποίας προσφέρει. Ἡ πρώτη παραλλαγὴ ὀνομάζεται κλειστός τύπος. Ἡ θέσις καὶ ἡ ἀντίθεσις εἶναι δυνατόν νὰ δώσουν, ἔπειτα ἀπὸ διαλεκτικὴν συζήτησιν, θετικὴν λύσιν καὶ σύνθεσιν τῶν ἀντιθέτων ἀπόψεων. Ἡ δευτέρα παραλλαγὴ ὀνομάζεται ἀνοικτός τύπος. Ἡ θέσις καὶ ἡ ἀντίθεσις, λόγῳ

τῆς φύσεως τοῦ προβλήματος, δὲν εἶναι δυνατόν νὰ δώσουν ἱκανοποιητικὴν σύνθεσιν, ἀκόμη καὶ εἰς τὸ ὄριμον ἀνθρώπινον πνεῦμα. Τὸ πρόβλημα παραμένει, μετατοπιζόμενον ἀπλῶς εἰς ἀνώτερα ἐπίπεδα. Πᾶσα νέα θέσις εἶναι δυνατόν νὰ θεωρηθῆ ἐκ νέου ἐγκλείουσα νέαν ἀντίθεσιν καὶ οὕτω καθ' ἑξῆς.

**Θέματα διαλεκτικῆς.** Προβλήματα διαλεκτικῆς φύσεως εἶναι δυνατόν νὰ παρουσιάσουν ὅλα τὰ μαθήματα, εἰς τινὰς τοῦλάχιστον φάσεις τῆς ἐπεξεργασίας των, κυρίως ὁμοίως τὰ ἐκπροσωποῦντα εἰς τὸ σχολεῖον τὰς θεωρητικὰς ἐπιστήμας. Ἰδιαιτέρως αἱ κάτωθι περιοχαὶ τῆς γνώσεως παρέχουν ἀφθονὸν ὑλικὸν διαλεκτικῶν θεμάτων: 1) κοινωνικῆς ζωῆς, 2) ἠθικῆς, 3) ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, 4) ἀτομικῆς ιδιοκτησίας, 5) τεχνικῆς καὶ ἐκβιομηχανίσεως, 6) ζητήματα ἀγωγῆς, 7) ἐπίκαιρα πρόβλήματα, 8) ἀγωγῆς τοῦ πολίτου καὶ 9) γενικὰ πρόβλήματα τῆς ζωῆς.

Ἡ λύσις αὐτῶν εἶναι δυνατόν νὰ ἐπιχειρῆται τόσον διὰ προφορικῆς διαλογικῆς συζητήσεως, ὅσον καὶ διὰ γραπτῆς ἀναπτύξεως ἐπιχειρημάτων προερχομένων ἀπὸ τὴν διαλεκτικὴν συζήτησιν τοῦ ἐγὼ ἐκάστου μαθητοῦ πρὸς ἑαυτό. Πρὸς τοῦτο προσφέρεται ἄριστα τὸ μάθημα τῶν διαλεκτικῶν ἐκθέσεων. Διαλεκτικαὶ ἐκθέσεις ὀνομάζονται ὅσαι ἔχουν θέμα, τὸ ὁποῖον περιέχει πραγματικὴν διαλεκτικὴν σχέσιν καὶ ἀναπτύσσονται κατὰ τὸ διαλεκτικὸν σχῆμα.

**Ὁ διαλεκτικὸς διδάσκαλος.** Διὰ νὰ φθάσῃ ὁ μαθητὴς εἰς τὸ ἐπίπεδον τῆς αὐτοδιαλεκτικῆς, ἀπαιτεῖται πρὸ πάσης ἀγωγῆς πνευματικῆ ὀριμότης, ἀλλὰ καὶ ποσὸν γνώσεων ἀνάλογον. Αὐτὰ ὑπάρχουν εἰς ἱκανοποιητικὸν βαθμὸν εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις τοῦ γυμνασίου. Τὸ τέλειον ὁμοίως δὲν ἐπιτυγχάνεται ποτέ, ἂν δὲν προηγηθῆ μακρὰ καὶ συστηματικὴ προσπάθεια ἀπὸ τοῦ πρώτου ἀκόμη σχολικοῦ ἔτους.

Ὁ διδάσκαλος, ὁ ὁποῖος ἂν ἀναλάβῃ αὐτὸ τὸ εἶδος τῆς ἀγωγῆς, πρέπει νὰ εἶναι αὐτὸς ὁ ἴδιος διαλεκτικὸς. Τὸ πνεῦ-

μα του πρέπει να είναι ελεύθερον και ἀδέσμευτον. Ἀδέσμευτον τουλάχιστον ἔναντι προκαταλήψεων καὶ συναισθηματισμῶν, ὅπως καὶ ἔναντι δογμάτων καὶ κομματικῶν παρατάξεων. Ἡ ἀσκησις ὁμῶς ἀγωγῆς προϋποθέτει ἐνὸς ἄλλου εἶδους δέσμευσιν, δέσμευσιν ἐνώπιον τῶν ἀξιῶν τῶν ὑλικῶν ἀξιῶν, εἰς ὅσον μέτρον εἶναι ἀπαραίτητοι διὰ τὴν ζωὴν, τῶν πνευματικῶν καὶ ἠθικῶν ἀξιῶν δέσμευσιν εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τῶν κλασσικῶν ἀξιῶν τοῦ Ὁραίου, Δικαίου καὶ Ἀληθοῦς καὶ τῶν χριστιανικῶν ἀξιῶν τῆς Πίστεως, Ἀγάπης, Φιλανθρωπίας, Ἀνεκτικότητος καὶ Μετριοφροσύνης.

«Οἱ διαλεκτικοὶ εἶναι οἱ συνήγοροι τῆς Λογικῆς», κατὰ τὸν Johannes Hessen καθηγητὴν τῆς φιλοσοφίας εἰς τὸ Πανεπιστήμιον τῆς Βόννης. Δὲν δέχονται συμβιβασμοὺς εἰς τὴν προσπάθειαν «ἀνευρέσεως τῆς ἀληθείας διὰ συζητήσεως» (Πλ. πολ. 534B). Ἡ κατάστασις τῆς ἡμιαληθείας εἶναι δι' αὐτοὺς ἀφόρητος καὶ ἡ προσπάθεια ἐξόδου ἐκ τῆς καταστάσεως ταύτης εἶναι μόνιμος χαρακτηριστικὴ τῶν ιδιότης.

Ὁ διδάσκαλος δὲ τῆς διαλεκτικῆς, εἰδικώτερον, θεωρεῖ τὴν ὑπάρχουσαν γνῶσιν καὶ τὴν παροῦσαν πραγματικότητα ὡς στατικὴν καὶ ἀμετάβλητον, ἀλλὰ ὡς δυναμικὴν καὶ ὑποκειμένην εἰς συνεχῆ μεταβολὴν καὶ βελτίωσιν. Γνωρίζει ὅτι ἡ

μεταβολὴ καὶ βελτίωσις αὐτὴ εἰς τὴν περιοχὴν τῆς γνώσεως, ἀλλὰ καὶ τῆς φύσεως καὶ τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, ὅπως καὶ τῆς ιστορικῆς διαδοχῆς γεγονότων, λαμβάνει χώραν λόγῳ τῶν ἀντιφάσεων, τὰς ὁποίας ἐγκλείουν. Εἶναι πλήρως συνειδητὸν εἰς αὐτὸν ὅτι «ὄπου ἐνέργεια καὶ δράσις, ἐκεῖ καὶ ἀντίδρασις» καὶ «ὄπου ἀντίδρασις, ἐκεῖ καὶ ἡ ζωὴ». Ἀποφεύγει τὴν ἐπίδειξιν γνώσεων ἢ πνεύματος καί, παρὰ τὸ ὅτι αὐτὸς γνωρίζει τουλάχιστον καλῶς ὅτι γνωρίζει, προσπαθεῖ «να εἶναι περισσότερο ἀπὸ ὅσον φαίνεται».

#### ΚΥΡΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

- 1) G. Engel, Die dialektische Methode, 1860.
- 2) Von Hartman, über die dialektische Methode, 1910.
- 3) Jonas Cohn, Die Theorie der Dialektik, 1929.
- 4) Georg Hegel, Phänomenologie des Geistes, IV. Aufl., 1952.
- 5) Ἰωάννου Θεοδωρακοπούλου, Πλάτωνος Φαῖδρος, Ἀθήναι, 1948.
- 6) Werner Jäger, Die dialektische Bildung. In: Paideia, Bd II', 1955.
- 7) Karl Jaspers, Die grossen Philosophen, Bd I, 1957.
- 8) Richard Boehinger, Der dialektische Besinnungsaufsatz, 1961.
- 9) Robert Spaemann, Dialektik und Pädagogik. In: Zschr Pädagogische Rundschau, Januar 1961.
- 10) Βασιλείου Κονιδιτσιώτου, Μαιευτικὴ Παιδαγωγική, Ἀθήναι 1951.

## ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ

### ΤΟΥ ΦΙΛΟΣΟΦΟΥ ΕΡΝΣΤ ΚΑΣΙΡΕΡ

(Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο)

2. Ἡ πρώτη ἀπάντησις, κατὰ κάποιον τρόπο, εἶναι καὶ ἡ κλασσικὴ ἀπάντησις. Τὸ Σωκρατικὸ πρόβλημα καὶ ἡ Σωκρατικὴ μέθοδος, δὲ θὰ ξεχαστοῦν. Γιατὶ μέσα ἀπ' τὴν Πλατωνικὴν σκέψιν ὄφησε τὰ σημάδια πάντοτε μελλοντικῆς ἀνάπτυξης

τοῦ ἀνθρώπινου πολιτισμοῦ. (5)

Λὲν ὑπάρχει ἴσως πῶς σίγουρος καὶ

5. Στις ἐπόμενες σελίδες δὲν θὰ σὰς δώσω τὴν ιστορικὴν ἐξέλιξιν τῆς ἀνθρωπολογικῆς φιλοσοφίας. Θὰ διαλέξω ἀπλῶς λίγους βασικούς σταθμούς γιὰ νὰ φωτίσω τὴ γενικὴ πορεία τοῦ στοχασμοῦ. Ἡ ἱστορία τῆς φιλοσοφίας