

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α' ΤΟΜΟΥ

Ιανουάριος 1963 — Δεκέμβριος 1964

Τεύχη 1 — 10

*Επιστημονικὸν ὄργανον τοῦ Συλλόγου Παιδαγωγῶν - Ψυχολόγων
Πτυχιούχων Πανεπιστημίων Ἐξωτερικοῦ*

ΕΚΔΟΤΗΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑΣ ΑΘΗΝΑΙ

Ε.Υ.Δ. της Κ.τ.Π.
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

ΚΥΡΙΑ ΑΡΘΡΑ

	Σελ.	Τεῦχος
Τῆς Συντάξεως : Ἡ ἔκδοσις	1	1
» » : Προβλήματα σχετιζόμενα μετὰ τὴν σύνταξιν ἀναλυτικοῦ προγράμματος	1	B
» » : Ὑπόμνημα πρὸς ἔξοχ. Ὑπουργὸν Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Ὀρησκευμάτων	1	4
» » : Πρὸς τὸν δεῦτερον τόμον μας	1	6

Μ Ε Λ Ε Τ Ε Σ

I. ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ - ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΚΡΙΤΙΚΗ

Κ. Ἀνανιάδης : Ἡ ἀγροτική ἐκπαίδευσις στὰ πλαίσια τῆς γενικῆς Παιδείας	15	6
Κ. Ἀνανιάδης - Γ. Μαραγκουδάκης : Ἀγροτική καὶ Ἀγροτεχνική ἐκπαίδευσις στὴν Ἑλλάδα	59	7
Φιλίπ Βερνόν : Σύγχρονοι ἀπόψεις περὶ νοημοσύνης καὶ μετρήσεως αὐτῆς (μεταφρ. Τ. Πασσάκου-Κυριαζοπούλου)	19	2
» » : » » »	15	3
Ἄρ. Βουγιούκα : Τὰ φαινόμενα τῆς προσαρμογῆς στὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως	3	4
» » : Ἡ διαδικασία τῆς μαθήσεως	51	7
Θεοφράστου Γέρου : «Ἐκπαιδευτικὴ Μεταρρύθμιση» (κριτικὴ)	8	5
Γ. Γεωργιάδης : Τὸ Ἀμερικανικὸν σύστημα ἐκπαιδεύσεως	92	8
Π. Ε. Δέρα : Ὑπαρξισμὸς - Ἀγωγή, Ψυχολογία καὶ Ψυχιατρικὴ	161	9
Ἔρנסτ Κασίρερ : Τί εἶναι ἄνθρωπος. Μετάφ. - Σχόλια Θ. Γέρου	9	1
» » : » » » » »	14	2
» » : » » » » »	13	3
Βασίλ. Α. Κονιδιτσιώτου : Διαλεκτικὴ Ἀγωγή	3	1
» » : » » » »	11	2
Βασ. Ι. Δαζανᾶ : Abbé de l' Erpée, ὁ θεμελιωτὴς τῆς ἀγωγῆς τῶν κωφαλάλων	215	10
Γεωργίου Μαραγκουδάκη : Ψυχολογία Μαθήσεως καὶ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα	140	9
» » : Στοιχεῖα Νευροφυσιολογικῆς Ψυχολογίας	14	1
Ἄντ. Μπενέκου : Εἰσαγωγή στὴν Ψυχολογία τοῦ Bruner	22	2
» » : » » » »	19	3
» » : Προβλήματα καὶ πειραματισμοὶ γύρω ἀπὸ τὴν διδασκαλία τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν	107	8

	Σελ.	Τεύχος
Ι. Σ. Μπρούνερ : « Η έννοια τῆς δομῆς στὴ σύγχρονη Παιδαγωγική » κατὰ μετάφραση Γ. Μαραγκουδάκη καὶ Ἀντωνίου Μπενέκου	11	5
Κ. Πασάκου : Σύγχρονος ἐπιστημονικὴ ἔρευνα καὶ μέθοδοι εἰς Ψυχολογίαν καὶ Παιδαγωγικὴν	21	1
» » : » » »	32	2
Γ. Κ. Παπαγεωργίου : Δυσκολίες στὴν ἀνάγνωση καὶ γραφή .	199	10
Τριαντ. Τριανταφύλλου : Αἱ ἀνθρώπιναι σχέσεις εἰς τὴν Ἀγωγὴν	2	6
Κ. Χάρη : Ἡ ἐπιστημονικότης τοῦ διδασκάλου καὶ ἡ στάθμη τῶν σπουδῶν του	78	7
Λ. Χουσιάδα : Παρατηρήσεις γιὰ τὴν ἐπαγωγικὴ καὶ παραγωγικὴ σκέψη	4	2

II. ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΗΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΨΥΧΙΚΗ - ΥΓΙΕΙΝΗ

Διδακτικοὶ πειραματισμοὶ

Α. Βουγιούκα : Ἐνα εὐκαιριακὸ θρησκευτικὸ μάθημα	181	9
» » : Ἡ προσφορὰ τοῦ Ζαχ. Παπαντωνίου στὰ παιδικὰ γράμματα	36	2
Θεοφράστου Γέρον : Ἡ Ὀρθογραφία τὸ ὑπ' ἀριθμὸν 1 διδακτικὸν πρόβλημα τοῦ σχολείου	47	3
» » : » » »	35	4
» » : » » »	32	5
Α. Κακαβούλη : Παιδικὰ ἐλαττώματα καὶ ἡ ἀντιμετώπισίς των εἰς τὸ σχολεῖον	39	4
Εὐθ. Κασιώλα : Πορίσματα τέστ Ἀναγνώσεως	30	1
» » : » » »	44	2
» » : » » »	18	4
» » : » » » καὶ Ἀριθμητικῆς	15	5
» » : Τὸ πρόβλημα τῶν καθυστερημένων μαθητῶν στὸ σχολεῖο	186	9
» » : » » »	230	10
Ἀντ. Κρέτση : Ἡ μαθητοποίηση τοῦ μαθητοῦ	26	1
» » : » »	32	2
Γ. Κυριαζοπούλου : Ἡ Σύνταξις τοῦ συγχρόνου Ἀναλυτικοῦ προγράμματος	34	1
» » : » » »	48	2
Ν. Δυμπέρη : Πρότυπα Δημοτικὰ Σχολεῖα	132	8
Γ. Μαραγκουδάκη : Σχέδιον Ἀναλ. Προγραμ. τῆς Α' τάξεως τοῦ Δημ. Σχολείου	1	3

		Σελ.	Τεύχος
	<i>Αντ. Μπενέκου</i> : Συμβολή εις τὸ πρόγραμμα συγκεντρώσεως τῆς διδακτέας ὕλης	24	4
	» » : » » » »	27	6
<i>Τφ</i>	<i>Γ. Ξεκάλου</i> : Τὸ πρόβλημα τῆς ἀναπτύξεως τῆς κοινωνικότητος εἰς τὸ παιδί	26	2
»	» » : » » » »	26	3
»	» » : » » » »	12	4
	<i>Εὐαγ. Παπαγιαννάκη</i> : Τὰ τρία «Τί»	21	4
	<i>Δ. Κ. Παλυβοῦ</i> : Ἡ ψυχολογία τῶν πεποικισμένων παιδιῶν	174	9
»	<i>Κ. Πασσάκου</i> : Προσπάθειαι ψυχολογικῆς καὶ Παιδαγωγικῆς παρακολουθήσεως τοῦ μαθητοῦ	195	9
	» » : » » » »	243	10
	<i>Ν. Πετρουλάκη</i> : Πηγαι καὶ μορφῆ μαθήσεως	28	5
	<i>Ἐλπ. Σταματάκη</i> : Ἡ φιλολογία τῶν παιδιῶν	228	10
<i>Ε</i>	<i>Ἰω. Χαραλαμποπούλου</i> : Τὰ προβλήματα τῆς Ψυχικῆς Ὑγιεινῆς τοῦ λαοῦ μας	38	1

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

	<i>Θ. Γέρον</i> : Educational Strategy for developing Societies τοῦ Adam Curle — Κριτικὴ Ἀνάλυση	90	7
	<i>Τ. Κυριαζοπούλου</i> : Ἡ Ἐπέκτασις τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως	137	8
	<i>Ἰω. Καμπανᾶ</i> : Ἐπιθεώρηση τοῦ βιβλίου Ἰω. Κυριαζικίδου : «Εἰσαγωγή στὸν ἐπαγγελματικὸ προσανατολισμὸν»	148	10
	<i>Κ. Κίτσου</i> : Ἰδρυσις Ἰνστιτούτου τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς	35	5
	<i>Ν. Μπάρκα</i> : Ἐκθεσις ἀναφερομένη εἰς τὰς ἐργασίας τοῦ ἐν Ἀθήναις συγκληθέντος Διεθνoῦς Συνεδρ. Μαθημ)κῶν	40	6
	<i>Αντ. Μπενέκου</i> : Ἐπιθεώρηση βιβλίου : 1) Ἐλπ. Σταματάκη : «Ἡ ἐπιμόρφωσις τῶν ἐνηλίκων» 2) Reiser - Leythman - Frankl - Lefgren : «Μιὰ προσπάθεια συνενώσεως τῆς ἀνθρωπίνης γνώσεως» Μεταφρ. Σχόλια Τρ. Τριανταφύλλου καὶ Γ. Μαραγκουδάκη. 3) Δ. Κ. Βακάλη : «Ἡ Ἐνιαία Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία»	95	7
	» » : Ἡ ἐπιθεώρησις τοῦ βιβλίου Ν. Πετρουλάκη : «Γενικὴ Διδακτικὴ»	147	8
	<i>Γ. Ζύδη</i> : Στατιστικὴ περὶ ἀνωτάτης ἐκπαιδεύσεως	52	2
	<i>Γ. Ξεκάλου</i> : Διεθνῆς ἐκπαιδευτικὴ κίνησις	43	1
	<i>Κ. Πασσάκου</i> : Βιβλιοκρισία τοῦ βιβλίου «Ἡ Κρήτη τοπίον, ἀνθρωποι, γεγονότα, θρύλοι» — Λ. Γ. Πετρίδη	48	6
	<i>Τ. Τριανταφύλλου</i> : Ὁργάνωσις Σεμιναρίου	56	2

Ἐφηρμοσμένη Ψυχολογία

ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΤΕΣΤ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Πορίσματα ἐκ τῆς ἐρεύνης ἐπιδόσεως
τῶν μαθητῶν εἰς τὴν ἀνάγνωσιν

ὑπὸ *ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΚΑΣΙΩΔΑ, Β. Ed.*
τοῦ Παν)μίου τοῦ Ἐδιμβούργου.

Ὅποιοσδήποτε ρίξει μιὰ ματιὰ εἰς τὴν σύγχρονην Παιδαγωγικὴν βιβλιογραφίαν δηλαδὴ εἰς τὰ παιδαγωγικὰ βιβλία, τὰ παιδαγωγικὰ περιοδικὰ καὶ εἰς κάθε ἄλλο δημοσίευμα, τὸ ὁποῖον ἀναφέρεται εἰς τὴν ἀγωγήν—θὰ διαπιστώσῃ ὅτι μεγάλο μέρος αὐτῆς ἀναφέρεται εἰς τὰ γλωσσικὰ μαθήματα καὶ ἰδιαιτέρως εἰς τὴν ἀνάγνωσιν. Θὰ ἔλεγε κανεὶς, ὅτι ἀνεκαλύψαμε διὰ μιαν ἀκόμη φοράν τὴν σπουδαιότητα τῶν μαθημάτων αὐτῶν καὶ τὴν συμβολὴν τῶν εἰς τὴν ἀγωγήν τοῦ ἀτόμου.

Τὴν σπουδαιότητα τῆς γλώσσης εἰς τὴν ἀγωγήν τοῦ ἀτόμου τὴν ἀν-

τὸ ἕκτο ἔτος ἢ παιδικὴ σκέψι ἀρχίζει νὰ ἀποδεσμεύεται ἀπὸ τὴν κατ' αἴσθησιν ἀντίληψιν καὶ τὸν ἐγωκεντρισμό, γιὰ νὰ κατασκευάσῃ τὸν νοητὸ κόσμον, διότι ἡ νοημοσύνη ἀρχίζει νὰ παίξῃ τὸν σωστὸν ρόλον.

Ἐν ἰσότητι ἀνάμεσα στὸ παιδί καὶ στὸν ἀντικειμενικὸν κόσμον, διαρκῶς γίνεται μιὰ συναλλαγὴ, μιὰ ἀλληλεπίδρασις, διπλῆς κατευθύνσεως. Στὴν πρώτη κατεύθυνσιν ἀπὸ τὸν ἕξω κόσμον πρὸς τὸ παιδί, ἔχομε ἀφομοιωτικὴν λειτουργίαν (Assimilation), στὴν δεύτην, ἀπὸ τὸ παιδί πρὸς τὸν ἕξω κόσμον, ἔχομε προσπάθειαν ἐξοικειώσεως (Accommodation). Ἡ ἰσορροπία ἀνάμεσα σ' αὐτὰς τὰς δύο ἀντιθέτου διευθύνσεως συναλλαγὰς, ἀποτελεῖ τὸ συνθετικὸν ἀποτέλεσμα τῆς προσαρμογῆς (Adaptation) στὶς ἐκάστοτε συνθήκας. Αὐτοῦ ἀκριβῶς, στὴν ἀναζήτησιν τῆς ἰσορροπίας, κρύβεται ὁ ρόλος τῆς νοημοσύνης ὡς μηχανι-

σμοῦ καὶ ὡς συνόλου δυνατοτήτων τοῦ ἀνθρώπου.

Ἡ νοημοσύνη ἔχει δύο κύρια χαρακτηριστικά. Ὡς σύνολο δυνατοτήτων ἔχει λειτουργικὴν συνέχειαν ἐν σχέσει μετὰ τὸ τέρμα πὸν μπορεῖ νὰ φθάσῃ μετὰ τὰς συναλλαγὰς, γιὰ τὰς ὁποίας μιλήσαμε πρὸς ἄνω ὡς μηχανισμὸς, ἀπὸ τὸ ἕνα στάδιον ἀναπτύξεως τοῦ ἀνθρώπου στὸ ἄλλο, ἀλλάζει δομὴν καὶ συγκρότησιν, ἀνάλογα μετὰ τὰ μέσα πὸν χρησιμοποιοῦσιν ἐν τῇ προσπάθειᾳ κατακτήσεως τοῦ ἕξω κόσμου. Τὰ μέσα αὐτὰ ἐκδηλώνονται ἐν τῇ μηχανισμῷ τῆς σκέψεως, ἐν τῇ λογικῇ. Μιὰ τέτοια ἀλλαγὴ συγκροτήσεως τῆς νοημοσύνης ἀρχίζει νὰ πραγματοποιηθῇ ἐν τῷ ἕκτῳ ἔτει, διότι τὰ μέσα πὸν χρησιμοποιοῦσιν καὶ ἡ ταχύτης τῆς κινήσεώς τῆς ἀξιάγουσιν σημαντικὰ.

(Συνεχίζεται)

λαμβάνεται κανείς όταν σκεφθῆ ὅτι μόνον εἰς αὐτὴν ὀφείλει ὁ ἄνθρωπος τὴν ἐξέλιξίν του καὶ τὴν βαθμιαίαν θραδείαν ἀλλὰ σταθερὰν ἀνοδὸν του ἀπὸ τὴν ζωὴν τοῦ ἀγρίου εἰς τὸν σημερινὸν πολιτισμὸν, ἀπὸ τὸ σπῆλαιον εἰς τὸν οὐρανοξύστην καὶ εἰς τὰ διαπλανητικὰ ταξείδια. Μόνον μὲ τὴν γλῶσσαν ὁ ἄνθρωπος ἠμπόρεσε νὰ καλλιεργήσῃ τὸ μυαλό του καὶ νὰ ἀνυψωθῆ ἀπὸ τὸ σκότος τῆς ἀμαθείας, τῆς δυσειδαιμονίας, τῆς μαγείας καὶ τοῦ πρωτογόνου ἀνιμισμοῦ, εἰς τὴν σφαῖραν τοῦ στοχασμοῦ, τῆς ἐρεύνης, τῶν ἀνωτέρων πνευματικῶν ἀνατάσεων καὶ ἀλμάτων καὶ τὸ πεδίου τῶν συγχρόνων Ἐπιστημονικῶν ἐπιτεύξεων. Δι' αὐτὸ ἀκριβῶς θὰ ἠμποροῦσε νὰ εἰπῆ κανείς με βεβαιότητα, ὅτι ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσης εἶναι περισσότερο ἀπὸ ὅλα, ἀγωγή.

Ἀκριβῶς δι' αὐτὸν τὸν λόγον, λόγω αὐτῆς τῆς σπουδαιότητος τῆς γλώσσης εἰς τὴν ἀγωγήν καὶ τὸν «ἐξανθρωπισμὸν» τοῦ ἀνθρώπου, αἱ προσπάθειαι τῶν ἀσχολουμένων με τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς τείνουν νὰ καταστήσουν τὴν διδασκαλίαν τῆς καλυτέραν, ἀποδοτικωτέραν καὶ οἰκονομικωτέραν.

Τὰς προσπάθειαις αὐτάς ἠμποροῦμε νὰ τὰς διαιρέσωμεν εἰς δύο κατηγορίας:

1. Εἰς αὐτὰς αἱ ὁποῖαι ἐπιδιώκουν νὰ εὑρουν τὴν καλυτέραν μέθοδον διδασκαλίας Πρώτης ἀναγνώσεως, καὶ τὴν διάγνωσιν τῶν καθυστερούντων εἰς τὴν ἀνάγνωσιν μαθητῶν.

2. Εἰς ἐκεῖνας, αἱ ὁποῖαι ἐπιδιώκουν τὴν διάγνωσιν τῶν καθυστερούντων εἰς τὴν ἀνάγνωσιν μαθητῶν καὶ τὴν θεραπείαν τῶν παρουσιάζοντων ἀνωμαλίας εἰς τὸν λόγον.

Εἶναι γεγονός ὅτι πολλὰ προσέφερε καὶ συνεχῶς προσφέρει ἡ Παιδαγωγικὴ Ψυχολογία, καθὼς καὶ ἡ ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ, τόσο εἰς τὴν βελτίωσιν τῶν μεθόδων διδασκαλίας, ὅσον καὶ εἰς τὴν θεραπείαν τῶν ἀνωμαλιῶν τοῦ λόγου.

Χάρις εἰς τὰ πορίσματα τῆς νεωτέρας ψυχολογίας ἐξεφύγαμεν ἀπὸ τὰς παλαιὰς μεθόδους καὶ ἐφθάσαμεν εἰς τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴν καὶ τελευταίως εἰς τὰς ὀλικὰς. Λέγω ὀλικὰς διὰ νὰ συμπεριλάβω ὅλας τὰς μεθόδους διδασκαλίας τῆς Α' ἀναγνώσεως, αἱ ὁποῖαι ἀρχίζουσι ἀπὸ τὴν λέξιν ὡς μικροτέραν γλωσσικὴν μονάδα καὶ τελειώνουσι μὲ τὴν ἱστοριούλα.

Ἀκόμη χάρις εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν Ψυχολογίαν, ἀναρίθμητα παιδιά, τὰ ὁποῖα θὰ ἔμεναν διὰ παντὸς εἰς τὸ σκότος τῆς ἀμαθείας, ἐμορφώθησαν καὶ ἤλθαν εἰς τὸ φῶς. Ἡ Παιδαγωγικὴ Ψυχολογία μᾶς ἔδωσε ἀρκετάς, ζωτικῆς σημασίας, γνώσεις διὰ τὸν φυσιολογικὸν μηχανισμόν τῆς ἀναγνώσεως. Τὸ ἴδιον καὶ ἡ Ψυχιατρικὴ, ἐβοήθησε παιδιά τὰ ὁποῖα παρουσίαζον ἀνωμαλίας εἰς τὸν λόγον, αἱ ὁποῖαι εἶχον τὴν ρίζαν των εἰς ψυχολογικὰ αἷτια.

Χωρὶς νὰ παραγνωρίσωμεν τὴν συμβολὴν τόσο τῆς ψυχολογίας ὅσον καὶ τῆς ψυχιατρικῆς εἰς τὴν λύσιν τοῦ ἀναγνωστικοῦ προβλήματος θὰ πρέπει νὰ παραδεχθῶμεν ἐπίσης ὅτι δύνανται νὰ βοηθήσουν μέχρι ἑνὸς ὀρισμένου σημείου καὶ νὰ ὑπερνικήσουν ὀρισμένα ἐμπόδια. Ἀλλὰ ὑπάρχουν πράγματα διὰ τὰ ὁποῖα δὲν δύνανται νὰ κάμουν τίποτε. Θὰ τὸ καταλάβωμεν αὐτό, ἂν ἀναλύσωμεν τὰς τόσας σημασίας, τὰς ὁποῖας δίδομεν εἰς τὴν λέξιν διαβάζω (ἀναγιγνώσκω).

Ὅταν λέγομεν ὅτι ἓνα παιδί ἠμπορεῖ νὰ «διαβάζῃ», τί ἐννοοῦ.

μεν; Δυνατόν νά έννοοῦμεν τά ἐξῆς:

1. "Ότι ἤμπορεῖ νά προφέρῃ τοὺς ἤχους ὀρθῶς.

2. "Ότι τὸ μάτι του εἰς τὴν κίνησίν του ἐπὶ τῆς σειρᾶς τοῦ κειμένου κινεῖται τόσον ὅσον μᾶς ἔχουν εἶπει ὅτι θά ἔπρεπε καὶ ὄχι μὲ πάρα πολλάς ξεχωριστάς κινήσεις (γρήγορη ἀνάγνωσις).

3. "Ότι εἶναι εἰς θέσιν νά θυμᾶται ἐπ' ὀλίγον μερικὰς ἀπὸ τὰς λεπτομερείας τοῦ κειμένου, τὸ ὁποῖον ἐδιάθασε, τόσας ὅσας τὸ μέσο παιδί τῆς ἡλικίας του δύναται νά θυμᾶται.

3. "Ότι διαθάζει φυσικά, ὅπως εἰς τὴν καθημερινή του ὁμιλία, χρωματίζει ἀναλόγως τὴν φωνὴν του καὶ λαμβάνει ὑπ' ὄψιν του τὰ σημεῖα στίξεως, καὶ

5. "Ότι μπορεῖ νά κατανοῇ τὸ νόημα τῆς ἀναγνωσθείσης παραγράφου ἢ κεφαλαίου ἀρκετὰ καλὰ ὥστε νά ἀντιλαμβάνεται περὶ τίνος πρόκειται.

Αὐταὶ εἶναι αἱ σημασίαι τοῦ ρήματος «διαθάζω». Τὰς εὐρίσκομεν μὲ τὸ ὄνομα ἀναγνωστικαὶ δεξιότητες εἰς τὰ σχετικὰ βιβλία.

"Ἐχω τὴν γνώμην, ὅτι ὅλαι αὐταὶ αἱ δεξιότητες τὰς ὁποίας ἀνέφερα εἶναι ἀπαραίτητοι ἀλλὰ ἡ βασικώτερα ἀπὸ ὅλας αὐτάς εἶναι ἡ τελευταία, δηλαδή ἡ ἰκανότητα τοῦ παιδιοῦ νά κατανοῇ ὅ,τι διαθάζει, νά τὸ ζῆ, δηλαδή νά παίρνῃ μέρος εἰς τὴν κατανόησιν ἢ νόησιν καὶ τὸ συναίσθημα μαζί. Νομίζω ὅτι αὐτὸ τὸ τελευταῖον, ἀλλὰ καὶ τὸ βασικώτερον, δὲν ἐπροσέχθη καὶ δὲν προσέχεται ἀναλόγως τῆς σπουδαιότητός του εἰς τὴν σημερινὴν διδακτικὴν πράξιν. "Όλο τὸ θάρος τῆς προσπάθειας τοῦ διδασκάλου πίπτει εἰς τὸ 4, δηλαδή εἰς τὸ νά μάθουν οἱ μαθηταὶ νά διαθάζουν φυσικά, μὲ ἀνάλογον χρωματισμὸν τῆς φωνῆς κλπ., καὶ ἡ ἐπίδοσις των κρίνεται μὲ αὐτὸ τὸ μοναδικὸν κριτήριον, τὸ ὁποῖον κατὰ τὴν γνώμην μας δὲν εἶναι τὸ σπουδαιότερον. Διότι εἶναι δυνατόν ἕνας μαθητὴς νά μιμηθῆ τὸν διδάσκαλόν του ἢ ἕνα μεγαλύτερον συμμαθητὴν του καὶ νά κατορθώσῃ νά διαθάξῃ φαινομενικῶς, φυσικά μὲ ἀνάλογον χρωματισμὸν φωνῆς, ἀλλὰ μ' ὅλα ταῦτα νά μὴ κατανοῇ τὸ νόημα τοῦ ἀναγνωσθέντος τεμαχίου. Μαθηταὶ ἡλικίας δέκα ἐτῶν τὸ κατορθώνουν ἀκόμη καὶ ἐπὶ κειμένου τῆς καθαρουούσης. "Ισως ἀκόμη κατορθώνουν νά ἀναμασοῦν, νομίζοντες ὅτι ἀποδίδουν τὸ περιεχόμενον τῆς παραγράφου καὶ πολλάς φοράς ξεγελοῦν καὶ τὸν διδάσκοντα. Ἀλλὰ αὐτὸ δὲν εἶναι ἀπόδοσις τοῦ περιεχομένου εἶναι «ψιττακισμὸς» καὶ διαπιστώνεται εὐκόλως μὲ τὴν ὑποβολὴν ὠρισμένων ἐρωτήσεων σχετικῶν μὲ τὴν σημασίαν ὠρισμένων λέξεων ἢ προτάσεων.

Δι' αὐτὸ ὁ διδάσκαλος θά πρέπει νά θέτῃ ὡς βασικὴν ἐπιδίωξιν κατὰ τὴν ἀνάγνωσιν τὴν κατανόησιν τοῦ ἀναγνωστικοῦ κειμένου ὑπὸ τῶν μαθητῶν καὶ μετὰ νά ἐνδιαφέρεται διὰ τὴν ἀπόκτησιν τῆς δεξιότητος διὰ φυσικὴν ἀνάγνωσιν. Διότι ἀνάγνωσις δὲν εἶναι μόνον ἡ ὀρθή, ταχεῖα καὶ φυσικὴ προφορὰ τῶν λέξεων, ἀλλὰ κυρίως ἡ κατανόησις.

Καὶ ὅταν λέγομεν «κατανόησις» δὲν έννοοῦμεν μόνον νά ἀντιληφθῆ ὁ μαθητὴς τὸ νόημα τοῦ κειμένου ἀλλὰ νά καταλάβῃ τὴν ψυχικὴν διάθεσιν τοῦ συγγραφέως, τὸν τόνον του, τὰς ἐπιδιώξεις του, τὴν θέσιν τὴν ὁποῖαν λαμβάνει πρὸς τὸ θέμα, τὸ ὁποῖον διαπραγματεύεται, πρὸς τὸν ἀναγνώστην καὶ πρὸς τὸν ἑαυτὸν του.

Ἀλλὰ εὐλόγως θά ἐρωτήσῃ κανεὶς: Εἶναι εὐκόλον νά ἐπιτευχθοῦν ὅλα αὐτά;

‘Ο I. Richards “Αγγλος κριτικός, φιλόλογος και παιδαγωγός, καθηγητής, εις τὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Harvard τῆς Μασσαχουσέτης, εις τὸ βιβλίον του: The Meaning of Meaning λέγει ὅτι: «Τὸ νὰ δημιουργήσῃς πλήρη ἐπικοινωνίαν μεταξὺ δυὸ μυαλῶν μέσῳ τῶν γραπτῶν λέξεων, εἶναι φυσικὰ ἓνα θαῦμα, ἀλλὰ καλὴ δουλειὰ εἰς τὴν ἀνάγνωσιν, κατὰ ἓν μέγα ποσοστὸν, αὐξάνει τὰς πιθανότητας νὰ συμβῇ τὸ θαῦμα αὐτό!!!” Ὄταν ὁ I. Richards ὁμιλεῖ διὰ καλὴν ἀνάγνωσιν Good Reading «δὲν ἐννοεῖ ψιττακισμόν καὶ δὲν συμφωνεῖ καθόλου μὲ τὴν ἄποψιν ὅτι «ἡ ἀνάγνωσις εἶναι τέχνη». «Ἀνάγνωσις» δι’ αὐτόν, σημαίνει «ἐρμηνεία», κατανόησις. Αἱ ἄλλαι ἀναγνωστικαὶ δεξιότητες εἶναι τέχνη. Ἡ κατανόησις εἶναι κάτι ἄλλο. Εἶναι «μεταφορὰ» ἐπαφὴ μὲ τὴν πραγματικότητα διὰ μέσου τῶν γραπτῶν συμβόλων τῶν λέξεων. Ὁ L. Janner εἰς μιὰν μελέτην τοῦ ἐπ’ αὐτοῦ τοῦ ζητήματος λέγει: «Ἐάν ὑπάρχη κανεὶς δάσκαλος ὁ ὁποῖος ἀμφισβᾷ περὶ αὐτοῦ ἄς προσπαθήσῃ νὰ κάμῃ εἰς τὴν τάξιν του αὐτὸ τὸ πείραμα. «Ἄς πάρῃ μιὰν μικρὴν παράγραφον ἀπὸ ἓνα ἐγχειρίδιον τὸ ὁποῖον χρησιμοποιεῖ, καὶ ἄς ζητήσῃ ἀπὸ τοὺς μαθητὰς του νὰ τοῦ γράψουν ἀκριβῶς τί νομίζουν ὅτι ἐννοεῖ ἡ παράγραφος, ἂν πιστεύουν ὅτι αὐτὸ εἶναι ἀλήθεια ἢ ὄχι καὶ τοὺς λόγους τῶν δι’ αὐτὴν τὴν πίστιν τῶν».

Ἡ ἀποτυχία εἰς τὸ Δημοτικὸν καὶ εἰς τὸ Γυμνάσιον κατὰ ἓν μέγα ποσοστὸν, ὀφείλεται εἰς τὸ γεγονὸς ὅτι οἱ μαθηταὶ μας δὲν κατέχουν τὴ γλῶσσαν καὶ ἡμεῖς τοὺς μεταχειριζόμεθα ὡς νὰ τὴν κατέχουν. Ἡ ἀλήθεια εἶναι ὅτι οἱ μαθηταὶ μας ὄχι μόνον δὲν κατανοοῦν αὐτὸ τὸ ὁποῖον διαβάζουν—μὲ τὴν σημασίαν τὴν ὁποῖαν δίδει εἰς τὴν λέξιν «κατανόησις» ὁ Richards ἀλλὰ οὔτε ἀπλῶς ἀντιλαμβάνονται τὴν «ἐννοίαν» τοῦ κειμένου. Αὐτὸ ἔχει ἐφαρμογὴ ἐπὶ τοῦ μεγαλυτέρου ποσοστοῦ τῶν μαθητῶν. Οἱ μαθηταὶ οἱ ὁποῖοι δὲν κατανοοῦν τί διαβάζουν καὶ ὕστερον ἐναντι τῶν ἄλλων, λέγονται καθυστερημένοι. Εἶναι καθῆκον τοῦ δασκάλου νὰ διαπιστώσῃ κατὰ πόσον οἱ μαθηταὶ του κατανοοῦν τί διαβάζουν, καὶ νὰ βοηθήσῃ τοὺς καθυστεροῦντας ἀπὸ αὐτούς.

Ἀκριβῶς δι’ αὐτόν τὸν λόγον, δηλαδὴ διὰ νὰ διαπιστωθῇ κατὰ πόσον οἱ μαθηταὶ μας κατανοοῦν καὶ νὰ εὐρεθῇ τὸ ποσοστὸν τῶν καθυστερημένων, ἐγένετο μία ἔρευνα μεταξὺ τῶν μαθητῶν τῶν τριῶν ἀνωτέρων τάξεων τριάκοντα τριῶν (33) σχολείων τῆς Περιφέρειας Τρικάλων (Πόλεως, πεδινῶν, ἡμιορεινῶν καὶ ὄρεινῶν). Διὰ τὴν διαπίστωσιν ταύτην ἐχρησιμοποιήθησαν τρία (3) τῆς σιωπηρᾶς ἀναγνώσεως τοῦ Ἄγγλου Παιδαγωγοῦ Shonpell. Τὰ τῆς αὐτᾶς μετεφράσθησαν ἐκ τῆς Ἀγγλικῆς καὶ διεσκευάσθησαν καταλλήλως. Δι’ αὐτῶν δυνάμεθα νὰ ἐλέγξωμε τὰ ἑξῆς:

1. Τὴν ἀκρίβειαν ἀναγνωρίσεως τῶν λέξεων.
2. Τὴν ἀκρίβειαν κατανοήσεως.
3. Τὴν ταχύτητα κατανοήσεως.
4. Τὴν ἰκανότητα διὰ κατανόησιν.

Ἡ ἘΡΕΥΝΑ

Δ’ Τάξις: Πῶς ἐγένετο.

1. Τὸ πρῶτον τῆς σιωπηρᾶς ἀναγνώσεως, τὸ ὁποῖον ἐδόθη εἰς 880 μαθητὰς τῆς Δ’ τάξεως, εἶναι τὸ τῆς «Ο ΣΚΥΛΟΣ ΜΟΥ» Ἀποτελεῖται ἀπὸ μιὰν μικρὰν ἱστορίαν 20 σειρῶν καὶ ἀπὸ 10 ἐρωτήσεων, αἱ ὁποῖαι ἀναφέρονται εἰς τὸ περιεχόμενον αὐτῆς. Τὸ τῆς εἶναι τυπώμε-

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

Η ΣΥΝΤΑΞΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Β. ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ

Πτυχιούχου τῶν Παιδ. καὶ τῆς Ψυχολογίας τοῦ Παν/μίου Λονδίνου

Κατὰ κόρον ἔχει εἰπωθῆ ὅτι ἡ ἐκπαίδευσις χωλαίνει, ὅτι εἶναι ὁ μέγας ἀσθενής τῆς χώρας μας. Προχωρώντας στὴ διάγνωσιν τῆς ἀσθενείας, βρίσκομε ὅτι ἡ «στασιμότης» εἶναι ἡ ρίζα τοῦ κακοῦ. Ὅ,τι λείπει ἀπὸ τὴν Ἑλληνικὴν Ἐκπαίδευσιν εἶναι ὁ τροχὸς νὰ κινήθῃ πρὸς τὰ ἔμπροσ, νὰ ξεφύγῃ ἀπὸ τὴν ἀδράνεια. Πολλὰ εἶναι τὰ δεσμὰ τῆς ἀνασχαιτικῆς πορείας πρὸς συγχρονισμό. Ἐνα ἀπὸ τὰ βασικώτερα εἶναι τὸ στατικὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα καὶ ἰδιαίτερα τὸ πρόγραμμα τῆς Στοιχειώδους Ἐκπαιδεύσεως· διότι μὲ χωλὴ Στοιχειώδη Ἐκπαίδευσιν δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ὑπάρξῃ οὔτε Μέση οὔτε Ἀνωτάτη ρωμαλέα Παιδεία.

Λέγεται ὅτι τὸ Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα τῆς Στοιχ. Ἐκπαιδεύσεως εἶναι ἀνεδαφικό, γιὰτὶ ἀντικατοπτρίζει τὴς ἀπαιτήσεις τῆς γενεᾶς τοῦ 1913. Εἶναι ὁμοῦ ἀμφίβολον ἂν τὸ ἰσχυρὸν Πρόγραμμα ἀνταπεκρίθῃ ποτὲ στὴς ἀπαιτήσεις μιᾶς ὀρισμένης ἐποχῆς, διότι τοῦτο συνετάχθη στὸ τραπέζι τῶν σοφῶν χωρὶς καμμιά ἔρευνα τῶν παιδικῶν ἀναγκῶν καὶ τῆς Ἑλληνικῆς πραγματικότητος. Τὸ πρόγραμμα τοῦ 1913 δὲν ἔφερε δυστυχῶς τὴν σφραγίδα τῆς ἐθνικῆς πνοῆς τῆς ἐποχῆς ἐκείνης, παρὰ ἦταν μιὰ ἄγονος παραλλαγή τοῦ στείου προγράμματος τοῦ 1894¹

Σήμερα, ἂν πρόκειται τὸ καινούργιο Α.Π. ν' ἀποτελέσῃ μιὰ τροποποίησιν ἐκείνου τοῦ 1913 καὶ νὰ στηριχθῇ στὴς ἴδιες ξεπερασμένες ἀρχές, καλύτερα νὰ μείνῃ ὅπως εἶναι.

Γενικά ἀξιώματα συντάξεως προγράμματος

1. Ἐλαστικότης τοῦ προγράμματος. Τὸ χαρακτηριστικὸ τῆς ἐποχῆς μας εἶναι ἡ ραγδαία τεχνικὴ καὶ κοινωνικὴ ἐξέλιξις. Ἐνα σχολικὸ πρό-

νον εἰς δύο σελίδας. Εἰς τὴν Α' σελίδα εἶναι τυπωμένη ἡ ἱστοριούλα καὶ εἰς τὴν Β' σελίδα αἱ δέκα ἐρωτήσεις. Ἐδόθη ἀπὸ ἓνα φύλλον εἰς ἕκαστον μαθητὴν καὶ ἐδηλώθη εἰς αὐτοὺς ὅτι μόλις διαταχθοῦν νὰ ἀρχίσουν τὴν ἀνάγνωσιν τῆς ἱστοριούλας. Ὅταν δὲ θεβαιωθοῦν ὅτι κατενόησαν αὐτὸ τὸ ὁποῖον ἐδιάθασαν νὰ προχωρήσουν εἰς τὰς ἀπαντήσεις. Ἐπίσης τοὺς ἐδηλώθη ὅτι δι' ὅλην αὐτὴν τὴν ἐργασίαν ἔχουν εἰς διάθεσίν των 9' λεπτὰ τῆς ὥρας. Μετὰ τὸ ἕνατον λεπτὸν ἀπὸ ἄλλους μὲν ἀφηρέθη τὸ τέστ, εἰς ἄλλους δὲ ἐδόθη ἐντολὴ νὰ συνεχίσουν μέχρις ὅτου τὸ τελειώσουν, ἀφοῦ σημειώσουν τὸ σημεῖον εἰς τὸ ὁποῖον εὗρισκοντο κατὰ τὸ τέλος τοῦ ἐνάτου λεπτοῦ. Ἀπὸ τοὺς 880 ἐξετασθέντας μαθητὰς εἰς τοὺς 528 ἐξ αὐτῶν ἐδόθη ἐντολὴ νὰ συνεχίσουν. Οἱ 352 ἐσταμάτησαν τὴν ἐργασίαν τους μετὰ τὸ τέλος τοῦ ἐνάτου λεπτοῦ.

(Συνέχεια εἰς τὸ ἐπόμενον)

γραμμα για να ετοιμάζει πολίτες του παρόντος και του μέλλοντος και όχι του παρελθόντος, οφείλει να είναι ελαστικό και επιδεκτικό συνεχούς αναπροσαρμογής και συγχρονισμού. Η δυναμική αντίληψις μιᾶς ἀκατάπαυστης βελτιώσεώς του πρέπει να είναι τὸ πνεῦμα τοῦ δημιουργοῦ. Ὅσο πιὸ λεπτομερειακὸ εἶναι ἓνα πρόγραμμα, τόσο πιὸ μονολιθικὸ καὶ δύσκαμπτο γίνεται. Τὸ σημερινὸ πεπαλαιωμένον καὶ ἀκαμπτο πρόγραμμα δὲν εἶναι επιδεκτικὸ ἀναπροσαρμογῆς, γιατί ἔχει συνταχθῆ πάνω σὲ ξεπερασμένες ἀρχές ἐκλογῆς καὶ διατάξεως τῆς ὕλης, μεθόδου διδασκαλίας καὶ ὀργανώσεως τῆς σχολικῆς ζωῆς.

2. Σ ε β α σ μ ὶ ς τῆς αὐτονομίας τοῦ Σ χ ο λ ε ἰ ο υ. Τὸ πρόγραμμα, δταν εἶναι αὐστηρῶς μονολιθικὸ καὶ ὁμοίμορφο γιὰ ὅλα τὰ σχολεῖα τῆς χώρας, δολοφονεῖ τὴν ἐλευθερίαν τοῦ σχολείου. Βεβαίως ὁ κορμὸς τοῦ προγράμματος θὰ εἶναι ὁ ἴδιος γιὰ ὅλα τὰ Ἑλληνόπουλα. Πέραν δμως ἀπὸ τὶς γενικὲς κατευθυντήριες γραμμές, πὸν πρέπει νὰ δοθοῦν γιὰ ὅλα τὰ σχολεῖα, ἐπιβάλλεται νὰ ὑπάρχη ἡ αὐτονομία τοῦ κάθε σχολείου. Τὶς λεπτομέρειες τῆς ἐκλογῆς καὶ διατάξεως τῆς ὕλης θὰ πρέπει νὰ τὶς ὀρίζῃ τὸ προσωπικὸ τοῦ κάθε σχολείου μετὴν καθοδήγησι τοῦ οἰκείου ἐπιθεωρητοῦ. Τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὴν πλευρὰ τους πολὺ μποροῦν νὰ συμβάλουν στὴν ἐκλογὴ καὶ στὴν ἐνότητα τοῦ κατάλληλου ὕλικου. Ἔχουν ιδέες, σχέδια, βιώματα, διαφέροντα.

Τὸ ἐρώτημα «πόση αὐτονομία πρέπει νὰ δοθῇ σὲ κάθε σχολεῖο», σχετίζεται μετὸ ἐρώτημα «πόση ἐλευθερία πρέπει νὰ δοθῇ σὲ κάθε μαθητῆ». Ὅπως τὸ κάθε ἄτομο πρέπει νὰ εἶναι ἐλεύθερο καὶ αὐτόνομο ἀλλὰ καὶ ὑπεύθυνο γιὰ τὶς πράξεις του καὶ τὴ συμπεριφορὰ του, ἔτσι καὶ τὸ κάθε σχολεῖο πρέπει νὰ ἔχη τὴν αὐτονομία του, ν' ἀναπτύσῃ πρωτοβουλία καὶ δραστηριότητα ἀλλὰ νὰ εἶναι ὑ π ε ὑ θ υ ν ο γιὰ τὴν ἐργασία καὶ τὴν ὀργάνωσι τῆς σχολικῆς ζωῆς του. Ὅπως ὁ κάθε μαθητῆς πρέπει νὰ μένῃ ἐλεύθερος γιὰ νὰ διαθέτῃ κατὰ θούλησιν τὸν ἐλεύθερο χρόνο του, ν' ἀπασχολῆται σύμφωνα μετὰ τὰ ἐνδιαφέροντά του καὶ νὰ παρουσιάζῃ τὶς προτιμήσεις καὶ τὶς κλίσεις του, ἔτσι καὶ τὸ κάθε σχολεῖο πρέπει νὰ μένῃ ἀδιατάρακτο στὸ ἔργο του καὶ ἐλεύθερο γιὰ νὰ χαράσῃ τὸ δικὸ του μοτίβο, νὰ δημιουργῇ τὴ δικὴ του «προσωπικότητα», νὰ αὐξάνῃ ἢ ἐλαττώσῃ τὸ βάρος στὰ διάφορα μαθήματα, ἐπηρεαζόμενον κυρίως ἀπὸ τὶς προτιμήσεις τῶν μαθητῶν του, ἀπὸ τὴ γεωγραφικὴ, τὴν ἱστορικὴ, τὴν οικονομικὴ καὶ κοινωνικὴ τοποθέτησί του.

Σήμερα δὲν ἐπιτρέπεται ἀπὸ τὴν Πολιτεία τέτοια ἐλευθερία, οἱ δὲ κατὰ τόπους ἐπιθεωρηταί, ἐνῶ θὰ ἔπρεπε νὰ ἐνισχύουν τὴν αὐτονομία τοῦ κάθε σχολείου ἰδιαιτέρως κεντρίζοντας τὴν πρωτοβουλία του καὶ παρέχοντας ὀδηγίες στὴ σύνταξι τοῦ ἀτομικοῦ τοῦ προγράμματος, δὲν ἔχουν αὐτὸ τὸ δικαίωμα, παρὰ εἶναι ἐντεταλμένοι νὰ στέκουν φύλακες τῆς κατὰ γράμμα τήρησεως ἐνὸς λεπτομερειακοῦ καὶ ταυτόχρονα ἀνεδαφικοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Κάποτε, συνήθως ἄθελά τους, γίνονται τρομοκράτες τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ των σὲ βαθμὸ πὸν διαταράσσεται ἡ ὀλη σχολικὴ ἐργασία. Ἰδιαιτέρα ἐκφοβίζεται ἐκεῖνο τὸ προσωπικὸ, πὸν ἀναπτύσσει κάποια πρωτοβουλία, πὸν θγάζει αἴφνης τὰ παιδιὰ στὴν ἐξοχή, στὴν πόλι, στὸ ἐργαστάσι ἢ στὸ ἐργαστήρι χωρὶς προηγουμένη ἔγκρισι, πὸν τολμᾷ κάποια ἀνακατάταξι τῆς ὕλης, πὸν γεμίζει τὴν αἴθουσα μετὲ ἐλεύθερα ἀναγνώσματα, πὸν εἰσάγει μεθόδους μαθήσεως ἔξω ἀπὸ τὴν πατροπαράδοτη ὀμαδικὴ διδασκαλία τῆς τάξεως. Ἀλλὰ ὅπου τὸ σχολεῖο χάνει τὴν ἐλευθερία του καὶ ἡ ἐλευθερία τοῦ ἀτόμου κινδυνεύει.²

3. Τὸ πρόγραμμα νὰ προσαρμόζεται στὶς παιδικὲς ἀνάγκες. Τὸ σημερινὸ σχολικὸ πρόγραμμα, σὰν αὐθαίρετο κατασκευάσμα, εἶναι ἔξω ἀπὸ τὰ μέτρα τοῦ παιδιοῦ καὶ ἰδιαιτέρα τοῦ σημερινοῦ παιδιοῦ, γιατί δὲν ἔχει σταθμισθῆ πάνω στὶς παιδικὲς ἀνάγκες καὶ στὰ παιδικὰ διαφέροντα καὶ δὲν ἀνταπο-

κρίνεται καθόλου στις σύγχρονες απαιτήσεις της ζωής. Το μέτρον έκλογής της ύλης ήταν: «οί παρεχόμενες στο σημερινό παιδί γνώσεις να είναι τέτοιες, πού να χρησιμεύσουν στη ζωή του αὐριανού ἐνήλικος». Προπαρασκευή όμως μιᾶς γενεᾶς της αὐριον με τὰ μέτρα της σήμερα δὲν εἶναι πράξις σοφή. Εἶναι μιὰ μάταιη προσπάθεια νὰ δέσωμε τὴν κοινωνία στὸ χθές, στὸ παρελθόν, ἔστω στὸ παρόν, ἂν ὑπάρχη. Ἐπειτα οἱ τέτοιες γνώσεις εἶναι νεκρές. Εἶναι αὐτὸ πού ὁ καθηγητής Whitehead ὀνομάζει inert ideas.³ Γνώσεις καὶ δεξιότητες, λέγει ὁ Dewey, πού δὲν ἔχουν ἀμεσο ἀξία, δὲν παρέχουν καμμιά ὠφέλεια στὰ παιδιά.⁴ Θὰ μπορούσαμε μάλιστα νὰ ποῦμε ὅτι εἶναι ἐπικίνδυνο νὰ παρέχωμε στὰ παιδιά «νεκρές γνώσεις». Ὁ παιδαγωγὸς Σπένσερ βεβαιώνει ὅτι οἱ γνώσεις αὐτὲς σκοτώνουν τὴν αὐθορμησία καὶ πρωτοτυπία τοῦ παιδιοῦ.⁵ Οἱ γνώσεις καὶ δεξιότητες πού παρέχονται πρέπει ἀπαιτητικῶς νὰ ἔχουν σταθμισθῆ⁶ καὶ νὰ μὴν ξεπερνῶν τις φυσικὲς, πνευματικὲς, συναισθηματικὲς καὶ ἠθικὲς ἰκανότητες τῶν παιδιῶν. Πρέπει μὲ ἄλλα λόγια τὸ πρόγραμμα νὰ προσαρμοσθῆ πρὸς τις ἀνάγκες τῶν παιδιῶν καὶ ὄχι τὰ παιδιά νὰ ὑποχρεώνωνται νὰ προσαρμοσθοῦν στὲς ἀνάγκες τοῦ προγράμματος.

Ἡ ἐκλογή καὶ ἡ διάταξις της ὕλης τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος εἶναι στενὰ συνυφασμένα με τὸ σκοπὸ τοῦ σχολείου καὶ με τὴ μέθοδο διδασκαλίας. Ἀλλάζοντας ὁ σκοπὸς ἢ ἡ μέθοδος, ἀλλάζει καὶ ἡ ὕλη ἢ ἡ διάταξις αὐτῆς. Με τὸ σκοπὸ της ἀγωγῆς σχετίζεται περισσότερο ἡ ἐκλογή της ὕλης, με τὴ μέθοδο διδασκαλίας σχετίζεται κυρίως ἡ διάταξις της ὕλης δηλ. ἡ σειρά καὶ ἡ ἀκολουθία τῶν γνώσεων καὶ ἡ ὀργανικὴ μεταξὺ τῶν ἐνότητων.

Ι. Ἡ ἐκλογή της ὕλης ὀρίζεται ἀπὸ τὸ σκοπὸ της ἀγωγῆς

1. Ἡ εὐρύτης τοῦ σκοποῦ της Ἀγωγῆς. Ὁ σκοπὸς της ἀγωγῆς εἶναι εὐρὺς καὶ πολὺπλευρος καὶ θὰ ἦταν μεγάλο σφάλμα νὰ διατυπωθῆ τόσο στενὰ ἢ τόσο γενικὰ ὥστε νὰ περικλεισθῆ στὸ καλούπι μιᾶς προτάσεως. Στὴ χώρα μας ὑπάρχει αὐτὴ ἡ τάσις, ἀλλά, ὁσάκις ἐπιχειρεῖται νὰ δοθῆ ἕνας ὀρισμένος τύπος τοῦ σκοποῦ της ἀγωγῆς, ἀμέσως ἀντικρούεται ἀπὸ κάποιον ἄλλον καὶ ὁ δεύτερος ἀπὸ κάποιον τρίτον, διότι ἡ ζωή εἶναι πολὺπλευρος καὶ ἡ ποικιλία τῶν σκοπῶν της ἀντανακλᾶ καὶ στὲς ἐπιδιώξεις τοῦ σχολείου. Ὅπως λοιπὸν δὲν εἶναι δυνατόν νὰ περιορίσωμε τὴν θαυμασιὰ ποικιλία τῶν σκοπῶν της ζωῆς, ἔτσι δὲν εἶναι ὀρθὸν νὰ περικλείσωμε τὴν ποικιλία τῶν σκοπῶν τοῦ σχολείου στὴν περιεκτικότητά ἐνὸς ἀκαμπτοῦ καὶ συγκεκριμένου ἢ ἐνὸς γενικοῦ καὶ ἀκαθορίστου τύπου.⁷

Ἡ εὐρύτης αὐτῆ τοῦ σκοποῦ της ἀγωγῆς ἐπιβάλλει τὴν ἐκλογή ποικίλου γνωστικοῦ καὶ δεξιολογικοῦ ὕλικου καὶ ἀντιτίθεται πρὸς κάθε περιορισμένη ἐκλογή καὶ εἰδίκευσι.

2. Ἡ ἐπέκτασι τοῦ σκοποῦ της Ἀγωγῆς. (Ὅχι μόνον πνευματικὴ καὶ σωματικὴ ἀλλὰ καὶ συναισθηματικὴ, αἰσθητικὴ καὶ κοινωνικὴ καλλιέργεια).

Ὁ σκοπὸς της ἀγωγῆς, ὡς ἔχει σήμερα διατυπωθῆ, ἀποβλέπει στὴν πνευματικὴ καὶ σωματικὴ καλλιέργεια. Ἡ ἰσοβαρῆς καλλιέργεια τοῦ πνεύματος καὶ τοῦ σώματος ἔχει γίνει, ἐπὶ ἀρκετὰ χρόνια, ἡ πυξίς τῶν παιδαγωγῶν μας. «...Ὅστω κατάρτιζόμενον τὸ πρόγραμμα καὶ περιλαμβάνον δύο διακεκριμένας ἀπ' ἀλλήλων σειρὰς μαθημάτων, ἐκ τῶν ὁποίων ἡ μία ἐξυπηρετεῖ τὴν ψυχικὴν ἐξέλιξιν, ἡ δὲ ἄλλη ἀνεφέρεται εἰς τὴν θεραπείαν τοῦ σώματος, παύει νὰ θεωρῆται μονόπλευρον καὶ παρίσταται πολυμερὲς καὶ ἄρτιον, ἀπὸ πασῶν τῶν πλευρῶν ἐξυπηρετοῦν τὴν ἀγωγὴν τοῦ παιδός»,⁸ καταλήγει ὁ ἀθηντικὸς παιδαγωγὸς μας Νικόλαος Ξεαρχό-

πouλoς. Ἡ καλλιέργεια αὐτὴ ἐπιδιώκεται μὲ τὴ σχολικὴ μάθησι. Ἡ κοινωνικὴ ὁμωσ ἀνάπτυξις, οἱ κοινωνικὲς σχέσεις μεταξὺ τῶν ἀτόμων καὶ τῶν ὁμάδων εἰς ὅτι ἀφορᾷ τὴν πρέπουσα συμπεριφορᾷ, τὴν ἀνάπτυξι ὑψηλοῦ βαθμοῦ ἀλληλεγγύης καὶ συνεργατικότητος, τὴν ἀμοιβαία κατανόησι, τὴν ἀνάληψι κοινῶν εὐθυνῶν, τὴν ἐπιδίωξι κοινῶν σκοπῶν, τὴ συμβολὴ στὴν κοινωνικὴ πρόοδο κλπ., ἔχουν παραμεληθῆ ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴ ἐκπαίδευσι σὲ βαθμὸ πού τὰ παιδιὰ μας καὶ ὁ λαὸς μας νὰ θεωροῦνται «κοινωνικῶς ἀναλφάβητοι». Αὐτὸ εἶναι ἐπόμενο, γιατί ἡ κοινωνικὴ ζωὴ δὲν προβλέπεται ὑπὸ τοῦ σημερινοῦ προγράμματος. Τὸ λαϊκὸ ὁμωσ σχολεῖο δὲ μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ πλέον ἀπλῶς ὡς τόπος μαθήσεως. Εἶναι καιρὸς νὰ θεωρηθῆ σὰν μιὰ κοινωνικὴ ὀργανικὴ ἐνότης, σὰν μιὰ μεγάλη ἀδελφικὴ οἰκογένεια, ὅπου τὰ μεγαλύτερα καὶ τὰ μικρότερα παιδιὰ, οἱ διδάσκαλοι καὶ οἱ διδασκόμενοι, διάγουν μιὰ κοινὴ ζωὴ, συνεργάζονται καὶ ἐπιδιώκουν κοινούς σκοπούς. Σήμερα μάλιστα ὅποτε ἡ ραγδαία ἀνάπτυξις τῆς τεχνικῆς ἐπέφερε σκλήρυνσι τοῦ ἀνθρωπίνου συναισθηματοσ, ἐπιβάλλεται ἡ συστηματικὴ καλλιέργεια τῶν ἀνθρωπίνων σχέσεων, γιὰ νὰ διατηρηθῆ τὸ ἰσοζύγιον μεταξὺ τεχνικῆς καὶ ἀνθρωπιστικῆς μορφώσεως.⁹ «Ποτὲ ὁ κόσμος δὲν εἶχε μεγαλύτερη ἀνάγκη ἀπὸ ἀνθρώπους, πού νὰ κατανοοῦν ἑαυτούς καὶ τοὺς ἄλλους καὶ τῶν ὁποίων ἡ προσωπικότης νὰ εἶναι ἀρμονικὰ ἀνεπτυγμένη».¹⁰ Ἔτσι προτείνεται ὅπως κατὰ τὴν ἐπιδίωξιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν ὁ ἐνιαῖος ἀνθρώπος καὶ συνεπῶς ὁ σκοπὸς πρέπει νὰ προεκταθῆ ἀπὸ τὴν πνευματικὴ καὶ σωματικὴ ἀνάπτυξι καὶ σὲ κοινωνικὴ καὶ συναισθηματικὴ¹¹ ἀνάπτυξι.

Ἡ προέκτασις αὐτὴ τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς ἐπιβάλλει ἀπὸ τὸ ἓνα μέρος τὴν ὀργάνωσι σχολικῆς κοινωνικῆς ζωῆς καὶ ἀπὸ τὸ ἄλλο τὴ θεωρησι τῶν διαφόρων μαθημάτων σὰν ἓνα ἐνιαῖο ὀργανικὸ σύνολο καὶ ὄχι σὰν σπασμένα κομμάτια «διακεκριμένα ἀλλήλων», πού μερικὰ ἀπ' αὐτὰ ἀποβλέπουν στὴν καλλιέργεια τοῦ σώματος ἄλλα δὲ στὴν καλλιέργεια τῆς ψυχῆς. Συνεπῶς ἡ ὅλη θὰ πρέπει νὰ θεωρηθῆ ἐνιαῖα, σὲ ἀδιάσπαστες ἐνότητες.

Ὡς ἐδῶ, λοιπόν, δὲν καταργεῖται κανένας τομεὺς μαθήσεως ἀλλὰ δείχνηται ἡ ἀνάγκη χώρου καὶ χρόνου γιὰ τὴν ὀργάνωσι τῆς κοινωνικῆς ζωῆς.¹² Μάλιστα τὸ πρόβλημα τῆς ἐξευρέσεως χρόνου εἶναι ἀντικείμενον αὐτῆς τῆς μελέτης καὶ θὰ πρέπει νὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ ἰδιαίτερα.

3. Ἡ προπαρασκευὴ τῶν παιδιῶν, γιὰ τὴ ζωὴ, περιλαμβάνεται μέσα στοὺς σκοπούς τοῦ σχολείου.

Ἡ καλύτερη προπαρασκευὴ γιὰ τὴ σύγχρονο τεχνικὴ καὶ κοινωνικὴ ζωὴ δὲν εἶναι βέβαια ἡ ἀπομόνωσις ἀπὸ τὴ σύγχρονο τεχνικὴ καὶ κοινωνικὴ πραγματικότητα οὔτε ἡ εἰδίκευσις σ' ἓνα ἐπάγγελμα, παρὰ ἡ σύνδεσις τῆς σχολικῆς ἐργασίας μὲ τὰ ἐνδιαφέροντα πού ἐγείρονται στὰ παιδιὰ ἀπὸ τὸ γύρω των κοινωνικὸ καὶ τεχνολογικὸ ἢ ἀγροτικὸ περιβάλλον.¹³ Δυστυχῶς τέτοια σύνδεσις δὲ γίνεται, τὰ σχολεῖα μας ἔχουν ἀποκοπῆ ἀπὸ τὴ ζωὴ καὶ ἔχουν χάσει ἐπαφὴ ἀπὸ τὸν ζωντανὸ κοινωνικὸ ὀργανισμό.

(Συνέχεια στὸ ἐπόμενο)

