



# 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
<i>Τῆς Συντάξεως</i> : 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

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

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

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

### Διδακτικοὶ πειραματισμοὶ

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

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

## ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ

	<b>Θ. Γέρον :</b> Educational Strategy for developing Societies τοῦ Adam Curle — Κριτικὴ Ἀνάλυση . . . . .	90	7
	<b>Τ. Κυριαζοπούλου :</b> Ἡ Ἐπέκτασις τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως . . . . .	137	8
	<b>Ἰω. Καμπανᾶ :</b> Ἐπιθεώρηση τοῦ βιβλίου Ἰω. Κυριαζικίδου : «Εἰσαγωγή στὸν ἐπαγγελματικὸ προσανατολισμὸν» . . . . .	148	10
	<b>Κ. Κίτσου :</b> Ἰδρυσις Ἰνστιτούτου τῶν ἐπιστημῶν τῆς ἀγωγῆς . . . . .	35	5
	<b>Ν. Μπάρκα :</b> Ἐκθεσις ἀναφερομένη εἰς τὰς ἐργασίας τοῦ ἐν Ἀθῆναις συγκληθέντος Διεθνoῦς Συνεδρ. Μαθημ)κῶν . . . . .	40	6
	<b>Ἄντ. Μπενέκου :</b> Ἐπιθεώρηση βιβλίου : 1) Ἑλπ. 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
	<b>Γ. Ζύδη :</b> Στατιστικὴ περὶ ἀνωτάτης ἐκπαιδεύσεως . . . . .	52	2
	<b>Γ. Ξεκάλου :</b> Διεθνῆς ἐκπαιδευτικὴ κίνησις . . . . .	43	1
	<b>Κ. Πασσάκου :</b> Βιβλιοκρισία τοῦ βιβλίου «Ἡ Κρήτη τοπίον, ἀνθρωποι, γεγονότα, θρύλοι» — Λ. Γ. Πετρίδη . . . . .	48	6
	<b>Τ. Τριανταφύλλου :</b> Ὁργάνωσις Σεμιναρίου . . . . .	56	2

στήμονες πού σπούδασαν με δαπάνες του Ι.Κ.Υ., Παιδαγωγικά και Ψυχολογία στα Πανεπιστήμια του Έξωτερικού και θα τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν τους κόπους τους και τις σπουδές τους. Όλες οι μεταβολές στην Παιδεία θα δοκιμάζονται στα Πειραματικά Σχολεία, και θα γενικεύεται ή εφαρμογή τους κατόπιν στα άλλα Σχολεία της χώρας. Το Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο θα προσαρμόζει την εργασία των σχολείων μας στις απαιτήσεις της οικονομικής πολιτικής της Πολιτείας και των σχεδίων Βιομηχανικής ή αγροτικής ανάπτυξης. Αυτά είναι τα κυριότερα σημεία για την μεταρρύθμιση της στοιχειώδους παιδείας.

Θ. ΓΕΡΟΥ

Β.Ε. Πανεπιστημίου Έδιμβούργου

## Θ Ε Ω Ρ Ι Α Τ Η Σ Π Α Ι Δ Ε Ι Α Σ

### Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Κατά μετάφρασιν

Γ. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Β. Ed. Έδιμβούργου

A. ΜΠΕΝΕΚΟΥ Β. Ed. Έδιμβούργου

Ο αντικειμενικός σκοπός όλης αυτής της εργασίας είναι να βρεθούν τρόποι αποτελεσματικής παρουσιάσεως των διαφόρων μαθημάτων, δηλαδή με τον όφειλόμενο σεβασμό όχι μόνο στην έκταση της ύλης, αλλά και στη δομή αυτής.

Έδώ όμως είναι ανάγκη να εξηγήσωμε κάπως λεπτομερέστερα τί εννοούμε με τον όρο «δομή», διότι θα έχουμε ευκαιρίες να επανέλθωμε συχνά στην ιδέα αυτή στις σελίδες του βιβλίου αυτού.

Τρία παραδείγματα (από την Βιολογία, τα Μαθηματικά και την εκμάθηση της γλώσσας) θα βοηθήσουν στην κατανόηση του όρου:

Ας πάρωμε πρώτα μία σειρά παρατηρήσεων από τις κινήσεις μιας κάμπης πού σύρεται επάνω σε ένα χάρτη διαγράμματος πού έχουμε επικολλήσει σ' ένα όριζόντιο πίνακα. Το ζώο κινείται σε εϋθεία γραμμή. Κλίνομε τον πίνακα τόσο, ώστε να σχηματίση γωνία 30' με το όριζόντιο επίπεδο. Παρατηρούμε ότι ή κάμπη τώρα δέν κινείται κατ' εϋθείαν άνω, αλλά στρέφει σε γωνία 45' από τη γραμμή της κατακόρυφου άναρριχέσεως. Κλίνομε τώρα τον πίνακα σε γωνία 60' Σε τί γωνία ως προς την κατακόρυφον άναρριχέσεως θα κινηθίη τώρα το πειραματόζωο; Υποθέτομε πώς κινείται σε γωνία 75'

Από τις δύο αυτές παρατηρήσεις ήμπορούμε να συμπεράνωμε ότι αυτού του είδους ή κάμπη «προτιμά» να σύρεται σε κεκλιμένο επίπεδο—όταν ύποχρεούται να πράξη τουτο—με απόκλιση 15 Έχομε άνακαλύψει έναν τ ρ ο π ι σ μ ό , καθώς λέγεται ή καλύτερα έναν γ ε ω τ ρ ο π ι σ μ ό .

Είναι εύκολο να συνεχίσωμε και να δείξωμε, ότι μεταξύ άπλουστέρων οργανισμών, αυτού του είδους τα φαινόμενα—πειθαρχία μετακινήσεως σύμφωνα με ένα σταθερό πρότυπο συμπεριφοράς—άποτελούν τον κανόνα.

Υπάρχει ένα ώρισμένο επίπεδο φωτισμού προς το όποιον κατώτεροι οργανισμοί προτιμούν να προσανατολίζονται: ένα «προτιμώμενο» επίπεδο άλμυρότητας, θερμοκρασίας κ.δ.κ. Από τή στιγμή πού ό μαθητής θα συλλάβη αυτή τή βασική σχέση μεταξύ του έξωτερικού έρεθισμού και της κινητικής πράξεως, έχει ήδη στην

περιοχή τῆς κατανοήσεως καὶ εἶναι σὲ θέσι νὰ κατανοήσῃ ἓνα πλῆθος νέων φαινομένων, στὴν πραγματικότητα ὅμως ὄχι πολὺ διαφορετικῶν ἀπὸ τὰ ἀναφερθέντα: Ὁ συνωστισμὸς τῶν ἀκρίδων ὅπου ἡ θερμοκρασία προσδιορίζει τὴν πυκνότητα τοῦ σμήνους μὲ τὴν ὁποίαν οἱ ἀκρίδες ὑποχρεώνονται νὰ ταξιδέψουν, ἢ διατήρησις τοῦ εἴδους ὠρισμένων ἐντόμων σὲ διαφορετικὰ ὕψη ἐπὶ τῆς πλαγιάς ἐνὸς ὄρους ὅπου ἡ ἀλληλοεξόντωσις ἐμποδίζεται ἀπὸ τὴν τάσι κάθε εἴδους νὰ ταξιδεύῃ ἐντὸς τῆς ζώνης ὀξυγόνου ποῦ «προτιμᾷ» τὸ κάθε εἶδος καὶ ἄλλα φαινόμενα τῆς Βιολογίας κατανοοῦνται ὑπὸ τὸ φῶς τοῦ φαινομένου τοῦ τ ρ ο π ι σ μ ο ὦ.

Μὲ τὴ σύλληψιν τῆς δομῆς ἐνὸς κλάδου μαθημάτων τοῦ σχολείου ἐννοοῦμε τὴν κατανόησιν αὐτοῦ κατὰ τρόπον ποῦ ἐπιτρέπει τὴν σύνδεσιν πολλῶν ἄλλων πραγμάτων μὲ αὐτό, ὄχι τυπικά, ἀλλὰ οὐσιαστικά. Μὲ λίγα λόγια ἡ σύλληψις τῆς δομῆς ὁδηγεῖ στὴν κατανόησιν τῶν σχέσεων τῶν πραγμάτων. (1)

Ἄς πάρωμε τώρα ἓνα παράδειγμα ἀπὸ τὴν περιοχὴ τῶν Μαθηματικῶν σὲ πολὺ λίγες γραμμές. Ἄλγεβρα εἶναι ἓνας τρόπος ὁργανώσεως γνωστῶν καὶ ἀγνωστῶν παραγόντων σὲ σύστημα ἐξισώσεων ποῦ ὁδηγοῦν στὴν εὑρεσιν τῶν ἀγνωστῶν παραγόντων. Οἱ τρεῖς θεμελιώδεις ἐννοιες τῶν ἐξισώσεων εἶναι ἡ ἀ ν τ ι μ ε τ ἄ θ ε σ ι ς Commutation ὁ ἐ π ι μ ε ρ ι σ μ ὸ ς Distribution καὶ ὁ π ρ ο σ ε τ α ι ρ ι σ μ ὸ ς Association. Ἀπὸ τὴ στιγμή ποῦ ὁ μαθητὴς θὰ συλλάβῃ τὴν ἰδέαν ποῦ ὁ καθένας ἀπὸ τοὺς ὄρους αὐτοὺς ἀντιπροσωπεύει, εἶναι πλέον σὲ θέσι νὰ κατανοῇ, ὅτι σὲ κάθε νέα περίπτωσιν ἐξισώσεων δὲν ἀντιμετωπίζει «νέες» ἐξισώσεις, ἀλλὰ παραλλαγὰς τοῦ ἰδίου θέματος, τὸ ὁποῖον εἶναι ἤδη γνωστὸν εἰς αὐτόν. Ἄν ὁ μαθητὴς γνωρίζῃ τὴν τυπικὴ ὀρολογία τῶν μαθηματικῶν αὐτῶν πράξεων εἶναι ὀλιγώτερο σημαντικὸ ἀπὸ τοῦ νὰ γνωρίζῃ νὰ κάνη χρῆσιν αὐτῶν (τῶν ὄρων). Καὶ σ' αὐτὸ ἀκριβῶς ἐγκρίεται ἡ σπουδαιότης τῆς «μεταδιδάξεως» τῆς μαθήσεως. (2)

Ἐπάρχει, τέλος, ἓνα τρίτον εἶδος μαθήσεως—συχνὰ φέρεται ὡς ἀσυνείδητο φαινόμενο—μὲ βάση τὴ «δομὴ». Πρόκειται περὶ τοῦ πῶς τὸ παιδί μαθαίνει τὴν μητρικὴν τοῦ γλώσσα. Ἄμα τὸ παιδί κατανοήσῃ τὴ λεπτὴν δομικὴ συγκρότησιν μιᾶς προτάσεως, εἶναι εἰς τὸ ἐξῆς ἱκανὸ νὰ συνθέσῃ ἐξ ἰδίων πολλὰς ἄλλας προτάσεις ἐπάνω στὸ ἴδιον μοτίβον μολονότι διαφορετικοῦ περιεχομένου. Καὶ τοῦτο πολὺ ταχέως. Ὅμοίως, ὅταν συλλάβῃ τοὺς κανόνες μετετροπῆς μιᾶς προτάσεως χωρὶς ν' ἀλλάξῃ τὴ σημασίαν της—π.χ. «ἡ μητέρα ἐτοιμάζει τὸ φαγητό» καὶ «τὸ φαγητὸ ἐτοιμάζεται ἀπὸ τὴν μητέρα» — τὸ παιδί εἶναι σὲ θέσι νὰ ποικίλλῃ τὶς προτάσεις του πρὸς εὐρύτερα. Καὶ ὅμως, μολονότι κάμνει χρῆσιν σωστῆ τῶν δομικῶν κανόνων τῆς γλώσσης του, ἐν τούτοις δὲν εἶναι σὲ θέσι νὰ μᾶς εἰπῇ ποιοὶ εἶναι αὐτοὶ οἱ κανόνες ποῦ χρησιμοποιεῖ.

Οἱ ἐπιστήμονες, οἱ σχεδιάζοντες τὰ προγράμματα τῶν Φυσικῶν καὶ Μαθηματικῶν, ἔχουν δεῖξει ἐξαιρετικὴν προσοχὴν σχετικὰ μὲ τὴν διδασκαλίαν τῆς δομῆς τῶν ἀντιστοιχῶν μαθημάτων καὶ θὰ ἤμποροῦσε νὰ λεχθῆ, ὅτι οἱ πρώιμες ἐπιτυχίες των ὀφείλονται στὸ ὅτι ἔδωσαν ἔμφασιν εἰς τὴν δομὴν τῶν μαθημάτων αὐτῶν.

Τέσσαρα, τοῦλάχιστον, θέματα εἶναι συνδεδεμένα μὲ τὴν προηγηθεῖσα συζήτησιν περὶ τῆς διδασκαλίας μὲ βάση τὴν δομὴν:

Τὸ πρῶτον εἶναι, ὅτι ἡ σύλληψις τῶν στοιχειωδῶν ἀρχῶν καθιστᾷ ἓνα μάθημα περισσότερον κατανοητό. Τοῦτο ἰσχύει ὄχι μόνον στὰ Φυσικὰ καὶ στὰ Μαθηματικά, ἀλλὰ καὶ στὶς Κοινωνικὰς ἐπιστήμας καὶ εἰς τὴν Λογοτεχνίαν. Εὐθύς ὡς κατανοηθῆ λ.χ. ἡ βασικὴ ἰδέαν, ὅτι ἓνα ἔθνος γιὰ νὰ ἐπιζήσῃ ὀφείλει νὰ ἀναπτύξῃ τὸ ἐμπόριον, τότε τέτοια, πιθανὸν εἰδικὰ, θέματα (φαινόμενα) ὅπως τὸ Τ ρ ι γ ω ν ι κ ὸ ἐμπόριον τῶν ἀμερικανικῶν ἀποικιῶν, καθίστανται ἐντελῶς ἀπλᾶ νὰ θεωρηθοῦν ὡς κάτι περισσότερον ἀπὸ ἓνα ἐμπόριον ζαχαροκάλαμου, ζαχαροχύμου, ρωμίου καὶ δούλων ἐκτελούμενον μέσα σὲ μίαν ἀτμόσφαιραν ἀνταρσίας κατὰ τῶν κανονισμῶν ἐμπορίου τῆς Μ. Βρετανίας.

Τὸ δεῦτερον θέμα σχετίζεται μὲ τὴν ἀνθρώπινον μνήμην. Ἴσως, τὸ θετικώτερον πρᾶγμα ποῦ ἤμπορεῖ νὰ λεχθῆ περὶ τῆς μνήμης τοῦ ἀνθρώπου ὕστερα ἀπὸ ἐντάτι-

κές έρευνες ένός αιώνος είναι ότι, αν ή λεπτομέρεια δέν τοποθετηθῆ μέσα σ' ένα ώργανωμένο όλο, τάχιστα λησιμονείται. Λεπτομερειακά στοιχεία διατηροῦνται στή μνήμη όταν γίνεται χρήσις άπλοποιημένων μεθόδων παρουσιάσεως των. Αὐτές οί άπλοποιήσεις έχουν, οὕτως εἰπεῖν, «άναπαραγωγικόν» χαρακτήρα. Έγθυμούμεθα έναν τύπον, μία ζωηρή λεπτομέρεια πού άντιπροσωπεύει τήν οὐσία ένός γεγονότος, τόν «μέσον όρον» τών πραγμάτων, μία γενική εἰκόνα ή καρικατούρα ή όποία διαφυλάσσει τήν οὐσία—όλα αὐτά τεχνάσματα συμπυκνώσεως και άντιπροσωπεύσεως. Έτσι έμποδίζομε τήν όλική άπώλεια τῆς μνημονευθείσης ὕλης και ό,τι άπομένει μετά τήν άπώλεια μᾶς εοηθεῖ νά επαναφέρωμε τίς λεπτομέρειες, όταν ή ανάγκη τό καλή. Μία καλή θεωρία είναι ένα σχήμα πού μᾶς οδηγεί όχι μόνο στήν κατανόηση ένός φαινομένου τώρα, αλλά επίσης στήν ανάκληση αὐτοῦ αὔριον.

Τό τρίτο σημεῖο είναι ότι ή σύλληψις τών θεμελιωδών αρχών και ιδεών, όπως παρουσιάστηκαν άνωτέρω, φαίνεται νά αποτελεῖ τήν κυρία όδó για τήν ικανοποιητική «μεταβίβασι τῆς άσκήσεως». Τό νά έχη κανείς τήν ικανότητα νά βλέπη κάτι ως μία ειδική περίπτωση μᾶς γενικώτερας περιπτώσεως—ό,τι δηλαδή έννοοῦμε μέ τόν όρο «δομή» ή σύλληψι τών αρχών—σημαίνει πώς έχει γίνει κύριος όχι άπλώς ένός ώρισμένου πράγματος, αλλά και ένός κανόνος (όδηγοῦ) ό όποιος οδηγεί στήν κατανόηση άλλων παρομοίων πραγμάτων τά όποια άπαντᾶ μετά ταῦτα.

Η τετάρτη άπαιτήσις τῆς αρχῆς τῆς δομῆς τῆς ὕλης είναι από διδακτικῆς πλευρᾶς—ότι διά τῆς έπιμόνου αναθεωρήσεως τῆς διδασκομένης ὕλης (αρχή τῆς καθ' όμοκέντρος κύκλους διατάξεως τῆς ὕλης) στά δημοτικά και μέσα σχολεία, αναλόγως τοῦ χαρακτήρος των, είναι δυνατόν νά γεφυρώσωμε τό χάσμα μεταξύ «στοιχειώδους» γνώσεως και «εὔρυτέρας» γνώσεως. Ένα μέρος τών δυσχερειών πού άπαντῶνται κατά τήν μετάβασι από τήν στοιχειώδη στή μέση παιδεία και από εκεί στά Πανεπιστήμια έρμηνεύεται από τό γεγονός ότι πολλή από τήν διδασκομένη ὕλη στά πρώτα στάδια είναι είτε άσυγχρόνιστη είτε άντιεπιστημονική ως μή ακολουθοῦσα τίς σύγχρονες εξελίξεις στά αντίστοιχα πεδία τών έρευνών.

Καιρός νά συνοψίσωμε. Τό κύριο θέμα αὐτοῦ τοῦ κεφαλαίου ὑπῆρξε ή άποψις ότι τήν έκλογή τῆς ὕλης κάθε μαθήματος θά πρέπει νά καθορίζη ή βαθύτερη δυνατή κατανόησης τών αρχών οί όποιες διέπουν τήν νομοτέλεια τοῦ μαθήματος. Μετάδοσις ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων χωρίς νά είναι τοποθετημένες σ' ένα εὔρύτερο πλαίσιο θεμελιωδών αρχών πού συγκροτοῦν μία ώρισμένη περιοχή τῆς γνώσεως, παραγνωρίζει τήν αρχή τῆς οικονομίας σ' όλο της τό βάθος.

Έξ άλλου, μάθησις ή όποία δέν άξιόθηκε νά συγκροτηθῆ σέ γενικές αρχές, έχει έλάχιστη ανταμοιβή σέ ό,τι άφορᾶ τήν πνευματική έξαρσι.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΠΟΜΗΕΣ

Άπόσπασμα από τό επαναστατικό βιβλίο τοῦ Bruner «The Process of Education» κατά μετάφρασι Μαραγκουδάκη Γ. — Μπενέκου Α. τό όποίο πρόκειται νά κυκλοφορήση προσεχῶς. Τό άπόσπασμα — καθώς και όλο τό βιβλίο — σχετίζεται μέ τήν έκλογή και διάταξι τῆς ὕλης στά συντασσόμενα σήμερα Άναλυτικά Προγράμματα τών σχολείων στήν



Ἀμερική. Ὁ συγγραφεὺς προβάλλει ἐδῶ μία καινοτόμο, ὅσο καὶ ἰτολμηρὴ ἰδέα, ἡ ὁποία εὐρίσκεται σὲ πειραματικὸ ἔλεγχον στὶς Η.Π.Α. καὶ ἡ ὁποία θὰ πρέπει νὰ νικήσῃ καὶ τὸ δικό μας ἐνδιαφέρον στὶς μελετώμενες μελλοντικὲς προσπάθειες ἀναμορφώσεως τῶν προγραμμάτων μας καὶ ἀναμορφώσεως τῆς παιδείας μας. Περισσότερες πληροφορίες γιὰ τὰ προγράμματα αὐτὰ καὶ τὶς ἰδέες τοῦ συγγραφέως βρίσκει κανεὶς στὶς παρακάτω ἐργασίες: α) Εἰσαγωγή στὴν Ψυχολογία τοῦ Bruner ὑπὸ Α. Μπενέκου, Περιοδ. Παιδαγ. καὶ Ψυχ. Ἐπιθεώρησης, τεύχη 2 - 3, 1963 καὶ β) «Σχέδιον ἀναλυτικοῦ προγράμματος διὰ τὴν πρώτην τάξιν τοῦ Δημοτικοῦ».

Ι — Σ η μ. Μ ε τ. — Ἡ ἰδέα ποὺ μὲ χαρακτηριστικὴ λιτότητα παρουσιάζει ἐδῶ ὁ Bruner εἶναι θεμελιώδους σημασίας ἀπὸ θεωρητικῆς καὶ πρακτικῆς πλευρᾶς. Ἀπὸ φιλοσοφικῆς πλευρᾶς εὐρίσκει τὸν ἀπολογητὴν τῆς στὶς ἰδέες τοῦ Πλάτωνος καὶ εἰδικότερα στὴν περὶ *δ ι α λ ε κ τ ι κ ῆ ς* θεωρία του. Ἡ διαλεκτικὴ, λέγει ὁ Πλάτων, ἐπιτρέπει στὸν σπουδαστὴ τῆς φιλοσοφίας νὰ ἀποκτήσῃ τὴν «σύννοιαν» τῶν ἐπιστημῶν, δηλαδή νὰ συλλάβῃ τὶς μεταξὺ τῶν πραγμάτων καὶ φαινομένων (καὶ κατ' ἀκολουθίαν τῶν ἐπιστημῶν) ὑπάρχουσες σχέσεις, ἢ ὅπως ὁ ἴδιος τὸ θέτει: «... τὰ τε χύδην μαθήματα παισὶν ἐν τῇ παιδείᾳ γινόμενα τούτοις συνακτέον εἰς σύννοιαν οὐκ ἐπιότητος τε ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως» (Πολιτεία, 537 Α). Ὅπως οἱ ἐπιστῆμες σπουδάζονται σήμερον, λέγει ὁ Πλάτων, εἶναι ἀδύνατον νὰ ὀδηγήσῃν στὴ γνῶσιν τοῦ ὄντος. Κάθε ἐπιστῆμη βασίζεται σὲ ὀρισμένους ἰποθέσεις, τὶς ὁποῖες ἀπλοποιεῖ πρὸς τὸν σκοπὸν τῆς καὶ δὲν ἐνδιαφέρεται γιὰ τὴν ἀπόδειξιν αὐτῶν. Ἐπειὶ οἱ ἐπιστῆμες χρησιμοποιοῦν τὶς ἰποθέσεις ὡς ἀρχὰς ἀπόλυτες. Ἡ διαλεκτικὴ, ἀντιθέτως, «τὰς ἰποθέσεις ποιουμένη οὐκ ἀρχὰς ἀλλὰ τῷ ὄντι ἰποθέσεις, οἷον ἐπιβάσεις τε καὶ ὑμᾶς» προχωρεῖ πρὸς τὴν ἀνυποθέτου ἀρχῆς ἀπὸ τῆς ὁποίας ὁ διαλεκτικὸς (συνοπτικὸς) ἠμπορεῖ νὰ ἰδῇ καὶ κατανοήσῃ τὶς ἀληθινὰς σχέσεις τῶν ἐπιστημῶν καὶ δίδῃ λόγον περὶ αὐτῶν. (533 Β).

Ἀπὸ καθαρῶς πρακτικῆς σκοπιᾶς, ἡ ὅλη συζήτησις (τὸ θέμα συζητεῖται πρὸς εὐρύτερον στὸ εἰδικὸ κερφ. 2) ἀποτελεῖ πολεμικὴν κατὰ τῶν μνημονοκρατικῶν μεθόδων παρουσιάσεως τῶν μαθημάτων ὅπου ἡ οὐσία τοῦ μαθήματος θυσιάζεται χάριν ἀνωφελῶν λεπτομερειῶν (καί, ἴσως, ἐπιδείξεως ἐπιτυχίας καὶ πολυμαθείας) ποὺ εἶναι ζήτημα ὄχι γνώσεως, ἀλλὰ ἀπλῆς καὶ τυφλῆς ἀπομνημονεύσεως. Τὸ πρόβλημα εἶναι, ἐπίσης, συνδεδεμένον μὲ τὴν σύνταξιν τῶν βοηθητικῶν βιβλίων τῶν σχολείων μας. Ἀλλὰ δὲν προτιθέμεθα νὰ τὸ συζητήσωμε ἐδῶ.

2. — Σ η μ. Μ ε τ. Μεταβίβασις στὴν σύγχρονη Ψυχολογία σημαίνει τὸν τρόπο μὲ τὸν ὁποῖον ἡ κυριαρχία ἐνὸς ὀρισμένου πνευματικοῦ ἔργου ἰποβιοθεῖ στὴν κατὰ τὸν εὐχερέστερον δυνατὸν τρόπο ἀπόκτησιν ἄλλων γνώσεων καὶ δεξιοτήτων σχετικῶν μὲ τὸ πρῶτον. Ἴδον ἓνα παράδειγμα στοιχειώδους μεταβιβάσεως μιᾶς σωματικῆς δεξιότητος, πρὸς πληρεστέρα κατανόησιν: Ἄν ἀσκήσωμε ἓνα παιδί ἐπὶ 15 ἡμέρας νὰ παίξῃ με τὸ ἀριστερὸ χεῖρ τὸ τόπι, θὰ παρατηρήσωμε ὅτι στὸ τέλος τοῦ πειράματος τὸ παιδί παίξῃ εὐχερέστερα τὸ τόπι μὲ τὸ δεξιὸ χεῖρ ἐν συγκρίσει μὲ ἓνα συνομήλικόν του ποὺ ἐν τῷ μεταξὺ οὐδεμίαν ἀσκήσιν ἔλαβε καὶ καλεῖται τώρα νὰ παίξῃ μὲ τὸ δεξιὸν του χεῖρ. Ἐχομε ἐδῶ μεταβίβασις δεξιότητος ἀπὸ τὸ ἀριστερὸν εἰς τὸ δεξιὸν χεῖρ.

