





# 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 Μεταρρύθμιση» (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>Ἔρνστ Κασίρερ</i> : Τί εἶναι ἄνθρωπος. Μετάφ. - Σχόλια Θ. Γέρου	9	1
» » : » » » » » . . . . .	14	2
» » : » » » » » . . . . .	13	3
<i>Βασίλ. 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 Μαραγκουδάκη</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 γραφή .	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 μαθητοποίηση 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
	<i>Αντ. Μπενέκου</i> : Συμβολή εις τὸ πρόγραμμα συγκεντρώσεως τῆς διδακτέας ὕλης . . . . .	24	4
	» » : » » » » . . . . .	27	6
<i>Τῆ</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>Ἑλπ. 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 Ἀθῆναις συγκληθέντος Διεθνoῦς Συνεδρ. Μαθημ)κῶν . . . . .	40	6
	<i>Αντ. Μπενέκου</i> : 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
	<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

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΔΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΙΣ

ΕΤΟΣ Β' — ΤΕΥΧΟΣ 9 — ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ — ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 1964

ΔΙΕΥΘΙΝΕΤΑΙ ΥΠΟ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

## ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΕΩΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

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

### Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

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

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

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

Ὁ παραπάνω ὁρισμὸς ἔχει τρία ἀξιοσημεῖωτα χαρακτηριστικά.

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

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

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

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



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

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

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

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

## II. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Γιὰ τὴν πρώτη ὅμως θὰ χρειασθῆ νὰ ποῦμε μερικὰ περισσότερα.

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

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

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

Τὸ ἴδιο κατηγορηματικὴ εἶναι καὶ ἡ καθηγήτρια Inhelder «Βασικὲς ἔννοιες

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

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