

613297 7400 632900

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ
ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ

ΑΡΙΘ. 21

ΔΕΛΤΙΟΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ

ΤΟΜΟΣ Ε'
(1962)
ΤΕΥΧΟΣ VIII

ΑΘΗΝΑΙ
1962

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ
ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΑ

ΑΡΙΘ. 21

ΔΕΛΤΙΟΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ

ΤΟΜΟΣ Ε΄
(1962)
ΤΕΥΧΟΣ VIII

ΑΘΗΝΑΙ
1962

19099

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΤΕΛΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ
1985

ΚΟΙΤΑΞΙΑ ΥΠΟΜΟΝΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

ΕΡΕΥΝΑ
1985
1985

1985
1985

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

- Π ρ ό λ ο γ ο ς
Ε ί σ α γ ω γ ή
Β α σ ι κ α ι Έ ν ν ο ι α ι
Ό ρ ι σ μ ό ς τ η ς Π α ρ ω θ ή σ ε ω ς
Α ί Π α ι δ ι κ α ι 'Α ν ά γ κ α ι
'Η 'Α ν ά γ κ η τ η ς Δ η μ ι ο υ ρ γ ί α ς Δ ε σ μ ῶ ν
'Η 'Α ν ά γ κ η τ η ς 'Ε π ι δ ο κ ι μ α σ ί α ς
'Η 'Ε π ι θ ε τ ι κ ό τ η ς
'Η 'Α μ φ ι θ υ μ ί α
'Η Κ ο ι ν ω ν ι κ ή Φ ύ σ ι ς τ ῶ ν Ψ υ χ ι κ ῶ ν 'Α ν α γ κ ῶ ν
Π ρ ο σ ω π ι κ ό τ η ς κ α ι Π α ρ ῶ θ η σ ι ς
'Ε γ κ έ φ α λ ο ς κ α ι Π α ρ ῶ θ η σ ι ς
Π α ρ ῶ θ η σ ι ς κ α ι Μ ά θ η σ ι ς
Κ ρ ι τ ή ρ ι α διὰ τήν Ἵπαρξιν Παρωθήσεως κατὰ τὴν Διαδικασίαν τῆς Μάθησεως
Π α ρ ῶ θ η σ ι ς κ α ι Σ χ ο λ ε ῖ ο ν
Μ έ σ α Π α ρ ω θ ή σ ε ω ς, τὰ ὅ πο ῖ α Δ ι α θ έ τ ε ι τὸ Σ χ ο λ ε ῖ ο ν
'Α μ ο ι β α ι κ α ι Π ο ι ν α ι
'Α π ο τ υ χ ί α κ α ι 'Ε π ι τ υ χ ί α
'Η Ψ υ χ ο λ ο γ ί α τοῦ Μ α θ η τ ῶ κ α ι τὸ 'Ε π ί σ η μ ο ν 'Α ν α λ υ τ ι κ ῶ ν Π ρ ῶ γ ρ α μ μ α -
'Η Έ ν ν ο ι α τ η ς 'Ε τ ο ι μ ό τ η τ ο ς
Π ρ ο β ι β α σ μ ό ς κ α ι 'Α π ό ρ ρ ι ψ ι ς
Μ έ θ ο δ ο ς Έ ρ γ α σ ί α ς ε ι ς τήν Σ χ ο λ ι κ ή ν Τ ά ξ η ν
'Η Δ ι δ α σ κ α λ ί α
'Η 'Α ξ ι ο λ ό γ η σ ι ς τ η ς Σ χ ο λ ι κ ῆ ς Έ ρ γ α σ ί α ς
'Ο Β α θ μ ό ς Ν ο ή μ α τ ο ς τοῦ π ρ ό ς Μ ά θ η σ ι ν Ἵ τ ι κ οῦ
'Η Κ ο ι ν ω ν ι κ ή 'Ο ρ γ ά ν ω σ ι ς τ η ς Σ χ ο λ ι κ ῆ ς Τ ά ξ ε ω ς
'Η Π ρ ο σ ω π ι κ ό τ η ς τοῦ Δ ι δ α σ κ ά λ ο υ
Π ε ρ ί λ η ψ ι ς
Β ι β λ ι ο γ ρ α φ ί α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ἡ μάθησις εἶναι ἓν τόσον γενικὸν χαρακτηριστικὸν τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως, ὥστε ὄχι μόνον συμβαίνει εἰς ὅλας τὰς περιοχὰς τῶν δραστηριοτήτων τοῦ ἀνθρώπου, ἀλλὰ παρουσιάζεται ἀπὸ τὴν στιγμήν τῆς γεννήσεώς του καὶ τὸν συνοδεύει μέχρι τοῦ θανάτου. Παρὰ τὴν γενικότητά ὅμως τῆς μαθήσεως, γεγονός ἐστὶν ἐπίσης, ὅτι ὁ ἄνθρωπος δὲν μαθαίνει ὅλα τὰ «πράγματα» μὲ τὰ ὁποῖα ἔρχεται εἰς ἐπαφὴν κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ζωῆς του· καὶ ἀπὸ ἐκεῖνα τὰ ὁποῖα μαθαίνει, ἄλλων ἢ μάθησις εἶναι μονιμωτέρα καὶ ἐπραγματοποιήθη εἰς σύντομον χρονικὸν διάστημα, ἄλλων πάλιν ἢ μάθησις ἀπῆτησεν περισσοτέραν καταβολὴν δυνάμεων, προεκάλεσεν μεγαλύτεραν ἀντίδρασιν ἐκ μέρους τοῦ μαθαίνοντος καὶ τὰ ἀποτελέσματά της ἦσαν μᾶλλον προσωρινά. Εὐλογον λοιπὸν εἶναι, ὅτι ἡ ἀνεύρεσις τῶν αἰτίων ἐκείνων, τὰ ὁποῖα καθιστοῦν τὴν μάθησιν εὐκολωτέραν καὶ τὰ ἀποτελέσματά της μονιμωτέρα, θὰ ἀπετέλει θέμα μελέτης τῶν θεωρητικῶν τῆς Ψυχολογίας. Πράγματι δὲ κατὰ τὰς τελευταίας πέντε δεκαετηρίδας μεγάλη προσπάθεια καταβάλλεται καὶ ἀρκετοὶ πειραματισμοὶ ἔχουν διεξαχθῆ καὶ διεξάγονται, διὰ τὴν ἀνεύρεσιν τῶν παραγόντων, οἱ ὅποιοι δημιουργοῦν εὐνοϊκὰς συνθήκας διὰ τὴν μάθησιν. Ἀπότοκον λοιπὸν ὄλων τῶν ἀνωτέρω ἔρευνῶν εἶναι ἡ γενικωτέρα διαπίστωσις, ὅτι ἐπιτυγχάνεται «καλύτερα» μάθησις, ὅταν ὁ μαθαίνων εὐρίσκειται εἰς κατάστασιν παρωθησεως. Ὅταν δηλαδὴ τὸ ἀντικείμενον μαθήσεως εὐρίσκειται εἰς συμφωνίαν μὲ τὰς ὁρμάς, ἀνάγκας (φυσιολογικὰς καὶ ψυχικὰς), σκοποὺς, ἐπιθυμίας, στάσεις, διαφέροντα καὶ ἰδεώδη τοῦ ἀτόμου. Βεβαίως παρωθησιν καὶ μάθησιν πρέπει νὰ τὰς ἐννοήσωμεν εἰς διαλεκτικὴν σχέσιν. Ἐνῶ δηλαδὴ τὸ ἄτομον προτιμᾷ νὰ ἀσχολῆται μὲ «ἀντικείμενα» τὰ ὁποῖα εἶναι σύμφωνα πρὸς τὰ κίνητρά του, συγχρόνως κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς ἀπασχολήσεώς του (μάθησεως), δυνατόν νὰ ἐμφανισθοῦν νέα κίνητρα διὰ περαιτέρω μάθησιν.

Ἄν ὅμως ἡ θεωρητικὴ ἔρευνα ἀπέδειξεν καὶ ἐτόνισεν τὴν σπουδαιότητα τῆς παρωθήσεως διὰ τὴν μάθησιν, τὸ σχολεῖον μᾶλλον ἀργὰ ἐπέτυχεν νὰ υἰοθετήσῃ κατ' ἀρχήν, καὶ συντονίσῃ ἐν συνεχείᾳ τὴν ἐργασίαν του πρὸς τὰ ἀνωτέρω ἐπιστημονικὰ δεδομένα. Ἡ παρούσα μελέτη δύναται νὰ θεωρηθῆ ὡς μία προσπάθεια πρὸς τὴν κατευθύνσιν ταύτην: Νὰ καταδείξῃ τὰ μέσα καὶ τοὺς τρόπους, διὰ τῶν ὁποίων ὁ διδάσκων δύναται νὰ δημιουργήσῃ παρωθητικὴν κατάστασιν εἰς τοὺς μαθητὰς του κατὰ τὴν σχολικὴν ἐργασίαν.

Γ. Μ.

ΠΑΡΩΘΗΣΙΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΣ ΕΙΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟΝ*

Εἰσαγωγή

Συχνά εἰς τὴν καθημερινὴν ζωὴν καὶ πολὺ συχνότερον εἰς τὸ σχολεῖον μας, ὑποβάλλομεν ἐρωτήματα ὡς τὰ κατωτέρω :

«Γιατί ὁ Α συμπεριφέρεται κατὰ τὸν Β τρόπον;»

«Γιατί ὁ Γ ἀντέδρασεν σήμερον διαφορητικὰ στὸν ἴδιον ἐρεθισμὸν ἢ κατάστασιν, ἀπ' ὅ,τι χθὲς καὶ προχθὲς;»

«Γιατί ὁ Δ θέλει νὰ μάθῃ, προσπαθεῖ καὶ αὐτενεργεῖ, ἐνῶ ὁ Ε μένει ἀδιάφορος;»

«Γιατί ἕνας μαθητὴς εἶναι ἐπιθετικὸς, ἐνῶ ἕνας ἄλλος συνεργατικὸς;»

Εἶναι προφανές, ὅτι αἱ ἐρωτήσεις αὗται σκοπὸν ἔχουν νὰ ἀνακαλύψουν τὰ αἷτια τῆς ἀνθρωπίνης διαγωγῆς, τὰ ὅποια θὰ μᾶς ἐπιτρέψουν νὰ ἐπιτύχωμεν, ὄχι μόνον κανονήσιν τῆς παρουσίας συμπεριφορᾶς ἐνὸς ἀτόμου, ἀλλ' ἴσως πρόγνωσιν τῆς εἰς τὸ μέλλον καὶ προσανατολισμὸν ταύτης πρὸς μίαν ἐπιθυμητὴν κατεύθυνσιν. Ἡ μελέτη τῶρα τῶν κινήτρων τούτων τῆς συμπεριφορᾶς τοῦ ἀνθρώπου, ἀποτελεῖ τὸ σπουδαῖον κεφάλαιον τῆς Ψυχολογίας, τὸ ὅποῖον ὀνομάζεται Π α ρ ῶ θ η σ ι ς. Ἡ παρώθησις δηλαδὴ ἀναφέρεται εἰς τὸ «Δ ι α τ ῖ ο ν» ἢ τὴν δυναμικὴν τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς καὶ προσπαθεῖ νὰ ἐξηγήσῃ ταύτην.

Πρὸς τὸ παρόν, καλὸν θὰ ἦτο νὰ θεωρήσωμεν τὴν παρώθησιν γενικῶς, ὡς μίαν κατάστασιν διασαλεύσεως τῆς ἰσορροπίας ἐνὸς ὀργανισμοῦ, ἢ ὅποια τὸν ὠθεῖ εἰς ἐνεργείας, αἱ ὅποια σκοπὸν ἔχουν νὰ τὸν ἐπαναφέρουν εἰς κατάστασιν ἰσορροπίας.

Βασικαὶ Ἐννοιαι

Κατὰ τὰς διαφόρους περιόδους οἱ ψυχολόγοι ἔδωσαν καὶ διαφορητικὴν ἀπάντησιν εἰς τὸ ἐρώτημα τί προκαλεῖ τὴν διασάλευσιν ταύτην τῆς ἰσορροπίας, ἢ διαφορητικῶς, τί παρωθεῖ ἕνα ὀργανισμὸν εἰς ἐνέργειαν.

Συμφώνως πρὸς τοὺς πρώτους θεωρητικοὺς, οἱ ὅποιοι ἠσχολήθησαν μὲ τὸ θέμα, κινήτρων τῆς συμπεριφορᾶς ἐνὸς ὀργανισμοῦ εἶναι τὰ ἐν σ τ ι κ τ α. Δυστυχῶς ὅμως δὲν ὑπῆρξεν γενικὴ συμφωνία μεταξὺ των, οὔτε ὡς πρὸς τί εἶναι ἐνστικτων (ὀρισμός), οὔτε πόσων εἰδῶν ἐνστικτων ὑπάρχουν. Μάλιστα εἰς μίαν ἐποχὴν, κατὰ τὸ δευτέρον ἡμισυ τοῦ 19ου αἰῶνος, διάφοροι συγ-

* Μελέτη τοῦ κ. Γεωργίου Π. Μαρχειουδάκη, Bachelor of Education τοῦ Πανεπιστημίου τοῦ Ἐδιμβούργου, ὑπηρετοῦντος εἰς τὴν Ἑπιτελεσίαν Μελετῶν καὶ Συντονισμοῦ Ἑπιχειρήσεως Παιδείας.

γραφείς παρέθετον μακροτάτους καταλόγους ένστικτων, τὰ ὅποια ἐνόμιζον ὅτι ἀπετέλουν τὰ κίνητρα τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς. Βεβαίως τὸ ένστικτον δὲν πρέπει νὰ θεωρηθῆ ὡς κάτι τὸ «πραγματικόν», ἀλλ' ὡς μία θεωρητικὴ σύλληψις, ἡ ὁποία χρησιμεύει διὰ τὴν ἐξηγήσιν τῆς συμπεριφορᾶς ἐνὸς ὀργανισμοῦ. Π.χ. τὸ ένστικτον τῆς ἀναπαραγωγῆς ἐχρησίμευον ὡς ἐν θεωρητικὸν κατασκευασμα, διὰ τὴν ἐρμηνείαν τῆς συμπεριφορᾶς τῆς σχετικῆς μετὰ τὴν σεξουαλικὴν ζωὴν ἀνθρώπου καὶ ζώων ὅπως ἐπίσης τὸ ένστικτον τῆς αὐτοσυντηρήσεως δι' ἐν ἄλλο μὲγα μέρος τῆς συμπεριφορᾶς, ὡς ἄμυνα εἰς δυσκόλους καταστάσεις, φυγὴ πρὸ τοῦ κινδύνου, τάσις πρὸς ἀπόκτησιν ὠρισμένων ἀντικειμένων κ. λ. π.

Παρὰ τὴν ἀσυμφωνίαν ὅμως, ὡς πρὸς τὸ τί εἶναι ένστικτον, σκοπίμον θεωροῦμεν νὰ παραθέσωμεν ἐνταῦθα τὰς σχετικὰς ἀπόψεις τοῦ McDougall, τοῦ ὁποίου αἱ ἐργασίαι χαρακτηρίζονται ὡς πολὺ σημαντικάι: «Τὸ ἀνθρώπινον πνεῦμα ἔχει ὠρισμένας ἐμφύτους ἢ ἐκ κληρονομικότητος κλίσεις, αἱ ὁποῖαι ἀποτελοῦν τὰ κύρια ἐλατήρια ἢ παρωθητικὰς δυνάμεις πάσης σκέψεως ἢ πράξεως, ἀτομικῆς ἢ συλλογικῆς, καὶ ἀποτελοῦν τὰς βάσεις ἐπὶ τῶν ὁποίων ἀναπτύσσεται βαθμιαίως ὁ χαρακτήρ ἀτόμων καὶ ἐθνῶν ὑπὸ τὴν καθοδήγησιν τῶν νοητικῶν λειτουργιῶν»

Ἡ ἄποψις αὕτη, ὅτι δηλαδὴ τὰ ένστικτα παρωθοῦν ἓνα ὀργανισμὸν εἰς διαφόρους δραστηριότητας, εὔρεν κατ' ἀρχὴν ἀκετοῦς ὀπαδοῦς καὶ θιασώτας. Ἀργότερον ὅμως παρουσιάσθησαν ὠρισμένοι, οἱ ὅποιοι ἔκριναν τὴν ἀνωτέρω θεωρίαν ὡς ἀβάσιμον καὶ ἀντεπιστημονικὴν, διὰ τοὺς ἐξῆς κυρίως λόγους:

α) Μὲγα μέρος ἀπὸ τὴν συμπεριφορὰν τοῦ ἀνθρώπου, ἡ ὁποία ἄλλοτε ἐθεωρεῖτο ὡς ἐμφυτος, ἀπεδείχθη ὅτι εἶναι ἀποτέλεσμα μαθήσεως κατὰ τὴν πρῶτην περίοδον τῆς ζωῆς.

β) Συγκριτικαὶ μελέται ἀνθρωπολόγων ἐπὶ διαφόρων λαῶν, οἱ ὅποιοι ζοῦν εἰς διαφορετικὰ πολιτιστικὰ περιβάλλοντα, ὠδήγησαν εἰς ἄλλα, ἢ τῆς ἀντιλήψεως περὶ τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως. Εὐρέθη δηλαδὴ, ὅτι συμπεριφορὰ, ἡ ὁποία ἄλλοτε ἐθεωρεῖτο ὡς ένστικτικῶδης, ἦτο ἀποτέλεσμα τῆς ἐπιδράσεως ἡθῶν, ἐθίμων, συνηθειῶν, ἀξιώων καὶ γενικώτερον τοῦ τρόπου ζωῆς τῆς ομάδος εἰς τὴν ὁποίαν ἀνῆκεν καὶ ἀνετράφη τὸ ἄτομον. Π.χ. ἐπιθετικότης ἢ ὑπερβολικὴ τάσις δι' ἀπόκτησιν ἀγαθῶν. Διαφωτιστικαὶ ἐπ' αὐτοῦ εἶναι αἱ ἀνακινώσεις τῆς Margaret Mead σχετικῶς μετὰ τοὺς λαοὺς Samoa καὶ Manus.

γ) Κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ζωῆς μας ἀποκτῶμεν κίνητρα, διὰ τὰ ὅποια δὲν δύναται νὰ λεχθῆ, ὅτι ἀποτελοῦν ἀπότοκα ἐμφύτων τάσεων. Π.χ. ἡ ἀνάγκη δι' ἀγάπην ἢ παραδοχὴν ἐκ μέρους ἄλλων, καὶ

δ) Ἡ θεωρία αὕτη ἐκρίθη ὡς ἀνεπαρκὴς διότι, ἐνῶ ὀμιλεῖ περὶ ὅπο-

1. Studies in Education: The bearings of recent advances in psychology on educational problems. —7. University of London Institute of Education, 1958.

2. Βλέπε M. Mead: Growing up in New Guinea. Penguin books, 1954.

θετικῶν ἐμφύτων τάσεων, μένει ἀδιάφορος πρὸς τὰ δεδομένα, τὰ ὁποῖα καταδεικνύουν τὸν ρόλον τῆς μαθήσεως καὶ προσαρμογῆς εἰς τὴν διαγωγὴν τοῦ ἄ ὄμου.

Βασικὸν ἐπίσης χαρακτηριστικὸν τῆς περὶ ἐνστίκτου θεωρίας εἶναι ὅτι θεωρεῖ τὴν ἀνθρωπίνην διαγωγὴν ὡς αὐτόματον, μηχανιστικὴν καὶ τυφλήν. Ἡ ἀντίληψις ὅμως αὕτη ἀποκλείει τὴν ἔννοιαν τοῦ σκοποῦ ἀπὸ τὴν συμπεριφορὰν ζώων καὶ ἀνθρώπου, πρᾶγμα τὸ ὅποιον δὲν εἶναι ὀρθόν, ὡς ἀποδεικνύει συστηματικὴ παρατήρησις ταύτης. Διὰ τοῦτο δὲ καὶ μία νέα λέξις ἐνεφανίσθη εἰς τὸ λεξιλόγιον τῶν ψυχολόγων, ἡ ὁποία κατὰ τὴν γνώμην των περιέγραφεν καλῶτερον τὸ αἷτιον τῆς συμπεριφορᾶς τῶν ὀργανισμῶν, ἡ ὄρμη. Ὁὰ πρέπη ὅμως τὸ ὁμολογῆσωμεν, ὅτι, ἐνῶ ἡ ἔννοια τῆς ὁρμῆς τονίζει τὸ σκόπιμον εἰς τὴν διαγωγὴν, συγχρόνως θεωρεῖται ὡς κάτι ἐξαρτώμενον ἐκ τῶν νευρικών διεγέρσεων, τῆς ἐλλείπει ἡ πλαστικότης, καὶ συνεπῶς τείνει πρὸς ἓνα προκαθορισμένον σκοπόν. "Ὅταν π.χ. ὁμιλοῦμεν περὶ τῆς ὁρμῆς πρὸς κίνησιν τοῦ παιδιοῦ, ἔχομεν κατὰ νῦν κάτι τὸ ὅποιον πρέπει ὅπωςδῆποτε νὰ συμβῆ καὶ συνήθως ὀφείλεται εἰς αἷτια μὴ δυνάμενα νὰ ἐλεγχθοῦν. Τὰ αἷτια δὲ ταῦτα σχεδὸν πάντοτε ἐθεωρήθησαν ὡς φυσιολογικά. "Ὅμως πολὺ συντόμως ἔγινεν ἀντιληπτόν, ὅτι ἡ ἀνωτέρω ἔννοια περὶ ὁρμῆς, ἦτο μονόπλευρος καὶ ἀνεπαρκής, διὰ τὸν λόγον ὅτι ἐθεώρει τὸ ἄτομον ὡς μόνον καὶ παρημέλει τὴν κοινωνικὴν πλευρὰν τῆς φύσεώς του, ἡ ὁποία κοινωνικὴ πλευρὰ, ἀποτελεῖ καὶ αὕτη σοβαρὸν κίνητρον τῆς διαγωγῆς του. Ἡ ὄρμη π.χ. πρὸς μίμησιν ἢ πρὸς ἀνακοίνωσιν εἶναι σοβαρὰ κίνητρα διὰ κάθε παιδί, ἀλλὰ καὶ ἐνήλικον. Κατόπιν τούτου ἤρχισαν οἱ Ψυχολόγοι νὰ ὁμιλοῦν περὶ δευτερευουσῶν ἢ κοινωνικῶν ὀρμῶν ὡς ὄρμῶν, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀποτέλεσμα τῆς κοινωνικῆς συμβίωσης τοῦ ἄτόμου.

Καὶ πάλιν ὅμως ἐθεωρήθη, ὅτι ἡ ἰδέα τῆς ὁρμῆς ὡς κίνητρον τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς, ἔδιδεν ὑπερβολικὴν ἔμφασιν εἰς τὸ φυσιολογικὸν μέρος ταύτης. Ὁὰ πρέπη δηλαδὴ ἡ ἀντίληψίς μας, διὰ τὸ κίνητρον τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς, χωρὶς νὰ παραγνωρίζῃ τὸ φυσιολογικὸν μέρος, νὰ τονίξῃ συγχρόνως καὶ τὸν σπουδαῖον ρόλον τὸν ὅποιον παίζουσι εἰς τὰς ἐνεργείας τοῦ ἀτόμου τὸ περιβάλλον καὶ ἡ κοινωνία. Ἡ ἔννοια λοιπὸν τῆς ἀνάγκης ἐνομήσθη ὅτι καλύπτει καὶ τὰς δύο ταύτας πλευράς. Δηλαδὴ ὑπάρχει εἰς ὀργανισμὸς με ὀρισμέναις ἀπαιτήσεις καὶ τὸ περιβάλλον (ἐμψυχον καὶ ἄψυχον), τὸ ὅποιον καὶ δύναται νὰ τὰς ἱκανοποιήσῃ. Κατὰ συνέπειαν δυνάμεθα νὰ ὁμιλοῦμεν περὶ φυσιολογικῶν ἢ ὀργανικῶν καὶ ψυχικῶν ἢ κοινωνικῶν ἀναγκῶν. Καὶ αἱ μὲν φυσιολογικαὶ ἀνάγκαι ἀναφέρονται εἰς τὸ μέρος ἐκεῖνο τῆς συμπεριφορᾶς, τὸ ὅποιον ἄλλοτε ἐξακριβρίζετο ὡς ἐνστικτώδες, αἱ δὲ κοινωνικαὶ ἀποτελοῦν τὸ κίνητρον τῆς συμπεριφορᾶς, ἡ ὁποία τόσον ἀνεπαρκῶς ἀπεδιδετο διὰ τοῦ ὄρου κοινωνικαὶ ὀρμαί. Πάντως εἶναι βασικὸν χαρακτηριστικὸν τῆς ἔννοιαις τῆς ἀνάγκης, ὅτι ἀναφέρεται εἰς τὴν ἀμοιβαιότητα μεταξὺ τοῦ ὀργανισμοῦ καὶ τοῦ περιβάλλοντος. Τοῦτο βεβαίως φαίνεται λογικόν, δοθέντος ὅτι, ἡ παρουσία μιᾶς ἀνάγκης εἰς τὸν ὀργανισμὸν, δημιουργεῖ κατάστασιν ἀνζητήσεως τοῦ ἀντικειμένου (εἰς τὸ περιβάλλον), τὸ ὅποιον θὰ τὴν ἱκανοποιήσῃ—ὀνομάζεται δὲ τοῦτο

ἐλατήριο — ἡ δὲ ἐπίτευξις τοῦ ἀποτελεῖ τὸν σκοπὸν τοῦ ἀτόμου καθ' ὅλην τὴν διάρκειαν τῆς παρωθητικῆς καταστάσεως. Ἄς σημειωθῇ ἐπίσης ὅτι πᾶν αἷτιον, τὸ ὅποιον παρωθεῖ ἕνα ὄργανισμόν, εἶναι γνωστὸν ὡς κίνητρον. Δύνανται δὲ κάποτε ὠρισμένα κίνητρα νὰ δροῦν ὑποσυνειδήτως!

Ὅρισμός τῆς Παρωθήσεως

Κατόπιν τῶν ἀνωτέρω εἰσαγωγικῶν ἐπεξηγήσεων, σκόπιμος κρίνεται ἡ παράθεσις τοῦ ὁρίσμου τῆς παρωθήσεως: « Παρωθήσις εἶναι μία μεταβολὴ ἐνεργείας ἐντὸς τοῦ ἀτόμου, ἡ ὁποία χαρακτηρίζεται ὑπὸ συναισθηματικῆς διεγέρσεως καὶ ἀντιδράσεων ἀποβλεπουσῶν εἰς σκοπὸν »¹. Τρία στοιχεῖα τοῦ ἀνωτέρω ὁρίσμου τῆς παρωθήσεως εἶναι χαρακτηριστικά :

α) Ἡ ἐντὸς τοῦ ὄργανισμοῦ μεταβολὴ τῆς ἐνεργείας, ἀναφέρεται εἰς τὸ φυσιολογικὸν μέρος τοῦ ἀνθρωπίνου ὄργανισμοῦ. Δηλαδή ὑποθέτομεν ὅτι δι' ἕκαστον κίνητρον ὑπάρχει καὶ ἀλόγος φυσιολογικὴ μεταβολή. Καὶ δι' ὠρισμένα μὲν κίνητρα γνωρίζομεν μᾶλλον ἀκριβῶς τὰς φυσιολογικὰς μεταβολὰς, π.χ. ὅτι ἡ πείνα προκαλεῖται ὑπὸ μεταβολῶν εἰς τὸ πεπτικὸν σύστημα τοῦ ἀτόμου, δι' ἄλλα ὅμως, ὅπως ἡ ἐπιθυμία δι' ἐκτίμησιν καὶ ἀγάπην, αἱ σχετικαὶ μας γνώσεις εἶναι μᾶλλον εἰκασταί.

β) Σχεδὸν ὅλαι αἱ παρωθητικαὶ καταστάσεις χαρακτηρίζονται ὑπὸ ἐνὸς συναισθηματικοῦ τόνου, ὅπως ψυχικῆς ἐντάσεως, ἐπιθυμίας, ἀποστροφῆς κ. ἄ.

γ) Αἱ διάφοροι δραστηριότητες εἰς τὰς ὁποίας καταφεύγει ἕν ἄτομον εὐρίσκόμενον εἰς παρωθητικὴν κατάστασιν, ἐκτελοῦνται μὲ τὴν πρόβλεψιν, τὴν προσδοκίαν, ὅτι θὰ ὀδηγήσουν τελικῶς εἰς τὴν ἀποκατάστασιν τῆς διασαλευθείσης ἰσορροπίας, εἰς τὴν ἱκανοποίησιν τῆς ἀνάγκης. Εἰς μαθητῆς π.χ. ἐκτελεῖ μίαν ἐπιπρόσθετον ἐργασίαν μὲ τὴν πιθανὴν πρόβλεψιν, ὅτι ἡ ἐργασία αὕτη θὰ ἔχῃ ὡς ἀποτέλεσμα ἱκανοποίησιν τῆς ἀνάγκης δι' ἐκτίμησίν του ὑπὸ τῶν συμμαθητῶν καὶ διδασκάλων.

Αἱ Παιδικαὶ Ἀνάγκαι

Εἰς οἰανδήποτε παιδευτικὴν ἐνεργεῖαν, βαρύνουσαν σημασίαν ἔχουν μᾶλλον αἱ ψυχικαὶ ἀνάγκαι, παρὰ αἱ φυσιολογικαί. Δυστυχῶς ὅμως, λόγῳ τῆς ὑπερβολικῆς σπουδαιότητός των διὰ τὴν ὑπαρξίν τοῦ ἀτόμου, αἱ φυσιολογικαὶ ἀνάγκαι εὐρίσκουν σχεδὸν πάντοτε ἱκανοποίησιν, ἐνῶ αἱ ψυχικαί, αἱ ὁποῖαι εἶναι τόσον βασικαὶ διὰ τὴν ψυχικὴν υἰεῖαν καὶ ὁμαλὴν προσαρμογὴν τοῦ ἀτόμου, δὲν εὐρίσκουν συχνὰ ἱκανοποίησιν, (ἄλλὰ καὶ εἰς

1. Π.χ. Οἱ ψυχαναλυταὶ ἔχουν τονίσει τὴν σπουδαιότητα τῶν μηχανισμῶν διὰ τῶν ὁποίων μὴ συνειδητὰ κίνητρα ἐπιρραζοῦν τὴν ἐνσυνειδήτην σκέψιν καὶ συμπεριφορὰν μας : Καταπίσεις, ταύτισις, προβολή, ἐξιδανίκευσις, ἀντιστάθμισις.

2. F.J. McDonald: Educational Psychology. San Francisco, 1959, σ. 77.

πλείστας περιπτώσεις ἢ ὑπαρξίς των διαφεύγει τὴν προσοχὴν τῶν ἐκπαιδευτικῶν καὶ γονέων). Ἐπειδὴ δὲ αἱ ψυχικαὶ ἀνάγκαι εἶναι ἀπόρροια τοῦ κοινωνικοῦ βίου τοῦ ἀνθρώπου, ὁ βόλος των εἰς τὸ σχολεῖον εἶναι πολὺ μέγας, δοθέντος ὅτι, σχεδὸν πᾶσα σχολικὴ ἐργασία λαμβάνει χώραν εἰς ἓν κοινωνικὸν περιβάλλον. Διὰ τοῦτο ἡ μελέτη τῶν ἀναγκῶν αὐτῶν, ἡ κατανόησις τῆς σπουδαιότητός των διὰ τὴν συμπεριφορὰν τοῦ ατόμου καὶ ἡ προσπάθεια ἱκανοποιήσεώς των, θὰ πρέπει νὰ ἀποτελέσῃ βασικὸν καθήκον παντὸς ἐκπαιδευτικοῦ. Ἡ μεγαλύτερα ἴσως συμβολὴ τῆς Ψυχολογίας τὸν τελευταῖον καιρὸν, εἶναι ἡ ἔμφασις τὴν ὁποῖαν ἔδωκεν εἰς τὴν σημασίαν τῶν ψυχικῶν ἀναγκῶν. Δύναται δὲ πράγματι νὰ θεωρηθῇ τὸ γεγονός τοῦτο, ὡς πραγματικὴ ἀποκάλυψις.

Ποῖαι εἶναι ὅμως αἱ ψυχικαὶ ἀνάγκαι τοῦ παιδιοῦ; Ἐκ τῶν πολλῶν, αἱ ὁποῖαι προτείνονται ὑπὸ τῶν διαφόρων συγγραφέων, θὰ ἐπιλέξωμεν ἐκείνας, αἱ ὁποῖαι ἀφ' ἑνὸς μὲν ἀποτελοῦν παρωθητικὰ καταστάσεις, ἀφ' ἑτέρου δὲ τὰς κρίνομεν ὡς σπουδαιότερας διὰ τὴν σχολικὴν ζωὴν.

Ἡ Ἀνάγκη τῆς Δημιουργίας Δεσμῶν

Ἡ ἀνάγκη αὕτη, ἀποκάλυπται ἴσως τὸ βασικώτερον χαρακτηριστικὸν τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως. Δὲν δύναται νὰ νοηθῇ ἄνθρωπος εἰς πλήρη ἀπομόνωσιν. Μόνον εἰς σχέσιν μὲ ἄλλους συνανθρώπους του, λέγει ὁ Κομφούκιος, εἶναι ὁ ἄνθρωπος ὠλοκληρωμένος. Τοῦτο εἶναι ἰδιαιτέρως ἀληθὲς διὰ τὸ παιδί, τοῦ ὁποῖου ἡ ψυχικὴ ἀνάπτυξις ἐξαρτᾶται ἐκ τῆς ποιότητος τῶν σχέσεών του μετὰ τῆς μητρὸς καὶ τῶν λοιπῶν μελῶν τοῦ περιβάλλοντός του. Ἀργότερον ὅμως, καθὼς τοῦτο ἀναπτύσσεται, νέα πρόσωπα καὶ ομάδες προσώπων εἰς διαφόρους τομεῖς τοῦ κοινωνικοῦ βίου, καθίστανται οἱ « κ ὕ κ λ ο ι » μετὰ τῶν ὁποῖων θὰ ἤθελεν νὰ αἰσθάνεται τὸν ἑαυτὸν του στενωῶς συνδεδεμένον, ἐν πραγματικῶν μέλος των. Οἱ συνομήλικες τῆς συνοικίας, οἱ συμμαθηταὶ τοῦ Νηπιαγωγείου, Δημοτικοῦ, Γυμνασίου, οἱ πρόσκοποι, τὰ πρόσωπα μὲ τὰ ὁποῖα ἐργάζεται μαζί, ὁ προϊστάμενος, τὸ διδακτικὸν προσωπικὸν κ.ἄ. ἀποτελοῦν κατὰ τὰς διαφόρους περιόδους τῆς ψυχικῆς ἐξελίξεώς του καὶ τὰ ἀνάλογα πρόσωπα μὲ τὰ ὁποῖα ἐπιθυμεῖ δημιουργίαν δεσμῶν καὶ φιλίας. Τὸ ἄτομον δηλαδὴ εἰσέρχεται εἰς τὴν ἀτμόσφαιραν τῆς ομάδος, νιώθετεῖ τοὺς τρόπους ἀντιδράσεως, συμπεριφορᾶς καὶ ἀξιολογήσεως ἀντικειμένων καὶ γεγονότων, τοὺς ὁποῖους ἐπιδεικνύουν τὰ μέλη εἰς τὰς διαφόρους περιπτώσεις, αἰσθάνεται οἰκειῶς μὲ πρόσωπα καὶ καταστάσεις, καὶ γενικώτερον ἔχει τὴν ἀντίληψιν τοῦ συνανήκειν.

Τὸ σχολεῖον λόγῳ τῆς φύσεως καὶ ὀργανώσεώς του, παρέχει (καὶ πρέπει νὰ παρέχῃ) ἀρκετὰς εὐκαιρίας διὰ τὴν δημιουργίαν δεσμῶν καὶ τὴν ἱκανοποίησιν τῆς ἀνάγκης τοῦ ἀνήκειν. Διὰ τὴν ἀπόδοσιν ὅμως τῶν καλυτέρων ἀποτελεσμάτων, θὰ πρέπει οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ἔχει μόνον νὰ κατανοήσουν τὴν σπουδαιότητα τῆς ἱκανοποιήσεως τῆς ἀνάγκης « δημιουργίας δεσμῶν », ἀλλὰ νὰ παρακολουθήσουν συστηματικῶς, ἂν ἕκαστος μαθητῆς ἐπέτυχεν τοῦτο, καὶ νὰ ἀνακα-

λύψουν ὅλας τὰς περιπτώσεις τῶν « ἀπομεμονωμένων » μαθητῶν. Δημιουργεῖ μίαν πραγματικῶς τραγικὴν κατάστασιν διὰ τὸν μαθητὴν ἢ ἀποτυχία δημιουργίας δεσμῶν μὲ τοὺς συμμαθητάς, ἢ ὅποια ὄχι μόνον δὲν τοῦ ἐπιτρέπει νὰ ἀσχοληθῇ μὲ τὰ μαθήματα καὶ τὴν σχολικὴν ἐργασίαν, ἀλλ' ἐπιπροσθέτως ἐγκυμονεῖ κινδύνους διὰ τὴν ψυχικὴν του ὑγείαν¹.

Ἐφευρίσκει τὰ πλέον ἀπίθανα μέσα, καταφεύγει εἰς ἐξαιρετικῶς παραδόξους ἐνεργείας καὶ συμπεριφορὰν γενικώτερον, διὰ νὰ ἐλκύσῃ τὴν προσοχὴν τῶν συμμαθητῶν, ἐκτιμηθῇ, καὶ ἐν συνεχείᾳ γίνῃ ἀποδεκτὸς εἰς μίαν οὐμάδα. Θὰ πρέπη ἐπίσης νὰ ἔχωμεν ὑπ' ὄψιν, ὅτι σπουδαῖον παράγοντα διὰ τὴν δημιουργίαν δεσμῶν, ἀποτελοῦν αἱ σχετικαὶ ἀντιλήψεις τοῦ παιδιοῦ, τὰς ὁποίας ἀπέκτησεν εἰς τὸ οἰκογενειακὸν του περιβάλλον. Εἰς μαθητῆς π.χ. ἀπὸ οἰκογένειαν μὲ αὐταρχικὸν τρόπον ζωῆς, θὰ εὕρῃ μεγάλας δυσκολίας εἰς τὴν προσπάθειαν συνδέσεως μὲ τοὺς συμμαθητάς του, εἰς μίαν τάξιν ὅπου ἡ προσωπικότης τοῦ διδασκάλου ἔχει δημιουργήσει δημοκρατικὴν ἀτμόσφαιραν.

Πάντως γεγονὸς εἶναι, ὅτι ἡ μὴ ἱκανοποίησις τῆς ἀνωτέρω ἀνάγκης, δημιουργεῖ ἐν ψυχολογικὸν κλίμα, τὸ ὅποιον δρᾷ ἀνασταλτικῶς διὰ πᾶσα προσπάθειαν μαθήσεως.

Ἡ Ἀνάγκη τῆς Ἐπιδοκίμασίας

Εἶναι δύσκολον νὰ φαντασθῶμεν ἄτομον, τὸ ὅποιον δὲν θὰ ἤθελεν νὰ δημιουργῇ καλὰς ἐντυπώσεις εἰς τοὺς ἄλλους διὰ τὸν ἑαυτόν του, δὲν θὰ ἐπεθύμει νὰ ἐκτιμᾶται, νὰ ἐπαινῆται ἢ τέλος νὰ ὑπολογίζεται « γιὰ κάτι ». Πραγματικῶς ἡ ἀνάγκη δι' ἐπιδοκίμασίαν ἀποτελεῖ σοβαρότατον κίνητρον τῆς συμπεριφορᾶς τῶν ἀνθρώπων. Ἡ δημιουργία ἀρκετῶν ἐπιτευγμάτων εἰς τὴν τέχνην, τὴν ἐπιστήμην καὶ τὴν κοινωνικὴν ζωὴν, δύναται νὰ ἀποδοθῇ εἰς κίνητρα τὰ ὅποια σκοπὸν εἶχον νὰ ἐπιφέρουν ἀναγνώρισιν, γόητρον, ἐκτίμησιν καὶ ἐπιδοκίμασίαν εἰς τὸν δημιουργόν των.

Πραγματικῶς τὸ παιδί ἀπὸ πολὺ ἐνωρὶς προσπαθεῖ διὰ καταλλήλου συμπεριφορᾶς νὰ ἐπιτύχῃ τὴν ἐπιδοκίμασίαν τῶν γονέων, ἀδελφῶν καὶ ἄλλων προσώπων τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντος.

Εἰς τὸ σχολεῖον ἐπίσης, ἡ ἐπιζήτησις ἐπιδοκίμασίας ἀπὸ μέρους τῶν συμμαθητῶν καὶ ἰδιαιτέρως τοῦ διδασκάλου, ἀποτελεῖ σοβαρὸν κίνητρον εἰς τὰς διαφόρους δραστηριότητας τῶν μαθητῶν. Ἡ συμμόρφωσις πρὸς τὰς ὑποδείξεις τοῦ διδασκάλου, ἡ σχολικὴ πρόοδος καὶ ἡ μάθησις γενικώτερον, εὐρίσκονται εἰς ἄμεσον σχέσιν πρὸς τὴν ἀνάγκην τὴν ὅποιαν αἰσθάνεται ὁ μαθητῆς δι' ἐπιδοκίμασίαν καὶ παραδοχὴν. Εἶναι χαρακτηριστικὸν πάντως τῆς ἀνωτέρω ἀνάγκης, τὸ ὅποιον πρέπει νὰ ἔχουν ὑπ' ὄψιν τῶν οἱ ἐκπαιδευτικοί, ὅτι συνήθως ἐπιζητεῖται ἡ ἐπιδοκίμασις ἐκ μέρους προσώπων, τὰ ὅποια θεωροῦνται σπουδαῖα

1. Βλέπε Γεωργίου Π. Μαργκουδάκη: Ἐσωσχολικὴ Μάθησις. Ἀθήναι, 1961, σ. 24.

καὶ διὰ τοῦτο ἐκτιμῶνται ἰδιαίτερος ὑπὸ τοῦ ἀτόμου, τὸ ὅποιον ἐπιζητεῖ ταύτην. Ἡ δικαιοσύνη ὅμως αὕτη σημαίνει, ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς ὀφείλει διὰ τῆς ἐπαρκούς γνώσεως τοῦ μαθήματος, τὸ ὅποιον διδάσκει, τῶν καταλλήλων στάσεων τὰς ὁποίας ἐπιδεικνύει κατὰ τὴν διδασκαλίαν, καὶ γενικώτερον τῆς ὅλης συμπεριφορᾶς του, νὰ παρουσιάσῃ μίαν ὁλοκληρωμένην προσωπικότητα, ἐν ἀξιομίμητον πρότυπον, τοῦ ὁποίου αἱ κρίσεις ἐπιδοκιμασίας θὰ ἐπιζητῶνται ὑπὸ τῶν μαθητῶν.

Τέλος, ποτὲ ἕως δὲν θὰ πρέπει νὰ λησμονῆται, ὅτι δὲν ὑπάρχει διαλυτικώτερον συναίσθημα ἀπὸ ἐκεῖνο τὸ ὅποιον δίδει τὴν ἐντύπωσιν εἰς τὸ ἄτομον ὅτι δὲν « ἀξίζει τίποτε ».

Ἡ Ἐπιθετικότητα

Κατ' ἀρχὴν, ἕως φανῇ περίεργον ἢ ἀπὸ μέρους μας παραδοχὴ τῆς ἐπιθετικότητος ὡς μιᾶς ἀνάγκης τοῦ παιδιοῦ. Εἰς τὴν πραγματικότητα ὅμως αὕτη ὑπάρχει, ὀφείλεται δὲ εἰς ἐμπειρίας προερχομένης ἀπὸ καταστάσεις ματαιώσεως, τὰς ὁποίας τόσον συχνὰ ζῆ τὸ παιδί. Ἐνῶ π.χ. τοῦτο ἐπιθυμεῖ νὰ συνεχίσῃ τὸ παιχνίδι του, καλεῖται ἀπὸ τοὺς γονεῖς νὰ ἐκτελέσῃ μίαν ἄλλην ἐργασίαν, εἰς διαφόρους πάλιν περιπτώσεις αἱ ἱκανότητές του δὲν ἐπιτρέπουσι τὴν ὁλοκληρωσιν μιᾶς ἐπιθυμητῆς ἀπασχολήσεως, καὶ γενικώτερον πολλοὶ ἀπὸ τοὺς σκοποὺς τοὺς ὁποίους ἐπιδιώκει κατὰ καιροῦς, δὲν εὐρίσκουσι πραγματάσων. Αἱ καταστάσεις ὅμως αὗται τῶν ματαιώσεων προκαλοῦν ψυχικὰς ἐντάσεις καὶ συχνὰ ὀργὴν. Χαρακτηριστικὸν εἶναι ἐπίσης, ὅτι σχεδὸν πάντοτε δὲν ἔχει τὸ παιδί τὴν δυνατότητα νὰ ἐκφράσῃ τὰ συναισθήματα τὰ ὅποια τοῦ ἐγεννήθησαν ἐναντίον ἀντικειμένων, προσώπων καὶ καταστάσεων, τὰ ὅποια πράγματι προεκάλεσαν τὴν ματαιώσιν. Διὰ τοῦτο δὲ καὶ συχνὰ παρατηροῦμεν παιδιὰ νὰ ἐκδηλώνουσι ἐπιθετικὰς διαθέσεις πρὸς πρόσωπα ἢ καταστάσεις, αἱ ὁποῖαι δὲν δύνανται νὰ θεωρηθῶσι ὡς αἴτια τῆς ματαιώσεως.

Σκοπὸς μας λοιπὸν θὰ εἶναι ἡ ἀνεύρεσις τῶν πραγματικῶν αἰτίων, τὰ ὅποια προκαλοῦν τὴν ἐπιθετικότητα καὶ ἡ ἀπάλειψις αὐτῶν, συγχρόνως δὲ νὰ θεωρησώμεν τὴν ἐπιθετικότητα οὐχὶ ὡς κάτι τὸ καταστρεπτικὸν καὶ ἀπαγορευσίμω, ἀλλὰ τὸνναντίον ὡς « φυσιολογικόν ». Χαρακτηριστικὸν ἐπ' αὐτοῦ εἶναι, ὅτι συμφώνως πρὸς μίαν σχολὴν Ψυχοθεραπευτῶν, ἡ παροχὴ εὐκαιριῶν δι' ἐκδήλωσιν τῆς ἐπιθετικότητος, ἀποτελεῖ μίαν μέθοδον θεραπείας τῶν ψυχικῶν ἀποκλίσεων. Μαθήματα, τὰ ὅποια δύνανται νὰ θεωρηθῶσι ὡς κανονικὰ μέσα διοχετεύσεως τῆς ἐπιθετικότητος εἶναι ἡ γυμναστική, ἡ χειροτεχνία, αἱ ῥυθμικαὶ κινήσεις, αἱ θεατρικαὶ παραστάσεις καὶ ἅλα τὰ ἄλλα μέσα τὰ ὅποια ὀδηγοῦν εἰς αὐτοέκφρασιν.

Ἡ ἀνάγκη λοιπὸν ἐκφράσεως τῆς ἐπιθετικότητος ἀποτελεῖ ἐν σοβαρὸν κίνητρον τῆς συμπεριφορᾶς τῶν ἀτόμων.

Ἡ Ἀμφιθυμία

Ἡ ἀμφιθυμία εἶναι ἐν « περίεργον » κίνητρον παρωθήσεως. Χαρακτηρι-

ζει δὲ μίαν κατάστασιν τοῦ ατόμου κατὰ τὴν ὁποίαν αἰσθάνεται τοῦτο δι' ἐν ἀντικείμενον ἢ πρόσωπον διὰ μιᾶς, παραδοχὴν καὶ ἀπόρριψιν, προσέγγισιν καὶ ἀποφυγὴν, ἀγάπην καὶ μῖσος. Ἀποτελεῖ δηλαδὴ ἡ ἀμφιθυμία ἓνα συνδυασμὸν μᾶλλον ἀντιθέτων στάσεων, αἱ ὁποῖαι ὀδηγοῦν τὸ ἄτομον εἰς ἐπίδειξιν συμπεριφορᾶς, ἐναντι τοῦ προσώπου ἢ ἀντικειμένου, ἡ ὁποία δύναται νὰ ἐκληφθῇ ὡς ἀντιφατικὴ. Τὰ παιδιὰ δηλαδὴ ἀγαποῦν καὶ μισοῦν τὸ σχολεῖον, ἀγαποῦν καὶ μισοῦν τοὺς γονεῖς καὶ διδασκάλους, ἐπιθυμοῦν νὰ εἶναι ἀρχηγοὶ ἀλλὰ καὶ νὰ ἄρχωνται, τοὺς ἀρέσει ἡ περιπέτεια ἀλλὰ συγχρόνως εὐχαριστοῦνται νὰ αἰσθάνωνται ἀσφαλῆ. Ὑπάρχει γενικωτέρα συμφωνία κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη, ὅτι ἡ « διπολικότης » αὕτη τῆς παιδικῆς συμπεριφορᾶς, ἀποτελεῖ ἀπαραίτητον στοιχεῖον διὰ τὴν ὁμαλὴν καὶ πλήρη ἀνάπτυξιν τοῦ ατόμου¹.

Σημαντικὸν πάντως ἀπὸ παιδαγωγικῆς πλευρᾶς εἶναι τὸ γεγονός, ὅτι ἡ ἐκ μέρους τῶν ἐκπαιδευτικῶν γνώσις τοῦ ἀνωτέρω κινήτρου, ὅχι μόνον τοὺς βοηθεῖ νὰ κατανοήσουν ὠρισμένας δραστηριότητας καὶ ἐκδηλώσεις τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ τοὺς παρέχει τὴν δυνατότητα νὰ βοηθήσουν τοῦτο νὰ ἀπαλλαγῇ ἀπὸ τὸ συναίσθημα ἐνοχῆς, τὸ ὁποῖον συχνὰ συνακολουθεῖ τοιοῦτου εἶδους ἀμφιθυμίας.

Θὰ ἡδυνάμεθα νὰ ἀναφέρωμεν ἓνα ὀλόκληρον κατάλογον ἀναγκῶν τοῦ ατόμου, ὅμως πρωταρχικὴ, σπουδαιότερα καὶ βασικωτέρα ὄλων, εἶναι ἡ ἀνάγκη δι' ἀγάπην. Χαρακτηριστικὴ εἶναι ἡ κραυγὴ τὴν ὁποίαν συναντῶμεν εἰς τὴν αὐτοβιογραφίαν τοῦ Ruskin : « Δὲν εἶχον τίποτε νὰ ἀγαπήσω »! Γενεσιουργὸν αἷτιον τῆς ἀνάγκης ταύτης εἶναι, ἴσως, αἱ σχέσεις τὰς ὁποίας ἐπιτυγχάνουν νὰ δημιουργήσουν μεταξὺ των μητέρα καὶ τέκνον. Αἱ σχέσεις αὗται πρέπει νὰ εἶναι στεναί, θερμαί, διαρκείας καὶ νὰ παρέχουν εἰς ἀμφοτέρους χαρὰν καὶ ἰκανοποίησιν. Ἐλλειψις τοιοῦτων σχέσεων εἰς τὴν ἀνάλογον ἡλικίαν, ἀποτελεῖ σχεδὸν μόνιμον ἐμπόδιον, τὸ ὁποῖον καθιστᾷ ἀνίκανον τὸ ἄτομον νὰ δημιουργήσῃ δεσμούς ἀγάπης μὲ τοὺς συνανθρώπους του, καθ' ὅλον τὸ ὑπόλοιπον τῆς ζωῆς του². Τοῦτο ὅμως δὲν σημαίνει, ὅτι παύει νὰ αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκην ταύτην καὶ νὰ ἐπιζητῇ ἐπιμόνως τὴν ἰκανοποίησιν τῆς.

Ἡ ἀνθρωπίνῃ φύσις εἶναι ἐν πολὺπλοκον ὄλον. Κατὰ συνέπειαν καὶ τὰ κίνητρα, τὰ ὁποῖα ὠθοῦν ἐν ἄτομον εἰς διαφόρους ἐνεργείας εἶναι πολὺπλοκα, ποικίλλουν εἰς τὰς διαφόρους καταστάσεις καὶ διαφέρουν ἀπὸ ατόμου εἰς ἄτομον. Νὰ τὰ περιορίσωμεν, λοιπόν, μόνον εἰς ἐκεῖνα τὰ ὁποῖα ἀνεφέρομεν ἀνωτέρω, ἢ νὰ τὰ θεωρήσωμεν ὅτι δροῦν μεμονωμένως τὸ ἐν τοῦ ἄλλου, θὰ ἦτο μᾶλλον σφάλμα. Ἀπλῶς καὶ μόνον ἀνεφέρθημεν εἰς ἐκεῖνα τὰ κίνητρα, τὰ ὁποῖα ἐθεωρήσαμεν ὡς σπουδαιότερα διὰ τὴν σχολικὴν ἐργασίαν καὶ πρᾶσφέρονται περισσότερο εἰς τὴν θεωρητικὴν ἔρευναν. Ἡ ἔννοια τῆς παρωθήσεως περιλαμβάνει τὰ ἐνστικτα, τὰς φυσιολογικὰς καὶ ψυχικὰς ὁρμάς, συνειδητὰ ἢ μὴ κίνητρα, σκοπούς, ἰδεώδη, διαφέροντα καὶ προσδοκίας. Ἡ τελεία γνώσις τῶν ἐλατηρίων

1. M. Klein: Love-Hatred and Reparation. Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis, 1953.

2. Bowlby: Child care and the growth of love. Penguin book, 1957.

τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς, θὰ ἐσῆμαινεν καὶ τελείαν γνῶσιν τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως. Τοῦτο ὅμως δυστυχῶς εἶναι πολὺ δύσκολον νὰ ἐπιτευχθῇ.

Ἡ Κοινωνικὴ Φύσις τῶν Ψυχικῶν Ἀναγκῶν

Εἰς ἓν προηγούμενον κεφάλαιον τῆς μελέτης μας ὠμιλήσαμεν περὶ φυσιολογικῶν ἢ ὀργανικῶν ἀναγκῶν καὶ περὶ ψυχικῶν ἢ κοινωνικῶν ἀναγκῶν. Ὡς εἶναι γνωστὸν, ὁ ἄνθρωπος ἀπὸ τῆς στιγμῆς τῆς γεννήσεώς του φέρει ἓν ὀλόκληρον σύστημα ὀργανικῶν ἀναγκῶν, τὸ ὁποῖον βασίζεται ἐπὶ φυσιολογικῶν μεταβολῶν ἐντὸς τοῦ ὀργανισμοῦ. Δηλαδή ὁ ἄνθρωπος διψᾷ, διότι συμβαίνουν ὀρισμέναι μεταβολαὶ εἰς τὴν χημικὴν σύστασιν τοῦ αἵματος καὶ πεινᾷ ἕνεκα παρομοίων ὀργανικῶν μεταβολῶν. Ἡμποροῦμεν ὅμως νὰ ὑποθέσωμεν, ὅτι καὶ αἱ διάφοροι ψυχικαὶ ἀνάγκαι — ὅπως τῆς ἐπιδοκιμασίας, τῆς ἀγάπης, τῶν δεσμῶν μὲ ἄλλα πρόσωπα — εἶναι ἔμφυτοι ; Ἀσφαλῶς ὄχι. Αἱ ἀνάγκαι αὗται παρουσιάζονται κάπως ἀργότερον εἰς τὴν ζωὴν τοῦ νεογεννήτου, εἶναι ἀποτέλεσμα μαθήσεως καὶ μάλιστα τῆς ἀλλήλοεπιδράσεώς του μὲ τὰ πρόσωπα τοῦ περιβάλλοντος. Δηλαδή αἱ ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ εἰς τοὺς ἐρεθισμοὺς τοῦ περιβάλλοντος, καθὼς καὶ αἱ ἐνέργειαι εἰς τὰς ὁποίας προβαίνει κατόπιν πρωτοβουλίας του, συναντοῦν τὴν ἐπιδοκιμασίαν ἢ ἀποδοκιμασίαν τῶν γονέων, τῶν μεγαλύτερων ἀδελφῶν καὶ γενικώτερον τῶν προσώπων τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντος. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον οἱ ἐνήλικες προσπαθοῦν νὰ προκαλέσουν εἰς τὸ παιδί ὀρισμένους τρόπους συμπεριφορᾶς καὶ νὰ τὸ κάμουν νὰ ἀντιληφθῇ, ὅτι ὀρισμέναι του ἐνέργειαι εἶναι περισσότερον ἢ ὀλιγώτερον ἐπιθυμηταί. ἐπιτρέπονται ἢ ἀπαγορεύονται, εἶναι καλὰ ἢ κακὰ. Τοιοῦτοτρόπως, ἐνῶ τὸ παιδί μυεῖται εἰς τὸν κοινωνικὸν τρόπον ζωῆς, τὸν ἑαυτοῦ ἔχει κάνει παραδεκτὸν ἢ οἰκογενεῖά του καὶ ἀργότερον ἢ κοινωνία, συγχρόνως μανθάνει τί εἶναι καλόν, τί πρέπει νὰ ἐπιθυμῇ, διὰ ποῖα πράγματα νὰ ἐνδιαφέρεται, ποίους σκοποὺς καὶ ἰδεώδη νὰ ἐπιδιώκῃ. Μὲ ἄλλους λόγους μανθάνει ἐν ὀλόκληρον σύστημα ψυχικῶν ἀναγκῶν, ἢ ἐκπλήρωσις τῶν ὁποίων καθίσταται πλέον ἀναγκαία, διὰ νὰ ἐπιτύχῃ ὁμαλὴν συμβίωσιν μὲ τοὺς συνανθρώπους του καὶ ἐπομένως ψυχικὴν ὑγείαν.

Ἐρ' ὅσον ὅμως αἱ ψυχικαὶ ἀνάγκαι δηλαδή τὰ κίνητρα τῆς συμπεριφορᾶς μανθάνονται ἐντὸς τοῦ οἰκογενειακοῦ περιβάλλοντος, τοῦτο σημαίνει ὅτι τὸ εἶδος, ἢ ποιότης καὶ ἔντασις των θὰ εἶναι ἀνάλογα πρωτίστως πρὸς ἐκεῖνα τῶν γονέων καὶ κατὰ δεύτερον λόγον τῶν ἀδελφῶν. Κατὰ συνέπειαν τὰ κίνητρα ἐνὸς παιδιοῦ μῖς Α οἰκογενείας θὰ διαφέρουν — ἄλλοτε περισσότερον καὶ ἄλλοτε ὀλιγώτερον — ἀπὸ τὰ κίνητρα τοῦ παιδιοῦ τῆς Β οἰκογενείας. Ἄν δὲ θελήσωμεν νὰ προχωρήσωμεν ἀκόμη περισσότερον, θὰ πρέπη νὰ σημειώσωμεν, ὅτι θὰ ὑπάρχουν διαφοραὶ καὶ μεταξὺ ἀδελφῶν οἱ ὁποῖοι ἀνετράφησαν εἰς τὸ ἴδιον οἰκογενειακὸν περιβάλλον καὶ αἱ ὁποῖαι κυρίως ὀφείλονται εἰς τὸ φύλον, τὴν ἰδιαιτέραν σειρὰν μεταξὺ τῶν ἀδελφῶν καὶ τὴν ἡλικίαν τῶν γονέων. Διαφοροποιήσιν ἐπίσης εἰς τὸ σύστημα κινήτρων τῶν διαφόρων ἀτόμων προκαλοῦν ἢ συνοικία καὶ ἡ κοινωνικὴ τάξις.

Τὸ γεγονός ὅμως τοῦτο, ὅτι δηλαδή διάφορα ἄτομα δύνανται νὰ παρωθοῦνται καὶ ὑπὸ διαφορητικῶν κινήτρων, ἔχει σοβαρὰ ἐπακόλουθα διὰ τὸ σχολεῖον· διότι διὰ νὰ ἔχῃ ἀποτέλεσμα μία παιδευτικὴ ἐνέργεια πρέπει, ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερον, νὰ βασίζεται ἐπὶ τῶν κινήτρων τοῦ μαθητοῦ, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον σημαίνει ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικὸς ὀφείλει νὰ γνωρίζῃ ποῖα κίνητρα εἶναι ἀποτελεσματικὰ διὰ τοῦτον. Τοῦτο πράγματι εἶναι γνωστὸν εἰς πάντα ἐκπαιδευτικόν, ἔστω καὶ μὲ ὀλίγην διδακτικὴν πείραν. Ὑπάρχουν π.χ. μαθηταὶ διὰ τοὺς ὁποίους παραινέσεις καὶ παρωθήσεις διὰ μάθησιν καὶ καλὴν σχολικὴν ἐπίδοσιν, οὐδὲν θετικὸν ἀποτέλεσμα ἔχουν. Τοῦτο δὲ διότι πολλάκις ἔχουν ἀκούσει οἱ μαθηταὶ οὗτοι τοὺς γονεῖς τῶν νὰ λέγουν : «Κάνε ὅ,τι μπορεῖς, μὰ δὲν πρόκειται νὰ σὲ κάμωμε δάσκαλο »! Ἡ εἰς μαθητῆς δυνατόν νὰ ἐκδηλώσῃ ζωηρὰν ἀνάγκην δι' ἐκτίμησιν, καὶ τοῦτο, διότι συχνὰ παραγνωρίζεται καὶ ὑποτιμᾶται εἰς τὸ οἰκογενειακόν του περιβάλλον. Εἰς ἄλλας πάλιν περιπτώσεις συναντῶνται μαθηταί, οἱ ὁποῖοι ἔχουν συνηθίσει ἀπὸ τὴν οἰκογένειάν των νὰ ἐκτελοῦν κάτι, μόνον κατόπιν ποινῆς.

Συμπερασματικῶς δυνάμεθα νὰ εἴπωμεν, ὅτι αἱ ψυχικαὶ ἀνάγκαι τοῦ ἀτόμου εἶναι ἀνάλογοι μὲ ἐκεῖνας τῆς οἰκογενείας του, ποικίλλουν ἀπὸ προσώπου εἰς πρόσωπον καὶ κατὰ συνέπειαν ὁ ἐκπαιδευτικὸς ὀφείλει νὰ χρησιμοποιοῖ διαφορητικὰ κίνητρα διὰ νὰ παρωθήσῃ τοὺς διαφόρους μαθητάς του.

Προσωπικότης καὶ Παρώθησις

Ἡ παρώθησις εὐρίσκεται εἰς ἅμεισον σχέσιν μὲ τὴν προσωπικότητα τοῦ ἀτόμου. Τὰ κίνητρα μιᾶς πράξεως εἶναι συνήθως ποικίλα καὶ κάποτε ἀντιμαχόμενα. Θὰ πρέπει λοιπὸν τὸ ἄτομον νὰ τὰ θεωρήσῃ, ἀξιολογήσῃ καὶ ἐν συνεχείᾳ ἀποφασίσῃ. Τοῦτο ὅμως προϋποθέτει ὅτι ἡ ἀντίθεσις αὕτη τῶν ἐλατηρίων, ἔχι μόνον δὲν εἶναι ὑπερβολικῶς μεγάλη, ἀλλὰ καὶ ὅτι ὑπάρχει ὀργάνωσις ἐντὸς τῆς παρωθήσεως. Τὴν ὀργάνωσιν δὲ ταύτην ἐπιτυγχάνει ἡ προσωπικότης τοῦ ἀτόμου, διὰ τῆς καταλλήλου διαβαθμίσεως τῶν διαφόρων κινήτρων. Ἀπαραίτητος δηλαδή φαίνεται ἡ ὀργάνωσις τοῦ ἐγῶ, ἡ ὁποία καὶ δίδει τὸ αἶσθημα μιᾶς ἐσωτερικῆς ἀρμονίας. Ὑπάρχουν π.χ. ἄτομα, τὰ ὁποῖα ἠμποροῦν νὰ τάξουν ἀ π ω τ έ ρ ο υ ς σ κ ο π ο ῦ ς, νὰ παραγνωρίσουν κάπως τὴν ἱκανοποίησιν ἀμεσωτέρων ἀναγκῶν καὶ ἀναλόγως νὰ διαρρυθμίσουν τὴν ὅλην συμπεριφορὰν των. Συχνὰ ὅμως συναντῶμεν ἄλλα πρόσωπα, τὰ ὁποῖα μόνον ἀ μέ σ ο υ ς σ κ ο π ο ῦ ς δύνανται νὰ υἰοθετήσουν, τοὺς ἐλλείπει κάπως ἡ προοπτικὴ τοῦ χρόνου, ὁ ἐξαναγκασμὸς των δὲ εἰς παρὰδοχὴν μεμακρυσμένων σκοπῶν, συνήθως ὀδηγεῖ εἰς ἐγκατάλειψιν πάσης προσπάθειας καὶ ἐν εἶδος διαλύσεως τῆς προσωπικότητός των. Πολὺ μεμακρυσμένοι σκοποὶ ἐλάχιστα τὰ παρωθοῦν ἢ ἐνθουσιάζουν· δι' αὐτὸ οἱ ἐκπαιδευτικοὶ θὰ πρέπει νὰ διαρρυθμίζον κατὰ τοιοῦτον τρόπον τὴν παιδευτικὴν των ἐνέργειαν, ὥστε ἐκτὸς τῶν ἀπωτέρων σκοπῶν νὰ υἰοθετοῦν καὶ ἀμεσωτέρους, οἱ ὁποῖοι θὰ παρέχουν συγκεκριμένας περιπτώσεις ἐπιτεύξεων ἐκ μέρους τῶν μαθητῶν καὶ θὰ ἀποτελέσουν κίνητρα διὰ περαιτέρω δραστηριότητος.

Συνδεδεμένον επίσης με τὴν ὀργάνωσιν τῆς προσωπικότητος καὶ τοῦ ἐγὼ ἐνὸς ἀτόμου, εἶναι τὸ πῶς ἀξιολογεῖ τὰ διάφορα κίνητρα τὸ ἄτομον. Δηλαδή τὸ αὐτὸ κίνητρον δὲν ἔχει τὴν ἴδιαν σημασίαν, οὔτε καὶ παρωθεῖ εἰς τὸν αὐτὸν βαθμὸν διάφορα ἄτομα (με διαφορετικὴν βεβαίως προσωπικότητα). Διάφορα επίσης ἐλατήρια δὲν ἔχουν ἴσην παρωθητικὴν ἰσχύιν διὰ τὸ αὐτὸ ἄτομον καὶ εἰς ὅλας τὰς περιπτώσεις. Εἶναι γεγονός διὰ πάντα διδάσκοντα, ὅτι τὸ αὐτὸ κίνητρον π.χ. ἔπαινος, τιμωρία, στέρησις μιᾶς ἱκανοποιήσεως, κ.λ.π. ποτὲ δὲν ἔχει τὸ ἴδιον ἀποτέλεσμα δι' ὅλους τοὺς μαθητάς.

Τοῦτο πάλιν εἶναι στενότερα συνδεδεμένον με τὰς ἐμπειρίας των ἐκ τῆς οἰκογενείας καὶ τὴν ὀργάνωσιν τῆς προσωπικότητος. Δηλαδή, ἂν τὸ παιδί ἔχη συνηθίσαι νὰ ἐνεργῇ μόνον κατόπιν τιμωρίας, ἴσως πολὺ ὀλίγον ἀποτέλεσμα θὰ ἔχη δι' αὐτὸ ὁ ἔπαινος.

Γενικώτερον, θὰ ἐλέγομεν, ἡ παρωθησις εὐρίσκεται εἰς ἄμεινον σχέσιν με τὴν ἰδέαν (εἰκόνα) τὴν ὅποιαν ἔχει σχηματίσει ἕκαστον ἄτομον διὰ τὸν ἐαυτὸν του. Δυνατὸν δηλαδή τοῦτο νὰ ἔχη ἀποκομίσει τὴν ἐντύπωσιν, ὅτι εἶναι ἐν πρόσωπον με ἐλαχίστας δυνατότητας, ἢμπορεῖ νὰ ἐπιτύχη πολὺ ὀλίγα πράγματα καὶ κατὰ συνέπειαν οἰαδήποτε νέα κατὰστασις, ἡ ὅποια ἀπαιτεῖ δραστηριότητα καὶ προσπάθειαν, θὰ ὀδηγήσῃ ἀναποφεύκτως εἰς νέαν ἀποτυχίαν καὶ ἀπογοήτεισιν. Τὸ ἀνωτέρω ἄτομον, πολὺ ὀλίγα « πράγματα » δύναται νὰ τὸ παρωθήσῃ εἰς ἐνέργειαν.

Ἐξ ἀντιθέτου ἐν ἄλλο πρόσωπον ἔχει καταλήξει εἰς τὸ συμπέρασμα, ὅτι αἱ ἱκανότητες του εἶναι λίαν ἀνεπτυγμέναι, τάσσει ὑψηλοὺς σκοποὺς καὶ ἀγωνίζεται διὰ τὴν πραγματοποιήσιν των. Τὸ ἄτομον τοῦτο — ὡς εἶναι εὐνόητον — παρουσιάζει μεγάλην πιθανότητα παρωθήσεώς του εἰς δραστηριότητα. Ἡ παρωθησις λοιπόν, ἡ ὅποια θεωρεῖται ὡς ἡ δυναμικὴ, τὸ διατί τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφοράς, εὐρίσκεται εἰς στενὴν συνάφειαν με τὸν τύπον τῆς προσωπικότητος ἕκαστου ἀτόμου.

Ἐγκέφαλος καὶ Παρωθησις

Κατὰ τὴν παράθεσιν τοῦ ὀρισμοῦ τῆς παρωθήσεως ἐλέχθη ὅτι, διὰ πᾶν κίνητρον (πολὺ ὀλιγώτερον ὅμως διὰ τὰς ψυχικὰς ἀνάγκας) ὑπάρχει καὶ ἀνάλογος φυσιολογικὴ μεταβολὴ ἐντὸς τοῦ ὀργανισμοῦ. Κατὰ συνέπειαν εὐλόγως θὰ ἠκολούθει τὸ συμπέρασμα, ὅτι τὸ σύστημα τῶν κινήτρων, τὰ ὅποια παρωθοῦν τοὺς ὀργανισμοὺς εἰς δραστηριότητα, θὰ εἶναι ὑποχρεωτικῶς ὑποκείμενον εἰς διαφόρους μεταβολάς, ὅπως ἡ χημικὴ σύστασις τοῦ αἵματος, αἱ ἀλλοιώσεις τῶν ἰσθῶν, αἱ ὑπερεκκρίσεις ἀδένων κ.ἄ. Θὰ κατελήγομεν δηλαδή εἰς τὴν διαπίστωσιν, ὅτι ἡ παρωθησις — ἀπὸ τῆς φυσιολογικῆς τῆς πλευρᾶς τοῦλάχιστον — εἶναι μία « λειτουργία » σχεδὸν ἀνεξάρτητος ἀπὸ τὸν ἐγκέφαλον καὶ τὰς « ἀνωτέρας » λειτουργίας του. Τοῦτο ὅμως δὲν εἶναι ἀληθές, ἀκόμη καὶ διὰ τὴν ἐνστικτώδη συμπεριφορὰν τῶν ἀτόμων, καθὼς καὶ ἐκείνην ἡ ὅποια εἶναι ἀποτέλεσμα τῶν ὁρμῶν των.

Σχετικαί έρευναι έχουν αποδείξει, ότι υπάρχει σχεδόν πάντοτε « ανάμειξις » τοῦ ἐγκεφάλου εἰς τὴν σχετικὴν διαγωγὴν τῶν ὀργανισμῶν καὶ ὅτι φυσιολογικὰ μεταβολαὶ καθίστανται ἀποτελεσματικαὶ ἐφ' ὅσον ἡ λειτουργία σχετικῶν ἐγκεφαλικῶν « κέντρων » τὰς συνακολουθεῖ. Ἐξετάζων τὸ θέμα τοῦτο ὁ Gilford T. Morgan γράφει τὰ ἐξῆς: « Ὁ Bard καὶ οἱ συνεργάται του ἀπέδειξαν, ὅτι γάτται ἀπὸ τὰς ὑποίας ἀρρηρέθη ἡ αἰσθητηριακὴ νεύρωσις (ἐνεύρωσις) τῶν γεννητικῶν ὀργάνων παρέμενον τελείως ἱκανοὶ εἰς τὴν σεξουαλικὴν διαγωγὴν των, κατὰ συνέπειαν ἐν κέντρον διὰ σεξουαλικὴν παρώθησιν θὰ πρέπη νὰ ὑπάρχη εἰς τὸ στέλεχος τοῦ ἐγκεφάλου »¹.

Ἐφ' ὅσον ὅμως ἡ « ἀνάμειξις » τοῦ ἐγκεφάλου εἰς τὴν σεξουαλικὴν ζωὴν τῶν ζώων εἶναι γεγονός, τοῦτο θὰ ἔχη μεγαλυτέραν ἰσχύον διὰ τὸν ἄνθρωπον, ὁ ὁποῖος πράγματι ἐπιτυγχάνει νὰ ἐλέγῃ τὰ ἔνστικτα καὶ τὰς ὁρμὰς του, πολλάκις δὲ νὰ τὰ διοχετεύῃ πρὸς κατευθύνσεις καὶ ἐπιτεύξεις, αἱ ὁποῖαι πολὺ ὀλίγην ὁμοιότητα ἔχουν μὲ τὸ ἀρχικὸν αἶτιον.

Ποῖον ὅμως εἶναι τὸ « κέντρον » ἢ μᾶλλον ὁρθότερον τὸ « σύστημα » εἰς τὸν ἐγκέφαλον, τὸ ὁποῖον δύναται νὰ θεωρηθῇ ὡς ὁ κύριος παράγων τῶν παρωθητικῶν καταστάσεων ;

Καὶ αὐτοὺς περισσώτερος ἐρευνητὰς τοῦτο εἶναι τὸ Σύστημα τοῦ Δικτυωτοῦ Σχηματισμοῦ. Καταλαμβάνει δὲ τὸ ἀνωτέρω σύστημα τὸ μεγαλύτερον μέρος τοῦ στελέχους τοῦ ἐγκεφάλου μεταξὺ τοῦ Θαλάμου καὶ τῆς Γεφύρας τῆς Παρεγκεφαλίδος.

Δύο ἰδιότητες χαρακτηρίζουν τὸ σύστημα τοῦτο :

α) Τίθεται εἰς λειτουργίαν διὰ τῶν ἐξωθι εἰσερχομένων αἰσθητικῶν ἐρεθισμῶν, καὶ

β) Μὲ εἰδικὰς ἀτραποὺς τὰς ὁποίας διαθέτει πρὸς τὸν Ἵποθάλαμον, Θάλαμον καὶ ἐγκεφαλικὸν φλοιὸν δύναται νὰ ἐγείρῃ δραστηριότητα εἰς τὰ ἀνωτέρω κέντρα. Ἐπιπροσθέτως ὤσεις ἀπὸ τὰ κέντρα ταῦτα ἐπανατροφοδοτοῦνται πρὸς τὸ στέλεχος τοῦ ἐγκεφάλου (τὸ φαινόμενον τῆς ἐπανατροφοδοτήσεως — Feed — Back), κατὰ τὸν τρόπον δὲ τοῦτον δημιουργεῖται ἐν ἀνακλαστικὸν σύστημα, τὸ ὁποῖον δύναται νὰ διατηρῇ ἑαυτὸ, ἐκτὸς ἂν διακοπῇ κατόπιν ἄλλων ἐπεμβάσεων.

Βασικὸν ἀποδεικτικὸν τοῦ παρωθητικοῦ ρόλου τοῦ στελέχους τοῦ ἐγκεφάλου εἶναι τὸ γεγονός, ὅτι ὀργανικὴ του βλάβη προκαλεῖ κατάστασιν ὑπνηλίας. Φαίνεται ἐπίσης, ὅτι ἀπὸ τὸ ὕψος τῆς δραστηριότητός του ἐξαρτᾶται ἡ δυνατότης ἀντιδράσεως (ἀνταποκρίσεως) τῶν ἄλλων συστημάτων τοῦ ἐγκεφάλου. Ἡ τελευταία ὅμως αὕτη ἱκανότης τοῦ στελέχους τοῦ ἐγκεφάλου εἰς τὸ νὰ διεγείρῃ καὶ ἄλλα κέντρα, εἶναι σύμφωνα μὲ τὸ κριτήριον τὸ ὁποῖον ζητεῖ ὁ Hebb εἰς τὴν προσπάθειαν ἀνευρέσεως τῶν κέντρων παρωθήσεως. Δηλαδή ἡ δυνατότης των « νὰ θέτουν εἰς ἐνέργειαν καὶ ἄλλους μηχανισμούς »².

1. Βλέπε S. Koch: Psychology : A Study of Science, σ. 646.

2. Βλέπε S. Koch: Psychology : A Study of Science, σ. 644 καὶ ἐξῆς.

Εἰς τὴν αὐτὴν μελέτην τοῦ ὀ Gilfeord T. Morgan φαίνεται νὰ κλείνη τὸ θέμα σχετικῶς μὲ τὸ ποῖον μέρος τοῦ ἐγκεφάλου παρωθεῖ τοὺς ὀργανισμοὺς ὡς ἐξῆς : « Πιθανὸν νὰ ἐξαρτῶνται ὅλα τὰ συστήματα παρωθήσεως ἐκ τῶν δραστηριοτήτων εἰς ἄλλα μέρη τοῦ ἐγκεφάλου, ἴσως ὅμως εἰδικώτερον ἐκ τοῦ συστήματος τοῦ Δικτυωτοῦ Σχηματισμοῦ »¹.

Παρώθησις καὶ Μάθησις

Εἰς τὸ κεφάλαιον τοῦτο θὰ ἐξετάσωμεν τὴν σχέσιν μεταξὺ παρωθήσεως καὶ μαθήσεως. Τὸ βασικὸν ἐρώτημα εἶναι : Ὑποβοηθεῖ ἡ παρώθησις τὴν μάθησιν ; Δηλαδή ἡ μάθησις τὴν ὁποίαν ἐπέτυχεν ἐν ἄτομον καὶ κατὰ τὴν ὁποίαν εἶχεν ἰσχυρὰ κίνητρα, ἐπετεύχθη εἰς συντομώτερον χρονικὸν διάστημα καὶ εἶναι μονιμώτερα ἀπὸ ἐκείνην, ἡ ὁποία ἔλαβεν χώραν ὑπὸ συνθήκας αἰ ὁποῖαι ἐλάττωσαν τὴν δύναμιν τὰ κίνητρα τοῦ μανθάνοντος ;

Πρὶν προχωρήσωμεν εἰς τὴν ἀπάντησιν, ἀναγκαῖα φαίνεται ἡ παράθεσις τῶν περὶ μαθήσεως σχετικῶν ἀπόψεων τῶν εἰδικῶν. Τοῦτο δέ, διότι ἀπὸ τὴν γνώμην τὴν ὁποίαν ἔχομεν σχηματίζει περὶ μαθήσεως, θὰ ἐξαρτηθῇ καὶ ἡ ἀντίληψίς μας περὶ συμβολῆς ἢ μὴ τῆς παρωθήσεως εἰς τὴν μάθησιν.

Τὶ εἶναι μάθησις ; Κατὰ μίαν σοβαρὰν ἄποψιν, « μάθησις ἐστὶ ἀλλαγή εἰς τὴν συμπεριφορὰν τοῦ ἀτόμου, ἡ ὁποία σχετίζεται μὲ τὴν ἐμπειρίαν του καὶ παραμένει μαζί του »².

Ἐπιτυγχάνονται λοιπὸν αἰ ἀνωτέρω ἀπαιτήσεις, εἰς τὰς περιπτώσεις μαθήσεως, αἰ ὁποῖαι λαμβάνουν χώραν ὑπὸ συνθήκας παρωθήσεως ; Εἶναι γεγονός, ὅτι δὲν γνωρίζομεν ἀκριτῶς σχετικῶς μὲ τὰς φυσιολογικὰς διαδικασίας τῆς παρωθήσεως. Μᾶς υποβοηθοῦν ὅμως νὰ καταλήξωμεν εἰς χρήσιμα συμπεράσματα, συστηματικὰ παρατηρήσεις ἐπὶ τῆς συμπεριφορᾶς τῶν ὀργανισμῶν, ὅταν μανθάνουν ὑπὸ συνθήκας, αἰ ὁποῖαι λαμβάνουν ὑπ' ὄψιν των τὰ διάφορα κίνητρα καὶ ὑπὸ συνθήκας ὅπου ταῦτα παραγνωρίζονται.

Κατ' ἀρχὴν ἡ παρώθησις ἐξασκεῖ ἐπὶ τῆς μαθήσεως : 1) μίαν κατευθυντήριον ἐπίδρασιν καὶ 2) μίαν ἐπίδρασιν ἐνισχύσεως. Εἰς τὴν πρώτην περίπτωσιν ἐνοοῦμεν, ὅτι τὰ διάφορα κίνητρα ἑνὸς ὀργανισμοῦ — ὅπως ὀρμαί, ἐνστικτα, ἀνάγκαι, διαφέροντα, προσδοκίαι, σκοποί, ἰδεώδη κ.ἄ. — προδιαθέτουν τοῦτον δι' ὀρισμένας ἐνεργείας. Κατὰ συνέπειαν μίαν δραστηριότητα, ἡ ὁποία εἶναι σύμφωνος μὲ τὰ κίνητρα τοῦ ἀτόμου, ἔχει πολὺ μεγαλύτερας πιθανότητας νὰ πραγματοποιηθῇ καὶ τοῦτο διότι αὕτη θὰ ἀποτελέσῃ διέξοδον τῆς παρωθητικῆς του καταστάσεως. Εἰς μαθητῆς π.χ., ὁ ὁποῖος αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκην τῆς παραδοχῆς του ὑπὸ ἄλλων, θὰ καταφύγῃ εἰς ἐνεργείας, αἰ ὁποῖαι τείνουν νὰ τὴν ἰκανοποιήσουν. Συνεπῶς θὰ μάθῃ εὐκολώτερον καὶ περισσότερον κάθε τι τὸ

1. Βλέπε S. Koch· Psychology : A Study of Science, σ. 644 καὶ ἐξῆς.

2. Βλέπε Learning and Instruction. By N.S.S.E, 1950, σ. 8.

3. Βεβαίως ἐξικρούνται ἀλλάγαι εἰς τὴν συμπεριφορὰν τοῦ ἀτόμου, αἰ ὁποῖαι ὀφείλονται εἰς ὀρισμένας φυσιολογικὰς μεταβολὰς, ὅπως π.χ. ἐκείναι αἰ ὁποῖαι ἀκολουθοῦν τὴν κόπωσην.

ὁποῖον συνδέεται μὲ τὰς ἐνεργείας ταύτας, ὡς ἐπίσης πᾶν ἔργον τὸ ὁποῖον τοῦ ἀνατίθεται, θὰ τὸ ἴδῃ διὰ μέσου τῆς ἀνάγκης ταύτης.

Ἄλλ' ἐπιπροσθέτως, ἡ ἱκανοποίησις ἐνὸς κινήτρου καὶ ἡ συνακόλουθος εὐχάριστος κατάστασις, ἐν ἰσχύου τὴν δραστηριότητα, ἡ ὁποία ὠδήγησεν εἰς τοῦτο καὶ αὐξάνουν τὴν πιθανότητα ἐπαναλήψεώς της.

Τὸ φαινόμενον τοῦτο εἶναι γνωστὸν ὡς ἡ ἀρχὴ τῆς ἐν ἰσχύσεως καὶ ἀποτελεῖ τὸν δεῦτερον τρόπον κατὰ τὸν ὁποῖον ἡ παρώθησις ἐπηρεάζει τὴν μάθησιν. Σημαίνει δέ, ὅτι ἡ ἐνίσχυσις μιᾶς ἀντιδράσεως δημιουργεῖ μίαν κατάστασιν, ἡ ὁποία συντελεῖ εἰς τὴν ἐμφάνισιν παρομοίας ἢ τῆς ἰδίας ἀντιδράσεως εἰς τὸ μέλλον.

Κατὰ μίαν πάλιν κάπως διαφορετικὴν ἄποψιν, ἡ παρώθησις ἐνίσχυει τὴν μάθησιν, διὰ τῆς ἐπιλογῆς τῶν ἀντιδράσεων ἐκείνων — ἐκ τῶν πολλῶν τοιούτων — αἱ ὁποῖαι ὀδηγοῦν εἰς τὴν ἐπίτευξιν τοῦ σκοποῦ τὸν ὁποῖον ἔχει τάξει τὸ ἄτομον. Ἀποτελοῦν δηλαδὴ ἓν εἶδος ἀμοιβῆς.

Γενικώτερον ἡ παρώθησις δημιουργεῖ μίαν διασάλευσιν τῆς ἰσορροπίας τοῦ ὄργανισμοῦ, ἀποτελεῖ — θὰ ἐλέγομεν καλύτερον — ἓν σύστημα ἐντάσεως, τὸ ὁποῖον α) προδιαθέτει τὸ ἄτομον κατὰ ὀρισμένον τρόπον, β) ἀναφέρεται εἰς ἀντικείμενα, πρόσωπα ἢ καταστάσεις, αἱ ὁποῖαι θὰ ἐπιτύχουν χαλάρωσιν τῆς ἐντάσεως ἢ ἀποκατάστασιν τῆς ἰσορροπίας καὶ γ) τείνει εἰς ἐνίσχυσιν καὶ ἐπανάληψιν τῶν ἐνεργειῶν ἐκείνων, αἱ ὁποῖαι ἐπιτυγχάνουν τὴν χαλάρωσιν ταύτην. Τὸ τελευταῖον ὅμως τοῦτο σημεῖον ἀποτελεῖ μάθησιν, διότι δηλώνει ἀ λ λ α γ ἢ ν εἰς τὴν διαγωγὴν τοῦ ἀτόμου.

Κατὰ συνέπειαν πᾶσα μάθησις, ἡ ὁποία εἶναι σύμφωνος πρὸς τὴν φύσιν τῆς παρωθήσεως, θὰ ἐπιτύχῃ πολὺ καλύτερα ἀποτελέσματα, παρὰ ἡ μάθησις ἐκείνη ἡ ὁποία παραγνωρίζει ἢ ἀγνοεῖ ταύτην.

Εἰς τὸ σημεῖον ὅμως τοῦτο ἀναγκαῖα φαίνεται μία διευκρίνησις: Ἡ σχέσις μεταξὺ τοῦ ἀντικειμένου μαθήσεως καὶ τῶν σκοπῶν τοὺς ὁποίους ἔχει τάξει τὸ ἄτομον (τῆς παρωθητικῆς του δηλ. καταστάσεως) δύναται νὰ εἶναι οὐσιώδης ἢ ἐπουσιώδης. Καὶ οὐσιώδης μὲν εἶναι ἡ σχέσις, ὅταν τὸ ἀντικείμενον μαθήσεως εἶναι ὀργανικῶς συνδεδεμένον μὲ τὴν παρωθοῦσαν κατάστασιν. Ἡ μελέτη π.χ. μαθημάτων σχτικῶν μὲ τὴν κατασκευὴν ἐνὸς ῥαδιοφώνου, εὐρίσκονται εἰς οὐσιώδη σχέσιν μὲ τὴν προσπάθειαν κατασκευῆς του, ἐνῶ ἡ μελέτη τούτων διὰ τὴν ἀπόκτησιν βαθμῶν εὐρίσκεται εἰς ἐπουσιώδη σχέσιν.

Τὸ σημεῖον τοῦτο ἀκριβῶς, ἀποτελεῖ ἴσως, τὸ βασικώτερον πρόβλημα τῆς Παιδαγωγικῆς. Πῶς δηλαδὴ θὰ ἐπιτύχωμεν οὐσιώδη σχέσιν μεταξὺ τῶν παρωθητικῶν καταστάσεων τῶν μαθητῶν καὶ τοῦ ἀντικειμένου μαθήσεως

Κριτήρια διὰ τὴν ὑπαρξιν παρωθήσεως κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς μαθήσεως

Ἡ παρώθησις δὲν δύναται νὰ παρατηρηθῇ κατ' εὐθείαν. Συμπεραίνεται ὅμως ἐκ τῆς παρατηρήσεως τῆς συμπεριφορᾶς διαφόρων ἀτόμων, τὰ ὁποῖα ὑπο-

τίθεται ὅτι εὐρίσκονται εἰς κατάστασιν παρωθήσεως, καθ' ὃν χρόνον ἔχουν ἐπιδοθῆ εἰς τὴν μάθησιν ὠρισμένων « ἀντικειμένων ». Ποῖα εἶναι λοιπὸν τὰ κριτήρια τῆς παρωθήσεως :

α) Αὐξήσις τῆς ἱκανότητος πρὸς μάθησιν.

β) Ἐπίδειξις ἐπιμονῆς κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς μαθήσεως.

γ) Τὸ διαφέρειν καὶ ἡ ἱκανοποίησις τὴν ὁποίαν ἐκδηλώνει τὸ ἄτομον, διὰ τὴν ἀπασχόλησίν του μὲ τὸ ἀντικείμενον μαθήσεως.

Εἰς τὴν πρώτῃν περίπτωσιν, ἂν ὁ χρόνος τὸν ὁποῖον διέθεσεν ἓν ἄτομον ἢ ὁ ἀριθμὸς τῶν σφαλμάτων τὰ ὁποῖα διέπραξεν εἶναι πολὺ μικρὸς, ἢ ἂν ἡ ἀκρίβεια καὶ ὁ ἀριθμὸς τῶν ἀποκτηθεισῶν γνώσεων εἶναι πολὺ μεγάλος κατὰ τὴν μάθησιν ἐνὸς « ἀντικειμένου » (καταστάσεις αἱ ὁποῖαι καταδεικνύουν ἠϋξημένην ἱκανότητα πρὸς μάθησιν), τότε λέγομεν ὅτι τὸ ἄτομον τοῦτο εὐρίσκειτο εἰς κατάστασιν παρωθήσεως.

Κατὰ τὴν δευτέραν περίπτωσιν, ἂν ἀπὸ δύο ἄτομα τῆς αὐτῆς ἱκανότητος τὸ ἐν δεικνύη μεγαλύτεραν ἐπιμονὴν κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς μαθήσεως, τότε συμπεραίνομεν ὅτι τὸ πρόσωπον τοῦτο εὐρίσκειτο ὑπὸ τὴν ἐπήρειαν ἰσχυροτέρας παρωθητικῆς καταστάσεως. Καὶ τέλος ἡ ἱκανοποίησις τὴν ὁποίαν ἐκφράζει τὸ ἄτομον, ἀλλὰ καὶ παρατηροῦμεν κατὰ τὴν ἐκτέλεσιν τῆς ἐργασίας, ἀποτελεῖ ἐνδειξὴν ὑπάρξεως ἰσχυρῶν κινήτρων.

Τὰ ἀνωτέρω κριτήρια θεωροῦμεν ὡς ἐξαιρετικῶς χρήσιμα διὰ πάντα ἐκπαιδευτικόν, διότι τὸν βοηθοῦν νὰ διαπιστώσῃ, ἂν εὐρίσκωνται οἱ μαθηταὶ εἰς κατάστασιν παρωθήσεως ἢ ὄχι.

Παρωθήσις καὶ Σχολεῖον

Ἡ ἀγωγή — ὡς εἶναι γνωστὸν — ἔχει τάξει ὠρισμένους σκοποὺς τοὺς ὁποῖους προσπαθεῖ κυρίως νὰ ἐπιτύχῃ διὰ τῶν σχολείων. Ἀπὸ τῆς πλευρᾶς τοῦ διδάσκοντος ἡ πραγμάτωσις των κατανοεῖται ὡς ἀλλαγὴ εἰς τὴν συμπεριφορὰν τοῦ ἀτόμου δηλαδὴ τοῦ μαθητοῦ. Ἄν π.χ. μεταξὺ τῶν σκοπῶν τῆς ἀγωγῆς συγκαταλέγεται καὶ ἡ ἀνάπτυξις προσώπων μὲ πρωτοβουλίαν, θὰ εἴπωμεν ὅτι ἐπετεύχθη ὁ σκοπὸς οὗτος, μόνον ἔταν παρατηρήσωμεν ὅτι τὰ πρόσωπα ταῦτα ἐπιδεικνύουν ἀνάληψιν πρωτοβουλίας εἰς τὰς διαφόρους ἐνεργείας των κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς ἀλληλοεπιδράσεώς των μὲ τὸ περιβάλλον. Διὰ νὰ συμβῆ ὅμως τοῦτο, δηλαδὴ νὰ ἐπέλθῃ ἡ προσδοκωμένη ἀλλαγὴ, θὰ πρέπη οἱ σκοποὶ τοῦ διδάσκοντος νὰ υἰοθετηθοῦν κατὰ τὸ μεγαλύτερον τῶν μέρους καὶ ὑπὸ τῶν μαθητῶν, πρῶγμα τὸ ὁποῖον σημαίνει ὅτι οἱ ἀνωτέρω σκοποὶ θὰ εὐρίσκωνται εἰς συμφωνίαν μὲ τὰς ἀνάγκας των.

Εὐρίσκονται ὅμως πάντοτε εἰς πραγματικὴν συμφωνίαν αἱ ἀνάγκαι (τὰ κίνητρα) τῶν μαθητῶν καὶ οἱ σκοποὶ τοῦ σχολείου δηλ. τῆς ἀγωγῆς ; Εἰς τὸ ἐρώτημα τοῦτο εἶναι δύσκολον νὰ ἀπαντήσωμεν καταφατικῶς. Κυρίαν αἰτίαν τῆς διαφορᾶς (ἀσυμφωνίας) μεταξὺ τῶν ἀναγκῶν τοῦ μαθητοῦ καὶ τῶν σκοπῶν τῆς ἀγωγῆς ἀποτελεῖ τὸ γεγονός, ὅτι ἡ ἀγωγή καὶ τὸ σχολεῖον τάσσουσιν

σκοπούς ἔχοντες ὑπ' ὄψιν τὴν κοινωνικὴν, οικονομικὴν, πολιτικὴν, θρησκευτικὴν καὶ γενικώτερον πολιτιστικὴν κατάστασιν τῆς χώρας καὶ ὡς ἐν σημεῖον τοῦ κύ-
σμου. Τοῦτο ὅμως σημαίνει ὅτι ἐπιδιώκει σκοπούς, οἱ ὅποιοι ἀναφέρονται εἰς
τὸ ἀπώτερον μέλλον καὶ εἰς ψυχολογικῶς μεμακρυσμένους καταστάσεις. Ἐξ
ὅσων ὅμως γνωρίζομεν τὸ παιδί ζῆ μᾶλλον εἰς τὸ παρόν, δυσκολεύεται δὲ εἰς
τὴν σύλληψιν καὶ συνεπῶς υἱοθέτησιν σκοπῶν, οἱ ὅποιοι ἔχουν τεθῆ εἰς τὸ
ἀπώτερον μέλλον.

Εἶναι δυνατόν ἐπίσης τὴν ἀσυμφωνίαν ταύτην νὰ τὴν χαρακτηρίσωμεν ὡς
διαφορὰν μεταξὺ τῆς ἐπὶ λογικῆς βάσεως ἀφ' ἑνὸς καὶ τῆς ἐπὶ ψυχολο-
γικῆς βάσεως ἀφ' ἑτέρου ὀργανώσεως τοῦ Ἀναλυτικοῦ προγράμματος ἢ
τῆς διδακτέας ὕλης. Ἡ ὀργάνωσις δηλαδὴ τοῦ Ε.Α.Π. στηρίζεται μᾶλλον
εἰς τὴν λογικὴν τῶν ἐνηλίκων κατασκευαστῶν του, παρὰ εἰς τὴν ψυχολογι-
κὴν ἐξέλιξιν τοῦ τροφίμου, ὡς ἐκ τούτου δὲ παραγνωρίζει μᾶλλον παρὰ στηρί-
ζεται εἰς τὰς ἀνάγκας καὶ σκοπούς (κίνητρα) τῶν μαθητῶν. Ὁ μόνος ἴσως
δυνατὸς τρόπος γεφυρώσεως τοῦ χάσματος τούτου — τὸ ὅποιον ἐνοεῖται ὅτι
θὰ ὑπάρχη εἰς τινα βαθμὸν ὅσον καὶ ἂν ἀναδιοργανωθῆ τὸ Ε.Α.Π. — εἶναι
ἢ ἀπὸ μέρους τοῦ διδάσκοντος υἱοθέτησις ἀμεσωτέρων (ἐνδιαμέσων) σκο-
πῶν, οἱ ὅποιοι καὶ θὰ βασιζῶνται κατὰ τὸ δυνατόν ἐπὶ τῶν κινήτρων τῶν
μαθητῶν.

Μεγάλῃ προσπάθειᾳ δηλαδὴ θὰ τρέπη νὰ καταβληθῆ, ὥστε νὰ ἀποφευχθῆ
ἡ ἰδέα μιᾶς ἀγωγῆς, ἢ ὅποια πρόκειται νὰ φέρῃ ἀποτελέσματα εἰς ἐν πολὺ
μεμακρυσμένον μέλλον. Σκοπὸς π.χ. τῶν γλωσσικῶν μαθημάτων — μεταξὺ
ἄλλων — εἶναι καὶ ἡ ἀνάπτυξις τῆς ἀναγνωστικῆς ἰκανότητος τῶν μαθητῶν
εἰς τὸ ἀνώτατον σημεῖον, ὥστε νὰ δύνανται ἀργότερον νὰ κατανοοῦν φιλο-
σοφικὰ καὶ ἐπιστημονικὰ κείμενα. Συγχρόνως ὅμως ἡ καλῆ ἀνάγνωσις ἐνὸς
κεφαλαίου ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικόν, ἢ ἐπιτυχῆς ἀπαγγελία ἐνὸς ποιήματος, ἢ
καθαρὰ καὶ εὐχάριστος παρουσίασις τῶν πληροφοριῶν σχετικῶς μὲ τὴν ζωὴν
ἐνὸς ποιητοῦ εἰς τοὺς συμμαθητάς, ὅλα ταῦτα ἀποτελοῦν ἐνδιαμέσους σκοπούς,
ἢ ἐπιτέξεις τῶν ὁποίων ἐπιφέρει ἰκανοποίησιν καὶ παρωθεῖ. Κατὰ συνέπειαν
ὁ διδάσκων δύναται νὰ τάσῃ ἐνδιαμέσους σκοπούς τοὺς ὁποίους ἐπιθυμεῖ
νὰ ἐπιτύχῃ εἰς τὸ μάθημα τῆς ἀναγνώσεως, ἔχων ὅμως πάντοτε ὑπ' ὄψιν
τὸν γενικώτερον καὶ εὐρύτερον σκοπὸν τῶν γλωσσικῶν μαθημάτων, ὁ ὅποιος
δύναται νὰ ὀρισθῆ ὡς ἡ ἀνάπτυξις τῆς ἰκανότητος ἐνὸς ἀτόμου πρὸς ἐπι-
κοινωνίαν μὲ τοὺς συναθρώπους του. Τοῦτο δὲ διότι πάντοτε ὑφί-
σταται ὁ κίνδυνος νὰ θεωρηθοῦν οἱ ἄμεσοι σκοποὶ ὡς αὐτοσκοποὶ, ὅταν δὲν
φωτίζωνται καὶ ἐνοποιῶνται ἀπὸ τὴν γενικωτέραν θεώρησιν τοῦ ἀπώτερου
σκοποῦ. Ἀπαραίτητον δηλαδὴ εἶναι, ὅπως ἐνδιαμέσοι καὶ ἀπώτεροι σκοποὶ
εὐρίσκωνται εἰς διαλεκτικὴν σχέσιν.

Μέσα Παρωθήσεως, τὰ ὅποια Διαθέτει τὸ Σχολεῖον

Λόγω τῆς φύσεως τοῦ σχολείου καὶ τῆς εἰς αὐτὸ συντελουμένης ἐργασίας,
δὲν δύναται τοῦτο νὰ χρησιμοποιοῖ ὅλα τὰ κίνητρα τὰ ὅποια ἔχουν τὴν ἰκανότητα

νά παρωθοῦν τοὺς μαθητάς. Τὰ χρήματα π.χ. τὰ ὁποῖα εἰς τὴν ἐκτὸς τοῦ σχολείου συμπεριφορὰν τοῦ μαθητοῦ ἀποτελοῦν ἰσχυρὸν κίνητρον, δὲν δύνανται νὰ χρησιμοποιηθοῦν ὡς τοιοῦτο ἐντὸς τοῦ σχολείου. Διαθέτει ὅμως τὸ σχολεῖον ἄλλα μᾶλλον ἰσχυρὰ παρωθητικὰ μέσα, τῶν ὁποίων ἡ χρῆσις ὑπὸ τῶν διδασκόντων, ἔχει ἐποικοδομητικὰ ἀποτελέσματα ἐπὶ τῆς ἱκανότητος τῶν μαθητῶν πρὸς μάθησιν καὶ γενικώτερον τῆς πραγματοποιήσεως σκοπῶν.

Ἄμοιβαί καὶ Ποιναι

Εἶναι χαρακτηριστικόν, ὅτι καὶ τὰ δύο ταῦτα κίνητρα εὐρίσκονται εἰς ἐπουσιώδη (δευτερεύουσιν) σχέσιν μὲ τοὺς ἐπιτευκτέους σκοπούς. Δηλαδή ὁ καλὸς βαθμὸς καὶ ὁ ἔπαινος αὐτὰ καθ' ἑαυτὰ δὲν παρωθοῦν εἰς ἐκτέλεσιν τῆς Ἀ ἐργασίας, ἀλλὰ διότι διὰ μέσου τούτων — διὰ τῆς ἀποκτήσεώς των — ὁ μαθητὴς θὰ ἱκανοποιήσῃ τὴν ἀνάγκην του δι' ἀναγνώρισιν, παραδοχῆν, κύρος κ.ἄ. Τοῦτο εἶναι πολὺ σπουδαῖον καὶ πρέπει νὰ τὸ ἔχουν ὑπ' ὄψιν οἱ ἐκπαιδευτικοί, διὰ νὰ ἐπιτύχουν τὰ καλύτερα δυνατὰ ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν χρῆσιν τῶν ἀνωτέρω κινήτρων. Ἡ ὑπόθεσις π.χ. ὅτι δυνατόν οἱ μαθηταὶ νὰ μένουν ἀδιάφοροι ἢ νὰ ἴστανται ὑπεράνω τῶν ἀμοιβῶν ἢ ὅτι μόνον ἢ ἐπιτενεῖς τοῦ σκοποῦ ἀποτελεῖ ἱκανοποίησιν (ἀμοιβὴν) δι' αὐτούς, εἶναι πιθανὸν νὰ ὀδηγήσῃ εἰς σφάλματα, τὰ ὅποια θὰ ἔχουν ὡς ἐπακόλουθον τὴν ἐλάττωσιν τῶν ἀποτελεσμάτων τῆς παιδευτικῆς ἐνεργείας.

Αἱ ἀμοιβαί, ὡς εἶδομεν, εἶναι στενότερα συνδεδεμένα μὲ τὰς ψυχικὰς ἀνάγκας τῶν μαθητῶν (διότι δι' αὐτῶν συντελεῖται ἡ ἱκανοποίησις των) δηλαδή μὲ αὐτὴν τὴν ἰδίαν των φύσιν, ἡ δὲ ἱκανοποίησις τῶν ἀναγκῶν τούτων σημαίνει ψυχικὴν ἀνάπτυξιν καὶ ὑγείαν.

Βέβαιον φαίνεται, ὅτι αἱ ἀμοιβαί ἔχουν διττὴν ἄποψιν. Ἡ μία ἀναφέρεται εἰς τὸν διδάσκοντα καὶ ἡ ἄλλη εἰς τοὺς συμμαθητάς. Εἰς μαθητὴς ἐπιζητεῖ καὶ ἀποδίδει ἀξίαν εἰς ἀμοιβάς, αἱ ὁποῖαι παρέχονται ὑπὸ διδασκάλου τὸν ὅποιον ἐκτιμᾷ καὶ σέβεται. Ἐπιπροσθέτως θεωροῦνται αὐταὶ σοβαρὰ ἐλατήρια εἰς μίαν σχολικὴν τάξιν ὅπου ὑπάρχει διάχυτος ἡ τάσις μεταξὺ τῶν μαθητῶν διὰ τὴν ἐπιζήτησιν ἀμοιβῶν.

Ἐπάρχει ὅμως πειραματικὴ ἀπόδειξις, ὅτι ἡ παροχὴ ἀμοιβῶν ὀδηγεῖ πράγματι εἰς αὐξήσιν τῆς ἐπιδόσεως ἢ εἶναι τοῦτο μία ἀπλὴ εἰκασία; Συμφώνως πρὸς ἐν πείραμα διεξαχθὲν ὑπὸ τοῦ Harlock τρεῖς ὁμάδες μαθητῶν ἡσχολήθησαν μὲ τὴν ἐκτέλεσιν τῆς αὐτῆς ἀριθμητικῆς ἐργασίας. Ἡ πρώτη ὁμάς καθ' ὅλον τὸν χρόνον τῆς ἐργασίας ἐπηγεῖτο, ἡ δευτέρα ἐλάμβανεν ἐπίπληξιν, ἐνῶ ἡ τρίτη ἠγνοήθη παντελῶς. Συμφώνως πρὸς τὰ ἀποτελέσματα τοῦ ἀνωτέρω πειράματος μεγαλυτέραν πρόσodon ἐσημείωσαν οἱ μαθηταὶ οἱ ὅποιοι ἐδέχοντο ἔπαινον, ὀλιγώτερον οἱ ἐπιτιμώμενοι καὶ ἐλαχίστην οἱ ἀγνοούμενοι'.

1. K. Lewin: Field Theory and Learning - The Psychology of Learning 41st yearbook of N.S.S.E., σ. 316.

Τὸ ἀνωτέρω ὅμως δὲν σημαίνει ὅτι οἰαδήποτε ἀμοιβή, ὅποτεδήποτε καὶ ὑπὸ οἰουδήποτε παρεχομένη ἔχει εὐργετικά ἀποτελέσματα. Πολλοὶ παράγοντες συντελοῦν εἰς τοῦτο καὶ πολλὰ ἔχουν γραφῇ κατὰ καιροὺς ἐδῶ καὶ εἰς τὸ ἐξωτερικόν. Ἐν σημείον ὅμως, τὸ ὅποιον προέκυψεν ἀπὸ πειράματα τοῦ Kurt Lewin ἀξίζει νὰ ἀναφερθῇ: Ἡ ὑπὸ τοῦ διδάσκοντος σκόπιμος παρεμβολὴ ἐμποδίου διὰ τὴν ἀπόκτησιν τῆς ἀμοιβῆς, συντελεῖ εἰς τὴν αὐξήσιν τῆς παρωθητικῆς καταστάσεως τοῦ μαθητοῦ. Τοῦτο ἀσφαλῶς βασιίζεται ἐπὶ τῆς παρατηρηθείσης ἰδιότητος τῶν ἀτόμων νὰ ἐπανερχονται μὲ ἐπιμονὴν ἐπὶ ἀσυμπληρώτων ἐργασιῶν, τῶν ὁποίων ἡ ἐκτέλεσις θὰ ἀποφέρῃ ἀμοιβήν. Θὰ πρέπη ὅμως τὸ ἐμπόδιον νὰ εἶναι τοιαύτης φύσεως, ὥστε νὰ εἶναι δυνατὴ ἡ ὑπερπήδησις του ἐκ μέρους τοῦ μαθητοῦ, διότι διαφορετικῶς ὑπάρχει ἡ πιθανότης δημιουργίας καταστάσεως ψυχολογικῆς ματαιώσεως μὲ ὅλα τὰ συνακόλουθα ἀνεπιθύμητα ἀποτελέσματα.

Ἡ ποιὴν ἡ συνήθως ἐπιβάλλεται εἰς περιπτώσεις ἀνεπιθυμητοῦ συμπεριφορᾶς ἢ διαπράξεως σφαλμάτων κατὰ τὴν σχολικὴν ἐργασίαν. Ὁμως, στενότατα συνδεδεμένη μὲ τὸ θέμα τῶν ποινῶν, εἶναι ἡ σχετικὴ μας ἀντίληψις περὶ τοῦ τί εἶναι κακὴ συμπεριφορὰ καὶ τί λάθος. Χαρακτηριστικόν εἶναι ἐπίσης, ὅτι ἡ τάσις δι' ἐπιβολὴν ποινῶν παρεμποδίζει τὸν προσανατολισμὸν πρὸς τὴν κατεύθυνσιν ἀνευρέσεως τῶν αἰτιῶν, τὰ ὅποια ὠθοῦν τοὺς μαθητάς εἰς παρεκτροπὰς καὶ σφάλματα. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον δηλαδὴ τείνει ὁ διδάσκων νὰ ἐνεργῇ κατασταλτικῶς μᾶλλον παρὰ προληπτικῶς. Τέλος ἡ ποινὴ βασιίζεται ἐπὶ τοῦ συναισθήματος τοῦ πόνου, τὸ ὅποιον καὶ προσπαθοῦν νὰ ἀποφύγουν ὅλοι οἱ ὄργανισμοί. Κατὰ συνέπειαν ἡ ἰκανότης τῆς ποινῆς νὰ ἐνεργῇ ὡς κίνητρον, ἔχει μᾶλλον ἀρνητικὴν βᾶσιν παρὰ θετικὴν.

Ἄποτυχία καὶ Ἐπιτυχία

Ἐχει παρατηρηθῆ, ὅτι ἡ ἐπιτυχία ἐνὸς ἀτόμου εἰς ἓνα τομέα τὸ παρωθεῖ νὰ ἐπιθυμῇ συνέχισιν τῆς ἀπασχολήσεώς του μὲ τοῦτον, ἐνῶ ἡ ἀποτυχία μᾶλλον τὸ ὠθεῖ εἰς ἀποφυγὴν καὶ παῦσιν. Πλεῖστα εἶναι τὰ σχετικὰ παραδείγματα ἀπὸ τὴν σχολικὴν ζωὴν. Μαθηταί, οἱ ὅποιοι παρουσιάζουν ἰκανοποιητικὴν ἀπόδοσιν εἰς ἓν μάθημα, ἔλαβον καλοὺς βαθμοὺς καὶ ἐπηνέθησαν διὰ τοῦτο, αὐξάνουν τὴν σχετικὴν μὲ τὸ μάθημα μελέτην, ἐκτελοῦν ἐπιπροσθέτους ἐργασίας καὶ δηλώνουν ὅτι τὸ θεωροῦν ὡς τὸ καλυτέρον των μάθημα. Τὸ ἀντίθετον ἀκριβῶς συμβαίνει μὲ μαθητάς, οἱ ὅποιοι ἔτυχον νὰ δοκιμάσουν ἀποτυχίαν καὶ ἀπογοήτευσιν εἰς τὰς πρώτας προσπαθείας ἀπασχολήσεώς των μὲ ἓνα τομέα ἐργασίας.

Βεβαίως ἡ ἀνωτέρω κατάστασις ἀποτελεῖ μίαν ἐμπειρικὴν διαπίστωσιν, ἡ ὅποια εὐκόλως γίνεται ἀντιληπτὴ ἀπὸ πάντα διδάσκοντα ἔστω καὶ μὲ ὀλίγην πεῖραν. Τὸ βασικόν ἐρώτημα παραμένει: Διατί μερικοὶ μαθηταὶ ἀποτυγχάνουν εἰς ὠρισμένα μαθήματα; Ἄν ἐξαιρέσωμεν τοὺς τροφίμους ἐκείνους μὲ κατωτέραν διανοητικὴν ἰκανότητα καὶ δεχθῶμεν τὴν ὑπόθεσιν, ὅτι ἡ σχολι-

κὴ ἐργασία συμβαδίζει μετὴν ψυχικὴν ἐξέλιξιν τῶν μαθητῶν, τότε τί θὰ θεωρήσωμεν ὡς πιθανὸν αἷτιον τῆς ἀποτυχίας ; Κατὰ τοὺς περισσότερους εἰδικούς τὸ αἷτιον ἀναφέρεται εἰς τὴν ἀντίληψιν τὴν ὁποῖαν ἔχουν σχηματίζει οἱ μαθηταὶ περὶ τοῦ τί εἶναι ἐπιτυχία καὶ τί ἀποτυχία. Ἡ ἔννοια τῆς ἐπιτυχίας, ψυχολογικῶς τοῦλάχιστον, εἶναι στενωῶς συνδεδεμένη μετὸ ὕψος τῶν σκοπῶν (ἐπίπεδον φιλοδοξίας), τὸ ὁποῖον ἔχει υἰοθετήσει ἕκαστος μαθητής. "Αν π.χ. εἰς τρόφιμος μένη ἱκανοποιημένος μετὸ σχεδὸν καλῶς ἢ μετὸ « πενταράκι », ὅπως συνήθως λέγεται, τότε ἡ ἀντίληψίς του περὶ ἀποτυχίας ἢ ἐπιτυχίας εἶναι πολὺ διαφορετικὴ ἀπὸ ἐκείνου, ὁ ὁποῖος προσπαθεῖ νὰ ἀριστεύσῃ, ἀλλὰ συγχρόνως καὶ ἀπὸ τοῦ διδασκάλου του, ὁ ὁποῖος συνεχῶς τὸν παρωθεῖ διὰ νὰ ἐπιτύχῃ τὸ μέγιστον τῆς ἐπιδόσεώς του. Μετὰ ἄλλους λόγους ἡ παρωθητικὴ ἰσχὺς τῆς ἐπιτυχίας καὶ ἀποτυχίας εἶναι ἀνάλογος μετὸ ὕψος καὶ τὸ εἶδος τῶν ἐπιτευκτέων σκοπῶν. "Αν δεχθῶμεν τὴν ἀνωτέρω ἄποψιν, τὸ ἐρώτημα τότε παρουσιάζεται ὡς ἐξῆς : Πῶς θὰ ἐπιτύχωμεν τὴν ἐκ μέρους τοῦ μαθητοῦ υἰοθέτησιν σκοπῶν ὑψηλοτέρου ἐπιπέδου ; Κατ' ἀρχὴν εὐλογον φαίνεται νὰ τὸν πείσωμεν νὰ ἀποδεχθῇ τοὺς σκοποὺς τοῦ διδασκάλου του, οἱ ὁποῖοι, ἐπειδὴ ἔχουν ὀρισθῆ ὑπ' αὐτοῦ, ἔχοντος ὑπ' ὅψιν τὴν ὅλην προσωπικότητα τοῦ παιδιοῦ, ὑποτίθεται ὅτι δὲν θὰ ἀπέχουν πολὺ ἀπὸ τοὺς ἰδικούς του. Προσεκτικωτέρως ὅμως μελέτη τοῦ θέματος πείθει ὅτι δὲν εἶναι ἀρκετὴ μόνον ἡ ἀνωτέρω προϋπόθεσις. Πολλοὶ ἐκπαιδευτικοὶ μετὰ διδακτικὴν πείραν θὰ ἔχουν ἀσφαλῶς διαπιστώσει, ὅτι, εἰς περιπτώσεις κατὰ τὰς ὁποίας ἐπιμένουν ὅπως εἰς μαθητὴς ἐκτελέσῃ τὸ Α ἔργον κατὰ ἓνα ὀρισμένον τρόπον, λαμβάνει οὗτος μίαν στάσιν, ἡ ὁποία εἶναι ὡς νὰ λέγῃ : « Γιατί, ἐπειδὴ τὸ θέλεις ἐσύ ; ». Ὑπάρχουν π.χ. περιπτώσεις μικρῶν μαθητῶν, οἱ ὁποῖοι μένουσιν ἱκανοποιημένοι μετὰ μίαν γραφὴν τοῦ ἐξ (6), ἡ ὁποία οὐδεμίαν διαφορὰν ἔχει ἀπὸ τὸ γράμμα σίγμα (σ). "Αν τώρα εἰς τὴν προσπάθειαν διορθώσεως τὸν πείσωμεν ὅτι πρέπει νὰ γραφῇ κατὰ τὸν « ὀρθόν » τρόπον, ὅχι ἐπειδὴ ἐμεῖς τὸ θέλομεν τοιουτοτρόπως, ἀλλὰ διότι διαφορετικῶς δὲν σημαίνει αὐτὸ τὸ ὁποῖον πρέπει νὰ σημαίνῃ καὶ κατὰ συνέπειαν δὲν θὰ γίνῃ ἀντιληπτὸς ἀπὸ ἐκείνους, οἱ ὁποῖοι θὰ τὸ διαβάσουν, τότε ὑπάρχει μεγαλύτερα πιθανότης νὰ ἐπιδιώξῃ καλύτεραν γραφὴν τοῦ ἀριθμοῦ. Εἰς τὰς ἀνωτέρας πάλιν τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου πρέπει νὰ πεισθοῦν οἱ μαθηταὶ, ὅτι ἡ κλίσις π.χ. ὀνομάτων, ῥημάτων κ.ἄ. δὲν γίνεται, διότι τοῦτο θέλει. ὁ διδάσκαλος ἢ τὸ σχολεῖον, ἀλλὰ διότι κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον θὰ ὁμιλοῦν ὀρθῶς, θὰ γίνωνται κατανοητοί, θὰ ἀντιλαμβάνωνται καλύτερον ὅτι διαβάσουν ἢ ἀκούουν, δηλαδὴ θὰ ἐπιτύχουν νὰ συνεννοοῦνται μετὰ τοὺς συνανθρώπους των.

Γενικώτερον, τὴν σχολικὴν ἐργασίαν τοῦ ἔτους εἰς μίαν τάξιν πρέπει νὰ τὴν ἀντιληφθοῦν οἱ μαθηταὶ ὡς μίαν προσπάθειαν, τὴν ὁποῖαν πρέπει νὰ καταβάλλουν, ὅχι διότι τὸ ἀπαιτεῖ τὸ σχολεῖον μόνον, ἀλλὰ διότι μετὰ αὐτὸν τὸν τρόπον θὰ ἐπιτύχουν νὰ ἀνέλθουν ἀκόμη μίαν βαθμίδα εἰς τὴν κλίμακα, ἡ ὁποία ὁδηγεῖ πρὸς τὸ τέλος τοῦ σχολείου.

Τέλος εἶναι ἐπιβεβλημένον, ὅπως ἀντιληφθοῦν οἱ μαθηταὶ, ὅτι οἱ σκοποί, τοὺς ὁποῖους πρέπει νὰ υἰοθετήσουν, ὀρίζονται ἀπὸ τὴν γενικωτέραν κατάστα-

σιν τῶν πραγμάτων, ὅπως τὴν ἀντιλαμβάνονται οἱ διδάσκαλοι τῶν καὶ σκοπεύουσιν νὰ ὑπηρετήσουν τὸ ἰδικόν των συμφέρον.

Ἄν λοιπὸν κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον ὀδηγηθοῦν οἱ μαθηταὶ εἰς τὴν παραδοχὴν ὑψηλοτέρων σκοπῶν, τότε καὶ ἡ ἀντίληψις των περὶ ἐπιτυχίας καὶ ἀποτυχίας θὰ εἶναι διαφορετικὴ καὶ κατὰ συνέπειαν ἡ παρωθητικὴ των διαθέσις μεγαλύτερα.

Ἡ Ψυχολογία τοῦ Μαθητοῦ καὶ τὸ Ἐπίσημον Ἀναλυτικὸν Πρόγραμμα - Ἡ Ἔννοια τῆς Ἐτοιμότητος

Εἰς τὸ κεφάλαιον τοῦτο ὑπάρχει ὁ κίνδυνος νὰ ἐπαναλάβωμεν μίαν πολλὴν παλαιὰν ἀλήθειαν : Ὅτι ἡ διδακτέα ὕλη πρέπει νὰ εἶναι ἀνάλογος πρὸς τὰς ἱκανότητας τῶν μαθητῶν. Νομίζομεν ὅμως, ὅτι ὁ κίνδυνος οὗτος δύναται νὰ ἀποφευχθῆ, ἂν τοποθετήσωμεν τὸ ὅλον ἐρώτημα ἐπὶ νέας βάσεως : Τὴν βάσιν αὐτὴν θὰ ἀποτελέσῃ ἡ ἔννοια τῆς ἐτοιμότητος (Readiness) τοῦ μαθητοῦ διὰ τὴν σχολικὴν ζωὴν. Ἐννοεῖται δὲ μετὰ τὸν ὅρον ἐτοιμότητος ἐν ὀρισμένον ὅρον ὀριμότητος, τὸ ὅποῖον καθιστᾷ ἱκανὸν τὸ παιδί νὰ ἀνταποκριθῆ εἰς τὰς ἀπαιτήσεις τῆς σχολικῆς ζωῆς. Λέγομεν δὲ σχολικῆς ζωῆς καὶ οὐχὶ μόνον τῆς σχολικῆς ἐργασίας, διότι τὴν ἐτοιμότητα τὴν θεωροῦμεν ὡς μίαν εὐρύτεραν ἔννοιαν. Ἀναλύεται δὲ ἡ ἔννοια αὕτη εἰς φυσιολογικὴν, κοινωνικὴν, συναισθηματικὴν καὶ διανοητικὴν ἐτοιμότητα. Ἄν εἰς μαθητῆς ὑστερῆ — εἶναι ἀνέτοιμος — εἰς μίαν ἀπὸ τὰς ἀνωτέρω μορφὰς τῆς ἐτοιμότητος, τότε ὅλη ἡ ἐπίδοσις του εἰς τὸ σχολεῖον ἐμποδίζεται. Ἡ σχολικὴ ζωὴ π.χ. ἐπιβάλλει ὅπως τὸ παιδί εἶναι ἱκανὸν νὰ ἀναβάλλῃ τὴν ἄμεσον ἱκανοποίησιν ὀρισμένων φυσιολογικῶν ἀναγκῶν του — πείνης, δίψης, κινήσεως κ.λ.π. — χωρὶς τοῦτο νὰ τοῦ δημιουργῆ κατάστασιν ψυχικῆς ἐντάσεως καὶ ἀμέσου ἀντιδράσεως. Θὰ πρέπει ἐπίσης νὰ ἔχῃ τὴν ἱκανότητα νὰ συζῆ μετὰ τοὺς συμμαθητάς του, νὰ μοιράζεται μαζί τους ὀρισμένα ἀντικείμενα — καὶ αὐτὴν ἀκόμη τὴν στοργὴν τοῦ διδασκάλου — καὶ νὰ σέβεται τὴν ἰδιοκτησίαν τοῦ σχολείου. Ἀπουσία τοῦ στοιχειώδους τούτου κοινωνικοῦ συναισθήματος, θὰ συνεπήγχο σύγκρουσιν του μετὰ ἄλλα παιδιὰ καὶ ἐπομένως συνεχεῖς ψυχικὰς διαταραχάς. Τὸ σχολεῖον ἐπίσης ἀπαιτεῖ ὀρισμένην συναισθηματικὴν ὀριμότητα, ἡ ὅποια θὰ τοῦ ἐπιτρέψῃ νὰ ὑπερπηθῆσῃ ψυχικὰς ματαιώσεις διαφόρων εἰδῶν. Δὲν πρόκειται π.χ. νὰ εἶναι οὗτος πάντοτε ὁ προτιμώμενος, ἐπαινούμενος, ἀμειβόμενος κ.λ.π. θὰ πρέπει λοιπὸν νὰ εἶναι ἔτοιμος διὰ τὴν ἀντιμετώπισιν ἀπογοητεύσεων.

Τέλος ἡ ἀνταπόκρισις εἰς τὴν σχολικὴν ἐργασίαν ἀπαιτεῖ ὀρισμένην διανοητικὴν ἱκανότητα.

Εἶναι λοιπὸν ἐπόμενον, ὅτι ἡ ἔλλειψις ὀριμότητος ἀπὸ μέρους τῶν μαθητῶν, ὅχι μόνον δὲν συντελεῖ εἰς τὴν παρῶθησιν των διὰ περαιτέρω ἀπασχόλησιν μετὰ τὴν ἐργασίαν τοῦ σχολείου, ἀλλ' ἀποτελεῖ σοβαρώτατον ἐμπόδιον δι' αὐτὴν.

Ἡ ἀντιμετώπισις τοῦ προβλήματος δὲν εἶναι θέμα ἀτομικῶν ἐκάστου δι-

δασκάλου. Ἀποτελεῖ μᾶλλον μίαν πλευράν τῆς γενικωτέρας ἐκπαιδευτικῆς πολιτικῆς. Διὰ τούτου νοεῖται, ὑπὸ τινων παιδαγωγῶν, ὅτι ἡ εἰσόδος τῶν μαθητῶν εἰς τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον πρέπει νὰ γίνεται μὲ βᾶσιν οὐχὶ τὴν χρονολογικὴν ἡλικίαν, ἀλλὰ τὴν γενικὴν ἐτοιμότητά των διὰ τὴν σχολικὴν ζωὴν. Ὑπάρχουν μάλιστα τρόποι διερευνήσεως τῆς, οἱ ὅποιοι θεωροῦνται ἐγκυριοὶ καὶ ἀποτελεσματικοί. Οἱ μαθηταὶ δὲ ἐκεῖνοι, οἱ ὅποιοι θὰ κρίνεται ἀνώριμοι διὰ τὴν παρακολούθησιν τῶν ἐργασιῶν τῆς πρώτης τάξεως, δὲν θὰ πρέπει νὰ ἐπαναστέλλωνται εἰς τὴν οἰκογένειάν των, ἀλλὰ νὰ φοιτοῦν εἰς εἰδικὰς προπαρασκευαστικὰς τάξεις, αἱ ὅποια σκοπὸν θὰ ἔχουν οὐχὶ τὴν μετάδοσιν γνώσεων, ἀλλὰ τὴν δημιουργίαν καταλλήλου περιβάλλοντος διὰ τὴν ἀνάπτυξίν των. Κατ' αὐτὸν τὸν τρόπον, ἴσως δημιουργηθοῦν αἱ ἀναγκαῖαι προϋποθέσεις διὰ τὴν παραλληλίαν μετὰ διδασκίας ὕλης καὶ τῶν ἰκανοτήτων τοῦ μαθητοῦ, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον ἐγγυᾶται, ὅτι οἱ μαθηταὶ θὰ εὐρίσκονται εἰς κατάστασιν παρωθήσεως κατὰ τὰς περισσοτέρας των ἀπασχολήσεως.

Προβιβασμὸς καὶ Ἀπόρριψις

Οἱ παράγοντες, οἱ ὅποιοι παρωθοῦν κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς μαθήσεως εἰς τὸ σχολεῖον, εἶναι πολλοὶ καὶ διάφοροι : Ἡ προσωπικότης τοῦ διδάσκοντος, οἱ συμμαθηταί, τὰ ἐποπτικὰ μέσα διδασκαλίας καὶ γενικώτερον τὸ σχολικὸν περιβάλλον. Μεταξὺ τούτων ἐξαιρετικὴν σημασίαν, διὰ τὴν δημιουργίαν παρωθήσεως, ἔχουν ὁ προβιβασμὸς τῶν μαθητῶν εἰς ἀνωτέραν τάξιν ἢ ἡ ἀπόρριψις των.

Τὸ θέμα τοῦτο, ὡς εἶναι εὐνόητον, εὐρίσκεται εἰς ἀμειωτάτην σχέσιν μὲ τὸ πρόβλημα τῆς ἐτοιμότητος τῶν παιδιῶν διὰ τὴν σχολικὴν ζωὴν, τὸ ὁποῖον καὶ ἠρευνήσαμεν εἰς τὸ προηγούμενον κεφάλαιον. Ἐπειδὴ ὅμως σήμερον εἰς τὰ σχολεῖα μας ἀκολουθεῖται ἡ ἀντίθετος πολιτικὴ δηλαδή τὰ παιδιά ἐγγράφονται εἰς τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον μὲ βᾶσιν ἀπλῶς καὶ μόνον τὴν χρονολογικὴν των ἡλικίαν, ὁ προβιβασμὸς καὶ ἡ ἀπόρριψις ὡς κίνητρα διὰ καλύτεραν ἐπίδοσιν, ἀποκοτῶν ἀκόμα μεγαλύτεραν σπουδαιότητα. Τὸ γεγονός ἐπίσης, ὅτι οἱ γονεῖς, τὰ ἀδελφικὰ καὶ οἱ ἐνήλικες ἀποδίδουν τύσῃν σημασίαν εἰς τὴν κρίσιν τοῦ σχολείου κατὰ τὸ τέλος τοῦ ἔτους, αὐξάνουν τὴν παρωθητικὴν ἰσχύν τῶν κινήτρων τούτων.

Ὁ προβιβασμὸς δύναται νὰ θεωρηθῇ ὡς ἐν εἶδος ἀμοιβῆς διὰ τὴν ἐπίδειξιν ἐπιμελείας καὶ ἐκτέλεσιν τῆς σχολικῆς ἐργασίας, ἡ δὲ ἀπόρριψις ποινὴ διὰ τοὺς ἀντιθέτους ἀκριβῶς λόγους. Πάραυτα ὅμως προβάλλει τὸ ἐρώτημα : Προβιβασμὸς καὶ ἀπόρριψις συντελοῦν ἐξ ἴσου εἰς τὴν δημιουργίαν παρωθητικῆς καταστάσεως εἰς τοὺς μαθητάς ; Ἡ μήπως, ὡς ἰσχυρίζονται μερικοὶ εἰδικοί μὲ τοὺς ὁποίους συμφωνοῦν καὶ ἀρκετοὶ ἐκπαιδευτικοί, ἡ παραμονὴ ἐνὸς μαθητοῦ εἰς τὴν αὐτὴν τάξιν φέρει ἀντίθετα ἀποτελέσματα, δηλαδή ἀπογοήτευσιν, ἀδιαφορίαν, ψυχικὸν τραυματισμὸν καὶ ἐγκατάλειψιν καθὲ προσπαθείας ; Σχετικαὶ ἔρευναι ἔχουν ἀποδείξει πράγματι, ὅτι ἡ ὑπὸ τῶν μαθητῶν ἐπιτυγχα-

νομένη μάθησις ἐλαττοῦται, ἂν παραμείνουν εἰς τὴν ἰδίαν τάξιν, παρὰ ἂν συνεχίζουσι μὲ τοὺς συμμαθητὰς τῆς ἡλικίας των. Χαρακτηριστικῶς οἱ Gaswell καὶ Saunders¹, κατόπιν μελέτης ἀρκετῶν περιπτώσεων, εὔρον ὅτι ἡ παρῶθησις τῶν μαθητῶν, οἱ ὅποιοι προχωροῦν μὲ τὴν κανονικὴν των τάξιν εἶναι μεγαλύτερα, παρὰ ὅταν ἐπαναλαμβάνουν εὐκολωτέραν ἐργασίαν καὶ μὲ νεωτέρους συμμαθητὰς.

Γενικώτερον αἱ ἐπιτεύξεις μαθητῶν, οἱ ὅποιοι προχωροῦν κανονικῶς εἰς τὰς διαφόρους τάξεις, εἶναι κατὰ πολὺ μεγαλύτερα ἐκεῖνων, οἱ ὅποιοι παραμένουν εἰς τὴν μίαν ἢ τὴν ἄλλην. Ἐπιπροσθέτως ἡ παραμονὴ εἰς τὴν ἰδίαν τάξιν ἔχει σοβαρώτατα ἐπακόλουθα ὡς πρὸς τὰς συνηθείας, στάσεις καὶ γενικώτερον τὴν προσωπικότητα τοῦ τροφίμου. Τοῦτο ἐπεβεβαίωσεν μία ἔρευνα ἐπὶ μαθητῶν τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου ὑπὸ τοῦ Sandin². Οὗτος εὔρεν ὅτι, μαθηταὶ οἱ ὅποιοι δὲν εἶχον προαχθῆ μίαν ἢ δύο φορές, ἐχαρακτήρισθησαν ὑπὸ τοῦ διδασκοντος καὶ τῶν συμμαθητῶν ὡς ἔχοντες περισσότερον ἀνεπιθύμητον προσωπικότητα καὶ κατέφευγον εἰς πράξεις περισσότερον ἀντικεινωμικὰς, παρὰ ἐκεῖνοι οἱ ὅποιοι προήγοντο κανονικῶς.

Ἄν ὅμως ἡ ἔρευνα ἀπέδειξεν, ὅτι ἡ ἀπόρριψις δρᾶ μᾶλλον ἀνασταλτικῶς παρὰ ὠθεῖ τοὺς μαθητὰς εἰς ἐργασίαν καὶ ὅτι ἔχει ἐπιβλαβῆ ἀποτελέσματα διὰ τὴν προσωπικότητά των, τοῦτο σημαίνει ὅτι πρέπει νὰ ἀκολουθῆσωμεν τὴν τακτικὴν τῆς ἀδικαρίτου προαγωγῆς; Δυνάμεθα νὰ ἀπαντήσωμεν καταφατικῶς, ἀλλὰ ὑπὸ τὸν ὅρον ὅτι ἡ διαρρῦθιμις τῆς παιδευτικῆς ἐνεργείας θὰ ἐκπληρῶνῃ ὠρισμένας προϋποθέσεις. Αἱ προϋποθέσεις δὲ αὗται εἶναι: ἔξατομίκευσις τῆς διδασκαλίας, χρησιμοποίησις τοῦ ὁμαδικοῦ τρόπου ἐργασίας, ὑπερξίς τῶν καταλλήλων ἐποπτικῶν μέσων, πλουσία συλλογὴ βιβλίων κ.λ.π. Ἐπιπροσθέτως θὰ πρέπει νὰ ἔχωμεν ὑπ' ὄψιν, ὅτι ὁ σχολικὸς βίος παρέχει πλείστας εὐκαιρίας διὰ τὴν δημιουργίαν εἰς τοὺς μαθητὰς τοῦ συναισθήματος τῆς ἐπιτυχίας ἢ ἀποτυχίας, ὥστε ἡ ἐγκατάλειψις τῆς ἰδέας τῆς ἀπορρίψεως— ὑπὸ τὰς ἀνωτέρω προϋποθέσεις βεβαίως — νὰ μὴν εἶναι τόσοσιν δύσκολος ὅσον φαίνεται κατ' ἀρχήν.

Ἡ Μέθοδος Ἐργασίας εἰς τὴν Σχολικὴν Τάξιν

Πολλὰ ἔχουν γραφῆ διὰ τὴν μέθοδον διδασκαλίας τῶν διαφόρων μαθημάτων, ὀλιγώτερα ὅμως διὰ τὴν μέθοδον, τρόπον μᾶλλον, ἐργασίας κατὰ τὴν σχολικὴν μάθησιν. Λέγοντες τὸ τελευταῖον τοῦτο, κυρίως ἐννοοῦμεν τὸν τρόπον ὀργανώσεως τῶν μαθητῶν κατὰ τὴν ἐκτέλεσιν τῶν διαφόρων ἐργασιῶν. Ἐχει παρατηρηθῆ π.χ., ὅτι ὁ ὁμαδικὸς τρόπος ἐργασίας προάγει τὴν ἀπόδοσιν τῶν μαθητῶν, διὰ διαφόρους βεβαίως λόγους, κυρίως ὅμως διότι δημιουργεῖ καταστάσεις εὐνοϊκὰς διὰ τὴν παρῶθησιν των. Διὰ τὸν λόγον τοῦτον κατακατᾶ

1. Βλέπε Learning and Instruction· N.S.S.E., σ. 55.

2. Ibid.

ὄλοεν καὶ περισσότερον ἔδαφος ἢ καθ' ὁμάδας ἐργασία καὶ μάλιστα κατὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν βασικῶν μαθημάτων τῆς ἀριθμητικῆς, ὀρθογραφίας καὶ ἀναγνώσεως. Εἶναι χαρακτηριστικὸν τῆς ἀνωτέρω κινήσεως, ὅτι κριτήριον βάσει τοῦ ὁποίου ἐγένετο ὁ διαχωρισμὸς τῶν μαθητῶν εἰς ὁμάδας, ἐθεωρεῖτο ὁ βαθμὸς ἐπιδόσεώς των εἰς τὰ διάφορα μαθήματα. Νεώτερα ὅμως δεδομένα ἀπὸ τὴν Ψυχολογίαν τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν καὶ τὰς κοινωνιομετρικὰς μελέτας, ἀπέδειξαν τὸν τεράστιον βόλον τὸν ὁποῖον παίζουν εἰς τὴν ἰκανότητα τοῦ ἀτόμου πρὸς μάθην, αἱ σχέσεις του μετὰ τῶν ἄλλων ἀτόμων. Ὡς συνέπεια τῆς ἀνωτέρω διαπιστώσεως ἐπηκολούθησεν μία τάσις ὀργανώσεως τῶν μαθητικῶν ὁμάδων μὲ κριτήρια τὰς προτιμήσεις καὶ φιλικούς δεσμούς τῶν μαθητῶν. Ἡ ἀξία τῆς βάσεως ταύτης ἐγκριταί εἰς τὸ ὅτι δημιουργεῖ τὰς προϋποθέσεις διὰ τὴν ἰκανοποίησιν τῶν σπουδαιότερων ψυχολογικῶν ἀναγκῶν τῆς ἀποδοχῆς, ἐκτιμῆσεως, φιλίας, κ. ἄ. Ὡς δὲ ἐτονίσασμεν καὶ εἰς ἄλλας περιπτώσεις, ἡ τάσις διὰ τὴν ἰκανοποίησιν τῶν βασικῶν τούτων ἀναγκῶν, ἀποτελεῖ σοβαρὰν πηγὴν δραστηριοτήτων. Εἶναι λοιπὸν ἐπόμενον, ὅτι κάθε παιδευτικὴ ἐνέργεια, ἡ ὁποία θὰ εὐρίσκειται εἰς συμφωνίαν πρὸς τὴν γενικωτέραν τάσιν τῶν μαθητῶν διὰ τὴν ἰκανοποίησιν τῶν ἀναγκῶν, θὰ ἔχη μεγαλυτέρας πιθανότητας ἐπιτυχίας.

Ἐπιπροσθέτως ἡ ἀξία τῆς καθ' ὁμάδας σχολικῆς ἐργασίας, ἐγκριταί εἰς τὸ γεγονός, ὅτι ἐπιτρέπει ὅπως φέρεῖ ὁ διδάσκων εἰς παραλλήλιαν τὴν διδασκτέαν ὕλην πρὸς τὰς ἰκανότητας καὶ φιλοδοξίας τῶν μαθητῶν, πρᾶγμα τὸ ὁποῖον σχεδὸν ἀποκλείεται εἰς τὴν περίπτωσιν τοῦ συνηθισμένου τρόπου ἐργασίας μὲ μίαν ὁλόκληρον τάξιν.

Δὲν θὰ πρέπη ὅμως νὰ λησμονῶμεν καὶ τὴν περίπτωσιν τοῦ μαθητοῦ, ὁ ὁποῖος ἐπειδὴ ἔτυχεν νὰ δοκιμάσῃ ἀρκετὰς περιπτώσεις ψυχικῆς μεταιώσεως, παρουσιάζει μᾶλλον μὴ ὀργανωμένην προσωπικότητα. Ὁ μαθητὴς οὗτος ἔχει ἀνάγκην ἰδιαιτέρας προσοχῆς καὶ ἀτομικῆς μεταχειρίσεως ἀπὸ μέρους τοῦ διδασκάλου του. Ὅταν ὅμως ἀρχίζῃ νὰ ἀποκαθίσταται καὶ παρουσιάζῃ ἰσορροπίαν, τότε θὰ πρέπη νὰ συνδεθῇ μὲ μίαν ὁμάδα καὶ νὰ ἀκολουθήσῃ τὸν ὁμαδικὸν τρόπον ἐργασίας. Βλέπομεν λοιπὸν, ὅτι ὁ τρόπος ὀργανώσεως τῆς σχολικῆς ἐργασίας, συμβάλλει εἰς τὴν δημιουργίαν προϋποθέσεων, αἱ ὁποῖαι ἐξασφαλίζουν τὴν ὑπαρξίν παρωθήσεως εἰς τοὺς μαθητάς.

Ἡ Διδασκαλία

Εἶναι κοινὴ προσπάθεια ὅλων ὅσοι διδάσκουν νὰ ἐγείρουν ἀπ' ἀρχῆς τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν διὰ τὸ ἀντικείμενον τῆς διδασκαλίας. Τοῦτο προσπαθοῦν νὰ τὸ ἐπιτύχουν μὲ διαφόρους τρόπους, ὅπως, ἐπίδειξιν σχετικῶν εἰκόνων, ἐναρξίν τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος μὲ συζητήσιν, ὑποβολὴν ἐρωτήσεων, αἱ ὁποῖαι ἀναφέρονται εἰς σχετικὸν τομέα κ. ἄ. Χωρὶς νὰ ἀρνούμεθα τὴν ὑπαρξίν ὀρισμένης παρωθητικῆς ἰκανότητος εἰς τὸν τρόπον τούτου τῆς διδασκαλίας

ὅμως ἔχομεν τὴν ἐντύπωσιν ὅτι δύνανται νὰ ἐπικριθῇ ὡς πρὸς τὰ ἀκόλουθα δύο σημεῖα :

α) Ἄγνωστὸ τὸ σπουδαῖον διδάγμα τῆς Παιδαγωγικῆς Ψυχολογίας συμφώνως πρὸς τὸ ὅποιον οἱ μαθηταὶ πρέπει νὰ γνωρίζουν τὸν σκοπὸν μιᾶς σχολικῆς ἐργασίας, διὰ νὰ τοὺς δημιουργηθῇ ἡ παρώθησις δι' ἀπασχολήσιν των μὲ τὸ ἀντικείμενόν της. Τοῦτο βεβαίως εἶναι πολὺ δύσκολον νὰ ἐπιτευχθῇ εἰς ἐν σχολεῖον ὅπου ὁ διδάσκων καθορίζει καὶ τὴν τελευταίαν λεπτομέρειαν. Ἀντιθέτως εἰς σχολεῖα εἰς τὰ ὅποια αἱ ἀπασχολήσεις καὶ ἐπιδιώξεις τῶν μαθητῶν καθορίζονται ἐν συνεργασίᾳ μὲ τὴν καθοδήγησιν τοῦ διδάσκοντος, ὅχι μόνον γνωρίζουν τὸν σκοπὸν τῶν ἐνεργειῶν των, ἀλλὰ τὸν υἱοθετοῦν, διότι ὡς ἓνα μεγάλον βαθμὸν ἀπηχεῖ τὰς προτιμήσεις καὶ διαφέροντά των.

β) Τὸ δευτέρον σημεῖον ἀναφέρεται εἰς τὴν παραγνώρισιν τῆς παρωθήσεως καὶ τοῦ ρόλου τὸν ὅποιον παίζει εἰς τὴν μάθησιν : « Ἡ παρώθησις πρέπει νὰ θεωρῆται, οὐχὶ ὡς ἐν προσωρινὸν μέσον διὰ τὴν ἔγερσιν τοῦ διαφέροντος ἀλλ' ὡς ἐν σύμπλεγμα ἀποτελούμενον ἀπὸ τὰς ἀνάγκας καὶ τὰς κοινωνικὰς συνθήκας ὑπὸ τὰς ὁποίας ζῆ τὸ παιδί »¹. Ἡ διδασκαλία δηλαδὴ, ἡ ὅποια στηρίζεται μόνον ἐπὶ τῶν τεχνητῶς ἐγερθέντων διαφερόντων τῶν μαθητῶν, παραγνώνει τὸ μεγαλύτερον μέρος τῶν κινήτρων των. Τὸ διαφέρειν δύνανται νὰ θεωρηθῇ ὡς ἐν ἀπὸ τὰ πολλὰ κίνητρα, τὰ ὅποια ὠθοῦν τὸν ἄνθρωπον εἰς δραστηριότητα, ἐνῶ συγχρόνως δὲν θὰ πρέπη νὰ λησμονῆται ἡ ἐξάρτησις του ἀπὸ τὰς ἀνάγκας καὶ τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον ἐκάστου ἀτόμου. Κατὰ συνέπειαν θὰ ἐπιτύχη ἄριστα ἀποτελέσματα ἐκεῖνη ἡ διδασκαλία, ἡ ὅποια θὰ δημιουργῇ καὶ συνάμα θὰ στηρίζεται ἐπὶ ὅσον τὸ δυνατὸν μεγαλυτέρου ἀριθμοῦ ἐλατηρίων τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς, παρὰ ἐκεῖνη, ἡ ὅποια τείνει νὰ τὰ παραγνώριζῃ.

Ἡ Ἀξιολόγησις τῆς Σχολικῆς Ἐργασίας

Ἡ παρωθητικὴ ἱκανότης, ἡ ὅποια προέρχεται ἀπὸ τὴν ἐνημέρωσιν τῶν μαθητῶν σχετικῶς μὲ τὰς ἐπιτεύξεις των, ἐτονίσθη καὶ εἰς ἄλλα σημεῖα τῆς μελέτης αὐτῆς. Τὸ νὰ γνωρίζῃς εἰς ποῖον σημεῖον εὐρίσκεισαι ἐν σχέσει μὲ τὸν σκοπὸν τὸν ὅποιον ἔχεις τάξει, ἀπεδείχθη ὅτι ἀποτελεῖ σοβαρὸν κίνητρον διὰ τὴν συνέχισιν καὶ αὐξήσιν τῆς καταβολῆς προσπαθείας². Ἡ ἐνημέρωσις ὅμως αὕτη εἰς τὰ σχολεῖα, γενικώτερον, ἔχει τὴν μορφήν ἀξιολογήσεως τῆς ἐργασίας, ἡ ὅποια ἔχει ἤδη ἐπιτελεσθῇ. Τὰ ἡμερήσια διαγωνίσματα, αἱ ἐξετάσεις, οἱ βαθμοί, πρωτίστως εἰς τοῦτο πρέπει νὰ σκοπεύουν : Νὰ πληροφορήσων τοὺς μαθητὰς εἰς ποῖον στάδιον εὐρίσκονται, διὰ τοῦ χαρακτηρισμοῦ

1. Βλέπε Learning and Instruction by N.S.S.E, σ. 66.

2. Τὸ φαινόμενον τοῦτο στηρίζεται ἐπὶ τῆς γενικωτέρας ἀρχῆς τῆς ἐπανατροφοδοτήσεως (Feed-Back). Σχετικῶς βλέπε :

α) Experimental Psychology by R. Woodworth καὶ H. Schlosberg, σελ. 688-689, β) F.H. Allport Theories of Perception and the Concept of Structure. σελ. 484.

τῆς ἐπιδόσεώς των. Συχνὰ ὅμως τοῦτο λησμονεῖται καὶ αἱ ἐξετάσεις γίνονται πρὸς χάριν τῶν ἐξετάσεων, τοῦ ἐκφοβισμοῦ καὶ τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐργασίας. Ἡ ἀξιολόγησις δηλαδὴ πρέπει νὰ θεωρηθῆ οὐχὶ ὡς μία σειρά ἐξετάσεων, αἱ ὁποῖαι λαμβάνουν χώραν εἰς ὠρσμένα χρονικὰ διαστήματα, ἀλλὰ ὡς ἓν οὐσιαστικὸν χαρακτηριστικὸν τῆς μαθήσεως. Τὸ συναίσθημα τῆς ἀβεβαιότητος ὡς πρὸς τὴν συντελουμένην πρόοδον εἰς μίαν ἐργασίαν, δρᾷ διαλυτικῶς μᾶλλον παρὰ ἐποικοδομητικῶς. Ἐπιπροσθέτως, ὡς θὰ ἔγινεν ἤδη ἀντιληπτόν, ἡ ἀξιολόγησις τῆς ἐργασίας τῶν μαθητῶν εὐρίσκεται εἰς ἄμεσονσχέσιν μετὰ τὴν ἐπιδιώξιν διαδοχικῶν σκοπῶν τοὺς ὁποῖους ἔχουν τάξει ἢ θὰ τάξουν. Καὶ τοῦτο, διότι ἡ κρίσις τοῦ διδάσκοντος θὰ τοὺς βοηθῆ νὰ ἀντιληφθοῦν, ἂν ἐπετεύχθῃ ὁ σκοπὸς τῆς ἐργασίας καὶ τί θὰ ἐπιδιώξουν ἐν συνεχείᾳ. Ἡ ἄποψις αὕτη, εὐρίσκεται ἐπίσης εἰς ἄμεσον συμφωνίαν μετὰ τὴν ἀδυναμίαν τοῦ παιδιοῦ νὰ ἐργασθῆ μετὰ ἀπομακρυσμένους σκοποὺς ἐν ὄψει. Χρειαζέται δηλαδὴ ἐνδιαιμέτους ἀντικειμενικοὺς σκοποὺς, οἱ ὁποῖοι βαθμιαίως θὰ τὸ ὀδηγήσουν εἰς τὸν τελικόν. Ἡ ἀξιολόγησις λοιπὸν τῶν ἐπιμέρους ἐπιτεύξεων, ἀποτελεῖ ἰσχυρὸν κίνητρον διὰ περαιτέρω ἐργασίαν.

Συχνὰ ἐπίσης γίνεται λόγος περὶ ἀποτιμήσεως ὑπὸ τοῦ ἰδίου τοῦ μαθητοῦ τῆς ἐργασίας του ἢ ὑπὸ τῶν συμμαθητῶν. Ἀπὸ σχετικῶς ὅμως ἐρεῦνας εὐρέθη, ὅτι ὑπάρχει μεγάλη διαφορὰ μεταξὺ τῆς γνώμης τῶν μαθητῶν καὶ τῆς γνώμης τοῦ διδάσκοντος, ὡς πρὸς τὴν ἀξίαν ἢ ἀπαξίαν μιᾶς ἐργασίας¹.

Ἰδιαίτερος οἱ μαθηταὶ τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου φαίνεται, ὅτι δὲν ἔχουν τὴν ἀπαιτουμένην ἱκανότητα δι' αὐτοεκτίμησιν ἢ ἐκτίμησιν τῆς ἐργασίας τῶν συμμαθητῶν. Πάντως εἰς τοῦτο θὰ πρέπῃ νὰ τείνουν ὅλαι αἱ σχετικαὶ προσηθείαι, ἀδιάφορον ἂν δύναται νὰ ἐπιτευχθῆ τοῦτ' εἰς τὸ Δημοτικὸν Σχολεῖον ἢ τὸ Γυμνάσιον.

Ἄ Ο Βαθμὸς Νοήματος τοῦ πρὸς Μάθησιν Ὑλικοῦ

Κατόπιν ἐπανειλημμένων πειραμάτων ἔχει εὐρεθῆ, ὅτι ἡ μάθησις « ὕλικῶς » μετὰ νόημα εἶναι πολὺ εὐκολωτέρα καὶ νομιμωτέρα, παρὰ ὕλικῶς χωρὶς νόημα. Ἐν ἄτομον π.χ. μαθαίνει καλύτερον μίαν πρότασιν τῆς μητρικῆς του γλώσσης, παρὰ ἰσαριθμὸς λέξεις ἄνευ νοήματος. Ἐπίσης πειράματα διεξελθόντα ἀπὸ τὸν Gates² ἀπέδειξαν, ὅτι ἡ μάθησις ἦτο ἀνάλογος μᾶλλον πρὸς τὴν ποιότητα τῆς ἀρχικῆς ἀναγνώσεως τοῦ κειμένου — ἡ ὁποία ἐξηρτᾶτο ἀπὸ τὸν βαθμὸν τοῦ νοήματος — παρὰ πρὸς τὸν ἀριθμὸν τῶν μετέπειτα ἐπαναλήψεων. Βεβαίως τὸ νόημα τοῦ ἀντικειμένου τῆς ἀπασχολήσεως, δὲν δύναται νὰ θεωρηθῆ ὡς ἓν κίνητρον, μετὰ τὴν ἐννοίαν ὑπὸ τὴν ὁποίαν ἐθεωρήσαμεν τοῦτο εἰς τὴν παρούσαν μελέτην. Ἀποτελεῖ ὅμως ἓνα σοβαρὸν παράγον-

1. S.M.A. Tschechtelin καὶ L.D. Stier : Ἀναφέρονται ὑπὸ τῶν Hilgard and Russell εἰς τὸ Learning and Instruction, σ. 64.

2. Βλέπε The Psychology of Learning by N.S.S.E., 1951, σ. 307.

τα παρωθήσεως, κατά τοῦτο: "Ὅτι προδιαθέτει τὸ ἄτομον εὐμενῶς, οὐχὶ μόνον διὰ τὴν ἀπασχόλησίν του μὲ ἀντικείμενον τὸ ὁποῖον ἔχει νόημα διὰ τὸ ἄτομον τοῦτο, ἀλλὰ καὶ διὰ τὴν καταβολὴν μεγαλυτέρας καὶ ἐντατικωτέρας προσπαθείας, κατὰ τὴν διαδικασίαν τῆς μαθήσεώς του.

Γεγονὸς εἶναι βεβαίως, ὅτι οὐδεὶς φαίνεται διαθεθειμένος νὰ ἀμυρσβητήσῃ τὴν ὀρθότητά τῶν ἀνωτέρω διαπιστώσεων. Τὸ βασικὸν ἐρώτημα εἶναι: Ποιοὶ παράγοντες καθορίζουν τὴν βαθμὴν καὶ τὴν ἔκτασιν τοῦ νοήματος ἐνὸς ἀντικειμένου καὶ εἰδικώτερον τοῦ ὕλικου μιᾶς σχολικῆς ἐργασίας; Κατ' ἀρχὴν τὸ νόημα ἐνὸς ἀντικειμένου φαίνεται ὅτι ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν σχετικὴν μὲ τὸ ἀντικείμενον παρελθοῦσαν ἐμπειρίαν τοῦ ἀτόμου. "Ἐν κείμενον π.χ. εἰς μίαν ξένην γλώσσαν, εἶναι ἀκατανόητον καὶ οὐδεμίαν ἐξασκεῖ ἔλξιν εἰς ἓν ἄτομον, τὸ ὁποῖον δὲν γνωρίζει αὐτὴν τὴν γλώσσαν. Ἡ ἀπίστις αὕτη εἶναι γνωστὴ ἀπὸ παλαιότερων χρόνων, ὁ μόνος δὲ τρόπος ἀντιμετωπίσεως μιᾶς καταστάσεως ὅπου ἐλλεῖπει σχετικὴ πεῖρα, εἶναι ἡ παροχὴ ἀναλόγων γνώσεων διὰ τῆς καταλλήλου ἐκπαιδεύσεως. Ἐπ' ἀρχὴν ὅμως καὶ ἄλλοι παράγοντες, οἱ ὁποῖοι συμβάλλουν εἰς τὴν αὐξησιν τοῦ νοήματος ἐνὸς ἀντικειμένου: α) Ἡ ἔμφρασις — κατὰ τὴν διδασκαλίαν — ἐπὶ τῆς δομῆς (Structure) τῆς πρὸς μάθησιν ὕλης ἢ διαφορετικῶς ἐπὶ τῶν γενικῶν ἀρχῶν ταύτης, β) Ἡ ἔμφρασις ἐπὶ τῶν λογικῶν σχέσεων τῶν διαφόρων γεγονότων, τὰ ὁποῖα περιλαμβάνονται εἰς τὴν ὕλην, γ) Ἡ προσπάθεια ὀργανώσεως τῆς ὕλης καὶ συσχετισμοῦ ταύτης μὲ ἄλλην συναφῆ ὕλην καὶ δ) Ἡ κατάδειξις τῶν δυνατοτήτων ἐφαρμογῆς τοῦ μεμαθημένου καὶ εἰς ἄλλους παραπλησίως τομεῖς ἢ ὡς διαφορετικῶς λέγεται, προσπάθεια ὅπως ἐξασφαλισθοῦν οἱ ὅροι μετὰ βιβασιεως τῆς μαθήσεως (Transfer of Learning).

Τοιοῦτοτρόπως λοιπὸν ἡ ἐσκεμμένη προσπάθεια ἀπὸ μέρους τοῦ διδάσκοντος, ὅπως τὸ ἀντικείμενον μαθήσεως ἀποκτήσῃ διὰ τοὺς μαθητὰς ὅσον τὸ δυνατὸν μεγαλύτερον νόημα, ἀποτελεῖ ἓνα σοβαρὸν παράγοντα διὰ τὴν παρωθήσιν των. Ὁ παπαγαλισμὸς καὶ ἡ ἀναμετάδοσις ὑπὸ τῶν μαθητῶν προτάσεων καὶ κειμένων, τὰ ὁποῖα οὐδὲν νόημα ἔχουν δι' αὐτούς, ὄχι μόνον δὲν συμβάλλει εἰς τὴν δημιουργίαν παρωθητικῆς καταστάσεως, ἀλλ' ἀπεναντίας ἔχει φθοροποιὸν ἐπίδρασιν ἐπὶ τῆς πνευματικῆς των ἐξελίξεως.

Ἡ Κοινωνικὴ Ὀργάνωσις τῆς Σχολικῆς Τάξεως

Λέγοντες κοινωνικὴν ὀργάνωσιν τῆς σχολικῆς τάξεως, δὲν ἐννοοῦμεν τὸ κοινωνικὸν στρώμα ἀπὸ τὸ ὁποῖον προέρχονται οἱ μαθηταὶ τῆς, ἀλλὰ τὸ εἶδος καὶ τὸν ἀριθμὸν τῶν ὑπὸ - ὁμάδων, αἱ ὁποῖαι συνήθως σχηματίζονται εἰς ἓν μεγαλύτερον σύνολον ἀτόμων ὡς εἶναι ἡ σχολικὴ τάξις¹. Εἶναι δὲ μεγίστης ἀξίας διὰ τὸν διδάσκοντα ἡ μελέτη τῆς ὀργανώσεως τῶν διαφόρων ὁμάδων,

1. Βλέπε Jerome Bruner, The Process of Education, Cambridge 1960.

2. Βλέπε Γεωργίου Π. Μαραγκουδάκη, Ἐσωσχολικὴ Μάθησις, Ἀθήναι 1961.

διότι ἐκάστη ὁμάς σχηματίζεται μεταξύ μαθητῶν, οἱ ὅποιοι ἔχουν κοινὰ διαφέροντα, σκοπούς, ἐπιδιώξεις, φιλοδοξίας καὶ ἀνάγκας· ἔχουν δηλαδὴ τὰ αὐτὰ κίνητρα. Κατὰ συνέπειαν γινώσκεις ἐκ μέρους τοῦ διδάσκοντος τῶν συνδετικῶν κρίκων τῶν ἀτόμων μιᾶς ὁμάδος, ταύτοχρόνως σημαίνει καὶ γινώσκεις τῶν ἐλαττηρίων, τὰ ὅποια ὠθοῦν τὰ πρόσωπα ταῦτα εἰς δρᾶσιν. Κατόπιν τούτου ἐπόμενον εἶναι, ὅτι πᾶσα σχολικὴ ἐνέργεια, ἡ ὁποία βασίζεται ἢ ἔστω δὲν εἶναι ἀντίθετος πρὸς τὰ κίνητρα τῶν μαθητῶν, θὰ ἔχη πολὺ μεγαλύτερας πιθανότητας ἐπιτυχίας, παρὰ ἐκείνη ἡ ὁποία τὰ παραγνωρίζει. Τὴν κοινότητα ταύτην τῶν κινήτρων μιᾶς ὁμάδος, θὰ πρέπει νὰ τὴν ἀντιληφθῶμεν ὡς μίαν ἀτμόσφαιραν διὰ μέσου τῆς ὁποίας διέρχονται καὶ διυλίζονται ὅλοι οἱ ἐρεθισμοὶ τοὺς ὁποίους αὕτη δέχεται. Ἐπομένως καὶ αἱ διάφοροι ἐνέργειαι τοῦ διδάσκοντος θὰ «ἐρμηνευθοῦν» ἀπὸ ἐκάστην, ἀναλόγως πρὸς τὸ εἶδος τῆς ἀτμοσφαιρας, τὸ ὅποιον ἔχει κάνει παραδεκτὸν. Μάθησις λοιπὸν θὰ λάβῃ χώραν εἰς τὸσον βαθμὸν, ὅσον τὸ ἀντικείμενον τῆς θὰ εἶναι σύμφωνον μὲ τὰ κίνητρα, τὴν ἀτμόσφαιραν, τῆς ὁμάδος.

Ἡ ὑπαρξίς ἐπίσης ὑπο-ὁμάδων ἐντὸς τῆς τάξεως, μετὰ διαφορετικὴν ἀτμόσφαιραν ἐκάστη, θὰ ἔχη ἀναποφεύκτως ἐπακόλουθα διὰ τὴν ἰδιομορφίαν τῆς ὡς συνόλου. Αἱ ἀλληλοεπιδράσεις μεταξύ τῶν ὁμάδων — ὅπως ἀνταγωνισμοί, ἄμιλλα, ὑποτίμησις, ἐπιθετικότης κ. ἄ. — ἀποτελοῦν κίνητρα εὐρυτέρας ἰσχύος καὶ ἐφαρμογῆς, τὰ ὅποια καὶ χαρακτηρίζουν τὸν τόνον τῆς ὅλης τάξεως. Συγχρόνως ὅμως ἀποτελοῦν τὸ «περιβάλλον» ἐντὸς τοῦ ὁποίου θὰ πραγματοποιηθῇ ἡ μάθησις τῶν διαφόρων «ἀντικειμένων». Λέγοντες εἰς τὴν ἀνωτέρω περίπτωσιν «περιβάλλον», ἀναφερόμεθα εἰς τὴν διαπίστωσιν, ὅτι αἱ μεταξύ τῶν ἀτόμων σχέσεις ἔχουν κυρίως συναισθηματικὴν χροιάν, δύναται δὲ κάποτε ἢ πλευρὰ αὕτη νὰ ἀποτελέσῃ τὸ κέντρον τῆς ἐμπειρίας εἰς βᾶρος ἄλλων πλευρῶν αὐτῆς, ὡς εἶναι ἡ νοητικὴ. Ἡ ψυχικὴ ἔντασις π.χ., ἡ ὁποία δημιουργεῖται ἀπὸ τὰς συνεχεῖς προστριβάς καὶ ἀντεγκλίσεις μεταξύ τῶν ὁμάδων (ἐνῶ ἀποτελεῖ τὸ «περιβάλλον» ἐντὸς τοῦ ὁποίου θὰ λάβῃ χώραν ἡ μάθησις), δρᾷ ἀνασταλτικῶς εἰς πᾶσαν προσπάθειαν μαθήσεως.

Ἡ Προσωπικότης τοῦ Διδασκάλου

Ἀπὸ τὰ κίνητρα, τὰ ὅποια ἀνεφέρομεν ὅτι χρησιμοποιεῖ τὸ σχολεῖον, ἀμέσως γίνεται ἀντιληπτὴ ἡ σπουδαιότης τῆς προσωπικότητος τοῦ διδασκάλου. Ὁ τρόπος μετὸν ὁποῖον ἀμείβει καὶ τιμωρεῖ, ἡ στάσις τῶν ἐναντι τῶν ἐπιτυχῶν καὶ ἀτυχῶν τῶν μαθητῶν, οἱ σκοποὶ τοὺς ὁποίους τάσσει, ἡ πορεία τὴν ὅποια ἀκολουθεῖ κατὰ τὴν σχολικὴν ἐργασίαν καὶ τόσαι ἄλλαι ἀπόψεις τῆς ὅλης διαγωγῆς του εἰς τὸ σχολεῖον, ἀποτελοῦν τοὺς παράγοντας ἐκείνους, οἱ ὅποιοι συμβάλλουν εἰς τὴν δημιουργίαν παρωθητικῶν καταστάσεων εἰς τοὺς μαθητάς, ἢ ἐξ ἀντιθέτου προκαλοῦν ψυχικὴν ματαίωσιν καὶ ἀπογοήτευσιν.

Συχνὰ ὅμως μερικοὶ ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικούς, εἴτε δὲν εἶναι ἐνήμεροι τοῦ προβλήματος τῆς παρωθήσεως, εἴτε ἔχουν πολὺ ἀμυδρὰν καὶ ἐμπειρικὴν εἰκόνα τούτου. Πολλὴ συχνὰ βεβαίως ἀκούονται ἐκ μέρους τοῦ διδάσκοντος

ἐκφράσεις ὅπως : « Γιατί αὐτὸ τὸ παιδί δὲν θέλει νὰ διαβάσῃ ; » ἢ « Αὐτὸς ὁ μαθητὴς ἔχει μεγάλη θέλησι », πρᾶγμα τὸ ὁποῖον σημαίνει, ὅτι τὸ πρόβλημα τῆς παρωθήσεως τῶν μαθητῶν τὸν ἀπασχολεῖ, ἔστω καὶ ὑπὸ τὴν μορφήν ἐρωτήματος, τὸ ὁποῖον ἀναφέρεται ἀορίστως εἰς τὴν θέλησιν τοῦ ἀτόμου.

Τὸ νὰ καταστοῦν ὅμως οἱ διδάσκοντες ἐνήμεροι τοῦ προβλήματος τῆς παρωθήσεως, δὲν σημαίνει ὅτι τοῦτο εἶναι ἀρκετὸν διὰ τὴν λύσιν του. Ὡς ἐτονίσσαμεν καὶ εἰς ἄλλο σημεῖον τῆς μελέτης μας, ἡ παρωθήσις εἶναι ζήτημα ὀργανώσεως τῆς ὅλης προσωπικότητος τοῦ ἀτόμου. Συχνὰ τὰ διάφορα κινήτρα εὐρίσκονται εἰς ἀντίθεσιν καὶ ἀπαιτοῦν ἱεράρχησιν ἢ υἰοθέτησις ἀπωτέρων σκοπῶν ἀπαιτεῖ ἐπιμονὴν καὶ ψυχικὴν δύναμιν. Συνεπῶς μία προσωπικότης χωρὶς ὀργάνωσιν, δύναται εὐκόλως νὰ καταστῇ ἔρμαιον τῶν διαφόρων κινήτρων. Εἶναι λοιπὸν δικαιολογημένη ἡ ἀπαίτησις, ὅπως ὁ διδάσκων, ἔχι μόνον γνωρίζῃ ὅλα τὰ σχετικὰ μὲ τὴν παρωθήσιν, ἀλλ' ὅπως ταυτοχρόνως ἀποτελῇ πρότυπον ἀτόμου, τὸ ὁποῖον τάσσει σκοπούς καὶ ἀγωνίζεται διὰ τὴν πραγμάτωσιν των, ἔχει φιλοδοξίας καὶ ἰδανικά, τὰ ὅποια τὸν παρωθοῦν εἰς καλλήλους ἐνεργείας.

Γενικώτερον ἡ παρωθήσις εἶναι θέμα τῆς ὅλης σχολικῆς ὀργανώσεως καὶ ἀτμοσφαιράς. Τὴν ἀτμόσφαιραν ὅμως καὶ ὀργάνωσιν ταύτην δημιουργεῖ ὁ διδάσκων διὰ τῆς ὅλης προσωπικότητός του.

Τέλος διὰ νὰ ἀποφευχθοῦν πιθαναὶ παρεξηγήσεις, θὰ τονίσωμεν ὅτι ὁ διδάσκων δὲν θὰ πρέπει νὰ ὑπολογίζῃ καὶ στηρίζῃ τὰς ἐνεργείας καὶ σκοπούς τοῦ μόνου ἐπὶ τῶν κινήτρων, τὰ ὅποια ἤδη εἶναι ἀποτελεσματικὰ διὰ τὰ παιδιά, ἀλλὰ ὀφείλει ἐπιπροσθέτως νὰ τὰ ὀδηγήσῃ εἰς τὴν παραδοχὴν καὶ υἰοθέτησιν νέων τοιοῦτων. Συνήθως ὁ περιορισμένος ἀριθμὸς κινήτρων εἰς τινὰς μαθητάς, ὀφείλεται κυρίως εἰς τὴν οἰκογενειακὴν τῶν ἀγωγῆν, κατὰ τὴν ὁποίαν μαθάνουν τί νὰ θεωροῦν ὡς σπουδαῖον καὶ τί ὡς ἀσήμαντον, ποίους σκοπούς νὰ ἐπιδιώκουν καὶ ποίας φιλοδοξίας νὰ ἔχουν.

Κατὰ συνέπειαν ἐπιτακτικὸν προβάλλει τὸ καθῆκον διὰ τὸν διδάσκοντα, ὅπως μελετήσῃ καὶ γνωρίσῃ τὸ οἰκογενειακὸν περιβάλλον τῶν μαθητῶν του.

Περίληψις

Διὰ τῆς μελέτης τῶν κινήτρων, τὰ ὅποια παρωθοῦν τὰ άτομα εἰς διαφοροὺς δραστηριότητας, οἱ ψυχολόγοι ἐλπίζουν νὰ ἐπιτύχουν ὄχι μόνον περισσotέραν κατανόησιν τῆς ἀνθρωπίνης συμπεριφορᾶς, ἀλλὰ συγχρόνως τὴν δυνατότητα προβλέψεως τῆς εἰς τὸ μέλλον, ἴσως δὲ καὶ προσανατολισμοῦ τῆς πρὸς μίαν ἐπιθυμητὴν κατεύθυνσιν. Εἰς τὸ ἐρώτημα, ποῖα εἶναι τὰ κίνητρα ἐκεῖνα, τὰ ὅποια παρωθοῦν τὸν ὄργανισμόν εἰς δραστηριότητας, οἱ θεωρητικοὶ τῶν διαφορῶν ἐποχῶν ἔδωσαν καὶ διαφοροετικὴν ἀπάντησιν. Κατ' ἀρχὴν τὰ ἐνστικτα ἐθεωρήθησαν ὡς αἷτια τῆς συμπεριφορᾶς, ἀργότερον αἱ ὄρμη, ἀκολούθως αἱ φυσιολογικαὶ ἀνάγκαι καὶ τελευταίως αἱ ψυχικαὶ ἀνάγκαι. Εἶναι λογικὸν νὰ ἀναγνωρίσωμεν βᾶσιν τινὰ εἰς τὰς ἀνωτέρω ἀπόψεις, χωρὶς ὅμως νὰ λησμονώμεν τὴν προτεραιότητα τῶν ψυχικῶν ἀναγκῶν. Τὸ τελευταῖον τοῦτο, δύναται νὰ χαρακτηρισθῇ ὡς μία ἀποκάλυψις τῆς Παιδαγωγικῆς Ψυχολογίας.

Ἡ παρώθησις βεβαίως δὲν δύναται νὰ παρατηρηθῇ κατ' εὐθείαν, ἀλλὰ συμπεραίνεται ἀπὸ τὰς ἐκδηλώσεις τῶν ἀτόμων. Συνοδεύεται δὲ ἀπὸ μίαν ἀλλαγὴν ἐνεργείας, ἣ ὅποια ἔχει φυσιολογικὴν βᾶσιν, τὴν χαρακτηρίζει συναισθηματικὸς τόνος καὶ ἡ προσδοκία ἀποκαταστάσεως τῆς διακυλευθείσης ἰσορροπίας τοῦ ὄργανισμοῦ, διὰ τῶν διαφορῶν δραστηριοτήτων εἰς τὰς ὁποίας καταφεύγει οὗτος.

Ἀπὸ τὰς πολλὰς ἀνάγκας τοῦ παιδιοῦ αἱ σπουδαιότεραι εἶναι : α) ἡ ἀνάγκη δημιουργίας δεσμῶν, β) ἐπιδοκιμασίας, γ) ἐκφράσεως τῶν συναισθημάτων ἀμφιθυμίας καὶ δ) ἐπιθετικότητος. Ἐναμφισβήτητον χαρακτηριστικὸν τῶν ἀνωτέρω ἀναγκῶν εἶναι ἡ κοινωνικὴ των βᾶσις.

Ἡ παρώθησις εὐρίσκειται εἰς ἄμεσον σχέσιν μὲ τὴν μάθησιν. Ἄφ' ἐνὸς μὲν ἐξασκεῖ μίαν κατευθυντήριον ἐπίδρασιν, ἐπὶ τῶν διαφορῶν ἐνεργειῶν τοῦ ἀτόμου, ἀφ' ἑτέρου δὲ ἐνισχύει καὶ ὑποβοηθεῖ τὴν μάθησιν ἐκείνων τῶν ἀντιδράσεων, αἱ ὅποιαί τείνουσιν εἰς τὴν ἀποκατάστασιν τῆς ἰσορροπίας δηλαδὴ εἰς τὴν ἱκανοποίησιν τῶν κινήτρων τοῦ ἀτόμου. Τοῦτο ὅμως σημαίνει ἀλλαγὴν.

Ὁ διδάσκων ἔχει εἰς τὴν διάθεσίν του πολλὰ καὶ διάφορα μέσα παρωθήσεως ὅπως, ἀμοιβαὶ καὶ ποιναί, ἐπιτυχία καὶ ἀποτυχία τῶν μαθητῶν, στήριξις τῆς ἐργασίας του ἐπὶ τῆς φυσιολογικῆς, συναισθηματικῆς, κοινωνικῆς καὶ διανοητικῆς ἐτοιμότητος αὐτῶν, προβιβασμὸς καὶ ἀπόρριψις, μέθοδος ἐργασίας, ἀξιολόγησις τῶν ἐπιτευξέων τῶν μαθητῶν, κοινωνικὴ ὄργανώσις τῆς σχολικῆς τάξεως, καὶ τέλος ἡ ὅλη προσωπικότης του, ἣ ὅποια καὶ δημιουργεῖ τὴν κατάλληλον σχολικὴν ἀτμόσφαιραν διὰ παρώθησιν καὶ ἐνθουσιασμόν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. F.H. Allport: Theories of perception and the concept of Structure. John Wiley and Sons N.Y. 1955.
2. Boring — Langfield — Weld: Foundations of psychology. John Wiley and Sons N.Y. 1948.
3. John Bowlby: Child care and the growth of love. Penguin book, 1957.
4. Jerome Bruner: The process of education. Harvard University press Cambridge 1960.
5. Lee J. Cronbach: Educational Psychology. Harcourt, Brace and Company — N.Y. — Chicago, 1954.
6. C.M. Fleming: Teaching: a psychological analysis. Methuen and Co. Ltd, London, 1959.
7. E.R. Hilgard: Theories of learning. Appleton Century Crofts inc, N.Y., 1957.
8. M. Klein and Joan Riviere: Love, hatred and Reparation. The Horath press, London, 1953.
9. S. Koch: Psychology: a study of Science, Volume 1. McCall-Hill, N.Y., 1953.
10. J.A. McGeoch: The psychology of human learning. Longman Green, N.Y. 1949.
11. F.J. McDonald: Educational Psychology. Wardsworth publishing Company inc. San Francisco, 1959.
12. M. Mead: Growing up in New Guinea. Penguin book, 1954.
13. N. L. Munn: The fundamentals of human adjustment. G.G. Hanz, 4th edition, 1961.
14. N.S.S.E.: Learning and instruction. The university of Chicago press, 1950.
15. N.S.S.E.: The psychology of learning. The University of Chicago press 41st Year book, 1956.
16. Psychological Bulletin — January, 1959, N.Y.
17. » » — July, 1959, N.Y.
18. Science news — No. 33, 1954, Penguin books.
19. Godfrey Thomson: Instinct, Intelligence and Character. G. Allen and Unwin, London, 1949.
20. J.W. Tilton: An educational psychology of learning. The MacMillan Company, N.Y., 1957.
21. R. Woodworth and H. Schlosberg: Experimental psychology. Henry Holt and Company inc., N.Y., 1955.
22. Γεωργίου Μαραγκουδάκη: Έσωσχολική μάθηση. 'Αθήνα, 1961.
23. Νικολάου Μελανίτου: Μάθηση κατά τις αρχικές Έλληνικές, τις μεταγενεστερές και τις σύγχρονες αντιλήψεις. 'Αθήνα, 1957.
24. Ν.Β. Πετρούλη: Ψυχολογία της Προσαρμογής. 'Αθήνα, 1961.
25. Τριαντ. Τριανταφύλλου: Δυναμική Ψυχολογία και Ψυχοσύνθεσις. Printed in Athens by Psychosynthesis Research Foundation Greenvill, Delaware U.S.A., 'Αθήνα, 1960.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΥ

Π ρ ο σ ω π ι κ ό ν 1962

Συνεργασθὲν εἰς τὴν Σύνταξιν καὶ Ἐκδοσὶν τοῦ Δελτίου

Νίκη Δενδρινού — Ἀντωνιάκη	Τεχνικὸς Σύμβουλος Ἐκπαιδευτικῆς Διοική- σεως, Προϊστάμενος.
Κώστας Α. Παπαχρίστος	Φιλολόγος, Τμηματάρχης Υ.Μ.Σ.
Τριαντ. Τριανταφύλλου	Ψυχολόγος κατ' ἀπόσπασιν
Πέτρος Δέρας	Φιλολόγος »
Γεώργιος Σέκαλος	Παιδαγωγός »
Γεώργιος Μαραγκουδάκης	»
Ἀγγελικὴ Σκαρβέλη	Φιλολόγος »
Ἡρώ Καίσαρη	Θεολόγος »
Μαρία Μιχοπούλου	Διδασκάλισσα »
Ἀντωνία Φουράκη	Δακτυλογράφος

Ἐπιτρέπεται ἢ ἄνευ εἰδικῆς ἀδείας ἀναδημοσίευσαι τῶν περιεχομένων εἰς τὸ «Δελτίον Υ.Μ.Σ.» ἐργασιῶν, ὑπὸ τὸν ὄρον ὅτι οὐδεμίαν μεταβολὴν τοῦ κειμένου θὰ γίνῃ καὶ θὰ σημειωθῇ ἡ ἀναγκαία βιβλιογραφικὴ ἔνδειξις (Ἀριθ. «Δελτίου Υ.Μ.Σ.», ὄνομα συντάκτου κλπ.).



024000028242

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

