

ΑΡΣΙΝΟΗΣ ΤΑΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

# ΟΔΗΓΟΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

(ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΟΡΗ)

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ



002  
ΚΛΣ  
ΣΤ2Α  
1374

ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ «ΑΘΗΝΑ»  
Α. Γ. ΡΑΛΛΗΣ & ΣΙΑ  
ΑΘΗΝΑΙ—ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ 6  
1927

5

69

ΠΔΒ

Γερμανικού Κρατίου





ΟΔΗΓΟΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ



002  
ΚΑΖ  
ΣΤ2Α  
1374

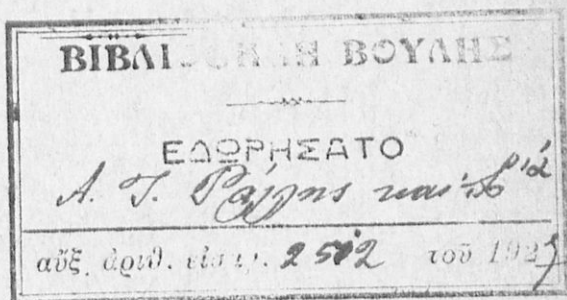
ΑΡΣΙΝΟΗΣ ΤΑΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

# ΟΔΗΓΟΣ

## ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

(ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΝΤΕΣΟΡΗ)

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ  
ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ



ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ «ΑΘΗΝΑ»  
Α. Ι. ΡΑΛΛΗ & ΣΙΑ  
ΑΘΗΝΑΙ-ΕΥΡΥΠΗΔΟΥ 6  
1926







## ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ ΣΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

Κόποι και προσπάθειες δέκα χρονῶν σχολικῆς ἐργασίας στερέωσαν μέσα μου ὠρισμένες πεποιθήσεις και μετὴν ἐλπίδα πὼς αὐτές, ἔστω και λίγο, θὰ μπορέσουν νὰ ὠφελήσουν πραχτικὰ ὅσους τὶς προσέξουν, ἀπεφάσισα νὰ δημοσιέψω τὸ βιβλιαράκι αὐτό. Δὲν ἔχει λοιπὸν τὴν ἀξίωση ἐπιστημονικοῦ συγγράμματος· ὁ σκοπὸς του εἶναι καθαρὰ πραχτικός. Κ' ἔπειτα, τὰ τελευταῖα αὐτὰ χρόνια, ἔχουν κυκλοφορήσει τόσα συγγράμματα παιδαγωγικὰ ἀπὸ συγγραφεῖς, πὸν τὸ ὄνομά τους ἀποτελεῖ «φίρμα» πιά, ὥστε ἡ μικρὴ μου αὐτὴ ἐργασία νὰ παρουσιάζεται ἀδύνατη γιὰ τέτιες δάφνες.....

Ἐκεῖνο, πὸν κυρίως μ' ἔκανε νὰ τολμήσω, εἶναι πὼς ὅλοι μας ἀκοῦμε και διαβάζουμε νὰ γίνεται τόσος θόρυβος και τόση κίνηση σὲ ἄλλες χῶρες γιὰ νέα παιδαγωγικὰ συστήματα και νέες μέθοδοι, μὰ πολὺ λίγοι, γιὰ νὰ μὴν πῶ σχεδὸν κανένας, δοκίμασαν νὰ πειραματισθοῦν και νὰ τὰ ἐφαρμόσει.

Και λένε πολλοὶ συνάδελφοι: πὼς μποροῦμε νὰ καταπιαστοῦμε μετὴν τέτιες προσπάθειες, νὰ βρεθῆ τὸ ὑλικὸ πὸν μᾶς χρειάζεται, ἀφοῦ ἀκόμα καλὰ-καλὰ δὲν ἔχουμε οὔτε σχολεῖα γιὰ τὰ παιδιά, οὔτε θρανία νὰ καθήσουν. Και μ' αὐτὴ τὴν διαμαρτυρία σταυρώνουμε τὰ χέρια, μετὴν ἡσυχία

συνείδηση, πὼς μὲ κείνα ποὺ βρήκαμε κάνουμε καλὰ τὴ δουλειά μας. Πολλοὶ μάλιστα ἀπὸ μᾶς προσθέτουν δογματικά: «Δὲ γίνονται αὐτὰ σὲ μᾶς· δὲ μποροῦν νὰ γίνουν στὸν τόπο μας».

Ἡ οὐσία ὅμως εἶναι, σὲ ὅλες τὶς λεπτομέρειες τῆς ζωῆς μας, νὰ μὴν κοιτᾶμε μόνο, τί εἶναι ἐκεῖνο ποὺ μᾶς φταίει, παρὰ νὰ συγκεντρώσωμε ὅλη μας τὴ δύναμη γιὰ νὰ βροῦμε τὸν τρόπο, ποὺ θὰ διορθώσωμε τὰ κακὰ ποὺ μᾶς ἔρχονται. Σ' αὐτὴ τὴ γραμμῇ, καὶ μόνο σ' αὐτὴ πρέπει νὰ ἐνωθοῦν αἱ προσπάθειες τῶν Ἑλλήνων δασκάλων μὲ τὶς προσπάθειες τῶν δασκάλων ἄλλων χωρῶν, ποὺ τόσο αὐτοὶ προχώρησαν.

Μὲ τὸ ἴδιο ἰδανικὸ ὅλοι ἀρχίζουμε καὶ στὸν ἴδιο σκοπὸ ὅλοι θέλομε νὰ φθάσωμε. Πῶς τὸ παιδὶ θὰ μορφωθῆ καλύτερα, ἀκοπώτερα καὶ ἀσφαλέστερα. Πῶς θὰ τὸ δημιουργήσωμε ἄνθρωπο μὲ χαρακτῆρα, καὶ πῶς θὰ τοῦ καλλιεργήσωμε ὅλες τὶς πνευματικὲς καὶ ψυχικὲς του ἱκανότητες γιὰ νὰ γίνῃ ζωντανὸ μέλος τῆς κοινωνίας καὶ νὰ συντελέσῃ στὴν πρόοδό της. Ἄρκεϊ νὰ πιστέψωμε στὸ ἰδανικὸ αὐτὸ καὶ τότε καὶ τὰ ὑλικά μέσα θὰ βρεθοῦν εὐκόλα καὶ τὰ ἐμπόδια θὰ ὑποχωρήσουν μόνα τους.

Ἄς μὴ γελιόμαστε! Ὅποιοι κι' ἂν δημιούργησαν τὴν ἔλειπότητα τῶν σχολείων μας, δὲ θὰ ἔχουν ποτὲ τὴν εὐθύνη αὐτοί. Τὴν εὐθύνη τὴν ἔχουμε ἐμεῖς μὲ τὴν ἀδιαφορία μας καὶ τὴν ἐγκληματικὴ ἀνοχὴ μας.

Εἶδα τὴν ἐλειπὴν κατάστασιν τῶν σχολείων μας ἀπὸ κοντὰ καὶ πίστεψα, πῶς ὁ ἐμπνευσμένος δάσκαλος, στὰ χωριὰ προπάντων, πολλὰ πράγματα μπορεῖ νὰ κατορθώσῃ. Καὶ σχολικὸ χτίριον νὰ κάνῃ καὶ μὲ θρανία καὶ

διδασχικά ὄργανα νὰ τὸ πλουτίσῃ καὶ τὶς καινούργιες παιδαγωγικὰς μέθοδοις νὰ ἐφαρμόσῃ. Βαθύτερη ἀντίληψη γιὰ τὴν εὐθύνη μας, πίστη στὸ ἔργο μας καὶ μεγαλύτερος ἐνθουσιασμός, νὰ τί μᾶς χροειάζεται.

Καὶ τότε καὶ ἡ κοινωλία θὰ μᾶς ἐκτιμῆσῃ, ὅπως πρέπει· θὰ ἐνδιαφεροθῆ καὶ θὰ ἀναγκάσῃ ὅλα τῆς τὰ ὄργανα νὰ ἐνδιαφεροῦν καὶ γιὰ τὸ παιδὶ καὶ γιὰ τὸ δάσκαλο.

Ἡ ἀντίληψη γιὰ τὴν εὐθύνη καὶ κάποια βαθειὰ πίστη στὸ ἔργο τοῦ δασκάλου μ' ἔκανε καὶ μένα νὰ δοκιμάσω νὰ ἐφαρμόσω τὶς προσπάθειες τῶν παιδαγωγῶν καὶ δασκάλων ἄλλων χωρῶν καὶ εἰδικὰ τὸ σύστημα Μοντεσορία γιὰ τὴν πρώτη γραφή καὶ ἀνάγνωση, μέσα στὸ φτωχὸ σχολεῖο τοῦ ἀλβανόφωνου χωριοῦ ὅπου ὑπηρετήσα κάμποσο καιρό. Οὔτε τὸ χτίριο ὑποφερτό, οὔτε τὰ θρανία τῆς προκοπῆς, οὔτε τὰ πιὸ ἀπαραίτητα διδασχικά ὄργανα· καὶ ἀπάνω ἀπὸ ὅλα αὐτά, τὰ σχόλια τῶν κατοίκων γιὰ τὴν ἀλλαγὴ τοῦ συστήματος.

Μ' ὅλη τὴ στενοκεφαλιά τους μποροῦσαν νὰ συζητοῦν καὶ νὰ ἐπικρίνουν στὰ καφενεῖα. Τὸ παλιὸ σύστημα ἦταν τὸ ἀπαντο· εἶχε μέσα τους ριζωθῆ ἡ πρόληψη, πὼς ἐκεῖνος ὁ δάσκαλος εἶναι καλὸς, ὅταν μαθαίνει στὰ παιδιά τὴν ἄλφα-βῆτα, ὅπως ὁ παλιὸς ἐκεῖνος στὰ χρόνια τὰ δικά τους, συνοδεύοντας τὴ μέθοδό του, μὲ τὴ παντοδύναμη γι' αὐτοὺς μαγκούρα. Καὶ τὸ σπουδαιότερο: τὸ φτωχικὸ περιεχόμενον τῶν παιδιῶν, πὸ ζοῦσαν μέσα σ' ἓνα τέτιο ἀμόρφωτο περιβάλλον: ποῦ νὰ στηρίξῃς τὴ διδασχασία σου; Μὰ ἂν τὸ ψυχικὸ περιεχόμενον τῶν παιδιῶν δὲν εἶναι πλούσιο, δὲ σημαίνει. Ὑπάρχει κάτι, εἶναι ἀδύνατον νὰ μὴν ὑπάρχῃ. Καὶ ἐδῶ στηρίχθηκε ἡ

πίστη μου γιά τή δουλειά μου. Ὁ δημιουργικός κ' ἐμπνευσμένος δάσκαλος, μπορεῖ νά κάνη καί τήν παραμικρότερη εὐκαιρία, πού τοῦ παρουσιάζεται, ἰσχυρὸ μέσο γιά τὸ σκοπὸ του.

Μ' ὄλες αὐτὲς τίς ἐνάντιες συνθηκῆς, ξεκινῶντας ἀπὸ τίς θεωρίες, πὸν δὲν καταδεχόμεστε νὰ τίς προσέξωμε, μὲ τὸ δόγμα στὰ χεῖλη μας, πὸς εἶναι θεωρίες, ἔφτασα σὲ κάποια καλὰ, ὅπως πιστεύω, πραχτικὰ ἀποτελέσματα. Ὅσα θὰ ἀκολουθήσουν στὰ κεφάλαια τοῦ βιβλίου αὐτοῦ δὲν ἔχω τὴν ἀξίωση νὰ τὰ πάρετε γιά καλούπια. Τὸ σχολεῖο, δὲν εἶναι μηχανή, πὸν νὰ ἐργάζεται ἐπάνω σὲ ἄψυχα πράματα. Ἐπειτα, ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης γραφῆς καὶ ἀναγνώσεως σύμφωνα μὲ τὸ σύστημα Μοντεσόρη, στηρίζεται πάνω στὴν ἐλεύθερη ἐνέργεια τῶν παιδιῶν, κι' αὐτὴ δὲν μπορεῖ κανένας δάσκαλος νὰ τὴν πετύχη, ἂν πρῶτα αὐτοὺς ὁ ἴδιος δὲν εἶναι ἀδέσμευτος ἀπὸ τὰ διάφορα καλούπια τῆς διδασκαλίας.

Ἐτσι δὲν προσκολλήθηκα ἀπάνω σὲ κανένα σύστημα, παρὰ προσπάθησα, ἀπὸ κάθε τι καὶ προπάντων ἀπὸ τὸ σύστημα Μοντεσόρη, νὰ μεταφέρω, ὅ,τι καλύτερο βρῆκα, στὴ δική μας πραγματικότητα καὶ στὰ δικά μας σχολεῖα. Δὲν κάνω λοιπὸν πιστὴ ἐφαρμογὴ κανενὸς συστήματος. Παίρνω μόνο τίς βασικὲς ὁδηγίες ἀπὸ τὴ Μοντεσόρη, κυρίως γιά τὴ γραφὴ καὶ τίς ἐφαρμοζώ ἀντικρῶντας τὴν ἐλληνικὴ φύση, τὸ ἐλληνόπουλο καὶ τὸ ἐλληνικὸ δημοτικὸ σχολεῖο. Ἐτσι ἔχουμε τὴ δύναμη νὰ ποῦμε, πὸς κάνουμε δικό μας σύστημα, Ἑλληνικό.

Ποῖν ὅμως τελειώσω, θέλω νὰ ζητήσω συγχώρεση

ἀπὸ τοὺς κ. κ. συναδέλφους γιὰ τὰ κάπως ἀύστηρά λό-  
για μου... Τῶκαμα συνεπαρμένη ἀπὸ τὸν πόνο, ποὺ  
ξεχειλίζει ἀπὸ τὴ δασκαλική μου ψυχὴ γιὰ τὴν κα-  
τάσταση, ποὺ τότε μόνο θὰ διορθωθῆ, ἅμα ἔμεῖς, ἀντί  
νὰ κρίνωμε τοὺς ἄλλους μὲ ἀύστηρότητα, κρίνομε πρῶτα  
τὸν ἑαυτὸ μας μὲ τὸ μέτρο αὐτό. Ἡ ἀνοχὴ καὶ ἡ  
ἐπιείκεια στὸν ἑαυτὸ μας, εἶναι οἱ δύο σπου-  
δαῖες ἀφορμὲς γιὰ τὴ διδαχτικὴ μας ἀνε-  
πάρκεια.

Σεπτέμβριος 1926.



ΑΡΣΙΝΟΗ ΤΑΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ



## ΜΕΡΟΣ Α΄.

### ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Ὁ πολὺς κόσμος θαρρεῖ, πὼς τὸ μάθημα τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, εἶναι ἓνα ἀπὸ τὰ εὐκολώτερα μαθήματα καὶ δυστυχῶς καὶ πολλοὶ ἀπὸ τοὺς συναδέλφους ἔχουν τέτια γνώμη, ἂν κρίνουμε ἀπὸ τὴ μέθοδο ἢ καλύτερα ἀπὸ τὸ ἀμέθοδο, ποὺ διδάσκουν τὸ μάθημα τοῦτο. Ὁ συλλαβισμὸς «δίνει καὶ παίρνει» ἀκόμα στὰ περισσότερα σχολεῖα. Κι' ἂν γινόταν κι' αὐτὸς ἀπ' τὴ φροντίδα τοῦ δασκάλου, τὸ κακὸ βέβαια δὲ θὰ σταματοῦσε, ἀλλὰ θὰ ξεφεύγαμε κάπως τὸν παπαγαλισμὸ. Ἡ πρώτη ἀνάγνωση στὰ μονοτάξια σχολεῖα, καὶ πολλὲς φορὲς καὶ σὲ πολυτάξια, ὅπως τοῦλάχιστο ξαίρω ἀπὸ πληροφορίες συναδέλφων, εἶναι ἐμπιστευμένη στοὺς μαθητὲς τῶν μεγαλύτερων τάξεων. Ὁ δάσκαλος τὴν ἐξέταση μόνο κάνει καὶ φροντίζει ἂν δὲν ξαίρουν τὸ μάθημα τὰ παιδάκια, νὰ τοὺς βάλῃ τὸ ἴδιο, νὰ τὰ δείρῃ καὶ νὰ τὰ φοβερίσῃ πὼς θὰ τὰ δείρῃ περισσότερο τὴν ἄλλη μέρα ἂν δὲν τὸ μάθουν. Νὰ τὸ μάθουν θέλει ὁ δάσκαλος, ἀλλὰ χωρὶς καμμιά φροντίδα καὶ κόπο ἀπὸ μέρους του, νὰ τὸ μάθουν ἀπὸ τὸν πατέρα, τὴ μητέρα, ἢ τὰ μεγαλύτερα ἀδέρφια στὸ σπίτι ἢ στὸ σχολεῖο ἀπὸ τὰ μεγαλύτερα παιδιά. Πολλὲς φορὲς μάλιστα, μοῦ ἔτυχε καὶ τοῦτο νὰ ἰδῶ—ὄνομα καὶ μὴ χωριό—τὸ μαθητὴ δάσκαλο, νὰ κάθεται κρατῶντας αὐτὸς ἴσια τὸ ἀλφαβητάριον, νὰ διαβάξῃ

κανοναρχώντας και μπροστά του τὸ ἄλλο τὸ παιδάκι, ὁ μαθητὴς του τάχα, νὰ ἐπαναλαμβάνη ὅ,τι αὐτὸς λέει, κοιτώντας ὁ δεύτερος στὸ βιβλίο ἀνάποδα.

Μὲ τέτια χάλια πολλαπλασιάζουμε τὶς δυσκολίες τῆς πρώτης ἀναγνώσεως—σὰν νὰ μὴν ἔφθαναν ὅσες αὐτὴ μονάχη τῆς ἔχει—γιὰ νὰ καταντᾶμε ἔτσι, νὰ κουτσομαθαίνουν τὰ παιδιά, νὰ διαβάζουν μέσα σὲ δυὸ χρόνια. Μὲ τὴν κακὴ αὐτὴ ἀρχὴ ποὺ παίρνουν ἐξακολουθοῦν νὰ σκοντάφτουν καὶ στὴν ἀνάγνωσι τῶν ἀνώτερων τάξεων.

Ἐπειδὴ θέλουμε νὰ πιστεύουμε, πῶς ἂν βρίσκονται συνάδελφοι, ποὺ στὴν πρώτη τάξη ἔτσι προσπαθοῦν νὰ μάθουν τὰ παιδιά νὰ διαβάζουν, ὄχι ἀπὸ «παιδαγωγικὴ ὀκνηρία», ἀλλ' ἀπὸ κακὴ ἀντίληψη καὶ ἄγνοια τοῦ κακοῦ ποὺ προξενοῦν στὰ παιδιά, θὰ ἀναπτύξουμε πάρα-κάτω τὶς δυσκολίες, ποὺ βρίσκει τὸ παιδί στὴν πρώτη ἀνάγνωσι, σκοντάφτοντας ἀπὸ φυσιολογικὰ καὶ ψυχολογικὰ αἷτια. Ἄλλωστε σκοπὸς μας εἶναι, νὰ παρουσιάσουμε στοὺς συναδέλφους, ὅσο μποροῦμε, ἀπλοποιημένες μερικὲς θεωρίες τῆς παιδαγωγικῆς γιὰ νὰ ὠφελήσουμε αὐτοὺς πραχτικά.

Τὸ ζήτημα τῆς πρώτης ἀναγνώσεως ἀπασχόλησε πολλοὺς ἔρευνητὲς καὶ γι' αὐτὸ σὲ διάφορους καιροὺς καὶ διάφορες χῶρες ἐπινοήθησαν καὶ διάφορες μέθοδοι. Ὅλες οἱ ἔρευνες παιδαγωγῶν, δασκάλων, ἰατρῶν, φυσιολόγων κλπ. ἂν καὶ καθένας διαφοροτικὰ πειράματα ἔκαμε, στὸ γενικὸ πόρισμα συμφωνοῦν. Ἡ δεξιότητα τῆς ἀναγνώσεως εἶναι ἓνας μηχανισμὸς πολὺπλοκος, ποὺ στηρίζεται σὲ περισσότερες ἀπὸ μιὰ ἐνέργειες. Γιὰ νὰ νιώσουμε τοῦτο καλύτερα, ἄς δοῦμε πρῶτα, τί χρειάζεται γιὰ νὰ ποῦμε πῶς ἓνας ἐνήλικος διαβάζει.



1) Νὰ ξεχωρίζη τὰ στοιχεῖα ποὺ ἀποτελοῦν τὴ λέξη.

2) Νὰ νιώθῃ τί σημαίνουν ἐκεῖνα ποὺ διαβάξῃ. Νὰ μπορῇ μὲ ἄλλα λόγια ἀπὸ τὰ ὀπτικά σύμβολα τῶν λέξεων νὰ μεταφέρεται στὶς πραγματικὰς ἔννοιες. Διαβάζοντας λ. χ. καλαμάρι νὰ ἀναπλάττῃ συγχρόνως καὶ τὴν ὀπτικὴν εἰκόνα τοῦ πράγματος.

3) Νὰ μπορῇ νὰ κἀνῃ τὶς γλωσσικὰς κινήσεις, ποὺ χρειάζονται γιὰ νὰ προσφέρῃ ἐκεῖνα ποῦ διαβάξῃ.

4) Νὰ μπορῇ νὰ κἀνῃ μὲ τὸ χέρι, τὶς κινήσεις ἐκεῖνες ποὺ χρειάζεται, γιὰ νὰ γράψῃ ἐκεῖνο ποὺ διάβασε, ἢ ποὺ ἄκουσε, ἢ ποὺ σκέφθηκε.

Αὐτοὶ εἶναι οἱ γενικοὶ ὅροι γιὰ τὴν ἀνάγνωση, ποῦ, ὅπως καταλαβαίνετε, γιὰ νὰ ὑπάρξουν, πρέπει νὰ τοὺς συντρέξουν πολλὰς ψυχικὰς λειτουργίαι.

α) **Ὀπτικὴ ἀντίληψη** ἢ καλύτερα **ἀναγνώριση** τῶν γραπτῶν συμβόλων. Μόλις δηλαδὴ γίνῃ τὸ ὀπτικὸ αἴσθημα νὰ γίνῃ ἢ ἀναγνώριση τῆς φωνῆς. Λ. χ. Βλέποντας τὸ σύμβολο **μ** νὰ γίνῃ ἀμέσως ἢ ἀνάπλαση τῆς φωνῆς.

β') Ἄλλὰ γιὰ τοῦτο πάρα πολὺ γρήγορα πρέπει τὸ ἐρέθισμα νὰ μεταβιβασθῇ στὸ ἀκουστικὸ κέντρο, (δὲ θὰ πρέπει ἐδῶ νὰ ἀναπτύξουμε, πὼς γιὰ κάθε λειτουργία ἀντιστοιχεῖ καὶ ἰδιαιτέρο κέντρο στὸν ἐγκέφαλο) ποὺ συνδέεται μὲ τὸ ὀπτικόν. Ἔτσι ἔχομε δευτέρη κατηγορία ἐνεργειῶν : τὴν **ἀκουστικὴν ἀντίληψη**.

γ') **Κινησιασθητικὴ ἀντίληψη**. Τὸ ἐρέθισμα ἀπὸ τὸ ἀκουστικὸ μεταβιβάζεται στὸ κινησιασθητικὸ κέντρο, ποῦ κ' αὐτὸ ἐπίσης συνδέεται μὲ τὸ ἀκουστικόν κ' ἔτσι ἔχομε τὴν κινητικὴν ἐνέργεια (λαλιά, γραφή).

Γιὰ τὴν κατανόηση ἐκείνων ποὺ διαβάζουμε, συμμε-

τέχουν και άλλες πνευματικὲς λειτουργίαι, ὅπως ἡ μνήμη στὴν ἀνάπλαση τῶν ἤχων, παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὰ ὀπτικὰ σύμβολα, ἢ βούληση γιὰ τὴν ἐνέργεια λαλιᾶς ἢ γραφῆς, τὸ συναίσθημα κ. ἄ. Ἐπ' αὐτὰ συμπεραίνουμε, πὼς ἡ ἐνέργεια τῆς ἀναγνώσεως εἶναι πολὺπλοκὴ καὶ παρουσιάζει δυσκολίες, πὺ ἐμεῖς πιά οἱ ἐνήλικοι, δὲν μποροῦμε νὰ νιώσουμε, γιὰτ' εἴμαστε γυμνασμένοι καὶ διαβάζουμε μηχανικά, ὅπως καὶ μηχανικά περπατοῦμε. Ἔχουμε λοιπὸν ὑποχρέωση, νὰ κάνουμε τὸ παιδί νὰ διαβάξῃ μηχανικά ὅπως ὁ ἐνήλικος. Ἐδῶ θὰ πρέπει νὰ ἐξηγήσουμε τί ἐννοοῦμε μὲ τὸν ὄρο μηχανικά γιὰτὶ ἂν τὸν πάρουμε μὲ τὴν σημασία πὺ λέγεται συχνά, μπορεῖ νὰ παρεξηγηθοῦμε. Ὅταν λέμε, πὼς τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ νὰ διαβάξῃ μηχανικά, ἐννοοῦμε, νὰ ἀσκηθῆ τόσο στὴν ἀνάγνωση, ὥστε ὅλες οἱ ἐνέργειες, πὺ χρειάζεται κανεὶς γιὰ νὰ διαβάσῃ, νὰ μηχανοποιηθοῦν· νὰ δουλεύουν δηλαδὴ ὅλες μαζὺ σ' ἄν κάτι τι τὸ αὐτόματο. Ἄλλὰ γιὰ νὰ φθάσουμε στὸ σημεῖο τοῦτο, νὰ μπορῆ δηλαδὴ τὸ παιδί, νὰ εἶναι κύριο τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως, θὰ πρέπει πρωτῆτερα κάθε μιὰ ἀπ' τῆς ἐνέργειες πὺ συντρέχουν τὴν ἀνάγνωση, νὰ τίς γυμνάσωμε χωριστὰ κ' ἔπειτα νὰ τίς ἐνώσωμε. Σὲ τοῦτο μᾶς βοηθοῦν τὰ πειράματα, πὺ ἔγιναν ἀπάνω στὸν τρόπο πὺ διαβάζει ὁ ἐνήλικος. Τὸ μάτι τοῦ ἐνήλικου ὅταν διαβάξῃ, κάνει γρήγορες ἢ ἀργὲς κινήσεις, ἀκανόνιστες καὶ πάφεις. Στῆς κινήσεις αὐτὲς γίνεται ἡ ἀντίληψη τῶν ὀπτικῶν σημείων καὶ στῆς διακοπὲς ἢ κατανόηση ἐκείνων πὺ διαβάζουμε. Ἄλλα πειράματα προσθέτουν, ὅτι δὲ διαβάζουμε ὀλόκληρες λέξεις, ἀλλὰ δεσπόζοντα γράμματα. Ἐτσι δὲ νιώθουμε χωριστὰ τὰ στοιχεῖα

τῆς λέξεως, ἀλλὰ πολλὰς ομάδες λέξεων. Ὅσο λοιπὸν περισσότερο εἶναι κανένας γυμνασμένος, τόσο οἱ κινήσεις τοῦ ματιοῦ εἶναι γρηγορώτερες καὶ παίρνει μὲ τὸ μάτι περισσότερες ομάδες λέξεων καὶ φυσικὰ τὸ ἀναγνωστικὸ πεδίο τότε γίνεται εὐρύτερο.

Ἐπίσης ἄλλοι προσθέτουν, πὼς ὅταν διαβάζουμε κείμενο μὲ διορθώσεις, τὸ ἀναγνωστικὸ τοῦτο πεδίο, μικραίνει. Ἀπὸ τίς παρατηρήσεις λοιπὸν αὐτές, βγαίνουμε τὸ συμπέρασμα, πὼς ὅσο περισσότερο εἶναι κανένας γυμνασμένος, τόσο εὐκολώτερα διαβάζει, καὶ φυσικὰ τότε τὸ ἀναγνωστικὸ πεδίο, γίνεται εὐρύτερο. Ἄν τώρα συγκρίνουμε γυμνασμένους στὸ διάβασμα καὶ μὴ γυμνασμένους, καταλαβαίνουμε, πὼς τοῦτο τὸ ἀναγνωστικὸ πεδίο δὲν εἶναι σὲ ὅλους ἴδιο, ἀλλὰ πὼς μεγαλώνει ἢ μικραίνει ἀνάλογα μὲ τὴν εὐκολία, πὸν ἔχει καθένας στὸ διάβασμα καὶ τὴν δξύτητα τῶν φυσιολογικῶν ὀργάνων, πὸν δέχονται τὸ ἐρέθισμα.

Ἔτσι, ἂν στηριχθοῦμε στὴ γνώμη, πὼς διαβάζουμε μὲ δεσπόζοντα γράμματα, εὐκολα καταλαβαίνουμε γιὰτὶ ἓνας γυμνασμένος ἐνήλικος διαβάζει γρήγορα. Καὶ τοῦτο ἀποδείχεται μὲ τὸ πείραμα τοῦ ταχυσκοπίου<sup>1</sup> πὸν ἔκαναν οἱ ἐρευνητές. Παρατήρησαν λοιπὸν, πὼς ὅσος καιρὸς χρειάζεται σ' ἓναν ἐνήλικο γιὰ νὰ διαβάσῃ ἓνα γράμμα μοναχό του, ὁ ἴδιος καιρὸς τοῦ χρειάζεται γιὰ νὰ διαβάσῃ καὶ μιὰ λέξη μονάχη τῆς ἢ μιὰ φράση. Τὰ λάθη «τῆς παραδρομῆς», ὅπως τὰ λέμε, ἀποδείχνουν, πὼς εἶναι

<sup>1</sup>) Τὸ ταχυσκόπιο εἶναι ὄργανο πὸν μ' αὐτὸ κατορθώνουμε, σὲ διάστημα πολὺ λιγώτερο ἀπὸ ἓνα δευτερόλεπτο, νὰ παρουσιάσουμε ἓνα ῥητό, ἢ μιὰ ὀλίγη φράση καὶ νὰ διαβαστῇ.

σωστή ή θεωρία, ότι ένας γυμνασμένος ενήλικος διαβά-  
ζει με «δεσπόζοντα γράμματα». Π. χ. ή λέξη πού δια-  
βάζουμε είναι *άλμα* και μεϊς διαβάζουμε «εκ παραδρο-  
μής» *άρμα* γιατί τὰ δεσπόζοντα γράμματα *α, μ, α* είναι  
τὰ ίδια και στίς δυο λέξεις. Τò ίδιο τò παραπάνω πα-  
ράδειγμα τής παραδρομής, μᾶς βοηθάει για να νιώσουμε,  
αν πραγματικά, ή οπτική αντίληψη συνδέεται με τήν  
ἀκουστική ή τις κινήσεις, πού χρειαζόμαστε για τή λαλιά.  
Σωστά λοιπόν λέμε, πώς ή ἀνάγνωση δέν είναι μιὰ μο-  
νοκόμιατη ἐνέργεια, πού κάνει τò παιδί, ἀλλά συμμα-  
ζεμένες πολλές ἐνέργειες σ' ένα αὐτόματο  
φαινόμενα. Τò μικρò λοιπόν τò παιδάκι, πού τώρα θά  
μάθη να διαβάξη, ποιὰ ἀπό τις ἐνέργειες πού εἶδαμε πρω-  
τίτερα χωριστὰ κάθε μιὰ, ἔχει γυμνασμένη; Καμμιὰ!  
Για να ποῦμε, πώς στο σχολειò ἔρχεται για να μαθαίνη  
μέρα με τήν ἡμέρα να διαβάξη καλύτερα, θά πρέπει μέρα με  
τήν ἡμέρα, να μεγαλώνη τò ἀνάγνωστικό του πεδίο. Ἐλλά  
για τοῦτο, τò ἀναγνωστικό πεδίο, ὅπως εἶδαμε στὸν ἐνή-  
λικο, χρειάζεται γυμνασμένο μάτι, γυμνασμένο αὐτί, και  
σταθερές κ' εὐκόλες τις κινήσεις τής λαλιάς ή τής γραφῆς.

Τήν πρωτοσχολική ὅμως ἐποχή τὰ ὄργανα τοῦτα τοῦ  
μικροῦ παιδιοῦ είναι στήν ἐντέλεια ἀναπτυγμένα; Και ή  
πιὸ ἀπλοϊκή καθημερινή πείρα μᾶς ἀπαντάει ἀρνητικά.  
Γιατί αν ἦταν δυναμωμένες και στήν ἐντέλεια ἀναπτυγ-  
μένες, ή λαλιά του δὲ θά μᾶς ἔδινε παραφθαρμένους  
τοὺς ἤχους τῶν διαφόρων γραμμάτων. Ἐντὶ νερό, ὅπως  
τò ἀκούει ἀπὸ τοὺς γύρω ἀνθρώπους τοῦ σπιτιοῦ, δὲ  
θᾶλεγε νελό, ἀντὶ ξαίρω δὲ θᾶλεγε τσαίρω ή ἀντὶ τρέχω,  
τέχω, δρόμος δόμος κλπ. Τὰ χεράκια θά μπορούσαν  
να δέσουν τὰ παπουτσάκια τους ή να χτενίσουν τὰ μαλ-

λάκια. Καὶ τὰ ματάκια τους θὰ μποροῦσαν βλέποντας τὰ διάφορα χρώματα νὰ τὰ ξεχωρίσουν κι' ὄχι νὰ μᾶς λένε τὸ μπλάβο πράσινο ἢ τὸ πράσινο κίτρινο. Ὅλα τοῦτα τὰ ἀπλούστατα παραδείγματα, πὸ μποροῦμε νὰ τὰ διακρίνωμε καὶ σ' ἓνα παιδάκι 8 χρόνων ἀκόμη καὶ ὄχι σὲ ἕξη, ὅσο εἶναι τὸ παιδάκι ὅταν πρωτόρχεται σχολεῖο, δὲ φανερώνουν τίποτ' ἄλλο, παρὰ πόση δυσκολία βρῖσκει τὸ παιδί ὅταν πρωτομαθαίνει νὰ διαβάξη, ὄντας ἀναγκασμένο νὰ κἀνῃ σύγχρονα ὅλες ἐκεῖνες τὶς λειτουργίες, πὸ χρειάζονται γιὰ τὴν ἀνάγνωση. Καὶ εἶναι φανερὸ τώρα, πὸς ἐκεῖνο, πὸ πρῶτα-πρῶτα πρέπει νὰ ἐνδιαφέρῃ ἓνα δάσκαλο, πὸ θὰ διδάξη παιδάκια ἀρχάρια νὰ διαβάζουν, εἶναι, νὰ τοὺς γυμνάσῃ χωριστὰ κἀθε μιὰ ἀπὸ τὶς ἐνέργειες αὐτὲς καὶ ὕστερα ἐνώνοντάς τες συστηματικά, νὰ τὸ μάθῃ νὰ διαβάξη. Πρέπει γιὰ τοῦτο στοὺς δυὸ πρώτους σχολικοὺς μῆνες ἢ καὶ τρεῖς νὰ γίνονται προασκήσεις γιὰ τὴν ἀνάγνωση.<sup>1</sup>

## ΟΙ ΠΡΟΑΣΚΗΣΕΙΣ

Τὶς προασκήσεις γιὰ τὴν ἀνάγνωση τὶς διαιροῦμε σὲ δυὸ κατηγορίες :

α) **Προασκήσεις ὁμιλίας**, πὸ συνηθίζομε μ' αὐτὲς τὰ παιδιά νὰ ἀναλύουν τὶς προτάσεις σὲ λέξεις, τὶς λέξεις σὲ συλλαβές, καὶ τὶς συλλαβὲς σὲ γράμματα.

β) **Προασκήσεις γραφῆς**.

---

<sup>1</sup> Στὴν ἀνάλυση τῶν λειτουργιῶν πὸ χρειάζεται ὁ ἐνήλικος γιὰ νὰ διαβάσῃ, ἔχομε ὑπ' ὄψει μας σχετικὰ μαθήματα τοῦ καθηγητοῦ τῆς Παιδαγωγικῆς στὸ Ἐθνικὸ Πανεπιστήμιο κ. Ν. Ἐξαρχοπούλου.

Δηλαδή με τις προασκήσεις τῆς πρώτης κατηγορίας, γυμνάζομε τὴν ἀκουστικὴ ἐνέργεια καὶ τὴν κινητικὴ τῆς λαλιᾶς. Τὸ πόσο οἱ δύο αὐτὲς ἐνέργειες εἶναι ἀναμεταξύ τους δεμένες, ἀποδείχεται στὸν κωφάλαλο, ποὺ ὄντας κουφὸς δὲν μπορεῖ καὶ νὰ μιλήσῃ.

Μὲ τις προασκήσεις τῆς δεύτερης κατηγορίας γυμνάζομε τὴν ὀπτικὴ ἐνέργεια καὶ τὴν κινητικὴ τῆς γραφῆς.

Οἱ συγγραφεῖς τοῦ ἀλφαβηταρίου ὁ «Ἡλιος», συσταίνουν γιὰ βοηθητικὰ μέσα τῶν προασκήσεων τῆς γραφῆς, τὰ μέσα τοῦ συστήματος Μοντεσόρη γιὰ τὴν ἀνάγνωση καὶ γραφὴ. Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ μέσα τοῦτα συσταίνουν ἐπίσης ὡς βοηθητικὴ γιὰ τὴν ἀσκήση τῆς γραφῆς, τὴν ἐλεύθερη ἰχνογραφία, καθὼς καὶ τὴν ἰχνογραφία διαφόρων ἀντικειμένων μὲ καμπύλες καὶ κυρτὲς γραμμές. Αὐτὰ ὅμως θὰ τὰ ἐξετάσωμε λεπτομερέστερα, στὴν ἐφαρμογὴ τῆ δικῆ μας, γιὰ τὴ διδασκαλίαν τῆς γραφῆς καὶ τῆς πρώτης ἀναγνώσεως.

### ΓΕΝΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΜΟΝΤΕΣΟΡΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΑΣΚΗΣΕΙΣ

Τὸ σύστημα Μοντεσόρη, περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλο ἀντικρύζει τὶς δυσκολίες τῆς πρώτης γραφῆς καὶ ἀναγνώσεως καὶ προσπαθεῖ, μ' ἓνα τρόπο ἀπλούστατο, ἀλλὰ ψυχολογικόν, νὰ δημιουργήσῃ δεξιότητες, ποὺ πρὶν δὲν ὑπῆρχαν. Γενικά, σ' ὅλο τὸ σύστημα, ἐνῶ κάθε μιὰ ἀσκήση ἀποβλέπει σὲ μιὰ ὀρισμένη λειτουργία, μπορούμε νὰ ποῦμε, πὼς οἱ περισσότερες συντρέχουν τὴν ἀπόχτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς γραφῆς καὶ ἀναγνώσεως, ἀφοῦ γυμνάζουσι τὶς λειτουργίες ἐκεῖνες, ποὺ χρειάζονται γιὰ τὶς

δεξιότητες αυτές. Όπως π. χ. οι ασκήσεις τῆς ἀφῆς, τῶν χρωμάτων ἢ τὸ παιγνίδι τῆς τυφλόμυγας. Ἄλλὰ κ' ἐκτὸς ἀπ' αυτές, ὑπάρχουν στὸ σύστημα καὶ παιγνίδια τέτλια, ὥστε εἰδικὰ νὰ χρησιμεύσουν γιὰ προασκήσεις τῆς γραφῆς.

1) Τὰ τελλάρια <sup>1</sup> πὺν τὰ συσταίνει καὶ ἡ Συντακτικὴ Ἐπιτροπὴ, πὺν ἔγραψε τὸ ἀλφαβητάριο «Ἡλιος». Στὰ τελλάρια αὐτὰ βάζουμε τὸ παιδὶ νὰ κουμπώνη καὶ νὰ ξεκουμπώνη κουμπιά, σοῦστες, σὲ ἄλλα νὰ δένη κορδέλλες φιόγκους καὶ σὲ ἄλλα νὰ περνᾷ κορδόνι, ὅπως περνᾷμε στὸν κορσέ.

2) Τὰ ξύλινα γεωμετρικὰ σχήματα. Ἐμεῖς ἀκολουθήσαμε τὴν τροποποίηση τοῦ κ. Στυλιανοπούλου, ὅπου σὲ πλάκες χαρτόνινες εἶναι χαραγμένο κενὸ τὸ γεωμετρικὸ σχῆμα. Τὸ ἴδιο τὸ στερεὸ σχῆμα πὺν βγῆκε ἀπὸ τὴν πλάκα, βρῖσκεται μέσ' στὸ κουτὶ μὲ ἄλλα γεωμετρικὰ σχήματα. Τὸ παιδὶ προκαλεῖται πρῶτα νὰ φέρη τὸ μολύβι στὸ περίγυρο τοῦ κενοῦ σχήματος τῆς πλάκας, κ' ὕστερα νὰ βρῆ τὸ ὅμοιο στερεὸ μέσα ἀπὸ τὸ κουτὶ καὶ νὰ τὸ τοποθετήσῃ στὸ κενὸ σχῆμα τῆς πλάκας.

3) Ἐπειτα ἀπὸ τὰ γεωμετρικὰ σχήματα δίνει γράμματα ἀπὸ μαῦρο γυαλόχαρτο, κολλημένα ἀπάνω σὲ λεῖο ἄσπρο χαρτί. Προκαλεῖ τὰ παιδιά μὲ τὰ δυὸ δάχτυλα, δείκτη καὶ μεσαῖο, στηριγμένα ἀπάνω στὸ μεγάλο δάχτυλο, νὰ τὰ φέρουν γύρω-γύρω στὸ σχῆμα τοῦ γράμματος. Ἡ δασκάλα παρακολουθῶντας τὴν ἀργὴ κίνηση τοῦ παιδιοῦ, προσφέρει τὸ γράμμα.

Ἀνάλογα μὲ τὰ γράμματα αὐτὰ κατασκεύασε καὶ ξύλινα διάτρυτα, χοντρά ὡς μισὸ πόντο καὶ ὅλα βερνι-

<sup>1</sup> Κοίταξε τὴν εἰκόνα 6.

κωμένα και χρωματισμένα. Τα σύμφωνα μπλέ και τὰ φωνήεντα κόκκινα.

Πρέπει να σημειώσωμε πώς τα γράμματα αυτά έχουν τὸ σχῆμα τῆς συνηθισμένης γραφῆς τοῦ χεριοῦ. Ὅπως εἶναι σήμερα τὸ σύστημα τῆς ἀναγνώσεως βρίσκει τὸ παιδί και τούτη τὴ δυσκολία, πὺ δὲν τὴ σημειώσαμε πρῶτῃτερα. Εἶναι ἀναγκασμένο ἀπὸ τὸ σχῆμα τῶν γραμμάτων τῆς γραφῆς, νὰ πηδάη στὸ σχῆμα τῶν γραμμάτων τοῦ τύπου, πὺ στὰ περισσότερα παρουσιάζονται ἀρκετὲς διαφορὲς. Τὴ δυσκολία αὐτὴ ἡ Μοντεσόρη τὴν ξεπερνᾷ με τὸ παρακάτω ἀπλούστατο μέσο : Σὲ κάθε γράμμα τῆς γραφῆς ἀντιστοιχεῖ κ' ἓνας ἄλλος πίνακας ἀπὸ χαρτόνι. Ἀπάνω σ' αὐτόν, με τίς ὅμοιες διαστάσεις και τὸ ἴδιο χρῶμα, εἶναι χρωματισμένο κ' ἓνα ὅμοιο γράμμα τοῦ τύπου. Πλάϊ στὸ γράμμα και στὸν ἴδιο πίνακα εἶναι ζωγραφισμένο τὸ ἀντικείμενο ἕκκεινο, πὺ τὸ ὄνομά του ἀρχίζει ἀπὸ τὸ ζωγραφισμένο γράμμα. Π. χ. γιὰ τὸ γράμμα **χ** εἶναι ζωγραφισμένο ἓνα χέρι ἢ ἓνα χωνί, γιὰ τὸ γράμμα **γ** ἓνας γάτος κλπ. Οἱ πίνακες αὐτοὶ ὅπως λέει κ' ἡ ἴδια ἡ Μοντεσόρη στὸ βιβλίον της «τὸ σπῖτι τοῦ παιδιοῦ», ἔχουν τὸ πλεονέκτημα, νὰ ἐντυπώνουν στὴ μνήμη τὸ σχῆμα τῶν γραμμάτων και τὸ μικρὸ γράμμα τοῦ τύπου πὺ παρίσταναν, ἐνωμένο με τὸ ἀντίστοιχο γράμμα πὺ γράφομε με τὸ χέρι, θὰ χρησίμευε γιὰ τὴ μετάβαση ἀπ' τὴ γραφὴ στὴν ἀνάγνωσι τῶν βιβλίων. Βλέπομε λοιπὸν καθαρὰ ἀπὸ τοῦτο, ὅτι τὸ σύστημα Μοντεσόρη, ἔχοντας γιὰ βασικὴ ἀρχὴ τὴν ψυχολογικὴ μελέτη τοῦ ἀτόμου, συσταίνει τὴν **γραφο-αναγνωστικὴ** μέθοδο. Καὶ δὲ γυρεύει τὰ παιδιά νὰ μάθουν ὅλα τὰ γράμματα πρῶτα κ' ὕστερα νὰ συνηθίσουν



νά κάνουν λέξεις και φράσεις, ἀλλὰ νά γίνεται τοῦτο σιγά-σιγά και μὲ ὑπομονή, ὅταν τὰ παιδιὰ θὰ ἔχουν μάθη μιὰ σειρὰ ἀπὸ 7—8 γράμματα, κ' ὕστερα ὅμοια ἐνεργοῦμε γιὰ ἄλλη σειρὰ και καθεξῆς.

Εἶμαι βέβαιη, πὼς θὰ γεννηθῆ στοὺς συναδέλφους μιὰ ἀπορία γιὰ τὶς προασκήσεις τῆς γραφῆς. Καὶ θὰ εἰποῦν: ποιά σημασία ἔχουν γιὰ τὴ γραφή, τὸ πέρασμι και τὸ ξεπέρασμα τῶν κορδογιῶν, τὸ λύσιμο και τὸ δέσιμο φιόγκων ἢ τὸ σχεδιάσμι και ἡ ἀναγνώριση τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων; Στὸ δικό μου τὸ μυαλό, εἶναι τέλεια ξεκαθαρισμένη ἢ ὁμοιότητα τῶν κινήσεων τοῦ χειριοῦ γιὰ τὶς προασκήσεις αὐτές, μ' ἔκεινες πού θὰ χρειαστῆ ἀργότερα γιὰ νὰ γράψῃ. Θὰ εἶναι ὅμως πειστικώτερο, ἂν ἀφήσωμε τὴν ἴδια τὴ νὰ Μοντεσόρη, νὰ μᾶς διηγηθῆ τὴν ἀφορμή, πού τὴν ἔκαμε ἐπινοήση τὶς προασκήσεις αὐτές, πού ἔμεις τὶς θεωροῦμε τόσο σημαντικές.

«Τὴν ἐποχὴ πού φρόντιζα γιὰ τὰ καθυστερημένα παιδιὰ, διηγεῖται ἡ Μοντεσόρη, μοῦ κίνησε τὴν προσοχὴ τὸ παρακάτω περιστατικό. Ἐνα μικρὸ κοριτσάκι, 11 χρόνων, ἡλίθιο, πού εἶχε ὅμως τὴν εὐκίνησια καὶ τὴ δύναμη τοῦ χειριοῦ τέλεια κανονικές, δὲν μποροῦσε, ὄχι μόνο νὰ μάθη νὰ ράβῃ, ἀλλὰ οὔτε νὰ βάλῃ τὴν πρώτη βελονιά (δηλαδὴ νὰ περνῆ τὸ βελόνι κάτω κ' ἀπάνω ἀπὸ τὸ ὑφάδι, παίρνοντας κ' ἀφίνοντας πολὺ λίγη κλωστή). Προσπάθησα νὰ συνηθίσω τὸ κοριτσάκι αὐτὸ στὸ παιγνίδι τοῦ ὑφαιδιοῦ, σύμφωνα μὲ τὸ σύστημα Φρέμπελ, (ὅπου σ' ἔνα τετράγωνο χαρτί ἀνάμεσα σὲ λουρίδες κάθετα κομμένες και προσαρμωσμένες σὲ περιθώριο πάνω και κάτω, περνοῦν μιὰ ἄλλη λουρίδα χαρτί).

»Δὲν εἶχα καμμιά ἀμφιβολία, πὼς οἱ ἀσκήσεις αὐτές εἶναι μεταξὺ τους ἀνάλογες κ' ἐπερίμενα μὲ περιέργεια τὸ ἀποτέλεσμα τῆς δοκιμῆς, πὺ πιστοποίησε τὶς σκέψεις μου. Ὅταν ἡ μικροῦλα, ἀσκήθηκε ἀρκετὰ στὸ παιγνίδι τοῦ ὑφαιδιῶ καὶ ἀπόχτησε δεξιότητα, τὴν ξαναγύρισα στὸ ράψιμο κ' εἶδα μ' εὐχαρίστηση, πὼς ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή κατάφερε νὰ ράβῃ. Ἐκρίνα, πὼς μ' αὐτὸ τὸ μέσο ἢ κίνηση τοῦ χεριοῦ, πὺ χρειάζεται γιὰ τὸ ράψιμο, εἶχε προετοιμαστῆ μ' ἐπιτυχία· ἔραβαν χωρὶς νὰ ράβουν. Ἔτσι λοιπόν, μ' ἓνα τρόπο γενικὸ προετοιμάζονται **ὁμοιοσεις κινήσεις**, πὺ ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ὠφέλεια πὺ μπορούσαν νάχουν γιὰ τὴν ἐργασία πὺ προορίζονταν, ἐνδιαφέρουν πολὺ, γιὰτὶ μὲ τὴν ἐπανάληψη πὺ προκαλοῦμε, **μετατρέπονται σὲ μηχανισμούς**. Τοῦτο ἔφτασε γιὰ νὰ μὲ κάμῃ νὰ σκεφτῶ, γιὰ τὴν ἀνανέωση εἰδικὰ τῆς διδασκαλίας τῆς γραφῆς. Ἡ ἰδέα μ' ἐνδιέφερε τρομερὰ καὶ μιὰ μονάχα λύπη ἀιστανόμουνα, πὼς δὲν τὴ σκέφτηκα πρωτίτερα αὐτὴ τὴν τόσο ἀπλὴ μέθοδο. Ἐπειτ' ἀπ' αὐτὸ τὸ φωτεινὸ σημεῖο μοῦ ἦταν εὐκόλο νὰ πάρω μιὰν ἀπόφαση. Βάζοντας τὰ παιδιὰ, ν' ἀγγίξουν μὲ τὸ δάχτυλο γύρω-γύρω τὰ ἀπλᾶ γεωμετρικὰ σχήματα, δὲν εἶχα παρὰ μὲ τὸν ἴδιο τρόπο, νὰ τὰ βάλω ν' ἀγγίξουν τὰ σχήματα τῶν γραμμάτων τοῦ ἀλφαβήτου».

Ἡ ἀπλούστατη αὐτὴ παρατήρηση τῆς Μοντεσόρη, πὺ τὴν ὀδήγησε στὰ σοφὰ της πειράματα, μ' ἓνα τρόπο τόσο ἀπλὸ καὶ φυσικὸ, μᾶς δείχνει σαφέστατα τὴ σημασία τοῦ ἀποτελέσματος τῶν προασκήσεων τῆς γραφῆς. Βάζοντας δηλαδὴ τὰ παιδάκια πρωτίτερα, νὰ κάνουν διάφορες κινήσεις μὲ τὶς προασκήσεις, προκαλοῦμε **ὁμοιοσεις κινήσεις**, μὲ κείνες πὺ θὰ τοὺς χρειαστοῦν ἀργό-

τερα, για να γράψουν και όταν έλθη η χρονική περίοδος για τούτο, έχει πιά τὸ χέρι τους ἀποκτήσει τέλεια τὸν ἀναγκαῖο μηχανισμό. Ἡ ψυχολογικὴ αὐτὴ ἀνάλυση τῶν κινήσεων τῆς γραφῆς, ποῦ ὀδήγησε τὴ Μοντεσόρη στὴ γραφοαναγνωστικὴ τῆς μέθοδο, ἐφαρμόστηκε στὴν ἀρχή, ὅπως ἡ ἴδια τὸ ὁμολογεῖ, σὲ καθυστερημένα παιδιά μὲ καταπληχτικὰ ἀποτελέσματα, κ' ὕστερα σὲ κανονικὰ παιδιά 3—5 χρόνων μ' ἐπιτυχία ἀκόμη περισσότερη. Μέσα σὲ τρεῖς μῆνες κ' ἄλλα σ' ὀλιγώτερο καιρὸ, ἔμαθαν νὰ γράφουν ὠραιότατα. Στὰ δικά μας δημοτικὰ σχολεῖα, κ' ἂν ἔπειτα ἀπὸ χίλιους δυὸ καταναγκασμοὺς καὶ πιέσεις, συνηθίσουν τὰ παιδιά νὰ διαβάζουν, τὸ χέρι ἔξακολουθεῖ γιὰ πολὺ διάστημα, νὰ εἶναι ἀνίκανο νὰ γράψῃ ἢ καὶ ἂν τὸ κατορθώσῃ, τὸ κατορθώνει μ' ἓνα τρόπο ἀβέβαιο, ποῦ παρουσιάζει τὸ γράψιμο τρομερὰ ἀκαλαίσθητο. Κ' ἡ αἰτία εἶναι, γιὰτι καμμιά φροντίδα δὲν καταβάλλεται ἀπὸ μέρος μας, νὰ προετοιμάσωμε τὸ μηχανισμό τῆς γραφῆς. Καὶ στὸ σύστημα Μοντεσόρη, ἔπειτα ἀπὸ τίς σκέψεις αὐτές, βρῖσκω καὶ τοῦτο τὸ χαρακτηριστικόν: ἀπαλάσσει τὰ παιδάκια ἀπὸ τὴν κακογραφία, ποῦ σὲ μᾶς τοὺς Ἕλληνες εἶναι ἓνα ἐλάττωμα σχεδὸν συνηθέστατο.

### Ἡ ΚΑΤΑΣΚΕΥὴ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Τὸ σύστημα Μοντεσόρη μ' ἐνδιαφέρει τρομερὰ γιὰτὶ εἰδικὰ προετοιμάζει τὸ μηχανισμό τῆς γραφῆς. Ὁ θαυμασμός μου πρὸς τὴ μεγάλη αὐτὴ παιδαγωγόν, ποῦ μπορούσε ἀφιερώνοντας τὸ ἐρευνητικὸν τῆς πνεῦμα στὴν ἰατρικὴ ἐπιστήμη, (γιατ' ἦταν γιὰτρὸς) νὰ κερδίσῃ

μ' εύκολία περισσότερες δάφνες, συμμαζεύθηκε στην επιθυμία να δοκιμάσω τὸ σύστημά της. Πῶς ὅμως; Μὲ ποιὸ ὑλικό; Μὲ ποιὰ χρήματα, πού τὸ σχολικό μου ταμεῖο οὔτε μιὰ πεντάρα δὲν μπορούσε νὰ διαθέσῃ «για τέτιες παλαβομάρες», ὅπως θὰ μοῦ ἀπαντοῦσε ὁ Πρόεδρος τῆς σχολικῆς ἐπιτροπῆς ἂν τοῦ τὸ πρότεινα; Κ' ἔπειτα, γιὰ μιὰ τέτια τολμηρὴ ἀπόφαση, δὴ ἔπρεπε κανεὶς νὰ ἰδῆ, τὸ ἴδιο τὸ ὑλικὸ τῆς Μοντεσόρη, ἂν ὄχι νὰ ἐπισκεφτῆ τὰ σχολεῖα της. Κ' ἐγώ, μιὰ δασκάλα, ξεμοναχιασμένη στὸ ἀλβανόφωνο χωριό, πού ἦταν τὸ σχολεῖό μου, δὲν εἶχα τίποτα, κανένα μέσο γιὰ ὁδηγό, παρὰ τὸν ἐνθουσιασμό μου, τὶς πληροφορίες γιὰ τὸ σύστημα ἀπ' τὴ μελέτη τῶν σχετικῶν βιβλίων καὶ τὴ σημειωσοῦλα ἐκεῖνη στὸν ὁδηγὸ τοῦ ἀλφαβηταρίου «Ἡλιος»<sup>1</sup> γιὰ τὴν τροποποίηση τοῦ κ. Στυλιανοπούλου. Οἱ ἐλλείψεις, ἀκόμα πιὸ πολὺ, ἐμεγάλωναν τὴν ἐπιθυμία μου κι' ἀποφάσισα νὰ φτιάξω τὸ ὑλικὸ μόνη μου ἢ καλύτερα, μὲ τὴ γενικὴ κατεύθυνση τῆς ἐργασίας πού ἔδωσα στὸ σχολεῖό μου, νὰ τὸ φτιάξουμε μαζὶ μὲ τὶς μαθήτριες τῶν μεγαλύτερων τάξεων.

Τὰ τελλάρα πού συσταίνουν οἱ ὁδηγίες τοῦ ἀλφαβηταρίου «Ἡλιος» σελ. 84-85 δὲν εἶχαμε χρήματα νὰ τὰ κάμωμε. Γιὰ νὰ γυμνάσω τὰ δάχτυλα τῶν παιδιῶν, ἔβανα νὰ ξεκουμπώνῃ ἢ μιὰ μαθήτρια τὴν ἄλλη, νὰ λύνουν καὶ νὰ δένουν τὰ παπούτσια τους, καὶ νὰ πλέκουν ἢ μιὰ τὰ μαλλιά τῆς ἀλληνῆς, σὲ κεῖνες πού εἶχαν κοτσίδες. Μὴν παραξενευθῆτε γιὰ τὶς ἀσκήσεις αὐτὲς καὶ μὴ γελάσετε εἰρωνικά. Θὰ σᾶς φανοῦν εύκολες· κι' ὅμως ἂν δοκιμά-

<sup>1</sup> Κοίταξε σ' ἡν πρώτη ἔκδοση τοῦ ἀλφαβηταρίου σελίδα 86.

σετε, θὰ ἰδῆτε πόσες δυσκολίες βρίσκουν τ' ἀδύνατα χειρόνια καὶ πόσες προσπάθειες καταβάλλουν.

Ἐξέταρα πῆρα μιὰ ἀπόφαση σοβαρώτερη. Θυμήθηκα τὰ δεματικά, ποὺ πλέκουν οἱ χωρικοὶ γιὰ νὰ δέσουν δεμάτια τὰ γεννήματα ὅταν τὰ θερίζουν. Ἐτσι ἀντὶ νὰ πλέκουν ἢ μιὰ τὰ μαλλιά τῆς ἄλλης, μουσκεύαμε καλαμιές ἀπὸ βρίζα καὶ τὶς ἔβανα μ' αὐτὲς νὰ πλέκουν κοτσίδες. Ἐξῆ ὡς ὀχτὼ καλαμιές, εἶναι ἀρκετές. Τὸν ἄλλο ὁμως χρόνον ἐπινόησα μιὰ ἄσκηση, ποὺ μ' αὐτὴν γυμνάζονταν σύγχρονα τὰ χέρια καὶ τὸ μάτι. Ἐπῆρα κορδέλλες ἀπὸ τηλεγραφικὸ χαρτί, (γιατὶ τὸ χωριὸ μας εἶχε τηλεγραφεῖο) κι' ὀδήγησα τὰ παιδιὰ νὰ τσακίζουν ἀκριβῶς στὴ μέση τὶς κορδέλλες αὐτές. Οἱ δυσκολίες ποὺ ἀπάντησαν τὰ παιδιὰ σ' αὐτὴ τὴν ἄσκηση, ἀποδείχνη ποιά σημασία ἔχει γιὰ τὴν σύγχρονη ἄσκηση ματιοῦ καὶ χειριοῦ. Ἀφοῦ ἔπειτα ἀπὸ ἀρκετὲς ἐπιναλήψεις κατάφεραν νὰ τὶς τσακίζουν ἀκριβῶς στὴ μέση, τὰ ἔβαζα μὲ τὶς τσακισμένες αὐτὲς κορδέλλες, νὰ πλέκουν ἓνα εἶδος ψαθιοῦ, ποὺ μ' αὐτὸ ἀργότερα μοῦ ἔφτιαχναν μικρὰ καλαθάκια. Τὴν ἄσκηση αὐτὴ τὴ συνιστῶ καὶ γιὰ μάθημα τῆς χαρτοτεχνίας καὶ τῶν μεγαλυτέρων τάξεων.

Ὁ δάσκαλος, ἂν ἔχη τὸ σχολεῖο του νὰ ξοδεύῃ λίγα χρήματα, μπορεῖ νὰ κἀν καλύτερα τὴ δουλειά του, ἂν ἀντὶ γιὰ τηλεγραφόχαρτο προμηθευτῆ κορδέλλες χρωματιστές, τὶς λεγόμενες σερπαντίνες, γιατί τὰ χρώματα ἐξεγείρουν ζωηρότερα τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ.

Ἐξέταρα ἀπὸ τὶς ἄσκήσεις αὐτές, πρέπει νὰ περάσωμε στὴν ἀναγνώριση τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων. Γιὰ νὰ φτιάξω τὰ γεωμετρικὰ σχήματα, ὅπως ἀνάφερα καὶ πρωτίτερα μ' ἐβοήθησε ἡ τροποποίηση τοῦ κ. Στυλιανοπού-

λου. Ἐπῆρα τετράγωνα χαρτόνια ἀπὸ τὰ κουτιά τῶν τσιγάρων. Βάζοντάς τα νὰ μουσκέψουν σὲ μιὰ λεκάνη μὲ λινό νερό, τὰ καθάρισα ἀπὸ τὰ ἄχρηστα χρωματιστὰ χαρτιά κ' ἔτσι εἶχα τετράγωνες πλακίτσες ἀπὸ χαρτόνι λευκό. Ὑστερα σὲ κάθε ἓνα ἀπ' αὐτὰ τὰ χαρτόνια σχεδιάζα στὴ μέση τὸ γεωμετρικὸ σχῆμα παίρνοντας ὕστερα ἓνα σουγιαδάκι καὶ χαράζοντας τὸ χαρτόνι, ἔκοβα τὸ γεωμετρικὸ σχῆμα καὶ τὸ χρωμάτιζα μπλὲ κ' ἐκάρφωνα ὕστερα στὴ μέση ἀκριβῶς μιὰ καρφίτσα γιὰ νὰ μπορῆ τὸ παιδί νὰ τὸ πιάνη. Ἔτσι, εἶχα δύο ὅμοια γεωμετρικὰ σχήματα. Ἐνα ξεχωριστὸ στερεὸ πού ἔβγαινα ἀπὸ τὸ χαρτόνι καὶ τὸ κενὸ πού σχηματίζονταν στὸ χαρτόνι, ἀφοῦ βγάλαμε τὸ στερεό<sup>1</sup>. Ὑστερα, παίρνοντας τὸ τετράγωνο χαρτόνι μὲ τὸ κενὸ γεωμετρικὸ σχῆμα κ' ἓνα ἄλλο χαρτόνι στὸ ἴδιο μέγεθος, χωρὶς σ' αὐτὸ νὰ χαράξω κανένα σχῆμα, τὰ ἔνωνα ἀπὸ τὴ μιὰ τους ἄκρη μ' ἓνα πανὶ λευκὸ, πού τὸ κολλοῦσα καὶ τὰ ἔκανα σὰν τὸ ντύμα ἑνὸς βιβλίου ν' ἀνοίγοκλείνουν. Ὅσα παιδιά ἔχομε, τόσα τέτια ντύματα ἀπὸ χαρτόνια φτιάχομε, πού νάχουν ἀπὸ τὴ μιὰ μεριὰ τὸ κενὸ γεωμετρικὸ σχῆμα. Τὰ στερεὰ γεωμετρικὰ σχήματα πού βγάνουμε ἀπὸ τὰ χαρτόνια, τὰ βάζουμε σ' ἓνα κουτί. Ἐχοντας τώρα τὶς πλάκες αὐτὲς ἔτοιμες, δίνουμε μιὰ στὸ κάθε ἓνα παιδάκι κ' ὕστερα τὸ προκαλοῦμε, μεσ' τὸ κουτί, πού εἶναι τὰ στερεὰ σχήματα, νὰ βρῆ τὸ ὅμοιο καὶ νὰ τὸ προσαρμώσῃ στὸ κενὸ σχῆμα τῆς πλάκας. Ὅταν τοῦτο κατορθωθῆ, ἀφίνουν τὰ στερεὰ σχήματα στὸ κουτί καὶ τὰ προκαλοῦμε νὰ βάλουν, ἀνάμεσα ἀπὸ τὰ δυὸ χαρτόνια τῆς πλάκας, ἓνα φύλλο χαρτί κ' ὕστερα στὸ περίγυρο τοῦ

<sup>1</sup> Βλέπε εἰκόνα 2.

γεωμετρικοῦ σχήματος νὰ περάσουν τὸ μολύβι τους. Ὅταν τὸ παιδάκι ἐνεργήσῃ ἔτσι κι' ἀνοίξῃ ὕστερα τὰ χαρτόνια, θὰ ἰδῇ, πὼς στὸ χαρτὶ ἐσχηματίστηκε τὸ ἴδιο τὸ σχῆμα, ὅπως τὸ κενὸ τῆς πλάκας του. Ἐπειτα ἀπ' αὐτό, τὸ προκαλοῦμε μὲ τὸ μολύβι του, νὰ γεμίσῃ τὸ σχῆμα μὲ γραμμές, πὸν νὰ τραβᾶνε πρὸς τὴν ἴδια διεύθυνση τοῦ περιγυροῦ τοῦ σχήματος καὶ χωρὶς νὰ σταματήσῃ παρὰ ἀφοῦ τὸ γεμίσῃ. Στὴν ἀρχὴ οἱ γραμμὲς αὐτὲς εἶναι τρεμουλιαστὲς, ἀλλὰ σιγὰ σιγὰ μὲ τὴν ἐπανάληψη γίνονται σταθερότερες.

Ὅλοι συσταίνουν ὡς πρῶτο γεωμετρικὸ σχῆμα τὸν κύκλο. Ἐγὼ πρὶν πάω στὰ γεωμετρικὰ σχήματα θέλησα ν' ἀρχίσω ἀπὸ ἓνα αὐγὸ<sup>1</sup> γιατί ὁ κύκλος παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες στὴ συμμετρία καὶ γιατί τὸ αὐγὸ εἶναι συνειδητότερο στὸ παιδί. Ὑστερὰ προχώρησα στὸν κύκλο, στὸ ἴσιο παραλληλόγραμμο, στὸ ὀρθογώνιο τρίγωνο, στὸ ῥόμβο καὶ τελευταῖα στὸ ἐξάπλευρο πολύγωνο.

Ἐδῶ, ἴσως παρατηρήσουν πολλοί, πὼς ἀφοῦ παραδεχτήκαμε, πὼς τὰ γράμματα δὲν ἔχουν εὐθεῖες γραμμές, δὲ μᾶς χροιάζονται τὰ γεωμετρικὰ σχήματα. Ὅμως ὅχι ἐπιπόλαιη παρατήρηση ἀπάνω σὴν ἐνέργεια αὐτὴ τοῦ παιδιοῦ, θὰ μᾶς πείσῃ, πὼς εἶναι ἀρκετὰ σημαντικὲς καὶ οἱ ἀσκήσεις αὐτὲς γιατί ἐξακολουθητικὰ περιορίζεται τὸ παιδὶ ὅλο καὶ σὲ μικρότερη ὁμοιοκατεύθυνση. Τοῦτο θὰ τὸ ὠφελήσῃ, ὅταν θὰ ἀναγκαστῇ νὰ περιορίσῃ τὴν καμπύλες στὸ μικρὸ σχῆμα τῶν γραμμῶν τῆς γραφῆς τοῦ χεριοῦ. Γιατὶ στὴ γραφὴ αὐτῇ, δὲν πρέπει ἀπόλυτα νὰ παραδεχτοῦμε πὼς τὰ γράμματα γράφονται

<sup>1</sup> Κοίταξε τὴν εἰκόνα 3.

ἀποκλειστικά μὲ γραμμὲς καμπύλες. Μπορεῖ νὰ ὑπερισχύουν, ὑπάρχουν ὅμως καὶ ἀρκετὰ τμήματά τους μὲ εὐθεῖες πολὺ μικρὲς. Καὶ τὸ παιδί εὐθεῖες γραμμὲς, χωρὶς περιορισμένη κατεύθυνση καὶ σὲ ἀρκετὸ μᾶκρος, χαράσσει ἀρκετὰ καλές. Πέτε του ὅμως, νὰ τραβήξῃ μιὰ ἴσια γραμμὴ ἀνάμεσα σὲ δυὸ ὠρισμένα σημεῖα καὶ θὰ ἴδῃτε τὴν πρώτη του δεξιότητα νὰ χάνεται, ἢ γραμμὴ του θὰ εἶναι τρεμουλιαστή. Οἱ ἀσκήσεις ἀπάνω στὰ γεωμετρικὰ σχήματα αὐτὴ τὴν ἀδυναμία θεραπεύουν.

Ἐνῶ οἱ μαθήτριες τῆς πρώτης τάξεως ἔκαναν τὶς προασκήσεις αὐτὲς γιὰ τὴ γραφὴ, οἱ μαθήτριες τῶν ἄλλων τάξεων, τὴν ὥρα τῆς χαρτοτεχνίας, ἔκοβαν χαρτόνινα γράμματα ἀπ' τὰ ξεκαθαρισμένα πάλι χαρτόνια τῶν τσιγάρων, ἀφοῦ πρῶτα τὰ σχεδίαζαν κ' ὕστερα τὰ χρωμάτιζαν μπλέ. Δὲ μεταχειρίστηκα τὸ μαῦρο γυαλόχαρτο τῆς Μοντεσόρη, γιατί σκέφθηκα, πὼς τὰ δικὰ μου παιδιὰ ὄντας μεγαλύτερα, εἶχαν τὴν αἴσθησιν τῆς ἀφῆς περισσότερο ἀναπτυγμένη καὶ δὲν εἶχε ἀνάγκη νὰ γυμναστῇ, ἀπὸ τὴν ἀνωμαλία ποὺ παρουσιάζει τὸ γυαλόχαρτο.

Τὰ χαρτόνινα γράμματα τὰ φτιάξαμε, ἀλλὰ τὰ ξύλινα; Ἡ πίστη μου γιὰ τὴ δουλειά μου δὲν ἄργησε κ' ἔδω, νὰ μοῦ δώσῃ τὴν ἔμπνευση. Εἶδα κάποτε, πὼς τὰ παιδάκια σὰν ἔπαιζαν, ἔπαιρναν φλοῦδες πεύκου τὶς ἔσκαιβαν μ' ἓνα σουγιάκι κ' ἔκαναν σκάφες, καραβιάκια κ. ἄ. Δὲν θὰ μπορούσα ἐγὼ τὴ φλοῦδα αὐτὴ νὰ τὴ χρησιμοποιήσω γιὰ ὑλικὸ τῶν ξύλινων γραμμάτων; Δοκίμασα μονάχη μου κ' ἔφτιαξα δυὸ-τρία γράμματα μ' ἓνα σουγιάδακι. Χρειαζότανε ὅμως κόπος, γιατί ἡ φλοῦδα τοῦ πεύκου γιὰ νὰ δουλευτῇ, θέλει μεγάλη προσοχή, γιατί ἄλλοιῶτα σπάει καὶ πάει ὁ κόπος χαμένος. Ἡ σκέψη



αὐτή, γιὰ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἐργασίας μου γέννησε ἀμφιβολίες. Θὰ μπορούσαν οἱ μαθήτριες, πὺν μὲ βοηθοῦσαν στὴν κατασκευὴ τοῦ ὕλικου, νὰ φτιάξουν ἀπὸ τὴν πευκόφλουδα ξύλινα γράμματα; Ἐτόλμησα! Ἐνα ἀπογιομα ἐκράτησα τὶς μεγαλύτερες μαθήτριες, ἀφοῦ σχόλασα τὶς ἄλλες. Τοὺς ἔδειξα τὰ γράμματα, πὺν ἔφτιαξα ἐγώ. Εἶναι περιττὸ νὰ σᾶς ἀναφέρω τὰ ἐπιφωνήματα τοῦ θαυμασμοῦ τους. Τὶς ῥώτησα ἂν ἤθελαν νάφτιαχναν ὅμοια κὶ αὐτές. Ὁ ἐνθουσιασμὸς ἐκορυφώθη καὶ ἡ ἐπιθυμία γιὰ τὴν ἐργασία ἄναψε. Ἀποφασίσαμε, γιὰ τὴν ἄλλη μέρα, μιὰ ἐκδρομὴ στὸ δάσος. Ἐπρομηθευτήκαμε 2—3 ταγάρια καὶ 5—6 τσεκούρια γιὰ νὰ κόβαμε τὶς φλοῦδες ἀπὸ τὰ πεῦκα. Γυρίσαμε τὸ βρῦν μὲ τὰ ταγάρια γεμάτα ἀπὸ τὸ ὕλικὸ καὶ μὲ τὴν ψυχὴ φορτωμένη ἀνυπομονησία πότε ν' ἀρχίσουμε. Σημέρωσε ὁ Θεὸς τὴ μέρα καὶ τὰ παιδιὰ δὲν ἔβλεπαν τὴν ὥρα νὰ φθάσουν στὸ σχολεῖο, γιὰ ν' ἀρχίσουν δουλειά. Οἱ φλοῦδες ἦταν ἀνώμαλες κ' ἔπρεπε γιὰ τοῦτο πρωτίτερα νὰ τὶς ἰσοπεδώσουμε. Μὲ τί; Πλάνες δὲν εἴχαμε, ἄλλα ἐργαλεῖα καθόλου.

Ἀναγκαστικὰ μεταχειριστήκαμε τὰ μαχαίρια. Κατόρθωσαν νὰ τὶς ἰσοπεδώσουν ἀρκετά, κρατῶντας τὶς φλοῦδες κάθετα καὶ πελεκῶντάς τες μὲ τὰ μαχαίρια. Ἐτσι ἐτοιμάστηκαν πλακίτσες ἀπὸ πευκόφλουδα κατάλληλες τῶρα γιὰ δούλεμα. Ἐπαιρναν τῶρα στὶς ὥρες τῆς χειροτεχνίας ἕνα χαρτόνινο γράμμα γιὰ σχέδιο, τὸ σχεδιάζαν μὲ τὸ μολύβι ἀπάνω στὴ φλοῦδα, κ' ὕστερα σκαλίζοντας σιγὰ-σιγὰ μ' ἕνα σουγιαδάκι καὶ κόβοντας ἐλαφρὰ-ἐλαφρὰ τὸ ξύλο, κατάφεραν νὰ φτιάξουν ὠραιότατα ξύλινα γράμματα βλέπε (εἰκ. 4) Γιὰ νὰ ἔχω γράμματα ὅσο μπορούσαν

νά γίνουν καλοδουλεμένα, ανάθεσα σὲ κάθε μιὰ μαθήτρια νὰ κάμῃ σειρὲς μόνο ἀπὸ δυὸ-τρία γράμματα, γιατί ὅπως λέει καὶ ὁ λαός, «δουλεύοντας γίνεται ὁ τεχνίτης». Ἡ Μοντεσόρη μεταχειρίζεται καὶ γράμματα ξύλινα διάτρυτα. Συλλογίσθηκα: Θὰ εἶχαν ἀνάγκη τὰ παιδιὰ μου, ὕστερα ἀπὸ τόσες προασκήσεις γιὰ τὴ γραφὴ, ἀπὸ τέττα γράμματα, γιὰ νὰ συνηθίσουν νὰ γράφουν τὸ γράμμα κανονικὰ καὶ ὁμορφα, ὅπως θὰ συνηθίζαν μὲ τὰ διάτρυτα; Ἡ Μοντεσόρη σκέφτηκα, εἶχε παιδιὰ ἀπὸ 3—5 χρόνων κ' ἐγὼ ἀπὸ 6—7. Χέρι καὶ μάτι στὰ δικὰ μου παιδιὰ ἦταν πιὸ δυναμωμένα, ἐπομένως θὰ μπορούσαν, ὕστερα ἀπὸ τὶς ἀσκήσεις, πού θὰ ἰδῆτε στὴν πορεία τῆς διδασκαλίας, νὰ γράφουν μ' εὐκολία τὸ γράμμα, χωρὶς τὴ βοήθεια τοῦ διάτρυτου γράμματος. Καλά: ὡς ἐδῶ εἶχα ξεφύγει ἀπ' αὐτὸν τὸ σκόπελο. Ἡ Μοντεσόρη σκέψη ἄρχισε νὰ μὲ βασανίζῃ. Θὰ μπορούσαν ἀπὸ τὰ γεωμετρικὰ σχήματα ἀμέσως νὰ προσαρμοσθοῦν στὰ σχήματα τῶν γραμμάτων; Γιὰ νὰ μὴν ἀντικρύσω καὶ τὴ δυσκολία αὐτὴ, ἐπινόησα βοηθητικὰ γραμμὰς (Βλέπε εἰκ. 5). Οἱ γραμμὰς αὐτὲς ἔχουν τοῦτο τὸ πλεονέκτημα ὅτι ἂν τις κόψετε σ' ἓνα ὠρίσμενο σημεῖο μὲ δυὸ γραμμὰς κάθετες παρουσιάζουν ἓνα κομμάτι τοῦ γράμματος ἢ καὶ μερικὰ ὀλόκληρα, ὥστε νὰ προσαρμόζεται ἔπειτα τὸ χέρι καὶ τὸ μάτι τοῦ παιδιοῦ εὐκολώτερα στὸ σχῆμα τοῦ γράμματος. Τὶς σχεδιάζα ἐγὼ στὸν πίνακα καὶ ὑποχρέωνα τὰ παιδιὰ, νὰ τὶς ἀντιγράφουν στὶς πλάκες τους μὲ τὸ κοντύλι. Παρατήρησα δὲ ὅτι οἱ γραμμὰς αὐτὲς, ὅχι μόνο ἀνία δὲν προκαλοῦσαν στὰ παιδιὰ, ἀλλὰ ὑπερβολικὴ εὐχαρίστηση, γιατί στόλιζαν καὶ τὰ ἐλεύθερά τους ἰχνογραφήματα μ' αὐτὲς, σὰν εἶδος γιρλάντας γύρω γύρω. Μάλιστα στὴν

τρύτη εὔρισκαν ἰδιαίτερη εὐχαρίστηση, γιὰτὶ προσθέτοντας στὴν ἄκρη μιὰ γραμμοῦλα κυρτὴ καὶ μιὰ τελεία στὴ μέση, τὴ μετέβαλλαν σὲ φιδάκι. (σχῆμα 20 εἰκ. 5.)

Κάθε δάσκαλος μπορεῖ μόνος του νὰ φτιάξῃ τὸ ὑλικὸ αὐτό. Ὅσο γιὰ τὰ ξύλινα γράμματα κ' αὐτὰ μποροῦν νὰ τὰ φτιάξουν μὲ τὸν τρόπο τοῦ τᾶκανα κ' ἐγώ. Τὰ περισσότερα χωριὰ ἔχουν πεῦκα. Τὰ σχολειὰ ποὺ θὰ εἶναι στὶς πόλεις κ' αὐτὰ μποροῦν νὰ προμηθευτοῦν τὴν πευκόφλουδα, ἂν ἀποταθοῦν στὸ σχολειὸ τοῦ γειτονικοῦ χωριοῦ ἢ ἄλλης ἐπαρχίας τοῦ θᾶχῃ πεῦκα. Ἄν ὅμως ἔχωμε καὶ λεφτὰ νὰ ξοδέψωμε, μποροῦμε νὰ προμηθευτοῦμε τὸ ξύλο ἐκεῖνο, ποὺ μεταχειρίζονται γιὰ τὴν πυρογραφία, ὅπου εἶναι μαλακὸ καὶ δουλεύεται εὐκόλα.



## ΜΕΡΟΣ Β'.

### ΠΟΙΑ ΠΟΡΕΙΑ Θ' ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΩΜΕ ΣΤΙΣ ΠΡΟΑΣΚΗΣΕΙΣ

**α') Προασκήσεις για την ακουστική αντίληψη και τη λαλιά.**

Οι προασκήσεις αυτές δεν παρουσιάζουν τις τεχνικές δυσκολίες, που παρουσιάζουν οι προασκήσεις τις γραφής. Το στόμα του δασκάλου κι' ο πίνακας είναι τα μόνα όργανα, που μ' αυτά θα προσπαθήση ο δάσκαλος να δώση στα παιδιά 1) την έννοια τῆς πρότασης 2) την έννοια τῆς λέξεως 3) την έννοια τῆς συλλαβῆς 4) την έννοια τοῦ γράμματος.

Οι προασκήσεις αυτές, που ἄλλοι τοὺς ἀποδίδουν μονομερῆ σημασία, λέγοντάς τες ἀσκήσεις ὀμιλίας ἢ λεκτικές, γιὰ μᾶς, ἔχουν διπλῆ σημασία· γιὰτὶ ὅπως ἀναφέραμα στὰ προηγούμενα, ἔχουν σκοπὸ ν' ἀσκήσουν τὸ αὐτὸ καὶ τὰ φωνητικὰ ὄργανα τοῦ παιδιοῦ, δυὸ δηλαδὴ ἀπὸ τὶς πρὸ ἀπαραίτητες ἐνέργειες γιὰ νὰ ἀποκτηθῇ ὁ μηχανισμὸς τῆς ἀναγνώσεως. Γιὰ τοῦτο πρῶτ' ἀπ' ὅλα χρειάζεται ν' ἀφήσωμε ἐλεύθερο τὸ παιδί, παρορμῶντάς το, νὰ μᾶς διηγῆται σκηνὲς ἀπὸ τὶς καθημερινές του ἀσχολίες. Τὶ ἔκανε τὸ πρῶτ' πρὶν ἔρθῃ στὸ σχολεῖο, τὶ ἔκανε ὅταν σχόλασε, ποῖον εἶδε στὸ δρόμο, μὲ ποῖο παιδάκι ἔπαιξε, τὶ ἔπαιξε, ποῖο παιχνίδι τ' ἀρέσει περισσότερο κλπ. Πρέπει πολὺ νὰ προσέξῃ ὁ δάσκαλος ὅταν θὰ διη-

γεϊται τὸ παιδί καὶ δὲν μπορεῖ νὰ προσφέρῃ καλὰ τίς λέξεις, νὰ μὴ γελάσῃ, οὔτε νὰ προσπαθήσῃ ἐκείνη τὴ στιγμή νὰ τὸ διορθώσῃ, γιατί ἔτσι κόβει τὴν ἐφόρμηση τοῦ παιδιοῦ στὴ διήγησιν. Νὰ ἐμποδίζωμε τὴν ἐφόρμηση τῶν παιδιῶν, εἶναι μεγάλο σφάλμα διδακτικόν, πού μπορεῖ νὰ ἔχῃ, σοβαρὰ ἀποτελέσματα στὸ χαρακτήρα τοῦ παιδιοῦ καὶ γενικὰ σὲ ὁλόκληρη τὴ σχολικὴ του δράση.

Πρέπει μόνο νὰ κατευθύνωμε τὴν ἐφόρμηση τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦτο θὰ γίνεται σὲ ἰδιαίτερες ὥρες, ὅταν τὸ παιδάκι πιά θάχῃ τελειώσῃ τὴ διήγησίν του. Ἄς ὑποθέσωμε π. χ. πὼς τὸ παιδί θέλοντας νὰ προσφέρῃ τὴ λέξη *χεράκια*, στὴ διήγησίν του ἐπρόφερε *χελάκια*. Παρατήρησα ὅτι σὲ πολλὰ παιδάκια καὶ μεγαλύτερα ἀκόμη, ὁ φθόγγος *ρ* εἶναι δυσκολοπρόφερος καὶ ἢ τὸν προσφέρουν *λ*. ἢ δὲν τὸν προσφέρουν καθόλου· π. χ. ἀντὶ δρόμος προσφέρουν δόμος. Ἄν παρουσιαστῇ μιὰ τέτλια ἀνάγκη, θ' ἀναγκαστῇ ὁ δάσκαλος, νὰ κἀνῃ ξεχωριστὰ φωνητικὰς ἀσκήσεις. Προκαλεῖ τὸ παιδάκι νὰ κοιτάξῃ τὸ στόμα τοῦ δασκάλου του καὶ νὰ ἰδῇ πὼς τρεμουλιάζει ἡ γλῶσσα του ὅταν προσφέρῃ *ρ.ρ.ρ*. Προτρέπομε τότε τὸ παιδί σὲ σύγχρονη μίμηση πολλὰς φορές. Ὑστερα τ' ἀφίνομε νὰ τὸ ξανακἀμῃ μόνο του, καὶ σταματοῦμε. Τὴν ἄλλη μέρα ἐπαναλαμβάνομε τὴν ἀσκήσιν γιὰ νὰ τραβήξωμε πὺρ πέρα. Γιὰ νὰ πάσῃ ἐφόρμηση τὸ παιδάκι πού ἔκανε τὸ σφάλμα, προκαλοῦμε ὅλη τὴν τάξιν, νὰ προσφέρῃ μὲ συνέχεια τὸ γράμμα *ρ* (ἢ ὅποιο ἄλλο γράμμα πού δὲν προσφέρθῆκε καλὰ). Ὁ λόγος πού πρέπει νὰ γίνῃ συνολικὰ ἀπ' ὅλη τὴν τάξιν ἢ ἐνέργεια τούτη, εἶναι, γιὰ νὰ ἔχῃ τὸ παιδάκι πού ἔκανε τὸ σφάλμα,



## ΜΕΡΟΣ Β΄.

### ΠΟΙΑ ΠΟΡΕΙΑ Θ' ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΜΕ ΣΤΙΣ ΠΡΟΑΣΚΗΣΕΙΣ

#### α') Προασκήσεις για την ακουστική αντίληψη και τη λαλιά.

Οι προασκήσεις αυτές δὲν παρουσιάζουν τὶς τεχνικὲς δυσκολίες, πού παρουσιάζουν οἱ προασκήσεις τὶς γραφῆς. Τὸ στόμα τοῦ δασκάλου κι' ὁ πίνακας εἶναι τὰ μόνα ὄργανα, πού μ' αὐτὰ θὰ προσπαθήσῃ ὁ δάσκαλος νὰ δώσῃ στὰ παιδιά 1) τὴν ἔννοια τῆς πρότασης 2) τὴν ἔννοια τῆς λέξεως 3) τὴν ἔννοια τῆς συλλαβῆς 4) τὴν ἔννοια τοῦ γράμματος.

Οἱ προασκήσεις αὐτές, πού ἄλλοι τοὺς ἀποδίδουν μονομερῆ σημασία, λέγοντάς τες ἀσκήσεις ὁμιλίας ἢ λεκτικῆς, γιὰ μᾶς, ἔχουν διπλῆ σημασία: γιὰτὶ ὅπως ἀναφέραμα στὰ προηγούμενα, ἔχουν σκοπὸ ν' ἀσκήσουν τὸ αὐτὸ καὶ τὰ φωνητικὰ ὄργανα τοῦ παιδιοῦ, δυὸ δηλαδὴ ἀπὸ τὶς πιὸ ἀπαραίτητες ἐνέργειες γιὰ νὰ ἀποκτηθῇ ὁ μηχανισμὸς τῆς ἀναγνώσεως. Γιὰ τοῦτο πρῶτ' ἀπ' ὅλα χρειάζεται ν' ἀφήσωμε ἐλεύθερο τὸ παιδί, παρορμῶντάς το, νὰ μᾶς διηγῆται σκηνὲς ἀπὸ τὶς καθημερινές του ἀσχολίες. Τὶ ἔκανε τὸ πρῶτ' ἔξοχον τὸ σχολεῖο, τὶ ἔκανε ὅταν σχόλασε, ποῖον εἶδε στὸ δρόμο, μὲ ποῖο παιδάκι ἔπαιξε, τὶ ἔπαιξε, ποῖο παιχνίδι τ' ἀρέσει περισσότερο κλπ. Πρέπει πολὺ νὰ προσέξῃ ὁ δάσκαλος ὅταν θὰ διη-

γείται τὸ παιδί καὶ δὲν μπορεῖ νὰ προσφέρῃ καλὰ τίς λέξεις, νὰ μὴ γελᾷ, οὔτε νὰ προσπαθῆσῃ ἐκείνη τῇ στιγμή νὰ τὸ διορθώσῃ, γιατί ἔτσι κόβει τὴν ἐφόρμηση τοῦ παιδιοῦ στὴ διήγησιν. Νὰ ἐμποδίζωμε τὴν ἐφόρμηση τῶν παιδιῶν, εἶναι μεγάλο σφάλμα διδακτικόν, πὺν μπορεῖ νὰ ἔχῃ, σοβαρὰ ἀποτελέσματα στὸ χαρακτήρα τοῦ παιδιοῦ καὶ γενικὰ σὲ ὀλόκληρη τὴ σχολικὴ του δράση.

Πρέπει μόνο νὰ κατευθύνωμε τὴν ἐφόρμηση τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦτο θὰ γίνεται σὲ ἰδιαίτερες ὥρες, ὅταν τὸ παιδάκι πιά θάχῃ τελειώσῃ τὴ διήγησίν του. Ἄς ὑποθέσωμε π. χ. πὺν τὸ παιδί θέλοντας νὰ προσφέρῃ τὴ λέξη *χεράκια*, στή διήγησίν του ἐπρόφερε *χελάκια*. Παρατήρησα ὅτι σὲ πολλὰ παιδάκια καὶ μεγαλύτερα ἀκόμη, ὁ φθόγγος *ρ* εἶναι δυσκολοπρόφεροτος καὶ ἢ τὸν προσφέρουν *λ*. ἢ δὲν τὸν προσφέρουν καθόλου· π. χ. ἀντὶ δρόμος πρόφερον *δόμος*. Ἄν παρουσιαστῇ μιὰ τέτια ἀνάγκη, θ' ἀναγκαστῇ ὁ δάσκαλος, νὰ κάνῃ ξεχωριστὰ φωνητικὰ ἀσκήσεις. Προκαλεῖ τὸ παιδάκι νὰ κοιτάξῃ τὸ στόμα τοῦ δασκάλου του καὶ νὰ ἰδῇ πὺν τρεμουλιάζει ἢ γλῶσσα του ὅταν προσφέρῃ *ρ.ρ.ρ*. Προτρέπομε τότε τὸ παιδί σὲ σύγχρονη μίμηση πολλὰς φορὰς. Ἔστερα τ' ἀφίνομε νὰ τὸ ξανακάνῃ μόνο του, καὶ σταματοῦμε. Τὴν ἄλλη μέρα ἐπαναλαμβάνομε τὴν ἀσκήσιν γιὰ νὰ τραβήξωμε πὺν πέρα. Γιὰ νὰ πάρῃ ἐφόρμηση τὸ παιδάκι πὺν ἔκανε τὸ σφάλμα, προκαλοῦμε ὅλη τὴν τάξιν, νὰ προσφέρῃ μὲ συνέχεια τὸ γράμμα *ρ* (ἢ ὅποιον ἄλλο γράμμα πὺν δὲν προσφέρθῆκε καλὰ). Ὁ λόγος πὺν πρέπει νὰ γίνῃ συνολικὰ ἀπ' ὅλη τὴν τάξιν ἢ ἐνέργειαν τοῦτῃ, εἶναι, γιὰ νὰ ἔχῃ τὸ παιδάκι πὺν ἔκανε τὸ σφάλμα,

ζωηρότερο τὸ ἀκουστικὸ αἴσθημα. Ὑστερα ἐνώνομε τὸ γράμμα μὲ φωνήεντα **ι, ε, α** καὶ ζητοῦμε, νὰ τὰ προφέρῃ ὀλόκληρη ἡ τάξη μ' ἓνα τόνο τραγουδιστὸ **ρι, ρι, ρι, ρε, ρε ρε, ρα, ρα, ρα**. Στὴ γενικὴ εὐθυμίᾳ πὺν προκαλεῖται, τὸ παιδάκι πὺν ἔκανε τὸ σφάλμα, ξεχνάει τὴ δειλία του, κ' ὅταν τοῦ ζητήσωμε, ξεχωριστὰ νὰ προφέρῃ τὸ γράμμα, ἢ χαρούμενη πιά φιλοτιμία του, νὰ προφέρῃ σὰν τᾶλλα παιδάκια, τοῦ γεννάει καινούργια ἐφόρμησι καὶ φθάνει μὲ ἐπιτυχία στὸ ἀποτέλεσμα. Τοῦτο ὅμως, ὅτι ἐπρόφερε καλὰ τὶς φωνὲς **ρι, ρε, ρα**, δὲν πρέπει νὰ μᾶς ἐνθαρρύνῃ, γιατί πολλές φορὲς μπορεῖ ἢ ὅμοια φωνὴ μέσα σὲ ἄλλες συλλαβὲς μιᾶς λέξης, νὰ μὴ μπορῇ νὰ προφερθῇ, κ' ἄς τὴν προφέρουν μόνη τῆς καλὰ. Για τοῦτο δὲν πρέπει νὰ παραλείψωμε νὰ ζητήσωμε, νὰ μᾶς ξαναπροφέρῃ τὴ λέξη, πὺν παρατηρήσαμε τὸ φωνητικὸ του σφάλμα. Μπορεῖ νὰ καταφέρῃ νὰ προφέρῃ καλὰ ἂν ὅμως συμβῇ τὸ ἀντίθετο, δὲν ἔχομε παρὰ νὰ ἐπιμείνωμε ἀκόμα λίγο. Π. χ. ἡ λέξη πὺν πρέπει νὰ προφέρῃ εἶναι **ποδαράκια**. Τὸ προκαλοῦμε νὰ προφέρῃ κομματιαστὰ καὶ σὲ τόνο τραγουδιστὸ, ὡς ἐξῆς: **δάρι, δάρι, δάρι, πὺν γρήγορα, δάρι, δάρι, δάρι**. Ἐπειτα ἀργὰ, **ράκι, ράκι, ράκι**. Καὶ πὺν γρήγορα. Ὑστερα ἀργὰ **ποδαράκι, ποδαράκι κλπ.**, πολλές φορὲς. Ἐπειτα τὸ ἴδιο γρηγορώτερα ὕστερα ἀκόμη γρηγορώτερα, κ' ὕστερα ὅλη τὴ λέξη **ποδαράκια**. Τὰ ἀποτελέσματα δὲν μπορεῖ παρὰ νὰ εἶναι καλὰ.

Ὑστερα ἀπὸ τοῦτο ζητοῦμε καὶ ἀσκήσεις ὁμοιοκαταληξίας, πὺν ἔχουν πολὺ μεγάλη σημασία γιὰ τὴν ἀσκηση τῆς ἀκουστικῆς μνήμης καὶ τῆς φαντασίας. Π. χ. Τὰ προτρέπομε νὰ μᾶς ποῦν, σὲ τί τελειώνει



ἡ λέξις ποδαράκια. Θὰ μᾶς ἀποκριθῶν λίγο δύσκολα φυσικά, ἀλλ' ἅμα ἐπιμείνομε θὰ μᾶς ποῦν ράκια. Ἔπειτα τὰ προκαλοῦμε νὰ μᾶς δώσουν λέξεις, πού νὰ τελειώνουν ὅμοια. Λέμε ἑμεῖς δυό-τρεῖς, καί τὸ παραδείγμα μας δὲ θ' ἀργήσουν νὰ τὸ μιμηθῶν καὶ κεῖνα καὶ θὰ μᾶς ποῦν χεράκια, βιβλιαράκια, ἀστεράκια, σφουγγαράκια, χορταράκια, παραθυράκια κλπ. Ὁ δάσκαλος ποτὲ δὲν πρέπει νὰ παραλείπη εὐκαιρία, πού νὰ δημιουργῇ τίς σημαντικὰς αὐτὰς ἀσκήσεις τῆς ὁμοιοκαταληξίας. Μάλιστα, ὅταν μάθουν καὶ γράφουν νὰ τίς ζητεῖ γραφτὲς, γιὰ τὸ ἐκτὸς πού εἶναι σημαντικὰς γιὰ τίς φωνητικὰς ἀσκήσεις, ἀσκοῦν σύγχρονα ὅπως καὶ παραπάνω ἀναφέραμε τὴ μνήμη καὶ φαντασία.

Ἀνάλογα μὲ τίς φωνητικὰς αὐτὰς ἀσκήσεις, πού τυχαῖον ἐκτακτὰ ἀπὸ τίς ἐλεύθερες διηγήσεις τῶν παιδιῶν, κάνομε συστηματικὰ τίς προασκήσεις προφορᾶς καὶ ἀκοῆς.

1) Ἐννοία τῆς πρότασης. Εὐκόλα καὶ γρήγορα καταλαβαίνει τὸ παιδί, πὼς ἐκεῖνα ποῦ μᾶς διηγείται, εἶναι κομβέντες, ὅπως καὶ κεῖνα πού τὸ ρωτᾶμε. Τὰ παροτρύνομε νὰ μᾶς λένε τέτιες ὁμιλίαι ἀπλὲς μὲ δύο ἢ τρεῖς λέξεις π. χ. θὰ σηκωθῶ ἐπάνω, θὰ κατέβω στὴν ἀυλή, θὰ γράψω, θὰ φάω ψωμί κλπ. Ἀφοῦ ἀσκηθῶν τὰ παιδιά κ' εὐκόλα κατορθώνουν, νὰ μᾶς δίνουν διάφορες ὁμιλίαι, προσπαθοῦμε νὰ συγκρίνωμε μία π.χ. πρόταση μὲ δυὸ λέξεις καὶ μιὰ μὲ τρεῖς ἢ τέσσερες λέξεις, γυρεύοντας νὰ διακρίνουν, ποιά πρόταση εἶναι μικρότερη καὶ ποιά μεγαλύτερη. Σὲ τοῦτο μᾶς βοηθοῦν γραμμὲς ὀριζόντιαι, πού τίς γράφομε στὸν πίνακα. Δὲ θ' ἀργήσουν τὰ παιδιά νὰ διακρίνουν τίς διαφορὰς αὐτὰς. Μ' ἓνα δυὸ μαθήματα κατέχουν πὰ τὴ γνώση.

2) Ἐννοια τῆς λέξεως. Περισσότερη δυσκολία θ' ἀπαντήσωμε γιὰ νὰ μποροῦν νὰ ξεχωρίζουν τὶς λέξεις ἀπὸ μιὰ πρόταση. Παρακινοῦμε γιὰ τοῦτο τὰ παιδιά, ἄν, καθὼς ἀνοίγομε τὸ στόμα μας γιὰ νὰ προφέρωμε μιὰ ὁμιλία, τὴ λέμε μονοκόμματα, ὅπως γράψαμε καὶ τὶς γραμμὲς στὸν πίνακα. Ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή ἢ ἀπάντηση θὰ εἶναι ἀρνητική. Μὲ λίγη ὑπομονὴ καταφέρνομε νὰ μᾶς λένε τὶς λέξεις κομμάτια τῆς κουβέντας. Ὑστερα παριστῶντας μιὰ ὁμιλία μὲ μιὰ ὀριζόντια γραμμὴ, καθὼς μᾶς προφέρουν κομματιαστὰ τὶς λέξεις, ἔμεις σημειώνομε ἀπὸ κάτω ἀπὸ τὴν ὀριζόντια γραμμὴ, μικρότερες ὀριζόντιες γραμμὲς, ποὺ λέμε πὼς μ' αὐτὲς ζωγραφίζομε τὰ κομμάτια τῆς ὁμιλίας π.χ. γιὰ τὴν ὁμιλία :

**Θὰ γράψω**, σημειώνομε τὴ

γραμμὴ: \_\_\_\_\_

Ὑστερα γιὰ τὸ κομμάτι, **θὰ**, σημειώνομε ἀπὸ κάτω τὴ γραμ- 1 ——— 2 ———  
μοῦλα 1, καὶ γιὰ τὸ κομμάτι, γ ρ ἄ -  
ψ ω, τὴ γραμμὴ 2, παρομοῶντας  
τὰ νὰ διακρίνουν, ποῖο κομμάτι εἶναι μεγαλύτερο καὶ ποῖο  
μικρότερο καὶ ὅτι γιὰ τοῦτο δὲ σημειώνομε ὅμοιες  
γραμμὲς.

Μὲ τὸν ὅμοιο τρόπο προχωροῦμε ν' ἀναλύουν προ-  
τάσεις σὲ λέξεις, ἀπὸ δύο, τρεῖς, τέσσαρες καὶ πέντε λέ-  
ξεις. Σιγὰ - σιγὰ τ' ἀνυψώνομε, ὥστε νὰ μάθουν τ' ὄνομα  
λέξεω. Πρῶτα πρῶτα τοὺς λέμε, πὼς αὐτὰ τὰ κομμάτια  
ἐπειδὴ τὰ λέμε μὲ τὸ στόμα, ἔχουν ὄνομα καὶ πιά δὲ θὰ  
τὰ λέμε κομμάτια, ἀλλὰ λόγια. Ὑστερα καθὼς κουβεντιάζομε  
μαζύ τους, λέγοντας πότε λόγια πότε λέξεις, φθάνουν ἔν-  
στικτα στὴν ἔννοια, πὼς τὰ λόγια εἶναι λέξεις κι' ἀν-

τίστροφα οἱ λέξεις εἶναι λόγια. Μποροῦμε μάλιστα νὰ ζητᾶμε καὶ ἀρίθμηση τῶν λέξεων, πού ἔχει μιὰ ὀμιλία.

Γίνεται ἔτσι μιὰ πολὺ καλὴ συγκέντρωση μαθημάτων, ἂν, ὕστερα, ζητήσωμε καὶ νὰ μᾶς ἰχνογραφήσουν τόσα ὠρισμένα πράματα, ὅσες λέξεις εἶχε ἡ ὀμιλία πού ἀναλύσαμε.

Ὑστερα, γιὰ νὰ διακρίνωμε ἂν καλὰ τὰ παιδιά, ἔχουν στὸ μυαλό τους τὴν ἔννοια τῆς λέξης, τὰ προτρέπομε νὰ μᾶς ποῦν διάφορες λέξεις δικές τους π. χ. τραπέζι, βιβλίον, θρανίον, τετράδιον, ἔρχομαι, βλέπω, κοιμᾶμαι κτλ. Ἄν τύχη καὶ κανένα παιδάκι, πῆ δυὸ λέξεις μαζὺ π. χ. **ἓνα βιβλίον**, εἶναι φανερό, πὼς δὲν κατάλαβε τί εἶναι λέξη καὶ τότε θὰ πρέπει νὰ ἐπιμείνωμε ἀκόμα λίγο στὶς ἀσκήσεις αὐτές.

3) Ἐννοια τῆς συλλαβῆς. Ὁ δάσκαλος προφέρει ἀργὰ τὴ λέξη ὥστε νὰ διακρίνωνται ἀπὸ τὰ παιδιά οἱ συλλαβές. Προτρέπομε τὰ παιδιά ὅμοια κι' αὐτὰ νὰ προφέρουν τὴ λέξη καὶ σύγχρονα τὴν παριστάνομε ἡμεῖς στὸν πίνακα μὲ μιὰ ὀριζόντια γραμμὴ. Πρόκειται π. χ. γιὰ τὴ λέξη **ψωμί**. Ἐρωτῶ τὰ παιδιά νὰ προσέξουν καὶ νὰ ποῦν, πόσες φορὲς ἀνοίγω τὸ στόμα μου γιὰ νὰ πῶ τὴ λέξη. Ἡ σωστὴ ἀπάντηση εἶναι σίγουρη. Ὑστερα εὐκολὰ καταφέρνω, νὰ μάθουν τὰ κομμάτια αὐτὰ τῆς λέξης, νὰ τὰ λένε φωνές καὶ νὰ μετροῦν πόσες φωνές ἔχει μιὰ λέξη. Π. χ. γιὰ τὴ λέξη παράθυρον νὰ μετροῦνε πα, 1, ρα, 2, θυ, 3, ρο, 4. Ὑστερα νὰ μᾶς ἀποκριθοῦν ποιά φωνὴ εἶναι πρώτη καὶ ποιά τελευταία. Τοῦτο εἶναι λιγάκι δύσκολον, ἀλλὰ πολὺ σημαντικὸν γιὰ τὴν ἀσκηση τῆς ἀκουστικῆς μνήμης.

4). Ἐννοια τοῦ φθόγγου. Γιὰ νὰ μπορέσουν νὰ ξεχωρίσουν τὰ παιδιά τοὺς φθόγγους μιᾶς συλλαβῆς,

χρειάζεται κόπος και ασκήσεις πολλές. Κοιτάχτε την ανάγνωση τῶν παιδιῶν και μεγαλυτέρων ἀκόμη τάξεων, πού ἐνῶ ξαίρουν ἕνα-ἕνα γράμμα, δύσκολα μποροῦν νά τά ἐνώσουν σέ μιὰ συλλαβή κι' ὁ λόγος, γιατί δέν ἔκαναν προασκήσεις και δέν ἔμαθαν, χωρὶς νά γράφουν τὰ σύμβολα τῶν γραμμάτων, ν' ἀναλύουν μιὰ συλλαβή στοὺς φθόγγους της. Καθὼς κάνομε τὴν ἀνάλυση τῶν λέξεων σὲ συλλαβές, ὅταν καλὰ συνηθίσουν και μποροῦν ἀναλύοντας μιὰ λέξη, νά μετροῦν τὶς συλλαβές τους, τότε εἶναι ἡ κατάλληλη στιγμή γιὰ τὴν ἀνάλυση τῶν φθόγγων τῆς συλλαβῆς.

1) Προφέρεται ἡ συλλαβὴ πολὺ ἀργὰ ἀπ' τὸ δάσκαλο, χωρὶς νά κόβεται ἡ πνοὴ ἀπὸ τὸ ἕνα γράμμα στ' ἄλλο.

2) Προκαλοῦμε τὰ παιδιά νά μᾶς μιμηθοῦν. Σὲ δύο-τρία μαθήματα δέν θὰ γίνεται τίποτ' ἄλλο ἀπ' τὴν ἀργὴ προφορὰ τῶν παιδιῶν και τοῦ δασκάλου. Ὅστερ' ἀπὸ τοῦτο ζητᾶμε νά μᾶς ποῦν, ἂν καθὼς προφέρωμε τὴ συλλαβὴ (φωνὴ γι' αὐτὰ) ψω, π. χ. ἀργὰ και χωρὶς νά κόβεται ἡ πνοή, κάνομε μία κίνηση στὸ στόμα μας ἢ περισσότερες. Τὶς κινήσεις αὐτὲς τὶς λέμε φωνίτσες. Τὰ παιδιά ὕστερα ἀπ' τὶς προηγούμενες ἀσκήσεις τῆς ἀργῆς προφορᾶς τῆς συλλαβῆς, χωρὶς νά κόβεται ἡ πνοὴ ἀπὸ φθόγγο, σὲ φθόγγο, δὲ θ' ἀργήσουν νά μᾶς δώσουν ἀπάντηση και νά μᾶς ποῦν λ. χ. πὼς γιὰ τὴ φωνὴ ψω, κάνομε δυὸ κινήσεις, τὴ μιὰ πολὺ κοντὰ στὴν ἄλλη ψ, ω<sup>1</sup>.

---

(1) Γιὰ τὴ σ υ λ λ α β ῆ μεταχειρίζομαι ἀκόμη τὸ ὄνομα φ ω ν ῆ, γιατί ἡ συλλαβὴ εἶναι γραμματικὸς ὅρος· και μοῦ φαίνεται, πὼς δέν ἀξίζει στὰ μαθήματα αὐτὰ νά φορτώσωμε τὸ μυαλὸ τοῦ παιδιοῦ μὲ ὀνόματα γραμματικῶν ὄρων, λ. χ. π ρ ὀ τ α σ η.

Ἐποὺ ἀπάνω σὲ τέτιες ἀσκήσεις ἀναλύσεως γίνουιν ἀρ-  
κετὰ μαθήματα, ἀκολουθοῦμε ἀσκήσεις συνθετικές.  
Δηλαδή: τὴ φωνίτσα ξ, ἀν τὴν ἐνώσωμε μὲ τὴ φωνίτσα υ,  
ποιὰ φωνὴ φτιάουιν; ξ υ, θὰ μᾶς ἀποκριθοῦν. Ἐπειτα:  
τὴ φωνίτσα λ, ἀν τὴν ἐνώσωμε μὲ τὴ φωνίτσα ο, ποιὰ  
φωνὴ φτιάουιν; λ ο, πάλι θὰ μᾶς ἀποκριθοῦν. Τώρα μὲ  
τίς φωνὲς ποὺ ἐσχημάτισαν, προχωροῦμε στὴν σύνθεση  
λέξεως, λ. χ. ἡ φωνὴ ξ υ καὶ ἡ φωνὴ λ ο, ποιὰ λέξη μᾶς  
φτιάουιν; ξύλο. Ἐννοεῖται πὼς κ' ἐδῶ μὲ τὴν ἴδια  
ἀναλυτικὴ μέθοδο θὰ ἐργαστοῦμε καὶ θὰ δώσωμε  
ἀργὰ ἐνωμένους τοὺς δυὸ φθόγγους χωρὶς  
νά κόβεται ἡ πνοή.

Ὅμοια προχωροῦμε στὴν σύνθεση καὶ ἄλλων λέξεων.  
Ἐννοεῖται πὼς στὴν ἀνάλυση τῶν φθόγγων καὶ τὴ σύν-  
θεσή τους σὲ συλλαβές, δὲ θὰ χρησιμοποιοῦμε τὰ γραπτὰ  
σύμβολα τῶν φθόγγων, γιατί ἀκόμα εἶναι ἄγνωστα στὰ  
παιδιά, ἀλλὰ μόνον γραμμοῦλες ὀριζόντιες. Ἐὰν τὰ παιδιά  
δὲν μποροῦν νὰ συνθέτουν προφορικά, χωρὶς ἀκόμα  
νὰ ἔχουν γνώση τῶν γραπτῶν συμβόλων  
τῶν φθόγγων, φθόγγους σὲ συλλαβές, καὶ συλλα-  
βὲς σὲ λέξεις, θὰ πῆ πὼς οὔτε καὶ τὴν ἀνάλυση ἐχώνε-  
ψαν καλά, καὶ γιὰ τοῦτο πρέπει νὰ ἐπιμείνωμε περισσό-  
τερο στὴν ἀνάλυση τῶν φθόγγων.

---

συλλαβή, φωνῆεν, σύμφωνο, κ. ἄ. ποὺ γιὰ τὸ σκοπὸ μας  
κανένα οὐσιαστικὸ ῥόλο δὲν παίζουν. Νὰ νιώσουν τὰ παιδιά πὼς  
ἡ φωνὴ (ἐκεῖνο ποὺ λέμε ἐμεῖς συλλαβή), εἶναι σύνθετη ἀπὸ  
δυὸ φωνίτσες, αὐτὸ εἶναι ὄλο καὶ τίποτ' ἄλλο δὲν πρέπει νὰ  
ἐπιδιώξωμε.

## ΠΟΙΑ ΣΕΙΡΑ Θ' ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Οἱ προασκήσεις, πού ἀναφέραμε καί πού σκοπὸ ἔχουν τὴν ἄσκησι τοῦ αὐτιοῦ καὶ τῶν φωνητικῶν ὀργάνων, θὰ γίνονται ἀπάνω σὲ λέξεις τῆς παρακάτω σειρᾶς.

1) Λέξεις δισύλλαβες, μ' ἓνα σύμφωνο καὶ δύο φωνήεντα.

2) Λέξεις δισύλλαβες, μὲ δυὸ σύμφωνο καὶ δυὸ φωνήεντα. Ἔπειτα λέξεις τρισύλλαβες καὶ πολυσύλλαβες μ' ἓνα σύμφωνο κ' ἓνα φωνῆεν στὴν κάθε συλλαβή, π. χ. α) μέλι, β) κάμαρα, γ) καμαρώνω κλπ.

3) Λέξεις δισύλλαβες μ' ἓνα φωνῆεν κ' ἓνα σύμφωνο στὴν κάθε συλλαβή, ἀλλὰ ἡ πρώτη ἀπὸ τὶς συλλαβὲς νάχη ἀναγραμματοσμός, π. χ. ὄπ-λο. Ὑστερα λέξεις μὲ περισσότερες συλλαβές.

4) Λέξεις δισύλλαβες. Ἡ πρώτη συλλαβὴ μὲ δυὸ σύμφωνο κ' ἓνα φωνῆεν κ' ἡ δεύτερη μ' ἓνα σύμφωνο κ' ἓνα φωνῆεν, π. χ. τρώγω. Ὑστερα περνοῦμε σὲ λέξεις ὅμοιες πολυσύλλαβες.

5) Λέξεις δισύλλαβες. Ἡ πρώτη συλλαβὴ μ' ἓνα σύμφωνο κ' ἓνα φωνῆεν κ' ἡ δεύτερη μ' ἓνα σύμφωνο, ἓνα φωνῆεν, ἓνα σύμφωνο, π. χ. κό-πος.

6) Λέξεις δισύλλαβες. Ἡ πρώτη συλλαβὴ δυὸ σύμφωνο κ' ἓνα φωνῆεν, ἡ δεύτερη ἓνα σύμφωνο, ἓνα φωνῆεν, ἓνα σύμφωνο, π. χ. δρό-μος· (δηλαδὴ ἐδῶ κάνομε σύνθεσι τῶν περιπτώσεων 4 καὶ 5).

7) Λέξεις τρισύλλαβες. Ἡ πρώτη συλλαβὴ ἓνα φωνῆεν, ἓνα σύμφωνο, ἡ δεύτερη δύο σύμφωνο, ἓνα φωνῆεν, ἡ τρίτη ἓνα σύμφωνο, ἓνα φωνῆεν, ἓνα σύμφωνο π. χ.

ἄν-θρω-πος· (δηλαδή ἐδῶ κάνουμε σύνθεση τῶν περιπτώσεων 3, 5 καὶ 6).

8) Λέξεις μὲ ἰδιόρρυθμη προφορά, γιά, λια, τσ, τζ, γγ, μπ, ντ, δισύλλαβες ἢ τρισύλλαβες· (γιαγιά, γαλιά, γιαλιά, ἀνάγκη, ἀγκαλιά, ἀκρογιαλιά τσοπάνης) κλπ.

9) Λέξεις μὲ διφθόγγους. Στὴν ἀρχὴ ἢ δίφθογγος νὰ εἶναι ἡ πρώτη συλλαβὴ τῆς λέξης.

10) Λέξεις δισύλλαβες, πού ἡ μιὰ συλλαβὴ νάχη ἔνα σύμφωνο, κ' ἔνα φωνῆεν κ' ἡ ἄλλη δυὸ σύμφωνα, ἔνα φωνῆεν, ἔνα σύμφωνο, (καπνός).

11) Ἐπίσης καὶ λέξεις δισύλλαβες· πού ἡ πρώτη συλλαβὴ νάχη τρία σύμφωνα, ἔνα φωνῆεν κ' ἡ δεύτερη ἔνα σύμφωνο, ἔνα φωνῆεν, ἔνα σύμφωνο. (στρατός).

Ἐννοεῖται, πὼς πρὶν ἀρχίσωμε τὴ σειρὰ αὐτὴ τῶν λέξεων, θὰ διδάξωμε λέξεις ἐπιφωνήματα μ' ἔνα μόνο γράμμα, (ι, ο, α,) πού ὅπως θὰ ἰδοῦμε στὶς εἰδικὲς ὑποδειγματικὲς διδασκαλίες, συντονίζομε τὰ ἐπιφωνήματα αὐτὰ μὲ διηγῆσεις.

### **β') Προασκήσεις γιὰ τὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη καὶ γιὰ τὴν κίνηση τῆς γραφῆς.**

Παράλληλα μὲ τὶς ἀσκήσεις γιὰ τὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη καὶ τὴ λαλιά, κάνομε, σὲ ξεχωριστὴ ὥρα, τὶς προασκήσεις γιὰ τὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη καὶ γιὰ τὴν κίνηση τῆς γραφῆς.

Ἐδῶ μόνο στηρίχθηκα στὸ σύστημα τῆς Μοντεσσόρη, ὄχι ὅμως καὶ πιστά, γιὰ τὸ τοῦτο δὲν μοῦ ἐπέτρεπαν οὔτε τὰ μέσα τοῦ σχολείου μου, ἀλλὰ καὶ σὲ πολλὰ σημεία, οὔτε ἡ ἡλικία τῶν παιδιῶν πού εἶχα.

Σᾶς ἐξήγησα στὸ κεφάλαιο «κατασκευὴ τοῦ ὕλι-

κοῦ», πῶς δὲν μπόρεσα νὰ ἔχω τὰ τελλάρα τῆς Μοντεσόρη (Εἰκ. 6). Ἐγὼ γιὰ τὶς παρόμοιες ἀσκήσεις, πὺ προ-  
ρίζονται τὰ τελλάρα αὐτά, ἔβαζα τὰ παιδάκια νὰ κουμ-  
πώνουν καὶ νὰ ξεπλέκουν τὰ μαλλιὰ τους ἢ νὰ λύνουν  
καὶ νὰ δένουν τὰ παπούτσια τους. Σημαντικώτερη ἄσ-  
κησις γιὰ τὰ ἀποτελέσματα πὺ ἐπιδιώκομε νὰ ἔχομε μὲ  
τὶς ἀσκήσεις αὐτές, εἶναι τὸ δίπλωμα τοῦ τηλεγραφό-  
χαρτου ἢ τὸ χρωματιστὸ χαρτὶ τῆς σεραπνίνης, ὅπως  
στὴ σελίδα 25 ἀναφέραμε. Ἡ ἀσκησις αὐτὴ εἶναι δημι-  
ουργία δική μου κ' ἐντελῶς πρωτότυπη, πρώτη δὲ φορὰ  
μπαίνει στὰ σχολεῖα. Τὸ δίπλωμα αὐτό, ὅπως παρατή-  
ρησα, ποτὲ ἀπὸ τὶς πρῶτες μέρες, οὔτε καὶ μὲ ἀσκησις  
μιανῆς ὀλόκληρης βδομάδας καταφέρνεται σωστό. Τὸ  
λόγο θὰ τὸν γυρέψωμε στὴν ἀδυναμία τῶν ἐνεργειῶν,  
πὺ καταβάλλει τὸ παιδί κ' ἐπομένως μοροεῖτε νὰ δια-  
κρίνετε στὴν ἐπιτυχία, τὰ σημαντικὰ ἀποτελέσματα αὐ-  
τῆς τῆς ἀσκησις. Μάτι καὶ χέρι βοηθιέται τὸ ἕνα μὲ τ' ἄλ-  
λο γιὰ τὸ ἴδιο ἀποτέλεσμα, ὅπως ἀργότερα γιὰ τὴ γρα-  
φή, θὰ ἀναγκασθοῦν νὰ δουλέψουν σύγχρονα οἱ ἐνέρ-  
γειες αὐτές. Μάλιστα οἱ ἀσκήσεις αὐτές, ὅπως εἶδατε στὸ  
σχῆμα 1, ὅπου μὲ τὴ διπλωμένη αὐτὴ κορδέλλα  
τοῦ χαρτιοῦ, πλέκεται ψαθὶ καὶ μὲ τὸ ψαθὶ αὐτὸ κατα-  
σκευάζονται καλαθάκια ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ παιδιά, δὲν ἔχει  
μόνο ἀπὸ τὸ τεχνικὸ μέρος ὠφέλεια, ἐπειδὴ ἀσκοῦνται  
οἱ ἐνέργειες πὺ εἶπαμε, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τὸ ψυχολογικόν.  
Σκεφθῆτε πόσες ψυχικὲς δυνάμεις καταβάλλουν τὰ παι-  
δάκια γιὰ νὰ κατασκευάσουν ἕνα ἔργο δικό τους, ὅπως εἶναι  
τὰ καλαθάκια καὶ ποιά χαρὰ γεμίζει τὴν ψυχὴ τους στὸ  
ἀντίκρουσμα τῆς δημιουργίας τους αὐτῆς. Τὸ παιδί ἀπο-  
κτᾶ ἔτσι συναίσθησις τῶν δυνάμεών του καὶ κορυφώνει



ται μέσα του ή αξία τῶν προσπαθειῶν του. Κ' ἔτσι φθά-  
νομε καί πῶς πέρα ἀκόμη, στό ἠθικό κέρδος· καί ὅλα  
τοῦτα μ' ἓνα παιχνιδάκι!

Οἱ ἀσκήσεις αὐτές θά γίνουν στό χρονικό διάστημα,  
πού γίνονται οἱ πρῶτες φωνητικές προασκήσεις, ἀπάνω  
στὶς ἐλεύθερες ὀμιλίες τοῦ παιδιοῦ καί μποροῦν νὰ βα-  
στάξουν καί τρεῖς βδομάδες. Ὑστερῶς ἀπ' αὐτές θά πε-  
ράσωμε στὴν ἀναγνώριση τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων.

Σὰς ἐξήγησα, πῶς ἔχομε ἔτοιμο τὸ ὕλικό γιὰ τὶς ἀσκή-  
σεις αὐτές. Ἀρχίζομε ὅπως σὰς ἀνάφερα ἀπὸ τὸ αὐγό.  
Δίνομε ἀπὸ μιὰ πλάκα στό κάθε παιδάκι μὲ κενὸ τὸ  
σχῆμα καί τὸ προτρέπομε, νὰ περάσῃ ἀνάμεσα ἀπὸ τὰ  
δύο χαρτόνια ἓνα χαρτάκι. Ὑστερὰ στό περίγυρο τοῦ  
σχήματος νὰ σύρῃ τὸ μολύβι. Ἐπειτα ν' ἀνοίξῃ τὰ δύο  
χαρτόνια καί καθὼς χαρούμενο τὸ παιδί βλέπει ὅτι στό  
χαρτάκι, ἐξωγράφισε τὸ σχῆμα, πού εἶχε κενὸ ἢ πλάκα  
πού τοῦ δώσαμε, τὸ προκαλοῦμε ἀπὸ μέσα ἀπὸ τὸ σχῆμα  
νὰ ξανασύρῃ τὸ μολύβι, ἀκολουθώντας τὴν ἴδια διεύ-  
θυνση, καί νὰ τὸ γεμίσῃ μὲ γραμμές. Στὴν ἀρχὴ οἱ  
γραμμὲς αὐτές εἶναι τρεμουλιαστές, ἀλλὰ σιγὰ σιγὰ στα-  
θεροποιοῦνται ὅπως βλέπετε τὴν εἰκ. 5. Ἀφοῦ ἔπειτα  
ἀπὸ δύο—τρεῖς μέρες, ἐπαναλαμβάνοντας τὴν ἀσκηση,  
σταθεροποιήσουν τὰ παιδιά τὶς γραμμὲς τους, τοὺς δί-  
νομε τὸ κενὸ σχῆμα, πού ἀσκήθησαν καί μπροστά τους  
βάζομε ἓνα κουτί, πού ἔχομε μέσα ἀνεκατεμένα ὅλα τὰ  
στερεὰ γεωμετρικὰ σχήματα, πού βγάλαμε ἀπ' τὶς κενές  
πλάκες. Τὰ προκαλοῦμε τότε νὰ εὑρουν μέσ' τὸ κουτί τὸ  
ὅμοιο στερεὸ σχῆμα, πού παρουσιάζει ἢ πλάκα τους καί  
νὰ τὸ ἐφαρμόσουν στό κενό. Ἐδῶ ἀντιστρέφομε τὴ  
σύσταση τῆς Μοντεσόρη, γιὰτὶ αὐτὴ πρῶτα συσταίνει

τὴν ἀναγνώριση κ' ὕστερα ζητάει ἀπὸ τὰ παιδιὰ μέσα στὸ σχῆμα, τὴ μίμηση τῆς γραμμῆς τοῦ περιγράμμα-  
τος. Ἐμεῖς ζητοῦμε τελευταία τὴν ἀναγνώριση, γιατί  
μὲ τὴν προηγούμενη ἰχνογραφικὴ ἄσκηση, ἡ ἀναγνώριση  
ἔρχεται ὕστερα φυσιολογικώτερη.

Ἔτσι ἡ ἀναγνώριση τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων μᾶς  
παρουσιάζεται, ὅπως καὶ οἱ ἀσκήσεις προφορᾶς, νὰ ἔχη  
διπλῆ σημασία. Γιατί, ὅπως ἐκείνες ἀσκοῦν σύγχρονα  
τὴν ἐνέργεια τῆς ἀκοῆς καὶ τὴν κινητικὴ τῆς λαλιᾶς,  
ἔτσι κ' ἐδῶ ἀσκεῖται ἡ ἐνέργεια ἡ ὀπτική, σύγχρονα μὲ  
τὴν κινητικὴ τῆς γραφῆς.

Ἡ μετάβαση ἀπὸ τὸ ἓνα γεωμετρικὸ σχῆμα στὸ ἄλλο  
θὰ γίνεται φυσιολογική, ἀφοῦ δηλαδὴ τὰ παιδιὰ καλὰ  
ἐνίωσαν τὸ προηγούμενο καὶ μποροῦν καὶ τὸ ἀναγνωρί-  
ζουν μέσα σὲ ἄλλα γνώριμα ἀντικείμενα καὶ ἄγνωστα.  
Σημειώσαμε, πῶς, μέσα στὸ κουτί τῆς ἔρευνᾶς τους, πρό-  
πει νὰ εἶναι καὶ γνώριμα ἀντικείμενα, γιατί ἔτσι ταυτό-  
χρονα προσέχοντας ἑμεῖς τὰ παιδιὰ στὴν ἀναζήτησή  
τους, κάνομε καὶ κάποια ψυχολογικὴ παρατήρηση γιὰ  
τὴν ἐνταση τῆς προσοχῆς τους, πού τὸ φανέρωμά της  
στὴν περίπτωσι αὐτή, ἔχει βαθύτερη σημασία γιὰ τὸ  
χαρακτήρα τοῦ παιδιοῦ. Συναντῶντας δηλαδὴ τὰ παιδιὰ  
γνώριμα πράγματα, μποροῦν νὰ προκύψουν τρία ἐνδεχόμενα:

1) Θὰ ἴδουμε παιδιὰ, πού ἀναζητῶντας τὸ εἰδικὸ  
σχῆμα, καθὼς συναντοῦν γνωστά τους πράγματα, δὲν  
σταματοῦν, ἀλλὰ τὰ παρέρχονται, ψάχνοντας νὰ βροῦν  
ἐκεῖνο πού ἔβαλαν μὲ τὸ νοῦ τους. Γιὰ τὰ παιδιὰ  
αὐτὰ νιώθουμε α') πῶς ἔχουν σωστὴ ὀπτικὴ εἰκόνα τοῦ  
πράγματος πού ζητοῦν—καὶ γι' αὐτὸ εἰδικὰ ἐνδιαφέρε-  
ται ἡ ἄσκηση αὐτή—καὶ β') μεγάλη ἐνταση προσοχῆς

πὸ τὴ δυναμώνει μιὰ βαθύτερη ὁρμὴ τῆς βουλήσεώς του. Τὸ παιδί αὐτὸ ἐνεργῶντας ἔτσι, μᾶς δεῖχνει πὸς ξαίρει τί γυρεύει. Καὶ τοῦτο εἶναι μιὰ προϋπόθεση σταθεροῦ χαρακτήρα.

2) Θὰ βρεθοῦν παιδιὰ, πού, συναντῶντας τὸ γνωστὸ ἀντικείμενο καὶ ὄχι ἐκεῖνο πὸς ζητοῦν, νὰ σταματήσουν γιὰ λίγο. Αὐτὸ συμβαίνει γιὰ δυὸ λόγους ψυχοφυσικούς α') Ἐσταμάτησε τὸ παιδί γιὰτὴ ἢ βουλευτικὴ του ἐνέργεια εἶναι ἀδύνατη. Χαλαρώθηκε μ' ἄλλους λόγους ἢ ἔνταση τῆς προσοχῆς του ἀπὸ τὸ ἀντίκρουσμα τοῦ γνωστοῦ τοῦ ἀντικείμενου. β') Οὔτε ἡ ὀπτικὴ ἀντίληψη τοῦ πράγματος πὸς ζητεῖ εἶναι ξεκαθαρισμένη στὸ μυαλό του. Στὴν περίπτωσιν αὐτὴ γιὰ νὰ ἐνισχύσωμε τὸ παιδί, τὸ προτρέπομε γιὰ λίγο ἀκόμη, νὰ ἐπαναλάβῃ τὴν ἰκνογράφηση τοῦ σχήματος κ' ὕστερα νὰ ζητήσῃ τὴν ἀναγνώρισή του.

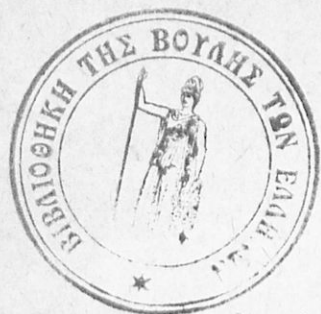
3) Μπορεῖ ἓνα παιδί, βρίσκοντας στὴν ἀναζητήσή του ἓνα ἄλλο γνώριμό του ἀντικείμενο, νὰ σταματήσῃ ἐκεῖ καὶ νὰ ξεχάσῃ τί ζητοῦσε ψάχνοντας. Τότε τὸ παιδί αὐτό, ὄχι μόνον σωστὴ ὀπτικὴ ἀντίληψη τοῦ πράγματος, πὸς ζητεῖ δὲν ἔχει, ἀλλὰ καὶ ἀμνησία τοῦ σκοποῦ τῆς ἐνέργειας καὶ ἀσάφεια βουλήσεως. Τέτια παιδιὰ ἂν τύχουν, μᾶς ἐπιβάλλεται νὰ τὰ προσέξωμε ξεχωριστὰ καὶ πρὶν ἐπιδιώξωμε νὰ μάθουν, θὰ πρέπει νὰ φροντίσωμε νὰ ἐνισχύσωμε τίς ἀδύνατες αὐτὲς ψυχικὲς καὶ πνευματικὲς τους ἐνέργειες.

Οἱ ψυχολογικὲς παρατηρήσεις πὸς θὰ κάμωμε, ὅταν τὸ παιδί θ' ἀσκειῖται στὴν ἀναγνώριση τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων, μοῦ φαίνονται πὸς εἶναι πολὺ σημαντικὲς κ' ἄ-

Ξιζε, θαρρῶ γιὰ τοῦτο, στὸ σημεῖο αὐτό, ν' ἀντιστρέψω τὶς συστάσεις Μοντεσόρη.

Ἄφοῦ μὲ τὸν ἴδιο τρόπο ἀσκηθοῦν τὰ παιδιὰ στὴν ἀναγνώριση ὅλης τῆς σειρᾶς τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων, ποὺ ἀναφέραμε στὸ κεφάλαιο «Κατασκευὴ τοῦ ὕλι-κοῦ,» περνᾶμε στὴν ἱχνογράφηση τῶν βοηθητικῶν γραμμῶν (σχῆμα 5), ποὺ γιὰ τὴ σημασία τους μιλήσαμε στὴ σελίδα 30.

Γιὰ τὴν προάσκησι τῆς γραφῆς μᾶς βοηθεῖ κ' ἡ ἐλεύθερη ἱχνογραφία τῶν παιδιῶν, καθὼς κ' ἡ συστηματικὴ διαφόρων ἀντικειμένων, ὅπως στὸν ὁδηγὸ τοῦ ἀλφαβηταρίου ὁ «Ἡλιος» ἀναφέρεται. (σελ. 86 α' ἔκδοσι).



ΜΕΡΟΣ Γ'.

## ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ἐπειτα ἀπὸ τὶς προασκήσεις λαλιᾶς, ὅπως στὶς σελίδες 32—39 ἀναφέραμε καὶ τὶς προασκήσεις γραφῆς, ἡ διδασκαλία τῶν γραμμάτων καὶ ἡ ἀπόδοσή τους προφορικᾶ, εἴτε γραπτᾶ, δὲν παρουσιάζει σημαντικὰς δυσκολίας. Ἐγὼ ἀρχίζω πάντα ἀπὸ τὸ **ε** γιατί εἶναι ὁ βασικὸς καὶ ἀπλούστερος φθόγγος, πὺν ἂν ὀρμηθοῦμε ἀπ' αὐτὸν γενετικά, μποροῦμε νὰ διδάξωμε τὰ σχήματα τῶν περισσοτέρων φθόγγων. Πολλὰ ἀλφαβητάρια, ὅπως τοῦ Κράτους καὶ τοῦ Συκώκη, ἀρχίζουν ἀπὸ τὸ **α**. Γιὰ μένα ὁ φθόγγος αὐτὸς εἶναι συνθετώτερος, γιατί εἶναι σύνθεσης τοῦ σχήματος δύο φθόγγων **ο** καὶ **ι**. Ἀναφέραμε στὴ σελίδα 41 πὺς στὴν ἀρχὴ θὰ διδάξωμε λέξεις ἐπιφωνήματα, γιατί στὴ γλῶσσα μας λέξεις πὺν νὰ ἐκφράζουσι τὸ ὄνομα ἐνὸς ἀντικειμένου, ἢ μιὰ ἐνέργεια μὲ ἓνα μόνο φθόγγο δὲν ἔχομε, παρὰ μόνο τὰ ἐπιφωνήματα, πὺν εἶναι δηλωτικὰ τῶν ψυχικῶν μας καταστάσεων. Τὴν ἀνάγκη αὐτὴ ἀναγνώρισαν καὶ οἱ συγγραφεῖς τῶν ἀλφαβηταρίων, πὺν ἀναφέραμε καὶ γι' αὐτὸ ἀρχίζουν ἀπὸ τὸ φθόγγο **α** προχωρῶντας ὕστερα στοῦ **λα**. Γενετικῆ ὅμως γραφοαναγνωστικῆ πορεία δὲν ἀκολουθοῦν κ' ἔμεῖς σὲ τοῦτο ἀποδίδομε πολὺ μεγάλη σημασία. Ἐμεῖς διδάσκοντας τμηματικὰ ὁμάδα φθόγγων γενετικά, ἀκολουθοῦμε στοῦ σημεῖο τοῦτο, δηλαδὴ νὰ σταματοῦμε σὲ μιὰ

ομάδα γραμμάτων για τὴ σύνθεση λέξεων κτλ., πιστὰ τὸ σύστημα Μοντεσόρη, πὸ στηρίζεται στὴ γραφοανογνωστικὴ μέθοδο. Στὴν ἀρχὴ διδάσκο με τοὺς φθόγγους **ι ο α** ὡς ἐπιφωνήματα δηλωτικὰ ψυχικῶν καταστάσεων. Ἐπειτα τὰ πρῶτα αὐτὰ γράμματα καθὼς καὶ ὅσα μπορέσωμε, πρέπει νὰ τὰ διδάξωμε μὲ τὴ φωνομιμητικὴ μέθοδο καὶ τὸ **ε** φωνομιμητικὰ μόνον μὲ τὸν παρακάτω τρόπο, δηλαδὴ τὴν πρόσκληση κλαυστικοῦ ἐπιφωνήματος, πὸ ἐκθέτομε ἑμεῖς, μπορεῖ νὰ διδαχτῆ. Ἐδῶ, ἴσως μὲ κατηγορήσουν ὅτι προκαλῶ στὰ παιδιὰ μὲ τὰ ἐπιφωνήματα αὐτὰ καὶ πρὸ παντὸς μὲ τὸ πρῶτο **ε** δυσάρεστα συναισθήματα. Τοῦτα ὅμως ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Θὰ πρέπει, παρὰ τὸ δυσάρεστο συναισθημα, ἢ διδασκαλία νὰ πάρη τέτιονόνο, ὥστε νὰ προκληθῆ εὐθυμία. Γιὰ τὸ σκοπὸ μας λοιπὸν αὐτὸ φτιάχνωμὲ μιὰ ἱστορία <sup>1</sup>.

## Η ΚΑΘΑΥΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

### Μάθημα α'.

(Διηγούμεθα στὰ παιδιὰ). Ἐνα παιδάκι μιὰ μέρα, πὸ ἔλειπε ἡ μαμά του ἀπὸ τὸ σπίτι, ἔβαλε μιὰ καρέκλα κι' ἀνέβηκε ἀπάνω γιὰ νὰ φτάση τὸ βάζο μὲ τὸ γλυκό, πούταν ψηλὰ στὸ ντουλάπι. Μὲ τί λαχτάρα ἄγγιξαν τὰ μικρὰ του δαχτυλάκια τὸ ἀγαπημένο βάζο

<sup>1</sup>) Ἴσως βρεθοῦν «ἀντιρροησίεις» πὸ θὰ μοῦ παρατηρήσουν, πὸς γιὰτὶ νὰ κάνω ὅλη αὐτὴ τὴ φασαρία καὶ νὰ προκαλέσω τὸ κλαυστικὸ ἐπιφώνημα **ι** γιὰ πρωταρχικὸ φθόγγο, ἀφοῦ μποροῦμε ὠραιότατα ν' ἀρχίσωμε ἀπὸ τὸ **ο**, πὸ καὶ συνειδητότερο μπορεῖ νὰ εἶναι στὸ παιδί ; Εἶμαι ὑποχρεωμένη γιὰ τοῦτο νὰ δώσω τίς παρακάτω ἐξηγήσεις:

α') Ἀκολουθῶ γενετικὴ πορεία γραφῆς γραμ-

καὶ μὲ ποιὰ χαρὰ τὸ πῆρε στὰ χέρια!.. Γιὰ κακί του ὅμως τύχη, γιὰ τὴ μικροῦλα του δύναμη, τὸ βάζο ἦταν βαρὺ, πολὺ βαρὺ καὶ πρὶν ἀκόμα προφτάσῃ νὰ τ'ανοίξῃ, τοῦ γλυστρᾷ ἀπὸ τὰ χέρια, τοῦ πέφτει χάμω καὶ σπάει καὶ χύνεται καὶ τὸ γλυκό. Τὸ παιδάκι, ὅστερ' ἀπὸ τὸ πρῶτο ξάφνιασμα, βλέποντας τὴ μεγάλη ζημιὰ ποὺ ἔκανε, (Ρωτᾷ με τὰ παιδιά:) τὶ φαντάζεσθε πὼς κάνει τώρα;

Ἐπίκληση: Βάζει τὰ κλάματα.

Ἐρώτηση: Γιὰ κάμετέ μου κ'ἔσεῖς πὼς ἔκλαιε;

Ἐϋθυμὴ ἀπάντηση ὅλων μονομιᾶς: ε, ε, ε,  
ε, ε, ε.

Μπορεῖ ὅμως καὶ ἄλλα νὰ μᾶς ἀπαντήσουν α, α, α καὶ ἄλλα ο, ο, ο ἡμεῖς θ' ἀρπάξωμε τὸ ε γιὰτὶ αὐτὸ μᾶς χρειάζεται.

μάτων. Κι' ἀφοῦ ἡ μέθοδός μου εἶναι γραφοαναγνωστικὴ δὲν μπορῶ ἀπὸ ἄλλον φθόγγο ν' ἀρχίσω. Ἄν πάρω ὡς πρωταρχικὸ τὸ ο, γενετικά δὲ μπορῶ νὰ προχωρήσω στὸ ι. Πολλοὶ συνάδελφοι ἀρχίζουν ἀπὸ τὸ ο καὶ γιὰ νὰ προχωρήσουν δὴ θεν γενετικά στὸ ι κόβουν τὸ ο στὴ μέση κάθετα. Ἐχω ὅμως γιὰ τοῦτο τὴ γνώμη, πὼς κανένα κομμάτι τοῦ ο δὲν μπορεῖ νὰ μᾶς δώσῃ τὸ σωστὸ σχῆμα τοῦ ι, γιὰτὶ τὰ δυὸ αὐτὰ χωρισμένα κομμάτια εἶναι δυὸ ἀπλῆς καμπύλες, ποὺ μόνο μὲ δυὸ μισοφέγγαρα μποροῦμε νὰ τὶς παρομοιάσωμε. Τὸ σχῆμα ὅμως ι, κάθε ἄλλο, παρὰ τὴν ἐντύπωση μισοφέγγαρου μπορεῖ νὰ μᾶς δώσῃ.

β') Ὅσο γιὰ τὴν κατηγορία ὅτι, προκαλῶ δυσάρεστο συναίσθημα, ἐδήλωσα ὅτι τὸ κάνω «κατ' ἀνάγκη» καὶ γι' αὐτὸ εἶπα, πὼς ἡ διδασκαλία πρέπει νὰ πάρῃ εϋθυμο τόνο. Κι' ἀφοῦ πλάϊ στὴ γραφοαναγνωστικὴ πορεία τῆς διδασκαλίας γραμμάτων, παραδεχτήκαμε καὶ τὴ φωνομιμητικὴ μέθοδο, τονίζω καὶ πάλι πὼς τὸ ι μόνο ὡς κλαυστικὸ ἐπιφώνημα μπορεῖ νὰ δοθῇ φωνομιμητικά.

Ἡ ἱστορία πού διηγηθήκαμε ἢ ἡ συνέχειά της, πού θὰ τὴ δοῦμε στὰ πάρα-κάτω ὑποδειγματικά μαθήματα, δὲν πρέπει νὰ παίξει κανένα ἄλλο διδακτικὸ ρόλο. Κύριός μας σκοπὸς εἶναι ὁ συνδυασμὸς τῆς προφορᾶς τοῦ φθόγου πού διδάσκομε μὲ τὴ γραφικὴ του παράσταση. (Καὶ τὸ μάθημα ἐξακολουθεῖ)

Ἐρώτηση: — Καθὼς ἔκλειε λοιπὸν τὸ παιδάκι τὴ φωνὴ ἔβγαινε;

Ἀπάντηση: — ἰ, ι.

(Προκαλεῖται τώρα τὸ παιδί νὰ ἐνδιαφερθῆ γιὰ τὸ σύμβολο τῆς φωνῆς).

Δάσκαλος: — (πού ἔχει τὸ κουτί μπροστά του μὲ τὰ ξύλινα γράμματα). Κ' ἐγὼ τὴ φωνούλα αὐτή, πού τὴ λέτε ἐσεῖς μὲ τὸ στοματάκι σας, θὰ τὴ βγάλω ἀπὸ τὸ κουτί: (Δείχνουμε ἓνα ξύλινο γράμμα στὰ παιδιά) Νά τη! Τὰ παιδάκια μ' ὀρθάνοιχτα τὰ μάτια τους, δὲν μποροῦν νὰ καταλάβουν καλά, πῶς ἐκεῖνο τὸ ξύλινο πραγματάκι εἶναι ἡ φωνή, πού πρὶν ἀπὸ λίγο πρόφεραν. Τοὺς ἐξηγοῦμε γρήγορα πῶς: — Αὐτὸ τὸ πραγματάκι ἅμα τὸ βλέπετε θὰ λέτε τὴ φωνή. (Ἐξακολουθοῦμε τὴν πρόκληση τοῦ ἐνδιαφέροντος). Νά, θέλετε νὰ σᾶς τὸ κάμω μεγάλο — μεγάλο μὲ μιὰ βέργα; (Ἐχομε πρόχειρη μιὰ βέργα καὶ τὴ λυγίζουμε γρήγορα — γρήγορα ὥστε νὰ σχηματιστῆ τὸ σχῆμα.) Νά το! Γιὰ ἰδέστε το! Ἐκεῖνο τὸ πρῶτο (τὸ ξύλινο) μικρούλι, ἐτοῦτο μεγάλο! Κοιτᾶχτε το καλὰ-καλὰ. (Τώρα γυρίζουμε τὸ γράμμα, πού φτιάξαμε μὲ τὴ βέργα, ἀνάποδα).

— Τώρα πού τὸ γύρισα, πέστε μου, μὲ τί μοιάζει;

Ἀπάντηση: — Μὲ μιὰ μαγχοῦρα. (Στὶς πόλεις θ' ἀπαντήσουν: μ' ἓνα μπαστοῦνι).



Ἐρώτηση:—(Γυρίζω ξανά τὸ σχῆμα, ὥστε νὰ διακρίνεται τὸ ι): Καὶ τώρα ἅμα τὸ ἰδῶ ἔτσι, πῶς τὸ βάφτισα, τί ὄνομα θὰ τοῦ λέω;

Ἀπάντηση: ε.

Ἐκείνη τῆ φράση, «πῶς τὸ βάφτισα»; τὴ λέμε ἐπίτηδες, γιὰ νὰ ὑποβάλωμε στὸ παιδί τὴν ἔννοια, πῶς ἡ παράστασή του εἶναι συμβολικὴ καὶ ἂν οἱ ἄνθρωποι δὲν τὸ παραδέχονταν ἐξ ἀρχῆς μὲ τέτιο σχῆμα, θὰ μποροῦσαν νὰ τὸ παραστήσουν ἄλλιῶς καὶ θὰ τὸ λέγαμε πάλι ε.

Ἐνοεῖται, πῶς ἡ τελευταία αὐτὴ σημείωση εἶναι γιὰ μᾶς. Γιὰ τὰ παιδιά θὰ ἀρκεστοῦμε μόνο στὴ φράση: «πῶς τὸ βάφτισα», ὅπως ἓνα παιδάκι, τοῦ ἐξηγοῦμε, μπορεῖ ὅταν τὸ βαφτίζωμε, νὰ τοῦ δώσωμε ὅτι ὄνομα θέλομε. Ἔτσι σιγά-σιγά θὰ μηχανοποιηθῆ στὸ μυαλό του ἡ ἀντίληψη, πῶς κάθε ἦχος, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἀκουστικὴν του, θὰ ἔχη καὶ τὴ συμβολικὴν του γραφικὴν παράσταση, γιὰ νὰ διεγείρη μὲ τὴν ἐπέμβαση τῆς ὀπτικῆς ἐνέργειας, τὴν ἀνάμνηση τῆς ἀκουστικῆς ἀντίληψης, ὅπου τότε ἡ κινητικὴ ἐνέργεια τῆς λαλιᾶς σπρώχνεται στὸ νὰ ξαναποδώσῃ τοὺς ἴδιους ἦχους.

Ἐξακολουθοῦμε τὴ συνομιλία μας μὲ τὰ παιδιά, πὸν εἶναι περιττὸ νομίζω νὰ προσθέσω, πῶς πρέπει νὰ πάρη ἀρκετὰ παιχνιδιάρικο κ' εὐθυμο τόνο.

Δάσκαλος:— Παίρνει τώρα καὶ μοιράζει σὲ κάθε ἓνα παιδί ἀπὸ ἓνα ξύλινο γράμμα, προτρέποντάς τα νὰ τὸ ψάξουν καλὰ μὲ τὰ χεράκια τους, νὰ τὸ βάλουν μπροστά τους καὶ νὰ σύρουν ἀπάνω του τὰ δύο δάχτυλα μεσαῖο καὶ δεῖχτη. (Κίνηση γραφῆς. Σύστημα Μονντεσσόρη.)

— Νά, τώρα θά δώσω σέ καθένα σας ἀπό τούτες τις ξύλινες ζωγραφιές τῆς φωνῆς *ε* γιά νά σύρετε τὰ δάχτυλά σας ἀπό πάνω. Νά ἔτσι... (κάνομε ἐμεῖς τὴν κίνηση) Τὸ εἶδατε; Κάμετέ το τώρα καὶ σεῖς.

Ἄφου, γιά δυὸ τρία λεπτά, τ' ἀφίσωμε μόνα τους νά κάνουν τὴν κίνηση αὐτή, τοὺς παίρνομε τὰ γράμματα, τὰ βάζομε ξανὰ στὸ κουτὶ καὶ τοὺς λέμε νά ἐτοιμαστοῦν τώρα γιατί θά παίξομε μαζί ἓνα παιγνιδάκι.

Δάσκαλος: Ἔτοιμοι; Προσέχετε τώρα νά ἰδῆτε τί θά κάμω μὲ τὸ χέρι μου. (Γράφωμε στὸν ἄερα τὸ γράμμα). Τί ἔκαμα; ποῖο παιδάκι θά μοῦ πῆ τί ἔκαμα μὲ τὸ χέρι μου;

Ἀπάντηση ὁμαδική.—(Μὲ ἀκράτητο ἐνθουσιασμό) *εεε*

Δάσκαλος:—Ἐλᾶτε τώρα, σηκώσετε κ' ἐσεῖς τὸ χέρι σας ψηλὰ ὅπως ἐγώ. (Ἐκτέλεση) Κατεβάστε το ἴσα κάτω, ἔτσι-ἔτσι, μπράβο. (Ἐκτελεῖται ἡ κίνηση αὐτὴ πολὺ ἀργά.) Στρίψετε τώρα τὸ χέρι σας πρὸς τὰ ἔξω δεξιὰ ὠραῖα! (Ἡ ἐκτέλεση ἔγινε ὀλόκληρη). Ἐλᾶτε τώρα νά τὸ ξανακάνωμε πάλι μαζί πὸ γρήγορα. (Ἐκτέλεση). Ἀκόμη πὸ γρήγορα! (Ἐκτέλεση). Τώρα ἓνα-ἓνα παιδάκι νά τὸ κάνη μόνο του. (Ἐκτέλεση)

Ἐδῶ τὸ μάθημα θά σταματήσῃ γιατί ἔχομε ἀπασχολήσῃ τὰ παιδιὰ 15—20 λεπτὰ τῆς ὥρας.

Ὅμως τοῦτο θά τὸ κανονίσῃ ὁ κάθε δάσκαλος. Μπορεῖ τὰ παιδιὰ νά μὴν κουράστηκαν καὶ τότε προχωροῦμε καὶ στὴν ἀπόδοση τοῦ διδαγμένου γράμματος, ὅπως στὸ μάθημα β' σημειώνομε.

## Μάθημα β'.

Μ' ἐρωτήσεις συγκεντρώνομε σύντομα ὅτι ἐδιδάξαμε χθὲς κ' ἐπαναλαμβάνεται τὸ σχῆμα τοῦ γραμματος στὸν ἄερα.

Δάσκαλος:— Τώρα ἂν ἐδῶ μέσα στὰ δάχτυλά μου κρατήσω μιὰ κιμωλία καὶ ἀντὶ νὰ γράφω στὸν ἄερα πᾶω κοντὰ στὸν πίνακα κ' ἀκουμπήσω ἄπάνω του τὴν κιμωλία καὶ κουνήσω ὅμοια τὸ χέρι μου, τὶ θὰ γράφω; (Ὁ δάσκαλος κάνει κίνηση γραφῆς τοῦ ε στὸν ἄερα πολὺ κοντὰ στὸν πίνακα).

Ἀπάντηση:— Ἐνα ε (Κ' ἐκτέλεση ταυτόχρονη ἀπὸ τὸ δάσκαλο).

Δάσκαλος:— Ἐλᾶτε τώρα κ' ἐσεῖς, πάρετε τὸ κοντύλι σας καὶ γράψετε στὴν πλάκα σας τὸ ἴδιο. (Στὶς στιγμὲς αὐτές, πού τὰ παιδιά προσπαθοῦν νὰ γράφουν τὸ διδαγμένο γράμμα, τὰ ἐπιβλέπομε καὶ τὰ καθοδηγοῦμε, ὥστε νὰ γράφουν ὁμορφα. Δὲ θὰ τ' ἀφίσωμε νὰ μᾶς γράφουν ὅλη τὴν πλάκα τους, ὅπως κάνουν πολλοὶ δάσκαλοι, γιὰ τ' ὕστερ' ἀπὸ τόσα μέσα, πού μεταχειριστήκαμε γιὰ τὴν ἀπόδοση αὐτῆ, εἶναι τοῦτο κομμάτι ἀνιαρό. Τοὺς λέμε ὕστερα νὰ κρύψουν τὴν πλάκα τους γιὰ τὶ θὰ τοὺς δώσωμε τώρα δύο κουτιά, πού ἔχουν διάφορα πράγματα νὰ παίξουν. Τοὺς διαγείρεται τὸ χαρούμενο ἐνδιαφέρον γιὰ τὴν εὐχάριστη προσδοκία. Ἡ κίνηση ἐδῶ, γιὰ νὰ ξεχάση γιὰ λίγο τὸ παιδί, πὼς καὶ ἡ καινούργια ἀσκήση κέντρον ἔχει τὸ διδαγμένο γράμμα, παίξει μεγάλο ῥόλο. Γι' αὐτὸ λέμε στὰ παιδάκια, νὰ σηκωθῆ καθένα μὲ τὴ σειρά του ὅταν θ' ἀκούση τὸ ὄνομά του καὶ νὰ ἔρθη νὰ πάρη τὰ δυὸ κουτιά του. Ἐδῶ ἐνεργοῦμε ὅμοια

ὅπως καὶ μὲ τὴν ἀναγνώριση τῶν γεωμετρικῶν ση-  
μάτων. Στὸ ἓνα τὸ κουτί, ἀνακατεμένο μὲ διάφορα ἄλ-  
λα ἀντικείμενα, εἶναι τὸ ἴδιο γράμμα, πὺ ἐδιδάξαμε σὲ  
χαρτόνι καὶ στὸ ἄλλο τὸ κουτί τὸ ὅμοιο ξύλινο. Τὰ  
προτρέπομε τώρα ἀπάνω στὸ χαρτόνι, πὺ θὰ ψάξη  
νὰ τὸ βρῆ μέσα στὸ κουτί νὰ τοποθετήση τὸ ξύλινο. Μέσα  
στὸ κουτί ἔχομε ἐπίσης κ' ἓνα κομμάτι χαρτόνι καὶ τὰ προ-  
τρέπομε ὕστερα μ' ἓνα ψαλιδάκι, πὺ θὰ τὸ ἔχουν πάντα  
μαζί τους, νὰ κόψουν μόνα τους, τὸ ἴδιο τὸ γράμμα, πὺ δι-  
δάχτηκαν. Κ' ἐδῶ ἐμεῖς πᾶμε πάρα πέρα ἀπὸ τὸ σύ-  
στημα Μοντεσόρη, ζητῶντας ἀπὸ τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ τὴν  
κατασκευὴ τοῦ ὕλικου. Τὰ γράμματα αὐτὰ θὰ τὰ φυλᾶνε,  
ὥστε ὅταν θὰ μάθουν μιὰ σειρὰ γραμμάτων, νὰ ἔχουν  
δικὰ τους γιὰ νὰ συνθέτουν λέξεις.

Αὐτὲς ὅλες οἱ συστάσεις ἀποτελοῦν τὸ στάδιο τῆς  
ἐφαρμογῆς κ' ἐμπειδώσεως. Γιὰ τοῦτο τὸ μάθημα θὰ συ-  
νεχιστῆ γιὰ τὴ διδασκαλία καινούργιου γράμματος ὕστερα  
ἀπὸ ἓνα μικρὸ διάλειμμα.

Συνέχεια τοῦ μαθήματος. Δάσκαλος:— Καὶ  
τώρα δὲ θὰ θέλατε νὰ μάθετε τί ἀπόγινε τὸ παιδάκι  
πὺ ἔσπασε τὸ βάζο; (Διακρίνεται στὰ πρόσωπά τους ἡ  
χαρούμενη προσδοκία).

Συνέχεια τῆς προηγούμενης ἱστορίας.  
Ἀφήκαμε τὸ παιδάκι νὰ κλαίη. Καὶ δὲ μοῦ λέτε καθὼς  
ἔκλαιε τόση ὥρα μόνο. *ι, ι, ι*, ἔκανε;

Πετιῶνται τώρα κ' ἄλλα παιδάκια, μιμοῦνται τὸ κλάμμα  
μὲ τὴ φωνὴ *α, α* κ' ἄλλα μὲ τὴ φωνὴ *ο, ο*. Σταματοῦμ  
στὸ *ο* γιὰτὶ αὐτὸ μᾶς χρειάζεταιαι πρωτίτερα, γιὰ νὰ προ-  
χωρήσωμε γενετικά.

Ἐρώτηση:—“Ὡστε στὸ κλάμμα τοῦ ἀπάνω τὸ παιδάκι, τὴ φωνὴ πού ἔβγαζε ἀπὸ ι ι ι τὴ γύρισε ο ο ο.

Γιὰ πέστε το κ' ἔσεῖς; (ἐκτέλεση). Κοιτᾶτε τώρα ἐμένα ὅταν λέω ο πῶς ἔχω τὸ στόμα μου ἀνοιγμένο;

Ἀπάντηση: Σὰν στρογγυλό.

Ἐξακολουθοῦμε τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας, ὅπως ἐκάμαμε καὶ γιὰ τὸ γράμμα ι, δείχνοντας τὸ ξύλινο καὶ προκαλοῦμε τὶς ὅμοιες ἀσκήσεις, (ἐναέριο γραφή, γραφὴ στὴν πλάκα, ἀναγνώριση τοῦ χαρτόνιου κ.λ.π.). Ἐκεῖνο πού πάρα πάνω θὰ ζητήσωμε στὸ γράμμα αὐτό, ἀφοῦ κάμουν καὶ τὴν ἀσκήση κοπῆς, νὰ μᾶς ποῦνε λέξεις πού νὰ ἀρχίζουν ἀπὸ ο. Ἡ ἀσκήση αὐτὴ στὴν ἀρχὴ θὰ ἀπαντήση κάποιες δυσκολίες, γιὰ καὶ λίγες λέξεις ὑπάρχουν γνωστὲς στὸν παραστατικὸ κύκλο τῶν παιδιῶν, πού θὰ ἀρχίζουν ἀπὸ ο. Θὰ τὰ προτρέψωμε ὅμως ἐμεῖς μὲ λέξεις ὅπως: ὄλο, ὄπλο, ὄμπρέλα, ὄλίγο, ὄκτώ, ὄκά, ὄνομα, ὄμοιος, ὄμορφο, ὄπίσω (ἂν εἴμαστε σὲ χωρία: ὄργωνω ὄργωμα) ὄρθός, ὄρεξη, ὄρφανός. Ἄν συμβῆ τὰ παιδιά νὰ μᾶς δώσουν λέξεις, πού ν' ἀρχίζουν ἀπὸ ω, εἴμαστε ὑποχρεωμένοι καὶ αὐτὲς νὰ τὶς δεχτοῦμε, ἀφοῦ δὲν εἴμαστε ἀναγκασμένοι νὰ δώσωμε τὴ γραφικὴ τους παράσταση. Μερικὲς ἀπὸ τὶς ἔννοιες τῶν λέξεων πού μποροῦμε νὰ στοχασθοῦμε, πῶς δὲν εἶναι γνωστὲς στὰ παιδάκια, τὶς δίνομε ἀναλυτικά. Αἴφνης γιὰ τὴ λέξη ὄρφανό τὰ ρωτᾶμε: ἕνα παιδάκι πού ἔχασε τὸν πατέρα του τί εἶναι τώρα;

### Μάθημα γ'.

Γίνεται πάλι ὑπόμνηση τῆς ἱστορίας. Δάσκαλος:—“Ὡστε τὸ παιδάκι πού ἔκλαιε ἐφώ-

ναζε πότε ι ι ι πότε τὸ γύριζε ο ο ο καὶ πότε-πότε ποιά ἄλλη φωνὴ μπορούσε νὰ βγάλῃ;

Ἐπίπληξη: α, α, α. Ἐμεῖς ἅμα βλέπομε ἕνα προῖμα, πὸν μᾶς ἀρέσει πολὺ, πὸν δὲν τὸ περιμέναμε τόσο ὥραϊο, ἀνοίγομε τὰ μάτια καὶ τὸ στόμα μας, (κάνομε κίνηση προφορᾶς τοῦ α, χωρὶς νὰ τὸ προφέρωμε) νὰ ἔτσι ποιά φωνὴ τώρα θέλομε νὰ ποῦμε;

Ἐπίπληξη: —α?

Δάσκαλος:—Πέστε το πάλι; (Ἐκτέλεση) Κοιτᾶχτε πάλι πῶς κάνω τὸ στόμα μου ὅταν λέω α.

Ἐπίπληξη:—Τ' ἀνοίγομε πολὺ.

Δάσκαλος:—Πιὸ πολὺ ἀπὸ τὸ ε, ἔ; καὶ πιὸ πολὺ ἀπὸ τὸ ο, ἔ; (Κάνομε μὲ τὸ στόμα τὶς κινήσεις γιὰ νὰ προφέρωμε τὰ γράμματα ἑναλλὰξ γιὰ νὰ δείξωμε τὴ διαφορὰ κ' ὕστερα τὰ προφέρωμε σύγχρονα μὲ τὰ παιδιά.

Ἀπὸ δῶ καὶ πέρα τὶς διάφορες φωνὲς τῶν γραμμάτων μπορεῖ νὰ τὶς διδάξῃ ὁ δάσκαλος, προκαλῶντας τὰ παιδιά, νὰ τοῦ ποῦν τὶς φωνὲς διαφόρων ζώων ἢ ἤχους διαφόρων ἀντικειμένων. Π. Χ. τὸ μ, ἀπὸ τὴ φωνὴ τῆς ἀγελάδας τὸ σ, ἀπὸ τὸ φύσημα τῶν φύλλων, τὸ ρ, ἀπὸ τὸ νερὸ πὸν τρέχει<sup>1</sup>.

Ἐγὼ ἔρχομαι μὲ τὴ φωνομιμητικὴ ἀπειθείας στὸν ἔναρθρο λόγο καὶ κατόπιν γυρεύω ὁμοιότητες τῆς φωνῆς αὐτῆς μὲ τὶς φωνὲς ζώων ἢ τοὺς ἤχους ἀντικειμένων.

Γιὰ τὴν ἄσκηση τῆς γραφῆς καὶ τὴν ἐμπέδωση τοῦ α ἐργαζόμαστε κ' ἐδῶ, ὅπως ἀναπτύξαμε στὸ α'. μάθημα.

---

<sup>1</sup>. Τὴ γνώμη αὐτὴ τὴν ἀνάφερε ὁ κ. Β. Σταματέλλος ἐπιθεωρητῆς Ἀθηνῶν τὸ 1923, στὸ συνέδριο τῶν ἀνωτέρων ἐποπτῶν, πὸν γίνηκε στὴν αἴθουσα τῆς Ἀκαδημίας Ἀθηνῶν.

Τὸ ἴδιο θὰ κάνομε γιὰ κάθε γράμμα, ὥστε νὰ περιιτεύη σὲ κάθε ἓνα χωριστὰ ἢ ἴδια σύσταση.

## ΓΕΝΙΚΩΤΕΡΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οἱ ομάδες τῶν γραμμάτων σύμφωνα με  
τῇ γενετικῇ τους μορφῇ.

Ἀπὸ δὴ καὶ πέρα ἀφίνομε τὸ δάσκαλο ἐλεύθερο γιὰ τὸν τρόπο, πὺ θὰ διδάξη τὸ κάθε γράμμα. Ἐκεῖνο, πὺ ἐμεῖς ἔχομε νὰ συστήσωμε εἶναι, νὰ μὴν ἐργάζεται ξεκάρφωτα : Δηλαδὴ δὲν πρέπει σύμφωνα με τὸ διδακτικὸ παράγγελμα ὅτι πρὶν ἀπὸ κάθε διδασκαλία νέας γνώσεως νὰ βαίνομε ἓνα σκοπὸ, νὰ πῆ : Σήμερα παιδιὰ θὰ μάθωμε τὸ γράμμα **μ**. Στὰ ἀρχαῖα παιδιὰ ἐγὼ τέτια διδακτικὴ τακτικὴ τὴν ἔχω ἐξωστρακίση. Ἀπαραίτητα, πρὶν μὲ στὴν καθαυτὸ διδασκαλία τοῦ γράμματος καὶ κεῖ πὺ δὲ θὰ μπορέσω νὰ τὸ δώσω φωνομιμητικά, θὰ πῶ μιὰ ἱστοριοῦλα στὰ παιδιὰ, πὺ νὰ παραθέσω μιὰ ἀπλὴ λεξούλα γνωστὴ καὶ πὺ τὸ ἀρχικὸ της γράμμα θὰ εἶνε ἐκεῖνο, πὺ θὰ διδάξω. Τότε σταματῶντας στὴ λέξη αὐτὴ τὴν ἀναλύω ὅπως ἔκαμα καὶ στὶς ἀσκήσεις τὶς λεκτικές, ἔμωναζιάζω τὸ γράμμα πὺ θὰ διδάξω καὶ προχωρῶ στὴν καθαυτὸ διδασκαλία τοῦ γράμματος. Ἡ ἱστοριοῦλα πὺ δηγήθηκα, μοῦ εἶναι ἡ ἀπαραίτητη ἀφετηρία (ἀντὶ τοῦ σκοποῦ ἄλλων) ἀπ' ὅπου θὰ πάρω τὴν πρότυπὴ λέξη με τὸ ἀρχικὸ της γράμμα, πὺ θὰ διδάξω.

Τὰ γράμματα ὅλα τὰ διαιρῶ σὲ τρεῖς ομάδες, ἀνάλογα με τὴν γενετικὴ τους γραφὴ καὶ με τὶς ὁμοιότητες, πὺ

θά προκαλῶ τὰ παιδιὰ νὰ μοῦ βρίσκουν ἀπὸ τὸ νέο στὸ προηγούμενο διδαγμένο γράμμα.

Ὁμάδα πρώτη: ι, ο, α, ρ, μ, σ, τ, π, ω.

Ὁμάδα δεύτερη: φ λ γ ε β θ δ η

καὶ οἱ δίφθογγες αἰ, εἰ, οἰ.

Ὁμάδα τρίτη: ν, κ, υ, ζ, σ, ξ, χ, ψ,

καὶ οἱ δίφθογγες ου, αυ, ευ.

Γιὰ τὶς ηυ καὶ υε δὲν κάνομε λόγο, γιατί αὐτὲς στὸ στόμα τοῦ λαοῦ δὲν ὑπάρχουν κ' ἐπομένως δὲ θάχωμε λέξεις στὴ δημοτικὴ, πὺν νὰ ζητήσουν τὴν ὀρθογραφικὴ τους παράσταση μ' αὐτὲς τὶς δίφθογγες. Ἀφοῦ διδάξομε μία ὁμάδα γραμμάτων, θὰ κάνομε διακοπὴ καὶ θὰ ἐπιχειροῦμε, ἀπὸ μέρος τῶν παιδιῶν, μὲ τὺς γνωστοὺς πὰ φθόγγους, τὴ σύνθεση λέξεων· π. χ. ἀπὸ τὴν πρώτη ὁμάδα: **τόπι, πίτχ, πίπχ**, πὺν πάλι κ' αὐτὲς θὰ τὶς δένω μὲ μιὰ ἱστοριοῦλα, κ' ὕστερα θὰ τὶς παίρνω ὡς πρότυπες φράσεις· ὅπως: **τὸ τόπι, πχτῶ τὸ τόπι.**

Λέξεις μὲ γράμματα ἀνάμικτα ἀπὸ τὴν πρώτη καὶ ἀπὸ τὴ δεύτερη ὁμάδα:—**δαδί, φόρεμα, βχρέλι, θάλασσα, βχπόρι, γιαγιά, γαλιά, παιδί, παιδιά, εἰκόνα** κλπ.

Φράσεις: **Τὸ βχρέλι, τὸ παιδί μὲ τὰ γέ-  
δα θὰ τὰ πᾶει στὴ θάλασσα, στὴ θάλασσα βλέ-  
πω τὸ βχπόρι.**

Οἱ λέξεις αὐτὲς, ὅπως βλέπετε, θὰ ἀνήκουν στοὺς



άπλους συνειρμούς τῶν γραμμάτων, δηλαδή ἡ κάθε συλλαβὴ θὰ ἔχει ἓνα σύμφωνο, ἓνα φωνῆεν.

Δὲν προχωροῦ στὶς λέξεις τῆς τρίτης ομάδας, γιατί ἐδῶ δὲν πρόκειται ἑμεῖς νὰ κάνουμε ἀλφαβητάριο καὶ καταλαβαίνετε πιά, πῶς προχωρώντας στὴ διδασκαλία τῶν γραμμάτων εἶναι εὐκόλο καὶ στὰ παιδιά, φυσικὰ μὲ τὴ δική μας πάντα παρακίνηση, νὰ συνθέτουν ὄχι μόνο λέξεις καὶ φράσεις, ἀλλὰ καὶ ὁλόκληρες ἱστορίες. Εὐκόλα μποροῦν τώρα νὰ συνθέσουν μιὰ ὁλόκληρη πρόταση ἀπὸ τὶς καθημερινές τους διηγήσεις, ἢ ἀπὸ τὸ μάθημα τῆς πραγματογνωσίας, νὰ τὴ γράψουν μὲ τὰ κινητὰ αὐτὰ γράμματα, εἴτε ξύλινα εἴτε χαρτόνια.

Σὲ κάθε λέξη πού θὰ συνθέτουν, ἢ φράση κλπ., θὰ ζητοῦμε τὴ γραφὴ τῆς στὴν πλάκα ἢ καλύτερα σὲ τετράδιο—γιὰ νὰ εἶναι ἔτσι μαζεμένα τὰ ὅσα ἔγραψαν καὶ θὰ γράφουν. Ἡ γραφὴ στὴν πλάκα ἢ στὸ τετράδιο θὰ γίνεται ἀπὸ μνήμη, ἀφοῦ πρῶτα διαλύσωμε τὴ λέξη. Ἐτσι τὰ ἀσκοῦμε καὶ στὴ μνήμη καὶ στὴν ὀρθογραφικὴ παράσταση τῆς λέξεως. Ἡ προσπάθειά μας θὰ εἶναι πάντα πὼς θὰ ἐνεργῇ μόνο του τὸ παιδί καὶ νὰ γίνεται αὐτὸ τὸ ἴδιο, ὁ συγγραφεὺς τοῦ ἀλφαβηταρίου του. Μάλιστα ἀργότερα, ὅταν στὸ τετράδιό του θὰ περνᾷ συνθετώτερες προτάσεις καὶ ἱστοριοῦλες, μποροῦμε νὰ βάζωμε τὰ παιδιά, νὰ μᾶς διαβάζουν τὴν ἄλλη μέρα ἀπὸ τὸ τετράδιό τους, ὅτι ἔγραψαν τὴν προηγούμενη.

Ὅταν τελειώνῃ ἡ κάθε ομάδα γραμμάτων, μποροῦμε σύγχρονα μὲ τὴ σύνθεση λέξεων, νὰ διδάσκωμε καὶ τὰ κεφαλαῖα γράμματα, συνθέτοντας ἀνάλογα μὲ τὰ γνωστὰ διδαγμένα γράμματα, βαπτιστικὰ ὀνόματα.

Ἰδιαίτερη ὁδηγία. Συνθέτοντας τὰ παιδιά τὶς

λέξεις, κάνουν πρωτίτερα τὴν ἀνάλυσή τους σὲ συλλαβὲς κ' ὕστερα σὲ φθόγγους μὲ ἀρκετὴ εὐκολία, ἀφοῦ τὴν ἴδια ἀσκήση ἔκαναν στὶς λεκτικὲς ἀσκήσεις. Π. γ. θέλοντας νὰ γράψουν μητέρα, χωρίζουν : μη - τέ - ρα προφορικὰ ὕστερα ἐπίσης **μ, η** κλπ. παίρνοντας συγχρόνως τὰ γράμματα ἀπὸ τὸ κουτὶ καὶ βαίνοντάς τα τὸ ἓνα πλάϊ στὸ ἄλλο. Καθὼς θὰ γίνεται ἔτσι ἡ προφορά τους καὶ ἡ τοποθέτηση τῶν γραμμάτων, θὰ κατευθύνουμε τὰ παιδιά, ὥστε ἀπὸ τὸ ἓνα γράμμα στὸ ἄλλο νὰ μὴ κόβεται ἡ φωνὴ τους, γιὰ νὰ ἔχουν στὸ τέλος τὴν ἀκουστικὴ ἀντίληψη ἀπ' ὅλη τὴ λέξη. Τὴν ἐργασία αὐτὴ τοὺς τὴν παρασταίνομε ὡς ταξίδι ἀπὸ γράμμα σὲ γράμμα. Τοῦτο θὰ τὸ κάνουν πρῶτα προφορικὰ κ' ὕστερα προφέροντας μὲ ἑξακολουθητικὴ φωνὴ ὅμοια ἀπὸ γράμμα σὲ γράμμα θὰ τοποθετοῦν καὶ τὸ ἓνα γράμμα πλάϊ στὸ ἄλλο.

### ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΑΚΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΦΘΟΓΓΕΣ.

Οἱ δίφθογγες εἶναι κ' αὐτὲς ἓνας σκόπελος γιὰ τοὺς ἀρχαίους στὴν ἀνάγνωσι. Δὲν εἶναι εὐκόλο νὰ χωνέψῃ τὸ παιδάκι, μόνο μὲ τὴν ἐπιτακτικὴ μας σύσταση, πὼς σὰν δὴ δύο γράμματα, ποὺ συμβολίζουν δυὸ ξεχωριστὲς φωνές, θὰ τὰ ἐνώνῃ σὲ μιά.

Στὴν ἡλικία αὐτὴ τὸ παιδάκι ἔχει μεγάλη ἀδυναμία —τὸ ξαίρουμε πιά ὅλοι μας—στὰ παραμύθια. Μ' αὐτὴ λοιπὸν τὴν ἀδυναμίαν του θὰ ὀπλισθοῦμε, γιὰ νὰ περάσωμε καὶ τὸ σκόπελο τῶν διφθόγγων. Ἐπειδὴ πολλοὶ θὰ δυσκολευτοῦν στὴν ἐπινόηση τῶν παραμυθιῶν αὐτῶν γιὰ τοῦτο παραθέτομε μὲ συντομίαν καὶ τοῦτο τὸ ὕλικόν.

α'. Γιὰ τὴ δίφθογγο **αε** διηγούμεθα στὰ παιδιά :

Μιά φορά τὸ α καὶ τὸ ε πήγαιναν περίπατο. Καθὼς ὁμως πήγαιναν, τσακώθηκαν, γιατί φιλονίκησαν, ἄν συναντήσουν κανένα στὸ δρόμο πῶς θὰ τὰ χαιρετήσουν. Τὸ α ἔλεγε: σὺ ἐμένα πρέπει νὰ βγάλουν τὸ καπέλο γιατί ἐγὼ εἶμαι μεγαλύτερο. Τὸ ε φώναζε: ὄχι ἐμένα πρέπει νὰ χαιρετήσουν γιατί ἐγὼ εἶμαι πιὸ μπροστὰ ἀπὸ σένα. Ἔτσι ἐπιάστηκαν στὰ χέρια. Μαζεύθηκε ὁ κόσμος πού ἦταν ἓνα γύρω νὰ τὰ χωρίσει καὶ τότε ντράπηκαν καὶ τὰ δυό, πού ἔφτασαν σὲ τέτια χάλια κ' ἔτσι ἔφυγαν πάλι μαζὺ γιὰ νὰ δώσουν τόπο στὴν ὀργή. Τότε ὁ κόσμος πού τὰ εἶδε πάλι μαζὺ, τοὺς φώναζε κοροϊδευτικά ἔ! ἔ! ἔ! Κι' ἀπὸ τότε τοὺς ἔμεινε τὸ ὄνομα κι' ἅμα τὰ βλέπουν μαζὺ πάλι τὰ φωνάζουν ἔ! ἔ! ἔ!

β'. Γιὰ τὴ δίφθογγο **οι**. Τοὺς πλάθομε πάλι τὴν ἴδια ἱστορία καὶ πῶς γιὰ τὸν ἴδιο λόγο τσακώθηκαν καὶ ἐπιάστηκαν στὰ χέρια. Τὸ ε ὁμως στὴν περιστασιὴ αὐτὴ φάνηκε δυνατώτερο ἀπὸ τὸ ο καὶ τοῦσπασε τὰ μούτρα. Τὸ ο τότε κλαίοντας φώναζε ε, ε, ε κ' ἔτσι ὁ κόσμος, ε ἄκουε τὸ ο πού ἔκλαιε, ε ἦταν τὸ ἄλλο γράμμα κ' ἔτσι ἅμα τὰ βλέπουν καὶ τὰ δυό μαζὺ θυμοῦνται τὰ κλάματα, πού ἔκανε τὸ ο καὶ τὰ φωνάζουν μαζὺ ε.

γ'. Γιὰ τὴ δίφθογγο **ει**. Τοὺς λέμε τὸ ἴδιο παραμῦθι πού εἶπαμε καὶ γιὰ τὴ δίφθογγο **οι**.

δ'. Γιὰ τὴ δίφθογγο **ου**. Ἐπίσης τοὺς λέμε πῶς γιὰ τὸν ἴδιο λόγο τῆς ὑπεροχῆς τσακώθηκαν καὶ πῶς οὔτε τὸ ο ἐνίκησε, οὔτε τὸ υ. Οἱ ἄνθρωποι ὁμως κατώρθωσαν νὰ τὰ φιλιώσουν πάλι κ' ἔτσι ἀποφάσισαν οὔτε τοῦ ο τὸ ὄνομα νὰ λένε, οὔτε τὸ ε κ' ἔτσι ἀφοῦ οὔτε τὸ ἓνα ἀκούει τ' ὄνομά του οὔτε τὸ ἄλλο, τὰ λένε καὶ τὰ δυό ἅμα θὰ τὰ δοῦν μαζὺ **ου**.

Πρέπει να προσθέσω πώς όταν ο δάσκαλος θά προφέρει τὴ λέξη **οὔτε** να προσέξῃ πολὺ - παρὰ πολὺ να τονίξῃ τὸ **οὔ**, καὶ να χαμηλώνη τὴ φωνή του όταν θά προφέρῃ **τε**. Ὅμως ἔχω τὴν γνώμη πὸς ἂν στὸ παραμῦθι χαρακτηρισίση ὁ δάσκαλος τὸ **οὐ οὐ οὐ** ὡς ἐπιφώνημα κοροϊδευτικὸ κ' ἐργαστῇ ὁμοία ὅπως ὑποδείξαμε γιὰ τὴ δίφθογγο **αι**, ὁ σκοπὸς μας θά ἐπιτύχη καλύτερα.

ε'. Γιὰ τὴ δίφθογγο **αυ** τοὺς πλάθουμε πάλι ἓνα μῦθο, ἀπάνω στὸ ἴδιο μοτίβο τῶν ἄλλων· πὸς γιὰ τὴν ἴδια ἀφορμὴ τσακώθηκαν κ' αὐτά. Μὰ ἐτοῦτα τὰ γράμματα ἦταν καὶ τὰ δυὸ χεροδύναμα. Παίζανε ξυλιές, ἀλλὰ ἴσα—ἴσα ὁ ἓνας ἔδινε τοῦ ἄλλου· μία σου καὶ μία μου. Κόσμος πολὺς ἔτρεξε κοντὰ τους, καθὼς ξαίρετε πὸς γίνεται σὲ τέτιους καυγάδες, μὰ κανέναν δὲν μποροῦσε νὰ τὰ χωρίση. Θόρυβος καὶ κακὸ γινότανε μεγάλο, ὅποιος πέρνουσε στεκόταν νὰ ἰδῇ τὸ ἄγριο ξυλοκόπημα. Ὡς κ' αὐτοὶ οἱ σκύλοι μαζεύτηκαν ἐκεῖ, πὸν νιώθοντας ἀπ' τὶς φωνὲς πὸν ἄκουαν καὶ τὸν κόσμον πὸν ἔβλεπαν, πὸς κάποιον σπουδαῖον γινόταν, ἄρχισαν καὶ αὐτοὶ νὰ φωνάζουν **γαῦ, γαῦ, γαῦ**. Οἱ ἄνθρωποι πὸν κοίταζαν νὰ τοὺς φιλιώσουν, **ἄφ'** το λέγουν στὸ ἓνα γράμμα, **ἄφ'** το λέγουν οἱ ἄλλοι στὸ ἄλλο, **γάβ, γάβ, γάβ**, ἐγαύγιζαν οἱ σκύλοι. Μὰ μέσα σὲ τόσο θόρυβον τὰ ἄλλα λόγια πνίγονται καὶ μονάχα **ἄφ' ἄφ'**, **ἄφ'** ἀκουόταν ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους καὶ **αβ, αβ, αβ**, ἀπὸ τοὺς σκύλους. Ὅταν κάποτε τέλειωσε ὁ καυγᾶς καὶ φιλιώθηκαν τὰ δυὸ γράμματα ἔφυγαν πάλι μαζύ. Ὁ κόσμος ὁμως θυμᾶται τὶς φωνὲς **ἄφ, ἄφ** καὶ **ἄβ, ἄβ** πὸν ἄκουε στὸν καυγᾶ τους καὶ τὰ φωνάζει ἀκόμα καὶ σήμερον όταν τὰ βλέπῃ καὶ τὰ δυὸ μαζύ, πότε **ἄφ** καὶ πότε **ἄβ**.

στ.) για τὴ δίφθογγο **ευ**. Πλάθουμε κ' ἐδῶ τὴν ἴδια ἀφορμὴ τῆς φιλονικίας μὲ τὴ διαφορὰ ὅμως, πῶς ὅταν τὸ **υ** ἄρχισε τὶς φωνές, τὸ **ε**, πού ἦταν εὐγενικό πολὺ καὶ ὑπερήφανο, δὲν καταδέχτηκε νὰ φιλονικήσει, παρὰ λέει στὸ **υ**:—Μποροῦμε, φίλε μου, νὰ χωρίσωμε, ἂν ἐννοῆς νὰ μὲ ριζηλεύης μὲ τὶς φωνές σου, κ' ἄλλη φορὰ σὲ παρακαλῶ νὰ μὴν ἔρθῃς κοντά μου' κ' ἐκίνησε νὰ φύγῃ. Ὅσοι ἔτυχε νὰ εἶν' ἐκεῖ καὶ γ' ἀκούσουν τὰ εὐγενικά λόγια τοῦ **ε** τὸ παίειναν καθὼς ἔφευγε, φωνάζοντάς του, **εὔγε, εὔγε**. Ἐνῶ οἱ φωνές ἐξακολουθοῦσαν, τὸ **υ** ντροπιασμένο ἔτρεξε νὰ προφτάσῃ τὸ **ε** καὶ νὰ τοῦ ζητήσῃ συχώρηση. Οἱ ἄνθρωποι ὅμως τώρα βλέποντας τὴν καλὴ πράξιν τοῦ **υ** πὺ πολὺ ἐφώναζαν, **εὔγε, εὔγε**. Καὶ τόσο πολὺ φώναζαν, **εὔγε, εὔγε**, ὥστε μόνο τὸ **εθ**, **εθ** ἀκουόταν κ' ἔτσι τώρα οἱ ἄνθρωποι βλέποντάς τα τὰ λένε **εθ, εθ**, καμμιά ὅμως φορὰ τὸ **θ** δὲν τὸ προφέρουν δυνατὰ καὶ ἀκούεται σὰν **φ**. Κ' ἔτσι τὰ λένε πότε **εθ** καὶ πότε **εφ**.

Ἴσως πολλοὶ τὸ κεφάλαιο τοῦτο τὸ βροῦν πολὺ ἀστεῖο καὶ γελάσουν εἰρωνικά, κρίνοντας τὴν ἀξία του ἀπὸ τὸ γοῦστο τὸ δικό τους, γιὰ δυστυχῶς, ὡς σήμερα, ἀκόμα τὸ σχολικὸ πρόγραμμα πολὺ φροντίζει νὰ δίνωμε γιὰ πνευματικὴ τροφὴ στὸ παιδί, μόνο ὅτι εἶχε ἀξία γιὰ μᾶς τοὺς μεγάλους. Μοῦ εἶναι ὅμως ἀρκετὴ αὐτὴ ἡ μικρὴ παρατήρησις, δὲν προσπαθῶ μὲ κανένα ἄλλο ἐπιχείρημα νὰ ἀπαντήσω, παρὰ σὲ ὅσους θὰ βροῦν ἴσως καὶ γελοῖα τὰ παραμυθίακία τῶν διφθόγγων, νὰ τοὺς συστήσω νὰ δοκιμάσουν καὶ τότε ἀντὶ γιὰ μένα, θὰ τοὺς ἀπαντήσουν τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ, μὲ τὴν εὐθυμὴν ἐκείνη διάθεσις, πού θὰ δεχθοῦν τὸν

τρόπο αὐτὸ τῆς διδασκαλίας τῶν διφθόγγων, καὶ ποὺ μὲ τὴν εὐθυμία ποὺ τοὺς προκαλεῖ, τοὺς ἀφίνει σταθερῇ καὶ γρήγορῃ τὴν ἀντίληψη τῶν διφθόγγων καὶ ὄχι ἀμφίβολῃ, ὅπως θὰ συμβῆ, — τὸ ξαίρω πὰ ἀπὸ τὴν πείρα μου, — ἂν δείχνοντάς του τὴν **αε** ἢ ὅποια δήποτε ἄλλη, τοῦ πῶ αὐτὰ τὰ γράμματα ἅμα τὰ βλέπεις μαζὺ νὰ τὰ λές **ε ?**

Δὲν πρέπει ποτὲ νὰ ξεχνᾶμε, πὼς τὸ παιδί ἀπὸ τὴν ἐποχὴ ποὺ γεννιέται ὡς τὰ ἑφτά του χρόνια παίρνει μιὰ καταπληκτικὴ σωρεία γνώσεων παίζοντας. Τὸ ποσὸν αὐτὸ δὲν εἶναι καθόλου ἀνάλογο μὲ τὶς γνώσεις ποὺ ἀποκτᾷ στὰ ἄλλα στάδια τῆς ἡλικίας του. Καὶ τὸ κατορθώνει αὐτὸ γιατί παίζει. Τὸ παιχνίδι λοιπὸν ἄς εἶναι ἡ μέθοδός μας στὴν πρωτοσχολικὴ δράση τοῦ παιδιοῦ, ἀλλὰ καὶ ὅσο μποροῦμε καὶ πάρα πέρα ἀκόμα.



ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟΝ

## ΟΙ ΣΥΝΕΙΡΜΟΙ ΤΩΝ ΣΥΜΦΑΝΩΝ

Γιὰ τὸ δάσκαλο, ποὺ θὰ θελήσῃ νὰ ἀκολουθήσῃ τὸ σύστημά μας, ἀποτελεῖ ξεχωριστὸ κεφάλαιο καὶ ἀπαιτεῖ μεγάλη προσοχὴ ὁ τρόπος, ποὺ θὰ διδάξῃ τὸ συνειρμὸ στὴν προφορὰ δύο ἢ τριῶν συμφώνων. Ἡ κ. Μοντεσόρη γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ στὸ βιβλίον της, δὲν κάνει λόγο· ἀλλὰ κι' ἂν ἔκανε, πολὺ λίγα θὰ εἶχαμε νὰ ὠφεληθοῦμε ἡμεῖς οἱ Ἕλληνες δάσκαλοι. Γιατὶ φυσικὰ ἡ Μοντεσόρη, θὰ ἐνδιαφέρονταν γιὰ τοὺς συνειρμούς τοὺς φθογγικούς τῆς ἰταλικῆς γλώσσας κ' ἐδῶ εἶνε τὸ μεγάλο χάσμα, ποὺ μᾶς χωρίζει. Ἐπίσης τὰ ἀλφαβητάρια, ποὺ γράφτηκαν ὡς τώρα, καμιὰ ψυχολογικὴ σειρὰ δὲν τηροῦν μὲ βάση, ἀπὸ τὴν ὀπτικὴ τῆς ὄψης, τὴν φθογγολογικὴ δεξιότητα, ποὺ ὀλοένα πρέπει νὰ προάγεται, ἔκτος ἀπὸ τὸ ἀλφαβητάριο «Ἡλιος», ποὺ τηρεῖ, μερικὰ μόνο, δύο τρεῖς σειρὰς ἀπὸ κεῖνες ποὺ ἀναφέρομε ἡμεῖς παρακάτω.

Ἡ πείρα μας κ' ἡ ἀδιάκοπη μελέτη μας, στὸ πῶς νὰ κάμωμε τὴν πρώτη ἀνάγνωσις εὐκολώτερη, μᾶς ἔκαμαν νὰ παρατηρήσωμε καὶ σπουδαιότατους φθογγολογικούς κανόνες, καὶ ἀπάνω ἐκεῖ νὰ ἐναρμονίσωμε τὸ σύστημά μας, ὥστε νὰ ἐπιδιώξωμε θετικώτερα ἀποτελέσματα.

Ἔτσι λοιπὸν διακρίναμε φθογγικούς συνειρμούς μὲ

δύο σύμφωνα και φθογγικούς συνειρημούς με τρία σύμφωνα. Τὴν παρατήρησή μας αὐτὴ τὴν καταθέτομε σὲ τέσσερες κατηγορίες. Στὴν πρώτη κατηγορία συνειρημῶν διακρίνομε ἑπτὰ σειρὰς ἀπάνω σὲ ἕξι βασικούς φθόγγους :

**σ. ρ. ν. λ. τ. θ.**

Στὴ δεύτερη κατηγορία διακρίνομε μία σειρὰ με βασικὸ ἐπίσης φθόγγο τὸ σ καὶ τρεῖς συνειρημούς τοῦ ρ, δύο τοῦ λ, καὶ ἓναν τοῦ ν.

Ἔστερα ἀκολουθεῖ τρίτη κατηγορία συνειρημῶν με ἰδιόρρυθμη προφορά σὲ δύο σειρὰς, μία με δύο σύμφωνα καὶ μία με τρία σύμφωνα.

Σ' αὐτὲς τὶς σειρὰς βασικοὶ φθόγγοι εἶναι τὸ μ καὶ ν.

Ἔχομε ὅμως καὶ τέταρτη κατηγορία συνειρημῶν σὲ τρεῖς σειρὰς με βασικὸ φθόγγο τὸν τ πὸ ἐνώνεται με τὸ ζ ἢ σ. καὶ τελευταῖα ὁ συνειρημὸς τοῦ ἰδίου βασικοῦ φθόγγου με συνδυασμὸ τοῦ ν. δηλ. ντ καὶ ντζ.

Καὶ τώρα θὰ παραθέσωμε ὅπως διακρίναμε τοὺς συνειρημούς με τοὺς βασικούς τους φθόγγους σὲ κατηγορίες με τὶς ἀνάλογες σειρὰς τους.

#### Κατηγορία πρώτη συνειρημῶν

Σειρὰ α'. τοῦ βασικοῦ φθόγγου **σ. σκ. σχ. σπ. σφ. στ.**

Σειρὰ β'. τοῦ **σ. σθ. σγ. σμ.**

Σειρὰ γ'. τοῦ βασικοῦ φθόγγου **ρ. πρ. βρ. φρ. κρ. γρ. χρ. τρ. θρ. θρ.**

Σειρὰ δ'. τοῦ βασικοῦ φθόγγου **ν. μν. πν. γν. χν. (κν. φν. θν.)**

Σειρὰ ε'. τοῦ βασικοῦ φθόγγου **λ. βλ. πλ. φλ. κλ. γλ. χλ. θλ.**

Σειρὰ στ'. τοῦ βασικοῦ φθόγγου **τ. πτ. φτ. κτ. χτ.**



Σειρά ζ'. τοῦ βασικοῦ φθόγγου **δ. βδ. γδ.**

Δεύτερη κατηγορία συνειρημῶν

Σειρά μία: **σπρ. σφρ. στρ. σκλ. σπλ. σκν.**

Τρίτη κατηγορία συνειρημῶν με βασικούς φθόγγους **μ. ν.**

Σειρά α'. **μπ. ντ. γγ. γκ.**

Σειρά β'. **μπρ. ντρ.**

Τέταρτη κατηγορία σειρά μία: **τσ. τζ. ντζ.**

Ἐχοντας λοιπὸν ἔτσι καταταγμένους τοὺς συνειρημοὺς τῶν συμφῶνων, εἶναι εὐκόλο νὰ κανονίσωμε τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας μας. Πρέπει ὅμως νὰ προσθέσω, πῶς γιὰ νὰ εἶναι συνειδητότεροι στὸ παιδί, πρέπει τὰ σύμφωνα, πὸν ἀποτελοῦν τὸ συνειρημό, νὰ εἶναι τὰ πρωταρχικὰ μιᾶς λέξης. Π.χ. στὶς λέξεις: σπόρος, σπέρνω τὰ πρωταρχικὰ εἶναι **σπ.** Βέβαια, πῶς τοῦτος ὁ ἀπαράβατος κανόνας θὰ ἀπαντήσῃ δυσχέρειες μεγάλες, δὲν πρέπει ὅμως γιὰ τοῦτο, νὰ ποῦμε ὅτι εἶναι καὶ ἀκατόρθωτος. Καὶ σὲ κείνο πὸν πρῶτα-πρῶτα θὰ σκοντάψῃ κανεὶς εἶναι νὰ βρῆ λέξεις, πὸν θὰ ἀρμόζουν στὸν παραστατικὸ κύκλο τοῦ παιδιοῦ καὶ πὸν δύσκολο ἀκόμα, νὰ συνθέσῃ ἀναγνωστικὰ κομμάτια, πὸν στὸ περιεχόμενό τους θὰ ἀναφέρονται οἱ πρότυπες αὐτὲς λέξεις. Γιὰ τοῦτο θὰ δώσωμε ἕναν πίνακα τῶν λέξεων αὐτῶν, ἀφίνοντας τὴ σύνταξη τῶν ἀναγνωστικῶν κομματιῶν στὸν κάθε δάσκαλο, ἀνάλογα με τὶς παραστάσεις τῶν παιδιῶν καὶ τὶς τοπικὲς συνθήκες τοῦ σχολείου του.

## Α'. Σειρές λέξεων με τούς συνειρημούς τού βασικοῦ φθόγγου σ.

1) **σκ.** σκάλα, σκαλίζω, σκύλος, σκηνή, σκοτάδι, σκόνη, σκοπός, σκάζω σκουφος, σκουλήκι

2) **σχ.** σχολείο, σχολάζω, σχοινί, σχέδιο, σχεδιάζω, σχέση, σχῆμα.

3) **σπ.** σπόρος, σπέρνω, σπειρί, σπανάκι, σπάζω, σπαθί, σπουδάζω, Σπύρος.

4) **σφ.** σφάζω, σφαιρα, σφυρί, σφυρίζω, σφῆκα, σφηκοφωλιά, σφίξω

5) **στ.** στόμα, στάχνα, σταφύλι, στάζω, στέκω, στάθηκε, στέγη, στύλος, στερεός, στεφάνι, στερεώνω, σταυρός, σταῦλος, Σταῦρος, Στάθης, Στέλλα, Στέφανος.

6) **σθ.** Ὁ συνειρημός αὐτός δὲν ἀπαντιέται σὲ πρωταρχικά λέξεων τῆς Δημοτικῆς, ἀφοῦ καὶ στὴν καθαρεύουσα μόνο τὶς λέξεις σθένος, σθENAρὸς καὶ δυὸ τρεῖς ἄλλες παραγωγές ἔχομε. Γιὰ τοῦτο ὅταν τελειώσωμε τούς συνειρημούς μετὰ τὸ βασικὸ φθόγγο σ, μποροῦμε νὰ δώσωμε λέξεις, πὺν νὰ βρῖσκειται τὸ σθ στὴ μέση τῆς λέξης. Ἐλλὰ καὶ αὐτὲς ἐλάχιστες εἶναι στὴ δημοτικὴ καὶ τὸ περισσότερο, ὄχι προσιτὲς στὸν παραστατικὸ κύκλο τοῦ παιδιοῦ. Τέτιες δυὸ βρήκαμε ἑμεῖς, πὺν μποροῦν ὀπωσδήποτε νὰ τὶς νιώσουν : ἀσθένειες, αἴσθημα. Ἐλλὰ καὶ αὐτὲς ἂν θέλωμε καθαρὰ δημοτικὰ νὰ τὶς ἐκφράσωμε ποτὲ δὲ θὰ μεταχειριστοῦμε τὸν συνειρημὸ σθ ἄλλὰ στ. καὶ θὰ ποῦμε αἴσθημα αἰστάνομαι.

Ἐπίσης μετὰ τὸ βασικὸ φθόγγο σ ἔχομε καὶ ἄλλη σειρά : **σμ. σγ σδ.** Αὐτὴν θὰ τὴν διδάξωμε σὲ ξεχωριστὴ ἐνότητα γιὰτὶ ἐδῶ τὸ σ. προσφέρεται ὡς ζ.

Λέξεις πρότυπες τῆς σειρᾶς αὐτῆς εἶναι :

- 1) **σβ.** σβύνω, σβῶλος, σβοῦρα, σβάρινα
- 2) **σγ.** σγουρός.
- 3) **σμ.** σμίγω, Σμαράγδα, (ἢ σμιγάδι, σὲ χωριά, πού εἶναι τὸ προϊὸν αὐτό).

**Β'. Σειρὲς λέξεων μὲ τοὺς συνειρημοὺς τοῦ  
βασικοῦ φθόγγου ρ.**

- 1) **πρ.** πρῶτος, πρωῖ, πρόκα, πρόβατα, πρίν, πρέπει, πρόσχαρος, Προίαμος, Πραξιθέα.
- 2) **βρ.** βράχος, βράδυ, βραδυνά, βρώμη, βρέχει, βροχή, βράζω, βραστό, βρίσκω.
- 3) **φρ.** φράζω, φρόνιμος, φροῦτα, φρουρά, φρουρός, φρύγανα, φρυγανιές, Φριξος.
- 4) **κρ.** κρατῶ, κρασί, κριθάρι, κρύο, κριάρι, κρόκος, κρεμύδι, κρεβάτι κρόσσια, κρουστός, κρύβω, κρύψω, κρύσταλλο, κρυφά, Κρέων, Κρουστάλω.
- 5) **γρ.** γράφω, γράμμα, γραμμή, γρύλλος γροθιά, γριά, γρήγορα, Γρηγόρης.
- 6) **χρ.** χρῶμα, χρωματίζω, χρωματιστός, χρυσός, χρυσάφι, χρήματα, χρόνια, χρωστάω, χρειάζομαι, Χριστός, Χριστίνα, Χρηστος, Χρυσούλα.
- 7) **τρ.** τράγος, τραγανίζω, τρώγω, τρύγος, τραγούδια, τραπέζι, τρύπα, τρυπάνι, τραχύ, τρυφερό, τραυλός, τρία, τρεῖς, τρίτος, τρέχω, τροφή, τριχιά, τρίχα, τρίβω τρίγωνο, τρυγόνι, τρόπος, τρίμματα, Τρύφωνας. (Τρίτη, ὄνομα ἡμέρας τῆς ἑβδομάδας).
- 8) **δρ.** δράκος, δρόμος, δροσιά δροσίζω, δρεπάνι, δραχμή, Δρόσω.

9) **θρ.** θρόνος, θρίαμβος, θρηῆνος, θρούψαλλα, Θρα-  
σύβουλος.

**Γ'. Σειρὲς λέξεων μὲ τοὺς συνειρμοὺς τοῦ  
βασικοῦ φθόγγου.**

1) **μν.** μνήμα, μνημεῖο, θάμνος, στάμνα, γυμνός,  
γυμναστική, γυμνάσια, γυμνάζω, πρῦμνη, Ἄγαμέμνονας

2) **πν.** πνοή, πνίγω, ἀναπνέω, καπνός, ὕπνος, ξύ-  
πνησε, καπνίζω, καπνιστός, δεῖπνος.

3) **γν.** γνώμη, γνωρίζω, γνώριμος, ἄγνωστος.

4) **χν.** χνουδι, λύχνος, παχνί, ἄχνός, βραχνός, τέχνη,  
τεχνίτης, πάχνη, ξεχνῶ, ὀχνός. Ἡ τελευταία λέξη ἔχει  
τὸ συνειρμὸν **κν.** καὶ τὸν παραθέσαμε ἐδῶ γιατί δὲν ὑπάρ-  
χουν λέξεις, πού νὰ ἔχουν πρωταρχικὰ τὸ συνειρμὸν αὐ-  
τὸν γιὰ νὰ ἀποτελέσῃ ἰδιαίτερη σειρά.

Ἐπίσης τὰ ἴδια θὰ εἶχαμε νὰ ποῦμε καὶ γιὰ τοὺς  
συνειρμοὺς **φν** καὶ **θν**. Εἶναι πολὺ σπάνιοι καὶ σ' αὐτὴν  
τὴν καθαρεύουσα. Ὁ **θν**. ὑπάρχει στὰ πρωταρχικὰ τῆς  
λέξης θνήσκω καὶ στὰ παράγωγά της καὶ αὐτοῦ δὲ θὰ  
κάμωμε χρήση. Τοῦ **φν**. μπορούμε νὰ κάμωμε χρήση  
στὶς λέξεις **ἑξφνικά**, **ἄξφνχ**, **δάφνη**. Ὅπως βλέπετε  
δὲ βρίσκειται σὲ πρωταρχικὰ λέξεων.

**Δ'. Σειρὲς λέξεων μὲ τοὺς συνειρμοὺς τοῦ  
βασικοῦ φθόγγου λ.**

1) **βλ.** βλαστάρι, βλαβερό, βλέπω, βλέφαρα, βλάστησε.

2) **πλ.** πλάθω, πλάκα, πλάϊ, πλαγιά, πλάτη, πλατεῖα,

πλατύς, πλατάνι, πλένω, πλύσιμο, πλέω, πληγή, πλη-  
ρώνω, πληρώνω, πλήθος, πλημμύρα, πλούσιος.

3) **φλ.** φλόγα, φλέβα, φλοῦδα, φλύαρος.

4) **κλ.** κλώσσα, κλωστή, κλειδί, κλείνω, κλειστό, κλει-  
δαριά, κλαίω, κλάματα, κλεισιά, Κλεοπάτρα, Κλεάνθης,  
Κλεονίκη, Χαρίκλεια, Περικλῆς.

5) **γλ.** γλώσσα, γλύφω, γλυκό, γλύκισμα, γλυκειά,  
Γλυκερία, Γλαῦκος.

6) **χλ.** χλόη, χλωρός, χλωμός, χλιαρό.

7) **θλ.** Κι' αὐτὸς ὁ συνειρμός γιὰ νὰ βρεθῆ σὲ πρω-  
ταρχικὰ γράμματα λέξης, εἶναι πολὺ δύσκολο, γιὰ τοῦτο  
μόνο στὶς λέξεις **θλιβερό** καὶ **ἄθλιος** θὰ τὸν διδάξωμε,  
προσιτὲς στὸν παραστατικὸ κύκλο τοῦ παιδιοῦ.

### Ε'. Σειρὲς λέξεων μὲ τοὺς συνειρμούς τοῦ βασικοῦ φθόγγου τ.

Γιὰ τοὺς συνειρμούς αὐτούς, ποὺ τοὺς βρίσκομε σὲ  
τέσσαρα μόνο ζεύγη **πτ.** **φτ.** **κτ.** **χτ.** ἔχομε νὰ παρα-  
τηρήσωμε, πὼς στὴ δημοτικὴ ὁ **πτ.** συγχωνεύεται στὸν  
**φτ.** καὶ ὁ **κτ.** στὸν **χτ.** ὁ **κτ.** μόνο στὴ λέξη κτῆμα  
βρίσκεται καθαρὸς.

1) **φτ.** φτερό, φτυάρι, φτωχός, φτώχεια, φταίω,  
φτιάχνω, φτάγω, φτύνω, φτηνό, φτήνια.

2) **κτ.** **χτ.** κτῆμα, χτίζω, χτίστης, χτένι, χτενίζω,  
χτυπῶ, χτές, χταπόδι, ὄχτω, κουρνιαχτός, ἀδράχτι.

ΣΤ'. Σειρές λέξεων με τούς συνειρημούς του  
βασικοῦ φθόγγου δ.

1) βδ. βδέλλα, βδομάδα, κίβδηλλα.

2) γδ. βγ. γδέρων, γδυτός, ἔγδαρα, ἀμύγδαλα, σι-  
μιγδάλι, Μαγδαληνή, βγαίνω, βγάζω, βγῆκε.

Ἔδω πρόσθεσα καὶ τὸν συνειρημὸ βγ. με βασικὸ  
φθόγγο γ. γιατί στὴ δημοτικὴ σὲ καμιὰ ἄλλη λέξη δὲν  
βρίσκεται, ὥστε νὰ ἔχωμε ξεχωριστὴ σειρὰ συνειρημῶν.

Θὰ παρατηρήσατε, φυσικὰ ὅτι σὲ κάθε σειρὰ συν-  
ειρημῶν, ὅπου βρίσκονται, παραθέτω καὶ βαπτιστικὰ ὀνό-  
ματα. Τοῦτο τὸ κάνω, γιατί ἀπὸ τὴν πείρα γνωρίζω, πὼς  
τὰ παιδιὰ ὅταν μαθαίνουν νὰ διαβάζουν, βιάζονται νὰ  
γράψουν τὰ ὀνόματα τῶν φίλων τους, ἀδελφῶν τους ἢ  
ἄλλων ἀνθρώπων τοῦ σπιτιοῦ τους. Ἔτσι ἀφοῦ τὸ παιδί  
ἔχει ἐνδιαφέρον γιὰ τὰ βαπτιστικὰ ὀνόματα, ἂν τύχη  
αὐτὰ κ' ἔχουν πρωταρχικά τους τούς συνειρημούς, πὸν  
μᾶς ἐνδιαφέρουν καὶ τὰ διδάξομε, οἱ συνειρημοὶ αὐτοὶ θὰ  
γίνουν συνειδητότεροι. Μάλιστα ἂν τύχη τὰ ὀνόματα αὐτὰ  
νὰ τὰ ἔχουν παιδιὰ τῆς τάξης, ὁ δάσκαλος εὐκολύνεται  
πολὸ στὴ σύνθεση τοῦ ἀναγνωστικοῦ κομματιοῦ.

Ἐπίσης θὰ προσθέσω, πὼς δὲν εἶναι ἀνάγκη γιὰ τὴ  
σύνθεση τοῦ ἀναγνωστικοῦ κομματιοῦ, νὰ μεταχειρι-  
στοῦμε ὅλες τὶς λέξεις πὸν ἀναφέρομε σὲ κάθε σειρὰ συ-  
νειρημῶν· τέσσερες ὡς πέντε λέξεις εἶναι ἀρκετὲς γιὰ τὴν  
ἄσκηση. Ἄν εἶναι ὅμως καὶ περισσότερες δὲν βλάπτει,  
ἐνισχύονται ἀκόμη πιὸ πολὺ. Ἐμεῖς δίνομε ποικιλία  
λέξεων, γιὰ νὰ μπορῆ νὰ ἐκλέγη ὁ δάσκαλος τὶς προσι-  
τότερες στὸν παραστατικὸ κύκλο τοῦ παιδιοῦ, ἀνάλογα  
με τὶς συνθῆκες τοῦ σχολειοῦ του καὶ γύρω ἀπ' αὐτὲς

τις τρεῖς τέσσερες νὰ δημιουργῆ τὸ ἔσωτερικὸ λογοτεχνικὸ δέσιμό τοῦ ἀναγνωστικοῦ κομματιοῦ.

### Σειρὲς λέξεων δεύτερης κατηγορίας συνειρμῶν

- 1) **σπρ.** σπρώχνω, σπρωξιὰ, ἄσπρος ἀσπρίζω.
- 2) **σφρ.** σφραγίδα. σφραγίζω.
- 3) **στρ.** στρῶμα, στρώνω· στρίβω, στραγάλια, ἄστρα στρατός, στρατιώτης.
- 4) **σκλ.** σκληρός.
- 5) **σπλ.** σπλήνα.
- 6) **σκν.** σκνίπα.

Βλέπετε πὼς ἐδῶ ἔχομε τὸν **σ.** μὲ τρεῖς συνειρμούς τοῦ **ρ. πρ. φρ. τρ.** μὲ δύο συνειρμούς τοῦ **λ. κλ. πλ.** καὶ μὲ ἓνα συνειρμὸ τοῦ **κ. κν.** Μάλιστα ἐπειδὴ καὶ οἱ λέξεις εἶναι ἐλάχιστες μὲ πρωταρχικὰ **σπρ. σφρ. στρ. σκλ. σπλ. σκν.** μπορούμε νὰ συνθέσωμε ἓνα ἀναγνωστικὸ κομμάτι μὲ λέξεις, πού θὰ ἀνήκουν στὴν κατηγορία ὅλων αὐτῶν τῶν συνειρμῶν.

Ἄν διδάξωμε τίς φθιογγολογικὲς αὐτὲς σειρὲς τῶν συνειρμῶν, ὅπως τίς κατατάσσομε, θὰ οἰκονομήσωμε καὶ καιρό, γιατί μπορούμε νὰ συνθέσωμε ἑφτά μόνο μεθοδικὲς ἐνότητες γιὰ νὰ διδάξωμε ὅλους αὐτοὺς τοὺς συνειρμούς, πού τὸ πολὺ-πολὺ μπορούν νὰ κρατήσουν δεκαπέντε-εἴκοσι μαθήματα. Οἱ σειρὲς αὐτὲς καὶ ψυχολογικὰ στηρίζονται καὶ ἀποτελοῦν, κατὰ τὴ γνώμη μου, τὸ δυσκολώτερο μέρος τῆς δεξιότητος τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως.

Σειρὲς λέξεων τρίτης κατηγορίας συνειρημῶν  
μὲ βασικοὺς φθόγγους μ. ν.

1) **μ.π.** μπαλωματῆς, μπαλώνω, μπάλωμα, μπαίνω, μπῆκε, μπάνιο, μπάμιες, μπάριμπας, μποτίλια, μπότες, μπουφές, μπουφός, μπέμπης, μπόρα, μπουγαρίνι, μπουγαρινιά, γάμπα, ἔμπορος, ἔμπορεύματα, ζεμίλι, ἀμπέλι, κάμπος, καμπάνα, κόμπος, κουμπί, ἀμπάρι, Μπάμπης, Μπήλιω.

2) **ντ.** ντάν—ντάν, ντομάτες, ντουλάπι, ντόπιο, ντύνομαι, ἀντάμωσα, ἀπάντησα, μανταρίνια, πόντος, μαντήλι, βροντή, Ἀντώνης, Ἀντιγόνη, Νώντας, Ντίνος.

3) **γγ.** Ἀγγελος, Ἀγγελική, Βαγγέλης, φέγγω, φεγγάρι, ἀγγοῦρι.

4) **γκ.** γκοριτσά, γκόρτσα, ἀγκαλιά, ἀγκίστρι, ἀγκυλώνω, ἀγκάθι, ἀγκυρα, τσαγκάρης, τσαγκάρικο.

Γιὰ τὰ τέσσερα εἶδη τῶν τελευταίων αὐτῶν συνειρημῶν θὰ παρατηρήσωμε, πὼς μόνο οἱ δύο πρῶτοι βρίσκονται σὲ πρωταρχικὰ λέξεων τῆς Δημοτικῆς καὶ ὅταν βρεθοῦν ἀνάμεσα στὴ λέξη προφέρονται καθένας ξεχωριστά.

5) **μ.πρ.** μπρίκι, μπράβο, μπροστά, γαμπρός, ὀμπρέλλα. (Μπραχάμι τὸ χωριὸ γιὰ τὸν ἐκεῖ δάσκαλο ἢ γιὰ τοὺς δάσκαλους τῶν γύρω χωριῶν).

6) **ντρ.** ντροπή, ντρέπομαι, μάντρα, σύντροφος, συντροφιά, ἄντρος, δέντρα, μαντρόσκυλος.

Σειρὲς λέξεων τέταρτης κατηγορίας.

1) **τζ.** τζίτζικας (καὶ τὸ τραγοῦδι του τζι — τζί, τζά—τζά), τζάμι, τζαμόπορτα, τζάνερα, τζάμπα.



2) **τσ.** τσαπί, τσαντήρι, τσακώνω, στίγλες, τσίρος, τσίπουρο, τσόχα, τσοπάνης, τσέλιγγας, τσούζω, τσου-  
χτερό.

3) **ντζ.** Νεράντζι, νεραντζιά, μαντζουράνα, σκαντζό-  
χοιρος, γάντζος, γαντζώνω, (τζαντζαμίνια, τζαντζαμινιά  
για τὸ δάσκαλο ποὺ θὰ βρεθῆ στὴν Κεφαλονιά, Ζά-  
κυνθο κλπ. Ἔτσι λένε ἐκεῖ τὸ γιασεμὶ καὶ τὴ γιασεμιά).

Στὴ σειρὰ τῶν συνειρμῶν μὲ τρία σύμφωνα δὲν κα-  
τατάξαμε τὸν **χθρ.** γιατί δὲν τὸν βρίσκομε σὲ πρωταρ-  
χικὰ καμιᾶς λέξης, παρὰ στίς λέξεις ἐχθρός, ἐχθρα,  
ἐχθρεύομαι ἀνάμεσα, καὶ ἡ προφορά των χωρίζεται  
καθαρὰ ἐχ-θρός. Γι' αὐτὸν λοιπὸν ξεχωριστὴ ἐνότητα  
δὲ θὰ κάμομε· θὰ τὸν διδάξωμε σὲ κείνη, ποὺ θὰ ὑπε-  
ρισχίει ὁ θρ. Δὲν σημαίνει πὼς θὰ εἶναι συνειρμὸς μὲ  
τρία σύμφωνα ἀφοῦ ἡ βασικὴ δυσκολία θρ. κατανικήθηκε  
ἀπὸ τὸ προηγούμενο μάθημα καὶ ὁ χ. ὅπως εἶπαμε οὐ-  
σιαστικὰ συνείρεται μὲ τὸ φωνῆεν τῆς προηγούμενης συλ-  
λαβῆς, ὥστε, κατὰ φαινόμενο μόνον, νὰ εἶναι συνειρμὸς μὲ  
τρία σύμφωνα.

Μένει ἀκόμα νὰ προθέσω, πὼς ὅταν ὁ δάσκαλος θὰ  
συνθέτη τὰ ἀναγνωστικὰ κομμάτια, θὰ προσπαθῆ γιὰ  
περισσότερη ἄσκηση, νάχη καὶ λέξεις ἀπὸ τοὺς προηγού-  
μενους συνειρμούς· ἀλλοιώτικα δὲ θὰ κρατήσῃ ἐνότητα  
στὴν προφορά.

### Ἑποδείγματα ἀναγνωστικῶν κομματιῶν

Γιὰ τὴ σύνθεση τῶν ἀναγνωστικῶν κομματιῶν ποὺ  
τὴν ἀφίνομε στὸν κάθε δάσκαλο, ὅπως εἶπαμε στὸ  
προηγούμενο κεφάλαιο, νὰ τὴν κάμη ἀνάλογα μὲ τὸν

παραστατικό κύκλο τῶν παιδιῶν, πού θά διδάξη καί μέ τις τοπικές συνθῆκες τοῦ σχολείου του, θά συστήσωμε τήν πιό μεγάλη του προσοχή. Δέν πρέπει τὸ περιεχόμενο νὰ εἶναι ξένο ἀπὸ τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ. Εἶναι τοῦτο βασικός ὅρος γιὰ ν' ἀποκτηθῇ ὁ μηχανισμός τῆς ἀναγνώσεως. Μὴν ξεχνᾶμε, τί εἶπαμε ὅταν δώσαμε τὴν ἀνάλυση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως. Τὸ ἐπαναλαμβάνωμε καί τώρα: Ἡ ἀνάγνωση δὲν εἶναι μιὰ αὐτούσια καὶ μονοκόμματη ἐνέργεια. Εἶναι ὁ μηχανισμός τῆς ἀναγνώσεως, ἡ αὐτοματοποίηση πολλῶν ἄλλων μερικωτέρων ἐνεργειῶν φυσιολογικῶν καθαρὰ καὶ ψυχολογικῶν. Τὰ κομμάτια ἔτσι τὰ ἀνογνωστικὰ θάχουν περιεχόμενο, ἀπὸ τὸ τί ἀκούει, τί βλέπει, τί θέλει τὸ παιδί, τί αἰστάνεται. Βασικοὶ ὁδηγοὶ γιὰ τοῦτο, θά εἶναι ἡ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ μέσα στὸ σπίτι καὶ ἡ ζωὴ του ἔξω ἀπὸ τὸ σπίτι. Ἀλλὰ καὶ πάλι περιορισμένα. Μὴν ξεχνᾶμε πὸς τὸ παιδί δὲν εἶναι ἐνήλικος, ἔχει δική του προσωπικότητα καὶ φυσικὰ δὲν θά προσέχει πράγματα, πὸν προσέχει ὁ ἐνήλικος, κι' οὔτε ἔχει τὴ δύναμη νὰ σχηματίσῃ σαφεῖς ἔννοιες καὶ στὰ πράγματα ἀκόμα, πὸν δείχνει ἐνδιαφέρο. Κ' ἐδῶ ὁ δάσκαλος ἔχει νὰ παίξῃ τὸ σπουδαιότερο ρόλο του: Νὰ κατέβῃ στὸ παιδί, νὰ ζήσῃ τὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ, νὰ τοῦ μιλήσῃ γιὰ τὰ πράγματα πὸν τὸ ἐνδιαφέρουν, καὶ ἀκόμη δυσκολώτερο, νὰ τοῦ μιλήσῃ ὡς τὸ βαθμὸ πὸν τὸ ἐνδιαφέρουν. Βάση τῆς ἐργασίας του αὐτῆς εἶναι ἡ παρατηρητικότητά του καὶ πηγὴ, πὸν ἀπ' αὐτὴν θά ἀπορρέει ἐκείνη, ἡ λησμοσύνη τοῦ δικοῦ του ἐγῶ. Ἔτσι θά μπορέσῃ νὰ συνθέσῃ ἀπὸ τὰ γνωστὰ ἐνδιαφέ-

ροντα τοῦ παιδιοῦ τὰ ἀναγνωστικὰ κομμάτια καὶ θὰ δημιουργῆ καὶ ἀνάλογα τέτια, πὺ εἶναι δυνατὸν νὰ τὸ ἐνδιαφέρουν, ἀλλὰ νὰ προσέξῃ νὰ μὴν πάῃ μακρύτερα ἀπὸ τὸ βαθμὸ, πὺ θὰ ἐνδιαφέρεται τὸ παιδί. Ποτὲ δὲ θὰ ποῦμε πὺς τὸ παιδί διαβάζει ἂν δὲν κατανοῆ τί διαβάζει. Ἀναγνωρίζοντας λοιπὸν πόσο τοῦτο εἶναι δύσκολο, θὰ σᾶς δώσω παρακάτω ὑποδείγματα γιὰ τὴ σύνθεση ἀναγνωστικῶν κομματιῶν, ὅπου τηρῶ σειρὲς συνειρομῶν ἀνάλογες μὲ τὶς τελευταῖες κατηγορίες. Ἀποφεύγω νὰ δώσω περισσότερα κομμάτια, γιὰτὶ τότε θὰ ἔκανα ἀλφαβητάρια καὶ αὐτὸ δὲν εἶναι ὁ σκοπὸς μου.

### Ἡ ἐπίσκεψη

Εἶναι σήμερα Κυριακή. Ὁ Μπάμπης ντύθηκε τὰ καλά του καὶ φόρεσε τὶς καινούργιες κόκκινες μπότες του. Πῆρε ἀπὸ τὸ χέρι τὴν ἀδελφοῦλα του τὴν Σταματίνα, ντυμένη κι' αὐτὴν μὲ τὰ καλά της, μ' ἓνα μεγάλο θαλασσὶ φιόγκο στὰ μαλλιὰ της καὶ πῆγαν νὰ ἐπισκεφτοῦν τὰ ξαδερφάκια τους, τὸ Νώντα καὶ τὴν Κοῦλα. Μὲ τὶ καμάρι περπατοῦν πιασμένα ἀπὸ τὸ χέρι! Καὶ δὲν ἔχουν τάχα δίκιο; Ποιὸς ἄλλος φορᾶει κόκκινες μπότες ὅπως ὁ Μπάμπης; Κι' αὐτὸς ὁ φιόγκος τῆς Σταματίνας; Τὶ ὠραῖος πὺ εἶναι! Ἡ μητέρα ἔδесе στὸ μαντηλάκι τοῦ Νώντα δέκα πέντε δραχμές. Τὶ τὰ ἤθελαν τὰ παιδιὰ τόσα χρήματα;

\* \*  
\*

Ὁ πατέρας τοῦ Νώντα καὶ τῆς Κοῦλας, ὁ κὺρ Βαγ-

γέλης είναι περιβολάρης. Τὸ μεγάλο του περιβόλι εἶναι λιγάκι μακρὸν ἀπὸ τὸ χωριό. Τὶ δὲν ἔχει μέσα! Φρούτα διάφορα καὶ λαχανικὰ ἄφθονα. Ντομάτες, μπάμιες, φασολάκια, ἀγγουράκια δροσερά. Γιὰ τοῦτο κι' ὁ Μπάμπης μὲ τὴ Σταματίνα δὲ σκοτίζονται γιὰ τὸ δρόμο. Περπατοῦν γρήγορα καὶ φτάνουν σὲ μισὴ ὥρα. Γιὰ νὰ μποῦν ὅμως στὸ σπίτι τοῦ μπάμπου τους, τοῦ κὺρ Βαγγέλη, πρέπει νὰ περάσουν πρῶτα ἀπὸ τὸ περιβόλι. Πρῶτος-πρῶτος ὑποδέχεται τὰ παιδιά ὁ Ἀντώνης, ὁ ψυχογιός, πὺν βοηθάει τὸ θεῖο τους στὶς δουλειῆς τοῦ περιβολιοῦ.

Ὁ Μπουλοῦκος τρέχει κι' αὐτὸς μὲ σηκωμένη τὴν οὐρά του γανγίζοντας. Μὰ μόλις βλέπει τὰ παιδιά, πηδάει ἀπάνω τους καὶ θέλει νὰ γλύψη τὰ χέρια τους.

\*  
\*\*

Ὅταν ὁ Μπουλοῦκος γανγίζει, ὁ Νώντας κι' ἡ Κούλα ξαίρουν πὸς κάποιος ξένος ἔρχεται. Βγαίνουν περιεργοὶ ἀπ' τὸ σπίτι νὰ ἰδοῦν καὶ μαζὺ τους ἔρχεται καὶ ἡ μητέρα τους ἢ κυρὰ Μπήλιω, νὰ ὑποδεχτῆ τὰ μικρὰ τῆς ἀνήψια. Οἱ λίγοι γείτονες πὺν εἶναι ἐκεῖ γύρω ποτὲ δὲν τῆς φωνάζουν τ' ὄνομα. Ὅλο κυρὰ Βαγγέλαινα τὴ λένε. Ὁ Μπάμπης κι' ἡ Σταματίνα σὰν καλομαθημένα παιδιά φιλοῦν τὸ χέρι τῆς θειά-Μπήλιως κι' ἀγκαλιάζονται ὕστερὰ μὲ τὰ ξαδελφάκια τους. Τί φωνές, τί γέλια! Τί ὁμορφα πὺν θὰ περάσωμε λέει ὁ Νώντας τοῦ Μπάμπη καὶ ἡ Κούλα πιάνοντας τὴ Σταματίνα ἀπὸ τὸ χέρι τρέχουν νὰ μποῦν πρῶτες στὸ σπίτι. Γιατί νὰ βιάζονται τάχα;

Ἡ Ἐλενίτσα ἔχει μιὰ ὁμορφη κούκλα, ποὺ κοιμᾶται καὶ κλείνει τὰ μάτια της. Τῆς τὴν ἐχάρισε ἡ θειά ἢ Ἄντιγόνη ποῦ ἦρθε χτές. Ἄχ νὰ ἰδῆς Σταματίνα μου, λέει ἡ Κούλα, τὶ καλὴ ποῦ εἶναι ἡ θειά Ἄντιγόνη. Ἦρθε νὰ μὲ φιλήσῃ γιατί πῆγα καλὰ στὶς ἐξετάσεις μου καὶ μοῦ ἔλεγε ὅλος ὁ κόσμος μπράβο. ὦ νὰ ἰδῆς κ' ἓνα βιβλίο μὲ ζωγραφιές, ποῦ μοῦ χάρισε ἡ δασκάλα μου! Ἡ μικρὴ ἢ Σταματίνα χαϊδεύει τὴν κούκλα καὶ ξεφυλλίζει τὸ βιβλίο μὲ τὶς ζωγραφιές. Νὰ ἦταν δικὰ της! Θάθελε νὰ ζητήσῃ τῆς Κούλας μονάχα τὴν κούκλα. Μεγάλη κοπέλλα αὐτή, ποῦ πηγαίνει στὸ σχολεῖο, τί τὴν ἤθελε τὴν κούκλα;

Σ' ἀρέσει; τὴ ρωτᾷει ἡ Κούλα. Ναί, τῆς ἀποκρίνεται ἡ Σταματίνα ντροπαλά, νὰ εἶχα κ' ἐγὼ μία!

Νὰ σοῦ δώσω τὴν ἄλλη τὴν παλιά, ποῦ μοῦ τὴ χάρισε πέρισυ ὁ θεῖος ὁ Ἄγγελος. Καὶ χωρὶς νὰ χάσῃ καιρό, τρέχει καὶ φέρνει στὴ Σταματίνα τὴν παλιά της κούκλα.

Εὐχαριστημένες τώρα κ' οἱ δυὸ τρέχουν νὰ βροῦν στὸ περιβόλι τ' ἀδερφάκιά τους, ποῦ ἔχουν κίολας σκαρφαλώση ἀπάνω στὰ δέντρα καὶ κόβουν φροῦτα.

**μ.π. ντ. γγ. γκ. ντρο. μπρ.**

### Μερικὲς παρατηρήσεις

Προσπάθησα νὰ σᾶς δώσω σὲ τέσσερα ἀναγνωστικὰ κομμάτια μιὰ μεθοδικὴ ἐνότητα γιὰ τοὺς συνειρμούς **μ.π. ντ. γκ. γγ. ντρο. μπρ.** Καὶ πρὶν προχωρήσω στὶς ἐπεξηγηματικὲς παρασημειώσεις μου, θέλω νὰ προσθέσω πὼς τὰ κομμάτια αὐτὰ δὲν τάδωσα γιὰ νὰ διδάξετε μ' αὐτὰ, ὅπως εἶναι, τοὺς φθογγικούς συνειρμούς, ποῦ ἔ-

χουν. Γιατί τότε, βρίσκομαι αναγκασμένη να τὸ ξαναπῶ : θάκανα ἀλφαβητάριο καὶ ὄχι ὁδηγὸ διδασκαλίας.

Πρῶτα - πρῶτα ἐπῆρα γιὰ θέμα μου τὴ λέξη : Ἐπίσκεψη. Μιὰ παράσταση ἀρκετὰ γνώριμη στὸ παιδί. Ὑστερα ἔρχονται ὡς συμπέρασμα τῆς πράξης τους αὐτῆς ὅλες οἱ μερικώτερες ἔννοιες καὶ παραστάσεις, πὸ ἀναφέρονται στὰ ἀναγνωστικὰ κομμάτια.

Πρῶτα διαλέγουν νὰ κάνουν τὴν ἐπίσκεψή τους μέρα Κυριακή. Γιὰ δυὸ λοιπὸν λόγους φοροῦν τὰ καλὰ τους. Ὑστερα, ὀρίζομε τὸ σκοπὸ τῆς ἐπισκέψης τους. Κι ὅταν βρίσκωνται στὴ δράση ἀπάνω καὶ ξαίρουν, πὸς θὰ φτιάσουν, ἀφίνονται στὴ χαρά τους, πὸς φοροῦν καινούργια ροῦχα, καμαρώνουν γι' αὐτὸ, μὰ συλλογίζονται ὅμως καὶ τὰ χρήματα, πὸς τοὺς ἔδωσε ἡ μητέρα μαζί τους.

Ἡ ἀπάντηση στὸ συλλογισμό τους, ἐννοεῖται στὸ β' ἀναγνωστικὸ κομμάτι. Ποιὸς θὰ ἀρνηθῆ ὅτι τὸ κομμάτι αὐτὸ δὲν ἐναρμονίζεται μὲ τὴν ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ; Δὲ χρειάζεται ὅμως καὶ νὰ προχωρήσω γιὰ νὰ δείξω πόσο ἡ μιὰ μερικὴ ἔννοια πὸς δίνω, εἶναι δεμένη μὲ τὴν ἄλλη, ὅλες ὕστερα ὡς σύνολο ἀναγνωστικὸ καὶ ὅλα τὰ ἀναγνωστικὰ κομμάτια, ὡς σύνολο μεθοδικῆς ἐνότητας.

Ὅμως, ἂν καὶ ἡ μεθοδικὴ αὐτὴ ἐνότητα, πὸς εἶναι καμωμένη ἀπάνω στὰ ἐνδιαφέροντα, τὶς σκέψεις, τὰ συναισθήματα, τὶς ἀναμνήσεις τοῦ παιδιοῦ κι' ὡς ἐκεῖ, πὸς μποροῦν νὰ ἐκδηλωθοῦν, παρουσιάζη ἕνα λογοτεχνικὸ σύνολο, δὲν ξεχνιέται καὶ δὲν θυσιάζεται ἀπάνω σ' αὐτὴ τὴν προσπάθεια ὁ κύριος διδακτικὸς σκοπός, ἡ ἀσκήση δηλαδὴ γιὰ τὴν ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως. Ὁ κύριος σκοπὸς ἔδῳ εἶναι νὰ διδαχθοῦν ἕξη συνειρμοὶ **μ.π. ντ. γκ. γγ. μπρ. ντρ.** Τὸ ἀλ-

φαβητάρι θὰ κατόρθωνε τοῦτο σὲ ἔξι ἄναγνωστικὰ κομμάτια καὶ χωρὶς νὰ παρουσιάζη αὐτὸ τὸ σύνολο, πὺν παρουσιάζομε ἔμεῖς· τῆ λογοτεχνικῆ ἀπόδοση καὶ τὴν ἀναγνωστικῆ σκοπιμότητα, ἑναρμονισμένες μὲ τὴν αὐστηρὴν βάσει οἱ διδασκόμενοι συνειρημοὶ νάναι πρωταρχικὰ λέξεων. Κι ὄλα αὐτὰ σὲ τέσσερα ἀναγνωστικὰ κομμάτια, πὺν μποροῦν νὰ περιοριστοῦν σὲ δυό, ἂν ἡ ἀναγνωστικὴ δεξιότητα τῶν παιδιῶν εἶναι προοδευμένη.

Σὲ κάθε κομμάτι ὁ συνειρημὸς πὺν διδάχτηκε, γιὰ νὰ βρῖσκη εὐκαιρίες τὸ παιδὶ νὰ ἀσκῆται ὄλο καὶ περισσότερο, ἑπαναλαμβάνεται 4-5 καὶ 6 ἀκόμη φορές. Π. χ. στὸ πρῶτο ἀναγνωστικὸ κομμάτι, ὁ **μπ** ἑπαναλαμβάνεται 4 φορές, ὁ **ντ**. 6, ὁ **γκ**. 2. Στὸ δεύτερο : ὁ **μπ**. 5, ὁ **ντ**. 5, ὁ **γγ**, 3. Στὸ τρίτο ὁ **μπ**. 6, ὁ **ντ**. 5, ὁ **γκ**. 1 ὁ **γγ** 1. Στὸ τέταρτο ὁ **μπ** 1, ὁ **ντρ**. 3 ὁ **ντ**. 2 ὁ **γγ**. 1.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὸν κύριον αὐτὸ διδαχτικὸ σκοπὸ ἑπιτυγχάνονται καὶ ἄλλοι διδαχτικοὶ σκοποί.

α΄.) Γεννιῶνται δύο εἰκασίες. 1) Τὰ παιδιὰ πὺν διαβάζουν : «τὶ τὰ ἤθελαν τόσα χρήματα»; θὰ πρέπει στὸ δεύτερο ἀναγνωστικὸ κομμάτι, πὺν μαθαίνουν, ὅτι ὁ κύριος Βαγγέλης ἔχει περιβόλι, νὰ βγάλουν τὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ μητέρα τοὺς ἔδωσε χρήματα, γιὰ νὰ ἀγοράσουν κάτι ἀπὸ τὰ προϊόντα τοῦ περιβολιοῦ καὶ νὰ τὰ πᾶνε στὸ σπίτι τὸ βράδυ, πὺν θὰ γυρίσουν. 2) Ὄταν διαβάζουν : «Γιατὶ τάχα ἡ Σταματίνα καὶ ἡ Κούλα βιάζονται νὰ μποῦν πρῶτες στὸ σπίτι»; πρέπει νὰ βγάλουν τὸ συμπέ-

ρασμα, ὅτι θέλει ἡ Κούλα νὰ δείξη στὴ Σταματίνα τὴν καινούργια της κούκλα.

β'.) Διδακτικὸς σκοπός: Ἡ λεξιλογικὴ πρόοδος. Μαθαίνουν ὅτι μπάμπας καὶ θεῖος ἐκφράζουν τὴν ἴδια ἔννοια.

γ'.) Κοινωνικὸς σκοπός, πού καὶ τοῦτος στηρίζεται στὴ λεξιλογικὴ πρόοδος. Μὲ τὴ λέξη ἀνήψια μαθαίνουν τὴ συγγένεια πού ἔχει μ' αὐτὰ ἡ θεία Μπήλιω.

δ'.) Ἡθικοὶ σκοποί. 1) Ἡ ἐπιμέλεια τῆς Κούλας ἀνταμείβεται. 2) Ἡ Κούλα μοιράζεται τὶς κοῦκλες της μὲ τὴ Σταματίνα.

Ἐπίσης θὰ τονίσω, πὼς ὁ δάσκαλος, τὸ περιεχόμενο τῶν ἀναγνωστικῶν κομματιῶν πρέπει νὰ φροντίζει, νὰ τὸ δίνει πρῶτα-πρῶτα ὡς εἰκόνα μὲ μιὰν ἀναλυτικὴ διήγηση, πού στὴν σύνθεσή της νὰ λαβαίνουν μέρος καὶ αὐτὰ τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ.

Ἔτσι μὲ τὴν ἀνάλυση αὐτῆ, πού ἔδωσα ἄπάνω στὰ ἀναγνωστικὰ κομμάτια, βγαίνουν τὰ βασικὰ συμπεράσματα.

α) Μποροῦμε ἐπιδιώκοντας τὸ κύριο ἀναγνωστικὸ σκοπὸ, νὰ δώσωμε ἓνα λογοτεχνικὸ σύνολο, καὶ χωρὶς γιὰ τὸ δεύτερο τοῦτο, νὰ θυσιάσωμε τὸ πρῶτο.

β) Ὅτι ἔτσι μετριάζομε πολὺ τὸ χρόνο, πού χρειάζεται γιὰ νὰ διδαχτῆ μία σειρά συνειρημῶν.

γ'.) Ὅτι ὁ κύριος σκοπὸς ἐπιτυγχάνεται μὲ θετικῶτερα ἀποτελέσματα, ἀφοῦ διαρκῶς παρέχομε εὐκαιρίες, νὰ γίνωνται πολλὲς ἀσκήσεις ἄπάνω στοὺς συνειρημοὺς πού διδάξαμε.

δ'.) Ὅτι μποροῦμε κοντὰ σ' αὐτὰ, νὰ ἐπιδιώκωμε καὶ



ἄλλους μερικώτερους διδακτικούς σκοπούς, κοινωνικούς και ἠθικούς ἀκόμη. Ὁ δάσκαλος ἂν προσέξῃ τίς συστάσεις πού δίνομε στό κεφάλαιο: «Υποδείγματα ἀναγνωστικῶν κομματιῶν» θά κατορθώσῃ πολλά. Ἐπίσης θά συστήσω τήν προσοχή σας καί στά βαφτιστικά ὀνόματα, πού μεταχειρίσθηκα γιά νά δώσω τήν ἀφηγηματική χροιά, ὅτι σχεδόν ὅλα εἶχαν τοὺς συνειρμούς πού μ' ἐνδιέφεραν.

Ἐδῶ ὅμως, εἶμαι ἀναγκασμένη νά προσθέσω καί μιὰ οὐσιαστική μου παράλειψη.

Πῶς θά τάχουμε τὰ ἀναγνωστικά κομμάτια τήν ὥρα τῆς διδασκαλίας; Μπορεῖ ὁ δάσκαλος νά τάχῃ ἔτοιμα ἀπό πρωτότερα. Γιά μένα ὅμως αὐτό δέν εἶναι προσπάθεια δημιουργική τοῦ δασκάλου καί δέν ξεφεύγομε ἔτσι καθόλου ἀπό τὸ σύστημα τοῦ ἀλφαριθμητικῶν. Γιά τοῦτο ὁ δάσκαλος πρέπει:

1) Νά ἀναγκάσῃ τὰ παιδιά νά θυμηθοῦν ἀπό τήν πραγματογνωστική διήγησι ἢ τήν ἄλλη ἀφηγηματική διδασκαλία μιὰ φράση, πού νά ἔχῃ λέξι πρότυπη μὲ πρωταρχικά τὸ συνειρμὸ πού θά μᾶς ἐνδιαφέρῃ. Ἡ, ἂν μὲ τὰ μέσα αὐτὰ δέν τὸ κατορθώσῃ, νά δημιουργήσῃ ἐκείνη τῇ στιγμῇ κάτι παρόμοιο.

2) Νά κάμῃ τὰ παιδιά νά προσέξουν στήν προφορὰ τῆς πρότυπης λέξης ἐπαναλαμβάνοντάς την πολλές φορές αὐτὸς κ' ἔπειτα τὰ παιδιά.

3) Νά κάμῃ ὕστερα τήν ἀνάλυσή της στοὺς συνειρμούς, πού τήν ἀποτελοῦν, γράφοντάς την στόν πίνακα καί ἀναγκάζοντας τὰ παιδιά, νά προσέξουν τῶρα τὰ σύμβολα τοῦ συνειρμοῦ πού μᾶς ἐνδιαφέρει.

4) Νὰ γράψουν τὴν πρότυπη λέξη καὶ τὰ παιδιά στὴν πλάκα τους, προφέροντάς τὴν δυνατά.

5) Νὰ μᾶς δώσουν προφορικά ὅσες λέξεις μποροῦν, ποὺ θὰ ἔχουν γιὰ πρωταρχικά τους (ὅπου ἐννοεῖται αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνη) τὸ συνειρμὸ ποὺ ἐδιδάξαμε.

6) Ἐπειτα παίρνοντας ἀφορμὴ ἀπὸ τὶς γνωστὲς λέξεις, ποὺ μᾶς εἶπαν τὰ παιδιά, θὰ δημιουργήσωμε, μὲ διαλογικὴ συζήτηση καὶ τὸ περισσότερο παραπειστικὲς ἐρωτήσεις, τὰ ἀναγνωστικὰ κομμάτια, γράφοντάς τα στὸν πίνακα. Τοῦτο γίνεται γιὰ νὰ δημιουργήσωμε εὐκαιρίες γιὰ τὴν ἀσκηση τῶν συνειρμῶν.

7) Τὰ παιδιά θὰ διαβάσουν ὕστερα τὸ κομμάτι δυὸ —τρεῖς φορές ὅλα μαζὺ κ' ὕστερα ὅλα πάλι τὸ καθένα χωριστά. Πρῶτα τὰ πρὸ προοδευμένα καὶ τελευταῖα τὰ ἄλλα.

8) Νὰ γράψουν ὕστερα τὰ παιδιά στὶς πλάκες τους, ὅσες λέξεις διακρίνουν, πὼς ἔχουν τοὺς συνειρμούς ποὺ διδάξαμε. Π.χ. ὅσες λέξεις ἔχουν μπ. ὅσες ἔχουν ντ. ἢ γκ κλπ.

Ἐπειτα ἀπ' αὐτά, μοῦ φαίνεται, ὅτι ξεκαθαρίζεται κάθε ἀμφιβολία στὸ δάσκαλο γιὰ τὴ σύνθεση τῶν ἀναγνωστικῶν κομματιῶν καὶ τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας τους.

## ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

### ΑΣΚΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΚΕΙΝΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΖΟΜΕ

Ἡ κ. Μοντεσόρη τὴν ἀσκήση αὐτὴ τὴ μεταχειρίζεται πολὺ ἐνωρίτερα ἀπὸ μᾶς, ἀπὸ τὴν ἐποχὴ ἀκόμη πού τὰ παιδιὰ ἔμαθαν νὰ συνθέτουν ἀπλὲς λέξεις. Δηλαδὴ σ' ἓνα τραπέζι τοποθετοῦμε διάφορα ἀντικείμενα· κοντυλοφόρους, μολύβια, σουγιαδάκια κουμπιὰ κλπ. Σ' ἓνα κουτὶ ἔχομε διπλωμένα χαρτάκια μὲ τὸ ὄνομα καθενὸς ἀντικείμενου καὶ προκαλοῦμε τὰ παιδιὰ, νὰ πάρουν τὰ χαρτάκια καὶ νὰ τὰ τοποθετήσουν ἀνάλογα ἀποκάτω στὸ ἀντικείμενο, πού ἀντιστοιχεῖ τὸ ὄνομα, πού εἶναι γραμμένο στὸ χαρτί. Ἐννοεῖται, πὼς θὰ συστήσωμε στὰ παιδιὰ, ὅτι θὰ διαβάζουν τὸ χαρτάκι ἐντελῶς μόνον κι' ὄχι ψιθυριστά, ὥστε ν' ἀκούσῃ ὁ γείτονάς τους.

Ἐγώ, ἀποβλέποντας στὸ ὅτι τὰ παιδιὰ μου δὲν ἦταν τὰ νήπια, πού εἶχε ἡ Μοντεσόρη, δὲν ἀσχολήθηκα μ' αὐτὴ τὴν ἀσκήση γιὰ τὴν κατανόηση ἐκείνων πού διαβάζομε. Τὴν ἐφάρμοσα αὐτὴ γιὰ τὸ σκοπὸ νὰ ἐλέγξω τὴν ἀντίληψη, πού εἶχαν τὰ παιδιὰ μου στὰ χρώματα. Δηλαδὴ ἀντὶ νὰ ἔχω ἀντικείμενα ἐπάνω στὸ τραπέζι, εἶχα κομματάκια ἀπὸ χρωματιστὰ ὑφάσματα διάφορα ἢ ἐπίσης χρωματιστὰ χαρτιά. Καὶ στὸ κουτὶ μὲ τὰ διπλωμένα χαρτάκια ἦταν γραμμένη ἡ ὀνομασία τῶν χρωμάτων π.χ. κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, γαλάζιο κλπ. Προκαλοῦσα τὰ παιδιὰ, μὲ τὸν ἴδιο σιωπηρὸ τρόπο νὰ

παίρνουν απ' τὸ κουτί ἓνα χαρτάκι, νὰ τὸ διαβάσουν καὶ νὰ τὸ τοποθετοῦν κάτω ἀπὸ τὸ ἀντίστοιχο χροῶμα. Ἄλλὰ γιὰ τὸ πῶς θὰ προαχθῇ ἡ ἀντίληψη τῶν χρωμάτων ἴσως, πολὺ σύντομο, ἰδίῃ τὸ φῶς τῆς δημοσιότητας σχετικὴ μελέτη μου. Ἀφίνοντας τὴν προάσκησιν αὐτὴ γιὰ λόγους πὺν ἐξηγήσαμε, ἐφαρμόσαμε, ἀφοῦ πια ἀπόμαθαν τὰ παιδιὰ ὅλους τοὺς φθόγγους καὶ τοὺς διάφορους συνειρμούς τους, στὴ σύνθεσιν λέξεων καὶ προτάσεων, τὸ σύστημα τῶν διαταγῶν. Δηλαδή: Ἔχομε ἔτοιμες γραμμένες σὲ χαρτάκια ἀπλῆς διαταγῆς, π.χ. Φέρε μου τὸ βιβλίον σου. Σήκω ἀπὸ τὸ θρανίον κ' ἔλα ἐδῶ. Ρίξε ἓνα ξύλον στὴ φωτιά. Πήγαινε νὰ καθήσῃς πλάϊ στὴ Μαρία. Φέρε μου τὸ ψαλιδάκι σου κλπ. Τὸ χαρτάκι, πὺν γράφει τὴ διαταγὴν, τὸ δίνομε διπλωμένο στὸ παιδί, συσταίνοντας, νὰ τὸ διαβάσῃ ἀπὸ μέσα του καὶ νὰ κάμῃ ὅπως γράφει. Ὅταν τὰ παιδιὰ ἐκτελοῦν τὶς διαταγῆς, εἶναι σημάδι, ὅτι ὄχι μόνον ξαίρουν καὶ διαβάζουν, ἀλλὰ καὶ νιώθουν τί διαβάζουν, ἀφοῦ ὡς ἐκδήλωση τῆς κατανόησιν αὐτῆς ἔχομε τὶς ἐνέργειες ἐσωτερικῆς καὶ ἐξωτερικῆς, πὺν τοῦ προκάλεσε τὸ διάβασμα τῆς διαταγῆς.

Μὲ τὸ σύστημα τῶν διαταγῶν δὲν ἔχομε μόνον τὴν ἀντίληψη, πὺν τὸ παιδί ἀπόκτησε τὴ δεξιότητα νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ κατανοῇ ὅτι διαβάζει, ἀλλὰ καὶ ἂν ἔχη συγκέντρωση προσοχῆς καὶ πόση εἶναι ἡ δύναμη τῆς μνήμης του, ὅταν π. χ. τοῦ ζητήσωμε νὰ ἐκτελέσῃ, διαταγὴν πὺν διάβασε, ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖον. Ὅπως: «Πήγαινε σπῖτι σου καὶ πὲς στὴ μητέρα σου νὰ ἔρθῃ ἐδῶ πὺν θέλω νὰ τῆς μιλήσω καὶ καθὼς θάρχῃσαι πέραν ἀπὸ τὸ μαγαζῖ καὶ πάρε μου μὴν κουβαρίστρα». Μάλι-

στα ἐὰν ζητήσωμε ἀργότερα τέτιες διαταγές νὰ συνθέτη καὶ νὰ γράφη τὸ ἓνα παιδί στὸ ἄλλο, ἐπικοινωνεῖ ὁ δάσκαλος ἀμεσώτερα μὲ τὸ παιδί, διακρίνοντας, ὄχι μόνο τὴν ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως, τῆς κατανόησης, τῆ δύναμη τῆς προσοχῆς καὶ τῆς μνήμης τοῦ παιδιοῦ πὸν ἐκτελεῖ, ἀλλὰ καὶ τὴ φαντασία, τὰ ἐνδιαφέροντα καὶ τὶς παραστάσεις τῶν παιδιῶν πὸν συνθέτουν τὶς διαταγές. Τοῦτο ἔχει πολὺ μεγάλη σημασία γιὰ μᾶς τοὺς διδασκάλους, γιατί ὅσο περισσότερο γνωρίζωμε τὴν ἀτομικότητα τοῦ παιδιοῦ, τόσο καλύτερα θὰ κατευθύνωμε τὴν ἐργασία μας, γιὰ νὰ ἐπιδράσωμε ἀσφαλέστερα στὴν ψυχὴ του. Τὰ μέσα αὐτὰ πὸν προτείνουμε, ἔχουν καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τους ἀποψη σπουδαιότητα, γιατί μποροῦν καὶ συντονίζονται μὲ τὶς εἰδικῆς ἀσχολίες παιδιῶν καὶ δασκάλου, κ' ἐνῶ κατευθύνονται σὲ εἰδικοὺς σκοποὺς, δὲν ἀπασχολούμεθα σὲ ἰδιαίτερες ὥρες, μὲ ἄλλα πειράματα γιὰ τὴν ἔρευνα τῆς ἀτομικότητας τοῦ παιδιοῦ.

Πρέπει νὰ προσθέσωμε, πὸς τὸ παιδί ὅταν θὰ διαβάση τὴ διαταγὴ, θὰ δώση στὸ δάσκαλο τὸ χαρτάκι πὸν ἦταν γραμμένη κ' ὕστερα νὰ ἐκτελέση ὅτι ἔγραψε.

## Η ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ὑστερα ἀπὸ τὶς διαταγές, θὰ τολμήσωμε μιὰ ἀπασχόληση, πὸν ξεχωριστὰ θὰ εὐχαριστήση τὰ παιδιά· κ' αὐτὴ εἶναι ἡ σύνθεση, μὲ τὴ συνεργασία δασκάλου καὶ παιδιῶν, μικρῶν διηγημάτων ἀπὸ τὸν καθημερινό τους βίον μὲ ὅσο τὸ δυνατόν λογοτεχνικὴ μορφή. Εἶναι ἡ ἴδια ἐργασία, ὅπως στὴν ἄσκηση τῶν ἀναγνωστικῶν κομμα-

τιῶν γιὰ τοὺς συνειρμούς τῶν συμφώνων, μὲ τὴν διαφορὰ ὅτι, τώρα τὰ παιδιὰ θὰ ἀντιγράφουν ὅλο τὸ κομμάτι στὸ τετράδιο, πού θὰ τοὺς χρησιμεύῃ πιά γιὰ βιβλίο. Ὁ δάσκαλος ρωτῶντας κατάλληλα τὰ παιδιὰ, συνθέτει τὸ διήγημα καὶ τὸ γράφει στὸν πίνακα. Π. χ. «Χθὲς τὸ ἀπόγευμα σὰν σχολάσαμε, ἔπιασε δυνατὴ βροχή. Μέσα ἀπὸ τὸ τζάμι ἔβλεπα τὸ νερό, νὰ τρέχη στὸ δρόμο καὶ νὰ σχηματίζῃ μικρὰ ποταμάκια. Διασκέδασα ἔτσι πολλὴ ὥρα. Μὰ τὰ καυμένα τὰ πουλάκια πόσο τὰ λυπόμουνα, πού ἔτρεχαν μεσ' τὴ μεγάλη νεροποντὴ, σὰν κυνημένα, νὰ κρυφθοῦν στὶς φωλιές τους!» Ἡ: «Ὑστερα ἀπὸ τὴ χθεσινὴ βροχή, φάνηκε σήμερα ὁ οὐρανὸς καθαρὸς κι' ὁ ἥλιος λαμπρὸς, ἀνάδειξε ὅλη τὴ φύση σὲ ὅλο της τὸ μεγαλεῖο. Τὰ δένδρα ξεπλυμένα κ' ἤρεμα φαντάζουν τὸ πράσινο χροῶμα τῶν φύλλων τους ζωηρότερο. Τὰ πουλάκια πετῶντας ἀπὸ δένδρου σὲ δένδρου, τιτιβίζουν χαρούμενα κάτω ἀπ' τὴ γλυκειὰ ζεστασιὰ τοῦ ἡλίου».

Στὰ κομμάτια αὐτὰ φροντίζομε, νὰ βάζωμε κ' ἐπιγραφές, ὅπως στὸ πρῶτο μποροῦμε νὰ βάλωμε ἐπιγραφή: «Μὲ τὴ βροχή». Ἡ στὸ δεύτερο: «Ἀπόβροχο». Ἐπίσης θὰ συνθέσωμε καὶ ἄλλου περιεχόμενου π. χ. Ἡ ἐπίσκεψη τοῦ θείου, ἢ πῶς πέρασα στὴ χθεσινὴ γιορτή, ἢ τὸ δῶρο πού μούκανε ἢ μαμὰ κλπ.

Τὰ διηγήματα αὐτὰ ἀφοῦ τὰ διαβάσουν ἀπὸ τὸν πίνακα, πολλὰ παιδιὰ τῆς τάξης, γιὰ νὰ ἐξελέγξωμε τὰ τυχὸν λάθη τους, τὰ προκαλοῦμε, νὰ τὰ περάσουν ὕστερα στὰ τετράδιά τους, ὅπου τὴν ἄλλη μέρα κάνομε ἄλλη μιὰ ἐξέταση καὶ προχωροῦμε στὴ σύνθεση καινούργιου κομματιοῦ.

Μὰ πόσο ὅμως θὰ βαστάξουν καὶ τὰ διηγήματα αὐτά; Τὰ παιδιά ἔμαθαν πιά νὰ διαβάζουν. Ὅσο κι' ἂν τοὺς εὐχαριστοῦν στὴν ἀρχὴ τὰ διηγήματα αὐτὰ τῆς ἐλευθέρου ἀνάγνωσις, ἀρχίζουν ἔπειτα ἀπὸ μιὰ βδομάδα νὰ τὰ βαριοῦνται. Ἐνδιαφέρονται γιὰ τὸ βιβλίον τῶν ἄλλων τάξεων. Στὰ διαλείμματα τὸ ζητοῦν καὶ ἱκανοποιοῦν τὴν ἐπιθυμίαν τους διαβάζοντας ἓνα κομμάτι. Οἱ χάρτες, ποὺ θὰ τύχη νὰ εἶναι στοὺς τοίχους κρεμασμένοι, ἐξετάζονται προσεχτικῶς, διαβάζουν τὶς ἐπιγραφάς, καθὼς καὶ τὶς ἐπιγραφάς ἄλλων εἰκόνων, ποὺ θὰ τύχουν κρεμασμένες στὴν αἴθουσα. Καὶ τότε πιά νοιώθει ὁ δάσκαλος πὼς ἦρθε ὁ καιρὸς τῆς ἐπιθυμίας, νὰ διαβάσουν ἀπὸ τὸ βιβλίον. Καὶ ἡ χαρούμενη αὐτὴ ἔκρηξις ἔρχεται τόσο ξαφνικῶς, ποὺ τὸ παιδί δὲν περιμένει. Ὁ δάσκαλος πρέπει νάχη φροντίσιν ἀπὸ πρὶν γιὰ τὰ βιβλία, ποὺ θὰ δώσῃ στὰ παιδιά, ὥστε ὅταν θὰ ἔρθῃ ἡ ἡμέρα τῆς ἔκρηξις τῆς ἐπιθυμίας αὐτῆς, νὰ τοὺς τὰ δώσῃ, ἀμέσως. Τα παιδιά τότε ἀκράτητα δὲν σταματοῦν· θέλουν τὸ ἀλφαβητάρι νὰ τὸ περάσουν ὅλο, ἂν εἶναι δυνατόν μονομιᾶς! Μεγάλῃ πρέπει νὰ εἶναι τὸ σημεῖον τοῦτο ἢ προσοχὴ κ' ἢ ὑπομονὴ τοῦ δασκάλου. Ἀναγκαστικῶς θὰ παραλείψῃ κάθε ἄλλη δουλειὰ καὶ θὰ ἐξελέγξῃ χωριστὰ καθενὸς παιδιοῦ τὴν ἀνάγνωσιν, ὅσου μέρους κατάφερε νὰ διαβάσῃ μόνο του στὸ σπίτι. Ἄς ξεχάσῃ γιὰ δυὸ—τρεῖς ἡμέρας τὸ πρόγραμμα!. Ἀφοῦ σὲ ὅλα τὰ παιδιά κάμῃ τὸ ἴδιον, τότε θὰ τὰ σταματήσῃ ὅλα μαζὺ στὸ συνθετώτερον μέρος τοῦ ἀλφαβηταρίου καὶ θ' ἀρχίσῃ νὰ διδάσκῃ κάθε μέρα ἓνα—ἓνα κομμάτι, κάνοντας ἀπάνω—κάτω τὸ μάθημα, ὅπως καὶ στὴν δευτέρην τάξιν. Κυριῶς, ἄσκησιν στὸν μηχανισμό τῆς ἀνάγνωσις θὰ ἐπιδιώκωμε. Ἐχουν ὅμως τόσο ἀρετῆ, μὲ τὸ

σύστημα πού ἐφαρμόσαμε, οἱ δυσκολίες τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀνάγνωσης, ὥστε μᾶς ἐπιτρέπεται ταυτόχρονα νὰ καλλιεργοῦμε, ὄχι μόνο τὴ λογικὴ κατανόηση ἐκείνων πού διαβάζομε, ἀλλὰ καὶ τὸ ὕφος τῆς ἀπόδοσης μὲ τὸν κατάλληλο χρωματισμὸ τῆς φωνῆς, μὲ τὴν ἀνάλογη συμμόρφωση στὶς στίξεις κ.λ.π.

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΑΜΕ

Θὰ ρωτήσουν πολλοί: Τόση φασαρία γιὰ νὰ μάθη κανένας ν' ἀναγνωρίζη τὰ σύμβολα τῶν φθόγγων (γράμματα), νὰ τὰ συνθέτη σὲ συλλαβές, λέξεις, ἢ φράσεις; Κ' ἔτσι τάχα δὲν ἐμάθαμε κ' ἐμεῖς; Καὶ μὲ τ' ἀλφαβητάρια, ὅπως κάνομε τὴν δουλειά μας τὸ ἴδιο δὲν κατορθώνομε; Μπορεῖ, ἀλλὰ μὲ πόση ἀσφάλεια, σὲ πόσο χρόνο, καὶ μὲ πόση εὐχέρεια; Αὐτὰ εἶναι τὰ σημεῖα, πού πρέπει νὰ ἐξετασθοῦν. Ὅπως, ἐὰν πρόκειται νὰ πᾶμε κάπου καὶ μποροῦμε νὰ πᾶμε ἀπὸ πολλοὺς δρόμους, διαλέγομε τὸ δρόμο, πού θὰ εἶναι συντομώτερος κ' ἀσφαλέστερος. α'.) γιὰ νὰ κουρασθοῦμε λιγώτερο καί. β'.) γιὰ νὰ κερδίσωμε χρόνο, τοῦτο θὰ ἐξετάσωμε κ' ἐδῶ.

Ἐς σᾶς ἀναφέρω ὅμως καλύτερα, τί κατόρθωσα ἐγὼ μὲ τὶς παλιὰς μέθοδοι καὶ τί μὲ τούτη.

1) Τὰ παιδιὰ μὲ τὶς παλιὰς μέθοδοι, μόνο στὸ τέλος τοῦ πρώτου χρόνου μποροῦσαν νὰ διαβάσουν κ' ὄχι μ' εὐχέρεια.

2) Ἡ γραφὴ τους οὔτε ὠραία ἦταν, οὔτε σταθερή.

3) Πολλὲς φορὲς τὰ γράμματα τάγραφαν ἀνάποδα



καὶ τὰ πρόφεροναν ἀβέβαια π.χ. ἀντὶ ε ἔγραφαν β, ἀντὶ β ἔγραφαν καὶ πρόφεροναν θ. Ἡ ἢ οὐρὰ τοῦ μ ἢ τοῦ ρ γραφόταν ἀντίθετα π.χ. η καὶ ρ κλπ. Αὐτὰ δὲ τὰ βασικὰ σφάλματα, στὸ διάστημα τῆς δεκάχρονης δασκαλικῆς μου πείρας, μούτυχε νὰ τὰ ἀπαντήσω καὶ στὴν τρίτη ἀκόμη τάξη.

Μὲ τὴ μέθοδο ποὺ ἀναπτύξαμε ἐμεῖς, ἔχοντας τὶς βασικὲς ὁδηγίαι ἀπὸ τὸ σύστημα Μοντεσόρη.

1) Καμιὰ ἀπὸ τὶς ἀναποδιῆς προφορᾶς ἢ γραφῆς δὲν παρουσιάστηκε.

2) Τὰ χεράκια ἀπόκτησαν καταπληκτικὴ εὐχέρεια σὲ σταθερότητα καὶ ὁμορφιὰ γραφῆς.

3) Τὸ μάτι δὲν περιοριζότανε, ὥστε ἀργὰ νὰ προφερθῆ μιὰ ομάδα γραμμῶν, ποὺ ἀποτελοῦσαν μιὰ λέξη ἢ μιὰ φράση, ἀλλὰ ἐλεύθερο ἔπαιρνε μὲ ταχύτητα, εὐχέρεια καὶ ἀσφάλεια ομάδες λέξεων, ποὺ ἀποτελοῦσαν μιὰ φράση ἢ μιὰ πρόταση.

Σύντομα λοιπὸν ἐκτὸς τῶν ἄλλων δεξιότητων ἀναπτύχθηκε καὶ «τὸ ἀναγνωστικὸ πεδίο» στὰ παιδιά.

4) Ὡς τα μέσα τοῦ Γενναριοῦ ἔμαθαν νὰ διαβάζουν χωρὶς ἀλφαβητάριο.

5) Τὶς ὑπόλοιπες μέρες τοῦ Γενναριοῦ ἀσχολήθηκαν διαβάζοντας, ὅσο μέρος μποροῦσαν ἐλεύθερα ἀπὸ τὸ ἀ. τεύχος τοῦ ἀλφαβηταρίου, γιὰ νὰ μπορέση ἔτσι ὁ δάσκαλος νὰ διορθώση, τυχὸν ἀβλεπίαις καὶ ἀδεξιότητες στὴν τέλεια ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως.

6) Ἀπὸ τὸ Μάρτη τοὺς δόθηκε τὸ ἀλφαβητάρι τεῦχος β'. ὅπου ἐκεῖ, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἀσκηση γιὰ τὴν γρή-

γορη ανάγνωση, επιδιώκομε καὶ τὴν λογικὴ καὶ καλαισθητικὴ ἀνάγνωση.

### ΣΑΝ ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τελειώνοντας, θέλω νὰ προσθέσω, ὅτι παραδίδω στὴν κρίση σας μιὰ ἐργασία, πού μ' ἔσπρωξε σ' αὐτὴ ὁ ἐνθουσιασμός καὶ ἡ ἀγάπη στὴ δουλειά μου. Γιὰ τοῦτο θὰ τολμήσω ἀκόμη ἄλλη μιὰ φορὰ, νὰ κάμω ἐκκλήση καὶ πρὸς τὴν ἀγάπη καὶ τὸν ἐνθουσιασμό τὸ δικό σας.

Κοιτᾶτε τὴν ἐργασία μου αὐτὴ μὲ κάποια ἀγάπη καὶ ἐπιείκεια. Δὲν ξαίρω ἂν πρόσθεσα κάτι σημαντικὸ ἢ κάποιον καλὸ ὁδηγὸ γιὰ τοὺς συναδέλφους. Τοῦτο θὰ φανῆ ἂν θελήσετε κ' ἐσεῖς, μὲ τὸν ὅμοιο ἐνθουσιασμό ν' ἀφίσετε κάθε τι παλιὸ καὶ ν' ἀγκαλιάσετε τὸ νέο, τὸ καλύτερο πούρχεται. Καὶ γι' αὐτό, πρὶν ἀπὸ κάθε κρίση σας, θὰ ἐπικαλεσθῶ τὴν τόλμη καὶ τὶς προσπάθειές σας γιὰ νὰ ἐφαρμοστοῦν ὅσα ἀναπτύχτηκαν στὸ βιβλίο τοῦτο. Εἶναι αὐτὴ ἡ ἐκκλήσή μου δικαιολογημένη ἀπαίτηση. Γιατὶ κι' ἀπὸ μέ, ἀφοῦ σᾶς ἐξέθεσα τί ἔκαμα, δηλαδὴ μακρὰ ἀπὸ τὶς θεωρίες, εἶδατε μιὰ πρακτικὴ καὶ χειροπιαστὴ ἐργασία· ἔτσι καὶ ἡ κρίση σας πρέπει νὰ εἶναι χειροπιαστὴ, ἐκθεση δηλαδὴ καὶ τῆς δικῆς σας ἐφαρμογῆς. Τότε μποροῦμε νὰ ποῦμε, πὼς κάποιο λιθαράκι ἐβάλαμε κ' ἐμεῖς γιὰ νὰ ὑψωθῇ στερεὰ ἡ δημοτικὴ μας ἐκπαίδευση.

ΤΕΛΟΣ

### Κάτι πού παραλείφτηκε.

Στὸ κεφάλαιο: «ποιὰ σειρά θὰ ἀκολουθοῦμε στὶς προασκήσεις» σελ. 40, στὴν τρίτη κατηγορία ἀπὸ ἀπροσεξία ἐμπῆκε ἡ λέξη ὄπλο γιὰ νὰ ἀποδείξωμε πὼς ἡ πρώτη συλλαβὴ **ὄπ** εἶνε ἀναγραμματισμὸς ἄλλης συλλαβῆς λ.χ. **πο** σὲ ἄλλη λέξη.

Γιὰ νὰ τηρήσωμε μὲ ἀκρίβεια τὸν ἀναγραμματισμὸ, θὰ πρέπει τὸ σύμφωνο τῆς πρώτης συλλαβῆς, νὰ μὴ συνείρεται μὲ τὸ σύμφωνο τῆς δεύτερης, ὅπως συμβαίνει στὴ λέξη ὄπλο, ὅπου τὰ δύο αὐτὰ σύμφωνα **πλ.** βρίσκονται καὶ σὲ πρωταρχικά λέξεων.

Λέξεις πού θὰ τηρηθῆ ἀδυστηρὰ ὁ ἀναγραμματισμὸς, χωρὶς τὸν κίνδυνο νὰ πέσωμε σὲ συνειρμό, εἶναι συνηθέστατες οἱ παρακάτω καὶ γνώριμες στὸ παιδί.  
**Ἦρθε, ἀρνί, ἀργά, ἀρχή, ἄρπαξε, ἀρμυρό, ὀρθό, ἔρχεται, ἐλπίδα** (ὄνομα βαφτιστικό).

Ἐπίσης στὴ σελ. 70 κεφ: Σειρὲς λέξεων κ.λ.π. διάβαζε: τοῦ βασικοῦ φθόγγου **ν.**



**ΠΙΝΑΚΑΣ**  
**ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

Δυὸ λόγια στοὺς συναδέλφους . . . . . Σελ. 5

**ΜΕΡΟΣ Α΄.**

Οἱ δυσκολίες τῆς πρώτης ἀναγνώσεως . . . . .	»	11
Οἱ προασκήσεις . . . . .	»	17
Γενικὲς γραμμὲς ἀπὸ τὸ σύστημα Μον- τεσόρη γιὰ τὶς προασκήσεις . . . . .	»	18
Ἡ κατασκευὴ τοῦ ὕλικου . . . . .	»	23

**ΜΕΡΟΣ Β΄.**

Ποιὰ πορεία θ' ἀκολουθήσωμε στὶς προ- ασκήσεις . . . . .	»	
α') Προασκήσεις γιὰ τὴν ἀκουστικὴ ἀντίλη- ψη καὶ τὴ λαλία . . . . .	»	32
Ποιὰ σειρὰ θ' ἀκολουθήσωμε στὴν ἀνά- λυση τῶν λέξεων . . . . .	»	40
β') Προασκήσεις γιὰ τὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη καὶ γιὰ τὴν κίνηση τῆς γραφῆς . . . . .	»	41

**ΜΕΡΟΣ Γ΄.**

Διδασκαλία γραμμάτων . . . . .	»	47
--------------------------------	---	----

Ἡ καθαυτὸ διδασκαλία γραμμάτων. . .	»	
Μάθημα α΄. . . . .	»	48
Μάθημα β΄. . . . .	»	53
Μάθημα γ΄. . . . .	»	55

### ΓΕΝΙΚΩΤΕΡΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Οἱ δμάδες τῶν γραμμάτων σύμφωνα με τὴ γενετική τους μορφή . . . . .	»	57
Τὰ παραμυθάκια γιὰ τὶς δίφθογγες. . .	»	60

### ΜΕΡΟΣ Δ΄.

Οἱ συνειρμοὶ τῶν συμφώνων . . . . .	»	65
Α΄. Σειρὲς λέξεων με τοὺς συνειρμούς τοῦ βασικοῦφθόγγου σ. . . . .	»	68
Β΄. Σειρὲς λέξεων με τοὺς συνειρμούς τοῦ βασικοῦ φθόγγου ρ. . . . .	»	69
Γ΄. Σειρὲς λέξεων με τοὺς σεινειρμούς τοῦ βασικοῦ φθόγγου ν. . . . .	»	70
Δ΄. Σειρὲς λέξεων με τοὺς συνειρμούς τοῦ βασικοῦ φθόγγου λ. . . . .	»	»
Ε΄. Σειρὲς λέξεων με τοὺς συνειρμούς τοῦ βασικοῦ φθόγγου τ. . . . .	»	41
Στ΄. Σειρὲς λέξεων με τοὺς συνειρμούς τοῦ βασικοῦ φθόγγου δ. . . . .	»	72
Σειρὲς λέξεων δεύτερης κατηγορίας συνειρμῶν	»	73
Σειρὲς λέξεων τρίτης κατηγορίας συνειρμῶν	»	74
Σειρὲς λέξεων τέταρτης κατηγορίας συνειρμῶν	»	»
Ἐποδείγματα ἀναγνωστικῶν κομματιῶν. . .	»	75
Μερικὲς παρατηρήσεις . . . . .	»	76

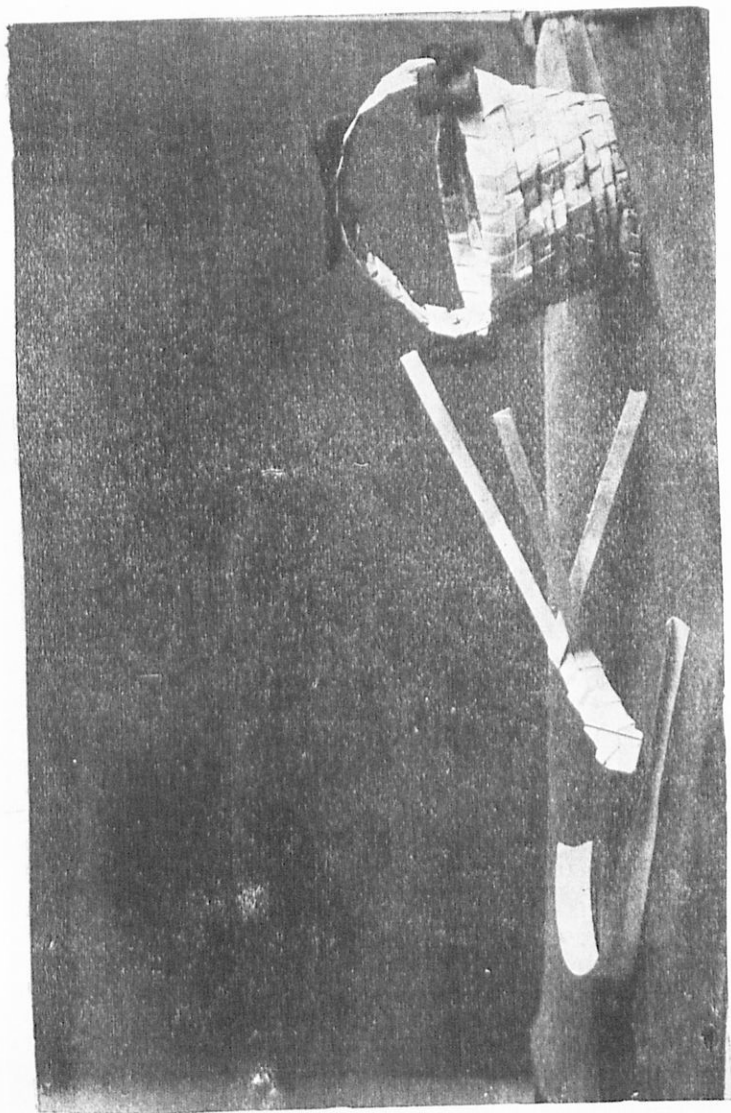
ΜΕΡΟΣ Ε΄.

Ἐπίλογος	»	84
Ἐλεύθερη ἀνάγνωση . . . . .	»	87
Ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς μεθόδου . . . . .		
Σὰν ἐπίλογος . . . . .	»	92
Εἰκόνες		

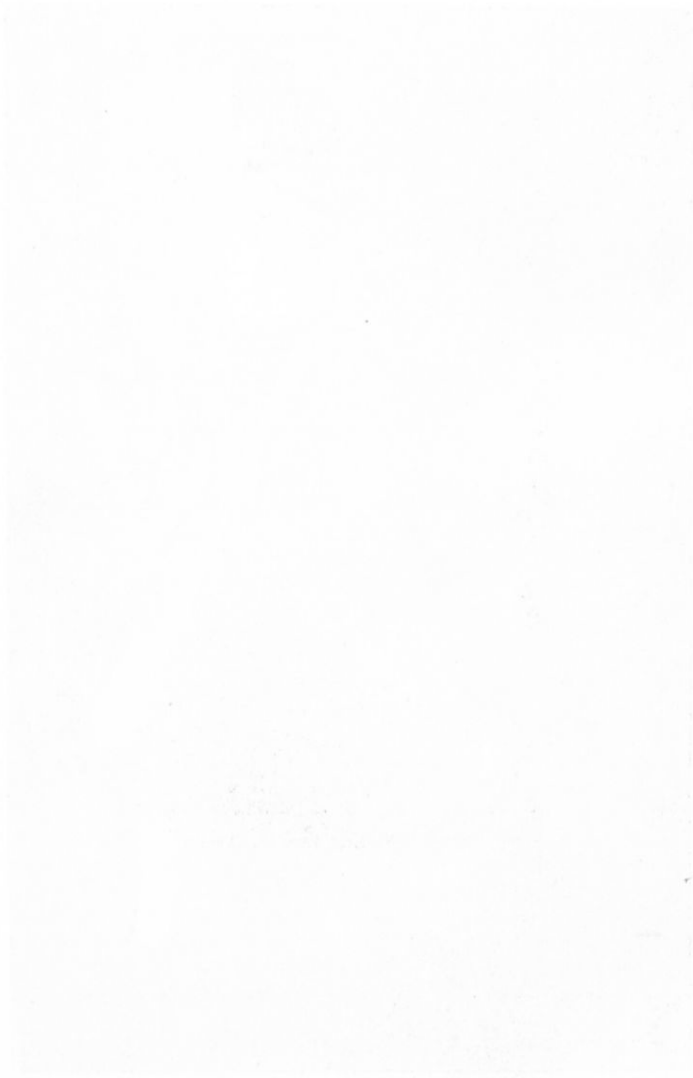
# ΕΙΚΟΝΕΣ

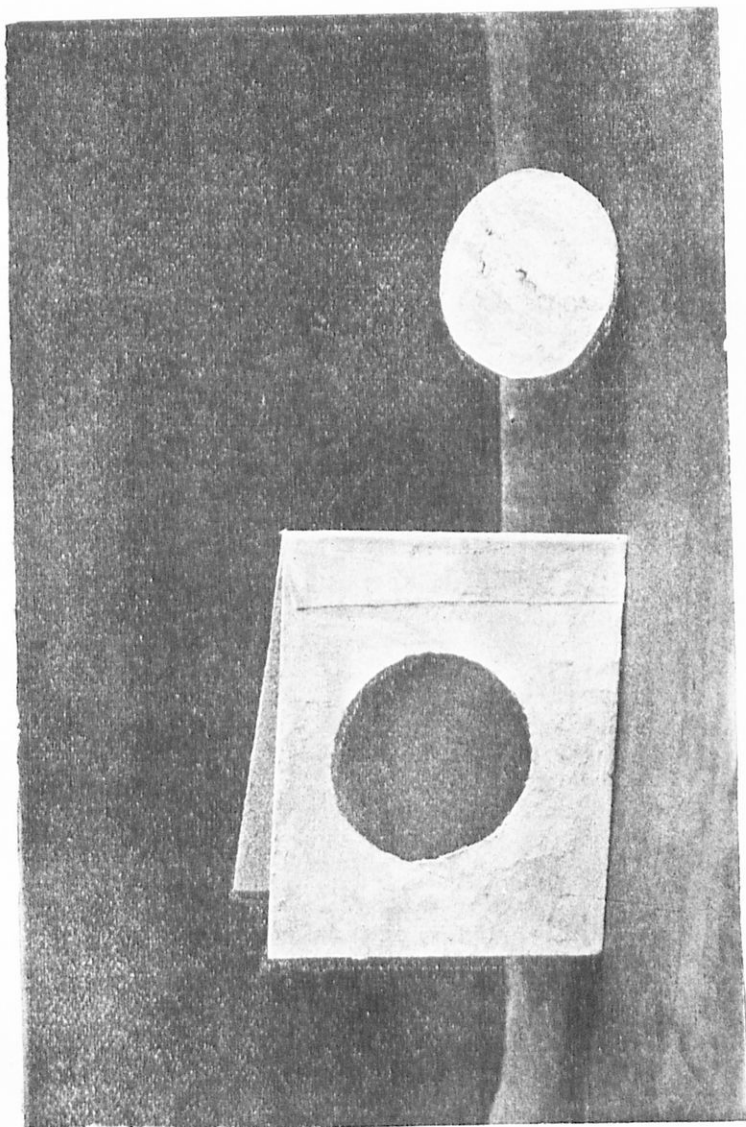




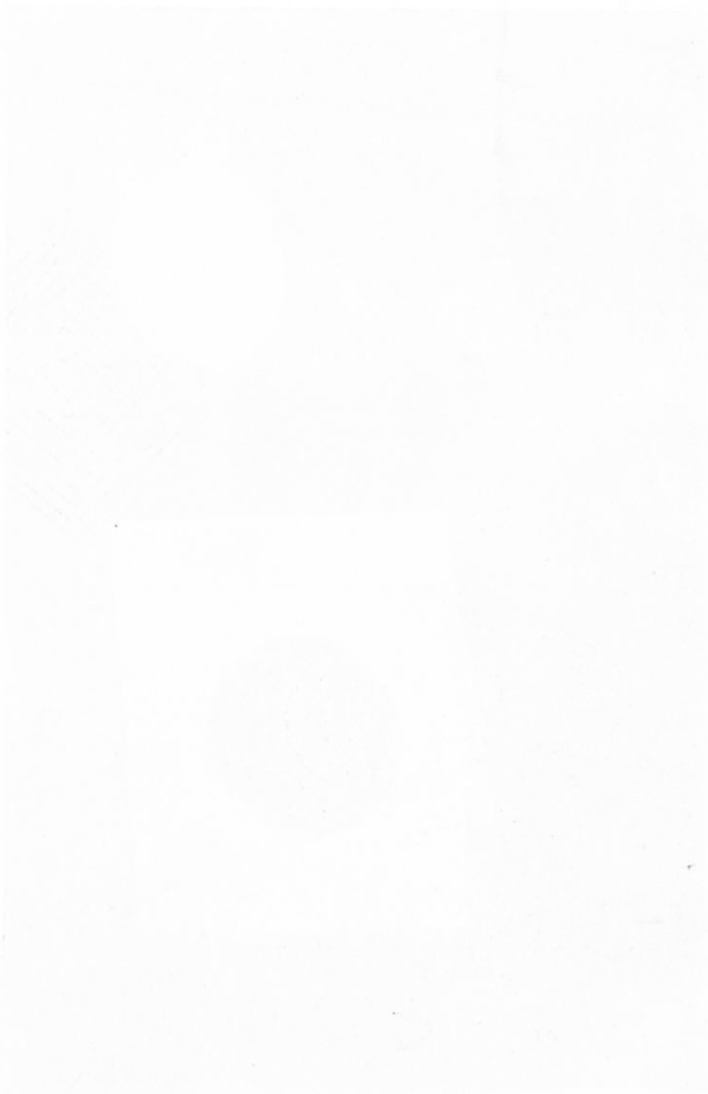


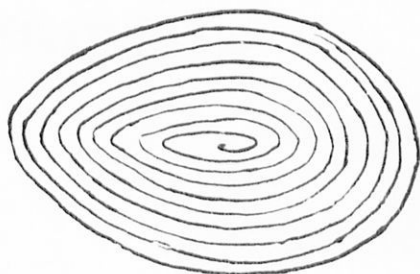
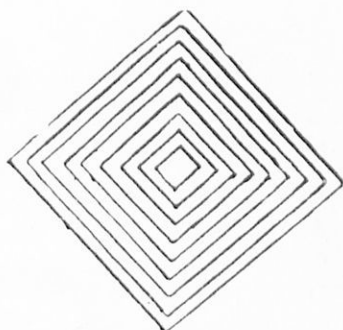
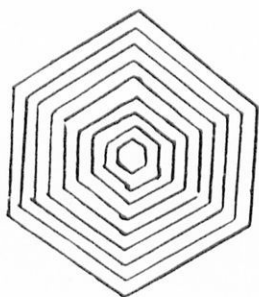
(Εἰκ. 1). Πῶς πλέκεται τὸ χαρτόψαθο καὶ γίνεται καλάθι. (Τὸ καλάθιάκι εἶναι ἔργασία παιδιῶν 6 χρόνων).





(Εικ. 2). 'Η πλάκα μετά τον γεωμετρικό σχήμα.





(Εικ. 3). Τὸ αὐγὸ καὶ δύο ἀπὸ τὰ γεωμετρικὰ σχήματα γεμισμένα  
μὲ γραμμές.

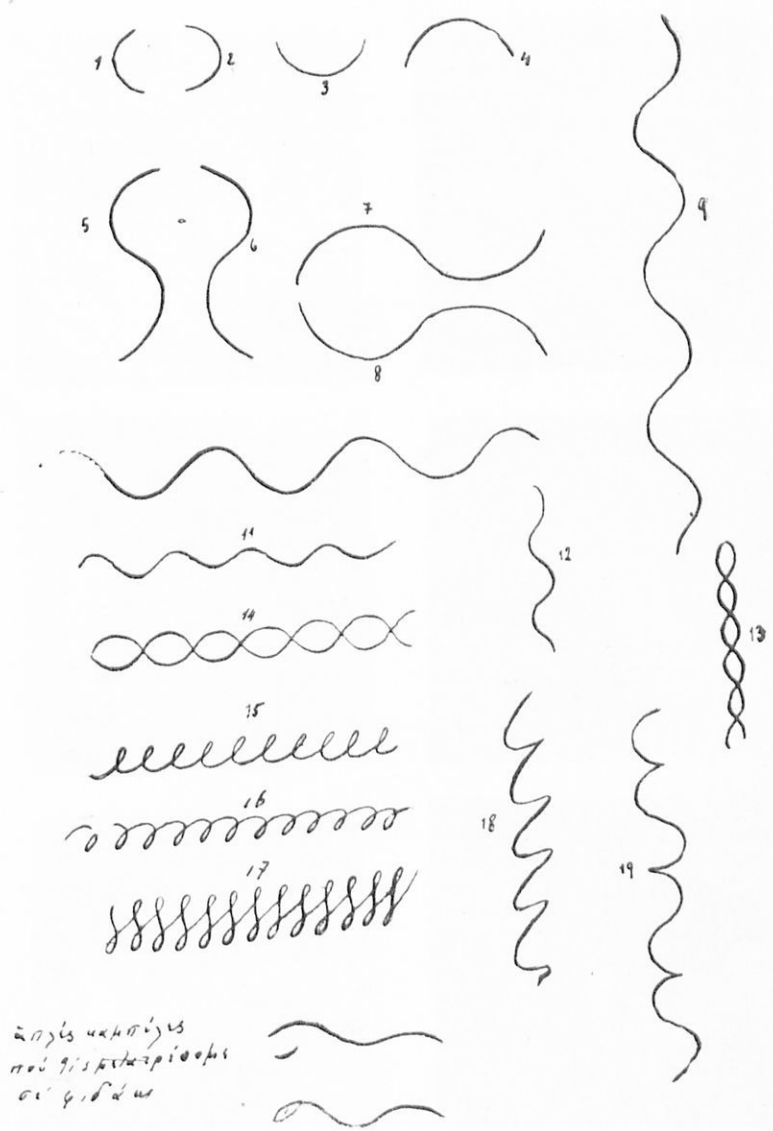


ΕΙΣ ΤΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΕΙΣ ΤΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ

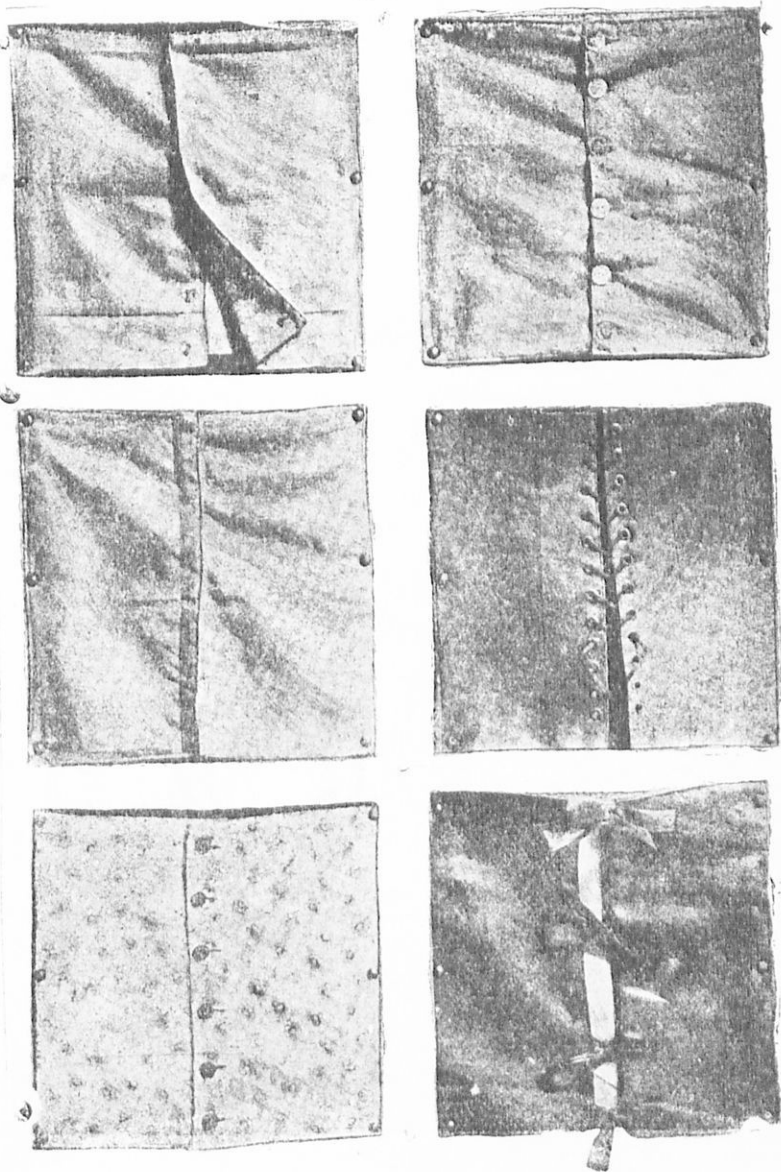






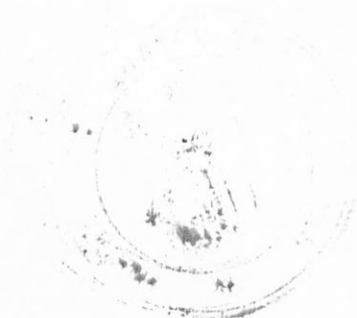
(Εικ. 5). Οι βοηθητικές γραμμές για την κύρια προπόνηση γραφής γραμμάτων.





(Εικ. 6). Τελλέρα Μοντεσώρη.











0020561408  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΒΟΥΛΗΣ

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής





## ΕΡΓΑ ΑΡΣΙΝΟΗΣ ΤΑΜΠΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

---

Ἐξεδόθησαν :

### ΕΘΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

[Μὲ τὴ συνεργασία τοῦ κ. Α. ΡΑΛΛΗ]

Ἐτοιμάζονται :

### ΟΔΗΓΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

[Σύμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς ἐργασίας]

### ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΙΩΠΗΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

---

Σὲ λίγες μέρες κυκλοφορεῖ ὉΔΗΓΟΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΓ-  
ΝΩΣΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ  
κατὰ τὸ σύστημα τοῦ Γάλλου παιδαγωγοῦ Reau.

---

Τὸ καλύτερο καὶ διδακτικώτερο παιδικὸ περιοδικὸ  
«Παιδικὴ χαρὰ». Συσταίνεται ἀπὸ τὸ Ὑπουργεῖο τῆς  
Παιδείας.

Ἐτησίᾳ συνδρομῇ	Δρχ.	50
Ἐξάμηνη / »	»	25

---

ΤΙΜΗ ΑΔΕΤΟΥ	ΔΡΑΧ.	20
» ΔΕΜΕΝΟΥ	»	25

---