

ΣΤ

69

ΠΔΒ



Γερού (Θεόφραστο)
3 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ 3

ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ

ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Πτυχιούχου τῆς Ψυχολογίας καὶ τῶν Παιδαγωγικῶν
τῶν Πανεπιστημίων ΕΞΕΤΕΡ καὶ ΕΛΙΜΒΟΥΡΓΟΥ

Παιγνιώδεις μορφές ἐργασίας στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο

Παιχνίδια σχολείου

Παιχνίδια μετὰ τὴ φαντασία — Ὀμαδικὰ παιχνίδια —
Οικοδομικὰ καὶ δημιουργικὰ παιχνίδια — Ὁ συμβο-
λισμὸς τοὺς — Τὰ ὄνειρα — Ἡ δραματοποίηση — Τὸ
ἐλεύθερο ἰχνογράφημα — Οἱ συλλογές



ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΔΙΠΤΥΧΟ", ΑΘΗΝΑΙ

002
ΚΛΣ
ΣΤ3
201

Παιγνιώδεις μορφές εργασίας
στο Δημοτικό Σχολείο

ΣΤ

69

ΠΔΒ



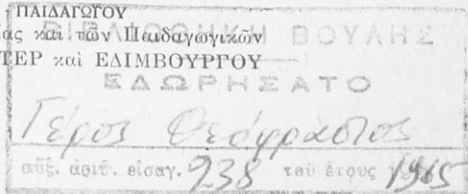
3 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ 3

Γερος (Θεόφραστο)

ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ

ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Πτυχιούχου της Ψυχολογίας και των Παιδαγωγικών
των Πανεπιστημίων ΕΒΕΤΕΡ και ΕΔΙΜΒΟΥΡΓΟΥ



Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο

Παιγνίδια με τη φαντασία — Ομαδικά παιγνίδια —
Οικοδομικά και δημιουργικά παιγνίδια — Ο συμβο-
λισμός τους — Τα όνειρα — Η δραματοποίηση — Το
ελεύθερο ιχνογράφημα — Οι συλλογές



ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΔΙΠΤΥΧΟ", ΑΘΗΝΑΙ

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Τὸ μικρὸ αὐτὸ βιβλίον ποὺ παραδίδω στὴν κρίση τῶν ἐλλήνων ἐκπαιδευτικῶν καὶ ὄσων ἐνδιαφέρονται γιὰ τὰ ψυχοπαιδαγωγικὰ προβλήματα, τῷ γραφῆ τὸ 1954 στὴν Ἀγγλία, τότε ποὺ σπούδαζα γιὰ τὸ δίπλωμά μου (Dipl. Ed.) στὴν Ψυχολογία καὶ στὰ Παιδαγωγικά, στὸ Πανεπιστήμιον EXETER.

Γιὰ τὴ συγγραφή τοῦ βιβλίου μου (A dissertation on play), εἶχα ἐπόπτη (supervisor), τὴν ψυχολόγο Marjorie Hourd, γκωστή στὴν Ἀγγλία ἀπὸ τὰ βιβλία της «The Education and the Poetic Spirit» καὶ «The Emotional Aspects of Learning».

Στὴ Marjorie Hourd ὀφείλω τὶς εὐχαριστίες μου, ποὺ μὲ τὴν ἀυστηρὴ καὶ καλοπροαίρετη κριτικὴ της μὲ βοήθησε νὰ καταπιασθῶ μὲ ἓνα θέμα τόσο ἀπλὸ καὶ τόσο δύσκολο, ὅπως εἶναι τὸ παιγνίδι καὶ ἡ σημασία του γιὰ τὸ παιδί.

Ἀργότερα τὸ θέμα τὸ ξαναδόλεψα στὴν Ἑλλάδα καὶ ἔδωσα λίγα ἀποσπάσματα στὰ περιοδικὰ «Παιδεία καὶ Ζωή», «Ζυγὸς» καὶ «Σχολεῖο καὶ Ζωή».

Τώρα τὸ δίνω ὀλόκληρο. Ἐλπίζω πὺς τὸ μικρὸ μου αὐτὸ βιβλίον θὰ βοηθήσῃ, στὸ βαρὺ τους ἔργο, τόσο τοὺς δασκάλους τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου ὅσο καὶ τοὺς γονεῖς, νηπιαγωγὸς καὶ βρεφοκόμους.

Θ. Γ.



Α'.—Τὸ παιγνίδι στὴν πρωτόγονη κοινωνία

Ἀσφάλεια. Ἡ ἀρχὴ καὶ τὸ τέλος τοῦ προϊστορικοῦ ἀνθρώπου ἦταν ἡ ἀσφάλειά του. Ἡ φιλοσοφία τῆς ζωῆς του ἦταν πολὺ ἀπλῆ. Πρὶν ἀπ' ἄλλα ἐνδιαφερόταν γιὰ τὸ παρὸν καὶ γιὰ τὴν ἱκανοποίηση τῶν ἄμεσων ἀναγκῶν του.

Ἡ ἐνστιγματικὴ ἐπιθυμία γιὰ ἐπιβίωση τὸν παρορμοῦσε νὰ ἀποκτήσῃ ἐπιτηδειότητα στὴν ἐξασφάλιση τροφῆς καὶ στέγης.

Προσαρμογὴ. Πρωταρχικὸς σκοπὸς τῆς πρωτόγονης παιδείας ἦταν ἡ προσαρμογὴ. Ὁ πρωτόγονος πίστευε πὼς τὰ πνεύματα κρατοῦν τὰ πεπρωμένα, γι' αὐτὸ ἔβλη του ἡ προσπάθεια ἦταν νὰ ἐξευμενίσῃ τὰ πνεύματα, ποὺ κυβερνοῦσαν τὴ ζωὴ του καὶ κρατοῦσαν τὴν τύχη του. Τὸ παιδί θᾶπρεπε νὰ προσαρμοστῇ μὲ τὰ ὁμαδικὰ θρησκευτικὰ ἔθιμα γιὰ νὰ ἐξασφαλιστῇ ἡ συλλογικὴ ἀσφάλεια.

Μὲ τὸν καιρὸ ἡ λατρεία τῶν πνευμάτων πῆρε τὴ μορφή τελετῶν. Σ' αὐτὲς τίς τελετὲς ποὺ εἶχαν θρησκευτικὸ χαρακτήρα καὶ ἀπέβλεπαν νὰ ἐξευμενίσουν τὰ πνεύματα, ἄρχισε σιγὰ σιγὰ νὰ ἱκανοποιῆται καὶ μιὰ βασικὴ ἀνάγκη τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου, τὸ παιγνίδι.

Οἱ ὥρες σχολῆς τῆς πρωτόγονης κοινωνίας. Οἱ ἄνθρωποι ἀπὸ τὰ πολὺ παλιὰ χρόνια εὑρισκαν καιρὸ γιὰ ψυχαγωγία. Στις θερμὲς χώρες, ὅπου ὁ ἀγὼνας γιὰ τὴν τροφή καὶ γιὰ τὴ στέγη ἦταν πρὸ εὐκόλου, οἱ ἄνθρωποι εἶχαν περισσότερο καιρὸ γιὰ διασκέδαση. Στις ψυχρὲς χώρες, εὑρισκαν καιρὸ τὸ χειμῶνα, ὕστερα ἀπὸ ἐπιτυχημένα κυνήγια, νὰ ὀργανώσουν καὶ τὴν ψυχαγωγία τους.

Τὰ χνάρια τοῦ παιγνιδιοῦ εἶναι τὰ ἴδια παντοῦ ὅπου κι ἂν ἔζησαν οἱ ἄνθρωποι.

τους πριν από την ανατολή, στο τρέξιμο, στη σφεντόνα και στο κοντάρι. Γυμνάζονταν να άντέχουν στη μεγάλη ζέστη, να άντέχουν στις μεγάλες πορείες και να ζούν στο ύπαιθρο.

Στην Ἀρχαία Ἑλλάδα συναντοῦμε βαθμιαία ἀναγνώριση τῆς προσωπικότητος στὴν Ἀγωγή.

Στὴν Ὀμηρικὴ κοινωνία οἱ ἄνθρωποι ζοῦσαν τὴν ἡρωϊκὴ τους περίοδο. Καλλιεργοῦσαν τὴ γῆ καὶ βοσκοῦσαν τὰ κοπάδια τους. Ἡ θρησκεία ἦταν πανταχοῦ παρούσα. Τροφοδοτοῦσε τὴν ποίηση, τὴν παιδεία, τὴν ἀθληση, τὴν τέχνη. Ἦταν μιὰ λατρεία τῆς ὁμορφιάς στὸν ἄνθρωπο καὶ στὴ φύση. Ἀκόμα καὶ οἱ θεοὶ τους λατρεύονταν γιὰ τὴ σωματικὴ καὶ πνευματικὴ τους ὑπεροχή. Μὲ τὴ φυσικὴ ἀγάπη τους στὴν ἀμιλλα οἱ Ἕλληνες προσπαθοῦσαν νὰ ξεπεράσουν καὶ τοὺς θεοὺς. Ὅλες τους οἱ προσπάθειες στὴν παιδεία ἦταν γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆ σωματικῆ καὶ τὴν πνευματικὴ. Δὲν εἶχαν τὴ σωματικὴ διάπλαση τῶν Βαρβάρων. Ἐπεδίωκαν τὴ συμμετρικὴ σωματικὴ ἀνάπτυξη καὶ δὲν εἶχαν καμιὰ ἐκτίμηση «γιὰ τοὺς γίγαντες χωρὶς μυαλὸ» (Ὀδυσσεύς - Κύκλωπας). Ἡ Ἰλιάδα καὶ ἡ Ὀδύσεια μᾶς δίνουν πολλὰ παραδείγματα ἀθλοπαιδιῶν καὶ ἀγωνισμάτων ἐκείνης τῆς ἐποχῆς. Στὴν Ἰλιάδα ὁ Ὀμηρὸς περιγράφει τοὺς ἀγῶνες ποὺ ἔγιναν γιὰ νὰ τιμήσουν τὸ θάνατο τοῦ Πάτροκλου.

Στὴ Σπάρτη, ὅλοι οἱ πολῖτες εἶχαν ἓνα ἐπάγγελμα, νὰ ὑπηρετοῦν τὸ Κράτος. Ἡ παιδεία στὴ Σπάρτη εἶχε σὰν σκοπὸ τῆς νὰ δημιουργήσῃ πειθαρχικοὺς καὶ γενναίους ἄντρες, γιὰ νὰ άντέχουν στὶς κακουχίες καὶ στοὺς κινδύνους τῆς μάχης. Ἐπαιρναν τ' ἀγόρια ἀπὸ τὰ σπίτια καὶ τὰ μεγάλωναν στοὺς στρατώνες. Κοιμόνταν πάνω σὲ καλάμια, χειμῶνα καλοκαίρι, χωρὶς κουβέρτα. Γυμνάζονταν σχεδὸν γυμνοὶ στὸ κυνήγι καὶ στὰ ἄλλα ἀγωνίσματα.

Στὴν Ἀθήνα ὁ παιδοτρίβης ἦταν ὁ δάσκαλος τῆς Γυμναστικῆς. Ἡ παλαίστρα τοὺς ἐξασφάλιζε τὴ γυμναστικὴ καὶ τὸ Διδασκαλεῖο τὴ μουσικὴ καὶ τὸ χορὸ. Στὴν παλαίστρα διδάσκονταν τὴν

1. Seymour, T. D.: Life in the Homeric Age. Macmillan N. Y. 1902, Κεφάλ. 4 - 14 - 16.

πάλη, τὴν πυγμαχία, τὸ πῆδημα καὶ τὶς ἄλλες ἀσκήσεις. Οἱ Ἀθηναῖοι διέβηταν τὸ μεγαλύτερο μέρος τοῦ χρόνου τοὺς στοὺς ἀγῶνες, στὰ γυμναστήρια, στὶς τελετὲς καὶ στὰ πανηγύρια.

Οἱ Ὀλυμπιακοὶ ἀγῶνες ἦταν τὸ ἐπιστέγασμα τῆς ἀγάπης τοὺς στὸν ἀθλητισμὸ καὶ στὴ γυμναστική. Τὰ μικρὰ παιδιὰ ἔπαιζαν διάφορα παιγνίδια ποὺ ἔφτασαν ὡς τὰ χρόνια μας μὲ τοὺς ἴδιους κανόνες καὶ τὶς ἴδιες ζαβολιές, π. χ. τὸ κρόταλον, ὁ ἀετός, ἡ αἰώρα, τὸ ξυλόδαθρον, οἱ κύβοι, τὸ τρίγωνο, τὸ κρυφτὸ καὶ ἡ τυφλόμυγα. Μὲ τὸν πηλὸ ἔκαναν παλιάτσους μὲ χωριστὰ μέλη ποὺ τὰ τραβοῦσαν μὲ σπάγγους γιὰ νὰ διασκεδάσουν.

Καὶ τὰ παιδιὰ τῶν Ρωμαίων ἔπαιζαν τὰ παιγνίδια ποὺ ὡς τὰ σήμερα συνεχίζονται: στεφάνια, ροδάνια, κοῦκλες, ἄλογα, ξυλοπόδαρα, κύβους, ζάρια, σφαῖρες, ρουλέτες. Ἐπαιζαν ἐπίσης τόπια μὲ τὰ χέρια, τὸ τρίγωνο (παιγνίδι μὲ δυὸ τόπια μὲ τρία πρόσωπα). Εἶχαν καὶ οἱ Ρωμαῖοι ὅ,τι καὶ οἱ Ἕλληνες, τὴν παλαιστρα, τὸ σφαιριστήριον, τὰ ἀποδυτήρια καὶ τὰ λουτρά τοὺς γιὰ τοὺς ἀθλητῆς.

Στὰ χρόνια τοῦ Μεσαίωνα, τὸ σῶμα παραμελήθηκε. Τὰ μοναστήρια ἔγιναν τὰ σχολεῖα τῆς νεότητος. Κινηγήθηκε τὸ σῶμα, βασανίστηκε γιὰ νὰ διευκολύνῃ τὸ δρόμο γιὰ τὴ μέλλουσα ζωὴ. Οἱ ἄνθρωποι ἔπρεπε νὰ ἀναπτύξουν τὴν ψυχικὴ ὁμορφιὰ ἐνάντια στὴ σωματικὴ ὁμορφιά. Ὁ μεσαίωνας ἦταν μιὰ περίοδος στείρα καὶ ἐχθρική στὸν ἀθλητισμὸ — ὥσπου ἦρθε ἡ Ἀναγέννηση, ποὺ ζήτησε τὴν ἁρμονικὴ ἀνάπτυξη τοῦ ἀνθρώπου, τὴ σωματικὴ καὶ τὴν ψυχική. Οἱ ἀνθρωπιστῆς διεκήρυξαν γιὰ μιὰ φορὰ ἀκόμη τὴ μεγάλη ἀλήθεια, «μυαλὸ γερὸ μέσα σὲ σῶμα γερὸ». Οἱ καλλιτέχνες ζωγράφισαν τὴ σωματικὴ ὁμορφιά, καὶ οἱ γλύπτες ἔπλασαν τὰ ὠραῖα σῶματα, ποὺ χωρὶς φόβον ἀντίκρουσαν τὸν ἥλιον ὕστερα ἀπὸ αἰῶνες σκοταδισμοῦ καὶ περιφρόνησης τῆς πραγματικῆς ὁμορφιάς.

Συγγραφεῖς ὡς τὸ Rabelais, Montaigne, Locke καὶ Comenius, ξαναμίλησαν γιὰ τὸ παιγνίδι ὡς μιὰ ἀνάγκη τῆς παιδικῆς ἡλικίας. Ὁ Fénelon ἔπανελαβε μὲ παρρησία ὅ,τι ὁ Πλάτων διε-

1. French Educatores Theorists, 1939, σελ. 76.

κέρυξε δυο χιλιάδες χρόνια πριν : « Ἄφησε τὸ παιδί νὰ παίξει καὶ χώνεψε τὴ διδασκαλία μέσα στὸ παιγνίδι. »

Ἄργότερα, τὸ δέκατο ὄγδοο καὶ δέκατο ἔνατο αἰῶνα, οἱ μεγάλες κοινωνικὲς ἀλλαγὲς ἔφεραν τὴ μεταβολὴ καὶ στὸ νόημα τῆς ἀγωγῆς.

Ὁ Rousseau διεκέρυξε τὴν ἐπιστροφὴν στὴ φύσιν — ὁ Johann Friedeleirich Muths, ὁ δημιουργὸς τῆς σύγχρονης Σωματικῆς ἀγωγῆς, περιέγραψε καὶ ταξινόμησε 105 παιγνίδια.

Ὁ Pestalozzi ἐπεσήμανε, ὅτι τὸ παιγνίδι καὶ ἡ ἄθληση εἶναι τὰ μέσα γιὰ μιὰ συστηματικὴ καὶ ἁρμονικὴ ἀνάπτυξη τοῦ μυαλοῦ.

Ὁ Froebel, ὁ ἰδρυτὴς τῶν παιδικῶν κήπων, εἰσήγαγε ἕνα πρόγραμμα ἀγωγῆς μέσα ἀπ' τὸ παιγνίδι.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

1. «Animal and men» David Katz. Pelican book.
2. Strutt Joseph «The Sports and Pastimes». London 1845.
3. Mitchel and Mason : «The theories of Play». A. S. Barnes and Company.
4. Κ. Παπαρρηγόπουλος : «Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Ἔθνους». Ἀθήναι 1850.
5. Ι. Κακριδῆς : «Ἑλληνικὰ παιγνίδια». Ἡμερολόγιο «Μεγ. Ἑλλάς».
6. Stanley Hall «Youth» N. Y. Appleton 1906.
7. John Dewey «The School of tomorrow», London, 1915.
8. Norma D. Young «Did the Greeks and the Romans play football?»
9. EsIher Neneyer : Leisure and Recreation. A. S. Barnes and C. N. V.
10. H. O. F. Kitto «The Greeks». Pelican book.

Α. — Θεωρίες για τὸ παιγνίδι

Ὁ Percy Nunn στὸ βιβλίο του «Δεδομένα καὶ πρῶτες ἀρχές παιδείας» παραδέχεται πὼς τὸ κλειδί τῶν πρακτικῶν προβλημάτων τῆς ἀγωγῆς βρίσκεται στὴ σημασία τοῦ παιγνιδιοῦ. Πολλοὶ δοκίμασαν νὰ ἐξηγήσουν τὸ φαινόμενο παιγνίδι. Πολλές ἀπ' τὴς πρῶτες θεωρίες γιὰ τὸ παιγνίδι εἶναι πιά ξεπερασμένες, ἄλλες ἐξακολουθοῦν νὰ ἀπασχολοῦν τοὺς παιδαγωγούς.

Ἡ πιὸ παλιὰ ἀπ' τὴς σύγχρονες θεωρίες εἶναι τοῦ Schiller, ποὺ ἀναπτύχθηκε ἐπιστημονικὰ ἀπὸ τὸν Herbert Spencer. Σύμφωνα μὲ τὴς ἀπόψεις τους, τὸ παιγνίδι εἶναι ἡ ἔκφραση μιᾶς πληθωρικῆς ἐνέργειας. Τὸ ζῶο ποὺ παίζει, ἔχει περισσότερη ἐνέργεια ἀπ' ὅ,τι χρειάζεται, γιὰ ἀναπαραγωγή καὶ ἄμυνα. Αὐτὴ τὴν πλεονάζουσα ἐνέργεια τὴν ἐκφράζει στὸ παιγνίδι.

Τὸ νεαρὸ πλάσμα, ποὺ τὸ ταΐζουν καὶ τὸ περιποιοῦνται οἱ γονεῖς του, δὲν ξοδεύει τὴς δυνάμεις του στὴν ἐξεύρεση τροφῆς, γι' αὐτὸ ἔχει ἀποθηκευμένη ἐνέργεια ποὺ ὑπερεκχειλίζει καὶ ξεχύνεται μέσα στὰ πιὸ δραστήρια νευρικὰ κανάλια καὶ παράγει ἄσκοπες κινήσεις. Τὸ παιγνίδι ξεκινᾷ ἀπὸ μιὰ ἐσωτερικὴ ἀνάγκη, νὰ θέσῃ σὲ κίνηση τὰ ξεκούραστα καὶ ὑποαπασχολούμενα μέλη. Αὐτὴ ἡ πληθωρικὴ ἐνέργεια, διοχετεύεται μέσα σὲ κανάλια ὄχι σὰν ἐργασία ἀλλὰ σὰν παιγνίδι. Ὅ,τι συμβαίνει στὸν ἄνθρωπο συμβαίνει καὶ στὰ ζῶα. Τὰ μικρὰ ζῶα δὲ χρησιμοποιοῦν τὴς δυνάμεις τους γιὰ αὐτοσυντήρηση, γιὰτὶ ἔχουν ἄλλοι ἀναλάβει αὐτὸ τὸ ἔργο. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο ρίχνουν ὅλες τὴς δυνάμεις τους στὸ παιγνίδι.

Ὁ Mc Dougall¹ ὑποβάλλει σὲ κριτικὴ τὴς ἀπόψεις τοῦ Spencer

1. Mc Dougall: «Social Psychology», σελ. 96 - 97.

και υποστηρίζει, ότι δεν παίζει μόνο το ξεκούραστο ζώο, αλλά και το εξαντλημένο από την κούραση.

Συνεπώς, η εκδήλωση του παιγνιδιού δεν είναι αποτέλεσμα πλεονάζουσας ενέργειας μόνο. (Πρόσεξε τη θεωρία του Mc Dougall).

Η θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας είναι ή πιο παλιά και έγινε πια παράδοση. Η έρμηγεία που δίνει ο Spencer στο φαινόμενο παιγνίδι, συμπιπτει και με την αντίληψη του άπλου ανθρώπου για το παιγνίδι. Ο κουρασμένος οικογενειάρχης βλέπει το παιγνίδι των παιδιών του σά σπατάλη ενέργειας και προσπαθεί να περιορίση το χρόνο που δίνει το παιδί στο παιγνίδι. Ο δάσκαλος κάνει το ίδιο. Με την «κατ' οίκον» εργασία που αναθέτει περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού στο ελάχιστο και έτσι ικανοποιεί τους γονείς των μαθητών και τον εαυτό του.

Την αναφυχή έχει σά σκοπό το παιγνίδι, υποστήριξε ο Moritz Lazarus, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Το παιγνίδι, λέγει, αναζωογονεί και ξεκουράζει τον κουρασμένο σωματικά και ψυχικά. Ύστερα από την εργασία, ζητούμε ξεκούραση και μιὰ τέτοια ξεκούραση μᾶς δίνει το παιγνίδι.

Πολλές φορές ο κουρασμένος πνευματικά βρίσκει ξεκούραση, αν διαβάση μιὰ ιστορία. Μιὰ ασήμαντη αλλαγή δραστηριότητας είναι ικανή να ξεκουράση το μυαλό. Οί μαθητές ύστερα από την εργασία του σχολείου, δίνουν τον εαυτό τους στο παιγνίδι, παίζουν ώρες ελόκληρες και στο τέλος πραγματικά ξεκουρασμένοι γυρίζουν στο σπίτι και ετοιμάζουν τὰ μαθήματα της αύριανης μέρας.

Η ξεκούραση, το ξελασκάρισμα, παραδέχεται ο G. T. W. Patrick, είναι το αποτέλεσμα του παιγνιδιού.

Τὰ τελευταία χρόνια, η εργασία του εργοστασίου, του γραφείου, της επιχείρησης, απαιτεί αφάρεση, συγκέντρωση στη λεπτομέρεια, αξιοποίηση και των πιο λεπτών μυών. Τὰ μάτια και τὰ δάχτυλα πρέπει να ασχολούνται σε πολύ λεπτές εργασίες, με πολύ λεπτεπίλεπτους μηχανισμούς.

Τέτοιου είδους εργασίες προκαλούν νευρικές ανωμαλίες, γιατί είναι φυλετικά καινούριες. Η ανθρώπινη φυλή στο σύνολό της ασχολείται μόλις τὰ τελευταία χρόνια με πολύ λεπτές εργασίες,

πού απαιτοῦν μεγάλη συγκέντρωση προσοχῆς καὶ ἐπιδέξιο χειρισμό. Οἱ παλαιότερες ἀσχολίες τῆς ἀνθρώπινης φυλῆς ἦταν τὸ κυνήγι, τὸ ψάρεμα, ἡ κωπηλασία, ἡ πεζοπορία, τὸ κολύμπι, γι' αὐτὸ ὁ σύγχρονος ἄνθρωπος βρῖσκει πραγματικὰ ξεκούραση ἂν ἀσχοληθῇ μ' αὐτές.

Ἡ πραγματικὴ ζωὴ τοῦ ἐνήλικου σήμερα, λέγει ὁ Patrick, εἶναι τὸ ἐργαστάσιο, τὸ ἐργαστήριον, ἡ τράπεζα, τὸ κατάστημα καὶ ὁ δρόμος, τοῦ παιδιοῦ ὅμως ἡ πραγματικὴ ζωὴ εἶναι τὸ δάσος, τὰ ποτάμια, τὸ κυνήγι καὶ ὁ πόλεμος.

Οἱ δραστηριότητες αὐτὲς εἶναι πολὺ ἀγαπητές, γιὰ εἶναι ριζωμένες πάνω σὲ πρωταρχικὰ συνήθειες τῆς φυλῆς, στὰ βαθειὰ γιὰ τὰ κινεῖματα τῶν ἀνθρώπων ἐνστίχτων.

Στὰ παιδιά δὲν εἶναι ἀκόμα ἀναπτυγμένα τὰ ἀνώτερα ἐγκεφαλικά χνάρια, γι' αὐτὸ κουράζονται εὐκόλα, ὅταν καταγίνονται μὲ ἐργασίες ποὺ χρειάζονται συγκέντρωση προσοχῆς καὶ ἀπασχόληση τῶν λεπτῶν μυῶν. Ὅπως παρατηροῦν οἱ Mitchel καὶ Mason¹, ἡ ἄποψη τοῦ Patrick ὅτι τὰ ὑψηλότερα ἐγκεφαλικά πεδία δὲν εἶναι ἀνεπτυγμένα στὰ παιδιά, δὲν εἶναι ἐπιστημονικὰ παραδεκτὴ.

Γιὰ δὲ μπορούμε νὰ ἀποδείξουμε μὲ ἐπιστημονικὰ μέσα τὴν ὑπαρξὴ ἢ μὴ τῶν ὑψηλῶν ἐγκεφαλικῶν πεδίων στὸν πρωτόγονο.

Ἀκόμη καὶ κάτι ἄλλο παρατηροῦν οἱ κριτικοὶ τῆς θεωρίας τοῦ ξελασκαρίσματος. Ὅτι ὁ ἄνθρωπος βρῖσκει πραγματικὴ ξεκούραση ὅταν καταγίνεται καὶ μὲ πνευματικὰ ἀσχολίες ποὺ τοῦ ἀρέσουν.

Εἶναι ἡ εὐχαρίστηση ποὺ πηγάζει ἀπὸ τὴ δημιουργικότητα, ἀπὸ τὸ ξελαγάρισμα τῶν ἰδεῶν, ἀπὸ τὴν ἐξαγωγή ἐνδὸς συμπεράσματος, ὕστερα ἀπὸ ἔντονη πνευματικὴ προσπάθεια.

«Τὸ παιγνίδι τῶν ζώων» εἶναι ἓνα σημαντικό βιβλίον τοῦ Carl Groos, ἐνδὸς θεωρητικοῦ τοῦ παιγνιδιοῦ ἀπὸ τοὺς σπουδαιότερους. Ὁ Groos βλέπει στὸ παιγνίδι τὸ φαινόμενο τῆς ἀνάπτυξης, τῆς ἀνάπτυξης τῆς σκέψης καὶ τῆς δραστηριότητος.

Σύμφωνα μὲ τὸν Groos, ἡ φύση ἔδωσε μιὰ μεγάλη περίοδο ἀνωριμότητος γιὰ νὰ δώσῃ τὴν εὐκαιρίαν στὸ παιδί νὰ παίξῃ. Τὰ

1. Mitchell and Mason: «The theors of plas» σελ. 70.

ζωα δὲν παίζουσι σώνει καὶ καλὰ γιὰτὶ εἶναι μικρὰ καὶ παιγνιδιάρικα, ἀλλὰ μᾶλλον ἔχουσι μιὰ περίοδο νεότητος γιὰ νὰ παίζουσι. Ἡ ἀνάγκη γιὰ παιγνίδι ξεπηδᾷ στὸ νέο ἀπὸ τὴν ἐμφάνιση ἐνστικτωῶν πρὶν ἀκόμη νὰ τοῦ εἶναι χρήσιμα γιὰ βασικὰς ἀνάγκας τῆς ζωῆς του. Αὐτὴ εἶναι ἡ βασικὴ διαφορὰ ἀνάπτυξης, ἀνάμεσα στὸν ἄνθρωπο καὶ στὰ ἀνώτερα ζῶα ἀπ' τὴ μιὰ μεριά καὶ στὰ ἔντομα ἀπ' τὴν ἄλλη. Κάθε ἔντομο εἶναι προικισμένον μὲ ἐνστικτα ποῦ εἶναι ἀναπτυγμένα στὴν ἐντέλεια καὶ ἔτοιμα γιὰ χρῆσιν ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμὴ. Καὶ γι' αὐτὸ τὸ ἔντομο ποτὲ δὲν παίζει, ὀηλαδὴ δὲν ἔχει παιδικὴ ἡλικία.

Οἱ ὑποστηρικτὲς αὐτῆς τῆς θεωρίας πιστεύουσι ὅτι τὸ παιγνίδι ἔχει πραγματικὴ ἀξία γιὰ τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδιοῦ, δὲν εἶναι σπατάλη ἐνέργειας, ὅπως παραδέχεται ἡ θεωρία τῆς πλεονάζουσας ἐνέργειας.

Μιὰ ποῦ οἱ ἐνστικτικὰς δραστηριότητες ἐμφανίζονται πολὺ πρὶν νὰ εἶναι χρήσιμες γιὰ βασικὰς ἀνάγκας τῆς ζωῆς, πρέπει νὰ δουλευτοῦν γιὰ νὰ γίνουσι πιὸ ἱκανέες. Ὅταν φτάσῃ ἡ πραγματικὴ ἀνάγκη χρησιμοποίησίν τούς, ἡ προγύμνασις ποῦ προηγήθηκε θὰ ἐκπληρώσῃ τὸν προορισμὸν τῆς. Μὲ λίγα λόγια οἱ διαφορὰς μορφὰς παιγνιδιοῦ εἶναι προγυμνάσεις γιὰ τὰς δραστηριότητες τοῦ ἐνήλικου ἀργότερα. Τέτοιου εἴδους δραστηριότητες εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ τὴν τελειοποίησιν τοῦ ἀτόμου.

Τὸ μικρὸν γὰτὶ παίζει μὲ τὸ ψεύτικον ποντίκι (μ' ἓνα μικρὸν κουρέλι ἢ μὲ τὸ κουδᾶρι τῆς γιαιγιάς) γιὰ πολὺ διάστημα, ὥσπου νάρθῃ ἡ ὥρα νὰ κυνηγήσῃ πραγματικοὺς ποντικούς. Στὸ διάστημα τῆς παιδικῆς τοῦ ἡλικίας ἀσκεῖται, προετοιμάζεται γιὰ τὴν ζωὴν. Τὸ παιγνίδι εἶναι ἀναγκαῖον καὶ γιὰ τὴν πνευματικὴν ἀνάπτυξιν. Ἄν εἶχαμε προικιστὴ μὲ τέλεια ἐνστικτα, ὅπως τὰ ἔντομα, ἡ ζωὴ μας θὰ ἦταν αὐτόματη καὶ δὲ θὰ χρειαζόταν παιδεία οὔτε ἐνίσχυσις νοσημοσύνης καὶ ἄλλων ἱκανότητων. Ἄν δὲν ὑπῆρχε τὸ παιγνίδι, τὰ ἀνώτερα ζῶα π.χ. ἡ γάτα ἢ ἡ τίγρη δὲ θὰ μπορούσαν νὰ τελειοποιήσουσι τὰ ἐνστικτὰ τους καὶ θὰ ἐξαφανίζονταν ἀπὸ τὴν ζωὴν, γιὰτὶ δὲ θὰ ἦταν ἱκανὰ νὰ ζήσουσι καὶ νὰ ἀντιμετωπίσουσι τοὺς ἐχθρούς τους.

Έτσι ο Groos με τὸ χρησιμοθηρικό, ὠφελμιστικὸ προσανατολισμὸ του γιὰ τὸ παιγνίδι, ἀντιστρέφει τὸ ρητὸ τοῦ Spencer λέγοντας: τὸ παιδί ἢ καὶ τὸ νεαρὸ ζῶο δὲν παίξει γιὰ εἶναι νέο καὶ ἔχει περισσευούμενη νευροφυικὴ ἐνέργεια, ἀλλὰ ἔχει τὴν περίοδο αὐτὴ τῆς ἀνωριμότητος γιὰ νὰ παίξῃ. Τὰ τελειότερα ζῶα ἔχουν μεγαλύτερη περίοδο νεότητος, καὶ τοῦτο εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ νὰ προετοιμαστοῦν γιὰ τὴ σοβαρὴ ζωὴ τοῦ ὄριμου, τοῦ ἐνήλικου.

Ὁ Mc Dougall¹ ὑποβάλλει σὲ κριτικὴ τὴν ἀποψη αὐτὴ τοῦ Groos καὶ φέρνει σὰν παράδειγμα τὰ μικρὰ σκυλάκια ποὺ παλεύουν. Ἄν, λέγει, ὑποθέσουμε ὅτι τὰ μικρὰ σκυλιὰ παλεύουν γιὰ νὰ ἀσκήσουν τὸ μαχητικὸ τους ἐνστικτο, θὰ πρέπει νὰ παλεύουν ἀληθινὰ καὶ νὰ δαγκάνῃ πραγματικὰ τὸ ἓνα τ' ἄλλο. Μιὰ ποὺ ὁ θυμὸς συνοδεύει τὴν ἀσκησὴ τοῦ μαχητικοῦ ἐνστίκτου, θὰ πρεπε νὰ παρατηροῦμε ἔλα τὰ ἀποτελέσματα τοῦ θυμοῦ στὴν πάλη αὐτὴ τῶν μικρῶν σκύλων. Ἀντίθετα, στὴν προπαιδευτικὴ αὐτὴ πάλη, τὰ σκυλιὰ, ἂν καὶ σ' ἄλλες περιπτώσεις θυμώνουν πραγματικὰ, στὴν περίπτωσι αὐτὴ δὲ θυμώνουν. Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ Mc Dougall προτείνει μιὰ τροποποίησι τῆς θεωρίας, ποὺ θὰ τὴν ἰδοῦμε ἔταν ἐκθέσουμε τίς θεωρητικὰς ἀπόψεις του παρακάτω.

Σχετικὴ μὲ τὴ θεωρία αὐτὴ γιὰ τὰ ἐνστικτα εἶναι καὶ ἡ ἀποψη ποὺ ἔχουν ἀναπτύξει ἄλλοι, πὼς οἱ ἐνστιγματικὰς «ὀρμὲς» θὰ πρέπει νὰ βροῦν κάποια διέξοδο, γιὰ διὰφορητικὰ ἔταν μένουν ἀνέκφραστες θὰ προξενήσουν ζημιὰ στὸ ἄτομο. Μὲ τὴν ἀντίληψη αὐτὴ, τὸ παιγνίδι ἐρχεται νὰ παίξῃ ἓνα πρωταρχικὸ ρόλο γιὰ τὴ διατήρησι τῆς ψυχικῆς υγιείας τοῦ ἀτόμου. Τὸ μικρὸ κορίτσι θὰ παρουσίαζε πρόωφες ἐκδηλώσεις τοῦ μητρικοῦ ἐνστίκτου — ποὺ τώρα μποροῦν νὰ ἐκανοποιηθοῦν κατὰ κάποιο τρόπο μὲ τὸ παιγνίδι τῆς κούκλας — καὶ ἔτσι δὲν πιέζονται γιὰ νὰ ξεσπάσουν μὲ ἐπιζήμιες συνέπειες. Οἱ ἄνθρωποι, παραδέχεται ὁ Bovet², γεννιοῦνται μὲ μαχητικὰ ἐνστικτα. Ἄν αὐτὰ τὰ ἐνστικτα καταπιεστοῦν

1. Mc Dougall: An Introduction to Social Psychology, σ. 94.

2. P. Bovet: Τὸ μαχητικὸ ἐνστικτο, μετάφρ. Γιάν. Ἰμβριώτη, 1927.

μέ τη βία, τὸ παιδί μεγαλώνει χωρὶς νὰ βρῆ μιὰ ἀνάλογη ἱκανοποίηση στὸ μαχητικὸ ἔνστικτο κι αὐτὸ τὸν σπρώχνει στὸν πόλεμο. Δίνουμε στὸ παιδί μιὰ διέξοδο στὸ μαχητικὸ ἔνστικτο μὲ τὸ παιγνίδι, μὲ τὸν ψευτοπόλεμο, μὲ τὸν πετροπόλεμο, μὲ τὰ παιγνίδια τῶν Ἰνδιάνων, καὶ ἔτσι ἱκανοποιοῦμε κατὰ κάποιο τρόπο τὸ μαχητικὸ ἔνστικτο, τὸ διοχετεύουμε μέσα στὸ παιγνίδι.

Ὁ Mc Dougall στὴ δική του θεωρία, ποὺ τὴν ὀνομάζει «θεωρία τῆς ἄμιλλας» παραδέχεται ὅτι τὸ παιγνίδι ἔχει τὴν πηγή του σὲ ἓνα κίνητρο ἀνταγωνισμοῦ, ἄμιλλας. Εἶναι ἡ ἐπιθυμία νὰ ξεπεράσει τοὺς ἄλλους, νὰ τοὺς συναγωνιστῆ.

Αὐτὸ τὸ κίνητρο, τὸ βρίσκει παντοῦ ὁ Mc Dougall, ὄχι μόνον στὸ παιγνίδι, ἀλλὰ καὶ στὴν πραγματικὴ ζωὴ τοῦ ἐνήλικου, στὴν πολιτικὴ, στὸ ἐμπόριο. Ὅπου κι ἂν ἐμφανιστῆ τὸ κίνητρο αὐτό, δίνει ἓνα παιγνιώδη χαρακτῆρα στὴ δραστηριότητα.

Φράσεις ὡς αὐτὲς «παίζω τὸ παιγνίδι μου», «κάνει τὸ γύρο του» καὶ ἄλλες ὑποδηλοῦν τὴν ἐμφάνιση τοῦ κινήτρου τῆς ἄμιλλας στὶς σοβαρὲς ἐπιδιώξεις τῶν μεγάλων.

Τὰ πρῶτα τέσσερα χρόνια, τὸ κίνητρο αὐτὸ τῆς ἄμιλλας δὲν παίζει σπουδαῖο ρόλο στὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ. Ἀπ' τὸν τέταρτο ὅμως χρόνος κυριαρχεῖ στὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ, κυρίως σ' ἄλλες τὶς αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις του.

Σύμφωνα μὲ τὴ θεωρία τῆς ἀνακεφαλαίωσης, ποὺ τὴν ὑποστηρίζει στὸ βιβλίο του «Youth» (νεότης), ὁ Stanley Hall, τὸ παιδί ἐπαναλαμβάνει στὸ παιγνίδι τὴν ἱστορία τῆς φυλῆς του. Τὸ παιγνίδι γιὰ τὸν Stanley Hall εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα βιολογικῆς κληρονομιάς. Ἡ ἀποψη, ὅτι τὸ παιγνίδι εἶναι γύμναση γιὰ τὶς μελλοντικὲς δραστηριότητες τοῦ ἐνήλικου, παρατηρεῖ ὁ Hall, εἶναι μερικὴ καὶ ρηχὴ, γιὰτὶ ἀγνοεῖ τὴ σημασία τοῦ παρελθόντος ποὺ εἶναι τὸ κλειδί γιὰ ἄλλες αὐτὲς τὶς δραστηριότητες. Ἐπαναλαμβάνουμε τὶς δραστηριότητες τῶν προγόνων μας, σύντομα, συνοπτικά. Ἡ ψυχὴ τοῦ νέου δίνεται στὸ παιγνίδι καὶ μοιάζει σὰ νὰ θυμᾶται ὁ ἄνθρωπος τὸ χαμένο παράδεισο. Ὁ Hall φτάνει στὸ σημεῖο νὰ δηλώσει ὅτι τὸ παιδί ποὺ μεγαλώνει περνᾷ μέσα ἀπὸ μιὰ σειρά σταθμῶν καὶ ἐπαναλαμβάνει ἔτσι τοὺς σταθμοὺς ποὺ πέρασε ἡ φυ-

λή του, από την εμφάνισή της ως σήμερα. Με το παιγνίδι το παιδί περνά διαδοχικά αυτά τα στάδια, τη ζωώδικη περίοδο, τη νομαδική, τη γεωργική κλπ. Αν το παιδί εκφράσει το μαχητικό του ένστικτο, ελεύθερα, τότε πού διέρχεται την περίοδο τη βαρβαρική, δε θα μās κουράσει άργότερα με τις συνέπειες της άνικανοποίητης μαχητικής του δρμής.

Το παιγνίδι, υποστηρίζει ο Carr¹, είναι ή άσφαλιστική δι- κλειδα των συναισθημάτων του παιδιού. Στο άγωνιστικό παιγνίδι, συναισθήματα θυμού έγείρονται και ίκανοποιούνται. Η άγωνιστική δρμή είναι φυσική και αυθόρμητη στον άνθρωπο, αλλά ή ίκανοποίησή της έμποδίζεται. Με την εκδήλωσή της έπέρχεται ή κά- θαρση παθών, όπως γίνεται με την τραγωδία (Άριστοτέλης).

Ο Rainwater² δίνει μια ενδιαφέρουσα περίληψη των θεωριών για το παιγνίδι, πού μās υποχρεώνει να παραδεχτούμε τη μεγάλη σημασία πού έχει το παιγνίδι στη ζωή.

Το παιγνίδι, λέει, δέν είναι μια συνηθισμένη μορφή δραστηριό- τητας, όπως τα σπόρ, τα παιγνίδια και ή ψυχαγωγία, ούτε εί- ναι οι συνήθειες και το πνεύμα του παρελθόντος της φυλής πού διατηρείται στο παρόν (Hall), άν και πολύ συχνά άσκει τα νευ- ρικά κέντρα πού είναι φυλετικά παλιά (Patrick).

Δέν προϋποθέτει την πλεονάζουσα ενέργεια του άτόμου με πλη- θωρικές και άσκοπες ενέργειες λειτουργιών, πού είναι άδρανείς για την ώρα (Spencer).

Δέν προετοιμάζει μόνον για το μέλλον (Groos), αλλά είναι κάτι το πολύ κοινό, σε περίοδο ώριμότητας και άνωριμότητας και περιέχει και δραστηριότητες (κινήσεις) πού δε δημιουργούνται για χάρη ενός σκοπού (Dewey) σε μια όρισμένη περίοδο προσωπικών έμπειριών ή σε ώρες εργασίας ή άνάπαυσης. Είναι μια διάθεση της ψυχής πού ο καθένας την επιδιώκει σε κάθε κατάσταση για την αυτοανάπτυξη. Είναι κάτι το χαρούμενο, σχετικά αυθόρμητο,

1. H. H. Carr.: «The survival value of play», 1902.

2. Clarence B. Rainwater: «The play Movement in the U. S.», 1922.

είναι μιὰ κινητήρια δύναμη πού βρίσκει έκφραση στὴν τέχνη καὶ σὲ ὀρισμένες μορφές ἐργασίας, ὅπως στὸ ἔνστικτο τῆς μαστορικῆς (τέχνης), ἀλλὰ καὶ πού ὅταν ἐμποδιστῆ μπορεῖ νὰ πάρῃ τὴ μορφὴ ἀντικοινωνικῆς συμπεριφορᾶς.

B.— Ταξιόμηση τῶν παιγνιδιῶν

Πίνακας 1 Querat

1. Κληρονομικὰ παιγνίδια



Κυνήγι

Πόλεμος

Περιπέτεια

2. Μιμητικὰ παιγνίδια



Παιγνίδια κοινωνικῆς ἐπιθίωσης

Μεταμορφώσεις πραγμάτων
Μετεμφύχωση παιγνιδιῶν
Δημιουργία φανταστικῶν παι-
γνιδιῶν

3. Φανταστικὰ παιγνίδια



Δραματοποίηση

Πίνακας 2 Piaget

1. Πρακτικὰ παιγνίδια (χωρὶς σύμβολα)

Κινητικοαισθητικὰ

Μαζεύω καὶ καταστρέφω διάφορα ἀντικείμενα

Μίμηση περπατησιᾶς

Ἐρωτήσεις γιὰ διάφορα πράγματα χωρὶς σκοπὸ

Λειτουργικὲς ἀσκήσεις

2. Συμβολικά παιχνίδια

Ἀναπαράσταση ἀντικειμένων (ἓνα κουτί ποῦ γίνεταί γάτα, μιὰ πέτρα ποῦ γίνεταί ὁ πατέρας κ.λ.π. Ἐὰ σπιτάκια — οἱ κουμπάρες).
Δραματοποίηση.

3. Παιχνίδια μὲ κανόνες

Προϋποθέτου κοινωνικῆς σχέσεως — ἐπαφῆ μὲ ἄλλα παιδιά.

Πίνακας 3 μὲ βᾶσιν τῆ θεωρίας τοῦ Hall γιὰ τὴν ἐπανάληψιν στὴν παιδικὴ ἡλικία τῶν σταθμῶν ἐξέλιξης τῆς φυλῆς.

Σταθμοὶ ἐξέλιξης	Ἡλικία	Ἀντίστοιχα παιχνίδια
1. Ζωώδικη περίοδος	0 — 7	Κινητικὰ παιχνίδια — Μιμητικὰ — Κούβια — Ἀναρρίχηση
2. Περίοδος ἀγριανθρώπου	7 — 9	Κυνήγι — ἀνταγωνιστικὰ παιχνίδια — Κρυφτό — Σημάδι — τσιλικ τσομάκ — κρίκετ
3. Νομαδικὴ περίοδος	9 — 12	Ἀπλὰ ἀνταγωνιστικὰ παιχνίδια — ποῦ θέλουσιν κάποια ἐπιδεξιότητα — περιπετειώδη παιχνίδια — τὰ πρῶτα φανταστικὰ — Συλλογῆς
4. Ποιμενικὴ περίοδος		Κοδικὲς — Κηπουρικὴ — Δημιουργικὰ παιχνίδια
5. Φυλετικὴ περίοδος		Ὁμαδικὰ παιχνίδια

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

1. William Mc Dougall : «An Introduction to social Psychology» Methuen and Co, London.
2. Percy Nunn : «Education, its Data and first Principles». London, 1947.
3. Groos K. : «The play of Man», N. Y., «The play of animal» N. Y.

4. Walter Wood : «Children's play and its place in Education,»
1915.
5. P. Bovet : «The fighting Instinct» G. Y. Dodd, Mead and
Co, 1915.
6. Reaney M. J. «The place of play in Education». London, 1927.
7. Arnold Gesel : «The normal Child and Primary Education»
Ginn and Company.
8. L. E. Appleton : «A comparative study of the play of adult
savage and civilized children», 1960.

Τὸ συμβολικὸ παιγνίδι

Στὸ προηγούμενο κεφάλαιο εἶδαμε τὶς ἐρμηνευτικὰς προσπάθειες ποὺ δὲν κατορθώνουν νὰ μποῦν στὸ ἰδιαίτερο νόημα ποὺ ἔχει τὸ παιγνίδι ἀπὸ ψυχολογικὴν ἄποψη. Τώρα μένει νὰ δοῦμε ποιὸς εἶναι ὁ ρόλος ποὺ παίξει τὸ παιγνίδι στὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ σὲ μιὰ αὐθύπαρκτη ὀλοκληρωμένη προσωπικότητα.

Τὸ παιδί μόλις ἔρθῃ στὸν κόσμον εἶναι ἓνα ἀδύναμον καὶ ἀνίκανον πλάσμα· ἂν τὸ ἀφήσουμε ἀβοήθητο θὰ ἀφανισθῇ. Τὸ μικρὸ ἕμως αὐτὸ πλάσμα κρύβει μέσα του δυνάμεις, ἔμφυτες προδιαθέσεις, δυνατότητες καὶ ἀπ' τὴν ἀνάπτυξη αὐτῶν τῶν δυνατοτήτων ἐξαρτᾶται ἢ αὐτοτελειωσὴ του, ἢ αὐτοπραγματώσῃ του, ἢ ἐκπλήρωση κάποιου προορισμοῦ στὴν κοινωνία. Στὴν προσπάθειά του αὐτὴ τὸ παιδί δὲ βρίσκει τὸ δρόμον ἀνοιχτό, χωρὶς ἐμπόδια· ἀντίθετα, εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ διεκδικήσῃ τὸ ἔδαφος σπιθαμὴ πρὸς σπιθαμὴ. Παλεύει γιὰ νὰ παρακάμψῃ τὰ ἐμπόδια. Ἐδῶ καλεῖται ὁ γονιὸς καὶ ὁ δάσκαλος νὰ βοηθήσῃ. Νὰ βοηθήσῃ στὸ ζετύλιγμα τῶν δυνατοτήτων τοῦ παιδιοῦ καὶ στὴ δημιουργία κατὰ τὸ δυνατό εὐνοϊκῶν συνθηκῶν γιὰ τὴν ἱκανοποίησίν του.

Εἶναι μιὰ μορφή σύγκρουσης, ποὺ πολλὰς φορὲς εἶναι τόσο ἰσχυρή, ποὺ τὸ ἄτομον εἶναι ὑποχρεωμένο ἀπὸ τὰ πράγματα νὰ ἀποσυρθῇ, νὰ ἀποδράσῃ, νὰ πλαγιοχτυπήσῃ ἢ νὰ ὑποκριθῇ.

Ἐνομάζουμε πολὺ συχνὰ τὴν πορεία αὐτὴ προσπάθεια γιὰ ἐπίτευξη ἁρμονικῆς προσαρμογῆς στὶς κοινωνικὰς συνθήκες καὶ θεωροῦμε εὐτυχισμένο τὸ ἄτομον ποὺ κατόρθωσεν ν' ἀπαλλαγῇ ἀπ' τὴν σύγκρουση καὶ τελικὰ νὰ ἐπιτύχῃ μιὰ ἀποτελεσματικὴ προσαρμογὴ. Ἡ κοινωνία, γιὰ νὰ διατηρήσῃ τὴ γαλήνη της, ἐπιδιώκει νὰ

ἔχη ἄτομα ἑμαλά, προσαρμοσμένα στο ρυθμό της. Ἡ ψυχολογία καλεῖται νὰ βοηθήσῃ τὸ ἄτομο νὰ ἐπιτύχῃ ἄρμονικὴ προσαρμογὴ στο φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον, γιατί ἀποτέλεσμα κακῆς προσαρμογῆς εἶναι τὸ νευρωτικὸ ἄτομο, ποὺ κάνει τὴν κοινωνία νὰ ὑποφέρει. Καὶ τώρα ἐρχεται τὸ ἐρώτημα :

Δὲν εἶναι κάποτε ἡ ἀνεπιτυχὴς προσαρμογὴ — λέγε ὑποταγή — σημάδι μιᾶς περισσώτερο λεπτῆς φύσης; Δὲν εἶναι ἡ εὐαίσθητη καὶ λεπτὴ ψυχὴ προϋπόθεση καλλιτεχνικῆς καὶ δημιουργικῆς προσωπικότητας;

Θέτοντας σὰ σκοπὸ μας τὴν τέλεια προσαρμογὴ σὲ ἓνα κόσμον ποὺ δὲν εἶναι τέλειος, δὲ διακινδυνεύουμε νὰ βοηθήσουμε τὴ δημιουργία μετριότητων; Καὶ ἔτσι κοντόφθαλμα δὲν ὑποκαθιστοῦμε τὴν πλούσια παικιλία στο χαρακτήρα καὶ τὴ γνήσια δημιουργικότητα, τὴν πηγαία καὶ αὐθόρμητη μὲ τὸν ὀδοστρωτήρα ἑνὸς φτωχοῦ, στελεροῦ ἰδανικοῦ, τὴ δημιουργία ἑμαλῶν ἀλλὰ μετρίων σὲ κατακτήσεις πνευματικῆς ἀτόμων; Εἶναι δύσκολο νὰ ἀπαντήσῃ κανεὶς στα ἐρωτήματα αὐτά. Ἡ ψυχολογία μὲ τὴν ἐπιμονὴ της νὰ ἐπιτύχῃ συσχέτιση αἰτίας καὶ ἀποτελέσματος στὴ συμπεριφορὰ τοῦ ἀνθρώπου, ὅπως γίνεται μὲ τίς φυσικῆς ἐπιστῆμες, καὶ νὰ ἀνακαλύψῃ νόμους καὶ καθορίσῃ γενικότητες στὴν ἀνθρώπινη συμπεριφορὰ, καθὼς καὶ νὰ προβλέψῃ ψυχικῆς ἀντιδράσεις, διατρέχει τὸν κίνδυνον νὰ περιορίσῃ τίς ἔρευνές της σὲ μέτριας νοημοσύνης ἄτομα καὶ νὰ ἀφήσῃ νὰ τῆς ξεφύγουν τὰ προικισμένα μὲ ἐξαιρετικὴ νοημοσύνη καὶ εὐαίσθησία ἄτομα, οἱ ἀπροσάρμοστοι, οἱ ἀνυπότακτοι, ἀλλὰ καὶ πολὺ συχνὰ οἱ δημιουργικοί.

Μὲ τὴ σύντομη αὐτὴ εἰσαγωγή, σκοπεύουμε νὰ εὐρύνουμε τὴν τοποθέτηση τοῦ ἀναγνώστη καὶ νὰ φωτίσουμε κάποιες παρανοήσεις ποὺ εἶναι ἐνδεχόμενον νὰ προκύψουν γιὰ τὸ ρόλο ποὺ νομίζουμε ὅτι παίζει τὸ παιγνίδι στὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ σὲ μιὰ δολκληρωμένη προσωπικότητα.

Ἐπειδὴ τὸ μικρὸ παιδί βρίσκεται σὲ ἀδυναμία νὰ ἐλέγξῃ, σύμφωνα μὲ τίς ἐπιθυμίες του, τὴν πραγματικότητα, καταφεύγει στο φανταστικὸ παιγνίδι, δηλαδὴ προφασίζεται ὅτι εἶναι σὲ θέση νὰ κυριαρχήσῃ τὸ πραγματικὸ, νὰ κατευθύνῃ τὸν ἑαυτὸ του στὴν κα-

τάκτηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Με το συμβολικό παιχνίδι το παιδί επιχειρεί να διατηρήσει ήμαλές σχέσεις με τον πραγματικό κόσμο και μιὰ πού τὰ μέσα που διαθέτει είναι άνισα και οι δυνάμεις του περιορισμένες, παίζει, φαντάζεται, υποθέτει, λίγο ως πολύ το πιστεύει, ότι έχει κατακτήσει τον κόσμο γύρω του και έτσι κάνοντας πλουτίζει την πείρα του και γεμίζει την ψυχή του με άπειρες μορφές ζωής. Άνικανο όπως είναι να υποτάξει την πεισματάρικη πραγματικότητα στις επιθυμίες του και να επιτύχει τους σκοπούς του, εφοδιάζεται με τή μαγική δύναμη του παιχνιδιού και κατακτᾷ ό,τι του άρνιέται το κοινωνικό περιβάλλον, ό κόσμος γύρω του. Και έτσι, όταν έρθη το πλήρωμα του χρόνου και ή ηλικία του φέρη πιό γεμάτη και μεστή τή γνώση και ή κατάκτηση του κόσμου δλόγυρά του γίνη πιό βέβαιη, τότε το φανταστικό παιχνίδι υποχωρεί και το παιδί κινείται άπ' το υποκειμενικό στο αντικειμενικό, άπ' το έγωκεντρικό στο κοινωνικό.

Το συμβολικό παιχνίδι είναι μιὰ από τις σοβαρότερες έκδηλώσεις τής παιδικής ηλικίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ό μεγάλος παύει να παίζει με τή φαντασία του.

Για να αναπτύξουμε τή σημασία του, θα επιχειρήσουμε να το διακρίνουμε σε τύπους και σε μορφές. Αδθαίρετη ενέργεια, αλλά αναγκαία, γιατί δέν υπάρχουν σύνορα εσδιάρκτα ανάμεσα στις μορφές του συμβολικού παιχνιδιού είναι ένα και άδιαίρετο, διάχυτο σε όλες τις έκδηλώσεις τής παιδικής ηλικίας.

Κύριες μορφές του είναι το φανταστικό παιχνίδι των μικρών παιδιών (Make believe play το λένε στα Άγγλικά, «παίζουμε στα ψέματα» το λένε στα χωριά τής Μυτιλήνης, «Κουμπάρες», «σιτάκια» το λένε άλλο), ό φανταστικός φίλος, ή δραματοποίηση, όνειρο στο ξύπνο, Ίχνογράφηση κλπ.

1. Το φανταστικό παιχνίδι άρχίζει από το δεύτερο έτος. Στην άρχή είναι μιμητικό. Το παιδί μαθαίνει από τὰ μεγαλύτερά του στην ηλικία. Παιδιά κάτω άπ' τὰ τρία δίνουν μεγάλη σημασία στην προσωποποίηση. Μιλούν στις κουκλες ή στα άψυχα αντικείμενα, πίνουν από άδειες κούπες, τρώνε από άδεια πιάτα. Έγστερα από τὰ τρία χρόνια αναθέτουν στα γύρω τους αντικείμενα πολύπλευ-

ρους ρόλους. Μιά καρέκλα μπορεί νά γίνη κούνια, νά γίνη γαμπρός, νά γίνη ἔδρα, νά γίνη θῆμα κλπ.

«...Μόλις τώρα φαντάστημε πὼς ἡ ψάθα εἶναι καράβι καὶ τὰ πλακάκια ποτάμι. Παραξευένεται καὶ στενοχωριέται γιατί οἱ ἄλλοι δὲν τὸ προσέχουν, ὅπως αὐτός, καθὼς περπατᾶνε στὸ δωμάτιο. Σταματᾶει τὴ μάνα του πιάνοντάς την ἀπὸ τὴν ἄκρη τῆς φούστας. Μιὰ καὶ βλέπεις καθαρὰ πὼς ἐδῶ εἶναι νερό, πρέπει νά περνᾶς ἀπὸ τὸ γιοφύρι...» (Ζὰν Κριστόφ, Rolland).

Τὰ παιδιὰ δραματοποιοῦν περιστατικὰ τῆς καθημερινῆς ζωῆς π.χ. μαγειρεύουν, τρῶνε, φιλοξενοῦν ἐπισκέπτες, φροντίζουν γιὰ τὰ μωρὰ ποὺ εἶναι ἄρρωστα, κάνουν βαφτίσια, γάμους, ἀγοράζουν καὶ πουλοῦν, μεταφέρουν ἐμπορεύματα.

«Καθὼς πέφτανε ἀπὸ μέσα οἱ πράσινες βελούδινες κουρτίνες μὲ τὰ φουντάκια κάνανε δυὸ μικρὲς καμαρούλες. Ἐκεῖ στόλιζα ὅλα μου τὰ παιγνίδια κι ἔκανα ἐπισκέψεις ἀπὸ τὸ ἕνα σπιτάκι στὸ ἄλλο, παίζοντας πάντα μόνη μου, μὰ μὲ κοῦκλες διαφορετικῆς.» («Σὲ πρῶτο πρόσωπο», Τατ. Μιλλιέξ).

Στὴν προσχολικὴ περίοδο κέντρο τοῦ βάρους εἶναι τὸ σπῆτι, ἀργότερα, στὴ σχολικὴ περίοδο, τὸ κέντρο βάρους μεταφέρεται στὴ ζωὴ τοῦ σχολείου.

Πολλὲς φορές τὸ φανταστικὸ παιγνίδι ἀποζημιώνει, γιὰ μιὰ ἀποτυχημένη δραστηριότητα τοῦ παιδιοῦ. Ἐκδηλώνει τὶς ἀνησυχίες τοῦ παιδιοῦ μὲ σύμβολα π.χ. τὸ παιδί ποὺ δάρθηκε ἀπὸ τὴ μητέρα του ἐπειδὴ δὲ μπορεί νά ἀνταποδώσει, ξεσπᾶ στὴν κούκλα του. Ὅταν τὸ πονέσει ὁ ὀδοντίατρος, γίνεται ὀδοντίατρος καὶ βγάξει τὸ ἄχτι του σ' ἄλλους. Ἐνα μῖσος ποὺ πιέστηκε πολὺ, ἐκδηλώνεται στὸ παιγνίδι μὲ χίλιες δυὸ μορφές.

Τὸ σχολεῖο γιὰ τὸν Παλαμᾶ στάθηκε πολὺ δύσκολο, κι ἔταν ἤθελε νά ξεσπάσει, δραματοποιοῦσε σκηνὲς ἀπὸ τὴ σχολικὴ ζωὴ.

«Σ' ἕνα σεντούκι ἀπάνω μιὰ καρέκλα κι ἕνα τραπεζάκι. Ἡ δασκαλοκαθέδρα. Ἐκανα τὴν παράδοσή μου. Πρῶτα ἤσυχά καὶ ἀκαδημαϊκά. Ὑστερα δὲ μπορούσα νά βασιτάξω. Τὰ μαθητοῦ μου ἄτακτα καὶ ἀμελῆ. Ξελαρυγγίζομουν γιὰ νά τὰ φέρω στὸν ἴσιο δρόμο. Τίποτε: Μ' ἔπνιγε ὁ θυμός. Ἀρπαξα τὴ βέργα. Κα-

τέβαινα, χυμοῦσα. Μοίραζα ξύλο ἀλύπητο, δεξιὰ κι ἀριστερά.
Ἔσεῖς προσκέφαλα καὶ στρωσίδια, τραπέζια καὶ καθίσματα, πα-
τώματα καὶ γωνιές, σάλες καὶ κατώγια, κι ἂν ἀκόμα ὑπάρχετε,
ἀκόμα θὰ βογγάτε ἀπὸ τὸ δάρσιμο. Τῆς μανίας τοῦ σχολείου τὴν
κράτησα καὶ πολὺ ἔπειτα ἀπ' τὰ πρῶτα μου παιδιάτικα παιγνίδια,
τοῦ γυμνασίου ἀγόρι πιά. Ξαλάφρωνα στὸ σπίτι ἀπὸ τὴν πλήξη
τῆς γυμνασιακῆς παράδοσης, μεταμορφώνοντάς τη σὲ παιγνίδι.
Τὸν καθηγητὴ ποὺ μ' ἐνοχλοῦσε στὴν τάξη, τὸν ἔπαιζα στὸ σπίτι
κι ἤμουν ἐνθουσιασμένος¹.»

Τὸ παιδί ποὺ διαθέτει πολὺ χρόνο μιμούμενο π.χ. τὸ Ναπολέοντα,
μαρτυρεῖ μὲ τις ἐκδηλώσεις του αὐτὲς ὅτι ἀγωνίζεται νὰ βελτιώσῃ
τὴ θέση του μέσα στὸ περιβάλλον. Τὸ παιδί δὲ μπορεῖ νὰ ἀντι-
μετωπίσῃ τὸν ἀντικειμενικὸ κόσμον ἔπως πραγματικὰ εἶναι. Δὲ
μπορεῖ νὰ κἀνῃ πάντοτε τὴ διάκριση ἀνάμεσα στὸν ψυχρὸ ἀντι-
κειμενικὸ καὶ στὸν ὑποκειμενικὸ κόσμον. Γίνεται σύγχυση τῶν δύο.
Συνεχίζει πολλὰς φορὲς τὸ ὄνειρο ποὺ εἶδε τὴ νύχτα μὲ τὴν πρα-
γματικότητα τῆς μέρας. Ἔχει ὅμως τὴ δύναμη ν' ἀδιαφορῇ γιὰ
τὴν πραγματικότητα γύρω του. Τρυπῶνουν κάτω ἀπ' τὰ τραπέζια
τῆς κουζίνας, μετονομάζουσι τὸ χῶρον σὲ κλινικὴ, γίνεται ὁ ἕνας
ἄρρωστος καὶ ὁ ἄλλος γιαντρός καὶ τὸ φανταστικὸ παιγνίδι συνεχι-
ζεται. Πολλὰς φορὲς διακόπτεται ἀπὸ τὴν ἐπιμονὴ τῆς μητέρας νὰ
πάρουσι τὸ χάπι τους, νὰ φᾶνε τὸ αὐγουλάκι τους, ἀλλὰ ξαναπιά-
νουν ἀπ' τὴν ἀρχὴ ἢ ἀπ' ἐκεῖ ποὺ σταμάτησαν χωρὶς νὰ ταρα-
χθοῦν. Εἶναι πιεστικὴ ἀνάγκη, εἶναι βιολογικὸ τέχνασμα νὰ με-
ταμορφῶνῃ ἡ ψυχὴ τὸν ἀντικειμενικὸν κόσμον γύρω της.

Ἐνα ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸν Κριστόφ τοῦ Rolland, μᾶς ἐξηγεῖ μὲ
τὴ δύναμη τοῦ μᾶστορα τοῦ λόγου, τὴν ψυχικὴ κατάστασιν τοῦ
παιδιοῦ, στὸ φανταστικὸ παιγνίδι... «Δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ φαντα-
στοῦμε τί μπορεῖ κανεὶς νὰ βγάλῃ ἀπὸ ἕνα τιποτένιον κομματάκι
ξύλου, ἀπὸ ἕνα σπασμένον κλαδί, σὰν ἐκεῖνα ποὺ βρῖσκει κανεὶς
στοὺς φράχτες. Εἶναι τὸ μαγικὸ ραβδί τῆς νεράιδας. Μακρὺν καὶ
ἴσιο γίνεται δόρυ ἢ σπαθί· ἔφτανε νὰ τὸ σαλέψῃ γιὰ νὰ ξεπρο-

1. Κωστῆ Παλαμᾶ : «Τὰ χρόνια μου καὶ τὰ χαρτιά μου».

βάλλουν ολόκεροι στρατοί. Ὁ Κριστόφ ἦταν στρατηγός, βάδιζε μπροστά, τοὺς ἔδινε τὸ παράδειγμα, πολεμοῦσε μὲ τὰ κατσάβραχα. Ὅταν τὸ κλαδάκι ἦταν εὐλύγιστο, τότες γινόταν καμισίκι. Ὁ Κριστόφ καβαλίκευε τ' ἄλογο, πηδοῦσε γκρεμούς, πήγαινε κάποτε τ' ἄλογο νὰ γλυστρήσει καὶ τότες ὁ καβαλάρης κουτρουβαλιαζόταν στὸ βάθος τοῦ χαντακιοῦ καὶ κοίταζε ἀποσβολωμένος τὰ λερωμένα χέρια του καὶ τὰ γδαρμένα γόνατά του.»

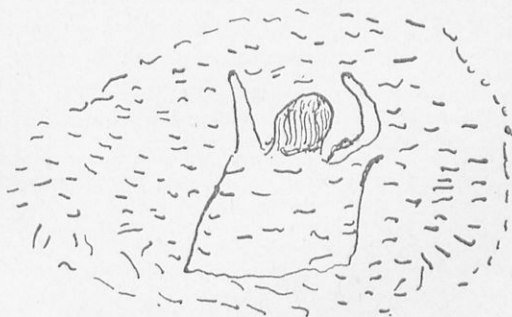
2. **Τὸ ὄνειρο τῆς μέρας** (day dreaming). Τὸ παιδί καὶ ὁ μεγάλος πολὺ συχνὰ βρίσκεται ἔξω ἀπὸ τὴν πραγματικότητα καὶ προσπαθεῖ νὰ λύσει τὰ προβλήματά του μὲ μέσα ποὺ δὲν ἔχει στὴ διάθεσή του, μὲ τὸ ὄνειρο. Φαντάζεται ὅτι εἶναι πολὺ δυνατὸς καὶ ὅλοι τὸν θαυμάζουν γιὰ τὴ σωματικὴ του δύναμη, ὅταν συμβαίνει νὰ εἶναι ἓνα ἀδύνατο ἀγόρι, ποὺ τὸ ἔχουν στὸ χέρι τους οἱ χειροδύναμοι τῆς γειτονιάς. Ὀνειρεύεται τὸν ἑαυτό του πλούσιο, νὰ μοιράζει πλούτη γενναῖα δῶρα, νὰ προστατεύη τὰ φτωχὰ καὶ ἀποκλήρα, νὰ βοηθᾷ καὶ τὰ φαντασμένα παιδιὰ τῆς παρέας του, ποὺ πολὺ τὸν ἔχουν πικράνει μὲ τὴν ἐπίδειξη πλοῦτου ποὺ κάνουν. Βλέπει τὸν ἑαυτό του νὰ περιστοιχίζεται ἀπὸ φίλους ποὺ τὸν θαυμάζουν, ὅταν ἔχη ἐγκαταλειφτῆ ἀπὸ τοὺς φίλους του, ὅταν ὅλοι λίγο πρωτύτερα εἶχαν ὀρκιστῆ νὰ μὴ τὸν ξαναπαίξουν.

Συμπληρώνει μὲ τὴ φαντασία του ὅ,τι τοῦ ἀρνεῖται ἡ πραγματικότητα. Νὰ πῶς μᾶς τὸ δίνει τὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ Τολστόη¹: «Κάθε παρατήρηση γιὰ τὴν ἐξωτερικὴ μου ἐμφάνιση μὲ πλήγωνε ἐξαιρετικά. Θυμοῦμαι καλὰ (ἦμουν τότε ἕξι χρονῶν) μὲ μέρα ποὺ ἔγινε συζήτηση γιὰ τὸ ἐξωτερικὸ μου. Ἡ μαμὰ προσπαθοῦσε νὰ βοηθῆ καλὰ χαρακτηριστικὰ στὸ πρόσωπό μου κι ἔλεγε ὅτι εἶχα ἔξυπνα μάτια κι ἓνα μαγευτικὸ χαμόγελο. Ὅταν ὅμως ὁ μπαμπὰς ἀπέδειξε τὸ ἀντίθετο, ὑποχρεώθηκε νὰ παραδεχτῆ ὅτι ἦμουν ἄσχημος. Ὅταν τὸ βράδυ πῆγα νὰ τὴ φιλήσω, χάιδεψε τὸ μάγουλό μου καὶ μοῦ εἶπε: «Ξέρεις, Νικολίνκα, κανεῖς δὲ θὰ σ' ἀγαπή γιὰ τὴν ὁμορφιά σου, γι' αὐτὸ φρόντισε νὰ γίνης ἔξυπνος καὶ καλός.» Ἄν καὶ τὰ λόγια τῆς αὐτὰ μεγάλωσαν τὴ μειο-

1. Α. Τολστόη: «Ἡ ἱστορία τῆς ζωῆς μου» μετ. Μίλτου Κατινάση.

νεξία μου για την άσχημία μου, συγχρόνως μεγάλωσαν μέσα μου τη φιλοδοξία να γίνω τέτοιος που έλεγε.»

Στο παιδί το *δνειρο της μέρας* (day dreaming) αποζημιώνει, όπως γίνεται με τις άλλες μορφές παιχνιδιού· είναι *αναπλήρωση*, είναι ένα μέσο για να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Πολλές φορές *άνη-*



Το κορίτσι μας υποφέρει από ρευματισμούς που έχουν προσβάλει την καρδιά. Με τη φαντασία της βρίσκεται στη θάλασσα και, όπως λέει ή ίδια, χαιρέται που τη χαιδεύει το κύμα. «Βρέθηκα πρωί - πρωί στη θάλασσα, πήγα πολύ μακριά που κανένα παιδί του χωριού δε μπόρεσε να πάει ως εκεί...»

συχούμε για αυτή την τάση που έχουν τα παιδιά και δοκιμάζουμε να τη σταματήσουμε. Καλύτερα θα είναι να προσπαθήσουμε μέσα απ' το *δνειρο της μέρας* ν' ανακαλύψουμε τις δυσκολίες που συναντά για να το βοηθήσουμε να τις παρακάμψει. Με το *δνειρο της μέρας* μας οδηγεί στα βασανιστικά του προβλήματα. Πολλές φορές, όταν διηγείται μια ιστορία, χρωματίζει ορισμένα της σημεία. Ο ρόλος μας εδώ θα πρέπει να είναι όχι ή διαπίστωση, αν ή ιστορία είναι αληθινή ή όχι, αλλά να έρμηνεύσουμε τα σημεία που ιδιαίτερα χρωματίζει. Γιατί εκεί βρίσκεται το κλειδί.

Νά πώς περιγράφει μια ανάλογη κατάσταση ο Ντοστογιέβσκι στους *Άδελφους Καραμαζώφ*¹. «Μπαμπά, λέει, μπαμπά, κάλεσέ τον

1. Φ. Ντοστογιέβσκι: «*Άδελφοί Καραμαζώφ*», τόμος 2, σελ. 52, μετ. Άρη Αλεξάνδρου.

σέ μονομαχία», λέει ένα γλωμό, ἄρρωστο ἀγοράκι, ὁ Ἡλιούσα, «στὸ σχολεῖο μὲ κοροϊδεύουν καὶ μοῦ λένε πὼς εἶσαι φοβιτσιάρης, καὶ δὲν τὸν καλεῖς σέ μονομαχία, καὶ πὼς θὰ πάρης δέκα ρούβλια ἀπ' αὐτὸν» λέγει ὁ Ἡλιούσα στὸν πατέρα του. «Μὴν τὰ ξαναφτιάξης μαζί του. Θὰ μεγαλώσω καὶ θὰ τὸν καλέσω ἐγὼ καὶ θὰ τὸν σκοτώσω μονάχος μου.» «Μπαμπά, λέει, μπαμπά, θὰ τὸν ρίξω κάτω, θὰ στριφογυρίσω ἀπὸ πάνω του τὸ σπαθὶ μου, θὰ ὀρμήσω πάνω του καὶ θὰ τοῦ πῶ: Θὰ μπορούσα τούτη κιόλας τὴ στιγμή νὰ σέ σκοτώσω, μὰ σέ συχωρᾶω, τί νὰ σοῦ κάνω;» Βλέπετε καλέ μου κύριε», συνεχίζει τώρα ὁ πατέρας, «τὶ διεργασία συνετελέσθη κεινες τὶς δυὸ μέρες στὸ μικρὸ του κεφαλάκι' μέρα νύχτα τὴ σκεφτόταν τούτη τὴν ἐκδίκηση μὲ τὸ σπαθὶ καὶ τὴ νύχτα γι' αὐτὸ παραμιλοῦσε.»

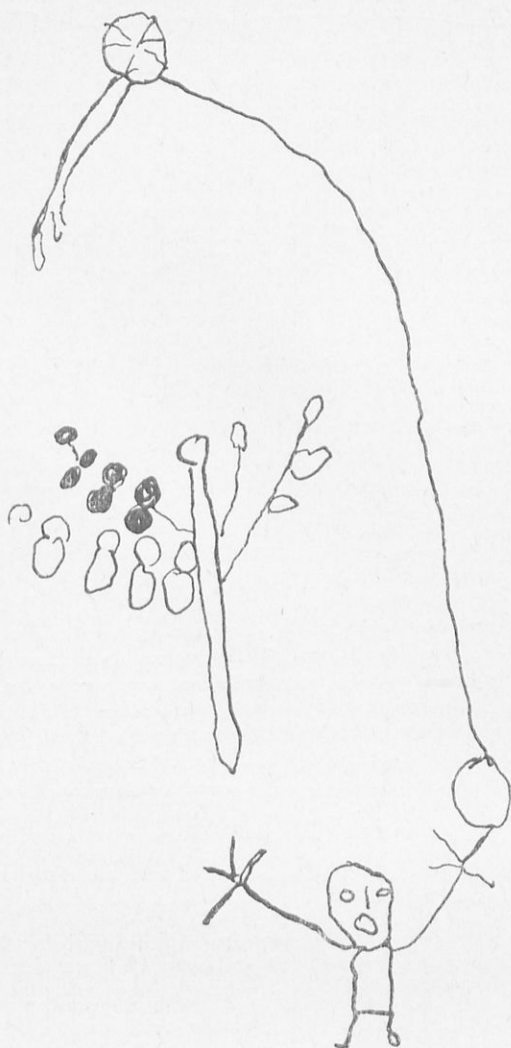
Τὸ ὄνειρο ἀκόμη ἐτοιμάζει τὸ παιδὶ γιὰ ἀνώτερες ἐπιτεύξεις καὶ τὸ ὀδηγεῖ πολλὰς φορὰς στὴν ἱκανοποίηση μιᾶς φιλοδοξίας. Ὅ,τι κι ἂν πέτυχε ὁ ἄνθρωπος τὸ προετοίμασε μὲ τὸ ὄνειρό του πρώτα. Τὸ ὄνειρεύτηκε, ἀντλήσε ἀπὸ τὸ ὄνειρο δύναμη καὶ βάλθηκε νὰ τὸ ἐπιτύχῃ. Ἡ ἐπιτυχία πολλὰς φορὰς ἐξαρτᾶται ἀπὸ μιὰ διαδοχὴ ὀνείρου καὶ πραγματικότητας. Ἐνῶ πολλὰς φορὰς χαρακτηρίζεται δειλία τὸ νὰ ἀποσυρθῆς στὸν κόσμον τῆς φαντασίας, γιὰ νᾶχῃς μιὰ φανταστικὴ νίκη ἐναντία στὶς δυσκολίες ποὺ σέ πολιορκοῦν, εἶναι προτιμότερο νᾶχῃς μιὰ φανταστικὴ νίκη ἀπ' τὸ νὰ ὑποφέρῃς ἀλλεπάλληλες ἡττες. Ἡ μητέρα ἀπὸ ἔνστικτο πολλὰς φορὰς χαρίζει στὸ παιδὶ ἀνύπαρκτες νίκες, γιὰτὶ τὸ βλέπει ἀπογοητευμένο. Καὶ ἡ ψεύτικη νίκη βοηθεῖ τὸ παιδὶ νὰ προχωρήσῃ γιὰ νὰ ἀντιμετώπισῃ ἐνισχυμένο πιά, νέα προβλήματα. Ἐνας ἔπαινος τοῦ δασκάλου γιὰ μιὰ προσπάθεια τοῦ παιδιοῦ, καὶ στὴν περίπτωση ἀποτυχίας, δημιουργεῖ τὶς προϋποθέσεις γιὰ μιὰ νέα προσπάθεια.

Τὸ ἐπικίνδυνον σημεῖο ἐδῶ, εἶναι ἡ ἐπίμονη, ἡ ἀσταμάτητη φυγὴ ἀπὸ τὴν πραγματικότητα μὲ τὴν παραμιρρὴ δυσκολία. Τότε ἀρχίζει ἕνα ἐπικίνδυνον μονοπάτι ποὺ ὀδηγεῖ στὸν ψυχίατρο. Παράδειγμα: Ἐνα ἄτομον ποὺ ἀποτυχεῖ στὴν ἀντιμετώπιση ἐνὸς προβλήματος καὶ ποὺ ἀντὶ νὰ βρῆ τὰ ἀδύνατα σημεῖα, νὰ τὰ ἐνισχύσῃ καὶ νὰ ἐπιχειρήσῃ ἐκ νέου, ἀποσύρεται στὸ ὄνειρον καὶ βρίσκει



Ο Τάκης είναι οχτώ χρονών παιδί με νοημοσύνη πάνω από το μέτριο (I. Q. 110). Έχει όμως ένα βάσανο. Ο πατέρας του είναι καπετάνιος και λείπει τακτικά από το σπίτι. Μόνος του μία μέρα στην τάξη μάς παρουσίασε το χάρτη των περιπλανήσεων του. Είναι ο κόσμος ολόκληρος. Το παιδί μένει στη Μυτιλήνη. Τοποθετεί τη Μυτιλήνη έξω από το χάρτη. Τη Λέσβο τη βάζει πιδ βόρεια από τη Θεσσαλονίκη. Ακολουθεί το δρομολόγιο του πατέρα του γιατί πάντα εκεί βρίσκεται ή σκέψη του. Ταξιδεύει...

μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη φυγή. "Αν ή δεύτερη επαφή με την πραγματικότητα φέρει μια καινούρια ήττα, πιδ οδυνηρή, και αποσυρθή πάλι στο όνειρο για να χαρή την ανύπαρκτη νίκη, τότε δημιουργείται ένας επικίνδυνος κύκλος που πολιορκεί το άτομο και το απομακρύνει ολοένα πιδ μακριά από την πραγματικότητα και το χώνει βαθύτερα στην περιοχή του ονείρου. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το όνειρο ανατρέπει την ισορροπία στις εσωτερικές δυνάμεις του παιδιού και στις εξωτερικές του αντικειμενικού κόσμου.



Στην εφημερίδα Daily Express (9 - 6 - 54), δημοσιεύτηκε τὸ παρακάτω ἀστυνομικὸ δελτίο: «Ὁ Antony Alton ἦταν πολυπρόσωπος. Στὴν πραγματικὴ ζωὴ ἦταν ὁ 24 ἐτῶν ἀστυφύλακας, ἔξυπνος καὶ ἀποδοτικὸς στὴν ὑπηρεσία. Εἶχε ὅμως καὶ ἄλλους τέσσερις ἀνθρώπους μέσα του. Γινόταν διαδοχικά: 1) Ὁ ἐλεγκτὴς τῆς περιουσίας τῆς Αὐλῆς, 2) ὁ τέταρτος εὐγενὴς τοῦ Santrigan, 3) Γερμανὸς μὲ τὸ ὄνομα Richard Gussel, 4) ὁ ταχυδρόμος ποὺ μετέφερε γράμματα στοὺς ἄλλους τρεῖς ἑαυτοῦ του. Ὅταν εἶχε νυκτερινὴ ὑπηρεσία διέερρηξε δύο γραφεῖα. Ὁ ψυχίατρος ποὺ τὸν ἐξέτασε εἶπε: Ὁ "Alton ἔκαμε τὴ νύχτα παράνομες πράξεις, γιατί νόμιζε ὅτι ἦταν ἄλλος. Ξαφνικά γύριζε στὸν ἑαυτό του καὶ ἔψαχνε νὰ βρῆ τὸν παραβάτη τοῦ Νόμου. Ὅλα αὐτὰ ἔγιναν γιατί ὅταν ἦταν παιδί βυθιζόταν σ' ὄλους αὐτοὺς τοὺς τύπους καὶ τώρα ποὺ μεγάλωσε δὲ μπόρεσε νὰ γυρίσῃ στὴν πραγματικότητα καὶ χάθηκε μέσα στὸ ὄνειρο.»

Στὴν παιδικὴ ἡλικία τὸ βύθισμα στὸ ὄνειρο συντελεῖ στὴν ἀνάπτυξη τῆς δημιουργικῆς φαντασίας. Ἄν ὑπῆρχε τρόπος νὰ σταματήσῃ τὸ ὄνειρο, θὰ ἦταν σὰ νὰ ἤθελες νὰ βάλῃς φραγμοὺς στὴν ποίηση, στὴν τέχνη.

«Ὅταν λέω πὼς θαυμάζω τὸν Καραϊσκάκη», λέει ὁ παιητῆς,
«καὶ θέλω νὰ γιομίσω τὸ τραγούδι μου μὲ τὴ ζωὴ του... θὰ πεῖ πὼς ἔχω κάτι μέσα μου, μέσα στῆς ψυχῆς μου τὰ βάθια, κάτι τι διαφορετικὸ ἀπ' τὴ ζωὴ μου· ἔχω μέσα στὴν ψυχὴ μου κάτι σὰν ἥρωϊκό, ποὺ μοιάζει σὰν νὰ εἶναι ἀδέρφι τοῦ Καραϊσκάκη. Κι ὅσο κι ἂν εἶναι ἡ ζωούλα μου μιὰ καθαρὴ ἀντίθεση τῆς ζωῆς τοῦ ἥρωα. Δὲν κρίνονται πάντα οἱ ἄνθρωποι σύμφωνα μὲ τὰ ἔργα

1. Κωστή Παλαμᾶ «Πεζοὶ δρόμοι». Τόμος Α', 1920.

←
Ὁ Παναγιώτης, εἶναι υἱοθετημένος. Οἱ θετοὶ του γονεῖς εἶναι πολὺ συντηρητικοὶ καὶ ἀστυροὶ κριτές. Τοῦ κόβουν κάθε πρωτοβουλία. Ὁ Π. κατάντησε ἕνα δειλὸ καὶ ἀδέξιο πλάσμα. Μὲ τὴ συμπεριφορὰ τους, οἱ θετοὶ γονεῖς ἔχουν δημιουργήσει ἔντονο συναίσθημα μειονεξίας. Ζωγραφίζει ἐπίμονα χαρταετοὺς. Προσπαθεῖ νὰ δημιουργήσῃ ἕνα ἀντιστάθμισμα, νὰ φτάσῃ κάπου, νὰ δείξῃ τὴν ὑπεροχὴ του.

τους· είναι κάποιοι στοχασμοί που βαραίνουν ίσα με πράξεις. Κι είναι κάποιοι άνθρωποι που δε μοιάζουν με τη ζωή τους. Ζητείστε τους μέσω³ στην ψυχή τους.»

*Μοῦ γίνεται τραγούδι ὅ,τι ποδοῦσα
νὰ ἤμουν ἢ νὰ εἶχα δίχως νὰ εἶμαι ἢ νᾶχω
κι ὅ,τι ἄθελα μὲ σπρώχνει καὶ σὲ βράχο
γὰ συντριμῶ, κι ὁρμή, κι ἐκείνη Μοῦσα.
Ζωὴ καταγῆς, ψυχὴ μου πρὸς τὰ ἐπάνω!
Μὰ ὅ,τι στοχάζομαι εἶμαι, ὄχι ὅ,τι κάνω!*

«Τὰ Δεκατετράστιχα»

3. **Ἡ δραματοποίηση.** Ἡ δραματοποίηση είναι μιὰ μορφὴ φανταστικοῦ παιγνιδιοῦ. Είναι φανταστικὸ παιγνίδι μὲ μιὰ εἰδικὴ μορφή. Ὅταν τὸ παιδί παίξει τὸ ρόλο τοῦ πατέρα ἢ τὸ ρόλο τῆς μητέρας, τὸ δράκο καὶ τὸν κυνηγῶ, τὸ δάσκαλο καὶ τὸ μαθητῆ, τὸν κλέφτη καὶ τὸ χωροφύλακα, ἐξωτερικεύει τὸ δράμα ποὺ ἔχει μέσα του. Ἡ δραματοποίηση, μπορεῖ νὰ πῆ κανεὶς, εἶναι μιὰ ὀρμηκὴ κοινωνικὴ, γιατί ἡ παιδικὴ ἡλικία κυριαρχεῖται ἀπὸ ὁρμὲς. Μὲ τὸ δραματικὸ παιγνίδι πηγαίνει πολὺ ψηλὰ καὶ χάνεται πολὺ βαθιὰ μέσα σὲ ἐμπειρίες ποὺ δὲ μπορεῖ ἀλλιῶτικα νὰ τις πλησιάσῃ. Δὲν ἔχει νὰ περιμένῃ γιὰ νὰ τὸν καλέσουν στρατιώτη, γίνεται στρατιώτης καὶ σιγὰ σιγὰ προετοιμάζεται. Τὸ μικρὸ παιδί ποὺ παίξει τὸ γιατρό, λίγο ὕστερα ἀπὸ τὴν ἐγχείρησή του, προσπαθεῖ νὰ λιγοστέψῃ τὸν πόνο καὶ νὰ ἀνατρέψῃ τοὺς ρόλους μὲ τὴ φαντασία του. Γίνεται γιατρός καὶ τότε παύει νὰ εἶναι τὸ θῦμα τοῦ γιατροῦ. Γίνεται δάσκαλος καὶ ἀνέχεται καλύτερα τοὺς δασκάλους ἢ παύει γιὰ μιὰ στιγμὴ νὰ εἶναι μαθητῆς.

Ἐνα μικρὸ παιδί, λέγει ἡ Susan Isaacs¹, ἐπαιξε συνέχεια τὸ ρόλο τῆς γάτας. Τῶκανε γιὰ νὰ διοχετεύῃ τὴν ἐπιθετικότητά του. Σὰν κορίτσι, δὲν ἦταν σίγουρο μὲ τις ἐπιθετικὲς του ὁρμὲς

1. Susan Isaacs: Social development in young children, σ. 315.

(δὲν ἀνέχονται εὐκολὰ οἱ μεγάλοι ἕνα κορίτσι μὲ ἐπιθετικὲς ὁρμές) γι' αὐτὸ προτίμησε νὰ παίξῃ τὸ ρόλο τῆς γάτας, ποὺ ἡ ἐπιθετικότητά στὸ ζῶο αὐτὸ εἶναι κάτι πολὺ φυσικό. Στὶς γάτες εἶναι ἀνεκτὸ νὰ ἔχουν νύχια, νὰ εἶναι ἀπληστες, στὰ παιδιὰ δὲν εἶναι ἀνεκτό. Στὶς γάτες ἐπιτρέπεται νὰ γλύφονται γιὰ νὰ καθαριστοῦν, στὰ παιδιὰ δὲν ἐπιτρέπεται νὰ γλύφουν τὰ χέρια τους. Γιὰ νὰ γλυτώσῃ τὶς παρατηρήσεις τῆς μητέρας του, φανταζόταν ὅτι ἦταν γάτα.

«Τὰ παιγνίδια ποὺ ἔπαιζα παιδί», λέγει ὁ ποιητής¹, «σχεδὸν παιγνίδια δημιουργημένα μέσα στὴ μοναξιά, ρυθμισμένα μονάχα ἀπὸ τὴ φαντασία. Τὰ παιγνίδια ποὺ γύρευα καὶ αὐτοσχεδίαζα, ποὺ καλλιτεχνούσα, ποὺ ἀγαπούσα καὶ ποὺ μεθοῦσα μ' ἔκεινα. Τὰ ἔπαιζα καταμόναχος, φυλακισμένος μέσα στὸ σπίτι... Γινόμενον ἀράδα ἀράδα, κατὰ τὴν περίστασι καὶ κατὰ τὸ κέφι μου, δεσπότης, στρατηγός, στρατιώτης, συνομιλητής, λιμαδόρος. Φλυαρούσα, ξεφώνιζα, κουβέντιαζα, ἀνεβοκατέβαινα, ἀγωνιζόμουνα μὲ τοὺς καναπέδες καὶ μὲ τὶς καρέκλες, μὲ τὰ βιβλία καὶ μὲ τὰ τραπέζια, ἔπιανα γνωριμίες καὶ ξεσυνερίσματα μὲ τοὺς τοίχους, εἶχα δοσοληψίες μὲ τὰ μηρυγκία τῆς γάστρας καὶ μὲ τὰ σαμάρια τῶν γαϊδουριῶν... Μόνο τοὺς ἀνθρώπους γύρω μου δὲν λογάριζα.»

4. Φανταστικὸς φίλος. Ἡ ἐπιστράτευση φανταστικῆς συντροφιάς εἶναι ἕνα χαρακτηριστικὸ εἶδος φανταστικοῦ παιγνιδιοῦ, ποὺ κυρίως συνοδεύει τὸ παιδί ἀπὸ τὰ 4 — 6 τοῦ χρόνιου. Τῆ φανταστικῆ συντροφιά τὴν ἔχουν καὶ οἱ μεγάλοι. Πιστεύουν ὅτι τοὺς συνοδεύει τὸ πνεῦμα τῆς πεθαμένης μάνας τους ἢ τοῦ παιδικοῦ τους φίλου ἢ τοῦ προστάτη τους ἁγίου. Τὸ παιδί ἐπιστρατεύει ἕνα βοηθό του, γιὰ νὰ τὸν συνδράμῃ στὴν προσπάθειά του γιὰ ἀρμονικὴ προσαρμογὴ καὶ βαθμιαία κατάχτησι τῆς πραγματικότητος.

Τὸ ἰσπανικὸ φιλμ *Marcelino pan y vino* ποὺ παίχτηκε τελευταία στὴν Ἀθήνα, θὰ μᾶς βοηθήσῃ ν' ἀντιληφθοῦμε τὴ μορφὴ αὐτῆ τοῦ παιγνιδιοῦ: Σὲ ἕνα μοναστήρι βρῆκαν ἕνα παρατημένο βρέφος. Οἱ καλόγεροι ἔτρεξαν στὴν περιοχὴ γιὰ νὰ παραδώσουν τὸ παιδί σὲ παραμάννα. Παραμάννα δὲ βρέθηκε καὶ ἀναγκάστηκαν

1. Κωστὴ Παλαμά: «Τὰ χρόνια μου καὶ τὰ χαρτιά μου».

νά τὸ κρατήσουν. Τὸ παιδί μεγάλωνε κάτω ἀπὸ τὴ στοργικὴ φροντίδα τῶν μοναχῶν. Μεγάλωνε ὅμως μόνο καὶ γι' αὐτὸ τοῦ χρειάζοταν ὁ φανταστικὸς φίλος. Τὸν δημιούργησε καὶ τοῦδωσε τὸ ὄνομα Manuel. Ὁ Marcelino ἔπαιζε μὲ τὸ φίλο του, κουβέντιαζε μαζί του, καυγάδιζε, μὰ δὲν παρέλειπε σὲ κάθε δυσκολία νὰ τὸν ἐπιστρατεύη. Στὴ σοφίτα τοῦ μοναστηριοῦ, φύλαγαν οἱ μοναχοὶ παλιὰ εἰκονίσματα, σκεύη, καὶ ἀνάμεσά τους ἕνα ξύλινο Ἐσταυρωμένο. Οἱ καλόγεροι δὲν ἀφήνανε τὸ Marcelino ν' ἀνεβῆ πάνω στὴ σοφίτα. Μὰ κείνον τὸν ἔτρωγε ἡ περιέργεια, ν' ἀνεβῆ, νὰ ἐξερευνήσῃ τὴ σοφίτα, γι' αὐτὸ ἐπιστράτευσε τὸ Manuel νὰ τοῦ δώσῃ θάρρος. Τὴν πρώτη μέρα ποὺ ἐπεχείρησε τὸ ἀνέβασμά του στὴ σοφίτα, σὲ κάθε σκαλοπάτι κοντοστεκόταν καὶ ρωτοῦσε, τὸ Manuel, γιὰ νὰ ἰδῆ ἂν συμφωνοῦσε μαζί του· κι ὁ Manuel τοῦδινε θάρρος. Ἀνέβηκε ἐπιτέλους στὴ σοφίτα ὁ Μ. καὶ καθὼς εἶδε τὸ σκελετωμένο κορμὶ τοῦ Ἐσταυρωμένου, φοβήθηκε μὰ καὶ τὸν λυπήθηκε. Πεινασμένος θὰ εἶναι, μονολόγησε. Ἐτρεξε νὰ τοῦ φέρῃ ψωμὶ κι ὥρες δλόκληρες ἔμεινε καὶ κουβέντιαζε μαζί του. Αὐτὸ συνεχιζόταν κάθε μέρα. Ὁ αἰκονόμος τοῦ μοναστηριοῦ, μετροῦσε καὶ ξαναμετροῦσε τὶς μερίδες τοῦ ψωμιοῦ καὶ τὶς εὑρίσκει λειψές. Ὁ Μ. συνέχιζε τὶς ἐπισκέψεις του στὸν Ἐσταυρωμένο καὶ μέρα μὲ τὴ μέρα ὄλο καὶ περισσότερο ἀπομακρυνόταν ἀπὸ τὸ κατώφλι τῆς πραγματικότητος. Κουβέντιαζε μὲ τὸ Χριστὸ καὶ τὸν ρωτοῦσε χίλια δυὸ πράγματα. Ἐπίμονα τὸν ρωτοῦσε γιὰ τὴ μάνα του: Εἶχες μάνα; τοῦλεγε. Ἦταν ὁμορφὴ ἡ μάνα σου; Εἶναι ὄλες οἱ μάνες ὁμορφες; Ποῦ εἶναι τώρα ἡ μάνα σου; Στὸν οὐρανό, σὰ νὰ ἦταν ἡ ἀπάντησις. Μέρα μὲ τὴ μέρα γλυστροῦσε ὁ Μ. στὸν κόσμον τῆς φαντασίας· ἀδυνατίεζε καὶ δὲν ἄργησε νὰ φύγῃ στὸν οὐρανὸ γιὰ νὰ συναντήσῃ τὴ μάνα του.

Στὸ παράδειγμα αὐτὸ ὁ Μ. δὲν κατόρθωσε νὰ ξαναγεύσῃ στὴν πραγματικότητα, προτίμησε τὸν κόσμον τοῦ ὄνειρου. Αὐτὸ καθόλου δὲ σημαίνει πὼς ἡ ἐπιστράτευσις τοῦ φανταστικοῦ φίλου εἶναι κατὰστασις ἀνώμαλη. Στις περισσότερες φορές ἡ ἀναζήτησις φανταστικῆς συντροφιάς εἶναι ἀναγκαία γιὰ τὴν ἁμαλὴν μετάδωσις ἀπὸ τὸ φανταστικὸν εἰς τὸ πραγματικόν, ἀπ' τὸ ἀτομικὸν εἰς τὸ κοινωνικόν.

Τὰ παιδιὰ ἀναζητοῦν πολὺ συχνὰ τὸ φίλο καὶ τὸν προστάτη ἀνάμεσα στὰ ζῶα τοῦ σπιτιοῦ.

Ὁ μικρὸς μου γυῖος στὰ τρία του χρόνια συνήθιζε νὰ κουβεντιάξῃ μὲ τὸ γάϊδαρό μας. Ὁρες δλόκληρες καθόταν στὴν πόρτα τοῦ σταύλου καὶ μιλοῦσε σὲ πολὺ φιλικὸ τόνο μὲ τὸ γάϊδαρο. Κι ὅταν κάποτε ἀρρώστησε καὶ εἶχε πολὺ ὑψηλὸ πυρετὸ καὶ παραμιλοῦσε, ἔλοι μας κρατούσαμε τὴν ἀναπνοή μας μὴ τυχὸν τὸν ξυπνήσουμε, γιὰτὶ ὁ παραμικρότερος θόρυβος τὸν τρόμαζε καὶ λιποθυμοῦσε. Ξαφνικὰ ὁ γάϊδαρός μας γιάρισε μέσα στὴ νύχτα καὶ ὁ μικρὸς μας ἀντὶ νὰ τρομάξῃ, ἔπως ἔλοι φοβηθήκαμε γιὰ μιὰ στιγμή, ἀνοιξε τὰ μάτια του καὶ χαμογέλασε, προσφέροντας τὸ ὄνομα τοῦ ζώου μὲ συγκίνηση. Κι ὅταν ἀνέβαινε ἀργότερα στ' αὐτοκίνητα δίπλα στὸν ὁδηγό, ἡ ψυχὴ του ἔτρεμε μὴ τυχὸν πατήσῃ τὸ αὐτοκίνητο κανένα γαϊδουράκι· κι ἔλο παρακαλοῦσε τὸν ὁδηγὸ νὰ εἶναι προσεκτικὸς.

Στὸ μικρὸ Μιγκουέλ¹, ὁ Σὰν Ἰζίδρο στάθηκε ὁ καλύτερος φίλος. «Μόλις εἶδα τὸν Σὰν Ἰζίδρο, κατάλαβα ἀμέσως πὼς ἤμουνα τυχερός. Πῆγα κοντὰ στὸ ὁμοίωμά του καὶ τὸν κοίταξα μὲ θαυμασμό. Μὲ κοίταξε κατάματα κι αὐτός, μὲ τὴν ἠρεμία καὶ τὴ σοβαρότητα ἑνὸς ἀνθρώπου ποὺ εἶναι πρόθυμος νὰ σὲ ἀκούσῃ καὶ νὰ σὲ καταλάβῃ.» «Τὶς προάλλες εἶχα προσευχηθῆ στὸ Σὰν Ἰζίδρο καὶ τὸν εἶχα παρακαλέσει νὰ μὲ βοηθήσῃ γιὰ νὰ πάω στὰ βουνά. Κι ὁ Σὰν Ἰζίδρο ἄκουσε τὴν προσευχή μου κι ἔκανε αὐτὸ ποὺ τοῦ γύρεψα...».

Στὸ βιβλίο της «Σὲ πρῶτο πρόσωπο»² ἡ Τατιάνα Μιλλιέξ ξεχωρίζει σὲ φίλους καὶ σὲ ἐχθροὺς τὸ περιβάλλον της. Τὸ καλὸ καὶ τὸ κακὸ θεωρούμενο σὰ γενικότητα: Τὸ κακὸ τὸ ἐκπροσωποῦσαν ὁ Ἀλέξανδρος, ὁ Τρικέφαλος, ὁ Βραδυὰς κλπ. καὶ τὸ καλὸ τὸ ἐκπροσωποῦσαν ὁ Μαμέτης, ὁ πῶλος, τὸ σπιτόφιδο, ἡ Λίτσα καὶ ἄλλοι.

«... Πέρασε ἀκόμα κι ἄλλος καιρὸς ἀπὸ τότε ποῦφυγε ὁ Ἀλέξανδρος. Ὁ Τρικέφαλος εἶχε πάει μαζί του, κι ἀλαφρωμένη ἀπὸ

1. Joseph Krumbold: «Τὸ ὄνειρο τοῦ μικροῦ Μιγκουέλ».

2. Γκρίτση-Μιλλιέξ: «Σὲ πρῶτο πρόσωπο», Κέδρος.



Ἡ Ἀνθρώπουλα εἶναι 7 ἐτῶν — ἀνώμαλο. Στὴν ἀνθρώπινη μορφή παρουσιάζει τὸν ἑαυτό της. Ἔπαθε στὰ μικρά της χρόνια χορσία. Ἀκριβῶς ἔπως τὸ παρουσιάζει στὴν εἰκόνα ἔτσι εἶναι τὰ χέρια της· δὲν ἔχει εὐστάθεια. Ἀπὸ κάτω εἶναι ὁ φίλος της, ὁ Ἀράπης, ποὺ τὴν ἐνισχύει σ' ἕλες της προσπάθειες. «Ποτὲ δὲ μὲ ρίχνει κάτω· ἂν καὶ ἐλο βρισκεται μέσα στὰ πόδια μου.» Εἶναι ὁ φανταστικός της φίλος. Πάντα μαζί της βρισκεται στὶς εἰκόνας ποὺ κάνει.

τὴν ἀπειλή τους γύρναγα ξένοιαστη τὰ μεσημέρια μέσα στὸ περιβόλι.»

Τὸ παιδί ζητοῦσε σιγουριά, ἀσφάλεια καὶ τὴν εὑρίσκει στὸ πλατὺ γέλιο τοῦ φίλου τῆς Μαμέτης (ὕπηρετης). «... Ὅταν ὁ Μαμέτης γελοῦσε, νόμιζα πῶς ἀκουγα τὴ βρῦση νὰ γιομίζει τὴ στέρνα νερὸ καὶ νὰ παίξει μὲ τὶς πιτσιλάδες του ὁ ἥλιος. Μὲ γέμιζε ἐμπιστοσύνη τὸ γέλιο του.»

Ὁ Μαμέτης ἦταν ὁ πανταχοῦ παρὼν προστάτης τοῦ παιδιοῦ σὲ κάθε δυσκολία του.

«... Ὅταν ἔπαψε ἡ καρδιά μου νὰ χτυπᾶ δυνατὰ, ἀγκάλιασα τὸ λαιμὸ του καὶ ἔπαψα νὰ φοβᾶμαι, ὅπως ὅταν ἄρπαξα τοῦ πῶλου (ἀλογάκι) τὴ χαίτη καὶ ἐκεῖνος μὲ χάιδευε μὲ τὴ μουσοῦδα του προσπαθώντας νὰ μοῦ μιλήσει.»

«... Ὁ πῶλος μάλιστα σηκώθηκε ὄρθιος καὶ λίγο ἀκόμα θὰ μὲ γκρέμιζε καθὼς σκαρφάλωνε στὴν πλάτη του γιὰ νὰ φτάσω στὸ φεγγίτη, τόσο τοῦ κακοφάνηκε πού δὲν τὸν ἔπαιρνα μαζί μου.»

Ὁ πῶλος, ὁ Μαμέτης, τὸ σπιτόφιδο ἦταν οἱ προστάτες τοῦ παιδιοῦ, μαζί μουσ κουβέντιαζε ἕλη τὴ μέρα, αὐτοὺς ρωτοῦσε γιὰ τὶς ἐξερευνήσεις του, σ' αὐτοὺς ἔλεγε τοὺς καημοὺς του. «... Ἐτσι πῆρα τὴ συνήθεια, πρὶν πέσω νὰ κοιμηθῶ νὰ μιλάω στὸ σπιτόφιδο καὶ πολλὲς φορὲς νὰ τοῦ λέω τοὺς καημοὺς μου καὶ τὶς λύπες μου. Ἐκεῖνο μ' ἀκουγε...».

Μὲ τὸ παράδειγμα τοῦ Marcelino πού ἀναφέραμε στὸ ἰσπανικὸ φιλμ, μπορεῖ κανεὶς νὰ ὑποθέσει, ὅτι ὁ Μ. δημιούργησε τὸ φανταστικὸ φίλο, γιὰτὶ μεγάλωνε μονάχος του μέσα στοὺς μοναχοὺς καὶ δὲν εἶχε ἄλλο παιδί νὰ παίξει. Εἶναι σωστὸ γιὰ τὴν περίπτωση μας. Ἀλλὰ δὲν εἶναι γενικὸ.

Τὰ παιδιὰ πολὺ συχνὰ ἔχουν φανταστικὴ συντροφιά, ἀνεξάρτητα ἂν μεγαλώνουν ὡς μονοπαῖδια ἢ μὲ ἄλλα τους ἀδέρφια. Σὲ μιὰ ἔρευνα πού ἐγίνε στὸ Πανεπιστήμιο Columbia τῆς Ν.Υ., ἀνάμεσα σὲ 700 φοιτητές, στὸ ἐρώτημα ἂν εἶχαν φανταστικὸ φίλο στὰ παιδικὰ τους χρόνια, βρέθηκε ὅτι τὸ 31 % τῶν φοιτητριῶν καὶ τὸ 23 % τῶν φοιτητῶν εἶχαν φανταστικὴ συντροφιά καὶ μόνο ἓνα

20% δήλωσε σάν εξήγηση τοῦ φαινομένου, ὅτι μεγάλωσαν μονο-
παίδια.

Ὁ Lewis Terman, γνωστός ἀπό τὴν κλίμακα νοημοσύνης (tests νοημοσύνης) — σὲ μιὰ ἔρευνά του γιὰ τὰ προικισμένα μὲ ὑψη-
λὴ νοημοσύνη παιδιά, βρῆκε ὅτι σὲ 554 παιδιά, τὸ 85% εἶχαν
φανταστικὴ συντροφιά, ἀνάμεσα σ' αὐτοὺς ἦρωες, ζῶα ἢ χαρακτη-
ρες ἀπὸ βιβλία. Ἴσως τὸ τελευταῖο αὐτὸ στοιχεῖο γιὰ τὰ προικι-
σμένα μὲ ὑψηλὴ νοημοσύνη παιδιά, σχετίζεται μ' ἕ,τι λέγει ὁ ποιη-
τῆς Παλαμάς: «Δυὸ εἰδῶν παιγνίδια γενικώτατα κυριεύουν τὰ
παιδιά, σύμφωνα μὲ τὸ φυσικὸ πού κληρονομοῦν. Εἶναι παιδιά
τῆς πράξης, χωρὶς βάρους, χωρὶς ὄνειρα· σὰ βρίσκονται μόνον τοὺς
παύει καὶ ὁ στοχασμὸς τοὺς. Καὶ εἶναι παιδιά πού θυμίζουν τὸ
πλάσμα τοῦ Sully Prudhomme, στὸ κατασκευτικὸ ποιηματάκι
του, πού τὸ ἐπιγράφει «Première Solitude». Εἶναι ἡ πρώτη
μοναξιά στὸ ὑπνωτήριο τοῦ σχολείου, τῶν παιδιῶν χωρὶς τὴ μη-
τέρα τοὺς. Κρύβουν στὰ προσκέφαλα τὰ κεφαλάκια τοὺς καὶ τὰ
πνίγουν τὰ δάκρυα.»

5. **Τὸ ἰχνογράφημα.** Τὸ ἐλεύθερο ἰχνογράφημα εἶναι μορφὴ
παιγνιδιοῦ. Ἡ αὐτοέκφραση εἶναι ἔμφυτη ἀνάγκη στὸν ἄνθρωπο,
εἶναι ἀνάγκη βιολογικὴ καὶ κοινωνικὴ. Ἡ ἐξωτερικέψη τοῦ ἐσω-
τερικοῦ τοῦ κόσμου εἶναι ἡ λύτρωσή του, ἡ ἐπικοινωνία του μὲ
τὸ συνάνθρωπο, εἶναι ὁ διάλογος. Θέλει ὁ ἄνθρωπος νὰ δημιουργῆ,
γυρεύει νὰ βρῆ τρόπους νὰ ἐκφραστῆ, ν' ἀφήσῃ τὰ ἴχνη ἀπὸ τὸ
πέρασμά του στὴ ζωὴ. Αὐτὸ μᾶς τὸ δείχνουν τὰ ἔργα τέχνης πού
μᾶς ἄφησε ὁ πρωτόγονος. Ἡ τέχνη τοῦ πρωτόγονου εἶναι μιὰ δια-
βεβαίωση γιὰ τὴν πολύτιμη καταβολὴ πού φέρνει τὸ παιδί μαζί
του. Ἡ ὁμοιότητα ἀνάμεσα στὰ ἔργα τοῦ πρωτόγονου καὶ τὰ ἔργα
τὰ παιδικά, μᾶς ὁδηγεῖ στὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ ἀνάγκη γιὰ ἐκφρα-
ση εἶναι δίψα τῆς ἀνθρώπινης φυλῆς.

Γιὰ νὰ μπορέσῃ ὁ νέος νὰ ἐκφράσῃ τὸν ἑαυτό του, χρειάζεται
τὸ κατάλληλο κλίμα, πρῶτα ἀπ' ὅλα ἐλευθερία. Ἡ βία ἐμποδίζει
τὴ δημιουργία καὶ ἡ ψυχὴ μουδιάζει. Τὸ ἰχνογράφημα εἶναι μιὰ σί-
γουρη μορφὴ ἐκφρασης. Τὸ παιδί δὲν κινδυνεύει μὲ τὰ σύμβολα πού
χρησιμοποιεῖ. Δὲν εἶναι τὸ ἴδιο μὲ τὸ λόγο. Τὰ λόγια παρερμη-

νεύονται, ή οι λέξεις έχουν χάσει τη σημασία τους. Στο ιχνογράφημα μένει ή δημιουργία του παιδιού, τα λόγια φεύγουν. Από τη στιγμή που θα πιάση το μολύδι και το χαρτί στο χέρι του, ή βρεθή μπροστά σε μια λακούβα νερό και μαλάξη τη λάσπη, απ' αυτή την πρώτη στιγμή το παιδί δημιουργεί. Το παιδί απ' το τρίτον ως τον όγδοο χρόνο ζή μια ζωή διπλή και πολλαπλή, στην πάλη που είναι υποχρεωμένο να κάνει με το περιβάλλον. Υποδύεται πολλούς ρόλους, π.χ. το ίδιο παιδί μπορεί να είναι το ήσυχο, το ευγενικό, με καλούς τρόπους όταν βρίσκεται με τη γιαγιά του, το ανυπάκουο αγόρι, το τυραννικό όταν είναι με τη μαμά του, το σοβαρό, το πειθαρχικό, το πολυμέριμνο, όταν είναι με τον πατέρα του.

«Ποιός ξέρει», λέει ο ποιητής, «όλοι μας, μικροί και μεγάλοι, μόλις ξεμυτίσουμε στη ζωή και χωρίς αναβολή αρχίζουμε να παίζουμε στο δράμα το μέρος μας, μέρος μαζί βασανιστή και βασανισμένου. Κάποιου θα είμαστε θύματα, κάποιου θα είμαστε τύραννοι!»¹

Τη διπλή και πολλαπλή πολλές φορές μορφή της προσωπικότητας στην παιδική ηλικία, μάς τη δίνει ο ποιητής, όταν μάς λέη: «Ο δάσκαλος είπε στα παιδιά να σωπάσουν... Κι έγινε σιωπή κι από τα βάρη της ύψώθηκε ή φωνή του δασκάλου και είπε: «παιδιά μου, ξέρετε πώς έχουμε εδώ μαζί μας ένα παιδάκι. Το παιδάκι τούτο είναι στο σχολείο εδώ μέσα ένας άγγελος. Μά στο σπίτι του μέσα το παιδάκι αυτό είναι ένας δαίμονας. Ποιό είναι τούτο το παιδάκι;» Και όλοι γυρίσανε και κοίταξαν έμένα. Το θυμούμαι. Ο σοφός δάσκαλος έκανε τ' αποκαλυπτήρια του δίψυχου και του διπρόσωπου παιδιού.»¹

Το ιχνογράφημα ή ή ζωγραφική έχει διπλή σημασία για το παιδί. Το παιδί λυτρώνεται με την έκφραση από συμπλέγματα ενοχής, από συναισθήματα κατωτερότητας, από φόβους που το βασανίζουν από το ένα μέρος και από το άλλο δέ διατρέχει τον κίνδυνο να ξεγυμνωθή σε βέβηλα μάτια.

Για να μετριάση την επιθετικότητά του, τη ζωγραφίζει, την

1. Κ. Παλαμά: «Τά χρόνια μου και τα χαρτιά μου».

είκονίζει. Διαλέγει ένα σύμβολο ζωο για τὸ πατέρα του καὶ ἓνα σύμβολο ζωο για τὴ μητέρα του καὶ σίγουρος πιά τὸς βάζει νὰ



Ὁ Πατέρας μου καὶ ἡ μητέρα μου
ἐμείνη τὴν ὥρα σνοοῦν τὴν
ἀμχαλιά τους τὴν ὥρα αὐτὴ
ἐρχομασε ἄφθ τὸ ὄχολέο.

Ὁ Κώστας εἶναι πολὺ δυστυχισμένος. Οἱ γονεῖς του χωρίζουν — παίρνουν διαζύγιο. Νὰ τί λέει μὲ τὸ ἰχνογράφημά του. Τὸς βλέπει μαζί νὰ κρατιοῦνται ἀπὸ τὰ χέρια καὶ νὰ τὸν περιμένουν νὰ ἐπιστρέψῃ ἀπὸ τὸ σχολεῖο.

Ἔτσι ἤθελε νὰ εἶναι πάντα, ἀλλὰ ἡ πραγματικότητα εἶναι διαφορετική.

παίξουν τὸ ρόλο ποὺ ὁ ἴδιος θέλει. Ἀγόρια καὶ κορίτσια, ὄρμα καὶ συνεσταλμένα στὶς σχέσεις τους μὲ τὸς ἀνθρώπους, δουλεύουν τὴ βούρτσα μὲ ἐξαιρετικὴ βιαιότητα καὶ ἔτσι σὰς δίνουν τὸν ἀληθινὸ τους ἑαυτὸ, ὅ,τι ἤθελαν νὰ εἶναι καὶ ὄχι ὅ,τι οἱ κοινωνικοὶ

φραγμαί τους υποχρεώνουν να είναι. Τα ανήσυχα και ανικανοποίητα παιδιά βρίσκουν το λιμάνι τους σε ώρες δημιουργίας. Γίνεται η συναισθηματική εκκένωση και βρίσκουν τη γαλήνη.

6. Περιπέτεια — παιδικές ομάδες. Έρχεται η στιγμή που το παιδί πρέπει ν' αφήσει το στενό οικογενειακό περιβάλλον για να σχηματίσει τον κύκλο του με συνομήλικους. Λίγο πριν από την έφηβική ηλικία, στα 10 — 14 χρόνια, η συναναστροφή με άλλους έχει ιδιαίτερη ελξη. Θα συγκροτήσει την ομάδα του, θα περνά ώρες με τους φίλους του και το κέντρο του βάρους θα μετατοπιστεί από το σπίτι στο δρόμο. Θα μοιράζεται με την παρέα του φόβους, αγωνίες, κινδύνους και τη συγκίνηση της περιπέτειας. Για να περάσει το παιδί από την παιδική ηλικία στην κοινωνία των μεγάλων θα χρειαστεί μια μεταβατική κατάσταση, κι αυτή μας την προσφέρει η προεφηβική ηλικία. Το παιδί διψά για περιπέτεια. Προχωρεί στη συγκρότηση ομάδας (συμμορίας). Η ομάδα (συμμορία) θεσπίζει κανόνες, νομοθετεί. Η συνέλευσή της έχει βάρος. Οι αποφάσεις της εκτελούνται. Έχει μέσα θά ξεχωρίσει ο ηγέτης που επιβάλλεται με τη δύναμη, την τόλμη και για το λογικό του. Η ομάδα (συμμορία) πριν απ' όλα έχει τον ήθικό της κώδικα. Προστατεύει τον αδύνατο. Δεν κάνει ταπεινές πράξεις. Λατρεύει το θάρρος και τιμωρεί αμείλικτα την προδοσία.

Το δραστήριο αγόρι που φάχνει να βρή διεξοδο στη ζωτικότητατά του, να βρή ικανοποίηση σε επιθυμίες που δεν έχει καλά καλά συνειδητοποιήσει, που είναι περίεργο για πολλά πράγματα και που θέλει να ξετινάξει την επιτήρηση της οικογενείας του, μπαίνει στην ομάδα. Η ομάδα του δίνει ό,τι δεν έχει ίσως προβλέψει να δώσει ή κοινωνία. Η ανάγκη για κοινή δράση και για αντίδραση στους εχθρούς, στις άλλες ομάδες ή ενάντια στις αυθαιρεσίες των μεγάλων, οδηγεί στη σύμπληξη ομάδας. Η συγκρότηση ομάδας είναι ένα φυσικό και αναγκαίο στάδιο μαλγής ανάπτυξης.

Θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με τις ομάδες (συμμορίες) της προεφηβικής ηλικίας, όπως ο Puffer¹ και ο Thrasher² πιστεύουν

1. J. Adams Puffer: «Characteristics of the Gang».

2. Frederic M. Thrasher: «The Gang», University of Chicago.

ὅτι ἡ σύμπληξη ὁμάδας εἶναι τὸ πιὸ φυσικὸ καὶ πιὸ βολικὸ κανάλι, ἃν ὁ ὁδηγὸς εἶναι καλός, γιὰ νὰ περάσῃ τὸ παιδί ἀπὸ τὴν πιὸ κρισιμὴν περίοδο τῆς ἡλικίας του. Μέσα στὴν ὁμάδα θὰ ἐκτιμῆσθῃ τὸ παιδί τὰ πλεονεκτήματα καὶ τὶς ὑποχρεώσεις τῆς συμβίωσης. Ἐκεῖ θὰ διδαχτῆ γιὰ πρώτη ἴσως φορὰ (τὸ μονοπαίδι κυρίως) τὴ σημασία τοῦ ἔχει γιὰ τὴν ὁμάδα ἢ θυσία τῶν ἀτομικῶν ἐπιθυμιῶν στὸ κοινὸ συμφέρον. Ἐκεῖ θὰ ἔχη βιώματα ἀπονομῆς δικαιοσύνης, προστασίας τοῦ ἀδύνατου, καὶ πιὸ πολὺ ἀπ' ἕλα ἐκεῖ μέσα θὰ ἐκτιμῆσθῃ τὴ σημασία τοῦ ἔχει τὸ θάρρος στὴ ζωὴ. Ἐτοιμος πιά θὰ περάσῃ στὴν κοινωνία τῶν μεγάλων.

Προσκοπισμός. Μιὰ ἀνάλογη προσπάθεια γίνεται μὲ τὸν προσκοπισμὸ. Ὁ πρῶτος ἰδρυτὴς του, ὁ Robert - Baden Powell εἶδε πολὺ καθαρὰ τί ἔλειπε ἀπὸ τὴ σχολικὴ ζωὴ καὶ βάλθηκε νὰ τὸ συμπληρώσῃ. Ἀρχὴ τοῦ προσκοπισμοῦ εἶναι τὸ «μαθαίνω μὲ τὴ δράση» καὶ πάνω σ' αὐτὸ τὸ ἀξίωμα στηρίζεται ἡ ἐκπαίδευσή του. Ἀντίθετα μ' ὅ,τι γίνεται στὸ σχολεῖο, τὸ παιδί — πρόσκοπος παρατηρεῖ καὶ ἐκτελεῖ, μπαίνει ἀπὸ τὴν παρατήρηση στὴν ἐκτέλεση. Ἡ ἐκπαίδευση προσφέρεται σὲ τρία στάδια, 1) στά λυκόπουλα (8 - 11) 2) στοὺς προσκόπους (11 - 17) καὶ Roverts (17 ¹/₂). Ἡ ἐκπαίδευση γίνεται κυρίως στὰ δάση καὶ στὶς κατασκηνώσεις. Οἱ δραστηριότητες τοῦ προσκοπισμοῦ ἔχουν στοιχεῖα ποῦ ἱκανοποιοῦν τὴ φαντασία καὶ τὸ ρωμαντισμὸ αὐτῆς τῆς ἡλικίας.

7. Οἱ συλλογές. Κάθε κανονικὸ παιδί ἔχει τὴ μανία τῆς συλλογῆς διαφόρων μικροπραγμάτων, ἀνάλογα μὲ τὴν ἡλικία καὶ τὰ προσωρινὰ ἐνδιαφέροντά του. Ἡ τσέπη του εἶναι γεμάτη ἀπὸ διάφορα μικροπράγματα ποῦ μαρτυροῦν μὲ τὴ σειρά τους τὰ πιὸ πρόσφατα βιώματά του. Ἄν ἀφήσουμε τὸ παιδί ἤσυχο νὰ περάσῃ αὐτὸ τὸ στάδιο τῆς συλλογῆς πολλῶν καὶ ἀσήμαντων πραγμάτων (κομμάτια ἀπὸ πιάτα, μικρὰ χρωματιστὰ γυαλιά, χαλικάκια - ξυλαράκια - καρφιά, κουρελάκια, κουδάρια κλωστές), θὰ τὸ ἐνισχύσουμε νὰ φτάσῃ στὸ συνειδητὸ σκοπὸ τῆς συλλογῆς πολυτίμων πραγμάτων, ἀργότερα. Κάνοντας συλλογὴ ὠριμάζει τὸ μυαλό του γιὰ τὴ φτάνει σὲ σημεῖο νὰ ξεχωρίξῃ τὰ ὅμοια καὶ τὰ ἀνόμοια, νὰ κατατάσῃ καὶ νὰ ταξινομή. Τὰ εἶδη ποῦ συλλέγει ὅσο ἀσήμαντα

κι αν είναι για τον ενήλικο είναι πολύ σημαντικά γι' αυτό. Πολύ συχνά μια λερωμένη κάρτα γίνεται άφορμή για να μαλώσουν δυο παιδιά στο διάλειμμα και να μεταφέρουν τον καυγά μέσα στην τάξη. «Μου πήρε τον ήθοποιοό μου», παραπονιέται και δέν είναι τίποτα άλλο από μια λερωμένη κάρτα. Τελευταία κυκλοφορούν διάφορες καρτέλες, με γεωγραφικούς χάρτες, με εικόνες ήρώων, με ήθοποιούς, ποδοσφαιριστές και άλλα. Στη Μυτιλήνη, επειδή οι πρώτες κάρτες που κυκλοφόρησαν μετά τον πόλεμο ήταν φωτογραφίες ήθοποιών, το όνομα «ήθοποιοί» έμεινε για κάθε λογής κάρτες στη γλώσσα των παιδιών. «Μου πήρε τους ήθοποιούς» λέει το παιδί και οι κάρτες εικονίζουν τον 'Αθανάσιο Διάκο ή έναν 'Ολυμπιονίκη κλπ. 'Η μανία της συλλογής είναι για τη συλλογή. Δέν έχει κανένα άλλο σκοπό. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά άγνωστον το περιεχόμενο της κάρτας, τους ενδιαφέρει το ποσόν. Είναι ένα είδος άμιλλας, συναγωνισμού, μια μανία κερδοσκοπική. Παίζουν με τις καρτέλες, όπως παλαιότερα παίζαμε με τα καρύδια, με τις ψήφες (χάντρα), με τις μπίλιες, με τις μπακιρένιες πεντάρες. Είναι μια μορφή παιγνιδιού, οι συλλογές. Στους μεγάλους ή μανία της συλλογής περιορίζεται σε ένα είδος, στα γραμματόσημα, στις άντίκες κ.λ.π.

8. Παιγνίδι δημιουργικό και παιγνίδι καταστροφής. Το παιδί χτίζει και γκρεμίζει, μαζεύει και σκορπά. "Όσο κι αν φαίνονται αντίθετες οι δυο αυτές εκδηλώσεις, έχουν μια κοινή κατεύθυνση. Βοηθοούν στην ανάπτυξη τή σωματική, συναισθηματική - πνευματική του παιδιού. Το παιδί πρέπει να μετακινήσει πράγματα, να πιάσει, να σπρώξει, να σφίξει, να πετάξει, να σπάσει άντικείμενα. Είναι βιολογική ανάγκη για να γυμνάσει το σώμα του και τα νεύρα του. Άργότερα αισθάνεται ίκανοποίηση και περιέργεια να καταστρέψει. Για να γνωρίσει τα πράγματα, τήν ποιότητά τους, αναποδογυρίζει, τρυπά, δαγκάνει, θρυμματίζει, σπάξει. Για να μελετήσει τα κομμάτια, να τή φέρη σε έπαφή με το στόμα του (γεύση), να τή φέρη κοντά στη μύτη του (όσφρηση). Άκόμη αισθάνεται ίκανοποίηση να άκούση τον κρότο που κάνει σπάζοντας και ίσως για να πειράξει τή γιαγιά του άργότερα ή για να βγάλη από

τή μέση ένα αντικείμενο που έγινε κέντρο ενδιαφέροντος μέσα στο σπίτι.

Το παιγνίδι καταστροφής του δμαλού παιδιού και του ανώμαλου, διαφέρουν όχι μόνο σε ποιότητα αλλά και σε βαθμό. Το κανονικό παιδί καταστρέφει τα παιγνίδια του ή τα αντικείμενα γύρω του, αλλά δεν το κάνει επίμονα και εξακολουθητικά. Γρήγορα γυρίζει στο δημιουργικό παιγνίδι. Κάνει μια διώρυγα, χτίζει ένα γεφύρι, κουρντίζει ένα σπίτι. Το νευρωτικό παιδί, έχει πραγματική μανία καταστροφής. Ένω φαίνεται άπαθές, βαθύτερα κυριαρχούν μέσα του συναισθήματα ενοχής και φόβου που έχουν σαν αποτέλεσμα υπερένταση και εξάντληση.

Η δομή για δημιουργία, λέγει ο Dewey¹, βρίσκει έκφραση στην αρχή, στη χειρονομία, στις κινήσεις, στο φανταστικό παιγνίδι, στη δραματοποίηση, αργότερα δουλεύει το υλικό και δίνει μορφή.

Ός τὰ ἔξι χρόνια τὸ δημιουργικὸ παιγνίδι εἶναι ἀσυστηματοποίητο. Βάζει τὰ αντικείμενα κοντὰ ἔτσι ἀταξιόμητα. Ἀπ' τὰ ἔξι καὶ ὕστερα δουλεύει τὸ υλικὸ γιὰ νὰ φτιάσῃ κάτι. Στὴν ἀρχή, ὅταν θὰ βρεθῇ μπροστὰ σὲ διάφορα υλικά, ξυλαράκια, ἄμμο, πηλό, θὰ τὰ ἐπεξεργαστῇ, χωρὶς νὰ ἐπιχειρήσῃ τροποποίηση τοῦ σχήματός τους. Θὰ πάρῃ στὰ χέρια του ἕνα κομμάτι ξύλο, θὰ δοκιμάσῃ μὲ τὴν ἀφή τὸ σχῆμα του καὶ τὸ βάρος του καὶ θὰ τὸ πασπατέψῃ ἀπ' ὅλες τὶς μεριές. Ἀργότερα θὰ πάρῃ δυὸ κομμάτια καὶ θὰ τὰ βάλῃ κοντὰ κοντὰ γιὰ σύγκριση καὶ πολὺ πῶ ὕστερα θὰ χρησιμοποιήσῃ τὸ υλικὸ γιὰ κατασκευή. Ὅπως ὑποστηρίζει ὁ Seonaid M. Robertson ὑπάρχουν δυὸ βασικά στάδια στὸ δημιουργικὸ παιγνίδι: 1) Ἡ ἀναγνώριση υλικοῦ. 2) Ἡ χρησιμοποίηση υλικοῦ.

Στὴν ἀρχή, τὰ δημιουργήματά του εἶναι ἀτελῆ, θὰ εἶναι ἀντιγραφῆ. Θὰ δουλέψῃ ὅμως τὸ υλικὸ² καὶ ἀφοῦ ἀσκηθῇ καὶ γίνῃ

1. John Dewey, «The school and Society».

2. Herbert Read: «Παιδεία διὰ τῆς Τέχνης», περιοδ. «Παιδεία καὶ Ζωή» τεύχ. 81, 1959, μετάφρ. Θ. Γέρου: «Πρέπει νὰ τὴ δουλέψουμε τὴν Τέχνη γιὰ νὰ τὴν ἐκτιμήσουμε, καὶ γιὰ νὰ τὴ μάθουμε, πρέπει νὰ μαθητεύσουμε σ' αὐτὴν. Ἡ Τέχνη δὲν καταχτιέται μὲ διαταγὲς ἢ μὲ προφορικὴ διδασκαλία.»

μάστορης στὸ δούλεμα τῆς πρώτης ὕλης, θὰ προχωρήσῃ στὴ δημιουργία δικῶν του πρωτότυπων ἔργων. Ὁ πηλὸς θὰ εἶναι τὸ πρῶτο ὕλικὸ καὶ τὸ πρῶτο σημαντικό. Μὲ τὸν πηλὸ τὰ δάχτυλα δίνουν μορφὴ καὶ ἔκφραση στὸν ἐσωτερικὸ κόσμον τοῦ παιδιοῦ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

1. Wil. McDougall: «An introduction to Social Psychology» Methuen & Co. Ltd. London.
2. Luella Cole, John Morgan: «Psychology of Child and Adolescence» Rinehart and Company—N. Y. 1946.
3. L. Jackson, K. Told: «Child Treatment and the Therapy of Play». Methuen and Co. Ltd. London.
4. Farwell L.: «Reactions of Kindergarten to Constructive Play Materials», 1930.
5. Alschuler R. H. and L. W. Hatwick: «Painting and Personality. A study of Young Children», Vol. 1. University of Chicago. 1947.
6. Ruth Harley, L. Frank, R. Goldenson: «Understanding Children's play». Routledge and Kegan Paul, London.
7. Susan Isaacs: «Social development in young children». Routledge, 1933.
8. Lowenfeld Margaret: «A new approach to the problem of psychoneurosis in childhood». British journal of Medical Psychology, 11, (1931).
9. Erikson Erik H.: «Studies in the interpretation of play». Genetic Psychology Monographs, 22 (1940).
10. Soenaid I. Robertson: «Creative Crafts in Education». Routledge and Kegan Paul Ltd. London, 1952.
11. Edna Balint: «The therapeutic Value of play in the school situation». Article in the «New Era» V. 33, N. 10.
12. Arnold Gesel, Beatrice Gesel: «The normal Child and Primary Education». Cinnand Company.
13. Herbert Read: «Education through art». Faber and Faber, London.
14. John Dewey: «School and Society». Chicago, 1898.
15. Klein Melanie: «The Psychanalysis of Children». London, 1937.
16. Viola Wilhelm: Child art, London, 1942.
17. Θ. Γέρον: «Τὸ παιχνίδι στὴν παιδικὴ ἡλικία καὶ ὁ συμβολισμὸς του». Περιοδ. «Σχολεῖο καὶ Ζωή», τεύχη 11 - 12 (1957).

πρωμένο του παιδιού και ακόμη ότι αποκλειστικά και μόνο απ' την δμαλή και άρμονική ανάπτυξη αυτής της περιόδου εξαρτάται ή μελλοντική είσοδος του παιδιού στην κοινωνία, κατά πόσον θα είναι κανονική, ίσορροπημένη, ευτυχισμένη — αυτό, θάλαγα, πάει πολύ. 'Η θέση αυτή που παίρνουν πολλοί ψυχολόγοι σήμερα, σέ κάνει νά φοβάσαι¹.

Χωρίς νά άμφισβητούμε την άξία της επιστημονικής έρευνας, και χωρίς νά υποτιμούμε τή συμβολή της ψυχολογίας για μιá ευτυχισμένη παιδική ήλικία, δέν αποκρύβουμε ότι μάς είναι πολύ δύσκολο νά παραδεχτούμε ότι τά πρώτα χρόνια της παιδικής ήλικίας διαγράφουν οριστικά και ανέκκλητα τó πεπωμένο του παιδιού. Θέλω νά είμαι περισσότερο αισιόδοξος και νομίζω πώς είναι λογικό νά υποθέσουμε ότι ή ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, δέ σταματά στα παιδικά χρόνια, αλλά συνεχίζεται πολύ πιό πέρα απ' αυτά. Δέν είναι υπερβολή νά πη κανείς, ότι δέχεται την επίδραση των βιωμάτων και της έμπειρίας του άτομου, από την πρώτη μέρα της γέννησής του ως την τελευταία ήμέρα της ένσυνείδητης ζωής του.

Όσα λέμε παραπάνω, είναι μιá εισαγωγή για την προφυλακτική και θεραπευτική άξία του παιγνιδιού, που θα εξετάσουμε στο κεφάλαιο αυτό.

Η μεγαλύτερη ύπηρεσία που προσφέρει ή ψυχοπαθολογία, είναι οι συμβουλευτικοί σταθμοί, είναι οι Child Guidance Clinics, όπως τούς λένε στην Άμερική και στην Άγγλία.

Ό Freud έδειξε πόσο σημαντικό είναι νά μεγαλώσης ένα παιδί στηριζόμενος πάνω σέ ψυχολογικές αρχές. Μάς έδειξε επίσης με την έργασία του, με τά βιβλία του, πώς πολλά από τά συμπτώματα των νευρώσεων και των ψυχώσεων (neurotic - psychotic) έχουν τις ρίζες τους σέ σφάλματα που έγιναν απ' τούς γονείς ή και απ' τούς δασκάλους των παιδιών.

Γι' αυτό μπαίνει έπιτακτικό τó θέμα της διαφώτισης του καινού.

1. Θ. Γέρου: «Τό παιγνίδι στη παιδική ήλικία και ό συμβολισμός του». «Σχολείο και Ζωή», Τεύχος 11, 12, 1957.

Οί γιατροί θά συμβουλεύουν τή μητέρα για τήν περίοδο τής έγκυ-
μοσύνης και τών πρώτων ήμερών μετά τή γέννηση, οί ψυχολόγοι
θά καθοδηγοῦν τοὺς γονεῖς και γενικά τὸ περιβάλλο τοῦ παιδιοῦ
για τήν ἀνατροφή, για τήν ψυχική ὑγεία τοῦ νηπιου. Νά ἐκδοθοῦν
διαφημιστικά φυλλάδια, για νά κατατοπιστοῦν οί γονεῖς για τίς
ὑποχρεώσεις τους ἀπέναντι στοῦ παιδί. Θά πρέπει σέ κάθε ἔδρα νο-
μοῦ νά ἰδρυθῆ ἕνας παιδαγωγικός συμβουλευτικός σταθμός για νά
διαφωτίζη τοὺς ἐνδιαφερομένους, ἀν θέλουμε νά λέμε ὅτι ἔχουμε
κοινωνική πρόνοια και ἀντίληψη. Στά σχολεῖα για νοσοκόμες και
για παιδαγωγούς, στά διδασκαλεῖα νηπιαγωγῶν και στίς Παιδα-
γωγικές Ἀκαδημίες, πρέπει νά ἀρχίσῃ συστηματική διδασκαλία
για τή σημασία πού ἔχουν τὰ πρώτα χρόνια τής παιδικῆς ἡλικίας.
Νά μετατοπιστῆ τὸ βάρος ἀπ' τήν ἐφηβική ἡλικία πού ἦταν, λίγα
χρόνια πρίν, τὸ κέντρο βάρους τής ψυχολογικῆς διδασκαλίας, στή
νηπιακή ἡλικία και στήν προσχολική ἡλικία.

Νά μελετηθοῦν οί παρατηρήσεις πού ἔκαναν πάνω στά παιδιά
τους και στήν ἀνάπτυξή τους, ἢ σέ ὁμάδες ἄλλων παιδιῶν, μεγάλοι
ψυχολόγοι και ψυχίατροι, σάν τὸν Piaget, Gesel, Bowlby, Me-
lanie Klein, Anna Freud, Shirley, Bridges και ἄλλοι.

Νά γίνουν συστηματικὲς ἔρευνες ἀπὸ εἰδικούς ἐπιστήμονες, στά
βρεφοκομεῖα μας, στά ὄρφανοτροφεία μας, στά οἰκοτροφεία μας,
μὲ κλινικὲς παρατηρήσεις, ὄχι μόνο μὲ κουβέντες και ὑψηλὲς συ-
ζητήσεις στά κοσμικὰ σαλόνια. Συμφωνῶ ὅτι στήν Ἑλλάδα ἔχου-
με τίς καλύτερες κλιματολογικὲς συνθήκες για ἐξασφάλιση ψυχι-
κῆς ὑγείας, ἀλλὰ μᾶς λείπουν οί ἀνεκτὲς ὕλικὲς συνθήκες.

Δὲν ἀρκεῖ ὁ γαλαῖος οὐρανός. Τὰ παιδιά μας πρέπει νά φᾶνε
καλά, και νά κοιμηθοῦν ἀνθρώπινα, νά ντυθοῦν καθαρά και ζεστά
και νά μάθουν γράμματα σὲ πολιτισμένα σχολεῖα.

Τὸ ἥρεμο σπῆτι, τὸ νοικοκυρεμένο, πού ἔχει ἐξασφαλίσει ἕνα
πάγιο εἰσόδημα, χωρὶς πολλὲς διακυμάνσεις και ἀλλαγὲς στὸν τρό-
πο τῆς ζωῆς και στίς κοινωνικὲς σχέσεις, εἶναι τὸ πιὸ καλὸ σπῆτι
για νά μεγαλώσῃ παιδιά. Μιὰ μητέρα σίγουρη, πού ἀγαπᾷ τὸν ἄν-
τρα τῆς και τῆ δουλειά τῆς και ἕνας πατέρας κατασταλαγμένος,
ἐμπειρος, ψύχραιμος, εἶναι ὅ,τι χρειάζεται τὸ παιδί για μιὰ ὁμαλὴ

ανάπτυξη και σιγουριά. Μια τέτοια μητέρα από ένστικτο καταλαβαίνει τις ανάγκες του παιδιού, και προσπαθεί να το βοηθήσει. Παίζει μαζί με το παιδί, ικανοποιεί με σύνεση τις επιθυμίες του, ανέχεται με κατανόηση τις ανοησίες του, μεταδίδει τη σιγουριά που έχει ή ίδια, στο παιδί της.

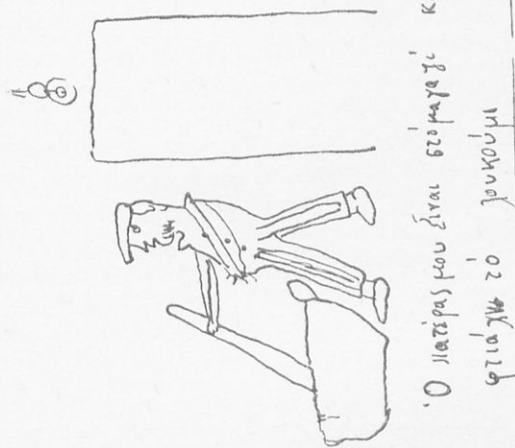
Μια τέτοια μητέρα κάνει το παιδί να ξεχωρίσει, ανάμεσα απ' το χάος των έντυπώσεων, μέσα από τα άσχημάτιστα και μπερδεμένα όνειρα, «*τὸ φῶς τῶν φιλικῶν ματιῶν τοῦ χαμογελοῦνε*»¹. Ἕνας τέτοιος πατέρας, γεμίζει τὸ σπίτι ἀλλὰ δὲν τὸ συνθλίβει, εἶναι στὸ ρόλο του ἀλλὰ δὲν τὸ παραξηλώνει, ἀφήνει στοὺς ἄλλους πρωτοβουλίες καὶ ἀντικρῦζει τις ἀντιξοότητες τῆς ζωῆς, ψύχραιμα. Ξέρει, πὼς ὅλα περνοῦν μὲ τὸ χρόνο καὶ ἐκεῖνο πὸ μένει καὶ ἔχει διάρκεια, εἶναι δυὸ μάτια παιδικὰ πὸ ἀκουμποῦν πάνω του καὶ τόσο περιμένουν νὰ τὸν ἴδουν νὰ χαμογελά.

Πολλοὶ ψυχολόγοι κυρίως στὴν Ἀμερικὴ θέλησαν νὰ μαντεύσουν ἀπὸ τὴ συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ στὸ σχολεῖο, τὸ εἶδος τοῦ σπιτιοῦ απ' ὅπου προέρχεται τὸ παιδί². Π.χ. τὸ παιδί πὸ εἶναι πολὺ τακτικὸ στὸ σχολεῖο, πειθαρχικὸ καὶ πάνω κάτω εὐχάριστο μέσα στὴν τάξη, ἀλλὰ χωρὶς πρωτοβουλία, διστακτικὸ λίγο, προέρχεται ἀπὸ σπίτι πὸ ὁ πατέρας ἢ ἡ μητέρα εἶναι αὐταρχικὸς, ἀδίκαιολόγητα αὐστηρὸς, δὲν ἐπιτρέπει ἀλλαγὰς χωρὶς νὰ ἐρωτηθῆ, πὸ συνθλίβει τὸ σπίτι, πὸ δὲν ἀνέχεται πρωτοβουλίες. Τὸ παιδί ἀντίθετα πὸ εἶναι ἐγωϊστικὸ, ἀπειθαρχο, ἀλλὰ μὲ ἓνα ἀέρα ἀνεξαρτησίας, μὲ πρωτοβουλία καὶ μὲ ἀναπτυγμένη ἰκανότητα ἐκφρασης, προέρχεται ἀπὸ σπίτι πὸ οἱ γονεῖς ὑποχωροῦν στὶς ἀξιώσεις του.

Ὁ δάσκαλος ἐπλισμένος μὲ μὀρφωση καὶ χαρακτήρα θὰ ἔχη πάντα στὸ νοῦ του, πὼς κέντρο τῆς δουλειᾶς του εἶναι τὸ παιδί, καὶ ὄχι ἡ ὕλη τοῦ Ε.Α.Π. (διδασκτεᾶ ὕλη)· πὼς, *τις ἀνάγκες τοῦ κάθε παιδιοῦ χωριστά*, ἔχει νὰ θεραπεύσει. Τὸ παιδί εἶναι πρό-

1. Romain Rolland : Ζὰν Κριστόφ : Ἀγὴ (βιβλ. 1ο).

2. Luella Cole : Psychology of Adolescence : Rinehart and Company N. Y.



Ο πατέρας μου είναι στο μαγαζί και
φτιάχνει ζουκούνι



Η μητέρα μου έβωβιλι τὰ ρούχα σιδέρηκα

Δε σὰς γειμίξει σιγουριά ή εικόνα αυτή, ενός σπιτιού ήσυχου, νοικοκυρεμένου ;

Ο Μ. είναι άγύρι 9 χρονών με νοημοσύνη λίγο πιο πάνω από τὸ κανονικό. Είναι ήρεμο και σίγουρο παιδί. Στις σχέσεις του με τὸς άλλους είναι πολὺ καλός. Είναι βέβαιος για τὸν εαυτό του και γνωρίζει ὡς ποὺ φτάνουν οι ζυγάμεις του. Μά τὸς γοναίς του τὰ πάει πολὺ καλά. Σκέφτεται πάντα καλά γι' αυτούς.

σωπο, δὲν εἶναι νούμερο. Κάθε παιδί, ἐπιθυμῆί πρὶν ἀπ' ἄλα νὰ ἐκφράσῃ τὸν ἑαυτὸ του καὶ ὁ ρόλος τοῦ δασκάλου εἶναι νὰ βοηθήσῃ τὸ παιδί, νὰ φτάσῃ ἐκεῖ. Αὐτὸ σίγουρα, εἶναι ἔργο ποιότητας καὶ ὄχι ποσότητας. Σήμερα ἀκόμη στὰ σχολεῖα μας τὸ βάρος ἐξακολουθεῖ νὰ τὸ ἔχῃ ἡ σχολικὴ τάξη. Τί εἶναι στὴν πραγματικότητα σχολικὴ τάξη; Εἶναι δυὸ πράγματα. Σύνολο παιδιῶν καὶ ἕνα ἕνα παιδί χωριστά. Τὸ καθένα του χωριστά μόλις ξεμυτίσῃ ἀπὸ τὴν πόρτα τοῦ σχολείου γιὰ τὸ σπίτι του, παίρνει καὶ τὸν ἑαυτὸ του μαζὶ, ποὺ κινδύνεψε νὰ τὸν χάσῃ, μέσα στὸ χάος ποὺ μόλις τώρα ἄφησε, καὶ ποὺ λέγεται σχολικὴ τάξη.

Τὸ κάθε παιδί ἔχει τὴν προσωπικότητά του, ποὺ δὲν εἶναι ἴδια μὲ τοῦ ἄλλου παιδιοῦ — ἀκόμη καὶ τὰ δίδυμα ποὺ γεννήθηκαν καὶ μεγάλωσαν μαζὶ, μὲ ἀπαράλλαχτες συνθήκες, δὲ μοιάζουν —. Τὸ κάθε παιδί ἔχει τὰ δικά του προβλήματα, τὰ δικά του συμπλέγματα ἐνοχῆς, τὴ δική του καταδική του δημιουργικὴ φαντασία, τὸ δικό του δρόμο ἀνέλιξης καὶ ἀντιμετώπισης προβλημάτων. Τὴ δική του ἀντίληψη στὴ σημασιολόγησι τοῦ ἀντικειμενικοῦ κόσμου¹.

Ἡ ψυχολογία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν ἔφερε ἐπανάστασι στὴν παιδαγωγική. Μπαίνει, τώρα ὑποχρέωσι στὸ λειτουργὸ τῆς παιδείας, σ' ὅποια βαθμίδα κι ἀν διδάσκη, νὰ συναντήσῃ τις διαφορὰς καὶ νὰ βοηθήσῃ τὸ κάθε παιδί νὰ δώσῃ ὅ,τι καλύτερο ἔχει.

Καὶ γιὰ νὰ δώσῃ τὸ κάθε παιδί, τὸ καλύτερο ποὺ ἔχει, πρέπει νὰ γίνῃ συστηματικὴ παρακολούθησι τοῦ κάθε παιδιοῦ χωριστά σὰν ἄτομο καὶ μέσα στὴν ομάδα. Θὰ τὸ παρατηρήσουμε σὰν ἄτομο ἀλλὰ κυρίως θὰ μᾶς ἀπασχολήσῃ ἡ τοποθέτησί του μέσα στὴν ομάδα. Πῶς ἀντιδρᾷ μέσα στὴν ομάδα; Παίρνει πρωτοβουλίες; Εἶναι πειθίγιος; Μιμεῖται; Συνεργάζεται;

Ἀσφάλεια - ἀνασφάλεια. Ἀσφάλεια εἶναι ἐκεῖνο ποὺ λέμε σιγουριά καὶ ἀνασφάλεια εἶναι ἡ ἀντίθετη κατάσταση, ἡ ἔλλειψι σιγουριάς. Δυὸ ἀποσπάσματα ἀπὸ βιβλία, θὰ μᾶς δώσουν τις δυὸ αὐτὲς καταστάσεις τῆς ψυχῆς, καλύτερα ἀπὸ κάθε ἐπιστημονικὴ περιγραφή ἢ ἀνάλυσι.

1. Θ. Γέρου: "Ἐνα δημοτικὸ σχολεῖο σὲ μιὰ ἐργατικὴ συνοικία τοῦ Πειραιᾶ. Περιοδ. «Σχολεῖο καὶ Ζωή», τ. 12, 1960.

Για την κατάσταση της ασφάλειας (σιγουριάς) παίρνουμε το απόσπασμα από το βιβλίο του Στέφαν Τσβάιχ¹ ... «για την εποχή που προηγήθηκε απ' τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο κι όπου κι εγώ ανατράφηκα, μιὰ διατύπωση που νά την συνοψίζει, περηφανεύομαι νά λέω πώς την βρήκα με τον καλύτερο τρόπο, όταν την ονομάζω: χρυσοῦς αἰώνας τῆς σιγουριάς... Δὲ γεννήθηκα, οὔτε μεγάλωσα, σ' ἓναν αἰώνα πάθους. Ἦταν ἓνας κόσμος τακτοποιημένος, με καλὰ καθορισμένα ἐπίπεδα, καὶ με ἀνεπαίσθητες μεταπτώσεις, ἓνας κόσμος δίχως πυρετὸ καὶ βιασύνη. Οἱ μηχανές, τὸ αὐτοκίνητο, τὸ τηλέφωνο, τὸ ἀεροπλάνο, δὲν εἶχαν ἐπιβάλει ἀκόμα στοὺς ἀνθρώπους τὸ ρυθμὸ τῆς καινούριας ταχύτητας, ὁ χρόνος καὶ ἡ ἡλικία εἶχαν ἄλλο μέτρο... Στὴν Αὐστρία, σ' ἐκείνη τὴν ἐποχὴ τῆς ἀδιατάραχτης γαλήνης, δὲν γίνονταν οὔτε ἐπαναστάσεις οὔτε ἀπότομη καταστροφὴ τῶν ἀξιών... Οἱ ἀνθρώποι αὐτοὶ πέρασαν τὸ ράθυμο βίο τους πέρα καὶ μακριὰ ἀπὸ κάθε ἀληθινὴ πικρία, ἀπιστία καὶ ἀπ' τὶς δυνάμεις τῆς μοίρας».

Τὸ δεῦτερο ἀπόσπασμα εἶναι τοῦ φιλοσόφου Jean Paul Sartre². «Τὴ νύχτα ξέραμε ὅτι τὰ μόνα βήματα που ἀντηχοῦσαν ἔξω ἦταν τὰ βήματά τους... Τὰ σπύτια ποτὲ δὲν ἀποτελοῦσαν μιὰ προσασία. Ἡ Γκεσταπὸ ἐνεργοῦσε συνήθως τὶς συλλήψεις τῆς ἀνάμεσα στὰ μεσάνυχτα καὶ πέντε ἡ ὥρα. Κάθε στιγμὴ φαινόταν πὼς θ' ἀνοιγε ἡ πόρτα, ἀφήνοντας νὰ μπῆ λίγη νύχτα, ἓνα παγερὸ φύσημα ἀνέμου καὶ τρεῖς γλυκομίλητοι Γερμανοὶ με πιστόλια στὸ χέρι. Ἀκόμα κι ὅταν δὲν τοὺς ὀνοματίζαμε, ἀκόμα κι ὅταν δὲν σκεφτόμασταν τὴν παρουσία τους, ἀκόμα καὶ τότε ἦταν μεταξὺ μας, τὴν ἀντιλαμβανόμαστε τὴν παρουσία αὐτῆ με τὸν ἰδιαίτερο τρόπο που τὰ γύρω μας ἀντικείμενα ἀπομακρύνονταν ἀπὸ μᾶς, γίνονταν πιὸ ξένα, πιὸ παγερά, λιγότερο προσωπικά, σάμπως ἓνα ξένο βλέμμα νὰ παραβίαζε τὸ ἀπαρβίαστο τῶν ἐστιῶν μας.»

Νομίζω πὼς τὰ δύο αὐτὰ ἀποσπάσματα μᾶς μεταφέρουν στὸ

1. Στέφαν Τσβάιχ: «Ὁ χρυσοῦς αἰώνας». Ἐκδόσεις Μαρή.

2. J. P. Sartre: «Paris sous l'occupation». Ἀπόσπασμα παρμένο ἀπὸ τὸ βιβλίο τῶν Φ. Σκούρα, Ε. Χατζηδημού, Α. Καλοῦτση, Γ. Παπαδημητρίου: «Ἡ ψυχολογία τῆς Πείνας, τοῦ Φόβου καὶ τοῦ Ἄγχους».

κλίμα της ασφάλειας και της ανασφάλειας. 'Υπάρχει μιὰ ἀναλογία ἀνάμεσα στὰ πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ καὶ στὴ νοστροπία τοῦ πρωτόγονου¹. 'Ἡ ἔννοια τοῦ κινδύνου στὸν πρωτόγονο — μοιάζει μὲ τὸ αἶσθημα τῆς ἀδυναμίας καὶ τῆς ἐγκατάλειψης ποὺ δοκιμάζει τὸ παιδί, ὅταν βρίσκεται μπροστὰ στὸν κίνδυνο καὶ δὲν ἔχει τὴ δύναμη νὰ ἀντιδράσῃ. 'Απ' τὸ σημεῖο αὐτὸ ἀρχίζει νὰ δημιουργηθῆται τὸ συναίσθημα τῆς ἀνασφάλειας. Τὸ παιδί ποὺ μεγαλώνει μὲ κλονισμένο τὸ συναίσθημα τῆς ἀσφάλειας μέσα του, γίνεται ἕνας δυστυχησμένος ἐνήλικος, ἀνικανοποίητος, καχύποπτος· ὁ ἴδιος ὑποφέρει πολὺ καὶ κάνει καὶ τὴν κοινωνία νὰ ὑποφέρῃ ἀπ' τὴ συμπεριφορὰ του.

*Πῶς δημιουργεῖται τὸ συναίσθημα τῆς ἀνασφάλειας στὸ παιδί;*² 'Ἡ ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ θεωρεῖ σὰν κυριώτερες αἰτίες, ποὺ συντελοῦν στὴ γένεση τοῦ συναισθήματος ἀνασφάλειας στὸ παιδί, τὶς παρακάτω :

Τὸ γεγονός τῆς γέννησης αὐτὸ καθ' ἑαυτὸ προξενεῖ ψυχικὸ τραῦμα, τὸ τραῦμα τῆς γέννησης, ὅπως χαρακτηριστικὰ τὸ ὀνομάζουν³. 'Ἡ γέννηση σημαίνει χωρισμὸ ἀπὸ τὴ μητέρα, καὶ τὴν ἀπώλεια τῆς τέλει ἀσφάλειας ποὺ τὸ παιδί ἀπολαμβάνει μέσα στὴν κοιλιά τῆς μητέρας του. 'Όταν οἱ συνθήκες τοῦ τοκετοῦ εἶναι δύσκολες, τότε καὶ ὁ χωρισμὸς ἀπὸ τὸ σῶμα τῆς μητέρας γίνεται πρὸς ἀπότομος.

'Ο μὴ θηλασμὸς τοῦ παιδιοῦ μὲ μητρικὸ γάλα θεωρεῖται ὀχι εὐνοϊκὴ κατάσταση γιὰ τὴ διατήρηση τῆς ἀσφάλειας στὸ παιδί. Γιὰ τὸ παιδί, τὸ μητρικὸ στῆθος ποὺ δίνει γάλα, ἢ θαλπωρὴ ποὺ αἰσθάνεται, σὴν ἀγκαλιὰ τῆς μητέρας του, «ἀντιπροσωπεύουν» μιὰ ἰδανικὴ κατάσταση σιγουριᾶς ποὺ συνεχίζεται ὡς τὸν ἀπογαλακτισμό»⁴. Πολὺ συχνὰ ὁ ἀπότομος ἀπογαλακτισμὸς, ποὺ σημαίνει

1. H. Van Loon : «'Ο ἄνθρωπος κερδίζει τὸν ἑαυτὸ του». 'Ἐκδόσεις 'Εταιρείας Λογοτεχνικῶν 'Ἐκδόσεων.

2. Θ. Γέρου : «Τὸ συναίσθημα τῆς ἀνασφάλειας στὸ παιδί». «Παιδεία καὶ Ζωή», τεῦχος 62, 1958.

3. Otto Rank : «The Trauma of birth», U.S.A., 1929.

4. Lydia Jackson and Kathleen M. Todot : «Child Treatment and the therapy of play». Methuen — London, 1948.

για τὸ παιδί σταμάτημα τῆς ἐξάρτησης ἀπὸ τὴ μάνα του καὶ χολάρωση τοῦ δεσμοῦ ἀνάμεσα στὴ μητέρα καὶ στὸ παιδί, κλονίζει τὴν ἰσορροπία στὸ παιδί. Ὅταν μάλιστα ὁ ἀπογαλακτισμὸς συμπέση μὲ ἀπουσία τῆς μάνας ἀπὸ τὸ σπίτι, τότε τὸ ψυχικὸ τραῦμα εἶναι βαθύτερο.

Ἰο John Bowlby¹, ἄγγλος ψυχίατρος, ποὺ ἀσχολήθηκε μὲ τὰ ἐγκαταλειμμένα παιδιὰ τοῦ Β' Παγκοσμίου πολέμου, κατέληξε σὲ δυὸ ἀξιόλογα συμπεράσματα :

1. Τὸ παιδί, εἶναι ἀνάγκη στὰ τρία πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς του, νὰ ἀπολάβῃ μιὰ θερμὴ, στενὴ καὶ ἀδιάκοπη ἐπαφὴ μὲ τὴ μητέρα του.

2. Κάθε μακρόχρονη ἀπουσία, ἐκούσια ἢ ἀκούσια, τῆς μητέρας του ἔχει πολὺ δυσάρεστες συνέπειες γιὰ τὴν ψυχικὴ ὑγεία τοῦ παιδιοῦ.

ἸΑπ' τὶς δυὸ αὐτὲς παρατηρήσεις τοῦ διακεκριμένου ψυχιάτρου βγαίνει σὰ συμπέρασμα πὼς ὁ πιὸ σπουδαῖος δεσμὸς ποὺ ἀναπτύσσει τὸ παιδί στὰ τρία πρῶτα χρόνια, εἶναι ὁ δεσμὸς μὲ τὴ μητέρα του. Γιατὶ εἶναι ἡ μητέρα του ποὺ τὸ ταΐζει καὶ τὸ καθαρίζει, τὸ κρατεῖ ζεστὸ καὶ τοῦ παρέχει ὅλες τὶς ἀνάσεις. Γιατὶ εἶναι ἡ μητέρα του ποὺ τοῦ δίνει θάρρος, ποὺ διαλύει τοὺς φόβους καὶ γεμίζει ἐλπίδες τὴν ψυχὴ του. Ὅλοι συναντήσαμε παιδιὰ ποὺ ἀρνοῦνται νὰ ἐγκαταλείψουν τὴν ἀγκαλιὰ τῆς μάνας· βρίσκουν σιγουριά· εἶναι τόσο εὐαίσθητα, ποὺ ἀντιλαμβάνονται καὶ τὴν πιὸ παραμικρὴ ἀλλαγὴ στὶς συναισθηματικὲς καταστάσεις ἐκείνου ποὺ τὸ κρατᾷ. Μὲ τὸν τρόπο, ποὺ τὸ σηκώνει ἡ μάνα, μὲ τὴ σιγουριά ποὺ τὸ ἀκουμπάει στὸ κορμὶ τῆς, χαρίζει στὸ παιδί γαλήνη καὶ τοῦ δίνει καιρὸ νὰ περιπλανηθῇ μέσα στὸ δωμάτιο : «Πόσα² καὶ πόσα μέσα σ' αὐτὸ τὸ δωμάτιο ! Δὲν τὰ γνωρίζει ἀκόμα ὅλα. Κάθε μέρα κάνει ξανά ἓνα καινούριο ταξίδι ἐξερεύνησης μέσα σὲ τοῦτον τὸ δικό του κόσμο.»

1. John Bowlby : «Child care and the growth of love». A Pelican book.

2. Romain Rolland : Ζὰν Κριστόφ : Ἀυγή.

Βασικό σημεῖο γιὰ τὴν ὀμαλὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ εἶναι νὰ γνωρίσῃ τὴ μητέρα του, νὰ συνταυτιστῇ μαζί της, καὶ μετὰ τὴν ἐδραίωση τῆς πρώτης γνωριμίας, νὰ βαδίσῃ σίγουρα πιά στὴ γνωριμία μὲ ἄλλα πρόσωπα. Ἐὰν ἡ πρώτη αὐτὴ γνωριμία δὲν εἶναι σταθερὴ, τότε τὸ παιδί δὲ θὰ μπορέσῃ νὰ γνωρίσῃ τὸν κόσμον. Νὰ γιὰτὶ δὲν εἶναι σωστὸ νὰ φροντίζουσι τὸ παιδί πολλὰ πρόσωπα. Ἡ συνεχὴς ἀλλαγὴ προσώπων δὲν ἐπιτρέπει νὰ κἀνῃ τὸ παιδί μιὰ ἐλοκληρωμένη γνωριμία καὶ συνταύτιση μὲ ἓνα καὶ τὸ ἴδιο πρόσωπον καὶ σὰν ἀποτέλεσμα, τὸ παιδί παθαίνει σύγχυση ἀπ' τὰ πρώτα βήματά του καὶ ἐμποδίζεται ἡ πρώτη του ἀνάπτυξη. Πιστεύουσι ἀκόμα, πὼς τὸ παιδί αὐτὸ χάνει γιὰ πάντα τὴν ἱκανότητα γιὰ ἀφηρημένη σκέψη¹.

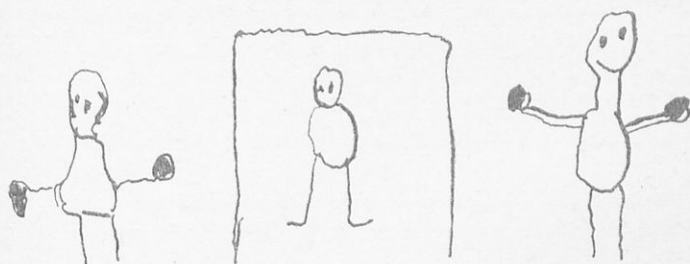
Στὰ σχολεῖα μᾶς ἔρχονται παιδιὰ ποὺ μὲ τὴν πρώτη ματιὰ ὁ ἐμπειρὸς δάσκαλος διακρίνει σ' αὐτὰ τὴν ἔλλειψη σιγουρίας. Τί ἄλλο εἶναι τὸ καχύποπτον παιδί, τὸ «ἀντικοινωνικόν», ποὺ δὲ σὲ πιστεῦει σ' ὅ,τι τοῦ λέει, ποὺ δὲν τολμᾷ ν' ἀφήσῃ τὸ τετράδιόν του ἢ τὸ μολύβι του πάνω στὸ θρανίον, γιὰτὶ παντοῦ βλέπει ἐχθρούς; Τὸ παιδί ποὺ ἐνοχλεῖ τὸ δάσκαλον, ποὺ σφυρίζει μέσα στὴν τάξη, ποὺ σπρώχνει τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὸ θρανίον, ποὺ ρίχνει λάσπες σὲ κालοτυμένα κορίτσια, ποὺ γελά θορυβωδῶς; Πολὺ συχνὰ ἓνα τέτοιον παιδί ὑποφέρει ἀπὸ συναισθήματα ἀνασφάλειας. Πιστεῦει ὅτι δὲν τὸ θέλουσι στὸ σπίτι, στὸ σχολεῖον, καὶ μιὰ ποὺ δὲν μπορεῖ νὰ βρῇ σημεῖα ἐπαφῆς, τὸ γυρίζει σὲ ἐχθρικές πράξεις. Προσπαθεῖ μὲ κάθε τρόπο νὰ δείξῃ ὅτι εἶναι κακὸν παιδί. Τὸ ἀγόρι αὐτὸ ἔχει ἀνάγκη ἀπὸ περισσότερην ἀγάπην καὶ διαβεβαίωσιν ὅτι τὸ ἀγαποῦν, ὅτι τὸ θέλουσι, ὅτι ποτὲ δὲν ἐπαψαν νὰ τὸ προσέχουσι.

Τὸ παιδί μὲ τὸ συναισθηματικὸν ἀνασφάλειαν παίρνει τὴ ζωὴν καὶ τὸν κόσμον γύρω του πολὺ στὰ σοβαρά. Σύγχυση καὶ ἀνυπομονησία, τραυλισμὸς πολὺ συχνὰ εἶναι ἐνδείξεις τῆς ἀνωμαλίας. Ἐνούρησιν, ἐπιδειξιμανία, δάγκωμα νυχιῶν, τσιμπιές στὸ σῶμα ἀπ' τὸ ἴδιον τὸ παιδί, νευρικὸν στριφογύρισμα κουμπιῶν, νευρικοὶ πονοκέ-

1. Burlingham E., Freud A. and Helman: α) Young Children in Wartime, London (1942) β) Infants without Families, London (1943).

φαλοι, έχουν πολύ συχνά σαν αίτια την έλλειψη σιγουριάς.

Τò παιδί που δέν είναι σίγουρο για τόν έαυτό του, καταγίνεται με τίς λεπτομέρειες, γίνεται λεπτολόγο, «σχολαστικό». Είναι τò



‘Ο Π. υποφέρει από συναισθήματα ανασφάλειας. Φοβάται τά σκυλιά, φοβάται πολύ τίς πέτρες που κουνιούνται κάτω άπ’ τά πόδια του, φοβάται τά πουλιά που πετούν και ρίχνουν τίς σκιές τους τò καλοκαίρι. Φοβάται τά άλλα παιδιά. Είναι όχτώ χρονών παιδί και οι γονείς του νευρικοί και άβέβαιοι οι ίδιοι για τόν έαυτό τους, συνετέλεσαν στό να γίνη ένα παιδί με έλλειψη σιγουριάς. Δέν είναι κουτό παιδί, αλλά δέν είναι βέβαιο για τίς γνώσεις που έχει. ‘Όταν θέλησε ή τάξη να ζωγραφίση για τά παιγνίδια που έπαιζαν τò πρωί τά παιδιά, ό Π. μάς έδωσε αυτό τò ίχνογράφημα. «Άδτοι οι δυο με περιμένουν με πέτρες στό χέρι, να με χτυπήσουν, μόλις θά βγω έξω από τήν πόρτα.» Ένώ οι δυο έχουν χέρια και μεγάλα μάλιστα, τόν έαυτό του τόν παρουσιάζει μικρότερο σε άνάστημα και χωρίς χέρια, αδύναμο να τά βγάλη πέρα μαζί τους.

παιδί που δέν τολμά να σηκώνη τò χέρι του για να άπαντήσει σε μιá έρώτηση του δασκάλου, αν δέν είναι άπόλυτα βέβαιο, ότι τήν ξέρει καλά.

‘Αν οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου (μικρός αριθμός μαθητών) τò επιτρέπουν, ένα σοβαρό καθήκον μπαίνει μπροστά στό δάσκαλο: Να άποκαταστήση τήν κλονισμένη εμπιστοσύνη του παιδιοϋ. Να δημιουργήση μιá άτμόσφαιρα οίκογενειακής ζωής, που τò κυριότερο χαρακτηριστικό της να είναι ή τάξη, ή γαλήνη. Να είναι ή στάση του δασκάλου σταθερή άπέναντι στα παιδιά της κατηγορίας αυτής. Σταθερότητα στα άισθήματα άπέναντί τους. Οι διακυμάνσεις στη διάθεση του δασκάλου, φιλική

τῇ μιᾷ φορᾷ, ἐχθρική τὴν ἄλλη, διαφορούμενη ἢ αἰνιγματική, ἐνισχύουν τὴν ἀβεβαιότητα. Ὁ δάσκαλος ποῦ δὲν εἶναι ὁ ἴδιος αἰγούρος γιὰ τὸν ἑαυτό του, ὁ καχύποπτος στὶς σχέσεις του μὲ μεγάλους καὶ μικρούς, δυστυχῶς δὲ μπορεῖ νὰ δώσῃ ἐκεῖνο ποῦ τόσο πολὺ ἐπιθυμοῦν τὰ παιδιὰ: τὴ στοργὴ τὴ συνεχῆ καὶ ἀδιάκοπη.

Ἀπ' τὴν ὥρα ποῦ ἀρχίζει νὰ μπαίνει σὲ ἀμφιβολία, γιὰ τὴ συμπαθητικὴ ἢ μὴ συμπαθητικὴ διάθεση τοῦ δασκάλου ἀπέναντί του, τὸ παιδευτικὸ ἔργο μπαίνει σὲ δοκιμασία. Διπλωμανταλῶνεται τὸ παιδί μέσα στὸν ἑαυτό του καὶ ἀρνείται νὰ συνεργαστῇ ἢ καὶ γίνεται ἐπιθετικὸ. Ἔτσι ἔχουμε τὶς δυὸ βασικὲς μορφές ἀνώμαλης συμπεριφορᾶς: ἀποτραβιέται, κλείνεται στὸν ἑαυτό του. ἐπιτίθεται.

Τὸ παιδί εὐτυχῶς, μᾶς δίνει πολλὰς ἀφορμὰς γιὰ νὰ τὸ καταλάβουμε, καὶ ν' ἀλλάξουμε στάση ἀπέναντί του. Στὴν ἀρχὴ μεταχειρίζεται ἕνα σωρὸ τεχνάσματα, γιὰ νὰ ἐξακριβώσῃ ἂν τὸ ἀγαποῦμε ἢ ὄχι: Ὑποβάλλει χωρὶς λόγο ἐρωτήσεις, ἐρωτήσεις τέτοιες ποῦ περιέχουν τὴν ἀπάντησιν μέσα, σηκώνεται τακτικὰ καὶ ἐρχεται στὴν ἔδρα τοῦ δασκάλου, γιὰ νὰ συμμαζέψῃ τὸ σπόγγο, ἕνα κομμάτι χαρτί ἢ τὸ μολύδι τοῦ δασκάλου, προκαλεῖ μὲ κάθε τρόπο τὸ ἐνδιαφέρον του. Ὅλα αὐτὰ γίνονται γιὰ νὰ ἐξακριβώσῃ ἂν ἐξακολουθῇ νὰ ἔχῃ τὴν εὐνοία τοῦ δασκάλου. Ἄν τελικὰ διαπιστώσῃ, πῶς τὴν ἔχασε (ἢ νομίσῃ πῶς τὴν ἔχασε) — τότε μπαίνει στὴν ἐπίθεσιν, γίνεται ἄτακτος, ἀμελής, ἀδιάφορος.

Διπῶ γιὰ στοργὴ — αὐτὸ εἶναι ὄλο — καὶ ἂν ἡ δίψα του αὐτὴ δὲν ἰκανοποιηθῇ ἔγκαιρα, ἐνισχύει τὴν ἀνωμαλία.

Τὸ παιδί μόνο του. Ὁ Freud μὲ τὴ μέθοδο τοῦ ἐλευθέρου συνειρμοῦ (Free association) θέλησε νὰ φτάσῃ στὴν πηγὴ τῆς νεύρωσης τοῦ ἐνήλικου. Ὁ Freud βρῆκε ὅτι ἡ ἀρχὴ τῆς σύγκρουσης, ποῦ σὰ συνέπειά της εἶναι ἡ νεύρωσις, βρίσκεται στὰ πρῶτα παιδικὰ χρόνια καὶ γιὰ νὰ φτάσουμε στὴν πηγὴ, τρία μέσα ἔχουμε στὴ διάθεσίν μας: τὸν ἐλεύθερο συνειρμό, τὴν ἐρμηνεία τῶν ὀνείρων καὶ τὴ μεταβίβασιν τοῦ μίσους, τῆς ἐπιθετικότητος ἢ τῆς ἀνικανοποίητης ἀγάπης, στὸ θεραπευτὴ (transference). Ἄφου κερ-

δίση την εμπιστοσύνη του ασθενή, τον αφήνει να διηγηθῆ περιστατικά τῆς ζωῆς του καὶ τὸν κατευθύνει στὴν πηγὴ τῆς νευρώσεως. Κατὰ τὸ διάστημα τῆς ἀνάλυσης, ὁ θεραπευτὴς πολὺ συχνὰ γίνεται ὁ φορέας τοῦ μίσους ἢ τῆς ὑπερβολικῆς ἀγάπης τοῦ νευρωτικοῦ, κι αὐτὸ βοηθεῖ πολὺ στὴ θεραπεία.

Ὁ ἀσθενὴς βλέπει στὸ θεραπευτὴ τὸ πρόσωπο ποὺ μισοῦσε ἢ ποὺ ἀγαποῦσε πολὺ, καὶ φτάνει ἔτσι στὸ περιστατικὸ ποὺ δημιουργήσε τὴ σύγκρουση.

Μὲ τίς θεραπευτικὲς του προσπάθειες ὁ Freud κατέληξε σὲ δύο βασικὲς παρατηρήσεις, ποὺ θεμελίωσαν μιὰ καινούρια ἐπιστήμη:

1. Οἱ νευρώσεις ἔχουν τὴν πηγὴ τους στὰ πρῶτα πέντε παιδικὰ χρόνια τοῦ ἀνθρώπου.

2. Στὰ πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ βρίσκεται σὲ δράση ἔντονη σεξουαλικὴ ζωὴ ποὺ τὴ συνοδεύει ζωερὴ φαντασία.

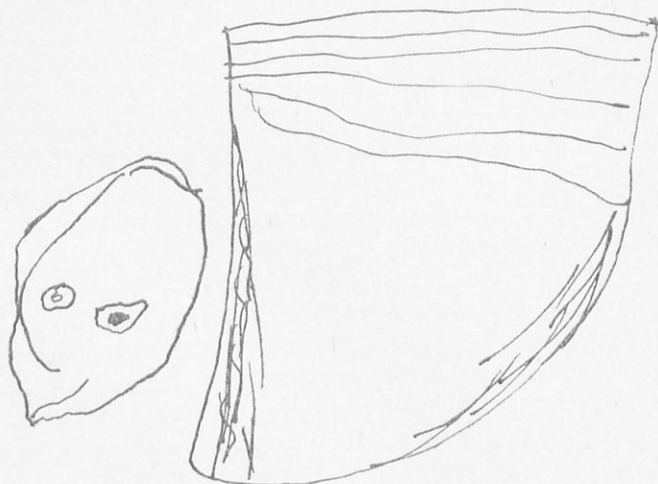
Ἡ προσπάθεια τοῦ Freud νὰ ἀποκαλύψῃ τὴν πηγὴ τῶν νευρώσεων μὲ τὴ μέθοδο τοῦ ἐλεύθερου συνειρμοῦ ἢ μὲ τὴν ἐρμηνεία τῶν ὀνείρων, ἐξυπηρετεῖ κυρίως τὸν ἐνήλικο ἀσθενή. Θὰ πρέπει νὰ ἐνηλικιωθῆ ὁ ἀσθενὴς γιὰ νὰ μπορέσῃ νὰ συνεργαστῆ μὲ τὸν θεραπευτὴ.

Αὐτὴ ἡ ἀναβολὴ κίνησε τὴν περιέργεια τῶν ὁπαδῶν τοῦ Freud νὰ θέσουν τὸ παρακάτω ἐρώτημα: Θὰ μείνῃ τὸ παιδὶ ἀδοξήθητο, νὰ περάσῃ τὴν παιδική, τὴν προεφηβικὴ, τὴν ἐφηβικὴ του ἡλικία, φορτωμένον μὲ ἓνα ἐσωτερικὸ κόσμον γεμάτον συμπλέγματα; Μ' αὐτὴ τὴ σκέψη ξεκίνησαν οἱ συνεχιστὲς τοῦ ἔργου τοῦ Freud καὶ ἔφτασαν στὴν ψυχανάλυση τῆς παιδικῆς ἡλικίας.

Ἡ Melanie Klein¹, θεωρεῖ ὅτι τὸ ἐλεύθερο παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ, εἶναι τὸ ἀντίστοιχο τοῦ ἐλεύθερου συνειρμοῦ τῶν μεγάλων. Ὅπως μὲ τὴ μέθοδο τοῦ ἐλεύθερου συνειρμοῦ μπορούμε νὰ φτάσουμε στὴν πηγὴ τῆς σύγκρουσης, ἀφοῦ περάσουμε ἓνα σωρὸ ἐμπόδια, ἔτσι μὲ τὸ ἐλεύθερο παιγνίδι τῶν παιδιῶν φτάνουμε νωρίτερα στὸ σκοπὸ. Στὸ παιγνίδι τοῦ μικροῦ παιδιοῦ κυριαρχεῖ τὸ σύμβολο. Ἄν κατορθώσουμε νὰ ἐρμηνεύσουμε τὰ σύμβολα, βρισκόμαστε στὴν

1. Melanie Klein: «The Psychoanalysis of children».

αίτια τῆς σύγκρουσης. Συναντοῦμε τις δυσκολίες τοῦ παιδιοῦ, τὰ συμπλέγματα ἐνοχῆς, τις φοβίες του, στὴ γένεσή τους, πρὶν προλάβουν νὰ δημιουργήσουν ἐπικίνδυνες καταστάσεις.



Ὁ κόσμος τοῦ Τ. εἶναι
κλειστός στὸ ἴδρυμα.
Ὅταν ἔφυγε ἡ Β. ὁ Τ. τὴν βράζει
ἐξ ἄπο τὸν κόσμον τοῦ ἴδρυματος.

Ὁ Τ. βρίσκεται σὲ ἓνα οἰκοτροφεῖο ἀνωμάτων παιδιοῦν. Εἶναι 13 ἐτῶν ἀγόρι. Τις πρῶτες 8 μέρες, πὸν ἤρθε, ἦταν ντροπαλὸς σὰν ἐλα τὰ παιδιά. Ἄρχισε νὰ παίρῃ μέρος στὶς δραστηριότητες τοῦ Οἰκοτροφείου. Ἰδιαίτερα τὸν τραβοῦσε ἡ καλλιέργεια τοῦ κήπου. Ἔσκαβε, φύτευε λαχανικά καὶ φύλαγε τὸν κήπο νὰ μὴν τὸν καταστρέψουν. Μιὰ μέρα ξεκλείδωσε τὴν ἐξωτερικὴ πόρτα τοῦ Οἰκοτροφείου καὶ βρέθηκε στὸ δρόμο. Περιπλανήθηκε τρία μερόνυχτα. Ποῦ πῆγε κανένας δὲν ἔμαθε. Τὸν βρῆκαν στὸ δρόμο νὰ παρακολουθῇ τὰ αὐτοκίνητα. Δὲ θέλησε ξανά νὰ συζητήσῃ γι αὐτὴ του

Ἡ Melanie Klein πιστεύει (στό σημεῖο αὐτὸ διαφωνεῖ ἡ Anna Freud)¹ ὅτι μὲ τὴ χρήση τῶν συμβόλων τοῦ ἐλεύθερου παιγνιδιοῦ, μεταβιβάζεται τὸ μῖσος ἢ ὁ ἀνικανοποίητος ἔρωτας, στὰ μέσα ποὺ χρησιμοποιοῖ τὸ παιδί γιὰ νὰ παίξῃ, στοὺς ρόλους ποὺ ὑποδύεται στὴ δραματοποίηση. Στὴν ἀνάλυση τῶν μεγάλων, φορέας, τὶς περισσότερες φορές, τοῦ μίσους ἢ τῆς ἀγάπης γίνεται ὁ θεραπευτής, στὴν περίπτωση τῶν παιδιῶν, τὸ μῖσος πηγαίνει στοὺς ρόλους ποὺ βάζει νὰ παίξουν τὰ ἀντικείμενα γύρω του. Τὰ σύμβολα καλεῖται νὰ ἐρμηνεύσῃ ὁ θεραπευτής.

Ἡ Anna Freud ποὺ πιστεύει κι αὐτὴ στὴν ψυχανάλυση τῶν παιδιῶν, ὅτι δηλαδὴ μπορεῖ νὰ γίνῃ στὰ παιδιά ἡ ἀνάλυση, ἀκολουθεῖ ἄλλο δρόμο. Τροποποίησε τὴν κλασσικὴ μέθοδο τοῦ ἐλεύθερου συνειρμοῦ καὶ τροποποιημένη τὴ χρησιμοποιεῖ σὲ παιδιά προεφηβικῆς ἡλικίας (10 - 13). Προσπαθεῖ νὰ κερδίσῃ τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ παιδιοῦ. Τὸ βοηθᾷ παντοῦ: νὰ εἰσιμάσῃ τὰ μαθήματά του, ν' ἀποφύγῃ τιμωρίες ποὺ τοῦ ἔβαλαν, γίνεται συνήγορός του στὸ παιγνίδι μὲ ἄλλα παιδιά, καὶ ἀφοῦ γίνῃ φίλος μὲ τὸ παιδί προχωρεῖ στὴν ἀνάλυση. Τὶς πληροφορίες ποὺ δὲν μπορεῖ νὰ πάρῃ ἀπὸ τὸ παιδί, τὶς παίρνει ἀπὸ τοὺς γονεῖς.

Ἡ μέθοδος τῆς συμβολικῆς ἐρμηνείας τοῦ παιγνιδιοῦ ποὺ ἀνέ-

1. Anna Freud: «The psychoanalytical treatment of children».

Ἡ Anna Freud πιστεύει ὅτι δὲν μεταβιβάζεται τὸ μῖσος ποὺ ἔχει τὸ παιδί στὸν θεραπευτὴ (δὲ γίνεται negative transference) γιὰ τὸν ὅτι οἱ γονεῖς ποὺ συνήθως εἶναι ὁ στόχος του, ὑπάρχουν στὴ ζωὴ καὶ εἶναι σὲ πλήρη δράση. Στὴν περίπτωση τῆς ἀνάλυσης τῶν μεγάλων, οἱ γονεῖς τὶς περισσότερες φορές ἔχουν πεθάνει.

τὴν ἐμπειρία. Στὰ ἱστογραφήματά του κάνει πάντα τὸ ἴδιο σχῆμα. "Ἐναν κλειστὸ χῶρο ἀπὸ παντοῦ. Δὲ βάζει τίποτε μέσα. Οὔτε δίνει ἐξηγήσεις, τί εἶναι αὐτὸ ποὺ κάνει, ὥσπου ἕνα περιστατικὸ τοῦ Οἰκοτροφείου βοήθησε λίγο στὴν ἐρμηνεία. "Ἐνα κοριτσάκι ποὺ ἔμεινε στὸ οἰκοτροφεῖο ἐφυγε. Στὸν ψυχολόγο ποὺ πῆγε τὸ ἀπόγευμα, ἔλα τὰ παιδιά ἀνέφεραν τὸ νέο μὲ πραγματικὴ λύπη. Στὰ ἱστογραφήματά του ὁ Τ. ἔκανε πάλι τὸν ἴδιο κλειστὸ χῶρο καὶ τοποθέτησε τὴ Β. ἔξω ἀπ' αὐτόν. Ἡ Β. ἐφυγε ἀπ' τὸν κόσμο τοῦ Τ. καὶ πῆγε σ' ἄλλον κόσμο.

πτυξε ή Melanie Klein, χρησιμοποιείται ευρύτατα τώρα, στην Ἀγγλία και στην Ἀμερική, στην ψυχοθεραπεία και είναι γνωστή με τὸ ὄνομα «Play Therapy», θεραπεία με τὸ παιχνίδι.

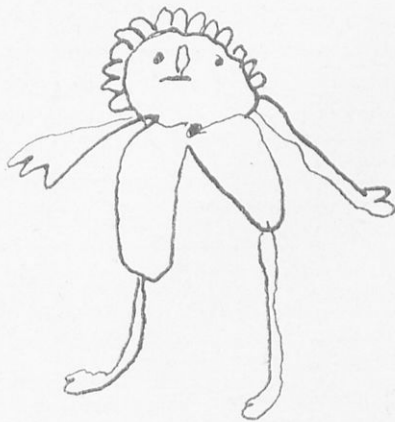
Προϋπόθεση γιὰ μιὰ ἐπιτυχημένη θεραπεία εἶναι ἡ ἀγάπη στὸ παιδί. Συμπάθεια καὶ κατανόηση εἶναι τὰ οὐσιώδη συστατικά τῆς θεραπευτικῆς ἀγωγῆς. Ἄν δὲν κερδίση τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ παιδιοῦ, καλύτερα νὰ μεταθέσῃ γιὰ ἀργότερα τὴν προσπάθειά του, ὁ ὑπεύθυνος γιὰ τὴν θεραπεία. Τὸ ξεκλείδωμα τῆς ψυχῆς εἶναι δύσκολη ὑπόθεση. Τὸ παιδί διπλομανταλώνεται στὸν ἑαυτό του καὶ ἀρνεῖται νὰ συνεργαστῇ. Ἡ θεραπεία εἶναι μιὰ βραδεῖα, βαθμιαία πορεία, ποὺ μόνο μέσα σὲ κλίμα πραγματικῆς ἐλευθερίας προκόβει. Τὸ νευρωτικὸ παιδί βρίσκει στὸ παιχνίδι τὴν ἐκπλήρωση τῶν ἐπιθυμιῶν του καὶ δίνει στὸν προσεκτικὸ παρατηρητὴ νὰ καταλάβῃ, ποιές εἶναι αὐτὲς αἱ ἐπιθυμίες, ποὺ ἀπ' τὴν ἱκανοποίησή τους, ἐξαρτᾶται ἡ εὐτυχία του. Τὰ παιδιά ποὺ ἔχασαν ἐμπειρίες, βιώματα, ποὺ δὲν τοὺς δόθηκε ἡ εὐκαιρία νὰ τὰ ζήσουν τότε ποῦπρεπε, εἴτε γιὰτὶ ἀρρώστησαν, εἴτε γιὰτὶ ἦταν ὑποχρεωμένα νὰ ἐργαστοῦν, ἔμειναν πίσω σὲ συναισθηματικὴ καὶ πνευματικὴ ἐξέλιξη. Ἄφησαν κενὰ ποὺ θὰ πρέπει μὲ κάποιον τρόπο νὰ γεμίσουν, γιὰ νὰ ὀλοκληρωθῇ ἡ προσωπικότητά τους. Παντοῦ συναντοῦμε ἀνθρώπους ἀνώριμους, ἀνθρώπους ποὺ σταμάτησαν στὴ μέση, μιὰ φύση ποὺ σταμάτησε μεσοστρατίς, ὅπως λέγει γιὰ τὸν Ζὰν-Μισέλ τοῦ Κριστόφ ὁ Romain Rolland «... Ὁ κακομοῖρης ὁ γέρος! Σὲ τίποτα δὲν κατάφερε νὰ ὀλοκληρώσῃ τὸν ἑαυτό του. Ὑπῆρχαν μέσα του τόσοι ὠραῖοι καὶ δυνατοὶ σπόροι, μὰ δὲν βλάσταιναν.»

Γιὰ νὰ μπορέσῃ τὸ παιδί νὰ ἐκφράσῃ τὸν ἐσωτερικό του κόσμο, ἀνάγκη βιολογικὴ καὶ κοινωνικὴ, ὅπως ἐκθέσαμε στὰ προηγούμενα κεφάλαια, χρησιμοποιεῖ διάφορα μέσα. Ὅ,τι εἶναι γιὰ τὸ μεγάλο ὁ λόγος, εἶναι γιὰ τὸ μικρὸ παιδί ἄλλα μέσα πρὸς πρόσοφρα. Ὁ δάσκαλος ποὺ θέλει νὰ μάθῃ περισσότερα γιὰ τὶς δυσκολίες ποὺ ἀντιμετωπίζει τὸ παιδί, θὰ πρέπει νὰ χρησιμοποιήσῃ γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό, τὸ ἐλεύθερο ἰχνογράφημα. Ἡ ἰδιαίτερη συμπάθεια ποὺ ἔχει τὸ παιδί γιὰ τὴ ζωγραφικὴ καὶ τὴν πλαστικὴ θὰ βοηθήσῃ

τὸ δάσκαλο νὰ μάθῃ πολλὰ γιὰ τὸ παιδί.

Ἄπ' τῆ μιὰ μεριά, ἡ ὀμιλία στὸ παιδί εἶναι ἀσχημάτιστη καὶ ἡ ἱκανότητα γιὰ ἔκφραση εἶναι ἀτελής, ἀπ' τὴν ἄλλη, τὰ συναισθήματα εἶναι πιεστικά καὶ ζητοῦν ἔκφραση. Γιὰ νὰ γίνῃ ἔκφραση, θὰ χρειαστῇ ἓνα μέσο. Τέτοιο μέσο εἶναι ἡ ζωγραφικὴ μὲ νερομπογιές ἢ μὲ κραγιὸν καὶ ἡ πλαστικὴ.

Κάθε παιδικὸ ἰχνογράφημα ἔχει νόημα καὶ ἐκφράζει τὸ ἴδιο τὸ παιδί πού τὸ ἔκανε. Ἄν θελήσετε νὰ μάθετε τί ἐκφράζει μὲ τὸ



Ὁ Κ. εἶναι 8 χρονῶν μὲ πηλίκον νοημοσύνης πολὺ κάτω ἀπ' τὸ κανονικόν. Εἶναι καμπόρης, γλωμὸς καὶ ἀδύνατος. Φτωχὸ παιδί μὲ πατέρα ἀλκοολικό. Ὅταν τοὺς ζητούσαμε νὰ μᾶς ἰχνογραφήσουν κάτι ἀπ' τὸν ἑαυτὸ τους, ὁ Κ. μᾶς ἔδωσε αὐτὸ τὸ ἰχνογράφημα. Εἶναι ὁ ἑαυτὸς τοῦ ὁ ἴδιος, μὲ τὴν καμπούρα τοῦ καὶ τὰ ἀνοιχτά πόδια τοῦ. Ἀπὸ κάτω ἔγραψε: «Εἶμαι ἐγώ, πηγαίνω νὰ παίξω μοναχός.» Ἀργότερα ἔκανε κι ἄλλα ἰχνογραφήματα μὲ ἀνθρώπινες μορφές. Ὅλες εἶναι ἴδιες, χωρὶς λαιμὸ καὶ μοιάζουν πολὺ μὲ τὸν ἴδιο. Παρατηρητὴς καὶ δράστης ὁ ἴδιος στὸ παιγνίδι.

Ἰχνογράφημά του θὰ δυσκολευτῇ νὰ σᾶς ἐκδηλώσῃ μὲ τὸ λόγο, γιὰ τὸ λεξιλόγιό του εἶναι φτωχὸ καὶ τὰ αἰσθήματά του ὄχι πολὺ ξεκαθαρισμένα.

Τὰ ἰχνογραφήματά του ὅμως δὲν παύουν νὰ ἐκφράζουν τὸν ἐσωτερικὸ του κόσμον — ἐδῶ εἶναι ἀνάγκη νὰ τονίσουμε ξανά πῶς τὸ

ιχνογράφημα πρέπει να είναι ελεύθερο. Η βία, κάθε μορφής, εμποδίζει τη δημιουργία, και γίνεται κλοιός που περισφίγγει την εμφορμητική ανάγκη για αυτοέκφραση. Λεπτή όπως είναι η ιδιότητα αυτή της ψυχής, δεν ανέχεται εμπόδια, επιστρέφει σε λανθάνουσα κατάσταση, περιμένοντας πιο ευνοϊκές συνθήκες να δράσει¹.

Το παιδί δημιουργεί, απ' τη στιγμή που θα πιάσει το μολύβι στα χέρια του. Τα ορνιθοσκαλισματα που κάνει, δυο χρονών παιδί, είναι η πρώτη προσπάθεια να δώσει μορφή στον κόσμο των όνειρων του. Αν έχη την τύχη να του δείξουν οι μεγάλοι την ανάλογη κατανόηση για τα πρώτα του αυτά δημιουργήματα, τότε ανεβαίνει σκαλι-σκαλι τον ανηφορικό δρόμο της δημιουργίας.

Αντίθετα, αν τα πρώτα του βήματα, τις πρώτες του δειλές απόπειρες για έκφραση τις συνδέσουμε με περιφρόνηση στο συντελούμενο έργο, με άστοχες κρίσεις και περιττές συμβουλές, τότε δηλητηριάζουμε τις γνήσιες αυτές εκδηλώσεις, φέρνουμε τη σύγχυση μέσα του και το κάνουμε να ψευτίζει και να υποκρίνεται.

Ο δάσκαλος στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου, που δέχεται παιδιά ξέι χρονών, συναντά και τις δυο αυτές κατηγορίες των παιδιών, το επιτηδευμένο και το ανεπιτηδευτο. Πολύ συχνά παιδιά φτωχών οικογενειών, που δεν έχουν πολύ καιρό οι γονείς τους να τα «δασκαλέψουν» πριν τα στείλουν στο σχολείο, έρχονται με διατηρημένη αλώβητη τη διάθεσή τους για γνήσια έκφραση. Στο λόγο και στη ζωγραφιά βλέπεις το παιδί που διατηρεί την παιδικότητά του. Αντίθετα, παιδιά ευπόρων οικογενειών, μονοπαί-

1. Το ίδιο το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα δε λογαριάζει καθόλου τον πραγματικό ρόλο που έχει να παίξη το μάθημα της ιχνογραφίας στο δημοτικό σχολείο — από μνήμης ιχνογράφηση αντικειμένων, προβλέπει το Ε.Α.Π. στις τρεις πρώτες τάξεις, δε λέει ούτε λέξη για ελεύθερο ιχνογράφημα, οά μέσω έκφρασης. "Όταν λέμε ελεύθερο ιχνογράφημα εννοούμε το παρακάτω: Το παιδί πρέπει να έχη στη διάθεσή του μπόλιχο υλικό ζωγραφικής και ιχνογράφησης και να παίξη μ' αυτό, χωρίς υποδείξεις και παρακλήσεις του δασκάλου. Να ζωγραφίξη ό,τι θέλει στις δυο ή και στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Δε χρειάζεται διδασκαλία ιχνογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις.

δια, έρχονται στο σχολείο τόσο «δασκαλεμένα» πού έχουν χάσει έλη τους τήν παιδικότητα.

‘Ο έμπειρος δάσκαλος διακρίνει τò επιτηδευμένο, τò ψεύτικο, στην όμιλία και στις ζωγραφιές του. Έργο τού δασκάλου τότε είναι νά σπεύση νά απαλείψη τὰ διακοσμητικά επιχρίσματα σέ κάθε μορφή έκφρασης, για νά αποκαλυφτή τò παιδί σ’ έλη του τήν ανεπιτήδευτη παιδικότητα¹. ‘Ο ρόλος τού δασκάλου έδω, αν οι συνθήκες τής εργασίας του τò επιτρέπουν (μικρός αριθμός μαθητών), είναι νά βοηθήση τò παιδί για τò πνευματικό και ήθικό του ξεσκάδωμα..

Τò παιδί μέσα στην ομάδα. ‘Η ομάδα πολύ συχνά προσφέρει ευκαιρίες θεραπευτικές στο παιδί. Όταν υποφέρει από μιá δρι-σμένη δυσκολία, ψάχνοντας μέσα στην ομάδα, βρίσκει ανάλογες καταστάσεις, κι αυτό είναι αρκετό για νά τόν παρηγορήση και νά τόν όπλιση με πίστη. Χρησιμοποιεί πολύ συχνά τὰ παιδιά τής ομάδας για τεχνητά εμπόδια, με τὰ όποια παλεύει για νά νικήση τὰ πραγματικά εμπόδια. Αυτός είναι ó αντίκειμενικός του σκοπός, έστω και αν δέν είναι πέρα για πέρα συνειδητοποιημένος. ‘Η μεταβίβαση τού μίσους ή τής υπερβολικής αγάπης πηγαινει τώρα σέ πολλά πρόσωπα, πού τò καθένα έχει κάτι από τὰ ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τού πρωταρχικού στόχου. Στόχος του είναι ó πατέρας, στην περίπτωση τού οιδιπόδειου συμπλέγματος ή τò νεογέννητο αδερφάκι.

Μέσα στην ομάδα τού δίνονται ευκαιρίες νά παίξη τò δράμα του και νά γιατρευτή. Τά κορίτσια εκεί μέσα παίζουν τò ρόλο τής μητέρας ή τής αδερφής και τὰ αγόρια παίζουν τò ρόλο τού πατέρα ή τού αδερφού. Κάποιοι απ’ όλους ή όλοι μαζί θά γίνουν στόχος για νά ξεσπάση τò παιδί άπανωτά, πού τόσο πολύ γέμισε από μίσος για κείνο πού ήρθε νά τού άρπάξη προνόμια πού άποκλειστικά άνήκαν σ’ αυτό.

Τò παιδί πού μεγαλοφέρει ή είναι επιθετικό, ταιριάζει σέ ομά-

1. Θ. Γέρο: «Παιδική φαντασία και αυτοέκφραση». «Ζυγός» άριθ. 45, 1959.

δα πού έχει μεγαλύτερα απ' αυτό παιδιά. Το δειλό παιδί και το σωματικά αδύνατο, εντάσσεται σε ομάδα με μικρότερα παιδιά. Έπιτυχημένες ομάδες είναι όσες έχουν κορίτσια και αγόρια, μικρά και μεγάλα παιδιά μαζί. Έκει μέσα βρίσκει το κάθε παιδί τόν τύπο του. Όταν πολλά παιδιά παίζουν μαζί (7 - 8), δημιουργείται σιγά - σιγά ψυχική επαφή, πρόσφορο έδαφος για αμοιβαίες έξομολογήσεις, με φυσικό επακόλουθο τήν κάθαρση παθών.

Άκόμα μέσα στην ομάδα θα αποκτήση το παιδί το θάρρος για ανώτερα επιτεύγματα. Το θάρρος δέν είναι μόνον ή επείγουσα κινητοποίηση τών πνευματικών δυνάμεων του ατόμου για αντιμετώπιση κινδύνου. Θάρρος σημαίνει επιμονή στην επίδιωξη ενός ανώτερου σκοπού με παραμερισμό προσωπικών φιλοδοξιών. Σημαίνει άκόμα τή δύναμη πού διαθέτει για τήν ύποστήριξη μιās αλήθειας, χωρίς νά λογαριάζη τις συνέπειες για τήν προσωπική του κατάσταση.

Η παιδική ήλικία είναι πολύ κατάλληλη για νά όπλιστούν με θάρρος. Όταν μεγαλώσουν μέσα σε κλίμα ελευθερίας και βεβαιότητας, θα αναπτύξουν άφοβία, γρήγορο προσανατολισμό και αποφασιστικότητα στην εκτέλεση. Θα συνηθίσουν νά ξεπερνά τις δυσκολίες με τις δικές του δυνάμεις. Τα παιδιά από φυσικό τους θέλουν μόνα τους νά προχωρούν, νά παρακάμπτουν έμπόδια για νάχουν τήν ίκανοποίηση τής νίκης· έμφύχωσε το, αν αποτύχη στην πρώτη του απόπειρα, για νά βάλη μπρός για τή δεύτερη. Δείξε του πόσα και πόσα κατάφερε μόνος του, χωρίς βοήθεια, για νά όπλιστῆ με θάρρος για τά νέα προβλήματα πού έχει μπροστά του. Κάθε νίκη, και ή πιό ασήμαντη άκόμα, πλημμυρίζει το είναι του με σιγουριά και αυτοπεποίθηση και το έτοιμάζει για ανώτερες νίκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

1. Edna Balint : «The therapeutic value of play in school». «The New Era», Vol. 33.
2. John J. Morgan : «The Psychology of the unadjustal school-child». MacMillan Company, 1946.
3. P. M. Symonds : «The Psychology of Parent - Child Relationships». Appleton Century Company, 1939.

4. Virginia Mac Axline : «Play therapy» Houghton Mifflin Company .
5. C. H. Rogerson : «Play therapy» Oxford Medical Publications .
6. S. Freud : «Collected papers». 4 Vol. : «Analysis of phobia». London.
7. Anna Freud : «The Psychoanalytical Treatment of Children» 1959.
8. Slavson, S. R. «Play group therapy for young children» (1948).
9. Erikson, Erik H : «Studies in the Interpretation of Play». Genetic Psychology Monographs, 22 (1946).
10. Margaret Lowenfield : «On the Psychotherapy of Children». Report of Conference, 1948.
11. John Bowlby : «Child care and the growth of love». A Pelican book.
12. W. M. Burbury, E. Balint, B. Yapp : «An Introduction to Child Guidance». Mac Millan, 1946.
13. Θ. Γ. «Τὸ παιγνίδι στὴν παιδικὴ ἡλικία καὶ ὁ συμβολισμὸς του». «Σχολεῖο καὶ Ζωή» τεύχος 11 - 12, 1957.
14. Θ. Γ. «Ἐνα δημοτικὸ σχολεῖο σὲ μιὰ ἐργατικὴ συνοικία τοῦ Πειραιᾶ». «Σχολεῖο καὶ Ζωή» τεύχ. 12, 1960.
15. Van Loon : «Ὁ ἄνθρωπος κερδίζει τὸν ἑαυτὸ του». Ἐκδόση Ἑταιρίας Λογοτεχνικῶν βιβλίων.
16. Θ. Γ. «Τὸ συναίσθημα τῆς ἀνασφάλειας στὸ παιδί». «Παιδεία καὶ Ζωή», τεύχος 69, 1958.
17. Θ. Γ. «Δημιουργικὴ φαντασία καὶ αὐτοέκφραση». «Ζυγός», ἀριθ. 45, 1959.

Διδακτική πράξη και παιγνίδι

Παιγνιώδεις μορφές έργασίας στο Δημοτικό σχολείο

Στο πολύ κοντινό μέλλον, κανένας πιά δε θά αρκείται στη μόρφωση που δίνει το Δημοτικό σχολείο, γι' αυτό είναι ντροπή μας που δε μπορέσαμε ακόμα να ολοκληρώσουμε τον κύκλο σπουδών του δημοτικού σχολείου. Ούτε την ύλη του συμπληρώσαμε με τις σύγχρονες εξελίξεις στη Φυσική, Μαθηματικά και Τεχνική, ούτε έτσι όπως είναι από το 1913, επιτύχαμε να την παίρνουν όλα τα παιδιά του ελληνικού λαού. "Όλα τα παιδιά από τα 6-12 δέν κατορθώνουν να τελειώσουν το Δημοτικό Σχολείο. Ένα μεγάλο ποσοστό φεύγει απ' την Δ' τάξη.

Με τις συνθήκες που εργάζονται τα σχολεία μας, με την έλλειψη διδακτικού προσωπικού, με τον καταπληκτικά μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τάξη, με τα πέντε χιλιάδες μονοθέσια, με φευτοπληρωνόμενο διδακτικό προσωπικό, δέν απολαμβάνουν εξ ίσου όλα τα έλληνόπουλα τη βασική εκπαίδευση, που τους παρέχει η πολιτεία. Και πιδ πολύ άδικούνται τα παιδιά των άπορωτέρων τάξεων, εκείνα που δέν πάνε πιδ πέρα απ' το δημοτικό σχολείο.

Στις προηγμένες χώρες, όχι μόνο παρέχονται σ' όλα τα παιδιά οι ίδιες ευκαιρίες για να εξασφαλίσουν τη βασική εκπαίδευση, αλλά δέν επιτρέπουν στους γονείς να άποσύρουν τα παιδιά τους από το σχολείο πριν από το 16ο έτος της ηλικίας τους. Π.χ. στην Άγγλία όλα τα παιδιά υποχρεωτικά φοιτούν σε σχολεία ως το 15ο ή 16ο χρόνο. Φοιτούν συνολικά 10 ή 11 χρόνια. (Τα υποχρεωτικά σε μās είναι 6 χρόνια).

"Όπως κι αν έχη το πράγμα, σήμερα, θά υποχρεωθούμε άργά ή γρήγορα, να δώσουμε στα παιδιά του λαού μας, σά σύνολο, με-

γαλύτερη μόρφωση, πού νά ἐκτείνεται πέρα ἀπ' τὸ 140 ἢ 150 ἔτος τῆς ἡλικίας τους.

Ἀπὸ τὴν ἀλματώδη ἐξέλιξη τῆς τεχνικῆς θὰ ὑποχρεωθούμε νά ἐτοιμάσουμε τὰ παιδιὰ καλύτερα πρὶν τὰ ριζούμε στὴ βιοπάλη. Γιατί, τί θὰ σοῦ κάνη ἓνα παιδί μὲ τίς γνώσεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου; Δὲ θὰ εἶναι ἱκανὸ οὔτε νά κινηθῆ μέσα σὲ ἓνα συνεχῶς μεταβαλλόμενο ἀντικειμενικὸ κόσμο. Μόνο μὲ παρασιτικὰ ἐπαγγέλματα θὰ μπορῆ ν' ἀσχοληθῆ, ὅπως κάνει καὶ ὁ ἀπόφοιτος Γυμνασίου σήμερα. "Ὅλα τὰ ἐπαγγέλματα τοῦ μέλλοντος θὰ χρειαστοῦν μακρόχρονη μαθητεία, σὲ τεχνικὲς σχολὲς ἢ ἀνώτατα πανεπιστημιακὰ ἰδρύματα. Μὲ τὴν ἐκβιομηχάνιση τῆς χώρας, πού ἀργὰ ἢ γρήγορα θὰ γίνη, γιατί ἤρθε τὸ πλήρωμα τοῦ χρόνου, καὶ μὲ τὴν ὀργάνωση τοῦ ἐμπορίου καὶ τῶν συναλλαγῶν σὲ εἰταιρίες πού θὰ διακλαδίζονται σ' ἕλες τίς ἐπαρχίες, θὰ λείψουν σιγὰ σιγὰ τὰ μικροεπαγγέλματα καὶ δὲ θὰ ὑπάρχη ψωμί γιὰ παρασιτισμό! Δὲν θὰ ὑπάρχη ψωμί γιὰ τὸν ἀνειδίκευτο. "Ὅλοι ὑποχρεωτικὰ θὰ μάθουν ἓνα ἐπάγγελμα.

Μ' αὐτὴ τὴν προοπτικὴ μπαίνουν ὑπὸ ἐξέταση οἱ συνθήκες λειτουργίας τῆς βασικῆς ἐκπαίδευσης, τοῦ Δημ. Σχολείου.

Θὰ χρειαστῆ νά λυθῆ μιὰ γιὰ πάντα τὸ διδακτηριακὸ πρόβλημα, πού παρουσιάζεται πολὺ δεξὸ στὶς μεγαλοπόλεις. Διδακτήρια σὰν αὐτὰ πού ὑπάρχουν στὴν Ἀθήνα καὶ στὸν Πειραιᾶ καὶ γιὰ τὰ ὁποῖα πληρώνει τὸ Δημόσιο ἓνα σωρὸ ἐνοίκια, θὰ πρέπει νά ἀντικατασταθοῦν μὲ συγχρονισμένα κτίρια, πού νά τὰ βλέπη ὁ ἥλιος καὶ νάχουν χώρο γιὰ τὸ παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ. Νά αὐξηθῆ ὁ ἀριθμὸς τῶν δασκάλων γιὰ νά ἀντιστοιχοῦν σὲ κάθε δάσκαλο 30 μαθητὲς τὸ περισσότερο. Νά δημιουργηθοῦν σὲ κάθε σχολεῖο αἰθουσες ἐργαστηρίων, ὅπου ἐκεῖ μέσα θὰ βρισκῆ ὁ μαθητῆς ἀφθονο ὑλικὸ χειροτεχνίας (ξύλα, σίδερα, χαρτί, ἠλεκτρικὰ εἶδη καὶ ἐργαλεῖα ἀφθονα ἔλων τῶν εἰδῶν), γιὰ νά δουλεύουν τὰ παιδιὰ καὶ νά δημιουργοῦν.

Νά ἐφοδιαστοῦν τὰ σχολεῖα ἢ τὰ συγκροτήματα τῶν σχολείων, μὲ σύγχρονο ἐποπτικὸ ὑλικὸ διδασκαλίας, κινηματογράφους, ἐπιδιασκόπια, μηχανῆς καὶ γεννήτριες, μιὰ σειρὰ ἀπὸ δχήματα πού

νά δείχνουν τήν εξέλιξη τῶν μέσων συγκοινωνίας, στή στεριά, στή θάλασσα καί στήν ἀέρα, μιὰ σειρά πού νά δείχνη τήν εξέλιξη τοῦ τυπογραφείου, τῆς μέτρησης, σταθμὰ βάρους, μήκους, νομίσματα, μιὰ σειρά πού νά δείχνη τήν εξέλιξη σέ ἐργαλεῖα καλλιέργειας τῆς γῆς, σέ ὄπλα πολεμικά κλπ. Ὅλα αὐτά νά θεωρηθοῦν στοιχειώδη ἐποπτικά ὄργανα πού θά τὰ προμηθέψῃ τὸ Κράτος σ' ὅλα τὰ σχολεῖα ἢ σέ συγκροτήματα σχολείων.

Νά ἰδρυθῇ σέ κάθε σχολεῖο ἡ συγκρότημα σχολείων, μιὰ πραγματική μαθητική βιβλιοθήκη, μέ ἐκλεκτὰ βιβλία, πού νά τὰ χρησιμοποιοῦν οἱ μαθητὲς καί οἱ δασκάλοι στήν προπαρασκευὴ τῶν ἐνοτήτων τῶν ὁμαδικῶν ἐργασιῶν (projects).

Γιὰ ὅλα αὐτά θά πληρώσῃ τὸ κράτος. Μὲ τίς γιορτές, θεατρικὲς παραστάσεις, λαχειαγορὲς πού οργανώνουν τὰ σχολεῖα, ταλαιπωροῦν τὰ παιδιὰ καί ἐξευτελιζοῦν τὸ δάσκαλο. Οἱ γιορτὲς θά γίνονται, ἀλλὰ γιὰ τήν ἐσωτερικὴ κοινωνία τοῦ σχολείου, ὄχι γιὰ τὸ κοινὸ μὲ εἰσιτήρια. Ὅλα τὰ ἄλλα εἶναι ζητιανιά. Πάνω σ' ἓνα τέτοιο σαθρὸ ὑπόστρωμα δὲ μποροῦν νά στηριχθοῦν οἱ μεταβολὲς στήν παιδεία, πού ἀπαιτοῦν οἱ καιροὶ μας.

Τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Τὸ ἐπίσημο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα διδασκαλικῆς ὕλης τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου ἰσχύει ἀπὸ τὸ 1913. Ἀπὸ τότε ἔγιναν δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, πού ἄλλαξαν τὴ μορφή τοῦ κόσμου. Ἐγίναν μεγάλες μετακινήσεις λαῶν καί ἀνακατατάξεις ἰδεῶν. Ὁ παλιὸς κόσμος ἄρχισε νά ὑποχωρῇ καί νά δίνη τὴ θέση του σ' ἓνα καινούριο. Ἡ χώρα μας γέμισε ἐρείπια, ὁ λαὸς μας ρημάχτηκε. Τὴν πρώτη φορὰ ἓνα καὶ μισὸ ἑκατομμύριο πρόσφυγες χώνεψαν μέσα σὲ τέσσερα ἑκατομμύρια ντόπιου πληθυσμοῦ.

Τέσσερα χρόνια ἐχθρικής κατοχῆς καί ναζιστικῆς βαρβαρότητας ὑπέφερε ὁ λαὸς μας καί ἄλλα τόσα τίς ἐπιπτώσεις τοῦ πολέμου, μιὰ ἐσωτερικὴ ἀναταραχὴ πού μᾶς ξεθεμέλιωσε.

Μὲ τὸ β' παγκόσμιον πόλεμον μπήκαμε στήν ἀτομικὴ ἐποχὴ. Διαπλανητικὰ ταξίδια ἐτοιμάζονται καί οἱ τεχνητοὶ δορυφόροι σκίζονται τοὺς αἰθέρες καί στέλνουν τὰ μηνύματά τους καί προσπαθοῦν νά μαντεῦσουν γιὰ τὸν κόσμο πού βρίσκεται στοὺς ἄλλους πλανῆτες. Ὅλα αὐτὰ ἔγιναν καί γίνονται μέ γρηγοράδα καταπλη-

κτική και κανένας δὲ μπορεῖ νὰ προβλέψῃ τί μᾶς ἐπιφυλάσσει τὸ κοντινὸ μέλλον, τὰ δέκα χρόνια πού θὰ ἀκολουθήσουν. Μόνο τὸ ἐπίσημο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων μας μένει τὸ ἴδιο ἀπὸ τότε πού ἔγινε.

Τὶς παρατηρήσεις πού θὰ κάνω γιὰ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ἀργότερα, τίς θεωρῶ πολὺ σημαντικές, γιὰτὶ χωρὶς μεταβολές σ' αὐτὸ καὶ στὸ ὠρολόγιό πού πάνε μαζὶ, δὲ θὰ μπορέσουμε νὰ δημιουργήσουμε βασικὸ σχολεῖο. Δὲ θὰ μπορέσῃ ἀκόμα τὸ παιχνίδι νὰ διαδραματίσῃ τὸ ρόλο πού εἶναι ἀπὸ τὴ φύση του προορισμένο νὰ παῖξῃ στὴν ἀγωγή. Θὰ πρέπει νὰ γίνῃ πραγματικὴ ἀνανέωση τοῦ προγράμματος, στηριγμένη στὰ τελευταῖα πορίσματα τῆς ψυχολογικῆς ἔρευνας καὶ στὶς πρόσφατες κατακτήσεις τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν καὶ τῆς τεχνικῆς.

Πρὶν νὰ μπούμε στὶς λεπτομέρειες γιὰ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ἂς δοῦμε δυὸ ἄλλες καθυστερήσεις πού μαζὶ μὲ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ἀποτελοῦν τὸ κυριώτερο ἐμπόδιο γιὰ μιὰ πραγματικὴ μὲρψωση στὸ βασικὸ σχολεῖο.

Τὸ γλωσσικὸ ὄργανο. Τὸ Δημοτικὸ σχολεῖο, πού εἶναι τὸ βασικὸ καὶ τὸ μόνο σχολεῖο γιὰ τὰ ὀγδόντα πέντε ἑκατοστὰ τοῦ λαοῦ μας, θὰ πρέπει νὰ ἐπιτύχῃ τὰ παρακάτω, μέσα σὲ ἕξι χρόνια πού κρατᾶ τὰ παιδιά κοντὰ του :

Νὰ δώσῃ σιὸ παιδί τὴν ἰκανότητα νὰ παρατηρῇ τὸν κόσμον γύρω του καὶ τὴν ἰκανότητα νὰ διατυπώσῃ τίς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του.

Νὰ τὸν βοηθήσῃ νὰ ἐξελίξῃ τίς δυνατότητές του γιὰ τὸ καλὸ τὸ δικό του καὶ τῆς κοινωνίας.

Νὰ τὸ κάνῃ τίμιο, εὐθύ, θαρραλέο.

Μόλις σκεφτῆς ἔτι τὸ Δημ. Σχολεῖο θὰ πρέπει μὲ κάθε μέσο νὰ ἐξασφαλίσῃ τὴ δυνατότητα στὸ παιδί νὰ διατυπώσῃ τίς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του, τὸ μυαλό σου πηγαίνει στὸ γλωσσικὸ ὄργανο. Μὲ ποιὰ γλώσσα ;

Ἄν καὶ πέρασαν ἑκατὸ καὶ περισσότερα χρόνια ἀπὸ τότε πού ἔγινε κέντρο ἐνδιαφέροντος τὸ γλωσσικὸ ζήτημα, δὲν καταλήξαμε πουθενά. Τὰ παιδιά τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου καὶ πιδ πολὺ τὰ παι-

διὰ πού δὲν πᾶνε πιδ πέρα ἀπὸ τὸ Δημοτικὸ, βυθίζονται μέσα στὸν κυκεῶνα τῆς διγλωσσίας ἀπὸ τὴν τετάρτη τάξη. Πρὶν ἀκόμα προφτάσουν νὰ δημιουργήσουν τὸ προσωπικὸ τους γλωσσικὸ ὕφος, ἔρχεται ἡ διδασκαλία τῆς καθαρεύουσας καὶ κλονίζει τὴ βάση τῆς γλωσσικῆς του μόρφωσης. Μὲ τὴν εἰσαγωγή τῆς καθαρεύουσας στὴν Δ' τάξη (Γραμματικὴ, σύνταξη, τύποι διαφορετικοί), παρουσιάζεται ἀναστολὴ στὴν ἐμαλὴ γλωσσικὴ, πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ. Μιὰ ματιὰ στὰ γραφτὰ τῶν παιδιοῦ τῆς τετάρτης τάξης μᾶς πείθει ὅτι οἱ μαθητὲς διέρχονται μιὰ «ἀπ' τὶς σοβαρότερες κρίσεις» στὴν προσπάθειά τους νὰ δημιουργήσουν τὸ γλωσσικὸ τους ὕφος. Ἐρχεται ἡ διδασκαλία μιᾶς νέας μόρφῆς γλώσσας νὰ ἀνατρέψῃ τὴν κοπιαστικὴ ἀνοδικὴ πορεία τοῦ μαθητῆ, νὰ κατακτήσῃ τὸ γλωσσικὸ ὄργανο, φέρνει σύγχυση στὴν ἔκφραση μὲ ἀντίστοιχὴ σύγχυση στὸ συναισθηματικὸ καὶ πνευματικὸ του κόσμο.

Πρὶν καλὰ καλὰ ν' ἀποχτήσουν τὴν ἀναγνωστικὴ ἱκανότητα ὕστερα ἀπὸ τρία χρόνια ἔντονης καὶ ἀποκλειστικῆς προσπάθειας στὸν τομέα αὐτό, ἔρχεται τὸ κείμενο τῆς καθαρεύουσας καὶ τοὺς κλονίζει τὴν πεποίθησιν, ὅτι μποροῦν πιά νὰ διαβάσουν. Τὸ ἴδιο γίνεται μὲ τὸ γραφτὸ λόγο. Πάνω στὴ σπουδαιότερη καμπή, ὅταν ἀρχίζῃ νὰ λυτρώνεται τὸ παιδί ἀπὸ τὸ γλωσσοδέτη, μόλις ἀρχίσῃ νὰ διατυπώσῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του μὲ τὸ λόγο, ἔρχεται ἡ διδασκαλία τῆς καθαρεύουσας καὶ τὸ γυρίζει πίσω. Φοβοῦνται τὰ παιδιὰ νὰ βάλουν τὶς σκέψεις τους στὸ χαρτί. Σὰ νὰ στέρεφε μὲ μιᾶς ἡ ἐκφραστικὴ τους ἱκανότητα καὶ ὄχι μόνο αὐτό, παρουσιάζουν συναισθηματικὲς ἀνωμαλίες, γίνονται διστακτικὰ, ἀποτραβιοῦνται στὸν ἑαυτὸ τους, χάνουν τὴν ὄρεξιν γιὰ διάδασμα, ὑποκρίνονται.

Κατορθώνουν μὲ τὴν παράλληλὴ διδασκαλία δυὸ γλωσσικῶν μορφῶν στὶς τρεῖς ἀνώτερες τάξεις, νὰ ἀποχτήσουν τὴν ἱκανότητα νὰ ἐκφράζονται καὶ προφορικὰ. Πολὺ φοβοῦμαι πῶς συμβαίνει τὸ ἀντίθετο. Ἀποφοιτοῦν ἀπ' τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο ἄγλωσσα καὶ παραμορφωμένα. Δὲν τολμοῦν νὰ πιάσουν μολύβι νὰ γράψουν ἕνα γράμμα. Ἡ διδασκαλία τῆς γραμματικῆς καὶ τῆς τεχνολογίας στέρεφε

τις πηγές, μούδιασε τή φαντασία τους. Πριν προφτάση νά ολοκληρωθῆ ἢ μιὰ μορφή και νά γίνη τὸ ὄργανο ἔκφρασης τοῦ ἐσωτερικοῦ κόσμου τοῦ παιδιοῦ, ἀρχίζει ἡ διδασκαλία τῆς ἄλλης, και ἀντί νά ἐμπλουτίσῃ τὴν πρώτη, τὴν κάνει πιὸ φτωχή, τὴν κάνει νά ντρέπεται νά φανῆ. Ἀποτέλεσμα ἡ σύγχυση στὸ λογικὸ και στὸ συναίσθημα τοῦ παιδιοῦ.

Δὲ χρειάζονται πολλά. Πάρτε τετράδια ἐκθέσεων τῶν μαθητῶν τῆς Δ', Ε', ΣΤ' τάξης και θὰ τὸ ἀντιληφτῆτε. Ρωτήστε τοὺς δασκάλους ποὺ βασανίζονται μὲ τὰ κείμενα τῆς ΣΤ'. Ρωτήστε τους ἂν μένουν ἱκανοποιημένοι μὲ τὴν ἀνάγνωση τῶν μαθητῶν τῆς τελευταίας τάξης τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. Πηγαίνετε σ' ἓνα πολυτάξιο σχολεῖο τῆς Ἀθήνας ἢ τοῦ Πειραιᾶ και βάλτε τὰ παιδιὰ νά διαβάσουν τὸ ἀναγνωστικὸ τῆς ΣΤ' και θὰ κοκκινίσετε ἀπὸ ντροπή, γιατί τὰ παιδιὰ αὐτὰ θὰ φύγουν σὲ λίγους μῆνες ἀπὸ τὸ σχολεῖο και θὰπρεπε τουλάχιστο νά μπορούν νά διαβάζουν μὲ εὐχέρεια και νά κατανοοῦν.

Ἡ ὀρθογραφία. Καὶ σὰ νά μὴν ἔφτανε ἡ διγλωσσία, ἔρχεται τὸ πρόβλημα τῆς ὀρθογραφίας. Εἶναι ἡ διαφορὰ ἀνάμεσα στὴν ὀρθογραφία τὴν ἱστορικὴ και στὴν ὀρθογραφία τὴ φωνητικὴ. Τὰ μακρὰ και τὰ βραχέα, τὰ πνεύματα και οἱ τόνοι, τὰ ι, η, υ, οι, οι, ει, ηυ και οἱ ἄλλοι δίφθογγοι, τὰ διπλὰ σύμφωνα, κι ὅλα τὰ ἄλλα, ποὺ μόνο ἱστορικὴ σημασία μπορούν νᾶχουν γιὰ μᾶς και καμιὰ ἄλλη ὠφέλεια. «Ταῦτα ὄντως βασανίζουν μεγάλως και ἐπὶ ματαίῳ τοὺς παῖδας» μὲ τὰ ἴδια τὰ λόγια τοῦ Χατζιδάκι, «ἄδικα βασανίζονται μ' αὐτὴν τὰ παιδιὰ μας» μὲ τὰ ἴδια λόγια τοῦ Τριανταφυλλίδη. Βλέπετε, στὸ σημεῖο αὐτὸ συμφωνοῦν και οἱ δύο οἱ γλωσσολόγοι, ἂν και ὁ καθένας χωριστὰ ἔδλεπε διαφορετικὰ τὸ γλωσσικὸ ζήτημα. Αὐτὴ ἀκριβῶς ἡ συμφωνία δύο θεωρητικῶν ποὺ ἀνήκουν σὲ διαφορετικὸ στρατόπεδο, συνειδητοποιεῖ τὸ πόσο μεγάλο βᾶσανο εἶναι ἡ ὀρθογραφία. Ἐχῶ ὑπολογίσει ὅτι διαθέτουμε 350 ὥρες τὸ χρόνο γιὰ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία στὴν κάθε τάξη. Ὁ περισσότερος χρόνος ξοδεύεται γιὰ τὴν ὀρθογραφία και ποῖο εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα; Ἐλάχιστοι μόνο μαθητὲς κατορθώνουν νά γράφουν τὶς σκέψεις μὲ λίγα ὀρθογραφικὰ λάθη. Ἡ μεγάλη πλειοψη-

φία τῶν μαθητῶν εἶναι ἀφάνταστα ἀνορθόγραφη.

Τὸ ἐρώτημα ποῦ δάλαμε στὴν ἀρχή, ὅτι τὸ Δημοτικὸ σχολεῖο πρέπει νὰ δώσῃ τὴν ἰκανότητα στὸ παιδί νὰ διατυπώνῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του, μένει ἀναπάντητο.

Ὅσον καιρὸ μᾶς δέρνει ἡ διγλωσσία καὶ ἡ ἱστορικὴ ὀρθογραφία διατηρεῖ ἀμετάβλητες ὅλες τὶς θέσεις της, τὸ παιδί τοῦ Δημοτικοῦ Σχολεῖου, κάτω ἀπ' τὶς σημερινὲς συνθήκες ἐργασίας, δὲ θὰ μπορέσῃ νὰ καταστῇ ἰκανὸ νὰ διατυπώνῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του.

Γιὰ νὰ δημιουργηθῇ τὸ κατάλληλο κλίμα, ὅπου θὰ μπορέσῃ νὰ ἔχει τὸ παιγνίδι τὴ θέση ποῦ τοῦ ἀνήκει στὴν ἀγωγή, θὰ πρέπει νὰ ἀλλάξουν πολλὰ πράγματα.

Μὲ τὴν ἀντίληψη, ὅτι τὸ παιδί εἶναι ἕνας ἐνήλικος σὲ μικρογραφία («ἐνήλιξ ἐν σμικρογραφία», λένε οἱ καθαρολόγοι) χωρὶς πολὺ νὰ λογαριάζουν τὸ ρυθμὸ ἀνάπτυξης τοῦ παιδιοῦ, οἱ συντάκτες τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος τοῦ Δημοτικοῦ Σχολεῖου, πήραν τοὺς κλάδους τοῦ ἐπιστητοῦ, τοὺς ἔκοψαν, τοὺς κόντηναν, τοὺς στένεψαν καὶ τοὺς ἔβαλαν στὸ πρόγραμμα τοῦ Δημοτικοῦ Σχολεῖου.

Προσπάθειά τους ἦταν νὰ δώσουν μόρφωση ἐγκυκλοπαιδική, γιὰ ν'ἀρθῇ τὸ παιδί σὲ ἐπαφὴ μ' ὅλους τοὺς κλάδους τοῦ ἐπιστητοῦ, μὲ τὸ ἴδιο σύστημα, διάταξη ὕλης καὶ μέθοδο ποῦ προχωρεῖ π.χ. ὁ φοιτητὴς τῶν Φυσιογνωστικῶν στὸ Πανεπιστήμιο. Κάθε κλάδος γνώσης, εἶπαν, εἶναι λίγο ὡς πολὺ ἀνεξάρτητος καὶ γι' αὐτὸ ἔβαλαν καὶ τὸ ὠρολόγιό πρόγραμμα γιὰ νὰ κρατηθῇ ἡ αὐτοτέλειά του: Τὴν πρώτη ὥρα θρησκευτικά: ἡ θυσία τοῦ Ἀβραάμ, τὴ δεύτερη ὥρα ἑλληνικά: περὶ ἐλεημοσύνης τὴν τρίτη ὥρα, Φυσικὴ ἱστορία: ὁ ὄνος, τὴ τέταρτη ὥρα ἀριθμητικὴ καὶ τὴν πέμπτη Καλλιγραφία. Ἔτσι δίνεται τὸ πρόγραμμα μιᾶς ἐλόκληρης μέρας τεμαχισμένης σὲ πέντε μαθήματα, χωρὶς καμιὰ σύνδεση μεταξύ τους.

Δὲ μποροῦσαν οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος τότε νὰ καταλάβουν, ὅτι ὁ κόσμος τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἑνιαῖος, κι ὅτι τὸ παιδί παίρνει σύνολα ζωῆς καὶ κάθε προσπάθεια νὰ τοῦ δοθῇ ἡ ὕλη τεμαχισμένη θὰ ὀδηγήσῃ στὴ διάσπαση τοῦ ψυχικοῦ του κόσμου.

Νά, λοιπόν, μιὰ βασική ἀτέλεια τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, πού πρέπει νά λείψῃ χωρὶς χρονοτριβή, ἀν θέλουμε νά λέμε ὅτι μὲ τὸ σχολεῖο ἐνοποιούμε τὸν ψυχικὸ κόσμον τοῦ παιδιοῦ καὶ δὲν τὸν διαλύουμε.

Εὐτυχῶς γιὰ τὸ παιδί ὑπάρχει τὸ παιγνίδι πού σπεύδει νά γεμίσῃ τὰ κενά, νά ἐπισκευάσῃ τὰ ρήγματα καὶ νά ἐπαναφέρῃ τὴν ἄρμονία στὸν ψυχικὸ του κόσμον. Βγαίνει κερδισμένο τὸ παιδί πού δὲν παίρνει πολὺ στὰ σοβαρὰ τὰ πράγματα πού τὸ διδάσκουν. Π.χ. τὰ ὅσα ἔμαθε σὲ μιᾶς ἡμέρας πρόγραμμα, γιὰ τοὺς ἐκδικητικούς βασιλιάδες τῆς Παλαιᾶς Διαθήκης, γιὰ τὶς πονηριές καὶ κακίες τῶν Ἑλλήνων ἀρχηγῶν τοῦ Τρωϊκοῦ πολέμου, γιὰ τὴ γαλῆ κλπ.

Οἱ συντάκτες τοῦ προγράμματος (τέτοιο ἦταν τὸ κλίμα) πίστευαν πολὺ στὴν ποσότητα τῆς ὕλης, γι' αὐτὸ φόρτωναν τὸ πρόγραμμα μὲ μπόλικη ὕλη, πού θὰ τὴ μεταφόρτωνε ὁ δάσκαλος στὸ ἄδειο κεφάλι τοῦ παιδιοῦ. Σ' ὅλα τὰ μαθήματα καὶ σ' ὅλες τὶς τάξεις ἡ ὕλη εἶναι πάρα πολλή καὶ γίνεται βραχνάς γιὰ τὸ δάσκαλο, ὅταν τύχῃ νά ἔχῃ ἐπιθεωρητὴ πού πιστεύει στὴν ποσότητα.

Τὸ μάθημα τῶν Ὀρθοσκευτικῶν γιὰ τὴν Παλαιὰ Διαθήκη, τῆς Ἱστορίας γιὰ τοὺς ἡρωϊκοὺς χρόνους καὶ τῆς Φυσικῆς Ἱστορίας γιὰ τὰ ζῶα τοῦ σπιτιοῦ καὶ τῆς αὐτῆς μποροῦν νά καταργηθοῦν καὶ νά μὴ διδάσκονται σὲ χωριστὰ μαθήματα στὴν Γ' τάξη ἢ μποροῦν νά συγχωνευθοῦν μέσα σὲ ἐνότητες διδασκαλίας (projects).

Προσωπικὰ νομίζω πὼς μποροῦσαν νά γίνουν ὠραῖα ἀναγνώσματα καμωμένα ἀπὸ λογοτέχνες καὶ εἰκονογραφημένα, πλούσια καὶ καλλιτεχνικά.

Ὅλοι θὰ ἔχετε προσέξει τὴ μανία πού ἔχουν τὰ παιδιά νά διαβάξουν «Κλασσικά» εἰκονογραφημένα, τὰ διάφορα «κόμικς», ὅπως τὰ λένε, μέρα νύχτα ἀσταμάτητα, ὅλες τὶς ὥρες, τὴν ὥρα πού τρῶνε, τὴν ὥρα πού πᾶνε νά κοιμηθοῦν, μέσα στὸ μάθημα, στὸ δρόμο, ἀπ' ἔξω ἀπὸ τὰ περίπτερα. Αὐτὰ τὰ ξεσηκώνουν, τὰ εὐχαριστοῦν. Μιλοῦν ἀπ' εὐθείας στὴν δρμή τους γιὰ δράση, ἱκανοποιοῦν τὸ συναίσθημα καὶ τὸν τυχοδιωκτισμὸ τῆς ἡλικίας τους. Εἶναι σύντομα, συναρπαστικά καὶ ὀδηγοῦν γρήγορα στὸ τέλος τοῦ ἐπεισοδίου. Εἶναι μιὰ πηγὴ μὀρφωσης πού στηρίζεται στὴ δίψα τοῦ

νά δοκιμάζω ακατάπαυτα συγκινήσεις.

Τη δίψα αυτή για δράση θα μπορούσε να την εκμεταλλευτή το σχολείο, να δώσει στα παιδιά τέτοια αναγνώσματα (από την Παλαιά Διαθήκη, ήρωϊκούς χρόνους, βυζαντινούς χρόνους, νέους χρόνους), αλλά με προσεγμένη γλώσσα, λογοτεχνικό ύφος και καλλιτεχνική διακόσμηση. "Όλη ή ύλη των Θρησκευτικών και τής 'Ιστορίας τής Γ' τάξης θα μπορούσε να γίνη έτσι, να εκδοθή σε μικρές ενότητες που θα έχουν κάποια αυτοτέλεια και να δοθῆ στο παιδί καλογραμμένη και εικονογραφημένη. 'Η ύλη τής Γ' απευθύνεται κυρίως στο συναίσθημα και είναι γεμάτη έπεισόδια και περιπέτειες και θα ίκανοποιήση τὰ παιδιά τῶν 9 ἐτῶν και θα τὰ αποσπάση από τὰ έξωσχολικά φυλλάδια που είναι τόσο κακογραμμένα και δημιουργοῦν πολὺ συχνὰ νοσηρὲς καταστάσεις στὰ παιδιά.

Παράλληλα, τὰ μαθήματα αὐτὰ μπορούν νὰ γίνουν θέματα ἐπεξεργασίας ἀπὸ δμάδες μαθητῶν, που με τὴν καθοδήγηση τῶν δασκάλων θα μπορούσαν νὰ φάξουν σὲ πηγὲς και νὰ ἀντλήσουν ὁμορφο καλογραμμένο ὕλικὸ γιὰ διήγηση και δραματοποίηση.

Ἀκόμα μπορούν νὰ γίνουν ἐκφραση με ἰχνογραφήματα τῶν παιδιῶν και νὰ ζωντανέφουν με τὴ δραματοποίηση. "Όλα αὐτὰ μπορούν νὰ γίνουν και θα είναι περισσότερο ἀποδοτικά, σὰ μέθοδοι διδασκαλίας, ἀπὸ τὴ γνωστὴ μέθοδο που είναι σὲ χρῆση στὰ σχολεία, τὴν παράδοση ἀπὸ τὸ δάσκαλο και τὴν ἀπόδοση ἀπὸ τοὺς μαθητές. "Όσο ζωντανὴ κι ἂν γίνη ἡ ἐξετάση τοῦ διδαγμένου, ἀφήνει ἀδιάφορους και νυσταλέους τοὺς περισσότερους μαθητές.

Σήμερα γιὰ τὴν κασίκα, αὔριο γιὰ τὸ πρόβατο, μεθαύριο γιὰ τὴν ἀγελάδα, ἔλα κουραστικά και ἀνούσια γιὰ τὸ μαθητὴ, ἔτσι που γίνονται και που γιὰ νὰ τὰ μάθουν στὸ σπίτι, ἡ μάνα τους τοὺς τάξει κινηματογράφο και σοκολάτες. Δὲν είναι πιὰ σωστὸ, πέρασε ἡ ἐποχὴ πιὰ, νὰ σηκώνεται ὁ μαθητὴς ὄρθιος γιὰ νὰ μᾶς πῆ π.χ. γιὰ τὴν καλὴ νύφη Ρούθ στὸ μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν και ἄχουμε τὴν ἀξίωση νὰ παρακολουθοῦν ἔλοι τὸν ἐξεταζόμενο μαθητὴ. Γιατὶ κανένας δὲν παρακολουθεῖ. "Όλοι κείνη τὴν ὥρα ἔχουν τὸ νοῦ τους ἄλλοῦ. Είναι παθητικὴ μορφὴ ἐργασίας, είναι ἀτομικὴ μορφὴ. Ἐκείνη τὴν ὥρα δουλεύει μόνο ὁ ἐξεταζόμενος

μαθητής. Οί άλλοι χάνουν τὸ χρόνο τους. Χιλιάδες ὥρες πᾶνε ἔτσι χαμένες.

Τι ἐπεξεργασία ὕλης νὰ κάνη στὴν Παλαιὰ Διαθήκη καὶ στοὺς ἡρωϊκοὺς χρόνους; Τι κριτικὲς ἱκανότητες ν' ἀναπτύξη, ἀφοῦ τὸ ὕλικὸ ἀπευθύνεται μόνο στὸ συναίσθημα; Μόνο ἡ δραματοποίησι σωζει τὴν κατάστασι.

Νὰ γίνουν θέατρο τὰ κομμάτια ποὺ ταιριάζουν νὰ γίνουν γιὰ νὰ ζωντανέψη ἡ ἐποχὴ αὐτὴ μέσα στὶς ψυχὲς τῶν παιδιῶν, μὲ τὰ κοστοῦμια τῆς ἐποχῆς, μὲ τὸν ὄπλισμὸ καὶ τοὺς πολὺ μὲ τὸν ἰδιωτικὸ βίω τῶν ἀνθρώπων τῆς ἐποχῆς, κάτι ποὺ συστηματικὰ παραλείπουμε νὰ τονίσουμε στὴ διδασκαλία. Τὶς μάχες ἔξω ἀπὸ τὸ κάστρο τῆς Τροίας θὰ μᾶς τὶς δώσῃ ὁ κινηματογράφος μὲ τὸ πλῆθος τῶν κομπάρσων ποὺ διαθέτει, μὲ τὴν κίνηση ποὺ μᾶς δίνει τόσο θαυμαστά. Μὲ τὴ σκιαγραφία, θὰ μᾶς μεταφέρῃ στὴν ἴδια τὴν ἐποχὴ, στὸ περιβάλλον στὶς φυσικὲς του διαστάσεις, τρισδιάστατο καὶ χειροπιαστὸ καὶ στοὺς ἴδιους ἀνθρώπους νὰ κινοῦνται ἐκεῖ μέσα φυσικὰ καὶ ἀβίαστα, σὰ νὰ εἶναι πραγματικοὶ Ἀχαιοὶ καὶ Τρωάδιδες. Τὶς περιπλανήσεις τοῦ Ὀδυσσεῆ μᾶς τὶς δίνει θαυμάσια ὁ Ὅμηρος, ὁ κινηματογράφος θὰ μᾶς βοηθήσῃ καὶ θὰ ἀναπληρώσῃ τὸ κακὸ ποὺ παρουσιάζει ἡ διήγησι ἢ στεγνὴ, ἢ ἄτονη, μὲ κακὴ ἄρθρωσι τοῦ δασκάλου.

Γενικὰ ἡ ὕλη τῶν φρονηματιστικῶν μαθημάτων, γιὰ νὰ ζωντανέψη χρειάζεται ἀφήγησι καλὴ ἀπὸ μαέστρο στὴν ἄρθρωσι. Μαγνητοφωνημένες ἀφηγήσεις ἠθοποιῶν καὶ καλῶν ἑμιλητῶν, μποροῦν πολλὰ φορὲς, χωρὶς ζημιὰ, νὰ ἀντικαταστήσουν τὸ δάσκαλο.

Μιὰ καλὴ ταινία κινηματογράφου μὲ ἓνα καλὸ ἀφηγητὴ, θὰ μᾶς δώσῃ πολὺ πλεονεκτήματα τὴν ἐξοδὸ τῶν Ἰσραηλιτῶν ἀπὸ τὴν Αἴγυπτο, γιὰτὶ ὁ κινηματογράφος διαθέτει σκηρικὸ διάκοσμὸ, κίνηση καὶ σὲ τοποθετεῖ μέσα στὸ κλίμα ὅπου διαδραματίζονται τὰ γεγονότα.

Ἄν ὅλα αὐτὰ λείπουν, ἡ δραματοποίησι ἀπὸ τοὺς μαθητὲς θὰ τὰ ἀναπληρώσῃ κατὰ τὸ δυνατό.

Μιὰ καλὴ ταινία (ντοκυμενταίρ) γιὰ τὰ ζῶα τοῦ σπιτιοῦ καὶ τῆς αὐλῆς, θὰ συνειδητοποιήσῃ στὰ παιδιά τὴ λειτουργία τοῦ στο-

μάχου τῶν μηρυκαστικῶν καὶ μὲ τρόπο σαφῆ θὰ τὰ βοηθήσῃ νὰ ἀντιληφτοῦν τὴν περιέργη αὐτὴ στομαχικὴ κατασκευὴ τῶν μηρυκαστικῶν. Ὅλα αὐτὰ θὰ γίνουν μὲ παιγνιώδη μορφή, πού εἶναι εὐχάριστη μορφή διδασκαλίας. Ἡ καλὴ ταινία καὶ ὁ καλὸς ἀφηγητὴς θὰ παρακινήσῃ τὰ παιδιὰ νὰ ψάξουν στὴ βιβλιοθήκη τοῦ σχολείου, νὰ βροῦν καὶ ἄλλες πηγές. Μιὰ ἀναδρομὴ στὸ παρελθὸν θὰ δώσῃ καὶ τὴν αἰτία τῆς ιδιόρρυθμης κατασκευῆς τοῦ στομάχου, τὸ βιολογικὸ λόγο, τὴ διατήρησιν τοῦ εἴδους. Ἀκόμα θὰ παρακινήθωσιν τὰ παιδιὰ νὰ γράφουν καὶ ἔκθεσιν γύρω ἀπ' αὐτὰ καὶ μὲ τὸ ἰχνογράφημα νὰ ἐκφράσουν τὶς συγκινήσεις τους.

Ἐνα καλὸ ἐπιδιασκόπιο μὲ σλάιντς, μὲ ἀφηγητὴ τὸ δάσκαλο, θὰ βοηθήσῃ ἀπάνταστα τὴν ἐργασία τοῦ δασκάλου. Τὰ παιδιὰ θὰ κάνουν συλλογές, θὰ μαζεύουν ἀποκόμματα ἀπὸ ἔφημερίδες, φωτογραφίες ἀπὸ περιοδικὰ καὶ θὰ τὶς προβάλλουν στὸ ἐπιδιασκόπιο. Ὁ δάσκαλος μὲ ζεστὴ καὶ ἤρεμην φωνή, θὰ ἐξηγήσῃ, θὰ συμπληρώσῃ, θὰ τὰ βοηθήσῃ νὰ παρατηρήσουν, νὰ κρίνουν, νὰ συγκρίνουν καὶ νὰ αἰτιολογήσουν.

Ἔτσι μὲ τὶς συλλογές διάφορου ὕλικου (κοχύλια, φιδοπουκάμισα, καύκαλα ἀπὸ χελῶνες - γραμματόσημα - χάρτες - εἰκόνες πόλεων - βουνῶν, ποταμῶν, τοπία καὶ ἀναμνηστικά), θὰ ἱκανοποιηθῇ μιὰ βασικὴ ὁρμὴ τῆς παιδικῆς ἡλικίας, ἡ μανία πού ἔχει νὰ συλλέγῃ διάφορα ἀντικείμενα, νὰ ταξινομήῃ, νὰ κατατάσῃ καὶ ἔτσι σιγά σιγά νὰ μνηθῇ στὴν ἐπιστημονικὴ ἔρευνα.

Ἡ ὕλη τῆς Γεωγραφίας καὶ Φυσικῆς Ἱστορίας τῆς Ε' τάξης νὰ συγχωνευτῇ καὶ νὰ γίνῃ ἓνα μάθημα, νὰ πάρῃ ἓνα ὄνομα, γιατί στὴν πραγματικότητά εἶναι τὸ ἴδιο πράγμα χωρισμένο σὲ τομεῖς ἐπεξεργασίας. Νὰ συγκεντρωθῇ ἡ ὕλη, νὰ φύγουν τὰ περιττὰ (πού εἶναι ἄφθονα). Π. χ. τί κερδίζει ὁ μαθητὴς πού μαθαίνει γιὰ τὸ τοαί, μὲ τὴν ἴδια πορεία πού διδάσκεται γιὰ τὴν μηλιά; Τὸ τοαί εἶναι δέντρο γιὰ μᾶς ἄγνωστο. Θὰ χρειαστῇ ἄλλη μέθοδος. Λίγες ταινίες ντοκυμανταίρ γιὰ τὰ φυτὰ τῶν θερμῶν χωρῶν μέσα στὸ φυσικὸ τους καὶ ἀνθρώπινο περιβάλλον, θὰ μᾶς μάθουν πολὺ περισσότερα — καὶ σὲ ἐλάχιστο χρονικὸ διάστημα, θὰ δείξουν ἔκτε-

ταμένες φυτείες τσαγιού, μεθόδους καλλιέργειας, συγκομιδής, επεξεργασίας, κατανάλωσης.

Τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὰ ζῶα τῶν θερμῶν χωρῶν. Λίγες ταινίες θὰ μᾶς φέρουν στὸ βασίλειο τῶν ζῶων, στὶς σχέσεις τους μὲ τὰ ἄλλα ἄγρια ζῶα, τὰ πουλιά, τὰ ἔρπετά καὶ θὰ γεμίσουν ὅλα τὰ κενὰ ποὺ ἀφήνει ἡ στεγνὴ ἀφηγηματικὴ μορφή διδασκαλίας.

Νὰ δοθοῦν ἀκόμα γιὰ ἐπεξεργασία σὲ ομάδες, θέματα (projects) σὰν τὰ παρακάτω :

Οἱ Κινέζοι ἄλλοτε καὶ τώρα.

Οἱ Ἴνδοι » »

Οἱ Ἀφρικανοὶ σκλάβοι καὶ ἐλεύθεροι.

Οἱ Νοτιοαμερικανοί.

Οἱ Ἡνωμένες Πολιτεῖες τῆς Ἀμερικῆς.

Ἡ Αὐστραλία ἡπειρος τοῦ μέλλοντος καὶ ἄλλα.

Ἐδῶ θὰ βροῦν τὸ κατάλληλο κλίμα νὰ δράσουν οἱ ομάδες. Θὰ συγκεντρώσουν τὸ ὕλικό, θὰ κάνουν χάρτες, θὰ μαζέψουν φωτογραφίες, ἀφηγήσεις περιηγητῶν, κυνηγῶν τῆς ζούγκλας, γραμματόσημα, ἐγχρωμες εἰκόνες κλπ.

Ἡ ὕλη τῆς Ἱστορίας καὶ τῶν Θρησκευτικῶν μπορεῖ νὰ συγχωνευτῆ, γιὰ νὰ διδαχτῆ περισσότερο ἀποτελεσματικὰ καὶ μὲ αὐτενεργὸ τρόπο.

Τί μένει στὰ παιδιὰ μὲ τὸ ἀράδιασμα αὐτοκρατόρων 1100 χρόνων; Ἐξασφαλίζεται μήπως ἔτσι ἡ ἱστορικὴ συνέχεια; Ἀμφίβολο. Ἄν κατορθώσουν νὰ συγκρατήσουν τὰ παιδιὰ μερικὸς σταθμούς: Μέγας Κωνσταντῖνος - Ἰουστινιανὸς - Ἡράκλειος - αὐτὸ φτάνει. Γιατί λοιπὸν νὰ τὰ βασανίζουμε ἕνα χρόνο καὶ στὸ τέλος νὰ μὴ μάθουν ἐκεῖνα ποὺ ἔπρεπε νὰ μάθουν; Θὰ χρειαστῆ τὰ παιδιὰ νὰ ζήσουν αὐτὲς τὶς ἐποχές. Κι αὐτὸ δὲν τὸ ἐπιτυγχάνομε μὲ τὴν ἀφήγηση καὶ τὸ ἀράδιασμα χρονολογιῶν καὶ ὀνομάτων Αὐτοκρατόρων, στρατηγῶν καὶ περιγραφῆς μαχῶν. Ἐδῶ θὰ μᾶς βοηθήσῃ ἡ δραματοποίησις, οἱ συλλογές, ὁ κινηματογράφος. Ἐκεῖνο ποὺ συνδέει τὰ ἱστορικὰ γεγονότα εἶναι ὁ ἰδιωτικὸς βίος, ὄχι μόνον τῶν βασιλιάδων, ἀλλὰ καὶ τῶν ἀπλῶν ἀνθρώπων: Τί εἶδους σπίτια ἔχτιζαν, τί δουλειὲς ἔκαναν; Πῶς καλλιεργοῦν τὴ γῆ; Πῶς με-

γάλωναν τὰ παιδιὰ τους; Ποιὸ ἦταν τὸ ἐμπόριό τους, ἢ ναυτιλία τους; Αὐτὰ πρέπει νὰ παίξουν τὰ παιδιὰ γιὰ νὰ γίνουν βιώματά τους.

Νὰ γραφτοῦν μονογραφίες γιὰ τὰ μοναστήρια, τὴ φιλανθρωπία, γιὰ τὸν τρόπο ποὺ ἀπένειμαν δικαιοσύνη. Ὅμαδες παιδιῶν νὰ συγκεντρώσουν ὕλικό, φωτογραφίες βυζαντινῶν ναῶν, ἐνδυμασίες, λαϊκὰ τραγούδια. ψαλμωδίες, νὰ μελετήσουν οἱ μαθητὲς ἐκτεταμένα τὸ ἔργο τῶν Τριῶν Ἱεραρχῶν καὶ τὴ συμβολή τους στὴ συγχώνευση τοῦ ἑλληνικοῦ καὶ χριστιανικοῦ πολιτισμοῦ. Νὰ δραματοποιήσουν τὰ ἀκριτικὰ τραγούδια, νὰ ἐτοιμάσουν τὸ σκηνικὸ διάκοσμο μόνοι τους, νὰ ἐτοιμάσουν τίς στολές, τὸν ὄπλισμό, τὰ κάστρα καὶ τίς βίγλες καὶ νὰ ζήσουν ὅλοι μαζί μιὰ μέρα, τὴν ἀτμόσφαιρα τοῦ Βυζαντίου.

Ἄξιζει ἐδῶ νὰ ἀναφέρουμε λίγα λόγια γιὰ τὸ ἱχνογράφημα — παιγνίδι ποὺ δὲ γίνεται καθόλου λόγος στὸ ἐπίσημο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ἀν καὶ τὸ μάθημα αὐτὸ διδάσκεται τρία ἡμιώρια στὴν πρώτη καὶ στὴν δεύτερη τάξη καὶ δυὸ ὥρες στὴν Γ' καὶ Δ'. Ὁ συντάκτης, βλέπετε, περιορίζει τὸ χρόνο στίς μικρὲς τάξεις ἀντὶ νὰ τὸν δεκαπλασιάσῃ.

Ὁ Ι. Π. Κοκκίνης τὸ 1829 μετέφρασε τὸ βιβλίον τοῦ γάλλου καθηγητῆ Ι. Β. Φραγκήρου μὲ τίτλο «Ἡ Διδασκαλία τῆς Διαγραφικῆς καὶ Γραμμικῆς Ἱχνογραφίας». Τὸ βιβλίον θὰ μύουσε τοὺς δασκάλους καὶ γραμματοδασκάλους στὴ διδασκαλία τοῦ μαθήματος. Ὁ Ι. Π. Κ. λέγει στὸν πρόλόγόν του ὅτι τὸ «βιβλίον εἶναι χρησιμώτατον καὶ οἱ μαθηταὶ θέλουν εὐρίσκει, ὄντες εἰς τὸ σχολεῖον, ἱκανὴν θέλξιν καὶ διάχυσιν ἐκ τῆς ποικιλίας τῶν μαθημάτων καὶ τερπνὴν ἀπασχόλησιν ἡσυχάζοντες εἰς τὰς οἰκίας των...». Ὁ Ι. Π. Κ. εἶδε ἀπὸ τότε τὸ ρόλο ποὺ παίζει τὸ ἱχνογράφημα γιὰ τὴν ψυχαγωγία τοῦ παιδιοῦ. Ἀργότερα, ὅπως ἔγινε μὲ πολλὰς ἄλλες ἐκδηλώσεις, τὸ μάθημα ἔπεσε σὲ ἀνυποληψία καὶ ὅλοι τὸ βλέπουν σὰ χάσιμο χρόνου καὶ μὲ ἀντίληψη στενὴ καὶ σχολαστικὴ. Ἐφτάσαν μάλιστα στὸ ὠρολόγιον πρόγραμμα νὰ περιορίσουν τὸ χρόνο τῆς διδασκαλίας τοῦ μαθήματος στίς πρῶτες δυὸ τάξεις στὸ ἐλάχιστο. Τί εἰρωνεῖα!

Μιὰ κατ' ἑξοχὴν εὐχάριστη καὶ δημιουργικὴ ἀπασχόληση, σὰ

χέρια πολλῶν γονιῶν καὶ ἀνίδεων δασκάλων, κατάντησε μαρτύριο γιὰ τὸ παιδί· ἔκαναν τὸ παιδί νὰ συχαθῆ μιὰ τερπνὴ ἀπασχόληση. Ὡς τώρα ἀκόμα, γονεῖς καὶ δασκάλοι ἐξακολουθοῦν νὰ βλέπουν τὰ παιδικὰ δημιουργήματα μὲ τὸ μάτι τοῦ ἐνήλικου. Λένε π.χ. δὲν μοιάζει μὲ λύκο ἢ μὲ κρεβδάτι ἢ μὲ ἄνθρωπο. Παίρνουν τὸ μολύβι καὶ δείχνουν στὸ παιδί τῶν τριῶν, τεσσάρων, πέντε, ἕξι, ἑπτὰ καὶ ὀχτῶ ἐτῶν τώρα, πῶς πρέπει νὰ κάνουν τὸ λύκο, τὸ κρεβδάτι, τὸν ἄνθρωπο. Καὶ δὲν καταλαβαίνουν πῶς αὐτὴ ἀκριβῶς τῆ στιγμῇ μὲ τίς παρατηρήσεις καὶ ἐπεμβάσεις τους νοθεύουν τὴ δημιουργικότητα τοῦ παιδοῦ, μουδιάζουν τὴν ψυχὴ του, σκοτώνουν τὴ φαντασία του.

Ὅλα τὰ παιδιὰ εἶναι προικισμένα μὲ τὴ δύναμη τῆς δημιουργίας καὶ γι' αὐτὸ πρέπει νὰ χουν ὅλα τίς ἴδιες εὐκαιρίες, γιὰ νὰ ἐκφράσουν τὸν ἑαυτὸ τους. Τὰ μικρὰ παιδιὰ θέλουν μπόλικο χαρτί, νερομπογιές, κραγιόν, μολύβια καὶ θὰ φτιάσουν, ἂν τὰ ἀφήσουν μόνα τους, πολὺ ὠραία πράγματα. Στις τρεῖς πρώτες τάξεις κυρίως, ὅσο διαρκεῖ ἡ περίοδος τοῦ συμβολισμοῦ, δὲ χρειάζεται καμιά διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῆς ἰχνογραφίας, οὔτε καὶ χωριστὴ ὥρα διδασκαλίας. Τὰ παιδιὰ ἰχνογραφοῦν ὅλη τὴν ὥρα, ὅταν ἔχουν κάτι νὰ ποῦν, ὅταν θέλουν νὰ ἐκφράσουν τὸν ἐσωτερικὸ τους κόσμο, τοὺς καημοὺς καὶ τὰ βάσανά τους, τίς δυσκολίες τους μὲ τὸ περιβάλλον. Δάσκαλος τῆς ἰχνογραφίας, γιὰ τὴν πρώτη τουλάχιστον τάξη, εἶναι ἡ ἐσωτερικὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ, ὅπως μᾶς διδάσκει ἡ Montessori. Τὸ ἰχνογράφημα στὴν παιδικὴ ἡλικία εἶναι ἔκφραση καὶ ὁποῖος ἐξακολουθεῖ νὰ τὸ βλέπη διαφορετικὰ, ζημιώνει ἀφάνταστα τὸ παιδί.

Δὲ διδάσκουμε ἰχνογραφία στὴν πρώτη, στὴ δευτέρα καὶ τὴν τρίτη τάξη ἀκόμα. Δὲ σχεδιάζουμε κακόγούστα στὸν πίνακα γιὰ νὰ μᾶς μιμηθοῦν οἱ μαθητές καὶ δὲν καθόμαστε ἀπὸ πάνω τους γιὰ νὰ τοὺς κάνουμε διορθώσεις.

Τὸ παιδί ζωγραφίζει καὶ ἰχνογραφεῖ ἐλεύθερα δικά του θέματα, δικές του καταστάσεις χωρὶς ἐπεμβάσεις καὶ διορθώσεις τοῦ δασκάλου. Εἶναι παιγνίδι γιὰ τὸ παιδί καὶ ἄς μὴ τὸ κάνουμε σχολαστικὸ μάθημα. Τὰ σχήματα ποὺ κάνει στὸ χαρτί στὴν περίοδο

αυτή της ηλικίας του (από τα 3-9) έχουν πολύ νόημα, είναι ιστορίες που μάς μιλοῦν, είναι βιώματα, είναι τόσο έκφραστικά, που τὰ ζηλεύουν και μεγάλοι καλλιτέχνες. Έχουν τόση κίνηση και σὲ ξεσηκώνουν ψυχικά, μιλοῦν μέσα σου.

Ὁ συνετὸς δάσκαλος και ὁ εὐαίσθητος, θὰ χρησιμοποίησῃ τὴ μεγάλη ἀγάπη που ἔχει τὸ παιδί στὴν ἱχνογράφηση, ζωγραφική, πλαστική (μὲ πηλὸ ἢ μὲ πλαστιλίνη) γιὰ νὰ ἐλοκληρώσῃ τὴ διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων, γιὰ νὰ συμπληρώσῃ τὴν ἐργασία του. Χρειάζεται ὁμως προσοχή, γιατί μπορεί νὰ μάς ξεφύγῃ. "Ὅσα παιδιά θέλουν θὰ ἐκφράσουν μὲ τὴν ἱχνογραφία και μὲ τὸν πηλό, τὸ παραμῦθι που τοὺς διηγηθήκαμε, ὅσα θέλουν και ὅποια ὥρα θέλουν. Ἡ ἐκφραση μόνο σὲ κλίμα ἐλευθερίας ἀνθίξει.

Θὰ ἱχνογραφήσῃ τὸ παιδί τὸ παραμῦθι, που ἄκουσε ἢ τὴν ἱστορία που διάβασε στὸ ἀναγνωστικό του, ἀλλὰ μὲ σύμβολα ὀλότελα δικὰ του. Θὰ σχεδιάσῃ ἀργότερα τὴ γειτονιά του γιὰ μάθημα τῆς πατριδογνωσίας, μὰ μὲ καταδικὴ του περὶ χώρου ἀντίληψη. Ἀκόμα θὰ παραστήσῃ τὴ μάχη που ἔγινε στὴν Τροία, ἀλλὰ μὲ ἀναλογίες δικές του γιὰ πρόσωπα και πράγματα, και μὲ ἔμφαση στὰ πρόσωπα πέρα γιὰ πέρα ὑποκειμενική. Αὐτὰ εἶναι τὰ δικὰ του, ὁ κόσμος του. Αὐτὰ πρέπει νὰ σεβαστῇ ὁ δάσκαλος, ἀν θέλῃ νὰ διατηρήσῃ ἕνα μοναδικὸ βοήθη στὴ δουλειὰ του, τὴν ἐκφραστικὴ δύναμη αὐτῆς τῆς ηλικίας.

Τὸ ἐλεύθερο ἱχνογράφημα και ἡ πηλοπλαστική, δισδιάστατο τὸ πρῶτο, τρισδιάστατο τὸ δεύτερο, ἱκανοποιοῦν τὶς ἀνάγκες τῆς παιδικῆς ηλικίας, ἀν τοὺς δώσουμε τὸ κατάλληλο κλίμα.

Μὲ τὴ δραματοποίηση τὸ παιδί ὀργανώνει τὶς ἐμπειρίες του, τακτοποιεῖ τὶς ἐντυπώσεις του και τὶς παρατηρήσεις του σὲ μιὰ ἀλληλουχία. Εἶναι μιὰ μορφή ἐκφρασης ἐπίσης ἀπὸ τὶς πιὸ ζωντανές.

Τὰ παιδιά διαβάζουν μὲ ἐνδιαφέρον αὐτὰ που πρόκειται νὰ παραστήσουν. Βρίσκουν τὶς κατάλληλες ἐμφανίσεις (ἀν και δὲν εἶναι ἀπαραίτητο νὰ τὰ βροῦν ὅλα, ἀρκεῖ μιὰ περικεφαλαία ἢ ἕνας θώρακας γιὰ νὰ δώσῃ στὰ παιδιά τὸ κλίμα). Φτιάνουν μόνα τους μὲ τὴν καθοδήγηση τοῦ δασκάλου, τὶς ἐνδυμασίες μὲ χαρτί ἢ μὲ

τούλι. Στήνουν τή σκηνή, καρφώνουν μόνα τους τὰ χωρίσματα, μοιράζουν τὸ χῶρο ὅπου μέσα θὰ κινηθοῦν. Ἀφήνουν πόρτες καὶ παράθυρα, κάνουν ψεύτικες σκάλες, τζάκια καὶ γενικὰ δημιουργοῦν μιὰ πραγματικὴ κατάσταση. Γιὰ νὰ τὰ ἐτοιμάσουν ὅλα αὐτὰ καταφεύγουν στὴν πείρα τῶν μεγάλων ἢ τὰ βρίσκουν ὅλα μόνα τους ἀπὸ περιοδικὰ καὶ βιβλία ποὺ γράφουν γιὰ τὴν ἐποχὴ ποὺ παριστάνουν.

Βάζουν τὸ μυαλό τους σὲ κίνηση, ζοῦν ἔντονα τὴν περίοδο τῆς προετοιμασίας, ποὺ γιὰ τὰ παιδιά ἔχει μεγαλύτερη σημασία κι ἀπ' αὐτὴ τὴν παράσταση.

Μὲ τὰ πιὸ ἀπλὰ μέσα φτιάχνουν τὰ σκηνικά. Δίνουν ἔτσι στὴ φαντασία τους τὴν ἐλευθερία ποὺ χρειάζεται γιὰ νὰ δημιουργήσουν, νὰ ἐπινοήσουν, νὰ ἐφεύρουν. Κι ἂν δὲν γίνουν ὅλα σωστά, τὰ συμπληρώνει ἡ φαντασία, μιὰ φαντασία ὀλοζώντανη, ποὺ μπορεῖ νὰ ἰδῇ σὲ ἓνα ξυλάκι ζωσμένο τὸ σπαθὶ τοῦ στρατηγοῦ Δαφνομήλη, σὲ μιὰ λουρίδα χαρτί τῆ χλαμύδα καὶ σὲ ἓνα στρατιώτῃ τὶς μυριάδες τῶν Περσῶν.

Γιὰ θέμα δραματοποίησης κάνει ἓνα παραμῦθι ποὺ διάβασαν ἢ μιὰ ἱστορία ποὺ ἄκουσαν ἢ τοὺς διηγῆθηκε ὁ δάσκαλός τους ἢ ἓνα ποίημα ποὺ ἔχει τὸ ἀναγνωστικὸ τους. Μιὰ πραγματικὴ ἱστορία μπορεῖ νὰ γίνῃ θέμα δραματοποίησης ἢ μιὰ σκηνὴ τοῦ δρόμου. Ἐνα ἐπιπλο μᾶς λέγει τὴν ἱστορία τῆς ζωῆς του, ἓνα τραπέζι μᾶς διηγεῖται τὶς συζητήσεις ποὺ ἄκουσε νὰ γίνονται, ἓνα μικρὸ ξύλο τῆς φωτιᾶς μᾶς λέει ὅσα τράβηξε ἀπὸ τότε ποὺ γεννήθηκε ὡς τώρα ποὺ θὰ γίνῃ στάχτη.

Στὸ σχολεῖο ἡ δραματοποίηση κυρίως στηρίζεται στὴν ἀρχή: ὅ,τι ζοῦμε ἔντονα ἐκεῖνο καὶ κατανοοῦμε. Ὄταν τὸ παιδί διαβάξῃ μιὰ ἱστορία, τακτοποιεῖ τὸν ἑαυτό του μὲ τὸν κεντρικὸ ἥρωα τοῦ βιβλίου. Παίρνει θέση, ζῆ μέσα στὰ ἐπεισόδια, γίνεται ἄλλοτε τὸ θῦμα καὶ ἄλλοτε ὁ δράστης, κατὰ τὴν περίσταση. Μὲ τὴ φαντασία του καὶ μὲ τὴ βοήθεια τοῦ συγγραφέα μεταφέρεται σ' ἄλλους κόσμους.

Τὸ ἴδιο γίνεται καὶ μὲ τὸ θέατρο τῶν μεγάλων. Ταυτοποιεῖται ὁ θεατῆς μὲ τὸν ἥρωα τοῦ ἔργου μὲ ἓνα πρόσωπο ἢ καὶ μὲ

ένα σύνολο ανθρώπων που έχουν κοινή τή μοίρα και ζούν για ένα σκοπό. Μαζί τους είναι κι ο θεατής.

Με τή δραματοποίηση πλουτίζει τò παιδί τò λεξιλόγιό του, δίνει μεγαλύτερη σημασία στις λέξεις και αποχτά τήν ικανότητα νά εκφράζη τις ιδέες και έννοιες πιό καθαρά — ξελαγαρίζεται ή σκέψη του.

Διορθώνεται ο τόνος τής φωνής του και ή εκφρασή του γίνεται πιό πλούσια, πιό ζεστή, πιό ανθρώπινη.

Μαθαίνει πριν απ' όλα άρθρωση. 'Η καλή άρθρωση είναι παραμελημένη ύπόθεση στο σχολείο, ενώ ή σημασία του στην πραγματική ζωή είναι πολύ μεγάλη. Με καλή άρθρωση πετυχαίνεις πολλές φορές νά σε ακούσουν και νά σε παρακολουθήσουν. Πείθεις τόν άλλο και πετυχαίνεις τò σκοπό σου. Γίνεσαι τελικά ευχάριστος συνομιλητής, κάτι που δυναμώνει τις σχέσεις σου με τούς άλλους.

Με τήν παιγνιώδη μορφή εργασίας, που είναι ή δραματοποίηση, ο μαθητής διευκολύνεται στην άνάγνωση. Είναι ένας τρόπος νά παρακάμψουμε τις δυσκολίες που φέρνει ή άνάγνωση κειμένων γραμμένων στην καθαρεύουσα. Με τή δραματική μορφή που πρέπει νάχουν τά κείμενα τής καθαρεύουσας (διάλογοι) στα βιβλία του Δημοτ. σχολείου, θά επιτύχουμε καλύτερη άρθρωση και κυρίως καλύτερο τονισμό, που είναι τò μεγάλο βάσανο τών δασκάλων που διδάσκουν κείμενα καθαρεύουσας — θά επιτύχουμε άκόμα λιγώτερα κομπιάσματα και επαναλήψεις τών λέξεων.

Με τò ενδιαφέρον που θά μάθη τò ρόλο του, με τήν προσπάθεια που θά κάνη νά τόν αποστηθίση και κυρίως με τις δοκιμές που θά γίνουν, θά κατανοήση τò νόημα καλύτερα.

Τò παιδί που παίζει, ώριμάζει έσωτερικά και ή ψυχή του έτοιμάζεται για πιό έντονες συγκινήσεις. Τò παιδί παίρνει μέρος στη δραματοποίηση έπεισοδίων, σε κύριο ρόλο ή σε δευτερεύοντα, στο στήσιμο τής σκηνης ή στο σκηνικό διάκοσμο, μαθαίνει νά εργάζεται με τά άλλα παιδιά, νά σκέφτεται μαζί μ' αυτά και νά ζή τήν άτμόσφαιρα τής προετοιμασίας πολύ έντονα.

Τά παιδιά δραματοποιούν περιστατικά παρμένα από τήν ιστο-

ρία και ἀπ' τὸ παρόν. Δὲν εἶναι ἀνάγκη σώνει και καλὰ νὰ εἶναι πολεμικὰ ἐπεισόδια. Ἀπλὰ περιστατικὰ τῆς καθημερινῆς ζωῆς μᾶς δίνουσι ὕλικὸν γιὰ δραματοποίησιν. Ὁ μπακάλης τῆς γειτονιάς, ὁ γαλατάς, τὸ ταχυδρομεῖο, ἡ κίνηση στὸ λιμάνι, οἱ φορτοεκφορτωτές, ὁ καπετάνιος μὲ τοὺς ναυτεῖς, ἡ ἀστυνομία ποὺ κυνηγᾷ ἕναν κακοποιό, οἱ καυγάδες στὴ βρύση τοῦ χωριοῦ, μιὰ συζήτηση στὸ καφενεῖο τοῦ χωριοῦ, τὰ νέα πῶς μαθαίνονται στὸ χωριὸ ἀπὸ στόμα σὲ στόμα, ἀπὸ γωνιὰ σὲ γωνιὰ, ἀπὸ φράχτη σὲ φράχτη. Ὅλα αὐτὰ τὰ ἀπλὰ πράγματα εἶναι μορφές τῆς καθημερινῆς ζωῆς ποὺ ἀπασχολοῦν τὰ παιδιὰ πολὺ ἔντονα.

Στὸ χωριὸ ἀκόμα μπορεῖ νὰ δραματοποιήσῃ τὸν ἔρχομὸ τοῦ εἰσπράκτορα, τοῦ γιαιτροῦ, τὸ γάμο, τὰ βαφτίσια, τὸν ἔρχομὸ τοῦ λεωφορείου, τὴν κίνηση τοῦ σταθμοῦ, τὸ σιδηρουργὸ τοῦ χωριοῦ, τὸ λιοτριβί, τὸν τρύγο.

Ἀλλὰ και ἀπὸ τὴν ἱστορία μπορεῖ κανεὶς νὰ ἀντλήσῃ ἐπεισόδια, ὄχι μόνο πολεμικὰ, ἀλλὰ και εἰρηνικὰ, τοῦ ἰδιωτικοῦ βίου τῶν ἀνθρώπων, π.χ. τὸν Ἀρχιμήδη μὲ τοὺς κύκλους του, τὸ Διογένη μὲ τὸ φανάρι, τὸ Διογένη μὲ τὸν Ἀλέξανδρο, τὸ Σωκράτη μὲ τοὺς μαθητῆς του στὸ κρατητήριον, τὸν Ἡρακλῆ μὲ τὴν Ἀρετὴ και τὴν Κακία, τὸ Σόλωναι και Κροῖσο, τὸ Μέγα Βασίλειον μὲ τὸ Μόδεστο, τὸ Χρυσόστομον μὲ τὴν Αὐτοκράτειρα, τὸν Ἀχιλλέα μὲ τὸν Πρίαμον, τὴν Ἀνδρομάχη και τὸν Ἔκτορα, τὸν Ὀδυσσεά μὲ τὸν Εὐμαιο, τὸν Μακρυγιάννη μὲ τοὺς ἔμπορους τῆς Ἄρτας, τὸν Κολοκοτρώνη μὲ τοὺς ἀγάδες τῆς Τρίπολης, μὲ τοὺς Σουλιῶτες ἕνα κυριακάτικον εἰρηνικὸν πρωῖνόν, τὸν Καποδίστρια μὲ τὸ Φιλικὸν Γαλάτῃ — και τόσα ἄλλα ἀναμφισβήτητα ἀφηρημένα και μακρινά, μὰ τόσο ἀνθρώπινα ποὺ ἔτσι μποροῦν νὰ ζωντανέψουσι και νὰ μιλήσουσι στὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ.

Ὁ δάσκαλος στὸ μονοθέσιο, διθέσιο ἢ πολυθέσιο σχολεῖο στὸ χωριὸ ἢ στὴν πόλιν, μέσα στὴν τάξη και μὲ τὰ μέσα ποὺ ἔχει στὴ διάθεσὴ του, χωρὶς πολλὰς φασαρίας μπορεῖ νὰ βρῆ στὴ δραματοποίησιν ἕνα πραγματικὸν βοηθὸν στὴ δουλειά του. Μὲ ἀπλὰ μέσα, χωρὶς εἰδικὴ ἀμφίεση και σκηνικὰ, θὰ ζωντανέψῃ τὸ μάθημά του και θὰ μεταφέρῃ τὰ παιδιὰ σὲ πραγματικὰς καταστάσεις.

Δίνουμε παρακάτω ένα παράδειγμα δραματοποίησης. Τὰ παιδιὰ ἢ ὁ δάσκαλος παρουσιάζουν τὸ θέμα γιὰ δραματοποίηση. Γίνεται συζήτηση πάνω σ' αὐτό. Τὰ παιδιά λένε τὴ γνώμη τους, πῶς θὰ ἀρχίσῃ ἢ παράστασῃ, ποιοὶ ἥρωες θὰ πάρουν μέρος, ποιά παιδιά θὰ τοὺς παραστήσουν, ποιές σκηνές εἶναι ἀπαραίτητες νὰ μποῦν καὶ τί σκηνικὰ θὰ χρειαστοῦν. Ὁ δάσκαλος ἢ ἓνας μαθητῆς διαβάζει τὴν ἱστορία, τὸ ποίημα καὶ ἐπακολουθεῖ ὕστερα συζήτηση.

Τὸ παράδειγμά μας εἶναι ἀπὸ τὰ Ἀπομνημονεύματα τοῦ Μακρυγιάννη λίγο πρὶν νὰ γίνῃ Φιλικός.

Στὴ σκηνὴ εἶναι μόνος ὁ Μακρυγιάννης καὶ διηγεῖται περιστατικὰ τῆς ζωῆς του.

«Ἐκατσα εἰς Ἄρταν ὡς δέκα χρόνια, ἕκαμα πολλοὺς φίλους. Ἐκεῖ εἶχα φίλον καὶ ἓνα σακελλάριον· ὕστερα ἔγινε οἰκονόμος. Τὸν εἶχα στενὸν φίλον, ὅτι ἡ συντροφία μου ἦταν μὲ τοὺς καλυτέρους μου. Αὐτὸς ὁ οἰκονόμος μ' εἶχε καλύτερα ἀπὸ τὰ παιδιά του, καὶ νύχτα καὶ ἡμέρα ἀπὸ τὸ σπῆτι του δὲν ἔλειπα. Ὅτ' ἦταν ἓνας τοῖχος μὲ τὸ σπῆτι τοῦ πατριώτη μου καὶ πλησίον καὶ ἐκεῖνο ὁποῦ ἀγόρασα ἐγὼ δικό μου, ἀπὸ ἓνα δυστυχεῖ ἀρχοντα. Πολὺ προκομμένος οἰκονόμος, δὲν ἦταν ἄλλος εἰς τὴν Ἄρταν τοιοῦτος καὶ εἶχε καὶ τέσσερα παιδιά σερνικά. Τὸ ἓνα ἀπ' αὐτὰ ἦταν εἰς τὴν Εὐρώπη ὁπου σπούδαζε καὶ ἦταν φίλος καὶ ἀγαπημένος τοῦ Καποδίστρια. Τὸ παιδί ἔσωσε τὰ ἔξοδά του καὶ ζήτησε τοῦ Καποδίστρια νὰ πάῃ νὰ σπουδάξῃ καὶ γιαιτρική. Τοῦ λέγει ὁ Καποδίστριας, ὅτι κάτι καταγινόμαστε νὰ λευτερώσωμεν τὴν Ἑλλάδα, καὶ ἂν τελειώσῃ αὐτό, δὲν σοῦ χρειάζεται ἢ γιαιτρική· καὶ ἂν μείνῃ, σοῦ στέλνω ἀπὸ τὴν Ρωσσίαν τὰ μέσα καὶ πᾶς καὶ σπουδάξεις. Καὶ ἂν γίνῃ αὐτό, σοῦ γράφω καὶ ἀνταμωνόμαστε.

Τὸ παιδί ἦρθε εἰς Ἄρτα, τὸ εἶπε τοῦ πατέρα του αὐτὸ καὶ ἔφυγε ὀπίσω διὰ Κορφοῦς. Πέρασε κάμποσος καιρὸς, τοῦ γράφει ὁ Καποδίστριας καὶ πῆγε κι ἀνταμώθηκα· καὶ τὸν κατήχησε διὰ τὴν πατρίδα τὸ μυστικόν.

Ἦρθε τὸ παιδί εἰς Ἄρτα κατηχημένο, ὀρκίζει τὸν πατέρα του καὶ φεύγει ὀπίσω. Ὁ πατέρας του θέλει νὰ βάλῃ κι ἐμένα εἰς τὸ

μυστήριο. Παίρνει νά μ' ὀρκίσῃ καὶ πάλι μετανοοῦσε καὶ αὐτὸ μου τῶκανε πολλὰς φορές. Τότε καὶ ἐγὼ πείσμουσα ἐναντίον του καὶ τοῦ λέγω :

—Σοῦ πέρασε ὑποψία ὅτ' εἶμαι ἄτιμος τοῦ σπιτιοῦ σου καὶ ντρέπεσαι νά μου τὸ εἰπῆς ; Καὶ ὄντως εἶμαι ἄτιμος ἂν μεταπατήσω εἰς τὴν πόρταν σου.

Καὶ σηκώθηκα καὶ ἔφυγα. Φωνάζει ὁ παπάς, ἐγὼ δὲν μεταγύρισα ὀπίσω. Πέρασαν δυὸ τρεῖς ἡμέρες, ἦρθε, ξαναἦρθε, δὲν μεταζύγωσα.»

ΣΚΗΝΗ

Μακρυγιάννης - Παπάς

Μακρυγιάννης : Διὰ μένα νά σοῦ περάσῃ κακὴ ἰδέα, τὸ παιδί σου ;

Παπάς (τὸν ἀγκαλιάζει, τὸν ἀσπάζεται) :

—Ἔλα πᾶμε τώρα στὸ σπίτι μου νά σοῦ ἐξηγήσω. (Ὁ Μακρυγιάννης ἀκολουθεῖ, ἀργὰ καὶ διστακτικά).

(Ἡ σκηνὴ στὸ κατώγι τοῦ παπαῦ. Καίει ἓνα λυχνάρι· ἓνα τραπέζι εἶναι στὴ μέση. Πάνω στὸ τραπέζι εἶναι τοποθετημένο ἓνα πιάτο μ' ἓνα μαχαίρι, ἓνα σπαθί κι ἓνα κίτρινο κερὶ ἀναμμένο, ἐπίσης πάνω στὸ τραπέζι εἶναι ἓνα ποτήρι κόκκινο κρασί).

Κατηχητής : Μήπως δὲν στοχάζεσαι τὸν ἑαυτό σου μὲ ἀρκετὴ δύναμη ; Ἔχεις ἀκόμα καιρὸ νά τὰ παρατήσης ; Μπαίνεις τώρα σὲ ἓνα δεσμό, πού μόνο ὁ θάνατος μπορεῖ νά σὲ λευτερώσῃ. Σὲ λίγη ὥρα οὔτε ἡ μεταμέλειά σου θὰ συχωρεθῇ. Νὰ σκεφτῆς καλὰ καὶ νά ἀποφασίσῃς.

Μακρυγιάννης (σιγανά) : — *Εἶμαι ἔτοιμος. Προχώρησε.*

(Ὁ κατηχητής λυγίζει τὸ δεξί του γόνατο κοντὰ στὸ τραπέζι, κάνει τὸ σημεῖο τοῦ σταυροῦ, δίνει στὸ δόκιμο νά ἀσπαστῇ τὴν εἰκόνα καὶ βάζει τὸ δεξί του χέρι ἀνοιχτὸ ἐπάνω στὸ εἰκόνημα).

Κατηχητής : Αὐτὸ τὸ κεράκι εἶναι ὁ μόνος μάρτυρας πού ἡ δυστυχισμένη μας πατρίδα ἔχει, ὅταν τὰ τέκνα της κάνουν τὸν ὄρκο γιὰ τὴ λευτεριά τους.

Μακρυγιάννης : (Παίρνει στὸ ἀριστερό του χέρι ἓνα ποτήρι μὲ

κόκκινο κρασί και βάζει τὸ δεξί του χέρι στὴν καρδιά και λέγει) :

— Ὁρκίζομαι ἐνώπιον τοῦ ἀληθινοῦ Θεοῦ, μὲ τὴ θέλησή μου, ὅτι θὰ εἶμαι ὄλα τὰ χρόνια τῆς ζωῆς μου πιστὸς στὴν Ἑταιρεία. Νὰ μὴ φανερώσω τὸ παραμικρὸ ἀπ' ὄλα τὰ Σημεῖα και τοὺς Λόγους τῆς, μήτε νὰ γίνω ἢ ἀφορμὴ νὰ καταλάβουν οἱ ἄλλοι ὅτι εἶμαι μυημένος στὸ μεγάλο μυστικὸ.

Δὲ θὰ γίνω μέλος ἄλλης ἐταιρείας, οὔτε θὰ ἀναλάβω κανένα ἄλλο δεσμὸ.

Ὁρκίζομαι νὰ ἔχω ἀδιάλλακτο μῖσος, ἐνάντια στοὺς τυράννους τῆς πατρίδας μου. Πάντα θάχω στὸ νοῦ μου νὰ τοὺς κάνω κακὸ και νὰ τοὺς καταστρέψω, ὅταν τὸ φέρῃ ἡ περίσταση.

Ὁρκίζομαι νὰ βοηθῶ τὸ συνάδελφό μου μ' ὄλες μου τὶς δυνάμεις. Νὰ τὸν σέβομαι και νὰ τὸν ὑπακούω ἂν εἶναι μεγαλύτερός μου σὲ βαθμὸ και ἂν ἔτυχε νὰ ἦταν ἐχθρὸς μου πρὶν, νὰ τὸν ἀγαπῶ τώρα περισσότερο.

Ὁρκίζομαι νὰ ἐνεργῶ μὲ σύνεση, ὅταν πρόκειται νὰ μυήσω στὸ μυστικὸ ἄλλον. Νὰ μὴ βιαστῶ, νὰ ἐξακριβώσω ἂν εἶναι πραγματικὸς Ἕλληνας και θερμὸς ὑπερασπιστὴς τοῦ Γένους.

Ἀνάμεσα σὲ μᾶς και στὸν τύραννο μόνο ἡ φωτιὰ και τὸ σίδερο ὑπάρχει. Ἄν παραμελήσουμε τὸ καθήκον μας, και ξεχάσουμε τὶς ὑποχρεώσεις μας, ἀπὸ φόβο ἢ γιὰ κερδοσκοπία, τὸ ὄνομά μας νὰ εἶναι καταραμένο. — Τὸ αἷμα μας νὰ χυθῇ, ὅπως χύνεται αὐτὴ τὴ στιγμή αὐτὸ τὸ κρασί, και τὸ σῶμα μας νὰ πεταχτῇ ἄταφο γιὰ νὰ τὸ φᾶνε τὰ ὄρνια.»

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα στις εκατό σελίδες του μικρού αυτού βιβλίου κολακευόμαστε να πιστεύουμε ότι δώσαμε στον αναγνώστη την ευκαιρία να ξανασκεφτή μια εκδήλωση της ζωής του ανθρώπου, τόσο σημαντική όσο το παιχνίδι.

Με την ιστορική ανασκόπηση είδες, αν και πολύ περιληπτικά, τη θέση που είχε και έχει το παιχνίδι μέσα στη ζωή άλλοτε και τώρα.

Με τις θεωρητικές έρμηνειες για τη σημασία του παιχνιδιού, θά είδες πόσο πολύπλευρα αντιμετωπίστηκε από τους θεωρητικούς του το ζήτημα, αν και δὲν μᾶς έδωσαν το βαθύτερό του νόημα.

Ἄργότερα είδαμε το παιχνίδι από την ψυχολογική του άποψη, το ρόλο που παίζει στην ανάπτυξη του παιδιού σε μια αὐθύπαρκτη όλοκληρωμένη προσωπικότητα: Δώσαμε τις μορφές του παιχνιδιού με το συμβολισμό τους. Είναι μόνο αυτές που δώσαμε; — Θά ήταν άστετο να το παραδεχτούμε. Μπορούμε να κλείσουμε τη ζωή την ίδια μέσα σε φόρμουλες, μέσα σε πλαίσια;

Το παιχνίδι είναι μια πολύμορφη εκδήλωση. Είναι ή ζωή ή ίδια.

Ἄν ὁ δάσκαλος στηρίξει την εργασία του πάνω στην πολύπλευρη αυτή εκδήλωση, θά επιτύχει. Γιατί παίρνει βοήθ του έργου του την ψυχή του παιδιού. Ἄς θεμελιώσει την εργασία του ὁ δάσκαλος τῶν μικρῶν τάξεων πάνω στο φανταστικό παιχνίδι που κατέχει το παιδί αυτής της ηλικίας. Με τη δημιουργική του φαντασία ὁ δάσκαλος θά βρῆ μεθόδους να προχωρήσει. «Ἐλάτε να παίξουμε» είναι μιὰ έκκληση στην ὁποία θά ανταποκριθῆ και τὸ πιὸ καθυστερημένο παιδί τῆς τάξης. Μὰ τὸ πρόβλημα βρίσκεται ἐκεῖ.

Πώς θα ξεκινήσης τὰ καθυστερημένα παιδιά, τὰ αδιάφορα, τὰ κλειστά! Και πώς θα ίκανοποιήσης τὰ προχωρημένα, τὰ ξευπνα; Τὸ κλειδί βρίσκεται στὸ παιγνίδι.

Μέσα στὸ φανταστικὸ παιγνίδι θὰ βρῆς τὰ θέματα ποὺ ἀπασχολοῦν τὰ παιδιὰ αὐτῆς τῆς ἡλικίας. Πάνω στὰ βιώματά τους θὰ στηρίξεις τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ ἀριθμητικὴ ποὺ θὰ τοὺς προσφέρῃς.

Πάρε τὰ ὄνειρά τους καὶ τράβηξε, καὶ θὰ συναντήσης τὶς ψυχές τους. Θὰ σοῦ δοθοῦν μ' ὄλη τους τὴν ψυχὴ καὶ τότε σὺ θὰ προσφέρῃς τὴ γνώση καὶ ὁ σπóρος σου θὰ πέση σὲ γόνιμο ἔδαφος.

Ἄν σεβαστῆς τὰ ἔργα τῶν «χειρῶν» τους θὰ σεβαστοῦν καὶ κεῖνα τὰ λόγια σου. Ἄν ἐκτιμῆσης τὴ δημιουργία τους, ὅ,τι φτιάχνουν, θὰ σοῦ τὸ ἀνταποδώσουν.

Μὴν περιφρονήσης τὶς συλλογές τοῦ παιδιοῦ, ὅσο κι ἂν εἶναι τιποτένια τὰ πράγματα ποὺ συλλέγει!

Ζωντάνεψε τὸν ἰδιωτικὸ βλο τῶν προγόνων σου μὲ τὸ διάλογο, μὲ τὴν παράσταση. Ἔχε γιὰ βοηθό σου τὴ δραματοποίηση, ἔπου ἢ διδασκαλία σου, ὁ μονόλογος κοιμίζει τὰ παιδιὰ!

Ὅταν θάρθη ἢ στιγμὴ νὰ μοιραστῇ τὸ παιδί τοὺς κινδύνους καὶ τὶς συγκινήσεις τῆς περιπέτειας μὲ τοὺς φίλους του, ἐνίσχυσέ το, στὴν προσπάθειά του νὰ ξεφύγῃ ἀπ' τὸ οἰκογενειακὸ του περιβάλλον, γίνε φίλος του ἂν μπορῆς, καὶ νὰ εἶσαι βέβαιος πὼς δὲ θὰ τὸ ξεχάσῃ ποτέ!

Νὰ μὴν ἀναθεματίζῃς τὸ παιγνίδι, εὐλόγα το, γιατί χωρὶς αὐτὸ τί θὰ ἦταν ἡ ζωὴ; Θὰ τελειώσω μὲ τὰ λόγια τοῦ ποιητῆ Παλαμᾶ:

«Τὰ παιδιὰ τὴ ζοῦνε τὴ ζωὴ, ὅσο κι ἂν εἶναι ἡ ζωὴ δουλειά. Εἶναι τὸ παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ ἢ δουλειά. Μὰ καθὼς τοῦ εἶναι καὶ ἡ τέχνη, δεῖχεται τὸ παιδί, παίζοντας, μέσα στὴν ἐλευθερία του, δηλαδὴ στὴν ἀλήθεια του.»

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Α'. Τò παιγνίδι στὴν πρωτόγονη κοινωνία	11
Β'. Τò παιγνίδι στοὺς λαοὺς μὲ πολιτισμὸ	13
Βιβλιογραφία	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Α'. Θεωρίες γιὰ τὸ παιγνίδι	17
Β'. Ταξινόμηση τῶν παιγνιδιῶν	24
Βιβλιογραφία	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Τò συμβολικὸ παιγνίδι	27
1. Τò φανταστικὸ παιγνίδι	29
2. Τò ὄνειρο τῆς μέρας	32
3. Ἡ δραματοποίηση	38
4. Ὁ φανταστικὸς φίλος	39
5. Τò ἐλεύθερο ἰχνογράφημα	44
6. Περιπέτεια. Παιδικὲς ομάδες	47
7. Συλλογές	48
8. Παιγνίδι δημιουργικὸ καὶ παιγνίδι καταστροφῆς	49
Βιβλιογραφία	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
Τò παιγνίδι προφυλάγει καὶ θεραπεύει	53
Ἀσφάλεια — ἀνασφάλεια	58
Τò παιδί μόνο του	64
Τò παιδί μέσα στὴν ομάδα	71
Βιβλιογραφία	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	
Διδακτικὴ πράξη καὶ παιγνίδι — Παιγνιώδεις μορφές ἐργασίας στὸ	
Δημοτικὸ σχολεῖο	74
Τò ἀναλυτικὸ πρόγραμμα	76
Τò γλωσσικὸ ὄργανο	77
Ἡ ὀρθογραφία	79
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	94
	97

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ «ΠΑΙΓΝΙΩΔΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟ-
ΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» ΤΟΥ ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ – ΤΡΙΤΟ ΒΙΒΛΙΟ
ΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ «ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ»
– ΤΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΠΤΥΧΟ» – ΤΥΠΩΘΗΚΕ ΤΟ ΓΕΝΑΡΗ
1961 ΣΤΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ ΓΕΡ. Α. ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ & ΣΙΑΣ ΒΑΛ-
ΤΕΤΣΙΟΥ 62 – ΕΞΑΡΧΕΙΑ - ΑΘΗΝΑΙ – ΤΗΛ. 624.692 – ΤΗΝ ΕΚ-
ΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΙΩΝ ΕΙΧΕ
Ο Γ. Α. ΒΑΣΔΕΚΗΣ



0020638036

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΒΟΥΛΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ

Δίπλα στη σειρά «ΤΟ ΠΑΙΔΙ—ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ—Η ΛΥΣΗ ΤΟΥΣ» ή «ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ» ἀποβλέπει στό νά κάνει πιό ἀποδοτική καί πιό συγχρονισμένη τήν έσωσχολική—διδαχτική καί παιδαγωγική—έργασία τοῦ Ἑλληνα δασκάλου.

Τά βιβλία—μονογραφίες τῆς, γραμμένα ἀπό Ἑλληνες καί ξένους παιδαγωγούς, θά δίνουν τήν πιό ὀρθή λύση σέ ὅλα τά προβλήματα—διδαχτικά καί παιδαγωγικά—πού ἀντιμετωπίζει ὁ Ἑλληνας δάσκαλος μέσα στό σχολεῖο του, θά προσφέρουν τίς πιό ἔγκυρες ἐπιστημονικές πληροφορίες γιά κάθε ζήτημα πού τόν ἀπασχολεῖ.

Στό σύνολό τους θά ἀποτελέσουν τήν πιό ἄρτια καί τήν πιό συγχρονισμένη ἐπαγγελματική βιβλιοθήκη τοῦ Ἑλληνα δασκάλου.

ΕΚΔΟΘΗΚΑΝ :

1. J. Husson — G. Gallien — L. Fonteyne — A. Claret — J. Degand : Τό σχολεῖο μέ τή ζωή γιά τή ζωή. Τό παιδαγωγικό σύστημα Decroly. Ἄρχές — πρόγραμμα — μέθοδος. Μετάφραση — Πρόλογος — Εἰσαγωγή : Γ. Α. ΒΑΣΔΕΚΗ.

2. Εὐριπ. Ζ. Σούρλα : Ἡ διδακτική τῶν παραμυθιῶν. Παραμύθι καί λαϊκή ψυχή.

3. Θεοφράστου Γέρου : Παιγνιώδεις μορφές ἐργασίας στό Δημοτικό Σχολεῖο.

ΘΑ ΕΚΔΟΘΟΥΝ :

4. Τό ἐλεύθερο ἰχνογράφημα στό δημοτικό σχολεῖο.

5. Μιά μέθοδος ἐλεύθερης ἐργασίας μέ ὁμάδες.

6. Τά ἀκουστικοοπτικά μέσα καί ἡ σύγχρονη διδασκαλία.

7. Τά γλωσσικά μαθήματα στό Δημοτικό Σχολεῖο.

8. Χειροτεχνικές ἐργασίες στίς μικρές τάξεις τοῦ δημοτικού σχολείου.

9. Τό διδαχτικό ὕλικό καί ἡ χρησιμοποίησή του.

10. Τά φυσιογνωστικά μαθήματα καί ἡ παρατήρησή.

11. Ἡ διδασκαλία τῆς Ἱστορίας στό δημοτικό σχολεῖο.

12. Ἡ Γεωγραφία στό Δημοτικό Σχολεῖο.

13. Ἡ Διδασκαλία τῆς Ἀριθμητικῆς στό Δημοτικό Σχολεῖο.

14. Ἡ Πρώτη τάξη τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, τὰ προβλήματα τῆς, ἡ λύση τους.

15. Τά τεστ στό Δημοτικό Σχολεῖο.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΔΙΠΤΥΧΟ» ΑΘΗΝΑΙ

Βαλτετσίου 62 — Ἐξάρχεια — Τηλ. 624.692

Παραγγελίες καί γράμματα στόν κ. Γ. Α. Βασδέκη

Ραβινῆ 29 — Περιοτέρι — Ἀθήναι