

ΘΕΜ

Β Α Σ Ι Κ Η Μ Ο Ρ Φ Ω Τ Ι Κ Η Β Ι Β Λ Ι Ο Θ Η Κ Η

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Β. ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ


Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΑΞΕΩΣ
ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΑΛΤΟΝ
Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΓΟΥΪΝΝΕΤΚΑ



Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι Σ " Ν Ι Κ Η , " - Α Θ Η Ν Α Ι 1 9 6 1

Ψηφιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ξθ. Κίρσα
 Νου. Μακρόπουλο
 Γεωργία Στεφάνου
 Μίχαηλ Στεφάνου


ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ
ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Β Α Σ Ι Κ Η Μ Ο Ρ Φ Ω Τ Ι Κ Η Β Ι Β Λ Ι Ο Θ Η Κ Η

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Β. ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΛΟΝΔΙΝΟΥ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



Ε Κ Δ Ο Σ Ε Ι Σ " Ν Ι Κ Η , , - Α Θ Η Ν Α Ι 1 9 6 1

ΕΣΠΕΡΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΛΟΓΙΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΟΛΟΓΙΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΟΛΟΓΙΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΣΠΕΡΟΛΟΓΙΑ

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος	Σελ.	7
I. — ΟΜΑΔΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
Ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως ἔχασε ἔδαφος	»	9
Ὅμαδες Ὅμοιογενεῖς	»	12
Βιβλιογραφία	»	17
II. — ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΧΑΛΙΑΣ		
A'. Τὸ Σχέδιο Δάλτον (Dalton Plan)	»	18
1. Ἔργαστήρια (Laboratories)	»	19
2. Εἰδικοί διδάσκαλοι	»	21
3. Δελτία ἀτομικῆς ἐργασίας (Assignments)	»	21
4. Ἐλεγχοὶ ἐργασίας (Graph Cards)	»	24
5. Λειτουργία τοῦ Σχεδίου Δάλτον	»	28
6. Τὸ Σχέδιο Δάλτον σὰν ἀποτέλεσμα τοῦ Νατουραλισμοῦ	»	30
7. Τὸ Σχέδιο Δάλτον σὰν ἀντίδρασι κατὰ τοῦ παληοῦ συστήματος μαθήσεως	»	31
8. Πλεονεκτήματα τοῦ Σχεδίου Δάλτον	»	32
9. Μειονεκτήματα τοῦ Σχεδίου Δάλτον	»	35
10. Ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ Σχεδίου Δάλτον στὴ Χώρα μας	»	38
11. Τὸ πνεῦμα τοῦ Σχεδίου Δάλτον	»	39
Βιβλιογραφία	»	40
B'. Ἡ Τεχνικὴ Γουϊννέτκας (Winnetka Technique)	»	41
1. Ὁργάνωσι τῆς ἀτομικῆς ἐργασίας: α) Ἀτομικὰ δελτία καὶ εἰδικὰ βιβλία. β) Τὰ tests. γ) Ἡ δυναμικὴ μορφή τοῦ προγράμματος	»	41—44
2. Ὅμαδικὴ δημιουργικὴ ἐργασία	»	45
3. Κρίσεις καὶ ἐπικρίσεις	»	46
Βιβλιογραφία	»	47
Ἐπίλογος	»	49

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Οί εκπαιδευτικοί τῆς χώρας μας ἐλάχιστα πήραμε εἶδησι γιά τὴν σωπηλὴ ἐπανάστασι στὴ Διδακτικὴ, πὸν σημειώνεται τὰ τελευταῖα σαράντα χρόνια. Ἀφοῦ μειτεπηδήσαμε ἀπὸ τὴν ἀλληλοδιδασκικὴ μέθοδο στὰ πέντε Ἑρβαρτιανὰ στάδια, ἀράξαμε ἐκεῖ γιά κάμποσα χρόνια. Τελευταῖα μὲ ἀρκετὸ θόρυβο εἰσήχθη στὰ σχολεῖα μας ἡ τριμερῆς πορεία τοῦ Νέου Σχολείου (Προσφορά, Ἐπεξεργασία, Ἐκφρασι) μὲ τελικὴ ἀναγνώρισι τῶν πλεονεκτημάτων τῆς ἔναντι τῆς ἔρβαρτιανῆς. Ἡ ἀναγνώρισι αὐτὴ ἐδραῖωσε τὴν πίστι μας ὅτι ἡ τριμερῆς πορεία εἶναι ἡ ἄριστη, πὸν πρέπει νὰ καθιερωθῆ στὰ σχολεῖα μας ὀριστικὰ γιά ὅλους τοὺς αἰῶνες.

Ἡ στατικὴ αὐτὴ ἀντίληψι τῆς Διδακτικῆς δὲν παρατηρεῖται στὶς ἀνεπτυγμένους χώρες. Ἐκεῖ ἡ Διδακτικὴ εὐρίσκεται σὲ μιὰ συνεχῆ ροή, σὲ μιὰ προοδευτικὴ πορεία καὶ κινεῖται μέσα στὸ ρεῦμα τῆς ἐξελισσόμενης κοινωνίας. Στὶς χώρες αὐτὲς ἀνεγνωρίσθη πρὸ πολλοῦ ὅτι, ἢ ἀπὸ «ἔδρας κοινὴ διδασκαλία τῆς τάξεως» εἶτε μὲ τὸ ἔρβαρτιανὸ σύστημα γίνεται, εἶτε μὲ τὴν τριμερῆ πορεία τοῦ Νέου Σχολείου, δὲν εἶναι δυνατὸ ν' ἀνταποκριθῆ στὶς ἀτομικὲς διαφορὲς τῶν μαθητῶν, ἀκόμη κι' ὅταν κατανέμη τοὺς μαθητὰς σὲ ὁμοιογενεῖς ὁμάδες. Ἀπὸ τὴ διαπίστωσι αὐτὴ ξεπήγασε ἡ ἀτομικοποίησι τῆς διδασκαλίας, μὲ τὸ Σχέδιο Δάλλον καὶ τὴν Τεχνικὴ Γουῆννέτικα. Ἀνεγνωρίσθη ὁμως ὅτι ὁ ἄνθρωπος δὲν εἶναι μόνο ἄτομο αὐτόνομο, ἀλλὰ εἶναι καὶ μέλος ὁμάδων. Ἡ «Ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία» καὶ ἡ «μέθοδος Βιωμάτων» ἀποβλέπουν νὰ θεραπεύσουν καὶ

τόν κοινωνικό σκοπό. Τὸ σύστημα τῶν «Βιωμάτων Φιλικῶν Ὁμάδων» φαίνεται νὰ εἶναι ἡ τελευταία κατεύθυνσις.

Ὁ Ἕλληνας ἐκπαιδευτικὸς δὲν καλεῖται νὰ ἐφαρμόσῃ μεταξὺ αὐτῶν τὴν «ἄριστη» μέθοδο, γιατί, ὅποια κι' ἂν εἶναι, θὰ μοιάζῃ τὸ κοστοῦμι πὸν δὲν εἶναι κομμένο στὰ μέτρα του. Καλεῖται, ἀφοῦ μελετήσῃ τίς διάφορες μεθόδους, νὰ ὀργανώσῃ ἐλεύθερα τὴν προσωπική του μέθοδο, βασισμένη πάνω στὰ ἀξιώματα τῆς Διδακτικῆς καὶ Ψυχολογίας.

Τὴ γνωριμία αὐτῶν τῶν μεθόδων ἀποβλέπει ἡ παρούσα προσπάθεια. Ἡ Κοινὴ Διδασκαλία, τὸ Σχέδιο Δάκτων, καὶ ἡ Τεχνικὴ Γουῆννέτκας περιγράφονται ἐδῶ. Σὲ προσεχῆ ἔργασία θ' ἀσχοληθοῦμε μὲ τὴν Ἑνιαία, τὴ μέθοδο Βιωμάτων (*Project method*) καὶ μὲ τὴ μέθοδο τῶν Φιλικῶν ὁμάδων.

I

ΟΜΑΔΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1. *Ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως ἔχασε ἔδαφος.*

Ἡ παραγνώρισι τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν καὶ ἡ ἀντίληψι ὅτι ὅλοι οἱ μαθηταὶ εἶναι ὅμοιοι καὶ ἐπομένως δύνανται νὰ διδαχθοῦν ὑπὸ τὰς αὐτὰς συνθήκας καὶ κατὰ τὸν ἴδιον τρόπον, ὠδήγησαν σὲ κοινὸ καὶ ὁμοιόμορφο τρόπον διδασκαλίας ὅλων ἀνεξαιρέτως τῶν μαθητῶν, στὴν διδασκαλίαν δηλαδὴ τῆς τάξεως, ποὺ εἶναι χαρακτηριστικὸ τοῦ 19ου αἰῶνος. Ὡς ἐκ τούτου ἀνεμένετο ὅπως ὅλοι οἱ μαθηταὶ σημειώσουν τὴν ἴδιαν ἐπιτυχίαν πάνω σὲ κεῖνα ποὺ διδάχθησαν. Ὡς ἦταν ὁμῶς φυσικὸ ἡ ἐπιτυχία ἐκυμαίνεται ἀπὸ παιδὶ σὲ παιδὶ ἀνάλογα μὲ τὶς ἀτομικὰς διαφορὰς τοῦ καθενός. Ἡ ἐρμηνεία ὁμῶς αὐτῆ, ποὺ σήμερον φαίνεται κάτι τὸ φυσικόν, πρὶν κάμποσα χρόνια ἦταν ἀπαράδεκτη. Ἡ ἐξήγησι ποὺ ἐδινόταν ἀπεῖχε τῆς πραγματικότητος. Πιστευόταν ὅτι ἡ διαφορὰ στὴν ἐπίδοσι ὠφείλετο στὴν ἀνεπάρκειαν τοῦ διδασκάλου ἢ στὴν ἀμέλειαν τοῦ μαθητοῦ. Ἔτσι ὁ ἐπιθεωρητὴς ἐμέμπετο τὸν διδάσκαλον καὶ ὁ διδάσκαλος τοὺς μαθητάς(1).

Στὶς ἀρχὰς ὁμῶς τοῦ 20οῦ αἰῶνα, μὲ τὴν εἰσαγωγή τῶν tests στὰ σχολεῖα τῆς Δύσεως, διεπιστώθη ἡ μεγάλη ἔκτασι τῶν ἀ τ ο μ ι κ ῶ ν δ ι α φ ο ρ ῶ ν καὶ ἄρχισε ἡ σπουδὴ τῶν διαφερόντων(2). Ἄφ' ἑτέρου παρατηρήθη ὅτι ἀκόμη καὶ στὰ σχολεῖα ὅπου ἐργάζονταν ἱκανοὶ καθ' ὅλα διδάσκαλοι καὶ κεῖ παρατηρεῖτο τὸ αὐτὸ φαινόμενον διαφορᾶς τῶν μαθητῶν στὴν ἐπίδοσι. Ἡ διαπίστωσι αὐτῆ ἔθεσε τὴν διδασκαλίαν τῆς τάξεως κάτω ἀπὸ δριμυτὴν κριτικὴν. Ἐχαρακτηρίσθη ἔτσι ἡ κοινὴ διδασκαλία ὡς ὀδοστρωτήρας, ποὺ, παραγνωρίζοντας τὶς ἀτομικὰς διαφορὰς καὶ τὰ διαφέροντα τῶν παιδιῶν, ἐπιδιώκει τὴν ἰσοπέδωσιν τῶν μαθητῶν(3). Ἡ ἀτομικότης τοῦ μαθητοῦ δὲν καλλιεργεῖται κατάλληλα καὶ ἡ προσωπικότης του συνθλίβεται.

Ἡ ὕλη προσφέρεται ἀπὸ τὸν αὐθεντικὸν διδάσκαλον, ποὺ δίδει πρωταρχικὴν σημασίαν στὴν προσφορὰ τῶν γνώσεων. Κανὰτι γεμᾶτο σοφία θεωρεῖται ὁ διδάσκαλος καὶ ἀδειανὸν ποτήρι ὁ μαθητής. Ἡ κρι-

τική όμως παρατηρεί ότι η διδασκαλία δεν είναι γέμισμα κάδου, αλλά άναμμα λαμπτήρος.

Ο καλός μαθητής οφείλει να παρακολουθή καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ακίνητος με σταυρωμένα χέρια και να έχει καρφωμένα τα μάτια του πάνω στο δάσκαλο. Άλλά έτσι παραγνωρίζεται η φύσι του παιδιού, που έχει ανάγκη από κίνησι και αυτενέργεια, από έξερεύνησι, πειραματισμό και ανάληψι ευθύνης, από συμβολή σε μιá προσπάθεια και έπιτυχία ένός σκοπού.

Μιά συνεχής πάλη διεξάγεται μεταξύ του διδασκάλου που απαιτεί σιγή και των μαθητών που επιθυμούν να κινηθούν και να όμιλήσουν(4). Έτσι οι έχθρικές σχέσεις μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων είναι αναπόφευκτες.

Ζητείται άπ' όλους τους μαθητάς ή διεξαγωγή της εργασίας στον ίδιο χρόνο και κατά τον ίδιο τρόπο, πράγμα που αποκλείει στο κάθε άτομο να εργασθή κατά τον τρόπο του και τον ρυθμό της εργασίας του.

Η τάξι διδάσκεται ως σύνολο. Δεν υπάρχει άτομική επίβλεψι. Κι' άν κανείς άπουσιάση από άρρώστεια ή άλλο λόγο, δεν υπάρχει μέριμνα για να συμπληρώση τά κενά. Οι αδύνατοι πάλι μαθηταί πιέζονται συνεχώς να προχωρήσουν υπεράνω των δυνάμεών τους. Ός εκ τούτου συγχίζονται, απελπίζονται και τελικά παραιτούνται κάθε προσπάθειας. Έγκαταλείπονται φυσικά από τον διδάσκαλο και στο τέλος μένουν στην ίδια τάξι, ή δε άποτυχία τους πληγώνει τó φιλότιμο, τους άπογοητεύει και τους οδηγεί συχνά σε άταξίες και παραστρατήματα. Τίποτε δεν είναι τόσο άπογοητευτικό όσο τó να αισθάνεται κανείς την υπεροχή των πλαϊνών του και τον έαυτό του τελευταίο μέσα στην τάξι.

Και οι ίδιοφρεις μαθηταί αναγκάζονται να προχωρούν με βήμα όλιγότερο ταχύ από τó φυσικό τους. Τους δίνεται π.χ. να λύσουν σ' ένα ώρισμένο χρόνο 2—3 προβλήματα, ένω θα ήμπορούσαν να λύσουν 10 και 15. Άφοϋ τά λύσουν είναι ύποχρεωμένοι να κάθονται άμίλητοι και να περιμένουν τους άργοπορούντες. Άναγκάζονται έτσι να μένουν επί πολύ ώρα άδρανεις ή να εργάζονται με χαμηλή ένταση. Φυσικά τά παιδιά αυτά, κατά την ώρα της άργίας τους, δεν θ' άποφύγουν τίς άταξίες και τίς διαβολίες αλλά, τó χειρότερο άπ' όλα, θα συνηθίσουν στα όνειροπολήματα και στο «νωχελώς εργάζεσθαι».

Ἡ ἐπανάληψι πάλι τοῦ μαθήματος γιὰ τὴν κατανόησι ἀπὸ τοὺς βραδύνουσαι φέρνει ἀνία στὸ ἔξυπνο παιδί, πού τὸ ἔχει ἤδη ἀφομοιώσει, καὶ μπορεῖ νὰ τοῦ ἀναπτύξη ἀδιαφορία ἢ καὶ ἀπέχθεια γιὰ τὸ μάθημα καὶ γενικώτερα γιὰ τὸ σχολεῖο.

Μὲ ἄλλους λόγους ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως ἀπαιτεῖ συνεχῶς ἀπὸ τὸ μαθητὴ νὰ προσαρμόζεται στὶς σχολικὰς ἀπαιτήσεις ἀντὶ τὸ σχολεῖο νὰ προσαρμόζεται στὶς ἀπαιτήσεις τοῦ μαθητοῦ(5).

Γιὰ νὰ ἐπιτυγχάνεται ἡ πειθαρχία τῆς τάξεως καὶ ἡ συνεχῆς παρακολούθησι τῆς διδασκαλίας, πρέπει ὁ ἄξιος διδάσκαλος νὰ εἶναι αὐταρχικὸς μὲ εὐφράδεια λόγου καὶ δυνατὸ χαρακτῆρα καὶ ὁ καλὸς μαθητὴς νὰ εἶναι ὑποτακτικὸς καὶ πειθῆνιος. Ἡ διδασκαλία δηλ. τῆς τάξεως στερεῖ συνήθως καθ' ὀλοκληρίαν τὴν ἐλευθερία τῶν τροφίμων καὶ εἶναι ἀπόλυτα ἀντιδημοκρατικὴ.

Παρὰ τὴ δριμύτατη κριτικὴ ὁ λόγος τοῦ διδασκάλου δὲν ἀντικαθίσταται μὲ τίποτε καὶ γιὰ τοῦτο ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως πρέπει νὰ διατηρῆ κάποια θέσι στὸ σχολεῖο(6). Ἡ δ ι α λ ο γ ι κ ῆ ἐν συνεχείᾳ συζήτησις μπορεῖ νὰ εἶναι βασικὸ συμπλήρωμα κάθε διδασκαλίας. Ἡ διασταύρωσι τῶν ἀντιλήψεων μὲ τὸ διάλογο ἀνάβει τὸ ἐνδιαφέρον, ὠθεῖ σὲ αὐτενέργεια καὶ κριτικὴ σκέψι, συνηθίζει στὴν εὐχερῆ καὶ εὐκρινῆ διατύπωσι, στὴν εὐγενῆ συμπεριφορά, στὸ σεβασμὸ τῆς γνώμης τῶν ἄλλων, καλλιεργεῖ τὶς ἀγαθὰς σχέσεις μεταξὺ τῶν ἀτόμων καὶ ἐπιφέρει γόνιμη ἀλληλεπίδρασι.

Δὲν εἶναι ἐπίσης ὀρθὸ ὅτι κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ὁμιλίας τοῦ διδασκάλου τὸ παιδί μένει παθητικὸ καὶ ἀδρανές. Ἀπ' ἐναντίας σκέπτεται, παρακολουθεῖ, κρίνει, ἐπιδοκιμάζει, ἐπικρίνει, ἐνθουσιάζεται, αὐτενεργεῖ καὶ μορφώνει ἰδέας, ἀρχὰς καὶ ἀξιώματα. Ἡ δὲ ἀτμόσφαιρα τῆς τάξεως ἐμπνέει τὸν διδάσκαλο καὶ παρακινεῖ τοὺς μαθητὰς σὲ ἄμιλλα.

Μερικὰ μαθήματα τοῦ σχολικοῦ προγράμματος διδάσκονται πρὸς ἀποτελεσματικὰ ὁμαδικῶς μὲ τὴν διδασκαλία τῆς τάξεως παρὰ ἀτομικῶς, ὅπως π.χ. ἡ ὠδική, ἡ γυμναστικὴ καὶ τὸ παιγνίδι.

2. Ὅμάδες ὁμοιογενεῖς.

Ἡ θεωρία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν ἀνέτρεψε τὴν παλαιὰ ἀντίληψιν ὅτι ὅλοι οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ διδάσκονται κατὰ τὸν ἴδιον τρόπο καὶ

ώδηγησε στη σκέψη ότι θα έπρεπε να χωρίζονται ανάλογα με τις ικανότητες και όχι ανάλογα με την ηλικία. Έξ αυτού επεκράτησε η συνήθεια του χωρισμού των μαθητών σε ό μ ά δ ε ς ό μ ο ι ο γ ε ν ε ι ς που θεωρείται σύστημα πολύ επιβληθητικό για τη διδασκαλία(7).

Στη χώρα μας έχει ήδη πλατειά καλλιεργηθεί αυτή η ιδέα όχι μόνο από παλιότερους παιδαγωγούς αλλά και από σύγχρονους μετακ-
παιδευθέντες προσφάτως στο εξωτερικό(8) και γίνεται σοβαρή κίνηση για χωρισμό των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τη νοημοσύνη και τις ικανότητές τους. Ο χωρισμός άρχισε κιόλας από τον κορμό της εκπαιδύσεως, που χωρίστηκε σε κλασσική και τεχνική και προχωρά και μέσα στα σχολεία (γυμνάσια με διαφορετικές κατευθύνσεις)(9), τελικά και μέσα στην τάξη (όμοιογενείς ομάδες). Έπειδή λοιπόν ο χωρισμός σε όμοιογενείς ομάδες κτυπά επίμονα την πόρτα των σχολείων μας, αξίζει τον κόπο να καταπιασθούμε κάπως σοβαρά με το θέμα. Έν πρώτοις θα πρέπει να εξετάσωμε τα πλεονεκτήματα του χωρισμού και έπειτα τα μειονεκτήματα. Τελικά θα είναι εύκολο να εκτιμηθεί αν αξίζει τον κόπο να φέρωμε αυτή την αλλαγή στα σχολεία μας.

Οί μαθηταί της αυτής ηλικίας χωρίζονται συνήθως σε τρεις ομάδες με κριτήριο τα αποτελέσματα των tests νοημοσύνης και επιδόσεως: Είς τους εὐφυεῖς, τους κανονικούς και τους καθυστερημένους.

Με το χωρισμό σε ομάδες επιτυγχάνεται να μπαίνουν μαζί εκείνοι οί μαθηταί, που μπορούν να συμβαδίσουν και έτσι ο διδάσκαλος μπορεί να τους βοηθήσει περισσότερο στην ατομική τους ανάπτυξη και να τους μεταχειρισθῆ πιό ατομικά. Φυσικά ο διδάσκαλος αν θελήσει, μπορεί να προσέχη κάθε μαθητή ατομικά και σε μιὰ τάξη όπου δὲν ὑπάρχει χωρισμός σε ομάδες, αλλά ο χρόνος που θα αφιερώσει για την ατομική παρακολούθησι και καθοδήγησι ὅπωςδήποτε δὲν ἐπαρκεῖ.

Σε μιὰ ὁμοιογενῆ ὅμως ομάδα τὸ ἔξυπνο παιδί δὲν θα καθυστερηται για ν' ἀκολουθήσει και ἡ ἄλλη τάξι, ἐφ' ὅσον και οί λοιποὶ μαθηταί θα εἶναι ἴσης εὐφυΐας. Τὸ καθυστερημένο πάλι παιδί δὲ θα ἀπογοητεύεται, ἐφ' ὅσον και τὰ ἄλλα παιδιά θα ἔχουν ὅμοια καθυστερήσι.

Τὸ ἔξυπνο παιδί μέσα στὴν πατροπαράδοτη τάξι ἀναπτύσσει αἰσθημα ὑπεροψίας, ἐνῶ τὸ ὀλιγώτερον ἔξυπνο ἢ τὸ καθυστερημένο ἀναπτύσσει αἰσθημα κατωτερότητος. Στὴν ὁμοιογενῆ ὁμως ὁμάδα τὸ ἄτομο θρῖσκεται ἀνάμεσα σὲ ἴσους καὶ τὸ κατώτερης ἢ ἀνώτερης ἀντιλήψεως παιδί δὲν αἰσθάνεται τόσον ἔντονα τὴν μειονεξία ἢ τὴν ὑπεροχή του.

Στὴν πραγματικότητα ἡ θεωρία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν παραμένει ἀδιαφιλονείκητη. Ὑπάρχουν πειστικὲς ἀποδείξεις ὅτι τὸ κάθε παιδί εἶναι καὶ μιὰ ἀτομικότητα ἀνεπανάληπτη, οἱ δὲ κληρονομικὲς διαφορὲς στὸ πνεῦμα εἶναι ἀρκετὰ ὅμοιες μὲ τὶς ὀλοφάνερες σωματικὲς διαφορὲς στὰ μαλλιά, στὸ δέρμα, στὴ φωνή κλπ. Ἐκεῖνο ποῦ εἶναι ἀκατανόητο, εἶναι ἡ τάσι τῶν παιδαγωγῶν νὰ ταξινομοῦν τὴν ἀνεξάντλητη ποικιλία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν σὲ τρεῖς ἢ τέσσαρες κατηγορίες καὶ νὰ δογματίζον μάλιστα ὅτι τάχα ὑπάρχουν τέσσαρες τύποι παιδιῶν, πρᾶγμα ποῦ ἡ πειραματικὴ ἔρευνα ἀποτυγχάνει ν' ἀποδείξει (10). «Ἡ ἀπόπειρα νὰ κατατάξωμε τὰ παιδιὰ σὲ τρεῖς ἢ τέσσαρες κατηγορίες, μοιάζει, λέγει ἡ Fleming, μὲ τὴν μάταιη προσπάθεια νὰ ὀμιλήσωμε μιὰ γλῶσσα μὲ τρεῖς ἢ τέσσαρες λέξεις». Ἀπ' ἐναντίας τὸ πείραμα ἀπέδειξε ὅτι οἱ διαφορὲς ποῦ ὑπάρχουν ἀνάμεσα στὶς ὁμάδες εἶναι ἀσήμαντες ἐμπρὸς στὶς διαφορὲς ποῦ ὑπάρχουν ἀνάμεσα στὰ ἄτομα τῆς αὐτῆς ὁμάδος.

Ἡ ταξινόμησι αὐτὴ τῶν ἀτόμων σὲ ἀμετάβλητους τύπους, γίνεται αἰτία νὰ ἐλαττώνονται σὲ πολλοὺς μαθητὲς τὰ παιδαγωγικὰ κίνητρα, ἢ δὲ ἀποθάρρυνσι νὰ παραλύη κάθε προσπάθειά τους. Ἐκ παραλλήλου οἱ διδάσκαλοι καταλήγουν στὸ συμπέρασμα ὅτι ἡ ἀποτυχία τῶν μαθητῶν, ποῦ ἔχουν ταξινομηθῆ σὲ καθυστερημένες ὁμάδες, εἶναι ἀναπόφευκτη. Πιστεύουν ὅτι οἱ μαθηταὶ αὐτοὶ εἶναι ἀνεπίδεκτοι μαθήσεως καὶ ὅτι θὰ πρέπει νὰ ἐκπαιδεύονται σὲ χειροτεχνικὴ ἐργασία καὶ στὸ περιορισμένο πεδίο τῶν ἔξεων καὶ δεξιοτήτων, ἐνῶ οἱ μαθηταὶ τῶν προχωρημένων ὁμάδων στὸν εὐρύτατον ὀρίζοντα τῆς ἀκαδημαϊκῆς μορφώσεως.

Ὁ χωρισμὸς τῶν μαθητῶν σὲ ὁμοιογενεῖς ὁμάδες μπορεῖ νὰ ἐτοιμάξῃ τὰ παιδιὰ νὰ ζοῦν ἀρμονικὰ μεταξὺ ἴσων, ἀλλὰ δὲν τὰ προπαρασκευάζει πῶς νὰ προσαρμόζονται μὲ παιδιὰ κατώτερης ἢ ἀνώτερης νοημοσύνης καὶ ἱκανότητος. Ὁ χωρισμὸς αὐτὸς παίρνει τὸ παιδί ἀπὸ ἕνα περιβάλλον στὸ ὁποῖο ἔχει προσαρμοσθῆ καὶ σταθεροποιήσει φιλι-

κές σχέσεις και τὸ τοποθετεῖ σὲ ἓνα καινούργιο περιβάλλον ὅπου θὰ χαθῆ ἀρκετὸς χρόνος γιὰ τὴ νέα προσαρμογὴ του. Σπάξει τοὺς φιλικούς δεσμούς του, ἀγνοεῖ τὶς ἐπιθυμίες του νὰ συνεργάζεται μὲ παιδιὰ τῆς ἐκλογῆς του καί, μέχρις ὅτου κατορθώσει ν' ἀποκτήσῃ νέες αἰτίες, νὰ γίνῃ ἀποδεκτὸ στὴν ὁμάδα του καὶ προβάλλει τὸν ἑαυτό του, τὸ ἀφήνει σὲ συναισθηματικὴ ταραχῆ.

Τὸ σχολεῖο δὲν εἶναι, ὡς γνωστόν, μία φυσικὴ κοινότης ὅπως ἡ οἰκογένεια, ὅπου τὸ μεγαλύτερο παιδί ἐπικοινωνεῖ μὲ τὸ μικρότερο, τὸ ἄρρεν μὲ τὸ θῆλυ, τὸ ἀνήλικο μὲ τοὺς ἐνηλίκους. Εἶναι μιὰ κοινότης τεχνητὴ, ποὺ ἐπενοήθη ἀπὸ τοὺς ἀνθρώπους γιὰ ὠρισμένο σκοπὸ. Ἡ τεχνητὴ αὐτὴ κοινότης γίνεται, φυσικά, περισσότερο τεχνητὴ, μὲ τὸ χωρισμὸ τοῦ σχολείου σὲ ὁμοιογενεῖς ὁμάδες.

Ἡ χρονολογικὴ ἡλικία παραβλέπεται, ὁ δὲ χωρισμὸς τῶν μαθητῶν μὲ βάσι τὴν πνευματικὴ ἡλικία δὲν εἶναι σύμφωνα μὲ τὴ συναισθηματικὴ ἀνάπτυξι. Τὸ εὐφρέστατο 10χρονο παιδάκι, ποὺ ἡ πνευματικὴ του ἡλικία εἶναι ἴση μὲ τὸ ἡλίθιο παιδί τῶν 13 ἐτῶν, δὲν εἶναι καθόλου ὠρимо γιὰ τέτοια συναναστροφὴ στὶς παντὸς εἶδους δραστηριότητες. Τὸ ἀργὸ καὶ στενῆς ἀντιλήψεως 14χρονο παιδί θὰ αἰσθάνεται στενόχωρα ἂν τὸ ὑποχρεώσωμε νὰ καθίσῃ στὸ ἴδιο θρανίο μὲ τὸ 11χρονο παιδί. Τὸ μικρότερο θὰ τὸ περιγελά γιὰ τὴ βλακεία του, ἀλλὰ καὶ κεῖνο θὰ περιφρονῇ τὸ μικρότερο γιὰ τὴ σωματικὴ του ἀνωριμότητα.

Οἱ ἐπίλεκτοι πάλιν τῆς προχωρημένης ὁμάδος μπορεῖ ν' ἀναπτύξουν αἶσθημα ὑπεροψίας καὶ νὰ βλέπουν μὲ περιφρόνησι τοὺς συμμαθητὰς των τῆς καθυστερημένης ὁμάδος. Οἱ δὲ πληβεῖοι τῆς σκέψεως φέρνουν, μὲ τὸ χωρισμὸ, τὴν ἐτικέττα τῆς ἀνοησίας στὸ μέτωπό τους. Τὸ αἶσθημα τῆς κατωτερότητος εἶναι τώρα ἀναπόφευκτο. Τὴν εὐθύνῃ σ' αὐτὸ τὴν φέρνει πολλακίς καὶ ἡ οἰκογένεια ποὺ συχνὰ τοὺς μέμφεται γιὰτὶ ἔμειναν στὴν καθυστερημένη ὁμάδα.

Τέλος δὲν πρέπει νὰ διαφεύγῃ τῆς ἀντιλήψεώς μας ὅτι, ἐκτὸς ἀπὸ τὴ νοημοσύνη καὶ ἰκανότητα, εἶναι καὶ ἄλλοι παράγοντες ποὺ συμβάλλουν στὴ μάθησι. Ἐνα παιδί αἴφνης μπορεῖ νὰ ἔχῃ τὴ νοημοσύνη καὶ τὴν ἰκανότητα γιὰ τὴν ἀριθμητικὴ, ἀλλὰ ἂν τυχὸν ἀναπτύξῃ, γιὰ διαφόρους λόγους, ἐχθρική στάσι στὸ μάθημα αὐτό, εἶναι δυνατὸ ποτὲ νὰ μάθῃ; Ἡ στάσι λοιπόν, ἢ δ ι ά θ ε σ ι τοῦ μαθητοῦ ἀπέναντι στὴ σχολικὴ ἐργασία, εἶναι ἀποφασιστικὸς παράγων μαθῆ-

σεως(11). Βασικό έργο του διδασκάλου είναι να καλλιεργή αγαθή διάθεση τών μαθητών του έναντι τής σχολικής ζωής και τών σχολικών μαθημάτων και τότε υπάρχει βάσιμη ελπίδα να πιστευή ότι ή επιτυχία του εξησφαλισθη κατά τὸ ήμουν.

Άλλά σὲ ποιὰ ομάδα θὰ ταξινομήσωμε ένα παιδί, πὸν εἶναι καλὸ στὰ Ἑλληνικά, ἀλλὰ καθυστερεῖ στὰ Μαθηματικά; στήν προχωρημένη ἢ στήν καθυστερημένη ομάδα; Ποῦ θὰ τοποθετήσωμε τὸ παιδί πὸν ἔχει τὴν ἱκανότητα σὲ ένα μάθημα ἀλλὰ δὲν ἔχει ἀγαθὴ διάθεση γι' αὐτό; Τὸ παιδί πὸν καθυστερεῖ στὰ μαθήματα ὄχι γιατί δὲν ἔχει τὴν ἀναγκαία νοημοσύνη ἀλλὰ γιατί διάκειται ἐχθρικά πρὸς τὸ σχολεῖο; Τὸ ἱκανώτατο, τέλος, ἀλλὰ παραστρατημένο παιδί; ἢ τὸ συναισθηματικά διαταραγμένο; Καὶ τί θὰ πρέπει νὰ λάβωμε ὑπ' ὄψιν γιὰ τὸ χωρισμό; τὴ νοημοσύνη, τὴν ἱκανότητα, τὴν ἐπίδοσι, ἢ τὴ φιλικὴ ἢ ἐχθρικὴ στάσι ἔναντι στὰ διάφορα μαθήματα; Αὐτὰ εἶναι καυτερὰ ἐρωτήματα γιὰ ὅσους εἰσγούονται τὸ χωρισμὸ τών τάξεων σὲ ὁμοίμορφες ομάδες ἱκανότητος. Ἀκόμη πῶ ἐσφαλμένο εἶναι νὰ χωρίζωμε τὰ παιδιά κατὰ τὸν τρόπο πὸν τὰ χωρίζουν οἱ Ἄγγλοι, δηλαδὴ σὲ «ἀκαδημαϊκά» παιδιά, σὲ «πρακτικά» καὶ σὲ «τεχνικά», ἀπλούστατα διότι, καθὼς ἀπέδειξε ἡ πειραματικὴ ἔρευνα, τέτοιοι τύποι παιδιῶν δὲν ὑπάρχουν. Ὑπάρχουν μόνο μεικτοὶ τύποι, πὸν θὰ πῆ ὅτι τὸ «ἀκαδημαϊκὸ» παιδί εἶναι συγχρόνως καὶ «πρακτικὸ» καὶ ἀντιθέτως(12).

Τὸ πείραμα ἐξ ἄλλου ἀπέδειξε ὅτι, κ' ὅταν ἀκόμη κοιτορθώσωμε νὰ δημιουργήσωμε ὁμοιογενεῖς ομάδες, οἱ ομάδες αὐτὲς πολὺ σύντομα θὰ χάσουν τὴν ὁμοιογένειά τους. Γιὰ διάφορες αἰτίες ἄλλοι μαθηταὶ θὰ προηγηθοῦν, ἄλλοι θὰ μείνουν πίσω καὶ ἄλλοι θὰ κυμαίνονται μεταξὺ τών δύο ἄκρων. Ἔτσι θὰ ὑποχρεωνόμαστε σὲ ἕναν ἀδιάκοπο χωρισμό, πὸν δὲν εἶναι καὶ τόσο εὔκολη ἐργασία.

Χώρια ἀπ' αὐτά, ἔχει εὔρεθῆ ὅτι, τὸ 1)4 τών παιδιῶν τῆς κατώτερης ομάδος, θὰ ἦτο δικαιότερο ἂν ἐτοποθετεῖτο στὴ μέση ομάδα, καθὼς ἐπίσης τὸ 1)4 τῆς μέσης ομάδος ἂν ἐτοποθετεῖτο στὴν κατώτερη καὶ τὸ ἄλλο 1)4 στὴν ἀνώτερη ομάδα(13). Ἡ ὁμοιογένεια τών ομάδων καταντᾷ στὸ τέλος μιὰ ἀυταπάτη καὶ ἐπὶ τῆς ἀυταπάτης αὐτῆς θὰ βασίσωμε κατόπιν τὸ πρόγραμμα.

Ὁ χωρισμὸς πάλι σὲ ομάδες δὲν εἶναι ἰσοριθμὸς. Ἡ προχωρημένη καὶ ἡ καθυστερημένη ομάδα θὰ ἔχουν περίπου 20 μαθητὰς ἢ καθε

μιὰ ἐπὶ συνόλου 100 μαθητῶν. Οἱ λοιποὶ 60 θὰ καταταγοῦν στὴ μέση ομάδα σύμφωνα μὲ τὴ φυσικο-λογικὴ καμπύλη τοῦ Gauss (14).

Ἐπὶ πλέον σκοπὸς τοῦ σχολείου εἶναι νὰ προπαρασκευάζῃ τοὺς μαθητὰς γιὰ τὴ ζωὴ. Ἄλλὰ ἡ ζωὴ ἀπαιτεῖ ἐπικοινωνία τοῦ ἀτόμου ὄχι μόνον μὲ ἴσους ἀλλὰ μὲ παντοῦς εἶδους ἀνθρώπους. Καὶ ὁ ἔξυπνος κάτ' ἔχει νὰ κερδίσῃ ἀπὸ τὸν λιγώτερο ἔξυπνο ἀκόμα κι' ἀπὸ τὸν κουτό, καὶ ὁ κουτὸς ἀπὸ τὸν ἔξυπνο ἢ τὸν κανονικό.

Ὁ χωρισμὸς τέλος τῆς τάξεως σὲ ομάδες εἶναι ὅλως διόλου ἀντιδημοκρατικὸς καὶ συμβάλλει στὴν κοινωνικὴ διάκρισι τῶν τάξεων. Τρεῖναι νὰ δημιουργήσῃ «διανοητικὴ ἀριστοκρατία», νὰ τὴν ξεχωρίσῃ μὲ κάθετο διαχωρισμὸ ἀπὸ τὴ «μεγάλῃ μᾶζα» καὶ νὰ θεωρήσῃ περιφρονητέους τοὺς «πληβείους» τῆς σκέψεως. Ἡ νοημοσύνη καὶ ἡ ἐπίδοσι ἐπηρεάζεται σημαντικὰ — θετικὰ ἢ ἀρνητικὰ — ἀπὸ τὸ ἀνώτερο ἢ κατώτερο μορφωτικὸ ἐπίπεδο τῆς οἰκογένειας (15). Παιδιὰ πλουσιῶν οἰκογενειῶν, χάρις στὸ καλλιεργημένο περιβάλλον παρουσιάζουν κατὰ κανόνα νοημοσύνη καὶ ἐπίδοσι μεγαλύτερη ἀπὸ παιδιὰ πτωχῶν οἰκογενειῶν ὅταν μάλιστα τυχαίη αὐτὲς νὰ εἶναι πολυμελεῖς. Ἡ κοινωνία χωρίζεται πράγματι σὲ τάξεις. Εἶναι ὅμως ὀρθὸ τὸ σχολεῖο, ἀντὶ νὰ ἀποβαίη μέσο γεφυρώσεως τῆς κοινωνικῆς διακρίσεως, νὰ καταντᾷ συνεργὸς βαθύτερου κοινωνικοῦ διχασμοῦ;

Καὶ στίς δύο ἀπόψεις ὑπάρχουν πολλὰ ὀρθὰ σημεῖα. Γι' αὐτό, κατὰ τὴν γνώμη μου, δὲ θὰ πρέπει νὰ θεωρήσωμε τὸ ζήτημα τοῦ χωρισμοῦ, ἢ τοῦ μὴ χωρισμοῦ τῶν σχολικῶν τάξεων σὲ ὁμοιογενεῖς ομάδες, τόσο σημαντικό. Ἐκεῖνο ποὺ εἶναι σημαντικό εἶναι ἡ π ρ ο σ ω π ι κ ὴ τ η ς τ ο ῦ δ ι δ α σ κ ἄ λ ο υ, ὁ σκοπὸς ποὺ ἔχει θέσει πρὸς ἐπιτυχία, ἢ στάσι ποὺ λαμβάνει ἀπέναντι στοὺς μαθητὲς του, οἱ καλὲς σχέσεις ποὺ τὸν ἐνώνουν μὲ τοὺς μαθητὲς του ἢ οἱ κακὲς ποὺ τὸν χωρίζουν ἀπ' αὐτούς, ἢ εἰδίκευσι καὶ ἡ κλίσι τοῦ διδασκάλου στὰ διάφορα μαθήματα, ὁ τρόπος ποὺ μεταχειρίζεται γιὰ ν' ἀναπτύξῃ τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν καὶ τὴν ἀγάπην τῶν σὺν τῷ σχολικῇ ἐργασίᾳ, ἢ ὅλη του παιδαγωγικὴ κατάρτισις, ἢ πίστις του ὅτι τὰ παιδιὰ δὲν εἶναι ἀνεπίδεκτα μαθήσεως, ἀλλὰ εἶναι πάντοτε ἕτοιμα νὰ μάθουν ἐὰν τοὺς παρέχονται νέα καὶ ἐνδιαφέροντα πράγματα. Ἡ δεξιότης του νὰ ὀδηγῇ τοὺς μαθητὰς νὰ σκέπτονται, νὰ κρίνουν, νὰ προσαρμόζονται, νὰ δημιουργοῦν καὶ νὰ χρησιμοποιοῦν τίς γνώσεις τους σὲ νέες συνθέσεις. Ἡ πεποίθησι ὅτι τὰ παιδιὰ δὲν εἶναι τύποι

άλλα άτομα, πρωτότυπα δημιουργήματα του Ύψιστου, ό όποιος ούδέποτε επαναλαμβάνει τό ίδιο έργο, παρά σπάξει τό καλοῦπι εὐθὺς μετὰ ἀπό κάθε δημιουργία. Ἡ κατανόησι, τέλος, ότι τό άτομο πρέπει νά εκπαιδευθῆ ἀτομικά, γιά νά ἐξελίξη στό ἔπακρο ὅλες του τίς ἱκανότητες, ἀλλά καί κοινωνικά, διότι ζῆ ἐν κοινωνία καί εἶναι μέλος ομάδων(16).

Οἱ πλέον ἀντιπροσωπευτικῆς μέθοδοι ἀτομικῆς μαθήσεως εἶναι τό Dalton Plan καί ἡ Winnetka Technique. Κατὰ καιροῦς ἔχουν γραφῆ στήν Ἑλληνική γενικῆς σκιαγραφίσεις, χωρὶς ὅμως νά ἔχη δοθῆ μία εὐκρινῆς περιγραφή τοῦ μηχανισμοῦ τῆς λειτουργίας των καί χωρὶς νά ἔχη γίνει ἀντικειμενική κριτική, πρᾶγμα πού θά ἐπιδιώξομε κατωτέρω. Ὀφείλομε ὅμως νά ἀναγνωρίσωμε ότι ἡ ἐργασία τῆς Μυροσίνης Κλεάνθης — Παπαδημητρίου ξεχωρίζει. Εἶναι σημαντική ἐργασία, εὐσυνειδητή καί ἐμπεριστατωμένη. Μπορεῖ ὅμως, λόγῳ τῶν λεπτομερειῶν της, νά προξενήσῃ φοβία καί σύγχισι.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. **Fleming C. M.** Individual Work in Primary Schools. London. Harrap 1934.
2. **Binet A.** and **Simon T.** The development of Intelligence in Children. Baltimore. Williams and Wilkins, 1916.
Βλέπε ὁμοίως: **Terman L. M.** and **Merril M. A.** Measuring Intelligence. Boston. Houghton Mifflin, 1937.
3. **Καραχρίστου Ν.** Παιδαγωγική τοῦ Νέου Σχολείου. Ἀθήναι. Ζαχαροπούλου 1952.
Ὅμοίως: **Παπαμαύρου Μ.** Διδακτικῆς Ἀρχῆς τοῦ Σχολείου Ἐργασίας. Ἀθήναι, 1930.
4. **Καλλιόφα Σ.,** Τά πρακτικῶς σπουδαιότατα τῶν ζητημάτων τῆς Διδακτικῆς. Ἀθήναι. Δημητράκου, 1950.
5. **Ζορμπά Β.,** Τό παιδί καί τό σχολικό περιβάλλον. Ἀθήναι, 1955.
6. **Ἐξαρχοπούλου Ν.,** Εἰσαγωγή εἰς τήν Παιδαγωγικήν. Ὡς ἀνωτέρω.
7. **Hodow's Report,** On the Education of the Adolescent. London. H.M.S.O. 1926.
8. **Γκλαβᾶς Χρ.** Μελέτη εἰς Σχολεῖον καί Ζωή (περιοδ.). Ἀθήναι. Μάρτιος, 1959.
9. Ν.Δ. 3971/59

10. **Vernon P. E.** The Classification of Abilities. «Educational Research» volume II No 3, June 1960.
11. **Evans K. M.**, A Study of Attitude Towards Teaching as a Career. Thesis M. A. University of London, 1946.
Όμοίως: **Murphy L. B.** and **Ladd.**, Emotional Factors in Learning. N.Y. Columbia University Press, 1944.
12. **Κυριαζοπούλου Γ.** Ἡ Ἐκπαιδευτικὴ Ἐκθεσις Λονδίνου. Ἀθήναι. Ἐπιστ. Βῆμα τοῦ Διδασκάλου, τεύχος 5 - 6, 1960.
13. **Vernon P. E.** The Measurement of Abilities. London. University of London Press, 1956.
14. **Κυριαζικίδου Ἰω., Κυριαζοπούλου Γεωργ.** Στοιχεῖα Στατιστικῆς Ψυχολογίας καὶ Παιδαγωγικῆς. Ἀθήναι, 1960.
15. **Vernon P. E.** The Structure of Human Abilities. London. Methuen, 1950.
16. **Sherif M.** The Psychology of Social Norms. N.Y. Harper, 1936.

II

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

A'. Τὸ Σχέδιο Δάλτον (Dalton plan).

Ἡ ἐργαστηριακὴ μορφή τοῦ Σχεδίου Δάλτον ἐπενοήθη ἀπὸ τὴν παιδαγωγὸν Ἑλένη Πάρκχαρστ τὸ 1912. Διδασκάλισσα κατ' ἀρχὰς σὲ μονοτάξιο δημοτικὸ σχολεῖο ἡ Parkhurst αἰσθάνθηκε πειστικὴ τὴν ἀνάγκη ν' ἀντικαταστήσῃ τὸ βαρὺ καὶ μονολιθικὸ μηχανισμό τοῦ σχολείου μὲ ἀπλούστερους καὶ ἐλευθερώτερος τρόπους ἐργασίας. Ἐπὶ οὐκ ὀλίγα χρόνια πειραματιζόταν μὲ παιδιά ἡλικίας 8 — 12 ἐτῶν, μὲ σκοπὸ νὰ δώσῃ στὸ πλάνο τῆς μὴ συγκεκριμένη μορφή. Τελικῶς διεπίστωσε ὅτι ἡ ἐξατομίκευσι τῆς διδασκαλίας ταιριάζει καλύτερα σὲ μεγαλύτερα παιδιά καὶ ἀπεφάσισε νὰ ἐφαρμόσῃ τὸ πλάνο τῆς στὴ Μέσῃ Ἐκπαίδευσι. Ἔτσι τὸ 1920 μὲ τὴ βοήθεια τῆς συνεργάτιδος τῆς Murray Crane, ἔθεσε τὸ πλάνο τῆς σὲ λειτουργία σ' ἓνα γυμνάσιο τῆς πόλεως Dalton τῆς Μασσαχουσέτης στὴν Ἀμερικὴ. Τὸ Σχέδιο Δάλτον ἐπῆρε τὸ ὄνομα τῆς πόλεως ὅπου τὸ πρῶτον ἐφηρμόσθη. Ἡ Helen Parkhurst ἦτο τόσο ταπεινόφρων ὥστε δὲν ἐδέχθη νὰ δοθῇ τὸ ὄνομά τῆς στὸ πλάνο ποὺ διενεοήθη. Πάντοτε τὸ ἀ-

πεκάλει Dalton Plan. Στην Ἀγγλία ἡ ἀπήχησι τοῦ πλάνου ἦταν ἀστραπιαία καὶ καθολικὴ. Ὁ Sir Percy Nunn (1) ὁ αὐθεντικὸς φιλόσοφος τῆς ἐποχῆς του καὶ ὁ A. S. Neill (2) ἦσαν οἱ κυριώτεροι Ἀγγλοὶ ἐκπρόσωποι τῆς θεωρίας τῆς ἀτομικότητος καὶ εἶχαν προλειάνει τὸ ἔδαφος γιὰ τὴν ἀτομικοποίησι τῆς διδασκαλίας. Ἀπὸ τὴν Ἀμερικὴ καὶ Ἀγγλία τὸ Σχέδιο Δάλτον ἐξηπλώθη στὴν Ἰταλία, Ὀλλανδία, Ρωσία, Ρουμανία καὶ τὶς Σκανδιναβικὰς χῶρας.

Πολλοὶ παιδαγωγοὶ χαρακτηρίζουν τὸ πλάνο αὐτὸ ὡς «ἀτομικὴ μέθ.δο διδασκαλίας». Στὴν πραγματικότητά τὸ Dalton Plan δὲν εἶναι μία μέθοδος διδασκαλίας· δὲν εἶναι καθολοκληρίαν μέθοδος. Εἶναι ἕνας τρόπος ὀργανώσεως τῆς σχολικῆς ζωῆς γιὰ ἐργασία μὲ ἀτομικὰς κατευθύνσεις. «Τὸ παλιὸ σχολεῖο, λέγει ἡ Parkhurst, ἦτο σχολεῖο πληροφοριῶν, τὸ Σχολεῖο Δάλτον εἶναι σχολεῖο πείρας».

Ὁργάνωσι τῆς ἐργασίας κατὰ τὸ Σχέδιο Δάλτον.

Τὰ τρία θεμελιώδη ἀξιώματα πάνω στὰ ὁποῖα ἡ Parkhurst ἐβάσισε τὸ πλάνο τῆς εἶναι:

1. Ἐ λ ε υ θ ε ρ ί α (Συνδεδεμένη ὅμως μὲ τὴν ἀνάληψι εὐθύνης καὶ τὴ συναισθησι τοῦ καθήκοντος).

2. Ἀ τ ο μ ι κ ῆ ἔ ρ γ α σ ί α (ποὺ γίνεται ὅμως μέσα σὲ κοινωνικὸ περιβάλλον).

3. Κ ο ι ν ω ν ι κ ὄ τ η ς. (Οἱ σχέσεις τῶν ὁμάδων) (3).

Γιὰ νὰ θέσωμε τὸ πλάνο σὲ λειτουργία πρέπει νὰ ἔχωμε:

1. Ἐργαστήρια.

2. Εἰδικούς.

3. Δελτία Ἀτομικῆς Ἐργασίας.

4. Δελτία Ἐλέγχου.

1. Ἐργαστήρια (Laboratories).

Τὸ σχέδιο Δάλτον εἶναι πρωταρχικὰ μιὰ ἐργαστηριακὴ μορφή ἐργασίας. Δὲν ὑπάρχει ἐδῶ αἴθουσα Πρώτης, Δευτέρας, Τρίτης τάξεως κλπ., ἀλλὰ ὑπάρχουν αἴθουσαι μαθημάτων δηλ. Ἱστορίας, Γεωγραφίας, Ἀριθμητικῆς κλπ. Ἡ Parkhurst ἐπιθυμεῖ ὅπως ὅλες οἱ αἴθουσες τοῦ σχολείου μετατραποῦν σὲ ἐργαστήρια ὅπου τὰ παιδιά νὰ

πειραματίζονται. Συνιστά ὅπως σὲ κάθε αἴθουσα δοθῆ μὲ προσεκτικὴ φροντίδα ὁ κατάλληλος τόνος καὶ δημιουργηθῆ ἡ πρέπουσα ἀτμόσφαιρα. Στὴν αἴθουσα τῆς Γεωγραφίας π.χ. νὰ ὑπάρχουν μόνο χάρτες, διαγράμματα, εἰκονογραφημένα γεωγραφικὰ βιβλία, γεωγραφικὲς ἐργασίες τῶν μαθητῶν, τὰ ἀπαραίτητα ὄργανα, ἀμμοδόχος, χρωματιστὲς κιμωλίες καὶ ἄλλο ὑλικὸ γιὰ τὴ γεωγραφικὴ ἐργασία. Στὴν αἴθουσα τῆς Λογοτεχνίας θὰ πρέπει νὰ ὑπάρχουν εἰκόνες τῶν μεγάλων συγγραφέων, ποιήματα, λογοτεχνικὰ περιοδικὰ, λογοτεχνικὰ βιβλία καὶ τὰ παρόμοια. Εἰς τὴν αἴθουσα τῆς Ἀριθμητικῆς νὰ ὑπάρχουν ἀριθμητικὲς συσκευές, ἀριθμητικὰ παιγνίδια, καρποὶ διάφοροι, διάφορα ἀντικείμενα, ἀριθμητικοὶ πίνακες κλπ. Εἰς τὴν αἴθουσαν τῆς Ἱστορίας νὰ ὑπάρχουν οἱ μορφὲς τῶν μεγάλων ἡρώων, εἰκόνες, ἱστορικοὶ χάρτες, ἱστορικὰ μουσεῖα, χρονολογικοὶ πίνακες, ἱστορικὰ βιβλία κ.λ.π.

Ἡ βιβλιοθήκη καὶ τὰ ἐποπτικὰ ὄργανα τοῦ σχολείου μεταφέρονται φυσικὰ ἀπὸ τὸ γραφεῖο στὶς τάξεις. Ἡ βιβλιοθήκη συμπληρώνεται μὲ εἰδικοὺς φακέλλους γιὰ τὸ κάθε μάθημα, πού πλουτίζονται μὲ ἀποκόμματα ἐφημερίδων καὶ περιοδικῶν.

Ἡ Parkhurst χρησιμοποίησε ἕξ ἐργαστηριακὲς αἴθουσες γιὰ τὰ ἀντίστοιχα ἕξι βασικὰ μαθήματα :

1. Γλωσσικά. 2 Λογοτεχνία. 3. Μαθηματικά. 4. Γεωγραφία. 5. Ἱστορία καὶ 6. Φυσικὰ καὶ Ἰχνογραφία.

Ὅσα μαθήματα δὲν δαλντονίζονται (μουσικὴ, γυμναστικὴ) πρέπει νὰ ἔχουν ἰδιαίτερες αἴθουσες Γενικὰ ἡ Parkhurst δὲν ξεφεύγει ἀπὸ τὸ ἐπίσημο πρόγραμμα ἀλλὰ δίνει προσοχὴ νὰ μὴν ἀποβῆ τοῦτο αὐτοσκοπὸς ἀλλὰ μέσον στὰ χέρια τοῦ σχολείου.

Στὰ σχολεῖα μὲ τὴν πατροπαράδοτη τυπικὴ διδασκαλία τῆς τάξεως, οἱ διδάσκαλοι μετακινοῦνται ἀπὸ τὴν μιὰ αἴθουσα στὴν ἄλλη. Ὁ ἱστορικὸς λ.χ. τοῦ γυμνασίου, ἀπὸ τὴν αἴθουσα τῆς Α' τάξεως ὅπου δίδαξε Ἱστορία, πηγαίνει στὴν αἴθουσα τῆς Β' ἢ Γ' τάξεως κλπ. Τὰ παιδιὰ μένουν συνεχῶς στὴν τάξι τους. Σὲ ἕνα σχολεῖο ὅμως, πού λειτουργεῖ κατὰ τὸ Dalton Plan, εἶναι τὰ παιδιὰ ἐκεῖνα πού μετακινοῦνται, ὄχι οἱ διδάσκαλοι. Ἐκεῖ ὁ κάθε εἰδικὸς παραμένει στὴν εἰδικὴ ἐργαστηριακὴ αἴθουσα.

2. Ειδικοί διδάσκαλοι.

Σὲ κάθε ἐργαστηριακὴ τάξι λοιπὸν πρέπει νὰ ὑπάρχη κι' ἀπὸ ἕνας εἰδικὸς διδάσκαλος. Στὴν περίπτωσι ποὺ δὲν ὑπάρχουν ἀρκετοὶ εἰδικοί, θὰ πρέπει νὰ ἐξευρεθοῦν μεταξὺ τοῦ προσωπικοῦ οἱ ἔχοντες τὰ ἀνάλογα διαφέροντα καὶ ἰκανότητες. Ἐχει ἄλλως τε παρατηρηθῆ ὅτι μεταξὺ τῶν διδασκάλων μερικοὶ προτιμοῦν κάποιο μάθημα περισσότερο ἀπὸ τὰ ἄλλα. Στὴν ἀνάγκη θὰ μποροῦσε κάθε δάσκαλος νὰ διαλέξῃ δύο μαθήματα τῆς ἀρεσκείας του καὶ νὰ βρῆται πάντοτε στὴν αὐτὴ αἴθουσα. Ἄντι δηλ. ἕνας διδάσκαλος νὰ ἔχη μία καὶ τὴν αὐτὴ τάξι σὲ ὅλα τὰ μαθήματα, ἔχει ὅλες τὶς τάξεις στὰ μαθήματα τῆς ἀρεσκείας του. Σήμερα ἔχει πειραματικῶς ἀποδειχθῆ ὅτι τὰ παιδιά ἀγαποῦν καὶ ἐπιτυγχάνουν καλύτερα σὲ ἕνα μάθημα ὅταν διδάσκονται καὶ καθοδηγοῦνται ἀπὸ τὸν εἰδικὸ τοῦ μαθήματος. Τὸ ἔργο τῶν εἰδικῶν εἶναι κυρίως ρόλος ὀδηγητικὸς παρὰ διδακτικὸς. Ὁφείλουν νὰ παρατηροῦν τὰ παιδιά, νὰ σπουδάζουν τὶς δυσκολίες τους καὶ νὰ εἶναι ἔτοιμοι γιὰ νὰ δίνουν βοήθεια καὶ πληροφορίες ὅταν τὰ παιδιά ἔχουν πράγματι ἀνάγκη. Ἐλέγχουν τὶς ἐβδομαδιαῖες καὶ μηνιαῖες ἐργασίες των καὶ παίρνουν μέτρα γιὰ τὴν ποσοτικὴ καὶ ποιοτικὴ βελτίωσι. Ὅταν χρειάζεται διδάσκουν καὶ τὰ ἀπογεύματα διευθύνουν τὶς ὁμαδικὰς δραστηριότητες τῶν παιδιῶν. «Τὰ παιδιά, λέγει ἡ Parkhurst δὲν ἔχουν ἀνάγκη ἀπὸ διδασκαλία ἀλλὰ ἀπὸ καλὴ καθοδήγησι» (3).

3. Δελτία ἀτομικῆς Ἐργασίας (Assignments).

Τὰ δελτία ἀτομικῆς ἐργασίας εἶναι τὸ βασικότερο χαρακτηριστικὸ τοῦ σχολείου (4). Εἶναι ἡ καρδιὰ κι' τὸ κέντρο τοῦ Dalton Plan. Εἶναι προγράμματα γραμμένα πάνω σὲ καρτέλλες, ὅπου καταγράφεται ὀρισμένο ποσὸν ἐργασίας, ποὺ πρέπει ν' ἀποπερατωθῆ ἀπὸ τὸ παιδὶ σὲ ὀρισμένο χρόνον. Συντάσσονται ἀπὸ τὸ καλοκαίρι ἀπὸ τὸ προσωπικὸ τοῦ σχολείου καὶ μοιράζονται στὰ παιδιά στὴν ἀρχὴ τοῦ σχολικοῦ ἔτους. Ἡ σύνταξι τους δὲν εἶναι δύσκολη γιὰτὶ ἀκολουθεῖται πιστὰ τὸ ἐπίσημο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Πρῶτα συντάσσονται τὰ ἐτήσια δελτία, ἔπειτα τὰ μηνιαῖα, τὰ ἐβδομαδιαῖα, τὰ ἡμερήσια, χωριστὰ γιὰ κάθε μάθημα.

Ἐνα Ἐτήσιο Δελτίο περιλαμβάνει τὴν ἐργασία πὺν πρέπει νὰ γίνῃ σὲ ἕνα ὠρισμένο μάθημα στὴ διάρκεια ὅλου τοῦ χρόνου καὶ ὀνομάζεται Contrast δηλ. Συμφωνία Ἐργασίας (5). Πρέπει ἐπομένως νὰ συνταχθοῦν τόσα ἐτήσια δελτία, ὅσα εἶναι καὶ τὰ μαθήματα. Τὰ ἐτήσια δελτία ὑποδιαιροῦνται σὲ ἑννέα Μηνιαῖα, πὺν δείχνουν τὴν ποσότητα τῆς ἐργασίας ἑνὸς μαθήματος, πὺν πρέπει νὰ ἐκτελεσθῇ πάνω στὸ μῆνα. Ἀκριβῶς ὅπως μιὰ ὁδὸς χωρίζεται μὲ χιλιομετρικὲς πέτρινες στήλες πὺν δείχνουν πόση ἀπόστασι διανύθηκε ἢ θὰ διανυθῇ.

Ἐνα μηνιαῖο δελτίο ὑποδιαιρεῖται σὲ τέσσερα Ἑβδομαδιαῖα πὺν δείχνουν τὴν ἐργασία τῆς ἐβδομάδος. Ἡ Ἑβδομαδιαία ἐργασία ἑνὸς μαθήματος καλεῖται «περίοδος ἐργασίας» (Periods) Ὅμοια καὶ τὸ κάθε ἐβδομαδιαῖο δελτίο ὑποδιαιρεῖται σὲ Ἡμερήσια δελτία ἐργασίας. Κάθε ἡμερήσιο δελτίο δείχνει τὴν ἐργασία τῆς ἡμέρας ἑνὸς μαθήματος πὺν καλεῖται «μονάδα» (day unit).

Εἰς τὸ τέλος κάθε ἐβδομάδος δίνεται στὰ παιδιὰ ἡ ἐργασία μιᾶς «περιόδου» γιὰ τὴν ἐρχόμενη ἐβδομάδα. Ἡ ἐβδομαδιαία κάρτα παρέχει εὐκρινῶς τὴν ὠρισμένη ἐργασία πὺν πρέπει νὰ γίνῃ σὲ ὠρισμένο χρόνο. Ἐὰν ὅμως διατεθῇ ὀλιγώτερος χρόνος ἀπὸ τὸν καθωρισμένο, ἡ διαφορὰ εἶναι χρόνος κερδισμένος. Ἐὰν περισσότερος χρόνος εἶναι χρόνος χαμένος. Τοῦτο εἶναι σημαντικό μέσο πὺν κεντρίζει γιὰ ἄμιλλα. Τὸ ἐβδομαδιαῖο δελτίο ὑποδεικνύει ποῖα βιβλία πρέπει νὰ διαβασθοῦν, ἀκόμη καὶ τίς σελίδες κάθε βιβλίου, τὸν χάρτη ἢ τὸ διάγραμμα πὺν πρέπει νὰ μελετηθῇ. Ὅδηγεῖ δηλ. σὲ ἐρευνητικὴ ἐργασία. Τελικῶς περιλαμβάνει ἐρωτήσεις στὶς ὁποῖες κάθε μαθητῆς ὀφείλει ν' ἀπαντήσῃ. Ἐπειδὴ δὲ ἡ κατάταξι τῶν παιδιῶν κατὰ τάξεις γίνεται κατὰ ἡλικίαν καὶ ὄχι κατὰ ἱκανότητα, οἱ κάρτες αὐτὲς ἔχουν γραφῇ σὲ τρεῖς τύπους, γιὰ ν' ἀνταποκρίνονται στὶς ἱκανότητες καὶ διαφέροντα τῶν εὐφυῶν, τῶν μέσων καὶ τῶν καθυστερημένων ἢ ἀργῶν μαθητῶν (6). Ἡ πολυγράφησι τῶν δελτίων δὲν εἶναι δύσκολο ἔργο. Ἐτσι ὁ κάθε μαθητῆς ἔχει ἐνώπιόν του δελτία μέσης, ἑλαχίστης, καὶ ἐλάχισης ἐργασίας καὶ μπορεῖ νὰ ἐκλέξῃ κατ' ἀρέσκειαν. Συχνὰ συμβαίνει ἕνας μαθητῆς νὰ διαλέξῃ τὴν καρτέλλα τῆς μέγιστης ἐργασίας σὲ ἕνα μάθημα πὺν ἔχει κλίσι

καὶ τῆς ἐλάχιστης ἐργασίας (εὐκολῆς) σὲ ἓνα μάθημα πρὸς ἀντιπαθεῖ.

Τὰ ἐβδομαδιαῖα δελτία ἐργασίας ἀρχίζουν μὲ μιὰ σύντομη εἰσαγωγὴ τῆς ἐνότητος καὶ ἔπειτα κáμνουν ὑποδείξεις γιὰ τὶς πηγές. Τελικὰ καθορίζουν τὴ γραπτὴ ἐργασία γιὰ ἐμπέδωσι. Κατωτέρω παραθέτω ἓνα παράδειγμα ἀπὸ τὴν ἐβδομαδιαία κάρτα τῆς ἱστορίας κατὰ μετάφρασιν ἀπὸ τὸ βιβλίον τῆς Elvin Dewey: «The Dalton Laboratory Plan» (5).

Ἑβδομαδιαία Ἑργασία Ἱστορίας.

Ἑλληνικὴ Ἱστορία.

Τάξις Ε', Ἑβδομάδα 1η, Μῆνας 4ος.

Ἑνότης: «Πελοποννησιακὸς Πόλεμος».

«Τὸν περασμένο μῆνα μάθαμε πὼς οἱ Ἕλληνες ἐπολέμησαν τοὺς Πέρσες καὶ τοὺς ἐξεδίωξαν ἀπὸ τὴν Ἑλλάδα. Ἐνθυμεῖσθε τὴ μάχη τοῦ Μαραθῶνος καὶ τὴ ναυμαχία τῆς Σαλαμῖνος. Μετὰ τὴ λῆξι τῶν περσικῶν πολέμων, οἱ Ἕλληνες γύρισαν πίσω στὰ σπίτια τους, οἱ δὲ Πέρσες ἐπέισθησαν ὅτι δὲν ἦτο δυνατὸν νὰ τοὺς ὑποτάξουν. Ἐνθυμεῖσθε ὅτι ἡ πόλις τῶν Ἀθηνῶν ἐπυρπολήθη ἀπὸ τοὺς Πέρσες ἀκριβῶς πρὶν τῆς ναυμαχίας τῆς Σαλαμῖνος. Ἔτσι οἱ Ἀθηναῖοι ἔπρεπε ν' ἀρχίσουν νὰ ξανακτίζουν τὴν πόλι τους ἀπὸ τὴν ἀρχή. Οἱ Σπαρτιᾶτες ὅμως ἐξήλευν τοὺς Ἀθηναίους καὶ γι' αὐτὸ ἔκαμαν τὸ κάθε τι γιὰ νὰ τοὺς δυσκολέψουν στὸ ξανακτίσιμο τῶν πυρπολημένων σπιτιῶν τους. Φοβόντουσαν μήπως οἱ Ἀθηναῖοι ἀποδοῦν ἰσχυρότεροι καὶ πάρουν τὴν κηδεμονία τῆς Ἑλλάδος. Παρ' ὅλα ταῦτα οἱ Ἀθηναῖοι ἐπέτυχαν νὰ οἰκοδομήσουν καὶ πάλι τὴν πόλι τους. Σύντομα ὅμως διαταράχθηκαν ἀπὸ τοὺς Σπαρτιᾶτες, πρὸς τὴν ἄρτι τὸν ζήλευαν πρὸς πολὺ. Τελικὰ αὐτὴ ἡ ἱστορία ἐτελείωσε μὲ ἓνα μακροχρόνιο καὶ σκληρὸ πόλεμο μεταξὺ τῶν δύο ἀντιμαχομένων πόλεων. Αὐτὸ εἶναι τὸ θέμα πρὸς τὸ θὰ διαβάσωμε αὐτὴ τὴν ἐβδομάδα. Διάβασε: «Ἀρχὴ τοῦ Πελοποννησιακοῦ πολέμου», στὴν Ἱστορία τῆς Ἑλλάδος. Αὐτὸς ὁ πόλεμος ὠνομάσθηκε «Πελοποννησιακός» γιὰτὶ ἡ Σπάρτη, πρὸς ἔλαβε μέρος σ' αὐτόν, βρίσκεται στὸ μέρος τῆς Ἑλλάδος πρὸς καλεῖται Πελοπόννησος.

“Όταν τελειώσης τή μελέτη αὐτή ἀπάντησε γραπτῶς στίς ἀκόλουθες ἐρωτήσεις:

1. Ποῖοι ἔλαβον μέρος στὸν Πελοποννησιακὸ πόλεμο;
2. Γιατί τὰ δύο κράτη ἦλθαν σὲ ρῆξι;
3. Πῶς ἐξήγησε ὁ Περικλῆς τὴν ἔκλειψι τοῦ ἡλίου;

Ἔως ἐδῶ εἶναι ἐργασία δύο ἡμερῶν (μονάδων).

Ἐν συνεχείᾳ θὰ διαβάσωμε γιὰ τὸ θάνατο τοῦ Περικλῆ τοῦ μεγάλου ἀρχηγοῦ τῶν Ἀθηναίων.

“Όταν τελειώσης τή μελέτη ἀπάντησε γραπτῶς στίς ἐρωτήσεις:

1. Τί ἐπροξένησε τὸ θάνατο τοῦ Περικλῆ;
2. Τί λέγεται γιὰ τὴν κατάστασι πού ὁ Περικλῆς βρῆκε τὴν Ἀθήνα καὶ γιὰ τὴν κατάστασι πού τὴν ἄφησε;

Ἔως ἐδῶ εἶναι ἐργασία μιᾶς μονάδος (ἡμέρας).

Ἡ τρίτη ἱστορία...

Αὐτὴ εἶναι ἐργασία δύο μονάδων.

Ἐπειδὴ στὴν Ἀμερική καὶ Ἀγγλία τὰ σχολεῖα ἐργάζονται πέντε ἡμέρας τὴν ἐβδομάδα, τὸ μηνιαῖο σύνολο τῶν ἐργασίμων ἡμερῶν εἶναι 20. Γιὰ κάθε ἡμέρα προβλέπεται ἡ μελέτη μιᾶς μονάδος ἀπὸ τὸ κάθε μάθημα. Ἐπειδὴ τὰ διδασκόμενα βασικὰ μαθήματα εἶναι ἔξι, ἔχομε γιὰ μελέτη 30 μονάδες τὴν ἐβδομάδα ἢ 120 μονάδες τὸ μῆνα.

4. Ἐλεγχοὶ Ἐργασίας (*Graph Cards*)

Σημαντικὸ ἔργο τοῦ διδασκάλου εἶναι νὰ παρακολουθῆ τὰ ἀποτελέσματα τῆς ἀτομικῆς ἐργασίας τοῦ κάθε παιδιοῦ χωριστὰ καὶ νὰ ἐλέγξη τὴν πορεία τῆς ἐργασίας του. Οἱ καρτέλλες ἐλέγχου εἶναι ὁ καθρέπτης τῆς ἀτομικῆς προόδου καὶ θεωρεῖται βασικὸ μέσο ἀμύλλας καὶ ἐπιτυχίας. Μὲ μιὰ ματιὰ βλέπει κανεὶς ποσοτικὰ τὴν γενομένη ἐργασία(7).

Ἔχομεν τριῶν εἰδῶν ἐλέγχους τοὺς ὁποίους παραθέτομεν κατωτέρω:(5)

1. Τὸν ἔλεγχο τοῦ διδασκάλου.
2. Τὸν ἔλεγχο τοῦ μαθητοῦ.
3. Τὸν ἔλεγχο ἀμύλλας.

Γεωγραφία 3^ο Πρόγραμμα Έργασίας Τάξεις Ε'

Μαθηταί	1 ^η Έβδομάς					2 ^η Έβδομάς					3 ^η Έβδομάς					4 ^η Έβδομάς				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Αγγελόπουλος																				
2. Βλαστός																				
3. Γεωργιάδης																				
4. Δούσης																				
5. Ευγένιος																				

Καθώς βλέπουμε ό έλεγχος του διδασκάλου περιέχει τὰ όνόματα των των μαθητών της τάξεως και δείχνει τις ημερήσιες μονάδες εργασίας που έχει τελειώσει τὸ κάθε παιδί σὲ ένα μάθημα. Κάθε μαθητής δηλαδή έχει νὰ εργασθῆ πέντε μονάδες τὴν εβδομάδα στὸ κάθε μάθημα. Στὸ τέλος κάθε εβδομάδος καλεῖται και τραβά στὸ όνομά του μιὰ γραμμὴ ἀντίστοιχη μετὰ τις μονάδες που εργάστηκε. Ἡ γραμμὴ συνεχίζεται τις ἐπόμενες εβδομάδες μέχρι νὰ τελειώσῃ ὁ μήνας. Ἔτσι μπορεί οἱ γραμμὲς στὸ τέλος κάθε εβδομάδος ἢ και στὸ τέλος κάθε μήνα νὰ μὴν ἔχουν τὸ ἴδιο μήκος. Οἱ ἀπόντες ἢ οἱ ἀργοὶ μαθητὲς εἶναι ἐνδεχόμενον νὰ ἔχουν μείνει πίσω, και ὀφείλουν νὰ συντάξουν τὸ ἀτομικὸ τους πρόγραμμα εργασίας γιατὴν ἐπόμενη εβδομάδα. Ἀντίγραφο αὐτοῦ τοῦ ἐλέγχου κρεμῆται σὲ καρτέλλα και μέσα στὴν τάξη. Οἱ ἀργοὶ και καθυστερημένοι, καθὼς συμπληρώνουν μετὰ τὰ ἴδια τους τὰ χέρια τὴν ἐπίδοσί τους στὸν έλεγχο, ὄχι μόνο δὲν ἔχουν

τὸ βάρος ὅτι ἀδικήθηκαν ἀλλὰ καὶ παρακινοῦνται ζωηρότερα στὴν ἐργασία.

β) Ὁ Ἐλεγχος τοῦ Μαθητοῦ (The Pupil's check Graph).

Ὄνομα: Α. Ἀγγελόπουλος		Σχολεῖον: Καλλιθέα		Ἀρ. Συμφωνίας		Ἡμέρα Ἐνάρξεως		Ἡμερομηνία
Δ/νοῖς: ὁδὸς Τρικοῦπη		Ἡλικία II Τάξεις Ε'		Δελτίον Ἐργασίας 9 ^{ον}		10-4-1961		
						Ἡμέρα λήξεως		
						11-5-1961		
4 ^η Ἐβδομάς	5							
	4							
	3		↑	↑	↑			↑
	2							
	1						↑	
3 ^η Ἐβδομάς	5							
	4							
	3	↑						
	2							
	1							
2 ^η Ἐβδομάς	5							
	4							
	3							
	2							
	1							
1 ^η Ἐβδομάς	5							
	4							
	3							
	2							
	1							
Μαθήματα	Ἀριθμητ.	Ἱστορία	Γεωγραφ.	Γλωσσικὰ	Λογοτεχν.	Φυσικὰ		
ὑπογ. Δι/κῆ- λοῦ	(αυτ)	(αυτ)	(αυτ)		α			

Ὁ ἔλεγχος τοῦ μαθητοῦ συμπληρώνεται ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸν μαθητή. πὸν στὸ τέλος κάθε μῆνα (ἢ καὶ στὸ τέλος κάθε ἐβδομάδος) παρουσιάζεται στοὺς εἰδικούς διδασκάλους γιὰ νὰ ὑπογράψουν. Ὁ κάθε εἰδικὸς διδάσκαλος ἀπευθύνει μερικὲς ἐρωτήσεις ἢ δίνει πρὸς συμπλήρωσιν ἓνα test ἐπιδόσεως γιὰ νὰ πεισθῇ ἂν ἀφωμοιώθηκαν οἱ γνώσεις. Τελικῶς ὁ μαθητὴς παραδίδει τὸν ἔλεγχό του ὑπογεγραμμένο ἀπὸ τοὺς εἰδικούς διδασκάλους στὸ διευθυντὴ τοῦ σχολείου γιὰ νὰ συμπληρώσῃ τὸ γενικὸ ἔλεγχο καὶ ἐνημερώσῃ σχετικῶς τοὺς γονεῖς. Καθὼς εἶναι φανερό, ὁ ἔλεγχος αὐτὸς συμπληρώνεται ἀπὸ κάτω πρὸς τὰ ἑπάνω.

(Στὰ Ἑλληνικὰ σχολεῖα τέτοιοι ἔλεγχοι πρέπει νὰ ἔχουν ἕξι κενὰ κατὰ ἐβδομάδα, ὅσες δηλ. εἶναι οἱ ἐργάσιμες ἡμέρες).

γ) Ὁ Ἐλεγχος Ἄμιλλας (The Competitive Graph)

Ἡμέρες	Μονάδες Ἐργασθεισες	Μονάδες Κερδισμένες	Μονάδες Χαμένες	
20				
19				
18				
17				
16				
15				
14				
13				
12				
11				
10				
9				
8				
7				
6				
5				
4	30	4		
3	17		1	
2	15			
1	6			
Ὄνομα :	Ἀγγελόπουλος			

Ὁ ἔλεγχος αὐτός, ἂν καὶ ἔλεγχος ἀμιλλας, δὲν εἶναι ἀνταγωνιστικὸς μὲ τοὺς ἄλλους μαθητὰς. Ὁ κάθε μαθητὴς ἀμιλλᾶται μὲ τὸν ἑαυτὸν του. Σ' αὐτὸν βλέπει τὸ συνολικὸ ἀριθμὸ τῶν ἡμερησίων μονάδων ἐργασίας ποὺ ἔχει ἀποπερατώσει σὲ ὅλα τὰ μαθήματα, τὸ χρόνο ποὺ χρειάσθηκε γιὰ νὰ τελειώσῃ τὶς ἐργασίες αὐτὲς καὶ εὐκόλα ὑπολογίζει τὸ καθωρισμένο χρόνο ποὺ ὄφειλε νὰ διαθέσῃ. Τὴν πρώτη αἴφνης ἡμέρα ὁ μαθητὴς Ἀγγελόπουλος ἔχει τελειώσει 6 μονάδες ἐργασίας, δηλ. ὅσες εἶναι καθωρισμένες. (Μία μονάδα γιὰ τὸ κάθε μάθημα). Τὴν δεύτερη ἡμέρα ἄλλες 6 δηλ. 12 μονάδες. Τὴν τρίτη ἡμέρα, ἀντὶ νὰ ἔχη ἐργασθῆ συνολικὰ 18 μονάδες, ἔχει ἐργασθῆ 17 δηλ. ἔχασε 1 μονάδα. Τὴν τετάρτη ἡμέρα θὰ ἔπρεπε νὰ ἔχη ἐργασθῆ 24 μονάδες, ἀλλὰ ἔχει ἐργασθῆ 30, δηλ. ἐκέρδισε 6 μονάδες κλπ.

5. Λειτουργία τοῦ Dalton Plan.

Ἡ λειτουργία τοῦ πλάνου βασίζεται στὴν ἀτομικοποίησιν τῆς ἐργασίας ὅπως γίνεται καὶ στὰ σχολεῖα τῆς Winnetka τοῦ Washburne ποὺ θὰ μιλήσωμε στὸ ἐπόμενο κεφάλαιο. Κάθε παιδὶ στὸ σχολεῖο Δάλτον ἔχοντας τὰ ἐβδομαδιαῖα δελτία ἐργασίας ὅλων τῶν μαθημάτων, μπορεῖ νὰ διαλέξῃ ὅποιο δελτίο τοῦ ἀρέσει κ' ὅταν ἡ ἐργασία αὐτὴ ποὺ διάλεξε ἀρχίζει νὰ γίνεται ὀλιγώτερο ἐνδιαφέρουσα, μπορεῖ ν' ἀλλάξῃ ἐργασία παίρνοντας τὸ δελτίο ἄλλου μαθήματος. Αὐτὸ ὅμως θὰ πῆ ὅτι ἂν πάρῃ τὸ δελτίο τῆς ἱστορίας πρέπει νὰ πάῃ νὰ ἐργασθῆ στὴν αἴθουσα τῆς Ἱστορίας κ' ἂν ἀργότερα βαρεθῆ καὶ θελήσῃ νὰ λύσῃ ἀριθμητικὰ προβλήματα, πρέπει νὰ φύγῃ ἀπὸ τὴν αἴθουσα αὐτὴ καὶ νὰ πάῃ στὴν αἴθουσα τῆς Ἀριθμητικῆς. Αὐτὸ βέβαια σημαίνει ὅτι τὸ κάθε παιδὶ εἶναι ἐλεύθερο νὰ μετακινήται ἀπὸ τὴ μιὰ αἴθουσα στὴν ἄλλη. Ἐδῶ ὑπάρχει ἐλευθερία καὶ προσωπικὴ πρωτοβουλία. Συνιστᾶται ὅμως ὅπως ἡ μελέτη στὴν κάθε αἴθουσα διαρκεῖ τουλάχιστον τρία τέταρτα τῆς ὥρας. Μὲ τὸν ἐργαστηριακὸ αὐτὸ τρόπο ὁ μαθητὴς συνηθίζει νὰ ἐκτιμᾷ τὶς δυνάμεις του, ν' ἀναμετρᾷ τὸν χρόνο ποὺ χρειάζεται γιὰ τὴν ἐργασία ἐνὸς μαθήματος καὶ φροντίζει νὰ ἀφιερώνῃ περισσότερον χρόνο γιὰ τὸ μάθημα ποὺ τὸ θεωρεῖ δύσκολο καὶ λιγώτερον γιὰ κείνο ποὺ τὸ βρίσκει εὐκόλο. Αἰσθάνεται ἄνετα σὰ στὸ σπίτι του καὶ ζητεῖ ἐλεύθερα τὴ βοήθεια τοῦ διδασκάλου ὅπου βρῆ ἀξεπέραστη δυσκολία.

Ἐὰν ἕνας μαθητὴς ἀπουσιάσῃ γιὰ λίγες ἡμέρες ἀπὸ τὸ σχολεῖο, ἀπὸ ἀρρώστεια ἢ ἄλλη αἰτία, μὲ τὸ γυρισμὸ θὰ ἀρχίσῃ νὰ ἐργάζεται ἀκριβῶς ἀπὸ τὸ σημεῖο πού ἔμεινε. Μ' αὐτὸν τὸν τρόπο δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ παρουσιασθοῦν χάσματα στὶς γνώσεις του καθὼς γίνεται μὲ τὴν κοινὴ διδασκαλίαν τῆς τάξεως. Γιὰ τοὺς καθυστερημένους μαθητὰς γενικὰ ὁ δάσκαλος φροντίζει νὰ μὴν ἀποθαρρύνωνται. Γιὰ νὰ μὴν μείνουν πίσω ὑπερβολικὰ τοὺς ὀδηγεῖ νὰ ἐργασθοῦν μόνον στὰ κύρια σημεῖα τοῦ προγράμματος.

Τὰ λίγα ἀλλὰ κατάλληλα βιβλία στὴ βιβλιοθήκῃ κάθε ἐργαστηριακῆς αἵθουσας καὶ ἰδίως τὸ καλογραμμένο ἐγχειρίδιον θὰ εἶναι ἡ βάση τῆς ἐπιτυχίας. Ἀρκεῖ μόνον νὰ εἰσαχθοῦν οἱ μαθηταὶ στὴν τέχνη τῆς ἐργασίας.

Οἱ μαθητὲς ὅλων τῶν ἡλικιῶν ἀπὸ 10—18 ἐτῶν (αὕτῃ εἶναι ἡ πρὸ κατάλληλῃ ἡλικία γιὰ τὸ Dalton - Plan ἐπιτρέπεται νὰ ἐπικοινωνοῦν. Ὁ νεώτερος μπορεῖ νὰ ζητήσῃ τὴ βοήθειαν τοῦ μεγαλύτερου καὶ ὁ μεγαλύτερος νὰ λάβῃ χαρὰ γιὰτὶ ἐβοήθησε ἕνα μικρὸ συμμαθητὴ του.

Χωριστὰ ἀπ' αὐτοὺς τοὺς τρόπους μαθήσεως ὑπάρχει μιὰ φορὰ τὴν ἐβδομάδα κοινὴ διδασκαλίαν τῆς τάξεως ὡς καὶ διαλογικὴ συζήτησις.

Τὰ ἀπογεύματα ἔχουν ἀφιερωθῆ γιὰ ἐλεύθερες ἀπασχολήσεις(8). Ἡ σχολικὴ κοινότης ἔχει ὀργανωθῆ σὲ κάθετο διαίρεσις. Παιδιὰ δηλαδὴ κάθε ἡλικίας ἀπὸ 10—18 ἐτῶν ἀγόρια καὶ κορίτσια, συναντῶνται, συζητοῦν, παίζουν. Ὑπάρχει δηλαδὴ τὸ ἀπόγευμα μιὰ πλήρης κοινωνικὴ ζωὴ. Ἴδου ἕνα ἡμερήσιον δαλντονικὸ πρόγραμμα:

8 — 8.15 Συγκέντρωσις - Προσευχή.

8.15 — 8 1)2 Ὁργάνωσις τῆς ἐργασίας - Προπαρασκευή.

8 1)2 — 11 1)2 Ἐλεύθερη ἐργασία στὶς ἐργαστηριακὰς αἵθουσας.

11 1)2 — 12 Συζήτησις.

2 — 4 Ὁμαδικὲς δραστηριότητες - κοινωνικὴ ζωὴ.

Τὸ Σχέδιον Δάλτον ἐφαρμόζεται μὲ ἄριστα ἀποτελέσματα σὲ μονοθέσια ἢ διθέσια σχολεῖα. Ἐκεῖ ἀντὶ αἵθουσας μαθημάτων μποροῦμε νὰ ἔχωμε τραπέζια μαθημάτων μὲ καθίσματα. Τὰ τραπέζια φυσικὰ θὰ εἶναι τόσα ὅσα καὶ τὰ μαθήματα. Κάθε τραπέζι ἔχει χρωματισθῆ μὲ διαφορετικὸ χρῶμα. Τὸ μπλὲ π.χ. θὰ εἶναι τὸ τραπέζι τῆς Ἀριθμητικῆς, τὸ πράσινον τῆς Γεωγραφίας, τὸ κίτρινον τῆς Ἱστορίας κλπ.

Ἡ συνεργασία θὰ πρέπει ὄχι μόνο νὰ ἐπιτρέπεται ἀλλὰ καὶ νὰ ἐνθαρρύνεται.

6. Τὸ Dalton Plan σὰν ἀποτέλεσμα τοῦ Νατουραλισμοῦ.

“Ὅλοι οἱ ἀντιπρόσωποι τοῦ Νατουραλισμοῦ μίλησαν γιὰ τὴν ἐλευθερία καὶ αὐτοαγωγή τοῦ παιδιοῦ. Ὁ Rousseau ἔλεγε ὅτι τὰ παιδιά μεγαλώνουν ἀπὸ μόνα τους μὲ αὐθόρητες ἀπασχολήσεις καὶ μὲ αὐτενεργὸ δρᾶσι. Ὁ Pestalozzi πάλι μιλῶσε γι’ αὐτοανάπτυξι καὶ ἔλεγε ὅτι ἡ διδασκαλία πρέπει νὰ βασίζεται στὴν ἀτομικὴ πείρα τοῦ μαθητῆ. Ὁ Αὐθόρητισμὸς καὶ ἡ αὐτενέργεια ἦσαν κατ’ αὐτὸν οἱ κύριοι καὶ ἀναγκαῖοι μορφωτικοὶ παράγοντες, ποὺ παρέχουν δύναμι καὶ ἀνεξαρτησία. Ἡ γνῶσις καὶ ἡ πράξις, ἔλεγε, πρέπει νὰ συμβαδίζουν. Ὁ Froebel ὁ πατέρας τῶν νηπιακῶν κήπων, δίδασκε «τὸ μαθητεῖν διὰ τοῦ πράττειν» καὶ ἔλεγε ὅτι τὰ παιδιά μεγαλώνουν σὰν τὰ φυτὰ, καὶ γιὰ τοῦτο πρέπει νὰ τὰ ἀφήνωμε ἀπολύτως ἐλεύθερα(9). Παρομοίαζε τὸ δάσκαλο μὲ κηπουρό. Πίστευε ὅτι ἡ περιποίησι τοῦ παιδιοῦ δὲ διαφέρει ἀπὸ τὴν περιποίησι τῶν λουλουδιῶν. Ἡ μάθησι, ἔλεγε, ἐπιτυγχάνεται φυσικὰ καὶ ἀβίαστα μὲ τὸ παίγνιδι, χωρὶς τὴν παρέμβασιν τοῦ διδασκάλου. Ἡ Montessori συνεπῆς στὴ νατουραλιστικὴ θεωρία ἔλεγε: “Ἄς δημιουργήσωμε γιὰ τὰ παιδιά τὸ κατάλληλο περιβάλλον, ὅπου θὰ ἔχουν τὴν εὐχέρεια νὰ εὑρουν σὲ ἀφθονία τὸ ἀπαραίτητο ὕλικὸν καὶ κατόπιν ἄς τὰ ἀφήσωμε μόνα τους νὰ κάνουν χρῆσιν τοῦ ὕλικου, νὰ πλουτίζουν τὴν πείρα τους καὶ νὰ μεγαλώνουν φυσιολογικὰ καὶ ἐλεύθερα. Ὅπως ἡ μέλισσα βρῖσκει μόνη τὸ μέλι ἀπὸ τὰ λουλούδια, ἀφήστε τὰ παιδιά νὰ εὑρουν μόνα τὴν τὴν γνῶσιν ἀπὸ τὴν πηγὴν(10). Δεῖτε στὰ παιδιά, προσθέτει καὶ ὁ Χιούζ, ποὺ εἶναι ὁ χρυσοῦς καὶ μετὰ ἀπολαύστε τὸ θέαμα βλέποντάς τα νὰ σκάβουν στὸ μεταλλεῖο.

“Ὅλοι δηλαδὴ οἱ νατουραλισταὶ δίδουν μεγάλη σημασίαν στὴν ἀτομικότητα, στὴν ἐλευθερία, στὴν αὐτοαγωγή, στὴν αὐτοέκφρασι, αὐτοανάπτυξι, αὐτοδιοίκησι, στὴν αὐτοεκπαίδευσιν γενικὰ. Ἄλλὰ τὰ χαρακτηριστικὰ αὐτὰ εἶναι καὶ τὰ κύρια χαρακτηριστικὰ τοῦ Dalton - Plan. Ἰδιαίτερα ἡ ἐπίδρασι τῆς Montessori ἦταν ἄμεση.

Ὁ Πραγματισμὸς δὲν ἄφησε ἀνεπηρέαστη τὴν Ἑλένη Πάρκχαρστ. Τὸ ἀξίωμα τοῦ John Dewey *μ α ν θ ἄ ν ε ι ν δι ἄ τ ο ῦ

π ρ ά τ τ ε ι ν» ἦτο τὸ βασικώτερο ἐρέθισμα ἐμπνεύσεως τοῦ ἐργαστηριακοῦ τῆς πλάνου.

7. Τὸ *Dalton Plan* σὰν ἀντίδρασι
κατὰ τοῦ παλλοῦ συστήματος μαθήσεως.

Τὸ Dalton Plan ἦταν μιὰ ἔκφρασι διαμαρτυρίας κατὰ τοῦ ἀποτυχημένου πατροπαράδοτου συστήματος διδασκαλίας τῆς τάξεως, πὺν ἦταν κυρίως μιὰ «μαζικὴ» μέθοδος (11). «Μαζικὴ» μέθοδος, «μαζικὴ» ἐργασία καὶ «μαζικὴ» παραγωγή ἦταν ἐπίσης τὸ ἀποτέλεσμα τῆς τεχνικῆς βιομηχανικῆς ἐπαναστάσεως.

Ἡ «μαζικὴ» διδασκαλία τῆς τάξεως κρατοῦσε τὸ παιδί ὄρες ἀκίνητο καὶ παθητικό, καὶ τὸ στεροῦσε κάθε ἐκδηλώσεως καὶ ἐλευθερίας. Τοῦ ἔδιδε γνώσεις ἐτοιμες καὶ τοῦ ἐπέβαλε τὶς ιδέες, τὰ αἰσθήματα καὶ γενικὰ τὴν προσωπικότητα τοῦ ἀνθεντικοῦ διδασκάλου.

Τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς «μαζικῆς» διδασκαλίας τῆς τάξεως εἶναι :

1. Βερμπάλισμός : κίμωλία καὶ ὀμιλία (chalk and talk).
2. Ὑπακοή.
3. Μίμησις.
4. Παθητικότης. (Μὴν κινῆσαι χωρὶς διαταγή).
5. Καταναγκασμός. (Μὴ μιλάς, μὴ γελάς, μὴν ἀντιδρᾷς χωρὶς διαταγή).
6. Προσπάθησε νὰ φτάσης στὴν κορυφή.
7. Προσπάθησε νὰ ξεπεράσης τοὺς ἄλλους.
8. Μὴ βοηθᾷς τὸ γείτονά σου.
9. Μὴ γυρεύεις βοήθεια ἀπ' αὐτόν.
10. Ἐὰν ἐργάζεσαι σκληρὰ καὶ τηρῆς τοὺς κανόνες αὐτούς, θὰ πάρης τώρα καλοὺς βαθμοὺς καὶ ἀργότερα καλὸ μισθό.

Μιὰ γνήσια ἀντίδρασι ἐναντίον αὐτῶν τῶν κανόνων εἶναι τὸ Dalton Plan πὺν ὑπαγορεύει διαφορετικοὺς τρόπους μαθήσεως καὶ συμπεριφορᾶς.

Ἐκ δευτέρου τὸ Dalton Plan εἶναι ἡ ἔκφρασις τῶν νέων ιδεῶν περὶ ἀτομικῶν διαφορῶν, πὺν συνεπάγεται ἀτομικὴ μεταχείρισι τῶν παιδιῶν καὶ ἀτομικὴ μέθοδο μαθήσεως. Ἡ κοινὴ διδασκαλία τῆς τάξεως κρίνεται, ὡς ἐκ τούτου, ἀνεπαρκῆς γιὰ ν' ἀνταποκριθῆ στὴν ἀ-

τομική διδασκαλία κάθε μαθητοῦ, σύμφωνα με τις ἀτομικὲς διαφορὲς του.

8. Πλεονεκτήματα τοῦ Dalton Plan.

1. Τὸ Σχέδιο Δάλτον εἶναι ἕνας οἰκονομικὸς τρόπος μαθήσεως ποὺ κατορθώνει ν' ἀνταποκρίνεται στὴν ἀτομικότητα κάθε μαθητοῦ χωρὶς ν' ἀπασχολῆ στὸ σχολεῖο περισσότερο προσωπικὸ ἀπ' ὅ,τι ἀπασχολεῖται μετὰ τὴ διδασκαλία τῆς τάξεως.

2. Παρέχοντας στοὺς μαθητὰς ἐλευθερία ἐκλογῆς μεταξὺ τριῶν εἰδῶν δελτίων ἀτομικῆς ἐργασίας (assignments) ἀνταποκρίνεται στὶς ἱκανότητες τῶν κανονικῶν, τῶν καθυστερημένων καὶ τῶν εὐφυῶν παιδιῶν.

3. Ἐπιτρέπει στὸ κάθε παιδί νὰ τελειώσῃ τὴν ἐργασία ποὺ ἐκεῖνο ἀπὸ μόνου τοῦ διάλεξε, σύμφωνα μετὰ τὸν δικό του τρόπο, τὸν δικό του ἰδιότυπο ρυθμὸ ταχύτητος καὶ μετὰ τὴν ἀτομικὴ του εὐθύνη. Ἐνα ὠρισμένο παιδί, π.χ., μπορεῖ νὰ χρειασθῆ μὴ ὥρα γιὰ τὴ λύσι ὠρισμένων ἀριθμητικῶν προβλημάτων, ἐνῶ 30 λεπτὰ μπορεῖ νὰ εἶναι ὑπερ-αρκετὰ γιὰ τὰ Γαλλικὰ του. Τὸ ἀντίθετο μπορεῖ νὰ συμβαίη σὲ ἕνα ἄλλο παιδί, ποὺ βρῖσκει τὴν Ἀριθμητικὴ εὐκολὴ καὶ τὰ Γαλλικὰ δύσκολα. Ἄλλο παιδί μπορεῖ νὰ μαθαίη καλύτερα Ἀριθμητικὴ ἔχοντας ἔμπρὸς του τὰ πράγματα, ἐνῶ ἄλλο ἔχει κίβλας εἰσαχθῆ στὸ ἀφηρημένο στάδιο. Τὸ Α μαθαίνει κατὰ τὸν τάδε τρόπο ἐνῶ τὸ Β κατὰ διαφορετικόν. Εἶναι μεγάλης σημασίας νὰ διδαχθῆ κανεὶς ἀπὸ μικρῆ ἡλικίας ν' ἀναλαμβάνῃ εὐθύνη καὶ πρωτοβουλία καὶ νὰ ὀργανώη τὸ χρόνο του κατὰ τὸν καλύτερο τρόπο (10). Τὸ Σχολεῖο Δάλτον μεταβιβάζει τὴν εὐθύνη ἀπὸ τὸ δάσκαλο στὸ μαθητὴ καὶ εἰσάγει τὸ ἄτομο στὸ «σύστημα ἐργασίας» ποὺ εἶναι ὄπλο χρησιμώτατο γιὰ τὴ ζωὴ.

4. Ἰσότης εὐκαιριῶν δὲ θὰ πῆ νὰ διδάσκωνται ὅλοι οἱ μαθηταὶ κατὰ τὸν ἴδιον τρόπο, τὰ ἴδια θέματα ὅπως γίνεται μετὰ τὴ διδασκαλία τῆς τάξεως. Ἀπεναντίας τοῦτο εἶναι ἄδικον καὶ ἄνισον, διότι ἔτσι παρέχομεν εἰς τοὺς ἀδυνάτους δύσκολα θέματα καὶ εἰς τοὺς εὐφυεῖς εὐκολα. Ἰσότης εὐκαιριῶν εἶναι νὰ παρέχωμεν τὶς εὐκαιρίες ἐξελιξέως καὶ προόδου ποὺ ἔχει ἀνάγκη εἰδικὰ ὁ κάθε μαθητής. Αὐτὸ ἀκριβῶς εἶναι ἐκεῖνο ποὺ ἐπιδιώκει τὸ Σχέδιο Δάλτον.

5. Στὸν κάθε μαθητὴ δίδεται ἡ ἐργασία τοῦ ἔτους, τοῦ μηνός, τῆς

έβδομάδος. Αυτό είναι μεγάλο προσόν διότι τοῦ ἐπιτρέπει νὰ γνωρίζη ποῦ ὀδηγεῖ ἡ ἐργασία του. Ὁ μαθητὴς δὲν βαδίζει τυφλά, ἀλλὰ ἔχει στηρίγματα προσανατολισμοῦ, σκοπιῆς παρατηρήσεως. Γνωρίζοντας ἔτσι τὸ ἀποτέλεσμα τῆς ἐργασίας, μπορεῖ ν' ἀτενίσῃ ἀπὸ ψηλὴ σκοπιὰ τὸ δρόμο ποῦ θὰ διανύσῃ, φωτισμένο ἀπὸ τὸν προβολέα τῆς γενικῆς ἐπισκοπῆσεως. Ἀπ' ἐναντίας ἂν ἐργαζόταν τυφλά χωρὶς νὰ γνωρίζῃ ποῦ θὰ βαδίσῃ αὔριο, ἕνα μαῦρο τεῖχος ἀγνοίας θὰ ὑψωνόταν ἐμπρὸς του καὶ θὰ ἔμοιαζε τὸν περιπλανημένο ποῦ ἔχασε τὴν κατεύθυνσι τοῦ προσανατολισμοῦ του.

6. Τὸ πλάνο αὐτὸ δίνει ἐλευθερία στὸ παιδί. Ἐλευθερία στὸ σῶμα, στὸ πνεῦμα καὶ στὴν καρδιά. Ἐλευθερία κινήσεως, ἐλευθερία ἐκλογῆς καὶ ἐκτελέσεως τοῦ εἵδους τῆς ἐργασίας του. Ἐλευθερία σκέψεως, συζητήσεως καὶ ὑποβολῆς ἐρωτήσεων. Ἐλευθερία ἐνεργείας, ἐξερευνήσεως, πειραματισμοῦ καὶ συνεργασίας.

7. Δὲν εἶναι ὑποχρεωμένοι ὁ εὐφυῆς μαθητὴς νὰ χάνῃ πολὺτιμο χρόνο περιμένοντας τοὺς ἀργοποροῦντας στὴ μάθησι καὶ νὰ πλανιέται σὲ ὄνειροπολήματα, οὔτε ὁ καθυστερημένος, ὁ ἀργός, ἢ ἀνώριμος μαθητὴς νὰ σπρώχεται μὲ τὴ βία ἐμπρὸς, ἀφήνοντας κενὰ στίς γνώσεις του.

8. Ἐπειτα, ἡ ὠριμότης γιὰ ἕνα μάθημα, εἶναι ζήτημα σοβαρῶ. Δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ μάθῃ ἐποικοδομητικὰ ὁ μαθητὴς ποῦ δὲν ἔχει φτάσει τὴν ἀπαιτούμενη ὠριμότητα. Ἡ ἀτομικὴ ἐργασία λαμβάνει ὑπ' ὄψι τῆς αὐτῆ τὴν ἀρχή.

9. Ἐπιτρέπει στὸν ἀργὸ μαθητὴ ν' ἀποτελειώσῃ τὴν ἐργασία του ἴσως σὲ περισσότερο χρόνο, ἀλλὰ νὰ τὴν ἀποτελειώσῃ πλήρως καὶ μὲ τονωμένη τὴν αὐτοπεποίθησι. Ὁ μέσος πάλι μαθητὴς ὀπλίζεται μὲ αὐτοπεποίθησι καὶ ἀνεξαρτησία καὶ ὁ πονηρὸς καὶ ἀδύνατος δὲν συνηθίζει νὰ κρύβεται πίσω ἀπὸ τοὺς ἄλλους.

10. Τὸ πρόβλημα τῆς πειθαρχίας λύνεται. Τὰ παιδιά δηλ. ἔχοντας νὰ ἐκτελέσουν κάποια ὑπεύθυνη ἐργασία μὲ κάποιο σχέδιο καὶ ἀτενίζοντας σὲ κάποιο σκοπὸ, δὲν ἐπιθυμοῦν διακοπὴ καὶ θόρυβο. Ἀντιθέτως ἀρέσκονται νὰ ἐργάζονται σιωπηλά. Μιὰ ἀτμόσφαιρα ἐργασίας καὶ σοβαρῆς μελέτης ἀπλώνεται στὸ ἐργαστήριον. (12).

11. Ἡ Κοινωνία σ' ἕνα σχολεῖο Δάλτον ὁμοιάζει μὲ τὴ φυσικὴ κοινωνία τῆς οἰκογενείας. Ὅπως στὴν οἰκογένεια ὑπάρχουν οἱ γονεῖς καὶ παιδιά διαφόρων ἡλικιῶν, καὶ στὰ ἐργαστήρια Δάλτον ὑπάρχουν οἱ δι-

δάσκαλοι και διδασκάλισσες και παιδιὰ διαφόρων τάξεων ὅπου οἱ μεγαλύτεροι συχνὰ βοηθοῦν τοὺς μικροτέρους. Οἱ τεχνητὲς ἐρωτήσεις τοῦ διδασκάλου δὲν ἔχουν θέσι ἐδῶ. Ἐρωτῶντες εἶναι οἱ ἀγνοοῦντες μαθηταὶ και στίς ἀυθόρημητες ἐρωτήσεις των ἀπαντῶντες εἶναι οἱ διδάσκαλοι. Ἡ ψυχικὴ ἐπαφὴ μεταξὺ τῶν μαθητῶν και διδασκάλων γρήγορα δημιουργεῖ ἀνετη οἰκογενειακὴ ἀτμόσφαιρα. Οἱ σχέσεις μεταξὺ μαθητῶν και διδασκάλων ἀλλάζουν ριζικά. Ἡ δεσποτικὴ στάσις τοῦ διδασκάλου ἀντικαθίσταται ἀπὸ σχέσεις φιλικὲς και ὁ φόβος τῶν παιδιῶν ἐξαφανίζεται. Ὁ δάσκαλος ἀπὸ χωροφύλακας και δικαστῆς γίνεται φίλος και σύμβουλος. Δεσποτισμὸς και Δαλντονισμὸς ποτὲ δὲ συνταιριάζουν.

12. Ἡ ἀναγκαστικὴ κατ' οἶκον ἐργασία δὲν ἔχει παιδαγωγικὴ ἀξία. Τὸ Dalton Plan οὐδέποτε ἀναγκάζει τὸ παιδὶ νὰ ἐργασθῆ κατ' οἶκον. Πολὺ συχνὰ ὅμως ἀπὸ μόνου του γυρεῦει νὰ συνεχίσῃ τὴν ἐργασία του στὸ σπίτι ἀπὸ τὴν ἐσωτερικὴ ἐπιθυμία νὰ προχωρήσῃ μαζὶ μὲ τ' ἄλλα παιδιὰ, και νὰ μὴ μείνῃ πίσω ἀπὸ τὴν ἄλλη τάξι.

13. Ἡ ἄμιλλα εἶναι ὠργανωμένη και ἀναπτύσσεται σὲ ὑψηλὸ βαθμὸ. Κάθε παιδὶ παρακολουθεῖ ποσοτικὰ μαζὶ μὲ τὴν ἰδικὴ του πρόοδο και τὴν πρόοδο τῶν ἄλλων. Ἀπεδείχθη ὅτι χάρις στὸ θερμὸ ἐνδιαφέρον ποὺ ἐγείρει ἡ ἄμιλλα, τὰ 99 0)0 τῶν μαθητῶν προχωροῦν στὸ ὕψος τοῦ προγράμματος.

14. Ἡ συνεργασία και ἡ σχολικὴ ζωὴ παίρνει συγκεκριμένη μορφή, γιατί ἡ σχολικὴ κοινότης, μὲ τὴν κάθετο ὀργάνωσί της, ἐπεκτείνεται σὲ ὅλες τίς ἡλικίες. Κάθε ἡλικία ἔχει κάτι νὰ δώσῃ και πρὸς τὰ μεγαλύτερα και πρὸς τὰ μικρότερα παιδιὰ. Ἡ προσαρμογὴ τῶν μαθητῶν δὲν εἶναι δύσκολη μὲ τὴν τυχὸν ἀλλαγὴ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ, ἢ μὲ τὴν τυχὸν ἀποφοίτησί των σὲ ἄλλο δαλντονικὸ σχολεῖο, γιατί δὲν ἔχουν ν' ἀντιμετωπίσουν νέας μεθόδους και νέα συστήματα. Ἀφ' ἐτέρου τὸ διδακτικὸ προσωπικὸ, ἐλευθερωμένο ἀπὸ τὴ ρουτίνα τῆς ἐργασίας, ἔχει ἀρκετὸ χρόνον ν' ἀσχοληθῆ σοβαρὰ μὲ τὴν παιδαγωγικὴ του ἐπίδρασι, και γιὰ νὰ ὀργανώσῃ τὴν συνεργασία σχολείου και οἰκογενείας, ὀρίζοντας «ἀπογεύματα γονέων».

15. Γιὰ νὰ μιλήσωμε λακωνικὰ τὸ Dalton Plan μετατοπίζει τὴ βαρῦτητα ἀ π ὀ τ ὀ μ ἄ θ η μ α σ τ ὀ μ α θ η τ ε ν ὀ μ ε ν ο , μὲ συνέπεια νὰ εἶναι ἀνώτερη ἢ ποιοτικὴ και ποσοτικὴ ἀπόδοσι τῶν μαθητῶν παρὰ μὲ τὴν κοινὴ διδασκαλία τῆς τάξεως.

16. Τὸ Σχέδιο Δάλτον εἶναι ἡ σωτηρία τῶν μονοθεσιῶν ἢ διθεσιῶν δημοτικῶν σχολείων, ὅπου ἀπαιτεῖται πολλὴ ἀτομικὴ σιωπηρὴ ἐργασία. Ἄλλως τε, τὸ μονοθέσιο σχολεῖο ἦταν ἡ ἀφετηρία τοῦ Σχεδίου. Ἀπὸ τὴν ἀνάγκη αὐτὴ ξεκίνησε ἡ Parkhurst. Τὸ ἀρχικὸ πρόβλημά της ἦταν νὰ δοθῇ ἀτομικὴ διδασκαλία ἀπὸ ἕναν διδάσκαλο ταυτοχρόνως σὲ πολλοὺς μαθητὰς διαφόρων τάξεων. Στὴ χώρα μας στὰ μονοθέσια σχολεῖα ὁ διδάσκαλος διαθέτει κατὰ κανόνα τὸν περισσότερο χρόνο γιὰ τὶς ἀνώτερες τάξεις καὶ παραμελεῖ ὡς ἕνα βαθμὸ τὶς κατώτερες, μὲ σημαντικὴ ζημίαι τῶν μικρῶν μαθητῶν. Θεωρεῖ δηλαδὴ ὁ διδάσκαλος ἐπιτακτικὴ ἀνάγκη νὰ διαθέσῃ πῶς πολλὴ προσοχὴ στὴν ἕκτη ἰδίως τάξει, πὸν ἕνα μέρος της προετοιμάζεται γιὰ τὸ γυμνάσιο, ἐνῶ θὰ ἔπρεπε νὰ σκεφθῇ ὅτι ἀκριβῶς αὐτοὶ οἱ ἀποφοιτῶντες μαθηταὶ ἔχουν ἀνάγκη ν' ἀσκηθοῦν σὲ συστηματικὴ ἀνεξάρτητη καὶ ὑπεύθυνη ἐργασία καὶ ἀντιθέτως οἱ νεαρότεροι μαθηταὶ ἔχουν μεγαλύτερη ἀνάγκη ἀπὸ παρακολούθησι καὶ βοήθεια.

Τὸ Σχέδιον Δάλτον εἶναι ἐπίσης ἡ σωτηρία τῶν τραγωματικῶν καὶ γενικὰ τῶν εἰδικῶν σχολείων, ὅπου ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως παραλύει τὴν παρακολούθησι μεγάλῃς μερίδος μαθητῶν, διότι κατὰ διαστήματα νέοι ἀσθενοῦντες μαθηταὶ ἐγγράφονται, ἐνῶ οἱ θεραπευόμενοι ἀναχωροῦν.

17. Τὸ Σχέδιο Δάλτον δὲν εἶναι ἕνα σύστημα στερεότυπο, φορμαρισμένο, ἀλλὰ εἶναι ἐλαστικὸ εἰς προσαρμογὴν σύμφωνα μὲ τὶς εἰδικὰς ἀνάγκας κάθε σχολείου(13). Καὶ τοῦτο διότι τὸ πλάνο αὐτὸ δὲν ἐπεβλήθη ἀπὸ τὴν ὑποδειγματικὴ μέθοδο ἐνὸς αὐθεντικοῦ προσώπου, ἀλλὰ ἀπὸ ἕνα ἀξίωμα πὸν μπορεῖ νὰ ἐφαρμοσθῇ κατὰ ποικίλους τρόπους. Ὡς ἐκ τούτου δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ συναντήσῃ κανεὶς δύο σχολεῖα πὸν ἐργάζονται μὲ τὸ Σχέδιο Δάλτον ἀπολύτως ὅμοια.

9. Μειονεκτήματα τοῦ Dalton Plan.

Ἐὰν ἐπιχειρήσωμε νὰ κριτικάρωμε τὸ Σχέδιο Δάλτον θὰ εὔρωμε ὅτι σὲ πολλὰ σημεῖα δὲν ἀνταποκρίνεται στὶς σύγχρονες παιδαγωγικὰς ἀντιλήψεις.

1. Πρῶτ' ἀπ' ὅλα ἡ ἐλευθερία ἐπὶ τῆς ὁποίας διακηρύσσει ὅτι στηρίζεται δὲν εἶναι γνήσια. Τὰ παιδιὰ περιορίζονται μέσα στὴ φόρμα πὸν παρέχουν οἱ καρτέλλες ἀτομικῆς ἐργασίας καὶ εἶναι ὑποχρεωμένα

νά βαδίσουν τὸ δρόμο πού, ἐκ τῶν προτέρων εἶναι, ἐπακριβῶς καὶ ἐν λεπτομερείᾳ, καθωρισμένους. Δὲν παρέχεται κανένα δικαίωμα σ' αὐτὰ νά συλλάβουν τὴν εὐκαιρία, νά ἐπωφεληθοῦν μὲ τὸ ἀπρόοπτο, νά κινηθοῦν πρὸς τὰ δεξιὰ ἢ τὰ ἀριστερὰ ἔξω ἀπὸ τὴ φόρμα τῶν δελτίων. Διηλαδὴ τὸ Σχέδιο Δάλτον, θέτει καφάσια στὰ μάτια καὶ ἀναγκάζει σὲ ὁλόκληρη καὶ εὐθύγραμμη πορεία.

2. Ἡ κοινωνικὴ ζωὴ δὲν εἶναι ἐπίσης γνήσια. Ἀντὶ τῆς συνεργασίας, ἀντὶ τῆς δημιουργίας φιλικῶν ὁμάδων καὶ τῆς ἀναπτύξεως ὁμαδικοῦ πνεύματος, ἐκεῖ λατρεύεται ἡ ἀτομικὴ ἐργασία καὶ ἡ κατὰ μόνους ἐπίδοσι. Ἀνταγωνισμός, «ποιός θὰ ἔλθῃ πρῶτος ἀπὸ τοὺς ἄλλους» εἶναι τὸ κύριο χαρακτηριστικὸ τοῦ Σχεδίου Δάλτον, ὄχι συνεργασία. Ὁ ἀνταγωνισμὸς αὐτὸς δὲν πηγάζει καθόλου ἀπὸ ἓνα γνήσιο αὐθόρητο ἐνδιαφέρον. Εἶναι μᾶλλον ἓνα ἀντικοινωνικὸ κίνητρο πού προέρχεται ἀπὸ ἓνα τεχνικὸ ἐρεθισμὸ: «Νὰ ξεπεράσῃ τοὺς φίλους καὶ συμμαθητάς, νά μὴ μείνῃ πίσω ἀπ' αὐτούς».

Μετὰ τὸ 1930 ἄρχισε βέβαια κάποια σοβαρὴ προσπάθεια εἰσαγωγῆς τῆς ὁμαδικῆς ἐργασίας ἀλλὰ χωρὶς ὀργανικὴ σύνδεσι μὲ τὴ σχολικὴ ζωὴ, γιατί τὸ πλάνο ἔχει κυρίως ἀτομικὸ χαρακτήρα.

3. Τὸ Σχέδιο Δάλτον εἶναι καθὼς εἰπώθηκε ἀπαύγασμα τοῦ Νατουραλισμοῦ πού ἀνέπτυξε τὴ θεωρία ὅτι τὰ παιδιά μεγαλώνουν σὰν τὰ φυτὰ: ὅτι ἐκεῖνο πού ὀφείλομε εἶναι νά τοὺς ἐτοιμάσωμε τὸ κατάλληλο περιβάλλον καὶ ἔπειτα νά τ' ἀφήσωμε μόνους νά αὐτοαναπτυχθοῦν καὶ αὐτοδιδασχθοῦν. Ἡ θεωρία ὅμως αὐτὴ δέχεται σήμερον σοβαρὴ ἐπίκρισι: Τὰ παιδιά δὲν μπορεῖ νά παρομοιαστοῦν ἐπιτυχῶς μὲ φυτὰ καὶ μὲ ἔντομα. Τὰ παιδιά ἔχουν ἀνάγκη ἀπὸ ἀγάπη, ἀπὸ βοήθεια, ἀπὸ κατανόησι, ἀπὸ ἐνθάρρυνσι, ἀπὸ βαθὴ αἴσθημα ἀσφαλείας. Ἀποκλειστικὰ ἀτομικὴ ἐργασία κατὰ τὸ πνεῦμα τοῦ Σχεδίου Δάλτον εἶναι στὴν οὐσίᾳ ἐγκατάλειψι τοῦ παιδιοῦ καὶ μάλιστα ἐγκατάλειψι μέσα στὸν ὠκεανὸ τοῦ ἀγνώστου. Τὸ ἔργο τοῦ διδασκάλου ὀρίζεται αὐστηρὰ στὴν παροχὴ τοῦ σωσιβίου μόνο ὅταν τὸ παιδί κινδυνεύῃ νά πνιγῇ. Τὸ ἀποτέλεσμα εἶναι ἡ ἔλλειψι τοῦ αἰσθήματος ἀσφαλείας νά ριζώσῃ μέσα του ὡς κατάστασις μόνιμος. Ἀλλὰ τὰ μικρὰ ἰδίως παιδιά αἰσθάνονται τὴν ἐξάρτησι ἀπὸ τοὺς μεγάλους. Τὸ στήριγμα τῶν μεγάλων τοὺς δίδει αἴσθημα ἀσφαλείας. Δὲν πρέπει νά κόψωμε τὸ δεσμὸ αὐτὸ παρὰ μόνον νά τὸν χαλαρώσωμε καὶ αὐτὸ νά γίνῃ σιγά - σιγά.

Τὸ αἰσθημα αὐτὸ τῆς ἐξαρτήσεως εἶναι κοινωνικὸ χαρακτηριστικόν. Ὑπάρχει καὶ ἀνάμεσα στοὺς μεγάλους. Ἀνάμεσα στὰ ἄτομα κάθε κοινωνίας, ἀνάμεσα στὶς διάφορες ὁμάδες καὶ στὰ διάφορα Ἔθνη. Κανένα ἄτομο καὶ κανένα ἔθνος δὲν εἶναι σήμερα δυνατὸ νὰ ἐπιζήσῃ ἐν ἀπομονώσει, στηριζόμενο ἀποκλειστικὰ στὶς δυνάμεις του. Φυσικὰ τὸ αἰσθημα τῆς ἐξαρτήσεως εἶναι ἐντονώτερο στὸ μικρὸ παιδί, ποὺ εἶναι ὄν ἀτελὲς καὶ ἀδύναμο.

4. Ὅτι τὸ ἀπολύτως ἄγνωστο δὲν ἐνδιαφέρει εἶναι μιὰ παιδαγωγικὴ ἀρχή, ποὺ συνιστᾷ σύνδεσι τοῦ γνωστοῦ πρὸς τὸ ἄγνωστο καὶ προοδευτικὴ μετάβασι ἀπὸ τὸ πρῶτο στὸ δεύτερο. Ἄγνωστα πρόσωπα καὶ γεγονότα ποὺ συναντᾷ τὸ παιδί στὶς ἀτομικὰς καρτέλλες ἐργασίας, δὲν τὸ ἐλκύουν καὶ δὲν τὸ συγκινοῦν. Ἀλλὰ ἐὰν τὰ πρόσωπα αὐτὰ καὶ τὰ γεγονότα συνδέονται καὶ χρωματίζονται καταλλήλως μὲ τὸν προφορικὸ λόγον καὶ τὰ ἐποπτικὰ μέσα, μπορεῖ νὰ ἐγείρουν τὸ συναίσθημα καὶ νὰ ἐλκύσουν τὸ ἐνδιαφέρον.

5. Ἡ διδακτικὴ ἀρχὴ συγκεντρώσεως τῆς διδασκαλίας διὰ τοῦ προσώπου τοῦ διδασκάλου δὲν ἔχει ἐφαρμογὴν εἰς σχολεῖον ὅπου ὑπάρχουν πολλοὶ εἰδικοί, ὅπου δὲν ὑπάρχει καν ἕνας κεντρικὸς διδάσκαλος τῆς τάξεως (14).

6. Ἡ σοβαρὴ ἐργασία ταιριάζει καλύτερα στοὺς μεγάλους. Στὸ παιδί ὅμως, διότι εἶναι παιδί ταιριάζει ἡ ἐργασία ποὺ παίρνει τὴ μορφὴ παιγνιδιοῦ. Τὸ Σχέδιο Δάλτον δίνει στὰ παιδιὰ μόνον σοβαρὴ ἐργασία γιὰ νὰ τὴν ἐκτελέσουν κατὰ τρόπον ἐπιστημονικὸν ὡς ἀπαιτεῖ ὁ κανονισμὸς ἐργασίας τῶν ἐνηλίκων, ἀλλὰ ὄχι καὶ τὰ παιδικὰ διαφέροντα καὶ γενικὰ ἢ παιδικὴ ἰδιοσυστασία.

7. Ἐχει ἀποδειχθῆ ὅτι ἡ μάθησι μιᾶς γλώσσας ἐξαρτᾶται κυρίως ἀπὸ τὴ μίμησι τῆς ὁμιλίας καὶ τὴν ἀκοή. Ἡ μίμησι καὶ τὸ παράδειγμα εἶναι σοβαροὶ παράγοντες καὶ στὴν ἀπόκτησι δεξιότητων. Ἡ μίμησι εἶναι μέσα στὴν παιδικὴ φύσι. Ἐν τούτοις μὲ τὸ ἐργαστηριακὸ Σχέδιο Δάλτον, τὸ παιδί δὲ βρῖσκει εὐκαιρία νὰ μιμηθῆ τὸ δάσκαλό του, ἡ δὲ ἀκοή, ἂν καὶ βασικὴ ἰδιότης μαθήσεως, ἔχει σχεδὸν ἀποβληθῆ ἀπὸ τὸ σχολεῖο.

8. Ἡ παιδικὴ ἡλικία εἶναι ἡλικία ἐξπρεσιονιστικὴ. Τὰ παιδιὰ δὲν ἔχουν μόνον τὴν περιέργεια νὰ μαθαίνουν, ἀλλὰ ἐπίσης τὴν τάσι ν' ἀνακοινῶνουν στοὺς ἄλλους τὰ βιώματά τους. Ἰδιαίτερα σήμερα, δὴ τότε τὰ μηχανικὰ μέσα ψυχαγωγίας κρατοῦν τὸν ἄνθρωπον ἐπὶ ὥρες σω-

πηλό, ή αξία τοῦ προφορικοῦ λόγου παίρνει πρωταρχική σημασία. Ἐν τούτοις τὸ Σχέδιο Δάλτον παραμελεῖ ἀψυχολόγητα τὴν προφορική ἔκφρασι.

9. Ὁ συναισθηματικὸς τόνος, ποῦ εἶναι τὸ κυριώτερο μέσο ἀποτελεσματικῆς μαθήσεως, ἰδιαίτερα στὰ φρονηματιστικά μαθήματα, μᾶλλον ἀπουσιάζει. Τὰ παιδιὰ ὀφείλουν ἐπὶ ὄρες ν' ἀνασκαλεύουν βιβλία ποῦ δὲν τὰ ἐνδιαφέρουν ἄμεσα, γιὰ νὰ μάθουν γιὰ πρόσωπα καὶ γεγονότα, ποῦ δὲν τὰ ἐνθουσιάζουν, ἐνῶ θὰ ἀρκοῦσαν σαράντα λεπτά ζωντανῆς προφορικῆς διδασκαλίας γιὰ νὰ ὑψώσουν τὸ φρόνημα καὶ νὰ ἐγείρουν κάποιο συναισθημα, ἱκανὸ νὰ στρώξῃ τὸ παιδί γιὰ νὰ διαθέσῃ κάποιο σχετικὸ βιβλίον καὶ ὄχι ἀπὸ φόβο «μήπως μείνει πίσω», ἀλλὰ γιὰ νὰ ἱκανοποιήσῃ τὸ ἐνδιαφέρον του. Τὸ γνήσιο ὅμως ἐνδιαφέρον δὲν εἶναι κάτι ποῦ μπορεῖ νὰ τὸ ἐπιβάλωμε μὲ ὁδηγίες καὶ διαταγές. Εἶναι μᾶλλον ἓνα βιολογικὸ ἢ ψυχολογικὸ φαινόμενο, τὸ ὁποῖο ἐγείρεται ἀπὸ μόνον του γιὰ νὰ θεραπεύσῃ πραγματικὰς βιολογικὰς ἢ ψυχολογικὰς ἀνάγκες τῆς καθημερινῆς ἀτομικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς. Ἡ διδασκαλία τῆς τάξεως ἀποτυγχάνει κατὰ κανόνα νὰ ἐγείρῃ γνήσιο ἐνδιαφέρον. Τὸ Σχέδιο Δάλτον ὁμοίως δὲν ἐπιτυγχάνει μὲ τίς γραπτὰς ὁδηγίες.

10. Τὸ Σχέδιο Δάλτον εἶναι μιὰ ἀφύσικη καὶ τεχνικὴ ὀργάνωσις ἐργασίας. Δὲν παρέχει εὐκαιρία στὰ παιδιὰ ν' ἀντιμετωπίσουν τὰ πραγματικὰ προβλήματα ποῦ ἀναφύονται ἀπὸ τὴν πραγματικὴ ζωὴ, παρὰ ἐτοιμάζει τὰ προβλήματα ἐκ τῶν προτέρων γιὰ ὀλόκληρο τὸ μῆνα καὶ ἀκόμη γιὰ ὀλόκληρο τὸ χρόνο. Ἄλλὰ ἡ πραγματικὴ πείρα, ποῦ ἔχει βαθειὰ παιδαγωγικὴ σημασία, εἶναι ἐκείνη ποῦ ἀποκτᾶται ἄμεσα καὶ ἀπὸ φυσικὴ πηγὴ, δηλαδὴ ἀπ' εὐθείας ἀπὸ τὴν ζωὴ, ἀπὸ τίς καθημερινὰς σχέσεις καὶ συναλλαγὰς καὶ τὰ καθημερινὰ προβλήματα στὴ δυναμικὴ ροὴ τους.

10. Ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ Σχεδίου Δάλτον στὴ χώρα μας.

Στὴν Ἑλλάδα ἐγένετο πρὸ 25ετίας μιὰ ἀξιέπαινη πειραματικὴ ἐργασία γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ Σχεδίου Δάλτον στὸ γυμνάσιον Κυπαρισσίας ἀπὸ τὸν Δ. Παπούλια. Ὁ καθηγητὴς αὐτὸς παρατηρεῖ ὅτι ἡ ἐργαστηριακὴ μέθοδος τοῦ πλάνου ἐξουδετερώνει τὴν προσωπικότητα τοῦ καθηγητοῦ καὶ ἀφήνει τὸ πλῆθος τῶν μαθητῶν σὲ ἀμηχανία,

παθητικούς και αδρανείς μη γνωρίζοντας τί να ρωτήσουν. 'Ομολογεί όμως ότι παρά ταῦτα ὠθεῖ τοὺς μαθητὰς σὲ δημιουργικότητα, αὐτε-
νέργεια καὶ προσωπικὴ προσπάθεια μὲ ἀποτέλεσμα τὴν ἀνάπτυξιν τῆς
πνευματικῆς πρωτοβουλίας καὶ τὴν ἀπόκτησιν γνώσεων ἀσφαλῶν καὶ
σαφῶν(15).

Μιὰ δευτέρη προσπάθεια ἄρχισε ἀπὸ 25ετίας καὶ συνεχίζεται στὸ
'Αμερικανικὸ Κολλέγιον Ψυχικοῦ, ἀπὸ τὸν κ. 'Ελεόπουλο, ἀλλὰ περιο-
ρισμένα μόνο γιὰ τὴν 'Ιστορία. 'Η ἐργαστηριακὴ ἐργασία γίνεται μά-
λιστα σὲ ἐξελιγμένη μορφή. 'Η συζήτησι, πού ἀκολουθεῖ μετὰ τὴν ἐ-
τοιμασίαν μιᾶς ἐνότητος, εἶναι τὸ χαρακτηριστικώτερον σημεῖον τῆς ἐρ-
γασίας καθὼς γίνεται ἐκεῖ. Οἱ μαθηταὶ χωρίζονται σὲ μικρὰς ὁμάδας.
'Ανὰ δύο ὁμάδες ἀναλαμβάνουν νὰ εὑροὺν ἐπιχειρήματα ὑπὲρ καὶ κα-
τά. 'Η μία, δηλαδή, ἀναλαμβάνει, γιὰ χάριν τῆς συζητήσεως νὰ ὑπερ-
ασπισθῆ μιὰ ἄποψιν καὶ ἡ ἄλλη νὰ ἐπικρίνη. Στὸ τέλος τῆς συζητή-
σεως ὀρίζεται κριτικὴ ἐπιτροπὴ μαθητῶν γιὰ νὰ ἐκφέρῃ ἀντικειμενι-
κὰ τὴν ὀρθὴν θέσιν.

Παρά ταῦτα ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ Σχεδίου Δάλτον στὸ Ψυχικόν, δὲ
φαίνεται νὰ ἔκαμε τὴν πρέπουσα ἀρχή. 'Αντὶ ν' ἀρχίσῃ ἀπὸ ἓνα μά-
θημα ἐπιδεκτὸ ἐργαστηριακῆς μορφῆς, ὅπως εἶναι π.χ. ἡ Γεωγραφία
ἢ ἡ 'Αριθμητικὴ, ἄρχισε ἀπὸ ἓνα μάθημα φρονηματιστικόν γιὰ τὸ ὁ-
ποῖο ἐλάχιστα ἐνδείκνυται ἡ ἐργαστηριακὴ ἐργασία. 'Ισως αὐτὸς εἶ-
ναι καὶ ὁ λόγος, πού ἂν καὶ ἐφαρμόζεται στὴν 'Ιστορίαν ἀπὸ 25ετίας,
χάρις στὴν πίστιν τοῦ κ. 'Ελεοπούλου, ἐν τούτοις δὲν ἐπεξετάθη σὲ κα-
νένα ἄλλο μάθημα.

11. Τὸ πνεῦμα τοῦ Σχεδίου Δάλτον.

'Αλλὰ ἐὰν τὸ Σχέδιον Δάλτον δὲν ἀνταποκρίνεται στίς σύγχρονες
ἀπαιτήσεις τῆς 'Εκπαιδεύσεως, τὸ πνεῦμα τοῦ Σχεδίου Δάλτον πρέ-
πει νὰ δημιουργῆ ἀτμόσφαιρα καὶ νὰ κυριαρχῇ. 'Η ἀτομικὴ ἐργασία,
ἢ ἀτομικὴ πρωτοβουλία καὶ ἡ αὐτενέργεια πρέπει νὰ λαμβάνουν χώ-
ραν καὶ νὰ ἐνθαρρύνωνται καὶ μέσα στὰ ἄτομα τῆς συνεργαζομένης
ὁμάδος.

Πρὶν λίγα χρόνια τὸ Σχέδιον Δάλτον εἶχε γίνῃ τῆς μόδας στὴν
'Αγγλίαν. Σήμερα μόνον ἐλάχιστοι σχολεῖα τὸ ἐφαρμόζουν, ἀλλὰ πάρα
πολλὰ καὶ κάθε μέρα καὶ περισσότερα ἐμπνέονται καὶ ὀδηγοῦνται ἀπὸ
τὸ πνεῦμα καὶ τὰ ἀξιώματα τοῦ Σχεδίου Δάλτον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. **Nunn Sir Percy.** Education: Its Data and First Principles. London. Arnold 1920.
2. **Neill A.S.** A Dominie's Log. London 1915.
'Ομοίως τοῦ ἰδίου : That Dreadful School. London 1937.
3. **Parkhurst Helen.** Education on the Dalton Plan. London. Bell. 1922.
4. **Kimmins C.** and **Rennie B.** The Triumph of the Dalton Plan.
5. **Dewey Elvin.** The Dalton Laboratory Plan. London. Dent. 1924.
6. **Lynch A. J.** Individual work and the Dalton Plan.
'Επίσης τοῦ ἰδίου : The Rise and Progress of the Dalton Plan. 1926.
7. **Allen.** Stepping Stones to the Dalton Plan. Dalton Association. London 1929.
8. **Lucy L. W. Wilson.** The Dalton Plan. New Era, London 1926.
9. **Froebel F.** The Education of the Man., Μετάφρασις Hailman. New York 1909.
10. **Fleming C. M.** Individual Work in Primary Schools. London. Harrap. 1934.
11. **Corlett A.** Individual Work. Dalton Association 1933.
12. **Hildreth Gertude.** Individual Methods. Encyclopedia of Education Research 1950.
13. **Κλεάνθους - Παπαδημητρίου Μυρσ.** 'Η Νέα 'Αγωγή τόμος Γ'. 'Αθήναι 1952.
14. **'Εξαρχοπούλου Ν.** Γενική Διδακτική. 'Αθήναι, 1952.
15. **Παπούλια Δημ.** 'Η Μέθοδος Δάλτον. 'Εκπαιδ. Χρονικά, τεύχος 23, 'Αθήναι. 1935.
'Υπάρχουν ὁμοίως οἱ κάτωθι ἐνδιαφέρουσες ἐργασίες :
16. **Πετρούλακη Ν.** Τὸ Μεθοδολογικὸν Πρόβλημα. 'Αθήναι. 'Εκδ. Καμπανά. 1960.
17. **'Εξαρχοπούλου Ν.,** Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν. 'Αθήναι, 'Εκδ. Δημητράκου. 1952.
18. **Μιχαηλίδη Μ. Γ.** Τὸ 'Εκπαιδευτικὸν Σύστημα Δάλτον. 'Αθήναι. Δελτίον Μέσης 'Εκπαιδ., τεύχη 60 - 63. 1931.
19. **Ζήση Δ.** Τὸ 'Εργαστηριακὸν 'Εκπαιδευτικὸν Σύστημα Δάλτον. 'Αθήναι. 'Επετηρὶς Δημοτ. 'Εκπαιδ. 1932.
20. **Neil S. Snodgrass.** Three years of the Dalton Plan in a Scottish School. New Era. London 1926.
21. **Shaw Frank.** The Dalton Plan in Australia. Trinity Grammar School.
22. **'Ηλία Ξηροτόρη.** 'Εμπειρικὴ καὶ 'Επιστημονικὴ Παιδαγωγικὴ. 'Αθήναι, 'Εκδοσις «ΝΙΚΗ». 1960.

Β'. Ἡ τεχνικὴ Γουϊννέτκας (Whinnetka Technique).

Τὸ Σχέδιο Δάλτον καὶ ἡ Τεχνικὴ Γουϊννέτκας, φανερώθηκαν χωριστὰ ἀλλὰ ταυτόχρονα καὶ σὲ παράλληλες κατευθύνσεις. Τὸ 1912 ἡ Ἑλένη Πάρκχαρστ ἔκαμε τὶς πρῶτες εἰσηγήσεις τοῦ Σχεδίου Δάλτον καὶ τὸ 1920 τὸ ἔθεσε σὲ ἐνέργεια. Τὸ 1913 ὁ Frederic Burk πειραματιζόταν στὸν Ἅγιο Φραγκίσκο κάποιον παρόμοιον πλάνο μὲ ἀρκετὲς ὅμως διαφορὰς. Ἀργότερα ἕνας συνεργάτης τοῦ Burk μὲ πλαισιὰ παιδαγωγικὴ μόρφωσι, ὁ Carleton Washburne ἐτελειοποίησε τὴν τεχνικὴ αὐτή, τὴν ἀνέπτυξε καὶ τὴν ἐφήρμοσε μὲ ἐπιτυχία σὲ σχολεῖα τῆς πολιτείας Illinois σ' ἕνα προάστειο τοῦ Σικάγου, στὴν Winnetka ποὺ εἶναι χωρισμένη στὶς ὄχθες τῆς λίμνης Michigan. Ὁ Γουόσμπουρν ἔδωσε στὴν τεχνικὴ του τὸ ὄνομα τῆς πόλεως καὶ τὴν ὠνόμασε Winnetka Technique.

Καθὼς τὸ Σχέδιο Δάλτον καὶ ἡ Τεχνικὴ Γουϊννέτκας εἶναι ἐργαστηριακῆς μορφῆς. Εἶναι περισσότερο ἕνας τρόπος ὀργανώσεως τοῦ προγράμματος παρά μιὰ μέθοδος διδασκαλίας(1). Τὸ Σχέδιο Δάλτον ταιριάζει περισσότερο γιὰ τὴ Μέση Ἐκπαίδευσιν ἐνῶ ἡ Τεχνικὴ Γουϊννέτκας εἶναι πῶς κατάλληλη γιὰ τὸ δημοτικόν.

Τὸ πρόγραμμα τῆς Τεχνικῆς Γουϊννέτκας χωρίζεται σὲ δύο:

1. Ἀτομικὴ Ἔργασία πάνω σὲ εἰδικὰ δελτία ἐργασίας (The Common Essentials).
2. Ὁμαδικὴ Ἔργασία (Group and Creative Activities).

1. Ὁργάνωσι τῆς ἀτομικῆς ἐργασίας.

α) Ἀτομικὰ δελτία καὶ εἰδικὰ βιβλία.

Ἡ κοινὴ διδασκαλία τῆς τάξεως καταργεῖται ἐντελῶς στὰ σχολεῖα Γουϊννέτκας. Ἡ ὕλη ἐνὸς μαθήματος χωρίζεται σὲ ἐνότητες, ποὺ καταγράφονται σὲ Δελτία ἀτομικῆς ἐργασίας. Τὰ δελτία αὐτὰ εἶναι καρτέλλες ἀπὸ χαρτόνι καὶ περιγράφουν τὴν ἐργασία ποὺ πρέπει νὰ ἐκτελεσθῇ ἀπὸ τὸ μαθητὴ, ὑποδεικνύουν δὲ καὶ τὰ βιβλία ποὺ πρέ-

πει νὰ διαβασθοῦν. Τὰ βιβλία πού χρησιμοποιοῦνται εἶναι καλογραμμένα καὶ ἑλκυστικά. Εἶναι γραμμένα ἀπὸ εἰδικούς κατ' εὐθείαν γιὰ τὰ παιδιά τῆς ἀντίστοιχης ἡλικίας καὶ εἶναι σταθμισμένα μὲ κριτήριον ὅτι πρέπει νὰ εἶναι καταληπτά καὶ νὰ γίνονται κτῆμα ἀπὸ τὰ 75 0)0 τῶν παιδιῶν τῆς ἡλικίας γιὰ τὴν ὁποία προορίζονται, μὲ ἀνοχὴ σφαλμάτων 10%. Ἡ στάθμισις αὕτῃ προϋποθέτει σοβαρὴ ἐπιστημονικὴ ἐργασία. Μὲ τὰ ἀτομικὰ δελτία ἐργασίας καὶ μὲ τὰ εἰδικὰ βιβλία, ὁ μαθητὴς ἐργάζεται ἀτομικὰ καὶ δημιουργικά. Τὸ ὕλικὸ καταγράφεται μὲ τέτοια διάταξι ὥστε προπαρασκευάζει γιὰ αὐτοδιδασχὴ καὶ αὐτοδιόρθωσι.

Οἱ αἰθουσες διδασκαλίας δὲ διαφέρουν ἀπὸ τὶς αἰθουσες τῶν συνηθισμένων σχολείων. Δὲν ὑπάρχουν ἐδῶ χωριστὲς αἰθουσες γιὰ τὸ κάθε μάθημα, ὅπως γίνεται στὸ Σχέδιο Δάλτον. Ὅλα τὰ παιδιά τῆς αὐτῆς τάξεως μελετοῦν στὴν ἴδια αἴθουσα τὸ ἴδιο μάθημα ἀλλὰ ὄχι καὶ τὸ αὐτὸ κεφάλαιο(2). Ἐνῶ σὲ ἓνα σχολεῖο Δάλτον, τὰ παιδιά μελετοῦν ὄχι μόνο διαφορετικὰ θέματα, ἀλλὰ καὶ διαφορετικὰ μαθήματα καὶ ἐπὶ πλέον μπορεῖ νὰ κινοῦνται ἀπὸ τάξι σὲ τάξι.

Ὅπως καὶ στὰ σχολεῖα Δάλτον, ἔτσι κι' ἐδῶ ἡ τάξι δὲν προχωρεῖ ὀλόκληρη στὸ ἴδιο ἕψος, γιὰτὶ ἡ ἐργασία πού γίνεται καὶ στὰ δύο σχολεῖα εἶναι ἀτομικὴ. Ἀλλὰ στὰ σχολεῖα Winnetka συμβαίνει πολὺ συχνὰ ἓνας μαθητὴς νὰ ἐργάζεται στὰ δελτία ἐργασίας τῆς τάξεως του σὲ μερικὰ μαθήματα, στὰ δελτία ἐργασίας τῆς ἐπομένης τάξεως σ' ἓνα μάθημα τῆς κλίσεώς του καὶ στὰ δελτία τῆς προηγουμένης τάξεως σ' ἓνα ἄλλο μάθημα πού δὲν τὸ πολυσυμπαθεῖ. Δηλαδή, ἡ ἐπίδοσίς του σ' ἓνα μάθημα εἶναι ἀνεξάρτητη ἀπὸ τὴν ἐπίδοσι στὰ ἄλλα· τὸ δὲ μέτρο συγκρίσεως δὲν εἶναι ἡ τάξις, ἀλλὰ ὁ ἑαυτὸς του. Καὶ ἡ ἄμιλλα ὡς ἓνα μεγάλο βαθμὸ δὲν εἶναι ἀνταγωνισμὸς πρὸς τοὺς ἄλλους, ἀλλὰ προσπάθεια νὰ ξεπεράσῃ καθένας τὸν ἑαυτὸ του. Αὐτὸ τὸ σκοπὸ ἔχει καὶ ἡ αὐτοκριτικὴ καὶ αὐτοδιόρθωσι(3)· διότι στὰ σχολεῖα Γουίννέτκα, θεωρεῖται σοβαρὸ νὰ εἰσαχθοῦν οἱ μαθητὲς στὴν τέχνη τῆς αὐτοδιορθώσεως. Ὅταν τελειώσουν τὴν ἐργασία τους τὴ βαθμολογοῦν ἀπὸ μόνοι τους.

Μαθηταὶ τῆς αὐτῆς χρονολογικῆς ἡλικίας κατατάσσονται στὴν αὐτὴ τάξι καὶ στὸ τέλος δὲν ὑπάρχει ἀπόρριψις. Κι' ἂν ἓνας μαθητὴς ἔχει μείνει πίσω σ' ἓνα μάθημα στὸ τέλος τοῦ ἔτους, μὲ τὴν ἔναρξι τοῦ νέου σχολικοῦ ἔτους πηγαίνει στὴν ἀνώτερη τάξι καὶ ἀρχίζει ἀ-

πὸ καὶ πὸν ἔμεινε τὸ μάθημα αὐτό. Κι' ἂν στὸ τέλος τῆς σχολικῆς ζωῆς, π.χ. τῆς Ἑκτῆς Τάξεως τοῦ δημοτικοῦ ἢ τοῦ γυμνασίου, μερικοὶ δὲν πρόφθασαν νὰ τελειώσουν τὴν ὕλη ὅλων τῶν μαθημάτων, γι' αὐτοὺς ὀργανώνεται καὶ Ἑβδόμη τάξι γιὰ ν' ἀποτελειώσουν τὴν ἐργασία, ποτὲ ὁμως γιὰ νὰ ἐπαναλάβουν τὴν αὐτή(4). Ἡ ἀπόρριψι δὲν θεωρεῖται ὠφέλιμη πείρα γιατί ὀδηγεῖ στὴν ἀπογοήτευσι, ἡ δὲ τιμωρία ἐπαναλήψεως τοῦ αὐτοῦ, δὲν εἶναι μέσο ἐνθαρρύνσεως γιὰ τὴν πρόοδο τοῦ ἀτόμου καὶ καταδικάζεται ὡς ἀντιπαιδαγωγική.

Τὰ ἐγκεκριμένα βοηθητικὰ κρίνονται σήμερον ὡς μέσα ἀνεπαρκῆ τῶν ὁποίων ἡ ἀποκλειστικὴ χρῆσι δὲν ἐξυπηρετεῖ ἱκανοποιητικὰ σὲ μιὰ ἐποχὴ πὸν τὰ πάντα ἀλλάζουν μὲ ρυθμὸ ἀκατάσχετο. Συμπληρωματικὰ προτείνεται ἡ χρῆσι *εἰδικῶν φακέλων* γιὰ τὸ κάθε μάθημα. Οἱ φάκελλοι αὐτοὶ πρέπει νὰ πλουτίζονται συνεχῶς μὲ σχετικὰ βιβλία, περιοδικὰ, εἰκόνες, ἀποκόμματα ἐφημερίδων, σχεδιαγράμματα, πληροφοριακὰ δελτία τοῦ διδασκάλου, ἐφημερίδες τῶν μαθητῶν, ἐπιστολὲς ἀπὸ ἀλληλογραφία μὲ ἄλλα σχολεῖα κλπ. Οἱ ἀτομικοὶ φάκελλοι κρίνονται σήμερα ὡς μέσο ἐλαστικώτερο πὸν βοηθῶν στὴν προσαρμογὴ τοῦ ἀτόμου καὶ συμπληρώνουν τὸ ἐγκεκριμένο βοηθητικὸ(5).

β) Τὰ τέστς.

Θὰ ἠμπορούσαμε νὰ ἰσχυρισθοῦμε ὅτι τὸ κύριο ἔργο τοῦ διδασκάλου σ' ἓνα Γουίννετκικὸ σχολεῖο εἶναι ἡ ἐφαρμογὴ τῶν tests γιὰ τὴν διαπίστωσι τῆς προόδου ἢ τῆς ἀδυναμίας καὶ καθυστερήσεως κάθε μαθητοῦ. Οἱ διδάσκαλοι πὸν ὑπηρετοῦν σὲ σχολεῖα Γουίννετκα, εἶναι καλῶς εἰδικευμένοι στὴ χρῆσι τῶν τέστς. Μὲ τέστς *νοημοσύνης* διαπιστώνουν τὴν πνευματικὴ ἡλικία τοῦ κάθε μαθητοῦ, μὲ τέστς *ἐπιδόσεως* διαπιστώνουν ἐὰν ἀφομοιώθηκε καλῶς ἡ διδαχθεῖσα ὕλη καὶ βρίσκουν τὴν ἡλικία ἐπιδόσεως στὸ κάθε μάθημα καὶ μὲ *διαγνωστικὰ τέστς* ἐξακριβώνουν τίς ἀδυναμίες κάθε παιδιοῦ(6). Κανένας μαθητῆς δὲν προχωρεῖ στὴν ἐπόμενη ἐνότητα ἐργασίας, ἂν δὲν ἐπιτύχη στὴν προηγούμενη. Ὅ,τι ἀποφασισθῆ νὰ μαθευθῆ πρέπει νὰ μαθαίνεται καλῶς. Τὰ διαγνωστικὰ τέστς εἶναι, ἀφ' ἑτέρου, οἱ γνώμονες, πὸν ρυθμίζουν τὴν ἐργασία κάθε μαθητοῦ σύμφωνα μὲ τίς ἀνάγκες καὶ ἱκανότητές του. Γενικὰ τὰ

τέστς είναι οί καθρέπτες και του κάθε ατόμου χωριστά και της τάξεως ως συνόλου. Στο σημείο αυτό ύστερει τὸ δαλντονικὸ Σχέδιο, γι' αὐτὸ και ἡ ἀπόδοσις του δὲν φθάνει τὴν ἀπόδοσι τῶν σχολείων Γουϊννέτκα. Ἐπειδὴ ἡ εὔρεσις τῶν ἀδυναμιῶν του κάθε μαθητοῦ μὲ τὰ διαγνωστικὰ τέστς θεωρεῖται πρωταρχικῆς σημασίας, ἔπεται ὅτι ὁ διδάσκαλος θὰ γνωρίζῃ καλῶς τοὺς μαθητάς του ὡς ἄτομα γιὰ τὴν προσαρμογὴ τῆς ἐργασίας πρὸς τὴν ἀτομικότητα του καθενός, και ὡς σύνολον γιὰ τὴν τοποθέτησι του κάθε ατόμου στὴν ἄνω, στὴ μέση ἢ στὴν κάτω σείρα τῶν μελῶν τῆς ὁμάδος.

Αὐτὸς ὁ λόγος, τῆς διαγνώσεως δηλαδὴ τῆς ἀτομικότητος, κρίνεται σοβαρὸ ἐπιχείρημα γιὰ νὰ δικαιολογήσῃ γιατί οἱ μαθηταὶ του δημοτικῶν πρέπει νὰ βρίσκονται μὲ τὸν αὐτὸ διδάσκαλο σὲ ὅλη τὴ διάρκεια τῆς σχολικῆς ζωῆς. Μόνον ἀπὸ τὴ Μέση Ἐκπαίδευσι ἀρχίζει ἡ εἰδικεύσις στὰ σχολεῖα Γουϊννέτκας μὲ εἰδικοὺς διδασκάλους και ἐργαστηριακὰς τάξεις κατὰ τὸ σύστημα Δάλτον.

γ) Ἡ δυναμικὴ μορφή του προγράμματος.

Στὰ δαλντονικὰ σχολεῖα τηρεῖται αὐστηρῶς ἡ ὕλη του προγράμματος, ἀδιάφορο ἂν εἶναι ἀνεδαφικὴ ἢ ὄχι και ἐπομένως διδάσκονται τὰ πατροπαράδοτα μαθήματα. Ὁ Washburne κάμνει ἐγχειρίσι και ἀποκόπει ὅ, τι νομίζει ὡς ἄχρηστο ὕλικό. Ἡ ὕλη του προγράμματος ἀναδιοργανοῦται συνεχῶς, συγχρονίζεται και προσαρμόζεται πρὸς τὰ ἐπαγγέλματα, πὸν συνεχῶς ἐξελίσσονται και τὴν ἐν γένει πραγματικότητα τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, πὸν ἀκατάπανστα μεταβάλλεται. Ἔτσι τὰ σχολεῖα ἀνταποκρίνονται ἄριστα στὸ σκοπὸ τους νὰ προπαρασκευάσουν τὰ παιδιὰ γιὰ τὴ ζωὴ και γιὰ τὸ ἐπάγγελμα.

Γιὰ τὸ συγχρονισμό του συστήματος γενικώτερα ἔχει ὀργανωθῆ σὲ κάθε σχολεῖο τῆς Γουϊννέτκα ἀπὸ ἓνα τμήμα ἐρευνῶν (Research Department), πὸν ἐρευνᾷ τὴν κοινωνικὴν πραγματικότητα τῆς Γουϊννέτκα στὴν ἐξελικτικὴ ροὴ της και ἀνάλογα προσαρμόζει τὸ πρόγραμμα, τὴ μέθοδο και τὰ τέστς. Παράλληλα ἔχει ὀργανωθῆ ἀπὸ μὴ κλινικὴ καθοδηγήσεως του παιδιοῦ (Child Guidance Clinic) πὸν ἀσχολεῖται μὲ τὰ προβληματικά, τὰ δύσκολα και νευρικὰ παιδιὰ. Τὰ ἀποτελέσματα τῶν ἐρευνῶν δημοσιεύονται στὸ παιδαγωγικὸ πε-

ριοδικό τῆς Γουίννετκας. (The Winnetka Educational Press). Ἔτσι, ἐνῶ τὸ Σχέδιο Δάλτον χαρακτηρίζεται γιὰ τὴ συντηρητικὴ καὶ στατικὴ του μορφή, ἡ Τεχνικὴ Γουίννετκας χαρακτηρίζεται γιὰ τὴ δυναμικὴ καὶ ἐξελικτικὴ της τακτικὴ.

Σχετικὲς ἔρευνες, ποὺ ἔγιναν γιὰ νὰ διαπιστωθῇ ἂν τὰ σχολεῖα Γουίννετκας ἐπέτυχαν στὸ ἔργο τους, ἀπέδειξαν ὅτι τὰ παιδιὰ ποὺ ἀπεφοίτησαν ἀπὸ τὰ δημοτικὰ σχολεῖα τῆς Γουίννετκας ὑπερτεροῦσαν τοῦ μέσου ὄρου τῶν παιδιῶν ποὺ προήρχοντο ἀπὸ ἄλλα σχολεῖα.

2. Ὅμαδικὴ δημιουργικὴ ἐργασία.

Ἡ ἐπίδρασι τοῦ Dewey στὴ διαμόρφωσι τοῦ συστήματος Γουίννετκας, ἐπεκτείνεται πέραν ἀπὸ τὸ ἀξίωμα «Learning by doing» (ποὺ ἐπηρεάσε τὸ δαλτονικὸ Σχέδιο) καὶ στὸ ἀξίωμα τῶν βιωμάτων τῆς κοινωνικῆς ζωῆς. Ἔτσι, μαζὶ μὲ τὴν καλλιέργεια ἀτομικῆς συνειδήσεως ὁ Washburne θεωρεῖ ἐξ ἴσου σοβαρὸ καὶ τὴν καλλιέργεια κοινωνικῆς συνειδήσεως. Τὸ σχολικὸ πρόγραμμα συντάσσεται κατὰ τέτοιον τρόπο, ὥστε τὸ ἥμισυ τῆς πρωϊνῆς ἐργασίας καὶ τὸ ἥμισυ τῆς ἀπογευματινῆς νὰ ἀφιερώνεται σὲ ἀτομικὴ ἐργασία καὶ τὸ ἄλλο ἥμισυ σὲ ὁμαδικὲς δημιουργικὲς ἀπασχολήσεις σὲ σχέσι μὲ τὴν ἀτομικὴ ἐργασία, οὕτως ὥστε ἡ ὅλη σχολικὴ ζωὴ νὰ εἶναι ἐνιαία(7).

Ἡ ὁργάνωσι τῶν παιδιῶν σὲ συλλόγους, οἱ διάφορες ὁμιλίαι καὶ συζητήσεις, ἡ μουσικὴ, τὸ δράμα, ἡ τέχνη, οἱ σωματικὲς ρυθμικὲς ἀσκήσεις καὶ χοροί, ἡ ἔκδοσι σχολικοῦ περιοδικοῦ καὶ ποικίλες ἄλλες ἐξωπρογραμματικὲς ἀπασχολήσεις, θεωροῦνται σπουδαῖο μέρος τῆς σχολικῆς ζωῆς(8). Καὶ ἐνῶ ἡ ὁργάνωσι τῆς ἀτομικῆς ἐργασίας στὴν τάξι λαμβάνει «π α ρ ἄ λ λ η λ ο σ χ η μ α τ ι σ μ ὸ» δηλαδὴ παιδιὰ τῆς αὐτῆς μόνο ἡλικίας συγκροτοῦν τὴν ὁμάδα τῆς τάξεως, ἡ ὁργάνωσι τῶν ὁμαδικῶν ἀπασχολήσεων ἔχει «κ ἄ θ ε τ η σ ὕ ν θ ε σ ι» δηλ. παιδιὰ διάφορης ἡλικίας συγκροτοῦν ὁμάδες κοινωνικῆς ζωῆς. «Οἱ ἀπασχολήσεις καὶ δραστηριότητες, λέγει ὁ Washburne πρέπει νὰ παρέχουν κάτι περισσότερον ἀπὸ δεξιότητες καὶ γεγονότα. Ἀτομικὴ καλλιέργεια τῶν δεξιοτήτων καὶ γνῶσι τῶν γεγονότων μονόπλευρα θ' ἀπέβαινε μία ἄσκησι μηχανικὴ. Πρέπει νὰ ἰσοφαρίζονται μὲ δημιουργικὴ καὶ κοινωνικὴ ζωὴ, τὴν ὁποία τὰ παιδιὰ ὀφείλουν νὰ ζήσουν, ἀλλὰ δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ διδαχθοῦν»(9). Οἱ

δραστηριότητες τῆς κοινωνικῆς ζωῆς, πού λαμβάνουν χώραν στὰ σχολεῖα Γουϊννέτκα, δὲν εἶναι ἀσύνδετες. Ἀποτελοῦν κάποια ἐνότητα καὶ συσχετίζονται μὲ κάποιο κοινωνικὸ θέμα πού ἐμελετήθη ἀτομικά. Ὡς ὑποθέσωμε π.χ. ὅτι πρόκειται γιὰ τὴν ἐνότητα «Οἱ Ρωμαῖοι».

«Οἱ μαθηταὶ ὀφείλουν νὰ ζήσουν μιὰ ἡμέρα «ρωμαϊκῆ». Νὰ διαβάσουν βιβλία γιὰ τὴ Ρώμη, νὰ συζητήσουν γιὰ τὴ Ρώμη, νὰ στολί-
σουν τὶς αἰθουσες μὲ εἰκόνες ρωμαϊκῆς, νὰ κατανεύμουν διάφορους ρό-
λους γιὰ δραματοποιήσι, νὰ παίξουν ρωμαϊκὰ παιγνίδια, νὰ τραγου-
δήσουν τραγούδια μὲ λόγια λατινικά, νὰ μάθουν κάτι γιὰ τὴ ρωμαϊκὴ
μουσικὴ, τέχνη καὶ ἀρχιτεκτονικὴ, νὰ παίξουν δραματικῆς ἀναπαρα-
στάσεις ἀπὸ τὴ ρωμαϊκὴ ἱστορία, νὰ προσποιῶνται ὅτι εἶναι Ρωμαῖοι.
Μὲ τὴν ἐργασία τους αὐτὴ καὶ μὲ τὸ παιγνίδι, μαθαίνουν νὰ δημιουρ-
γοῦν καὶ νὰ συνεργάζωνται» (3).

Στὸ δεύτερο αὐτὸ μέρος ἡ Τεχνικὴ Γουϊννέτκας, δὲ διαφέρει ἀπὸ
τὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ τὴ μέθοδο βιωμάτων. Ὁ Wash-
burne γιὰ χάρι συγκεντρώσεως τῆς ὕλης προέβη στὴν ἔνωσι τῆς Ἀρι-
θμητικῆς, Ἱστορίας, Γεωγραφίας καὶ τῶν γλωσσικῶν.

3. Κρίσεις καὶ ἐπικρίσεις.

Στὰ σχολεῖα Γουϊννέτκας ἡ συνεργασία σχολείου καὶ οἰκογενείας
εἶναι συστηματικὰ ὀργανωμένη σὲ βαθμὸ πού οἱ γονεῖς βοηθοῦν μὲ
ἐνθουσιασμό τὸ ἔργο τοῦ σχολείου. Παρὰ ταῦτα καὶ στὰ δύο συστήμα-
τα ἡ ἀτομικὴ ἐργασία δὲν ἔλκεται ἀπὸ τὸ γνήσιο ἐνδιαφέρον, παρὰ
ἐκτελεῖται μᾶλλον σὰν ἀγγαρεία, καὶ δὲν ἀποτελεῖ βίωμα, ὅπως συμ-
βαίνει μὲ τὸ παιγνίδι καὶ τὶς ἄλλες κοινωνικῆς δραστηριότητες. Ἀν-
τιθέτως ἡ ἀτομικὴ ἐργασία χωρίζεται μὲ κάθετο διαχωρισμὸ ἀπὸ τὴν
κοινωνικὴ ἐργασία, ἡ ἄμιλλα ἀπὸ τὴν συνεργασία, ἡ ἀτομικὴ προσπά-
θεια ἀπὸ τὴν κοινὴ προσπάθεια, οἱ δραστηριότητες γενικὰ τοῦ ἀτό-
μου ἀπὸ τὶς δραστηριότητες τῆς ὁμάδος. Δὲν ὑπάρχει δηλαδὴ ὀργανι-
κὴ σύνδεσι τῶν δύο μορφῶν τῆς σχολικῆς δραστηριότητος. Μ' αὐτὸν
τὸν τρόπο ὁ ἄνθρωπος ζῆ δύο χωριστῆς ζωῆς. Πρῶτα ἀτομικὴ ζωὴ
καὶ δεύτερα κοινωνικὴ σὲ καθωρισμένο ξεχωριστὸ χρόνον.

Καὶ τὰ δύο συστήματα ἀναπτύσσουν ὀξύτατη ἄμιλλα πού ἐγγίζει
τὸν ἀνταγωνισμό. Κατὰ τὴ διάρκειά τῆς ἀτομικῆς ἐργασίας λίγη εὐ-
καιρία δίνεται γιὰ συνεργασία καὶ διαλογικὴ συζήτησι. Μελετώντας

τήν κοινωνική πραγματικότητα στη δυναμική ροή της για τη σύνταξι του προγράμματος, ή Τεχνική Γουϊννέτκα, πλεονεκτεί βέβαια από το Σχέδιο Δάλτον, αλλά η πραγματικότητα της μαθητικής ζωής, οι παιδικές ανάγκες και τα μαθητικά διαφέροντα, δεν γίνονται ή αφετηρία της εργασίας.

Όφειλόμε εν τούτοις να όμολογήσωμε ότι τόσοσν το Σχέδιο Δάλτον όσον και ή Τεχνική Γουϊννέτκας, βασίζονται στο άξιωμα της αϋτενεργείας, της άτομικης και προσωπικης δημιουργίας. Πιστεύουν άκράδαντα ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν αποκτήσουν συνείδησι της προσωπικης εϋθύνης και ότι είναι λανθασμένη ή άγωγή που πιστεύει πως ό δάσκαλος πρέπει να είναι το γεμάτο κανάτι, ό δέ μαθητής το άδειανό ποτήρι.

B I B Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

1. **Fleming C. M.** Individual work in Primary Schools. 'Ως άνωτ.
2. **Hillegas Millo B.** The Winnetka Plan. Educational Year book. London, 1924.
3. **Washburne Carleton,** Winnetka: an Educational Laboratory. London. New Era, July, 1926.
4. **Hildreth Gertrude.** Individual Methods. In Encyclopedia of Educational Research. Editor W. Monroe. N.Y. 1950.
5. **Rusk R.,** Research in Education. London. University Press. 1932.
Όμοίως: **Κίτσος Κων.,** 'Επιστημονικός Προσανατολισμός της Συγχρόνου Παιδαγωγικης. 'Εκδ. Σχολείο και Ζωή. Αθήναι, 1955.
6. **Washburne C.** Adapting the Schools to Individual Differences. Year book of the National Society for the Study of Education. (N.S.S.E.) 1929.
7. **Otto Henry.** Winnetka Plan. In Encyclopedia of Educational Research. N. York. W. Monroe, 1950.
Όμοίως: **Ryan Carson.** Winnetka Plan. Educational Year book. London 1924 και
Ferriere A. The Problem of Method: The New Movement. Μετάφρ. εις την 'Αγγλικήν. London, 1930.
8. **Presles F.** Group and Creative Activities in the Winnetka Public Schools. Winnetka Educational Press 1938.
9. **Washburne C. and others.** Results of Fitting Shools to Individuals. Bloomington. Public School Publishing 1926.

- Όμοίως: **Washburne C.** Adjusting the School to the child. Measurement and Adjustment Series. I. Terman. 1932.
- Υπάρχουν επίσης και οι κάτωθι ενδιαφέρουσες εργασίες:
10. **Παπούλια Δ.** Το Σύστημα Winnetka. Έκπαιδ. Χρονικά. Τεύχος 26. Άθηναι. 1935.
 11. **Washburne C.** What is Progressive Education. 1947.
 12. **Κλεάνθους - Παπαδημητρίου Μυρσ.** Η Νέα Άγωγή. Ός άνωτ.
 13. **Ξηροτύρη Ήλια.** Εμπειρική και Έπιστημονική Παιδαγωγική. Άθηναι Έκδοσις «ΝΙΚΗ», 1960.

Ε Π Ι Λ Ο Γ Ο Σ

Ἡ προσπάθειά μας δὲν ἦταν, καθὼς εἰπώθηκε στὴν ἀρχή, νὰ παρουσιάσωμε τὴν «ἄριστη» μέθοδο, γιατί πιστεύομε ὅτι καμμιά μέθοδος δὲν εἶναι ἄρτια. Θὰ μπορούσαμε ἐν τούτοις νὰ ποῦμε ὅτι ἡ ἀρτιώτερη μέθοδος εἶναι ὁ συνδυασμὸς τῶν μεθόδων. Τὸ κάθε μάθημα ἔχει διαφορετικὲς ἀπαιτήσεις, ἀκόμη καὶ τὸ κάθε κεφάλαιο. Ὁ κάθε μαθητὴς ἔχει τὴν ἀτομικὴ του ἐκλεκτικότητα καὶ ἀντιλαμβάνεται διαφορετικὰ ἀπὸ τοὺς ἄλλους. Ὁ κάθε διδάσκαλος πρέπει νὰ δίνη καὶ κατὰ τὴ διδασκαλία καὶ κατὰ τὴν ὀργάνωσι τῆς μαθήσεως τὸν δικό του προσωπικὸ τόνο καὶ τὴν δική του προσωπικὴ σφραγίδα. Καμμιά μέθοδος δὲν ἐπιτυγχάνει χωρὶς τὸν κατάλληλο ψυχολογικὸ χειρισμὸ τοῦ διδασκάλου. Ὁ ἐχθρὸς κάθε διδασκαλίας εἶναι ἡ μίμησις καὶ ἡ στατικότης, ἡ τάσις ν' ἀποκρυσταλλωθῆ ἓνα ὠρισμένο καλοῦπι, ἓνας μοναδικὸς στερεότυπος τρόπος. Ἡ μελέτη, λοιπόν, ὅλων τῶν γνωστῶν μεθόδων εἶναι βασικὸ ἔργο τοῦ παιδαγωγοῦ, γιατί ὑποβοηθεῖ τὴν εὐκαμψία προσαρμογῆς στὴν κάθε περίπτωσι, κεντρίζει τὴ δημιουργικὴ φαντασία, συμβάλλει στὴν τελειοποίησι τῶν μεθόδων ἀφήνοντας εὐρὸν ἕδαφος στὴν προσωπικὴ συμβολή. Ἐπὶ πλέον κάθε μιὰ μέθοδος ἔχει κάτι νὰ προσφέρῃ στὸ μαθητή.

Μὲ τὸ πνεῦμα αὐτὸ συνεχίζομε τὴν προσπάθεια ποὺ ἀναλάβαμε καὶ σύντομα θὰ παρουσιάσωμε τοὺς νεώτερους, τοὺς πρὸ σύγχρονους δυναμικοὺς τρόπους διδασκαλίας.

Faint, illegible text covering the majority of the page, possibly bleed-through from the reverse side.

fb

1908/2905

ΕΡΓΑ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ

1. Παιδικά Διαφέροντα. 'Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου 'Ιαν. - Φεβρ. και Μαρτ. 'Απρ. 1955, 'Αθήναι.
2. 'Αναδιοργάνωσις τῆς 'Εκπαιδύσεως. 'Επιστ. Βήμα του Διδασκάλου Νοέμβρ. Δεκ. 1957, 'Αθήναι.
3. Τὰ 'Εποπτικὰ Μέσα Διδασκαλίας. 'Επιστ. Βήμα του Διδ/λου Μαρτ. - 'Απρ. 1959, 'Αθήναι.
4. **Extra - Curricular Activities and their self - Involvement in School Life.** London 1959.
5. Στοιχεῖα Στατιστικῆς Ψυχολογίας και Παιδαγωγικῆς. ('Ιω. Κυριαζικίδης - Γεώρ. Κυριαζόπουλος) 1960, 'Αθήναι.
6. 'Η 'Εκπαιδευτικὴ 'Εκθεσις Λονδίνου. 'Επιστ. Βήμα του Δ/λου 'Ιαν. - Φεβρ. 1960, 'Αθήναι.
7. Παιδιὰ ὄρφανὰ ἀπὸ Πατέρα. Μαρτ. - 'Απρ. και Μαΐου - 'Ιουν. 1960, 'Αθήναι.
8. 'Η Δημοκρατικὴ Μεταχείρισι τῶν Παιδιῶν. Σχολικὰ Χρονικὰ Μαΐου - 'Ιουν. 1960, Τρίπολις.
9. Τεχνικὴ ἢ 'Ανθρωπιστικὴ 'Εκπαίδευσι; 'Επιστ. Βήμα Νοεμ. - Δεκ. 1960 και 'Ιαν. - Φεβρ. 1961, 'Αθήναι.
10. 'Η Ψυχολογία στὴν ὄπηρεσία τῆς Παιδαγωγικῆς. (Μετάφρ. ἐκ τοῦ 'Αγγλικοῦ). 'Επιστ. Βήμα Νοεμβ - Δεκ. 1958.
11. 'Η Ψυχολογία και τὸν 'Εργον τοῦ Διδασκάλου. (Μετάφρ. ἐκ τοῦ 'Αγγλικοῦ). 'Ιαν. - Φεβρ. 1960, 'Αθήναι.