

Γ. Σ. ΔΑΝΟΥ

ΟΛΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ
ΚΑΙ
ΕΝΙΑΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑ Ο.Ε

1958

ΕΙΣ ΤΗΝ ΔΡΑΣΗ ΜΟΥ
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΑ,
15/1/58
54

Γ. Σ. ΔΑΝΟΥ

Η ΟΛΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ Η ΕΝΙΑΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

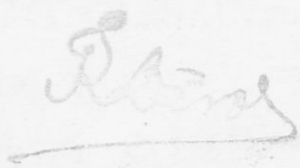
ΕΚΔΟΣΗ ΤΡΙΤΗ

(έντελῶς νέα)

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑ Ο.Ε.

ΛΕΚΚΑ 25 * ΑΘΗΝΑΙ

Τὰ γνήσια αντίτυπα τοῦ βιβλίου τούτου ἔχουν ἐδῶ τὴν
ὑπογραφή τοῦ συγγραφέως.



ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΣΤΗΝ Α΄ ΕΚΔΟΣΗ (1937)

Τῆ μελέτῃ μου αὐτῇ γιὰ τὴ συνολικὴ μέθοδο τὴν πρωτοδημοσίευσά στο περιοδικὸ «Ἐκπαιδευτικὰ Χρονικὰ» (τεύχη 43—48). Τὸ ἀρχικὸ μου σχέδιον ἦταν νὰ δώσω ἀργότερα, γιὰ τὸ πρακτικὸ τῆς ἰδίως μέρος, μιὰ πληρέστερη καὶ ἀναλυτικώτερη περιγραφή. Τὰ γράμματα ὅμως πού πῆρα ἀπὸ φίλους διαλεχτοὺς συναδέλφους καὶ ἐπιθεωρητὲς καὶ διακεκριμένους παιδαγωγοὺς μὲ παρακινοῦν νὰ τὴν ἐκδώσω τώρα σὲ βιβλίον ξεχωριστό. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸν καὶ ἐπειδὴ δὲν ἔχω τὸν ἀπαιτούμενον καιρὸ —ἐπὶ τοῦ παρόντος— νὰ τακτοποιήσω τὸ ὕλικόν πού ἔχω ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς, θὰ ζητήσω δὲ νὰ ἐφαρμόσω τὴ μέθοδο αὐτὴ καὶ πάλι πρὸ συστηματικὰ, γιατί ἡ περυσινὴ δοκιμὴ δὲν ἔχει καθόλου τὴν ἀξίωση νὰ θεωρηθῆ ὡς ἕνας συστηματικὸς πειραματισμὸς παρὰ μονάχα ὡς μιὰ προσπάθεια, ὁπότε καὶ θὰ δημοσιεύσω τὰ πορίσματα τῶν δοκιμῶν μου αὐτῶν μαζί μὲ ὅ,τι ἄλλο ἀπὸ καιρὸ ἐφαρμόζω ἀπὸ τίς νέες παιδαγωγικὲς ἰδέες, γιὰ τοὺς λόγους λοιπὸν αὐτοὺς ἀποφάσισα νὰ τὴν ἀνατυπώσω μὲ ἀρκετὲς τροποποιήσεις καὶ συμπληρώσεις.

Κάθε προσπάθεια γιὰ τὴ σχολικὴ μεταρρύθμιση προέρχεται ἀπὸ τὴν πρόοδο καὶ ἐξέλιξη τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ καὶ τῆς πειραματικῆς παιδαγωγικῆς. Ὡς πρὸς τὴν πρώτη ἀνάγνωση ἡ ψυχολογία μᾶς διδάσκει ὅτι τὸ παιδί ἔχει μιὰ πνευματικὴ λειτουργία, τὴ συνολικὴ (globalisation), μὲ τὴν ὁποία ἀντιλαμβάνεται καὶ σκέπτεται συνολικὰ καὶ ὅτι ἡ ἀνάγνωση εἶναι μιὰ λειτουργία ὀπτική. Ἐπίσης ἡ νέα ψυχολογία μᾶς διδάσκει ὅτι τὸ παιγνίδι εἶναι μιὰ κανονικὴ καὶ ἀπαραίτητὴ ἐνέργεια γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ καὶ πρέπει τὸ σχολεῖο νὰ τὸ εὖνοῃ καὶ νὰ τὸ ἐκμεταλλεύεται μὲ κάθε τρόπο στὴν ἀλόχτηση τῶν γνώσεων καὶ δεξιοτήτων. Καὶ τέλος ὅτι ἐκείνο πού ζητοῦμε νὰ κάνη τὸ παιδί πρέπει νὰ ἀνταποκρίνεται σὲ μιὰ ἀνάγκη του, στὴν ἱκανοποίησιν τῆς ὁποίας καὶ νὰ ἀποβλέπη, νὰ προέρχεται

ἀπὸ ἓνα ἐνδιαφέρον τοῦ παιδιοῦ. Τὰ διδάγματα αὐτὰ ἀποτελοῦν τὶς ψυχολογικὰς βάσεις τῆς συνολικῆς μεθόδου γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφή.

Ἐκὸς ἡ μέθοδος αὐτὴ στηρίζεται καὶ σὲ ἄλλους λόγους, παιδαγωγικούς, μεθοδολογικούς. Συνδέει τὴν ἀνάγνωση μὲ τὴν ἄλλη σχολικὴ ἐργασία, ἀρχίζει δὲ μὲ δλόκληρες φράσεις πὸν εἶναι ἀπλούστερες γιὰ τὸ παιδί, παρὰ τὰ γράμματα καὶ οἱ συλλαβές. Γιὰ τοὺς λόγους αὐτοὺς ὡς καὶ γιὰ τὶς ψυχολογικὰς τῆς βάσεις γίνεται λόγος στὸ πρῶτο μέρος, τὸ δὲ δεῦτερο περιέχει τὴ διδαχτικὴ καὶ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς στὴν τάξη μου τὴν περασμένη σχολικὴ χρονιά.

Ὅπως γράφω καὶ παραπάνω ἡ δοκιμαστικὴ ἐφαρμογὴ τῆς συνολικῆς μεθόδου στὴν τάξη μου δὲν μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ πειραματισμὸς συστηματικός, ἀλλὰ μιὰ προσπάθεια μικρὴ, πὸν εἶχε ὁμως ἀποτελέσματα καλὰ. Τὰ ἀποτελέσματα αὐτὰ καὶ γενικὰ ἡ προσπάθειά μου ἀναγνωρίστηκαν καὶ ἀπὸ τὸν Ἐπιθεωρητὴ μου κ. Εὐρ. Κωνσταντόπουλο, πὸν εἶχε τὴν καλωσύνη νὰ ἐξετάσῃ τὸ ὄλικὸ πὸν εἶχα καὶ κάθε σχετικὴ ἐργασία καὶ πρὸς τὸν ὁποῖο ἐκφράζω ἐδῶ τὴν εὐγνωμοσύνη μου καὶ τὶς θερμὰς μου εὐχαριστίες. Γιὰ τὴν ἀναγνώριση αὐτὴ πὸν εἶναι γιὰ μένα ἡ μεγαλύτερη ἱκανοποίησις καὶ ἀμοιβὴ θεωρῶ τὸν ἑαυτὸ μου εὐτυχῆ, θὰ εἶμαι δὲ ἀκόμη πιὸ εὐτυχῆς ἂν ἀπὸ τὴ μελέτη μου αὐτὴ προκύψῃ κάτι καλὸ καὶ ὠφέλιμο γιὰ τὸ σχολεῖο καὶ τὸ παιδί.

Βίτσα—Ζαγοριῦ, 1937.

Γ. Σ. ΔΑΝΟΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΣΤΗ Β' ΕΚΔΟΣΗ (1952)

Δέν ήταν ή εξάντληση τής πρώτης έκδοσης—εξαντλήθηκε τήν πρώτη χρονιά—ο λόγος για τήν έκδοση τούτη, αναθεωρημένη σέ αρκετά σημεία. Πολύχρονη συστηματική εφαρμογή τής συνολικής μεθόδου σέ όλους τούς τύπους τού σχολείου μας και συστηματικές παρατηρήσεις μέ ώδήγησαν νά καταλήξω σέ ώρισμένα συμπεράσματα για τόν καλύτερο και πιό αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας μέ τή μέθοδο αυτή. Πιστεύω ότι τά συμπεράσματά μου αυτά είναι σωστά και ότι θά πρέπει νά τά προσέξουν όσοι ασχολούνται μ' αυτή και όσοι άλλοι θέλουν νά τήν εφαρμόσουν για νά απαλλάξουν τό παιδί από μιá πολύ στενόχωρη κατάσταση, στήν όποία τό βάζει ή εφαρμογή τής γνωστής αναλυτικο-συνθετικής μεθόδου, μιás μεθόδου αντιψυχολογικής, αντιβιολογικής και αντιπαιδαγωγικής. 'Αντιψυχολογικής, γιατί δέν ύπολογίζει τή συνολική λειτουργία τής αντίληψης τού παιδιού και άλλα σχετικά διδάγματα τής Ψυχολογίας. 'Αντιβιολογικής, γιατί αναγκάζει τό παιδί νά μάθη τήν ανάγνωση, χωρίς νά αισθάνεται κανένα ενδιαφέρον γι' αυτή και αντιπαιδαγωγικής, γιατί παραγνωρίζει τήν παιδαγωγική αρχή «άπό τό άπλό στο σύνθετο», άπλό δέ γιατί τό παιδί είναι ή λέξη και ή φράση και όχι τό γράμμα, ένω, αντίθετα, όλους αυτούς τούς λόγους και στίς τρεΐς περιπτώσεις ή συνολική μέθοδος τούς ύπολογίζει.

Αυτόσ λοιπόν ήταν ο λόγος για τήν έκδοση τούτη. Θά μπορούσα, μαζί μέ τά συμπεράσματά μου, νά δημοσιεύσω και πολλές λεπτομέρειες από τήν εφαρμογή της και πολλές σχετικές εργασίες. 'Αλλ' ή δημοσίευση μιás εργασίας από τήν πράξη, πού δέν τήν παρακολοθούν και τήν ελέγχουν ο 'Επιθεωρητής και οί συνάδελφοι, δέν έχει καμμιά αξία. Γι' αυτό περιορίζομαι νά δημοσιεύσω μόνο τόν τρόπο εφαρμογής αυτής τής μεθόδου τή φετεινή χρονιά 1951—52 στο μονοτάξιο πρότυπο 'Ιωαννίνων—ένα ήμερολόγιο εργασίας μου από μιá άλλη συστημα-

τική εφαρμογή της σὲ πολυτάξιο σχολεῖο μὲ πολλὰ παιδιὰ καταστράφηκε στὴν κατοχὴ καὶ δημοσιεύεται ἔδῳ ἀπόσπασμα ἀπὸ τῆ σχετικῆ ἔκθεση ἐπιθεώρησης τοῦ τότε ἐπιθεωρητῆ μου κ. Εὐρ. Κωνσταντοπούλου, ὑποδιευθυντῆ σήμερα στὴ Μαράσλειο Παιδαγωγικὴ Ἀκαδημία. Τὴν ὅλη ἐργασία τοῦ σχολείου μου φέτος, πὸν ὀργανώθηκε μὲ τὴ συνεργασία τοῦ ἐπιθεωρητῆ μου κ. Νικ. Σάχαλον καὶ πρὸς τὸν ὁποῖο, γιὰ τὴν συνεργασία του καὶ τὸ ἐνδιαφέρον του γιὰ τὸ σχολεῖο μου, θεωρῶ ὑποχρέωσή μου νὰ ἐκφράσω ἔδῳ τὶς πιὸ θερμὰς εὐχαριστίες καὶ τὴν εὐλοκρινῆ μου εὐγνωμοσύνη, παρακολούθησαν 150 συνάδελφοι τῆς περιφερείας μου.

Ἀπὸ τὴν ἔκδοση αὐτὴ παρέλειψα τὸ κεφάλαιο «Ἐφαρμογὴ τῆς στὴν τάξη μου τῆ σχολικῆ χρονιά 1936—37», γιὰτὶ ἡ ἐφαρμογὴ ἐκείνη δὲν μπορεῖ, ὅπως ἔγραφα καὶ τότε, νὰ θεωρηθῆ συστηματικὸς πειραματισμὸς, ὡς καὶ τὰ δείγματα γραφῆς τῶν παιδιῶν τῆς τάξης μας τῆ χρονιά ἐκείνη.

Ἡ συνολικὴ μέθοδος γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ εἶναι ἡ μόνη ὀρθὴ ἀπὸ ψυχολογικὴ ἄποψη μέθοδος. Εἶναι μέθοδος παιδαγωγικὴ. Καὶ ὄχι μόνο αὐτό. Εἶναι καὶ εὐκολώτερη, ἀπὸ κάθε ἄλλη μέθοδο καὶ πιὸ ἀποτελεσματικὴ. Ἄς εὐχηθῶμε νὰ γενικεντῆ ἡ ἐφαρμογὴ τῆς καὶ ἔτσι νὰ συντελέσῃ στὴν καλύτερη καὶ εὐκολώτερη διδασκαλία τῆς πρώτης ἀνάγνωσης καὶ γραφῆς καὶ νὰ διευκολύνῃ καὶ τὸ δάσκαλο καὶ τὸ παιδί.

Γιάννινα, Αὐγούστος 1952

Γ. Σ. ΔΑΝΟΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σὲ τρεῖς ἢ, ἐντελῶς νέα, ἔκδοση τούτη ὀφείλεται λόγους :
1) Στὴν κατὰ τὰ τελευταῖα ἔξ ἔτη (1951—1957) συστηματικὴ
σὲ πρότυπο σχολεῖο ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς—ἐπικράτησε ὁ ὕρος
ὀλικὴ καὶ αὐτὸν χρησιμοποιῶ, ἀντὶ συνολικῆ, πὸν ἀναφέρεται
στὶς δύο πρῶτες ἐκδόσεις—μεθόδου γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση
καὶ γραφῆ, μαζὶ μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία καὶ τὰ ἀποτελέσματά
της, ὡς καὶ τὴν παρακολούθηση τῆς ἐφαρμογῆς της—ἀπὸ βι-
βλία, ἐννοεῖται—στὶς γαλλόφωνες χώρες. 2) Στὶς ἀστήρικτες
καὶ ἀδικαιολόγητες ἀντιρροήσεις, πὸν γιὰ τὴν ὀλικὴ δημοσιεύθη-
καν στὴ χώρα μας τὸν τελευταῖο καιρὸ καὶ 3) στὸ νέο ἀναλυ-
τικὸ πρόγραμμα τοῦ Δημοτικῶν σχολείων.

Ἡ συστηματικὴ καὶ ὑπεύθυνη κατὰ τὰ ἔξ αὐτὰ ἔτη ἐφαρ-
μογὴ τῆς ὀλικῆς μὲ βάση, στὶς γενικὲς γραμμές, τὴν ἐφαρμογὴ
της ἄλλου, ὅπου πιδ πλούσια, ἀπὸ ἐδῶ, ὑπάρχει πείρα—τὰ ἰδι-
αίτερα χαρακτηριστικὰ τῆς γλώσσας μας ἀποτελοῦν παράγοντα
εὐνοϊκὸ γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῆς ἐφαρμογῆς της,—εἶχε ὡς ἀποτέ-
λεσμα νὰ πλουτισθῆ πιδ πολὺ ἢ ἀρκετὴ γιὰ τὴ μέθοδο αὐτὴ
πείρα μου. Ὡδηγήθηκα ἔτσι νὰ συμπεριλάβω στὴν ὄχι καὶ
πολὺ γνωστὴ ἐδῶ—μόνο μιὰ σύντομη σχετικὰ μελέτη τοῦ κ. Κ.
Κίτσου στὸ Ἐπιστ. Βῆμα τοῦ διδ)λου ὑπάρχει—τεχνικὴ της
καὶ ὠρισμένες, εἰδικὲς γιὰ τὴ γλώσσα μας, λεπτομέρειες καὶ
ὀδηγίες, τὶς ὀποῖες μαζὶ μὲ τὴν ὀλη-τεχνικὴ, εἶναι ἀπαραίτητο
νὰ γνωρίζῃ ὁ κάθε συνάδελφος, πὸν θέλει νὰ ἐφαρμόσῃ τὴν
ὀλικὴ.

Ἔγιναν, βέβαια, στὴν Πατρίδα μας, ὀπως καὶ παντοῦ,
πέρα πολλὲς, ὀσες γιὰ κανένα ἄλλο μεθοδικὸ ζήτημα, συζητή-
σεις, καὶ δημοσιεύθηκαν πολλὰ, πὸν δὲν ἀφοροῦν ὀμως τὴν
τεχνικὴ της. Δημοσιεύθηκαν ἀκόμη καὶ πολλὲς ἐπιφυλάξεις καὶ
ἀντιρροήσεις γιὰ διάφορα ζητήματα, σχετικὰ μὲ τὴ μέθοδο αὐτὴ,
μεταξὺ τῶν ὀποίων καὶ ἡ ψυχολογικὴ θεμελίωση, ἡ ἐπιστημο-

νικότητά της, πού ὁ ἔλεγχος καί ἡ ἀνασκευή τους ἦτο ἐπιβεβλημένο νά γίνη, ὅπως καί γίνεται μὲ ἐπιχειρηματολογία, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ καί μιὰ πληρέστερη τώρα θεωρητικὴ περιγραφή της. Οἱ ἀντιρροήσεις, πού δημοσιεύθηκαν εἶναι ἐντελῶς ἀδικαιολόγητες καί ἀστήρικτες, ἡ δὲ ἐπιστημονικότητα τῆς ὀλικῆς μεθόδου εἶναι ἀναμφισβήτητη.

Τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, πού ἡ ἐφαρμογὴ του ἐπρόκειτο ν' ἀρχίσῃ ἐφέτος, καθιερώνει, ὅπως εἶναι γνωστό, τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν στὴν Α καί Β τάξῃ. Ἐνιαία ὁμοῦ διδασκαλία καί συνηθισμένη ἀναλυτικοσυνθετικὴ μέθοδος γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωσις εἶναι πράγματα ἀσυμβίβαστα. Ἡ ἀναλυτικοσυνθετικὴ μέθοδος, μορφή τῆς ὁποίας εἶναι καί οἱ λεγόμενες «πρότυπες» λέξεις, δὲν ἔχει καμμιά σχέση μὲ τὴν πραγματικὴ ἐνιαία διδασκαλία. Ἡ διδασκαλία αὐτὴ ἀποτελεῖ τὴν ὅλη σχολικὴ ἐργασία τῆς Αἰς (καί Βαs) τάξεως, μέσα στὴν ὁποία ἐργασία ἐνυφαίνεται φυσιολογικὰ καί βιωματικὰ καί ἡ πρώτη ἀνάγνωσις. Καί ἡ ἐνύφανσις αὐτὴ μόνο μὲ τὴν ὀλικὴν μέθοδον μπορεῖ νά γίνη. Δὲν νοεῖται, λοιπόν, πραγματικὴ ἐνιαία διδασκαλία χωρὶς ὀλικήν, ἀλλὰ καί γνήσια ὀλικήν, ἔξω ἀπὸ τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν. Γι' αὐτόν, ἀκριβῶς, τὸ λόγο ἐπρόσθεσα στὴν ἔκδοσιν τούτῃ καί ἰδιαιτέρο νέο, θεωρητικὸ καί πρακτικὸ, κεφάλαιον γιὰ τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν καί ἄλλαξα καί τὸν τίτλον τῆς.

Καί ἡ ἔκδοσις αὐτὴ, πού κάποια, πιστεύω, στοὺς ἀγαπητούς μου συναδέλφους βοήθεια καί κάποια στὸ Δημοτικὸν μας σχολεῖο ὑπηρεσία θὰ προσφέρῃ, εἶναι χωρισμένη σὲ δύο μέρη, θεωρητικὸ καί πρακτικὸ. Τὸ θεωρητικὸ περιέχει τὶς θεωρητικὰς βάσεις τῆς ὀλικῆς—μιὰ πλήρη θεωρητικὴ περιγραφή τῆς— τῆς ἀναλυτικοσυνθετικῆς καί ἐνιαίας, ὡς καί τὶς ἀντιρροήσεις γιὰ τὴν ὀλικὴν καί τὴν ἀνασκευὴν τους, τὸ δὲ πρακτικὸ τὴν τεχνικὴν τῆς ὀλικῆς καί τὴν ἐφαρμογὴν αὐτῆς καί τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας στὸ σχολεῖο μου. Ἡ ὁργάνωσις τῆς ὅλης ἐργασίας τοῦ σχολείου μου ἔγινε μὲ τὴν συνεργασίαν τοῦ Ἐπιθεωρητοῦ μου κ. Π. Σφήκα, πρὸς τὸν ὁποῖον ἐκφράζω ἐδῶ τὶς πιὸ θερμὰς μου εὐχαριστίας.

Γιάννινα, Ὀκτώβριος 1957

Γ. Σ. ΔΑΝΟΣ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΠΡΩΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Σκοπός πρώτης αναγνώσεως και ηλικία εκμαθήσεως αυτής.

Μέθοδοι πρώτης αναγνώσεως

Ἡ πρώτη ἀνάγνωση εἶναι ἓνα ἀπὸ τὰ δυσκολώτερα προβλήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. Τὸ παιδί πρέπει μὲ αὐτὴ νὰ ἀναγνωρίζη τὰ γραπτὰ σύμβολα τῆς γλώσσας, τὶς ὀπτικὰς εἰκόνες τῶν λέξεων καὶ νὰ τὶς συνδέη μὲ τὶς σχετικὰς ἀκουστικὰς εἰκόνες, ἀλλὰ καὶ τὶς παραστάσεις καὶ ἔννοιες, πού ἀντιπροσωπεύουν οἱ εἰκόνες αὐτές.

Ἡ ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως εἶναι ἀποτέλεσμα συστηματικῆς διδασκαλίας, ἀποκλειστικὸ ἔργο τοῦ σχολείου. «Ἡ ἀνάγκη τῆς διδασκαλίας τῆς ἔγινε ἡ ἀφορμὴ νὰ ἰδρυθῆ ὁ θεσμὸς τοῦ σχολείου» (1). Ὑπάρχουν, βέβαια, καὶ μερικὲς περιπτώσεις, πού τὸ παιδί διαβάζει καὶ ἀπὸ τὴν προσχολικὴ ἀκόμη ηλικία. Ἀλλὰ καὶ στὶς περιπτώσεις αὐτὰς ἡ ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως δὲν εἶναι τυχαία καὶ αὐτόματη, ἀλλὰ κατορθώνεται ὕστερα ἀπὸ κάποια προγραμματισμένη καὶ σκόπιμη προσπάθεια τῶν γονέων καὶ ἀδελφῶν, ἢ ἄλλων συγγενῶν τοῦ παιδιοῦ.

Ἡ πρώτη ἀνάγνωση πρέπει νὰ κάνη τὸ παιδί ἱκανὸ νὰ ἀναγνωρίζη τὰ γραπτὰ σύμβολα τῆς γλώσσας, νὰ μάθη δηλ. νὰ διαβάξῃ. Τοῦτο ὅμως δὲν εἶναι ἀρκετό. Πρέπει ἀκόμη νὰ καταλαβαίνη καὶ τὸ νόημα ἐκείνου, πού διαβάζει, νὰ ἀναπτυχθῆ δὲ μ'

1. Κ. Γ. Καλαντζῆ: «Διαταραχὲς τοῦ λόγου στὴν παιδικὴν ηλικία». Ἀθήναι, Ἐκδότης Ἰω. Καμπανᾶς 1957, σελ. 240.

αὐτὴ καὶ τὸ ἐνδιαφέρον του γιὰ ἀνάγνωση. Ἡ σημασία της λοιπὸν εἶναι μεγάλη καὶ γιὰ τὸ σχολεῖο καὶ τὴ ζωὴ.

Ποία εἶναι ἡ κατάλληλη ἡλικία γιὰ ν' ἀρχίσῃ ἡ πρώτη ἀνάγνωση :

Γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ δὲν ὑπάρχει ὁμοφωνία. Ὁ ψυχολόγος Terman γράφει (1), ὅτι τὸ ρεκόρ ὅλου τοῦ κόσμου στὸ σημεῖο αὐτὸ τὸ κατέχει ἡ μεγαλοφυῆς Millie. Αὐτὴ ἔμαθε νὰ διαβάξῃ σὲ ἡλικία 21 μηνῶν μὲ συστηματικὴ διδασκαλία τοῦ πατέρα της ἀπὸ τὸν 19 μῆνα, τὸ δὲ ἀναγνωστικὸ λεξιλόγιό της στοὺς 26 1/2 μῆνες ἦταν 700 λέξεις.

Ὁ Decroly βεβαιώνει, ὅτι μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο ἡ πρώτη ἀνάγνωση μπορεῖ ν' ἀρχίσῃ ἀπὸ τὰ 2—2 1/2 χρόνια. «Ἐγὼ ὁ ἴδιος λέγει (2), παρατήρησα ἓνα παιδί 2 1/2 χρόνων νὰ ἀναγνωρίζῃ ἓναν μεγάλο ἀριθμὸ μικρῶν φράσεων, σχετικῶν μὲ τὰ παιγνίδια του».

Ὁ Claparède, γράφει, ὅτι ἡ κοπέλλα του 2 1/2 χρόνων ἔμαθε σὲ λίγες ἡμέρες νὰ διαβάξῃ ὀλικά περισσότερες ἀπὸ ἑκατὸ λέξεις, χωρὶς νὰ ξέρῃ καθόλου τὰ γράμματα (3).

Ἡ Montessori θεωρεῖ κατάλληλη τὴν ἡλικία τῶν 4—5 χρόνων.

Κατὰ τὸν δρᾶ Simon ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν πρώτη ἀνάγνωση μποροῦμε νὰ περιμένωμε στὴν πνευματικὴ ἡλικία τῶν 6—7 χρόνων, ὁπότε τὸ παιδί ἐκδηλώνει τὴν ἐπιθυμία γιὰ διάβασμα.

Ἡ πνευματικὴ ὅμως ἡλικία διαφέρει ἀπὸ τὴ χρονολογικὴ. Σύμφωνα μὲ διάφορες μετρήσεις, πὺ ἔγιναν ἄλλοῦ, οἱ μαθητές, πὺ ἔχουν χρονολογικὴ ἡλικία 6 ἐτῶν, παρουσιάζουν πνευματικὴ ἡλικία 3—10 ἐτῶν (4).

Δηλαδή ἡ ἡλικία τῶν 6 ἐτῶν, πὺν πρωτοέρχεται τὸ παιδί στὸ σχολεῖο, εἶναι ὅπωςδὴποτε κατάλληλη γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, τὸ χρόνο ὅμως τῆς ἐνάρξεως τῆς διδασκαλίας αὐτῆς τὸν καθορίζει γενικὰ ἡ ἀναγνωστικὴ ὀριμότητα

1. Ἀθ. Παπακωνσταντίνου : *Παιδαγωγικὴ Ἐγκυκλοπαίδεια* σ. 121.

2. Dr Ov. Decroly «La fonction de globalisation et l'enseignement» Bruxelles Lamertin 1929 p. 13.

3. Dr Ed. Claparède «Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale. I Le développement mentale». édition posthume re-fondue p. 211.

4. Ἀθ. Παπακωνσταντίνου : *Παιδαγωγικὴ Ἐγκυκλοπαίδεια* σ. 121.

τοῦ παιδιοῦ. Στὴν Ἀμερικὴ ἐφαρμόζουν εἰδικά, ἀτομικά καὶ ὁμαδικά, τέστ γιὰ τὴ μέτρηση τῆς ἀναγνωστικῆς ὥριμότητος. Πάντως ἡ ὥριμότητα αὐτὴ καθορίζεται ἀπὸ τὴν πνευματικὴ ἡλικία τοῦ παιδιοῦ, τὴ νοημοσύνη του, τὴ φυσικὴ ἀνάπτυξή του, τὴν κανονικὴ λειτουργία τῶν αἰσθήσεών του καὶ κυρίως τῆς ὁράσεως καὶ ἀκοῆς, ἀπὸ τὸ ἀναγνωστικὸ του ἐνδιαφέρον καὶ τὸν ἀναγνωστικὸ περιβάλλον, ἄν δηλ. οἱ δικοὶ του στὸ σπίτι ἔχουν βιβλιοθήκη, ἄν διαβάζουν συχνὰ, διηγοῦνται σ' αὐτὸ κατ'ἀλληλες ἱστορίες κλπ. ἢ ὄχι, καὶ ἄν τὸ σχολεῖο τοῦ δημιουργεῖ μὲ κατάλληλα μέσα —διάφορα εἰκονογραφημένα βιβλία, πού τὰ παιδιὰ παρατηροῦν καὶ διηγοῦνται ὅ,τι βλέπουν, εὐχάριστες ἱστορίες, παραμῦθια, ὄμορφες εἰκόνες κλπ.— ἓνα εὐνοϊκὸ ἀναγνωστικὸ περιβάλλον ἢ ὄχι.

Τέλος καὶ ἡ μέθοδος τῆς διδασκαλίας ἔχει μεγάλη σχέση μετ' τὸ ζήτημα αὐτό.

Μέθοδοι διδασκαλίας πρώτης ἀναγνώσεως

Ἡ μέθοδος τῆς διδασκαλίας τῆς πρώτης ἀναγνώσεως ἔχει μεγάλη σημασία, γιὰτὶ ἀπ' αὐτὴ ἐξαρτᾶται σὲ μεγάλο βαθμὸ ἡ ἀνάπτυξη τοῦ ἀναγνωστικοῦ ἐνδιαφέροντος τῶν παιδιῶν, πού τόσο ρόλο παίζει στὴν ἀπαραίτητη γιὰ τὴν πρώτη ἀναγνωστικὴ ὥριμότητά τους.

Ἡ ἀναγνωστικὴ Διδακτικὴ δύο μεθόδους γιὰ τὴ διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως ἀναφέρει: α) Τὴν μέθοδο, πού ἀκολουθεῖ τὴν ἀρχὴ ἀπὸ τὰ «μέρη στὸ ὅλον» καὶ ἡ ὁποία ἀπὸ τὴν ψυχολογικὴ ἐνέργεια, τὴν ὁποία ζητοῦμε κατὰ τὴν ἀνάγνωση ἀπὸ τὸ παιδί (μαθαίνει πρῶτα τὰ γράμματα, τὰ ὁποία ἐνώνει σὲ συλλαβὰς καὶ λέξεις) λέγεται *συνθετικὴ* καὶ β) τὴν μέθοδο, πού ἀρχίζει ἀπὸ «τὸ σύνολον» ἀπὸ «τὸ ὅλον σιὰ μέρη» καὶ ἡ ὁποία λέγεται *συνολικὴ*, ὀλική.

Ἡ μέθοδος αὐτὴ λέγεται καὶ *ἀναλυτικὴ* ⁽¹⁾ ἀπὸ τὴν ἐνέργεια τῆς ἀναλύσεως τοῦ ὅλου σιὰ μέρη, ἔχει ὅμως ἐπικρατήσει διεθνῶς ὁ ὅρος *συνολικὴ*, ὀλική, μετάφραση τοῦ γαλλικοῦ ὅρου *globale* ⁽²⁾ καὶ τοῦ γερμανικοῦ *Ganzeitsmethode*.

1. α) Dr T. Simon «Pedagogie expérimentale» 2^{me} édition Paris, Colin 1930, p. 102 καὶ β) R. Dottrens et E. Margairaz «L' apprentissage de la lecture par la méthode globale» 2^{me} édition p. g. 9

2. Ἡ ἀπόδοσις τοῦ ὅρου *globale* στὴν ἑλληνικὴ δὲν εἶναι ἀκριβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Α' Η ΣΥΝΘΕΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

*Οι διάφορες μορφές και ονομασίες της. 'Η ψυχολογία της.
'Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος είναι μέθοδος αντιψυχολογική, αντιπαιδαγωγική, αντιεπιστημονική.*

'Η μέθοδος αυτή παρουσιάζεται με διάφορες μορφές και ονομασίες :

α) **'Αλφαβητική ή ονοματολογική ή συλλαβιστική.** Σύμφωνα μ' αυτή τὰ παιδιά μάθαιναν πρώτα όλα τὰ γράμματα στη σειρά από τὸ α ὡς τὸ ω με τὰ ὀνόματά τους καὶ ὄχι τὴν προφορά τους π.χ. ἄλφα, βῆτα, γάμα, δέλτα κλπ. καὶ ἔπειτα τὰ ἔνωσαν σὲ συλλαβὲς με 2, 3 γράμματα πάλι με τὰ ὀνόματά τους π.χ. βῆτα ἄλφα=βα κλπ. 'Ηταν πολὺ δύσκολη μέθοδος, ἐπικράτησε πολλοὺς αἰῶνες καὶ σήμερα δὲν ἐφαρμόζεται πουθενά.

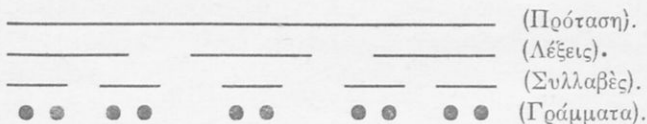
β) **Φθογγολογική ή φωνητική ή φωνομιμητική.** Κατ' αὐτὴν μαθαίνουν τὰ γράμματα ὄχι με τὰ ὀνόματά τους, ὅπως με τὴν ἀλφαβητική, ἀλλὰ με τὴ φυσική τους φωνή, τὸν ἦχο τους, συνθέτουν δὲ τὰ γράμματα σὲ συλλαβὲς καὶ λέξεις π.χ. β και α=βα κλπ. Μερικοὶ παιδαγωγοὶ γιὰ νὰ κάνουν πιὸ εὐχάριστη τὴ μορφή αὐτὴ τῆς συνθετικῆς μεθόδου, προσπαθοῦν νὰ βροῦν γιὰ κάθε γράμμα, πρᾶγμα ἀδύνατο γιὰ ὅλα τὰ γράμματα, ἕναν φυσικὸ ἦχο ἢ τὴ φωνή τοῦ ἀνθρώπου ἢ τῶν ζώων, π.χ. τὰ φωνήεντα α, ε, ι, ο νὰ ἐκφράζουν διάφορα συναισθήματα, χαρά, λύπη, φόβο, θυμασμό, τὸ γράμμα μ ὡς ἀπομίμηση τῆς φωνῆς τῆς ἀγγελάδας, τὸ ζ ὡς ἀπομίμηση τοῦ βόμβου τῆς μέλισσας κλπ. (φωνομιμητική).

γ) Στὴ συνθετικὴ μέθοδο ἀνήκει καὶ ἡ μέθοδος Montessori, πὸν ἀρχίζει τὴ διδασκαλία ἀπὸ τὸ γράμμα.

δ) Τέλος στὴ μέθοδο αὐτὴ θὰ συμπεριλάβωμε καὶ τὴ γνωστὴ ἀναλυτικοσυνθετικὴ (ΑΣ), με τὴν ὁποία θὰ ἀσχοληθοῦμε κάπως διεξοδικά, γιὰτὶ καὶ σήμερα ἐπικρατεῖ σὲ πολλὰ μέρη

τοῦ κόσμου. Μερικοὶ τὴ θεωροῦν ὡς τρίτη (¹) μέθοδος διδασκαλίας τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Πρόκειται ὁμως, κατὰ τὴ γνώμη μου, γιὰ μιὰ παραλλαγή τῆς συνθετικῆς μεθόδου. Εἶν' ἀλήθεια, ὅτι τὸ στάδιο τῶν γνωστῶν προασκήσεων, πού προηγοῦνται τῆς κυρίως, κατὰ τὴν ΑΣ, ἀναγνωστικῆς ἐργασίας, προβλέπει ἀνάλυση τοῦ ὅλου (προτάσεως) σὲ λέξεις, συλλαβὲς καὶ γράμματα. Ἄλλ' ἢ ἀνάλυση αὐτὴ περιορίζεται μόνο στὶς προφορικῆς προασκήσεις, ἐνῶ στὴν πράξη ἡ κυρίως ἀναγνωστικὴ ἐργασία ἀρχίζει, τοῦλάχιστον στὰ πρῶτα μαθήματα, ἀπὸ τὸ μέρος—γράμμα, τὸ ὁποῖο ἐνώνεται σὲ συλλαβὲς καὶ λέξεις. Ἐπομένως εἶναι καὶ αὐτὴ μέθοδος συνθετικὴ.

Λεπτομερέστερα κατὰ τὴν ΑΣ μέθοδο ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως γίνεται ὡς ἑξῆς : Προασκήσεις ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς καὶ κυρίως γραφοαναγνωστικὴ ἐργασία εἶναι τὰ δύο στάδιά της. Κατὰ τὶς προασκήσεις ἀναγνώσεως, πού εἶναι προφορικῆς καὶ πού μπορεῖ νὰ διαρκέσουν ὀλόκληρο τὸ πρῶτο ἕξάμηνο, ἀλλὰ συνθηθέστερα 2 ἢ 3 μῆνες, γίνεται ἀνάλυση τῶν προτάσεων σὲ λέξεις, τῶν λέξεων σὲ συλλαβὲς καὶ τῶν συλλαβῶν σὲ γράμματα (ἀναλυτικὸ μέρος). Ἡ ἀνάλυση αὐτὴ γίνεται καὶ στὸν πίνακα μὲ γραφικὴ παράσταση ὡς ἑξῆς : Ἡ πρόταση παριστάνεται μὲ μιὰ μεγάλη ὀριζόντια γραμμὴ, οἱ λέξεις μὲ ἄλλες παράλληλες μικρότερες, πού γράφονται κάτω ἀπὸ τὴν ὀριζόντια, οἱ συλλαβὲς μὲ ἄλλες πὺρ μικρὲς καὶ τὰ γράμματα μὲ ἰσορίθμες στιγμῆς (οἱ γραμμῆς νὰ εἶναι ἴδιες μὲ τὸ μῆκος τῶν λέξεων). Π.χ. ἔχομε τὴν πρόταση : Πάρε τὸ μῆλο. Ἡ πρόταση αὐτὴ παριστάνεται γραφικὰ ἔτσι :



Μετὰ τὴν ἀνάλυση γίνονται καὶ ἀντίθετες ἀσκήσεις, συνθέσεως δηλ. τῶν συλλαβῶν ἀπὸ τὰ γράμματα, τῶν λέξεων ἀπὸ τὶς συλλαβὲς καὶ τῶν προτάσεων ἀπὸ τὶς λέξεις (συνθετικὸ μέρος).

1α. Ἀθ. Παπακωνσταντίνου «Παιδαγ. Ἐγκυκλοπαιδεία» σ. 122 καὶ 123 καὶ β Π. Κοροντζῆ «Μεθοδολογικὰ καὶ διδακτικὰ προβλήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου» Ἐπιστημ. Βῆμα ἀριθ. 5 ἔτος 1954.

Ἔχομε δηλ. ἀνάλυση καὶ σύνθεση τῆς προτάσεως καὶ γι' αὐτὸ λέγεται ἀναλυτικοσυνθετικὴ (ΑΣ) μέθοδος. Μὲ τὴν ἀνάλυση καὶ σύνθεση αὐτὴ σύμφωνα μὲ τὶς ἀπόψεις τῶν ὑποστηρικτῶν τῆς ΑΣ, τὰ παιδιὰ θὰ καταλάβουν τὴν ἔννοια τοῦ φθόγγου, τῆς συλλαβῆς, τῆς λέξεως καὶ τῆς προτάσεως καὶ θὰ γίνουν ἱκανὰ γιὰ ἀναλυτικοσυνθετικὰ ἐργασίαι. Στὸ στάδιο ὅμως αὐτὸ τῶν προασκήσεων τὰ παιδιὰ δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ καταλάβουν τὴν ἔννοια τοῦ φθόγγου, τῆς συλλαβῆς, τῆς λέξεως καὶ τῆς προτάσεως μὲ τὶς στιγμῆς, τὶς γραμμῆς καὶ τὶς γραμμίτσες.

Κατὰ τὶς προασκήσεις γραφῆς γράφουν διάφορες εὐθειῆς (κατακόρυφες, πλάγιες, ὀριζόντιες) ἡμικύκλια καὶ κύκλους καὶ τέλος τὸ σχῆμα τῶν ἀπλουστέρων γραμμάτων.

Ἀκολουθεῖ ἔπειτα ἡ κυρίως γραφοαναγνωστικὴ ἐργασία. Ἡ ἐργασία αὐτὴ χρησιμοποιεῖ στὴν ἀρχὴ τὴ φωνομιμητικὴ μέθοδο καὶ ἀρχίζει ὄχι «ἀπὸ μιὰ λέξη», ὅπως ὑποστηρίζεται (1), ἀλλ' ἀπὸ τὸ γράμμα, ἓνα γράμμα καὶ «ἓνα γράμμα» δὲν ἀποτελεῖ λέξιν, στὸ ὁποῖο στὸ ἄλλο μάθημα, μὲ τὴ βοήθεια πάλι τῆς φωνομιμητικῆς μεθόδου, προσθέτουν ἓνα ἄλλο γράμμα, συνθέτουν δηλ. μὲ τὴ φθονογολογικὴ τὴν ὥρα μέθοδο μιὰ διγράμματη συλλαβὴ ἢ λέξη. Ἐμαθῆν ἔτσι δύο γράμματα στὰ ὁποῖα στὸ τρίτο μάθημα θὰ προστεθῇ μὲ τὸν ἴδιον τρόπο τρίτο γράμμα κ.ο.κ.

Δηλαδή ἡ ΑΣ. ἀρχίζει ἀπὸ τὸ μέρος—γράμμα.

Ὑστερα ἀπὸ μερικὰ μαθήματα χρησιμοποιεῖ τὶς λεγόμενες «πρότυπες» λέξεις, πού περιέχουν μόνο ἓνα γράμμα ἄγνωστο καὶ τὸ ὁποῖο θὰ ξεχωρισθῇ καὶ θὰ διδαχθῇ. Οἱ λέξεις αὐτὲς ἀποτελοῦν μιὰ νέα μορφή τῆς ΑΣ, δὲν μποροῦν ὅμως νὰ ταυτισθοῦν μὲ τὶς λέξεις —σύνολα τῆς ὀλικῆς—, τὴ μορφή της δηλ. ἐκεῖνη, πού χρησιμοποιεῖ ὡς σύνολα τὶς λέξεις. Οἱ πρότυπες λέξεις ἔχουν μόνο ἓνα ἄγνωστο γράμμα καὶ ἀναλύονται ἀμέσως σὲ συλλαβὴς καὶ γράμματα, πρᾶγμα, πού δὲ συμβαίνει μὲ τὴν ὀλικὴ μὲ λέξεις, ὅποτε ὅλα τὰ γράμματα εἶναι ἄγνωστα καὶ δὲ γίνεται καμμιὰ ἄμεση ἀνάλυσή τους. Ἄλλο λοιπὸν «πρότυπες» λέξεις καὶ ἄλλο ὀλικὴ μὲ λέξεις.

Μετὰ τὴ διδασκαλία τοῦ νέου γράμματος τὰ παιδιὰ βρῖσκουν καὶ ἄλλες λέξεις μὲ τὸ γράμμα αὐτό, διαβάζουν τὴν πινα-

1. Εὐστ. Δευτεραίου : Ἡ πρώτη ἀνάγνωσις καὶ γραφὴ μὲ τὴν ἑλληνικὴν μέθοδον. Ἀθήναι 1956, σ. 15 κ.ά.

κίδα τοῦ Ἀλφαβηταρίου καὶ κάνουν διάφορες ἄλλες ἀσκήσεις γιὰ τὴν ἐντύπωση καὶ ἐμπέδωση τοῦ νέου.

Παράλληλα μὲ τὴν πρώτη ἀνάγνωση γίνεται καὶ ἡ διδασκαλία τῆς γραφῆς.

Αὕτη εἶναι περίπου σὲ γενικὲς γραμμὲς ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς κατὰ τὴν ΑΣ μέθοδο.

Ἡ ψυχολογία τῆς ΑΣ μεθόδου

Ἡ ΑΣ μέθοδος ὀρθῶς θεωρεῖται «ὡς θυγάτηρ τοῦ ἐρβαρτιανοῦ σχολείου καὶ συνδέεται μὲ τὸ παλαιὸν σχολεῖον (1)», γιὰ τὴ ψυχολογία τῆς εἶναι αὕτη ἡ ψυχολογία τῆς ὅλης διδασκαλίας τοῦ παλαιοῦ ἐρβαρτιανοῦ σχολείου. Εἶναι μιὰ ψυχολογία ἰντελεκτουαλιστική, καθαρὰ φιλοσοφική, στατική, πὺν θεωρεῖ τὸ παιδί *homuncule*, ἓνα μικρὸ ἐνήλικο, γεμῶτο ἀτέλειες καὶ ἐλλείψεις, πὺν πρέπει νὰ διορθωθοῦν καὶ συμπληρωθοῦν, πὺν ἀγνοεῖ τὴν ἐξελικτικότητα καὶ τὰ στάδια τῆς ἐξελίξεώς του, τὶς χαρακτηριστικώτερες φάσεις τῆς ἀναπτύξεώς του, τὴν προσωπικότητά του.

Σύμφωνα μὲ τὴν ψυχολογία αὕτη, γιὰ νὰ σχηματίσωμε τὴν ἀντίληψη ἐνὸς πράγματος εἶναι ἀπαραίτητες ὠρισμένες ἐνέργειες, οἱ ξεχωριστὲς καὶ ἀπομονωμένες αἰσθησιακὲς μας ἐντυπώσεις, πὺν θὰ ἐνωθοῦν σὲ συστήματα, θὰ πλουτισθοῦν μὲ νέες παραστάσεις ἀπὸ τὴ διαδοχικὴ πείρα καὶ ἔτσι ἀργὰ καὶ προοδευτικὰ θὰ γίνουν οἱ πὺν ὑψηλὲς καὶ γενικὲς ἰδέες καὶ ἐννοιες. Ὁ ψυχικὸς δηλ. βίος γενικὰ εἶναι τὸ ἄθροισμα καὶ ἡ συγκόλληση ψυχικῶν ἀτόμων, τῶν διαφόρων αἰσθησιακῶν μας ἐντυπώσεων καὶ παραστάσεων.

Στὶς ἀπόψεις αὐτὲς στηριγμένη ἡ Παιδαγωγικὴ διετύπωσε τὶς ἀρχὲς «ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ σύνθετο», «ἀπὸ τὸ μερικὸ στὸ ὅλον» καὶ «ἀπὸ τὸ εὔκολο στὸ δύσκολο», τὶς ὁποῖες ἀκολουθῶντας ἡ Μεθοδολογία καθώρισε τὶς γνωστὲς διδακτικὲς-μεθοδολογικὲς ὁδηγίες γιὰ τὴν ὅλη διδασκαλία καὶ γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, πὺν εἰδικώτερα μᾶς ἐνδιαφέρει: Στὴν πρώτη ἀνάγνωση θ' ἀρχίσωμε ἀπὸ τὸ γράμμα. Τὸ γράμμα εἶναι τὸ ἀπλό, εὔκολο καὶ μερικὸ γιὰ νὰ προχωρήσωμε στὸ σύνθετο, δύσκολο καὶ ὅλον,

1. Εὐστ. Δευτεραίου: *Ἡ πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ μὲ τὴν ἑλληνικὴν μέθοδο*. Ἀθήναι 1956 σ. 14.

στη συλλαβή, λέξη και φράση, γιατί κατά την ανάγνωση, για να διαβάσουμε μιὰ λέξη, τὸ μάτι μας διαβάζει ὅλα τὰ γράμματά της, ξεχωριστὰ τὸ καθένα, κι ἔτσι μὲ τὴ βαθμιαία ἔνωση πρῶτα τῶν γραμμάτων σὲ συλλαβὲς καὶ ἔπειτα τῶν συλλαβῶν μεταξύ τους, σχηματίζεται ἡ λέξη, τὴν ὁποία διαβάζομε ξεχωριστὰ, γράμμα πρὸς γράμμα.

Εἶναι ὅμως ἓνα μεγάλο σφάλμα, ὅτι διαβάζομε μὲ τὰ γράμματα ξεχωριστὰ. Διαβάζομε μὲ τὰ γράμματα ξεχωριστὰ, μόνον ὅταν ἔτσι ἔχομε συνηθίσει.

*Ακόμη μποροῦμε νὰ ποῦμε, ὅτι ἡ συνθετικὴ μέθοδος στηρίζεται καὶ σὲ μιὰ ἄλλη ψυχολογικὴ ἀντίληψη, στὴν ἀντίληψη, ὅτι ἡ ψυχὴ ἔχει ὠρισμένες ἔμφυτες αὐτόνομες δυνάμεις (psychologie des facultés), πού ἡ καθεμιὰ ἐργάζεται γιὰ λογαριασμό της καὶ τίς ὁποῖες μποροῦμε ν' ἀναπτύξωμε μὲ τὴν ἀσκήση. *Αφοῦ λοιπὸν τὸ παιδί εἶναι ἓνας μικρὸς ἡλικιωμένος μὲ ἀτέλειες καὶ ἑλλείψεις, πὸν πρέπει νὰ συμπληρωθοῦν, θὰ ἀναπτύξωμε τίς ἱκανότητές του μὲ τίς διάφορες ἀσκήσεις, ἐδῶ δὲ εἰδικὰ θ' ἀσκήσωμε τὴ σκέψη καὶ τὴ νοσησί του μὲ τὴ διδασκαλία τῶν ξεχωριστῶν γραμμάτων καὶ τίς συνθετικὲς μ' αὐτὰ ἐργασίες.

Ἡ ΑΣ μέθοδος εἶναι μέθοδος ἀντιψυχολογική, ἀντιπαιδαγωγική, ἀντιεπιστημονική

Ἡ ΑΣ μέθοδος, ὅπως καὶ ὅλες οἱ μορφὲς τῆς συνθετικῆς μεθόδου, ἀρχίζει τὴ διδασκαλία μὲ τὰ γράμματα ξεχωριστὰ, τὰ ὁποῖα ἐνώνονται σὲ συλλαβὲς καὶ λέξεις. Εἶναι μέθοδος τεχνητὴ, δύσκολη, ἀλλὰ καὶ ἀντιψυχολογικὴ, ἀντιεπιστημονικὴ, γιὰ τοὺς ἑξῆς λόγους :

1) Τὸ ξεχωριστὸ γράμμα, ἀπὸ τὸ ὁποῖο ἀρχίζει ἡ διδασκαλία εἶναι γιὰ τὸ παιδί ἀκατανόητη ἔννοια καὶ χωρὶς καμιά σημασία. Κακῶς θεωρεῖται ὡς πιὸ ἀπλὸ ἀπὸ τὴ λέξη καὶ φράση. Γιὰ μᾶς, βέβαια, τοὺς μεγάλους, τὸ ξεχωριστὸ γράμμα εἶναι πιὸ ἀπλὸ ἀπὸ τὴ λέξη. Ὑπάρχει ὅμως μεγάλη διαφορὰ μεταξύ τοῦ ἀπλοῦ, μερικοῦ καὶ εὐκόλου ψυχολογικῶς, ὅπως παρουσιάζονται στὸ παιδί, καὶ τοῦ ἀπλοῦ, μερικοῦ καὶ εὐκόλου λογικῶς, ὅπως αὐτὰ τὰ ἐννοοῦν οἱ μεγάλοι. «Ἐκεῖνο, πὸν εἶναι ἀπλὸ γιὰ μᾶς, δὲν εἶναι ipso facto ἀπλὸ καὶ γιὰ τὸ παιδί», λέει ὁ Claparède. Τὸ γράμμα εἶναι γιὰ τὸ παιδί πιὸ σύνθετο,

πιό δύσκολο και πιό πολύπλοκο από τή λέξη, πού είναι λιγώτερο πολύπλοκη απ' αυτό. Πειράματα, πού έγιναν από τὸ Decroly, Degand, Segers και ἄλλους, ἀπέδειξαν, ὅτι τὰ γράμματα γίνονται ἀντιληπτά και ἀναγνωρίζονται δυσκολότερα ἀπὸ τὶς συλλαβές και λέξεις (*).

2) Ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μὲ τὰ γράμματα ξεχωριστά, τὰ ὁποῖα ἐνώνονται σὲ συλλαβές και λέξεις, ἀντιβαίνει πρὸς τὶς σύγχρονες ψυχολογικὲς ἀντιλήψεις γιὰ τὴν ἀντιληπτικὴ ἐνέργεια και τὴν ἀνάγωση, ὅπως θὰ δοῦμε παρακάτω. Πρὸς τὶς ἀντιλήψεις αὐτὲς ἀντιβαίνει ἐπίσης και ἡ διδασκαλία μὲ τὶς «πρότυπες» λέξεις, πού ἀναλύονται ἀμέσως σὲ συλλαβές και γράμματα. Ἡ ἄμεση αὐτὴ ἀνάλυση δὲ συμβαδίζει μὲ τὴν ψυχικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ, πού βρίσκεται στὸ στάδιο τῆς συνολικῆς και ἀκαθόριστης ἀντιλήψεως, εἶναι ἀνώτερη ἀπὸ τὶς πνευματικὲς δυνατότητές του, δὲν ἀφήνει νὰ ἀναπτυχθῆ και ἐξελιχθῆ κανονικά και ὁμαλά ἡ ψυχικὴ λειτουργία, πού κυριαρχεῖ στὴν περίοδο αὐτὴ τῆς ἡλικίας του και, ἐπομένως, παραβιάζει τὴν ψυχικὴ ἀνάπτυξη και ἐξέλιξή του. Ἡ ἀνάλυση αὐτὴ στίς «πρότυπες» λέξεις και ὁποιαδήποτε ἄλλη ἄμεση ἀνάλυση (*) ἢ και ἡ πρόωρη ἀκόμη ἀνάλυση ἀναγκάζουν τὸ παιδί νὰ μὴν καταβάλλη καμμιά προσπάθεια νὰ ἀντιληφθῆ τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικὸ σύμφωνα μὲ ἕναν ἀπὸ τοὺς βασικοὺς και οὐσιώδεις νόμους τῆς πνευματικῆς ἐξελίξεώς του, πού παίζει σπουδαῖο ρόλο στὴν ὅλη πνευματικὴ ἐξέλιξή του, τὸ ἐμποδίζουν νὰ ἀποκτήσῃ τὴ συνήθεια νὰ ἀντιλαμβάνεται και νὰ διαβάζῃ σύμφωνα μὲ τὸ νόμο αὐτόν, νὰ ξεχωρίζῃ ὅταν και ὅπως πρέπει τὰ μέρη ἀπὸ τὸ σύνολο και τοῦ δημιουργοῦν τὴν ὄχι καλὴ συνήθεια νὰ διαβάζῃ ξεχωρίζοντας τὰ γράμματα. *Ὁχι λοιπὸν ἄμεση ἀπομόνωση και ἀνάλυση τοῦ φθόγγου, ὅπως γίνεται μὲ τὴν ΑΣ και μὲ τὴν λεγόμενη ὀλικὴ μὲ ἄμεση ἀνάλυση. Γιὰ τὴν ἄμεση ἀνάλυση μὲ τὴ μορφὴ αὐτὴ τῆς ὀλικῆς προβάλλονται τὰ ἑξῆς ἐπιχειρήματα (**).

1. Παρακάτω περισσότερα γιὰ τὰ πειράματα αὐτά.

2. α Π. Κοροντζῆ «Μεθοδολογικά και διδακτικὰ προβλήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου» Ἐπιστ. Βῆμα ἀριθ. 5 ἔτος 1954 σ. 10 § 11 και β) Π. Στάρα «Μέθοδοι διδῆλίας πρώτης ἀναγνώσεως και γραφῆς» Ἐπιστ. Βῆμα τοῦ διδῆλου ἔτος Βον, τεῦχος 5 και 6.

3. Π. Κοροντζῆ «Μεθοδολογικά και διδακτικὰ προβλήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου» Ἐπιστ. Βῆμα ἀριθ. 5 ἔτος 1954 σ. 9, 10.

1) ὅτι «ἡ μὴ ἄμεση ἀπομόνωση τοῦ φθόγγου μᾶς ὑποχρεώνει νὰ διδάξωμε τὴν γραφὴν ὡς πιστὴν ἰχνογράφησιν τῆς εἰκόνας τῆς λέξεως - φράσεως, πρᾶγμα, τὸ ὁποῖον, ἐκτὸς τῶν ἄλλων δυσκολιῶν, τὰς ὁποίας παρουσιάζει εἰς τὸν μικρὸν μαθητὴν..., ἀπαγορεύεται καὶ διὰ λόγους ψυχολογικοὺς εἰς τὴν ἔξ πρессиονιστικὴν αὐτὴν ἡλικίαν καὶ ὀρθῶς εἰς τὴν ἰχνογραφίαν - χειροτεχνίαν τῶν κατωτέρων τάξεων δίδεται ἀπλῶς διέξοδος εἰς τὴν ζωηρὰν ὀρμὴν πρὸς ἔκφρασιν ἀπαγορευομένης τῆς πιστῆς κατὰ μίμησιν ἰχνογραφίας». 2) ὅτι «ἡ φυσικὴ μέθοδος τῆς μορφωτικῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἀναλυτικὴ». 3) ὅτι «ἡ κυριαρχία τοῦ πνευματικοῦ καὶ φυσικοῦ κόσμου ἐπιτυγχάνεται διὰ τῆς ἐπαφῆς μὲ τὴν ὁλότητα ἀπὸ τὴν ὁποίαν ἀρχίζει ἐνεργοῦσα ἡ ἀναλυτικὴ δύναμις τοῦ μαθητοῦ» καὶ 4) ὅτι ἡ παραπάνω «ψυχολογικὴ ἀλήθεια ἐπιβεβαιώνεται ὑπὸ τῆς καθημερινῆς πείρας καὶ τῶν μὴ εἰδικῶν οἱ ὁποῖοι βλέπουν τὸ παιδί ἀπὸ τῆς προσχολικῆς ἡλικίας νὰ διαλύη τὰ παιγνίδια του ἀμέσως μετὰ τὴν πρῶτην ὀλικὴν ἐντύπωσιν.... πρὸς ἔρευναν καὶ κατανόησιν τῶν μερῶν, ἄνευ τῶν ὁποίων ἡ ἐντύπωσις τοῦ ὅλου εἶναι μηχανικὴ καὶ ἑξωτερικὴ».

Νομίζω, ὅτι τὰ ἐπιχειρήματα αὐτὰ δὲ στηρίζουν τὴν ἀποψη τῆς ἀμέσου ἀναλύσεως γιὰ τοὺς ἐξῆς λόγους : α) Ἡ διδασκαλία τῆς γραφῆς ὡς πιστῆς ἰχνογραφίσεως τῆς εἰκόνας τῆς λέξεως - φράσεως, ὄχι μόνον δὲν παρουσιάζει καμμίαν δυσκολία στὸ μικρὸ μαθητὴ, ὅπως τὸ βεβαιώνει ἡ πράξις, ἀλλὰ γίνεται καὶ μὲ εὐχαρίστηση καὶ προθυμία, ἐφ' ὅσον τὸ συγκεκριμένο αὐτὸ γραπτὸ ἀποτελεῖ ἓνα ἐκφραστικὸ μέσο τῆς σκέψεώς του καὶ ἀνταποκρίνεται στὴν ἀνάγκη νὰ ἐκφράσῃ γραπτὰ τίς παρατηρήσεις του καὶ τὰ βιώματά του. Ἡ ζωηρὰ ὀρμὴ πρὸς ἔκφρασιν τῶν μικρῶν μαθητῶν δὲν περιορίζεται μόνον στὴν ἀφρημένη αὐτὴ ἔκφραση, στὴν ἰχνογράφησιν τῆς εἰκόνας τῆς λέξεως - φράσεως. Ἡ χωρὶς ἄμεση ἀνάλυση, ὀλικὴ μέθοδος ἐφαρμόζεται συνυφασμένη μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία καὶ οἱ μαθηταὶ ἔχουν πολλὰς εὐκαιρίας γιὰ συγκεκριμένη ἔκφραση - ἰχνογραφία καὶ χειροτεχνία - καὶ γιὰ ἐλεύθερο σχέδιον καὶ ἔτσι θὰ ἱκανοποιήσουν τὴν ὀρμὴν τους αὐτή.

β) Δὲν ὑπάρχει καμμία ἀντίρρηση ὅτι «ἡ φυσικὴ μέθοδος τῆς μορφωτικῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἀναλυτικὴ» καὶ ὅτι «ἡ κυριαρχία τοῦ πνευματικοῦ καὶ φυσικοῦ κόσμου ἐπιτυγχάνεται

διά τῆς ἐπαφῆς μὲ τὴν ὁλότητα, ἀπὸ τὴν ὁποία ἀρχίζει ἐνεργοῦσα ἡ ἀναλυτικὴ δύναμις τοῦ μαθητοῦ». Ἡ ὀλικὴ μέθοδος δὲν παραμελεῖ τὴν βοήθεια, πὺν τῆς παρέχει ἡ ἀνάλυση, ἀλλ' ἡ κατοπινὴ, ἀργότερη καὶ ὄχι ἡ ἄμεση ἀνάλυση. «Εἶναι μεγάλο λάθος, λέει ὁ Wallon, νὰ ἐπιβάλλωμε πρόωρα στὸ παιδί τρόπους σκέψεως καὶ πράξεως, οἱ ὁποῖοι ἀργότερα θὰ φανοῦν, τοὺς τρόπους, σκέψεις καὶ πράξεις τῶν μεγάλων. Ἔτσι ξεπερνώντας τὶς πνευματικὰς δυνατότητές του, καταργοῦμε τὴν αὐτορρησία.

Τὰ σύμβολα... πρέπει, νὰ βγοῦν ἀπὸ τὴ ζωντανὴ καὶ ἐνεργὸ ἔκφραση, «πρέπει νὰ εἶναι ἓνα σημεῖο φθασίματος καὶ ὄχι σημεῖον ξεκινήματος». Καὶ

β) Ὁ λόγος, γιὰ τὸν ὁποῖο τὸ παιδί τῶν 3—6, κυρίως, ἐτῶν διαλύει τὰ παιγνίδια του εἶναι ἡ περιέργειά του, ἡ μεγάλη αὐτὴ ἀνάγκη γιὰ τὸ *γιατί* καὶ *πῶς* τῶν παιγνιδιῶν καὶ τέτοια περιέργεια δὲν νομίζω νὰ ἔχη γιὰ τὰ γράμματα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀποτελεῖται ἡ λέξη.

Δηλαδή ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μὲ τὴν ΑΣ μέθοδο, πὺν διδάσκει τὰ γράμματα ξεχωριστά, μὲ τὶς «πρότυπες» λέξεις, πὺν ἀναλύονται ἀμέσως, ὡς καὶ μὲ τὴ μορφή τῆς ὀλικῆς μὲ λέξεις, πὺν ἐπίσης ἀναλύονται ἀμέσως, εἶναι ἀντιψυχολογική. Καὶ στὸ Μαράσλειο Διδασκαλεῖο μὲ διευθυντὴ τὸ σεβαστό μου κ. Καραχρῖστο, πὺν πρῶτος αὐτὸς δίδαξε στὴν Ἑλλάδα τὴν ὀλική, ἡ μέθοδος αὐτὴ πρωτοεφαρμοσθῆκε, ὅπως θυμοῦμαι, μὲ ἄμεση ἀνάλυση⁽¹⁾, ἀργότερα ὅμως ὁ κ. Καραχρῖστος πουθενὰ δὲν ἀναφέρει γιὰ μιὰ τέτοια ἄμεση ἀνάλυση⁽²⁾.

β) Ἀπευθύνεται σὲ πνευματικὰς ἱκανότητες, ἀνύπαρχτες ἀκόμη στὸ παιδί καὶ παραμελεῖ ἄλλες, ἀναπόσπαστες ἀπὸ τὴν ἡλικία του, πὺν εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἀσκηθοῦν, γιὰτὶ ἀποτελοῦν τὴν προβαθμίδα ἄλλων, αὐτῶν στίς ὁποῖες ἀπευθύνεται. Ἡ πνευματικὴ ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ περνάει ὀρισμένα στάδια, πὺν ἔχουν μιὰ ἀμετάβλητη ἀπὸ τὴ φύση σειρά καὶ τὰ ὁποῖα πρέπει νὰ ὑπολογίσωμε καὶ ἀσκήσωμε.

1. Ν. Καραχρῖστου: *Διδακτικὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας*, τεῦχος Α' Κολλάρος 1929 σελ. 42—50, τὰ ἴδια δέ, σχεδόν, ἀναφέρονται καὶ στίς παραδόσεις εἰδικῆς διδακτικῆς στοὺς μετεκπαιδευμένους στὸ Πανεπιστήμιο δασφάλως κατὰ τὰ ἔτη 1929—1931.

2. α) Ν. Καραχρῖστου: *Ἡ ἀνάγνωση στὸ Δημοτικὸ μας σχολεῖο*, σελ. 48 κ. π. καὶ β) Θ. Γιαννοπούλου: *Ἡ πρώτη ἀνάγνωση μὲ τὴν ὀλικὴν μέθοδο*, σελ. 62.

4) Ἡ ἔνωση τῶν γραμμάτων σὲ συλλαβές, πὺ εἶναι τὸ κλειδί τῆς μεθόδου, ἀπαιτεῖ μεγάλη ἀφαιρετικὴ προσπάθεια, διανοητικὴ δηλ. ἐργασία, γιὰ τὴν ὁποία τὸ παιδί τῆς πρώτης τάξεως δὲν εἶναι ἀκόμη ἱκανό. Κι ἔτσι ἡ ἐργασία γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, ἐργασία ἀνώτερη ἀπὸ τὶς πνευματικὲς δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ, ὄχι μόνο δὲν τὸ ἐνδιαφέρει καὶ δὲν προκαλεῖ τὴν πραγματικὴ αὐτενέργειά του, ἀλλ' εἶναι μιὰ κατώτερη μορφή ἐργασίας, μιὰ ἐργασία καταναγκαστικὴ καὶ σὰν τέτοια δὲν εἶναι γόνιμη καὶ οὐσιαστικὰ ἀποτελεσματικὴ, παρ' ὅλα τὰ τεχνάσματα καὶ τὰ ἐξωτερικὰ μέσα πὺ χρησιμοποεῖ.

Εἶναι μιὰ ἐργασία ἐξαντλητικὴ, ἀποθαρρυντικὴ, γιὰτὶ βάζει σὲ κίνηση ἓνα σωρὸ ἀμυντικὲς ἐνέργειες τοῦ ὀργανισμοῦ τοῦ παιδιοῦ, ἀπροσεξία, ἀποστροφή, ἀηδία, πὺ πρέπει νὰ τὶς ἀντιμετωπίση ξεδεύοντας μεγάλη ἐνέργεια. Εἶν' ἀλήθεια, ὅτι ἡ καταναγκαστικὴ αὐτὴ ἐργασία, παρουσιάζει κάποια ἀποτελέσματα, στὴν πραγματικότητά ὅμως τ' ἀποτελέσματά της εἶναι καταστρεπτικά. Γιὰτὶ ἀναγκάζει τὸ παιδί νὰ ἐργασθῆ χωρὶς κανένα κίνητρο καὶ τὸ συνηθίζει ἔτσι νὰ διχάζη τὴν προσοχή του καὶ τὴν προσπάθειά του μὲ βλαβερὲς συνέπειες στὴ διανοητικὴ καὶ ἠθικὴ μόρφωση τοῦ χαρακτήρα του. Μπορεῖ μερικὰ παιδιά ν' ἀνθέξουν ἀποτελεσματικὰ στὴν κατάσταση αὐτὴ, πολλὰ ὅμως δὲν μποροῦν ν' ἀνθέξουν καὶ ὑποφέρουν, γίνονται ἀποθαρρυσμένα, ἀποβλακωμένα, νευρασθενικά.

5) Ἡ τεχνικὴ της εἶναι τέτοια, πὺ ἐργάζεται ὁμοίμορφα μὲ ὅλα τὰ παιδιά, τὰ ὁποῖα παρουσιάζουν πολλὲς διαφορὲς στὴν πνευματικὴ τους σύσταση καὶ ἐξέλιξη. Παρατηροῦμε ἔτσι μιὰ ὁμοιομορφία καὶ ἰσοπέδωση, ἀντὶ νὰ ἔχωμε μιὰ προσαρμογὴ τῆς μεθόδου πρὸς τὴ φύση τῶν παιδιῶν. Δηλ. ἡ ἀτομικότητα καὶ οἱ νόμοι τῆς ἐξελιξέως της δὲν ὑπολογίζονται καθόλου, μὲ ἀποτέλεσμα πολλὰ παιδιά νὰ μένουν στὴν ἴδια τάξη καὶ νὰ δημιουργῆται σ' αὐτὰ τὸ συναίσθημα τῆς κατωτερότητας καὶ διάφορα ψυχικὰ τραύματα.

6) Ἡ ΑΣ μέθοδος «δημιουργεῖ ἕδαφος γιὰ ἀναγνωστικὲς διαταραχές, γιὰ ἀπωθήσεις καὶ νευρικὲς καλλιέργειες, εἶναι δὲ τελείως ἀκατάλληλη γιὰ νευροπαθικὰ καὶ ψυχοπαθικὰ παιδιά».(1)

1. Κ. Γ. Καλαντζῆ «Διαταραχές τοῦ λόγου στὴν παιδικὴ ἡλικία» Ἀθήνα, Καμπανᾶ 1957 σ. 243 - 244.

7) Δὲ συμβιβάζεται μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία, πὸν ἀργὰ ἢ γρήγορα θὰ ἀποτελέσῃ τὴ μοναδικὴ μορφή καὶ μέθοδο ἐργασίας στὴν πρώτη τάξη, στὴν ὁποία ὁ κλονισμὸς τῶν ξεχωριστῶν μαθημάτων θεωρεῖται πιὰ ὀριστικὸς καὶ ἀμετάκλητος. Ἦδη τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα καθιερώνει τὴ διδασκαλία αὐτή. Τὰ ξεχωριστὰ γράμματα δὲν ἔχουν καμμιά σχέση μὲ τὴ σχολικὴ ἐργασία, μὲ τὴν ὁποία εἶναι συνυφασμένη ἢ πρώτη ἀνάγνωσις. Ἐπίσης καὶ οἱ πρότυπες λέξεις σπάνια μποροῦν νὰ σχετισθοῦν κάπως μὲ τὴν ἄλλη σχολικὴ ἐργασία. (1)

8) Καὶ μὲ τὶς προασκήσεις τῆς καὶ μὲ τὴν κυρίως ἀναγνωστικὴ ἐργασία δὲν ἀναπτύσσει καθόλου, ὅπως εἶπα καὶ παραπάνω, τὴν αὐτενέργεια τοῦ παιδιοῦ. Πῶς μὲ αὐτὴ αὐτενεργοῦν τὰ παιδιά, τὸ γράφουν οἱ ἴδιοι οἱ ὑποστηρικτές τῆς. (2)

9) Συνηθίζει τὸ παιδί νὰ συλλαβίζει κατὰ τὴν ἀνάγνωσις καὶ ὁ συλλαβισμὸς αὐτὸς διατηρεῖται καὶ στὶς ἄλλες ἀκόμη τάξεις. Ὅσο ἱκανὸς κι' ἐπιδέξιός νὰ εἶναι ὁ δάσκαλος, δὲν κατορθώνει νὰ καταργήσῃ τὴν περίοδο τοῦ μηχανικοῦ συλλαβισμοῦ, πὸν διαρκεῖ ἀρετὸ καιρό.

Δηλαδή ἡ ΑΣ μέθοδος εἶναι μιὰ μέθοδος τεχνητῆ, δύσκολη, ἀντιψυχολογικῆ, ἀντιπαιδαγωγικῆ, ἀντιεπιστημονικῆ.

1. Κοίταξε καὶ στὴ σελ. 90, 91.

2. Κοίταξε στὴ σελ. 114, 117, 118.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Β' Η ΟΛΙΚΗ Ή ΙΔΕΟΠΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Έννοια και ιστορική εξέλιξη αυτής. 'Η νέα ψυχολογία. 'Η συνολική λειτουργία της αντίληψως στο παιδί και στους μεγάλους. Οί ψυχολογικοί, παιδαγωγικοί και μεθοδολογικοί λόγοι, που στηρίζουν και δικαιολογούν την ολική και τὰ πλεονεκτήματα αυτής. 'Η ολική στο έξωτερικό και στον τόπο μας και οί επιφυλάξεις, αντιρρήσεις κι' επικρίσεις γι' αυτή. Δυνατότητα και δυσχέρειες μίας γενικής εφαρμογής της στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. 'Αλφαβητάριο και ολική.

'Η *ολική ή συνολική* μέθοδος, αντίθετα, από την τεχνητή ΑΣ, είναι μία φυσική εξέλιξη του τρόπου, με τον οποίο το παιδί μαθαίνει να ομιλή. Μ' αυτή ή διδασκαλία της πρώτης αναγνώσεως αρχίζει όχι από τὰ μέρη, τὰ ξεχωριστά γράμματα, άλλ' από τὸ σύνολο, τὸ ὅλον, φράσεις ή λέξεις, οί οποίες ἀργότερα θ' αναλυθοῦν σὲ συλλαβὲς και γράμματα.

Σύνολο μπορεί να είναι κι ἕνα μικρὸ ἱστόρημα. (1)

Λέγεται και *ιδεοοπτική* μέθοδος, γιατί ξεκινάει από μιὰ ἰδέα, με την οποία μένει πάντοτε στενά συνδεδεμένη.

'Επίσης λέγεται και *φυσική*, γιατί τὸ παιδί μαθαίνει να διαβάξει, ὅπως ἔμαθε και να ομιλή. "Όταν ή μητέρα του τοῦ δείχνει κάτι τι π.χ. μιὰ γάτα, δὲν τοῦ δείχνει χωριστὰ τὰ διάφορα μέρη τοῦ σώματός της, ἀλλὰ τοῦ τή δείχνει ὀλόκληρη λέγοντάς του «αὐτή είναι γάτα» κλπ.

1. 'Ιστορική εξέλιξη τῆς ολικῆς μεθόδου

'Η ολική μέθοδος δὲν είναι νέα. 'Εδῶ και πολλὰ χρόνια οί θεωρητικοί τῆς Παιδαγωγικῆς παραδέχονταν, ὅτι ἀνταποκρίνεται στη φύση τοῦ μυαλοῦ τοῦ μικροῦ παιδιοῦ.

Πρῶτος ὁ Valentin Ickelsamer (1527) ἀποκρούει τὴ συνηθισμένη τότε μέθοδο γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση και καθιερώνει

1 'Αθ. Παπακωνσταντίνου : Παιδαγωγική 'Εγκυκλοπαίδεια σ. 124.

ένα αποτελεσματικότερο σύστημα γι' αυτή, παρουσιάζοντας στο παιδί ολόκληρες λέξεις, την ιδέα του δε αυτή ακολουθούν ο Rousseau, πού θεωρούσε «μάστιγα τής παιδικής ηλικίας» τη διδασκαλία τής πρώτης αναγνώσεως με τη μέθοδο εκείνη, ο Basedow και ο Pestalozzi.

Ο άββας de Radonvilliers, μέλος τής Γαλλικής Ἀκαδημίας σὲ σχετικό του σύγγραμμα, πού δημοσίευσε τὸ 1768 γράφει τὰ ἑξῆς: (1) «... Μὲ τὴν εὐκαιρία αὐτὴ θὰ παρατηροῦσα, ὅτι ἡ δυσκολία, πού μερικὲς φορὲς συναντοῦμε ὅταν τὰ παιδιά μαθαίνουν νὰ διαβάζουν, προέρχεται ἀπὸ τὴν ἴδια αἰτία, ἀπὸ τὸ ὅτι διδάσκομε μὲ τὴ νόηση ἐκεῖνο, πού μπορεῖ νὰ διδαχθῆ μὲ τὴ συνήθεια. Ξοδεύομε τὴ λίγη προσοχή, πού εἶναι ἱκανὰ νὰ διαθέσουν τὰ παιδιά, γιὰ νὰ συνθέτουν συλλαβὲς καὶ ἀπαιτοῦμε ἀπὸ αὐτά, μὲ μιὰ διανοητικὴ ἐργασία, γιὰ τὴν ὁποία εἶναι ἀνίκανα, ἐνώνοντας τὶς συλλαβὲς, νὰ καταλήγουν στὸν ἤχο τῆς λέξεως. Γιατὶ νὰ μὴν ἐνεργοῦμε πιὸ ἀπλά; Προφέρετε πρῶτα μιὰ λέξη, τὴν ὁποία τὸ παιδί νὰ ἐπαναλάβῃ. Δείξετέ τὴν στὸ βιβλίο καὶ ξαναπροφέρετέ τὴν, ὅποτε τὸ παιδί θὰ συνηθίσῃ νὰ ἐνώνῃ τὸν ἤχο τῆς λέξεως αὐτῆς μὲ τὰ γράμματα, ἀπὸ τὰ ὁποία αὐτὴ ἀποτελεῖται... Ἄν ἡ μνήμη του εἶναι ἀργὴ ἢ ὄχι πιστὴ, δὲ φταίει τὸ παιδί. Ξαναρχίστε τὸ ἴδιο μάθημα μὲ ὑπομονή. Μὴ ζητᾶτε ποτὲ ἀπ' αὐτὸ ἄλλο πρᾶγμα, ἐὰν βλέποντας μιὰ λέξη δὲν μπορεῖ νὰ τὴν προφέρῃ. Σὲ λίγον καιρὸ βλέποντας τὴν εἰκόνα τῆς λέξεως αὐτῆς, θὰ ξέρῃ νὰ τὴ διαβάξῃ».

Ο Νicolas Adam ἀργότερα, στὰ 1787, ἐκδίδει ἕνα βιβλίο, στὸ ὁποῖο γράφει «νὰ μαθαίνωμε τὰ παιδιά νὰ διαβάζουν, χωρὶς νὰ μιλοῦμε γιὰ γράμματα καὶ συλλαβὲς».

Οἱ ἰδέες του γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ εἶναι οἱ ἑξῆς, ὅπως τὶς ἐκθέτει ὁ Cuillame: «... Εἶναι παρᾶξενο πρᾶγμα, λέει ὁ Adam, νὰ μεταχειρίζονται μέχρι σήμερα τὸ ἀντίθετο ἐκεῖνου, πού ἔπρεπε, γιὰ νὰ μάθουν τὰ παιδιά νὰ διαβάζουν. Τὰ βασανίζουν πολὺν καιρὸ γιὰ νὰ τὰ μάθουν νὰ γνωρίζουν καὶ νὰ συγκρατοῦν ἕναν μεγάλον ἀριθμὸ ἀπὸ γράμματα καὶ συλλαβὲς, ἐνῶ

1. α) Dr T. Simon «Pédagogie expérimentale» 2me édition, Paris, Colin 1930 p. 109, 110 καὶ β) R. Dottrens et A. Margairaz «Apprentissage de la lecture par la méthode globale» 2me édition p. 10, 11.

τὰ παιδιὰ τίποτε δὲν καταλαβαίνουν, γιὰ τὴν στοιχεῖα αὐτὰ δὲν φανερώουν καμμιά ἰδέα. Ὅταν θέλετε νὰ γνωρίσετε στὸ παιδί ἕνα ἀντικείμενο, π. χ. ἕνα φόρεμα, σκεφθῆκατε ποτὲ νὰ τοῦ δείξετε χωριστὰ τὰ μανίκια, ἔπειτα τὸ μπροστινὸ μέρος, τὴν τσέπη, τὰ κουμπιὰ κλπ. ; Ὅχι βέβαια, ἀλλὰ θὰ τοῦ δείξετε τὸ σύνολο, ὅλο τὸ φόρεμα, λέγοντάς του : νὰ ἕνα φόρεμα. Ἔτσι καὶ τὰ παιδιὰ μαθαίνουν καὶ νὰ μιλοῦν κοντὰ στὴν μάθησίν τους. Γιὰ τὸ λοιπὸν νὰ μὴν κάνωμε κι ἐμεῖς τὸ ἴδιο πρᾶγμα γιὰ νὰ τὰ μάθωμε νὰ διαβάζουν ; Μακριὰ τὰ ἀλφάβητα ἀπὸ τὰ παιδιὰ καὶ δόστε σ' αὐτὰ δλόκληρες λέξεις, πὺν νὰ τὴν καταλαβαίνουν καὶ τὴν ὁποῖες θὰ συγκρατήσουν καλύτερα καὶ μὲ μεγαλύτερη εὐχαρίστηση ἀπὸ τὰ γράμματα καὶ τὴν συλλαβές... Σκεφθῆκατε πῶς διαβάζετε καὶ σεῖς οἱ ἴδιοι. Δὲ διαβάζετε μὲ γράμματα καὶ συλλαβές, ἀλλὰ μὲ λέξεις καὶ φράσεις... Ἀργότερα, ὅταν τὸ παιδί μάθῃ νὰ διαβάξῃ καλά, τότε χωρίστε τὴν λέξεις σὲ συλλαβές, μα-μὰ κλπ. καὶ νὰ τελειώσετε ἔπειτα στὰ γράμματα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα οἱ συλλαβές ἀποτελοῦνται...» (1).

Αὐτὲς ἦταν οἱ ἰδέες τοῦ Adam.

Μία ὅμοια μέθοδο χρησιμοποίησαν γιὰ ἀνώμαλα παιδιὰ ὁ Itard καὶ ὁ Bourneville.

Ὁ Olivier, στὰ τέλη τοῦ 18ου αἰῶνα, προσπάθησε νὰ διδάξῃ τὴν πρώτη ἀνάγνωσι, ξεκινώντας ὄχι ἀπὸ τὰ χωριστὰ γράμματα, ἀλλ' ἀπὸ τὴν φράση, τὴν ὁποῖα τὰ παιδιὰ ἀργότερα νὰ ξεχωρίζουν σὲ λέξεις, συλλαβές καὶ γράμματα. Ἦθελε νὰ μὴ διαβάζουν τὰ παιδιὰ τίποτε, πὺν νὰ μὴν τὴν καταλαβαίνουν. Εἶναι ἕνας ἀπὸ τοὺς πρώτους, πὺν ἔδωσαν στὴν διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μιὰ βάση φυσιολογική.

Τὸ ἴδιο ἀργότερα προτείνει καὶ ὁ Jacotot. «Νὰ μὴ μαθαίνωμε, λέει, στὰ παιδιὰ πρῶτα τὰ γράμματα, ὕστερα τὴν συλλαβές καὶ ὕστερα τὴν λέξεις. Νὰ λέμε σ' αὐτὰ μιὰ ὁποιαδήποτε φράση, τὴν ὁποῖα νὰ διαβάσουν καὶ νὰ ξαναδιαβάσουν ὡς πὺν νὰ τὴν μάθουν ἀπέξω». Αὐτὸ ἔκανε καὶ ὁ ἴδιος, ὅταν προσκλήθη νὰ διδάξῃ σ' ἕνα Φλαμανδικὸ Πανεπιστήμιο, χωρὶς νὰ ξέρῃ τὴν Φλαμανδικὴν γλῶσσα. Ἀμέσως τότε ἀνακαλύπτει τὴν μέθοδόν του γιὰ νὰ κατορθώσῃ νὰ τὸν καταλάβουν οἱ φοιτητές του. Ἀρ-

1. R. Dottrens et E. Margairaz : «L'apprentissage de la lecture par la méthode globale» 2me édit. p. 11 et suiv.

χίζει να τους διδάσκη τα γαλλικά και τους μαθαίνει να διαβά-
ζουν τα ξέι πρώτα βιβλία του Τηλεμάχου συνολικά. Παρουσιάζει σ' αυτούς μιὰ φράση. Τη διαβάζει με δυνατή φωνή κι' οί φοιτητές του την επαναλαμβάνουν. Τη διαβάζουν κι αυτοί, την ξαναδιαβάζουν, ως πού η όπτική εικόνα της έπιτρέπει σ' αυτούς να τη διαβάσουν χωρίς καμμιά βοήθεια. Σέ ξέι μαθήματα, όπως έλεγε ο Jacotot, και με πενήντα σειρές από τον Τηλέμαχο, οί φοιτητές του έμαθαν να διαβάζουν (1).

Την ίδια γνώμη έχει ο Φερδινάνδος Buisson. «Να μην αρχίζωμε, λέει, την πρώτη ανάγνωση με τα γράμματα ξεχωριστά και ύστερα να κάνωμε τους συνδυασμούς των. Να μη μαθαίνωμε δηλ. πρώτα τα γράμματα, ύστερα τις συλλαβές, τις λέξεις και τις φράσεις. Ο τρόπος αυτός από το άπλο στο σύνθετο, είναι πολυ λογικός, αλλά για τους μεγάλους και όχι για το παιδί. Το παιδί καταλαβαίνει καλύτερα τη λέξη *μπαμπάς*, παρά τα γράμματα ξεχωριστά, πού άποτελούν τη λέξη αυτή, γιατί η λέξη *μπαμπάς*, αντιπροσωπεύει ένα πράγμα στο μυαλό του, ενώ μιὰ συλλαβή η τα γράμματα ξεχωριστά της λέξεως αυτής, δέν του φανερώνουν τίποτε, δέν έχουν καμμιά σημασία.

Η μέθοδος λοιπόν της πρώτης αναγνώσεως πρέπει να βάζη το παιδί μπροστά σε λέξεις πραγματικές, εύκολες και άπλες, πού να έχουν και κάποια σημασία γι' αυτό...».

Εκείνος όμως, πού συστηματικά έθεσε σε εφαρμογή τη συνολική η όλική μέθοδο, πού την ονομάζει και ιδεοοπική γιατί ξεκινάει από την ιδέα, με την όποία βρίσκεται στενά συνδεδεμένα, είναι ο Decroly μαζί με τους μαθητές και συνεργάτες του, κυρίες Degand, Hamaide, Monchamps, Deschamps, Sécelle και Dekock και κυρίους Boon, Segers και Dalchem.

Την έννοια, βέβαια, της ψυχικής ένότητας, της διηρθρωμένης όλότητας (struktur), πού πρώτα τη συναντούμε στον Πλάτωνα και στον Άριστοτέλη, την εισήγαγε στην Ψυχολογία γρηγορώτερα ο Dilthey (2), ο Decroly όμως την εφήρμοσε πρώ-

1 Κοίταξε α) R. Dottrens et E. Margairaz : «L'apprentissage de la lecture par la méthode globale» 2me édition p. 14, 15 και β) Dr T. Simon : «Pédagogie expérimentale» 2me édition, Colin Paris, p. 111.

2. α) Γ. Παλαιολόγου : «Η αντίθεση εν τη ψυχολογική έρευνή, Περιοδικόν «Κοσμοθεωρία», Άθήναι 1951 τεύχος 1 και 2 και β) Π. Κοροντζή : «Μεθοδολογικά και διδακτικά προβλήματα του Δημ. σχολείου», «Έπιστημ. Βήμα του διδ/λου» άριθ. 5 έτος 1954.

τος και συστηματικά στην Παιδαγωγική και τή Διδακτική. Ο Decroly, όπως παραδέχονται οι σπουδαιότεροι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, υπήρξεν ένας από τους καλύτερους ερευνητές και γνώστες τής παιδικής ψυχής, ένας από τους κυριώτε- ρους επιστήμονες παιδαγωγούς και ιδρυτές του νέου σχολείου.

Οι μεταρρυθμιστικές του εργασίες για τήν άγωγή είναι πολ- λές. Αναφέρονται στη συνεκπαίδευση, τήν πειθαρχία, αυτοδι- οίκηση, ομαδικές και ατομικές εργασίες των μαθητών, τις ατο- μικές τους κλίσεις, τὸ πρόγραμμα, τή μέθοδο τής διδασκαλίας, τους αριθμούς και τή διδασκαλία τους, αλλά και τήν πρώτη ανάγνωση και γραφή. Άρχισε νά εφαρμόζη τή μέθοδο αυτή από τὸ 1904, πρώτα στὸ Ἰνστιτούτο του για τὰ ἀνώμαλα παι- διὰ κι' ἀργότερα και στὸ περίφημο πειραματικό σχολεῖο του, τὸ Ermitage. Μὲ τή μέθοδο αὐτὴ ἢ διδασκαλία για τήν πρῶ- τη ἀνάγνωση, ἀντὶ ν' ἀρχίσῃ ἀπὸ τὰ γράμματα ξεχωριστά, τὰ ὁποῖα ὕστερα νά ἐνώσωμε σὲ συλλαβές και λέξεις, ἀρχίζει ἀπὸ ὀλόκληρες φράσεις, πὸν παριστάνουν για τὸ παιδί μιὰ ἰδέα γνωστή. Τὸ περιεχόμενο των φράσεων αὐτῶν εἶναι γνωστὸ στὸ παιδί, γιατί εἶναι παρμένες ἀπὸ τὰ «κέντρα ἐνδιαφέροντος», στὰ ὁποῖα χωρίζεται ἡ ὕλη κατὰ τὸ σύστημα τοῦ Decroly. (1) Σιγά· σιγά στις διάφορες αὐτὲς φράσεις τὰ παιδιὰ θὰ ξεχωρί- σουν τις ὅμοιες λέξεις, θὰ κόψουν τις φράσεις σὲ λέξεις, συλλα- βές και γράμματα, ξέροντας πιά ὅτι οἱ συλλαβές και τὰ γράμμα- τα δὲν εἶναι πράγματα ἀφηρημένα και χωρὶς καμμιά σημασία.

2. Ἡ νέα ψυχολογία. Ἡ συνολικὴ λειτουργία τής ἀντι- λήψεως.

Τὸ μωσαϊκὸ των ξεχωριστῶν ἀπλῶν ψυχικῶν στοιχείων και οἱ αὐτόνομες ψυχικὲς δυνάμεις δὲν ἱκανοποιοῦν πιά τή νέα ψυ- χολογία. Πολλοὶ τώρα επιστήμονες (W. James, Dewey, Cla- parède, Decroly, Binet, Simon, Piaget, Wallon, Piéron κ.ά.) μὲ πῖο ἀντικειμενικὲς και πῖο ἐπιστημονικὲς μεθόδους ἐρεῦνης, νέα διδάγματα μᾶς δίνουν για τὸ παιδί, τήν ψυχικὴ ζωὴ και τήν ἀντιληπτικὴ ἐνέργειά του, πὸν εἰδικώτερα μᾶς ἐνδιαφέρει.

1. Κοίταξε α) Γ. Δάνου *Τὸ νέο σχολεῖο* τεῦχος α', 1938 σ. 96— 167 β) Α. Hamaide *Ἡ μέθοδος Decroly* μετάφρ. Ἀγλ. Μεταλλινού, Ἀθήναι Πάλλης 1952, κ.ά.

Ἡ νέα ψυχολογία, ψυχολογία δυναμική, δὲ θεωρεῖ τὸ παιδί μικρὸ ἐνήλικο, homuncule μὲ ἀτέλειες καὶ ἑλλείψεις, ἀλλ' ἕνα ὄν μὲ τὴ λειτουργικὴ του αὐτονομία. Ἡ φύση θέλει τὸ παιδί παιδί, προτοῦ γίνει μεγάλος. Ἡ παιδικὴ ἡλικία σκέπτεται, αἰσθάνεται καὶ ζῆ μὲ τὸ δικό της τρόπο. Τὸ παιδί σὲ κάθε στιγμή τῆς ἀναπτύξεώς του ἀποτελεῖ μιὰ λειτουργικὴ ἐνότητα, οἱ ἰκανότητές του δηλ. εἶναι ἑναρμονισμένες μὲ τὶς ἀνάγκες του. Εἶναι ἕνα ἰδιαιτέρο ὄν, διαφορετικὸ ἀπὸ τὰ ἄλλα παιδιά, ἕνας ὑποψήφιος μεγάλος, πού θὰ γίνη τέτοιος μὲ μιὰ ἐσωτερικὴ ὄθηση, πού ἀλλάζει καὶ ἐξελλίσσεται σύμφωνα μὲ ὄρισμένους νόμους, πού ἔχει τὶς δικές του ἰκανότητες, διαφορετικὲς ἀπὸ τοὺς μεγάλους, τὴ δική του λογική, τὰ δικά του συναισθήματα.

Κατὰ τὴ νέα ψυχολογία ἡ ψυχικὴ ζωὴ δὲν εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα, τὸ ἄθροισμα τῶν ξεχωριστῶν ἀπλῶν στοιχείων, ἕνα ἀπλὸ ἐξαγόμενο τοῦ ἄθροίσματος καὶ τῆς συγκολλήσεως τῶν ξεχωριστῶν καὶ ἀπομονωμένων ψυχικῶν ἀτόμων. Εἶναι μιὰ πρωτότυπη ὀργανικὴ ἐνότητα, ἕνα ἐνιαῖο σύνολο μὲ τοὺς δικούς του νόμους, πού διαφοροποιεῖται καὶ κομματιάζεται κατὰ τὴν προσαρμογὴ του στὸ περιβάλλον. «Πρῶτα τὸ ὅλον καὶ ὕστερα τὰ μέρη» διδάσκει ἡ νέα ψυχολογία.

Ἡ συνολικὴ ἀντίληψη στὸ παιδί

Τὸ παιδί διαφέρει ἀπὸ τοὺς μεγάλους, ἔχει τὶς δικές του ἰκανότητες, αὐτὸς δὲ εἶναι καὶ ὁ λόγος γιὰ τὸν ὅποιον, πολλὲς φορές, ἰδέες καὶ ἐννοιες, πού ἔμελλε οἱ μεγάλοι τὶς θεωροῦμε ἀπλὲς καὶ εὐκόλες, δὲν εἶναι τέτοιες καὶ γιὰ τὸ παιδί. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸν ἐπίσης τόσες λεπτομέρειες τῶν ὄντων καὶ φαινομένων, πού τὸ περιτριγυρίζουν, ξεφεύγουν ἀπὸ τὴν παρατήρησή του. Δὲν εἶναι ἕνας ψυχρὸς καὶ ἀντικειμενικὸς παρατηρητής, ὅπως ἔμελλε οἱ μεγάλοι. Δὲν ἔχει τὴν ἰκανότητα καὶ τὸ ἐνδιαφέρον νὰ ἐμβαθύνῃ ἀμέσως στὸ καθετί, νὰ λεπτολογῆσῃ σ' αὐτό, νὰ τὸ ἀναλύσῃ.

Ἀντιλαμβάνεται τὰ πράγματα τοῦ περιβάλλοντός του μὲ ἕναν τρόπο ἀκαθόριστο καὶ συνολικόν. Ὁ ἐξωτερικὸς κόσμος τοῦ παρουσιάζεται στὰ μάτια του σὰν ἕνα καθολικὸ σύνολο μὲ μιὰ ἀκαθόριστη καὶ συγκεχυμένη μορφή, χωρὶς τὸ κομματίασμα, πού κάνομε ἔμελλε οἱ μεγάλοι μὲ τὴ λογικὴ μας, χωρὶς δηλ. νὰ ξεχωρίζῃ ἀμέσως τὸ σύνολο αὐτὸ στὰ ξεχωριστὰ στοιχεῖα, πού

τὸ ἀποτελοῦν. Δὲν μπορεῖ ν' ἀντιληφθῆ λεπτομερῶς καὶ ἀκριβῶς τὰ στοιχεῖα τοῦ ἑξωτερικοῦ κόσμου, γιατί ἡ ἀντιληπτικὴ του ἐνέργεια βρίσκεται σὲ τέτοιο στάδιο, πού δὲν ἔχει αὐτὴ τὴν πνευματικὴ δυνατότητα. Οὔτε καὶ νὰ ξεχωρίσῃ ἀμέσως τὰ διάφορα μέρη - στοιχεῖα, πού ἀποτελοῦν ἓνα σύνολο, τὸ ὁποῖο εἶναι πῶς ἀπλὸ γι' αὐτὸ ἀπ' ὁποιοδήποτε ξεχωριστό του στοιχεῖο. Βλέπει τὸ ὅλον μπροστὰ ἀπὸ τὰ μέρη του, τὸ σύνολο πρὶν ἀπὸ τὶς λεπτομέρειες.

«Τὸ παιδί στὴν ἀρχὴ ἐνδιαφέρεται γιὰ ἓνα πρᾶγμα συνολικά, χονδρικά ὡς πούμ, τὸ ἀντιλαμβάνεται σὰν ἓνα ὄγκο, ἓνα σύνολο, ἓνα ἄθροισμα ἀλλόκοτο.... Οἱ λεπτομέρειές του δὲν τὸ ἐνδιαφέρουν.... Ἡ συνολικὴ αὐτὴ ὄραση, ἡ συνολικὴ αὐτὴ ἰδέα τῆς ἀντίληψως τῶν γενικῶν χαρακτηριστικῶν τῶν ἀντικειμένων εἶναι πολὺ σπουδαία στὸ παιδί.... Τὴν ὀνομάζω *syncretisme*, ὄνομα μὲ τὸ ὁποῖο καὶ ὁ Repan ὀνομάζει αὐτὴ τὴν πρώτη, γενικὴ ἀντιληπτικὴ, ἀλλὰ σκοτεινὴ καὶ ἀνακριβῆ ὄψη» (1).

Τὸ παιδί γνωρίζει τὸν κόσμο πού τὸ περιβάλλει, τὴ μητέρα του, τὸ καθεὶ πού εἶναι γύρω του μὲ ἓναν τρόπο ὄχι κομματιαστό, ξεχωριστό, λεπτομερειακό, ἀλλὰ συνολικά, καθολικά, γράφει ὁ Decroly.

Ἐπίσης ὁ καθηγητὴς τῆς ψυχολογίας στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Γενεύης καὶ τοῦ Παρισιοῦ J. Piaget, τοῦ ὁποῖου οἱ σπουδαιότερες ἐργασίες καὶ ἐρευνες τόσες νέες ἀπόψεις ἔφεραν στὴν παιδικὴ ψυχολογία, γράφει τὰ ἑξῆς γιὰ τὴν πνευματικὴ αὐτὴ λειτουργία, πού τὴν ὀνομάζει καὶ αὐτὸς *syncretisme*: «Οἱ συγγραφεῖς, πού ἔχουν ἀσχοληθῆ μὲ ἐρευνες γιὰ τὴν ἀντίληψη... καὶ τὴν ἀντίληψη τῶν μορφῶν, παραδέχονται, ὅτι ἀναγνωρίζομε καὶ ἀντιλαμβανόμεσθε τ' ἀντικείμενα σὰν *συνολικὰς φόρμες... σχήματα* καὶ χωρὶς πρῶτα νὰ τὰ ἔχωμε ἀναλύσει καὶ ἀντιληφθῆ στὶς λεπτομέρειές τους» (2).

Οἱ Demoor καὶ Jonckheere στὸ βιβλίον τους «Ἡ ἐπιστήμη τῆς ἀγωγῆς» γράφουν, ὅτι «τὸ παιδί, περισσότερο ἀπὸ τοὺς με-

1. Ed. Claparède : «Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale» édition posthume vol. I p. 209 et suiv.

2. J. Piaget : «Le langage et la pensée chez l'enfant». Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1923 p. 172.

γάλους, βλέπει πρώτα τὸ ὅλον, τὸ σύνολο καὶ ἔπειτα τὰ μέρη, τὶς λεπτομέρειες» (1).

Ὁ Seghers παραδέχεται κι αὐτὸς «ὅτι ἡ ἀντίληψη τοῦ παιδιοῦ εἶναι συνολικὴ».

Οἱ ψυχολόγοι Wallon, Simon καὶ Piéron βεβαιώνουν τὴν ἴδια λειτουργία στὴν ἀντίληψη τοῦ παιδιοῦ.

«Ἡ σκέψη τοῦ ἡλικιωμένου, λέει ὁ Wallon, ὀνομάζει, ἀπαριθμεῖ καὶ ἀποσυνθέτει ἕνα ἀντικείμενο, μιὰ κατάσταση στὰ μέρη τους... προβαίνει ἀπὸ τὴν ἀνάλυση στὴ σύνθεση. Στὸ παιδί ἡ ἀντίληψη τῶν ἀντικειμένων καὶ καταστάσεων μένει ὀλική, δηλ. ἡ λεπτομέρεια μένει δυσδιάκριτη καὶ συγκεχυμένη. Ἡ συνολικότητα τοῦ παιδιοῦ παρουσιάζεται πιὸ ἀνάγλυφη στὴν ἀντίληψη καὶ οἱ μελέτες γιὰ τὸν ὀλικὸ χαρακτήρα τῆς παιδικῆς ἀντιλήψεως ἀπέδειξαν ἀρκετά, ὅτι ἡ φράση καὶ ἡ λέξις ἀπὸ ἀντιληπτικῆς ἀπόψεως γίνονται ἀντιληπτές, νοητὲς πιὸ εὐκόλα ἀπὸ τὸ γράμμα. Ἀπὸ τὸ ἀρχικὸ αὐτὸ σύνολο, τὰ μέρη ἀτομικοποιοῦνται λίγο λίγο μὲ τὴ διακριτικὴ (ἀναλυτικὴ) ἱκανότητα τοῦ μυαλοῦ. Τὸ στοιχεῖο, δηλ. τὸ γράμμα, δὲν εἶναι ἕνα πρῶτο δεδομένο, δὲν ἔχει καμμιά δική του σημασία, ἐνῶ ἡ φράση, ποῦ ἔχει μιὰ σημασία κι ἕνα νόημα, γίνεται ἀντιληπτή, ἀναγνωρίζεται καὶ συγκερατεῖται. Ἡ ἐπικράτηση τοῦ ὅλου ἢ τοῦ συνόλου ἀπὸ τὰ μέρη εἶναι φανερὴ καὶ δικαιολογεῖ τὸν τρόπο διδασκαλίας, κατὰ τὸν ὁποῖο ὑπολογίζομε τὸ σύνολο πρὶν ἀπὸ τὴ λεπτομέρεια...».

Τὸ ἴδια παραδέχεται καὶ ἡ Gestaltpsychologie μὲ τοὺς Köhler, Koffka, Wertheimer κ. ἄ. καὶ γενικὰ ὅλοι, σχεδόν, οἱ ψυχολόγοι παραδέχονται τὴ συνολικὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως.

Τὸ παιδικὸ δηλ. μυαλὸ ἀντιλαμβάνεται τὴ γενικὴ φυσιογνωμία τῶν πραγμάτων, τὰ ἀντιλαμβάνεται χονδρικὰ en bloc, ἡ φυσικὴ δὲ αὐτή, ἀπὸ τὴ γέννησή του, ἰδιότητα εἶναι ἡ συνολικὴ λειτουργία (fonction de globalisation ἢ valarosition κατὰ Decroly, Syncretisme κατὰ τοὺς Renan, Claparède καὶ Piaget, Schematisation κατὰ τὸν Revault d'Allones, Schématisation κατὰ τὸν Kant, Gestaltqualität, Gestalfonction κατὰ τοὺς γερμανοὺς ψυχολόγους) τῆς ἀντιλήψεώς του.

1. J. Demoor et T. Jonckheere «La science de l'éducation» 3me édition, Bruxelles 1925 p. 118.

Με αὐτὴ κατορθώνει ὁ μπεμπὲς ν' ἀναγνωρίζῃ σὲ ἡλικία 3—4 μηνῶν τὴ μητέρα του, νὰ ξεχωρίζῃ στοὺς 12 μῆνες τὴ φωτογραφία τοῦ πατέρα του καὶ τῆς μητέρας του, τὴ γάτα του, τὴν κούκλα του κ.λ.π.

Ἡ συνολικὴ λειτουργία, συνέπεια τῆς ψυχολογικῆς ἀρχῆς «πρῶτα τὸ ὅλον καὶ ὕστερα τὰ μέρη», βρίσκεται σὲ ὅλη τὴν πνευματικὴ ἐνέργεια (ἀντίληψη, σκέψη, νόηση κλπ.) καὶ εἶναι ὁ κανόνας στὴν ψυχικὴ συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ. Λειτουργεῖ αὐθόρμητα, σχεδὸν μηχανικὰ καὶ διευθύνεται ἀπὸ τὰ ἔνστικτα καὶ ἐνδιαφέροντα, γι αὐτὸ δὲ καὶ παρουσιάζει ὁμοιότητες μὲ τὶς ἐνστικτώδικες ἐνέργειές του. Εἶναι δηλ. ἡ λειτουργία αὐτὴ ἓνα πραγματικὸ πνευματικὸ φαινόμενο καὶ ὄχι ἄποψη θεωρητικῆ. Εἶναι μιὰ πραγματικὴ πνευματικὴ ιδιότητα, σύμφωνη μὲ τὴ φυσιολογικὴ ἀνάπτυξη καὶ ἐξέλιξη τοῦ μυαλοῦ τοῦ παιδιοῦ, πὺ βοηθεῖ τὴν ψυχικὴ ἐξέλιξή του καὶ πὺ ἀποτελεῖ σήμερα τὴν ἀφετηρία ἐπιστημονικῶν ἐρευνῶν καὶ σπουδαίων παιδαγωγικῶν ἐφαρμογῶν καὶ μὲ τὴν ὁποία ὁ Decroly ἔγινε ἓνας ἀπὸ τοὺς πρωτεργάτες τῆς νέας ψυχολογικῆς καὶ βιολογικῆς Παιδαγωγικῆς. Μπορεῖ γενικὰ νὰ θεωρηθῇ σὰν ἓνα εἶδος ἐκδηλώσεως τῆς ἀρχῆς τῆς οἰκονομίας στὴν προσαρμογὴ τῆς διαγωγῆς, ἐπιτρέπει νὰ μὴν καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια σὲ μιὰ ἐργασία καὶ νὰ πετυχαίνεται τὸ ἀποτέλεσμα πιὸ γρήγορα καὶ μὲ μεγαλύτερη ἀσφάλεια, ἀλλὰ καὶ μὲ ὀλιγώτερη κατανάλωση ἐνέργειας.

Ἡ συνολικὴ ἀντίληψη στοὺς μεγάλους

Ἡ μορφή αὐτὴ τῆς ἀντιλήψεως εἶναι πολὺ ἀνεπτυγμένη στὸ παιδί, δὲ λείπει ὅμως καὶ ἀπὸ τοὺς μεγάλους, σὲ μικρότερο βέβαια, βαθμὸ, ἐξελίσσεται σὲ ὅλη τὴ ζωὴ καὶ δὲν ἐξαφανίζεται ἐντελῶς. Κι ἔμεῖς οἱ μεγάλοι ἀντιλαμβανόμαστε τὸν ἐξωτερικὸ κόσμον σὰν ἓνα δυσδιάκριτον καὶ συγκεχυμένον σύνολον, μποροῦμε ὅμως νὰ ξεχωρίσωμε ἀμέσως τὸ σύνολον αὐτὸ στὰ στοιχεῖα του ὑπὸ τὴν ἐπίδραση ἑνὸς συναισθηματικοῦ κινήτρου, μιᾶς ἀνάγκης, ἑνὸς ἐνδιαφέροντος. Τὸ ἐνδιαφέρον κυριαρχεῖ στὴν ἀντιληπτικὴ ἐνέργειά μας καὶ τὴν καθοδηγεῖ, ἢ, ἀπλούστερα, ὅπως γράφει ὁ Claparède, «ἀντιλαμβανόμαστε τὰ διάφορα ἀντικείμενα μὲ τὸν τρόπο πὺ μᾶς ἐνδιαφέρουν περισσότερο τὴ στιγμή πὺ τὰ παρατηροῦμε. Ἄν παρατηρήσωμε ἓνα δένδρον θὰ τὸ ἰδοῦμε πολὺ διαφορετικὰ, ἂν τὸ παρατηρήσωμε σὰν ἄλλοι περι-

πατητές ή σαν βοτανολόγοι. Στην πρώτη περίπτωση θα τὸ ἴδοῦμε συνολικά, στὴ δεύτερη θα τὸ ἴδοῦμε ἀναλυτικά. Ἡ ἀντίληψη εἶναι ἀναλυτική, ὅταν τὸ δένδρο μᾶς ἐνδιαφέρῃ».

Δηλαδή κι ἐμεῖς οἱ μεγάλοι ἀντιλαμβάνομαστε τὰ διάφορα ἀντικείμενα κλπ. ὡς σύνολα, πλήρεις ἐνότητες, πὸν ἀναλύομε στὰ στοιχεῖα τους, δὲν εἶναι δὲ ὀρθὴ ἡ ἄποψη τῆς παλιᾶς Ψυχολογίας, ὅτι ἀντιλαμβάνομαστε τὰ ἀπλᾶ ξεχωριστὰ στοιχεῖα ἐνὸς ἀντικειμένου, τὰ ὁποῖα τὸ μυαλό μας ἐνώνει σὲ μιὰ κατασκευὴ συνθετικὴ, πὸν ἀποτελεῖ τὴν εἰκόνα τοῦ ἀντικειμένου αὐτοῦ.

Τῆ συνολικὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψεώς μας τὴ συναντοῦμε σὲ πολλὲς καὶ διάφορες περιπτώσεις, μερικὲς ἀπ' τὶς ὁποῖες εἶναι οἱ ἑξῆς :

1) Ὄταν ξαναβλέπουμε ἕναν ἄνθρωπο γιὰ δεύτερη φορὰ, συμβαίνει νὰ τὸν ἀναγνωρίσωμε, ἂν καὶ μιὰ φορὰ μονάχα τὸν ἔχομε ἰδῆ. Στην περίπτωση αὐτὴ εἶναι ἀδύνατο νὰ καθορίσωμε μὲ ποῖο ἰδιαιτέρο σημεῖο προσκολλήθηκε στὴν ἀνάμνησή μας, γιὰτὶ καμμιά συνειδητὴ πρόθεση δὲν εἶχαμε νὰ ἀναλύσωμε τὰ χαρακτηριστικά του καὶ νὰ συγκρατήσωμε περισσότερο τὸ ἕνα ἢ τὸ ἄλλο σημεῖο.

Τὸ ἴδιο φαινόμενο γίνεται καὶ σ' ἄλλες περιπτώσεις, τὴν ἀναγνώριση μιανοῦ δρόμου, σπιτιοῦ, δένδρου κλπ., πὸν μιὰ φορὰ ἢ πολὺ λίγες φορὲς τὸ ἔχομε ἰδῆ. Ἀκόμη μποροῦμε νὰ ἀναγνωρίσωμε διάφορα ὄντα καὶ ἀντικείμενα, τὰ ὁποῖα ἔχομε ἰδῆ καὶ ἀνέμεσα σὲ ὀμίχλη ἢ σὲ ἡμίφως.

2) Ὄταν βλέπουμε ἕναν πίνακα, μιὰ εἰκόνα, ἕνα σχέδιο, μποροῦμε ἀμέσως μὲ μιὰ ματιὰ καὶ χωρὶς νὰ σταματήσωμε θεληματικὰ σὲ καμμιά λεπτομέρεια, ὄχι μονάχα νὰ ποῦμε, ἂν αὐτὸ πὸν βλέπομε εἶναι ἕνα ἄλογο, μιὰ ἐκκλησία, ἕνα λουλουδί κλπ., ἀλλὰ καὶ νὰ ἐξηγήσωμε τὰ γεγονότα, πὸν ἡ εἰκόνα καὶ τὸ σχέδιο παριστάνουν, νὰ ποῦμε π.χ. ἂν εἶναι πυρκαϊὰ ἢ πλημμύρα κλπ.

3) Ἀνάλογα φαινόμενα παρατηροῦμε καὶ σὲ ἄλλες περιπτώσεις. Ὄταν π.χ. διαβάζωμε ἕνα χειρόγραφο κακογραμμένο, ἢ καὶ μὲ λίγο φῶς, κατορθώνομε νὰ τὸ καταλάβωμε, νὰ τὸ διαβάσωμε, χωρὶς νὰ τὸ ἔχομε ξεχωρίσει ἀκόμη σὲ ὅλα του τὰ μέρη. Πειράματα μὲ τὸ ταχιστοσκόπιο ἀπέδειξαν, ὅτι ἀναγνωρίζομε ὀλόκληρες λέξεις καὶ φράσεις ἀπὸ μερικὰ στοιχεῖα αὐτῶν τῶν λέξεων καὶ φράσεων.

4) Τὸ ἴδιο γίνεται καὶ μὲ τὸὺς γεωγραφικοὺς χάρτες, πὺ μὲ μιὰ ματιὰ μποροῦμε νὰ ἀναγνωρίσωμε τὶς χῶρες, πὺ παρι-
στάνουν.

Σ' ὅλες αὐτὲς τὶς περιπτώσεις, τὶς ὁποῖες ἀναφέρει ὁ De-
ctoly καὶ οἱ ὁποῖες εἶνε σχετικὲς μὲ τὴν ὀπτικὴ ἀντίληψη, ἡ
λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως μας εἶναι συνολικὴ.

Δηλαδή ἡ συνολικότητα τῆς ἀντιλήψεως παρατηρεῖται καὶ
στοὺς μεγάλους, κυρίως ὅμως στὸ παιδί, τῆς ἀντιλήψεως ὡς
καὶ γενικὰ τῆς ψυχικῆς ζωῆς τοῦ ὁποίου ἀποτελεῖ χαρακτηρισ-
τικὸ φαινόμενο. Τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται πρῶτα ὀλικὲς κατα-
σκευές, θαμπὲς εἰκόνες, σύνολα δυσδιάκριτα καὶ ἀκαθόριστα.
Εἶναι τὸ πρῶτο στάδιο τῆς ἀντιληπτικῆς του ἐνέργειας. Λίγο λίγο
στὰ σύνολα αὐτὰ ἀτομικοποιοῦνται καὶ ξεχωρίζουν μερικὲς λε-
πτομέρειες, λεπτομερειακὲς ὁμοιότητες. Εἶναι τὸ δεῦτερο στά-
διο, ἡ ἀνάλυση τοῦ συνόλου. Καὶ τέλος τὸ σύνολο παίρνει μιὰ
σαφῆ ἔννοια καὶ σημασία καὶ τὸ μυαλὸ τὸ ξαναφτιάχνει. Εἶναι
τὸ τρίτο στάδιο, ἡ σύνθεση.

Ἔτσι ἡ παιδικὴ ἀντίληψη ἐξελίσσεται ἀπὸ τὸ ἀκαθόριστο
στὸ ὄρισμένο, ἀπὸ τὸ σύνολο στὴ λεπτομέρεια, ἀπὸ τὸ ὅλον
στὰ μέρη καὶ ἀπὸ τὰ μέρη πάλι στὸ ὅλον. Δηλ. ὅλον—μέρη—
ὅλον.

3 Οἱ ψυχολογικοί, παιδαγωγικοί καὶ μεθοδολογικοί
λόγοι πὺ στηρίζουν καὶ δικαιολογοῦν τὴν ὀλικὴ
καὶ τὰ πλεονεκτήματα αὐτῆς.

I. Ἡ συνολικὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψε- ως ἡ λειτουργικὴ ψυχολογία καὶ ἡ ὀλική.

Ἡ συνολικὴ ἀντίληψη τοῦ παιδιοῦ γιὰ τὰ ἀντι- ἕνα τοῦ
ἔξωτερικοῦ κόσμου παρατηρεῖται καὶ στὴ γραπτὴ γλῶσσ. Κατὰ
τὸν Piaget «ἐργαστηριακὰ πειράματα ἀπέδειξαν, ὅτι ἀπ. ἰπό-
ψεως ἀντιλήψεως τὸ παιδί βλέπει τὶς λέξεις ὑπὸ μορφὴν εικό-
νων. Βλέπει πρῶτα τὴν ἔξωτερικὴ μορφή τῆς λέξεως τόσο καλά,
πὺ τὴ διαβάξει, χωρὶς νὰ διαβάσῃ ὅλα τὰ γράμματα». (1)

1. Jacques Donnay «La fonction de globalisation et ses ap-
plications à l'enseignement en premier année d'études», 2me édi-
tion, 1951, Desoer, Liege, p. 35.

Καταλαβαίνει δηλ. τή λέξη από την όλική κατασκευή της και από μερικές χαρακτηριστικές λεπτομέρειες, από μερικά γράμματα, που υποβοηθοῦν τήν αντίληψη και δροῦν ὡς παρόντες πιό ενεργοί από τά ἄλλα και διευκολύνουν τήν ἀναγνώριση. Μεταξὺ τῶν παραγόντων αὐτῶν, που δὲν μπορεῖ νά εἶναι πάντοτε ἴδιοι σέ ὅλα τά παιδιά, ἀναφέρονται μία ἢ δύο χαρακτηριστικές λεπτομέρειες (γράμματα) τῆς λέξεως, τὸ ἀρχικό και τελευταῖο γράμμα και κυρίως τὸ ἀρχικό, ὡς και τὸ μῆκος τῆς λέξεως. Πάντως ἡ λέξη γίνεται ἀντιληπτὴ σάν ἓνα σύνολο, χωρίς τοῦτο νά ξεχωρισθῆ στά στοιχεῖα του, ἢ ἀντίληψή της ὅμως βοηθεῖται ἀπό ὠρισμένα για τὸ σχῆμα τους ἢ τὴ θέση τους γράμματα, που ἐνεργοῦν σάν κίνητρα για νά γίνῃ ἀντιληπτὴ ἢ λέξη ὁλόκληρη και νά διευκολυνθῆ τὸ διάβασμά της. «Οἱ συγγραφεῖς, γράφει ὁ ἴδιος, που ἔχουν ἀσχοληθῆ μὲ ἔρευνες για τήν ἀντίληψη και κυρίως μὲ τήν ἀνάγνωση στο ταχιστοσκόπιο και τήν ἀντίληψη τῶν μορφῶν παραδέχονται ὅτι ἀναγνωρίζομε και ἀντιλαμβανόμαστε τὰ ἀντικείμενα σάν συνολικὲς φόρμες... σχήματα και χωρίς πρῶτα νά τὰ ἔχωμε ἀναλύσει και ἀντιληφθῆ στις λεπτομέρειές τους. Π.χ. μία λέξη περνᾷ πολὺ γρήγορα στο ταχιστοσκόπιο και δὲν μπορούμε νά διακρίνωμε ὅλα τὰ γράμματά της ἓνα-ἓνα. Ὡστόσο ὅμως κι' ἓνα ἢ δυὸ γράμματα και τίς γενικὲς διαστάσεις τῆς λέξεως αὐτῆς νά καταλάβωμε, αὐτὸ εἶναι ἀρκετό νά μᾶς ἐπιτρέψῃ νά τὴ διαβάσωμε ὀρθά. Κάθε λοιπὸν λέξη ἔχει τὸ σχῆμα της. Ὁ Clarapède... ἀπέδειξε, ὅτι τὰ σχήματα αὐτὰ εἶναι πολὺ πιό σπουδαῖα στο παιδί, παρά στοὺς μεγάλους... Μὲ τὸ φαινόμενο αὐτὸ κατώρθωσε ὁ Decroly νά μάθῃ τὰ παιδιά νά διαβάζουν μὲ τήν ὅλική μέθοδο, μαθαίνοντάς τα ν' ἀναγνωρίζουν πρῶτα τίς λέξεις και ὕστερα τὰ γράμματα, ἀκολουθώντας τὸ φυσικὸ δρόμο, ἀπὸ τὸ σύνολο στην ἀνάλυση και τὴ σύνθεση... και ὄχι ἀπὸ τήν ἀνάλυση στη σύνθεση». (1)

Ἐπίσης πειράματα, που ἔγιναν ἀπὸ τὸ Decroly, Degand και ἄλλους ἀπέδειξαν, ὅτι «τὰ παιδιά συγκατοῦν καλύτερα τίς φράσεις ἀπὸ τίς λέξεις και κυρίως ἀπὸ τίς συλλαβὲς και τὰ γράμματα» (2)

1. J. Piaget. «Le langage et la pensée chez l' enfant» κ.λ.π. p. 172, 173, 174.

2. Dr O. Decroly «La fonction de globalisation» κ.λ.π. p. 19'

και οτι αναγνωρίζομε ευκολώτερα τις φράσεις από τις λέξεις και τις λέξεις από τις συλλαβές και τα γράμματα, τα όποια αναγνωρίζονται δυσκολώτερα από κάθε συλλαβή, λέξη ή φράση.

Ίδια πειράματα έκαμε και ο Segers, που παρουσίασε σε παιδιά 5—6 ετών 3 γράμματα, 3 συλλαβές, 3 λέξεις και 3 φράσεις σε 10 επαναλήψεις διάφορες άκανονίστων διαστημάτων. Το αποτέλεσμα ήταν, οτι αντίληφθηκαν τα γράμματα 7%, τις συλλαβές 11%, τις λέξεις 25% και τις φράσεις 78%. Η αντίληψη λοιπόν των φράσεων είναι ευκολώτερη από την αντίληψη των λέξεων, συλλαβών και γραμμάτων.

Όταν διαβάζομε ένα κείμενο, το μάτι μας δεν πηγαίνει από γράμμα σε γράμμα χωριστά. «Όταν στη μητρική γλώσσα διαβάζομε ένα εύκολο κείμενο, γράφει ο Ρίετον, με γραμμές περίπου 10 εκατοστόμ. μήκους, (64 γράμματα) με στοιχεία των 7 στιγμών μόρεσα να μετρήσω 6 στάσεις και με στοιχεία των 9 στιγμών (47 γράμματα) 4 ή 5 στάσεις. Κάθε στάση διαρκούσε 2 ή 3 δέκατα του δευτερολέπτου. Στην ανάγνωση αυτή είναι πολύ βέβαιο, οτι η αντίληψη των λέξεων είναι μια ολική ενέργεια χωρίς κανένα άτομικό ξεχώρισμα των γραμμάτων. Ένας άναγνώστης όλιγώτερο έξασκημένος θα άργήσει περισσότερο να διαβάση το κείμενο αυτό, γιατί το μάτι του πρέπει να σταματά συχνότερα και περισσότερο κάθε φορά σε κάθε γραμμή και δε θα αντίληφθι περισσότερα από 3 ή 4 γράμματα συγχρόνως, αντί 10 ή 12, που αντιλαμβάνεται ο έξασκημένος και προσεκτικός διορθωτής τυπογραφικών δοκιμών, που διακρίνει κάθε λανθασμένο γράμμα. Επίσης όταν η σημασία των φράσεων είναι δύσκολη (ξένη γλώσσα, λέξεις όλιγώτερο συνειθισμένες, ομάδες όλιγώτερο κοινών λέξεων) ο άριθμός των στάσεων του ματιού αυξάνει σε κάθε γραμμή, ο άριθμός των γραμμάτων, που με κάθε ματιά αντιλαμβάνεται το μάτι λιγοστεύει, η δε ανάγνωση από τις περισσότερες και μεγαλύτερες στάσεις άργάει πολύ. Δηλαδή μπορούμε να καταλήξωμε, οτι διαβάζομε με ομάδες λέξεων και όχι με λέξεις και γράμματα, όπως απέδειξαν και τα πειράματα του άμερικανού ψυχολόγου Cattell. Ο ψυχολόγος αυτός άφήνει να εμφανισθούν στο ταχιστοσκόπιο σ' ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα ($\frac{1}{10}$ δευτερολέπτου) γράμματα χωρίς καμιά σχέση άναμεταξύ τους και τα παιδιά κατορθώνουν να συγκρατούν 4 ή 5. Έάν, αντίθετα, παρουσιασθούν τα γράμματα έτσι

πὸ νὰ σχηματίζουν συλλαβές, ἀπομονωμένες λέξεις ἢ μικρὲς φράσεις, οἱ ὁποῖες νᾶχουν μιὰ σημασία γιὰ τὰ παιδιὰ, βεβαιώνει ὅτι μιὰ διάρκεια προβολῆς, πὸν δὲν ἐπιτρέπει στὰ παιδιὰ ν' ἀναγνωρίσουν 6 γράμματα χωριστά, εἶναι ἀρκετὴ γιὰ νὰ καταλάβουν 10 γράμματα ἐνωμένα σὲ συλλαβές, 15 περίπου σὲ λέξεις καὶ διπλᾶ περίπου σὲ μικρὲς φράσεις. Τοῦτο ἐξηγεῖται, γιὰτὶ ἡ ἀνάγνωση αὐτὴ γίνεται ὀλικὰ στὶς γενικὲς γραμμές, τὰ γενικὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ συνόλου».

Τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ νὰ διαβάζῃ, ὅπως μαθαίνει καὶ νὰ ὀμιλῇ. «... Πρέπει νὰ προσέξωμε τὶς φράσεις τῆς ἐξελιξέως τῆς ὀμιλίας. Ἡ μάνα δὲ μαθαίνει στὸ παιδί τῆς πρῶτα τὸ φθόγγο καὶ ὕστερα τὴ λέξη καὶ τὴ φράση... Τοῦ μαθαίνει πρῶτα τὴ φράση καὶ ἔπειτα τὴ λέξη καὶ τὸ γράμμα. Σὰν πολὺ πρακτικὴ, πὸν εἶναι, δείχνει στὸ παιδί τῆς διάφορα πράγματα, λέγοντας καὶ τὶς σχετικὲς μ' αὐτὰ ιδέες... Μελετήστε τὴ μέθοδο τῆς μάνας, πὸν εἶναι μιὰ ἐξ ἐνστίκτου παιδαγωγῶ, καὶ θὰ ἐνοήσετε, ὅτι στὸ κέντρο τῆς ἀκοῆς σχηματίζονται πρῶτα φράσεις καὶ ἔπειτα λέξεις καὶ γράμματα. Ἀκοῦστε ἐπίσης καὶ τὸ παιδί, ὅταν μαθαίνει νὰ ὀμιλῇ. Λέει πρῶτα **μπαμπά, μαμά**, ἀρχίζει δηλ. ἀπὸ λέξεις, πὸν ἀντιπροσωπεύουν γι' αὐτὸ ὀλόκληρες φράσεις. Τὸ παιδί ἀφομοιώνει καὶ συγκρατεῖ καλύτερα καὶ εὐκολώτερα τὶς φράσεις καὶ τὶς λέξεις ἀπὸ τὶς συλλαβές καὶ τὰ γράμματα... Κάθε παιδαγωγὸς ἔχει παρατηρήσει, ὅτι τὸ παιδί, ὅταν πηγαίνει σχολεῖο, παύει πιά νὰ ὀμιλῇ, νὰ σχεδιάζῃ. Γίνεται παθητικὸ. Ἡ παρατηρητικότητά του καὶ ἡ πρωτοβουλία του χάνονται ἀπὸ ἓνα μεγάλο παιδαγωγικὸ λάθος... Ἄλλ' εὐτυχῶς τὸ λάθος αὐτὸ ἀρχίζει σήμερον νὰ λείπῃ. Ἡ νέα μέθοδος γιὰ τὴ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς εἶναι σημαντικὴ γιὰ τὸ σημεῖο αὐτό» (1).

Τέλος ὁ Decroly καὶ ἡ Degand ἀπέδειξαν, ὅτι, ὅταν τὸ παιδί μαθαίνει νὰ διαβάζῃ, ἡ ὀπτικὴ ἀντίληψη τῶν γραφικῶν σημείων, ἡ προφορικὴ ἔκφραση, ἡ ἔνωση τῶν γραμμάτων καὶ ἡ γραφικὴ ἀναπαράστασή τους ἀποτελοῦν ἓνα σύνολο καὶ ὅτι στὴν ἀνάγνωση ἐργάζεται ἡ ὀπτικὴ λειτουργία, ἡ φωνητικὴ καὶ ἀκουστικὴ λειτουργία, ἡ κινητικὴ λειτουργία τῆς γλώσσας καὶ

1. J. Demoor et T. Jonckeeere «La science de l'éducation» κ.λπ. p. 145.

ἄλλες ἀνώτερες λειτουργίες γιὰ τὴν κατανόηση ἐκεῖνου, καὶ διαβάζεται.

Τὸ κυριώτερο ὅμως φαινόμενο, ποῦ βρίσκεται στὴ βάση τῆς ἀναγνώσεως καὶ ποῦ διευθύνει ὅλα τὰ ἄλλα, εἶναι ἓνα φαινόμενο ὀπτικό. Αὐτὸ τὸ βλέπομε κι' ἐμεῖς καθημερινά. Βλέπομε γραμμένη μιὰ φράση, τὴν καταλαβαίνομε, ἐκτελοῦμε κι' ὅλας ὅ,τι αὐτὴ λέει, χωρὶς νὰ χρησιμοποιοῦσῃμε τὴν προφορική γλώσσα, κάνομε ἀνάγνωση πνευματική. Ἡ ἀνάγνωση λοιπὸν εἶναι μιὰ ὀπτικὴ λειτουργία καὶ ἡ ὀπτικὴ εἰκόνα παίζει σ' αὐτὴ τὸ σπουδαιότερο ρόλο καὶ γι' αὐτὸ πρέπει νὰ ἀποκτηθῇ μὲ μιὰ μέθοδο, πρὶν χρησιμοποιεῖ τὴν ὄραση, τέτοια δὲ εἶναι ἡ ὀλικὴ μέθοδος.

Δηλαδή ἡ ὀλικὴ μέθοδος, ποῦ ἀρχίζει τὴ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μὲ ἀπλὰ καὶ συγκεκριμένα καὶ σχετικὰ μὲ τὴν ἄλλη σχολικὴ ἐργασία καὶ τὶς ἄμεσες ἀσχολίες τοῦ παιδιοῦ σύνολα, εἶναι σύμφωνη μὲ τὴ συνολικὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως του. Ἡ λειτουργία αὐτὴ ἀποτελεῖ ἓνα ἀπαραίτητο στάδιο τῆς πνευματικῆς καταστάσεως καὶ ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ καὶ πρέπει νὰ τὸ ὑπολογίσῃ καὶ ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, ἔαν θέλωμε νὰ μὴν ἐμποδίσωμε τὴν κανονικὴ ἀνάπτυξη καὶ ἐξέλιξή του. Εἶναι ἀκριβῶς ἡ μέθοδος ἐκεῖνη, ποῦ ἐναρμονίζεται ἀπόλυτα μὲ τὴν πνευματικὴ κατάσταση καὶ τὴ βαθμίδα τῆς πνευματικῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδιοῦ.

Ἀκόμη ἡ ὀλικὴ μέθοδος εἶναι σύμφωνη καὶ μὲ μιὰ ἄλλη ψυχολογικὴ ἄποψη, τὴν ἄποψη τῆς λειτουργικῆς ψυχολογίας γιὰ τὴ γλωσσικὴ διδασκαλία, κατὰ τὴν ὁποία ἡ πρώτη ἀνάγνωση δὲν πρέπει νὰ διδάσκηται ἄσχετα πρὸς τὸ ρόλο της γιὰ τὴ ζωὴ καὶ τὴν κοινωνικὴ χρησιμότητά της, ἀλλ' ὡς πρὸς τὸ λειτούργημα τῆς καὶ τὶς ἀνάγκες, ποῦ ἱκανοποιεῖ, ὄχι ὡς σκοπός, ἀλλ' ὡς ἓνα μέσον τῆς σχολικῆς ἀγωγῆς γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῶν διαφόρων ἱκανοτήτων τοῦ παιδιοῦ καὶ τὴ μόρφωση τῆς προσωπικότητός του.

Ποιὰ εἶναι ἡ γλωσσικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ τῆς πρώτης τάξεως; Τὸ παιδί τῆς πρώτης τάξεως μᾶς ἔρχεται στὸ σχολεῖο μὲ ἓναν ὠρισμένο λεκτικὸ πλοῦτο, ποῦ τὸν ἔχει ἀποκτήσει ἀπὸ τὶς ἄμεσες ἐπαφές του μὲ τοὺς γύρω του ἀνθρώπους καὶ πράγματα, μὲ γλωσσικὰ δηλ. βιώματα, ποῦ τὸ ἀναγκάζουν νὰ ἐπικοινωνήσῃ μὲ τοὺς ἄλλους καὶ νὰ ὁμιλήσῃ. Τὸν πλοῦτο αὐτὸν

ὀφείλει τώρα τὸ σχολεῖο νὰ τὸν αὐξήσῃ καὶ νὰ τὸν ἐπεκτείνῃ πρῶτα μὲ πολλὰς προφορικὰς ἀνακοινώσεις καὶ ὁμιλίας τοῦ παιδιοῦ καὶ ἔπειτα μὲ τὴν ἀνάγνωσι καὶ γραφή, πού εἶναι μιὰ ἐπέκτασι τῆς προφορικῆς τοῦ ὁμιλίας. Πῶς ὅμως; Νὰ συνεχίσῃ τὸν προσχολικὸν τρόπον, τὰ γλωσσικὰ βιώματα, τὴν προσωπικὴν δηλ. ἐπαφὴν καὶ ἀσχολίαν τοῦ παιδιοῦ μὲ τὰ γύρω του πρόσωπα καὶ πράγματα, πού θὰ τὸ ἀναγκάσουν νὰ ἐκφράσῃ γραπτὰ τὶς παρατηρήσεις του καὶ ἐντυπώσεις του ἀπ' αὐτά, νὰ μάθῃ δηλ. νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράφῃ. Αὐτὸ δὲ καὶ γίνεται μὲ τὴν ὀλικήν. Ἡ ὀλικὴ συνδέοντας τὴν πρώτην ἀνάγνωσι μὲ τὴν ἄλλη σχολικὴν ἐργασία καὶ βιωματικὰ μ' αὐτὴν ἐνυφαίνοντάς τιν, ἱκανοποιεῖ μιὰ ἀνάγκη τοῦ παιδιοῦ, τὴν ἀνάγκη νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράψῃ, ἔξυπηρετεῖ, δηλ. καλύτερα ἀπὸ κάθε ἄλλη μέθοδο, τὸ γλωσσικὸν βίωμα τοῦ παιδιοῦ, (1) πού ἀντιπροσωπεύει τὴν αὐθορμησίαν καὶ τὴ ζωτικότητά του καὶ εἶναι νόμος τῆς ἀναπτύξεώς του καὶ κατὰ τὸ ὅποιον ἀναγκάζεται «ἔσωθεν» νὰ ἐκφράσῃ γραπτὰ τὶς παρατηρήσεις καὶ ἐντυπώσεις του, νὰ τὶς διατυπώσῃ μὲ λέξεις, νὰ μάθῃ νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράφῃ. Καὶ τοῦτο ἔχει μεγάλη σημασία, γιὰτὶ κατὰ τὴν ἐργασίαν αὐτήν, κατὰ τὴν πρώτην ἀνάγνωσι, λείπει κάθε καταναγκασμὸς καὶ τὸ παιδί ἐνδιαφέρεται νὰ μάθῃ νὰ διαβάσῃ καὶ μόνο του προσπαθεῖ μὲ ἀποτελέσματα λαμπρά. «Μὲ τὴν ὀλικὴν ἢ ἀνάγνωσι δὲν παρουσιάζεται πιά ὡς ἀπόκτησι ἐνὸς μηχανισμοῦ, ἀλλ', ὅπως πραγματικὰ εἶναι, ὡς γλώσσα, ὡς τρόπος ἐκφράσεως καὶ ἐπικοινωνίας μὲ τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους... Εἶναι ἓνα πρᾶγμα ζωντανόν, ἓνα χρήσιμο ἐργαλεῖον, ἱκανοποιεῖ μιὰ ἀνάγκη καὶ γι' αὐτὸ εἶναι ἰδιαίτερα πετυχημένη καὶ ἔχει τὶς συμπάθειές μας» γράφει ὁ Simon. (2)

Εἶναι δηλ. μιὰ φανερὴ ἐφαρμογὴ τῆς Λειτουργικῆς Παιδαγωγικῆς κατὰ τὴν ὁποία οἱ πνευματικὰς ἱκανότητες πρέπει ν' ἀσκοῦνται ὡς πρὸς τὴν βιολογικὴν τὴν σημασίαν, τὸ ρόλον τὸν καὶ τὴν χρησιμότητά τὸν στὴ ζωὴν. Ὅπως τὸ παιδί ἀκούοντας νὰ ὁμιλοῦν καὶ ὁμιλώντας καὶ τὸ ἴδιον ἔμαθε νὰ ὁμιλῇ, ἔτσι θὰ μάθῃ καὶ νὰ διαβάσῃ, ἀκούοντας τοὺς ἄλλους νὰ διαβάζουν καὶ διαβάζοντας καὶ τὸ ἴδιον. Ὁ νόμος τῆς ἀνάγκης παίξει ἓναν

1. Μερσίνης Κλεάνθους - Παπαδημητρίου *Ἡ Νέα ἀγωγή* τόμος 1 Ἀθῆναι 1952, σ. 100-105.

2. Dr T. Simon «*Pédagogie expérimentale*» 2em édition, Paris, Colin, 1930 p. 158.

φανερό ρόλο ἔδω, γιατί τὸ παιδί αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκη νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράψῃ γιὰ νὰ μάθῃ καὶ ν' ἀνακοινώσῃ κάτι.

Αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκη νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράψῃ, ὅπως αἰσθάνθηκε τὴν ἀνάγκη καὶ νὰ ὁμιλήσῃ καὶ τὴν ὁποία ἀνάγκη θὰ ἱκανοποιήσῃ διαβάζοντας κάτι ποῦ εἶδε καὶ γράφοντας κάτι ποῦ θέλει νὰ πῇ.

Ἡ ἀνάγνωσις μὲ τὴν ὀλικὴ εἶναι μιὰ χρήσιμη λειτουργία, ἐνῶ μὲ τὴν ΑΣ εἶναι ἕνας ἀπλὸς μηχανισμός.

II. Παιδαγωγικοὶ λόγοι

Ἡ ὀλικὴ μέθοδος ἐνυφαίνει βιωματικὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωσις μὲ τὴν ὅλη σχολικὴ ἐργασία καὶ ἔτσι ἀνταποκρίνεται ἀπόλυτα στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, πρᾶγμα, ποῦ δὲ γίνεται μὲ καμιὰ ἄλλη μέθοδο, ὡς καὶ στὰ λεγόμενα «κέντρα ἐνδιαφέροντος», ὅπως χωρίζεται ἡ ὕλη κατὰ τὸ πρόγραμμα τοῦ Decroly. Πραγματικὰ οἱ διάφορες παρατηρήσεις, ἐντυπώσεις, ἀνακοινώσεις καὶ τὰ βιώματα τῶν παιδιῶν θὰ συνοψισθοῦν σὲ μιὰ μόνο φράση, τὴν ὁποία καὶ θὰ διαβάσουν. Διαβάζουν ὅμως τώρα φράση, ποῦ τὴν καταλαβαίνουν, ποῦ ξέρουν τὴ σημασία τῆς καὶ τὴν ἰδέα, ποῦ αὐτὴ παριστάνει καὶ ὄχι γράμματα καὶ συλλαβές. Ἔτσι καὶ εὐκολώτερα διαβάζουν καὶ μὲ εὐχαρίστησις καὶ καταλαβαίνουν ἐκεῖνο ποῦ διαβάζουν. Ἔχει μεγάλη σημασία τὸ νὰ εἶναι γνωστὸ στὸ παιδί ἐκεῖνο ποῦ διαβάζει. Καὶ εὐκολώτερα τὸ διαβάζει καὶ ὀρθὰ καὶ μὲ φυσικότητα καὶ ὕφος καὶ μὲ περισσότερον ἐνδιαφέρον. Τὸ ἐνδιαφέρον του προκαλεῖται ἀπὸ πλήρεις ἐνότητες, σύνολα, ποῦ ἔχουν κάποια σημασία γι' αὐτὸ καὶ βρίσκονται στὸ πλαίσιο τῶν ἀπασχολήσεών του. Πολλὲς φορὲς μᾶς ἔτυχε νὰ παρατηρήσωμε πόσο δυσκολεύεται τὸ παιδί νὰ διαβάσῃ μιὰ λέξη, ποῦ δὲν ξέρει τὴν ἰδέα, τὴν ὁποία ἡ λέξη αὐτὴ παριστάνει, κι' ἄς ἔχει μάθει χωριστὰ ὅλα τὰ γράμματα ποῦ τὴν ἀποτελοῦν. Τέτοιο πρᾶγμα δὲν μπορεῖ νὰ συμβῇ μὲ τὴν ὀλική, γιατί τὰ παιδιὰ διαβάζουν φράσεις σχετικὲς μὲ τὸ θέμα ποῦ ἐξετάζουν καὶ τῶν ὁποίων οἱ ἰδέες εἶναι γνωστὲς σ' αὐτά. Ἀνταποκρίνεται λοιπὸν ἀπόλυτα καὶ καλύτερα ἀπὸ κάθε ἄλλη μέθοδο στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας καὶ ἡ παιδαγωγικὴ τῆς ἀξία ἀπὸ τῆς ἀπόψεως αὐτῆς εἶναι ἀναμφισβήτητη. Ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ ΑΣ μέθοδος

είναι πράγματα ασυμβίβαστα. (1) «Ἡ μεγαλύτερη ἀξία τῆς ὀλικῆς εἶναι στὸ ὅτι ἐπιτρέπει τὴν ἄμεση ἐπαφή ὄχι μὲ φράσεις καὶ λέξεις, ἀλλὰ μὲ τὶς φράσεις καὶ λέξεις τοῦ παιδιοῦ κι' ἔτσι κάνει νὰ φαίνεται ἡ γραφή ὡς μία νέα γλώσσα, ἕνα θαυμάσιο ἐκφραστικὸ μέσο. Χάρη σ' αὐτὴ ἡ ἀνάγνωση μπαίνει φυσικὰ στὸ σύνολο τῶν σχολικῶν ἐνεργειῶν : τὸ παιδὶ παρατηρεῖ (στὸ σχολεῖο ἢ ἔξω ἀπὸ αὐτό), ἐκφράζει μὲ τὸ λόγο ἢ τὸ ἰχνογράφημα ὅ,τι τοῦ ἔκαμε ἐντύπωση καὶ τὸ σχολεῖο τοῦ διδάσκει τὴν ἀνάγνωση μὲ τὴ γραπτὴ συσχέτιση ἐκείνου, μὲ τὸ ὁποῖο ἀπασχολήθηκε. Τὸ κείμενο (δηλ. ἡ φράση) ἀποτελεῖ ἔτσι τὴ φυσικὴ κατάληξη τῆς ἐργασίας τοῦ πνεύματος κατὰ τὴν κατάκτηση (ἀπ' τὸ παιδὶ) τοῦ ἔξωτερικοῦ κόσμου. Γι' αὐτόν, κυρίως, τὸ λόγο κι' ὄχι τόσο γιὰ τὴν εὐκολία τῆς ἐκμαθήσεως τῆς ἀναγνώσεως, ἢ συνολικὴ ἀντίληψη (δηλ. ἡ ὀλικὴ μέθοδος) βρῆκε στὸ πρόσωπο τοῦ Δρα Decroly ἕναν ἀπὸ τοὺς πιὸ θερμοὺς ὑποστηρικτὲς της». (2)

III. Μεθοδολογικοὶ λόγοι

Εἶναι γνωστὴ σὲ ὅλους μας ἡ παιδαγωγικὴ—μεθοδολογικὴ ἀρχὴ ἀπὸ τὸ «ἀπλὸ στὸ σύνθετο». Ἄλλὰ ποιὸ εἶναι τὸ ἀπλὸ; Εἶναι αὐτὸ τὸ ἴδιο καὶ γιὰ τὰ μικρὰ παιδιὰ καὶ γιὰ τοὺς μεγάλους; Ὁχι βέβαια. Γιὰ μᾶς τοὺς μεγάλους τὸ γράμμα εἶναι πιὸ ἀπλὸ ἀπὸ τὴ λέξη ἢ φράση. Ἄλλο ὅμως «ἀπλὸ» **λογικῶς**, καὶ ἄλλο «ἀπλὸ» **ψυχολογικῶς**, ὅπως καὶ παραπάνω εἴπαμε. Γιὰ τὸ παιδὶ «τὸ ὅλον δὲν εἶναι ἕνα ἄθροισμα μερῶν, εἶναι ἕνα bloc, μιὰ ἐνότητα καὶ εἶναι πιὸ ἀπλὸ ἀπὸ τὰ μέρη, πού εἶναι πολὺπλοκα» λέει ὁ Glaparede. Ἀπλὸ γιὰ τὸ παιδὶ εἶναι τὸ ὅλον, πὸν ἀντιπροσωπεύει γιὰ τὸ παιδὶ κάποιον πρῶτον συγκεκριμένο καὶ πραγματικόν, καὶ σύνθετο εἶναι τὸ μέρος, καὶ ἀπὸ τὸ ὅλον, λέξη ἢ φράση, θ' ἀρχίσῃ κι' ἡ πρώτη ἀνάγνωση.

Τὸ ἴδιο κάνει κι' ἡ μάνα, ὅταν μαθαίνει τὸ παιδὶ τῆς νὰ ὀμιλῇ. Δὲν τοῦ μαθαίνει τὰ γράμματα ξεχωριστά, ἀλλὰ τοῦ λέει ὀλόκληρες φράσεις. Μὲ ὀλόκληρες φράσεις ἀποκτᾷ τὸ παιδὶ τὶς διαφορὰς γνώσεις καὶ ἰδέες. Αὐτὸς εἶναι ὁ φυσιολογικὸς τρῶς

1. Κοίταξε καὶ στὴ σελ. 55, 56.

2. Charles Hendrix «L' enseignement de la lecture par la méthode globale» 2me édition, 1953, Desoer, Liege, p. 9.

πος, πού μαθαίνει νά ὀμιλῇ. Τὸ ἴδιο θὰ γίνῃ καὶ μὲ τὴν πρώτη ἀνάγνωση. Καὶ ὅπως τὸ μικρὸ παιδί δὲν καταλαβαίνει ἀμέσως ὅ,τι τοῦ λέμε, θὰ χρειασθῇ δὲ νά τοῦ ποῦμε πολλές φορές τὸ ἴδιο πρᾶγμα γιὰ νά τὸ καταλάβῃ, ἔτσι καὶ τώρα πρέπει νά ἴδῃ καὶ νά ξαναἰδῇ τὴν ἴδια φράση γραμμένη γιὰ νά τὴν μάθῃ καὶ νά τὴν ἐντυπώσῃ.

Δηλαδή ἡ φράση, ἀπὸ τὴν ὁποία ἀρχίζομε μὲ τὴ μέθοδο αὐτή, ἀντιπροσωπεύει κάτι τὸ συγκεκριμένο, εἶναι ἀπλούστερη γιὰ τὸ παιδί, παρὰ τὸ γράμμα καὶ ἡ συλλαβή, γιὰ νά πραγματοποιηθῇ δὲ ἡ παιδαγωγικὴ—μεθοδολογικὴ ἀρχὴ «ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ σύνθετο» πρέπει ν' ἀρχίζομε ἀπὸ τὸ σύνολο, φράση ἢ λέξη, πού γιὰ τὸ παιδί εἶναι τὸ ἀπλὸ καὶ νά καταλήγωμε στὸ μέρος, συλλαβὲς καὶ γράμματα, πού εἶναι τὸ σύνθετο.

Συνοψίζομε ὅλους τοὺς ψυχολογικοὺς, παιδαγωγικοὺς καὶ μεθοδολογικοὺς λόγους, πού στηρίζουν τὴν ὀλικὴ μέθοδο:

α) Ἀνταποκρίνεται στὴν ψυχολογικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ καὶ εἶναι ἑναρμονισμένη μὲ τὴ βαθμίδα τῆς πνευματικῆς ἐξελιξέως του. Ἀκόμη ἐξυπηρετεῖ τὸ γλωσσικὸ βίωμα του καὶ χρησιμοποιεῖ τὴν ὄραση γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, πού εἶναι μιὰ ὀπτικὴ λειτουργία. Εἶναι μιὰ φανερὴ ἐφαρμογὴ τῆς Λειτουργικῆς Παιδαγωγικῆς.

β) Ἀνταποκρίνεται ἀπόλυτα στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας καὶ ἐνυφαίνει τὴν πρώτη ἀνάγνωση βιωματικὰ μὲ τὴν ἄλλη σχολικὴ ἐργασία. Καὶ

γ) Ἀρχίζει μὲ ὀλόκληρες φράσεις ἢ λέξεις, πού εἶναι ἀπλούστερες γιὰ τὸ παιδί, παρὰ τὰ γράμματα καὶ οἱ συλλαβὲς καὶ εἶναι μιὰ φυσικὴ μορφή μαθήσεως, μιὰ συνέχεια τοῦ τρόπου, μὲ τὸν ὁποῖο τὸ παιδί μαθαίνει νά ὀμιλῇ.

IV. Τὰ πλεονεκτήματα τῆς ὀλικῆς

Οἱ ψυχολογικοὶ, παιδαγωγικοὶ καὶ μεθοδολογικοὶ λόγοι, πού στηρίζουν τὴν ὀλικὴ μέθοδο, ἀποτελοῦν καὶ ἀναμφισβήτητα πλεονεκτήματά της. Ἡ ἐφαρμογὴ ὅμως τῆς ὀλικῆς ἐπιβάλλεται καὶ γιὰ τοὺς ἑξῆς ἄλλους λόγους:

1) Γιατὶ ἱκανοποιεῖ καὶ τὴν ἀτομικότητα τοῦ κάθε παιδιοῦ. Τὰ παιδιὰ τῆς πρώτης τάξεως, ὅπως καὶ ὅλα τὰ παιδιὰ, δὲν ἔχουν τὸ ἴδιο καλοῦπι, δὲν εἶναι ἴδια ὡς πρὸς τὴν πνευματικὴ

τους σύσταση και εξέλιξη. 'Ο Κωστάκης, ή Νίνα, ή Λόλα, ή Βασιλάκης κ.λ.π. είναι ξεχωριστές άτομικότητες με τις δικές τους ικανότητες και τὸ δικό τους ρυθμὸ εξέλιξεως. Ἄλλα εἶναι κανονικά προικισμένα, ἄλλα περισσότερα, ἄλλα ὀλιγώτερο. Καὶ ὁμως ἡ ΑΣ μέθοδος τὰ ἀναγκάζει νὰ ἐργασθῶν, προχωρήσουν και νὰ μάθουν ὁμοίμορφα νὰ διαβάζουν με ἀποτέλεσμα νὰ ἀπογοητεύη πολλὰ παιδιά, πὸ ἔχουν καταβάλει ὅλη τὴν προσπάθειά τους, νὰ δημιουργῆ σ' αὐτὰ συναίσθημα κατωτερότητας και ψυχικά τραύματα και νὰ τὰ ἀφήνῃ στὴν ἴδια τάξη.

Ἄντιθετα, με τὴν ὀλική τὸ κάθε παιδί ἔχει τὴ δυνατότητα νὰ ἐργασθῆ και νὰ προχωρήσῃ σύμφωνα με τις δικές του ικανότητες και τὸ δικό του ρυθμὸ εξέλιξεως. Καὶ ἔτσι βλέπομε τὸ ἕνα παιδί πὸ ἡ συνολική λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως του εἶναι κάπως ἀνεπτυγμένη, νὰ διαβάξῃ γρηγορώτερα ἀπὸ τὰ ἄλλα κ.ο.κ.

Δηλαδή ἡ ὀλική δὲν ἐπιβάλλει σ' ὅλα τὰ παιδιά μιὰ ὑποχρεωτική και ὁμοίμορφη ἐργασία γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση.

2) Διευκολύνει τὴν ὀρθογραφία, γιὰ τὴν ἀπόκτηση τῆς ὀποίας παίζει σπουδαῖο ρόλο ἡ ὀπτική μνήμη. «Ἡ πείρα μᾶς ἐπιτρέπει νὰ βεβαιώσωμε, γράφει, μεταξὺ ἄλλων, ὁ Dr Simon, ὅτι ἡ ὀπτική μνήμη.. ἂν και δὲν εἶναι μοναδικὸς παράγων, βοηθεῖ σοβαρὰ τόσο στὴν ἀπόκτηση, ὅσο και στὴ διατήρηση τῆς ὀρθογραφίας»(1).

Ἐπίσης και ὁ Binet : «Μαθαίνομε τὴν ὀρθογραφία με τὴν ὄραση κυρίως, ὅπως τὸ ἀποδείχνουν τὰ πειράματα τοῦ Belot και οἱ παρατηρήσεις γιὰ τὴν ὀρθογραφία τῶν τυφλῶν. Ὁ Belot συγκρίνοντας τὴν ὀρθογραφία δύο ὁμάδων παιδιῶν, ἀπὸ τις ὀποῖες ἡ πρώτη τὴν εἶχε μάθει ὀπτικά και ἡ δεύτερη ἀκούοντας τὴ διδασκαλία τοῦ δασκάλου της, βεβαιώνει ὅτι ἡ πρώτη διατηρεῖ καλύτερα τὴν ὀρθογραφία. Ἐπίσης ἄλλες παρατηρήσεις στους τυφλοὺς ἀπέδειξαν, ὅτι ἂν και με μεγαλύτερη νοημοσύνη ἀπὸ τοὺς κωφαλάλους, οἱ τυφλοὶ κάνουν περισσότερα ὀρθογραφικά σφάλματα. Γιατί ; Διότι δὲν τὴ μαθαίνουν με τὴν ὄραση. Καταλήγομε λοιπὸν στὸ συμπέρασμα, ὅτι τὰ παιδιά πὸ ἔξερουν καλύτερα ὀρθογραφία ἔχουν καλὴ ὀπτική μνήμη..»(2).

Ἄλλ' ἂν ἡ ὀλική βοηθεῖ τὴν ἀπόκτηση τῆς ὀρθογραφίας,

1. J. Donnay. «La fonction de globalisation et ses applications à l'enseignement en première année d'études» 2me edition κ.λ.π. p. 78—79.

2. Ἴδιο βιβλίο σελ. 79.

τοῦτο δὲν ὀφείλεται μόνο, στὸ ὅτι τὸ παιδί βλέπει τὶς ὀπτικές εἰκόνες τῶν διαφόρων λέξεων, πὺ πολλὰς φορὲς, ὅταν μάλιστα τὶς διαβάσει γρήγορα, μόλις τὶς βλέπει. Ἡ βοήθεια τῆς ὀλικῆς στὸ ζήτημα αὐτὸ ὀφείλεται καὶ α) στὴν προσπάθεια, πὺ καταβάλλουν τὰ παιδιά νὰ παρατηροῦν συνεχῶς τὶς εἰκόνες τῶν λέξεων γιὰ νὰ τὶς γράφουν καὶ νὰ τὶς φτιάχνουν μὲ τὴν πλαστικότητα, ὅποτε ἐντυπώνονται καλύτερα στὸ μυαλό τους. β) Στὴ συνήθεια νὰ ἐντυπώνουν καλά, νὰ φωτογραφίζουν τὶς λέξεις καὶ νὰ τὶς ξαναφτιάχνουν, νὰ τὶς γράφουν ἀπέξω καὶ στὸ σημειο αὐτὸ πρέπει νὰ τὰ συνηθίσωμε νὰ εἶναι πολὺ προσεκτικὰ καὶ γ) στὴν πνευματικὴ προσπάθειά τους νὰ καταλάβουν ἐκεῖνο, πὺ διαβάζουν.

Μὲ ὅλες αὐτὲς τὶς ὀπτικές ἀσκήσεις τὰ παιδιά ἀποκτοῦν ἀργά, προοδευτικὰ, ἀλλ' ἀσφαλῶς τὴν ὀρθογραφία πολλῶν λέξεων. Προσπαθώντας νὰ γράψουν καὶ νὰ φτιάσουν μὲ πλαστικότητα τὶς διαφορὲς φράσεις ὡς καὶ νὰ τὶς ἐντυπώσουν ὀπτικὰ γιὰ νὰ τὶς διαβάσουν, σχηματίζουν σωστὲς εἰκόνες αὐτῶν καὶ ἀποκτοῦν τὴν ὀρθογραφία τους. « Βρισκόμαστε στὸ σωστὸ δρόμο (Σημ δηλ. ἐφαρμόζοντας τὴν ὀλική) καὶ γιὰ ἓνα ἀκόμη λόγο, τὸ λόγο τῆς ἱστορικῆς ὀρθογραφίας» (1) εἶπε ὁ καθηγητὴς στὸ Πανεπιστήμιο τῆς Βιέννης Richard Meister, παιδαγωγὸς καὶ φιλόσοφος, πὺ ξέρει πολὺ καλὰ τὸ ζήτημα τῆς γλώσσας μας, γιὰτὶ ξεκίνησε σὰν γλωσσολόγος καὶ κλασσικὸς φιλόλογος.

3) Ἡ ὀλική, πὺ ἐξυπηρετεῖ καὶ ὀλοκληρώνει τὸ γλωσσικὸ βίωμα τοῦ παιδιοῦ, ἀναγκάζοντάς το νὰ μάθῃ νὰ διαβάσει καὶ νὰ γράφῃ, καλλιεργεῖ καὶ ἀναπτύσσει τὴν πραγματικὴ αὐτενέργειά του. Πραγματικὰ ἡ σπουδαιότερη καὶ γνησιώτερη μορφή αὐτενέργειας εἶναι ἐκεῖνη, πὺ προέρχεται ἀπὸ μιὰ ἐσωτερικὴ ἀνάγκη, στὴν ἱκανοποίηση τῆς ὀποίας καὶ ἀποβλέπει. Κάθε παιδαγωγικὴ ἐργασία γιὰ νὰ εἶναι ἀποτελεσματικὴ, πρέπει νὰ ἱκανοποιῇ μιὰ ἀνάγκη τοῦ παιδιοῦ. Ἐργασία, πὺ τὸ παιδί ἐκτελεῖ ὄχι ἀπὸ κάποια ἄμεση ἢ ἔμμεση ἐσωτερικὴ του ἀνάγκη, ἀλλ' ἀπὸ καταναγκασμό, ἀπὸ τὸ φόβο τῆς τιμωρίας καὶ τὰ ἄλλα συνηθισμένα ἐξωτερικὰ μέσα, πὺ μεταχειρίζεται τὸ σχολεῖο, ὄχι μόνο δὲν ἔχει καμιά ἀξία, ἀλλ' εἶναι ἀντίθετη πρὸς τὴ

1. Κ. Καλαντζῆ, *Γύρω ἀπὸ τὴν ὀλικὴ μέθοδο Decroly*, Νέο Σχολεῖο τεύχος 41, ἔτος 1954.

φύση και βλαβερή στην πνευματική και ήθικη ανάπτυξη και μόρφωσή του. Και ακριβώς τέτοια είναι η εργασία του παιδιού, που κάνει με την ΑΣ, εργασία χωρίς καμιά πραγματική αυτενέργεια, εκτός αν αυτενέργεια θεωρούμε το να φτιάχνει τα γράμματα στον άερα, στην άμμο ή με πλαστιλίνη. Η ΑΣ μέθοδος και με την κυρίως γραφοαναγνωστική εργασία και με τις προασκήσεις δεν αναπτύσσει την πραγματική αυτενέργεια του παιδιού.

Αντίθετα με την όλική το παιδί εργάζεται αληθινά, αυτενεργεί πραγματικά και ενδιαφέρεται για την εργασία του αυτή, γιατί του ικανοποιεί την ανάγκη να μάθει να διαβάξει και να γράφει. Προσπαθεί θεληματικά με όλη τη δύναμή του, προσέχει, εντυπώνει βαθειά και αφομοιώνει το αναγνωστικό υλικό, λέξη ή φράση, που το ίδιο το διατυπώνει και με μεγάλη εὐχαρίστηση κάνει διάφορες σχετικές έκφραστικές, συγκεκριμένες και αφηρημένες, εργασίες. Επίσης κατά την ανάλυση το παιδί έρευνά και αυτενεργεί πραγματικά καλύτερα από κάθε άλλη μέθοδο.

4) Χρησιμοποιεί, καλύτερα από την ΑΣ, το παιγνίδι, που, όπως διδάσκει ή ψυχολογία του παιδιού, είναι μιὰ απ' τις σπουδαιότερες ανάγκες του παιδιού. Είναι μιὰ ενέργεια χρήσιμη για τη σωματική και πνευματική ανάπτυξή του. Είναι χαρακτηριστικό τῆς αναπτύξεως του παιδιού, που είναι φτιαγμένο για να παίξει. Είναι μιὰ κανονική και απαραίτητη ενέργεια για την όμαλή ανάπτυξή του, οποιαδήποτε δὲ εργασία κ' αν θέλωμε να κάνει το παιδί, θὰ τῆ δεχθῆ μ' εὐχαρίστηση και θὰ διαθέσει γι' αὐτή όλη τὴν ενεργητικότητά του, αν του τὴν παρουσιάσωμε σαν παιγνίδι.

5) Με τὴν όλική, προσπαθώντας τὰ παιδιά να αντιγράψουν καλά τὸ σχέδιο του αναγνωστικού υλικού, συνηθίζουν να γράφουν καλά, όπως από τὴν πολύχρονη εφαρμογή αὐτῆς τῆς μεθόδου ἔχω διαπιστώσει.

6) Διαβάζουν με φυσικότητα και ὕφος.

7) Αποφεύγουν τὴ συλλαβιστικὴ ἀνάγνωση, που είναι συνέπεια τῆς εφαρμογῆς τῆς ΑΣ και που παρατηρεῖται και στίς ἀνώτερες, πολλές φορές, τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

8) Παίρνει τὸ αναγνωστικό υλικὸ από τὴν πείρα και τὴ ζωὴ του παιδιού και ἔτσι χρησιμοποιεῖ τὴ γλώσσα του και σέβεται τὴν έκφραστικότητά του.

9) Με αὐτὴ μποροῦν νὰ παρακολουθήσουν τὸ μάθημα, χωρὶς, ἔννοεῖται, ζημία γιὰ τὰ ἄλλα, καὶ ὅσα παιδιὰ ἀπουσιάζουν στὶς ἀρχές, κυρίως, τῆς χρονιάς, πού με τὴν ΑΣ δὲν μποροῦν νὰ τὸ παρακολουθήσουν.

10) Με τὴν ὀλικὴ τὸ παιδί καταλαβαίνει τὸ νόημα ἐκείνου, πού διαβάζει, πρᾶγμα, πού ἀποτελεῖ καὶ ἕναν ἀπὸ τοὺς σκοποὺς τῆς ἀναγνώσεως.

4. Ἡ ὀλικὴ στὸ ἐξωτερικὸ καὶ στὸν τόπο μας καὶ οἱ ἐπιφυλάξεις, ἀντιρρήσεις κι' ἐπικρίσεις γι' αὐτή.

Ἡ ὀλικὴ μέθοδος ἐφαρμόζεται ἀπὸ καιρὸ σὲ πολλὰ μέρη, κυρίως στὸ Βέλγιο, Ἑλβετία, Γαλλία, Ἀγγλία, Ἀμερικὴ, Γερμανία καὶ ἄλλοῦ. Στὶς χώρες αὐτὲς ὑπάρχει μιὰ πολὺ πλούσια σχετικὴ βιβλιογραφία, ἀλλὰ καὶ συνέδρια διεθνῆ ἀσχολοῦνται μ' αὐτὴ καὶ τονίζουν τὴ σπουδαιότητά της, ὅπως τὸ διεθνὲς συνέδριο γιὰ τὴν παιδικὴ ἡλικία, πού εἶχε γίνει πρὸ τοῦ πολέμου. Ἐπίσης τὸ κεντρικὸ Ἰνστιτούτο γιὰ τὴν διδασκαλία καὶ ἀγωγή στὸ Βερολίνο εἶχε διαθέσει γι' αὐτὴ μιὰ σειρά μαθημάτων σὲ πέντε ἡμέρες, τὸ διεθνὲς ἐκπαιδευτικὸ συνέδριο τῶν Βρυξελλῶν τόνισε τὴν ἀνάγκη τῆς χρησιμοποίησέως της γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, στὸ δὲ διεθνὲς συνέδριο γιὰ τὴν δημοτικὴ ἐκπαίδευση καὶ τὴν λαϊκὴ ἀγωγή (ὅλα πρὸ τοῦ πολέμου) ἐξετάσθη καὶ ἡ ὀλικὴ μέθοδος.

Ἡ κίνηση γιὰ τὴν ὀλικὴ ἐξακολουθεῖ ἔντονη ἐπίσης καὶ μετὰ τὸν πόλεμο μὲ πολλὰς ἐφαρμογές, πλούσια νέα βιβλιογραφία καὶ πολλὰς ἐπιστημονικὰς συζητήσεις. Τόση εἶναι ἡ σπουδαιότητα, πού ἀποδίδεται στὴ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ τὶς μεθόδους αὐτῆς, ὥστε διεθνῆ πάλι ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια, ὁργανωμένα ἀπὸ τὸ Διεθνὲς Γραφεῖο ἀγωγῆς καὶ τὴν Οὐνέσκο (1949, 1953), ἀσχολήθηκαν μὲ τὴν διδασκαλία αὐτὴ καὶ τὶς μεθόδους της.

Μεγάλῃ κίνηση γίνεται ἀπὸ χρόνια τώρα καὶ στὸν τόπο μας γιὰ τὴν μέθοδο αὐτὴ μὲ πολλὰς καὶ διάφορες μελέτες στὰ ἐκπαιδευτικὰ περιοδικὰ, μὲ σχετικὰ βιβλία, μὲ ὁμιλίες καὶ συζητήσεις σὲ πολλὰ παιδαγωγικὰ συνέδρια (1) κ.λ.π. Γιὰ γλωσσικὰ

1. Πρῶτος ἐδῶ δίδαξε τὴν ὀλικὴ ὁ κ. Καραχρῖστος, ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ὁμως περιορίσθηκε μόνο στὸ Μαράσειο. Στὰ 1933 ἀσχολήθηκαν

σύνολα, μικρότερες ή μεγαλύτερες λέξεις και αργότερα προτάσεις στην ανάγνωση της Αης τάξεως γράφει ο τέως καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών (1). Όλοι δέ, σχεδόν, οι παιδαγωγικοί μας τη θεωρούν ορθή.

Και δεν πρόκειται μόνο για θεωρητική κίνηση. Πολλά είναι και τα σχολεία, που σε όλη τη χώρα από καιρό την εφαρμόζουν, τα τελευταία δέ χρόνια εφαρμόζεται σε όλα τα πρότυπα των περιφερειών, στη Μαροσίλειο Παιδαγ. Ακαδημία (2), στο πειραματικό Θεσσαλονίκης (3), σε άλλες Παιδαγ. Ακαδημίες (4) και σε πολλά άλλα σχολεία.

Μεγάλη δηλ. θεωρητική και πρακτική κίνηση παρατηρείται παντού για τη μέθοδο αυτή.

Οι επιφυλάξεις, αντιρρήσεις και επικρίσεις για την όλική

Παρά την ψυχολογική της όμως θεμελίωση, τους παιδαγωγικούς και άλλους λόγους, που τη στηρίζουν και τη δικαιολογούν, ως και τα αναμφισβήτητα πλεονεκτήματά της όλικής, δεν έλειψαν, από πολλά χρόνια τώρα, σε όλα τα μέρη, που εφαρμόζεται, οι επιφυλάξεις, αντιρρήσεις και οι σφοδρές επικρίσεις γι'

μ' αυτή οι κ. κ. Π. Γαβρεσέας και Λ. Παπαναστασίου με τα βιβλία τους *Σχολείο και νέα Παιδαγωγική, Μέθοδος Decroly* ο πρώτος και *Το νέο σχολείο με τη μέθοδο Decroly* ο δεύτερος, τα όποια και έδωσαν άφορμή για μιá πλατύτερη κάπως σχετική κίνηση σε όλη τη χώρα. — (Σ' ένα γενικό παιδαγωγικό συνέδριο της περιφέρειας Ζιγορίου—Μετσόβου στα 1934 άκόμη, ο τότε επιθεωρητής μου μακαρίτης Π. Ταμπακόπουλος, ένας έμπνευσμένος και άξέχαστος επιθεωρητής, με είχε ορίσει και ανέλυσσά το βιβλίο του κ. Γαβρεσέα, μου ανέθεσε δέ να εφαρμόσω την όλική, όπως και έκανα). Αργότερα δημοσιεύθηκαν άρθρα και μελέτες στα περιοδικά *Έκπαιδευτικά Χρονικά* και *Παιδαγωγική* κ. ά. ως και σχετικά βιβλία.

1. Σ. Καλλιάρια *Πρόγραμμα των μαθημάτων των σχολείων της Στοιχ. Έκπαιδύσεως* Αθήναι Π. Δημητράκος 1949 σ. 31.

2. *Διδακτικοί πειραματισμοί εν τοις προτύποις της Μαροσιλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας*. Επιμελεία Β. Παλαιολόγου τεύχος Α' Αθήναι, Αλικιώτης 1949.

3. Α. Ηαμαίde *Η μέθοδος Decroly*, Μετάφρ. Αγγλαίας Μεταλλινού σ. 141, Αθήναι Ράλλης.

4. Γ. Ρούσκα *Η μέθοδος Decroly στο Δημοτικό*, Αλεξανδρούπολις, 1956.

αυτή. Και οι αντιρρήσεις και επικρίσεις αυτές σε μας δεν είναι μόνο διδακτικής - τεχνικής φύσεως και δεν αναφέρονται μόνο στη δυνατότητα και τις δυσχέρειες μιας γενικής σε όλα τα σχολεία μας εφαρμογής αυτής της μεθόδου, άποψη δηλ. δικαιολογημένη, αλλά και στην ψυχολογική θεμελίωσή της, την επιστημονικότητά της. Τελευταία μάλιστα κυκλοφόρησε και σχετικό βιβλίο (1), στο οποίο η όλική θεωρείται ως μέθοδος «άντιψυχολογική, αντιεπιστημονική, παιδαγωγικώς απαράδεκτη και απόβλητη ως η σοβαρώτερα πλάνη της Διδακτικής».

Αλλά πού οφείλονται αυτές οι αντιρρήσεις κι' επικρίσεις, πού είναι αναπόφευκτες για κάθε νέα ιδέα; Στους εξής, κατά τη γνώμη μας, λόγους:

1) Η ΑΣ μέθοδος έχει μια παράδοση αιώνων. Είναι γερά θρονιασμένη και δεν είναι εύκολο να ξεφύγουμε απ' αυτή, απ' τη ρουτίνα. «Το ταμπου της ΑΣ είναι καλά θρονιασμένο στον τόπο του» όπως έγραψε ο εκλεκτός τ. συνάδελφος, ήδη διδάκτωρ του Πανεπιστημίου της Βιέννης κ. Κ. Καλαντζής. Μας έχει δεσμεύσει και δεν μπορούμε ν' απαλλαχθούμε από τα δεσμά της.

2) Είναι μια μέθοδος τυποποιημένη, μηχανική, πού έχει μηχανοποιήσει την εργασία του δασκάλου. Παρουσιάζει μεθοδικά στο παιδί τα πιό απλά στοιχεία της γλώσσας, τα γράμματα και λίγο-λίγο κανονίζοντας κλιμακωτά τις δυσκολίες, προβαίνει σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των. Μια μέθοδος συστηματοποιημένη και «είναι γνωστή ή επίδραση και η μαγεία, πού εξασκει ό δεσποτισμός μιας συστηματοποιημένης μεθόδου, πού κανονίζει και τις τελευταίες λεπτομέρειες και στο μαλακό κρεβάτι της οποίας ξεκουράζεται ευχάριστα ή ανθρώπινη τεμπελιά», όπως λέει ο Claparède, ενώ η όλική είναι μια καθημερινή δημιουργία και χρειάζεται από το δάσκαλο ανώτερες ικανότητες, τις οποίες δεν είναι απαραίτητο να έχει, όταν εφαρμόζει την ΑΣ μέθοδο.

3) Οι προσπάθειες για μια πραγματικά συγχρονισμένη και σύμφωνη με τις νέες ψυχολογικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις σχολική εργασία, με την οποία είναι στενά συνδεδε-

1. Εύστ. Δευτεραίου *Η πρώτη ανάγνωση και γραφή με την Έλληνικήν μέθοδο*. Αθήναι 1956.

μένη και ἡ νέα μέθοδος, εἶναι περιορισμένες, οἱ δὲ ἀρμόδιοι δὲν τις ἀναγνωρίζουν, ἢ δὲν τις προσέχουν πάντοτε, γιατί τέτοιο εἶναι τὸ παιδαγωγικὸ μας κλίμα.

4) Μᾶς λείπει ἡ πλούσια πείρα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς, τὰ κατασταλαγμένα συμπεράσματα τῆς ὁποίας θὰ διέλυαν κάθε ἀμφιβολία καὶ κάθε δισταγμὸ γιὰ τὴν ἀποτελεσματικότητά της καὶ τὴ δυνατότητα τῆς ἐφαρμογῆς της.

5) Γύρω ἀπὸ τὴ μέθοδο αὐτὴ δημιουργήθηκε κάποια σύγχυση ἀπὸ μᾶς — ὀφείλομε νὰ τὸ ὁμολογήσωμε —, πὺν ἀσχολη θήκαμε μ' αὐτὴ καὶ τὴν ἐφαρμόσαμε, μὲ τοὺς διάφορους τρόπους ἐφαρμογῆς, τὶς ἀνεξέλεγκτες καὶ ἀνύπαρκτες, κάποτε, ἐφαρμογές, τὶς ὑπερβολές μας, ἀνακολουθίες καὶ τὰ διαφορετικὰ καὶ βιαστικὰ συμπεράσματά μας.

6) Πολλοὶ ἀπὸ μᾶς, πολὺ τὸ φοβοῦμαι, ὄχι μόνο δὲν ἔχομε ἀφομοιώσει τὸ πνεῦμα τῆς ὀλικῆς, ἀλλ' οὔτε καὶ τὴ διδακτικὴ της ἔχομε κατανοήσει. Τὴν ἐφαρμόζομε ὅπως ὅπως, ἀπὸ μόδα. «Ἡ ὀλικὴ ὑποφέρει ἀπὸ τὴν ἀρρώστεια τῆς μόδας. Περνᾷ, ὅπως ὅλες οἱ νέες ἰδέες τὸ στάδιο τῆς μόδας, τῆς ἐπίδειξης, τοῦ φανατισμοῦ, τῆς ἐπιφάνειας καὶ τῆς ἐπιπολαιότητος. Καὶ ὄχι ἐδῶ μόνο σὲ μᾶς. Νὰ π. χ. στὴ Ζυρίχη, κάτω ἀπ' τὴ σκιὰ τοῦ Πεστιαλότσι, οἱ ὀλικοὶ κατηγοροῦνται, ὅτι τὴν ἐφαρμόζουν ἀπὸ μόδα, τὸ ἴδιο στὴ Βιέννη μὲ τὴ μεγάλη παιδαγωγικὴ παράδοση, στὸ Παρίσι κλπ.» (1).

Σ' αὐτοὺς λοιπὸν καὶ ἄλλους λόγους ὀφείλονται οἱ ἀντιρρήσεις καὶ ἐπικρίσεις γιὰ τὴν ὀλική, οἱ σπουδαιότερες ἀπὸ τὶς ὁποῖες εἶναι αὐτές :

I. Ὅτι ταιριάζει μόνο στοὺς ὀπτικοὺς τύπους καὶ δὲν ὑπολογίζει τοὺς ἄλλους αἰσθητικὸς τύπους. Πρέπει νὰ παραδεχθοῦμε, ὅτι οἱ καθαρὰ ὀπτικοὶ τύποι ἔχουν ἓνα πλεονέκτημα ἀπὸ τοὺς ἄλλους τύπους. Ἀλλὰ καὶ στοὺς ἄλλους τύπους, τοὺς καθαρὰ π.χ. ἀκουστικούς, ἂν καὶ τέτοιοι—μόνο δηλ. ἀκουστικοὶ—δὲν ὑπάρχουν, κατὰ τὶς ἔρευνες μερικῶν, ἢ ὀλική, ὅταν μάλιστα χρησιμοποιῆ συστηματικὰ καὶ μ' ἐπιμονὴ διάφορα ὀπτικὰ παιγνίδια καὶ ὀπτικὰς ἀσκήσεις, ἔξασκεῖ τὴν καθυστερημένη ἢ ἐλαττωματικὴ ὀπτικὴ τους μνήμη.

1. Κ. Καλαντζῆ *Διαταραχὲς τοῦ λόγου στὴν παιδικὴ ἡλικία*, Ἀθήνα, ἔκδοσις Ἰω. Καμπανᾶ 1957, σελ. 244.

II. "Ότι με τις διάφορες οπτικές εικόνες επιφέρει ένα άχρηστο και βλαβερό παραφόρτωμα τής μνήμης του παιδιού, που μόνο τα πολύ προικισμένα παιδιά μπορούν να υποφέρουν. "Όπως όμως είδαμε (1) και πολύ μικρά παιδιά ακόμη έντυπώνουν στο μυαλό τους πολλές οπτικές εικόνες χωρίς καμιά δυσκολία, αργότερα δέ θα γίνη και η ανάλυση και δέ θα υπάρχει λόγος για κανένα τέτοιο παραφόρτωμα.

III. "Ότι τα παιδιά άργούν μ' αυτή να διαβάσουν. Για να έχη όμως πραγματική αξία η αντίρρηση αυτή, πρέπει να προέρχεται ως κατασταλαγμένο κι' αντικειμενικό συμπέρασμα από έναν παράλληλο επιστημονικό πειραματισμό με την όλική και ΑΣ μέθοδο, πράγμα, που δέ συμβαίνει, τουλάχιστο σε μās. "Επειτα όλοι όσοι εφαρμόζουν συστηματικά την όλική, ββαιώνουν, ότι τα παιδιά διαβάζουν γρηγορώτερα μ' αυτά, παρά με την ΑΣ. "Η συνεργάτρια του Decroly Hamaide γράφει ότι «το παιδί που μαθαίνει με την ιδεοπτική μέθοδο διαβάζει πιο γρήγορα από κείνο που μαθαίνει με την παλιά μέθοδο». (2) Στην Παιδαγωγική "Ακαδημία "Αλεξανδρουπόλεως τα παιδιά διάβαζαν από τα Χριστούγεννα. «Τα Χριστούγεννα, δηλ. ύστερα από έντατική και μεθοδική εργασία δύο μηνών... τα παιδιά διάβαζαν έφημερίδα». (3) "Επίσης κι' εγώ από την πολύχρονη μέτην όλική πείρα μου ββαιώνω, ότι, αν δέ διαβάζουν πάντοτε γρηγορώτερα με την όλική, δέ διαβάζουν, πάντως, μ' αυτή και αργότερα από την ΑΣ. Για να μάθη το κανονικό παιδί να διαβάξη με την ΑΣ—με συστηματική εφαρμογή αυτής—χρειάζεται πρώτα τρεις ή, τουλάχιστο, δύο μήνες για προασκήσεις. Για να διδαχθῆ έπειτα το σημερινό έγκεκριμένο "Αλφροβητάριο—το πρώτο μέρος—που έχει πάνω από 70 πινακίδες, χρειάζεται τουλάχιστο άλλες τόσες ημέρες, τρεις μήνες. Δηλαδή χρειάζεται έξ ή πέντε τουλάχιστο, μήνες. Στο διάστημα όμως αυτό μαθαίνει να διαβάξη και με την όλική.

1. Σελίς 2, 3.

2. α) Α. Hamaide «La méthode Decroly» 3me edition augmentée, Delachaux et Niestli, Neuchâtel p. 170 και

β) Α. Hamaide "Η μέθοδος Decroly, μεταφ. "Αγγλ. Μεταλλινού "Αθήναι, Ράλλης 1952, σ. 112.

3. Γ. Ρούσκα. "Η μέθοδος Decroly στο Δημοτικό, "Αλεξανδρούπολις 1956, σ. 6.

Δὲν εἶναι λοιπὸν δυνατὸν νὰ διαβάζηι πιὸ γρήγορα μὲ τὴν ΑΣ, ἔκτος ἂν ἔχει ἤδη μισοαποκτήσει τὸ μηχανισμό τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, ἢ ἔχει διδαχθῆ κάμποσα γράμματα, προτοῦ ἔλθῃ στὸ σχολεῖο, ἢ τὸ σχολεῖο ὑποχρεῶνῃ εὐσχημα τοὺς γονεῖς νὰ μάθουν ὡς τὰ Χριστούγεννα τὰ παιδιά τους νὰ διαβάζουν, ὅπως, κάποτε, συμβαίνει, ἢ ἂν τὸ σχολεῖο διαθέτῃ γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωσι πολὺ περισσότερο, ἀπὸ ὅσο χρειάζεται, χρόνο, εἰς βάρος, ὅπως εἶναι ἐπόμενο, τῆς ἄλλης ἀπαραίτητης σχολικῆς ἐργασίας καὶ τῆς σωματικῆς καὶ πνευματικῆς ἀναπτύξεως τοῦ παιδιοῦ, ἢ, τέλος, ἂν ὅλα τὰ παιδιά εἶναι διαλεγμένα καὶ πάρα πολὺ καλὰ προικισμένα, πράγμα, πὺ εἶναι πολὺ δύσκολο, ἂν ὄχι ἀδύνατο, νὰ συμβῆ. Σ' ὅλες ὅμως αὐτὲς τὶς περιπτώσεις δὲν μπορεῖ νὰ γίνετα κανένας λόγος γιὰ μέθοδο διδασκαλίας, ἀξία καὶ ἀποτελέσματα αὐτῆς. Δὲν ἀργοῦν δηλαδὴ μὲ τὴν ὀλικὴ νὰ διαβάσουν.

Ἄλλὰ καὶ ἂν παραδεχθοῦμε ἀκόμη, ὅτι διαβάζουν ἀργότερα μ' αὐτῆ, παρὰ μὲ τὴν ΑΣ, αὐτὸ δὲν ἔχει καμιά σημασία. Γιατὶ κανένας δὲν μᾶς βιάζει νὰ μάθουν τὰ παιδιά μέσα σὲ ἓνα ὄρισμένο καὶ σύντομο χρονικὸ διάστημα νὰ διαβάζουν μὲ μιά, μάλιστα, μέθοδο, πὺ ἀπαιτεῖ πνευματικὴ ἐργασία, τὴν ὁποία εἶναι ἀνίκανα νὰ κάνουν. Ναί, τὰ παιδιά τῆς πρώτης τάξεως δὲν εἶναι ἱκανὰ γιὰ πνευματικὴ ἐργασία, πὺ ἀπαιτεῖ ἡ ΑΣ μέθοδος καὶ πολὺ περισσότερο νὰ μάθουν νὰ διαβάζουν σ' ἓνα σύντομο χρονικὸ διάστημα, γιατί περνοῦν τὴν πιὸ κρίσιμη περίοδο τῆς σωματικῆς ἐξελιξέως τους, ὅπως διδάσκει ἡ Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ. Τὸ ὄρισμένο ποσὸ ἐνέργειας πὺ ἔχουν μέσα τους τὸ παίρνει ὁ ὀργανισμὸς τους γιὰ τὴ σωματικὴ ἀνάπτυξη. Θέλουν περισσότερο νὰ παρατηροῦν, νὰ παίξουν, νὰ κινῶνται ἐδῶ κι ἐκεῖ, νὰ ἰχνογραφοῦν, νὰ ζωγραφίζου καὶ ὄχι νὰ ἀσχολοῦνται τόσο μὲ τὸ β+α=βα καὶ μ+π+ρ+α=μπρα. Δὲν ἔχει λοιπὸν αὐτὸ σημασία γιὰ τὴν ἀξιολόγησι τῆς μεθόδου διδασκαλίας. Σημασία ἔχουν ἄλλοι λόγοι: ἡ προσπάθεια, πὺ καταβάλλει τὸ παιδί, ἢ συναισθηματικὴ κατάστασι, στὴν ὁποία βρίσκεται ὅταν μαθαίνει νὰ διαβάζη, οἱ σωματικὲς καὶ πνευματικὲς δυνάμεις, πὺ ἐξοδεύει κ. ἄ. Καὶ σχετικὰ μὲ τοὺς λόγους αὐτούς, ἐγὼ τοῦλάχιστο, πιστεύω ἀπόλυτα, ὅτι γίνεται τοῦτο: Ὅτι μὲ τὴν ΑΣ τὸ παιδί προσπαθεῖ καταναγκαστικὰ καί, ἐπομένως, δὲ βρίσκεται σὲ εὐχάριστη συναισθηματικὴ κατάσταση, ἐξοδεύει δὲ περισσότερες ἀπὸ

δες, λόγω τῆς σωματικῆς καὶ πνευματικῆς καταστάσεώς του, διαθέτει σωματικὲς καὶ πνευματικὲς δυνάμεις, εἰς βάρος, πάντοτε, τῆς σωματικῆς καὶ πνευματικῆς ἀναπτύξεως καὶ ἐξελιξεώς του. Ἐνῶ, ἀντίθετα, μὲ τὴν ὀλικὴ ἢ προσπάθειά του εἶναι θεληματικὴ καί, ἐπομένως, ἐργάζεται καὶ ἀσχολεῖται μὲ εὐχαρίστηση καὶ προθυμία.

IV. Ὅτι μ' αὐτὴ α) συνηθίζουν στὴν κακογραφία, ἐπειδὴ τάχα δὲν ἀσκοῦν τὰ δάχτυλα τοῦ χεριοῦ τους καὶ δὲ ζωγραφίζουν κουλούρια καὶ β) δὲν μποροῦν νὰ μάθουν ἐλληνικὴ γραφή. Ἄλλὰ τὰ μὲν δάχτυλα τὰ ἀσκοῦν μὲ τὴν πλαστιλίνη, τὴν ὁποία χρησιμοποιοῦν πολὺ ὅταν πρωτοσχεδιάζουν τὶς διάφορες φράσεις, τὰ δὲ κουλούρια δὲν μᾶς χρειάζονται καθόλου. Στὴ θέση τῶν τεχνητῶν αὐτῶν μέσων ἔχομε πραγματικὰ κίνητρα. Ἐχομε τὸ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν γιὰ τὴ γραφή, ποῦ τὰ κάνει νὰ θέλουν νὰ γράφουν μὲ ὅλη τους τὴν καρδιά καὶ νὰ προσέχουν νὰ σχεδιάζουν σωστὰ τὶς φράσεις. Ἔτσι ὄχι μόνο δὲ θὰ κακογράφουν, ἀλλὰ θὰ συνηθίσουν νὰ γράφουν καλὰ καὶ δὲν ἔχουν δίκαιο «νὰ ἀμφιβάλλουν ὅτι μποροῦν νὰ μάθουν μικρὰ παιδάκια στὰ ὀλιγοτάξια μάλιστα σχολεῖα μέσα σὲ λίγους μῆνες ἐλληνικὴ γραφή κατάλληλη ὡς σχολικὸ ὄργανο μορφώσεως μὲ τὸ νὰ ἀντιγράφουν ἀβοήθητα μάλιστα πολὺπλοκα ἰχνογραφικὰ ὑποδείγματα» (1). Πραγματικὰ στὶς ἀρχὲς τὰ παιδιά ἀντιγράφουν καὶ ἰχνογραφοῦν τὶς φράσεις καὶ ἔτσι οὔτε «οἱ ἀναπόφευκτες ἀνάποδες γραφές, οὔτε οἱ δυσαναλογίες στὰ ὕψη τῶν διαφορῶν γραμμάτων προλαμβάνονται». Σιγὰ σιγὰ ὁμως καὶ ἀνάλογα καὶ μὲ τὴ σχετικὴ προσπάθεια τῶν μαθητῶν καὶ τὶς ἀτομικὲς ικανότητές τους, ἀλλὰ καὶ τὶς ἐνθαρρύνσεις καὶ ὑποδείξεις μας, οἱ ἀνάποδες γραφές καὶ οἱ δυσαναλογίες λιγοστεύουν καὶ τελικὰ θὰ λείψουν ἐντελῶς, γιατί, μετὰ τὴν ἀνάλυση, θὰ γίνουν καὶ εἰδικές, πολλὲς μάλιστα γιὰ μερικὰ παιδιά, ἀσκήσεις γιὰ ὠρισμένα ἢ ὅλα τὰ γράμματα. Καὶ ἔτσι θὰ συνηθίσουν νὰ γράφουν καλὰ καὶ πολὺ καλὰ μάλιστα, ὅπως ἡ ἐξέλιξη τῆς γραφῆς τῶν παιδιῶν τοῦ σχολείου μου τὸ ἀποδείχνει.

V. Ἐνας ἐπιθεωρητὴς Δημ. σχολείων, ὁ Ἐπιθεωρητὴς X (2),

1. Κ. Μιχαηλίδου *Βασικὰ προβλήματα τοῦ δημοτικοῦ σχολείου*. Ἡ πρώτη γραφὴ καὶ ἀνάγνωση. Ἀθήναι, σ. 102.

2. Ἐπιθεωρητοῦ X Δὲν παραδέχομαι τὴ μέθοδο Decroly, *Νεο σχολεῖο* τεύχος 57 Σ]βριος 1953.

δὲν παραδέχεται τὴν ὀλική, γιατί α) «προτιμώτερη ἀπ' αὐτὴν εἶναι ἡ ΑΣ, μὲ τὴν ὁποία τὰ ἑλληνόπουλα μαθαίνουν πολὺ ταχύτερα νὰ διαβάζουν», β) «ἡ ἰδεοπτικὴ μέθοδος μπορεῖ νὰ εἶναι προτιμώτερη γιὰ τὰ ξένα παιδιὰ, πού ἡ γλώσσα τους ἔχει γραμματα, τὰ ὁποία δὲν προφέρονται ἢ ἔχουν δυὸ καὶ τρεῖς προφορὲς (Γαλλία, Ἀγγλία)», γ) «τὸ ἐξάχρονο ἑλληνόπουλο μπορεῖ νὰ εἶναι ὠριμώτερο ἀπὸ τὸ γαλλόπουλο ἢ ἀγγλόπουλο» καὶ δ) «ἡ ἰδεοπτικὴ μέθοδος εἶναι κατάλληλη μόνο γιὰ τὰ ἀνώμαλα παιδιὰ» (1).

Κανένας δὲν ἀρνήθηκε ὅτι καὶ «μὲ τὴν ΑΣ μαθαίνει τὸ παιδί καὶ διαβάζει». Καὶ μ' αὐτὴ καὶ μὲ κάθε ἄλλη μέθοδο μαθαίνει τὸ παιδί νὰ διαβάζη, ὅπως γινόταν καὶ μὲ τὴ συλλαβιστικὴ. Δὲν εἶναι ὁμως ὀρθό, εἶναι αὐθαίρετο νὰ στηριχθοῦμε στὴ δῆθεν ἀποτυχία δύο, ὅπως κάνει ὁ κ. Ἐπιθεωρητής, ἢ καὶ ἄλλων συναδέλφων, ὅταν δὲν εἶναι γνωστὸς ὁ τρόπος, μὲ τὸν ὁποῖον ἐφαρμόσθηκε ἀπ' αὐτοὺς ἡ ὀλικὴ καὶ πού, ἀσφαλῶς, πρόκειται γιὰ ἐσφαλμένη καὶ ὄχι καὶ ἐντελῶς ἀδικοιολόγητη ἀπὸ τὴν κάποια, ὅπως εἶπα, σύγχυση γιὰ τὴ μέθοδο αὐτὴ ἐφαρμογὴ της, εἶναι λέω, αὐθαίρετο νὰ γενικεύσωμε τὴν ἀποτυχία αὐτὴ καὶ νὰ ἀπορρίψωμε τὴ μέθοδο σὰν ἀνεφάρμοστη καὶ μὴ ἀποτελεσματικὴ. Εἶναι μιὰ ὑποκειμενικὴ γνώμη καὶ ἔνα ὄχι ἐπιστημονικὸ ἐπιχείρημα νὰ ὑποστηρίξῃ κανεὶς, ὅτι τὰ παιδιὰ μαθαίνουν νὰ διαβάζουν πολὺ ταχύτερα μὲ τὴν ΑΣ, παρὰ μὲ τὴν ὀλική, ἐφ' ὅσον οὔτε ἓνας παράλληλος ἐπιστημονικὸς πειραματισμὸς καὶ μὲ τὶς δύο μεθόδους ἔχει γίνῃ, οὔτε προσωπικὴ ἀντίληψη καὶ πείρα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τους ἔχει. Δὲ μαθαίνουν ταχύτερα μὲ τὴν ΑΣ, καὶ οὔτε ἔχει αὐτὸ σημασία. Σημασία ἔχουν οἱ λόγοι, τοὺς ὁποῖους ἀνέφερα παραπάνω καὶ στοὺς ὁποῖους θὰ προσθέσω καὶ τὴν ἐπίδραση τῆς μεθόδου στὴ σωματικὴ καὶ ψυχικὴ ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ, ὡς καὶ στὴ φιλαναγνωσία. Καὶ μιὰ μέθοδος, ὅπως ἡ ΑΣ, πού δὲν εἶναι ἐναρμονισμένη μὲ τὴν ψυχικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ καὶ εἶναι ἀνώτερη ἀπὸ τὶς ἱκανότητές του, εἶναι ἐπόμενο, κατὰ τὴν ἐφαρμογὴ της, νὰ τὸ στενοχωρῇ, νὰ κάνῃ τὴν ἀνάγνωση μιὰ ἐργασία κα-

1. Στὸ Ἐπιστημονικὸ Βῆμα τοῦ διδασκάλου εἶχα στείλει τότε ἓνα ἐκτενέστατο ἄρθρο, ἀνασκευαστικὸ τῶν ἐπιχειρημάτων αὐτῶν, ἀλλὰ τὸ ἄρθρο ἐκεῖνο δὲ δημοσιεύθηκε, ἐλλείπει χώρου, ὅπως τὸ ἴδιο τὸ Ἐπιστημ. Βῆμα ἀνέγραψε στὸ ὑπ' ἀρ. 9 τεῦχος του (Ἰούλιος 1954).

ταπειστική και καταναγκαστική και να μη συντελή στη φιλαναγνωσία και την κανονική ψυχική εξέλιξή του.

Δέν είναι λοιπόν προτιμώτερη από την όλική.

Κι' έρχομαι στο 2^ο σημείο του κ. 'Επιθεωρητοῦ. Όταν τὸ παιδί μαθαίνει νὰ διαβάξη, τὸ κυριώτερο φαινόμενο, πὸν βρῖσκειται σὴ βάση τῆς ἐνέργειάς του αὐτῆς, τῆς ἀναγνώσεως, εἶναι ἓνα φαινόμενο ὀπτικό. Ἡ ἀνάγνωση δηλ. εἶναι μιὰ ὀπτικὴ λειτουργία καὶ ἡ ὀπτικὴ εἰκόνα παίζει σ' αὐτὴ τὸ σπουδαιότερο ρόλο. Ἡ ὀλικὴ μέθοδος χρησιμοποιεῖ γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση τὴν ὄραση. Καὶ τὴ χρησιμοποιεῖ ὄχι μόνο γιὰ γλώσσες πὸν ἔχουν γράμματα, τὰ ὁποῖα δὲν προφέρονται, ἢ ἔχουν δυὸ καὶ τρεῖς προφορὰς (Γαλλικὴ, Ἀγγλικὴ), παρουσιάζουν δηλ. ἰδιορρυθμίες, δυσκολίες, ὅπως ἰσχυρίζεται ὁ κ. 'Επιθεωρητής, ἀλλὰ γιὰ κάθε γλώσσα. Ἀλλὰ, ἀφοῦ εἶναι προτιμώτερη ἢ ΑΣ καὶ κατορθώνει νὰ διδάσκη μ' ἐπιτυχία τὴν πρώτη ἀνάγνωση σὲ παιδιὰ, πὸν ἡ γλώσσα τους ἔχει γράμματα, τὰ ὁποῖα δὲν προφέρονται, ἢ ἔχουν δυὸ καὶ τρεῖς προφορὰς (Γαλλικὴ, Ἀγγλικὴ), γιὰτὶ νὰ μὴν κατορθῶνῃ νὰ τὴ διδάσκη μὲ τὴν ἴδια ἐπιτυχία καὶ σὲ παιδιὰ π.χ. τὰ ἑλληνόπουλα, πὸν ἡ γλώσσα τους δὲν ἔχει αὐτὲς τίς, κατὰ τὴν ἀντίληψη τοῦ κ. 'Επιθεωρητοῦ, ἰδιορρυθμίες καὶ δυσκολίες; Ἄλλως τε δὲν πρέπει νὰ ξεχνῶμε, ὅτι καὶ ἡ γλώσσα μας δὲν εἶναι ἐντελῶς ἀπολλαγμένη ἀπ' αὐτὲς τίς ἰδιορρυθμίες καὶ δυσκολίες. Ἐχει τίς διφθόγγους καὶ ἄλλες μερικὲς δυσκολίες, ὡς καὶ τὴ γνωστὴ, δύσκολη καὶ περισσότερο ὀπτικὴ ἱστορικὴ ὀρθογραφία μας. Καὶ ἐάν, ἐπίσης, ἡ ὀλικὴ εἶναι κατάλληλη μόνο γιὰ τίς διφθόγγους, ἡ διδασκαλία τῶν ὁποίων μὲ τὴν ΑΣ εἶναι πολὺ δύσκολη, ἢ ἀφοῦ, κατὰ «τὴν διδασκαλίαν μόνον τῶν διφθόγγων δὲν μᾶς διευκολύνει ἡ ἀνάλυσις καὶ διὰ τοῦτο καλὸν εἶναι εἰσερχόμενοι εἰς τὴν διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως νὰ ἀρχίσωμεν εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς μὲ λέξεις καὶ φράσεις περιεχούσας διφθόγγους, αἱ ὁποῖαι δὲν θὰ ἀναλυθῶσι ἀμέσως», (1) τότε γιὰτὶ νὰ μὴν εἶναι κατάλληλη (ἢ ὀλικὴ) καὶ γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν ἄλλων φθόγγων τῆς γλώσσας μας, πὸν ἡ διδασκαλία τους μὲ τὴν καθιερωμένη μέθοδο παρουσιάζει ὀλιγώτερες δυσκολίες; Καὶ γιὰτὶ, τέλος, νὰ μὴν

1. Π. Κοροντζῆ. *Μεθοδολογικὰ καὶ διδακτικὰ προβλήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου*, Ἐπιστ. Βῆμα ἀρ. 5 ἔτος 1954.

προβαίνουμε σὲ ἄμεση ἀνάλυση ὄλων τῶν λέξεων καὶ φράσεων, ὅπως γίνεται μὲ τὶς διφθόγγους :

Δηλ. ἡ ὀλικὴ ποὺ χρησιμοποιεῖ τὴν ὄραση γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, ἡ ὁποία εἶναι μιὰ ὀπτικὴ λειτουργία, μπορεῖ νὰ ἐφαρμοσθῇ γιὰ ὁποιαδήποτε γλώσσα, ἢ, τουλάχιστο, γιὰ τὴ γλώσσα μας. Βέβαια οἱ ἰδιορρυθμίες μιᾶς γλώσσας καὶ τὰ ἰδιαίτερα χαρακτηριστικὰ γνωρίσματά της ἀποτελοῦν, χωρὶς ἀμφιβολία, ἕναν παράγοντα γιὰ τὴν ἐκλογή τῆς ἐφαρμοστέας μεθόδου γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση. Ἄλλ' ἡ γλώσσα μας, φαίνεται, ὅτι εἶναι ἀπὸ ἐκεῖνες, ποὺ ἐπιτρέπουν τὴν ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου μὲ ἐπιτυχία.

Καὶ τελειώνω μὲ τὰ 3ο καὶ 4ο σημεῖα. Ἰσχυρίζεται ὁ κ. Ἐπιθεωρητῆς, ὅτι τὸ ἐξάχρονο ἑλληνόπουλο μπορεῖ νὰ εἶναι ὠριμότερο ἀπὸ τὰ γαλλόπουλα καὶ ἀγγλόπουλα. Ἐπομένως ἡ ἀντίληψή του δὲ λειτουργεῖ «συνολικὰ» καὶ βρῖσκεται σὲ ἄλλο στάδιο τῆς ἐξελιξέως της, ποὺ ἐπιτρέπει ἀναλυτικοσυνθετικὲς ἐργασίες, δηλ. ἐφαρμογὴ τῆς ΑΣ μεθόδου.

Ὅπως καὶ ἄλλοι ὑποστηρίζουν (1) δὲν ὑπάρχει ἀναμφισβήτητη ἀπόδειξη, ὅτι τὰ δικὰ μας παιδιὰ ὠριμάζουν ἑνωρίτερα ἀπὸ τὰ γαλλόπουλα καὶ ἀγγλόπουλα. Ἄλλὰ καὶ ἑνωρίτερα ἂν ὠριμάζουν, ἡ «συνολικότητα τῆς ἀντίληψως» εἶναι ἕνα πνευματικὸ φαινόμενο, μιὰ ἰδιότητα, ποὺ ἐξελίσσεται ἀργὰ καὶ ποτὲ δὲν ἐξαφανίζεται ἐντελῶς, τὸ δὲ διάστημα τῶν ὀλίγων 2 ἢ 3 ἢ 4 μηνῶν, ὅσο δηλ. μεσολαβεῖ ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τῆς ἀναγνώσεως, ποὺ θὰ γίνῃ μὲ τὴν ΑΣ, ὡς τὴν ἀνάλυση, τὴν μὲ ὁποιοδήποτε τρόπο ἀνάλυση, ποὺ θὰ γίνῃ μὲ τὴν ὀλική, εἶναι πολὺ μικρὸ καὶ δὲν παίζει κανένα ρόλο. Εἶναι λοιπὸν ἀστήρικτο καὶ τὸ σημεῖο αὐτὸ καὶ ἡ ὀλικὴ μέθοδος, ἐφαρμογὴ τοῦ «νόμου τῆς συνολικότητας» στὸ ὀπτικὸ πεδίο, στὴν ἀνάγνωση, μπορεῖ νὰ ἐφαρμοσθῇ σὲ ὅλα τὰ ἑλληνόπουλα, ποὺ πρωτοέρχονται στὸ σχολεῖο καὶ ὄχι μονάχα στὰ ἀνώμαλα. Καὶ μάλιστα τὰ πιὸ ἔξυπνα παιδιὰ, ὅπως μποροῦν νὰ βεβαιώσουν ὅλοι, ποὺ ἐφαρμόζουν τὴν ὀλική, παρακολουθοῦν καὶ προοδεύουν μ' αὐτὴ καλύτερα ἀπὸ τὰ ἄλλα παιδιὰ.

VI. Οἱ ἐπιφυλάξεις, ἀντιρρήσεις καὶ ἐπικρίσεις γιὰ τὴν ὀλικὴ

1. Ν. Δημητροκάλλη, *Μέθοδος Decroly καὶ ὀλικὴ μέθοδος ἀναγνώσεως*, Ἐπιστημ. Βῆμα τοῦ διδασκάλου, ἀριθ. 1 ἔτος 1953.

δὲν περιορίσθησαν μόνο σὲ συζητήσεις καὶ δημοσιεύσεις, σὲ παιδαγωγικά συνέδρια καὶ περιοδικά. Τυπώθηκαν κι δλόκληρα βιβλία γι' αὐτές: α) Τὸ βιβλίο τῆς συναδέλφου Εἰρήνης Καλλιανάκη «Τὸ κατηγορῶ τῆς ἰδεοπτικῆς μεθόδου κ.λ.π.», β) Τὸ βιβλίο τοῦ συναδέλφου κ. Εὐσταθίου Ν. Δευτεραίου «Ἡ πρώτη ἀνάγνωσις καὶ γραφή μὲ τὴν ἑλληνικὴν μέθοδον» καὶ γ) τοῦ τέως ἐπιθ]τοῦ Δημ. σχολείων κ. Κ. Μιχαηλίδου «Βασικά προβλήματα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου κ.λ.π.», πού ἀναφέρεται στὴν πρώτη γραφή, κυρίως, ἀλλὰ καὶ στὴν πρώτη ἀνάγνωσις.

Ἡ μέθοδος, πού περιγράφεται στὸ βιβλίο τῆς συν. Καλλιανάκη, ἀποτελεῖ μιὰ ἐντελῶς πλήρη ἐφαρμογὴ τῆς ΑΣ μεθόδου, ἣ δὲ χρησιμοποίησις τοῦ παιγνιδιοῦ δὲν μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ νέα μέθοδος, γιατί τὰ ἀναγνωστικά-παιδαγωγικά παιγνίδια χρησιμοποιοῦνται, ὅπως εἶναι γνωστό, καὶ μὲ τὴν ὀλικὴ καί, μάλιστα, καλύτερα μ' αὐτή, παρὰ μὲ τὴν ΑΣ.

Οἱ ἀντιρροήσεις κι ἐπικρίσεις τοῦ συν. κ. Δευτεραίου, δὲν ἀναφέρονται μόνο, ὅπως καὶ ἄλλοῦ γράφω, στὴν τεχνικὴ τῆς ὀλικῆς καὶ στὴ δυνατότητα μιᾶς γενικῆς ἐφαρμογῆς τῆς στὰ σχολεῖα μας, ἀλλὰ καὶ στὴν ἐπιστημονικότητά της. Γι' αὐτὸ καὶ θ' ἀσχοληθῶ μ' αὐτὲς διεξοδικά, ἐξετάζοντας τὰ σπουδαιότερα σημεῖα, πού ἔχουν ἀμεσώτερη καὶ οὐσιωδέστερη σχέση μὲ τὶς βασικὲς τοῦ ἀπόψεως καὶ τὸ τελικὸ συμπέρασμα του, ὅτι δηλ. «ἡ ψυχὴ κατὰ τὴν ἀνάγνωσιν δὲν ἐργάζεται ὀλικὰ» καί, ἐπομένως, «ἡ ΑΣ θὰ μείνῃ ὡς βάσις τῆς ἐργασίας». Κι ἀρχίζω:

1) Ἡ συνδυαστικὴ μέθοδος τοῦ Scopell δὲν «δύναται νὰ χαρακτηρισθῆ ὡς μιὰ παραλλαγὴ τῆς ΑΣ» (σελ. 11), καθ' ὅσον «ἀποτελεῖ συνδυασμὸ τῆς ὀλικῆς καὶ ΑΣ» (σελ. 11), ἀλλὰ, μᾶλλον, ὡς παραλλαγὴ τῆς ὀλικῆς (1).

2) Ἡ ΑΣ στὴν πράξι δὲν ἀρχίζει τὴ διδασκαλία ἀπὸ λέξεις, ἀλλὰ, τοῦλάχιστο στὰ πρῶτα μαθήματα, ἀπὸ τὸ γράμμα. Οἱ προασκήσεις, πού ἀρχίζουν μὲ προτάσεις, εἶναι μόνο προφορικὲς καὶ δὲν εἶναι κυρίως ἀναγνωστικὴ ἐργασία, ἣ ὁποία ἀπὸ τὸ γράμμα ἀρχίζει.

Στὴν ἀρχὴ χρησιμοποιεῖ τὴ φωνομιμητικὴ παραλλαγὴ τῆς, πού κι αὐτὴ στὴν ἴδια κατηγορίᾳ —ἀπὸ τὰ μέρη στὸ ὄλον—

1. Κοίταξε καὶ Θ. Γιαννοπούλου, Ἡ πρώτη ἀνάγνωσις μὲ τὴν ὀλικὴν μέθοδο. Ἀθήναι, σελ. 53—60.

ἀνήκει, καὶ ἀφοῦ τὰ παιδιὰ μάθουν μερικά γράμματα, τότε χρησιμοποιοῦν τὶς λεγόμενες «πρότυπες» λέξεις. Τὸ ο, ι, α (¹) κ.λ.π. διδάσκονται ξεχωριστὰ ὡς γράμματα καὶ δὲν ἀποτελοῦν λέξεις, εἴτε «ὡς ἐπιφώνημα ληφθοῦν» εἴτε «ψυχικὴν κατάστασιν ἐκφράσουν». Εἶναι γράμματα —μέρη, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀποτελεῖται ἡ λέξη— σύνολο, ὅλον.

Ἀρχίζει λοιπὸν ἀπὸ τὸ γράμμα, ὅπως τοῦτο μαρτυροῦν καὶ οἱ προασκήσεις γραφῆς. Ἄν τώρα γράφει «ὅτι ἡ ἰχνογράφησις σχημάτων γραμμάτων καλύτερον εἶναι νὰ ἀποφεύγεται» (σ. 15), τοῦτο εἶναι μιὰ σκόπιμη ἐπινόησις, ἡ ὁποία ὁμως δὲ δικαιολογεῖ καθόλου τὴ σχετικὴ ἀποψή του, ὅτι δηλ. ἀρχίζει (ἡ ΑΣ) μὲ λέξεις.

3) Ἡ ΑΣ, «ἥτις θεωρεῖται ὡς θυγάτηρ τῆς ἐρβαρτιανῆς σχολῆς καὶ συνδέεται μὲ τὸ παλαιὸν σχολεῖον» (σελ. 14), καὶ στὶς ἀρχὲς τῆς κυρίως ἀναγνωστικῆς ἐργασίας καὶ ἀργότερα μὲ τὶς «πρότυπες» λέξεις, τὴν τελευταία καὶ καλύτερη μορφὴ τῆς, δὲν μπορεῖ νὰ κάνῃ τὴν ἀνάγνωσις «τιμῆμα τῆς ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας» (σ. 15), οὔτε «εὐνοεῖ τὴν συγκέντρωσιν τῆς ὕλης... πρᾶγμα σύμφωνον πρὸς τὰς συγχρόνους ἀντιλήψεις τοῦ νέου σχολείου» (σ. 16). Πρῶτα, γιατί δὲν πρόκειται γιὰ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία, ὅταν ἡ ὑποδειγματικὴ λέξις «λαμβάνεται ἐκ τῆς διδασκαλίας τῆς πατριδογνωσίας» (σ. 15) καὶ οὔτε ἡ συγκέντρωσις τῆς ὕλης τῶν μαθημάτων Πραγματογνωσίας καὶ Λεκτικῶν ἀσκήσεων κυρίως... εἶναι πρᾶγμα σύμφωνον πρὸς τὰς συγχρόνους ἀντιλήψεις τοῦ νέου σχολείου» (σ. 16).

Καὶ ἔπειτα, γιατί δὲν νοεῖται ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ ΑΣ μέθοδος. Ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ ΑΣ μέθοδος εἶναι πράγματα ἀσυμβίβαστα.

Ἄς ἐξετάσωμε καλύτερα τὸ ζήτημα. Ἡ ΑΣ μέθοδος διδάσκει τὰ γράμματα ξεχωριστὰ. Ἡ διδασκαλία τῶν ξεχωριστῶν γραμμάτων, πού γίνεται μὲ τὴν ΑΣ, δὲν ἔχει καμμιά σχέση μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία. Ἡ ἐνιαία διδασκαλία (²) εἶναι μιὰ πολυμερῆς ἐξέτασις ἐνοτήτων ὕλης, πού καλύπτει τὴν περισσότερην —κυρίως στὰ πολυτάξια— ἐργασία τῆς πρώτης τάξεως, μέσα στὴν ὁποία ἐργασία ἐνυφαίνεται φυσιολογικὰ καὶ ἡ πρώτη ἀνά-

1. Κοίταξε καὶ α) Ἀλφαβητᾶριο Γερμαντῶν πού ἀρχίζει μὲ τὸ ο, ι, α καὶ β) ἐγκεκριμένο σημερινὸ Ἀλφαβητᾶριο.

2. Κοίταξε σελ. 136—156

γνωση με μιὰ σχετική φράση ἢ καὶ λέξη. Ἡ φράση αὐτὴ ἀποτελεῖ τὴν ἔκφραση, τὴ γλωσσική ἔκφραση τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικου, πὸν ἐντυπώθηκε ἀπὸ τὰ παιδιὰ. Τέτοια ἐνύφανση τῆς πρώτης ἀναγνώσεως στὴν ὅλη σχολικὴ ἐργασία τῆς πρώτης τάξεως, ἔκφραση γλωσσικὴ τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικου δὲν μπορεῖ νὰ γίνη μὲ τὴν ΑΣ μέθοδο, τὴν ξεχωριστὴ διδ)λία τῶν γραμμάτων, ἀλλ' οὔτε καὶ μὲ τὶς πρότυπες λέξεις. Μὲ τὶς «πρότυπες» λέξεις διδάσκομε ἓνα νέο γράμμα, πὸν πρέπει νὰ εἶναι καὶ ἀρχικὸ στὴ λέξη αὐτῇ.

Πρέπει δηλ. νὰ γίνη ἰδιαίτερη, κάθε φορὰ, ἐπιλογὴ τῆς λέξεως αὐτῆς. Μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία, μὲ ὁποιαδήποτε μορφῆς, ἐξετάζομε μιὰ ὁποιαδήποτε ἐνότητα. Ἡ ποικίλη καὶ πολλαπλὴ ἐπεξεργασία, ἔκφραση καὶ ἀπεικόνιση τῆς ἐνότητος αὐτῆς ἀποτελεῖ τὴν ὅλη σχολικὴ ἐργασία τῆς πρώτης τάξεως, μέσα στὴν ὁποία ἐργασία ἐνυφαίνεται καὶ ἡ πρώτη ἀνάγνωση μὲ μιὰ φράση, πὸν νὰ περιέχῃ τὸ κύριο καὶ βασικὸ νόημα τῆς ἐνότητος, χωρὶς καμμιά ἐπιλογὴ τῆς ὑποδειγματικῆς λέξεως μὲ τὸ νέο ἀρχικὸ γράμμα. Ἡ ΑΣ, λοιπόν, μέθοδος δὲν μπορεῖ νὰ ἐνυφάνῃ τὴν πρώτη ἀνάγνωση μὲ τὴν ἄλλη σχολικὴ ἐργασία καί, ἐπομένως, δὲν ἀνταποκρίνεται στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας καὶ δὲν ἔχει καμμιά σχέση μὲ τὸ νέο σχολεῖο.

4) Ἡ ΑΣ μόνο μὲ τὴν ἀλφαβητικὴ μέθοδο διαφέρει καὶ σ' ἓνα σημεῖο. Ὅλες τους — καὶ ἡ ΑΣ τουλάχιστο στὰ πρώτα μαθήματα — ἀρχίζουν ἀπὸ τὸ γράμμα καὶ ὅλες τους συνθέτουν τὸ ὅλον μὲ ἐργασία ὀρθολογιστικὴ. Ἐργασία ὀρθολογιστικὴ, ἴσως ὄχι ἐντελῶς ἴδια, ὅπως στὶς ἄλλες, γίνεται καὶ μὲ τὶς «πρότυπες» λέξεις. Καὶ δὲν μποροῦσε νὰ γίνη διαφορετικὰ. Ἡ μορφὴ αὐτῆ τῆς ΑΣ, κουμάτι περίτεχνο τοῦ συστηματοποιημένου καὶ γεμάτου τεχνικῆς ὁδηγίας παλαιοῦ σχολείου, εἶναι καὶ στὸ σημεῖο αὐτὸ ἀπόλυτα ἑναρμονισμένη πρὸς τὶς ψυχολογικῆς βάσεις, τὴν κλασσικὴ συνειρμικὴ ψυχολογία.

5) Δὲν εἶναι γνωστὸς οἱ γνῶμες ὄλων τῶν «ἡμετέρων παιδαγωγικῶν», γιατί δὲν ἔχουν ἐπίσημα λάβει ὠρισμένη θέση γιὰ τὴ μέθοδο αὐτῇ.

6) Δὲν ὑποστηρίζουν οἱ ὀπαδοὶ τῆς ὀλικῆς, ὅτι ἡ ἀνάλυσις καὶ σύνθεσις εἶναι «χαρακτηριστικὰ ὠρίμου ἀνθρώπου» (σελ. 20), ἀλλ' ὅτι ἡ ἱκανότητα τοῦ παιδιοῦ γιὰ ἀνάλυση φανερώνε-

ται μετὰ τὴν ὀλικὴ ἀντίληψη ἀντικειμένων, φράσεων, λέξεων κλπ. σὲ χρόνον, ποῦ δὲν μπορεῖ ἀκριβῶς νὰ καθορισθῇ.

7) Ἡ μορφὴ τοῦ ἰδρυτοῦ τῆς ὀλικῆς Decroly ἐφαρμόζεται αὐτούσια, ὅσο, ἐγὼ τοῦλάχιστο, ξέρω, μόνο σὲ ὀλίγα σχολεῖα τοῦ ἐξωτερικοῦ. Στὰ σχολεῖα αὐτὰ δὲ γίνεται καμιὰ ἀνάλυση. Μαθαίνουν δηλ. τὰ παιδιὰ ἀνάγνωση καὶ γραφὴ, χωρὶς ἀνάλυση καὶ σύνθεση. (1) Χρησὶς τοῦ ἙΑλφαβηταρίου μετὰ τὴν ὀλικὴ γίνεται μόνο μετὰ τὴν ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως καὶ στὸ τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους, ἐφ' ὅσον περιέχει κάτι σχετικὸ μὲ τὴν ἐνότητα, ἢ καὶ γιὰ ἄσκηση καὶ ὄχι γιὰ τὴν ἀπόκτηση τῆς ἀναγνωστικῆς δεξιότητος, ὅπως τοῦτο γίνεται, ἀπὸ τὸ πρῶτο ἀκόμη μάθημα, μετὰ τὴν ΑΣ μέθοδο.

8) Κατὰ τὴν ἀνάγνωση «τὸ μάτι δὲν βλέπει ὀλα τὰ γράμματα».

Ἡ γαλλικὴ λέξις *aiment* (σ. 32) προφέρεται κατὰ τὴν ἀνάγνωση *aim*, γιὰτὶ τέτοια ἀκουστικὴ εἰκόνα ἔχουν οἱ γάλλοι γι' αὐτή. «Ἡ προηγούμενη πείρα, οἱ διαφορὲς αἰσθησιακὲς ἐντυπώσεις κατευθύνουν τὴ συνολικὴ ἀντιληπτικὴ ἐνέργεια», ὅπως λέει ὁ Ριέρον.

10) Γιὰ τὸ ὕψιλον *υ* : Πρῶτα δὲ βλέπω ποιὰ σχέση μπορεῖ νὰ ὑπάρχη μετὰ τῶν λαθῶν, ποῦ συναντοῦν τὰ παιδιὰ καὶ στὶς ἀνώτερες τάξεις (σ. 33—34) ἀφ' ἑνός, καὶ τῆς διδασκαλίας τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μετὰ τὴν ὀλικὴ ἀφ' ἑτέρου. Τὰ λάθη αὐτὰ, ἂν παρατηροῦνται καὶ σὲ εὐρύτερη κλίμακα, ἀσφαλῶς σὲ κάποιους γενικοὺς ἢ εἰδικούς λόγους θὰ ὀφείλωνται. Καὶ ἂν ὀφείλωνται στὴ μέθοδο διδασκαλίας τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, γιὰτὶ νὰ τὰ ἀποδώσωμε στὴν ὀλικὴ μέθοδο, μετὰ τὴν ὀποία, προφανῶς, δὲ διδάχθησαν τὴν πρώτη ἀνάγνωση οἱ μαθητὲς του καὶ δὲν εἶναι πιὸ λογικὸ καὶ πιὸ ὀρθὸ νὰ συμπεράνωμε, ὅτι ὀφείλωνται στὴν ΑΣ, τὴν ὀποία ὁ *κ*. Δευτεροῦτος χρησιμοποιοεῖ :

Ἐπάρχουν, βέβαια, «ρητοὶ κανόνες» γιὰ τὴν προφορὰ τοῦ *υ*. Τὸ παιδὶ ὀμως τῆς πρώτης τάξεως, ποῦ πρωτομαθαίνει ἀνάγνωση, οὔτε τοὺς ξέρει τοὺς κανόνες αὐτοὺς, οὔτε τοὺς διδά-

1. α) A. Hamaide. «La méthode Decroly» 3me édition p. 173, 174, 190, 191, 192 καὶ β) ἑλληνικὴ μετάφραση αὐτῆς ὑπὸ ἙΑγλαίας Μεταλλينوῦ, ἙΗ μέθοδος Decroly, ἙΑθῆναι, Πάλλης 1952 σελ. 113, 114, 122, 123.

σκεται. Πῶς λοιπὸν κατορθῶναι νὰ διαβάξη σωστὰ διάφορες λέξεις μὲ **υ**, πὺ νὰ ἀναφέρωνται σὲ ὅλες τὶς προφορὰς του, ἀφοῦ δὲν ξέρει τοὺς ἀντίστοιχους κανόνες προφορᾶς ; Τὶς λέξεις αὐτές, γνωστὲς ἀπὸ προηγούμενες αἰσθησιακὲς ἐντυπώσεις καὶ τὴν προηγούμενη πείρα, τὶς διαβάζει ἀπὸ τὴ συνολικὴ τους φόρμα καὶ ἀπὸ τὰ δεσπύζοντα γράμματα.

Ἄλλὰ κι ἐμεῖς οἱ μεγάλοι δὲ χρησιμοποιοῦμε τοὺς κανόνες αὐτοὺς καὶ κανέναν μας «για νὰ προφέρῃ σωστὰ τὸ **υ**, δὲν πρέπει νὰ ἰδῇ τὸ προτύπερό του γράμμα... καὶ τὸ ἐπόμενό του» (σ. 34), ὅπως «θὰ μπορούσε νὰ ἰσχυρισθῇ κανεὶς» (σ. 34). Δὲ γίνεται τέτοιο πρᾶγμα. Πολὺ περισσότερο δὲ γίνεται στὰ παιδιὰ, πὺ οὔτε κἄν τοὺς ξέρουν τοὺς κανόνες αὐτοὺς.

Ἐπομένως δὲν εἶναι ὀρθὸ καὶ «λογικὸ νὰ συμπεράνωμε πῶς : καθὼς πάντοτε βλέπομε τὸ **υ** καὶ τὸ πρὸ αὐτοῦ τοῦλάχιστον (ἀλλὰ «πολλάκις καὶ τὸ μετ' αὐτὸ» σ. 35), τοιουτοτρόπως βλέπομε καὶ ὅλα τὰ ἄλλα γράμματα, ὅταν διαβάζωμε καὶ ἡ ἀνάγνωση ἐκτελεῖται μὲ ὅλα τὰ γράμματα» (σ. 34). Εἶναι μεγάλο σφάλμα, ὅτι τὸ παιδί, κατὰ τὴν ἀπόκτηση τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, διαβάζει μὲ τὰ γράμματα ξεχωριστά. Μπορεῖ νὰ διαβάξη μὲ τὰ γράμματα ξεχωριστά, ὅταν ἔτσι ἔχει συνηθίσει νὰ διαβάξη. Ἡ πράξη ἀποδείχνει, ὅτι τὸ παιδί, πὺ δὲν ξέρει καθόλου γράμματα ξεχωριστά, μπορεῖ νὰ διαβάσῃ ἀμέσως καὶ μ' εὐκολία, ὄχι, βέβαια, μὲ τὴ σκέψη καὶ ὅπως ἐμεῖς οἱ μεγάλοι ἐννοοῦμε τὴν ἀνάγνωση, ὀλόκληρες λέξεις, πὺ ἡ καθεμιὰ τους σχηματίζει ἕνα σχέδιο, τὸ ὁποῖο ἀντιπροσωπεύει ἕνα πρᾶγμα, ἢ μιὰ ἐνέργεια. «... Παιδι 2 1/2 ἐτῶν ἀνεγνώριζε καὶ καταλάβαινε μεγάλον ἀριθμὸ μικρῶν φράσεων σχετικῶν μὲ τὰ παιγνίδια του...» γράφει ὁ Decroly (1).

Τὸ ἴδιο καὶ ὁ Claparède (2) : «... Ἐπίσης δοκίμασα αὐτὴ τὴ μέθοδο (σημ. δηλ. τὴν ὀλική), στὴ μικρὴ μου κοπέλλα 2 1/2 ἐτῶν. Σὲ κάμποσες ἡμέρες ἔμαθε νὰ διαβάξη περισσότερες ἀπὸ ἑκατὸ (100) λέξεις, χωρὶς νὰ ξέρῃ καθόλου τὸ ἀλφάβητο».

Δηλ. τὰ ἐπιχειρήματα τοῦ κ. συναδέλφου δὲν εὐσταθοῦν.

1. Dr Ov. Decroly «La fonction de globalisation et l'enseignement». Bruxelles, Lamertin p. 13.

2. Dr Ed. Claparède «Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale» vol I, édition posthume, p. 211, ὑποσημείωση.

10) Ός πρὸς τὰ «σφάλματα εἰς τὴν ἀνάγνωσιν» (σ. 35—36), πὸν συμβαίνουν κατὰ τοὺς ἰδεοπτικoύς, δὲν ὑπάρχει καμιά ἀντίφαση μεταξὺ αὐτῶν καὶ τῆς προφορᾶς τοῦ υ. Τὴν εὐχερῆ καὶ χωρὶς λάθη προφορὰ τοῦ υ διευκολύνει ἡ γνωστὴ ἀπὸ προηγούμενες αἰσθησιακὲς ἐντυπώσεις εἰκόνα τῆς λέξεως, ἐνῶ τὸ λανθασμένο γράμμα δὲν παίζει κανένα ρόλο στὴν ἴδια, σχεδόν, γενικὴ φυσιογνωμία καὶ τῶν δύο λέξεων, πὸν καὶ οἱ δύο εἶναι γνωστὲς ἀπὸ τὴν προηγούμενη πείρα. «Μοῦ συμβαίνει, γράφει ὁ Ριέγον, νὰ διαβάσω σ' ἓνα κείμενο μιὰ λέξη ἀντὶ γιὰ μιὰ ἄλλη... γιατί ἡ ἀντίληψή μου κινητοποιεῖται, κοιτάζοντας μερικὰ γενικὰ χαρακτηριστικὰ γράμματα, κοινὰ καὶ στὶς δύο λέξεις, πὸν ἔχουν τὸ ἴδιο μῆκος...».

11) Ὅπως εἶπα καὶ παραπάνω, κατὰ τὴν ἀνάγνωση «τὸ μάτι δὲν βλέπει ὅλα τὰ γράμματα ξεχωριστά». Ἀπὸ πολλοὺς ἐρευνητὲς ἔχουν γίνεῖ διάφορα σχετικὰ πειράματα, τὸ συμπέρασμα τῶν ὁποίων εἶναι, ὅτι κατὰ τὴν ἀντίληψη μιᾶς λέξεως τὸ παιδὶ δὲν κάνει μιὰ πλήρη ξεχωριστὴ ἀνάλυση στὰ στοιχεῖα τῆς, ἀλλ' ἀπὸ μερικὲς λεπτομέρειες βλέπει τὴ γενικὴ μορφή τῆς, συστατικὰ τῆς ὁποίας εἶναι τὸ μῆκος, τὸ ἀρχικὸ καὶ τελευταῖο γράμμα καὶ ἄλλες γραφικὲς λεπτομέρειες.

Τὴν ἴδια αὐτὴ ἄποψη διετύπωσε καὶ ὁ Piaget στὸ 120 διεθνὲς συνέδριο δημοσίας ἐκπαιδεύσεως, πὸν συγκλήθηκε ἀπὸ τὴν Οὐνέσκο καὶ τὸ διεθνὲς γραφεῖο ἀγωγῆς στὶς 8-7-1949: «Ἐργαστηριακὰ πειράματα ἀπέδειξαν, ὅτι, ἀπὸ ἀπόψεως ἀντιλήψεως, τὸ παιδὶ βλέπει τίς λέξεις ὑπὸ μορφήν εἰκόνων. Βλέπομε πρῶτα στὴ λέξη τὴ συνολικὴ μορφή τῆς τόσο καλά, πὸν τὴ διαβάζομε, χωρὶς νὰ διαβάσωμε ὅλα τὰ γράμματα...».

12) Τὰ τυπογραφικὰ σφάλματα (σελ. 38) εἶναι ἓνα ζήτημα παρόμοιο, περίπου, μὲ τὰ σφάλματα στὴν ἀνάγνωση. Μπορεῖ «ὁ διορθωτής, ἂν θέλῃ νὰ διορθώσῃ τὰ λάθη, ἢ κι ἔμεῖς, ἂν θέλωμε νὰ διαβάσωμε χωρὶς σφάλματα,.... νὰ προσέχωμε ἓνα ἓνα τὰ γράμματα» (σ. 38). Ὅμως κι ἐκεῖνος κι ἔμεῖς γνωρίζομε ἄριστα ἀνάγνωση, ἐνῶ ὁ μικρὸς μαθητὴς μας **τώρα** μαθαίνει, ὅπως παρατηρεῖ κι ὁ κ. Δευτεραῖος. Καὶ ὅ,τι κάνουν οἱ δύο πρῶτοι, δὲν ἐπιτρέπεται νὰ συμπεράνωμε πὸς πρέπει νὰ τὸ κάνη καὶ ὁ τρίτος, ἀφοῦ ἔχουν «τόσες διαφορὲς καὶ τόσο σοβαρὲς», ὁ ὁποῖος τρίτος κατὰ τὴν ἐκμάθησιν τῆς πρώτης ἀναγνώ-

σεως, δὲν μπορεῖ νὰ γνωρίζῃ ἄριστα ἀνάγνωση γιὰ νὰ προσέ-
χη ὅλα τὰ γράμματα. (1)

13) Δὲν εἶμαι εἰδικὸς γιὰ ν' ἀποφανθῶ, ἂν μὲ τὸ φαινόμενο
τοῦ μετεϊκάσματος (σελ. 39—43), πὺ μεταχειρίσθηκε ὁ κ. συ-
νάδελφος, μπορεῖ νὰ ἐλεγχθοῦν πειράματα, τὰ ὁποῖα ἔγιναν μὲ
εἰδικὰ ὄργανα ἀπὸ ἐπιστήμονες εἰδικοὺς «ἀδιαβλήτου κύρους
καὶ διακεκριμένους τὰ μέγιστα». Δὲν μπορῶ ὅμως καὶ νὰ μὴν
ἔχω ἐπιφυλάξεις γιὰ ὠρισμένες λεπτομέρειες γι' αὐτό, ἂν δη-
λαδὴ ἡ διάρκειά του ἦταν ἐκείνη, πὺ ἔπρεπε νὰ εἶναι, ἂν τὴν
ἐπηρεάζαν ἄλλοι παράγοντες, ἂν ἦταν πάντοτε θετικό, πὺς κα-
τῶρθανε νὰ ὀρίζῃ διάρκεια «πολὺ μικροτέρα τῶν 0,05 τοῦ δευ-
τερολέπτου» (σ. 40) καὶ γενικὰ ἂν ἐξασφαλίζονταν μ' αὐτὸ οἱ
ἀπαραίτητες προϋποθέσεις γιὰ ἀντικειμενικὰ συμπεράσματα.

14) Ἐπιφυλάξεις ἐπίσης ἔχω καὶ γιὰ ὅλον τὸν πειραματισμὸ
τοῦ κ. Δευτεραίου, ἂν δηλ. πρέπει αὐτὸς νὰ τεθῆ σὲ ἀνώτερη
μοῖρα, ὅπως ἐπιμένει, ἀπὸ τὶς σχετικὲς πειραματικὲς ἐρευνες
εἰδικῶν ἐπιστημόνων. Στὴν Ἑλλάδα καὶ στὶς Παιδαγ. Ἀκαδη-
μίες καὶ στὴν πανεπιστημιακὴ μετεκπαίδευση δὲ γίνεται καμιά,
σχεδόν, εἰδικὴ κατάρτιση γιὰ ψυχολογικὰ καὶ διδακτικὰ ζητή-
ματα καὶ τὴν ἐρευνά τους, καὶ δὲν κατέχομε τὰ ἀπαιτούμενα
ἐπιστημονικὰ ἐφόδια, τὶς ἐπιστημονικὲς μεθόδους ἐρεύνης καὶ
πειραματισμοῦ, ὅπως τὶς κατέχουν ἀνεγνωρισμένης ἀξίας εἰδικοὶ
ἐπιστήμονες.

15) Γιὰ νὰ ἐλέγξῃ τὰ πειράματα μὲ τὸ ταχυσκόπιο (ἢ ταχι-
στοσκόπιο) ἔκανε πειράματα μὲ τὸ μετεϊκάσμα κατὰ τὰ ὁποῖα
παρατηρήθηκαν πολλὰ σφάλματα κ.λ.π. (σελ. 40—43). Γιὰ τὰ
σφάλματα ἔγινε λόγος.

16) «Λέξεις ἄγνωστες δὲν κατέστη δυνατὸν νὰ διαβασθοῦν
οὔτε μὲ δεκάδες προβολές π.χ. Ἀπολλόδωρος» (σελ. 40), γιὰ
ἦταν ἄγνωστες ὀπτικὰ καὶ ἀκουστικά. Κατὰ τὴν πρώτη ὅμως
ἀνάγνωση ἡ ὀλικὴ δὲν χρησιμοποιεῖ τέτοιες ἄγνωστες λέξεις,
ἀλλὰ λέξεις γνωστὲς, πὺ τὰ συγκινοῦν καὶ τὰ ἐνδιαφέρουν,
γιὰ ἀναφέρονται στὶς παρατηρήσεις τους, τὴ ζωὴ τους καὶ τὰ
βιώματά τους.

17) Ὡς πρὸς τὰ «πειράματα, πὺ ἔγιναν μὲ προβολὴ λέξεων
γραμμένων ἀπὸ σκοποῦ λανθασμένων» (σ. 42), ἂν καὶ ἔχω σο-

1. Κοίταξε καὶ στὴ σελ. 34, 35.

βαρὲς ἀντιρρήσεις γι' αὐτὰ — μὲ ποιὸ ὄργανο γινόταν ἡ μέτρηση τῆς κάτω τῶν 0,05 τοῦ δευτερολέπτου διαρκείας τῆς προβολῆς —, συμβαίνει ὅ,τι καὶ στὰ σφάλματα κατὰ τὴν ἀνάγνωση. Σχετικὰ πειράματα — μὲ τέτοιες δηλ. λέξεις — τοῦ Bémelmans (1), πού ἔκαμε σὲ 59 παιδιά καὶ μὲ λέξεις 6—8 γραμμάτων, βεβαιώνουν, ὅτι ἡ λέξη γίνεται ἀντιληπτὴ ἀπὸ τὴν ὀλικὴ κατασκευὴ τῆς καὶ ἀπὸ μερικὰ στοιχεῖα πού ὑποβοηθοῦν τὴν ἀντίληψη, ἐνεργοῦν ὡς παράγοντες, πὺ ἐνεργοὶ ἀπὸ τοὺς ἄλλους, καὶ διευκολύνουν τὴν ἀναγνώριση. Μετωξὺ τῶν παραγόντων αὐτῶν σημειώνει μερικὲς χαρακτηριστικὲς λεπτομέρειες ἀπὸ 1—2 στοιχεῖα (δηλ. γράμματα) τὸ ἀρχικὸ στοιχεῖο καὶ τὸ μῆκος τῆς λέξεως.

18) Ἡ ἀνακάλυψη τῶν σφαλμάτων γίνεται, ὄχι γιὰτι «ἡ ἀνάγνωση γίνεται μὲ σύνθεσιν ὄλων τῶν γραμμάτων» (σ. 42—43), ἀλλὰ, τὸ ξαναλέω, γιὰτι τὸ λανθασμένο γράμμα δὲν παίζει κανένα ρόλο στὴ λέξη αὐτὴ καὶ δὲν ἀλλάζει τὴ γενικὴ πραγματικὴ φυσιογνωμία τῆς, πού ἔχει ὅταν εἶναι ὀρθὰ γραμμένη, γι' αὐτὸ δὲ καὶ διαβάζεται ὀρθὰ.

19) Ὅταν οἱ λέξεις εἶναι γραμμένες ἀντίστροφα, τὰ γράμματα, ὅπως καὶ ὁ κ. Δευτεραῖος γράφει (σ. 44—48), δὲν ἀλλάζουν καθόλου μορφή. Ἡ συνολικὴ ὅμως μορφή τῆς λέξεως, πού γίνεται μὲ τὴν ἀντιστροφή αὐτὴ (π. χ. ἡ λέξη *ἄνθρωπος*, πού ὁ ἴδιος γράφει, γίνεται *σοπωρθνά*), ὄχι μόνο εἶναι ἄγνωστη ὀπτικά καὶ ἀκουστικά, ἀλλὰ εἶναι καὶ ἀνύπαρκτη καὶ ὡς λέξη καὶ ὡς ἔννοια. Τὸ σύνολο τῶν γραμμάτων αὐτῶν (*σοπωρθνά*) δὲ σημαίνει τίποτε γιὰ τὸ παιδί, εἶναι μιὰ ἀφηρημένη φόρμα, ἓνα ἰχνογράφημα χωρὶς σημασία καὶ δὲν μπορεῖ νὰ τὴ διαβάσει, ὅπως τὸ ἀπέδειξαν πειράματα μὲ τὸ ταχυσκόπιο. Ὁ ἀμερικανὸς ψυχολόγος Cattell «ἔφησε νὰ περάσουν σιτὸ ταχυσκόπιο σ' ἓνα πολὺ μικρὸ διάστημα... γράμματα χωρὶς καμιά σχέση ἀναμεταξύ τους καὶ τὰ παιδιά κατορθώνουν νὰ συγκρατήσουν 4 ἢ 5... Ἐάν, ἀντίθετα, παρουσιαθοῦν τὰ γράμματα ἔτσι, πού νὰ σχηματίζουν συλλαβές, ἀπομονωμένες λέξεις ἢ μικρὲς φράσεις, πού νὰ ἔχουν μιὰ σημασία γιὰ τὰ παιδιά, βεβαιωνόμαστε, ὅτι μιὰ διάρκεια ἐκθέσεως (δηλ. προβολῆς), ἡ ὁποία δὲν ἐπιτρέπει στὰ παιδιά ν' ἀναγνωρίσουν ἕξ (6) γράμματα χωριστά, εἶναι ἀρκετὴ γιὰ

1. J. Donnay «La fonction de globalisation et ses applications à l'enseignement» 2me édition 1951, p. 29—30.

νά καταλάβουν (10) δέκα γράμματα ένωμένα σέ συλλαβές, κάπου (15) δέκα πέντε σέ λέξεις και περίπου τὰ διπλά σέ μικρές φράσεις. Τοῦτο ἐξηγεῖται, γιατί οἱ λέξεις διαβάζονται ὀλικὰ στίς χαρακτηριστικές τους γραμμές, στὰ γενικά χαρακτηριστικά τους» (4).

20) Ὡς πρὸς τὸ δικό του πείραμα μὲ τίς 5 λέξεις γραμμένες ἀντίστροφα και μὲ τὰ γράμματα ἀντίστροφα, ἔχω νὰ παρατηρήσω, ὅτι δὲν μπορεῖ νὰ θεωρηθῆ ἀντικειμενικὸ τὸ πόρισμα του γιὰ τὸ βιολογικὸ λόγο, ὅτι τὸ ἔμψυχο ὕλικὸ τοῦ πειράματος δὲν ἦταν τὸ ἴδιο. Ἄλλοι μαθητὲς γιὰ τὴν πρώτη περίπτωση (μόνο οἱ λέξεις ἀντίστροφα γραμμένες) και ἄλλοι γιὰ τὴ δεύτερη (και τὰ γράμματα ἀντίστροφα). Ἡ «αὐτὴ περίπου ἀνάπτυξη τῆς ἀναγνωστικῆς δεξιότητος» (σ. 45)—ἂν και γι' αὐτὴ θὰ μπορούσαν νὰ ὑπάρξουν ἀμφιβολίες—δὲν εἶναι ἀρκετὲς γιὰ νὰ ἐξασφαλισθοῦν οἱ ἀπαραίτητοι ἴσοι ὄροι και προϋποθέσεις ἐκτέλεσεως τοῦ πειράματος. Δὲ χρειάζεται μόνο ἀναγνωστικὴ δεξιότητα, ἀλλὰ και ἄλλες ψυχικὲς λειτουργίες, πού, ἀσφαλῶς, εἶναι πολὺ διαφορετικὲς στίς δυὸ αὐτὲς ομάδες παιδιῶν και ἔτσι δὲν ἀποδεικνύεται «ὅτι εἶναι ἀναμφισβήτητος πλάνη πὼς ἡ ἀνάγνωση ἐνεργεῖται κατὰ τὸν ὀλικὸν τρόπον».

21) Γενικώτερα ὡς πρὸς τὰς ἀπόψεις τοῦ κ. συναδέλφου γιὰ τὸ πείραμα, ἔχω νὰ παρατηρήσω, ὅτι διαφαίνεται σ' αὐτὲς κάποια προκατάληψη και κάποια στάση, ἂν ὄχι ἐχθρική, πού δὲ συμβιβάζεται, πάντως, μὲ ὅσα ὁ ἴδιος γράφει (σ. 31—32) γιὰ μιὰ ἀντικειμενικὴ ἔρευνα. Παραθέτω τὰ γραφόμενά του, πού μὲ δικαιολογοῦν : 1) «ἀπέδωσαν ὑπερβολικὴ ἀξία στὸ πείραμα» (σ. 48), 2) «τὸ πείραμα μειονεκτεῖ σ. 48» (και ὅμως τὸ χρησιμοποιεῖ), 3) «εἰς τὰ ὑπὸ κρίσιν διὰ ταχυσκοπίου πειράματα ἔγιναν λάθη... σ. 49» (ἀλλὰ μόνο σ' αὐτά ; Και ποιά εἶναι τὰ λάθη αὐτά ; Και πὼς ἀποδεικνύεται ὅτι εἶναι λάθη ;) 4) «εἰς τὰ δύο πειράματα ἐξήχθησαν ἀποτελέσματα ἐπηρεασμένα ἀπὸ τὰς πεποιθήσεις τῶν πειραματιστῶν... σ. 49» (τί νὰ λεχθῆ ὅμως γι' αὐτόν, πού «εἶχε πεισθῆ, ὅτι ἡ ὀλικὴ εἶναι ἓνα μεγάλο σφάλμα» σ. 100 και «δὲν εἶχε ἀπόφαση νὰ ἐργασθῆ μὲ τὴν ἰδεολογική, ἀλλὰ ἔκανε μιὰ ἀπροκατάληπτη (!) δοκιμή ;» σ. 101). 5) «ὁ πειραματισμὸς τῶν νεωτέρων εἶναι ἡ κυριώτερα

1. J. Donnay «La fonction de globalisation et ses applications à l'enseignement» 2me édition 1951, p. 54,

διαφορά εις τὸν τρόπον ἐρεῦνης κλπ. σ. 49» (ἀλλ' ἡ ἐπιστήμη ἐξελλίσσεται καὶ καλὸ εἶναι, νομίζω, νὰ ὑπολογίζωμε καὶ τὶς νέες μεθόδους ἐρεῦνης καὶ τὰ νέα ἐπιτεύγματα τούς), 6) «ὁ σκοπὸς ἐκ τῶν προτέρων καθορισθεὶς ἐπηρεάζει τοὺς ὄρους διεξαγωγῆς τοῦ πειράματος κατὰ τοιοῦτον τρόπον, ὥστε νὰ ἐπιτευχθῆ ἀποτέλεσμα σύμφωνον πρὸς τὸν τεθέντα σκοπόν... σ. 41» (αὐτό, φαίνεται, μόνο στὰ πειράματα μὲ τὸ ταχυσκόπιο θὰ συμβαίνει) κλπ.

22) Οἱ παρατηρήσεις του γιὰ τὴ σχέση, πού ὑπάρχει μετὰ τὴν «τῆς ψυχῆς ἀντιλαμβανομένης τὰς ἐποπτείας τοῦ φυσικοῦ περιβάλλοντος καὶ τῆς ψυχῆς ἐνεργούσης εἰς τὴν ἀνάγνωσιν», δὲν ἀποτελοῦν ἀποδείξεις γιὰ τὴ βασιμότητα τοῦ συμπεράσματός του, ὅτι δηλ. «ἡ ἀνάγνωσις ἐπιβάλλει εἰς τὴν ψυχὴν ἀντιφυσιολογικὰς ἐνεργείας» καί, ἐπομένως, «ἡ ΑΣ θὰ μείνη ὡς βᾶσις τῆς ἐργασίας». Πρῶτα, γιὰτι σ' ὅλες σχεδόν, ταυτίζεται ἡ ἀνάγνωσις ἐνὸς ἀναγνωστικοῦ κειμένου μὲ τὴν γιὰ ἓνα μικρό, σχετικὰ, χρονικὸ διάστημα ἀπόκτηση τῆς τεχνικῆς τῆς ἀναγνώσεως, πού δὲν εἶναι τὸ ἴδιο, ὅπως καὶ ὁ ἴδιος, ἄλλωστε, παραδέχεται (σ. 50). Καὶ ἔπειτα περιέχονται σ' αὐτὲς ἀτοπίες καὶ ἀνακρίβειες, ἄσχετοι παραλληλισμοί, ἄστοχες συγκρίσεις, αὐθαίρετες ὑποκειμενικὰς ἐκτιμήσεις καὶ ὑποθετικὰς σκέψεις. Συγκριμένα :

23) Ἡ συνολικὴ εἰκόνα τῶν λέξεων π. χ. *ἀνθρώπου* καὶ *ἀναρθρος* δὲν εἶναι ἴδια.

24) Ἡ σύγκριση μετὰ τῆς γραπτῆς περιγραφῆς π. χ. τοῦ ἐλαιοδένδρου καὶ τῆς ἀναγνώσεώς της καὶ τῆς κατ' αἴσθησιν ἀντιλήψεως αὐτοῦ εἶναι, νομίζω, ἄστοχη καὶ τὸ συμπέρασμα ὑποθετικόν.

25) Ὁ τρόπος τῆς ἀντιλήψεως καὶ περιγραφῆς μιᾶς σκηνῆς ἢ ἐνὸς φυσικοῦ ἀντικειμένου δὲν εἶναι καθωρισμένος. Εἶναι ἀτομικὸς ἀλλὰ καὶ ὀλικός. Ὁ τρόπος τῆς ἀναγνώσεως τῆς περιγραφῆς τῆς ἴδιας (συνέχεια σκηνῆς καὶ γενικὰ κάθε ἀναγν. κλπ.) σκηνῆς καὶ γενικὰ κάθε ἀναγνώσεως, εἶναι μὲν καθωρισμένος καὶ γενικός, ἀλλὰ δὲν παύει νὰ εἶναι καὶ ὀλικός. Δηλ. στὴ δευτέρῃ περιπτώσει ὅλοι ἀκολουθοῦν τὴν ἴδια πορεία (διαβάζουν «ὅλας τὰς λέξεις μὲ τὴν αὐτὴν σειρὰν, ἀρχίζουσιν ἀπὸ τὸ ἐπάνω μέρος κλπ.»), ἀλλὰ κατὰ τὴν πορεία αὐτὴ ἐνεργεῖ ὁ καθένας

σύμφωνα με τὴ συνολικὴ λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως καὶ τῆς ψυχῆς.

26) Ὅπως ἡ φύση παρουσιάζει στὶς αἰσθήσεις μας τὰ διάφορα σώματα συνολικά, ἔτσι συνολικά παρουσιάζει καὶ ἡ ὀλικὴ τὶς φράσεις καὶ λέξεις κατὰ τὴν ἀπόκτηση τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Ἡ ἴδια ἐνέργεια γίνεται καὶ στὶς δυὸ αὐτὲς περιπτώσεις. » Ἄν τὸ σχῆμα, τὸ χρῶμα, ὁ ὄγκος τοῦ ἀντικειμένου δὲν εἶναι τὰ στοιχεῖα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀποτελεῖται, ἀλλ' ἰδιότητες τοῦ ἀντικειμένου, ἐνῶ τὰ γράμματα δὲν εἶναι ἰδιότητες, ἀλλὰ τὰ ἀναλυτικὰ στοιχεῖα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀποτελεῖται ἡ λέξις» (σελ. 54), αὐτὰ εἶναι εἰδικὰ ἐπιστημονικὰ ζητήματα καὶ ἄσχετα μετὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ τὴ μέθοδό της. Στὴν παρατήρησή του αὐτὴ παρουσιάζεται καὶ τὸ ἄτοπο, νὰ παίρνη ὡς ἀποδεδειγμένο κάτι, πού θέλει νὰ ἀποδείξη, ὡς δεδομένο κάτι, πού κι ὁ ἴδιος θεωρεῖ «πρόβλημα» (σ. 50).

27) Ὅταν ἡ συνολικὴ εἰκόνα δύο λέξεων εἶναι σχεδὸν ἡ ἴδια, διαβάζοντας τὴ μιὰ μπορεῖ, ἀντὶ γι' αὐτή, νὰ προφέρωμε τὴν ἄλλη. Ἐξήγησα τὸ σχετικὸ λόγο. Δὲν εἶναι ὅμως δυνατόν ἡ λέξις *πάπυρος* νὰ διαβασθῆ *Παπασπύρος* — δὲν ἔχει σημασία ἂν τὸ παράδειγμα τὸ παίρνει ἀπὸ ἄλλους—, γιὰτὶ καὶ οἱ διαστάσεις (μῆκος, ἀριθμὸς γραμμάτων) τῶν λέξεων αὐτῶν καὶ ἡ γενικὴ τους φυσιογνωμία διαφέρουν.

28) Μὲ ποιά ἀντικειμενικὰ στοιχεῖα θὰ ἐρμηνεύσωμε τὸν περιορισμὸ τῆς «Σημαντικῆς» (σ. 57) ὡς κατάδειξη τῆς ἀντιψυχολογικῆς καὶ ἀντιφυσιολογικῆς πορείας τῆς ἀναγνώσεως, πού ἐπιβάλλει «τὴν ΑΣ ὡς βάσιν ἐργασίας» κατὰ τὴν ἀπόκτηση τῆς τεχνικῆς τῆς πρώτης ἀναγνώσεως;

29) Ἡ γραφὴ (σ. 58, 59 κ.λ.), κατὰ τὸ πρῶτο ἀρχικὸ στάδιο τῆς μετὰ τὴν ὀλικὴ διδασκαλία της, δὲν εἶναι γραφὴ, ὅπως ἡμεῖς οἱ μεγάλοι τὴν ἐννοοῦμε, δὲν ἔχουν δηλ. μάθει ἀκόμη τὴν τεχνικὴ της, ἀλλ' εἶναι ἓνα σχεδιάσμα, ἓνα ἰχνογράφημα καὶ ἐκτελεῖται ὀλικά μετὰ τὸν ἴδιο ἀκριβῶς τρόπο, μετὰ τὸν ὁποῖο ἐκτελεῖται καὶ ἡ πρώτη ἀνάγνωση κατὰ τὸ στάδιο αὐτό, κατὰ τὸ ὁποῖο τὰ παιδιὰ δὲν ξερουν καὶ δὲν ἀσχολοῦνται μετὰ ξεχωριστὰ γράμματα γιὰ νὰ τὰ συνθέτουν σὲ λέξεις. Ὅπως τὰ παιδιὰ διαβάζουν ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὀλικά, χωρὶς νὰ ξέρουν τοὺς φθόγγους, ἔτσι καὶ γράφουν ὀλικά, χωρὶς νὰ γινώρῃζον τὰ γράμματα, ἀντιγράφοντας τὶς λέξεις ὡς ἓνα σχέδιο.

Ἡ ἀρχικὴ αὐτὴ γραφὴ δὲν εἶναι ἀντίθετη μὲ τὴν ψυχολογικὴ βία τῆς ὀλικῆς, γιατί οὔτε διαβάζουν, οὔτε γράφουν μεμονωμένα γράμματα, ἀλλὰ τὶς λέξεις συνολικά. Τὰ γράμματα ξεχωριστὰ εἶναι, πολὺ ὀρθά, νεκρὰ ὕλη, ἀλλὰ δὲν τὰ ἱχνογραφοῦν μεμονωμένα. Ἰχνογραφοῦν τὸ σύνολό τους, πὺν ἀποτελεῖ μιὰ φράση, ἢ ὁποία ἐκφράζει τὶς παρατηρήσεις καὶ τὰ βιώματα τῶν παιδιῶν. Βέβαια, «τὰ παιδιά τὶς πρώτες τοῦλάχιστον ἡμέρες δὲν θὰ γράφουν καθαρὰ καὶ εὐανάγνωστα» (σ. 62). Τὰ ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν ἐξ ἀρχῆς ὀλικὴ γραφὴ δὲν εἶναι ἀμέσως ἱκανοποιητικά. Ὑπάρχουν σ' αὐτὴ κακογραφίες, ἀνωμαλίες, λέξεις χωρισμένες σὲ κομμάτια, ἄμορφα ἱχνογραφήματα, ὀρθοσκαλισματα ἀκόμη, ἀλλὰ κατὰ τὶς ἡμέρες αὐτὲς πρόκειται γιὰ τὴν ἀποκτιση τῆς τεχνικῆς τῆς γραφῆς, τὴν ὁποία ἀργότερα ὄχι μόνο ἀποκτοῦν, ἀλλὰ καὶ συνηθίζουν νὰ γράφουν καλὰ, ἀνάλογα, πάντοτε καὶ μὲ τὶς ἀτομικὲς ἱκανότητές τους.

30) Δὲν γίνονται προασκήσεις μὲ τὴν ὀλική. «Ἡ χρῆσις τῶν ταιγιῶν... μέσον καὶ ὄχι σκοπὸς» (σελ. 63), ἀλλὰ καὶ «σκοπὸς» (σ. 67), δὲν εἶναι προασκήσεις. Εἶναι μιὰ ἐργασία, πὺν γίνεται στὴν κυρίως ἀνάγνωση καὶ μὲ τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικό. Δὲν ἔχει καμιά ὁμοιότητα καὶ σχέση μὲ τὶς γνωστὲς προασκήσεις τῆς ΑΣ, πὺν γίνονται πρὸ τῆς κυρίως ἀναγνωστικῆς ἐργασίας — ἀργότερα ἀρχίζει μὲ τὴ μέθοδο αὐτὴ ἢ κυρίως ἀναγνωστικὴ ἐργασία — καὶ ὄχι μὲ τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικό, ἀλλὰ γίνεται μὲ τὸν τρόπο, πὺν ἀνέφερα (1) καὶ μὲ γραφικὲς ἀκόμη παραστάσεις — γραμμὲς καὶ στιγμὲς κ.λ.π. —, οἱ ὁποῖες ἐφαρμόζονται ἀκόμη καὶ μάλιστα σὲ πρότυπα (2) παιδαγ. Ἀκαδημιῶν. Ἐν μὲ τὴν ὀλικὴ ἀντίληψη τῶν φράσεων καὶ λέξεων ὀδηγοῦνται τὰ παιδιά αὐτόματα καὶ φυσιολογικά σὲ συγκρίσεις καὶ ἀναλύσεις, δὲν ἐπιτρέπεται νομίζω, νὰ συμπεράνωμε, ὅτι ἡ ἐργασία αὐτὴ γίνεται γιὰ τὴν ἀνάλυση.

31) Μπορεῖ καὶ μὲ τὴν ὀλικὴ νὰ γίνη — ὄχι, πάντως, στὴν ἀρχή, ὅπως μὲ τὴν ΑΣ — συστηματικὴ ἀναλυτικοσυνθετικὴ ἐργασία, ὄχι γιατί «μόνον δι' αὐτοῦ τοῦ τρόπου μαθαίνουν τὰ παιδιά τὰ γράμματα καὶ τοὺς φθόγγους» (σ. 63), ἀλλὰ γιατί ἡ

1. Σελ., 8 κ. π.

2. Στὸ ἕνα ἀπὸ τὰ δύο μονοτάξια πρότυπα τῆς Ζωσιμαίας Π. Ἀ. Ἰωαννίνων κατὰ τὸ ἔτος 1954—55. Τὴν ἐργασία τοῦ παρακολουθοῦσαν καὶ οἱ σπουδασταί, ἤδη συνάδελφοι.

ἐργασία αὐτή, πὺ ἴσως ἐπιβάλλεται, κάποτε καὶ ἀπὸ μερικῆς γλωσσικῆς μας ἰδιορρυθμίας, ἐπισπεύδει τὴν ἐκμάθησιν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ διευκολύνει τὴν ἀνάγνωσιν. Τὰ γράμματα καὶ τοὺς φθόγγους τὰ μαθαίνουν αὐτόματα τὰ παιδιὰ μὲ τὴ μέθοδο αὐτὴ καὶ χωρὶς καμιά τέτοια ἐργασία, τὴν ὁποία ὠρισμένα σχολεῖα καὶ δὲν κάνουν, ὅπως γράφω ἄλλοῦ. Μόνα τοὺς κάνουν αὐθόρμητες συγκρίσεις καὶ ἀναλύσεις καὶ ξεχωρίζουν τὰ γράμματα, χωρὶς νὰ ἔχουν καμιά γνώση γι' αὐτὰ ἀπὸ πρὶν. Ἐπειδὴ ὅμως ἡ ἐργασία αὐτὴ δὲ γίνεται ὁμοιόμορφα ἀπ' ὅλα τὰ παιδιὰ, οὔτε στὸν ἴδιον χρόνον, ὅπως διδάσκει ἡ πράξις καὶ ἐπειδὴ στὴν πρώτη τάξει καὶ σὲ ὠρισμένο περίπου χρονικὸ διάστημα πρέπει νὰ διδαχθῆ ἡ πρώτη ἀνάγνωσις, δὲν εἶναι οὔτε εὐκολο οὔτε ὠφέλιμο, στὴ σημερινή, μάλιστα, σχολικὴ μας κατάστασις καὶ τὸ παιδαγωγικὸ κλίμα, πὺ ἐπικρατεῖ, νὰ ἀφήσωμε τὰ παιδιὰ νὰ ξεχωρίσουν μόνα τοὺς ὅλα τὰ γράμματα καὶ ν' ἀνακαλύψουν ἔτσι τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. Γι' αὐτὸ καὶ θὰ κάνωμε ἀναλυτικοσυνθετικὴ ἐργασία. Ἀναλυτικοσυνθετικὴ ὅμως ἐργασία, πὺν ὑποβοηθεῖ τὴν αὐθόρμητη ἀνάλυσιν τῶν παιδιῶν καὶ δὲν ἔχει καμιά ὁμοιότητα μὲ τὴν ἐργασία αὐτὴ τῆς ΑΣ μεθόδου.

Μαθαίνουν δηλ. τὰ παιδιὰ ἀνάγνωσιν καὶ χωρὶς συστηματικὴ ἀναλυτικοσυνθετικὴ ἐργασία, γιὰτὶ ἡ ἀνάλυσιν θὰ γίνῃ, ὅπωςδὴποτε, αὐθόρμητα ἀπὸ τὰ παιδιὰ καὶ ἔτσι δὲν ὑπάρχει λόγος «νὰ ἐντυπώνωνται ὀπτικὰ - ὀλικὰ ὅλαί αἱ λέξεις τῆς γλώσσας μας» (σ. 67).

Ὁ δάσκαλος, εἶν' ἀλήθεια, διαβάξει πρῶτος τὴ φράσιν. Ἀλλὰ μήπως δὲ γίνεται τὸ ἴδιον καὶ μὲ τὴν ΑΣ κατὰ τὰ πρῶτα μαθήματα, ὅπως εἶναι γνωστὸ καὶ ὅπως θὰ ἰδοῦμε στὸ μέρος τῆς ἐφαρμογῆς; Τονίσθηκε παραπάνω, ὅτι ἄλλο ἀνάγνωσιν καὶ ἄλλο ἀπόκτησιν τῆς ἀναγνωστικῆς ἰκανότητος, ἐκμάθησιν τοῦ μηχανισμοῦ τῆς πρώτης ἀναγνώσεως. Καὶ ἡ ἀπόκτησιν αὐτὴ δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ ἀμέσως ἀπὸ τὸ πρῶτον ἢ τὰ πρῶτα μαθήματα — μὲ καμιά μέθοδο, — ἀλλὰ χρειάζεται ἀρκετὸ χρονικὸ διάστημα. Ὅταν λοιπὸν τὸ παιδί διαβάξῃ μιὰ φράσιν, πρόκειται περὶ ἀναγνώσεως αὐτῆς, βέβαια, τῆς φράσεως καὶ ὄχι ἀποκτήσεως τῆς ἀναγνωστικῆς ἰκανότητος γενικῶς.

Ἀλλὰ καὶ λέξεις, πὺν ἔμαθε μὲ τὴν ΑΣ τὰ γράμματά τοὺς, ὅταν διαβάξῃ, δὲν πρόκειται καὶ τότε περὶ ἀποκτήσεως τῆς ἀναγνωστικῆς ἰκανότητος, ἀλλὰ περὶ ἀναγνώσεως τῶν ἐν λόγῳ λέ-

ξεων, ἢ τὸ πολὺ (περὶ ἀναγνώσεως) καὶ ὀλίγων ἄλλων λέξεων μὲ τὰ ἴδια γράμματα, ἂν, ἐννοεῖται, ἔχει γίνῃ συστηματικὴ συνθετοαναλυτικὴ ἐργασία. Καὶ ἡ ἀνάγνωσις αὐτὴ μὲ τὴν ΑΣ θ' ἀρχίσῃ νὰ γίνεται τὸν 30 μῆνα, ὁπότε μερικὰ παιδιὰ μπορεῖ καὶ νὰ ἔχουν ἀποκτήσει μὲ τὴν ὀλικὴ τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως, ὁ ὁποῖος μὲ τὴν ΑΣ θ' ἀποκτηθῆ τὸν 40 ἢ 50 μῆνα, τότε, πὺ ἀποκτᾶται ἀπ' ὅλα τὰ παιδιὰ καὶ μὲ τὴν ὀλική.

32) Βέβαια, «ἔχουν ὅλο τὸ δίκηο οἱ διδάσκαλοι οἱ ὁποῖοι δὲν μποροῦν νὰ χρησιμοποιήσουν τὴν ἰδεοπτικὴ» (σ. 67), ἀλλ' ἄλλοι εἶναι οἱ λόγοι —τοὺς ἀνέφερα— κι ὄχι οἱ ἀπόψεις τοῦ κ. Δευτεραίου.

33) Ἐν «κατὰ τὰς προασκήσεις...τὰ παιδιὰ μποροῦν νὰ ἐκλέξουν τὰς φράσεις αὐτενεργῶς» (σ. 73) καὶ τί αὐτενέργεια γίνεται κατ' αὐτές, τὸ γράφει ὁ ἴδιος (σ. 96—108) καὶ θὰ τὸ ἰδοῦμε κι ἐμεῖς. Οὔτε στίς προασκήσεις, οὔτε στὴν ὅλη μὲ τὴν ΑΣ ἐργασία πρόκειται γιὰ πραγματικὴ αὐτενέργεια. Ἐκτός, ἂν αὐτενέργεια εἶναι νὰ σχηματίζουν τὰ παιδιὰ γράμματα στὸν ἄερα, νὰ τὰ φτιάχνουν μὲ χαρτόνι κλπ. Ἐν ἔτσι θεωροῦμε τὴν αὐτενέργεια, παραποιοῦμε ἢ παρερμηνεύομε τὸ πραγματικὸ περιεχόμενό της. Καὶ στίς ἔτοιμες, βέβαια, ταινίες τῆς μορφῆς τοῦ Decroly δὲν πρόκειται γιὰ αὐτενέργεια. Ἐν αὐτές δὲν εἶναι προασκήσεις, ὅταν δὲ ἐφαρμόζεται ἡ ὀλικὴ ἔχουν τὰ παιδιὰ πολλὰς εὐκαιρίας νὰ αὐτενεργήσουν πραγματικὰ καὶ στὴ διατύπωση τῆς φράσεως ἀκόμη —ἐννοεῖται ὄχι τίς ἔτοιμες ταινίες.

34) Οἱ ὀπτικὲς εἰκόνες τῶν λέξεων, πὺ ἐντυπώνουν τὰ παιδιὰ (σ. 73—74) δὲν εἶναι οὔτε ἀκατανόητες, οὔτε δυσνόητες —τῶν γραμμάτων οἱ εἰκόνες εἶναι τέτοιες—, ἀλλὰ φανερόνουν κάποια ἰδέα γνωστή, κάποιο νόημα, πὺ τὰ συγκινεῖ καὶ τὰ ἐνδιαφέρει. Τὸ νόημα βέβαια, αὐτὸ «δὲν ἔχει «οὐδεμίαν σχέσιν πρὸς τὰ σύμβολα·γράμματα», ἂν τὰ θεωρήσωμε ξεχωριστά, ἀλλὰ πρὸς τὸ σύνολο αὐτῶν, πρὸς τὴν ὀλικὴ εἰκόνα τῆς λέξεως, πὺ δὲν μένει σὰν μιὰ ἀπλὴ εἰκόνα, ἀλλὰ γίνεται δύναμις, πὺ τὰ κάνει νὰ τὴν ἀφομοιώσουν, ἐντυπώσουν καὶ ἀπομνημονεύσουν. Ἐν μὴν ξεχνοῦμε δέ, ὅτι γιὰ τὴν ἀπομνημόνευση γίνονται πολλὰς ἐπαναλήψεις μὲ παιγνιώδη μορφή κι' ἔτσι δὲν εἶναι «στούπωμα καταπιεστικὸ... ἀντιπαιδικὸ» (σ. 74) καὶ βλαπτικὸ γιὰ τὴν ὁμαλὴ πνευματικὴ ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ.

Δηλαδή, ἡ ὀλικὴ δὲν ἔχει προασκήσεις, τὰ παιδιὰ διαβάζουν

χωρίς να ξέρουν και χωρίς να μάθουν τα γράμματα ξεχωριστά, ή δε οπτική έντύπωση των φράσεων δεν είναι βλαπτική.

35) Για την ορθογραφία (σ. 79—80) ανέφερα (1).

36) Είναι πολύ αμφίβολο, αν οι προασκήσεις της ΑΣ είναι το κατάλληλο μέσον για την άσκηση «των δια την ανάγνωση και γραφήν απαιτουμένων ψυχοφυσικών δεξιοτήτων», ή δε ΑΣ είναι ή ολιγότερο κατάλληλη μέθοδος για την ανάπτυξη της ατομικότητας των μαθητών.

37) Το ενδιαφέρον για την πρώτη ανάγνωση και για κάθε διδασκαλία είναι σπουδαίος παράγων. Είναι όμως άπορίας άξιον πώς ό κ. Δευτεραίος, με τή μόρφωση που τον διακρίνει, διατυπώνει «υπόθεσιν» για τον τρόπο έγερσεως του ενδιαφέροντος του παιδιού, τήν έγερση του όποιου παρουσιάζει ως νέαν άποψιν και έρωτά: «μήπως το παιδί ενδιαφέρεται... κλπ.» (σ. 89). Και είναι άξιον άπορίας, γιατί ή «υπόθεσις» αυτή αποτελεί δί-δαγμα της και από τήν έλληνική βιβλιογραφία γνωστής Λειτουργικής Παιδαγωγικής. (2) Και ούτε είναι «υπερβολικόν να θεωρηθῆ ή έγερσις άποριών ως χρεία έσωτερική του παιδιού, δηλ. ως αίτιον βιολογικόν, προκαλούν το ενδιαφέρον» (σ. 89), γιατί «οί άπορίες αυτές αποτελούν βιολογικόν αίτιον» (σ. 112). *Η έγερσις αυτή δηλ. ή περιέργεια (κι ό ίδιος τήν αναφέρει σελ. 113) είναι όπως ξέρομε (3) πνευματική ανάγκη του παιδιού.

38) Τις προασκήσεις, γράφει ό κ. Δευτεραίος, «έκλέγουν και έπεξεργάζονται τα παιδιά αυτενεργώς» (σ. 73). *Ιδου όμως πώς τα παιδιά αυτενεργούν κατ' αυτές, όπως ό ίδιος γράφει: I. «Δέν έπαυε να με άνησυχῆ ή δυσκολία που θά αντιμετώπιζα με τις προασκήσεις» (σ. 98). II. «Επανελάβα τή φράση μιὰ μιὰ τή λέξη: Έμένα, μου, άρέσει, τὸ, γάλα» (σ. 99). III. «Έβλεπα, ότι χωρίς πίεση δεν θά μπορούσα να φτάσω στο σκοπό (ανάλυση φράσεως)» (σ. 99). IV. «Δεύτερη άπόπειρα να εργασθῶ αναλυτικά επάνω στη φράση έφερε άποτυχία» (σ. 100). V. «Από προηγούμενα χρόνια...μελετοῦσα ένα σχέδιο με σκοπό

1. Σελ. 63, 64, 65.

2. Κοίταξε και α) Γ. Δάνου *Τὸ νέο σχολεῖο* 1938 σ. 80 κ. π. β) Θ. Γιαννοπούλου *Ἡ πρώτη ανάγνωση με τήν όλική μέθοδο* σ. 44 κ. π. και άλλα.

3. *Ἰδιο βιβλίο μου σελ. 79—92 και άλλα.

νά κάνω ὅσο τὸ δυνατὸν ὀλιγώτερο καταπιεστικὴ διὰ τὰ παιδιά τὴν ἐργασία εἰς τὰς προασκήσεις» (σ. 101). VI. «Ἀνέβαλα τὶς προασκήσεις ἀναγνώσεως» (σ. 101) καὶ ἔκαμε ἄλλες ἐργασίες, μὲ τὶς ὁποῖες πέρασε VII. «ἕνας μῆνας ἀκόμη καὶ εἶχαμε φθάσει στὸ Νοέμβριο» (σ. 103), λίγο δὲ ἀργότερα ἔκαμε ἀνάλυση ὡς ἑξῆς: VIII. «Τὸ πρῶτο δεκαήμερο τοῦ Νοέμβρη εἶχε περάσει, ὅταν ἀρχίσαμε τὴν ἀνάλυση τῶν φράσεων... Εἶπα στὰ παιδιά πὼς τώρα θὰ κάνουμε ἕνα μάθημα εὐκόλο καὶ ἕνα παιγνιδάκι. Πρόφερα τὶς λέξεις μιὰ· μιὰ χωριστά. Γίνηκε τὸ ἴδιο καὶ ἀπὸ τὰ παιδιά... (σ. 104). IX. «Ὅταν... ἐπεχειρήσα ἀνάλυσιν καὶ σύνθεσιν φράσεων ἀπέτυχα. Ἔπρεπε νὰ πιέσω πολὺ τὰ παιδιά» (σ. 107). Ἔτσι τὰ παιδιά αὐτενεργοῦν στὶς προασκήσεις τῆς ΑΣ, πὺ «συνιστῶνται ἀνεπιφυλάκτως κλπ.». Κάθε σχόλιο εἶναι περιττό.

39) Ὁ τρόπος διδασκαλίας τῆς κυρίως ἀναγνώσεως καὶ γραφῆς, πὺ ἀναφέρεται στὸ βιβλίον τοῦ κ. Δευτεραίου, εἶναι πολὺ γενικὸς, δὲ γίνεται σ' αὐτὸν κανένας λόγος γιὰ τὴ διδασκαλίαν τῶν διφθόγγων καὶ παρουσιάζει καὶ μιὰ ἄλλη σπουδαία, ἔλλειψη: δὲν περιγράφει τὸν τρόπο διδασκαλίας τῶν πρώτων μαθημάτων. Ἀπὸ τὴν περιγραφή αὐτὴ θὰ φαινόταν καθαρά, ὅτι ἡ ΑΣ μέθοδος —τέτοια εἶναι καὶ ἡ μέθοδος τοῦ κ. συναδέλφου— ἀρχίζει ἀπὸ τὸ γράμμα, ὅπως ἔγραψα καὶ παραπάνω. Ἐπίσης γιὰ τὴ διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως διετίθετο πολὺ περισσότερος χρόνος (σ. 118) ἀπὸ ἐκεῖνον, πὺ καθορίζει τὸ ΕΑΠ, γεγονός, τὸ ὁποῖο δὲν μπορεῖ νὰ περάσῃ ἀπαρατήρητο, γιὰτὶ ὁ χρόνος πὺ διαθέτει μιὰ μέθοδος πρώτης ἀναγνώσεως, ἔχει μεγάλη σχέση μὲ τὰ ἀποτελέσματά της.

Στὸ παράδειγμα τέλος, πὺ ἀναφέρει γιὰ τὴ διδασκαλίαν τοῦ γράμματος Ξ (σ. 121 κ. π.) καὶ πὺ βρίσκεται στὴ σελ. 52—53 τοῦ ἀλφαβηταρίου Γεραντώνη ἔκδ. 1950, δὲν διευκρινίζεται πὺ τὰ παιδιά διάβασαν τὴν πρώτην φοράν τὸ νέο καὶ ἄγνωστο γράμμα Ξ. Εἶμαι ὑποχρεωμένος νὰ λεπτολογήσω στὸ σημεῖον αὐτό, γιὰτὶ εἶναι βασικὸ καὶ ἀποτελεῖ διάψευση τῶν ἀπόψεών του, ἢ ἀντίφαση μ' αὐτὲς καὶ ἀνακολουθία. «Διαβάξω ὄλο τὸ κείμενον, γράφει, μαζί μὲ τὰ παιδιά, μᾶλλον γρήγορα. Ὅταν φτάσαμε στό: «ὁ κῆπος γέμισε ξένες κότες...» (σ. 122) κλπ. Μὰ ἡ ἐν λόγω πινακίδα τοῦ ἀλφαβηταρίου αὐτοῦ ἀπ' αὐτὴ τὴ φράση ἀρχίζει, ἢ, ἀκριβέστερα, στὴν ἐπάνω πρώτην σειράν εἶναι γραμ-

μένο τρεις φορές τὸ γράμμα ξ καὶ στὴν παρακάτω ἢ ὡς ἄνω φράση. Ἐπὶ ποῦ λοιπὸν ἄρχισαν; Ἐπὶ τὴν πρώτη ἢ τὴν δεύτερη σειρὰ; Ἐν ἄρχισαν ἀπὸ τὴν πρώτη, πῶς τὰ παιδιά ἤξεραν τὸ νέο καὶ ἄγνωστο αὐτὸ γράμμα; Ἐν πάλι ἄρχισαν ἀπὸ τὴν δεύτερη σειρὰ «ὁ κῆπος γέμισε ξένες κόττες», πῶς πρωτοδιάβασαν τὴν —πρότυπη ἢ ὄχι— λέξη «ξένες», τῆς ὁποίας τὸ πρῶτο γράμμα ξ ἦταν νέο καὶ ἄγνωστο; Καὶ στίς δυὸ περιπτώσεις δὲν χωρεῖ ἄλλη ἀπάντηση ἀπὸ αὐτές: ἢ τὸ γράμμα ξ ἦταν γνωστό, ὅποτε δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ κανένας λόγος γιὰ μέθοδο διδ[λ]ίας, ἀξία καὶ ἀποτελέσματα τῆς, ἢ διάβασε πρῶτος καὶ μὲ κάποιον, τέλος πάντων, τρόπο ὁ δάσκαλος, ὅποτε διαβάζει πρῶτος ὁ δάσκαλος καὶ αὐτὸ δὲν εἶναι «ἀνάγνωση» κατ' αὐτὸν (σ. 64, 65), ἢ, τέλος, αὐτὸ δὲ καὶ συμβαίνει, τὰ παιδιά διάβασαν τὴν λέξη αὐτὴ ὀλίκα, ἔστω καὶ ἂν ἦταν γνωστὰ τὰ περισσότερα γράμματα τῆς. Καὶ τὴν διάβασαν ὀλίκα, γιατί, ἂν καί, κατ' αὐτόν, «ἡ ὀλικὴ λειτουργία τῆς ψυχῆς καὶ ἡ φύσις τῆς ἀναγνώσεως ἴστανται, δυστυχῶς, ἐκ διαμέτρου ἀντίθετοι» (σ. 91), δὲν εἶναι δυνατόν νὰ ἀγνοηθῇ «ἡ περίφημη ἀρχὴ τῆς ὀλικῆς λειτουργίας», τὴν ὁποία, ἄλλως τε, κι' ὁ ἴδιος «δὲν ἠγνόησε» (σ. 125). Ὅποια ἀδήποτε ὅμως κι' ἂν εἶναι ἡ ἀπάντησις, εἶναι ἀντίθετη μὲ τὰς ἀπόψεις τοῦ κ. Δ. Ἐπὶ τὴν περιγραφὴν—ἔστω καὶ γενικὴν—τοῦ τρόπου ἐφαρμογῆς τῆς νέας αὐτῆς μεθόδου προκύπτει, ὅτι πρόκειται περὶ ἀμιγροῦς ΑΣ, ἢ τῆς καλύτερης μορφῆς τῆς, τῶν «πρωτύπων» λέξεων, ποῦ ἔχει καὶ κοινὰ σημεῖα μὲ τὴν μέθοδο τῆς Montessori.

Ὡς πρὸς τ' ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς μεθόδου του, δὲν μποροῦμε ν' ἀποκλείσωμε, ὅτι οφείλονται στὴν πολυχρονην ἐργασία σὲ μονοτάξιο καὶ πείρα καὶ «εἰς τὸν λίαν ἀξιόπαινον ἐνθουσιασμόν του πρὸς τὴν ἀποστολὴν του χάρις στὸν ὁποῖον πετυχαίνει τις στὴ διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, ὁποιαδήποτε μέθοδο κι' ἂν ἀκολουθήσῃ». Καὶ

40) Ἡ μέθοδος τοῦ κ. Δευτερίου οὔτε νέα εἶναι, οὔτε ἐλληνικὴ μπορεῖ νὰ χαρακτηρισθῇ. Γιατί, οὔτε «ἡ ἀναγνώρισις τῆς ἀξίας τῆς ψυχολογικῆς κατακτῆσεως τῆς ὀλικῆς λειτουργίας», οὔτε «ἡ ἐγερσις ἀποριῶν», οὔτε «τὸ πρόβλημα τοῦ παιδικοῦ ἐνδιαφέροντος» εἶναι στοιχεῖα πρωτότυπα καὶ νέα. Εἶναι γνωστά, πολὺ γνωστά.

Ὡς πρὸς «τὸν ἐλληνικὸν τρόπον ἐρεῦνης, ὅστις κατὰ κανόνα ἀποφεύγει τοὺς πειραματισμοὺς» (σ. 137), δὲν εἶναι γνωστό, ἂν

αὐτὸν μόνο τὸν τρόπο χρησιμοποιοῖ ἡ Ἐπιστήμη στὴν Ἑλλάδα. Ἡ παρατήρηση, βέβαια, εἶναι μιὰ μέθοδος ἐπιστημονικῆς ἐρεῦνης, ἀλλ' ὄχι καὶ ἡ μοναδική, τὸ δὲ πείραμα κατέχει σήμερον σπουδαία θέση στὴ σύγχρονη κατεύθυνση τῆς Παιδαγωγικῆς, τῆς ὁποίας «τὰ φῶτα», ἂν καὶ «ξενικά», δὲν πρέπει νὰ ἀρνηθοῦμε νὰ τὰ δεχθοῦμε. Σκοπὸς τῆς ἐπιστήμης εἶναι πάντοῦ ἡ ἐρευνα, ἡ ἀναζήτηση καὶ ἀνακάλυψη τῆς ἀλήθειας καὶ κάθε κατὰκτισή της πρέπει νὰ γίνεται κτῆμα ὅλων. Τὰ «ξενικά φῶτα τῆς ἰδεοπτικῆς» (σ. 137) ἀναφέρονται σὲ ἓνα διδακτικὸ — μεθοδολογικὸ ζήτημα, σὲ ἓνα μέσον τῆς διδασκαλίας καὶ ἔχομε ὑποχρέωση, ἐφ' ὅσον βέβαια, σὲ κανέναν ἰδιότυπο ἐθνικὸ λόγο δὲν ἀντιβαίνουν, νὰ τὰ δεχθοῦμε. Τὸ συμφέρον τοῦ παιδιοῦ, αὐτὸ τοῦτο δηλ. τὸ ἐθνικὸ μας συμφέρον, τὸ ἐπιβάλλει. Ἄν τώρα οἱ περισσότεροι — ὄχι ἡ ὁλότης — Ἕλληνες συνάδελφοι ἀρνήθησαν, ὅπως ἰσχυρίζεται ὁ κ. Δευτεραῖος νὰ τὰ δεχθοῦν, τοὺς λόγους τοὺς ἀνέφερα. Θὰ προσθέσω ἐδῶ καὶ ἄλλους δύο σπουδαίους: τὴν ἀντίθετη γνώμη πολλῶν προΐσταμένων ἐπιθεωρητῶν ἢ καὶ γενικῶν ἐπιθεωρητῶν καὶ διευθυντῶν Παιδαγ. Ἀκαδημιῶν, πρὸς τὴν ὁποία εἶναι ὑποχρεωμένοι, γιὰ πολλοὺς λόγους, νὰ συμμορφωθοῦν καὶ τὴ δικαιολογημένη, ἐφ' ὅσον δὲν ἔγινε ἓνας ἐπίσημος σχετικὸς πειραματισμὸς, διστακτικότητα ἢ ἀρνηση τῶν ἀρμοδίων τοῦ Σοῦ ὑπουργείου μας καὶ ἄλλων τοιούτων νὰ υἱοθετήσουν τὴν μὲ κάποιο τρόπο ἐφαρμογὴ τῆς μεθόδου αὐτῆς, ἂν καὶ στὸν προηγούμενο διαγωνισμὸ συγγραφῆς ἀναγνωστικῶν εἶχε ὑποβληθῆ, σύμφωνα μὲ τὴν προκήρυξή του καὶ ἀλφαριθμητικὸ μὲ τὴν ὀλική, στὸν τελευταῖο ὅμως μόνο μὲ τὴν ΑΣ.

Δὲν εἶναι λοιπὸν μέθοδος νέα, οὔτε ἑλληνική. Εἶναι ἡ γνωστὴ «θυγάτηρ τῆς ἔρβαρτιανῆς σχολῆς», ΑΣ, πού «εἰσήχθη εἰς τὴν χώραν μας πρὸ ἐνὸς αἰῶνος» (σ. 13), εἶναι ἡ τελευταία καὶ καλύτερη μορφή της τῶν «προτύπων» λέξεων, πού πολλοὶ ἐφαρμόζουν καὶ γιὰ τὴν ὁποία ἔγραψαν καὶ ἄλλοι.

Γιὰ νὰ εἶμαι ὅμως ἀπόλυτα ἀντικειμενικός, πρέπει νὰ μὴν ἀποσιωπήσω τὸ ὄντως πρωτότυπο καὶ νέο στοιχεῖο, πού περιέχεται γενικὰ στὴ μελέτη τοῦ κ. Δευτεραίου: Εἶναι τοῦτο οἱ πεπλανημένες ἀπόψεις του καὶ ἀναπόδεικτες ἀποδείξεις του περὶ τῆς πλάνης τῆς χρήσεως τῆς συνολικῆς λειτουργίας τῆς ψυχῆς διὰ τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν» (σ. 136).

Αὐτὸ εἶναι ἡ πλάνη του. Καὶ ἡ πλάνη του αὐτὴ γιὰ τὸ ἐν

λόγω διδακτικό ζήτημα, ή τελευταία, ὅπως πιστεύω, εἶναι πολὺ χειρότερη «τῆς σοβαρωτέρας πλάνης τῆς Διδακτικῆς, πού εἶναι, κατ' αὐτόν, ή ὀλική». Εἶναι μοναδικὸ σὲ ὅλον τὸν κόσμον, γιατί ἀντιρρήσεις γιὰ τὴ συνολικότητα τῆς ἀντιλήψεως τῆς ψυχῆς γενικά ἔχουν προβάλλει μερικοί, γιὰ τὴ μὴ ὀλική ὁμως λειτουργία τῆς ἀντιλήψεως μόνο κατὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, κανένας. Εἶναι πλάνη μόνο δική του, γιατί ή ὀλική μέθοδος, πού ἀπετέλεσε καὶ ἀποτελεῖ θέμα πολυμέρων συζητήσεων διεθνῶν συνεδρίων καὶ παιδαγ. φροντιστηρίων ἰνστιτούτων καὶ πανεπιστημίων ἀνεγνωρισμένης ἐπιστημονικῆς ἀξίας, πού ἐφαρμόζεται σὲ πολλὰ σχολεῖα σὲ ὅλον τὸν κόσμον, μὲ τὴν ὁποία ἀσχολεῖται ἀπὸ χρόνια τώρα, μιὰ πλουσιωτάτη βιβλιογραφία παντοῦ καὶ ή ὁποία δὲν ἀντιβαίνει σὲ καμιὰ γλωσσική μας ἰδιορρυθμία, γεγονός, πού θὰ προκαλοῦσε εὐλογες ἀντιρρήσεις καὶ ἐπικρίσεις, εἶναι —γιὰ τὴν ἐποχή μας— ή τελευταία λέξη τῆς Διδακτικῆς. Εἶναι ή μέθοδος, πού δὲν ἐπιβάλλει στὸ μαθητὴ ἀμέσως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ἐνοχλητικούς συνδυασμούς ἀφηρημένων καὶ χωρὶς ἄμεση σημασία γραμμάτων, ἀλλὰ ξεκινάει ἀπὸ τὴ συγκεκριμένη φράση ή λέξη, τὴ σχετικὴ μὲ τὶς ἄμεσες ἀπασχολήσεις του, τὶς παρατηρήσεις του, τὰ βιώματά του καὶ τὴ σχολικὴ ἐργασία. Εἶναι ή μέθοδος μὲ τὰ τόσα καὶ τόσα πλεονεκτήματα, πού δὲν ὑπάρχει λόγος νὰ ἐπαναλάβω. Εἶναι, τὸ ξαναλέω, ή τελευταία λέξη τῆς Διδακτικῆς.

Γενικά οἱ ἐπικρίσεις τοῦ κ. συναδέλφου ἀποτελοῦν μιὰ ἀκόμη ἀπολογία τῆς ΑΣ μεθόδου καὶ δὲν προσθέτουν τίποτε τὸ νέο, ἐκτὸς τῆς μοναδικῆς καὶ ἀναπόδεικτῆς ἀντιλήψεώς του, ὅτι «ή ψυχὴ κατὰ τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν δὲν ἐργάζεται ὀλικά». Ἀλλὰ στὴ γραπτὴ γλώσσα παρουσιάζεται πιὸ πολὺ ή φυσικὴ τάση τοῦ παιδιοῦ νὰ βαίνει ἀπὸ τὸ γενικὸ στὸ μερικό, ἀπὸ τὸ ὅλον στὴ λεπτομέρεια. Ἡ ὀλικὴ ἀντίληψη εἶναι νόμος γενικὸς στὴν ψυχικὴ συμπεριφορὰ καὶ ζωὴ του.

Ἡ ἐπιστημονικότητα τῆς ὀλικῆς μεθόδου εἶναι ἀναμφισβήτητη (1).

Ὡς πρὸς τὸ βιβλίον τέλος, τοῦ ἐπιθεωρητοῦ κ. Μιχαηλίδου παρατηρῶ τὰ ἑξῆς:

1. Στὸ Ἐπιστ. Βῆμα τοῦ Διδασκάλου ἔστειλα τὸν Αὐγουστο τοῦ 1956 μιὰ σχετικὴ μελέτη μὲ τὸν τίτλον Ἡ ἐπιστημονικότητα τῆς ὀλικῆς καὶ οἱ ἀντιρρήσεις καὶ ἐπικρίσεις γι' αὐτή, ἀλλὰ δὲ δημοσιεύθηκε.

1) 'Ο Decroly δὲν ἦταν μόνο ἕνας γιαιτρός, ὅπως ἐπαινελημμένα γράφει. Ἦταν, κατὰ τὴν ὁμολογία διαπρεπῶν ψυχολόγων, παιδαγωγῶν καὶ καθηγητῶν πανεπιστημίων, καὶ ἕνας ἐπιστήμων ψυχολόγος καὶ παιδαγωγὸς καὶ ἀπὸ τοὺς πρωτεργάτες τῆς νέας Παιδαγωγικῆς, δὲν πρέπει δέ, νομίζω, νὰ τὸ ἀγνωοῦμε ἢ νὰ τὸ ἀποσιωποῦμε αὐτό.

2) 'Ο Freinet ὄχι μόνο δὲν ἀντικρούει τὴν ὀλική, ἀλλ' εἶναι θερμὸς ὁπαδὸς τῆς καὶ τὴν ἐφαρμόζει, ὄχι, βέβαια, μὲ ἔτοιμες ἀπὸ πρὶν ταινίες κλπ.

3) «Ἡ μέθοδος τῆς ὀλικῆς ἢ ἰδεοπτικῆς, συστηματοποιμένη ἀπὸ τὸ βέλγο ἱατρὸ Δα Decroly» (σ. 98) δὲν εἶναι «προωρισμένη γιὰ ὅλες τὶς τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ», ἀλλὰ μόνο γιὰ τὴν πρῶτη τάξη (méthode globale ou ideovisuelle). Γιὰ ὅλες τὶς τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ προωρισμένη εἶναι ἡ «μέθοδος Decroly» (la méthode Decroly), ὅλο δηλ. τὸ σύστημά του, πὸν στηρίζεται στὴν ψυχολογικὴ ἀντίληψή του, τῆ globalisation ἐφαρμογῆ τῆς ὁποίας στὴν ἀνάγνωση εἶναι ἡ ὀλικὴ ἢ ἰδεοπτικὴ μέθοδος.

4) Παρακαλῶ τὸν κ. Ἐπιθεωρητὴ νὰ πιστέψη «ὅτι μποροῦν τὰ μικρὰ παιδιὰ νὰ μάθουν, καὶ στὰ ὀλιγοτάξια σχολεῖα, μέσα σὲ ὀλίγους μῆνες ἑλληνικὴ γραφή... μὲ τὸ νὰ ἀντιγράφουν, ἀβοήθητα μάλιστα, πολὺπλοκα ἱχνογραφικὰ ὑποδείγματα». Πραγματικὰ τὰ παιδιὰ ἀντιγράφουν καὶ ἱχνογραφοῦν τὰ γράμματα, στὰ πρῶτα κυρίως μαθήματα, καὶ ἔτσι οὔτε «οἱ ἀναπόφευκτες ἀνάποδες γραφῆς οὔτε οἱ δυσαναλογίες στὰ ὕψη τῶν διαφόρων γραμμάτων προλαμβάνονται». Σιγὰ σιγὰ ὅμως καὶ ἀνάλογα καὶ μὲ τὴ σχετικὴ προσπάθεια, τὶς ὑποδείξεις μας καὶ τὶς ἀτομικῆς ἱκανότητες τῶν παιδιῶν, οἱ ἀνάποδες γραφῆς καὶ οἱ δυσαναλογίες λιγοςτεύουν, καὶ τελικὰ θὰ λείψουν, γιατί, μετὰ τὴν ἀνάλυση, θὰ γίνουν καὶ εἰδικῆς γιὰ τὰ περισσότερα ἢ καὶ ὅλα τὰ γράμματα, πολλῆς μάλιστα γιὰ μερικὰ παιδιὰ, ἀσκήσεις. Καὶ ὄχι μόνο θὰ λείψουν οἱ ἀνάποδες γραφῆς καὶ οἱ δυσαναλογίες, ἀλλὰ καὶ θὰ συνηθίσουν τὰ παιδιὰ νὰ γράφουν πολὺ καλά, ὅπως φαίνεται καὶ ἀπὸ τὰ γραπτὰ τῶν μαθητῶν μου.

5) Ἡ ἐφαρμογῆ τῆς ὀλικῆς μεθόδου, κατὰ τὴν ἐκμάθηση τῆς πρῶτης ἀναγνώσεως, ἀποκλείει τὴ χρησιμοποίηση ἀλφαβηταρίου. Ἄλφαβητάριο καὶ ὀλικὴ δὲ συμβιβάζονται. Ὑπάρχουν, βέβαια, σχολεῖα, πὸν ἡ ὀλικὴ μπορεῖ νὰ ἐφαρμοσθῆ καὶ πρέπει

νά εφαρμοσθῆ, χωρίς φυσικά, ἀλφαβητάριο. Γενική ὅμως σήμερα ἐφαρμογή της δὲν εἶναι, γιὰ πολλοὺς λόγους, εὐκόλη. Ἡ διδασκαλία ὡστόσο τῆς πρώτης ἀναγνώσεως εἶναι ἐπιβεβλημένη γιὰ ὅλα τὰ παιδιὰ καὶ ὄλων τῶν σχολείων. Εἶναι, ἐπομένως, ἀπαραίτητο τὸ ἀλφαβητάριο. Ἄλλ' ἀντὶ τοῦτο νὰ συνταχθῆ σύμφωνα μὲ τὴ γνωστὴ ΑΣ μέθοδο, ὅποιαδήποτε μορφή της ἢ παραλλαγή της, μιὰ μέθοδο, πὺ οὔτε τὴν ψυχολογικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ τῆς πρώτης τάξεως ὑπολογίζει, οὔτε τὴν ἀτομικότητά του ἱκανοποιεῖ—ἀπὸ τῆς ἀπόψεως τῆς ἀτομικότητος εἶναι μιὰ ἐντελῶς ἰσοπεδωτικὴ μέθοδος—καὶ ν' ἀρχίσῃ τὴ διδασκαλία μὲ τοὺς ἐνοχλητικὸς συνδυασμοὺς τῶν γραμμάτων, εἶναι ψυχολογικώτερο καὶ προτιμώτερο νὰ συνταχθῆ μὲ κάποιον ὀλικὸ τρόπο, σύμφωνα μὲ κάποια μορφή τῆς ὀλικῆς. Ἡ κάποια ὅμως αὐτὴ μορφή τῆς ὀλικῆς δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι οἱ πρότυπες λέξεις, οὔτε, ὅπως φαίνεται, καὶ τὰ γαλλικὰ ἀλφαβητάρια, πὺ ἀναφέρει ὁ κ. Ἐπιθεωρητής.

6) Βέβαια «ἀπὸ συλλαβὲς καὶ μονοσύλλαβες λέξεις ἀρχίζει τὸ νήπιο νὰ μαθαίνει νὰ μιλᾷ» (σ. 148). Ἄλλ' οἱ συλλαβὲς καὶ οἱ μονοσύλλαβες αὐτὲς λέξεις ἔχουν τὴν ἔννοια καὶ σημασία ὀλοκλήρων καὶ πλήρων λέξεων καὶ προτάσεων καὶ δὲν ἔχουν σχέση μὲ τὶς χωρὶς κανένα νοητικὸ περιεχόμενον συλλαβὲς, στὶς ὁποῖες ἀναλύονται οἱ λέξεις, σύμφωνα μὲ τοὺς κανόνες τῆς Γραμματικῆς. Ἡ συλλαβὴ εἶναι τὸ βασικὸ κύτταρον τῆς τέχνης τοῦ ἀναγινώσκειν, ὅταν ἡ πρώτη ἀνάγνωση διδάσκειται μὲ τὴν ΑΣ. Οἱ συνδυασμοὶ τῶν γραμμάτων σὲ συλλαβὲς καὶ τῶν συλλαβῶν σὲ λέξεις, ἀποτελοῦν, ἀκριβῶς, τὴ μέθοδο αὐτὴ. Ὅταν ὅμως ἡ πρώτη ἀνάγνωση διδάσκειται μὲ τὴν ὀλική, ὕστερα ἀπὸ ἓνα ἀρκετὸ διάστημα συνολικῆς ὀπτικῆς ἀντιλήψεως, ἀναγνωρίσεως καὶ γραφῆς πολλῶν φράσεων, πολλὰ παιδιὰ μόνον τοὺς ἀνακαλύπτουν καὶ ξεχωρίζουν τὰ γράμματα, χωρὶς καμιά ἀνάλυση.

Ἄλλο ζήτημα τώρα, ἂν σὲ ὠρισμένες περιπτώσεις, θέλωμε νὰ ἐπισπεύσωμε τὴν ἐκμάθησιν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως ἢ οἱ γλωσσικὲς μας ἰδιορρυθμίαι ἐπιβάλλουν μιὰ τέτοια ἀνάλυση, ἢ ὅποια διαφέρει ἀπὸ τὸ συλλαβισμὸ τῆς ΑΣ καί, ἂν δὲ γίνῃ βιαστικά, ὄχι μόνον δὲ βλάπτει, ἀλλὰ διευκολύνει τὴν ἀπόκτησιν τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως.

Καὶ 7) Τὸ ἀπόσπασμα τοῦ ἄρθρου τοῦ ἀνταποκριτοῦ τοῦ Ρώυτερ, πὺ παραθέτει, πρέπει νὰ θεωρηθῆ ἀβασάνιστο καὶ

ανεξέλεγκτο. Ἡ δημοσίευση τέτοιων καὶ ἄλλων εἰδικῶν ζητημάτων ἀπὸ μὴ εἰδικούς γίνεται, κυρίως, γιὰ ἐντυπωσιακοὺς κυκλοφοριακοὺς λόγους. Δὲν μπορεῖ νὰ συμβῆ αὐτό, πού ἀναφέρεται στὸ ἄρθρο. Πῶς ἀκριβῶς ἐφαρμόζεται ἡ ὀλικὴ στὴν Ἄμερικὴ δὲν ξέρω..

Ὅπως ὅμως καὶ νὰ ἐφαρμόζεται, ἡ ἀπομνημόνευση τῶν λέξεων καὶ φράσεων δὲν μπορεῖ νὰ συνεχίζεται οὔτε ὅλη τὴ χρονιά, οὔτε, πολὺ περισσότερο, τὰ κατοπινὰ χρόνια. Ἡ ὀπτικὴ ἀντίληψη καὶ ὀλικὴ ἀνάγνωση αὐτῶν διαρκεῖ ἓνα χρονικὸ διάστημα, μετὰ τὸ ὁποῖο θὰ γίνεται ὅπωςδῆποτε — αὐθόρμητα ἢ ὄχι — ἀνάλυση στὰ συστατικά τους μέρη.

Μετὰ τὴν ἀνάλυση αὐτὴ τὰ παιδιὰ, ὅπως καὶ παραπάνω γράφω, ξεχωρίζουν καὶ μαθαίνουν τὸ κάθε γράμμα χωριστά, θὰ ἀκολουθήσουν ἀναλυτικοσυνθετικὲς ἀσκήσεις καὶ ἐργασίες καὶ ἔτσι στὸ ἐξῆς θὰ διαβάζουν ὅποιοδῆποτε κείμενο καὶ δὲ θὰ ὑπάρχη λόγος γιὰ καμιὰ ἀπομνημόνευση.

Δηλαδή ὅλες οἱ παραπάνω ἐπιφυλάξεις καὶ ἀντιρρήσεις εἶναι ἀστήρικτες, ἀδικαιολόγητες καὶ ὄχι σωστές.

5. Δυνατότητα καὶ δυσχέρειες γιὰ μιὰ γενικὴ ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς. Ἄλφαβητᾶριο καὶ ὀλικῆς.

Εἶναι ὅμως δυνατὴ μιὰ γενικὴ σήμερα ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου μὲ τὶς γνωστὲς συνθῆκες, τὴν πληθώρα τῶν μαθητῶν τῆς πρώτης τάξεως καὶ γενικὰ μὲ τὴ σημερινὴ σχολικὴ μας πραγματικότητα;

Γιὰ μιὰ τέτοια ἐφαρμογὴ οἱ δυσχέρειες εἶναι ὅπως εἶπα (1) πολλές. Ὑπάρχουν ὅμως καὶ πολλὰ σχολεῖα, στὰ ὁποῖα μπορεῖ νὰ ἐφαρμοσθῆ. Τὰ σχολεῖα αὐτὰ μποροῦν νὰ ἐφαρμόσουν τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος τοῦ Decroly ἢ τὴν ἐνιαία διδασκαλία μὲ ἐνότητες ὕλης παρμένες ἀπὸ τὸ ἄμεσο καὶ πλησιέστερο φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ καὶ τὶς ἐκδηλώσεις τῆς θρησκευτικῆς, ἐθνικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς του.

Ὡς πρὸς τὴν προετοιμασία τοῦ ὕλικου, πού χρειάζεται, ὅταν τὰ παιδιὰ εἶναι ὀλίγα, μπορεῖ νὰ τὸ ἐτοιμάσῃ ὁ δάσκαλος. Ὅταν ὅμως τὰ παιδιὰ εἶναι πολλά, ἡ ἐργασία αὐτὴ πρέπει νὰ γίνῃ μὲ ἄλλα μέσα. Τὸ καλύτερο εἶναι νὰ προμηθευθῆ τὸ scho-

1. Κοίταξε στὴ σελ. 71 κ. π.

λειο ένα μικρό σχολικό τυπογραφείο (1), πού θά εξυπηρετήση κι άλλους σκοπούς, ή ένα πρόχειρο τυπογραφείο (2).

Ακόμη όμως νομίζω, ότι ή μέθοδος αυτή μπορεί, όπως και άλλες φορές έγραψα (3), νά εφαρμοσθῆ και κατά έναν άλλο τρόπο, με αλφαβητάριο, πού οι πινακίδες του νά έχουν λέξεις, κυρίως και όχι ολίγες φράσεις. Κατά τόν Slock «τό κανονικό παιδί τών 6 έτών, πού μάς έρχεται στό σχολείο, έχει άτομικοποιήσει καθαρά τά συνηθισμένα και γνωστά όντα και αντικείμενα του περιβάλλοντός του (σφαίρα καρέκλα, μπάλα, τραπέζι, πατέρας, μητέρα κλπ.). Οι λέξεις λοιπόν αυτές για νά κατανοηθούν δέν είναι ανάγκη νά επεξηγηθούν, νά εκφρασθούν δηλ. μέσα σε μιá φράση, γιατί τά συνηθισμένα αυτά αντικείμενα και όντα, με τά όποια πολλές φορές βρήκαν τήν ευκαιρία νά ασκήσουν τήν πείρα τους, είναι άρκετά για τήν κατανόηση τών λέξεων, πού τά εκφράζουν. Έτσι ή όλική μπορεί καλά ν' αρχίση από τήν άπλή και συνηθισμένη λέξη, ή όποία για μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ασφάλεια θά μπῆ σε μιá σκηνή (όπτική εικόνα και μικρή διήγηση), όπως έκαμαν, μεταξύ άλλων, ο Hoogenveen στην Όλλανδία και ο Fons van Hoof στό Βέλγιο». (4)

Μπορεί λοιπόν νά εφαρμοσθῆ και με αναγνωστικό. Τέτοια αναγνωστικά υπάρχουν, όχι όλα, και άλλου, τέτοιο δέ, περίπου, είχα υποβάλει κι' εγώ, όταν είχε προκηρυχθῆ διαγωνισμός και για αναγνωστικό τῆς πρώτης με τήν όλική.

Αναγνωρίζω, ότι ο τρόπος αυτός εφαρμογῆς τῆς όλικῆς παρουσιάζει μειονεκτήματα και δέν εξυπηρετούνται μ' αυτόν όλοι οι λόγοι, στους όποιους αυτή στηρίζεται. Δέν είναι ο σωστός τρόπος τῆς εφαρμογῆς της, γιατί αναγνωστικό και όλική δέ συμβιβάζονται.

Αλλά, εφ' όσον σήμερα δέν είναι, για πολλούς λόγους, δυνατή μιá γενική εφαρμογή τῆς όλικῆς, ή αναγνωστικό με ΑΣ

1. Κοίταξε Κ. Κίτσου *Η τεχνική τῆς όλικῆς μεθόδου κλπ.* Έπιστ. Βήμα του Διδ)λου, έτος 4, τεύχος 3, 4.

2. Κ. Κίτσου, *Η τεχνική τῆς όλικῆς κλπ.*, στο ίδιο τεύχος του Έπιστ. Βήματος του Διδ)λου.

3. Γ. Δάνου, *Η πρώτη άναγνωση και γραφή με τήν όλική μέθοδο*, έκδ. Α' 1937 σελ. 56—57 και έκδ. Β' 1952 σελ. 47.

1. J. Donnay «La fonction de globalisation et ses applications à l' enseignement en premierannée d' études» κλπ. σ. 49,50.

μέθοδο θὰ χρησιμοποιήσωμε, ἢ ἀναγνωστικὸ μεὶ ὀλικὴ καὶ λέξεις. Τὸ δεύτερο αὐτὸ εἶναι στὴ σημερινὴ σχολικὴ μας πραγματικότητά τὸ ἐνδιάμεσο καὶ ἀπαραίτητο στάδιο γιὰ νὰ βαδίσωμε στὴν ὀλοκληρωτικὴ ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς. Εἶναι ἕνας τρόπος ψυχολογικώτερος, παιδαγωγικώτερος καὶ προτιμώτερος ἀπὸ τὸν τρόπο, μεὶ τὸν ὀποῖο διδάσκεται σήμερα ἡ πρώτη ἀνάγνωσις. Τὸ ἀναγνωστικὸ αὐτὸ θὰ περιέχη, κυρίως, λέξεις, σχετικὲς μεὶ τὲς πατριδογνωστικὲς ἐνότητες, πὸ καθορίζει τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ἢ πὸ θὰ ἐκφράζουσι τὰ γνωστότερα στὸ παιδὶ ἀντικείμενα τοῦ ἀμέσου καὶ πλησιεστέρου περιβάλλοντός του, ἀργότερα δὲ καὶ ὀλίγες μικρὲς φράσεις μεὶ μιὰ καλὴ καὶ ζωνερὴ εἰκόνα καὶ γιὰ τὲς λέξεις καὶ γιὰ τὲς φράσεις.

Οἱ λέξεις αὐτὲς θὰ ἔχουσι ὀλα τὰ γράμματα τοῦ ἀλφαβήτου, μικρὰ καὶ κεφαλαῖα, τὲς διφθόγγους, κάμπουσους συνειρμούς, οἱ δὲ φράσεις μερικὲς ὀμοιες λέξεις γιὰ νὰ γίνῃ ἡ ἀνάλυσή τους κλπ.

Μ' ἕνα τέτοιο ἀναγνωστικὸ ἢ πρώτη ἀνάγνωσις θὰ διδαχθῇ πὸ εὐχάριστα καὶ πὸ σύμφωνα καὶ μεὶ τὴν ψυχικὴ κατάστασις τοῦ παιδιοῦ καὶ τὴν ἐνιαίᾳ διδασκαλία, πὸ, πολὺ ὀρθά, καθιερῶνει τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, παρὰ μεὶ τὸ σημερινό.

Η ΕΝΙΑΙΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1. Έννοια αυτής. Οί ψυχολογικές, παιδαγωγικές και φιλοσοφικές βάσεις της. Πλεονεκτήματα και έκτασή τους στο Δημοτικό σχολείο.
2. Καθορισμός τών ἐνοτήτων και διδασκαλία αὐτῶν. Ένιαία διδασκαλία και ὀλική. Ένιαία διδασκαλία είναι μία μορφή συγκεντρώσεως. Άλλες μορφές συγκεντρώσεως.

1. Έννοια τής ἐνιαίας διδασκαλίας και ψυχολογικές, παιδαγωγικές και φιλοσοφικές βάσεις αὐτῆς. Πλεονεκτήματα και έκταση αὐτῆς στο Δημοτικό σχολείο.

Έ εφαρμογή τής ὀλικῆς μεθόδου, τής πιό γνήσιας μορφῆς τῆς, είναι ἀναπόσπαστα συνδεδεμένη με τὴν ἐνιαία συγκεντρωτική διδασκαλία. Έ ὀλική μέθοδος είναι ἡ μέθοδος, πού μόνο αὐτὴ ἐνυφαίνει βιωματικά τὴν πρώτη ἀνάγνωση με τὴν ὄλη ἐργασία τῆς πρώτης τάξεως. Ένιαία και ὀλική είναι δυὸ ἔννοιες σφιχτοδεμένες και ἀναπόσπαστες.

Τί είναι ὅμως ἡ ἐνιαία διδασκαλία :

Είναι γνωστή ἡ σημερινὴ διάταξη τῶν γνώσεων, πού διδάσκονται στο σχολεῖο. Ξεχωριστὰ δηλαδή μαθήματα και διδασκαλία αὐτῶν, σύμφωνα με τὸ ἀναλυτικὸ και ὠρολόγιο πρόγραμμα, σὲ ὄρες τακτές. Έ κατανομή ὅμως αὐτῆ τῶν διδασκόμενων γνώσεων είναι τεχνητὴ και ξένη πρὸς τὴν πραγματικότητα, πού ἀποτελεῖ ἓνα σύνολο, ἓνα ἐνιαῖον ὄλον.

Τὸ χῶρισμα τῶν ἀνθρωπίνων γνώσεων σὲ διάφορους κλάδους μαθήματα, είναι ἓνα λογικὸ, ἐπιστημονικὸ και σχετικὰ πρόσφατο δημιούργημα τοῦ ἀνθρώπου, τὸ ὁποῖο δὲν πρέπει νὰ ἐφαρμόζεται και στο Δημοτικὸ σχολεῖο ἢ, τοῦλάχιστο στὶς κατώτερες τάξεις αὐτοῦ, γιατί είναι ἀνθαίρετο και δὲν ἀνταποκρίνεται στὸν τρόπο, με τὸν ὁποῖο τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται τὸν ἐξωτερικὸ κόσμο. Τὸ παιδί, ὅπως εἶπαμε, ἀντιλαμβάνεται συνολικὰ τὸ καθετί, πού βλέπει γύρω του, σχηματίζει για τὸ περιβάλλον του συνολικὲς εἰκόνες. Και ὅπως συνολικά, ἀπὸ τὴν προσχολικὴ ἀκόμη ἡλικία, ἀντιλαμβάνεται τὸν ἐξωτερικὸ κόσμο, πού

ἀποτελεῖ ἓνα μέγιστο ἐνιαῖο ὅλον καὶ ἀποκτᾶ καὶ μαθαίνει μόνο του διάφορες γνώσεις, ἔτσι καὶ τὸ σχολεῖο πρέπει νὰ συνεχίσῃ τὸν ἴδιο τρόπο μαθήσεως. Αὐτὸ δέ, ἀκριβῶς, γίνεται μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία.

Ἡ ἐνιαία δηλ. διδασκαλία καταργεῖ τὴ γνωστὴ διάταξη τῶν γνώσεων, τὰ ξεχωριστὰ εἰδικὰ μαθήματα καὶ τὴ διδασκαλία τους σὲ ὄρες τακτές, καὶ διδάσκει, ἐξετάζει ἀπὸ κάθε ἄποψη καὶ πλευρὰ μεγάλα σύνολα γνώσεων, μεγάλες ἐνότητες ὕλης, πού περιέχουν γνώσεις τῶν διαφόρων εἰδικῶν μαθημάτων καὶ οἱ ὁποῖες εἶναι δεμένες μεταξύ τους καὶ ἀποτελοῦν ἓνα σύνολο ὀργανικό. Τὰ διάφορα δηλ. σημεῖα τῆς ἐνότητας, πού ἐξετάζονται νὰ βρίσκονται σὲ ὀργανικό σύνδεσμο μεταξύ τους καὶ ν' ἀποφεύγεται ἡ τεχνητή, φαινομενική, ἀφύσικη καὶ πλαστὴ σύνδεσθι τους, ὅπως, πολλὰς φορὰς συμβαίνει, δυστυχῶς στὴν πράξη.

Ἄλλ' ἡ ἐνιαία διδασκαλία, δὲν ἀναφέρεται μόνο στὴ διάταξη τῆς ὕλης, ἀλλὰ καὶ στὴν ἐκλογή της, καὶ σὲ κάποια σημεῖα, καὶ στὴ μέθοδο τῆς διδασκαλίας.

Ἡ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ, ὅπως διδάσκει ἡ σύγχρονη παιδοψυχολογία, εἶναι πολὺ ἐπηρεασμένη ἀπὸ τὸ ἄμεσο περιβάλλον του, τὸ ὁποῖο καὶ ὀρίζει κατὰ τὰ πρῶτα κυρίως σχολικὰ ἔτη, τὰ βιώματά του. Τὸ ἄμεσο λοιπὸν περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ πρέπει νὰ δίνη καὶ τὸ μορφωτικὸ ὕλικὸ κατὰ τὰ πρῶτα σχολικὰ ἔτη. Γιατί «μορφῶνῶ ἓνα ἄτομο θὰ εἰπῆ δίνω μορφὴ στὸν ψυχικὸ του κόσμον, σὲ κάτι ἄμορφο ἀκόμα. Στὸ ἄτομο ὅμως δὲν μποροῦμε νὰ δώσωμε αὐθαίρετα ὅποια μορφὴ ἔμεῖς θέλομε, παρὰ μόνο νὰ τὸ βοηθήσωμε νὰ πάρῃ τὴ μορφὴ, πού ὀρίζουν ὅσα ζωντανὰ καὶ διαλεχτὰ στοιχεῖα κλείνει μέσα του..., τὰ ὁποῖα εἶναι ἄλλα παρμένα κι' ἄλλα ἐπηρεασμένα ἀπὸ τὴν πραγματικότητα, ὅπου ζῆ... Ἔτσι ὀλόκληρο τὸ εἶναι τοῦ ἀνθρώπου εἶναι ὀριζόμενο στὴ σύγχρονή του φυσική, κοινωνική καὶ ἐθνική πραγματικότητα...» (1)

Ἀπὸ τὴ φυσική καὶ κοινωνική αὐτὴ πραγματικότητα, ἀπὸ τὴ φύση τῆς πατρίδας, τὸ λαὸ της καὶ τὸν πολιτισμὸ του, ἀπὸ τὸ ἄμεσο καὶ πλησιέστερο πρῶτα περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, ἀπὸ τὴ στενώτερη, κατὰ τὰ πρῶτα σχολικὰ ἔτη, πατρίδα του, μὲ

1. Ἄλ. Δελμούζου *Οἱ πρῶτες προσπάθειες κλπ.* Ἀθήνα, ἔκδ. οἴκος Δημητράκου 1929, σελ. 37, 38.

τήν ὁποία ἔχει μορφωθῆ ὁ ψυχικός του κόσμος, (κι' ἀργότερα ἀπὸ τὴν πλατύτερη πατρίδα) θὰ πάρωμε καὶ τὸ μορφωτικὸ ὕλικό, πὺν θὰ προσφέρωμε στὸ παιδί μὲ τὸν ἰδιότυπο, συνολικὸ τρόπο, μὲ τὸν ὁποῖο αὐτὸ ἀντιλαμβάνεται τὸν ἐνιαῖο ἐξωτερικὸ κόσμο.

Ἡ πατριδογνωσία λοιπὸν εἶναι ἡ βάση τοῦ σχολικοῦ προγράμματος τῆς Α καὶ Β, τοῦλάχιστο, τάξεως, «ἡ στενωτέρα πατρὶς ἀποτελεῖ τὸν πυρῆνα ὁλόκληρης τῆς μορφωτικῆς ὕλης»⁽¹⁾, ἀλλὰ καὶ βάση καὶ ἀφετηρία τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας. Ἡ ἐνιαία διδασκαλία εἶναι συνυφασμένη μὲ τὴν πατριδογνωσία καὶ τὴν κατ' αἴσθησιν ἐποπτεία, εἶναι μιὰ πατριδογνωστικὴ ἐποπτικὴ διδασκαλία. ⁽²⁾

Εἶναι μιὰ διδασκαλία μὲ κεντρικὸ σημεῖο, μὲ ἄξονα τὸ πατριδογνωστικὸ στοιχεῖο, πέραξ τοῦ ὁποίου περιστρέφεται καὶ συνυφαίνει διάφορα μαθήματα, διδάσκει δηλ. γνώσεις, πὺν ἀνήκουν στὰ εἰδικὰ ξεχωριστὰ μαθήματα τοῦ σημερινοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος. Γίνεται ἔτσι μιὰ αὐτόματη συγκέντρωση ὕλης στὸ πατριδογνωστικὸ στοιχεῖο, μὲ τὴν ὁποία ἀποφεύγεται ἡ διάσπαση τῆς ψυχικῆς ἐνότητας τοῦ παιδιοῦ καὶ γι' αὐτὸ λέγεται καὶ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία.

Τὸ πατριδογνωστικὸ μάθημα ἀποτελεῖ ἤδη, κατὰ τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, τὸ θεμελιώδη κλάδο τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας στὴν Α καὶ Β τάξη.

Δηλαδὴ τὸ μορφωτικὸ, ὕλικὸ τῶν δύο κατωτέρων τάξεων θὰ ἐκλέγεται ἀπὸ τὸ φυσικοκοινωνικὸ περιβάλλον, ἀπὸ τὸ ἄμεσο καὶ πλησιέστερο φυσικοκοινωνικὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, τὸ ὁποῖο περιβάλλον κυριαρχεῖ στὴν ψυχὴ του, ἀπὸ τὴ γύρω του φύση καὶ τὶς διάφορες ἀσχολίες, ἐνέργειες καὶ ἐκδηλώσεις τῆς ἐθνικῆς, θρησκευτικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου. Τὸ ὕλικὸ αὐτὸ αὐτὸ θ' ἀποτελέσῃ στοιχεῖο πραγματικῆς ἀτομικῆς μορφώσεως καὶ προωθήσεως σὲ ἀνώτερη βαθμίδα ἐξελίξεως, κάθε δὲ ἄλλο ὕλικὸ ἀποτελεῖ νεκρὰ καὶ ἄχρηστη ὕλη καὶ

1. Εὐρ. Σούρλα *Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ νεώτερον πρόγραμμα* Ἀθῆναι, Τζάκας καὶ Δελαγραμμάτικας 1935, σελ. 29.

2. Ν. Ἐξαρχοπούλου *Ἡ ἐνιαία διδασκαλία κλπ.* Ἐπετηρὶς δημοτικῆς Ἐκπαιδεύσεως 1932, ἐκδ. οἴκος Δημητράκου Ἀθῆναι.

ἀκατάληπτο σύμβολο, πὸ ἐπιφέρει σύγχυση καὶ διαταραχὴ στὴν ἀδιάπλαστη ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ. (1)

Μὲ τὴν ἐνιαία ἢ μέθοδος τῆς διδασκαλίας προσαρμόζεται στὴν παιδικὴ φύση καὶ τὸν προσχολικὸ τρόπο μαθήθεως τοῦ παιδιοῦ. Περιορίζει πολὺ τὴν προφορικὴ διδασκαλία καὶ τὴν παθητικὴ στάση, στὴν ὁποία μὲ τὰ ξεχωριστὰ μαθήματα βρίσκει τὸ παιδί. Τὸ μορφωτικὸ ὕλικὸ εἶναι μπροστὰ στὰ μάτια του καὶ ἐνδιαφέρεται γι' αὐτό, τὸ βλέπει, τὸ πιάνει, τὸ μετράει, τὸ συγκρίνει, τὸ ζῆ καὶ ἔτσι παρακινούμενο ἀπὸ τὴν ὁρμὴ γιὰ ἀνακοίνωση μαθαίνει νὰ ζωγραφίζῃ, νὰ γράφῃ, νὰ διαβάξῃ, νὰ μετράῃ, νὰ λογαριάζῃ κλπ. Στὶς ἐργασίες του αὐτὲς αὐτενεργεῖ πραγματικά. Ἐννοεῖται, ὅτι καὶ ἡ ἐνιαία διδασκαλία, πρέπει νὰ γίνεται σύμφωνα μὲ τὶς ἀρχὲς τῆς ἐπιστημονικῆς διδακτικῆς.

Ὅστε ἡ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία ἀναφέρεται στὴν ἐκλογή καὶ διάταξη τῆς ὕλης καὶ στὴ μέθοδο διδασκαλίας. Εἶναι μιὰ πολυμερῆς καὶ πολύπλευρη ἐξέταση μεγάλων ἐνοτήτων ὕλης, παρμένων ἀπὸ τὸ φυσικοκοινωνικὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ (τὸ ἄμεσο καὶ πλησιέστερο γιὰ τὶς κατώτερες τάξεις).

Ἀπὸ ψυχολογικὴ ἄποψη ἡ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία εἶναι μιὰ πρακτικὴ ἐφαρμογὴ κυρίως (2) τῆς συνολικότητος τῆς ἀντιλήψεως, κατὰ τὴν ὁποία τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται τὸν ἑξωτερικὸ κόσμον συνολικὰ καὶ τῆς ψυχολογίας τοῦ ὅλου, κατὰ τὴν ὁποία ἡ ψυχὴ του εἶναι μιὰ ἐνότητα, μιὰ ὁλότητα, ἓνα ἐνιαῖον ὅλον, δὲν εἶναι μωσαϊκὸ ἀπὸ διάφορα στοιχεῖα, οὔτε δέσμη ψυχικῶν δυνάμεων, ἀλλὰ πολυσύνθετη ὀργανικὴ ἐνότητα, στὴν ὁποία ἡ νόηση, τὸ συναίσθημα καὶ ἡ βούληση δὲν εἶναι ξεχωριστὲς ψυχικὲς λειτουργίες, ἀλλ' ἀπλῶς κυριαρχοῦν στὴ συνείδησή μας μιὰ ὠρισμένη στιγμὴ.

Ἀπὸ παιδαγωγικὴ καὶ διδακτικὴ ἄποψη εἶναι μιὰ ἐφαρμογὴ τοῦ ἐνιαίου τῆς γύρω μας πραγματικότητος, τῆς ἐνότητος τοῦ κόσμου, πρὸς τὴν ὁποία δὲ συμβιβάζεται τὸ σημερινὸ κομμάτια-

2. Γ. Παλαιολόγου *Ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἐν τοῖς προτύποις τῆς Μ. Π. Ἀκαδημίας* ἔκδ. δευτέρα, Ἀθῆναι Δ. Δημητράκος 1953, σελ. 10.

1. Ἡ ἐνιαία πατριδογνωστικὴ διδασκαλία μπορεῖ νὰ θεωρηθῇ καὶ ὡς μιὰ ἐφαρμογὴ τῆς ψυχολογικῆς ἀντιλήψεως, ὅτι ἡ ψυχικὴ ἀνάπτυξη καὶ ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ ὑφίσταται τὴν ἐπίδραση τοῦ φυσικοκοινωνικοῦ περιβάλλοντός του.

σμα τῆς ὕλης καὶ μιὰ φυσικὴ μέθοδος, σύμφωνη μὲ τὸν τρόπο, μὲ τὸν ὁποῖο τὸ παιδί, ἀποκτᾷ καὶ πλουτίζει τὶς γνώσεις του ἀπὸ τὴν προσχολικὴ ἀκόμη ἡλικία, κατὰ τὴν ὁποία βλέπει τὰ διάφορα πράγματα, ἐρωτᾷ γι' αὐτὰ τὰ πιάνει κ.λ.π., μαθαίνει δηλ. διάφορες γνώσεις καὶ κατακτᾷ τὴ γύρω του πραγματικότητα.

Μὲ τὸν ἴδιο τρόπο ἐξετάζει τὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ καὶ ἡ ἐνιαία διδασκαλία. Τὰ παιδιά παρατηροῦν, ἐρωτοῦν κ.λ.π., ἱκανοποιοῦν τὴν περιέργειά τους καὶ δὲν καταπνίγουν τὴν αὐθορμησίαν τους, ὅπως συμβαίνει μὲ τὸ καθιερωμένο πρόγραμμα καὶ τὰ χωριστὰ μαθήματά του, αὐτενεργοῦν πραγματικά.

Ἀπὸ φιλοσοφικῆ, τέλος, ἄποψη ἡ ἐνιαία διδασκαλία στηρίζεται «σὲ μιὰ Ἰδέαν, στὴ θέληση, δηλ. τῆς παρουσίας ἐποχῆς, στὴν ὁρμὴ γιὰ μιὰ ἀφ' ὑψηλοῦ παρατήρηση καὶ παρακολούθησι, σὲ μιὰ τελικὰ τάση πρὸς σύνθεσι, πού διατρέχει σήμερον τὴν πνευματικὴ, πολιτιστικὴ καὶ οἰκονομικὴ ζωή». (1)

Τὰ πλεονεκτήματα τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας εἶναι, ὅπως ξέρομε πολλά. Μερικὰ ἀπ' αὐτὰ εἶναι τὰ ἑξῆς :

1) Ἡ σχολικὴ ἐργασία κάθε διδακτικῆς ὥρας δὲν εἶναι ξεκάρφωτο πρᾶγμα, ὅπως συμβαίνει μὲ τὸ σημερινὸ ὁρολόγιον πρόγραμμα, ἀλλὰ μιὰ ἐργασία, πού συνδέεται ὀργανικὰ μὲ τὴν προηγουμένη ἐργασία, ἔτσι δὲ ἀποφεύγεται ἡ ἀπότομη μεταπήδησι ἀπὸ τὸν ἓνα κύκλον γνώσεων στὸν ἄλλο, γεγονός, πού προκαλεῖ κούρασι καὶ ἐρεθισμὸ τῆς ψυχικῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ.

2) Κατὰ τὴν ἐνιαία διδασκαλία τὰ παιδιά ἀσχολοῦνται μὲ πράγματα, πού βλέπουν καὶ τὰ ὁποῖα προκαλοῦν τὴν περιέργειά τους, τὸ ἐνδιαφέρον καὶ τὴν πραγματικὴ αὐτενέργειά τους.

3) Ἐξετάζοντας ἐποπτικὰ τὶς διαφορὰς ἐνότητες κατανοοῦν τὴν ὕλη βαθύτερα, παρὰ μὲ τὴν καθιερωμένη διδασκαλία καὶ ἔτσι ἀποκτοῦν βαθύτερες καὶ μονιμώτερες γνώσεις.

4) Παρατηρώντας τὶς ἐνότητες ἀσκοῦν τὴν παρατηρητικότητά τους, κινοῦνται δὲ συχνὰ στὸ ὑπαιθρον καὶ δυναμώνουν τὴν ὑγείαν τους κλπ. κλπ.

Ὡς πρὸς τὴν ἔκτασι τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας στὸ Δημοτικὸν σχολεῖον δὲν ὑπάρχει ὁμοφωνία. Ἄλλοι τὴ θέλουν γιὰ ὅλες τὶς

1. Εὐφ. Σούρλα, *Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ νεώτερον πρόγραμμα* Ἀθῆναι κλπ. σελ. 19 κ. π.

τάξεις του, άλλοι για τις 4 πρώτες και άλλοι μόνο για τις 3 πρώτες. Για την εφαρμογή της ένιαίας στην Α και Β δὲν υπάρχει καμιά αντίρρηση.

2. Καθορισμός τῶν ἐνοτήτων καὶ διδασκαλία αὐτῶν.
Ἐνιαία διδασκαλία καὶ ὀλική. Ἡ ἐνιαία διδασκαλία εἶναι μιὰ μορφή συγκεντρώσεως. Ἄλλες μορφές συγκεντρώσεως.

Ὅπως εἶπαμε, τὸ μορφωτικὸ ὕλικὸ τῆς Α καὶ Β τάξεως θὰ ἐκλέγεται ἀπὸ τὸ ἄμεσο καὶ πλησιέστερο περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, τῆ γύρω του φύση καὶ τὶς ἐνέργειες καὶ ἐκδηλώσεις τῆς ἐθνικῆς, θρησκευτικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου.

Ἐπομένως οἱ διδακτικὲς ἐνότητες, ποὺ θὰ προκαθορίζονται ἀπὸ τὸ δάσκαλο, θὰ ἀναφέρονται στὸ σπίτι, σχολεῖο, αὐλή, οἰκογένεια, κῆπο, συνοικία, πλατεῖα, χωράφι, ἀμπέλι, φθινόπωρο, χειμῶνα, ἄνοιξη, στὰ παιγνίδια, περιπάτους, ἐκδρομὲς κλπ.

Ἐπίσης διάφορα σπουδαῖα εὐκαιριακὰ γεγονότα τῆς καθημερινῆς ζωῆς, ποὺ κάνουν μεγάλη ἐντύπωση, θ' ἀποτελοῦν θέματα διδακτικῶν ἐνοτήτων. Εἶναι ἡ λεγομένη «εὐκαιριακὴ διδασκαλία».

Δὲν μπορεῖ δηλ. νὰ ὑπάρξῃ ἐνιαῖο, κοινὸ καὶ ἐντελῶς ὁμοίομορφο πρόγραμμα διδακτικῶν ἐνοτήτων, καθ' ὅσον διαφορετικὸ εἶναι τὸ περιβάλλον τῶν παιδιῶν καί, ἐπομένως, διαφορετικὰ καὶ τὰ βιώματά τους. Ἄλλες, ὄχι, βέβαια ὅλες, ἐνότητες γιὰ τὸ χωριό, ἄλλες γιὰ τὴν πόλη, τὶς ὄρεινές, πεδινές, παραθαλάσσιες, δασικὲς κλπ. περιοχές. Ἀκόμη καὶ στὴν ἴδια περιοχὴ καὶ στὸ ἴδιο σχολεῖο θὰ ἀλλάξῃ κάπως κάθε χρόνο τὸ πρόγραμμα ἐνοτήτων ἀπὸ τὰ διάφορα εὐκαιριακὰ γεγονότα.

Ἡ διδασκαλία τους θ' ἀφορμᾶται πάντοτε ἀπὸ τὴν ὁμαδικὴ ἢ καὶ ἀτομικὴ παρατήρηση τῶν παιδιῶν, θ' ἀκολουθοῦν σχετικὲς ἀτομικὲς καὶ ὁμαδικὲς ἀνακοινώσεις, ὁμιλίες καὶ συζητήσεις καί, τέλος, θὰ γίνεται ποικίλη, ἐλεύθερη καὶ ὑποχρεωτικὴ, ἀτομικὴ καὶ ὁμαδική, ἔκφραση καὶ ἐξεκόνιση τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικοῦ μὲ τὴ γλώσσα, γραφὴ, ἰχνογραφία, χειροτεχνία, ἀριθμὸ, κίνηση, ρυθμὸ καὶ τόνο, παρατήρηση δηλ. καὶ ἐντύπωση τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικοῦ καὶ ἔκφρασή του.

Ἐννοεῖται, ὅτι ἡ παραπάνω μορφή ἐκφράσεως τοῦ μορφω-

τικοῦ ὕλικου δὲν εἶναι πάντοτε ἄκαμπτη καὶ γενική, ἀλλ' ἀνάλογη πρὸς τὸ ποιὸν καὶ τὴ φύση αὐτοῦ.

Γιὰ ὠρισμένα μαθήματα, ἐκτὸς ἀπὸ τὴν ἐνύφανσή τους στὸ ἐνιαῖο θέμα, θὰ γίνεταί καὶ ἰδιαίτερη, σὲ τακτὲς ὥρες διδασκαλία. Τὰ μαθήματα αὐτὰ εἶναι ἢ ἀνάγνωση, ἀριθμητικὴ, ὠδική, γυμναστικὴ καὶ πολλὲς φορὲς καὶ ἡ γραφή.

Ἡ διάρκεια τῆς διδασκαλίας τῶν ἐνοτήτων δὲν μπορεῖ νὰ προκαθορισθῆ.

Κατὰ τὴν ἐξέταση κάθε ἐνότητας μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία, ἡ ὀλικὴ μέθοδος παίρνει τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικὸ ἀπὸ τὴν ἐνότητα αὐτὴ καὶ ἐνυφαίνει φυσικὰ καὶ βιωματικὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση μὲ ὅλη τὴν ἄλλη σχολικὴ ἐργασία, ἔτσι δὲ ἀνταποκρίνεται στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας καλύπτετα ἀπὸ κάθε ἄλλη μέθοδο. Φυσιολογικὴ ἐνύφανση τῆς πρώτης ἀναγνώσεως στὸ ἐνιαῖο θέμα τῆς διδασκαλίας μόνο μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο μπορεῖ νὰ γίνῃ.

Δὲν μπορεῖ λοιπὸν νὰ νοηθῆ πραγματικὴ ἐνιαία διδασκαλία χωρὶς ὀλικὴ μέθοδο, ἀλλὰ καὶ ὀλική, ξένη καὶ ἄσχετη πρὸς τὴν ἐνιαία.

Ἡ ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία εἶναι μιὰ μορφὴ συγκεντρώσεως τῆς ὕλης. Ἡ μορφὴ αὐτὴ, ὅπως ἐφαρμόζεται ἐδῶ—προκαθορισμένες καὶ ἀπὸ τὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, σπίτι καὶ σχολεῖο, κυρίως, παρμένες ἐνότητες—παρουσιάζει, ὅπως καὶ ἄλλη φορὰ ἔγραφα, (1) ὠρισμένα μειονεκτήματα καὶ εἶναι δικαιολογημένες οἱ ἐπιφυλάξεις καὶ ἀντιρρήσεις, καὶ στὸ ἐξωτερικὸ καὶ ἐδῶ, γιὰ τὴν ἀξία τῆς ὡς ψυχολογικῆς μεθόδου, τὶς ὁποῖες ἐπιφυλάξεις καὶ ἀντιρρήσεις ἐπιβεβαιώνει καὶ ἡ πράξις.

Ὅσοτόσο εἶναι μιὰ μέθοδος γενικὰ σήμερα ἐφαρμόσιμη καὶ ἀποτελεῖ τὸ πρῶτο ἀπαραίτητο στάδιο στὴν ἐφαρμογὴ τῶν νέων παιδαγωγικῶν ἀρχῶν καὶ μεθόδων.

Μορφὲς συγκεντρώσεως ἀποτελοῦν καὶ οἱ ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τῶν μαθητῶν, τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος τοῦ Decroly κ.ἄ.

Οἱ ἐλεύθερες, αὐθόρμητες ἀνακοινώσεις τῶν μαθητῶν ἔχουν μεγάλη ψυχολογικὴ ἀξία. Ὁμοιάζουν, ὑπὸ ὠρισμένες προϋποθέσεις, μὲ μιὰ ἄλλη νέα μέθοδο τῆ «μέθοδο τῶν βιωμάτων» (2)

1. Ἐπιστημονικὸν Βῆμα τοῦ Διδαλάου Δεκέμβριος 1953.

2. Κοίταξε γι' αὐτὴ : Μυρσίνης Κλεάνθους—Παπαδημητρίου Ἡ Νέα Ἀγωγή τόμος Α' Ἀθήνα 1952, σελ. 88—264.

και πολλές φορές, με την ευκαιριακή λεγόμενη διδασκαλία.

Ἡ ὁρμή για ἀνακοίνωση εἶναι πολὺ ζωηρὴ στὰ παιδιὰ. Ἀνακοινώνουν με μεγάλη εὐχαρίστηση ὅ,τι εἶδαν, ἔκαναν καὶ ἔζησαν, καθετί, πού ἔκανε σ' αὐτὰ μεγάλη ἐντύπωση. Τὸ σχολεῖο λοιπὸν πρέπει νὰ ἱκανοποιῆ τὴν ὁρμὴ τους αὐτὴ καὶ νὰ ἐκμεταλλεῦεται τὴν ἐπιθυμία τους νὰ διηγοῦνται καὶ νὰ ἀνακοινώνουν ὅ,τι θέλουν, διαθέτοντας κάθε ἡμέρα ὀλίγα λεπτὰ τῆς ὥρας, προτοῦ ἢ πρώτῃ καὶ δευτέρῃ τάξῃ ἀρχίσουν τὴν ἐργασία τους.

Δέν ἔχουν, βέβαια, ὅλες οἱ ἀνακοινώσεις τους τὴν ἴδια ἀξία, οὔτε καὶ ἀξίζουν πάντοτε ν' ἀποτελέσουν τὸ ἐνιαῖο θέμα τῆς σχολικῆς ἐργασίας. Πολλές φορές ὅμως προκαλοῦν μεγάλο ἐνδιαφέρον, ὁπότε καὶ συναρπάζουν ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς τάξεως καὶ με μεγάλη εὐχαρίστηση καὶ προθυμία ἀσχολοῦνται μ' αὐτές.

Τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος τοῦ Decroly ἀποτελοῦν κι' αὐτὰ μιὰ ἄλλη μορφή συγκεντρώσεως τῆς ὕλης.

Ἡ μεταρρύθμιση τοῦ προγράμματος καὶ τῆς μεθόδου τῆς διδασκαλίας τοῦ παλαιοῦ σχολεῖου εἶναι δυὸ ἀπὸ τὰ σπουδαιότερα σημεῖα στὴ μέθοδο Decroly, τὸ παιδαγωγικὸ σύστημά του.

Τὸ πρόγραμμα πρέπει νὰ περιέχῃ γνώσεις, πού νὰ ἐνδιαφέρουν τὸ παιδί. Ἀλλὰ ποιές εἶναι οἱ γνώσεις αὐτές; Ὅλοι οἱ παιδαγωγοὶ εἶναι σύμφωνοι, ὅτι ἡ διδασκαλία πρέπει νὰ ρυθμίζεται σύμφωνα με τὰ ἐνδιαφέροντα τῶν παιδιῶν. «Τὸ ἐνδιαφέρον εἶναι ὁ φράχτης, πού ἀνοίγει τὴ στέρνα τῆς προσοχῆς καὶ τὴν κατευθύνει, εἶναι τὸ κίνητρο, πού κινεῖ τὴ νευρικὴ ἐνεργεία μας», λέει ὁ Decroly. Ὁ καθορισμὸς ὅμως τῶν πραγματικῶν ἐνδιαφερόντων τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι εὐκόλη ἐργασία καὶ συναντᾷ πολλές δυσκολίες, τὴν ἐπίδραση τοῦ περιβάλλοντος, τὶς διαφορὲς ἀτομικότητες, ἰδιορρυθμίες καὶ ἡλικίες, τὴν πραγματικὴ σημασία τῶν φαινομενικῶν σημείων, πού τὰ θεωροῦμε ἐνδιαφέροντα κ.λ.π. κ.λ.π. Γι' αὐτὸ ὁ Decroly δὲ δέχεται τὰ τεχνητὰ ἐνδιαφέροντα τοῦ παιδιοῦ καὶ ζητεῖ τὰ βασικὰ ἐνδιαφέροντά του στὶς πιὸ βαθεῖες καὶ πιὸ δυναμικὲς πηγὲς τῆς ζωῆς. Οἱ οὐσιώδεις ἀνάγκες κάθε ὄντος καὶ πιὸ πολὺ τοῦ ἀνθρώπου ἀποτελοῦν τὴ βάση τῆς συναισθηματικότητος καὶ τῆς διανοητικότητός του. Αὐτὲς παρασκευάζουν τὰ αἰσθήματα, τὶς σκέψεις καὶ τὶς ἐνεργεῖες τοῦ ἀνθρώπου. Οἱ ἀνάγκες αὐτὲς καθορίζουν

καὶ τὰ παιδαγωγικὰ ἐνδιαφέροντα καὶ πρέπει νὰ δίνουν καὶ τὴν ὕλη τῶν παιδαγωγικῶν ἐνεργειῶν, τὴν ὕλη δηλ. τοῦ προγράμματος.

Οἱ ἀνάγκες αὐτὲς εἶναι :

- 1) Ἡ ἀνάγκη γιὰ τροφή, καθαριότητα καὶ ἀέρα.
- 2) Ἡ ἀνάγκη νὰ προφυλαχθῆ ἀπὸ τὶς κακοκαιρίες.
- 3) Ἡ ἀνάγκη νὰ ὑπερασπισθῆ ἀπὸ διάφορους ἐχθροὺς καὶ κινδύνους καὶ

4) Ἡ ἀνάγκη νὰ δράσῃ, νὰ ἐργασθῆ μὲ ἀλληλεγγύη καὶ συνεργασία μὲ τοὺς ἄλλους, νὰ ξεκουρασθῆ καὶ νὰ γλεντήσῃ, νὰ καλυτερέψῃ τὴ σωματικὴ, πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ κατάστασί του καὶ μαζὶ μ' αὐτὲς ἡ ἀνάγκη γιὰ φῶς καὶ κοινωνικὴ ζωὴ.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς ἀνάγκες αὐτὲς τὸ πρόγραμμα περιέχει καὶ γνώσεις σχετικὲς μ' αὐτὲς καὶ μὲ τὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, τὸ ἀνθρώπινο, (οἰκογενειακὸ, σχολικὸ, κοινωνικὸ) τὸ ὄργανικὸ περιβάλλον (φυτὰ καὶ ζῶα) καὶ τὸ ἀνόργανο μαζὶ μὲ τὸν ἥλιο καὶ τὰ ἄστρα.

Ἡ ὕλη δηλ. τοῦ προγράμματος εἶναι σχετικὴ μὲ τὸ παιδί, τὶς 4 ἀνάγκες του καὶ τὸ περιβάλλον αὐτοῦ.

Τὴν ὕλη τώρα αὐτὴ δὲν τὴν κομματιάζει σὲ διάφορα ξεχωριστὰ μαθήματα, ὅπως τὸ σημερινὸ πρόγραμμα τοῦ σχολείου. Δὲ χωρίζει τὶς γνώσεις σὲ διάφορα μαθήματα, ἀλλὰ σὰ σύνολα γνώσεων, σὲ ἐνότητες ὕλης. Τὸ παιδί ἀντιλαμβάνεται συνολικὰ τὸν κόσμον, πὺν τὸ περιβάλλει, ὁ ὅποιος πάλι ἀποτελεῖ ἓνα ἐνιαῖο ὅλον, γι' αὐτὸ δὲ καὶ τὸ πρόγραμμα τοῦ Decroly χωρίζει τὴν ὕλη σὲ σύνολα γνώσεων, σὲ 4 μεγάλες ἐνότητες (ὅσες καὶ οἱ ἀνάγκες), 4 μεγάλα κέντρα ἐνδιαφέροντος, πὺν χωρίζονται σὲ ἄλλα πιὸ μικρά, μερικὰ κέντρα.

Αὐτὸ εἶναι τὴ πρόγραμμα τῶν κέντρων ἐνδιαφέροντος τοῦ Decroly, σὰν τὴν ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία, μὲ τὴ διαφορά, ὅτι τὰ κέντρα αὐτά, πὺν ἐξετάζονται ἀπὸ κάθε ἄποψη καὶ πλευρά, εἶναι παρμένα ἀπὸ τὶς 4 ἀνάγκες τοῦ παιδιοῦ καὶ τὸ περιβάλλον αὐτοῦ.

Ἐκτὸς ἀπὸ τὰ 4 γενικὰ κέντρα, σὶς κατώτερες τάξεις καὶ πιὸ πολὺ σὶς δύο πρῶτες — τὸ πρόγραμμα ἐφαρμόζεται σὲ ὅλες τὶς τάξεις —, ἐξετάζονται καὶ κέντρα εὐκαιριακά, πὺν συναρπάζουν καὶ ἐνδιαφέρουν τὰ παιδιά, ὅπως π. χ. τὰ δένδρα τὸ φθινόπωρον, τὰ Χριστούγεννα, τὰ λουλούδια τὴν ἀνοιξὴ κλπ.

Καὶ μὲ τὸ σύστημα τοῦ Decroly ἡ μέθοδος τῆς διδασκαλίας προσαρμόζεται στὴν παιδικὴ φύση καὶ τὸν προσχολικὸ τρόπο μαθήσεως τοῦ παιδιοῦ. Τὰ παιδιά παρατηροῦν ὅ,τι θέλουν νὰ μάθουν, τὸ σχετικὸ κέντρο ἐνδιαφέροντος. Ἐπειτα συνδέουν αὐτό, πὺ παρατήρησαν μὲ ὅ,τι ἄλλο σχετικὸ ἤξεραν καὶ τέλος ἐκφράζουν αὐτὰ προφορικά, γραπτὰ, μὲ ἰχνογραφήματα κ,λ.π. Αὐτὸς εἶναι καὶ ὁ τρόπος, μὲ τὸν ὁποῖο φυσικὰ καὶ ἀβίαστα μαθαίνει ὁ ἄνθρωπος στὴ ζωὴ του, ἔτσι δὲ ἐργάζεται καὶ τὸ μυαλό του.

Δηλαδή ἡ διδασκαλία ἀκολουθεῖ τὴ γνωστὴ πορεία : παρατήρηση, σύνδεση, ἔκφραση, στὴν ὁποία ἀνήκει καὶ ἡ πρώτη ἀνάγνωση.

ΠΡΑΚΤΙΚΟ

Ἡ τεχνικὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου. Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας καὶ τῆς ὀλικῆς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Πότε θὰ ἀρχίσῃ ἡ πρώτη ἀνάγνωση. Ἀπὸ ποῦ καὶ πῶς θὰ βγαίῃ τὸ ἀναγνωστικὸ ὄλικόν. Μορφή τοῦ ὀλικοῦ. Πῶς πρέπει ν' ἀρχίξῃ ἡ διδασκαλία, μὲ φράσεις ἢ λέξεις;

Α' Πότε θ' ἀρχίσῃ ἡ πρώτη ἀνάγνωση

Ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως θ' ἀρχίσῃ, ὅταν ἀρχίσῃ καὶ ἡ σχολικὴ ἐργασία τῆς Α' τάξεως. Ἄλλ' ἡ ἐργασία αὐτὴ δὲν εἶναι σκόπιμο ν' ἀρχίσῃ ἀπὸ τὴν πρώτην κι ὅλας ἡμέρας τῆς σχολικῆς χρονιάς. Τὸ παιδί τῆς πρώτης τάξεως μὲ τὸν ἐρχομὸν τοῦ στοῦ σχολεῖο βρίσκειται σ' ἓνα ἐντελῶς νέο περιβάλλον. Ζοῦσε ὡς τότε μιὰ ζωὴ πολὺ διαφορετικὴ. Ἀσυνήθιστο καθὼς εἶναι ἀπὸ τὸ περιβάλλον αὐτὸ καὶ πολλὰς φορὰς καὶ προκατειλημμένο, ἀπὸ ἀψυχολόγητες ἐνέργειες τῶν δικῶν του τὸ θεωρεῖ ἐχθρικό. Ἄς προσπαθῆσωμε λοιπὸν τίς πρώτες ἡμέρας νὰ δημιουργήσωμε πρώτα κάποια χαρούμενη ἀτμόσφαιρα καὶ ἔπειτα ν' ἀρχίσωμε τὴν ἐργασία καὶ μάλιστα τὴν πρώτη ἀνάγνωση. Ἄς ἀφήσωμε τὰ παιδιὰ τῆς τάξεως αὐτῆς νὰ κινηθοῦν ἐλεύθερα νὰ τρέξουν, νὰ γελάσουν, νὰ παίξουν, ὅποτε κάποια ψυχικὴ ἐπαφὴ θὰ δημιουργηθῇ καὶ μεταξύ τους καὶ μεταξύ αὐτῶν καὶ τοῦ δασκάλου καὶ θ' ἀρχίσουν νὰ ἐξοικειώνονται μὲ τὸ νέο τους περιβάλλον.

Ἐπειτα τὰ παιδιὰ τῆς πρώτης τάξεως, τόσες διαφορετικὲς ἀτομικότητες, προέρχονται ἀπὸ ἀνομοιογενὲς ἀναγνωστικὸ περιβάλλον καὶ ἡ ἀναγνωστικὴ τους ὀριμότητα δὲν εἶναι ἴδια, δὲν ἔχουν τὸ ἴδιο ἀναγνωστικὸ ἐνδιαφέρον καὶ οὔτε καὶ στὸν ἴδιο αἰσθητικὸ τύπο ἀνήκουν. Ἄς τὰ προετοιμάσωμε λοιπὸν μὲ

ὄπτικὰ παιγνίδια, ὀπτικὲς ἀσκήσεις καὶ διάφορα ἄλλα μέσα. Γιὰ τέτοιες ἀσκήσεις μπορούμε νὰ χρησιμοποιήσωμε τὰ ἀντικείμενα ποὺ ἔχει ἡ αἴθουσα καὶ τὰ ὀνόματα τῶν παιδιῶν. Γράφομε σὲ μεγάλα χαρτόνια ὅλα τὰ ἀντικείμενα τῆς αἴθουσας καὶ βάζομε, ὄχι ὅλα μαζί, τὰ χαρτόνια αὐτὰ ἐπάνω στὰ ἴδια ἀντικείμενα. Τὸ ἴδιο κάνομε καὶ μὲ τὰ ὀνόματα τῶν παιδιῶν, χωρὶς καὶ νὰ παραφορτώνωμε μὲ πολλὰ εἰκόνες τῆ μνήμη τους καὶ τὰ ἀσκοῦμε στὴν ἀπόκτηση τῶν ὀπτικῶν αὐτῶν εἰκόνων. Μὲ τίς ἀσκήσεις αὐτὲς καὶ ἄλλα μέσα, διάφορα π.χ. βιβλία μὲ εἰκόνες, ἢ εἰκόνες κλπ., ποὺ ἔχομε στὴ διάθεση τῶν παιδιῶν, μὲ διηγήσεις μικρῶν ἱστοριῶν καὶ ὁμορφῶν παραμυθιῶν, θὰ τὰ προετοιμάσωμε γιὰ τὴν ἀνάγνωση, γιατί μέσα τους θὰ δημιουργηθῇ κάποια ἀνάγκη πνευματικὴ γι' αὐτή. Τὸ παιδί εἶναι ἓνα ὄν γεμᾶτο περιέργεια. Ἔτσι θὰ κεντρισθῇ τῆ φυσικὴ περιέργειά του καὶ θὰ ἐνδιαφερθῇ, θὰ θελήσῃ νὰ διαβάσῃ καὶ νὰ γράψῃ. Ἄς φροντίσωμε λοιπὸν μὲ κάθε τρόπο νὰ κάνωμε τὴν ἀνάγνωση πνευματικὴ ἀνάγκη τοῦ παιδιοῦ καὶ ἄς ἀρχίσωμε ἔπειτα καὶ τὴ διδασκαλία τῆς.

Β' Ἀπὸ ποῦ καὶ πῶς θὰ βγαίνει τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικό. Μορφή τοῦ ὕλικου.

Τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικό θὰ βγαίνει ἀπὸ τὴν ὅλη ἐργασία τῆς πρώτης τάξεως. Μὲ τὸ καθιερωμένο σύστημα καὶ τὸ ἐγκεκριμένο ἀναγνωστικὸ τῆς τάξεως αὐτῆς δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ λόγος γιὰ τὴν ὀλική. Ἡ ὀλικὴ θὰ ἐφαρμοσθῇ κυρίως μὲ τὴν ἐνιαία διδασκαλία, τὸ δὲ ἀναγνωστικὸ ὕλικό θὰ βγῇ ἀπὸ τὴν προκαθορισμένη ἢ εὐκαιριακὴ σχετικὴ ἐνότητα, ποὺ παρατήρησαν τὰ παιδιά, ὡς καὶ τίς ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τους. Ἡ παρατήρηση καὶ οἱ ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις εἶναι οἱ δυὸ μεγάλες πηγὲς τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὕλικου.

Τὰ παιδιά θὰ παρατηρήσουν ὅ,τι εἶναι δυνατὸν ἀπὸ μιὰ ἐνότητα, θὰ μετρήσουν, θὰ λογαριάσουν, θὰ ἀνακοινώσουν προφορικὰ τίς παρατηρήσεις κι' ἐντυπώσεις τους, θὰ ἰχνογραφήσουν, ζωγραφίσουν, θὰ κάνουν χειροτεχνία, πλαστικὴ κλπ., ὅλες δὲ οἱ παρατηρήσεις κι' ἐντυπώσεις τους θὰ συνοψισθοῦν σὲ μιὰ φράση, ποὺ θὰ περιέχῃ τὸ κύριο σημεῖο καὶ ἡ ὁποία θὰ γραφῇ στὸν πίνακα καὶ χαρτόνια. Ἡ φράση αὐτὴ νὰ εἶναι κάπως σύντομη τίς πρῶτες ἡμέρες. Γρήγορα ὅμως κι' ἀνάλογα

και με τις δυνατοτητες των παιδιων, δινουμε μια πλατυτερη θεση στη γραπτη εκφραση: Γραφουμε μεγαλυτερες φρασεις, η δυο, η και ολόκληρα, ακόμη, μικρά κείμενα. (1)

Παρατήρησαν π.χ. την κερασιά του σχολικού κήπου, τον κορμό της, το ύψος της, τα φύλλα της, έκοψαν και έφαγαν κεράσια κλπ. Στο σχολείο θα ανακοινώσουν προφορικά όλα αυτά, θα ζωγραφίσουν, θα κάνουν κεράσια με πλαστιλίνη κλπ. και θα βγάλουν από την εργασία αυτή τη φράση π.χ. «Τι κόκκινα και γλυκά κεράσια εφάγαμε!», που θα γραφεί στον πίνακα. Μπορεί να γραφούν και περισσότερες φράσεις, οι πιο ενδιαφέρουσες, από τις παρατηρήσεις των παιδιών και, να εκλέξει η τάξη εκείνη, που προτιμά. (2)

Πολλές φορές το αναγνωστικό υλικό θα βγαίνει και από τις καθημερινές αυθόρμητες, ελεύθερες ανακοινώσεις των μαθητών.

Το παιδί έχει ζωηρή την όρμη για ανακοίνωση. Θέλει αυθόρμητα ν' ανακοινώσει τις εντυπώσεις του, τις χαρές του, τα συναισθήματά του, κάτι που του έκανε μεγάλη εντύπωση κλπ.

Οι ελεύθερες ανακοινώσεις, όχι, βέβαια, πάντοτε, προέρχονται και από ομαδικά βιώματα των παιδιών και κινούν το δυναμισμό τους, το δε αναγνωστικό υλικό, που βγαίνει απ' αυτές, όχι μόνο διαγείρει το ενδιαφέρον τους για διάβασμα, αλλά και βαθειά το εντυπώνουν και εύκολα το αναγνωρίζουν.

Τέτοιο αναγνωστικό υλικό είναι σπουδαίο.

Μερικές όμως φορές τα παιδιά δεν έχουν τίποτε να παρατηρήσουν σε μια ένότητα η οι παρατηρήσεις κι εντυπώσεις τους είναι ελάχιστες και άσημαντες. Στην περίπτωση αυτή το αναγνωστικό υλικό θα βγεί περιληπτικά από άλλες σχετικές ανακοινώσεις τους, η μια σχετική διήγηση του δασκάλου, η από ένα σχετικό παραμυθάκι η σχετικό ποιηματάκι η, στα ολιγοτάξια σχολεία, στα όποια η Α και Β τάξη συνδιδάσκονται και από το αναγνωστικό της Βα. "Αν και στην τελευταία αυτή περίπτωση

1. Τέτοια κείμενα γράφουν σε πολλά σχολεία του έξωτερικού. Στο σχολείο μου μόνο μία φράση γράφουμε κάθε ημέρα. Μετά την ανάλυση όμως γράφουμε περισσότερες.

2. a) Charles Hendrix «L' enseignement de la lecture par la méthode globale» 2me édition, Desoer, Liege p. 12 και

β) Κ. Κίτσου «Η τεχνική της ολιγής μεθόδου» Έπιστημ. Βήμα του Διδασκάλου, άριθ. 1 και 2, έτος 1956.

τὸ ἀναγνωστικὸ ὑλικό, πού θὰ βγῆ, εἶναι πολὺ ξηρὸ καὶ μονότονο, ὅπως μονότονο καὶ ξηρὸ εἶναι, ἐπίσης καὶ ὅταν βγαίνη ἀπὸ μιὰ παρατήρηση, πού ἀψυχολόγητα καθώρισε καὶ ἐπέβαλε ὁ δάσκαλος, ἢ στὴν ὁποία ὀδηγοῦνται, κάποτε, τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὶς ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τους. Γι' αὐτὸ χρειάζεται παιδαγωγικὸ τάκτ καὶ ψυχολογικὴ κατάρτιση τοῦ δασκάλου καὶ γνώση ἀπ' αὐτὸν τῶν γενικῶν ἐνδιαφερόντων τῶν μαθητῶν του γιὰ νὰ κατευθύνῃ τὴν παρατήρησή τους σὲ ἀντικείμενα καὶ ἐνέργειες πού πρέπει καὶ πού θὰ γίνουν δεκτὰ μ' εὐχαρίστηση καὶ ἐνθουσιασμό.

Μερικὲς λοιπὸν φορὲς τὸ ἀναγνωστικὸ ὑλικό θὰ βγῆ ἀπὸ ἓνα παραμυθάκι, ἢ ἱστορία, ἢ ἓνα ποιηματάκι. Διηγοῦμαστε ἢ διαβάζουμε ἓνα παραμυθάκι ἢ μιὰ ἱστοριούλα καὶ μὲ κατάλληλες ἐρωτήσεις γράφομε στὸν πίνακα τὸ κυριώτερο νόημα, τὸ ὁποῖο, ἂν εἶναι δυνατόν, νὰ ὑπαγορεύουν τὰ παιδιὰ. Ἄν τὸ παραμῦθι ἢ ἡ ἱστοριούλα εἶναι πολὺ μεγάλα, γράφομε τὸ πιὸ ἐνδιαφέρον ἐπεισόδιο.

Στὰ παιδιὰ ἀρέσει πολὺ ὁ ρυθμὸς καὶ ἡ μουσικὴ τοῦ στίχου. Γι' αὐτὸ συγκρατοῦν μ' ἐκπληκτικὴ εὐκολία πολὺ μεγάλα, κάποτε, ποιήματα. Ὡστόσο ἔμεῖς θ' ἀποφεύγουμε τέτοια ποιήματα καὶ θὰ προτιμοῦμε πολὺ μικρὰ καὶ εὐκόλα ποιηματάκια, σχετικὰ καὶ ἀνάλογα μὲ τὴν πείρα τους καὶ τὴ ζωὴ τους, τὰ ὁποῖα καὶ θ' ἀποτελοῦν τὸ ἀναγνωστικὸ ὑλικό.

Γενικὰ τὸ ἀναγνωστικὸ ὑλικό ποτὲ δὲν πρέπει νὰ εἶναι προετοιμασμένο ἀπὸ πρῖν. Θὰ τὸ διατυπώνουν πάντοτε τὰ ἴδια τὰ παιδιὰ —πρέπει νὰ διατηρηθῆ ὁπωσδήποτε ἡ στενὴ ἐπαφὴ καὶ σχέση μεταξὺ τῆς γραφῆς καὶ τῆς σκέψεως τοῦ παιδιοῦ—, πού εἶναι πολὺ ὀμιλητικὰ καὶ ἡ γλώσσα τους χρωματισμένη, ὅταν τὸ θέμα τῆς παρατηρήσεως καὶ τῶν ἀνακοινώσεών τους εἶναι εὐχάριστο. Ὅταν, ἀντίθετα, θέλωμε ἔμεῖς νὰ διατυπώσωμε τὴ φράση καὶ κάνομε κατάλληλες ἐρωτήσεις στὰ παιδιὰ, ἀπαντοῦν χωρὶς ἐνθουσιασμό καὶ δὲν ἔχουν ἐνδιαφέρο γιὰ τὸ περιγραφικὸ ἀναγνωστικὸ ὑλικό, πού κατ' αὐτὸν τὸν τρόπο βγαίνει καὶ τὸ ὁποῖο, ὡστόσο, δὲν μποροῦμε, πολλὰς φορὲς, νὰ ἀποφύγουμε, στὰ ὀλιγοτάξια, κυρίως σχολεῖα, στὰ ὁποῖα ὁ χρόνος δὲν μᾶς ἐπιτρέπει νὰ δημιουργοῦμε κατάλληλες καὶ εὐνοϊκὲς συνθῆκες καὶ εὐκαιρίες.

Ὡς πρὸς τὴ γλωσσικὴ μορφή τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὑλικοῦ, πρέ-

πει νὰ σεβώμαστε, ὅσο μπορούμε, τὴν αὐθόρμητη ἔκφραση τῶν παιδιῶν καὶ νὰ γράφουμε τὴ φράση ὅπως τὴ λένε. Νὰ ἀποφεύγουμε διορθώσεις μας, πὺ ἀφαιροῦν τὸν παιδικὸ χαρακτήρα τῆς φράσεως καί, κάποτε, καὶ τὴν πρωτοτυπία τῆς. Δὲν ἐννοοῦμε, βέβαια, μ' αὐτὰ, ὅτι πρέπει νὰ λείπη πάντοτε κάθε παρέμβασή μας. Γιατὶ τὰ παιδιά δὲν μπορούν νὰ διατυπώσουν καλὰ τὶς σκέψεις τους, δὲν ἀκριβολογοῦν. Θὰ κάνουμε λοιπὸν τὶς ἀπαραίτητες διορθώσεις, νὰ βρῖσκη ὅμως τὸ παιδί στὴ φράση τὴ σκέψη του καὶ τὴ γλώσσα του καὶ νὰ ἔχη τὴν ἐντύπωση, ὅτι αὐτὸ τὴν εἶπε.

Γ' Πῶς πρέπει ν' ἀρχίζη κυρίως ἡ διδασκαλία ; Μὲ φράσεις ἢ λέξεις ;

Ἡ ὀλικὴ μέθοδος ἀρχίζει τὴ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μὲ γλωσσικὰ σύνολα, γλωσσικὲς ὁλότητες. Ἄλλ' ὁλότητα εἶναι καὶ ἡ λέξη. Πῶς λοιπὸν θ' ἀρχίσουμε ; Μὲ φράση ἢ λέξη ;

Γλωσσικὸ σύνολο, βέβαια, εἶναι καὶ ἡ λέξη καὶ μπορούμε ν' ἀρχίσουμε καὶ μ' αὐτή. Ἀλλά, νομίζω, ἡ φράση ὡς σύνολο παρουσιάζει τὰ ἐξῆς πλεονεκτήματα ὡς πρὸς τὸ σύνολο—λέξη :

1) Τὸ παιδί τῆς πρώτης τάξεως σκέπτεται καὶ ἐκφράζεται μὲ ὁλόκληρες φράσεις. Ἡ φράση εἶναι ἡ πραγματικὴ γλωσσικὴ μονάδα. Ὀλότητα, ἐπομένως, ἀποτελεῖ κυρίως ἡ φράση. Ἡ ἀνάγνωση εἶναι μιὰ γλώσσα, ἕνας τρόπος ἐκφράσεως καὶ ἐπικοινωνίας καὶ τὸ παιδί στὰ 6 ἔτη, στὴν ἡλικία τῆς ἀναγνώσεως, μὲ φράσεις ἐκφράζει τὶς παρατηρήσεις του, τὶς ἐντυπώσεις του, σκέψεις καὶ ἰδέες του. Εἶναι λοιπὸν πιὸ φυσικὸ ν' ἀρχίσουμε ἀπὸ τὴ φράση, πὺ ἔχει ὅμως μιὰ πλήρη γιὰ τὸ παιδί σημασία.

2) Ἡ φράση ἀνταποκρίνεται καὶ στὴ φύση τῆς γλώσσας γενικά, γιὰτὶ ἡ οὐσία τοῦ λόγου δὲ βρῖσκεται στὴ μεμονωμένη λέξη, ἀλλὰ στὴν πλήρη νοήματος ἔκφραση.

3) Ἡ συγκεκριμένη φράση, πὺ περιέχει ἐκεῖνο τὸ ὁποῖο εἶδε καὶ ἔζησε τὸ παιδί, εἶναι πιὸ ἐνδιαφέρουσα καὶ πιὸ νοητὴ ἀπ' τὴ λέξη. Χωρισμένη καὶ ἀπομονωμένη ἡ λέξη ἀπ' τὸ σύνολο τῆς—φράση, χάνει συχνὰ τὴ σημασία τῆς ὅπως χάνει τὴ σημασία τῆς καὶ μιὰ συλλαβή, χωρισμένη ἀπὸ τὴ λέξη. Πραγματικὰ γιὰ νὰ καταλάβουμε τὴ σημασία καὶ τὸ ρόλο πολλῶν λέξεων,

των ρημάτων π.χ., αντωνυμιών, επιθέτων κλπ., πρέπει να τις εξετάσουμε μέσα σε μιὰ φράση.

4) Ἡ φράση προσφέρεται, καλύτερα ἀπὸ τὴ λέξη, στὴν τεχνικὴ τῆς ἀναγνώσεως. Ὄταν διαβάζουμε ἓνα κείμενο, τὸ μάτι μας δὲν πηγαίνει ἀπὸ γράμμα σὲ γράμμα χωριστά, ἀλλὰ διαβάζουμε ὁλόκληρες ομάδες λέξεων, (1)

Ἐπίσης πειράματα τοῦ Decroly, τῆς Degand καὶ τοῦ Segers ἀπέδειξαν, ὅπως εἴπαμε, ὅτι ἡ ἀντίληψη καὶ ἀναγνώριση τῶν φράσεων εἶναι εὐκολώτερη ἀπὸ τὴν ἀντίληψη καὶ ἀναγνώριση τῶν λέξεων, συλλαβῶν καὶ γραμμμάτων.

5) Ἡ φράση ἀνταποκρίνεται πληρέστερα ἀπὸ τὴ λέξη καὶ στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας. Ἀποτελεῖ ἓνα τέλειο διάνοημα, πὺ συνοψίζει τὶς παρατηρήσεις καὶ τὰ βιώματα τῶν παιδιῶν κατὰ τέτοιον τρόπο, πὺ δὲν μπορεῖ τοῦτο νὰ γίνῃ μὲ μιὰ μόνο λέξη. Ἔτσι ἡ πρώτη ἀνάγνωση ἐνυφαίνεται μὲ τὴν ὅλη σχολικὴ ἐργασία καλύτερα καὶ τελειότερα μὲ τὴ φράση, παρὰ μὲ τὴ λέξη.

Δηλαδή γιὰ τὴν ὀλικὴ μέθοδο ἡ φράση προσφέρεται καλύτερα ἀπὸ τὴ λέξη. Μόνο ν' ἀποτελῇ ἓνα μὲ πλήρη σημασία ὅλον, νὰ μὴν εἶναι μιὰ ἀφηρημένη φόρμα κι' ἓνα ἰχνογράφημα χωρὶς καμιά σημασία γιὰ τὸ παιδί, ἀλλὰ νὰ εἶναι ἡ ἔκφραση ἑνὸς βιώματός του, τῶν παρατηρήσεων κι' ἐντυπώσεών του, μιᾶς πραγματικότητας γνωστῆς. Χωρὶς, βέβαια, ν' ἀποκλείεται καὶ ἡ λέξη, ἡ ὁποία καλὸ καὶ σκόπιμο εἶναι στὴ σημερινὴ σχολικὴ μας πραγματικότητα νὰ χρησιμοποιηθῇ, κυρίως, στὸ Ἄλφαβητάριο, ὅπως ἀλλοῦ ἀνέφερα. Ἀλλὰ καὶ σ' ὁποιαδήποτε περίπτωση καὶ ἂν ἐφαρμοσθῇ εἶναι πολὺ προτιμώτερη ἀπὸ τὶς «πρότυπες» λέξεις.

1. Κοίταξε σχετικὰ στὴ σελ. 50, 51.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στάδιο τῆς ὀλικῆς ἀναγνώσεως.—Ἡ γραφή.

Ἡ διδασκαλία τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο ἀκολουθεῖ δύο στάδια: α) Τὸ στάδιο τῆς ὀλικῆς ἀναγνώσεως τῶν φράσεων καὶ λέξεων καὶ β) τὸ στάδιο τῆς ἀναλύσεως. Μετὰ τὴν ἀνάλυση τὰ παιδιὰ διαβάζουν συνειδητὰ καὶ ὅπως ἡμεῖς ἐννοοῦμε τὴν ἀνάγνωση ὁποιοδήποτε κείμενο, ἀνάλογο, ἐννοεῖται, μὲ τὴν ἀντιληπτικὴ ἱκανότητα τῶν παιδιῶν τῆς πρώτης τάξεως.

Πρέπει νὰ τονισθῇ ἐδῶ ἰδιαίτερος ὅτι αὐστηρὸς καθορισμὸς τῆς διαρκείας τῶν δύο αὐτῶν σταδίων, ἀλλὰ καὶ τῆς ἐμφανίσεως τοῦ δευτέρου, δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ. Εἶναι πρᾶγμα μάταιο καὶ αὐθαίρετο καὶ ὄχι καὶ ἀκίνδυνο νὰ καθορίσῃ κανεὶς αὐστηρὰ τὸ χρόνο, πού θὰ ἐμφανισθῇ τὸ δεύτερο στάδιο καὶ πόσο τὸ καθένα τους θὰ διαρκέσῃ. Καὶ οὔτε μπορεῖ νὰ χωρισθοῦν, γιατί, ἐνῶ εἶναι ἐνδεχόμενον νὰ ὑπάρξουν παιδιὰ, τὰ πολὺ ἔξυπνα, πού μόνα τους αὐθόρμητα θὰ ἔχουν κάμει τὴν ἀνάλυση καὶ θὰ ἔχουν ἔτσι ἀποκτήσει τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως, γιὰ τὰ ἄλλα παιδιὰ τὰ κατώτερά τους, θὰ συνεχίζεται τὸ στάδιο τῆς ὀλικῆς ἀναγνώσεως ἢ τὸ στάδιο τῆς ἀναλύσεως. Θεωρητικὰ τὰ δύο αὐτὰ στάδια μπορεῖ ν' ἀποτελοῦν δύο φάσεις μιᾶς ἐργασίας, τὴν ὁποία πρέπει νὰ κάμουν τὰ παιδιὰ γιὰ ν' ἀποκτήσουν τὸ μηχανισμό τῆς πρώτης ἀναγνώσεως, πρακτικὰ ὅμως ἐξελισσονται ἀνάλογα μὲ τὶς ἀτομικὲς ἱκανότητες τῶν παιδιῶν, τὸν ἀριθμὸ τους, τὴν ψυχολογικὴ κατάρτιση καὶ τεχνικὴ ἐπιδεξιότητα τοῦ δασκάλου, τὸν τρόπο καὶ τὴ μορφή ἐφαρμογῆς τῆς μεθόδου, ὡς καὶ τὸ εἶδος τῆς σχολικῆς ἐργασίας, στὴν ὁποία ἐνυφαίνεται ἡ πρώτη ἀνάγνωση.

1. Στάδιο ὀλικῆς ἀναγνώσεως.

Στὸ στάδιο αὐτὸ τὰ παιδιὰ ἀναγνωρίζουν ὀπτικὰ καὶ διαβάζουν ὀλικά ἓναν ἀριθμὸ φράσεων ἢ λέξεων, χωρὶς καθόλου νὰ

ξέρουν τὰ γράμματα, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἀποτελοῦνται. Οἱ φράσεις αὐτὲς βγαίνουν, μὲ τὸν τρόπο, πὺ εἶπα, ἀπὸ τὴν ἐνιαία διδασκαλία ἢ τὶς ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τῶν μαθητῶν κ.λ.π. καὶ ἀποτελοῦν μιὰ συνοπτικὴ περίληψη τῶν παρατηρήσεων, ἀνακοινώσεων καὶ βιωμάτων αὐτῶν. Τὶς πρῶτες ἡμέρες νὰ εἶναι μικρές, μὲ 3 ἢ 4 λέξεις, καὶ γιὰ ἓνα ἀρκετό, σχετικὰ, χρονικὸ διάστημα, ἢ, καλύτερα, ὡς τὴν ἀνάλυση, μόνο μιὰ φράση κάθε φορά, στὰ ὀλιγοτάξια σχολεῖα, πρέπει νὰ ἔχωμε. Στὰ πολυτάξια ὅμως σχολεῖα, ὅσο περνάει ὁ καιρὸς, τόσο πλουσιώτερο νὰ εἶναι τὸ ὑλικό, μετὰ τὰ Χριστούγεννα κυρίως. Τὴν τελευταία ἡμέρα τῆς ἐβδομάδος νὰ γίνεται, γιὰ τὴν καλύτερη ἐντύπωση καὶ ἀναγνώρισή τους, μὲ διάφορες ἀσκήσεις μιὰ γενικὴ ἐπανάληψη αὐτῶν, ἢ ὁποῖα κατὰ τὰ πρῶτα μαθήματα ὡς γίνεται, ἂν εἶναι εὐκόλο, καὶ κάθε ἡμέρα.

Δηλαδή κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ μπορούμε σὲ μερικὲς περιπτώσεις, νὰ διδάσκωμε (5) πέντε φράσεις τὴν ἐβδομάδα, ὅπως κατὰ τὰ τελευταῖα χρόνια ἔκαμα κι' ἐγὼ σὲ μονοτάξιο σχολεῖο—μόνο 8 παιδιὰ εἶχα στὴν πρώτη τάξη,—ἢ καὶ 4, διαθέτοντας δυὸ ἡμέρες τὴν ἐβδομάδα γιὰ ἐπαναλήψεις, ἢ καὶ 3 ἀκόμη φράσεις. (1)

Ὁ ἀριθμὸς τῶν φράσεων δὲν ἀποτελεῖ κριτήριον γιὰ τὴν ἀναγνωστικὴ πρόοδο τῶν παιδιῶν. Μᾶς ἐνδιαφέρει ὄχι πόσες φράσεις διαβάζουν, ἀλλὰ πῶς τὶς διαβάζουν. Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ διαβάζουν τὶς φράσεις πὺ ξέρουν χωρὶς δισταγμοὺς καὶ λάθη, μιὰ δὲ βιαστικὴ κι' ἐπιφανειακὴ ἐκμάθηση αὐτῶν δημιουργεῖ σύγχυση, πὺ ἔχει δυσάρεστες συνέπειες.

Δὲ χρειάζεται λοιπὸν βία γιὰ νὰ μάθουν τὰ παιδιὰ πολλὰς φράσεις. Οὔτε ὅμως καὶ ν' ἀσχολοῦνται πολὺν καιρὸ μὲ τὴν ἴδια φράση, γιατί εἶναι κίνδυνος νὰ κουρασθοῦν καὶ νὰ βαρεθοῦν. Γιὰ νὰ συγκρατήσωμε τὸ ἐνδιαφέρον τῶν παιδιῶν γιὰ τὴν ἀνάγνωση εἶναι ἀπαραίτητες 2—3 φράσεις τὴν ἐβδομάδα. Ἔτσι μὲ τὶς ἐπαναλήψεις καὶ τὶς ἀσκήσεις οἱ τρεῖς αὐτὲς φράσεις θὰ γίνουν κτῆμα τῶν παιδιῶν, θ' ἀσχολοῦνται δὲ καὶ πολὺ πλευρὰ καὶ πιὸ πλατεῖα μὲ τὸ θέμα τους, πρᾶγμα, πὺ δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ, ὅταν ἀλλάγωμε τὴ φράση κάθε ἡμέρα.

1. Κοίταξε καὶ α) Κ. Κίτσου Ἡ τεχνικὴ τῆς ὀλιγῆς μεθόδου κ.λ.π. σὺτὸ Ἐπιστημ. Βῆμα καὶ

β) Γ. Ρούσκα Ἡ μέθοδος Decroly σὺτὸ Δημοτικὸ σελ. 31.

Αὐτοὶ εἶναι οἱ λόγοι, πὺ ἐπιβάλλουν τὸν περιορισμὸ τῶν φράσεων καὶ ὄχι ἢ παράλληλη ὀλικὴ ἀνάγνωσή τους καὶ ἢ (πολὺ γρήγορη) ἀνάλυσή τους σὲ συλλαβὲς καὶ γράμματα, πὺ γίνεται ἀπὸ ἐκείνους, οἱ ὁποῖοι ἐνδιαφέρονται περισσότερο γιὰ τὸ μηχανισμὸ τῆς ἀναγνώσεως καὶ περιορίζουν σκόπιμα τὸν ἀριθμὸ τῶν φράσεων, οὔτε ὁ φόβος μερικῶν γιὰ τὸ παραφύρωμα τῆς μνήμης τῶν παιδιῶν. Αὐτοὶ παραγνωρίζουν, πολλὰς φορές, τὶς δυνατότητες τῶν παιδιῶν καὶ τοὺς νόμους τῆς μνήμης, ἢ δὲ πείρα βεβαιώνει, ὅτι τὰ παιδιά δὲν αἰσθάνονται καμιά δυσκολία ν' ἀπομνημονεύουν τὶς φράσεις, ὄχι, ἐννοεῖται, πάντοτε. «Ἡ μνήμη, κατὰ τὸν W. James, εἶναι πάντοτε στὴν ὑπηρεσία κάποιου ἐνδιαφέροντος· θυμούμαστε πράγματα, πὺ ἐπιθυμοῦμε».

Τὸ ἴδιο συμβαίνει καὶ μὲ τὰ παιδιά καὶ τὶς φράσεις τους. Ἀναγνωρίζουν εὐκόλα καὶ συγκρατοῦν γερὰ ἐκείνες, πὺ τὰ εὐχαριστοῦν καὶ τὶς διαβάζουν συχνά, χωρὶς νὰ τὰ ὑποχρεώσουν. Ἡ ἀπομνημονευτικὴ ἐργασία, πὺ μπορεῖ νὰ ἐκτελέσουν γιὰ τέτοιες φράσεις ξεπερνάει τοὺς νόμους, πὺ καθορίζει ἢ Πειραματικὴ Παιδαγωγικὴ. Ἡ ἀπομνημόνευση λοιπὸν τῶν φράσεων ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ εἶδος καὶ τὸ ποιόν τους, κι ἂν τὰ παιδιά δὲν ἐνθυμοῦνται μερικὲς φράσεις ἢ κάνουν λάθη, αὐτό, τὶς περισσότερες φορές, ἂν ὄχι πάντοτε, ὀφείλεται στὸ ὅτι οἱ φράσεις αὐτὲς δὲν ἔχουν διεγείρει τὸ ἐνδιαφέρον τους καὶ ὅτι κατώρθωσαν νὰ τὶς διαβάσουν μὲ τὶς πολλὰς ἐπαναλήψεις (1).

Τὸ σπουδαῖο δηλ. στὸ σημεῖο αὐτὸ εἶναι νὰ μποροῦν τὰ παιδιά νὰ διαβάζουν ἀμέσως, χωρὶς δυσκολία καὶ λάθη, ἀλλὰ καὶ νὰ γράφουν ἀπὸ μνήμης τὶς φράσεις, πὺ διδάχθησαν. Καὶ τὸ μὲν πρῶτο, νὰ διαβάζουν δηλ. τὶς φράσεις ἢ λέξεις, εἶναι πολὺ πὺ εὐκόλο ἀπὸ νὰ τὶς γράφουν ἀπὸ μνήμης, γιὰτὶ ἢ ἀνάγνωσή τους διευκολύνεται ἀπὸ ὀρισμένα γράμματα, τὰ δεσπύζοντα, καὶ τὸ κατορθώνουν ἀπὸ τὴν πρώτη ἀκόμη, μερικὰ παιδιά, ἡμέρα.

Γιὰ τὸ δεύτερο ὅμως συναντοῦν δυσκολίες, κυρίως στὶς φράσεις, γιὰ τὶς ὁποῖες δὲν πρέπει ν' ἀνησυχοῦμε καὶ νὰ ἀπογοητεύωμε τὰ παιδιά. Πρέπει νὰ δεχώμαστε τὴν ὁποιαδήποτε τέ-

1. Κοίταξε καὶ Charles Hendrix «L'enseignement de la lecture par la méthode globale» p. 17, 18.

τοια γραφή τους και να τὰ ἐνθαρρύνωμε συνεχῶς, ὡς πού με τις διάφορες ἐπαναλήψεις θὰ ὑπερνικηθῆ κάθε δυσκολία και θὰ κατορθώσουν να γράφουν ἀπ' ἔξω, ὅπως πολλές φορές τὸ παρατήρησαν αὐτὸ οἱ συνάδελφοι τῆς περιφερείας μου, πού παρακολουθοῦσαν τὴν ἐργασία τοῦ σχολείου μου. Πρέπει ἀκόμη να σημειώσω ἐδῶ, ὅτι μερικά παιδιά, ἐνῶ κατορθώνουν να γράψουν κάποια φορὰ μιὰ φράση ἀπὸ μνήμης, δὲν μποροῦν να τὸ ἐπαναλάβουν τοῦτο ἄλλη φορὰ ἀργότερα. Ἀλλὰ και πάλι δὲν πρέπει ν' ἀνησυχῶμε, ἀλλὰ να ἐφιστοῦμε τὴν προσοχή τους να παρατηροῦν καλὰ τις φράσεις, ὅταν τις ἀντιγράφουν ἢ τις κάνουν με πλαστιλίνη, να γίνονται δὲ ἐπαναλήψεις και γιὰ τὴν ἀπὸ μνήμης γραφή.

Ἡ κάθε φράση (ἢ λέξη) θὰ γράφεται καθημερινὰ στὸν πίνακα με γράμματα μεγάλα εὐδιάκριτα και σὰν τοῦ τύπου. Θὰ τὴ διαβάξῃ πρῶτα καλὰ ὁ δάσκαλος δείχνοντας και τὴν κάθε λέξη της και ἔπειτα και τὰ παιδιά, μερικά ἢ και ὅλα. Θὰ γράφεται ἐπίσης και σ' ἓνα μεγάλο σχετικὰ χαρτόνι, πού θὰ τὸ βάζωμε στὸν τοῖχο γιὰ να τὸ βλέπουν ὅλα τὰ παιδιά και να ἀναγνωρίζουν τὴ φράση, — στὸ χαρτόνι αὐτὸ θὰ γίνεται και τὸ σχέδιο, πού παριστάνει ἢ φράση —, ὡς και σ' ἓνα ἄλλο μικρὸ χαρτονάκι, ἀτομικὸ γιὰ τὸ κάθε παιδί, πού θὰ τὸ διατηρῆ στὸ κουτί του και θὰ τὸ παίρνῃ στὸ σπίτι του.

Τέλος θὰ χρειασθῆ γιὰ τὴν ἀνάλυση κι ἓνα ἀκόμη χαρτονάκι ἢ και δυὸ γιὰ τὸ κάθε παιδί, ἀλλὰ τὸ χαρτονάκι αὐτὸ μπορεῖ να γίνῃ κι ἀργότερα. Να προσέχωμε οἱ φράσεις να γράφονται ὁμοιόμορφα και στὸν πίνακα και στὰ χαρτόνια και σὲ ἴσες ἀποστάσεις οἱ λέξεις τους, οἱ ὁποῖες στὶς μεγάλες φράσεις, να μὴ χωρίζονται ποτὲ στὸ τέλος τῆς σειρᾶς τοῦ πίνακα ἢ τοῦ χαρτονιοῦ. Ἡ ὁμοιόμορφη γραφή και οἱ ἴσες ἀποστάσεις ἔχουν μεγάλη σημασία γιὰ τὴν ἀναγνώριση τῆς φράσεως και τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωσή της, ἐνῶ, ἀντίθετα, τὰ παιδιά δὲν μποροῦν ν' ἀναγνωρίσουν τὴν ἴδια φράση και μ' ἐλάχιστη ἀκόμη διαφορὰ γραμμένη, ὅπως ἐπανειλημμένως παρατήρησα.

Ἔργασίες τῶν παιδιῶν κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ

Κατὰ τὸ στάδιο αὐτὸ γιὰ κάθε φράση τὰ παιδιά χρησιμοποιοῦν πλαστιλίνη ἢ πηλό, τὸ κέντημα και τὴ γραφή.

Ἡ πλαστικὴ εἶναι γενικὰ μιὰ εὐχάριστη ἐργασία γι' αὐτὰ. Χρησιμοποιώντας τὴν πλαστιλίνη γιὰ να κάνουν μ' αὐτὴ τὴν

κάθε φράση, ὄχι μόνο ἀσκοῦν τὰ δάχτυλά τους, ἀλλὰ ὑποχρεωμένα νὰ παρατηροῦν συνεχῶς τὴν εἰκόνα τῆς φράσεως ἢ λέξεως, τὴν ἐντυπώνουν καλὰ στὸ μυαλό τους κι ἔτσι διευκολύνεται ἡ ἀναγνώρισί της, ἢ ἀπὸ μνήμης γραφή, ὡς καὶ ἡ ὀρθογραφία της.

Ἐπίσης μποροῦν καὶ νὰ κεντοῦν σὲ μικρὰ χαρτονάκια τὴν κάθε φράση. Καὶ τέλος θὰ τὴ γράφουν.

II. Ἡ Γραφή.

Μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο ἡ γραφή εἶναι ἓνα ἐκφραστικὸ μέσο τοῦ παιδιοῦ. Ὅπως τὸ παιδί διαβάζει ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ὀλικά, χωρὶς νὰ ξέρῃ τὰ γράμματα, ἔτσι καὶ γράφει τὶς φράσεις, ἀντιγράφοντας σὰν ἓνα σχέδιο τὴν κάθε φράση, μετὰ τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωσή της.

Ἀρχίζομε ἀπὸ τὴν πρώτη φράση. Τὴ γράφομε στὸν πίνακα καὶ τὰ παιδιὰ τὴν ἀντιγράφουν, τὴ σχεδιάζουν. Πρέπει νὰ γράφομε πάντοτε καὶ στὸν πίνακα καὶ στὰ χαρτόνια ἀπλὰ καὶ καλὰ καὶ νὰ μὴν ἀλλάζωμε τὸ γραφικὸ μας χαρακτήρα σὲ ὅλο τὸ διάστημα τῆς ἐκμαθήσεως τῆς πρώτης ἀναγνώσεως γιὰ νὰ συνηθίσουν ἔτσι νὰ γράφουν καλὰ καὶ τὰ παιδιὰ, ποὺ μιμοῦνται πολὺ τὴ γραφὴ μας. Στὴν ἀρχὴ δὲν πρόκειται γιὰ γραφὴ, ἀλλὰ γιὰ ἀντιγραφὴ, σχεδίασμα τῆς φράσεως. Τὶς περισσότερες φορὲς τὰ σχέδια αὐτὰ δὲν μοιάζουν μὲ τὴ φράση, ποὺ παριστάνουν, ἀλλ' εἶναι γεμάτα κακογραφίες, ἀνωμαλίες καὶ μπερδέματα, σωστὰ ὀρθοσοκαλίσματα, ποὺ δὲν καταλαβαίνει τί λένε. Πρέπει ὅμως συνεχῶς νὰ ἐνθαρρύνωμε τὰ παιδιὰ, ποὺ θὰ καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια καὶ σιγὰ σιγὰ καὶ ἀνάλογα καὶ μὲ τὶς προσωπικὲς ἰκανότητές τους θὰ συνηθίσουν νὰ γράφουν καλὰ. Εἰδικὴ ἀσκήσις δὲ γίνεται τῶρα καμιά. Μόνο ἐπιμένομε νὰ παρατηροῦν καλὰ καὶ προσεκτικὰ τὰ παιδιὰ τὶς φράσεις καὶ λέξεις, ν' ἀκολουθοῦν μὲ τὸ μολύβι τὸ περίβλημά τους, χωρὶς νὰ γράφουν καὶ νὰ τὸ σχεδιάζουν μὲ τὸ δάχτυλό τους στὸν ἀέρα καὶ στὸ θρανίον.

Μερικά, βέβαια, παιδιὰ θὰ συναντήσουν δυσκολίες γιὰ ὠρισμένα γράμματα. Γιὰ τὰ γράμματα ὅμως αὐτὰ θὰ γίνουν καὶ εἰδικές, μετὰ τὴν ἀνάλυση, ἀσκήσεις, ὅπως καὶ ἄλλου γράφω. Ἐννοεῖται, ὅτι ἡ γραφὴ θὰ συνεχίζεται ὅλη τὴ χρονιά.

Γράφουν ἀπὸ τὴν πρώτη ἡμέρα μὲ μολύβι —στὸ ἐξωτερικὸ γράφουν καὶ μὲ μελάνη—σὲ ὅ,τιδήποτε τεράδιο.

Διάφορες άσκήσεις για τήν όλική άνάγνωση.

Τά παιδιά πρέπει ν' άναγνωρίζουν και νά διαβάζουν χωρίς δυσκολία και λάθη τήν κάθε φράση. Για νά έντυπωθοῦν λοιπόν καλά στό μυαλό τους οί φράσεις, μιá η δύο η τρεῖς ημέρες τήν έβδομάδα, η, στις άρχές, και κάθε ημέρα, κάνομε πολλές έπαναλήψεις, πού είναι άπαραίτητες και για έναν άλλο λόγο: "Όλα τά παιδιά δέν έχουν τις ίδιες ικανότητες, δέ μαθαίνουν με τον ίδιο ρυθμό. Υπάρχουν και παιδιά άργοκίνητα, για τά όποια είναι αναγκαῖες οί έπαναλήψεις αυτές, πού θά γίνονται με τήν τάση του παιδιοῦ νά παίξει, με τό παιγνίδι, τό όποιο διευκολύνει έτσι τήν άπόκτηση τής άναγνώσεως, επιτρέπει δέ και άτομική έργασία άπ' τό κάθε παιδί. Είναι σπουδαῖες, γιατί στηρίζονται στην αξία του παιγνιδιοῦ, πού κάνει τό παιδί νά είναι πάντοτε ενεργό. Αυτόυ στηρίζονται και τά παιδαγωγικά παιγνίδια του Decroly (1). Τά παιγνίδια αυτά είναι ένα πολú καλό μέσο για έπανάληψη και για άτομικοποίηση τής διδασκαλίας σε ομάδες άνομοιογενεῖς και χρησιμοποιοῦνται κυρίως για τήν άνάγνωση, γραμματική, άριθμητική και γεωγραφία και άποτελοῦνται άπό κάρτες, κουτιά κ.λ.π.

Κάνομε λοιπόν πολλές έπαναλήψεις. Κάθε παιδί έχει σ' ένα κουτί όλα τά χαρτόνια, πού σ' αυτά είναι γραμμένες οί φράσεις, η και τά διάφορα αντικείμενα τής αίθουσας και τά όνόματα των παιδιών. Οί έπαναλήψεις γίνονται με διάφορους τρόπους: Δείχνομε μιá φράση και κάθε παιδί πρέπει νά βρῆ τό χαρτόνι του με τή φράση αυτή. Γράφομε μιá φράση στον πίνακα και τά παιδιά τή βρίσκουν στό χαρτόνι τους. "Η μοιράζομε τά χαρτόνια στα παιδιά. "Εκείνο στό όποιο θά τύχη μιá φράση, πού έχει π. χ. τή μορφή μιáς διαταγής, δείχνει με τις ενεργειές του ότι κατάλαβε τή φράση, πού διάβασε. "Εκείνο πού θά πάρη χαρτόνι με τό όνομα ενός παιδιοῦ, θά δώσει τό χαρτόνι στό παιδί αυτό, κι εκείνο πού θά βρῆ τήν όνομασία ενός αντικειμένου, θά βάλη τό χαρτόνι εκεί πού πρέπει. "Η δείχνομε ένα αντικείμενο και τά παιδιά βρίσκουν τό ανάλογο χαρτόνι. "Η όνομάζομε ένα αντικείμενο και τά παιδιά βρίσκουν τό χαρτόνι του. "Η μοιράζομε όλα τά χαρτόνια των αντικειμένων τής αίθουσας

1. Méthode Decroly, jeux éducatifs du dr Decroly et elle melle Monchmp. Deux boites.

καὶ τῶν ὀνομάτων τῶν παιδιῶν καὶ τὰ παιδιὰ τὰ τοποθετοῦν ἐκεῖ πού πρέπει καὶ τὰ δίνουν στὸ καθένα. Ἡ βάζομε λαθεμένα τὰ χαρτόνια στὰ ἀντικείμενα καὶ τὰ παιδιὰ τὰ διορθώνουν. Ἡ σχεδιάζομε μερικὰ σκίτσα γνωστῶν ἀντικειμένων μὲ τὰ ὁποῖα ἀσχολήθηκαν τὰ παιδιὰ καὶ τοποθετοῦν ἐπάνω σ' αὐτὰ τὰ ἀνάλογα χαρτόνια. Ἡ γράφομε στὸν πίνακα μιὰ φράση, λέμε στὰ παιδιὰ νὰ τὴν προσέξουν καλά, τὴ σβήνομε καὶ τὴ γράφουν ἀπὸ μνήμης. Ἡ ἀπλώνουν τὰ χαρτόνια τους στὸ θρανίον—στὸ σχολεῖο μου τὰ παιδιὰ τῆς Αἰς καὶ Βας κάθονται μαζί, ἓνα τῆς Αἰς καὶ ἓνα τῆς Βας στὸ κάθε θρανίον—καὶ προσπαθοῦν νὰ βροῦν γρήγορα τὸ χαρτόνι, τὸ ὁποῖο ἔχει τὴ φράση, πὺ λέμε, φωνάζοντας πρῶτος, δεύτερος, τρίτος..... ὄγδοος. Ἡ δείχνομε τὰ χαρτόνια μὲ τὰ ὀνόματα τῶν παιδιῶν καὶ τὸ καθένα, ὅταν βρῆ τὸ ὄνομά του, τὸ γράφει ἀπέξω στὸν πίνακα, ἢ κάνει ὅ,τι ἄλλο τοῦ ποῦμε, μιμεῖται π. χ. τὴ φωνὴ ἑνὸς ζώου κ.λ.π. κ.λ.π.

Μὲ τὶς ἀσκήσεις αὐτὲς καὶ ἄλλες παρόμοιες, τὰ παιδιὰ κατορθώνουν νὰ διαβάζουν ἀμέσως ὅλες τὶς φράσεις, πὺ ξέρουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Στάδιο αναλύσεως γενικά. Μερικότερα στάδια αναλύσεως.

1. Ἀνάλυση φράσεων σὲ λέξεις.

Ἡ ὀλικὴ ἀνάγνωση τῶν φράσεων θὰ διαρκέσῃ ἕνα ἀρκετὸ χρονικὸ διάστημα, πὺ δὲν μπορεῖ, ὅπως εἶπα, νὰ καθορισθῇ ἀκριβῶς. Ὑπάρχουν παιδιὰ, πὺ ἡ συνολικὴ τους ἀντίληψη εἶναι τέτοια, ὅστε ἐντυπώνουν γρήγορα μέσα τους ὅλες τὶς λεπτομέρειες τῶν φράσεων καὶ λέξεων καὶ κάνουν μόνον τοὺς αὐθόρμητα καὶ ἐνστικτωδῶς τὴν ἀνάλυση. Ὑπάρχουν, ἀντίθετα, ἄλλα παιδιὰ, στὰ ὁποῖα ἡ συνολικὴ τους ἀντίληψη δὲν ἐπιτρέπει μιὰ τέτοια αὐθόρμητη καὶ ἐνστικτώδη ἀνάλυση. Ἐπίσης ὠρισμένες φράσεις, πὺ προέρχονται ἀπὸ βιώματα τῶν παιδιῶν καὶ πὺ τὶς ἔζησαν συναισθηματικά, ἐντυπώνονται πολὺ βαθειὰ καὶ διευκολύνουν τὴν ἀνάλυση. Οἱ φράσεις αὐτὲς δὲν εἶναι μονότονες καὶ ξηρές, ὅπως ἄλλες τέτοιες καὶ, δυστυχῶς, καὶ οἱ περισσότερες φράσεις στὰ ὀλιγοτάξια σχολεῖα, στὰ ὁποῖα δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ διαφορετικὰ καὶ οἱ ὁποῖες ὅμως φράσεις θὰ ἐντυπωθῶν μὲ τὶς ἀσκήσεις καὶ ἐπαναλήψεις.

Ὁ χρόνος λοιπὸν γιὰ τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωση εἶναι ἀκαθόριστος. Πάντως ἡ ἀνάγνωση αὐτὴ πρέπει νὰ διαρκῇ ἀρκετὰ γιὰ νὰ ὀδηγηθῶν τὰ παιδιὰ αὐθόρμητα καὶ κάπως φυσιολογικὰ στὴν ἀνάλυση, θὰ ἐξακολουθῇ δὲ ὡς πὺ νὰ τελειώσῃ ἡ ἀνάλυση καὶ ν' ἀποκτήσουν τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως.

Μερικότερα στάδια τῆς ἀναλύσεως.

Στὸ στάδιο τῆς ἀναλύσεως γενικὰ παρατηροῦμε τὰ ἔξης μερικότερα στάδια: 1) τῆς ἀναλύσεως σὲ λέξεις, 2) τῆς ἀναλύσεως σὲ συλλαβὲς καὶ γράμματα μαζί ἢ μόνον σὲ συλλαβὲς καὶ 3) τῆς ἀναλύσεως σὲ γράμματα.

Εἶναι αὐτονόητο, ὅτι καὶ τὰ μερικότερα αὐτὰ στάδια δὲν μποροῦν νὰ καθορισθῶν. Ἡ ἀνάλυση γενικὰ δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ μὲ τὸν ἴδιον τρόπο καὶ στὸν ἴδιον χρόνο οὔτε σὲ ὅλα τὰ σχολεῖα, οὔτε σὲ ὅλα τὰ παιδιὰ μιᾶς τάξεως.

Όταν ἔχουμε ὀλίγα παιδιά καί διαλεγμένα ἢ καί κανονικά πνευματικῶς, μποροῦμε νάχουμε ἐμπιστοσύνη σ' αὐτά καί νά περιμένουμε νά κάνουν μόνα τους τήν ἀνάλυση, χωρὶς καμιὰ βία καί πίεση. Οἱ ὀλίγοι—8 ἀλλ' ὄχι καί διαλεγμένοι—μαθητές μου καί ἡ φύση τοῦ σχολείου μου ἦταν οἱ λόγοι γιὰ νά μὴ βιάζωμαι τὰ τελευταῖα χρόνια στήν ἀνάλυση, ἢ ὁποῖα, πάντως, τελείωνε πάντοτε στοὺς 4-6 μῆνες, ἀκόμη κι ἂν ἄρχιζε καμιὰ φορὰ πολὺ ἄργά, τὸ Μάρτη.

Όταν ὅμως ἔχουμε πολλὰ παιδιά καί μέτρια ἢ καθυστερημένα, εἴμαστε δὲ ὑποχρεωμένοι νά παρουσιάσουμε σὲ ὠρισμένη, περίπου, προθεσμία ἀποτελέσματα στήν πρώτη ἀνάγνωση, δὲν μποροῦμε νά περιμένουμε νά κάνουν μόνα τους τὰ παιδιά τήν ἀνάλυση, ἀλλὰ νά τὰ παρακινοῦμε νά βλέπουν ὁμοιότητες καί ἴδιες ἀναλογίες, τίς ὁποῖες νά ἐπαναλαβαίνομε καί ἀκουστικά καί νά ζητοῦμε ἀπὸ τὰ παιδιά νά τίς βρῖσκουν. Στήν περίπτωση αὐτὴ νά ξεκινοῦμε πάντοτε ἀπὸ τήν αὐθόρμητη ἀνάλυση τῶν παιδιῶν καί νά ἔχουμε ὑπ' ὄψει μας ὅτι «τίποτε δὲν κερδίζομε βιάζοντας καί παραβιάζοντας τὴ φύση», νά ἀφήνομε τὴν ὀλικὴ ἀντίληψη ν' ἀναπτυχθῆ καί νά ἐξελιχθῆ καί ὅτι ἡ μέθοδός μας δὲν πρέπει νά προπορεύεται ἀπὸ τὴν πνευματικὴ κατάσταση τοῦ παιδιοῦ, ἀπὸ τὴ συνολικότητα τῆς ἀντιλήψεώς του.

Δὲ μποροῦμε, βέβαια, νά καθορίσωμε ἀκριβῶς πότε θ' ἀρχίσῃ τὸ στάδιο τῆς ἀναλύσεως γενικὰ καί τὰ μερικώτερα στάδια τοῦ. Ὡστόσο μερικοὶ καθορίζουν ὡς ἐξῆς τὰ στάδια αὐτά ('): α) ξεχώρισμα· ἀνάλυση λέξεων μετὰ 8·10 ἐβδομάδες, β) ξεχώρισμα· ἀνάλυση συλλαβῶν μετὰ 3·4 μῆνες καί γ) ξεχώρισμα· ἀνάλυση γραμμάτων μετὰ 4, 5 ἢ 6 μῆνες.

Ὅριζον δηλ. ὡς τριάντα (30) περίπου τίς φράσεις, ποὺ πρέπει ὁποσδήποτε νά μάθουνε τὰ παιδιά συνολικὰ γιὰ ν' ἀρχίσῃ ἡ ἀνάλυσή τους σὲ λέξεις. Ὁ ἀριθμὸς αὐτὸς εἶναι ἀπαραίτητος γιὰ τὸ μέσο μαθητὴ γιὰ νάχη οὗτος τὴν πνευματικὴ ὠριμότητα νά κἀν ἀνάλυση τῶν φράσεων σὲ λέξεις.

1. Ἀνάλυση φράσεων σὲ λέξεις.

Κατὰ τοὺς πρώτους 2—2 1)2 μῆνες τὰ παιδιά διαβάζουν

1. J. Donnay «La fonction de globalisation et ses applications à l' enseignement κλπ.» p. 62.

συνολικά έναν ώρισμένο αριθμό φράσεων. Ήνδιαφέρονται μόνο για σύνολα, συνολικές φόρμες, που επιτρέπουν σ' αυτά να εκφράσουν εκείνο, που είδαν και έζησαν, εκείνο με το οποίο ασχολήθηκαν. Η όλική μέθοδος αρχίζει από τη φράση, γιατί θέλει να διατηρήσει τη στενή σχέση μεταξύ της γραφής και της σκέψης του παιδιού, το οποίο σκέπτεται και όμιλεί με φράσεις.

Έν τούτοις όμως κατά το στάδιο αυτό της όλικής αναγνώσεως των φράσεων τα παιδιά δε διαβάζουν πραγματικά, όπως έμεις οι μεγάλοι έννοούμε την ανάγνωση. Η ανάγνωση αυτή αρχίζει τη στιγμή που ξεχωρίζουν τις λέξεις.

Η ανάγνωση των φράσεων δεν απαιτεί, σχεδόν, διανοητική εργασία, άλλ' είναι ένα ζήτημα συνολικής αντίληψης και μνήμης. Ένα απλό βλέμμα είναι αρκετό στα παιδιά για να τις διαβάσουν. Πρέπει λοιπόν να τα βοηθήσουμε να βγούν από την καθαρή συνολική αντίληψη και να οδηγήσουμε την προσοχή τους σε μιá άλλη γλωσσική πραγματικότητα, τη λέξη. Αν ή σκέψη ενεργεί με τη φράση, ή ανάγνωση προσοδεύει με τη λέξη, ή μάλλον με ομάδες λέξεων. Βασική λοιπόν προϋπόθεση της αναγνώσεως είναι ή γρήγορη αντίληψη και ανάγνωση λέξεων.

Πώς το παιδί ξεχωρίζει τη λέξη; Η ανάλυση της φράσεως σε λέξεις είναι ως ένα σημείο αυθόρμητη. Διευκολύνεται πρώτα με την επανάληψη. Τα παιδιά καταλαβαίνουν γρήγορα μιá λέξη, που είδαν σε άλλη φράση. Η επανάληψη όμως αυτή να είναι φυσική, γιατί άλλιώς παραμορφώνει την έκφραση των παιδιών. Επίσης διευκολύνεται από τη θέση της λέξεως στη φράση, αρχική ή τελευταία. Ακόμη και το ίχνογράφημα της φράσεως είναι ένα πολύτιμο βοηθητικό. Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, τι εκφράζει ή φράση μπορεί να το σχεδιάσει κι ό δάσκαλος στον πίνακα, όποτε και γράφει κάτω απ' το σχέδιο και το όνομα του κάθε αντικειμένου. Έτσι τα παιδιά βρίσκουν εύκολα τις λέξεις στις φράσεις που έχουν.

Τέλος ή ανάλυση σε λέξεις διευκολύνεται κι από τη σύγκριση δύο ή περισσοτέρων φράσεων με ίδιες λέξεις.

Πώς τώρα θ' αρχίσει ή ανάλυση της φράσεως;

Η πρώτη φάση της αναλύσεως αυτής είναι ή ανάλυση της φράσεως σε λογικά μέρη (1), που μπορεί ν' αρχίσει και ύστερα

1. J. Donnay «La fonction de globalisation et ses applications à l' enseignement κλπ.» p. 172.

ἀπὸ 1 1/2 μῆνα συνολικῆς ἀντιλήψεως καὶ ἀναγνώσεως φράσεων, ἀπὸ τὰ μέσα Νοεμβρίου. Τὰ παιδιὰ ἀντιλαμβάνονται μὲν τὶς λέξεις μέσα στὴ φράση σὰν ὀπτικῆς ἐνότητες, ἀλλ' ἀργοῦν νὰ τὶς ξεχωρίσουν. Διαβάζουν μὲ ἰδέες καὶ ὄχι μὲ λέξεις, ἢ ἀνάλυση δὲ τῆς φράσεως σὲ λογικὰ μέρη ἀνταποκρίνεται καλύτερα στὴ λειτουργία τῆς σκέψεως, παρὰ ἢ ἀνάλυσή της σὲ λέξεις. Ἄλλως τε προχωρεῖ προοδευτικὰ μποροῦμε νὰ χωρίσωμε τὴ φράση πρῶτα σὲ 2 ἢ 3 μέρη καὶ ἔπειτα σὲ 3 ἢ 4 ἢ 5 κ.λ.π.

Δὲ θὰ ἀναλύσωμε λοιπὸν ἀμέσως τὴ φράση σὲ λέξεις, ἀλλὰ σὲ λογικὰ μέρη, σὲ μέρη μὲ πλήρες νόημα. «Θὰ ἦταν ἓνα παιδαγωγικὸ σφάλμα καὶ μιὰ πολὺ μεγάλη δυσκολία γιὰ τὰ παιδιὰ ν' ἀρχίσωμε ἀμέσως τὴν ἀνάλυση τῆς φράσεως σὲ λέξεις, λέξη πρὸς λέξη». (1)

Καὶ πρῶτα ἀρχίζομε ἀπὸ μιὰ προφορικῆ, ἅς ποῦμε, ἀνάλυση τῆς φράσεως. Ἔχομε π. χ. τὴ φράση «ὁ Νίκος ξεφλουδίζει ἓνα μεγάλο πορτοκάλι». Διαβάζομε τὴ φράση αὐτὴ καλὰ καὶ ρωτοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ μᾶς ποῦν : 1) τί κάνει ὁ Νίκος, 2) τί ξεφλουδίζει, 3) ποιὸς ξεφλουδίζει καὶ 4) τί πορτοκάλι ἦταν αὐτὸ κλπ. Ἐπειτα ζητοῦμε ἀπ' αὐτὰ νὰ δείξουν τὸ κομμάτι ποῦ λέει : «ὁ Νίκος», «ξεφλουδίζει» κλπ. καὶ τέλος νὰ δείξουν ποῦ θὰ χωρίζαμε τὴ φράση, ἂν θέλωμε νὰ ἔχωμε τὸ κομμάτι «ὁ Νίκος», ἢ τὸ κομμάτι «ἓνα μεγάλο πορτοκάλι» κλπ.

Ἔτσι ὀδηγοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ χωρίσουν τὴ φράση αὐτὴ πρῶτα σὲ 3 μέρη : Ὁ Νίκος | ξεφλουδίζει | ἓνα μεγάλο πορτοκάλι καὶ ἔπειτα σὲ 4 (ἢ καὶ 5 ἀκόμη μέρη : Ὁ Νίκος ξεφλουδίζει ἓνα μεγάλο πορτοκάλι κλπ. Κόβουν τώρα τὴ φράση σὲ 4 μέρη — τὰ χαρτόνια τοῦ τοίχου δὲν τὰ κόβομε, μόνο σημειώνομεν τὰ λογικὰ μέρη μ' ἓνα χρωματιστὸ μολύβι — καὶ τὴν ξαναφτιάνουν κοιτάζοντάς την καὶ ἀπὸ μνήμης.

Ἐπειτα γίνονται διάφορες σχετικῆς ἐργασίες :

1) Ἀλλάζουν τὴ σειρὰ τῶν μερῶν τῆς φράσεως π. χ. ἓνα μεγάλο πορτοκάλι ξεφλουδίζει ὁ Νίκος κ.λ.π. καὶ κάνουν κάθε δυνατὴ ἀλλαγὴ τῶν μερῶν αὐτῶν, χωρὶς ὅμως ν' ἀλλάξῃ καὶ ἡ λογικὴ ἔκφρασή της.

1. C Hendrix «L' enseignement de la lecture par la méthode globale» p, 18.

2) Ἀντικαθιστοῦν λογικὰ μέρη τῆς φράσεως αὐτῆς μὲ λογικὰ μέρη ἄλλων γνωστῶν φράσεων. Ρωτοῦμε π. χ.: ποιὸς ἄλλος μπορεῖ νὰ ξεφλουδίση κ.λ.π. τὸ πορτοκάλι καὶ μετὰ τὴν ἀπάντησή τους ἀντικαθιστοῦν τὸ κομμάτι «ὁ Νίκος» μὲ ἄλλο γνωστὸ ὄνομα π. χ. «ὁ Βασιλάκης» κ. λ. π. Ἐάν καμιὰ φορὰ παρουσιασθῇ ἔτσι καὶ καμιὰ ἄγνωστη λέξι, τὴ γράφομε ἑμεῖς καὶ τὰ παιδιὰ τὴ μαθαίνουν.

3) Ἀντικαθιστοῦν μεμονωμένες λέξεις τῆς φράσεως αὐτῆς —πολλὲς φορὲς τὰ λογικὰ μέρη ἀποτελοῦνται ἀπὸ μιὰ μόνο λέξι—μὲ ἄλλες λέξεις γνωστῆς. Ρωτοῦμε π. χ.: Τὶ ἄλλο, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ πορτοκάλι, μποροῦσε νὰ ξεφλουδίξῃ ὁ Νίκος κ.λ.π. καὶ ἀντικαθιστοῦν τὴ λέξι «πορτοκάλι» μὲ τὴ λέξι π. χ. «μανταρίνι» κ. λ. π.

4) Βρίσκουν σὲ κάθε φράση τὶς οὐσιώδεις λέξεις, ποὺ πρῶτες γίνονται ἀντιληπτές καὶ κυρίως ἐκεῖνες, ποὺ φανερῶνουν ὀνομασίες πραγμάτων, γιατί φέρνουν στὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν συγκεκριμένες εἰκόνας.

5) Βρίσκουν ὅλες τὶς γνωστὲς φράσεις, ποὺ περιέχουν λογικὰ μέρη καὶ λέξεις ἀπὸ τὴ φράση αὐτὴ καὶ μὲ ἀντικαταστάσεις καὶ ἀλλαγὰς κάνουν μόνον τοὺς ἢ μὲ τὴ βοήθειά μας νέες φράσεις.

Ὅλες αὐτὲς τὶς φράσεις τὶς γράφουν ὀλόκληρες, κομματιασμένες, ξαναφτιαγμένες καὶ τὶς σχεδιάζουν.

Ἀκολουθοῦν ἐπίσης διάφορες ἀσκήσεις:

α) Ἀνακατεύουν τὰ κομμένα λογικὰ μέρη μιᾶς φράσεως καὶ τὴν ξαναφτιάχνουν.

β) Τὸ ἴδιο γίνεται καὶ μὲ περισσότερες φράσεις, ἀνακατεύουν δηλ. τὰ μέρη τοὺς καὶ φτιάχνουν τὴν κάθε φράση χωριστά.

γ) Ζητοῦμε νὰ βροῦν ἓνα λογικὸ μέρος καὶ γρήγορα βλέπομε ἂν τὸ βρῆκαν.

δ) Δείχνομε ἓνα τέτοιο μέρος καὶ ζητοῦμε νὰ τὸ διαβάσουν.

ε) Ἀντικαθιστοῦμε ἓνα λογικὸ μέρος μιᾶς φράσεως μ' ἓνα τέτοιο ἄλλης φράσεως, ἔτσι ποὺ νὰ σχηματίζεται πάλι λογικὴ φράση καὶ ζητοῦμε νὰ τὴ διαβάσουν.

στ) Γράφομε στὸν πίνακα ἀνακατωμένα τὰ λογικὰ μέρη μιᾶς φράσεως καὶ τὰ παιδιὰ τὰ διαβάζουν—τὰ μέρη αὐτὰ γράφονται σὲ ἰσάριθμες σειρές—. Φτιάχνουν ἐπίσης σωστὰ τὴ φράση καὶ τὴ γράφουν.

Μὲ τὴν ἀνάλυση αὐτὴ τῶν φράσεων σὲ λογικὰ μέρη, ποὺ

γίνεται 2 ἢ 3 ἡμέρες τὴν ἑβδομάδα—τις ἄλλες 3 ἢ 4 ἡμέρες συνεχίζομε τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωση καινούργιων φράσεων καὶ τὴν ἐντύπωσή τους μὲ κατάλληλες ἀσκήσεις—τὰ παιδιὰ ξεχωρίζουν περισσότερες λέξεις, τὶς ὁποῖες καὶ χρησιμοποιοῦν γιὰ νὰ σχηματίζουν νέες φράσεις. Ἐξακολουθοῦμε πάλι μερικὲς ἀσκήσεις: Δείχνομε μιὰ λέξη ἀπὸ μία φράση, χωρὶς νὰ τὴ διαβάσωμε, καὶ τὰ παιδιὰ τὴ δείχνουν σὲ ὅσες φράσεις εἶναι γραμμένη. Ἡ γράφομε μιὰ τέτοια λέξη στὸν πίνακα καὶ τὰ παιδιὰ τὴ βρίσκουν στὰ χαρτόνια τους κ.λ.π.

Εἶναι ὅμως ἐνδεχόμενον ὁ τρόπος τῆς ἀναλύσεως σὲ λογικὰ μέρη ἢ τὸ εἶδος καὶ ἡ σύνθεσις τῶν φράσεων νὰ ὀδηγήσουν στὸ ξεχώρισμα καὶ τὴν ἐκμάθησις ὀλίγων μόνο λέξεων, ἢ δὲ ἐκμάθησις ὀλίγων μόνο λέξεων δὲν ὀδηγεῖ εὐκόλως στὸ ξεχώρισμα ἀνάλυσις αὐτῶν στὰ στοιχεῖα τους, συλλαβὲς καὶ γράμματα.

Γι' αὐτὸ, στὴν περίπτωσις αὐτῇ, μποροῦμε, νομίζω, νὰ γενικεύσωμε τὴν ἀνάλυσις αὐτῇ καὶ ν' ἀναλύσωμε σὲ λέξεις ὅλες τὶς γνωστὰς φράσεις, ἢ τὶς περισσότερες, ἢ ὀρισμένες καὶ κυρίως ἐκεῖνες, πού ἔχουν λέξεις μὲ ἴδια ἢ ἀνάλογα στοιχεῖα. Ἡ φυσικότητα τῆς ἀναγνώσεως δὲν καταστρέφεται τώρα μὲ τὴν ἀνάλυσις αὐτῇ.

Παίρνομε δυὸ φράσεις μὲ μιὰ ἴδια λέξη, τὶς γράφομε στὸν πίνακα καὶ τὰ παιδιὰ τὶς διαβάζουν. Βρίσκουν τὴν κοινὴ λέξη σ' αὐτές, τὴν ὑπογραμμίζουν καὶ τὶς χωρίζομε σὲ κομμάτια. Π.χ. τὴν ἴδια φράση «ὁ Νίκος ξεφλουδίζει ἓνα μεγάλο πορτοκάλι» τὴ χωρίζομε ἔτσι: Ὁ | Νίκος | ξεφλουδίζει | ἓνα | μεγάλο | πορτοκάλι κ.λ.π.

Διαβάζομε πάλι τὶς φράσεις ὀλόκληρες, λέμε στὰ παιδιὰ, ὅτι ἡ κάθε φράσις ἀποτελεῖται ἀπὸ κομμάτια, τὰ μετροῦν καὶ τὰ ὀνομάζομε λέξεις. Γράφομε τώρα στὸν πίνακα ἀνακατωμένες τὶς λέξεις μιᾶς φράσεως καὶ ζητοῦμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ νὰ τὴ φτιάσουν, δείχνοντας τὴν κάθε λέξη πού χρειάζεται—λέμε πρῶτα ἡμεῖς τὴν κάθε λέξη μὲ κατάλληλο ὅμως τρόπο γιὰ νὰ μὴ καταστρέφεται ἡ φυσικότητα τῆς ἀναγνώσεως—καὶ νὰ τὶς διαβάσουν, ὅπως ἀνακατωμένα εἶναι γραμμένες, τὸ ἴδιο δὲ γίνεται καὶ γιὰ κάθε φράσις.

Τέλος τὸ κάθε παιδί θὰ κόψη χωριστὰ τὶς φράσεις, ἢ καὶ μία, σὲ λέξεις, θὰ τὶς ἀνακατώσῃ, θὰ τὶς διαβάσῃ ἀνακατωμέ-

νες καὶ θὰ φτιάσῃ τὴ φράση, αὐτὸ δὲ θὰ γίνεται καὶ πάντοτε.

Ἔτσι γίνεται ἡ ἀνάλυση τῶν φράσεων σὲ λέξεις, ἡ ὁποία ἀρχίζει μετὰ τὴν ἀνάλυση τῆς φράσεως σὲ λογικὰ μέρη, ἢ, ἂν δὲ γίνῃ τέτοια ἀνάλυση, σὲ λογικὰ δηλ. μέρη — μερικοὶ ξεκινώντας ἀπὸ πολλὰς ἴδιες λέξεις, ποὺ ἔχουν οἱ φράσεις, κάνουν ἀμέσως ἀνάλυση σὲ λέξεις, ἄποψη δηλ. ὄχι σωστή— ἀπὸ τὰ μέσα ἢ τὰ τέλη Νοεμβρίου καὶ συνεχίζεται ὡς τὰ Χριστούγεννα.

Ἐννοεῖται, ὅτι καὶ τώρα μόνο δύο ἢ τρεῖς ἡμέρες τὴν ἑβδομάδα θὰ γίνεται ἡ ἀνάλυση αὐτή, τὶς δὲ ἄλλες θὰ γίνεται πάλι ὀλικὴ ἀνάγνωση καινούργιων φράσεων ἀπὸ τὶς παρατηρήσεις, τὶς ἀνακοινώσεις καὶ τὰ βιώματα τῶν παιδιῶν.

Τὶς λέξεις, σὶς ὁποῖες κάθε φορὰ θὰ κόβωμε τὶς φράσεις, θὰ ἔχη τὸ κάθε παιδὶ στὸ ἀτομικὸ του κουτὶ ἢ φάκελλο τῶν λέξεων. Πρέπει νὰ τὶς μάθουν καλὰ ὅλα τὰ παιδιά, νὰ ξέρουν χωριστὰ τὴν κάθε μιὰ, νὰ τὶς γράφουν ἀπὸ μνήμης — ἀναθέτομε πάντοτε σ' αὐτὰ νὰ μάθουν γιὰ τὴν ἐπόμενη ἡμέρα νὰ γράφουν καλὰ τὶς λέξεις, ποὺ κάθε φορὰ ξεχωρίζωμε— νὰ φτιάχνουν μ' αὐτὲς τὴν ἀρχικὴ φράση, ἀλλὰ καὶ νὰ τὶς χρησιμοποιοῦν καὶ νὰ φτιάχνουν διάφορες ἄλλες φράσεις μὴ παραλείψεις, προσθήκες, ἀντικαταστάσεις, ἀλλαγές, συνδυασμοὺς κλπ. λέξεων, ποὺ ἔχουν οἱ γνωστὲς φράσεις.

Κάνωμε πάλι διάφορες ἀσκήσεις :

1) Ἀνακατεύωμε τὶς λέξεις 2—3 φράσεων καὶ τὰ παιδιά τὶς φτιάχνουν (κοιτάζοντας πρῶτα στὸν πίνακα ἢ ἄλλες ἴδιες φράσεις, ἂν παραστῇ ἀνάγκη, καὶ ἔπειτα) ἀπὸ μνήμης.

2) Ὁρισμένα παιδιά παίρνουν ἀπὸ μιὰ λέξη μιᾶς ἢ πολλῶν φράσεων καὶ τὶς τακτοποιοῦν ὅπως πρέπει.

3) Δείχνωμε μιὰ ὁποιαδήποτε λέξη καὶ τὰ παιδιά τὴ διαβάζουν. Πρέπει ὅμως νὰ τὴ διαβάζουν καὶ ὄχι νὰ τὴ μαντεύουν.

4) Ἀπλώνουν ὅλες τὶς λέξεις στὸ θρανίο καὶ ζητοῦμε νὰ τὶς διαβάσουν, ἢ νὰ βροῦν τὴν τάδε καὶ τάδε λέξη.

5) Ζητοῦμε νὰ βροῦν τὶς φράσεις, ποὺ ἔχουν ἴδιες λέξεις, ἢ ἐκεῖνες, ποὺ ἔχουν ἴδια τὴν πρῶτη ἢ τελευταία λέξη.

6) Ζητοῦμε νὰ γράφουν διάφορες λέξεις.

7) Νὰ φτιάσουν μὲ τὶς ἀπλωμένες στὸ θρανίο λέξεις ὅλες τὶς γνωστὲς φράσεις κλπ. — αὐτὸ γίνεται, κυρίως, σὶς σιωπηρὲς ἐργασίες—.

8) Χρησιμοποιοῦν τὶς λέξεις, ποὺ ἔμαθαν καὶ μὲ παραλεί-

ψεις, αλλαγές, αντικαταστάσεις και προσθήκες λέξεων φτιάνουν άλλες λογικές φράσεις. Π. χ.

*Η Νίνα έκοψε ένα τριαντάφυλλο.

Σήμερα ή Νίνα έκοψε ένα τριαντάφυλλο.

Σήμερα ή Νίνα έκοψε ένα **κόκκινο** τριαντάφυλλο.

Σήμερα ή Νίνα έκοψε ένα κόκκινο τριαντάφυλλο **από τόν κήπο** κλπ.

Προσθέτουν δηλ. λέξεις και φτιάνουν άλλες φράσεις.

Με τόν ίδιο τρόπο μποροῦν με παραλείψεις, αντικαταστάσεις και αλλαγές λέξεων να κάνουν άλλες φράσεις.

9) Με τις γνωστές λέξεις φτιάνουν νέες φράσεις και μικρές ιστοριοῦλες. Και

10) Μποροῦμε να γράψωμε σ' ένα χαρτόνι ανακατωμένες όλες ή κάμποσες λέξεις από τις γνωστές φράσεις και σε κάθε ευκαιρία τὰ παιδιὰ να τις διαβάζουν κλπ.

*Έτσι τὰ παιδιὰ θὰ μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν από μνήμης όλες τις γνωστές λέξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ἀνάλυση τῶν λέξεων στὰ στοιχεῖα τους. Χρόνος ἀναλύσεως.

Ἀνάλυση σὲ συλλαβές.

Τὸ ξεχώρισμα τῶν φράσεων σὲ λέξεις θὰ γίνη, ὅπως εἶπα, ὡς τὰ Χριστούγεννα. Κατὰ τὸ διάστημα αὐτὸ τὰ παιδιά διαβά-
ζουν ὀλικά φράσεις ἢ μεγαλύτερα κείμενα, ἀλλὰ καὶ τὶς λέ-
ξεις αὐτῶν μεμονωμένες, τὶς ὁποῖες καὶ γράφουν ἀπὸ μνήμης,
χωρὶς νὰ ἐνδιαφέρονται γιὰ τὰ στοιχεῖα τῶν λέξεων, συλλαβές
καὶ γράμματα.

Ἐὰν ἡ ἀνάγνωση ἀνταποκρίνεται σὲ μιὰ γενικὴ ἀνάγκη τῶν
παιδιῶν, δὲ συμβαίνει τὸ ἴδιο καὶ γιὰ τὴν ἀνάλυση τῶν λέξεων,
ἢ περιέργεια γιὰ τὴν ὁποία τώρα κυρίως ἀρχίζει νὰ παρουσιάζ-
εται καὶ διαφέρει στὸ κάθε παιδί. Παρουσιάζεται πρῶτα στὰ
ἔξυπνα παιδιά, τὰ ὁποία ἀνοίγουν τὸ δρόμο καὶ γιὰ τὰ ἄλλα.
Ἡ ἀνάλυση αὐτὴ εἶναι μιὰ ἀφαιρετικὴ ἐνέργεια καὶ βρῖσκεται
σὲ στενὴ σχέση μὲ τὸ βαθμὸ τῆς ψυχολογικῆς ὄριμότητος τῶν
παιδιῶν, γιὰ τὰ περισσότερα ἀπ' τὰ ὁποία —μερικὰ ἀρχίζουν
νὰ κάνουν συγκρίσεις ἀπὸ τὶς ἀρχὲς Δεκεμβρίου ἢ καὶ τὰ τέλη
Νοεμβρίου ἀκόμη— ἢ πιὸ κατάλληλη περίοδος νὰ γίνη εἶναι ὁ
Ἰανουάριος καὶ Φεβρουάριος. Χωρὶς, βέβαια, καὶ νὰ μᾶς δεσμεύ-
ουν αὐστηρὰ καὶ ἀπόλυτα τὰ χρονικὰ αὐτὰ ὅρια, γιατί τὰ παιδιά
παρουσιάζουν μεγάλη ἀνομοιογένεια καὶ δὲν εἶναι χωρισμένα,
ὅπως θὰ ἔπρεπε, σὲ ὁμοιογενεῖς ομάδες.

Πρέπει ἐδῶ ν' ἀναφέρω, ὅτι ὠρισμένα παιδιά ἀνακαλύπτουν
μόνα τους τὸ μηχανισμὸ τῆς ἀναγνώσεως, χωρὶς καμιά εἰδικὴ
καὶ συστηματικὴ ἀναλυτικοσυνθετικὴ ἐργασία. Ἐπανελημμένα
τὸ παρατήρησα αὐτὸ στὰ πιὸ ἔξυπνα παιδιά τῆς πρώτης τάξεως,
ὅπως καὶ ἄλλοι συναδέλφοι, δικοί μας καὶ ξένοι. Τὰ παιδιά
αὐτὰ ἀναγνωρίζουν καὶ διαβάζουν ὀλικά ἀρκετὲς φράσεις βλέ-
ποντάς τις. Σιγὰ-σιγὰ ὅμως καὶ γρηγορότερα ἀπὸ τὴν ἐποχὴ
αὐτὴ ἀκόμη, συγκρίνουν, αὐθόρμητα καὶ παρομοιάζουν σ' αὐτὲς
μερικὰ ἰχνογραφήματα—λέξεις καὶ ἀργότερα σ' αὐτὲς τὶς λέξεις
κάποια συλλαβὴ ἢ γράμμα, ὅποτε δὲν ἀργοῦν μόνον νὰ δια-
βάσουν. Τί εἶδους συγκρίσεις κάνουν τὰ παιδιά αὐτά, ἂν δηλ.

συγκρίνουν και ἀναλύουν τὶς λέξεις πρῶτα σὲ συλλαβὲς και ὕστερα σὲ γράμματα, ἢ σὲ συλλαβὲς και γράμματα μαζί, δὲν μποροῦμε νὰ τὸ καθορίσωμε ἀκριβῶς.

Πάντως ἀποκοτῶν τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως χωρὶς ἑμεῖς νὰ κάνουμε καμιά ἀνάλυση τῶν λέξεων στὰ στοιχεῖα τους και χωρὶς συστηματικὲς ἀναλυτικὲς συνθετικὲς ἐργασίαι. Πρόκει-ται στὴν περίπτωσι αὐτὴ γιὰ τὴν πιὸ καθαρὴ και πιὸ γνήσια μορφὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου: Τὰ παιδιὰ κάνουν μόνα τους συγκρίσεις και παρομοιώσεις, κάνουν δηλ. τὴν ἀνάλυση και δια-βάζουσι.

Θὰ ἦταν, βέβαια, ἓνα μεγάλο εὐτύχημα, ἂν ὅλα τὰ παιδιὰ ἔκαναν μόνα τους τὶς ἀπαραίτητες συγκρίσεις, παρομοιώσεις και ἀναλύσεις και ἀνακάλυπταν μόνα τους τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. Δὲν εἶναι ὅμως τέτοια ὅλα τὰ παιδιὰ. Ἡ πλειονότητά τους ἀποτελεῖται ἀπὸ μέσα και κατώτερα. Τὶς περισσότερες φο-ρές, τὰ παιδιὰ τῆς πρώτης τάξεως εἶναι πολλὰ, δὲν εἶναι ὅλα ἔξυπνα και παρουσιάζουσι μεγάλη πνευματικὴ ἀνομοιογένεια, τὸ ἀναγνωστικὸ περιβάλλον, ἀπὸ τὸ ὁποῖο προέρχονται διαφορετικὸ και ἡ ἀναγνωστικὴ ὀριμότητά τους ὄχι ἴδια, οἱ δὲ συνθῆκες γε-νικὰ τῶν σχολείων μας ὄχι εὐνοϊκῆς.

Στὴ σημερινὴ δηλ. σχολικὴ μας πραγματικότητα δὲν νομίζω ὅτι εἶναι δυνατό και ὠφέλιμο νὰ ἀφήνωμε τὰ παιδιὰ νὰ ἀνακα-λύπτουσι μόνα τους τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. Γι' αὐτὸ και εἶναι προτιμώτερο νὰ τὰ βοηθοῦμε στὴν ἀναλυτικὴ ἐργασία. Δὲ χρειάζεται ὅμως καμιά βία. Ποτὲ νὰ μὴν κάνουμε τὴν ἀνάλυση βιαστικά και, πολὺ περισσότερο, ἀμέσως, γιὰτὶ τότε δὲν πρόκει-ται γιὰ ὀλικὴ μέθοδο, ἀλλὰ γιὰ ἓνα ὑποκατάστατο αὐτῆς.

Δὲν μποροῦμε λοιπὸν ν' ἀφήσωμε τὰ παιδιὰ νὰ κάνουν μόνα τους τὴν ἀνάλυση, γιὰτὶ και πολύτιμο χρόνο χάνουσι και πολλὰ παιδιὰ ἔτσι ἀποθαρρύνουσι και ἀφορμῆς γιὰ (δικαιολογημέναι) ἐπικρίσεις γιὰ τὴν μέθοδο δίνομε, ἀλλὰ θὰ τὰ βοηθήσωμε στὴν ἀναλυτικὴ προσπάθειά τους.

Ἡ ἀνάλυση εἶναι μιὰ λεπτὴ ἐργασία και χρειάζεται ἓνα ἀρ-κετὸ διάστημα ὀλικῆς ἀναγνώσεως, ὅταν δὲ λέμε ἀνάλυση, ἐν-νοοῦμε, κυρίως, τὴν ἀνάλυση τῆς λέξεως στὰ στοιχεῖα της, συλ-λαβὲς και γράμματα. Ἡ ἀνάλυση λοιπὸν αὐτὴ δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ ἀμέσως, οὔτε και βιαστικά. «Κατὰ τὴν ἐκμάθησι τῆς πρώ-της ἀναγνώσεως μὲ τὴν ὀλικὴν τὸ παιδί περνᾷ ἀπὸ δυὸ μεγάλες

φάσεις: 1) μιὰ ὀλική φάση, κατὰ τὴν ὁποία ἀρχίζει νὰ ἐξοικειώ-
νεται μὲ τὴ γραπτὴ γλῶσσα καὶ ἀποκτᾷ τὶς ὀπτικές εἰκόνες πολ-
λῶν φράσεων καὶ λέξεων καὶ 2) μιὰ ἀναλυτικὴ φάση, πού τὸ
ὀδηγεῖ προοδευτικὰ πρὸς τὴ συνηθισμένη ἀνάγνωση. Μεταξὺ
τῶν δύο αὐτῶν φάσεων δὲν μποροῦμε νὰ βάλωμε μιὰ σταθερὴ
συνοριακὴ γραμμὴ, ἀλλ' ἡ πείρα βεβαιώνει, ὅτι ἡ συνολικὴ
ἀντίληψη ὑφίσταται ἀρκετὸν καιρὸ στὰ περισσότερα παιδιά καὶ
εἶναι ἀπαραίτητη γιὰ τὴν ἀπόκτηση ὕλικου, (σημ. δηλ. ἀνα-
γνωστικοῦ) πού θὰ ἐπιτρέψη, στὴν κατάλληλη εὐκαιρία, τὴν
ἀνάλυση. Πρέπει λοιπὸν νὰ καταδικάσωμε χωρὶς ἐπιφύλαξη τὶς
μεθόδους, πού θέλουν νὰ γίνεται σύγχρονα ἢ πολὺ γρήγορα ἡ
ὀλικὴ ἀντίληψη καὶ ἡ ἀνάλυση» (1).

Ἡ ἀνάλυση δηλ. δὲν μπορεῖ νὰ γίνῃ ἀμέσως, οὔτε καὶ βια-
στικά. Εἶναι ἀπαραίτητες γι' αὐτὴ δύο προϋποθέσεις: α) ἡ ψυ-
χολογικὴ ὀριμότητα τῶν παιδιῶν καὶ β) ἓνας ἀρκετὸς ἀριθμὸς
ἀναγνωστικοῦ ὕλικου.

Α' Ἡ ψυχολογικὴ ὀριμότητα τῶν παιδιῶν.

Ὁ ὀρός της εἶναι σπουδαῖος, ὅπως τό ἀπέδειξαν πολυάρι-
θμες σχετικὲς ἐρευνες. Ἡ πιὸ κατάλληλη ἡλικία γιὰ μιὰ εὐκολη,
γρήγορη καὶ φυσικὴ ἀπόκτηση τῆς τεχνικῆς τῆς ἀναγνώσεως,
εἶναι ἡ ἡλικία τῶν 6 1/2 ἐτῶν» γράφει ὁ Natalis.

Ἄν τὸ διανοητικὸ ἐπίπεδο τῶν παιδιῶν δὲν εἶναι κατά-
λληλο, δὲν μποροῦν νὰ μάθουν τὴν τεχνικὴ τῆς ἀναγνώσεως, ἢ
θὰ τὴ μάθουν, πολὺ ἀργὰ καὶ μὲ μεγάλο κόπο. Τὸ πιὸ χαρα-
κτηριστικὸ σχετικὸ παράδειγμα μᾶς δίνουν τὰ πνευματικῶς κα-
θυστερημένα παιδιά, πού δὲν μποροῦν ὀλη τὴν πρώτη χρονιά
ν' ἀποκτήσουν καὶ τὰ πιὸ ἀπλᾶ στοιχεῖα τῆς γραπτῆς γλῶσσας,
τὰ ὁποῖα ὀμως εὐκόλα ἀποκτοῦν σὲ λίγον καιρὸ ἀπὸ τὴν ἀρχὴ
τῆς δεύτερης χρονιάς, μαθαίνουν δὲ ἀμέσως τότε καὶ νὰ διαβά-
ζουν πολὺ καλὰ χωρὶς εἰδικὲς ἀσκήσεις. Ἡ ψυχολογικὴ ὀριμότη-
τητά τους νικᾷ ὀλα τὰ ἐμπόδια, μὲ τὰ ὁποῖα στὰ χαμένα ἀγω-
νιζόταν ὁ δάσκαλος.

1 Charles Hendrix «L'enseignement de la lecture par la méthode globale» p. 2.

Β' Τὸ ἀναγνωστικὸ ὕλικό

Εἶναι ὅμως ἐνδεχόμενον νὰ ἔχουν μερικὰ παιδιὰ, ὅταν πρωτοέρχονται στὸ σχολεῖο, τὴν ἀπαιτούμενη ψυχολογικὴ ὄριμότητα γιὰ νὰ κάνομε ἀμέσως τὴν ἀνάλυση καὶ ν' ἀρχίσωμε τὴ διδασκαλίαν ξεχωριστῶν γραμμάτων.

Καὶ πάλι ὅμως δὲ θὰ βιασθοῦμε γιὰ τὴν ἀνάλυση αὐτῆ. Ἡ ψυχολογικὴ ὄριμότητα τῶν παιδιῶν δὲν εἶναι ἀρκετὴ μόνη γιὰ νὰ λειτουργήσῃ ἢ διακριτικὴ, ἀναλυτικὴ ἰκανότητά τους, νὰ κάνουν δηλ. ἀνάλυση. Χρειαζέται καὶ ἀφθονο ἀναγνωστικὸ ὕλικό. Τὸ ὕλικό αὐτὸ πρέπει νὰ τὸ ἀποκτήσουν τὰ παιδιὰ, γιὰτὶ μὲ τὰ ἴδια στοιχεῖα (συλλαβὲς καὶ γράμματα) ποὺ περιέχει, θὰ ὑποβοηθήσῃ τὴν ἀνάλυση. Ὅσο περισσότερο εἶναι τὸ ὕλικό αὐτό, τόσο διευκολύνεται ἡ ἀνάλυση. Ἡ ὀπτικὴ τους μνήμη δὲ φορτῶνεται. Ὅταν λοιπὸν ἡ ἀνάλυση — ἐργασία δύσκολη, ἀφηρημένη, κοπιαστικὴ — γίνεται ἀμέσως ἢ ὕστερα καὶ ἀπὸ ὀλίγες ἡμέρες ἢ ἐβδομάδες, δὲν πρόκειται γιὰ ὀλικὴ ἀλλὰ γιὰ μέθοδο, ποὺ μόνον τὴν ὀνομασία ἔχει κοινὴ μὲ τὴν ὀλικὴ μέθοδο, τὴν πραγματικὴ ὀλικὴ μέθοδο καὶ ποὺ συνηθίζει τὰ παιδιὰ στὴν ὄχι καλὴ συλλαβιστικὴ ἀνάγνωσι.

Δηλαδή ἡ ἀνάλυση τῶν λέξεων στὰ στοιχεῖα τους δὲν πρέπει νὰ γίνεται ἀμέσως μὲ τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωσή τους, οὔτε καὶ βιαστικά, ἀλλὰ μετὰ τὴν ψυχολογικὴ ὀρίμανση τῶν παιδιῶν καὶ τὴν ἀπόκτηση ἀπ' αὐτὰ ἑνὸς ἀρκετοῦ ἀριθμοῦ φράσεων καὶ λέξεων.

Ἀνάλυση τῶν λέξεων σὲ συλλαβὲς ἢ γράμματα;

Ἡ ἀνάλυση τῶν λέξεων εἶναι ὅπωςδὴποτε ἀπαραίτητη, γιὰτὶ μ' αὐτὴ θὰ κατανοήσουν καὶ θὰ ἀποκτήσουν τὰ περισσότερα παιδιὰ τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. Θὰ ἀναλύσωμε λοιπὸν τίς λέξεις μετὰ τὸ ξεχώρισμά τους. Ἀλλὰ σὲ τί; Σὲ συλλαβὲς ἢ γράμματα;

Οἱ ἐφαρμοστὲς τῆς ὀλικῆς μεθόδου, δικοὶ μας καὶ ξένοι καὶ ὅσοι ἀσχολήθηκαν μ' αὐτὴ, στὸ σημεῖο αὐτὸ δὲν συμφωνοῦν. Ἄλλοι θέλουν νὰ γίνεται ἀνάλυση σὲ συλλαβὲς καὶ γράμματα μαζὶ, ἄλλοι μόνον σὲ γράμματα, ἄλλοι πρῶτα σὲ συλλαβὲς καὶ ἔπειτα σὲ γράμματα καὶ ἄλλοι, τέλος, θέλουν νὰ μὴ γίνεται καμιὰ συστηματικὴ διδασκαλία ἀνάγνωσι σὲ συλλαβὲς καὶ γράμματα.

Μερικοί απ' αυτούς⁽¹⁾, θεωρούν τή συλλαβή ως ένα φυσικό μέρος τής λέξεως, τὸ ὁποῖο καταλαμβάνει μεγάλη θέση στήν αὐθόρμητη ἀνάλυση τῶν παιδιῶν.

Ἄλλοι ξεκινοῦν ἀπὸ τὴν αὐθόρμητη ἀνάλυση τῶν παιδιῶν, τὴν ὁποία καὶ συστηματικοῦν μὲ τὴν κατευθυνόμενη, ὅπως τὴν ὀνομάζου, ἀνάλυση, δὲ θεωροῦν ὅμως τὴ συλλαβὴ φυσικό μέρος τής λέξεως⁽²⁾.

Ὅλοι ὅμως αὐτοὶ δὲν κάνουν ἀποκλειστική, ἐντελῶς συστηματικὴ καὶ γενικὴ ἀνάλυση σὲ συλλαβές, ἀλλ' ἀναλύουν τὶς λέξεις, κατὰ τὶς περιστάσεις, σὲ συλλαβές ἢ γράμματα. «Μετὰ τὸ στάδιο τῆς λέξεως, δὲν ὑπάρχει καθαυτὸ στάδιο τῆς συλλαβῆς, ἀλλὰ διάφορες παρατηρήσεις, πὺ ὅλες ξεκινοῦν ἀπὸ τὴ λέξη καὶ καταλήγου, κατὰ τὶς περιστάσεις, σὲ ἄλλες λέξεις, συλλαβές ἢ γράμματα. Ἡ συλλαβὴ δὲν μπορεῖ ν' ἀποτελῆ... τὸ μόνο ἀντικείμενο ἀναλύσεως⁽³⁾».

Ἡ ἀνάλυση σὲ γράμματα εἶναι γι' αὐτοὺς πολὺ ἐλαστικὴ. Δὲ γίνεται αὐστηρὴ καὶ συστηματικὴ ἀνάλυση ὅλων τῶν γραμμάτων, ἀλλ' εἰσάγου, τὰ παιδιά στήν ἀνάλυση γενικὰ καὶ ἀφήνουν ἔπειτα τὸ ἐρευνητικὸ τους πνεῦμα νὰ ἐνεργήσῃ.

Ἄλλοι πάλι δὲν θεωροῦν τὴ συλλαβὴ φυσικό μέρος τῆς λέξεως. Δὲν ἔχει κατ' αὐτοὺς, ὀπτικὴ καὶ νοητικὴ αὐτοτέλεια, τὰ δὲ παιδιά ἀναλύουν αὐθόρμητα τὶς λέξεις σὲ γράμματα. Δὲ θὰ γίνῃ, λοιπὸν ἀνάλυση σὲ συλλαβές, ἀλλὰ σὲ γράμματα μόνο.

Οἱ δικές μου ἀπόψεις στὸ σημεῖο αὐτὸ εἶναι οἱ ἑξῆς:

Ὅλα τὰ παιδιά τῆς πρώτης τάξεως δὲν μποροῦν, ὅπως εἶπα, γιὰ διάφορους λόγους, πνευματικὴ σύσταση καὶ ἐξέλιξη καὶ ἀριθμὸς αὐτῶν, εἶδος καὶ ποῖον ἀναγνωστικοῦ ὕλικου, διδακτικὴ τέχνη δασκάλου κ.λ.π. νὰ ξεχωρίσουν μόνο τους τὶς λέξεις σιὰ στοιχεῖα τους καὶ ν' ἀποκτήσουν τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. Ἄν, βέβαια, εἶχαμε ἓνα ἀρκετὸ περιθώριο χρόνου, ὀλίγα παιδιά καὶ διαλεγμένα, ἂν κανένας ἄλλος λόγος δὲν μᾶς ἔκανε νὰ

1. C. Hentrix «L'enseignement de la lecture par la méthode globale» κλπ. p. 27 κ. ἄ.

2. Κ. Κίτσου Ἡ τεχνικὴ τῆς ὀλικῆς κλπ. Ἐπιστημ. Βῆμα τοῦ διδασκάλου, 1, 2 τεῦχος 1956 κ.ἄ.

3. Charles Hendrix «L'enseignement de la lecture par méthode globale» p. 28.

ἐπισπεύσωμε τὴν ἐκμάθησιν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως καὶ ἂν ἔλειπαν ὄρισμένες γλωσσικὲς μας ἰδιορρυθμίες, θὰ μπορούσαν, ἀσφαλῶς, τότε ὅλα τὰ παιδιὰ ν' ἀναλύσουν μόνον τοὺς τὶς λέξεις — ἴσως μερικὰ ἢ ἐλαχιστα νὰ μὴ μπορούσαν ν' ἀναλύσουν ὀλίγες λέξεις μὲ διφθόγγους καὶ δύσκολους συνειρμούς — καὶ ν' ἀποκτήσουν τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως.

Ἄλλ' αὐτό, δυστυχῶς, δὲν μπορεῖ νὰ γίνη πάντοτε. Θὰ βοηθήσωμε λοιπὸν ἡμεῖς τὰ παιδιὰ στὴν ἀναλυτικὴ ἐνέργειά τους, ἐνῶ ταυτόχρονα θὰ συνεχίζωμε τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωσιν καινούργιων φράσεων καὶ τὴν ἀνάλυσή τους σὲ λέξεις.

Καὶ πρῶτα θὰ ἀναλύσωμε τὶς λέξεις σὲ συλλαβές. Δὲν ἔχουν, εἰν' ἀλήθεια, οἱ συλλαβές οὔτε ὀπτικὴ αὐτοτέλεια, ἐκτὸς ἀπὸ ἐλάχιστες, οὔτε νοητικὴ, οὔτε «βασικὸ κύτταρον τῆς τέχνης τοῦ ἀναγινώσκειν» εἶναι.

Ὅσῳ θὰ κάνωμε τὴν ἀνάλυσιν αὐτὴν, γιὰ εἶναι ἀπαραιτήτη γιὰ τὰ καθυστερημένα καὶ ἀδύνατα παιδιὰ — τὰ παιδιὰ μας δὲν εἶναι χωρισμένα σὲ ὁμοιογενεῖς ὁμάδες, — πὺν προχωροῦν ἀργά, γιὰ μερικὲς γλωσσικὲς ἰδιορρυθμίες μας, τὶς διφθόγγους καὶ ὄρισμένους συνειρμούς γγ, γκ, γχ, τσ, τζ, σμ, μπ, ντ, οἰό, οἰά, εἰά, καὶ ἴσως καὶ ἄλλους, πὺν δὲν μπορούν νὰ ἐντυπωθοῦν καλὰ πάντοτε ἀπ' ὅλα τὰ παιδιὰ, ὡς καὶ νὰ ἐπισπεύσωμε κάπως τὴν ἐκμάθησιν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως.

Ἡ ἀνάλυσιν αὐτὴν δὲν «ἐμποδίζει τὴ φυσιολογικὴ ἐξέλιξις τῆς τεχνικῆς δεξιότητος» (1) οὔτε «προσθέτει καινούργιες δυσχέρειες στὴν ἀνάγνωσιν», (2) γιὰ τὴν δὲν πρόκειται περὶ συλλαβισμού, συλλαβιστικῆς ἀναγνώσεως, πὺν χρησιμοποιεῖ ἀμέσως ἢ ΑΣ μέθοδος, ἀλλὰ περὶ ἀναλύσεως, πὺν γίνεται ὕστερα ἀπὸ ἓνα ἀρκετὸ χρονικὸ διάστημα συνολικῆς ἀντιλήψεως, ἀναγνωρίσεως, ἀναγνώσεως καὶ ἀπὸ μνήμης γραφῆς πολλῶν λέξεων μεμονωμένων, μερικὲς ἀπ' τὶς ὁποῖες — τό, τά, θά, νά, κλπ. — εἶναι κομμάτια — συλλαβές ἄλλων λέξεων. Τὶς συλλαβές αὐτὲς καὶ ἄλλες ἴδιες καὶ ἀνάλογες πολλὰ παιδιὰ τὶς ἀνακαλύπτουν αὐθόρμητα, ἀπ' αὐτὲς δέ, ἀκριβῶς, τὶς αὐθόρμητες ἀνακαλύψεις καὶ ἀναλύσεις τῶν παιδιῶν αὐτῶν θὰ ξεκινήσωμε καὶ θὰ συστημα-

1. Θ. Γιαννοπούλου *Ἡ πρώτη ἀνάγνωσιν μὲ τὴν ὀλικὴν μέθοδον* Ἀθῆναι, σ. 100.

2. Δ. Ν. Τσιγκάλου *Ἡ νέα διδακτικὴ στὴν πράξι. Ἡ πρώτη τάξι.* Ἀθῆναι, σελ. 72.

τοποησώμε και θα γενικεύσωμε κάπως τήν ἀνάλυση αὐτή, πού ὑποβοηθεῖ τήν ἀνάγνωση και διευκολύνει τήν ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ της.

Ἡ συστηματική και γενική ἀνάλυση σέ συλλαβές ἐπιβάλλεται σ' ἐμᾶς, και γιατί δέν ξέρομε ἀκόμη καλά τήν τεχνική τῆς ὀλικῆς, κι οὔτε τίς ἀπαιτούμενες ψυχολογικές και διδακτικές ικανότητες ἔχομε ὅλοι μας.

Ἐπάρχει μιὰ διαφορὰ μεταξὺ τῆς ἀναλύσεως αὐτῆς σέ συλλαβές και τοῦ σχηματισμοῦ τῶν συλλαβῶν μέ τήν ΑΣ. Εἶναι εὐκολώτερο γιά τὰ παιδιὰ νά διαβάσουν μιὰ νέα συλλαβή μέ βᾶση μιὰ ἄλλη ἴδια, ἢ ἀνάλογη, παρὰ νά τή διαβάσουν μέ τήν ἔνωση τῶν γραμμάτων της. Ἡ ἀνάλυση σέ συλλαβές, πού κάνομε ἐμεῖς, δέν ἔχει τίποτε τὸ κοινὸ μέ τήν ΑΣ μέθοδο. Ἡ ΑΣ ἄγνοεῖ τήν ἀνάλυση. Ξεκινώντας ἀπὸ ἓνα γράμμα, συνθέτει μιὰ ὀλόκληρη σειρά ἀπὸ συλλαβές τίς ὁποῖες τὰ παιδιὰ ἐπαναλαμβάνουν, προτοῦ τίς συναντήσουν σέ λέξεις. Μὲ τήν ὀλική, ἀντίθετα, τὰ παιδιὰ βλέπουν πολλές γνωστὲς λέξεις νᾶχουν ἴδιες ἢ ἀνάλογες συλλαβές, τίς ὁποῖες εὐκολα καταλαβαίνουν, τίς συγκρίνουν και τίς ξεχωρίζουν (κάνουν ἀνάλυση, πού φανερώνει τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως) και ἔπειτα τίς βρίσκουν σ' ἄλλες λέξεις και τίς χρησιμοποιοῦν νά σχηματίζουν νέες λέξεις (κάνουν δηλ. σύνθεση).

Δηλ. θα κάνομε πρώτα ἀνάλυση σέ συλλαβές.

Ἐνάλυση σέ συλλαβές

Πῶς γίνεται ἡ ἀνάλυση αὐτή :

Ξεκινοῦμε ἀπὸ τίς αὐθόρμητες ἀναλύσεις τῶν παιδιῶν και ἀκολουθοῦμε τοὺς ἀναλυτικοὺς τρόπους των. Ἡ σύγκριση τῶν λέξεων ὀδηγεῖ τὰ παιδιὰ νά τίς ξεχωρίσουν σέ συλλαβές, τίς ὁποῖες καταλαβαίνουν ὀλικά, προτοῦ τίς ξεχωρίσουν στὰ γράμματά τους. Κάνουν ἀνάλυση τῶν λέξεων σέ συλλαβές. Αὐτὲς τίς συλλαβές, πού μόνα τους αὐθόρμητα συγκρίνουν τὰ παιδιὰ και καταλαβαίνουν τήν ὁμοιότητά τους τίς προσέχομε και προκαλοῦμε κι ἄλλες ἴδιες συγκρίσεις.

Ἐν ἡ ἀνάλυση αὐτή — μέ τίς νέες συγκρίσεις — παρουσιάζη δυσκολίες, περιοριζόμαστε στίς ἀρχές σέ μιὰ ἀπλή ὀπτική ἢ και ἀκουστική ἀναγνώριση.

Ἐν δέν παρατηρηθῆ καμιὰ τέτοια αὐθόρμητη ἀνάλυση στὰ

παιδιά —πράγμα πολὺ σπάνιο—, τότε ξεκινούμε ἀπὸ τὶς γνωστές μικρὲς λέξεις —τό, τά, θά, νά κλπ.—, πού εἶναι συλλαβές σὲ ἄλλες λέξεις.

Ἄν κατὰ τὴν ἀνάλυση σὲ συλλαβές τὰ παιδιά αὐθόρμητα ἀνακαλύψουν τὶς ὁμοιότητες δύο ἢ περισσοτέρων λέξεων, πού ἀρχίζουν ἀπὸ τὸ ἴδιο γράμμα (σύμφωνο) ἢ τελειώνουν στὸ ἴδιο (τελικὸ ς καὶ ἄλλα), δὲν κάνομε τώρα (μαζὶ μὲ τὶς συλλαβές) καὶ τὴν ἀνάλυση σὲ γράμματα. Μιὰ τέτοια σύγχρονη ἀνάλυση βλάπτει τὴν καλὴ ἀνάγνωση κι οὔτε τὰ παιδιά καταλαβαίνουν τὴ χρησιμότητά της. Τὸ ἴδιο αὐτὸ γράμμα θὰ τὸ βροῦν σὲ ἴδιες συλλαβές ἄλλων λέξεων, ὅποτε καὶ θὰ τὸ καταλάβουν καλύτερα. Δὲ θ' ἀναλύσωμε λοιπὸν τώρα τὶς λέξεις καὶ σὲ γράμματα, ἀλλὰ θὰ ἔχωμε ὑπ' ὄψει μας ἀργότερα τὶς περιπτώσεις αὐτές,

Δηλαδή ξεκινούμε ἀπὸ τὶς αὐθόρμητες ἀναλύσεις τῶν παιδιῶν. Ποιὲς συλλαβές τώρα ἀναλύουν αὐθόρμητα τὰ παιδιά, αὐτές πού ξέρον ἀπὸ τὸ ξεχώρισμα τῶν λέξεων (μικρὲς λέξεις). αὐτές, πού συναντοῦν πολλὰς φορές, τὶς ἀρχικὲς ἢ τελευταῖες κλπ. εἶναι ἓνα ζήτημα, πού χρειάζεται εἰδικὴ παρακολούθηση καὶ παρατήρηση. Ἐκεῖνο, πού ἐνδιαφέρει ἐδῶ, εἶναι, ὅτι θὰ ξεκινούμε πάντοτε ἀπὸ τὶς αὐθόρμητες ἀναλύσεις τῶν παιδιῶν.

Πῶς γίνεται ἡ αὐθόρμητη ἀνάλυση στὰ παιδιά;

Κατὰ τὸ στάδιο τῆς ὀλικῆς ἀναγνώσεως, πού συνεχίζεται καὶ κατὰ τὴν ἀνάλυση, τὰ παιδιά ἀποκτοῦν τὶς ὀπτικὲς εἰκόνες πολλῶν φράσεων καὶ πολλῶν λέξεων μεμονωμένων. Ὅσο περισσότερες εἰκόνες φράσεων καὶ λέξεων ἀποκτοῦν, τόσο περισσότερο πλουτίζεται τὸ ἀναγνωστικὸ τους ὄλικό, ὅποτε αὐθόρμητα παρατηροῦν ἴδια στοιχεῖα (συλλαβές, γράμματα) στὶς διάφορες λέξεις, κάνουν δηλ. συγκρίσεις καὶ ἀνάλυση. Ἡ σύγκριση εἶναι μιὰ φυσιολογικὴ λειτουργία τοῦ μυαλοῦ τῶν παιδιῶν. Ἔτσι ἀπὸ ἡμέρα σὲ ἡμέρα αὐξάνουν τὰ «τοῦτο εἶναι σὰν ἐκεῖνο» ἢ «αὐτὴ ἡ λέξη ἀρχίζει ὅπως ἐκεῖνη κλπ.» Ἡ αὐθόρμητη ὅμως αὐτὴ ἀνάλυση εἶναι στὶς ἀρχὲς σὲ ἐμβρυώδη κατάσταση. Εἶναι ἀτομικὴ γιὰ τὸ κάθε παιδί καὶ ἀνάλογη μὲ τὸ ἐνδιαφέρον του καὶ τὶς δυνατότητές του καὶ γίνεται ἀπὸ κάποια διανοητικὴ εὐχαρίστηση νὰ βροῖσκη ὁμοιότητες τῶν λέξεων καὶ νὰ ἱκανοποιῇ τὴν περιέργειά του.

Ὅστοςο πρέπει νὰ ἐνθαρρύνωμε αὐτὴ τὴν ἐνέργεια τῶν παιδιῶν πού ἀρχίζει σὲ μερικά ἀπὸ τὸ Δεκέμβριο ἢ καὶ γρηγορώτερα, γιὰ νὰ τὰ βοηθήσωμε νὰ ἐλευθερωθοῦν πρῶτα ἀπὸ τὴν ἀρχικὴ συνολικὴ τους ἀντίληψη, νὰ παρακινήθοῦν κι ἄλλα παιδιὰ καὶ ἔπειτα νὰ ἐνισχυθῆ ἡ ἀναλυτικὴ ἱκανότητά τους, γιὰ νὰ πετύχωμε τὸ ἀποτέλεσμα, πού θέλομε.

Γι' αὐτὸ θὰ παρακολουθοῦμε προσεκτικὰ τὶς σχετικὲς ἐκδηλώσεις τους καὶ κατάλληλα θὰ βοηθοῦμε τὴν ἐξέλιξή τους.

Παρακολουθώντας τὰ παιδιὰ παρατηροῦμε, ὅτι συγκρίνουν μόνα τους αὐθόρμητα καὶ βρίσκουν τὶς ὁμοιότητες σὲ πολὺ ἢ λίγο ὅμοιες λέξεις π. χ. στὶς λέξεις ψάρι—ψαλίδι, σταφύλι—ψαλίδι, καμπάνα—μπανάνα κ.λ.π., βρίσκουν, ὅτι μιὰ μονοσύλλαβη ἢ δισύλλαβη λέξη περιέχεται σὲ μιὰ ἄλλη λέξη, ὅπως π. χ. ἡ λέξη *τῆ* στὴ λέξη *αὐτῆ*, ἡ λέξη *γάλα* στὴ λέξη *μεγάλα* κ.λ.π., ὅτι δυὸ ἢ περισσότερες λέξεις ἔχουν ἴδια τὴν πρώτη ἢ τελευταία συλλαβή τους, π. χ. γάλα—γάτα, μέλι—χέλι, κ.λ.π. κ.λ.π. Ὅσο περισσότερο ὁμοιάζουν δύο λέξεις, τόσο καλύτερα καταλαβαίνουν τὴν ὁμοιότητά τους τὰ παιδιὰ.

Συστηματικὴ ἢ κατευθυνόμενη ἀνάλυση.

Ἀπὸ τὶς παρατηρήσεις αὐτὲς καὶ ἄλλες τέτοιες, βγαίνει τοῦτο τὸ παιδαγωγικὸ συμπέρασμα: Ὅτι πρέπει νὰ προσέχωμε τὶς αὐθόρμητες ἀναλύσεις τῶν παιδιῶν καὶ νὰ προκαλοῦμε κι' ἄλλες ἴδιες, ὁπότε καὶ θὰ συγκεντρωθῆ ἕνας ἀριθμὸς συλλαβῶν, πού θὰ φανερώση ἀργότερα στὰ παιδιὰ τὸ μηχανισμὸ τῆς ἀναγνώσεως.

Θὰ συστηματοποιήσωμε δηλ. καὶ θὰ κατευθύνωμε, ὄχι ἐντελῶς προσχεδιασμένα, τὴν αὐθόρμητη ἀνάλυση τῶν παιδιῶν σὲ συλλαβές.

Ἡ ἀνάλυση αὐτὴ γίνεται, κυρίως, τὸν Ἰανουάριο, ἀλλὰ καὶ τὸ Φεβρουάριο. Θὰ παρακολουθοῦμε προσεκτικὰ τὶς ἀναλυτικὲς ἐκδηλώσεις τῶν παιδιῶν καὶ σὲ κάθε παρουσιαζόμενη σχετικὴ περίσταση θὰ λέμε σ' αὐτὰ νὰ βρίσκουν τὶς λέξεις, πού ἔχουν τὴ συλλαβή, τὴν ὁποία αὐθόρμητα καὶ μόνα τους ἀνακάλυψαν. Τὶς λέξεις αὐτὲς, ὄχι ὅλες μαζί, τὶς γράφομε στὸν πίνακα, τὶς διαβάζουν τὰ παιδιὰ, ὑπογραμμίζουν τὴν κοινὴ συλλαβή τους καὶ τὶς γράφουν σ' ἕνα τετράδιο. Ἀναθέτομε ἐπίσης σ' αὐτὰ νὰ βρίσκουν στὸ σπίτι τους ἢ στὸ σχολεῖο ἢ κατὰ τὶς σιωπηρὲς ἐρ-

γασίες τῆ συλλαβῆ αὐτῇ σ' ὅλες τὶς γνωστὲς λέξεις, τὶς ὁποῖες νὰ γράφουν καθαρὰ στὸ παραπάνω τετράδιο, νὰ ὑπογραμμίζουν τὴν κοινὴ συλλαβὴ τους καὶ νὰ τὴ γράφουν δίπλα στὴν κάθε λέξη. Ἐννοεῖται, ὅτι εἶναι ἀπαραίτητο νὰ ἐλέγχουμε πάντοτε τὴν ἐργασία τους αὐτῇ. Τὴ συλλαβὴ, πού κάθε φορὰ ξεχωρίζουν νὰ τὴ γράφουν πάντοτε καὶ ἀπὸ μνήμης. Ἀκόμη κι' ἕναν πίνακα μὲ τὶς συλλαβὲς αὐτὲς μπορούμε νὰ κάνουμε. Δὲ θεωρῶ τὸν πίνακα αὐτὸν ξηρὸ καὶ μονότονο. Ἡ συλλαβὴ, βέβαια, δὲν συγκρατεῖται στὸ μυαλό μας τόσο καλὰ ὅσο ἡ λέξη, ἀλλὰ δὲν πρόκειται νὰ χρησιμοποιήσουμε τὸν πίνακα αὐτὸν γιὰ ἀπομνημόνευση τῶν συλλαβῶν. Θὰ τὸν χρησιμοποιοῦμε μόνο γιὰ ἄσκηση, πού θὰ γίνεται σὰν παιγνίδι.

Ἄν μερικὰ ἢ πολλὰ παιδιά συναντήσουν δυσκολία στὴν ἐργασία αὐτῇ, θὰ τὰ βοηθήσουμε ἑμεῖς. Θὰ ξεχωρίσουμε μία ἢ δύο ἢ περισσότερες λέξεις μὲ τὴ συλλαβὴ, πού ζητοῦμε, θὰ τὶς διαβάσουν ἐπανεπιλημμένα τὰ παιδιά καὶ θὰ τὶς διαβάσουμε κάπως ἄργα κι' ἑμεῖς. Ἔτσι θὰ καταλάβουν τὴν ἀκουστικὴ ὁμοιότητά τους, ἀλλὰ μὲ κάποια προσπάθεια καὶ τὴν ὀπτική.

Ἄν δὲν παρατηρηθῇ καμιὰ ἀνθόρμητη ἀνάλυση στὰ παιδιά, πρῶγμα πολὺ σπάνιο, θ' ἀρχίσουμε μὲ τὶς μικρὲς γνωστὲς λέξεις—συλλαβές. Τὰ παιδιά θὰ βροῦν τὶς μικρὲς αὐτὲς λέξεις—συλλαβές σ' ὅλες τὶς γνωστὲς λέξεις καὶ μὲ τὸν ἴδιο τρόπο θὰ γραφοῦν στὸ μαυροπίνακα, στὸν πίνακα τῶν συλλαβῶν καὶ στὸ τετράδιο τῶν παιδιῶν.

Μετὰ τὶς μικρὲς αὐτὲς λέξεις παρακινοῦμε τὰ παιδιά νὰ βροῦν ὅλες τὶς ἀκουστικὲς καὶ ὀπτικὲς ὁμοιότητες τῶν λέξεων σὲ συλλαβές, νὰ βροῦν π.χ. λέξεις μὲ μιὰ ἴδια συλλαβὴ, ἢ μὲ ἴδια τὴν πρώτη ἢ τελευταία συλλαβὴ, ἢ λέξεις, πού μία ἢ δύο ἢ τρεῖς συλλαβές τους περιέχονται σὲ ἄλλες λέξεις κλπ., γίνεται δὲ καὶ γι' αὐτὲς ὅ,τι εἶπα παραπάνω. Τὰ πιὸ ἀδύνατα παιδιά, ἂν χρειασθῇ, τὰ διευκολύνομε πάλι ἑμεῖς, διαβάζοντας ἄργα τὶς τέτοιες λέξεις.

Γενίκευση τῆς ἀναλύσεως σὲ συλλαβές

Δὲν τελειώνει ὅμως ἐδῶ ἡ ἀνάλυση σὲ συλλαβές. Γενικεύομε τὴν ἀνάλυση αὐτῇ, τοῦλάχιστο γιὰ τὶς διφθόγγους καὶ μερικὸς συνειρμούς, πού δὲν κατανοοῦνται πάντοτε καλὰ ἀπ' ὅλα τὰ

παιδιά, ὅπως διαπιστώνομε στήν πράξη, μέ τήν ὡς τώρα ἀναλυτική ἐργασία.

Ἴσως, βέβαια, νά πρόκειται γιά εἰδικές περιπτώσεις, πού μόνο σέ ὠρισμένα παιδιά παρατηροῦνται, ἢ ὀφείλονται στό ἀναγνωστικό ὕλικό καί τόν τρόπο τῆς ὀλικῆς ἀντιλήψεως καί ἐντυπώσεώς του.

Πάντως κάνομε γενική ἀνάλυση σέ συλλαβές ὅλων τῶν γνωσῶν λέξεων μέ διφθόγγους καί ὠρισμένους συνειρμούς.

Γράφομε στὸν πίνακα μία γνωστή λέξη, τῆ διαβάζομε πρῶτα γρήγορα καί ἔπειτα συλλαβιστὰ καί ρωτοῦμε τὰ παιδιά νά μᾶς ποῦν πόσα κομμάτια—φωνές ἔχει. Ἀμέσως τῆ χωρίζομε, ὀνομάζομε τὰ κομμάτια συλλαβές καί τὶς διαβάζομε χωριστὰ π.χ. αὐ/το/κί/νη/το. Ἐπειτα γράφομε στὸν πίνακα τὶς συλλαβές

1 2 3 4 5

αὐτὲς ἀνακατωμένες καί τὰ παιδιά τὶς διαβάζουν, ἀφοῦ πρῶτα σχηματίσουν μ' αὐτὲς τῆ λέξη.

Τὸ ἴδιο στό ἐξῆς μπορεῖ νά γίνη ἀκόμη καί γιά κάθε καινούργια φράση. Μετὰ τὴν ἀνάλυσή της σέ λέξεις καί τὴν ἐκμάθηση αὐτῶν, γράφομε στὸν πίνακα ἀνακατωμένες τὶς συλλαβές ὅλων τῶν λέξεων τῆς φράσεως καί τὰ παιδιά δείχνοντάς τις μέ τὸ χάρακα σχηματίζουν πρῶτα τὶς λέξεις (καί τῆ φράση) καί ἔπειτα τὶς διαβάζουν, ὅπως εἶναι γραμμένες.

Ἐπίσης μποροῦμε νά κόψομε τὶς λέξεις τῆς φράσεως σέ συλλαβές, τὶς ὁποῖες τὰ παιδιά ἀνακατώνουν καί ξαναφτιάχνουν τῆ φράση.

Μετὰ τῆ γενική ἀνάλυση σέ συλλαβές τῶν λέξεων μέ τὶς διφθόγγους καί ὠρισμένους συνειρμούς, ἀσκοῦμε τὰ παιδιά νά χρησιμοποιοῦν τὶς συλλαβές, στὶς ὁποῖες ἀποσυνθέτουν τὶς λέξεις γιά νά συνθέσουν νέες λέξεις. Π. χ. μέ τὶς συλλαβές αὐ—ρα, (τῆς λέξεως αὔρα) θά γίνουν οἱ λέξεις π.χ. αὔριο—ράφι κλπ. καί μέ τὶς συλλαβές ξυ—ρά—φι (τῆς λέξεως ξυράφι) οἱ λέξεις ξύλα—ράβω—φίλος κ.λ.π.

Κάνουν δηλ. ἀνάλυση καί σύνθεση, πού πλουτίζουν τὸ ἀναγνωστικό ὕλικό τους καί ὑποβοηθοῦν τὴν ἀπόκτηση τοῦ μηχανισμοῦ τῆς ἀναγνώσεως. Ἄν κατὰ τὴν ἐργασία αὐτὴ συναντήσουν δυσκολίες στήν ὀρθογραφία καί γενικὰ στῆ γραφή, τὰ βοηθοῦμε ἐμεῖς.

Τέλος ὅλα τὰ παιδιά κόβουν σέ συλλαβές μερικὲς φράσεις, κυρίως μέ τὶς διφθόγγους καί μερικὸς δυσκόλους συνειρμούς, τὶς

βάζουν στὸν ἀτομικὸ τους φάκελλο τῶν συλλαβῶν καὶ τὶς χρησιμοποιοῦν γιὰ ἀσκήσεις καὶ γιὰ συνθετικὰς ἐργασίας.

Ἔτσι θὰ καταλάβουν καλὰ καὶ τὶς διφθόγγους καὶ ὅλους τοὺς δύσκολους συνειρμούς.

Κατὰ τὴν περίοδο αὐτῆ, πὸν συμπίπτει, περίπου, μὲ τὶς ἀρχὰς ἢ τὰ μέσα ἢ καὶ τὰ τέλη Φεβρουαρίου, ἡ ἐξέλιξη τῆς ἀναγνωστικῆς δεξιότητος τῶν παιδιῶν παρουσιάζεται, συνήθως, ὡς ἑξῆς :

Μερικὰ παιδιὰ ἀπὸ τὴν ἀρχὴ ἀκόμη τῆς ἀναλύσεως σὲ συλλαβὰς, ἢ καὶ γρηγορώτερα, ξεχωρίζουν ὀπτικά καὶ ἀκουστικὰ ὅλα, ἢ σχεδὸν ὅλα, τὰ γράμματα καὶ μποροῦν νὰ διαβάσουν τὴν κάθε λέξη ὄχι μόνο ὀλικά, ἀλλὰ καὶ μὲ τὸ κάθε γράμμα τῆς χωριστά. Τὰ παιδιὰ αὐτὰ ἔχουν πιά ἀποκτήσει μόνον τοὺς τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως καὶ μόνον γιὰ ἀσκήσιν τῆς ἀναγνωστικῆς δεξιότητάς τοὺς χρειάζονται τὴ βοήθειά μας.

Τὰ περισσότερα ὅμως παιδιὰ, τὰ μέσα καὶ κυρίως τὰ ἀδύνατα, συγκρίνουν μὲν πολλὰς ὅμοιες σλλαβὰς, τὶς ἀναγνωρίζουν καὶ τὶς διαβάζουν χωριστά, ἀλλὰ βρίσκονται σὲ κατώτερη μοῖρα ἀπὸ τὰ πρῶτα. Γιὰ τὰ παιδιὰ αὐτὰ, πὸν διαφέρουν πάλι ἀναμεταξύ τους—ἀλλὰ ξεχωρίζουν μερικὰ σύμφωνα, τὰ πρῶτα ἰδίως τῶν λέξεων, ἢ φωνήεντα, ἀλλὰ ὀλιγώτερα κ.λ.π.—χρειάζονται ἀκόμη καὶ ἄλλες ἀσκήσεις ὁμαδικῆς ἀναλύσεως γιὰ ν' ἀναγνωρίζουν ἀμέσως ὅμοιες συλλαβὰς, νὰ τὶς διαβάζουν, νὰ τὶς γράφουν ἀπὸ μνήμης, νὰ φτιάχνουν μ' αὐτὰς ἄλλες λέξεις κ.λ.π.

Γι' αὐτὸ κάνομε διάφορες ἀσκήσεις : 1) Γράφομε στὸν πίνακα λέξεις μὲ ἴδιες συλλαβὰς καὶ τὰ παιδιὰ τὶς διαβάζουν, βρίσκουν γρήγορα τὶς ἴδιες συλλαβὰς καὶ τὶς ὑπογραμμίζουν. 2) Δείχνομε μιὰ συλλαβὴ στὸν πίνακα τῶν συλλαβῶν καὶ ζητοῦμε νὰ μᾶς ποῦν ἄλλες λέξεις πὸν συναντοῦμε τὴ συλλαβὴ αὐτῆ. 3) Λέμε μιὰ λέξη καὶ ζητοῦμε νὰ μᾶς ποῦν ἄλλες λέξεις, πὸν μιὰ ἀπὸ τὶς συλλαβὰς τῆς εἶναι ὅμοια μὲ τὴ λέξη, πὸν εἶπαμε. 4) Φτιάνομε καὶ ἕναν ἄλλον πίνακα μὲ πολλὰς συλλαβὰς διφθόγγων κ.ἄ. καὶ τὰ παιδιὰ σὲ κάθε εὐκαιρία τὶς διαβάζουν καὶ σχηματίζουν διάφορες λέξεις μ' αὐτὰς. 5) Γράφομε στὸν πίνακα μιὰ λέξη, διαβάζομε λίγο ἀργὰ τὶς συλλαβὰς τῆς καὶ λέμε στὰ παιδιὰ νὰ κόψουν ὅπου πρέπει τὴ λέξη γιὰ νὰ χωρίσωμε τὴν τελευταία, τὴν πρώτη ἢ ἄλλη συλλαβὴ τῆς. 6) Γράφομε τὴν πρώτη συλλαβὴ μιᾶς δισύλλαβης λέξεως καὶ τὰ παιδιὰ γράφουν τὴν ἄλλη συλλαβὴ. 7)

Γράφουμε μιὰ λέξη και τὰ παιδιὰ βρίσκουν και γράφουν μιὰ ἄλλη μὲ κοινή συλλαβή. 8) Γράφουμε μιὰ οποιαδήποτε λέξη π.χ. γάτα, κρύβουμε τὴ δεύτερη συλλαβὴ και ζητοῦμε νὰ μᾶς ποῦν ποιά συλλαβὴ εἶναι κρυμμένη και σὲ ποιὲς ἄλλες λέξεις τὴ βρήκαμε. Τὸ ἴδιο κάνουμε και γιὰ τὴν ἄλλη συλλαβή. 9) Γράφουμε μιὰ λέξη στὸν πίνακα και τὴ χωρίζουμε — ἢ ἔμεῖς ἢ τὰ παιδιὰ — σὲ συλλαβὲς π.χ. πε - πό - νι. Ἔπειτα λέμε στὰ παιδιὰ νὰ βροῦν και νὰ ξεχωρίσουν τίς συλλαβὲς αὐτὲς σὲ ἄλλες γνωστὲς λέξεις π.χ. Θρανίο, πόδι, πεταλοῦδα κλπ. 10) Τὰ παιδιὰ σχηματίζουν μὲ τίς συλλαβὲς, πὺ ἔχουν στὸν ἀτομικὸ τους φάκελλο τῶν συλλαβῶν, μιὰ ἢ δυὸ ἢ περισσότερες φράσεις. Στὰ ὀλιγοτάξια σχολεῖα ἡ ἄσκηση αὐτὴ νὰ γίνεται κάθε ἡμέρα κατὰ τίς σιωπηρὲς ἐργασίες κ.λ.π. κ.λ.π.

Μὲ τίς ἀσκήσεις αὐτὲς και ἄλλες, πὺ θὰ γίνωνται, ὅπως και κάθε ἀσκηση, πὺ χρησιμοποιοῦμε κατὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς, μὲ κάποια παιγνιώδη μορφή και θὰ συνεχίζονται ὡς τὰ τέλη Φεβροταρίου ἢ και τίς ἀρχὲς Μαρτίου, τὰ περισσότερα παιδιὰ ὄχι μόνο διαβάζουν ξεχωριστὰ πάρα πολλὲς συλλαβὲς και συνθέτουν μ' αὐτὲς διάφορες λέξεις, ἀλλὰ και ξεχωρίζουν πολλὰ ἢ τὰ περισσότερα γράμματα κι ἀρχίζουν τώρα νὰ διαβάζουν και μ' αὐτὰ, δὲ διαβάζουν δηλ. μόνο ὀλικά.

Ἔτσι προχωροῦμε χωρὶς δυσκολία στὸ τελευταῖο στάδιο τῆς ἀναλύσεως σὲ γράμματα, γιὰ νὰ μποροῦν μ' αὐτὴ ὅλα τὰ παιδιὰ, και τὰ πιδὸ ἀδύνατα, νὰ ξεχωρίζουν ὀπτικά και ἀκουστικά ὅλα τὰ γράμματα, νὰ τὰ γράφουν ἀπὸ μνήμης, νὰ συνθέτουν οποιαδήποτε λέξη μ' αὐτὰ και νὰ διαβάζουν συνειδητὰ, ὅπως δηλ. ἔμεῖς οἱ μεγάλοι ἐννοοῦμε τὴν ἀνάγνωση.

Συνεχίζουμε ὁμῶς και τὴν ὀλικὴ ἀνάγνωση καινούργιων φράσεων, τὴν ἀνάγνωση ξεχωριστῶν λέξεων και συλλαβῶν και συνθετικὲς ἐργασίες μ' αὐτὲς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ἀνάλυση σέ γράμματα

Εἶναι τὸ τελευταῖο στάδιο τῆς ἀναλύσεως, μετὰ τὸ ὁποῖο ὅλα τὰ παιδιά ἀποκτοῦν τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. Ἡ ἀνάλυση αὐτὴ διευκολύνεται πολὺ ἀπὸ τὶς προηγούμενες καὶ κυρίως ἀπὸ τὴν ἀνάλυση σέ συλλαβές.

Αὐθόρμητη ἀνάλυση τῶν παιδιῶν

Θὰ ξεκινήσωμε πάλι ἀπὸ τὴν αὐθόρμητη ἀνάλυση τῶν παιδιῶν. Τὰ παιδιά συγκρίνουν αὐθόρμητα λέξεις μὲ ἴδιο ἀρχικὸ γράμμα (σύμφωνο) μὲ τὸ τελευταῖο σύμφωνο ἢ φωνῆεν καὶ βρίσκουν τὴν ὁμοιότητά τους, κάνουν δηλ. ἀνάλυση. Κάνουν καὶ ἄλλες σχετικὲς συγκρίσεις καὶ ἀναλύσεις, τὶς ὁποῖες παρακολουθοῦμε καὶ προκαλοῦμε παρόμοιες σὲ ὅλες τὶς γνωστὲς καὶ ἄλλες λέξεις.

Συστηματικὴ καὶ γενικὴ ἀνάλυση σέ γράμματα

Ἐπειτα κάνομε μιὰ ἐντελῶς συστηματικὴ καὶ γενικὴ ἀνάλυση γιὰ ὅλα τὰ γράμματα. Ἰσχυρίζονται μερικοί, ὅτι δὲ χρειάζεται τέτοια ἀνάλυση, ἀφοῦ τὰ παιδιά διαβάζουν ὀρθὰ λέξεις, πὸν δὲν ξεύρουν ὅλα τὰ γράμματά τους. Εἶναι γνωστό, ὅτι τὰ παιδιά διαβάζουν σωστὰ λέξεις, χωρὶς νὰ ξέρουν ὅλα τὰ γράμματά τους. Τὶς διαβάζουν ὀλικά. Τὰ ἄγνωστα αὐτὰ γράμματα εἶναι βέβαιο, ὅτι κάποτε θὰ τὰ ξεχωρίσουν. Μπορεῖ ὅμως καὶ ν' ἀργήσῃ νὰ συμβῆ αὐτό.

Γιὰ νὰ εἴμαστε λοιπὸν ἐντελῶς βέβαιοι, ὅτι τὰ παιδιά τῆς πρώτης τάξεως γνωρίζουν ὅλα τὰ γράμματα τῆς γλώσσας μας καὶ ὅτι διαβάζουν καὶ μ' αὐτά, ὄχι δηλ. μονάχα ὀλικά, κάνομε συστηματικὴ καὶ γενικὴ ἀνάλυση σὲ ὅλα τὰ γράμματα, μικρὰ καὶ κεφαλαῖα, τὰ ὁποῖα εἶναι ἀπαραίτητο νὰ περιέχουν οἱ λέξεις.

Εἶναι περιττό, νομίζω, νὰ ἐπαναλάβω τοὺς λόγους, γιὰ τοὺς

ὁποίους ἡ ἀνάλυση αὐτὴ δὲν ἔχει σχέση μετὰ τὴ διδασκαλία τῶν ξεχωριστῶν γραμμάτων τῆν ΑΣ μεθόδου.

Ἀρχίζομε μὲ μερικὲς προκαταρκτικὰς ἀσκήσεις, ἀπαραίτητες γιὰ τὰ πολὺ ἀδύνατα παιδιὰ. Ζητοῦμε νὰ βροῦν ἀκουστικὰ καὶ ὀπτικὰ τὶς ὁμοιότητες συλλαβῶν μὲ κοινὸ γράμμα, φωνῆν ἢ σύμφωνο, ἢ λέξεων ποὺ ἔχουν δυὸ ἢ τρεῖς συλλαβὰς μὲ κοινὸ φωνῆν ἢ σύμφωνο. Ρωτοῦμε π. χ. : Σὲ τὶ ὁμοιάζουν οἱ συλλαβὰς α) μα, κα, να, β) λο, λη, λα, ἢ τὶ ὅμοιο ὑπάρχει στὶς λέξεις : γάλα, γάτα, παράθυρο, καραμέλα, ἢ τὶ ὅμοιο ἔχουν οἱ λέξεις ; βιβλίον, τετράδιον, μολύβι, ἀχλάδι κ.λ.π.

Ἐπίσης ζητοῦμε νὰ βροῦν λέξεις ποὺ ἀρχίζουσιν ὅπως ἡ τάδε καὶ τάδε λέξη (δὲν ὀνομάζομε τὸ ἀρχικὸν γράμμα), ὡς καὶ λέξεις, ποὺ τελειώνουσιν ὅπως ἡ τάδε καὶ τάδε (μὲ φωνῆν, τελικὸς κ.λ.).

Μετὰ τὶς προκαταρκτικὰς αὐτὰς ἀσκήσεις, γράφομε στὸν πίνακα διάφορες διγράμματα καὶ τριγράμματα συλλαβὰς μὲ ἴδιο ἀρχικὸν γράμμα, ἢ λέξεις μὲ ἴδιο τὸ ἀρχικὸν τοὺς γράμμα, τὶς ὁποῖες τὰ παιδιὰ διαβάουσιν, βρίσκουσιν τὸ κοινὸ γράμμα καὶ τὸ ὑπογραμμίζουσιν. Τὶς λέξεις αὐτὰς καὶ τὶς συλλαβὰς τὶς γράφουσιν σ' ἓνα τετράδιον, ἢ καὶ στὸ ἴδιο ποὺ γράφουσιν τὶς συλλαβὰς καὶ δίπλα τοὺς γράφουσιν καὶ τὸ κοινὸ γράμμα.

Ἀπὸ τὴ στιγμή αὐτὴ τὰ γράμματα ξεχωρίζονται μόνον τοὺς, ὀρίζομε δὲ κάθε ἡμέρα στὰ παιδιὰ ἓναν ὠρισμένον ἀριθμὸν γνωστῶν λέξεων καὶ συλλαβῶν γιὰ νὰ βρίσκουσιν σ' αὐτὰς, στὸ σχολεῖον ἢ στὸ σπίτι, —στὰ ὀλιγοτάξια σχολεῖα κατὰ τὶς σιωπηρὰς ἐργασίας— τὰ κοινὰ γράμματά τοὺς, τὰ ὁποῖα καὶ νὰ γράφουσιν (1) δίπλα ἀπ' αὐτὰς.

Ἐπειτα γράφομε λέξεις καὶ συλλαβὰς μὲ ἴδιο τὸ τελευταῖον γράμμα τοὺς, σύμφωνο ἢ φωνῆν, λέξεις μὲ ἴδια ἓνα ἢ περισσότερα ἐνδιάμεσα γράμματα, μὲ δύο λλ, δύο σσ, μμ, ππ, ββ, γιὰ ὅλες δὲ αὐτὰς γίνεται ὅ,τι καὶ γιὰ τὶς προηγούμενες.

Ἀκόμη ζητοῦμε ἀπὸ τὰ παιδιὰ μὲ κατάλληλες ἐρωτήσεις ν' ἀλλάζουσιν σὲ μιὰ λέξη ἓνα γράμμα —σύμφωνο— μ' ἓνα ἄλλο, ἢ δύο γράμματα, συνεχόμενα, ἢ μὴ συνεχόμενα μ' ἄλλα δύο καὶ νὰ γίνεται ἕτσι ἄλλη λέξη π. χ. ν' ἀλλάζουσιν ἀπὸ τὴ λέξη **γάτα** τὸ τ μὲ τὸ λ γιὰ νὰ γίνῃ ἡ λέξη **γάλα**, δέμα—ψέμα, Λάκης—Τάκης, ψάρι—ζάρι, στέκει—πλέκει, περόνι—βελόνι κ.λ.π.

1. Στὸ ἴδιο τετράδιον ποὺ γράφουσιν ξεχωριστὰ καὶ τὶς συλλαβὰς.

Ἡ ἀπὸ λέξεις, ποὺ ἔχουν δυὸ ἀρχικὰ σύμφωνα νὰ σχηματίζουσαν ἄλλες λέξεις μὲ τὰ ἴδια σύμφωνα. Ἐχομε π.χ. τὴ λέξη **τραπέζι**. Τὰ παιδιὰ βρίσκουν ἄλλες γνωστὲς λέξεις μὲ τὰ ἴδια σύμφωνα **τρ**, τίς ὁποῖες γράφομε στὸν πίνακα, π.χ. τίς λέξεις : **τριαντάφυλλο, τρομπέτα** κλπ. Βρίσκουν τώρα καὶ ὑπογραμμίζουσαν τίς ἀνάλογες συλλαβὲς **τρα, τρι, τρο** (ρωτοῦμε ποιά εἶναι ἡ πρώτη συλλαβὴ τῶν λέξεων αὐτῶν) τίς διαβάζουσαν καὶ τίς γράφουσαν ἀπὸ μνήμης.

Ἀντικαθιστοῦμε ἔπειτα τὰ φωνήεντα τῶν συλλαβῶν αὐτῶν μὲ ἄλλα γνωστὰ φωνήεντα ἢ διφθόγγους π.χ. **υ, ε, ω, αι**, καὶ σχηματίζουσαν νέες λέξεις, π.χ. **τρυπητό, τρέχω, τρώγω, τραῖνο** κλπ., τίς ὁποῖες γράφομε στὸν πίνακα καὶ τὰ παιδιὰ τίς ἀντιγράφουσαν καὶ τίς μαθαίνουσαν εὐκόλα στὸ σπίτι ἢ στὸ σχολεῖο.

Ἐπίσης παρακινουῦμε τὰ παιδιὰ ν' ἀλλάζουσαν τὸ ἓνα ἀπὸ τὰ δύο αὐτὰ ἀρχικὰ σύμφωνα καὶ νὰ σχηματίζουσαν νέες λέξεις π.χ. ν' ἀλλάζουσαν τὸ **τ** ἀπὸ τὰ δύο ἀρχικὰ **τρ** μὲ τὰ **δ, θ, κ** κλπ. καὶ νὰ σχηματίζουσαν λέξεις, ποὺ ν' ἀρχίζουσαν ἀπὸ **δρ, θρ, κρ** κλπ.

Μὲ τίς ἀσκήσεις αὐτὲς καὶ ἄλλες ἴδιες ἢ ἀνάλογες τὰ παιδιὰ θὰ ξεχωρίσουσαν ὀπτικὰ καὶ ἀκουστικὰ τὰ γράμματα.

Γιὰ κάθε ὅμως ἐνδεχόμενον τελειώνουσαν τὴν ἀνάλυσιν ὅλων τῶν γραμμάτων :

Γράφομε στὸν πίνακα μιὰ διγράμματη συλλαβὴ, ἢ καὶ μιὰ μικρὴ, μὲ 4 γράμματα, λέξη, τὴ διαβάζουσαν λίγο ἀργά, ἔτσι ποὺ νὰ χωρίζη καθαρά ὁ ἤχος τοῦ κάθε γράμματός τους καὶ ρωτοῦμε τὰ παιδιὰ νὰ μᾶς ποῦν πόσες φωνίτσες ἔχει. Ὀνομάζουσαν τίς φωνίτσες γράμματα—στὶς διάφορες ἀσκήσεις ἀναλύσεως, ποὺ ἔχουσαν γίνεαι ὡς τώρα, δὲν κάνουσαν λόγο γιὰ γράμματα—τὰ ὁποῖα εἶναι μικρὰ καὶ κεφαλαῖα καὶ μὲ τὰ ὁποῖα σχηματίζουσαν οἱ συλλαβὲς καὶ οἱ λέξεις. Τὸ ἴδιο γίνεαι μὲ διγράμματες, τριγράμματες συλλαβὲς ἢ μικρὲς λέξεις γιὰ ὅλα τὰ γράμματα.

Ἐπειτα γράφομε ἢ τυπώνουσαν σὲ λεπτὸ χαρτόνι μπιστοδὸλ μερικὲς σειρὲς ὅλων τῶν γραμμάτων, μικρῶν καὶ κεφαλαίων, καὶ τῶν διφθόγγων γιὰ τὸ κάθε παιδί, ποὺ χρησιμοποιοῦσαν γιὰ συνθετικὲς ἐργασίαι, πολὺ χρήσιμες γιὰ τὰ ἀργοκίνητα παιδιὰ.

Ἐπίσης ἐλέγχομε ἂν ὅλα τὰ παιδιὰ ξεχωρίζουσαν καλὰ ὅλα τὰ γράμματα, ἂν τὰ γράφουσαν σωστὰ καὶ πῶς τὰ γράφουσαν, προβαίνουσαν στὶς κατάλληλες διορθώσεις καὶ ὑποδείξεις καὶ κάνουσαν καὶ εἰδικὲς, ἂν χρειασθῇ, ἀσκήσεις γι' αὐτά.

Τέλος γράφουμε, ἂν θέλωμε, ὅλα τὰ γράμματα, μικρὰ καὶ κεφαλαῖα, σ' ἓνα μικρὸ χαρτονάκι καὶ τὰ παιδιὰ τὰ διαβάζουν συχνὰ καὶ ὅταν θέλουν.

Καὶ τελειώνει τώρα κάθε ἀναλυτικὴ ἐργασία κατὰ τὰ τέλη Μαρτίου περίπου—ἡ γενικὴ ἀνάλυση σὲ γράμματα γίνεται σὲ λίγες ἡμέρες, γιατί εἶναι γνωστὰ στὰ περισσότερα παιδιὰ—, ὁπότε ὅλα τὰ παιδιὰ πρέπει ν' ἀποκτοῦν τὸ μηχανισμό τῆς ἀναγνώσεως. *Αν ὑπάρξουν παιδιὰ, ποὺ ὕστερα ἀπὸ ὅλη αὐτὴ τὴν ἀναλυτικοσυνθετικὴν ἐργασίαν, δὲν μποροῦν καθόλου νὰ διαβάσουν, τὰ παιδιὰ αὐτὰ εἶναι διανοητικῶς καθυστερημένα καὶ χρειάζονται εἰδικὴ διδασκαλία.

Συνοψίζουμε τώρα ὅλα τὰ παραπάνω γιὰ τὴν ἀνάλυση :

1) Ἡ ἀνάλυση μὲ τὴν ὀλικὴν μέθοδο δὲν γίνεται ἀμέσως μὲ τὴν ὀλικὴν ἀντίληψη καὶ ἀνάγνωση τῆς φράσεως καὶ λέξεως, οὔτε καὶ βιαστικά.

2) Στὸ στάδιο τῆς ἀναλύσεως παρατηροῦμε τὰ ἑξῆς μερικώτερα στάδια : α) τῆς ἀναλύσεως τῆς φράσεως σὲ λέξεις, β) τῆς ἀναλύσεως σὲ συλλαβὲς καὶ γ) τῆς ἀναλύσεως σὲ γράμματα.

3) Ἡ ἔναρξη καὶ ἡ διάρκεια τῶν σταδίων αὐτῶν δὲν καθορίζονται αὐστηρά. Γιὰ τὴν ἀνάλυση δὲν ἰσχύουν κανόνες γενικοί.

4) Ἡ πρώτη φάση τῆς ἀναλύσεως τῆς φράσεως σὲ λέξεις εἶναι ἡ ἀνάλυσίς της σὲ λογικὰ μέρη, ἡ ὁποία προετοιμάζει καὶ διευκολύνει τὴν ἀνάλυσίς της σὲ λέξεις, χωρὶς νὰ καταστρέφεται ἡ φυσικότητα τῆς ἀναγνώσεως.

5) Γιὰ τὴν ἀνάλυση τῆς φράσεως σὲ λογικὰ μέρη καὶ λέξεις καὶ τὴν ἐντύπωσή τους εἶναι ἀπαραίτητες πολλὲς ἀσκήσεις.

6) Ἡ ἀνάλυση τῆς λέξεως στὰ στοιχεῖα της ἀποτελεῖ τὸ καθαντὸ καὶ κυριώτερο μέρος τῆς ἀναλύσεως.

7) Ἡ ψυχολογικὴ ὀριμότητα τῶν παιδιῶν καὶ ἄφθονο ἀναγνωστικὸ ὕλικὸ εἶναι προϋποθέσεις ἀπαραίτητες γιὰ τὴν ἀνάλυση τῆς λέξεως στὰ στοιχεῖα της.

8) Ἡ λέξις θ' ἀναλυθῆ πρώτα σὲ συλλαβὲς.

9) Θ' ἀρχίσωμε ἀπὸ τὶς σχετικὲς ἀνθρόμητες ἀναλύσεις τῶν παιδιῶν καὶ θὰ προκαλοῦμε παρόμοιες συγκρίσεις καὶ ἀναλύσεις.

10) Θὰ ἀκολουθήσῃ κάποια συστηματικὴ — κατευθυνομένη — ἀνάλυση σὲ συλλαβὲς καὶ γενικὴ τέτοια μὲ τὶς διφθόγγους καὶ δύσκολους συνειρμούς.

11) Θὰ γίνωνται πολλὲς ἀναλυτικοσυνθετικὲς ἀσκήσεις. Καὶ

12) Θα γίνεται συστηματική και γενική ανάλυση όλων τῶν γραμμάτων καὶ πολλές, ἐπίσης, συνθετικὲς ἐργασίες μ' αὐτά.

Μετὰ τὴν ἀνάλυση τὰ παιδιὰ γράφουν πολλές φράσεις κάθε ἡμέρα, διαβάζουν τὸ ἀναγνωστικὸ τους καὶ ἄλλα κατάλληλα παιδικὰ βιβλία, γράφουν δὲ καὶ μικρὲς ἐκθεσοῦλες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας καὶ τῆς ὀλικῆς μεθόδου στὸ σχολεῖο μου (1951—1957)

Τὸ σχολεῖο, στὸ ὁποῖο ἀπὸ τὸ 1951 ὑπηρετῶ (Μονοτάξιο πρότυπο Ἰωαννίνων, περιφ. Ἰωαννίνων) ἰδρύθηκε ὕστερα ἀπὸ τὴ γνωστὴ ὑπ' ἀριθ. 9743)26-9-51 ἐγκύκλιο τοῦ Σοῦ Ὑπουργείου.

Στὶς συνδιδασκόμενες Α καὶ Β τάξεις ἐφαρμόσθηκε ἡ ἐνιαία διδασκαλία μὲ προκαθορισμένες ἐνότητες, παρμένες ἀπὸ τὸ ἄμεσο καὶ πλησιέστερο φυσικοκοινωνικὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, τὴ γύρω του φύση καὶ τὶς ἀσχολίες καὶ ἐκδηλώσεις τῆς θρησκευτικῆς, ἐθνικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου, ἀλλὰ καὶ εὐκαιριακῆς, γιὰ δὲ τὴν πρώτη ἀνάγνωση ἡ ὀλικὴ μέθοδος.

Ἡ διδασκαλία κάθε διδακτικῆς ἐνότητας ἀρχίζε μὲ ὁμαδικὴ ἢ καὶ ἀτομικὴ παρατήρησή της ἀπὸ τὰ παιδιά, ἢ τὶς ἐλεύθερες ἀνακοινώσεις τους — τὰ παιδιά ἀνακοίνωναν κάθε πρωτὶ ὅ,τι εἶχαν γιὰ ἀνακοίνωση — καὶ διαρκοῦσε 1, 2, 3, 4 ἢ, γιὰ μερικές, καὶ περισσότερες ἡμέρες.

Εἰδικώτερα τρία ἦσαν τὰ στάδια τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας: α) ὁμαδικὴ ἢ ἀτομικὴ μὲ ἐπισκέψεις περιπάτους κλπ. παρατήρηση καὶ ἐντύπωση τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικου ἀπὸ τὰ παιδιά, β) σχετικῆς, ἀτομικῆς ἢ ὁμαδικῆς ἀνακοινώσεις, ὁμιλίαι καὶ συζητήσεις τῶν παιδιῶν καὶ γ) πολλαπλὴ καὶ ἀνάλογη πρὸς τὴ φύση του, ἐλεύθερη καὶ ὑποχρεωτικὴ, ἀτομικὴ καὶ ὁμαδικὴ, ἔκφραση τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικου μὲ τὴ γλώσσα, τὴ γραφὴ, τὸν ἀριθμὸ, ἰχνογραφία, χειροτεχνία, κίνηση, ρυθμὸ καὶ τόνο.

Κατὰ τὴ διδασκαλία καὶ ἐξέταση τῶν ἐνοτήτων διδάσκονταν ἀνάγνωση, ἀριθμητικὴ, λεκτικῆς ἀσκήσεις, γραπτῆς καὶ προφορικῆς ἐκθέσεις, γραφὴ, Θρησκευτικὰ, Πατριδογνωσία, Ἰχνογραφία, Χειροτεχνία, Ὀδική, Γυμναστικὴ ὡς καὶ ἀπλῆς ἱστορικῆς καὶ φυσιογνωστικῆς γνώσεις, γινόταν ὅμως καὶ ἰδιαίτερη σὲ τακτῆς ὄρες διδασκαλία ἀναγνώσεως, ἀριθμητικῆς, ὀδικῆς, Γυμναστικῆς, καί, μετὰ τὴν ἀνάλυση, γραφῆς.

Ὁ εβδομαδιαῖος χρόνος ἐργασίας στὶς τάξεις αὐτὲς ἦταν ἡ ἑξῆς (1) :

Τάξ. ΑΒ

Μάθημα ἢ ἐργασία	Χωριστὴ δὴλία			Συνδὴλία		Κοινὴ δὴλία ἢ ἐργασία ὅλου τοῦ σχολείου	Σύνολο
	A	B	...	AB	...		
Ἐνιαία δὴλία				4½			4½
Ἀνάγνωση		1½					1½
Πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ	3						3
Ἀριθμητικὴ	1	1					2
Ὡδικὴ				½			½
Γυμναστικὴ				½			½
Σχολικὴ ζωὴ						(1)	
Σύνολο	4	2½		5½			12

Καθ' ὅλη τὴν διδακτικὴν ἐργασίαν, ποὺ καθημερινὰ καταχωροῦνταν σὲ ἡμερολόγιο (2), σὰν τὸ παρακάτω, κυριαρχοῦσε ἡ παιγνιώδης μορφή ἐργασίας, κυρίως γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση (3) καὶ ἀριθμητικὴν.

Ἡμερολόγιο ἐργασίας

Μὴν	Ἐνότης	Ἡμέρα	Ἐξετασθέντα σημεῖα τῆς ἐνότητος	Ἐνυφανθέντα μαθήματα
.....

Κατὰ τὸ σχολικὸ ἔτος 1956-57 ἐξετάσθησαν οἱ ἑξῆς ἐνότητες: 1) Ὁ ἅγιασμός. 2) Ἡ σημαία. 3) Τὸ σχολεῖο μας καὶ τὰ διάφορα ἔπιπλα καὶ ἀντικείμενα αὐτοῦ. 4) Τὰ ἄλλα σχολεῖα τῆς πόλεως. 5) Τὰ πρωτοβρόχια (εὐκαιριακὴ). 6) Ὁ γαῖδαρος τοῦ μανάβη τῆς γειτονιάς (εὐκαιρ.). 7) Τὸ μανάβικο. 8) Τὰ φθινοπωρινὰ φρούτα. 9) Ὁ τρύγος (εὐκαιρ.). 10) Ἡ ἀρκούδα (εὐκαιρ.). 11) Ἡ 28 Ὀκτωβρίου. 12) Χιόνι στὸ Μιτσικέλι (εὐκαιρ.). 13) Τὰ χελιδόνια καὶ τὰ λελέκια ἔφυγαν. 14) Οἱ γεωργοὶ ὀργώ-

1. Στὰ τριτάξια καὶ πολυτάξια σχολεῖα ὁ χρόνος τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας θὰ εἶναι μεγαλύτερος.

2. Δὲν παραθέτω ἐδῶ ἀντίγραφο ἡμερολογίου γιὰ πολλοὺς λόγους. Ἴσως τοῦτο δημοσιευθῇ ἄλλῃ φορᾷ μαζὶ μὲ τὴν ὅλην ἐργασίαν τοῦ σχολείου μου.

3. Κοίταξε σχετικὰ τὴν τεχνικὴν τῆς ὀλικῆς.

« Ἡ ὀλικὴ μέθοδος καὶ ἡ ἐνιαία διδασκαλία »

νουν τὰ χωράφια τους. 15) Τὸ μνημόσυνο τῶν Ζωσιμαδῶν. 16) Τὰ πρόβατα φεύγουν γιὰ τὰ χειμαδιὰ (εὐκαιρ.). 17) Οἱ γεωργοὶ σπέρνουν τὰ χωράφια τους. 18) Ἡ δμίχλη (εὐκαιρ.). 19) Τὸ βόδι. 20) Τὸ ἄλογο. 21) Τὰ τρακτέρ. 22) Ἄρχισε τὸ κρύο (εὐκαιρ.). 23) Ἡ γιορτὴ τοῦ Νικολάκη (εὐκαιρ.). 24) Οἱ οἰκογενειακὲς γιορτές. 25) Ἐτοιμασίες γιὰ τὰ Χριστούγεννα. 26) Τὰ Χριστούγεννα. 27) Ὁ Ἀη· Βασίλης. 28) Ὁ χειμῶνας. 29) Ὁ πολιοῦχος νεομάρτυς Γεώργιος. 30) Οἱ θερμάστρες. 31) Τὰ ξύλα. 32) Τὰ κάρβουνα. 33) Τὸ μαγκάλι. 34) Ἡ λίμνη κατὰ τὸν χειμῶνα. 35) Τὰ χειμωνιάτικα λαχανικὰ καὶ λουλούδια. 36) Ἡ 21 Φεβρουαρίου. 37) Οἱ ἀποκρηές. 38) Οἱ ἀμυγδαλιές (εὐκαιρ.). 39) Ἡ τελευταία ἀποκρηά. 40) Οἱ σεισμοὶ (εὐκαιρ.). 41) Ἦλθαν τὰ λελέκια. 42) Πλησιάζει ἡ ἀνοιξη. 43) Περίπατος στὸ ἀεροδρόμιο. 44) Ἡ 25 Μαρτίου. 45) Ἦλθαν τὰ χελιδόνια. 46) Ἡ ἀνοιξη. 47) Ἐτοιμασίες γιὰ τὸ Πάσχα. 48) Τὸ Πάσχα. 49) Ἡ πρωτομαγιά. 50) Τὰ λουλούδια. 51) Στὸ Μιτσικέλι χιόνισε (εὐκαιρ.). 52) Ὁ Ἐρυθρὸς Σταυρὸς. 53) Οἱ τριανταφυλλιές. 54) Οἱ ἀνθόκηποι τῆς πόλεως. 55) Ἡ χθεσινὴ δυνατὴ βροχὴ (εὐκαιρ.). 56) Οἱ λαχανόκηποι τῆς πόλεως. 57) Ἦλθε ὁ Βασιλιάς καὶ ἡ Βασίλισσα (εὐκαιρ.). 58) Τὸ δάσος. 59) Τὸ λειβάδι. 60) Τὸ χωράφι. 61) Ἄρχισε ὁ θερισμὸς. 62) Τὸ καλοκαίρι καὶ 63) Περίπατος στοὺς Ἀμπελοκήπους.

Γιὰ τὴν ἀνάγνωση τῆς Βας τάξεως χρησιμοποιοῦσαμε τὸ ἐγκεκριμένο ἀναγνωστικὸ, διάφορα ἄλλα ἐλεύθερα ἀναγνωστικὰ καὶ δακτυλογραφημένα ἢ ἔντυπα ἀναγνώσματα, μερικὲς δὲ φορὲς καὶ κάτι τὸ σχετικὸ, πὺν γράφαμε στὸν πίνακα καὶ τὰ παιδιὰ διὰ τὸ ἀντέγραφαν.

Πρῶτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ

Γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση ἐφαρμόσθηκε ἡ ὀλικὴ μέθοδος μὲ μιὰ φράση καὶ σπανιώτατα λέξη, τὰ τελευταῖα ὅμως δύο χρόνια μόνον φράση — μιὰ ὡς τὴν ἀνάλυση καὶ ἔπειτα περισσότερες —, πὺν ἔβγαινε ἀπὸ τὴν ἐνότητα καὶ τὴν ὁποία διατύπωναν τὰ παιδιὰ.

Ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας ἀκολουθοῦσε δύο στάδια: α) τὸ στάδιο τῆς ὀλικῆς ἀναγνώσεως τῶν φράσεων ἢ λέξεων (¹) καὶ β) τὸ στάδιο τῆς ἀναλύσεως (²).

1. Κοίταξε α) σελ. 90—94 καὶ β) σελ. 95 κ. π.

2. Κοίταξε τὸ κεφάλαιο τῆς ἀναλύσεως τῶν λέξεων στὰ στοιχεῖα τους.

Ἡ διάρκεια τῶν σταδίων αὐτῶν δὲν ἦταν αὐστηρὰ καθωρισμένη. Αὐστηρὸς καθωρισμὸς τῆς διαρκείας τους, ὡς καὶ τῆς ἐμφανίσεως τοῦ δευτέρου, δὲν μπορεῖ νὰ γίνη, γιατί ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν πνευματικὴ σύσταση καὶ ἐξέλιξη τῶν παιδιῶν καὶ ἄλλους παράγοντες.

Εἰδικὰ ἢ ἀνάλυση ποτέ, κατὰ τὰ ἐξ αὐτὰ χρόνια, δὲν ἔγινε, ὅπως εἶναι ἐπόμενο, μὲ τὸν ἴδιο τρόπο καὶ τὸν ἴδιο χρόνο. Πάντως, ὅπως καὶ ἄλλοῦ γράφω, τελείωνε πάντοτε στοὺς 4—6 μῆνες, ἀκόμη καὶ ἄν, καμιά φορὰ, ἄρχιζε πολὺ ἄργά, τὸ Μάρτη.

Μετὰ τὴν ἀνάλυση ὅλα τὰ παιδιά διάβαζαν συνειδητὰ — ὄχι μόνο ὀλικὰ — καὶ ὅπως ἔμεῖς οἱ μεγάλοι ἐννοοῦμε τὴν ἀνάγνωση ὁποιοδήποτε κείμενο, ἀνάλογο, πάντοτε, μὲ τὴν ἀντιληπτικὴ ἱκανότητά τους.

Γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση κρατοῦσα ἡμερολόγιο σὰν κι' αὐτό :

Μῆν	Ἡμέρα	Ἐνότης	Ἀναγνωστικὴ ὕλη
-----	-------	--------	-----------------

.....

Μαζὶ μὲ τὴν πρώτη ἀνάγνωση, γινόταν καὶ ἡ διδασκαλία τῆς γραφῆς μὲ τὸν τρόπο, ποὺ ἀνέφερα.

Τὰ παιδιά μου, χρησιμοποιοῦν γιὰ τὴ γραφὴ τρία τετράδια, δύο στὸ σχολεῖο κι ἓνα στὸ σπίτι.

Τὰ τετράδια τοῦ σχολείου εἶναι τὸ ἓνα ἀρίγωτο μὲ χαρτὶ ἰχνογραφίας, στὸ ὁποῖο ἰχνογραφοῦν καὶ τὸ σχέδιο τῆς φράσεως καὶ τὸ ἄλλο κοινὸ μὲ μιὰ σειρά. Γράφουν καὶ στὰ δύο τὴν κάθε φράση ἀπὸ μιὰ φορὰ, τὴ γραφουν δὲ καὶ στὸν πίνακα ἀπὸ μνήμης τὴν ἐπόμενη ἡμέρα. Κατὰ τὶς σιωπηρὲς ἐργασίες μποροῦν νὰ γράφουν ὅταν καὶ ὅσο θέλουν καὶ στὴν πλάκα.

Τὸ τετράδιο τοῦ σπιτιοῦ εἶναι κι αὐτὸ κοινὸ μὲ μία καὶ μὲ δύο σειρὲς καὶ γράφουν σ' αὐτὸ τὴ φράση μία φορὰ στὶς πρώτες ἡμέρες, ἔπειτα δύο ἢ τρεῖς φορές καὶ ἀργότερα ὀλόκληρη τὴ σελίδα. Τὴν ἐργασία τους αὐτὴ στὸ σπίτι τὴν ἐλέγχομε καθημερινῶς καὶ κάνουμε σχετικὲς καὶ κατάλληλες διορθώσεις, συστάσεις, ὑποδείξεις, ἐνθαρρύνσεις κι ἐπιδοκιμασίες.

Δηλαδή τὰ παιδιά μου γράφουν μὲ μολύβι ἀπὸ τὴν πρώτη ἡμέρα σὲ ὅλα τὰ εἶδη τετραδίων, τὰ δὲ ἀποτελέσματα ἀπὸ τὴ γραφὴ τους εἶναι πολὺ ἱκανοποιητικὰ.

Τὴν ἐργασία τοῦ σχολείου μου παρακολουθοῦσαν κάθε χρόνο

ὄλοι, σχεδόν, οἱ συναδέλφοι τῆς περιφερείας, σχετικὴ δὲ συζήτηση γι' αὐτὴ ἔγινε καὶ σὲ τρεῖς γενικὲς παιδαγωγικὲς συγκεντρώσεις.

Ἡ ὀλικὴ μέθοδος ἀρχίζει τὴ διδασκαλίαν τῆς πρώτης ἀναγνώσεως μὲ γλωσσικὰ σύνολα, φράσεις ἢ λέξεις, πού ἐκφράζουν μιὰ ἔννοια καὶ ἰδέαν, τὴν ὁποία καταλαβαίνουν τὰ παιδιὰ, καὶ λίγο λίγο προχωρεῖ στὴν ἀνάλυσιν, ἀποσυνθέτοντας τὴ φράσιν σὲ λέξεις καὶ τὴ λέξιν σὲ συλλαβὰς καὶ γράμματα.

Εἶναι ἡ μέθοδος, πού ἐναρμονίζεται ἀπόλυτα μὲ τὴν ψυχικὴν κατάστασιν τοῦ παιδιοῦ τῆς πρώτης τάξεως, τοῦ ὁποίου ἡ ψυχικὴ ἐξέλιξις βαδίζει τὸν ὀλικὸν δρόμον. Εἶναι ἡ μέθοδος, πού ἐξυπηρετεῖ καὶ ὀλοκληρώνει τὸ γλωσσικὸν βίωμα τοῦ παιδιοῦ, συνδέοντας τὴν ἀκουστικὴν εἰκόνα μιᾶς φράσεως, τὸ νόημα καὶ τὸ γραπτὸ σύμβολόν της. Εἶναι ἡ μέθοδος μὲ τὰ τόσα καὶ τόσα πλεονεκτήματα. Ἡ μέθοδος, τῆς ὁποίας ἡ ἐφαρμογὴ πρέπει νὰ καθιερωθῇ καὶ στὸν τόπον μας στὴν ἀρχὴ μὲ κάποιον ἀναγνωστικὸν —ἐνδιάμεσος καὶ ἀπαραίτητος τοῦτο σταθμὸς— κι ἀργότερα μὲ φράσεις, ἀφοῦ ὅμως προηγηθῇ ἕνας εὐρὺς ἐπιστημονικὸς πειραματισμὸς (1), πού νὰ περιστραφῇ σὲ διάφορα σημεῖα: "Ἄν π.χ. ἡ αὐθόρμητη ἀνάλυσιν ὄλων τῶν στοιχείων τῆς γλώσσας μπορεῖ νὰ γίνῃ ἀπ' ὅλα τὰ παιδιὰ ὡς τὸ τέλος τῆς πρώτης σχολικῆς χρονιάς, ἂν τὰ παιδιὰ ἀναλύουν αὐθόρμητα συλλαβὰς κυρίως ἢ γράμματα, ἂν τὰ φωνήεντα ἢ τὰ σύμφωνα ἀναλύονται καλύτερα καὶ ποιά, ἂν ὅλα τὰ παιδιὰ μποροῦν νὰ ἀναλύσουν αὐθόρμητα τίς διφθόγγους, ποιά ἢ σχέσις μεταξὺ τοῦ ἀναγνωστικοῦ ὕλικου καὶ τῆς ἀναλύσεως κλπ. κλπ.

Ὁ πειραματισμὸς αὐτός, πού δὲν πρέπει νὰ γίνῃ ἀπὸ ὅποιους δῆποτε, ἀλλὰ ἀπὸ ὅσους ἔχουν κατανοήσει τὸ πνεῦμα τῆς ὀλικῆς, —καὶ τῶν νέων παιδαγωγικῶν ἀρχῶν καὶ μεθόδων—, κατέχουν τὴν τεχνικὴν της καὶ πιστεύουν (2) εἰλικρινὰ καὶ ἀπόλυτα,

1. Στὸ Ἔγγραφο μας ὑπάρχει μιὰ «ἐπιμελέα ἐρευνῶν», πού θὰ μπορούσε, νομίζω, μὲ τὴ συνεργασίαν καὶ τῶν συναδέλφων πού μετεκπαιδεύτηκαν στὸ ἐξωτερικὸν καὶ ἄλλων, νὰ ἀναλάβῃ αὐτὸν τὸν πειραματισμὸν.

2. Κάποιος συναδέλφος παρουσιάσθηκε σ' ἕνα γενικὸν παιδαγωγικὸν συνέδριον θιασώτης τῆς ὀλικῆς. Ὑστερα ἀπὸ τρία χρόνια, σὲ ἄλλο γενικὸν παιδαγ. συνέδριον, ἐπετέθη λάβρως ἐναντίον αὐτῆς καὶ τὴν ἐπομένην σχολικὴν χρονιά ἀνέλαβε νὰ τὴν ἐφαρμόσῃ ἐπίσημα σὲ πρότυπον σχολεῖο.

στην επιστημονική της ὀρθότητα καὶ τὴν ἀποτελεσματικότητά της καὶ θέλουν νὰ ἐπιτύχη, θὰ μᾶς δώσῃ θετικά καὶ ἐφαρμοσίμα συμπεράσματα, ὅποτε καὶ δὲ θὰ ὑπάρχῃ καμιά ἀμφιβολία καὶ καμιά ἀντίρρηση γιὰ τὴν ἀποτελεσματικότητά της καὶ τὴ δυνατότητα μιᾶς γενικῆς ἐφαρμογῆς της.

Γιὰ μένα, βέβαια, καὶ γιὰ πολλοὺς ἄλλους, δὲν ὑπάρχει καμιά ἀμφιβολία γιὰ τὴν ἀξία καὶ τὴν ἀποτελεσματικότητα τῆς ὀλικῆς μεθόδου. Πρέπει ὅμως νὰ γίνῃ ὁ πειραματισμὸς αὐτὸς γιὰ νὰ λυθῇ πιά ριζικά καὶ τελειωτικά τὸ μεθοδολογικὸ αὐτὸ ζήτημα, πὸν μερικοί, ἐντελῶς ἀβασάνιστα καὶ ἀμελέτητα, τὸ θεωροῦσαν λυμένο ἀπὸ πολὺν καιρὸ, ἀκόμη καὶ πρὸ τοῦ πολέμου, καὶ νὰ τὴν ἐφαρμόσουν ὅλοι.

Ἡ ἐφαρμογὴ της εἶναι σήμερα, ὕστερα μάλιστα καὶ ἀπὸ τὴν καθιέρωση τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας μὲ τὸ νέο ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, περισσότερο ἀπὸ κάθε ἄλλη φορὰ ἐπιβεβλημένη.

Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου πρέπει νὰ εἶναι, ἔστω καὶ μὲ ἀλφαβητάριο προσωρινὰ καὶ ἐπὶ τοῦ παρόντος, γενική, γιατί εἶναι μιὰ μέθοδος ἀνώτερη ἀπὸ κάθε ἄλλη.

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΣΤΑ 8 ΠΑΙΔΙΑ
ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΤΑΞΕΩΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΟΥ
ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 1956—1957 (*)

	1ος ΜΑΘΗΤΗΣ	
Α.	Σημερα έγινε αγιασμος	24-9-56
Β.	Οι γεωργοι σπέρνουν τα χωράφια τους.	13-11-56
Γ.	(άπών)	26-2-57
Δ. (*)	

Οι κερασιές στους Αμπλοκήπους
είναι γεμάτες κατακόκκινα κεράσια,
Τι γλυκά κεράσια! Ο Βασυλάκης
έκρέμασε μερικά στα αυτιά του.
Ο δασκαλός μας μας είπε τότε
αυτό το ποίημα:
Για κεράσια σκαρφαλώνει
το καλάδι της χεριζέι
ή μικρή χωριατοπούλα
και στο βλιτι της χυριζέι.

1. Δείγμα α) 24-9-58, β) 13-11-56, γ) 26-2-57 και δ) 15-6-57.
2. Το ποίημα είναι του κ. Π. Μπακανάκη.

Τὴ συνήθεια δὲν ξεχνᾷει
καὶ σὶ αὐτὰ ἀπὸ δύο κρεμᾷει
γεραστὴ χοροπηδαίει
καὶ σὶ τὸ δρόμο τραγουδαίει.

Νικοχᾶος Κων. Γέλιος

2ος ΜΑΘΗΤΗΣ

Α'. Σὴ μερὰ ἔχινε ἀχλιασμός.
24-9-56

Β'. Οἱ γεωργοὶ σπέρνουν τὰ χωράφια τοῦ.
13-11-56

Γ'. Μερικὲς ἀμυγδαλιές ἀνθισαν.
26-2-57

Δ'. Βασίλειος Ἀν. Γκιζᾶς
15-6-57 (1)

3ος ΜΑΘΗΤΗΣ

Α'. Σὲ μερὰ ἔδινε ἀχλιασμός
24-9-56

Β'. Οἱ γεωργοὶ σπέρνουν τὰ χωράφια τοῦς.
13-11-56

Γ'. Μερικὲς ἀμυγδαλιές ἀνθισαν
26-2-57

Δ'. Εὐθύμιος Βᾶς Τζᾶτζος
15-6-57

1. Τὸ 4ο δεῖγμα γραφῆς τῶν 7 μαθητῶν, ἤτοι ἀπὸ 2—8, παρελήφθη διὰ τεχνικούς λόγους καὶ ἐγράφη μόνον τὸ ὀνοματεπώνυμον τούτων.

4ος ΜΑΘΗΤΗΣ

Α: Σήμερα έχω γέμισα θώρακ

24-9-56

Β: Οι γεωργοί σπέρνουν τα
χωράφια τους

13-11-56

Γ: Μερικές αμυγδαλιές ανθίσαν.

26-2-57

Δ: Ευάγγελος Εύρο Ρατζόπουλος

15-6-57

5η ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Α: Σήμερα έγινε αγιασμός

24-9-56

Β: Οι γεωργοί σπέρνουν
τα χωράφια τους

13-11-56

Γ: (άπουσα)

26-2-57

Δ: Δημητρούλα Αγ. Γούναρη

15-6-57

6η ΜΑΘΗΤΡΙΑ

Α: Σήμερα έγινε άγιασμος

24-9-56

Β: Οι γεωργοί σπέρνουν τα χωράφια τους.

13-11-56

Γ: Μερικές αμυγδαλιές ανθίσαν

26-2-57

Δ: Ιωάννα Αγ. Μπαλατσούκα

15-6-57

7η ΜΑΘΗΤΡΙΑ	
Α. Σ' ήμερα ἔγενε τ' αὐτοσμοσ.	24-9-56
Β. Οἱ γεωργοὶ σπέρνουν τὰ χωράφια τους.	13-11-56
Γ. Μερκὲς ἀμυγδαλιὲς ἀνθίσαν.	26-2-57
Δ. Μαρξίονα Κων. Τζαρηίδου	15-6-57

(1)

8η ΜΑΘΗΤΡΙΑ	
Α. (ἀποῦσα)	24-9-56
Β. Οἱ γεωργοὶ σπέρνουν τὰ χωράφια τους	13-11-56
Γ. Μερκὲς ἀμυγδαλιὲς ἀνθίσαν	26-2-57
Δ. Σπριδούλα καὶ Σιτυροπούλου.	15-6-57

1. Ἡ μαθήτρια αὐτὴ παρουσίαζε σωματικὲς μειονεκτικότητες καὶ πνευματικὴ καθυστέρηση. Ὅσοσο κατώρθωσε καὶ νὰ γράφῃ καὶ νὰ διαβάξῃ, ἀργότερα ἐννοεῖται, ἀπὸ τὰ ἄλλα παιδιὰ καὶ ὄχι σάν κι αὐτά.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

1) Πρόλογος στην Α' έκδοση	Σελ.	3
2) » στην Β' έκδοση	»	5
3) Πρόλογος	»	7
4) ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	»	1 - 87
5) Κεφάλαιο 1ο. 'Η πρώτη ανάγνωση. Σκοπός πρώτης αναγνώσεως και ηλικία έκμαθήςσεως αυτής. Μέθοδοι πρώτης αναγνώσεως.	»	9 - 11
6) Κεφάλαιο 2ο. 'Η συνθετική μέθοδος και οι διαφορές μορφές και ονομασίες της. 'Η ψυχολογία της. 'Η ΑΣ μέθοδος είναι μέθοδος αντιψυχολογική, αντιπαιδαγωγική, αντιεπιστημονική.	»	12 - 21
7) Κεφάλαιο 3ο. 'Η όλικη ή ιδεοπτική μέθοδος. Έννοια και ιστορική εξέλιξη αυτής. 'Η νέα ψυχολογία. 'Η συνολική λειτουργία της αντιλήψεως στο παιδί και στους μεγάλους. Οι ψυχολογικοί, παιδαγωγικοί και μεθοδολογικοί λόγοι, που στηρίζουν και δικαιολογούν την όλικη και τα πλεονεκτήματα αυτής. 'Η όλικη στο εξωτερικό και στον τόπο μας και οι επιφυλάξεις, αντιρρήσεις και επικρίσεις γι' αυτή. Δυνατότητα και δυσχέρειες μιάς γενικής εφαρμογής της στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. 'Αλφαθητάριο και όλικη.	»	22 - 77
8) Κεφάλαιο 4ο. 'Η ενιαία συγκεντρωτική διδ/κωλία.	»	78 - 87
9) ΜΕΡΟΣ Β' ΠΡΑΚΤΙΚΟ:		
Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ		
10) Κεφάλαιο 1ο. Πότε θ' αρχίσει ή πρώτη ανάγνωση. 'Από πού και πώς θα βγαίνει το αναγνωστικό ύλικό. Μορφή του ύλικού. Πώς πρέπει ν' αρχίζει ή διδασκαλία, με φράσεις ή λέξεις;	»	89 - 94

- 11) Κεφάλαιο 2ο. Στάδια τῆς διδασκαλίας. I. Στάδιο τῆς ὀλικῆς ἀναγνώσεως. Ἡ γραφή. » 95 - 101
- 12) Κεφάλαιο 3ο. Στάδιο ἀναλύσεως γενικά. Μερικώτερα στάδια ἀναλύσεως. Ἀνάλυση φράσεων σὲ λέξεις. Σελ. 102 - 109
- 13) Κεφάλαιο 4ο. Ἀνάλυση τῶν λέξεων στὰ στοιχεῖα τους. Χρόνος ἀναλύσεως. Ἀνάλυση σὲ συλλαβές. » 110 - 122
- 14) Κεφάλαιο 5ο. Ἀνάλυση σὲ γράμματα. » 123 - 127
- 15) Κεφάλαιο 6ο. Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας καὶ τῆς ὀλικῆς στὸ σχολεῖο μου (1951—1957). » 128 - 133
- 16) Ἡ ἐξέλιξις τῆς γραφῆς στὰ παιδιὰ τῆς πρώτης τάξεως τοῦ σχολείου μου κατὰ τὸ σχολικὸν ἔτος 1956—1957. » 135 - 138
- 17) Περιεχόμενα 139 - 140

ΚΥΡΙΩΤΕΡΕΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

Σελίς 11 στίχ. 20-21 ἀντί «για τὴν πρώτη ἀναγνωστικὴ ὠριμότητά τους» διάβαζε: για τὴν πρώτη ἀνάγνωση ἀναγνωστικὴ ὠριμότητά τους

- » 11 στίχ. 22 ἀντί «Ἡ ἀναγνωστικὴ Διδακτικὴ» διάβαζε: Ἡ Διδακτικὴ.
- » 13 στίχ. 1 ἀντί μέθοδος διάβαζε: μέθοδο.
- » 15 στίχ. 14 ἀντί πού πρέπει διάβαζε: οἱ ὅποιες πρέπει.
- » 19 στίχ. 7 ἀντί σκέψεις καὶ πράξεις διάβαζε: σκέψεως καὶ πράξεως.
- » 21 ὑποσημ. 1 ἀντί σελ. 90, 91 διάβαζε σελ. 55, 56.
- » 21 » 2 ἀντί σελ. 114, 117, 118 διάβαζε: 67, 68, 69.
- » 28 » 1 ἀντί Claparède διάβαζε: Claparède.
- » 31 στίχ. 17 ἀντί μὲ ποιὸ διάβαζε: ποιό.
- » 32 ὑποσ. ἀντί p. 35 διάβαζε: p. 32.
- » 37 » 1 ἀντί Μερσίνης διάβαζε: Μυρσίνης.
- » 48 » 1 ἀντί σελ. 2, 3 διάβαζε: σελ. 10.
- » 55 » 2 ἀντί σελ. 136-156 διάβαζε: σελ. 78-87.
- » 57 στίχ. 1 ἀντί φράσεων διάβαζε: φράσεων.
- » 60 στίχ. 10 ἀντί πὼς διάβαζε: πῶς.
- » 63 στίχ. 32 Νὰ μὴ διαβασθῆ ἢ ἐντὸς παρενθέσεως φράσις (συνέχεια σκηνῆς καὶ γενικὰ κάθε ἀναγν. κλπ.
- » 65 ὑποσ. 1 ἀντί σελ. 8 κ. π. διάβαζε: 12 κ. π.
- » 68 » 1 ἀντί σελ. 63, 64, 65 διάβαζε: 41, 42.
- » 75 » ἀντί σελ. 71 κ.π. διάβαζε: σελ. 45 κ. π.
- » 76 στίχ. 6 νὰ παραληφθῆ ἢ λέξη ὄχι
- » 81 » 4 ἀντί μαθήθεως διάβαζε: μαθήσεως.
- » 84 » 29 ἀντί ἀπαραίτητο διάβαζε: ἀπαραίτητο.
- » 86 » 22 ἀντί σὰ διάβαζε: σέ.
- » 92 » 11 ἀντί ἀναγνωσικὸ διάβαζε: ἀναγνωστικὸ.
- » 93 » 13 ἀντί ἀρχίζει διάβαζε: ἀρχίζει.
- » 94 ὑποσ. ἀντί σελ. 50, 51 διάβαζε: σελ. 34, 35.
- » 96 στίχ. 13 ἀντί ὡς γίνεται διάβαζε: ἄς γίνεται.
- » 96 » 34 ἀντί ἀλλάγωμα διάβαζε: ἀλλάζωμε.

ΑΙ ΑΡΘΡΑ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ

1. 'Η εκπροσώπηση του κλάδου στο 'Επ. Συμβούλια, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 343.
2. 'Οργανωτικά ζητήματα, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 353.
3. 'Οργανωτικά ζητήματα, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 332.
4. Τὸ ἐξατάξιο σχολεῖο. «Δ. Βήμα», ἀριθ. 485.
5. Τὸ σχολεῖο ἔργασίας, «Εκπαιδευτικά Χρονικά», τεύχη 27 - 28.
6. 'Η πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ μετὰ τὴ συνολικὴ ἢ ἰδεοπτικὴ μέθοδος τοῦ Decroly, «Εκπαιδευτικά Χρονικά», 43 - 48.
7. 'Η πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ μετὰ τὴ μέθοδος τοῦ Decroly, 'Αθήναι 1937.
8. Τὸ σχολεῖο καὶ ἡ ζωὴ, «Εκπαιδευτικά Χρονικά», τεύχος 50.
9. 'Η μέθοδος Decroly γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ καὶ ἡ μέθοδος τοῦ νέου σχολεῖου, «Παιδαγωγικὴ», ἔτος Β', ἀριθ. 1 - 2.
10. Τὰ παιδαγωγικὰ παινίδια τοῦ Decroly, «Παιδαγ.», ἔτος Β', ἀριθ. 4, 6, 7, 8.
11. Τὸ Νέο Σχολεῖο, τεύχος Α', 'Αθήναι 1938.
12. Τὸ Νέο Σχολεῖο, «Πνευματικὴ Ζωή», ἀριθ. 31 (1933).
13. Τοπικὸ Παιδαγωγικὸ Συνέδριον Μετσόβου «Δ. Βήμα», ἀριθ. 542.
14. Γενικὸ Παιδαγωγικὸ Συνέδριον Ζαγορίου—Μετσόβου καὶ 'Ιωαννίνων, «Εκπαιδευτικά Χρονικά», τεύχος 68.
15. 'Η ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου γιὰ τὴν πρώτη ἀνάγνωση καὶ τὸ πρόγραμμα τῶν κέντρων ἐνδιαφέροντος τοῦ Decroly, «Παιδαγωγικὴ», ἔτος Γ', ἀριθ. 38.
16. Λίγα λόγια γιὰ τὴ μέθοδος τοῦ Decroly, «Πνευματικὴ Ζωή», ἀριθ. 65.
17. 'Η ἀτομικοποιημένη ἐργασία στὸ νέο σχολεῖο, «Παιδαγωγικὴ», ἀριθ. 49, ἔτος Δ'.
18. 'Η πρώτη ἀνάγνωση καὶ γραφὴ μετὰ τὴ συνολικὴ ἢ ἰδεοπτικὴ μέθοδος, ἔκδοσις δευτέρη, Γιάνναινα 1952.
19. 'Εθλικὴ πνευματικὴ κληρονομία καὶ ἀγωγή, 'Εφημερίδα 'Εθνικὸς ἀγὼν, 'Ιωάννινα, ἀριθ. φύλ. 2624, 2625, ἔτος 1953.
20. Γύρω ἀπὸ τὴν ὀλικὴ μέθοδο, Περιοδικὸ Νέο Σχολεῖο, ἀριθ. 39 - 40.
21. Τὰ πρότυπα σχολεῖα, «'Επιστ. Βήμα τοῦ διδασκάλου», ἀριθ. 3, ἔτος 1953.
22. Τὸ Μονοτάξιο πρότυπο δημοτικὸ σχολεῖο 'Ιωαννίνων, «Περιοδικὸ Σχολεῖο καὶ Ζωή», ἔτος Β', τεύχος 2.
23. 'Αναντιρρήτα πλεονεκτήματα τῆς ὀλικῆς μεθόδου κλπ., «'Επιστημονικὸν Βήμα τοῦ διδασκάλου», ἀριθ. 5, ἔτος 1954.
24. Οἱ Γενικὲς Συνελεύσεις τῆς 'Ομοσπονδίας μας, «Διδασκ. Βήμα»; ἀριθ. 322.
25. 'Ο ἀρετὸς σύμβουλος καὶ οἱ μετεκπαιδευθέντες στὸ ἐξωτερικὸ συνάδελφοι, «Διδασκαλικὸν Βήμα», ἀριθ. 333.

ΒΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ

1. 'Η ἐνιαία διδασκαλία στὴ Γερμανία, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 273.
2. Σχολεῖο καὶ κοινωνία, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 277.
3. Τὸ Σχολεῖο καὶ ἡ Παγκόσμια εἰρήνη, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 282.
4. Μ. Montessori: «Τὸ διδακτικὸ παιγνίδι καὶ τὸ παιδί», «Δ. Βήμα», ἀριθ. 313.
5. 'Ετυπώσεις τοῦ John Dewey γιὰ τὸ σχολεῖο τῆς Ρωσίας, «Διδασκαλικὸν Βήμα», ἀριθ. 314.
6. Οἱ καινουργικὲς παιδαγωγικὲς ἰδέες στὶς 'Ενωμένες Πολιτεῖες, «Διδασκαλικὸν Βήμα», ἀριθ. 317.
7. 'Η Διεθνὴς 'Ομοσπονδία τῶν Διδασκαλικῶν 'Οργανώσεων, «Διδασκαλικὸν Βήμα», ἀριθ. 373, 377.
8. Georg Kerchensteiner, «Διδασκαλικὸν Βήμα», ἀριθ. 379.
9. Μία διεθνὴς ἐρευνα τοῦ 'Αμερικανοῦ παιδαγωγοῦ Wanshburne γιὰ τὴν ἀγωγή, «Διδασκαλικὸν Βήμα», ἀριθ. 393, 395, 399, 402, 405, 406.
10. 'Η ὄργανωσις τῆς παιδείας στὴν Εὐρώπη, «Δ. Βήμα», ἀριθ. 425, 426, 428.
11. Τὸ ΣΤ' Διεθνικὸ 'Εκπαιδευτικὸ Συνέδριον, «Παιδαγωγικὴ», ἀριθ. 5, ἔτος Β',
12. Ἐξὴν ἐκπαιδ. κίνησις, «Παιδαγωγικὴ», ἔτος Β', ἀριθ. 7 - 8.
13. Ἐξὴν ἐκπαιδ. κίνησις, «Παιδαγωγικὴ», ἔτος Β', ἀριθ. 9 - 10.
14. Διεθνικὰ ἐκπαιδ. συνέδρια, «Παιδαγωγικὴ», ἔτος Δ', ἀριθ. 46.
15. Ed. Claparède, «Τὸ συναίσθημα τῆς κατωτέρου τοῦ παιδὶ», 'Αθήναι, Ράλλης 1950.
16. Robert Dottrens, 'Ελευθερία καὶ ἀτομικὴ ἐργασία, «Σχολεῖο καὶ Ζωή», τεύχος 11, ἔτος 1954 καὶ τεύχος 12, ἔτος 1954.