

ΑΠ/Β4

ΑΝΤ. Μ. ΙΣΗΓΟΝΗ Δ. Φ.  
ΔΙΕΥΘΥΝΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΡΟΔΟΥ

# ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

ΚΑΤΑ ΤΑΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ  
ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ .



ΡΟΔΟΣ  
1955



124

ΑΝΤ. Μ. ΙΣΗΓΟΝΗ Δ. Φ.  
ΔΙΕΥΘΥΝΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΡΟΔΟΥ

*Εξ Ε. Σέλιου κ. κ. Σηραϊώ  
Γαβριήλ Σαββίδη κ. κ. Υ.  
Εν Αθήναις 1955*

# ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

ΚΑΤΑ ΤΑΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ  
ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΡΟΔΟΣ  
1955

ΑΝΤ. Μ. ΙΣΤΩΝ Α.Φ.  
ΚΕΝΤΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑΣ ΤΟΥ

*Handwritten notes in Greek:*  
Εν τῷ βιβλίῳ τούτου  
ἀναφέρεται ὅτι  
ἡ ἀγωγή ἐστὶν ἡ  
ἐκπαίδευσις τῆς  
ψυχῆς.

# ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΕΧΝΙΚΗ

ΤΑΤΑ ΤΑΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ  
ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΑΛΕΞ. ΔΗΜΑΡΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΣ

ΡΟΔΟΣ  
1988

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ὅτε πρὸ διετίας ἐδημοσίευσά τὴν «Εἰδικὴν διδακτικὴν» ὑπεσχέθη τὴν ἔκδοσιν καὶ «Γενικῆς διδακτικῆς», ἵνα ὑπὸ ἐνιαίαν μορφήν ἐμφανισθοῦν αἱ βασικαὶ διδακτικαὶ ἀρχαί, ἔφ' ὧν ἐθεμελίωσα τὴν πρώτην μου ἐργασίαν. Ἀμφότερα τὰ συγγράμματά μου δὲν εἶναι προϊόντα τοῦ κλειστοῦ χώρου τοῦ σπουδαστηρίου, θεωρητικῆς μόνον μελέτης τῶν διδακτικῶν προβλημάτων, ἀλλ' ὄριμοι καρποὶ μακροῦς πείρας καὶ ἐφαρμογῆς τῶν ὑποστηριζομένων διδακτικῶν ἀρχῶν εἰς τὰ ὑπὸ τὴν ἐποπείαν μου ἐργαζόμενα Πρότυπα τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Ρόδου.

Ἡ εἰς τὰ Πρότυπα τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν συντελουμένη ἐργασία εἰς δύο τινὰ ὀφείλει, κατὰ τὴν γνώμην μου, νὰ ἀποβλέπη, ἄφ' ἑνὸς μὲν εἰς τὴν ἐπὶ τῆς λυδίας λίθου τῆς πράξεως ἐπαλήθευσιν νέων διδακτικῶν ἀρχῶν, ἄφ' ἑτέρου δὲ εἰς τὴν ἐφαρμογὴν δεδοκιμασμένων μεθόδων ἐργασμένης ἀξίας καὶ γενικῆς ἐπιδοκιμασίας. Ἡ ἀγωγή εἶναι ἐκ φύσεως συντηρητικὸν πάντοτε στοιχεῖον. Ἡ παράδοσις εἶναι διὰ τὴν ἀνθρωπότητα ὅ,τι ἡ κληρονομικότης διὰ τὸν βιολογικὸν κόσμον. Ὑπὸ τὴν σκέπην τῆς ἱστορικῆς παραδόσεως ἀνεπτύχθη ὁ πολιτισμὸς. Ἐὰν ὅμως ἡ ἀγωγή τὰ βλέμματα αὐτῆς ἔχει ἐστραμμένα πρὸς τὸ παρελθόν, τοῦτο πρᾶττει ἵνα ἀσφαλέστερον καὶ γονιμότερον προπαρασκευάσῃ τὸ μέλλον. Ἄν ἡ δοῦς, λέγει ἕνας συγγραφεὺς, ἀπλῶν ἠθικῶν τὰς ὄψεις τῆς εἰς τὸ ἔδαφος, ἐπὶ τοῦ ὁποίου φύεται, δὲν τὸ κάμνει, διότι θέλει νὰ μεγαλώσῃ κάτω εἰς τὴν γῆν, ἀλλὰ διότι ἀπὸ τὸ ἔδαφος αὐτὸ ἀντλεῖ τὴν δύναμιν, διὰ τῆς ὁποίας θὰ κατορθώσῃ νὰ ὑψωθῇ εἰς τὸν οὐρανόν. Μεταξὺ συντηρητικότητος συνεπῶς καὶ προοδευτικότητος ὀφείλει νὰ κυμαίνεται τὸ ἐκκοιμῆς τῆς δράσεως τῶν Προτύπων τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν. Χωρὶς νὰ ἀπαρνεῖται τις τὸ ἔργον τοῦ παρελθόντος, δύναται νὰ θεμελιώσῃ τὴν περαιτέρω πρόοδον ἐπὶ τῶν ἤδη κεκτημένων, ἀτενίζων πάντοτε πρὸς τὰ ἐμπρός, πρὸς τελειότερον μέλλον. Τὸ ἀπόρητον τῆς ἐπιτυχίας ἔγκειται εἰς τὴν συνένωσιν τῶν ἀντιθέσεων, εἰς τὴν συνδιαλλαγὴν τῶν διαφορῶν.

Εἰς τὴν ἐκλογὴν τῆς ὕλης ἀπέφυγα τὴν οὐσοώρευσιν τοῦ ὕλικου, τὴν ἀπλὴν ἀπαρίθμησιν λεπτομερειῶν καὶ ἀσημάντων περιπτώσεων, τὰς ὁποίας εἶναι ἀδύνατον νὰ συγκρατήσουν οἱ ἄνευ μακροῦς πείρας μελετηταί. Τὰ ἄξια λόγον συνεπύκνωσα εἰς ὀλίγας σελίδας καὶ ὑπῆραγον ὑπὸ κεντρικῆς τινος ἰδέας, αἱ ὁποῖαι ὡς ἀδιάσπαστον νῆμα διήκουν δι' ὅλου τοῦ ἔργου. Ἐὰν καλὸς διδάσκαλος εἶναι ὁ τολμῶν νὰ παραλείπη, καλὸς συγγραφεὺς εἶναι ὁ δι' ὀλίγων πολλὰ ἐκφορᾶζων, ὁ μὴ ἐξ ἴσου κατατριβόμενος περὶ πάντα τὰ μικρὰ καὶ μεγάλα. Τοῦτο πρὸ παντὸς ἐπιβάλλεται εἰς τὴν προῶξιν. Ἡ πολυμάθεια δεσμεύει συνήθως τὴν δρᾶσιν. Ὡς εἶπεν ὁ Θουκυδίδης «ἀμαθία μὲν θράσος, λογισμὸς δὲ ὄκνον φέρει».

Εἰς τὴν διάταξιν τῆς ὕλης ἠκολούθησα τὸ καθιερωμένον διάγραμμα προσεπάθησα ὅμως εἰς τοὺς παλαιούς τούτους ἀσκόους νὰ χύσω νέον οἶνον νὰ ἴδω τὰ κοινὰ καινῶς, συμφώνως πρὸς τὰ πρόσφατα πορίσματα τῆς ἐπιστήμης.

Εἰς τὸ τέλος τοῦ συγγράμματος προσέθεσα ἐν εἴδει παραορήματος τὰς κατενθύνσεις τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς, αἱ ὁποῖαι πρὸ πενταετίας ἀπετέλεσαν θέμα αὐτοτελοῦς πραγματείας πρὸ πολλοῦ ἐξαντληθείσης. Ἐπεδίωξα ὅμως καὶ εἰς τὸ τμῆμα τοῦτο νὰ παρονοιάσω ὑπὸ νέον φῶς τὰ ἄλλοτε δημοσιευθέντα καὶ μὲ τὰς προσθήκας ἐκεῖνας καὶ βελτιώσεις, ὅσας ἀπῆται τὸ διαρροῦσαν πενταετὲς χρονικὸν διάστημα.

Ὑπὸ τοιούτων πνεῦμα ἐργασθεῖς, ἔχω τὴν πεποιθήσιν ὅτι παραδίδο εἰς τὸ ἀναγνωστικὸν κοινὸν σύγγραμμα δυνάμενον νὰ ἐξυπηρετήσῃ οὐ μόνον τὴν ὀπουδάζουσαν νεότητα, ἀλλὰ καὶ τοὺς ἐκπαιδευτικούς παντὸς κλάδου καὶ κάθε μορφωμένον γενικῶς.

Ἐν Ρόδῳ τῇ 12 Ὀκτωβρίου 1955

ΑΝΤ. Μ. ΙΣΗΓΟΝΗΣ

## Α'. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΙΡΕΣΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

Διδακτική καλεῖται ὁ κλάδος τῆς Παιδαγωγικῆς, ὁ ὁποῖος πραγματεύεται τὸν τρόπον, καθ' ὃν πρέπει νὰ γίνεται ἡ διδασκαλία. Κατὰ τὸν ὀρισμὸν τοῦτον ἡ διδακτικὴ εἶναι ἔννοια ὑποκειμένη εἰς τὴν εὐρύτεραν ἔννοιαν τῆς Παιδαγωγικῆς, ἐφ' ὅσον ἐξετάζει ἐν ἐκ τῶν μέσων, τὰ ὅποια διαθέτει ἡ ἀγωγή πρὸς ἐπίτευξιν τοῦ ὑπ' αὐτῆς ἐπιδιωκομένου σκοποῦ, ἥτοι τὴν διδασκαλίαν. Δι' αὐτῆς ἐπιζητοῦμεν νὰ ἐπιδράσωμεν ἐπὶ τοὺς μαθητὰς οὐχὶ ἀμέσως, ὡς π. χ. διὰ τοῦ ἰδίου ἡμῶν παραδείγματος, ἀλλ' ἐμμέσως, διότι μεταξὺ παιδαγωγοῦ καὶ τροφίμου μεσολαβεῖ τρίτον τι, ἡ διδασκαλία. Προκειμένου π. χ. νὰ ἀναπτύξωμεν εἰς τοὺς μαθητὰς τὴν φιλαλήθειαν ἀφηγοῦμεθα ἱστορήματά τι ἐξαίρον τὴν ἀρετὴν ταύτην. Εἰς τὴν περίπτωσιν ταύτην ἡ ἐπίδρασις τοῦ παιδαγωγοῦ ἐγένετο ἐμμέσως, διὰ τοῦ ἱστορήματος.

Ὁ ὅρος διδακτικὴ εἶναι δημιουργημὰ τῶν νεωτέρων χρόνων. Οἱ ἀρχαῖοι ἐχρησιμοποιοῦν τὴν λέξιν διδασκαλικὴ (ἐνν. τέχνη) μετὰ τὴν σημασίαν τῆς περιττῆς διδασκαλίαν ἰκανότητος.<sup>1)</sup> Δὲν ἐκαλλιεργήθη ὁμοίως παρ' αὐτοῖς ὡς αὐτοτελὴς κλάδος γνώσεως. Προβλήματά τινα διδακτικὰ πραγματεύεται ἡ ἀρχαία ρητορικὴ. Ἡ ὀργανικὴ διάταξις τῶν μερῶν τοῦ λόγου, ἡ σαφὴς διατύπωσις τῶν νοημάτων, ἡ διέγερσις συναισθημάτων εἰς τοὺς ἀκροατὰς εἶναι θέματα κοινὰ τῆς ρητορικῆς καὶ τῆς διδακτικῆς.

Κατὰ τοὺς νεωτέρους χρόνους τὸν ὄρον διδακτικὴ διὰ πρώτην φοράν ἐχρησιμοποίησεν ὁ Γερμανὸς παιδαγωγὸς Ρατχίος (+1635), ὅστις καὶ ἑαυτὸν ἐπωνόμασε διδακτικόν. Ἄλλ' ἡ καθιέρωσις τοῦ ὀρου ὀφείλεται κυρίως εἰς τὸν Βοημὸν παιδαγωγὸν Κομένιον (+1670), συγγραφεὰ τοῦ περιφήμου συγγράμματός του «Μεγάλῃ

<sup>1)</sup> Πρβλ. Πλάτωνος Σοφιστής 231 Β, Γοργίας 453 Ε.

Διδακτική» (Didactica Magna). Εἰς τὸν ὄρον ὅμως Διδακτικὴ ἀποδίδει ὁ Κομμένος περιεχόμενον πολὺ εὐρύτερον ἢ ὅσον σήμερον ἀποδίδεται εἰς αὐτόν<sup>1)</sup>. Εἰς τὴν «Μεγάλην Διδακτικὴν» του πραγματεύεται καὶ περὶ τοῦ σκοποῦ καὶ τοῦ δυνατοῦ τῆς ἀγωγῆς καὶ περὶ τῆς ὀδηγητικῆς ἤτοι καὶ περὶ θεμάτων, τὰ ὅποια σήμερον θεωροῦνται προβλήματα τῆς Γενικῆς Παιδαγωγικῆς.

Ἡ Διδακτικὴ διαφεύεται εἰς δύο μεγάλους κλάδους, 1) τὴν Γενικὴν καὶ 2) τὴν Εἰδικὴν Διδακτικὴν. Καὶ Γενικὴ μὲν καλεῖται ἡ Διδακτικὴ, ἔφ' ὅσον ἐξετάζει τὰς γενικὰς ἀρχάς, καθ' ἃς πρέπει νὰ τελεῖται ἡ διδασκαλία οἰουδήποτε μαθήματος, Εἰδικὴ δέ, ἐφ' ὅσον πραγματεύεται πῶς αἱ γενικαὶ αὗται ἀρχαὶ πρέπει νὰ ἐφαρμόζωνται εἰς ἕκαστον μάθημα ἀναλόγως τῆς φύσεως αὐτοῦ.

Τὴν Γενικὴν Διδακτικὴν ἀπασχολοῦν τρία κυρίως μεγάλα προβλήματα, 1) τὸ πρόβλημα τῆς ἐννοίας καὶ τοῦ σκοποῦ τῆς διδασκαλίας, 2) τὸ πρόβλημα τῆς ἐκλογῆς καὶ διατάξεως τῆς διδασκτέας ὕλης καὶ 3) τὸ πρόβλημα τῆς μεθόδου τῆς διδασκαλίας, τοῦ τρόπου δηλαδή, καθ' ὃν πρέπει νὰ μεταδίδεται ἡ διδασκτέα ὕλη.

## 2. ΕΝΝΟΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διδασκαλία καλεῖται ἡ σκόπιμος καὶ κατὰ σχέδιον τελουμένη μετάδοσις γνώσεων καὶ δεξιότητων. Δὲν δύναται νὰ χαρακτηρισθῆ ὡς διδασκαλία ἡ ἀσυνειδήτως καὶ ἄνευ συστήματος μετάδοσις γνώσεων καὶ δεξιότητων. Τὸ πνευματικόν φαινόμενον τῆς ἀδιαλείπτου μεταδόσεως μορφωτικῶν ἀγαθῶν τελεῖται βεβαίως καὶ ἄνευ τῆς συστηματικῆς διδασκαλίας τοῦ Σχολείου. «Ἡ νεωτέρα Παιδαγωγικὴ», λέγει Γερμανὸς παιδαγωγός, «μᾶς διεφώτισεν ὅτι ὅλη μας ἡ ζωὴ, ἰδιαιτέρως ἡ ζωὴ μας μέσα εἰς τὴν οἰκογένειαν — ὡς παιδιῶν, ὡς γονέων, καὶ ὡς ἀδελφῶν — ἡ ζωὴ μας μέσα εἰς τὸν δρόμον, μέσα εἰς τὰ ἐργαστήρια, εἰς τὴν ἐκκλησίαν, εἰς τὴν πολιτικὴν, εἰς τὰς παντοειδεῖς ἐλευθέρως συναναστροφάς, ὅλα αὐτὰ εἶναι μία συνεχῆς παιδαγωγικὴ ἐπίδρασις, μία ἀδιάλειπτος διδασκαλία καὶ μάθησις, μορφῶναι καὶ μορφῶνεσθαι, ἐπιδρᾶν καὶ δέχεσθαι ἐπιδράσεις»<sup>2)</sup>. Ἄλλ' ἡ τοιαύτη ἀλληλεπίδρασις μεταξὺ ἀτόμων καὶ ὁμάδων καὶ ἀνταλλαγὴ πολιτιστικῶν ἀγαθῶν δὲν ἔχει πάντοτε τὸν χαρακτήρα τῆς παιδαγωγούσης διδασκαλίας. Εἶχε δικαίον ὁ Γερμανὸς παιδαγωγὸς Ἐρβартος

<sup>1)</sup> I. Σκουτεροπούλου. Ἡ Διδακτικὴ καθόλου 1952 σ. 4.

<sup>2)</sup> Hördt Phil. μετ. Π. Ζερβού. Θεμελιώδεις μορφαὶ ἀγωγῆς 1937 σ. 36.



(+1841) Ισχυριζόμενος ότι δέν δύναται νά νοηθῆ διδασκαλία ἄνευ ἀγωγῆς, ἀλλ' οὔτε ἀγωγή ἄνευ διδασκαλίας. Ἡ διδασκαλία εἰς τά γενικῆς μορφώσεως σχολεῖα δέν ἀποτελεῖ αὐτοσκοπόν, ἀλλά σημαντικώτατον μέσον πρὸς πραγματοποίησιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς. Θεωρεῖ τὰς παρεχόμενας γνώσεις καί δεξιότητας ὡς μορφωτικά ἀγαθὰ καί καλεῖται, ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὴν ἐπαγγελματικήν, παιδαγωγόσσα. Μορφωτικόν δέ χαρακτήρα ἔχει ἡ διδασκαλία, ἐάν αἱ παρεχόμεναι γνώσεις καί δεξιότητες δέν παραμένουν νεκρά καί ξένα στοιχεῖα πρὸς τὴν ψυχροσύνησιν τοῦ τροφίμου, ἀλλ' ἀφομοιοῦνται ὑπ' αὐτοῦ ἀποβαίνουσαι ζωτικαὶ δυνάμεις καί πηγαὶ περαιτέρω πνευματικῆς δράσεως. Ἐφ' ὅσον τὸ γνῶναι καί εἰδέναι δέν μετουσιωθῆ εἰς βούλησθαι καί δρᾶν, οὐδεμίαν μορφωτικὴν ἀξίαν ἔχει. «Ἴνα κατευθυνθῆ ἡ βούλησις πρὸς τὰς μορφωτικὰς ἀξίας», λέγει ὁ Γερμανὸς παιδαγωγὸς Kerschsteiniger (+1932), «δέν ἀρκεῖ νά λάβωμεν μόνον γνώσιν αὐτῶν, ἀλλὰ πρέπει νά λάβωμεν καί πραγματικὴν πείραν τούτων ἐν τῷ βίῳ, νά ἐπιζήσωμεν, ὡς συνήθως λέγεται, αὐτάς. Ζῆ δὲ ἐν ἡμῖν ἐκάστη ἀξία, τοῦλάχιστον διὰ πρώτην φοράν, οὐχὶ διὰ τῆς ἀναγνώσεως βιβλίων καί ἀφηγήσεων, ἀλλὰ διὰ προσωπικῶν ἐμπειριῶν καί διὰ τῆς ἀναστροφῆς μὲ προσωπικότητας πεπραιοκισμένας δι' ἀξιών, εἰς ἅς δι' ἕνα οἰονδήποτε λόγον αἰσθανόμεθα σεβασμόν. Μόνον ὅταν ἡ ὑφ' ἡμῶν γνώσις τῶν ἀξιών ἐρχομένη εὐρίσκη τοιαύτας ἐμπειρίας καί τοιούτους συνειρμούς, ἔχει αὐτὴ σημασίαν καί συντελεῖ εἰς τὸν παρ' ἡμῖν σχηματισμόν σταθερωτέρας βουλήσεως τῶν ἀξιών τούτων»<sup>1</sup>.

### 3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ἐπὶ μακρὸν σκοπὸς τῆς διδασκαλίας ἔθεωρεῖτο ἡ συσώρευσις τῶν γνώσεων, ἡ ἀποστήθισις ὀνομάτων καί χρονολογιῶν, ἡ πολυμάθεια. Τὸ παλαιὸν σχολεῖον ἐκκινουῖν ἐκ τῆς ἀρχῆς ὅτι «ἡ γνώσις εἶναι δύναμις» ἐπέδωκε τὴν γνώσιν ὡς αὐτοσκοπόν. Προσέπαθει ἀπνεύστῃ καί ὡς διὰ καλπασμοῦ νά διέλθῃ πᾶσαν τὴν ὑπὸ τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος προσδιοριζομένην ὕλην ἀδιαφοροῦν, ἂν αὕτη γίνεταί κτήμα τῶν μαθητῶν. Ἡ ἀρχὴ ἐξ ἄλλου τοῦ ἐγκυκλοπαιδισμοῦ, ἡ ὅποια τότε ἐπρυτάνευε, συνετέλεσεν εἰς τὴν διδῶσιν τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος μὲ πάντοειδέτε γνώ-

<sup>1</sup>) Ἡ φύσις καί ἡ ἀξία τῆς φυσιογνωστικῆς διδασκαλίας μετ. Ι. Χαντέλι 1923 σ. 123.

σεις, οὐδόλως ἀνταποκρινομένης πρὸς τὴν παιδικὴν ἀντιληπτικὸτητα καὶ ζωὴν. Ἐκαστος ἐπιστήμων, ὑπὸ τὸ πρῖσμα τῆς εἰδικότητός του ἐξετάζων τὴν διδασκομένην εἰς τὰ σχολεῖα ὕλην, προσέθετε τὰ κατ' αὐτὸν ἀπαραίτητα στοιχεῖα γνώσεων καὶ οὕτω τὸ ἀναλυτικὸν πρόγραμμα προσελάμβανε διαστάσεις τελείως δυσαναλόγους πρὸς τὸν παιδικὸν ἐγκέφαλον. Ἐλάμβανεν ὑπ' ὄψιν τὰς ἀπαιτήσεις τῆς ζωῆς τῶν ἐνηλίκων καὶ ἐθεώρει ὡς παιδαγωγικὸν σφάλμα νὰ παραλείπεται ὕλικὸν ἀπαραίτητον διὰ τὴν ἐξάσκησιν ὠρισμένου ἐπαγγέλματος. Ἐλησμόνει ὅτι αἱ μελλοντικαὶ αὐταὶ ἀνάγκαι τῆς ζωῆς εἶναι λίαν προβληματικά, ὅτι αἱ ἀνάγκαι τῆς σήμερον δὲν εἶναι πλέον τῆς αὔριον.

Τὰ ἐντεῦθεν προκύψαντα ἀποτελέσματα εἶναι γνωστά. Οἱ μαθηταὶ ἀπεκόμιζον ἐκτεταμένας γνώσεις, ἀλλὰ δυσπέπτους καὶ ἐπιπολαίας καὶ διὰ τοῦτο ταχέως λησμονουμένας. Ἡ ποσότης ἐθυσίαζε τὴν ποιότητα, ἢ ἕκτασις τὸ βάθος. Αἱ οὕτως ἐξ ἄλλου ἀποκτώμεναι γνώσεις ἐστεροῦντο δυναμισμού. Παρέμενον εἰς τὸ παιδικὸν πνεῦμα ὡς ξένα σώματα μὴ δυνάμενα νὰ ἀφομοιωθοῦν καὶ νὰ καρποφορήσουν, διότι δὲν ἦτο δυνατόν νὰ χρησιμοποιηθοῦν εἰς τὴν ζωὴν. Τὴν τοιαύτην ἀποκλειστικὴν προσήλωσιν τῆς διδασκαλίας εἰς τὴν ποσότητα τῆς διδασκομένης ὕλης ὁ Γερμανὸς παιδαγωγὸς Ὁθων Willmann (+1920) ὠνόμασε διδακτικὸν ὕλισμόν, διότι μόνον ὁ ὕλικὸς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας ἐθεραπεύετο.

Βραδύτερον ἐτονίσθη ὅτι ἡ διδασκαλία παρὰ τὸν ὕλικὸν σκοπὸν τῆς, ἦτοι τὴν μετάδοσιν γνώσεων ἔχει καὶ ἄλλον σκοπὸν πολὺ σπουδαιότερον καὶ σημαντικώτερον: τὸν εἰδολογικόν. Αἱ γνώσεις δὲν εἶναι αὐτοσκοπός, ἀλλὰ μέσον πρὸς καλλιέργειαν τῶν πνευματικῶν καὶ σωματικῶν δεξιοτήτων τοῦ παιδός. Πλεῖστα μαθήματα, ὡς ἡ ἀνάγνωσις, ἡ ἀρίθμησις, τὰ τεχνικά, ἡ μουσικὴ, ἡ γυμναστικὴ δὲν ἔχουν ὡς σκοπὸν τὴν μετάδοσιν γνώσεων, ἀλλὰ τὴν ἐξάσκησιν πνευματικῶν ἢ σωματικῶν ἱκανοτήτων τοῦ παιδός. Ἀλλὰ καὶ εἰς τὰ μαθήματα, ὅπου προέχει ὁ ὕλικὸς σκοπὸς, ὡς τὰ θρησκευτικά, ἡ ἱστορία, ἡ γεωγραφία, τὰ φυσιογνωστικά κ. τ. λ. παραλλήλως τοῦ ὕλικου σκοποῦ καὶ ὑπὲρ τοῦτον θεραπεύεται ὁ εἰδολογικὸς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας. Καὶ τὰ μαθήματα ταῦτα διδάσκονται ὅπως καλλιεργήσουν ψυχικὰς λειτουργίας τῶν μαθητῶν, τὴν τόνωσιν τοῦ θρησκευτικοῦ συναισθήματος τὰ θρησκευτικά, τὴν μνήμην καὶ φαντασίαν ἡ ἱστορία καὶ ἡ γεωγραφία, τὴν παρατηρητικότητα τὰ φυσιογνωστικά. Ἐάν ὑπὸ τὴν ἄποψιν ταύτην ἐξετασθῇ ἡ διδασκομένη ὕλη, δὲν ἔχει πλέον σημασίαν τὸ περιεχόμενον καὶ τὸ ποσὸν αὐτῆς, ἀλλ' ἡ μορφή καὶ τὸ ποιόν, ἔαν

και εις ποιον βαθμον το διδακτεον υλικον προαγη την διανοιαν, το συναισθημα και την βουλησιν του παιδωδ.

‘Αλλα και αν ο ειδολογικωδ ουτωδ σκοποδ επικρατηση μονομερωδ, εαν υπο το προσχημα της εξασκησεωδ της διανοιαδ του παιδωδ διδασκεται υλη ανωτερα της παιδικηδ δυναμικωτητοδ, εαν κυριαρχηση τελεια αδιαφορια πρωδ το περιεχομενον της διδασκομενηδ υληδ και λαμβανεται υπ’ οψιν μονον η μορφη, τοτε κατισχυει ετερα παρεκκλισιδ της διδασκαλιαδ, ο λεγομενοδ διδακτικωδ μορφολογισμοδ.

Μεσην οδον μεταξυ των δυο μονομερων αντιληψεων περι του σκοπου της διδασκαλιαδ χαράσσει η λειτουργικη περι διδασκαλιαδ αντιληψιδ. Κατ’ αυτην η διδασκαλια ουτε την συσσωρευσιν των γνωσεων πρεπει να επιδιωκη, ουτε τελειαν αδιαφοριαν περι του περιεχομενου της διδακτεασ υληδ οφειλει να επιδεικνυη. Οι οπαδοι της θεωριαδ ταυτηδ ειναι δεδηλωμενοι αντιπαλοι της ειδολογικηδ μορφωσεωδ, καθ’ οσον αρνουνται να παραδεχθουδ τασ πνευματικασ λειτουργιαδ ωδ προβολειδ τροπον τινα δυναμενουδ να κατευθунουν το φωδ των πρωδ οποιονδηποτε αντικειμενον. ‘Εξ αλλοιδ δμωδ αποκροουδ την τελειαν επικρατησιν του υλικου σκοπου της διδασκαλιαδ. Κατ’ αυτουδ η γνωσιδ δεν ειναι αυτοσκοποδ, αλλα μεσον πρωδ σκοπον, καθοδηγει και ελεγει την δρασιν του ανθρωπου.

Κατα τον διαπρεπεστερον αντιπρωσωπον της λειτουργικηδ αντιληψεωδ της διδασκαλιαδ ‘Αμερικανον παιδαγωγον ‘Ιωαννην Dewey (+1952) «τα διαφορα μαθηματα, που διδασκομεν εις τα σχολεα, συμπυκνουν την πειραν του παρελθοντοδ και την παρουσιαζουδ υπο την χρησιμωτεραν αυτηδ μορφη. Ειναι κεφαλαιον, το οποιον δυναται να μηδ δωση αυτοστιγμει τοκον. ‘Εχομεν οικονομιαν εις την προσπαθειαν της διανοιαδ καθ’ ολαδ τασ πλευραδ... ‘Ο γεωγραφικωδ π. χ. χαρτηδ συμπυκνώνει και συστηματοποιει την πειραν οσων εταξιδευσαν εις μιαν χωραν και ουτω γινεται πολυτιμοδ οδηγοδ δια κάθε μελλοντικην παρατηρησιν. Ευκολυνει τον ελεγχον, μηδ οικονομει του κοσμου την προσπαθειαν, μηδ απαλλάσσει απο ματαιασ αποπειραδ και μηδ δεικνυει τον συντομωτερον δρομον που θα μηδ οδηγηση ασφαλεστερον πρωδ τον σκοπον».)

Την αυτην περι διδασκαλιαδ αντιληψιν δεχεται και ο ετεροδ κορυφαιοδ αντιπρωσωποδ της αυτηδ σχοληδ ‘Ελβετοδ παιδαγω-

1) Σχολειο και παιδι μετ. Κ. Σωτηριου 1926 σ. 141-2

γός και ψυχολόγος Έδουάρδος Claparède (+1940). Καί κατ' αὐτόν «αἱ γνώσεις εἶναι μέσα προπαρασκευῆς ἢ ἐλέγχου τῆς δράσεως, εἶναι τρόπον τινά δυνάμει ἐνέργεια, ζωτικαὶ ἐμπειρίαι συμπυκνωθεῖσαι εἰς παραστάσεις, ἐννοίας καὶ τύπους. Αἱ γνώσεις χρησιμεύουν διὰ τὴν δρᾶσιν ἢ πρὸς κατανόησιν τῆς δράσεως τῶν ἄλλων. Οἱ μαθηματικοὶ τύποι οὐδεμίαν θὰ εἶχον ἀξίαν, ἐὰν δὲν ἐχρησίμευον πρὸς ἐκτέλεσιν ἀριθμητικῶν πράξεων, ὧν τὰ ἀποτελέσματα καθοδηγοῦν τὴν διαγωγὴν μας ἢ ἐλέγχουν τὴν τῶν ἄλλων. Αἱ γεωγραφικαὶ ἐπίσης γνώσεις ἔχουν ἀξίαν, ἐφ' ὅσον δι' αὐτῶν διευκολυνόμεθα εἰς τὸν προσανατολισμὸν μας ἐπὶ τῆς γῆνης ἐπιφανείας. . . . . Εἶναι αὐτονόητον ὅτι οἱ μαθηματικοὶ τύποι, τὰ γεωγραφικὰ ὀνόματα, αἱ ἱστορικαὶ χρονολογίαι, οὐδεμίαν θὰ εἶχον ἀξίαν, ἐφ' ὅσον ὁ κατέχων αὐτὰ δὲν θὰ τὰ ἐχρησιμοποίει».<sup>1)</sup>

Τὴν γνώμην ταύτην τοῦ διαπρεποῦς ἡμῶν διδασκάλου παραδεχόμεθα καὶ ἡμεῖς. Ἐπορρίπτομεν τὸν ὑλικὸν σκοπὸν τῆς διδασκαλίας ὡς ἥκιστα μορφωτικόν. Οὐδεμίαν ἀξιόλογον μορφωτικὴν ἐπίδρασιν ἐξασκοῦμεν, ἐὰν θεωροῦμεν τὸ παιδικὸν πνεῦμα ὡς δοχεῖον γνώσεων καὶ οὐχὶ ὡς ὄργανον ἐρεύνης· «οὐ γάρ», κατὰ τὴν γραφικὴν ἔκφρασιν τοῦ Πλουτάρχου, «ὡς ἀγγεῖον ὁ νοθεὶς ἀποπληρώσεως, ἀλλ' ὑπεκκαύματος μόνον, ὡσπερ ὕλη, δεῖται».<sup>2)</sup>

Ἄλλὰ καὶ μονομερῆς κυριαρχία τοῦ εἰδολογικοῦ σκοποῦ εἶναι ἐπίσης ἄστοχος. Ἐὰν παραβλέπωμεν τελείως τὸ περιεχόμενον τῆς διδασκομένης ὕλης καὶ προσέχωμεν μόνον τὴν μορφήν αὐτῆς, τότε ἀπομονώνομεν σχολεῖον καὶ ζωὴν, παραδεχόμενοι ὅτι ἡ πνευματικὴ τῶν μαθητῶν μόρφωσις δύναται νὰ ἐπιτευχθῇ δι' οἰουδήποτε ὑλικοῦ. Ἄλλὰ τὸ ποιὸν τῆς διδασκείας ὕλης δὲν εἶναι ἀδιάφορον, ἵνα ἐξασκήσῃ μορφωτικὴν ἐπίδρασιν. Μόνον ἐφ' ὅσον ὑπάρχει δεσμὸς μεταξύ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ καὶ ζωτικῶν ἀναγκῶν τοῦ τροφίμου, ἡ διδασκαλία δύναται νὰ ἀποβῇ ἀποτελεσματικὴ καὶ καρποφόρος. Ἡ συνείδησις τῆς ζωτικῆς χρησιμότητος τῶν γνώσεων θὰ προσδώσῃ διαφέρον εἰς τὴν διδασκαλίαν καὶ θὰ συντελέσῃ εἰς τὴν ἐμπέδωσιν αὐτῶν. Διὰ τοῦτο ἡ διέγερσις τοῦ διαφέροντος θεωρεῖται ὁ προσεχὴς ἢ ὁ ἐγγύς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας.

<sup>1)</sup> Psychologie de l' enfant et Pédagogie expérimentale 1924 σ. 184.

<sup>2)</sup> Περί τοῦ ἀκούειν 18,29 κ. ἔ.

#### 4. ΤΟ ΔΙΑΦΕΡΟΝ ΩΣ ΠΡΟΣΕΧΗΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Προσεχής σκοπός τῆς διδασκαλίας εἶναι νά «μετατρέψῃ τοὺς μελλοντικούς σκοποὺς τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος εἰς παρόντα παιδικὰ διαφέροντα».<sup>1)</sup>

Ἄλλὰ τί εἶναι διαφέρον καὶ πῶς τοῦτο γεννᾶται; Περί τοῦ ζητήματος τούτου διαφορὰ ἀντιλήψεων ἐπικρατεῖ μεταξύ τῆς παλαιότερας καὶ νεωτέρας Παιδαγωγικῆς.

Κατὰ τὸν Ἐρβартон διαφέρον εἶναι τὸ μηχανικὸν ἀποτελεσμα τῆς πάλης τῶν παραστάσεων, παθητικὸν προϊόν τῆς ἀφομοίωσης αὐτῶν. Τὸ διαφέρον γεννᾶται, ἐφ' ὅσον αἱ νέαι παραστάσεις, αἱ προσλαμβανόμεναι εὐρίσκουν ὁμοίας παλαιάς, τὰς προσλαμβανούσας καὶ ἀφομοιοῦνται ὑπ' αὐτῶν.

Κατὰ τὴν νεωτέραν Παιδαγωγικὴν τὸ διαφέρον δὲν εἶναι τὸ παθητικόν, ἀλλὰ τὸ δυναμικόν. Κατὰ τὸν Dewey κύριον γνώρισμα αὐτοῦ εἶναι ὁ δυναμισμός. Εἶναι ἡ κινητήριος δύναμις καὶ ὁ κυριώτερος μοχλὸς τῆς δράσεως τοῦ ἀνθρώπου εἰς ὅποιονδήποτε πεδίου καὶ ὑπὸ οἰανδήποτε μορφήν. Διαφέρον διὰ τοῦτο καὶ προσπάθεια δὲν εἶναι, ὡς ἐφρόνουν οἱ παλαιότεροι, δύο ἀνταγωνιζόμεναι ἐνέργειαι, ἀλλὰ δύο ἀπόψεις, δύο πλευραὶ τοῦ προσωπικοῦ δυναμιμοῦ. Διαστέλλον καὶ ἀποχωρίζον ταύτας τὸ παλαιὸν σχολεῖον ἀπῆτει προσπάθειαν ἄνευ διαφέροντος καὶ ἐπεζήτηε διαφέρον ἄνευ προσπάθειας. Ἄλλ' ἡ ἀπλῆ παρατήρησις δεικνύει ὅτι οἱ δύο αὐταὶ ἐνέργειαι συμβαδίζουν. Μόλις ὁ ἄνθρωπος αἰσθανθῆ διαφέρον δι' ἀντικείμενόν τι, τοῦ ὁποίου ἔχει ἀνάγκην, αὐθορμήτως θὰ κινητοποιήσῃ τὰς προσπάθειας, ὅπως ἀποκτήσῃ αὐτό. Διαφέρον κατὰ ταῦτα εἶναι ἡ αἰτιώδης σύνθεσις ἐσωτερικῶν ἀναγκῶν μας καὶ ἐξωτερικῶν ἀντικειμένων. Ταῦτα μᾶς ἐνδιαφέρουν, ἐφ' ὅσον ἀνταποκρίνονται πρὸς μίαν ἀνάγκην μας. Τὸ νερὸ προκαλεῖ τὸ διαφέρον μας, ἐφ' ὅσον διψῶμεν. Τὸ μαθηματικὸν πρόβλημα θὰ προκαλέσῃ τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν, ἐφ' ὅσον ἀνταποκρίνεται πρὸς ζωτικὴν ἀνάγκην. Ὁ ἀντίστοιχος γαλλικὸς ὅρος *intéret* ἐκφράζει ἐτυμολογικῶς (*inter - esse*) τὸν διάμεσον τοῦτον ρόλον μεταξύ ὀργανισμοῦ καὶ περιβάλλοντος.

Ἐκ τῆς ἀναλύσεως ταύτης προκύπτει ὅτι τὸ διαφέρον εἶναι τι τὸ ἀντικειμενικόν, ἀλλὰ ταυτοχρόνως καὶ ὑποκειμενικόν τι<sup>2)</sup>. Ἀντικειμενικόν, διότι πάντοτε κατευθύνεται πρὸς ὠρισμένον ἀντι-

<sup>1)</sup> Claparède L' éducation fonctionnelle 1931 σ. 253.

<sup>2)</sup> Dewey μν. ἔργ. σελ. 69

κείμενον, ὁ γραμματοσυλλέκτης ἐνδιαφέρεται διὰ τὰ γραμματόσημα, ὁ ἀρχαιοφίλος διὰ τὰς ἀρχαιότητας κ.τ.λ. Διαφέρων μὴ προσηλούμενον εἰς ἀντικείμενόν τι εἶναι τι τὸ ἀδιανόητον. Καίτοι ὅμως τὸ διαφέρων εἶναι τι τὸ ἀντικειμενικόν, εἶναι ταυτοχρόνως καὶ ὑποκειμενικόν τι. Τὸ γραμματόσημον ἐνδιαφέρει τὸν φιλοτελιστὴν ὄχι αὐτὸ καθ' ἑαυτὸ, ἀλλὰ διότι συντελεῖ νὰ κινητοποιήσῃ ἐντὸς αὐτοῦ ὠρισμένας γνώσεις καὶ δεξιότητας. Τὰ διαφέροντα διὰ τοῦτο ποικίλλουν κατὰ τὰ ἄτομα καὶ τὰς ἡλικίας. Ἐνῶ τὸ γραμματόσημον προσελκύει ἀμέριστον τὸ διαφέρων τοῦ γραμματοσυλλέκτου, οὐδόλως ἐνδιαφέρει τοὺς λοιπούς. Ἐξ ἄλλου τὰ διαφέροντα ἐνός καὶ τοῦ αὐτοῦ προσώπου διαρκῶς μεταβάλλονται ὅ,τι μᾶς ἠλέκτριζε νέους μᾶς ἀφήνει ἀδιαφόρους ὄριμους. Ἡ ἀδιάκοπος αὕτη μεταβολὴ τῶν διαφερόντων δύναται νὰ συγκριθῇ μὲ τὴν ροὴν τῆς συνειδήσεως καὶ νὰ ὀνομασθῇ ροὴ τῶν διαφερόντων.

Ἐπὶ τοῦ δυναμισμοῦ τούτου τοῦ διαφερόντος ἐδράζεται ἡ νεωτέρα Διδακτικὴ. Προσπαθεῖ πᾶσα διδακτικὴ ἐνέργεια νὰ εἶναι μέσον πρὸς ἱκανοποίησιν ἐνός παιδικοῦ διαφερόντος, νὰ προκύπτῃ αὐθορμητῶς ἐκ τῶν ἀναγκῶν τῆς παιδικῆς ζωῆς. Τὸ παλαιὸν σχολεῖον προσέφερε γνώσεις χωρὶς οἱ μαθηταὶ νὰ συναισθανθοῦν τὴν ἀνάγκην αὐτῶν. Προσέφερε φαγητὸν εἰς τοὺς μαθητὰς χωρὶς νὰ πεινάσουν καὶ νερὸ χωρὶς νὰ διψάσουν.

#### Γ'. ΕΞΕΛΙΞΙΣ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ (¹)

Ἡ ψυχολογία τοῦ παιδὸς ἐπιμελῶς ἠρεύνησε τὴν ἐξέλιξιν τῶν παιδικῶν διαφερόντων. Οἱ εἰδικοί ψυχολόγοι διαφοροτρόπως ὠνόμασαν καὶ διέκριναν τὰς φάσεις, τὰς ὁποίας διέρχονται τὰ παιδικὰ διαφέροντα ἐξελισσόμενα. Τὰ πορίσματα τῶν δυνάμεθα νὰ συνοψίσωμεν εἰς τὸ κάτωθι διάγραμμα:

1. Κατὰ τὸ πρῶτον ἔτος ἐπικρατοῦν τὰ αἰσθησιακὰ διαφέροντα. Τὰ ἐξωτερικὰ ἀντικείμενα ἀπασχολοῦν τὸ παιδί, ἐφ' ὅσον συντελοῦν εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῶν αἰσθητηρίων αὐτοῦ ὀργάνων. Ἐνεκα τούτου οἱ ἰσχυροὶ κρότοι, τὰ ζωηρὰ χρώματα καὶ τὸ ἔντονον φῶς προσελκύουσιν πρὸ παντός τὴν προσοχὴν του.

2. Κατὰ τὰ ἔτη 2—3 κυριαρχοῦν τὰ γλωσσικὰ καὶ κινητικὰ διαφέροντα. Τὸ παιδί ἐνδιαφέρεται νὰ καταστῇ κυρίαρχον τοῦ

¹) Πρβλ. Claparède Psychologie de l'enfant σ. 515—549, Ν. Ἐξαρχοπούλου Γενικὴ Διδακτικὴ τομ. Α. 1946 σ. 82—96

κινητικοῦ καὶ γλωσσικοῦ μηχανισμοῦ. Ἀρέσκειται νὰ κινή ἀδιαλείπτως χεῖρας καὶ πόδας καὶ νὰ πλουτίζη τὸ λεξιλόγιόν του.

3. Κατὰ τὰ ἔτη 3—7 δεσπόζουν τὰ ὑποκειμενικά ἢ ἐγωκεντρικά διαφέροντα. Κατὰ τὴν ἡλικίαν ταύτην τὸ παιδί ἐπιθυμεῖ νὰ γνωρίσῃ τὰς σχέσεις τῶν ἐξωτερικῶν ἀντικειμένων πρὸς ἑαυτὸ. Δύναται νὰ σηκώσῃ, νὰ θραύσῃ, νὰ διαλύσῃ, νὰ καύσῃ τὰ ἐξωτερικά ἀντικείμενα; Κύριον γνώρισμα τῆς ἡλικίας ταύτης εἶναι ὁ ἐγωκεντρισμός. Τὰ πάντα διαβλέπει ὑπὸ τὸ πρῶμα τῆς ὑποκειμενικότητός του καὶ ἀποδίδει εἰς τὰ ἐξωτερικά ἀντικείμενα ψυχὴν καὶ πάθη ἀνθρώπινα. Τὸ μολύβι κουράζεται καὶ τὸ κάθισμα κοιμάται, ὡς οἱ ἄνθρωποι. Ἡ φαντασία του ἐμψυχώνει τὸν ἐξωτερικὸν κόσμον καὶ ἀντιλαμβάνεται αὐτὸν κατ' εἰκόνα καὶ ὁμοίωσιν πρὸς ἑαυτό. Τὸ ἐγὼ τοῦ παιδὸς καθίσταται ὁ ἄξων, περὶ τὸν ὁποῖον περιστρέφεται ἢ περὶ τοῦ κόσμου ἀντίληψίς του. «Ἡ ψυχὴ του, κατὰ τὸν ποιητὴν, εὐρίσκειται εἰς τὸ κέντρον τῶν πραγμάτων. Ταῦτα ὑπάρχουν καὶ ἐνεργοῦν, ἐφ' ὅσον σχετίζονται πρὸς ἑαυτὸ καὶ συνδέονται μὲ τὸ σύμπαν ὑπὸ τὴν ἰδικὴν του προοπτικὴν»<sup>1)</sup>).

4. Κατὰ τὰ ἔτη 7·10 ἐπικρατοῦν τὰ ἀντικειμενικά διαφέροντα. Ὁ παῖς ἀρχίζει νὰ ἐνδιαφέρεται διὰ τὴν συγκεκριμένην πραγματικότητα καὶ προσπαθεῖ νὰ γνωρίσῃ τὰς ἀντικειμενικὰς αὐτῆς ἰδιότητας: τὰ χρώματα, τὰ σχήματα, τὰς διαστάσεις. Τὴν προσοχὴν αὐτοῦ στρέφει ἀμέριστον πρὸς τὸν αἰσθητὸν κόσμον. Παρατηρεῖ, συλλέγει καὶ κατατάσσει πᾶν τὸ ὑποκίπτον ὑπὸ τὰς αἰσθήσεις αὐτοῦ. Ὅπως ἱκανοποίησιν τὰ νέα του ταῦτα διαφέροντα ἀναπτύσσει ἐξαιρετικὴν δρᾶσιν. Κατὰ τὴν περίοδον ταύτην αἱ κινήτικαὶ αὐτοῦ ἐνέργειαι αὐξάνουν καταπληκτικῶς εἰς ποσότητα, ποικιλίαν καὶ συνδυασμούς. Τὸ παιδί εὐρίσκειται εἰς ἀδιάλειπτον κίνησιν. Κατασκευάζει δημιουργήματα διὰ νὰ τὰ κατακρημνίσῃ μετ' ὀλίγον καὶ ἐπιδίδεται εἰς ἐπιπόνους παιδιάς καὶ ἐνεργείας ἄνευ τῆς ἐπιδιώξεως ὠρισμένου σκοποῦ. Τὸ συναρπάζει πᾶν ὅ,τι ἔχει κίνησιν καὶ ζωὴν, πᾶν ὅ,τι περικλείει ἐνέργειαν καὶ δρᾶσιν. Ἐντεῦθεν ὁ ἐνθουσιασμός αὐτοῦ διὰ τὰς ἀθλοπαιδιάς τὰς ἱκανοποιούσας τὴν κινήτικὴν αὐτοῦ ἐνέργειαν καὶ ἡ γοητεία του διὰ τὰ ἀφηγήματα τὰ περιστρεφόμενα περὶ τὴν δρᾶσιν προσώπων τῆς ἱστορίας καὶ τὰς περιπετείας ἐρευνητῶν ξένων χωρῶν.

5) Κατὰ τὰ ἔτη 11—12 ἐμφανίζονται τὰ νοητικὰ καὶ ἀφηρημένα διαφέροντα. Κατὰ τὴν ποικίλην δρᾶσιν τῆς προηγουμένης περιόδου ἐξησκήθησαν αἱ διανοητικαὶ αὐτοῦ δεξιότητες καὶ ἡ ἀφαί-

<sup>1)</sup> R. Hubert La croissance mentale 1949 σ. 215.

ρετική αὐτοῦ ἰκανότης ἀρχίζει νὰ ἐκκολάπτεται. Δὲν ἐπιδιώκει πλέον τὴν ἄμεσον ἰκανοποίησιν τῶν πόθων του, ἀλλ' ἐπιζητεῖ σκοποὺς ἀπωτέρους καὶ ὑποτάσσει εἰς τὴν ἐπίτευξιν αὐτῶν τὰς προσπαθείας του. Ἀναζητεῖ τὴν ἐρμηνείαν τῶν φαινομένων, τὰς αἰτιῶδεις αὐτῶν σχέσεις καὶ ἰκανοποιεῖται μὲ τὰς λογικὰς λύσεις τῶν προβλημάτων. Ἀνυψούμενον ὑπὲρ τὸ συγκεκριμένον κινεῖται εὐχερῶς ἐν τῷ μέσῳ συμβόλων, λέξεων, ἀριθμῶν, γεωμετρικῶν σχημάτων, γεωγραφικῶν χαρτῶν. Ἡ διανόησις του ἀπομακρύνεται τῆς ὕλικῆς οὕτως εἰπεῖν δράσεως καὶ προσλαμβάνει ἀφηρημένον χαρακτήρα. Ἐνῶ κατὰ τὴν προηγουμένην περίοδον ἡ πράξις προηγεῖτο τῆς διανοήσεως, τώρα ἡ διανόησις καθοδηγεῖ καὶ διαφωτίζει τὴν πράξιν.

6. Τὰ ἔτη 12—18 ἀποτελοῦν σπουδαίαν καμπὴν διὰ τὴν ψυχοφυσικὴν ἐξέλιξιν τοῦ ἀνθρώπου. Ἐμφανίζεται τότε ἡ ἦβη, ἡ ὁποία ἐπιφέρει μίαν ἐπανάστασιν εἰς τὴν ψυχικὴν καὶ σωματικὴν ἐξέλιξιν τοῦ ἀτόμου. Τὴν ψυχικὴν ἡρεμίαν καὶ ἀταραξίαν τῆς παιδικῆς ἡλικίας διαδέχεται ἡ ἀνησυχία καὶ ἡ συναισθηματικότης τῆς ἐφηβικῆς. «Ἡ ἠυξήμενη ἐπίδρασις τῆς συναισθηματικότητος ἐπὶ τῆς ὄλης ἐφηβικῆς ψυχῆς, ἡ ταχεῖα διεύρυνσις τοῦ διανοητικοῦ ὀρίζοντος διὰ ποικίλων διαφορόντων, ἡ κατὰ τὸ μᾶλλον ἢ ἥττον ἐσωτερικεύσις τῆς διανοητικῆς ζωῆς μέχρι τοῦδε ἐκδηλουμένης εἰς τὰς πράξεις, ἡ ἐπιταχυνομένη τέλος ἐξατομίκευσις τῆς συμπεριφορᾶς διὰ τῆς ἐξάρσεως τῶν διαφορῶν κατὰ φύλον, περιβάλλον καὶ ἄτομα» ἀποτελοῦν κατὰ σύγχρονον παιδαγωγὸν <sup>1)</sup> τὰ κύρια γνωρίσματα τῆς ἐφηβικῆς ἡλικίας.

Κατὰ τὴν περίοδον αὐτὴν ὀριμάζουσι τὰ ἀνώτερα διαφέροντα τοῦ ἀτόμου: τὰ κοινωνικά, ἠθικά, αἰσθητικά καὶ ἐπιστημονικά. Ὁ ἔφηβος ἐνθουσιάζεται διὰ τὴν ἐπικράτησιν τῆς δικαιοσύνης καὶ τῶν θρησκευτικῶν, καλαισθητικῶν καὶ ἐπιστημονικῶν ἰδανικῶν. Συζητεῖ μετὰ πάθους διὰ τὰ φλέγοντα ζητήματα τῆς ἡμέρας καὶ ἀποκρυσταλλώνει πεποιθήσεις περὶ αὐτῶν. Δεικνύει ἐνίοτε τυφλὴν ἐμμονὴν εἰς τὰς ἰδέας του καὶ δὲν μεταπίθεται εὐκόλως.

Τὴν ἐξέλιξιν αὐτὴν τῶν διαφορόντων πρέπει νὰ παρακολουθῆ ἡ διδασκαλία ἵνα ἀποβῆ ἀποδοτικὴ καὶ καρποφόρος. Διδασκαλία μὴ ἀνταποκρινομένη πρὸς αὐθόρμητα παιδικὰ διαφέροντα εἶναι καταδικασμένη ἐκ τῶν προτέρων εἰς ἀποτυχίαν. «Δύνασθε νὰ ὀδηγήσεται ἵππον εἰς τὴν κρήνην», λέγει ἀγγλικὴ παροιμία, «ἀλλὰ δὲν δύνασθε νὰ τὸν ἀναγκάσετε νὰ πῆγῃ καὶ παῖδά τινα».

<sup>1)</sup> Debesse Les étapes de l' éducation 1952 σ. 109



γράφει ο James<sup>1)</sup>, «δύνασθε μὲν νὰ παραλάβετε αὐτὸν εἰς τὸ σχολεῖον, ἀλλὰ δὲν δύνασθε νὰ κάμετε αὐτὸν νὰ μάθῃ τὰ νέα πράγματα, τὰ ὁποῖα ἐπιθυμεῖτε νὰ διδάξετε, ἐὰν προηγουμένως δὲν ἐρεθίσετε διὰ πραγμάτων τινος ἐξεγείροντος τὰς ἐμφύτους ἀντιδράσεις του». Πᾶσα κατὰ ταῦτα διδακτικὴ ἐνέργεια ὀφείλει νὰ εἶναι μέσον πρὸς ἱκανοποίησιν ἐνὸς παιδικοῦ διαφέροντος, νὰ προκύπτῃ αὐθορμήτως ἐκ τῶν ἀναγκῶν τῆς παιδικῆς ζωῆς. Ἐπὶ τοῦ εὐχύμου συνεπῶς κορμοῦ τῶν παιδικῶν διαφερόντων ὀφείλομεν νὰ ἐνοφθαλμίσωμεν τὸ διδακτέον.

## 6. ΜΕΣΑ ΠΡΟΣ ΔΙΕΓΕΡΣΙΝ ΤΟΥ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

Γενῶνται ἤδη τὸ ζήτημα πῶς ἐντὸς τῶν τεσσάρων τοίχων τῆς σχολικῆς αἰθούσης θὰ δυνηθῶμεν νὰ διεγείρωμεν τὰ αὐθόρμητα παιδικὰ διαφέροντα οὕτως, ὥστε ἐκκινούντες ἐκ τούτων νὰ ἐκπληρώσωμεν τὰς μυρίας ἀπαιτήσεις τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος; Πῶς ἐντὸς τοῦ τεχνητοῦ σχολικοῦ περιβάλλοντος θὰ δημιουργήσωμεν ἐλατήρια δράσεως, ἐξ ὧν ὀρμώμενοι οἱ μαθηταὶ θὰ ζητήσουν μόνοι των νὰ διδαχθοῦν ὀρθογραφίαν, ἱστορίαν, ἀριθμητικὴν κ.τ.λ.;

Ἡ λύσις τοῦ προβλήματος εἶναι δυσχερῆς, ἀλλ' οὐχὶ ἀδύνατος. Γνωρίζοντες ἐν πρώτοις τί ἐκάστοτε ἠλεκτρίζει τὸ παιδί δυναμεθὰ διὰ τοῦ καταλλήλου χειρισμοῦ τῶν αὐθορμήτων διαφερόντων του νὰ προκαλέσωμεν τὸ διαφέρον του πρὸς τὸ διδακτέον. Πᾶσα διδασκαλία ὀφείλει νὰ ὀρμᾶται ἐκ τῶν ἀστείρευτων πηγῶν περιεργείας, τὰς ὁποίας τὸ παιδί κρύπτει εἰς τὰ ἔγκατα τῆς ψυχῆς του, εἰς τὰ ἄδυτα τῆς πνευματικῆς ὄντοότητός του. «Ἡ γνῶσις», ἔλεγεν ὁ Locke, «εἶναι εὐάρεστος εἰς τὴν διάνοιαν, ὡς τὸ φῶς εἰς τοὺς ὀφθαλμούς». Ὅθεν διὰ νὰ κινητοποιήσωμεν τὴν πνευματικὴν δραστηριότητα τῶν μαθητῶν ὀφείλομεν νὰ ὑποδαυλίσωμεν τὴν περιέργειαν αὐτῶν, νὰ δημιουργήσωμεν πνευματικὴν τινα ἀνάγκην, τὸ πρόβλημα ἐκεῖνο, τὴν λύσιν τοῦ ὁποίου ἐνδομύχως θὰ ποθήσῃ. Τότε αὐθορμήτως θὰ ἀφυπνίσῃ τὴν προσοχὴν τοῦ καὶ θὰ διατηρήσῃ αὐτήν, ἐφ' ὅσον καὶ τὸ πρόβλημα παραμένει ἄλυτον.

<sup>1)</sup> Ἐκ τῶν ἀνωτέρω ἔπεται ὅτι :

1. Πρῶτον μέσον πρὸς διέγερσιν τοῦ διαφέροντος εἶναι ἡ γένεσις ἀναγκῶν πρὸς διδασκαλίαν τοῦ διδακτέου. Κάθε μάθημα,

<sup>1)</sup> Παιδαγωγικαὶ ὁμιλίαι μετ. Γ. Γρατσιαίου 1911 σελ. 29

κατὰ τὸν Claragède, ὀφείλει νὰ εἶναι μίᾳ ἀπάντησις εἰς τεθὲν ἐρώτημα τῶν μαθητῶν, Πρώτιστον συνεπῶς μέλημα ἡμῶν εἶναι ὅπως γεννῶμεν ἀπορίας, προβλήματα, ἐρωτηματικά εἰς τὰς ψυχὰς τῶν μαθητῶν, πρὸς λύσιν τῶν ὁποίων μόνον τῶν θὰ ζητήσουν νὰ μάθουν τὰς ἀντιστοιχοῦς γνώσεις. Ἡ δημιουργία κενῶν εἰς τὸν παραστατικὸν αὐτῶν κύκλον ἀποτελεῖ ἄριστον μέσον πρὸς γένεσιν τοῦ διαφέροντος.

Ἐάν τοιαῦται ἀνάγκαι δὲν παρουσιάζωνται αὐθορμήτως εἰς τὸν παιδικὸν βίον, τότε ὀφείλομεν ἡμεῖς νὰ δημιουργήσωμεν τοιαύτας κατὰ τὴν διδασκαλίαν οὕτως, ὥστε νὰ προκληθῇ ἐμμέσως τὸ διαφέρον αὐτῶν πρὸς τὸ διδακτέον.

2. Τὸ διαφέρον καθίσταται πολὺ ἐντονώτερον, ὅταν τὸ διδακτέον *συσχείζεται* πρὸς *βιώματα* τῶν μαθητῶν, πρὸς τὸν πρακτικὸν αὐτῶν βίον. Τὸ σχολεῖον δὲν πρέπει νὰ ἀπομονώνεται ὡς φρούριον ἀπὸ τὴν περίεξ αὐτοῦ ζωὴν. Πρέπει νὰ εἰσδύῃ εἰς τοῦτο ἅπλετον τὸ ζωογόνον φῶς τῶν προβλημάτων τοῦ παρόντος καὶ ὁ βόμβος τῆς ζωῆς, συσχετίζοντες τὰς σχολικὰς γνώσεις πρὸς τὸν καθ' ἡμέραν βίον καὶ συνδέοντες σχολεῖον καὶ ζωὴν καθιστῶμεν τὴν διδασκαλίαν ἐνδιαφέρουσαν καὶ ζωντανήν.

3. Σημαντικῶς ἐπίσης συμβάλλει εἰς τὴν γένεσιν τοῦ διαφέροντος, ἐάν τὸ διδακτέον *προκαλῇ* τὴν *αὐτενέργειαν* τοῦ παιδός, διότι τοῦτο, ὡς εἶδομεν, ἐνθουσιάζεται διὰ κάθε τι, τὸ ὅποιον κινεῖται καὶ δρᾷ. Ἐκμεταλλεῦόμενοι τὴν φυσικὴν ταύτην τάσιν τοῦ παιδός ὀφείλομεν νὰ παριστάνωμεν τὰ διδακτέα ἐν δράσει, ἐν κινήσει, ἐν ἐξελίξει. Ἄλλὰ τὸ παιδί δὲν ἀρκεῖται νὰ βλέπῃ μόνον ὡς θεατὴς τὴν διαρκῆ ροὴν τῶν φαινομένων καὶ γεγονότων, θέλει καὶ αὐτὸ νὰ συμμετέχῃ ἐνεργῶς εἰς τὸ ἀέναον τοῦτο γίνεσθαι. Ἡ αὐτενέργεια τοῦ παιδός, ἡ ἐνεργὸς αὐτοῦ συμμετοχὴ εἰς τὸ ἐξελισσόμενον φαινόμενον, τοῦ ὁποίου αὐτὸς μὲν ἔσχε τὴν πρωτοβουλίαν τῆς παραγωγῆς, θεωρεῖ δὲ ἑαυτὸν ὑπεύθυνον διὰ τὴν εὐτυχῆ ἔκβασιν του ἀποτελοῦν ἀσφαλῆ ἐχέγγυα ἵνα καταστῇ ἐνδιαφέρουσα ἡ διδασκαλία. Ἴνα τοῦτο ἐπιτευχθῇ ὁ διδάσκαλος πρέπει νὰ ἀπέχῃ νὰ λέγῃ ἢ νὰ πράττῃ πᾶν ὅ,τι δύνανται οἱ μαθηταὶ αὐτενεργῶς ἐργαζόμενοι νὰ ἐκτελέσουν.

4) Οὐχ ἥττον σημαντικῶς συντελεῖ εἰς τὴν γένεσιν τοῦ διαφέροντος ἡ *συγκέντρωσις τῆς ὕλης* διὰ τῆς Ἐνιαίας διδασκαλίας. Ὄταν ἡ διδακτέα ὕλη ἐνιαῖόν τι ἀποτελῇ, τὰ ἐπόμενα μέρη συνδέονται σιτωδῶς πρὸς τὰ προηγούμενα. Διὰ τοῦτο ἡ διδασκαλία τῶν προηγουμένων διεγείρει προσδοκίας καὶ ἐντείνει τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν πρὸς τὰ ἐπόμενα. Τὸ διαφέρον καθίσταται πολὺ

έντονώτερον, όταν ή διδακτέα ύλη περιστρέφεται, ώς εις τό σύστημα Decroly, περι ζωϊκας ανάγκας τοῦ ἀνθρώπου, ώς είναι ή διατροφή, ή πάλη κατά τῶν καιρικῶν μεταβολῶν, ή ἄμυνα κατά τῶν κινδύνων καί τῶν ἐχθρῶν. Ἐκκινούντες ἐκ τῶν βασικῶν τούτων ἀναγκῶν καί ἐκ τῆς συγκεκριμένης ἐμπειρίας τῶν μαθητῶν προκαλοῦμεν αὐτομάτως τό διαφέρον αὐτῶν ὅπως γνωρίσουν τά μέσα, διά τῶν ὁποίων θά ἱκανοποιηθοῦν αὐται. Ἀντιλαμβανόμενοι π.χ. οἱ μαθηταί τήν χρησιμότητα τῶν ἐγχωρίων καί ἀποικιακῶν εἰδῶν διατροφῆς, φυσικῶν εἶναι νά ζητήσουν αὐθορμητῶς νά μάθουν τήν προέλευσιν αὐτῶν δηλ. τά ζῶα καί φυτά, τά ὁποία μᾶς τά προμηθεύουν καί τās χώρας, ἐξ ὧν ταῦτα προέρχονται.

5. Ἄλλο μέσον πρὸς διέγερσιν τοῦ διαφέροντος εἶναι τό διδακτέον νά ἐμφανίζεται ὡς *κρᾶμα γνωστοῦ* καί *ἀγνωστοῦ*, οἰκείου καί ἀσυνήθους. Τό παλαιόν, τό ἐγγύς, τό τετριμμένον δέν προκαλεῖ αὐτό καθ' ἑαυτό τό διαφέρον ὅ,τι πρό παντός προσέχομεν εἶναι τό νέον, τό ἔκτακτον, τό προβληματικόν, τό παράδοξον.

«Ἐάν ὅμως», ὡς ἰσχυρίζεται ὁ Dewey, «τό ἀπώτερον ἀποτελεῖ τό ἐρέθισμα καί ἐλατήριον τῆς πνευματικῆς ἐνεργείας, τό ἐγγύτερον προσφέρει τά μέσα προσεγγίσεως καί τά διαθέσιμα τεχνάσματα»). Ἡ διδασκαλία διά τοῦτο πρέπει νά ἀποβλέπῃ εἰς τήν ἀνεύρεσιν τοῦ ἀγνωστοῦ εἰς τό γνωστόν, τοῦ ἀπομεμακρυσμένου εἰς τό οικεῖον, τοῦ ἀοράτου εἰς τό ὄρατόν, τοῦ νοητοῦ εἰς τό αἰσθητόν. Εἰς τό γνωστόν ἀναβρυτήριον διαβλέπομεν τήν ἄγνωστον ἀρχήν τῶν συγκοινωνούντων ἀγγείων, εἰς τήν οικειοτάτην σάκχαριν τό ἀπομεμακρυσμένον σακχαροκάλαμον, εἰς τό ὄρατόν ὕδωρ τά ἀόρατα αὐτοῦ στοιχεῖα, εἰς τόν αἰσθητόν κεραυνόν τόν νοητόν ἤλεκτρισμόν.

6. Ἀπαραίτητος τέλος παράγων ἵνα ή διδασκαλία προσελκύῃ τό διαφέρον τῶν μαθητῶν εἶναι ὅπως καί αὐτός οὗτος ὁ διδάσκαλος ἐνδιαφέρεται εἰς τά διδασκόμενα. Ὁ ἐνθουσιασμός τοῦ διδασκάλου θά μεταδοθῇ κατ' ἀνάγκην καί εἰς τοὺς μαθητάς του. Ἐντεῦθεν προκύπτει ή ἀπαίτησις, ὅπως ὁ διδάσκαλος ἐνδιαφέρεται εἰς τά ὑπ' αὐτοῦ διδασκόμενα μαθήματα, νά ζητῇ διαρκῶς νά ἐπεκτείνῃ τās ἐπ' αὐτῶν γνώσεις του, νά παρακολουθῇ τήν ἐπιστημονικὴν καί πνευματικὴν κίνησιν τῆς χώρας του καί νά θεωρῇ τό μάθημά του ὡς εὐάρεστον ἀπασχόλησιν καί οὐχί ὡς ἀγγαρεία.

1) Comment nous pensons Γαλλ. μετ. O. Decroly 1929 σ. 279

## Β'. Η ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ

Δύο είναι τὰ κύρια προβλήματα, περί τὰ ὅποια περιστρέφεται τὸ ζήτημα τῆς διδακτέας ὕλης :

α) Τί ἐκ τῶν ἀπείρων ἀνθρωπίνων γνώσεων θὰ διδάξωμεν εἰς τὸ δημοτικὸν σχολεῖον ;

β) Πότε ταύτας θὰ διδάξωμεν ἤτοι πῶς θὰ διατάξωμεν τὴν διδακτέαν ὕλην κατὰ τάξεις ;

Τὸ ζήτημα συνεπῶς τῆς διδακτέας ὕλης περιλαμβάνει τὰ μερικώτερα προβλήματα τῆς ἐκλογῆς καὶ τῆς διατάξεως τῆς ὕλης.

### 1. Η ΕΚΛΟΓΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ

Δὲν εἶναι δυνατόν εἰς τὸ δημοτικὸν σχολεῖον νὰ διδάξωμεν ὅλας τὰς γνώσεις, τὰς ὁποίας θὰ χρειασθῇ ὁ μαθητὴς κατὰ τὴν ὄριμον αὐτοῦ ἡλικίαν. Ἡ συνείδησις τοῦ παιδὸς ὁμοιάζει μὲ φιάλην μὲ στενὸν λαιμόν. Δὲν δύναται νὰ συγκρατήσῃ σωρείαν γνώσεων. Ἐπιβάλλεται κατ' ἀνάγκην περιορισμός, ἐκλογή. Ἀλλὰ γεννᾶται τὸ πρόβλημα ἐπὶ τῇ βάσει τίνων παιδαγωγικῶν ἀρχῶν θὰ γίνῃ ἡ ἐκλογή αὕτη; Διττῆς φύσεως παράγοντες πρέπει νὰ λαμβάνονται ὑπ' ὄψιν κατὰ τὴν ἐκλογὴν τῆς διδακτέας ὕλης: Παράγοντες ἀντικειμενικοὶ ἀφ' ἑνός, ὑποκειμενικοὶ ἀφ' ἑτέρου. Ἀντικειμενικὸς παράγων εἶναι ἡ μορφωτικὴ ἀξία τῆς γνώσεως, κατὰ πόσον δηλαδὴ ἡ γνώσις συντελεῖ εἰς τὴν εὐόδωσιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς, εἰς τὴν ἡθοπλαστικὴν μόρφωσιν τοῦ τροφίμου. Ὁ ἀπὸ τὴν ἀποψὴν ταύτην καθορισμός τῆς ὕλης δὲν ἐξαρτᾶται ἐκ τοῦ ὑποκειμένου τῆς μορφώσεως, τοῦ μαθητοῦ, ἀλλ' ἀπὸ αὐτὰ ταῦτα τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ, τὰ ὅποια διὰ τῆς διδασκαλίας προσφέρονται. Τὰ ἐκάστοτε ἐπικρατοῦντα μορφωτικὰ ἰδεώδη, ἡ στάθμη τοῦ πολιτισμοῦ, ἡ θρησκεία καὶ ἡ πολιτεία καθορίζουν τὴν ἐκλογὴν τῆς ὕλης ἀπὸ μορφωτικῆς ἀπόψεως. Ἀλλ' ὁ καθαρῶς παιδαγωγικὸς οὗτος παράγων εἶναι τὸ ἕν μόνον σκέλος πρὸς καθορισμὸν τοῦ σχολικοῦ προγράμματος. Τὸ ἄλλο σκέλος εἶναι ὁ ὑποκειμενικὸς παράγων, ὁ ψυχολογικός. Πρέπει νὰ ἐξετάζεται κατὰ πόσον τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ εὐρίσκουν ἀπήχησιν εἰς τὴν ψυχὴν τοῦ παιδός, εὐρίσκονται ἐν ἀρμονίᾳ πρὸς τὴν ψυχικὴν του ἐξέλιξιν. «Ψυχολογικὴ ἐποικοδόμησις τοῦ προγράμματος», λέγει ὁ κ. Εὐρ. Σούρλας, «χωρὶς νὰ λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν ἡ πνευματικὴ ἐξέλιξις τοῦ παιδιοῦ κατὰ τὰ διάφορα στάδια τῆς ἀναπτύξεώς του εἶναι κάτι τι ἀδιανόητον»<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Συγκεντρῶτικὴ διδασκαλία καὶ νεώτερον πρόγραμμα 1935 σελ. 15

Μέχρι τοῦδε τὰ σχολικά προγράμματα καθώριζον οὐχὶ ἡ φύσις τοῦ παιδός, ἀλλὰ τὰ μορφωτικά ἀγαθὰ. Ὅρθως ὅμως παρατηρήθη ὅτι «μόνον ἐκεῖνο, τὸ ὅποιον ἀπὸ τὴν προσωπικότητά μου μπορεῖ νὰ ἀφομοιωθῆ, ἀφομοιοῦται καὶ μόνον αὐτὸ εἶναι γιὰ μένα μορφωτικὸν ἀγαθόν. Μόνον ἐκεῖνο, τὸ ὅποιον ἐπιθυμῶ γιὰ τὸν ἐαυτόν μου λόγῳ τῆς ἀξίας του, αὐτὸ θὰ ἀποβῆ ἓνα κομμάτι τῆς προσωπικότητός μου. Μόνον αὐτὸ τὸ μορφωτικὸν ἀγαθὸν διατηρῶ διαρκῶς ἢ ἐπὶ μακρὸν χρόνον. Ὅλα τὰ ἄλλα τὰ ξεχνῶ καὶ τὰ ἀπώθῶ. Ὑλικὸν γνώσεως ἔξωθεν διὰ τῆς βίας εἰσαγόμενον, μηχανικῶς ἀπομνημονευόμενον καὶ παραμένον γιὰ τὴν ἐσωτερικὴν μου ζωὴν ἄνευ σχέσεως, εἶναι ἐστερημένον πάσης ἀξίας, εἶναι ψεύτικο»<sup>1)</sup>.

Ἐπὶ τοῦ σημείου τούτου συμφωνοῦν ὅλοι οἱ νεώτεροι παιδαγωγοί. Ὁ Dewey<sup>2)</sup> συνιστᾷ ὅπως συσχετίζεται ἀναλυτικὸν πρόγραμμα καὶ μαθητικὴ πείρα καὶ ὁ Claparède<sup>3)</sup> θεωρεῖ ἀπαραίτητον, ὅπως οἱ ἀντικειμενικοὶ σκοποὶ τοῦ προγράμματος συμφωνοῦν πρὸς τὰς ἀνάγκας καὶ ἰκανότητας τοῦ παιδός, νὰ μὴ συμβαίη δὲ τὸ ἀντίστροφον, ὡς συνήθως, ὁ μαθητὴς δηλαδὴ βιαίως νὰ προσαρμόζεται πρὸς τὸ πρόγραμμα, ὡς εἰς κλίνην Προκρούστου.

Γνώρισμα συνεπῶς τῆς νέας Διδακτικῆς εἶναι ἡ στροφὴ ἐκ τοῦ ἀντικειμένου πρὸς τὸ ὑποκείμενον, ἐκ τῶν ἀντικειμενικῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ εἰς τὴν ὑποκειμενικὴν ὑπόστασιν τοῦ τροφίμου. Ἡ Διδακτικὴ καθορίζουσα τὴν διδακτέαν ὕλην δὲν λαμβάνει ὑπ' ὄψιν τί πρέπει ὁ μαθητὴς νὰ διδαχθῆ, ἀλλὰ τί δύναται νὰ ἀφομοιώσῃ διανοητικῶς καὶ νὰ τὸν συναρπάσῃ συναισθηματικῶς. Τὰ ἐκάστοτε ἐπικρατοῦντα παιδικὰ διαφέροντα, αἱ ἀνάγκαι τῆς παιδικῆς ζωῆς θὰ σταθμίζουσι τί ὀφείλομεν νὰ διδάσκωμεν. Κέντρον τῆς διδασκαλίας δὲν εἶναι πλέον ἡ διδακτέα ὕλη ἢ αἱ ἐπιστημονικαὶ γνώσεις τοῦ διδασκάλου, ἀλλὰ αὐτὸ τοῦτο τὸ παιδί. Ἡ πρώτη κατὰ ταῦτα διδακτικὴ ἀρχὴ ἢ ρυθμιζοῦσα τὴν διδακτέαν ὕλην εἶναι ἡ παιδοκεντρικὴ.

### α) Παιδοκεντρικὴ ἀρχή.

Ἡ παιδοκεντρικὴ ἀρχὴ τονίζει τὴν ἰδιαιτερότητα, τὴν ἰδιοϋστασίαν τοῦ παιδός. Κατὰ παλαιότεραν ἐποχὴν ἐπεκράτει ἡ ἰδέα ὅτι ὁ παῖς εἶναι ἐλλιπὴς ἐνήλικος. Εἶχε πάσας τὰς ψυχικὰς ἰκανότητας τοῦ ἐνηλίκου, ἀλλ' εἰς μικρότερον βαθμὸν ἀνεπτυγμένας ἐλλείψει πείρας. Ἡ νεώτερα ὅμως ἀντίληψις διὰ τοῦ Claparède διακηρύσσει ὅτι ἡ ἀνεπάρκεια ἐμπειρίας καὶ ἀναπτύξεως, « ἡ ἀνε-

<sup>1)</sup> Αὐτ. σ. 12. <sup>2)</sup> Μν. ἔργ. σ. 143. <sup>3)</sup> Μν. ἔργ. σ. 183.

πάρκεια τῶν λειτουργιῶν δὲν ἔπαρκεῖ διὰ νὰ δημιουργήσουν τὸν παιδικὸν τύπον. Ὅ,τι καθιστᾷ ἐν ὄν παιδί δὲν εἶναι τὸ γεγονὸς διὰ ἀγνοεῖ, ἀλλὰ τὸ γεγονὸς ὅτι ἐπιθυμεῖ νὰ γνωρίσῃ, ὅτι τείνει νὰ ἀναπτυχθῇ. Ὁ μόσχος εἶναι παιδίον — ἀγελάς, ἐπειδὴ τείνει νὰ καταστῇ ἀγελάς. Ἄλλ' ἡ ἀγελάς παρὰ τὴν ἀνεπάρκειαν αὐτῆς σχετικῶς μὲ τὸν ἄνθρωπον δὲν εἶναι παιδίον — ἄνθρωπος, ἐπειδὴ δὲν δεικνύει οὐδεμίαν τάσιν νὰ καταστῇ ἄνθρωπος». <sup>1)</sup> Συνεπῶς τὸ ἰδιάζον γνώρισμα τοῦ παιδικοῦ τύπου συνίσταται εἰς τὸ ὅτι εἶναι ὑποψήφιος ἐνήλικος, τείνει νὰ διαπλασθῇ καὶ νὰ προσλάβῃ τὴν μορφήν τοῦ ὀρίμου.

Τὸν δυναμισμὸν τοῦτον τῆς παιδικῆς φύσεως τελείως παρεγνώριζεν ἡ παλαιότερα Παιδαγωγική, ἐθεώρει τὸ παιδί ὡς μίαν ἄψυχον καὶ ἀδρανῆ μάζαν, ἐστερημένην πάσης αὐθορμησίας. Τὸν δυναμισμὸν τοῦναντίον τοῦ παιδὸς τονίζει ἡ σύγχρονος Παιδαγωγική. Τὸ παιδί δὲν εἶναι μία κενὴ δεξαμενὴ, τὴν ὁποίαν σκοπὸν ἔχει ἡ ἀγωγή νὰ πληρώσῃ μὲ στάσιμον ὕδωρ, ἀλλὰ μία ἀνεξάντλητος πηγὴ δυναμικότητος, ἣν ἀρκεῖ νὰ διατρυπήσωμεν διὰ νὰ ἀναβλύσῃ.

Περιεφρόνει ἐξ ἄλλου τὸ παλαιὸν σχολεῖον τὴν παιδικὴν ἡλικίαν ὡς περίοδον μεταβατικὴν, ἄνευ ἰδίας ἀξίας. Χρέος τῆς ἀγωγῆς ἦτο νὰ ἀπαλλάξῃ, ὅσον τὸ δυνατόν γοργότερον, τὸ παιδί ἀπὸ τὴν νοοτροπίαν καὶ τὰς συνηθείας τῆς παιδικῆς ἡλικίας καὶ νὰ τὸ προσαρμόσῃ πρὸς τὴν νοημοσύνην καὶ τὴν συμπεριφορὰν τοῦ ὀρίμου. Ἡ ἀγωγή ἀναμφιβόλως ἀποβλέπει εἰς τὴν προπαρασκευὴν τοῦ ὀρίμου ἀνδρὸς τοῦ μέλλοντος, ἀλλ' ἡ προπαρασκευὴ αὕτη ὀφείλει νὰ εἶναι ἄμεσος συνέπεια τῆς παιδικῆς ζωῆς. Ἀντίθετος προσπάθεια θυσιάζουσα τὸ παρὸν ἐπὶ τοῦ βωμοῦ τοῦ μέλλοντος, προσκρούει πρὸς τὸν νόμον τῆς λειτουργικῆς ἐνόητος τῶν ἐνοργάνων ὄντων καὶ θὰ ὀμοιάζε, κατὰ τὴν εὐστοχον παρομοίωσιν τοῦ Claparède <sup>2)</sup>, πρὸς τὴν ἄσκοπον ἀπόπειραν ἐξαγωγῆς ἐκ τοῦ ὕδατος γυρίνου ὑπὸ τὴν πρόφασιν ὅτι οὕτω θὰ διδάξωμεν αὐτὸν τὴν ἐν τῷ ἀέρι ἀναπνοήν, τὴν τόσον ἀπαραίτητον διὰ τὴν μέλλουσαν ζωὴν του.

Εὐτυχῶς διὰ τὴν ἀγωγήν μεταξὺ παιδὸς καὶ ὀρίμου ὑπάρχει μορφολογικὴ μὲν διαφορά, ἀλλὰ λειτουργικὴ ταυτότης, διαφορὰ μέσων, ἀλλὰ κοινότης σκοπῶν. Τὸ ἄνευ ἐπιθέτου καὶ προσδιορισμοῦ διαφέρον εἶναι τὸ ἐλατῆριον τῆς δράσεως ἀμφοτέρων ποικιλ-

<sup>1)</sup> Αὐτ. 483

<sup>2)</sup> L'education fonctionnelle 1931 σ. 245.

λον μόνον κατὰ τὴν μορφήν καὶ τὰ μέσα, ἀκριβῶς καθὼς ἡ ἀναπνοὴ τοῦ γυρίνου καὶ τοῦ βατράχου ἔχει τὸν αὐτὸν σκοπὸν, διάφορα μόνον εἶναι τὰ πρὸς τοῦτο χρησιμοποιούμενα ὄργανα: βράγχια ἀφ' ἑνός, πνεύμονες ἀφ' ἑτέρου.

Ἄλλὰ τὰ διαφέροντα, ἡ νοημοσύνη, ἡ συναισθηματικότης καὶ ἡ βούλησις τοῦ παιδὸς διαφέρουν ποιοτικῶς ἀπὸ τὰς ἀντιστοίχους ψυχικὰς λειτουργίας τῶν ἐνηλίκων. Ὁ παῖς εἶναι μία ὄντοτης *suī generis*, τὴν ὅποιαν ὀφείλομεν νὰ χειρισθῶμεν μὲ τὰς καταλλήλους μεθόδους, ἵνα ἐπιτύχωμεν τὴν διάπλασιν καὶ διαπαιδαγωγῶσιν του. Ἡ κατὰ παράδοσιν Παιδαγωγικὴ θεωροῦσα τὸ παιδί ὡς διαφέρον μόνον ποσοτικῶς ἀπὸ τὸν ἐνήλικον, ὡς μικρογραφίαν αὐτοῦ ἐπλανᾶτο δεινῶς. Τὸ νεώτερον ὄχλολεῖον τονίζον τὴν ἰδιαιτερότητα τῆς παιδικῆς φύσεως ρυθμίζει κατὰ ταύτην τὴν διδασκαλίαν καὶ καθιστᾷ κέντρον πάσης διδακτικῆς ἐνεργείας τὸ παιδί. «Χρέος τοῦ παιδαγωγοῦ», λέγει ὁ Dewey<sup>1)</sup>, «εἶναι νὰ ἐκκινήσῃ ἐκ τοῦ παιδός, τὸ παιδί θὰ ὀρίσῃ καὶ τὴν ποιότητα καὶ τὴν ποσότητα τοῦ ὕλικου, ποῦ θὰ προσφέρῃ ὁ παιδαγωγός. Τὴν ἀληθῆ μέθοδον κατευθύνει αὐτὸ τοῦτο τὸ πνεῦμα, τὸ ὅποῖον ἀφομοιώνει καὶ τρέφεται. Τὰ μαθήματα εἶναι ἀπλούστατα ἢ τροφή. Καὶ ἡ τροφή δὲν χωνεύεται μόνη τῆς οὔτε μεταμορφώνεται εἰς ὄστα, μὲς καὶ αἷμα».

Λυδία συνεπῶς λίθος τῆς ἐκλογῆς τῆς ὕλης θὰ εἶναι ἡ παιδικὴ ἀντιληπτικότης καὶ τὰ παιδικὰ διαφέροντα. Μόγον γνώσεις δυνάμεναι νὰ ἀφομοιωθῶν ἢ νὰ θίξουν τὴν παιδικὴν συναισθηματικότητα πρέπει νὰ διδάσκωνται. Τὸ κέντρον οὕτω τοῦ βάρους τῆς διδασκαλίας μετετοπίσθη ἀπὸ τὸν διδάσκαλον καὶ τὴν διδακτέαν ὕλην εἰς τὸ μαθητὴν. Ἡ σημαντικὴ αὕτη καμπὴ τῆς διδακτικῆς εἶναι τοιαύτης φύσεως, ὥστε συγκρίνεται μὲ τὴν Κοπερνίκειον ἐπανάστασιν τῆς Ἀστρονομίας. Ὡς ὁ Κοπερνίκος μετέθεσε τὸ κέντρον τοῦ πλανητικοῦ συστήματος ἀπὸ τὴν γῆν εἰς τὸν ἥλιον, οὕτω καὶ ἡ νεωτέρα Παιδαγωγικὴ μετετόπισε τὸ κέντρον τῆς διδασκαλίας ἀπὸ τὴν διδακτέαν ὕλην εἰς τὸ παιδί.

## 6) Πατριδογνωστικὴ ἀρχή.

Τὸ παιδοκεντρικὸν ἀξιῶμα συνδέεται ἀναποσπᾶστος μετὰ τὸ δευτέρου ἀξιῶματος τῆς ἐκλογῆς τῆς διδακτέας ὕλης, τοῦ πατριδογνωστικοῦ. Τὸ παιδί δὲν ζῆ μεμονωμένον, ὡς Ροβινσὼν εἰς ἔρημον νῆσον. Ζῆ εἰς ὠρισμένον φυσικὸν καὶ κοινωνικὸν περιβάλλον μετὰ

<sup>1)</sup> Μν. ἔργ. σ. 125.

τοῦ ὁποίου συνάπτεται μετὰ μυρίων νοερῶν καὶ πραγματικῶν δεσμῶν. Πᾶν ὅ,τι περιβάλλει αὐτό, πᾶν ὅ,τι υποπίπτει εἰς τὰ αισθήσεις του ἐξασκεῖ ἀναμφισβήτητον ἐπίδρασιν εἰς τὴν σωματικὴν καὶ πνευματικὴν αὐτοῦ ὑπόστασιν.

Τὸ γύρω τοῦ παιδὸς περιβάλλον εἶναι διττόν: Εἶναι ἐν πρώτοις ἡ γενέθλιος γῆ, ὁ τόπος, ὅπου εἶδε διὰ πρώτην φοράν τὸ φῶς τῆς ἡμέρας, ὅπου ἐγένετο ἡ πρώτη αὐτοῦ ἐπαφή μετὰ τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, ὅπου τὰ ἀντικείμενα τῆς φύσεως ἀντικατωπτρίσθησαν ἐπὶ τῆς συνειδήσεώς του καὶ ὅπου ἐκάστη παρερχομένη ἡμέρα ἀποτελεῖ δι' αὐτὸν τὴν εὐκαιρίαν νέων κατακτήσεων ἐπὶ τοῦ ἀγνώστου. Ἡ πατρικὴ κατοικία, ἡ περὶ αὐτὴν συνοικία, ἡ ἐκκλησία, ἡ ἀγορά, τὰ κοινωφελῆ ἰδρύματα ἀποτελοῦν ἀλληλοδιαδόχως τὰ βαθμιαία στάδια τῶν κατακτήσεών του. Ἀλλὰ καὶ πέραν τῆς πόλεως ἢ τοῦ χωρίου ἐκτείνεται ὁ ὕλικὸς ὄριζον τοῦ παιδός. Εἶναι οἱ λόφοι καὶ αἱ κοιλάδες, οἱ ποταμοὶ καὶ αἱ λίμναι, οἱ ἀγροὶ καὶ τὰ δάση, τὰ ζῶα καὶ τὰ φυτὰ, τὰ βουνὰ καὶ τὰ πελάγη, τὰ ὅποια περιστέφουν τὴν γενέτειραν.

Τὰ περιβάλλοντα τὸ παιδί ὕλικά ἀντικείμενα ἐπιδρῶν ἀσφαλῶς ἐπὶ τοῦ σώματός του, ἀλλὰ πρὸ παντός ἐπὶ τῆς ψυχῆς αὐτοῦ. Τὸ παιδί δὲν εἶναι ὄν ψυχρῶς ἀντικειμενικόν, χρωματίζει τὰ πράγματα μὲ τὴν ὑποκειμενικότητά του, ἀποδίδει εἰς ταῦτα τὰ ἴδια αὐτοῦ συναισθήματα καὶ τὰ συσχετίζει μὲ τὴν πνευματικὴν του ὑπόστασιν. Τὰ ἀγαπᾷ ἢ τὰ ἀποστρέφεται, τὰ χρησιμοποιεῖ ἢ τὰ ἀπορρίπτει κατὰ τὸν ροῦν τῶν διαφορόντων του. Εἰς ποικίλας περιστάσεις εὐτυχεῖς ἢ δυστυχεῖς, εὐχαρίστους ἢ δυσαρέστους ὀφείλει νὰ βασισθῇ καὶ νὰ προσαρμοσθῇ πρὸς αὐτά. Ἐκεῖθεν καὶ ὑπὲρ τὸ φυσικόν τοπίον ὑπάρχει τὸ πνευματικόν περιβάλλον. Τὸ συγκροτεῖ ὀλόκληρος κόσμος πνευματικῶν ἀξιῶν, αἱ ὁποῖαι διέπλασαν τὴν ψυχὴν τῶν κατοίκων καὶ ἐπέθηκαν ἐπ' αὐτῆς ἀνεξίτηλον τὴν σφραγίδά των. Ἡ οἰκογένεια καὶ ἡ κοινωνία, τὰ ἦθη καὶ ἔθιμα, ἡ γλῶσσα καὶ ἡ θρησκεία ἀποτελοῦν τὰς κυριωτέρας πτυχὰς τοῦ πνευματικοῦ περιβάλλοντος.

Τὸ πατριδογνωστικόν τοῦτο περιβάλλον τοῦ παιδός, ταυτοχρόνως ὕλικόν καὶ πνευματικόν χρησιμοποιεῖ ἡ νεωτέρα Διδακτικὴ ὡς ἀφετηρίαν καὶ κέντρον τῆς διδασκαλίας. Πᾶν ὅ,τι συνδέεται πρὸς τὴν ἰδιαιτέραν πατρίδα τοῦ μαθητοῦ προσπαθεῖ νὰ φέρῃ εἰς τὸ προσκηνίον τῆς παιδικῆς συνειδήσεως. Ἴνα διὰ τῶν ἀντικειμένων, τὰ ὅποια περικυκλῶνουν τὸ παιδί καὶ ἀποτελοῦν μέρος τοῦ ἑαυτοῦ του γνωρίσῃ τὸ ἄγνωστον καὶ ἀπομεμακρυσμένον. Ἐκ τοῦ περιορισμένου χώρου τῆς γενετέρας θὰ ἐκκινήσῃ ἡ



διδασκαλία ἵνα ἀναχθῆ σὺν τῷ χρόνῳ εἰς τὴν ἀπεραντοσύνην τῆς ὑψηλίου, ἐκ τοῦ ὑποπίπτοντος εἰς τὰς αἰσθήσεις παρόντος θά χωρήσῃ διὰ τὴν ἀναγνώρισην τὸ κεκαλυμμένον ἀπὸ τὴν ἀχλὺν τῶν αἰώνων ἀπώτερον παρελθόν.

Καὶ εἰς τὸν περιορισμένον ὀρίζοντα τῆς γενετήρας ἀντικατοπτρίζεται τὸ σύμπαν ὁλόκληρον. Τὸ ρυάκιον καὶ ὁ λόφος ἀναπαριστοῦν τοὺς ποταμοὺς καὶ τὰ ὄρη τῆς ὅλης πατρίδος ἢ οἰκογένεια καὶ ἡ κοινότης ἀποτελοῦν μικρογραφίαν τῆς κοινῆς καὶ τοῦ κράτους. Τὰ γεγονότα, εἰς τὰ ὁποῖα παρευρέθη ὁ μαθητῆς ὡς αὐτόπτης μάρτυς, ἀντικατοπτρίζουν τὴν ὅλην ἔθνικὴν ἱστορίαν.

Αἱ ποικίλαι πλευραὶ, ὑπὸ τὰς ὁποίας δυνάμεθα νὰ ἀντικρύσωμεν τὸ πάτριον περιβάλλον, ἀποτελοῦν τὰ πεδία τῶν διαφόρων μαθημάτων τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος. Ἐὰν ἐξετάσωμεν τὸ πάτριον ἔδαφος ὑπὸ τὴν ἄποψιν τῆς μορφολογίας καὶ τῶν προϊόντων τοῦ εἰσερχόμεθα εἰς τὴν Γεωγραφίαν, ἐὰν στρέψωμεν τὴν προσοχὴν εἰς τὰ ἐπ' αὐτοῦ ἐκτυλιχθέντα γεγονότα εἰσδύομεν εἰς τὴν Ἱστορίαν, ἐὰν ἐρευνήσωμεν τὰ ζῶα καὶ φυτὰ αὐτοῦ διδάσκομεν Ζωολογίαν καὶ Φυτολογίαν.

Ἐπειδὴ αἱ ἀποκτώμεναι εἰς τὸ πατριδογνωστικὸν περιβάλλον γνώσεις ἀρύονται ἐξ αὐτῆς ταύτης τῆς πραγματικότητος ἔχουν τὸ προσὸν τῆς ἐποπτικότητος καὶ τῆς προσωπικῆς ἐμπειρίας. Μόνον φαινόμενα καὶ ἀντικείμενα τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντος τοῦ παιδὸς δύνανται νὰ ὑποπέσουν εἰς τὴν ἄμεσον αὐτοῦ ἀντίληψιν καὶ νὰ σχηματίσουν σαφεῖς καὶ συγκεκριμένας παραστάσεις, αἱ ὁποῖαι ἀποτελοῦν πάντοτε τὰ μόνα ἀσφαλῆ βῆθρα πρὸς θεμελίωσιν τῶν ἀφηρημένων γνώσεων.

Πλὴν τῆς ἐποπτικότητος τὸ ἐκ τοῦ ἀμέσου περιβάλλοντος ἀντλούμενον γνωστικὸν ὕλικὸν ἔχει καὶ τὸ προσὸν ὅτι προκαλεῖ τὸ διαφέρον, διότι συναισθηματικῶς συνδέεται μετὰ τοῦ παιδὸς. Εἴτε εὐφορος καὶ θελκτικὴ χώρα εἶναι ἡ πατρίς του εἴτε ξηρὸς καὶ ἄγονος βράχος μετὰ στοργὴν καὶ ἀγάπην στρέφει πρὸς αὐτὴν τὴν προσοχὴν του. Τὰ ἀντικείμενα καὶ γεγονότα τῆς γενετήρας περιβάλλονται πάντοτε μετὰ ἰδιαιτέρον φωτοστέφανον δόξης, διότι συνδέονται μετὰ τοῦ παιδὸς διὰ μυρίων συναισθηματικῶν δεσμῶν, οἱ ὁποῖοι προκαλοῦν τὸ διαφέρον καὶ ὑποδαυλίζουσιν τὴν προσπάθειαν αὐτοῦ. Τὸ πατριδογνωστικὸν διὰ τοῦτο ὕλικὸν ἔχει ἐξέχουσαν μορφωτικὴν ἀξίαν. Τὰ περικυκλοῦντα τὸ παιδί ἀντικείμενα καὶ φαινόμενα διεγείρουν τὴν περιέργειαν αὐτοῦ, ἐπιδρῶν ἐπὶ τῆς ζωῆς του καὶ συγκροτοῦν πεδία ἐρεύνης, ἐπὶ τῶν ὁποίων συγ-

κεντροῦται ζωηρόν τὸ διαφέρον του. Διευκολύνεται οὕτω σημαντικῶς ἡ ἀπομνημόνευσις καὶ ἡ ἐμπέδωσις τῶν γνώσεων καὶ κατορθοῦται ἡ κατανόησις δυσχερῶν προβλημάτων.

Πατριδογνωστικὴ δὲν πρέπει νὰ εἶναι ἡ ἀφετηρία τῆς διδασκαλίας, ἀλλὰ καὶ ἡ ἀρχὴ ἢ διέπουσα τὴν ἐκλογὴν τῆς ὕλης ὅλων τῶν τάξεων, ἢ ἄποψις, καθ' ἣν θὰ ἐρευνῶνται ἀντικείμενα ἢ γεγονότα ἀπομεμακρυσμένα τοπικῶς ἢ χρονικῶς. Οὕτω π. χ. αἱ ξένοι χώροι θὰ ἐξετάζωνται ἀπὸ τὴν ἄποψιν τῶν σχέσεων αὐτῶν μὲ τὴν ἰδιαιτέραν πατρίδα τῶν μαθητῶν. Τὰ ἀποστελλόμενα ὑπ' αὐτῶν προϊόντα θὰ ἀποτελοῦν τοὺς συνδετικούς κρίκους τοῦς συνδέοντας τὴν μακρυνὴν χώραν μὲ τὸ πάτριον ἔδαφος. Ὁ καφὲς συνδέει ἡμᾶς μὲ τὴν Βραζιλίαν, τὸ τέϊον μὲ τὴν Κίναν, τὸ κακάο μὲ τὴν Γουϊνέαν, ἡ σάκχαρις μὲ τὴν Κούβαν.

## 2. ΔΙΑΙΡΕΣΙΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ὙΛΗΣ ΕΙΣ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Ἡ πρώτη ἀπόπειρα διαιρέσεως τῆς διδασκτέας ὕλης εἰς μαθήματα χρονολογεῖται ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴν ἀρχαιότητα, καθ' ἣν οἱ Πυθαγόρειοι διήρεσαν τὰς σχολικὰς γνώσεις εἰς δύο ομάδας μαθημάτων: τὴν τριττὴν περιλαμβάνουσαν τὴν γραμματικὴν, τὴν ρητορικὴν καὶ τὴν διαλεκτικὴν καὶ τὴν τετρακτὴν, ὑφ' ἣν ὑπάγονται ἡ γεωμετρία, ἡ ἀριθμητικὴ, ἡ ἀστρονομία, καὶ ἡ μουσικὴ <sup>1)</sup>. Ἡ διαίρεσις αὕτη διετηρήθη καὶ κατὰ τοὺς μεσαιωνικοὺς χρόνους ὑπὸ τὰ ὀνόματα Trivium καὶ Quadrivium. Κατὰ τοὺς νεωτέρους χρόνους, πρῶτος ὁ Κομένιος διαφεῖ τὰ μαθήματα εἰς ἐπιστημονικά, τεχνικά, γλωσσικά, ἠθοπλαστικά καὶ θρησκευτικά. Βραδύτερον ὁ Pestalozzi (+1827) διαστέλλων ἑρῖα στοιχεῖα τῆς γνώσεως, ἀριθμὸν, σχῆμα καὶ γλῶσσαν, διακρίνει ἀντιστοιχῶς τριῶν εἰδῶν μαθημάτων: 1) Τὴν Ἀριθμητικὴν, 2) τὴν σχηματολογίαν περιλαμβάνουσαν τὴν Γεωμετρίαν, τὴν Ἰχνογραφίαν καὶ τὴν γραφὴν καὶ 3) τὰ γλωσσικὰ μαθήματα, εἰς ἃ ὑπάγει τὴν Ὠδικὴν, τὴν Ἱστορίαν, τὴν Γεωγραφίαν καὶ τὴν Φυσικὴν.

Συστηματικώτεροι διατάξεις τῶν μαθημάτων ἐγένοντο ὑπὸ τῶν Ἐρβαρτιανῶν. Ὁ ἐπιφανέστερος τούτων Γουλιέλμος Reip (+1929) διαστέλλει δύο μεγάλας ομάδας μαθημάτων Α) τὰ ἀνθρωπιστικὰ μαθήματα καὶ Β) φυσικομαθηματικά.

Τὰ ἀνθρωπιστικὰ ὑποδιαιρεῖ εἰς:

α) Φρονηματιστικὰ περιλαμβάνοντα 1) τὰ θρησκευτικά, 2) τὴν πολιτικὴν Ἱστορίαν καὶ 3) τὴν ποίησιν.

<sup>1)</sup> Ἀρχῦτα Ἀπόσπ. 1

β) Τὰ καλλιτεχνικά, ὅφ' ἃ ὑπάγονται 1) ἡ Ἰχθυογραφία, 2) ἡ Ὠδική, 3) ἡ Πλαστική, 4) ἡ Λογοτεχνία καὶ 5) ἡ Γυμναστική.

γ) Τὰ γλωσσικά περιλαμβάνοντα 1) τὴν μητρικὴν γλῶσσαν, 2) τὰς ἀρχαίας γλῶσσας καὶ 3) τὰς ξένας γλῶσσας.

Β) Τὰ φυσικομαθηματικά διαστέλλει εἰς:

α) φυσιογνωστικά ὑποδιαιρούμενα 1) εἰς Φυσικὴν Ἱστορίαν, (Ἀνθρωπολογίαν, Ζωολογίαν, Φυτολογίαν καὶ Ὀρυκτολογίαν,) 2) εἰς Φυσικά ἥτοι τὴν Φυσικὴν Πειραματικὴν καὶ τὴν Χημείαν.

β) Μαθηματικά διακρινόμενα 1) εἰς Ἀριθμητικὴν, 2) Ἀλγεβραν καὶ 3) Γεωμετρίαν.

Εἰς τὸ μεταίχμιον τῶν δύο μεγάλων ὁμάδων μαθημάτων τάσσει ὁ Ράϊν τὴν Γεωγραφίαν, διότι τὸ περιεχόμενον αὐτῆς περικλείει ἀνθρωπιστικὰ καὶ φυσικομαθηματικά στοιχεῖα.

Ἄλλος ἐπιφανὴς Ἐρβάρτιανὸς ὁ Παῦλος Barth (+1927) διατηρῶν τὴν διαίρεσιν τοῦ Ράϊν, τὴν διάκρισιν τῶν μαθημάτων εἰς ἀνθρωπιστικὰ καὶ πραγματικά, ὡς ὀνομάζει τὰ φυσικομαθηματικά, παρατηρεῖ ὅτι ἄλλα μὲν ἐξ αὐτῶν ἀποβλέπουν εἰς μετάδοσιν γνώσεων καὶ ἄλλα εἰς καλλιέργειαν δεξιότητων.

Τὰς γνώσεις διακρίνει εἰς ὕλικὰς καὶ εἰδολογικὰς· ἐκεῖναι μὲν καθιστοῦν γνωστὸν εἰς τοὺς μαθητὰς τὸ συγκεκριμένον περιεχόμενον τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, αὗται δὲ ἀναφέρονται εἰς τὴν παράστασιν τῶν πραγμάτων διὰ τῆς γλώσσης, τοῦ ἀριθμοῦ καὶ τοῦ σχήματος.

Οὕτω ἔχομεν κατὰ Barth τὸ ἐξῆς διάγραμμα :

I) Ἀνθρωπιστικὰ μαθήματα II) Πραγματικά μαθήματα

A'. Γνώσεις

A'. Γνώσεις

- |                         |                |                   |                |
|-------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| α) Ὑλικαὶ               | β) Εἰδολογικαὶ | α) Ὑλικαὶ         | β) Εἰδολογικαὶ |
| 1) Θρησκευτικὰ          | 1) Γλῶσσα      | 1) Φυσικὴ Ἱστορία | 1) Μαθηματικά  |
| 2) Ἠθικὴ                | 2) Λογοτεχνία  | 2) Γεωγραφία      | 2) Φυσικὴ      |
| 3) Παραδόσεις καὶ μῦθοι |                |                   | Χημεία         |
| 4) Πολιτικὴ Ἱστορία     |                |                   |                |

B'. Δεξιότητες

B'. Δεξιότητες

- |                     |                  |               |                  |
|---------------------|------------------|---------------|------------------|
| α) Τεχνικαὶ         | β) Καλλιτεχνικαὶ | α) Τεχνικαὶ   | β) Καλλιτεχνικαὶ |
| 1) Προφορικὸς λόγος | 1) Ἀπαγγελία     | 1) Ἀριθμητικὴ | 1) Ἰχθυογραφία   |
| 2) Ἀνάγνωσις        | 2) Ὠδικὴ         | 2) Σχέδιον    |                  |
| 3) Γραφὴ            |                  |               | Χειροτεχνία      |

Ἡ δὲ Γυμναστικὴ παραμένει ἐξῶς τοῦ συστήματος ὡς ἀνηκουσα οὐχὶ εἰς τὴν διδασκαλίαν, ἀλλ' εἰς τὴν ἀγωγήν.

Ὁ κυριώτερος ἀντιπρόσωπος τῆς Πειραματικῆς Διδακτικῆς, Γουλιέλμος Lay (+1926) διακρίνει δύο κύκλους μαθημάτων: 1)

τὴν κοσμογνωσίαν, τὸ βασιλείον τῶν αἰτίων καὶ νόμων καὶ 2) τὴν πολιτισμογνωσίαν, τὸ βασιλείον τῶν σκοπῶν καὶ ἀξιών. Ὁ πρῶτος κύκλος μαθημάτων περιλαμβάνει τὴν Φυσικὴν Ἱστορίαν, τὴν Φυσιογνωσίαν, τὴν Γεωγραφίαν καὶ τὴν Ἀστρονομίαν, ὡς καὶ τὴν χειροτεχνικὴν καὶ μαθηματικὴν αὐτῶν ἀναπαράστασιν, ὁ δεύτερος τὴν Ἱστορίαν, τὴν Ψυχολογίαν, τὴν Λογικὴν καὶ τὴν Παιδαγωγικὴν, ὡς καὶ τὴν γλωσσικὴν, ἰχνογραφικὴν καὶ μουσικὴν αὐτῶν ἔκφρασιν.

Παρ' ἡμῖν ἰδίαν διάταξιν μαθημάτων διετύπωσεν ὁ σοφὸς παιδαγωγὸς καὶ ἀκαδημαϊκὸς κ. Νικ. Ἐξαρχόπουλος. Κατ' αὐτὸν ὑπάρχουν δύο μεγάλαι σειραὶ μαθημάτων: ἀφ' ἑνὸς μὲν τὰ ἀποβλέποντα εἰς τὴν ψυχικὴν μόρφωσιν τῶν τροφίμων καὶ περιλαμβάνοντα τὰ ἀνθρωπιστικὰ ὡς καὶ τὰ φυσικὰ καὶ μαθηματικὰ καὶ ἀφ' ἑτέρου τὰ ἀναφερόμενα εἰς τὴν θεραπείαν τοῦ σώματος, εἰς ἃ ὑπάγονται ἡ Γυμναστικὴ, αἱ παιδιαί, οἱ περίπατοι, αἱ ἐκδρομαί, ἡ Ὑγιεινὴ καὶ ἡ χειροτεχνία.<sup>1)</sup>

### 3. Η ΔΙΑΤΑΞΙΣ ΤΗΣ ὙΛΗΣ

Τὸ δεύτερον πρόβλημα, περὶ τὸ ὁποῖον περιστρέφεται ἡ Διδακτικὴ εἶναι τὸ ζήτημα τῆς διατάξεως τῆς ὕλης τί δηλ. κατ' ἀρχὰς καὶ τί βραδύτερον θὰ διδάξωμεν. Τὸ πρόβλημα τοῦτο περιλαμβάνει δύο μερικώτερα ζητήματα. 1ον) Ποίαν σειρὰν θὰ ἀκολουθήσωμεν διδάσκοντες ἓν καὶ μόνον μάθημα εἰς τὰς διαφόρους τάξεις. 2ον) Ποίαν ὕλην θὰ διδάσκωμεν παραλλήλως εἰς τὰ συγχρόνως διδασκόμενα μαθήματα μιᾶς καὶ τῆς αὐτῆς τάξεως. Τὸ πρῶτον ζήτημα ἀναφέρεται εἰς τὴν λεγομένην ἐπαλληλίαν τῆς ὕλης, τὸ δεύτερον εἰς τὴν ὀνομαζομένην παραλληλίαν τῆς ὕλης.

#### α) Ἡ ἐπαλληλία τῆς ὕλης

Αἱ διδακτικαὶ ἀρχαὶ αἱ ρυθμιζούσαι τὴν ἐπαλληλίαν τῆς ὕλης ὀφείλουν νὰ ὀρμῶνται ἐκ τῆς ἐξελιξεως τῶν διαφερόντων. Ταῦτα κατὰ τὸν Claratède<sup>2)</sup> ἀκολουθοῦν τὴν ἐξῆς πορείαν. Βαίνουν

- 1) ἐκ τῶν ἀπλῶν πρὸς τὰ σύνθετα,
- 2) ἐκ τῶν συγκεκριμένων πρὸς τὰ ἀφηρημένα,
- 3) ἐκ τῶν ἀπροσδιόριστων πρὸς τὰ ἀκριβῶς καθωρισμένα,

<sup>1)</sup> Γενικὴ Διδακτικὴ τομ. Α', σ. 156—166.

<sup>2)</sup> Μν. ἔργ. σ. 520.

4) ἐκ τῶν ἀμέσων πρὸς τὰ ἔμμεσα, ἦτοι ἐκ τῶν ἀντικειμένων τῶν ὑποπιπτόντων εἰς τὴν ἄμεσον ἀντίληψιν τοῦ παιδὸς πρὸς τὰ ἐμμέσως γενόμενα γνωστά.

Τὴν ἐξέλιξιν ταύτην τῶν διαφερόντων λαμβάνουσα ὑπ' ὄψιν ἡ διδασκαλία βαίνει ἐν πρώτοις.

1) *Ἐκ τῶν ἀπλῶν πρὸς τὰ σύνθετα.* Εἰς τὴν ἀριθμητικὴν π.χ. πρῶτον διδάσκονται οἱ ἀκέραιοι καὶ βραδύτερον τὰ κλάσματα ὡς συνθετώτερα. Εἰς τὴν γεωμετρίαν ὁμοίως κατ' ἀρχὰς τὸ τρίγωνον καὶ τετράγωνον καὶ ἔπειτα τὰ πολύπλευρα. Ἀλλὰ πολλάκις ὅ,τι εἶναι ἀπλοῦν διὰ τὸν ἐπιστήμονα δὲν εἶναι ἀπλοῦν καὶ διὰ τὸ παιδί. Δι' ἐκεῖνον τὸ ὕδρογόνον καὶ ὀξυγόνον εἶναι ἀπλούστερα τοῦ ὕδατος, ἀλλὰ διὰ τὸ παιδί τὸ ὕδωρ εἶναι σῶμα ἀπλοῦν, διότι ἀγνοεῖ τὴν χημικὴν σύστασιν του. Διὰ τὸν γνωρίζοντα ἐπίσης τὸν μηχανισμόν τῆς γλώσσης ὁ φθόγγος εἶναι ἀπλούστερος τῆς συλλαβῆς καὶ αὕτη ἀπλουστέρα τῆς λέξεως καὶ φράσεως, ἀλλὰ τὸ παιδί, τὸ ὅποσον ἀγνοεῖ τὴν συγκρότησιν τῆς φράσεως καὶ λέξεως ἐκ συλλαβῶν καὶ φθόγγων, ἐκεῖναι ἀποτελοῦν ἐνιαῖόν τι ὄλον.

2) Ἐπειτα χωρεῖ *ἐκ τῶν συγκεκριμένων πρὸς τὰ ἀφηρημένα.* Εἰς τὰ Ἑθνησκευτικά π.χ. πρῶτον γνωρίζουν οἱ μαθηταὶ τοὺς ἠθικοὺς κανόνας ὑπὸ τὴν συγκεκριμένην μορφήν ἀφηγημάτων Παλαιᾶς καὶ Καινῆς Διαθήκης καὶ ἔπειτα ὑπὸ τὴν ἀφηρημένην διατύπωσιν τοῦ ἠθικοῦ κανόνος εἰς τὴν Κατήχησιν. Εἰς τὴν Γεωγραφίαν θὰ ἀντιληφθοῦν κατ' ἀρχὰς τοὺς συγκεκριμένους γεωγραφικοὺς ὄρους: ποταμόν, ὄρος, πεδιάδα κ. τ. λ. καὶ βραδύτερον τοὺς ἀφηρημένους: Ἰσημερινόν, μεσημβρινούς, ἄξονα, πόλους τῆς γῆς.

3) Ὅρμᾶται ἐξ ἄλλου ἐκ τῆς συγκεκριμένης καὶ ἀπροσδιορίστου πραγματικότητος πρὸς τὴν διηρθρωμένην καὶ διωργανωμένην γνώσιν. Συμμορφοῦται εἰς τοῦτο πρὸς τὸν συγκρητισμὸν ἢ καθολισμὸν τῆς παιδικῆς ἀντιλήψεως. Τὰ παιδιά ἀντιλαμβάνονται πρῶτον σύνολα καὶ ἔπειτα λεπτομερείας. Διαπράττομεν διὰ τοῦτο διδακτικὸν σφάλμα βλίνοντες εἰς τὴν διάταξιν τῆς ὕλης ἐκ τῶν στοιχείων πρὸς τὸ σύνολον. Εἰς τὴν παλαιότεραν ἐν τούτοις διδακτικὴν ἢ ἀνάλυσιν ἦτο ἡ ἐπικρατοῦσα διάταξις. Εἰς τὴν ἀνάγνωσιν ἐδιδάσκοντο κατ' ἀρχὰς οἱ φθόγγοι καὶ τὰ γράμματα καὶ ἔπειτα αἱ συλλαβαί, αἱ λέξεις καὶ αἱ φράσεις. Εἰς τὴν γραφὴν ἤσκοοντο κατ' ἀρχὰς εἰς τὴν χάραξιν ἀπλῶν γραμμῶν καὶ βραδύτερον εἰς τὴν γραφὴν τῶν πολυπλοκωτέρων σχημάτων τῶν γραμμάτων. Εἰς τὴν πραγματογνωσίαν καὶ τὰς φυσικὰς ἐπιστήμας ἀνελύοντο τὰ φυσικὰ ὄντα εἰς τὰ στοιχεῖα αὐτῶν: ἐν ἄνθος ἀνετέ-

μνετο εις κάλυκα, σέπαλα, πέταλα, στήμονας, ὕπερον κ. τ. λ. Ἡ ἀνάλυσις ὁμοῦ δὲν εἶναι ἡ συνήθης πορεία τοῦ ἀνθρωπίνου πνεύματος. Ἡ μήτηρ διὰ τὴν διδασκαλίαν εἰς τὸ παιδί της τὴν γλώσσαν ποτὲ δὲν ἐσκέφθη νὰ ἐκμάθῃ εἰς αὐτὸ κατ' ἀρχὰς τοὺς φθόγγους καὶ βραδύτερον κατὰ σειρὰν τὰς συλλαβάς, τὰς λέξεις καὶ φράσεις. Ἐλεγεν ἐνώπιον αὐτοῦ ὁλοκλήρους φράσεις καὶ λέξεις καὶ τοῦτο σὺν τῷ χρόνῳ ἐδιδάσκετο τὸν γλωσσικὸν μηχανισμόν. Τὴν φυσικὴν ταύτην πορείαν τοῦ ἀνθρωπίνου πνεύματος πρέπει νὰ ἀκολουθῇ καὶ ἡ διδασκαλία χωροῦσα ἐκ τοῦ συνόλου πρὸς τὰ μέρη.

Τὴν τετάρτην πορείαν τῆς ἐξελίξεως τῶν παιδικῶν διαφερόντων παρακολουθοῦσα ἡ Διδακτικὴ διετύπωσε δύο νέας διδακτικὰς ἀρχὰς :

4) Βαίνει ἐκ τῶν *γνωστῶν πρὸς τὰ ἄγνωστα*. Εἰς τὴν φυσικὴν Ἱστορίαν π. χ. πρῶτον θὰ διδασχθῶν οἱ μαθηταὶ τὰ γνωστά τῶν ζῴων: τὴν γάταν, τὸν σκύλον, τὸ πρόβατον, βραδύτερον τὰ ὀλιγώτερον γνωστά, τὴν ἀλώπεκα, τὸν σκίουρον καὶ εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις τὰ τελείως ἄγνωστα τὸν ἐλέφαντα, τὴν καμηλοπάρδαλιν, τὴν στρουθοκάμηλον.

5) Χωρεῖ *ἐκ τῶν ἐγγύς πρὸς τὰ μακρὰν*. Εἰς τὴν Γεωγραφίαν π. χ. πρῶτον γνωρίζει ὁ μαθητὴς τὴν γενέτειραν, ἔπειτα τὴν περιφέρειαν αὐτῆς καὶ βαθμηδὸν τὰς ἀπώτερον κειμένας περιοχὰς. Ὁ Ρόδιος π. χ. μαθητὴς κατ' ἀρχὰς θὰ διδασχθῇ τὴν πόλιν καὶ τὴν νῆσόν του καὶ βραδύτερον κατὰ σειρὰν τὰ ἄλλα Δωδεκάνησα, τὴν Κρήτην, τὰς Κυκλάδας, τὴν Στερεὰν Ἑλλάδα, Πελοπόννησον κ.τ.λ. διὰ τὴν καταλήξῃ εἰς τὰς ἀπώτερον κειμένας περιφερίας Μακεδονίαν, Θράκην, Ἡπειρον, Ἑπτάνησα.

#### ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΑΛΛΗΛΟΥ ΔΙΑΤΑΞΕΩΣ ΤΗΣ ὙΛΗΣ

Διακρίνομεν τρία συστήματα ἐπαλλήλου διατάξεως τῆς ὕλης: 1) Τὸ κατὰ ὁμοκέντρους κύκλους, 2) τὸ προσθετικὸν καὶ τὸ 3) τὸ γενετικὸν σύστημα.

1) Ἡ *καθ' ὁμοκέντρους κύκλους διάταξις* εἶναι ἡ ἀρχαιοτέρα καὶ χρονολογεῖται ἀπὸ τοῦ Κομενίου. Οὗτος ἐφφώνει ὅτι τὸ περιεχόμενον τῆς διδασκαλίας δὲν πρέπει νὰ εἶναι διάφορον κατὰ τάξεις, ἀλλὰ τὸ αὐτό, ποικίλλον μόνον κατὰ ποιὸν καὶ ποσόν. 1) Εἰς τὰς μικρὰς τάξεις πάντα θὰ διδάσκωνται εἰς γενικωτάτας γραμμάς, τὰ γνωστότερα καὶ εὐκολώτερα, εἰς τὰς μεγαλυτέρας τὰ αὐτά, ἀλλ' ἐκτενέστερον καὶ λεπτομερέστερον, ὡς ἀκριβῶς τὸ δένδρον ἐπεκτείνεται κατ' ἔτος τοὺς κλάδους αὐτοῦ καὶ περισσοτέρους καρποὺς φέρει. 2)

1) Κομενίου Μεγάλῃ Διδακτικῇ μετ. Δ. Ὀλυμπίου 1912 σ. 421. 2) Αὐτ. σ. 405.

Τὸ σύστημα τοῦτο ἐφαρμόζεται καὶ σήμερον εἰς πλεῖστα μαθήματα π. χ. εἰς τὴν γραμματικὴν, τὴν ὀρθογραφίαν, τὴν γυμναστικὴν, τὴν ἰχνογραφίαν. Ἡ ὕλη τῶν μαθημάτων τούτων ἐπαναλαμβάνεται κατ' ἔτος, ἀλλ' ἐκάστοτε εὐρύτερον καὶ διεξοδικώτερον, ἥτοι καθ' ἐκάστην τάξιν ὁ κύκλος τῶν γνώσεων ἔχει ἀκτῖνα μεγαλυτέραν. Σχηματίζονται οὕτως ὁμόκεντροι κύκλοι, τὸ μέγεθος τῶν ὁποίων αὐξάνει, ἐφ' ὅσον ἀνερχόμεθα τὰς τάξεις.

Πλεονεκτήματα τοῦ συστήματος τούτου εἶναι τὰ ἑξῆς:

α) Ἐπιτυγχάνεται ἡ προσαρμογὴ τῆς διδασκαλίας ὕλης πρὸς τὴν δυναμικότητα τῶν μαθητῶν, διότι λαμβάνεται μέριμνα ὅπως εἰς ἐκάστην τάξιν διδάσκεται ὅ,τι δύναται νὰ ἀφομοιωθῇ ὑπ' αὐτῶν,

β) Ἡ διδασκαλία ὕλης ἐπαναλαμβανομένη πολλάκις ἐμπεδοῦται βαθύτερον παραμένουσα οὕτως ἀνεξίτηλος.

γ) Οἱ διακόπτοντες εἰς οἰανδήποτε τάξιν τὴν φοίτησίν των μαθηταὶ δὲν παραμένουν ἄγευστοι οἰουδήποτε μαθήματος, ἀλλ' ἀποκομίζουν ἐκ τῆς διδασκαλίας γνώσεις ἀναφερομένας εἰς τὸ σύνολον τῶν μαθημάτων. Οὕτως ἡ κατάρτισις αὐτῶν εἶναι ἐνιαία καὶ ἀδιάσπαστος.

Τὴν διάταξιν ὅμως ταύτην ἐπολέμησαν σφοδρῶς οἱ Ἑρβαντιανοὶ διὰ τὰ ἑξῆς μειονεκτήματα αὐτῆς:

α) Μαθήματά τινα ὡς ἡ Γραμματικὴ, ἡ Ἱστορία καὶ ἡ Φυσικὴ λόγῳ τῆς δυσχερείας αὐτῶν δὲν δύναται νὰ διδασχθοῦν ἔστω καὶ στοιχειωδῶς εἰς τὰς μικρὰς τάξεις.

β) Ἡ διάσπασις τοῦ ἐνιαίου περιεχομένου τοῦ αὐτοῦ μαθήματος εἰς πολλὰς τάξεις ἐπιφέρει διάρρηξιν τῆς συνοχῆς καὶ σύγχυσιν.

γ) Ἡ ἐπανάληψις κατ' ἔτος τοῦ αὐτοῦ ὕλικου ἐξατμίζει τὸ διαφέρον.

2) Διὰ τοὺς λόγους τούτους εἰς τὰ περισσότερα μαθήματα ἐπεκράτησε τὸ *προσδευτικὸν σύστημα*. Κατ' αὐτὸ εἰς ἐκάστην τάξιν ἀνανεοῦται τὸ περιεχόμενον τῆς διδασκαλίας, προσφέρεται νέον ὕλικόν. Οὕτως εἰς τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας διδάσκωμεν ἀλληλοδιαδόχως εἰς τὴν Δ'. τάξιν τὴν ἀρχαίαν, εἰς τὴν Ε'. τὴν μεσαιωνικὴν, καὶ εἰς τὴν Στ'. τὴν νεωτέραν Ἱστορίαν, εἰς τὴν Γεωγραφίαν διδάσκωμεν διαδοχικῶς εἰς τὴν Δ'. τάξιν τὴν Ἑλλάδα, εἰς τὴν Ε'. τὰς ἠπείρους πλὴν τῆς Εὐρώπης, εἰς τὴν Στ'. τὴν Εὐρώπην.

Πλεονεκτήματα τοῦ συστήματος τούτου εἶναι τὰ κάτωθι:

α) Ἐξασφαλίζεται ἡ συνοχὴ καὶ ἡ ἀδιάσπαστος ἐνότης τοῦ διδασκτέου ὕλικου καὶ ἀποφεύγεται ἡ διάσπασις αὐτοῦ εἰς διαφόρους τάξεις.

β) Διά τῆς προσφερομένης ἐκάστοτε νέας ὕλης προκαλεῖται ἀδιάπτωτον καὶ ζωηρὸν τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν καὶ ἀπομακρύνεται ἡ ἀνία αὐτῶν, διὰ τῆς ἐνασχολήσεως περὶ μεμαθημένα καὶ γνωστά.

Παρά τὰ προσόντα ὅμως ταῦτα ἡ διάταξις αὕτη κατακρίνεται διὰ τὰ ἐξῆς μειονεκτήματα:

α) Τὸ διδακτέον ὕλικὸν ἅπαξ διδασκόμενον δὲν κατορθοῦται νὰ ἐμπεδωθῇ.

β) Εἰς ἐκάστην τάξιν δὲν ὀλοκληροῦται ἡ μόρφωσις τῶν μαθητῶν. Οἱ διακόπτοντες οὕτω δι' οἰονδήποτε λόγον τὴν φοίτησιν τῶν μαθητῶν ἐξέρχονται τοῦ σχολείου μὲ κατάρτισιν ἑλλιπῆ καὶ ἀτελῆ. Οἱ ἀποφοιτῶντες π. χ. τῆς Δ' τάξεως ἀγνοοῦν τελειῶς τὴν μεσαιωνικὴν καὶ νεωτέραν Ἱστορίαν μας καὶ τὴν Γεωγραφίαν τῶν ξένων χωρῶν.

3) Παραλλαγὴν τοῦ προοδευτικοῦ συστήματος ἀποτελεῖ ἡ *γενετικὴ διάταξις* τῆς ὕλης. Ἡ διάταξις αὕτη ἐρείδεται ἐπὶ τοῦ βιογενετικοῦ νόμου τοῦ Γερμανοῦ βιολόγου Ἑρρ. Χαϊκκελ, καθ' ὃν ἡ ἐξέλιξις τοῦ ἀτόμου εἶναι βραχεῖα σύνοψις τῆς ἐξελιξέως τῆς φυλῆς, ἡ ὄντογένεσις ἐπαναλαμβάνει τὴν φυλογένεσιν. Τὸ ἔμβρυον τοῦ ἀνθρώπου, ὑπεστηρίχθη, διέρχεται διὰ τῶν σταδίων, τὰ ὅποια διήλθεν ὁ ζωϊκὸς κόσμος ἐν τῇ ἐξελίξει αὐτοῦ. Τὸ ἔμβρυον π.χ. τῶν θηλαστικῶν εἰς ὠρισμένην στιγμὴν τῆς ἐξελιξέως του ἔχει τὰ βράχια τῶν ἰχθύων. Τὸν βιογενετικὸν τοῦτον νόμον, τοῦ ὁποίου τὸ κύρος σήμερον κατέπεσεν, ἠθέλησαν νὰ ἐφαρμόσουν εἰς τὴν παιδαγωγικὴν ὁ Ἄγγλος Ἑρβέρτος Σπενσερ (+ 1903) καὶ ὁ Γερμανὸς Τ. Ζίλλερ (+ 1882) Ὁ πρῶτος διεκήρυξεν ὅτι «ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ ἐπαναλάβῃ ἐν συνόψει τὴν ἱστορίαν τοῦ πολιτισμοῦ» καὶ ὁ δεῦτερος ἀνεῦρε τελείαν παραλληλίαν καὶ ἀντιστοιχίαν μεταξύ τῆς πνευματικῆς ἐξελιξέως τοῦ ἀτόμου καὶ τῆς ἀνθρωπότητος. Τὸ ἄτομον ἀναπτυσσόμενον διέρχεται διὰ τῶν αὐτῶν σταδίων, τὰ ὅποια διέτρεξεν ὀλόκληρος ἡ ἀνθρωπότης ἐν τῇ ἱστορικῇ τῆς ἐξελίξει. Οὕτως ἡ πρώτη παιδικὴ ἡλικία ἀρεσκομένη εἰς τοὺς μύθους ἀντιστοιχεῖ πρὸς τὴν ἡρώϊκην καὶ ἐπικήν ἐποχὴν τῆς ἀνθρωπότητος, ἡ δευτέρα παιδικὴ περίοδος, τὴν ὁποίαν ἠλεκτρίζουν αἱ περιπετειώδεις ἀφηγήσεις, ὡς ὁ Ροβινσῶν, παραβάλλεται πρὸς τὴν ἱστορικὴν περίοδον κ. τ. λ.

Σήμερον γενετικὴ αὕτη διάταξις τῆς ὕλης ὑπ' οὐδενὸς ὑποστηρίζεται. Ἐπανάληψις τῆς ἐξελιξέως ὀλοκλήρου τῆς ἀνθρωπότητος δὲν παρατηρεῖται εἰς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδός, διότι οὗτος ἀπὸ τὰς πρώτας ἡμέρας τῆς ζωῆς του ὑφίσταται τὴν ἐπίδρασιν τοῦ περικυκλοῦντος αὐτὸν συγχρόνου πολιτισμοῦ. Τὰ ἐκπολιτι-



στικά έξ άλλου στάδια εύρίσκονται πολλάκις είς αντίθεσιν πρός τήν ψυχικήν έξέλιξιν τοῦ παιδός, ὁ ὁποῖος στρέφεται πρό παντός πρός τὸ ἐγγύς, πρός τὸ ἄμεσον περιβάλλον τῆς γενετιέρας του.

Ἐκ τῆς ἀνωτέρω ἐπισκοπήσεως τῶν διαφόρων συστημάτων δυνάμεθα νὰ συμπεράνωμεν ὅτι δύο τινὰ πρό παντός πρέπει νὰ λαμβάνωνται ὑπ' ὄψιν κατὰ τὴν διάταξιν τῆς διδακτέας ὕλης: ἀφ' ἑνός μὲν ἡ πνευματικὴ έξέλιξις τοῦ παιδός καὶ ἀφ' ἑτέρου ἡ φύσις καὶ τὸ εἶδος τοῦ μαθήματος.

Οὕτω καὶ ἡ ψυχολογία τοῦ παιδός καὶ ἡ φύσις τῶν γλωσσικῶν μαθημάτων συνηγοροῦν ὑπὲρ τῆς ἐφαρμογῆς είς αὐτὰ τῆς κατὰ ὁμοκέντρον κύκλον διατάξεως τῆς ὕλης, διότι ὡς ὅλον τι ἐκμανθάνει πάντοτε ὁ παῖς τὴν μητρικήν του γλῶσσαν. Τοῦναντίον είς τὴν ἱστορίαν, τὴν γεωγραφίαν, τὰ μαθηματικά ἐνδείκνυται ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ προοδευτικοῦ συστήματος, διότι ταῦτα ἀποτελοῦν ἄλλωσιν ἀρρήκτως συνδεομένων γνώσεων, ὧν τὰ ἐπόμενα προὑποθέτουν τὰ προηγούμενα. Ἡ μεσαιωνικὴ καὶ νεωτέρα ἱστορία δὲν κατανοεῖται ἄνευ τῆς γνώσεως τῆς ἀρχαίας, ἡ κυρίως γεωγραφία ἄνευ τῆς πατριδογνωσίας, τὰ κλάσματα ἄνευ τῶν ἀκεραίων.

### γ) Παραλληλία τῆς ὕλης

Πολὺ σπουδαιότερον καὶ δυσχερέστερον πρόβλημα κατὰ τὴν διάταξιν τῆς ὕλης εἶναι ἡ παραλληλία αὐτῆς. Αἱ είς μίαν καὶ τὴν αὐτὴν τάξιν προσκτώμεναι γνώσεις είς τὰ διάφορα μαθήματα πρέπει νὰ συσχετίζωνται ἄλλως ἐπέρχεται σύγχυσις, ἡκιστα συντελοῦσα είς τὴν ἐμπέδωσιν καὶ ἀφομοίωσιν τῶν διδασκομένων. Ἐπὶ μακρὸν οὐδεμίαν ἐλαμβάνετο πρόνοια διὰ τὸν συσχετισμὸν τῶν παραλλήλως διδασκομένων μαθημάτων καὶ ὁ μαθητὴς ἀπὸ ὥρας είς ὥραν μετετοπίζετο ἀκαριαίως καὶ ἀποτόμως ἀπὸ ἑν πεδίου γνώσεως είς ἄλλο τελείως ἄσχετον. Τὴν ἀνάγνωσιν ποιήματος ἐξυμνοῦντος τοὺς ἥρωας τοῦ 21 διεδέχετο ὁ ὑπολογισμὸς τοῦ παντοπώλου ἐκ τῆς πωλήσεως τῶν ἐμπορευμάτων του, τοῦτον ἡ είς τὸ μάθημα τῆς Πατριδογνωσίας περιγραφὴ τῶν περὶ τὴν γενέτειραν λόφων καὶ ταύτην ἡ ἀφήγησις είς τὸ μάθημα τῶν θρησκευτικῶν τῆς πάλης Δαυὶδ καὶ Γολιάθ. Ἡ ἀπότομος αὕτη μετάπτωσις ἀπὸ ἑνα παραστατικὸν κύκλον είς ἄλλον ἐπιφέρει διάσπασιν καὶ κατακερματισμὸν τῆς διδακτικῆς ἐνεργείας καὶ τοῦ μορφωτικοῦ ἔργου.

Ὁ Willmann κατέκρινε τὴν ἀπερίσκεπτον ταύτην διασπάθειν τῶν πνευματικῶν δυνάμεων τῶν μαθητῶν, τὴν διάχυσιν τῆς προσοχῆς αὐτῶν ἐπὶ ἀντικειμένων ἑτεροκλήτων ἄνευ ἐσωτερικοῦ

τινος συνδέσμου μεταξύ αυτών. Οί καταρτίζοντες τὰ προγράμματα παραθέτουν μαθήματα οὐδόλως λαμβάνοντες ὑπ' ὄψιν τὴν μεταξύ τῶν συνδιδασκομένων γνώσεων σχέσιν, ἀδιαφοροῦντες τί προηγουμένης ἐδιδάχθη καὶ τί θὰ διδαχθῆ εἰς τὰ ἄλλα μαθήματα καὶ πῶς μετ' αὐτῶν θὰ πλαισιωθῆ. Διὰ τοὺς μαθητὰς ὁ μόνος δεσμός ὁ συνείρων τὰ μαθήματα εἶναι ὁ ἰμάς ὁ συνδέων τὰ βιβλία του. Ὁ ὕλισμός οὗτος ὁ εἰσχωρήσας εἰς τὴν διδακτικὴν πράξιν ἐστηρίζετο ἐπὶ τῆς σφαλερᾶς δοξασίας ὅτι διὰ τῆς συσσωρεύσεως τῆς διδασκομένης ὕλης θὰ ἀπετελεῖτο ὀργανικόν τι ὅλον.

Ἡ ἐνότης ἐν τούτοις εἶναι στοιχεῖον ἀπαραίτητον διὰ τὸ μορφωτικὸν ἔργον. Τὴν ἀπαιτοῦν ἐν πρώτοις ψυχολογικοὶ λόγοι. Αἱ ψυχικαὶ λειτουργίαι δὲν ἐργάζονται μεμονομένως, ἀμοιβαίως συνεργάζονται καὶ ἀλληλοσυμπληροῦνται. Αἱ προσκτώμεναι γνώσεις κατατάσσονται ἀμοιβαίως. Ὅσον δὲ εὐρύτερον εἶναι τὸ πλαίσιον, εἰς τὸ ὁποῖον ἐνυφαίνεται ἡ νέα γνώσις, τόσον μεγαλύτεραι ὑπάρχουν πιθανότητες νὰ προκαλέσῃ τὸ διαφέρον, νὰ κατανοηθῆ καὶ νὰ ἐμπεδωθῆ.

Ἄλλ' ἡ ποικιλία τῶν μαθημάτων δὲν καταστρέφει μόνον τὴν συνοχὴν τοῦ προγράμματος, ἀλλὰ καὶ τὴν ψυχικὴν συγκέντρωσιν τοῦ μαθητοῦ διαταράσσει. Ὁ μαθητὴς συναισθάνεται τὴν ἀνάγκην τῆς συνοχῆς εἰς τὰ μαθήματά του. Δὲν ἐπιθυμεῖ ὁ κώδων νὰ ἀποσπᾷ αὐτὸν βιαίως ἀπὸ τὴν συνέχισιν τῆς ἐργασίας του καὶ νὰ μετατρέπῃ ἄρδην τὴν κατεύθυνσιν τῆς προσοχῆς καὶ τῶν διαφερόντων του. Μόλις ἤρχισε νὰ ἐνδιαφέρεται δι' ὀρισμένον θέμα ἐξαναγκάζεται μετ' ὀλίγον νὰ μεταπηδῆ εἰς ἄλλο χωρὶς οὐδόλως νὰ προδιατεθῆ διὰ μίαν τοιαύτην μεταλλαγὴν. Ἡ διαδοχικὴ ἐναλλαγὴ τῶν ἐκάστοτε διδασκομένων ἐπιφέρει σπατάλην πολυτίμων δυνάμεων, ἀπότομον μεταβολὴν τῆς πνευματικῆς κατευθύνσεως καὶ διαρκεῖς παρεκκλίσεις εἰς τὴν τροχίαν τῶν προσπαθειῶν του. Πᾶσα ὅμως ἐκτροχίασις εἶναι τραχεῖα καὶ ἔχει πάντοτε ὀδυνηρὰς συνεπείας. Ἀπαιτεῖ καταβολὴν δυνάμεων καὶ προσπαθειῶν, αἱ ὁποῖαι θὰ ἠδύναντο νὰ χρησιμοποιηθοῦν ἐπιφέρεται ὀφέλιμον καὶ ἀποτελεσματικώτερον διὰ τὴν παραιτέρω πρόοδον καὶ συνέχισιν τοῦ μορφωτικοῦ ἔργου.

Οὐχ ἦττον τῶν ψυχολογικῶν καὶ σοβαροῦ παιδαγωγικοῦ λόγοι συνηγοροῦν ὑπὲρ τῆς συνοχῆς τῶν συνδιδασκομένων μαθημάτων. Ἄνευ τῆς μεταξύ τῶν προσκτώμενων γνώσεων συναφείας ἐπιφέρεται διάσπασις τοῦ χαρακτήρος τοῦ παιδός. Κύριον γνώρισμα τοῦ χαρακτήρος εἶναι ἡ σταθερότης τῆς συμπεριφορᾶς, ἡ ἐνότης, ἡ συμφωνία διανοήσεως καὶ βουλήσεως. Τὸ ἀυσστηματοποιεῖται

τῶν γνώσεων, ἡ ἔλλειψις συνοχῆς μεταξύ αὐτῶν ἐπιφέρει κατ' ἀνάγκην σύγχυσιν εἰς τὸν παραστατικὸν κόσμον, σύγχυσιν, ἡ ὅποια ἔχει ἀντίκτυπον καὶ ἐπὶ τῆς διαγωγῆς. Ὁ συγκεχυμένος ἔχων γνώσεις, θὰ μεταλλάσῃ εὐκόλως δοξασίας καὶ πεποιθήσεις καὶ οὐδέποτε θὰ ἐπιτύχῃ σταθερότητα χαρακτῆρος.

### δ) Ἡ ἀρχὴ τῆς συγκεντρώσεως

Τὰ ἀνωτέρω ἐκτεθέντα τρωτὰ τῆς κατὰ μαθήματα διαιρέσεως τῆς ὕλης ἐπιζητεῖ νὰ ἄρῃ ἡ ἀρχὴ τῆς συγκεντρώσεως. Κατ' αὐτὴν ἢ εἰς ἐκάστην τάξιν διδακτέα ὕλη ὀφείλει νὰ περιστρέφεται περὶ κοινόν τινα ἄξονα. Ἡ ἀρχὴ τῆς συγκεντρώσεως ἀνέκαθεν διεῖπε τὴν διδακτικὴν πράξιν. Καθ' ὅλας τὰς ἐποχὰς ἦτο αἰσθητὴ ἡ ἀνάγκη ἡ ἀγωγή νὰ ἀποβλέπῃ εἰς ἐνιαῖον σκοπόν. Ἐθνη ὀλόκληρα ἐπὶ αἰῶνας διεπλάσσοντο καὶ ἐμορφώνοντο ὑπὸ τὴν ἐπίδρασιν μιᾶς κεντρικῆς ἰδέας, ἡ ὅποια ἐχρησίμευεν ὡς σταθερὸν βᾶθρον τοῦ παιδαγωγικοῦ τῶν συστήματος.

Εἰς τὴν ἀρχαίαν Σπάρτην ἡ ὅλη ἀγωγή τῶν νέων εἰς ἓνα ἀπέβλεπε σκοπόν: εἰς τὴν διαμόρφωσιν καλῶν στρατιωτῶν, γενναίων ὑπερμάχων τοῦ πατρίου ἐδάφους. Ἐντεῦθεν ἡ ἐξαιρετικὴ σημασία, τὴν ὅποιαν ἀπέδιδον εἰς τὴν σωματικὴν ἀγωγήν, εἰς τὴν λιτότητα τῆς τροφῆς καὶ τὴν σκληραγωγίαν. Θεραπειᾶς τοῦ αὐτοῦ μορφωτικοῦ ἰδεώδους ὑπῆρξεν ἡ πνευματικὴ ἀγωγή ἐπιδιώκουσα διὰ ποιημάτων καὶ ᾠμάτων νὰ καλλιεργῆσῃ τὴν φιλοπατρίαν, τὴν τυφλὴν ὑπακοὴν εἰς τοὺς ἄρχοντας καὶ τὴν γενναιότητα ἐπὶ τοῦ πεδίου τῆς μάχης.

Ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὴν Σπάρτην ἡ Ἀθηναϊκὴ ἀγωγή ἐθεράπευε πρὸ παντὸς τὸ καλαισθητικὸν ἰδεῶδες. Εἰς τὰ γυμνάσια, εἰς τὰς παλαιστράς, εἰς τὰ διδασκαλεῖα καὶ τὰ θέατρα ἐπεδιώκετο ἡ ἀρμονικὴ ἀνάπτυξις ψυχῆς καὶ σώματος.

Τελείως διάφορον κατεύθυνσιν ἔλαβεν ἡ ἀγωγή κατὰ τοὺς Χριστιανικοὺς χρόνους. Ὅλα τὰ συνδιδασκόμενα μαθήματα ἐπεδίωκον τὴν διάπλασιν καλῶν Χριστιανῶν, τὴν κατὰ τὰς θείας ἐντολὰς διαγωγήν τοῦ τροφίμου. Ἡ παρούσα ζωὴ θεωρεῖτο ὡς μία ἀπλὴ προπαρασκευὴ διὰ τὴν μέλλουσαν. Ἐκ τοιαύτης ὀρμημένη βιοθεωρίας ἡ Χριστιανικὴ ἀγωγή ἦτο ἐπόμενονον νὰ ἔξῃ καθαρῶς θρησκευτικὸν χαρακτῆρα. Τὸ θρησκευτικὸν μάθημα ἦτο τότε τὸ δεσπόζον καὶ πρὸς αὐτὸ συνέκλινον πάντα τὰ λοιπά. Ἡ ἀνάγνωσις, ἡ γραφὴ, ἡ ρητορικὴ ἐδιδάσκοντο, ἐφ' ὅσον ἐξυπρέτουν τὴν θρησκευτικὴν μόρφωσιν. Καὶ αὐτὴ ἡ φιλοσοφία ἐθεωρεῖτο ὡς ἀπλὴ θεραπαινὶς τῆς θεολογίας.

Συστηματικώτερον ἐπεζήτησαν νὰ ἐφαρμόσουσιν τὴν συγκέντρωσιν οἱ νεώτεροι παιδαγωγοί. Πρῶτοι οἱ Ἑρβάρτιανοὶ θεωρήσαντες ὡς κύριον σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς τὴν σφυρηλάτην ἠθικοῦ χαρακτήρος ἐπεζήτησαν συγκέντρωσιν τῆς διδασκτέας ὕλης περὶ τὸ θρησκευτικὸν μάθημα, τὸ κατ' ἐξοχὴν φρονηματιστικόν. Τὴν ὕλην αὐτοῦ κατένειμον εἰς τὰς ὀκτῶ τάξεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καὶ κατ' αὐτὴν ἐρρύθμισαν τὴν ὕλην τῶν ἄλλων μαθημάτων. Διδασκομένης π.χ. εἰς τὰ θρησκευτικὰ τῆς Καινῆς Διαθήκης, εἰς τὴν Ἱστορίαν ἐγένετο λόγος περὶ τῶν συγχρόνων πολιτικῶν γεγονότων τοῦ Ρωμαϊκοῦ κράτους, εἰς τὴν φυσιογνωσίαν περὶ τῶν φυτῶν καὶ ζώων τῆς περιοχῆς. Τὰ θέματα ὁμοίως τῆς ἀναγνώσεως, τῆς ᾠδικῆς καὶ τῆς ἰχθυογραφίας ἠντλοῦντο ἀπὸ τὴν αὐτὴν σφαῖραν γνώσεων.

Ἄλλοι Γερμανοὶ παιδαγωγοὶ ἐπεχείρησαν συγκέντρωσιν τῆς ὕλης περὶ ἄλλα μαθήματα. Οὕτως ὁ Lüddeke ὄλα τὰ φυσιογνωστικὰ μαθήματα, τὴν γεωγραφίαν, τὰ μαθηματικὰ καὶ τὴν ἰχθυογραφίαν συσπειρώνει περὶ ἓν μάθημα, τὸ μάθημα τῆς παρατηρήσεως. Πρὸς τὸ μάθημα τοῦτο ἀντιδιαστέλλει τὰ μαθήματα ἀνακινώσεως ἧτοι τὰ γλωσσικὰ καὶ ἱστορικὰ.

Ὁ Harnisch ἐξ ἄλλου συνδέει ὄλα τὰ πραγματικὰ μαθήματα: τὴν γεωγραφίαν, τὴν φυσιογνωσίαν καὶ τὴν ἱστορίαν εἰς ἓν μάθημα, τὴν κοσμογνωσίαν, τῆς ὁποίας βᾶσιν θεωρεῖ τὴν γεωγραφίαν, ὡς τὸ κατ' ἐξοχὴν συνδετικὸν μάθημα.

Τὴν γεωγραφίαν θεωρεῖ ὁμοίως ὡς κεντρικὸν μάθημα καὶ ἡ Ἄγγλις παιδαγωγὸς M. Barker<sup>1)</sup>. Πάντα τὰ λοιπὰ μαθήματα κατ' αὐτὴν πραγματεύονται γεωγραφικὰ θέματα: τὰ ἐπὶ τῆς γῆς ἀντικείμενα καὶ φαινόμενα: ὄρυκτά, φυτὰ, ζῶα, χημικὰ καὶ φυσικὰ φαινόμενα καὶ ἱστορικὰ γεγονότα.

### ε) Ἡ ἐνιαία διδασκαλία

Πολὺ ριζικώτεραν μεταρρύθμισιν ἐπιδιώκει ἡ ἐνιαία διδασκαλία. Ἐνῶ ἡ ἀρχὴ τῆς συγκεντρώσεως διατηρεῖ τὴν αὐτοτέλειαν τῶν διαφόρων μαθημάτων, ἡ ἐνιαία διδασκαλία αἴρει ταύτην κατατάσσουσα τὴν διδασκτέαν ὕλην περὶ θέματα εἰλημμένα ἐκ τῆς ἐμπειρικῆς πραγματικότητος καὶ τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς. Κατὰ τὴν συγκέντρωσιν ἡ διδασκαλία ἀκολουθεῖ κεντρομόλον τρόπον τινὰ φορὰν. Ἐπιζητεῖ ὅπως ἕκαστον μάθημα εὐρίσκη σημεῖα ἐπαφῆς

<sup>1)</sup> Πρβλ. M. Barker μετ. Ἠλ. Ξηροτύρη Τὰ προγράμματα τῶν Σχολείων καὶ τὸ γεωγραφικὸν περιβάλλον 1949.

μετά του βασικού μαθήματος, τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖ τὸ κέντρον, οὕτως εἰπεῖν, τῆς διδασκαλίας. Ἐχομεν διὰ τοῦτο συγκέντρωσιν φρονηματοστικὴν, φυσιογνωστικὴν, γεωγραφικὴν ἀναλόγως τοῦ ἑκάστοτε βασικοῦ μαθήματος. Κατὰ τὴν ἐνιαίαν τούναντίον διδασκαλίαν οὐδὲν μάθημα θεωρεῖται πρωτεῖον. Ἡ διδασκαλία βαίνει ἐξ ἀπροσδιοριστοῦ κέντρου πρὸς διηρθρωμένην περιφέρειαν, ἐξ ἐνιαίου κορμοῦ πρὸς τοὺς σὺν τῷ χρόνῳ διαιρουμένους κλάδους τῶν μαθημάτων.

Τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν ἐπιβάλλουν οἱ ἐξῆς λόγοι: 1) ὁ ἐνιαῖος σκοπός, τὸν ὁποῖον ἐπιδιώκει ἡ ἀγωγή. Ὅλα τὰ διδασκόμενα μαθήματα πρέπει ἀρμονικῶς νὰ συμβάλλουν εἰς τὴν πραγματοποίησιν κοινῶν ἰδανικῶν. Ἐάν ἕκαστον μάθημα ἐπεδίωκεν ἰδίου σκοποῦς, θὰ ἐπήρχετο διάσπασις τοῦ μορφωτικοῦ ἔργου,

2) Ἡ ἐνότης τῆς διδακτέας ὕλης. «Ὁ συνήθης μερισμός τῆς διδακτέας ὕλης», παρατηρεῖ ὁ καθηγητῆς κ. Ἐξαρχόπουλος, <sup>1)</sup> «ἀποτελεῖ κατασκευάσμα τεχνητὸν ξένον πρὸς τὴν πραγματικότητα». Ἐν εἶναι τὸ ἐπιστητὸν καὶ συνεπῶς μία εἶναι κατ' οὐσίαν καὶ ἡ ἐπιστήμη ἡ ἐξετάζουσα τοῦτο. Ἐξ ἄλλου, ὡς λέγει ὁ Dewey<sup>2)</sup>, ἡ ταξινόμησις τῶν γνώσεων εἶναι ἔργον τῆς ἀνθρωπίνης ἐπιστήμης καὶ οὐχὶ τῆς πείρας τοῦ παιδός.

3) Ἡ ἀπαίτησις ὅπως ἡ διδασκαλία ἰκανοποιῇ ζωτικὰ διαφέροντα τῶν μαθητῶν. Πᾶσα διδακτικὴ ἐνέργεια, ὡς εἶδομεν, πρέπει νὰ εἶναι μέσον πρὸς ἰκανοποίησιν ἐνὸς παιδικοῦ διαφέροντος, νὰ προκύπτῃ αὐθορμήτως ἐκ τῶν ἀναγκῶν τῆς παιδικῆς ζωῆς. «Τὸ διδασκόμενον», λέγει ὁ Claparède, <sup>3)</sup> «ἔχει ἀξίαν, ἐφ' ὅσον ἰκανοποιεῖ μίαν ἀνάγκην ἢ λύει πρόβλημα προσαρμογῆς». Τοῦτο θαυμασίως ἐπιτυγχάνει ἡ ἐνιαία διδασκαλία. Ταύτης ὑπάρχουν πολλὰ εἶδη θὰ ἀναφέρωμεν τὰ κυριώτερα καὶ τὰ μᾶλλον διαδεδομένα.

### στ) Συστήματα ἐνιαίας διδασκαλίας

Ὁ Βέλγος παιδαγωγὸς Ὁβίδιος Decroly κατέταξε τὴν διδακτέαν ὕλην κατὰ κέντρα διαφέροντος, τὰ ὁποῖα περιστρέφονται περὶ τὰς τέσσαρας βασικὰς ἀνάγκας τοῦ ἀνθρώπου: 1) τὴν ἀνάγκην τῆς διατροφῆς, 2) τὴν ἀνάγκην τῆς πάλης κατὰ τῶν καιρικῶν μεταβολῶν, 3) τὴν ἀνάγκην τῆς ἀμύνης κατὰ τῶν ἐχθρῶν, 4) τὴν

<sup>1)</sup> Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν 3η ἔκδ. 1934 σ. 435.

<sup>2)</sup> Σχολεῖο καὶ παιδί σελ. 122

<sup>3)</sup> Psychologie de l' enfant σ. 170

ανάγκη της εργασίας και της άναψυχής. "Έκαστον κέντρον διαφέροντος αναπτύσσεται κατά την έξής σειράν: α) τὸ παιδί και ὁ ὄργανισμός του, β) τὸ παιδί και τὰ ζῶα, γ) τὸ παιδί και τὰ φυτά, δ) τὸ παιδί και τὰ ὄρυκτά, ε) τὸ παιδί και ἡ κοινωνία, στ) τὸ παιδί και τὸ σύμπαν.

Ἡ διαπραγματεύσις ἐκάστου κέντρου διαφέροντος ἀκολουθεῖ τρεῖς φάσεις. Α) τὴν φάσιν τῆς παρατηρήσεως, καθ' ἣν οἱ μαθηταὶ γνωρίζουν πᾶν τὸ δυνάμενον νὰ ὑποπέσῃ εἰς τὴν ἄμεσον αὐτῶν ἀντίληψιν. Πρὸς συλλογὴν και κατάταξιν τῶν σχετικῶν γνώσεων ἐκτελοῦν ποικίλας ἐνεργείας: Διατρέφουν και περιποιοῦνται ζῶα, καλλιεργοῦν φυτά, ἐκτελοῦν πειράματα, συγκροτοῦν συλλογὰς, ἐπισκέπτονται τοπία και ἰδρύματα. Κατὰ τὴν φάσιν ταύτην τῆς διδασκαλίας διδάσκονται ἡ πραγματογνωσία, τὰ φυσιογνωστικά και τὰ μαθηματικά.

Β) Τὴν φάσιν τῆς τοπικῆς και χρονικῆς συσχετίσεως, καθ' ἣν ἡ ἄμεσος ἐμπειρία πλουτίζεται διὰ τῆς ἐμμέσου, διὰ παντός, τὸ ὁποῖον δὲν ὑποπίπτει ὑπὸ τὰς αἰσθήσεις τῶν μαθητῶν και δύναται νὰ γνωσθῇ μόνον ἐμμέσως, δι' εἰκόνων, κειμένων, γεωγραφικῶν χαρτῶν, γραφικῶν παραστάσεων, μνημείων τοῦ παρελθόντος κ.τ.λ. Κατὰ τὴν φάσιν ταύτην τῆς διδασκαλίας διδάσκονται ἡ γεωγραφία και ἡ ἱστορία.

Γ) Τὴν φάσιν τῆς ἐκφράσεως, καθ' ἣν αἱ διὰ τῆς παρατηρήσεως και συσχετίσεως κηθεῖσαι γνώσεις διατυποῦνται και ἀνακοινοῦνται. Διακρίνονται δύο εἶδη ἐκφράσεως: α) Ἡ συγκριμένη ἐκφρασις: ποικίλα χειροτεχνικὰ ἔργασιαι, ἰχνογραφήματα κ.τ.λ. β) Ἡ ἀφηρημένη ἐκφρασις: ἀνάγνωσις, προφορικὰ και γραπτὰ ἐκθέσεις, γραμματικὴ, ὀρθογραφία, ᾠδική.

Τὰ προσόντα τῆς διατάξεως τῆς ὕλης κατὰ κέντρα διαφέροντος εἶναι προφανῆ. Ἀποφεύγεται ἡ διάσπασις τῆς ὕλης εἰς ψηφιδωτῶν ἀσχέτων γνώσεων και κατορθοῦται ἡ σύνδεσις αὐτῶν διὰ λογικοῦ εἰρμού. Ἐάν κατ' ἀρχὰς οἱ μαθηταὶ γνωρίσουν τὴν χρησιμότητα τῶν καρπῶν, φυσικὸν εἶναι αὐθορμητῶς νὰ ζητήσουν νὰ μάθουν τὴν προέλευσιν αὐτῶν. Ἐάν τὸ πρῶτον ἀντιληφθοῦν τὴν σημασίαν τῆς κατοικίας, τοῦ ἱματισμοῦ, τῆς ὑποδήσεως, θὰ ἐπιθυμήσουν νὰ γνωρίσουν τὰ ὑλικά, ἐξ ὧν κατασκευάζονται αἱ οἰκίαι, τὰ ἐνδύματα, τὰ ὑποδήματα. Τὸ θέμα οὕτω τῆς διδασκαλίας δὲν καθορίζεται αὐθαιρέτως ὑπὸ τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, ὑπὸ τῆς κατὰ ἐπιστημονικὰς ἀρχὰς διατάξεως τῆς ὕλης τῶν ἐγχειριδίων ἢ ὑπὸ τῆς ἰδιοτροπίας τοῦ διδάσκοντος, ἀλλὰ

προκύπτει άβιάστως έκ παιδικών διαφερόντων, έκ τής ανάγκης όπως ή διδασκαλία άπαντήση εις έρωτήματα και προβλήματα ελλημμένα έκ τής έμπείριας και τής ζωής του παιδός.

Διά τής τοιαύτης τέλος διατάξεως τής ύλης συμμορφούμεθα προς τον καθολισμόν ή τον συγκρητισμόν τής παιδικής άντιλήψεως. Προηγείται έκάστοτε τὸ ὅλον, τὸ καθόλου και έπονται τὰ μέλη, τὰ ἐπὶ μέρους. Γνωρίζουν κατ' άρχάς οί μαθηταί τὸ αὐτοκίνητον, τὸ ἀτμόπλοιον ἴως συγκεκριμένον τι ὅλον, ὡς μέσα συγκοινωνίας, ἔξυπηρετοῦντα τὴν ζωτικὰς ἀνάγκας τοῦ ἀνθρώπου και βραδύτερον μανθάνουν λεπτομερῶς, ἀναλυτικῶς τὸν τρόπον, καθ' ὃν ταῦτα κινουῦνται και τοὺς νόμους, οί ὁποῖοι πρὸς τοῦτο ἐπενεργοῦν.

Παρά τὰ ἀναμφισβήτητα ταῦτα πλεονεκτήματα τὸ σύστημα τής ένιαίας διδασκαλίας τοῦ Decroly δέν εἶναι ἄμοιρον και μειονεκτημάτων. Ἐν πρώτοις τὸ έκάστοτε διδασκτέον δέν καθορίζεται ἀπὸ τὰ αὐθόρμητα διαφέροντα τοῦ παιδός, ἀλλ' ἀπὸ τὴν βαθμιαίαν διαπραγματεύεισιν τής ὑπὸ τοῦ συστήματος ἐπιβαλλομένης σειρᾶς μαθημάτων. Ὁ Decroly οὐδόλως λαμβάνει ὑπ' ὄψιν τὴν ἐξέλιξιν τῶν παιδικῶν [διαφερόντων, ἐφ' ὅσον τὰ αὐτὰ θέματα διαπραγματεύονται ταύτοχρόνως παιδιὰ ἡλικίας 8-12 ἐτῶν. Ἐξ ἄλλου τὸ παιδί ὡς ζῶν εις τὸ περιθώριον τρόπον τινὰ τής ζωής δέν ἔχει ἄμεσον συναίσθησιν ἀναγκῶν. Τὰ πάντα εὐρίσκει ἔτοιμα: τροφήν, ἐνδύματα, κατοικίαν, περίθαλψιν, ἀναψυχήν. Ἐάν δέ ὁ ἐπισκέπτης τῶν Δεκρολείων σχολείων, ὡς και ἡμεῖς προσωπικῶς διεπιστώσαμεν, ἀντιλαμβάνεται τὰ παιδιὰ ζωνῶς ἐνδιαφερόμενα εις τὰ διαπραγματευόμενα θέματα, τοῦτο ὀφείλεται μάλλον εις τὴν μέθοδον διδασκαλίας ἢ εις τὸ πρόγραμμα.

Ἄλλὰ και ὁ καθορισμός τῶν θεμάτων ἀπὸ πολλοὺς παιδαγωγοῦς<sup>1)</sup> θεωρεῖται ἄστοχος, διότι ὀρμάται ἀπὸ μίαν φυσιοκρατικὴν ἀντίληψιν τής ἀγωγῆς, ὡς ἀπλῆς προσαρμογῆς τοῦ παιδός πρὸς τὸ φυσικόν και κοινωνικόν περιβάλλον. Ἡκίστα εις τὸ σύστημα τοῦτο λαμβάνονται ὑπ' ὄψιν αἱ πνευματικά, ἠθικά και θρησκευτικά ἀνάγκαί τής ἀνθρωπίνης γενικώτερον. Ἄλλὰ και τής παιδικῆς ψυχῆς ειδικώτερον. Εἰς τὸ παιδί πολὺ ἐντονώτερον τῶν βιολογικῶν ἀναγκῶν γίνονται αἰσθηταί αἱ ψυχικαί ἀνάγκαί: ἡ ἀνάγκη τής λύσεως κοσμικῶν προβλημάτων, αἰνιγμάτων τοῦ ἐπιστητοῦ, τὸ ὁποῖον τὸ περικυκλώνει. Ἐπιθυμεῖ νὰ γνωρίσῃ τὴν

<sup>1)</sup> Blanchard La Pédagogie scolaire contemporaine 1848 σ. 265.

αίτιαν τῶν πραγμάτων, νά ἐρμηνεύσῃ τὴν δημιουργίαν τοῦ κόσμου, νά ἐξηγήσῃ τὰ πάντα. Ἡ περιέργειά του, ἡ πολυπραγμοσύνη του περιστρέφεται ὄχι τόσοσὺν περί τὴν λύσιν βιολογικῶν καὶ πρακτικῶν προβλημάτων, ἀλλὰ πρὸ παντός περί θέματα θεωρητικοῦ καὶ ἀνιδιοτελοῦς χαρακτήρος. Τὰ χρησιμοθηρικά διαφέροντα τῆς πρώτης παιδικῆς ἡλικίας διαδέχονται τὰ θεωρητικά τῆς δευτέρας, τὴν ἐρώτησιν «εἰς τί χρησιμεύει ὁ ἥλιος;» διαδέχονται τὰ ἐρωτήματα «ποῖος ἐδημιούργησε τὸν ἥλιον;», «τί εἶναι ὁ ἥλιος;», «πῶς ἐσχηματίσθη;»<sup>1)</sup>.

Εἰς τὴν ἐνιαίαν τέλος διδασκαλίαν τοῦ Decroly εὐνοοῦνται πρὸ παντός τὰ πραγματικά μαθήματα, τίθενται δὲ εἰς ἥσσαν μοῖραν τὰ φρονημαστικά. Τὰ τελευταῖα ἐξυπηρετοῦν τὰ πρώτα. Ἄλλ' ἢ τοιαύτη ἐξάρτησις καὶ ὑποδούλωσις τῶν φρονημαστικῶν μαθημάτων ἀποτελεῖ σοβαρὸν μειονέκτημα διὰ τὴν [ἠθοπλαστικὴν μὲν] μορφῶσιν τῆς νεολαίας. Ἄν αἱ φυσικαὶ ἐπιστῆμαι μᾶς διδάσκουν τὰς σχέσεις τοῦ ἀνθρώπου πρὸς τὰ λοιπὰ ὀργανικά καὶ ἀνόργανα ὄντα, αἱ πνευματικαὶ ἐπιστῆμαι μᾶς διδάσκουν τὰς σχέσεις τοῦ ἀνθρώπου πρὸς τοὺς συνανθρώπους του καὶ πρὸς τὸ ὑπεράνθρωπον ὄν. Τὰς σχέσεις ταύτας δὲν διέπουν, ὡς τὰ φυσικὰ φαινόμενα, ἀτεγκτοὶ φυσικοὶ νόμοι, ἀλλὰ καθήκοντα καὶ ἀξίαι. Αἱ δὲ ἀξίαι, ὡς παρατηρεῖ ὁ Kerschenssteiner<sup>2)</sup>, «δὲν πηγάζουν ἐκ τῆς ἀναγκαιότητος τῶν φυσικῶν φαινομένων, ἀλλὰ τούναντίον ἐκ τῆς σφοδρᾶς ἐπιθυμίας τοῦ ἀνθρώπου νά ἐκφύγῃ καὶ ἐξολισθήσῃ ἐκ τοῦ ζυγοῦ, τὸν ὅποιον ἐπιβάλλει ἡ ἀναγκαιότης αὐτῆ. Ἐγεννήθησαν αὐταὶ ἐκ τῆς πνευματικῆς ἀνάγκης τοῦ ἀνθρώπου καὶ ἡ ἱστορία τοῦ ἀνθρωπίνου πολιτισμοῦ οὐδὲν ἄλλο εἶναι ἢ ἡ ἱστορία τῶν προσπαθειῶν τοῦ ἀνθρώπου ἐν τῇ ἀναζητήσει ταύτη τῶν ἀξιών».

Ἄλλοι διδακτικοὶ φρονοῦν ὅτι ἡ ἐνιαία διδασκαλία πρέπει νά ἐλίσσεται περί τὰς ἐποχὰς τοῦ ἔτους. Ἡ διδακτέα ὅλη οὕτω διατασσομένη ἔχει τὸ προσόν τῆς ἐποπτικότητος, αἱ δὲ ἐκάστοτε προσκτώμεναι γνώσεις θὰ εἶναι βιώματα τῶν μαθητῶν.

Ἡ ἔλευσις τοῦ χειμῶνος μὲ τὰ παρακολουθοῦντα αὐτὸν ποικίλα φαινόμενα δίδουν ἀφορμὴν εἰς πρόσκτησιν ποικίλων σχολικῶν γνώσεων. Παρατηροῦντες οἱ μαθηταὶ τὴν θραύσιν δοχείου

<sup>1)</sup> M. Bercheron La Psychologie de l' enfant 1951 σ. 88.

<sup>2)</sup> Ἡ φύσις καὶ ἡ ἀξία τῆς φυσιογνωστικῆς διδασκαλίας μετ. Σ. Χαντέλη 1923 σ. 125.



ἡ σωλήνος συνεπεία τῆς πήξεως τοῦ ἐν αὐτῷ ὕδατος διδάσκονται τὴν ἐκρηκτικὴν δύναμιν τοῦ πάγου. Ἐξ ἀφορμῆς κρυολογήματος μαθητοῦ ἀμελήσαντος νὰ ἀλλάξῃ τὰ διάβροχα ἐνδύματά του μανθάνουν τὰ μέσα προφυλάξεως ἀπὸ τὰς ἀσθενείας τοῦ χειμῶνος. Μία ἐπίσκεψις χιονισμένου τοπίου γίνεται ἀφειτηρία διὰ τὴν γραφὴν σχετικῆς ἐκθέσεως ἢ πρὸς ἀνάγνωσιν ἀναλόγου ποιήματος. Ὁμιλοῦμεν μετὰ ταῦτα εἰς τὴν γεωγραφίαν περὶ τοῦ Βορείου Πόλου, περὶ τῶν ἐν αὐτῷ αἰωνίων παγετῶνων, περὶ τῶν ἡθῶν καὶ ἐθίμων, περὶ τῆς διαίτης καὶ ἐνδυμασίας τῶν Ἑσκιμῶων. Εἰς τὴν ἱστορίαν πραγματευόμεθα περὶ τῶν ἐξερευνητῶν τοῦ Βορείου Πόλου Ἀμοσδεν, Νόμπιλε καὶ ἄλλων, περὶ τῶν μέσων συγκοινωνίας, τὰ ὅποια ἐχρησιμοποίησαν εἰς τὰ ἐξερευνητικά των ταξίδια. Εἰς τὰ θρησκευτικά γίνεται λόγος περὶ τῶν ἑορτῶν τοῦ χειμῶνος; τῶν Χριστουγέννων, τῶν Θεοφανείων κ.τ.λ. Ἡ ἰχνογραφία τέλος καὶ τὰ τεχνικά μαθήματα δύνανται νὰ ἀρυσθοῦν σωρεῖαν θεμάτων ἐκ χειμερινῶν σκηνῶν.

Ἡ κατὰ τὰς ἐποχὰς ἐνιαία διδασκαλία ἔχει τὸ προσὸν ὅτι ὀρμᾶται ἐκ τοῦ ἀμέσου χρονικοῦ καὶ τοπικοῦ περιβάλλοντος τοῦ παιδός, ἀλλὰ μειονεκτεῖ ἐναντι τῶν κέντρων διαφέροντος, διότι παραγνωρίζει τὸν ὑποκειμενικὸν παράγοντα εἰς τὸν καθορισμὸν τῆς διδακτέας ὕλης. Τὸ περιβάλλον ἐνδιαφέρει τὸ παιδί, ἐφ' ὅσον ἀνταποκρίνεται πρὸς τὰ διαφέροντά του. Ὡς δὲ παρατηρεῖ ὁ Ad. Ferrière<sup>1)</sup> «τὰ διαφέροντα δὲν ὑπόκεινται εἰς τὸ περιβάλλον, ἀλλὰ τὸ περιβάλλον εἰς τὰ διαφέροντα. Τὰ διαφέροντα εἶναι τὰ ἀρχικά δεδομένα, ἀποτελοῦν τὸν σκοπὸν. Τὸ περιβάλλον εἶναι τι τὸ δευτερεύον, τὸ πλαίσιον, εἰς τὸ ὅποιον τὰ διαφέροντα ἀνευρίσκουν τὰ μέσα πρὸς ἱκανοποίησίν των».

Ἄλλ' ἐὰν ἡ περὶ τὰς ἐποχὰς ἐνιαία διδασκαλία ὑστερῇ ὑπὸ τὴν ἄποψιν ταύτην σχετικῶς πρὸς τὴν διάταξιν τῆς ὕλης τοῦ Decroly ὑπερέχει ταύτης καθ' ὅσον παισιάζονται εὐχερέστερον καὶ ἐξαίρονται τὰ φρονηματιστικά μαθήματα. Περιστρεφόμενη τῆς ὅλης διδασκαλίας περὶ τὰς θρησκευτικὰς καὶ ἐθνικὰς ἑορτὰς καὶ ἐπετείους ἐξαίρεται ἡ σημασία αὐτῶν καὶ τονίζεται ἐντονώτερον ἢ ἡθοπλαστικὴ πλευρὰ τῆς ἀγωγῆς. Δεικνύεται ἐξ ἄλλου ὅτι ἡ θρησκευτικὴ καὶ ἐθνικὴ ζωὴ δὲν εἶναι τι τὸ ὑπάρχον μόνον εἰς τὰ βιβλία, ἀλλὰ συγκεκριμένη πραγματικότης ἐπηρεάζουσα τὸν ὅλον ἡμῶν βίον.

<sup>1)</sup> L' école active 1922 σ. 338.

### ζ) Ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἐν Ἑλλάδι

Ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἤρχισε νὰ ἐξαπλοῦται εἰς τὴν Ἑλλάδα ἀπὸ ἐτῶν. Ἐφηρμόθη τὸ πρῶτον κατὰ τὸ ἔτος 1928 ὑπὸ τοῦ τότε Διευθυντοῦ τοῦ Μαρασλείου Διδασκαλείου κ. Νικ. Καραχρίστου <sup>1)</sup>. Θέματα ποῦ περιστρέφετο ἡ ὅλη σχολικὴ ἐργασία ὑπῆρξαν αἱ ἐποχαὶ τοῦ ἔτους: τὸ φθινόπωρον, ὁ χειμὼν, τὰ Χριστούγεννα, αἱ Ἀπόκρεω, ἡ ἄνοιξις, ἡ 25 Μαρτίου, τὸ Πάσχα, ἡ πρωτομαγιά, τὸ θέρος, αἱ διακοπαί.

Ὀλίγον βραδύτερον, ἀπὸ τοῦ ἔτους 1930 ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἐτέθη εἰς ἐφαρμογὴν συστηματικώτερον εἰς τὸ Πειραματικὸν σχολεῖον Ἀθηνῶν <sup>2)</sup>, τὸ λειτουργοῦν ὑπὸ τὴν ἐποπτείαν τοῦ κ. Νικ. Ἐξαρχοπούλου. Αἱ ἐνόητες τῆς διδασκαλίας ἐλήφθησαν ἐκ τῆς οἰκογενειακῆς, σχολικῆς καὶ κοινωνικῆς ζωῆς, ὡς εἶναι ἡ οἰκογένεια διὰ τὴν Α΄ τάξιν, τὸ Σχολεῖον διὰ τὴν Β΄, καὶ ἡ πόλις τῶν Ἀθηνῶν διὰ τὴν Γ΄, τάξιν. Παραλλήλως ἤρχισε νὰ ἐξαπλοῦται ἡ ἐνιαία διδασκαλία καὶ εἰς τὰς ἐπαρχίας, εἰς τὴν Μακεδονίαν ὑπὸ τοῦ Θ. Καστάνου <sup>3)</sup> με εὐκαιριακὰ κυρίως θέματα καὶ εἰς τὴν Ἥπειρον ὑπὸ τοῦ κ. Εὐρ. Σούρλα <sup>4)</sup> κατὰ τὰ ἔτη 1931—3, ὁπότε διηύθυνε τὸ Διδασκαλεῖον Ἰωαννίνων. Ἡ ἐνιαία διδασκαλία δέον νὰ ἐλίσσεται, κατὰ τὸν κ. Σούρλαν, περὶ τὸ πατριδογνωστικὸν περιβάλλον τῶν μαθητῶν καὶ νὰ ἐπεκτείνεται καθ' ὅλας τὰς τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. Εἰς τὸ πλοῦσιον εἰς περιεχόμενον, σύγγραμμά του παρέχει πλῆρῆς πρόγραμμα ἐφαρμογῆς εἰς ἐξαετῆς Δημ. Σχολεῖον.

Ἀντιθέτως ὁ Γενικὸς Διευθυντῆς τῆς Μαρασλείου Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας κ. Γ. Παλαιολόγος φρονεῖ ὅτι ἡ ἐνιαία διδασκαλία δέον νὰ ἐξικνεῖται μέχρι καὶ τῆς Γ΄ τάξεως, διότι ἄλλως ὁ μορφωτικὸς κύκλος τῶν μαθητῶν τοῦ Δημ. Σχολείου θὰ περιορίζετο εἰς τὸ στενὸν περιβάλλον τῆς ἰδιαιτέρας πατρίδος τῶν μαθητῶν, Ἡ στοιχειώδης ἐκπαίδευσις κατὰ τὸν κ. Παλαιολόγον «ὄρθον μὲν εἶναι νὰ ἀφορμᾶται ἀπὸ τῆς στενωτέρας πατρίδος, πλὴν δέον ἀπαραιτήτως νὰ περιλαμβάνῃ πάντα τὰ στοιχεῖα, δι' ὧν ὁ τρόφιμος θέλει διαπλάσθῃ εἰς τέκνον τῆς ὅλης πατρίδος, πολίτης Ἑλλήν, ὑπὸ καθολικὴν ἔννοιαν (Ἱστορία τοῦ Ἑλληνισμοῦ, Γεωγραφία Ἑλλάδος, Ἑρσηκεῖα τοῦ ἔθνους) καὶ γενικώτερον μορφωμένον ἄνθρωπον (φυσικὰ

<sup>1)</sup> Διδακτικὴ τοῦ σχολείου Ἐργασίας Τεύχος Β'. 1930 σ. 103-115, τεύχος Γ'. 6. 35-40

<sup>2)</sup> Ἡ λειτουργία τοῦ Πειραματικοῦ Σχολείου κατὰ τὰ ἔτη 1929-31 τομ. Β'. 1933 σ. 339-468, Αὐτ. τομ. Δ'. σ., 87-168

<sup>3)</sup> Τὸ σχολεῖο ἐργασίας στὴ θεωρία καὶ στὴν πράξη ἄ. ἔ., σ. 44-206.

<sup>4)</sup> Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καὶ νεώτερον πρόγραμμα.

καὶ γεωγραφικαὶ γνώσεις καὶ τῶν ἐτέρων χωρῶν τῆς γῆς κ.λ.π.)». Εἰς τὰ Πρότυπα τῆ: ὑπ' αὐτοῦ διευθυνομένης Παιδαγ. Ἀκαδημίας ἤρχισε ἐφαρμοζομένη ἢ ἐνιαία διδασκαλία ἀπὸ τοῦ ἔτους 1935 περιστρεφομένη περὶ εὐκαιριακὰ θέματα καὶ τὴν οἰκογενειακὴν, σχολικὴν, θρησκευτικὴν καὶ ἐθνικὴν ζωὴν.

Εἰς τὰς Παιδαγωγικὰς Ἀκαδημίας Ἀλεξανδρουπόλεως, Λαμίας καὶ Ρόδου, εἰς τὰς ὁποίας διαδοχικῶς ὑπηρετήσαμεν, ἐπέζητήσαμεν καὶ ἡμεῖς νὰ ἐφαρμόσωμεν τὴν ἐνιαίαν διδασκαλίαν εἰς τὰς δύο πρώτας τάξεις τοῦ Δημοτ. Σχολείου υἱοθετήσαντες παραλλαγὴν τοῦ συστήματος Decroly Κατὰ τὸ σύστημα τοῦτο, τὸ ὁποῖον προσηρμόσαμεν πρὸς τὴν ἐλληνικὴν πραγματικότητα καὶ τὸ ἐπίσημον ἀναλυτικὸν πρόγραμμα διετάξαμεν τὴν διδασκτέαν ὄλην κατὰ τὸ ἐξῆς: συνοπτικὸν διάγραμμα:

### Τάξις Α΄.

1. Τὸ Σχολεῖον, α΄) Ἡ πρώτη τάξις. Τὰ ἐν αὐτῇ ἐπιπλα καὶ σκεύη, β΄) Αἱ ἄλλαι αἰθουσαι, ἢ αὐλὴ καὶ ὁ κήπος τοῦ Σχολείου. γ΄) Ἡ συνοικία τοῦ Σχολείου.

2. Μαθητικὰ συσσίτια καὶ τροφαί. α΄) Τὰ λαχανικά. β΄) Τὰ ὄσπρια. γ΄) Τὰ ζῶα ποῦ μᾶς δίδουν τὸ κρέας, τὸ γάλα, τὸ βούτυρον. δ΄) Οἱ καρποὶ καὶ τὰ γλυκύσματα.

3. Οἱ προμηθευταὶ τῶν τροφίμων: ὁ κηπουρός, ὁ γεωργός, ὁ κτηνοτρόφος, ὁ λαχανοπώλης, ὁ κρεοπώλης, ὁ ἀρτοποιός, ὁ μυλωθρός, ὁ ἐλαιοτρίβης, ὁ παντοπώλης, ὁ ἀλιεύς, ὁ ἰχθυοπώλης, κ.τ.λ.

### Τάξις Β΄.

1. Ἡ οἰκία. Τὸ κτίριον αὐτῆς. Ὑλικά. Ὁ κτίστης, ὁ ξυλουργός, ὁ βαφεύς. Τὰ διαμερίσματα τῆς οἰκίας α΄) Αἰθουσα ὑποδοχῆς. Τὰ ἐν αὐτῇ ἐπιπλα καὶ σκεύη. Ὑλικά. Ὁ ἐπιπλοποιός, ὁ ἀγγειοπλάστης κ.λ.π. β΄) Τραπεζαρία ὁμοίως. Ὁ ὑπουργός, ὁ ὠρολογιοποιός κ.λ.π. γ΄) Κοιτῶνες, Ἐπιπλα, σκεύη, εἶδη ρουχισμοῦ. Μάλλινα, βαμβακερά, λινὰ καὶ μεταξωτὰ ἐνδύματα. Ὑποδήματα. Ὁ ὑφαντουργός, ὁ δυρσοδένης, ὁ σποροτρόφος, ὁ ὑποδηματοποιός, ὁ ὑφασματοπώλης, ὁ ράπτῃς κ.λ.π.

2. Μέσα φωτισμοῦ καὶ θερμάνσεως. Φυσικά: ἥλιος, σελήνη, ἀστέρες. Τεχνητά: λύχνος, λυχνία πετρελαίου, κηρὶόν, φωταέριον, ἠλεκτρικὸν φῶς. Θερμάστραι. Χρησιμοποιούμενα ὑλικά: καυσόξυλα, λιθάνθρακες, κῶκ, πετρέλαιον, ἠλεκτρισμός, Κεντρικὴ θέρμανσις.

3. Μέσα ἐπικοινωνίας: ἐπιστολαί, τηλεγραφήματα, τηλέφωνο, διδλία, ἐφημερίδες, περιοδικά, φωτογραφίαι, κινηματογράφος, ραδιόφωνο.

1) Ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἐν τοῖς Πρότυποις τῆς Μ. Π. Ἀκαδημίας 1940 σ. 26

4. Μέσα συγκοινωνίας. α') 'Εν τῇ ξηρᾷ: ἄμαξαι, σιδηρόδρομος, αὐτοκίνητον, τροχιοδρόμος. β') 'Εν τῇ θαλάσῃ: ἰστιοφόρα, ἀτμόπλοια. γ') 'Εν τῷ ἀέρι: ἀερόστατα, ἀεροπλάνα.

Πρὸς πληρύτεραν κατανόησιν τῆς διαπραγματεύσεως ἐκάστου κέντρου διαφέροντος παραθέτομεν κατωτέρω παραδείγματα τινα.

#### ΚΕΝΤΡΟΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ. — ΤΟ ΚΡΕΑΣ

##### *Παρατήρησις*

Πραματογνωσία. Τὰ ζῶα ποῦ μᾶς δίδουν τὸ κρέας τῶν: ὁ βουῖς, τὸ πρόβατον, ὁ χοῖρος, ἡ αἶψ, ἡ ὄρνις, ἡ γαλοπούλα, ἡ νήσσα, ὁ χῆν, ὁ λαγῶς, ὁ κόνικλος, τὰ πτηνὰ τοῦ κυνηγίου.

Ἀριθμητικὴ. Πολλαπλασιασμοὶ 2 καὶ 4 καὶ αἰσθητοποιήσις αὐτῶν διὰ τῶν ποδῶν πτηνῶν καὶ ζῶων.

##### *Τοπικὴ συσχετίσις.*

Πατριδογνωσία. 'Επίσκεψις ποιμνίου, βουστασίου, κτηνοτροφείου, κρεοπωλείου.

##### *Χρονικὴ συσχετίσις.*

Οἱ μῆνες καὶ αἱ ἑορταὶ τοῦ χειμῶνος. Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, Θεοφάνεια. Ἀπόκρεω.

##### *Ἐκφρασις.*

Α' Ἀφηρημένη. Ἀνάγνωσις.

Φράσεις εἰλημμένοι ἀπὸ τὸ κέντρον διαφέροντος: Τὸ κρέας.

Ὡδική. 'Εκ τοῦ βιβλίου Μ. Κλεάνθους «Παιχνίδια με τραγούδια»: Κρέας, κρέας σελ. 310. Ὁ τσοπάνης καὶ τὸ κοπάδι του, σελ. 100. Ἡ κυρὰ γελάδα καὶ τὸ μοσχοράκι σελ. 97. Κόκκορας, κόττες καὶ κοτόπουλα σελ. 75. Οἱ πάπιες σελ. 85, οἱ χῆνες σελ. 88, ἡ κυρὰ λαγίνα καὶ τὰ λαγουδάκια σελ. 125, τὰ κουνελάκια σελ. 82.

Β' Συγκεκριμένη. Γυμναστικὴ

Σχετικὰ μιμητικὰ παίγνια.

Ἰχνογραφία. Ἰχνογράφησις σκηνῶν ποιμενικοῦ βίου.

#### ΚΕΝΤΡΟΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ. — ΟΙ ΚΑΡΠΟΙ

##### *Παρατήρησις*


Πραματογνωσία. Οἱ καρποὶ τῆς ἀνοίξεως. Τὰ χρώματα καὶ τὰ σχήματα αὐτῶν. Τὰ καρποφόρα δένδρα.

Ἀριθμητικὴ. Αἰσθητοποιήσις διαιρέσεως διὰ τῆς διανομῆς καρπῶν εἰς μαθητάς.



**ΙΧΝΟΓΡΑΦΟ-ΑΝΑΓΝΩΣΙΣ-ΡΑΙΚΗ**

Τα χρώματα και τα σχήματα των λαχανικών. Τρόποι διών μαγειρεύονται. Χρησιμοποιούνται να μαγειρικά σκεύη. Ψηλά, ζούτα κατασκευάζονται. ταν. Είδη μαγειριών και κωσίου Ψηλά Διαφύσεις των λαχανικών.



**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΙΣ**

ΕΚΦΡΑΣΙΣ

**ΤΑ ΛΑΧΑΝΙΚΑ**

ΧΡΟΝ.ΣΥΣΧΕΤΙΣΙΣ

Εξαρμήσι των λαχανικῶν φεινοσώρον παρακτριβεται

Εκ τῶν βλαβῶν τῶν Κρανοσῶν τῶν Πλοκῶν... Γνωρισματα αὐτῆς πτωσίς

Παισιν με τραπονῶν τῶν φάων τῶν διόρων πρωτοβορία, αὐ

πῶς σπέρνον οὐ τῆμαρ κεραινον, αὐ νυκτὶς μεγαλων. Ἡ

Καρυῖτις τὰ ἀνατολῆ καὶ τῶν ἡλίου κατὰ τὸ φθινό

κουκία σπέρνον τὰ σπέρνα τοῦ ὀριζαντος Διαφύσεις τῆς

ὄπερ τῶν ἡμέρας εἰς πρῶταν, μισομῆτριαν, ἀπογευμα ἐσπῖρα.

γάρνη Διαφύσεις τῆς ἡμέρας εἰς ὥρα. Ὁροσῶνα. Αἰ τῆμαρ τῆς

ἑβδομάδος. Οὐ μῆτις καὶ αὐ ἐσπῖρα τοῦ φεινοσώρου.

**ΤΡΑΜΑΤΟΓΙΝΟ-ΣΙ-Α**


4+1=5  
3+1=4  
2+1=3  
1+1=2

Μαγειριώνται στο σπίτι με καλαθια

Μαγειριώνται στο μαγειριο

**ΠΑΡΑΙΟΝΤΑ**

Τα λαχανικά  
γυρωγού  
στο λαχανικόπο  
Πουλονται από  
το μαγαζι



*Τοπική συσχέτισις*

Π α τ ρ ι δ ο γ ν ω σ ί α. 'Επίσκεψις δενδροκήπου, ἀμπελώνος, ὄπωροπωλείου.

*Χρονική συσχέτισις*

Οἱ μῆνες· καὶ αἱ ἑορταὶ τῆς ἀνοίξεως. Ἡ 25η Μαρτίου, τὸ Πάσχα. Ἡ πρωτομαγιά.

*Ἐκφρασις*

Α'. Ἀ φ η ρ η μ ἔ ν η. Ἀ ν ά γ ν ω σ ι ς. Φράσεις σχετιζόμεναι με τοὺς καρπούς.

Ὠ δ ι κ ή. Ἐκ τοῦ βιβλίου Μ. Κλεάνθους. Πάρτε φρούτα σ. 317, Ῥῆκα σύκο καὶ σταφύλι, σ. 164, ὁ Μάης καὶ τὸ χινόπωρο σ. 285.

Β' Σ υ γ κ ε κ ρ ι μ ἔ ν η. Γ υ μ ν α σ τ ι κ ή. Κινήσεις μιμούμεναι τὸ κλάδεμα πᾶν δένδρων καὶ τὸν τρύγον τῶν σταφυλῶν.

Ἰ χ ν ο γ ρ α φ ί α. Ἰχνογράφησις καρπῶν καὶ φύλλων ὄπωροφόρων δένδρων καὶ φυτῶν.

ΚΕΝΤΡΟΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ. — Η ΚΑΤΟΙΚΙΑ

*Παρατήρησις*

Π ρ α γ μ α τ ο γ ν ω σ ί α. Εἶδη κατοικιῶν. Φυσικαί: σπήλαια, τεχνητὰ καλύβαι πλινθόκτιστοι, λιθόκτιστοι, ξύλινοι οἴκιοι. Μονόροφοι, διώροφοι. Πολυκατοικίαι. Τὰ χρησιμοποιούμενα διὰ τὴν κατασκευὴν τῶν κατοικιῶν ὕλικά: λίθοι, ὄσβεστον, ἄμμος, πλίνθοι, κέραμοι, ξύλα.

Ἀ ρ ι θ μ η τ ι κ ή. Αἰσθητοποίησις ἀριθμητικῶν πράξεων δι' ἀντικειμένων τῆς κατοικίας.

*Τοπική συσχέτισις.*

Π α τ ρ ι δ ο γ ν ω σ ί α. Ἐπίσκεψις λατομείου, ἀσβεστοκαμίνου, κεραμοποιείου.

*Χρονική συσχέτισις.*

Τὰ παλαιὰ καὶ τὰ νέα κτίρια τῆς πόλεως.

*Ἐκφρασις*

Ἀ ν ά γ ν ω σ ι ς. Σχετικὰ ποιήματα ὡς τοῦ Στ. Σπεράντζα. Τὸ πατρικὸ σπίτι. Γ. Δροσίνη τὸ καλυβάκι.

Ὠ δ ι κ ή. Ἐκ τοῦ βιβλίου Μ. Κλεάνθους. Χτίζω σελ. 412, τὸ σπίτι τῆς κοιμῆτητος σελ. 421.

Ἰ χ ν ο γ ρ α φ ί α. Ἰχνογράφησις ἀντικειμένων τῆς κατοικίας.

ΚΕΝΤΡΟΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ. — Η ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ

**Π ρ α γ μ α τ ο γ ν ω σ ί α.** Εἶδη ἐνδυμάτων: ἀνδρικά, γυναικεία, παιδικά. Ὑλικά, ἐξ ὧν κατασκευάζονται βάμβαξ, ἔριον, λινόν, μέταξ.

Τὰ ζῶα καὶ τὰ φυτὰ ποῦ μᾶ: παρέχουν τὰ ὑλικά ταῦτα. Ἡ ἐπεξεργασία αὐτῶν ὑπὸ τῶν ἀνθρώπων καὶ τὰ ὑπ' αὐτῶν χρησιμοποιούμενα ἐργαλεῖα: ἄτρακτος, (ἀδράχτι), ἀνέμη, ἡλακίτη (ρίκα), ἐργαλείος. Ραφή ἐνδυμάτων. Ἐργαλεῖα ράπτου: ψαλῖς, ραπτομηχανή, μέτρον, Πλυντήριο.

**Ἀ ρ ι θ μ η τ ι κ ῆ.** Προβλήματα σχετικὰ μὲ τὴν ἀγορὰν ὕφασμάτων καὶ τὴν ραφὴν ἐνδυμασιῶν.

**Τοπικὴ συσχέτισις**

**Π α τ ρ ι δ ο γ ν ω σ ί α.** Ἐπίσκεψις νηματουργείου, ὕφαντουργείου, ραφείου, ὕφασματοπωλείου, πλυντηρίου.

**Χρονικὴ συσχέτισις**

Αἱ παλαιαὶ καὶ αἱ νέαι ἐνδυμασίαι.

**Ἐκφρασις**

**Ἀ ν ἄ γ ν ω σ ι ς.** Τὸ λευκὸ μετὰξί ποίημα Γ. Δροσίνη.

**Ὡ δ ι κ ῆ.** Ἐκ τοῦ βιβλίου Μ. Κλεάνθους. Ὁ ράφτης σελ. 323, ἡ πλύση σελ. 342.

**Γ υ μ ν α σ τ ι κ ῆ.** Σχετικὰ μιμητικὰ παίγνια.

**Ἰ χ ν ο γ ρ α φ ί α.** Ἰχνογράφισις ἐνδυμάτων καὶ ἐργαλείων ὕφαντουργοῦ καὶ ράπτου.

ΚΕΝΤΡΟΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ. — ΜΕΣΑ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΞΗΡΑΣ

**Παρατήρησις**

**Π ρ α γ μ α τ ο γ ν ω σ ί α.** Τὰ εἶδη συγκοινωνίας ἐν τῇ ξηρᾷ Ζῶα. ἄμαξαι, αὐτοκίνητα, ποδηλάτα, σιδηρόδρομος, τροχιόδρομος. Τὰ ἐξαρτήματα τῆς ἄμαξης, τοῦ αὐτοκινήτου, τοῦ ποδηλάτου.

**Ἀ ρ ι θ μ η τ ι κ ῆ.** Αἰσθητοποίησις πολλαπλασιασμοῦ διὰ τροχῶν ποδηλάτου, ἄμαξης, αὐτοκινήτου.

**Τοπικὴ συσχέτισις**

**Π α τ ρ ι δ ο γ ν ω σ ί α.** Ἐπίσκεψις σταύλου, ἄμαξοστασίου, πεταλωτηρίου, σταθμοῦ αὐτοκινήτου.

**Χρονικὴ συσχέτισις.**

Τὰ παλαιὰ καὶ τὰ νέα μέσα συγκοινωνίας.





**Ἐκφρασις.**

Ἀνάγνωσις. Ἐκ τοῦ ἀναγνωστικοῦ τῆς Β' τάξεως. Ὁ μικρὸς μετενάστηγ σελ. 173.

Ὡδική. Ἐκ τοῦ βιβλίου τῆς κ. Κλεάνθους: ὁ καβαλλάρης σελ. 245, ἐκδρομή μετ' ἀμάξια σελ. 249, τὸ τραῖνο σελ. 256.

Γυμναστική. Σχετικὰ μιμητικὰ παίγνια.

Ἰχνογραφία. Ἰχνογράφησις μέσων συγκοινωνίας ξηράς.

**4. ΣΧΟΛΙΚΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Διακρίνομεν δύο εἶδη σχολικῶν προγραμμάτων: τὸ ἀναλυτικὸν καὶ τὸ ὠρολόγιον. Τὸ μὲν ἀναλυτικὸν πρόγραμμα καθορίζει τὴν ἐκλογὴν καὶ διάταξιν τῆς διδακτέας ὕλης εἰς τὰ διάφορα εἶδη τῶν σχολείων, τὸ δὲ ὠρολόγιον πρόγραμμα τὴν κατανομὴν αὐτῆς κατὰ τὰς διαφόρους ἡμέρας τῆς ἐβδομάδος καὶ ὥρας τῆς ἡμέρας. Ἐνῶ δὲ τὸ πρῶτον συντάσσεται ὑπὸ τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου τοῦ Ὑπουργείου Παιδείας καὶ ψηφίζεται ὡς νόμος ὑπὸ τῆς Βουλῆς, τὸ δεύτερον ἐκπονεῖται ὑπὸ τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ ἐκάστου σχολείου καὶ ἐγκρίνεται ὑπὸ τοῦ ἀρμοδίου Ἐπιθεωρητοῦ.

**α) Ἀναλυτικὸν πρόγραμμα**

Τοῦτο λαμβάνον ὑπ' ὄψιν τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς καθολικότερον καὶ τὸν σκοπὸν ἐκάστου σχολείου εἰδικώτερον καθορίζει τὴν ἐκλογὴν καὶ διάταξιν τῆς ὕλης καὶ τὸ ποσὸν τῶν ὥρων τῶν διατιθεμένων διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν διαφόρων μαθημάτων εἰς ἐκάστην τάξιν.

Σκοπὸς, εἰς ὃν δεόν νὰ ἀποβλέπουν τὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα τῶν παιδαγωγούντων σχολείων ἢ σχολείων γενικῆς μορφώσεως, ὡς εἶναι τὸ Δημοτικόν, δὲν εἶναι ἡ ἀνάπτυξις παρὰ τῷ τροφίμῳ ὀρισμένων μηχανικῶν-δεξιοτήτων ἢ ἡ μετάδοσις ὀρισμένων γνώσεων, ἀλλ' ἡ μόρφωσις τοῦ ὄλου ἀνθρώπου, ἡ ἐνίσχυσις τῆς ἠθικῆς αὐτοῦ βουλήσεως καὶ ἡ διάπλασις τοῦ χρηστοῦ πολίτου τοῦ μέλλοντος. Σκοπὸς τοῦ παιδαγωγούντος σχολείου εἶναι νὰ διαγείρῃ τὸ ἄμεσον διαφέρον τοῦ παιδὸς πρὸς τὴν γνῶσιν, νὰ διανοίξῃ τοὺς πνευματικοὺς αὐτοῦ ὀρίζοντας εἰς τὴν ἀντίληψιν τῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ: τῆς θρησκείας, τῆς πατρίδος, τοῦ δικαίου καὶ τῆς ἠθικότητος, τῶν τεχνῶν καὶ ἐπιστημῶν, ἵνα οὕτω καταστῇ ἱκανὸς νὰ συντελῇ τὸ κατὰ δύναμιν εἰς τὴν προαγωγὴν τῶν ἀγαθῶν τούτων. Ἐν μιᾷ λέξει σκοπὸς τῶν παιδαγωγούντων σχολείων εἶναι ἡ θρησκευτικὴ, ἐθνικὴ καὶ ἠθικὴ ἀγωγή τοῦ ἀτόμου καὶ οὐχὶ ἡ δι' ὀρισμένον ἐπάγγελμα προπαρασκευὴ αὐτοῦ.

Τὸ πρόγραμμα τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου εἰδικώτερον σκοπὸν ἔχει πρὸς τῇ διαπλάσει τοῦ χαρακτήρος, ἣτις ἀποτελεῖ τὴν οὐσίαν πάσης ἀγωγῆς, νὰ μεταδώσῃ ἐκείνας τὰς γνώσεις καὶ νὰ ἀσκήσῃ τὰς δεξιότητας, αἵτινες εἶναι ἀπαραίτητοι εἰς πάντα πολιτισμένον ἄνθρωπον διὰ νὰ ζῆσῃ τὴν σημερινὴν ζωὴν.

Ἡ μόρφωσις αὕτη περιλαμβάνει τέσσαρα κύρια στοιχεία: 1) Τὴν καλλιέργειαν καὶ ἐμπέδωσιν τῆς ἐθνικῆς γλώσσης οὕτως, ὥστε νὰ γίνουσι οἱ ἀπόφοιτοι τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ἱκανοὶ ὀρθῶς μὲν καὶ εὐχερῶς νὰ ἐξωτερικεύουσι τὸν ψυχικὸν τῶν κόσμον προφορικῶς ἢ γραπτῶς καὶ νὰ ἐπικοινωνοῦν οὕτω πρὸς τοὺς ὁμογενεῖς τῶν, νὰ συμπληροῦν δὲ καὶ βραδύτερον διὰ τῆς μελέτης καταλλήλων βιβλίων τὰς γνώσεις τῶν καὶ τὴν μόρφωσιν τῶν. 2) Ἀναπτύσσει τὴν ἱκανότητα τοῦ ἀντιλαμβάνεσθαι τὰς ἀριθμητικὰς σχέσεις τῶν πραγμάτων καὶ μετ' ἀσφαλείας καὶ σχετικῆς εὐχερείας λύειν πάντα τὰ προβλήματα τῶν συνήθων δοσοληψιῶν. 3) Ἀποβλέπει εἰς τὴν ἐπαρκῆ γνῶσιν τοῦ περιβάλλοντος τὸν ἄνθρωπον φυσικοῦ κόσμου, ἰδιαίτατα δὲ τῆς πατρίου γῆς, ἅμα δὲ καὶ ἐπίγνωσιν τῆς πατρίου θρησκείας καὶ τῆς ἐθνικῆς ἱστορίας, ἐπὶ τῇ βάσει τῆς ὁποίας θὰ εἶναι εἰς πάντας τοὺς πολίτας ἀντιληπτὴ ἡ σημερινὴ θέσις τοῦ ἔθνους καὶ ἡ σημερινὴ κοινωνία καὶ θὰ δύνανται οὕτω σκοπίμως καὶ συνειδητῶς νὰ ἐξασκοῦν τὰ καθήκοντα καὶ δικαιώματα αὐτῶν. 4) Τέλος περιλαμβάνει τὴν ἐξάσκησιν τοῦ σώματος, τῶν χειρῶν, τῶν ὀφθαλμῶν, τῶν ὠτων καὶ ἐν γένει τῶν αἰσθητηρίων, δι' ὧν ὁ ἄνθρωπος θὰ προσαρμοσθῇ καὶ θὰ ὁράσῃ ἐν τῷ περιβάλλοντι.

Κατὰ τὴν ἐπιλογὴν τῆς διδακτέας ὕλης τοῦ δημοτικοῦ σχολείου πρέπει νὰ πρυτανεύουσιν κριτήρια καθαρῶς μορφωτικὰ καὶ οὐχὶ ἐπιστημονικὰ ἢ ἐγκυκλοπαιδικὰ. Ἐπιβάλλεται ἡ ἀπομάκρυνσις ἀπὸ τὸν ἐγκυκλοπαιδισμόν, ἡ ἀποφυγὴ τῆς ποικιλίας καὶ τῆς συσσωρεύσεως τῶν γνώσεων καὶ ὁ περιορισμὸς τῆς διδακτέας ὕλης εἰς τὰς ἀπολύτως ἀναγκαίας γνώσεις. «Τὸ πολυειδὲς καὶ πολυσχιδὲς», λέγει ὁ Kerschensteiner<sup>1)</sup>, «εἶναι πηγὴ οὐ μόνον τῆς ἐπιπολαιότητος, ἀλλὰ καὶ τῆς ὑπερφορτώσεως». «Πολυμαθὴν νόον οὐ διδάσκει», εἶπεν ἡδὴ ὁ Ἡράκλειτος.<sup>2)</sup>

Τὸ σχολικὸν πρόγραμμα πρὸ παντὸς ὀφείλει νὰ εἶναι ὑπηρικὸν τῆς ζωῆς. Τὸ ποῖν *scolae sed vitae discimus* παραμένει πάντοτε τὸ ὑπέρτατον δόγμα τὸ καθοδηγοῦν τὴν σύνταξιν τοῦ προγράμματος τοῦ παιδαγωγοῦντος σχολείου. Δι' αὐτοῦ ἐπιδιώκεται

<sup>1)</sup> Μν. ἔργ. σ. 138. <sup>2)</sup> Ἀπόσπ. 40.

νά καταστούν οί τρόφιμοι ικανώτεροι διά τήν ζώην, νά καλλιεργηθοῦν αἱ ἔμφυτοι δυνάμεις καί δεξιότητές των, νά τονωθῆ ἡ βούλησις των, νά ὀξυνθῆ ἡ διορακτικότης των, νά διαπλασθῆ ἡ ἰκανότης των προσαρμογῆς πρὸς τοὺς ὄρους τοῦ περιβάλλοντος οὕτως, ὥστε διὰ τῆς προσκλήσεως τοῦ παραδεδομένου θησαυροῦ τῶν ὕλικῶν καί πνευματικῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ, διὰ τῆς συντηρήσεως καί προαγωγῆς αὐτῶν, διὰ τῆς ἐντατικωτέρας ἐκμεταλλεύσεως τῶν δυνάμεων τῆς χώρας των, νά ζήσουν καί οἱ ἴδιοι ζώην ἀνωτέραν τῆς τῶν προγόνων των καί νά παραδώσουν πάντα τὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ ἐπηυξημένα.

Ἐπὶ τὰς συνθήκας ταύτας ἡ περί προγράμματος ἀντίληψις ἄρδην μειεβλήθη. Ἐπαυσε τοῦτο νά θεωρῆται ὡς ἡ κλίνη Προκρούστου, πρὸς τήν ὅποιαν βιαίως ἔπρεπε νά προσαρμοσθῆ ὁ τρόφιμος. Ἡ πιστὴ ἐφαρμογὴ αὐτοῦ δὲν εἶναι τὸ ὕψιστον καθήκον τοῦ διδάσκοντος. Τὸ πρόγραμμα δὲν εἶναι τροχοπέδη δεσμεύουσα τὴν ἐλευθέραν κίνησιν τοῦ παιδαγωγοῦντος, ἀλλὰ πλαίσιον, ἐντὸς τοῦ ὁποίου ἐλευθέρως καί ἀκωλύτως δύναται νά κινηταί ὁ διδάσκων λαμβάνων κυρίως ὑπ' ὄψιν τὸν δυναμισμὸν, τὸν ὁποῖον ἐγκλείει ἐντὸς τῆς ἡ παιδικῆς ψυχῆ. Ἡ γενετικὴ ψυχολογία διδάσκει ὅτι ὁ παῖς εἶναι ὄν προικισμένον μὲ ἐσωτερικὰς δυνάμεις, αἱ ὁποῖαι ἐκκολάπτονται καθ' ὄρισμένην ἡλικίαν. Ἡ ἀξιοποίησις τούτων, ἡ καθοδήγησις αὐτῶν πρὸς μορφώτικους σκοποὺς εἶναι τὸ κύριον ἔργον τῆς ἀγωγῆς καί τῆς διδασκαλίας.

Κατὰ ταῦτα τὸ πρόγραμμα δὲν εἶναι σκοπός, ἀλλὰ μέσον πρὸς σκοπὸν. Ὑποδεικνύει τὴν κατεύθυνσιν, πρὸς τὴν ὅποιαν ὀφείλει νά βαίῃ ἡ διδασκαλία πρὸς πραγματοποιήσιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς, καθορίζει τὰ διαδοχικὰ στάδια, τὰ ὁποῖα θὰ διατρέξῃ ὁ παῖς διὰ νά μορφωθῆ. Καθοδηγεῖ αὐτόν, κατευθύνει τὴν ἐξέλιξιν του, ἐκκολάπτει τὴν δυναμικότητά του. Ἡ διάπλασις τοῦ τροφίμου εἰς πλήρη προσωπικότητα εἶναι τὸ τέρμα τῆς παιδαγωγούσης διδασκαλίας. Τὸ πρόγραμμα εἶναι ἀπλῶς μέσον πρὸς τοῦτο. Τὸ ποσὸν τῶν γνώσεων, τὰς ὁποίας προσκτᾶται ὁ τρόφιμος ὀλίγον ἐνδιαφέρει. Ἀρκεῖ νά ἐπιτευχθῆ ἡ ἀνάπτυξις του. Ἡ ὕλη εἶναι τὸ ὄργανον, δι' οὗ αὕτη θὰ ἐπιδιωχθῆ.

### β) Ὁρολόγιον πρόγραμμα.

Τὸ ὄρολόγιον πρόγραμμα καθορίζει τὴν διαδοχὴν τῶν μαθημάτων, τὰ ὁποῖα εἰς μίαν ἡμέραν καί κατὰ τὴν διάρκειαν μιᾶς ἐβδομάδος διδάσκονται. Βάσις διὰ τὸν καταρτισμὸν τοῦ ὄρολο-

γίου προγράμματος είναι κατά κύριον λόγον τὸ ἀναλυτικὸν πρόγραμμα, τὸ ὁποῖον τὰ διδασκόμενα μαθήματα καθορίζει καὶ εἰς ἕκαστον κλάδον τὰς ἑβδομαδιαίας ὥρας κατανέμει.

Τὸ ὠρολόγιον πρόγραμμα καταρτίζεται κανονικῶς εἴτε δι' ὀλόκληρον τὸ σχολ. ἔτος εἴτε διὰ τὸ χειμερινὸν ἢ ἑαρινὸν χρονικὸν διάστημα. Εἰς τὰς κατωτέρας τάξεις τοῦ Δημ. Σχολείου, ὅπου ἐπιβάλλεται ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἐνιαίας διδασκαλίας, ἡ τήρησις αὐστηρῶς καθωρισμένου προγράμματος οὔτε κατορθοῦται οὔτε συνιστάται.

Ἡ σύνταξις τοῦ ὠρολογίου προγράμματος δὲν εἶναι ἔργον εὐχερές· προϋποθέτει πλήρη γνώσιν τῶν ἐπιταγῶν τῆς ἀγωγῆς, τῶν πορισμάτων τῆς φυσιολογίας, τῆς πειραματικῆς ψυχολογίας καὶ διδακτικῆς, τῶν ὑποδείξεων τῆς ὑγιεινῆς καὶ τῶν συνθηκῶν, ὅφ' ἃς λειτουργεῖ ἕκαστον σχολεῖον. Εἰς τὰ σχολεῖα τῆς ὑπαίθρου, ὅπου κατὰ κανόνα ὁ διδάσκαλος τῆς τάξεως διδάσκει ὅλα τὰ μαθήματα, ὁ καταρτισμὸς τοῦ προγράμματος εἶναι εὐχερέστερος, ἀλλ' εἰς τὰ σχολεῖα τῶν πόλεων ἡ εἰδίκευσις τῶν διδασκόντων καὶ ἡ χρησιμοποίησις τῶν αὐτῶν γυμναστηρίων, ἐργαστηρίων καὶ εἰδικῶν αἰθουσῶν ἐπιφέρουν προσκόμματα καὶ προκαλοῦν ἀντιφρῆσις κατὰ τὴν ἐφαρμογὴν τῶν ὑποδείξεων τῆς παιδαγωγικῆς καὶ ὑγιεινῆς.

Κατὰ τὴν κατανομήν τῶν ὠριαίων μαθημάτων ἐνὸς καὶ τοῦ αὐτοῦ κλάδου κατὰ τὰς ἡμέρας τῆς ἑβδομάδος ὑπάρχουν δύο συστήματα: τὸ συμμετρικὸν καὶ τὸ διαδοχικὸν σύστημα. Κατὰ τὸ συμμετρικὸν σύστημα ἑβδομαδιαῖον δίωρον μάθημα τοποθετεῖται Δευτέραν καὶ Πέμπτην ἢ Τετάρτην καὶ Σάββατον, τὸ τρίωρον μάθημα Δευτέραν, Τετάρτην καὶ Παρασκευὴν ἢ Τρίτην, Πέμπτην καὶ Σάββατον. Οἱ λόγοι οἱ συνηγοροῦντες ὑπὲρ τοῦ συμμετρικοῦ συστήματος, εἶναι ὅτι δι' αὐτοῦ οἱ μαθηταὶ ἀπασχολοῦνται ἐπὶ μακρότερον χρονικὸν διάστημα. Τὰ πορίσματα ὅμως τῆς πειραματικῆς ψυχολογίας ὡς πρὸς τὴν πορείαν τῆς λήθης ἀποδεικνύουν ὅτι ἡ πρόοδος αὐτῆς βαίνει ταχέως ἐπὶ χρονικὸν διάστημα μικρότερον τῆς ἡμέρας, μετὰ ταῦτα δὲ ἐπιβραδύνεται. Ἐπιβάλλεται συνεπῶς ἡ ἐπανάληψις τῶν μεμαθημένων πρὸ τῆς παρελεύσεως 24ώρου, ὅπερ κατορθοῦται διὰ τοῦ διαδοχικοῦ συστήματος. Κατὰ τοῦτο τὰ ὠριαῖα μαθήματα τοποθετοῦνται εἰς διαδοχικὰς ἡμέρας, τὸ τρίωρον π. χ. μάθημα: Δευτέραν, Τρίτην καὶ Τετάρτην ἢ Πέμπτην, Παρασκευὴν καὶ Σάββατον.

Ἡ πειραματικὴ ἐξ ἄλλου ἔρευνα τῆς πνευματικῆς κοπώσεως τῶν μαθητῶν κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ἑβδομάδος ἀπέδειξεν ὅτι αὕτη κυρίως ἀρχίζει ἀπὸ τὴν Πέμπτην. Τὰ δυσχερέστερα συνεπῶς τῶν μαθημάτων πρέπει νὰ τοποθετοῦνται κατὰ τὰς τρεῖς

πρώτας ημέρας τῆς ἐβδομάδος, νά ἀφίνεται δέ ἐλεύθερον τὸ ἀπόγευμα τῆς Τετάρτης πρὸς ἀνάπαυσιν καὶ ἐπανάκτησιν τῆς πνευματικῆς ζωηρότητος, τὴν ὁποίαν ἠλάττωσεν ἡ κόπωσις τριῶν ἡμερῶν συνεχοῦς ἐργασίας.

Πολὺ σπουδαιότερον καὶ δυσχερέστερον πρόβλημα τῆς διδακτικῆς εἶναι ἡ κατανομὴ τῶν διαφόρων μαθημάτων κατὰ τὰς πρωϊνὰς καὶ ἀπογευματινὰς ὥρας τῆς ἡμέρας. Ἔχει παρατηρηθῆ ὅτι ἡ προσοχὴ τῶν μαθητῶν εἶναι ἐντατικώτερα κατὰ τὴν δευτέραν καὶ τρίτην ὥραν, χαλοροῦται δὲ ἀπὸ τῆς τετάρτης. Ἡ πρώτη ἐπίσης πρωϊνὴ ὥρα δὲν εἶναι κατάλληλος δι' ἐντατικὴν ἐργασίαν, διότι κατ' αὐτὴν δὲν ἐγένετο ἡ ἀπαραίτητος διὰ τὴν πνευματικὴν λειτουργίαν ἐφόρμησις τῶν μαθητῶν. Ἡ ἀπογευματικὴ τέλος ἐργασία δὲν εἶναι ἀποτελεσματικὴ καὶ καρποφόρος.

Ὡς πρὸς τὸν βαθμὸν τῆς δυσχερείας καὶ κοπώσεως, τὴν ὁποίαν προκαλοῦν τὰ διάφορα μαθήματα, οἱ διάφοροι ἐρευνηταὶ δὲν συμφωνοῦν μεταξύ των κατὰ τὰς λεπτομερείας. Γενικῶς ὅμως ἐπικρατεῖ ἡ γνώμη ὅτι τὴν ἰσχυροτέραν κόπωσιν προκαλοῦν τὰ μαθηματικὰ καὶ ἡ γυμναστικὴ. Ὀλιγώτερον καταπονοῦν τὰ γλωσσικὰ καὶ πραγματικὰ μαθήματα, ἐλαφρὰν δὲ κόπωσιν προξενοῦν τὰ φρονηματιστικά, ἡ ὄψικὴ καὶ τὰ τεχνικά, τὰ ὁποῖα ἐνδείκνυται νά τοποθετοῦνται κατὰ τὰς τελευταίας πρωϊνὰς ὥρας καὶ τὰ ἀπογεύματα.

Ἡ χρησιμοποίησις τοῦ ἀπογεύματος διὰ σχολικὰ μαθήματα κατεκρίθη διὰ λόγους ὑγείας καὶ ἠθικῆς ἀγωγῆς. Ἡ κατὰ τὴν πέψιν γενομένη ἐργασία ἔνεκα τῆς συσσωρεύσεως τοῦ αἵματος εἰς τὸν στόμαχον κωλύει σοβαρὰν ἀπασχόλησιν τῶν μαθητῶν. Ἐξ ἄλλου τ' ἀπογευματινὰ μαθήματα ἐξαναγκάζοντα αὐτοὺς τετράκις τῆς ἡμέρας νά διατρέχουν τὴν μεταξύ οἰκίας καὶ σχολείου διαδρομὴν καταπονοῦν καὶ τοὺς ἐκθέτουν εἰς τοὺς κινδύνους καὶ τὰς ἀσχημίας τῶν ἀγυιῶν εἰς τὰς μεγάλας ἰδίαι πόλεις. Διὰ τοὺς λόγους τούτους προτιμᾶται ἀντὶ τῆς διακοπτομένης κατὰ τὴν μεσημβριάν σχολικῆς ἐργασίας ἡ συνεχῆς ὥρος πρωϊνῆ, λαμβανομένων ὅμως τῶν καταλλήλων μέτρων πρὸς πρόληψιν κοπώσεως τῶν μαθητῶν διὰ τῆς ἐναλλαγῆς δυσχερῶν καὶ εὐχερῶν μαθημάτων καὶ διὰ συχνῶν διαλειμμάτων μεταξύ αὐτῶν.

Ἡ συχνότης τῶν διαλειμμάτων ρυθμίζεται κατὰ τὴν ἡλικίαν τῶν μαθητῶν. Γερμανός<sup>1)</sup> παιδαγωγὸς εἰς πρόσφατον Διδακτικὴν τοῦ συνιστᾷ ὅπως τὰ διαλείμματα διὰ μαθητὰς 7 μέχρι 9 ἐτῶν

<sup>1)</sup> Oskar Vogelhuber Allgemeine Unterrichtslehre 1951 σ. 71

συμβαίνουν ανά ημίωρον, διά μαθητάς δέ 10 μέχρι 13 ἐτῶν ἀνά 45 λεπτά. Ἡ διάρκεια τῶν διαλειμμάτων πρέπει νά εἶναι ἀνάλογος πρὸς τὸν χρόνον, κατὰ τὸν ὅποιον ἔχουν ἤδη ἐργασθῆ οἱ μαθηταί. Οὕτω διά τὸ πρῶτον π. μ. διάλειμμα ἀρκοῦν 10 λεπτά, διά τὸ δεύτερον καὶ τρίτον 15 λεπτά τοῦλάχιστον καὶ διά τὸ τέταρτον ἀπαιτοῦνται 20 λεπτά. Κατὰ τὰ διαλειμματα ἐπιβάλλεται νά γίνεται ὁ ἀερισμὸς μὲν τῶν αἰθουσῶν παραδόσεως, οἱ δὲ μαθηταί νά ἀπέχουν σοβαρῶν ἀσχολιῶν καὶ ἐπιπόνων παιδιῶν.

## Γ'. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μετά τὴν διαπραγμάτευσιν τῆς ἐκλογῆς καὶ διατάξεως τῆς ὕλης ἀνακύπτει τὸ πρόβλημα τῆς μεθόδου διδασκαλίας, πῶς δηλαδή θά διδάξωμεν τὴν κατὰ τὰς ἀνωτέρω ἀρχὰς διαταχθεῖσαν ὕλην.

Μέθοδος γενικῶς εἶναι ἡ ὁδὸς πρὸς τι, ἡ ὁδὸς, τὴν ὁποίαν ἀκολουθοῦμεν εἰς τὴν ἐπιδιώξιν ὠρισμένου σκοποῦ. Ὡς ὁ πλοίαρχος γνωρίζων τὸ τέρμα τοῦ ταξιδίου του χαράσσει ἐκ τῶν προτέρων τὸν πρὸς αὐτὸ πλοῦν του ἀκολουθῶν σταθερῶς τὴν γωνίαν πλεύσεως καὶ ὡς ὁ ἀρχιτέκτων πρὸ τῆς κατασκευῆς τῆς κατοικίας σχεδιάζει κάτοψιν αὐτῆς, οὕτω καὶ ὁ ἐρευνητὴς ὀφείλει εἰς τὴν ἐξέτασιν ζητήματός τινος νά ἀκολουθῆ ἀπαραβάτως ὠρισμένην πορείαν πρὸς ἐπίτευξιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἐρέυνης του, τῆς ἀνεურέσεως τῆς ἀληθείας.

Τοῦτ' αὐτὸ ἐπιβάλλεται καὶ κατὰ τὴν διδασκαλίαν. Διὰ νά εἶναι αὕτη καρποφόρος πρέπει νά βαίνει ἐπὶ τῇ βάσει ὠρισμένου σχεδίου ἀποφεύγουσα παρεκκλίσεις καὶ παλινδρομίας, αἱ ὁποῖαι ἥκιστα συντελοῦν εἰς τὴν ἐπίτευξιν τοῦ ὑπ' αὐτῆς ἐπιδιωκομένου σκοποῦ. Διδάσκαλος ἀρκοῦμενος εἰς τὰς ἐμπνεύσεις τῆς στιγμῆς, προχειρολογῶν καὶ διδάσκων εἰκῆ καὶ ὡς ἔτυχε κατ' ἀνάγκην βαίνει εἰς τὰ τυφλά καὶ οὐδὲν θά ἐπιτύχη.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει ἡ σημασία τῆς μεθόδου ἔν τε τῇ ἐπιστήμῃ καὶ τῇ διδασκαλίᾳ. «Εἶναι προτιμότερον, ἔλεγε ὁ Καρτέσιος, οὐδέποτε νά ἐπιζητήσωμεν τὴν ἀνεύρεσιν τῆς ἀληθείας ἢ νά ἐπιδιώξωμεν ταύτην ἄνευ μεθόδου, διότι εἶναι βέβαιον ὅτι ἢ ἄνευ τάξεως μελέτη ἐπισκοτίζει καὶ τὰ φωτεινότερα πνεύματα». Ἄλλοι τούναντίον ἡμφεσβήτησαν τὴν ἀξίαν αὐτῆς. «Ἡ μεγαλοφυΐα»,

εἶπον, «δὲν γνωρίζει κανόνας καὶ ἡ μέθοδος δι' αὐτὴν θὰ ἀπετέλει κώλυμα». «Ἡ μέθοδος», διεκήρυξεν ὁ Cl. Bergard, «δὲν παρέχει ἰδέας γόνιμους καὶ νέας εἰς τοὺς ἀφωεῖς. Χρησιμεύει μόνον νὰ κατευθύνουν τὰς ἰδέας τῶν, οἱ κατέχοντες ἤδη ταύτας». Ἐν τούτοις, εἶναι ἀναμφισβήτητον ὅτι ἡ μέθοδος δὲν ἀντιστρατεύεται, ἀλλ' εἶναι πολὺτιμος ἀρωγὸς τῆς νοημοσύνης. Αὕτη καταπνίγεται καὶ περιπλανᾶται ἄνευ συστήματος καὶ τάξεως. Ἡ μέθοδος πρὸ παντὸς εἶναι ἀναγκαῖα εἰς τὴν ἔκθεσιν τῶν πορισμάτων τῆς ἐπιστήμης.

Ὡς ἐν τῇ ἐπιστῆμῃ οὕτω καὶ ἐν τῇ διδασκαλίᾳ ὑπερεξετιμήθη καὶ ὑπετιμήθη ἡ ἀξία τῆς μεθόδου. Οἱ μὲν ἐθεώρησαν τὴν μέθοδον ὡς τὸ ἅπαντον τῆς διδασκαλίας καὶ ὑπετίμησαν τὴν προσωπικότητα τοῦ διδασκάλου, οἱ δὲ ἐφρόνουν ὅτι ἡ ἀξία τῆς διδασκαλίας δὲν ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴν μέθοδον, ἀλλ' ἀπὸ τὸν ἐφαρμόζοντα ταύτην διδάσκαλον. Ἡ ἄψυχος καὶ μηχανικὴ ἐφαρμογὴ ψυχρῶν μεθόδων οὐδὲν ἐπιτυγχάνει. Ἀλλὰ καὶ ὁ εὐφυέστερος καὶ ἐνθουσιωδέστερος διδάσκαλος ἄνευ μεθόδου παραπαίει, περιπίπτει εἰς σωρείαν σφαλμάτων καὶ εἰς ἀγόνους παρεκβάσεις, αἱ ὁποῖαι συντελοῦν εἰς τὴν ἀπώλειαν πολυτίμου χρόνου. Διὰ τοῦτο εἶχε δίκαιον ὁ Βίλμαν λέγων ἐπὶ τοῦ ζητήματος τούτου ὅτι ἡ λατρεία τῆς μεθόδου ἔχει μητέρα τὴν ἔλλειψιν σκέψεως, ὁ δὲ φόβος αὐτῆς τὴν ἀδράνειαν τῆς σκέψεως».

Εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῶν διδακτικῶν μεθόδων διακρίνομεν τρία στάδια : 1) τὸ στάδιον τῆς ἀποστηθίσεως, τῆς λογοκοπίας, τὸ ὁποῖον ἐπεκράτει κατὰ τὸν μεσαῖωνα, 2) τὸ στάδιον τῆς ἐποπτείας, τοῦ ρεαλισμοῦ, τὸ ὁποῖον ἐκυριάρχησε κυρίως ἀπὸ τοῦ Κομενίου μέχρι τοῦ Ἑρβάρτου, 3) τὸ στάδιον τῆς αὐτενεργείας διὰ τῆς εἰσαγωγῆς τῆς νέας διδακτικῆς ἀρχῆς τοῦ μανθάνειν διὰ τοῦ πράττειν. Οὕτω δύο σημαντικαὶ ἀρχαὶ ἐπρυτάνευσαν διαδοχικῶς κατὰ τὴν ἐπεξεργασίαν τῆς διδακτέας ὕλης. 1) Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας καὶ 2) ἡ ἀρχὴ τῆς αὐτενεργείας.

Πλὴν τῶν βασικῶν τούτων διδακτικῶν ἀρχῶν, ὧν ψυχολογικὸν εἶναι τὸ ἔρεισμα, ἡ διδασκαλία χρησιμοποιοῖ καὶ τὰς λογικὰς μεθόδους τῆς ἐπιστήμης.

## 2. Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ

### α) Ἡ ἔννοια καὶ ἡ σημασία τῆς ἐποπτείας.

Ἐποπτεῖται κατὰ μὲν τὸν Wundt (+1920) εἶναι αἱ παραστάσεις, τὰς ὁποίας πορίζομεθα ἀπὸ ἕν πραγματικὸν ἀντικείμενον, κατὰ δὲ τὸν Meumann (+1915) αἱ παραστάσεις ἀντικειμένων πα-



ρατηρήσεως, τὰς ὁποίας ὁ παῖς ἀποκτᾷ διὰ τῆς κατ' αἴσθησιν ἀντίληψεως. Τὰς ἐποπτείας συνεπῶς ἀρούμεθα ἐκ τῆς ἐμπειρικῆς πραγματικότητος, πρὸς σχηματισμὸν δὲ αὐτῶν δὲν συντελεῖ μόνον ἡ ὄρασις, ὡς θὰ ἐνόμιζέ τις παρασυρόμενος ἐκ τῆς ἐτυμολογίας τῆς λέξεως, ἀλλ' ὅλαι αἰ αἰσθήσεις. Εἰς τὴν Διδακτικὴν δὲ ἰδίᾳ ἐποπτείας ὀνομάζομεν τὰς σαφεῖς καὶ ἀρτίας παραστάσεις, τὰς ὁποίας ἐσχηματίσαμεν δ' ὅσον τὸ δυνατόν περισσοτέρων αἰσθήσεων.

Ἐκ τῆς φύσεως τῆς ἐποπτείας προκύπτει ἡ σημασία αὐτῆς διὰ τὴν διδασκαλίαν. Ὁ πρῶτος ὅρος καλῆς διδασκαλίας εἶναι ὅπως οἱ μαθηταὶ ἀντιλαμβάνονται αὐτὰ ταῦτα τὰ διδασκόμενα, διότι μόνον διὰ τῆς κατ' αἴσθησιν ἐποπτείας γεννῶνται σαφεῖς παραστάσεις. Ἐπὶ μακρὸν συνέχουν γίνωσιν λέξεων μὲ τὴν γνῶσιν πραγμάτων. Ἀλλὰ μετὰ τῆς γνώσεως, τὴν ὁποίαν ἀποκομιζόμεν ἐξ ἀκοῆς ἢ ἐξ ἀναγνώσεως βιβλίων καὶ ἐκείνης ποῦ ἀποκτῶμεν ἐκ προσωπικῆς ἐμπειρίας ὑπάρχει μεγάλη διαφορὰ, ὑπάρχει ἡ ἀπόστασις ἢ χωρίζουσα τὸ σύμβολον τοῦ συμβολιζομένου ἀντικειμένου, τὴν εἰκόνα τοῦ εἰκονιζομένου. Ἡ ἐπανάληψις τῆς προφορικῆς διδασκαλίας τοῦ διδασκάλου ἢ ἡ ἀποστήθισις τοῦ κειμένου τοῦ βιβλίου δὲν σημαίνει ἀντίληψιν καὶ κατανόησιν τῶν ἰδεῶν τῶν ὑπ' αὐτοῦ σημαινομένων. Ἐάν ὀπισθεν τῆς φρασεολογίας τοῦ κειμένου δὲν ἀντιληφθῆ ὁ μαθητὴς τὴν ὑπ' αὐτῆς συμβολιζομένην πραγματικότητα, αἱ λέξεις παραμένουν χαρτονομίσματα ἄνευ ἀντικρύσματος. Τὸ εἰς χρυσὸν κάλυμμα τῶν γλωσσικῶν συμβόλων εἶναι πάντοτε ἡ πραγματικότης. «Αἱ λέξεις,» λέγει ὁ J. Rayot, <sup>1)</sup> «εἶναι σύμβολα εὐχρηστα, τὰ ὁποῖα ἀντικαθιστοῦν εἰς τὴν σκέψιν τὰ πράγματα, τὰ πάντοτε περίπλοκα καὶ δυσκίνητα... Διὰ τὸν μεγαλύτερον ὅμως ἀριθμὸν τῶν λέξεων δὲν ἐλάβομεν τὸν καιρὸν ἢ τὴν δυνατότητα ἢ τὴν τόλμην νὰ προσθῶμεν εἰς τὸ ἄχυρόν των, τὸν κόκκον τῶν πραγμάτων. Εἶναι στάχυες ἐλάφροί ἢ ἀκόμη κενοί.»

Κατὰ τῆς λογοκοπίας καὶ ὑπὲρ τῆς ἐποπτικῆς διδασκαλίας ἠγέρθησαν ὅλοι οἱ μεγάλοι παιδαγωγοὶ τῶν νεωτέρων χρόνων. Πρῶτος ὁ Κομένιος διεκήρυξεν ὅτι πρέπει νὰ διδάσκονται αἱ λέξεις μὲ τὰ πράγματα καὶ τὰ πράγματα μὲ τὰς λέξεις. «Αἱ λέξεις ἄνευ πραγμάτων», λέγει, «εἶναι ἀγγεῖον ἄνευ οἴνου, κολεὸς ἄνευ ξίφους, φλοῖός ἄνευ ξύλου, κέλυφος ἄνευ καρποῦ.»<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Ἡ ἀγωγή τῆς βουλήσεως μετ. I. Βαχαβιόλου 1930 σ. 106

<sup>2)</sup> Μεγάλῃ Διδακτικῇ μετ. I. Ὀλυμπίου 1912 σ. 312

Αί λέξεις λοιπόν πρέπει νά διδάσκονται μετά τῶν πραγμάτων συνδεδεμέναι. Πρὸς τοῦτο ὀφείλουσι οἱ διδάσκαλοι «νά φέρουσι πρὸ τῶν αἰσθήσεων τῶν μαθητῶν πᾶν τὸ διδασκόμενον ἤτοι τὰ ὄρατὰ πρὸ τῆς ὁράσεως, τὰ ἀκουστά πρὸ τῆς ἀκοῆς, τὰ ὁσφραντὰ πρὸ τῆς ὁσφρήσεως, τὰ γευστὰ πρὸ τῆς γεύσεως καὶ τὰ ἀπτά πρὸ τῆς ἀφῆς· ὅσα δ' ἀντικείμενα εἶναι δυνατόν νά ὑποπέσουν συγχρόνως εἰς περισσοτέρας αἰσθήσεις νά φέρουσι αὐτὰ πρὸ ἀπασῶν τῶν αἰσθήσεων τούτων.»<sup>1)</sup>

Ἄσπονδος ἐχθρὸς τῆς λογοκοπίας ὑπῆρξε καὶ ὁ Rousseau<sup>2)</sup> συστήσας ὅπως τὴν γνώσιν τῶν λέξεων ἀντικαταστήσῃ ἡ γνώσις τῶν πραγμάτων. Καταδικάζει τὴν διὰ λόγων διδασκαλίαν καὶ ἀπαιτεῖ ὅπως οἱ μαθηταὶ ἀρῶνται τὰς γνώσεις ἐξ αὐτῆς ταύτης τῆς πραγματικότητος. Ὁ Pestalozzi<sup>3)</sup> μετὰ ταῦτα καθίσταται ὁ διαπρύσιος κῆρυξ τῆς ἐποπτικῆς μεθόδου. Θεωρεῖ τὴν ἐποπτείαν οὐ μόνον ὡς μέσον ἀπαραίτητον διὰ τὴν μόρφωσιν ὄρθων παρὰστάσεων, ἀλλὰ καὶ ὡς ἀφετηρίαν καὶ βασικὴν μέθοδον πάσης διδασκαλίας. Τὴν ἐκ τῶν ἐποπειῶν ἐφόρμησιν πρὸς τὰς ἐννοίας ἐκλαμβάνει ὡς τὴν φυσικὴν, κανονικὴν καὶ ἀναγκαίαν πορείαν τῆς διανοητικῆς μορφώσεως. Ἐπειγόμενος ὅμως ὅπως φθάσουν τὸ συντομώτερον οἱ μαθηταὶ τοῦ εἰς τὰ νοητικὰ σύμβολα: τὸ σχῆμα, τὸν ἀριθμὸν καὶ τὴν λέξιν παρέλειπε νά ὀδηγῇ τοὺς μαθητὰς εἰς τὴν φύσιν, διότι αὕτη δὲν εἶναι διατεταγμένη συστηματικῶς.

Εὐρύτερον ἀντελήφθη τὴν σημασίαν τῆς ἐποπτείας διὰ τὴν διδασκαλίαν ὁ Froebel τόνισας τὸ μυϊκὸν καὶ βουλευτικὸν αὐτῆς στοιχεῖον. Ὑπὸ τὴν ὄθησιν τοῦ ἡ ἐποπτικῆς μεθόδου καθίσταται ἐνεργητικῆ. Ἡ ἰχνογράφησις, ἡ διὰ τῆς χειροτεχνίας ἀναπαράστασις τῶν ἀντιληφθέντων συμπληρώνουσι καὶ ἐπιρρωνύουσι τὴν ἐποπτικὴν διδασκαλίαν.

Θερμὸς τέλος θιασώτης τῆς ἐποπτικῆς διδασκαλίας ὑπῆρξεν ὁ Ἐρβартος. Ὅσον διαρκέστερον καὶ σοβαρώτερον παρατηρεῖ ὁ παῖς τὰ πράγματα, τόσοσιν στερεώτερα θέτει τὰ θεμέλια πασῶν τῶν μελλουσῶν γνώσεων καὶ κρίσεων αὐτοῦ.

Ἄσχι ὀλιγώτερον κατηγορηματικοὶ διὰ τὴν σημασίαν τῆς ἐποπτείας εἰς τὴν διδασκαλίαν εἶναι οἱ σύγχρονοι παιδαγωγοί. «Ἡ ἄμεσος ἐπαφή μας μετὰ τὴν πραγματικότητά καὶ ὁ ἐξ αὐτῆς πορι-

<sup>1)</sup> Αὐτ. σ. 320

<sup>2)</sup> Emile ἐκδ. Garnier σ. 104

<sup>3)</sup> Wie Gertrud ihre Kinder lehrt ἐπ. 410

σμός γνώσεων είναι, κατά την Montessori, τα μόνα εχέγγυα πραγματικής μορφώσεως»<sup>1)</sup>. «Δέν είναι νοητή διδασκαλία», λέγει ο Decroly, «άνευ αντικειμένων, άνευ όντων, άνευ φαινομένων, άνευ άμέσου έπαφής μετά της πραγματικότητας. Ταύτα άποτελούν τά ούσιώδη στοιχεία της διδασκαλίας. Πάντα τά λοιπά είναι καθαρά άπόλεια χρόνου, διασπάθις της προσοχής, κακή συνήθεια γά άρκούμεθα εις ήμίμετρα»<sup>2)</sup>. «Ο διδάσκαλος και τό βιβλίον», λέγει ό Dewey (+1952), «δέν είναι αί μόνα πηγαί γνώσεως. Οί όφθαλμοί, τά ότα, αί χείρες, τό όλον σώμα του μαθητου παίζουν τον ρόλον τουτου, του διδασκαλου καθοδηγουντος και του βιβλιου χρησιμοποιουμένου προς έλεγchon αυτών»<sup>3)</sup>.

Εις την έδραίωσιν της έποπτικής διδασκαλίας σπουδαίως συν-ετέλεσε και ή νεωτέρα Πειραματική Παιδαγωγική διά τών πορισμάτων, εις τά όποια κατέληξε περι τό παραστατικόν κύκλου τών εις τό Δημοτικόν Σχολειον εισερχομένων μαθητών. Ός διεπίστωσαν διαφοροι έρευνηται ό παραστατικός κόσμος τών παιδων της προσχολικής περιόδου είναι πεινιχρότατος. Ό Άμερικανός ψυχολόγος Stanley Hall (+1924) έκ πειραμάτων, τά όποια έκαμε εις Βοστώνην, παρετήρησεν ότι επί 100 παιδων 14 ούδέποτε ειδον άστρα, 5 ούδέποτε μετέβησαν εις έξοχήν, 20 ήγνόουν ότι τό γάλα προέυχεται από την άγελάδα, 50 ότι τά καύσιμα ξύλα προέρχονται από τά δένδρα, 4 την ύπαρξιν του χοίρου. Εις την Γερμανίαν τά άποτελέσματα τών έρευνών δέν ήσαν επιτυχέστερα. Ό K. Lange (+1921) έκ στατιστικής έρεύνης του διεπίστωσεν ότι επί 100 παιδιών 82 ούδέποτε ειδον άνατολήν και 77 δύσιν ήλιου, 49 ήγνόουν τί είναι λιμνη, 37 άγρός σίτου, 82 δρυς, 80 κορυδαλλός, 37 ούδέποτε μετέβησαν εις δάσος, 52 ούδέποτε ειδον όρος και, τό έκπληκτικώτερον όλων, 72 ήγνόουν ότι ό άρτος προέρχεται έκ του σίτου. Τά πορίσματα τών έρευνών τούτων είναι πολύτιμα από διδακτικής άπόψεως. Διαπιστώνουν με την πειστικότητα της εύγλωττίας τών άριθμών την άναγκαιότητα της έποπτικής διδασκαλίας. Ούδέποτε ό διδάσκαλος όφείλει νά νομίζει ότι διά πράγματα κοινότατα είναι περιττή ή παρατήρησις αυτών.

<sup>1)</sup> De l' enfant à l' adolescent μετ. G. Bernard ά. έ. σελ. 39.

<sup>2)</sup> Διάλεξις Decroly έκτυπωθεΐσα εις G. Boon Initiation générale aux idées decrolyennes 1921.

<sup>3)</sup> Les écoles de demain μετ. Duthil 1930 σ. 76.

<sup>4)</sup> G. Richard Pédagogie expérimentale 1911 σελ. 186.

### 6) Ἡ ἄμεσος ἐποπτεία.

Τὰ μέσα, τὰ ὅποια διαθέτομεν ἐν τῇ διδασκαλίᾳ πρὸς μὲν ὁμοίωσιν ἐποπτεῖων δυνάμεθα νὰ διακρίνωμεν εἰς ἄμεσα καὶ ἔμμεσα. Ἄμεσα ἐποπτικά μέσα εἶναι ἐκεῖνα, τὰ ὅποια μᾶς παρέχει ἡ ἐμπειρική πραγματικότητα ἐν τῇ φυσικῇ αὐτῆς καταστάσει, ἔμμεσα δὲ τὰ κατ' ἀπομίμησιν αὐτῆς ὑπὸ τοῦ ἀνθρώπου ἐπεξεργαζόμενα ἢ κατασκευαζόμενα.

Εἶναι προφανὲς ὅτι ψυχολογικῶς καὶ διδακτικῶς ὑπερέχουν τὰ ἄμεσα τῶν ἐμμέσων ἐποπτικῶν μέτρων. Τὰ πρῶτα ἀρνούμεθα ἀπὸ τὴν πραγματικότητα ἄνευ παραλλαγῶν καὶ ἐπεμβάσεων τοῦ ἀνθρώπου, τὰ δευτέρα εἶναι δημιουργήματα κατὰ τὸ μᾶλλον ἢ ἥττον τῆς ἀνθρωπίνης φαντασίας, ἡ ὅποια ἀλλοιώνει τὴν πραγματικότητα, ὡς προσεγγίζουσα τ' ἀφεστῶτα καὶ συνδέουσα τὰ χωρισμένα, ὡς μεγεθύνουσα τὰ μικρὰ καὶ σμικρύνουσα τὰ μεγάλα.

Διὰ τοὺς ἀνωτέρω λόγους ἡ νεωτέρα Διδακτικὴ ἀποδίδει κυριαρχούσαν σημασίαν εἰς τὴν ἐξ αὐτῆς τῆς πραγματικότητος πρόσκτησιν ἐποπτεῖων, ὅπως δὲ τοῦτο ἐπιτύχη θεωρεῖ ἀπαραίτητον, τὴν ἐξ αὐτοψίας γνωρίμιαν τῆς φύσεως καὶ τῆς ἀνθρωπίνης κοινωνίας δι' ἐπισκέψεων, διδακτικῶν περιπάτων καὶ μορφωτικῶν ἐκδρομῶν. «Ἐὰν θέλωμεν νὰ ἐμφυτεύσωμεν εἰς τοὺς μαθητὰς ἀληθῆ γνώσιν», ἔλεγεν ὁ Κορμένιος, «δέον πάντως νὰ διδάσκωμεν πάντα δι' αὐτοψίας καὶ αἰσθητῶν παραδειγμάτων»<sup>1)</sup>

Τὰ κυριώτερα μέσα ὅπως γνωρίσουν οἱ μαθηταὶ αὐτὰ ταῦτα τὰ πράγματα ἐν τῇ φυσικῇ αὐτῶν καταστάσει εἶναι αἱ ἐπισκέψεις καὶ αἱ ἐκδρομαί. Δι' αὐτῶν θὰ γνωρίσῃ ὁ μαθητὴς τὸν περιβάλλοντα αὐτὸν κόσμον καὶ θὰ ἀρυσθῇ ἐξ αὐτοῦ ἐποπτείας σαφεῖς καὶ ἀκεραίας. Ἡ διδασκαλία ἔπαυσε πλέον νὰ διεξάγεται ἐντὸς τῶν τεσσάρων μόνον τοίχων τῆς σχολικῆς αἰθούσης. Σήμερον διεξάγεται πανταχοῦ: εἰς τὸν ἀγρόν, τὸ δάσος, τὸν ποταμὸν, τὴν θάλασσαν, τὸ ὄρος, τὴν πεδιάδα, τὸ ἐργαστάσιον, τὸ ἐργαστήριον, τὴν ἀγοράν, τὸ κατάστημα, κ.τ.λ.

Ὅλα τὰ μαθήματα δύνανται νὰ ὠφεληθοῦν ἀπὸ τοὺς διδακτικὸς περιπάτους καὶ τὰς ἐκδρομάς. Τὸ μεγαλύτερον μέρος τῆς φυσιογνωστικῆς διδασκαλίας, δύνανται νὰ διεξαχθῇ εἰς τὸ ὑπαίθριον. Ἐκεῖ θὰ γνωρίσῃ ὁ μαθητὴς τὰ ζῶα καὶ τὰ φυτὰ εἰς τὸ φυσικόν των περιβάλλον καὶ θὰ διερμηνεύσῃ κάθε κίνημα καὶ κάθε αὐτῶν φαινόμενον. Ἐντὸς τοῦ ὕδατος θὰ ἀντιληφθῇ τὴν ζωὴν τοῦ ἰχθύος καὶ παρὰ τὸν ποταμὸν βλαστάνοντα τὸν πλάτανον. Αἱ ἀπὸ τὴν δροσόρρυτον πηγὴν τοῦ ὑπαίθριου ἀντλούμεναι γνώσεις εἶναι ἄρτια καὶ ἀνεξίτηλοι, τούναντίον αἱ ἐντὸς τοῦ τεχνητοῦ καὶ ἀποπνεκτικοῦ σχολικοῦ περιβάλλοντος ἀποκομιζόμεναι ἄψυχοι καὶ ἄστονοι. Παρήλθε πλέον ἡ ἐποχὴ, καθ' ἣν ὁ διδάσκαλος ἐφαρμόζων τὴν ἐποπτικὴν

<sup>1)</sup> Μν. ἔργ. σ. 321.

διδασκαλίαν μετέφερον ἐντὸς τῆς σχολικῆς αἰθούσης κόνικλον ἢ ἀπέσπα κλάδους ἢ φύλλα δένδρων διὰ νὰ διδάξῃ ζωολογίαν ἢ φυτολογίαν. Σήμερον ἐπιβάλλεται, ὅπως ἡ διδασκαλία ἀμφοτέρων γίνεται ἐντὸς τῆς γύρω τοῦ μαθητοῦ ὑπαρχούσης φύσεως ἵνα μεταξὺ αὐτῆς καὶ τοῦ μαθητοῦ οὐδὲν τεχνητὸν παραπέτασμα παρεμβάλλεται.

Τὸ ὑπαιθρον ἐπίσης εἶναι ἀκένωτον μεταλλεῖον πατριδογνωστικῶν καὶ γεωγραφικῶν γνώσεων. Ἐκεῖ ὁ μαθητῆς θὰ ἀντιληφθῇ τὴν ἔνοιαν τῶν γεωγραφικῶν ὄρων (λίφος, ὄρος, λίμνη, ποταμὸς) καὶ θὰ κατανοήσῃ τὴν σημασίαν τῶν ἀσχολιῶν τῶν κατοίκων διὰ τὴν εὐημερίαν καὶ πρόοδον τῆς κοινότητος. Πρὸς τοῦτο ἐπιβάλλεται ὅπως οἱ διδακτικοὶ περίπατοι ἐπεκτείνωνται καὶ ἐντὸς τῆς πόλεως ἢ τοῦ χωρίου. Ἐντὸς αὐτοῦ θὰ ἐπισκεφθῇ δημόσια καὶ κοινωφελῆ ἰδρύματα: τὸ δημαρχεῖον, τὸ ταχυδρομεῖον, τὴν τράπεζαν, τὸ ἐμπορικὸν κατάστημα, τὸ ἐργαστήριον, κ.τ.λ.

Οὐχ ἤττον ἐπωφελεῖς εἶναι αἱ ἐπισκέψεις διὰ τὸ μάθημα τῆς Φυσικῆς Πειραματικῆς. Οἱ φυσικοὶ νόμοι δύνανται νὰ αἰσθητοποιηθοῦν καὶ ζωογονηθοῦν δι' ἐπισκέψεων ἀνεμομύλων καὶ ὑδρομύλων, ἠλεκτρικῶν καὶ ἀτμοκινήτων ἐργοστασίων, παγοποιεῖων κ.τ.λ.

Πολύτιμος τέλος εἶναι ἡ συμβολὴ τῶν ἐκδρομῶν καὶ περιπάτων διὰ τὴν ἐποπτικὴν διδασκαλίαν τῆς ἱστορίας. Δι' αὐτῶν θὰ γνωρίσῃ ὁ μαθητῆς πεδία μαχῶν, ἱστορικὰ μνημεῖα, λείψανα τοῦ παρελθόντος, τὸ ὅποιον οὕτως ἀναζῆ πρὸ τῶν ὀμμάτων του.

Ἄλλὰ διὰ νὰ εἶναι λυσιτελὴς καὶ καρποφόρος ἡ ἐκδρομὴ ἀπὸ διδακτικῆς ἀπόψεως πρέπει νὰ προπαρασκευάζεται καταλλήλως. Ἡ ἐκδρομὴ δὲν πρέπει νὰ γίνεται τυχαίως, κατὰ τὰς ἰδιοτροπίας καὶ ἐμπνεύσεις τῆς στιγμῆς. Ἐκάστη ἐπίσκεψις ὀφείλει νὰ ἀποβλέπῃ εἰς ὠρισμένον σκοπὸν: νὰ καθορίζεται ἀπὸ ἓν κίνητρον, τὸ ὅποιον νὰ ἐμψυχώνει καὶ προσδίδῃ εἰς αὐτὴν νόημα. Οὕτω μόνον ἡ ἐκδρομὴ θὰ ἀποδώσῃ εὐχύμου καρπούς.

Ἐπιβάλλεται νὰ γνωρίζουν διδάσκαλος καὶ μαθηταὶ τί πρόκειται νὰ κάμουν εἰς ὠρισμένον μέρος, τί θὰ εὔρουν καὶ τί θὰ παρατηρήσουν. Δυνάμεθα νὰ ἐπισκεφθῶμεν τὸ δάσος διὰ νὰ γνωρίσωμεν τὰ δένδρα αὐτοῦ ἢ τὰ εἰς αὐτὰ εὐρισκόμενα πτηνὰ ἢ ἔντομα. Δὲν ἀρκεῖ νὰ εἴπωμεν ἀπλῶς εἰς τοὺς μαθητὰς ὅ,τι ὀφείλουν νὰ παρατηρήσουν. Πρέπει ἐκ τῶν προτέρων νὰ εἴπωμεν εἰς αὐτοὺς τί ὀφείλουν νὰ παρατηρήσουν. Ὁρθῶς ἐλέχθη ὅτι δὲν βλέπομεν καλῶς ἢ ὅ,τι προεβλέψαμεν ἤδη.

Δι' ἐκάστην ἐκδρομὴν ὁ διδάσκαλος ὀφείλει νὰ θέτῃ ἓνα κύριον σκοπὸν, περὶ ὃν νὰ περιστρέφῃ ὅλας τὰς προσπάθειάς καὶ παρατηρήσεις τῶν μαθητῶν του. Προκειμένου περὶ δάσους νὰ γνωρίσουν τὰ εἶδη τῶν εἰς αὐτὸ φυομένων δένδρων, νὰ συλλέξουν ἐποπτικὸν ὑλικόν: φλοιούς, κλάδους, φύλλα, καρπούς, κ.τ.λ. ἵνα τοῦτο χρησιμοποιηθῇ διὰ τὰ προσεχῆ των

μαθήματα, χωρίς εν τούτοις να επιτρέπεται εις αυτούς να διαρπάζουν, να ερμηνεύουν, και να καταστρέφουν την φύσιν. Ούτως οί μαθηταί επέκτεινουν τὰς γνώσεις των άδιάστως.

Άλλ' ίνα ταύτα επιτευχθούν επάναγκες είναι ο διδάσκαλος να επισκέπτεται μόνο; τόν τόπον τής έκδρομής και να έρευνήση λεπτομερώς, τί σχετικόν πρός τόν σκοπόν αυτής δύναται και πρέπει να παρατηρηθῆ υπό τών μαθητών. Έφ' όσον τούτο δέν συμβαίνει, δυσκόλως θα κατορθούται σκόπιμος έρευνα τής φύσεως, καθόσον ο διδάσκαλος δέν θα προκαλή τούς μαθητάς να παρατηρούν πάν τó αναγκαίον, θα είναι δέ και ένδεχόμενον να μη γνωρίζη να άπαντήση εις όλα; τὰς έρωτήσεις τών μαθητών.

Βαρύνουσαν τέλος σημασίαν έχει, αί έκδρομαί να διαδέχωνται αλληλάς επί τῆ βάσει προδιαγεγραμμένου σχεδίου. Ο διδάσκαλος από τῆς ένάρξεως του σχολικού έτους θα καθορίση τόν αριθμόν, την σειράν και την κατά προσέγγισιν ήμερομηνίαν τών έκδρομών και επισκέψεων, αί όποιαί θα είναι αναγκαία δια τήν έποπτικήν διδασκαλίαν τῆς ύπ' αυτού διδασθησομένης ύλης. Κατά τόν καθορισμόν τῆς σειράς; πρέπει να λαμβάνωνται ύπ' όψιν και αί θεμελιώδεις διδακτικαί άρχαί: «έκ τών γνωστών εις τὰ άγνωστα», «έκ τών έγγύς εις τὰ μακράν» «και εκ τών επί μέρους εις τὰ καθόλου».

Πλήν τών έκδρομών και επισκέψεων τήν άμεσον έποπτείαν θεραπεύει και ο σχολικός κήπος, τó ζωοτροφείον και τó ένυδρείον του σχολείου. Καί εις ταύτα γνωρίζει ο μαθητής φυτά και ζώα εις τὰς σχέσεις αυτών πρός τó περιβάλλον των. Δια τούτων δέν παρέχομεν μόνον εις τούς παίδα; θάλλοντα δένδρα και φυτά και ζώα με τόν παλμόν τῆς ζωῆς, αλλά πρό πάντος έμβάλλομεν εις αυτούς αγάπην πρός τήν φύσιν, αγάπην πρός τήν έργασίαν, αγάπην πρός τήν Πατρίδα.

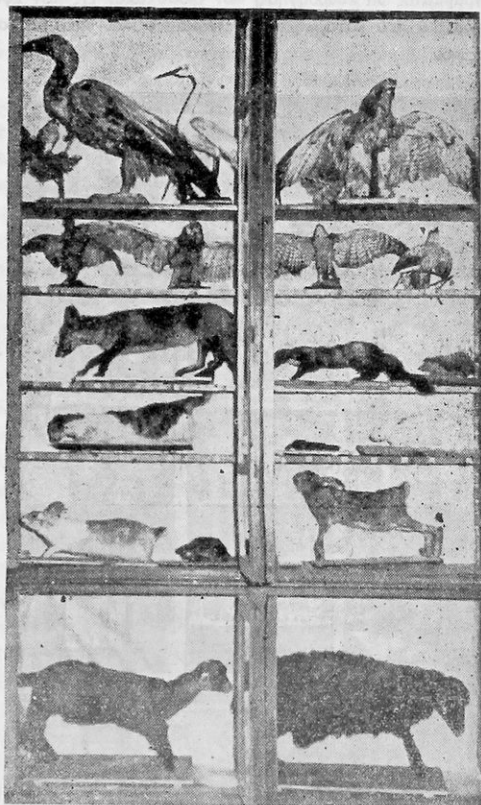
### γ) Η έμμέσος έποπτεία.

Τήν έμμεσον έποπτείαν έξυπηρετούν τὰ διάφορα έποπτικά μέσα, τὰ όποια δύναμεθα να διαίρσωμεν εις φυσικά και τεχνητά.

Φυσικά έποπτικά μέσα είναι παντοειδείς συλλογαί όρυκτών, άπολιθωμάτων, ώων, φωλεών, κογχυλίων, ταριχευμένων ζώων, ξύλων, φλοιών, φύλλων, άνθέων, γεωργικών, κτηνοτροφικών και βιομηχανικών προϊόντων, και καταλοίπων του παρελθόντος (άγγείων, νομισμάτων, όπλων, έργαλείων, ένδυμάτων).

Δια τήν τακτοποίησιν και διευθέτησιν τών άντικειμένων τούτων πρέπει να χρησιμοποιήται ιδιαίτερα αίθουσα του σχολείου, τó σχολικόν λεγόμενον μουσεϊόν. Τούτο δέν είναι άποθήκη άτάκτως έρριμμένων νεκρών άντικειμένων, αλλά έπιμελώς τακτοποιημένα συλλογαί προσδίδουσαι ζωήν εις

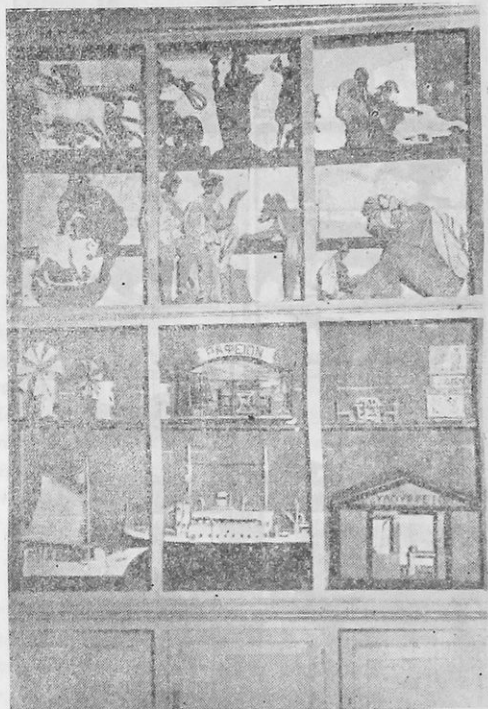
τὴν διδασκαλίαν. Εὐκταίον εἶναι πρὸς τοῦτο κατὰ τὴν διευθέτησιν τῶν ἀντικειμένων νὰ ἀναπαριστᾶται τὸ φυσικὸν περιβάλλον, ἐν μέσῳ τοῦ ὁποίου ζοῦν ζῶα καὶ ἀναπτύσσονται φυτά. Περὶ μικρᾶν τεχνητὴν λίμνην τοποθε-



Προθήκη Ζωολογικοῦ Μουσείου Παιδ. Ἀκαδημίας Ρόδου.

τοῦνται ὑδρόβια ζῶα καὶ φυτά, καὶ εἰς κλάδους δένδρων φωλεαὶ πτηνῶν καὶ βομβύκια ἐντόμων. Ἄλλὰ τοῦτο δὲν εἶναι πάντοτε κατορθωτόν. Συνήθως τὰ ἐκθέματα διαιρούμενα κατὰ κατηγορίας φυλάσσονται εἰς ὑαλοφρακτὰ ἐρμάρια καὶ προθήκας. Τὸ σχολικὸν μουσεῖον εἶναι πάντοτε ἔργον μακρᾶς

πνοής. Πρὸ τῆς ἰδρύσεώς του πρέπει νὰ καταρτίζεται λεπτομερῆς κατάλογος τῶν εἰδῶν, τὰ ὅποια πρόκειται νὰ περιλάβῃ καὶ κατ' ἔτος νὰ ἐπιδιώκεται ὁ πλουτισμὸς αὐτοῦ. Ὁ κατάλογος καταρτιζόμενος ἐπὶ τῇ βάσει τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος θὰ καθοδηγήσῃ τὸν διδάσκαλον εἰς τὸν ἐφοδιασμὸν τοῦ μουσείου διὰ τοῦ καταλλήλου ἐποπτικοῦ ὑλικοῦ καὶ θὰ κατευθύνῃ τὰς ἐρεῦνας του.



Προθήκη Σχολικοῦ Μουσείου με παραστάσεις ἐκ τῆς Ὀδυσσεΐας καὶ ὁμοιώματα πλοίων, ἐργαστηρίων κτλ.

Ἐφ' ὅσον καθίσταται ἀδύνατος ἡ παρατήρησις αὐτουσίαν τῶν φυσικῶν ἀντικειμένων ἐνδείκνυται ἡ χρησιμοποίησις περιόπτων ὁμοιωμάτων ἢ προπλασμάτων. Οὕτως εἰς τὴν φυσικὴν πειραματικὴν γίνεται χρῆσις ὁμοιωμάτων ἀτμομηχανῆς, ὑδραυλικοῦ πιεστηρίου, εἰς τὴν ἀνθρωπολογίαν



προπλάσμάτων του ὀφθαλμοῦ, τοῦ ὄπτος, τοῦ ἐγκεφάλου, τοῦ πεπτικοῦ καὶ κυκλοφορικοῦ συστήματος κ.τ.λ., εἰς τὴν ἱστορίαν ἀναπαραστάσεων ἀρχαίων ναῶν, βυζαντινῶν ἐκκλησιῶν, ἀρχαίου θεάτρου, εἰς τὴν γεωμετρίαν πρισμμάτων, κυλίνδρων, κώνων. Πλὴν τῶν ἐκ τοῦ ἐμπορίου προμηθευομένων τοιούτων ἀπομιμημάτων ὁ φιλότιμος καὶ ρέκτηρ διδάσκαλος δύναται νὰ πλουτίσῃ τὴν συλλογὴν τῶν περιόπτων ἐποπτικῶν μέσων δι' ἰδίαν ἢ τῶν μαθητῶν του ἐργασίαν εἰς τὸ μάθημα τῆς χειροτεχνίας. Τὰ προπλάσματα ταῦτα κατασκευάζονται διὰ γύψου, ξύλου ἢ χαρτονίου.

Ἐν ἐλλείψει ἐποπτικῶν μέσων εἰς τρεῖς διαστάσεις καταφεύγομεν εἰς εἰκόνας. Ἡ εἰκὼν ὡς ἐποπτικὸν μέσον ὑστερεῖ εἰς σαφήνειαν καὶ ἐνάργειαν τοῦ προπλάσματος, ὑπερέχει ὅμως αὐτοῦ κατὰ τὴν εὐρύτητα καὶ ἔκτασιν τοῦ πεδίου, τὸ ὅποῖον δύναται νὰ ἀναπαραστήσῃ. Ἡ εἰκὼν μᾶς μεταφέρει εὐχερῶς εἰς τόπους καὶ χρόνους ἀπωτέρους, εἰς τοὺς ὁποίους εἶναι ἀδύνατον νὰ εἰσχωρήσῃ τὸ ὄμμα τοῦ μαθητοῦ. Δι' αὐτῆς εἰσδύει εἰς τὰ παρθένα δάση τοῦ ἰσημερινοῦ, εἰς τοὺς παγετώνας τῶν πόλων, εἰς τὰ βάθη τῶν θαλασσῶν, εἰς τὰ ἔγκατα τῆς γῆς, εἰς τὰς παλαιάστρας καὶ τὰ στάδια τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων, εἰς τὰ ἀνάκτορα τῶν βυζαντινῶν αὐτοκρατόρων. Ἀλλὰ καὶ ἐκεῖ, ὅπου δύναται ὁ μαθητὴς νὰ ἀντλήσῃ γνώσεις ἀπὸ τὴν ἀμεσον πραγματικότητα, πολλὰ συμπληρώνει ἡ εἰκὼν. Κατὰ τὴν ἐξέτασιν π.χ. καὶ τὴν ἐπεξεργασίαν ἐγχωρίων φυτῶν συμβαίνει πολλάκις μέρη αὐτῶν ὡς π.χ. αἱ ρίζαι, ὁ βλαστός, τὰ ἄνθη, ὁ καρπός, νὰ μὴ ὑπάρχουν, τότε τὰ συμπληρώνει ἡ εἰκὼν <sup>1)</sup>

Τῆς εἰκόνας πολὺ ὑπερέχει κατὰ τὴν παραστατικότητα καὶ τὴν ζωηρότητα ὁ κινηματογράφος, διότι παριστᾷ τὰ φαινόμενα ἐν κινήσει καὶ ἐξελιξεί. Ὁ μορφωτικὸς κινηματογράφος μὲ τὸν γοργὸν ρυθμὸν του, τὴν ἀδιάκοπον ἐναλλαγὴν τῶν παραστάσεων ἔχει ἐντονον τὸν παλμὸν τῆς ζωῆς. Ἐμφυλῶνει τὸ παρελθόν, μετατοπίζει τὸν θεατὴν εὐχερῶς ἀνὰ τὴν ὑδρόγειον, αἰσθητοποιεῖ καὶ ἐκπλαίκεται ἐπιστημονικὰ θέματα καὶ διανοίγει εὐρεῖς τοὺς ὀρίζοντας τοῦ παραστατικοῦ κύκλου τῶν μαθητῶν. Διὰ τοὺς λόγους τούτους καὶ διότι ἀνταποκρίνεται πληρέστατα πρὸς τὴν ψυχολογίαν τοῦ παιδὸς ὁ κινηματογράφος θεωρεῖται σημαντικὸν ἐποπτικὸν μέσον.

Ἐν τούτοις κατὰ τὰ τελευταῖα ἔτη ἀμφισβητεῖται ἀπὸ πολλοὺς ἡ μορφωτικὴ ἀξία τοῦ κινηματογράφου. «Ὁ στρόβιλος τῶν εἰκόνων», λέγει σύγχρονος συγγραφεύς, «ἐμποδίζει τὴν περισυλλογὴν, τὴν σκέψιν, τὴν μελέτην, τὸν ρεμβασμὸν. Καταστρέφει, ἐξαρθρώνει τὸν ἐγκέφαλον. Ψυχολογικῶς ὁ κινηματογράφος εἶναι ἕνας κίνδυνος διὰ τὸ παιδί καὶ τὸν ἔφηβον εἰς τὴν σταθεράν του ἀνάπτυξιν. Ἀκόμη καὶ ὁ ὑγιὲς κινηματογράφος. Γιατὶ ἡ κατάχρησις τοῦ καλοῦ ἔργου, ἀκόμη καὶ τοῦ ἠθικοῦ ὅπως καὶ τοῦ διασκεδαστικοῦ,

<sup>1)</sup> P. Ficker μετ. Στ. Μπουρλώτου. Ἡ Διδακτικὴ τοῦ νέου σχολείου 1937 σ.81.

έξασθενίζει την δύναμιν αντίστασews, παραδίδει την νεαρὰν φαντασίαν εις τὸν κόσμον τῆς ὑποβολῆς. Μὲ λίγα λόγια ἐμποδίζει τὴν προσωπικότητα νὰ συγκεντρωθῆ γύρω ἀπὸ τὸν ἑαυτὸν της»<sup>1)</sup>

Τὴν ἐπιβλαβὴ ἐπὶ τοῦ χαρακτῆρος ἐπίδρασιν τοῦ κινηματογράφου παραδέχεται καὶ ὁ καθηγητὴς τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν κ. Σπ. Καλλιάφας<sup>2)</sup>. Ἀλλ' ἀναγνωρίζει ὅτι ὁ σχολικὸς κινηματογράφος, ὁ λειτουργῶν κατὰ τοὺς παιδαγωγικοὺς κανόνας καὶ μὲ αὐστηρὰν ἐκλογὴν ταινιῶν δύναται νὰ ἔχη εὐνοϊκὰ ἀποτελέσματα.

Καὶ τὸ ραδιόφωνον ὡς διδακτικὸν μέσον παρουσιάζει φωτεινὰς καὶ σκιερὰς πλευράς. Ἀφ' ἑνὸς μὲν ἐξαπλώνει εἰς εὐρύτερα κοινωνικὰ στρώματα τὴν ἀκρόασιν ἐκλεκτῶν τεμαχίων κλασσικῆς μουσικῆς, ἐπιστημονικῶν διαλέξεων διακεκριμένων ὁμιλητῶν καὶ παιδικῶν ἀφηγημάτων ἀπὸ ἐπιλέκτους ἐκφωνητὰς κατὰ τὴν ὥραν τοῦ παιδιοῦ καὶ συμβάλλει σημαντικῶς εἰς τὴν ἐκμάθησιν ξένων γλωσσῶν. Ἀφ' ἑτέρου ὅμως ὁ μὲν ἀκροατὴς παραμένει εἰς παθητικὴν κατάστασιν, ὁ δὲ ἐκφωνητὴς ἀδυνατεῖ νὰ προβλέψῃ τὰς ἀντιδράσεις τῶν μαθητῶν καὶ νὰ τροποποιήσῃ καταλλήλως τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ θέματός του. Ἄνευ προπαρασκευῆς ἐκ μέρους τοῦ διδασκάλου καὶ ἐπεμβάσεως αὐτοῦ πρὸ καὶ μετὰ τὴν ἐκπομπήν ἢ ἀπὸ ραδιοφώνου διδασκαλία ἄγει εὐθὺς εἰς μίαν κατάφωρον λογοκοπίαν.

Ὁ κινηματογράφος ὅμως καὶ τὸ ραδιόφωνον δὲν εἶναι προσιτὰ εἰς τὰ πλείστα τῶν σχολείων. Πολλὰ ἐξ αὐτῶν ἐλλείψει πόρων ἀδυνατοῦν νὰ προμηθευθοῦν καὶ τοὺς ἀπαραιτήτους ἐποπτικὸς πίνακας καὶ γεωγραφικοὺς χάρτας. Εἰς τὴν περίπτωσιν ταύτην ὁ εὐσυνείδητος διδάσκαλος δὲν πρέπει νὰ παραμείνῃ ἀδρανὴς. Δύναται δι' ἰδίαν ἐργασίας ἢ τῶν μαθητῶν του νὰ πλουτίσῃ τὸ σχολεῖον καὶ τὴν τάξιν του μὲ ἐποπτικὸς πίνακας κατασκευασμένους ἀπὸ εἰκονογραφημένα δελτάρια, ἀποκόμματα ἀπὸ περιοδικά, τουριστικὰ διαφημίσεις καὶ ἐφημερίδας, μὲ ἰχνογραφήματα καὶ γραφικὰς παραστάσεις, διαγράμματα κ.τ.λ.

Δὲν πρέπει τέλος νὰ παραλειφθῆ ὡς πρόχειρον μέσον αἰσθητοποιήσεως ἢ δι' ἔγχρωμων κιμωλιῶν ἐπὶ τοῦ μαυροπίνακος ἰχνογράφησις. Ἡ ὁμιλουσα χεὶρ τοῦ ἰχνογραφούντος, ὡς ὠνομάσθη ὑπὸ Γερμανοῦ παιδαγωγοῦ, τὰ πάντα δύναται ἐποπτικῶς νὰ διδάξῃ.

### δ) Ψυχολογικοὶ ὅροι ἐμπεδώσεως ἐποπτιῶν.

Τὰ ἐποπτικά μέσα δὲν ἐπαρκοῦν διὰ τὸν σχηματισμὸν καὶ τὴν ἐμπέδωσιν ἐποπτιῶν εἰς τὴν ψυχὴν τῶν μαθητῶν. Ὅπως ταῦτα ἐπιτευχθοῦν

<sup>1)</sup> G. Robin μετ. Ἑλευθ. Ὀλιβιέρη - Β. Νομικοῦ Ἡ θεραπεία τῶν ἐλαττωμάτων καὶ τῶν κακῶν ἔξεων στὸ παιδί Τομ. Α'. 1954 σ. 28

<sup>2)</sup> Πρβλ. περ. «Σχολεῖο καὶ Ζωή» 1955 σ. 49-52.

πρέπει να συντελέσουν εξωτερικοί, αντικειμενικοί, αλλά και εσωτερικοί ή υποκειμενικοί όροι. Έξωτερικοί είναι τα έποπτικά μέσα, τα όποια διαθέτομεν, έσωτερικοί, αί ψυχικά ένεργειαί, τας όποιας καταβάλλει ό μαθητών, όπως αφομοίωση τὰ διδασκόμενα. Όπως ή ιατρική σύγκειται εκ δύο τινών, ήτοι εκ τής νόσου και του άσθενούς, ούτω και ή διδασκαλία έχει την σύνθεσιν διπτήν, συγκειμένη εκ τής διδακτέας ύλης και του μαθητού. Άνευ τής συγκρομήσ του μαθηάνοντος και τὰ έποπτικώτερα διδακτικά μέσα εις ούδέν συντελοούν.

Αί προς πρόσκτησιν και έμπέδωσιν έποπτειών απαιτούμεναι ψυχικά ένεργειαί είναι ή παρατηρητικότης και ή μνήμη του μαθητού. Άνευ τής εύρύθμου λειτουργίας των ψυχικών τούτων ένεργειών, τὰ έποπτικά μέσα, θα έχαρασσον έντυπώσεις ως επί άμμου. Θα έξηφανίζοντο με την πρώτην ριπήν του άνέμου.

Ό πρώτος όρος προς σχηματισμόν όρθών έποπτειών είναι ή ικανότης προς παρατήρησιν. Παρατηρείν, κατά την ένυμολογικήν σημασίαν τής λέξεως, δέν σημαίνει άπλώς βλέπειν τυχαίως, αλλά και τηρείν προς τινα σκοπόν, όπως καταστήσωμεν καρποφόρον και έν τώ πρακτικώ και έν τώ θεωρητικώ βίω ήμών και των άλλων τὸ άποθησαυρισθέν ύλικόν τής παρατηρήσεως. Παρατηρητικότης συνεπώς είναι ή μετά προσοχής αντίληψις τής έξωτερικής πραγματικότητος. 'Η άπ' ευθείας δέ παρατήρησις και σπουδή των πραγμάτων είναι άπαραίτητος δια τήν όρθήν διδασκαλίαν, διότι μόνον έξ αυτής, ως άπό ρίζης φύονται αί ώφελιμώταται των γνώσεων. Δια τής αναγνώσεως βιβλίων ή τής άκροάσεως όμιλητών προσκτώμεθα γνώσεις δια τής μεσολαβήσεως άλλοτριών αισθήσεων και ούχι των ιδικών μας.

Όπως λειτουργήση άποτελεσματικώς ή παρατηρητικότης του παιδός, όφείλει ή διδασκαλία να δημιουργή τας προς τούτο εύνοϊκάς συνθήκας. Παράγοντες εύνοούντες την προς τὰ διδακτέα στροφήν τής προσοχής των μαθητών είναι οί έξής:

1) 'Η ζωηρότης και ή έντασις των κατ' αισθησιν έντυπώσεων. Τὰ έποπτικά μέσα, όπως προσελκύουν την προσοχήν των μαθητών, όφείλουν να έχουν έπαρκείς διαστάσεις, ζωηρούς χρωματισμούς και να φωτίζονται έντόνως, άλλως θα παραμένουν άπαρατήρητα.

2) 'Η κίνησις, ή μεταβολή, τὸ καινόν, τὸ άπρόοπτον. Τὰ χρησιμοποιούμενα έποπτικά μέσα δέν πρέπει να παραμένουν άνηρητημένα εις τούς τοίχους τής σχολικής αίθουσης επί μακρόν χρονικόν διάστημα, διότι έν τοιαύτη περιπτώσει ούδεμίαν έντύπωσιν θα προκαλούν. Πρέπει συχνάκις να ανανεώνονται και να μεταβάλλονται κατά την έξέλιξιν τής διδασκαλίας.

3) 'Η άπομόνωσις του διδακτέου. Περισπάται ή προσοχή των μαθητών, όταν χρησιμοποιούμεν έποπτικά μέσα με πλήθος λεπτομερειών. Ταύτα όφείλουν

νά εξαιρούν τὰ κύρια γνωρίσματα τῶν διδασκομένων καί νά παραλείπουν ἀσημάντους λεπτομερείαι. Διὰ τὸν αὐτὸν λόγον πρέπει ἐπιμελῶς νά ἀποφεύγεται ἡ ἐπὶ τῶν τοίχων τῆς σχολικῆς αἴθουσας συσῶρευσις τοῦ ἐποπτικοῦ ὑλικοῦ, διότι ἐντὸς τοῦ κυκεῶνος τῶν ἐντυπώσεων οἱ μαθηταὶ οὐδὲν δύναται νά συγκρατήσουν.

4) Ἡ προσαρμογὴ τοῦ διδακτέου πρὸς τὰ παιδικὰ διαφέροντα. Ὁ παῖς παρατηρεῖ καὶ ἐντυπώνει ὅ,τι πλαισιούται μὲ τὰ διαφέροντά του, ὅ,τι θίγει τὰς χορδὰς τοῦ συναισθηματικοῦ του κόσμου.

5) Ἡ γένεσις συναισθημάτων προσδοκίας. Ὡς ἡ διαφήμισις θεατρικοῦ ἔργου συντελεῖ εἰς τὴν μετὰ διαφέροντος καὶ ἀνυπομονησίαν παρακολούθησιν αὐτοῦ, οὕτως ἐπιβάλλεται τῆς ἐπιδείξεως τοῦ ἐποπτικοῦ μέσου νά προηγηταὶ ἔξαρσις τοῦ διδακτέου. Ἐξαίρομεν π.χ. τὰς φυσικὰς καλλογὰς τῆς Ἑλβετίας, καθ' ἣν στιγμὴν ἔχομεν εἰσέτι κεκαλυμμένον τὸν ἐποπτικὸν πίνακα τὸν ἀπεικονίζοντα αὐτάς. Οὕτως ἀνυπομονοῦν οἱ μαθηταὶ νά τὰς γνωρίσουν.

Ἡ ὀρθὴ πρόσκτησις τῶν ἐποπτικῶν δὲν ἐπαρκεῖ διὰ τὴν ἐμπέδωσιν τῶν γνώσεων, ἀπαραίτητος εἶναι ἡ διαφύλαξις αὐτῶν ἐν τῇ συνειδήσει καὶ εὐχερῆς ἀνάπλασις των. Ὄρθως ἐλέχθη ὅτι γνωρίζομεν ὅσα ἐν τῇ μνήμῃ συγκρατοῦμεν.

Παράγοντες συντελοῦντες εἰς τὴν ἐν τῇ μνήμῃ διατήρησιν τῶν γνώσεων εἶναι οἱ ἑξῆς.

1) Ἡ τάξις. Ἡ συσχέτισις, ἡ συστηματοποίησις τῶν γνώσεων διευκολύνει πολὺ τὴν διατήρησιν καὶ ἀνάπλασιν αὐτῶν, ὡς ἡ καλὴ διοργάνωσις μιᾶς βιβλιοθήκης τὴν ἀνεύρεισιν τοῦ ζητουμένου βιβλίου. Γνώσεις συγκεχυμένα καὶ ἄνευ ἀλληλουχίας, ταχέως λησμονοῦνται.

2) Ἡ ἐπανάληψις Repetitio mater studiorum εἶπον οἱ Λατῖνοι, ψυχὴ τῆς μνήμης ἡ ἐπανάληψις ἐπεφάνθη ὁ παιδαγωγὸς Lindner. Ἡ διατήρησις τῶν γνώσεων ἐξαρτάται καὶ ἐκ τῆς συχνῆς ἐπαναλήψεως, ἀλλὰ καὶ ἐκ τῆς ὀρθῆς κατανομῆς τῶν ἐπαναλήψεων τούτων. Κατὰ τὰ πορίσματα τῆς πειραματικῆς ἐρεῦνης ἐνδείκνυται οὐχὶ ἡ συσῶρευσις αὐτῶν, ἀλλ' ἡ κατανομὴ των κατ' ἄραια διαστήματα μὴ ἀπέχοντα ὅμως ἀλλήλων περισσότερο τῆς μιᾶς ὥρας ἢ τὸ πολὺ τῆς μιᾶς ἡμέρας. Διὰ τῆς κατανομῆς π.χ. τῶν ἐπαναλήψεων εἰς τρεῖς ἡμέρας ὁ ἀριθμὸς των μειοῦται σχεδὸν κατὰ τὸ ἡμισυ τοῦ κατὰ σύντομα διαστήματα ἀπαιτουμένου <sup>1)</sup>.

3) Ἡ κατανοήσις. Διὰ νά διακρατήσωμεν τι ἐν τῇ μνήμῃ, χρειάζεται ἡ κατανοήσις αὐτοῦ. Πᾶν ὅ,τι δὲν κατενόησαμεν, δὲν δυνάμεθα νά εἴπωμεν ὅτι τὸ γνωρίζομεν. Εὐστόχως ὁ Montaigne ἔλεγεν ὅτι ἡ ἀποστήθισις δὲν

<sup>1)</sup> Brunet Leçons de Psychologie de l' enfant 1948 σελ. 283.

εἶναι γνώσις. Διὰ τὸν λόγον τοῦτον ὑπερέχει κατὰ τὴν διάρκειαν ἢ λογικὴ μνήμη τῆς μηχανικῆς. Ἡ τέχνη τοῦ ἐνθυμεῖσθαι εἶναι ἡ τέχνη τοῦ σκέπτεσθαι, εἶπεν ὁ James. Ἡ λογικὴ ἐξήγησις τῶν γεγονότων ἢ φαινομένων, ἢ ὀρθή ταξινόμησις αὐτῶν εἰς τὸ πλαίσιον τοῦ συνόλου τῶν γνώσεών μας ἀποτελοῦν ἀσφαλῆ ἐρείσματα πρὸς συγκράτησίν των.

4) Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ὀλικῆς μεθόδου ἀπομνημονεύσεως. Ἡ πειραματικὴ ἔρευνα ἀπέδειξε τὴν ὑπεροχὴν τῆς ὀλικῆς μεθόδου ἀπομνημονεύσεως τῆς τμηματικῆς, διότι κατὰ τὴν πρώτην καὶ ὀλιγωτέρας ἐπαναλήψεις χρειάζομεθα καὶ διαρκέστερον εἰς τὴν μνήμην διατηρούμεν, τὰ ἀπομνημονευθέντα.

### ε) Ἐποπτεῖαι καὶ Ἔννοιαι.

Τὴν μεταξὺ ἐποπτεῶν καὶ ἐνοιῶν σχέσιν ἐπιγραμματικῶς καθώρισεν ὁ Κάντ εἰπὼν τὸ περίφημον. «Ἐννοιαι ἄνευ ἐποπτεῶν εἶναι κεναί, ἀλλὰ καὶ ἐποπτεῖαι ἄνευ ἐνοιῶν εἶναι τυφλαί». Ὁ ἰατρὸς διὰ τὰ διαγνώσῃ ὀρθῶς τὴν νόσον τοῦ ἀσθενοῦς, δὲν ἀρκεῖ θεωρητικῶς μόνον νὰ γνωρίζῃ τὴν ἐννοίαν τῆς ἐκ τῶν βιβλίων, ἀλλὰ καὶ ἐξ αὐτοψίας νὰ ἴδῃ νοσοῦντας ἐξ αὐτῆς εἰς τὰ νοσοκομεῖα. Οἱ συγγενεῖς τούναντιον τοῦ ἀσθενοῦς, καίτοι ἐξ ἰδίας ἀντιλήψεως ἐγνώρισαν τὴν ἀσθένειαν, ἀδυνατοῦν νὰ τὴν διαγνώσουν, διότι δὲν ἔχουν ἐν τῷ νῷ ἐνοιαν αὐτῆς. Ἡ ἐννοία τῆς ἀσθενείας ἄνευ ἐποπτικῆς περιεχομένου εἶναι κενή, ἀλλὰ καὶ ἐποπτεῖα αὐτῆς ἄνευ τῆς ἀντιστοίχου ἐνοίας εἶναι τυφλή.

Ὁ σχηματισμὸς συνεπῶς τῶν ἐποπτεῶν δὲν ἐπαρκεῖ εἰς τὴν διδασκαλίαν. Αὕτη ὀρμώμενη ἐξ ἐκείνων ὀφείλει νὰ μορφώσῃ καὶ ἐνοίας, διότι ἄνευ αὐτῶν αἱ γνώσεις θὰ παρέμενον ἀσύνδετοι, ἀσυστηματοποίητοι, ἄνευ ἀσφαλοῦς ἐρείσματος. «Αἱ γενικαὶ ἰδέαι» λέγει ὁ Rayot <sup>1)</sup>, «εἶναι ἀνάλογοι πρὸς τὸν σκελετὸν τοῦ ἀνθρωπίνου σώματος. . . . Αἱ σχέσεις μεταξὺ τῶν γενικῶν ἰδεῶν καὶ τῆς μάζης τῶν γνώσεων εἶναι τῆς αὐτῆς φύσεως, ὡς αἱ σχέσεις τῶν ὀστέων καὶ τοῦ σώματος. Καθὼς τὰ ὀστά, αἱ γενικαὶ ἰδέαι ἀντλοῦν ἐν πρὸς ἐν τὰ μόρια, ἐξ ὧν γίνονται, ἐκ τοῦ χειμάρρου τῶν παραστάσεων καὶ τῶν αἰσθημάτων, ὅστις τρέφει ἀνὰ πᾶσαν στιγμὴν τὴν οὐσίαν τοῦ πνεύματος. Καὶ πάλιν ἄνευ αὐτῶν τὸ πνεῦμα μένον ἄνευ ἐρείσματος, ἄνευ σημείου ὑποστηρίξεως, δὲν θὰ ἠδύνατο μῆτε νὰ τρέχῃ, μῆτε νὰ βαδίξῃ, μῆτε νὰ μένῃ ὀρθιον. Ἡ ὑποταγὴ θὰ ἦτο ἀπόλυτος εἰς τοὺς νόμους τῆς βαρύτητος, οἱ ὅποιοι καταδικάζουν αὐτὸ νὰ σύρεται, ἐνῶ μετὰ στερεοῦ σκελετοῦ ἰδεῶν γενικῶν αὐξήσις βραδεία, ἀλλὰ γενικὴ εἶναι δυνατὴ καὶ ἡ νοητικὴ δύναμις παύει οὐσα οἰοεὶ προσκεκολλημένη ἐπὶ τοῦ ἐδάφους. Οὐδὲν εἶναι ἀνωφελὲς ἐν πνεύματι οὕτως ὀργανωμένῳ. Πᾶσα νέα κτήσις ταχέως ἀπορρίπτεται ἢ μεταβάλλεται εἰς αἷμα καὶ μῆξ τοῦ πνεύματος.

<sup>1)</sup> Συμβουλαὶ καὶ ὁδηγία πρακτικαὶ πρὸς τοὺς διδασκάλους μετ. I. Βαχαβιόλου 1921 σελ. 56.

Διά τινος μυστηριώδους ανταλλαγής, επειδή αἱ γενικαὶ ἰδέαι εἶναι δυνατὸν νὰ εἰσέρχονται εἰς ἀνώτερον σύστημα ὀργανώσεως, ἢ ἀτομικῆς πείρας προσκομίζει εἰς τὰς γενικὰς ἰδέας μέρος τῆς ἰδίας ὑποστάσεως. Ἐκ τῆς κυκλοφορίας ταύτης καὶ τῶν ανταλλαγῶν τούτων γίνεται ἡ ζωὴ τῶν ἀληθῶς ζώντων πνευμάτων.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει ὅτι, ἐὰν ἡ ἐποπτεία εἶναι ἡ ἀφετηρία τῆς διδασκαλίας, δὲν εἶναι καὶ τὸ τέλος. Ἐκ τῶν ἐποπτειῶν ὀφείλει νὰ ἀνάγεται τὴν εἰς τὰς ἐννοίας, ἐκ τῶν συγκεκριμένων εἰς τὰ ἀφηρημένα, ἐκ τῶν μερικῶν εἰς τὰ γενικά, ἐκ τῶν παραδειγμάτων εἰς τοὺς κανόνες, ἐκ τῶν φαινομένων εἰς τοὺς νόμους.

Ἀλλὰ καὶ ἡ ἐκ τῶν συγκεκριμένων πρὸς τὰ ἀφηρημένα πορεία τῆς διανοήσεως, ἀμφισβητεῖται ὑπὸ τῆς νεωτέρας ψυχολογίας. Κατὰ τὴν κλασικὴν ἀντίληψιν εἰς τὸν σχηματισμὸν τῶν ἐννοιῶν συμβαίνουσι αἱ ἐξῆς μερικώτεροι ἐνέργειαι: 1) Παρατήρησις συγκεκριμένων ἀντικειμένων. 2) Σύγκρισις αὐτῶν. 3) Ἀφαίρεσις τῶν μὴ κοινῶν γνωρισμάτων. 4) Γενίκευσις καὶ σύνθεσις τῶν κοινῶν. Διὰ νὰ σχηματίσωμεν π.χ. τὴν ἐννοιαν τοῦ δένδρου, πρέπει νὰ παρατηρήσωμεν τὰ διάφορα εἶδη αὐτοῦ καὶ συγκρίνοντες νὰ εὐρώμεν τὰ κοινὰ αὐτῶν γνωρίσματα (ρίζα, κορμός, στεφάνη), τὰ ὁποῖα συνενθύντες σχηματίζομεν τὴν ἐννοιαν τοῦ δένδρου. Ἀλλ' ἡ πορεία αὕτη τῆς νοήσεως δὲν ἐξηγεῖ πῶς ἦτο δυνατόν νὰ γίνῃ σύγκρισις ἀνευ τῆς γνώσεως ὅτι ὅλα εἶναι δένδρα καὶ ἀνήκουν εἰς τὴν αὐτὴν ἐννοιαν. Ἡ ἐννοια συνεπῶς προηγείται τῆς συγκεκριμένης παραστάσεως.

Τὴν ἀπὸ τὰ καθόλου πρὸς τὰ ἐπὶ μέρος πορείαν τῆς ἀνθρωπίνης ἀντίληψεως παρετήρησεν ὁ Ἀριστοτέλης<sup>1)</sup>. Βλέποντες ἐκ τοῦ μακροῦθεν προσερχόμενόν τινα κατ' ἀρχὰς διακρίνομεν τὸν ἄνθρωπον καὶ ἔπειτα τὸν Καλλιῶν. «Καὶ τὰ παῖδια τὸ μὲν πρῶτον προσαγορεύει πάντας τοὺς ἄνδρας πατέρας καὶ μητέρας τὰς γυναῖκας, ὕστερον δὲ διορίζει τούτων ἑκάτερον». Διὸ συμπραίνει «ἐκ τῶν καθόλου ἐπὶ τὰ καθ' ἕκαστα δεῖ προῖέναι. Τὸ γὰρ ὅλον κατὰ τὴν αἴσθησιν γνωριμώτερον, τὸ δὲ καθόλου ὅλον τί ἐστιν.»<sup>2)</sup>

Πρὸς τὴν δοξασίαν τούτην τοῦ Ἀριστοτέλους συμφωνεῖ ἡ νεωτέρα ἔρευνα. «Παρατηροῦντες, λέγει ὁ Γάλλος φιλόσοφος Alain (+1951), ἐκ μακρὰς ἀποστάσεως ὃν τι κινούμενον, ἀναζητοῦμεν νὰ ἀνεύρωμεν τὸ γένος, εἰς τὸ ὁποῖον ἀνήκει, ἂν εἶναι ἀγέλας ἢ ἵππος: βραδύτερον ἀποκτῶμεν συγκεκριμένην αὐτοῦ ἀντίληψιν. Ὁ ἱατρὸς ἐπίσης ἐκκινῶν ἐκ τῆς ἀφηρη-

<sup>1)</sup> Ἀναλ. βστ. Β'. 100α 17.

<sup>2)</sup> Φυσικῆς ἀκροάσεως Α1, 184α24.

μένης έννοίας τῆς νόσου, διαγιγνώσκει τὴν συγκεκριμένην περίπτωσιν τοῦ ἀσθενοῦς του. Ὅθεν συμπεραίνει ὅτι «πᾶσα πρόοδος τῆς γνώσεως βαίνει ἐκ τοῦ ἀφηρημένου πρὸς τὸ συγκεκριμένον»<sup>1)</sup>

Ὑπεστηρίζετο ἄλλοτε ὅτι ἡ γενίκευσις καὶ ἀφαίρεσις ἐμφανίζονται ἀργότερον εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῆς παιδικῆς νοημοσύνης. Ἀλλὰ σήμερον παραδέχονται<sup>2)</sup> ὅτι ἀμφότεραι αἱ ψυχικαὶ αὐταὶ ἐνέργειαι πρωτῶως λειτουργοῦν εἰς τοὺς παῖδας. Παρατηρήθη μάλιστα ὅτι ταχέως ὁ παῖς γενικεύει, ὡς τοῦτο κατοπτρίζεται εἰς τὴν γλωσσικὴν του ἐξέλιξιν. Εἰς πλείστας λέξεις ἀποδίδει σημασίαν εὐρυτέραν τοῦ δέοντος· ὀνομάζει π.χ. γάτα τὸν σκύλον καὶ γίδα τὸ πρόβατον. Ἡ παιδικὴ νοημοσύνη συνεπῶς δὲν βαίνει ἐκ τοῦ ἀτομικοῦ πρὸς τὸ γενικὸν καὶ ἀφηρημένον ὅλον, ἀλλ' ἐκ τοῦ ἀκαθορίστου καὶ συγκεκριμένου ὅλου πρὸς τὸ καθωρισμένον καὶ συγκεκριμένον μερικόν.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει ἡ ἀνεπάρκεια τῆς ἐποπτικῆς μεθόδου. «Ἐὰν ἡ οἰκειότης μὲ τὰ πράγματα», ὑποστηρίζουν Γάλλοι παιδαγωγοὶ εἰς πρόσφατον βιβλίῳ των, «ἢ ἀσκησις τῶν αἰσθήσεων, ἢ συσῶρευσις τῶν παρατηρήσεων ἀπέτέλου γνώσιν, ἐὰν ἢ ἐπαφῇ μὲ τὰ πράγματα ἐνήργει ἀπ' εὐθείας, ἐποπτικῶς, χωρικοὶ καὶ ἄγριοι θὰ ἦσαν θαυμάσιοι φυσιοδίφαι. Ἀλλὰ τοῦτο δὲν συμβαίνει. Ὁ χωρικός ζῶν ἐν τῷ μέσῳ πλήθους ἐμφύχων καὶ ἀψύχων ὄντων, ἐλάχιστα καὶ κάκιστα γνωρίζει αὐτὰ. Ἡ ἀπλὴ παρατηρήσις δὲν ἐπαρκεῖ»<sup>3)</sup> Ἡ ἐποπτικὴ πρὸς παντὸς διδασκαλίαν ἥκιστα συντελεῖ εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τῆς αὐτενεργείας τῶν μαθητῶν. «Ἡ ἐποπτικὴ μέθοδος, ὑπὸ τὴν στενωτέραν σημασίαν τῆς λέξεως», λέγει ὁ R. Hubert, «ἔχει τὸ ἐλάττωμα νὰ ἀφίνη τὸ πνεῦμα ἀδρανές. Δυνάμεθα νὰ ἔχωμεν ὑπὸ τὰ ὄμματα τῶν παιδιῶν εἰκόνας ἐπὶ μακρὸν χρονικὸν διάστημα, χωρὶς ἡ προσοχὴ των νὰ συγκεντρωθῇ ἐπ' αὐτῶν»<sup>4)</sup>

Ἀλλ' αἱ παρατηρήσεις αὐταὶ δὲν συνηγοροῦν ὑπὲρ τῆς καταργήσεως τῆς ἐποπτικῆς διδασκαλίας, ἀλλ' ὑπὲρ τῆς συμπληρώσεως αὐτῆς. Πάντοτε ἰσχύει τὸ παράγγελμα τοῦ Rousseau «Πράγματα! Πράγματα!». Ἄνευ αὐτῶν διδασκόμεθα νὰ ὀμιλοῦμεν περὶ θεμάτων, τὰ ὅποια ἀγνωοῦμεν».

### 3. Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΥΤΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

#### α) Ἡ έννοια καὶ ἡ σημασία τῆς αὐτενεργείας.

Γνώρισμα τῆς παιδικῆς φύσεως δὲν εἶναι ἡ ἀδράνεια καὶ ἡ παθητικότης, ἀλλ' ἡ ἐνέργεια, ἡ δράσις, ὁ δυναμισμός.<sup>5)</sup> Τὸ παιδί εἶναι ἀνεξάντλητος πηγὴ ἐνεργειῶν. Ἡ ἀγωγή οὐδεμίαν

<sup>1)</sup> *Éléments de Philosophie* 1941 σ. 113.

<sup>2)</sup> L. Stock *Précis de Psychologie* 1933. Τομ. II σ. 191.

<sup>3)</sup> Leif et G. Rustin *Pédagogie générale* 1954 σ. 288.

<sup>4)</sup> *Traité de Pédagogie générale* 1949 σ. 511.

<sup>5)</sup> Πρβλ. J. Elslader *L'enfance libérée* 1948 σ. 69-70.

νέαν πηγήν ἐνεργείας δύνανται νά δημιουργήσῃ. Ἡ ἀκτίς δράσεως αὐτῆς περιορίζεται εἰς τὴν ἀξιοποίησιν τοῦ κεφαλαίου ἐνεργείας, τὸ ὅποῖον τὸ παιδί φέρει εἰς τὸν κόσμον γεννώμενον, εἰς τὴν ἀπλὴν διοχέτευσιν τῶν πνευματικῶν καὶ σωματικῶν δυνάμεων, αἱ ὁποῖαι ἀναβλύζουσι ἐκ τῆς πηγῆς τῶν ἐμφύτων παιδικῶν τάσεων. Ἡ ἀυθόρμητος ὀρμὴ τοῦ παιδὸς πρὸς σωματικὴν του ἀνάπτυξιν, τὰ διαφέροντα αὐτοῦ διὰ τὰ αἰνίγματα τῆς φύσεως καὶ τῆς ζωῆς εἶναι τὸ μόνον ἀσφαλὲς ὀρμητήριον πάσης μορφωτικῆς ἐνεργείας.

Ἐκ τοῦ δυναμισμοῦ τούτου, τὸν ὅποῖον ἐγκλείει ἡ παιδικὴ φύσις, ἀπορρέει τὸ θεμελιώδες ἀξίωμα τοῦ νεωτέρου σχολείου, τὸ ἀξίωμα τῆς αὐτενεργείας. Ἡ ἀπλὴ ἐποπτεία δὲν ἀρκεῖ πρὸς ἐμπέδωσιν τῶν γνώσεων. «Ἐντύπωσις,» λέγει ὁ James, «ἀπλῶς ἐρεθίζουσα τὸ μάτι καὶ τὸ αὐτί τοῦ μαθητοῦ καὶ μὴ μεταβάλλουσα τὸν ἐνεργητικὸν αὐτοῦ βίον, εἶναι ἐντύπωσις ματαία, εἶναι φυσιολογικῶς ἀτέλης, δὲν συντελεῖ εἰς τὴν κτήσιν δεξιότητων, οὐδεμίαν δὲ ἐπίδρασιν ἐξασκεῖ εἰς τὴν μνήμην» καὶ συμπεραίνει: «οὐδὲν ὀφείλει νά γίνεταί ἀντιληπτὸν ἄνευ ἀντιδράσεως, οὐδεμία ἐντύπωσις ἄνευ συστοίχου ἐκφράσεως»<sup>1)</sup>. Οἱ μαθηταὶ δὲν ἀρκεῖ νά μανθάνουν μόνον ἀκούοντες καὶ βλέποντες, ἀλλ' ἐπιβάλλεται νά ἐργάζωνται καὶ νά κινούνται, νά δροῦν καὶ νά πράττουν. Ἡ δρᾶσις, τὸ μανθάνειν διὰ τοῦ πράττειν τῶν Ἀμερικανῶν παιδαγωγῶν εἶναι τὸ σύνθημα τῆς νέας παιδαγωγικῆς, τὸ κοινὸν χαρακτηριστικὸν γνώρισμα τῶν νέων σχολείων<sup>2)</sup>. Ἡ ἐνεργητικὴ μέθοδος προσαρμόζεται μοιραίως πρὸς τὸ παιδί, πρὸς τὸν βαθμὸν τῆς ἀντιληπτικότητος καὶ τῶν διαφερόντων του. Τὸ παιδί ἀγαπᾷ πᾶν ὅ,τι κινεῖται καὶ ζῆ. Παριστᾷ τὰ ἀεροπλάνα ἐν πτήσει καὶ τοὺς σιδηροδρόμους καὶ τὰ ἀτμόπλοια ὀλοταχῶς τρέχοντα. Αὐτὸ τοῦτο ἄλλωστε εἶναι ὄν κατ' ἐξοχὴν ἐνεργητικόν. Ὡς ἤδη παρετήρησεν ὁ Πλάτων «τὸ νέον ἅπαν τοῖς τε σώμασι καὶ ταῖς φωναῖς ἡσυχίαν ἄγειν οὐ δύνασθαι, κινεῖσθαι δὲ αἰεὶ ζητεῖν καὶ φθέγγεσθαι, τὰ μὲν ἀλλόμενα καὶ σκιρτῶντα, οἷον ὄρχούμενα μεθ' ἡδονῆς καὶ προσπαίζοντα, τὰ δὲ φθεγγόμενα πάσας τὰς φωνάς»<sup>3)</sup>. Καὶ ὁ Ἀριστοτέλης ἔπειτα παρετήρησεν ὅτι «οὐ δύναται τὸ νέον ἡσυχάζειν»<sup>4)</sup>.

<sup>1)</sup> Παιδαγωγικαὶ ὁμιλίαι μετ. Γ. Γρατσιάτου 1911 σ. 25.

<sup>2)</sup> Πρὸβλ. A. Médici L' éducation nouvelle 1948 σ. 56 κ. ἑ. Ch. Charrier-  
et R. Ozouf Pédagogie vécue 1948 σ. 576 κ. ἑ.

<sup>3)</sup> Νόμοι 658 D.

<sup>4)</sup> Πολιτικά E, 6, 1340 b



Ὁ νέος ἐνθουσιάζεται πρὸ παντός διὰ τὸ ἀγωνιστικόν, δυναμικόν καὶ κινητικόν στοιχείον τῆς ζωῆς. Τὸν ἠλεκτρίζει ὁ ἀγὼν, ἡ ἄμιλλα, ἡ νίκη. Ἡ ὀκνηρία, ἡ ὁποία θεωρεῖται συνήθως κοινοτάτη εἰς τὰ παιδιὰ, εἶναι πράγματι, ὡς διεπίστωσεν ἡ νεωτέρα ἔρευνα, 1) σπανιωτάτη. Ἡ μὴ ἱκανοποιητικὴ ἐπίδοσις τῶν μαθητῶν ὀφείλεται εἰς ἄλλα αἷτια: εἰς τὸ ἀκατάλληλον καὶ ὑπερπαιδικόν περιεχόμενον τοῦ προγράμματος καὶ εἰς τὰς χρησιμοποιουμένας, ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον, ἀκαταλλήλους διδακτικὰς μεθόδους.

Ἐπὶ τῶν ἐδραίων τούτων ψυχολογικῶν βάσεων στηρίζεται τὸ σχολεῖον τῆς ἐργασίας, τῆς δράσεως, τῆς αὐτενεργείας.

Τὴν σημασίαν τῆς αὐτενεργείας ὡς διδακτικῆς ἀρχῆς ἐτόνισαν ὅλοι οἱ μεγάλοι παιδαγωγοί. Πρῶτος ὁ Σωκράτης, ἐφαρμόζων τὴν ὑπ' αὐτοῦ ὀνομασθεῖσαν μαιευτικὴν, προσεπάθει διὰ τῆς ἀτομικῆς αὐτοαγωγῆς νὰ διδάξῃ τοὺς μαθητάς του. «Οἱ μαθηταί μου», ἔλεγε, «παρ' ἐμοῦ δὲν ἔμαθον ποτὲ τίποτε, ἀλλ' οἱ ἴδιοι ἐξ αὐτῶν πολλὰ καὶ ὥραϊα εὗρηκαν καὶ τὰ κατέχουν».)

Τὴν αὐθόρμητον καὶ ἐλευθέραν συμμετοχὴν τοῦ παιδὸς ἐθεώρει καὶ ὁ Πλάτων ὡς ἀπαραίτητον παράγοντα διὰ τὴν ἐμπέδωσιν τῶν γνώσεων. «Ψυχῇ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα... Μὴ τοίνυν βιά τοὺς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν, ἀλλὰ παίζοντας τρέφε».)

Ὁ Ἄριστοτέλης τὸναντίον ἐφρόνει ὅτι ἡ μάθησις δὲν πρέπει νὰ γίνεται μετὰ παιδιᾶς, «οὐ γὰρ παίζουσι μανθάνοντες· μετὰ λύπης γὰρ ἡ μάθησις».) «Σπουδάζειν καὶ πονεῖν», λέγει ἄλλαχοῦ, «παιδιᾶς χάριν ἡλίθιον φαίνεται καὶ λιαν παιδικὸν παίζειν δ' ὅπως σπουδάζῃ, κατ' Ἀνάχαρσιν, ὀρθῶς ἔχειν δοκεῖ». Ἡ παιδιὰ δὲν πρέπει νὰ θεωρῆται ὁ σκοπὸς τοῦ ἀνθρωπίνου βίου. «Ἄτοπον τὸ τέλος εἶναι τὴν παιδιάν, καὶ πραγματεῦσθαι καὶ κακοπαθεῖν τὸν βίον ἅπαντα τοῦ παίζειν χάριν».)

Κατὰ τοὺς νεωτέρους χρόνους τὴν χειραφέτησιν τοῦ παιδὸς ἀπὸ παντός φραγαμοῦ στεντορείως διεκήρυξεν ὁ Ρουσό. Ἡ μόρφωσις του πρέπει νὰ γίνεται ἐλευθέρως καὶ ἀβιάστως. Ἐάν ἐξαναγκάσωμεν αὐτὴν θὰ παραγάγωμεν καρποὺς πρωίμους ἀνευ χυμοῦ καὶ ἀρώματος.) Τὰ πάντα ὀφείλει νὰ διδαχθῇ ὁ μαθητὴς

1) Πρβλ. R. Allendy *L' enfance méconnue* 1946 σ. 65 κ. ἑ.

2) Πλάτωνος *Θεαίτητος* 150 d.

3) *Πολιτεία* Z, 536.

4) *Πολιτικά* Θ, 5, 1339 α.

5) *Ἠθικά Νικομάχεια* K, 6 1176 β.

6) *Μν. ἔργ.* σ. 78.

αυτενεργών. «Οὐδὲν πρέπει νὰ γινώσκη, ἐπειδὴ ἐλέχθη τοῦτο εἰς αὐτόν, ἀλλὰ μόνον, ἐπειδὴ ὁ ἴδιος ἔλαβεν ἄμεσον γνῶσιν αὐτοῦ».

Τὴν αὐτενέργειαν ἐθεώρησεν ὡς βάσιν τοῦ συστήματός του καὶ ὁ Πεσταλότσης. Ἡ ἀγωγή κατ' αὐτόν δὲν εἶναι ἔργον, τὸ ὁποῖον ἐξωτερικῶς ἐπιβάλλεται, ἀλλ' ἐσωτερικὴ ἀνάπτυξις ἐμφύτων ἱκανοτήτων. Ὁ παῖς, ὡς τὸ φυτόν, εἶναι ὀργανισμὸς ποῦ ἀναπτύσσεται διὰ βαθμιαίας ἀφομοιώσεως στοιχείων προσιδιαζόντων πρὸς τὴν φύσιν αὐτοῦ. Ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ τηρῇ τὸν μαθητὴν ὁρῶντα, ἐξ ἀρχῆς παράγοντα δι' ἰδίων δυνάμεων ἔργα τῆς ἰδίας του ἐκλογῆς. Ἐκ τῆς ἀντιλήψεως ταύτης τῆς ἀγωγῆς προκύπτει τὸ βασικόν του διδακτικόν παράγγελμα: Πᾶν ὅ,τι δύνασαι νὰ διδάξῃς διὰ τῶν ἀποτελεσμάτων αὐτῆς τῆς φύσεως τῶν πραγμάτων, μὴ τὸ διδάσκης διὰ τῶν λόγων σου. Ἄφησε τὸν μαθητὴν αὐτενεργοῦντα νὰ βλέπῃ, νὰ ἀκούῃ, νὰ εὕρισκῃ, νὰ πίπῃ, νὰ ἀνεγείρεται καὶ νὰ ἀπατᾶται. Μακρὰν αἱ λέξεις πανταχοῦ, ὅπου ἢ πρᾶξις, τὸ ἔργον εἶναι δυνατὰ.<sup>1)</sup>

Τὴν αὐτοδιδασκαλίαν ἐκθειάζει καὶ ὁ Spencer. «Οἱ παῖδες», λέγει, «πρέπει νὰ ἀφίνωνται ἐλεύθεροι ἀφ' ἑαυτῶν νὰ ἐρευνοῦν καὶ νὰ ἐξάγουν ἴδια συμπεράσματα. Πρέπει νὰ διδάσκωνται ὅσον τὸ δυνατόν ὀλιγώτερον καὶ ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερον ἀφ' ἑαυτῶν νὰ ἀνακαλύπτουν»<sup>2)</sup>

Ἐτι ἐντονώτερον ἐξαίρεται ἡ αὐτενέργεια ὑπὸ τῶν ὀπαδῶν τοῦ νέου σχολείου. Εἰς τῶν σημαντικωτέρων ἀντιπροσώπων αὐτοῦ ὁ Γερμανὸς H. Gaudig (+1922), αὐτενέργειαν θεωρεῖ τὴν ἐλευθερὰν πνευματικὴν ἐνέργειαν. Κατ' αὐτὴν «πρόκειται περὶ πράξεων αὐθορμητῶν, τελουμένων δι' ἰδίων τοῦ πράττοντος δυνάμεων, ἐπὶ ὁδῶν ὑπ' αὐτοῦ ἐκλεγομένων, αἱ ὁποῖαι τείνουν εἰς σκοποὺς ὑπ' αὐτοῦ ἐλευθέρως ἐκλεγομένου.»<sup>3)</sup> Ὁ μαθητὴς τοῦ Gaudig Ὁθων Scheibner (1877—) φρονεῖ ἐπίσης ὅτι χαρακτηριστικὸν γνῶρισμα τῆς αὐτενεργείας εἶναι ἡ ἀνεξαρτησία. Ὁ μαθητὴς, κατ' αὐτόν, «πρέπει κατὰ τὰς ἐργασίας του νὰ στηρίζεται, ὅσον τὸ δυνατόν περισσότερον ἐπὶ τοῦ ἑαυτοῦ του. Αὐτὸς οὗτος ὀφείλει νὰ ὤθῃ ἑαυτὸν εἰς σκέψιν, αὐτὸς ὀφείλει νὰ θέτῃ τὸν σκοπὸν, νὰ σκέπτεται, νὰ ζητῇ, νὰ εὕρισκῃ, νὰ ἐκλέγῃ, νὰ κατατάσῃ τὰ μέσα· αὐτὸς ὀφείλει νὰ καταστρώνῃ τὸ σχέδιον· αὐτὸς νὰ βαίῃ πρὸς τὰ ἔμπροσ, νὰ ἐγείρῃ ἐν ἑαυτῷ τὴν προσήκουσαν δύναμιν»<sup>4)</sup>

<sup>1)</sup> Πρβλ. Ν. Ἐξαρχοπούλου Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν 4η ἔκδ. Β'. τομ. 1952 σ. 135.

<sup>2)</sup> Ἡ ἀγωγή μετ. Δ. καὶ Π. Λασκάρεως α. ἔ. σ. 114

<sup>3)</sup> Ἡ σύγχρονος Διδακτικὴ μετ. Σ. Καλλιᾶφα 1933 σ. 20 \*) Αὐτ. σ. 41.

β) *Αυτενέργεια και εργασία.*

Ἐκ τοῦ προηγουμένου κεφαλαίου ἐδείχθη ἡ στενή σχέση με-  
ταξὺ αὐτενεργείας καὶ ἐργασίας. Κατ' ἀμφοτέρας καταβάλλει αὐ-  
τὸς οὗτος ὁ μαθητὴς προσπάθειάς διὰ τὴν πρόσκτησιν καὶ ἐμπέ-  
δωσιν τῶν γνώσεων. Ἐάν ὅμως ἐξετάσωμεν ἐπισταμένως τὰς δύο  
ταύτας ἐννοίας, θὰ παρατηρήσωμεν ὅτι σαφῶς διακρίνονται. Ὁ,τι  
πρὸ παντὸς χαρακτηρίζει τὴν αὐτενέργειαν εἶναι ἡ αὐθόρμητος  
καὶ αὐτόβουλος τοῦ πράττοντος ἐνέργεια. Τῆς ἐργασίας τὸναν-  
τίον κύριον γνώρισμα εἶναι ὁ καταναγκασμός. Ἡ ἐργασία ἦτο  
ἀνάκαθεν καὶ εἶναι ἀκόμη διὰ τοὺς πολλοὺς «δουλειά», ἀγγραφαί,  
αἰτία ζωηρῶν δυσαρρεσκειῶν καὶ σκληρῶν δοκιμασιῶν. Ἐνῶ δὲ ὁ  
αὐτενεργῶν θέτει ἐλευθέρως τὸν σκοπὸν τῆς δράσεώς του, ὁ ἐργα-  
ζόμενος ὑπέκει εἰς τὰ κελεύσματα τῶν πελατῶν του. Ὁ ἐπιπλο-  
ποιὸς π.χ. συμμορφοῦται πρὸς τὰς ἐπιθυμίας τῶν πελατῶν του  
κατὰ τὴν κατασκευὴν τοῦ ἐπίπλου.

Παρά τὴν διαφορὰν ὅμως ταύτην τῶν δύο ἐννοιῶν ἐπεκράτη-  
σε κακῶς πρὸς δῆλωσιν τοῦ νέου σχολείου ὁ ὅρος σχολεῖον ἐργα-  
σίας, ἐνῶ οὗτος θὰ ἤρμοζε μᾶλλον διὰ τὸ παλαιὸν σχολεῖον. Ἐ-  
κεῖνο πράγματι ἐπέβαλλεν εἰς τοὺς μαθητὰς ἐργασίας οὐδόλωσ  
λαμβάνον ὑπ' ὄψιν τὰ αὐθόρμητα διαφέροντα καὶ τὰς ἐπιθυμίας  
τῶν μαθητῶν<sup>1)</sup>.

Διὰ τῆς ἐκλογῆς τῆς λέξεως ἐργασία ἠθέλησαν κυρίως νὰ  
δηλώσουν τὴν σημασίαν, τὴν ὁποῖαν τὸ νεώτερον σχολεῖον ἀπο-  
δίδει εἰς πᾶσαν διὰ τῆς χειρὸς ἐνέργειαν. Ἄλλ' ἡ χειροτεχνικὴ  
ἐργασία δὲν ἀποτελεῖ, ὡς θὰ ἴδωμεν, τὸ ἀναγκαῖον καὶ ἐπαρκές  
γνώρισμα τοῦ νέου Σχολείου.

Τὴν μορφωτικὴν ἐπίδρασιν τῆς κινήσεως ἐπὶ τῆς μαθήσεως  
παρετήρησαν ἤδη οἱ ἀρχαῖοι. Ὁ Πλάτων θεωρεῖ τὴν δρᾶσιν ἀπα-  
ραίτητον στοιχεῖον τῆς μαθήσεως. Ὁ μέλλον νὰ γίνῃ καλὸς οἰκο-  
δόμος ἢ γεωργός, ὀφείλει νὰ κατασκευάζῃ οἰκοδομήματα ἢ γεωρ-  
γικὰ ὄργανα<sup>2)</sup>.

Τὴν συμβολὴν τῆς κινητικῆς ἐνεργείας εἰς πᾶσαν μάθησιν  
ἐξαίρει καὶ ὁ Ἀριστοτέλης. «Τὰς ἀρετάς», λέγει, «λαμβάνομεν  
ἐνεργήσαντες πρότερον, ὡσπερ καὶ ἐπὶ τῶν ἄλλων τεχνῶν· ἅ γὰρ  
δεῖ μαθόντας ποιεῖν, ταῦτα ποιοῦντες μανθάνομεν, οἷον οἰκοδο-

<sup>1)</sup> Πρβλ. Ν. Καραχρίστου Διδακτικὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας τομ. Γ'.  
1933 σ. 197.

<sup>2)</sup> Νόμοι Α'. 413 Β.

μοῦντες οἰκοδόμοι γίνονται καὶ καθαρίζοντες καθαρισταί. Οὕτω δὲ καὶ τὰ μὲν δίκαια πράττοντες δίκαιοι γινόμεθα, τὰ δὲ σώφρονα σώφρονες, τὰ δ' ἀνδρεῖα ἀνδρεῖοι.»<sup>1)</sup>

Ἐκ τῶν νεωτέρων θιασώτης τῆς αὐτῆς διδακτικῆς ἀρχῆς, ὑπῆρξεν ὁ Κομένιος. «Οἱ χειρώνακτες», λέγει, «δὲν ἀπασχολοῦν τοὺς μαθητευομένους αὐτῶν εἰς θεωρίας, ἀλλ' ἄγουν αὐτοὺς ἀμέσως εἰς τὴν ἐργασίαν, ἵνα χαλκεύοντες, γλύφοντες, ζωγράφοντες, χορεύοντες κ.τ.λ. μαθάνουν εὐθὺς πάντα ταῦτα. Διὸ καὶ ἐν τοῖς σχολείοις ἄς μαθάνουν τὸ γράφειν γράφοντες, τὸ λαλεῖν λαλοῦντες, τὸ ἄδειν ἄδοντες, τὸ συλλογίζεσθαι συλλογίζομενοι κ.τ.λ. Ὡστε τὰ σχολεῖα οὐδὲν ἄλλο ὀφείλουν νὰ εἶναι ἢ ἐργαστήρια, ἐν οἷς ἐργάζονται δραστηρίως.»<sup>2)</sup>

Ἐπὶ τῆς αὐθορμήτου τάσεως τοῦ παιδὸς πρὸς δρᾶσιν ἐθεμελίωσε τὸ παιδαγωγικόν του σύστημα καὶ ὁ Froebel. «Ὁ παῖς», παρατήρησε, «οὐδέποτε παραμένει ἀδρανῆς εἰς τοὺς ἀγροὺς καὶ τοὺς κήπους, τὰ δάση καὶ τοὺς λιμῶνας, τὰ ἐργαστήρια καὶ τὰ ἐσωτερικὸν τῆς κατοικίας. Ἡ κατασκευὴ καὶ τοῦ εὐτελεστέρου οἰκιακοῦ σκεύους τὸν ἐνδιαφέρει καὶ ἐπιθυμεῖ νὰ συμμετάσχη αὐτῆς.»<sup>3)</sup>

Ἐπὶ τῆς αὐτῆς διδακτικῆς ἀρχῆς στηρίζεται καὶ ἡ Montessori. Κατ' αὐτὴν «ἡ κίνησις δὲν εἶναι μόνον ἔκφρασις τοῦ ἐγῶ, εἶναι καὶ ὁ ἀπαραίτητος παράγων διὰ τὴν διαμόρφωσιν τῆς συνειδήσεως, διότι εἶναι τὸ μόνον ἀπτόν μέσον πού ἐγκαθιστᾷ σαφεῖς σχέσεις μεταξύ τοῦ ἐγῶ καὶ τῆς ἐξωτερικῆς πραγματικότητος. Συνεπῶς, ἡ κίνησις εἶναι οὐσιώδης παράγων εἰς τὴν διάπλασιν τῆς νοημοσύνης, ἡ ὁποία τρέφεται καὶ ζῆ ἕκ γνώσεων εἰλημμένων ἕκ τοῦ ἐξωτερικοῦ περιβάλλοντος. . . Καὶ αἱ μᾶλλον ἀφηρημέναι ἔννοιαι, ὡς αἱ τοῦ χρόνου καὶ χώρου, κατανοοῦνται μόνον διὰ τῆς κινήσεως. Αὕτη λοιπὸν εἶναι ὁ ἐνωτικὸς κρίκος μεταξύ πνεύματος καὶ κόσμου.»<sup>4)</sup>

Ἐν τούτοις, παρὰ τὴν μορφωτικὴν τῆς ἀξίαν, ἡ κίνησις τῆς χειρὸς δὲν ἀποτελεῖ τὸ μόνον γνώρισμα τῆς ἐργασίας. Ἐργασίαν καὶ δρᾶσιν ἀπαιτοῦντες εἰς τὸ νεώτερον σχολεῖον ἔννοοῦμεν ταύτας ὑπὸ τὴν εὐρυτάτην αὐτῶν ἔννοιαν καὶ σημασίαν. Δυνάμεθα νὰ ὀρίσωμεν τὴν ἐργασίαν, ὡς ὠρίζεν ὁ James τὴν πράξιν: «ἐννοῶ διὰ τῆς πράξεως τὴν γλώσσαν καὶ τὸ ὄφος μας, τὰς βεβαιώσεις καὶ ἀρνήσεις μας, τὰς συμπαθείας καὶ ἀντιπαθείας μας, τὰς ἀπο-

<sup>1)</sup> Ἠθικά Νικομάχεια 1103 α <sup>2)</sup> Μν. ἔργ., σ. 331

<sup>2)</sup> L' éducation de l' homme Γαλλ. μετ. σ. 102

<sup>3)</sup> L' enfant Γαλλ. μετ. G. Bernard ἀ.έ. σ. 237.

φάσεις μας διὰ τὸ ἄμεσον παρὸν καὶ τὸ ἀπώτερον μέλλον». Ἡ ἐργασία, τὴν ὁποίαν ἐπιδιώκει τὸ σχολεῖον δράσεως, εἶναι αὐτὴ αὐτὴ ἡ ἐμπειρία, τὸ σύνολον τοῦ ἐπιστητοῦ, ὑπὸ τὴν κινητικὴν καὶ δυναμικὴν αὐτοῦ πλευράν. Εἶναι ὁ κόσμος ὁλόκληρος, ὁ ὕλικός καὶ πνευματικός, ὡς καθίσταται γνωστός εἰς ἡμᾶς καὶ προκαλεῖ τὰ ποικίλα, ἀσταθῆ καὶ φευγαλέα δεδομένα τῆς συνειδήσεως καὶ τὰς ἀντιστοίχους ἀντιδράσεις. Ἐργάζεσθαι σημαίνει παρατηρεῖν καὶ ἀκοῦειν, αἰσθάνεσθαι καὶ ψηλαφεῖν, συγκρατεῖν καὶ κατανοεῖν, ἐρευνᾶν καὶ συζητεῖν, ἀποφασίζειν καὶ δημιουργεῖν. Συνεπῶς ἡ ἐργασία καὶ ἡ δράσις δὲν ταυτίζονται πάντοτε μὲ τὴν κίνησιν. Κατὰ τινὰς εἰς τὴν ἐνεργητικὴν κατάστασιν εὐρίσκεται τὸ παιδί τὸ ὅποῖον ἐκτελεῖ, μὲ ὁρατὰς κινήσεις μίαν ἐργασίαν π. χ. γράφει, ἰχνογραφεῖ, κατασκευάζει τι μὲ πηλόν. Ἡ κινητικὴ ἐν τούτοις ἐνέργεια δὲν ἐπαρκεῖ διὰ νὰ μετατρέψῃ τὴν ἀντίδρασιν εἰς πράξιν. «Ἡ ἀπλὴ ἐνεργητικότητα», λέγει ὁ Dewey, «εἰάν δὲν κατευθύνεται εἰς σκοπὸν τινὰ δύναται μὲν νὰ ἔχῃ ὡς ἀποτέλεσμα τὴν ἀνάπτυξιν τῆς μυϊκῆς ἰσχύος τοῦ παιδός, ἀλλὰ πολὺ μικρὰν ἐπίδρασιν ἐξασκεῖ εἰς τὴν πνευματικὴν αὐτοῦ ἐξέλιξιν».)

Ἡ ὁρατὴ κίνησις δὲν ἀποτελεῖ τὸ ἀναγκαῖον ἢ τὸ ἐπαρκές γνώρισμα τῆς αὐτενεργείας Δύναται τις ν' αὐτενεργῇ χωρὶς ἢ αὐτενέργεια νὰ ἐκδηλοῦται δι' ὁρατῶν κινήσεων, ὡς συμβαίνει εἰς τὸν μαθηματικὸν τὸν προσπαθοῦντα νὰ λύσῃ μαθηματικὸν τι πρόβλημα. Ὁ Claracède \*) τὰς δύο ταύτας διαφόρους σημασίας τῆς δράσεως σαφῶς διαστέλλων διακρίνει κινητικὴν καὶ λειτουργικὴν σημασίαν τῆς δράσεως καὶ τὰ γνωρίσματα ἐκάστης συνοψίζει εἰς τὸν κάτωθι πίνακα ἐν ἀντιπαραβολῇ πρὸς τὴν παθητικότητα τοῦ παλαιοῦ σχολείου:

### Αὐτενέργεια

α) ΑΠΟ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΠΟΦΩΣΣ

<i>Δράσις</i>	<i>Παθητικότης</i>
ἔκφρασις παραγωγικὴ ἐργασία κίνησις	ἐντύπωσις ἀναπαραγωγικὴ ἐργασία ἀκίνησις
ἐφευρέσις ἐργαστήριον φυγόκεντρος πορεία	κατανόησις ἀκροατήριον κεντρομόλος πορεία

\*) Τὰ σχολεῖα ἐργασίας μετ. Μ. Μιχαηλίδου 1924 σ. 183.

\*) L' éducation fonctionnelle 1931 σ. 206.

β) ΑΠΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΑΠΟΨΕΩΣ

<i>Δραΐσις</i>	}	<i>Παθητικότης</i>
διαφέρειν	}	άδιαφορία
έπιθυμία		άποστροφή
έλατήρια έσωτερικά		έλατήρια έξωτερικά
έλευθερία		καταναγκασμός

Τάς διαφοράς ταύτας διασαφηνίζει διά τών έξής παραδειγμάτων: 'Εάν γράφω μίαν έπιστολήν πρός ίκανοποίησιν μιās έσωτερικής ανάγκης μου είμαι έν ενεργεία και υπό τās δύο άπόψεις. 'Εάν γράφω αύτήν έξαναγκαζόμενος είμαι έν δράσει μόνον υπό κινητικήν άποψιν. 'Εάν άκούω μίαν άπάντησιν εις μίαν έρώτησιν μου είμαι έν ενεργεία από λειτουργικής άπόψεως, άλλ' έν παθητική καταστάσει από κινητικής.

'Ενεργητική κατά ταύτα είναι ή αντίδρασις, ή άνταποκρινόμενη εις μίαν ανάγκην, ή προκαλουμένη από έν έσωτερικόν κίνητρον του ένεργοϋντος ύποκειμένου. Αύτενεργεια σημαίνει προσωπικήν σκέψιν, δημιουργικήν ένεργειαν. 'Υπό την έννοιαν ταύτην άντιτίθεται πρός τόν καταναγκασμόν, την άποστροφήν, την άδιαφορίαν. 'Η ίκανοποίησις ψυχικών αναγκών και διαφερόντων είναι ό άπαραίτητος παράγων ό μετατρέπων την αντίδρασιν εις πραγματικήν πράξιν.

γ) Μέσα πρός προαγωγήν τής αύτενεργείας τών μαθητών.

'Εκ τών άνωτέρω προκύπτει ή ανάγκη τής ενεργού συμμετοχής τών μαθητών εις την διδασκαλίαν. Εις κάθε μάθημα όλοι οί μαθηταί άδιακρίτως δέν πρέπει να παραμένουν βωβοί και άδρανείς θεαταί, άλλά να συμμετέχουν ένεργώς δρώντες και πράττοντες. 'Επί μακρόν αί γνώσεις μετεδίδοντο διά τής άκοής και τής όράσεως. Καί σήμεραν ακόμη ή διδασκαλία έχει πρός παντός άκουστικόν και όπτικόν χαρακτήρα και παραβλέπει την ανάγκην του παιδός προς κίνησιν, προς δράσιν. 'Υπό την άποψιν ταύτην τό σχολείον έργασίας σημειώνει σημαντικήν καμπήν εις την έξέλιξιν τών διδακτικών μεθόδων εφαρμόζον τό «μινθάνειν διά του πράττειν».

'Αλλά πώς θα εφαρμόσωμεν εις τό σχολείον την νέαν ταύτην διδακτικήν άρχήν; Τά προς τούτο χρησιμοποιούμενα μέσα είναι τά έξής:

1) Χρήσις τής κινήσεως ως μέσου προς πρόσκτησιν και έμπέδωσιν γνώσεων. 'Αλλοτε έπήρκει προς τούτο ή άπλή έποπτεία. Προκειμένου π.χ. ό διδάσκαλος να διδάξη έποπτικώς την πρόσθεσιν  $3+2=5$  άπεχώριζε 3 σφαίρας εις τό άριθμητήριον, προσέθετε θραδύτερον άλλας 2 και ήρήθει μετά ταύτα τό σύνολον αύτών. Εις την έργασίαν ταύτην ό

μαθηταί παρέμενον άδρανείς από κινητικής άπόψεως παρατηρούντες μόνον τās ενεργείας του διδασκάλου. 'Αλλ' ώς σωματικώς αναπτύσσεται τις ουχι δια τών άσκήσεων, τās όποιās βλέπει να κάμνουν οι άλλοι, αλλά δια τών άσκήσεων, τās όποιās ό ίδιος εκτελεί, ούτω και πνευματικώς όφείλει ενεργώς να συμμετέχη εις την διδασκαλίαν. 'Ενεργώς π.χ. οι μαθηταί θα συμμετάσχουν εις την διδασκαλίαν τής ως άνω μεθοδικής ενότητος, εάν μόνον των άποχωρίσουν επί του θρανίου των 3 άντικείμενα, προσθέσουν εις αυτά άλλα 2 και μόνον των άριθμούντες τὸ σύνολον εύρουν την ισότητα  $3+2=5$ .

Εις τὸ μάθημα τής φυτολογίας οι μαθηταί δεν θα παρατηρήσουν μόνον τὸ φυτόν εις τὸν κήπον, αλλά μόνον των θα τὸ φυτεύσουν, θα τὸ καλλιεργήσουν, θα παρακολουθήσουν τήν βαθμιαίαν ανάπτυξιν του τηρούντες τὸ φυσικοϊστορικὸν ήμερολόγιον και μόνον των θα άνακοινώσουν εις τήν τάξιν τὰ πορίσματα τών παρατηρήσεών των.

2) Ὁ καταρτισμὸς συλλογῶν άποτελεῖ όμοίως άποτελεσματικὸν μέσον δια τήν προαγωγήν τής αὐτενεργείας τών μαθητῶν. Οι μαθηταί μόνον των δύναται να προβαίνουν εις συλλογὰς ποικίλου περιεχομένου, εντόμων, χρυσιλίδων, όστράκων, ξύλων, φλοιῶν, φύλλων, άνθέων, καρπῶν, σπερμάτων, εικόνων, δελταρίων, γραμματοσήμων κ.τ.λ. Κατά τάσσοντες αὐτὰ κατὰ κατηγορίας άποκομίζουν παντοίας φυσιογνωστικές, ιστορικές και γεωγραφικές γνώσεις. 'Η συγκρότησις τών συλλογῶν τούτων υπό τών μαθητῶν ύποβοηθεῖται, διότι κατὰ τήν σχολικὴν ήλικίαν είναι λίαν άνεπτυγμένη ή συλλεκτικὴ τάσις και ή κυριαρχία τών άντικειμενικῶν διαφερόντων. Παρατηρήθη ότι θα θυλάκια και τὰ συρτάρια παιδιῶν ήλικίας 7 μέχρι 12 ἐτῶν γέμουν έτεροκλήτων άντικειμένων.<sup>1)</sup>

3) Ἡ δραματοποίησης προάγει επίσης εις εύρειαν κλίμακα τήν αὐτενεργὸν δράσιν τών μαθητῶν, διότι και αὕτη ανταποκρίνεται πρὸς τήν ψυχολογίαν τοῦ παιδός. Αὐτορμητῶς οὗτος μιμεῖται τās χειρονομίας, τās κινήσεις, τήν όμιλίαν τών μεγάλων και άναπαριστᾷ τās επαγγελματικὰς αὐτῶν άσχολίας. Οι άρρενες παίζοντες εκτελοῦν τὰ καθήκοντα τοῦ χωροφύλακος, τοῦ αξιωματικοῦ, τοῦ ίατροῦ, τοῦ διδασκάλου και τὰ κοράσια τής οίκοδεσποίνης: μαγειρεύουν, σκουπίζουν κ.τ.λ. 'Εκμεταλλεομένη τήν φυσικὴν ταύτην τάσιν τοῦ παιδός ή διδασκαλία δύναται δια τής δραματοποιήσεως να ζωογονήση μύθους, να έμψυχώση άφηγήσεις τής ιστορίας, να αισθηματοποιήση άναγνώσματα. 'Η υπό τήν άπτην μορφήν τής πράξεως άναπαράστασις σκηνῶν είναι έξάίρετον μέσον προσκλήσεως και έμπεδώσεως γνώσεων και ανάπτυξεως τής φαντασίας τοῦ παιδός.

<sup>1)</sup> Πρβλ. G. Jacquin Βασικές γραμμές από τήν ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ μετ. 'Ελ. Όλιβιέρη 1953 σ. 56.

4) Οὐχ ἦττον τὴν κινητικὴν ἐνέργειαν τοῦ μαθητοῦ ἐκμαιεῖται ἢ ἰχνογράφῃσι. Δι' αὐτῆς οὐ μόνον ἐξατμίζεται ἀβλαβῶς ἡ φυσικὴ τάσις τοῦ παιδὸς πρὸς κίνησιν, ἀλλὰ καὶ διοχετεύεται πρὸς μορφωτικὸς σκοποὺς καὶ θεραπεύονται παντοῖα διδακτικὰ ἀνάγκαι.

Δι' αὐτῆς εἰκονογραφούνται τὰ μαθήματα τῆς πραγματογνωσίας, τῆς φυσικῆς ἱστορίας, τῆς ἀναγνώσεως, τῶν ἐκθέσεων, ἀναπαριστῶνται ἱστορικὰ γεγονότα, αἰσθητοποιοῦνται ἀριθμοὶ καὶ γεωμετρικὰ σχήματα, κατανοοῦνται γραμματικοὶ ὅροι καὶ ἐμπεδούνται γεωγραφικαὶ γνώσεις.

5) Πολὺ ἐντονώτερον τὴν δημιουργικὴν δράσιν τοῦ παιδὸς καλλιιεργεῖ ἡ πλαστικὴ ἀναπαράστασις. Δι' αὐτῆς οὐ μόνον ἀπτότερον αἰσθητοποιοῦνται ἔννοιαι καὶ παραστάσεις, ἀλλὰ καὶ ἐθίζονται οἱ μαθηταὶ εἰς τὴν ἀκριθεῖ παρατήρησιν καὶ κατὰ τὸ μᾶλλον ἢ ἦττον ἐλευθερὰν ἀπόδοσιν τῶν διδασκομένων. Ἡ πλαστικὴ ἀναπαράστασις προσλαμβάνει ποικίλας μορφὰς καὶ ἀποβλέπει πρὸς παντοῖους διδακτικοὺς σκοποὺς. Διὰ τῆς χαρτοτεχνίας ἀναπαριστᾷ στερεὰ γεωμετρικὰ σώματα καὶ ἀντικείμενα τῆς πραγματογνωσίας, διὰ τῆς ξυλοτεχνίας ἱστορικὰ μνημεῖα καὶ γεγονότα, διὰ τῆς πηλοπλαστικῆς καὶ γυψοπλαστικῆς οἰκιακὰ σκευὴ καὶ καλλιτεχνικὰ ἔργα. Ἐπὶ τοῦ ἀμμοδοχείου ὁμοίως ἀπεικονίζονται εἰς τρεῖς διαστάσεις γεωγραφικοὶ ὅροι καὶ ἀποδίδεται πλαστικῶς ἡ μορφολογία τοῦ ἐδάφους τῆς γενετείρας.

6) Ἡ διοργάνωσις ἐν συνεχείᾳ σχολικῶν ἑορτῶν παρέχει πλείστας εὐκαιρίας πρὸς ἀνάπτυξιν τῆς αὐτενεργείας τῶν μαθητῶν. Κατ' αὐτὴν οἱ μαθηταὶ ὑπὸ τὴν ἐποπτείαν τοῦ διδασκάλου προβαίνουν εἰς τὸν καθαρισμὸν τοῦ προγράμματος τῆς ἑορτῆς, εἰς τὴν ἐκλογὴν τῶν πρὸς ἀπαγγελίαν ποιημάτων καὶ εἰς τὴν ἐκτέλεσιν τῶν ἀπὸ σκηνῆς παραστάσεων, εἰς τὴν διακόσμωσιν τῆς αἰθούσης καὶ κατασκευὴν τῶν σκηνικῶν, εἰς τὴν ραφὴν ἢ ἐξεύρεσιν τῶν ἀμφιέσεων κ.τ.λ. Ἡ σχολικὴ ἑορτὴ δὲν πρέπει νὰ θεωρῆται ὡς ψυχαγωγικόν τι μόνον μέσον, ἀλλ' ἐνέχει καὶ ὑψίστην μορφωτικὴν ἀξίαν. «Μέσα εἰς αὐτὴν», λέγει ὁ Hördt «ἐκφράζεται, ἀναπαριστᾷ καὶ ἀναζωογονεῖται καθαρῶτατα καὶ αἰσθητότατα ὁ πνευματικὸς πλοῦτος τῆς κοινῶνας, ἡ πίστις τῆς, αἱ ἐλπίδες καὶ οἱ φόβοι τῆς, αἱ ἀντιλήψεις καὶ αἱ γνώσεις τῆς, αἱ σχέσεις τῆς πρὸς ὅλας τὰς ὑπερατομικὰς δυνάμεις... Ἡ ἑορτὴ διακόπτει τὴν μονοτονίαν καὶ ἰσομετρίαν, εἶναι τὸ ἀποκορύφωμα τῆς ζωῆς καὶ ἡ δεξαμενὴ τοῦ φρονήματος, πού πληροὶ καὶ ζωογονεῖ τὴν ὀλότητα».

7) Ἡ μαθητικὴ τέλος βιβλιοθήκη διανοίγει εὐρεῖς ὀρίζοντας διὰ τὴν αὐτοδιδασκαλίαν τῶν τροφίμων. Γραφὴ καὶ ἀνάγνωσις εἶναι, ὡς ἐλέχθη, τὰ μεγαλοφυῆ ἔργα εἶα, μὲ τὴν δόθησιν τῶν ὁποίων τὸ πνεῦμα

1) Μν. ἔργ. σ. 42, 52.



τοῦ ἀνθρώπου ὑπερεπήδησε τοὺς φραγμοὺς τοῦ χώρου καὶ τοῦ χρόνου, διότι δι' αὐτῶν ἔρχονται εἰς πνευματικὴν ἐπικοινωνίαν καὶ ἄνθρωποι τοπικῶς καὶ χρονικῶς μακρότατα ἀπ' ἀλλήλων χωρισμένοι. Τὸ διδλίον δὲν ἠγνόησε τὸ παλαιὸν σχολεῖον, ἀλλ' ἔκαμε κακὴν αὐτοῦ χρῆσιν. Ἐθεώρει αὐτὸ ὡς κείμενον πρὸς ἀποστήθισιν καὶ οὐχὶ ὡς ὄργανον ἐρεύνης, ὡς πολῦτιμον μέσον πρὸς ἐπέκτασιν τῶν γνώσεων καὶ λύσιν τῶν ἀποριῶν. Εἰς τὸ διδλίον ἀποταμιεύεται καὶ ἀποκρυσταλλοῦται ἡ σοφία τῶν αἰῶνων, ἀκτινοδολεῖ τὸ πνεῦμα τῶν μεγάλων ἀνδρῶν τοῦ παρελθόντος, συμπυκνῶνται τὰ πορίσματα ἐπιπόνων ἐπιστημονικῶν ἐρευνῶν. Διὰ τοῦς λόγους τούτους τὸ διδλίον θεωρεῖται ὁ ἐγκυρότερος σύμβουλος καὶ ὁ σοφώτερος διδάσκαλος τοῦ μαθητοῦ. Διαφωτίζει ἀπλῆτως τὸ πνεῦμα, θερμαίνει τὴν καρδίαν, διεγείρει τὸν ἐνθουσιασμόν καὶ ἀναμοχλεύει τὴν ἐνεργητικότητα καὶ δραστηριότητα.

#### 4. ΛΟΓΙΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

Ἡ ἐποπτεία καὶ ἡ αὐτεργεία εἶναι οἱ δύο πόλοι, περὶ τοὺς ὁποίους ὀφείλει νὰ περιστρέφεται ἡ ἐπεξεργασία τῆς διδακτέας ὕλης. Ἄλλ' ἡ διδασκαλία πλὴν τῶν ἀπαραιτήτων πρὸς εὐδωσίν τῆς ψυχολογικῶν τούτων ὄρων χρησιμοποιεῖ καὶ τὰς ἐπιστημονικὰς μεθόδους ἐρεύνης, ἤτοι τὴν ἀνάλυσιν καὶ σύνθεσιν, ἐπαγωγὴν καὶ ἀπαγωγὴν, περὶ ὧν πραγματεύεται ἡ Λογικὴ. Ἡ παλαιότερα Διδακτικὴ ὠμίλει ἐκτενῶς περὶ τῶν μεθόδων τούτων, διότι ἠγνοεῖτο τότε ἡ ἰδιαιτερότης τῆς παιδικῆς νοημοσύνης. Ἄλλ' αἱ νεώτεροι ἐρευνῶν ἀπέδειξαν ὅτι ὁ παῖς διανοούμενος δὲν ἀκολουθεῖ τὰς λογικὰς ἀρχάς, αἱ ὁποῖαι κυρίως διέπουν τὴν ἐπιστημονικὴν ἐρευνῶν. Ἡ παιδικὴ λογικὴ ἀγνοεῖ π.χ. τὴν ἀρχὴν τῆς ἀντιφάσεως. Τὰ  $\frac{3}{4}$  τῶν παιδιῶν, κατὰ τὸν Piaget,<sup>1)</sup> μέχρι τῆς ἡλικίας τῶν 9 ἐτῶν θεωροῦν ὅτι τὸ ὕδωρ ἀνυψώνεται, ὅταν βυθίζεται εἰς αὐτὸ πέτρα, ἕνεκα τοῦ βάρους τῆς καὶ τὸ ξύλον ἕνεκα τῆς ἐλαφρότητός του. Τὸ παιδί δὲν ἀντιλαμβάνεται τὴν μεταξὺ τῶν κρίσεων τούτων ἀντίφασιν.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει ὅτι μετὰ μεγάλῃς προσοχῆς καὶ φειδοῦς ὀφείλομεν νὰ χρησιμοποιοῦμεν τὰς λογικὰς μεθόδους ἐν τῇ διδασκαλίᾳ ἔχοντες πάντοτε ὑπ' ὄψιν ὅτι μικροὶ μαθηταὶ δὲν δύνανται νὰ διανοοῦνται κατὰ τὰς αὐστηρὰς μεθόδους τῆς ἐπιστημονικῆς ἐρεύνης.

##### α) Ἀνάλυσις καὶ σύνθεσις.

Ἀνάλυσις εἶναι ἡ διάκρισις ὅλου τινός εἰς τὰ μέρη αὐτοῦ. Οὕτως ἡ φυσικὴ ἀναλύει τὸ ἡλιακὸν φῶς εἰς τὰ χρώματα τῆς ἴριδος, ἡ χημεία τὸ ὕδωρ εἰς ὀξυγόνον καὶ ὕδρογόνον, ἡ βιολογία τὰ ἐνόργανα σώματα εἰς κῦτταρα, ἡ γλωσσολογία τὸν λόγον εἰς τὰ μέρη αὐτοῦ.

<sup>1)</sup> Le jugement et le raisonnement chez l' enfant 1935 σ. 240-1.

Ἡ ἀνάλυσις διαφέρει τῆς διαιρέσεως. Ἡ διαιρέσις τεμαχίζει σύνολόν τι εἰς τμήματα μὴ διαφέροντα κατὰ τὴν σύστασιν. Οὕτω βιαιροῦμεν τὸ μῆλον εἰς δύο ἢ περισσότερα ὁμοιογενῆ τεμάχια. Θὰ ἀναλύσωμεν αὐτό, ὅταν ἀνεύρωμεν τὰς ἀπλουστεράς χημικὰς οὐσίας, ἐξ ὧν ἀποτελεῖται.

Εἰς τὴν διδασκαλίαν κάμνομεν εὐρείαν χρῆσιν τῆς ἀναλύσεως. Εἶναι ἡ ἐπικρατοῦσα μέθοδος εἰς ὅλα τὰ μαθήματα. Εἰς τὴν φυτολογίαν τὸ ἄνθος ἀνατέμνεται εἰς κάλυκα, σέπαλα, πέταλα, στήμονας, ὑπερον, ὠθήκη κ.τ.λ., εἰς τὴν ἀνθρωπολογίαν ὁ ὀφθαλμὸς εἰς τὸν σκληρωτικόν, χοριοειδῆ καὶ ἀμφιβληστροειδῆ χιτῶνα, εἰς τὸ ὑδατῶδες καὶ ὑαλῶδες ὑγρὸν, τὸν φακὸν κ.τ.λ., εἰς τὴν γεωγραφίαν ἐξετάζονται ἀλληλοδιαδόχως τὰ ὄρια, τὸ ἔδαφος, τὸ κλίμα, τὰ προϊόντα, ὁ πολιτισμὸς μίας χώρας, εἰς τὴν ἱστορίαν τὰ αἴτια, ἡ ἐξέλιξις καὶ τὰ ἀποτελέσματα τῶν ἱστορικῶν γεγονότων, εἰς τὰ γλωσσικὰ μαθήματα ἀναλύονται αἱ προτάσεις εἰς λέξεις, αἱ λέξεις εἰς συλλαβάς, αἱ συλλαβαὶ εἰς γράμματα.

Ἡ σύνθεσις ἀκολουθεῖ τὴν ἀντίθετον τῆς ἀναλύσεως πορείαν. Ὁρμώμενη ἐκ τῆς παρατηρήσεως τῶν ἐπὶ μέρους κατασκευάζει σύνολόν τι. Οὕτως ὁ φυσικὸς διὰ τοῦ δίσκου τοῦ Νεύτωνος ἀνασυνθέτει τὸ λευκὸν χρῶμα, ὁ ἱστορικὸς ὁρμώμενος ἐκ τῆς λεπτομεροῦς μελέτης μίας ἐποχῆς συλλαμβάνει γενικὴν αὐτῆς ἔννοιαν, ὁ γεωγράφος ἐκκινῶν ἐκ τῆς ἐξετάσεως τῶν γεωγραφικῶν στοιχείων μίας χώρας σχηματίζει καθολικὴν αὐτῆς ἀντίληψιν.

Εἰς τὴν διδασκαλίαν χρησιμοποιεῖται εὐρύτατα καὶ ἡ σύνθεσις. Εἰς τὴν ἀνάγνωσιν μετὰ τὴν λεπτομερειακὴν ἐξέτασιν τοῦ τεμαχίου ἀνευρίσκεται ἡ κεντρικὴ ἰδέα καὶ ἐκτιμᾶται τοῦτο καλαισθητικῶς, εἰς τὴν ἱστορίαν μετὰ τὴν ἀφήγησιν τῶν πράξεων καὶ τῆς δράσεως τῶν ἱστορικῶν προσώπων χαρακτηρίζονται ταῦτα δι' ὀλίγων, εἰς τὴν πατριδογνωσίαν ἐκ τοῦ ἀποκομισθέντος ἐκ τῶν ἐπισκέψεων διεσπαρμένου ἐποπτικοῦ ὕλικου δημιουργεῖται ἐνιαία εἰκὼν τῆς γενετήριας.

Ἀνάλυσις καὶ σύνθεσις εἶναι αἱ κατ' ἐξοχὴν ἐπιστημονικαὶ μέθοδοι ἐρέυνης. «Ἀνάλυσις καὶ σύνθεσις, ἐπαγωγή καὶ ἀπαγωγή», εἶπεν ὁ Γκαίτε, «συναποτελοῦν ὡς εἶδος ἐκπνοῆς καὶ εἰσπνοῆς τὴν ζωὴν τῶν ἐπιστημῶν». Ἐὰν ὁμοῦ ἀμφότεραι εἶναι τὰ βάρη τῆς ἐπιστημονικῆς σκέψεως, δὲν ἀνταποκρίνονται ἐν τούτοις πρὸς τὸν φυσικὸν τρόπον, καθ' ὃν ἐργάζεται τὸ ἀνθρώπινον πνεῦμα. Ἡ μητέρα διὰ τὴν διδασκίαν εἰς τὸ παιδί τῆς τὴν γλώσσαν οὐδέποτε ἐσκέφθη τὴν ἐφαρμοσθῆ τὴν ἀναλυτικὴν ἢ συνθετικὴν μέθοδον, τὴν ἀνάλυσιν δηλαδὴ τὰς φράσεις εἰς λέξεις, τὰς λέξεις εἰς συλλαβάς καὶ τὰς συλλαβάς εἰς γράμματα ἢ συνθετικῶς βαίνουσα τὴν ἐκμάθησιν εἰς αὐτὸ κατ' ἀρχὰς τοὺς φθόγγους καὶ βραδύτερον κατὰ σειρὰν τὰς συλλαβάς, τὰς λέξεις καὶ φράσεις. Ἐλεγεν ἐνώπιον αὐτοῦ ὀλοκλήρους φράσεις καὶ λέξεις καὶ τοῦτο σὺν τῷ χρόνῳ ἐδιδάσκετο τὸν γλωσσικὸν μηχανισμόν.

“Οτι πρό παντός χαρακτηρίζει την παιδικήν αντίληψιν είναι ο λεγόμενος καθολισμός ή συγκρητισμός. Τò παιδί αντίλαμβάνεται τὰ ἀντικείμενα του έξωτερικού κόσμου ως συγκεχυμένα και ἀκαθόριστα σύνολα και ούχι ως διηρθρωμένα ἀθροίσματα μερών. Ρίπτον εν βλέμμα επί του δένδρου αντίλαμβάνεται αυτό ἀθρόως χωρίς να ξεχωρίση κορμόν, κλάδους, φύλλα, άνθη ή καρπούς. Καθολικώς αντίλαμβάνεται όμοίως τò παιδί τās αϊθούσας τής οικίας, τὰ επιπλά τής, τὰ πρόσωπα του περιβάλλοντός του.

Και εις τούτους ώρίμους ή γενική μορφή του αντικειμένου έπαρκει διά την συνήθη προσαρμογήν προς τò περιβάλλον. Δέν είναι ανάγκη να γνωρίσωμεν την μάρκαν του αυτοκινήτου διά να παραμερίσωμεν. Έκ τούτου εξηγείται τò γεγονός ότι, ενφ' αναγνωρίζομεν εύκòλως τὰ γνωστά μας πρόσωπα, αδυνατούμεν να καθορίσωμεν τās λεπτομερείας τής φυσιογνωμίας των, τί χρώμα π.χ. έχουν οι όφθαλμοί των.

Η συγκρητική αντίληψις δέν πρέπει να συγγέεται με την αντίληψιν του συνθέτου. Τò γεγονός ότι αντίλαμβανόμεθα τò σύνολον πρό των μερών δέν άναιρει πόν κανόνα ότι τò ανθρώπινον πνεύμα θάινει εκ του άπλου εις τò σύνθετον. Διά τόν παιδα και τόν άμόρφωτον εν γένει, τò σύνολον δέν είναι άθροισμα μελών, αλλά μονάς, ενότης άδιαίρετος. Άπλου δι' αυτούς είναι τò όλον, ενφ' όσον ή αναλυτική ένεργεια τής αντίληψεως είναι εισέτι άγνωστος. Ο άμύητος επισκέπτης μιάς εκθέσεως μηχανημάτων ή αρχαιοτήτων δέν διακρίνει λεπτομερείας, τās όποιās αντίλαμβάνεται μόνον ο έμπειρος μηχανικός ή αρχαιολόγος. Ο άδαής άρκείται εις γενικότητος.

Διά τούτους ψυχολογικούς αυτούς λόγους διαπράττομεν διδακτικόν σφάλμα επιζητούντες να εφαρμόσωμεν εις την διδασκαλίαν τής στοιχειώδους εκπαιδεύσεως τās αυστηράς αναλυτικās ή συνθετικās μεθόδους τής επιστήμης. Ο επιστήμων, άπώτατα προωθών την άνάλυσιν, καταντá εις σχολαστικόν, όστις διακρίνει μόν τò δένδρον, άλλ' ούχι και τò δάσος ή κατ' άλλην επιτυχή έκφρασιν έρμηνεύει τò πολύπλοκον όρατòν διά του άπλου άοράτου, άλλ. άπροσίτου εις την παιδικήν αντίληψιν. Ως ή άνάλυσις, ούτω και ή σύνθεσις είναι ξένη προς την παιδικήν νοοτροπίαν. Η υπό τόν δαίδαλον των γεγονότων και φαινομένων σύλληψις του συνόλου, ή άνεύρεσις υπό τὰ καθ' έκαστα των καθόλου άπαιτεί άφαιρετικήν ικανότητα άσυνήθη κατά την παιδικήν ηλικίαν. Ως ήδη παρετήρησεν ο Άριστοτέλης «ή υπό τās διαφοράς διάκρισις του όμοίου άπαιτεί όξυδέρκειαν»<sup>1)</sup>

Άφετηρία τής γνωστικής ενεργείας δέν είναι ή άνάλυσις ή ή σύνθεσις, άλλ' ο συγκρητισμός. Λαμβάνομεν εν πρώτοις ακαθόριστον και συγκεχυμένην γνώσιν του όλου αντικειμένου, αναλύομεν εις αυτό εις μέρη, ίνα τò

<sup>1)</sup> Ρητορική 1412α.

άνασυγκροτήσωμεν ὑπὸ διηρθρωμένην συνολικὴν μορφήν. Τρεῖς συνεπῶς εἶναι αἱ φάσεις τῆς γνώσεως: Συγκρητισμός, ἀνάλυσις, σύνθεσις.

Ἡ φυσικὴν ταύτην πορείαν τῆς μαθήσεως θὰ ἀκολουθήσωμεν καὶ εἰς τὴν διδασκαλίαν. Εἰς τὴν ἀνάγνωσιν δὲν θὰ χωρήσωμεν ἀναλυτικῶς ἢ συνθετικῶς ἐκ τῶν λέξεων εἰς τὰ γράμματα, ἢ ἐκ τῶν γραμμάτων εἰς τὰς λέξεις, ἀλλὰ θὰ ἐφαρμόσωμεν τὴν καθολικὴν μέθοδον. Οἱ μαθηταὶ θὰ γνωρίσουν τὴν φράσιν ὡς σύνολον χωρὶς νὰ διακρίνουν τὰ στοιχεῖα, ἐξ ὧν ἀποτελεῖται. Εἰς τὴν γραφὴν καὶ ἰχνογραφίαν οἱ μαθηταὶ εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς θὰ προβαίνουν εἰς τὴν ἀντιγραφὴν φράσεων καὶ τὴν ἰχνογράφησιν σκηνῶν. Εἰς τὴν γραμματικὴν ὁμοίως δὲν θὰ ἀρχίσωμεν ἀπὸ τὸν ἀφηρημένον ὀρισμὸν τῶν μερῶν τοῦ λόγου, ἀλλ' ἀπὸ τὴν ὅλην φράσιν τὴν ἀποκρυσταλλοῦσαν ἐν διανόημα. Ἡ αὐτὴ ἀρχὴ τῆς ὁλότητος διέπει καὶ τὴν διδασκαλίαν τῆς ἀριθμητικῆς. Οἱ μαθηταὶ πρὸ τῆς αἰσθητοποιήσεως τῶν συγκεκριμένων ἀριθμητικῶν σχέσεων, διδάσκονται τὴν σημασίαν τῶν ἀορίστων ἀριθμητικῶν ἐκφράσεων: πολλὰ, περισσότερα, ὀλίγα, ὀλιγώτερα, αἱ ὁποῖαι ἔχουν προφανῶς συγκρητικὸν χαρακτῆρα.

Κατὰ παρόμοιον τρόπον βαίνομεν καὶ εἰς τὰ φυσιογνωστικὰ μαθήματα. Διδάσκοντες φυτὰ, ζῶα ἢ φυσικὰ φαινόμενα ἀρχίζομεν πάντοτε ἀπὸ μίαν ἀθρόαν καὶ καθολικὴν αὐτῶν ἀντίληψιν, ἢ ὅποια ὡς συγκεχυμένη καὶ ἀκαθόριστος θὰ προκαλέσῃ βραδύτερον τὴν ἀνάγνωσιν καὶ τὴν ἐκ νέου σύνθεσιν. Ὁρθῶς διὰ τοῦτο ἐλέγχθη ὅτι πάσα γνώσις καὶ διδασκαλία εἶναι μία ἀνάγνωσις μεταξὺ δύο συνθέσεων, τῆς συγκρητικῆς καὶ τῆς διηρθρωμένης.

## 6) Ἐπαγωγή καὶ ἀπαγωγή.

Ἐπαγωγή κατὰ τὸν Ἀριστοτέλη εἶναι «ἡ ἀπὸ τῶν καθ' ἕκαστον ἐπὶ τὰ καθόλου ἔφοδος». <sup>1)</sup> Οὕτως ἐκ τῶν μερικῶν παρατηρήσεων ὅτι ἡ ὄρνις, ἡ νῆσσα, ἡ περιστερὰ κ.τ.λ., εἶναι ὠσότκα, καταλήγομεν εἰς τὸ γενικὸν συμπέρασμα ὅτι ὅλα τὰ πτηνὰ εἶναι ὠσότκα.

Ἡ ἐπαγωγή εὐρύτατα χρησιμοποιεῖται ὑπὸ τῆς ἐπιστήμης. Δι' αὐτῆς κυρίως ἀποκτώνται αἱ νέαι γνώσεις, ὡς ἀπέδειξεν ὁ περίφημος Ἄγγλος σοφὸς Φρ. Βάκων (+1626) εἰς τὸ σύγγραμμά του «Νέον ὄργανον ἐπιστημῶν». Ἐφρόνει μάλιστα οὗτος, ὅτι διὰ τὴν ὀρθὴν ἐφαρμογὴν τῆς ἐπαγωγικῆς μεθόδου ἔπρεπε νὰ λαμβάνωνται ὑπ' ὄψιν ὅλα τὰ φαινόμενα, τὰ ὑπὸ τὴν γενικὴν ἔννοιαν ὑπαγόμενα, διότι ἄλλως δὲν θὰ εἴμεθα βέβαιοι περὶ τοῦ ἀπολύτου κύρους τοῦ συμπεράσματος. Ταχέως δ' ὅμως κατενοήθη ὅτι τοῦτο οὔτε δυνατὸν, ἀλλ' οὔτε καὶ ἀναγκαῖον εἶναι. Πολλάκις εἶναι δυνατόν

<sup>1)</sup> Ἀναλυτ. πρότ. Β, 23.

νά καταλήξωμεν εἰς ἀναγκαίως ὀρθὰ συμπεράσματα ἐπὶ τῇ βάσει καὶ μίας μόνον περιπτώσεως, ὅταν τὸ συμπέρασμα εὐρίσκεται εἰς αἰτιώδη σχέσιν μετ' αὐτῆς. Οὕτως ἐκ τῆς μερικῆς παρατηρήσεως ὅτι ἐν τῶν μηρυκαστικῶν, τὸ πρόβατον ἔχει πολυμερῆ στόμαχον, ἐξάγομεν ἀσφαλῶς τὸ συμπέρασμα ὅτι ὅλα τὰ μηρυκαστικά ἔχουν πολυμερῆ στόμαχον, διότι μεταξύ τούτου καὶ τοῦ τρόπου τῆς μασήσεως ὑπάρχει αἰτιώδης σχέσις.

«Ἡ ἐπαγωγή», παρατηρεῖ Γάλλος σοφός, <sup>1)</sup> «δὲν εἶναι μόνον μέθοδος ἐπιστημονική, ἀλλὰ καὶ ὁ συνήθης τρόπος σκέψεως τοῦ κοινοῦ ἀνθρώπου. Ὅλοι αἱ πηξέεις μας βασίζονται ἐπ' αὐτῆς. Βαδίζομεν ἐπὶ τοῦ ἐδάφους, διότι ἔχομεν ἐμπιστοσύνην εἰς τὴν σταθερότητα αὐτοῦ. Δὲν ἐπιχειροῦμεν τούναντιον νὰ θαδίσωμεν ἐπὶ τοῦ ὕδατος, διότι γνωρίζομεν ὅτι τοῦτο δὲν εἶναι σταθερόν. Ἡ ἐπικοινωνία μας μὲ τὰ πράγματα βασίζεται ἐπὶ τῆς ἐπαγωγικῆς γνώσεως τῶν φαινομένων, ἐπὶ τῆς αἰτιοκρατικῆς μας πεποιθήσεως».

Ἡ ἐπαγωγή εὐρίσκει πλουσιωτάτην ἐφαρμογὴν κατὰ τὴν διδασκαλίαν. Εἰς τὴν γραμματικὴν, τὴν ὀρθογραφίαν καὶ τὴν ἀριθμητικὴν ἐκ τῶν μερικῶν παραδειγμάτων ὀρμώμενοι ἐξάγομεν τοὺς γραμματικούς, ὀρθογραφικούς καὶ ἀριθμητικούς κανόνας, εἰς τὴν φυσικὴν, εἰς τὴν γεωγραφίαν ἐκ τῶν ἐπὶ μέρους φαινομένων ἐκκινούντες σχηματίζομεν τοὺς φυσικοὺς καὶ γεωγραφικοὺς νόμους.

Ἡ ἀπαγωγὴ ἀκολουθεῖ ἀντίθετον τῆς ἐπαγωγῆς ὁδόν, ἐκ γενικῆς κρίσεως ὀρμώμενη καταλήγει εἰς μερικὸν συμπέρασμα. Οὕτως ἐκ τῆς γενικῆς κρίσεως ὅτι ὅλοι οἱ ἄνθρωποι εἶναι θνητοὶ καταλήγομεν εἰς τὸ μερικὸν συμπέρασμα ὅτι καὶ ὁ Σωκράτης εἶναι θνητός.

Ὁ Ἄγγλος φιλόσοφος Στούαρτ Μίλλ (+1873) ἠμφεσθῆτησε τὴν ἀξίαν τοῦ ἀπαγωγικοῦ συλλογισμοῦ ἰσχυρίζομενος ὅτι οὗτος οὐδὲως προάγει τὴν γνώσιν, οὐδὲν προσφέρει τὸ νέον εἰς τὸ συμπέρασμα, διότι τοῦτο προϋπάρχει ὡς ἤδη γνωστὸν εἰς τὴν θεβαίωσιν τῆς μείζονος προτάσεως. Ἐὰν δὲν ἐγνωρίζον ὅτι ὁ Σωκράτης εἶναι θνητός, δὲν θὰ ἠδυνάμην νὰ θεβαίωσω ὅτι ὅλοι οἱ ἄνθρωποι εἶναι θνητοί.

Ἄλλ' ὡς εὐστόχως παρατηρεῖ Γάλλος φιλόσοφος, <sup>2)</sup> ἐὰν ὁ παραγωγικὸς συλλογισμὸς δὲν ἐπαυξάνει κατὰ τὸ περιεχόμενον τὰς γνώσεις μας συντελεῖ ἐν τούτοις εἰς τὴν ἐφαρμογὴν αὐτῶν εἰς νέας περιπτώσεις. Ἡ ἐργασία τοῦ μυλῶθρου καὶ ἀρτοποιοῦ δὲν προσθέτει νέα ἄτομα εἰς τοὺς κόκκους τοῦ σίτου, ἀλλὰ καθιστᾷ αὐτοὺς κατάλληλους πρὸς διατροφήν. Οὕτω καὶ ἡ ἀπαγωγή δὲν ἐπεκτείνει τὰς γνώσεις μας, ἀλλὰ καθιστᾷ αὐτὰς ἐπιδεκτικὰς νέας χρησιμοποιεῖσας. Εἴτε ἐκ τῶν κώτων εἴτε κατενώπιον παρατηρήσῃ πρόσωπόν τι εἶναι πάντοτε τὸ αὐτό. Ἐν τούτοις ἡ δευτέρα ἄποψις μοῦ παρέχει πληρο-

<sup>1)</sup> E. Goblot Le système des sciences 1930 σ. 233.

<sup>2)</sup> Luquet. Manuel de Philosophie tom. II 1931 σ. 40.

φορίας περί του χρώματος των ὀφθαλμῶν καὶ τοῦ σχήματος τῆς ρινός, τὰς ὁποίας δὲν δίδει ἡ πρώτη. Καθ' ὅμοιον τρόπον καὶ ἡ ἀπαγωγή δὲν εἶναι ἀπλή ταυτολογία, ἐὰν τὸ συμπέρασμα ἐπαναλαμβάνῃ τὴν μείζονα πρότασιν, ἐπαναλαμβάνει αὐτὴν ὑπὸ νέαν μορφήν καὶ μᾶς ἀποκαλύπτει ἀπόψεις, τὰς ὁποίας ἠγνοοῦμεν.

Πρέπει ἐξ ἄλλου νὰ ἔχωμεν ὑπ' ὄψιν ὅτι ψυχολογικῶς ἀφετηρία τῆς ἀπαγωγῆς δὲν εἶναι ἡ μείζων πρότασις, ἀλλὰ τὸ συμπέρασμα. Χρησιμοποιῶμεν αὐτὴν, ἐὰν γεννηθῇ εἰς ἡμᾶς ἀμφιβολία περί τῆς ὀρθότητος κρίσεώς τινος. Οὕτω π.χ. γεννᾶται εἰς ἡμᾶς ἡ ἀπορία, ἐὰν ἡ φάλαίνα ἔχει πνεύμονας. Διὰ νὰ βεβαιωθῶμεν σχηματίζομεν τὸν συλλογισμόν.

Πάντα τὰ θηλαστικά ἔχουν πνεύμονας.

Ἡ φάλαίνα εἶναι θηλαστικόν

Ἡ φάλαίνα ὅρα ἔχει πνεύμονας

Ἐπισημασθῆναι δεῖ (ὅτι κατὰ τὴν ἀπαγωγὴν βαίνομεν ἀπὸ τὸ ἴσως εἰς τὸ ναί, ἀπὸ τὴν ἀσπίαν εἰς τὴν βεβαιότητα, ἀπὸ τὸ ἐνδεχόμενον εἰς τὸ πραγματικόν, ἀπὸ τὸ πρόβλημα εἰς τὴν λύσιν. Τὸ νέον συνεπῶς, τὸ ὁποῖον προσφέρει ἡ ἀπαγωγή, δὲν εἶναι πῶς περιεχόμενον τοῦ συμπεράσματος, ἀλλ' ἡ λογικὴ αὐτοῦ θεμελίωσις.

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει ὅτι ἀφετηρία τῆς ἐπιστημονικῆς ἐρεύνης εἶναι πάντοτε προβλήματα ἢ αἰνίγματα, τὰ ὁποῖα γεννῶνται εἰς τὰ ψυχὰς τῶν ἐρευνητῶν. Πρὸς λύσιν αὐτῶν σχηματίζονται ὑποθέσεις, εἰκασίαι, αἱ ὁποῖαι ἐλέγχονται διὰ τῆς παρατηρήσεως ἢ τοῦ πειράματος. Κλασσικὸν παράδειγμα τῆς περιείρας αὐτῆς τῆς ἐπιστημονικῆς σκέψεως εἶναι ἡ ὑπὸ τοῦ Γάλλου ἀστρονόμου Le Verrier ἀνακάλυψις τοῦ Ποσειδῶνος. Ὁρμώμενος οὗτος ἀπὸ τὰς παρατηρηθείσας παρεκκλίσεις εἰς τὴν τροχίαν τοῦ Οὐρανοῦ ἐσχημάτισε τὴν ὑπόθεσιν ὅτι ἴσως αὐταὶ ὀφείλονται εἰς τὴν ὑπαρξίν πλανήτου τινός. Ἀπαγωγικῶς ἔπειτα βαίμων ἐπεβεβαίωσε τὴν ὑπόθεσίν του διὰ τῆς ἀνακαλύψεως τοῦ Ποσειδῶνος.

Εἰς τὴν διδασκαλίαν κύριον πεδῖον ἐφαρμογῆς ἔχει ἡ ἀπαγωγή εἰς τὰς μαθηματικὰς ἐπιστήμας. Ἡ ἀριθμητικὴ ἀπὸ τὰς γενικὰς ιδιότητας τῶν ἀριθμῶν ἐκκινουσα ἐξάγει τὰς εἰδικὰς ιδιότητας αὐτῶν, ἡ δὲ γεωμετρία ὀρμωμένη ἀπὸ ὀλίγα ἀξιώματα καὶ ὀρισμοὺς ἀνευρίσκει τὰς ιδιότητας τῶν γεωμετρικῶν σχημάτων. Εἰς τὴν κατήχησιν ὁμοίως ἡ ἀπαγωγή εἶναι ἡ ἐπικρατοῦσα μέθοδος διδασκαλίας. Ἐκκινούντες ἐκ τῶν ἠθικῶν ἐντολῶν ἐφαρμόζομεν αὐτὰς εἰς τὰς μερικὰς περιπτώσεις τοῦ καθ' ἡμέρου βίου. Ἄλλὰ καὶ εἰς τὰ ἄλλα μαθήματα χρησιμοποιοῦμεν πολλακίς τὴν ἀπαγωγικὴν μέθοδον. Εἰς τὴν φυσικὴν οἱ μαθηταὶ σχηματίζομεν ὑποθέσεις καὶ ἐπαληθεύομεν ἢ ἀπορ-

\*) Πρβλ. Παπανούτσου. Περί ἐπιστήμης, 1937 σ. 186.

ερίπτουν ταύτα· διὰ τοῦ πειράματος, εἰς τὴν γεωγραφίαν ὀρμώνοντι ἐκ τῆς θέσεως καὶ τῆς μορφολογίας τοῦ ἐδάφους εἰκόζουσι τὸ κλίμα, τὰ προϊόντα, τὰς ἀσχολίας τῶν κατοίκων καὶ τὸν πληθυσμὸν μιᾶς χώρας, ἐλέγχουσι δὲ τὰς εἰκασίας των διὰ τῆς παρατηρήσεως εἰκόνων ἢ ἀναγνώσεως βιβλίων.

## Δ' ΜΟΡΦΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μορφᾶς διδασκαλίας καλοῦμεν τοὺς διαφόρους τρόπους, ποὺ χρησιμοποιοῦμεν κατὰ τὴν μετάδοσιν καὶ διαπραγματέυσιν τῆς διδασκτέας ὕλης. Αἱ μορφαὶ αὗται εἶναι κυρίως τρεῖς: ἡ μονολογικὴ, ἡ διαλογικὴ καὶ ἡ ἐργαστηριακὴ μορφή.

Κατὰ τὴν πρώτην τὸ διδασκτέον ὑλικὸν παρέχεται διὰ τῆς ἀφηγήσεως ἢ τῆ περιγραφῆς τοῦ διδασκάλου, κατὰ τὴν δευτέραν διὰ τοῦ συναπομένου μεταξὺ διδασκάλου καὶ μαθητῶν ἢ μεταξὺ μαθητῶν διαλόγου, κατὰ τὴν τρίτην διὰ τῆς παραπομπῆς εἰς πηγάς, ἵνα ἐξ αὐτῶν οἱ μαθηταὶ ἀντλήσουσι γνώσεις δι' αὐτετελοῦς ἐργασίας.

### 1) ΜΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΗ

Κατ' αὐτὴν ἡ μετάδοσις τῶν γνώσεων γίνεται ἀπὸ τοῦ διδασκάλου, διὰ τοῦτο καὶ διδασκαλικὸς μόνολογος ὀνομάσθη. Εἶναι ἡ ἀρχαιότερα μορφή τῆς διδασκαλίας, ἡ ὁποία ἐπὶ μακρὸν ἐκυριάρχει εἰς τὰ σχολεῖα.

Διακρίνομεν δύο εἶδη μονολογικῆς μορφῆς: τὴν διήγησιν, καθ' ἣν ἐκτίθενται εἰς συνεχῆ λόγον πράξεις καὶ γεγονότα ἐν χρόνῳ ἐκτυλισσόμενα καὶ τὴν περιγραφὴν, καθ' ἣν διὰ τοῦ λόγου ἀπεικονίζονται ἀντικείμενα ἢ φαινόμενα ἐν χώρῳ ὑπάρχοντα, μὴ ὑποπίπτοντα ὁμῶς εἰς τὴν κατ' αἴσθησιν ἀντίληψιν τῶν μαθητῶν.

Κατ' ἀμφότερα τὰ εἶδη ταῦτα τῆς μονολογικῆς μορφῆς ἡ διδασκαλία ὀφείλει νὰ συγκεντρώη ὀρισμένα προσόντα, τὰ κυριώτερα τῶν ὁποίων εἶναι τὰ ἐξῆς:

1) Κατὰ τὴν διδασκτέαν ὕλην, ὑπὸ τοῦ διδασκάλου. Ὡς ἤδη παρατήρησεν ὁ Πλάτων «χρὴ τοὺς μέλλοντας διδάσκειν ὅτιον αὐτοὺς πρώτων εἰδέναι» <sup>1)</sup> Τὸ δοχεῖον ὑπερεκχειλίζει, ὅταν εἶναι ἤδη πλήρες. Οὕτω καὶ ὁ διδάσκαλος ὀφείλει: πλήρως νὰ κατέχη τὴν διδασκτέαν ὕλην μὴ ἀρκοῦμενος εἰς τὰ διδασκτικὰ μόνον ἐγχειρίδια τῶν μαθητῶν, ἀλλὰ συμβουλευόμενος καὶ ἐκτενέστερα ἐπιστημονικὰ καὶ ἐγκυκλοπαιδικὰ συγγράμματα καὶ διαρκῶς ἐπεκτείνων καὶ ἀνακαινίζων τὰς γνώσεις του. «Πάντα ἐπίστασθαι ἀγαθὸν δοκεῖ εἶναι», <sup>2)</sup> εἶπεν ὁ Πλάτων.

<sup>1)</sup> Ἀλκιβιάδης 111 Α.

<sup>2)</sup> Λάχης 182 δ.

2) **Εὐστόχος ἐπιλογή** τοῦ μορφωτικοῦ ὕλικου. Ὅσα ἀνέγνωσεν ὁ διδάσκαλος εἰς τὰ ἐπιστημονικὰ συγγράμματα οὔτε ἐπιβάλλεται οὔτε συνιστάται νὰ μεταδώσῃ αὐτοῦσια εἰς τοὺς μαθητὰς του. Ὅφειλει τοῦναντίον νὰ κάμῃ αὐστηράν κατὰ ποσὸν καὶ ποιὸν ἐπιλογήν τοῦ διδακτέου ὕλικου λαμβάνων ὑπ' ὄψιν τὴν μορφωτικὴν ἀξίαν του καὶ τὴν ἀφομοιωτικὴν ἰκανότητα τῶν μαθητῶν. Καλὸς διδάσκαλος εἶναι ὁ τολμῶν νὰ παραλείπῃ. Χωρὶς νὰ κατατρίβεται εἰς λεπτολογίας ἐξαίρει τὰ σπουδαιότερα.

3) **Ἐπιτυχῆς διὰρθρωσις** τῆς διδασκαλίας. Ὡς τὸ σῶμα ἔχει τὸν στυλοβάτην του, τὴν σπονδυλικὴν στήλην καὶ τὸ δένδρον τὸν κορμὸν του, οὕτω καὶ ἡ διδασκαλία ὀφείλει νὰ ἔχῃ τὸν σκελετὸν της, τὸ ἐνιαίον διάγραμμα τῆς, τὴν κεντρικὴν της ἰδέαν. Οὕτως ἡ ἔκθεσις θὰ ἔχῃ λογικὴν σειρὰν καὶ δὲν θὰ μεταπίπτῃ ἀπὸ τοῦ ἐνὸς εἰς τὸ ἄλλο θέμα. Σοβαρὸν διδακτικὸν σφάλμα εἶναι νὰ ἀναστρέφεται ἡ τάξις τῶν ἰδεῶν καὶ νὰ τίθεται τελευταῖον ὅ,τι πρέπει νὰ εἶναι πρῶτον καὶ τὰν ἀνάπαινον. Προτιμότερον εἶναι νὰ παραλείψωμεν τι, μὴ ἀπαραίτητον, παρὰ νὰ τὸ ἀναφέρωμεν ἀκαίρως. Ἄτακτος διάταξις τῆς διδασκαλίας ὁμοιάζει μὲ ἀκατάστατον κατοικίαν, ἢ ὅποια δυσαρρεστῆ κάθε ἐπισκέπτῃ.

4) **Σαφῆς διατύπωσις**. Ἡ πρώτη ἀρετὴ τῆς ἀφηγήσεως, λέγει σύγχρονος διδακτικός, <sup>1)</sup> «εἶναι ἡ σαφήνεια. Ὅ,τι καὶ ἂν διδάσκῃς νὰ τὸ καθιστᾷς σαφές. Κάνε το στερεὸν σὰν τὴν πέτρα καὶ φωτεινὸν σὰν τὸ φῶς τοῦ ἡλίου. Ὅχι πρὸς τὸν ἑαυτὸ σου—αὐτὸ εἶναι εὐκόλο. Κάνε το σαφές γι' αὐτοῦ πού διδάσκεις—τοῦτο εἶναι δύσκολο. Ἡ δυσκολία ἔγκειται ἐν μέρει στὸ θέμα καὶ ἐν μέρει στὴ γλῶσσαν. Πρέπει νὰ συλλογιέσαι ὄχι αὐτὸ πού ξέρεις σύ, παρὰ ἐκεῖνο πού δὲν ξέρουν αὐτοί. Ὅχι αὐτὸ πού σύ βρίσκεις δύσκολο παρὰ αὐτὸ πού θὰ βροῦν δύσκολο ἐκεῖνοι». Ἀπαραίτητον προσὸν διὰ τὴν σαφήνειαν εἶναι ἡ βραχυλογία. «Τὸ μάθημα», λέγει ἡ Montessori <sup>2)</sup> «εἶναι τόσον τελειότερον, ὅσον ἄλιγωτέρας λέξεις περιλαμβάνει. Κατὰ τὴν προπαρασκευὴν τῆς διδασκαλίας ἰδιαίτερον φροντίδα πρέπει νὰ ἐπιδείξωμεν εἰς τὴν ἐκλογὴν τῶν λέξεων, τὰς ὁποίας θὰ χρησιμοποιήσωμεν». Ἐπιμελῶς πρέπει νὰ ἀποφεύγωνται ἐξεζητημένα καὶ ἠχηραὶ λέξεις ἄνευ σαφοῦς περιεχομένου. Ἀλλὰ καὶ ἡ φρασεολογία πρέπει νὰ εἶναι ἀπλή. Ὁ ὁμίλων διὰ νὰ γίνεταί κατανοητὸς ἀπὸ τοὺς ἀκροατὰς του δέον νὰ ἀποφεύγῃ τὰς μακρὰς περιόδους, καθότι ὁ προφορικὸς λόγος μὴ ἔχων τὴν βοήθειαν τοῦ κειμένου ἀπαιτεῖ μεγαλυτέραν εὐκρίνειαν ἢ ὁ γραπτὸς.

5) **Παραστατικὸτης** ἐκφράσεως. Καλῶς ἀφηγητὴς λέγει ἀραβικὴ παροιμία εἶναι ἐκεῖνος, πού μετατρέπει τὰ ὄψα τῶν ἀκροατῶν του

<sup>1)</sup> Hight Gilb. μετ. Ε. Πανέτσου. Ἡ Τέχνη νὰ διδάσκῃς 1954 σ. 235.

<sup>2)</sup> Pédagogie scientifique Γαλλ. μετ. G. Bernard 1952 σ. 90.



εις ὀφθαλμούς. «Ἡ ἔκφρασις εὐχαριστεῖ, λέγει ὁμοίως ὁ Ἀριστοτέλης, <sup>1)</sup> ὅταν φέρῃ τὸ ἀντικείμενον πρὸ τῶν ὀφθαλμῶν τοῦ ἀκροατοῦ». Ἡ ἀφήγησις δηλ. πρέπει νὰ εἶναι τοιαύτη, ὥστε ὁ ἀκροατὴς νὰ ἔχῃ τὴν παραίσθησιν ὅτι βλέπει τὰ ἀφηγούμενα γεγονότα ἢ περιγραφόμενα ἀντικείμενα, ὡς αὐτόπτης μάρτυρ. Πρὸς τοῦτο δέον νὰ μετατρέπωνται τὰ ἀφηρημένα εἰς συγκεκριμένα διὰ γραφικῆς καὶ λεπτομεροῦς διατυπώσεως.

6) Χ ρ ῶ μ α τ ι σ μ ὂ ς τῆς φωνῆς. Τὸ νὰ μὴ γνωρίζῃ τις νὰ χρωματίζῃ τὴν φωνήν, ὡς γραφικῶς ἐλέχθη, εἶναι τὸ αὐτό, ὡς νὰ ἐπιθέτωμεν τὴν χεῖραν τυχαίως ἐπὶ τῶν πλήκτρων τοῦ κλειδοκυμβόλου, ὅποτε θὰ προκύψῃ σύμφυρμα ἤχων βαρβάρων καὶ ἐκκωφαντικῶν. Ἀπεναντίας ὁ ἔχων τὴν ἱκανότητα νὰ τροποποιῇ καὶ νὰ χρωματίζῃ τὴν φωνήν θὰ προκαλῆ τέρψιν ἀνάλογον πρὸς ἐκείνην, ἣν αἰσθάνεται ὁ ἀκούων μουσικῶν ὄργανον. Τὴν σημασίαν τοῦ χρωματισμοῦ τῆς φωνῆς ἐξαιρεῖ καὶ ὁ Ἰσοκράτης <sup>2)</sup> λέγων: «Ὅταν ὁ λόγος ἀπογυμνωθῇ ἀπὸ τὴν γοητείαν τοῦ ἀγορητοῦ, καὶ ἀπὸ τὰς μεταπτώσεις τῆς φωνῆς καὶ ὅταν ἀκόμη χάσῃ τὴν ἐπικαιρότητα καὶ τὴν δυνατότητα τῆς ταχείας ἐκτελέσεως τῶν ἀποφασισθέντων καὶ δὲν ὑπάρχει τίποτε πού νὰ ὑποδοθῇ μαζὶ καὶ νὰ πείθῃ, ἀλλ' ἀπομείνῃ ἔρημος καὶ γυμνὸς ἀπ' αὐτὰ καὶ τὸν ἀπαγγεῖλῃ κανεὶς χωρὶς πίστιν, καὶ χωρὶς νὰ ἐκδηλώσῃ τὸν παραμικρὸν ἐνθουσιασμόν, ἀλλ' ὡς ἂν ἐκφωνῇ ἀριθμούς, εὐλόγως, νομίζω, θὰ φανῇ ἀσήμαντος εἰς τοὺς ἀκροατάς».

Τὸν διδασκαλικὸν μονόλογον δριμύτατα κατέκρινε τὸ νεώτερον σχολεῖον, ὡς οὐδόλως προάγοντα τὴν αὐτενέργειαν τῶν μαθητῶν καὶ καταδικάζοντα αὐτοὺς εἰς πνευματικὴν ἀδράνειαν.

Διὰ τὴν ἀποκλειστικὴν μάλιστα χρῆσιν τῆς μονολογικῆς μορφῆς τὸ παλαιὸν σχολεῖον ὠνομάσθη «σχολεῖον τῶν λόγων». Ἐὰν ὅμως ἐνδείκνυται φειδῶ εἰς τὴν χρῆσιν τῆς μορφῆς ταύτης, ὁ ἀποκλεισμός της ἐκ τοῦ σχολείου οὔτε δυνατὸς οὔτε εὐκταῖος εἶναι. Εἶναι ἡ συνήθης μορφή διδασκαλίας τῶν φρονηματιστικῶν μαθημάτων.

Ἐξ ἄλλου, ὡς παρατηρεῖ ὁ Hördt, <sup>3)</sup> «δὲν ὑπάρχει καμία αἰτία, νὰ ἐμπαίζωμεν τὸ σχολεῖον τῶν λόγων, διότι τὸ σχολεῖον τοῦ λόγου εἶναι ἐν τῇ πράξει, πρὸ πάντων εἰς τὴν ἐκτὸς τοῦ σχολείου ζωὴν, ἢ κορωνίς τῆς μεταβιβάσεως καὶ τῆς οἰκειοποιήσεως τῶν πνευματικῶν ἀγαθῶν». «Αἱ μορφαὶ τοῦ λόγου», συνεχίζει ὁ αὐτὸς παιδαγωγός, «εἶναι δίπλευροι στηριζόμενοι εἰς τὴν ἐνεργητικότητα καὶ τὴν παθητικότητα συγχρόνως, διότι τὸ ὁμιεῖν καὶ τὸ γράφειν κ.τ.λ. εἶναι πάντοτε μόνον τὸ ἐν ἡμῖς τῆς μορφώσεως διὰ

<sup>1)</sup> Ρητορικὴ Γ', 1406, β.

<sup>2)</sup> Φίλιππος 26—27.

<sup>3)</sup> Μν. ἔργ. σελ. 51.

του λόγου: τὸ ἕτερον ἡμισυ εἶναι τὸ ἀκούειν καὶ ἢ προϋπὸθεσί: του δηλ. τὸ σιγᾶν. Ἡ ἀγωγή τοῦ ἀτόμου εἰς τὴν ἀκοὴν καὶ διὰ τῆ ἀκοῆς εἶναι διὰ τοῦτο ἐξ ἴσου σπουδαία μετὰ τὴν ἀγωγὴν εἰς τὸν προφορικὸν καὶ γραπτὸν λόγον».

## 2) ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΜΟΡΦΗ

Ἡ συνεχὴς ὁμιλία τοῦ διδασκάλου, ἐὰν ἐπικρατήσῃ εἰς ὅλα τὰ μαθήματα, καταδικάζει τοὺς μαθητὰς εἰς παθητικὴν εἰσδοχὴν ξένων ἰδεῶν. Ἡ διαλογικὴ τὸναντίον μορφή, καθ' ἣν συμμετέχουν ἐνεργῶς εἰς τὴν διδασκαλίαν καὶ οἱ μαθηταί, προάγει καὶ καλλιεργεῖ ἐντόνωσιν τὴν αὐτενέργειάν των.

Διακρίνομεν τρία εἶδη διαλογικῆς μορφῆς: τὴν ἐρωτηματικὴν, τὴν εὐρετικὴν καὶ τὸν ἐλεύθερον διάλογον.

### α) Ἐρωτηματικὴ μορφή.

Κατ' αὐτὴν τὸν κύριον ρόλον παίζουσι αἱ ἐρωτήσεις τοῦ διδασκάλου, αἱ ὁποῖαι ἐξαναγκάζουσι τοὺς μαθητὰς νὰ ἐπικαλεσθοῦν τὸ σύνολον τῶν γνώσεων των διὰ νὰ ἀπαντήσουν. Αἱ ἐρωτήσεις τοῦ διδασκάλου εἶναι ἀποκαλυπτικὴ βολιδοσκόπησις τῆς παιδικῆς ψυχῆς, πολῦτιμον μέσον διαγνώσεως κατὰ πόσον τὰ διδασκόμενα ἀφομοιώθησαν ὑπὸ τῶν μαθητῶν. Ἀπευθύνονται εἰς τὴν ἀρχὴν, κατὰ τὴν διάρκειαν καὶ εἰς τὸ τέλος τοῦ μαθήματος. Εἰς τὴν ἀρχὴν μὲν τοῦ μαθήματος διὰ νὰ ἐλέγξουν, ἐὰν οἱ μαθηταί ἐμελέτησαν καὶ συνεκράτησαν τὸ προηγούμενον μάθημα, κατὰ τὴν διάρκειαν αὐτοῦ διὰ νὰ κατατοπισθῇ ὁ διδάσκων, ἐὰν κατανοῆται καὶ παρακολουθῆται ἀπὸ τοὺς μαθητὰς, κατὰ τὸ τέλος δὲ τοῦ μαθήματος διὰ νὰ ἐξαρθοῦν τὰ κύρια σημεῖα τούτου καὶ ἐντυπωθοῦν ταῦτα ἀνεξίτηλως.

Καλὸς διδάσκαλος, ἐλέγχει, εἶναι ὁ ὀρθῶς ἐρωτῶν. Ἡ διατύπωσις τῆς ἐρωτήσεως ἐκ πρώτης ὄψεως ἐμφανίζεται ἔργον εὐχερῆς, ἐὰν ὅμως ἐξετάσωμεν βαθύτερον τὸ ζήτημα θὰ ἴδωμεν ὅτι ἀπαιτεῖ εὐστροφίαν πνεύματος καὶ παιδαγωγικὸν τάκτ, τὰ ὁποῖα μετὰ μακρὰν ἐξάσκησιν ἀποκτῶνται.

Διὰ νὰ εἶναι ὀρθαὶ αἱ ἐρωτήσεις τοῦ διδασκάλου πολλαπλὰ προσόντα ὀφείλουσι νὰ συγκεντρῶνται, ἐκ τῶν ὁποίων τὰ κυριώτερα εἶναι τὰ ἑξῆς: 1) Αἱ ἐρωτήσεις ὀφείλουσι νὰ εἶναι σαφεῖς καὶ ἀκριβεῖς οὕτως ὥστε οἱ μαθηταί εὐχερῶς νὰ κατανοοῦν τί δι' αὐτῶν ζητεῖ ὁ διδάσκαλος. Διὰ νὰ ἐπιτύχῃ τούτο πρέπει νὰ ἀποφεύγῃ λέξεις ἀγνώστους καὶ ἐξεζητημένας καὶ ἀόριστον διατύπωσιν τῆς ἐρωτήσεως. Αὕτη δέον νὰ εἶναι ὀρισμένη, νὰ ἐπιδέχεται δηλαδὴ μίαν μόνον ὀρθὴν ἀπάντησιν. Ἡ ἐρώτησις π.χ. τί εἶναι ἡ Ἄγγλια εἶναι ἀόριστος, διότι ἐπιδέχεται πολλὰς ὀρθὰς ἀπαντήσεις: Βασίλειον, χώρα βιομηχανικὴ, ναυτικὴ, ἐμπορικὴ, ἀποικιακὸν

κράτος κ.λ. Ὀρισμένη θὰ εἶναι, ὅταν ἐρωτήσωμεν: τί πολίτευμα ἔχει ἡ Ἀγγλία; Διὰ τὸ ἐξαιρέσει ἐντόνωσιν τί ζητεῖται τὸ ἐρώτημα ὀφείλει νὰ εἶναι σ ὄ ν τ ο μ ο ν. Αἱ περιπτώσεις ἐπισκοτίζου.

2) Αἱ ἐρωτήσεις δέον νὰ προκαλοῦν τὴν αὐτενέργειαν τῶν μαθητῶν. Πρὸς τοῦτο ἐπιβάλλεται νὰ ἀπευθύνωνται πρὸς ὅλην τὴν τάξιν, ἵνα πάντες οἱ μαθηταὶ σκέπτονται ἐπ' αὐτῆς καὶ διαδοχικῶς καλοῦνται νὰ ἀπαντήσουν. Κακῶς, κάκιστα πράττουσιν διδάσκαλοι τινεὶ ἐρωτῶντες μόνον τοὺς ἄσους τῆς τάξεως καὶ καταδικάζοντες τοὺς λοιποὺς εἰς πνευματικὴν νάρκη. Ἡ ὀρθὴ κατανομὴ τῶν ἐρωτήσεων μεταξὺ τῶν μαθητῶν εἶναι ἀπαραίτητον προσόν τῆς καλῆς διδασκαλίας. Τὴν αὐτενέργειαν τῶν μαθητῶν οὐδόλως ἐπίσης προάγουσιν αἱ ἐρωτήσεις ἐκλογῆς π.χ. «Ὁ Σηκουάνας διέρχεται ἢ ὄχι διὰ τῶν Παρισίων;» «Ἡ νυχτερίξ εἶναι ἢ δὲν εἶναι πτηνόν;». Διὰ τῶν ἐρωτήσεων τούτων περιορίζεται ἢ σκέψις τῶν μαθητῶν ἐντὸς στενῶν ὁρίων καὶ δεσμεύεται ἢ αὐτενέργειά των.

3) Αἱ ἐρωτήσεις ἐνδείκνυται νὰ εἶναι σ ὄ μ μ ε τ ρ ο ι πρὸς τὸ πνευματικὸν ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν. Ὁ διδάσκαλος δηλ. δὲν πρέπει νὰ ἀπαιτῇ γνώσεις, τὰς ὁποίας εἶναι ἀδύνατον νὰ κατέχουν οἱ μαθηταὶ π.χ. τὸ ὕψος τοῦ Λευκοῦ ὄρους, τὸν πληθυσμὸν τοῦ Λονδίνου, τὰ αἷτια τοῦ Πελοποννησιακοῦ πολέμου κ.λ. Νὰ ἀποφεύγῃ ὁμοίως νὰ ζητῇ ὄρισμόν. διότι οὗτος προϋποθέτει πνευματικὴν ὠριμότητα ἀσυνήθη κατὰ τὴν παιδικὴν ἡλικίαν. Κατὰ τὴν ἐξελικτικὴν ψυχολογίαν οἱ ὅρισμοὶ τοῦ παιδὸς διατρέχουσιν τὰ ἐξῆς στάδια: α) Μέχρι τοῦ 3 ἔτους, ἐπικρατοῦν οἱ δεικτικοὶ ὅρισμοί. Ἐὰν π.χ. ἐρωτηθῇ τὸ παιδί τί εἶναι τραπέζι, ἀρκεῖται νὰ εἰρήσῃ αὐτό. β) Κατὰ τὰ ἔτη 4 μέχρι 7 δεσπόζουσιν οἱ χρησιμοθηρικοὶ ὅρισμοί, τὰ ἀντικείμενα δηλ. ὀρίζονται κατὰ τὴν χρησιμότητά των: «Τραπέζι εἶναι διὰ νὰ τρώωμεν, τὸ μαχαίρι διὰ νὰ κόπωμεν, ἡ μητέρα διὰ νὰ μαγειρεύῃ κ.τ. ἴ) γ) Κατὰ τὰ ἔτη 8—9 τὸ παιδί ὀρίζει τὰ ἀντικείμενα λαμβάνον ὑπ' ὄψιν μίαν τῶν ἰδιοτήτων των π.χ. τὸ τραπέζι ἔχει τέσσαρα πόδια δ) Τέλος μετὰ τὸ 10 ἔτος ὁ ὅρισμὸς καθίσταται λογικὸς, τὸ παιδί δηλαδὴ ἀνευρίσκει τὸ προσεχὲς γένος, ὑφ' ὃ ὑπάγει τὸ ὀριζόμενον ἀντικείμενον π.χ. τὸ τραπέζι εἶναι ἔπιπλον τῆς τραπέζαρίας. 2) Ταῦτα ἔχων ὑπ' ὄψιν ὀφείλει ὁ διδάσκαλος νὰ ἀποφεύγῃ τοὺς ὅρισμοὺς εἰς τὰς ἐρωτήσεις του.

4) Αἱ ἐρωτήσεις ὀφείλουσιν νὰ ἀκολουθοῦν λογικὴν σειράν. Ἐὰν πάντοτε εἰς ταύτην δέν εἶναι ἐφικτὸν νὰ προσδώσωμεν τὴν ἀκαμψίαν τῆς εὐθείας γραμμῆς, ἐπιβάλλεται ἐν τούτοις ἡ ἀποφυγὴ τῆς ἀταξίας καὶ

1) Binet et Simon. La mesure du développement de l' intelligence chez les jeunes enfants 1926 σ. 30.

2) Stock μν. ἔργ. II, σ. 194.

άσυναρτησίας. Ὁ διδάσκαλος ὁ ἀπερισκέπτως καὶ ἐπιτολαιῶς ἐρωτῶν δυσχεραίνει τὸν μαθητὴν νὰ ἀπαντήσῃ ὀρθῶς ἐπιφέρων σύγχυσιν εἰς τὸ πνεύμα του.

Ἡ ὀρθὴ διατύπωσις τοῦ ἐρωτήματος δὲν ἐπαρκεῖ διὰ τὴν ἐπιτυχίαν τῆς ἐρωτηματικῆς μορφῆς τῆς διδασκαλίας. Παραλλήλως πρέπει νὰ ἀπαιτῆ ὁ διδάσκαλος ἀπὸ τοὺς μαθητὰς ὀρθὰς ἀπαντήσεις. Πρὸς τοῦτο δεόν νὰ ἐπιδιώκῃ 1) Αἱ ἀπαντήσεις νὰ εἶναι πραγματικῶς καὶ γλωσσικῶς ὀρθαί. Εἰς ἀμφοτέρας ὁμως τὰς περιπτώσεις δὲν εἶναι ἐπιβεβλημένον νὰ ἀπαιτῆ ὁ διδάσκαλος ἐπιστημονικὴν ἀκριβολογίαν καὶ λογοτεχνικὴν καλλιτέλειαν εἰς τὰς ἀπαντήσεις τῶν μαθητῶν. Ὁφείλει τούναντίον νὰ δέχεται τὰς ὀρθὰς κατὰ τὸ περιεχόμενον καὶ ἀνεκτὰς κατὰ τὴν γλωσσικὴν μορφήν ἀποκρίσεις τῶν μαθητῶν τοῦ ἄνευ βεβαίως βαρβαρισμῶν καὶ σολοικισμῶν,

2) Αἱ ἀπαντήσεις τῶν μαθητῶν νὰ εἶναι πλήρεις. Ἐν ναι καὶ ἐν ὄχι δὲν ἀρκεῖ πρὸς ἀπάντησιν εἰς τὴν διδασκαλίαν. Ἡ ἀπάντησις δεόν νὰ ὀλοκληροῦται εἰς πλήρη φράσιν.

3) Ἡ ἀπάντησις τοῦ μαθητοῦ ὀφείλει νὰ φέρῃ τὴν σφραγίδα τῆς ἀ τ ο μ ι κ ὀ τ η τ ὄ ς του, νὰ ἀποκρυσταλλῶν προσωπικὰς ἀντιλήψεις καὶ σκέψεις. Πρὸς τοῦτο δεόν νὰ ἀποφεύγωνται αἱ ἐν χορῶ διδόμεναι ἀπαντήσεις καὶ αἱ ἐπαναλήψεις των, διότι τοῦτο εἶναι ἔργον μηχανικόν, ἀπλοῦς ἀντίστοιχος ἀνωνόμου καὶ ἀλλοτριᾶς σκέψεως.

Ἡ καλῶς χειριζομένη ἐρωτηματικὴ μορφή τῆς διδασκαλίας ἐμφανίζει τὰ ἐξῆς πλεονεκτήματα: 1) Προσδίδει ζωὴν καὶ εὐθυμον τόνον εἰς τὴν διδασκαλίαν. Οἱ μαθηταὶ δὲν παραμένουν βωβοὶ ἀκροαταὶ τῶν λεγομένων. Καλούμενοι νὰ ἀπαντήσουν εἰς τὰς ἐρωτήσεις τοῦ διδασκάλου σκέπτονται καὶ προσπαθοῦν σαφῶς νὰ διατυπώσουν τὰ διανοήματά των. Διὰ τῆς κοινῆς ταύτης συνεργασίας ἡ διδασκαλία καθίσταται ἐνδιαφέρουσα, ζωηρὰ καὶ γόνιμος. 2) Ἐνισχύει τὴν αὐτοπεποίθησιν καὶ τὸ αὐτοσυναίσθημα τῶν μαθητῶν. Οὗτοι ὀρθῶς ἀπαντῶντες εἰς τὰ ἐρωτήματα τοῦ διδασκάλου ἱκανοποιοῦνται ἀντιλαμβάνομενοι τὸν πλοῦτον ἢ τὴν ἐπάρκειαν τῶν γνώσεων καὶ τοῦ καταρτισμοῦ των. 3) Ἡ ἐρώτησις τοῦ διδασκάλου εἶναι ἡ λυθία λίθος ἢ ἐλέγχουσα τὴν πρόδον τῆς τάξεως. Ἀποτελεῖ δι' αὐτὸν ἀσφαλῆς μέσον διὰ νὰ κρίνῃ τὰ ἀποτελέσματα τῆς διδασκαλίας του καὶ τῆς προσωπικῆς ἐργασίας τῶν μαθητῶν.

Παρὰ τὰ πλεονεκτήματα ταῦτα ἡ ἐρωτηματικὴ μορφή κατακρίνεται ὑπὸ τῶν νεωτέρων διὰ τὰ κάτωθι μειονεκτήματα:

1) Ἡ δι' αὐτῆς ἐπιτυγχανομένη αὐτενέργεια τῶν μαθητῶν εἶναι φαινομενικὴ, ἐφ' ὅσον οὗτοι ἐξαναγκάζονται νὰ κινῶνται εἰς τὴν τροχίαν, τὴν ὁποίαν χαράσσει ὁ διδάσκαλος διὰ τῶν ἐρωτήσεών του.

2) Η διαρκής χρήση της μορφής τούτης κατακερματίζει το μάθημα εις τμήματα και ο διδασκόμενος αδυνατεί να συλλάβη ολικήν εικόνα των μεταδιδομένων γνώσεων, Έκ των άλλοπαλλήλων ερωτήσεων και ορθών η έσφαλιμένων απαντήσεων ο μαθητής απέρχεται με ιδέας συγκεχυμένες και άσυναρτήτου.

3) Απαιτεί μακρόν χρόνον, διότι πολλάκις ο διδάσκαλος, εάν δεν λάβη ικανοποιητικήν απάντησιν, έξαναγκάζεται να διασαφήνιση το έρώτημά του και ούτως επιβραδύνεται ή διδασκαλία.

### 6) Εύρετική μορφή.

Κατ' αυτήν ο διδάσκαλος διά καταλλήλων ερωτήσεων προσπαθεί να άνεύρουν οί μαθηταί το διδακτέον είτε ανάπλάσσοντες τούτο κατά τούς νόμους του συνειρμού είτε διά κρίσεων και συλλογισμών εικάζοντες αυτό. Είς την πρώτην περίπτωσησιν έχομεν την παραστατικήν μορφήν της διδασκαλίας, εις την δευτέραν την έξελικτικήν.

Κατά την παραστατικήν μορφήν ανακαλούντες εις την συνειδησιν των μαθητών τας γνωστάς εις αυτούς συγγενείς πρός το νέον παραστάσεις προκαλούμεν να άνεύρουν τούτο. Γνωρίζοντες π.χ. οί μαθηταί εκ προηγουμένης διδασκαλίας και της άμέσου έμπειρίας την γάταν εύκόλως αναπαριστούν και τὰ χαρακτηριστικά γνωρίσματα και των άλλων αίλουροειδών: της τίγρεως π.χ. το εύλύγιστον σώμα, την μακράν ουράν, τούς ισχυρούς οδόντας, τούς γαμψούς δνυχας. Καθ' όμοιον τρόπον εις την γεωγραφίαν έκκινούντες εκ των γνωστών εκ της πατριδογνωσίας γεωγραφικών στοιχείων της γενετείρας αναπλάσσουν τὰ άγνωστα εις αυτούς όμοιά των άλλων χωρών. Ό Ρόδιος μαθητής π.χ. γνωρίζων έξ αυτοψίας την έμπορικήν, ναυτικήν και τουριστικήν κίνησιν της γενετείρας του, εύχερώς δύναται να αναπαρστήσῃ την παρομοίαν κίνησιν της Τήνου, της Χίου, του Έρακλείου κ.τ.λ.,

Κατά την έξελικτικήν μορφήν ανακαλούμεν και πάλιν γνωστάς παραστάσεις, αί όποια όμως εύρίσκονται εις αίτιώδη σχέσιν πρός το διδακτέον. Ένώ δηλ. εις την παραστατικήν διδασκαλίαν το νέον εύρίσκεται κατά τον νόμον της όμοιότητος, εις την έξελικτικήν γίνεται τούτο κατά τον νόμον της αίτιώδους σχέσεως. Γνωρίζοντες π.χ. την μεταξύ των οδόντων και τροφής αίτιώδη σχέσιν, δύναται οί μαθηταί να άνεύρουν εκ των πρώτων το είδος του δευτέρου και τάνάπαλιν. Καθ' όμοιον τρόπον και εις την Γεωγραφίαν εκ της φύσεως του έδάφους, του κλίματος και των υδάτων άνειρίσκουν τὰ προϊόντα, εκ τούτων τας άσχολίας των κατοίκων και έξ αυτών την πυκνότητα του πληθυσμού μιαι χώρας.

Τὴν εὐρετικὴν μορφήν τῆς διδασκαλίας πρῶτος ἐφήρμοσε κατὰ τὴν μαρτυρίαν τοῦ Πλάτωνος ὁ Σωκράτης. Τούτου «ἐρωτῶντος καὶ οὐ διδάσκοντος»<sup>1)</sup>, οἱ μαθηταὶ τοῦ ἀνεύρισκον τὸ ζητούμενον. Οὕτω δούλος τελείως ἄγευστος γεωμετρίας καταλλήλως ἐρωτῶμενος ὑπὸ τοῦ Σωκράτους λύει τὸ πρόβλημα πῶς θὰ κατασκευασθῇ τὸ διπλάσιον δοθέντος τετραγώνου.

Κατὰ τοὺς νεωτέρους χρόνους τὴν εὐρετικὴν μορφήν πρὸ παντὶς ἐξεθείασαν οἱ Ἑρβοτιανοὶ ὡς πρὸ παντὸς συντελοῦσαν εἰς τὴν αὐτενέργειαν τῶν μαθητῶν. Εἰς τῶν παρ' ἡμῖν ἐγκριτοτέρων ὁπαδῶν τῆς σχολῆς ταύτης, ὁ Δημ. Γεωργακάκης<sup>2)</sup> ἀνεύρισκε εἰς αὐτὴν τὰ ἐξῆς προσόντα: α) Μεγίστην αὐτενέργειαν τοῦ μαθητοῦ, β) διαρκῆ ἔλεγχον τῆς προσοχῆς αὐτοῦ, γ) Τὸ νέον ἐμφανίζεται διὰ ταύτης ζωηρότερον καὶ ἐποπτικώτερον, ἀφοῦ συναποτελεῖται ἐκ παραστάσεων, τὰς ὁποίας ἔχουν ἤδη οἱ μαθηταί, δ) Προάγει τὸ διαφέρον, ὅσον οἰδεμία ἄλλη, ε) Ἐξεγείρει τὸ συναίσθημα καὶ τὴν συμπάθειαν τοῦ μαθητοῦ.

Ὑπὸ τῶν νεωτέρων ὅμως κατακρίνεται καὶ ἡ εὐρετικὴ μορφή τῆς διδασκαλίας. «Ἡ ἐρώτησις τοῦ διδασκάλου», λέγει ὁ Gaudig<sup>3)</sup> «φονεύει τὸ πνεῦμα τοῦ μαθητοῦ. Διότι α) Ἐὰν ἐρωτᾷ ὁ διδάσκαλος, αὐτὸς οὕτως εἶναι ὁ θέτων τὸ πρόβλημα, οὐχὶ δὲ ὁ μαθητῆς. β) Ὁ διδάσκαλος, οὐχὶ ὁ μαθητῆς εἶναι ὁ παρερμῶν εἰς τὴν διανοητικὴν ἐργασίαν. γ) Ἡ ἐρώτησις τοῦ διδασκάλου ἀναγκάζει τὸν μαθητὴν νὰ διανοητῆι καθ' ὄρισμένον τρόπον, οὕτω δὲ στερεῖ αὐτὸν τῆς διανοητικῆς ἐλευθερίας. δ) Ἐρωτῶντος τοῦ διδασκάλου, εὐκόλον νὰ γίνῃται κυρίως ὑπ' αὐτοῦ ὅλη ἡ πνευματικὴ ἐργασία, ἐνῶ ὁ μαθητῆς φαινομενικῶς μόνον συνεργάζεται. ε) Ἡ ἐρώτησις τοῦ διδασκάλου καταπνίγει τὴν εἰς τὸ ἐρωτῶν ὄρμην τοῦ μαθητοῦ, ἥτις εἶναι μία ἐκ τῶν πολυτιμοτέρων ὀρμῶν τῆς διανοίας τοῦ παιδός. ς) Ἡ ἐρωτηματικὴ μορφή εἶναι μορφή τεχνητῆ, μορφή σχολικῆ, ἡ ὁποία εἶναι ἄγνωστος εἰς τὴν πραγματικὴν ζωὴν. Εἰς τὴν πραγματικὴν ζωὴν ἐρωτᾷ ὁ ἀγνοῶν τὸν γνωρίζοντα καὶ οὐχὶ ὁ γνωρίζων τὸν ἀγνοῦντα, ὡς συμβαίνει εἰς τὸ σχολεῖον. Ἐὰν λοιπὸν θελήσῃ τις νὰ κρίνῃ τὰς μορφὰς τῆς διδασκαλίας καὶ κατὰ τὴν χρησιμότητα αὐτῶν εἰς τὴν ἔξω τοῦ σχολείου τελουμένην μόρφωσιν, ἡ ἐρώτησις κατὰ τὴν συνήθη αὐτῆς μορφήν εἶναι ἡ πᾶσων ἀκαταλληλοτάτη μορφή τῆς μαθήσεως».

Ἐκ τῶν ἀνωτέρω προκύπτει ὅτι ἐπιβάλλεται φειδῶ καὶ εἰς τὴν χρῆσιν τῆς εὐρετικῆς μορφῆς χωρὶς τοῦτο νὰ σημαίῃ καὶ ἀποκλεισμὸν αὐτῆς ἐκ τῆς διδασκαλίας. Ὑπάρχουν περιπτώσεις, καθ' ἃς καρποφόρως δύναται αὕτη νὰ χρησιμοποιηθῇ.

1) Μένων 84 d

2) Conrad Στοιχεῖα Παιδαγωγικῆς τομ. Β'. τεύχος β'. 1926 σ. 148.

3) Μν. ἔργ. σελ. 354.

### γ) Ἐλεύθερο, διάλογος.

Καί' αὐτὸν κέντρον τοῦ θάρους τῆς διδασκαλίας καθίσταται ἡ ἐρώ-  
τησις τοῦ μαθητοῦ. Αὐτὸς θέτει τὰ θέματα τῆς συζητήσεως καὶ προβάλλει  
ἀπορίας, εἰς τὰς ὁποίας ἀναμένει ἀπαντήσεις ἀπὸ τοῦ γνωρίζοντος συμμα-  
θητάς του ἢ τὸν διδάσκαλον.

Αἱ ἐρωτήσεις τῶν μαθητῶν δύνανται νὰ ἀναφέρονται εἰς τὰ ἐξῆς:

1) Εἰς τὰς ἐπ' εὐκαιρίᾳ παρατηρήσεων ἢ ἐπεξεργασίας θεμάτων  
γενηθείσας ἀπορίας.

2) Εἰς τὰ μὴ κατανοηθέντα σημεῖα τῆς διδασκαλίας, εἰς τὰς ἀγνώστου  
λέξεις τοῦ κειμένου, εἰς τὰ ἀναφερόμενα πρόσωπα καὶ πράγματα.

Διὰ τῶν ἐρωτήσεων τῶν μαθητῶν εὐρύνεται καὶ ἐμβαθύνεται τὸ θέμα  
τῆς διδασκαλίας. Ἄλλ' ἵνα ὁ διὰ τῶν ἐρωτήσεων τῶν μαθητῶν ἀναπτυσ-  
σόμενος διάλογος ἀποβῇ γόνιμος καὶ ἀποδοτικὸς πρέπει οἱ μαθηταὶ νὰ  
ἀσκηθοῦν ἐπιμελῶς οὕτως, ὥστε νὰ μὴ ἀπομακρύνονται τοῦ θέματος τῆς  
διδασκαλίας καὶ μὴ ἐκφυλίζεται ἡ συζήτησις εἰς ἀτέρμονα καὶ ἐριστικὴν  
λογοκοπίαν. Ἡ χρῆσις τῆς ἐρωτήσεως προϋποθέτει ἀντιληπτικότητα,  
ἐμπειρίαν καὶ νοητικὴν ἰκανότητα ἀσυνήθη εἰς νεαρὰν ἡλικίαν. Διὰ τὸν  
λόγον τοῦτον ἐπιβάλλεται ὅπως ἡ συζήτησις κατευθύνεται ὑπὸ τοῦ διδα-  
σκάλου, ὁ ὁποῖος ἰστάμενος ὑπεράνω τῶν ἀντιτιθεμένων ἀντιλήψεων εἶναι  
ὁ μόνος ἰκανὸς νὰ καθοδηγήσῃ εἰς συμπεράσματα ἀσφαλῆ καὶ ἔγκυρα.

«Ὁ διδάσκαλος», παρατηρεῖ εὐστόχως ὁ ἐκπαιδευτικὸς σύμβουλος  
κ. Γεώργ. Ζομπανάκης,<sup>1)</sup> «πρέπει νὰ κρατῆ πάντοτε γερὰ στὰ χερά του  
τὸ νῆμα τῆς μαθητικῆς συζητήσεως, ὥστε νὰ μὴ λαμβάνουν πάντοτε τὸν  
λόγον οἱ ὀλίγοι, ἀλλὰ νὰ ἔχουν ὅλοι τὴν δυνατὴν νὰ μετέχουν ἐνεργὰ στὴ  
συζήτησιν. Γιατὶ ὁ μεγαλύτερος κίνδυνος τοῦ ἐλεύθερου μαθητικοῦ διαλόγου  
ἔγκειται ἀκριβῶς στὸ ὅτι, ἀπαράλλαχτα ὅπως συμβαίνει καὶ στὴν καθη-  
μερινὴ ζωὴ, συμμετέχουν σ' ὅλη τὴ συζήτησιν ὄχι μόνον οἱ θαρραλέοι καὶ  
εὐγλωττοί, ἀλλὰ καὶ οἱ θρασεῖς καὶ ἀδιάκριτοι ποὺ δὲν εἶναι πάντα οἱ  
ἐξυπνότεροι καὶ οἱ καλύτεροι ἐνῶ οἱ μετριόφρονες καὶ συγκρατημένοι τύποι  
τῶν μαθητῶν παραμένουν σιωπηλοὶ καὶ καταδικάζονται σὲ πλήρη ἀδράνεια».

Ἐὰν ληφθοῦν τὰ μέτρα ταῦτα ὁ ἐλεύθερος διάλογος, καθίσταται τὸ  
τελειότερον εἶδος τῆς διαλογικῆς μορφῆς, διότι συγκεντρώνει τὰ κάτωθι  
πλεονεκτήματα:

1) Εἶναι τὸ φυσικώτερον εἶδος τοῦ διαλόγου, διότι εἰς τὴν  
ἐξωσχολικὴν ζωὴν ἐρωτᾷ πάντοτε ὁ ἀγνοῶν καὶ ἀπαντᾷ ὁ γνωρίζων.

2) Ἀνταποκρίνεται πληρέστερον πρὸς τὴν ψυχολογίαν τοῦ  
παιδός, διότι οὗτος αἰσθάνεται αὐθορμήτως τὴν ἀνάγκην νὰ ἐπεκτείνῃ

<sup>1)</sup> Προβλήματα τῶν ἀγροτικῶν μας σχολείων τόμ. Α'. 1955 σ. 159.

τάς γνώσεις του άπευθύνων διαρκώς έρωτήσεις προς τούς περιβάλλοντας αὐτὸν ώρίμους. Ἡδη πρὸ τῆς φοιτήσεώς του εἰς τὸ σχολεῖον τὸ παιδί άπευθύνει βροχήν έρωτήσεων πρὸς τούς οἰκείους του πρὸς λύσιν άποριῶν του. Ξένος έρευνητής έμέτρησε άνω τῶν 300 έρωτήσεων ήμερησίως εἰς παιδιὰ ήλικίας 4 έτῶν.<sup>1)</sup>

3) Ἀναπτύσσει τὴν αὐτὴν ἐργεσίαν τῶν μαθητῶν, διότι κατ' αὐτὸν ὁ μαθητὴς έλευθέρως σκέπτεται καὶ άνευ περιορισμῶν άποκρυσάλλῶναι τὰς σκέψεις του.

Ἄλλ' ἐνῶ ὁ τρόπος αὐτὸς τῆς διδασκαλίας εἶναι τελειότερος, εἶναι συγχρόνως, ὡς παρατηρεῖ σύγχρονος παιδαγωγός,<sup>2)</sup> «καὶ ὁ δυσκολώτερος. Εἶναι δυσκολώτερος, διότι άπαιτεῖ άδιάκοπον εὐστροφίαν, συνεχῆ εὐδιαθεσίαν, πλήρη σοβαρότητα καὶ ὀλοκληρωτικὴ αὐτοθυσία γιὰ τὴν ἀλήθειαν καὶ ἀπὸ τὸ διδάσκαλο καὶ ἀπὸ τὸ μαθητὴ. . . . Εἶναι πολὺ εὐκολώτερο νὰ κάνῃς δύο ώριαίεζ διδασκαλίεζ σὲ τάξη ἀπὸ πενήντα ἢ ἐξήντα μαθητέζ, παρά νὰ κάνῃς διαλογικὴ διδασκαλία σὲ ἕνα—δύο μαθητέζ ἐπὶ δύο ὥρεζ προβάλλοντεζ έρωτήσεις φέρονταζ ἀντιρρήσειζ, ἐνθουμούμενοζ, παρακολευθῶν, συζητῶν, άμυνόμενοζ καὶ ἀντεπιτιθέμενοζ καὶ πάντοτε προχωρῶν πρὸς ἕνα ὡρισμένο σκοπὸ, πρὸ τὸν ὁποῖο γὰ μὴ σπεύδῃς οὔτε νὰ τὸν τονίζῃς ὑπερβολικά».

### 3. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΡΦΗ

Κατ' αὐτὴν ἡ πρόσκτησις τῶν γνώσεων γίνεται δι' αὐτοτελοῦζ έργασίεζ τῶν μαθητῶν. Ἐκαστοζ μαθητὴς ἡ ὁμάς μαθητῶν ἀναλαμβάνει τὴν διαπραγματέυσιν ὡρισμένων θεμάτων καὶ ὑποχρεούται ἐντὸς ταχθείσεζ προθεσμίας νὰ ἀνακοινώσῃ εἰς τὴν τάξιν τὰ πορίσματα τῆς έρεύνηζ του. Πρὸς τοῦτο ἀνατρέχει εἰς πηγάζ, συλλέγει ὑλικόν, τακτοποιεῖ αὐτό, προβαίνει εἰς πειράματα καὶ ἀνακοινῶναι εἰς τὴν τάξιν γραπτῶς ἢ προφορικῶς ἐν συνεχεί λόγῳ τὰ πορίσματα τῆς έρεύνηζ του.

Ὅζ εἶναι προφανές ἡ έργαστηριακὴ μορφή τῆς διδασκαλίας ιδιάζει ἰδίως εἰς τὰ σχολεῖα μέσης έκπαιδεύσεωζ. Ἐκεῖ εἰς τὴν Λογοτεχνίαν, εἰς τὴν Ἱστορίαν, εἰς τὰ Φυσιογνωστικά, εἰς τὴν Γεωγραφίαν, εἰς τὰ Μαθηματικά δύναται νὰ παραπεμφθῶν οἱ μαθηταὶ εἰς πηγάζ, εἰς τὴν ἐκτέλεσιν πειραμάτων, εἰς τὴν συλλογὴν καὶ ἐξακρίβωσιν πληροφοριῶν, εἰς τὴν λύσιν προβλημάτων καὶ άσκήσεων. Ἄλλ' ὁ ἄωροζ μαθητὴζ τοῦ δημοτικοῦ σχολεῖου ἀδυνατεῖ νὰ πράξῃ τοῦτο διὰ τὰ πλείεστα τῶν μαθημάτων. Εἰς τὴν στοιχειώδη έκπαιδευσιν ὑπὸ περιορισμένην μόνον κλίμακα δύναται νὰ εφαρμοσθῇ

<sup>1)</sup> Vermeylen G. La Psychologie de l' enfant 1926 σελ. 120.

<sup>2)</sup> Highet G. μν. έργ. σ. 105.



ή εργαστηριακή μορφή διδασκαλίας. Ούτως εις την Φυσικὴν Ἱστορίαν δύνανται οἱ μαθηταὶ νὰ παρακολουθήσουν τὴν ἐξέλιξιν ἐνὸς φυτοῦ ἢ ἐνὸς ζώου, νὰ καταγράψουν εἰς τὸ φυσικοῖστορικὸν αὐτῶν ἡμερολόγιον τὰ συμπεράσματα τῶν παρατηρήσεών των καὶ νὰ τὰ ἀνακοινώσουν εἰς τὴν τάξιν. Δύνανται ἐπίσης νὰ προβαίνουν εἰς τὴν συλλογὴν καὶ ταξινομήσιν φυσικογνωστικοῦ ὕλικου (ξύλων, φλοιῶν, φύλλων, σπόρων, ἀνθέων, καρπῶν, ὀστροσκόων, πτερῶν, κ.λ.π.) Διὰ τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας, συλλέγουν εἰκόνας, δελτάρια, προϊόντα καὶ ἀρύονται πληροφορίας σχετικὰς μετὰ τὰ διδασκόμενα ἀπὸ ταξιδιώτας ἐπισκεφθέντας τὴν διαπράγματευσμένην χώραν κ.λ.π.

Ἐργαστηριακὴν μορφήν εἰς τὴν διδασκαλίαν προσέδωσαν δύο κυρίως παιδαγωγικὰ συστήματα, τὸ σύστημα Dalton καὶ τὸ σύστημα Winnetka, περὶ τῶν ὁποίων ἔκτενωθῆ θὰ πραγματευθῶμεν εἰς ἰδιαίτερα κεφάλαια.

## Ε'. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### 1. Η ΕΡΒΑΡΤΙΑΝΗ ΠΟΡΕΙΑ

Τὴν πορείαν τῆς διδασκαλίας, ἤτοι τὰ στάδια, τὰ ὅποια ἀκολουθεῖ αὕτη κατὰ τὴν ἐξέλιξιν τῆς, ἐπεζήτησαν πρῶτοι νὰ καθορίσουν συστηματικῶς ὁ Ἐρβαρτος καὶ οἱ μαθηταὶ τοῦ Ziller καὶ Reip. Κατ' αὐτοὺς εἰς ὅποιονδήποτε μάθημα δεόν νὰ ἀκολουθῶμεν τὰ ἐξῆς στάδια :

1) Προπαρασκευὴν τοῦ νέου, 2) προσφορὰν τοῦ νέου, 3) σύγκρισιν τοῦ διδαχθέντος πρὸς τὰς συγγενεῖς παλαιὰς παραστάσεις, 4) σύλληψιν τῶν κοινῶν γνωρισμάτων καὶ διατύπωσιν τοῦ γενικοῦ, 5) ἐφαρμογὴν ἢ ἀσκησιν πρὸς ἐμπέδωσιν τοῦ διδαχθέντος.

Προκειμένου π. χ. νὰ διδάξωμεν τὸν γραμματικὸν κανόνα ὅτι «ἡ μακρὰ παραλήγουσα περισπᾶται, ὅταν ἡ λήγουσα εἶναι βραχεῖα» εἰς τὸ στάδιον τῆς προπαρασκευῆς θὰ προσπαθήσωμεν οἱ μαθηταὶ νὰ ἀναπλάσσουν τὰ διδαχθέντα περὶ μακρῶν καὶ βραχέων φωνηέντων. Εἰς τὸ στάδιον τῆς προσφορᾶς θὰ ἀναγράψωμεν ἐπὶ τοῦ πίνακος προπερισπωμένας λέξεις π. χ. μῆλον, δῶρον κ.τ.λ. καὶ θὰ ἐπιστήσωμεν τὴν προσοχὴν τῶν μαθητῶν ὅτι αἱ λέξεις αὗται περισπῶνται εἰς τὴν παραλήγουσαν. Εἰς τὸ στάδιον τῆς συγκρίσεως θὰ συγκρίνωμεν τὰς λέξεις ταύτας ὡς πρὸς τὸν χρόνον τῆς παραληγοῦσης καὶ τῆς ληγοῦσης. Εἰς τὸ στάδιον τῆς συλλήψεως θὰ διατυπώσωμεν τὸν ἐκ τῆς συγκρίσεως ἐξαχθέντα γραμματικὸν κανόνα. Τέλος εἰς τὸ στάδιον τῆς ἐφαρμογῆς θὰ ἐμπεδώσωμεν τὰ διδαχθέντα διὰ τῶν καταλλήλων ἀσκήσεων.

Τὴν αὐτὴν πορείαν ἀκολουθοῦμεν καὶ εἰς τὴν Γεωγραφίαν. Προκειμένου π. χ. νὰ διδάξωμεν τὴν Ἀγγλίαν εἰς τὸ στάδιον τῆς προπαρασκευῆς θὰ ἀναπλάσωμεν εἰς τοὺς μαθητὰς μας πᾶν ὅ,τι περὶ αὐτῆς γνωρίζουν. Εἰς τὸ στάδιον τῆς προσφορᾶς θὰ γνωρίσωμεν εἰς αὐτοὺς πάντα, ὅσα ἀγνοοῦν περὶ αὐτῆς. Εἰς τὸ στάδιον τῆς συγκρίσεως θὰ συγκρίνωμεν τὴν Ἀγγλίαν μὲ ἄλλα βιομηχανικὰ κράτη καὶ εἰς τὸ στάδιον τῆς συλλήψεως θὰ ἐξαγάγωμεν τὸν γεωγραφικὸν νόμον ὅτι ὅλα τὰ βιομηχανικὰ κράτη ἔχουν πυκνὸν πληθυσμὸν. Εἰς τὸ στάδιον τέλος τῆς ἐφαρμογῆς θὰ ἐμπεδώσωμεν τὰ διδαχθέντα δι' ἀναλόγων ἀσκήσεων.

Καθ' ὅμοιον τρόπον βαίνομεν καὶ εἰς τὰ λοιπὰ μαθήματα ἀνεξαρτήτως τοῦ περιεχομένου αὐτῶν. Διὰ τὸν λόγον τοῦτον καὶ τὰ Ἑρβαρτιανὰ στάδια ὠνομάσθησαν τυπικὰ ἢ εἰδολογικά, διότι ἀναφέρονται εἰς τὴν μορφήν καὶ οὐχὶ εἰς τὸ περιεχόμενον τῆς διδασκαλίας.

Ἡ Ἑρβαρτιανὴ διάρθρωσις τῆς διδασκαλίας στηρίζεται ἐπὶ ψυχολογικῶν βάσεων. Ἡ προπαρασκευὴ ἐρείδεται ἐπὶ τοῦ ψυχολογικοῦ νόμου ὅτι τὸ νέον ἀντιλαμβανόμεθα μόνον διὰ γνωστῶν εἰς ἡμᾶς συγγενῶν παραστάσεων. Ὡς ἤδη παραετήρησεν ὁ Ἐμπεδοκλῆς τὸ ὅμοιον διὰ τοῦ ὁμοίου γνωρίζεται.

Βαίοντες οὕτω ἐκ τῶν γνωστῶν εἰς τὰ ἄγνωστα ἐπιτυγχάνομεν τὴν ἀφομοίωσιν καὶ πρόσληψιν τοῦ νέου, καθ' ὅσον αἱ προσλαμβανόμεναι παραστάσεις ἀσφαλῶς δύνανται νὰ ἀγκιστρωθοῦν τρόπον τινα εἰς τὰς προσλαβανούσας.

Ἄλλ' ἡ διδασκαλία δὲν παρέχει μόνον εἰς τοὺς μαθητὰς παραστάσεις καὶ ἐποπτείας. Ἐάν εἰς τοῦτο περιωρίζετο καὶ ἤρκεϊτο, αἱ γνώσεις τῶν μαθητῶν ἠθὰ ἐστεροῦντο τάξεως καὶ συνοπτικότητος. Πλὴν δὲ τούτου καὶ ἡ ἐν τῇ μνήμῃ διατήρησις τοῦ κτηθέντος καὶ ἐν τῷ βίῳ ἐφαρμογὴ καὶ ἡ χρησιμοποίησις αὐτοῦ θὰ ἦτο δυσχερεστάτη. Διὰ τοῦτο ἐπιβάλλεται ὅπως ὀρμώμενοι ἐκ τῶν ἐποπτειῶν προβαίνομεν εἰς τὸν σχηματισμὸν ἐννοιῶν, κανόνων καὶ νόμων. Τὴν ἀνάγκην ταύτην τῆς διδασκαλίας θεραπεύουν τὰ στάδια τῆς συγκρίσεως καὶ συλλήψεως.

Ἐπειδὴ δὲ τέλος αἱ γνώσεις οὐδεμίαν θὰ εἶχον ἀξίαν, ἐάν δὲν ἠδυνάμεθα νὰ χρησιμοποιήσωμεν αὐτὰς εἰς τὸν πρακτικὸν βίον, ἢ ὅλη διδασκαλία ἀποπερατοῦται διὰ τοῦ πέμπτου σταδίου, τῆς ἐφαρμογῆς, τὸ ὁποῖον σκοπὸν ἔχει νὰ μεταβάλλῃ τὰς γνώσεις τῶν μαθητῶν εἰς δεξιότηας, τὸ εἰδέναι εἰς δύνασθαι.

Ὁ χαλύβδινος λογικὸς εἰρμός, ὁ ὁποῖος διέπει τὴν Ἑρβαρτιανὴν πορείαν τῆς διδασκαλίας, συνετέλεσεν, ὥστε ἐπὶ ἡμῶν

αίωνος τὸ Ἑρβαρτιανὸν σύστημα κυριαρχήσῃ καθ' ὅλην σχεδὸν τὴν Εὐρώπην. Παρ' ἡμῖν υἱοθέτησαν τοῦτο οἱ πλεῖστοι τῶν παιδαγωγῶν μας, οἱ ὅποιοι ἤκμασαν καὶ ἐδίδαξαν κατὰ τὴν 50ετίαν 1880—1930 (Δημ. Ζαγγογιάννης (+1904), Χρ. Παπαδόπουλος (+1906), Χ. Παπαμάρκου (+1906), Παν. Οἰκονόμου (+1936), Δημ. Γεωργακάκης (+1936), Ν. Καπετανάκης (+1930) Δημ. Λάμπρας (+1942)).

Τὸ Ἑρβαρτιανὸν ὅμως σύστημα καίριον πλῆγμα ὑπέστη μὲ τὴν ἐμφάνισιν καὶ κυριαρχίαν τῆς βουλευσιαρχικῆς ψυχολογίας τοῦ Βούντ, ἡ ὁποία διεκήρυξεν ὅτι δὲν εἶναι ἡ παράστασις, ὡς ἐφρόνει ὁ Ἑρβартος, τὸ πρωταρχικὸν ψυχικὸν γεγονός, ἀλλ' ἡ βούλησις. Δὲν ἀρκεῖ συνεπῶς νὰ μορφώσωμεν τὸν παραστατικὸν κύκλον τῶν μαθητῶν διὰ νὰ ἐπιτύχωμεν τὴν ἀνάλογον δρᾶσιν αὐτῶν. Ἀντιθέτως οἱ ὅπαδοι τοῦ σχολείου ἐργασίας ὑπεστήριξαν ὅτι μόνον διὰ τοῦ πράττειν μανθάνονται καὶ ἐμπεδώνονται αἱ γνώσεις.

Κλονισθείσης οὕτω τῆς νοησιαρχικῆς ψυχολογίας, ἐφ' ἧς ἐστηρίζετο τὸ Ἑρβαρτιανὸν σύστημα, κατέπεσε καὶ ἡ πορεία, τὴν ὁποίαν τοῦτο ὑπεστήριξεν. Ὅλα τὰ στάδια τῆς Ἑρβαρτιανῆς πορείας κατεκρίθησαν ὡς ἀψυχολόγητα καὶ δεσμεύοντα τὴν αὐτενεργὸν δρᾶσιν τῶν μαθητῶν.

Τὸ στάδιον τῆς προπαρασκευῆς ἐν πρώτοις ἐθεωρήθη ὡς τεχνητόν, ὡς σχολικὸν κατασκευάσμα, ξένον πρὸς τὴν ζωὴν, ἡ ὁποία ἀγνοεῖ αὐτὸ <sup>1)</sup> Εἰς τὸν καθ' ἡμέραν βίαν ἐπεκτείνομεν διαρκῶς τὰς γνώσεις μας ἄνευ οἰασθῆποτε προπαρασκευῆς. Ἐξ ἄλλου δὲν εἶναι ἀναγκαῖα ἡ προπαρασκευῆ, διότι μὲ τὴν ἐξαγγελίαν τοῦ θέματος τῆς διδασκαλίας οἱ μαθηταὶ ἀναπλάσσουν αὐτομάτως, αὐθορμήτως τὰς συγγενεῖς παραστάσεις ἄνευ ἐξωτερικῆς ἐπεμβάσεως. Ἡ προπαρασκευῆ συνεπῶς εἶναι περιττή.

Δὲν δύναται τὸ αὐτὸ νὰ λεχθῆ καὶ διὰ τὸ στάδιον τῆς προσφορᾶς. Ἡ μετάδοσις τῶν γνώσεων εἶναι ἐν τῶν οὐσιωδῶν γνωρισμάτων τῆς διδασκαλίας. Ἀλλ' ἡ πρόσκτησις αὐτῆ τῶν γνώσεων πρέπει νὰ γίνεται διὰ τῆς ἐνεργοῦ συμμετοχῆς τῶν μαθητῶν. Εἰς τὸ νεώτερον σχολεῖον δὲν προσφέρει πλέον τὰς γνώσεις μόνον ὁ διδάσκαλος καὶ οἱ μαθηταὶ εἰσδέχονται ἀπλῶς αὐτάς. Οἱ μαθηταὶ αὐτοτελῶς ἐργαζόμενοι ἐπεκτείνουν τὰς γνώσεις των.

Οὐχ ἦττον μειονεκτοῦν τὰ στάδια τῆς συγκρίσεως καὶ συλλήψεως. Ἡ σύγκρισις, παρετηρήθη, δὲν εἶναι πάντοτε ἀναγκαῖα πρὸς σχηματισμὸν τοῦ γενικοῦ, διότι καὶ ἄνευ αὐτῆς τὰ κατ'

<sup>1)</sup> Παπαμαύρου Μιχ. Διδακτικὲς ἀρχαὲς Σχολείου ἐργασίας Β' ἐκδ. 1952 σ. 49.

αἴσθησιν δεδομένα ἀπλοποιοῦντο, σχηματοποιοῦνται. Ἐπολλάκις καὶ ἐξ ἑνὸς παραδείγματος σχηματίζεται εἷς νόμος, εἷς κανὼν, μία ἔννοια. <sup>1)</sup> Ἡ σύλληψις ἐξ ἄλλου δὲν εἶναι εὐκταία, διότι τὰ προϊόντα αὐτῆς, αἱ ἔννοιαι εἶναι ἀφρημένα κατασκευάσματα ἄψυχα καὶ ξένα πρὸς τὴν πραγματικότητα, ξένα πρὸ παντὸς πρὸς τὴν παιδικὴν ψυχὴν, ἢ ὁποῖα ἀντιλαμβάνεται μόνον τὸ συγκεκριμένον, τὸ αἰσθητόν, τὸ ἀπτόν.

Τὸ στάδιον τέλος τῆς ἐφαρμογῆς, τῆς χρησιμοποίησεως δηλ. τῶν γνώσεων εἰς τὴν πράξιν δὲν πρέπει νὰ εἶναι τὸ ἐπιστέγασμα, ὡς ἐφρόνουν αἱ Ἐρβαρτιανοί, τῆς διδασκαλίας, ἀλλ' ἡ ἀφετηρία καὶ ἡ σπονδυλικὴ στήλη αὐτῆς. Διὰ τῆς πράξεως, διὰ τοῦ πράττειν θὰ γίνεταί ἡ πρόσκτησις τῶν γνώσεων καθ' ὅλας τὰς φάσεις τῆς διδασκαλίας.

Γενικῶς κρίνοντες τὴν Ἐρβαρτιανὴν πορείαν ἀνευρίσκομεν ὡς κύριον αὐτῆς ἐλάττωμα τὴν ἀκαμψίαν. Μὴ λαμβάνοντες ὑπ' ὄψιν οἱ Ἐρβαρτιανοὶ τὴν ἰδιαιτέραν φύσιν ἐκάστου μαθήματος προσεπάθουν βιαίως νὰ ἀποτυπώσουν ὅποιονδήποτε ὕλικόν εἰς ἓνα ὁμοίμορφον ἐκμαγεῖον, τὰ στάδια, ὡς ἔάν ταῦτα ἦσαν ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας καὶ οὐχὶ τὸ μέσον. Ἄπετέλεσαν οὕτω δι' αὐτὴν ἀληθῆ τροχοπέδην κωλύουσαν πᾶσαν πτῆσιν καὶ εὐστροφίαν πνεύματος, διότι, ὡς εἶπεν ὁ Ἀριστοτέλης, «ἐν ὁποιασοῦν» τέχνη τὸ κατὰ γράμματ' ἄρχειν ἡλίθιον». <sup>2)</sup> Οἱ Ἐρβαρτιανοὶ ἀκολουθοῦν πάντοτε μίαν ἐκ τῶν προτέρων χαραχθεῖσαν εὐθεῖαν γραμμὴν ἄνευ οὐδεμιᾶς παρεκκλίσεως. Ἄλλ' ἔάν ἡ πορεία αὕτη εἶναι ἡ συνήθης εἰς τὴν ἀνάπτυξιν θέματος γνωστοῦ εἰς τὸν ὁμιλητὴν, δὲν ἀκολουθεῖται καὶ ἀπὸ τοὺς ἐπιθυμοῦντας νὰ γνωρίσουν τι διὰ πρώτην φοράν. Ἡ ὁδὸς, τὴν ὁποῖαν ἀκολουθοῦν οἱ τελευταῖοι, οὐδέποτε εἶναι εὐθεῖα, ἀλλὰ τεθλασμένη μὲ πολλὰς παρεκκλίσεις καὶ ὀπισθοδρομήσεις. Συντόμως, ὡς παρατηρεῖ ὁ Dewey, «τὰ εἰδολογικὰ στάδια καθορίζουν τὰς φάσεις τῆς προπαρασκευῆς τοῦ διδασκάλου διὰ τὴν διδασκαλίαν, ἀλλ' οὐχὶ καὶ αὐτῆς ταύτης τῆς διδασκαλίας.» <sup>3)</sup>

## 2. Η ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΕΩΤΕΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ

Τὸ νεώτερον σχολεῖον τὸν γόρδιον δεσμόν τῆς πορείας τῆς διδασκαλίας ἠθέλησε κατ' ἀρχὰς νὰ λύσῃ διὰ τοῦ ἐξίφους ἐπιτρέψαν εἰς τὸν διδάσκαλον πλήρη ἐλευθερίαν κινήσεων κατὰ τὴν

<sup>1)</sup> Καλλιὰφα Σπ. Τρία ζητήματα διδακτικῆς 1936 σ. 20

<sup>2)</sup> Πολιτικά Γ'. 1286α

<sup>3)</sup> Comment nous pensons Γαλλ. μετ. Decroly 1929 σ. 257.

διεξαγωγήν τῆς διδασκαλίας. Ἄλλ' ἡ τοιαύτη ἀσυδοσία εὐθέως ὠδήγησεν εἰς ἀναρχίαν μὲ ὀδυνηρὰς συνεπείας διὰ τὴν ἀγωγήν. Ταχέως ἀπεδείχθη ὅτι, ἐὰν ὁ διδάσκαλος ἀφίνεται εἰς τὰς ἐμπνεύσεις τῆς στιγμῆς, ἄνευ σχεδίου διδασκαλίας καὶ καθοδηγήσεως οὐδὲν θὰ ἐπετύγχανε καὶ θὰ ὠμοίαζε πρὸς ὀδοιπόρον βαδίζοντα ἄνευ χάρτου καὶ πυξίδος.

Ἦναγκάσθη οὕτω καὶ τὸ νεώτερον σχολεῖον νὰ καταρτίσῃ διάγραμμα διδασκαλίας ἀπηλλαγμένον μὲν τῆς ἀτέγκτου ἀκαμψίας τῆς Ἑρβαρτιακῆς πορείας καὶ ἐπιτρέπον ἐλευθερίαν κινήσεων, ἀλλὰ καθοδηγοῦν ἀσφαλῶς καὶ ἀπομακρύνον τὸν διδάσκαλον ἀπὸ τὸν σκόπελον τῆς ἀναρχίας. Εἷς τῶν παρ' ἡμῖν κυριωτέρων ἀντιπροσώπων τοῦ Σχολείου ἐργασίας, ὁ τ. καθηγητῆς τῆς Παιδαγωγικῆς τοῦ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Ἄλ. Δελμοῦζος<sup>1)</sup> λέγει χαρακτηριστικῶς «ἀπελευθέρωση ἀπὸ τὴν σιδερένια φορεσιὰ τῶν σταδίων δὲν σημαίνει ἀσυδοσία καὶ κατάρνηση τῶν νόμων τῆς λογικῆς οὔτε καὶ ἔξαφάνιση τοῦ δασκάλου».

Τὸ διάγραμμα τοῦτο διαφοροτρόπως καθώρισθη ὑπὸ τῶν νεωτέρων παιδαγωγῶν. Δυνάμεθα νὰ διακρίνωμεν δύο εἶδη πορείας διδασκαλίας κατὰ τὸ νεώτερον σχολεῖον, τὴν τριμερῆ καὶ τὴν τετραμερῆ πορείαν, περὶ ὧν κατωτέρω ὁ λόγος.

#### α) Ἡ τριμερῆς πορεία διδασκαλίας

Οἱ Γερμανοὶ παιδαγωγοὶ Ὁθων Willmann καὶ ὁ Ἰδρυτῆς τῆς Πειραματικῆς Διδακτικῆς Γουλιέλμος Lay, ὡς καὶ ὁ Αὐστριακὸς Ἐδουάρδος Burger (+1938) καθώρισαν τριμερῆ πορείαν διδασκαλίας ὀνομάσαντες τὰς φάσεις αὐτῆς: 1) παρατήρησιν ἢ πρόσκτησιν γνώσεων τὴν πρώτην, 2) πνευματικὴν ἐπεξεργασίαν ἢ κατανόησιν τὴν δευτέραν, 3) ἔκφρασιν ἢ παραστατικὴν ἐργασίαν τὴν τρίτην. Ὁ Lay ἐστήριζε τὴν πορείαν ταύτην τῆς διδασκαλίας ἐπὶ τοῦ ἀντανεκλαστικοῦ τόξου καὶ τῆς αἰσθησιοκινητικῆς ἐνεργείας, ἡ ὁποία διέρχεται τρεῖς φάσεις: 1) τὸ ἐξωτερικὸν αἰσθησιακὸν ἐρέθισμα, 2) ψυχικὴν ἐπεξεργασίαν τῶν κατ' αἴσθησιν ἐντυπώσεων, 3) κινητικὴν ἀπάντησιν.

Παρ' ἡμῖν τὴν τριμερῆ πορείαν διδασκαλίας υἰοθέτησαν ὁ κ. Ν. Ἐξαρχόπουλος<sup>2)</sup> καλέσας τὰς φάσεις αὐτῆς: 1) πρόσκτησιν γνώσεων, 2) ἐπεξεργασίαν, 3) ἐμπέδωσιν, ὁ κ. Μιχ. Παπαμαῦρος<sup>3)</sup> ὀνομάσας αὐτὰς 1) παρατήρησιν, 2) ἐξήγησιν καὶ 3) ὀρισμὸν, καὶ ἄλλοι.

<sup>1)</sup> Ἀπὸ τὸ Σχολεῖο ἐργασίας 1951 σ. 31

<sup>2)</sup> Γενικὴ Διδακτικὴ τόμ. Β! σελ. 107

<sup>3)</sup> Μν. ἔργ. σ. 283.

Πρὸς σαφετέραν κατανόησιν τῶν τριῶν τούτων φάσεων τῆς διδασκαλίας παρέχουμεν συγκεκριμένα τινὰ παραδείγματα. Εἰς τὴν ἀνάγνωσιν εἰς τὴν φάσιν τῆς προσκλήσεως τῶν γνώσεων θὰ ἀναγνωσθῇ τὸ κείμενον καὶ θὰ κατανοηθῇ, εἰς τὴν φάσιν τῆς ἐπεξεργασίας θὰ ἀνευρεθῇ ἡ κεντρικὴ ἰδέα καὶ τὰ ἐπὶ μέρους νοήματα, θὰ χαρακτηρισθοῦν αἱ πράξεις καὶ θὰ ἐκτιμηθῇ καλαισθητικῶς, εἰς τὴν φάσιν τῆς ἐκφράσεως θὰ ἰχνογραφηθοῦν σχετικαὶ σκηναί, θὰ ἀναπαρασταθῇ καὶ θὰ δραματοποιηθῇ, ἐφ' ὅσον εἶναι δεκτικὸν τὸ τεμάχιον κ. τ. λ.

Προκειμένου ἐπίσης εἰς τὴν Φυσικὴν Ἱστορίαν νὰ διδαχθῇ ὁ πελαργὸς εἰς τὴν φάσιν τῆς προσκλήσεως τῶν γνώσεων θὰ παρατηρήσουν οἱ μαθηταὶ τὸν πελαργόν, θὰ περιγράψουν τὸ σῶμα αὐτοῦ, θὰ γνωρίσουν τὴν τροφήν, τὴν κατοικίαν του κ. τ. λ. Εἰς τὴν φάσιν τῆς ἐπεξεργασίας θὰ συσχετίσουν τὴν σωματικὴν του διάπλασιν μὲ τὸ περιβάλλον, ἐν τῷ μέσῳ τοῦ ὁποίου ζῆ, καὶ τὸν τρόπον τῆς ζωῆς του. Ἐχει μακροὺς πόδας, ἀυχένα καὶ ράμφος, διότι ζῆ εἰς ἔλη καὶ ἐξ αὐτῶν προμηθεύεται τὴν τροφήν του. Εἰς τὴν φάσιν τῆς ἐκφράσεως οἱ μαθηταὶ θὰ ἀναπαραστήσουν τὸν πελαργὸν διὰ πλαστιλίνης, θὰ τὸν ἰχνογραφήσουν, θὰ ψάλουν σχετικὸν ᾠσμα κ. τ. λ.

Καθ' ὅμοιον τρόπον βαίνομεν καὶ εἰς τὴν Γεωγραφίαν. Διδασκομένης τῆς Αἰγύπτου π.χ. εἰς τὴν φάσιν τῆς προσκλήσεως τῶν γνώσεων διὰ τῆς ἀναγνώσεως τοῦ χάρτου θὰ ἀνεύρουν οἱ μαθηταὶ τὴν θέσιν, τὰ ὄρια, τὴν ἔκτασιν, τὴν μορφολογίαν τοῦ ἐδάφους, εἰς τὴν φάσιν τῆς ἐπεξεργασίας θὰ συσχετίσουν τὰ στοιχεῖα ταῦτα καὶ θὰ ἐξετάσουν τὰ προϊόντα, τὰς ἀσχολίας τῶν κατοίκων, τὸν πληθυσμόν, τὴν κρατικὴν ὀργάνωσιν καὶ τὰς πόλεις, εἰς τὴν φάσιν τῆς ἐκφράσεως θὰ ἰχνογραφήσουν αἰγυπτιακὰ τοπία καὶ μνημεῖα, τὸν Νεῖλον, τὰς πυραμίδας, θὰ ἀναγνώσουν περιγραφὰς περιηγητῶν κ.τ.λ.

### β) Τετραμερῆς πορεία διδασκαλίας.

Οἱ ὁπαδοὶ τοῦ σχολείου ἐργασίας Dewey καὶ Kerschensteiner ἐκκινουῦντες ἐκ τῆς ἀντιλήψεως ὅτι ἀφετηρία πάσης πνευματικῆς ἐργασίας εἶναι ἡ ὑπαρξίς ἑνὸς προβλήματος ὡς πρώτην φάσιν τῆς διδασκαλίας θεωροῦν τὴν θέσιν προβλήματος, ἢ ζητήματος. «Ὅταν τὸ ἀνθρώπινον πνεῦμα», λέγει ὁ Dewey, <sup>1)</sup> «ἀντιλαμβάνεται τὴν ὑπαρξίαν ἑνὸς δυσχεροῦς προβλήματος ἐντείνει τὴν προσοχὴν του, τὴν περιέργειάν του, διότι ἡ παρόρμησις προέρχεται

<sup>1)</sup> Μν. ἔργ. σελ. 260.

ἔσωθεν». «Εἰς τὰ ὄμματα τοῦ ἀληθοῦς παρατηρητοῦ», γράφει ὁμοίως ὁ Kerschesteiner, «ἐμφανίζονται πάντοτε προβλήματα, πάντοτε ὑπάρχει τι δι' αὐτὸν ἄξιον θαυμασμοῦ καὶ ἐξαναγκάζον αὐτὸν νὰ σκέπτεται»<sup>1)</sup>

Ἦδη ὁ Πλάτων εἰς τὸν «Θεαίτητον»<sup>2)</sup> ἐξέλαβε τὸν θαυμασμὸν ὡς ἀρχὴν τῆς φιλοσοφίας, ὁ δὲ Ἀριστοτέλης<sup>3)</sup> ἐθεώρησε τὴν ἀπορίαν ὡς ἀφετηρίαν τῆς νοητικῆς ἐνεργείας. «Ὡς δὲν δυνάμεθα νὰ λύσωμεν ἕνα δεσμὸν, ἕαν δὲν γνωρίσωμεν αὐτόν, οὕτως εἶναι ἀδύνατον νὰ διανοηθῶμεν ἄνευ προηγουμένης ἐρεύνης τῶν ἀποριῶν μας. Οἱ διανοούμενοι ἄνευ ἀποριῶν ὁμοιάζουν μὲ τοὺς ἀγνοοῦντας «ποῖ δεῖ βαδίζειν». Ὁ Ἀρχύτας<sup>4)</sup> ὁμοίως εἶπεν ὅτι «εἶναι ἀδύνατον καὶ σπάνιον νὰ ἐπινοήσῃς τι χωρὶς νὰ τὸ ἀναζητήσῃς καὶ ἀδύνατον ἐπίσης νὰ μὴ γνωρίζῃς, τί ζητεῖς».

Ἐπιβάλλεται συνεπῶς ὅπως πρώτῃν φάσιν τῆς διδασκαλίας ἀποτελῇ ἡ θέσις προβλήματος, ἢ προβληματοποίησις. Πρὸς τοῦτο θὰ ἐκκινουμέν ἀπὸ ἀπορίας τῶν μαθητῶν καὶ ἡ ὅλη διδασκαλία θὰ ἀποβλέπῃ εἰς τὴν λύσιν τῶν ἀποριῶν τούτων. Πᾶν τὸ διδασκόμενον ὀφείλει νὰ εἶναι ἀπάντησις εἰς θετὴν ἐρώτημα τῶν μαθητῶν.

Τεθέντος τοῦ προβλήματος σχηματίζονται ἔπειτα ὑποθέσεις καὶ εἰκασίαι πρὸς λύσιν αὐτοῦ. Ἐκάστη ὑπόθεσις ἀντιπροσωπεύει ἀπόπειραν λύσεώς του. εἶναι «ἡ προληπτικὴ ἐν τῷ νῶ λύσις τοῦ προβλήματος», κατὰ τὸν Claparède. Ἐπακολουθεῖ ἔπειτα ὁ ἔλεγχος τῶν ὑποθέσεων, καθ' ὃν ἀπαρρίπτονται ὅσαι δὲν συμβιβάζονται πρὸς τὰ δεδομένα τοῦ προβλήματος καὶ υἱοθετεῖται ἡ μᾶλλον ἱκανοποιητικὴ. Ἡ ὅλη ἐργασία τεματίζεται διὰ τῆς ἐπαλήθευσεως τῆς ὑποθέσεως καὶ τοῦ συμπεράσματος.

Κατὰ ταῦτα αἱ φάσεις τῆς τετραμεροῦς πορείας εἶναι αἱ ἑξῆς: 1) Θέσις προβλήματος ἢ προβληματοποίησις. 2) Σχηματισμὸς εἰκασιῶν πρὸς λύσιν αὐτοῦ. 3) Ἐλεγχος εἰκασιῶν. 4) Ἐπαλήθευσις υἱοθετηθείσης ὑποθέσεως.

Παραλλαγὴν τῆς διαρθρώσεως ταύτης τῆς διδασκαλίας ἀποτελεῖ ἡ πορεία, ἣν συνιστᾷ ὁ Scheibner. Κατ' αὐτὸν αἱ βαθμίδες τῆς διδασκαλίας εἶναι αἱ ἑξῆς πέντε: 1) Θέσις σκοποῦ σχολικῆς ἐργασίας. 2) Ἀναζήτησις τῶν μέσων τῆς ἐργασίας. 3) Καθορισμὸς τῆς ἐργασίας καὶ ὑποδιαίρεσις αὐτῆς εἰς τμήματα. 4) Διεξαγωγὴ τῆς ἐργασίας. 5) Σύλληψις τοῦ πορίσματος τῆς ἐργασίας, ἐμπέδωσις καὶ κατὰταξις αὐτοῦ.

<sup>1)</sup> Ἡ φύσις καὶ ἡ ἀξία τῆς φυσιογνωστικῆς διδασκαλίας σελ. 86.

<sup>2)</sup> 155 D.

<sup>3)</sup> Μ. τ. φυσικά 995 α.

<sup>4)</sup> Ἀρχύτας Περί μαθημάτων Στοβαίου Μ. Γ'. 135.

Παρ' ἡμῖν τὴν πορείαν ταύτην τῆς διδασκαλίας παραδέχονται ὁ καθηγητῆς τῆς Παιδαγωγικῆς τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν κ. Σπ. Καλλιάρης,<sup>1)</sup> ὁ κ. Ἰωανν. Σκουτερόπουλος<sup>2)</sup>, ὁ κ. Γ. Παλαιολόγος<sup>3)</sup> καὶ ἄλλοι.

Καθ' ἡμᾶς, ὡς ἤδη λεπτομερέστερον ἀνεπτύξαμεν εἰς τὴν Εἰδικὴν Διδακτικὴν μας, τετραμερῆς θὰ εἶναι ἡ διδασκαλία, μὲ ἀφετηρίαν πάντοτε τὴν θέσιν τοῦ θεματός της, κατὰ προτίμησιν ὑπόμορφην προβλήματος, ἀπορίας. Ὡς εἶδομεν ἡ ἀπορία εἶναι ἡ ἀρχὴ τῆς γνώσεως, Σχηματιζομένου οὕτως ἑνὸς χάσματος, ἑνὸς κενοῦ εἰς τὸν πνευματικὸν κόσμον τῶν μαθητῶν θὰ προσπαθήσωμεν νὰ γεφυρώσωμεν τοῦτο διὰ τῆς περαιτέρω διδασκαλίας. Πρὸς τοῦτο δύναται αὕτη νὰ ἀκολουθήσῃ δύο ὁδοὺς ἢ τὴν τριμερῆ πορείαν, τὴν ὁποίαν διαπραγματεύθημεν εἰς τὸ προηγούμενον κεφάλαιον, ἢ τὴν πορείαν τῶν ὁπαδῶν τοῦ σχολείου ἐργασίας. Εἰς τὴν πρώτην περίπτωσιν ἔχομεν τὰς φάσεις: πρόσκτησιν γνώσεως, ἐπεξεργασίαν, ἔκφρασιν ἢ ἐμπέδωσιν, εἰς τὴν δευτέραν τὰς φάσεις: σχηματισμὸν εἰκασίῶν, ἔλεγχον αὐτῶν, ἐπαλήθευσιν ὑποθετηθείσης ὑποθέσεως. Ἀναλόγως τῆς φύσεως ἐκάστου μαθήματος θὰ προτιμᾶται τὸ πρῶτον ἢ τὸ δεύτερον εἶδος πορείας διδασκαλίας. Τὰς ὑλικὰς γνώσεις παρέχονται μαθήματα, ὡς καὶ τὰ φρονηματικὰ χρησιμοποιοῦν τὸ πρῶτον εἶδος, τὰ εἰδολογικοῦ χαρακτήρος μαθήματα, ὡς εἶναι τὰ Μαθηματικὰ καὶ ἡ Φυσικὴ Πειραματικὴ τὸ δεύτερον.

Πῶς θὰ ἐφαρμόσωμεν εἰς τὴν διδακτικὴν πράξιν τὸ πρῶτον εἶδος ἐγνωρίσαμεν ἤδη, ὑπολείπεται νὰ ἀναφέρωμεν παραδείγματα τὰ τινὰ ἐφαρμογῆς τῆς τετραμεροῦς πορείας.

Προκειμένου π. χ. εἰς τὴν Ἀριθμητικὴν νὰ διδάξωμεν τὴν πρόσθεσιν ἑτερονύμων κλασμάτων θέτομεν τὸ πρόβλημα. Ἐχομεν  $\frac{1}{2}$  τοῦ πήχ. κορδέλλαν καὶ  $\frac{1}{4}$  αὐτοῦ. Θέλομεν νὰ ἔδωμεν τί ἔχομεν ἐν ὄλῳ. Οἱ μαθηταὶ ἀτομικῶς ἐργαζόμενοι ἐκφράζουν διαφόρους ὑποθέσεις πρὸς λύσιν τοῦ προβλήματος. Εἰς ἕξ αὐτῶν προτείνει νὰ προστεθοῦν οἱ ἀριθμηταί, ἀλλὰ προκύπτει τὸ ζήτημα, ποῖος ἐκ τῶν παρανομασιῶν θὰ προτιμηθῇ. Ἄλλος παρατηρεῖ ὅτι δὲν δυνάμεθα νὰ προσθέσωμεν ἀνίσους κλασματικὰς μονάδας, τὸ  $\frac{1}{2}$  εἶναι μεγαλύτερον τοῦ  $\frac{1}{4}$ . Προκύπτει οὕτως ἡ ἀνάγκη τῆς τροπῆς τῶν ἑτερονύμων κλασμάτων εἰς ὁμώνυμα. Ἄλλὰ πῶς τοῦτο θὰ γίνῃ; Ἐκφράζονται καὶ πάλιν διάφοροι εἰκασίαι. Ἡ

<sup>1)</sup> Τρία ζητήματα Διδακτικῆς 1936 σελ. 31 κ. ἑ.

<sup>2)</sup> Παιδαγωγικαὶ ὁμιλίαι καὶ διατριβαὶ 1935 σελ. 39 κ. ἑ.

<sup>3)</sup> Γενικὴ Παιδαγωγικὴ 1955 σελ. 257 κ. ἑ.



υπόθεσις τῆς τροπῆς τοῦ  $\frac{1}{4}$ , εἰς δεύτερα ἀπορρίπτεται, διότι τοῦτο εἶναι ἀδύνατον. Κατ' ἀνάγκην θὰ τραπῆ τὸ  $\frac{1}{2}$  εἰς τέταρτα. Πρὸς τοῦτο προτείνεται ὅπως φύλλον χάρτου. 1 πῆχ., διαμερῆθῃ κατ' ἀρχὰς μὲν εἰς δεύτερα καὶ ἔπειτα εἰς τέταρτα, ἵνα ἴδουν πρὸς πόσα τέταρτα ἀντιστοιχεῖ τὸ ἕν δεύτερον. Οὕτως εὐκόλως ἀνευρίσκουν ὅτι τὸ  $\frac{1}{2}$  ἰσοδυναμεῖ μὲ  $\frac{2}{4}$ , καὶ εἰκάζεται ὅτι διὰ νὰ προσθέσωμεν αὐτὰ ἀρκεῖ νὰ προσθέσωμεν τοὺς ἀριθμητὰς τῶν. Ἡ εἰκασία ἐπαληθεύεται διὰ τῆς ἐμπραγμάτου ἀριθμήσεως.

Τὴν αὐτὴν πορείαν ἀκολουθοῦμεν καὶ εἰς τὴν Φυσικὴν Πειραματικὴν. Ἐὰν θέλωμεν π. χ. νὰ διδάξωμεν τὴν ἀρχὴν τοῦ Ἀρχιμήδους θὰ ἐκκινήσωμεν ἀπὸ τὴν ἀπορίαν τῶν μαθητῶν, τὴν ὁποίαν καταλλήλως θὰ ἐκμαιεύσωμεν, πῶς ἢ μὲν μικρὰ βελόνη νὰ βυθίζεται εἰς τὸ ὕδωρ, τὸ δὲ πελώριον θωρηκτὸν νὰ ἐπιπλέῃ. Μετὰ τὴν θέσιν τοῦ προβλήματος καλοῦνται οἱ μαθηταὶ νὰ σχηματίσουν διαφόρους εἰκασίας. Εἷς ἐξ αὐτῶν συσχετίζει τὸ ζήτημα μὲ τὸ μέγεθος τῆς ἐπιφανείας τοῦ ὕδατος, ἢ μικρὰ βελόνη βυθίζεται, διότι εἶναι μικρὰ ἢ ἐπιφάνεια ἐπὶ τῆς ὁποίας βυθίζεται, ἐνῶ τὸ θωρηκτὸν ἐπιπλέει, διότι εἶναι μεγάλη ἢ ἀντίστοιχος ἐπιφάνεια. Ἡ εἰκασία ἀπορρίπτεται διὰ τῆς παρατηρήσεως ὅτι καὶ τὸ μικρὸν ἄχυρον ἐπιπλέει. Πρὸς διευκόλυνσιν τῆς ἀνευρέσεως τῆς ὀρθῆς ὑποθέσεως ἐκτελοῦμεν τὸ πείραμα τοῦ φῶδ, ὅποτε παρατηροῦν οἱ μαθηταὶ ὅτι τοῦτο βυθίζεται μὲν εἰς καθαρὸν ὕδωρ, ἐνῶ ἰσοροπεῖ ἐντὸς καταλλήλου διαλύματος μαγειρικοῦ ἁλατος καὶ ἐπιπλέει ἐντὸς κεκορεσμένου. Ἐκ τοῦ πειράματος τούτου εὐχερῶς εἰκάζουν ὅτι τὸ πρόβλημα σχετίζεται μὲ τὸ βάρος τοῦ ἐκτοπιζομένου ὕγρου, πρὸς ἐπαλήθευσιν δὲ τῆς σχηματισθείσης ὑποθέσεως ἐκτελοῦμεν τὸ γνωστὸν πείραμα, καθ' ὃ ζυγίζομεν τὸ βυθιζόμενον σῶμα πρὸ καὶ μετὰ τὴν ἐμβάπτισίν του ὡς καὶ τὸ βάρος τοῦ ἐκτοπισθέντος ὕγρου, τὸ ὁποῖον ἀνευρίσκεται ἴσον πρὸς τὸ βάρος τοῦ ἔχασε τὸ σῶμα.

## ΣΤ' ΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Ό,τι πρὸ παντὸς χαρακτηρίζει τὴν σύγχρονον ἀγωγήν εἶναι ὁ σεβασμὸς τῆς ἰδιοσυστάσεως τοῦ παιδός, ἡ διέγερσις τῶν αὐθορμητῶν διαφορόντων του καὶ ἡ δ' αὐτῶν προώθησις τῆς αὐτενεργείας του. Ἡ αὐτόβουλας καὶ ἐλευθέρα ἐνέργεια τοῦ παιδὸς θεωρεῖται τὸ διακριτικὸν γνώρισμα τοῦ Νέου Σχολείου.

Περὶ τῆς ἐκτάσεως ὅμως καὶ τῶν ὁρίων, ἐντὸς τῶν ὁποίων δικαιοῦται νὰ κινηθῇ ἡ αὐτενεργὸς δράσις τῶν μαθητῶν, ἀμφισβήτησις ἐγεννήθη μεταξὺ τῶν παιδαγωγῶν. «Ἡ ἐγνοια τῆς ἀγωγῆς καὶ ὁ σκοπὸς τῆς, ὡς εὐστόχως παρατηρεῖ ὁ κ. Δελμούζος, «εἴτε τὸ θέλομε εἴτε ὄχι, βάzzουν ὄρια στὴν ἀτομικὴ ἐλευθερία». Ἡ ἀγωγή δὲν καλεῖται νὰ ἐξυπηρετήσῃ μόνον τὸ ἄτομον, ἀλλὰ καὶ τὴν κοινωνίαν. Δὲν δύναται ἐν τούτοις νὰ θεωρηθῇ καὶ πιστὴ μόνον θεραπείαις κοινωνικῶν ἐπιταγῶν. Τὴν διασκέλισιν τῶν ὁροσῆμων τῆς φυσικῆς ἢ κοινωνικῆς καταστάσεως ἔχει κατ' ἄλλους ὡς σκοπὸν ἡ ἀγωγή.

Οὕτω προέκυψαν τρεῖς κύριαι κατευθύνσεις τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς, ἡ φυσιοκρατικὴ, ἡ κοινωνιολογικὴ καὶ ἡ ἀξιολογικὴ, τὴν ἔννοιαν καὶ τὸ περιεχόμενον τῶν ὁποίων θὰ καθορίσωμεν διὰ τῶν ἐπομένων κεφαλαίων.

### 1. ΤΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

#### α) Φυσιοκρατικὴ Σχολή<sup>1)</sup>

Ἡ Φυσιοκρατικὴ Σχολὴ ἰσχυρίζομενη ὅτι ἡ ἀγωγή συνίσταται εἰς τὸ σύνολον τῶν ἐπιδράσεων, δι' ὧν ἐπιδιώκεται ἡ ἀνάπτυξις τῶν ἐν τῷ τροφίμῳ ἐνοικουσῶν ἱκανοτήτων, ὑποθέτει ὅτι οἱ σκοποὶ τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἐγγεγραμμένοι, οὕτως εἰπεῖν, εἰς τὴν φύσιν ἐκάστου καὶ συνεπῶς ἡ παιδαγωγικὴ ἐπίδρασις ἔχει ὡς ἀντικείμενον τὰ εὐνοήση ἀπλῶς τὴν ἀνάπτυξιν ταύτην. Σύνθημα ἔχει ἡ παιδαγωγικὴ αὕτη Σχολὴ τὸ ἀξίωμα τῶν Στωϊκῶν «ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν» καὶ ἀκολουθεῖ τὸ παράγγελμα τοῦ Βάκωνος, καθ' ὃ κυριαρχοῦμεν τῆς φύσεως ὑποτασσόμενοι εἰς τοὺς νόμους αὐτῆς. Εἰς τὴν παιδαγωγικὴν τὰς φυσιοκρατικὰς ταύτας ἀντιλήψεις διεκήρυξαν, κατὰ τὴν ἀρχαιότητα μὲν ὁ Πλούταρχος εἰπών: «ἡ φύσις ἀγωγὸς ἐστὶν ἀφ' ἑαυτῆς πρὸς τὸ καλόν»<sup>2)</sup> κατὰ δὲ τοὺς νεωτέρους χρόνους ὁ Ρουσό. Ὁ «Αἰμίλιος» του, ὡς ἐλέχθη, ἦτο τέκνον τῆς φύσεως ἀνατραφέν ὑπ' αὐτῆς κατὰ τοὺς νόμους τῆς φύσεως πρὸς ἱκανοποίησιν τῶν ἀναγκῶν τῆς. Τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς οὕτως εἶναι ἔργον ἀρνητικῶν συνιστάμενον εἰς τὴν ἐλευθέραν καὶ ἀκώλυτον ἐξέλιξιν τῶν ἐμφύτων φυσικῶν δυνάμεων τοῦ

<sup>1)</sup> Μν. ἔργ. σ. 23.

<sup>2)</sup> Πρβλ. Hubert R. Traité de Pédagogie générale 1946 σ. 21-36.

<sup>3)</sup> Ἡθικά 333 Β.

ἀνθρώπου ἀνευ οὐδεμιᾶς ἐπεμβάσεως τοῦ παιδαγωγοῦ. «Διὰ τῆς ἀγωγῆς», γράφει, «δὲν θὰ διδάξωμεν ἀρετὰς καὶ ἀληθείας, ἀλλὰ θὰ προφυλάξωμεν τὴν καρδίαν ἀπὸ τὰς κακίας καὶ τὸ πνεῦμα ἀπὸ τὰς πλάνας. Ἐὰν ὁ τρόφιμος μέχρι τῆς ἡλικίας τῶν 12 ἐτῶν οὐδὲν ἐδιδάσκητο, ἐὰν δὲν θὰ ἦδύνατο νὰ διακρίνῃ τὸ δεξιὸ ἀπὸ τὸ ἀριστερὸ χεῖρ, θὰ διετήρει τὸ πνεῦμά του ἀπληλαγμένον ἔξωθεν καὶ προλήψεων καὶ θὰ ὑπῆκουε μόνον εἰς τὸν ὄρθον λόγον».

Κατὰ τὰς ἀρχὰς τοῦ 20ου αἰῶνος κυρία ἀντιπρόσωπος τῆς φυσιοκρατικῆς ἀγωγῆς ἐγένετο ἡ Σουηδὶ συγγραφεὺς Ellen Key (+1926). Εἰς τὸ πολύκροτον βιβλίον τῆς «Ὁ αἰὼν τοῦ παιδιοῦ» κατακρίνει δριμύτατα τὸ παλαιὸν σχολεῖον ὡς γνωσιόπληκτον καὶ ἀποξηραίνον πᾶσαν δημιουργικὴν ἰκμάδα τῶν μαθητῶν καὶ σκιαγραφεῖ νέον, φυσιολογικώτερον καὶ ἐλευθεριώτερον. Κατὰ τὸ παλαιὸν σχολεῖον ὑπόδειγμα μαθητοῦ ἔθεωρεῖτο ὁ πειθαρχικώτερος, ὁ σιωπηλότερος, ὁ μᾶλλον ἀπρόσωπος καὶ ἄχρους. Αἱ δημιουργικαὶ οὕτως ἀτομικότητες κατεδικάζοντο εἰς ἀδράνειαν καὶ ἀτροφίαν. Ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ ἀφήσῃ ἐλευθέραν τὴν φύσιν νὰ ἐξασκήσῃ τὸ ἔργον τῆς ἐπιβλέπουσα ἀπλῶς, ὅπως αἱ ἐξωτερικαὶ συνθήκαι τὸ εὐνοοῦν.

Τὰς ἀντιλήψεις τῆς Κεῦ υιοθέτησεν ὁ Γερμανὸς Λουδοβίκος Gurtt (+1931). Οὗτος δέχεται ὡς ἰδεώδες τῆς ἀγωγῆς τὴν ἀρρενοπρέπειαν καὶ ὑποστηρίζει ὅτι ὁ μορφολογισμὸς καὶ ἡ αὐταρχία τοῦ συνηθούς σχολείου, ἀντιτίθενται πρὸς αὐτήν. Διακηρύσσει ὅτι τὸ παιδί ὀφείλει νὰ προπαρασκευασθῇ νὰ ζήσῃ, ὅπως ἡ φύσις ἐπιβάλλει εἰς αὐτό. Ἄρκει πρὸς τοῦτο νὰ τονωθῇ ἡ δημιουργικὴ του τάσις καὶ δι' αὐτῆς ἡ χαρὰ τῆς ζωῆς καὶ τὸ αὐτοσυναίσθημα. Ἐπιζητοῦντες νὰ μορφώσωμεν αὐτό, ὡς ἡμεῖς θέλομεν, τὸ ἀκρωτηριάζομεν καὶ τὸ στεριοποιούμεν. «Δὲν παροτρύνομεν, λέγει, τὸ νόδον νὰ ἀνθίσῃ. Πράττει τοῦτο μόνον του. Αἱ πνευματικαὶ ἰκανότητες ἀναπτύσσονται, ὡς αἱ τρίχες ἐπὶ τῆς κεφαλῆς, ὁ λόγος καὶ αἱ ἰδέαι γεννῶνται, ὡς οἱ ὀδόντιες φύονται».

Κατὰ τῆς φυσιοκρατικῆς ταύτης ἀντιλήψεως τῆς ἀγωγῆς ἐγείρονται σοβαρώτατοι ἐνδοασμοί. Ἡ φύσις δὲν δύναται νὰ θεωρηθῇ οὔτε ἡ αἰτία, οὔτε ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς. Ἡ φύσις θεωρουμένη ὡς αἰτία εἶναι ἡ ἀδίητος ἐξέλιξις δυνατοτήτων, μεταξὺ τῶν ὁποίων ἡ ἀγωγή δὲν ἔχει θέσιν. Δι' ἄλλων λέξεων, ἐὰν ἡ ἀγωγή εἶναι πράγματι φυσικὴ δὲν εἶναι πλέον ἀγωγή καὶ ἂν εἶναι ἀγωγή παύει νὰ εἶναι φυσικὴ. Διότι ἐὰν πραγματικῶς ἡ ἐξέλιξις τῆς ἀνθρωπίνης φύσεως κατὰ τὴν περίοδον τῆς ἀναπτύξεως τελῆται κατὰ νόμους ἀτέγκτους καὶ ἀναλλοιώτους πρὸς πραγματοποιήσιν σκοπῶν ὁμοιομόρφων, τότε εἶναι τελείως περιττὴ οἰαδήποτε ἀνθρωπίνη ἐπέμβασις καὶ συνεπῶς τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἔργον ἀρνητικόν. Ἐὰν τοῦναντίον ἡ φύσις θεωρηθῇ ὡς σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς, ὁ σκοπὸς οὗτος θὰ

1) Πρβλ. A. Millot Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine 1938 σ. 88.

πραγματοποιηθή διὰ δημιουργικῆς προσπάθειας ἀπαιτούσης ἀπὸ τὸν τρόφιμον ἀδιάλειπτον ὑπερήδησιν δυσχερειῶν καὶ προσκομμάτων. Ἡ φύσις, θεωρουμένη αὕτη καθ' ἑαυτὴν εἶναι βασικῶς ἀδιάφορος πρὸς τοὺς σκοποὺς τῆς ἀνθρωπίνης ζωῆς καὶ μία αὐστηρὰ αἰτιοκρατία τῶν γεγονότων αὐτῆς θὰ ἠρνεῖτο πᾶσαν ἀξιολογικὴν ἐκτίμησιν τῶν σκοπῶν τῆς ἀνθρωπίνης δράσεως.

Τὰ πράγματα εἶναι ὡς εἶναι καὶ ὁ ροὺς τῶν γεγονότων οὐδεμίαν σχέσιν ἔχει μὲ τὸν προορισμὸν τοῦ ἀνθρώπου. Ὑπάρχει ἀντινομία μεταξὺ φύσεως καὶ τοῦ κόσμου τῶν ἀξιών, εἰς τὸν ὁποῖον ἡ ἀγωγή ἀποστολὴν ἔχει νὰ μυσταγωγῆσιν τὸν τρόφιμον. Οὕτως δὲν δύναται νὰ ἐπιτύχη τὸν προορισμὸν του, ἐὰν παραμείνῃ πιστὸς εἰς τὴν ἀρχικὴν του κατάστασιν. <sup>1)</sup> Μόνον ἀπαρνούμενος ἑαυτὸν καὶ ἀντιτιθέμενος πρὸς τὰς φυσικὰς αὐτοῦ κλίσεις δύναται νὰ κατακτήσῃ τὰς πνευματικὰς ἀξίας, εἰς τὰς ὁποίας καλεῖται νὰ συμμετάσχη. Κατὰ ταῦτα ὑπάρχει «ἀντινομία μεταξὺ ἀφειρησίας καὶ τέρματος τῆς παιδαγωγικῆς ἐνεργείας» <sup>2)</sup> Ἀφειρησία αὐτῆς εἶναι ἡ φύσις τοῦ παιδός. Ἀλλ' ἡ φύσις ἀδυνατεῖ νὰ ὑποδείξῃ τοὺς σκοποὺς τῆς ἀγωγῆς, ἡ πραγματικότητα ἀδυνατεῖ νὰ λύσῃ τὸ τελολογικὸν πρόβλημα. Τὰ ἔμφυτα παιδικὰ διαφέροντα ἀποτελοῦν τὴν κινητήριον δύναμιν, ἀλλ' οὐχὶ καὶ τὸ πηδάλιον τῆς παιδαγωγικῆς ἐνεργείας. Πυξίς, ἡ ὁποία θὰ ὑποδείξῃ τὸ τέρμα, πρὸς τὸ ὁποῖον ὀφείλομεν νὰ καταλήξωμεν εἶναι ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς.

### 6) Κοινωνιολογικὴ Σχολή.

Ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὴν φυσιοκρατικὴν τῆς ἀγωγῆς ἀντίληψιν ἡ Κοινωνιολογικὴ Σχολὴ ἰσχυρίζεται, ὅτι ὁ ἀνθρώπος, τὸν ὁποῖον ἡ ἀγωγή ἐπιδιώκει νὰ πραγματοποιήσῃ, δὲν εἶναι ὁ ἀνθρώπος, ὡς ἔπλασεν αὐτὸν ἡ φύσις, ἀλλ' ὡς ἡ κοινωνία ὀραματίζειται αὐτόν. Ἡ ἀγωγή κατὰ τὸν ἐπιφανέστερον ἀντιπρόσωπον τῆς Σχολῆς, τὸν Γάλλον Αἰμίλιον Durkheim <sup>3)</sup>, εἶναι πρὸ παντὸς τὸ μέσον, διὰ τοῦ ὁποῖου ἡ κοινωνία ἀνακαινίζει τοὺς ὄρους τῆς διατηρήσεώς της. Ἡ κοινωνία δὲν δύναται νὰ διατηρηθῆ ἄνευ ἐπαρκούς ὁμοιομορφίας μεταξὺ τῶν μελῶν της. Ἡ ἀγωγή διαιωνίζει καὶ ἐνισχύει τὴν ὁμοιομορφίαν ταύτην μεταγγίζουσα εἰς τὰ νέα μέλη τῆς κοινωνίας ὁμοιομόρφους θρησκευτικὰς, ἠθικὰς, κοινωνικὰς καὶ ἐπιστημονικὰς ἀρχάς, πεποιθήσεις καὶ γνώσεις. Τὸ σύνολον τῶν ὁμαδικῶν τούτων παραστάσεων συγκροτοῦν τὸ ἐν ἡμῖν κοινωνικὸν ὄν. Ἐντεῦθεν προκύπτει ἡ σπουδαιότης τῆς ἀποστολῆς τῆς ἀγωγῆς καὶ ἡ ἀποτελεσματικότης τῆς ἐπιδράσεώς αὐτῆς.

<sup>1)</sup> J. Maritain *L' éducation à la croisée des chemins* 1947 σ. 63

<sup>2)</sup> R. Hubert *Traité de Pédagogie* 1946 σ. 31.

<sup>3)</sup> Émile Durkheim *Éducation et Sociologie* 1922 σ. 104 - 133. Περὶ τῶν ἄλλων ὁπαδῶν τῆς κοινωνικῆς ἀγωγῆς βλ. Ἐξαρχοπούλου *Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν* 1934 σ. 83 - 93.

Πράγματι οὐ μόνον τὸ κοινωνικὸν τοῦτο ὄν δὲν εἶναι τι τὸ δεδομένον εἰς τὴν ἀρχικὴν φύσιν τοῦ ἀνθρώπου, ἀλλὰ καὶ δὲν προέκυψεν ἐξ αὐθормήτου ἐξελίξεως αὐτῆς. Αὐθормήτως ὁ ἄνθρωπος δὲν ὑποτάσσεται εἰς τὴν αὐθεντιαν τῆς πολιτικῆς ἐξουσίας, δὲν σέβεται τοὺς ἠθικοὺς νόμους, δὲν θυσιάζεται. Ἡ κοινωνία ὑπῆρξεν ἐκείνη, ἡ ὁποία, ἐφ' ὅσον συνεκροτεῖτο καὶ ἐθμελιούτο, ἐξήγαγεν ἐκ τῶν κώλων αὐτῆς τὰς ἠθικὰς δυνάμεις, ἐνώπιον τῶν ὁποίων ὁ ἄνθρωπος ἐκλινεν εὐλαβῶς τὸ γόνυ.

Ἐὰν ἐξαιρέσωμεν τὰς ἀορίστους καὶ συγκεχυμένας ὁρμάς, διὰ τῶν ὁποίων ἡ κληρονομικότης ἐπρόοικε τὸ παιδί, εἰσερχόμενον τοῦτο εἰς τὸν κόσμον, φέρει μεθ' ἑαυτοῦ ἀτομικὰς μόνον τάσεις. Ἔργον τῆς κοινωνίας εἶναι νὰ ἐγγράψῃ ἐπὶ τοῦ ἀγράφου τούτου ἀπὸ κοινωνικῆς ἀπόψεως χάρτου τῆς συνειδήσεως κοινωνικὰς ἐπιδιώξεις καὶ νὰ μετατρέψῃ τὸ ἐκ γενετῆς ἀντικοινωνικὸν καὶ ἐγωιστικὸν ὄν εἰς ὄν κοινωνικὸν καὶ ἠθικόν. Οὕτω θεωρουμένης τῆς ἀγωγῆς κατανοοῦμεν πλήρως τὸ μεγαλεῖόν τῆς. Δὲν περιορίζεται εἰς τὴν ἀνάπτυξιν τοῦ ἀτομικοῦ ὄργανισμοῦ κατὰ τὴν διεύθυνσιν, τὴν ὁποίαν ὑποδεικνύει τὸ φύσις, εἰς τὴν ἐκκόλασιν, οὕτως εἶπειν, καὶ ἀποκάλυψιν δυνάμεων ἐγκλειομένων ἐν τῷ ἀνθρώπῳ. Δημιουργεῖ ἐν αὐτῷ νέον ἄνθρωπον καὶ ὁ ἄνθρωπος οὕτως σχηματίζεται ἀπὸ πάν ὄτι προσδίδει ἀξίαν καὶ σημασίαν εἰς τὴν ζωὴν. Ἡ δημιουργικὴ αὕτη δύναμις τῆς ἀγωγῆς ἀποτελεῖ ἀποκλειστικὴν προνόμιον τοῦ ἀνθρωπίνου γένους. Τὸ ζῶον στερεῖται ἀγωγῆς, διότι ἡ ἐπ' αὐτοῦ ἐπίδρασις τῶν ἄλλων περιορίζεται εἰς τὴν ἀνάπτυξιν ἐνοστίκων εὐρισκομένων ἐν λαθρανοῦσῃ καταστάσει. Διευκολύνει καὶ ἐπιταχύνει τὴν λειτουργίαν τοῦ φυσικοῦ μηχανισμοῦ. Οὐδὲν τὸ νέον δημιουργεῖ.

Κύριος σκοπὸς κατὰ ταῦτα τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ μετάδοσις εἰς τὴν νέαν γενεάν τῶν διὰ τοῦ κοινωνικοῦ βίου κτηθέντων ἀγαθῶν, τὴν ὁποίαν δὲν δύναται νὰ ἐπιτύχῃ ἡ φύσις. Πᾶσα κοινωνία ἀποβλέπει εἰς τὴν διατήρησιν καὶ διαιώνισίν τῆς κληροδοτούσα εἰς τοὺς μεταγενεστέρους πλήρες σύστημα ἰδεῶν, τεχνικῶν καὶ ἐπιστημονικῶν γνώσεων, ἠθῶν καὶ ἐθίμων. Ἡ κοινωνικοποίησις αὕτη τελεῖται ἀφ' ἐνῶς μὲν διὰ βραδείας καὶ ἀσυνειδήτου διηθήσεως, προκυπτούσης ἐκ τοῦ γεγονότος ὅτι ἡ νέα γενεὰ ἐξακολουθεῖ νὰ ζῆ ἐν τῷ μέσῳ τῶν ἐνηλίκων, ἀφ' ἑτέρου δὲ κατορθοῦται κατὰ τρόπον συνειδητὸν καὶ ἐσκεμμένον διὰ τῆς ἀγωγῆς. Κύριον συνεπῶς γνώρισμα αὐτῆς εἶναι ἡ συντηρητικότης. Εἶναι ἡ κυριώτερα θεματοφύλαξ τῆς παραδόσεως καὶ ὁ σημαντικώτερος παράγων κοινωνικῆς συνοχῆς: διαπλάττει τὰ νεοσύλλεκτα μέλη τῆς κατ' εἰκόνα καὶ ὁμοίωσιν πρὸς πρότυπα δοκιμασθέντα διὰ τῆς λυδίας, λίθου τοῦ χρόνου καὶ ἀνεγνωρισμένης ἀξίας. Ἀποφεύγει διὰ τοῦτο τοὺς νεωτερισμούς, τὰς διαίαις καὶ ἀποτόμους μεταβολάς, τὰς ἀνακαινιστικὰς οὐτοπίας.

Ἡ μονομέρεια τῆς κοινωνιολογικῆς ἀντιλήψεως τῆς ἀγωγῆς εἶναι προφανής. Στηρίζεται ἐπὶ τῆς βασικῆς πλάνης, ἐφ' ἧς ἐστηρίζετο καὶ ὁ Rousseau, ὅτι δηλαδή ὁ κοινωνικὸς βίος τῶν ἀνθρώπων εἶναι τι τὸ ὑστερογενές, τεχνητὸν κατασκευάσμα τοῦ ἀνθρωπίνου πολιτισμοῦ. Ἡ κοινωνικὴ ἐν τούτοις ὀρμὴ δὲν εἶναι εἰς τὸν ἀνθρώπου ὀλιγώτερον ἀρχικῆ ἀπὸ τὴν ὀρμὴν τῆς αὐτοσυντηρήσεως. Ὡς ἤδη διεκήρυξεν ὁ Ἀριστοτέλης «ὁ ἀνθρώπος εἶναι πολιτικὸν ζῶον πάσης μελίττης καὶ παντὸς ἀγελαίου ζώου μᾶλλον». <sup>1)</sup> «Ὁ αὐτοτελὴς ἀνθρώπος τῆς πρωτογενοῦς καταστάσεως, τὸν ὁποῖον θέτει ὁ Rousseau εἰς τὴν ἀρχὴν τῆς ἐξελιξέως τῆς ἀνθρωπότητος εἶναι πλάσμα τῆς φαντασίας καὶ τὸ κοινωνικὸν συμβόλαιον, μὲ τὸ ὁποῖον οἱ ἀνθρώποι κατόπιν συνειτῆς σκέψεως θεμελιώνουν τὸν κοινωνικὸν τὸν βίον εἶναι ἐπίσης ἐπίνοια, τὴν ὁποῖαν δὲν ἐπικυρώνουν τὰ εἰς ἡμᾶς γνωστὰ ἱστορικὰ καὶ ἐθνογραφικὰ δεδομένα». <sup>2)</sup> Ἄλλ' ἐνῶ ὁ Rousseau θεωρεῖ τὴν κοινωνίαν ὡς πηγὴν διαφθοράς, οἱ ὁπαδοὶ τούτου τῆς κοινωνιολογικῆς Σχολῆς θεωροῦν τὴν κοινωνίαν ὡς τὴν δύναμιν ἐκείνην, ἡ ὁποία ὠθεῖ τὸν ἀνθρώπου πρὸς τὰς ἀνωτέρας πτήσεις. Διὰ τοῦ κοινωνικοῦ ἐλέγχου, τὸν ὁποῖον ἐξασκεῖ ἐπὶ τῶν πράξεών μας, εἶναι παράγων ἠθικοποιήσεως τῶν ἀτόμων. Διὰ τῆς συνεργασίας, τὴν ὁποῖαν ἐπιβάλλει εἰς ὅλα τὰ μέλη τῆς, ἐπιτυγχάνει τὴν ἀνύψωσιν τοῦ πολιτισμοῦ εἰς ὅλα τὰ πεδία τῆς ἀνθρωπίνης δράσεως. Μία ἐν τούτοις ἄκρατος κοινωνικρατία, ἡ ὁποία δὲν λαμβάνει ὑπ' ὄψιν τὸ ἄτομον καὶ δὲν ἀναγνωρίζει τὰ δικαιώματα καὶ τοὺς σκοποὺς τῆς προσωπικότητος ἐναντιοῦται πρὸς τοὺς ὑψηλοτέρους σκοποὺς τοῦ ἀνθρωπίνου βίου. Μόλον ὑπὸ τὴν ζωογόνον αὔραν τῆς ἐλευθερίας καὶ τοῦ σεβασμοῦ τῆς ἰδιορρυθμίας τῶν ἀτόμων θάλλουν τὰ πολύχρωμα ἀνθη τοῦ πολιτισμοῦ καὶ ὀριμάζουσι οἱ εὐχυμοὶ καρποὶ τοῦ ἠθικοῦ βίου.

Ὁ ἰσχυρισμὸς διὰ τοῦτο τῆς κοινωνιολογικῆς παιδαγωγικῆς ὅτι μοναδικὸς σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ κοινωνικοποίησις τοῦ ἀτόμου δὲν εἶναι δυνατόν νὰ τύχη ἐπιδοκιμασίας. Ἡ πραγματικὴ κοινωνία, ἐν μέσῳ τῆς ὁποίας ζῆ ἕκαστος ὁ παιδαγωγός, ἔχει τα ελαττώματα καὶ τὰς ἀτελείας τῆς, συμμόρφωσις δὲ πιστὴ πρὸς αὐτὴν δὲν εἶναι δυνατόν νὰ θεωρηθῆ ὡς σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς. Τὰ ἰδανικὰ αὐτῆς, ὡς καθορίζονται ἕκαστος ὑπὸ τῆς παιδαγωγικῆς, δὲν ἐξάγονται ἐπαγωγικῶς ἐκ τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητος καὶ δὲν ἐκφράζουν τὴν διάρθρωσιν τῆς κοινωνίας, ὡς ἰσχυρίζεται ἡ κοινωνικὴ παιδαγωγικὴ. Αἱ παιδαγωγικὰ ἰδέαι τοῦ Πλάτωνος καὶ τοῦ Ἀριστοτέλους εὐρίσκοντο εἰς ἀντίθεσιν πρὸς τὰ ἐπικρατοῦντα εἰς τὸ περιβάλλον τῶν ἐκπαιδευτικῶν συστημάτων. Οὗτοι ἐκθειάζουσι παιδαγωγικὰ συστήματα καθαρῶς κοινωνικρατικά, καθ' ἣν στιγμὴν εἰς τὴν Ἀθηναϊκὴν πολι-

<sup>1)</sup> Πολιτικά Α 2, 1253 α

<sup>2)</sup> Rausch Δ. Λάμψα Στοιχεῖα τῆς Φιλοσοφίας σ. 176

τείαν έπεκράτει απόλυτος έλευθερία εις την ανατροφήν των τέκνων. Όμοίως έν μέσω τής τελείως σχολαστικής μορφώσεως τής εποχής του δισαύλισεν ο Κορμένιος τό κήρυγμα του ρεαλισμού. Η κοινωνικοποίησης κατά ταύτο δέν είναι ο σκοπός τής παιδαγωγικής ένεργείας, αλλά τό μέσον, τό όποϊον θα χρησιμοποιήση ή άγωγή προς πραγματοποίησης των άνωτέρων σκοπών τής. Άποτελεϊ τό πρώτον στάδιον τής γενικής προσπάθειάς τής, όπως δαμάση τήν φύσιν. 'Αλλ' ως ή φύσις αποτελεϊ μόνον τό άμορφον ύλικόν, τό όποϊον καλεϊται ή άγωγή να διαμορφώση, ούτω και οι κοινωνικοί θεσμοί, τά ήθη και έθιμα τής κοινωνίας, αποτελούν μοχλούς, τους όποιους ή άγωγή θα χρησιμοποιήση όπως αναπτύξη ό,τι ύπάρχει έν ήμιν τό κατ' έξοχήν ανθρώπινον. Διότι έκείθεν τής φύσεως και τής κοινωνίας ύπάρχει ο άνθρωπος, ή ουσία και ο προορισμός του ανθρώπου. Η άγωγή συνεπώς ύπερ τον άνθρωπον των χρόνων και τόπων, θα αποβλέψη προς τον αϊώνιον άνθρωπον, προς τά αϊώνια τής ανθρωπότητος ιδανικά.

### γ) 'Αξιολογική Σχολή.

Κατά τήν Σχολήν ταύτην κύριον έργον τής άγωγής είναι ή οικείωσις αξιών, ως είναι οι θρησκευτικά, ήθικά, έπιστήμονικά και καλλιτεχνικά αξία. Αί αξία δέν είναι προϊόντα ώρισμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, άλλ' έχουν χαρακτήρα πανανθρώπινον. Δέν είναι έξ άλλου άντικειμενικά πραγματικότητες. Μόνον ύπαρκτά άντικείμενα έχουν χρονικά και τοπικά όρόσημα. Αί αξία δέν είναι ποσότητες ύποκειμενα εις μέτρησιν, στάθμισιν και άριθμωσιν. Δέν έχει νόημα να ειπωμεν πόσας φορές ή αξία άγάπη είναι καλή. Αί αξία ούτε από τά πράγματα ούτε από ήμάς κατάγονται. 'Εφ' όσον δέν ύπάρχουν, αλλά μόνον ισχύουν δέν προέρχονται έκ τής άντικειμενικής πραγματικότητος.

Εις τήν Παιδαγωγικήν τήν αξιολογικήν κατεύθυνσιν αντιπροσωπεύουν ο Messer, ο Kerschensteiner, και ο Spranger. Κατά τον πρώτον τό άληθές, τό δίκαιον, τό ώραϊον και τό θεϊον είναι αϊώνια αξία ισχύουσαι εις όλους τους χρόνους και τόπους. Η άγωγή μεταγγίζουσα τάς αξίας ταύτας πληροί τό χάσμα μεταξύ του είναι και του πρέπει, του γίνεσθαι και του δεόν γενέσθαι, μεταξύ τής ιστορικής πραγματικότητος και του ιδεώδους. Κατά τήν Kerschensteiner ή άγωγή είναι ή μετουσίωσις των έκπολιτιστικών αγαθών εις μορφωτικά, του άντικειμενικού πολιτισμού εις ύποκειμενικήν μόρφωσιν. Τά έκπολιτιστικά αγαθά αποτελούν άποκρυστάλλωσιν μιάς άτομικής ή όμαδικής σκέψεως. Πάντα, βεβαίως, δέν άποδίδουν έξ ίσου τήν νοστροπίαν των δημιουργών των. Αί φυσικά έπιστήμη και τά μαθηματικά άποκρυστάλλωνουν σταθεράς και άντικειμενικής ιδιότητος των πραγμάτων και ή συμβολή του άτομικού παράγοντος είναι άσημαντος. Το καλλιτέχνημα τουναντίον εύρίσκειται εις άκραν

ἀντίθεσιν πρὸς τὸ μαθηματικὸν διαγνώημα. Δὲν πρέπει ἐν τούτοις καὶ τοῦτο νὰ θεωρηθῆ ὡς ἔκφρασις στιγμιαίας καὶ ὑποκειμενικῆς ψυχικῆς καταστάσεως. Ἐκφράζει ἀναμφιδόλως ἐν συναίσθημα, ἀλλὰ ταύτοχρόνως καὶ ἐν διανόημα, δηλαδή παραπλεύρως τοῦ ἀτομικοῦ καὶ συναισθηματικοῦ στοιχείου ἔχει καὶ περιεχόμενον ἀντικειμενικὸν καὶ λογικόν.

Ὁ ἐπιθυμῶν ὅπως οἰκειοποιηθῆ τὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ ὀφείλει νὰ ἔχη συγγένειαν πρὸς τὴν ἰδiosisτάσιαν τῶν φορέων αὐτῶν. Τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ διὰ νὰ ἐπιδράσουν ἀποτελεσματικῶς εἰς τὸν τρόφιμον πρέπει νὰ εὔρουν ἀπήχησιν εἰς τὴν ἀτομικότητα αὐτοῦ, νὰ ἀφυπνίσουν καὶ ἐνισχύσουν τὰς αὐθормήτους τάσεις του.

Τελειῶς διάφορος ἐπὶ τοῦ ζητήματος τούτου εἶναι ἡ γνώμη τοῦ Spranger. Κατ' αὐτὸν ὁ ἰσχυρισμὸς τοῦ Kerschensteiner ὅτι ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ ἀκολουθῆ τὰς ἑσωτερικὰς προδιαθέσεις τοῦ ἀτόμου δὲν ἀνταποκρίνεται πλήρως πρὸς τὸν σκοπὸν τῆς ἀγωγῆς. Ἡ ζωὴ ἀπαιτεῖ πολλάκις ἐκ τοῦ ἀνθρώπου ἰκανότητα διαφόρους ἐκείνων, αἱ ὁποῖα αὐθормήτως προκύπτουν ἐξ ἀτομικῶν κλίσεων. Κατὰ τὸν Spranger ἡ ἀγωγή ὀφείλει ἀντὶ νὰ ἀκολουθῆ τὴν φορὰν τῆς ἀτομικότητος, νὰ προσφέρῃ ὡς ἀντιστάθμισμα ὅτι δὲν προσφέρει ἡ φύσις. Ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ ἐθίσῃ τὸν παῖδα εἰς τὰς δυσχερεῖας τῆς ζωῆς. Ἡ πάλη χαλυβδώνει καὶ διαμορφώνει τὸν χαρακτήρα. Τὸ κυριώτερον ἐλατήριον τῆς ἐκπολιτιστικῆς δράσεως τοῦ ἀνθρώπου ἀποτελεῖ ἡ ἀντίθεσις αὐτοῦ πρὸς τὰ πράγματα. Ἡ ἀντίθεσις ὑποκειμένου — ἀντικειμένου, ἐγὼ καὶ σὺ εἶναι τὸ κύριον γινώρισμα τῆς μορφωτικῆς ἐνεργείας. Ἡ ἀγωγή σκοποῦν ἔχει νὰ γεφυρώσῃ δύο ἀντιθέτους κόσμους, τὴν ἐμπειρικὴν πραγματικότητα καὶ τὴν σφαῖραν τῶν ἰδανικῶν τοῦ ἀνθρώπινου βίου. Τὰ ἐλατήρια αὐτῆς κατὰ τὸν Spranger εἶναι προπαντὸς ἀξιολογικά. Ἡ ἀγωγή ἀποβλέπει εἰς τὴν οἰκειοποίησιν ἀξιών. Τοιαύτας ἀξίας διακρίνει ἐξ εἰδῶν: 1) οικονομικὰς, 2) αἰσθητικὰς, 3) κοινωνικὰς, 4) πολιτικὰς, 5) γνωσιολογικὰς, καὶ 6) θρησκευτικὰς πρὸς τὰς ὁποῖας ἀντιστοιχοῦν ἐξ πολιτικῶν πεδία: ἡ οἰκονομία, ἡ καλλιτεχνία, ἡ ἠθικότης, ἡ πολιτεία, ἡ ἐπιστήμη καὶ ἡ θρησκεία. <sup>1)</sup>

Ἡ ἀγωγή γενικῶς κατὰ τὴν ἀξιολογικὴν παιδαγωγικὴν ζητεῖ νὰ ἀνυψώσῃ τὸν ἀνθρώπον ἀπὸ τὴν φυσικὴν ζῶην εἰς τὴν πνευματικὴν, δηλαδή, τὴν θεῖαν καὶ αἰώνιαν καὶ νὰ μετατρέψῃ τὴν φυσικὴν ἀτομικότητα εἰς πνευματικὴν προσωπικότητα. Μεταξὺ τῶν πνευματικῶν καὶ τῶν βιολογικῶν δυνάμεων τοῦ ἀνθρώπου διαβλέπει οὐσϊώδη διαφοράν. Ἐὰν ἡ ἀνθρωπίνη ζωὴ ἦτο ἀπλοῦς περὶ ὑπάρξεως ἀγῶν δὲν θὰ παρετηρεῖτο πνευματικὴ πρόοδος, ἀφοῦ οἱ βάρβαροι λεγόμενοι λαοὶ πραγματοποιοῦν τὸν αὐτὸν σκοποῦν ἐν φυσικῇ καταστάσει παραμένοντες.

<sup>1)</sup> Πρβλ. Γ. Παλαιολόγου. Οἱ ἕξ κύριοι τύποι τῆς ἀτομικότητος κατὰ τὸν Ed. Spranger 1937, Γενικὴ Παιδαγωγικὴ 1955 σ. 68κ. ἔ.



Μοίρα, ἀλλὰ καὶ προνόμιον τοῦ ἀνθρώπου εἶναι ἡ τάσις ὅπως ἀποκτῆσθαι ὅ,τι ἠρνήθη εἰς αὐτὸν ἡ φύσις. Εἰς ὅλα τὰ πεδία τῆς ἐκπολιτιστικῆς του δράσεως προσπαθεῖ ὁ ἄνθρωπος νὰ ἀναπληρώσῃ τὰς φυσικὰς αὐτοῦ ἐλλείψεις καὶ τὴν ἀνεπάρκειαν τῶν ἐμφύτων ἰκανοτήτων του. Εἰς τὸ πεδίον τῆς θρησκείας καὶ τῆς ἠθικότητος ἐπιζητεῖ νὰ ὑπερνηκίῃ τὴν ἰδίαν φύσιν, τὸν φυσικὸν ἐγωϊσμὸν ἀποβλέπων εἰς τὰ ἰδανικά τῆς θρησκείας καὶ τῆς ἠθικῆς. Διὰ τῆς ἐπιστήμης ἐπιδιώκει νὰ δαμάσῃ τὴν φύσιν, ζητεῖ διὰ τῆς ἐρεῦνης, τῆς παρατηρήσεως καὶ τοῦ πειράματος νὰ τῆς ἀποσπάσῃ τὰ μυστικά της. Διὰ τῆς τέχνης προσπαθεῖ νὰ προσθέσῃ τὸν ἑαυτὸν του εἰς αὐτὴν, κατὰ τὸν ἐπιτυχῆ ὄρισμὸν τοῦ Βάκωνος, ἀποκρυστάλλων ἐν αὐτῇ τὰ ἰδανικά του. Διὰ τῆς γραφῆς τέλος καὶ τῆς ἀριθμησεως, κατὰ τὸν βαθμὸν στοχασμὸν τοῦ Μορμisen, ὁ ἄνθρωπος ζητεῖ νὰ ἀποκτήσῃ ὅ,τι πρόπαντὸς ἠρνήθη εἰς αὐτὸν ἡ φύσις, τὴν ἀθανασίαν καὶ τὴν παντοδυναμίαν. Ὁ ἄνθρωπος ἐν γένει εἶναι ὁ αἰώνιος Προμηθεύς, ὁ μεταφέρων ἐξ οὐρανοῦ εἰς τὴν γῆν τὸ πῦρ τῆς προόδου. Ἡ ὁμοίωσις πρὸς τὸν Θεὸν εἶναι κατὰ τὸν Πλάτωνα <sup>1)</sup>, ὁ προσορισμὸς τοῦ ἀνθρώπου. Ὁνομάζει διὰ τοῦτο αὐτὸν «φυτὸν οὐκ ἔγγειον, ἀλλ' οὐράνιον». Ἡ ἀθανασία εἶναι ἐπίσης κατὰ τὸν Ἀριστοτέλην ὁ θαυτέρος πόθος τοῦ ἀνθρώπου. «Οὐ χρὴ κατὰ τοὺς παραινοῦντας ἀνθρώπινα φρονεῖν, ἄνθρωπον ὄντα, οὐδὲ θνητὰ τὸν θνητόν, ἀλλ' ἐφ' ὅσον ἐνδέχεται ἀθανατίζειν». <sup>2)</sup>

## 2. ΟΙ ΘΕΜΕΛΙΩΤΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### α) John Dewey (1859—1952) <sup>3)</sup>

Θεμελιωτῆς τοῦ σχολείου ἐργασίας δύναται νὰ θεωρηθῇ ὁ Ἀμερικανὸς John Dewey. Ὁ Dewey δὲν ὑπῆρξε συστηματικὸς παιδαγωγός, ἀλλὰ φιλόσοφος, εἰς τῶν κυριωτέρων ἀντιπροσώπων τοῦ πραγματισμοῦ. Ἐδίδαξεν φιλοσοφίαν καὶ Παιδαγωγικὴν εἰς διάφορα Πανεπιστήμια τῶν Ἠνωμένων Πολιτειῶν, ἀπὸ τὸ 1894 εἰς τὸ Σικάγον, ὅπου καὶ ἱδρυσεν Πειραματικὴν σχολὴν πρὸς ἐφαρμογὴν τῶν παιδαγωγικῶν του ἰδεῶν. Αὗται ἀπέρρευσαν ἀπὸ τὰς πραγματιστικὰς του ἀντιλήψεις. Ὡς εἰς τὴν φιλοσοφίαν του προσεπάθησε νὰ συνδιαλλάξῃ θεωρίαν καὶ πράξιν, νὰ προσγειώσῃ τὴν ἀφηρημένην διανόησιν εἰς τὸ ἔδαφος τῆς πραγματικότητος, οὕτω καὶ εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν του ἐπεχείρησε νὰ συμβιδάσῃ θεωρητικὴν καὶ πρακτικὴν μὲρψωσιν, γενικὴν καὶ ἐπαγγελματικὴν. Ὡς δὲ εἰς τὴν φιλοσοφίαν του κρίνει τὴν ἀλήθειαν τῶν ἰδεῶν ἀπὸ τὰ ἐπιτυχῆ ἐν τῇ πράξει ἀποτελέσματα αὐτῶν,

<sup>1)</sup> Θεαίτητος 176 Α

<sup>2)</sup> Ἠθικά Νικομάχεια 1, 7, 1177 β

<sup>3)</sup> Πρβλ. Μ. Κλεάνθους—Παπαδημητρίου. Ἡ Νέα ἀγωγή τ. Α. 1952 σ. 19-54, Carrot M. A. Aeblic. Ἡ Παιδαγωγικὴ τοῦ Dewey 1952.

οὕτω καὶ εἰς τὴν ἀγωγήν ἐξαίρει τὴν διὰ τῆς δράσεως πρόσκτησιν τῶν γνώσεων, ἐπιδιώξας «τὸ μανθάνειν διὰ τοῦ πράττειν». Ἡ πράξις εἶναι ἡ λυδία λίθος τῆς κατανοήσεως. Ἡ σύνθεσις θεωρίας καὶ πράξεως δὲν καθιστᾷ μόνον τὴν πρώτην μάλλον συγκεκριμένην καὶ εὐληπτον, ἀλλ' ἐμποδίζει καὶ τὴν χειροτεχνικὴν ἐργασίαν νὰ καταστῇ τετριμμένη καὶ ἀνευ εὐρύτερου ὀρίζοντος. Ὅταν ὁ μαθητὴς φέρῃ εἰς αἴσιον πέρασ ἐν πρόβλημα πρακτικῆς φύσεως, δὲν αὐξάνει μόνον τὰς γνώσεις καὶ ἱκανότητάς του, ἀλλὰ βλέπει εἰς συγκεκριμένα γεγονότα πῶς ὁ ἄνθρωπος χρησιμοποιοῖ τὰς γνώσεις διὰ τὰς ἀνάγκας του. Ὁ ἄνθρωπος ἐνεργεῖ πάντοτε πρὸς ἰκανοποίησιν ἀναγκῶν. Τὸν θεμελιώδη τοῦτον νόμον δὲν πρέπει νὰ ἀγνοοῦμεν εἰς τὴν ἀγωγήν ἀποχωρίζοντες δράσιν καὶ ἀνάγκας. Τοῦτο ἔπρωτιε τὸ παλαιὸν σχολεῖον προσφέρον γνώσεις μὴ ἀνταποκρινομένας πρὸς τὰς ἀνάγκας τῆς παιδικῆς ζωῆς. Κατὰ τὸν Dewey ὑφίστατο τὸ τελεῖα ἀντιθέσις μεταξὺ σχολεῖου καὶ παιδός, «ἀφ' ἑνὸς μεταξὺ τοῦ περιωρισμένου, ἀλλὰ προσωπικοῦ κόσμου, ἐν μέσῳ τοῦ ὁποίου κινεῖται τὸ παιδί καὶ τοῦ ἀπροσώπου, ἀλλ' ἐκτεταμένου, ὡς ὁ χρόνος κόσμου, εἰς τὸν ὁποῖον εἰσάγει τὸ παιδί τὸ σχολεῖον». <sup>1)</sup> Ἐνῶ δὲ εἰς τὴν ζωὴν τοῦ παιδός κυριαρχεῖ ἡ συναισθηματικὴ ἐνότης, εἰς τὸ σχολικὸν πρόγραμμα δεσπόζει ἡ εἰδικευσίς καὶ ἡ κατανομὴ τῆς ἐργασίας κατὰ μαθήματα. Τέλος ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὴν πρακτικὴν καὶ συναισθηματικὴν ζωὴν τοῦ παιδός τὸ σχολικὸν πρόγραμμα διέπουν ἀφηρημένα καὶ λογικὰ ἀρχαὶ ταξινομήσεως καὶ κατατάξεως τῆς διδακτέας ὕλης. Ἀντιθέτοντες οὕτω παιδί καὶ σχολικὰς γνώσεις διαχωρίζομεν εἰς ἀντιμέτωπα στρότόπεδα «παιδικὴν καὶ ὄριμον ἡλικίαν, τὴν ἔμφυτον τάσιν τοῦ παιδός πρὸς ἀνάπτυξιν καὶ τὸ τελικὸν τέρμα τῆς ἀναπτύξεως τούτης, θεαροῦντες ἀσυμβίβαστα τὴν ἰδιοσυστάσιαν καὶ τὸν προορισμὸν τοῦ παιδός». <sup>2)</sup>

Τὸ Παλαιὸν Σχολεῖον ἐξῆρε τὴν διδακτέαν ὕλην καὶ περιεφρόνει τὰς ἐνδογενεῖς δυνάμεις, τὰς ὁποίας ἐγκλείει ἡ παιδικὴ φύσις. Τὸ Νεώτερον τούναντίον Σχολεῖον ποτίζει τὴν αὐθόρμητον καὶ ἐλευθέραν ὁρμὴν τοῦ παιδός πρὸς δράσιν καὶ ἐπιδιώκει ὅπως τὸ σχολικὸν πρόγραμμα προσαρμόζεται πρὸς τὰ παιδικὰ διαφέροντα, χωρὶς νὰ παραδλέπη τὰς ἀνάγκας τῆς κοινωνικῆς ζωῆς. «Ἐνῶ τῆς παλαιᾶς Σχολῆς σύνθημα ἦτο ἡ καθοδήγησις καὶ ὁ ἔλεγχος τοῦ παιδός, τῆς νεωτέρας εἶναι ἡ ἐλευθερία καὶ πρωτοβουλία. Ἡ πρώτη ἐκθειάζει τὴν τάξιν, τὸν νόμον, τὴν πειθαρχίαν, ἡ δευτέρα λατρεῖ τὴν αὐθόρμησιν» <sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Dewey — Σωτηρίου. Τὸ Σχολεῖο καὶ τὸ παιδί 1926 σελ. 122.

<sup>2)</sup> J. Dewey et Ev. Dewey. Les écoles de demain 1930 σ. 74.

<sup>3)</sup> Τὸ σχολεῖο καὶ τὸ παιδί σ. 126.

«*Ἡ ἀνθρωπότης, λέγει ὁ Dewey, ἀρέσκειται νὰ σκέπτεται δι' ἀντιθέσεων. Ἡ ἱστορία τῆς ἀγωγῆς χαρακτηρίζεται διὰ τῆς ἀντιθέσεως μεταξὺ δύο θέσεων Ἡ μία ὑποστηρίζει ὅτι ἡ ἀγωγή εἶναι ἀνάπτυξις, ἡ ὁποία ἐκκινεῖ καὶ προχωρεῖ ἔσωθεν. Ἡ ἄλλη ὅτι εἶναι διάπλασις, ἡ ὁποία γίνεται ἔξωθεν. Ἡ μία θεμελιούται ἐπὶ τῶν φυσικῶν χαρισμάτων, Ἡ ἄλλη ἰσχυρίζεται ὅτι δαμάζει τὰς φυσικὰς ῥοπὰς καὶ τείνει νὰ τὰς ἀντικαταστήσῃ με ἕξεις, τὰς ὁποίας μακροχρονία ἐξωτερικὴ πίεσις ἐπιτρέπει νὰ χαραχθοῦν καὶ ἐντυπωθοῦν βαθέως.*»<sup>1)</sup>

Ἐτερον γνῶρισμα τῆς Παιδαγωγικῆς τοῦ Dewey εἶναι ἡ κοινωνικὴ κατεύθυνσις. Θέλει νὰ καταστήσῃ ἕκαστον σχολεῖον κοινωνικὸν ἐν σμικρῷ ὀργανισμόν, ὅστις διὰ τῶν εἰδῶν τῆς ἐνασχολήσεως τῶν μελῶν του νὰ ἀντικατοπτρίξῃ τὸν βίον τῆς μεγάλης κοινωνίας. Ὅλα τὰ μαθήματα, κατὰ τὸν Dewey, ἐπιδιώκουν τὴν κοινωνικὴν ἀγωγήν. Ἡ ἱστορία π.χ. δεικνύει τοὺς κοινωνικοὺς συντελεστὰς τῆς συχρόνου ζωῆς. Ἡ σύγχρονος πρόοδος εἶναι προῖον προεργασίας ἀπειραρίθμων προγόνων. «Ἡ γεωγραφία ἐπίσης ἐκθέτει τὴν πάλιν τῶν ἀνθρώπων ὅπως ἐπικοινωνήσουν μεταξὺ των. Αἱ λίμναι, οἱ ποταμοί, αἱ πεδιάδες, τὰ βουνά, ἔχουν κοινωνικὴν σημασίαν; ἐπειδὴ εἴτε εὐκολύνουν, εἴτε δυσχεραίνουν τὴν μεταξὺ τῶν ἀνθρώπων ἐπικοινωνίαν»<sup>2)</sup> Ἐὰν ὁμοίως μελετήσωμεν τὴν ἀριθμητικὴν χωρὶς νὰ λάβωμεν ὑπ' ὄψιν μᾶς τὴν κοινωνικὴν τῆς ὠφέλειαν καὶ τὰς βιοτικὰς ἀσχολίας, δὲν θὰ ἐπιτύχωμεν τὸν σκοπὸν ἢ δι' ἀνισορᾶς ἐξαντλήσεως τοῦ θέματος. Ἄν τούναντίον προσπαθήσωμεν νὰ κατανοήσουν οἱ μαθηταὶ τὴν μεταξὺ τῶν ἀριθμητικῶν γνῶσεων καὶ ἀσχολιῶν τῆς κοινωνικῆς ζωῆς ὑπάρχουσαν σχέσιν, τότε ἐπαρκεῖ νὰ συνδεθοῦν αἱ πρόοδοι ποὺ σημειῶνει ὁ μαθητὴς εἰς τὴν γνῶσιν τῶν ἰδιοτήτων τῶν ἀριθμῶν με ἀνάγκην τινα ἢ με σκόπιμόν τινα ἐνέργειαν τοῦ ἀνθρώπου οὕτως, ὥστε νὰ συλλάβῃ τὸ νόημα καὶ τὴν σημασίαν ἐκείνων ποὺ μαθηθᾶναι.

## 6) Γεώργιος Kerschensteiner (1859-1932).<sup>3)</sup>

Ὁ Γ. Kerschensteiner ἤρχισε τὴν ἐπαγγελματικὴν του σταδιοδρομίαν ὡς δημοδιδάσκαλος, ἐχηρήματισε βραδύτερον καθηγητὴς τῶν Μαθηματικῶν καὶ τὸ 1895 διωρίσθη ἐπόπτης τῶν σχολείων τοῦ Μονάχου. Τὸ 1908 ἐγνώρισεν τὸ ἔργον τοῦ Dewey καὶ τὸ 1910 ἱδρυσε τὸ πειραματικὸν του σχολεῖον, ὅπου ἤρχισεν ἐφαρμόζων τὰς παιδαγωγικὰς του ἰδέας.

<sup>1)</sup> *Expérience et éducation* Γαλλ. μετ. Α. Carroi 1947 σ. 6.

<sup>2)</sup> *Τὸ Σχολεῖο καὶ τὸ παιδί* σ. 202.

<sup>3)</sup> Πρβλ. Γ. Ζομπανάκη *Τὰ ἐκατόχρονα τοῦ Κ. καὶ R. Hubert. Ὁ Κ. ὡς φιλόσοφος τῆς νέας ἀγωγῆς εἰς «Σχολεῖο καὶ Ζωή»* 1954 σ. 317 κ. ἑ.

Εν ἀντίθεσει πρὸς τὸν Dewey, ὁ ὁποῖος τὰς παιδαγωγικὰς του ἀρχὰς στηρίζει ἐπὶ πραγματιστικῶν καὶ θετικῶν ἀντιλήψεων, αἱ παιδαγωγικαὶ θεωρίαι τοῦ Kerschensteiner ἐδράζονται ἐπὶ τῆς φιλοσοφίας τῶν ἀξιών. Κατὰ τὴν ἀντίληψίν του, μίᾳ ἐπιστημονικῇ καὶ φιλοσοφικῇ Παιδαγωγικῇ προϋποθέτει μίαν κριτικὴν ἀνατένισιν καὶ ἐκτίμησιν ἀξιών καὶ ἀποβλέπει εἰς τὴν μόρφωσιν τῆς ἀνθρωπίνης προσωπικότητος. Τὸ χαρακτηριστικώτερον γινώρισμα μιᾶς μορφωμένης προσωπικότητος εἶναι ἡ τάσις πρὸς ἀνώτεραν μόρφωσιν. Κατὰ τὸν Κ. «μόρφωσις εἶναι ἡ διὰ τῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ προκαλουμένη καὶ ἀτομικῶς ὀργανωμένη συνείδησις ἀξιών. Αὕτη δὲ γεννᾶται μὲ τὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ, διότι εἰς τὰ ἀγαθὰ ταῦτα καὶ εἰς αὐτὰ μόνον, δηλαδή, εἰς τὰς ἐπιστήμας, τὰς τέχνας, τὴν θρησκείαν, τὰ ἥθη, τὰς ἠθικὰς προσωπικότητας, τοὺς πολιτισμένους λαοὺς κ.λ.π. ἐνυπάρχουν αἱ ἰσχύουσαι ἀξίαι· ἀντιλαμβανόμενοι δὲ αὐτὰ, ἐργαζόμενοι δι' αὐτὰ, ζῶμεν τὰς ἀξίας αὐτὰς καὶ οὕτω γενόμεθα καὶ ἡμεῖς οἱ ἴδιοι φορεῖς τῶν ἀξιών τούτων, ἧτοι γενόμεθα καὶ ἡμεῖς ἀντικειμενικῶς ἰσχυρὸν ἀγαθὸν τοῦ πολιτισμοῦ· ἄλλὰ τοῦτο ἀκριβῶς εἶναι ὁ τελικὸς σκοπὸς κάθε ἀγωγῆς, ἐν συντόμῳ ὁ τελικὸς σκοπὸς κάθε μορφώσεως»<sup>1)</sup>

Δυνάμεθα δὲ νὰ χαρακτηρίσωμεν ὡς παιδαγωγικῶς σπουδαίαν μόνον τὴν ἐργασίαν ἐκείνην, ἡ ὁποία εὐρίσκεται εἰς τὴν ὑπηρεσίαν ἰσχυροῦς ἀξίας, ἡ ὁποία γεμίζει τὴν ψυχὴν μας. Ὁλοῦ ὁ βίος μας ἐκτυλίσσεται μὲ τὴν ἐπιδίωξιν σκοπῶν, τοὺς ὁποίους προβάλλουμ εἰς ἡμᾶς αἱ ὑποκειμενικαὶ καὶ ἀντικειμενικαὶ ἀξίαι μας. Καὶ ὅταν μὲν οἱ ἄνθρωποι ἀφοσιώνονται εἰς τὰς ὑποκειμενικὰς ἀξίας καλοῦνται ἐγωκεντρικοί, ὅταν δὲ εἰς ἀντικειμενικὰς ἑτεροκεντρικοί. Παιδαγωγικὴν ἀξίαν ἔχει ἡ ἐργασία, ὅταν ὑπερσχύη εἶς τι ἄτομον τὸ πραγματικὸν ἢ τὸ ἑτεροκεντρικὸν τοῦ ἐγωκεντρικοῦ διαφέροντος, ὅταν ὁ ἐργαζόμενος δηλαδὴ ἐργάζεται πραγματολογικῶς, ὅταν π.χ. ὁ μαθητὴς προσπαθῶν νὰ μεταφράσῃ ἓνα κείμενον προσπαθεῖ νὰ ἀποδώσῃ τελείως καὶ ἀκριβῶς αὐτὰ ταῦτα τὰ πράγματα, τότε ἐργάζεται πραγματολογικῶς.<sup>2)</sup> «Οὐσιώδης ἰδιότης πῆς ἀντικειμενικότητος εἶναι ἡ ἀμφιβολία ἡμῶν περὶ τῶν ἰδίων ἡμῶν ἐπινοιών, ἡ ἐπιφυλακτικὴ μας στάσις ἀπέναντι ἡμῶν αὐτῶν, ὁ ἐπίμονος δισταγμὸς πρὸ τῆς ἀποδοχῆς πάσης εἰκασίας, ἀναλαμβανούσης νὰ δώσῃ ἀπόκρισιν εἰς τὰς ἀναφεύσιαις ἀπορίας».<sup>3)</sup>

Ἐκ τῶν θεωρητικῶν τούτων ἀρχῶν ὀρμώμενος ὁ Κερσενστάινερ ἐδημιούργησε πὸ σχολεῖον ἐργασίας, χαρακτηριστικὸν γινώρισμα τοῦ ὁποίου δὲν

<sup>1)</sup> Kerschensteiner μετ. Δ. Γεωργακάκι. Ἡ ἔννοια τοῦ σχολείου ἐργασίας σ. 70.

<sup>2)</sup> Ἀυτόθι σελ. 71.

<sup>3)</sup> Ἡ φύσις καὶ ἡ ἀξία τῆς φυσιογνωστικῆς διδασκαλίας σ. 113.

είναι η συσσώρευσις ἐτοιμῶν γνώσεων, ὡς εἰς τὸ παλαιὸν σχολεῖον τῶν βιβλίων, ὡς τὸ ὀνομάζει, ἀλλ' ἡ αὐτοτελὴς ἐργασία τῶν μαθητῶν πρὸς ἐπέκτασιν τῆς ἐμπειρίας τῶν. «Τὸ σχολεῖον ἐργασίας ἐπιδιώκει μὲ ἐλάχιστον ποσὸν γνώσεων νὰ ἀναπτύξῃ ὅσον τὸ δυνατὸν περισσοτέρας δεξιότητος, ἰκανότητος καὶ μεγαλυτέραν χαρὰν καὶ ἐργασίαν, μὲ τὴν συνείδησιν ὅτι ὅλα αὐτὰ πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦνται διὰ τὸ καλὸν τῆς κοινωνίας.»<sup>1)</sup>

Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας κατὰ τὸν Κερσευστάινερ εἶναι ἡ δημιουργία ἐρευνητικοῦ πνεύματος, τὸ ὅποιον «οὐδὲν ἄλλο εἶναι ἢ ὁ ἀνήσυχος ἐκείνος πόθος τοῦ νὰ ἐπιφέρωμεν ἐπὶ μᾶλλον καὶ μᾶλλον τάξιν καὶ σύστημα εἰς τὸν παραστατικὸν ἡμῶν κόσμον. . . Ἡ δίψα αὕτη πρὸς κατανόησιν τοῦ περιβάλλοντος ἡμᾶς κόσμου, ὁ πόθος οὗτος ἐσωτερικῆς διαυγείας καὶ σαφηνείας εἶναι φυσικὰ πολυτιμότερον προσὸν τοῦ διδασκάλου ἀπὸ τὴν ἀπλὴν γνώσιν γεγονότων, ὡς καὶ ὁ ὑψηλότερος σκοπὸς πάσης διδασκαλίας εἶναι ἡ παρὰ τοῖς τροφίμοις ἀνάπτυξις τῆς δίψης ταύτης καὶ ὄχι ἡ ὑπὸ τούτων ἀποταμίευσις γνώσεων»<sup>2)</sup>

Συμφωνεῖ ὁμοίως ὁ Κερσευστάινερ μὲ τὸν Dewey ὅτι τὸ σχολεῖον πρέπει πάντοτε νὰρχίζῃ ἀπὸ τὴν πράξιν καὶ ἀπὸ τὴν πράξιν νὰ ἀναπτύσῃ τὴν θεωρίαν. Κοθὼς βδὲν δύναται τις νὰ γίνῃ κολυμβητῆς ἢ ἵππευς μὲ ὀδηγίαν καὶ παραγγέλματα, οὕτω δὲν δύναται καὶ οἱ μαθηταὶ νὰ διαχθοῦν τι μόνον θεώμενοι. Ἄλλ' ἡ ἀπαιτουμένη ἀπὸ τὸ Νέον Σχολεῖον ἐργασία δὲν εἶναι πάντοτε χειροτεχνική, ὡς ἐνόμισάν τινες συνδέσαντες κάθε μάθημα μὲ οἰανδήποτε τῶν χειρῶν ἐνασχόλησιν. Διὰ νὰ διδάξουν π.χ. τὰ ἀρχαῖα ὄπλα ἀνέθετον τὴν κατασκευὴν αὐτῶν μὲ οἰονδήποτε ὑλικόν. «Ἄλλ' ὅσον ὀλίγον μπορεῖ νὰ ἀποκτήσῃ τις τὴν ἔννοιαν τῆς κατηγορικῆς ἐπιταγῆς τοῦ Καντίου μὲ τὴν ἀντιγραφὴν μιᾶς εἰκόνης αὐτοῦ, τόσοσιν καὶ αἱ χειροτεχνικαὶ ἐργασίαι συμφωνοῦν μὲ τὸ πνεῦμα τῆς ἀρχῆς τῆς ἐργασίας»<sup>3)</sup> Κατὰ τὸν Κ. «σύμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴν τῆς παραγωγικῆς ἐργασίας ἐργάζεται ὁ διδάσκαλος, ὁ ὁποῖος παρέχει εὐκαιρίαν εἰς τοὺς μαθητὰς νὰ πορίζωνται αὐτοτελῶς ἱστορικὰς γνώσεις ἀπὸ συγχρόνους πρὸς τὰ γεγονότα ἀφηγήσεις, ἐκείνος, ὁ ὁποῖος κατορθώνει νὰ κατανοήσουν οἱ μαθηταὶ βαθύτερον καὶ νὰ συζητήσουν οὕτως εἰπεῖν μὲ τὰ πρόσωπα ἐνὸς δράματος, ἐκείνος, ὁ ὁποῖος μὲ τὰς ἐργατικὰς κοινότητας παρέχει εἰς τοὺς μαθητὰς εὐκαιρίαν νὰ καλλιεργήσουν καὶ ἀναπτύξουν τὸ συμπαθητικὸν τῶν συναίσθημα, ἐκείνος ὁ ὁποῖος ὀδηγεῖ τοὺς μαθητὰς του νὰ κατανοοῦν διὰ πειραμάτων, τὰ ὁποῖα οἱ ἴδιοι ἐκτελοῦν τοὺς φυσικοὺς, χημικοὺς καὶ βιολογικοὺς νόμους.»<sup>4)</sup>

<sup>1)</sup> Τὸ σχολεῖον ἐργασίας σ. 119.

<sup>2)</sup> Ἡ φύσις κτλ. σ. 130.

<sup>3)</sup> Τὸ σχολεῖον ἐργασίας σ. 98.

<sup>4)</sup> Αὐτ. σ. 99.

## 3. ΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Τὰ σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα προσεπάθησαν νὰ ἐφαρμόσουν ἐν τῇ πράξει τὰς θεωρητικὰς ἀρχὰς τοῦ νέου σχολείου. Διακρίνομεν δύο ομάδας συστημάτων. Ἐκείνη ἀκολουθοῦντα τὰς ἀρχὰς τῆς φυσιοκρατικῆς Σχολῆς ἐπιδιώκουν νὰ ἀναπτύξουν τὰς ἐμφύτους κλίσεις καὶ ἱκανότητας τῶν τροφίμων. Ἐκαστον ἄτομον, κατὰ τοὺς ὁπαδοὺς τῶν συστημάτων τούτων, ἀποτελεῖ ἰδιόρρυθμον ψυχοφυσικὴν ὄντοτητα, διότι ὡς ἤδη παρετήρησεν ὁ Πλάτων «φύεται ἕκαστος οὐ πάνυ ὁμοίως ἕκάστῳ, ἀλλὰ διαφέρων τὴν φύσιν» <sup>1)</sup> Ὅσον ἀνύπαρκτα εἶναι κατὰ τὴν ρῆσιν τοῦ Euler δύο κύβια ὅμοια καθ' ὅλα, τόσον ἀνύπαρκτοι εἶναι δύο πολιτισμένοι ἄνθρωποι, οἵτινες νὰ ἔχουν τὰς αὐτὰς ἀκριβῶς ἱκανότητας καὶ τὰ αὐτὰ διαφέροντα. Διακριτικὸν γνώρισμα τοῦ ἀνθρώπου εἶναι κατὰ τὴν Μοντεσσόρι, ἡ ἀτομικότης του. Ἐνῶ τὰ ζῶα κατὰ τὴν ἔκφρασίν τῆς ὁμοιάζουν μὲ κατασκευάσματα μηχανῆς, οἱ ἄνθρωποι ὁμοιάζουν μὲ ἔργα χειροποίητα. Ἐκαστος ἐξ αὐτῶν εἶναι διάφορος τοῦ ἄλλου καὶ κέκτηται δημιουργικὰς ἱκανότητας, αἱ ὁποῖαι τὸν καθιστοῦν καλλιτέχνημα τῆς φύσεως. <sup>2)</sup>

Διὰ τοῦτο γνώρισμα ἀνωτέρου πολιτισμοῦ εἶναι ἡ διαφοροποίησις τῶν ἀτόμων. Τελεία ὁμοιομορφία χαρακτηρίζει τὰς πρωτογόνους κοινωνίας. Ἐὰν δὲ ἡ ὁμάς, τὸ σύνολον δρᾷ κυρίως ὡς δύναμις συντηρητικὴ, τὸ ἄτομον δρᾷ ὡς δύναμις δημιουργικὴ, εἶναι ὁ σημαντικώτερος σκαπανεὺς τῆς προόδου. Ὁ Ἄγγλος ἱστορικὸς Carlyle διὰ τῶν «Ἡρώων» αὐτοῦ ἔθετοποίησε τὸ ἄτομον καὶ ὁ Ἑλβετὸς ἱστορικὸς J. Burckhardt διὰ τῶν σημαντικῶν αὐτοῦ ἔργων: «Ἱστορία τοῦ Ἑλληνικοῦ Πολιτισμοῦ» καὶ ὁ «Πολιτισμὸς τῆς Ἀναγεννήσεως» ἔδειξε συστηματικώτερον ὅτι ἡ ἀνάπτυξις τῶν κλασσικῶν πολιτισμῶν ὀφείλεται εἰς τὴν χειραφέτησιν τοῦ ἀτόμου ἀπὸ παντὸς φραγοῦ. Ἐνῶ εἰς τὴν ἀρχαίαν Ἀνατολίην καὶ τὴν μεσαιωνικὴν Δύσιν τὰ ἄτομα ἐκαλύπτοντο ὑπὸ τούτων πυκνῶν πέπλων τῆς ὁμοιομορφίας καὶ ἀνωμίας, κατὰ τὰς κλασσικὰς ἐποχὰς ἡ προσωπικότης λαμβάνει συνειδησιν τῆς ἀξίας αὐτῆς καὶ ἐκδηλοῦται εἰς τὸν φιλοσοφικὸν στοχασμὸν, τὸν ποιητικὸν ρεμβασμὸν, τὸ καλλιτέχνημα. Εἰς ἄλλο αὐτοῦ σύγγραμμα ἐπιγραφόμενον «Παρατηρήσεις ἐπὶ τῆς παγκοσμίου Ἱστορίας» ὑποστηρίζει τὴν αὐτὴν θεωρίαν. «Ἡ Τέχνη», λέγει, «ἡ ποίησις, ἡ φιλοσοφία καὶ πάντα τὰ δημιουργήματα τῆς διανοίας ἀντλοῦσιν ἀναμφιβόλως τοὺς ζωτικὸς αὐτῶν χυμοὺς ἐκ τῶν ἐπιλέκτων ἀνδρῶν, εἰς τοὺς ὁποίους ὀφείλεται ἡ περιοδικὴ ἀνάψωσις τοῦ πνευματικοῦ ἐπιπέδου» <sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Πολιτεία Β'. 370. Β.

<sup>2)</sup> I, enfant σ. 28.

<sup>3)</sup> Γαλλ. μετ. Michaud 1938 σ. 208.

Εἰς τὴν διαφοροποίησιν συνεπῶς τῶν ἀτόμων πρέπει νὰ ἀποβλέπη καὶ ἡ διδασκαλία. Ἡ ὁμαδικὴ ἐν τούτοις διδασκαλία ἀποτείνεται εἰς ἓνα ἀφηρημένον τύπον μαθητοῦ μὴ λαμβάνουσα ὑπ' ὄψιν τὴν ἰδιοσυγκρασίαν ἐκάστου, τὸ παρελθὸν καὶ τὸ μέλλον αὐτοῦ καὶ ἐπιβάλλει εἰς πάντας τὸ αὐτὸ πρόγραμμα, τὴν παρακολούθησιν τῶν αὐτῶν μαθημάτων, τὴν ἐκτέλεσιν τῶν αὐτῶν ἀσκήσεων καταπνίγουσα οὕτω τὴν ἐκκολλητομένην προσωπικότητα. Ἐξ ἄλλου ἡ ἀπαιτουμένη ἀπὸ ὅλους ἐργασία εἶναι ἡ αὐτὴ κατὰ ποσὸν ἀνεξαρτήτως τῆς δυναμικότητος ἐκάστου. <sup>1)</sup>

Ὑπὸ τοιαύτης συνθήκας ἡ ὁμαδικὴ διδασκαλία εἶναι ἀδύνατον νὰ τελεσφορῇ. Ἐπιβάλλεται ἡ ἐξατομίκευσις αὐτῆς. Ἰδεῶδες σχολεῖον κατὰ τὸν Claparède εἶναι «τὸ ἐπὶ μέτρῳ» σχολεῖον, τὸ σχολεῖον δηλαδὴ ἐκεῖνο, τὸ ὁποῖον προσπαθεῖ νὰ ρυθμίζῃ τὴν διδασκαλίαν πρὸς τὴν δυναμικότητα καὶ τὰ ἀτομικὰ διαφέροντα τῶν μαθητῶν, ὡς ὁ ράπτης καὶ ὁ ὑποδηματοποιὸς παρασκευάζουσιν ἐνδυμασίας καὶ ὑποδήματα κατὰ τὰς διαστάσεις τοῦ σώματος καὶ τῶν ποδῶν τῶν πελατῶν των. <sup>2)</sup>

Ἡ ἑτέρα ὁμὰς τῶν συστημάτων ἐγκολλημένη τὰ διδάγματα τῆς κοινωνικῆς Σχολῆς ἐπιζητεῖ νὰ διαμορφώσῃ τὸν τρέφιμον ὄχι ὡς ἡ φύσις ἐπλάσεν αὐτόν, ἀλλ' ὡς ἡ κοινωνία ἐπιθυμεῖ νὰ διαπλάσῃ. Ἐπιδιώκει διὰ τοῦτο τὴν μύσιν τοῦ παιδὸς εἰς τὴν κοινωνικὴν καὶ ὁμαδικὴν ζωὴν. Εἶναι ἀνάγκη κατ' αὐτοὺς νὰ κοινοποιήσωμεν τὴν σχολικὴν ζωὴν οὕτως, ὥστε αὐθόρμητως νὰ προκύψῃ ἐξ αὐτῆς ἡ ἀλληλεγγύη καὶ συνεργασία, ὅροι ἀπαραίτητοι διὰ τὴν κοινωνικὴν συμβίωσιν τῶν ἀτόμων. <sup>3)</sup>

Ἄλλ' ἡ διάκρισις αὕτη ἀνευρίσκειται μᾶλλον εἰς τὴν θεωρητικὴν θεμελίωσιν τῶν συστημάτων ἢ εἰς τὴν ἐν τῇ πράξει ἐφαρμογὴν αὐτῶν. Ἐν αὐτῇ συνειδητῶς ἢ ἀσυνειδητῶς ἐπιδιώκονται ἀμφότεροι οἱ σκοποὶ τῆς ἀγωγῆς.

## I. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

### α) Σύστημα Μοντεσσόρι. <sup>4)</sup> (+1952)

Τὸ ἀρχαιότερον μεταξὺ τῶν ἀτομικῶν συστημάτων εἶναι τὸ τῆς Μοντεσσόρι. Χρονολογεῖται ἀπὸ τοῦ 1907, ὅποτε ἰδρύθη ἐν Ρώμῃ τὸ πρῶτον Μοντεσσόρειον νηπιαγωγεῖον, τὸ προσφυῶς ὀνομασθὲν «σπίτι τῶν παιδιῶν».

<sup>1)</sup> Foulquié Les écoles nouvelles 1948 σ. 143.

<sup>2)</sup> Ed. Claparède L' école sur mesure 1953 σ. 74.

<sup>3)</sup> Πρβλ. G. Chevallier εἰς Études pédagogiques 1948 σ. 83-94.

<sup>4)</sup> Πρβλ. Fischer μετ. Κουρτίδου. Ἡ αὐτοαγωγή κατὰ τὴν Μοντεσσόρι 1924 Flayol - μετ. Ν. Ἀμπατζόγλου. Ἡ μέθοδος Μοντεσσόρι. Μ. Κλεάνθους Παπαδημητρίου. Ἡ Νέα Ἀγωγή Τ. Γ'. 1952 σ. 318 - 402. Ν. Ἐξαρχοπούλου Εἰσαγωγή εἰς τὴν Παιδαγωγικὴν Τ. Β', 1952 σ. 308 κ. ἑ. Γουδέλη Μ. Ἡ ζωὴ καὶ τὸ ἔργο τῆς Μοντεσσόρι «Παιδεία καὶ Ζωή» 1952. σ. 387.

Βασικά αρχαί του Μοντεσσοριέου συστήματος είναι αἱ ἐξῆς: Ἡ ἀγωγή ὀφείλει ἐν πρώτοις νὰ σεβασθῆ τὴν ἐλευθερίαν τοῦ παιδός, τὰς αὐτορμήτους αὐτοῦ ἐνεργείας, τὰς ἀποβλεπούσας εἰς τὴν πνευματικὴν καὶ σωματικὴν αὐτοῦ ἀνάπτυξιν. Καὶ τοῦτο, διότι ἡ ἀνάπτυξις τοῦ παιδός δὲν ὀφείλεται εἰς αἰτία ἐξωτερικά, ἀλλ' εἰς ἐσωτερικά. «Τὸ ἐξωτερικὸν περιβάλλον», λέγει ἡ Μοντεσσόρι, «δύναται νὰ τροποποιήσῃ, ἀλλ' οὐδέποτε νὰ δημιουργήσῃ τι. Τὰ αἰτία τῆς ἀναπτύξεως εἶναι ἐσωτερικά. Τὸ παιδί δὲν ἀναπτύσσεται, διότι τρέφεται, ἀναπνέει καὶ εὐρίσκεται ὑπὸ εὐνοϊκοῦς κλιματολογικοῦς ὁρους: ἀναπτύσσεται, διότι ἡ δυνάμει ἐν αὐτῷ εὐρισκομένη ζωὴ ἐκκολλάπεται, διότι τὸ γόνιμον σπέρμα, ἐξ οὗ προέρχεται ἡ ζωὴ, ἀναπτύσσεται κατὰ τοὺς μοιραίους βιολογικοὺς νόμους τῆς κληρονομικότητος. Πράγματι ἐνῶ ὁ ὄριμος ἐξακολουθεῖ νὰ τρέφεται, νὰ ἀναπνέη καὶ νὰ παραμένῃ ὑπὸ τὰς αὐτὰς κλιματολογικὰς συνθήκας, δὲν ἀναπτύσσεται πλέον. . . Ἡ ζωὴ ἐκδηλοῦται, ἡ ζωὴ δημιουργεῖ, ἡ ζωὴ ἐκκολλάπεται καὶ διατηρεῖται μεταξὺ ὀρίων καὶ νόμων ἀτέγκτων».<sup>1)</sup>

Ὑπὸ τὰς συνθήκας ταύτας ἐπιβάλλεται νὰ ἀπολυτρώσωμεν τὸ παιδί ἀπὸ τὰ ἐμπόδια, τὰ ὅποια κωλύουν τὴν κανονικὴν ἀνάπτυξιν τῆς ζωῆς του. Ἐν τῶν κωλυμάτων τούτων εἶναι τὸ θρανίον, τὸ ὅποιον κατὰ τὴν Ἰταλίδα παιδαγωγὸν ἡ νεώτερα ἐπιστήμη ἐδημιούργησε διὰ νὰ ἐξαναγκάσῃ τὸ παιδί εἰς τὴν μεγαλύτεραν κατὰ τὸ δυνατόν ἀκίνησίαν. Διὰ τοῦτο ἡ Μοντεσσόρι ἀντικατέστησε τὰ θρανία ὡς δεσμεύοντα τὰς κινήσεις τοῦ παιδός διὰ μικρῶν καθισμάτων καὶ τραπεζακίων, τὰ ὅποια εὐκόλως δύναται νὰ μετακινήθῃ. Εἰς τὴν τάξιν ὁ μαθητὴς εἶναι ἐλεύθερος νὰ κινήται καὶ νὰ ὀμιλῇ. Οὐδεμίαν ἐπιτρέπεται νὰ ἐπιβληθῇ εἰς αὐτὸν ποινὴ ἢ ἀμοιβή: καὶ αὕτη ἡ διόρθωσις τῶν σφαλμάτων ἀπαγορεύεται, ἐφ' ὅσον ὁ παῖς ἀδυνατεῖ νὰ ἀνεύρῃ αὐτὰ μόνος του.

Δευτέρα βασικὴ ἀρχὴ τοῦ Μοντεσσοριέου συστήματος εἶναι ἡ αὐτενεργεία, ἡ ὅποια ἔχει διττὴν μορφήν: αἰσθησιοκινητικὴν καὶ λειτουργικὴν. Αἱ ὑπ' αὐτοῦ προκαλούμεναι κινήσεις ἔχουν μορφωτικὸν χαρακτήρα, διότι εἶναι χρήσιμοι διὰ τὴν διανοητικὴν τῶν μαθητῶν ἀνάπτυξιν, ἀποβλέπουσι εἰς τὴν ἱκανοποίησιν αὐθορμητῶν διαφερόντων καὶ ζωτικῶν ἀναγκῶν τῆς παιδικῆς φύσεως. Πρὸς ῥύθμισιν καὶ συστηματοποίησιν τῶν μορφωτικῶν ἀσκήσεων, ἡ Μοντεσσόρι ἐπενόησε πλούσιον ὕλικόν, τὸ ὅποιον προσπαθεῖ νὰ προσαρμόσῃ πρὸς τὰς αὐθορμήτους ἐνεργείας τοῦ παιδός. Παρετήρησεν π.χ. τὰς προσπαθείας, τὰς ὁποίας καταβάλλουσι τὰ παιδιὰ ὅπως σχηματίσῃ τὴν ἔννοιαν τοῦ χώρου ἢ ὅπως ἀνακαλύψουσι τὰς στοιχειώδεις ιδιότητες τῶν σωμάτων, ἢ γνῶσις τῶν ὁποίων μᾶς φαίνεται ἔμφυτος, διὰ νὰ βεβαιώθῃ περὶ τῆς σταθερότητος τοῦ ἀντικειμένου κρύπτουσι τὰ παιγνίδια τῶν ὑπὸ

<sup>1)</sup> Pédagogie scientifique Γαλλ. μετ. G. Bernard 1952 σελ. 47.



ένα κάλυμμα και εμφανίζουν ξπείτα αυτά. Διά να αντίληφθουν τās τρείς διαστάσεις τών σωμάτων τὰ περιστρέφουν ή παρατηρούν αυτά από διάφορους απόψεις. Διά να συγκρίνουν τās διαστάσεις διαφέρων αντικειμένων ένοσφηνώνουν τὰ μὲν επί τών δέ και διά να έκτιμήσουν τὸ βάθος τών όπών ψηλαφούν αυτάς. Έκ τών αὐθορμήτων τούτων ένεργειών του παιδός ένεπνεύσθη ή Μοντεσσόρι όπως διαμορφώση τὸ ὕλικόν της. Τὸ σύστημά της δέν είναι αὐθαίρετον δημιούργημα, αλλά προέκυψεν έκ τών πορισμάτων τής γενετικῆς ψυχολογίας και έκ τής παρατηρήσεως ότι ή έννοια του χώρου και ή γνώσις τών βασικῶν ιδιοτήτων τών σωμάτων σχηματίζονται διά τής συστηματικῆς αίσθησιοκινητικῆς ένεργείας του παιδός.

Αί άρχαι συνεπώς, έφ' όν στηρίζεται τὸ Μοντεσσόρειον σύστημα, είναι όρθαι. "Ας ίδωμεν ήδη πώς έπεδιώχθη ή έφαρμογή αυτών έν τή πράξει. Πρὸς πραγματοποίησιν τών παιδαγωγικῶν αυτης άρχών ή Μοντεσσόρι έπεκαλέσθη τήν φυσιολογίαν και ψυχολογίαν προσαρμόζουσα αυτάς πρὸς τήν ζωήν του παιδός. "Η ψυχολογία όφείλει να μελετήση τὸ παιδί οὐχι εις τὸ έργαστήριον, αλλά' εις περιβάλλον, όπου ή πνευματικῆ αυτου ένεργεια δύναται έλευθέρως ν' αναπτυχθῆ. "Ομοίως εις τήν σωματικὴν άγωγήν υιοθετεῖ άσκήσεις, αι όποια συντελοῦν εις τήν ανάπτυξιν του κινητικου και αναπνευστικου συστήματος. Χρησιμοποιεῖ επίσης εις εύρωτάτην κλίμακα τās χειροτεχνικās έργασίας π.χ. τήν πηλοπλαστικήν, τήν κηπουρικὴν και άσκήσεις τής πρακτικῆς ζωῆς, ως τὸ σκούπισμα, τὸ κούμπωμα, τὸ θηλάκωμα κ.λ.π.

'Αλλ' αί χαρακτηριστικώτεραι άσκήσεις τής Μοντεσσόρι σκοπὸν έχου τήν ανάπτυξιν τών αίσθήσεων. Διττοι λόγοι, άτομικοι και κοινωνικοι έπιβάλλουν κατὰ τήν 'Ιταλίδα παιδαγωγὸν τήν άγωγήν τών αίσθήσεων. "Από άτομικῆς μὲν άπόψεως, διότι τὸ παιδί είναι έπάναγκες να προσαρμοσθῆ πρὸς τὸ φυσικὸν περιβάλλον, έν μέσω του όποίου ζῆ, "Από κοινωνικῆς έξ άλλου άπόψεως τήν άγωγήν τών αίσθήσεων έπιτάσσει τὸ γεγονός ότι ὁ σύγχρονος πολιτισμὸς είναι δημιούργημα κατ' έξοχήν παρατηρητῶν. "Η τεραστία ανάπτυξις τών θετικῶν έπιστημῶν όφείλεται εις τήν συστηματικὴν παρατήρησιν τής φύσεως. "Η τέχνη όμοίως στηρίζεται επί τής παρατηρήσεως τής πραγματικότητος. "Αλλ' ή άγωγή τών αίσθήσεων μορφώουσα παρατηρητῆς δέν έπιτυχάνει μόνον τήν προσαρμογὴν τών τροφίμων πρὸς τήν έποχὴν μας, αλλά προπαρασκευάζει αυτους άμέσως εις τὸν πρακτικὸν βίον, "Ανευ όξείας όσφρήσεως ή οικκοκρά είναι άδύνατον να διακρίνη τὸ κωπὸν τών τροφίμων και άποφύγη έπικινδύνους συνεπίας.¹)

Τήν άγωγήν τών αίσθήσεων ή Μοντεσσόρι έπεζήτησε διά τής αίσθησιομετρίας. "Αν και αίσθησιομετρικαι μέθοδοι δέν είναι δυνατὸν πλήρως να έφαρμοσθούν εις μικρά παιδιά, ή ανάπτυξις τών αίσθήσεων δύναται

¹) Αὐτ. σ. 83.

αποτελεσματικῶς νὰ ἐπιδιωχθῆ δι' αὐτῶν, Προσαρμόζουσα τὴν αἰσθησιομετρίαν πρὸς τὴν ἰδιοσυστασίαν τοῦ παιδός, διεμόρφωσε πρὸς τοῦτο, κατάλληλον ὑλικὸν αὐτοαγωγῆς καὶ αὐτοασκήσεως, τὸ ὁποῖον ἄνευ τῆς ἐπεμβάσεως τοῦ διδασκάλου δύναται ν' ἀναπτύξῃ τὰς αἰσθήσεις. Διὰ τῆς ψηλαφήσεως καὶ διὰ ποικίλων προσαρμογῶν ἀναπτύσσει τὴν στερεογνωστικὴν ἀντίληψιν, διὰ τῆς κατατάξεως ἀντικειμένων κατὰ μέγεθος καὶ κατὰ τὴν ἀπόχρωσιν καλλιιεργεῖ τὴν ὄρασιν, διὰ τῆς διακρίσεως ἤχων διαφόρων κωδωνίσκων ἀναπτύσσει τὴν ἀκοήν.

Ἡ ἀγωγή τῶν αἰσθήσεων κατὰ τὴν Μοντεσσόρι ἀποτελεῖ τὸ βάθρον, ἐφ' οὗ θὰ στηριχθῆ ἡ διανοητικὴ ἀνάπτυξις τοῦ παιδός. Διὰ τῶν ἐποπτειῶν ἐπέδωξε νὰ διαμορφώσῃ ἐννοίας. Πρὸς τοῦτο ἐπενόησε σύνολον ἀσκήσεων, δι' ὧν ἐπιδιώκεται ἡ συμπλήρωσις τῆς κατ' αἴσθησιν ἐποπτείας μὲ ἀφηρημένα στοιχεῖα. Τοιαῦτα ἀσκήσεις εἶναι αἱ ἀποβλέπουσαι εἰς τὴν διὰ τῶν ὀφθαλμῶν τοῦ πνεύματος ἐκτίμησιν τοῦ βάρους διαφόρων ἀντικειμένων.

Ἐπὶ τῶν ἀσφαλῶν τούτων βάσεων ἐδραζόμενον τὸ Μοντεσσόρειον σύστημα ἀπετέλεσε σπουδαῖον σταθμὸν εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῶν διδασκτικῶν μεθόδων, τὴν πρώτην ἐν τῇ πράξει ἀφαρμογὴν τῶν ἀρχῶν τοῦ νέου Σχολείου. Παρὰ τὴν σημαντικὴν ἐν τούτοις πρόοδον, τὴν ὁποίαν τὸ σύστημα τοῦτο ἐσημείωσε, δὲν ἱκανοποιεῖ πλήρως ὅλας τὰς ἀπαιτήσεις τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς. Ἐν πρώτοις δὲν ἐπιτυγχάνει τελειῶς τὴν προσαρμογὴν τοῦ Σχολείου πρὸς τὸ παιδί. Τὸ ὑλικόν, τὸ ὁποῖον χρησιμοποιεῖ, δὲν ἀντιστοιχεῖ πρὸς τὰς ἀνάγκας τῆς ἀναπτύξεως τοῦ παιδός. Πρέπει, ἰσχυρίζεται ἡ Μοντεσσόρι, νὰ ἀφήσωμεν ἐλεύθερον τὸ παιδί νὰ δράσῃ κατὰ τὰς ἀνάγκας του. Ὁ ἐνήλικος ὀφείλει νὰ σεβασθῆ τοὺς νόμους τῆς ἐξελίξεως ταύτης, Ἄλλ' ἢ ἀνάπτυξις αὕτηθαίνει πρᾶγματι ἐκ τῶν ἐποπτειῶν πρὸς τὰς ἐννοίας; Τὸ πρόβλημα τῆς σχέσεως μεταξὺ αἰσθημάτων καὶ ἐννοιῶν, μεταξὺ αἰσθησιακῆς ἀγωγῆς καὶ ἀγωγῆς ὑπὸ τὴν εὐρύτεραν αὐτῆς ἐννοίαν εἶναι τὸ κεντρικὸν πρόβλημα τῆς Μοντεσσόρειου Παιδαγωγικῆς. Ὅ,τι ἐμφανίζεται κατ' ἀρχὰς εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῶν παιδικῶν ἀντιλήψεων δὲν εἶναι τὸ αἰσθημα ἀπομεμονωμένον τῆς δράσεως, εἶναι ἡ συνολικὴ δράσις δηλ. ἡ αἰσθησιοκινητικὴ ἢ πρακτικὴ νοημοσύνη, ἡ ὁποία διοργανώνει τὰς ἀντιλήψεις. 1) Ἡ Μοντεσσόρι διείδε τὴν ἀλήθειαν ταύτην καὶ ἐχρησιμοποίησεν αὐτὴν εἰς τὰς μορφωτικὰς αὐτῆς ἀσκήσεις π.χ. εἰς τὰς ἐνσφηνώσεις, ἀλλὰ δὲν ἀντελήφθη ἐπαρκῶς, ὅτι ἀντιλήψεις ὡς ἡ τοῦ σχήματος καὶ τοῦ βάθους προϋποθέτουν ὑπὸ γενετικὴν ἀποψιν, οὐ μόνον τὴν ἀνάλυσιν στατικῶν αἰσθησιακῶν δεδομένων, ἀλλὰ τὸν ὀλοκληρωτικὸν δυναμισμὸν τῆς πρακτικῆς νοημοσύνης, τῆς ὁποίας προϊόντα δευτερογενῆ εἶναι τὰ αἰσθήματα.

1) Piaget J. Encyclopédie Française T. XV., σ. 15-18-2.

"Επερον σημείον, τὸ ὁποῖον κατακρίνουν οἱ νεώτεροι, εἶναι τὸ ὕλικόν τοῦ Μοντεσσαρείου συστήματος. Ἐνῶ θεωρητικῶς ἡ Μοντεσσόρι ἐπεθύμει νὰ προστατεύσῃ τὴν ἐλευθέραν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδὸς ἀπὸ τὴν ἀδεξιὰν ἐπέμβασιν τοῦ ἐνηλίκου, ἐν τῇ πράξει περιώρισε τὴν φυσικὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδὸς δι' ὕλικου ἐμπνευσθέντος ἐκ τῆς ψυχολογίας τοῦ ἐνηλίκου, ὕλικου, τὸ ὁποῖον δεσμεύει τὴν ἐλευθέραν καὶ δημιουργικὴν ἐνέργειαν τοῦ παιδὸς ὡς δι' ἀκάμπτου πλαισίου. Ἡ ὅλως ἐξ ἄλλου ἀφηρημένη καὶ γεωμετρικὴ μορφή τοῦ ὕλικου (κύβει, πρίσματα, κύλινδροι) δὲν ἀνταποκρίνεται πρὸς τὸν πολύχρωμον καὶ συγκεκριμένον κόσμον, ἐν μέσῳ τοῦ ὁποῖου κινεῖται τὸ παιδί. Παρὰ ταῦτα τὸ Μοντεσσόρειον σύστημα ἀπέτέλεσε τὴν πρώτην σοβαρὰν ἀπόπειραν, ὅπως προσαρμοσθῇ ἡ ἀγωγή πρὸς τὰς ἐμφύτους τάσεις τοῦ παιδὸς.

### 6) Σύστημα Decroly.<sup>1)</sup>

Ἐνῶ ἐν τῇ Ἰταλίᾳ μία ἰατρὸς παιδαγωγὸς ἐφήρμοσεν ἐν τῇ ἀγωγῇ τῶν ὁμαλῶν παίδων τὰ πορίσματα τῶν παρατηρήσεών της ἐπὶ τῶν ἀνωμάτων εἰς ἰατρὸς ψυχολόγος, ὁ Ὀβίδιος Decroly σχεδὸν ταυτοχρόνως ἐπραττε τὸ αὐτὸ εἰς τὰς Βρυξέλλας, Αἱ πρώται ἀπόπειραι ἐφαρμογῆς τοῦ συστήματος Decroly εἰς καθυστερημένους παῖδας χρονολογοῦνται ἀπὸ τοῦ 1901, εἰς ὁμαλοὺς ἀπὸ τοῦ 1907, ἀπὸ δὲ τοῦ 1916 εἰσῆχθη τὸ σύστημα βαθμιαίως εἰς πολλὰ δημοτικὰ σχολεῖα τῶν Βρυξελλῶν καὶ ἄλλων πόλεων τοῦ Βελγίου, Ὁ Decroly, ὡς ἡ Μοντεσσόρι, ἐκκινεῖ ἐκ τῶν αὐτῶν θεωρητικῶν ἀρχῶν: ἀπόλυτος σεβασμὸς πρὸς τοὺς νόμους τῆς φυσικῆς ἐξελίξεως τοῦ παιδὸς, Ἴνα ἐπιτύχωμεν τὴν ἀδέσμευτον φυσικὴν ἀνάπτυξιν τοῦ παιδὸς ἀρκεῖ νὰ ἐντάξωμεν αὐτὸν εἰς τὴν ζωὴν, Ἴνα δι' αὐτῆς ἐπιτευχθῇ ἡ μόρφωσις του. Πρὸς τοῦτο ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ προσφέρῃ διὰ μὲν τὴν σωματικὴν αὐτοῦ διάπλασιν τὰ ἀπαραίτητα στοιχεῖα: καθαρὸν ἀέρα, ἥλιον, κίνησιν, διὰ δὲ τὴν πνευματικὴν αὐτοῦ ἀνάπτυξιν ἄφθονον ἐποπτικὸν ὕλικόν, ἐξ οὗ θὰ ἀντλήσῃ δι' ἰδίας πρωτοβουλίας γνώσεις καὶ δεξιότητας χρήσιμους διὰ τὴν ἀτομικὴν καὶ κοινωνικὴν αὐτοῦ δράσιν. Βασικὴ οὕτω ἀρχὴ τῆς Δεκρολείου Παιδαγωγικῆς εἶναι ἡ ἀρχή: «Διὰ τῆς ζωῆς καὶ διὰ τὴν ζωὴν», Ἐν ἀντιθέσει πρὸς τὸ Μοντεσσόρειον σύστημα, τὸ ὁποῖον εἶναι δημιούργημα τοῦ κλειστοῦ χώρου τοῦ ψυχολογικοῦ ἐργαστηρίου, τὸ σύστημα Decroly εἶναι γνήσιον τέκνον τοῦ ὑπαίθρου καὶ τοῦ ἀναπεπταμένου ὀρίζοντος τῆς

<sup>1)</sup> Πρβλ. Γαβρεεῖα Π. Σχολεῖο καὶ νέα Παιδαγωγικὴ. Μέθοδος Decroly 1939, I., Papanastasiou L' Œuvre pédagogique du Dr Decroly 1938, Degand, Claret μετ. Γ. Βασδέκη Εἰσαγωγή στὴ μέθοδο Decroly 1952, Hamaide A. μετ. Ἀγλ. Μεταλλινού. Ἡ μέθοδος Decroly 1952.

φύσεως. Ὁ παλμὸς διὰ τοῦτο τῆς ζωῆς σφύζει ἀσυγκρίτως ἐντονώτερον εἰς τὰ Δεκρόλεια ἢ εἰς τὰ Μοντεσσόρεια σχολεῖα. Ὁρμώμενος δὲ ὁ Decroly ἐκ τῆς συγκεκριμένης πραγματικότητος καὶ τῆς ἐλευθέρας ἐνεργείας τοῦ παιδός, ἀπεμάκρυνεν ἐκ τοῦ σχολείου πᾶν εἶδος ἀφηρημένου ὕλικου, Εἰσάγει ἀπ' εὐθείας τὸ παιδί εἰς τὴν πολύπλοκον δράσιν καὶ γινώσιν τοῦ φυσικοῦ καὶ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος, λαμβάνων μόνον ὑπ' ἄψιν τὰς ἀνάγκας καὶ τὰ διαφέροντα αὐτοῦ. Τὸ ἐποπτικὸν ὕλικόν του ἀντλεῖ ἀπὸ τὸν ζωϊκὸν καὶ φυτικὸν κόσμον καὶ ἔχει συγκεκριμένην μορφήν: Οἱ μαθηταὶ κατατάσσουσιν κατὰ μέγεθος ὁμοιώματα ζώων, φυτῶν, οἰκιακῶν σκευῶν κ.λ.π.

Ἐκ τῆς συγκεκριμένης ὁμοίως παιδικῆς ζωῆς ἀντλεῖται ἡ διδακτέα ὕλη, κατατασσομένη κατὰ κέντρα διαφέροντος δυνάμενα νὰ ἠλεκτρίσουν τὴν παιδικὴν ψυχὴν. Αἱ ἀνάγκαι τοῦ παιδὸς ἀποτελοῦν, ὡς εἶδομεν<sup>1)</sup>, τὴν ἀφετηρίαν τεσσάρων μεγάλων κέντρων διαφέροντος, τὰ ὁποῖα θὰ ἀπασχολήσουν τὴν σχολικὴν ἐργασίαν ἐπὶ χρονικὸν τι διάστημα.

Ὁ Decroly δὲν ἐπεζήτησε, ὡς ἡ Μοντεσσόρι, τὴν ἀνάλυσιν τῆς αἰσθησιοκινητικῆς ἐνεργείας τοῦ παιδός, ἀλλ' ὠρμήθη ἐκ τῆς συνολικῆς αὐτοῦ δράσεως, ἡ ὁποία ἔχει ὠρισμένην σκοπιμότητα καὶ ἐκτελεῖται πρὸς ἰκανοποίησιν ἐνδὲς γεννηθέντος διαφέροντος.

Ὁς δὲ κατὰ τὴν διαπραγμάτευσιν ἐκάστου κέντρου διαφέροντος συμμορφούμεθα πρὸς τὸν καθολισμὸν τῆς παιδικῆς ἀντιλήψεως, οὕτω καὶ εἰς τὴν ἐπεξεργασίαν τῶν καθ' ἕκαστα γνώσεων ἀκολουθοῦμεν τὴν ἐκ τῶν καθόλου εἰς τὰ ἐπὶ μέρους πορείαν, ἡ ὁποία ἀναποκρίνεται πρὸς τὸν φυσικὸν τρόπον τῆς μαθήσεως. Ἡ μήτηρ διὰ νὰ διδάξῃ εἰς τὸ παιδί τὴν γλῶσσαν ἔλεγεν ἐνώπιον αὐτοῦ ὀλοκλήρους φράσεις καὶ λέξεις καὶ τοῦτο σὺν τῷ χρόνῳ ἐδιδάσκετο ἀσυνειδήτως τὸν γλωσσικὸν μηχανισμόν. Τὸν φυσικὸν τούτον τρόπον τῆς μαθήσεως ἐζήτησε ὁ Decroly νὰ ἐφαρμόσῃ εἰς ὅλα τὰ μαθήματα. Εἰς τὴν πρώτην ἀνάγνωσιν γνωστοτάτη εἶναι ἡ ἰδεοπτικὴ αὐτοῦ μέθοδος ἡ συνισταμένη εἰς τὴν ἀπ' εὐθείας σύνδεσιν τῆς ὀπτικῆς παραστάσεως τῆς λέξεως μετὰ τῆς συμβολιζομένης ὑπ' αὐτῆς ἐννοίας. Οἱ μαθηταὶ μαθαίνουν κατ' ἀρχὰς ν' ἀναγινώσκουν φράσεις καὶ λέξεις καὶ βραδύτερον διακρίνουν τὰ στοιχεῖα αὐτῶν: τὰς συλλαβάς καὶ τὰ γράμματα. Διὰ τοῦ τρόπου τούτου ἡ ἀνάγνωσις συνδέεται μετὰ τὴν παιδικὴν ζωὴν, μετὰ τὴν πραγματογνωσίαν καὶ τὰ λοιπὰ μαθήματα. Τὴν αὐτὴν μέθοδον ἐφαρμόζει καὶ εἰς τὴν γραφὴν καὶ ἰχνογραφίαν, Ἐθίζει τοὺς μαθητὰς εὐθὺς ἐξ ἀρχῆς εἰς τὴν ἀντιγραφὴν φράσεων καὶ τὴν ἰχνογράφειαν σκηνῶν. Διὰ τῆς συνολικῆς ἐπίσης ἐμπειρίας διδάσκονται οἱ μαθηταὶ τοὺς φυσικοὺς νόμους, τὰς φυσικὰς καὶ χημικὰς ιδιότητας τῶν σωμάτων, τὰς ἐκδηλώσεις τῆς ζωῆς, τοὺς ἀπαραιτήτους ὄρους διὰ τὴν διατήρησιν ζώων καὶ φυτῶν εἰς τὸ φυσικόν

<sup>1)</sup> Πρβλ. σ. 35.

αυτών περιβάλλον. Διά της χρήσεως των μοχλών και όχι διά της άποστηθίσεως διδάσκονται τὰς ιδιότητες αὐτῶν, Ἀντιλαμβανόμενος τέλος τὴν γεωγραφίαν καὶ τὴν ἱστορίαν, ὡς τὴν ἐν τόπῳ καὶ χρόνῳ ζῶν τῆς ἀνθρωπότητος προσπαθεῖ συνολικῶς νὰ εἰσαγάγῃ τὸν μαθητὴν εἰς τὴν γνῶσιν αὐτῶν. <sup>1)</sup>

Πλήρῃ ὁμως ἀνακαίνισιν ἐπέφερεν ἡ μέθοδος του εἰς τὴν διδασκαλίαν τῶν μαθηματικῶν. Πιστὸς εἰς τὰς θεμελιώδεις διδακτικὰς αὐτοῦ ἀρχὰς ἀναχωρεῖ καὶ εἰς τὰ μαθηματικὰ ἐκ συγκεκριμένων προβλημάτων εἰλημμένων ἐκ τῆς παιδικῆς ζωῆς, διὰ νὰ διδάξῃ τοὺς ἀριθμητικοὺς κανόνες. Διά τῆς καθ' ἑβδομάδα ζυγίσεως κοκίλων μὲ φυσικὰ σταθμὰ π.χ. κάστανα, οἱ μαθηταὶ παρακολουθοῦν τὴν αὔξησιν τοῦ βάρους αὐτῶν, διὰ τῆς μετρήσεως τοῦ μήκους τῶν φυτῶν μὲ φυσικὰ μέτρα π.χ. παλάμας, τὴν ἀνάπτυξιν αὐτῶν. Βραδύτερον παρουσιάζεται ἡ ἀνάγκη τῆς γνώσεως τῶν συμβατικῶν μέτρων καὶ σταθμῶν. Αἱ οὕτω διδασκόμεναι ἀριθμητικαὶ γνῶσεις ἐν τῷ πλαισίῳ τῆς ζωῆς ἐμπειρίας καθίστανται σαφεῖς εἰς τὰ παιδιά καὶ ἀποτελοῦν τὸ ἀσφαλὲς βῆθρον διὰ τὴν κατανόησιν μετέπειτα τῶν μᾶλλον ἀφηρημένων προβλημάτων τῆς ἀριθμητικῆς. <sup>2)</sup>

Ἡ μέθοδος Decroly συνδιαλλάσσει τὴν συστηματικὴν πρόσκτησιν τῶν γνώσεων, τὴν ἀπαιτουμένην ὑπὸ τῶν ἀναλυτικῶν προγραμμάτων μὲ τὴν ἐλευθέραν δράσιν τοῦ παιδός, συνδυάζει τὴν τάξιν μὲ τὴν αὐθορμησίαν, τὴν πειθαρχίαν μὲ τὴν ἐλευθερίαν. Εἶδομεν <sup>3)</sup> ἤδη τὰ πλεονεκτήματα καὶ μειονεκτήματα, τὰ ὅποια παρουσιάζει καθ' ἡμᾶς τὸ σύστημα ὡς πρὸς τὴν διάταξιν τῆς ὕλης. Γενικῶς ἀναγνωρίζεται ὅτι τοῦτο συντελεῖ μὲν εἰς τὴν αὐτενεργὸν πρόσκτησιν τῶν γνώσεων καὶ προάγει τὰς νοητικὰς ἰκανότητας, ἀλλ' ὑστερεῖ εἰς τὴν καλλιέργειαν τοῦ συναισθήματος καὶ τῆς βουλῆσεως.

### γ) Σύστημα Dalton. <sup>4)</sup>

Ἡ ἑξατομίεσις τῆς διδασκαλίας τὴν πληρεστέραν αὐτῆς ἐφαρμογὴν ἀνεύρεν εἰς τὰς Ἠνωμένας Πολιτείας τῆς Ἀμερικῆς, τῆς καθ' ἑξοχὴν κοιτίδος τῆς ἀτομικῆς ἐλευθερίας καὶ τῆς προσωπικῆς πρωτοβουλίας. Ἡ πρώτη πρὸς τοῦτο ἀπόπειρα ἐγένετο ὑπὸ τῆς Δ.δος Helen Parkhurst κατὰ τὰ ἔτη 1911—1919 εἰς τὴν μικρὰν πόλιν τῆς Πολιτείας Μασσαχουσέτης Dalton, ἐξ ἧς καὶ τὸ ὄνομα τοῦ συστήματος.

<sup>1)</sup> Decroly — La fonction de globalisation et l' enseignement 1929 σ. 14-40

<sup>2)</sup> Πρβλ. Decroly - Hamaidé. Le calcul et la mesure au 1<sup>er</sup> Legré de l' Ecole 1932 (σελ. 31 κ. ἐξ.)

<sup>3)</sup> Σελ. 37

<sup>4)</sup> Πρβλ. Παπούλια. Ἡ μέθοδος Dalton «Ἐκπαίδ. Χρονικά» Τομ. Β', Α. Κλεάνθους Παπαδημητρίου Ἡ Νέα ἀγωγή τ. Γ', 1952 α. 9-133.

Τὸ Δαλτόνειον σύστημα καταργεῖ τὴν συνήθη ὁμαδικὴν διδασκαλίαν, ἣ ὅποια, ὡς ἀποτεινομένη πρὸς ἄτομα διάφορα κατὰ τὰ ἔμφυτα καὶ ἐπίκτητα προσόντα, εἶναι ἀδύνατον νὰ τελεσφορῇ. Ἡ ψυχολογία τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν ἀποδεικνύει, ὅτι ὄχι μόνον μία τάξις ἀπὸ 30—40 παιδιά, ἀλλ' οὔτε δύο παιδιά δὲν ὁμοιάζουν πνευματικῶς μεταξύ των. Εἰς τὴν ὁμαδικὴν ἐν τούτοις διδασκαλίαν θεωροῦμεν τοὺς μαθητὰς ὡς πλάσματα ὁμοίμορφα προερχόμενα ἐκ τοῦ αὐτοῦ ἀποτυπώματος καὶ ἀπαιτοῦμεν ἀπ' αὐτοὺς τὴν αὐτὴν ἀπόδοσιν καὶ ἀπὸ ποιοτικῆς καὶ ἀπὸ ποσοτικῆς ἀπόψεως. Τὰ ἀποτελέσματα τῆς τοιαύτης καταστάσεως εἶναι γνωστά. Μερὶς μόνον τῶν μαθητῶν δύναται νὰ ἀνταποκριθῇ πρὸς τὰς μυσίας ἀπαιτήσεις τοῦ Σχολείου, μερὶς ἐξαναγκάζεται νὰ σημειώσῃ ἄημα σημειωτόν, μερὶς δὲ τέλος καθυστερεῖ καὶ ὑποχρεοῦται κατὰ τὸ τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους νὰ ἐπαναλάβῃ τὰ αὐτὰ μαθήματα.

Πρὸς ἄρσιν ὄλων τούτων τῶν μειονεκτημάτων τὸ σύστημα Dalton καταργεῖ τὴν κατὰ τάξεις τεχνητὴν διαίρεσιν τῶν μαθητῶν, εἰς ἕκαστον μαθητὴν διανέμει ἴδιον πρόγραμμα ἐργασίας, τὸ ὅποιον ὑποχρεοῦται ἐντὸς ὀρισμένης προθεσμίας νὰ ἐκτελέσῃ. Τὸ ποσὸν τῆς ἐκμαθητέας ἐκάστοτε ὕλης λέγεται θέμα, ἡ δὲ ὑποχρέωσις, τὴν ὅποιαν ἀναλαμβάνει ὁ μαθητὴς ὅπως ἐκτελέσῃ τὴν ἐργασίαν, συμφωνητικὸν ἐργασίας μεταξύ τοῦ διδάσκοντος, ὁ ὅποιος θεωρεῖται ὡς ἐργοδότης καὶ τοῦ μαθητοῦ, ὁ ὅποιος ἐκλαμβάνεται ὡς ἐργολάβος. Τὸ διανεμόμενον θέμα ἔχει λεπτομερεῖς ὁδηγίας διὰ τὴν διαπραγμάτευσιν αὐτοῦ καὶ πλήρη βιβλιογραφίαν.

Ἴδου ἐν δείγμα ἐιλημμένον ἐκ τῆς Γεωγραφίας: «Τὸ κλίμα τῆς Εὐρώπης θὰ ἀποτελέσῃ τὸ ἀντικείμενον τῆς προσεχοῦς μελέτης σου. Πρὸς τοῦτο θὰ ἐξετάσῃς τὴν θερμοκρασίαν, τοὺς ἀνέμους καὶ τὰς βροχὰς αὐτῆς. Θὰ χρειασθῇς χάρτης, ἀτλαντὰς καὶ στατιστικὰς, λαμβάνων ὑπ' ὄψει τὴν γεωγραφικὴν αὐτῆς θέσιν ἀναμένει: νὰ εὔρῃς αὐτὸ θερμὸν ἢ ψυχρόν; Δικαιολόγησε τὴ γνώμην σου. Πού φρονεῖς ὅτι θὰ εἶναι ψυχρότερον καὶ διατί; Πού θὰ εἶναι θερμότερον καὶ διατί; Συμβουλευόμενος τὸν ἀτλαντὰ σου σημείωσε ποῖοι οἱ κυριαρχοῦντες ἀνεμοὶ; Ποῖαι ἀκταὶ τῆς Εὐρώπης δέχονται αὐτούς; Οἱ ἀφικνούμενοι ἀνεμοὶ εἶναι ξηροὶ ἢ ὑγροί; Τί φρονεῖς περὶ τῶν βροχῶν; Πού εἶναι ἀφθονώτεροι καὶ διατί; Διατί ἡ Νορβηγία ἔχει 5 φορὰς περισσοτέρας βροχὰς ἀπὸ τὴν Σουηδίαν;»

Ὅμοιὰς ὁδηγίας λαμβάνει ὁ μαθητὴς καὶ διὰ τὴν διαπραγμάτευσιν καὶ τῶν ἄλλων μαθημάτων καὶ εἶναι ἐλεύθερος νὰ χρησιμοποίησῃ κατὰ τὸ δοκοῦν τὸν χρόνον του, ἐκλέγων αὐτὸς τὸν τρόπον ἐργασίας. Ἐπισκέπεται πρὸς τοῦτο τὰ ἐργαστήρια ἢ φροντιστήρια, τὰ ὅποια ὑπάρχουν δι' ἕκαστον μάθημα καὶ εἶναι ἐφωδιασμένα μὲ ὅλα τὰ μέσα, πού θὰ χρειασθοῦν οἱ μαθηταὶ διὰ τὰς ἀτομικὰς των μελέτας. Τὸ φροντιστήριον π.χ.

τῆς Γεωγραφίας θὰ ἔχη τὴν ἰδικήν του βιβλιοθήκην μὲ γεωγραφικὰ λεξικά, ἀτλαντάς, περιοδικὰ, χάρτας, σφαίρας, εἰκόνας, δελτάρια, ὁδηγοὺς ταξειδιωτῶν, ἐντυπώσεις περιηγητῶν κ.λ.π. Τὸ φροντιστήριον τῆς Ἱστορίας θὰ ἔχη ἱστορικὰ λεξικά, ἱστορίας ὄλων τῶν ἐποχῶν, μονογραφίαι, ἀπομνημονεύματα, ἱστορικὸς χάρτας, εἰκόνας ἱστορικῶν μνημείων κ.ο.κ. Ἐντὸς ἐκάστου φροντιστηρίου ὑπάρχει ὁ ἀρμόδιος καθηγητῆς πρόθυμος νὰ καθοδηγήσῃ τὸν μαθητὴν, ἐφ' ὅσον ζητηθῆ ἢ συμβουλὴ του. Εἰς τὸ τέλος ἐκάστου μηνὸς ὁ μαθητὴς ἐξετάζεται κατὰ πόσον ἔγινε κάτοχος τῆς διδακτέας ὕλης.

Τὸ σύστημα Dalton συνδυάζει τὴν ἀνάγκην τῆς συστηματικῆς σχολικῆς ἐργασίας μὲ τὸ καθωρισμένον πρόγραμμα καὶ τὴν χρῆσιν τῶν ἐγχειριδίων μὲ τὴν ἐξατομίκευσιν τῆς διδασκαλίας. Τὸ πρόγραμμα προσαρμόζεται ἐκάστοτε πρὸς τὴν δυναμικότητα καὶ τὰ διαφέροντα ἐκάστου μαθητοῦ, Ὁ εὐφυῆς μαθητὴς λαμβάνει πρόγραμμα σπουδῶν ἐκτενέστερον καὶ βαθύτερον, πρόγραμμα ὑψίστης παραγωγῆς, ἐνῶ ὁ ὑστερῶν κατὰ τὴν ἀντίληψιν μαθητὴς λαμβάνει πρόγραμμα ἀναλυτικώτερον καὶ ὀλιγώτερον ἀπαιτητικόν, πρόγραμμα ἐλαχίστης παραγωγῆς. Ὁ ἐνδιαφερόμενος διὰ τὴν Ἱστορίαν μαθητὴς δύναται νὰ διαθέσῃ περισσότερον χρόνον πρὸς ἐπέκτασιν τῶν ἱστορικῶν αὐτοῦ γνώσεων, Οὕτως ἐπιτυγχάνεται ἡ καλλιέργεια τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν τῶν μαθητῶν. Πλὴν τούτου διὰ τοῦ Δαλινοῦ συστήματος αὐξάνεται ἡ ἀπόδοσις τῶν μαθητῶν, διότι οὗτοι ἔχουν συνείδησιν τῆς εὐθύνης. Ἐλευθέρως κινούμενοι ἀναπτύσσουσιν πρωτοβουλίαν καὶ ἐνισχύουσιν τὴν αὐτοπεποίθησίν των.

Παρὰ ταῦτα τὸ σύστημα Dalton παρουσιάζει καὶ ἀρκετὰ μειονεκτήματα. Ὁ Ferrière <sup>1)</sup> θεωρεῖ τὴν ἐν τῇ πράξει ἐφαρμογὴν αὐτοῦ ὡς δημόσιον κίνδυνον, διότι διατηρεῖ ἀμετάβλητα τὰ προγράμματα καὶ τὰ ἐγχειρίδια. Τὸ πᾶν ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὰς ἐντύπους ὁδηγίας, ἀσκήσεις, ἀναγνώσεις καὶ παραδείγματα. Εἰς τοὺς συνήθεις ὄρους ἐργασίας, ἔστω καὶ ἂν ἔχη τὰ χειρότερα ἐγχειρίδια, ὁ διδάσκαλος δύναται νὰ ζωογονήσῃ τὴν διδασκαλίαν του προσφέρων νέα στοιχεῖα ἐκ τῆς προσωπικῆς ἐμπειρίας του, ἐξ ἄλλων πηγῶν, ἐκ τῆς κατ' αἴσθησιν ἐμπειρίας τῶν παιδιῶν. Εἶναι σπανιώτατον ἢ προφορικὴ διδασκαλίαν νὰ διεξάγεται κατὰ τὸν αὐτὸν πάντοτε τρόπον, Ἐκάστοτε λαμβάνονται ὑπ' ὄψιν αἱ τοπικαὶ συνήθειαι, ἡ ἐπεχὴ, τὸ πνευματικὸν ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν, ἡ κτηθεῖσα πειρὰ των κλπ. Κατὰ τὸ σύστημα Dalton ἡ ἐργασία διεξάγεται κατὰ τρόπον ὁμοίομορφον καὶ ἀμετάβλητον ἄνευ οἰασθήποτε ποικιλίας. Εἶναι ἡ τελεία μηχανοποίησις τῆς σχολικῆς ἐργασίας, διότι οὐδὲλως λαμβάνει ὑπ' ὄψιν τὰ ἐκάστοτε διαφέροντα τῶν παιδιῶν, οὐδὲ προσαρμόζεται πρὸς τὴν ποικιλίαν των.

<sup>1)</sup> Ferrière. La pratique de l' Ecole active 1929 σελ. 23.

τοπικῶν συνθηκῶν, Ἡ εξαγγελιομένη εξατομικεύσις τῆς διδασκαλίας εἶναι τελείως φαινομενική. Ὁρῶμενον ἀπὸ νοησιαρχικὴν ἀντίληψιν τῆς διδασκαλίας προϋποθέτει ὅτι ἡ πρόσκτησις τῶν γνώσεων εἶναι ὁ κύριος σκοπὸς τοῦ σχολείου. Ἐντεῦθεν ἡ ἐξαιρετικὴ ἐκτίμησις πρὸς τὰ ἐντυπα, τὰς ἐγγράφους ὁδηγίας, αἱ ὁποῖαι ἀποβλέπουν εἰς μόρφωσιν τελείως ὕλικήν, Καταλύον ἐξ ἄλλου πᾶσαν μορφωτικὴν ἐπικοινωνίαν μεταξὺ διδασκάλου καὶ μαθητοῦ, ἐξαφανίζει τελείως τὸν μορφωτικὸν αὐτοῦ ρόλον. Ὁ διδάσκαλος μεταβάλλεται εἰς ἀπλοῦν ἐπιτηρητὴν, ἐξεταστὴν καὶ ἐλεγκτήν. Λείπει ἐπίσης ἡ ἀπαραίτητος συναισθηματικὴ ἀτμόσφαιρα, ἡ τόσον ἀπαραίτητος διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν φρονηματοστικῶν μαθημάτων. Ἡ μετὰ γίσις συναισθημάτων ὡς τοῦ θρησκευτικοῦ καὶ πατριωτικοῦ μόνον διὰ τοῦ ζωντανοῦ προφορικοῦ λόγου καὶ τῆς ὁμαδικῆς διδασκαλίας δύναται νὰ ἐπιτευχθῇ.

### δ) Σύστημα Winnetka.<sup>1)</sup>

Τὰ μειονεκτήματα τοῦ συστήματος Dalton προσεπάθησε νὰ ἄρῃ τὸ σύστημα Winnetka, τὸ ὁποῖον διὰ πρώτην φοράν ἐφηρμόσθη εἰς τὸ ὁμώνυμον προάστειον τοῦ Σικάγου ὑπὸ τοῦ Cab. Washburne κατὰ τὰ ἔτη 1915—20. Τὸ σύστημα Winnetka ἐπεχείρησεν ἐκπαιδευτικὴν μεταρρυθμίσειν ριζικωτέραν τοῦ Δάλτονεῖου συστήματος. Δὲν ἠρκέσθη εἰς ἀπλὴν μόνον μεταβολὴν τοῦ τρόπου προσκλήσεως τῶν γνώσεων, ἀλλ' ἐπεζήτησε νὰ ἀντικρύσῃ τὸ πρόβλημα τῆς ἀγωγῆς εἰς ὅλην αὐτοῦ τὴν εὐρύτητα. Ἡ μεταρρυθμίσις ἐκκινεῖ ἀπὸ τέσσαρας βασικὰς ἀρχάς:

1) Ἐκάστον παιδί ἔχει δικαίωμα νὰ γίνῃ κυρίαρχον τῶν γνώσεων, τὰς ὁποίας ἡ ζωὴ θὰ ἀπαιτήσῃ ἀπὸ αὐτοῦ.

2) Ἐχει δικαίωμα νὰ ζῆσιν ζωὴν πλήρη, φυσικὴν καὶ εὐτυχῆ.

3) Ἡ πρόοδος τῆς ἀνθρωπότητος ἐξαρτᾶται ἐκ τῆς πλήρους ἀναπτύξεως ἐκάστου ἀτόμου.

4) Ἡ εὐδαιμονία τῆς ἀνθρωπότητος ἀπαιτεῖ, ὅπως ἐν ἐκάστῳ ἀναπτυχθῇ ἰσχυρὰ κοινωνικὴ συνείδησις. Πρέπει τὰ παιδιά ν' ἀντιληφθοῦν ὅτι ἡ εὐδαιμονία των εὐρίσκεται εἰς τὴν εὐδαιμονίαν τῆς ἀνθρωπότητος καὶ εἰς τὴν εὐδαιμονίαν των, ἡ εὐδαιμονία τῆς ἀνθρωπότητος.

Ἡ μεταρρυθμίσις, ἀναφέρεται εἰς τέσσαρα βασικὰ προβλήματα:

1) Τί πρέπει νὰ μάθῃ ὁ μαθητής;

2) Τί δύναται νὰ μάθῃ;

3) Πότε δύναται νὰ μάθῃ;

4) Πῶς πρέπει νὰ γίνῃ ἡ πρόσκτησις τῶν γνώσεων;

<sup>1)</sup> Πρβλ. Παπούλια Τὸ σύστημα Winnetka «Ἐκπαιδευτικὰ Χρονικά» τομ. Γ'. Μ. Κλεάνθους μν. ἔργ. τ. Γ' σ. 136-206.



Τὸ πρῶτον πρόβλημα λύεται συνήθως μετὰ τὴν ιδέαν ὅτι τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ ὅλα. Τὰ προγράμματα διὰ τοῦτο ἐπιβαρύνονται μετὰ φόρτον παντοειδῶν γνώσεων, αἱ ὁποῖαι εἶναι ἀδύνατον νὰ γίνουν κτῆμα τῶν μαθητῶν καὶ λησμονοῦνται ὀλίγους μῆνας μετὰ τὰς ἐξετάσεις. Ἐπιβάλλεται συνεπῶς περιορισμὸς τῆς διδασκαλίας ὕλης. Τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ μόνον ὅ,τι θὰ εἶναι εἰς αὐτὸ ἀπαραίτητον διὰ τὴν μέλλουσαν ἀτομικὴν καὶ κοινωνικὴν αὐτοῦ ὁράσιν. Ὀφείλει νὰ μάθῃ νὰ ζῆ καὶ ν' ἀποκτᾷ τὰς ἀναγκαίας πρὸς τοῦτο γνώσεις.

Τὸ δεύτερον καὶ τρίτον πρόβλημα ἐπεζήτησεν ὁ Washburne νὰ λύσῃ πειραματικῶς. Ἐπεχείρησε πρὸς τοῦτο μακρὰν ἔρευναν ὅπως ἐξακριβώσῃ ποῖα εἶναι ἡ καταλληλοτέρα ἡλικία διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν σχολικῶν γνώσεων.

Τὸ τελευταῖον πρόβλημα ὁ Washburne λύει διὰ τοῦ ἐπιτυχοῦς συνδυασμοῦ τῆς ἀτομικῆς μετὰ τὴν ὁμαδικὴν διδασκαλίαν. Τὸ πρόγραμμα διαίρεται εἰς δύο τμήματα: Εἰς τὴν μὴν κοινὸν καὶ ὑποχρεωτικὸν δι' ὅλους τοὺς μαθητὰς καὶ εἰς τὴν μὴν προαιρετικὸν καὶ εἰδικόν. Τὸ πρῶτον περιλαμβάνει τὰς ἀπαραιτήτους πρακτικὰς γνώσεις: Τὴν ἀνάγνωσιν, γραφὴν, γραμματικὴν, ὀρθογραφίαν, ἀριθμητικὴν, ἱστορίαν, γεωγραφίαν, φυσικὴν ἀγωγὴν. Τὸ δεύτερον τὰ μαθήματα ἐκεῖνα, τὰ ὁποῖα ἐξαρτῶνται ἀπὸ τὰς ἀτομικὰς τῶν μαθητῶν δεξιότητας. Τοιαῦτα εἶναι ἡ μουσικὴ, ἡ ἰχθυογραφία, ἡ χειροτεχνία, αἱ ἀθλοπαιδίαι. Διὰ τὴν κοινωνικὴν τῶν μαθητῶν ἀγωγὴν τὸ σχολεῖον διοργανώνει ἐορτάς, συναυλίας, συγκεντρώσεις καὶ συζητήσεις ἐπὶ θεμάτων ἐπιστημονικῶν, ἱστορικῶν, γεωγραφικῶν καὶ κοινωνικῶν, καταρτίζονται ἐκθέσεις καλλιτεχνικαὶ τῶν μαθητικῶν ἔργων, ἰδρύνονται ἀθλητικοὶ καὶ φιλανθρωπικοὶ σύλλογοι, οἱ ὁποῖοι ἐθίζουν τοὺς μαθητὰς εἰς τὴν ἀλληλοβοήθειαν, τὴν ἀλληλεγγύην, εἰς τὴν σύσφιγξιν τῶν μεταξὺ αὐτῶν κοινωνικῶν δεσμῶν. Οὕτως αἴρονται διὰ τῶν ὁμαδικῶν τούτων συγκεντρώσεων τὰ μειονεκτήματα τῆς μονοπλεύρου ἐφαρμογῆς τῆς ἐξατομικεύσεως τῆς διδασκαλίας. Ἐκ τῶν 5 ὥρῶν τῆς ἡμερησίας διδασκαλίας αἱ τρεῖς ἀφιερῶνται δι' ἀτομικὰς τῶν μαθητῶν ἐργασίας καὶ δύο δι' ὁμαδικὰς.

Τὴν ἐξατομικεύσιν τῆς διδασκαλίας τὸ σύστημα Winnetka ἐφήρμοσε κατὰ τρόπον ἐπιτυχέστερον τοῦ συστήματος Dalton. Κατήρτισε πρὸς τοῦτο πλούσιον ἐποπτικὸν ὕλικόν διὰ τὴν διδασκαλίαν τῶν κυριωτέρων μαθημάτων. Εἰς τὴν πρῶτην ἀνάγνωσιν χρησιμοποιοῖ τὴν ἰδεοπτικὴν μέθοδον διὰ σειρὰς εἰκόνων ἀναφερομένων εἰς σύντομον ἀφήγησιν. Εἰς τὴν πρῶτην εἰκόνα παρίσταται π.χ. ἓνα παιδί, ἓνα λειβάδι καὶ ἓνας χαρταετός. Κάτωθεν γράφεται: «ἔϊμαι ὁ Ἰάκωβος θὰ πετάξω τὸν χαρταετόν», λέγει ὁ Ἰάκωβος. Εἰς τὴν δευτέραν εἰκόνα τὰ αὐτὰ στοιχεῖα καὶ ἐπὶ πλέον ἓνας σκύλος καὶ

κάτωθεν γράφεται ή φράσις: «Παίξε μαζί μου» λέγει ό σκύλος. Τό κείμενον αναγιώσκεται υπό τής διδασκαλίσεως και συν τώ χρόνω συνδέονται όπτικώς αί γραφόμεναι λέξεις με τας αντίστοιχους έννοιαις. <sup>1)</sup>

Ευχερέστερον ή εξατομίκευσις τής διδασκαλίας επιτυγχάνεται εις τώ άλλα μαθήματα, εις τώ όποια ή διδακτέα ύλη αναγράφεται εις δελτία αυτοδιδασκαλίας, έλέγχου διδαχθείσης ύλης και δελτία αυτοδιορθώσεως. Αντι δηλ. ό διδάσκαλος να παραδίδη τώ μάθημα, να αναγράφη επί του μαυροπίνακος τας άσκήσεις και να προβαίνη αύτός εις τήν διόρθωσιν πάντα ταύτα επιτυγχάνει δια τών δελτίων. Ός εις τώ σύστημα Dalton έκαστος μαθητής είναι έφωδιασμένος με άτομικόν δελτίον επιδόσεως, εις τώ όποιον αναγράφεται ή πρόοδος αύτου εις έκαστον μάθημα. Έάν ει: κλάδον τινά διεξέλη δηλ. τήν ύλην, δύναται να διαπραγματευθή ύλην του έπομένου έτους χωρίς να άλλάξη τάξιν. Είς μοθητής δύναται να εύρίσκειται εις τήν τετάρτην τάξιν εις τήν άριθμητικήν και εις τήν πέμπτην εις τώ μάθημα τής μητρικής γλώσσης. Άλλ' ή διαφορά αύτη δέν δύναται να υπερβαίνη τώ δύο έτη,

Τό σύστημα Winnetka επιβάλλεται δια τής επιστημονικής αύτου αξίας και τών άποτελεσμάτων, τώ όποια πειραματικώς έξηλέγχθησαν, «Τώ μέγα πλεονέκτημα του συστήματος», λέγει ό T. Jonckeeere, «είναι ότι εύνοεί τήν άτομικήν εργασίαν και τήν αυθόρμητον ενέργειαν τών παιδιών χωρίς να παραβλέπη τήν σπουδαιότητα τής εργασίας. Σέβεται τήν προσωπικότητα του μαθητού, αλλά και επιτρέπει εις τόν διδάσκαλον να έξασκή τήν ευεργετικήν αύτου επίδρασιν επ' εύκαιρία τής όμαδικής εργασίας, "Έχει τώ πλεονέκτημα ό,τι κερδίζει χρόνον και επιτρέπει εις τούς μαθητάς να αναπτυχθούν κατά τας ικανότητάς των. Υποδαυλίζει τήν προσπάθειαν και ενισχύει τήν βούλησιν», <sup>2)</sup> Παρά τώ πλεονεκτήματα όμως ταύτα τώ σύστημα παρουσιάζει και μειονεκτήματά τινα. Πολλοί κλάδοι γνώσεως, ώς τώ μαθηματικά, ή γραμματική κ.λ. άνευ τής μεσολαθήσεως του ζωντανού λόγου του διδασκάλου και τής μεταξύ τών μαθητών άνταλλαγής σκέψεων καθίστανται άνιαραί ένασχολήσεις.

### ε) Σύστημα Γενεύης.

Έπιτυχή συνδυασμόν τών άνωτέρω συστημάτων άποτελεί τώ σύστημα τής Γενεύης τώ διαμορφωθέν εις τώ ίδρυθέν εκεί υπό του Claparède και Boveret τώ 1912 Ίνστιτούτον παιδαγωγικών σπουδών. Παράρτημα του Ίνστιτούτου είναι τώ «Σπίτι τών μικρών», ένθα ειργάσθησαν δύο έξαιρέτοι παιδαγωγοί αί δε.ε. Audemars και Lafendel.

<sup>1)</sup> A. Smits — Jenart Le système pédagogique de Winnetka 1934 σ. 72.

<sup>2)</sup> J. Demoor et T. Jonckeeere. La science de l'Education 1925 σελ. 386.

Οί παιδαγωγοί τῆς Γενεύης, θεωρητικῶς συμφωνοῦν μὲ τὴν Μοντεσσόρι καὶ τὸν Decroly : ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ παρακολουθῇ τὴν αὐθόρμητον ψυχικὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδὸς καὶ νὰ προσφέρῃ εἰς αὐτὸν τὸ ἀναγκαῖον ὑλικὸν διὰ τὴν πνευματικὴν καὶ ἠθικὴν αὐτοῦ ἀνάπτυξιν, πρὸς τοῦτο χρησιμοποιοῦν εἰς εὐρυτάτην κλίμακα τὸ παίγιον ὡς μέσον ἀγωγῆς. Ἐσκέφθησαν ὅτι ἂν οἰοδήποτε μαθητικὴ ἐργασία παρουσιάζεται ὑπὸ μορφήν παιγνιδίου τὸ παιδί θὰ ἀντίξῃ ἀβιάστως τὰ κρουνοὺς τῆς φυσικῆς αὐτοῦ δραστηριότητος. Τὸ παίγιον δὲν εἶναι μόνον προάσκησις κατὰ τὸν Crous, ἀλλὰ καὶ ἔκφρασις κατὰ τὸν Claparède, ὁλοκλήρου τῆς προσωπικότητος καὶ πραγματικῆ ἀτομικῆ δημιουργία. Τὸ πρόβλημα συνεπῶς τῆς χρησιμοποίησεως τῆς παιδείας ὡς μέσου ἀγωγῆς συνίσταται νὰ δώσωμεν εἰς τὸ παιδί ὑλικὸν ἐπιτρεπτόν πραγματικὴν δημιουργίαν καὶ παντοειδῆς συνδυασμοῦ καὶ οὐχὶ στερεοτύπων ἀντίδρασιν, ὡς συνέβαιεν εἰς τὸ σύστημα Μοντεσσόρι. Τὸ ὑλικὸν τοῦ συστήματος τῆς Γενεύης ἀποτελεῖται διὰ τοῦτο ἀπὸ διάφορα στερεὰ σώματα μὲ ὅπασ καὶ κινητὰ στελέχη, διὰ τῶν ὁποίων τὸ παιδί δύναται νὰ κατασκευάσῃ ὀχήματα, πλοῖα, οἰκίας, γεφύρα, μύλους κλπ. Ἄλλα διδακτικὰ παίγνια ἀποτελεῦνται ἀπὸ ἐπιπέδου ἐπιφανείας ἀπὸ χαρτόνι διαφόρων χρωμάτων, διὰ τῶν ὁποίων ἀναπαρίστανται τὰ αὐτὰ ἀντικείμενα. Εὐθύς ἐξ ἀρχῆς εὐτῶ συνδυάζεται ὁ συμβολισμὸς μὲ τὴν αἰσθησιοκινητικὴν ἐνεργεσίαν, ἡ ὁποία τείνει εἰς μίαν σύν τῷ χρόνῳ ἀκριβεστέραν ἀπόδοσιν τῆς πραγματικότητος. Ἡ παιδεία βοθηματικῶς μεταβάλλεται εἰς ἐργασίαν διερχομένη διὰ τῶν ἐξῆς σταθμῶν: Κατ' ἀρχὰς ἡ δράσις προηγείται τῆς σκέψεως. Εἰς τὰ μικρὰ τὸ παίγνιδι δὲν ἔχει σκοπὸν· εἶναι ἡ κίνησις διὰ τὴν κίνησιν καὶ ἀπλὴ αἰσθησιοκινητικὴ ἀφομοίωσις τοῦ ὑλικοῦ. Βραδύτερον ἐμφανίζεται ὁ σκοπὸς καὶ ὁ συμβολισμὸς συνοδεύει τὴν δράσιν, μίαν κατασκευὴ γίνεται κατοικία, πλοῖον κλπ. Εἰς τοὺς ἐνηλίκους τούναντίον ὁ σκοπὸς τίθεται ἐκ τῶν προτέρων καὶ τὸ πρὸς πραγματοποίησιν αὐτοῦ σχέδιον καταρτίζεται λεπτομερῶς. Πολλάκις σειρά ὁλόκληρος πράξεων παρεντίθεται μεταξὺ τοῦ σκοποῦ καὶ τῆς πραγματοποιήσεως αὐτοῦ, Ἐφ' ὅσον ἐξ τὰ ἐνδιόμμεσα ταῦτα αὐξάνουν εὐρισκόμεθα ἐγγύτερον τῆς ἐννοίας τῆς ἐργασίας, διότι αὕτη συνίσταται πάντοτε εἰς τὸν συνιονισμόν τῶν μέσων πρὸς πραγματοποίησιν εἰς τὸ ἀπώτερον μέλλον ἐνὸς σκοποῦ. Τὸ ὑλικὸν ἐξ ἄλλου τῆς Γενεύης ὑποτάσσει τὴν αἰσθησιακὴν ἀγωγήν εἰς τὴν αἰσθησιοκινητικὴν νημοσύνην. Ἡ πρωτοτυπία τῶν συνίσταται εἰς τὸν συνδυασμὸν τῆς μᾶλλον ἐλευθέρως ἐνεργείας μετὰ τῆς ἀκριβεστέρως νοητικῆς προσαρμογῆς ἰδίως ἀπὸ μαθηματικῆς ἀπόψεως. Οἱ κύβοι οἱ χρησιμοποιοῦμενοι πρὸς κατασκευὴν ὁμοιωμάτων εἶναι οὕτω κατασκευασμένοι, ὥστε ὁ μαθητὴς νὰ λαμβάνῃ ὑπ' ὄψιν τὰς γεωμετρικὰς καὶ ἀριθμητικὰς αὐτῶν σχέσεις. Τοποθετῶν π.χ. 10 κινητοῦ κύβου παραπλευρῶς 3 καὶ 7

ήνωμένων διδάσκεται ἐν τῇ πράξει  $3+7=10$ . Ἡ παιδιὰ οὕτως ἔχει μορφωτικήν ἀξίαν, διότι ἡ προκαλούμενη ὑπ' αὐτῆς αἰσθησιοκινητικὴ ἐνέργεια εἶναι νοητικὴ προσαρμογή.

Ἐτέρα διδακτικὴ ἀρχὴ τῆς Σχολῆς τῆς Γενεῦς εἶναι ἡ ἐξατομίκευσις τῆς διδασκαλίας. Ἰδεῶδες σχολεῖον, κατὰ τὸν Claparède, ὡς εἶδομεν, εἶναι τὸ ἐπὶ μέτρῳ σχολεῖον, τὸ ὁποῖον προσπαθεῖ νὰ προσαρμόζη τὴν διδασκαλίαν πρὸς τὸν δυναμισμὸν καὶ τὰ ἀτομικὰ διαφέροντα τῶν μαθητῶν. Θεμελιῶδες σφάλμα τοῦ παλαιοῦ σχολείου, κατὰ τοὺς παιδαγωγοὺς τῆς Γενεῦς <sup>1)</sup> ἦτο ὅτι ἡ διδασκαλία ἀπετείνετο πρὸς ὀλόκληρον τὴν τάξιν, ἔγθα ἕκαστος μαθητὴς ἦτο ὑποχρεωμένος νὰ παρακολουθῇ τὰ αὐτὰ μαθήματα. Ἀπητεῖτο ἀπὸ ὅλους τοὺς μαθητὰς τῆς αὐτῆς τάξεως ἡ πρόσκτησις τῶν αὐτῶν γνώσεων, ἡ ἐκτέλεσις τῶν αὐτῶν ἀσκήσεων καὶ γυμνασμάτων χωρὶς οὐδόλως νὰ λαμβάνεται ὑπ' ὄψιν ἡ ἀτομικὴ ἐμπειρία καὶ ἡ ἀντιληπτικὴ ἰκανότης ἐκάστου. Τὴν ἐξατομίκευσιν τῆς διδασκαλίας ἀνέλαθε νὰ ἐφαρμόσῃ εἰς τὴν πράξιν τὸ ἰδρυθέν τῷ 1928 Πειραματικὸν Σχολεῖον τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Γενεῦς τὸ διευθυνόμενον τότε ὑπὸ τοῦ γνωστοῦ παιδαγωγοῦ Dottrens, καθηγητοῦ νῦν τῆς Πειραματικῆς Παιδαγωγικῆς εἰς τὸ Πανεπιστήμιον τῆς Γενεῦς. Ὁ Dottrens ἐπέδιωσε τὴν ἐξατομίκευσιν τῆς διδασκαλίας διὰ τῆς αὐτοαγωγῆς. Καταργεῖ τὴν ἀπὸ τῆς ἔδρας συνήθη διδασκαλίαν, ἀλλὰ καὶ τὴν χρῆσιν τῶν καθιερωμένων σχολικῶν ἐγχειριδίων, ἄντ' αὐτῶν ἡ διδακτέα ὕλη ἀναγράφεται ὑπὸ μορφήν προβλημάτων ἐκτεθειμένων ὁμως κατὰ τρόπον ἐπιπτικόν καὶ προσίτων εἰς τὴν παιδικὴν ἀντίληψιν εἰς δελτία, τὰ ὁποῖα καλοῦνται οἱ μαθηταὶ νὰ διεξέλθουν μόνοι των καὶ νὰ ἀπαντήσουν γραπτῶς εἰς τὰ τεθέμενα ἐρωτήματα. Ἰδοὺ παραδείγματά τινα τῶν δελτίων τούτων:

Ἐν ἑξ αὐτῶν εἶναι εἰλημμένον ἐκ τῆς Ἀριθμητικῆς καὶ ἀφορᾷ τὴν πρώτην διδασκαλίαν τοῦ πολλαπλασιασμοῦ. Ἐπὶ τοῦ δελτίου εἰκονίζονται τρία ζεύγη κερασίων καὶ κάτωθεν γράφονται τὰ ἑξῆς: Διὰ νὰ προσθέσωμεν ἴσους ἀριθμοὺς ὑπάρχει τρόπος ταχύτερος τῆς προσθέσεως, τὸν ὁποῖον πρέπει τώρα νὰ μάθης: παρατήρησε προσεκτικῶς τὰ εἰκονιζόμενα κεράσια,

$2$  κεράσια +  $2$  κεράσια +  $2$  κεράσια =  $6$ . Ἰχνογράφησε κι' ἐσὺ μίαν

εἰκόνα μὲ τρία ζεύγη γάντια, τρία ζεύγη κάλτσες, τρία ζεύγη ὑποδήματα.

Ὅταν τελειώσης τὴν ἐργασίαν σου δεῖξε αὐτὴν εἰς τὸν δάσκαλόν σου.

Ὅταν ἐμέτρησες  $3$  φορές  $2$  κεράσια βρήκες  $6$  κεράσια.

Ὅμοίως  $3$  φορές  $2$  γάντια κάμνουν  $6$  γάντια,

$3$  φορές  $2$  κάλτσες κάμνουν  $6$  κάλτσες.

$3$  φορές  $2$  ὑποδήματα κάμνουν  $6$  ὑποδήματα,

Πάντοτε  $3$  φορές  $2$  κάμνουν  $6$ .

<sup>1)</sup> Πρβλ. R. Dottrens Education et Démocratie 1946 σ. 192.

Διὰ τὰ διδασθῆ ὅτι τὸ μηδὲν πολλαπλασιαζόμενον μὲ οἰονδήποτε ἀριθμὸν δίδει γινόμενον 0, ὑπάρχει τὸ ἐξῆς ὠραιότατον δελτίον:

Εἰκονίζονται δύο τοπία μὲ 0 πτηνὸν καὶ παραπλευρῶς ἀναγράφεται:  
2 φορές 1 χελιδόνι = 2 χελιδόνια,

Εἰκονίζονται δύο τοπία μὲ 1 πτηνὸν καὶ παραπλευρῶς ἀναγράφεται:  
2 φορές 0 χελιδόνια = 0 χελιδόνια.

Προβλήματα, 1). Ἐνας κυνηγὸς εἰς ἓνα κυνήγι του 3 φορές, ἔρριξε ἐναντίον περιστεριῶν, ἀλλὰ πάντοτε ἀπέτύχανε. Σημείωσε τὴν πρᾶξιν καὶ λογάριασε πόσα περιστέρια θὰ ἔφερε εἰς τὸ σπήτι του:

3 φορές 0 περιστέρια = 0 περιστέρια,

2) Ὁ Γιάννης ἤθελε νὰ φάη μῆλα, Πῆγε εἰς τὸν κήπον καὶ προσπάθησε 5 φορές νὰ σείσῃ τὴν μηλιά διὰ νὰ πέσουν τὰ μῆλα, ἀλλὰ καὶ τὰς 5 φορές κανένα μῆλο δὲν ἔπεσε:

5 φορές 0 μῆλα κάμνουν 0 μῆλα.

Πλὴν τῶν δελτίων τούτων προσκλήσεως γνώσεων ὑπάρχουν ἄλλα πρὸς ἐμπέδωσιν καὶ ἀσκήσιν κτηθεισῶν ἤδη γνώσεων. Ἴδου δείγματά τινα αὐτῶν:

1) Εἰς τὸν παραθεμενον χάρτην τῆς Ἑλβετίας σημείωσε διὰ θελῶν τὰ κυριώτερα ἐξαγόμενα προϊόντα αὐτῆς.

2) Γράψε ἂν τὰ ἐξῆς προϊόντα προέρχονται ἀπὸ ζῶα, φυτὰ ἢ ὄρυκτά: φελλὸς, ζάχαρη, κηρός, καουτσούκ, γαιάνθραξ, ζῦθος, σπύγγος, περγαμνή, ἐλεφαντοστοῦν, κρύσταλλος, οἶνος, ἄλας, βούτυρον.

3) Συμπλήρωσε τὰ ἐξῆς φράσεις: α) Τὸ ὄργανον, διὰ τοῦ ὁποίου ὁ ἐλέφας φέρει τὴν τροφήν του εἰς τὸ στόμα του, ὀνομάζεται . . . . .

β) Ἐκεῖνο, τὸ ὁποῖον προστατεύει τὸ σῶμα τῆς χελώνης, ὀνομάζεται . . . . . γ) Ἐκεῖνο τὸ ὁποῖον καλύπτει τὸ σῶμα τῶν ἰχθύων ὀνομάζεται . . . . .

δ) Τὰ ζῶα, τὰ ὁποῖα ζοῦν εἰς τὴν ξηρὰν καὶ εἰς τὸ νερὸ ὀνομάζονται . . . . .

4) Ὀνόμασε 5 ζῶα ποῦ ἔχουν δύο πόδια, 5 ποῦ ἔχουν 4 πόδια, 3 ζῶα ποῦ ἔρπουν, 3 ποῦ πετοῦν, 5 ποῦ κολυμποῦν, 3 ποῦ κολυμβοῦν, πετοῦν καὶ βαδίζουν.

5) Κατάταξε κατὰ χρονολογικὴν σειρὰν τὴν χρῆσιν ὡς φωτιστικῶν μέσων: τοῦ φωταερίου, τοῦ δαυλοῦ, τῆς λυχνίας πετρελαίου, τοῦ κηρίου, τοῦ ἠλεκτρικοῦ φωτᾶς, τῆς λυχνίας ἐλαίου.

6) Σημείωσε 5 μέσα χρησιμοποιούμενα ὑπὸ τῶν ἀνθρώπων πρὸς μετάδοσιν ἐξ ἀποστάσεως τῆς σκέψεως του καὶ κατάταξε αὐτὰ κατὰ χρονολογικὴν σειρὰν.

7) Σημείωσε 6 μέσα συγκοινωνίας καὶ κατάταξε αὐτὰ α) κατὰ χρονολογικὴν σειρὰν χρησιμοποίησώς των, β) κατὰ τὴν ταχύτητα,

8) Κατάταξε κατά χρονολογικήν σειράν τὰ ἑξῆς ἱστορικά γεγονότα:  
 α) τὴν Γαλλικὴν Ἐπανάστασιν, β) τὴν κατάκτησιν τῆς Ἑλβετίας ὑπὸ τῶν Ρωμαίων, γ) τὴν Ἰβρυσιν τῆς Ἑλβετικῆς Ὀμοσπονδίας, δ) τὴν εἴσοδον τῆς Ἑλβετίας εἰς τὴν κοινωνίαν τῶν Ἐθνῶν, ε) τὴν Ἀναγέννησιν, στ) τὴν μετανάστευσιν τῶν ἔθνῶν καὶ ζ) τὴν Μεταρρύθμισιν.

Ἡ χρησιμοποίησις τῶν δελτίων περιλαμβάνει τρεῖς μερικωτέρας ἐνεργείας: 1) Τὴν ἐκλογὴν τῶν δελτίων, 2) τὴν δι' αὐτῶν μαθητικὴν ἐργασίαν, 3) τὸν ἔλεγχον τῆς ἐργασίας ταύτης. Τὰ δελτία εὐρίσκονται εἰς τὰς χεῖρας τοῦ διδασκάλου. Οἱ μαθηταὶ ἀλληλοδιαδόχως προσέρχονται πρὸς αὐτὸν ἐφοδιασμένοι μὲ φύλλον χάρτου, εἰς τὸ ὁποῖον ἀναγράφονται κατὰ χρονολογικὴν σειράν αἱ ἐκάστοτε ἐργασίαι των καὶ οἱ ἀριθμοὶ τῶν δελτίων, τὰ ὁποῖα διεξήλθον. Ὁ διδάσκαλος γνωρίζων οὕτω τὸ στάδιον τῆς προόδου ἐκάστου μαθητοῦ παραδίδει εἰς αὐτὸν τὰ κατάλληλα δελτία διὰ τὴν περαιτέρω ἐργασίαν του. Ὁ μαθητὴς ἐπανερχεται εἰς τὴν θέσιν, λύει τὰ τιθέμενα προβλήματα καὶ προσέρχεται εἰς τὸν διδάσκαλον διὰ τὸν ἔλεγχον τῆς ἐργασίας του. Οἱ ἀπαντήσεις τῶν μαθητῶν καταγράφονται εἰς εἰδικὸν τετράδιον καὶ οὐχὶ εἰς μεμονωμένα φύλλα χάρτου, διότι μόνον ἐν τῇ περιπτώσει ταύτῃ οἱ μαθηταὶ λαμβάνουν συνείδησιν τῆς ἀξίας τῆς ἐργασίας των καὶ ἐπιμελοῦνται αὐτῆς, ὁ δὲ διδάσκαλος δύναται νὰ λάβῃ πληρεστέραν γνῶσιν τοῦ συνόλου τῆς μέχρι τοῦδε ἐργασίας τοῦ μαθητοῦ. Ἐὰν ὁ διδάσκαλος πεισθῇ ὅτι ὁ μαθητὴς ἔγινε κάτοχος τῶν ἀντ' στοίχων γνῶσεων δίδει εἰς αὐτὸν ἄλλα δελτία περιλαμβάνοντα δυσκολώτερα προβλήματα, ἐν ἐναντίᾳ περιπτώσει τροποποιεῖ τὰ δελτία του καὶ προσπαθεῖ νὰ τὸν προσαρμόσῃ πρὸς τὸ πνευματικὸν ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν ἢ παραδίδει εἰς αὐτὸν ἄλλα δελτία ἐποπτικώτερα καὶ ἀναλυτικώτερα. Ὁ ἔλεγχος τῆς ἐργασίας τῶν μαθητῶν ὀφείλει νὰ διεξάγεται μὲ σωφροσύνην. Ὁ Dottrens ἀπεδοκιμάζει τὰ δελτία αὐτοδιορθώσεως, τὰ ὁποῖα περιλαμβάνουν τὰς ἀπαντήσεις εἰς τὰ τιθέμενα προβλήματα. Ἐὰν ταῦτα ἀπαλλάσσουν τὸν διδάσκαλον ἀπὸ πολυαριθμῶν διορθώσεων, ἔχουν τὸ μέγα μειονέκτημα νὰ διακόπτουν πᾶσαν ἐπικοινωνίαν μεταξύ διδασκάλου καὶ μαθητοῦ. Μόνον διὰ τοῦ προφορικοῦ λόγου ὁ διδάσκαλος δύναται νὰ γνωρίσῃ τὸ πνευματικὸν ἐπίπεδον τῶν μαθητῶν.

Ἡ ἑξατομικέυσις τῆς διδασκαλίας ἀπαλλάσσει τὸ πα. δι. ἀπὸ τὴν κηδεμονίαν τοῦ διδασκάλου καὶ καθοδηγεῖ αὐτὸ νὰ ἀνταπεξέρχεται μόνον του τὰς δυσχερείας. Εἰς τὴν ἀρχὴν ἐκάστης μεθοδικῆς ἐνότητος ὁ διδάσκαλος δίδει τὰς ἀναγκαίας ἐξηγήσεις καὶ ὁδηγίας. Προκειμένου π.χ. νὰ ἀρχίσῃ ἡ διδασκαλία τῶν δεκαδικῶν κλασμάτων λέγει περίπου τὰ ἑξῆς: Θὰ μελετήσωμεν τὰ δεκαδικὰ κλάσματα. Θὰ μάθωμεν πρῶτον τί εἶναι δεκαδικὰ

κλάσματα, θά κάμωμεν ἔπειτα πράξεις ἐπ' αὐτῶν: προσθέσεις, ἀφαιρέσεις κλπ. καὶ θά λύσωμεν σχετικὰ προβλήματα. 1)

Ἡ διὰ τῶν δελτίων διδασκαλία εἶναι πολύτιμον μέσον ἐξατομικεύσεως τῆς σχολικῆς ἐργασίας, καὶ ἔχει πάντα τὰ ἐξ αὐτῆς προκύπτοντα πλεονεκτήματα. Ἀπαλλάττει τὸ παιδί ἀπὸ τὴν διαρκή ἐπέμβασιν τοῦ διδασκάλου καὶ ἐξαναγκάζει αὐτὸ νὰ ἀντιμετωπίσῃ μόνον του τὰς δυσχερείας. Ἐπιτρέπει νὰ βαίνωμεν εἰς τὴν διδασκαλίαν κατὰ τὸν ρυθμὸν καὶ τὴν δυναμικότητα ἐκάστου μαθητοῦ, νὰ υπερβαίνωμεν βαθμηδὸν τὰς δυσχερείας, νὰ ἐξασφαλίζωμεν τὴν σταθερὰν πρόσκτησιν τῶν γνώσεων, νὰ λαμβάνωμεν ἀσφαλέστεραν γνώσιν τοῦ πνευματικοῦ ἐπιπέδου τῶν μαθητῶν. Ἐπιφλεστατή θά ἦτο ἡ χρησιμοποίησις αὐτῶν κατὰ τὰς σιωπηρὰς ἐργασίας τῶν μονοταξίων ἰδίως καὶ ὀλιγοταξίων Σχολείων. Ἀποκλειστικὴ ἐν τούτοις χρῆσις αὐτῶν δὲν θά ἦτο εὐκταία, διότι μόνον διὰ τῆς ὁμαδικῆς διδασκαλίας ἐξασφαλίζεται ἡ διανοητικὴ καὶ συναισθηματικὴ ἀνάπτυξις τῶν μαθητῶν. Μόνον διὰ τῶν ἐν τῇ τάξει συζητήσεων, ὡς ἀπεδείξαμεν εἰς ἄρθρον μας δημοσιευθὲν εἰς τὴν «Παιδαγωγικὴν Ἐπιθεώρησιν», 2) ἡ παιδικὴ νοστορπία θά ἀπαλλαγῇ τοῦ ἐγωκεντρισμοῦ καὶ θά διανοητῆι λογικῶς. Ἡ μετάγγισις ἐξ ἄλλου συναισθημάτων, ὡς εἶδομεν, μόνον ἐν τῇ ὁμαδικῇ διδασκαλίᾳ ἐπιτυγχάνεται.

## II. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Ἐνῶ τὰ ἀτομικὰ ἐκπαιδευτικὰ συστήματα ἐξαίρουν τὸν ἀτομικὸν παράγοντα εἰς τὸ ἔργον τῆς ἀγωγῆς, τὰ κοινωνικὰ ὑποστηρίζουν ὅτι κύριος σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς εἶναι ἡ κοινωνικοποίησις τοῦ ἀτόμου. Δι' αὐτῆς ἐπιδιώκεται ἡ προσαρμογὴ τοῦ τροφίμου πρὸς τὰς κοινωνικὰς σχέσεις, τὰς ἀνεξαρτήτους τοῦ ἀτόμου. Ὡς ἡ διανόησις καὶ ἡ ἀντίληψις εἶναι λειτουργίαι κληρονομικαί, οὕτω καὶ τὸ κοινωνικὸν ὁρμέμφυτον εἶναι τι τὸ ἔμφυτον. Ἡ προσαρμογὴ ἐν τούτοις πρὸς τοὺς κοινωνικοὺς ὄρους ἐμφανίζει δυσχερείας ἀναλόγους πρὸς τὴν διανοητικὴν προσαρμογὴν τοῦ ἀτόμου πρὸς τὴν πραγματικότητα. Ὡς δὲ εἰς τὴν ἐξέλιξιν τῆς νοημοσύνης δυνάμεθα νὰ διακρίνωμεν διαδοχικὰ στάδια, οὕτω διαστέλλομεν διαδοχικὰς περιόδους καὶ εἰς τὴν κοινωνικὴν ἐξέλιξιν τοῦ παιδός, ἡ ὁποία βαίνει κατὰ τὸν Piaget ἐκ τοῦ ἀρχικοῦ ἐγωκεντρισμοῦ πρὸς τὴν βαθμιαίαν συνεργασίαν.

Ἀνάλογον παραλληλισμὸν παρατηροῦμεν καὶ ἐπὶ τοῦ παιδαγωγικοῦ πεδίου. Τὸ παλαιὸν Σχολεῖον ἐπέδιωκε τὴν προσαρμογὴν τοῦ παιδός πρὸς τὸ φυσικὸν περιβάλλον διὰ τῆς ἀποστηθίσεως τῶν σχετικῶν γνώσεων

1) Dottrens, L'enseignement individualisé 1936 σ. 40 κ. ἔ.

2) Παιδαγωγικὴ Ἐπιθεώρησις τεύχ. Α'. 1946

ἀνευ οὐδεμιᾶς διανοητικῆς αὐτενεργείας αὐτοῦ. Ἐπὶ τοῦ ἠθικοῦ ὁμοίως πεδίου, ἠθέλησε νὰ μορφώσῃ κοινωνικῶς τὸ παιδί, διὰ τοῦ προφορικοῦ λόγου, διὰ τῆς διδασκαλίας καὶ διὰ τῆς ἐξωτερικῆς πειθαρχίας χωρὶς νὰ ἐπιδιώξῃ νὰ συμμετάσχῃ τὸ παιδί ἐνεργῶς τῆς συγκεκριμένης κοινωνικῆς ζωῆς. Καὶ εἰς τὸ σημεῖον τοῦτο τὸ νεώτερον σχολεῖον εἶναι ρηθικέλευθον, ὧς διὰ τῆς αὐτενεργου δράσεως προσπαθεῖ νὰ συνειδητοποιήσῃ τὰς σχέσεις αὐτοῦ πρὸς τὸν φυσικὸν κόσμον, οὕτω καὶ διὰ τῆς ἐνεργου συμμετοχῆς τοῦ παιδὸς εἰς τὴν ὁμαδικὴν ζωὴν λαμβάνει γνῶσιν τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητος. Τὰς ἀρχὰς ταύτας τῆς κοινωνικῆς ἀγωγῆς ἐπεξήτησαν νὰ ἐφαρμόσουσιν ἐν τῇ πράξει τὰ ἐξῆς σύγχρονα συστήματα: τὸ σύστημα τῶν σχεδίων, τὸ σύστημα τῆς Ἰένης καὶ τὸ σύστημα Cousinet.

### α) Σύστημα σχεδίων.<sup>1)</sup>

Ἐνωτικὸν κρίκον μεταξύ τῶν ἀτομικῶν καὶ κοινωνικῶν συστημάτων ἀποτελεῖ τὸ σύστημα τῶν σχεδίων, τοῦ ὁποίου κύριος εἰσηγητῆς ἐγένετο τῷ 1918 ὁ Ἀμερικανὸς Παιδαγωγὸς Kilpatrick. Ὡνομάσθη σύστημα σχεδίων, διότι ἡ σχολικὴ ἐργασία περιστρέφεται περὶ τὴν ἐκτέλεσιν ἐνὸς σχεδίου. Σχέδιον εἶναι τὸ θέμα ἢ τὸ κέντρον διαφέροντος, τὸ ὅποιον ἐλευθέρως ἀναλαμβάνει νὰ διαπραγματευθῇ μία ὁμάς μαθητῶν. Πέριξ τοῦ σχεδίου συγκεντρῶνται ἢ ὅλη ἐργασία τοῦ παιδιοῦ, ἢ ὅλη ἐργασία τῆς τάξεως τοῦ Σχολείου ἢ ἀποδéléπουσα εἰς τὴν πρόσκτησιν τῶν νέων γνώσεων ἢ τὴν πραγματοποίησιν ὠρισμένου σκοποῦ. Τὸ σχέδιον εἶναι αὐτοχρόνως μέσον καὶ σκοπός, ἢ ἀληθῆς μορφή τῆς διανοήσεως. Ἡ διανόησις εἶναι πάντοτε ἐνέργεια ἀποδéléπουσα εἰς τὴν πραγματοποίησιν σκοπῶν. Διανοούμενοι ἐπιδιώκομεν σκοπούς, καταρτίζομεν σχέδια.

Τὰ ἐκτελούμενα ὑπὸ τῶν μαθητῶν σχέδια εἶναι ποικίλης φύσεως. Συνίσταται εἰς τὴν σύνταξιν καὶ ἐκδοσιν σχολικῆς ἐφημερίδος, τὴν ἀναπαράστασιν λιμναίου προϊστορικοῦ συνοικισμοῦ, δραματοποίησιν ἱστορικοῦ γεγονότος. Ἡ πραγματοποίησις τῶν σχεδίων τούτων ἐξαναγκάζει τὴν ὁμάδα νὰ ἀνατρέχῃ εἰς πηγὰς, νὰ προβαίῃ εἰς ἐρεῦνας, νὰ ἐκτελῇ ἔργα. Ἡ ὀρθὴ ἐκτύπωσις τῆς σχολικῆς ἐφημερίδος, ἀπαιτεῖ τὴν ἐκμάθησιν τῆς Γραμματικῆς, ἢ ἀκριβῆς ἀναπαράστασις λιμναίου συνοικισμοῦ τὴν πρόσκτησιν ἱστορικῶν γνώσεων καὶ τὴν ἐκτέλεσιν χειροτεχνικῶν ἔργων. Κατὰ τὰς ὁμαδικὰς ταύτας ἐργασίας ἀναπτύσσεται ἢ μεταξύ τῶν μαθητῶν φιλικὴ συνεργασία, διὰ τὴν εὐδωσιν τοῦ ἔργου καταβάλλονται φιλότιμοι προσπάθειαι πρὸς λεπτομερῆ καταρτισμὸν τοῦ σχεδίου, πρὸς συγκέντρωσιν τοῦ ὅλικου, πρὸς ἐκτίμησιν τῶν ἀποτελεσμάτων τῆς συντελεσθείσης ἐργασίας.

<sup>1)</sup> Πρβλ. Μ. Κλεάνθους μν. ἔργ. τ. Α'. σ. 88-320, τ. Β'. 116 κ. ἔ.



Ὁ Kilpatrick διακρίνει τεσσάρων εἰδῶν σχέδια: 1) Σχέδια παραγωγικά, ἀποτέλεσμα τῶν ὁποίων εἶναι ἡ κατασκευή ὀρισμένου ὕλικου ἀντικειμένου π.χ. χάρτου ὀρισμένης περιοχῆς, 2) Σχέδια χρήσεως, κατὰ τὰ ὅποια χρησιμοποιοῦνται, αἰσθητικῶς ἀπολαύονται ἢ ἐκτιμῶνται τὰ ἐκτελεσθέντα ἔργα π.χ. αἱ ἀναπαραστατικαὶ ἐργασίαι, ἡ δραματοποιήσις ἱστορικοῦ γεγονότος, ἡ μελοποιήσις ποιήματος κλπ. 3) Τὰ διανοητικὰ σχέδια συνιστάμενα εἰς τὴν λύσιν πνευματικῶν προβλημάτων, τίθεται π.χ. ὡς θέμα διαπραγματεύσεως ἡ Γαλλικὴ Ἐπανάστασις καὶ καθορίζονται τὰ προβλήματα, τὰ ὅποια τὸ θέμα τοῦτο περιλαμβάνει. Διαγράφεται μετὰ ταῦτα ὁ τρόπος, καθ' ὃν τὰ σχετικὰ προβλήματα δύνανται νὰ λυθοῦν καὶ καταρτίζονται ὁμάδες, ἐκάστη τῶν ὁποίων θὰ ἀναλάβῃ τὴν λύσιν τῶν μερικωτέρων προβλημάτων π.χ. μία ὁμὰς ἀναλαμβάνει νὰ περιγράψῃ τὴν πρὸ τῆς ἐπανάστασεως κατάστασιν τῆς Γαλλίας, ἄνατρέχει πρὸς τοῦτο εἰς σχετικὰ συγγράμματα, εἰς ἀπομνημονεύματα συγχρόνων συγγραφέων, ἐπιδίδεται εἰς τὴν συλλογὴν ἱστορικῶν διαφωτιστικῶν ἐγγράφων καὶ μνημείων. Μετὰ τὴν συλλογὴν τοῦ ὕλικου, γίνεται σχετικὴ συζήτησις, ἐκφέρονται αἱ κρίσεις καὶ γινώμαι ὅλων τῶν μελῶν τῆς ὁμάδος καὶ καταρτίζεται ἡ ἔκθεσις τῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἐρεύνης αὐτῶν, ἡ ὅποια θὰ ἀνακοινωθῇ εἰς τὴν τάξιν. 4) Σχέδια ἐμπειδύσεως γνώσεων ἢ δεξιότητων, σκοπὸς τῶν ὁποίων εἶναι ἡ τελειοποιήσις μιᾶς τεχνικῆς π.χ. τῆς μετ' ἤθους ἀναγνώσεως, τῆς εὐαναγνώστου γραφῆς κλπ.

Ἡ μέθοδος τῶν σχεδίων ἔχει τὸ πλεονέκτημα ὅτι κεντρίζει τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν καὶ ἀναπτύσσει τὴν βούλησιν αὐτῶν. Ὁ μαθητὴς ἐντείνει τὰς δυνάμεις αὐτοῦ, διότι ἔχει πλήρη συνείδησιν τῆς εὐθύνης καὶ τῆς σημασίας τῆς ἐκτελουμένης ἐργασίας, ἀναπτύσσει συνεπῶς πρωτοβουλίαν καὶ αὐτενεργὸν δράσιν. Ἡ ἐργασία του δὲν βαίνει εἰς τὰ τυφλά, τείνει εἰς πραγματοποιήσιν ἐνὸς τεθέντος συγκεκριμένου σκοποῦ. Ὁμοιάζει συνεπῶς μὲ τὸν συνήθη τρόπον τῆς προσκλήσεως τῶν γνώσεων καὶ ἀντιτίθεται μετὰ τὴν μέθοδον τοῦ παλαιοῦ Σχολείου τὴν συνισταμένην εἰς τὴν ἐπιβολὴν ἐργασιῶν, ἄνευ προσπαθείας ὅπως προκληθῇ τὸ ἐνδιαφέρον καὶ κατανοηθῇ ἡ σημασία καὶ χρησιμότης αὐτῶν. Ἐφ' ὅσον δὲ ἡ ἐργασία ἐκτελεῖται μετὰ διαφέροντος ἀποφεύγεται ἡ διατάραξις τῆς τάξεως, διότι οἱ μαθηταὶ εἶναι ἀφωσιωμένοι εἰς τὸ ἔργον των. Ἐθίζονται συνεπῶς εἰς τὴν αὐτοπειθαρχίαν, εἰς τὴν αὐτοδιοίκησιν καὶ ἐκτιμῶνται ἐξ ἰδίας πείρας τὰ ἀγαθὰ τῆς συνεργασίας καὶ τῆς ἀρμονικῆς συμβιώσεως. Παρὰ τὰ πλεονεκτήματα ταῦτα τὸ σύστημα δὲν στερεῖται καὶ μειονεκτημάτων. Ἡ παραχωρουμένη ἐλευθερία ἐκκολάπτει πολλάκις τὸν ἐγωκεντρισμὸν καὶ τὴν ἀσέβειαν πρὸς τὰς αὐθεντίας. Ἡ ἐπιζητουμένη ἐξ ἄλλου δημιουργικότης εἶναι ὑπερπαιδικὴ καὶ ὑπερβολικὴ ἀπαίτησις, ἐφ' ὅσον αὕτη δὲν εἶναι κοινὸν κτῆμα ὅλων τῶν ἀνθρώπων.

### 6) Σύστημα 'Ιένης. 1)

Τὸ σύστημα τὸ διαμορφώθην ὑπὸ τοῦ καθηγήτου Peter Petersen εἰς τὸ Πειραματικὸν Σχολεῖον τοῦ Πανεπιστημίου τῆς 'Ιένης εἶναι ὁμοίως κοινωνικὸν σύστημα ἀγωγῆς. Ὁ πειραματισμὸς ἤρχισε ἀπὸ τοῦ 1924 καὶ ἀπέβλεπεν εἰς τὴν τελείαν κατάργησιν τῶν τάξεων καὶ τὴν ἀντικατάστασιν αὐτῶν διὰ συγκροτημάτων περιλαμβανόντων μαθητὰς διαφόρων ἡλικιῶν. Τὸ πρῶτον συγκρότημα ἀποτελεῖται ἀπὸ μαθητὰς τῆς Α', μέχρι τῆς Γ' τάξεως, τὸ δεύτερον ἀπὸ μαθητὰς Δ', μέχρι καὶ τῆς Στ' κ.ο.κ. Ὁ Petersen ἀποδίδει μεγάλην σπουδαιότητα εἰς τὴν συνεργασίαν μαθητῶν διαφόρου ποσότητος διανοήσεως καὶ χαρακτήρος. Αὕτη εὐνεκίει οὐ μόνον τὴν διανοητικὴν αὐτῶν ἀνάπτυξιν, ἀλλὰ καὶ διευκολύνει τὴν ὑπὸ τοῦ διδασκάλου παρεκλούθησιν τῆς ψυχικῆς αὐτῶν ἐξελίξεως. Ἐκαστον συγκρότημα ὑποδιαιρεῖται εἰς μικρὰς ὁμάδας ἀποτελουμένας ἀπὸ 2—4 μαθητὰς, σπανίως ἀπὸ 5—6. Τὴν διαίρησιν δὲν ρυθμίζουν αἱ σχολικαὶ ἐργασίαι, ὡς εἰς τὸ σύστημα Kilpatrick, ἀλλ' ἐξωσχολικαὶ σχέσεις τῶν μαθητῶν. Ἐκάστη ὁμάς καθίσταται μία κοινότης, τῆς ὁποίας προΐσταται ὁ ἀρχηγός. Παρέχουν ἐπίσης τὴν συδρομὴν τῶν εἰς τὰς ἄλλας ὁμάδας. Συγκροτοῦνται οὕτως ὁμόκεντροι κύκλοι ὁμάδων περικλειόμενοι ἐντὸς τῶν συγκροτημάτων καὶ τῆς ὅλης σχολικῆς κοινότητος. Αὕτη ἀποτελεῖται οὐ μόνον ἀπὸ τοὺς διδασκάλους καὶ τοὺς μαθητὰς, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ τοὺς γονεῖς τῶν μαθητῶν. Ἔργον ἔχει τὴν ἐποπτείαν τῆς διοικήσεως καὶ τῆς πειθαρχίας τῶν μαθητῶν. Τὸ κέντρον τοῦ βάρους τῆς σχολικῆς ἐργασίας τίθεται ἐπὶ τῆς ἠθικῆς καὶ κοινωνικῆς ἀγωγῆς, ἡ ὁποία ἐπιτυγχάνεται διὰ περιορισμένης αὐτοδιοικήσεως. Ὁ ἐξαναγκασμὸς καὶ αἱ ποιναὶ καταργοῦνται. Οἱ διδάσκαλοι ἐν τούτοις διατηροῦν ὅλην τὴν εὐθύνην καὶ, ἂν δὲν διευθύνουν πλέον τὴν τάξιν, καθοδηγοῦν τὰς ὁμαδικὰς καὶ ἀτομικὰς ἐργασίας τῶν μαθητῶν. Ἡ συνήθης ἐπίσης ἐπιπλοῦσι τοῦ Σχολείου κατηργήθη, ὡς καὶ ἡ ἔδρα καὶ τὸ βῆθρον τοῦ διδασκάλου. Τὰ θρανία ἀντικατεστάθησαν μὲ τραπεζάκια καὶ καθίσματα, τὰ ὁποία εὐχερῶς δύνανται νὰ τοποθετηθοῦν κατὰ τὴν φύσιν τῆς ἐργασίας. Ὁ διδάσκαλος μεταβαίνει ἀπὸ ὁμάδα εἰς ὁμάδα, ἐπιθεωρεῖ, συμβουλεύει, διορθώνει, ἐλέγχει τὴν ἐργασίαν. Ἰδιαιτέρα σημασία ἀποδίδεται εἰς τὴν ἐλευθέραν δράσιν τῶν μαθητῶν.

Ἡ σχολικὴ ἐργασία περιλαμβάνει τέσσαρας μορφάς: 1) τὰς συνδιαλέξεις, 2) τὰς παιδιάς, 3) τὴν ἐργασίαν, 4) τὰς ἐορτάς.

1) Αἱ συνδιαλέξεις συνάπτονται κατὰ τὰ κοινὰ προγεύματα, εἰς τὴν τάξιν πρὸ τῶν ὁμαδικῶν ἐργασιῶν καὶ κατὰ διαλείμματα. Τὰ θέματα τῶν

1) Πρβλ. P. Petersen μετ. Παπανικολάου Παιδαγωγικὸν Σύστημα 'Ιένης 1940, Εὐρ. Σόφρα Ὁ παιδαγωγὸς Πέτερσεν «Σχολεῖο καὶ Ζωὴ» 1953 σ. 3 κ. ἔ.

«συνδιαλέξεων ἀντλούνται ἀπὸ τὴν σχολικὴν ζωὴν, ἀπὸ τὰς ἐκδρομὰς καὶ ἐπισκέψεις τῶν μαθητῶν, ἀπὸ πάντων ὅ,τι εἶδον ἢ ἤκουσαν. Εἰς τὰς ἀνωτέρας τάξεις αἱ ἐλεύθερα συνδιαλέξεις ἀποτελοῦν τὴν συνήθη μορφήν τῆς διδασκαλίας».

2) Εἰς τὰς κατωτέρας τάξεις τούναντίον χρησιμοποιοῦνται διὰ τὴν διδασκαλίαν αἱ ποικίλαι μοφαὶ τῶν διδακτικῶν παιγνίων: Παίγνια αἰσθησιακά, γλωσσικά, κινητικά, ρυθμικά, γυμναστικά, μουσικά καὶ διὰ τοὺς μεγαλύτερους μαθητὰς αἱ ἀθλοπαιδιαί.

3) Ἡ ἐργασία ἀναφέρεται εἰς θέματα, τὰ ὁποῖα κατόπιν ἐλευθέρως ἐκλογῆς ἐκάστη ὁμὰς ἀναλαμβάνει νὰ διαπραγματευθῆ.

4) Αἱ ἐscrταὶ τέλος διοργανοῦνται τὴν πρῶταν ἐκάστης Δευτέρας, τὴν ἐσπεραν ἐκάστου Σαββάτου, κατὰ τὰ γενέθλια τῶν παιδιῶν, τὰ Χριστοῦγεννα, τὰς Ἀποκρῶς, τὸ Πάσχα. Ὅλοι σχετίζονται μὲ τὴν σχολικὴν δράσιν καὶ συνίστανται εἰς παραστάσεις καὶ δράματοποιήσεις, καθ' ἃς παρουσιάζεται ἡ ἐργασία τῶν ὁμάδων ἐνώπιον τοῦ συνόλου τῶν μαθητῶν τοῦ Σχολείου.<sup>1)</sup>

Τὸ σύστημα τῆς Ἰένης στηρίζεται ἐπὶ τῆς ἀντιλήψεως ὅτι ἡ ἀγωγή ὀφείλει νὰ ἐξυπηρετῆ τοὺς σκοποὺς τοῦ κράτους, τὸ ὁποῖον ἀποτελεῖ τὸν ἀνώτατον κοινωνικὸν ὀργανισμὸν ἀντιτίθεται οὕτω ριζικῶς πρὸς τὰ ἀτομικὰ ἰδανικά. Μὲ τὴν ἀνάδειξιν ὅμως τῶν ἀρχηγῶν τῶν ὁμάδων ὑποβάλλεται ἡ κενοδοξία καὶ ὁ ἐγωῖσμός τῶν μαθητῶν καὶ ἤκιστα κατορθοῦται ἡ διατυμπανιζομένη ὑπὸ τοῦ συστήματος καλλιέργεια τοῦ ὁμαδικοῦ πνεύματος.

### γ) Σύστημα Cousinet.<sup>2)</sup>

Παρεμφερὲς πρὸς τὸ σύστημα τῆς Ἰένης εἶναι τὸ σύστημα τοῦ Γάλλου παιδαγωγοῦ Cousinet Βασίζεται ἐπὶ τῆ ἀνάγκῃ καὶ τῆς εὐχαριστήσεως, τὴν ὁποῖαν αἰσθάνονται τὰ παιδιὰ 8—12 ἐτῶν νὰ συγκεντρῶνται εἰς ὁμάδας διὰ νὰ παίξουν καὶ νὰ ἐργασθῶν. Μαθητῆς τοῦ Dewey, ὁ Cousinet ἐπιθυμῆ ἡ σχολικὴ ζωὴ νὰ προσλάβῃ κοινωνικὸν χαρακτήρα. Τὴν συνήθη σχολικὴν ἐργασίαν διακρίνει κατ' ἐξοχὴν ὁ ἄκρατος ἀτομικισμός. Κατὰ τὴν παράδοσιν ἕκαστος μαθητῆς ὀφείλει νὰ δράσῃ μόνος του, χωρὶς νὰ λάβῃ ὑπ' ὄψιν του τὸν παρακαθήμενόν του, τὸν ὁποῖον ἀπαγορεύεται αὐστηρῶς νὰ βοηθήσῃ ἢ νὰ βοηθηθῆ ὑπ' αὐτοῦ νὰ ὀμιλήσῃ ἢ νὰ τὸν ἀκούσῃ. Ἡ σχολικὴ πειθαρχία ἀπομονώνει ἕκαστον μαθητὴν εἰς ἓν στεγανῶς κεκλεισμένον κέλιον.<sup>3)</sup> Τὴν ἀπομόνωσιν ταύτην καὶ τὸν ἐξ αὐτῆς προκύπτοντα ἀτομικισμὸν ὀφείλει τὸ νεώτερον σχολεῖον νὰ ἐξαλείψῃ διὰ τῆς καλλιέργειας τοῦ

<sup>1)</sup> Μν. ἔργ. σελ. 81.

<sup>2)</sup> Μ. Κλεάνθους μν. ἔργ. σ. 404 - 72.

<sup>3)</sup> R. Cousinet. Une méthode de travail libre par groupes 1949 σ. 44.

όμαδικού πνεύματος. Προς τούτο η τάξις υποδιαιρείται εις όμοιογενείς ομάδας. Εις την όμοιογένειαν των ομάδων αποδίδει ο Κουζινέ ύψιστην σημασίαν, διότι δι' αυτής εξαφανίζεται ή σχολική όκηνηρία και αποθάρρυνσις, αι συνήθως προερχόμεναι εκ της επικρατούσης εις μίαν τάξιν άνομοιογενείας δυνάμεων, διαφερόντων και αντίληπτικής Ικανότητος. <sup>1)</sup> Διά τούς λόγους τούτους έκαστος μαθητής προσχωρεί εις την ομάδα που επιθυμεί. Είναι ελεύθεροι να εγκαταλείψη αυτήν, όταν θελήση, αλλά και ή ομάδα δύναται ν' απομακρύνη ανεπιθύμητόν τι στοιχείον,

Την σχολικήν εργασία άποτελοϋν τέσσαρες κατηγορίαι μαθημάτων:

1) 'Η έπιστημονική εργασία: Παρατήρησις όντων και αντικειμένων, ύποκειμένων εις την άμεσον αντίληψιν. Τοιαύτα είναι τὰ ζώα, τὰ φυτά και τὰ όρυκτά, τὰ όποια οι μαθηταί δύναται να παρατηρήσουν, να περιγράψουν και έρμηνεύσουν ή επί των όποιων δύναται να πειραματισθούν.

2) 'Η γεωγραφική εργασία: Παρατήρησις της έν χώρω κατανοής των όντων και αντικειμένων. 'Η εργασία αύτη περιλαμβάνει την μελέτην του περιβάλλοντος του παιδός, του σχολείου, της πατρικής οικίας, του χωρίου ή της πόλεως. Κατά την παρατήρησιν των στοιχείων τούτων οι μαθηταί προβαίνουν εις διαφέρουσ μετρήσεις και ούτω αυθορμήτως με την πατριδογνωσίαν συνδέεται και ή αριθμητική.

3) 'Η ιστορική εργασία: Αναφέρεται εις την έν χρόνω μεταβολήν των πραγμάτων και της ζωής των όντων. Κατ' αυτήν χρονολογούνται τὰ αντικείμενα του άμέσου περιβάλλοντος του παιδιού και μελετώνται τὰ μνημεία του παρελθόντος, τὰ όποια δύναται να τεθούν εις την διάθεσιν αυτού.

4) 'Η δημιουργική εργασία: Περιλαμβάνει την ίχνογραφίαν, την ζωγραφικήν, την γλυπτικήν, την χειροτεχνίαν, την λογοτεχνικήν δημιουργίαν εις πεζόν ή εις στίχον και την δραματοποίησιν. 'Η δημιουργική εργασία είναι τελείως ελεύθερα. Οι μαθηταί άφιερώνται εις αυτήν, έφ' όσον θέλουν. Ουδεμία κριτική έπ' αυτής επιτρέπεται. Το παιδι που δημιουργεί είναι καλλιτέχνης, του όποίου κάθε έργον είναι σεβαστόν,

Ο διδάσκαλος υποβάλλει το θέμα παρουσιάζων εις την τάξιν άνθη, έντομα, ιστορικάς φωτογραφίας αναφερομένας εις την εξέλιξιν της κατοικίας, τας ένδυμασίας, των μέσων μεταφοράς. Θέτει εις την διάθεσιν των μαθητών την σχετικήν βιβλιογραφίαν και τας πηγάς. Αι ομάδες εκλέγουν τὰ θέματα των και άφου διδαχθούν τον τρόπον της εργασίας, έχουν πλήρη ελευθερίαν εις την διαπραγμάτευσιν αυτών.

'Εάν πρόκειται περι γραπτής εργασίας ή ομάδα χρησιμοποιεί τον μαυροπίνακα. Μετά το τέλος της εργασίας γίνεται ο έλεγχος αυτής υπό του διδασκάλου. 'Εάν γίνη άποδεκτή επιτρέπεται ή αντιγραφή της εις το τετράδιον

<sup>1)</sup> Αύτ. σ. 102.

της ομάδος ἢ εἰς δελτία, τὰ ὅποια σὺν τῷ χρόνῳ καὶ κατὰ τὰς παρουσιαζομένας ἀνάγκας κατατάσσονται κατὰ θέματα. Κατὰ τὴν ἀντιγραφὴν ἢ ἔργασίαν κατανέμεται εἰς τὰ μέλη τῆς ομάδος: Ὁ εἰς ἀναλαμβάνει τὴν καλλιγράφειαν, ἄλλος τὴν εἰκονογράφειαν, ὁ τρίτος τὸν ἔλεγχον, Ὁ διδάσκαλος δὲν κρίνει τὰς ἐργασίας, διότι ὁ Cousinet δὲν ἀποδίδει σημασίαν εἰς τὸ ἀποτέλεσμα, ἀλλ' εἰς τὴν καταβαλλομένην προσπάθειαν. Κατὰ τὴν τελευταίαν ὥραν τῶν μαθημάτων ἐκάστη ὁμάς ἀνακοινώνει τὰ πορίσματα τῶν ἐρευνῶν καὶ γίνεται σχετικὴ συζήτησις. Εἰς τὸ τέλος τῆς μελέτης μιᾶς ἐνότητος ἢ συλλογῆς τῶν δελτίων ἐπιτρέπεται τὸν καταρτισμὸν πινάκων, οἱ ὅποιοι συνοψίζουν τὰ διαπραγματευθέντα καὶ συνοδεύονται ἀπὸ συλλογᾶς φυτῶν, ὑλικῶν, ἐργαλείων, κοσμημάτων, ἐπίπλων.

Πρὸς σαφεστέραν ἀντίληψιν τοῦ περιεχομένου τῶν δελτίων, τὰ ὅποια καταρτίζονται ὑπὸ τῆς ομάδος, παραθέτομεν ἐν δείγμα αὐτῶν:

Ὁμάς Α' Δελτίον 23. Ἡ Ἀνθεμιάς (χαμόμηλο).

Τί εἶναι; φυτὸν.

Οἰκογένεια: Τῶν ὑακίνθων.

Τὰ μέρη του: Βλαστοί, φύλλα, ἀνθη.

Φύλλα: Ἀνοικτοῦ πρασίνου χρώματος, εἰς τὸ μέσον τοῦ φύλλου ὑπάρχει νεῦρον.

Ἄνθος: Ἀποτελεῖται ἀπὸ τρία πέταλα καὶ τρία σέπαλα συναπτόμενα. Εἰς τὸ μέσον τῶν πετάλων καὶ τῶν σεπάλων ὑπάρχουν οἱ στήμονες καὶ ὁ ὕπερος. Οἱ στήμονες εἶναι ἕξ ἐπιμήκειος καὶ τελειώνουν εἰς κιτρίνην γύριν.

Ἄρωμα: Εὐχάριστον.

Ποῦ φύεται: Εἰς τὰ δάση.

Χρήσις: Χρησιμοποιεῖται εἰς τὴν φαρμακευτικὴν, τὴν ἀρωματοποιεῖαν καὶ εἰς τὸν στολισμὸν τῶν κατοικιῶν.

Εἶναι προφανῆ τὰ πλεονεκτήματα τοῦ συστήματος. Ὁρμώμενον ἐκ τῆς ἀρχῆς ὅτι «φύσις καὶ κοινωνία εἶναι αἱ μόναι δυνάμεις αἱ ἐπιδρῶσαι εἰς τὴν διαμόρφωσιν τοῦ ἀνθρωπίνου ὄντος» <sup>1)</sup> συνδιαλλάσσει ἀτομικὴν καὶ κοινωνικὴν κατεύθυνσιν τῆς ἀγωγῆς διὰ τῆς ὁμοιογενούς συγκροτήσεως τῶν ομάδων. Στοιχοῦν πρὸς τὰς ἀρχὰς τοῦ νέου σχολείου ἐκλαμβάνει τὰς ἀνάγκας τοῦ παιδὸς ὡς δεδομένα καὶ διοργανώνει τὸ περιβάλλον οὕτως, ὥστε νὰ ἱκανοποιῇ αὐτάς, προσαρμόζει τὸ περιβάλλον πρὸς τὸ παιδί καὶ οὐχὶ τὰνάπαλιν, ὡς ἔπραττε τὸ παλαιὸν σχολεῖον. Ἀποδίδει ἀξίαν εἰς τὰς γνώσεις, ἐφ' ὅσον αὐταὶ θὰ χρησιμοποιηθοῦν «οὐχὶ πρὸς τὸ πορελθόν», λέγει, «ἀλλὰ πρὸς τὸ μέλλον ὀφείλει νὰ στραφῆ καὶ στρέφεται αὐθρομήτως ἢ δράσις τοῦ παιδιοῦ» <sup>2)</sup>, Παρὰ ταῦτα τὸ σύστημα παρουσιάζει καὶ

<sup>1)</sup> R. Cousinet L' éducation nouvelle 1950 σ. 96.

<sup>2)</sup> Leçons de Pédagogie 1950 σ. 21.

μειονεκτήματά τινα. Ἡ συμβολὴ ἐν πρώτοις τοῦ ἀτόμου εἰς τὴν ἐργασίαν δὲν καθίσταται συνειδητὴ. Ὁ ἐργαζόμενος οὕτω στερεῖται τοῦ ἀντιστοίχου εὐαρέστου συναισθήματος, διότι, ὡς παρατηρεῖ ὁ Ἀριστοτέλης, «πρὸς ἡδονὴν ἀμύθητον ὅσον διαφέρει τὸ νομίζειν ἴδιόν τι»<sup>1)</sup> Πρὸ παντὸς ἀναγκαία εἶναι ἡ ἀτομικὴ ἐργασία εἰς τὰ καλλιτεχνικὰ μαθήματα, ποῦ ἀποτελεῖν πάντοτε τομέα προσωπικῶν συλλήψεων καὶ ἐπιτεύξεων.

#### 4. Σ Υ Μ Π Ε Ρ Α Σ Μ Α

Ἐκ τῆς συντόμου ταύτης ἐπισκοπήσεως τῶν κυριωτέρων κατευθύνσεων τῆς συγχρόνου παιδαγωγικῆς, συμπεραίνομεν ὅτι αὕτη κυμαίνεται μεταξὺ δύο ἀντιθέτων ῥευμάτων: τῆς ἰδεαλιστικῆς καὶ τῆς ῥεαλιστικῆς ἀντιλήψεως τῆς παιδαγωγικῆς ἐνεργείας. Οἱ μὲν ἐκκινοῦν ἐκ τῶν ἰδεατῶν σκοπῶν τῆς ἀγωγῆς, ἐκ τῶν ἀξιών τῆς κοινωνικῆς ζωῆς καὶ κατ' αὐτὰ ἐπιδιώκουν νὰ ἐπιτύχουν τὴν μόρφωσιν τοῦ τροφίμου, οἱ δὲ ἀντιθέτως ὁρμῶνται ἐκ τῆς φύσεως τοῦ παιδῆ, ἐκ τῶν διαφορόντων καὶ τῶν κλίσεων αὐτοῦ καὶ ἐπιζητοῦν τὴν ἐλευθέραν αὐτῶν ἀνάπτυξιν καὶ ἐξέλιξιν ἅνευ τῆς διαρκοῦς ἐπεμβάσεως τοῦ παιδαγωγοῦ.

Εἶναι προφανές ὅτι οὐδεμία ἐξ αὐτῶν ἐν τῇ ἀκρότητί της δύναται νὰ τύχη ἐπιδοκίμασις. Ἡ μὲν δεικνύει ὑπερβολικὴν δυσπιστίαν πρὸς τὰς ἐγκλιόμενάς ἐν τῇ παιδικῇ φύσει ἰκανότητας, ἡ δὲ ἀντιθέτως ἄκραν ἐμπιστοσύνην πρὸς αὐτάς. Ὡς παρατηρεῖ σύγχρονα παιδαγωγός<sup>2)</sup> «ἀμφότερους τούτους τοὺς σκοπέλους τὸ νέον σχολεῖον ὀφείλει νὰ παρακάμψῃ: τὸν σκόπελον τῆς συστηματικῆς δυσπιστίας πρὸς τὸ παιδί, διότι μῖνον μὲ τὸ παιδί καὶ διὰ τὸ παιδί δυνάμεθα νὰ ἐπιτύχωμεν μόνιμα ἀποτελέσματα, τὸν σκόπελον ἀφ' ἑτέρου τῆς ῥιψοκινδύνου ἐμπιστοσύνης πρὸς τὸ παιδί, διότι τοῦτο εἶναι ὃν ἐν ἐξελίξει εὐρισκόμενον καὶ ὅλαι αἱ πλευραὶ τῆς ποικίλο-μόρφου καὶ πολυπλόκου φύσεως τοῦ δὲν παρουσιάζουν τὸν αὐτὸν θετικὸν χαρακτήρα, δὲν ἀποκαλύπτουν τὸν αὐτὸν πλοῦτον, δὲν περικλείουν τὰς αὐτὰς ὑποσχέσεις». ἐπιβάλλεται συνεπῶς ἡ ἐπιλογή καὶ ἡ κατεύθυνσις αὐτῶν.

Μία ὑγιὲς ἀντίληψις τοῦ ἔργου τῆς ἀγωγῆς ἐπιβάλλει τὸν συνδυασμὸν τῶν δύο ἀντιθέτων κατευθύνσεων, τῆς κεντρομόλου καὶ φυγοκέντρον, τὴν ἐκκίνησιν μὲν ἐκ τῆς παιδικῆς φύσεως ἵνα ὁμαίῃ ἐξ αὐτῆς καὶ δι' αὐτῆς ἐπιτύχωμεν τὴν πληρεστέραν καὶ ἀποτελεσματικωτέραν πραγματοποιήσιν τῶν ἰδεατῶν σκοπῶν τῆς ἀγωγῆς.

<sup>1)</sup> Πολιτικά Β, 1263α.

<sup>2)</sup> Ο Μ. Α. Bloch—Philosophie de l'éducation nouvelle 1948 σ. 125.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ἀλεξοπούλου Βασιλ.	Τὸ σύγχρονον παιδαγωγικόν Σχολεῖον	1952
Ἀναγνωστοπούλου Δημ.	Ἀπὸ τὰ ἐκπαιδευτικά μας προβλήματα τεύχ. Α. Β'.	1928
Ἀντωνοπούλου Π.	Παιδαγωγικαὶ κατευθύνσεις ἐν τῇ ζωῇ τῶν Διδασκαλείων	1930
»	» Πρὸς ἔθνικὴν πολιτιστικὴν Παιδαγωγικὴν	1953
Βαλάκη Π.	Περὶ σχολικῶν ἐκδρομῶν	1925
Γαβρεσέα Π.	Σχολεῖο καὶ νέα Παιδαγωγικὴ Μέθοδος Decroly	1933
Γεωργοπούλου Ι.	Πρόγραμμα καὶ μέθοδος ἐν τῇ δημοτ. καὶ μέσῃ ἐκπαιδεύσει	1928
»	» Τὸ πρῶτον σχολικὸν ἔτος	1932
Γεωργοπούλου Γ.—Φωτοπούλου Σπ.	Ἐνιαῖον σχολικὸν σύστημα	1953
Γιαννακοπούλου Κ.	Τὸ βιωματικὸν σχολεῖον εἰς τὴν θεωρίαν καὶ τὴν πράξιν	1949
Carroï M. A. Aeblic Hans	Ἡ Παιδαγωγικὴ τοῦ Dewey	1952
Château J.	Τὸ παιδί καὶ τὸ παιγνίδι μετ. Στ. Γλύκα	1954
Clarapède Ed.	Λειτουργικὴ Παιδαγωγικὴ μετ. Χ. Πάτση	1953
»	» Ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ καὶ Πειραματικὴ Παιδαγωγικὴ μετ. Χ. Πάτση	1951
Γκρόζα Ἀθαν.	Εἰδικὴ Διδακτικὴ Α'. Δημοτικοῦ	1948
»	» Β'.	1948
Comragé G.	Ἡ Παιδαγωγικὴ Μέρος Α'. Θεωρητικὸν μετ. Π. Φιλοπούλου	1939
»	» Παιδαγωγικὴ Μέρ. Β'. Εἰδικόν.	1940
Conrad P. μετ. Δ.	Γεωργακάκι Στοιχεῖα Παιδαγωγικῆς καὶ τῶν βοηθητικῶν αὐτῆς ἐπιστημῶν τόμ. Β'.	1926
Δάνου Γ.	Τὸ νέο σχολεῖο. Τεύχος Α'.	1938
Δελμούζου Ἀλεξ.	Οἱ πρῶτες προσπάθειες στὸ Μαράσλειο τομ. Α'.	1930
»	» Οἱ ξένοι κι' ἐμεῖς	1930
»	» Τὸ κρυφὸ Σκολεῖο	1950
»	» Ἀπὸ τὸ σχολεῖο ἐργασίας	1951
Degand J. Claret A., Fonteyne, Gallien G. μετάφρασις Γ. Βασδέκη	Εἰσαγωγή στὴ μέθοδο Decroly	1952
Dewey J. μετ. Κ. Σωτηρίου.	Τὸ σχολεῖο καὶ τὸ παιδί	1926
»	» Μ. Μιχαηλίδου. Τὰ σχολεῖα ἐργασίας	1924
»	» Γ. Βασδέκη Πείρα καὶ ὁγωγή	1952
Δημητροπούλου Κ.	Ἡ παιδεία καὶ ἡ ἀγωγή τῆς σχολικῆς περιόδου	1952
Ἐδελστάιν—Γουβέλη Μαρ.	ψυχικὴ ὑγιεινὴ τοῦ παιδιοῦ	1946
Ἐξαρχοπούλου Νικ.	Γενικὴ Διδακτικὴ τομ. Α'. Β'.	1946
»	» Ἡ ἐνιαῖα διδασκαλία ἐν τῷ Πειραματικῷ Σχολεῖω	1938
»	» Ἡ λειτουργία τοῦ Πειραματικοῦ Σχολεῖου τομ. Α'.—Ε'.	1933 - 1937
»	» Γενικὴ Παιδαγωγικὴ τομ. Α'. Β'. δ'. ἐκδ.	1950 - 52
»	» Ἡ ὀργάνωσις τῆς παιδείας	1954

Picker P. μετ. Στ. Μπουρλώτου. 'Η Διδακτική του νέου Σχολείου	1937
Fischer D. μετ. 'Αρ. Κουρτίδου. 'Η αὐτοαγωγή κατὰ τὴν Montessori	1924
Flayol μετ. Ν. 'Αμπατζόγλου. 'Η μέθοδος Montessori εἰς τὴν πράξιν	ἀ. ἔ.
Ζουπανάκη Γ. 'Εγκόλπιον τοῦ δασκάλου	1951
» » Προβλήματα τῶν ἀγροτικῶν μας σχολείων	1955
Gaudig. Η μετ. Σπ. Καλλιόφα. Σύγχρονος Διδακτική	1933
Ha maide A. μετ. 'Αγλ. Μεταλλινού. 'Η μέθοδος Decroly	1952
Highet Gilb. μετ. Ε. Πανέτσου. 'Η τέχνη νὰ διδάσκη	1954
Hördt Ph μετ. Παν. Ζερβού. Θεμελιώδεις μορφαὶ ἀγωγῆς	1937
Hughes J. μετ. Δ. Ζήση. Σφάλματα ἐν τῇ διδασκαλίᾳ	1920
'Ιμβριώτη Ρ. 'Ανώμαλα καὶ καθυστερημένα παιδιὰ	1939
» » 'Ανθρωπιστικὴ παιδεία	1955
'Ισηγόνη 'Αντ. Μανθάνειν διὰ τοῦ παίξειν	1945
» » Αἱ κατευθύνσεις τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς	1950
» » Εἰδικὴ Διδακτικὴ	1953
Θεοφανοπούλου Β. Αἱ σιωπηραὶ ἐργασίαι τῶν μαθητῶν ἐν τῷ δημοτ. σχολείῳ	1953
Κακούρη Νικ. Αἱ παιδαγωγικαὶ μου σκέψεις καὶ ἐνέργειαι	1935
Καλλιόφα Σπ. Θεωρία καὶ πράξις τοῦ σχολείου ἐργασίας	ἀ. ἔ.
» » Πῶς πρέπει νὰ παρασκευάζεται τις εἰς τὸ διδάσκειν	1930
» » Τρία ζητήματα τῆς Διδακτικῆς	1936
» » Πρόγραμμα τῶν μαθημάτων τῶν σχολείων τῆς στοιχειώδους 'Εκπαιδεύσεως	1949
Καραχρίστου Ν. Διδακτικὴ τοῦ Σχολείου ἐργασίας τεύχ. Α'.Β'.Γ'. 1929-1933	1937
» » 'Η ζωὴ τῶν λαῶν. Παιδαγωγικὴ Διδακτικὴ	1937
» » 'Η Διδακτικὴ τοῦ νέου Δημοτ. Σχολείου	1952
» » 'Η Παιδαγωγικὴ τοῦ Νέου Σχολείου	1953
» » Νέα ἀναλυτικὰ καὶ ὥρολόγια προγράμματα τῶν ἐξαετῶν Δημ. σχολείων μας	1954
Καστάνου Θ. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας στῆ θεωρία καὶ στὴν πράξιν	ἀ. ἔ.
Kerschensteiner G. μετ. Δ. Γεωργακάκι. 'Η ἔννοια τῆς Σχολείου ἐργασίας ἢ τῶν σχολείων τοῦ μέλλοντος	1916
Κλεάνθους· Παπαδημητρίου Μυρσ. 'Η νέα ἀγωγή τόμ. Α'.Β'.Γ'.	1952
Κομενίου Α. μετ. Δ. 'Ολυμπίου Μεγάλῃ Διδακτικῇ	1912
Κουτσοβάλα Δημ. 'Η ἐνιαία διδασκαλία	1951
Κυρτσόγλου Σοφ. 'Ενιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία	1951
Κωνσταντοπούλου Εὐρ. Γενικὴ Παιδαγωγικὴ	1952
Λάμψα Δημ. 'Υποδείγματα διδασκαλίας	1935
Μαλούκου Κωνστ. Σχολικὰ τινα προβλήματα	1953
Μελανίτου Νικ. Δημοσιεύματα Πειραματικοῦ Σχολείου Πανεπιστημίου 'Αθηνῶν τ. Στ'.	1954
Μιχαλοπούλου Μ. 'Εφηρμοσμένη Διδακτικὴ	1935
» » 'Αγωγή καὶ ἐκπαίδευσις	1928
Montessori M. μετ. Κ. Μιχάλη. 'Η μέθοδος Montessori στῆ θεωρία καὶ στὴν πράξιν	1954
» » μετ. Β. 'Αγγελοπούλου. Τὸ μυστικὸ τῆς παιδικῆς ἡλικίας	1954



Μπάλλας Κ. Τά βασικά εκπαιδευτικά προβλήματα	1951
Μπάσκουλα Δημ. προβλήματα Σχολείου οικογενείας	1953
Μπάρμπα Βασ. Τά μορφωτικά αγαθά τοῦ δημ. σχολείου σε μεθοδικές ἐνότητες	1955
Μπίτση Ρ. μετ. Γ. Ντεγιάννη Ἀπό τὴν τάξη μου	1931
» » » Δ. Ζήση. Βέβαια φταίει τὸ σχολεῖο	1932
» » » Ἡ τέχνη τοῦ διδάσκειν	ἀ. ἔ.
Νάκου Παν. Διδακτικά ἐρεθίσματα Τομ. Α'. Μάθηση με ἐργασία	1953
Ξηροτύρη Ἡλ. Πρότυπα Σχολεία	1952
Ξηροτύρη Ι. Προβλήματα σχετικά με τὴν ἐξετάσει	1950
» » Γενικές Προϋποθέσεις μεθοδικῆς διδασκαλίας	1953
Oertli Ed. μετ. Ι. Ἰορτανίδη. Ἡ ὄρχη τῆς ἐργασίας στο δημοτικό σχολεῖο	1925
Παλαιολόγου Γ. Ἐκπαιδευτικό - κοινωνικά προβλήματα	1938
» » Ἡ Ἐνίσια διδασκαλία ἐν τοῖς προτύποις τῆς Μ. Π. Ἀκαδημίας	1940
» » Διδακτικοὶ πειρατισμοὶ	ἀ. ἔ
» » Γενικὴ Παιδαγωγικὴ	1955
Παπαδοπούλου Νικ. Αἱ παιδαγωγικαὶ κατευθύνσεις ἐν Γερμανίᾳ ἀπὸ 1930 - 1933	1938
Παπαθεοδώρου Τρ. Εἰδικὴ Διδακτικὴ	1952
Παπαϊωάννου Ε. Ζητήματα σχολικῆς πράξεως τ. α'. β'.	1952
» » » τ. γ'.	1955
Παπαμαύρου Μ. Διδακτικὴ ἀρχὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας	1930
» » » Β'. ἔκδ.	1952
» » Εἰδικὴ Διδακτικὴ σχολείου ἐργασίας	1933
» » » Β'. ἔκδ.	1955
Παπαναστασίου Λ. Τὸ νέο σχολεῖο με τὴ μέθοδο Decroly	1933
» » Ἡ ἀντίληψη καὶ οἱ θεωρίες τῆς στὴν ὑπηρεσία τῆς ἀγωγῆς	1948
Παπανδρέου Ἀνδρ. Τὸ σύγχρονο μονοτάξιο δημ. σχολεῖο	1953
Παπαχριστοπούλου Σ. Αἱ σιωπηραὶ ἐργασίαι	1952
Παρασκευοπούλου Π. Τὸ νέο Σχολεῖο	1930
Πάτση Χ. — Γ. Τζαννιδάκη. Τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος	1937
» » Τὰ κέντρα ἐνδιαφέροντος καὶ ἡ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία στὴν πράξη	1951
» » Τὰ Πρότυπα Σχολεία καὶ τὰ νέα προγράμματα	1953
Ραγού J. μετ. Ι. Βαχαβιόλου Συμβουλαὶ καὶ ὁδηγία πρακτικαὶ	1921
» » » Ἡ ἀγωγή τῆς βουλήσεως	1930
Petersen P. μετ. Κ. Παπανικολάου. Τὸ παιδαγωγικὸ σύστημα τῆς Ἰένας	1940
Σκαλισιάνου Χαρ. Σύγχρονος Γενικὴ Διδακτικὴ	1937
» » (ἐπιμελεῖα) Ὑλὴ καὶ Διδακτικὴ τῶν μαθημάτων τοῦ Δημ. Σχολείου τομ. Α'. - Ζ'.	1937 - 1940
Σκουτεροπούλου Ι. Ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς τῶν Ἑλληνοπαίδων καὶ οἱ θεμελιώδεις ὅροι τῆς πραγματοποίησης αὐτοῦ	1929
» » Παιδαγωγικαὶ ὁμιλίαι καὶ διατριβαί.	1935
» » Ἡ Διδακτικὴ καθόλου	1952

Σούρλα Εύρ. Συγκεντρωτική διδασκαλία και νεώτερον πρόγραμμα	1935
» » Τό βαθύτερον νόημα του νεωτέρου σχολείου	1938
Spencer H. μετ. Π. Λάσκαρι. Ἡ ἀγωγή	ἀ. ἔ.
Σπεταιιέρη Γερ. Τό σχολείο ἐργασίας στήν πράξη	1932
» » Τό σύγχρονον δημοτικόν σχολεῖόν μας	1935
Σπηλιωτοπούλου Ν. Γενική Διδακτική τοῦ συγχρόνου Σχολείου	1936
Stark W. μετ. Μ. Μιχαηλίδη. Τά προβλήματα τοῦ δασκάλου	1925
Τσίγκαλου Δημ. Ἡ πρώτη τάξη	1952
Τσίριμπα Ἀντ. Γενική καί Εἰδική Διδακτική	1947
Τσίριμπα Βασ. Βασ. Εἰδική Διδακτική	1940
» » Ὑποδειγματικά διδασκαλία	1348
Χανιώτου Κ. Τό σχολεῖον ἐργασίας ἐν τῇ πράξει	1953
Χαραλαμπίδου Θεοδ. Τό φαινόμενον τῆς ἀγωγῆς	1951
» » Τό ἔργον τῆς Παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης	1974
» » Τά ἐπιτακτικώτερα ἐκπαιδευτικά μας προβλήματα	1654
» » Θέματα παιδείας καί πολιτισμοῦ	1955

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Πρόλογος	3
A'. Διδακτική και διδασκαλία	5
1. Έννοια και διαίρεσις τῆς Διδακτικῆς	5
2. Έννοια διδασκαλίας	6
3. Σκοπὸς τῆς διδασκαλίας	7
4. Τὸ διαφέρον ὡς προσεχῆς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας	11
5. Ἐξέλιξις παιδικῶν διαφερόντων	12
6. Μέσα πρὸς διεγερσιν τοῦ διαφέροντος	15
B'. Διδακτέα ὕλη	18
1. Ἐκλογή τῆς ὕλης	18
α) Παιδοκεντρικὴ ἀρχή	19
β) Πατριδογνωστικὴ ἀρχή	21
2. Διαίρεσις διδακτέας ὕλης εἰς μαθήματα	24
3. Διάταξις τῆς ὕλης	26
α) Ἐπαλληλία τῆς ὕλης	26
β) Συστήματα ἑπαλλήλου διατάξεως τῆς ὕλης	28
γ) Παραλληλία τῆς ὕλης	31
δ) Ἡ ἀρχή τῆς συγκεντρώσεως	33
ε) Ἡ ἑνιαία διδασκαλία	34
στ) Συστήματα ἑνιαίας διδασκαλίας	35
ζ) Ἡ ἑνιαία διδασκαλία ἐν Ἑλλάδι	40
4. Σχολικὸν πρόγραμμα	48
α) Ἀναλυτικὸν πρόγραμμα	48
β) Ὁρολόγιον πρόγραμμα	50
Γ'. Μέθοδος διδασκαλίας	53
1. Έννοια καὶ σημασία τῆς μεθόδου διδασκαλίας	53
2. Ἡ ἀρχή τῆς ἐποπτείας	54
α) Ἡ ἔννοια καὶ ἡ σημασία τῆς ἐποπτείας	54
β) Ἡ ἄμεσος ἐποπτεία	58
γ) Ἡ ἔμμεσος ἐποπτεία	60
δ) Ψυχολογικὶ ὄροι ἐμπεδώσεως ἐποπτειῶν	64
ε) Ἐποπτεῖαι καὶ ἔννοιαι	67
3. Ἡ ἀρχή, τῆς αὐτενεργείας	69
α) Ἡ ἔννοια καὶ ἡ σημασία τῆς αὐτενεργείας	69
β) Αὐτεέργεια καὶ ἐργασία	73
γ) Μέσα πρὸς προαγωγὴν τῆς αὐτενεργείας τῶν μαθητῶν	76
4. Λογικαὶ μέθοδοι	79
α) Ἀνάλυσις καὶ σύνθεσις	79
β) Ἐπαγωγή καὶ ἀπαγωγή	82

	Σελ.
Δ'. Μορφάι διδασκαλίας	85
1. Μονολογική μορφή	85
2. Διαλογική μορφή	88
α) Έρωτηματική μορφή	88
β) Εύρετική μορφή	91
γ) Έλεύτερος διάλογος	93
3. Έργαστηριακή μορφή	94
Ε'. Πορεία διδασκαλίας	95
1. 'Η Έρβαρτιανή πορεία	95
2. 'Η πορεία κατά τὸ νεώτερον σχολεῖον	98
α) 'Η τριμερής πορεία	99
β) 'Η τετραμερής πορεία	100
ΣΤ'. Αἱ κατευθύνσεις τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς	104
1. Τὰ ρεύματα τῆς συγχρόνου Παιδαγωγικῆς	104
α) Φυσιοκρατική Σχολή	104
β) Κοινωνιολογική Σχολή	106
γ) 'Αξιολογική Σχολή	109
2. Οἱ θεμελιωταί τοῦ Νέου Σχολείου	111
α) John Dewey	111
β) Georg Kerschensteiner	113
Τὰ σύγχρονα παιδαγωγικά συστήματα	116
I. 'Ατομικά συστήματα	117
α) Σύστημα Μοντεσσόρι	117
β) Σύστημα Decroly	121
γ) Σύστημα Dalton	123
δ) Σύστημα Winnetka	126
ε) Σύστημα Γενεύς	128
II. Κοινωνικά συστήματα	133
α) Σύστημα σχεδίων	134
β) Σύστημα 'Ιένς	136
γ) Σύστημα Cousinet	137
4. Συμπέρασμα	140
Βιβλιογραφία	141

ΚΡΙΣΕΙΣ ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΑΝΤ. ΙΣΗΓΟΝΗ

Μαθήματα Φιλοσοφίας γ' ἔκδ.

1955

Ἡ ταχεία ἐξάντλησις τῶν προηγουμένων ἐκδόσεων τοῦ ἔργου προσπιμαρτυρεῖ τὴν ἐπιστημονικὴν ἀξίαν αὐτοῦ καὶ τὰς ἄλλας ἐξαιρετοὺς ἀρετάς, τὰς διακρινούσας τὰς συγγραφὰς ὑμῶν, καὶ ἰδίᾳ τὴν ἐπίζηλον σαφήνειαν καὶ τὴν ἰκανότητα τῆς ἀπλουστεύσεως, δι' ὧν καθίστανται εὐχερῶς προσίται καὶ προσφιλεῖς αἱ ἀναπτυσσόμεναι φιλοσοφικαὶ θεωρίαι καὶ εἰς τοὺς νεαροὺς σπουδαστάς, ἀλλὰ καὶ εἰς τοὺς ἄλλους φιλομαθεῖς, τοὺς μὴ οικείως πρὸς ἐκείνας ἔχοντας.

Οὕτω δὲ προσφέρετε σπουδαίαν πνευματικὴν καὶ μορφωτικὴν ὑπηρεσίαν, παρέχοντες εἰς πάντα διανοητικὸν καὶ φιλομαθὴ ἄνθρωπον, ὀρεγόμενον τοῦ εἰδέναι, τὴν εὐχέριαν τῆς φιλοσοφικῆς προπαιδείας καὶ κατάρτισεως, ἢ ἔστω καὶ τῆς μύησεως τῶν πολλῶν εἰς τὴν φιλοσοφίαν, ἥτις θὰ ἔπρεπε νὰ ἦναι παρ' ἡμῖν, ἐν τῇ πατρίδι τῶν ὁποίων ἐγεννήθη καὶ ἠκτινοβολήσεν ἀνέσπερον λαμπρότητα, προσφιλεστάτη πνευματικὴ διατριβὴ ὅσον τὸ δυνατόν εὐρυτέρων κύκλων, Εἰδικῶς δὲ ἐκείνων, εἰς οὓς εἶναι ἐμπειστευμένη ἡ μόρφωσις καὶ ἡ ἀγωγή τῆς νεότητος, εἶναι λυσιτελεῖς καὶ ἀναγκαῖα ἡ φιλοσοφικὴ κατάρτισις, διότι μόνον οὕτω, ὡς ὀρθῶς παρατηρεῖτε, θὰ δύναται νὰ ἐπιτελέσῃ ἐπιτυχῶς τὸ ὑψηλὸν καὶ ἔθνικόν τούτο ἔργον τῆς ἠθικῆς διαπαιδαγωγήσεως τῆς νεότητος, πάντοτε μὲν ἐπιβεβλημένης, μάλιστα δὲ καὶ ἐπιτακτικῶς νῦν, ἔνεκα τῆς ἐκ τῶν πολέμων ἐπελθούσης ἐπικινδύνου χαλαρώσεως τῆς ἐννοίας καὶ τῆς σημασίας τῶν ἠθικῶν ἀξιών καὶ καθηκόντων.

Ὅθεν ὀφείλεται ὑμῖν πᾶσα τιμὴ διὰ τὴν πολῦτιμον συμβολὴν εἰς τὸν ἔθνικόν τούτον σκοπὸν, καὶ διὰ συγγραφῶν καὶ διὰ τῆς διδασκαλίας, καὶ γενικῶς διὰ τὸν καλὸν ἀγῶνα, ὃν διεξάγετε ἐν τῇ αὐτῇ καιρίᾳ σκοπιᾷ,

ΠΑΝ. ΠΟΥΛΙΤΣΑΣ

Πρῶην Πρωθυπουργὸς καὶ νῦν Πρόεδρος Φιλεκαπαιδευτικῆς Ἐταιρείας.

Θερμῶς εὐχαριστῶ διὰ τὴν ἀποστολὴν τῶν περισπουδαστῶν συγγραφῶν ὑμῶν

ΝΙΚ. ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ

Ἀκαδημαϊκὸς καὶ Ὁμότιμος καθηγητὴς τοῦ Πανεπιστημίου.

Ἐλαβα τὰ «Μαθήματα Φιλοσοφίας» καὶ μπορῶ νὰ σᾶς συγχαρῶ γιὰ τὴν ἀδιάκοπην καὶ ἐντατικὴν προσπάθειαν ποὺ καταβάλετε γιὰ νὰ γίνεταί γονιμότερον τὸ ἔργον τῶν Παιδαγωγικῶν Ἀκαδημιῶν καὶ γενικῶς τῶν ἐκπαιδευτικῶν μας.

## Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ

τ. καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Εύχαριστώ θερμῶς γιὰ τὴν καλωσύνη ποὺ εἶχατε γὰ μου στείλετε τὰ «Μαθήματα Φιλοσοφίας» καὶ σὰς συγχαίρω γιὰ τὴν ἐργατικότητα σας. Βοηθεῖτε πολὺ τοῦ σπουδαστέ: σας μὲ τὸ βιβλίο αὐτὸ γιατί εἶναι πολὺ ὠραία γραμμένο καὶ εἰσάγει ὁμορφα στὰ θέματα τῆς φιλοσοφίας.

### Ι. ΘΕΟΔΩΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ

Τακτικὸς καθηγητὴς τῆς Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν

Ἡ 3η ἔκδοσις τῶν «Μαθημάτων Φιλοσοφίας» μὲ τὰς βελτιώσεις καὶ προσθήκας, ποὺ ἔχουν γίνῃ εἰς τὸ κείμενον, καὶ μὲ τὴν ἐνιαίαν καὶ καλαίσθητον ἐμφάνισίν της ἀποτελεῖ ἄριστον βοήθημα ὄχι μόνον διὰ τοὺς σπουδαστὰς τῶν Παιδαγ. Ἀκαδημιῶν, ἀλλὰ καὶ διὰ τοὺς φοιτητὰς τῶν ἀνωτάτων πνευματικῶν ἰδρυμάτων μας ὡς καὶ διὰ πάντα διανοούμενον, ὅστις ἐπιδιώκει ἕνα γενικότερον κατατοπισμὸν εἰς τὰ ἀπασχολούντα τὸν ἄνθρωπον θεμελιώδη φιλοσοφικά προβλήματα.

### ΕΠΑΝ. ΜΠΑΣΟΥΚΕΑΣ

Τ. Ἐκπαιδευτικὸς σύμβουλος, Διευθυντὴς Μαρσαλείου Παιδ. Ἀκαδημίας.

Ant. Issigonis Didactique spéciale. Rhodes 1953

La première difficulté rencontrée par le jeune instituteur est de transformer son savoir en action C'est pour lui faciliter ses premiers pas que M. Issigonis, avec sa clarté habituelle, lui expose la meilleure manière d'appliquer en classe les méthodes nouvelles d'enseignement. Après avoir rappelé le but et la valeur éducative de chacune des matières enseignées à l'école primaire, il indique d'abord comment choisir les points à enseigner, puis la méthode à utiliser et la marche à suivre pendant la leçon. Bibliographie sélective, bien informée, pour chaque matière.

Bulletin analytique de Bibliographie hellénique Année 1953 No 669

ANT. Μ. ΊΣΗΓΟΝΗ. — Σύγχρονα ρεύματα γαλλικῆς ψυχολογίας Ἀθηνῶν, 1939. in 8ο, 71 pages. — Ἡ ἐξέλιξις καὶ τὰ σύγχρονα ρεύματα τῆς ψυχολογίας, Rhodes, 1952, in 8ο, 100 pages.

La première de ces deux brochures traite des tendances de la psychologie française contemporaine et passe rapidement en revue les différentes tendances (biologiques, associationnistes, atomistes, gestaltistes, synthétiques et holistiques) de la psychologie française dans sa tentative d'étudier toute l'échelle des phénomènes psychiques, des plus bas aux plus élevés et aux plus complexes. Ribot, Janet, Bergson, Ch. Blondel, P. Guillaume et Piaget, sont considérés comme les représentants les plus marquants de cette recherche.

La seconde brochure aborde l'évolution et les tendances de la psychologie contemporaine en général. Mais elle se veut surtout brève esquisse de toute l'histoire de la psychologie—des Présocratiques jusqu'à nos jours. Et, en effet, «toutes» les étapes de cette histoire se trouvent mentionnées: la psychologie grecque, la psychologie philosophique des grands philosophes classiques et toutes les écoles nationales et internationales de la psychologie (et de la psychanalyse) contemporaines.

REVUE PHILOSOPHIQUE DE LA FRANCE ET DE L'ETRANGER

Janvier - Mars 1955 p. 105



ΤΥΠΟΙΣ : ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ ΕΘΝΙΚΟΥ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟΥ - ΡΩΔΟΣ