

3 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ 3

ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ

ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Ητυχιούχου της Ψυχολογίας και των Παιδαγωγικών
των Πανεπιστημίων ΕΞΕΤΕΡ και ΕΔΙΜΒΟΥΡΓΟΥ

Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό Σχολείο

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



ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΔΙΠΤΥΧΟ", ΑΘΗΝΑΙ

Γεν. εγγραφή κ.

Δ 4747

Μεταγραφή

159

159

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ

**Παιγνιώδεις μορφές εργασίας
στο Δημοτικό Σχολείο**

3 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ 3

ΘΕΟΦΡΑΣΤΟΥ ΓΕΡΟΥ

ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Πτυχιούχου τῆς Ψυχολογίας καὶ τῶν Παιδαγωγικῶν
τῶν Πανεπιστημίων ΕΞΕΤΕΡ καὶ ΕΔΙΜΒΟΥΡΓΟΥ

Παιγνιώδεις μορφές ἐργασίας στὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο

Παιγνίδια μετὰ τὴ φαντασία — Ὅμαδικὰ παιγνίδια —
Οἰκοδομικὰ καὶ δημιουργικὰ παιγνίδια — Ὁ συμβο-
λισμὸς τοὺς — Τὰ ὄνειρα — Ἡ δραματοποίηση — Τὸ
ἐλεύθερο ἰχνογράφημα — Οἱ συλλογές



ΕΚΔΟΣΕΙΣ "ΔΙΠΤΥΧΟ", ΑΘΗΝΑΙ

Ἐκλειστικότητα γιὰ ὅλη τὴν Ἑλλάδα
Γ. Α. Βασδέκη καὶ Γερ. Α. Γεωργιάδη
Ὁδὸς Ραβινὲ 29 — Περιστέρι — Ἀθῆναι.

Στις δύο γυναῖκες πὸν μὲ βοήθησαν :
Στὴ μητέρα μου καὶ στὴ σύζυγό μου
ἀφιερώνω αὐτὸ τὸ βιβλίο.

Θ. Γ.

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Τὸ μικρὸ αὐτὸ βιβλίον ποὺ παραδίδω στήν κρίση τῶν ἐλλήνων εκπαιδευτικῶν καὶ ὅσων ἐνδιαφέρονται γιὰ τὰ ψυχοπαιδαγωγικὰ προβλήματα, τὸ γράφω τὸ 1954 στήν Ἀγγλία, τότε ποὺ σπούδαζα γιὰ τὸ δίπλωμά μου (Dipl. Ed.) στήν Ψυχολογία καὶ στὰ Παιδαγωγικά, στὸ Πανεπιστήμιο EXETER.

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

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

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

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

Θ. Γ.

Α'.—Τὸ παιγνίδι στὴν πρωτόγονη κοινωνία

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

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

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

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

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

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

Μπορεί νά διαφέρουν οί τρόποι έκφρασης, ἀλλά καί σήμερα στίς πολιτισμένες κοινωνίες υπάρχουν οί ἴδιοι τύποι παιγνιδιοῦ. Οἱ ἀνθρωπολόγοι καί οἱ ἀρχαιολόγοι μᾶς βοηθοῦν νά ἀντιληφθοῦμε τίς μορφές τοῦ παιγνιδιοῦ στίς πρωτόγονες κοινωνίες. Σημάδια βρῆκαν παντοῦ, στίς ζωγραφιές, στά γλυπτά, στά ἐργαλεῖα καί στά παιγνίδια. Τό παιγνίδι φαίνεται ἀτομικό καί πηγαῖο, ὅχι ὀργανωμένο, ἄν καί θά περίμενε κανεῖς νά εἶναι συλλογικό, μιά πού τά ἔθιμα καί οἱ τελετές προϋποθέτουν ὁμαδική συμμετοχή. Μέσα στά καθήκοντα τῶν ἡλικιωμένων ἀνδρῶν τῆς φυλῆς ἦταν καί ἡ ἐκγύμναση τῶν παιδιῶν στά πολεμικά παιγνίδια: Νά ρίχνουν τὸ ἀκόντιο, τὸ τόξο, τὸ λιθάρι. Τὰ ὁμαδικὰ παιγνίδια, ὥπως εἴπαμε, εἶχαν πολὺ λίγη ὀργάνωση, γιατί τὰ παιγνίδια ἦταν κυρίως ἀτομικά. Τὰ πιδ χαρακτηρηστικὰ ὁμαδικὰ παιγνίδια ἦταν τὰ παρακάτω: 1. Ρυθμός καί χορός. 2. Τραγοῦδι καί μαγεῖες. 3. Παντομίμα. 4. Διήγηση καί δραματοποίηση. 5. Κυνήγι. 6. Παιγνίδια μάχης.

Ἡ παιδαγωγικὴ σημασία τοῦ παιγνιδιοῦ τῆς πρωτόγονης κοινωνίας. Ὅπως χαρακτηρηστικὰ λέγει ὁ Arnold Gesel¹, τὸ παιδί βρίσκεται ἀνάμεσα σὲ δυὸ φάσεις: ἡ μιά εἶναι τοποθετημένη στὸ ἀπόμακρο παρελθόν καί ἡ ἄλλη μέσα στὸ ἐρχόμενο μέλλον. Ὁ δάσκαλος πρέπει νά ἔχῃ τὴν ἱκανότητα νά κοιτάξῃ καί στίς δυὸ πλευρές. Τὸ παρόν, στὸ ἄτομο, στὴ φυλὴ καί στὴν κοινωνία δὲν εἶναι παρὰ ἓνας σταθμὸς τῆς ἐξέλιξης, πού τότε μονάχα τὸν καταλαβαίνουμε, ἂν τὸν φωτίσουμε μὲ τὸ παρελθόν. Σύμφωνα μὲ τὴ θεωρίαν τοῦ Stanley Hall, πού θά ἀναπτύξουμε μὲ ἀνέση στὸ σχετικὸ κεφάλαιο, ὑπάρχει γενικὸς παραλληλισμὸς ἀνάμεσα στὴν παιδικὴ ἡλικία καί στὸν πρωτόγονο ἄνθρωπο. Τὸ παιδί συμπαθεῖ τὴν πρωτόγονη ζωὴ. Καταλαβαίνει τὴ σημασία της, γιατί ἐδῶ ὅλα εἶναι ἀπλά καί ἱκανοποιοῦν τὰ ἐνστικτὰ του.

Ὁ John Dewey² ἔδειξε μὲ διάφορους τρόπους, στὸ θεωρητικὸ καί πρακτικὸ τομέα, πῶς θά μπορούσε νά ἀξιοποιηθῇ γιὰ τὸ καλὸ τῆς Παιδείας ὁ φυσικὸς δεσμὸς πού ὑπάρχει ἀνάμεσα στὸ

1. Arnold Gesel: «The Normal Child and Primary Education».

2. John Dewey: «Τὰ σχολεῖα τοῦ ἄθριου».

παιδί και στον πρωτόγονο άνθρωπο. Ο δάσκαλος που επιθυμεί να διδάξει στο παιδί το παρελθόν, πρέπει να ξυπνήσει μέσα στο παιδί το παρελθόν. Και για να το επιτύχει, θα πρέπει να συμπαθη τους πρωτόγονους λαούς και να είναι σε θέση να αντιληφθῇ τὰ κίνητρα, τους φόβους, τις χαρές, τις ικανότητες και τὴ φαντασία τοῦ πρωτόγονου ανθρώπου.

Β'.—Τὸ παιγνίδι στους λαούς με πολιτισμό

Στὴν Αἴγυπτο, ἔπαιζαν παιγνίδια σὰν τὰ σημερινά, κοῦκλες, τόπια, κρίκους, μπάλες, ἀμάδες, μάρμαρα καὶ ἄλλα. Μικρὲς δεξαμενὲς γιὰ κολύμπι, βρέθηκαν παντοῦ. Οἱ νέοι πῆγαιναν στους στρατώνες ὅπου γυμνάζονταν, στὴν πάλη, στὸ χορὸ καὶ σὲ ἄλλα γυμναστικά παιγνίδια. Ὁ χορὸς ἦταν πολὺ λαϊκός. Ἡ τάξη τῶν πολεμιστῶν συμπλήρωνε τὴν ἐκγύμνασή της, μὲ γυμναστικά παιγνίδια¹.

Στὴ Μεσοποταμία, ὑπῆρχαν δασκάλοι γιὰ νὰ γυμνάζουν τὰ παιδιά. Τὸ κολύμπι, ἡ σαῖτα καὶ ἡ ἵππασία, ἦταν πολὺ ἀγαπητὰ γυμνάσματα. Οἱ Μεσοποτάμιοι ξεπερνοῦσαν τοὺς Αἰγύπτιους στὰ παιγνίδια τοῦ κυνηγιοῦ καὶ στὰ μαχητικά παιγνίδια, δὲν εἶχαν φθάσει ὅμως στὸ ἐπίπεδο τῶν Αἰγυπτίων, στὰ παιδικὰ παιγνίδια καὶ στὶς ἀθλοπαιδιές.

Στὴν Κίνα, τὰ περισσότερα παιγνίδια εἶχαν πολεμικὴ σημασία, ἦταν πολεμικὴ προγύμναση, ἢ τὰ χρησιμοποιοῦσαν γιὰ νὰ διασκεδάζουν τὴν πλήξη τῶν στρατευμάτων τους. Τρία εἶδη ποδοσφαίρου ἦταν γνωστά. Ἡ πυγμαχία ἀναπτύχθηκε νωρὶς στὴν Κίνα. Τὸ σκάκι τὸ παίζανε πολὺ νωρὶς. Τὸ κυνήγι καὶ τὸ ψάρεμα ἦταν γυμνάσια γιὰ τοὺς εὐγενεῖς.

Στὴν Περσία, τὰ ἀγόρια ὕστερα ἀπὸ τὰ ἑπτὰ ἀνῆκαν πιά στὸ Κράτος. Ἀπὸ τὰ ἑπτὰ ὡς τὰ δεκαπέντε τοὺς χρόνια διδάσκονταν τὰ στοιχεῖα τῆς πολεμικῆς τέχνης. Οἱ νέοι ἀρχίζαν τὶς ἀσκήσεις

1. Van Dalen : Mitchell - Bennett : A World History of Education, σελ. 13 - 17.

τους πριν από την ανατολή, στο τρέξιμο, στη σφεντόνα και στο κοντάρι. Γυμνάζονταν να αντέχουν στη μεγάλη ζέση, να αντέχουν στις μεγάλες πορείες και να ζούν στο υπαιθρο.

Στην Ἀρχαία Ἑλλάδα συναντούμε βαθμιαία αναγνώριση της προσωπικότητας στην Ἀγωγή.

Στην Ὀμηρική κοινωνία ¹ οἱ ἄνθρωποι ζοῦσαν τὴν ἡρωϊκή τους περίοδο. Καλλιεργοῦσαν τὴ γῆ καὶ βοσκοῦσαν τὰ κοπάδια τους. Ἡ θρησκεία ἦταν πανταχοῦ παρούσα. Τροφοδοτοῦσε τὴν ποίηση, τὴν παιδεία, τὴν ἀθληση, τὴν τέχνη. Ἦταν μιὰ λατρεία τῆς ὁμορφιάς στὸν ἄνθρωπο καὶ στὴ φύση. Ἀκόμα καὶ οἱ θεοὶ τους λατρεύονταν γιὰ τὴ σωματικὴ καὶ πνευματικὴ τους ὑπεροχή. Μὲ τὴ φυσικὴ ἀγάπη τους στὴν ἀμιλλα οἱ Ἕλληνες προσπαθοῦσαν νὰ ξεπεράσουν καὶ τοὺς θεοὺς. Ὅλες τους οἱ προσπάθειες στὴν παιδεία ἦταν γιὰ τὴν ἀνάπτυξη τῆ σωματικῆ καὶ τὴν πνευματικὴ. Δὲν εἶχαν τὴ σωματικὴ διάπλαση τῶν Βαρβάρων. Ἐπεδίωκαν τὴ συμμετρικὴ σωματικὴ ἀνάπτυξη καὶ δὲν εἶχαν καμιὰ ἐκτίμηση «γιὰ τοὺς γίγαντες χωρὶς μυαλὸ» (Ὀδυσσεύς - Κύκλωπας). Ἡ Ἰλιάδα καὶ ἡ Ὀδύσσεια μᾶς δίνουν πολλὰ παραδείγματα ἀθλοπαιδιῶν καὶ ἀγωνισμάτων ἐκείνης τῆς ἐποχῆς. Στὴν Ἰλιάδα ὁ Ὅμηρος περιγράφει τοὺς ἀγῶνες ποὺ ἔγιναν γιὰ νὰ τιμήσουν τὸ θάνατο τοῦ Πάτροκλου.

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

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

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

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

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

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

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

Συγγραφεῖς ὡς τὸ Rabelais, Montaigne, Locke καὶ Comenius, ξαναμίλησαν γιὰ τὸ παιγνίδι ὡς μιὰ ἀνάγκη τῆς παιδικῆς ἡλικίας. Ὁ Fénelon¹ ἐπανελάβε μὲ παρρησία ὅ,τι ὁ Πλάτων διε-

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

κήρυξε δυο χιλιάδες χρόνια πριν: «Άφησε τὸ παιδί νά παίξει καὶ χώνεψε τὴ διδασκαλία μέσα στὸ παιγνίδι.»

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

Ὁ Rousseau διεκήρυξε τὴν ἐπιστροφὴ στὴ φύση — ὁ Johann Friedeleirich Muths, ὁ δημιουργὸς τῆς σύγχρονης Σωματικῆς ἀγωγῆς, περιέγραψε καὶ ταξινόμησε 105 παιγνίδια.

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

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

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

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

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο

Α. — Θεωρίες για τὸ παιγνίδι

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

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

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

Ὁ Mc Dougall ὑποβάλλει σὲ κριτικὴ τὶς ἀπόψεις τοῦ Spencer

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

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

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

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

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

Πολλές φορές ο κουρασμένος πνευματικά βρίσκει ξεκούραση, αν διαβάσει μια ιστορία. Μια άσημαντη αλλαγή δραστηριότητας είναι ικανή να ξεκουράσει το μυαλό. Οι μαθητές ύστερα από την εργασία του σχολείου, δίνουν τον εαυτό τους στο παιγνίδι, παίζουν ώρες ολόκληρες και στο τέλος πραγματικά ξεκουρασμένοι γυρίζουν στο σπίτι και ετοιμάζουν τα μαθήματα της αύριανής μέρας.

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

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

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

που απαιτούν μεγάλη συγκέντρωση προσοχής και επιδέξιο χειρισμό. Οι παλαιότερες ασχολίες της ανθρωπίνης φυλής ήταν το κυνήγι, το ψάρεμα, ή κωπηλασία, ή πεζοπορία, το κολύμπι, γι' αυτό ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκει πραγματικά ξεκούραση αν ασχοληθῇ μ' αυτές.

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

Οἱ δραστηριότητες αὐτὲς εἶναι πολὺ ἀγαπητές, γιατί εἶναι ριζωμένες πᾶν ὡς πρωταρχικὲς συνήθειες τῆς φυλῆς, στὰ βαθειὰ γιὰ τὰκια τῶν ἀνθρώπων ἐνστίκτων.

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

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

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

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

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

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

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

ζῶα δὲν παίζουσι σῶναι καὶ καλὰ γιὰτὶ εἶναι μικρὰ καὶ παιγνιδιάρικα, ἀλλὰ μάλλον ἔχουσι μιὰ περίοδο νεότητος γιὰ νὰ παίζουσι. Ἡ ἀνάγκη γιὰ παιγνίδι ξεπηδᾷ στὸ νέο ἀπὸ τὴν ἐμφάνιση ἐνστικτων πρὶν ἀκόμη νὰ τοῦ εἶναι χρήσιμα γιὰ βασικὲς ἀνάγκες τῆς ζωῆς του. Αὐτὴ εἶναι ἡ βασικὴ διαφορὰ ἀνάπτυξης, ἀνάμεσα στὸν ἄνθρωπο καὶ στὰ ἀνώτερα ζῶα ἀπ' τὴν μιὰ μεριὰ καὶ στὰ ἔντομα ἀπ' τὴν ἄλλη. Κάθε ἔντομο εἶναι προικισμένο μὲ ἐνστικτα ποὺ εἶναι ἀναπτυγμένα στὴν ἐντέλεια καὶ ἔτοιμα γιὰ χρῆση ἀπὸ τὴν πρώτη στιγμή. Καὶ γι' αὐτὸ τὸ ἔντομο ποτὲ δὲν παίζει, δηλαδὴ δὲν ἔχει παιδικὴ ἡλικία.

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

Μιὰ ποὺ οἱ ἐνστιγματικὲς δραστηριότητες ἐμφανίζονται πολὺ πρὶν νὰ εἶναι χρήσιμες γιὰ βασικὲς ἀνάγκες τῆς ζωῆς, πρέπει νὰ δουλεუτοῦν γιὰ νὰ γίνουσι πρὸς ἰκανέες. Ὅταν φτάσῃ ἡ πραγματικὴ ἀνάγκη χρησιμοποίησής τους, ἡ προγύμναση ποὺ προηγήθηκε θὰ ἐκπληρώσῃ τὸν προορισμὸς τῆς. Μὲ λίγα λόγια οἱ διαφορὲς μορφὲς παιγνιδιοῦ εἶναι προγυμνάσεις γιὰ τὶς δραστηριότητες τοῦ ἐνήλικου ἀργότερα. Τέτοιου εἶδους δραστηριότητες εἶναι ἀπαραίτητες γιὰ τὴν τελειοποίησιν τοῦ ἀτόμου.

Τὸ μικρὸ γὰτὶ παίζει μὲ τὸ ψεύτικο ποντίκι (μ' ἓνα μικρὸ κουρέλι ἢ μὲ τὸ κουδάρι τῆς γιαγιᾶς) γιὰ πολὺ διάστημα, ὥσπου νάρθῃ ἡ ὥρα νὰ κυνηγήσῃ πραγματικοὺς ποντικούς. Στὸ διάστημα τῆς παιδικῆς τοῦ ἡλικίας ἀσκεῖται, προετοιμάζεται γιὰ τὴν ζωὴν. Τὸ παιγνίδι εἶναι ἀναγκαῖο καὶ γιὰ τὴν πνευματικὴν ἀνάπτυξιν. Ἄν εἶχαμε προικιστῇ μὲ τέλεια ἐνστικτα, ὅπως τὰ ἔντομα, ἡ ζωὴ μας θὰ ἦταν αὐτόματη καὶ δὲ θὰ χρειαζόταν παιδεία οὔτε ἐνίσχυση νοημοσύνης καὶ ἄλλων ἱκανοτήτων. Ἄν δὲν ὑπῆρχε τὸ παιγνίδι, τὰ ἀνώτερα ζῶα π.χ. ἡ γάτα ἢ ἡ τίγρη δὲ θὰ μπορούσαν νὰ τελειοποιήσουσι τὰ ἐνστικτὰ τους καὶ θὰ ἐξαφανίζονταν ἀπὸ τὴν ζωὴν, γιὰτὶ δὲ θὰ ἦταν ἱκανὰ νὰ ζήσουσι καὶ νὰ ἀντιμετωπίσουσι τοὺς ἐχθροὺς τους.

Ἔτσι ὁ Groos μὲ τὸ χρησιμοθηρικό, ὠφελιμιστικό προσανατολισμό του γιὰ τὸ παιγνίδι, ἀντιστρέφει τὸ ρητὸ τοῦ Spencer λέγοντας: τὸ παιδί ἢ καὶ τὸ νεαρὸ ζῶο δὲν παίζει, γιατί εἶναι νέο καὶ ἔχει περισσευούμενη νευροψυχικὴ ἐνέργεια, ἀλλὰ ἔχει τὴν περίοδο αὐτὴ τῆς ἀνωριμότητος γιὰ νὰ παίξῃ. Τὰ τελειότερα ζῶα ἔχουν μεγαλύτερη περίοδο νεότητος, καὶ τοῦτο εἶναι ἀπαραίτητο γιὰ νὰ προετοιμαστοῦν γιὰ τὴ σοβαρὴ ζωὴ τοῦ ὄριμου, τοῦ ἐνήλικου.

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

Σχετικὴ μὲ τὴ θεωρία αὐτὴ γιὰ τὰ ἐνστικτα εἶναι καὶ ἡ ἄποψη ποὺ ἔχουν ἀναπτύξει ἄλλοι, πῶς οἱ ἐνστιγματικὰς «ὁρμὲς» θὰ πρέπει νὰ βροῦν κάποια διέξοδο, γιατί διαφορετικὰ ὅταν μένουν ἀνέκφραστες θὰ προξενήσουν ζημιὰ στὸ ἄτομο. Μὲ τὴν ἀντίληψιν αὐτὴν, τὸ παιγνίδι ἔρχεται νὰ παῖξῃ ἓνα πρωταρχικὸ ρόλο γιὰ τὴ διατήρησιν τῆς ψυχικῆς υγείας τοῦ ἀτόμου. Τὸ μικρὸ κορίτσι θὰ παρουσίαζε πρόωρες ἐκδηλώσεις τοῦ μητρικοῦ ἐνστίκτου — ποὺ τώρα μποροῦν νὰ ικανοποιηθοῦν κατὰ κάποιο τρόπο μὲ τὸ παιγνίδι τῆς κούκλας — καὶ ἔτσι δὲν πιέζονται γιὰ νὰ ξεσπάσουν μὲ ἐπιζήμιες συνέπειες. Οἱ ἄνθρωποι, παραδέχεται ὁ Bovet², γεννιοῦνται μὲ μαχητικὰ ἐνστικτα. Ἄν αὐτὰ τὰ ἐνστικτα καταπιεστοῦν

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

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

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

Ὁ McDougall στὴ δική του θεωρία, ποὺ τὴν ὀνομάζει «*θεωρία τῆς ἄμιλλας*» παραδέχεται ὅτι τὸ παιγνίδι ἔχει τὴν πηγὴ του σὲ ἓνα κίνητρο ἀνταγωνισμοῦ, ἄμιλλας. Εἶναι ἡ ἐπιθυμία νὰ ξεπεράσῃ τοὺς ἄλλους, νὰ τοὺς συναγωνιστῇ.

Αὐτὸ τὸ κίνητρο, τὸ βρίσκει παντοῦ ὁ McDougall, ὄχι μόνο στὸ παιγνίδι, ἀλλὰ καὶ στὴν πραγματικὴ ζωὴ τοῦ ἐνήλικου, στὴν πολιτικὴ, στὸ ἐμπόριο. Ὅπου κι ἂν ἐμφανιστῇ τὸ κίνητρο αὐτό, δίνει ἓνα παιγνιώδη χαρακτήρα στὴ δραστηριότητα.

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

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

Σύμφωνα μὲ τὴ θεωρίαν τῆς ἀνακεφαλαίωσης, ποὺ τὴν ὑποστηρίζει στὸ βιβλίο του «*Youth*» (νεότης), ὁ Stanley Hall, τὸ παιδί ἐπαναλαμβάνει στὸ παιγνίδι τὴν ἱστορίαν τῆς φυλῆς του. Τὸ παιγνίδι γιὰ τὸν Stanley Hall εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα βιολογικῆς κληρονομιάς. Ἡ ἄποψη, ὅτι τὸ παιγνίδι εἶναι γύμναση γιὰ τὶς μελλοντικὰς δραστηριότητες τοῦ ἐνήλικου, παρατηρεῖ ὁ Hall, εἶναι μερικὴ καὶ ρηχὴ, γιατί ἀγνοεῖ τὴ σημασίαν τοῦ παρελθόντος ποὺ εἶναι τὸ κλειδί γιὰ ὅλες αὐτὰς τὶς δραστηριότητες. Ἐπαναλαμβάνουμε τὶς δραστηριότητες τῶν προγόνων μας, σύντομα, συνοπτικά. Ἡ ψυχὴ τοῦ νέου δίνεται στὸ παιγνίδι καὶ μοιάζει σὰ νὰ θυμᾶται ὁ ἄνθρωπος τὸ χαμένο παράδεισο. Ὁ Hall φτάνει στὸ σημεῖον νὰ δηλώσῃ ὅτι τὸ παιδί ποὺ μεγαλώνει περνᾷ μέσα ἀπὸ μιὰ σειράν σταθμῶν καὶ ἐπαναλαμβάνει ἔτσι τοὺς σταθμοὺς ποὺ πέρασε ἡ φυ-

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

Το παιγνίδι, υποστηρίζει ο Carr¹, είναι ή ασφαλιστική δι-κλείδα των συναισθημάτων του παιδιού. Στο αγωνιστικό παιγνίδι, συναισθήματα θυμού εγείρονται και ικανοποιούνται. Η αγωνιστική δρμή είναι φυσική και αυθόρμητη στον άνθρωπο, αλλά ή ικανοποίησή της έμποδίζεται. Με την εκδήλωσή της επέρχεται ή κά-θαρση παθών, όπως γίνεται με την τραγωδία (Αριστοτέλης).

‘Ο Rainwater² δίνει μια ενδιαφέρουσα περιλήψη των θεωριών για το παιγνίδι, που μάς υποχρεώνει να παραδεχτούμε τη μεγάλη σημασία που έχει το παιγνίδι στη ζωή.

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

Δεν προϋποθέτει την πλεονάζουσα ενέργεια του ατόμου με πλη-θωρικές και άσκοπες ενέργειες λειτουργιών, που είναι άδρανεϊς για την ώρα (Spencer).

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

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

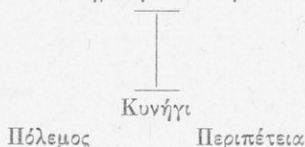
2. Clarence B. Rainwater : «The play Movement in the U. S.», 1922.

είναι μια κινητήρια δύναμη που βρίσκει έκφραση στην τέχνη και σε όρισμένες μορφές εργασίας, όπως στο ένστικτο της μαστορικής (τέχνης), αλλά και που όταν έμποδιστή μπορεί να πάρη τή μορφή άντικοινωνικής συμπεριφοράς.

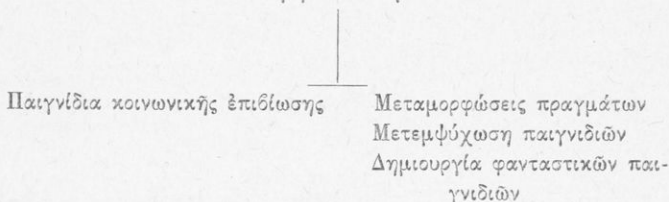
Β.—Ταξινόμηση τών παιγνιδιών

Πίνακας 1 Querat

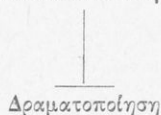
1. Κληρονομικά παιγνίδια



2. Μιμητικά παιγνίδια



3. Φανταστικά παιγνίδια



Πίνακας 2 Piaget

1. Πρακτικά παιγνίδια (χωρίς σύμβολα)

Κινητικοαισθητικά
Μαζεύω και καταστρέφω διάφορα αντικείμενα
Μίμηση περπατησιών
Έρωτήσεις για διάφορα πράγματα χωρίς σκοπό
Λειτουργικές ασκήσεις

2. Συμβολικά παιχνίδια

Ἀναπαράσταση ἀντικειμένων (ἓνα κουτί ποὺ γίνεται γάτα, μιὰ πέτρα ποὺ γίνεται ὁ πατέρας κ.λ.π. Τὰ σπιτάκια — οἱ κουμπάρες).
Δραματοποίηση.

3. Παιχνίδια μὲ κανόνες

Προϋποθέτουν κοινωνικὲς σχέσεις — ἐπαφή μὲ ἄλλα παιδιά.

Πίνακας 3 μὲ βάση τὴ θεωρία τοῦ Hall γιὰ τὴν ἐπανάληψη στὴν παιδικὴ ἡλικία τῶν σταθμῶν ἐξέλιξης τῆς φυλῆς.

Σταθμοὶ ἐξέλιξης	Ἡλικία	Ἀντίστοιχα παιχνίδια
1. Ζωώδικη περίοδος	0 — 7	Κινητικὰ παιχνίδια — Μιμητικὰ — Κούνια — Ἀναρρίχηση
2. Περίοδος ἀγριανθρώπου	7 — 9	Κυνήγι — ἀνταγωνιστικὰ παιχνίδια — Κρυφτό — Σημάδι — τσιλίκ τσομάκ — κρίκετ
3. Νομαδική περίοδος	9 — 12	Ἀπλὰ ἀνταγωνιστικὰ παιχνίδια — ποὺ θέλουν κάποια ἐπιδεξιότητα — περιπετειώδη παιχνίδια — τὰ πρῶτα φανταστικά — Συλλογές
4. Ποιμενική περίοδος		Κοῦκλες — Κηπουρικὴ — Δημιουργικὰ παιχνίδια
5. Φυλετικὴ περίοδος		Ὅμαδικὰ παιχνίδια

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

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

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

Τὸ συμβολικὸ παιγνίδι

Στὸ προηγούμενο κεφάλαιο εἶδαμε τίς ἐρμηνευτικὲς προσπάθειες ποὺ δὲν κατορθώνουν νὰ μποῦν στὸ ἰδιαίτερο νόημα ποὺ ἔχει τὸ παιγνίδι ἀπὸ ψυχολογικὴν ἀποψη. Τώρα μένει νὰ δοῦμε ποιὸς εἶναι ὁ ρόλος ποὺ παίζει τὸ παιγνίδι στὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ σὲ μιὰ αὐθύπαρκτη ὁλοκληρωμένη προσωπικότητα.

Τὸ παιδί μόλις ἔρθῃ στὸν κόσμον εἶναι ἓνα ἀδύναμον καὶ ἀνίκανο πλάσμα· ἂν τὸ ἀφήσουμε ἀδοήθητο θὰ ἀφανιστῇ. Τὸ μικρὸ ὅμως αὐτὸ πλάσμα κρύβει μέσα του δυνάμεις, ἔμφυτες προδιαθέσεις, δυνατότητες κι ἀπ' τὴν ἀνάπτυξη αὐτῶν τῶν δυνατοτήτων ἐξαρτᾶται ἡ αὐτοτελείωσή του, ἡ αὐτοπραγμάτωσή του, ἡ ἐκπλήρωση κάποιου προορισμοῦ στὴν κοινωνία. Στὴν προσπάθειά του αὐτὴ τὸ παιδί δὲ βρίσκει τὸ δρόμο ἀνοιχτό, χωρὶς ἐμπόδια· ἀντίθετα, εἶναι ὑποχρεωμένο νὰ διεκδικήσῃ τὸ ἔδαφος σπιθαμὴ πρὸς σπιθαμὴ. Παλεύει γιὰ νὰ παρακάμψῃ τὰ ἐμπόδια. Ἐδῶ καλεῖται ὁ γονιὸς καὶ ὁ δάσκαλος νὰ βοηθήσῃ. Νὰ βοηθήσῃ στὸ ξετύλιγμα τῶν δυνατοτήτων τοῦ παιδιοῦ καὶ στὴ δημιουργία κατὰ τὸ δυνατό εὐνοϊκῶν συνθηκῶν γιὰ τὴν ἱκανοποίησή τους.

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

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

έχη άτομα δμαλά, προσαρμοσμένα στο ρυθμό της. 'Η ψυχολογία καλείται νά βοηθήση τὸ ἄτομο νά ἐπιτύχη ἁρμονικὴ προσαρμογὴ στο φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ περιβάλλον, γιατί ἀποτέλεσμα κακῆς προσαρμογῆς εἶναι τὸ νευρωτικὸ ἄτομο, ποὺ κάνει τὴν κοινωνία νά ὑποφέρει. Καὶ τώρα ἔρχεται τὸ ἐρώτημα :

Δὲν εἶναι κάποτε ἡ ἀνεπιτυχὴς προσαρμογὴ — λέγε ὑποταγὴ — σημάδι μιᾶς περισσότερο λεπτῆς φύσης; Δὲν εἶναι ἡ εὐαίσθητη καὶ λεπτὴ ψυχὴ προϋπόθεση καλλιτεχνικῆς καὶ δημιουργικῆς προσωπικότητος;

Θέτοντας σὰ σκοπὸ μας τὴν τέλεια προσαρμογὴ σὲ ἓνα κόσμο ποὺ δὲν εἶναι τέλειος, δὲ διακινδυνεύουμε νά βοηθήσουμε τὴ δημιουργία μετριοτήτων; Καὶ ἔτσι κοντόφθαλμο δὲν ὑποκαθιστοῦμε τὴν πλούσια ποικιλία στο χαρακτήρα καὶ τὴ γνήσια δημιουργικότητα, τὴν πηγαία καὶ αὐθόρμητη μὲ τὸν ὁδοστρωτήρα ἐνὸς φτωχοῦ, στεῖρου ἰδανικοῦ, τὴ δημιουργία δμαλῶν ἀλλὰ μετρίων σὲ κατακτήσεις πνευματικῆς ἀτόμων; Εἶναι δύσκολο νά ἀπαντήση κανεὶς στα ἐρωτήματα αὐτά. 'Η ψυχολογία μὲ τὴν ἐπιμονὴ της νά ἐπιτύχη συσχέτιση αἰτίας καὶ ἀποτελέσματος στὴ συμπεριφορὰ τοῦ ἀνθρώπου, ὅπως γίνεται μὲ τίς φυσικῆς ἐπιστῆμες, καὶ νά ἀνακαλύψῃ νόμους καὶ καθορίσῃ γενικότητες στὴν ἀνθρώπινη συμπεριφορὰ, καθὼς καὶ νά προβλέψῃ ψυχικῆς ἀντιδράσεις, διατρέχει τὸν κίνδυνο νά περιορίσῃ τίς ἐρευνές της στα μέτριας νοημοσύνης ἄτομα καὶ νά ἀφήσῃ νά τῆς ξεφύγουν τὰ προικισμένα μὲ ἐξαιρετικὴ νοημοσύνη καὶ εὐαίσθησία ἄτομα, οἱ ἀπροσάρμοστοι, οἱ ἀνυπότακτοι, ἀλλὰ καὶ πολὺ συχνὰ οἱ δημιουργικοί.

Μὲ τὴ σύντομη αὐτὴ εἰσαγωγὴ, σκοπεύουμε νά εὐρύνουμε τὴν τοποθέτηση τοῦ ἀναγνώστη καὶ νά φωτίσουμε κάποιες παρανοήσεις ποὺ εἶναι ἐνδεχόμενο νά προκύβουν γιὰ τὸ ρόλο ποὺ νομίζουμε ὅτι παίζει τὸ παιγνίδι στὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ σὲ μιὰ δλοκληρωμένη προσωπικότητα.

Ἐπειδὴ τὸ μικρὸ παιδὶ βρίσκεται σὲ ἀδυναμία νά ἐλέγξῃ, σύμφωνα μὲ τίς ἐπιθυμίες του, τὴν πραγματικότητα, καταφεύγει στο φανταστικὸ παιγνίδι, δηλαδὴ προφασίζεται ὅτι εἶναι σὲ θέση νά κυριαρχήσῃ τὸ πραγματικόν, νά κατευθύνῃ τὸν ἑαυτοῦ τοῦ στὴν κα-

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

Το συμβολικό παιγνίδι είναι μιά άπό τις σοβαρότερες έκδηλώσεις της παιδικής ηλικίας, χωρίς αυτό να σημαίνη ότι ο μεγάλος παύει να παίζει με τη φαντασία του.

Γιά να αναπτύξουμε τη σημασία του, θα επιχειρήσουμε να το διακρίνουμε σε τύπους και σε μορφές. Αύθαίρετη ένέργεια, αλλά αναγκαία, γιατί δέν υπάρχουν σύνορα ευδιάκριτα άνάμεσα στις μορφές του συμβολικού παιγνιδιού· είναι ένα και άδιαίρετο, διάχυτο σε όλες τις έκδηλώσεις της παιδικής ηλικίας.

Κύριες μορφές του είναι το φανταστικό παιγνίδι τών μικρών παιδιών (Make believe play το λένε στα Άγγλικά, «παίζουμε στα ψέματα» το λένε στα χωριά της Μυτιλήνης, «Κουμπάρες», «οπιτάκια» το λένε άλλοι), ο φανταστικός φίλος, ή δραματοποίηση, όνειρο στο ξύπνο, Ίχνογράφηση κλπ.

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

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

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

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

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

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

Πολλὲς φορές τὸ φανταστικὸ παιγνίδι ἀποξημιώνει, γιὰ μιὰ ἀποτυχημένη δραστηριότητα τοῦ παιδιοῦ. Ἐκδηλώνει τίς ἀνησυχίες τοῦ παιδιοῦ μὲ σύμβολα π.χ. τὸ παιδί ποὺ δάρθηκε ἀπὸ τὴ μητέρα του ἐπειδὴ δὲ μπορεῖ νά ἀνταποδώσῃ, ξεσπᾷ στὴν κούκλα του. Ὅταν τὸ πονέσῃ ὁ ὀδοντίατρος, γίνεται ὀδοντίατρος καὶ βγάζει τὸ ἄχτι του σ' ἄλλους. Ἐνα μῖσος ποὺ πιέστηκε πολὺ, ἐκδηλώνεται στὸ παιγνίδι μὲ χίλιες δυὸ μορφές.

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

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

τέβαινα, χυμούσα. Μοίραζα ξύλο αλύπητο, δεξιά κι αριστερά. Ἐσεῖς προσκέφαλα καὶ στρωσίδια, τραπέζια καὶ καθίσματα, πατώματα καὶ γωνιές, σάλες καὶ κατώγια, κι ἂν ἀκόμα ὑπάρχετε, ἀκόμα θὰ βογγάτε ἀπὸ τὸ δάρσιμο. Τῇ μανίᾳ τοῦ σχολείου τὴν κράτησα καὶ πολὺ ἔπειτα ἀπ' τὰ πρῶτα μου παιδιάτικα παιγνίδια, τοῦ γυμνασίου ἀγόρι πιά. Χαλάφρωνα στὸ σπίτι ἀπὸ τὴν πλήξη τῆς γυμνασιακῆς παραδόσης, μεταμορφώνοντάς τη σὲ παιγνίδι. Τὸν καθηγητὴ πού μ' ἐνοχλοῦσε στὴν τάξη, τὸν ἔπαιζα στὸ σπίτι κι ἤμουν ἐνθουσιασμένος¹.»

Τὸ παιδί πὸς διαθέτει πολὺ χρόνο μιμούμενο π.χ. τὸ Ναπολέοντα, μαρτυρεῖ μὲ τὶς ἐκδηλώσεις του αὐτὲς ὅτι ἀγωνίζεται νὰ βελτιώσῃ τὴ θέση του μέσα στὸ περιβάλλον. Τὸ παιδί δὲ μπορεῖ νὰ ἀντιμετωπίσῃ τὸν ἀντικειμενικὸ κόσμο ὅπως πραγματικὰ εἶναι. Δὲ μπορεῖ νὰ κἀνῃ πάντοτε τὴ διάκριση ἀνάμεσα στὸν ψυχρὸ ἀντικειμενικὸ καὶ στὸν ὑποκειμενικὸ κόσμο. Γίνεται σύγχυση τῶν δύο. Συνεχίζει πολλὰς φορὲς τὸ ὄνειρο πὸς εἶδε τὴ νύχτα μὲ τὴν πραγματικότητα τῆς μέρας. Ἔχει ὅμως τὴ δύναμη ν' ἀδιαφορῇ γιὰ τὴν πραγματικότητα γύρω του. Τρυπῶνουν κάτω ἀπ' τὰ τραπέζια τῆς κουζίνας, μετονομάζουν τὸ χῶρο σὲ κλινικὴ, γίνεται ὁ ἕνας ἄρρωστος καὶ ὁ ἄλλος γιατρὸς καὶ τὸ φανταστικὸ παιγνίδι συνεχίζεται. Πολλὰς φορὲς διακόπτεται ἀπὸ τὴν ἐπιμονὴ τῆς μητέρας νὰ πάρουν τὸ χάπι τους, νὰ φᾶνε τὸ αὐγουλάκι τους, ἀλλὰ ξαναπιάνουν ἀπ' τὴν ἀρχὴ ἢ ἀπ' ἐκεῖ πὸς σταμάτησαν χωρὶς νὰ ταραχθοῦν. Εἶναι πιεστικὴ ἀνάγκη, εἶναι βιολογικὸ τέχνασμα νὰ μεταμορφώσῃ ἡ ψυχὴ τὸν ἀντικειμενικὸ κόσμον γύρω της.

Ἕνα ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸν Κριστόφ τοῦ Rolland, μᾶς ἐξηγεῖ μὲ τὴ δύναμη τοῦ μᾶστορα τοῦ λόγου, τὴν ψυχικὴ κατάστασιν τοῦ παιδιοῦ, στὸ φανταστικὸ παιγνίδι... «Δὲν εἶναι δυνατό νὰ φανταστοῦμε τί μπορεῖ κανεὶς νὰ βγάλῃ ἀπὸ ἕνα τιποτένιο κομματάκι ξύλον, ἀπὸ ἕνα σπασμένο κλαδί, σὰν ἐκεῖνα πὸς βρῖσκει κανεὶς στοὺς φράχτες. Εἶναι τὸ μαγικὸ ραβδί τῆς νεράιδας. Μακρὺν καὶ ἴσιο γίνεται δόρυ ἢ σπαθί· ἔφτανε νὰ τὸ σαλέψῃ γιὰ νὰ ξεπρο-

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

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

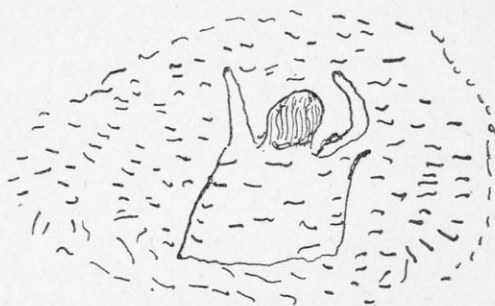
2. **Τὸ ὄνειρο τῆς μέρας** (day dreaming). Τὸ παιδί καὶ ὁ μεγάλος πολὺ συχνὰ βρίσκεται ἔξω ἀπὸ τὴν πραγματικότητα καὶ προσπαθεῖ νὰ λύσῃ τὰ προβλήματά του μὲ μέσα ποὺ δὲν ἔχει στὴ διάθεσή του, μὲ τὸ ὄνειρο. Φαντάζεται ὅτι εἶναι πολὺ δυνατὸς καὶ ὅλοι τὸν θαυμάζουν γιὰ τὴ σωματικὴ του δύναμη, ὅταν συμβαίνει νὰ εἶναι ἓνα ἀδύνατο ἀγόρι, ποὺ τὸ ἔχουν στὸ χέρι τους οἱ χειροδύναμοι τῆς γειτονιάς. Ὁνειρεύεται τὸν ἑαυτό του πλούσιο, νὰ μοιράζῃ πλούτη γενναϊόδωρα, νὰ προστατεύῃ τὰ φτωχὰ καὶ ἀπόκληρα, νὰ βοηθᾷ καὶ τὰ φαντασμένα παιδιὰ τῆς παρέας του, ποὺ πολὺ τὸν ἔχουν πικράνει μὲ τὴν ἐπίδειξη πλούτου ποὺ κάνουν. Βλέπει τὸν ἑαυτό του νὰ περιστοιχίζεται ἀπὸ φίλους ποὺ τὸν θαυμάζουν, ὅταν ἔχῃ ἐγκαταλειφτῇ ἀπὸ τοὺς φίλους του, ὅταν ὅλοι λίγο πρωτίτερα εἶχαν ὀρκιστῇ νὰ μὴ τὸν ξαναπαίξουν.

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

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

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

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



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

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

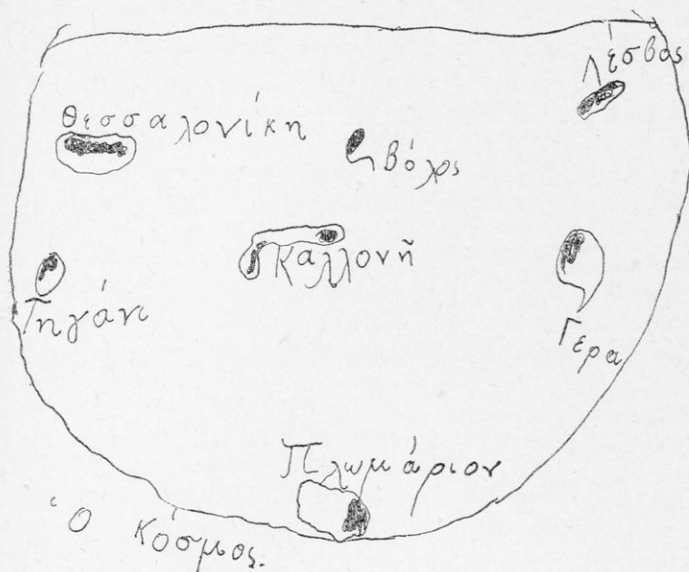
Νά πώς περιγράφει μια ανάλογη κατάσταση ο Ντοστογιέβσκι στους Άδελφους Καραμαζώφ¹. «Μπαμπά, λέει, μπαμπά, κάλεσέ τον

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

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

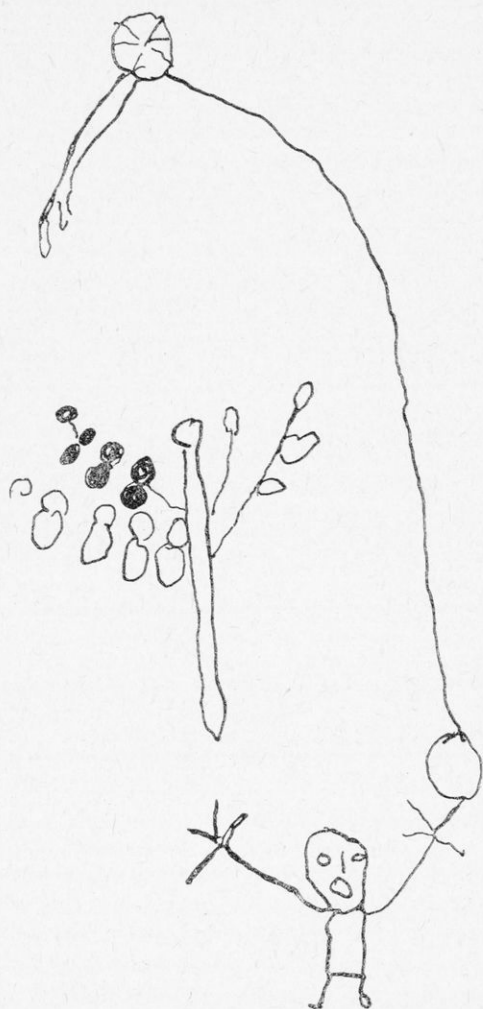
Τὸ ὄνειρο ἀκόμη ἐτοιμάζει τὸ παιδί γιὰ ἀνώτερες ἐπιτεύξεις καὶ τὸ ὀδηγεῖ πολλὰς φορές στὴν ἱκανοποίηση μιᾶς φιλοδοξίας. "Ο,τι κι ἂν πέτυχε ὁ ἄνθρωπος τὸ προετοίμασε μὲ τὸ ὄνειρό του πρῶτα. Τὸ ὄνειρεύτηκε, ἄντηλε ἀπὸ τὸ ὄνειρο δύναμη καὶ βάλθηκε νὰ τὸ ἐπιτύχῃ. Ἡ ἐπιτυχία πολλὰς φορές ἐξαρτᾶται ἀπὸ μιὰ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

Τὸ ἐπικίνδυνον σημεῖο ἐδῶ, εἶναι ἡ ἐπίμονη, ἡ ἀσταμάτητη φυγὴ ἀπὸ τὴν πραγματικότητα μὲ τὴν παραμιχρὴ δυσκολία. Τότε ἀρχίζει ἕνα ἐπικίνδυνον μονοπάτι ποῦ ὀδηγεῖ στὸν ψυχίατρο. Παράδειγμα : "Ἐνα ἄτομον ποῦ ἀποτυχαίνει στὴν ἀντιμετώπισιν ἑνὸς προβλήματος καὶ ποῦ ἀντὶ νὰ βρῇ τὰ ἀδύνατα σημεῖα, νὰ τὰ ἐνισχύσῃ καὶ νὰ ἐπιχειρήσῃ ἐκ νέου, ἀποσύρεται στὸ ὄνειρον καὶ βρῖσκει



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

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



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

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

«Ὅταν λέω πὼς θαυμάζω τὸν Καραϊσκάκη», λέει ὁ ποιητής¹, «καὶ θέλω νὰ γιομίσω τὸ τραγούδι μου μὲ τὴ ζωὴ του... θὰ πεῖ πὼς ἔχω κάτι μέσα μου, μέσα στῆς ψυχῆς μου τὰ βάθια, κάτι τι διαφορετικὸ ἀπ' τὴ ζωὴ μου· ἔχω μέσα στὴν ψυχὴ μου κάτι σὰν ἥρωϊκό, ποὺ μοιάζει σὰν νὰ εἶναι ἀδέρφι τοῦ Καραϊσκάκη. Κι ὅσο κι ἂν εἶναι ἡ ζωούλα μου μιὰ καθαρὴ ἀντίθεση τῆς ζωῆς τοῦ ἥρωα. Δὲν κρίνονται πάντα οἱ ἄνθρωποι σύμφωνα μὲ τὰ ἔργα

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

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

τους· είναι κάποιοι στοχασμοί που βαρβαίνουν ίσα με πράξεις. Κι είναι κάποιοι άνθρωποι που δέ μοιάζουν με τη ζωή τους. Ζητείστε τους μέσ' στην ψυχή τους.»

*Μοῦ γίνεται τραγούδι ὅ,τι ποθοῦσα
νὰ ἤμουν ἢ νὰ εἶχα δίχως νὰ εἶμαι ἢ νᾶχω
κι ὅ,τι ἄθελα μὲ σπρώχνει καὶ σὲ βράχο
γιὰ συντριμὸ, κι ὁρμή, κι ἐκείνη Μοῦσα,
Ζωὴ καταγῆς, ψυχὴ μου πρὸς τὰ ἐπάνω!
Μὰ ὅ,τι στοχάζομαι εἶμαι, ὅχι ὅ,τι κάνω!*

«Τὰ Δεκατεράστιχα»

3. **Ἡ δραματοποίηση.** Ἡ δραματοποίηση εἶναι μιὰ μορφή φανταστικοῦ παιγνιδιοῦ. Εἶναι φανταστικὸ παιγνίδι μὲ μιὰ εἰδική μορφή. Ὅταν τὸ παιδί παίξει τὸ ρόλο τοῦ πατέρα ἢ τὸ ρόλο τῆς μητέρας, τὸ δράκο καὶ τὸν κυνηγό, τὸ δάσκαλο καὶ τὸ μαθητή, τὸν κλέφτη καὶ τὸ χωροφύλακα, ἐξωτερικεύει τὸ δράμα ποὺ ἔχει μέσα του. Ἡ δραματοποίηση, μπορεῖ νὰ πῇ κανεὶς, εἶναι μιὰ ὁρμὴ κοινωνική, γιατί ἡ παιδικὴ ἡλικία κυριαρχεῖται ἀπὸ ὁρμές. Μὲ τὸ δραματικὸ παιγνίδι πηγαίνει πολὺ ψηλὰ καὶ χάνεται πολὺ βαθιά μέσα σὲ ἐμπειρίες ποὺ δὲ μπορεῖ ἀλλιῶτικα νὰ τις πλησιάσῃ. Δὲν ἔχει νὰ περιμένῃ γιὰ νὰ τὸν καλέσουν στρατιώτη, γίνεται στρατιώτης καὶ σιγὰ σιγὰ προετοιμάζεται. Τὸ μικρὸ παιδί ποὺ παίξει τὸ γιατρό, λίγο ὕστερα ἀπὸ τὴν ἐγχείρησή του, προσπαθεῖ νὰ λιγοστέψῃ τὸν πόνο καὶ νὰ ἀνατρέψῃ τοὺς ρόλους μὲ τὴ φαντασία του. Γίνεται γιατρός καὶ τότε παύει νὰ εἶναι τὸ θῦμα τοῦ γιατροῦ. Γίνεται δάσκαλος καὶ ἀνέχεται καλύτερα τοὺς δασκάλους ἢ παύει γιὰ μιὰ στιγμή νὰ εἶναι μαθητής.

Ἐνα μικρὸ παιδί, λέγει ἡ Susan Isaacs¹, ἔπαιξε συνέχεια τὸ ρόλο τῆς γάτας. Τόκανε γιὰ νὰ διοχετεύῃ τὴν ἐπιθετικότητά του. Σὰν κορίτσι, δὲν ἦταν σίγουρο μὲ τις ἐπιθετικές του ὁρμές

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

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

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

4. Φανταστικὸς φίλος. Ἡ ἐπιστράτευση φανταστικῆς συντροφίᾳς εἶναι ἓνα χαρακτηριστικὸ εἶδος φανταστικοῦ παιγνιδιοῦ, ποὺ κυρίως συνοδεύει τὸ παιδί ἀπὸ τὰ 4 — 6 τοῦ χρόνια. Τῇ φανταστικῇ συντροφίᾳ τὴν ἔχουν καὶ οἱ μεγάλοι. Πιστεύουν ὅτι τοὺς συνοδεύει τὸ πνεῦμα τῆς πεθαμένης μάνας τους ἢ τοῦ παιδικοῦ τους φίλου ἢ τοῦ προστάτη τους ἁγίου. Τὸ παιδί ἐπιστρατεύει ἓνα βοηθό του, γιὰ νὰ τὸν συνδράμῃ στὴν προσπάθειά του γιὰ ἀρμονικὴ προσαρμογὴ καὶ βαθμιαία κατάχτησιν τῆς πραγματικότητος.

Τὸ ἰσπανικὸ φιλμ Marcelino pan y vino ποὺ παίχθηκε τελευταία στὴν Ἀθήνα, θὰ μᾶς βοηθήσῃ ν' ἀντιληφτοῦμε τὴ μορφή αὐτῇ τοῦ παιγνιδιοῦ: Σὲ ἓνα μοναστήρι βρῆκαν ἓνα παρατημένο βρέφος. Οἱ καλόγεροι ἔτρεξαν στὴν περιοχὴ γιὰ νὰ παραδώσουν τὸ παιδί σὲ παρὰμὰνα. Παρὰμὰνα δὲ βρέθηκε καὶ ἀναγκάστηκαν

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

νά τὸ κρατήσουν. Τὸ παιδί μεγάλωνε κάτω ἀπὸ τὴ στοργικὴ φροντίδα τῶν μοναχῶν. Μεγάλωνε ὅμως μόνο καὶ γι' αὐτὸ τοῦ χρειαζόταν ὁ φανταστικὸς φίλος. Τὸν δημιουργεῖ καὶ τοῦδωσε τὸ ὄνομα Manuel. Ὁ Marcelino ἔπαιζε μὲ τὸ φίλο του, κουδέντιαζε μαζί του, καυγάδιζε, μὰ δὲν παρέλειπε σὲ κάθε δυσκολία νὰ τὸν ἐπιστρατεύῃ. Στὴ σοφίτα τοῦ μοναστηριοῦ, φύλαγαν οἱ μοναχοὶ παλιὰ εἰκονίσματα, σκεύη, καὶ ἀνάμεσά τους ἓνα ξύλινο Ἐσταυρωμένο. Οἱ καλόγεροι δὲν ἀφήνανε τὸ Marcelino ν' ἀνεβῇ πάνω στὴ σοφίτα. Μὰ καίνον τὸν ἔτρωγε ἡ περιέργεια, ν' ἀνεβῇ, νὰ ἐξερευνήσῃ τὴ σοφίτα, γι' αὐτὸ ἐπιστράτευσε τὸ Manuel νὰ τοῦ δώσῃ θάρρος. Τὴν πρώτη μέρα ποὺ ἐπεχείρησε τὸ ἀνέβασμά του στὴ σοφίτα, σὲ κάθε σκαλοπάτι κοντοστεκόταν καὶ ρωτοῦσε, τὸ Manuel, γιὰ νὰ ἰδῇ ἂν συμφωνοῦσε μαζί του· καὶ ὁ Manuel τοῦδινε θάρρος. Ἀνέδθηκε ἐπιτέλους στὴ σοφίτα ὁ Μ. καὶ καθὼς εἶδε τὸ σκελετωμένο κορμὶ τοῦ Ἐσταυρωμένου, φοβήθηκε μὰ καὶ τὸν λυπήθηκε. Πεινασμένος θὰ εἶναι, μονολόγησε. Ἐτρεξε νὰ τοῦ φέρῃ ψωμὶ καὶ ὥρες ὀλόκληρες ἔμεινε καὶ κουδέντιαζε μαζί του. Αὐτὸ συνεχίζοταν κάθε μέρα. Ὁ οἰκονόμος τοῦ μοναστηριοῦ, μετροῦσε καὶ ξαναμετροῦσε τὶς μερίδες τοῦ ψωμοῦ καὶ τὶς εὑρίσκει λειψές. Ὁ Μ. συνέχιζε τὶς ἐπισκέψεις του στὸν Ἐσταυρωμένο καὶ μέρα μὲ τὴ μέρα ὅλο καὶ περισσότερο ἀπομακρυνόταν ἀπὸ τὸ κατώφλι τῆς πραγματικότητος. Κουδέντιαζε μὲ τὸ Χριστὸ καὶ τὸν ρωτοῦσε χίλια δυὸ πράγματα. Ἐπίμονα τὸν ρωτοῦσε γιὰ τὴ μάνα του: Εἶ-
χες μάνα; τοῦλεγε. Ἦταν ὁμορφὴ ἡ μάνα σου; Εἶναι ὅλες οἱ μά-
νες ὁμορφες; Ποῦ εἶναι τώρα ἡ μάνα σου; Στὸν οὐρανό, σὰ νὰ
ἦταν ἡ ἀπάντησις. Μέρα μὲ τὴ μέρα γλυτροῦσε ὁ Μ. στὸν κόσμον
τῆς φαντασίας· ἀδυνάτιζε καὶ δὲν ἄργησε νὰ φύγῃ στὸν οὐρανὸ
γιὰ νὰ συναντήσῃ τὴ μάνα του.

Στὸ παράδειγμα αὐτὸ ὁ Μ. δὲν κατόρθωσε νὰ ξαναχυρίσῃ στὴν
πραγματικότητα, προτίμησε τὸν κόσμον τοῦ οὐairo. Αὐτὸ καθόλου
δὲ σημαίνει πὼς ἡ ἐπιστράτευσις τοῦ φανταστικοῦ φίλου εἶναι κα-
τάστασις ἀνώμαλη. Στὶς περισσότερες φορὲς ἡ ἀναζήτησις φαντα-
στικῆς συντροφιάς εἶναι ἀναγκαία γιὰ τὴν ὀμαλὴ μετάδασιν ἀπὸ
τὸ φανταστικὸν εἰς τὸ πραγματικόν, ἀπ' τὸ ἀτομικὸν εἰς τὸ κοινωνικόν.

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

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

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

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

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

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

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



Ἡ Ἀνθούλα εἶναι 7 ἐτῶν — ἀνώμαλο. Στὴν ἀνθρώπινη μορφὴ παρουσιάζει τὸν ἑαυτὸ της. Ἐπαθε στὰ μικρά της χρόνια χορεία. Ἀκριβῶς ὅπως τὸ παρουσιάζει στὴν εἰκόνα ἔτσι εἶναι τὰ χέρια της· δὲν ἔχει εὐστάθεια. Ἀπὸ κάτω εἶναι ὁ φίλος της, ὁ Ἀράκης, ποὺ τὴν ἐνισχύει σ' ὅλες της προσπάθειες. «Ποτὲ δὲ μὲ ρίχνει κάτω· ἂν καὶ ἔλο βρίσκεται μέσα στὰ πόδια μου.» Εἶναι ὁ φανταστικός της φίλος. Πάντα μαζί της βρίσκεται στὶς εἰκόνες ποὺ κάνει.

τὴν ἀπειλή τοὺς γύρναγα ξένοιαστη τὰ μεσημέρια μέσα στὸ περι-
βόλι.»

Τὸ παιδί ζητοῦσε σιγουριά, ἀσφάλεια καὶ τὴν εὑρίσκει στὸ πλα-
τὸ γέλιο τοῦ φίλου της Μαμέτη (ὕπνρετης). «... Ὅταν ὁ Μαμέ-
της γελοῦσε, νόμιζα πὼς ἄκουγα τὴ βρύση νὰ γιομίζει τὴ στέρνα
νερὸ καὶ νὰ παίξει μὲ τὶς πιτσιλάδες του ὁ ἥλιος. Μὲ γέμιζε ἐμ-
πιστοσύνη τὸ γέλιο του.»

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

«... Ὅταν ἔπαψε ἡ καρδιά μου νὰ χτυπᾷ δυνατὰ, ἀγκάλιασα
τὸ λαιμό του καὶ ἔπαψα νὰ φοβᾶμαι, ὅπως ὅταν ἄρπαξα τοῦ πώ-
λου (ἀλογάκι) τὴ χαιτή καὶ ἐκεῖνος μὲ χάιδευε μὲ τὴ μουσούδα του
προσπαθώντας νὰ μοῦ μιλήσῃ.»

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

Ὁ πῶλος, ὁ Μαμέτης, τὸ σπιτόφιδο ἦταν αἱ προστάτες τοῦ
παιδιοῦ, μαζί τους κουδέντιαζε ὅλη τὴ μέρα, αὐτοὺς ρωτοῦσε γιὰ
τὶς ἐξερευνήσεις του, σ' αὐτοὺς ἔλεγε τοὺς καημοὺς του. «... Ἔτσι
πῆρα τὴ συνήθεια, πρὶν πέσω νὰ κοιμηθῶ νὰ μιλάω στὸ σπιτό-
φιδο καὶ πολλὰς φορὲς νὰ τοῦ λέω τοὺς καημοὺς μου καὶ τὶς λύ-
πες μου. Ἐκεῖνο μ' ἄκουγε...».

Μὲ τὸ παράδειγμα τοῦ Marcelino ποὺ ἀναφέραμε στὸ ἰσπα-
νικὸ φιλμ, μπορεῖ κανεὶς νὰ ὑποθέσῃ, ὅτι ὁ Μ. δημιουργήσε τὸ
φανταστικὸ φίλο, γιὰτὶ μεγάλωνε μονάχος του μέσα στοὺς μονα-
χοὺς καὶ δὲν εἶχε ἄλλο παιδί νὰ παίξῃ. Εἶναι σωστὸ γιὰ τὴν πε-
ρίπτωσή μας. Ἀλλὰ δὲν εἶναι γενικό.

Τὰ παιδιά πολὺ συχνὰ ἔχουν φανταστικὴ συντροφιά, ἀνεξάρ-
τητα ἂν μεγάλωνουν σὰν μονοπαῖδια ἢ μὲ ἄλλα τοὺς ἀδέρφια. Σὲ
μιὰ ἔρευνα ποὺ ἔγινε στὸ Πανεπιστήμιο Columbia τῆς Ν.Υ., ἀνά-
μεσα σὲ 700 φοιτητές, στὸ ἐρώτημα ἂν εἶχαν φανταστικὸ φίλο
στὰ παιδικὰ τοὺς χρόνια, βρέθηκε ὅτι τὸ 31 % τῶν φοιτητῶν καὶ
τὸ 23 % τῶν φοιτητῶν εἶχαν φανταστικὴ συντροφιά καὶ μόνο ἓνα

20 % δήλωσε σὰν ἐξήγηση τοῦ φαινομένου, ὅτι μεγάλωσαν μονο-
παίδια.

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

5. **Τὸ ἱχνογράφημα.** Τὸ ἐλεύθερο ἱχνογράφημα εἶναι μορφή
παιγνιδιοῦ. Ἡ αὐτοέκφραση εἶναι ἔμφυτη ἀνάγκη στὸν ἄνθρωπο,
εἶναι ἀνάγκη βιολογικὴ καὶ κοινωνικὴ. Ἡ ἐξωτερικέψῃ τοῦ ἐσω-
τερικοῦ τοῦ κόσμου εἶναι ἡ λύτρωσή του, ἡ ἐπικοινωνία του μὲ
τὸ συνάνθρωπο, εἶναι ὁ διάλογος. Θέλει ὁ ἄνθρωπος νὰ δημιουργῇ,
γυρεύει νὰ βρῇ τρόπους νὰ ἐκφραστῇ, ν' ἀφήσῃ τὰ ἱχνη ἀπὸ τὸ
πέρασμά του στὴ ζωὴ. Αὐτὸ μᾶς τὸ δείχνουν τὰ ἔργα τέχνης ποῦ
μᾶς ἄφησε ὁ πρωτόγονος. Ἡ τέχνη τοῦ πρωτόγονου εἶναι μιὰ δια-
βεβαίωση γιὰ τὴν πολὺτιμη καταβολὴ ποῦ φέρνει τὸ παιδί μαζὶ
του. Ἡ ὁμοιότητα ἀνάμεσα στὰ ἔργα τοῦ πρωτόγονου καὶ τὰ ἔργα
τὰ παιδικά, μᾶς ὁδηγεῖ στὸ συμπέρασμα, ὅτι ἡ ἀνάγκη γιὰ ἐκφρα-
ση εἶναι δίψα τῆς ἀνθρώπινης φυλῆς.

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

νεύονται, ή οι λέξεις έχουν χάσει τή σημασία τους. Στό ιχνογράφημα μένει ή δημιουργία τοῦ παιδιοῦ, τὰ λόγια φεύγουν. Ἀπό τή στιγμή πού θά πιάσει τό μολύδι καί τό χαρτί στό χέρι του, ή βρεθῇ μπροστά σέ μιὰ λακούβα νερό καί μαλάξῃ τή λάσπη, ἀπ' αὐτή τήν πρώτη στιγμή τό παιδί δημιουργεῖ. Το παιδί ἀπ' τό τρίτον ὡς τόν ὄγδοο χρόνο ζῇ μιὰ ζωὴ διπλῇ καί πολλαπλῇ, στήν πάλη πού εἶναι ὑποχρεωμένο νά κάνῃ μέ τό περιβάλλον. Ὑποδύεται πολλοὺς ρόλους, π.χ. τό ἴδιο παιδί μπορεῖ νά εἶναι τό ἥσυχο, τό εὐγενικό, μέ καλοὺς τρόπους ὅταν βρίσκεται μέ τή γιὰγιά του, τό ἀνυπάκουο ἀγόρι, τό τυραννικό ὅταν εἶναι μέ τή μαμά του, τό σοβαρό, τό πειθαρχικό, τό πολυμέριμνο, ὅταν εἶναι μέ τόν πατέρα του.

«Ποιός ξέρει», λέει ὁ ποιητής, «ὅλοι μας, μικροὶ καί μεγάλοι, μόλις ξεμυτίσουμε στή ζωὴ καί χωρίς ἀναβολή ἀρχίζουμε νά παίζουμε στό δράμα τό μέρος μας, μέρος μαζί βασανιστῇ καί βασανισμένου. Κάποιου θά εἴμαστε θύματα, κάποιου θά εἴμαστε τύραννοι!»¹

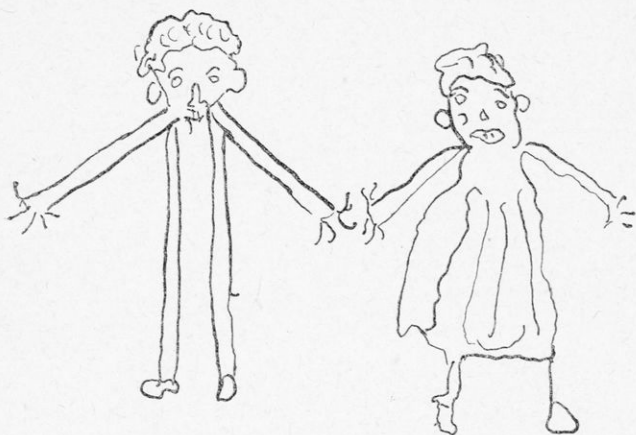
Τῇ διπλῇ καί πολλαπλῇ πολλῆς φορές μορφῇ τῆς προσωπικότητος στήν παιδική ἡλικία, μᾶς τῇ δίνει ὁ ποιητής, ὅταν μᾶς λέῃ: «Ὁ δάσκαλος εἶπε στά παιδιά νά σωπάσουν... Κι ἔγινε σιωπὴ καί ἀπό τὰ βάθη τῆς ὑψώθηκε ἡ φωνὴ τοῦ δασκάλου καί εἶπε: «παιδιά μου, ξέρετε πὼς ἔχουμε ἐδῶ μαζί μας ἓνα παιδάκι. Τό παιδάκι τοῦτο εἶναι στό σχολεῖο ἐδῶ μέσα ἓνας ἄγγελος. Μὰ στό σπῖτι του μέσα τό παιδάκι αὐτό εἶναι ἓνας δαίμονας. Ποιό εἶναι τοῦτο τό παιδάκι;» Καί ὅλοι γυρίσανε καί κοίταξαν ἐμένα. Τό θυμοῦμαι. Ὁ σοφὸς δάσκαλος ἔκανε τ' ἀποκαλυπτῆρια τοῦ δίψυχου καί τοῦ διπρόσωπου παιδιοῦ.»¹

Τὸ ιχνογράφημα ἢ ἡ ζωγραφικὴ ἔχει διπλὴ σημασία γιὰ τό παιδί. Τό παιδί λυτρώνεται μέ τήν ἔκφραση ἀπὸ συμπλέγματα ἐνοχῆς, ἀπὸ συναισθήματα κατωτερότητας, ἀπὸ φόβους πού τό βασανίζουν ἀπὸ τό ἓνα μέρος καί ἀπὸ τό ἄλλο δὲ διατρέχει τὸν κίνδυνο νά ξεγυμνωθῇ σὲ βέβηλα μάτια.

Γιὰ νὰ μετριάσῃ τὴν ἐπιθετικότητά του, τὴ ζωγραφίζει, τὴν

1. Κ. Παλαμά: «Τὰ χρόνια μου καί τὰ χαρτιά μου».

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



Ὁ Πατέρας μου καὶ ἡ μητέρα μου
ἐμὴν τὴν ὥρα ἀνοίγουν τὴν
ἀμχαλιά τους τὴν ὥρα αὐτοῦ
ἐρχομασε ἄπο τὸ σχολεῖο.

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

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

παίζουν τὸ ρόλο ποὺ ὁ ἴδιος θέλει. Ἀγόρια καὶ κορίτσια, ὄριμα καὶ συνεσταλμένα στὶς σχέσεις τους μὲ τοὺς ἀνθρώπους, δουλεύουν τὴ βούρτσα μὲ ἐξαιρετικὴ βιαιότητα καὶ ἔτσι σὰς δίνουν τὸν ἀληθινό τους ἑαυτό, ὅ,τι ἤθελαν νὰ εἶναι καὶ ὅχι ὅ,τι οἱ κοινωνικοὶ

φραγμοί τούς υποχρεώνουν νά εἶναι. Τά ἀνήσυχια καί ἀνικανοποίητα παιδιὰ βρίσκουν τὸ λιμάνι τούς σέ ὥρες δημιουργίας. Γίνεται ἡ συναισθηματικὴ ἐκκένωση καί βρίσκουν τὴ γαλήνη.

6. Περιπέτεια — παιδικὲς ομάδες. Ἐρχεται ἡ στιγμή πού τὸ παιδί πρέπει ν' ἀφήσῃ τὸ στενὸ οἰκογενειακὸ περιβάλλον γιὰ νὰ σχηματίσῃ τὸν κύκλο του μὲ συνομήλικους. Λίγο πρὶν ἀπὸ τὴν ἐφηβικὴ ἡλικία, στὰ 10 — 14 χρόνια, ἡ συναναστροφή μὲ ἄλλους ἔχει ἰδιαιτέρη ἑλξη. Θὰ συγκροτήσῃ τὴν ομάδα του, θὰ περνᾷ ὥρες μὲ τούς φίλους του καί τὸ κέντρο τοῦ βάρους θὰ μετατοπιστῇ ἀπὸ τὸ σπίτι στὸ δρόμο. Θὰ μοιράζεται μὲ τὴν παρέα του φόβους, ἀγωνίες, κινδύνους καί τὴ συγκίνηση τῆς περιπέτειας. Γιὰ νὰ περάσῃ τὸ παιδί ἀπὸ τὴν παιδικὴ ἡλικία στὴν κοινωνία τῶν μεγάλων θὰ χρειαστῇ μιὰ μεταβατικὴ κατάσταση, κι αὐτὴ μᾶς τὴν προσφέρει ἡ προεφηβικὴ ἡλικία. Τὸ παιδί διψᾷ γιὰ περιπέτεια. Προχωρεῖ στὴ συγκρότηση ομάδας (συμμορίας). Ἡ ομάδα (συμμορία) θεσπίζει κανόνες, νομοθετεῖ. Ἡ συνέλευσή της ἔχει βάρος. Οἱ ἀποφάσεις της ἐκτελοῦνται. Ἐκεῖ μέσα θὰ ξεχωρίσῃ ὁ ἡγέτης πού ἐπιβάλλεται μὲ τὴ δύναμη, τὴν τόλμη καί γιὰ τὸ λογικὸ του. Ἡ ομάδα (συμμορία) πρὶν ἀπ' ὅλα ἔχει τὸν ἥθικὸ της κώδικα. Προστατεύει τὸν ἀδύνατο. Δὲν κάνει ταπεινὰ πράξεις. Λατρεύει τὸ θάρρος καί τιμωρεῖ ἀμείλικτα τὴν προδοσία.

Τὸ δραστήριο ἀγόρι πού ψάχνει νὰ βρῇ διέξοδο στὴ ζωτικότητά του, νὰ βρῇ ἱκανοποίηση σὲ ἐπιθυμίες πού δὲν ἔχει καλὰ καλὰ συνειδητοποιήσει, πού εἶναι περίεργο γιὰ πολλὰ πράγματα καί πού θέλει νὰ ξετινάξῃ τὴν ἐπιτήρηση τῆς οἰκογενείας του, μπαίνει στὴν ομάδα. Ἡ ομάδα τοῦ δίνει ὅ,τι δὲν ἔχει ἴσως προβλέψει νὰ δώσῃ ἡ κοινωνία. Ἡ ἀνάγκη γιὰ κοινὴ δράση καί γιὰ ἀντίδραση στοὺς ἐχθρούς, στίς ἄλλες ομάδες ἢ ἐνάντια στίς αὐθαιρεσίες τῶν μεγάλων, οδηγεῖ στὴ σύμπληξη ομάδας. Ἡ συγκρότηση ομάδας εἶναι ἓνα φυσικὸ καί ἀναγκαῖο στάδιο μαλῆς ἀνάπτυξης.

Θεωρητικοὶ πού ἔχουν ἀσχοληθῇ μὲ τίς ομάδες (συμμορίες) τῆς προεφηβικῆς ἡλικίας, ὅπως ὁ Puffer¹ καί ὁ Thrasher² πιστεύουν

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

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

ὅτι ἡ σύμπληξη ομάδας εἶναι τὸ πιδ φυσικὸ καὶ πιδ βολικὸ κανάλι, ἂν ὁ ὁδηγὸς εἶναι καλὸς, γιὰ νὰ περάσῃ τὸ παιδί ἀπὸ τὴν πιδ κρίσιμη περίοδο τῆς ἡλικίας του. Μέσα στὴν ομάδα θὰ ἐκτιμήσῃ τὸ παιδί τὰ πλεονεκτήματα καὶ τὶς ὑποχρεώσεις τῆς συμβίωσης. Ἐκεῖ θὰ διδαχτῇ γιὰ πρώτη ἴσως φορὰ (τὸ μονοπαίδι κυρίως) τὴ σημασία πού ἔχει γιὰ τὴν ομάδα ἡ θυσία τῶν ἀτομικῶν ἐπιθυμιῶν στὸ κοινὸ συμφέρον. Ἐκεῖ θὰ ἔχῃ βιώματα ἀπονομῆς δικαιοσύνης, προστασίας τοῦ ἀδύνατου, καὶ πιδ πολὺ ἀπ' ὅλα ἐκεῖ μέσα θὰ ἐκτιμήσῃ τὴ σημασία πού ἔχει τὸ θάρρος στὴ ζωὴ. Ἐτοιμος πιά θὰ περάσῃ στὴν κοινωνία τῶν μεγάλων.

Προσκοπισμός. Μιὰ ἀνάλογη προσπάθεια γίνεται μὲ τὸν προσκοπισμό. Ὁ πρῶτος ἰδρυτὴς του, ὁ Robert - Baden Powell εἶδε πολὺ καθαρὰ τί ἔλειπε ἀπὸ τὴ σχολικὴ ζωὴ καὶ βάλλθηκε νὰ τὸ συμπληρώσῃ. Ἀρχὴ τοῦ προσκοπισμοῦ εἶναι τὸ «μαθαίνω μὲ τὴ δράση» καὶ πάνω σ' αὐτὸ τὸ ἀξίωμα στηρίζεται ἡ ἐκπαίδευσή του. Ἀντίθετα μ' ὅ,τι γίνεται στὸ σχολεῖο, τὸ παιδί — πρόσκοπος παρατηρεῖ καὶ ἐκτελεῖ, μπαίνει ἀπὸ τὴν παρατήρηση στὴν ἐκτέλεση. Ἡ ἐκπαίδευση προσφέρεται σὲ τρία στάδια, 1) στὰ λυκόπουλα (8 - 11) 2) στοὺς προσκόπους (11 - 17) καὶ Rovers (17½). Ἡ ἐκπαίδευση γίνεται κυρίως στὰ δάση καὶ στὶς κατασκηνώσεις. Οἱ δραστηριότητες τοῦ προσκοπισμοῦ ἔχουν στοιχεῖα πού ἱκανοποιοῦν τὴ φαντασία καὶ τὸ ρωμαντισμὸ αὐτῆς τῆς ἡλικίας.

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

κι ἂν εἶναι γιὰ τὸν ἐνῆλικο εἶναι πολὺ σημαντικὰ γι' αὐτό. Πολὺ συχνὰ μιὰ λερωμένη κάρτα γίνεται ἀφορμὴ γιὰ νὰ μαλώσουν δυὸ παιδιὰ στὸ διάλειμμα καὶ νὰ μεταφέρουν τὸν καυγὰ μέσα στὴν τάξη. «Μοῦ πῆρε τὸν ἡθοποιό μου», παραπονιέται καὶ δὲν εἶναι τίποτα ἄλλο ἀπὸ μιὰ λερωμένη κάρτα. Τελευταῖα κυκλοφοροῦν διάφορες καρτέλες, μὲ γεωγραφικοὺς χάρτες, μὲ εἰκόνες ἡρώων, μὲ ἡθοποιούς, ποδοσφαιριστὲς καὶ ἄλλα. Στὴ Μυτιλήνη, ἐπειδὴ οἱ πρῶτες κάρτες ποὺ κυκλοφόρησαν μετὰ τὸν πόλεμο ἦταν φωτογραφίες ἡθοποιῶν, τὸ ὄνομα «ἡθοποιοὶ» ἔμεινε γιὰ κάθε λογῆς κάρτες στὴ γλῶσσα τῶν παιδιῶν. «Μοῦ πῆρε τοὺς ἡθοποιούς» λέει τὸ παιδί καὶ οἱ κάρτες εἰκονίζουν τὸν Ἀθανάσιο Διάκο ἢ ἕναν Ὀλυμπιονίκη κλπ. Ἡ μανία τῆς συλλογῆς εἶναι γιὰ τὴ συλλογὴ. Δὲν ἔχει κανένα ἄλλο σκοπό. Τὶς περισσότερες φορές τὰ παιδιὰ ἀγνοοῦν τὸ περιεχόμενο τῆς κάρτας, τοὺς ἐνδιαφέρει τὸ ποσόν. Εἶναι ἕνα εἶδος ἀμιλλας, συναγωνισμοῦ, μιὰ μανία κερδοσκοπικῆ. Παίζουν μὲ τὶς καρτέλες, ὅπως παλαιότερα παίζαμε μὲ τὰ καρύδια, μὲ τὶς ψῆφες (χάντρα), μὲ τὶς μπίλιες, μὲ τὶς μπακιρένιες πεντάρες. Εἶναι μιὰ μορφή παιγνιδιοῦ, οἱ συλλογές. Στους μεγάλους ἡ μανία τῆς συλλογῆς περιορίζεται σὲ ἕνα εἶδος, στὰ γραμματόσημα, στὶς ἀντίκες κ.λ.π.

8. Παιγνίδι δημιουργικὸ καὶ παιγνίδι καταστροφῆς. Τὸ παιδί χτίζει καὶ γκρεμίζει, μαζεύει καὶ σκορπᾷ. Ὅσο κι ἂν φαίνονται ἀντίθετες οἱ δυὸ αὐτὲς ἐκδηλώσεις, ἔχουν μιὰ κοινὴ κατεύθυνση. Βοηθοῦν στὴν ἀνάπτυξη τῆς σωματικῆς, συναισθηματικῆς - πνευματικῆς τοῦ παιδιοῦ. Τὸ παιδί πρέπει νὰ μετακινήσῃ πράγματα, νὰ πιᾷ, νὰ σπρώξῃ, νὰ σφίξῃ, νὰ πετάξῃ, νὰ σπᾷ ἀντικείμενα. Εἶναι βιολογικὴ ἀνάγκη γιὰ νὰ γυμνάσῃ τὸ σῶμα του καὶ τὰ νεῦρα του. Ἀργότερα αἰσθάνεται ἱκανοποίηση καὶ περιέργεια νὰ καταστρέφῃ. Γιὰ νὰ γνωρίσῃ τὰ πράγματα, τὴν ποιότητά τους, ἀναποδογυρίζει, τρυπᾷ, δαγκάνει, θρυμματίζει, σπάζει. Γιὰ νὰ μελετήσῃ τὰ κομμάτια, νὰ τὰ φέρῃ σὲ ἐπαφὴ μὲ τὸ στόμα του (γεύση), νὰ τὰ φέρῃ κοντὰ στὴ μύτη του (ὄσφρηση). Ἀκόμη αἰσθάνεται ἱκανοποίηση νὰ ἀκούσῃ τὸν κρότο ποὺ κάνει σπάζοντας καὶ ἴσως γιὰ νὰ πειράξῃ τὴ γιαγιά του ἀργότερα ἢ γιὰ νὰ βγάλῃ ἀπὸ

τῇ μέσῃ ἓνα ἀντικείμενο πού ἔγινε κέντρο ἐνδιαφέροντος μέσα στο σπίτι.

Τὸ παιγνίδι καταστροφῆς τοῦ ὁμαλοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ ἀνθρώπου, διαφέρουν ὄχι μόνο σὲ ποιότητα ἀλλὰ καὶ σὲ βαθμό. Τὸ κανονικὸ παιδί καταστρέφει τὰ παιγνίδια του ἢ τὰ ἀντικείμενα γύρω του, ἀλλὰ δὲν τὸ κάνει ἐπίμονα καὶ ἐξακολουθητικά. Γρήγορα γυρίζει στὸ δημιουργικὸ παιγνίδι. Κάνει μιὰ διώρυγα, χτίζει ἓνα γεφύρι, κουρντίζει ἓνα σπίτι. Τὸ νευρωτικὸ παιδί, ἔχει πραγματικὴ μανία καταστροφῆς. Ἐνῶ φαίνεται ἀπαθές, βαθύτερα κυριαρχοῦν μέσα του συναισθήματα ἐνοχῆς καὶ φόβου πού ἔχουν σὰν ἀποτέλεσμα ὑπερένταση καὶ ἐξάντληση.

Ἡ ὁρμή γιὰ δημιουργία, λέγει ὁ Dewey¹, βρίσκει ἔκφραση στὴν ἀρχή, στὴ χειρονομία, στὶς κινήσεις, στὸ φανταστικὸ παιγνίδι, στὴ δραματοποίηση, ἀργότερα δουλεύει τὸ ὕλικό καὶ δίνει μορφή.

Ὡς τὰ ἑξὶ χρόνια τὸ δημιουργικὸ παιγνίδι εἶναι ἀσυστηματοποίητο. Βάζει τὰ ἀντικείμενα κοντὰ ἔτσι ἀταξινόμητα. Ἀπ' τὰ ἑξὶ καὶ ὕστερα δουλεύει τὸ ὕλικό γιὰ νὰ φτιάσῃ κάτι. Στὴν ἀρχή, ὅταν θὰ βρεθῇ μπροστὰ σὲ διάφορα ὕλικά, ξυλαράκια, ἄμμο, πηλό, θὰ τὰ ἐπεξεργαστῇ, χωρὶς νὰ ἐπιχειρήσῃ τροποποίηση τοῦ σχήματός τους. Θὰ πάρῃ στὰ χέρια του ἓνα κομμάτι ξύλο, θὰ δοκιμάσῃ μὲ τὴν ἀφή τὸ σχῆμα του καὶ τὸ βάρος του καὶ θὰ τὸ πασπατέψῃ ἀπ' ὅλες τὶς μεριές. Ἀργότερα θὰ πάρῃ δυὸ κομμάτια καὶ θὰ τὰ βάλλῃ κοντὰ κοντὰ γιὰ σύγκριση καὶ πολὺ πὺδ ὕστερα θὰ χρησιμοποιήσῃ τὸ ὕλικό γιὰ κατασκευή. Ὅπως ὑποστηρίζει ὁ Seonaid M. Roberson² υπάρχουν δυὸ βασικά στάδια στὸ δημιουργικὸ παιγνίδι: 1) Ἡ ἀναγνώριση ὕλικου. 2) Ἡ χρησιμοποίηση ὕλικου.

Στὴν ἀρχή, τὰ δημιουργήματά του εἶναι ἀτελῆ, θὰ εἶναι ἀντιγραφῆ. Θὰ δουλέψῃ ὅμως τὸ ὕλικό³ καὶ ἀφοῦ ἀσκηθῇ καὶ γίνῃ

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

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

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

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

18. Θ. Γέρου : 'Ο ρόλος τοῦ μαθήματος τῆς 'Ιχθυογραφίας. «Ζυγός», Σεπτέμβριος 1958.
19. Θ. Γέρου : Δημιουργικὴ φαντασία καὶ αὐτοέκφραση. «Ζυγός», Αὐγούστος 1959.
20. Θ. Γέρου : Τὸ συναίσθημα ἀνασφάλειας. «Παιδεία καὶ Ζωή».
21. Θ. Γέρου : Παιδεία καὶ Τέχνη, «Παιδεία καὶ Ζωή», Νοέμβριος 1959.
22. Θ. Γέρου : » » » » » Δεκέμβριος 1959.
23. Joseph Krumgold : Τὸ ὄνειρο τοῦ μικροῦ Μίγκουελ : Διασκευὴ Καίσαρος Ἑμμανουήλ. Κλασσικὴ βιβλιοθήκη Νέων. Ἀτλαντίς.
24. Γκρίτση - Μιλλιέξ Τατιάνα : «Σὲ πρῶτο πρόσωπο», Κέδρος.
25. Κωστῆ Παλαμᾶ : «Τὰ χρόνια μου καὶ τὰ χαρτιά μου». Ἰ. Κολλάρου, 1933.
26. Φ. Ντοστογιέβσκι : «Ἀδελφοὶ Καραμαζώφ». Μετάφ. Ἄρη Ἀλεξάνδρου.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Τ Ε Τ Α Ρ Τ Ο

Τὸ παιγνίδι προφυλάγει καὶ θεραπεύει.

Διάγνωση — προφύλαξη — θεραπεία

Τὰ τελευταῖα χρόνια ὁλοένα γίνεται πιστευτό, πὼς τὰ πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου εἶναι τὸ θεμέλιο γιὰ τὰ ἄλλα ποὺ ἀκολουθοῦν. Εἶναι ἐξαιρετικὰ πλούσια σὲ μεταβολὲς καὶ προδικάζουν μὲ κάποιο τρόπο τὸ πεπρωμένο τοῦ ἀνθρώπου. Ἡ ψυχανάλυση φώτισε τὴ νηπιακὴ ἡλικία καὶ μᾶς ἔκανε νὰ προσέξουμε πολὺ αὐτὰ τὰ πρῶτα χρόνια, ποὺ μπαίνουν οἱ γωνιόλιθοι τοῦ χαρακτήρα τοῦ ἀνθρώπου. Οἱ δυσκολίες τῆς παιδικῆς ἡλικίας δὲν εἶναι μικροπράγματα¹, ὅπως ὡς τώρα ἀκοῦμε νὰ λένε. Ἀντίθετα εἶναι τὸ φάδι καὶ τὸ στιμόνι τοῦ χαρακτήρα τοῦ μεγάλου. Μὲ τίς διαπιστώσεις αὐτὲς τῆς ψυχανάλυσης, τὸ βᾶρος φαίνεται νὰ μετατοπίζεται πρὸς τὰ κάτω, στὴν ἀρχή, στὴν πηγὴ. Χωρὶς ἀμφιβολία τὸ ὕλικο, ἡ πρώτη ὕλη, γιὰ τὴ συγκεκριμένη «μορφὴ» τοῦ χαρακτήρα, ὑπάρχει μέσα στὶς δυνατότητες τοῦ νηπίου καὶ ἀνάλογα μὲ τὸν τρόπο ποὺ θὰ δουλευτῇ τὸ ὕλικο ἀπ' τὴν ἀρχὴ ἐξαρτᾶται ἡ διάπλαση τοῦ ἐνήλικου ἢ ἡ αὐτοπραγμάτωσή του. Ὅ,τι ὑπάρχει στὸν ἐνήλικο, προὔπηρχε ὑποανάπτυκτο, σὲ λανθάνουσα κατάσταση στὸ παιδί, ποὺ εἶναι ὁ πατέρας τοῦ ἀνθρώπου γιὰ νὰ ἀναφέρω τὸ χαρακτηριστικὸ στίχο τοῦ Wordsworth: *The child is the father of the man*. Ὡς ἐδῶ τὰ πράγματα πᾶνε πολὺ καλὰ. Ἀλλὰ τι νὰ πιστεύῃς πὼς τὰ πρῶτα παιδικὰ χρόνια εἶναι τὸ πᾶν — κι ὅτι στὸ διάστημα αὐτὸ διαγράφεται γιὰ πάντα τὸ πε-

1. René Zazzo: Ὁμιλία του στὸ Διεθνὲς συνέδριο Προσχολικῆς Ἀγωγῆς, Ἀθήνα 1958.

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

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

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

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

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

Γι' αυτό μπαίνει έπιτακτικό τό θέμα της διαφώτισης του κοινού.

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

Οί γιατροί θα συμβουλευούν τη μητέρα για την περίοδο της έγκυμοσύνης και των πρώτων ημερών μετά τη γέννηση, οι ψυχολόγοι θα καθοδηγούν τους γονείς και γενικά το περιβάλλον του παιδιού για την ανάπτυξη, για την ψυχική υγεία του νηπίου. Να εκδοθούν διαφημιστικά φυλλάδια, για να κατατοπιστούν οι γονείς για τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο παιδί. Θα πρέπει σε κάθε έδρα νομού να ιδρυθεί ένας παιδαγωγικός συμβουλευτικός σταθμός για να διαφωτίξη τους ενδιαφερομένους, αν θέλουμε να λέμε ότι έχουμε κοινωνική πρόνοια και αντίληψη. Στα σχολεία για νοσοκόμες και για παιδαγωγούς, στα διδασκαλεία νηπιαγωγών και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, πρέπει να αρχίση συστηματική διδασκαλία για τη σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Να μετατοπιστή το βάρος απ' την εφηδική ηλικία που ήταν, λίγα χρόνια πριν, το κέντρο βάρους της ψυχολογικής διδασκαλίας, στη νηπιακή ηλικία και στην προσχολική ηλικία.

Να μελετηθούν οι παρατηρήσεις που έκαναν πάνω στα παιδιά τους και στην ανάπτυξή τους, η σε ομάδες άλλων παιδιών, μεγάλοι ψυχολόγοι και ψυχίατροι, σαν τον Piaget, Gesel, Bowlby, Melanie Klein, Anna Freud, Shirley, Bridges και άλλοι.

Να γίνουν συστηματικές έρευνες από ειδικούς επιστήμονες, στα βρεφοκομεία μας, στα ορφανοτροφεία μας, στα οικοτροφεία μας, με κλινικές παρατηρήσεις, όχι μόνο με κουδέντες και ύψηλές συζητήσεις στα κοσμικά σαλόνια. Συμφωνώ ότι στην Ελλάδα έχουμε τις καλύτερες κλιματολογικές συνθήκες για εξασφάλιση ψυχικής υγείας, αλλά μάς λείπουν οι άνεκτες υλικές συνθήκες.

Δεν αρκεί ο γαλάζιος ουρανός. Τα παιδιά μας πρέπει να φάνε καλά, και να κοιμηθούν ανθρώπινα, να ντυθούν καθαρά και ζεστά και να μάθουν γράμματα σε πολιτισμένα σχολεία.

Το ήρεμο σπίτι, το νοικοκυρεμένο, που έχει εξασφαλίσει ένα πάγιο εισόδημα, χωρίς πολλές διακυμάνσεις και αλλαγές στον τρόπο της ζωής και στις κοινωνικές σχέσεις, είναι το πιο καλό σπίτι για να μεγαλώση παιδιά. Μια μητέρα σίγουρη, που αγαπά τον άντρα της και τη δουλειά της και ένας πατέρας κατασταλαγμένος, έμπειρος, φύχραιμος, είναι ό,τι χρειάζεται το παιδί για μια όμορφη

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

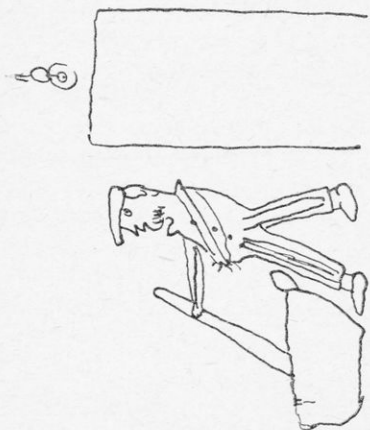
Μιά τέτοια μητέρα κάνει το παιδί να ξεχωρίσει, ανάμεσα απ' το χάος των έντυπώσεων, μέσα από τα ασχημάτιστα και μπερδεμένα όνειρα, «τὸ φῶς τῶν φιλικῶν ματιῶν ποὺ τοῦ χαμογελοῦνε»¹. Ένας τέτοιος πατέρας, γεμίζει τὸ σπίτι ἀλλὰ δὲν τὸ συνθλίβει, εἶναι στὸ ρόλο του ἀλλὰ δὲν τὸ παραξηλώνει, ἀφήνει στοὺς ἄλλους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

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

Ὁ δάσκαλος ὅπλισμένος μὲ μόρφωση καὶ χαρακτῆρα θὰ ἔχη πάντα στὸ νοῦ του, πὼς κέντρο τῆς δουλειᾶς του εἶναι τὸ παιδί, καὶ ὅχι ἡ ὕλη τοῦ Ε.Α.Π. (διδαντέα ὕλη). πὼς, τίς ἀνάγκες τοῦ κάθε παιδιοῦ χωριστά, ἔχει νὰ θεραπεύσει. Τὸ παιδί εἶναι πρό-

1. Romain Rolland : Ζὴν Κριστόφ : Ἀδγὴ (βιβλ. 1ο).

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



‘Ο Πατέρα μου είναι στο μαγαζί και
γιατί να το πουλούμι



‘Η Μητέρα μου όωώνι τά ρούχα στο δάμα

Δε σάς γεμίζει σιγουριά ή εικόνα αὐτῆ, ἐνός σπιτιοῦ ἥσυχου, νοικοκυρμένου;

‘Ο Μ. εἶναι ἀγύρι 9 χρόνων μὲ νοημοσύνη λίγο πιὸ πάνω ἀπὸ τὸ κανονικό. Εἶναι ἥρεμο καὶ σίγουρο παιδί. Στὲς σχέσεις του μὲ τοὺς ἄλλους εἶναι πολὺ καλὲς. Εἶναι βέβαιος γιὰ τὸν ἑαυτό του καὶ γνωρίζει ὡς ποῦ φτάνουν οἱ δυνάμεις του. Μὲ τοὺς γονεῖς του τὰ πάει πολὺ καλά. Σκέφτεται πάντα καλὰ γι’ αὐτοὺς.

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

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

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

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

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

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

Γιὰ τὴν κατάσταση τῆς ἀσφάλειας (σιγουριᾶς) παίρνουμε τὸ ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ βιβλίο τοῦ Στέφαν Τσβάιχ¹ ... «γιὰ τὴν ἐποχὴ πού προηγήθηκε ἀπ' τὸν πρῶτο παγκόσμιον πόλεμο κι ὅπου κι ἐγὼ ἀνατράφηκα, μιὰ διατύπωση πού νὰ τὴν συνοψίσει, περηφανεύομαι νὰ λέω πὼς τὴν βρῆκα μὲ τὸν καλύτερο τρόπο, ὅταν τὴν ὀνομάζω: χρυσοῦς αἰώνας τῆς σιγουριᾶς... Δὲ γεννηθῆκα, οὔτε μεγάλωσα, σ' ἓναν αἰώνα πάθους. Ἦταν ἓνας κόσμος τακτοποιημένος, μὲ καλὰ καθορισμένα ἐπίπεδα, καὶ μὲ ἀνεπαίσθητες μεταπτώσεις, ἓνας κόσμος δίχως πυρετὸ καὶ βιασύνῃ. Οἱ μηχανές, τὸ αὐτοκίνητο, τὸ τηλέφωνο, τὸ ἀεροπλάνο, δὲν εἶχαν ἐπιβάλει ἀκόμα στοὺς ἀνθρώπους τὸ ρυθμὸ τῆς καινούριας ταχύτητας, ὁ χρόνος καὶ ἡ ἡλικία εἶχαν ἄλλο μέτρο... Στὴν Αὐστρία, σ' ἐκείνη τὴν ἐποχὴ τῆς ἀδιατάραχτης γαλήνης, δὲν γίνονταν οὔτε ἐπαναστάσεις οὔτε ἀπτόμη καταστροφὴ τῶν ἀξιῶν... Οἱ ἄνθρωποι αὐτοὶ πέρασαν τὸ ράθυμο βίο τους πέρα καὶ μακριὰ ἀπὸ κάθε ἀληθινὴ πικρία, ἀπιστία καὶ ἀπ' τὶς δυνάμεις τῆς μοίρας».

Τὸ δεῦτερο ἀπόσπασμα εἶναι τοῦ φιλοσόφου Jean Paul Sartre². «Τὴ νύχτα ξέραμε ὅτι τὰ μόνα βήματα πού ἀντηχοῦσαν ἔξω ἦταν τὰ βήματά τους... Τὰ σπῖτια ποτὲ δὲν ἀποτελοῦσαν μιὰ προσταςία. Ἡ Γκεσταπὸ ἐνεργοῦσε συνήθως τὶς συλλήψεις τῆς ἀνάμεσα στὰ μεσάνυχτα καὶ πέντε ἢ ὥρα. Κάθε στιγμή φαινόταν πὼς θ' ἀνοίγε ἡ πόρτα, ἀφήνοντας νὰ μπῇ λίγη νύχτα, ἓνα παγερὸ φύσημα ἀνέμου καὶ τρεῖς γλυκομίλητοι Γερμανοὶ μὲ πιστόλια στὸ χέρι. Ἀκόμα κι ὅταν δὲν τοὺς ὀνοματίζαμε, ἀκόμα κι ὅταν δὲν σκεφτόμασταν τὴν παρουσία τους, ἀκόμα καὶ τότε ἦταν μεταξύ μας, τὴν ἀντιλαμβανόμαστε τὴν παρουσία αὐτὴ μὲ τὸν ἰδιαιτέρο τρόπο πού τὰ γύρω μας ἀντικείμενα ἀπομακρύνονταν ἀπὸ μᾶς, γίνονταν πιδ ξένα, πιδ παγερά, λιγότερο προσωπικά, σάμπως ἓνα ξένο βλέμμα νὰ παραβίαζε τὸ ἀπαραβίαστο τῶν ἐστιῶν μας.»

Νομίζω πὼς τὰ δύο αὐτὰ ἀποσπάσματα μᾶς μεταφέρουν στὸ

1. Στέφαν Τσβάιχ: «Ὁ χρυσεῖος κόσμος». Ἐκδόσεις Μαρή.

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

κλίμα της ασφάλειας και της ανασφάλειας. Ὑπάρχει μιὰ ἀναλογία ἀνάμεσα στὰ πρῶτα χρόνια τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ καὶ στὴ νοοτροπία τοῦ πρωτόγονο¹. Ἡ ἐννοια τοῦ κινδύνου στὸν πρωτόγονο — μοιάζει μὲ τὸ αἶσθημα τῆς ἀδυναμίας καὶ τῆς ἐγκατάλειψης ποὺ δοκιμάζει τὸ παιδί, ὅταν βρίσκεται μπροστὰ στὸν κίνδυνο καὶ δὲν ἔχει τὴ δύναμη νὰ ἀντιδράσῃ. Ἀπ' τὸ σημεῖο αὐτὸ ἀρχίζει νὰ δημιουργῆται τὸ συναίσθημα τῆς ανασφάλειας. Τὸ παιδί ποὺ μεγαλώνει μὲ κλονισμένο τὸ συναίσθημα τῆς ασφάλειας μέσα του, γίνεται ἓνας δυστυχισμένος ἐνήλικος, ἀνικανοποίητος, καχύποπτος· ὁ ἴδιος ὑποφέρει πολὺ καὶ κάνει καὶ τὴν κοινωνία νὰ ὑποφέρει ἀπ' τὴ συμπεριφορὰ του.

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

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

Ὁ μὴ θηλασμὸς τοῦ παιδιοῦ μὲ μητρικὸ γάλα θεωρεῖται ὅχι εὐνοϊκὴ κατάσταση γιὰ τὴ διατήρηση τῆς ασφάλειας στὸ παιδί. Γιὰ τὸ παιδί, τὸ μητρικὸ στήθος ποὺ δίνει γάλα, ἢ θαλπωρὴ ποὺ αἰσθάνεται, στὴν ἀγκυλιά τῆς μητέρας του, «ἀντιπροσωπεύουν» μιὰ ἰδανικὴ κατάσταση σιγουριᾶς ποὺ συνεχίζεται ὡς τὸν ἀπογαλακτισμό⁴. Πολὺ συχνὰ ὁ ἀπότομος ἀπογαλακτισμὸς, ποὺ σημαίνει

1. H. Van Loon : «Ὁ ἄνθρωπος κερδίζει τὸν ἑαυτὸ του». Ἐκδόσεις Ἑταιρείας Λογοτεχνικῶν Ἐκδόσεων.

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

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

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

για το παιδί σταμάτημα της εξάρτησης από τη μάνα του και χαλάρωση του δεσμού ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί, κλονίζει την ισορροπία στο παιδί. Όταν μάλιστα ο απογαλακτισμός συμπέσει με απουσία της μάνας από το σπίτι, τότε το ψυχικό τραύμα είναι βαθύτερο.

Ο John Bowlby¹, Άγγλος ψυχίατρος, που ασχολήθηκε με τα εγκαταλειμμένα παιδιά του Β' Παγκοσμίου πολέμου, κατέληξε σε δυο αξιολογικά συμπεράσματα:

1. Το παιδί, είναι ανάγκη στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του, να απολάβει μια θερμή, στενή και αδιάκοπη επαφή με τη μητέρα του.

2. Κάθε μακρόχρονη απουσία, εκούσια ή ακούσια, της μητέρας του έχει πολύ δυσάρεστες συνέπειες για την ψυχική υγεία του παιδιού.

Απ' τις δυο αυτές παρατηρήσεις του διακεκριμένου ψυχιάτρου βγαίνει ο συμπεράσμα πως ο πιο σπουδαίος δεσμός που αναπτύσσει το παιδί στα τρία πρώτα χρόνια, είναι ο δεσμός με τη μητέρα του. Γιατί είναι η μητέρα του που το ταΐζει και το καθαρίζει, το κρατεί ζεστό και του παρέχει όλες τις ανέσεις. Γιατί είναι η μητέρα του που του δίνει θάρρος, που διαλύει τους φόβους και γεμίζει ελπίδες την ψυχή του. Όλοι συναντήσαμε παιδιά που αρνούνται να εγκαταλείψουν την αγκαλιά της μάνας· βρίσκουν σιγουριά· είναι τόσο ευαίσθητα, που αντιλαμβάνονται και την πιο παραμικρή αλλαγή στις συναισθηματικές καταστάσεις εκείνου που το κρατά. Με τον τρόπο, που το σηκώνει ή μάνα, με τη σιγουριά που το ακουμπάει στο κορμί της, χαρίζει στο παιδί γαλήνη και το δίνει καιρό να περιπλανηθεί μέσα στο δωμάτιο: «Πόσα» και πόσα μέσα σ' αυτό το δωμάτιο! Δεν τα γνωρίζει ακόμα όλα. Κάθε μέρα κάνει ξανά ένα καινούριο ταξίδι εξερεύνησης μέσα σε τούτον το δικό του κόσμο.»

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

2. Romain Rolland: Ζάν Κριστόφ: Αδγή.

Βασικό σημείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού είναι να γνωρίσει τη μητέρα του, να συνταυτιστεί μαζί της, και μετά την έδραίνωση της πρώτης γνωριμίας, να βαδίσει σίγουρα πιά στη γνωριμία με άλλα πρόσωπα. "Αν ή πρώτη αυτή γνωριμία δεν είναι σταθερή, τότε το παιδί δε θα μπορέσει να γνωρίσει τον κόσμο. Νά γιατί δεν είναι σωστό να φροντίζουν το παιδί πολλά πρόσωπα. 'Η συνεχής αλλαγή προσώπων δεν επιτρέπει να κάνει το παιδί μια ολοκληρωμένη γνωριμία και συνταύτιση με ένα και το ίδιο πρόσωπο και σ'αν αποτέλεσμα, το παιδί παθαίνει σύγχυση απ' τὰ πρώτα βήματά του και εμποδίζεται ή πρώτη του ανάπτυξη. Πιστεύουν ακόμα, πώς το παιδί αυτό χάνει για πάντα την ικανότητα για αφορημένη σκέψη¹.

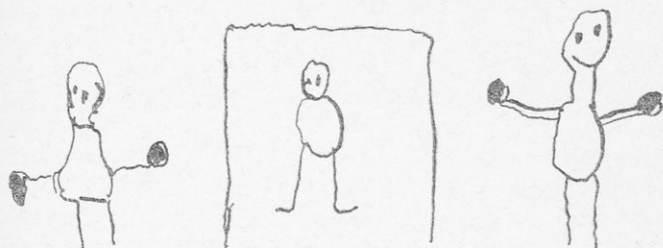
Στά σχολεία μ'ας έρχονται παιδιά που με την πρώτη ματιά δέ εμπειρος δάσκαλος διακρίνει σ' αυτά την έλλειψη σιγουριάς. Τί άλλο είναι το καχύποπτο παιδί, το «άντικοινωνικό», που δε σέ πιστεύει σ' ό,τι του λές, που δεν τολμά ν' αφήσει το τετράδιό του ή το μολύδι του πάνω στο θρανίο, γιατί παντού βλέπει έχθρους; Το παιδί που ένοχλεί το δάσκαλο, που σφυρίζει μέσα στην τάξη, που σπρώχνει τὰ παιδιά από το θρανίο, που ρίχνει λάσπες σέ καλοντυμένα κορίτσια, που γελά θορυβωδώς; Πολύ συχνά ένα τέτοιο παιδί υποφέρει από συναισθήματα ανασφάλειας. Πιστεύει ότι δεν το θέλουν στο σπίτι, στο σχολείο, και μια που δε μπορεί να βρή σημεία έπαφής, το γυρίζει στις έχθρικές πράξεις. Προσπαθεί με κάθε τρόπο να δείξει ότι είναι κακό παιδί. Το αγόρι αυτό έχει ανάγκη από περισσότερη αγάπη και διαβεβαίωση ότι το αγαπούν, ότι το θέλουν, ότι ποτέ δεν έπαψαν να το προσέχουν.

Το παιδί με το συναισθημα ανασφάλειας παίρνει τη ζωή και τον κόσμο γύρω του πολύ στα σοβαρά. Σύγχυση και ανυπομονησία, τραύλισμα πολύ συχνά είναι ένδειξεις της ανωμαλίας. Ένούρηση, έπιδειξιμοανία, δάγκωμα νυχτιών, τσιμπιές στο σώμα απ' το ίδιο το παιδί, νευρικό στριφογύρισμα κουμπιών, νευρικοί πονοκέ-

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

φαλοι, έχουν πολύ συχνά σαν αίτια την έλλειψη σιγουριάς.

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



‘Ο Π. υποφέρει από συναισθήματα ανασφάλειας. Φοβάται τὰ σκυλιά, φοβάται πολύ τις πέτρες που κουνιούνται κάτω απ’ τὰ πόδια του, φοβάται τὰ πουλιά που πετούν και ρίχνουν τις σκιές τους τò καλοκαίρι. Φοβάται τὰ άλλα παιδιά. Είναι οχτώ χρονών παιδί και οι γονείς του νευρικοί και άβέβαιοι οι ίδιοι για τόν έαυτό τους, συνετέλεσαν στο να γίνη ένα παιδί με έλλειψη σιγουριάς. Δέν είναι κουτό παιδί, αλλά δέν είναι βέβαιο για τις γνώσεις που έχει. ‘Όταν θέλησε ή τάξη να ζωγραφίση για τὰ παιγνίδια που έπαιζαν τò πρωί τὰ παιδιά, ο Π. μάς έδωσε αυτό τò ιχνογράφημα. «Αυτοί οι δυο με περιμένουν με πέτρες στο χέρι, να με χτυπήσουν, μόλις θά βγώ έξω από την πόρτα.» ‘Ενώ οι δυο έχουν χέρια και μεγάλα μάλιστα, τόν έαυτό του τόν παρουσιάζει μικρότερο σέ ανάστημα και χωρίς χέρια, αδύναμο να τὰ βγάλη πέρα μαζί τους.

παιδί που δέν τολμά να σηκώνη τò χέρι του για να απαντήσει σε μιὰ έρώτηση του δασκάλου, αν δέν είναι απόλυτα βέβαιο, ότι την ξέρει καλά.

‘Αν οι συνθήκες λειτουργίας του σχολείου (μικρός αριθμός μαθητών) τò επιτρέπουν, ένα σοβαρό καθήκον μπαίνει μπροστά στο δάσκαλο: Να αποκαταστήση την κλονισμένη έμπιστοσύνη του παιδιοῦ. Να δημιουργήση μιὰ ατμόσφαιρα οικγενειακής ζωής, που τò κυριώτερο χαρακτηριστικό της να είναι ή τάξη, ή γαλήνη. Να είναι ή στάση του δασκάλου σταθερή απέναντι στα παιδιά της κατηγορίας αυτής. Σταθερότητα στα αισθήματα απέναντί τους. Οι διακυμάνσεις στη διάθεση του δασκάλου, φιλική

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

Ἀπ' τὴν ὥρα ποὺ ἀρχίζει νὰ μπαίνει σὲ ἀμφιβολία, γιὰ τὴ συμπαθητικὴ ἢ μὴ συμπαθητικὴ διάθεση τοῦ δασκάλου ἀπέναντί του, τὸ παιδευτικὸ ἔργο μπαίνει σὲ δοκιμασία. Διπλομανταλῶνεται τὸ παιδί μέσα στὸν ἑαυτό του καὶ ἀρνεῖται νὰ συνεργαστῇ ἢ καὶ γίνεταί ἐπιθετικό. Ἔτσι ἔχουμε τίς δυὸ βασικὰς μορφὰς ἀνώμαλης συμπεριφορᾶς: ἀποτραβιέται, κλείνεται στὸν ἑαυτό του. ἐπιτίθεται.

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

Διψᾷ γιὰ στοργή — αὐτὸ εἶναι ὅλο — καὶ ἂν ἡ δίψα του αὐτὴ δὲν ἱκανοποιηθῇ ἔγκαιρα, ἐνισχύει τὴν ἀνωμαλία.

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

δίση την έμπιστοσύνη του άσθενή, τόν αφήνει νά διηγηθῇ περιστατικά τῆς ζωῆς του καί τόν κατευθύνει στήν πηγή τῆς νευρώσεως. Κατά τὸ διάστημα τῆς ἀνάληψης, ὁ θεραπευτὴς πολὺ συχνὰ γίνεται ὁ φορέας τοῦ μίσους ἢ τῆς ὑπερβολικῆς ἀγάπης τοῦ νευρωτικοῦ, κι αὐτὸ βοηθεῖ πολὺ στὴ θεραπεία.

Ὁ άσθενὴς βλέπει στὸ θεραπευτὴ τὸ πρόσωπο ποὺ μισοῦσε ἢ ποὺ ἀγαποῦσε πολὺ, καί φτάνει ἔτσι στὸ περιστατικὸ ποὺ δημιουργοῦσε τὴ σύγκρουση.

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

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

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

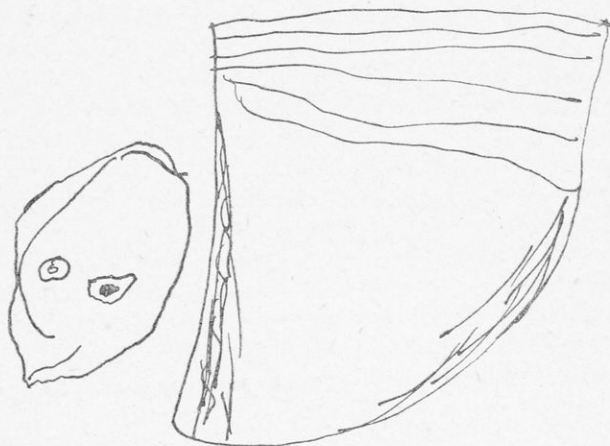
Ἡ προσπάθεια τοῦ Freud νά ἀποκαλύψῃ τὴν πηγὴ τῶν νευρώσεων μὲ τὴ μέθοδο τοῦ ἐλεύθερου συνειρμοῦ ἢ μὲ τὴν ἐρμηνεία τῶν ὀνείρων, ἐξυπηρετεῖ κυρίως τὸν ἐνῆλικο άσθενή. Θά πρέπει νά ἐνηλικιωθῇ ὁ άσθενὴς γιὰ νά μπορέσῃ νά συνεργαστῇ μὲ τὸν θεραπευτὴ.

Αὐτὴ ἡ ἀναβολὴ κίνησε τὴν περιέργεια τῶν ὁπαδῶν τοῦ Freud νά θέσουν τὸ παρακάτω ἐρώτημα : Θά μείνῃ τὸ παιδί ἀδοήθητο, νά περάσῃ τὴν παιδική, τὴν προεφηβικὴ, τὴν ἐφηβικὴ του ἡλικία, φορτωμένο μὲ ἓνα ἐσωτερικὸ κόσμο γεμάτο συμπλέγματα ; Μ' αὐτὴ τὴ σκέψη ξεκίνησαν οἱ συνεχιστὲς τοῦ ἔργου τοῦ Freud καί ἔφτασαν στὴν ψυχανάλυση τῆς παιδικῆς ἡλικίας.

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

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

αίτια της σύγκρουσης. Συναντούμε τις δυσκολίες του παιδιού, τα συμπλέγματα ένοχής, τις φοβίες του, στη γένεσή τους, πριν προλάβουν να δημιουργήσουν επικίνδυνες καταστάσεις.



‘Ο κόσμος του Τ. είναι
κλειστός στο ιδρύμα.
“Όταν έφυγε η Β. ο Τ. τὴν βράζει
ἐξ αὐτοῦ κόσμου τοῦ ιδρύματος.

‘Ο Τ. βρίσκεται σὲ ἓνα οἰκοτροφεῖο ἀνωμάτων παιδιῶν. Εἶναι 13 ἐτῶν ἀγόρι. Τὶς πρώτες 8 μέρες, ποὺ ἤρθε, ἦταν ντροπαλὸς σὰν ἔλα τὰ παιδιὰ. Ἄρχισε νὰ παίρνη μέρος σὲ δραστηριότητες τοῦ Οἰκοτροφείου. Ἰδιαίτερα τὸν τραβοῦσε ἡ καλλιέργεια τοῦ κήπου. Ἐσκαβε, φύτευε λαχανικά καὶ φύλαγε τὸν κήπο νὰ μὴν τὸν καταστρέψουν. Μιὰ μέρα ξεκλείδωσε τὴν ἐξωτερικὴ πόρτα τοῦ Οἰκοτροφείου καὶ βρέθηκε στὸ δρόμο. Περιπλανήθηκε τρία μερόνυχτα. Ποῦ πῆγε κανένας δὲν ἔμαθε. Τὸν βρήκαν στὸ δρόμο νὰ παρακολουθῇ τὰ αὐτοκίνητα. Δὲ θέλησε ξανά νὰ συζητήσῃ γι αὐτὴ του

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

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

Ἡ μέθοδος τῆς συμβολικῆς ἐρμηνείας τοῦ παιγνιδίου ποὺ ἀνέ-

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

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

τὴν ἐμπειρία. Στὰ ἱχνογραφήματά του κάνει πάντα τὸ ἴδιο σχῆμα. Ἐναν κλειστὸ χώρο ἀπὸ παντοῦ. Δὲ βάζει τίποτε μέσα. Οὔτε δίνει ἐξηγήσεις, τί εἶναι αὐτὸ ποὺ κάνει, ὅσπου ἓνα περιστατικὸ τοῦ Οἰκοτροφείου βοήθησε λίγο στὴν ἐρμηνεία. Ἐνα κοριτσάκι ποὺ ἔμεινε σὸ οἰκοτροφεῖο ἔφυγε. Στὸν ψυχολόγο ποὺ πῆγε τὸ ἀπόγευμα, ἔλα τὰ παιδιά ἀνέφεραν τὸ νέο μὲ πραγματικὴ λύπη. Στὰ ἱχνογραφήματά του ὁ T. ἔκανε πάλι τὸν ἴδιο κλειστὸ χώρο καὶ τοποθέτησε τὴ B. ἔξω ἀπ' αὐτόν. Ἡ B. ἔφυγε ἀπ' τὸν κόσμον τοῦ T. καὶ πῆγε σ' ἄλλον κόσμον.

πτυξε ή Melanie Klein, χρησιμοποιείται ευρύτατα τώρα, στην 'Αγγλία και στην 'Αμερική, στην ψυχοθεραπεία και είναι γνωστή με τὸ ὄνομα «Play Therapy», θεραπεία με τὸ παιγνίδι.

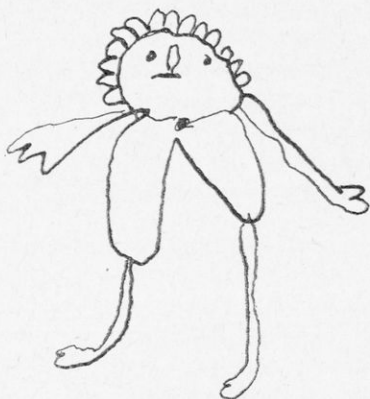
Προϋπόθεση γιὰ μιὰ ἐπιτυχημένη θεραπεία εἶναι ἡ ἀγάπη στοῦ παιδί. Συμπάθεια καὶ κατανόηση εἶναι τὰ οὐσιώδη συστατικά τῆς θεραπευτικῆς ἀγωγῆς. "Αν δὲν κερδίση τὴν ἐμπιστοσύνη τοῦ παιδιοῦ, καλύτερα νὰ μεταθέσῃ γιὰ ἀργότερα τὴν προσπάθειά του, ὁ ὑπεύθυνος γιὰ τὴν θεραπεία. Τὸ ξεκλείδωμα τῆς ψυχῆς εἶναι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

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

τὸ δάσκαλο νὰ μάθῃ πολλὰ γιὰ τὸ παιδί.

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

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



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

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

Τὰ ἱχνογραφήματά του ὅμως δὲν παύουν νὰ ἐκφράζουν τὸν ἑσωτερικὸ τοῦ κόσμου — ἐδῶ εἶναι ἀνάγκη νὰ τονίσουμε ξανὰ πῶς τὸ

ιχνογράφημα πρέπει να είναι ελεύθερο. Η βία, κάθε μορφής, εμποδίζει τη δημιουργία, και γίνεται κλοιός που περισφίγγει την εμφυτη ανάγκη για αυτοέκφραση. Λεπτή όπως είναι η ιδιότητα αυτή της ψυχής, δεν άνεχεται εμπόδια, επιστρέφει σε λανθάνουσα κατάσταση, περιμένοντας πιά ευνοϊκές συνθήκες να δράση¹.

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

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

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

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

δια, έρχονται στο σχολείο τόσο «δασκαλεμένα» που έχουν χάσει όλη τους την παιδικότητα.

Ο έμπειρος δάσκαλος διακρίνει το επιτηδευμένο, το ψεύτικο, στην όμιλία και στις ζωγραφιές του. Έργο του δασκάλου τότε είναι να σπεύση να απαλείψη τα διακοσμητικά επιχρίσματα σε κάθε μορφή έκφρασης, για να αποκαλυφτή το παιδί σ' όλη του την ανεπιτήδευτη παιδικότητα¹. Ο ρόλος του δασκάλου εδώ, αν οι συνθήκες της εργασίας του το επιτρέπουν (μικρός αριθμός μαθητών), είναι να βοηθήση το παιδί για το πνευματικό και ήθικό του ξεσκλάδωμα..

Το παιδί μέσα στην ομάδα. Η ομάδα πολύ συχνά προσφέρει ευκαιρίες θεραπευτικές στο παιδί. Όταν υποφέρει από μια όρισμένη δυσκολία, φάχγοντας μέσα στην ομάδα, βρίσκει ανάλογες καταστάσεις, κι αυτό είναι αρκετό για να τον παρηγορήσει και να τον όπλίση με πίστη. Χρησιμοποιεί πολύ συχνά τα παιδιά της ομάδας για τεχνητά εμπόδια, με τα όποια παλεύει για να νικήση τα πραγματικά εμπόδια. Αυτό είναι ο αντικειμενικός του σκοπός, έστω και αν δεν είναι πέρα για πέρα συνειδητοποιημένος. Η μεταβίβαση του μίσους ή της υπερβολικής αγάπης πηγαίνει τώρα σε πολλά πρόσωπα, που το καθένα έχει κάτι από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πρωταρχικού στόχου. Στόχος του είναι ο πατέρας, στην περίπτωση του οιδιπόδειου συμπλέγματος ή το νεογέννητο αδερφάκι.

Μέσα στην ομάδα του δίνονται ευκαιρίες να παίξη το δράμα του και να γιατρευτή. Τα κορίτσια εκεί μέσα παίζουν το ρόλο της μητέρας ή της αδερφής και τα αγόρια παίζουν το ρόλο του πατέρα ή του αδερφού. Κάποιος απ' όλους ή όλοι μαζί θα γίνουν στόχος για να ξεσπάση το παιδί απανωτά, που τόσο πολύ γέμισε από μίσος για κείνο που ήρθε να του αρπάξη προνόμια που αποκλειστικά ανήκαν σ' αυτό.

Το παιδί που μεγαλοφέρνηει ή είναι επιθετικό, ταιριάζει σε ομά-

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

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

Ακόμα μέσα στην ομάδα θα αποκτήσει το παιδί το θάρρος για ανώτερα επιτεύγματα. Το θάρρος δεν είναι μόνον ή επείγουσα κινητοποίηση των πνευματικών δυνάμεων του ατόμου για αντιμετώπιση κινδύνου. Θάρρος σημαίνει επιμονή στην επιδίωξη ενός ανώτερου σκοπού με παραμερισμό προσωπικών φιλοδοξιών. Σημαίνει ακόμα τη δύναμη που διαθέτει για την υποστήριξη μιας αλήθειας, χωρίς να λογαριάζει τις συνέπειες για την προσωπική του κατάσταση.

Η παιδική ηλικία είναι πολύ κατάλληλη για να όπλιστούν με θάρρος. Όταν μεγαλώσουν μέσα σε κλίμα ελευθερίας και βεβαιότητας, θα αναπτύξουν αφοβία, γρήγορο προσανατολισμό και αποφασιστικότητα στην εκτέλεση. Θα συνηθίσουν να ξεπερνά τις δυσκολίες με τις δικές του δυνάμεις. Τα παιδιά από φυσικό τους θέλουν μόνα τους να προχωρούν, να παρακάμπτουν εμπόδια για να έχουν την ικανοποίηση της νίκης· έμψυχώσέ το, αν αποτύχει στην πρώτη του απόπειρα, για να βάλει μπρος για τη δεύτερη. Δείξε του πόσα και πόσα κατάφερε μόνος του, χωρίς βοήθεια, για να όπλιστή με θάρρος για τα νέα προβλήματα που έχει μπροστά του. Κάθε νίκη, και ή πιο άσημαντη ακόμα, πλημμυρίζει το είναι του με σιγουριά και αυτοπεποίθηση και το ετοιμάζει για ανώτερες νίκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

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

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

Διδακτική πράξη και παιγνίδι

Παιγνιώδεις μορφές εργασίας στο Δημοτικό σχολείο

Στο πολύ κοντινό μέλλον, κανένας πια δὲ θὰ ἀρκεῖται στὴ μὀρφωση ποὺ δίνει τὸ Δημοτικὸ σχολεῖο, γι' αὐτὸ εἶναι ντροπὴ μας ποὺ δὲ μπορέσαμε ἀκόμα νὰ ολοκληρώσουμε τὸν κύκλο σπουδῶν τοῦ δημοτικοῦ σχολεῖου. Οὔτε τὴν ὕλη του συμπληρώσαμε μὲ τὶς σύγχρονες ἐξελίξεις στὴ Φυσικὴ, Μαθηματικὰ καὶ Τεχνικὴ, οὔτε ἔτσι ὅπως εἶναι ἀπὸ τὸ 1913, ἐπιτύχαμε νὰ τὴν παίρνουν ὅλα τὰ παιδιὰ τοῦ ἐλληνικοῦ λαοῦ. "Ὅλα τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὰ 6-12 δὲν κατορθώνουν νὰ τελειώσουν τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο. "Ἐνα μεγάλο ποσοστὸ φεύγει ἀπ' τὴν Δ' τάξη.

Μὲ τὶς συνθήκες ποὺ ἐργάζονται τὰ σχολεῖα μας, μὲ τὴν ἔλ-
λειψη διδακτικοῦ προσωπικοῦ, μὲ τὸν καταπληκτικὰ μεγάλο ἀρι-
θμὸ μαθητῶν σὲ κάθε τάξη, μὲ τὰ πέντε χιλιάδες μονοθέσια, μὲ
ψευτοπληρωνόμενο διδακτικὸ προσωπικό, δὲν ἀπολαμβάνουν ἐξ ἴσου
ὅλα τὰ ἐλληνόπουλα τὴ βασικὴ ἐκπαίδευση, ποὺ τοὺς παρέχει ἡ
πολιτεία. Καὶ πιά πολὺ ἀδικοῦνται τὰ παιδιὰ τῶν ἀπορωτέρων τά-
ξεων, ἐκεῖνα ποὺ δὲν πᾶνε πιά πέρα ἀπ' τὸ δημοτικὸ σχολεῖο.

Στὶς προηγμένες χώρες, ὅχι μόνο παρέχονται σ' ὅλα τὰ παιδιὰ
οἱ ἴδιες εὐκαιρίες γιὰ νὰ ἐξασφαλίσουν τὴ βασικὴ ἐκπαίδευση, ἀλ-
λὰ δὲν ἐπιτρέπουν στοὺς γονεῖς νὰ ἀποσύρουν τὰ παιδιὰ τους ἀπὸ
τὸ σχολεῖο πρὶν ἀπὸ τὸ 16ο ἔτος τῆς ἡλικίας τους. Π.χ. στὴν Ἀγ-
γλία ὅλα τὰ παιδιὰ ὑποχρεωτικὰ φοιτοῦν σὲ σχολεῖα ὡς τὸ 15ο ἢ
16ο χρόνο. Φοιτοῦν συνολικὰ 10 ἢ 11 χρόνια. (Τὰ ὑποχρεωτικὰ
σὲ μᾶς εἶναι 6 χρόνια).

"Ὅπως κι ἂν ἔχῃ τὸ πράγμα, σήμερα, θὰ ὑποχρεωθοῦμε ἀργὰ
ἢ γρήγορα, νὰ δώσουμε στὰ παιδιὰ τοῦ λαοῦ μας, σὰ σύνολο, με-

γαλύτερη μόρφωση, που νά εκτείνεται πέρα απ' τὸ 14ο ἢ 15ο ἔτος τῆς ἡλικίας τους.

Ἀπὸ τὴν ἀλματώδη ἐξέλιξη τῆς τεχνικῆς θὰ υποχρεωθοῦμε νὰ ἐτοιμάσουμε τὰ παιδιά καλύτερα πρὶν τὰ ρίξουμε στὴ βιοπάλη. Γιατί, τί θὰ σοῦ κάνη ἓνα παιδί μὲ τίς γνώσεις τοῦ δημοτικοῦ σχολείου; Δὲ θὰ εἶναι ἱκανὸ οὔτε νὰ κινηθῇ μέσα σὲ ἓνα συνεχῶς μεταβαλλόμενο ἀντικειμενικὸ κόσμο. Μόνο μὲ παρασιτικά ἐπαγγέλματα θὰ μπορῇ ν' ἀσχοληθῇ, ὅπως κάνει καὶ ὁ ἀπόφοιτος Γυμνασίου σήμερα. Ὅλα τὰ ἐπαγγέλματα τοῦ μέλλοντος θὰ χρειαστοῦν μακρόχρονη μαθητεία, σὲ τεχνικὲς σχολὲς ἢ ἀνώτατα πανεπιστημιακὰ ἱδρύματα. Μὲ τὴν ἐκδιομηχάνιση τῆς χώρας, ποὺ ἀργὰ ἢ γρήγορα θὰ γίνη, γιατί ἤρθε τὸ πλήρωμα τοῦ χρόνου, καὶ μὲ τὴν ὀργάνωση τοῦ ἐμπορίου καὶ τῶν συναλλαγῶν σὲ ἐταιρίες ποὺ θὰ διακλαδίζονται σ' ὅλες τίς ἐπαρχίες, θὰ λείψουν σιγὰ σιγὰ τὰ μικροεπαγγέλματα καὶ δὲ θὰ ὑπάρχη ψωμί γιὰ παρασιτισμό! Δὲν θὰ ὑπάρχη ψωμί γιὰ τὸν ἀνειδίκευτο. Ὅλοι υποχρεωτικά θὰ μάθουν ἓνα ἐπάγγελμα.

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

Θὰ χρειαστῇ νὰ λυθῇ μιὰ γιὰ πάντα τὸ διδακτηρικὸ πρόβλημα, ποὺ παρουσιάζεται πολὺ ὀξὺ στὶς μεγαλόπολεις. Διδακτήρια σὰν αὐτὰ ποὺ ὑπάρχουν στὴν Ἀθήνα καὶ στὸν Πειραιᾶ καὶ γιὰ τὰ ὅποια πληρώνει τὸ Δημόσιο ἓνα σωρὸ ἐνοίκια, θὰ πρέπει νὰ ἀντικατασταθοῦν μὲ συγχρονισμένα κτίρια, ποὺ νὰ τὰ βλέπη ὁ ἥλιος καὶ νάχουν χώρο γιὰ τὸ παιγνίδι τοῦ παιδιοῦ. Νὰ αὐξηθῇ ὁ ἀριθμὸς τῶν δασκάλων γιὰ νὰ ἀντιστοιχοῦν σὲ κάθε δάσκαλο 30 μαθητὲς τὸ περισσότερο. Νὰ δημιουργηθοῦν σὲ κάθε σχολεῖο αἰθουσες ἐργαστηρίων, ὅπου ἐκεῖ μέσα θὰ βρισκῇ ὁ μαθητὴς ἄφθονο ὕλικο χειροτεχνίας (ξύλα, σίδερα, χαρτί, ἠλεκτρικὰ εἶδη καὶ ἐργαλεῖα ἄφθονα ὅλων τῶν εἰδῶν), γιὰ νὰ δουλεύουν τὰ παιδιά καὶ νὰ δημιουργοῦν.

Νὰ ἐφοδιαστοῦν τὰ σχολεῖα ἢ τὰ συγκροτήματα τῶν σχολείων, μὲ σύγχρονο ἐποπτικὸ ὕλικο διδασκαλίας, κινηματογράφους, ἐπιδιασκόπια, μηχανὲς καὶ γεννήτριες, μιὰ σειρά ἀπὸ ὀχήματα ποὺ

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

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

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

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

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

Μὲ τὸ β' παγκόσμιον πόλεμον μπήκαμε στὴν ἀτομικὴ ἐποχὴ. Διαπλανητικὰ ταξίδια ἐτοιμάζονται καί οἱ τεχνητοὶ δορυφόροι σχίζουν τοὺς αἰθέρες καί στέλλουν τὰ μηνύματά τους καί προσπαθοῦν νά μαντεύσουν γιὰ τὸν κόσμο πού βρίσκεται στοὺς ἄλλους πλανῆτες. Ὅλα αὐτὰ ἔγιναν καί γίνονται μὲ γρηγοράδα καταπλη-

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

Τὶς παρατηρήσεις ποὺ θὰ κάνω γιὰ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ἀργότερα, τὶς θεωρῶ πολὺ σημαντικές, γιὰτὶ χωρὶς μεταβολὲς σ' αὐτὸ καὶ στὸ ὠρολόγιό ποὺ πᾶνε μαζί, δὲ θὰ μπορέσουμε νὰ δημιουργήσουμε βασικὸ σχολεῖο. Δὲ θὰ μπορέσῃ ἀκόμα τὸ παιχίδι νὰ διαδραματίσῃ τὸ ρόλο ποὺ εἶναι ἀπὸ τὴ φύση τοῦ προορισμένο νὰ παίξῃ στὴν ἀγωγή. Θὰ πρέπει νὰ γίνῃ πραγματικὴ ἀνανέωση τοῦ προγράμματος, στηριγμένη στὰ τελευταῖα πορίσματα τῆς ψυχολογικῆς ἐρευνας καὶ στὶς πρόσφατες κατακτήσεις τῶν θετικῶν ἐπιστημῶν καὶ τῆς τεχνικῆς.

Πρὶν νὰ μποῦμε στὶς λεπτομέρειες γιὰ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ἂς δοῦμε δυὸ ἄλλες καθυστερήσεις ποὺ μαζί μὲ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα ἀποτελοῦν τὸ κυριώτερο ἐμπόδιο γιὰ μιὰ πραγματικὴ μὀρφωση στὸ βασικὸ σχολεῖο.

Τὸ γλωσσικὸ ὄργανο. Τὸ Δημοτικὸ σχολεῖο, ποὺ εἶναι τὸ βασικὸ καὶ τὸ μόνο σχολεῖο γιὰ τὰ ὀγδόνα πέντε ἑκατοστὰ τοῦ λαοῦ μας, θὰ πρέπει νὰ ἐπιτύχῃ τὰ παρακάτω, μέσα σὲ ἑξὶ χρόνια ποὺ κρατᾷ τὰ παιδιὰ κοντὰ του :

Νὰ δώσῃ στὸ παιδί τὴν ἱκανότητα νὰ παρατηρῇ τὸν κόσμον γύρω του καὶ τὴν ἱκανότητα νὰ διατυπώσῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του.

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

Νὰ τὸ κάνῃ τίμιο, εὐθύ, θαρραλέο.

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

Ἄν καὶ πέρχων ἑκατὸ καὶ περισσότερα χρόνια ἀπὸ τότε ποὺ ἔγινε κέντρο ἐνδιαφέροντος τὸ γλωσσικὸ ζήτημα, δὲν καταλήξαμε πουθενά. Τὰ παιδιὰ τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου καὶ πὺς πολὺ τὰ παι-

διὰ πού δὲν πᾶνε πρὸς πέρα ἀπὸ τὸ Δημοτικό, βυθίζονται μέσα στὸν κυκεῶνα τῆς διγλωσσίας ἀπὸ τὴν τετάρτη τάξη. Πρὶν ἀκόμα προφτάσουν νὰ δημιουργήσουν τὸ προσωπικό τους γλωσσικὸ ὕψος, ἔρχεται ἡ διδασκαλία τῆς καθαρεύουσας καὶ κλονίζει τὴ βάση τῆς γλωσσικῆς του μόρφωσης. Μὲ τὴν εἰσαγωγή τῆς καθαρεύουσας στὴν Δ' τάξη (Γραμματική, σύνταξη, τύποι διαφορετικοί), παρουσιάζεται ἀναστολή στὴν ἐμалή γλωσσική, πνευματική καὶ ἠθική ἐξέλιξη τοῦ παιδιοῦ. Μιὰ ματιὰ στὰ γραφτὰ τῶν παιδιῶν τῆς τετάρτης τάξης μᾶς πείθει ὅτι οἱ μαθητὲς διέρχονται μιὰ «ἀπ' τὶς σοβαρότερες κρίσεις» στὴν προσπάθειά τους νὰ δημιουργήσουν τὸ γλωσσικό τους ὕψος. Ἐρχεται ἡ διδασκαλία μιᾶς νέας μορφῆς γλώσσας νὰ ἀνατρέψῃ τὴν κοπιαστική ἀνοδική πορεία τοῦ μαθητῆ, νὰ κατακτήσῃ τὸ γλωσσικὸ ὄργανο, φέρνει σύγχυση στὴν ἔκφραση μὲ ἀντίστοιχη σύγχυση στὸ συναισθηματικὸ καὶ πνευματικὸ του κόσμος.

Πρὶν καλὰ καλὰ ν' ἀποκτήσουν τὴν ἀναγνωστική ἱκανότητα ὕστερα ἀπὸ τρία χρόνια ἔντονης καὶ ἀποκλειστικῆς προσπάθειας στὸν τομέα αὐτό, ἔρχεται τὸ κείμενο τῆς καθαρεύουσας καὶ τοὺς κλονίζει τὴν πεποίθηση, ὅτι μποροῦν πιά νὰ διαβάσουν. Τὸ ἴδιο γίνεται μὲ τὸ γραφτὸ λόγο. Πάνω στὴ σπουδαιότερη καμπή, ὅταν ἀρχίζει νὰ λυτρώνεται τὸ παιδί ἀπὸ τὸ γλωσσικόδετη, μόλις ἀρχίσῃ νὰ διατυπώσῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράξῃ τὰ συναισθήματά του μὲ τὸ λόγο, ἔρχεται ἡ διδασκαλία τῆς καθαρεύουσας καὶ τὸ γυρίζει πίσω. Φοβοῦνται τὰ παιδιά νὰ βάλουν τὶς σκέψεις τους στὸ χαρτί. Σὰ νὰ στέρεψε μὲ μιᾶς ἡ ἐκφραστική τους ἱκανότητα καὶ ὅχι μόνο αὐτό, παρουσιάζουν συναισθηματικὲς ἀνωμαλίες, γίνονται διστακτικά, ἀποτραβιῶνται στὸν ἑαυτό τους, χάνουν τὴν ὁρεξὴ γιὰ διάβασμα, ὑποκρίνονται.

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

τις πηγές, μούδιασε τή φαντασία τους. Πρίν προφτάση νά δλοκληρωθῇ ἡ μιὰ μορφή καί νά γίνη τὸ ὄργανο ἑκφρασης τοῦ ἐσωτερικοῦ κόσμου τοῦ παιδιοῦ, ἀρχίζει ἡ διδασκαλία τῆς ἄλλης, καί ἀντὶ νά ἐμπλουτίσῃ τὴν πρώτη, τὴν κάνει πρὸ φτωχή, τὴν κάνει νά ντρέπεται νά φανῇ. Ἀποτέλεσμα ἡ σύγχυση στὸ λογικὸ καί στὸ συναίσθημα τοῦ παιδιοῦ.

Δὲ χρειάζονται πολλά. Πάρτε τετράδια ἐκθέσεων τῶν μαθητῶν τῆς Δ', Ε', ΣΤ' τάξης καί θὰ τὸ ἀντιληφτῇτε. Ρωτῆστε τοὺς δασκάλους ποὺ βασανίζονται μὲ τὰ κείμενα τῆς ΣΤ'. Ρωτῆστε τοὺς ἂν μένουν ἱκανοποιημένοι μὲ τὴν ἀνάγνωση τῶν μαθητῶν τῆς τελευταίας τάξης τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. Πηγαίνετε σ' ἓνα πολυτάξιο σχολεῖο τῆς Ἀθήνας ἢ τοῦ Πειραιᾶ καί βάλτε τὰ παιδιά νά διαδάσουν τὸ ἀναγνωστικὸ τῆς ΣΤ' καί θὰ κοκκινίσετε ἀπὸ ντροπῇ, γιατί τὰ παιδιά αὐτὰ θὰ φύγουν σὲ λίγους μῆνες ἀπὸ τὸ σχολεῖο καί θάπρεπε τουλάχιστο νά μποροῦν νά διαδάζουν μὲ εὐχέρεια καί νά κατανοοῦν.

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

ψία τῶν μαθητῶν εἶναι ἀφάνταστα ἀνορθόγραφη.

Τὸ ἐρώτημα ποῦ θάλαμε στὴν ἀρχή, ὅτι τὸ Δημοτικὸ σχολεῖο πρέπει νὰ δώσῃ τὴν ἱκανότητα στὸ παιδί νὰ διατυπώνῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράζῃ τὰ συναισθήματά του, μένει ἀνπάντητο.

“Ὅσον καιρὸ μᾶς δέρνει ἡ διγλωσσία καὶ ἡ ἱστορικὴ ὀρθογραφία διατηρεῖ ἀμετάβλητες ὅλες τὶς θέσεις της, τὸ παιδί τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, κάτω ἀπ’ τὶς σημερινὲς συνθήκες ἐργασίας, δὲ θὰ μπορέσῃ νὰ καταστήῃ ἱκανὸ νὰ διατυπώνῃ τὶς ἰδέες του καὶ νὰ ἐκφράζῃ τὰ συναισθήματά του.

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

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

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

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

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

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

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

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

Προσωπικὰ νομίζω πῶς μποροῦσαν νὰ γίνουν ὠραῖα ἀναγνώσματα καμωμένα ἀπὸ λογοτέχνες καὶ εἰκονογραφημένα, πλούσια καὶ καλλιτεχνικά.

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

νά δοκιμάζω ακατάπαυτα συγκινήσεις.

Τῇ διψᾷ αὐτῇ γιά δράση θά μπορούσε νά τήν ἐκμεταλλευσθῇ τὸ σχολεῖο, νά δώσῃ στὰ παιδιὰ τέτοια ἀναγνώσματα (ἀπὸ τὴν Παλαιὰ Διαθήκη, ἡρωϊκοὺς χρόνους, βυζαντινοὺς χρόνους, νέους χρόνους), ἀλλὰ μὲ προσεγμένη γλώσσα, λογοτεχνικὸ ὕφος καὶ καλλιτεχνικὴ διακόσμηση. Ὁλὴ ἡ ὕλη τῶν Θρησκευτικῶν καὶ τῆς Ἱστορίας τῆς Γ' τάξεως θά μπορούσε νά γίνῃ ἔτσι, νά ἐκδοθῇ σὲ μικρὲς ἐνότητες ποὺ θά ἔχουν κάποια αὐτοτέλεια καὶ νά δοθῇ στὸ παιδί καλογραμμμένη καὶ εἰκονογραφημένη. Ἡ ὕλη τῆς Γ' ἀπευθύνεται κυρίως στὸ συναίσθημα καὶ εἶναι γεμάτη ἐπεισόδια καὶ περιπέτειες καὶ θά ἱκανοποιήσῃ τὰ παιδιὰ τῶν 9 ἐτῶν καὶ θά τὰ ἀποσπᾷ ἀπὸ τὰ ἐξωσχολικὰ φυλλάδια ποὺ εἶναι τόσο κακογραμμένα καὶ δημιουργοῦν πολὺ συχνὰ νοσηρὲς καταστάσεις στὰ παιδιὰ.

Παράλληλα, τὰ μαθήματα αὐτὰ μποροῦν νά γίνουν θέματα ἐπεξεργασίας ἀπὸ ομάδες μαθητῶν, ποὺ μὲ τὴν καθοδήγηση τῶν δασκάλων θά μπορούσαν νά ψάξουν σὲ πηγές καὶ νά ἀντλήσουν ὁμορφὸ καλογραμμένο ὕλικὸ γιά διήγηση καὶ δραματοποίηση.

Ἀκόμα μποροῦν νά γίνουν ἔκφραση μὲ ἱχνογραφήματα τῶν παιδιῶν καὶ νά ζωντανέψουν μὲ τὴν δραματοποίηση. Ὅλα αὐτὰ μποροῦν νά γίνουν καὶ θά εἶναι περισσότερο ἀποδοτικά, σὰ μέθοδοι διδασκαλίας, ἀπὸ τὴ γνωστὴ μέθοδο ποὺ εἶναι σὲ χρῆσιν στὰ σχολεῖα, τὴν παράδοση ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ τὴν ἀπόδοση ἀπὸ τοὺς μαθητές. Ὅσο ζωντανὴ κι ἂν γίνῃ ἡ ἐξέταση τοῦ διδαγμένου, ἀφήνει ἀδιάφορους καὶ νυσταλέους τοὺς περισσότερους μαθητές.

Σήμερα γιά τὴν κατσίκα, αὔριο γιά τὸ πρόβατο, μεθαύριο γιά τὴν ἀγελάδα, ὅλα κουραστικά καὶ ἀνούσια γιά τὸ μαθητὴ, ἔτσι ποὺ γίνονται καὶ ποὺ γιά νά τὰ μάθουν στὸ σπίτι, ἢ μᾶλλον τοὺς τάξει κινηματογράφου καὶ σοκολάτες. Δὲν εἶναι πιά σωστό, πέρασε ἡ ἐποχὴ πιά, νά σηκώνεται ὁ μαθητὴς ὄρθιος γιά νά μᾶς πῇ π.χ. γιά τὴν καλὴ νύφη Ρούθ στὸ μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν καὶ νᾶχουμε τὴν ἀξίωση νά παρακολουθοῦν ὅλοι τὸν ἐξεταζόμενο μαθητὴ. Γιατὶ κανένας δὲν παρακολουθεῖ. Ὅλοι κείνη τὴν ὥρα ἔχουν τὸ νοῦ τους ἄλλου. Εἶναι παθητικὴ μορφὴ ἐργασίας, εἶναι ἀτομικὴ μορφὴ. Ἐκείνη τὴν ὥρα δουλεύει μόνο ὁ ἐξεταζόμενος

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

Τί ἐπεξεργασία ὕλης νὰ κάνη στὴν Παλαιὰ Διαθήκη καὶ στοὺς ἡρωϊκοὺς χρόνους; Τί κριτικὲς ἱκανότητες ν' ἀναπτύξης, ἀφοῦ τὸ ὕλικο ἀπευθύνεται μόνο στὸ συναίσθημα; Μόνο ἡ δραματοποίηση σώζει τὴν κατάστατη.

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

Γενικὰ ἡ ὕλη τῶν φρονηματιστικῶν μαθημάτων, γιὰ νὰ ζωντανέψῃ χρειάζεται ἀφήγησις καλὴ ἀπὸ μαέστρο στὴν ἄρθρωση. Μαγγνητοφωνημένες ἀφηγήσεις ἡθοποιῶν καὶ καλῶν ὁμιλητῶν, μποροῦν πολλὰς φορὲς, χωρὶς ζημιὰ, νὰ ἀντικαταστήσουν τὸ δάσκαλον.

Μιὰ καλὴ ταινία κινηματογράφου μὲ ἓνα καλὸ ἀφηγητὴ, θὰ μᾶς δώσῃ πολὺ πιδὸ ζωντανὰ τὴν ἐξοδὸ τῶν Ἰσραηλιτῶν ἀπὸ τὴν Αἴγυπτον, γιὰτὶ ὁ κινηματογράφος διαθέτει σκηνικὸ διάκοσμον, κίνηση καὶ σὲ τοποθετεῖ μέσα στὸ κλῖμα ὅπου διαδραματίζονται τὰ γεγονότα.

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

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

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

Ἐνα καλὸ ἐπιδιασκόπιο μὲ σλαίντς, μὲ ἀφηγητὴ τὸ δάσκαλο, θὰ βοηθήσῃ ἀφάνταστα τὴν ἐργασία τοῦ δασκάλου. Τὰ παιδιὰ θὰ κάνουν συλλογές, θὰ μαζεύουν ἀποκόμματα ἀπὸ ἡφημερίδες, φωτογραφίες ἀπὸ περιοδικὰ καὶ θὰ τίς προβάλλουν στὸ ἐπιδιασκόπιο. Ὁ δάσκαλος μὲ ζεστὴ καὶ ἡρεμὴ φωνή, θὰ ἐξηγήσῃ, θὰ συμπληρώσῃ, θὰ τὰ βοηθήσῃ νὰ παρατηρήσουν, νὰ κρίνουν, νὰ συγκρίνουν καὶ νὰ αἰτιολογήσουν.

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

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

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

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

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

Οἱ Κινέζοι ἄλλοτε καὶ τώρα.

Οἱ Ἰνδοὶ » » » .

Οἱ Ἀφρικανοὶ σκλάβοι καὶ ἐλεύθεροι.

Οἱ Νοτιοαμερικανοί.

Οἱ Ἡνωμένες Πολιτεῖες τῆς Ἀμερικῆς.

Ἡ Αὐστράλια ἡπειρος τοῦ μέλλοντος καὶ ἄλλα.

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

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

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

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

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

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

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

Μιὰ κατ' ἐξοχὴν εὐχάριστη καὶ δημιουργικὴ ἀπασχόληση, στὰ

χέρια πολλών γονιών και ανίδεων δασκάλων, κατόντησε μαρτύριο για τὸ παιδί· ἔκαναν τὸ παιδί νὰ συχαθῇ μὲ τερπνὴ ἀπασχόληση. Ὡς τώρα ἀκόμα, γονεῖς καὶ δασκάλοι ἐξακολουθοῦν νὰ βλέπουν τὰ παιδικὰ δημιουργήματα μὲ τὸ μάτι τοῦ ἐνήλικου. Λένε π.χ. δὲν μοιάζει μὲ λύκο ἢ μὲ κρεβδάτι ἢ μὲ ἄνθρωπο. Παίρνουν τὸ μολύδι καὶ δείχνουν στὸ παιδί τῶν τριῶν, τεσσάρων, πέντε, ἔξι, ἑπτὰ καὶ ὀχτὼ ἐτῶν τώρα, πῶς πρέπει νὰ κάνουν τὸ λύκο, τὸ κρεβδάτι, τὸν ἄνθρωπο. Καὶ δὲν καταλαβαίνουν πῶς αὐτὴ ἀκριβῶς τῇ στιγμῇ μὲ τίς παρατηρήσεις καὶ ἐπεμβάσεις τοὺς νοθεύουν τὴ δημιουργικότητα τοῦ παιδοῦ, μωδιάζουν τὴν ψυχὴ του, σκοτώνουν τὴ φαντασία του.

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

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

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

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

Ὁ συνετὸς δάσκαλος καὶ ὁ εὐαίσθητος, θὰ χρησιμοποίησιν τὴ μεγάλη ἀγάπη ποὺ ἔχει τὸ παιδί στὴν ἱχνογράφηση, ζωγραφικὴ, πλαστικὴ (μὲ πηλὸ ἢ μὲ πλαστιλίνη) γιὰ νὰ δλοκληρώσῃ τὴ διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων, γιὰ νὰ συμπληρώσῃ τὴν ἐργασία του. Χρειάζεται ὅμως προσοχή, γιατί μπορεί νὰ μάς ξεφύγῃ. Ὅσα παιδιά θέλουν θὰ ἐκφράσουν μὲ τὴν ἱχνογραφία καὶ μὲ τὸν πηλὸ, τὸ παραμῦθι ποὺ τοὺς διηγηθήκαμε, ὅσα θέλουν καὶ ὅποια ὥρα θέλουν. Ἡ ἐκφραση μόνον σὲ κλίμα ἐλευθερίας ἀνθίζει.

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

Τὸ ἐλεύθερο ἱχνογράφημα καὶ ἡ πηλοπλαστικὴ, δισδιάστατο τὸ πρῶτο, τρισδιάστατο τὸ δεύτερο, ἱκανοποιοῦν τίς ἀνάγκες τῆς παιδικῆς ηλικίας, ἀν τοὺς δώσουμε τὸ κατάλληλο κλίμα.

Μὲ τὴ δραματοποίηση τὸ παιδί ὁργανώνει τίς ἐμπειρίες του, τακτοποιεῖ τίς ἐντυπώσεις του καὶ τίς παρατηρήσεις του σὲ μιὰ ἀλληλουχία. Εἶναι μιὰ μορφή ἐκφρασης ἐπίσης ἀπὸ τίς πιὸ ζωντανές.

Τὰ παιδιά διαδίδουν μὲ ἐνδιαφέρον αὐτὰ ποὺ πρόκειται νὰ παραστήσουν. Βρίσκουν τίς κατάλληλες ἐμφανίσεις (ἀν καὶ δὲν εἶναι ἀπαραίτητο νὰ τὰ βροῦν ὅλα, ἀρκεῖ μιὰ περικεφαλαία ἢ ἓνας θώρακας γιὰ νὰ δώσῃ στὰ παιδιά τὸ κλίμα). Φτιάνουν μόνον τοὺς μὲ τὴν καθοδήγηση τοῦ δασκάλου, τίς ἐνδυμασίες μὲ χαρτί ἢ μὲ

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

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

Μὲ τὰ πιὸ ἀπλὰ μέσα φτιάχνουν τὰ σκηνικά. Δίνουν ἔτσι στὴ φαντασία τους τὴν ἐλευθερίαν ποὺ χρειάζεται γιὰ νὰ δημιουργήσουν, νὰ ἐπινοήσουν, νὰ ἐφεύρουν. Κι ἂν δὲν γίνουν ἔλα σωστά, τὰ συμπληρώνει ἡ φαντασία, μιὰ φαντασία ὀλοζώντανη, ποὺ μπορεῖ νὰ ἴδῃ σὲ ἓνα ξυλάκι ζωσμένο τὸ σπαθὶ τοῦ στρατηγοῦ Δαφνομήλη, σὲ μιὰ τρύπα τοῦ σκηνικοῦ τὴν εἴσοδο τοῦ κάστρου, σὲ μιὰ λουρίδα χαρτί τὴ χλαμύδα καὶ σὲ ἓνα στρατιώτη τίς μυριάδες τῶν Περσῶν.

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

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

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

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

Με τη δραματοποίηση πλουτίζει το παιδί το λεξιλόγιό του, δίνει μεγαλύτερη σημασία στις λέξεις και αποχτά την ικανότητα να εκφράζει τις ιδέες και έννοιες που καθαρά — ξελαγαρίζεται ή σκέψη του.

Διορθώνεται ο τόνος της φωνής του και η έκφρασή του γίνεται πιο πλούσια, πιο ζεστή, πιο ανθρώπινη.

Μαθαίνει πριν απ' όλα άρθρωση. Η καλή άρθρωση είναι παραμελημένη υπόθεση στο σχολείο, ενώ η σημασία του στην πραγματική ζωή είναι πολύ μεγάλη. Με καλή άρθρωση πετυχαίνεις πολλές φορές να σε ακούσουν και να σε παρακολουθήσουν. Πείθεις τον άλλο και πετυχαίνεις το σκοπό σου. Γίνεσαι τελικά ευχάριστος συνομιλητής, κάτι που δυναμώνει τις σχέσεις σου με τους άλλους.

Με την παιγνιώδη μορφή εργασίας, που είναι η δραματοποίηση, ο μαθητής διευκολύνεται στην ανάγνωση. Είναι ένας τρόπος να παρακάμψουμε τις δυσκολίες που φέρνει η ανάγνωση κειμένων γραμμένων στην καθαρεύουσα. Με τη δραματική μορφή που επέχει νάχουν τα κείμενα της καθαρεύουσας (διάλογοι) στα βιβλία του Δημοτ. σχολείου, θα επιτύχουμε καλύτερη άρθρωση και κυρίως καλύτερο τονισμό, που είναι το μεγάλο βάσανο των δασκάλων που διδάσκουν κείμενα καθαρεύουσας — θα επιτύχουμε ακόμα λιγότερα κομπιάσματα και επαναλήψεις των λέξεων.

Με το ενδιαφέρον που θα μάθω το ρόλο του, με την προσπάθεια που θα κάνει να τον αποστηθίσει και κυρίως με τις δοκιμές που θα γίνουν, θα κατανοήσει το νόημα καλύτερα.

Το παιδί που παίζει, ωριμάζει έσωτερικά και η ψυχή του ετοιμάζεται για πιο έντονες συγκινήσεις. Το παιδί παίρνει μέρος στη δραματοποίηση έπεισοδιών, σε κύριο ρόλο ή σε δευτερεύοντα, στο στήσιμο της σκηνής ή στο σκηνικό διάκοσμο, μαθαίνει να εργάζεται με τα άλλα παιδιά, να σκέφτεται μαζί μ' αυτά και να ζη την ατμόσφαιρα της προετοιμασίας πολύ έντονα.

Τα παιδιά δραματοποιούν περιστατικά παρμένα από την ιστο-

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

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

Ἀλλὰ και ἀπὸ τὴν ἱστορία μπορεῖ κανεὶς νὰ ἀντλήσῃ ἐπεισόδια, ὄχι μόνο πολεμικά, ἀλλὰ και εἰρηνικά, τοῦ ἰδιωτικοῦ βίου τῶν ἀνθρώπων, π.χ. τὸν Ἀρχιμήδη μὲ τοὺς κύκλους του, τὸ Διογένη μὲ τὸ φανάρι, τὸ Διογένη μὲ τὸν Ἀλέξανδρο, τὸ Σωκράτη μὲ τοὺς μαθητές του στὸ κρατητήριον, τὸν Ἡρακλῆ μὲ τὴν Ἀρετὴ και τὴν Κακία, τὸ Σόλωνα και Κροῖσο, τὸ Μέγα Βασίλειον μὲ τὸ Μόδεστο, τὸ Χρυσόστομον μὲ τὴν Αὐτοκράτειρα, τὸν Ἀχιλλέα μὲ τὸν Πρίαμον, τὴν Ἀνδρομάχη και τὸν Ἑκτορα, τὸν Ὀδυσσεά μὲ τὸν Εὐμαιο, τὸν Μακρυγιάννη μὲ τοὺς ἔμπορους τῆς Ἀρτας, τὸν Κολοκοτρώνη μὲ τοὺς ἀγᾶδες τῆς Τρίπολης, μὲ τοὺς Σουλιῶτες ἕνα κυριακάτικο εἰρηνικὸ πρωῒνό, τὸν Καποδίστρια μὲ τὸ Φιλικὸ Γαλάτη — και τόσα ἄλλα ἀναμφισβήτητα ἀφηρημένα και μακρινά, μὰ τόσο ἀνθρώπινα ποὺ ἔτσι μποροῦν νὰ ζωντανέψουν και νὰ μιλήσουν στὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ.

Ὁ δάσκαλος στὸ μονοθέσιο, διθέσιο ἢ πολυθέσιο σχολεῖο στὸ χωριὸ ἢ στὴν πόλη, μέσα στὴν τάξη και μὲ τὰ μέσα ποὺ ἔχει στὴ διάθεσή του, χωρὶς πολλὰς φασαρίες μπορεῖ νὰ βρῇ στὴ δραματοποίηση ἕνα πραγματικὸ βοηθὸ στὴ δουλειά του. Μὲ ἀπλὰ μέσα, χωρὶς εἰδικὴ ἀμφίεση και σκηνικά, θὰ ζωντανέψῃ τὸ μάθημά του και θὰ μεταφέρῃ τὰ παιδιὰ σὲ πραγματικὰς καταστάσεις.

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

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

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

«Ἐκατζα εἰς Ἀρταν ὡς δέκα χρόνια, ἔκαμα πολλοὺς φίλους. Ἐκεῖ εἶχα φίλον καὶ ἓνα σακελλάριον· ὕστερα ἔγινε οἰκονόμος. Τὸν εἶχα στενὸν φίλον, ὅτι ἡ συντροφιά μου ἦταν μὲ τοὺς καλυτέρους μου. Αὐτὸς ὁ οἰκονόμος μ' εἶχε καλύτερα ἀπὸ τὰ παιδιά του, καὶ νόχτα καὶ ἡμέρα ἀπὸ τὸ σπῆτι του δὲν ἔλειπα. Ὅτ' ἦταν ἓνας τοῖχος μὲ τὸ σπῆτι τοῦ πατριώτη μου καὶ πλησίον καὶ ἐκεῖνο ὅπου ἀγόρασα ἐγὼ δικό μου, ἀπὸ 'να δυστυχῇ ἄρχοντα. Πολὺ προκομμένοι οἰκονόμοι, δὲν ἦταν ἄλλος εἰς τὴν Ἀρταν τοιοῦτος καὶ εἶχε καὶ τέσσαρα παιδιά σερνικά. Τὸ ἓνα ἀπ' αὐτὰ ἦταν εἰς τὴν *Εὐθρόπη* ὅπου σπουδάζε καὶ ἦταν φίλος καὶ ἀγαπημένος τοῦ Καποδίστρια. Τὸ παιδί ἔσωσε τὰ ἔξοδά του καὶ ζήτησε τοῦ Καποδίστρια νὰ πᾶν νὰ σπουδάξῃ καὶ γιatriκή. Τοῦ λέγει ὁ Καποδίστριας, ὅτι κάτι καταγινόμαστε νὰ λευτερώσωμεν τὴν Ἑλλάδα, καὶ ἂν τελειώσῃ αὐτό, δὲν σοῦ χρειάζεται ἡ γιatriκή· καὶ ἂν μείνῃ, σοῦ στέλνω ἀπὸ τὴν Ρωσίαν τὰ μέσα καὶ πᾶς καὶ σπουδάζεις. Καὶ ἂν γίνῃ αὐτό, σοῦ γράφω καὶ ἀνταμυνόμαστε.

Τὸ παιδί ἤρθε εἰς Ἀρτα, τὸ εἶπε τοῦ πατέρα του αὐτὸ καὶ ἔφυγε ὀπίσω διὰ Κορφοῦς. Πέρασε κάμποσος καιρός, τοῦ γράφει ὁ Καποδίστριας καὶ πῆγε κι ἀνταμώθηκαν· καὶ τὸν κατήχησε διὰ τὴν πατρίδα τὸ μυστικόν.

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

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

— Σοῦ πέρασε ὑποψία ὅτ' εἶμαι ἄτιμος τοῦ σπιτιοῦ σου καὶ ντρέπεσαι νά μοῦ τὸ εἰπῇς ; Καὶ ὅντως εἶμαι ἄτιμος ἂν μεταπατήσω εἰς τὴν πόρταν σου.

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

ΣΚΗΝΗ

Μακρυγιάννης - Παπὰς

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

Παπὰς (τὸν ἀγκαλιάζει, τὸν ἀσπάζεται) :

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

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

Κατηχητής : Μήπως δὲν στοχάζεσαι τὸν ἑαυτὸ σου μὲ ἀρκετὴ δύναμη ; Ἐχεις ἀκόμα καιρὸ νὰ τὰ παρατήσῃς ; Μπαίνεις τώρα σὲ ἓνα δεσμό, πού μόνο ὁ θάνατος μπορεῖ νὰ σὲ λευτερώσῃ. Σὲ λίγη ὥρα οὔτε ἡ μεταμέλειά σου θὰ συχωρεθῇ. Νὰ σκεφτῇς καλὰ καὶ νὰ ἀποφασίσῃς.

Μακρυγιάννης (σιγανὰ) : — Εἶμαι ἔτοιμος. Προχώρησε.

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

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

Μακρυγιάννης : (Παίρνει στὸ ἀριστερὸ τοῦ χέρι ἓνα ποτήρι μὲ

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

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

Δὲ θὰ γίνω μέλος ἄλλης ἐταιρίας, οὔτε θὰ ἀναλάβω κανένα ἄλλο δεσμό.

'Ορκίζομαι νὰ ἔχω ἀδιάλλακτο μῖσος, ἐνάντια στοὺς τυράννους τῆς πατρίδας μου. Πάντα θᾶχω στὸ νοῦ μου νὰ τοὺς κάνω κακὸ και νὰ τοὺς καταστρέψω, ὅταν τὸ φέρῃ ἡ περίστασις.

'Ορκίζομαι νὰ βοηθῶ τὸ συνάδελφό μου μ' ὅλες μου τίς δυνάμεις. Νὰ τὸν σέβομαι και νὰ τὸν ὑπακούω ἂν εἶναι μεγαλύτερός μου σὲ βαθμὸ και ἂν ἔτυχε νὰ ἦταν ἐχθρός μου πρὶν, νὰ τὸν ἀγαπῶ τώρα περισσότερο.

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

'Ανάμεσα σὲ μᾶς και στὸν τύραννο μόνο ἡ φωτιὰ και τὸ σίδηρο ὑπάρχει. Ἄν παραμελήσουμε τὸ καθήκον μας, και ξεχάσουμε τίς ὑποχρεώσεις μας, ἀπὸ φόβο ἢ γιὰ κερδοσκοπία, τὸ ὄνομά μας νὰ εἶναι καταραμένο. — Τὸ αἷμα μας νὰ χυθῇ, ὅπως χύνεται αὐτὴ τῇ στιγμῇ αὐτὸ τὸ κρασί, και τὸ σῶμα μας νὰ πεταχτῇ ἄταφο γιὰ νὰ τὸ φᾶνε τὰ ὄρνια.»

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Μέσα στις έκαστο σελίδες του μικρού αυτού βιβλίου κολακευόμαστε να πιστεύουμε ότι δώσαμε στον αναγνώστη την ευκαιρία να ξανασκεφτή μιὰ εκδήλωση τῆς ζωῆς τοῦ ἀνθρώπου, τόσο σημαντική ὥς το παιγνίδι.

Μὲ τὴν ἱστορικὴ ἀνασκόπηση εἶδες, ἂν καὶ πολὺ περιληπτικά, τὴ θέση ποὺ εἶχε καὶ ἔχει τὸ παιγνίδι μέσα στὴ ζωὴ ἄλλοτε καὶ τώρα.

Μὲ τὶς θεωρητικὲς ἐρμηνεῖες γιὰ τὴ σημασία τοῦ παιγνιδιοῦ, θὰ εἶδες πόσο πολὺπλευρα ἀντιμετωπίστηκε ἀπὸ τοὺς θεωρητικούς του τὸ ζήτημα, ἂν καὶ δὲν μᾶς ἔδωσαν τὸ βαθύτερό του νόημα.

Ἀργότερα εἶδαμε τὸ παιγνίδι ἀπὸ τὴν ψυχολογικὴ του ἀποψη, τὸ ρόλο ποὺ παίζει στὴν ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ σὲ μιὰ αὐθύπαρκτη δλοκληρωμένη προσωπικότητα: Δώσαμε τὶς μορφές τοῦ παιγνιδιοῦ μὲ τὸ συμβολισμό τους. Εἶναι μόνο αὐτὲς ποὺ δώσαμε; — Θὰ ἦταν ἄσπετο νὰ τὸ παραδεχτοῦμε. Μποροῦμε νὰ κλείσουμε τὴ ζωὴ τὴν ἴδια μέσα σὲ φόρμουλες, μέσα σὲ πλαίσια;

Τὸ παιγνίδι εἶναι μιὰ πολύμορφη εκδήλωση. Εἶναι ἡ ζωὴ ἡ ἴδια.

Ἄν ὁ δάσκαλος στηρίξη τὴν ἐργασία του πάνω στὴν πολὺπλευρη αὐτὴ εκδήλωση, θὰ ἐπιτύχῃ. Γιατὶ παίρνει βοήθ τοῦ ἔργου του τὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ. Ἄς θεμελιώσῃ τὴν ἐργασία του ὁ δάσκαλος τῶν μικρῶν τάξεων πάνω στὸ φανταστικὸ παιγνίδι ποὺ κατέχει τὸ παιδί αὐτῆς τῆς ἡλικίας. Μὲ τὴ δημιουργικὴ του φαντασία ὁ δάσκαλος θὰ βρῇ μεθόδους νὰ προχωρήσῃ. «Ἐλάτε νὰ παίξουμε» εἶναι μιὰ ἐκκλήση στὴν ὁποία θὰ ἀνταποκριθῇ καὶ τὸ πιὸ καθυστερημένο παιδί τῆς τάξης. Μὰ τὸ πρόβλημα βρίσκεται ἐκεῖ.

Πώς θά ξεκινήσης τὰ καθυστερημένα παιδιά, τὰ ἀδιάφορα, τὰ κλειστά! Καί πώς θά ἱκανοποιήσης τὰ προχωρημένα, τὰ ξευπνα; Τὸ κλειδί βρίσκεται στὸ παιγνίδι.

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

Πάρε τὰ ὄνειρά τους καὶ τράβηξε, καὶ θά συναντήσης τίς ψυχές τους. Θά σοῦ δοθοῦν μ' ὅλη τους τὴν ψυχὴ καὶ τότε σὺ θά προσφέρῃς τὴ γνώση κι ὁ σπόρος σου θά πέσῃ σὲ γόνιμο ἔδαφος.

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

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

Ζωντάνεψε τὸν ἰδιωτικὸ βίο τῶν προγόνων σου μὲ τὸ διάλογο, μὲ τὴν παράσταση. Ἐχε γιὰ βοηθό σου τὴ δραματοποίηση, ὅπου ἡ διδασκαλία σου, ὁ μονόλογος κοιμίζει τὰ παιδιά!

"Ὅταν θῆρθῃ ἡ στιγμή νὰ μοιραστῇ τὸ παιδί τοὺς κινδύνους καὶ τίς συγκινήσεις τῆς περιπέτειας μὲ τοὺς φίλους του, ἐνίσχυσέ το, στὴν προσπάθειά του νὰ ξεφύγῃ ἀπ' τὸ οἰκογενειακὸ του περιβάλλον, γίνε φίλος του ἂν μπορῆς, καὶ νὰ εἶσαι βέβαιος πὼς δὲ θά τὸ ξεχάσῃ ποτέ!

Νὰ μὴν ἀναθεματίζῃς τὸ παιγνίδι, εὐλόγα το, γιατί χωρὶς αὐτὸ τί θά ἦταν ἡ ζωή; Θά τελειώσω μὲ τὰ λόγια τοῦ ποιητῆ Παλαμᾶ:

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

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

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

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

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ

Δίπλα στη σειρά «ΤΟ ΠΑΙΔΙ—ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥ—Η ΛΥΣΗ ΤΟΥΣ» ή «ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ» αποβλέπει στο να κάνει πιδό αποδοτική και πιδό συγχρονισμένη τήν έσωσολική—διδαχτική και παιδαγωγική—έρ-γασία τοῦ Έλληνα δασκάλου.

Τά βιβλία—μονογραφίες της, γραμμένα από Έλληνες και ξένους παιδαγωγούς, θά δίνουν τήν πιδό όρθή λύση σέ όλα τά προβλήματα—διδαχτικά και παιδαγωγικά—πιδό αντιμετώπιζει ό Έλληνας δάσκαλος μέσα στο σχολείο του, θά προσφέρουν τίς πιδό έγκυρες έπιστημονικές πληροφορίες για κάθε ζήτημα πιδό τόν άπασχολεί.

Στό σύνολό τους θά άποτελέσουν τήν πιδό άρτια και τήν πιδό συγχρονισμένη έπαγγελματική βιβλιοθήκη τοῦ Έλληνα δασκάλου.

ΕΚΔΟΘΗΚΑΝ :

1. J. Husson — G. Gallien — L. Fonteyne — A. Claret — J. Degand : Τό σχολείο με τή ζωή για τή ζωή. Τό παιδαγωγικό σύστημα Decroly. Άρχές — πρόγραμμα — μέθοδος. Μετάφραση — Πρόλογος — Εισαγωγή : Γ. Α. ΒΑΣΔΕΚΗ.

2. Εύριπ. Ζ. Σούρλα : 'Η διδαχτική τών παραμυθιών. Παραμύθι και λαϊκή ψυχή.

3. Θεοφράστου Γέρου : Παιγνιώδεις μορφές έργασίας στο Δημοτικό Σχολείο.

ΘΑ ΕΚΔΟΘΟΥΝ :

4. Τό έλεύθερο ίχνογράφημα στο δημοτικό σχολείο.

5. Μιά μέθοδος έλεύθερης έργασίας με ομάδες.

6. Τά άκουστικοοπτικά μέσα και ή σύγχρονη διδασκαλία.

7. Τά γλωσσικά μαθήματα στο Δημοτικό Σχολείο.

8. Χειροτεχνικές έργασίες στις μικρές τάξεις τοῦ δημοτικού σχολείου.

9. Τό διδαχτικό ύλικό και ή χρησιμοποίησή του.

10. Τά φυσιογνωστικά μαθήματα και ή παρατήρηση.

11. 'Η διδασκαλία τής 'Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο.

12. 'Η Γεωγραφία στο Δημοτικό Σχολείο.

13. 'Η Διδασκαλία τής 'Αριθμητικής στο Δημοτικό Σχολείο.

14. 'Η Πρώτη τάξη τοῦ Δημοτικού Σχολείου, τά προβλήματα τής, ή λύση τς.

15. Τά τέστ στο Δημοτικό Σχολείο.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΔΙΠΤΥΧΟ» ΑΘΗΝΑΙ

Βαλτετσίου 62 — Έξάρχεια — Τηλ. 624.692

Παραγγελίες και γράμματα στον κ. Γ. Α. Βασδέκη

Ραβινέ 29 — Περιστέρι — 'Αθήναι