

Μ. ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΥ

ΔΙΔΑΧΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΙΚΟΣΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΑ ΔΑΣΚΑΛΟ

[Handwritten signature]

ΤΡΕΪΣ: Κ. Ι. ΜΑΥΡΟΒΙΑΝ
ΛΑΜΙΑ 1930

ΚΕΩΝΕ
0028

59

~~Μ. ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΥ~~ 1934

ΔΙΔΑΧΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ *Μανι*
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΙΚΟΣΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΑ ΔΑΣΚΑΛΟ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΥΠΟΓΡΑΦΙΑ: Κ. Ι. ΜΑΥΡΟΕΙΔΗ
ΛΑΜΙΑ 1930

ΙΟΥΛΙΑ ΠΑΠΑΤΙ 16

ΑΙΔΑΧΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ

ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΡΤΑΣΙΑΣ

ΕΙΣΕΙΣΗΓΗΜΑΤΑ ΕΠΙ ΤΗΣ ΕΡΤΑΣΙΑΣ

ΕΙΣΕΙΣΗΓΗΜΑΤΑ
ΕΠΙ ΤΗΣ ΕΡΤΑΣΙΑΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΤΑΣΙΑΣ

*Κάθε αντίτυπο αὐτῆς κοκλοφρεῖ ἔχει τὴν ὑπογραφή
τοῦ συγγραφέα.*

Καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας
παρακολούθησης των εκπαιδευτικών



ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΑ ΔΑΣΚΑΛΟ



ΟΛΑΧΣΑΔ ΛΙΗΛΛΕ ΙΟΥΣ
ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τὰ παρακάτω εἴκοσι γράμματα πρωτοδημοσιεύτηκαν στὸ Δ. Βῆμα. Ἀσφαίσισα νὰ τὰ ἐκδώσω καὶ σὲ ιδιαίτερο βιβλίον ὑπεύκοντας στὶς πολλὰς συστάσεις ἀπὸ δασκάλους καὶ ἐκιδεωρητῆς. Λίγα ῥάματα ἤθελα στὴν ἀρχὴ νὰ γράψω. Μά, σιγὰ σιγὰ, τὰ λίγα ῥάματα ἔγιναν δόκλιον μελέτη μὲ ἀρχὴ καὶ τέλος, ἔτσι ὡς νὰ ἀφίξουν τὸν τίτλον ὡς τὸς δίνω. Τὰ δίνω στὸν Ἑλληνα δάσκαλον μὲ τὴν ἐλπίδα ὡς δὲ διαβαστοῦν μὲ ἀγάπην καὶ ὄρεξιν, ὅπως διαβάστηκαν καὶ στὸ Δ. Βῆμα.

Ἐτὸ περιεχόμενον τούτων ἔμειναν σχεδὸν ὅπως πρωτοδημοσιεύτηκαν. Ἐὲ μερικὰ μόνον σημεῖα ῥόσδεσα μερικὰ ῥάματα. Ἡ μεγαλύτερη μεταβολή, ὡς ἔπασαν, εἶνε ὅτι ἔκαμα νέα κατάταξιν τοῦ περιεχομένου σὲ πολλὰ γράμματα. Ἐὲ κάθε γράμμα ἔβαλα καὶ ἐπικεφαλίδαν, ὡς ἔλειπε ὅταν δημοσιεύτηκαν στὸ Δ. Βῆμα.

Δεκέμβριος 1929

Μ. ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν βιβλίο είναι μια προσπάθεια συστηματικής
και μεθοδικής παρουσίασης της ιστορίας της Ελλάδας
στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσπάθεια
αυτή έγινε με την επιμέλεια του συγγραφέα, ο οποίος
επίσης προσπάθησε να συμπεριλάβει στο βιβλίο
και τις πιο πρόσφατες εξελίξεις της ιστορίας της
Ελλάδας. Η προσπάθεια αυτή έγινε με την επιμέλεια
του συγγραφέα, ο οποίος προσπάθησε να συμπεριλάβει
στο βιβλίο και τις πιο πρόσφατες εξελίξεις της
ιστορίας της Ελλάδας. Η προσπάθεια αυτή έγινε
με την επιμέλεια του συγγραφέα, ο οποίος
πρόσπαθησε να συμπεριλάβει στο βιβλίο
και τις πιο πρόσφατες εξελίξεις της ιστορίας
της Ελλάδας.

Αθήνα, 1929
Μ. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

ΓΡΑΜΜΑ ΠΡΩΤΟ

Εἰσαγωγή

Κύριε συνάδελφε,

Με τὴ μελέτη μου τούτη δὲν ἐπιδιώκω νὰ σὲ κάμω σοφὸ παιδαγωγό. Δὲν ἐπιδιώκω νὰ σοῦ δώσω πολλὰς καὶ βαθεῖς ἐπιστημονικὰς παιδαγωγικὰς γνώσεις, μὰ ἐπιδιώκω μόνο νὰ σὲ βοηθήσω ὅσο μπορῶ στὸ νὰ ἐξασκῆς εὐκολώτερα, γονιμώτερα καὶ συνειδητότερα τὸ ἐπάγγελμά σου. Γι' αὐτὸ θὰ ξεκινῶ πάντα ἀπὸ τὴν ἐργασία σου μέσα στὸ σχολεῖο καὶ σ' αὐτὴ πάντα θὰ ἀναφέρωμαι σὲ κάθε παιδαγωγικὸ ζήτημα, ποῦ θὰ ἐξετάζω. Θὰ χειριστῶ δηλαδὴ τὰ διάφορα ζητήματα, ποῦ θὰ καταπιαισιῶ νὰ ἐξετάσω, πάντα ἀπὸ τὴν πρακτικὴν τοῦς ἀποψη καὶ σύμφωνα μὲ τὴν πρακτικὴν τοῦς σκοπιμότητα. Αὐτὸ τὸ κάνω ἀπὸ μιὰ ὁρισμένη σκέψη, ποῦ στηρίζεται ἀπάνω σὲ μιὰ ἀλήθεια. Τὴν ἀλήθειαν, πῶς δὲν εἶνε οἱ θεωρητικὲς, οἱ ἐπιστημονικὲς παιδαγωγικὲς γνώσεις μόνο, ποῦ κάνουν τὸν καλὸν δάσκαλον. Ὑπάρχουν μεγάλοι παιδαγωγοί, ποῦ ξέρουν τὴν παιδαγωγικὴν ἐπιστήμην, ποῦ ἐρευνοῦν τὴν παιδαγωγικὴν θεωρίαν στὰ διάφορά της συστήματα, μὰ ποῦ δὲ μποροῦν νὰ κάμουν μιὰ διδασκαλίαν στὸ δημοτικὸν σχολεῖον. Αὐτοὶ εἶνε οἱ ἐπιστήμονες παιδαγωγοί, οἱ ἐρευνητὲς τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης. Αὐτοὶ ὅσο καλύτεροι παιδαγωγοὶ γίνονται, τόσο γίνονται χειρότεροι δασκάλου ἂν ἡ ἐργασία τοῦς δὲν τοῦς κρατῆ σὲ ἀδιάκοπὴ ἐπαφὴ μὲ τὸ σχολεῖον, ἂν μαζὶ μὲ τὴν θεωρητικὴν τοῦς ἐργασία δὲν ἐργάζονται καὶ πρακτικὰ σὲ ἓνα σχολεῖον. Ἄλλο δηλαδὴ εἶνε ὁ εἰδικὸς παιδαγωγὸς καὶ ἄλλο ὁ δάσκαλος. Ὁ εἰδικὸς παιδαγωγὸς βρίσκει καὶ διατυπώνει παιδαγωγικὰς ἀρχὰς καὶ θεωρίας, ὁ δάσκαλος ἐφαρμόζει καὶ ἐλέγχει

τις θεωρίες αυτές στην πράξη μέσα στο σχολείο. Ο παιδ-
γωγός κάνει παιδαγωγική επιστήμη, ο δάσκαλος εφαρμό-
ζει την επιστήμη αυτή. Ο δάσκαλος είναι ο ελεγκτής του
παιδαγωγού. Πολλές φορές οι θεωρίες του παιδαγωγού είναι
ανεφάρμοστες στην πράξη. Αυτό γίνεται βέβαια περιπτώσεων
τότε άμα οι θεωρίες αυτές δεν βγήκαν επαγωγικά εμπει-
ρικά από την παιδαγωγική πράξη, μα είναι κατασκευασια
του γραφείου με βοήθεια μόνο τή θεωρητική σκέψη. Τέτοι-
ες θεωρίες, τις περισσότερες φορές, μένουν ανεφάρμοστες. Η
παιδαγωγική όμως θεωρία, που βγήκε από πολύχρονη παι-
δαγωγική πράξη, που είναι το κατακάθισμά της, το άπικρυ-
στάλλωμά της, ή θεωρητική της απόφαση, ή θεωρία αυτή
δεν μπορεί παρά θα επολυθεύσει στην πράξη. Γι' αυτό κι'
εγώ θα σου πω στα γράμματά μου αυτά, δε θα είναι γνώ-
σεις θεωρητικές, που τις έμαθα από βιβλία ή τις άκουσα
από ξένο στόμα, μα θα είναι πράγματα που βγήκαν από την
πείρα μου μέσα στο δημοτικό σχολείο, στα τόσα χρόνια που
εργάζομαι στα διδασκαλεία και στα πρότυπά τους. Πρό
πάντων όμως είναι βγαλμένα από την πείρά μου στο πρότυπο
Μαράσλειο Διδασκαλείο, που ήμουν υποδιευθυντής του.

*
**

Έλεγα παραπάνω πως θα εξετάζω τα διάφορα ζητήμα-
τα ξεκινώντας από την πράξη και σύμφωνα με την πραχτι-
κή τους σκοπιμότητα. Τα ζητήματα όμως αυτά δε είναι
πάντα πραχτικά, μα θα είναι και θεωρητικά. Θα είναι βασικές
θεωρητικές παιδαγωγικές αρχές, όπως τις παραδέχεται οή-
μερα ή παιδαγωγική επιστήμη. Ο δάσκαλος και στην πραχ-
τική εξάσκηση του επαγγέλματός του, δε μπορεί να στερηθή
την παιδαγωγική θεωρία. Όσο αλήθεια είναι πως ο δάσκα-
λος δε μπορεί να μείνη μόνο με τή θεωρία, χωρίς τήν πράξη,
όπως είναι τις περισσότερες φορές ο παιδαγωγός, όπως και
παραπάνω έλεγα, άλλο τόσο είναι αλήθεια πως άμα ο δάσ-
καλος εργάζεται στην πράξη χωρίς να στηρίζεται άπάνω σε
κάποια βασική παιδαγωγική θεωρία, πως τότε δε διαφέρει

καθόλου από τον αγράμματο εργάτη, που εργάζεται χωρίς το χέρι του να ακούη στο νου του. Ο δάσκαλος πρέπει στο επάγγελμά του να ξέρη κάθε φορά τι κάνει, τι επιδιώκει, τι προσπαθεί να ελέγξη στην πράξη. Πρέπει, τελοσπάντων, κάπου να στηρίζη τή δράση του. Βέβαια θα παρακολουθή άγρυπνα τι του λέει ή πράξη και τι δαίνει από την πράξη; μα για να μπορέση να καταλάβη και να εχτιμήση και την πράξη, πρέπει να ξεκινά από κάποια παιδαγωγική θεωρία. Γι αυτό, δε νομίζω πως πρέπει στον Έλληνα δάσκαλο να δοθῆ ούτε εἰς ἄπλως πρακτικὸ, τυφλοσύρτης, χωρίς θεωρητική δικαιολογία και στηρίξη, ούτε πάλι μιὰ ἄπλή θεωρητική παιδαγωγική, ἄσχετη με τὴν πράξη και χωρίς καμιά ὀδηγία τῆς ἐφαρμογῆς τῆς. Τὸ σωστότερο και ὠφελιμώτερο, νομίζω, εἶνε νὰ δοθοῦν στὸν Έλληνα δάσκαλο εἰ παιδαγωγικὲς και διδαχτικὲς ἀρχὲς τῆς ἐργασίας του, βγαλμένες ἕως ἀπὸ τὴν παιδαγωγικὴν πράξη και συνοδευμένες με ἕνα γενικὸ ὀδηγὸ περί τοῦ πῶς ὁ ἴδιος θὰ ἐφαρμόσῃ τίς ἀρχὲς αὐτὲς στὸ επάγγελμά του.

Ξέρουμε τώρα, πῶς ἡ ἐργασία τοῦ δασκάλου μέσα στὸ σχολεῖο ἔχει δυὸ πλευρὲς. Ἀπὸ τὴν μιὰ εἶνε ἡ διδαχτικὴ τοῦ ἐργασίας και ἀπὸ τὴν ἄλλη, εἶνε ἡ καλλιέργεια τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ μέσα στὸ σχολεῖο ἔξω ἀπὸ τὴν διδασκαλία. Σχολικὴ ζωὴ. Ἡ σχολικὴ αὐτὴ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ εἶνε εἷς ἀπὸ τὰ βασικώτερα παιδαγωγικὰ κεφάλαια τοῦ σχολεῖου. Ἐννοεῖται πῶς πλούσια και πολὺμερῃ σχολικὴ ζωὴ μποροῦν νὰ καλλιεργοῦν τὰ σχολεῖα ἐκεῖνα, που ἔχουν και οἰκοτροφεία και τὰ παιδιὰ μένουν μέσα στὸ σχολεῖο. Στὰ σχολεῖα αὐτὰ τὰ παιδιὰ ὄχι μόνο διδάσκονται, μα και ζοῦν. Τὸ σχολεῖο εἶνε τὸ σπίτι τους. Τὸ προσωπικὸ ἔχει τὰ παιδιὰ στὰ χέρια του ὅλη τὴν ἡμέρα και μπορεῖ νὰ τὰ φτιάσῃ ὅπως θέλει. Τὰ σχολεῖα αὐτὰ με οἰκοτροφεία εἶνε, ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἀπόψη, πολὺ καλύτερα ἀπὸ τὰ συνειθισμένα κρατικὰ σχολεῖα χωρὶς οἰκοτροφεία, γιατί, μποροῦν νὰ δημοιοργήσουν πλούσια σχολικὴ ζωὴ και ἡ σχολικὴ ζωὴ εἶνε σημαντικῶς παιδαγωγικὸς παράγοντας, σημαντικώτερος ἀπὸ τὴν διδασκαλία. Μα και στὰ

συνειθισμένα σχολεία του κράτους μπορεί να δημιουργηθῆ και καλλιεργηθῆ πλούσια σχετικῶς σχολικῆ ζωὴ ἔξω ἀπὸ τὴ διδασκαλία.

Ὡς τώρα στὰ σχολεία μας ἡ σχολικὴ ζωὴ ἦταν ἄγνωστη ἢ εἰ δασκάλοι τὴν περιφρονοῦσαν. Ἐκδρομὲς, σχολικοὶ κῆποι, σχολικὲς γιορτὲς καὶ ἄλλα θεωροῦνταν παιχιδάκια καὶ πρόσχημα γιὰ τὴν ἀποφυγὴ τῆς καθευτοῦ ἐργασίας τοῦ σχολείου, δηλαδὴ τῆς διδασκαλίας. Καλὸς δάσκαλος δὲν θεωροῦνταν ἐκεῖνος, ποὺ ἤξερε νὰ ζῆ μαζί μὲ τὰ παιδιὰ. Νὰ ἔρχεται σὲ ἄμεση ἐπαφὴ μαζί τους. Νὰ τὰ ἐπηρεάζῃ ἄμεσα σὲ κοινὴ ζωὴ. Καλὸς δάσκαλος θεωροῦνταν ἐκεῖνος, ποὺ ἤξερε μόνον πολλὰ γράμματα καὶ μάθαινε καὶ στὰ παιδιὰ πολλὰ γράμματα. Καλὸς δάσκαλος ἦταν ὁ δάσκαλος ὁ σοφός. Ἄκόμε, ὁ δάσκαλος, ποὺ εἶχε «μεταδοτικόν», ποὺ τὰ παιδιὰ «κρέμουνταν ἀπὸ τὰ χεῖλια του». Ὅ,τι γινόταν γιὰ τὸ δάσκαλο, τὸ ἴδιο γινόταν καὶ γιὰ τὸ μαθητὴ. Καλὸς μαθητὴς θεωροῦνταν ἐκεῖνος, ποὺ ἤξερε πολλὰ γράμματα, ποὺ μάθαινε ἀπὸ τὰ βιβλία ἢ ἀπὸ τὸ στόμα τοῦ δασκάλου πολλὰς γνώσεις. Κοντὰ στίς γνώσεις βέβαια, ἀπὸ τότε, ποὺ ἐγγῆκε ἡ μέθοδος τῶν σταδίων, πολλοὶ δασκάλοι, ἔκαναν καὶ τὴν περιφημὴ ἠθικὴ ἐμβάθυνση, ποὺ γίνεται καὶ σήμερον ἀκόμα στὰ περισσότερα σχολεία καὶ ποὺ μ' αὐτὴ ζητοῦν κατὰ περίεργον τρόπο νὰ ἠθικοποιήσουν, λέει, τὰ παιδιὰ. Ἀπὸ τὰ σχολεία ὅμως ἔλειπε ὁλωσδιόλου ἡ ζωὴ τῶν παιδιῶν. Τὸ παιδί στὸ σχολεῖο δὲ ζοῦσε, μὰ μόνον διδασκόταν, μάθαινε. Κάθε πρᾶμα ἔξω ἀπὸ τὴ διδασκαλία θεωροῦνταν χάσιμο χρόνου καὶ ἀταξία.

Ἡ κατάστασις αὐτὴ τοῦ σχολείου δὲν εἶνε παράδοξι. Εἶνε ἡ μόνη φυσικὴ καὶ δικαιολογημένη. Γιατί τέτιο ἦταν καὶ εἶνε ἀκόμα τὸ πνεῦμα τοῦ σχολείου. Τὸ σχολεῖο μας τὸ κυριαρχοῦσε καὶ τὸ κυριαρχεῖ ἀκόμα ἡ ἰδέα πὼς ὁ προορισμός του εἶνε μόνον νὰ μαθαίνῃ γράμματα τὰ παιδιὰ. Νὰ κἀνῃ μικροῦς σοφοῦς. Πὼς εἶνε ἴδρυμα μάθησις. Ὅσο πιὸ πολλὰ διδάσκει, ὅσο πιὸ πολλὰ μάθαιναν τὰ παιδιὰ, τόσο πιὸ καλὸ σχολεῖο ἦταν. Ὡς τώρα δηλαδὴ, καὶ στὰ περισσότερα καὶ

τώρα ακόμα, κυριαρχούσε στο σχολείο κείνο, πού λέμε «διδαχτικό ματριάλισμό», δηλαδή τὰ πολλὰ γράμματα, τὸ πολὺ ὕλικὸ τῶν γνώσεων. Πῶς μάθαιναν τὰ παιδιὰ τίς γνώσεις αὐτὲς, εἶνε πάλι ἓνα ζήτημα, πού θὰ τὸ ἀπκνήθωμε παρακάτω.

Μὲ ἄλλα λόγια, θὰ μπορούσαμε νὰ πούμε πῶς ὡς τώρα στὰ σχολεῖα μας θεωροῦταν ἡ διδασκαλία γιὰ τὸ μόνο καὶ κυριώτερο μέρος τῆς ἐργασίας τοῦ σχολείου. Ἡ ἀντίληψη αὐτὴ διδόταν ἀπὸ τὰ διδασκαλεῖα. Τὰ διδασκαλεῖα μας προσπαθοῦσαν νὰ καταρτίσουν τὸ μαθητὴ τους γιὰ τὴ διδασκαλία. Προσπαθοῦσαν νὰ τὸν κάμουν ἱκανὸ νὰ διδάσκη καλὰ, νὰ ξέρη νὰ δίνει γνώσεις. Πέρα ἀπ' αὐτὸ δὲ φρόντιζαν γιὰ τίποτα ἄλλο. Ὅλη τὴ μελλοντικὴ δράση τοῦ μαθητὴ τους μέσα στὸ σχολεῖο του τὴν περιέριζαν στὴν ἐργασία τῆς διδασκαλίας. Γι' αὐτὸ καὶ οἱ παιδαγωγοὶ τῶν διδασκαλείων ἔξδευαν ὅλη τους τὴν δύναμη καὶ ὅλη τους τὴν τέχνη σὲ δοκιμαστικὲς καὶ πρότυπες διδασκαλίες. Ὅσο μπορούσαν περισσότερες διδασκαλίες. Ὁ μαθητὴς, γιὰ νὰ γίνῃ καλὸς δάσκαλος, ἔπρεπε νὰ μάθῃ μόνο νὰ διδάσκη. Γι' αὐτὸ καὶ οἱ παιδαγωγοὶ κοπίαζαν καὶ ἔγραφαν ὁδηγοὺς καὶ ἄλλα βιβλία γιὰ τὴ Διδαχτικὴ, Εἰδικὴ καὶ Γενικὴ Διδαχτικὴ. Ὁ τρόφιμος τοῦ διδασκαλείου δὲ μάθαινε καὶ πῶς θὰ κάμῃ μὲ τὰ παιδιὰ του μιὰ ἐκδρομὴ. Δὲ μάθαινε πῶς θὰ κάμῃ μιὰ γιορτὴ, πῶς θὰ καταρτίσῃ ἓνα σχολικὸ κήπο, τελοσπάντων πῶς θὰ ζοῦσε μιὰ ὥρα σὲ ἀβίαστη συναναστροφή μὲ τὰ παιδιὰ του. Αὐτὰ τὰ ξέρεις, κύριε συνάδελφε, καλύτερα ἀπὸ μένα, γιατί τὰ πέρασες κι ἐσὺ στὸ διδασκαλεῖο σου. Ἴσως, μάλιστα αὐτὴ τὴ στιγμή, πού μὲ διαβάξεις, νὰ σὺρχονται στὸ νοῦ καὶ ἄλλα πολὺ περισσότερα ἀπὸ τὴ μαθητικὴ σου ζωὴ στὸ διδασκαλεῖο. Ἐπίτρεψέ μου γι' αὐτὸ νὰ κάμω μιὰ παρέκβαση γιὰ νὰ δώσω μιὰ συμβουλὴ στοὺς κυρίους διευθυντὲς τῶν διδασκαλείων. Τὴ συμβουλὴ πῶς, σωστὸ εἶνε, κάθε χρόνο στοὺς τελευταίους δυὸ μῆνες τοῦ σχολικοῦ χρόνου, νὰ παύουν τὰ μαθήματα τῆς τελευταίας τάξης τοῦ διδασκαλείου καὶ νὰ ἀναθέτουν στοὺς τελειόφοιτους μαθητὲς ὅλη τὴν ἐργασία τοῦ

Προτύπου. Νά αποτραβιούνται δηλαδή οι δασκάλοι του Προτύπου και νά αναλαβαίνουν όλες τις τάξεις του σι δόκιμοι τελειόφοιτοι. "Αν είνε πολλοί, μπορεί νά χωρίζωνται σέ μικρές ή μεγάλες ομάδες και καθεμιά ομάδα ν' αναλαβαίνει μιὰ τάξη. Τήν τάξη αυτή τήν κανονίζει ή ομάδα των δοκιμών σ' ἄλλη της τήν ἐργασία. Στή διδασκαλία και στή σχολική ζωή, και από τήν πρωινή προσευχή ὡς τή στιγμή, πού θά σχολάσουν τὰ παιδιά. "Έτσι οι δόκιμοι θά ἐξασκηθούν και στήν ἄλλη ἐργασία του σχολείου ἔξω από τή διδασκαλία. Και θά μπορέσουν και νά ζήσουν με τὰ παιδιά ἀν' ὡδηγήθηκαν σ' αὐτό ἀπὸ τὸν παιδαγωγό τους. Ὁ διευθυντής του διδασκαλείου, ἢ ὁ εἰδικὸς παιδαγωγὸς και οι δασκάλοι του Προτύπου θά παρακολουθοῦν τοὺς δοκιμοὺς στήν ἐργασία τους. Τὸ σύστημα αὐτὸ τὸ ἐφαρμόσαμε στὸ Μαρμάριο διδασκαλεῖο μὲ πολὺ καλὰ ἀποτελέσματα. Τὸ ἐφαρμόζω και τώρα στὸ διδασκαλεῖο Λαμίας.

Μορφωτικὴ σημασία μέσα στὸ σχολεῖο δὲν ἔχει μόνο ἡ διδασκαλία, μὰ κάθε πρᾶμα, πού ἀφορᾷ τῇ ζωῇ, και τήν ἐργασία του παιδιοῦ στὸ σχολεῖο, μέσα κι ἔξω ἀπὸ τὴ διδασκαλία. Ἀκόμα και τὸ ἀπλούστερο ζήτημα, και ἡ τελευταία λεπτομέρεια ἀπὸ τήν ἐργασία του σχολείου ἔχει τὴ σημασία της, γιατί κι αὐτὴ ἀποβλέπει σ' ἕνα σκοπὸ, πού ἐπιδιώκει νά πραγματοποιήσει τὸ σχολεῖο. Τὸ σχολεῖο δὲν εἶνε ἕνα ἔδρυμα, πού ἐκεῖ γίνεται μόνο μιὰ ὀρισμένη ἐργασία. Μὰ τὸ σχολεῖο εἶνε ἕνα ἔδρυμα πού μέσα σ' αὐτό γίνεται μιὰ ἐργασία γιὰ κάποιον ὀρισμένο σκοπὸ. Ὅλη ἡ ἐργασία του, και κάθε λεπτομέρειά της, κανονίζεται ἔτσι, πού νά προσφέρῃ ὅσο μπορεί στήν ἐπιτυχία του σκοποῦ αὐτοῦ. Τὸ σκοπὸ του τὸ σχολεῖο τὸν παίρνει ἀπὸ τήν παιδαγωγικὴ ἐπιστήμη. Σκοπὸς του σχολείου εἶνε ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς. Τὸ σχολεῖο εἶνε ἕνας ἀπὸ τοὺς κυριώτερους παιδαγωγικοὺς παράγοντες, πού ἀποβλέπει νά πετύχῃ τὸ σκοπὸ τῆς ἀγωγῆς. Ἄν ὁ σκοπὸς τῆς ἀγωγῆς εἶνε, νά κάμῃ τὸν ἄνθρωπο ἠθικὴ, αὐτόνομη προσωπικότητα. Μιὰ προσωπικότητα, πού ὀχι μόνο νά μπόρῃ νά κυβερνᾷ τὸν ἑαυτό της, μὰ και νά εἶνε σὲ θέση νά

προσανατολίζεται μέσα στην σύγχρονη ζωή και ακόμα να μπορεί, από και πού βρίσκεται μέσα στην ζωή, να εργαστεί δημιουργικά για το κοινό καλό και τη γενική εξύψωση του λαού της. "Αν αυτός είναι ο σκοπός της αγωγής, δε μπορεί παρά αυτός να είναι και ο σκοπός του σχολείου που είναι παράγοντας της αγωγής. Προς το σκοπό τώρα αυτό του σχολείου πρέπει να αποβλέπη το κθεύι, που γίνεται μέσα στο σχολείο.

Το γεγονός αυτό, ότι το σχολείο αποβλέπει σ' ένα ώριμο σκοπό, είναι συνέπεια της ιδιαίτερης φύσης της Παιδαγωγικής. Η Παιδαγωγική δηλαδή είναι μια επιστήμη, που έχει ένα σκοπό, που αποβλέπει στην επαλήθευσή του. Αυτό το λέμε επιστημονικά ότι η Παιδαγωγική είναι επιστήμη τελεολογική.

Την ιδιαίτερη αυτή φύση της Παιδαγωγικής πρέπει να την καταλάβουμε καλά γιατί θα μας χρειαστή παρακάτω. Θα την καταλάβουμε όμως καλύτερα άμα συγκρίνουμε την Παιδαγωγική με άλλες επιστήμες: Η Χημεία μας λέει πως άμα ζεστάνωμε το θειάφι, θα λιώση, και αν εξακολουθήσωμε να το ζεσταίνωμε, θα σχηματιστούν τα άνθη ού θειάφου. Επίσης, η Φυσική μας λέει πως άμα ρίξωμε ένα σώμα στο νερό, θα χάση ένα μέρος από το βάρος του. Μά, τόσο η Χημεία όσο και η Φυσική, δε μας λένε για ποιό σκοπό να χρησιμοποιήσωμε τη φυσική αυτή αλήθεια. Ούτε και ενδιαφέρονται για αυτό. Ενδιαφέρονται μόνο να αακαλύψουν τι γίνεται στην φύση. Δεν είναι όμως έτσι και στην Παιδαγωγική. Εκεί δεν κάνομε μια έκδρομή μόνο και μόνο για να γίνη μια εργασία. Ούτε κάνομε μια σχολική γιορτή, μόνο και μόνο για να γίνη μια γιορτή. Μά, τόσο την έκδρομή, όσο και τη γιορτή, την κάνομε για να την εκμεταλλευτούμε για τον κοσθεαυτού παιδαγωγικό σκοπό του σχολείου. Επίσης δε διάσκομε τα διάφορα μαθήματα για να δώσωμε ώρισμένες γνώσεις, μά για να χρησιμοποιήσωμε τις γνώσεις για ένα μακρυνότερο σκοπό. Η Παιδαγωγική δηλαδή δε ζητά να βρή παιδαγωγικές αλήθειες, μά πρίρνει έτοιμες τις αλήθειες;

ἀπὸ ἄλλες ἐπιστῆμες καὶ προσπαθεῖ νὰ χρησιμοποιήσῃ τὶς ἀλλήθεις αὐτὲς γιὰ τὴν ἐπαλήθευσιν τοῦ σκοποῦ τῆς ἀγωγῆς.

Ἔτσι καταλαβαίνομε τώρα πὼς κάθε πράμα, πὸν γίνεται μέσα στὸ σχολεῖο, δὲν εἶνε ξεκάρφωτο, μὰ πὼς ἀποβλέπει σ' ἓνα ὀρισμένο σκοπὸ, πὸν πρέπει κι αὐτὸ νὰ βοηθήσῃ στὴν ἐπίτευξή του. Ὅλες δηλαδὴ αἱ ἐνέργειες, πὸν γίνονται μέσα στὸ σχολεῖο, ἔχουν τὸν ἴδιον κοινὸ σκοπὸ, πὸν δημιουργεῖ καὶ ἓνα δεσμὸ ἀνάμεσά τους. Ὅλες δηλαδὴ θεωροῦνται μέσα γιὰ τὴν ἐπιτυχία τοῦ παιδαγωγικοῦ σκοποῦ τοῦ σχολεῖου. Δὲν εἶνε πιδά ἢ διδασκαλία μόνον τὸ μέσο γιὰ τὴν ἐπίτευξιν τοῦ σκοποῦ αὐτοῦ, οὔτε καὶ τὸ κυριώτερον, ὅπως πολὺ ἐσφολμένα νόμιζαν ὡς πρὶν λίγα χρόνια, μὰ εἶνε ὅλη ἡ ἐργασία καὶ ἡ ζωὴ τοῦ παιδιοῦ μέσα στὸ σχολεῖο. Ἡ ζωὴ μάλιστα τοῦ παιδιοῦ μέσα στὸ σχολεῖο, ἢ σχολικὴ ζωὴ, εἶνε σημαντικώτερος παιδαγωγικὸς παράγοντας ἀπὸ τὴ διδασκαλία.

Στὰ γράμματα, πὸν θ' ἀκολουθήσουν, θὰ θίξω μόνον ἀπὸ τὴ διδασκαλία τὰ κυριώτερα καὶ βασικώτερα ζητήματα, ὅσα ἔχουν πραχτικὴ σημασία. Ὁ τρόπος πὸν θὰ τὰ ἐξετάσω, δὲ θὰ εἶνε καθαρὰ ἐπιστημονικὸς, μὴ θὰ εἶνε ἀπλὸς καὶ πραχτικὸς. Δὲ θὰ ἀναφέρω οὔτε βιβλιογραφία οὔτε ξένες γνώμες γιὰ νὰ στηρίξω τάχα ὅ,τι λέω. Γιατί, ἐδῶ δὲν κάνω ἐπιστημονικὴ ἔρευνα, μὴ θέλω μόνον, κύριε συνάδελφε, νὰ νὰ σοῦ δώσω μερικὰ βοηθήματα γιὰ τὴ δουλειά σου.

Γιὰ συμπλήρωση τῆς ἐργασίας μου αὐτῆς ἄς θεωρηθῇ τὸ βιβλίον μου «*Ἡ Σχολικὴ Κοινότητα*» Ἐκδότης Δ. & Π. Δημητράκος, Ἀθήνα, πὸν ἐξετάζει τὰ ζητήματα τῆς σχολικῆς ζωῆς.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ

Τὸ περιεχόμενο τῆς Διδαχτικῆς

Κύριε συνάδελφε,

Ἡ Διδαχτικὴ εἶνε ἓνας κλάδος τῆς Παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης, πὺ ἀσχολεῖται εἰδικὰ μὲ τὴ διδασκαλία.

Τὰ κυριώτερα προβλήματα, πὺ ἐξετάζει εἶνε δύο: α) Τὸ ὕλικὸ τῆς διδασκαλίας: Δηλαδή τι ὕλικὸ θὰ δώσῃ ἢ διδασκαλία στὰ παιδιὰ στὰ διάφορα μαθήματα. Ἀπὸ πὺ θὰ πάρῃ αὐτὸ τὸ ὕλικὸ καὶ σὲ ποιά σειρά θὰ τὸ δώσῃ. Ἐξετάζει δηλαδή τὸ *Τι* θὰ διδάξῃ. Αὐτὸ τὸ *Τι* τῆς διδασκαλίας ἀποτελεῖ τὸ *ἀναλυτικὸ πρόγραμμα*. β) Ἐξετάζει τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας. Δηλαδή μὲ τί τρόπο θὰ διδάξῃ τὸ ὕλικὸ αὐτό. Μὲ ἄλλα λόγια, ἐξετάζει τὸ *Πῶς* τῆς διδασκαλίας. Αὐτὰ τὰ δύο, τὸ *Τι* καὶ τὸ *Πῶς* τῆς διδασκαλίας μαζί, ἀποτελοῦν τὴ μέθοδο τῆς διδασκαλίας. Κοντὰ ὅμως σ' αὐτά, μπαίνει κι ἓνα τρίτο πρόβλημα, πὺ ἐξετάζει ἢ Διδαχτικὴ, καὶ τὸ πρόβλημα αὐτὸ εἶνε ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας. *Τι* δηλαδή ἐπιδιώκομε νὰ πετύχωμε μὲ τὴ διδασκαλία; Νὰ δώσωμε ἴσως μόνο ὠρισμένες γνώσεις στὸ παιδί ἀπὸ τοὺς διάφορους κύκλους τῶν γνώσεων ἢ κάτι ἄλλο, ἢ καὶ κάτι ἄλλο. Αὐτὰ τὰ τρία πράγματα, δηλαδή, ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας, τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα καὶ ὁ τρόπος τῆς διδασκαλίας ἀποτελοῦν τὸ περιεχόμενο τῆς Διδαχτικῆς, εἶνε τὰ θέματά τῆς. Ἄν ἐξαιρέσωμε τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας, ἀπὸ τὰ δύο ἄλλα καλλιεργήθηκε ὡς τώρα προπάντων ὁ τρόπος τῆς διδασκαλίας. Καὶ αὐτὸ εἶνε φυσικὸ. Γιατὶ περισσότερο ἐνδιαφέρει τὸ πῶς θὰ διδάξῃ ἓνα πρᾶμα, πῶς θὰ τὸ προσφέρῃ στὰ παιδιὰ, ἀπὸ τὸ τι διδάσκῃ. Κι ἔμεῖς ἐπίσης θὰ ἐπιμεινωμε περισσότερο στὸ μέρος αὐτό. Μὰ καὶ τὸ πρόβλημα τοῦ

ὕλικού τῆς διδασκαλίας εἶνε ἐπίσης πολὺ σημαντικὸ καὶ κατέχει σπουδαία θέσιν μέσα εἰς τὴν Διδαχτικὴν. Καί, ἂν καὶ τὸ ὕλικόν τῆς διδασκαλίας τὸ ὀρίζει τὸ Κράτος ἐπὶ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα καὶ ὁ δάσκαλος τὸ βρῆσκει ἑτοιμὸν, ὥστε οὐ εἶνε ἀνάγκη νὰ ἀσχοληθῶμε καὶ μ' αὐτό, ἔστω καὶ γενικά. Ἐποὶ θὰ μάθωμε ποιὰς παιδαγωγικὰς ἀρχὰς ἀκολουθεῖ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα τοῦ δημοτικοῦ σχολείου καὶ πῶς κανονίζει τὸ ὕλικόν τῆς διδασκαλίας εἰς διάφορας τάξεις. Τότε καὶ ὁ δάσκαλος θὰ μπορῇ νὰ παίρῃ κριτικὴν στάσιν ἀπέναντι τοῦ προγράμματος.

Ἄν θέλαμε τώρα μὲ ἓνα σχεδιάγραμμα νὰ δείξωμε τὰ προβλήματα, πῶς ἐξετάζει ἡ Διδαχτικὴ, θὰ ἔχωμε αὐτό :

Διδαχτικὴ

I. Σκοπὸς διδασκαλίας. — II. Ὑλικὸ διδασκαλίας.

III. Τρόπος διδασκαλίας

Δὲν εἶνε νομίμως ἀνάγκη νὰ πῶ πῶς τὰ διάφορα αὐτὰ προβλήματα, θὰ ἐξετάσω ἀπὸ τὴν ἄποψιν τοῦ *σχολείου ἐργασίας*. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας εἶνε ὁ τελευταῖος σταθμὸς εἰς τὴν ἐξέλιξιν τοῦ σχολείου ἀπὸ τὸ μεσαιῶνα καὶ εἰς τὸν καιρὸν. Εἶνε ὁ τύπος ἐκεῖνος τοῦ σχολείου, πῶς ἀναγνωρίζεται σήμερον ἀπὸ τὴν Παιδαγωγικὴν γιὰ τὸν πῶς ἐπιστημονικὸν καὶ πῶς σύγχρονον σχολικὸν τύπον.

Ἀμέσως ὅμως ἀπὸ τὴν ἀρχήν, πρέπει, κύριε συνάδελφε, νὰ σοῦ πῶ πῶς οἱ προσδοκίαι σου πρέπει νὰ εἶνε μειωρημέναι. Πρέπει νὰ ἔχῃς πάντα ὑπόψιν σου πῶς βρισκόμαστε σὲ μιὰ ἐποχὴ μεταβατικὴν, σὲ μιὰ ἐποχὴ πειραχτισμοῦ. Γιατί, ἡ νέα παιδαγωγικὴ κίνησις, πῶς ἄρχισε ἐδῶ καὶ 30-40 χρόνια (1890), προσπάθησε εἰς τὴν ἀρχὴν νὰ πολεμήσῃ τὸ παλιὸν σχολεῖον, τὸ σχολεῖον τοῦ Ἑρβάρτου, πῶς ἦταν ἀπλωμένο σ' ὅλον τὸν κόσμον. Ἡ νέα δηλαδὴ κίνησις ἄρχισε σὰν ἀντίδρασις εἰς τὸν παντοδύναμον Ἑρβερτιανισμόν. Καὶ ὄχι μόνον αὐτό, μὰ καὶ ἡ πρώτη τῆς ἐργασίας ἦταν θεωρητικὴ. Ὡς ἐδῶ καὶ λίγα χρόνια, οἱ παιδαγωγοί, οἱ ἐχθροὶ τοῦ Ἑρβάρτου, προσπαθοῦσαν νὰ ἀποδείξουν ἀσπίρηχτην τὴν παιδαγωγικὴν θεωρίαν

τοῦ Έρβάρτου καὶ ἔτσι νὰ κλονίσουν συθέμελα τὴν Παιδαγωγική του. Στὴν πράξιν ὅμως δὲν ἔγινε ἀκόμα πολὺχρονη ἐργασία, ἔτσι ποὺ νὰ μπορούμε νὰ βγάλουμε τὸ Έρβαρτιανὸ σύστημα καὶ στὴ θέση του νὰ βάλουμε ἕνα νέο, σταθερὸ, δοκιμασμένον πολὺτροπον στὴ σχολικὴν πράξιν. Λίγα εἶνε τὰ σχολεῖα ἐκεῖνα, ποὺ ἐργάζονται μὲ τίς νέες διδαχτικὰς ἀρχάς. Προπάντων εἶνε μερικὰ πειραματικὰ σχολεῖα, ποὺ ἔχουν ἐλευθερία ἀπὸ τὰ Κράτη τους νὰ πειραματίζονται ἀπάνω στὰ νέα διδαχτικὰ προβλήματα. Σὲ μᾶς μάλιστα, οἱ νέες διδαχτικὰς ἀρχαί, εἶνε ἄγνωστες. Μερικὲς προσπάθειες, μερικῶν εὐσυνειδητῶν δασκάλων, ἀποτελοῦν σημεῖα μόνον μέσα σ' ὀλόκληρη τὴν ἐκπαιδευτικὴν μας κίνησιν καὶ γίνονται πάντα μέσα στὸ καθολικὸν πλαίσιον τοῦ παλίου σχολεῖου. Ἡ πρώτη σοβαρὴ προσπάθεια, ποὺ εἶνε στὸν τόπον μας, γιὰ τὴν διδαχτικὴν καὶ γενικὰ τὴν δολόκληρωτικὴν μεταρρύθμισιν τοῦ σχολεῖου μας εἶνε τὸ Πρότυπον Πειραματικὸν Μακρᾶσλειον διδασκαλεῖον. Μὰ καὶ αὐτὸ τὸ χάλασαν ὕστερον ἀπὸ τρία χρόνια λειτουργία. Καὶ εἶνε βέβαια ἀρκετὰ σημαντικὰ τὰ πορίσματα τῆς ἐργασίας τοῦ Μακρᾶσλειου, μὰ μέσα στὸ λίγο χρόνον ποὺ λειτουργήσῃ, δὲ μπορούσε νὰ παρουσιάσῃ ὀλόκληρον σύστημα νέας διδαχτικῆς. Καὶ κεῖνο βρισκόταν ἀκόμα στὸ στάδιον τοῦ πειραματισμοῦ. Καὶ θὰ πειραματιζόταν ἀκόμα χρόνια. Γιατὶ παιδαγωγικὰ ἔργα δὲ γίνονται ἀπὸ ἕνα χρόνον στὸν ἄλλον, μὰ χρειάζονται πολὺχρονη ἀδιάκοπη ἐργασία. Ὁμοίως, ἡ ἐργασία τοῦ Μακρᾶσλειου εἶνε ἡ μόνη θετικὴ προσπάθεια, ποὺ γένηκε στὸν τόπον μας. Ὁποῖος θέλει νὰ τὴ γνωρίσῃ, ἄς διαθέσῃ τὴν πρώτην του ἐπετηρίδα.

Ἔτσι, τὸ νέο σχολεῖον, τὸ σχολεῖον ἐργασίας, δὲ μπορεί ἀκόμα νὰ παρουσιάσῃ τέλειον σύστημα διδαχτικῆς μὲ ἀρχὴν καὶ τέλος. Σύστημα, ποὺ νὰ καθορίξῃ καὶ τίς τελευταίας λεπτομέρειες τῆς διδαχτικῆς πράξεως. Ἐκεῖνο, ποὺ μπορεί νὰ δώσῃ ὡς τώρα, εἶνε γενικὲς διδαχτικὰς ἀρχάς. Ἀρχαί, ποὺ τίς ἐπιβάλλει ἡ ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ καὶ οἱ ἀνάγκαι οἱ κοινωνικαί, ποὺ αὐτὲς καλεῖται νὰ ἱκανοποιήσῃ τὸ σχολεῖον.

Μὰ, καὶ ἂν δὲν ἔχωμε ἀκόμα τέλειον σύστημα διδαχτικῆς

του νέου σχολείου, αυτό δὲ σημαίνει πῶς πρέπει νὰ ἀναχαιτιστοῦμε στὴν ἐξέταση τῶν προβλημάτων του. Ἡ παλιὰ Ἑρβαρτιανὴ θεολογία πρέπει νὰ σπάσῃ. Πρέπει μιὰ ὥρα ἀρχίτερα νὰ ἀπαλλαγοῦμε ἀπὸ τὸν Ἑρβαρτιανὸ σχηματισμὸ καὶ ἀπὸ τὰ καλοῦπια τῆς Ἑρβαρτιανῆς Διδαχτικῆς, προπάντων ἔπως τὰ μέρψωσαν οἱ μαθητὲς καὶ διάδοχοι τοῦ Ἑρβάρτου. Πρέπει καὶ στὸν τόπο μας νὰ ἀρχίσῃ τὸ γρηγορώτερο ἢ ἔρρυνα ἀπάνω στὰ νέα διδαχτικὰ προβλήματα. Ὁ δάσκαλός μας πρέπει νὰ ἐγῆ, ἀπὸ τῆ σημερινή του ἀκινήσια καὶ νὰ πάψῃ νὰ δέχεται ἑτοιμὲς τὶς διδαχτικὰς ὁδηγίαις ἀπὸ τοὺς παιδαγωγούς του. Πρέπει ὁ ἴδιος νὰ πειραματιστῆ, στὴν πράξῃ μέσα στὸ σχολεῖο του σύμφωνα μὲ ὀρισμένους παιδαγωγικὰς ἀρχὰς— ποὺ αὐτὲς μόνο μποροῦν νὰ τοῦ δώσουν οἱ παιδαγωγοὶ— καὶ νὰ ἐγάλη δικὰ του πορίσματα ὑστερα ἀπὸ τῆ δική του πείρα.

ΓΡΑΜΜΑ ΤΡΙΤΟ

Τρία στάδια στην εξέλιξη του σχολείου

Κύριε συνάδελφε,

"Ελεγα παραπάνω πώς το σχολείο εργασίας είναι ο τελευταίος σταθμός στην εξέλιξη του σχολείου.

Αυτό προϋποθέτει πώς πριν από το σχολείο εργασίας κυριαρχούσε άλλος σχολικός τύπος. Έτσι είναι κιόλας. Το σχολείο ως σήμερα στην εξέλιξή του πέρασε και περνά τρία στάδια σε κάθε λαό. Τα τρία αυτά στάδια στην εξέλιξη του σχολείου είναι ανάγκη να τα δούμε κι εμείς σύντομα. Έτσι, όχι μόνο θα καταλάβουμε καλύτερα το σημερινό σχολείο εργασίας σαν την τελευταία μορφή της σχολικής εξέλιξης, αλλά θα καταλάβουμε και κάτι άλλο σημαντικότερο. Θα καταλάβουμε πώς σήμερα δεν ήταν δυνατό να κυριαρχούσε άλλος τύπος σχολείου παρά το σχολείο εργασίας. "Ότι το σχολείο εργασίας είναι το μόνο, που ανταποκρίνεται στο πνεύμα της σύγχρονης εποχής, το μόνο, που είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες, που θέτει η ζωή σήμερα στο σχολείο. Και λέγω έτσι, γιατί είμαι της γνώμης πώς το σχολείο εξελίσσεται πάντα ακολουθώντας την εξέλιξη της ζωής ενός λαού σε κάθε εποχή. Το ίδιο πράγμα μπορούμε να πούμε με άλλα λόγια. "Ότι δηλαδή το σχολείο κάθε λαού σε κάθε εποχή είναι γέννημα του πνεύματος της εποχής αυτής. "Ότι οι κυρίαρχες πνευματικές ιδέες, που κυριαρχούν σε μια εποχή και διέπουν τη ζωή της εποχής αυτής, ότι οι ιδέες αυτές εξουσιάζουν και το σχολείο και το προδιαγράφουν τον τρόπο της εργασίας του και τα εκπαιδευτικά ιδανικά, που θα επιδιώξει. Γι αυτό και ως τώρα, στην Ίστορία της Παιδαγωγικής άπαντούμε πολλά μορφωτικά ιδανικά.

κά, πού τὸ καθένα ἴσχυσε σὲ ὀρισμένη ἐποχὴ ἀνάλογα μὲ τις κυρίαρχες ἰδέες τῆς ἐποχῆς ἐκείνης. Ἔτσι ἐξηγῶ ἐγὼ τὰ τρία στάδια, πού πέρασε ὡς τώρα τὸ σχολεῖο καὶ πού ἀποτελοῦν τρεῖς σταθμοὺς στὴν ἐξέλιξή του. Ἄς δοῦμε ὅμως ποιὸ εἶνε αὐτοί.

Πρῶτα ὅμως θὰ σὲ παρακαλέσω, κύριε συνάδελφε, νὰ προσέξῃς τὴν ἱστορικὴ αὐτὴ ἀνασκόπηση πού θὰ κάμω. Ὁμολογῶ πῶς αὐτὴ δὲ θὰ σὲ βοηθήσῃ καθόλου στὴν πράξη τῆς ἐργασίας σου, πού σ' αὐτὴ μόνο ὑποσχέθηκα πῶς θὰ ἀποβλέψω. Νομίζω ὅμως πῶς δὲ μπορῶ νὰ ἀποφύγω τὴν ἱστορικὴ αὐτὴ ἀνασκόπηση, γιατί ἔτσι μόνο θὰ μπορέσωμε νὰ ἀποχτήσωμε μιὰ γενικὴ γραμμὴ μέσα στὴν ἐξέλιξη τοῦ σχολείου. Ἡ ἀνασκόπηση αὐτὴ εἶνε βέβαια θεωρητικὴ, μὰ ἐλπίζω πῶς αὐτὴ θὰ εἶνε τὸ μόνο θεωρητικόν, πού θὰ ἀναφέρω στὴν ἐργασία, πού καταπιιάστικα.

Α' Τὸ σχολεῖο τῶν λόγων.—Σ' ὄλο τὸ μεσαῖωνα καὶ ἀκόμα καὶ στίς ἀρχὲς τῆς νέας ἐποχῆς, ὡς τὸ 16 αἰῶνα, τὸ σχολεῖο ἦταν σχολεῖο λόγων. Τὰ παιδιὰ δηλαδὴ στὸ σχολεῖο μάθαιναν λόγια. Λόγια, πού ἄλλα τὰ καταλάβαιναν καὶ ἄλλα ὄχι. Ὅλη ἡ μάθηση στὸ σχολεῖο τότε ἦταν: νὰ ἀποστηθίζουσαν τὰ παιδιὰ ὀρισμένη πικρότητα λόγων ἀπὸ τὰ βιβλία. Καὶ αὐτά, πού ἀποστήθιζαν, δὲν ἦταν λίγα. Ἀκόμα καὶ στὴν ἐποχὴ τοῦ Ἑράσμου, δηλαδὴ στὴν ἐποχὴ τῆς θρησκευτικῆς μεταρρυθμίσεως, τὰ παιδιὰ ἔπρεπε νὰ μαθαίνουσαν ἀποστήθιση 700 ἐκκλησιαστικὰ ρητὰ τὸ χρόνο! Τὸ ὅτι ὅμως τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ἡ μόνη μέθοδος τῆς διδασκαλίας ἦταν ἡ ἀποστήθιση λόγων, δηλαδὴ ἡ λεξιλογία, ὁ θερμπαλισμός, δὲν πρέπει νὰ μᾶς ξενίζη. Οὔτε ἦταν δυνατὸ νὰ ἦταν ἀλλιῶτικα. Γιατί, τὸ ὕλικόν τῆς διδασκαλίας δὲν μπορούσε νὰ προσληφθῆ μὲ ἄλλο τρόπο, παρὰ μόνο μὲ τὴ ξερὴ ἀποστήθιση τῶν λέξεων. Ὁ θερμπαλισμὸς δηλαδὴ ἦταν ἡ μόνη δυνατὴ μέθοδος τοῦ σχολείου τὴν ἐποχὴ ἐκείνη. Τὸ ὕλικόν δηλαδὴ τῆς διδασκαλίας τὴν ἐποχὴ ἐκείνη ἦταν θρησκευτικὸ περιεχομένου. Ἦταν παρμένο ἀπὸ θρησκευτικὰ βιβλία καὶ ἀναγερόταν σὲ θρησκευτικὰς ἐννοιες, πού τὰ παιδιὰ δὲν ἦταν δυ-

νατό να τις κατανοήσουν. Μπορούσαν μόνο να μαθαίνουν τα λόγια παπαγαλιστί, χωρίς να καταλαβαίνουν τι λένε τα λόγια. Το υλικό δηλαδή της διδασκαλίας ήταν αφηρημένες έννοιες, δύσκολες και ακατανόητες για το παιδί. Μά κι αυτό πάλι δεν ήταν τυχαίο ούτε αυθαίρετο. Το τέτιο υλικό της διδασκαλίας στο μεσαίωνα ήταν το μόνο, που ήταν δυνατό και πού ανταποκρινόταν στο πνεύμα της εποχής. Θά μου πής πώς; 'Απλούστατα. Να πώς εξηγείται το πράμα. Στο Μεσαίωνα επικρατούσε η γενική αντίληψη πώς η κεντρική 'Αλήθεια του κόσμου είνε γνωστή. Πώς δέν έχομε ανάγκη να την ανακαλύψομε. 'Η 'Αλήθεια αυτή βρίσκεται κοντά στο Θεό, είνε ο ίδιος ο Θεός. 'Ο Θεός είνε η 'Αλήθεια. Είνε η πηγγή του κόσμου, το όνω; δι. Σύμφωνα με την καθολική αυτή αντίληψη, δημιουργήθηκε η άλλη αντίληψη του Μεσαίωνα, πώς τελειότερος γίνεται ο άνθρωπος όσο περισσότερο πλησιάζει προς το Θεό, διότι τότε τόσο περισσότερο πλησιάζει την 'Αλήθεια, την Τελειότητα. Και στην ερώτηση: πους βρίσκεται πιό κοντά στο Θεό, απαντούσε η εποχή, η καθολική δηλαδή τότε αντίληψη: ο κληρικός. 'Ο κληρικός βρίσκεται πιό κοντά στο Θεό και επομένως αυτός ήταν ο τελειότερος άνθρωπος, γιατί αυτός ήξερε πολλά θρησκευτικά γράμματα. Αυτός ήξερε απέξω ελόκληρες σελίδες της 'Αγίας Γραφής και των ψαλμών. Κατά φυσική συνέπεια, και το σχολείο, πού επιδίωκε να κάμη τους μαθητές του τέλειους ανθρώπους, δέ μπορούσε να κάμη άλλο, παρά να επιδιώκη να τους κάμη καλούς κληρικούς. 'Ο κληρικός ίσχυε τότε για τον τελειότερο τύπο του α. θρώπου. Και θά έκανε το σχολείο καλούς κληρικούς, όσο περισσότερα θρησκευτικά πράματα μάθαινε στα παιδιά. 'Επειδή όμως, όπως είπαμε, τα πράματα αυτά ήταν αφηρημένα, η και πολλές φορές ήταν λόγια χωρίς περιεχόμενο, γι αυτό τα παιδιά, πού ξέραμε δά πώς τείνουν παντα προς το συγκεκριμένο, πραχτικό, γι αυτό, λέγω, τα παιδιά δέ μπορούσαν να τα μάθουν αλλιώςτικα, παρά μόνο να τα άπιστηθίσουν. Μέσα δηλαδή, στο σχολείο γινόταν τότε μόνο μιá λεξιλογική μηχανική έργασία. Γι αυτό

και την εποχή αυτή βλέπομε τους παιδαγωγούς να καταγι-
νωνται να βροδν εύκολους τροπους της αποστήθισης. Μας
λένε π. χ. πώς καλύτερα μαθαίνομε ένα πράμα αποστήθιση
εταν το μαθαίνομε σαν παιηματάκι, και άλλα τέτια, μα από
την αποστήθιση δέν εφευγαν.

Θά μου πής ίσως : Μα γιατί την εποχή εκείνη να μη
μαθαίνουν και πράματα συγκεκριμένα ; Γιατι να μην παίρ-
νουν δηλαδή γνώσεις και από τή φύση, από το φυσικό κό-
σμο ; Μα ένα τέτιο πράμα το Μεσαίωνα ήταν βλασφημία,
αμάρτημα καθοσιώσεως. Η φύση στο Μεσαίωνα θεωρόταν
εργο του Σατανά. Ήταν αίσχρη και ή φιλοσοφία της επο-
χής της αρνιόταν και την αληθινή υπαρξη. Αυτό μάλιστα
το πίστευε και ο Νεοπλατωνισμός ακόμα και το εξέφρασε
καθαρά με το στόμα του Πλωτίνου. Άλοίμονο σε κείνο, που
στο Μεσαίωνα θά τολμούσε να εξηγήση τον κόσμο με κέντρο
τή Φύση και το φυσικό μηχανισμό. Έκεινον δηλαδή, που
θά ζητούσε να βρη στη Φύση, σαν να λέμε, το σημείο του
Άρχιμήδη μέσθ στον κόσμο.

Έτσι λοιπόν, ο φυσικός κόσμος στο Μεσαίωνα ήταν δ-
λωσδιόλου αποκλεισμένος από τα σχολεία. Το μορφωτικό
ιδανικό του Μεσαίωνα ήταν ο κληρικαλισμός. (1)

Β' Το σχολείο των πραγμάτων.—Έρχεται όμως ή
Νέα εποχή φέρνονιαθ μαζί της την πνευματική επανάστα-
ση. Και όπως κάθε επαναστατική εποχή, έτσι κι αυτή πα-
ρουσιάζεται με μιθ τέλεια άρνηση στις ιδέες του Μεσαίωνα.
Δέν αναγνωρίζει την εξήγηση του κόσμου όπως τή διδσχε
ο Μεσαίωνα; και αναλαβαίνει αυτή να τον εξηγήση επιστη-

(1) Με τον ίδιο τρόπο και το μορφωτικό ιδανικό της κ α λ ο κ α γ α θ-
ο ί α σ της Άρραίας Ελλάδας αποδείχεται πως ήταν ή φυσική συνέ-
πεια της καθολικής αντίληψης, που διαπερνούσε τότε την εποχή : "Όπως
οί δυο εκδηλώσεις της υπαρξης, ο φυσικός και ο πνευματικός κόσμος στο
βάθος αποτελούν μιθ ενότητα, ένα «κόσμο», (συνορξν συσταίνει ο
Πλάτωνας), έτσι και ο άνθρωπος που αποτελεί μέρος της καθολικής ύ-
παρξης του κόσμου, πρέπει να μορφωθή και στις δυο πλευρές της ζωής
του, και την υλική και την πνευματική, για να αποθή ένα ενιαίο μορ-
φωμένο σύνολο. Και το σώμα του έπρεπε να γίνη καλό και ή ψυχή του
αγαθή.

μονικά. Και τώρα για πρώτη φορά μπαίνει και η έρωτηση: Μήπως μπορούμε να εξηγήσωμε τόν κόσμο από τή φύση; Μήπως ό φυσικός μηχανισμός μά; εξηγεί τό μυστήριο του κόσμου; Μήπως τό κουμπί, που άμα τό πατήσωμε θά κινηθή όλος ό κόσμος, βρίσκεται στη Φύση; Μαζί με τήν έρωτηση αυτή έγινε αισθητή στο σκεπτόμενο άνθρωπο και η ανάγκη να εξετάση, να έρευνήση, να εξηγήση τή φύση, με τήν κρυφή έλπίδα πως ίσως στη φύση θάβρισκε τό κέντρο του κόσμου. Έτσι τό ανθρώπινο πνεύμα στρέφεται άκράτητο προς τό φυσικό κόσμο. Και σιγά σιγά μορφώθηκαν οι φυσικές επιστήμες. Και σιγά σιγά μπήκαν μέσα στη μόρφωση συγκεκριμένες γνώσεις. Μπήκαν τά πράματα, που ξετόπισαν τά λόγια του Μεσαιώνα. Στη θέση του βερμπαλισμού του Μεσαιώνα, μπήκε ό πραγματισμός, ό ρεαλισμός, και τό σχολείο άναθίνει στο δεύτερο στάδιο τής εξέλιξής του. Γίνεται σχολείο πραγμάτων.

Γιατί, η νέα αυτή τροπή τής πνευματικής ζωής τής ανθρώπότητας δε μπορούσε ν' αφήση ανεπηρέαστο τό σχολείο. Για να είνε τώρα τό σχολείο σύγχρονο, για να ανταποκρίνεται στο νέο πνεύμα τής εποχής, έπρεπε να μεταρρυθμιστή σύμφωνα με τίς νέες ιδέες. "Όχι μόνο έπρεπε να δεχτή στο πρόγραμμά του τά φυσιογνωστικά μαθήματα, μά και όλη του η μέθοδος; έπρεπε να αλλάξη και να στηριχτή άπάνω στη βάση του πραγματισμού. "Όχι πιά λόγια, μά πράματα! "Όχι άφηρημένα, μά συγκεκριμένα

Τό δεύτερο αυτό στάδιο του σχολείου διάστηξε ώς τό τέλος του 19 αιώνα στην Ευρώπη.

Στό στάδιο αυτό τής εξέλιξης του σχολείου αλλάζει και η Δι'αχτική. Έκει που στο Μεσαιώνα είχε να μεταδώση με τόν καλύτερο τρόπο λόγια, τώρα έχει να μεταδώση πράματα. Πράματα, που άπ' αυτά πρέπει να ξεκινά η διδασκαλία. Σ' αυτό τό στάδιο παρουσιάζονται τρεις παιδαγωγικές μορφές, οι κυριώτερες, που στηρίζουν τή διδασκαλία στα πράματα: "Ο Κομένιος, ό Πισταλότσι και ό Έρβερτος. Είνε ανάγκη να πούμε δύο λόγια για τόν καθένα.

Ὁ Κομένιος (1591—1670) μὲ τὸ Ρατίχιο εἶνε οἱ γνωστοὶ διδαχτικοὶ τοῦ 17 αἰώνα. Ἀπὸ τὸν Κομένιο ἡ Διδαχτικὴ ὑψώνεται σὲ ἰδιαίτερο κλάδο τῆς Παιδαγωγικῆς. Ὁ ἴδιος ὀνομάζει τὸ κύριο ἔργο του, τὴ «Μεγάλῃ Διδαχτικῇ» «μιά τέχνη τοῦ νὰ διδάσκουν ὅλοι ὅλα καὶ μάλιστα μὲ εὐχάριστῃ καὶ συστηματικῇ διδασκαλίᾳ». Γιὰ βάση τῆς διδασκαλίας του ὁ Κομένιος θάζει τὴν «αὐτοψία», δηλαδὴ τὴν ἄμεση κατ' αἰσθήσῃ ἀντίληψη τῶν πραγμάτων καὶ «τὸν παραλληλισμὸν πράγματος καὶ ὀνομασίας του». Αὐτὰ τὰ δύο εἶνε οἱ βασικοὶ ὅροι τῆς Διδαχτικῆς τοῦ Κομένιου.

Νὰ καὶ μερικῆς διδαχτικῆς συμβουλῆς, ποὺ δίνει: Νὰ χρησιμοποιοῦμε τὶς αἰσθήσεις ὅσο μπορούμε πιὸ πολὺ. Νὰ μὴ γινώμαστε σοφὸι ἀπὸ τὰ βιβλία, μὰ βλέποντας τὸν οὐρανὸν, τὴ γῆν, τὰ ἄστρα, τὸ δίσκος κ.τ.λ. Νὰ γνωρίζωμε τὰ ἴδια τὰ πράγματα καὶ ὅχι νὰ διαβάζωμε στὰ βιβλία ξένες γνώμες γιὰ τὰ πράγματα. Στὸ σχολεῖο νὰ μὴ μαθίνωμε πράγματα ἀφηρημένα, ποὺ δὲν ἔχουν καμιὰ ὠφέλεια καὶ γι αὐτὸ καὶ καμιὰ σημασία γιὰ τὴ ζωὴ.

Μὰ καὶ γιὰ τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας ὁ Κομένιος δίνει πολὺτιμες συμβουλῆς: Ἄρχιζε πάντα ἀπὸ τὰ εὐκολώτερα. Δίδασκε τὶς πρῶτες γνώσεις στὸ παιδί μόνο στὴ μητρικὴ του γλῶσσα. Μὴν ἐπιβαρύνῃς τὸ μυκλὸ τοῦ παιδιοῦ μὲ πολὺ ὕλικόν. Παρουσιάζε τὰ πράγματα σὲ ὅσο μπορείς περισσότερες αἰσθήσεις. Ἔτσι ἡ αὐτοψία θὰ εἶνε τελειότερη κ.τ.λ.

Ἀπάνω στὴν «αὐτοψία» τοῦ Κομένιου, στηρίζεται ἡ «ἐποπτεία» τοῦ Πεσταλότσι (1746—1827). Βάση κι αὐτῆς τῆς διδασκαλίας θάζει τὴν ἐποπτεία, τὴν καθολικὴν παράστασιν ἑνὸς πράγματος. Τὸ σύθημά του στὴ διδασκαλίᾳ εἶνε: Ἀπὸ τὴ συγκεκριμένη ἐποπτεία στὴν ἀφηρημένην ἔννοια. Μακριά, φωνάζει, τὰ λόγια. Ἀφήστε τὰ πράγματα νὰ μιλήσουν μόνο τους. Ἀκόμα καὶ γιὰ τὰ ἀφηρημένα πράγματα ζητοῦσε τὴν ἐποπτεία. Δὲν ἐπιτρέπεται νὰ μιλοῦμε στὰ παιδιὰ γιὰ τὴν ἀρετὴν, γιὰ τὴν εὐδέβεια, τὴν ἀντρεία κ.τ.λ. μὰ νὰ ἀφίνωμε τὰ παιδιὰ νὰ βλέπουν τὴν ἐφαρμογὴ τῶν ἀρετῶν αὐτῶν. Ἡ πρώτη διδασκαλίᾳ τοῦ παι-

διοῦ εἶνε νὰ τοῦ διδάξωμε τὴν τέχνην νὰ παρατηρή. Τὴν τέχνην αὐτὴν θὰ τὴν διδάξῃ ἢ μητέρα. Γιὰ νὰ μορφώσωμε καλὴν ἐποπτεία ἐνὸς πράγματος, πρέπει νὰ μάθωμε τὸ σχῆμα του, τὸν ἀριθμὸν του, δηλαδὴ ἂν εἶνε ἀπλὸ ἢ σύνθετο, καὶ τὴν ὀνομασίαν του. Σχῆμα, ἀριθμὸς καὶ ὄνομα εἶνε τὰ βασικά στοιχεῖα τῆς ἐποπτείας. Εἶνε τὸ περίφημον **τρίγωνον** τῆς ἐποπτείας.

ΓΡΑΜΜΑ ΤΕΤΑΡΤΟ

Τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων καὶ τὰ Ἑρβαρτιανὰ στάδια τῆς διδασκαλίας. — Τὸ στάξιο τῆς Προπαρασκευῆς.

Κύριε συνάδελφε,

Εἴμαστε στὸ δεύτερο στάδιο τῆς ἐξέλιξης τοῦ σχολείου, στὸ σχολεῖο *πραγμάτων* καὶ ἀναφέραμε δυὸ ἀντιπροσωπευτικές του μορφές, τὸν Κομένιο καὶ τὸν Πесталоτσί. Θὰ δοῦμε παρακάτω πῶς ὁ Πесталоτσί ξεπερνᾷ τὸ δεύτερο στάδιο καὶ ἀποβαίνει ὁ πρόδρομος τοῦ τρίτου σταδίου, τοῦ σχολείου ἐργασίας. Προσωρινὰ ὅμως ἄς τὸν θεωρήσωμε μόνον θεμελιωτὴ τοῦ σχολείου πραγμάτων.

Τρίτη ἀντιπροσωπευτικὴ μορφή τοῦ σχολείου πραγμάτων εἶνε ὁ Ἑρβартος (1776—1841). Στὸν Ἑρβартο θὰ ἐπιμείνωμε περισσότερο ἀπὸ τοὺς δυὸ προηγούμενους, γιατί αὐτὸς μᾶς προσφέρει καὶ περισσότερα ὕλικά, πού πρέπει νὰ τὸ ἐξετάσωμε. Θὰ προσπαθήσω νὰ κάμω τὴν ἐξέταση σύτομη. Ἰνε ἀνάγκη, γιατί ὁ Ἑρβартος εἶνε ὁ παιδαγωγὸς ἐκεῖνος, πού ἡ Παιδαγωγική του καὶ ἐπομένως καὶ ἡ Διδαχτική του κυριαρχοῦσε ὡς ἐδῶ καὶ λίγα χρόνια σ' ὅλο τὸν κόσμον. Ὁ Ἑρβартος κατέχει σημαντικὴ θέσις στὴν ἱστορία τῆς Παιδαγωγικῆς. Γι' αὐτὸ καὶ μᾶς ἐνδιαφέρει νὰ μάθωμε τίς βάσεις τῆς Διδαχτικῆς του. Ἀκόμα ὅμως καὶ γιὰ ἕναν ἄλλο λόγο πρέπει νὰ γνωρίσωμε τὸν Ἑρβартο ἀπὸ κοντά. Γιὰ τὸ λόγο ὅτι θὰ διαφωνήσωμε μαζί του καὶ θὰ τὸν πολεμήσωμε: Λέγαμε πῶς πρὶν λίγα χρόνια ἡ Ἑρβαρτιανὴ Διδαχτικὴ κυριαρχοῦσε στὰ σχολεῖα τοῦ κόσμου. Σὲ μᾶς δὲ κυριαρχεῖ καὶ ὡς σήμερα ἀκόμα. Σ' ὅλα σχεδὸν τὰ σχολεῖα

μας ή διδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τὰ περίφημα οτάδια. Καί στα περισσότερα διδασκαλεία και ώς σήμερα ακόμη οί δόκιμοι δασκάλοι άσκούνται σ' αυτό τὸ είδος τῆς διδασκαλίας. Ἐμείς στο τέλος θά αναγκαστοῦμε νά άπορίψωμε τὸ είδος αυτό τῆς διδασκαλίας. Για νά τὸ κάμωμε ἔμωσ αυτό, πρέπει νά πούμε και τὸ λόγο. Πρέπει νά πούμε γιατί ή διδασκαλία αυτή δέν εἶνε καλή, δέν εἶνε παιδαγωγική. Δηλαδή πρέπει νά κρίνωμε τῆ διδασκαλία τοῦ Ἐρβάρτου. Πῶς ἔμωσ θά μπορέσωμε νά τὸ κάμωμε αυτό άν δέν ξέρωμε καλά τῆ διδασκαλία αυτή; Πῶς θά τὴν κρίνωμε άν δέν τῆ γνωρίσωμε; Δέν παραβλέπω πῶς ή Ἐρβερτιανή Διδαχτική σου εἶνε μερικῶς γνωστή. Ἄν μάλιστα φοίτησε; σέ διδασκαλείο, θά ξέρης πολλά πράματα άπ' αυτή. Σ' αυτή διδάσκει; κιόλας τώρα. Γι αυτό ἔμωσ κι ἐγώ δέ θά άπλωθῶ σέ λεπτομέρειες, μὰ θά θίξω μόνο τίς βάσεις τῆς, τίς ρίζες τῆς και εἰκείνες μόνο και θά κρίνω.

*
* *

Ἐο Ἐρβάρτος εἶνε ἐπιστήμονα; παιδαγωγός. Εἶνε ὁ πρῶτος πού μᾶς παρουσίασε σύστημα τῆς Παιδαγωγικῆς με άρχή και τέλος. Σύστημα, ἐπεξεργασμένο ἐπιστημονικά και στίς τελευταίες λεπτομέρειες. Αὐτή εἶνε ή ἀλήθεια, πού δέ χάνει τίποτε άπό τὸ ὅτι σήμερα πιά ή Ἐρβερτιανή Παιδαγωγική θεωρεῖται πῶς; άνήκει στήν Ἱστορία. Εἶνε και ὁ πρῶτος, πού παρουσίασε ἐπιστημονικό παιδαγωγικό σύστημα τῆς Διδαχτικῆς. Ἐο Ἐρβάρτος, ὄχι μόνο ὤρισε τῆ βάση τῆς διδασκαλίας, μὰ ὤρισε και τὸ τέρμα τῆς, τὸ σκοπὸ τῆς. Καί ακόμη, καθῶρισε και ἐξέτασε λεπτομερειαικά και τὸ δρόμο τῆς διδασκαλίας, τὴν πορεία τῆς, άπό τὴν άρχή ὡς τὸ τέλος. Καί τὴν ἐργασία αυτή τὴν ἔκαμε δηλαδή ἐπιστημονικά. Ἄν δέ λογαριασωμε κιόλας ὅτι ή ἐργασία αυτή εἶνε αὐστηρά αἰτιώδεια ἐξαρτημένη άπό τῆ φιλοσοφική τῆς βάση και καμωμένη με μεγάλη τέχνη και ἄρμονία, ἔτσι, πού ἐξωτερικά νά παρουσιάξῃ ἕνα ὡραίο οἰκοδόμημα με ὡραία ἀρχιτεκτονική, δέ θά άπορίψωμε γιατί ή Διδαχτική αυτή ἐπιβλήθηκε σ' ὅλα

τὰ σχολεῖα καὶ στὸ διάστημα μισοῦ αἰῶνα καὶ ἀπάνω, καμὲν ἄλλη Διδαχτικὴ δὲ μπορούσε νὰ βγῆ μπροστά σ' αὐτή. Ὁ-
πιως π. χ. παρακολούθησα μιὰ διδασκαλία μετὴν Ἑρβαρ-
τιανῆ μέθοδο, μετὴν μέθοδο δηλαδὴ τῶν σταδίων, στὴν ἀρχὴ
ἔχει τὴν ἐντύπωση πῶς ὅλα πάνε καλά, φυσικά. Πῶς ἡ δι-
δασκαλία αὐτὴ εἶνε ψυχολογικὴ, πῶς τὰ παιδιὰ ἐργάζονται
κ. λ. π. Ἐπάρχουν μάλιστα δασκάλοι καὶ παιδαγωγοὶ τῆς
Σχολῆς αὐτῆς, ποὺ μπορούν νὰ σὲ καταπλήξουν μετὴν τέ-
χνη τους. Μποροῦν νὰ σὲ κάμουν νὰ τρίβης τὰ μάτια σου.
Μποροῦν νὰ σοῦ κάμουν μιὰ διδασκαλία σύμφωνα μετὰ στά-
δια, ποὺ ἐξωτερικὰ νὰ φαίνεται σὰν καλλιτέχνημα. Ἐγὼ ἔχω
γνωρίσει πολλοὺς τέτοιους, ποὺ τότε μάλιστα τοῦς θαύμαζα
καὶ τοῦς ζήλευα. Ἀργότερα εὐτύχησα καὶ ἐγὼ νὰ με θαυ-
μάζουν καὶ νὰ με συγχαίρουν γιὰ τὴ διδασκαλία μου σύμ-
φωνα μετὰ στάδια. Θυμοῦμαι, ὅταν πρωτοδιορίστηκα στὸ
διδασκαλεῖο τῆς Θεσσαλονίκης καὶ ἕκαμα δυὸ ὑποδειγματι-
κὲς διδασκαλίεσ, τόσο με θαύμαζαν, ποὺ τὸ πρᾶμα μαθεύ-
τηκε καὶ ἐδῶ στὴν Ἀθήνα καὶ ἅμα γύρισα ἐδῶ τίς γιορτές,
μοῦ ἔλεγαν πολλοὶ τὰ συγχαρητήριά τους. Ὅταν ἄλλοτε ἤ-
μουν ἀνώτερος ἐπόπτης στὴ Θράκη καὶ διδάξω σ' ἓνα συνέ-
δριο τὸν «Ἑσπερινὸν» τοῦ Δροσίνη, ποίημα, σύμφωνα μετὰ
στάδια, τόσο ἄρεσε, ποὺ καὶ ἐπιθεωρητὲς μοῦλεγαν πῶς «ἔ-
φερα τὰ παιδιὰ στὸ ἀμύγν». Τώρα θυμοῦμαι τίς διδασκαλίεσ
ἐκεῖνεσ καὶ ντρέπομαι. Ἐπρεπε ὅμως φαίνεται νὰ πλερώσω
καὶ ἐγὼ τὸ φόρο μου στὰ στάδια. Πρέπει ὅμως νὰ σὰς πῶ καὶ
τὸ γιατί ντρέπομαι καὶ ἐλπίζω τότε νὰ κάμω καὶ ἐσὰς νὰ
ντρέπεστε διδάσκοντας τὰ στάδια :

*
* *

Θὰ ξέρετε ὅτι ὁ Ἑρβερτος θέλει τὴν παιδαγωγοῦσα δι-
δασκαλία. Λέει μάλιστα ὁ ἴδιος πῶς δὲν ἀναγνωρίζει κα-
μιὰ διδασκαλία «ποὺ δὲν παιδαγωγεῖ». Ὁ σκοπὸς τῆς διδα-
σκαλίας πρέπει κατὰ τὸν Ἑρβερτο νὰ εἶνε ὁ σκοπὸς τῆς
ἀγωγῆς. Πρέπει νὰ εἶνε ὁ ἠθικὸς χαρακτήρας. Χαρακτήρας
τώρα, ὅπως ξέρετε, εἶνε θέληση. Εἶνε μιὰ ὀρισμένη διά-

πλαση τῆς θέλησης. Ἡ διδασκαλία λοιπόν, γιὰ νὰ πετύχη τὸν ἠθικὸν χαρακτήρα, πρέπει νὰ μορφώσῃ ἠθικὰ τὴν θέληση. Ὁ τελικὸς δηλαδὴ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας τοῦ Ἐρβάρτου εἶνε ἡ διάπλαση τῆς θέλησης. Ἄ, αὐτὸ τὸ λέει ρητὰ ὁ Ἐρβάρτος καὶ δὲ μπορούμε παρὰ νὰ συμφωνήσωμε μαζί του. Λέει : « Ἡ ἀξία τοῦ ἀνθρώπου δὲ βρίσκεται σὺς γνώσεις του, μὰ στὴν ἠθικὴν του θέληση » καὶ σ' αὐτὸ πρέπει νὰ καταλήγῃ κάθε διδασκαλία. Σύμφωνοι εἴμαστε σ' αὐτὸ καὶ εἴμαστε πολὺ ἐδγνώμονες στὸν Ἐρβάρτο, ποὺ μᾶς τὸ εἶπε τόσο χτυπητά. **Πῶς ὁμῶς θὰ μορφώσωμε τὴν θέληση ;**

Ἐδῶ παρουσιάζεται τὸ ἰδιαιτέρο χαρακτηριστικὸ τῆς Ἐρβαρτιανῆς Διδαχτικῆς, ποὺ ἀπάνω σ' αὐτὸ στηρίζονται καὶ τὰ σιάδια. Μὰ ἐδῶ παρουσιάζεται καὶ τὸ βασικὸ σημεῖο ποὺ διαφωνοῦμε μὲ τὸν Ἐρβάρτο καὶ ποὺ μᾶς χωρίζει σὲ δύο διαφορετικοὺς κόσμους. Πρόσεξε ! Ὁ Ἐρβάρτος λέει πῶς ἡ θέληση δὲ εἶνε στοιχεῖο ἀνεξάρτητο καὶ ἀυθύπαρκτο τῆς ψυχῆς, μὰ εἶνε γέννημα τῆς διανόησης. Ἡ, καλύτερα, εἶνε μιὰ κατάστασις τῶν παραστάσεων. Λέει ρητὰ : « Δὲν ὑπάρχει ἀνεξάρτητη καὶ ἀυθύπαρκτη θέληση, μὰ ἡ θέληση ριζώνεται στὸν κύκλο τῶν παραστάσεων ». Ἄφου λοιπόν ἡ θέληση εἶε γέννημα τῶν παραστάσεων, δηλαδὴ τῶν διανοητικῶν δυνάμεων τῆς ψυχῆς, ἔπεται ἀπ' αὐτὸ πῶς καὶ μόνο διαμέσου τῶν παραστάσεων μπορούμε νὰ τὴν ἐπηρεάσωμε. Μόνο δηλαδὴ διαμέσου τῶν γνώσεων μπορούμε νὰ τὴν διαπλάσωμε. Ἄμεσα νὰ τὴν ἐπηρεάσωμε εἶνε ἀδύνατο. Σύμφωνα μ' αὐτὰ, ὁ πρῶτος καὶ κυριώτερος σκοπὸς τῆς διδασκαλίας εἶνε νὰ δώσῃ γνώσεις, παραστάσεις, στὸ παιδί. Νὰ τοῦ πλουτισθῇ τὸν παραστατικὸν τοῦ κύκλου, νὰ τοῦ δυναμώσῃ τὴν διανόησίν του. Τότε ἀνάλογα θὰ ἐπηρεαστῇ καὶ ἡ θέληση, ἀφου ἡ θέληση δὲν εἶνε τίποτε ἄλλο πρὸς κατάστασις τῶν παραστάσεων. Βάσις λοιπόν τῆς διδασκαλίας τοῦ Ἐρβάρτου εἶνε ἡ προσφορὰ στὸ παιδί γνώσεων. Τὸ παιδί πρέπει νὰ ἀποχτήσῃ γνώσεις, νὰ πλουτιστοῦν οἱ παραστάσεις του, πρέπει νὰ μάθῃ. Ἡ μάθησις δηλαδὴ, ἡ ἀπόκτησις γνώσεων, εἶνε τὸ πρῶτο καὶ κυριώτερο ἔργο τῆς διδασκαλίας.

Ἄπ' αὐτὴ ὕστερα θὰ γίνῃ ἡ διάπλαση τῆς θέλησης. Τὴ θέληση δηλαδὴ τὴ μορφώνομε ἑμμεσα, διαμέσου τῶν γνώσεων. Ἔτσι μᾶς παρουσιάζεται καθαρὰ ἡ ἰντελλεκτουαλιστικὴ, δηλαδὴ ἡ νοησιαρχικὴ ἀντίληψη τῆς Παιδαγωγικῆς καὶ Διδαχτικῆς. Ἡ ἀντίληψη δηλαδὴ, ποὺ θέτει γιὰ βάση τῆς ψυχικῆς μας ζωῆς τὴ διανόηση, τὸ INTELLECTUS. Ἡ Παιδαγωγικὴ τῆς Ἑρβάρτιανῆς Σχολῆς εἶνε ἡ νοησιαρχικὴ Παιδαγωγικὴ.

Ἡ διδασκαλία λοιπὸν τοῦ Ἑρβάρτου ἀποβλέπει πρῶτα στὸ νὰ κάμῃ τὸ παιδί νὰ καταλάβῃ καλὰ τίς γνώσεις, ποὺ προσφέρνει ἡ διδασκαλία, καὶ κατόπι νὰ χρησιμοποιοῦσιν τίς γνώσεις αὐτὲς γιὰ τὴ μόρφωση τῆς θέλησης. Πῶς θὰ γίνῃ αὐτό; Ἐδῶ ἔρχονται τῶρα τὰ στάδια. Τὰ στάδια ὁμῶς ἀποτελοῦν τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας, δηλαδὴ τὸ τρίτο μεγάλο πρόβλημα τῆς Διδαχτικῆς. Τίποτα ὁμῶς δὲ μᾶς ἐμποδίζει νὰ ἀρχίσωμε ἀπ' αὐτό. Ὑστερα ἀπὸ τὴν ἐξέτασή του μποροῦμε νὰ δοῦμε καὶ τὰ ἄλλα δύο προβλήματα, τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας καὶ τὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα. Γιὰ τὸ σκοπὸ μάλιστα τῆς διδασκαλίας εἶπαμε παραπάνω μερικὰ καὶ ἔτσι ἀργότερα θὰ μᾶς εἶνε εὐκολώτερο νὰ θίξωμε τὸ πρόβλημα στὸν πυρήνα του.

Τὰ στάδια λοιπὸν. Τὰ στάδια αὐτά, ποὺ τὰ ξέρεις, ποὺ τὰ διδάχτηκες στὸ διδασκαλεῖο καὶ ποὺ τὰ ἐφαρμόζεις καὶ στὴ διδασκαλία σου, ἔχουν μεγάλη ἱστορία. Αὐτὴ ὁμῶς δὲ σὲ ἐνδιαφέρει πολὺ. Γι' αὐτὸ ἄς τὴν ἀφήσωμε καὶ ἄς τὰ δοῦμε ὅπως εἶνε σήμερα. Τὰ σημερινὰ στάδια τῆς διδασκαλίας εἶνε ἔργο ἐνὸς παλιοῦ καθηγητῆ τῶν Παιδαγωγικῶν τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Λειψίας, τοῦ Τσίλλερ. Ὁ Τσίλλερ αὐτὸς ἦταν μαθητὴς τοῦ Ἑρβάρτου καὶ ἀπ' αὐτὸν παράλαβε τὰ στάδια. Ὁ Ἑρβартос ὁμῶς εἶχε 4 στάδια. Ὁ Τσίλλερ χώρισε τὸ πρῶτο σὲ δύο καὶ ἔτσι ἀπὸ τὰ 4 ἔκαμε 5. Αὐτὰ τὰ 5 στάδια τοῦ Τσίλλερ παράλαβε ὁ Ράιν, ποὺ ζῆ ἀκόμα στὴ Γένα τῆς Γερμανίας καὶ τὰ ἐξέτασε, τὰ ἄπλωσε καὶ τὰ ταχτοποίησε καλύτερα. Τοῦς ἄλλαξε δὲ καὶ τὸ ὄνομά τους, ποὺ στὴ γλώσσα

μας θά μεταφράζονταν έτσι: Προπαρασκευή, προσφορά, σύνδεση, σύλληψη, εφαρμογή.

Τι γίνεται τώρα στο καθένα από τα στάδια αυτά;

α') **Ἡ προπαρασκευή:** Στο στάδιο αυτό πρέπει να προπαρασκευάσωμε τὸ παιδί για νὰ δεχτῆ τὸ νέο διδάγμα, πὸ θέλει νὰ τοῦ δώσῃ ἢ διδασκαλία. Πρέπει, λέει, νὰ τὸ προετοιμάσωμε, νὰ τὸ προδιαθέσωμε ψυχικά. Θὰ μπορούσαμε δηλαδὴ τὸ στάδιο αὐτὸ νὰ τὸ ποῦμε καὶ προδιάθεση.

Πῶς θὰ γίνῃ ἡ προδιάθεση αὐτή. Πρέπει νὰ ξυπνήσωμε μέσα στὴν ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ ὅλες τὶς παραστάσεις, πὸ ἔχει ὡς τότε καὶ πὸ ἔχουν συγγένεια μὲ τὶς νέες παραστάσεις, πὸ πρόκειται νὰ προσφέρῃ ἢ διδασκαλία. Τὶς παραστάσεις αὐτὲς πρέπει νὰ τὶς φέρωμε στὴ συνείδηση τοῦ παιδιοῦ. Νὰ τοῦ τὶς κάμωμε συνειδητές. Νὰ φέρωμε δηλαδὴ τὸ παιδί σὲ τέτια ψυχολογικὴ κατάσταση, πὸ τὴ στιγμὴ ἐκεῖνη, τὸ μυαλό του ν' ἀσχολεῖται μόνο μὲ τὶς παραστάσεις αὐτὲς πὸ ἔχουν σχέση μὲ τὶς νέες παραστάσεις, πὸ πρόκειται νὰ δεχτῆ ἀπὸ τὸ νέο διδάγμα τῆς διδασκαλίας. Καὶ ἅμα τὸ παιδί ἔρθῃ, λέει, σὲ τέτια ψυχολογικὴ κατάσταση, τότε, λέει, ἔχομε καλλιεργήσει πρόσφορο ἔδαφος. Τότε τὸ παιδί μόνο του περιμένει τὸ νέο διδάγμα. Μέσα του ἔχουν δημιουργηθῆ τὰ συναισθήματα τῆς περιέργειας καὶ τῆς ἀναμονῆς. Τότε εἶνε σὰν νὰ σοῦ λέει τὸ ἴδιο τὸ παιδί: «Ἐλα, πές μου το! Μὴ μὲ τυρανεῖς; πιά!» Καὶ τότε, φάπ, τοῦ τὸ προσφέρνει ὁ δάσκαλος. Καὶ τότε τὸ νέο διδάγμα πιάνει, κολνᾷ. Δηλαδὴ μπαίνει σὲ γνῶριμὸ κύκλο. Οἱ παλιὲς δηλαδὴ παραστάσεις ὑποδέχονται τὶς νέες παραστάσεις μὲ χαρὰ σὰν καλὲς τοὺς φιλενάδες. Αὐτὴ τὴ στιγμὴ μῦρχειται στὸ νοῦ μιὰ μελέτη τοῦ Βιζυηνοῦ, πὸ δημοσιεύτηκε σ' ἕναν ἀπὸ τοὺς παλιοὺς τόμους τοῦ Δελτίου τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου: Γικτὴ ἢ μηγλιὰ δὲν ἔγινε μηγλιὰ;» πὸ στηρίζεται ἀπάνω σ' αὐτὸν τὸ νόμο τῆς ἀφομοίωσης τῆς νέας παράστασης ἀπὸ τὶς παλιὲς συγγενικὲς.

Πρέπει λοιπὸν στὸ στάδιο τῆς προπαρασκευῆς νὰ φέρωμε στὴ συνείδηση τοῦ μαθητῆ τὶς συγγενικὲς παραστάσεις μὲ

τὸ νέο δίδαγμα τῆς διδασκαλίας, ποῦ ἔχει στὸ ὑποσυνείδητό του. Ποῦ θὰ τὶς βροῦμε ὅμως τὶς παραστάσεις αὐτές; Θὰ τὶς ζητήσωμε ἀνάμεσα στὶς παραστάσεις, ποῦ ἔχει τὸ παιδί ἀπὸ τῆ διδασκαλία ὡς τότε στὸ μάθημα, ποῦ πρόκειται, ἢ ἀπὸ τῆ διδασκαλία τῶν ἄλλων μαθημάτων, ἢ τέλος ἀπὸ τὴν πείρα του, ἀνάμεσα δηλαδὴ στὶς παραστάσεις, ποῦ ἀποκτᾶ τὸ παιδί μόνο του, ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο: Στὸ σπίτι του, στὸ δρόμο, στὸ χωράφι κ.τ.λ. Ἡ δουλειὰ αὐτὴ θὰ γίνῃ μὲ τὴν ἐρώτηση τοῦ δασκάλου. Ὁ δάσκαλος δηλαδὴ θ' ἀρχίσῃ νὰ ρωτᾷ τὸ παιδί γιὰ νὰ τὸ κάμῃ νὰ θυμηθῆ ἕτι σχετικὸ ξέρεי μὲ τὸ νέο ἀντικείμενο τῆς διδασκαλίας: Διδάσκεται π. χ. τὸ πρόβατο. Ὁ δάσκαλος, ἅμα πῆ στὴν τάξη του πῶς σήμερα θὰ διδάξῃ γιὰ τὸ πρόβατο, ἀρχίζει νὰ ρωτᾷ τὰ παιδιά: Εἶδατε ὡς τώρα πρόβατο; Ποῦ τὸ εἶδατε; Πόσα αὐτιά εἶχε; Πόσα πόδια; Εἶχε καὶ οὐρά; Τὰ παιδιά καμᾶ φορὰ ἀποροῦν γιὰ τὸ δάσκαλο, ποῦ ρωτᾷ πόσα πόδια ἔχει τὸ πρόβατο. Ἀποροῦν ὅμως καὶ γιὰ κάτι ἄλλο. Λένε δηλαδὴ μέσα τους: Μὰ ἀφοῦ ξέρει πόσα πόδια ἔχει τὸ πρόβατο, τί μᾶς ρωτᾷ; Ρωτᾷ ἕνας ἄνθρωπος γιὰ κάτι, ποῦ δὲν τὸ ξέρει. Γιὰ κάτι, ποῦ ξέρομε, δὲ ρωτοῦμε. Ποῖος ἄνθρωπος στὴ ζωὴ ρωτᾷ γιὰ νὰ μάθῃ ἕνα πράμα, ποῦ τὸ ξέρει πρὶν νὰ ρωτήσῃ; Τέτιες καὶ ἄλλες ἀπορίες ἔχουν τὰ παιδιά. Ὁ δάσκαλος ὅμως δὲ σασιτίζει. "Ὅλα κι ὅλα, πρέπει νὰ γίνῃ ἡ προπαρασκευή! Ἀλλιῶς ἡ διδασκαλία δὲν ἔγινε κανονικὴ. Πρέπει «νὰ ἀναλύσῃ τὸν παραστατικὸ κύκλο τῶν παιδιῶν». Ἀλλιῶς θὰ τοῦ ποῦν πῶς δὲν τήρησε τοὺς κανόνες τῆς διδασκαλίας. Διδάσκεται ἡ μάχη τοῦ Μαραθῶνα. Ὁ δάσκαλος πάλι κάνει τὴν προπαρασκευή. Ρωτᾷ πάλι τὰ παιδιά ἂν ἀκουσαν ἢ ἂν διάβασαν τίποτα γιὰ τὸ Μαραθῶνα. Προσπαθεῖ νὰ δῆ ἂν τὰ παιδιά ξέρουν ἀπὸ τὰ προηγούμενα μαθήματα τῆς Ἱστορίας τίποτα γιὰ τὴ μάχη τοῦ Μαραθῶνα. Ἄν δὲν ξέρουν, τότε τὰ γυρίζει στὴ Γεωγραφία καὶ προσπαθεῖ νὰ δῆ μήπως ξέρουν τίποτα γιὰ τὸ Μαραθῶνα ἀπὸ τὸ μάθημα αὐτό. Ἄν κι ἀπ' ἐκεῖ δὲν ξέρουν τίποτα, τότε ρωτᾷ νὰ μάθῃ μήπως ἔμαθον μόνο τους τίποτα γιὰ τὴ

μάχη του Μαραθώνα. Πρέπει να ανασκαλευτούν όλες οι παραστάσεις του παιδιού. Πρέπει να ερευνηθούν όλες οι πηγές των γνώσεών του. Και άμα οι παλιές αυτές σχετικές παραστάσεις έρθουν στη συνείδηση του παιδιού, τότε είναι ή κατάλληλη στιγμή για να του δώσει ο δάσκαλος το νέο δίδαγμα. Τότε όμως αρχίζει άλλο στάδιο, ή Προσφορά.

Θα μπορούσα να εξετάσω και την προσφορά, καθώς και όλα τα παρακάτω στάδια και κατόπι να τα κρίνω. 'Όστόσο προτιμώ να τα παίρνω ένα ένα, να λέω τι επιδιώκει και στο τέλος να λέω, τι έχω να πω ενάντια στο στάδιο αυτό. "Έτσι τα πράγματα θα είναι πιο χτυπητά τόσο για μας όσο και για τους όπαδούς των σταδίων. 'Η θέση και ή αντίθεση θα είναι τότε κοντά κοντά και θα είναι πιο καθαρές. Στο τέλος όμως της εξέτασης όλων των σταδίων, θα κάμω μερικές γενικές παρατηρήσεις, που θα άφορούν όχι ένα ένα τα στάδια, μα όλα μαζί. Παρατηρήσεις χωριστά για το καθένα στάδιο έκαμε ο γνωστός παιδαγωγός της Λιψίας Γιάουντιχ σ' ένα ωραίο βιβλιαράκι του: «Νέες διδαχτικές αρχές», που ή μετάφρασή του από μένα βγαίνει σε λίγο από τον 'Εκδοτικό Οίκο «Κοραής», 'Αθήνα. Έκει άπάνω θα στηριχτώ κι εγώ και θα συμπληρώω όπου μπορώ.

*
* *

'Η Προπαρασκευή δε μπορεί να σταθή. Ούτε φυσιολογική είναι είτε ωφελεί στη ζωή, μάλιστα ελάτρει πολύ. "Άς αρχίσουμε από το δεύτερο :

α') 'Η ζωή δέν ξέρει προπαρασκευή. 'Η ζωή, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον μας δε μας προπαρασκευάζει για να μας προσφέρει ύστερα μία νέα γνώση. 'Η ζωή μας προσφέρει τις γνώσεις άμεσα. Μας προσφέρει τις νέες έντυπώσεις χωρίς να μας προειδοποιή, χωρίς να μας προπαρασκευάζη. 'Ο καθένας μας νιώθει τον κόσμο μόνος του, σύμφωνα με τη δική του δύναμη και ικανότητα. Στη ζωή δέν έχομε δίπλα μας το δάσκαλό μας για να μας προπαρασκευάζη σε κάθε βήμα, που μας παρουσιάζονται νέες άγνωστες έντυπώσεις.

Εἴτε βλέπομε τὸν κόσμον εἴτε τὸν ἀκοῦμε. εἴτε διαβάζομε βιβλία γιὰ τὸν κόσμον, εἴμαστε ἡμεῖς, μόνοι μας σὲ ἄμεση ἐπαφή μὲ τὰ πράγματα, ποὺ πέφτουν στὴν ἀντίληψή μας. Χωρὶς τὸ μεσίτη δάσκαλον, ποὺ θὰ μῆ ἀνάμεσα στὰ πράγματα κι ἡμᾶς γιὰ νὰ μᾶς προδιαθέσῃ, νὰ μᾶς προπαρασκευάσῃ στὸ νὰ τὰ ἀντιληφτοῦμε.

Ἡ Προπαρασκευὴ λοιπὸν εἶνε δημιουργημα σχολικόν. Εἶνε ἓνα τεχνητό, ἀφύσικον δ μιούργημα γιὰ νὰ μᾶς κἀνῃ τάχα εὐκολώτερον τὴν πρόσληψιν νέων γνώσεων. Εἶνε ἓνα δασκαλικόν, σχολαστικόν κατασκευάσμα, ποὺ τὸ ἀγνοεῖ ἡ ζωὴ, ἡ πραγματικότης. Τὸ σχολεῖο ἐκεῖνο, ποὺ διδάσκει τὰ παιδιὰ τοῦ προπαρασκευάζοντάς τα, τὸ σχολεῖο ἐκεῖνο εἶνε ἀντίθετον μὲ τὴν ζωὴν. Τὸ σχολεῖο ἐκεῖνο κἀνεί τὰ παιδιὰ ἀνίκανα γιὰ τὴν ζωὴν, δὲν τὰ προπαρασκευάζει γι αὐτήν. Παραβλέπει δηλαδὴ τὸν κυριώτερον σκοπὸν τοῦ, ποὺ εἶνε νὰ κἀμῃ τὰ παιδιὰ ἱκανὰ νὰ ἀντικρύζουσιν μόνον τοὺς τὰ προβλήματα τῆς ζωῆς.

β) Ἡ Προπαρασκευὴ θέλει νὰ εἶνε ψυχολογικὴ καὶ ὁμοῦς εἶνε ἀψυχολόγητη. Παραβλέπει τοὺς δύο κυριώτερον παραγοντες τῆς διδασκαλίας, δηλαδὴ τὴν πνευματικὴν δύναμιν τοῦ μαθητῆ καὶ τὴν δύναμιν, ποὺ δίνει στὴ διδασκαλίαν τὸ ἴδιον τὸ νέο διδάγμα. Γιὰ πρόσεξιν, κύριε συνάδελφε! "Ἄμα ἐγὼ θέλω νὰ διδάξω στὰ παιδιὰ γιὰ τὸ πρόβατον, μόνον πῶς στὰ παιδιὰ τὸ σκοπὸν τῆς διδασκαλίας, μόνον δηλαδὴ τοὺς πῶς πῶς σήμερον θὰ διδάξω γιὰ τὸ πρόβατον, μόνον τοὺς τότε θὰ κινηθῶσιν οἱ συγγενικὲς παραστάσεις μὲ τὸ πρόβατον, ποὺ ἔχει τὸ παιδί μέσα του, καὶ θαρθῶσιν εἰς τὴν συνείδησίν του. Τὸ νέο δηλαδὴ διδάγμα φέρνει μόνον τοῦ εἰς τὴν συνείδησιν τῶν παιδιῶν ὅλες ἢ τίς περισσότερες συγγενικὲς μ' αὐτὸ παραστάσεις ποὺ ἔτυχε ὡς τότε νὰ ἔχουσιν. Καὶ θὰ ἔχουσιν πάντα τέτοιαι συγγενικὲς παραστάσεις. Γιατί ἅμα τὸ ἀναλυτικὸν πρόγραμμα τοῦ σχολείου εἶνε σωστὰ συνταγμένον, ἅμα τὰ θέματα τοῦ προχωροῦν ἀπὸ τὰ ψυχολογικὰ κεντρικὰ εἰς τὰ ψυχολογικὰ μακρινὰ, τότε κατ' ἀνάγκην τὸ εἶνα θὰ στηρίζεται εἰς τὸ προηγούμενον ἢ εἰς τὰ προηγούμενα. "Ἄν εἶνε δλωσιδίου ἄ.

σχετο με τὰ προηγούμενα καὶ εὐλόγητα ἄγνωστο στὰ παιδιὰ, τότε καὶ καμιά προπαρασκευὴ δὲ μπορεῖ νὰ βοηθήσῃ. Τὸ μόνο, ποῦ μποροῦμε νὰ κάμωμε τότε, εἶνε νὰ τὸ ἐγάλωμε τὸ θέμα αὐτό, νὰ μὴν τὸ διδάξωμε. Ἐμα ὅμως τὸ πρόγραμμα εἶνε σωστό, τότε, τὸ καθένα διδάγμα ποῦ θὰ παρουσιάζεται στὴ διδασκαλία, δὲ θὰ εἶνε εὐλοσιδιόλου ἄγνωστο. Τὰ παιδιὰ κάτι θὰ ξέρουν γι αὐτὸ ἀπὸ τὰ προηγούμενα μαθήματα. Θὰ ἔχουν δηλαδὴ προσλαμβάνουσες παραστάσεις γιὰ κάθε νέο διδάγμα. Θὰ τὸ καταλάβετε καλύτερα ἅμα σκεφθῆτε τὴ γεωμετρία ἢ τὴν ἀριθμητική. Ὅταν τὰ παιδιὰ μαθαίνουν τὸ τρίγωνο, ξέρουν πρὶν τίς γωνίες καὶ ὅταν μαθαίνουν τὸ τραπέζιο, ξέρουν τὸ τετράγωνο καὶ τὸ παραλληλόγραμμο. Αὐτὲς λοιπὸν τίς προσλαμβάνουσες παραστάσεις μπορεῖ νὰ τίς ξυπνήσῃ καὶ νὰ τίς φέρῃ στὴ συνείδηση τῶν παιδιῶν τὸ ἴδιο τὸ νέο διδάγμα, μάλιστα τὸ ποῦμε στὰ παιδιὰ. Τὴ δύναμη αὐτὴ τοῦ νέου διδάγματος τὴν παραβλέπει εὐλόγητα ἢ προπαρασκευή.

Μὰ ἡ προπαρασκευὴ προβλέπει καὶ κάτι ἄλλο, κάτι σοβαρότερο. Παραβλέπει τὴ δύναμη, ποῦ ἔχει τὸ ἴδιο τὸ παιδί νὰ παίρνῃ μόνο του, με δική του πνευματικὴ ἐνέργεια, σχέση ἀνάμεσα στὸ νέο διδάγμα καὶ τίς παλιὰς προσλαμβάνουσες παραστάσεις. Ἡ ψυχὴ μας, τὸ πνεῦμα μας, ἐνεργεῖ αὐτόματα, χωρὶς ἐξωτερικὴ νύξη καὶ βοήθεια, σὲ κάθε νέο ἐρεθισμὸ. Τὸ πνεῦμα τοῦ παιδιοῦ ἐνεργεῖ ἀπὸ μόνο του καὶ παραλαμβάνει καὶ τοποθετεῖ κάθε νέα παράσταση δίπλα στὶς συγγενικὲς τῆς, ποῦ εἶνε μέσα στὴ ψυχὴ. Καὶ τὴν ἐνέργεια αὐτὴ τοῦ παιδικοῦ πνεύματος, τὴν πνευματικὴ αὐτὴ ἐνεργητικότητα, πρέπει χωρὶς ἄλλο νὰ τὴν καλλιεργήσῃ τὸ σχολεῖο. Ὅταν ὅμως στὴν προπαρασκευὴ τρέχει πάντα ἀκάλεστος ὁ βοηθὸς δάσκαλος καὶ ζητᾷ νὰ βοηθήσῃ τὸ πνεῦμα τοῦ παιδιοῦ, τὸ συνειθίζει νὰ μὴν ἐντείνῃ τίς δυνάμεις του. Γίνεται νοηρὸ στὴ σκέψη του, ναρκώνεται. Γίνεται παθητικό. Καλὰ τότε ποῦ εἶνε ἡ ζωὴ, ποῦ ἀναγκάζει τὸ παιδί νὰ βάζῃ τὸ πνεῦμα του σὲ ἐνέργεια. Ποῦ τὸ ἀναγκάζει νὰ κινηθῇ καὶ εἶται νὰ ξυπνήσῃ λίγο. Γιατί, ἂν δὲν ἦταν κι ἡ ζωὴ καὶ ἡ

μόρφωση του παιδιού ήταν ελπίδα αφημένη στο σχολείο με τη διδασκαλία της προπαρασκευής, τότε το πνεύμα του θα αποκοιμιόταν ελσωδισίλου, θα νεκρωνόταν από την ακινησία του. Στην κοινωνία θα έρχονταν άνθρωποι κοιμισμένοι, αλκοολικοί πνευματικά. Ασφαλώς, οι μεγάλοι άντρες, οι άντρες με πνευματική δραστηριότητα, δεν είναι δημιουργήματα του Έρβαρτιανού σχολείου, αλλά δημιουργήματα της ίδιας της ζωής και μάλιστα των αγώνων, που έκαμαν, και που σ' αυτό, αναγκάστηκαν να τροχίσουν το πνεύμα τους, να αναπτύξουν την ενεργητικότητά τους.

γ') Η προπαρασκευή ακόμα αντί να βοηθή, εμποδίζει την άφομοίωση των νέων παραστάσεων με τις παλιές. Αυτό το σημείο πρέπει να το προσέξουμε καλά. Ο λόγος είναι ψυχολογικός. Είναι αυτός: Κάθε παράσταση, που είναι μέσα στη ψυχή μας, δεν είναι μόνη της, ξεκάρφωτη, αλλά είναι ένωμένη με άλλες παραστάσεις σε μεγάλες ή μικρές σειρές. Αυτό, κύριε συνάδελφε, το ξέρεις από τη Ψυχολογία, από τους νόμους της σύνδεσης των παραστάσεων. Ξέρεις όμως και κάτι άλλο. Ξέρεις πως κάθε πράσταση που από το ύποσυνείδητο ανεβαίνει στη συνείδηση, τραβά μαζί της και άλλες παραστάσεις, που μ' αυτές είναι ένωμένη, σύμφωνα με τους νόμους της ανάπτυξης των παραστάσεων. Τι γίνεται τώρα; Όταν ο δάσκαλος κάνει την προπαρασκευή στα στάδια, εκτός από τις παραστάσεις τις συγγενικές προς το νέο διδάγμα, που έρχονται στη συνείδηση του παιδιού, έρχονται κι ένα σωρό άλλες παραστάσεις, που μαζί τους είναι ένωμένες οι συγγενικές αυτές παραστάσεις του νέου διδάγματος. Έτσι, πρώτα πρώτα ανακινείται όλη η ψυχή του παιδιού, αναταράσσεται όλο το έσωτερικό του. Το παιδί τότε βρίσκεται σε μια ψυχική ταραχή, σε μια υπερδιέγερση. Έπειτα, στη συνείδησή του έρχονται, όπως είπαμε, τόσες πολλές παραστάσεις, που του γεμίζουν το κεφάλι, που το σκοτίζουν, που του κάνουν το κεφάλι καζάνι.

Αν σ' αυτά όλα προσθέσωμε και το ότι, οι περισσότερες από τις παραστάσεις, που έρχονται έτσι στη συνείδηση του

παιδιοῦ, δὲν ἔχουν καμιὰ σχέσηη μὲ τὸ νέο δίδαγμα—αὐτὲς τὶς τράβηξαν οἱ συγγενικὲς τοῦ νέου, ποῦ ἦταν ἐνωμένες μαζὶ του— καταλαβαίνομε εὐκόλα πῶς ἡ κινητοποίηση αὐτῆ τῶν γνώσεων τοῦ παιδιοῦ, ἡ ἀναστάτωση αὐτῆ τοῦ πνεύματος του δὲν εἶνε ὑποβοηθητικὴ γιὰ τὴν ἀφομοίωση τοῦ νέου διδάγματος τῆς διδασκαλίας. Ἡ Ψυχολογία καὶ ἡ πείρα μᾶς διδάσκουν πῶς γιὰ νὰ μπορέσουμε νὰ ἀφομοιώσωμε μιὰ νέα γνώση, πρέπει πρῶτα πρῶτα νὰ βρισκώμαστε σὲ ἡρεμὴ ψυχικὴ κατάσταση. Πρέπει νὰ ἔχωμε νηφαλιότητα. Ἐπειτα πρέπει νὰ μὴν ἔχωμε τὸ κεφάλι μας γεμάτο ἀπὸ χίλιες δυὸ σκέψεις, μὰ νὰ ἔχωμε στὴ συνείδησή μας ὅσο τὸ δυνατό λιγότερες παραστάσεις. Τότε εὐκολώτερα θὰ κατευθύνωμε τὴν προσοχή μας στὴ νέα γνώση. Καλύτερα θὰ ἦταν, ἅμα ποῦμε στὰ παιδιά τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας, νὰ τ' ἀφήσωμε μερικὲς στιγμὲς ἤσυχα νὰ σκεφτοῦν μόνα τους μὲ ἡρεμία καὶ νηφαλιότητα. Αὐτὴ θὰ ἦταν ἡ καλύτερη προπαρασκευὴ.

δ') Τέλος καὶ ἀπο συναισθηματικὴ ἀποψη ἡ προπαρασκευὴ εἶνε, ἂν ὄχι θλαβερή, πάντα ὅμως ἄσκοπη. Λέγαμε πῶς ἡ προπαρασκευὴ προσπαθεῖ νὰ γεννήσῃ μέσα στὰ παιδιά τὰ συναισθήματα τῆς περιέργειας, καὶ τῆς ἀναμονῆς. Ἀκόμα προσπαθεῖ νὰ γεννήσῃ μέσα στὰ παιδιά τὴ χαρὰ γιατί θὰ μάθουν νέες γνώσεις, γιὰ ἓνα ὦραιο ἢ ἐνδιαφέρον πρᾶμα.

Ἡ χαρὰ ὅμως αὐτὴ εἶνε τεχνητή. Καλύτερα θὰ ἦταν ἂν περιμέναμε νὰ γεννηθῇ ἡ χαρὰ αὐτὴ μέσα στὰ παιδιά ὅταν θὰ μάθαιναν τὶς νέες γνώσεις. Οἱ νέες δηλαδὴ γνώσεις οἱ ἴδιες νὰ γεννήσουν μέσα στὰ παιδιά τὰ εὐχάριστα ἐκείνα διανοητικὰ συναισθήματα, ποῦ πρέπει νὰ συνοδεύουν κάθε πνευματικὴ ἐργασία. Μὰ οἱ ὀπαδοὶ τῶν σταδίων λένε πῶς πρέπει νὰ γεννήσωμε ἀπὸ πρὶν τὴ χαρὰ στὴ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ, γιατί τὸ παιδί πρέπει, λέει, ν' ἀρχίσῃ νὰ μαθαίνει τὶς νέες γνώσεις μὲ χαρὰ. Πόσες φορὲς ὅμως δὲν πρέπει στὴ ζωὴ νὰ μαθαίνομε πράγματα, ποῦ στὴν ἀρχή, ὄχι μόνο δὲ νιώθοιμε καμιὰ χαρὰ γι' αὐτά, μὰ καὶ τὰ ἀντιπαθοῦμε! Καὶ τί πειράζει ἂν τὰ παιδιὰ ἀρχίζουν νὰ μαθαίνουν νέα πράγματα

χωρίς χαρά; "Ας περιμένουν και ή χαρά θορθή μόνη της μαζί με τις νέες γνώσεις. Βέβαια, με τή διδασκαλία των σταδίων, ή χαρά αὐτή δὲ θορθή ποτέ, ὅπως θά δοῦμε και παρκαάτω. Γιατί χαίρεται κανείς ὄχι για μιὰ γνώση, ποῦ τοῦ τήν ἔδωσαν ἔτοιμη και αὐτὸς τή δέχτηκε μόνο παθητικά— ὅπως γίνεται στα στάδια—μὰ χαίρεται για μιὰ γνώση, ποῦ ὁ ἴδιος κοπίασε νὰ τήν ἀνακαλύψη. Μιὰ γνώση, ποῦ τή βρήκε μόνος του, ποῦ ἐργάστηκε για νὰ τή βρῇ. Αὐτή ή γνώση γεννᾶ μέσα στη ψυχή τοῦ ἀνθρώπου τήν ἀληθινή χαρά. Τή χαρά τῆς ἔρευνας. Ἡ χαρά ὅμως αὐτή εἶνε ξένη στα στάδια, γιατί τὰ στάδια δὲν ἔχουν για σύνθημά τους τήν ἐνέργεια, τήν ἐργασία των παιδιών για νὰ ἀνακαλύψουν γνώσεις, μὰ ἔχουν για βίαση τήν παθητική μάθηση. Ἡ χαρά τῆς προπαρασκευῆς δὲν εἶνε χαρά, ποῦ βγαίνει ἄμεσα ἀπὸ τή ψυχή τοῦ παιδιοῦ. Εἶνε τεχνητή, ψεύτικη χαρά.

ΓΡΑΜΜΑ ΠΕΜΠΤΟ

Τὰ στάδια τῆς διδασκαλίας.— Ἡ προσφορά

Κύριε συνάδελφε,

Πάμε τώρα στο δεύτερο στάδιο. Τὸ στάδιο τῆς προσφοράς :

Ὅπως ξέρεις, στο στάδιο αὐτό, ὁ δάσκαλος προσφέρει στοὺς μαθητὲς τὲς γνώσεις τοῦ νέου μαθήματος καὶ οἱ μαθητὲς μιθάνουν τὲς γνώσεις αὐτές. Ἡ προσφορά αὐτὴ γίνεται κατὰ πολλοὺς τρόπους.

Ὅταν εἷας δάσκαλος διηγιέται καὶ οἱ μαθητὲς ἀκοῦν τὸ νέο μάθημα, ὁ δάσκαλος αὐτὸς κάνει προσφορά. Μὰ καὶ δταν ὁ δάσκαλος αὐτὸς ὑπαγορεύη καὶ οἱ μαθητὲς γράφουν τὸ νέο μάθημα, καὶ τότε κάνει προσφορά. Τέλος, δταν παίρνη ὁ ἴδιος τὸ βιβλίον στὰ χέρια καὶ διαβάζει καὶ οἱ μαθητὲς ἀκοῦν τὸ νέο μάθημα, καὶ τοῦτο εἶνε προσφορά.

Ὅπως βλέπετε, σ' ὅλους αὐτοὺς τοὺς τρόπους τῆς προσφοράς, ἐκεῖνος μόνον ποὺ ἐνεργεῖ, ἐκεῖνος, ποὺ ἔχει ὀλοτελα τὴ διδασκαλία στὰ χέρια του εἶνε ὁ δάσκαλος. Ὁ μαθητὴς δὲν κάνει τίποτα ἄλλο ἀπὸ τὸ νὰ δέχεται χωρὶς συζήτηση ἐκεῖνο, ποὺ τὸ δίνει ὁ δάσκαλος. Δὲν ἐπιτρέπεται μάλιστα στοὺς μαθητὴ νὰ ἐκφράσῃ γνώμη σ' ὅσα τοῦ προσφέρει ὁ δάσκαλος του. Πρέπει νὰ δέχεται καὶ νὰ πιστεῦη σ' ὅτι λέει ἐκεῖνος. Τὸν τρόπον αὐτὸν τῆς προσφοράς, μπορούμε νὰ τὸν διομάσωμε *δογματικό*.

Ἐπάρχει ὅμως καὶ ἀκόμα εἷας τρόπος προσφοράς καὶ αὐτὸν προπάντων τονίζει ἡ Ἐρβαρτιανὴ Σχολή, ποὺ ἔκαμε καὶ τὰ στάδια. Εἶνε ὁ τρόπος ἐκεῖνος, ποὺ, ὅπως λένε οἱ Ἐρβαρτιανοί, στηρίζεται στὴν *αὐτενέργεια* τῶν μαθητῶν.

Αυτενέργεια είναι ένας παιδαγωγικός όρος, που για ούτιόν μίλησαν πολύ τόσο ο Έδισος ό "Ερβερτος όσο και οι διάδοχοί του. Με τόν όρο αυτό έννοούν τήν ελεύθερη ενέργεια τού μαθητή κατά τήν διδασκαλία. Τήν ενέργεια, που κάνει ό μαθητής μόνος του, με δική του πρωτοβουλία, χωρίς δηλαδή να διατάσσεται από τό δάσκαλο.

Τόν όρισμό αυτό τής αυτενέργειας τόν δεχόμαστε κι έμεις. "Ας δούμε όμως πώς εφαρμόζεται ή αυτενέργεια τού μαθητή στην πράξη. "Ας δούμε, πώς ή διδασκαλία τών σταδίων βάζει τό μαθητή να αυτενεργήσει. "Όπως ξέρεις, ό δάσκαλος, που διδάσκει κατά τά στάδια και θέλει να κάνει τό μαθητή να αυτενεργήσει, προσπαθεί να δίνει νύξεις στο μαθητή για να γεννά τήν αυτενέργειά του. Οι νύξεις αυτές δίνονται με τήν έρώτηση τού δασκάλου. "Ο δάσκαλος δηλαδή προσπαθεί με τήν έρώτησή του να υποβοηθήσει τό μαθητή στην πορεία τής σκέψης του. "Ετσι, ανάμεσα στο δασκαλο και τού: μαθητέ: δημιουργείται μια έρωτηαπόκριση και σιγά σιγά, με τήν βοήθεια τής έρώτησης, προχωρεί ή διδασκαλία στο τέλει τής. Ανάμεσα δηλαδή στο δάσκαλο και τού: μαθητέ: δημιουργείται ένας διάλογος όπως λένε πάλι οι Έρβερτιανοί. "Ένας «αναπτύσσων διάλογος». Τόν τρόπο αυτόν τής προσφοράς με τόν «αναπτύσσοντα διάλογο» τόν ξέρεις πολύ καλά και ξέρεις και να τόν εφαρμόζεις καλύτερα κι από μένα. Μπορεί όμως να είσαι και άριστοτέχνης στο διάλογο αυτό. Μπορεί να ξέρεις να κάνεις ώραιες έρωτήσεις και οι μαθητέ: σου να σου άπαντούν όπως θέλεις έσύ και έτσι ή διδασκαλία σου να προχωρή άπρόσκοπτα και κανονικά και να κάνεις και φιγούρα με τήν διδασκαλία σου, και αν είσαι εδουλειδής εργάτης, θα είσαι και εδχοριστημένος από τή δουλειά σου.

Θά σου φανή όμως πολύ παράξενο, αν σου πώ πως όσο πιό άριστοτέχνης είσαι στον τρόπο αυτό τής διδασκαλίας, τόσο περισσότερο βλέπεις τό μεγάλο τών μαθητών σου, πως τόσο περισσότερο τού: μορφώνεις σε παθητικότητα, εκεί που ήθελες να τού: μορφώεις σε αυτενέργεια. Πώς τόσο λιγώ-

τερο τούδε αναπτύσσει τις δημιουργικές δυνάμεις τῆς ψυχῆς τους, ἐκεῖ πού ἐσύ ἤθελες νά τοῦς μορφώσης σέ δημιουργική σκέψη. Αὐτό δὲν εἶνε δύσκολο νά τὸ καταλάβωμε. Ἡ αὐτενέργεια πού παρατηρεῖται ἀνάμεσα στοῦς μαθητῆς κατὰ τὸν δεῦτερο αὐτὸ τρόπο τῆς προσφοράς εἶνε φαινομενική. Τὰ παιδιά ἐνεργοῦν, μὰ ἡ ἐνέργειά τους δὲ θγαίνει ἀπ' αὐτὰ, μὰ προκαλεῖται ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Δὲν εἶνε δηλαδὴ καθόλου αὐτενέργεια. Ἡ ἐνέργεια αὐτὴ ὄχι μόνο δὲν πιγάζει ἀπὸ τὴν πρωτοβουλία τῶν παιδιῶν, ὄχι μόνο δὲν εἶνε αὐθόρμητη, μὰ καὶ τὰ παιδιά δὲν εἶνε ἐλεύθερα ὅταν σκέφτονται. Ἡ σκέψη τους εἶνε δεσμευμένη στὴν ἐρώτηση τοῦ δασκάλου. Μὲ τὴν ἐρώτησή του ὁ δάσκαλος ὀδηγεῖ τὴ σκέψη τῶν παιδιῶν στὸ δρόμο, πού θέλει αὐτός. Ὁ δάσκαλος, πού ρωτᾷ τὰ παιδιά, περιμένει μὰ ὀρισμένη ἀπάντηση. Καὶ τυχαίνει μάλιστα πολλὰς φορές ἡ ἐρώτηση νά περιέχη μέσα της ὀλόκληρη τὴν ἀπάντηση πού θέλει ὁ δάσκαλος ἢ εἶνα μέρος της. Εἶνε οὖν τὴν ἐρώτηση ἐκείνη, πού ζητᾷ νά μάθη πιδ εἶνε τὸ ζῶο, πού ἀπάνω στὰ κεραμιδία φωνάζει νιάου νιάου. Καὶ ἂν ὁμοῦς ἡ ἐρώτηση δὲν περιέχη τὴν ἀπάντηση, πάντα εἶνε ἔτσι διατυπωμένη, πού τὰ παιδιά δὲ μποροῦν νά ξεφύγουν ἀπὸ τὸ δρόμο τῆς διδασκαλίας, πού δίνει ὁ δάσκαλος. Ἔτσι λοιπὸν καὶ στὴν ἐρωταπόκριση αὐτὴν, ἀνάμεσα στὸ δάσκαλο καὶ τοῦς μαθητῆς, ὅπως καὶ στὸν παραπάνω δογματικὸ τρόπο, ἐκεῖνος πού ἔχει τὴ διδασκαλία στὰ χέρια του, εἶνε μόνο ὁ δάσκαλος. Ἐκεῖνος πού ἐνεργεῖ, πού σκέφτεται κτλ. εἶνε μόνο ὁ δάσκαλος. Ὁ μαθητῆς κι ἐδῶ θρίσκεται σὲ παθητικότητα. Καὶ στὴν παθητικότητα αὐτὴ τὸν καταδικάζει ἴσα ἴσα ἡ ἐρώτηση τοῦ δασκάλου, πιδ, ὅπως εἶπαμε, τοῦ δεσμεύει ἐν σκέψη του. Ἡ αὐτενέργεια δηλαδὴ, πού γι αὐτὴ μιλοῦν εἰς Ἑβραϊστῆς οἱ σταδῶν, εἶνε αὐτενέργεια τοῦ δασκάλου, ὄχι αὐτενέργεια τοῦ μαθητῆ. Ὁ μαθητῆς, κατὰ τὸν τρόπον αὐτὸ τῆς διδασκαλίας, δὲ λογαριάζεται καθόλου γιὰ ἐνεργητικὸς παράγοντες τῆς διδασκαλίας. Ὁ ρόλος του εἶνε κι ἐδῶ μόνο νά δέχεται ὅ,τι τοῦ προσφέρει ὁ δάσκαλος. Δὲν εἶνε δὲ καθόλου ἀναπτύσσων διόλογος»

ὁ τρόπος αὐτὸς τῆς διδασκαλίας. Διάλογος εἶνε μιὰ συζήτηση, ποὺ σ' αὐτὴ κάθε συζητητὴς λέει ἐλεύθερα τὴ γνώμη του. Ἐδῶ ὅμως ὁ μαθητὴς δὲν εἶνε καθόλου ἐλεύθερος. Ὁ τρόπος αὐτὸς εἶνε μιὰ ἀνιαρὴ ἐρωταπόκριση. Μιὰ ἐρωταπόκριση ποὺ μόνον ἓνας ρωτᾷ, ὁ δάσκαλος, καὶ μόνον ἓνας ἀπαντᾷ, ὁ μαθητὴς. Μιὰ ἐρωταπόκριση, ποὺ ἢ ἐρώτηση τοῦ δασκάλου προδιαγράφει τὸ μαθητὴ τὴν ἀπάντησιν.

Ἔτσι βλέπομε ὅτι τὸ στάδιο τῆς προσφορᾶς εἶνε ἓνα **δοῦναι καὶ λαβεῖν**. Καὶ κείνος, ποὺ δίνει, εἶνε μόνον ὁ δάσκαλος καὶ κείνος, ποὺ λαβαίνει εἶνε μόνον ὁ μαθητὴς. Ὁ δάσκαλος δίνει καὶ ὁ μαθητὴς δέχεται. Ὁ δάσκαλος ἐνεργεῖ, ὁ μαθητὴς δὲν ἔχει τὸ δικαίωμα νὰ ἐνεργήσῃ. Δὲν τοῦ ἐπιτρέπεται νὰ ρωτήσῃ, νὰ σκεπτῆ αὐτότελα, νὰ ἀπορίσῃ, νὰ ἀμφισβητήσῃ κτλ. Πρέπει νὰ παραδέχεται ἀσυζητήτητα ὅ,τι τοῦ δίνει ὁ δάσκαλός του. Τίς γνώσεις του δὲν τίς ἀποχτᾷ ἐρευνώντας ὁ ἴδιος τὰ πράγματα, μὰ τοῦ τίς δίνει ἑτοιμῆς ὁ δάσκαλος. Ἡ ἔρευνα, ἢ ἐλεύθερη ἐνέργεια ἀπάνω στὰ πράγματα τοῦ ἀπαγορεύεται.

Ἔτσι εἶσι ὁ μαθητὴς μορφώνεται σὲ παθητικότητα. Ὅτι ἔτσι δὲν ἀποχτᾷ ποτέ του πρωτοβουλία καὶ αὐτοτέλεια σκέψης. Ὅτι ἔτσι δὲν ἀναπτύσσονται καθόλου οἱ δημιουργικὲς δυνάμεις τῆς ψυχῆς του, εἶνε φανερό. Μὰ ἡ ζωὴ σήμερα δὲ θέλει τέτοιους ἀθρώπους. Ἡ ζωὴ σήμερα ζητᾷ ἴσα ἴσα ἀθρώπους μὲ πρωτοβουλία, μὲ αὐθύπαρχτη δημιουργικὴ σκέψη. Ζητᾷ ἀθρώπους δυνατοὺς, ζητᾷ ἀγωνιστές. Οἱ ἐποχές, ποὺ μπορούσαν νὰ σταθοῦν καὶ οἱ παθητικοί, οἱ ἑτεροκίνητοι ἀθρώποι, πέρασαν. Σήμερα δὲ μπορεί νὰ ζήσῃ ὅποιος δὲν εἶνε σὲ θέση νὰ καταχτᾷ τὴ ζωὴν σὲ κάθε βῆμα. Ζῶ σήμερα θὰ πῆ ἀγωνίζομαι, θὰ πῆ παλεύω. Θὰ πῆ ἀναπτύσω ὅλη μου τὴν ἐνεργητικότητα, ὅλη τὴ δημιουργικὴ δύναμη τῆς ψυχῆς μου. Καὶ ἂν εἶνε ἀλήθεια πῶς τὸ σχολεῖο πρέπει νὰ προετοιμάζῃ τοὺς τροφίμους του γιὰ τὴ ζωὴ. Ἄν εἶνε ἀλήθεια πῶς πρέπει νὰ κἀνῃ τοὺς τροφίμους του ἱκανοὺς νὰ ἀνταποκρίνωμαι στὸν ἀγῶνα τῆς ζωῆς, πρέπει νὰ ἀφήσῃ τὴν προσφορὰ τῶν γνώσεων στοῦ μαθητῆς ἀπὸ

μέρος του δασκάλου. Για μένα, η προσφορά από το δάσκαλο γνώσεων στον μαθητή δεν έχει καμιά θέση μέσα στην σύγχρονη Διδαχτική. Σήμερα δεν προσφέρνει τις γνώσεις ο δάσκαλος. Σήμερα ο μαθητής δεν δέχεται τις γνώσεις από το δάσκαλο, μα καταχτά μόνος του τις γνώσεις. Σήμερα ο μαθητής ερευνά μόνος του τα πράγματα, τα αντικείμενα της διδασκαλίας, και έτσι αποχτά μόνος του γνώσεις. Από τα ίδια τα πράγματα, όχι από το δάσκαλο. Με δική του εργασία, όχι από την εργασία του δασκάλου. Σήμερα ο μαθητής είναι ένας μικρός ερευνητής, ένας μικρός δημιουργός.

Η προσφορά όμως των Ερβαρτιανών σταδίων δε μπορεί να κάμει από τον μαθητή μικρούς ερευνητές. Ο λόγος είναι ο ακόλουθος: Η διδασκαλία έχει σκοπό να μάση τον μαθητή μέσα στον πολιτισμό του λαού τους στην εποχή του. Ο μαθητής πρέπει στην διδασκαλία να γνωρίση τα αγαθά του πολιτισμού του λαού του στις διάφορες μορφές του. Τα πράγματα, που θα γνωρίση ο μαθητής στην διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων, είναι παρμένα από τις διάφορες εκδηλώσεις του πολιτισμού. Από τη μιά μεριά λοιπόν έχουμε τα πράγματα, τα αγαθά του πολιτισμού, που πρέπει να γνωρίση ο μαθητής και από την άλλη έχουμε το μαθητή, που πρέπει ναρθή σε επαφή με τα πράγματα. Λέγομε όμως παραπάνω πως ο μαθητής πρέπει ναρθή σε άμεση επαφή με τα αγαθά του πολιτισμού. Πρέπει να αντικρύση άμεσα τα πράγματα και να αναλάβη να τα εξετάση μόνος του. Τότε και οι γνώσεις του θα είναι προϊόν δικής του εργασίας απάνω στα πράγματα.

Αυτό όμως δεν είναι δυνατό να γίνει με την Ερβαρτιανή διδασκαλία. Στην διδασκαλία αυτή ο μαθητής δεν έρχεται σε άμεση επαφή με τα πράγματα. Αυτό τον εμποδίζει ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος, που μπαίνει ανάμεσα στο μαθητή και τα πράγματα. Ο δάσκαλος, που δεν τ' αφήνει τα παιδιά να πλησιάσουν τα πράγματα. Που δεν τ' αφήνει να εξετάσουν μόνα τους τα αγαθά του πολιτισμού και να μορφώσουν έτσι δικές τους γνώσεις, μα που θέλει χωρίς άλλο να «εισαγάγη»

οὕτως τὰ παιδιὰ σὸν πολιτισμό. Νὰ τοὺς προσφέρῃ τὸν πολιτισμό. Καὶ ὅμως, ὁ μεσίτης αὐτὸς δάσκαλος εἶνε ὁ μόνος ποὺ ἐμποδίζει τὰ παιδιὰ νὰ ἀποκτήσουν ἄμεσες προσωπικὲς γνώσεις. Τὰ παιδιὰ εἶσι μαθαίνον τὰ πράματα ἀπὸ δευτέρο χέρι. Ἀπὸ τὸ χέρι τοῦ δασκάλου. Δὲν ἀκοῦν τί τοὺς λένε τὰ ἴδια τὰ πράματα, μὰ ἀκοῦν τί τοὺς λέει ὁ δάσκαλος γιὰ τὰ πράματα.

Ἡ γνώμη ὅμως τότε, ποὺ θὰ μορφώσουν τὰ παιδιὰ γιὰ τὰ πράματα ἀπὸ τίς γνώσεις αὐτὲς τοῦ δευτέρου χεριοῦ, δὲ θὰ εἶνε δική τους προσωπική τους, μὰ θὰ εἶνε ἡ γνώμη τοῦ δασκάλου, ποὺ τοὺς τὴν ἐπιβάλλει. Τέτοια ὅμως γνώμη δὲν ἔχει καμιὰ ἀξία. Εἶνε γνώμη δανεισμένη, εἶνε ξένη γνώμη.

Τί πρέπει νὰ γίνῃ; Ἀπ' ὅσα εἶπαμε φαίνεται καθαρὰ τί πρέπει νὰ γίνῃ. *Πρέπει νὰ παραμερίσῃ ὁ δάσκαλος καὶ ν' ἀφήσῃ τὰ παιδιὰ νὰ ῥυθθῶν σὲ ἄμεση ἐπαφή μὲ τὰ πράματα.* Μόλις ὀρισθῇ τὸ ζήτημα, ποὺ πρόκειται νὰ ἐξετάσῃ ἡ διδασκαλία, πρέπει νὰ μείνουν ἐλεύθερα τὰ παιδιὰ νὰ ἀντικρῶσιν τὸ ζήτημα. Πρέπει μόνον τοὺς νὰ σκεφτοῦν πῶς θὰ τὸ χειριστοῦν, πῶς θὰ τὸ ἐξετάσουν, πρὸς τί θὰ ἀποβλέψουν στὴν ἐξέτασή τους, τί μέσα θὰ ἐφαρμόσουν γιὰ τὴν ἐξέτασιν αὐτὴ κτλ. Ἐποὶ τὰ παιδιὰ θὰ ἔχουν συνείδησιν τοῦ τί κάνουν, γιὰ ποῦ σκοπὸ τὸ κάνουν καὶ μὲ τί μέσα ἐργάζονται. Θὰ ξέρουν δηλαδὴ τὸ σκοπὸ τῆς ἐργασίας τους, τί ἐπιδιώκουν, θὰ ξέρουν ποὺ πρέπει νὰ καταλήξῃ ἡ ἐργασία τους. Μὲ τὴ διδασκαλίαν ὅμως τῶν σταδίων, ὅλα αὐτὰ τὰ ξέρει μόνον ὁ δάσκαλος. Ὁ μαθητὴς ἀκολουθεῖ μόνον τὸν δάσκαλον χωρὶς νὰ ξέρῃ ποὺ τὸν ὀδηγῇ. Καὶ ὅμως ἡ διδασκαλικὴ ἀρχή, ποὺ ἰσχύει σήμερον, εἶνε ὅτι σιγὰ σιγὰ πρέπει νὰ μετατεθῇ τὸ κέντρο τοῦ βάρους τῆς διδασκαλίας ἀπὸ τὸ δάσκαλον εἰς τὸ παιδί. Τὸ σύνθημα σήμερον εἶνε: *νὰ ξεκινῶμε ἀπὸ τὸ παιδί.* Ὁ δάσκαλος πρέπει μέρα μὲ τὴ μέρα νὰ γίνεται *λιγότερον ἀπαραίτητος ὥσπεν νὰ καταντήσῃ νὰ γίνῃ περιττός.* Αὐτὸ πρέπει νὰ εἶνε τὸ ἰδανικόν του. Ἄντι, ὅπως γινόνταν ὡς τώρα, νὰ πιγαίνῃ αὐτὸς μπροστὰ καὶ τὰ παιδιὰ νὰ τὸν ἀκολουθοῦν χωρὶς νὰ ξέρουν ποὺ θὰ τὰ πάη,

πρέπει να αντιστραφούν οι όροι και να πηγαίνουν τα παιδιά μπροστά κι αυτός να ακολουθά. Τα παιδιά πρέπει να είναι οι ανιχνευτές. Αυτά πρέπει να πρωτοαντιμετώρισουν τα πράγματα. Ο δάσκαλος θα έρχεται από πίσω, και κεινο, που έχει μόνο να κάνει, είναι να αναχαιτίζει τα παιδιά από μερικές κακοτοπιές, από μερικά επικίνδυνα παραστρατήματα. Έφ' όσο όμως βλέπη πως τα παιδιά προχωρούν κανονικά, έστω και με εμπόδια, έστω και άπάνω σε άλλο δρόμο παρά που θα ήθελε αυτός και που του προδιαγράφουν τα στάδια, πρέπει να τ' αφήνη ελεύθερα. Καλός δάσκαλος σήμερα δεν είναι εκείνος, που λέει πολλά, εκείνος που εργάζεται πολύ και οι μαθητές λίγο, μα καλός δάσκαλος είναι κείνος, που λέει όσο το δυνατό λιγότερα, που εργάζεται όσο το δυνατό λιγότερο και τα παιδιά όσο το δυνατό περισσότερο.

Τήν αντιστροφή αυτή των όρων και τήν τοποθέτηση του κέντρου του βάρους στο παιδί, δε θα τή δούν πολλοί με καλό μάτι. Θα τή θεωρήσουν σαν κατάπτωση της θέσης του δασκάλου απέναντι στα παιδιά. Η αντίληψη όμως αυτή είναι πολύ λαθεμένη. Από τήν πείρα μου ξέρω το αντίθετο. Πρώτα πρώτα, ένας καλός δάσκαλος δεν επιδρά στα παιδιά καταπλήσσοντάς τα με τον πλούτο των γνώσεών του, μα επιβάλλεται με τή φυγή του. Έπειτα, όσο και αν ο δάσκαλος παραμερίζει στη διδασκαλία, πάντα εκείνος, που πραγματικά οδηγεί τα παιδιά στην εργασία τους, είναι αυτός. Και τα παιδιά το ξέρουν αυτό και το νιώθουν. Θάρθουν μάλιστα στιγμήμ', που τα παιδιά θα θρεθούν μπροστά σε ένα ανυπερβλήτο εμπόδιο και δε θα μπορούν να προχωρήσουν. Τότε όλα τα μάτια θα στραφούν στο δάσκαλο και όλοι θα περιμένουν απ' αυτόν να βοηθήση. Τα παιδιά δηλαδή θα αισθάνονται πάντα τήν ανάγκη του δασκάλου." Έτσι, νομίζω, κίνδυνος να πέση, ο δάσκαλος στα μάτια των παιδιών δεν υπάρχει.

ΓΡΑΜΜΑ ΕΚΤΟ

Τὰ στάδια τῆς διδασκαλίας. — Ἡ Σύνδεση.

Κύριε συνάδελφε,

Στὸ προηγούμενο γράμμα μου, ἐξέτασα τὸ δεύτερο στάδιο τῆς διδασκαλίας τῆς Ἑρβαρτιανῆς Σχολῆς, τὴν Προσφορά. Πάμε τώρα στὸ τρίτο στάδιο, τῇ Σύνδεση.

Τὶ θέλει νὰ κάμῃ τὸ στάδιο αὐτό; Θέλει, λέει, νὰ ἐνώσῃ, νὰ συνδέσῃ τίς νέες παραστάσεις, ποὺ ἔδωσε ἡ διδασκαλία στὸ προηγούμενο στάδιο τῆς προσφοράς, μὲ τίς παλιὰς παραστάσεις, ποὺ βρίσκονται ἀπὸ πρὶν μέσα στὴ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ. Ὁ λόγος ποὺ γίνεται ἡ ἐνωσις αὐτὴ εἶνε φανερός: Ὅταν μέσα στὴ ψυχὴ μας οἱ διάφορες παραστάσεις μένουν σκόρπιες καὶ ἀσύνδετες, τότε ἡ ψυχὴ μας εἶνε κομματιασμένη. Τῆς λείπει ἡ συνοχὴ τῶν σκέψεων, ἡ ἐνότητα. Τότε θμως δὲ μπορούμε νὰ ἔχωμε τὴν ἐνότητα συνείδησης, ἐνότητα ψυχικῆς ζωῆς. Καὶ ἓνας ἄνθρωπος χωρὶς ἐνότητα συνείδησης, χωρὶς ψυχικὴ συγκέντρωση, χάνει τὸ κέντρο τοῦ θάρους τῆς ψυχικῆς του ζωῆς. Εἶνε ἀστατος, ἀσυνεπής, ἀκαθόριστος καὶ ἡ ψυχὴ του σὲ κάθε θῆμα τρικιλιζει σὰν μεθυσμένη. Ἐκεينو, ποὺ λέμε «προσωπικότητα», ἀπὸ ψυχολογικὴ ἀποψη, δὲν εἶνε τίποτα ἄλλο, παρὰ εἶνε ἡ συγκέντρωση τῆς ἀτομικῆς ψυχῆς. Ἐνας ψυχικὰ συγκεντρωμένος ἄνθρωπος ἔχει ἐνότητα στὶς σκέψεις του καὶ τὰ συναισθήματά του. Ἐχει ὀρισμένες ἀρχὲς στὶς λειτουργίες αὐτῆς τῆς ψυχῆς του. Ἐχει αὐτοτέλεια καὶ ἀνεξαρτησία σκέψης καὶ ὀρισμένη γραμμὴ στὰ συναισθήματά του καὶ ὀρισμένες ἀρχὲς στὶς πράξεις του. Ἐνας τέτοιος ἄνθρωπος εἶνε προσωπικότητα, καὶ ἡ ἀγωγή πρέπει νὰ μορφώνῃ τὸν ἄνθρωπο σὲ προσωπικότητα.

Αὐτὸς εἶνε ἓνας λόγος πὸς τὴ διδασκαλία πρέπει νὰ ἐνώνη τις νέες παραστάσεις μὲ τις παλιές συγγενικές τους ἢ ἀντίθετές τους καὶ νὰ συγκεντρώνη τις σκέψεις τοῦ μαθητῆ. Ἔτσι λένε οἱ μεγάλοι παιδαγωγοὶ τῆς Ἑρβαρτιανῆς Σχολῆς. Ὑπάρχει ὅμως ἀκόμα ἓνας λόγος, πὸς μὰς ἀναγκάζει νὰ ἐνώνωμε τις νέες παραστάσεις μὲ τις παλιές: Εἶνε ὁ λόγος ὅτι ὅταν ἡ μιὰ ἢ περισσότερες νέες παραστάσεις δὲν ἐνωθοῦν μὲ τις παλιές, τότε, λέει, μένοντες μόνες τους, χωρὶς στηρίγματα, θὰ ξεθωριάξουν σιγὰ σιγὰ, θὰ χάνουν τὴ δύναμή τους, ὥσπου νὰ σβῆσουν ἐλότεια καὶ νὰ χαθοῦν. Γιὰ νὰ συγκρατηθοῦν μέσα στὴ ψυχῆ τοῦ μαθητῆ, πρέπει νὰ συνδεθοῦν μὲ τις παλιές παραστάσεις μ' ὅσο τὸ δυνατό περισσότερους δεσμούς, ἔτσι, πὸς καὶ ἂν καμιὰ φορὰ θέλουν νὰ φύγουν, νὰ τις συγκρατοῦν οἱ παλιές.

Αὐτοὶ εἶνε οἱ λόγοι, πὸς γι αὐτοὺς γίνεται ἡ σύνδεση τῶν παραστάσεων. Πῶς τώρα γίνεται ἡ σύνδεση αὐτή, νομίζω πὸς δὲν εἶνε ἀνάγκη νὰ τὸ ποῦμε ἰδιαίτερα ἐδῶ. Ἐσὺ ἄλλωστε, κύριε συνάδελφε, τὸ ξέρεις πολὺ καλὰ γιατί τὸ ἐφαρμόζεις χρόνια τώρα. Τὶ ἔχομε ὅμως ἔμεις τώρα νὰ ποῦμε στὰ παραπάνω;

α') Βέβαια, πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε, πὸς μέσα στὴ ψυχῆ μας οἱ παραστάσεις μας καὶ οἱ σκέψεις μας πρέπει νὰ ἐνώνωνται ἀναμεταξύ τους μὲ ὅσο τὸ δυνατό περισσότερους συνδυασμούς. Πρέπει νὰ παραδεχτοῦμε πὸς ἡ ποικίλη καὶ πλούσια αὐτὴ ἔνωση φέρνει στὴ ψυχῆ μας τὴ συγκέντρωση, τὴν ἐνότητα τῆς συνείδησής μας καὶ ὅλα τὰ ἄλλα, πὸς εἶπαμε παραπάνω καὶ πὸς χαρακτηρίζουν τὸ μορφωμένον ἄνθρωπο. Γιὰ ὅλα αὐτά, συμφωνοῦμε καὶ ἔμεις πὸς ἡ διδασκαλία πρέπει νὰ ἐνώνη τις νέες παραστάσεις, μὲ τις παλιές παραστάσεις, πὸς ἔχομε ἀπὸ πρὶν μέσα στὴ ψυχῆ μας. Τὴ σύνδεση τῶν παραστάσεων τὴ θέλομε καὶ ἔμεις, γιατί ἔμεις, περισσότερο ἀπὸ τοὺς Ἑρβαρτιανούς, θέλομε καὶ ἐπιδιώκομε τὴ ψυχικὴ συγκέντρωση καὶ τὴν ἐνότητα τῆς συνείδησης τοῦ μαθητῆ μας. Τὴ σύνδεση ὅμως ἔμεις δὲν τὴν κάνομε ὅπως τὴ θέλουν τὰ Ἑρβαρτιανὰ στάδια. Τὶ κάνει ὁ

Έρβαρτιανός δάσκαλος : Τί κάνεις κι εσύ ως τώρα, κύριε συνάδελφε ; Κάνεις σύνδεση σε κάθε ώρα διδασκαλίας. Έπειδή σ' έμαθαν, σε κάθε διδασκαλία που κάνεις, να εφαρμόζεις τα στάδια, γι αυτό κι εσύ, σε κάθε μάθημα, που θα διδάξεις, μόλις τελειώσης την προσφορά, μόλις δηλαδή προσφέρης τις νέες γνώσεις, κοιτάζεις πώς να τις συνδέσης όσο το δυνατό γλιγορώτερα με τις παλιές παραστάσεις, γιά να συμπληρώσης τή σειρά των παραστάσεων, όπως σ' έμαθαν να λές. Σκέψου όμως λίγο και θά βρής μόνο σου πώς ή εργασία σου αυτή, ή σύνδεσή σου δηλαδή, όπως τήν κάνεις σε κάθε ώρα διδασκαλίας, βλάπτει το παιδί. Γιά να σε βοηθήσω στή σκέψη σου, σου κάνω αυτή τή σύγκριση : Πές πώς τα παιδιά τής τάξης σου παίζουν ένα παιχνίδι, π.χ. ποδόσφαιρα, και είνε χωρισμένα σε ομάδες και ή κάθε ομάδα κοιτάζει πώς να πάρη τήν άλλη. Παρακολούθησέ με τώρα : Τή στιγμή που ενεργείται το παιχνίδι, το κάθε παιδί τής ομάδας αγωνίζεται γιά το συμφέροτῆς ομάδας του. Κοιτάζει πώς να κάμη να νικήση ή ομάδα του. Το παιδί δηλαδή άπάνω στο παιχνίδι δέν ενεργεί σαν άτομο ξεχωριστό, μά ενεργεί σαν ομάδα κι αυτό, σαν μέλος τής ομάδας του. Στην περίπτωση αυτή δηλαδή το παιδί δέν έχει αυτοτέλεια και ανεξαρτησία στή δράση του, επομένως και στήν επίδρασή του, μά υποκύπτει ολότελα στήν ομάδα. Αφομοιώνεται με τήν ομάδα, συγχωνεύεται μ' αυτή και χάνει ολότελα το άτομό του. Έτσι άλλωστε πρέπει να γίνεται στα ομαδικά παιχνίδια και έτσι μόνο αναπτύσσεται το ομαδικό πνεύμα σε κάθε άτομο. Αμα δηλαδή χαθή το άτομο μέσα στο σύνολο. Δηλαδή, θέλω να πω, άμα χαθή το άτομο σαν άτομο. Γιατί βέβαια το άτομο δέν παύει να ενεργή και μέσα στήν ομάδα, και ή ενέργειά του μάλιστα συμβάλλει πολυ στο γενικό σκοπό τής ομάδας, μά το άτομο εκεί δέν ενεργεί σαν άτομο ξεχωριστό, μά σαν μέλος ενός συνόλου. Και ενεργεί όχι γιά δικούς του ατομικούς σκοπούς, μά γιά τους σκοπούς τής ομάδας του. Τή στιγμή δηλαδή, που το άτομο μπή μέσα στήν ομάδα, παύει πιά να είνε άτομο και να ενεργή και να επιδρά σαν άτομο.

Λοιπόν, τὸ ἴδιο γίνεται στὴ ψυχικὴ μας ζωὴ. Τὴ στιγμῇ, ποὺ ἐσὺ ἐνώσῃς ἀμέσως μετὰ τὴν προσφορὰ τὴν νέα γνώση, τίς νέες παραστάσεις, μὲ τίς παλιές καὶ τίς κάνεις μέλη ἐνὸς μεγάλου παραστατικοῦ συνόλου, ἀπὸ τὴ στιγμῇ αὐτὴ παύουν οἱ νέες παραστάσεις νὰ εἶνε ἄτομα. Ἀπὸ τὴ στιγμῇ αὐτὴ χάνουν τὴν ἀνεξαρτησία τους καὶ τὴν ἀτομικὴ τους δύναμη. Ἐπομένως παύουν καὶ νὰ ἐπιδρῶν ἀπάνω στὴ ψυχὴ μας σὰν ἰδιαίτερες ξεχωριστὲς παραστάσεις, μὲ τὴν ἰδιαίτερή τους μορφή καὶ τὴν ἰδιαίτερή τους ἀτομικὴ δύναμη. Ἄμα ὅμως θέλωμε, κάθε παράσταση ποὺ μπαίνει μέσα στὴ ψυχὴ μας, νὰ ἐξασκῆ τὴν ἰδιαίτερή της ἐπίδραση ἀπάνω στὴ ψυχὴ μας. Ἄμα θέλωμε, ἡ παράσταση αὐτὴ νὰ μᾶς θίξῃ τὴ ψυχικὴ μας ζωὴ σύμφωνα μὲ τὴ δική της ἀτομικὴ δυναμικότητα, καὶ νὰ μᾶς συγκινήσῃ εὐχάριστα ἢ δυσάρεστα, νὰ μᾶς ἐνθουσιάσῃ ἢ νὰ μᾶς ἀπογοητεύσῃ, εἶνε φανερὸ πὼς πρέπει ἡ παράσταση αὐτὴ νὰ μείνῃ, γιὰ ἓνα χρονικὸ διάστημα, ἀσύνδετη, ἐλεύθερη μέσα στὴ ψυχὴ μας, ἀνεξάρτητη, σὰν ξεχωριστὸ ἄτομο. Ἐλεύθερη γιὰ νὰ ἐξασκήσῃ ὅλη τὴν ἰδιαίτερή της ἐπίδραση ἀπάνω στὴ ψυχὴ μας. Κάθε θέβαια παράσταση, κάθε γνώση γιὰ ἓνα πρᾶμα ἢ γιὰ ἓνα γεγονός, ἔχει τὸ ἰδιαίτερό της πνεῦμα, τὸν ἰδιαίτερο χαρακτήρα καὶ τὴν ἰδιαίτερη φύση της. Καί, ἀνάλογα μὲ ὅλα αὐτά, ἐπιδρᾷ διαφορετικὰ ἀπάνω στὴ ψυχὴ μας, παρὰ ποὺ ἐπιδρᾷ μιὰ ἄλλα γνώση. Κάθε γνώση ἔχει τὴν ἀτομικὴ της ἰδιομορφία καὶ τὴν ἀτομικὴ της ἰδιαίτερη ἐπίδραση. Τὴ στιγμῇ ὅμως ποὺ θὰ τὴ συνδέσουμε ἀμέσως μὲ τίς παλιές παραστάσεις καὶ θὰ τὴν κάμωμε ἓνα μέλος μιανῆς μεγάλης παραστατικῆς σειρᾶς, τὴ στιγμῇ ἐκείνη χάνει τὴν ἰδιομορφία της καὶ τὴν ἰδιαίτερή της ἐπίδραση. Ὑποκύπτει στὸ σύνολο τῶν παραστάσεων ὅπως ὑποκύπτει καὶ τὸ παιδί, ποὺ παίζει τὴν ποδόσφαιρα σὲ μιὰ ομάδα. Μὲ ἄλλα λόγια δηλαδή, ἡ ἄμειση σύνδεση τῶν παραστάσεων, ὅπως τὴν ἐφαρμόζουν τὰ Ἑρβαρτιανὰ στάδια, εἶνε μιὰ ἰσοπέδωση. Εἶνε ἓνας ὁδοστρωτήρας, ποὺ ἐξαφανίζει κάθε ἰδιαίτερο, κάθε ξεχωριστό, κάθε μοναδικό, καὶ τὰ κάνει ὅλα ἓνα πρᾶμα.

Αυτό όμως εἶνε βλαβερὸ γιὰ τὴ ψυχικὴ μας ζωὴ. Ἔτσι χανομε τὴν ἰδιαίτερὴ ἐκεῖνη συγκίνηση, ποὺ μᾶς δίνει κάθε ἰδιόμορφη γνώση, κάθε ξεχωριστὴ ἀσυνείθιστη γνώση. Ἔτσι παύουν μέσα στὴ ψυχὴ μας νὰ λάμπουν μερικὰ ἀστρουλάκια μὲ τὸ ξεχωριστὸ χρῶμα καὶ τὴν ἔνταση τοῦ φωτός τους ἀνάμεσα στὰ ἄλλα ὁμοίμορφα ἀστρουλάκια. Ἔτσι κερδίζομε βέβαια δύναμη καὶ βάθος στὴ διανοητικὴ μας καὶ τὴ συναισθηματικὴ μας ζωὴ, μὰ χάνομε τὴν ποικιλία. Χάνομε τὸ ἰδιαίτερο, τὸ ξεχωριστό, τὸ σπάνιο. Ἡ ψυχὴ μας εἶνε τότε σὰν ἀπέραντη πεδιάδα, ποὺ ἡ μορφολογία τοῦ εδάφους της δὲν παρουσιάζει καμιὰ ποικιλία.

Τὶ πρέπει νὰ γίνῃ; Εἶνε φανερὸ τὶ πρέπει νὰ γίνῃ. Νὰ μὴ συνδέομε ἀμέσως τὶς νέες παραστάσεις μὲ τὶς παλιές. Νὰ μὴν κάνομε σύνδεση τῶν παραστάσεων ὕστερα ἀπὸ κάθε προσφορὰ τοῦ νέου μαθήματος ὅπως ζητοῦν τὰ στάδια. Μὰ ν' ἀφίνομε γιὰ ἓνα χρονικὸ διάστημα τὶς παραστάσεις ἐλεύθερες, ἀσύνδετες μέσα στὴ ψυχὴ μας γιὰ νὰ δεχώμαστε τὴν ἰδιαίτερή τους ἐπίδραση.

Μὰ δὲ χάνονται τότε μερικὲς παραστάσεις ἅμα μένουν ἀσύνδετες; Μὰ, ἀσύνδετες δὲ θὰ μένουν γιὰ πάντα. Θὰ μένουν μόνο γιὰ λίγες μέρες ἢ ὀδομάδες, ἀνάλογα μὲ τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας, ὅπως θὰ δοῦμε παρακάτω. Κι ἔπειτα, ἂν χαθοῦν καὶ μερικὲς παραστάσεις καὶ σήσουν στὸ διάστημα αὐτό, ποὺ θὰ μένουν ἀσύνδετες, ἔ, ἄς χαθοῦν. Αὐτὲς θὰ χάνονταν ἢ ἔτσι ἢ ἄλλιως. Μιὰ παράσταση, ποὺ δὲ μπορεῖ νὰ σταθῇ μόνη της γιὰ λίγες μέρες μέσα στὴ ψυχὴ μας, ἢ παράσταση αὐτὴ θὰ πῆ πὼς δὲν εἶνε θαλμμένη στὴ θέσι της. Ἡ παράσταση αὐτή, καὶ συνδεμένη μὲ τὶς ἄλλες παραστάσεις, δὲ θὰ πλουτήσῃ οὔτε θὰ δυναμώσῃ τὴ ψυχικὴ μας ζωὴ. Θὰ εἶνε μόνο ἄχρηστο βάρος, ὑλικὸ νεκρό.

β') Ἐπειτα, ἀπὸ τὴν ἀποψη τῆς σύγχρονης Διδαχτικῆς, καὶ γιὰ τεχνικοὺς λόγους δὲν εἶνε δυνατὸ νὰ γίνεταί ἡ σύνδεση τῶν παραστάσεων σὲ κάθε ὥρα διδασκαλίας, ὅπως κάνουν οἱ δπαδοὶ τῶν σταδίων. Πρόσεξέ το κι αὐτὸ τὸ σημεῖο, κύριε συνάδελφε! Ἡ παλιὰ Διδαχτικὴ, ἢ Διδαχτικὴ τῶν

σταδίων, βρίσκει έτοιμες και ξεκαθαρισμένες τις διάφορες γνώσεις, και κεινο μόνο, που κάνει, είναι να «προσφέρει» τις έτοιμες αυτές γνώσεις στο μυαλό του παιδιού. Το πράμα αυτό είναι βέβαια εύκολο και ή δουλειά αυτή γίνεται γρήγορα. Γι αυτό μπορεί ή διδασκαλία των σταδίων να εξαντλήσει μια χαρά σε μια ώρα ένα δρόκληρο διδαγμα και να δώσει στα παιδιά μια δρόκληρη, συμπληρωμένη γνώση με αρχή και τέλος. Βέβαια, όταν ή Διδαχτική αυτή παραβλέπει το κυριώτερο μέρος της διδασκαλίας, που είναι να βάλει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνο τους τις γνώσεις. Όταν βρίσκει έτοιμες τις γνώσεις και αναγκάζει τα παιδιά να «μάθουν» μόνο γνώσεις, μα όχι και να ανακαλύψουν γνώσεις, τότε είναι εύκολη δουλειά να μαθαίνουν τα παιδιά γνώσεις έτοιμες, και σε κάθε ώρα διδασκαλίας θα παρουσιάζονται τέτοιες έτοιμες γνώσεις για να συνδεθούν με τις παλιές. Τότε βέβαια δεν ισχύουν οι τεχνικοί λόγοι, που μας εμποδίζουν να κάνουμε τη σύνδεση σε κάθε ώρα διδασκαλίας, και ή βλάβη που φέρνει ή σύνδεση, είναι κείνη, που αναπτύξαμε παραπάνω.

Η σύγχρονη όμως Διδαχτική, όπως καλύτερα θα δούμε στα κατοπινά γράμματα, δε δίνει στα παιδιά έτοιμες γνώσεις παρμένες από το βιβλίο ή δοσμένες από το δάσκαλο, μα βάζει τα παιδιά να έρευνήσουν τα πράματα και να ανακαλύψουν τα ίδια τις γνώσεις. Τα παιδιά πρέπει να παρατηρήσουν τα πράματα, πρέπει να έρευνήσουν τα πράματα και να τα παρακολουθήσουν στην εξέλιξή τους. Η δουλειά όμως αυτή θέλει χρόνο. Γι αυτό, δε θα είναι δυνατό, σε κάθε ώρα διδασκαλίας, να υπάρχουν έτοιμες ξεκαθαρισμένες γνώσεις για να μπορούν να συνδεθούν με τις παλιές, ανεξάρτητα από τους λόγους που είπαμε παραπάνω.

"Αν, κ. συνάδελφε, εδοκίμασες καμιά φορά να διδάξεις τα παιδιά της τάξης σου, όχι δίνοντας έσοδ έτοιμες τις γνώσεις, μα αφήνοντας τα ίδια τα παιδιά να βρουν μόνο τους τις γνώσεις. "Αν, εξετάζοντας ένα φυτό, δεν τους είπες έσοδ πώς είναι ή ρίζα του φυτού, πώς τα φύλλα του και τα άνθη του, πώς ο καρπός του και τα άλλα σχετικά, μα έπήρες τα παι-

διὰ καὶ τὰ πηγὲς στὸν κήπο τοῦ σχολείου, ἢ στὰ χωράφια, καὶ τοὺς εἶπες νὰ ζητήσουν καὶ νὰ βροῦν τέτια φυτὰ, νὰ τὰ ξεριζώσουν, νὰ τὰ πάρουν στὸ χέρι καὶ νὰ δοῦν μόνον τοὺς τὴν κατασκευὴ τους. "Ἄν ἐξετάζοντας ἓνα ζῶο, π.χ. τὸ μυρμηγκί, δὲν τοὺς εἶπες ἐσὺ ὁ ἴδιος πῶς ζῆ τὸ μυρμηγκί, καὶ πῶς κάνει τὴ φωλιά του κτλ. μὰ ἐπῆρες τὰ παιδιὰ καὶ βγῆκες ἔξω στὴν ἐξοχὴ καὶ βρῆκες μιὰ μυρμηγκοφωλιά, κι ἔβαλες τα παιδιὰ νὰ τὴν παρατηρήσουν. Καὶ σκάψετε καὶ λίγο τὴ φωλιά γιὰ νὰ δῆτε τὰ διαμερίσματά της. Καὶ παρακολουθήσετε τὰ μυρμηγκία πῶς κουβαλοῦν ἀπὸ τ' ἄλωνι τὴν τροφή τους, πῶς ἀνεβαίνουν στὰ δέντρα, πῶς τσακώνονται μὲ τὰ μυρμηγκία τῆς γειτονικῆς φωλιάς κλπ. "Ἄν ἐξετάζοντας τὸ καλοκαίρι τὴ θερμοκρασίαν τοῦ ἀέρα στὸ διάστημα τῆς ἡμέρας, δὲν τοὺς εἶπες ἐσὺ πῶς ἡ μεγαλύτερη θερμοκρασία τῆς ἡμέρας εἶνε μεταξὺ τῆς 2 καὶ 3 ἡ ὥρα τὸ ἀπόγευμα, μὰ ἄφησες τὰ παιδιὰ μόνον τοὺς νὰ θερμομετρήσουν τὸν ἀέρα σὲ διάφορα χρονικὰ σημεῖα τῆς ἡμέρας καὶ νὰ βροῦν πῶς ἔτσι εἶνε. "Ἄν δηλαδὴ, τὴ γνώση, ποῦ θὰ μπορούσες νὰ τὴν δώσης ἐσὺ ἑτοιμῆ στὰ παιδιὰ, ἔβαλες τὰ παιδιὰ νὰ τὴν βροῦν μόνον τοὺς, μὲ δική τους ἐργασία. "Ἄν σ' αὐτὰ καὶ στ' ἄλλα μαθήματα διοργάνωσες τὴν διδασκαλίαν σου μὲ τὸν τρόπο αὐτό, θὰ συμφωνήσης μαζί μου πῶς δὲ μπορεί νὰ γίνεταὶ σύνδεση σὲ κάθε ὥρᾳ διδασκαλίας. Γιατὶ τὰ πράγματα αὐτὰ, ἅμα ἐξετάζονται μὲ τὸν τρόπο, ποῦ λέμε ἐδῶ, χρειάζονται χρόνον. Χρειάζονται παρατήρηση ἐπανελημμένη καὶ ἔρευνα πολὺχρονη. Δὲ μπορούμε μὲ μιὰ ἐκδρομὴ νὰ παρατηρήσωμε ὀλόκληρῆ τὴ ζωὴ τῶν μυρμηγκιῶν ἢ τῆς ἀράχνης κτλ. Πρέπει νὰ κάμωμε καὶ δευτέρῃ ἐκδρομὴ καὶ ἴσως καὶ τρίτη. Πολλὲς φορὲς πρέπει νὰ περιμένωμε ἑβδομάδες ὀλόκληρας γιὰ νὰ ἀποχτήσωμε μιὰ γνώση γιὰ ἓνα ζῶον ἢ γιὰ ἓνα φυτό. Μὲ τὸν τρόπο δηλαδὴ αὐτὸ τῆς διδασκαλίας, τὰ διάφορα ζητήματα δὲν ἐξαντλοῦνται σὲ μιὰ ὥραν διδασκαλίας, μὰ μένουσιν ἐκκρεμῆ ἡμέρες, ἑβδομάδες ὀλόκληρες, ὥσπου νὰ βροῦμε τὴν κατάλληλην εὐκαιρίαν νὰ συμπληρώσωμε τὶς γνώσεις μας γι' αὐτὰ. "Ἔτσι λοιπόν, δὲ θὰ ἔχωμε

σὲ κάθε ὥρα διδασκαλίας ἔτοιμες γνώσεις γιὰ νὰ τίς συνδέσωμε μὲ τίς παλιές μας γνώσεις. Στὴ νέα Διδαχτικὴ δὲν ἔχομε μαθήματα γιὰ νὰ μαθαίνουν τὰ παιδιὰ. Ἔχομε προβλήματα γιὰ νὰ τὰ ἐρευνᾶν. Καὶ ἡ ἐρευνά τους βαστᾶ πολλὲς φορές πολὺν καιρό. Στὴ Φυσικὴ Ἱστορία π. χ. θὰ παρουσιαστῇ ἡ περίπτωση νὰ ἔχουν τὰ παιδιὰ πολλὰς βδομάδες ἀσυμπλήρωτες γνώσεις γιὰ ἓνα ζῶο ἢ γιὰ ἓνα φυτό. Γνώσεις ποὺ μποροῦν καὶ πρέπει νὰ τίς ἀποκτήσουν μόνο ἀπὸ ἄμεση παρατήρηση τῆς ζωῆς τοῦ ζῴου καὶ τοῦ φυτοῦ στὴ φυσικὴ τους ζωὴ στὶς ἐκδρομές, στοὺς διδαχτικὸς περιπάτους ἢ στὸ σχολικὸ κήπο. Ὁ καλὸς ὅμως δάσκαλος, ποὺ ξέρει τὴ δουλειά του, συνειθίζει τὰ παιδιὰ νὰ κρατοῦν σημειωματάριο καὶ νὰ γράφουν τί πρέπει νὰ παρατηρήσουν στὴν πρώτη ἐκδρομῇ ἢ στὸν πρῶτο διδαχτικὸ περιπάτο, ποὺ θὰ κάμῃ τὸ σχολεῖο.

ΓΡΑΜΜΑ ΕΒΔΟΜΟ

Τὰ στάδια τῆς διδασκαλίας.—Σύλληψη καὶ ἐφαρμογή.

Κύριε συνάδελφε,

Πάμε στὸ τέταρτο στάδιο, τὸ στάδιο τῆς *σύλληψης*. "Ἔτσι τὸ ὀνομάζω τὸ στάδιο αὐτό. "Ἄλλοι τὸ λένε *συγκέντρωση*, ἄλλοι *σύστημα*.

Τὶ θέλει νὰ κάμῃ τὸ στάδιο αὐτό; Θέλει νὰ χωρίσῃ ἀπὸ τὶς παραστάσεις ποὺ προσφέρθηκαν στὸ δεύτερο στάδιο καὶ ποὺ ἐνώθηκαν μὲ τὶς παλιῆς στὸ τρίτο στάδιο, θέλει λέγω νὰ χωρίσῃ τὰ συγκεκριμένα πράγματα ἀπὸ τὴν ἀφηρημένην τους ἔννοια. Θέλει νὰ ἐγάλη καὶ νὰ διατυπώσῃ ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα πράγματα τὴν ἀφηρημένην τους ἰδέα. Σ' αὐτὸ δηλαδὴ τὸ στάδιο γίνεται μέσα στὴ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ μιὰ ψυχολογικὴ *ἀφαίρεση*. Θὰ ἀναπτύξω τὸ σημεῖο αὐτὸ λίγο πλατύτερα γιὰ νὰ τὸ καταλάβῃς καλὰ: Οἱ Ἑρβαρτιανοὶ Διδαχτικοὶ λένε πὼς ἡ πορεία τῶν σταδίων στηρίζεται ἀπάνω στὴ ψυχολογικὴ πορεία τῆς μάθησης. Καὶ ποιά εἶνε αὐτὴ ἡ ψυχολογικὴ πορεία τῆς μάθησης; Τὶ ψυχολογικὲς λειτουργίαι γίνονται μέσα στὸ μυαλό μου ἅμα μαθαίνω κάτι; Πρῶτα πρῶτα, λέει, δέχομαι παραστάσεις ἀπὸ τὸν ἔξω κόσμον. Τὶς παραστάσεις αὐτὰς τις ἐνώνω μὲ τὶς παλιῆς ὅμοιες ἢ ἀντίθετες παραστάσεις γιὰ νὰ μὴ χαθοῦν. Στὰ δύο, λέει, αὐτὰ στάδια, τὸ στάδιο δηλαδὴ τῆς προσφοράς καὶ τὸ στάδιο τῆς σύνδεσης, γίνεται μέσα στὸ μυαλό μου τὸ ψυχολογικὸ φαινόμενο τῆς ἀφομοίωσης. Ὅστερα, ἀφοῦ οἱ νέες παραστάσεις ἐνωθοῦν μὲ τὶς παλιῆς, τότε τὸ μυαλό μου ἐγάζει τὴν ἀφηρημένην ἔννοια τῶν παραστάσεων καὶ ἀπὸ κεῖ καὶ

πέρα τότε τὸ μυαλό μου ἐργάζεται πιά μὲ ἀφηρημένα στοιχεία, μὲ ἔννοιες, ἰδέες, ἀνώτερες κρίσεις κλπ. Ἡ ἐργασία λοιπὸν αὐτῆς τῆς ἐξαγωγῆς τῆς ἀφηρημένης ἔννοιαις πρόκειται νὰ γίνῃ στὸ τέταρτο στάδιον τῆς σύλληψης. Στὸ στάδιο δηλαδὴ αὐτὸ συλλοβαίνομε καὶ διατυπώνομε τὴν ἀφηρημένη ἔννοια τῶν πραγμάτων. Ἔτσι, τὰ στάδια τῆς διδασκαλίας θέλουν νὰ ξεκινοῦν ἀπὸ τῆ λειτουργία τῆς ἀφομοίωσης καὶ νὰ φτάνουν στὴ λειτουργία τῆς ἀφαίρεσης.

Τὴν ἀφηρημένην τώρα ἔννοια, ποὺ θὰ βγάλωμε ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα πράγματα, πρέπει νὰ τὴν τοποθετήσωμε μέσα στὸ σύστημα τῶν ἐνοιῶν, ποὺ ἔχομε μέσα στὸ μυαλό μας, καὶ νὰ τὴ φέρωμε σὲ ὅσο τὸ δυνατό στενότερη σχέση μὲ τὶς ἄλλες μας ἔννοιαις, ὅπως καὶ τὴ νέα παράστασι, ἐνώνομε μὲ τὶς παλιές μας παραστάσεις στὸ στάδιο τῆς σύνδεσης. Ἄφου γίνῃ κι αὐτὸ, τότε πρέπει ἡ ἀφηρημένη ἔννοια νὰ γραφτῆ, λέει, στὸ «τετράδιο τοῦ συστήματος» ὅπως κάνεις κι ἐσύ στὸ μάθημά σου. Ἡ ἀφηρημένη ἔννοια διατυπώνεται μὲ πολλοὺς τρόπους. Ἢότε σὰν κανόνας, πότε σὰν νόμος, πότε σὰν ρητό, πότε σὰν γνωμικὸ, καὶ πότε σὰν συνειθισμένη φράσι.

Ὅπως γίνεται τώρα ἡ ἐξαγωγή καὶ ἡ διατύπωση τῆς ἀφηρημένης ἔννοιαις, δὲ μπορῶ νὰ σοῦ πῶ καλὰ καλὰ. Ἴσως νὰ μὴν εἶνε καὶ καθόλου ἀνάγκη, γιατί ἐσύ θὰ ξέρης καλύτερα ἀπὸ μένα πῶς γίνεται αὐτό. Θα ἔχης μάλιστα καὶ τὸν ἰδιαιτέρο δικό σου τρόπο στὸ σημεῖο αὐτό. Θα ἔχης τὸ μυστικὸ σου, γιατί κάθε δάσκαλος, σὲ κάθε σημεῖο τῆς διδασκαλίας ἔχει τὸ μυστικὸ του. Ἐχει ἕνα δικό του τρόπο ἐργασίας, ποὺ δὲ μπορεῖ ποτὲ νὰ τὸν ἐφαρμόσῃ ἕνας ἄλλος δάσκαλος. Ἄν μάλιστα, κύριε συνάδελφε, ἐφαρμόζης κι ἐσύ ἀπὸ καινὰ τὰ διδασχικά τερτίπια, ἀπὸ καινὰ τὰ τσαλίμια, ποὺ ἐφαρμόζουν πολλοὶ δασκάλοι γιὰ νὰ «ποικίλουν» καὶ νὰ ζωηρεῖουν ἔτσι, μὲ τεχνητὰ μέσα, τὴ διδασκαλία τους, τότε θὰ κάνης τὰ παιδιά, χωρὶς νὰ τὸ θέλουν, νὰ σοῦ βγάλουν καὶ νὰ σοῦ διατυπώνουν τὶς λεπτότερες καὶ ελαφύτερες ἔννοιαις. Ἄκόμα μποροῦν νὰ σοῦ διατυπώνουν ἐν-

νοιες και για την ἀθανασία τῆς ψυχῆς. Καὶ τὰ παιδιὰ αὐτὰ μπορεῖ νὰ εἶνε μάλιστα καὶ μαθητὲς τῆς Γ' Δημοτικοῦ. (Οἱ Ἑρβαρτιανοὶ δέχονται μόνο νὰ μὴ βγάξωμε ἔννοιες στὴν Α' καὶ Β' Δημοτικῶν). Κι ἐσὺ τότε, κύριε συνάδελφε, θὰ τὰ βλέπῃς καὶ θὰ χαίρεσαι ποὺ εἶνε δημιουργήματα τῶν χειρῶν σου, τῆς εὐσυνειδητῆς ἐργασίας σου. Καὶ θὰ τῶχης κρυφὸ καμάρι, ποὺ τόσο μικρὰ παιδιὰ, τάκαμες νὰ ἐργάζωνται μὲ ἀφηρημένες ἔννοιες γιὰ τὰ πιὸ μεταφυσικὰ ζητήματα. Ἔτσι χαίρονται καὶ οἱ Ἑρβαρτιανοί. Χαίρονται νὰ βλέπουν τοὺς μικροὺς μαθητὲς τοὺς τῆς Γ' καὶ Δ' τοῦ Δημοτικοῦ νὰ θγάξουν ἀφηρημένες ἔννοιες. Ἔτσι χαίρονται καὶ οἱ παιδαγωγοὶ μας στὰ περισσότερὰ μας διδασκαλεῖα ἅμα κάνουν τὶς πρότυπες τοὺς διδασκαλεῖες καὶ βάζουν (σὶκ) κι ἐκεῖνοι τοὺς μικροὺς μαθητὲς νὰ θγάξουν τέτοιες ἔννοιες.

Γιὰ νὰ δοῦμε ὅμως τί ἔχομε νὰ ποῦμε καὶ γιὰ τὸ στάδιο αὐτό :

Ἐνας ἄνθρωπος μὲ συστηματοποιημένες τὶς γνώσεις του. Μὲ σφιχτοδεμένες ἔννοιες σὲ ἓνα σύστημα, ὅπου κάθε ξεχωριστὴ ἔννοια ἔχει τὴν ὀρισμένη θέση τῆς, ποὺ εἶνε δηλαδὴ θαλμένη ἐκεῖ ποὺ ἀνήκει, ἀνάλογα μὲ τὸ περιεχόμενό τῆς καὶ τὴ θαρύτητά τῆς, ἓνας τέτιος ἄνθρωπος εἶνε μορφωμένος ἄνθρωπος. Ἄνθρωπος μὲ σκόρπιες καὶ ἀνακατεμένες ἔννοιες, δὲν ἔχει τάξη στὴ διανοητικὴ του ζωὴ. Ὁ ἄνθρωπος αὐτὸς δὲ θὰ μπορῇ νὰ διατρέχη εὐκολα τὸν πνευματικὸ του πλοῦτε. Στὴ διανοητικὴ του ἐργασία, χωρὶς νὰ τὸ θέλῃ, θὰ περνᾷ ἀπὸ τὸν ἓνα κύκλο ἐνοιῶν στὸν ἄλλο. Ὁ ἄνθρωπος αὐτὸς ἀκόμα δὲ θὰ μπορῇ νὰ ἔχη ὀρισμένες ἰδέες σὲ κάθε περιοχὴ τῆς ἀνθρώπινης γνώσης. Ἰδέες ταχτοποιημένες, μὲ ἀρχὴ καὶ τέλος. Δὲ θὰ ἔχη π.χ, ἓνα σύστημα γεωγραφικῶν ἰδεῶν στὴ Γεωγραφία, ἢ ἱστορικῶν στὴν Ἱστορία κτλ. Ὅτι ὁ ἄνθρωπος αὐτὸς δὲ μπορεῖ τότε νὰ ἔχη καὶ συστηματοποιημένη καὶ συγκεντρωμένη ψυχὴ, εἶνε φανερό. Ὅτι δηλαδὴ ἰσχύει γιὰ τὸν ἄνθρωπο, ποὺ δὲν ἔχει ταχτοποιημένες καὶ ἐνωμένες τὶς παραστάσεις του, ὅπως λέγαμε στὸ προηγούμενο γράμμα, τὸ ἴδιο ἰσχύει καὶ γιὰ τὸν

άνθρωπο, πού δὲν ἔχει συστηματοποιημένες τίς ἀφηρημένες ἐννοίες του. "Ὅπως ἐκείνος, ἔτσι καὶ τοῦτος δὲ θά ἔχη συνοχή καὶ ἐνότητα τῆς ψυχῆς.

Βάλε τώρα σ' ὄλα αὐτὰ καὶ τὴ χαρὰ καὶ τὴν πνευματικὴ ἱκανοποίηση, πού νιώθει ὁ ἄνθρωπος, πού ἔχει συστηματοποιημένες τίς ἐννοίες του : Πού ἔχει τὴν κάθε του ἔννοια, σὲ κάθε περιοχὴ τῶν γνώσεων, ἐκεῖ πού ἀνήκει καὶ ἐπομένως τὴν ἔχει πρόχειρη νὰ τὴν μεταχειριστῆ ἅμα τὴ χρειάζεται. Τὴ χαρὰ, πού νιώθει ὁ ἄνθρωπος ὅταν, ἐπειδὴ ἔχει συστηματοποιημένες τίς ἀφηρημένες γνώσεις του, μπορεῖ, σὲ κάθε ζήτημα πού θά τοῦ παρουσιαστῆ, νὰ προσανατολιστῆ εὐκολα, νὰ τοποθετήσῃ τὸ ζήτημα ἀμέσως στὴν κατάλληλη θέση μέσα στὸ σύστημα τῶν γνώσεών του καὶ νὰ ἀναλάβῃ νὰ ἐξετάσῃ τὸ ζήτημα αὐτὸ ἀπὸ τὴν ἄποψη πού πρέπει. Βάλε ὄλα αὐτὰ καὶ θά βρῆς μόνος σου πὼς κι ἐμεῖς θέλομε τὴ συστηματοποίησιν τῶν ἐννοιῶν μας μέσα στὴ ψυχὴ μας.

Καὶ ἔμω, ἔχομε νὰ κάμωμε καὶ μερικὲς παρατηρήσεις, πού θά μᾶς φέρουν σὲ τέλεια ἀντίθεση μὲ τοὺς Ἐρβαρτιανοὺς ὀπαδοὺς τῶν σταδίων : α) Ἡ συστηματοποίησιν τῶν ἐννοιῶν μας εἶνε μιὰ ἐργασία μὲ ἀφηρημένα στοιχεῖα. Εἶνε μιὰ ἐργασία, πού δὲ λογαριάζει καθόλου τὰ πράματα, τὰ συγκεκριμένα πράματα, πού ἀπ' αὐτὰ βέβαια βγήκαν οἱ ἀφηρημένες ἐννοίαι, μὰ πού οἱ ἐννοίαι αὐτὲς εἶνε τώρα ἀνεξάρτητα στοιχεῖα μέσα στὸ μυαλό μας. "Ὅταν ὁ μαθηματικὸς ἐργάζεται νὰ φέρῃ σὲ σχέση διάφορους μαθηματικοὺς νόμους, δὲ λογαριάζει καθόλου τὰ συγκεκριμένα πράματα, πού ἀπὸ τὴ σχέση τοὺς βγήκαν οἱ νόμοι αὐτοί, μὰ ἐργάζεται ὁλότελα ἀφηρημένα, ὁλότελα θεωρητικά. Μπροστά του ἔχει στοιχεῖα, πού ἓνας ἄλλος, πού δὲν ξέρει ἀπὸ πού βγήκαν τὰ στοιχεῖα αὐτά, πού δὲν ξέρει δηλαδὴ τὰ πράματα, δὲν τὰ καταλαβαίνει καθόλου. "Ὅπως ὁ μαθηματικὸς ἔτσι καὶ ὁ γεωγράφος, καὶ ὁ ἱστορικὸς, ἔτσι καὶ κάθε ἐπιστήμονας. "Ἔστι ἄλλωστε γίνεται ἡ ἐπιστημονικὴ ἐργασία. Ὁ ἐπιστήμονας ἐξετάζει πρῶτα τὰ συγκεκριμένα πράματα, πειραματίζεται ἀπάνω σ' αὐτά, ὥσπου, ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα

πράγματα, να βγάλη μιὰ θεωρητική ἔννοια. "Ένα νόμο, ένα κανόνα κλπ. "Αμα ὅμως βγάλη και διατυπώση τὴν ἀφηρημένη αὐτὴ ἔννοια, τότε δὲ ξαναγυρίζει πιά στὰ πράγματα, μὰ ἀπὸ κει και πέρα ἐργάζεται με τὴν ἔννοια αὐτὴ. 'Εργάζεται θεωρητικά.

Εἶνε ὅμως δυνατὴ ἡ ἐργασία αὐτὴ στὸ δημοτικὸ σχολεῖο ; Μπορεῖ και τὸ παιδὶ τοῦ δημοτικοῦ μας σχολεῖοῦ νὰ ἐργάζεται με ἀφηρημένες ἔννοιες. Μπορεῖ δηλαδὴ πρῶτα πρῶτα ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα πράγματα νὰ βγάλῃ ἀφηρημένες ἔννοιες, και κατόπι νὰ μεταχειρίζεται τὶς ἔννοιες αὐτὲς στὴν πνευματικὴ του ἐργασία ; Μπορεῖ δηλαδὴ και τὸ παιδὶ τοῦ δημοτικοῦ μας σχολεῖοῦ νὰ ἐργάζεται θεωρητικά, ὅπως ὁ ἐπιστήμονας ; 'Εμεῖς, στὴν Ἑλλάδα, ἔχομε στὰ περισσότερα μέρη τετράχρονη δημοτικὴ ἐκπαίδευση και σὲ λίγα μέρη ἐξάχρονη⁽¹⁾. "Ας ποῦμε ὅμως πὼς ὅλα τὰ δημοτικὰ μας σχολεῖα εἶνε ἐξάχρονα. Αὐτὸ τὸ κάνομε γιὰ νὰ δώσωμε ἕνα ἀτοῦ στοὺς Ἑρβαρτιανούς ὁπαδοὺς τῶν σταδίων. Λοιπόν, στὸ ἐξάχρονο δημοτικὸ σχολεῖο πηγαίνουν τὰ παιδιὰ ἀπὸ τὰ 6 ὡς τὰ 12 χρόνια τους. Μποροῦν λοιπόν τὰ παιδιὰ τῆς ἡλικίας αὐτῆς νὰ ἐργάζωνται με θεωρητικὰ στοιχεῖα, με ἀφηρημένες ἔννοιες ;

Τὸ ζήτημα εἶνε καθαρὰ ψυχολογικό. Κι ἡ ἐπιστήμη, ποὺ θὰ μᾶς ἀπαντήση στὸ ἐρώτημά μας εἶνε ἡ ψυχολογία. Και ἡ ἐπιστήμη αὐτὴ, ποὺ ἐξετάζει τὴν ἐξέλιξη τῆς πνευματικῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ και τοὺς νόμους τῆς λειτουργίας της, ἔχει ἐξακριβώσει τὸ ζήτημα αὐτό. Μᾶς διαβεβαιώνει λοιπόν, πὼς τὸ παιδί, ὡς τὰ 13 του χρόνια, εἶνε πνευματικὰ προσκολλημένο στὸν κύκλο τοῦ συγκεκριμένου. Πὼς ἐργάζεται μόνο με συγκεκριμένα πράγματα. Πὼς ἡ πνευματικὴ του δύναμη δὲν τὸ βοηθεῖ νὰ ξεκολλήσῃ ἀπὸ τὰ πράγματα και νὰ ὑψωθῇ στὶς ἀφηρημένες ἔννοιές τους. 'Ακόμα μᾶς πληροφορεῖ ἡ ψυχολογία πὼς τὰ ἐνδιαφέροντα

(1) Ἡ μελέτη αὐτὴ πρωτοδημοσιεύθηκε πρὶν νὰ ψηφιστῇ ὁ τελευταῖος νόμος, ποὺ κάνει τὴν ὑποχρεωτικὴ φοίτηση ἐξάχρονη.

του παιδιού ως τὰ 12—13 του χρόνια εἶνε καθαρὰ πρα-
χτικά. Πῶς τὸ παιδί δηλαδὴ θέλει περισσότερο νὰ ἐργάζεται,
νὰ δουλεύῃ συγκεκριμένα πράματα μὲ τὰ χέρια του καὶ πῶς
δὲ νιώθει μεγάλη ὄρεξη στὴν καθαρὴ πνευματικὴ ἐργασία.

Ὅταν τὸ παιδί πατήσῃ τὰ 13 του χρόνια, τότε δυναμώ-
νει καὶ ἡ πνευματικὴ του κατάσταση καὶ τότε ὑψώνεται
ἀπὸ τὸν κύκλο τοῦ συγκεκριμένου στὸν κύκλο τοῦ ἀφηρη-
μένου. Τότε μπορεῖ νὰ ἐργάζεται καὶ μὲ ἀφηρημένες ἔν-
νοιες.

Σύμφωνα λοιπὸν μ' αὐτά, τὸ στάδιο τῆς σύλληψης δὲν
εἶνε δυνατό νὰ εφαρμοστῇ στὸ δικό μας δημοτικὸ σχολεῖο,
γιατὶ τὰ παιδιά μας δὲν ἔχουν τὴν ἀνάλογη πνευματικὴ ἀ-
νάπτυξη. Ἔτσι, κ. συνάδελφε, θὰ καταλάβῃς πόσο ψυχολο-
γικὴ, πόσο παιδαγωγικὴ εἶνε ἡ ἐργασία τοῦ Ἑρβαρτιανοῦ
δασκάλου ὀπαδοῦ τῶν σταδίων, ποὺ ἐφαρμόζει τὸ στάδιο τῆς
σύλληψης ἀπὸ τὴν τρίτη τάξη τοῦ δημοτικοῦ μας σχολείου.

6) Ἄς δοῦμε τώρα τὰ σχολεῖα τῆς Μέσης. Τὸ ζήτημα
αὐτὸ βέβαια δὲ σὲ ἐνδιαφέρει ἄμεσα, κ. συνάδελφε. Καλὸ ὅ-
μως εἶνε νὰ δοῦμε καὶ αὐτὸ λίγο ἀπὸ κοντὰ, γιὰ νὰ μπορέ-
σῃς ἔτσι καλύτερα νὰ νιώσῃς τὴ βαθύτερη ἔννοια τοῦ στα-
δίου αὐτοῦ. Στὰ σχολεῖα τῆς Μέσης παιδείας μπορεῖ καὶ
πρέπει νὰ γίνεταὶ Σύλληψη. Μπορεῖ, γιατί ἐκεῖ μᾶς τὸ ἐπι-
τρέπει ἡ πνευματικὴ ἀνάπτυξη τῶν παιδιῶν. Ἐννοῶ δηλαδὴ
τῶν παιδιῶν τοῦ γυμνασίου, ποὺ εἶνε 13 χρονῶν κι ἀπάνω.
Τὰ παιδιά αὐτὰ εἶνε πνευματικὰ ἄρκετὰ ἀναπτυγμένα, ποὺ
νὰ μποροῦν νὰ ἐργάζωνται θεωρητικὰ μὲ ἀφηρημένες ἔν-
νοιες. Πρέπει, γιατί στὸ γυμνάσιο ἡ ἐργασία τῆς διδασκα-
λίας πρέπει νὰ ἔχῃ τὴ μορφή τῆς ἐπιστημονικῆς ἐργασίας.
Στὸ γυμνάσιο δὲν ἀποβλέπομε μόνο νὰ δώσωμε τὰ πρῶτα
στοιχεῖα ἀπὸ μιὰ περιοχὴ γνώσεων. Ἐκεῖ ἡ διδασκαλία δὲ
σταματᾷ στὸν κύκλο τῶν συγκεκριμένων πραγμάτων, μὰ τὰ
παιδιά πρέπει καὶ νὰ ἐργαστοῦν πνευματικὰ ἀπάνω στὰ
πράματα. Πρέπει νὰ κρίνουν καὶ νὰ συγκρίνουν τὰ πράματα.
Νὰ τὰ συμπτώξουν καὶ νὰ τὰ ἀναπτύξουν. Νὰ βροῦν τὴ βα-
θύτερή τους ἔννοια, τὴν ἀξία τους καὶ τὴ σημασία τους γιὰ

τῆ ζωῆ. Ἡ ἐργασία ὅμως αὐτὴ εἶνε καθαρὴ θεωρητικὴ ἐργασία. Ἀπὸ τὴν ἐργασία τους αὐτὴ τὰ παιδιὰ, μὲ διαφοροὺς συνδυασμοὺς, συγκρίσεις καὶ ἀντιπαραβολὰς τῶν πραγμάτων κερδίζουσι νέες γνώσεις, καθαρὰ θεωρητικὰς. Τὰ παιδιὰ τῆς Μέσης παιδείας ἐργάζονται τὸ περισσότερο μὲ θεωρητικὰ στοιχεῖα.

Πρόσεξε ὅμως τώρα πάλι, κ. συνάδελφε ! Ἀπὸ ποῦ βγαίνουν οἱ ἀφηρημέναις ἔννοιαι, ποῦ μ' αὐτὰς πρέπει νὰ ἐργάζονται τὰ παιδιὰ τῆς Μέσης ; Βέβαια ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα πράγματα. Ἀπὸ τὴν πραγματικότητα, ἀπὸ τὴ γύρω ζωῆ. Καὶ τότε οἱ ἔννοιαι αὐτὰς θὰ εἶνε πιὸ ζωηρὰς, πιὸ δυνατὰς ; Ὅταν βέβαια τὰ πράγματα, ποῦ ἀπ' αὐτὰ βγήκαν, ἐνεργήσαν ζωηρὰ ἀπάνω εἰς τὴ ψυχὴ μας. Ὅταν μᾶς ἐπηρέασαν, μᾶς συγκίνησαν ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερο. Ἀπὸ ζωντανὰς ἐντυπώσεις τῆς πραγματικότητος, βγαίνουν καὶ ζωντανὰς ἀφηρημέναις ἔννοιαι. Ὅσο πιὸ πολὺ ἀφήσωμε τὰ συγκεκριμένα πράγματα νὰ ἐνεργήσουν ἀπάνω εἰς τὴ ψυχὴ μας, τόσο πιὸ ζωηρὰς θὰ εἶνε καὶ οἱ ἔννοιαι, ποῦ θὰ γεννήσουν μέσα μας. Ἡ ζωηρότητα δηλαδὴ τῶν ἀφηρημένων ἔννοιων ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὴ ζωηρότητα τῶν συγκεκριμένων πραγμάτων καὶ ἀπὸ τὴ δύναμη, ποῦ ἐπενήργησαν ἀπάνω εἰς τὴ ψυχὴ μας.

Τὶ βγαίνει ἀπ' αὐτὸ ; Βγαίνει τοῦτο, ὅτι : *Ἄν θέλωμε νὰ ἀποχτήσωμε ζωηρὰς ἀφηρημέναις ἔννοιαι, ἔννοιαι ποῦ νὰ ἔχουν δυνατὴ ἐπίδραση ἀπάνω εἰς τὴν πνευματικὴν μας ζωὴν, πρέπει νὰ ἀφίνωμε τὰ συγκεκριμένα πράγματα νὰ ἐπιδρῶν ἀπάνω μας ὅσο τὸ δυνατόν περισσότερο καὶ δυνατώτερον.* Ὅταν βιαζώμαστε νὰ φύγωμε ἀπὸ τὰ πράγματα καὶ νὰ ὑψωθῶμε εἰς τὴν ἀφηρημένην τους ἔννοιαν, τότε χάνομε τὴν ἐπίδρασιν τῶν πραγμάτων αὐτῶν ἀπάνω μας. Τότε καὶ οἱ ἀφηρημέναις μας ἔννοιαι θὰ εἶνε ἀδύνατοι, ξεθωριασμέναις. Ἐκεῖ, ποῦ μιλοῦν τὰ ζωντανὰ πράγματα, ἐκεῖ ποῦ μιλεῖ ἡ ζωὴ, πρέπει νὰ σταματᾶ ἡ ὀρεξίς μας γιὰ κάθε ἀφαίρεσιν. Τὰ ζωντανὰ πράγματα μᾶς ἐπηρεάζουσι περισσότερο ἀπὸ τὴς ἔννοιαις τους. Ξέρομε ὅλοι

μας πώς οι έννοιες τών πραγμάτων είνε πιό σκοτεινές από τὰ πράματα. Τὰ πράματα λοιπόν πρέπει νά επιδρουν άπάνω μας. Και όσο πιό πολυ επιδρουν, τόσο τó καλύτερο. Τόσο ή επίδρασή τους θά είνε δυνατοτερη, μά και τόσο οι έννοιες, πού θά βγουν ύστερα άπ' αυτά, θά είνε ζωηρότερες.

Σκέψου τότε πάλι, κ. συνάδελφε, και θά βρής πόσο φυολογική και πόσο παιδαγωγική είνε ή εργασία του Έρδαρτιανού δασκάλου, πού βιάζεται, σέ κάθε ώρα διδασκαλίας, νά κάνη σύλληψη, και πού θεωρεί ελαττωματική και άσυμπλήρωτη τή διδασκαλία του άμα δέ μπορέση νά εφαρμόση τó στάδιο αυτό. Του δασκάλου δηλαδή, πού εμποδίζει τὰ ζωντανά πράματα νά επενεργήσουν άπάνω στη ψυχή τών παιδιών και θιάζεται νά τὰ βιάζη νά βγάλουν τις άφηρημένες έννοιες, πού, όπως είπαμε, θά είνε πάντα ξεθωριασμένες.

γ) Έκτός άπ' όλα αυτά, τó στάδιο τής Σύλληψης δέ θά είνε και για άλλους λόγους δυνατό νά εφαρμόζεται σέ κάθε ώρα διδασκαλίας, όπως κάνουν οι Έρδαρτιανοί. Τόσο πιό σωστή, πιό γενική και πιό ζωντανή είνε μιá έννοια, όσο από περισσότερους αντιπρόσωπους βγήκε. Ο δάσκαλος πού θέλει νά βγάλη μιá έννοια, πρέπει πρώτα νά εξετάση όλα τὰ συγκεκριμένα πράματα τής διδαχτικής ένότητας, τὰ όποια αποτελούν τούς αντιπρόσωπους τής έννοιας. Με τή διδασκαλία βέβαια τών σταδίων, πού δέ βιάζει τὰ παιδιά νά έρευνουν τὰ πράματα, μά τὰ λέει ο δάσκαλος, είνε δυνατό, σέ μιá ώρα διδασκαλίας, νά «εξεταστούν» τὰ πράματα και στο τέλος νά βγῆ ή άφηρημένη έννοιά τους. Με τή σημερινή όμως Διδαχτική, πού τὰ παιδιά έρευνουν κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, κάθε συγκεκριμένο αντιπρόσωπο τής έννοιας χρειάζεται πολλές φορές πολυς χρόνος για νά γίνη ή εργασία αυτή και γι αυτό, ή εφαρμογή του σταδίου τής Σύλληψης σέ κάθε ώρα διδασκαλίας, κι εκεί ακόμα πού είνε δυνατή, δηλαδή στα σχολεία τής Μέσης, είνε ένα πράμα άκατανόητο.

Γι αυτά όλα, πρέπει πρώτα νά περιμένωμε νά εξαντληθῆ

ή έρευνητική εξέταση όλων τών πραγμάτων, να βγούν σιγά σιγά μερικές άφρημένες έννοιες, που να αποτελούν ένα λογικό σύνολο, να μείνουν οι έννοιες αυτές ένα χρονικό διάστημα ασύνδετες στο μυαλό του παιδιού. Πόσο θά βαστάξη το διάστημα αυτό, θά εξαρτηθή από το είδος τής ένότητας. Μπορεί να βαστάξη μιá εβδομάδα, μπορεί κι ένα μήνα.

Στο τέλος πρέπει να πούμε πως ή συστηματοποίηση τών έννοιών μας πρέπει να γίνεται κτá κατηγορίες. Οι γεωγραφικές μόνες τους, οι ιστορικές επίσης, οι ήθικες το ίδιο κτλ. Βέβαια το πέραςμα από τον ένα κύκλο έννοιών στον άλλο πρέπει να είναι εύκολο, μá κάθε κατηγορία έννοιών πρέπει να διατηρή τήν αυτότελείά της. "Έτσι σιγά σιγά, από τις έννοιές μας θά γεννηθούν οι ανώτερες αντιλήψεις μας : Οι ιδέες μας σε κάθε κύκλο. "Έτσι σιγά σιγά θά φτάσωμε σε μιá γεωγραφική, σε μιá ιστορική, σε μιá ήθική κτλ. ιδεολογία. Και ή ιδεολογία μας αυτή όσο πάει και θά πλουτίζεται και θά συμπληρώνεται περισσότερο. Μά δε θά συμπληρωθή ποτέ τέλεια, γιατί στο μεταξύ... θά πεθάνωμε.

Έφαρμογή. Πάμε στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο : "Ένας δάσκαλος μαθαίνει σε μιá ώρα διδασκαλίας τα παιδιά πως μακρή παραλήγουσα μπροστά από βραχεία λήγουσα δέχεται περισπωμένη. Φέρνει και για παράδειγμα τή λέξη κήπος. "Υστερα βάζει τα παιδιά να γράψουν στο σπίτι τους δέκα ή είκοσι φορές τήν ίδια λέξη κήπος. Και ο δάσκαλος τώρα αυτός νομίζει πως με τήν εργασία αυτή, που έδωσε στα παιδιά, κάνει έφαρμογή. "Ένας άλλος δάσκαλος, στη διδασκαλία τής "Αριθμητικής, έμαθε στα παιδιά πως πολλαπλασιάζεται ένας μιχτός αριθμός με έναν άκέραιο. "Υστερα βάζει κι αυτός τα παιδιά να πολλαπλασιάσουν δέκα μιχτούς αριθμούς με ισάριθμους άκέραιους. Και νομίζει κι ο δάσκαλος αυτός πως έτσι κάνει έφαρμογή. "Ένας πάλι τρίτος δάσκαλος στη διδασκαλία τής Φυσικής, έμαθε στα παιδιά πως άμα ένα σώμα ζεσταθή, φουσκώνει και άμα κρυώσει, μαζεύει. "Έκαμε και το σχετικό πείραμα μπροστά στα μάτια τών παιδιών και τα παιδιά το κατάλαβαν καλά. "Υστερα

ὁ δάσκαλος αὐτὸς σηκώνει μερικοὺς μαθητῆς καὶ τοὺς βάζει νὰ ἐπαναλάβουν κι αὐτοὶ τὸ πείραμα μπροστὰ στοὺς συμμαθητῆς τους. Καὶ νομίζει τώρα κι ὁ δάσκαλος αὐτὸς πὺς κάνει ἐφαρμογὴν.

Θὰ μπορούσα νὰ φέρω χίλια δυὸ παραδείγματα ἀπὸ τέτιες ἐργασίες, ποὺ ὁ δάσκαλος τίς παίρνει γιὰ ἐφαρμογὴν. Ὅλες ὅμως αὐτῆς οἱ ἐργασίες δὲν εἶνε ἐφαρμογὴν, μὰ εἶνε συμπλήρωση τῆς Προσφορᾶς καὶ ἀνήκουν καὶ στὴν Προσφορὰ. Ὁ μαθητῆς ποὺ γράφει δέκα φορὲς τὴ λέξη κήπος, δὲν κάνει τίποτα ἄλλο, παρὰ προσπαθεῖ νὰ μάθῃ καλὰ πὺς τὸ μακρὸ, μπροστὰ ἀπὸ τὸ βραχύ, περισπᾶται. Προσπαθεῖ δηλαδὴ νὰ ἐντυπώσῃ καλὰ στὸ μυαλό του τὴ νέα γνώση, ποὺ τοῦ ἔδωσε ἡ διδασκαλία. Ἡ ἐργασία ὅμως αὐτὴ εἶνε μιὰ ἐργασία, ποὺ ἀνήκει στὴν Προσφορὰ. Δὲν εἶνε καθόλου ἐφαρμογὴν. Τὸ ἴδιο κι ὁ μαθητῆς ποὺ πολλαπλασιάζει στὸ σπῆτι του τοὺς μιχτοὺς μὲ τοὺς ἀκέραιους, ἢ ποὺ κάνει τὸ πείραμα ποὺ ποὶν ἔκαμε ὁ δάσκαλός του, δὲν κάνει τίποτα ἄλλο, παρὰ νὰ ἐντυπώσῃ καλὰ τὸ νέο δίδαγμα, μιὰ δηλαδὴ ἐργασία ποὺ ἀνήκει στὴν Προσφορὰ.

Τὶ εἶνε ὅμως ἡ Ἐφαρμογὴ; Εἶνε ἡ χρησιμοποίησις τῶν γνώσεών μας στὴν πράξι. Τίς γνώσεις μας ποὺ ἀποχοῦμε ἀπὸ τὴν πείρα μας ἢ ἀπὸ τὸν δάσκαλό μας, πρέπει νὰ μπορούμε νὰ τίς χρησιμοποιοῦμε στίς ἀνάγκες μας στὴ ζωὴ. Ὑπάρχουν δυὸ λογίων γνώσεις. Ὑπάρχουν καὶ δυὸ λογίων ἄνθρωποι ἀπὸ τὴν ἀποψη τῆς πνευματικῆς ζωῆς. Ὑπάρχουν ἄνθρωποι ποὺ ξέρουν ὅ,τι θέλεις. Ποὺ εἶνε «ἐγκυκλοπαιδικοί». Ποὺ εἶνε δίποδα λεξικά. Ἄνθρωποι πολυμαθεῖς, σοφοί, μὰ ποὺ ἀπὸ τὴν πολλὴν τους σοφίαν δὲν μποροῦν νὰ ἐξυπηρετήσουν καὶ τίς πιὸ στοιχειώδεις ἀνάγκες τῆς ζωῆς τους οὔτε μποροῦν νὰ ἐξηγήσουν τὰ στοιχειωδέστερα φαινόμενα τῆς φυσικῆς καὶ τῆς ἀνθρώπινης ζωῆς. Ὑπάρχουν ἄνθρωποι, ποὺ ξέρουν πὺς τὸ ὑποκείμενο τοῦ ἀπαραιμφάτου εἶνε αἰτιατικὴ, ποὺ ξέρουν ποιά ρήματα πᾶνε μὲ δυὸ αἰτιατικῆς, ποὺ ξέρουν ὅλα τὰ εἶδη τῶν ὑποθετικῶν λόγων κτλ. μὰ ποὺ δὲν εἶνε σὲ θέσι νὰ γράψουν ἓνα λογικὸ γράμμα ἢ νὰ κά-

μουν μιὰ λογική αίτηση. Ὑπάρχουν ἄνθρωποι, ποὺ ξέρουν ὅσα γράφουν τὰ βιβλία κι ἄλλα τόσα ἀκόμα. Ποὺ ξέρουν ὅλα τὰ εἶδη τῆς ἀρίθμησης, ποὺ ξέρουν καὶ τοὺς ἀρνητικούς ἀριθμοὺς καὶ ξέρουν νὰ βγάλουν καὶ τὴν τετραγωνική καὶ τὴν κυβική ρίζα τῶν ἀριθμῶν, μὰ ποὺ ἅμα πάνε στὸ μανάβη ν' ἀγοράσουν μιὰ κι ἑκατὸ ντομάτες, τοὺς γελᾷ ὁ μανάβης στὴν τιμὴ.

Ὅλοι αὐτοὶ οἱ ἄνθρωποι ἔχουν γνώσεις. Καὶ γνώσεις πολλές, γνώσεις βαθεῖες, σφές. Τὶ νὰ τὸ κάμης ὅμως; Εἶνε στείρες, ἄγονες, φόρτος τοῦ μυαλοῦ τους. Ἀφοῦ δὲν τοὺς χρησιμεύουν καθόλου στὴ ζωὴ. Ἀφοῦ οἱ κάτοχοί τους δὲ μποροῦν μ' αὐτὲς νὰ ἐξυπερετήσουν τίς ἀνάγκες τῆς ζωῆς, καλύπτεται νὰ μὴν τίς εἶχαν. Μπορεὶ βέβαια οἱ ἄνθρωποι αὐτοὶ σὲ ἀνθρώπους, ποὺ δὲν τοὺς ξέρουν, νὰ κάνουν φιγούρα μὲ τὴν πολυμάθειά τους. Μποροῦν νὰ περνοῦν γιὰ σοφοὶ ἄνθρωποι, μὰ ἄς χαροῦν τὴ σοφία τους. Ἡ σοφία αὐτὴ εἶνε σχολαστικισμὸς.

Ὑπάρχουν ὅμως καὶ ἄλλοι ἄνθρωποι ποὺ δὲν ξέρουν τόσα πολλὰ γράμματα σὰν ἐκείνους τοὺς σοφοὺς, ποὺ δὲν ἔχουν πολλές γνώσεις, βαθεῖες καὶ σφές. Μὰ τίς λίγες γνώσεις ποὺ ἔχουν, ξέρουν καὶ τίς χρησιμοποιοῦν καὶ τίς δουλεύουν. Τὶ κάνουν δηλαδὴ; Νά, μὲ τίς γνώσεις αὐτὲς μποροῦν καὶ κάνουν τὴ δουλειά τους καὶ δὲν τοὺς γελᾷ κανένας. Οἱ γνώσεις τους δηλαδὴ τοὺς εἶνε χρήσιμες γιὰ τὴ ζωὴ. Τὸ μανάβηκι ποὺ γυρίζει μὲ τὸ κοφίνι του καὶ τὸ κανταράκι του καὶ πουλᾷ τὰ φρούτα του καὶ ξέρεῖ καὶ λογαριάζει μὲ τὸ δράμι χωρὶς νὰ ξέρη τί θὰ πῆ τετραγωνική ρίζα, ἔχει πῶς καλὴ μέρφωση γιὰ τὴ ζωὴ ἀπὸ τὸ σοφὸ ἐκεῖνο, ποὺ ξέρεῖ τὴν τετραγωνική ρίζα, μὰ ποὺ δὲ μπορεῖ νὰ βρῆ πόσο κοστίζει ἓνα πεπόνι, ποὺ εἶνε μιὰ ὀκτὼ καὶ 150 δράμια.

Τὶ ἄλλο κάνει ὁ ἄνθρωπος ποὺ ἔχει λίγες γνώσεις, μὰ ποὺ ξέρεῖ νὰ τίς δουλεύη; **Νά, στηρίζεται στὶς λίγες τῶν αὐτῶν γνώσεις καὶ πάει μόνος του παραπέρα καὶ μὲ τὴν βοήθεια τῶν λίγων αὐτῶν γνώσεων ἀνακαλύπτει ἄλλες νέες γνώσεις.** Καὶ αὐτὴ εἶνε ἡ καλύτερη ἐ-

φαρμογή. Νά μᾶς βοηθᾷ δηλαδή ἡ νέα μας γνώση, πού μᾶς δίνει ἡ διδασκαλία, σὸ νὰ ἀνακαλύψωμε ἄλλες γνώσεις ἄγνωστές μας. Γνώσεις ἀπὸ τὰ φαινόμενα τῆς ζωῆς. Ἐφαρμογή δὲν εἶνε νὰ κάμῃ ὁ μαθητὴς τὸ πείραμα πού ἔκαμε πρὶν ὁ δάσκαλος, μὰ ἐφαρμογή εἶνε νὰ στηριχτῆ ὁ μαθητὴς ἀπάνω στὴ γνώση πού ἔδωσε ἡ διδασκαλία γιὰ τὴ διαστολὴ καὶ τὴ συστολὴ τῶν σωμάτων κι ἔτσι νὰ ἐξηγήσῃ φαινόμενα ἀπὸ τὴ φύση καὶ τὴν ἀνθρώπινη κοινωνία. Νὰ ἐξηγήσῃ γιατί τὰ σύρματα τοῦ τηλεφώνου τὸ χειμῶνα εἶνε τεντωμένα καὶ τὸ καλοκαίρι χαλαρά. Γιατί τὰ σίδηρα στὶς γραμμὲς τῶν σιδηροδρόμων δὲν εἶνε κολλημένα τὸ ἓνα μὲ τὸ ἄλλο. Γιατί τὶς μπουκάλες μὲ τὴν μύρα δὲν τὶς γεμίζουν ὡς ἀπάνω κτλ. **Μὲ τὶς γνώσεις του δηλαδή ποὺ πῆρε ἀπὸ τὴ διδασκαλία, νὰ βρῆ μόνος του ἄλλες γνώσεις ἄγνωστές του ὡς τότε.**

Τέτια ὅμως ἐφαρμογὴ δὲ μποροῦν πάλι νὰ τὴν κάμουν τὰ στάδια. Τέτια ἐφαρμογὴ προϋποθέτει γνώσεις γόνιμες, γνώσεις ζωντανές, δημιουργικές. Γνώσεις θηλυκές. Τέτιες ὅμως γνώσεις εἶνε μόνο οἱ γνώσεις ἐκεῖνες πού ὁ ἄνθρωπος ἐκοπίασε μόνος του γιὰ νὰ τὶς ἀποκτήσῃ. Εἶνε οἱ γνώσεις ἐκεῖνες πού ὁ ἄνθρωπος δὲν τὶς βρῆκε ἕτοιμες καὶ τὶς πῆρε ἀπὸ βιβλίον ἢ ἀπὸ τὸ στόμα τοῦ δασκάλου, μὰ τὶς ἀπόχτησε μὲ τὴν αὐτενέργειά του καὶ τὴν αὐτότελη σκέψη του. Τὶς ἀπόχτησε ἐρευνώντας ὁ ἴδιος τὰ πράγματα. Τὰ στάδια ὅμως ἔχουν γιὰ ἔμβλημα τὸς τὴν ποθητικότητα τοῦ μαθητῆ. Δίδουν τὶς γνώσεις ἕτοιμες, ξεκαθρισμένες. Ἔτσι ὁ μαθητὴς μαθαίνει μόνος, δὲν ἐνεργεῖ, δὲν αὐτενεργεῖ, δὲν ἐρευνᾷ. Γι' αὐτὸ καὶ τὸ πολὺ πού μποροῦν νὰ κάμουν στὰ στάδια εἶνε νὰ θάζουν τὰ παιδιὰ νὰ ἀσκοῦνται στὴν ἐντύπωση τοῦ νέου μαθήματος, μὰ ἀληθινὴ ἐφαρμογὴ δὲ θὰ κάμουν ποτέ. Καὶ γι' αὐτὸ τὰ σταδια μποροῦν νὰ κάμουν ἀνθρώπους πολυμαθεῖς, σοφοὺς, ἀνθρώπους πού νὰ κάνουν φιγούρα μὲ τὴν πολυγλωσσία τους, μὰ ἀνθρώπους ἱκανοὺς γιὰ τὴ ζωὴ δὲ θὰ κάμουν ποτέ.

Ἔτσι, κ. συνάδελφε, τελειώσαμε τὴν ἐξέταση τοῦ κάθε

σταδίου χωριστά. Είναι όμως ανάγκη, πρὶν προχωρήσωμε και ἀνεβοῦμε στὸ τρίτο στάδιο τῆς ἐξέλιξης τοῦ σχολείου, νὰ ποῦμε ἀκόμη μερικὰ λόγια γιὰ ὅλα τὰ στάδια μαζί. Δηλαδὴ γενικὰ γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν σταδίων.

Θὰ ἔχης λοιπὸν τὴν ὑπομονὴ νὰ δεχτῆς ἀκόμη ἓνα γράμμα μου γιὰ τὰ στάδια. "Αν σὲ κούρασα, συχώρεσέ με. Νὰ εἶσαι ὅμως βέβαιος, ὅσα περισσότερα ποῦμε ἐνάντια στὰ στάδια, τόσο καλύτερο θὰ εἶνε. Γιατί τόσο περισσότερο μπορούμε νὰ ἐλπίζωμε πὼς θὰ σπάσῃ αὐτὸ τὸ ἀνάθεμα ποὺ ἀπονεκρῶνει τὴν ἐργασία τῶν σχολείων μας.

ΓΡΑΜΜΑ ΟΓΔΩΘ

Κριτική τῶν σταδίων γενικά.

Κύριε συνάδελφε,

Ὡς τώρα ἐξετάσαμε τὸ κάθε στάδιο χωριστά. Εἶνε ὁμῶς ἀνάγκη νὰ τὰ ἐξετάσωμε καὶ ὅλα μαζί.

α) Ἐρεῖς, κ. συνάδελφε, πῶς ἔταν τὰ στάδια θέλουν νὰ δώσουν στὸ μαθητὴ ἓνα διδάγμα, μιὰ ἐνότητα γνώσεων, εἴτε ἀπὸ τὴ ζωὴ τῆς φύσης εἴτε ἀπὸ τὴ ζωὴ τῆς ἀνθρώπινης κοινωνίας, τὸ χωρίζουν σὲ μικρὰ μικρὰ κομμάτια καὶ δίνουν μὲ τὴ σειρά ἓνα ἓνα τὰ κομμάτια αὐτά. Τὸν τρόπο ποῦ μ' αὐτὸν γίνεται ἡ ἐργασία αὐτὴ τὸν ἔχουν καλλιεργήσει τὰ στάδια ὡς τὴν τελευταία του λεπτομέρεια. Ἔτσι δίνουν λεπτομερέστατες ὁδηγίες στὸ δάσκαλο γιὰ τὸ πῶς θὰ χωρίσῃ τὴν ἐνότητα, πῶς θὰ διδάξῃ τὸ κάθε κομμάτι, τί θὰ κάμῃ πρὶν νὰ ἀφήσῃ τὸ ἓνα κομμάτι γιὰ νὰ πάῃ στὸ παρακάτω κτλ. Ἐὐὸ ξέρεῖς καλύτερα ἀπὸ μένα τοὺς γενικοὺς καὶ μερικοὺς σκοποὺς, τίς γενικὲς καὶ μερικὲς ἐπιγραφὰς καὶ πῶς τὰ λένε ὅλα αὐτά.

Ὁ δάσκαλος π. χ. τῶν σταδίων ὅταν διδάσκῃ ἀνάγνωσι, θάζει τὰ παιδιὰ καὶ διαβάξουν ἓνα κομματάκι ἀπὸ τὸ κεφάλαιο, ποῦ ἐξετάζει. Ὑστερα σταματᾷ καὶ ἐξετάζει πλατιά τὸ κομματάκι αὐτό. Ἐπειτα θάζει τὰ παιδιὰ νὰ τὸ ξαναδιαβάσουν, τὸ διαβάξῃ κι αὐτός. Κατόπι βάζει τὰ παιδιὰ νὰ τοῦ ποῦν τὸ νόημα τοῦ κομματιοῦ αὐτοῦ, διορθώνονται τὰ λάθη καὶ κατόπι τὰ παιδιὰ λένε ἄλλῃ μιὰ φορὰ τὸ νόημα, τὴν «κεκαθαρμένην ἀπόδοσιν». Ὑστερα ἀπ' ὅλα αὐτά, θὰ βγῆ ἡ ἐπιγραφὴ τοῦ κομματιοῦ, καὶ τότε μόνο ἡ διδασκαλία προχωρεῖ στὸ παρακάτω κομμάτι. Ἐπίσης, ὅταν ὁ δά-

σκαλος τῶν σταδίων διδάσκη ἱστορία, μιὰ ἱστορική προσω-
πικότητα ἢ ἓνα ἱστορικό γεγονός, χωρίζει πάλι τὸ ὕλικό σὲ
μικρὰ κομματάκια καὶ ἐξετάζει ἓνα ἓνα τὰ κομματάκια αὐ-
τά. Αὐτὸ γίνεται σὲ κάθε μάθημα. Ἀκόμα καὶ στὴν Καλλι-
γραφία. Κι ἐκεῖ ὁ δάσκαλος, ποὺ διδάσκει καλλιγραφικὰ
ἓνα γράμμα, π.χ. τὸ Ε, χωρίζει τὸ γράμμα αὐτὸ σὲ τρία
σημαδάκια καὶ διδάσκει κάθε σημαδάκι χωριστά. Αὐτὴ εἶνε
ἡ συνειθισμένη μορφή τῆς διδασκαλίας τῶν σταδίων. Πρὶν
λίγες μέρες ἀκόμα διάβασα στὸ περιοδικὸ «Ἐρμῆς» ἓνα ἀ-
πόσπασμα ἀπὸ τὸ βιβλίον ἐνὸς διευθυντῆ διδασκαλείου. Πῶς,
λέει, διδάσκει τὴν ἀνάγνωσι. Καὶ ὅ,τι λέει ἐκεῖ εἶνε τὸ ἴδιο
ποὺ λέω παραπάνω. Κομματιάζει δηλαδὴ τὸ ὕλικό τοῦ ἀ-
ναγνωστικοῦ καὶ ἐξετάζει κάθε κομματί χωριστά.

Τὶ εἶνε ὁμοίως αὐτὸ τὸ ἀτέλειωτο κομματίασμα τῶν στα-
δίων; *Εἶνε τὸ κομματίασμα ἐκείνου ποὺ ἡ ζωὴ μᾶς
τὸ δίνει ὀλόκληρο. Τὰ στάδια κομματιάζουν τὴ ζωὴ.*
Κομματιάζουν τὴ ζωὴ ἐκεῖ ποὺ ἡ ζωὴ δὲν κομματιάζεται.
Τὰ στάδια ἐπεμβαίνουν αὐθαίρετα στὴ ζωὴ καὶ τὴ διαλύ-
νουν. Ἡ ζωὴ δὲ μᾶς προσφέρει ποτὲ κομματιασμένα φαι-
νόμενα. Μᾶς προσφέρει ὀλόκληρα φαινόμενα, πλέρια, μὲ
ἀρχὴ καὶ τέλος. Ἡ ζωὴ εἶνε μιὰ σύνθεσις καὶ τὰ φαινόμενα
τῆς εἶνε σύνθετα καὶ σὰν τέτια ἐπηρεάζουν τὴ ψυχὴ μας. Ἡ
ζωὴ δὲ μᾶς παρουσιάζει ἓνα ἓνα τὰ μέρη ἐνὸς φαινομένου,
μὰ μᾶς παρουσιάζει ὀλόκληρο τὸ φαινόμενο, αὐτότελο. Ὁ-
λόκληρη ἡ ζωὴ εἶνε μιὰ σύνθεσις. Καὶ μέσα στὴ σύνθεσις
αὐτὴ τὸ κάθε μερικὸ σημεῖο ἀπὸ ἓνα φαινόμενο ἔχει τὴν
ὄρισμένη θέσιν του μέσα στὸ φαινόμενο, μέσα στὴν ἐνότητα.
Τὸ νὰ θγάξωμε τὸ σημεῖο αὐτὸ ἀπὸ τὴ θέσιν του καὶ νὰ τὸ
ἐξετάξωμε μόνο του, θὰ πῆ πῶς πλαστογραφοῦμε τὴ ζωὴ.
Μιὰ τέτια πλαστογράφηση, ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἄποψιν, εἶνε
ἀκατανόητη.

Ἀκόμα ἡ ζωὴ δὲ μᾶς παρουσιάζει ἓνα μέρος ἐνὸς φαι-
νομένου καὶ ὕστερα νὰ μᾶς περιμένῃ ὥσπου νὰ τὸ καταλά-
θωμε καλὰ καὶ κατόπι νὰ προχωρήσῃ καὶ νὰ μᾶς παρουσιά-
σῃ τὸ δεῦτερο μέρος τοῦ φαινομένου. Ἄν ἦταν ἔτσι, τότε

βέβαια τὰ στάδια θὰ ἦταν μεθοδικώτατα. Δυστυχῶς ὅμως ἡ ζωὴ δὲ λογαριάζει καθόλου τὰ στάδια. Ἡ ζωή, ὅπως εἶπαμε, μᾶς παρουσιάζει ἐνότητες, σύνολα, συνθέσεις, δηλαδή συμπληρωμένα φαινόμενα. Καὶ μιὰ διδασκαλία, ὅπως ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων, ποὺ δὲν ἐξετάζει τὰ φαινόμενα τῆς ζωῆς σὰν ἐνότητες, σὰν σύνολα, μὲ τὰ κομματιάσει, ἡ διδασκαλία αὐτὴ δὲ μπορεῖ νὰ εἶνε σύμφωνη μὲ τὴ ζωή. Τότε ὅμως δὲ μπορεῖ νὰ εἶνε καὶ παιδαγωγικὴ.

Μήπως ὅμως ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων εἶνε σύμφωνη μὲ τὴν ἀντιληπτικὴ λειτουργία τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς ; Μήπως δηλαδή ἡ ἀνθρώπινη ψυχὴ ἀντιλαμβάνεται ἔτσι κομματιασμένα τὰ φαινόμενα ἐκεῖ ποὺ ἡ ζωὴ τὰ παρουσιάζει συμπληρωμένα ; Μήπως ἀντιλαμβάνεται πρῶτα ἓνα μέρος ἐνὸς φαινομένου, μιανῆς ἐνότητας, κι ὕστερα σταματᾷ ὥσπου νὰ τὸ χωνέψῃ καλὰ καὶ κατόπι περνᾷ στὸ δεύτερο μέρος τοῦ φαινομένου ; Ἄν ἦταν βέβαια ἔτσι, τότε πάλι ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων, ἀπὸ τὴν ἄποψη αὐτὴ, θὰ ἦταν μεθοδική.

Δυστυχῶς ὅμως δὲ συμβαίνει κι αὐτό. Ἡ ψυχὴ τοῦ ἀνθρώπου ἔχει τὴν ιδιότητα νὰ βλέπῃ συμπληρωμένα φαινόμενα. Νὰ βλέπῃ ἐνότητες. Ἐχει κι αὐτὴ τὴν ιδιότητα, ὅπως καὶ ἡ ζωή, νὰ συνθέτῃ, νὰ σχηματίζει σύνολα ἐντυπώσεων καὶ σὰν τέτια καὶ νὰ τὰ ἀντιλαμβάνεται. Αὐτὸ μᾶς τὸ λέει ρητὰ ἡ ψυχολογία, ποὺ τὸ ἔχει ἐξακριβώσει ὕστερα ἀπὸ πολὺ χρόνο πειραματισμό. Ἡ ψυχὴ μου, ὅταν ἀντικρύσω ἓνα δέντρο, παίρνει μιὰ καθολικὴ ἐντύπωση, ὁλόκληρο τὸ δέντρο. Δὲ βλέπει πρῶτα τὸν κορμὸ ὕστερα τὰ κλαδιά κι ὕστερα τὰ φύλλα τοῦ δέντρου. Μὴ λοιπὸν διδασκαλία, ὅπως ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων, ποὺ κομματιάσει τὰ φαινόμενα τῆς ζωῆς, πάει καὶ κόντρα πρὸς τὴν ἐνέργεια τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς. Ἡ διδασκαλία δηλαδή αὐτὴ εἶνε καὶ ἀντιψυχολογικὴ.

β) Μὰ ἡ μέθοδος τῶν σταδίων εἶνε καὶ ἀπὸ ἄλλη ἄποψη βλαβερή. Ὁ τρόπος αὐτὸς τῆς διδασκαλίας ἐξευτελιζεῖ ὁλόκληρα τὸ δάσκαλο καὶ τὸ μαθητὴ. Τὸ δάσκαλο τὸν θεωρεῖ

άπλο όργανό της, σκλάβο της, πού δέν έχε τίποτα άλλο νά κάνη παρά νά μένη ό εκτελεστής τών παραγράφων της. Τό παιδί από τήν άλλη τó θεωρεί άψυχο πτώμα, πού άπάνω του θά άσκηθώ ό δάσκαλος στήν έφαρμογή τής μεθόδου του. Τό πάν στή διδασκαλία τών σταδίων είνε ή Μέθοδος. Καί ή Μέθοδος αυτή, όπως τήν έχουν συγκροτήσει οι Έρβαρτιανοί, είνε ένα ξερό, στεγνό κατασκευάσμα του νου. Είνε ένα λογικό, έπιστημονικό τάχα κατασκευάσμα, πού αναφέρεται μόνο στο νου του δασκάλου και του παιδιού. Μά τις χορδές τής ψυχής τους, τις συναισθηματικές και τις βουλητικές τους δυνάμεις, τις αφήνει άσυγκίνητες. Ό δάσκαλος όταν διδάσκη με τά στάδια, πρέπει νάχη τή ψυχή του κλεισμένη. Πρέπει νά εργαζεται μόνο με τó μυαλό του. Πρέπει νά δουλεύη μόνο με ύπολογισμό. Καί ή μόνη δουλειά πού θά κάνη είνε νά εφαρμόζη τή Μέθοδο. Νά κάνη τή διδασκαλία όπως του προδιαγράφουν τά στάδια. Στη Μέθοδο δέν του επιτρέπεται νά προσθέση τίποτα δικό του, βγαλμένο από τή δική του ψυχή. Πρέπει μόνο νά εκτελή μιá Μέθοδο, πού έγινε χωρίς αυτόν τον ίδιο νά τó λογαριάσουν καθόλου. Καί όπως ή Μέθοδος αυτή δέ λογαριάζει τή ψυχή του δασκάλου, έτσι δέ λογαριάζει και τή ψυχή του παιδιού. Κι αυτό δέν επιτρέπεται νά ανοίξη τή δική του ψυχή και νά λάβη μέρος στή διδασκαλία γιατί τότε θά παρεκλίνη από τή σειρά, πού προδιαγράφει ή Μέθοδος." Έτσι, οι δυο σπουδαιότεροι παράγοντες τής διδασκαλίας, ό δάσκαλος και τó παιδί, μένουν νεκροί.

Πάρτε τις πραχτικές διδασκαλίες, πού έγραψαν οι παιδαγωγοί μας όπαδοί τής Μεθόδου αυτής, ό Λάμπφας, ό Γεωργατάκης, ό Σακελλάριος κ.α. για νά τó δήτε. Στις διδασκαλίες αυτές προεξοφλείται ή γνώμη και του δασκάλου και του μαθητή. Βάζουν τó δάσκαλο νά ρωτά, όχι ό, τι θέλει αυτός, μά ό, τι θέλει ό συγγραφέας τών διδασκαλιών και ό, τι του έρχεται καλύτερα εκεί πού γράφει. Βάζουν τά παιδιά νά άπαντούν, όχι ό, τι θέλουν αυτά, και πού θά άπαντούσαν στήν πραγματικότητα, μά ό, τι ταιριάζει στο συγγραφέα τών δι-

δασκαλιών. Ὁ δάσκαλος καὶ ὁ μαθητὴς δὲν παίζουσαν κανένα ρόλο στὴ Μέθοδο αὐτή. Δὲν τοὺς ρωτᾷ κανένας. Εἶνε σκλάβοι τῆς Μεθόδου, ἄψυχοι, ἀναίσθητοι. Δηλαδή ἡ Μέθοδος θέλει νὰ εἶνε τέτιοι. Νὰ τὴ βράσω ἐγὼ τέτια Μέθοδο ! Ἐγὼ θὰ ἤθελα τὸ δάσκαλο, ὅταν μπαίνει στὴν τάξη του γιὰ νὰ διδάξῃ, νὰ ξεχνᾷ ὅλες τὶς παραγράφους τῆς Μεθόδου. Καὶ ἡ διδασκαλία του νὰ πάρῃ τὸ δρόμο, ποῦ θὰ τῆς ἔδιναν τὰ παιδιὰ κι αὐτός. Τὸ εἶδος τοῦ μαθήματος, ἡ συμμετοχὴ τῶν παιδιῶν μὲ ὅλη τὴ ψυχὴ τους στὴ διδασκαλία καὶ ἡ ψυχὴ τοῦ δασκάλου, νὰ ποιοὶ εἶνε οἱ παράγοντες τῆς διδασκαλίας. Θὰ ἤθελα, ὁ δάσκαλος στὴ διδασκαλία νὰ μὴν ἐφαρμόζῃ Μέθοδο, νὰ μὴν κάνῃ ξερὴ διανοητικὴ ἐργασία, μὰ νὰ ἀνοίγῃ τὴ ψυχὴ του, νὰ τὴν ἀφήσῃ νὰ ξεχειλίξῃ καὶ νὰ ποτίξῃ τὴ ψυχὴ τῶν παιδιῶν. Ἔτσι θὰ ἀρπάξῃ ὅλη τὴ ψυχὴ τῶν παιδιῶν. Θὰ τὴν κάνῃ νὰ κινηθῇ, νὰ ἐνεργήσῃ, νὰ δράσῃ. Τὸ παιδί τότε δὲ θὰ εἶνε ἄψυχο πτώμα, μὰ θὰ συμμετέχῃ στὴ διδασκαλία μὲ ὅλη τὴ ψυχὴ του. Αὐτὴ εἶνε ἡ καλύτερη Μέθοδος. Θὰ τὸ δοῦμε καὶ παρακάτω.

γ) Ὁ ἐξευτελισμὸς ὅμως αὐτός, κ. συνάδελφε, τοῦ δασκάλου καὶ τοῦ παιδιοῦ στὴ Μέθοδο τῶν σταδίων εἶνε ἀναγκαῖος σύμφωνα μὲ τὴν ἰδεολογικὴ βάση τῶν σταδίων. Προέρχεται ἀπὸ τὴ λαθεμένη βάση τους. Καὶ τὸ κυριώτερο, ποῦ ἔχομε νὰ ποῦμε ἐναντία στὰ στάδια, εἶνε αὐτὸ ἀκριβῶς : Ὅτι εἶνε λαθεμένα στὴ βάση τους.

Ἡ ψυχολογικὴ δηλαδή βάση τῶν σταδίων δὲν εἶνε σωστή, εἶνε μιὰ βάση ποῦ τὴν ὑπαγόρευε μιὰ ψυχολογία, ἡ Ἐρβαρτιανὴ ψυχολογία, ποῦ δὲν ἔχει πιά σήμερα πέραση.

Τὸ σημεῖο αὐτὸ τὸ τίξαμε μιὰ φορὰ ὡς τώρα, ἐκεῖ ποῦ μιλοῦσαμε γιὰ τὸν Ἐρβαρτο. Ἐδῶ θὲ τὸ ἀναπτύξωμε λίγο πλατύτερα. Γιατί ἅμα καταλάβωμε πῶς ἡ βάση τῶν σταδίων εἶνε λαθεμένη, τότε ὅλο τὸ οἰκοδόμημα πέφτει μόνο του :

Ποῦ βλέπομε τὴν ἀξία τοῦ ἀνθρώπου ; Στὴ διάπλαση τῆς θέλησός του. Στὴ δυνατή του, τὴν ἠθική του θέληση. Ἐκεῖ πρέπει νὰ τὴ βλέπῃ καὶ τὸ σχολεῖο καὶ ἐκεῖ τὴ βλέπῃ κιόλας. Γι αὐτὸ καὶ γιὰ σκοπὸ του βάζει τὴν καλλιέρ-

γεια τῆς θέλησης τοῦ ἀνθρώπου, τὴν ὕψωσή της σὲ χαρακτήρα, τὴ δυνάμωσή της καὶ τὸν ἐξευγενισμό της. Αὐτὸ τὸ παραδέχεται καὶ ὁ Ἑρβартος. Παραδέχεται δηλαδὴ πὼς ἡ ἀξία τοῦ ἀνθρώπου βρίσκεται στὴ θέλησή του, καὶ πὼς ἐκεῖ πρέπει νὰ τὴ βλέπῃ καὶ τὸ σχολεῖο.

Πὼς ὅμως θὰ καλλιεργηθῇ ἡ θέληση τοῦ ἀνθρώπου ; Καὶ ὁ Ἑρβартος ἀπαντᾷ : Μὲ τὴ βοήθεια τῶν γνώσεων. Ἔτσι ἀμέσως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τάσσεται ὁ Ἑρβартος μὲ τὸ μέρος τῆς ψυχολογίας ἐκείνης, ποὺ τὴν ὀνομάζομε νοησιαρχική. Τὶ λέει δηλαδὴ ὁ Ἑρβартος ; Νά, λέει πὼς τὸ πρῶτο, τὸ πρωταρχικὸ στοιχεῖο τῆς ψυχικῆς μας ζωῆς εἶνε ἡ παράσταση. Δηλαδὴ ἓνα διανοητικὸ στοιχεῖο. Πὼς ὅλη μας ἡ ψυχικὴ ζωὴ δημιουργεῖται ἀπὸ τὴν κίνησιν τῶν παραστάσεων. Ἀκόμα καὶ ἡ θέλησή μας εἶνε δημιούργημα τῶν παραστάσεων. Τὸ λέει καθαρά : « Δὲν ὑπάρχει ἐλεύθερη καὶ ἀνεξάρτητη θέληση, μὰ ἡ θέληση ριζώνεται μέσα στὸν παραστατικὸ κύκλο τοῦ ἀνθρώπου ».

Ἄφου λοιπὸν ἡ θέληση εἶνε δημιούργημα τῶν παραστάσεων, δηλαδὴ τῶν διανοητικῶν δυνάμεων τῆς ψυχῆς μας, βγαίνει ἀπ' αὐτὸ πὼς καὶ μόνο διαμέσου τῆς διανόησής μας μπορούμε καὶ νὰ ἐπιδράσωμε ἀπάνω της καὶ νὰ τὴ διαπλάσωμε ὅπως θέλομε. Βάση ὅμως τῆς ψυχικῆς μας ζωῆς μένει πάντα ἡ διανόησή μας.

Αὐτὴ εἶνε ἡ βάση τῆς Ἑρβαρτιανῆς ψυχολογίας. Ἀπάνω σ' αὐτὴ τὴ ψυχολογία στηρίζεται ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων. Ποιὸς εἶνε ὁ τελικὸς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας ; ρωτᾷ ὁ Ἑρβартος καὶ ἀπαντᾷ : Βέβαια ὁ τελικὸς σκοπὸς τῆς διδασκαλίας εἶνε νὰ διαπλάσῃ τὴ θέληση τοῦ παιδιοῦ, νὰ τὸ παιδαγωγήσῃ. Γι' αὐτὸ καὶ πρέπει νὰ εἶνε « παιδαγωγοῦσα διδασκαλία ». Μά, γιὰ νὰ διαπλάσῃ τὴ θέληση, πρέπει πρῶτα νὰ πλουτίσῃ καὶ νὰ δυναμώσῃ τὸν παραστατικὸ κύκλο τοῦ παιδιοῦ, πρέπει δηλαδὴ νὰ δώσῃ πρῶτα γνώσεις. Γιατὶ μόνο ἀπὸ τίς γνώσεις, δηλαδὴ ἀπὸ τὴ διανόηση, ἐπηρεάζεται ἡ θέληση. Ἡ θέληση δηλαδὴ δὲν ἐπηρεάζεται ἄμεσα, ὅπως λέμε παραπάνω. Ἔτσι, ἡ Ἑρβαρτιανὴ διδασκαλία, ἡ

διδασκαλία τῶν σταδίων ἔχει γιὰ πρῶτο καὶ ἀπαραίτητο σκοπὸ τῆς τὴν προσφορὰ γνώσεων. Ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ δώσῃ γνώσεις, τὸ παιδί πρέπει νὰ μάθῃ πρῶτα γνώσεις, καὶ τότε μόνο μπορούμε νὰ σκεφτοῦμε γιὰ τὴν διάπλαση τῆς θέλησός του. Ἄλλος τρόπος δὲν ὑπάρχει. Γι' αὐτὸ καί, ὅπως εἶδαμε, ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων θέλει νὰ στηρίζεται στὴ ψυχολογικὴ πορεία τῆς μάθησης. Φροντίζει δηλαδὴ πρῶτα πρῶτα πῶς νὰ δώσῃ καλύτερα καὶ νὰ στερεώσῃ τίς γνώσεις. Ἡ διδασκαλία δηλαδὴ αὐτὴ εἶνε γέννημα καὶ θρέμμα τῆς νοησιαρχικῆς ψυχολογίας.

Ἐνάντια ὅμως στὴ ψυχολογία αὐτὴ ὀρθώνεται ἡ σημερινὴ ψυχολογία, ἡ βουλησιαρχικὴ ψυχολογία. Ἡ ψυχολογία ἐκείνη, ποὺ γιὰ πρῶτο, γιὰ πρωταρχικὸ στοιχεῖο τῆς ψυχικῆς μας ζωῆς δὲ θεωρεῖ τὴ διανόηση, μὰ θεωρεῖ τὴ θέληση. Σύμφωνα μὲ τὴ ψυχολογία αὐτὴ, τὴ θέληση δὲν τὴν ἐπηρεάζουμε ἔμμεσα, μὲ τίς γνώσεις, μὰ ἄμεσα. Μὲ τί ὅμως; Μὲ τὴν ἐνέργεια, μὲ τὴ δράση. Μὲ τὴν ὁρμὴ γιὰ δράση, ποὺ ἀπὸ φύση ἔχει μέσα του ὁ ἄνθρωπος καὶ ποὺ δὲν εἶνε τίποτα ἄλλο, παρὰ θέληση καὶ αὐτὴ. Ἡ θέληση δηλαδὴ εἶνε ἔμφυτη στὸν ἄνθρωπο. Ἡ ὁρμὴ πρὸς δράση εἶνε μιὰ βουλητικὴ ἐκδήλωση.

Ἔτσι, ἐκεῖ ποὺ ἡ νοησιαρχικὴ ψυχολογία ἔχει γιὰ ἔμβλημά της τὴ μάθηση, ἡ βουλησιαρχικὴ ψυχολογία ἔχει τὴ δράση. Στὴ διδασκαλία, ἐκεῖνο, ποὺ μᾶς ἐνδιαφέρει, δὲν εἶνε οἱ γνώσεις ποὺ θὰ ἀποχτήσῃ τὸ παιδί, μὰ εἶνε ἡ ἐνέργεια, ποὺ θὰ καταβάλλῃ τὸ παιδί γιὰ νὰ ἀποχτήσῃ τίς γνώσεις αὐτές. Γιατὶ αὐτὴ εἶνε κίβλας ἐκείνη ποὺ δουλεύει, δυναμώνει καὶ ἐξευγενίζει τὴ θέληση. Ὅχι λοιπὸν ἡ νοησιαρχικὴ, μὲ ἡ βουλησιαρχικὴ ψυχολογία. Ὅχι μάθηση, μὰ δράση. Δράση τοῦ μαθητῆ. Ὅχι πολυμαθεῖς, σοφοὺς, μὰ δημιουργικοὺς, ἐνεργητικοὺς ἀνθρώπους. Μόνο μὲ τὴ δράση, μὲ τὴν ἐνεργητικότητα τῆς ψυχῆς, γίνονται καὶ οἱ γνώσεις δημιουργικές. Χωρὶς αὐτὲς μένουν νεκρές.

Ἡ ψυχολογία αὐτὴ τῆς δράσης διαπερνᾷ σήμερα δολοκλήρη τὴν Παιδαγωγικὴ. Μὰ ἀπὸ τὴν ἀποψη τῆς ψυχολο-

γίας αυτής τὰ στάδια δὲ μποροῦν νὰ σταθοῦν οὔτε μιὰ στιγμή. Μὰ καὶ οὔτε ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ κατὰ πόσο ἐξυπηρετοῦν τὶς ἀνάγκες τῆς ζωῆς μποροῦν νὰ σταθοῦν μιὰ στιγμή. Τὰ στάδια εἶνε ἓνα δασκαλικὸ κατασκευάσμα ἀντίθετο πρὸς τὴν ἐπιστήμη καὶ ἀντίθετο πρὸς τὶς ἀνάγκες τῆς ζωῆς. Μποροῦσαν νὰ ἰσχύουν ἐφόσον ἴσχυε καὶ ἡ ψυχολογία, πὸν τὰ γέννησε. Σήμερα δὲ μποροῦν νὰ ἰσχύουν πιά. Σήμερα τὰ στάδια ἔχουν μόνο ἱστορικὴ ἀξία. Καὶ πρέπει θέβαια νὰ πούμε πὸς ἡ ἱστορικὴ τους ἀξία εἶνε ἀρκετὰ σημαντικὴ : "Ἐσπασαν τὸ θερμοπαλισμὸ, πὸν πρὶν ἀπ' αὐτὰ κυριαρχοῦσε καὶ ξεφύλιζε τὴν ἐργασία τοῦ σχολείου. Γι αὐτό, ἡ ἐκδούλευση, πὸν ἔφερε ἡ Ἑρβαρτιανὴ Σχολὴ στὴν Παιδαγωγικὴ εἶνε ἀρκετὰ μεγάλη. Στὴ θέση τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὰ πολλὰ κούφια λόγια, ἔβαλαν τὸν ἄνθρωπο μὲ τὰ λίγα λόγια καὶ τὰ πολλὰ πράματα. Στὴ θέση τῶν λόγων, ἔβαλαν τὰ πράματα. Στὴ θέση τοῦ θερμοπαλισμοῦ, ἔβαλαν τὸ ρεαλισμὸ μέσα στὸ σχολεῖο καὶ ἔτσι ὑψωσαν τὸ σχολεῖο ἀπὸ τὸ πρῶτο στὸ δεῦτερο στάδιο τῆς ἐξέλιξίς του. Ἀπὸ τὴν ἄποψη αὐτὴ ἡ Παιδαγωγικὴ πρέπει νὰ χρωστᾷ χάρη στὴν Ἑρβαρτιανὴ Σχολή. Μὰ ὅσο ἀσύγχρονο καὶ βλαβερὸ ἦταν τὸ σχολεῖο τῶν λόγων, τόσο ἀσύγχρονο καὶ βλαβερὸ εἶνε σήμερα τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων, τὸ σχολεῖο τῆς μάθησης.

ΓΡΑΜΜΑ ΕΝΝΑΤΟ

Γ' Τὸ σχολεῖο ἐργασίας.

Κύριε συνάδελφε,

Μὲ τὴν ἀρχὴν τῆς δράσης ποὺ ἀπόκτησε τὸ σχολεῖο, ὑψώνεται στὸ τρίτο καὶ τελευταῖο στάδιο τῆς ἐξέλιξής του : **Στὸ σχολεῖο τῆς δράσης, τὸ σχολεῖο τῆς ἐνέργειας. Στὸ σχολεῖο ἐργασίας.** Τὸ στάδιο αὐτὸ τῆς ἐξέλιξης τοῦ σχολείου θὰ ἐξετάσωμε ἀπ' ἐδῶ καὶ πέρα.

Τι εἶνε σχολεῖο ἐργασίας ; Πρῶτα, πρῶτα, ὁ ὅρος σχολεῖο ἐργασίας δὲν εἶνε ὁ μοναδικός. Ἄλλοι τὸ εἶπαν «σχολεῖο αὐτενεργείας» ἄλλοι «σχολεῖο δράσης» καὶ ἄλλοι «σχολεῖο θέλησης». Μερικοὶ τὸ λένε καὶ «σχολεῖο τῆς ζωῆς». Ὁ ὅρος «σχολεῖο ἐργασίας» ἐγγήκε ἀπὸ τὸν Κερσεστάινερ καὶ ἐπιβλήθηκε σήμερα στὴν παιδαγωγικὴ κίνηση. Ἐπειδὴ ὅμως γίνονται πολλὰς παρεξηγήσεις ἀπάνω στὸν ὅρο αὐτό, εἶνε ἀνάγκη, μὲ λίγα λόγια, νὰ καθορίσω τὴν ἔννοια τοῦ σχολείου αὐτοῦ :

Σχολεῖο ἐργασίας εἶνε τὸ σχολεῖο ἐκεῖνο, ποὺ γιὰ πρῶτο γνώρισμα ἔχει τὴ δημιουργία ἔργων. Εἶνε δηλαδή τὸ σχολεῖο, ποὺ σ' αὐτὸ ὁ μαθητὴς δὲ μαθαίνει, μὰ ἐργάζεται, ἢ καλύτερα, ποὺ δὲ μαθαίνει δεχόμενος παθητικὰ τίς γνώσεις, μὰ ποὺ μαθαίνει ἐργαζόμενος κι ἔτσι ἀνακαλύπτοντας ὁ ἴδιος τίς γνώσεις. Τὸ πρῶτο λοιπὸν στοιχεῖο τοῦ σχολείου ἐργασίας εἶνε ἡ ἐργασία, ἡ ἐργασία τοῦ μαθητῆ. Πολλοὶ ὅμως δασκάλοι, σ' ὅλα τὰ μέρη τοῦ κόσμου, παρεξηγοῦν τὸν ὅρο ἐργασίας καὶ μ' αὐτὸ ἐννοοῦν μόνο τὴ χειροτεχνικὴ ἐργασία, τὴν ἐργασία τοῦ χειροῦ. Νομίζουν λοιπὸν πὼς σχολεῖο ἐργασίας μπορεῖ νὰ ἐφαρμοστῆ μόνο στὰ μαθήματα ἐ-

κείνα, πού χωρεῖ χειροτεχνική ἐργασία, π. χ. στὰ Φυσικά, στή Γεωγραφία κλπ. Δηλαδή στὰ φυσιογνωστικά καί τὰ τεχνικά μαθήματα. Οἱ δασκάλοι αὐτοὶ δηλαδή βάζουν γιά πρῶτο γνώρισμα τοῦ σχολείου ἐργασίας τήν ἐργασία τοῦ χεριοῦ. Ἔτσι π. χ. καταλαβαίνει τὸ σχολεῖο ἐργασίας ὁ Ζάϊνιγ, ἕνας, ἀπὸ τὴν ἀποψη αὐτή, ἀπὸ τοὺς καλύτερους ἐργάτες τοῦ σχολείου ἐργασίας στὴν Ἑλβετία. Γι αὐτὸ καί ὁ Ζάϊνιγ, τὴ μέθοδο τῆς ἐργασίας τὴν ὀνομάζει «μέθοδο ματιοῦ—χεριοῦ». Ἐγράφε μάλιστα κι ἕνα βιβλίο ἀπάνω σὲ διδαχτικά ζητήματα καί τοῦδωσε τὸν τίτλο : «Τὸ χέρι πού μιλεῖ».

Αὐτοὶ πού βάζουν γιά βάση τοῦ σχολείου ἐργασίας τὴν ἐργασία τοῦ χεριοῦ, ὅπως ὁ Ζάϊνιγ, περιφρονώντας ὀλόκληρη τὴ θεωρητικὴ ἐργασία τοῦ πνεύματος τοῦ μαθητῆ, προσπαθοῦν καί στὰ θεωρητικὰ μαθήματα, ἐκεῖ δηλαδή, πού γίνεται καθαρὴ πνευματικὴ ἐργασία, νὰ δημιουργοῦν εὐκαιρίες ὥστε νὰ μπορῆ νὰ δουλέψῃ καί τὸ χέρι τοῦ παιδιοῦ. Στὴν Ἱστορία π. χ. νομίζουν πὼς κάνουν σχολεῖο ἐργασίας ἂν διδάξουν μὲν τὸ μάθημα κατὰ τὰ στάδια, βάλουν ὅμως τὰ παιδιὰ νὰ κάμουν καί διάφορες χειροτεχνικὲς ἐργασίες : Π. χ. νὰ κάμουν ἕνα ξίφος, ἢ ἕνα πέδιλο, νὰ ἔχνογραφήσουν ἕνα χιτώνα κτλ.

Εἶνε ὅμως φανερὸ πὼς ἡ ἀντίληψη αὐτὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας εἶνε μονόπλευρη. Ἡ ἐργασία στὸ σχολεῖο εἶνε μιὰ καί ἀλλάζει καί τότε γίνεται χειροτεχνικὴ καί τότε πνευματικὴ. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲν κάνει καμιὰ διάκριση ἀνάμεσα στὴ χειροτεχνικὴ καί τὴν πνευματικὴ ἐργασία. Ὅπως ὁ μαθητῆς πρέπει νὰ ἐργαστῆ στὰ μαθήματα πού ἀπαιτοῦν χειροτεχνικὴ ἐργασία, ἔτσι καί στὰ μαθήματα, πού ἀπαιτοῦν πνευματικὴ ἐργασία. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας ἐφαρμόζεται τόσο στὸ μάθημα τῶν ἐκθέσεων, τῶν Ὀρθοσκευτικῶν καί τῶν Ἑλληνικῶν, ὅσο καί στὸ μάθημα τῶν Φυσικῶν, τῆς Γεωγραφίας, τῆς Χειροτεχνίας κτλ, Ἐπίσης μπορεῖ νὰ ἐφαρμοστῆ τόσο σ' ἕνα κλασσικὸ γυμνάσιο, ὅσο καί σ' ἕναπραχτικὸ λύκειο. Αὐτὸ λοιπὸν εἶνε τὸ βασικώτερο

γνώρισμα του σχολείου εργασίας, ὅτι δὲν κάνει διάκριση ἀνάμεσα στὴ χειροτεχνικὴ καὶ τὴ θεωρητικὴ πνευματικὴ ἐργασία.

Υπάρχουν ὅμως καὶ ἄλλοι δασκάλοι, ποὺ νομίζουν πὼς τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων μεταβάλλεται σὲ σχολεῖο ἔργων, τὸ σχολεῖο τῆς μάθησης μεταβάλλεται σὲ σχολεῖο ἐργασίας ἅμα κοντὰ στὰ ἄλλα μαθήματα προστεθῆ καὶ τὸ «μάθημα τῆς ἐργασίας». Ἐνα μάθημα δηλαδή, ποὺ θὰ ἦταν σχεδὸν σὰν τὸ σημερινὸ μάθημα τῆς χειροτεχνίας, καὶ ποὺ σ' αὐτὸ μόνο οἱ μαθητὲς θὰ «ἐργάζονταν» καὶ μάλιστα μὲ τὰ χέρια. Οἱ δασκάλοι δηλαδή αὐτοὶ παίρνουν τὴν ἐργασία σὰν ἰδιαίτερο μάθημα κοντὰ στὰ ἄλλα μαθήματα. Τὸ ἀληθινὸ ὅμως σχολεῖο ἐργασίας δὲν εἶνε αὐτό. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲν παίρνει τὴν ἐργασία σὰν ἰδιαίτερο μάθημα, **μὰ τὴν ἔχει ἀρχὴ γιὰ κάθε μάθημα.** Καὶ αὐτὸ εἶνε τὸ δεῦτερο γνῶρισμα τοῦ σχολείου ἐργασίας.

Ἄν τὸ σχολεῖο ἐργασίας ἦταν μόνο τὸ σχολεῖο, ποὺ ζητᾶ καὶ τὴ χειροτεχνικὴ ἐργασία, ἢ ποὺ ἰδρύει ἰδιαίτερο μάθημα ἐργασίας κοντὰ στὰ ἄλλα μαθήματα, τότε δὲ θὰ ἦταν νέο. Γιατί, στὴν ἱστορία τοῦ σχολείου, πολλὲς φορές ὡς τώρα, στὰ παλιὰ χρόνια, ζητήθηκε καὶ καλλιεργήθηκε ἡ χειροτεχνικὴ ἐργασία. Ἐέρομε π.χ. πὼς στὰ 1672 ὁ Δούκας τῆς Γκόττας στὴ Γερμανία ἔβγαλε ἕνα διάταγμα, ὅπου ὠρίζε ἀπαραίτητο τὸ μάθημα τῆς χειροτεχνίας σ' ὅλα τὰ σχολεῖα τοῦ δουκάτου του. Ἐπίσης ὠρίζε πὼς οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ ξέρουν νὰ χειρίζονται τὰ διάφορα ἐργαλεῖα καὶ μάλιστα νὰ κάνουν καὶ οἱ ἴδιοι τὰ ἀπλούστερα ἀπ' αὐτά. Ἐπίσης ξέρομε πὼς, στὸ σχολεῖο τοῦ Γερμανοῦ παιδαγωγοῦ Ζάλτσμαν τὰ παιδιά ἔκαναν καὶ χειροτεχνικὴ ἐργασία στὸ ἐργαστήριο καὶ στὸν κήπο. Τέλος ὁ Φρέμπελ ἔλεγε πάντα του πὼς ὅ,τι μαθαίνει τὸ παιδί, πρέπει νὰ ξέρη καὶ νὰ τὸ φτιάνη.

Δὲν εἶνε λοιπὸν ἡ χειροτεχνικὴ μόνον ἐργασία, ποὺ κάνει τὸ σχολεῖο ἐργασίας, μὰ σχολεῖο ἐργασίας εἶνε κεῖνο ποὺ βάζει τὸ παιδί νὰ ἐργαστῆ χωρὶς νὰ κάνη καμιὰ διά-

κριση ανάμεσα σὲ χειροτεχνική καὶ πνευματική ἐργασία. Ὁ Κερσεστάινερ μάλιστα λέει πὼς ἐκεῖνο πὺ κυρίως χαρακτηρίζει τὸ σχολεῖο ἐργασίας, εἶνε ἢ πνευματικὴ ἐργασία καὶ ὄχι ἢ χειροτεχνική.

Μά, εἴτε χειροτεχνική εἶνε ἢ ἐργασία τοῦ παιδιοῦ εἴτε πνευματικὴ, **πρέπει νὰ εἶνε ἐλεύθερη, αὐτότελη.** Αὐτὸ εἶνε τὸ δεύτερο ἀπαραίτητο στοιχεῖο τοῦ σχολεῖου ἐργασίας. Ἀλλιῶς, ἂν δηλαδὴ ἢ ἐργασία δὲν εἶνε ἐλεύθερη, τότε τὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲν διαφέρει καθόλου ἀπὸ τὸ σχολεῖο τῆς μάθησης. Γιατὶ καὶ στὸ σχολεῖο τῆς μάθησης ἐργάζονται τὰ παιδιὰ, καὶ ἐργάζονται καὶ πολὺ. Καὶ στὸ δικό σου σχολεῖο, κύριε συνάδελφε, ἐργάζονται. Ὅταν προσπαθοῦν νὰ μάθουν τὴν ὀρθογραφία τοῦ κομματιοῦ τοῦ ἀναγνωστικοῦ πὺ τοὺς ὥριμες ἐσὺ, τὰ παιδιὰ ἐργάζονται. Ὅταν, στὴν Ἱστορία, προσπαθοῦν νὰ ἀποστηθίσουν τὸ μέρος ἀπὸ τὴν ἀρχὴ τοῦ κεφαλαίου ὡς ἐκεῖ, πὺ λέει «ἐξεστράτευσε», τὰ παιδιὰ ἐργάζονται. Καὶ ὅταν προσπαθοῦν νὰ μάθουν ἀπὸ τὴ Φυτολογία τοῦ Γοντζὲ τὰ διάφορα εἶδη τῶν φύλλων, τὰ πριονωτά, τὰ κερδιοειδῆ καὶ πὼς τὰ λένε αὐτά, τὰ παιδιὰ πάλι ἐργάζονται. Εὐχαριστῶ ὅμως γιὰ τέτια ἐργασία. Ἡ ἐργασία αὐτὴ δὲν εἶνε ἐλεύθερη. Τὴν προδιαγράφεις ἐσὺ. Τὰ παιδιὰ δὲν αισθάνονται τὴν ἀνάγκη τῆς. Οὔτε ξέρουν καὶ τί σκοπὸ ἔχει ἢ ἐργασία τους αὐτὴ. Αὐτὸ τὸ ξέρεις μόνο ἐσὺ, κύριε συνάδελφε, γιατί μόνο ἐσὺ κανονίζεις τὴν ἐργασία τῆς διδασκαλίας σου. Στὰ παιδιὰ δὲν ἐπιτρέπεις καθόλου νὰ ἀνακατευτοῦν στὸ βασίλειό σου αὐτό. Καὶ ὄχι μόνο ὀρίζεις ἐσὺ τὴν ἐργασία τῶν παιδιῶν, μὰ καὶ δὲν τὰ φίνεις καθόλου ἐλεύθερα στὴ διεξαγωγή τῆς ἐργασίας. Μὰ εἴτε μὲ τὴν ἐρώτησή σου εἴτε μὲ μιὰ ἐπιθυμία σου εἴτε καὶ μὲ τὴ διαταγή σου, ὀδηγεῖς ἐσὺ τὸ παιδὶ στὴν ἐργασία του ὅπως ὁ προϊστάμενος μιανῆς ἐργασίας ὀδηγεῖ τοὺς ἐργάτες του. Εἶνε λοιπὸν ἐλεύθερη, εἶνε αὐτότελη ἐργασία αὐτὴ ; Ὅταν ὅμως στὸ μάθημα τῶν ἐκθέσεων ἀφήσης τὸ παιδὶ ἐλεύθερο νὰ σοῦ ἐκφράσῃ τίς σκέψεις του καὶ τὰ συναισθηματά του, μὰ χωρὶς νὰ τοῦ δώσης ἐκεῖνες τίς περιφημες

«νύξεις» και χωρίς να του δώσης εκείνο το περίφημο «σχέδιο» τῆς ἐκθεσης, τότε το παιδί θα ἐργαστῆ αὐτότελα. Ἡ ἐργασία του τότε θα εἶνε δικό του ἔργο, ὄχι δικό σου, κύριε συνάδελφε. Ὅταν στο μάθημα τῆς Φυτολογίας ἀφήσης τὰ παιδιά να σου μαζέψουν διάφορα εἶδη φύλλων, κι ὕστερα να τὰ χωρίσουν κατὰ σχῆμα κλπ. και βρουν τὰ ἴδια με τί μοιάζουν και πῶς ἐπομένως μπορούν να ὀνομαστούν, κι αὐτὴ ἡ ἐργασία τῶν παιδιῶν εἶνε αὐτότελη.

Θὰ μπορούσαμε να φέρουμε και ἄλλα στοιχεῖα τοῦ σχολείου ἐργασίας. Αὐτὰ ὅμως πιὰ πέφτουν μέσα στον κύκλο τοῦ ἐπιστημονικοῦ καθορισμοῦ τῶν πραγμάτων και δὲ σ' ἐνδιαφέρουν και τόσο, κύριε συνάδελφε. Γι αὐτὸ θα περιοριστοῦμε στα παραπάνω, που σὲ φτάνουν για να κατανοήσης τὴν ἐργασία σου ἀπὸ τὴν ἀποψη τοῦ σχολείου ἐργασίας.

Τὸ σχολεῖο λοιπὸν ὡς σήμερα πέρασε τρία στάδια στὴν ἐξέλιξή του. Για να μπορέσωμε καλύτερα να δοῦμε τὰ τρία αὐτα στασια με τα κυριωτερα γνωρισματά τους, ας κάμωμε τὰ παρακάτω σχεδιαγράμματα :

Τὰ στάδια τῆς ἐξέλιξης τοῦ σχολείου.

I. *Σχολεῖο λόγων* Μεσαιῶνας. *Λόγια* (Βέρμπα). Βερμπάλισμός. *Ἀποστήθιση.*

II. *Σχολεῖο πραγμάτων.* Νέα ἐποχή. *Πράματα.* (Ρέξ) Ρεαλισμός, *Μάθηση.*

III, *Σχολεῖο ἔργων.* Σημερινὴ ἐποχή. *Ἔργα.* Ἐνεργισμός, *Δράση.*



ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ

Ἡ θεμελίωση τοῦ σχολείου ἐργασίας.

Κύριε συνάδελφε,

Πάμε τώρα σ' ἓνα ἄλλο σοβαρὸ ζήτημα. Στὸ ζήτημα δηλαδὴ τῆς θεμελίωσης τοῦ σχολείου ἐργασίας. Στὸ ζήτημα δηλαδὴ αὐτὸ θὰ ἐξετάσωμε τοὺς λόγους ποὺ ἐπιβάλλουν σήμερα τὸ σχολεῖο ἐργασίας. Τέτιοι λόγοι ὑπάρχουν πολλῶν εἰδῶν. Εἶνε λόγοι, εἶνε ἀνάγκες κοινωνικῆς, ἠθικῆς καὶ ψυχολογικῆς. Ἄς τις δοῦμε ἀπὸ κοντά.

α) Ἡ κοινωνικὴ θεμελίωση τοῦ σχολείου ἐργασίας. Τὸ σχολεῖο εἶνε προπαρασκευαστικὸ γιὰ τὴ ζωὴ. Σ' αὐτὸ δὲν πιστεύω νὰ ἔχη κανεὶς καμιά ἀντίρρηση. Σχολεῖο καὶ ζωὴ εἶνε δυὸ πράγματα, ποὺ πρέπει νὰ πηγαίνουν πάντα μαζί. Τί θὰ πῆ ὅμως τὸ σχολεῖο εἶνε προπαρασκευαστικὸ γιὰ τὴ ζωὴ; Θὰ πῆ, νομίζω, πὼς τὸ σχολεῖο πρέπει νὰ παρασκευάζη καὶ νὰ δίνη τέτιους ἀνθρώπους στὴν κοινωνία, ποὺ ὄχι μόνον νὰ μποροῦν νὰ προσανατολιζῶνται μέσα στὴν πολυπλοκὴ κίνηση τῆς ζωῆς, μὰ καὶ νὰ εἶνε σὲ θέση, ἀπὸ τὴ γωνιά ποὺ θὰ τοὺς τοποθετήσῃ τὸ ἐπάγγελμά τους, νὰ συμβάλλουν στὴ γενικὴ προσπάθεια γιὰ τὴν ἐξύψωση καὶ τὸν ἐξειγνεισμό τῆς κοινωνίας τους. Στὴν προσπάθειά τους βέβαια αὐτὴ θὰ ἀκολουθοῦν ὠρισμένες ἠθικῆς ἀρχές, ποὺ τις ἐγκρίνει κάθε ἀνθρώπος σήμερα. Αὐτὸ καὶ τίποτα ἄλλο εἶνε ὁ σκοπὸς τοῦ σχολείου.

Ἄς δοῦμε ὅμως πὼς τοὺς θέλει τοὺς ἀνθρώπους σήμερα ἡ ζωὴ; Τί θὰ πῆ σήμερα ζῶ; Ζῶ θὰ πῆ σήμερα ἀγωνίζομαι. Θὰ πῆ δρῶ. Θὰ πῆ ἀναπτύσσω ὅλη τὴ δημιουργικὴ δύναμη τῆς ψυχῆς μου. Ὑπῆρξαν ἐποχές, ποὺ γιὰ ἀρχὴ τῆς

ζωής ήταν ή άταραξία, ή άκίνησία, ή έκσταση. Η ζωή αυτή πέρασε και δέν ξανάρχεται πιά. Έκεινος πού θάθελε σήμερα νά ζήσει με τήν άταραξία, θά πέθαινε σέ κάθε στιγμή. Σήμερα ή ζωή ζητά από τόν άνθρωπο ένεργητικότητα, ψυχική δύναμη και άδιάκοπη κίνηση. Η ζωή σήμερα παρουσιάζει σέ κάθε βήμα στόν άνθρωπο διάφορα προβλήματα. Προβλήματα οικονομικά, προβλήματα πνευματικά, προβλήματα κοινωνικά. Ζώ λοιπόν σήμερα θά πη πώς είμαι σέ θέση νά καταπιάνωμαι τά προβλήματα αυτά και νά τά λύνω με ένα άποιοδήποτε τρόπο για τόν έαυτό μου. Ζώ θά πη γίνομαι κύριος τών προβλημάτων τής ζωής. Θα πη, καταχτώ τή ζωή σέ κάθε βήμα. Δέν είμαι σέ θέση νά τό κάμω αυτό; Δέν είμαι σέ θέση νά άγωνιστώ μέσα στή ζωή για νά γίνω κύριος τών προβλημάτων τής : Τότε θά πη πώς δέ ζω, μά σέρνομαι άθελά στή ζωή. Τότε τό φέρον με φέρει, όπως λέει ο Σοφοκλής. Και ο Σοφοκλής με τήν αντίληψη πού επικρατούσε τότε, μάς συμβουλεύει νά υποφέρωμε τήν κατάσταση αυτή και νά μήν άγαναχτούμε : «Φέρε και φέρου» λέει. Σήμερα έμωσ τέτια συμβουλή σημαίνει τό θάνατο. Σήμερα όποιος δέν είνε κύριος τής ζωής, τόν παίρνει τό ρέμα τής και ή τό ρίχνει στά χέρια τών έκτεταλλευτών, ή τόν πετά σέ μιá γωνιά κι εκεί τόν αφήνει άχρηστο, σόν νά μή ζούσε. Και ο άνθρωπος αυτός, τό σκύβαλο αυτό, ή θά είνε τό άρνί, πού θά τό κουρεύουν οι γνωστικοί, ή θά πάη νά γίνη καλόγερος για νά ήσυχάση τό σώμα του και τή ψυχή του. Από τή στιγμή έμωσ αυτή είνε πεθαμένος.

Έτσι, τό γνώρισμα τής ζωής σήμερα είνε ή δράση, ο άγώνας. Ποιτέ δέν ήταν πιδό άληθινό από σήμερα εκείνο, πού λέμε πώς ή ζωή είνε άγώνας. Και ο άνθρωπος πού θά ζήσει σήμερα, πρέπει νά είνε ένας άγωνιστής. Ποιός θά μάς παρασκευάση τόν άγωνιστή αυτόν άνθρωπο; Τό σχολείο. Στά περασμένα χρόνια τόν παρασκευάζε πιδό πολύ ή ζωή και λιγότερο τό σχολείο. Σήμερα τόν προπαρασκευάζει πρώτα τό σχολείο και ύστερα ή ζωή, ή καλύτερα, πρέπει νά τόν προπαρασκευάζει τό σχολείο. Πώς γινόταν αυτό, θά τό δούμε

παρακάτω. Έδώ θα πούμε μόνο πώς αν το σχολείο θέλη, όπως και όφειλει, να προπαρασκευάζη ανθρώπους για τη ζωή, πρέπει, ακολουθώντας κι αυτό τη ζωή, να θέσει για διοργανωτική αρχή της εργασίας και της ζωής των μαθητών την αρχή της δράσης. Το σχολείο όμως εκείνο, που έχει για έμβλημα του τη δράση, είναι, όπως είπαμε, το σχολείο της εργασίας. Αυτό μόνο μπορεί να ανταποκριθῆ σήμερα στις ανάγκες της κοινωνικής ζωής.

Λέγαμε παραπάνω πώς ή ζωή σήμερα ζητά ανθρώπους δημιουργικούς, όχι ανθρώπους πολυμαθείς, σοφούς. Η ζωή χρειάζεται ανθρώπους με ανεπτυγμένες τις δημιουργικές δυνατόεις της ψυχής τους, με ανεπτυγμένη την πρωτοβουλία τους. Άνθρώπους δυνατούς, δραστήριους, αγωνιστές.

Τέτοιους ανθρώπους ζητά σήμερα ή ζωή, μα τέτιοι άνθρωποι μās λείπουν. Λείπουν σήμερα οί δημιουργικοί άνθρωποι, οί πρωτότυποι, οί τολμηροί, που μόνο αυτοί είναι σε θέση σήμερα να γίνουν κύριοι της ζωής. «Στόν τολμηρό άνήκει ό κόσμος» λέει ό Γκαίτε. Ό Γερμανός μεγάλος ψυχολόγος Μόϊμαν, ό ιδρυτής της πειραματικής Παιδαγωγικής, που άκουστά θα τον έχης, κ. συνάδελφε, παραπονιέται πώς στο φροντιστήριό του ανάμεσα σε 100 μαθητές του, δέν βρέθηκε ένας να πάρη μόνος του την εργασία του. Άπό την άλλη, ένας άλλος Γερμανός, ό Όστβαλντ, παραπονιέται πώς το σχολείο σπαταλά χρόνο και εργασία για να δώση γνώσεις στους μαθητές του, μα μαζί και να τους καταστρέψη το πολυτιμότερο πράμα που έχουν, την ελεύθερη σκέψη του.

Στά περασμένα χρόνια υπήρχαν τέτιοι δημιουργικοί άνθρωποι. Τους έκανε ή ίδια ή ζωή. Τους έκανε ή εργασία τους μέσα στη ζωή. Άς το δούμε αυτό το σημείο λίγο από κοντά: Πριν μερικά χρόνια, πριν να βγη και να τελειοποιηθῆ ή μηχανή, ό άνθρωπος έκανε μόνος του τα περισσότερα πράματα, που χρειάζόταν για τη ζωή του. Τα έκανε στο σπίτι του. Ό ίδιος έκανε το τραπέζι του, το σαμνί του, το αλέτρι του κλπ. Ό άνθρωπος τότε εργαζόταν. Κινούσε αυ-

τότελα τὰ χέρια του καὶ τὸ μυαλό του. Μὰ καὶ τὰ παιδιὰ ἐργάζονταν τότε. Μιμοῦνταν καὶ βοηθοῦσαν τοὺς γονεῖς τοὺς σὲ ἄλλες τοὺς τὶς ἐργασίες. "Ἔτσι συνείθιζαν νὰ ἀναπτύσσουν τὶς δυνάμεις τους." Ἔτσι μάθαιναν νὰ διακρίνουν τὴν ἀξία καὶ τὴ σκοπιμότητα τοῦ κάθε ἐργαλείου γιὰ τὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου. "Ἔτσι μάθαιναν νὰ καταλαβαίνουν καὶ νὰ ἐχτιμοῦν τὴν ἀξία καὶ τὴ σκοπιμότητα τοῦ κάθε ἐπαγγέλματος μέσα στὴν κοινωνία." Ἔτσι μάθαιναν τὴ ζωὴ. Τὰ παιδιὰ τότε, ἀπὸ μικρά, μέσα στὸ σπίτι τους, ἦταν σὰν σ' ἓνα καλὸ σχολεῖο, καὶ πρὶν ἀκόμη νὰ ξέρουν ἀνάγνωσι καὶ γραφῆ. Καὶ ὅπως ἦταν στὸ δικό τους σπίτι, ἔτσι ἦταν καὶ στὸ σπίτι τοῦ γειτόνου τους. Κι ἐκεῖ γινόταν ἐργασία χεριοῦ, ποὺ ζητοῦσε ὁμοῦ καὶ ἐργασία μυαλοῦ. Κι ἐκεῖ τὰ παιδιὰ μιμοῦνταν τοὺς γονεῖς τους κι ἐργάζονταν κι αὐτὰ μαζί τους.

Ἀπὸ τότε ὁμοῦ ποὺ βγήκε καὶ τελειοποιήθηκε ἡ μηχανή, ἄλλαξαν οἱ συνθήκες τῆς ζωῆς, καὶ μαζί καὶ οἱ συνθήκες τῆς μόρφωσης. Ἡ ἐργασία ἔφυγε ἀπὸ τὰ χέρια τοῦ κάθε ἀνθρώπου, ἔφυγε ἀπὸ τὸ κάθε σπίτι καὶ κλείστηκε μέσα σὲ ὄρισμένους τόπους, μέσα στὰ ἐργοστάσια, ποὺ τὰ περιτριγυρίζουν πανύψηλοι τοῖχοι, ποὺ μᾶς ἐμποδίζουν νὰ βλέπουμε τί γίνεται ἐκεῖ μέσα. Τὸ σπίτι ἔπαψε τότε νὰ δημιουργῆ, ἔπαψε νὰ κἀνῃ τὸ ἴδιο τὰ διάφορα ἐργαλεῖα. Τὰ ἀγόραζε ἔτοιμα καὶ μάλιστα καὶ καλύτερα καὶ φτηνότερα. Ἡ μηχανὴ κάνει τὰ πράματα φτηνότερα. "Ἔτσι κερδίζομε στὴ ζωὴ μας, χάρη στὴ μηχανή, χρόνο καὶ χρήμα." Ἔτσι ἡ ζωὴ μας γίνεται πρὸς εὐκολὴ καὶ πρὸς ἀνετη, μὰ μαζί χάνομε καὶ ἓνα ἀπὸ τοὺς καλύτερους μορφωτικούς μας παράγοντες, τὴν ἐργασία. Ἡ μηχανὴ ἐξαφάνισε τὴν ἐργασία ἀπὸ μπροστά μας. Τὴν ἔκλεισε στὰ ἐργοστάσια καὶ ἔτσι τὴν ἔκρυψε ἀπὸ τὰ μάτια μας καὶ ἀπὸ τὰ μάτια τῶν παιδιῶν μας. Τώρα, ἔχει μόνο ἐμεῖς οἱ ἴδιοι δὲν ἐργαζόμαστε ἀπάνω στὰ πράματα, μὰ δὲ βλέπομε καὶ ἄλλους νὰ ἐργάζονται. Καὶ ὅπως ἐμεῖς, ἔτσι καὶ τὰ παιδιὰ μας. Καὶ κείνα, ὅχι μόνο δὲν ἐργάζονται τὰ ἴδια βοηθώντας τοὺς γονεῖς τους, μὰ καὶ δὲ βλέπουν πᾶς καὶ τοὺς γονεῖς τους νὰ ἐργάζονται. "Ὅπως

ἔφυγε ἡ ἐργασία ἀπὸ τὸ σπίτι τους, ἔτσι ἔφυγε καὶ ἀπὸ τὸ σπίτι τοῦ γειτόνου τους. Ἔτσι τώρα ὁ ἄνθρωπος βλέπει μόνο ἀκατέργαστο ὕλικὸ καὶ κατεργασμένο ἐμπόρευμα τῆς ἀγοράς. Μὰ, γιὰ νὰ γίνη ἀπὸ τὸ ἀκατέργαστο ὕλικὸ τὸ κατεργασμένο ἐμπόρευμα τῆς ἀγοράς, χρειάζεται ἐργασία. Τὴν ἐργασία ὅμως αὐτὴ δὲν τὴ βλέπει πιά ὁ ἄνθρωπος, γιατί, ὅπως εἶπαμε, ἡ κατεργασία τῶν πραγμάτων γίνεται μέσα σὲ περιορισμένους τόπους. Ἔτσι ὅμως χάνει ἓνα μεγάλο παιδαγωγικὸ παράγοντα. Ἔτσι, ὄχι μόνο δὲν παιδαγωγεῖται ὁ ἴδιος ἀπὸ προσωπικὴ αὐτότελη ἐργασία, γιατί ἡ μηχανὴ τὸν κατεδίκασε νὰ μὴ κάνη πιά τέτλια ἐργασία, μὰ δὲν μπορεῖ καὶ νὰ μάθη τὴ ζωὴ. Naί, ἡ μηχανὴ μᾶς ἐμποδίζει κιόλας νὰ μαθαίνωμε τὰ πράματα στὴ ζωὴ μας. Δὲν ξέρομε ἀπὸ τί προέρχονται καὶ μὲ τί τρόπο γίνονται. Στὰ δέκα παιδιὰ στὶς πόλεις ἀμφιβάλλω ἂν τὰ ἤ ξέρουν πὼς γίνεται τὸ ψωμί, πὼς γίνεται τὸ βούτυρο καὶ πὼς τὸ τυρὶ. Ἡὼς νὰ τὸ ξέρουν κιόλας; Ἐκεῖνα βλέπουν γάλα καὶ βλέπουν τυρὶ. Ἡὼς ὅμως τὸ γάλα γίνεται τυρὶ, ἢ πὼς τὸ σιτάρι γίνεται ἀλεύρι καὶ τὸ ἀλεύρι ψωμί κτλ. αὐτὸ δὲν τὸ βλέπουν, δὲν τοὺς τὸ δείχνει κανένας. Τὴν ἐργασία αὐτὴ τὴν κάνει σήμερα ἡ μηχανὴ στὰ ἐργοστάσια. Στὰ παλιὰ χρόνια ὅμως τὴν ἔβλεπαν, γιατί τότε ἡ μάνα τους ἔκανε μόνη της τὸ ψωμί τοῦ σπιτιοῦ. Καὶ ὅπως τόβλεπαν στὸ δικό τους σπίτι, ἔτσι τόβλεπαν καὶ στὸ σπίτι τοῦ γειτόνου.

Μιά μέρα σὲ μιά μου ἐκδρομὴ στὴν Πεντέλη εἶδα ἀπέξω ἀπ' ἓνα ἀγροτικὸ σπίτι ἓνα παιδάκι τεσσάρων χρονῶν. Κρατοῦσε ἓνα τσαπάκι στὰ χέρια κι ἔσκαβε. Ἐπειδὴ ὅμως τοῦ χάλασε τὸ τσαπάκι, προσπαθοῦσε νὰ τοῦ βάλῃ μιὰ πρόκα γιὰ νὰ σφίξῃ. Κρατοῦσε λοιπὸν μιὰ πέτρα καὶ χτυποῦσε μιὰ στραβὴ πρόκα γιὰ νὰ μπῆ στὸ τσαπάκι. Μὲ κάθε χτύπημα ἔφυγε ἡ πρόκα ἀπὸ τὴ θέση της. Μὰ τὸ παιδί τὴν ἔπαιρνε κάθε φορὰ μὲ ὑπομονὴ καὶ τὴν ἔβαζε στὴ θέση της καὶ τὴ χτυποῦσε πάλι, ὥσπου στὸ τέλος κατάφερε νὰ τὴν καρφώσῃ. «Νὰ τὸ ἀληθινὸ σχολεῖο ἐργασίας» φώναξα μόλις εἶδα τὸ παιδάκι. «Τὸ παιδάκι αὐτὸ ξέρει ἀπὸ τώρα τὴν ἀξία καὶ

τῆ χρησιμότητά ἐνὸς ἐργαλείου τοῦ ἀνθρώπινου πολιτισμοῦ. Ἐέρει ἀπὸ μιᾶ ἀποψη τῆ ζωῆ». "Ὁ, μακάρι ὅλα τὰ παιδιὰ νάμπαιναν ἀπὸ μικρὰ σ' ἓνα τέτιο σχολεῖο ἐργασίας ὅπως τὸ παιδάκι ποῦ εἶδα στὴν Πεντέλη.

Ἡ ἐργασία λοιπὸν σὰν παιδαγωγικὸς παράγοντας χάθηκε σχεδὸν γιὰ τὸν ἄνθρωπο τῆς σημερινῆς ἐποχῆς. Ὁ παράγοντας ἐκεῖνος ποῦ πρέπει νὰ τὸν ἀντικαταστήσῃ εἶνε τὸ σχολεῖο. Τὸ σχολεῖο εἶνε ἐκεῖνο ποῦ θὰ μᾶς προετοιμάσῃ τοὺς ἀνθρώπους ὅπως εἶδαμε πὼς τοὺς ζητᾶ ἡ κοινωνικὴ ζωῆ. Τὸ σχολεῖο σήμερα θὰ μᾶς δημιουργήσῃ τὸν ἄνθρωπο ἀγωνιστῆ, τὸν ἀγωνιστῆ τῆς ζωῆς.

β) *Ψυχολογικὴ θεμελίωση τοῦ σχολείου ἐργασίας.* Ἐκινούμε ἀπὸ τὴ σημερινὴ Ψυχολογία. Ποιὰ εἶνε ἡ σημερινὴ Ψυχολογία; Λέγαμε καὶ στὰ προηγούμενα γράμματα πὼς εἶνε ἡ βουλευσιαρχικὴ. Ἡ Ψυχολογία δηλαδὴ ἐκείνη, ποῦ γιὰ πρωταρχικὸ στοιχεῖο τῆς ψυχικῆς μας ζωῆς παίρνει τὴ θέληση. Ἡ Ψυχολογία αὐτὴ εἶνε ἀντίθετη τῆς Ἐρβαρτιανῆς Ψυχολογίας, ποῦ γιὰ δόση τῆς ψυχικῆς μας ζωῆς βάζει τὴ διάνοηση. Πρέπει ὅμως νὰ ποῦμε πὼς θέληση, στὴ ψυχολογικὴ τῆς ἔννοια, δηλαδὴ σὰν μιὰ ἐπιθυμία, ποῦ ξέρει πὼς μπορεῖ καὶ νὰ ἀποχτήσῃ κείνο ποῦ ζητᾶ, μιὰ τέτια θέληση εἶνε ὁ τελευταῖος σταθμὸς τῆς ἐξέλιξης μιανῆς ψυχικῆς δυνάμεις. Καὶ ἡ τέλεια αὐτὴ ἀνάπτυξη τῆς ψυχικῆς αὐτῆς δυνάμεις δὲν παρουσιάζεται πάντα στὴ ζωῆ τοῦ παιδιοῦ. Ἄς εἶνε. Παρουσιάζεται ὅμως ἡ δυνάμη αὐτὴ στὸ παιδί στὰ κατώτερα στάδια τῆς ἐξέλιξης τῆς. Παρουσιάζεται σὰν ἔνστικτο, σὰν ὄρμη, σὰν ἀκαθόριστη ἐπιθυμία. Γιατί ὅλες αὐτὲς οἱ δυνάμεις δὲν εἶνε τίποτε ἄλλο παρὰ θέληση. Θέληση θέβαια, ποῦ δὲν ἔχει ἀκόμα ἐξελιχθῆ ὡς τὴν ἀνώτερή, τῆς μορφῆ. Αὐτὲς ὅμως ὅλες αἱ δυνάμεις τῆς ψυχῆς μας, τὰ ἔνστικτα, οἱ ὄρμεις οἱ τάσεις μας κλπ. εἶνε ἔμφυτες. Καὶ οἱ δυνάμεις αὐτὲς ἔχουν τὸ κοινὸ χαρακτηριστικὸ ὅτι παρουσιάζουν μιὰ ἔμφυτη *ὄρμη πρὸς δράση*, μιὰ ἀκτιβιτέ, ὅπως λέμε σήμερα στὴ Ψυχολογία. Αὐτὴ ἡ ἀκτιβιτέ, ἡ ἔμφυτη, εἶνε ἡ βάση τῆς σύγχρονης Ψυχολογίας. Βά-

ζοντας λοιπόν και τὸ σχολεῖο ἐργασίας γιὰ βάση και ἀρχὴ τῆς ἐργασίας του τῆ δρᾶση, θρίσκειται σὲ συμφωνία μὲ τὴ σύγχρονη Ψυχολογία.

Μὰ και ἀπὸ ἄλλη ἀποψη τὸ σχολεῖο ἐργασίας στηρίζεται ἀπάνω στὶς ἀρχές τῆς σύγχρονης Ψυχολογίας: Ἡ Ψυχολογία σήμερα μᾶς ἀπόδειξε πὼς ὅλοι οἱ ἄνθρωποι, ὅλα τὰ παιδιὰ, δὲ μαθαίνουν μὲ τὸν ἴδιο τρόπο. Ὁ ἓνας πρέπει νὰ δῆ ἓνα πράμα γιὰ νὰ τὸ μάθη, ὁ ἄλλος πρέπει νὰ τὸ ἀκούση και ἄλλος πρέπει νὰ κάμη τίς κινήσεις ποὺ χρειάζονται γιὰ νὰ γίνη τὸ πράμα αὐτό. Εἶνε δηλαδὴ τὸ ζήτημα τῶν διαφορῶν ψυχικῶν τύπων, κ. συνάδελφε, ποὺ τοὺς ξέρεις και γι αὐτὸ δὲν εἶνε ἀνάγκη νὰ τοὺς ἀναπτύξωμε ἐδῶ. Οἱ τύποι αὐτοὶ εἶνε μιὰ ἀλήθεια, εἶνε μιὰ κατάσταση και τὸ σχολεῖο πρέπει χωρὶς ἄλλο νὰ τοὺς λογαριάζη. Τὸ παλιὸ σχολεῖο ὅμως δὲν τοὺς λογάριαζε καθόλου. Τὸν τρίτο μάλιστα τύπο, τὸν κινήτικο, τὸν ἀγνοοῦσε ὀλότελα. Τοὺς ἄλλους δύο, τὸν ὀπτικὸ και τὸν ἀκουστικὸ, τοὺς ἤξερε, μὰ δὲν τοὺς λογάριαζε καθόλου στὴν ἐργασία. Τὸ σχολεῖο ὅμως ἐργασίας θεωρεῖ τὴν καλλιέργεια τῶν ψυχικῶν τύπων σὰν μιὰ ἀπὸ τίς βασικὲς του ἀρχές. Γενικὰ, ἡ καλλιέργεια τῆς ἀτομικότητας εἶνε μιὰ βασικὴ ἀρχὴ τοῦ σχολεῖου ἐργασίας. Τὸ παλιὸ ὅμως σχολεῖο χρησιμοποιεῖ τὰ ἴδια μέτρα και σταθμὰ γιὰ ὅλους τοὺς μαθητές. Τὴν ἀτομικότητα τὴν ἀγνοεῖ. Πὼς τώρα τὸ σχολεῖο ἐργασίας καλλιεργεῖ τοὺς ψυχικοὺς τύπους, θὰ τὸ δοῦμε ἅμα θὰ ἐξετάσωμε τὴ μέθοδὸ του. Ἀπὸ τώρα ὅμως μπόρεις νὰ καταλαθῆς πὼς, μὲ τὴν ἐργασία τοῦ χεριοῦ, ποὺ εἰσάγει τὸ σχολεῖο αὐτό, καλλιεργεῖ τὸν κινήτικο τύπο ποὺ τὸ παλιὸ σχολεῖο τὸν ἀγνοοῦσε ὀλότελα. Στὰ παρακάτω θὰ δοῦμε και γιὰ τοὺς ἄλλους τύπους.

Σύμφωνα μὲ τὴ σύγχρονη Ψυχολογία, τὴ Ψυχολογία τῆς δρᾶσης, τὸ σχολεῖο ἐργασίας προσπαθεῖ νὰ ἀναπτύξη τίς δημιουργικὲς δυνάμεις τῆς ψυχῆς τοῦ παιδοῦ. Τὴν κρίση του, τὴν αὐτότελη σκέψη του, τὸν αὐτότελο συλλογισμό του, τὴ φαντασί του κ.τ.λ. Οἱ δυνάμεις αὐτὲς ἀναπτύσσονται ὅταν δουλεύονται, ὅταν κινοῦνται, ὅταν τὸ παιδὶ ἐνεργῆ,

δρα. "Έτσι τώρα εξηγείται και κείνο πού λέγαμε παραπάνω, πώς τὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲ δίνει σημασία στὴ γνώση πού ἀποχτᾶ ὁ μαθητῆς, μὰ στὴν ἐνέργεια πού καταβάλλει γιὰ ν' ἀποκτήσῃ τὴ γνώση. Ἡ ἐνέργεια ἔχει τὴν ἀξία, ὄχι ἡ γνώση. Ἡ ἐνέργεια εἶνε ἐκείνη πού δουλεύει τὸ μυαλὸ τοῦ παιδιοῦ, πού ἀναπτύσσει τίς δυνάμεις του, ὄχι ἡ γνώση ὅπως νομίζει τὸ παλιὸ Ἑρβαρτιανὸ σχολεῖο.

γ) Ἡ ἠθικὴ θεμελίωση τοῦ σχολείου ἐργασίας. "Ἄς ἐρθομε τώρα νὰ ἐξετάσωμε ποῖο σχολεῖο, ἀπὸ ἠθικὴ ἄποψη, εἶνε καλύτερο, τὸ σχολεῖο τῆς μάθησης ἢ τὸ σχολεῖο τῆς δράσης. Τί μᾶς κάνει τὸ παλιὸ σχολεῖο πού ἔχει γιὰ ἀρχὴ του τὴν ἀπόκτηση γνώσεων ; Τί μᾶς κάνει ἀπὸ ἠθικὴ ἄποψη ; Μᾶς μαθαίνει τὸ ἠθικόν. Μᾶς δίνει ἠθικὰς γνώσεις. Φτάνει ὅμως ἡ γνώση τοῦ ἠθικοῦ νὰ κάμῃ τὸν ἄνθρωπο ἠθικόν ; Εἶνε ἠθικὸς ἐκεῖνος πού ξέρει μόνο ποῖο εἶνε τὸ ἠθικόν ;

Μὰ ἂν ἦταν ἔτσι, και κείνος πού ξέρει τοὺς νόμους τῆς πολιτείας, θὰ ἦταν ὁ πιὸ νομοταγῆς ἄνθρωπος. Και κείνος πού ξέρει τὰ πράματα τῆς θρησκείας, θὰ ἦταν ὁ πιὸ εὐσεβῆς ἄνθρωπος. Δηλαδή ὁ δικηγόρος στὴν πρώτη περίπτωσι και ὁ θεολόγος στὴ δεύτερη. Σ' αὐτὸ ὅμως δὲ μπορεῖ νὰ μᾶς πείσῃ κανένας. Δὲ μπορεῖ νὰ μᾶς πείσῃ πὼς ὁ δικηγόρος εἶνε ὁ πιὸ νομοταγῆς και ὁ θεολόγος ὁ πιὸ εὐσεβῆς. Ἡ πείρα μάλιστα μᾶς διδάσκει μερικὰς φορὰς τὸ ἀντίθετο. Μᾶς διδάσκει δηλαδή πὼς ὁ δικηγόρος πού ξέρει τὸ νόμο εἶνε ἴσα ἴσα ἐκεῖνος, πού περισσότερο παραβαίνει τὸ νόμο. Πὼς χρησιμοποιεῖ δηλαδή τὴ γνώση τοῦ νόμου γιὰ τὴν καταστρατήγησή του. Πολλοὶ μάλιστα δικηγόροι ὀφείλουν σ' αὐτὸ ἀκριβῶς τὴ φήμη τους, νὰ βρίσκουν δηλαδή τρόπο νὰ καταστρατηγοῦν τὸ νόμο.

"Ἄς πάρωμε ὅμως τὸ ζήτημα γενικώτερο. "Ἄς τὸ πάρωμε στὴ γενικὴ ἐξέλιξη τοῦ ἀνθρώπινου γένους στοὺς τελευταίους δυὸ τρεῖς αἰῶνες. Τὸ σχολεῖο τῶν γνώσεων, τὸ σχολεῖο τῆς μάθησης κυριαρχεῖ ἀπὸ τὴν ἐποχὴ τοῦ Κομέ-

νιου. Τι επίδραση είχε τὸ σχολεῖο αὐτὸ ὡς τώρα ἀπάνω στὴ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου ;

Τὸ σχολεῖο τῶν γνώσεων ἴσως ἔκανε τὸν ἄνθρωπον νὰ γνωρίσῃ ὅλες τὶς περιοχὰς τῆς φυσικῆς καὶ τῆς κοινωνικῆς ζωῆς. Τὸν ἔκαμε νὰ γνωρίσῃ καὶ νὰ κατακτήσῃ τὴ φύση: Τὸν ἀέρα, τὴν θάλασσα, νὰ ἐκμηδενίσῃ τὶς ἀποστάσεις. Τὸν ἔκαμε νὰ δημιουργήσῃ ἓνα τεράστιο τεχνικὸ πολιτισμὸ. Τὸν ἔκαμε νὰ προοδέψῃ στὶς ἐπιστῆμες καὶ τὶς τέχνες, στὴ βιομηχανία καὶ τὸ ἐμπόριο κλπ. Τὸν ἔκαμε ὅμως καὶ ἠθικώτερο ; "Οχι. Γιατὶ ἡ ἠθικότητα δὲν ἔχει καμιὰ σχέση με ὅλα αὐτά. Ἡθικότητα εἶνε ψυχικὴ καλλιέργεια. Εἶνε ἡ ἐσωτερικὴ διάθεση τοῦ ἀνθρώπου νὰ πράττῃ πάντα τὸ ἠθικόν. Εἶνε ἡ προθυμία τῆς θέλησός του νὰ ἀκολουθῇ στὶς πράξεις του τὶς ἠθικὰς ἀρχάς. Εἶνε ἡ *ικανότητα τοῦ ἀνθρώπου νὰ θέλῃ νὰ πράττῃ ἐκεῖνο ποὺ ὀφείλει νὰ πράττῃ*. Τὸ ὀφείλω νὰ μετατραπῇ στὸ θέλω. Ἡ ἠθικότητα εἶνε ζήτημα θέλησης, ὄχι γνώσης. Ἡ θέληση ὅμως ἀναπτύσσεται καὶ ἐξευγενίζεται μὲ τὴν ἐργασία, μὲ τὴ δράση. Καὶ ἔτσι, τὸ σχολεῖο ἐργασίας, ἀντικατασταίνοντας τὴ γνώση μὲ τὴ δράση, εἶνε καὶ ἀπὸ ἠθικὴ ἀποψη τὸ καλύτερο.

Τέλος, κ. συνάδελφε, πρέπει νὰ τονίσωμε ἀκόμα ἓνα πλεονέκτημα, ποὺ ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἀποψη ἔχει τὸ σχολεῖο ἐργασίας ἀπέναντι στὸ σχολεῖο τῆς μάθησης. Στὸ σχολεῖο τῆς μάθησης, ὅπως εἶπαμε, ὅλη τὴ διδασκαλία καὶ γενικὰ ὅλη τὴν κίνηση τοῦ σχολείου τὴν ἔχει στὰ χέρια τοῦ δάσκαλου. Τὸ σχολεῖο αὐτὸ θέλει τὸ δάσκαλο σοφόν, παντογνώστη. Ἀπὸ τὶς γνώσεις του ἐγάζει καὶ τὴν ἀξία του. Τὸν θέλει νὰ καταθορυβῇ καὶ νὰ ἐκπλήσῃ τὰ παιδιὰ μὲ τὶς γνώσεις του. Ὁ δάσκαλος τοῦ παλιοῦ σχολείου κάνει ἐπίδειξη τῶν γνώσεών του ἀπέναντι στὸ παιδί. Τὸ κάνει νὰ πιστεύῃ πὼς ὁ δάσκαλος του εἶνε κινήτῃ βιβλιοθήκη. Πὼς ξέρει ὅσα γράφουν τὰ χαρτιά καὶ ἄλλα τόσα ἀκόμα.

Μὰ ἀκόμα ὁ δάσκαλος τοῦ παλιοῦ σχολείου καταθορυβεὶ καὶ πιέζει τοὺς μαθητὲς του καὶ μὲ τὸ φαινομενικὸ βάρος τῆς προσωπικότητάς του. Τοὺς παρουσιάζεται ὡς ὁ σοφώ-

τερος, ὁ ἠθικώτερος, καὶ ἀκόμα ὁ πλουσιώτερος, ὁ ὠραιότερος, ὁ πιὸ χουβαρδάς, ὁ πιὸ δυνατὸς κλπ. Θέλει νὰ παρουσιάσεται στοὺς μαθητὲς του ὡς ὁ Ἐκείνος μὲ κεφαλαῖο ε. "Ἔτσι ὁ δάσκαλος αὐτὸς κάνει τὸ μαθητὴ νὰ τὸ θεωρῇ ὡς τὸν τελειότερο, τὸν ἰδανικὸ ἄνθρωπο καὶ τοῦ φυτεῖει μέσα του τὸν πόθο νὰ γίνῃ κι αὐτὸς, ἅμα μεγαλώσῃ, ὡς Ἐκείνο, ὡς τὸ δάσκαλό του.

"Ὅταν ἐγὼ ἤμουν παιδί στὸ Δημοτικὸ σχολεῖο, εἶχα γιὰ ἰδανικὸ μου νὰ γίνω κι ἐγὼ, ἅμα μεγαλώσω, ὡς τὸ δάσκαλό μου, τὸν κύριο Κλεόβουλο. Ὁ κύριος Κλεόβουλος ὁ δάσκαλός μου ἦταν γιὰ μένα τὸ ἀνώτερο ἰδανικόν. Σ' αὐτὸ εἶχα σύμφωνη καὶ τὴ μάνα μου. «Νὰ γίνῃς κι ἐσὺ μιὰ μέρα ὡς τὸν κύριο Κλεόβουλο! Τότε τί ἄλλο θέλομε;». Ἔτσι μούλεγε ἡ καλὴ γυναίκα καὶ μοῦ δυνάμωνε τὸν πόθο μου νὰ γίνω κι ἐγὼ ὡς τὸ δάσκαλό μου.

Θὰ βρεθοῦν πολλοί, καὶ μάλιστα δασκάλοι, ποὺ θὰ μοῦ ποῦν πὼς καλὸ εἶνε νὰ παρουσιάζεται ἔτσι ὁ δάσκαλος στοὺς μαθητὲς του. Τώρα, βέβαια, κι ἐγὼ ὁ ἴδιος δὲ θέλω νὰ παρουσιάζεται ὁ δάσκαλος στοὺς μαθητὲς του ἔτσι, ποὺ νὰ τὸν περιφρονοῦν καὶ νὰ τὸν υποβιβάζουν στὴ συνειδησίη τους. Κι ἐγὼ βέβαια θέλω, τὰ παιδιὰ νὰ ἐχτιμοῦν καὶ ν' ἀγαποῦν τὸ δάσκαλό τους καὶ νὰ τὸ θεωροῦν ἀνώτερο ἄνθρωπο. Μὰ ἀπὸ τὸ σημεῖο αὐτὸ ὡς τὸ σημεῖο, νὰ παρουσιάζεται ἔτσι, ποὺ νὰ καταθρομβῇ τὰ παιδιὰ καὶ νὰ τὰ κἀνῃ νὰ μὴ θέλουν τίποτε ἄλλο στὴ ζωὴ τους, μὰ νὰ γίνουν κι αὐτὰ ὡς τὸ δάσκαλό τους εἶνε πολλὰ παρασάγγες. Καὶ ὅσο καὶ ἂν ξενίσῃ μερικὸς, ὀφείλω νὰ τονίσω πὼς δὲν ὑπάρχει ἀπαισιώτερο, βλαβερώτερο, καταστρεφτικώτερο πρᾶμα ἀπὸ τὸ νὰ παρουσιάζεται ὁ δάσκαλος στὰ παιδιὰ μὲ τὸν τρόπο αὐτό. Ὁ δάσκαλος αὐτὸς πιέζει τὴν ἀτομικότητα τοῦ παιδιοῦ. Τὴ βγάξει ἀπὸ τὰ ὅρια της. Τοῦ μπαίνει ἐμπόδιο στὴν ἐξέλιξή του. Τὸ παιδί πρέπει νὰ γίνῃ, ὄχι ὡς τὸ δάσκαλό του, μὰ πρέπει νὰ γίνῃ ἐκεῖνο, ποὺ τοῦ προδιαγράφει ἡ ψυχικότητά του. Τὸ παιδί πρέπει νὰ πάρῃ τὴ μορφὴ ἐκείνη, ποὺ θὰ τοῦ δώσουν οἱ ἔμφυτες ψυχικὲς του δυνάμεις, ποὺ θὰ τὴ καλλι-

εργήση τὸ σχολεῖο. Ὁ δάσκαλος πρέπει ν' ἀφήσῃ τὴν ἐξέλιξη τῶν δυνάμεων αὐτῶν ἀπαραβίαστη. Δὲν πρέπει νὰ παρυσιάξῃ τὸν ἑαυτὸ του σκοπὸ στὴν ἐξέλιξη αὐτῆ. Ἀφίνω καὶ τὸ ἄλλο, ποῦ ἔτσι ὁ δάσκαλος δημιουργεῖ μεταξὺ τῶν μαθητῶν του θαυμαστὲς καὶ θαυμάστριες καὶ μπορεῖς, κύριε συνάδελφε, νὰ καταλάβῃς τί συνέπειες μπορεῖ νὰ ἔχῃ αὐτό.

Ἡ προσωπικότητα τοῦ δασκάλου δὲν πρέπει νὰ πιέζῃ τὸ παιδί. Πρέπει νὰ τραβιέται στὴν πάντα καὶ ν' ἀφήνῃ ἐλεύθερη τὴν ἀτομικότητα τοῦ παιδιοῦ. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας ὅμως εἶνε κείνο, ποῦ ἐμποδίζει τὸ δάσκαλο νὰ πιέζῃ μὲ τὸ βάρος τῆς προσωπικότητάς του τὸ παιδί. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας θέλει τὸ δάσκαλο ὀδηγό, μὰ καὶ συνεργάτη, φίλο τῶν παιδιῶν. Δὲν τὸν θέλει σὰν ἓνα ὑπερφυσικὸ ὄν, μὰ θέλει νὰ τὸν κατεβάσῃ πρὸς τὸ ἐπίπεδο τῶν παιδιῶν. Νὰ τὸν κάμῃ ὅσο ἐπιτρέπεται, κι αὐτὸν παιδί. Θέλει νὰ τὸν κάμῃ νὰ συνταυτίξῃ τὴν τύχη του μὲ τὴν τύχη τῶν παιδιῶν.

Ἔστερα ἀπ' ὅλα αὐτὰ τὰ γενικά, θὰ μπορέσης, κ. συνάδελφε, νὰ καταλάβῃς τί διαφέρει τὸ σχολεῖο ἐργασίας ἀπὸ τὸ σχολεῖο τῶν γνώσεων.

Πρέπει ὅμως νὰ σοῦ πῶ πῶς ὡς τώρα πῆρα τὸ σχολεῖο αὐτὸ μονόπλευρα. Τὸ πῆρα μόνο στὴ διδαχτικὴ του ἐργασία. Τὸ σχολεῖο ὅμως ἐργασίας περιλαμβάνει καὶ τὴν ἄλλη πλευρὰ τῆς ἐργασίας τοῦ σχολείου, δηλαδὴ τὴ σχολικὴ ζωὴ. Στὴ μελέτη μου ὅμως τούτῃ θὰ ἀσχοληθῶ μόνο μὲ διδαχτικὰ ζητήματα. Ἴσως ἀργότερα σοῦ στείλω ἄλλη μιὰ σειρὰ γράμματα γιὰ τὴ σχολικὴ ζωὴ. Ἄν θέλῃς ὅμως μπορεῖς ἀπὸ τώρα νὰ πάρῃς καὶ νὰ διαβάσης τὸ βιβλίο μου «Ἡ Σχολικὴ κοινότητα», ἐκδότης Δημητράκος, Ἀθήνα, Σταδίου 60. Ἄν ἀκόμα θέλῃς νὰ μάθῃς περισσότερα γενικά γιὰ τὸ σχολεῖο ἐργασίας, μπορεῖς νὰ πάρῃς νὰ διαβάσης μιὰ διάλεξη, ποῦ ἔκαμα στὸν Ἑκπαιδευτικὸ

Ὁμιλο πρὶν λίγα χρόνια: «Τὸ σχολεῖο ἐργασίας» καὶ
ποῦ τώρα εἶνε δημοσιευμένη στὸ περιοδικὸ «Ἔργασία», ποῦ
διεύθυνα τότε, τόμος Α' τεῦχος 15 καὶ 16.

ΓΡΑΜΜΑ ΕΝΔΕΚΑΤΟ

Τὸ σχολεῖο ἐργασίας καὶ ἡ νεοελληνικὴ πραγματικότητα.

Κύριε συνάδελφε,

Σήμερα θὰ μιλήσωμε γιὰ τὴ μέθοδο τοῦ σχολείου ἐργασίας καὶ εἰδικὰ γιὰ τὸ Ἀναλυτικὸ του πρόγραμμα.

Οἱ περισσότεροι ὅταν λένε μέθοδο διδασκαλίας, ἐννοοῦν μόνο τὸν τρόπο, πὺ γίνεται ἡ διδασκαλία σὲ κάθε μάθημα. Ἐννοοῦν δηλαδὴ μιὰ εἰδικὴ Διδαχτικὴ τῶν μαθημάτων. Αὐτὸ ὅμως δὲν εἶνε σωστό. Γιατὶ ἡ μέθοδος δὲν περιλαμβάνει μόνο τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας, μὰ περιλαμβάνει καὶ τὸ ὕλικὸ τῆς διδασκαλίας. Ἐξετάζει δηλαδὴ ἡ μέθοδος καὶ τὸ τί θὰ διδάξω σὲ κάθε μάθημα καὶ σὲ κάθε τάξη καὶ τὸ πῶς θὰ διδάξω. Περιλαμβάνει δηλαδὴ τὸ Τί καὶ τὸ Πῶς τῆς διδασκαλίας. Τὸ πρῶτο τὸ Τί θὰ διδάξω, τὸ βρῆσκει βέβαια ὁ δάσκαλος τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ἑτοίμο στὸ Ἀναλυτικὸ πρόγραμμα καὶ ἔτσι δὲ θὰ εἶχε ὁ ἴδιος νὰ σκοτισθῆ πολὺ γι' αὐτό. Καλὸ ὅμως εἶνε νὰ ποῦμε καὶ γιὰ τὸ ζήτημα αὐτὸ δυὸ λόγια ἀφοῦ τὸ ἀπαντοῦμε στὸ δρόμο μας.

Τὶ θὰ διδαχτῆ λοιπὸν στὸ δημοτικὸν σχολεῖο, ἢ, ἀπὸ πού θὰ πάρωμε τὴν ὕλη τοῦ δημοτικοῦ σχολείου ;

Στὴν ἀπάντησίν μας στὴν ἐρώτηση αὕτη πρέπει νὰ ὁδηγηθῶμε ἀπὸ μιὰ ἀνώτερη παιδαγωγικὴ ἀρχή. Ἀπὸ τὴν ἀρχὴν ὅτι τὸ σχολεῖο μας, καὶ πρὸ πάντων τὸ δημοτικὸ, πρέπει νὰ στηρίζεται ἀπάνω στὴ σύγχρονη πραγματικότητα τοῦ λαοῦ μας. Τὶ ἐννοοῦμε ὅταν λέμε σύγχρονη νεοελληνικὴ πραγματικότητα ; Ἐννοοῦμε τὴν ἐλληνικὴ κοινωνία καὶ τὴν

έλληνική φύση. Έννοούμε τὸ κοινωνικό μας καὶ τὸ φυσικό μας περιβάλλον. Θὰ μπορούσαμε ἀκόμα νὰ πούμε πὼς τὸ σχολεῖο μας πρέπει νὰ στηρίζεται στὸ νεοελληνικό μας πολιτισμὸ καὶ στὴν ἑλληνική φύση. Αὐτὰ τὰ δυὸ θὰ εἶνε οἱ πηγὲς τῶν γνώσεών μας. Ἀπ' αὐτὰ τὰ δυὸ τὸ σχολεῖο μας θὰ ἀντλήσῃ τὶς γνώσεις του. Ὁ νεοελληνικὸς πολιτισμὸς θὰ μᾶς δώσῃ τὴν ἐπιστήμη καὶ τὴν τέχνη, τὴ θρησκεία καὶ τὴν ἠθική, τὰ ἦθη καὶ τὰ ἔθιμα καὶ τὶς παραδόσεις τοῦ λαοῦ μας. Αὐτὰ πρέπει τὸ σχολεῖο νὰ διδάξῃ στοὺς μαθητὲς του. Μέσα σ' αὐτὸ τὸν κόσμον πρέπει νὰ εἰσαγάγῃ τὴ νέα μας γενεά. Αὐτὸς εἶνε ὁ σκοπὸς τῆς μόρφωσης. Ἡ μετατόπιση τοῦ σκοποῦ αὐτοῦ ἀπὸ τὴ σύγχρονη ζωὴ τοῦ λαοῦ μας καὶ ἡ εἰσαγωγή τῆς νεολαίας εἶτε σὲ ξένο πολιτισμὸ εἶτε σ' ἓναν ἑλληνικὸ πολιτισμὸ, πού δὲν εἶνε σύγχρονος, σημαίνει τὴν ἀνεδαφικότητα τοῦ σχολείου. Τέτιο ἀνεδαφικὸ ἦταν τὸ παλιὸ καθαρευουσιάνικο σχολεῖο στὴν Ἑλλάδα μὲ τὸ κλασικιστικὸ του ἰδανικό. Τὸ παλιὸ καθαρευουσιάνικο σχολεῖο βρισκόταν ἔξω ἀπὸ τόπον καὶ χρόνον. Μὲ τὸ κλασικιστικὸ του ἰδανικό, μὲ τὴν ἀδιάκοπη προσπάθεια νὰ εἰσαγάγῃ τὸν σημερινὸ Ἕλληνα μέσα στὸν ἀρχαῖο κλασικὸ πολιτισμὸ καὶ νὰ τὸν κάμῃ κι αὐτὸν Ἕλληνα τῆς ἐποχῆς τῆς πρὸ Χριστοῦ, τὸν ἔβγαλε ἀπὸ τὸ πλαίσιο τῆς σημερινῆς ζωῆς καὶ τὸν ἔκανε ἀνεδαφικό.

Ἄν προσέξωμε στὸ πὼς μορφωνόταν ὁ νεοελληνας μὲ τὸ παλιὸ καθαρευουσιάνικο σχολεῖο, θὰ δοῦμε πὼς βρισκόταν κάτω ἀπὸ τὴν ἐπίδραση δυὸ ἀντίθετων μορφωτικῶν δυνάμεων. Ἀπὸ τὴ μιὰ τὸ σχολεῖο, πού ἐργαζόταν συνειδητὰ καὶ μὲ πρόγραμμα νὰ τὸν ἀπομακρύνῃ ἀπὸ τὴν πραγματικὴ ζωὴ γύρω του καὶ νὰ τὸν στρέφῃ σὲ μιὰ ζωὴ περασμένη καὶ λησμονημένη. Ἀπ' τὴν ἄλλη ὅμως ἡ ἴδια ἡ γύρω πραγματικὴ ζωὴ, πού εἶχε τὸν ἄνθρωπον μέσα στοὺς κόλπους τῆς καὶ τὸν ἐπηρέαζε καὶ τὸν διαμόρφωνε ἀδιάκοπα. Ἔτσι σχολεῖο καὶ ζωὴ ἀντιστρατεύονταν τὸ ἓνα τὸ ἄλλο καὶ ἀνάμεσα στὰ δυὸ αὐτὰ ἀντίθετα πράγματα (ἀντίθετα ὅπως εἶχαν καταντήσει) γινόταν ἡ μόρφωση τοῦ Ἕλληνα. Καὶ τὸ καλὸ εἶνε πὼς

στήν αντίθετη ἐνέργεια τῶν δυῶ ἀυτῶν δυνάμεων, ἐκείνη ποῦ τίς περισσότερες φορές νικοῦσε καί κέρδιζε τὸν ἄνθρωπο, ἦταν ἡ ζωή. Καί αὐτὴ ἦταν ποῦ μόρφωνε τὸν Ἕλληνα καί τὸν ἔκανε ἱκανὸ νὰ ζήσῃ μέσα στῆ σύγχρονη ζωὴ τῆς κοινωνίας του. Ἄν ὁ νεο῔λληνας ἦταν ἀφησμένους μόνο στῆν ἐπίδραση τοῦ τότε σχολείου, θὰ γινόταν ἀνίκανος γιὰ τὴ ζωή. Ὄταν οἱ καθαρειουσιάνοι νομίζουν πῶς μᾶς ἀποστομῶνουν λέγοντάς μας πῶς τὸ καθαρειουσιάνικο σχολεῖο ἔβγαλε πολλοὺς καί μεγάλους ἀνθρώπους, πῶς ἔβγαλε μεγάλους ἀνθρώπους τῶν γραμμάτων τῶν τεχνῶν, τῆς πολιτικῆς κ.τ.λ. λησμονοῦν ἓνα πολὺ στοιχειώδικο πρᾶμα. Λησμονοῦν δηλαδὴ πῶς οἱ μεγάλοι αὐτοὶ ἄνθρωποι δὲν ἦταν καθόλου δημιουργήματα τοῦ καθαρειουσιάνικου σχολείου μὰ ἦταν δημιουργήματα τῆς γύρω ζωῆς, ποῦ δὲν ἦταν καθόλου καθαρειουσιάνικη. Ὅλοι αὐτοὶ οἱ μεγάλοι ἄνθρωποι θὰ ἦταν χωρὶς ἄλλο κακοὶ μαθητὲς τοῦ σχολείου, ἀλλιῶς δὲ θὰ γίνονταν ποτὲ μεγάλοι. Τὸ καθαρειουσιάνικο δηλαδὴ σχολεῖο δὲν τοὺς εἶχε χαλάσῃ δλότελα τὸ μυαλό τους καί δὲν τοὺς εἶχε θγάλει δλότελα ἀπὸ τὸ πλαίσιο τῆς σύγχρονης ζωῆς. Ἄπ' τὴν ἄλλη, ἡ γύρω εὐεργετικὴ ζωὴ δυνάμωνε τὴν ψυχὴ τους καί τοὺς ἔδενε ὄλο καί περισσότερο μὲ τὴ γύρω πραγματικότητα τοῦ λαοῦ τους.

Ἄπ' τὴ σύγχρονη λοιπὸν ζωὴ τῆς ἐλληνικῆς κοινωνίας, ἀπὸ τὸ σύγχρονο ἐλληνικὸ πολιτισμὸ πρέπει τὸ σχολεῖο νὰ ἀντλήσῃ τὸ περιεχόμενον τῆς μόρφωσης ποῦ θὰ δώσῃ στοὺς μαθητὲς μας. Ὁ πολιτισμὸς αὐτὸς μπορεῖ νὰ μὴν εἶνε τόσο ψηλὸς ὅσο ἦταν ὁ ἀρχαῖος ἐλληνικὸς πολιτισμὸς. Εἶνε ὅμως δημιουργήμα δικό μας. Αὐτὸς μᾶς ἐμπνέει στῆ σκέψη μας καί στὰ συναισθήματά μας. Τὸ καθαρειουσιάνικο σχολεῖο τὸν περιφρονοῦσε τὸν πολιτισμὸ αὐτό. Ἦθελε νὰ μᾶς ἐπιβάλλῃ τὸν ἀρχαῖο ἐλληνικὸ πολιτισμὸ καί νὰ μᾶς κάμῃ νὰ ζήσωμε κι ἐμεῖς μὲ τίς ἴδιες ἀρχές ποῦ ἔζησαν οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες. Ἦθελε νὰ μᾶς κάμῃ νὰ περηφανευώμαστε γιὰτὶ εἴμαστε γνήσιοι ἀπόγονοι τῶν ἀρχαίων Ἕλλή-

νων. Αυτό τὸ ἰδανικὸ τοῦ γνήσιου ἀπογόνου στάθηκε ἡ κυριώτερη αἰτία τῆς αὐτοἀρνήσεως καὶ αὐτοπεριφρόνησής μας. Πόσο κολακευτικώτερο θὰ ἦταν γιὰ μᾶς σὰν φυλῆς ποὺ θέλει νὰ ζήσει, ἂν τὸ καθαρουμευσιάνικο σχολεῖο, ἀντὶ νὰ μᾶς δυναμώσῃ στὸ ἐξευτελιστικὸ ἰδανικὸ τοῦ ἀπογόνου, μᾶς φύττει μέσα μας τὴ λαχτάρα καὶ τὸν πόθο, νὰ γίνωμε κι ἐμεῖς μιὰ μέρα ἔνδοξοι πρόγονοι ἄλλων ἀπογόνων.

Αὐτὰ ὅλα τὰ ζητήματα δὲν ἔχουν βέβαια ἄμεση σχέση μὲ τὸ θέμα μας. Δὲ μπορῶ ὅμως, μιὰ ποὺ προχωρήσαμε τόσο, νὰ μὴ θίξω ἀκόμα ἓνα σημεῖο ἀπὸ τὴν ἰδεολογία τοῦ καθαρουμευσιάνικου σχολείου : Τί ζητοῦσε τὸ καθαρουμευσιάνικο σχολεῖο μὲ τὸ κλασικιστικὸ του ἰδανικὸ ; Νὰ μᾶς κάμῃ κι ἐμᾶς νὰ ζήσωμε μὲ τὸν ἀρχαῖο ἐλληνικὸ πολιτισμό. "Ἄς πούμε μιὰ στιγμή πὼς συμφωνοῦμε μαζί του καὶ πὼς θέλομε κι ἐμεῖς νὰ παρσλάβωμε τὰ στοιχεῖα τοῦ ἐλληνικοῦ κλασσικοῦ πολιτισμοῦ καὶ κανονίζομε κι ἐμεῖς τὴ ζωὴ μας σύμφωνα μ' αὐτά. "Ἄς ἀρχίσωμε λοιπὸν ἀπὸ τὴ θρησκεία : Στὴ θέση τῆς σημερινῆς μας θρησκείας ἐάζομε τὸ Δία καὶ τοὺς ἄλλους ποικιλώνυμους θεοὺς. Οἱ θεοὶ μας θὰ τσακῶνονται ἀναμεταξύ τους, θὰ διαβάλλει ὁ ἓνας τὸν ἄλλο, θὰ μισοῦνται, ἀλληλοκατηγοροῦνται κλπ. « Πάντα θεοὶς ἀνέθηκται "Ὀμηρος Ἡσιοδός τε, ὅσαπερ παρ' ἀνθρώποισιν ἐνεῖδεα καὶ ψόγος ἐστί : κλέπτειν, μοιχεύειν καὶ ἀλλήλους ἀπατεῦειν » λέει ὁ Ξενοφάνης καὶ τέτλια ἀληθινὰ ἦταν ἡ περὶ Θεοῦ ἀντίληψη τῶν τότε ἀνθρώπων. Δὲν πιστεύω νὰ θέλῃ ὁ καθαρουμευσιάνος νὰ ἀκολουθήσωμε κι ἐμεῖς τὶς ἴδιες ἰδέες. Μὰ, τότε λοιπὸν δὲ μποροῦμε νὰ πάρωμε τὴν ἀρχαία ἐλληνικὴ θρησκεία. Σήμερα ἔχομε καλύτερη, ἀνώτερη θρησκεία.

Μήπως ὅμως τότε μποροῦμε νὰ πάρωμε τὴν ἀρχαία ἐλληνικὴ ἠθική ; Μὰ τότε δὲ θὰ ἦταν ποὺ θὰ ἔπρεπε νὰ ἄρωμε κάθε σημερινὴ ἠθικὴ ἀξία. Τότε θὰ ἔπρεπε νὰ θεωροῦμε καὶ ἠθικά, ἢ τοὐλάχιστο νὰ μὴ θεωροῦμε ἀνήθικα, πράματα, ποὺ τὰ ἀηδιάζει ἡ σημερινὴ μας ἠθικὴ ἀντίληψη.

Μήπως τέλος μποροῦμε νὰ πάρωμε τὸ πολιτειακὸ ἰδα-

νικό των αρχαίων Ἑλλήνων; Μὰ τότε πρέπει νὰ καταργήσωμε τὴ σημερινὴ ἀντίληψη γιὰ τὸ κράτος, ποὺ τείνει νὰ συνταυτιστῇ μὲ τὴν ἔννοια τοῦ ἔθνους καὶ στὴ θέσῃ τῆς νὰ βάλωμε τὴν ἔννοια τῆς πόλεως. Τότε πρέπει νὰ χωρίσωμε τὴν Ἑλλάδα σὲ τόσα κράτη ὅσες εἶνε οἱ μεγάλες ἑλληνικὲς πόλεις.

Βλεπετε λοιπὸν πῶς δὲ μπορούμε, ἔτσι ἀβασάνιστα, νὰ μεταφέρωμε τὸν ἀρχαῖο ἑλληνικὸ πολιτισμὸ καὶ νὰ τὸν βάλωμε θάσῃ τῆς ζωῆς μας σήμερα. Βέβαια ὅμως, ὑπάρχουν καὶ στοιχεῖα τοῦ πολιτισμοῦ ἐκείνου, ποὺ θὰ μπορούσαμε νὰ τὰ ζηλέψωμε. Θὰ θέλαμε π. χ. κι ἐμεῖς νὰ καλλιεργούσαμε τὰ καλλιτεχνικὰ ἰδανικὰ ὅπως τὰ καλλιεργοῦσαν ἐκεῖνοι. Θὰ θέλαμε κι ἐμεῖς νὰ καλλιεργούσαμε τὰ ἐπιστημονικὰ ἰδανικὰ ὅπως τὰ καλλιεργοῦσαν ἐκεῖνοι κ.λ.π. Μά, πρῶτα πρῶτα, ἀπ' αὐτὰ δὲ μᾶς ἔδινε τίποτα τὸ καθαρευουσιάνικο σχολεῖο. Ἐπειτα τὰ πράματα αὐτὰ δὲ μεταφέρονται ἀπὸ τὴ μιὰ ἐποχὴ στὴν ἄλλη. Τὰ πράματα αὐτὰ πηγάζουν ἀπὸ μιὰ ἐσωτερικὴ ἀνάγκη κάθε λαοῦ. Ἐπιστήμονες καὶ καλλιτέχνες δὲ θὰ γίνωμε ἐμεῖς ἅμα μάθωμε τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ ἐπιστήμη καὶ καλλιτεχνία. Μὰ θὰ γίνωμε ἅμα νιώσωμε μέσα μας τὴν ἀνάγκη νὰ καλλιεργήσωμε, ἀπὸ τὴ δική μας ἀποψη, τὴν ἐπιστήμη καὶ τὴν καλλιτεχνία. Καὶ ἢ δική μας ἐπιστήμη καὶ ἢ δική μας καλλιτεχνία θὰ θγαίνουν ὀργανικὰ ἀπὸ μέσα ἀπὸ τὴ δική μας ζωὴ καὶ θὰ ανταποκρίνονται στὶς συνθήκες τῆς ζωῆς μας σήμερα, δὲ θὰ εἶνε ἀπλὴ μίμηση τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς ἐπιστήμης καὶ τῆς καλλιτεχνίας. Ἄν εἶνε ἔτσι, τότε δὲ θὰ εἶνε καθόλου πνευματικὸ μας δημιούργημα. Θὰ εἶνε ξένη πρὸς τὴ ψυχὴ μας, δὲ θὰ εἶνε στοιχεῖο τοῦ πολιτισμοῦ μας. Στοιχεῖα πολιτισμοῦ, παρμένα ἀπὸ τὴν ἀρχαία Ἑλλάδα, γιὰ νὰ ἀποδοῦν στοιχεῖα τοῦ σημερινοῦ μας πολιτισμοῦ, πρέπει νὰ ἀνταποκρίνονται στὶς σημερινὲς ἀνάγκες τοῦ λαοῦ μας, νὰ συμφωνοῦν μὲ τὸ πνεῦμα τῆς ἐποχῆς καὶ νὰ μποροῦν νὰ ἀφομοιώνονται ἀπὸ τὸ δικόμας πολιτισμὸ.

Καὶ ἐκπολιτιστικὰ στοιχεῖα παρουσιάζει σήμερα ἡ

φυλή μας. Γενικά, ή φυλή μας σήμερα έχει τόν πολιτισμό της, πού είνε διαφορετικός απ' τόν πολιτισμό, πού δημιούργησε σέ άλλες εποχές. Είνε ένας πολιτισμός σύγχρονος. Έκείνοι, πού δέ βλέπουν πολιτισμό στή σημερινή Ελλάδα, δέν ξέρουν τί τούς γίνεται. Γιατί, κάθε λαός, σέ καθε εποχή της εξέλιξής του, ακόμα και ο άγριος λαός, έχει τόν πολιτισμό του. Κι έμεις έχομε σήμερα τόν πολιτισμό μας. Η Έλληνική φυλή δέν έπαψε ποτέ νά δημιουργή. Όπως άλλοτε δημιούργησε τόν κλασσικό πολιτισμό, έτσι παρουσιάζει και σήμερα ένα ιδιόμορφο πολιτισμό. Αυτός ο πολιτισμός, ο σύγχρονος, θα είνε μιá πηγή τών γνώσεών μας. Αυτός ο πολιτισμός θα αποτελέση τή μιá βάση του αναλυτικού προγράμματος του σημερινού μας σχολείου.

Η άλλη βάση θα είνε ή Έλληνική φύση και ή επίδρασή της άπάνω στή διαμόρφωση της ζωής του λαού μας. Κάθε λαός έχει τούς ιδιαίτερους φυσικούς όρους της ζωής του. Και έμεις έχομε τούς φυσικούς όρους πού διαμορφώνουν ανάλογα τή ζωή μας. Οί φυσικοί αυτοί όροι είνε δημιούργημα της ιδιαίτερης φύσης της Έλληνικής Πατρίδας: Της μορφολογίας του εδάφους της, της θέσης και του κλίματός της, της χλωρίδας της κλπ. Όλα αυτά, όχι μόνο μάς διαμορφώνουν ανάλογα τή ζωή μας και τήν εργασία μας, μά μάς διαπλάσσουν και τή ψυχή μας. Ανάλογα μ' αυτά κανονίζεται πρώτα πρώτα ή πραχτική μας ζωή: Τò είδος της ένδυμασίας μας και της τροφής μας, ο χρόνος της εργασίας μας και ή παραγωγικότητά της, ο τρόπος και τò είδος της κατοικίας, τò έξωτερικό μας φέρσιμο κτλ. Μά και ή ψυχή μας διαπλάσσεται ανάλογα: Μάς κάνουν ευαίσθητους ή όχι, σκληρούς ή μαλακούς χαρακτήρες, σκληρόκαρδους, ευέξαπτους ή φλεγματικούς κτλ. Ο Έλληνας μαθητής πρέπει νά μάθη όλη αυτή τήν επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος του Έλληνικού λαού άπάνω στον τρόπο της ζωής του και άπάνω στή ψυχή του.

Η προσαρμογή αυτή του σχολείου πρòς τή σύγχρονη

πραγματικότητα του λαού μας είναι ανάγκη να γίνη και για ψυχολογικούς, μα και για κοινωνικούς λόγους :

α) **Ψυχολογικοί λόγοι :** Ἡ ἀγωγή ἑνὸς παιδιοῦ στηρίζεται ἀπάνω στὴν ἀτομικότητά του. Ἀπάνω στὶς ἔμφυτες δυνάμεις τῆς ψυχῆς του. Παδαγωγῶ θὰ πῆ, βοηθῶ τὸ παιδί νὰ ἀναπτυχθῆ, καὶ νὰ φτάσῃ ἐκεῖ, ποῦ τὸ προορίζει ἡ ἐσωτερικὴ ψυχικὴ του κατάστασις. Τὸ κάθε παιδί ἔχει μέσα του τὸ τέρμα τῆς ἐξελίξεώς του. Καὶ ἐδῶ πάλι μιὰ διαφορὰ στὴν ἀγωγή ἀνάμεσα στὸ σημερινὸ καὶ τὸ παλιὸ Ἑρβαρτιανὸ σχολεῖο. Τὸ Ἑρβαρτιανὸ σχολεῖο ἔβαζε ἕνα γενικὸ σκοπὸ τῆς ἀγωγῆς καὶ ὕστερα ἔλεγε σὲ κάθε παιδί : Νὰ ποῦ θὰ φτάσῃς ! Ζητοῦσε ἀπ' ὅλα τὰ παιδιά νὰ φτάσουν στὸ σκοπὸ αὐτὸ τῆς ἀγωγῆς. Τὸ σημερινὸ ὅμως σχολεῖο βλέπει τὸ ἰδανικὸ τῆς μόρφωσις τοῦ κάθε παιδιοῦ μέσα στὴ ψυχὴ τοῦ ἴδιου. Τὸ σημερινὸ σχολεῖο δὲν ἀναγνωρίζει γενικὸς μορφωτικὸς σκοποὺς γιὰ ὅλα τὰ παιδιά. Ξέρει μόνο μερικὲς ἀτομικότητες ποῦ ἢ καθεμιὰ θὰ φτάσῃ τὸ σκοπὸ τῆς ἀγωγῆς ὅσο τῆς ἐπιτρέπουν οἱ ἐσωτερικὲς τῆς δυνάμεις.

Βάσις λοιπὸν τῆς σημερινῆς ἀγωγῆς εἶνε ἡ ἀτομικότητα. Κάθε ἄνθρωπος ὅμως δὲ ζῆ μόνος του στὸν κόσμον, μα ζῆ σὰν μέλος μιανῆς ὀρισμένης κοινωνίας. Μέσα στὴν κοινωνία αὐτὴ ἀναπτύσσεται καὶ ἐξελίσσεται ἡ ἀτομικότητά του σὲ ἀδιάκοπη σχέση μὲ τὴ ψυχὴ τοῦ λαοῦ του, δηλαδὴ μὲ τὴν ὁμαδικὴν ζωὴ. Ἡ ἀτομικότητά του τρέφεται ἀπὸ τὸ περιεχόμενον τῆς ὁμαδικῆς ζωῆς. Ἔτσι, τὸ περιεχόμενον τῆς ἀτομικῆς του ψυχῆς θὰ εἶνε παρμένο ἀπὸ τὸ περιεχόμενον τῆς ὁμαδικῆς ζωῆς. Κάθε δηλαδὴ ἄνθρωπος εἶνε στὴ ψυχικὴ του ζωὴ δημιούργημα τοῦ περιβάλλοντός του. Ἡ ἀτομικὴ ψυχὴ εἶνε δημιούργημα τῆς ὁμαδικῆς ψυχῆς, ποῦ μέρος τῆς ἀποτελεῖ κιόλας. Ἄν λοιπὸν ἡ μόρφωσις θέλῃ νὰ ἐξελίξῃ τὴν ἀτομικότητα τοῦ κάθε παιδιοῦ, ἂν θέλῃ νὰ καλλιεργήσῃ τὴν ἀτομικὴ ψυχὴ, πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦ τέτια μορφωτικὰ στοιχεῖα, ποῦ νὰ εἶνε παρμένα ἀπὸ τὴν ὁμαδικὴν ζωὴ, ποῦ μέσα σ' αὐτὴ ζῆ τὸ ἄτομον, ποῦ πρόκειται νὰ μορφώσῃ. Τὰ μορφωτικὰ δηλαδὴ στοιχεῖα πρέπει νὰ εἶνε παρ-

μένα από τή ζωή του λαού, πού μέσα σ' αὐτή ζῆ και τὸ ἄτομο πού μορφώνομε. Τότε τὰ στοιχεῖα αὐτὰ εἶνε ὁμοειδῆ με τὸ περιεχόμενο τῆς ψυχῆς τοῦ ἀτόμου, πού μορφώνομε, γιατί και τὰ δυὸ ἔχουν τὴν ἴδια πηγὴ. "Όταν ὁμως τὰ μορφωτικὰ στοιχεῖα, πού μ' αὐτὰ θέλομε νὰ μορφώσωμε τὴ ψυχὴ ἑνὸς ἀτόμου, εἶνε παρμένα ὄχι ἀπὸ τὴ σύγχρονη ζωὴ τοῦ λαοῦ του, μὰ ἀπὸ μιὰ ἄλλη ἐποχὴ, τότε ἀνάμεσα στὰ στοιχεῖα αὐτὰ και τὸ περιεχόμενο τῆς ψυχῆς τοῦ ἀτόμου δὲν ὑπάρχει καμιὰ ὁμοειδεῖα.

β) *Κοινωνικοὶ λόγοι*: Ἄεγαμε και στὰ προηγούμενα ἄρθρα πὼς τὸ σχολεῖο εἶνε ἐξυπηρετικὸ τῆς ζωῆς και πὼς ἂν δὲν ἀποβλέπη, μαζὶ με τὴν ἠθικὴ διαπαιδαγώγησιν τοῦ παιδιοῦ, και στὸ σκοπὸ αὐτό, δὲν εἶνε παράγοντας μορφωτικός. Τὸ σχολεῖο πρέπει νὰ κάνη ἱκανὸ τὸ μαθητὴ, ἔταν θγαίνη στὴν κοινωνικὴ ζωὴ, νὰ εἶνε σὲ θέσιν πρῶτα πρῶτα νὰ προσανατολιζέται μέσα στὴν ἀτέλειωτη και πολὺπλοκη κίνηση πού λέγεται ζωὴ και ὕστερα νὰ μπορῆ νὰ γίνη δημιουργικὸς ἐργάτης τοῦ πολιτισμοῦ τοῦ λαοῦ του. "Ἄν τὸ παιδί δὲ γίνη ἱκανὸ γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτό, τότε, ἔταν τελειώσῃ τὸ σχολεῖο του και ὄγῃ στὴ κοινωνία δὲ θὰ μπορῆ νὰ σταθῇ στὰ πόδια του και νὰ δράσῃ. Μὰ ἔνα ἀπὸ τὰ δυὸ θὰ γίνῃ: "Ἡ θὰ τὸ συνεπάρῃ τὸ ρέμα τῆς και θὰ τὸ πετάξῃ σὲ καμιὰ γωνιά κι ἐκεῖ θὰ τ' ἀφήσῃ νὰ ξεχαστῇ, παθητικὸ και ἀνίκανο γιὰ κάθε δράσῃ, ἢ θὰ τὸ ρίξῃ στὰ χέρια τῶν ἐκμεταλλευτῶν, θῦμα τῆς ἀνικανότητάς του. Γιὰ νὰ μπορέσῃ τὸ παιδί, ὁ μελλοντικὸς πολίτης τῆς Ἑλλάδας νὰ σταθῇ στὴ ζωὴ και νὰ δημιουργήσῃ κάτι γιὰ τὸν πολιτισμὸ τοῦ λαοῦ μας, πρέπει νὰ ξέρη τὴ σύγχρονή μας πραγματικότητα. Πρέπει νὰ ξέρη τὰ στοιχεῖα τῆς κοινωνικῆς ζωῆς τοῦ λαοῦ μας και τοὺς ὅρους τῆς φυσικῆς του ζωῆς. Πρέπει νὰ ξέρη τὴ σύνθεσιν και διοργάνωσιν τῆς κοινωνίας μας, νὰ ξέρη τὰ ἰδανικά, πού ἀπ' αὐτὰ τρέφεται και πού στὴν πραγμάτωσή τους τείνει ἡ νεοελληνικὴ κοινωνία σὰν ὀργανωμένο σύνολο. Καὶ ὄχι μόνο τὰ ἔθνικὰ ἰδανικά, μὰ και τὰ κοινωνικά, τὰ ἐπιστημονικά, τὰ ἠθικά, τὰ τεχνικά κτλ. Κοντὰ σ' ὅλα

αὐτὰ πρέπει νὰ ξέρι τὸ πὼς διαμορφώνεται ἡ ζωὴ τοῦ Ἑλληνα ἀνάλογα μὲ τὸ κλίμα τῆς χώρας του, τὴ θέσιν τῆς, τὴ μορφολογία τοῦ ἐδάφους τῆς, τὶς ἀτμοσφαιρικὲς τῆς συνθηκὲς κτλ. Πρέπει δηλαδὴ μὲ ἓνα λόγον ἢ μὲ μὴ μὲ μορφωσὴ τοῦ λαοῦ μας νὰ προσαρμοστῆ σὲ τόπον καὶ χρόνον.

Ὅταν τὰ ξέρι ἔλα αὐτὰ ὁ μελλοντικὸς Ἑλληνας πο-λίτης, τότε, ὅταν βγῆ στὴ ζωὴ, δὲ θὰ εἶνε ξένος ἀνάμεσα σὲ ξένους, ποῦ δὲ θὰ ξέρι τὶ νὰ κάμη καὶ ἀπὸ ποῦ ν' ἀρχίσῃ, μὰ τὸ σχολεῖο θὰ τοῦ ἔχει ἀνοίξει τὰ μάτια μπροστὰ στὴ ζωὴ τῆς νεοελληνικῆς κοινωνίας σ' ὅλες τῆς τὶς ἐκδηλώσεις.

Ἔτσι, καὶ γιὰ κοινωνικοὺς λόγους, ἡ ὕλη τῆς διδασκαλίας τοῦ δημοτικοῦ σχολεῖου πρέπει νὰ εἶνε παρμένη ἀπὸ τὴ σύγχρονη πραγματικότητα τοῦ λαοῦ μας.

Ἀνακεφαλαιώνοντας λέμε πὼς ἔργον τοῦ δημοτικοῦ μας σχολεῖου εἶνε νὰ γνωρίσῃ στοὺς μαθητὲς του, τὰ ἀγαθὰ τοῦ σύγχρονου μας πολιτισμοῦ, τόσο τοῦ πνευματικοῦ, ὅσο καὶ τοῦ τεχνικοῦ μας πολιτισμοῦ. Τὰ ἀγαθὰ αὐτὰ θὰ τὰ βρῆ στὴν ἐπιστήμη μας καὶ στὴ τέχνη μας, στὴ θρησκεία μας, καὶ τὴν ἠθική μας, στὴ γλώσσα μας, τὶς παραδόσεις μας, τὰ ἔθνη μας καὶ σὲ ὅ,τι ἄλλο ἐκφράζει ἡ νεοελληνικὴ ψυχὴ. Ἐπίσης θὰ τὰ βρῆ στὸν τεχνικὸν μας πολιτισμὸν : Στὴ βιομηχανία μας καὶ τὸ ἐμπόριον μας, μὲ δυὸ λόγια, στὸν τρόπον ποῦ μ' αὐτὸ ἐκμεταλλευόμεσθε ἐμεῖς οἱ Ἕλληνες τὶς φυσικὲς μας δυνάμεις.

Στὴν ἐκλογὴν ὅμως αὐτῆ τῶν ἀγαθῶν τοῦ πολιτισμοῦ παρουσιάζεται τὸ σπουδαιότερον πρόβλημα τῆς λαϊκῆς μας παιδείας. Ἐνα πρόβλημα, ποῦ ἀπὸ τὸν τρόπον, ποῦ τὸ νιώθει ὁ καθένας ἀπὸ μᾶς καὶ τὸ λύνει γιὰ τὸν ἑαυτὸν του, τάσσεται κίβλας σὲ ἓνα ἀπὸ τὰ πνευματικὰ ρεύματα, τὸ δημοτικισμὸν ἢ τὸν κλασικισμὸν :

Σήμερον τὴν Ἑλληνικὴν κοινωνίαν διαπερνοῦν δυὸ πνευματικὰ ρεύματα, ποῦ τὸ ἓνα εἶνε ἄρση τοῦ ἄλλου : Ὁ Δημοτικισμὸς καὶ ὁ Κλασικισμὸς. Εἶνε δυὸ κόσμοι ἀντιθετοί, ποῦ ὁ καθένας στέκει ἀπέναντι στὸν ἄλλον ἀλύγιστος, ἀδυ-

σώπητος. Καί τὰ δυὸ αὐτὰ ρεύματα ἔχουν δημιουργήσει ἀγαθὰ πολιτισμοῦ. Τίνας ἀπ' αὐτὰ τὰ δυὸ ρεύματα τὰ ἀγαθὰ θὰ δώσῃ τὸ δημοτικὸ σχολεῖο στὰ παιδιὰ του ; Τὰ ἀγαθὰ, ποὺ ἐδημιούργησε ὁ Δημοτικισμὸς ἢ κείνα, ποὺ δημιούργησε ὁ Κλασικισμὸς ; Παραπάνω βρήκαμε μιὰ προσωρινή βάση γιὰ τὸ δημοτικὸ σχολεῖο. Εἶπαμε πὼς θὰ στηριχθῆ στὴ σημερινή πραγματικότητα τοῦ λαοῦ μας. Πρέπει ὅμως νὰ πάμε παραπέρα. Πρέπει νὰ ρωτήσωμε. Ποιὸ ἀπὸ τὰ δυὸ αὐτὰ πνευματικὰ ρεύματα ἀποτελεῖ τὴ σύγχρονη πραγματικότητα ; Ὁ Δημοτικισμὸς ἢ ὁ Κλασικισμὸς ; Ἄν εἶνε ὁ Δημοτικισμὸς, τότε τὸ σχολεῖο μας, χωρὶς σιζήτηση, πρέπει νὰ στηριχθῆ ἀπάνω σ' αὐτὸν καὶ νὰ καλλιεργήσῃ τὴ δημοτικιστικὴ ἰδεολογία. Ἄν εἶνε ὁ Κλασικισμὸς, τότε τὸ σχολεῖο μας πρέπει νὰ καλλιεργήσῃ τὸ κλασικιστικὸ ἰδανικόν, τὸ ἰδανικὸ δηλαδὴ τοῦ γνήσιου ἀπόγονου. Τὸ ζήτημα εἶνε πολὺ δύσκολο, γιατί ὁ καθένας θὰ ἀπαντήσῃ σ' αὐτὸ ἀνάλογα μὲ τὴν ἀτομικὴ του πίστη. Ὁ καθαρουμεσσιανὸς κλασικιστὴς θὰ σᾶς πῆ πὼς ὁ νεοελληνικὸς πολιτισμὸς εἶνε ὁ καθαρουμεσσιανισμὸς μὲ τὰ ἀγαθὰ του. Ἐγὼ πάλι ὁ δημοτικιστὴς θὰ σᾶς πῶ πὼς ἔχει μόνον ἡ πραγματικότητά μας εἶνε ὁ δημοτικισμὸς, μὰ πὼς ποτὲ ὁ καθαρουμεσσιανισμὸς δὲν ὑπῆρξε πραγματικότητα. Δὲν ἀντιπροσώπευε δηλαδὴ τὴν πνευματικὴ ζωὴ τῆς νέας Ἑλλάδας. Τὰ πράματα ὅμως πρέπει νὰ τὰ πάρωμε λίγο ἀντικειμενικώτερα καὶ νὰ ἀφήσωμε στὴν πάντα τὸ ὅτι ἐγὼ πιστεύω στὸ δημοτικισμὸ κι ἐσεῖς στὸν καθαρουμεσσιανισμὸ.

Νομίζω λοιπὸν πὼς σὲ ἓνα λαὸ, περισσότερο πραγματικότητα εἶνε τὰ ἄμεσα δημιουργήματα τῆς ὁμαδικῆς ψυχῆς καὶ λιγότερο τὰ δημιουργήματα τοῦ μυαλοῦ λίγων ἀτόμων τοῦ λαοῦ αὐτοῦ. Ὁ Δημοτικισμὸς στὴν Ἑλλάδα εἶνε ἡ ὁμοδικὴ αὐθόρμητη ἐκφραση τῆς νεοελληνικῆς ψυχῆς. Βγαίνει ἄμεσα ἀπὸ τὴ ψυχὴ τοῦ λαοῦ. Ὁ καθαρουμεσσιανισμὸς εἶνε τὸ δημιούργημα μερικῶν κεφαλιῶν. Εἶνε δημιούργημα ξερὸ διανοητικόν. Δὲν ἐκφράζει καθόλου τὴ ψυχὴ τοῦ λαοῦ μας. Ὁ καθαρουμεσσιανισμὸς δὲν ξέρει τὰ

ἦθη τοῦ λαοῦ μας, τὰ ἔθιμά του, τὶς παραδόσεις του, τὴ γλῶσσα του, τὸν πόνο του καὶ τὶς χαρὲς του κτλ. Εἶνε ἓνα σοφὸ κατασκευάσμα τοῦ κεφαλιοῦ. Ὁ Σίλλερ ὅμως λέει πῶς ὁ δρόμος ἀπὸ τὴν κεφαλὴ ὡς τὴν καρδιά εἶνε μακρὸς καὶ δύσκολος.

Μὰ θὰ μοῦ πῆς : Μὰ δὲν πρέπει λοιπὸν ὁ λαὸς μας νὰ γνωρίσῃ καὶ τὰ ἀγαθὰ ποὺ ἐδημιούργησε ὁ καθαρευουσιανισμὸς, ὅσο διανοητικὸς κι ἂν εἶνε ; Γιατὶ βέβαια, θὰ ἐξακολουθήσῃ, κι αὐτὰ ἐπιρράζουσιν καὶ διαμορφώνουν τὴ ζωὴ τοῦ λαοῦ. Τὴν ὑψώνουν, τὴν ἐξευγενίζουν τὴν καθοδηγοῦν.

Μάλιστα, κύριε συνάδελφε. Συμφωνῶ σ' αὐτὰ μαζί σου. Ὑπερθεματίζω μάλιστα καὶ σοῦ λέω πῶς ὁ Γκαίτε καὶ ὁ Σίλλερ, καὶ ὅλοι οἱ γερμανοὶ φιλόσοφοι μὲ τὴ διανοητικὴ τους ἐργασία ἀποδείχθησαν μορφωτὲς καὶ ὁδηγοὶ τοῦ γερμανικοῦ λαοῦ. Ὁφέλησαν τὸ γερμανικὸ λαὸ περισσότερο ἀπὸ τὸ Μπίσμαρκ. Τὸν Γκαίτε ὅμως καὶ τὸν Σίλλερ τὸν καταλαβαίνει ὁ γερμανικὸς λαὸς καὶ τὸ διαβάσει κάθε γερμανὸς τῆς λαϊκῆς τάξεως γιατί εἶνε γραμμένους σὲ γλῶσσα ποὺ τὴν καταλαβαίνει ὁ λαὸς. Σὲ ρωτῶ ὅμως : Ποιὸς καθαρευουσιάνος στὴν Ἑλλάδα διαβάστηκε ἀπὸ τὸν ἐλληνικὸ λαὸ ; Ποιὸς στάθηκε ὁδηγητῆς καὶ μορφωτῆς τῆς κάτω μάζας τοῦ λαοῦ μας ; Ποιὸς ἐνθουσίασε τὸν κάτω λαὸ μας ; Σὲ ποιὸν καθαρευουσιάνο ὁ λαὸς μας ξαναεἶδε τὸν ἑαυτό του ; Σὲ ποιὸν εἶδε νὰ ἐκφράζεται ἢ ψυχῇ του, ὅπως εἶνε, ἀτόφια, ἀγνή, ἀνέγγιχτη ;

Θὰ συμφωνήσῃς λοιπὸν ἢ δὲ θὰ συμφωνήσῃς μαζί μου στὸ ὅτι ὁ καθαρευουσιανισμὸς δὲν ἔχει ἐπιρράσῃ καθόλου τὴ ψυχῇ τοῦ λαοῦ μας ; Θὰ συμφωνήσῃς ἢ δὲ θὰ συμφωνήσῃς μαζί μου ὅτι τὰ ἀγαθὰ τοῦ πολιτισμοῦ, ἢ γλῶσσα του, ἢ λογοτεχνία του κτλ. ποὺ δημιούργησε ὁ καθαρευουσιανισμὸς εἶνε ὀλότελα ξένα πρὸς τὸ μεγάλο πλῆθος τοῦ Ἑλληνικοῦ Λαοῦ καὶ πῶς τὰ ξέρουν καὶ τὰ νιώθουν λίγοι μόνο διαχωσμένοι, δηλαδὴ στοὺς χίλιους οἱ δυὸ ; Καὶ θὰ συμφωνήσῃς τέλος ἢ δὲ θὰ συμφωνήσῃς μαζί μου πῶς ἐκεῖνο τὸ ρεῦμα, ποὺ ἀποτελεῖ τὴ νεοελληνικὴ πραγματικότητα, ἐ-

κεινο, πού εκφράζει τήν ἑλληνική ψυχὴ σήμερα, εἶνε μόνο ὁ Δημοτικισμὸς καὶ πὼς ἂν θέλωμε ἢ παιδεία τοῦ λαοῦ μας νὰ ὑψώσῃ καὶ νὰ ἐξευγενίσῃ τὸ λαὸ μας, ἂν θέλῃ ἢ παιδεία μας νὰ χτυπήσῃ τὸ κέντρο τῆς ψυχῆς τοῦ λαοῦ μας, πρέπει νὰ στηριχθῆ μόνο στὸ Δημοτικισμό ;

Καὶ τότε πὼς νὰ κρίνωμε τὴς κραυγὰς τοῦ καθαρευουσιάνου ἐκπαιδευτικοῦ, πού τραβᾷ τὰ μαλλιά του καὶ καταριέται τοὺς δημοτικιστὰς, πού καταστρέφουν, λείει, τὸ λαὸ μας : πού τοῦ χαλοῦν τὴ γλώσσα του, τὴ θρησκεία του, τὸν ἔθνισμό του καὶ δὲν ξέρω κι ἐγὼ τί ἄλλο ;

“Ὅλες οἱ κραυγὰς ξηγοῦνται μὰ χαρὰ ἅμα ξεκινήσωμε ἀπὸ τὴ θάσῃ πὼς ὁ καθαρευουσιάνος εἶνε οὐτοπιστής. Νομίζεις πὼς τὸν ἀδικῶ, κ. συνάδελφε ; “Ὅχι, δὲν τὸν ἀδικῶ καὶ δὲ θέλω νὰ τὸν ἀδικήσω. Μὰ ἓνας ἄνθρωπος, πού θέλει νὰ στηρίξῃ τὴ μόρφωση τοῦ λαοῦ μας, τὴν ἐθνική του, τὴν κοινωνική του, τὴ θρησκευτική του μόρφωση, σ’ ἓνα πνευματικὸ ρεῦμα, πού δὲν εἶνε δημιούργημα τοῦ λαοῦ μας, μὰ λίγων μόνο γραμματιζομένων, σ’ ἓνα ρεῦμα, πού δὲν τὸ καταλαβαίνει καὶ δὲν τὸ αἰσθάνεται ἢ λαϊκὴ ψυχὴ, ὁ ἄνθρωπος αὐτὸς ἢ οὐτοπιστής θὰ εἶνε ἢ ἐχθρὸς τοῦ λαοῦ. “Ἄς διαλέξῃ καὶ ἄς πάρῃ. Ἐπειδὴ ὅμως ἐγὼ δὲ μπορῶ νὰ τὸ φαντασθῶ ἐχθρὸ τοῦ Ἑλληνικοῦ Λαοῦ, ὅπως αὐτὸς, λίαν ἀνοήτως, φαντάζεται ἐμένα τὸ δημοτικιστὴ, γι αὐτὸ τὸν ὀνομάζω οὐτοπιστὴ !

Καὶ τώρα, κ. συνάδελφε, ἀπὸ τὸ ἄλλο γράμμα μου θὰ μπῶ στὸ τελευταῖο μέρος τῆς μελέτης μου αὐτῆς : Θὰ ἐξετάσω τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας κατὰ τὸ σχολεῖο ἐργασίας. Θὰ σοῦ πῶ τὴς γενικὲς διδαχτικὲς ἀρχὰς πού πρέπει νὰ ἀκολουθῆ ἢ διδασκαλία. Μαζὶ θὰ σοῦ φέρνω καὶ παραδείγματα ἀπὸ τὰ διάφορα μαθήματα γιὰ νὰ μὲ καταλαβαίνῃς καλύτερα.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΩΔΕΚΑΤΟ

Οί διδαχτικῆς ἀρχῆς τοῦ σχολείου ἐργασίας.

Κύριε συνάδελφε,

Θὰ ἀρχίσω ἀπὸ σήμερα νὰ δώσω ἓνα σχέδιο τῆς διδαχτικῆς τοῦ σχολείου ἐργασίας. Θὰ θυμᾶσαι ὅμως ποῦ σου ἔλεγα στὰ πρῶτα μου γράμματα πῶς τὸ σχολεῖο ἐργασίας, ὡς ἐδῶ καὶ λίγα χρόνια, ἦταν μόνο ἀντίθεση. Ἀντίθεση ἐναντία στὴν ὀρθοδοξία τῶν ἐρβαρτιανῶν σταδίων. Προσπαθοῦσε νὰ ὑποδείξῃ πῶς ἡ διδασκαλία τῶν σταδίων δὲν στέκεται ἐπιστημονικά.

Ἔτσι, ἐδῶ καὶ λίγα μόνο χρόνια ἀρχισε νὰ δημιουργῆ τὴ δική του θέση. Νὰ δημιουργῆ ἓνα δικό του διδαχτικὸ σύστημα. Ἡ ἐργασία του ὅμως αὐτὴ βρίσκεται ἀκόμα στὸ στάδιο τῆς ἐρευνας, στὸ στάδιο τοῦ πειραματισμοῦ. Ὑπάρχουν στὴν Εὐρώπη μερικὰ πρότυπα πειραματικὰ σχολεῖα, ποῦ προσπαθοῦν νὰ ἐρευνήσουν καὶ νὰ ἐφαρμόσουν στὴν πράξη τὴ διδαχτικὴ θεωρία τοῦ σχολείου ἐργασίας. Καὶ αὐτὴ εἶνε ἡ κυριώτερη διαφορὰ τοῦ σχολείου αὐτοῦ ἀπὸ τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων μὲ τὰ στάδιά του. Τὰ ἐρβαρτιανὰ στάδια δὲ θγαίνουν ἀπὸ τὴν ἐφαρμογὴ στὴν πράξη, μὰ εἶνε ἓνα θεωρητικὸ κατασκευάσμα τοῦ γραφείου. Ὁ Ἑρβартος ποῦ πρωτοδιατύπωσε τὰ στάδια ἦταν θεωρητικὸς παιδαγωγός, ποῦ δὲν ἤξερε πολλὰ πράγματα ἀπὸ τὴν πράξη τῆς διδασκαλίας. Καὶ δὲν ἤξερε γιατί δὲν ἐργάστηκε ὡς δάσκαλος. Στὴ Ζυρίχη ἔκαμε μερικὰ χρόνια οἰκοδιδάσκαλος, ὅπου δίδασκε δυὸ πλουσιόπαιδα. Κατόπι ἀμέσως ἔγινε καθηγητὴς τῶν Παιδαγωγικῶν στὸ πανεπιστήμιον τῆς Καί-νιγκσβεργ. Ἔτσι ἡ Διδαχτικὴ του τῶν σταδίων δὲν εἶνε ἀ-

ποτέλεσμα τῆς πραχτικῆς του πείρας. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας ὁμως θέλει νὰ παρουσιάσῃ μιὰ Διδαχτικὴ, ποὺ νὰ ἔχῃ δοκιμαστῆ στὴ πράξη καὶ νὰ ἔχῃ ἀποδειχτὴ σωστὴ καὶ ὠφέλιμη. Θέλει πρῶτα νὰ πειραματιστῆ. Ὁ πειραματισμὸς ὁμως ἀπαιτεῖ χρόνια, καὶ γι αὐτὸ τὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲ μπόρεσε ἀκόμα νὰ φτάσῃ σ' ἓνα σφιχτοδεμένο σύστημα διδασκαλίας μὲ ἀρχὴ καὶ τέλος ὅπως εἶνε τὸ σύστημα τῶν σταδίων. Ἐκεῖνο ποὺ μπορεῖ σήμερα νὰ δώσῃ εἶνε γενικὲς μόνο διδαχτικὲς ἀρχές, ποὺ ὁ κάθε δάσκαλος τις χρειάζεται στὸ μάθημά του ἀνάλογα μὲ τὴν ἱκανότητά καὶ δεξιότητά του, μὰ καὶ τὴ ψυχροσύνθεσή του.

Ἐπειδὴ ὁμως ἴσα ἴσα τὸ σχολεῖο ἐργασίας λογαριάζει τὴ ψυχροσύνθεση αὐτῆ τοῦ δασκάλου, λογαριάζει δηλαδή τὴ σημασία, ποὺ ἔχει γιὰ τὴ διδασκαλία ἢ προσωπικότητά του, γι αὐτό, κ. συνάδελφε, δὲν πρέπει καὶ νὰ περιμένῃς πῶς θὰ φτάσῃ ποτὲ σὲ μιὰ αὐστηρὴ διδαχτικὴ μέθοδο, ποὺ νὰ ἐπιβάλλεται μὲ τὸν ἴδιον τρόπο σ' ὅλους τοὺς δασκάλους, χωρὶς νὰ ἐπιτρέπῃ στὸν καθένα τους νὰ χειρίζεται τὴ μέθοδο σύμφωνα μὲ τὴν προσωπικότητά του. Τέτια μέθοδος εἶνε μόνο ἡ μέθοδος τῶν σταδίων, ποὺ προδιαγράφει καὶ τὴν πιὸ ἀσημαντὴ κίνηση τοῦ δασκάλου μέσα στὴ διδασκαλία καὶ δὲν τὸν ἀφίνει νὰ δείξῃ στὴ δουλειά του τὴν ιδιαίτερη ψυχικότητά του.

Γενικὲς λοιπὸν μόνο διδαχτικὲς ἀρχές θὰ σοῦ δώσω, ποὺ ἐσὺ θὰ εἶσαι ἐλεύθερος νὰ τις ἐφαρμόζῃς στὴν πράξη μὲ τὸ δικό σου τρόπο. Τὶς ἀρχές αὐτὲς θὰ μεταφέρω καὶ στὴν καθημερινή σου ἐργασία καὶ ἔτσι θὰ τις καταλαβαίνῃς καλύτερα :

1) Πρώτη διδαχτικὴ ἀρχή.

Τὸ σχολεῖο τῆς ἐργασίας, ἀντίθετα μὲ τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων, ποὺ στηρίζεται στὴ σκέψη μας, στηρίζεται στὴ θέληση. Εἶνε σχολεῖο θέλησης. Προσπαθεῖ νὰ καλλιεργήσῃ τὴ θέληση τοῦ μαθητῆ. Ἡ θέληση καλλιεργεῖται μὲ τὴν αὐτότελη, τὴν ἐλεύθερη ἐνέργεια τοῦ πνεύματός μας. Γι αὐτὸ τὸ σχολεῖο ἐργασίας ἔχει γιὰ ἐπικεφαλίδα του τὴν ἐνέργεια

τὴν αὐτενέργεια τοῦ μαθητῆ. Τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων ἔχει γιὰ ἐπικεφαλίδα τοῦ τίς γνώσεις. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲν ἔχτιμᾷ τὸ ἀποτέλεσμα μιανῆς ἐργασίας ἀπὸ τὸ ποσὸ τῶν γνώσεων, ποὺ ἔδωσε στοὺς μαθητές, μὰ ἀπὸ τὸ ποσὸ τῆς ἐνέργειας, ποὺ κατέβαλε τὸ παιδί γιὰ νὰ βρῆ μόνο του τίς γνώσεις. Δὲν ἀποβλέπει στὸ νὰ δώσει ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερες γνώσεις, μὰ νὰ κάμῃ τὰ παιδιὰ νὰ καταβάλουν ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερη ἐνέργεια γιὰ νὰ φτάσουν στὶς γνώσεις.

Ὅταν τὸ παιδί ἐνεργῆ ἐλεύθερο, ὅταν αὐτενεργῆ, τότε δουλεύονται, τότε ἀναπτύσσονται καὶ δυναμώνουν οἱ πνευματικές του δυνάμεις. Τότε τὸ παιδί ἀποχτᾷ πνευματικὴ δύναμη. Ἡ πνευματικὴ λοιπὸν δύναμη καὶ ὄχι ὁ πλουτισμὸς τοῦ μυαλοῦ μὲ γνώσεις εἶνε ὁ σκοπὸς τῆς διδασκαλίας κατὰ τὸ σχολεῖο ἐργασίας. Καὶ ποιὲς εἶνε οἱ πνευματικὲς δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ, ποὺ ἀναπτύσσονται μὲ τὴν αὐτενέργεια; Εἶνε ἡ κρίση του, ἡ φαντασία του, ἡ ἀξιολογικὴ του ἐχτίμηση, ἡ θέλησή του κλπ. Τὸ παιδί ποὺ μορφώθηκε μὲ τὸ σχολεῖο ἐργασίας, μπορεῖ νὰ μὴν ἔχη πολλὰς γνώσεις, μπορεῖ νὰ μὴν εἶνε ἓνας μικρὸς σοφός, θὰ ἔχη ὅμως ξάστερο μυαλό, εὐκινησία καὶ ἐτοιμότητα πνεύματος. Θὰ εἶνε σὲ θέση νὰ ἀντικρύζῃ αὐτότελα ἓνα ὅποιο-δήποτε ζήτημα καὶ θὰ ἀναλαβαίνει μὲ θάρρος νὰ τὸ ἐρευνησῆ χωρὶς τὸ βοηθὸ τοῦ δασκαλοῦ. Οἱ Ἑρβαρτιανοὶ μᾶς λένε πὼς δὲν ἀρνοῦνται τὴν αὐτενέργεια τοῦ μαθητῆ. Αὐτὸ εἶνε ἀλήθεια. Μὰ, ἐκτὸς ἀπὸ τὸ ὅτι ἡ αὐτενέργεια τοῦ μαθητῆ δεσμεύεται ἀπὸ τὴν ἐρώτηση τοῦ δασκάλου, ὅπως εἶδαμε σὲ προηγούμενα γράμματα, ὁ μαθητὴς ἐνεργεῖ στὴ διδασκαλία τῶν ἐρβαρτιανῶν σταδίων μέσα σ' ἓνα πλαίσιο, ποὺ ἔχει ὀριστῆ ἀπὸ τὸ δάσκαλο καὶ ποὺ δὲν ἐπιτρέπεται νὰ ξεφύγῃ. Ἀκόμα δὲν ξέρει ποὺ τείνει νὰ φτάσῃ ἡ διδασκαλία. Δὲν ξέρει δηλαδὴ τὸ τέρμα τῆς ἐργασίας. Ὡδηγημένος ἀπὸ τὴν ἐρώτηση τοῦ δασκάλου, φτάνει σ' ἓνα ἀποτέλεσμα, ποὺ δὲν τὸ ἤξερε ἀπὸ πρὶν καὶ ποὺ δὲν ξέρει καὶ τὸ πὼς ἔφτασε στὸ ἀποτέλεσμα αὐτό.

Στὸ σχολεῖο ὁμοῦς ἐργασίας, ὁ μαθητὴς εἶνε ἐκεῖνος ποῦ θὰ θέσῃ τὸ σκοπὸ τῆς διδασκαλίας, ποῦ θὰ ὀρίσῃ δηλαδὴ τὸ τέρμα ποῦ σ' αὐτὸ θὰ φτάσῃ ἢ διδασκαλία. Σύμφωνα μὲ τὸ τέρμα αὐτὸ, θὰ κανονίσῃ μόνος του καὶ τὴν πορεία καὶ τὸ εἶδος τῆς ἐργασίας, ποῦ πρέπει νὰ καταβάλλῃ γιὰ νὰ φτάσῃ στὸ ὀρισμένο τέρμα. Ἐκτὸς ἀπ' αὐτὸ ὁμοῦς ὁ ἴδιος ὁ μαθητὴς θὰ ἐλέγχῃ κάθε τόσο καὶ τὴν ἐργασία, ποῦ ἔκαμε ὡς τότε.

“Ὅλα αὐτά, ὀρισμὸς τοῦ τέρματος τῆς διδασκαλίας, ὀρισμὸς τοῦ εἴδους καὶ τῆς πορείας τῆς ἐργασίας πρὸς τὸ τέρμα καὶ ἐλεγχος τῆς ἐργασίας περιέχονται στὴν ἔννοια τῆς αὐτενέργειας. Ἀπ' αὐτὰ ὁμοῦς τίποτα δὲ γίνεται στὴ διδασκαλία τῶν σταδίων. Ἔτσι ὁ μαθητὴς μας ἔχει κάθε στιγμὴ συνείδηση τοῦ τι κάνει καὶ πρὸς ποῖο σκοπὸ τὸ κάνει. Βλέπει τὴ θέσῃ καὶ τὴ σημασία, ποῦ ἔχει κάθε του μερικὴ κίνηση μέσα σ' ἐλόκληρῃ τὴν πορεία τῆς ἐργασίας του καὶ ἂν ἢ κάθε του κίνηση ἀνταποκρίνεται πρὸς τὸ σκοπὸ, ποῦ μόνος του ἔχει θέσει. Ἔχει συνείδηση τῆς ἐργασίας του. Ἐργάζεται αὐτότελα, δὲν ὀδηγιέται ἀπὸ τὸ δάσκαλο. Ἄν στὸ δρόμο τῆς ἐργασίας του ἀπαντήσῃ ἐμπόδια, βάζει σὲ κίνηση ὅλη τὴν πνευματικὴ του δύναμη γιὰ νὰ τὰ ὑπερπηδήσῃ. Ἔτσι ἀναπτύσσεται καὶ δυναμώνεται ἢ θέλησή του, ἢ δύναμη τῆς ψυχῆς του. Ἔτσι ἀναπτύσσονται καὶ δυναμώνονται οἱ ψυχικὲς του δυνάμεις. Ἀναπτύσσεται ἢ ἀτομικότητά του. Ἔτσι τὸ παιδί, σιγὰ σιγὰ, μορφώνεται σὲ προσωπικότητα. Γιατὶ προσωπικότητα εἶνε ἢ ἴδια ἢ ἀτομικότητα, ἀναπτυγμένη ὡς τὴν ἰδανικὴ τῆς μορφῆς. Ἡ μόρφωση λοιπὸν τοῦ παιδιοῦ σὲ προσωπικότητα εἶνε ὁ τελικὸς σκοπὸς τοῦ σχολεῖου ἐργασίας. (1) σκοπὸς δηλαδὴ τοῦ σχολεῖου αὐτοῦ εἶνε ὁ ἴδιος μὲ τὸ σκοπὸ τῆς ἀγωγῆς. Ἔτσι φαίνεται καθαρὰ πὼς τὸ σχολεῖο ἐργασίας εἶνε τὸ παιδαγωγικώτερο, γιὰτὶ ἀναπτύσσει καὶ μορφώνει ὅλη τὴ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ καὶ ὄχι μόνον νὰ πλοῦτίξῃ τὴ διανόησή του μὲ γνώσεις ὅπως κάνει τὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων.

Μέσα λοιπὸν στὴν ἔννοια τῆς αὐτενέργειας, ὅπως τὴν

έννοει τὸ σχολεῖο ἐργασίας, περιλαβαίνεται, ὄχι μόνο ἡ ἐνέργεια τοῦ μαθητῆ πρὸς τὴν κατεύθυνση, ποῦ τοῦ ὀρίζει ἡ ἐρώτηση τοῦ δασκάλου, ὅπως γίνεται στὰ στάδια, μὰ καὶ ὁ ὀρισμὸς τῆς κατεύθυνσης αὐτῆς τῆς ἐργασίας ἀπὸ τὸν ἴδιο τὸ μαθητῆ, καθὼς καὶ ὅλα τὰ ἄλλα, ποῦ λέμε παραπάνω. Περιλαβαίνεται δηλαδὴ ὁλόκληρος ὁ ἐλεύθερος χειρισμὸς τοῦ ζητήματος τῆς διδασκαλίας ἀπὸ τὰ παιδιὰ. Ἐδῶ ὅμως παρουσιάζεται ἓνα σπουδαῖο ζήτημα τοῦ σχολείου ἐργασίας. Τὸ ζήτημα : Ὁ χειρισμὸς αὐτὸς τοῦ ζητήματος τῆς διδασκαλίας εἶνε ὁ ἴδιος σὲ ὅλα τὰ μαθήματα ; Μὲ τὸν ἴδιο δηλαδὴ τρόπο θὰ χειριστοῦν τὰ παιδιὰ ἓνα φυσικὸ ζήτημα καὶ ἓνα γεωγραφικὸ, μὲ τὸν ἴδιο τρόπο ἓνα ἱστορικὸ καὶ ἓνα γλωσσικὸ ; Ἡ τεχνικὴ δηλαδὴ τῆς ἐργασίας, ὅπως λέμε, εἶνε ἡ ἴδια σὲ ὅλα τὰ μαθήματα ;

Φαίνεται ὅμως ἀμέσως ἀπὸ τὴν ἀρχὴ πὼς δὲν εἶνε δυνατὸ ὁ χειρισμὸς τῶν ζητημάτων νὰ εἶνε ὁ ἴδιος σὲ ὅλα τὰ μαθήματα, μὰ πὼς θὰ ἀλλάξει σὲ κάθε μάθημα. Οἱ Ἐρβαρτιανοὶ μιλοῦν γιὰ «Εἰδικὴ Διδαχτικὴ» σὲ κάθε μάθημα. Ἐμεῖς μιλοῦμε γιὰ τὴν τεχνικὴ τῆς ἐργασίας σὲ κάθε μάθημα. Καὶ ἐννοοῦμε τὸν πραχτικὸ χειρισμὸ τῶν ζητημάτων σὲ κάθε μάθημα. Ὅπως ὁ καλλιτέχνης ἀλλιότικα θὰ χειριστῆ, θὰ κατεργαστῆ τὸ μάρμαρο κι ἀλλιότικα τὸ γύψο, εἶτσι καὶ στῆ διδασκαλίᾳ, ἀλλιότικος θὰ εἶνε ὁ χειρισμὸς ἐνὸς φυσικοῦ ζητήματος καὶ ἐνὸς γεωγραφικοῦ. Ἄλλη τεχνικὴ θὰ ἐφαρμόσωμε στὴν ἐξέταση τοῦ φυσικοῦ ζητήματος καὶ ἄλλη στὴν ἐξέταση τοῦ γεωγραφικοῦ. Οἱ Ἐρβαρτιανοί, στὴν εἰδικὴ Διδαχτικὴ κάθε μαθήματος, ἐξαρτοῦν τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας ἀπὸ τοὺς νόμους τῆς Γεν. Διδαχτικῆς. Ἐφαρμόζουσι τὴν ἴδια μέθοδο σ' ὅλα τὰ μαθήματα. Ἡ εἰδικὴ τους Διδαχτικὴ δὲν εἶνε ἄλλο, παρὰ ἡ ἐφαρμογὴ μιανῆς καὶ μόνῆς μεθόδου, τῆς μεθόδου, σὲ κάθε μάθημα. Ἐμεῖς διαφέρνομε. Ὁ τρόπος τῆς ἐργασίας μας στῆ διδασκαλίᾳ κάθε μαθήματος, ἡ τεχνικὴ μας δηλαδὴ κάθε μαθήματος, βγαίνει ἀπὸ μιὰ γενικὴ διδαχτικὴ ἀρχή, ποῦ θέτει τὸ σχολεῖο ἐργασίας στὸ σημεῖο αὐτό. Καὶ ἡ γενικὴ αὐτὴ ἀρχή

λέει : *Ἡ μέθοδος τῆς ἐργασίας στή διδασκαλία κάθε μαθήματος εἶνε ἡ ἴδια μέ τῇ μέθοδο τῆς ἐργασίας ποῦ ἐφαρμόζεται στή σχετικὴ ἐπιστήμη.*

Αὐτὴ εἶνε μιὰ βασικὴ διδαχτικὴ ἀρχὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας, ποῦ μᾶς κανονίζει τὸν τρόπο, ποῦ μ' αὐτὸν θὰ ἐργαστοῦν τὰ παιδιὰ σὰ διάφορα μαθήματα.

Ὁ μαθητὴς τοῦ σχολείου στὸ μάθημα τῆς Φυσικῆς, θὰ ἐργαστῆ ὅπως ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας φυσικὸς στή Φυσικὴ ἐπιστήμη. Ἐπίσης στή διδασκαλία τοῦ μαθήματος τῆς Ἱστορίας ὁ μαθητὴς θὰ ἐργαστῆ ὅπως ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας ἱστορικὸς στήν ἱστορικὴ ἐπιστήμη. Ἔτσι καὶ σ' ἄλλα τὰ μαθήματα. Ὁ μαθητὴς δηλαδὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας μεταβάλλεται σ' ἓνα μικρὸ ἐρευνητῆ, ὅπως ἐρευνητῆς εἶνε καὶ ὁ ἐπιστήμονας στή σχετικὴ ἐπιστήμη. Δὲ μαθαίνει ἑτοιμὲς γνώσεις. Ἐρευνᾷ ζητήματα καὶ ἀνακαλύπτει μόνος του γνώσεις.

Ἡ ἀρχὴ αὐτὴ γιὰ τὴ διδασκαλία τῶν σταδίων, γιὰ τὸ σχολεῖο δηλαδὴ τῶν πραγμάτων, εἶνε ἀκατανόητη. Στὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων, τὸ παιδί εἶνε μαθητὴς. Δηλαδὴ μαθαίνει ἑτοιμὲς, ξεκαθαρισμένες γνώσεις. Δὲν τοῦ ἐπιτρέπεται νὰ ἐρευνήσῃ τὰ ζητήματα. Στὸ σχολεῖο ἐργασίας δὲ μαθαίνει γνώσεις, μὰ ἐρευνᾷ ζητήματα. Γίνεται μικρὸς ἐπιστήμονας, γίνεται μικρὸς ἐρευνητῆς. Παραβάλετε τώρα τοὺς δυὸ αὐτοὺς τρόπους τῆς ἐργασίας καὶ θὰ βρῆτε μόνοι σας ποῖος εἶνε ὁ ὠφελιμώτερος, ὁ παιδαγωγικώτερος.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΤΡΙΤΟ

Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς πρώτης Διδαχτικῆς ἀρχῆς
στὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας καὶ τῆς Γεω-
γραφίας.

Κύριε συνάδελφε,

Ἄς ἐφαρμόσωμε τώρα τὴν ἀρχὴ αὐτὴ σὲ μερικὰ μαθή-
ματα γιὰ νὰ τὴν καταλάβωμε καλύτερα : Ἄς πάρωμε πρῶτα
τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας.

Πῶς ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας ἱστορικός ; Πῶς ἐρευνᾷ
καὶ ἀνακαλύπτει τὴν ἱστορία μιανῆς ἐποχῆς στὴ ζωὴ ἐνὸς
λαοῦ ;

Δὲν εἶμαι ἱστορικός, μὰ νομίζω πῶς κάθε ἱστορικός, ποῦ
θέλει νὰ ἐρευνήσῃ τὴν ἱστορία μιανῆς ἐποχῆς, καταφεύγει
πρῶτα πρῶτα στὰ γραπτὰ ντοκουμέντα, ποῦ σώθηκαν ἀπὸ
τὴν ἐποχὴ αὐτή. Θὰ καταφύγῃ στοὺς συγγραφεῖς τῆς ἐπο-
χῆς αὐτῆς, σὲ ἀπομνημονεύματα καὶ αὐτοβιογραφίαι ἀνθρώ-
πων, ποῦ ἔζησαν στὴν ἐποχὴ αὐτὴ καὶ ἐργάστηκαν μὲ τὸν
ἕνα ἢ ἄλλο τρόπο γιὰ τὴν ἱστορία τῆς ἐποχῆς. Ἀκόμα θὰ
καταφύγῃ σὲ ἐπίσημα ἀρχεῖα, ἐγγραφα κτλ. Ὅλα αὐτὰ τὰ
λέμε ἱστορικὲς πηγὲς καὶ ὅλα αὐτὰ πρέπει νὰ τὰ συμβου-
λευθῇ ὁ ἐπιστήμονας ἱστορικός.

Ἀκόμα ὅμως ὁ ἱστορικός ἐπιστήμονας πρέπει νὰ κατα-
φύγῃ σὲ διάφορα ἱστορικὰ μνημεῖα τῆς ἐποχῆς : τείχη,
ναοὺς, ἀγάλματα, ἐπιγραφές κτλ.

Μὰ, νομίζω, πῶς ὁ ἱστορικός ἐπιστήμονας, πρέπει νὰ
καταφύγῃ καὶ στὰ ἤθη, τὰ ἔθιμα, τὶς παραδόσεις, τὶς πα-
ροιμίες, τοὺς μύθους, τὰ δημοτικὰ τραγούδια κτλ. τοῦ λαοῦ,
ποῦ τὴν ἱστορίαν ἐξετάζει.

Με τὸν ἴδιο τρόπο πρέπει νὰ ἐργαστῆ καὶ ὁ μαθητὴς μας στὸ σχολεῖο στὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας. Ὅπως ὁ ἱστορικὸς ἐπιστήμονας, ἔτσι καὶ ὁ μαθητὴς μας στὸ σχολεῖο, πρέπει νὰ ἐρευνήσῃ ἀπὸ κάθε ἄποψη τὴν ἐποχὴ πού ἐξετάζει. Ἡ μέθοδος ἐκείνη, πού οἱ μαθητὲς μαθαίνουν τὴν ἱστορία μιανῆς ἐποχῆς ἀπὸ τὸ ἐγχειρίδιο τῆς Ἱστορίας ἀνήκει στὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων. Δίνει τὶς ἱστορικὲς γνώσεις ἑτοιμῆς, ἐκεῖ, πού ἔπρεπε τὶς γνώσεις αὐτὲς νὰ τὶς βροῦν οἱ μαθητὲς μόνοι τους ἀπὸ τὶς πηγές καὶ τὰ μνημεῖα.

Γιατὶ νὰ μὴ καταφύγῃ καὶ ὁ μαθητὴς καὶ νὰ πάρῃ τὶς ἱστορικὲς γνώσεις ἀπὸ κει πού τὶς πῆρε καὶ ὁ ἱστορικὸς; Δηλαδή ἀπὸ πρῶτο χέρι, ἀπὸ τὶς πηγές τους; Γιατὶ νὰ τὶς παίρνει ἀπὸ δεύτερο καὶ τρίτο χέρι καὶ μάλιστα ἑτοιμῆς καὶ ξεκαθαρισμένῆς; Τότε ὁ μαθητὴς δὲν κάνει τίποτε ἄλλο, παρὰ νὰ μαθαίνει τὶς γνώσεις αὐτὲς.

Μὰ ὁ σκοπὸς εἶνε νὰ τὶς ἀνακαλύψῃ ὁ ἴδιος ἀπὸ τὶς πηγές.

Μὰ οἱ σοφοὶ Ἑρβαρτιανοί, οἱ ἀπόστολοι τοῦ σχολείου τῶν πραγμάτων, δίνουν ἓνα παράδοξο σκοπὸ στὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας. Λένε πὼς ὁ σκοπὸς τῆς Ἱστορίας εἶνε νὰ συγκινήσῃ τὰ παιδιὰ νὰ τὰ ἐνθουσιάσῃ. Γιὰ αὐτό, λέει, τὴν Ἱστορία πρέπει νὰ τὴν διηγῆται ὁ δάσκαλος. Καὶ νὰ τὴν διηγῆται, λέει, συγκινητικὰ, νὰ χρωματίζῃ τὴ φωνή του κτλ. ἀνάλογα μὲ τὸ περιεχόμενο. Καλὸς δάσκαλος τῆς Ἱστορίας, λένε, εἶνε ἐκεῖνος, πού κάνει τὰ παιδιὰ νὰ κλαίει. Πού τοὺς ἐμβάλλει τὴν ἀγάπη ἢ τὸ μῖσος, τὴν ἀποστροφὴ ἢ τὸ φανατισμὸ κτλ.

Ἡλιθιώτερο πρᾶμα ὅμως ἀπ' αὐτὸ δὲ μπορεῖ νὰ γίνῃ. Ἐκτός τοῦ ὅτι καταδικάζει τὰ παιδιὰ σὲ τέλεια παθητικότητα καὶ τὰ μεταβάλλει σὲ ἀκροατὲς σὲ ὅ,τι τοὺς φλυαρεῖ ὁ δάσκαλός τους, ἡ μέθοδος αὐτὴ ἀνοίγει πόρτες καὶ παράθυρα σ' ἓναν ἀκράτητο ὑποκειμενισμό. Ὁ δάσκαλος παρουσιάζει τὴν Ἱστορία ἀνάλογα μὲ τὶς προσωπικὲς του συμπάθειες καὶ ἀντιπάθειες. Ἐπαινεῖ ὅ,τι θέλει αὐτὸς καὶ κατη-

γορεί ὅ,τι θέλει αὐτός. "Ἐτσι ὅμως, λέει, παιδαγωγεῖ. "Ἐτσι, λέει, θίγει τὴ ψυχὴ τοῦ παιδιοῦ.

Ἀντίθετα ὅμως σ' αὐτά, ἔμεις θὰ ποῦμε στὸ δάσκαλο αὐτό, πὼς ἡ καλύτερη μέθοδος τῆς Ἱστορίας εἶνε ἐκεῖνη ποὺ βάζει τὰ παιδιὰ νὰ θροῦν μόνον τους τὴν ἀντικειμενικὴ *ιστορικὴ ἀλήθεια*. Εἶνε ἐκεῖνη ποὺ εἶνε ἀπαλλαγμένη ἀπὸ κάθε ὑποκειμενικὴ, προσωπικὴ συμπάθεια καὶ ἀντιπάθεια καὶ δὲν ξέρει τίποτα ἄλλο ἀπὸ κείνο, ποὺ λένε τὰ πράγματα. Τὶ στιγμὴ ποὺ ξεφεύγομε ἀπὸ τὰ πράγματα καὶ ἀνακατεῦομε στὴν ἱστορία καὶ τίς ὑποκειμενικὲς μας ἀντιλήψεις, τὴ στιγμὴ ἐκεῖνη παραμορφῶνομε τὴν ἱστορία. Καὶ ἐκείνο, ποὺ ἐπιδιώκουν οἱ Ἑρβαρτιανοὶ μὲ τὴν ἱστορία, δηλαδὴ ἡ διαπαιδαγώγηση τῶν μαθητῶν, πετυχαίνεται καλύτερα μόνον ἅμα ἀποθλέπωμε νὰ ἀνακαλύψωμε τὴν ἱστορικὴ ἀλήθεια, ὅσο πικρὴ καὶ ἂν εἶνε καμιὰ φορὰ καὶ γιὰ μᾶς. Τίποτα δὲν ὑψώνει καὶ δὲν ἐξευγενίζει τὴν ἀνθρώπινη ψυχὴ, παρὰ ἡ προσπάθεια νὰ ἀνακαλύψῃ καὶ νὰ διαπιστώσῃ τὴν ἀντικειμενικὴ ἀλήθεια. Καὶ ἡ ἀνακάλυψη τῆς ἱστορικῆς ἀλήθειας πρέπει νὰ εἶνε ὁ κύριος σκοπὸς τοῦ μαθήματος τῆς Ἱστορίας.

Ἡ ἀνακάλυψη ὅμως καὶ διαπίστωση τῆς ἱστορικῆς ἀλήθειας γίνεται μόνον μὲ τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας ποὺ ἀνάφερα πάρα πάνω. Μὲ τὴ διδασκαλία τῶν πηγῶν. Τότε παραμερίζει κάθε ὑποκειμενικὴ ἀντίληψη καὶ συμπάθεια καὶ ἀκούεται μόνον ὅ,τι λένε τὰ ἱστορικὰ ντοκουμέντα.

Στὴ μέση ἐκπαίδευση κατὰ τὴ γνώμη μου πρέπει νὰ ἀπαγορευεῖται κάθε ἄλλος τρόπος διδασκαλίας τῆς Ἱστορίας. Στὸ δημοτικὸ σχολεῖο θέβαια, δὲ μπορούμε νὰ ἀρχίσουμε ἀμέσως ἀπὸ τὴν ἀρχή, δηλαδὴ ἀπὸ τὴν Γ' καὶ Δ' τάξη τέτια διδασκαλία. Τὰ παιδιὰ, στὴν ἡλικία αὐτή, δὲ μπορούν νὰ καταλάβουν καμιὰ ἱστορικὴ πηγὴ. Εἶμαι ὅμως τῆς γνώμης, πὼς στίς ἀνώτερες τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου, στὴν Ε' καὶ ΣΤ' τάξη μπορούμε μιὰ χαρὰ νὰ ἐφαρμόσωμε τὸν τρόπο αὐτό. Τὴ ζωὴ τοῦ Ἑλληνισμοῦ στοὺς χρόνους τῆς Τουρκοκρατίας καὶ τὴν Ἑλληνικὴ Ἐπανάσταση, ποὺ

διδάσκονται στις τάξεις αυτές, δὲν ἔχουν ἀνάγκη οἱ μαθη-
τές μας νὰ τις μάθουν ἀπὸ τὸ ἐγχειρίδιό τους. Θὰ τις μά-
θουν ἀπὸ τὰ Δημοτικά μας τραγουδία, προπάντων τὰ κλέ-
φτικα, ἀπὸ ἐπίσημα ἔγγραφα κτλ. Δοκιμάσετε νὰ διδάξετε
ἔτσι Ἱστορία στὴν Ε' καὶ ΣΤ' τάξη καὶ θὰ μὲ θυμηθῆτε.

Λοιπὸν νὰ μὴν ἔχωμε ἐγχειρίδιο τῆς ἱστορίας στὸ σχο-
λεῖο, καὶ προπάντων στὴ Μέση Παιδεία ;

Ὅχι, πρέπει νὰ ἔχωμε καὶ τὸ ἐγχειρίδιο, μὰ ἔχι γιὰ νὰ
μαθαίνουν ἀπ' αὐτὸ οἱ μαθητὲς τὴν Ἱστορία. Θέλομε νὰ ἔ-
χωμε τὸ ἐγχειρίδιο γιὰ ἕναν ἄλλο σκοπὸ, ποὺ δὲν εἶνε, κύ-
ριε συνάδελφε, ἐδῶ ἢ θέση του γιὰ νὰ σοῦ ἀναπτύξω. Ἐπί-
τρεφέ μου λοιπὸν νὰ τὸν ἐξετάσω ἀργότερα ὅταν θὰ ἐξετάζω
μὴ ἄλλη διδαχτικὴ ἀρχὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας. Μὴν τὸ
ξεχάσης μόνο!

Ἄς προχωρήσουμε τώρα καὶ ἄς δοῦμε πῶς θὰ ἐφαρμοστῆ
ἡ πρώτη ἀρχὴ καὶ σὲ ἕνα δυὸ ἀπὸ τὰ ἄλλα μαθήματα.

Ἄς πάρωμε τὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας.

Στὸ μάθημα αὐτὸ κάνομε μὴ διάκριση ἀνάμεσα στὴ
γεωγραφικὴ ἐξέταση τῆς στενότερης πατρίδας μας καὶ τῆς
ἐξέτασης τῶν ἄλλων χωρῶν τῆς γῆς. Τὴν πρώτη τὴν ὀνο-
μάζομε Πατριδογνωσία, τὴν ἄλλη κυρίως Γεωγραφία.

Συμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴ μας, ὁ μαθητὴς στὸ σχολεῖο,
τόσο στὴν Πατριδογνωσία ὅσο καὶ στὴν κυρίως Γεωγραφία,
πρέπει νὰ ἐργαστῆ ὅπως ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας Γεωγρά-
φος στὴν ἐπιστήμη του. Πρέπει ὅμως ἐδῶ νὰ ποῦμε πῶς
προπάντων σκεφτόμαστε τὰ τρία εἶδη τῆς Γεωγραφίας, δη-
λαδὴ τὴ φυσικὴ, τὴν οἰκονομικὴ καὶ τὴν πολιτικὴ γεωγρα-
φία. Τὸ τέταρτο εἶδος τῆς Γεωγραφίας, ἡ μαθηματικὴ δηλα-
δὴ, ξεχωρίζει ἀπὸ τὰ τρία πρῶτα καὶ ἀποτελεῖ δική της ἐ-
πιστήμη, τὴν Ἀστρονομία. Αὐτὴ δὲ θὰ τὴ λογαριάσωμε
ἐδῶ, γιὰτὶ κίβλας δὲν καλλιεργεῖται στὸ δημοτικὸ σχολεῖο.

Πῶς λοιπὸν ἐοράζεται ὁ γεωγράφος ἐπιστήμονας στὴν
ἐπιστήμη του ; Μά, γιὰ νὰ τὸ βροῦμε, πρέπει νὰ ξέρωμε τι
ἐξετάζει ὁ ἐπιστήμονας αὐτός ;

Τὶ ἐξετάζει λοιπὸν ; Ἐξετάζει τὶς χώρες τῆς γῆς καὶ

τοὺς λαοὺς ποὺ κατοικοῦν τὶς χῶρες. Τὶς χῶρες τὶς ἐξετάζει ἀπὸ φυσικὴ ἄποψη : Τῆ θέσιν τους, τὴ διάπλασί τους, τὴ μορφολογία τους, τὴν κλιματολογικὴν, μετεωρολογικὴν καὶ ἀτμοσφαιρικὴν τους κατάστασιν. Τοὺς λαοὺς πάλι, ποὺ κατοικοῦν τὶς διάφορες χῶρες, τοὺς ἐξετάζει ἀπὸ τὴν ἄποψιν τοῦ κατὰ πόσο οἱ φυσικαὶ αὐτὰς συνθήκαι τῆς χώρας τους ἐπιδρῶν ἀπάνω τους καὶ διαμορφώνουν τὴ ζωὴν τους καὶ τὸ χαραχτήριον τους. Μὲ ἄλλους λόγους δηλαδὴ, ἐξετάζει τοὺς φυσικοὺς ὅρους τῆς ζωῆς τῶν λαῶν αὐτῶν.

Γιατί, θὰ ξέρης, κύριε σινάδελφε, πὼς κάθε ἄνθρωπος δὲν εἶνε μόνο παιδί τῆς ἐποχῆς του, μὰ καὶ τῆς χώρας του, δηλαδὴ τοῦ φυσικοῦ περιβάλλοντός του. Ἡ ἐπίδρασις, ποὺ ἔχει ἀπάνω στὸν ἄνθρωπον ἢ χώρα, ποὺ κατοικεῖ, εἶνε ἀφάνταστη. Αὐτὴ τοῦ κανονίζει τὸ εἶδος τῆς τροφῆς του, τῆς ἐνδυμασίας του, τῆς κατοικίας του, τὸν τρόπο τῆς ἐργασίας του, τὶς ὥρας τῆς ἐργασίας του, τὶς σχέσεις μὲ τοὺς συνανθρώπους του, τὶς διασκεδάσεις του καὶ τόσα ἄλλα. Μὰ ἀκόμα, αὐτὴ τὸν κάνει εὐθυμο ἢ δύσθυμο, σοβαρὸ ἢ ἐπιπόλαιο, μελαγχολικὸ ἢ φλεγματικὸ, δυσκίνητο ἢ εὐκίνητο.

Ὅλα αὐτὰ εἶνε θέματα ποὺ ἐνδιαφέρουν τὸν ἐπιστήμονα γεωγράφο. Πὼς δὲ τώρα τὰ ἐξερευνᾷ ὅλα αὐτὰ ὁ ἐπιστήμονας αὐτός ;

Βέβαια κι αὐτὸς ὅπως καὶ κάθε ἐπιστήμονας ἔχει τὰ ἐργαλεῖα του. Ἐχει τὶς σφαῖρες του καὶ τοὺς χάρτες του. Ἐχει τὰ τηλεοφθάλμια του καὶ τὰ τηλεσκοπία του. Καὶ ὅλα αὐτὰ τὰ μεταχειρίζεται γιὰ νὰ γνωρίσῃ μιὰ χώρα καὶ τὴ ζωὴν τῆς χώρας αὐτῆς. Μὰ τὸ καλύτερό του μέσο γιὰ τὴ γνωριμίαν μιανῆς χώρας εἶνε νὰ ἐπισκεφτῆ τὴ χώρα αὐτή. Πρέπει νὰ τὴ δῆ μὲ τὰ μάτια του. Πρέπει νὰ ἐξετάσῃ ἐπὶ τόπου τὰ διάφορα γεωγραφικὰ τῆς στοιχεῖα καὶ τὴν σχέσιν τῶν στοιχείων αὐτῶν μὲ τὴν ζωὴν τῶν ἀνθρώπων. Οἱ καλοὶ γεωγράφοι δὲν κάνουν τίποτα ἄλλο παρὰ νὰ ταξιδεύουν, νὰ ἐπισκέφτονται τὰ διάφορα μέρη τῆς γῆς καὶ νὰ μαθαίνουν χῶρες καὶ λαοὺς. Καὶ μόνο ὅταν δὲ μποροῦν νὰ ταξιδεύουν

σὲ μιὰ χώρα, παίρνουν τότε τὸ χάρτη καὶ διαβάζουν τὴ χώρα ἀπὸ μέσα ἀπὸ τὸ χάρτη.

Γιατί, κι αὐτὸ εἶνε ἓνα μέσο τῆς γεωγραφικῆς ἔρευνας : τὸ διάβασμα τοῦ χάρτη. Ὅποιος ξέρει καὶ διαβάζει τὸ γεωγραφικὸ χάρτη, εἶνε σὰν νὰ βλέπη τίς χώρες μπροστά του. Πάντα ὅμως ὅσο καλὸς κι ἂν εἶνε ὁ χάρτης καὶ ὅσο κι ἂν ξέρη, νὰ τὸν διαβάσῃ κανένας, ποτὲ δὲ μᾶς δίνει τόσο σωστὴ εἰκόνα τῆς χώρας ὅση θὰ μᾶς δώσῃ ἢ ἐπίσκεψή μας στὴ χώρα αὐτή. Ὁ χάρτης δὲ μπορεῖ νὰ τὰ περιλάβῃ ὅλα τὰ στοιχεῖα, ποὺ παρουσιάζει μιὰ χώρα. Τὸ πολὺ ποὺ μπορεῖ νὰ μᾶς δώσῃ εἶνε ἡ μορφολογία τοῦ ἐδάφους τῆς χώρας. Μὰ ἀπὸ τὴ ζωὴ καὶ τὸν πολιτισμὸ τοῦ λαοῦ, ποὺ κατοικεῖ τὴ χώρα, δὲ μᾶς λείει πολλὰ πράγματα. Μποροῦμε βέβαια νὰ ὑποθέσωμε τὴ ζωὴ ἑνὸς λαοῦ ἅμα δοῦμε τὸ γεωγραφικὸ χάρτη, μὰ ἄλλο εἶνε νὰ ἐπισκεφτῆς τὸ λαὸ αὐτὸ καὶ νὰ τὸν δῆς ἀπὸ κοντά. Τότε τὸν ἔχεις μπροστά σου στὴν πραγματικότητα.

Ὡστε, ὡς τώρα, εἶδαμε πὼς δυὸ προπάντων εἶνε τὰ μέσα, ποὺ μ' αὐτὰ ὁ γεωγράφος προσπαθεῖ νὰ γνωρίσῃ τίς διάφορες χώρες τῆς γῆς : Πρῶτο καὶ καλύτερο, νὰ τίς ἐπισκεφτῆ καὶ ὅπου δὲν μπορεῖ νὰ τὸ κάμῃ αὐτό, νὰ τίς διαβάσῃ ἀπὸ μέσα ἀπὸ τὸ χάρτη.

Ἔχει, ὅπως εἶπαμε, καὶ ἄλλα γεωγραφικὰ ἐργαλεῖα. Μὰ αὐτὰ θὰ τὰ μεταχειριστῆ ἀφοῦ πρῶτα μορφώσῃ μιὰ καθολικὴν ἰδέαν τῆς χώρας. Ἐπειτα, μὲ τὰ ἐργαλεῖα αὐτὰ ἐξετάζει ὠρισμένα γεωγραφικὰ ἐπιστημονικὰ προβλήματα, ποὺ δὲν ἔχουν σχέση μὲ τὸ δημοτικὸ σχολεῖο.

Ὅταν σπούδαζα ἔτυχε νὰ γνωρίσω ἓνα γεωγράφο, ποὺ ἐγὼ τὸν θεωρῶ γιὰ τὸν καλύτερο σύγχρονο γεωγράφο τοῦ κόσμου. Εἶνε Σουηδὸς καὶ λέγεται *Σβὲν Ἐντίν*. Ὁ ἐπιστήμονας αὐτὸς γεωγράφος ἔβαλε γιὰ σκοπὸ τῆς ζωῆς του νὰ ἐξετάσῃ τὴ γεωγραφία τῆς Κεντρικῆς Ἀσίας. Ὡς τώρα ἔχει ταξειδέψῃ πολλὰ φορὰς στὰ μέρη ἐκεῖνα : Ἔχει ἀνεβῆ σὲ κάθε κορφή τῶν Ἰμαλαίων καὶ τὰ ἔχει περπατήσῃ χροῖνια ὁλόκληρα. Περιπλανήθηκε μῆνες, ὁλόκληρους σὲ ἄγριες

ἐκτάσεις γὰρ νὰ ἀνακαλύψῃ τίς πηγὲς τοῦ Ἰνδοῦ ποταμοῦ. Ἔχει μετρήσει ἀπὸ μέτρο σὲ μέτρο τὸ βάθος τοῦ Εὐφράτη καὶ τοῦ Τίγρητα καὶ ἔχει ἐξετάσει τὴ Νεκρὴ θάλασσα. Μπῆκε καὶ στὴ χώρα τοῦ Θιβῆτ καὶ πῆγε στὴν πρωτεύουσά του, τὴ Λάσσα, καὶ μίλησε καὶ μὲ τὸ Δαλαϊλάμα τῶν Θηβητιανῶν. Ὅσα εἶδε καὶ ἄκουσε, τὰ περιγράφει στὰ διάφορα βιβλία του ποὺ ἔβγαλε ὡς τώρα.

Ἐδῶ κι ἓνα χρόνιο, γνώρισα κι ἄλλους δυὸ γερμανοὺς γεωγράφους, ποὺ εἶχαν κατεβῆ στὴν Ἑλλάδα. Ὁ ἓνας ἦταν σπηλαιολόγος. Ἡ δουλειά του ἦταν νὰ ἀνακαλύψῃ καὶ νὰ ἐρευνᾷ τὰ σπήλαια τῆς γῆς. Καὶ στὴν Ἑλλάδα εἶχε ἐρθεὶ γιὰ νὰ βρῆ σπήλαια. Ὁ ἄλλος ἦρθε γιὰ νὰ δῆ καὶ νὰ ἐξετάσῃ ὠρισμένες πεταλοῦδες, ποὺ ζοῦν στὸν Τυμφρηστό.

Ἔτσι λοιπὸν ἐργάζονται οἱ ἐπιστήμονες γεωγράφοι. Ἔτσι πρέπει νὰ ἐργαστοῦν καὶ οἱ μαθητὲς μας στὸ σχολεῖο. Πρέπει νὰ ἐπισκέφτῳνται τὰ μέρη ποὺ μαθαίνουν. Καὶ ὅπου δὲ μπορεῖ νὰ γίνῃ αὐτό, ἐκεῖ πρέπει νὰ μποροῦν νὰ συμβουλευῶνται τὸ χάρτη.

Θὰ ἦταν βέβαια σχολαστικὸ ἀπὸ μέρους μου νὰ ζητῶ νὰ ἐπισκέφτῳνται οἱ μαθητὲς μας ὅλες τίς χώρες ποὺ μαθαίνουν στὴ Γεωγραφία. Τότε θὰ γίνονταν περιηγητὲς. Μὰ ἂν αὐτὸ καὶ γιὰ ἄλλους λόγους δὲν εἶνε δυνατό, τὴν πατρίδα μας ὅμως, τὴν Ἑλλάδα, πρέπει νὰ τὴν ἐπισκέφτῳνται. Καὶ ἂν κι αὐτὸ δὲν εἶνε δυνατό, τότε ὅμως, χωρὶς ἄλλο, κάθε μαθητὴς πρέπει νὰ περπατήσῃ τὴν ἰδιαίτην πατρίδα του. Αὐτὸ μπορεῖ νὰ γίνῃ σὲ σχολικὰ ταξείδια καὶ σὲ πολυήμερες ἐκδρομές. Ἀλλῶς δὲ μπορῶ νὰ ἐννοήσω τὴν Πατριδογνωσία. Τὸ παιδί τῆς Θεσσαλίας, ποὺ δὲν εἶδε τὰ Μετέωρα, δὲ μπορεῖ νὰ πῆ πῶς διδάχτηκε Πατριδογνωσία. Ἐέρω, πόσο ἀπέχουν ἀπὸ τὴν πραγματικότητα αὐτά, ποὺ ζητῶ. Ἐέρω πῶς πολὺ λίγοι εἶνε οἱ Ἕλληνες ἐκεῖνοι, ποὺ ἔμαθαν τὴν ἰδιαίτην πατρίδα τους στὰ μαθητικά τους χρόνια. Ἐέρω καὶ ἄλλα φοβερότερα. Ἐέρω πῶς ὑπάρχουν μαθητὲς μέσα στὴν Ἀθήνα, ποὺ δὲν ἀνέβηκαν ποτὲ στὴν Ἀκρόπολη. Τί θέλετε ὅμως νὰ πῶ γι' αὐτούς ; Καλύτερα νὰ μὴν πῶ τίποτα.

Ἰστέρα ἀπὸ τὴν ἐπίσκεψη, καὶ ὅπου δὲ μπορεῖ νὰ γίνη αὐτή, χρησιμοποιοῦμε τὸ γεωγραφικὸ χάρτη. Ἡ ἀνάγνωσις τοῦ γεωγραφικοῦ χάρτη εἶνε ἓνα ἀπὸ τὰ ἀπαραίτητα ἔργα ποῦ πρέπει νὰ πετύχη τὸ σχολεῖο. Μόλις τὸ παιδί πάρη τὸ χάρτη στὰ χέρια του, πρέπει νὰ μπορῇ νὰ παραστήσῃ μέσα του τὴν εἰκόνα τῆς χώρας. Μὲ ἄλλα λόγια πρέπει νὰ μπορῇ νὰ διαβάξῃ τὸ χάρτη. Καλύτερα θὰ τὸ πετύχη αὐτὸ ἅμα μάθῃ νὰ κάνῃ ὁ ἴδιος τὸ χάρτη. Ἡ Χαρτογραφία εἶνε στοιχειο ἀπαραίτητο τοῦ μαθήματος τῆς Γεωγραφίας. Οἱ συνειθισμένοι γεωγραφικοὶ χάρτες, οἱ ἐπίπεδοι, εἶνε δύσκολοι καὶ δὲ δίδουν στὸ παιδί καθαρὴν ἰδέαν τῆς μορφολογίας τῆς χώρας. Γι' αὐτό, σὲ λίγο καιρὸ, ἐγὼ μαζὺ μὲ τὸν καθηγητὴ τῆς Χειροτεχνίας καὶ Ἰχνογραφίας κ. Σ. Παπαδημητρίου ἔνα νέο χάρτη τῆς Ἑλλάδας. Ὁ χάρτης αὐτὸς θὰ εἶνε ζωγραφισμένος ἀνάγλυφος. Θὰ τὸν ἐκδώσῃ ὁ Ἐκδοτικὸς Οἶκος Δημητράκου, Ἀθήνα.

Τὸ ὅτι ὅμως καὶ ἐδῶ ἀπέχω πολὺ ἀπὸ τὸ ὅτι γίνεται τώρα σὲ πολλὰ σχολεῖα, τὸ ξέρω κι αὐτό. Ξέρω πὼς τὰ παιδιὰ μαθαίνουν τὴ Γεωγραφία ἀπὸ τὸ βιβλίον. Ξέρω πὼς δὲν ἔχουν στὸ σχολεῖο τοὺς χάρτη καὶ τὴ μαθαίνουν ἀποστήθιση καὶ πολλὰ ἄλλα. Τὰ ἀποτελέσματα τῆς τέτιας διδασκαλίας τὰ βλέπω καὶ ὅταν ἐξεταζῶ τὰ παιδιὰ, ποῦ ἔρχονται νὰ μποῦν στὸ διδασκαλεῖο μου. Δὲν ξέρουν τὰ σημεῖα τοῦ δρίζοντα. Δὲν ξέρουν κατὰ ποῦ πέφτει ἡ Θεσσαλονίκη.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ἡ ἐφαρμογή τῆς πρώτης διδαχτικῆς ἀρχῆς
στό μάθημα τῶν Φυσικῶν καὶ τῶν Μαθηματικῶν.

Κύριε συνάδελφε,

Στὸ προηγούμενο γράμμα μου ἐφάρμοσα τὴ βασική μας μεθοδικὴ ἀρχὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας στὸ μάθημα τῆς Γεωγραφίας. Σήμερα θὰ τὴν ἐφαρμόσω στὸ μάθημα τῶν Φυσικῶν καὶ τὸ μάθημα τῶν Μαθηματικῶν.

Σύμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴ μας, ὁ μαθητὴς μας στὸ μάθημα τῶν Φυσικῶν στὸ σχολεῖο πρέπει νὰ ἐργαστῆ ὡπως ἐργάζεται καὶ ὁ ἐπιστήμονας φυσικὸς στὴ φυσικὴ ἐπιστήμη. Καὶ πῶς ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας φυσικὸς ; Πῶς ἐρευνᾷ τὰ διάφορα φυσικὰ φαινόμενα ;

Αὐτὸ εἶνε προπάντων τὰ μεθοδικὰ μέσα, ποὺ χρησιμοποιεῖ ὁ ἐπιστήμονας αὐτὸς στὴν ἐρευνά του : **Ἡ παρατήρηση καὶ τὸ πείραμα.** Ἄν καλοεξετάσωμε ἕμεις αὐτὰ τὰ μέσα, θὰ δοῦμε πῶς ἓνα προπάντων εἶνε τὸ μεθοδικὸ μέσο τῆς ἐργασίας τοῦ ἐπιστήμονα φυσικοῦ. Δηλαδή ἡ παρατήρηση : Τὸ πείραμα εἶνε μόνο ἓνα βοηθητικὸ μέσο γιὰ τὴν παρατήρηση :

Στὴν παρατήρηση ὁ φυσικὸς ἐπιστήμονας βλέπει τὰ φυσικὰ φαινόμενα ὡπως τὰ παρουσιάζει ἡ Φύση. Βλέπει τὴν ἀστραπή, ἀκούει τὴ θροντή, γεύεται τὴ ζάχαρη κτλ. Καὶ μὲ τὸ πείραμα ; Τὸ πείραμα ἔχει βέβαια καὶ τὸ σκοπὸ νὰ δοκιμάσῃ ἂν αὐτὸ, ποὺ μᾶς λέει ἡ παρατήρηση εἶνε σωστὸ. Μὰ ὁ καθεαυτοῦ σκοπὸς τοῦ πειράματος εἶνε νὰ ἀναγκάσωμε τὴ φύση νὰ μᾶς παρουσιάσῃ τὸ φαινόμενο, ποὺ θέλομε νὰ

παρατηρήσωμε. Για να τὸ πετύχωμε αὐτό, προκαλοῦμε τεχνητὲς τὶς συνθήκες ἐκεῖνες, ποὺ προϋποθέτει τὸ φυσικὸ φαινόμενο.

Διδάσκομε π. χ. γιὰ τὴν ἀστραπή. Καὶ εἶνε καλοκαίρι. Τὸ καλοκαίρι ὅμως στὴν πατρίδα μας τὰ παιδιὰ δὲ μποροῦν νὰ δοῦν ἀστραπή. Τότε ἐμεῖς καταφεύγομε στὸ πείραμα καὶ μ' αὐτὸ ἀναγκάζομε τὴ φύση νὰ μᾶς δείξῃ τὸ φαινόμενο τῆς ἀστραπῆς. Τὴν ἀναγκάζομε μὲ μηχανικὰ μέσα. Δημιουργοῦμε τεχνητὲς συνθήκες παραγωγῆς ἀστραπῆς. Ἄντις τὸ ἠλεκτρισμένο νέφος, χρησιμοποιοῦμε τὴν ἠλεκτρικὴ μηχανή. Καὶ ἀντις τὴ φυσικὴ ἀστραπή, ἔχομε τὸν ἠλεκτρικὸ σπινθήρα. Ἔτσι, μὲ τὸ πείραμα κατορθώνομε νὰ δοῦμε τὸ φυσικὸ φαινόμενο ποὺ θὰ βλέπαμε παρατηρώντας τὴ ζωὴ τῆς φύσης. Τὸ πείραμα δηλαδὴ εἶνε βοηθητικὸ μέσο γιὰ τὴν παρατήρηση. Σκοπὸς του εἶνε νὰ μᾶς καταστήσῃ δυνατὴ τὴν παρατήρηση. Στὸ θάθος λοιπὸν μόνο ἡ παρατήρηση ὑπάρχει: Ἡ παρατήρηση τοῦ φαινομένου ὅπως γίνεται ἀβίαστα στὴ ζωὴ τῆς φύσης. Καὶ ὅπου δὲν εἶνε δυνατό νὰ παρατηρήσωμε τὸ φαινόμενο ὅπως γίνεται φυσικὰ στὸ γύρω μας κόσμῳ, τότε τὸ προκαλοῦμε ἐμεῖς τεχνητὸ μὲ τὸ πείραμα.

Ὅπως ὁ ἐπιστήμονας φυσικός, ἔτσι καὶ ὁ μαθητὴς μας στὸ σχολεῖο στὸ μάθημα τῶν φυσικῶν, θὰ ἐργαστῆ χρησιμοποιώντας τὰ δυὸ αὐτὰ μεθοδικὰ μέσα, τὴν παρατήρηση καὶ τὸ πείραμα. Καὶ ἀπὸ τὰ δυὸ πάλι, περισσότερο θὰ χρησιμοποιῆ τὴν παρατήρηση. Στὸ πείραμα θὰ καταφεύγῃ μόνο ἐκεῖ ποὺ ἡ παρατήρηση εἶνε ἀδύνατη. Ὁ δάσκαλος, ποὺ θάβηζι τὰ παιδιὰ νὰ παρατηρήσουν ἄμεσα ὅτι ὁ κουβάς μέσα στὸ νερὸ τοῦ πηγαδιοῦ εἶνε λαφρότερος, παρὰ ὅταν εἶνε ἄπάνω ἀπὸ τὸ νερὸ, δείχνει καλύτερα τὴν ἀρχὴ τοῦ Ἀρχιμήδη ἀπὸ τὸ δάσκαλο ἐκεῖνο, ποὺ γιὰ νὰ δείξῃ τὸ ἴδιον φαινόμενο, καταφεύγει στὴ συσκευὴ καὶ κάνει τὸ σχετικὸ πείραμα. Ὁ δάσκαλος, ποὺ θάβηζι τὰ παιδιὰ νὰ παρατηρήσουν πῶς οἱ ἐργάτες μετακινοῦν τὶς μεγάλες πέτρες μὲ τοὺς λοστόους, διδάσκει καλύτερα τὸ μοχλὸ ἀπὸ κείνο ποὺ διδάσκει

μέ τεχνητά μέσα περί μοχλού. Τὸ πείραμα ὅμως ἔχει καὶ μιὰ μεγάλη σημασία ἀπὸ μιὰ ὀρισμένη ἄποψη. Ἀπὸ τὴν ἄποψη δηλαδή τοῦ νὰ καθορίσωμε μὲ ἀριθμοὺς ἐκεῖνο, ποῦ μᾶς παρουσιάζει ἡ παρατήρηση καὶ ἔτσι νὰ συμπληρώσωμε τὴν παρατήρηση. Βλέπομε π. χ. πῶς ἡ πέτρα μέσα στὸ νερὸ εἶνε λαφρότερη παρὰ ἔξω ἀπὸ τὸ νερό. Αὐτὸ θὰ πῆ πῶς χάνει βάρος ἀπὸ τὸ σῶμα της. Αὐτὸ τὸ μαθαίνομε μὲ τὴν ἀπλή παρατήρηση τοῦ φαινομένου. Τώρα ὅμως ἔρχεται τὸ πείραμα καὶ προσπαθεῖ νὰ καθορίσῃ πόσο βάρος χάνει ἡ πέτρα ἀπὸ τὸ σῶμα της. Ἐνα πρᾶμα, ποῦ δὲ μᾶς τὸ λέει ἡ ἀπλή παρατήρηση.

Καλὸς λοιπὸν δάσκαλος τῶν Φυσικῶν εἶνε κεῖνος ποῦ βάζει τὰ παιδιὰ νὰ παρατηροῦν ἄμεσα τὰ φυσικὰ φαινόμενα ὅπως γίνονται στὴ ζωὴ τῆς φύσης. Ἡ παρατήρηση αὐτὴ μπορεῖ νὰ γίνεταί στίς ἐκδρομὰς καὶ στοὺς διδαχτικοὺς περιπάτους, στὸ σχολικὸ κήπο καὶ ὅπου παρουσιάζεται εὐκαιρία. Πολλὰς φορὰς ἡ παρατήρηση ἐνὸς φαινομένου δὲ μπορεῖ νὰ γίνῃ μὲ μιὰ φορὰ, μὰ εἶνε ἀνάγκη νὰ τὸ παρακολουθήσωμε στὴν ἐξέλιξή του. Θέλομε νὰ μάθωμε πόσες μέρες περνοῦν ἀπὸ τὴν ἡμέρα ποῦ θὰ ἀνθοφορήσῃ ἓνα φυτὸ, ὡς τὴν ἡμέρα, ποῦ θὰ παρουσιάσῃ τὸν καρπὸ του. Θέλομε νὰ βροῦμε τὴ μέση θερμοκρασία τοῦ χωριοῦ μας ἢ τοῦ σχολείου μας σ' ἓνα ὀρισμένο χρονικὸ διάστημα. Θέλομε νὰ βροῦμε πόσες μέρες ὀρισμένα πουλιὰ ἀπὸ κεῖνα ποῦ τρέφομε στὸ σχολεῖο ζεσταίνουσι τ' αὐτὰ τοὺς κτλ. Τὰ φαινόμενα αὐτὰ πρέπει νὰ τὰ παρακολουθήσωμε ὡς τὸ τέλος τοὺς. Τὰ ἀναθέτομε λοιπὸν σὲ ὀρισμένα παιδιὰ νὰ τὰ παρακολουθοῦν καὶ στὸ τέλος μᾶς πληροφοροῦν γι αὐτὰ.

Κατὰ δευτέρου λόγου ἔρχονται οἱ συσκευές γιὰ τὰ διάφορα πειράματα ποῦ σ' αὐτὰ ἀναγκαῖα θὰ καταφεύγωμε ἅμα δὲ μποροῦμε νὰ χρησιμοποιήσωμε τὴν ἄμεση παρατήρηση. Κι ἐδῶ ὅμως ἤθελα νὰ πῶ δυὸ λόγια. Ἦθελα νὰ πῶ πῶς καλὸ σχολεῖο δὲν εἶνε κεῖνο, ποῦ ἔχει ὠραῖες καὶ ἀκριβὲς συσκευές γιὰ φυσικὰ πειράματα. Καλὸς δάσκαλος δὲν

είνε εκείνος που αγοράζει τις πολυτιμότερες συσκευές για το σχολείο του. Μά είναι εκείνος που κάνει τα πειράματα, (δηλαδή βάζει τα παιδιά να τα κάνουν) με τα προχειρότερα και τα απλούστερα μέσα : Με ένα καμινέτο κι ένα μπρίκι και με κουτάκια από τενεκέ και με σωληνάκια της κινίνης και με σωλήνες από καλάμι κτλ. Και τα περισσότερα αυτά πρέπει να τα φτιάχνουν τα ίδια τα παιδιά. Με τα απλούστερα μέσα καταλαβαίνουν οι μαθητές καλύτερα τον οργανισμό ενός πειράματος παρά με τις πολύπλοκες συσκευές. Και όταν τα μέσα αυτά τα φτιάχνουν οι ίδιοι, τότε το καταλαβαίνουν ακόμα καλύτερα. "Όταν το παιδί φτιάσσει δυο σωληνές από καλάμι και βάλει τον ένα μέσα στον άλλο, μπορεί να καταλάβει καλύτερα την πίεση του αέρα, παρά που θα την καταλάβει με την αεραντλία. Αυτό είναι το καλύτερο σχολείο εργασίας. Βέβαια, οι έμποροι των διδαχτικών μέσων σ' όλο τον κόσμο, κατάφεραν να κάμουν για κάθε φυσικό φαινόμενο και μία συσκευή. Οι συσκευές αυτές είναι ωραίες, μά οι περισσότερες είναι βλαβερές. Είναι βλαβερές γιατί δείχνουν άμεσως στο παιδί εκείνο που έπρεπε να βρή το παιδί μόνο του. Γλιτώνουν δηλαδή το παιδί από την εργασία. Μά έμεις είπαμε πως ίσα ίσα την εργασία του παιδιού θέλομε.

Περισσότερα για το μάθημα των Φυσικών ανήκουν στην Ειδική Διδαχτική του μαθήματος αυτού.

"Ας δούμε τώρα πως εφαρμόζεται ή αρχή μας και στο μάθημα των *Μαθηματικών*.

Τα Μαθηματικά ισχύουν για το μάθημα εκείνο που σ' αυτό γίνεται ή εργασία με την αφηρημένη σκέψη. Και αυτό είναι σωστό. Ο μαθηματικός επιστήμονας εργάζεται με αφηρημένα στοιχεία. Οι αριθμοί είναι αφηρημένες έννοιες, και ο επιστήμονας μαθηματικός εργάζεται με αφηρημένους αριθμούς. "Όταν κάνει τους διάφορους μαθηματικούς υπολογισμούς του, δέ σκέφτεται καθόλου σε συγκεκριμένα πράγματα. Το κεφάλι του είναι γεμάτο από αφηρημένες έννοιες.

Και όμως ή βάση της έρευνας στην επιστήμη των μαθηματικών δέν είναι οι αφηρημένες έννοιες, μά τα συγκεκρι-

μένα πράγματα. Ὁ ἐπιστήμονας μαθηματικὸς ποὺ ἐργάζεται με ἀφηρημένες μαθηματικὲς ἔννοιες, ἐργάστηκε πρῶτα ἀπάνω σὲ συγκεκριμένα πράγματα. Ἐργάστηκε με συγκεκριμένα ποσὰ γιὰ νὰ φτάσῃ στὶς ἀφηρημένες ἔννοιες. Πρὶν νὰ μάθῃ τὸν ἀφηρημένο ἀριθμὸ 100, ἤξερε τὴ συγκεκριμένη ποσότητα 100. Ἦξερε τὸ πλῆθος ἑκατὸ πραγμάτων. Ἔτσι, γι αὐτὸν σιγὰ σιγὰ κατάντησε τὸ 100 νὰ εἶνε ἡ ἀφηρημένη ἔκφραση ἑκατὸ συγκεκριμένων πραγμάτων.

Ὅταν ὅμως ἡ σχέση αὐτὴ ριζώθηκε μέσα στὴ ψυχὴ του, τότε, ἀπὸ κεῖ καὶ πέρα, ἐργαζόταν ὁ ἐπιστήμονας μαθηματικὸς με ἀφηρημένους ἀριθμούς. Ἀριθμούς ὅμως ποὺ περικλείουν μέσα τους ὀρισμένες ποσότητες συνειδητὲς στὸ μυαλό του.

Γιατί, οἱ ἀριθμοὶ εἶνε, γιὰ νὰ μιλήσωμε ἔτσι, οἱ πιὸ συγκεκριμένες ἔννοιες. Εἶνε δηλαδὴ ἔννοιες ποὺ ἀντιπροσωπεύουν καὶ ἐκφράζουν ὀρισμένα συγκεκριμένα ποσὰ. Πρέπει μόνο νὰ εἶνε συνειδητὰ στὸ μυαλό μας τὰ ποσὰ αὐτά. Ἄμα λέμε 100, πρέπει μέσα στὸ μυαλό μας νὰ ὑπάρχῃ ἡ ποσότητα 100 πραγμάτων. Ἄλλωθως, ἀπὸ τὸ 100 ἔχομε μόνο τὴν εἰκόνα τοῦ ἀριθμοῦ του.

Ἐνας Γερμανὸς παιδαγωγὸς εἶπε μιὰ φορὰ πὼς : « *Ἡ καλύτερη θεωρία εἶνε τὸ πρακτικώτερο πρᾶμα, ποὺ ὑπάρχει* ». Ἦθελε νὰ πῆ μ' αὐτὸ πὼς ὅσο πιὸ πολὺ μιὰ ἀφηρημένη ἔννοια στηρίζεται σὲ συγκεκριμένα πράγματα, τόσο πιὸ σίγουρα εἶνε καὶ τόσο πιὸ σίγουρα ἐφαρμόζεται στὴν πράξιν.

Ἔτσι εἶνε καὶ με τοὺς ἀριθμούς. Ὅταν οἱ ἀφηρημένοι ἀριθμοὶ βγαίνουν ἀπὸ συγκεκριμένα πράγματα, τότε ἔχουν ὀρισμένο συγκεκριμένο περιεχόμενο, εἶνε ποσότητες ὀρισμένες, εἶνε, ὅπως εἶπα παραπάνω, συγκεκριμένες ἔννοιες.

Ὁ ἐπιστήμονας λοιπὸν μαθηματικὸς ξεκινᾷ ἀπὸ συγκεκριμένα πράγματα, ἀπὸ συγκεκριμένα ποσὰ, γιὰ νὰ φτάσῃ στὶς ἀφηρημένες του μαθηματικὲς ἔννοιες.

Καὶ με τὴ τρόπο φτάνει σ' αὐτές ; Πῶς συνειθίζει τὸ μυαλό του νὰ ἐκφράξῃ ὀρισμένα πράγματα, ποσὰ, με ἀφηρη-

μένους αριθμούς; Τρία μέσα νομίζω μεταχειρίζεται. Τὴν παρατήρηση, τὴν μέτρηση καὶ τὸν ὑπολογισμό, καὶ ὅλα αὐτὰ ἀπάνω σὲ συγκεκριμένα πράγματα.

Αὐτὰ τὰ τρία θὰ χρησιμοποιοῦν καὶ ὁ μαθητὴς μας στὸ σχολεῖο.

Γιὰ νὰ μορφώσῃ τὴν ἔννοια τοῦ ἀριθμοῦ 20, πρέπει νὰ δῇ πρῶτα ἕνα πλῆθος ἀπὸ 20 πράγματα. Καὶ πρέπει νὰ τὰ δῇ πολλές φορές. Πρέπει τὸ μάτι νὰ πάρῃ τὴν ἐντύπωση τῆς ποσότητος 20.

Ἔστερα πρέπει νὰ μετρήσῃ 20 ὀρισμένα πράγματα. Καὶ πρέπει νὰ τὰ μετρήσῃ πολλές φορές. Τώρα πρέπει τὸ μυαλό του νὰ πάρῃ τὴν παράσταση τῆς ποσότητος 20. Αὐτὸ εἶνε τὸ δεύτερο στάδιο. Ἔστερα ἀπ' αὐτὰ θὰ μάθῃ νὰ ἐκφράξῃ τὴν ποσότητα εἴκοσι πραγμάτων μὲ ἕνα ἀφηρημένο ἀριθμό. Ἔστερα ἀπ' αὐτὰ δηλαδὴ θὰ μάθῃ νὰ γράψῃ τὸν ἀριθμὸ 20. Ὅταν ὅμως ἀπὸ δῶ καὶ πέρα γράψῃ τὸ 20, μέσα στὸ μυαλό του εἶνε ζωντανὴ ἢ παράσταση τῆς ποσότητος 20 ποὺ ἐκφράζει ὁ ἀριθμὸς 20.

Ἡ παρατήρηση καὶ ἡ μέτρηση ἀπάνω σὲ συγκεκριμένα πράγματα, θὰ κάμουν ἔπειτα τὸ μαθητὴν ἱκανὸ καὶ νὰ ὑπολογίξῃ ἕνα πλῆθος πραγμάτων, ἢ μιὰ ἀπόσταση, ἢ ἕνα ὕψος κτλ. Ὁ ὑπολογισμὸς εἶνε ἱκανότητα ποὺ χωρὶς ἄλλο πρέπει νὰ καλλιεργεῖται στὸ σχολεῖο.

Τὰ δικά μας παιδιὰ εἶνε γνωστὸ πὼς δὲν εἶνε σὲ θέσῃ νὰ παρατηροῦν. Βλέπουν καὶ δὲ βλέπουν. Ἐπειδὴ δὲ δὲ μετροῦν κιόλας, δηλαδὴ τὸ μυαλό τους δὲν ἔχει παράσταση ποσοτήτων, γι αὐτὸ καὶ δὲ μποροῦν νὰ ὑπολογίζου. Ἄμα τὰ ρωτήσῃς νὰ σοῦ ποῦν πόσα μέτρα εἶνε μιὰ ἀπόσταση, ποῦ ἐσὺ ξέρεις πὼς εἶνε 500 μέτρα, μποροῦν νὰ σοῦ ποῦν πὼς εἶνε 1000 μέτρα. Δὲν ἔχουν ἰδέα τῶν ποσοτήτων. Κάμετε σχετικὰ πειράματα μὲ τὰ παιδιὰ σας καὶ θὰ μὲ θυμηθῆτε. Ἐγὼ ρώτησα μιὰ φορὰ ἕνα χωριατόπουλο νὰ μοῦ πῆ πόσο ψηλὰ ἦταν τὰ σπίτια τοῦ χωριοῦ του, καὶ ἐκεῖνο μοῦ ἀπάντησε πὼς ἦταν 18—20 μέτρα. Τόσο ψηλὰ ὅμως δὲν εἶνε οὔτε τὰ τρίπατα σπίτια τῶν πόλεων.

Ὅπως λοιπὸν ὁ ἐπιστήμονας μαθηματικὸς ἐξετάζει πρῶτα τὰ συγκεκριμένα πράματα καὶ ἀπ' αὐτὰ βγάξει τίς ἀφηρημένους μαθηματικὰς ἔννοιες, ἔτσι θὰ προχωρήσῃ καὶ ὁ μαθητὴς μας. Πρῶτα θὰ παρατηρήῃ καὶ θὰ μετρᾷ καὶ θὰ σχετίζῃ καὶ θὰ ὑπολογίζῃ τὰ πράματα καὶ ὕστερα θὰ φτάσῃ στὴν ἀφηρημένη διατύπωσή τους.

Στὸ Δημοτικὸ μάλιστα σχολεῖο δὲ θὰ μπορέσῃ νὰ ξεκολλήσῃ ἀπὸ τὰ συγκεκριμένα πράματα καὶ νὰ ἐργαστῇ μὲ καθαρὰς ἀφηρημένους ἔννοιες ὅπως μπορεῖ νὰ γίνῃ στὰ μέσα σχολεῖα.

Ἐγὼ ἔμωσ ἔχω ἓνα παιδί καὶ πρωτομπήκε φέτος στὸ σχολεῖο. Ἡ δασκάλα του τὸ ἔβαλε νὰ μάθῃ νὰ γράφῃ ἀμέσως τοὺς ἀριθμοὺς ὡς τὸ 100. Τὸ δυστυχισμένο παιδάκι τοὺς λέει νεράκι ὅπως λέει καὶ τὰ κάλαντα τῆς πρωτοχρονιας. Ὅταν ἔμωσ ἐγὼ τοῦ δείχνω πέντε καρῦδια καὶ τοῦ λέω : « Πόσα καρῦδια εἶνε αὐτά, Γιαννάκη ; » Ἐκεῖνο σιωπᾷ. Συγχαίρω τὴ δασκάλα του.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΠΕΜΠΤΟ

Ἡ δευτέρα διδαχτικὴ ἀρχή.

Κύριε συνάδελφε,

Τώρα, ποῦ ἐξαντλήσαμε τὴν πρώτη διδαχτικὴ ἀρχὴ τοῦ σχολείου ἐργασίας, προχωροῦμε νὰ ἐξετάσωμε μιὰ ἄλλη διδαχτικὴ ἀρχή.

Ἡ ἀρχὴ αὐτὴ ἀναφέρεται στὸν τρόπο τῆς διοργάνωσης τῆς διδασκαλίας. Στὸν τρόπο δηλαδή, ποῦ μ' αὐτὸν θὰ πραγματοποιοῦν τὰ παιδιά τὸ ζήτημα, ποῦ διδάσκεται. Τὴν ἀρχὴ αὐτὴ ὀνομάζω ἀρχὴ τῆς **Ἐργατικῆς κοινότητος**.

Γιὰ νὰ καταλάβῃς καλύτερα τί ἐννοῶ μὲ τὴν ἀρχὴ αὐτὴ πρέπει νὰ κυττάξωμε μιὰ στιγμὴ πῶς γίνεται σήμερα ἡ διδασκαλία στὰ σχολεῖα. Ὅσο ξέρω ἐγώ, γίνεται ἔτσι: Μόλις μπῆ ὁ δάσκαλος στὴν τάξη του, ἀρχίζει νὰ ἐξετάξῃ τὸ προηγούμενο μάθημα. Τραβᾷ δυὸ τρεῖς κλήρους καὶ ὀρίζει ποιοὶ θὰ ποῦν τὸ μάθημα. Τὶς περισσότερες φορές τὸ λένε ἀπὸ τῆ θέσῃ τους. Οἱ περισσότεροι ὅμως δασκάλοι τοὺς σηκίωνουν ἔξω καὶ τοὺς παρατάσσουν μπροστὰ στὴν ἔδρα. Ἄπ' ἐκεῖ ἕνας ἕνας λέει τὸ μάθημα, παίρνει τὸ βαθμὸ του καὶ κάθεται στῆ θέσῃ του. Οἱ ἄλλοι, ποῦ δὲ βγήκε ὁ κληρὸς τους, βγάζουν ἕναν ἀνακουφιστικὸ στεναγμὸ, ἡσυχάζουν ἀπὸ τὸ μάθημα καὶ ἀρχίζουν νὰ ζωγραφίζουν τίς εἰκόνας τοῦ βιβλίου ἢ νὰ πελεκοῦν τὸ θρανίο. Ἡ διδασκαλία περιορίζεται μόνο ἀνάμεσα στὸ δάσκαλο καὶ ἕνα μαθητὴ, ἐκεῖνοι δηλαδή, ποῦ κάθε φορὰ λέει μάθημα. Οἱ ἄλλοι μαθητὲς δὲ μετέχουν καθόλου στὴν ἐργασία τῆς διδασκαλίας. Εἶνε ἀνεύθυνοι.

Ἄμα τελειώσῃ ἡ ἐξέτασις τοῦ μαθήματος, ἀρχίζει ἡ

«παράδοσις» τοῦ παρακάτω μαθήματος. Ὁ ἕνας δάσκαλος κάνει τὴν παράδοσιν αὐτὴν μὲ διήγησιν. Διηγείται δηλαδὴ τὸ μάθημα μιά, δύο, τρεῖς φορές καὶ οἱ μαθητὲς τὸ ἀκοῦν. Ὁ ἄλλος δάσκαλος, ὁ ποῦ εὐσυνειδήτος, υπαγορεύει τὸ μάθημα καὶ τὰ παιδιὰ γράφουν. Ἐνας τρίτος δάσκαλος, ὁ καλύτερος, παραδίνει τὸ παρακάτω μάθημα μὲ τὸν «ἀναπτύσσοντα διάλογο». Κάνει δηλαδὴ ἐρωταπόκρισιν μὲ τὰ παιδιὰ. Μιὰ ἐρωταπόκρισιν, ποῦ μόνον αὐτὸς ρωτᾷ καὶ μόνον τὰ παιδιὰ ἀπαντοῦν.

Ὅπως ὁμοῦ φαίνεται, καὶ στὴν παράδοσιν τοῦ παρακάτω μαθήματος, καθὼς καὶ στὴν ἐξέτασιν τοῦ προηγουμένου, τὴν διδασκαλίαν τὴν ἔχει μόνον ὁ δάσκαλος στὰ χέρια του. Οἱ μαθητὲς δὲ συμμετέχουν καθόλου στὴ διδασκαλίαν. Εἶνε οἱ ἐξεταζόμενοι καὶ οἱ διδασκόμενοι.

Μὲ τὴν ἀρχὴν ὁμοῦ τῆς ἐργατικῆς κοινότητος, ποῦ θέλομε νὰ θέσωμε ἑμεῖς, οἱ μαθητὲς εἶνε οἱ ἐργαζόμενοι. Κανονίζουσι καὶ αὐτοὶ μαζί μὲ τὸ δάσκαλον τὴν διδασκαλίαν. Ἐρχουσι καὶ αὐτοὶ τὸ λόγο τους στὴ διαμόρφωσιν τῆς διδασκαλίας. Ἐτοι ἱκανοποιεῖται ἡ κυριώτερη ἀπαίτησιν τοῦ σχολείου ἐργασίας, δηλαδὴ ἡ ἀπαίτησιν νὰ ἐργάζωνται τὰ παιδιὰ. Μὰ τὸ κυριώτερον γνώρισμα τῆς ἐργατικῆς κοινότητος εἶνε, ὅχι μόνον ὅτι τὰ παιδιὰ ἐργάζονται, ἀλλὰ **συνεργάζονται**. Ἐδῶ μᾶς παρουσιάζεται ἕνα νέο στοιχεῖον, ποῦ διαπερνᾷ τὸ σχολεῖον ἐργασίας καὶ ποῦ λείπει ἀπὸ τὰ δύο προηγουμένα σχολεῖα. Εἶνε τὸ ὁμαδικὸ πνεῦμα στὴν ἐργασίαν. Σύμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴν αὐτὴν, ὁλόκληρη ἡ τάξις τῶν μαθητῶν μεταβάλλεται σὲ μιὰ ὁμάδα συνεργασίας. Μιὰ ὁμάδα, ποῦ ἀναλαμβάνει ὁμαδικὰ νὰ λύσῃ τὰ προβλήματα ποῦ παρουσιάζονται στὴ διδασκαλίαν. Ἡ διδασκαλία, σύμφωνα μὲ τὴν ἀρχὴν τῆς ἐργατικῆς κοινότητος, δὲν περιορίζεται ἀνάμεσα στὸ δάσκαλον καὶ μερικοὺς μόνον μαθητὰς. Εἶνε ὑπόθεσιν ποῦ ἀφορᾷ ὅλην τὴν τάξις ὡς ὁμάδα, ὡς ὁργανωμένον σῶμα. Καὶ στὴν ὑπόθεσιν αὐτὴν ἔχει τὸ δικαίωμα καὶ ὀφείλει ὁ κάθε μαθητὴς νὰ καθορίσῃ τὴν θέσιν του.

Πῶς ἐργάζεται ἡ ἐργατικὴ κοινότης ; Πῶς ἐξετάζει τὰ

πράγματα, πού έρευνᾶ ; Μὲ τὴ **συζήτηση**. Τὰ συζητεῖ. Τὰ μέλη τῆς ἐργατικῆς κοινότητος, δηλαδὴ οἱ μαθητῆς, συζητοῦν ἀνάμεσά τους τὰ ζητήματα. Ἡ συζήτηση εἶνε ἓνα ἀπὸ τὰ μεθοδικὰ μέσα τοῦ σχολείου ἐργασίας, σὲ ἀντίθεση μὲ τὸν «ἀναπτύσσοντα διάλογον» τῶν Ἑρβαρτιανῶν. Κι ἐδῶ μοῦ φαίνεται πὼς ἀκούω τὴν ἀντίρρηση τοῦ Ἑρβαρτιανοῦ νὰ μοῦ λῆη : «Μήπως κι ἐμεῖς δὲ συζητοῦμε μὲ τοὺς μαθητῆς μας ; Δὲν ἀναγκάζομε κι ἐμεῖς μὲ τὴν ἐρώτησή μας τὰ παιδιὰ νὰ μᾶς ποῦν τὴ γνώμη τους γιὰ κάθε ζήτημα ;» Μὰ καὶ ἡ πρὸ ἐπιπόλαιη σύγκριση τῶν δυὸ αὐτῶν μεθοδικῶν μέσων μᾶς δείχνει πὼς ἡ συζήτηση εἶνε ἴσα ἴσα τὸ ἀντίθετο τοῦ «ἀναπτύσσοντος διαλόγου». Στὸ διάλογο — πού πολὺ ἄστοχα ὠνομάστηκε ἔτσι, γιὰτὶ διάλογος εἶνε ὅταν κουβεντιάζουν δυὸ ἢ περισσότεροι ἄνθρωποι κι ὁ καθένας ἀπαντᾷ σ' ὅ,τι τὸν ρωτοῦν οἱ ἄλλοι, μὰ ρωτᾷ κι ὁ ἴδιος ἅμα θέλη — στὸ διάλογο, λέγω, τῶν Ἑρβαρτιανῶν, ὅπως γίνεται, ὁ μαθητῆς εἶνε καταδικασμένος νὰ ἀπαντᾷ μόνο. Δὲν τοῦ ἐπιτρέπεται νὰ ρωτήσῃ. Στὴ συζήτηση ἀντίθετα, ὅχι μόνο ἀπαντᾷ, μὰ καὶ ρωτᾷ κι ὁ ἴδιος. Καὶ δὲν ἀπαντᾷ μόνο στὸ δάσκαλο, ὅπως γίνεται στὸ διάλογο, μὰ ἀπαντᾷ στοὺς συμμαθητῆς του, πού συζητοῦν ἀνάμεσά τους τὸ ζήτημα. Ἔτσι μπορεῖ νὰ παρουσιαστῇ σύγκρουσις γνώμων, πρᾶμα πού στὸν Ἑρβαρτιανὸν διάλογο ἀποκλείεται. Αὐτὸ εἶνε μιὰ πολὺ σπουδαία διαφορὰ ἀνάμεσα στὸν Ἑρβαρτιανὸν διάλογο καὶ τὴ συζήτηση ὡς μεθοδικῶν μέσων.

Μὰ ἡ μεγαλύτερη διαφορὰ ἀνάμεσα στὰ δυὸ αὐτὰ εἶνε ὅτι, στὸ διάλογο ὁ μαθητῆς εἶνε δέσμιος στὸ δάσκαλο, ἐνῶ στὴ συζήτηση εἶνε ἐλεύθερος νὰ πῆ ὅ,τι θέλει. Συζητεῖ. Στὸ διάλογο, ὅπως εἶπαμε καὶ ἄλλοῦ καὶ ὅπως ἐσύ, κύριε συνάδελφε, θὰ ξέρης καλύτερα ἀπὸ μένα, ἢ σκέψη τοῦ μαθητῆ δὲν εἶνε ἐλεύθερη. Δεσμεύεται ἀπὸ τὴν ἐρώτηση τοῦ δασκάλου. Στὴ συζήτηση ὅμως ὁ μαθητῆς εἶνε ἐλεύθερος νὰ ἐκφράσῃ τὴ σκέψη του ἀπάνω στὸ ζήτημα πού ἐξετάζεται. Δὲν εἶνε καταδικασμένος νὰ ἀπαντᾷ μόνο στὴν ἐρώτηση τοῦ δασκάλου, μὰ μπορεῖ νὰ φέρῃ νέα στοιχεῖα στὴ συζήτηση.

Μπορεί ελεύθερα να εκφράση μιὰ γνώμη, πού δὲ τὴν περι-
μενε κανεὶς, καὶ ἔτσι νὰ παρουσιάση μιὰ θέση. Μπορεῖ νὰ
δώση μιὰ νέα κατεύθυνση στὴ συζήτηση. Μπορεῖ νὰ ἐκ-
φράση μιὰ ἀμφιβολία, μιὰ ἄρνηση στὴ γνώμη τοῦ συμμα-
θητῆ του κτλ. Καὶ ὅλα αὐτὰ πρέπει νὰ τὰ δικαιολογήση,
πρέπει νὰ τὰ ὑποστηρίξη μὲ ἐπιχειρήματα, πού τὰ γεννᾷ τὸ
μυαλό του. Καὶ τὰ ἐπιχειρήματά του πρέπει νὰ εἶνε λογικά,
νὰ εἶνε εὐλογα. Γιατὶ ἄλλιως θὰ τοῦ τὰ πάρουν οἱ συμμαθη-
τές του καὶ θὰ τοῦ τὰ ξεσκονίσουν. Ἔτσι ὁ μαθητὴς ἐργά-
ζεται, ἐργάζεται μαζὶ μὲ τοὺς συμμαθητές του, γιὰ τὴ λύση
ἐνὸς ζητήματος, συζητεῖ μαζὶ τοὺς τὰ θέματα τῆς διδασκα-
λίας. Κανένας δὲν τὸν δεσμεύει στὴ σκέψη του. Θέλω νὰ
πῶ, κανένας δὲν τὸν δεσμεύει ἐξωτερικά, ὅπως ὁ δάσκαλος
στὸ διάλογο τὸν δεσμεύει μὲ τὴν ἐρώτησή του. Εἶνε ἐλευθε-
ρος στὴ σκέψη του. Ἡ μόνη δέσμευση, πού τοῦ γίνεται, εἶνε
ἐκείνη, πού τοῦ ἐπιβάλλουν τὰ πράγματα, πού τοῦ ἐπιβάλλει
ἡ σκέψη τῶν συμμαθητῶν του. Γιατὶ, βέβαια, δὲ μπορεῖ νὰ
λέη ὅτι τοῦ κατέβη, μὰ θὰ προσαρμόζεται στὴ σκέψη τῶν
συμμαθητῶν του, θέλει δὲν θέλει, ἀφοῦ μαζὶ τοὺς ἐξετάζει,
συζητεῖ τὸ ζήτημα. Μὰ ἡ προσαρμογὴ αὐτὴ τῆς μιανῆς, τῆς
ἀτομικῆς σκέψης στὴ σκέψη τῶν πολλῶν, αὐτὸ ἴσα ἴσα εἶνε
τὸ ὁμαδικὸ πνεῦμα, πού μαζὶ μὲ τὴν ἐλευθερίαν χαρακτηρί-
ζει τὴ συζήτηση καὶ τὴ διακρίνει ἀπὸ τὸ διάλογο τῶν Ἐρ-
βαρτιανῶν.

Καταλαβίνω πάλι τὴν ἐρώτηση στὰ χεῖλια μερικῶν:
Μὰ τότε ποιά θὰ εἶνε ἡ θέση τοῦ δασκάλου μέσα στὴ τάξη,
ἔταν ἡ διδασκαλία γίνεται μὲ συζήτηση; Γιατὶ βέβαια, θὰ
μοῦ ποῦν, ἔτσι, ὅπως λέτε, ἡ διδασκαλία φεύγει πιά ἀπὸ τὰ
χέρια τοῦ δασκάλου, ὅπως εἶνε ὅταν ἡ διδασκαλία γίνεται
μὲ τὴ διήγηση, τὴν ὑπαγόρευση καὶ τὸν «ἀναπτύσσοντα
διάλογο» καὶ μεταφέρεται στὰ χέρια τῶν παιδιῶν, δὲν εἶνε
ἔτσι; Ἔτσι εἶνε, θὰ τοὺς ἀπαντήσω ἐγώ, καὶ αὐτὸ εἶνε ἴσα
ἴσα κείνο, πού θέλω: Νὰ βγάλω τὴ διδασκαλία ἀπὸ τὰ χέ-
ρια τοῦ δασκάλου καὶ νὰ τὴ βάλω στὰ χέρια τῶν παιδιῶν.
Τότε, θὰ μὲ ρωτήσουν, ποιά εἶνε ἡ θέση τοῦ δασκάλου μέσα

στη συζήτηση ; Ὁ δάσκαλος, θὰ τοὺς ἀπαντήσω, εἶνε κι αὐ-
τὸς ἕνας συζητητής, ὅπως κάθε μαθητής. Εἶνε ἕνας ἀνάμεσα
στοὺς πολλούς. Εἶνε μέλος τῆς ομάδας, ποὺ συνεργάζεται.
Κάθε ἄνθρωπος ὅμως καταλαβαίνει πὼς οἱ γνώσεις του, ἡ
ὀριμότητα τῆς σκέψης του, ἡ πείρα του καὶ δεξιότητά του
ἐπηρεάζουν χωρὶς νὰ τὸ θέλη καὶ χωρὶς νὰ τὸ ζητᾷ τῆ συ-
ζήτηση καὶ τῆς δίνουσι κατεύθυνση καὶ μορφή. Ἀλλὰ κι
αὐτὸς, ὅπως κάθε μαθητής, θὰ λήη τῆ γνώμη του, ποὺ θὰ
συζητιέται, θὰ θέτη δηλαδὴ τῆ γνώμη του σὲ συζήτηση, δὲ
θὰ τὴν ἐπιβάλλη ἐπειδὴ εἶνε δάσκαλος. Καὶ μάλιστα, τῆ
γνώμη του θὰ τὴ λήη ὅσο τὸ δυνατὸ σπανιώτερα. Πρέπει νὰ
μιλᾷ ὅσο τὸ δυνατὸ λιγώτερο. Πρέπει ν' ἀφίη τὰ παιδιὰ
νὰ συζητοῦν καὶ νὰ λήη κι αὐτὸς τῆ γνώμη του μόνο ἅμα
βλέπη πὼς ἡ συζήτηση παίρνει στραβὸ δρόμο, ἢ πὼς νεκρώ-
νεται. Ἐὰν δὲ συμβαίη ἕνα τέτιο, τότε πρέπει μόνο νὰ δίνη
τὸ λόγο στὰ παιδιὰ νὰ μιλοῦν, ἐνῶ αὐτὸς θὰ σιωπᾷ. Θὰ δι-
ευθύνη δηλαδὴ μόνο τῆ συζήτηση. Καὶ μάλιστα κι αὐτὸ δὲ
θὰ γίνεται πάντα. Γιατί, ἅμα συνειθίσουν ἀρκετὰ τὰ παιδιὰ
στὸν τρόπο αὐτὸ τῆς διδασκαλίας μὲ τῆ συζήτηση, τότε
μπορεῖ ἕνας μαθητής νὰ διευθύνη καὶ τῆ συζήτηση. Καὶ ὁ
δάσκαλος, ἂν εἶνε ἀνάγκη, κάθεται δίπλα του καὶ τὸν βοηθᾷ
σὲ μερικὲς δύσκολες στιγμές. Ἐὰν ὄχι, τότε τραβιέται στὴν
μπάντα καὶ γίνεται ἅπλως ἀκροατὴς στῆ συζήτηση τῶν
παιδιῶν.

Πὼς θὰ γίνεται ἡ συζήτηση ; Γιατί βέβαια πρέπει νὰ
ὑπάρχουν κάποιες ἀρχές, ποὺ νὰ τις ἀκολουθᾷ ἡ συζήτηση.
Ὁδηγὸς τῆς συζήτησης δὲ μπορεῖ νὰ δοθῆ, γιατί δὲ μπο-
ροῦμε νὰ προδικάσωμε τῆ σκέψη τῶν μαθητῶν. Οὔτε μπο-
ροῦμε νὰ τῆ δεσμεύσωμε οὔτε νὰ τῆς δώσωμε τὴν κατεύ-
θυνση, ποὺ θέλομε ἐμεῖς. Ἐκεῖνο μόνο, ποὺ μπορῶ νὰ δώσω
ἐδῶ, εἶνε μερικὲς γενικὲς γραμμὲς ἐγαλμμένες ἀπὸ τὴν πείρα
μου ὡς τώρα : Στὴν ἀρχὴ τῆς διδασκαλίας θέτομε τὸ πρό-
βλημα, ποὺ πρόκειται νὰ συζητηθῆ. Τὸ διατυπώνωμε ὅσο
τὸ δυνατὸ ἀκριβέστερο καὶ συντομώτερο. Τῆ συζήτηση τῆ
διευθύνω ἐγώ. Πολλὲς φορὲς ὅμως καὶ μαθητὲς (αὐτὸ μπο-

ρει νὰ ἐφαρμοσθῆ μιὰ χαρὰ στὶς μεγάλες τάξεις τοῦ Δημο-
τικού). Ἀμέσως ἀρχίζει ἡ κίνησις. Τὰ χέρια σηκώνονται.
Στὴν ἀρχὴ πρέπει ν' ἀκούσωμε μερικὲς γνώμες γιὰ τὸ πρό-
βλημα μας. Πολλοὶ μαθητὲς ἔχουν τὴν ἴδια γνώμη. Μαζεύ-
ονται πέντε ἕξι γνώμες. Μὲ τὸ πρῶτο ὅμως ξεκοσίνισμα
πέφτουν οἱ περισσότερες. Ἔτσι μένουσιν δυὸ τρεῖς, ποὺ φαί-
νεται νὰ εἶνε δυνατὲς. Αὐτὲς θὰ συζητηθοῦν μιὰ μιὰ. Στὴν
ἀρχὴ καλεῖται αὐτὸς ποὺ ἔχει τὴ γνώμη, νὰ τὴν ἀναπτύξῃ
καὶ νὰ τὴ δικαιολογήσῃ. Ἰστέρα τὴν περιλαβαίνουν οἱ ἄλ-
λοι. Εἶνε αὐστηροὶ κριτικοί. Δὲ χαρίζονται καθόλου. Μὰ κι
αὐτὸς ποὺ ἔχει τὴ γνώμη εἶνε δυνατὸς συζητητὴς. Ἐρεῖ νὰ
ὑποστηρίξῃ τὴ γνώμη του καὶ νὰ ἀντικρούῃ τὰ ἐπιχειρή-
ματα τῶν συμμαθητῶν του. Τὴν ἀντίκρουσις ὅμως δὲν εἶνε
ἀνάγκη νὰ τὴν κάνῃ πάντα αὐτὸς. Μπορεῖ νὰ τὴν κάνῃ κι
ἓνας ἀπὸ τοὺς ἄλλους μαθητὲς. Προσέχω πολὺ σὲ τοῦτο: Ὅ-
ταν συζητιέται μιὰ γνώμη, δὲ μπορεῖ ὁ καθένας νὰ πῆ ὅ, τι
θέλει. Πρῶτα πρῶτα πρέπει νὰ πάρῃ στάση ἀπέναντι σὲ
κεινα, ποὺ εἶπε ὁ προηγούμενός του. Πρέπει νὰ τὰ παρα-
δεχτῆ ἢ νὰ τὰ ἀρνηθῆ καὶ ὕστερα νὰ μᾶς φέρῃ τὰ νέα του
στοιχεῖα. Στὸ τέλος τῆς συζήτησης ἡ γνώμη γίνεται δεχτὴ
ἀπ' ὅλους ἢ πέφτει. Ἐπειτα παίρνομε τὴν ἄλλη γνώμη καὶ
τὴν ἐξετάζομε κι αὐτὴ μὲ τὸν ἴδιον τρόπο καὶ ἡ θὰ γίνῃ δε-
χτὴ ἢ θὰ πέσῃ κτλ.

Πολλὲς φορές ἡ τάξη μου χωρίζεται σὲ δυὸ στρατόπεδα
συζητητῶν. Οἱ μισοὶ πάνε μὲ τὸ μέρος κείνου, ποὺ ἔχει δια-
τυπώσει τὴ γνώμη καὶ τὴν ὑποστηρίζουν. Οἱ ἄλλοι τὴν πο-
λεμοῦν. Ἡ συζήτηση ἀνάβει. Τὰ ἐπιχειρήματα πέφτουν
βροχή. Μὰ πρέπει ὁ κάθε συζητητὴς νὰ προσέξῃ, γιατί ἂν
πῆ τίποτα, ποὺ δὲ μπορεῖ νὰ σταθῇ, δὲ θὰ μπορέσῃ ν' ἀπο-
φύγῃ πολλὰς φορές τὰ γέλια τῶν συμμαθητῶν του. Ὁ καθέ-
νας ὑπερασπίζεται γενναῖα τὴ θέσιν του. Ἐγὼ "μιλιά! Κά-
θομαι στὴ θέσιν μου καὶ δὲν κάνω τίποτα ἄλλο ἀπὸ τὸ νὰ
δίνω τὸ λόγο στοὺς συζητητὲς. Ἡ καρδιά μου εἶνε περιβόλι!
Μὰ, ὅπου δῶ τὴν τάσιν γιὰ εἰρωνία, ἢ ἄσχημη συμπεριφο-

ρά, ή μεταφορά τής συζήτησης σέ προσωπικά, έκει είμαι σκληρός, άμείλιχτος.

Και νομίζω πώς έτσι τά παιδιά μαθαίνουν νά έχουν γνώμη, νά τήν έχτιμοϋν, νά τή λένε άφοβα και νά τήν υποστηρίζουν. Και νομίζω πώς τέτια τά θέλει σήμερα και ή ζωή.

Θέλετε τώρα νά μάθετε πώς εξετάζω και τò προηγούμενο μάθημα ; Στην άρχή τής διδασκαλίας, ένας μαθητής από τή θέση του κάνει στην τάξη του μιá ανακεφαλαίωση των ζητημάτων, που άναπτύξαμε. Δέν τά λέει όμως σέ μένα. Τά λέει στην τάξη του. Η τάξη του τò διορθώνει όπου πρέπει και δέχεται ή όχι τήν ανακεφαλαίωση. Μπορεί ένας μαθητής νά ζητήσει απ' αυτόν, που κάνει τήν ανακεφαλαίωση, νά εξετάσει ένα ζήτημα ευρύτερα, όπως έγινε τήν ώρα τής διδασκαλίας. Γίνεται.

Εφάρμοσε, κύριε συνάδελφε, τή συζήτηση και θά με θυμηθής. Μπορεί μάλιστα εσύ νά πετύχης περισσότερο από μένα. Μπορεί νάχης πιο καλά παιδιά από τά δικά μου. Έτσι θά μās παρουσιάσης νέα στοιχεία στον τρόπο αυτό τής διδασκαλίας.

Πειραματίσου, συζήτησέ το με τούς συναδόλους τής περιφέρειάς σου. Φέρτο στο συνέδριο τής περιφέρειάς σου. Κάμε το ζήτημα, κάτι καλό θά βγῆ. Αυτό μόνο θέλω κι εγώ.



ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΕΚΤΟ

Τρίτη διδαχτική αρχή.

Κύριε συνάδελφε,

Μια τρίτη αρχή του σχολείου εργασίας είναι η *κατανομή και η συγκέντρωση της εργασίας*. Τι πάει να πη αυτό ; Νά ! 'Η διδασκαλία απαιτεί από την τάξη ώρισμένη εργασία για τη λύση του προβλήματος, που πρόκειται να εξετασθή. Είπαμε πώς σε κάθε διδασκαλία παρουσιάζεται στα παιδιά ένα πρόβλημα, που πρέπει να το λύσουν. 'Η διδασκαλία δηλαδή θέτει στα παιδιά ένα ερώτημα, που πρέπει να απαντήσουν. Για να λυθή το πρόβλημα αυτό, πρέπει τα παιδιά να κάμουν ώρισμένη εργασία, διανοητική ή χειροτεχνική. Την εργασία λοιπόν αυτή τη χωρίζομε σε διάφορα τμήματα ανάλογα με το είδος και το περιεχόμενο του προβλήματος και το κάθε τμήμα το αναθέτομε σε μια ομάδα παιδιών. Κάθε ομάδα τότε εξετάζει μόνη της το μέρος που ανάλαβε.

"Όταν οι ομάδες τελειώσουν την εργασία τους, έρχεται μια μια και ανακοινώνει στην τάξη της την εργασία που έκαμε για την εξέταση του μέρους που είχε αναλάβει, καθώς και τα αποτελέσματα της εργασίας της. 'Η ανακοίνωση αυτή μπροστά στην τάξη γίνεται από ένα μέλος της ομάδας, που ορίζεται εισηγητής από τα άλλα μέλη της. 'Η ανακοίνωση γίνεται προφορική ή γραφτή. Ένα αντίγραφο καταθέτεται στο αρχείο της διδασκαλίας της τάξης. Τα άλλα μέλη της ομάδας παρακολουθούν την ανακοίνωση του συνεργάτη τους και δίνουν κι αυτοί πληροφορίες όταν τους ζητηθούν.

"Ετσι ή εργασία που είχε κατανεμηθῆ στήν ἀρχή, συγκεντρώνεται τώρα μέσα στήν τάξη. Η τάξη τότε ἔχει μπροστά της ὅλη τήν εργασία που ἔγινε ἀπάνω στο ζήτημα. Καί κάθε μαθητής τῆς τάξης ἔχει πάρει μέρος σέ ἕνα τμήμα τῆς εργασίας. Μετά τις ἀνακοινώσεις τῶν ομάδων, κάθε μαθητής ξέρει ὅλη τήν εργασία που ἔγινε. Τώρα ή τάξη παραλαβαίνει τή συγκεντρωμένη εργασία καί τήν κρίνει, τή συζητεῖ. Κάθε ομάδα ἀναπτύσσει τή δική της εργασία καί ἐλέγχει τήν εργασία τῶν ἄλλων ομάδων.

"Ας φέρωμε μερικά παραδείγματα ἀπό διάφορα μαθήματα για νά καταλάβωμε καλύτερα τόν τρόπο αὐτό τῆς εργασίας.

"Ας πούμε πὼς πρόκειται στήν Ἱστορία νά ἐξεταστῆ ή ζωὴ τῶν Ἑλλήνων στήν ἐποχὴ τῆς Τουρκοκρατίας. Τὸ ζήτημα αὐτὸ ἀγκαλιάζει τή ζωὴ τοῦ ὑπόδουλου Ἑλληνισμοῦ σ' ὅλες της τις ἐκδηλώσεις. Τήν κοινωνική ζωὴ, τήν οικονομική ζωὴ, τή θρησκευτική ζωὴ, τήν πνευματική ζωὴ, τήν πολιτική ζωὴ, τὸ δημόσιο καί τὸν ἰδιωτικὸ βίο κτλ. Η κάθε μιὰ ἀπὸ τις ἐκδηλώσεις αὐτὲς πρέπει νά ἐξεταστῆ ἰδιαίτερα καί στο τέλος νά συγκεντρωθῆ ή εργασία ὅλων τῶν μερικῶν θεμάτων. Τότε ή τάξη καταλαβαίνει τήν ἐνότητα για τή ζωὴ τοῦ ὑπόδουλου Ἑλληνισμοῦ. Ἐμεῖς λοιπὸν τώρα, χωρίζομε τὰ παιδιὰ σὲ ομάδες, τόσες ὅσα εἶνε καί τὰ θέματα. Καί κάθε ομάδα ἀναλαμβάνει νά ἐρευνήσῃ ἕνα μόνο θέμα. Η μιὰ ομάδα θὰ ἐρευνήσῃ τή θρησκευτική ζωὴ τῶν ὑποδούλων Ἑλλήνων, ή ἄλλη τήν οικονομική, ή ἄλλη τήν πολιτική κλπ. Κάθε ομάδα, που τελειώνει τήν εργασία της, θὰ ἔρχεται μπροστὰ στήν τάξη καί θὰ κάνῃ τήν ἀνακοίνωσή της. Στήν εργασία τους οἱ ομάδες θὰ ἀκολουθήσουν τήν Τεχνική τοῦ μαθήματος τῆς Ἱστορίας, ὅπως καλλιεργεῖται στο μάθημα αὐτό. Ἄν εἶνε στή μέση ἐκπαίδευση, θὰ καταφύγουν στίς ἱστορικές πηγές. Στίς πηγές θὰ καταφύγουν ἂν εἶνε καί στίς ἀνώτερες τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου. Στο ζήτημα μάλιστα, που φέραμε ἐδῶ για παράδειγμα, μπορεῖ αὐτὸ νά γίνῃ μιὰ χαρά, γιατί οἱ ἱστορικές πη-

γες του ζητήματος αυτού, τουλάχιστο οι περισσότερες, μπορούν να κατανοηθούν από τα παιδιά των ανωτέρων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Πηγές π.χ. εδώ μπορεί να είναι τα διάφορα είδη των δημοτικών τραγουδιών, διαφόρων εγγράφων κτλ. "Όπου οι πηγές δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν, εκεί τα παιδιά καταφεύγουν σε σχετικές γνωστές μονογραφίες για το θέμα τους και στην ανάγκη και σε εγχειρίδια της Ιστορίας. Στις πόλεις μπορούν να καταφύγουν και στις βιβλιοθήκες, στα μουσεία ή σε διάφορες συλλογές. "Όπου υπάρχουν αρχαιολογικά μνημεία, καταφεύγουν και σ' αυτά.

Οι πηγές, που σ' αυτές πρέπει να καταφύγουν τα παιδιά, πρέπει να τους είναι γνωστές. Πρέπει να τις δίνει ο δάσκαλος στα παιδιά. Για κάθε τμήμα της εργασίας, που αναθέτει ο δάσκαλος σε μια ομάδα, ποέπει να δίνει και τις σχετικές πηγές: «Θά συμβουλευτής, θά λείει, τόν τάδε συγγραφέα και τόν τάδε. Τό τάδε έγγραφο, δημοσιευμένο στο τάδε βιβλίο, τό τάδε ποίημα, δημοσιευμένο στην τάδε συλλογή...» Γι αυτό, ή βιβλιοθήκη του σχολείου πρέπει να είναι πλούσια σε βοηθήματα. Στην ανάγκη θέτει και ο δάσκαλος την ιδιωτική του βιβλιοθήκη στη διάθεση των παιδιών.

"Ας πάρουμε ένα άλλο παράδειγμα: "Ας πούμε πως πρόκειοιαι στο μάθημα της Γεωμετρίας να εξεταστή ή ένότητα «τετράπλευρα». Για να αποκτήσουν τα παιδιά την έννοια τετράπλευρο, πρέπει να γνωρίσουν όλα τα είδη τα τετράπλευρα: τετράγωνο, ορθογώνιο, τραπέζιο, παραλληλόγραμμο, ρόμβος. Η διδασκαλία πρέπει να ασχοληθή ιδιαίτερα με τό καθένα από τα είδη αυτά. Κι εδώ πάλι χωρίζονται τα παιδιά σε τόσες ομάδες όσα είναι τα είδη των τετραπλεύρων και ή καθεμιά αναλαμβάνει να εξετάση και από ένα. Η μιά τό τετράπλευρο, ή άλλη τό ορθογώνιο κλπ. "Όταν οι ομάδες τελειώσουν την εργασία τους, τότε έρχεται πάλι μιά μιά και ανακοινώνει μπροστά σ' όλη την τάξη τό αποτελέσματα της εργασίας της. Η τάξη τότε έχει μπροστά της όλη την εργασία, που έγινε άπάνω στην ένότητα τετρά-

πλευρο, συγκεντρωμένη. Τὴν ἐλέγχει καὶ τὴν κρίνει. Καὶ στὸ παράδειγμα αὐτό, κάθε ομάδα θὰ ἀκολουθήσῃ στὴν ἐργασία τῆς τὴν Τεχνικὴ τοῦ μαθήματος τῆς Γεωμετρίας. Θὰ χρησιμοποιοῦσῃ δηλαδὴ γιὰ μέσα ἐργασίας τὴ μέτρηση καὶ τὸν ὑπολογισμό, ὅπως εἶπαμε στὰ προηγούμενα.

Ἄς ποῦμε ἀκόμα πὼς στὸ μάθημα τῆς Φυτολογίας πρόκειται νὰ ἐξεταστῇ ἡ ἐνότητα «φύλλα». Διαικόν, σύμφωνα μὲ τὸν τρόπο αὐτὸ τῆς διδασκαλίας, μιὰ ομάδα θὰ ἀναλάβῃ νὰ ἐξετάσῃ ἓνα εἶδος φύλλα, τὰ πριονωτά. Μιὰ ἄλλη ομάδα ἓνα ἄλλο εἶδος φύλλα, τὰ παλαμοειδῆ κλπ. Κι ἐδῶ θὰ γίνῃ ὅ,τι καὶ στὰ παραπάνω παραδείγματα.

Ἄς ποῦμε πὼς πρόκειται νὰ ἐξεταστοῦν στὶς ἀνώτερες τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου ἢ στὴ Μέση παιδεία τὰ Δημοτικὰ τραγούδια. Τὰ Δημοτικὰ τραγούδια εἶνε πολλῶν εἰδῶν. Τὰ παιδιὰ πάλι μποροῦν νὰ χωριστοῦν σὲ ομάδες καὶ καθεμιά νὰ ἀναλάβῃ νὰ ἐργαστῇ ἀπάνω σὲ ἓνα εἶδος. Μιὰ ομάδα θὰ ἐξετάσῃ τὰ κλέφτικα Δημοτικὰ τραγούδια. Μιὰ ἄλλη τὰ μοιρολόγια, μιὰ ἄλλη τὰ τραγούδια τοῦ γάμου, μιὰ ἄλλη τὰ κάλαντα κλπ. Οἱ «Συλλογές» τοῦ Πολίτη καὶ τὰ δελτία τοῦ Λαογραφικοῦ ἀρχείου θὰ εἶνε ἐδῶ πολύτιμα βοηθήματα.

Ἄς ποῦμε τέλος πὼς στὴ Γεωγραφία ἐξετάζεται ἡ ἐνότητα «Θράκη». Μιὰ ομάδα τότε θὰ πάρῃ νὰ ἐξετάσῃ τὴ μορφολογία τοῦ ἐδάφους τῆς χώρας. Μιὰ ἄλλη τὶς κλιματολογικὲς συνθήκες τῆς χώρας, μιὰ τρίτη τὴν ἐπίδραση αὐτῶν ἀπάνω στὴ ζωὴ τῶν κατοίκων τῆς χώρας, νὰ ἐξετάσῃ δηλαδὴ τοὺς φυσικοὺς ὄρους τῆς ζωῆς τῶν κατοίκων. Μιὰ ἄλλη ομάδα μπορεῖ νὰ ἀναλάβῃ νὰ ἐξετάσῃ τὸν πνευματικὸ πολιτισμὸ, μιὰ ἄλλη τὸν τεχνικὸ πολιτισμὸ τῶν κατοίκων τῆς χώρας. Μιὰ τελευταία θὰ ἐξετάσῃ τὴν ἐνδυμασία τῶν κατοίκων καὶ τὰ ἔθνη καὶ ἔθιμά τους. Ὅταν οἱ ἐργασίες αὐτὲς συγκεντρωθοῦν μέσα στὴν τάξη, ἀρχίζει ὁ ἐλεγχὸς τους καὶ ἡ κριτικὴ τους.

Θὰ μπορούσα κι ἄλλα παραδείγματα νὰ ἀναφέρω. Μὰ ἀπ' ὅσα εἶπα θὰ κατάλαβες, κύριε συνάδελφε, πὼς γίνεται ἡ

διοργάνωση του τρόπου αυτού της διδασκαλίας. Πρέπει όμως κάτι να πούμε, κάτι να τονίσουμε : Πρέπει να πούμε πως τόν τρόπο αυτό της διδασκαλίας δε μπορεί ο δάσκαλος να τόν εφαρμόζει πάντα μέσα στην τάξη του. Αυτό θα εφαρμογηθή από τὸ εἶδος τοῦ υλικοῦ, ποὺ περιέχει ἢ ἐνότητα. Δὲν κομματιάζεται τὸ περιεχόμενο τῆς ἐνότητας, δὲ μπορεί νὰ κατανεμηθῆ ἢ ἐργασία. Πῶς π.χ. πῶς πρόκειται νὰ διδαχτῆ ὁ κύκλος, ἢ ἡ πυραμίδα. Τὶ κατανομή νὰ κάμῃς τότε ; Ἐξήγησις νὰ κάμῃς, θὰ εἶνε ἀφύσικη, ἐξεζητημένη. Ὁ τρόπος λοιπὸν τῆς ἐργασίας ποὺ ἐξετάζομε ἐδῶ εἶνε εὐκαιριακός. Ἐξαρτᾶται ἀπὸ τὸ εἶδος τοῦ υλικοῦ τῆς διδασκαλίας. Ὅπου μπορεί νὰ εφαρμοστῆ, γίνεται. Ὅπου δὲ μπορεί, τότε ἡ διδασκαλία γίνεται ἀπὸ ὅλη τὴν τάξη με τὴ συζήτηση.

Μιὰ παρόμοια ἐργασία με τὴν παραπάνω γίνεται καὶ με τὰ λεγόμενα **θέματα**. Τὶ εἶνε αὐτὰ τὰ θέματα ; Νά ! Πολλὲς φορές, μέσα στὴ διδασκαλία τῆς τάξης, παρουσιάζονται μερικὰ σημεῖα, ποὺ ἀξίζει νὰ ἐξεταστοῦν πλατύτερα, παρὰ ποὺ εἶνε δυνατὸ νὰ γίνῃ μέσα στὴν τάξη, μὰ ποὺ δὲν ὑπάρχει ὁ ἀναγκαῖος χρόνος γι αὐτό. Στὴν περίπτωση αὐτὴ ἀναλαβαίνει νὰ ἐξετάσῃ τὸ ζήτημα αὐτὸ μιὰ ὁμάδα ἀπὸ παιδιὰ, καὶ ἅμα τελειώσῃ τὴν ἐργασία τῆς, νὰ διαφωτίσῃ τὴν τάξη ἀπάνω στὸ σημεῖο ποὺ ἀνάλαβε. Ἐτέια θέματα μποροῦν νὰ δίνωνται σχεδὸν σὲ κάθε διδασκαλία. Πρέπει κάθε παιδί νὰ ἐργαστῆ κάθε χρόνο τουλάχιστο πέντε δέκα φορές με τὶς ὁμάδες. Κι ἐδῶ πάλι, ἓνα ἀντίγραφο κάθε θέματος καταθέτεται στὸ σχολεῖο.

Ὁ τρόπος αὐτὸς τῆς ἐργασίας σὲ μικρότερες ὁμάδες εἶνε πολὺ ὠφέλιμος ἀπὸ παιδαγωγικὴ ἀποψη. Διότι,

α) Βοηθεῖ στὸ νὰ **καλλιεργῆται ἡ ἀτομικότητα τῶν μαθητῶν** καὶ νὰ αὐξάνωνται οἱ δημιουργικὲς τοὺς δυνάμεις. Με τὴ διδασκαλία τῆς συζήτησης ἀπὸ ὀλόκληρη τὴν τάξη, μπορεί νὰ ξεφεύγῃ κανένας μαθητῆς καὶ νὰ μὲν ἄμετοχος στὴν ἐργασία χωρὶς νὰ τὸ καταλαβαίνει ὁ δάσκαλος. Ὅταν μάλιστα ἡ τάξη ἔῃχη πολλοὺς μαθητές, ὁ κίνδυνος αὐτὸς εἶνε μεγαλύτερος. Ὅταν ἕμως ὁ μαθητῆς ἐργά-

ζεται σε μιὰ ομάδα από 3—4 μαθητές, τότε, εκτός από τὸ ομαδικὸ πνεῦμα ποὺ ἀποχτᾶ, ἔχει καὶ εὐκαιρία νὰ δείξη καὶ ὄλη του τὴν ἱκανότητα, ὄλη του τὴν ἀτομικότητα. Τὴν ἀνάπτυξη αὐτὴ υποβοηθεῖ ὁ δάσκαλος μὲ δυὸ τρόπους: α) ἀφίνοντας τὸν κάθε μαθητὴ νὰ ἐργαστῆ στὸ θέμα, ποὺ θέλει αὐτὸς καὶ ποὺ ταιριάζει στὴν ἀτομικότητά του. Ὅταν ὁ δάσκαλος ἔχη νὰ δώσῃ ἓνα θέμα, ρωτᾶ: «Ποιὸς θέλει νὰ ἐργαστῆ στὸ θέμα αὐτό;» Δηλώνονται ὅσοι τοὺς ἀρέσει ἢ σχετικὴ ἐργασία. β) Ἐλέγχοντας κάθε φορὰ τὴν ἐργασία τῆς ομάδας. Συνήθως ἡ ἐργασία τῶν ομάδων γίνεται ἔτσι: Ὅταν ἡ ομάδα ἀναλάβῃ τὸ θέμα, κάθεταί κάθε μαθητῆς τῆς ομάδας καὶ τὸ ἐξετάζει ἀπὸ τὴ δική του ἀποψη. Ὑστερα μαζεύονται τὰ μέλη τῆς ομάδας καὶ διαβάσει τὸ καθένα τὴν ἐργασία του. Ὡς ἐδῶ, ἡ ἐργασία τοῦ κάθε μέλους εἶνε ἔργο ἀποκλειστικῶς δικό του, ποὺ σ' αὐτὸ ἔχει δείξει τὴν ἀτομικότητά του. Ἀπὸ τὴ μερικὴ τώρα αὐτὴ ἐργασία, μὲ συνεργασία ὄλων τῶν μελῶν τῆς ομάδας, θὰ γίνῃ μιὰ κοινὴ ἐργασία, ποὺ θὰ διαβαστῆ μέσα στὴν τάξη.

β) Συνειθίζει τὸ μαθητὴ στὸ νὰ χειρίζεται ἐλεύθερος ἀπὸ τὸ δάσκαλο ἓνα θέμα. Καὶ στὸ χειρισμὸ αὐτὸ ὁ μαθητῆς εἶνε πολὺ προσεχτικὸς, γιατί ξέρει πῶς ἡ ἐργασία του θὰ μπῆ κάτω ἀπὸ τὸν ἔλεγχο ὄλης τῆς τάξης του. Τὶ σημασία ἔχει τὸ δεύτερο τοῦτο πλεονέκτημα τοῦ τρόπου τῆς διδασκαλίας ποὺ ἀνάπτυξα σήμερα, μπορούμε νὰ καταλάβωμε ἀπὸ ὅσα ἔχομε πῆ ὡς τώρα γιὰ τὸ σχολεῖο ἐργασίας.

Ἐφάρμοσε, κύριε συνάδελφε, καὶ τὸν τρόπο αὐτὸ τῆς διδασκαλίας καὶ δὲ θὰ μετανοιώσης.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΕΒΔΟΜΟ

Τετάρτη διδαχτική αρχή.

Κύριε συνάδελφε,

Σου χρεωστώ μιὰ ἀπάντηση σὲ ἓνα ἐρώτημα ποὺ εἶχαμε θέσει σὲ ἓνα ἀπὸ τὰ προηγούμενα γράμματά μου. Ἄν δηλαδὴ πρέπει στὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας νὰ ἔχωμε ἐγχειρίδιο τῆς Ἱστορίας. Λοιπὸν σοῦ ἀπαντῶ :

Τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας θὰ γίνεταί τις περισσότερες φορές μὲ τὴν ἀρχὴν μας τῆς κατανομῆς καὶ τῆς συγκέντρωσης τῆς ἐργασίας. Ἄς πάρωμε τὸ ἴδιο παράδειγμα, ποὺ εἶχαμε πάρει καὶ στὸ γράμμα ἐκεῖνο. Ἄς ποῦμε πῶς πρόκειται νὰ διδαχτῆ ἡ ἐνότητα. « Ἡ ζωὴ τοῦ ὑπόδουλου Ἑλληνισμοῦ τὴν ἐποχὴ τῆς Τουρκοκρατίας ».

Λέγαμε λοιπὸν τότε πῶς τὴν ἐνότητα αὐτὴ θὰ τὴ χωρίσωμε σὲ θέματα καὶ θὰ δώσωμε κάθε θέμα σὲ μιὰ ὁμάδα. Λοιπὸν τότε θὰ χρησιμοποιήσωμε τὸ ἐγχειρίδιο τῆς Ἱστορίας ; Θὰ τὸ χρησιμοποιήσωμε στὸ τέλος. Ὅταν δηλαδὴ περάσουν ὅλες οἱ ὁμάδες ἀπὸ τὴν τάξη καὶ ἡ καθεμιὰ ἀναπτύξη τὸ μέρος, ποὺ εἶχε ἀναλάβει νὰ ἐξετάσῃ, καὶ ἡ τάξη πιά ἔχει μπροστά της συγκεντρωμένη ὅλη τὴν ἐργασία ἀπάνω στὴν ἐνότητα, τότε παίρνομε στὸ τέλος καὶ τὸ ἐγχειρίδιο τῆς Ἱστορίας γιὰ νὰ δοῦμε πῶς ἐκθέτει τὰ πράματα καὶ ὁ συγγραφέας του. Τὸ ἐγχειρίδιο δηλαδὴ τὸ ἔχομε, ὄχι γιὰ νὰ μαθαίνουν ἀπ' αὐτὸ οἱ μαθητὲς τὸ μάθημά τους, μὰ γιὰ νὰ βλέπουν συγκεντρωμένη τὴν ἐργασία σ' αὐτό. Τὸ κάθε ὅμως ζήτημα τῆς ἐνότητος θὰ τὸ ἀναπτύξη μιὰ ὁμάδα ἰδιαίτερα.

Τώρα συνεχίζομε.

Ὡς τώρα ἔχομε ἐξετάσει μερικές διδαχτικές ἀρχές τοῦ σχολείου ἐργασίας, ποὺ ἀφοροῦσαν τὸν τρόπο τῆς διοργάνωσης τῆς ἐργασίας στὴ διδασκαλία. Ἄς τις ξαναποῦμε τις ἀρχές αὐτές γιὰ νὰ τις φέρωμε πάλι στὸ νοῦ μας. *Πρῶτα πρῶτα εἶπαμε πὼς τὸ ἔμβλημα τοῦ σχολείου ἐργασίας δὲν εἶνε τὸ ποσὸ τῶν γνώσεων ποὺ δίνει ἡ διδασκαλία στὸ μαθητῆ, ὅπως εἶνε στὸ σχολεῖο τῶν πραγμάτων, μὰ πὼς εἶνε τὸ ποσὸ τῆς ἐργασίας, ποὺ καταβάλλει ὁ μαθητῆς γιὰ νὰ βρῆ μόνος του τις γνώσεις, καὶ πὼς ἀπὸ τὴν ἐργασία αὐτῆ, ἀπὸ τὴ δράση δηλαδὴ τοῦ μαθητῆ στὴ διδασκαλία, ἐχτιμᾶται καὶ ἡ ἀξία καὶ τὸ ἀποτέλεσμα τῆς διδασκαλίας.*

Κατόπι εἶπαμε πὼς ἡ μέθοδος τῆς ἐργασίας σὲ κάθε μάθημα κατὰ τὸ σχολεῖο ἐργασίας εἶνε ἡ ἴδια μὲ τὴ μέθοδο, ποὺ ἐφαρμόζεται στὴν ἐρευνα τῆς σχετικῆς ἐπιστήμης. Τὴν ἀρχὴ αὐτὴ ἐφαρμόσαμε καὶ στὰ περισσότερα μαθήματα.

Ἄλλη διδαχτικὴ ἀρχὴ βάλαμε τὴν ἀρχὴ τῆς συνεργατικῆς κοινότητος, ποὺ σὲ τέτια μεταβάλλεται ὅλη ἡ τάξη. Τρίτη τέλος ἀρχὴ βάλαμε τὴν ἀρχὴ τῆς κατανομῆς καὶ τῆς συγκέντρωσης τῆς ἐργασίας στὴ διδασκαλία.

Ὅλες αὐτές οἱ ἀρχές τοῦ σχολείου ἐργασίας ἀφοροῦν τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας κατὰ τὸ σχολεῖο ἐργασίας. Ἀφοροῦν τὸν τρόπο, ποὺ πρέπει νὰ ἐργαστοῦν οἱ μαθητῆς στὴ διδασκαλία. Σήμερα ὅμως θὰ ἐξετάσωμε μιὰ ἄλλη ἀρχή, ποὺ ἀφορᾷ τὸ ὕλικὸ τῆς διδασκαλίας. Τὴν ἀρχὴ αὐτὴ ὀνομάζω *συγκέντρωση τοῦ ὕλικου τῆς διδασκαλίας*. Ἡ διδασκαλία ἐκείνη, ποὺ θέτει βάση τὴν ἀρχὴ αὐτὴ τῆς συγκέντρωσης τοῦ ὕλικου, λέγεται *ἐνιαία συγκεντρωτικὴ διδασκαλία*. Γι' αὐτὴ θὰ μιλήσω στὸ σημερινό μου γράμμα. Γιὰ τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς διδασκαλίας ἔχω μιλήσει, ἐδῶ καὶ μερικά χρόνια καὶ στὸ περιοδικὸ «Ἐργασία». Δὲ βλάπτει ὅμως νὰ μιλήσωμε κι ἐδῶ λίγο πλατύτερα.

Ὅπως καὶ ἡ ὀνομασία τοῦ εἶδους αὐτοῦ τῆς διδασκαλίας δείχνει, ἡ Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία εἶνε ἡ διδασκαλία ἐ-

κείνη, πού συγκεντρώνει τὸ ὕλινδ τῆς διδασκαλίας γύρω ἀπὸ ὀρισμένες μεγάλες ἐνότητες. Πρέπει ὅμως νὰ καταλάβωμε καλὰ τὶ πάει νὰ πῆ τὸ σημεῖο αὐτό.

Ἄς πάρωμε πρῶτα τὴ διδασκαλία ὅπως γίνεται σήμερα στὰ σχολεῖα, δηλαδὴ κατὰ μαθήματα. Σήμερα τὸ παιδὶ στὸ σχολεῖο διδάσκεται σὲ δέκα καὶ περισσότερα χωριστὰ μαθήματα. Σὲ κάθε μάθημα μαθαίνει γνώσεις μιανῆς ὀρισμένης κατηγορίας. Στὰ φυσικὰ μαθαίνει μόνο φυσικὲς γνώσεις, στὴ Γεωγραφία μόνο γεωγραφικὲς γνώσεις κτλ. Τὰ πράματα ὅμως, πού ἀφοροῦν οἱ γνώσεις αὐτές, στὸν κόσμον θρῖσκονται ἐνωμένα σὲ ἐνότητες. Ἡ σημερινὴ ὅμως διδασκαλία τῶν μαθημάτων τὰ κομματιάζει, τὰ χωρίζει καὶ στὸ ἓνα μάθημα τὰ ἐξετάζει ἀπὸ μιὰ ὀρισμένη ἄποψη, στὸ ἄλλο μάθημα ἀπὸ ἄλλη ἄποψη καὶ ἔτσι συνέχεια. Μπορεῖ ἓνα πρᾶμα νὰ ἐξεταστῆ σὲ τρία καὶ τέσσερα μαθήματα καὶ σὲ κάθε μάθημα σὲ χρονικὰ σημεῖα, πού νὰ ἀπέχουν τὸ ἓνα ἀπ' τ' ἄλλο καὶ μῆνες ὀλόκληρους. Ἄς πάρωμε γιὰ παράδειγμα τὸ νερό : Ὅπως γίνεται σήμερα ἡ διδασκαλία, τὸ νερὸ ἐξετάζεται στὸ μάθημα τῆς Χημείας ἀπὸ χημικὴ ἄποψη, στὸ μάθημα τῆς Φυσικῆς Πειραματικῆς ἀπὸ φυσικὴ ἄποψη, στὸ μάθημα τῆς Γεωλογίας σὰν γεωλογικὸς παράγοντας, μὰ ἀκόμα μπορεῖ νὰ ἐξεταστῆ καὶ στὴ Γεωγραφία. Ἡ ἐξέταση τοῦ νεροῦ στὰ διάφορα αὐτὰ μαθήματα γίνεται σὲ διάφορα χρονικὰ σημεῖα. Σήμερα ὁ μαθητῆς θὰ μάθῃ γιὰ τὸ νερὸ ἀπὸ χημικὴ ἄποψη, μετὰ ἓνα μῆνα θὰ μάθῃ τὸ νερὸ ἀπὸ φυσικὴ ἄποψη καὶ μπορεῖ καὶ ὕστερα ἀπὸ ἓνα ἔτος νὰ τὸ μάθῃ ἀπὸ γεωλογικὴ ἄποψη. Ἐτσι, τὸ σῶμα νερό, πού στὴ φύση εἶνε ἓνα, ἀχώριστο, κομματιάζεται στὴ διδασκαλία. Ἐπειδὴ δὲ ἡ διδασκαλία τῶν χωριστῶν μαθημάτων, ὅπως γίνεται σήμερα, ἔχει καὶ ἄλλα ψεγάδια, ὅπως θὰ δοῦμε παρακάτω, γι αὐτὸ ἐδῶ καὶ λίγα χρόνια, μερικοὶ προοδευτικοὶ παιδαγωγοὶ καὶ δασκάλοι ἀποφάσισαν νὰ καταργήσουν τὰ χωριστὰ μαθήματα καὶ νὰ μπάσουν στὰ σχολεῖα τοῦς τὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία.

Τὴ συγκεντρωτικὴ λοιπὸν διδασκαλία θὰ τὴν καταλά-

θωμε άμέσως από την άρχή καλύτερα άμα την πάρωμε σαν τή διδασκαλία εκείνη που δέν ξέρει χωριστά μαθήματα. Είπαμε όμως παραπάνω πως θέτει για βάση της ώρισμένες ένότητες. Τι θα πη αυτό ; Νά : "Ας πάρωμε για παράδειγμα πάλι τ' νερό. Τ' νερό στη συγκεντρωτική διδασκαλία άποτελεί μιá ένότητα. Τα παιδιά λοιπόν αρχίζουν να εξετάζουν την ένότητα αυτή. Θα την εξετάσουν από όλες τις απόψεις, και από χημική και από φυσική και από γεωγραφική και από όποια άλλη ακόμα είνε δυνατό. Η εξέταση αυτή του νερού θα πάη συνέχεια και μπορεί να βαστάξη δυό ήμέρες ή και τρεις ή και μιá εβδομάδα. Άμα τελειώσει η εξέταση της ένότητας αυτής «νερό», μπαίνει κάτω άλλη ένότητα. Η ένότητα π. χ. «σπίτι» ή «σαγιάρης» ή τ' «αυτοκίνητο» κτλ. Η νέα πάλι αυτή ένότητα θα εξετάζεται επί μιá ή και δυό εβδομάδες και θα εξεταστή από όλες τις απόψεις.

Κατάλαβες τώρα, κ. συνάδελφε, τι είνε συγκεντρωτική διδασκαλία ;

Τ' είδος αυτό της διδασκαλίας έχει την ιστορία του. Στο διάβα του χρόνου έχει πάρει διάφορες μορφές ώσπου να φτάση στην παραπάνω της μορφή, που μ' αυτή τή δέχεται σήμερα τ' σχολείο έργασίας για αρχή του. "Αν και ή εξέλιξη αυτή δέ σ' ενδιαφέρει και πολύ, πάντα όμως κάτι θα κερδίσωμε αν την παρακολουθήσωμε σύντομα στις γενικές της γραμμές.

1. Η *συνγέντρωση στην Έρβαρτιανή Σχολή*. Θα ξέρεις καλά, κ. συνάδελφε, πως ή Έρβαρτιανή Σχολή κατατάσσει την ύλη της διδασκαλίας σύμφωνα με μιá ώρισμένη διδαχτική της αρχή, σύμφωνα με την αρχή του «έκ των έγγύς προς τ' μακρόν». Την αρχή αυτή την παίρνουν οι Έρβαρτιανοί στη ψυχολογική της έννοια. "Όχι δηλαδή τ' τοπικά «έγγύς», μα τ' ψυχολογικά έγγύς είνε που θα διδαχτούν πρώτα. Ούτε είνε ανάγκη ούτε και τ' χωρο έχω να αναπτύξω πλατεία την αρχή αυτή. Θα την πάρω όμως σύντομα σε δυό μαθήματα για να καταλάβωμε καλύτερα κείνο που θέλωμε έμεις, στην Ιστορία και τή Γεωγραφία.

Στήν Ἱστορία, λένε οἱ Ἐρβαρτιανοί, θά ἀρχίσουμε νά διδάσκουμε ἀπό τήν πρώτη μυθολογική ἐποχή τῆς ἀνθρωπότη-
τας. Θά ἀρχίσουμε ἔτσι, γιατί, ἂν καί ἡ ἐποχή αὐτή χρο-
νικά δέν εἶνε ἐγγύς, εἶνε ὅμως ψυχολογικά ἐγγύς πρὸς τὸ
παιδί, ἀνταποκρίνεται δηλαδή στήν πνευματικὴ του ἀνά-
πτυξη. Καί ἀνταποκρίνεται, γιατί ἡ μυθολογική ἐποχή ἐ-
νὸς λαοῦ εἶνε δημιουργημὰ τῆς φαντασίας του. Μὰ καί στὸ
μικρὸ παιδί τῶν 6—8 χρονῶν κυριαρχεῖ ἡ φαντασία. Γι
αὐτὸ τὸ ὕλικὸ αὐτὸ ταιριάζει στήν πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ
παιδιοῦ τῆς ἡλικίας αὐτῆς. Ὅσο τώρα προχωρεῖ ἡ Ἱστορία
καί γίνεται πρὸς πολὺπλοκὴ καί πρὸς δύσκολη, τόσο προχω-
ρεῖ καί ἡ πνευματικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ καί εἶνε σὲ θέση
νὰ νιώσῃ τὸ ἱστορικὸ ὕλικό. Ἐτσι ἡ Ἱστορία τῆς μυθολο-
γικῆς ἐποχῆς διδάσκεται σὲ παιδιὰ 6—8 χρονῶν, γιατί ἀν-
ταποκρίνεται στήν ἀνάπτυσή τους. Ἡ Ἱστορία πάλι τῆς Μέ-
σης ἐποχῆς, ἡ Ἱστορικῆς ἐποχῆς ὅπως τὴ λένε, διδάσκε-
ται στὰ παιδιὰ τῆς ἡλικίας τῶν 8—13 χρονῶν, γιατί στήν
ἀνάπτυξη αὐτῆς τῆς ἡλικίας ἀνταποκρίνεται. Τέλος ἡ Ἱ-
στορία τῆς Νεώτερης ἐποχῆς, ἡ φιλοσοφικὴ ἐποχή, ὅπως τὴ
λένε, διδάσκεται στὰ παιδιὰ τῶν 13 χρονῶν καὶ ἀπάνω, γιατί
καί τὰ παιδιὰ ἀρχίζουν τώρα νὰ κρίνουν, νὰ φιλοσοφοῦν.
Τὸν τρόπο αὐτὸν τῆς κατάταξης τοῦ ὕλικου οἱ Ἐρβαρτιανοὶ
ὀνομάζουν «*επαλληλία τῆς ὕλης*» ὅπως ξέρετε, κύριε ου-
νάδελφε.

Ἄς πάρουμε τώρα τὴν κατάταξη αὐτὴ στὸ μάθημα τῆς
Γεωγραφίας, κατὰ τοὺς Ἐρβαρτιανούς πάντοτε. Ὅπως στήν
Ἱστορίαν, ἔτσι καὶ ἐδῶ θά μπῆ ἡ ἀρχὴ τοῦ «*Ἐκ τῶν ἐγγύς
πρὸς τὰ μακρὰν*». Πρῶτα θά διδάξουμε τὴν Ἑλλάδα, γιατί
σ' αὐτὴ ζοῦμε καὶ μπορούμε νὰ τὴν καταλάβουμε καλύτερα,
δηλαδή νὰ τὴν καταλάβουν τὰ παιδιὰ. Ἰστερα ἀπὸ τὴν
Ἑλλάδα θά ἔπρεπε νὰ ἐξετάσωμε τὴν Εὐρώπη, γιατί αὐτὴ
εἶνε ἡ πρὸς ἐγγύς ἡπειρος. Εἶνε ὅμως τοπικὰ ἐγγύς, ὅχι ὅ-
μως καὶ ψυχολογικά. Τὰ παιδιὰ δηλαδή δὲ μπορούν νὰ κα-
ταλάβουν εὐκόλα οὔτε τὰ γεωγραφικά της στοιχεῖα οὔτε
τὸν πολὺπλοκὸ πολιτισμὸ της, ποὺ καὶ αὐτὸς ἐξετάζεται ἀπὸ

πολλές πλευρές στο μάθημα της Γεωγραφίας. Γι αυτό θά πάμε στην 'Ασία, που είνε ακόμη απολίτιστη και ή χώρα παρουσιάζει απλοϊκότητες συνθήκες και γι αυτό είνε πιό «έγγυς» στα παιδιά παρά ή Ευρώπη. "Γοτερα από την 'Ασία θά πάμε στην 'Αμερική και Αυστραλία, που είνε δυσκολώτερες και τέλος θά καταλήξωμε στην Ευρώπη, που είνε πιό δύσκολος απ' όλες. Αυτή είνε ή κατάταξη του υλικού της Γεωγραφίας κατά τους Έρβαρτιανούς. Αυτή είνε άπάνω κάτω και ή κατάταξη στα δικά μας προγράμματα.

Γιά δέστε όμως τώρα, μάς λένε οί Έρβαρτιανοί ! "Όταν στη Γεωγραφία διδάσκεται ή Έλλάδα, στην 'Ιστορία συμβαίνει νά διδάσκεται ή ιστορία της αρχαίας Έλλάδος που διαδραματίστηκε στις χώρες της Έλλάδας. Και όταν στη Γεωγραφία διδάσκεται ή 'Ασία, στην 'Ιστορία διδάσκεται ή ιστορία του Βυζαντίου, που διαδραματίστηκε στις χώρες της 'Ασίας. Και όταν στη Γεωγραφία διδάσκεται ή 'Αμερική, στην ιστορία διδάσκεται ή ανακάλυψη της 'Αμερικής κλπ. Και όταν τέλος στη Γεωγραφία διδάσκεται ή Ευρώπη, στην 'Ιστορία συμβαίνει νά διδάσκεται ή ιστορία των Ευρωπαϊκών χωρών : Οί Στούαρτ και οί Τυδώρ της 'Αγγλίας, ή Γαλλική Έπανάσταση, ο Μεγάλος Πέτρος, ο τριακονταετής πόλεμος κλπ. "Ετσι λοιπόν έρχεται κάποια συγκέντρωση μέσα στο υλικό της διδασκαλίας. Ο μαθητής δηλαδή διδάσκεται τον ίδιο χρόνο τη γεωγραφία και την ιστορία μιάνης χώρας. Και αν ο δάσκαλος είνε τεχνίτης και ξέρει νά κανονίση καλά τη διδασκαλία του, μπορεί νά τά διδαχτή αυτά τον ίδιο μήνα ή και την ίδια βδομάδα. Νά λοιπόν μιά συγκέντρωση του υλικού !

Τώρα, αφίνω που ή αρχή αυτή του «έκ των έγγυς προς τά μακράν», όπως την είδαμε στην 'Ιστορία και τη Γεωγραφία, δέ γίνεται πιά δεχτή σήμερα, μα που δέν είνε έδω ο τόπος για νά τó δικαιολογήσω (είνε ζήτημα της Ειδικής Διδαχτικής των μαθημάτων αυτών) και παρατηρώ μόνο πως ή συγκέντρωση αυτή των Έρβαρτιανών είνε μιά συγκέντρωση, που δέν καταργεί τά χωριστά μαθήματα, μα που

προσπαθεί να φέρη κάποιο πλησίασμα του ύλικου ανάμεσα στα διάφορα μαθήματα. Πάμε τώρα να δούμε ένα άλλο είδος συγκεντρωτικής διδασκαλίας.

2. **Ἡ συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ τοῦ Μπέρτχολτ** "Όττο. Ὁ παιδαγωγός αὐτός "Όττο, πού εἶνε ἕνας ἀπὸ τοὺς ἐργάτες τῆς μεταρρύθμισης τοῦ σχολείου, ἐργάζεται ἐδῶ καὶ τριάντα χρόνια στὸ δικό του ἰδιωτικὸ σχολεῖο στὸ Λιχτερφέλντε κοντὰ στὸ Βερολίνο. Τὸ σχολεῖο αὐτὸ τὸ ἔχω ἐπισκεφτῆ καὶ ἔχω παρακολουθήσει τὸν τρόπο τῆς διδασκαλίας του, καὶ μὲ δυὸ λόγια, κ. συνάδελφε, θὰ σοῦ πῶ πῶς γίνεται ἡ διδασκαλία στὸ σχολεῖο αὐτὸ γιὰ νὰ καταλάβῃς τὶ εἶδος συγκέντρωση τοῦ ὑλικοῦ καλλιεργεῖ :

Στὸ σχολεῖο αὐτὸ διδάσκει ὁ ἴδιος ὁ "Όττο καὶ ἡ κόρη του. Μέσα στὴν αἴθουσα τοῦ σχολείου ἢ στὸ μεγάλο του κήπο κάθονται τὰ παιδιὰ καὶ περιμένουν τὸ δάσκαλό τους. Μαζὶ μὲ τὰ παιδιὰ εἶνε καὶ πολλοὶ ἐπισκέφτες, πού θέλουν νὰ γνωρίσουν τὸ σύστημα αὐτὸ τῆς διδασκαλίας. Σὲ λίγο μπαίνει μέσα ὁ "Όττο. Ἀμέσως ἀρχίζει ἡ διδασκαλία. Ὁ "Όττο ρωτᾷ : «Γιὰ ποῖο πράμα θέλετε νὰ μιλήσωμε σήμερα ;» Ὁ ἕνας μαθητῆς λέει : «Ἐγὼ θέλω νὰ μιλήσωμε γιὰ τὸ ἀεροπλάνο». Ὁ ἄλλος θέλει νὰ μιλήσουν γιὰ τὸ αυτοκίνητο, ὁ τρίτος γιὰ τὸ Μπίσμαρκ κλπ. Θὰ μιλήσουν γιὰ κείνο τὸ ζήτημα, πού θὰ συγκεντρώσῃ τοὺς περισσότερους μαθητῆς. Ἀρχίζουν λοιπὸν νὰ μιλοῦν, ἄς ποῦμε, γιὰ τὸ αυτοκίνητο. Θὰ μιλοῦν ὥσπου νὰ ἐξαντλήσουν τὸ ζήτημα. Μιὰ μέρα, ἢ δυὸ μέρες ἢ καὶ ἐλόκληρη ἐδομάδα. Κατὰ τὴ συζήτηση μποροῦν οἱ μαθητῆς νὰ θέτουν ἐρωτήματα ἀπάνω στὸ θέμα. Μὰ μποροῦν νὰ θέτουν ἐρωτήματα καὶ οἱ ἐπισκέφτες. Ὁ καθένας λέει τὴ γνώμη του. Ὅταν δὲ μποροῦν οἱ μαθητῆς νὰ προχωρήσουν, ἐπεμβαίνει ὁ δάσκαλος καὶ δίνει τίς σχετικὲς πληροφορίες. Ὅταν τελειώσῃ ἡ ἐξέταση τῆς ἐνότητος αὐτῆς «αὐτοκίνητο», ρωτοῦνται πάλι οἱ μαθητῆς γιὰ τὸ ζήτημα θέλουν νὰ μιλήσουν. Ἔτσι, ἔπως ἐλέπομε, ὁ "Όττο καταργεῖ τὰ χωριστὰ μαθήματα στὴ διδασκαλία του. Μὰ ἀπὸ τὴν ἄλλη καταργεῖ καὶ τὸ πρόγραμμα. Κάθε φορά,

πού θέλει νά διδάξη, ρωτᾶ τὰ παιδιά καί διδάσκει ὅ,τι αὐτὰ θέλουν. Πρόγραμμα γι αὐτὸν εἶνε μόνο ἡ ἐπιθυμία τῶν παιδιῶν.

Ἡ διδασκαλία αὐτὴ εἶνε βέβαια συγκεντρωτικὴ ἀφοῦ καταργεῖ τὰ χωριστὰ μαθήματα καί περιορίζει τὸ ὕλικό τῆς διδασκαλίας σὲ ἐνότητες, πού ἐξετάζονται ἀπὸ ὅλες τὶς ἀπόψεις. Μὰ ἡ συγκεντρωτικὴ αὐτὴ διδασκαλία διαφέρει ἀπὸ τὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία ὅπως καλλιεργεῖται σήμερα σὲ μερικὰ κρατικὰ σχολεῖα τῆς Γερμανίας καί ὅπως καλλιεργήθηκε καί ἐπὶ τρία χρόνια σὲ ἓνα πρότυπο σχολεῖο στὴν Ἑλλάδα ὅπως θὰ δοῦμε στὸ ἄλλο μου γράμμα. Καί ἡ διαφορὰ εἶνε ὅτι στὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία, πού καλλιεργεῖται στὰ παραπάνω σχολεῖα καί πού καλλιεργήθηκε καί στὸ δικό μας πρότυπο σχολεῖο, οἱ ἐνότητες τοῦ ὕλικοῦ εἶνε ἀπὸ πρὶν ὠρισμένες. Καταργεῖ δηλαδὴ ἡ διδασκαλία αὐτὴ τὰ μαθήματα, μὰ φτιάνει πρόγραμμα ἐνοτήτων, πού τὸ ἀκολουθεῖ. Ὁ Ὅττο ἕμως μπαίνει κάθε μέρα μέσα στὴν τάξη του καί δὲν ξέρει τί θὰ διδάξη. Ἀφίνει νὰ τοῦ ὀρίσουν τὰ παιδιά. Ἄν εἶνε ἕμως τὰ παιδιά σὲ θέση νὰ ἐχτιμήσουν τὴ διδαχτικὴ καί παιδαγωγικὴ σημασία τῆς ὕλης, πού ζητοῦν νὰ ἐξεταστῇ! Καί ἂν εἶνε σωστὸ νὰ ἀφίνωμε στὰ παιδιά, πού δὲν ἔχουν ἰδέα γιὰ τὴν ἀντιληπτικὴ τους δύναμη, νὰ μᾶς ὀρίζουν τὸ τί θὰ διδάξωμε! Βέβαια καί ἡ ἐπιθυμία τῶν παιδιῶν πρέπει νὰ λογαριάζεται, μὰ ὄχι γιὰ κανόνας τῆς καθημερινῆς διδασκαλίας, μὰ μὲ ἓναν ἄλλο τρόπο πού θὰ δοῦμε ἅμα τελειώσωμε τὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΟΓΔΩΘ

Συνέχεια τῆς Συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας.

Κύριε συνάδελφε,

Υπάρχει ὅμως καὶ ἓνα τρίτο εἶδος συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, καὶ αὐτὸ προπάντων ἔχω ὑπ' ὄψει μου, καὶ αὐτὸ ἐφάρμοσα στὸ Μαρσάλειο Διδασκαλεῖο Ἀθηνῶν.

Τὸ εἶδος αὐτὸ τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας ἐφαρμόζεται μετὰ τὸν πόλεμο σὲ μερικὰ πρότυπα σχολεῖα τῆς Γερμανίας καὶ προπάντων στὸ Δημοτικὸ ἑκτατάξιο σχολεῖο τοῦ προαστείου τῆς Λιψίας Κούνεβιτς καὶ τὸ ἴδιο τῆς πλατείας Γεωργίου στὴ Δρέσδη. Καὶ τὰ δυὸ αὐτὰ τὰ ἔχω ἐπισκεφτῆ καὶ ἔχω παρακολουθήσει τὴν ἐργασία τους. Καὶ ἂν θέλαμε νὰ δρίσωμε μὲ δυὸ λόγια τὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία, ποῦ καλλιεργοῦν, θὰ λέγαμε πὼς εἶνε ἢ ἴδια μὲ τοῦ Ὄττο μὲ τὴ διαφορὰ μόνο πὼς οἱ ἐνότητες εἶνε ἀπὸ πρὶν ὠρισμένες. Πὼς ἢ διδασκαλία δηλαδὴ στὰ σχολεῖα αὐτὰ καταργεῖ τὸ πρόγραμμα τῶν χωριστῶν μαθημάτων, ὅπως εἶνε σήμερα στὰ σχολεῖα μας καὶ στὴ θέση τοῦ βάζει πρόγραμμα ἐνοτήτων.

Ἀκόμη ἓνα χαρακτηριστικὸ τῆς συγκεντρωτικῆς αὐτῆς διδασκαλίας εἶνε ὅτι γιὰ κέντρο ὅλης τῆς ἐργασίας θέτει τὴν κατασκευὴ ἑνὸς πρακτικοῦ ἔργου. Γιὰ νὰ καταλάβης καλύτερα, κύριε συνάδελφε, τὸ σημεῖο αὐτό, σοῦ λέω μόνο πὼς τὸ ἐφάρμοσα ἐγὼ στὶς τρεῖς πρώτες τάξεις τοῦ Προτύπου τοῦ Μαρσάλειου Διδασκαλείου, ὅπου εἶχαμε εἰσαγάγει τὸ σύστημα αὐτὸ τῆς διδασκαλίας : Μαζὶ μὲ ἄλλες ἐνότητες, εἶχα ἐξετάσει καὶ τὶς ἐνότητες «ξυλοκάρβουνο» καὶ «ψωμί». Στὴν πρώτη ἐνότητα, κέντρο τῆς ἐργασίας τῶν παιδιῶν εἶχε μπῆ,

τὸ ξυλοκάμινο. Τὰ παιδιά ἔκαμαν ἓνα καμίνι καὶ ἔβγαλαν ξυλοκάρβουνα. "Ὅσο προχωροῦσε ἡ ἐργασία τοῦ καμινιοῦ, τόσο προχωροῦσε παράλληλα καὶ ἡ ἐξέταση τῆς ἐνότητας. "Ὅταν τὰ παιδιά ἔκοβαν τὰ ξύλα ἀπὸ τὰ δέντρα τοῦ κήπου γιὰ νὰ τὰ θάλουν στὸ καμίνι, μάθαιναν κιόλας γιὰ τὰ δέντρα : Τὰ διάφορα εἶδη δέντρα καὶ τὴ χρησιμότητά τους κτλ. Ἐπίσης μάθαιναν καὶ γιὰ τὰ ἐπαγγέλματα, ποῦ ἀσχολοῦνται μὲ τὰ δέντρα καὶ τὴν καλλιέργειά τους καὶ ἄλλα σχετικά. "Ὅταν ἐχτιζαν τὸ καμίνι τους, μάθαιναν κιόλας γιὰ τὸ σχῆμα του καὶ γιὰ ἄλλα σχετικά γεωμετρικὰ σχήματα κτλ. "Ὅταν τοῦ ἔβαλαν φωτιά, ἔμαθαν γιὰ τὴν καύση καὶ τὸ ρόλο, ποῦ παίζει ὁ ἀέρας σ' αὐτή. Ἐπίσης γιὰ ἀσφίξια καὶ ἄλλα σχετικά. "Ὅταν τέλος ἔβγαλαν τὰ κάρβουνα καὶ τὰ πούλησαν μόνα τους καὶ ἔβαλαν τὰ χρήματα ποῦ πῆραν στὸ ταμεῖο τῆς τάξης τους, ἔμαθαν νὰ κάνουν καὶ μερικὲς ἀριθμητικὲς πράξεις. Ὁ ἴδιος τρόπος ἐργασίας ἐφαρμόστηκε καὶ στὴν ἄλλη ἐνότητα τοῦ ψωμιοῦ. Ἐκεῖ γιὰ πρακτικὸ ἔργον εἶχε ὀριστῆ ἓνας χωριάτικος φούρνος. Τὰ παιδιά ἔκαμαν ἓνα χωριάτικο φούρνο, ζύμωσαν ἀλεύρι καὶ ἔψησαν μέσα ψωμί. "Ὅσο προχωροῦσε κι ἐκεῖ ἡ ἐργασία τοῦ φούρνου, τόσο προχωροῦσε καὶ ἡ ἐξέταση τῆς ἐνότητας.

*
* *

"Ὑστερα ἀπὸ ὅσα εἶπαμε γιὰ τὴν ἱστορία τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας καὶ τὰ κυριώτερα γνωρίσματά της, θὰ κατάλαβες νομίζω, κύριε συνάδελφε, πὶ εἶδος διδασκαλία εἶνε αὐτή. Ἔτσι μπορούμε νὰ ἀρχίσουμε τώρα νὰ τὴν κρίνωμε. Γιατί, πρέπει νὰ ξέρης πῶς, ὅπως ἡ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία ἔχει τοὺς ὁπαδούς της, ἔτσι ἔχει καὶ τοὺς ἀντιπάλους της, ποῦ ἔχουν κι αὐτοὶ τὰ ἐπιχειρήματά τους. Ἐμῆμαστε λοιπὸν ὑποχρεωμένοι στὴν κριτικὴ ποῦ θὰ κάμωμε τῆς διδασκαλίας αὐτῆς νὰ ποῦμε καὶ τὰ ὑπὲρ καὶ τὰ κατὰ. Τώρα, νομίζω πῶς ὁ καλύτερος τρόπος τῆς κριτικῆς θὰ ἦταν νὰ τὴ συγκρίνωμε μὲ τὴ διδασκαλία ὅπως γίνεται τώρα στὰ σχολεῖα μας, τὴ διδασκαλία δηλαδὴ τῶν χωριστῶν μα-

θημάτων. "Έτσι θά φανοῦν καλύτερα οἱ διαφορές της καί τὰ πλεονεχτήματά της. "Ας ἀρχίσωμε λοιπόν νά δοῦμε τί γίνεται μέ τή σημερινή διδασκαλία.

Α' Μέ τὸ σημερινὸ σύστημα τῶν χωριστῶν μαθημάτων, ὅπως διδάσκονται σὲ χωριστὲς ὥρες, συμβαίνει ὥστε τὴν πρώτη ὥρα τὰ παιδιά νά μαθαίνουν π. χ. γιὰ τὸν πολλαπλασιασμό, τὴ δεύτερη νά ἔχουν φυσικά καί νά μαθαίνουν γιὰ τὴ θερμότητα, τὴν τρίτη νά ἔχουν Ἱστορία καί νά μαθαίνουν γιὰ τὸ Θησέα κλπ. Συμβαίνει δηλαδή ὥστε, σὲ κάθε ὥρα διδασκαλίας τὸ μυαλὸ τῶν παιδιῶν νά ἀσχολῆται μέ παραστάσεις ὀλωσδιόλου ἄσχετες ἀναμεταξύ τους. Καί ἡ μετάπτωση αὐτὴ ἀπὸ τὸν ἕνα κύκλο τῶν παραστάσεων στὸν ἄλλο γίνεται μέσα σὲ 5—10 λεπτά τῆς ὥρας ποὺ διαρκεῖ τὸ διάλειμμα. Ἡ ἀπότομη αὐτὴ μετάπτωση στὴν πνευματικὴ ἀπασχόληση τῶν μαθητῶν, φέρνει, ὅπως εἶνε φανερό, μιὰ ἀναστάτωση, μιὰ σύγχυση μέσα στὴ πνευματικὴ τους ζωὴ. Μὰ ἡ σύγχυση πάλι αὐτὴ φέρνει τὴ διάσπαση, τὸ κομματιασμά τῆς ψυχῆς. Ἡ ψυχὴ τῶν παιδιῶν, μέ τὴ σημερινὴ διδασκαλία τῶν χωριστῶν μαθημάτων, κινδυνεύει νά χάσῃ τὴ συγκέντρωσή της, τὴν ἐνότητά της. Ἡ ἀσυγκέντρωτη ὅμως ψυχὴ εἶνε τὸ βασικώτερο γινώρισμα τοῦ ἀμόρφωτου ἀνθρώπου. Μιὰ ἀσυγκέντρωτη ψυχὴ, δὲ μπορεῖ ποτὲ νά ἔχῃ αὐτοκυριαρχία. Ὁ ἀνθρώπος, ποὺ ἔχει χάσει τὴν ἐνότητα τῆς ψυχῆς του, καί παρουσιάζει κομματιασμένη ψυχὴ, ὁ ἀνθρώπος αὐτὸς δὲ μπορεῖ νά κυβερνήσῃ τὸν ἑαυτὸ του. Ἡ ψυχὴ του δὲν εἶνε ποτὲ συνεπὴς στὸν ἑαυτὸ της, δὲν ἔχει ρυθμό, δὲ θά ἔχῃ σύστημα δράσης. Μιὰ τέτια ψυχὴ θά τρικλίσῃ ἀδιάκοπα σὰν μεθυσμένη.

Πόσες τέτιες καταστροφὲς δὲ φέρνει τὸ σημερινὸ σχολεῖς ! Τὶ πλοῦτος γνώσεις, μὰ ἀσυστηματοποίητες, ἀνακατεμένες ! Τὶ ἄστατες ψυχές !

Μέ τὴ συγκεντρωτικὴ ὅμως διδασκαλία, τὰ παιδιά θά ἀσχολοῦνται σὲ διάστημα μιᾶς καί περισσότερων ἑβδομάδων μέ τὸ ἴδιο ὕλικό, μέ τίς ἴδιες ὁμοιογενεῖς παραστάσεις. Ἡ μετάπτωση ἀπὸ τὸν ἕνα κύκλο παραστάσεων στὸν ἄλλο θά

γίνεται πολύ άραιά και έτσι θ' αποφεύγεται ή σύγχυση. Γιατί στη συγκεντρωτική διδασκαλία ή ίδια ενότητα θα εξετάζεται μια και δυο και ίσως και τρεις εβδομάδες, ανάλογα με τὸ είδος τῆς ενότητας. Υπάρχουν και ενότητες, που θα εξετάζωνται και ένα μήνα. Έτσι, τὸ μυαλό του παιδιού δεν πέφτει από τὸν ένα κύκλο γνώσεων σὲ άλλο, άσχετο με τὸν προηγούμενο, όπως γίνεται σήμερα έφτά και οχτώ φορές τὴν ημέρα. Η συγκεντρωτική λοιπὸν διδασκαλία υποβοηθεῖ τὴν ενότητα, τὴ συγκέντρωση τῆς ψυχῆς και γι αὐτὸ εἶνε παιδαγωγικώτερη.

Β' Μά ή συγκεντρωτική διδασκαλία εἶνε και *ψυχολογικώτερη* από τὴ σημερινή τὼν χωριστῶν μαθημάτων. "Ας δοῦμε πάλι τι γίνεται σήμερα στὸ σχολεῖο. "Ας πάρουμε ένα θέμα τῆς διδασκαλίας, π. χ. τὸ νερό. Λοιπὸν, τὸ νερό διδάσκεται σήμερα σὲ 3—4 διαφορετικὰ μαθήματα και στὸ καθένα από διαφορετικὴ άποψη και σὲ διαφορετικὸ χρόνο. Διδάσκεται σήμερα στὴ Φυσικὴ από φυσικὴ άποψη. Μετά τρεῖς μήνες διδάσκεται στὴ Χημεία από χημικὴ άποψη. "Ισως μετά ένα χρόνο διδάσκεται στὴ Γεωλογία από γεωλογικὴ άποψη. Μπορεῖ νά εξεταστῆ και από γεωγραφικὴ άποψη. Τὸ σύστημα ὅμως αὐτὸ εἶνε αντιψυχολογικό. Η Ψυχολογία μᾶς διδάσκει πὼς ή ψυχὴ του ανθρώπου, και μάλιστα του μικροῦ παιδιού, αντιλαμβάνεται τὰ πράματα συνολικά, συνθετικά. "Ενα αντικείμενο, π. χ. τὸ δέντρο, τὸ βλέπει σάν ένα σύνολο ὅλων τῶν μερῶν του. Δὲν βλέπει χωριστὰ κορμό, κλάδους, φύλλα. Επίσης ένα φαινόμενο τὸ αντιλαμβάνεται σὲ ὅλη του τὴν έκταση, σάν κάτι ένιατο και άχώριστο, μᾶ ακόμα και στὶς σχέσεις του με άλλα σχετικὰ φαινόμενα. Η ψυχὴ του ανθρώπου δὲν αναλύει τὰ πράματα, μᾶ αντίθετα, τὰ ένώνει, τὰ συνθέτει, αντιλαμβάνεται συνθετικά. Η διδασκαλία λοιπὸν τῶν χωριστῶν μαθημάτων, που χωρίζει, κομματιάζει τὰ πράματα, δὲν εἶνε σύμφωνη με τὴ ψυχολογία. "Ενώ ή συγκεντρωτικὴ διδασκαλία, που ᾶμα άρχίση νά εξετάζη ένα πᾶμα μιᾶ ενότητα, π. χ. τὸ νερό, δὲν τὸ άφίνει στὴ μέση, μᾶ εξακολουθεῖ τὴν εξέτασή του

ώσπου να τὸ ἐξετάσῃ ἀπὸ ὅλες τὶς ἀπόψεις καὶ ἐξαντλήσῃ, ὅπως λέμε, τὸ θέμα, ποὺ προσπαθεῖ ἔτσι νὰ δώσῃ στὰ παιδιὰ μιὰ συνολικὴ ἐντύπωση τοῦ νεροῦ, ἢ συγκεντρωτικὴ λέγω διδασκαλία εἶνε σύμφωνη μὲ τὴ ψυχολογία,

Τὸ χῶρισμα τῶν πραγμάτων, ὅπως γίνεται στὴ σημερινὴ διδασκαλία εἶνε ἀντίθετη καὶ πρὸς τὴ ζωὴ. Καὶ στὴ ζωὴ τὰ πράγματα δὲ μᾶς παρουσιάζονται χωρισμένα, μὰ ἐνιαῖα. Καὶ ἔχει μόνον αὐτό, μὰ καί, τόσο στὴ ζωὴ τῆς ἀνθρώπινης κοινωνίας, ὅσο καὶ στὴ ζωὴ τῆς φύσης, κυριαρχεῖ ἡ τάση, τὰ χωριστὰ πράγματα, οἱ χωριστοὶ ὀργανισμοί, νὰ ἐνώνωνται καὶ νὰ ἀποτελοῦν ἓνα σύνολο, μιὰ σύνθεση. Ἡ ζωὴ ἢ ἴδια εἶνε μιὰ μεγάλη σύνθεση. Τὸ σημεῖο αὐτὸ δὲ μπορούμε νὰ τὸ ἀναπτύξωμε πλατειά. Νομίζω ὅμως πὼς δὲν εἶνε καὶ ἀνάγκη γιατί τὸ καταλαβαίνει ὁ καθένας καὶ ἀκόμα καταλαβαίνει πὼς ἡ διδασκαλία τῶν χωριστῶν μαθημάτων, ποὺ ξεχωρίζει, διασκορπίζει τὰ πράγματα, εἶνε ἀφύσικη.

Γ'. Μὰ οἱ ἐχθροὶ τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας παρουσιάζουν ἓνα ἐπιχείρημα ἐναντίον της, ποὺ μ' αὐτὸ νομίζουν πὼς χτυποῦν τὸ καρφὶ ἀπάνω στὸ κεφάλι, πὼς μὲ αὐτὸ δηλαδὴ ξοφλᾷ ἡ διδασκαλία αὐτὴ. Λένε: Κάθε μάθημα τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος, ἐκτὸς ἀπὸ τὶς γνώσεις ποὺ δίνει, ἔχει καὶ ἓνα εἰδολογικὸ σκοπὸ. Μορφώνει καὶ τὴ ψυχὴ μᾶς ἀνάλογα μὲ τὴ φύση του. Τὰ Μαθηματικὰ π. χ., ἐκτὸς ἀπὸ τὶς γνώσεις ποὺ μᾶς δίνουν, μᾶς μορφώνουν καὶ μαθηματικά, δηλαδὴ μᾶς κάνουν νὰ σκεφτώμαστε μαθηματικά, μᾶς μαθαίνουν τὴν ἀκρίβεια, τὴν τάξη κλπ. Ἐπίσης ἡ Ἱστορία. Ἐκτὸς ἀπὸ τὶς ἱστορικὲς γνώσεις ποὺ μᾶς δίνει, μᾶς θάζει μέσα μᾶς καὶ τὴν ἱστορικὴ σκέψη, μᾶς κάνει νὰ σκεφτώμαστε ἱστορικά. Ἔτσι καὶ καθὲ ἄλλο μάθημα. Ἀφοῦ λοιπόν, ἐξακολουθοῦν οἱ ἐχθροὶ τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, ἡ διδασκαλία αὐτὴ καταργεῖ τὰ μαθήματα, εἶνε φανερό πὼς χάνεται καὶ ἡ μορφωτικὴ ἐπίδραση ποὺ ἐξασκεῖ κάθε μάθημα ἀπάνω στὴ ψυχὴ τῶν μαθητῶν.

Τὸ ἐπιχείρημα αὐτὸ ἐξωτερικᾶ φαίνεται δυνατό. Ὅταν ὅμως δοῦμε τὰ πράγματα λίγο ἀπὸ κοντὰ θὰ δοῦμε πὼς δὲ

μπορεί να σταθῆ. Γιατί, ἡ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία καταργεῖ βέβαια τὰ μαθήματα ὅπως εἶνε σήμερα καὶ ὅπως ταχτοποιοῦνται στὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα, ὥστόσο ὅμως τὰ μαθήματα γίνονται καὶ στὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία. Οἱ γνώσεις δηλαδὴ ποὺ διδάσκονται σήμερα στὰ διάφορα μαθήματα, διδάσκονται καὶ στὴ συγκεντρωτικὴ. Κι ἐκεῖ μαθαίνομε, ἱστορικές, φυσικές, μαθηματικές κλπ. γνώσεις. Κι ἐκεῖ κάνομε Ἱστορία, Φυσική, Μαθηματικά κλπ. μὰ μὲ ἄλλο τρόπο. Ἄς πάρωμε πάλι ἓνα παράδειγμα γιὰ τὸ καταλάβωμε καλύτερα. Ἄς ποῦμε πὼς ἔχομε νὰ διδάξωμε μὲ τὴν ἀρχὴ τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας τὴν ἐνότητα «ἡ ἐνδυμασία τοῦ ἀνθρώπου». Πρῶτα πρῶτα θὰ ἐξετάσωμε τὸ ζήτημα στὴν ἱστορικὴ του ἐξέλιξη. Θὰ δοῦμε δηλαδὴ πὼς ντύνονταν οἱ ἀρχαῖοι Αἰγύπτιοι, οἱ ἀρχαῖοι Ἕλληνες κτλ. Ὑστερα θὰ δοῦμε πὼς ντύνονταν στὸ Μεσαίωνα, πὼς στὴ νέα ἐποχῆ, καὶ γενικὰ θὰ παρακολουθήσωμε τὴν ἐξέλιξη τοῦ ἐνδύματος τοῦ ἀνθρώπου ὡς τὴ σημερινὴ του μορφῆ, ἢ θὰ παρακολουθήσωμε τὴν ἐξέλιξη τοῦ ἐνδύματος τοῦ Ἕλληνα ὡς σήμερα (αὐτὸ θὰ ἐξαρτηθῆ ἀπὸ τὴν τάξη, ποὺ θὰ διδάξωμε τὴν ἐνότητα αὐτή). Ἡ ἀποψη ὅμως αὐτὴ τῆς ἐξέτασης τοῦ ζητήματος εἶνε ἱστορικὴ. Ἐδῶ δηλαδὴ κάνομε Ἱστορία. Ἐξετάζομε τὴν ἱστορία τῆς ἐνδυμασίας. Καὶ ὁ τρόπος τῆς ἐξέτασης αὐτῆς θὰ εἶνε ὁ ἴδιος μὲ τὸν τρόπο ποὺ ἀπαιτεῖ τὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας. Ἐδῶ δηλαδὴ ἐφαρμόζομε τὴν τεχνικὴ τῆς Ἱστορίας. Ὑστερα ἀπ' αὐτὸ ἐξετάζομε ἀπὸ τί γίνονται τὰ ἐνδύματα καὶ βρίσκομε πὼς γίνονται ἀπὸ βαμπάκι, λινάρι, μαλλὶ καὶ μετάξι. Μαθαίνομε τὴν παραγωγὴ τῶν ὑλικῶν αὐτῶν. Αὐτὰ ὅμως ὅλα εἶνε φυτολογικὲς καὶ ζωολογικὲς γνώσεις. Ἐδῶ δηλαδὴ πάλι κάνομε Φυτολογία καὶ Ζωολογία. Ὑστερα μαθαίνομε πὼς χρωματίζονται τὰ ἐνδύματα—χημικὲς γνώσεις, κάνομε δηλαδὴ Χημεία, ποὺ εἶνε οἱ τόποι τῆς παραγωγῆς τῶν πρώτων ὑλικῶν τῶν ἐνδυμάτων καὶ ἐπομένως εἶνε ἀνεπτυγμένη ἢ σχετικὴ βιομηχανία,—γεωγραφικὲς γνώσεις, κάνομε δηλαδὴ Γεωγραφία. Μὰ ἀκόμα θὰ μάθωμε τί κοστίζει γιὰ νὰ μεταφερθοῦν τὰ ὑφά-

σηματα από τον τόπο της παραγωγής στον τόπο της κατα-
νάλωσής, τι κοστίζει μιὰ φορυσιά ρούχα κτλ.— αριθμητικές
γνώσεις, κάνομε δηλαδή Ἀριθμητική. Μὰ μπορούμε καί νά
ἐπισκεφτοῦμε ἕνα νηματοουργεῖο ἢ ἕνα ὑφαντουργεῖο καί νά
δοῦμε πῶς ἐργάζεται με ἤλεκτρισμό ἢ με αἰτμό καί τίς διά-
φορες μηχανές του, — φυσικές γνώσεις, κάνομε δηλαδή Φυ-
σική.

Βλέπομε λοιπόν πῶς καί στή συγκεντρωτική διδασκα-
λία γίνονται τὰ μαθήματα καί γι αὐτό δὲ χάνομε τή μορ-
φωτική τους ἐπίδραση. Μὰ τότε μπορεῖ νά μᾶς πῆ κανεὶς :
Καί στή συγκεντρωτικὴ διδασκαλία γίνεται μετάπτωση ὅ-
πως καί στή διδασκαλία τῶν χωριστῶν μαθημάτων. Ἐφού
καί στή διδασκαλία αὐτὴ ἢ κάθε ἐνότητα ἐξετάζεται ἀπὸ
ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερες ἀπόψεις, ἀπὸ ἱστορικὴ, φυσικὴ,
μαθηματικὴ κτλ., ἄρα γίνεται καί ἐδῶ μετάπτωση. Βέβαια,
θὰ πούμε ἑμεῖς : Γίνεται μετάπτωση. Μὰ στή μετάπτωση
αὐτὴ ἀλλάζει μόνο ἢ ἀποψη, πού ἀπ' αὐτὴ ἐξετάζεται τὸ
ἀντικείμενο τῆς διδασκαλίας, μὰ τὸ ἴδιο τὸ ἀντικείμενο μέ-
νει ἀμετάβλητο. Ὅταν ἐξετάζω ἐγὼ τὸ νερό, τὸ νερὸ θὰ ἐ-
ξετάσω ἀπὸ χημικὴ, τὸ νερὸ ἀπὸ φυσικὴ, τὸ νερὸ ἀπὸ γεω-
λογικὴ κτλ. ἀποψη. Πρὸκειται δηλαδή πάντα γιὰ τὸ νερὸ,
τὸ ἀντικείμενο τῆς διδασκαλίας μένει. Καί τὸ ἀντικείμενο
αὐτὸ ἀποτελεῖ τὸ συγκεντρωτικὸ σημεῖο ὄλων τῶν διαφορε-
τικῶν ἀπόψεων τῆς ἐξέτασης. Ἐνῶ σήμερα, τὴν πρώτη ὥρα
ἔχομε Θρησκευτικὰ γιὰ τίς δέκα ἐντολές, τὴν δευτέρη Μα-
θηματικὰ γιὰ τὴν κλασματικὴ μονάδα, τὴν τρίτη Γεωγρα-
φία γιὰ τὴ Θεσσαλία. Ἔτσι, δὲν ἀλλάζει μόνο ἢ ἀποψη τῆς
διδασκαλίας, μὰ ἀλλάζει καί τὸ θέμα τῆς διδασκαλίας, ἕνα
πρᾶμα πού εἶνε ἐλωσδιόλου τὸ ἀντίθετο ἀπ' ὅ,τι γίνεται στή
συγκεντρωτικὴ διδασκαλία.

Δ'. Οἱ ἐχθροὶ τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας προβάλλ-
ουν καί ἄλλο ἐπιχείρημα ἐναντίά της. Λένε πῶς ἢ συγκεν-
τρωτικὴ διδασκαλία εἶνε δύσκολο νά ἐφαρμοστῆ, καί μάλι-
στα στίς ἀνώτερες τάξεις τοῦ Δημοτικοῦ σχολείου καί στή

Μέση παιδεία. Γιατί, λένε : Ἄφου ὁ δάσκαλος πρέπει νὰ ἐξετάζη κάθε ἐνότητα ἀπὸ πολλὰς ἀπόψεις, πρέπει νὰ ἔχη πλῆθος γνώσεις, πού δὲ μπορεῖ νὰ τις ἀποχτήσῃ. Πρέπει νὰ εἶνε κινήτῃ βιβλιοθήκη.

Πρέπει τώρα πρῶτα πρῶτα νὰ ποῦμε πῶς τὸ ἐπιχείρημα αὐτὸ τὸ φέρνουν οἱ Γερμανοὶ εκπαιδευτικοί, οἱ ἐχθροὶ τῆς συγκεντρωτικῆς καὶ ἔχουν ὑπόψει τους τὸ Γερμανικὸ Δημοτικὸ σχολεῖο πού εἶνε ὀχτάχρονο καὶ στὶς ἀνώτερές του τάξεις γίνεται βέβαια ἐπιστημονικὴ ἐργασία σὲ ὅλα τὰ μαθήματα πού δὲ μπορεῖ νὰ τὴν κάμῃ ἓνας δάσκαλος. Ὅσα ὅμως γιὰ τὸ δικό μας Δημοτικὸ, πού τώρα μόνο γίνεται ἐξάχρονο, εἶμαι βέβαιος πῶς ἢ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία μπορεῖ νὰ ἐφαρμοστῇ καὶ στὰ ἔξι του χρόνια. Καὶ τώρα ἄλλωστε, ὅλα τὰ μαθήματα στὸ Δημοτικὸ τὰ διδάσκει ἓνας δάσκαλος. Τὸ ὅτι μὲ τὴ συγκεντρωτικὴ διδασκαλία ὁ δάσκαλος θὰ κοπιᾷ περισσότερο καὶ πρέπει νὰ ἔχη πλοῦσια βιβλιοθήκη στὴ διάθεσή του, εἶνε αὐτονόητο. Νομίζω ὅμως πῶς ἢ πολλὴ δουλειὰ πρέπει νὰ εὐχαριστῇ κάθε εὐσυνείδητο δάσκαλο.

Ὅσο γιὰ τὴ Μέση παιδεία, νομίζω καὶ ἐγὼ πῶς δὲ μπορεῖ νὰ ἐφαρμοστῇ ἢ συγκεντρωτικὴ, καὶ ἐκεῖ βέβαια ἰσχύει τὸ παραπάνω ἐπιχείρημα τῶν ἐχθρῶν τῆς. Στὴ Μέση παιδεία γίνεται καθαρὴ ἐπιστημονικὴ ἐργασία. Καὶ ἓνας δάσκαλος ἐκεῖ, γιὰ νὰ διδάξῃ μιὰ ἐνότητα ἀπὸ ὅλες τις ἀπόψεις, πρέπει νὰ εἶνε μπασμένος σ' ὅλες τις ἐπιστήμες, πράμα ἀδύνατο, ἀφου σήμερα οὔτε μιὰ ἐπιστήμη δὲ μπορεῖ νὰ κατέχῃ σ' ὅλο τῆς τὸ πλάτος. Γι αὐτὸ ἐδῶ ἔχομε τοὺς εἰδικούς τοῦ κάθε μαθήματος, καὶ κάθε καθηγητῆς θὰ διδάξῃ μόνο τὸ μάθημά του.

Δὲ μπορούμε ν' ἀφήσωμε τὸ κεφάλαιο τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας ἂν πρὶν δὲν ἐξετάσωμε δυὸ ζητήματα, πού ὅσο καὶ ἂν δεχώμαστε τὴ διδασκαλία αὐτὴ, πρέπει ὅμως νὰ μᾶς ἀπασχολήσουν. Πρόκειται γιὰ τὰ παρακάτω δυὸ ζητήματα :

α) Το πρώτο και κυριότερο έργο του Δημοτικού σχολείου είναι να μάθω στους μαθητές του τις δεξιότητες της ανάγνωσης, γραφής και αριθμησης. Για να αποκτήσουν οι μαθητές τις δεξιότητες αυτές, πρέπει ν' ασκούνται σ' αυτές κάθε μέρα. Γι αυτό και πολύ σωστά σήμερα τα παιδιά του Δημοτικού κάνουν κάθε μέρα ανάγνωση και γραφή και ασκούνται και αρκετά στην αριθμηση.

Τι θα γίνει όμως όταν στο Δημοτικό σχολείο εισαγάγωμε τή συγκεντρωτική διδασκαλία; Να περιμένουμε να κάνουμε αριθμηση π.χ. μόνο όταν έρθη ή σειρά, που θα εξεταστή ή ένότητα από αριθμητική άποψη; Τότε όμως τα παιδιά θα κάνουν αριθμηση μια φορά σε κάθε ένότητα, και αυτό βέβαια θα γίνεται μια φορά τή εβδομάδα ή κάθε δεκαπέντε μια φορά. Μά, όπως είπαμε, ή αριθμηση είναι δεξιότητα, που απαιτεί συχνή άσκηση. Γι αυτό λοιπόν, νομίζω πως παράλληλα με τή συγκεντρωτική διδασκαλία, πρέπει να αφιερώσωμε κάθε μέρα μισή ώρα μόνο για τήν αριθμηση. Ακόμα μισή ώρα πρέπει να αφιερώσωμε για τήν ανάγνωση και γραφή, γιατί ό,τι ισχύει για τήν αριθμηση ισχύει και για τις δυο αυτές δεξιότητες.

β) Το δεύτερο ζήτημα, που πρέπει να εξεταστή, είναι το ζήτημα του αναγνωστικού βιβλίου: Σύμφωνα με το παραπάνω σημείο, δε μπορούμε να στερηθούμε το αναγνωστικό βιβλίο. Πώς όμως πρέπει να είναι γραμμένο το αναγνωστικό; Να είναι, όπως λέμε, συνεχούς ύλης, ή να είναι έγκυκλοπαιδικής; Αν όμως είναι έγκυκλοπαιδικής, τότε θα είναι δλωσδιόλου αντίθετο με τήν αρχή τής συγκεντρωτικής διδασκαλίας όταν σε κάθε κεφάλαιό του πραγματεύεται και διαφορετικό θέμα. Θα είχαμε τότε δυο συστήματα διδασκαλίας μέσα στο σχολείο, ένα τής συγκεντρωτικής και ένα τής διασπαρμένης διδασκαλίας. Μά και το βιβλίο τής συνεχούς ύλης δεν ανταποκρίνεται στην αρχή τής συγκέντρωσης όταν παρακολουθή μονόπλευρα τήν εξέλιξη μιανής μόνο ιστορίας. Γι αυτό νομίζω πως το αναγνωστικό βιβλίο πρέπει να είναι γραμμένο σύμφωνα με τήν αρχή τής συγκεντρωτικής

διδασκαλίας. Νά πραγματεύεται δηλαδή λίγες μόνο μεγάλες ένότητες, ανάλογες με τὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο τῶν παιδιῶν, ποὺ νά τις ἐξετάζη ὅμως ἀπ' ὅλες τις ἀπόψεις, ἀκριβῶς ὅπως τὸ ἀπαιτεῖ ἡ διδασκαλία αὐτή.

ΓΡΑΜΜΑ ΔΕΚΑΤΟ ΕΝΑΤΟ

Διδασκαλία ευκαιρίας και σιωπηρές εργασίες.

Κύριε συνάδελφε,

Ός τώρα, στα τελευταία μου γράμματα, ανέπτυξα τις διδαχτικές αρχές του σχολείου εργασίας. Τώρα έχω ακόμα δυο τρόπους διδασκαλίας να αναπτύξω, που δεν είναι όμως πρόπον να τους υψώσωμε και αυτούς σε αρχές της διδασκαλίας γιατί δεν εφαρμόζονται κάθε μέρα στη διδασκαλία. Και οι δυο αυτοί τρόποι της διδασκαλίας εφαρμόζονται μόνο κάπου κάπου.

"Ας εξετάσωμε πρώτα τη διδασκαλία ευκαιρίας. Θυμάσαι, κύριε συνάδελφε, που λέγαμε πως ο Μπέρτχολτ "Όττο κανονίζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με την επιθυμία των μαθητών του. Θυμάσαι πως εκεί σου έμεινα χρεώστης μια απάντηση. Λέγαμε εκεί πως εμείς δε μπορούμε να στηρίξωμε τη διδασκαλία μας στην επιθυμία των παιδιών μα πως πρέπει τότε τότε να τη λαβαίνομε κι αυτή ύπόψει. Λοιπόν, αυτό το κάνομε με τη διδασκαλία ευκαιρίας. Γι αυτό κάνομε τη διδασκαλία ευκαιρίας, για να ικανοποιώμε την επιθυμία των παιδιών :

Μια ή δυο ώρες τη εβδομάδα τις αφιερώνομε για τη διδασκαλία ευκαιρίας. Τις ώρες δηλαδή αυτές ο δάσκαλος μπαίνει στην τάξη του χωρίς να ξέρη τι να διδάξη. Κάνει δηλαδή ό,τι κάνει και ο "Όττο. Κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα τις ώρες αυτές να θέτη ερωτήματα στο δάσκαλο και στην τάξη, να διατυπώνη απορίες, που πρέπει να δοθῆ σ' αυτές μια απάντηση. "Αν την απάντηση μπορούν να τη δώσουν τα παιδιά, πάει καλά, αλλιώς τη λέει ο δάσκαλος. Τυ-

χαίνει δηλαδή πολλές φορές ένας μαθητής να έχει απορίες σε μερικά θέματα από κείνα, που έχει εξετάσει ή διδασκαλία. "Η τυχαίνει ένα σημείο να μὴν τὸ ἔχει καταλάβη καλά, ἢ νὰ τὸ σκέφτηκε μόνος του στις ἐλεύθερές του ὥρες καὶ νὰ ἔφτασε σὲ συμπέρασμα ἀντίθετο ἀπὸ κείνο πὸ ἔφτασε ἢ τάξη ὅταν ἐξέταζε τὸ μάθημα. "Ἔτσι τοῦ μένει ἢ ἀμβυβολία. "Ἡ ἀκόμα, μπορεῖ νὰ τύχη, ἐκείνα πὸ ἔμαθε μέσα στὸ μάθημα, νὰ τοῦ γεννήσουν παραπέρα ἀπορίες σὲ ζητήματα, πὸ εἶνε σχετικὰ μὲ τὰ μαθήματα τοῦ σχολείου. Γιὰ ὅλα λοιπὸν αὐτά, ὁ μαθητής βρίσκει τὴν εὐκαιρία τὴν ὥρα τῆς διδασκαλίας τῆς εὐκαιρίας νὰ θέσῃ τις σχετικὲς ἐρωτήσεις του καὶ νὰ λύσῃ τις ἀπορίες του.

"Ἡ διδασκαλία τῆς εὐκαιρίας εἶνε πολὺ δημιουργικὴ: "Αναγκάζει τὰ παιδιὰ νὰ βάζουν τὸ μυαλό τους νὰ κινῆται. Δίνει μιὰ ποικιλία στὴν ἐργασία τοῦ σχολείου, τὴν κάνει νὰ ξεφεύγῃ ἀπὸ τὸν καθορισμένο τύπο τῆς σχολικῆς ἐργασίας καὶ νὰ παίρῃ μιὰ ἐλαστικώτερη μορφή, πὸ ξεκουράζει καὶ εὐχαριστεῖ τὰ παιδιὰ.

Γιὰ νὰ ἔχῃ ὅμως τοὺς ἀνάλογους καρποὺς ἢ διδασκαλία αὐτὴ, πρέπει νὰ συστηματοποιηθῇ :

α) Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ μάθουν νὰ μὴ ρωτοῦν γιὰ ζητήματα ὀλωσδιόλου ἄσχετα μὲ τὴ σχολικὴ ἐργασία, πὸ δὲν ἔχουν θέσῃ στὸ πλαίσιο τῶν σχολικῶν γνώσεων ἢ πὸ ὑπερβαίνουν τὴν πνευματικὴ τους δύναμη, ἢ τέλος πὸ δὲν εἶνε τὸ σχολεῖο ἀρμόδιο γιὰ νὰ τὰ λύσῃ. Μπορεῖ π. χ. νὰ παρουσιαστῇ ἢ περίπτωσι νὰ ρωτήσῃ ἓνα παιδί : « Ὑπάρχει Θεός ; » ἢ κάτι τέτια, πὸ ἀρέσουν στὰ παιδιὰ. Αὐτὰ ὅμως πρέπει νὰ λείπουν.

β) Τὰ παιδιὰ πρέπει νὰ ἔχουν τὸ σημειωματάριό τους, πὸ κάθε φορὰ πὸ τοὺς παρουσιάζεται μιὰ ἀπορία, νὰ τὴ σημειώνουν μέσα καὶ νὰ περιμένουν τὴν διδασκαλία εὐκαιρίας γιὰ νὰ τὴ διατυπώσουν.

γ) Μπορεῖ νὰ συμβῇ τὰ παιδιὰ νὰ ἀμελοῦν ὀλότελα καὶ νὰ μὴν προπαρασκευάζωνται γιὰ τὴ διδασκαλία εὐκαιρίας. "Ἐρχεται τότε ἢ ὀρισμένη ὥρα καὶ δὲν ἔχουν τί νὰ ρωτή-

σουν. Αυτό εἶνε τεμπελιά, εἶνε παράλειψη καθήκοντος, πού ὁ δάσκαλος πρέπει νά τή χτυπήσῃ αὐστηρά: "Ἡ νά κάμη τὰ παιδιὰ νά ἐργάζωνται ἢ νά καταργήσῃ τότε τή διδασκαλία εὐκαιρίας.

Ἐρχόμαστε τώρα στίς **σιωπηρές ἐργασίες** :

Οἱ σιωπηρές ἐργασίες γίνονται σήμερα στά μονοτάξια σχολεῖα. Ἐκεῖ ὁ δάσκαλος, ἅμα διδάσκη σ' ἓνα τμήμα, δίνει στό ἄλλο ὠρισμένες ἐργασίες πού τὰ παιδιὰ πρέπει νά τίς κάνουν σιωπώντας. Ἔτσι γίνεται ὅσο ξέρω ἐγώ. Ὁ σκοπός τῶν ἐργασιῶν αὐτῶν εἶνε καθαρά πραχτικός. Ὁ δάσκαλος τοῦ μονοτάξιου σχολείου βάζει τίς ἐργασίες αὐτές μόνο καί μόνο γιά νά ἀπασχολοῦνται τὰ παιδιὰ, νά κάθονται ἤσυχα καί ἔτσι νά μπορῇ αὐτός νά διδάσκη στό ἄλλο τμήμα.

Οἱ σιωπηρές ὅμως ἐργασίες, πού ἐννοῶ ἐγώ εἶνε διαφορετικές. Ἡ διαφορά εἵρσκεται προπαντῶν σέ τοῦτο, ὅτι δέν εἵρζει ὁ δάσκαλος τίς ἐργασίες, πού πρέπει νά κάνουν τὰ παιδιὰ, μὰ τὰ παιδιὰ εἶνε ἐλεύθερα νά κάμη τὸ καθένα ὅ,τι θέλει :

Μιά ὥρα τῆ εβδομάδα ἢ καί δυὸ ὥρες δὲ γίνεται μάθημα. Τὰ παιδιὰ εἶνε ἐλεύθερα νά ἐργάζωνται ὅ,τι θέλει τὸ καθένα. Τὸ ἓνα θά ἰχνογραφῇ, τὸ ἄλλο θά κάνῃ γεωμετρικά σχήματα, τὸ ἄλλο θά κάνῃ ἀριθμητικές πράξεις, ἓνα ἄλλο κάνει ἔκθεση γιά ἓνα δικό του θέμα. Ἄν εἶνε καί μερικά, πού δὲ θέλουν νά ἐργαστοῦν, ἄς μὴν ἐργαστοῦν. Ἄς βλέπουν τίς εἰκόνες τοῦ βιβλίου τους ἢ ἄς ρεμβάζουν. Ὅλα ὅμως, καί κεῖνα πού ἐργάζονται καί κεῖνα πού δέν ἐργάζονται, πρέπει νά ἔχουν ἀπόλυτη σιωπή. Οἱ ἐργασίες πρέπει νά γίνονται μὲ ἄκρα σιωπή, γι αὐτὸ λέγονται καί σιωπηρές.

Ποιές εἶνε τώρα οἱ ὠφέλειες τῶν σιωπηρῶν αὐτῶν ἐργασιῶν ;

α) Πρῶτα πρῶτα συνειθίζουν τὰ παιδιὰ νά δουλεύουν χωρὶς νά μιλοῦν. Τὰ συνειθίζουν νά κρατοῦν γιά μισή ὥρα τῆ γλώσσα τους, πού εἶνε πολὺ μεγάλο πρᾶμα.

β) Δίνουν εὐκαιρία στό κάθε παιδί νά κάμη μιὰ ἐργασία ὅπως θέλει αὐτὸ καί μόνο του, χωρὶς δηλαδὴ ξένη βοήθεια, πού κι αὐτὸ ἔχει μεγάλη σημασία γιά τῆ ζωή.

γ) Μὰ ὁ κυριώτερος λόγος, ποὺ κάνομε τίς σιωπηρὲς ἐργασίες, εἶνε γιὰ τὸ νὰ ἱκανοποιήσωμε μιὰ ὄρισμένη ἀπαίτηση τῆς ψυχῆς μας: Ὅσοδήποτε καὶ ἂν ζητοῦμε νὰ μορφώσωμε τὸ ὁμαδικὸ πνεῦμα στὰ παιδιά, ἢ ἀλήθεια εἶνε πῶς πολλὲς φορὲς ὁ ἄνθρωπος αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκη νὰ ξεχωριστῇ ἀπὸ τοὺς ἄλλους καὶ νὰ μείνη μόνος του μὲ τίς σκέψεις του. Αἰσθάνεται τὴν ἀνάγκη νερθῇ στὸν ἑαυτό του, νὰ κλειστῇ μέσα του, νὰ ρεμβάσῃ, νὰ ὄνειροπολήσῃ. Τὸ σημεῖο αὐτὸ πρέπει προπάντων νὰ τὸ προσέξουν τὰ σχολεῖα ποὺ ἔχουν οἰκοτροφεῖο καὶ τὰ παιδιά ζοῦν καὶ ἐργάζονται ἐκεῖ μέσα πάντα μαζί. Μιὰ ὥρα τὴν ἡμέρα πρέπει στὰ σχολεῖα αὐτὰ νὰ μένουν τὰ παιδιά ἐλεύθερα νὰ κάνη τὸ κάθε παιδί ὅτι θέλει, ἢ νὰ μὴν κάνη τίποτα.

Γι αὐτὸ κι ἔμεις εἰσάγομε τίς σιωπηρὲς ἐργασίες. Γιὰ νὰ δώσωμε, ὅπως εἶπα, εὐκαιρία στὸ κάθε παιδί νὰ περιοριστῇ λίγο στὸν ἑαυτό του, νὰ ἀσχοληθῇ μόνο του ὅπως θέλει, ἢ νὰ ὄνειροπολήσῃ.

ΓΡΑΜΜΑ ΕΙΚΟΣΤΟ

Ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας.

Κύριε συνάδελφε,

Ἐχομε ἀκόμα νὰ ἐξετάσωμε τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας. Μὲ ἄλλα λόγια, ἔχομε νὰ ἐξετάσωμε τὸ δρόμο, ποῦ πρέπει νὰ παίρνη ἡ ἐργασία κατὰ τὴ διδασκαλία. Στὴν ἀρχὴ τῆς μελέτης μας αὐτῆς ἐκρίναμε καὶ ἀπορρίψαμε τὰ Ἐρβαρτιανὰ στάδια τῆς διδασκαλίας. Ἔτσι ὅμως καταργούμε μιά αὐστηρὰ καθορισμένη καὶ γενικὰ παραδεγμένη πορεία τῆς διδασκαλίας. Πρέπει ὅμως νὰ βάλωμε κάτι στὴ θέσιν τῆς. Πρέπει νὰ τὴν ἀντικαταστήσωμε μὲ κάποια ἄλλη πορεία. Γιατί, βέβαια, πρέπει ἡ διδασκαλία νὰ ἀκολουθᾷ κάποια σειρά. Δὲ μπορεῖ νὰ βαδίζῃ στὰ τυφλά. Τότε καὶ ὅλη ἡ ἐργασία τῆς δὲ θὰ τείνῃ πρὸς ἓνα ὄρισμένο σκοπὸ.

Λοιπὸν, ὅπως οἱ Ἐρβαρτιανοί, ἔχομε κι ἐμεῖς τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας μας. Καὶ στὴν πορεία μας αὐτὴ ἀκολουθοῦμε τὸ ψυχολογικὸ φαινόμενο τῆς μάθησης. Ρωτοῦμε δηλαδή: Τί γίνεται μέσα στὸ μυαλό μου ὅταν μαθαίνω κάτι. Ἡ, τί ψυχικὰ φαινόμενα ἀναπτύσσονται τῇ στιγμῇ, ποῦ μαθαίνω κάτι ;

Ἄς πάρωμε πάλι ἓνα παράδειγμα. Ἄς πάρωμε τὴν ἀστραπὴ καὶ τὴ θρονιή. Τί πρέπει νὰ γίνῃ μέσα στὸ μυαλό μου γιὰ νὰ μπορῶ νὰ πῶ πὼς ξέρω τὸ φαινόμενο αὐτό ;

Πρῶτα πρῶτα πρέπει νὰ δῶ τὴν ἀστραπὴ καὶ νὰ ἀκούσω τὴ θρονιή. Πρέπει νὰ δῶ τὸν οὐρανὸ συννεριασμένο, κατὰμαυρο. Νὰ ἀκούσω θροντὲς καὶ νὰ δῶ στὸν ὀρίζοντα δυνατὲς λάμπεις, ποῦ τίς λέμε ἀστραπές. Ὡς τώρα δηλαδή τὸ πνεῦμα μου δέχεται τὸ φαινόμενο. Παρατηρεῖ μόνο παθητικὰ ὅ,τι τοῦ λένε τὰ πράγματα, ὅ,τι τοῦ λέει ἡ φύσις. Δέχεται ἀνεξέταστα. Μποροῦμε ὅμως νὰ ποῦμε πὼς ἐγὼ ξέρω

τὸ φαινόμενο τῆς ἀστραπῆς καὶ θροντῆς ἐπειδὴ ἔτυχε νὰ τὰ ἀντιληφθῶ στὸν οὐρανό ; "Ὁχι. "Ἄν ἦταν ἔτσι, τότε θὰ μπορούσα νὰ πῶ πῶς κι ὁ πατέρας μου ξέρει τὸ φαινόμενο αὐτό, γιατί κι αὐτὸς βλέπει τὴν ἀστραπὴ κι ἀκούει τὴ θροντῆ. Αὐτὸ ὅμως δὲ μπορῶ νὰ τὸ πῶ γιὰ τὸν πατέρα μου. Χρειάζεται λοιπὸν καὶ κάλι ἄλλο ἀκόμα γιὰ νὰ μπορῶ νὰ πῶ πῶς ξέρω τὸ φαινόμενο τῆς ἀστραπῆς καὶ θροντῆς. Ὡς τώρα τὸ πνεῦμα μου δὲν ἔκαμε τίποτε ἄλλο, παρὰ νὰ παρατηρήσῃ τὸ φαινόμενο, νὰ ἀντιληφτῆ μὲ τὰ αἰσθητήριά μου ὄργανα τὰ πράματα.

Αὐτὸ, ποῦ γίνεται ὡς ἐδῶ, μποροῦμε νὰ τὸ ὀνομάσωμε στάδιο τῆς *παθητικῆς παρατήρησης*.

Γιὰ νὰ μπορῶ ὅμως νὰ πῶ πῶς ξέρω τὸ φαινόμενο τῆς ἀστραπῆς καὶ θροντῆς πρέπει νὰ ξέρω καὶ νὰ τὸ ἐξηγῶ. "Ὅπως στὸ πρῶτο στάδιο, τὸ πνεῦμα μου ἔμαθε τὸ "Τι τοῦ φαινομένου, ἔτσι πρέπει τώρα νὰ μάθῃ καὶ τὸ Γιατί τοῦ φαινομένου. Γιατί παράγεται ἡ ἀστραπὴ, γιατί ἡ θροντῆ ; Τι εἶνε ἐκεῖνο, ποῦ τὰ προκαλεῖ ; "Ἄν τὸ ξέρω κι αὐτό, τότε μόνο μπορῶ ψυχολογικὰ νὰ πῶ πῶς ξέρω τὴν ἀστραπὴ καὶ θροντῆ.

Αὐτὸ ὅμως δὲν εἶνε ἀνάγκη νὰ τὸ ἐπιδιώξω. Ὡ' αὐτὸ μὲ σπρώχνει τὸ ἴδιο τὸ πνεῦμα μου. Τὸ πνεῦμα μου δηλαδὴ, ἀπὸ φύση, εἶνε φτιασμένο νὰ ἐργάζεται ἔτσι. "Ὅταν δηλαδὴ παρατηρήσῃ κάτι, νὰ ζητᾷ καὶ νὰ τὸ ἐξηγήσῃ. Νὰ ζητᾷ πάντα νὰ θρῖσκῃ τὸ λόγο τῶν φαινομένων. Γιατί εἶνε αὐτὸ καὶ γιατί εἶνε ἐκεῖνο ἔτσι ; "Ὅταν λοιπὸν ἀφήσω τὸ πνεῦμα μου ἐλεύθερο νὰ ἐργαστῆ στὴν περίπτωσι τῆς ἀστραπῆς καὶ θροντῆς, μόνο του θὰ μὲ σπρώξῃ στὸ νὰ ἐξηγήσω τὸ λόγο τοῦ φαινομένου αὐτοῦ.

Μὲ ἄλλα λόγια, τί γίνεται στὸ στάδιο αὐτὸ τῆς λειτουργίας τοῦ πνεύματός μου ; Νὰ τί γίνεται : Ἐνῶ στὸ πρῶτο στάδιο τὸ πνεῦμα μου δεχεται μόνο τὰ πράματα. Δέχεται παθητικὰ τὰ πράματα χωρὶς νὰ παίρνῃ στάσι ἀπέναντί τους. Ἐνῶ δηλαδὴ στὸ πρῶτο στάδιο ἀφίνει νὰ τοῦ μιλήσουν τὰ πράματα καὶ αὐτὸ σιωπᾷ, στὸ δεύτερο στάδιο παίρνει θέσι ἀπέναντι στὰ πράματα. Ἐπεμβαίνει ἐνεργητικὰ στὰ πρά-

ματα. Θέτει ἐρωτήματα σὰ πράματα, ζητᾷ νὰ τὰ ἐξηγήσῃ. Ζητᾷ νὰ τὰ ἐρευνήσῃ. Ζητᾷ νὰ βρῆ τὸ λόγο τους, τὸ γιατί τους. Ζητᾷ νὰ τὰ κρίνῃ. Τὰ συγκρίνει ἀναμεταξύ τους, τὰ συσχετίζει, τὰ ἀντιπαραβάλλει, τὰ ἐχτιμᾷ, τὰ δικαιολογεῖ.

Αὐτὸ ποῦ γίνεται τώρα, μπορούμε νὰ τὸ ὀνομάσωμε στάδιο τῆς ἐξήγησης, ἢ τῆς ἐνεργητικῆς ἐπέμβασης, ἢ καὶ τῆς ἐπεξεργασίας.

“Ὅταν γίνῃ κι’ αὐτό. “Ὅταν δηλαδὴ τὸ πνεῦμα μου ἐξηγήσῃ τὸ φαινόμενο τῆς ἀστραπῆς καὶ τῆς βροντῆς. “Ὅταν βρῆ, πὼς ἢ αἰτία τῶν φαινομένων αὐτῶν εἶνε ὁ ἀτμοσφαιρικός ἠλεκτρισμός καὶ ἢ ἀστραπὴ εἶνε μόνο ὁ σπινθήρας δυὸ ἑτερογενῶν ἠλεκτρικῶν ρευμάτων καὶ ἢ βροντὴ ὁ κρότος του, τότε λέγω πὼς ξέρω τὴν ἀστραπὴ καὶ τὴ βροντὴ.

Τὸ πνεῦμα μου ὅμως δὲ σταματᾷ ἐδῶ, μὰ κάνει τώρα μιὰ σύνθεσιν. Φεύγει ἀπὸ τὰ διάφορα μερικὰ σημεῖα τοῦ φαινομένου καὶ ἀρπάζει τὸ φαινόμενο στὴ βάση του, στὸν πυρήνα του. Διατυπώνει τὸ φαινόμενο. Τὸ ὀρίζει. Λέει : Ἄστραπὴ εἶνε αὐτὸ κι αὐτό.

Αὐτὸ τώρα εἶνε μιὰ τρίτη ἐργασία τοῦ πνεύματός μου. Μπορούμε καὶ νὰ τὴν ὀνομάσωμε. Μπορούμε νὰ τὴν πούμε Διατύπωση, ἢ ὀρισμὸ τῆς ἔννοιας τοῦ πράματος.

Συγκεφαλαιώνοντας ὅσα εἶπαμε γιὰ τὴν ἀστραπὴ, λέμε ὅτι τὸ πνεῦμα μας, ἅμα μαθαίνει τὰ πράματα κάνει τρεῖς ἐργασίες : *Δέχεται τὰ πράματα, ἐξηγᾷ τὰ πράματα, ὀρίζει τὰ πράματα.*

“Ὅπως στὴν ἀστραπὴ ἔτσι καὶ σὲ κάθε ἀντικείμενο καὶ κάθε φαινόμενο καὶ γεγονός, ποῦ γνωρίζει τὸ πνεῦμα μας. Παρακάτω θὰ φέρωμε μερικὰ παραδείγματα ἀπὸ διάφορους κύκλους.

Κάθε ἄνθρωπος, στὴν πνευματικὴ του ἐργασία πρέπει νὰ ἀκολουθᾷ τὴν πορεία αὐτῆς τῆς λειτουργίας τοῦ ἀνθρώπινου πνεύματος. Τότε ἢ ἐργασία του, ὁ τρόπος τῆς ἐργασίας του, θὰ εἶνε φυσικός καὶ ἢ ἐργασία θὰ πετυχαίνει. Πὼς ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας ἐρευνητής, ποῦ ξέρει νὰ χειρίζεται ἐπιστημονικὰ τὰ πράματα ; Ἀκολουθᾷ στὴν ἐργασία του τὴν πορεία αὐτὴ τῆς λειτουργίας τοῦ πνεύματός του. Ἄς πούμε πὼς εἶνε ἕνας ἱστορικός ἐπιστήμονας καὶ θέλει νὰ

γνωρίση τὸν πολιτισμὸ μινῆς ἐποχῆς, π. χ. τοῦ μεσαιῶνα. Τὶ κά-
ναι πρῶτα ; Προσπαθεῖ νὰ ὀρῆ ὅσο τὸ δυνατὸ περισσότερα μνη-
μεῖα τῆς ἐποχῆς τοῦ μεσαιῶνα. Θὰ διαβάσῃ ὅλους ὅσοι ἐγράψαν
γιὰ τὸ μεσαιῶνα, θὰ δῆ μουσεῖα, μνημεῖα κτλ. Μὲ μιὰ λέξη,
πρῶτα θὰ μαζέψῃ τὸ ὕλικό του : Τὸ πνεῦμα τοῦ ἐπιστήμονα αὐ-
τοῦ ἱστορικοῦ δέχεται ὡς τώρα τὰ πράγματα παθητικά. Ἀφίνει νὰ
τοῦ μιλήσουν τὰ πράγματα. Μαζεύει ὕλικό. Ἡ ἐργασία του θρί-
σκεται στὸ πρῶτο στάδιο, τῆς παθητικῆς παρατήρησης.

Ὅταν ὅμως ὁ ἱστορικός μαζέψῃ τὸ ὕλικό του, ἀρχίζει νὰ τὸ
ἐπεξεργάζεται. Τὸ πνεῦμα του τώρα παίρνει ἐνεργητικὴ στάση ἀ-
πέναντι στὸ ὕλικό, ἀπέναντι στὰ διάφορα μνημεῖα. Τὰ ἐρευνᾷ,
τὰ συγκρίνει, τὰ κρίνει, τὰ χαρακτηρίζει, ... τὰ ἐξηγᾷ. Ἡ ἐργασία
τοῦ θρίσκειται στὸ στάδιο τῆς ἐξήγησης, τῆς ἐρευνας.

Ὅταν γίνῃ καὶ ἡ ἐργασία αὐτή, τότε μπορούμε νὰ ποῦμε πὼς
ὁ ἱστορικός ἐπιστήμονας ἔμαθε τὸν πολιτισμὸ τοῦ μεσαιῶνα. Τότε
μπορεῖ νὰ μᾶς πῆ, ὁ πολιτισμὸς τοῦ μεσαιῶνα εἶνε αὐτὸς κι αὐτὸς.
Τότε μπορεῖ νὰ ὀρίσῃ τὸ Μεσαιῶνα σὰν ἐποχὴ, τότε ξέρει τὸ Με-
σαιῶνα.

Λοιπὸν, ὅ,τι κάνει ὁ ἐπιστήμονας, τὸ ἴδιο θὰ κάμῃ καὶ ὁ μα-
θητὴς στὸ σχολεῖο. Ξέρομε, ἄλλωστε, κύριε συνάδελφε, πὼς αὐτὸ
εἶνε καὶ μιὰ ἀπὸ τίς γενικὲς διδαχτικὲς ἀρχὲς τοῦ σχολεῖοῦ ἐργα-
σίας : "Οὐ δηλαδή, ὁ μαθητὴς στὸ σχολεῖο σὲ κάθε μάθημα θὰ
ἐργαστῆ ὅπως ἐργάζεται ὁ ἐπιστήμονας στὴ σχετικὴ ἐπιστήμη.
Καὶ ὁ μαθητὴς λοιπὸν στὴν ἐργασία του στὸ σχολεῖο πρέπει νὰ
περνᾷ αὐτὰ τὰ τρία στάδια, ἢ καλύτερα, νὰ λέμε τίς ἀποφύγοι τῆ
σύγχυσης μὲ τοὺς Ἑρβαρτιανούς, νὰ λέμε τίς τρεῖς αὐτὲς φάσεις
τῆς ἐργασίας : τὴν παρατήρηση, τὴν ἐξήγηση (ἐρευνα) καὶ τὴ
διατύπωση τῆς ἀφηρημένης ἔννοιας τοῦ πράγματος ἢ τὸν ὀρισμὸ
τοῦ πράγματος :

Πρῶτα ὁ μαθητὴς πρέπει νὰ βλέπῃ, νὰ ἀκούῃ κτλ. τὰ πράμα-
τα. Πρέπει νὰ τὰ δέχεται παθητικά. Πρέπει νὰ ἀφίνει νὰ τοῦ μι-
λοῦν τὰ πράγματα. Ὑστερα πρέπει νὰ μιᾷ αὐτὸς στὰ πράγματα.
Νὰ τοὺς θέτῃ ἐρωτήσεις. Νὰ ζητᾷ τὸ γιατί τους : Νὰ τὰ ἐρευνᾷ,
νὰ τὰ ἐξηγᾷ. Στὸ τέλος θὰ συλλαβαίνει καὶ θὰ διατυπώσῃ τὴν ἀ-
φηρημένην τους ἔννοια. Θὰ τὰ ὀρίξῃ.

Εἶνε τώρα φανερὸ πὼς οἱ τρεῖς αὐτὲς φάσεις τῆς ἐργασίας δὲ
μποροῦν νὰ ἐφαρμοζῶνται πάντοτε καὶ σὲ ὅλα τὰ μαθήματα. Ἦ-
τὰ ἔχουν περιπτώσεις, ποὺ θὰ περιοριστοῦμε στὸ πρῶτο μόνο στά-
διο. Στὸ στάδιο τῆς ἀπλῆς, τῆς παθητικῆς παρατήρησης. Στὴν πε-
ρίπτωση αὐτὴ προκίεται ὁ μαθητὴς νὰ πάρῃ μονο εἰκόνες τῶν
πραγμάτων καὶ φαινομένων. Ἡ δευτέρη φάση τῆς ἐργασίας, ἡ
ἐξήγηση δηλαδή τῶν πραγμάτων, ἢ ἐρευνά τους, θὰ γίνεταί μόνο
ὅπου εἶνε δυνατὴ καὶ ὅπου ἀνταποκρίνεται στὴν ἀντιληπτικὴ ἰκα-

νότητα των παιδιών. Το φαινόμενο π. χ. της άστραπής και βρον-
της δὲ θὰ ἐπιχειρήσωμε νὰ τὸ ἐξηγήσωμε στὶς κάτω τάξεις τοῦ
Δημοτικοῦ σχολείου. Ὑπάρχουν ἔμω; καὶ περιπτώσεις, ποὺ κά-
νομε καὶ δυὸ πρώτα στάδια χωρὶς νὰ μπορούμε νὰ ἐφαρμόσωμε τὸ
τρίτο καὶ πρὸ πάντων στὸ Δημοτικὸ σχολεῖο.

Ἄς πάρωμε τώρα τὴν πορεία τῆς διδασκαλίας, ἕπως τὴν ἀνα-
πτύξαμε ἐδῶ, νὰ τὴν ἐφαρμόσωμε σὲ μερικὰ παραδείγματα ἀπὸ
τὴν καθημερινὴ ἔργασία τοῦ δασκάλου.

1) Ἄς ποῦμε πῶς διδάσκωμε ἀνάγνωση, ἓνα κεφάλαιο τοῦ ἀ-
ναγνωστικοῦ βιβλίου. Πρῶτὴ φάση τῆς ἐργασίας : Θὰ διαβάσωμε
διαμῆ; ὅλο τὸ κεφάλαιο νὰ δοῦμε τί μᾶς λέει : Δεύτερη φάση :
Θὰ ἐρευνήσωμε τὸ περιεχόμενον τοῦ κεφαλαίου. Δηλαδή, θὰ βροῦ-
με τίς βασικέ; του ιδέε;. Θὰ χαρακτηρίσωμε τοὺς ἥρωε; τοῦ τεμα-
χίου καὶ τίς πράξει; του;. Θὰ βγάλωμε διάφορε; εἰκόνε; ἀπὸ τίς
περιγραφέ; τοῦ βιβλίου κλπ. Τρίτῃ φάση : Σύντομη ἀπόδοση τοῦ
περιεχομένου σὲ μορφή ὄρισμου.

2) Ἄς ποῦμε πῶς διδάσκωμε φυτολογία, τὸ σιτάρι. Πρῶτὴ φά-
ση : Τὰ παιδιὰ παίρνουν στὰ χέρια του; καλάμιε; ἀπὸ σιτάρι καὶ
τί; παρατηροῦν προσεχτικῶ;. Δεύτερη φάση : Ἐξηγοῦμε τὴν κα-
τασκευὴ τοῦ φυτοῦ. Σχετίζωμε τὴν κατασκευὴ τοῦ φυτοῦ μὲ τὸ εἶ-
δο; τῆ; ζωῆ; του. Γιατί εἶνε ἡ ρίζα του ἔτσι; , γιατί τὰ φύλλα του
ἔτσι κτλ. Τρίτῃ φάση : Ὅρίζωμε τὸ φυτὸ καὶ τὸ κατατάσσωμε
στὴν ἀνάλογη φυτολογικὴ οἰκογένεια.

3) Ἄς ποῦμε πῶς διδάσκωμε Γεωγραφία, τὴ Θεσσαλία. Πρῶ-
τῃ φάση : Θὰ πάρωμε τὸ χάρτη στὰ χέρια καὶ θὰ τὸ διαβάσωμε.
Θὰ μάθωμε τὰ γεωγραφικὰ στοιχεῖα τῆ; Θεσσαλίας. Ὅρη, ποτα-
μοῦ;, πεδιάδε; κτλ. Δεύτερη φάση : Θὰ ἐξετάσωμε τὴ ζωὴ τῶν κα-
τοίκων τῆ; Θεσσαλίας καὶ θὰ τὴν ἐξαρτήσωμε ἀπὸ τὰ γεωγρα-
φικὰ στοιχεῖα τῆ; χώρα; : Ἀσχολίε; τῶν κατοίκων, ἐμπορικὴ κί-
νηση τῆ; χώρα;, ἱστορία τῆ;, ἐνδυμασία, κατοικία, τροφή κτλ.
τῶν κατοίκων. Τρίτῃ φάση : θὰ χαρακτηρίσωμε γεωγραφικῶ; τὴ
χώρα, ἢ θὰ φτάσωμε σ' ἓνα γεωγραφικὸ νόμο.

Ἐδῶ, κύριε συνάδελφε, τελειώνει ἡ μελέτη μου. Λίγα ἤθελα
νὰ πῶ καὶ σιγὰ σιγὰ ἐγίνε ὁλόκληρο βιβλίο. Μὰ καὶ πάλι δὲν ἐ-
θίξα ὅλα τὰ ζητήματα τῆ; Γενικῆ; Διδαχτικῆ;. Κι αὐτά, ποὺ ἐ-
θίξα, τὰ ἐξέτασα σὲ γενικέ; γραμμέ;. Ἄν ἀργότερα μπορέσω, θὰ
σοῦ δώσω γενικέ; γραμμέ; καὶ ἀπὸ τὰ διδαχτικῶ; προβλήματα τοῦ
κάθε μαθήματος χωριστά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

- Πρόλογος
Γράμμα 1. Εισαγωγή.
» 2. Τὸ περιεχόμενον τῆς Διδαχτικῆς.
» 3. Τρία στάδια στὴν ἐξέλιξιν τοῦ σχολείου.
» 4. Τὰ Ἐρβαρτιανὰ στάδια. Τὸ στάδιον τῆς προπαρασκευῆς
» 5. » » » » Προσφορᾶς.
» 6. » » » » Συνδέσεως.
» 7. » » » » Σύλληψιν καὶ Ἐφαρμογῆ.
» 8. Κριτικὴ τῶν σταδίων γενικᾶ.
» 9. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας.
» 10. Ἡ θεμελίωσις τοῦ σχολείου ἐργασίας.
» 11. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας καὶ ἡ νεοελληνικὴ πραγματικότης.
» 12. Οἱ διδαχτικὲς ἀρχαὲς τοῦ σχολείου ἐργασίας.
» 13. Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς πρώτης διδαχτικῆς ἀρχῆς στὸ μάθημα τῆς Ἱστορίας καὶ Γεωγραφίας.
» 14. Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς πρώτης διδαχτικῆς ἀρχῆς στὸ μάθημα τῶν Φυσικῶν καὶ Μαθηματικῶν.
» 15. Ἡ δευτέρα διδαχτικὴ ἀρχή.
» 16. Ἡ τρίτη διδαχτικὴ ἀρχή.
» 17. Τετάρτη διδαχτικὴ ἀρχή.
» 18. Συνέχεια τῆς συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας.
» 19. Διδασκαλία εὐκαιρίας καὶ σιωπηρῆς ἐργασίας.
» 20. Ἡ πορεία τῆς διδασκαλίας.

Ἄλλα ἔργα τοῦ συγγραφέα.

1. Προτάσεις γιὰ τὴ μεταρρύθμισιν τῆς σχολικῆς διδασκαλίας ἐν τῇ Ἑλλάδι. Ἡ Διδαχτικὴ διατριβὴ Πανεπιστημίου Ἰέννας (Γερμανία).
2. Ἡ Ἐσχολικὴ Κοινότης. Ἐκδότης Δημοκράτος. Ἀθήνα.
3. Πεσταλότσον. Τόμος Α'. Ἐκδότης Α. Πάλλης. Ἀθήνα.

50

Τιμή Δραχ. 700