

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ



Παιδαγωγικό, Ίστορικό,
Λογοτεχνικό και
Έγκυκλοπαιδικό Περιοδικό
τῶν ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Τεύχος 3
Ίανουάριος - Μάρτιος
1977

ΚΥΚΛΟΦΟΡΕΙ
ΚΑΘΕ 3 ΜΗΝΕΣ

Χρόνος 24ος

ΕΚΔΟΣΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ
ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΕΛΛΑΔΟΣ**

ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: Ξενοφώντος 15α τ.τ. 118
ΤΗΛΕΦ. 3236.547 - 3221.316 - 3245.375

ΕΤΟΣ ΣΥΣΤΑΣΕΩΣ 1922

ΕΝΩΣΗ

**Τών Διδασκαλικών Συλλόγων
της χώρας και τών Διδασκαλικών
Συλλόγων τών Έλληνικών
Κοινοτήτων του εξωτερικού**

Άναγνωρισμένη

**από τό Πρωτοδικείο Άθηνών
μέ την 754/1946 απόφασή του
όπως τροποποιήθηκε
μέ τίς 7363/46, 10508/48, 3716/51,
4711/66, 570/69 και 3213/72 αποφάσεις**

LA TRIBUNE

**PROFESSIONNELLE
DE L' INSTITUTEUR**

rue Xénophonos 15a (118) Athènes - Grèce

**Publication
mensuelle
de la Fédération
Grecque des
Instituteurs**

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

ΚΑΖΑΝΤΖΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, Πρόεδρος
ΚΕΛΛΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, Α' Άντιπρόεδρος
ΗΛΙΑΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, Β' Άντιπρόεδρος
ΛΥΚΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, Γενικός Γραμματέας
ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, Ειδ. Γραμματέας
ΔΟΡΙΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ, Ταμίας
ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΚΥΡΙΑΚΟΣ, Σύμβουλος
ΓΡΙΒΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, Σύμβουλος
ΠΑΠΑΦΩΤΙΟΥ ΦΩΤΙΟΣ, Σύμβουλος

**Επιστημονικόν Βήμα
του ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
● Ἡ Παιδεία τό μεγάλο μας πρόβλημα, Ε.Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ	2
● Προβλήματα Παιδείας, Θ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ	12
● Ἡ θέση τῶν εἰκόνων στήν παιδαγωγική καί διδακτική πρά- ξη, Κ. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ	19
● Ἡ Διδασκαλία στό Δημοτικό, Γ. ΣΟΥΓΛΗ	26
● Δυσκολίες μαθήσεως καί ἀγωγῆς, ΑΘ. ΜΑΚΡΗ	30
● Νομοθεσία: Πειθαρχικό Δίκαιο Δ.Υ., Δ. ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ	37
● Κριτική διδλίου	47

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ	{	Τιμή τεύχους	δρχ. 10
		Δασκάλων	» 150
		Σχολ. Ἐφορειῶν	» 200
		Ἐξωτερικοῦ	Δολ. 10

Τεύχος 3ο
Ἰανουάριος - Μάρτιος 1977

Χρόνος 24ος

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟ ΜΕΓΑΛΟ ΜΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Ε. Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ

(Συνέχεια από τό προηγούμενο)

2. Οί μικροί διάβολοι και οί άταξίες τους

—Οί άταξίες. . . Άς μὴν ὑπῆρχαν οί άταξίες αὐτῶν τῶν μικρῶν διαβόλων, καὶ θά 'μουνα εὐτυχισμένος στὸ ἐπάγγελμά μου, δὲν θά μετάνιωνα πὸ τὸ διάλεξα...

Εἶναι ὁ μεγάλος καημὸς πολλῶν νέων Δασκάλων. Ἄδύνατο νὰ μὴν πέρασε κι' ἀπ' τὸ δικό σου νοῦ ἢ σκέψη: Πόσο διαφορετικὴ θά ἦταν ἡ ἐπαγγελματικὴ σου ζωὴ ἂν ἔλειπαν αὐτὰ τὰ ἀποτρόπαια ζιζάνια. Σὲ καταλαβαίνω. Ἐκεῖνοι πὸ σὲ δίδαξαν (μὲ πολλές καὶ ποικίλες «θεωρίες») τὴν ἐπιστήμη τοῦ Δασκάλου, δὲν σὲ προετοίμασαν ἄρκετὰ γιὰ ν' ἀντιμετωπίσεις μὲ γνώση καὶ περίσκεψη αὐτὴ τὴ διαρκὴ ἀπειλὴ τῆς ὑγείας τῶν νεύρων σου — τὶς «άταξίες» τῶν μαθητῶν. Προσπάθησε λοιπὸν νὰ σπουδάσεις μόνος σου τοῦτο τὸ σοβαρὸ θέμα ἀπάνω στὰ ἴδια τὰ «πράγματα».

Τὸ πρῶτο πὸ ἔχεις νὰ κάνεις εἶναι νὰ μπεῖς βαθύτερα στὸ φαινόμενο, νὰ πᾶς ἕως τὶς ψυχολογικὲς ρίζες τῆς κακῆς συμπεριφορᾶς τῶν παιδιῶν σου. Καὶ τότε θά ἀνακαλύψεις ὅτι ὄχι

μόνο ή συμπτωματολογία της είναι πλούσια σέ έκδήλωση, αλλά καί τὰ νοσογόνα αίτια πολλά καί ποικίλα. Έπομένως κάθε περίπτωση χρειάζεται ξεχωριστή ανάλυση καί θεραπευτική άγωγή. Θα είναι λάθος σου μεγάλο νά περιλάβεις όλες τις «άταξίες» στην ίδια κατηγορία — καί νά επιχειρήσεις νά τις έξαλείψεις μέ τò ίδιο μέσον. «Σκληρό» — δημόσια έπιτίμηση, απομάκρυνση από τήν τάξη, σωματική ποινή (αύτην σβῆσε την από τήν θεραπευτική σου, γιατί είναι μέτρο άπάνθρωπο καί επικίνδυνο). *Η «μαλακό» — πατρική παραίνεση, έκκληση στο «φιλότιμο», παράβλεψη, συχώρεση, κ.τ.λ.

Προσπάθησε νά καταλάβεις ότι πάντα θα υπάρχει κάποιος «λόγος» πού άτακτεϊ ένα παιδι (μέσα στην αίθουσα τῆς διδασκαλίας, ή στο διάδρομο καί στην αύλή του σχολείου). *Έτσι; στα «καλά καθούμενα» — καθώς λέμε — δέν γίνεται κανείς (ούτε τò παιδι) ένοχλητικός ή δυσάρεστος στους άλλους. Κάποιο «έλατήριο» τόν κινεϊ καί σέ κάποιο «σκοπό» αποβλέπει — γιατί, όπως καί νά τò κάνομε, ó άνθρωπος είναι «ζώο λογικό» καί όχι αυτόματο, μηχανή πού μπορεί νά ξεκουρδιστεϊ καί νά σταματήσει, ή νά χαλάσει καί νά αρχίσει νά λειτουργεϊ αντίθετα πρòς τόν προορισμό της. Κάποιο λόγο λοιπόν έχει ή μαθήτρια Π καί ó μαθητής Ρ πού έπιμένουν νά μὴν προσέχουν, ή άδιαφοροϋν καί έρχονται άπαράσκευοι για τò μάθημα παρά τις συνεχεϊς συστάσεις σου. *Η ó μικρός Σ καί ó έφηβος Τ πού άβθαδιάζουν χωρίς ντροπή πρòς τους συμμαθητές καί τò δάσκαλό τους, ή κάνουν τόν «καραγκιόζη» μέσα στην τάξη καί προκαλοϋν έπεισόδια. *Η ó μαθητής Χ, καί προπάντων ó πολυ μεγαλύτερός του Ψ, πού καταστρέφουν ή ύπεξαιροϋν τὰ παιχνίδια ή τὰ τετράδια έργασίας τών συμμαθητών τους καί διαπληκτιζονται μαζί τους μέσα κ' έξω από τò σχολείο.

Πρώτη σου λοιπόν δουλειά είναι νά μπεις μέσα στην ψυχή τών μαθητών σου, νά έξετάσεις τις συνθήκες τῆς ζωῆς τους, στο σπίτι καί στο σχολείο, καί ν' ανακαλύψεις αυτό τò λόγο. Τότε μόνο μπορείς νά επέμβεις αποτελεσματικά (μέ μέτρα

προληπτικά, αλλά και στην ανάγκη κατασταλτικά) και να επιτύχεις την εξάλειψη, ή τουλάχιστο τον περιορισμό του κακού.

Είναι λ.χ. ένδεχόμενο να ανακαλύψεις ότι ή απροσεξία και ή αδιαφορία της Π και του Ρ όφείλονται στις άτυχεις άποπειρες που έκαναν να διακριθούν μέσα στην τάξη, χωρίς να τó κατορθώσουν, και από τον πληγωμένο έγωισμό τους όδηγήθηκαν στην «παραίτηση» από τον άκαρπο άγώνα.

“Οτι ό Σ και ό Τ γίνονται άναιδεΐς και ένοχλητικοί για να «έκδικηθούν» στο πρόσωπο του Δασκάλου (και τών συμμαθητών τους) την περιφρόνηση που τους δείχνει ό πατέρας τους στο σπίτι (και τ' άδέλφια τους κατά τó παράδειγμά του), έπειδή πέρσι άπορρίφτηκαν και ρεζιλεύτηκαν.

“Οτι ό Χ και ό Ψ κινούνται στις έπιλήψιμες πράξεις τους όχι από τó «θηριώδες» ένστικτο της καταστροφής ή της ληστείας, αλλά από φθόνο για τους ύψηλους βαθμούς τών θυμάτων τους, ή από τή διάθεση να τους άνταποδώσουν κάποια δυσμένεια ή «άρπαγή» σε άλλο τύπο σχέσεων μεταξύ τους — στα άθλητικά παιγνίδια ή στην κατάκτηση της εύνοιας μιās συμμαθήτριας.

Τότε θα πεισθεΐς ότι πρέπει και συ ανάλογα να διαφοροποιήσεις και να κατευθύνεις την έπανορθωτική σου έέργεια. “Αν και στις τρεις περιπτώσεις (που ένδεικτικά αναφέρω παραπάνω) εφαρμόσεις τó ίδιο μέτρο, ή άλλο από εκείνο που άπαιτεί ή φύση της καθεμιās, να είσαι βέβαιος ότι όχι μόνο θα άποτύχεις, αλλά ίσως και να έπιδεινώσεις τó κακό. Στην πρώτη περίπτωση λ.χ. ή παρέμβασή σου θα εύδοκιμήσει αν γίνει άπευθείας στα ίδια τά παραστρατημένα παιδιά (με την ένθάρρυνση και την προσφορά εύκαιριών για να αναστηλωθεί ή αίσιοδοξία τους). Στη δεύτερη ή όδηγητική σου έέργεια θα κατευθυνθεί στην οίκογένεια· εκεί πρέπει να αλλάξει ή άτμόσφαιρα, να δημιουργηθούν άλλες συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, για να φτάσει ό αντίχτυπος της μεταβολής και στο σχολείο. Στην τρίτη τά θύματα θα σε άπα-

σχολήσουν πολύ περισσότερο από τους δράστες: «Καταλαβαίνεις, Κ, γιατί το δικό σου παιχνίδι χάλασε ή το δικό σου τετράδιο έκλεψε ο Χ, και όχι του διπλανού του, του Λ; Μήπως τόν προκαλείς με τη μεγαλοψυχία σου, ή του στερήσες και σ' κάτι πολύτιμο που το έχει με πολλές θυσίες αποκτήσει, κάποια π.χ. συμπάθεια ή φιλία;»

Αν αντίθετα με τη φύση της κάθε περίπτωσης, στην πρώτη απευθυνθείς στην οικογένεια, στη δεύτερη στους παθόντες και στην τρίτη στους ίδιους τους ένοχους — ή σε όλες τις περιπτώσεις καταφύγεις στις ίδιες απειλές, προσβολές μέσα στην τάξη ή ποινές αποβολής από το σχολείο, τί μπορείς να περιμένεις ότι θα επιτύχεις; Κατά πάσαν πιθανότητα:

Οί Π και Ρ θα γίνουν πιο απελπισμένοι και πιο αδιάφοροι.

Οί Σ και Τ θρασύτεροι και αναξιοπρεπέστεροι.

Οί Χ και Ψ επιθετικότεροι και πιο ασύδοτοι.

Γιατί στα έλατήρια της κακής συμπεριφοράς θα προστεθεί τώρα και το πλήγωμα της καταισχύνης. Και στους σκοπούς της ένας ακόμη: να πληρώσει για την πληγή εκείνος που την έκανε πιο βαθιά — ο Δάσκαλος.

—Δέν υπάρχουν άραγε απλώς επιπόλαιοι ταραξίες (χωρίς ψυχικούς τραυματισμούς και «μετατοπίσεις» ή «μετατροπές» συναισθημάτων) που δέν είναι ανάγκη να δώσει κανείς τόση σημασία στις πράξεις τους, και το μόνο που τους αξίζει είναι, κατά τη λαϊκή σοφία, ένα τράβηγμα του αυτιού;

Υπάρχουν ασφαλώς, όπως δέν αποκλείεται να υπάρξει κάποτε μέσα στη σχολική κοινότητα κ' ένας παθολογικά «διεστραμμένος» χαρακτήρας που από «συγγενή» (κατά το ιατρικό νόημα του όρου) κακότητα ένοχλει για να ένοχλήσει, αυθαδιάζει για να αυθαδιάσει, αρπάζει για ν' αρπάζει κ.ο.κ.

Ένδειξη δυσμενής για τη σοβαρότητα του παραπτώματος είναι ή υποτροπή, ή έμμονή του. Τα απλώς επιπόλαιοι ο διορατικός Δάσκαλος τα προσπερνάει και κάνει σωστά. Δέν είναι πάντοτε φρόνιμο να προσέχει όλα τα «στραβά» που γίνονται στην τάξη· μερικά ας κάνει πως δέν τα έχει αντιληφθεί — μό-

να τους τότε σβήνουν, δὲν ἐπαναλαμβάνονται. Ἡ συμβουλή «νά μὴ δημιουργοῦμε ζήτημα ἀπὸ τὸ μηδέν» εἶναι πολὺ πρακτική. Ὁ ἄλλος ὁμοῦς τύπος, ὁ ἀπὸ τῆ φύση του «διεστραμμένος (ὅπως τὸν θεωρεῖ ἡ κοινὴ ἀντίληψη, ἀλλὰ τὸ ἀμφισβητεῖ ἡ ψυχολογία) εἶναι τὸ πρόβλημα. Αὐτοῦ ἡ περίπτωση ξεπερνάει τὰ ὅρια τῆς δικαιοδοσίας τοῦ Δασκάλου καὶ πρέπει νὰ παραπεμφθεῖ σὲ «εἰδικούς» γιὰ νὰ τὴν ἐξετάσουν καὶ νὰ ἀποφασίσουν πῶς θὰ ἀντιμετωπισθεῖ. Ἴσως χρειαστεῖ ἄλλου εἴδους φροντίδα, ὄχι πλέον στὰ κοινά, ἀλλὰ σὲ εἰδικὰ ἐκπαιδευτήρια (ποὺ δυστυχῶς δὲν ὑπάρχουν ἀκόμα στὸν τόπο μας.

Ἐνα πράγμα νὰ μὴ λησμονεῖς ὅταν μεμψιμοιρεῖς γιὰ τὴν κακὴ σου τύχη νὰ ἔχεις τόσους ἄτακτους μέσα στὴν τάξη σου: ὅτι τὶς περισσότερες φορές (γιὰ νὰ μὴν ποῦμε ὅλες) πληρώνεις τὶς ἀμαρτίες τῆς οἰκογένειας τῶν μαθητῶν σου, ἢ τοῦ προκατόχου σου δασκάλου... Ἄστοργοι καὶ βάνουσοι γονιοί, πατέρες ἀδιάφοροι καὶ μητέρες νευρικές, ἀπλῶς ἀπληροφόρητοι στὰ θέματα τῆς ἀγωγῆς ἢ κακοαναθρεμμένοι οἱ ἴδιοι, σπρώχνουν (χωρὶς νὰ τὸ θέλουν ἢ νὰ τὸ νιώθουν) τὰ παιδιὰ τους στὴν ἀνταρσία, στὴ βαρβαρότητα, στὴν ἀναισθησία ποὺ δείχνουν στὸ σχολεῖο. Πολὺ χειρότερο ἀκόμα κλίμα γιὰ τὸ χαρακτήρα, τὴν ψυχικὴ ὑγεία τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἡ διαλυμένη οἰκογένεια, οἱ ρήξεις ἢ ὁ χωρισμὸς τῶν γονιῶν. — Καὶ τοῦ συναδέλφου (ἢ τῶν συναδέλφων) ποὺ διαδέχτηκες στὴν τάξη, θὰ σὲ βροῦν οἱ ἀστοχίες ἢ οἱ ἀτυχίες στὸν χειρισμὸ τῶν λεπτῶν ζητημάτων ποὺ δημιουργεῖ ἡ κακὴ συμπεριφορὰ τῶν μαθητῶν. Ἡ σκληρότητα ἢ ἡ ἀπάθειά τους ἀπέναντι στὶς «ἀταξίες», ἀποτελέσματα δικῆς τους μωρίας ἢ ἀμάθειας, τώρα θὰ δείξουν τὶς συνέπειές τους. Καὶ θὰ κάνουν τὸ ἔργο σου δύσκολο.

3. Αὐστηρότητα ἢ ἐπιείκεια;

— Αὐστηρὸς ἢ ἐπιεικὴς πρέπει νὰ εἶναι ὁ Δάσκαλος στὶς σχέσεις του πρὸς τοὺς μαθητές;

Καὶ μόνο μὲ τὸ νὰ διατυπώνει κανεὶς τέτοιο ἐρώτημα προ-

δίνει τὴν ἀφέλειά του. Γιατὶ τίποτα ἀπ' ὅσα λέει δὲν ἔχει βέβαιο καὶ σταθερὸ νόημα.

Ποιὸς εἶναι ὁ «αὐστηρὸς» καὶ ποιὸς ὁ «ἐπιεικὴς» Δάσκαλος; Δῶστε ἓναν ὀρισμὸ στὴν «αὐστηρότητα» καὶ στὴν «ἐπιεικεία», ὀνομάσετε τὴν κύρια ἰδιότητα τῶν δύο ἐννοιῶν πού νὰ χαρακτηρίζει ὅλες τὶς μορφές τῆς ἀντίστοιχης συμπεριφορᾶς. Θὰ δυσκολευτεῖτε καὶ στὸ τέλος θὰ ἀρχίσετε νὰ παρατάσετε (ἀπὸ τὶς δικές σας ἐμπειρίες) παραδειγματικούς «τύπους» αὐστηρῶν καὶ ἐπιεικῶν Δασκάλων, πού φυσικὰ δὲν θὰ μπορέσουν νὰ στηρίξουν ἓνα πλήρη ὀρισμὸ.

Ἐπειτα ἐκεῖνος ὁ προσδιορισμὸς «στὶς σχέσεις πρὸς τοὺς μαθητὲς» εἶναι ἐπίσης ἀόριστος καὶ ἀμφίβολος. Γιὰ ποιὲς «σχέσεις» μιλοῦμε; Γι' αὐτὲς πού ὑφαίνονται μέσα στὴν τάξη καὶ ἀναφέρονται στὴ μάθηση ἢ γιὰ «ὅποιαδήποτε σχέση» Δασκάλου καὶ μαθητῶν μέσα καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο, ἀκόμα καὶ σὲ θέματα γενικῆς ἀγωγῆς — ἐντιμότητας, εὐπρέπειας, ἠθους; Τὸ ἴδιο βάρος, ἐπομένως καὶ τὴν ἴδια σημασία, ἔχει τοῦ Δασκάλου ἢ συμπεριφορὰ καὶ στὶς δύο κατηγορίες «σχέσεων»; Ἀκόμα καὶ στὶς «κοινωνικὲς» σχέσεις του μὲ τὸ μαθητὴ (ὅταν λ.χ. ἀναστρέφεται μὲ τοὺς οἰκεῖους του, συχνάζει στὸ «σπίτι» του ὡς φίλος ἢ ὡς συγγενής, ὡς ὁμότεχνος ἢ ὡς ὁμοϊδεάτης μὲ τοὺς γονεῖς του) ἐπιβάλλεται νὰ εἶναι αὐστηρὸς ἢ ἐπιεικὴς, «ἐξίσου» αὐστηρὸς ἢ «ἐξίσου» ἐπιεικὴς;

Τέλος καὶ τὸ «πρέπει» τοῦ ἐρωτήματος γεννάει ἀπορίες. Γιατὶ «πρέπει»; Πῶς καὶ ἀπὸ ποιὰν ἀρχὴ ἢ τάξη πραγμάτων ἔχει τεθεῖ αὐτὸς ὁ κανόνας; Καὶ παραπέρα (ἀφοῦ ἦρθε στὴν ἄκρη τῆς πέννας μας τὸ κατηγορηματικὸ «πρέπει»): πρέπει νὰ ὑπάρχουν κανόνες αὐτοῦ τοῦ εἴδους γιὰ τὴ συμπεριφορὰ τοῦ Δασκάλου; Ὁ κανόνας ἀπὸ τὴ φύση του δεσμεύει καὶ ὀδηγεῖ ἀναπόδραστα στὴ στερεοτυπία. Ἐπιτρέπεται ὁμως ἢ δέσμευση καὶ ἡ στερεοτυπία σὲ μιὰ διαδικασία (ὅπως εἶναι ἡ ἐκπαιδευτικὴ) ὅπου οἱ δύο παράγοντες (Δάσκαλος καὶ μαθητὴς) δὲν εἶναι ποτὲ ἴδιοι καὶ ἀναλλοίωτοι;

*Ας μὴ παρασυρθοῦμε ὅμως σὲ σχολαστικὲς λεπτολογίες καὶ ἄς ἐξετάσουμε πρακτικὰ τὸ ζήτημα.

Ἐπίθεσε ὅτι συμφωνοῦμε μὲ τὸν ὅρισμό (ποῦ δὲν εἶναι καθόλου πλήρης καὶ σίγουρος) πὼς αὐστηρὸς Δάσκαλος εἶναι ὁ σκληρὸς, δηλαδὴ ὁ ἄκαμπτος καὶ ἀνυποχώρητος στὶς ἀξιώσεις του ἀπὸ τὴν εὐταξία, τὴν προσοχή καὶ τὴν ἐπιμέλεια τῶν μαθητῶν του· καὶ ἐπιεικὴς ὁ μαλακός, ὁ ἔτοιμος νὰ παραβλέπει καὶ νὰ συγχωρεῖ τὶς ἀδυναμίες τους, τὰ στραβοπατήματα ἢ τὶς παραλείψεις τους. Σὲ ποιὸν ἀπὸ τοὺς δύο τύπους θὰ δώσεις τὴν προτίμησή σου καὶ θὰ προσπαθήσεις νὰ τὸν πλησιάσεις στὴν ἀσκηση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἔργου σου, γιὰ νὰ εἶσαι ἡσυχος μὲ τὴ συνείδησή σου;

Ἐρωτήσαν — λέει — ἕναν ἀρχαῖο σοφὸ νομοθέτη: — Ποιὸ εἶναι κατὰ τὴ γνώμη του τὸ καλύτερο πολίτευμα; ἀποκρίθηκε:

— Γιὰ ποῦ, καὶ πότε; Δηλαδὴ γιὰ ποιά πόλη καὶ σὲ ποιά φάση τῆς ζωῆς της;

Ἡ ἴδια ἀπάντηση ταιριάζει καὶ στὸ δικό μας ἐρώτημα:

— Προσδιορίσετέ μου τὴν περίπτωσή ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ μαθητῆ (γιὰ ποιὸν μαθητὴ πρόκειται καὶ τί ἡλικία καὶ τί χαρακτηριστῆρα ἔχει; ποιές εἶναι οἱ συνθήκες τῆς οἰκογενειακῆς του ζωῆς; ποιὸ εἶναι τὴν πρόβλημά του; ποιές εἶναι συνήθως οἱ ἀντιδράσεις του στὶς παρεμβάσεις τῶν ἄλλων; κ.τ.λ. κ.τ.λ.)· περιγράψτετέ μου ἀκόμη καὶ τὸν ἄλλο ὄρο τῆς σχέσης, τὸ Δάσκαλο (ποιὸ εἶναι τὸ μορφωτικὸ του ἐπίπεδο, τὸ ψυχικὸ του καθεστῶς, οἱ διαθέσεις του ἀπέναντι στὸ μαθητὴ ποῦ ἀντικρίζει, ἀπὸ προηγούμενες ἐμπειρίες, τί ἔχει προηγηθεῖ «μεταξύ τους» ἢ καὶ σὲ ἀνάλογες περιπτώσεις μὲ τοὺς ἄλλους μαθητὲς τῆς τάξης κ.τ.λ. κ.τ.λ.)· προπάντων διαφωτίσετέ με σ' ἕνα πολὺ σπουδαῖο σημεῖο: ἕως ποιοῦ βαθμοῦ μπορεῖ ὁ Δάσκαλος νὰ μείνει κύριος τοῦ ἑαυτοῦ του καὶ νὰ μὴ παρατραβῆξει, καθὼς λέμε, τὸ σκοινί, ἢ ὑπαναχωρήσει — καὶ τότε μπορῶ κατὰ προσέγγισή νὰ σᾶς πῶ ἂν εἶναι ὀρθὸ καὶ φρόνημο, ἀπὸ καθαρά παιδαγωγικὴ σκοπιά, νὰ φανεῖ σ' αὐτὴ τὴ συγκεκριμένη

περίπτωση (και μόνο σ' αυτή) «αυστηρός» ή «έπειικής». Κάθε φορά ή λύση θα είναι διαφορετική, έφóσον θα είναι διαφορετικά τὰ δεδομένα του προβλήματος. Έκεινος που δογματίζει κατηγορηματικά και άνεπιφύλακτα:

—'Ο Δάσκαλος πρέπει να είναι αυστηρός. *Η

—'Ο Δάσκαλος πρέπει να είναι έπειικής, μπορεί να ξέρει ποιός είναι ó «καλός» άστυνόμος ή οικονομικός έφορος, ó «καλός» παπάς ή δεσμοφύλακας, δέν έχει όμως είδηση από σχολείο και παιδιά.

Και αυστηρός και έπειικής (άλλοτε αυστηρός και άλλοτε έπειικής, άλλοτε περισσότερο ή λιγότερο αυστηρός, και άλλοτε περισσότερο ή λιγότερο έπειικής) είναι ó «καλός» Δάσκαλος. 'Ανάλογα με τις περιπτώσεις. Και με πολλή περίσκεψη κάθε φορά. Και πάντοτε με τόν ένδοιασμό: μήπως, εάν περάσει τὰ όρια της μιās ή της άλλης συμπεριφορās, δέν θα μείνει άπλώς χωρίς αποτέλεσμα ή ενέργειά του, αλλά μπορεί να βλάψει και τούς δύο παράγοντες της διαδικασίας, και τó μαθητή και αυτό τόν ίδιο.

Τί έχει να ζημιωθεί ó μαθητής από μιάν άκαιρη και άτοπη αυστηρότητα ή έπειικεια του Δασκάλου, είναι φανερό. 'Από τήν αυστηρότητα πληγώνεται και έξεγείρεται γιατί έχει τó αίσθημα ότι δέν «άξιζε» μιὰ τέτοια μεταχείριση. 'Από τήν έπειικεια συνάγει τó συμπέρασμα ότι θα μείνει άπαρατήρητη ή άτιμώρητη ή άταξία του εάν έπαναληφθει, και έκτροχιάζεται ακόμα περισσότερο. 'Εξίσου μεγάλη ή ακόμα μεγαλύτερη είναι και του Δασκάλου ή ζημιὰ σε τέτοιες περιπτώσεις. Με τήν άπερίσκεπτη αυστηρότητα γλιστράει σιγά - σιγά σ' ένα κατήφορο, όπου δέν θα μπορέσει εύκολα να κρατηθει, γιατί οί έντονες άντιδράσεις που είναι πολύ πιθανό ότι θα προκαλέσουν οί «έκρήξεις» του, θα τόν παρασύρουν σε όλοένα μεγαλύτερες και πιό ύποτιμητικές γι' αυτόν αυθαιρεσίες. 'Η δίχως όρια πάλι έπειικειά του θα κλονίσει άνεπανόρθωτα τó κύρος του, θα τόν άχρηστέψει ως ύπεύθυνο για τή διαπαιδαγώγηση

τῶν μαθητῶν του ὀδηγό, μπορεῖ ἀκόμα καὶ νὰ τὸν γελοιοποιήσει στὰ μάτια τους.

Ὅπως δὴποτε, καὶ ἀπὸ τὶς δύο πλευρές, κάτι σ' αὐτὴ τὴν περίπτωση κινδυνεύει νὰ σπάσει, κάτι βαρῦτιμο καὶ ἀναντικατάστατο: ὁ ψυχικὸς δεσμὸς Δασκάλου καὶ μαθητῆ, ἡ ἀμοιβαία ἐκτίμηση καὶ ἐμπιστοσύνη, χωρὶς τὴν ὁποία ὁ Δάσκαλος παύει νὰ εἶναι «δάσκαλος» καὶ ὁ μαθητῆς δὲν εἶναι πλέον «μαθητῆς».

Ἐρωτᾶς: πῶς θὰ ἀποφύγεις αὐτὰ τὰ θανάσιμα λάθη;

Ἡ ἀπάντηση εἶναι μία: νὰ μὴ χάνεις ποτὲ τὸν ἔλεγχο τοῦ ἑαυτοῦ σου καὶ νὰ μὴν παίρνεις βιαστικὰ τὶς ἀποφάσεις σου.

Ὁ ἄκαιρα καὶ ἄτοπα αὐστηρὸς Δάσκαλος δικαιολογεῖται συνήθως μὲ τὸ ἐπιχείρημα ὅτι τὸ ἐπάγγελμα τὸν ἔχει κάνει (δὲν μποροῦσε παρὰ νὰ τὸν κάνει) νευρικό. Ὁ ἀντίποδάς του, ὁ ἐπιεικῆς, προβάλλει μιὰν ἄλλη δικαιολογία: δὲν θέλει νὰ «συνεριστεῖ» τὰ παιδιά καὶ ἀφήνει τὴ φωτιά νὰ σβῆσει μόνη της... Σόφισμα εἶναι καὶ τὸ ἓνα καὶ τὸ ἄλλο — περίπου σὰν ἐκεῖνο ποὺ λέγεται στὴ Λογικὴ «τὸ μέρος ἀντὶ γιὰ τὸ ὅλο». Ἐνμέρει ἀπὸ νευρικὴ ὑπερδιέγερση πέφτει σὲ ὑπερβολές ὁ αὐστηρὸς Δάσκαλος, καὶ ἐνμέρει πάλι ἀπὸ καλοκαγαθία ἀποσύρεται ἀπὸ τὸ ἔργο του ὁ ἐπιεικῆς. Τὰ ἐλατήρια καὶ στὶς δύο περιπτώσεις εἶναι πολὺ περισσότερα. Ἡ «δύναμη» (συνήθως κακὸς σύμβουλος) ποὺ δὲν συναντᾷ σοβαρὲς ἀντιστάσεις, ἀσκεῖται ἀπάνω στὸν ἄλλο, ὄχι καὶ στὸν ἴδιο τὸν ἑαυτὸ μας, κ' ἔτσι ὁ πρῶτος χάνει εὐκολὰ τὴν αὐτοκυριαρχία. Ἀπὸ τὸ ἄλλο μέρος ὁ ὑποτονικός, ὁ ψυχικὰ «ἀδύνατος» χαρακτήρας βρίσκει βολικὴ τὴ μὴ-ἀνάμειξη καὶ θεωρεῖ τὸν ἑαυτὸ του πιὸ σίγουρο, ἰδίως πιὸ ἀναπαυμένο, ὅταν παραβλέπει τὶς ἀνωμαλίες καὶ ἀδιαφορεῖ.

Μιὰ παρανόηση πρέπει ἀκόμα νὰ διαλύσουμε.

— Ἄν δὲν εἶσαι αὐστηρὸς, δὲν σε «αἰσθάνονται», δὲν σε «λογαριάζουν», ἐπομένως δὲν σε ἐκτιμοῦν τὰ παιδιά.

Εἶναι ἡ μία ἀποψη. Ἡ ἄλλη:

— Ἄν δὲν εἶσαι ἐπεικὴς, θὰ σὲ «ἀντιπαθήσουν», θὰ σὲ «μισήσουν» οἱ μαθητές σου, καὶ τότε τοὺς ἔχασες.

Καὶ οἱ δύο ἀπόψεις δὲν βρίσκονται στὴ σωστὴ γραμμὴ. Ἄλλιμονο στὸ Δάσκαλο ποὺ ἐπιδιώκει μὲ τὸ φόβο νὰ κερδίσει τὴν ἐκτίμησιν τῶν μαθητῶν του, ἢ μὲ τὸ χάδι τὴ συμπάθειά τους. Ἄλλιῶς βλέπουν τὸν «ἀληθινὸν» Δάσκαλο τὰ παιδιά, καὶ ἄλλιῶς τὸν θέλουν γιὰ νὰ τὸν λογαριάσουν καὶ νὰ τὸν ἀγαπήσουν.

ΑΛΚΗ ΤΡΟΠΑΙΑΤΗ — ΤΕΛΗ ΠΕΚΛΑΡΗ
ΦΙΛΙΠΠΟΥ Δ. ΚΟΛΟΒΟΥ

ΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΕΝΟ
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟ
ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
(ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ)

Συνταγμένο σύμφωνα μὲ τὴ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΜΑΝΟΛΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ (στὶς ἐκδόσεις Ο.Ε. Δ.Β.) καὶ τὶς τροποποιήσεις τοῦ Κ.Ε.Μ.Ε.

ΕΝΑ ΛΕΞΙΚΟ ΜΟΝΑΔΙΚΟ ΣΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΟΥ

Γιὰ τὸ μαθητὴ, τὸ σπουδαστὴ, τὸν ἐκπαιδευτικὸ καὶ τὸν καθένα ποὺ θέλει νὰ γράφει ΣΩΣΤΑ τὴ δημοτικὴ μας γλῶσσα.

400 μεγάλες σελίδες - 50.000 λέξεις
ΔΡΑΧ. 150

Παραγγελίες ἐμβάσματα:

Ἐκδόσεις Ἴλκαίος

ΑΘΗΝΑ, ΑΡΙΣΤΕΙΔΟΥ 6, Τ.Τ. 122

Τηλ. 3232641

» 3232600

Ἐκδόσις Νο 117

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

(Διάρθρωση τῆς Γενικῆς Ἐκπαιδεύσεως - Γλῶσσα - Προτάσεις)

ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΟΥ
Τ.Γ. Δ/ντοῦ Μαρασλείου
Παιδαγ. Ἀκαδημίας

Εἰσαγωγή

Με τὴν ἀναζωπύρωση, εὐτυχῶς, ἐντόνου σήμερα ἐνδιαφέροντος γιὰ τὰ ἐκπαιδευτικά μας ζητήματα, ἄς ἐπιτραπῇ σ' ἓνα παλαιὸ ἐκπαιδευτικὸ μὲ ὑπερπεντηκονταετῆ διακονία στὸ Ναὸ τῆς Παιδείας νὰ ἐκφράσῃ ἀπλῶς μερικὲς ἐνδόμυχες σχετικὲς σκέψεις του.

Οἱ παρακάτω γραμμὲς, παρατηρήσεις καὶ προτάσεις ἄς θεωρηθοῦν μιὰ ταπεινὴ, ἐλαχίστη, προσφορά στὸ βωμὸ τῆς Ἑλληνικῆς Παιδείας μὲ τὴν εὐχὴ νὰ βρεθῆ μέσα στὸ λαβύρινθο τῶν προβλημάτων τῆς ὁ σωτήριος ἐκεῖνος μίτος ποὺ θὰ ὀδηγήσῃ στὸ φῶς τῆς ἀλήθειας γιὰ τὸ καλὸ τοῦ Γένους.

I. ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ:

1. Διάρκεια
2. Σκοπὸς

Ἡλικία 3 1/2—5 1/2
Διαιτῆς

- α. Πρῶτη «κοινωνικὴ» ἐπαφὴ τοῦ παιδιοῦ.
- β. Καλοὶ τρόποι συμπεριφορᾶς μὲ ἄλλα παιδιά.
- γ. Εὐχάριστο, χαρούμενο, ὑγιεινὸ περιβάλλον.
- δ. Ἀπόκτηση ὑγιεινῶν συνηθειῶν.
- ε. Στοιχειώδεις γνώσεις γιὰ τὸν γύρω φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ κόσμο.

3. Μέσα ἀγωγῆς

Τὸ παιχνίδι — τὸ τραγοῦδι — οἱ ρυθμικὲς ἀσκήσεις καὶ κινήσεις — τὸ παραμῦθι — τὸ ἰχνογράφημα.

4. Ἐπιδίωξη

Ἡ βαθμιαία γενίκευση τοῦ θεσμοῦ στὴ χώρα μας.

II. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Κατώτερο Τμήμα)

1. Διάρκεια
2. Σκοπὸς

Ἡλικία 5 1/2—11 1/2
Ἐξαετής

Βασικὴ γενικὴ μόρφωση.
(Μόρφωση: γιὰ τὴν ὑγεία, πνευματικὴ, κοινωνικὴ, ἐθνικὴ, ἠθικο-θρησκευτικὴ).

3. Γλῶσσα

Δημοτικὴ (μὲ δάση τὸ ἔργο καὶ τὶς ὑποδείξεις Μ. Τριανταφυλλίδου καὶ Ἀχ. Τσαρτζάνου).

4. Καθαρεύουσα

Στοιχεῖα ἀπλῶς, στὴν 8η τάξη, ἐφ' ὅσον τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο παραμένει ἐξαετὲς. Ἄλλως, νὰ διδάσκεται μόνον ἡ δημοτικὴ γλῶσσα σὲ ὅλες τὶς τάξεις τοῦ ἑξαταξίου Δημοτικοῦ.

III. ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Ἀνώτερο Τμήμα)

1. Διάρκεια

Ἡλικία 11 1/2—15 1/2
α. Διαιτῆς ὑποχρεωτικὴ

- β. Εἰσάγονται, χωρὶς ἐξετάσεις, ὅσοι δὲν φοιτοῦν στὸν Κατώτερο Κύκλο τοῦ Γυμνασίου (τὸ Προγυμνάσιο, (βλ. πῶ κάτω) κατόπιν ἐλεύθερης ἐκλο-

2. Σκοπός

γής τῶν γονέων μεταξύ τοῦ σχολείου τούτου καὶ τοῦ Προγυμνασίου. Ἰδρύνονται στὰ κεφαλοχώρια καὶ πόλεις.

- α. Προετοιμασία γιὰ μιὰ μᾶλλον πρακτικὴ τεχνικο-επαγγελματικὴ σταδιοδρομία.
- β. Συνέχιση σύντομης ἀλλὰ περιεκτικῆς γενικῆς μορφώσεως μὲ βάση τὴν Ἑλληνο-χριστιανικὴν μας παράδοση καὶ τὰ ὑγιᾶ στοιχεῖα ἀπὸ τὴν σύγχρονη ζωὴ.
- γ. Πειραματικὸς (δοκιμαστικὸς) σταθμὸς γιὰ τὴ μελλοντικὴ ἀπασχόληση τοῦ νέου ἢ τῆς νέας μὲ κύριον σκοπὸ τὴν κατάρτισή τους σ' ἓνα πρακτικὸ ἐπάγγελμα, χωρὶς μὲ τοῦτο νὰ κωλύεται ἡ περαιτέρω ἐξέλιξή τους σὲ ἐπιστήμονες.

3. Ἐξοπλισμὸς

- α. Ἐργαστήρια (Φυσικῆς — Χημείας — Ἠλεκτρομοῦ).
- β. Ἐπισκέψεις, μὲ κατατοπιστικὰ ἐπεξηγήσεις, σὲ ἐργοστάσια βιομηχανίας, βιοτεχνικὰ ἐργαστήρια τῆς περιοχῆς γιὰ νὰ γνωρίσουν κάπως τὰ διάφορα πρακτικὰ ἐπαγγέλματα καὶ τέχνες.
- γ. Κήπος (Λαχανόκηπος — ἀνθόκηπος — δενδροκήπος).
- ε. Αἴθουσα ὀμιλιῶν, προβολῆς ταινιῶν, μουσικῶν ἐκδηλώσεων.

4. Γλῶσσα

- δ. Γυμναστήριο.
- α. Δημοτικὴ (βλ. ἀνωτέρω II. β)
- β. Καθαρεύουσα.
- γ. Μερικὰ ἐκλεκτὰ ἀποσπάσματα ἀπὸ ἀρχαίους καὶ βυζαντινοὺς συγγραφεῖς, σὲ μετάφραση, γιὰ νὰ γενθοῦν κάτι ἀπὸ τὸν Ἑλληνο-χριστιανικὸ πολιτισμὸ μας καὶ ἀπὸ τίς πηγὲς του.

Σημείωση: Ἐστὶ ἐξασφαλίζεται, σὲ ἀρκετὰ ἐκπαιδευτικὸ βαθμὸ, ἡ γνώση τῶν δύο γλωσσικῶν ἰδιωμάτων μας (Δημοτικῆς καὶ Καθαρεύουσας) ποὺ παίζουν τόσο σπουδαῖο ρόλο στὴ σημερινὴ μας ζωὴ.

5. Ὑποδομητικὰ μέσα

- α. Παροχή, δωρεάν, συγκοινωνιακῶν μέσων μεταξύ τῶν μικρῶν χωριῶν καὶ τῶν κεφαλοχωριῶν ἢ πόλεων γιὰ τὴ μετακίνηση τῶν μαθητῶν.
- β. Ἰδρυση Οἰκοτροφείων ἢ Κέντρων Νεότητος σὲ κεφαλοχώρια ἢ πόλεις γιὰ τὰ παιδιά τῶν χωριῶν ποὺ θὰ φοιτοῦν στὸ Ἀνώτερο αὐτὸ Τμήμα τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου. Ἢδη ἔχει γίνει μιὰ καλὴ ἀρχὴ μὲσφ τοῦ Ἐθνικοῦ Ἰδρύματος «Βασιλεὺς Παῦλος».
- γ. Ἐπίδομα στοὺς γονεῖς τῶν μετακινουμένων μαθητῶν γιὰ συγκοινωνία καὶ ἓνα ἐλαφρὸ πρόγευμα, σὲ περίπτωση ποὺ τὰ παραπάνω (α ἢ β) μέσα δὲν ὑπάρχουν.

IV. ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

1. Στὸ Ἀνώτερο διετὲς Τμήμα τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου διδάσκουν μετεκπαιδευθέντες διδάσκαλοι καὶ ἐκείνοι ποὺ εἶναι εἰδικὰ καταρτισμένοι γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῶν ἀνωτέρων σκοπῶν (III α, β, γ) τοῦ σχολείου αὐτοῦ.

2. Δυνατότητα συνεχίσεως τῶν σπουδῶν τῶν τελειοφοίτων τοῦ Ἀνωτέρου Τμήματος τοῦ Δημοτικοῦ — ἐκτός, φυσικὰ, στὶς Μέσες Τεχνικο-επαγγελματικὰς Σχολές, χωρὶς εἰσαγωγικὰς ἐξετάσεις — καὶ στὸν Ἀνώτερο, τετραετῆ, Κύκλο τοῦ Γυμνασίου (βλ. πῶς κάτω) κατόπιν ἐξετάσεων καὶ ψυχολογικῶν τῆσς.

3. Σὲ κανένα νέο ἢ καιμὶά νέα δὲν θὰ πρέπει νὰ φράττεται ὁ δρόμος, ἀποβενδύποτε κ' ἂν προέρχεται, ἐφ' ὅσον ἔχει τὴν ἰκανότητα, θέληση καὶ κλίση νὰ προχω-

ρήση. Για την εφαρμογή όμως αυτής της ιδέας οφείλουν να υπάρχουν σχετικές διατάξεις που να διευκολύνουν τούτο.

4 Διδασκαλία μιάς ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της 'Αγγλικής, από την 5η Δημοτικού, αν είναι δυνατό. Όποσδήποτε να μη λείπει από το 'Ανώτερο διαιτές Τμήμα.

Νά επιτρέπεται, ακόμη, ή διδασκαλία ξένης γλώσσας και πριν από την 5η Δημοτικού, αλλά να γίνεται με τρόπο παιγνιώδη και άβιαστο, όχι συστηματικά, έφ' όσον δέν κατέχουν ακόμη αρκετά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας.

V. ΚΑΤΩΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ (τό Προγυμνάσιο)

- 'Ηλικία**
1. Διάρκεια α. Διαιτής 11 1/2—13 1/2
β. Εισάγονται, χωρίς εξετάσεις, από τό τέλος του έξαστούς Δημοτικού κατόπιν έλεύθερης έκλογής τών γονέων μεταξύ του 'Ανωτέρου Δημοτικού και του Προγυμνασίου. Ίδρύονται στα κεφαλοχώρια και πόλεις.
2. Σκοπός α. Παροχή μιάς πλούσιας γενικής μορφώσεως από την 'Ελληνο-χριστιανική μας παράδοση καθώς και από ύγια στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού.
β. Προσανατολισμός της διδασκαλίας προς μιά ένδεχόμενη έπιστημονική σταδιοδρομία.
γ. Πειραματικός (δοκιμαστικός) σταθμός για τη μελλοντική εξέλιξη του νέου ή της νέας, με κύριο στόχο την έπιστημονική σταδιοδρομία, χωρίς με τούτο να έμποδίζεται ή ένδεχόμενη στροφή του μαθητού σε άνώτερη κάπως έμπορικο-οικονομική ή τεχνικο-επαγγελματική άπασχόληση.
- Σημείωση: Δυνατότητα μεταγραφής σε Μέσες Τεχνικο-επαγγελματικές Σχολές, μετά τό Προγυμνάσιο, κατόπιν ειδικής εξέτάσεως στα διδασκόμενα πρακτικά μαθήματα του 'Ανωτέρου Δημοτικού Σχολείου.
3. Γλώσσα α. Δημοτική (με δάση τό έργο και τις ύποδείξεις Μ. Τριανταφυλλίδη και 'Αχ. Τσαρτζάνου).
β. Καθαρεύουσα.
γ. 'Αρκετά έλεκτά άποσπάσματα από άρχαίους και βυζαντινούς συγγραφείς, σε μετάφραση, για να γνωρίσουν κάπως τόν 'Ελληνο-χριστιανικό μας Πολιτισμό και από τις πηγές του.
- Σημείωση: *Ετσι εξασφαλίζεται ή γνώση και της Δημοτικής και της Καθαρεύουσας (σε βιανοποιητικό βαθμό) που παίζουν σπουδαίο ρόλο στη σύγχρονη ζωή μας. Στο 4-τάξιο καθ' έαυτού Γυμνάσιο, κατόπιν, έχουν τό χρόνο να εξοικειωθούν με τά 'Αρχαία 'Ελληνικά.
4. Ξένες Γλώσσες Τούλάχιστο 4-ωρη διδασκαλία, κατά προτίμηση της 'Αγγλικής, σε τμήματα που δέν υπερβαίνουν τούς 20 μαθητές (άνώτατο όριο) και έχουν τις αυτές γνώσεις της ξένης γλώσσας, ανεξάρτητα από την τάξη στην όποία άνήκουν στα άλλα μαθήματα.
5. Έξοπλισμός τών Σχολείων και Τποδοθητικά Μέσα. (Βλ. πιο κάτω στο καθ' έαυτού Γυμνάσιο)
- Σημείωση: Προγυμνάσια θά μπορούσαν να λειτουργήσουν στα κεφαλοχώρια και χωριστά από τά πλήρη Γυμνάσια.

VI. ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ
(τό καθ' ἑαυτοῦ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

Ἡλικία

Ἡλικία

1. Διάρκεια

Τετραετής (*)

Εισάγονται κατόπιν ἐξετάσεων καὶ ψυχολογικῶν τεστς μετὰ τὸ τέλος τοῦ Κατώτερου Κύκλου τοῦ Γυμνασίου (Προγυμνασίου) καθὼς καὶ ἀπὸ τὸ Ἀνώτερο διετές Δημοτικὸ Σχολεῖο.

2. Σκοπὸς

α. Προώθηση τῆς γενικῆς μορφώσεως ἐνὸς σύγχρονου, υπεύθυνου, ἀνθρώπου καὶ πολίτη. (Μόρφωση γιὰ τὴν υγεία, μόρφωση ἐθνική, θρησκευτική, πολιτιστική, κοινωνική).

β. Προετοιμασία γιὰ τὴν Ἀνώτερη καὶ Ἀνώτατη Ἐκπαίδευση.

3. Διδακτέα Ὑλη

α. Προτιμότερο μιὰ καλή, γενική, περιεκτική καὶ ἐνιαία διδακτική ὕλη μέχρι καὶ τῆς τετάρτης Γυμνασίου.

β. Ἐνίσχυση εἰδικῆ τῶν κλασσικῶν ἢ φυσικο-μαθηματικῶν ἢ ἐμπορικο-οικονομικῶν μαθημάτων — ἀνάλογα μὲ τὶς κλίσεις καὶ ἰκανότητες κάθε μαθητοῦ — στὴν πέμπτη καὶ ἕκτη τάξεις τοῦ Γυμνασίου μὲ σχηματισμό, στὰ μαθήματα αὐτά, χωριστῶν τμημάτων, χωρὶς νὰ διαιρηθῇ τὸ ἐκπαιδευτήριον σὲ Κλασσικό, Πρακτικὸ ἢ Οἰκονομικὸ τύπο Σχολῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως.

γ. Σκοπιμότερο τὰ ὑπόλοιπα μαθήματα νὰ εἶναι κοινὰ γιὰ ὅλους τοὺς Γυμνασιόπαιδες καὶ σ' αὐτὲς τὶς δύο τάξεις (5η καὶ 6η) γιὰ νὰ μὴ δημιουργοῦνται διακρίσεις μεταξὺ τῶν μαθητῶν, νὰ νοιώθουν ὅλοι τὸ Ἐνιαῖο τῆς Παιδείας καὶ τὴν ἀξία τῆς κοινωνικῆς συνοχῆς καὶ ἀλληλοσυμπληρώσεως

4. Γλῶσσα

α. Δημοτικὴ (βλ. ἀνωτέρω II-3)

β. Καθαρεύουσα.

γ. Ἀρχαῖα Ἑλληνικά.

Σημείωση

Ἡ Λατινικὴ νὰ διδάσκεται μόνο στὶς Ἀνώτατες Σχολές, ἐκεῖ ὅπου χρειάζεται γιὰ ἐπιστημονικοὺς σκοποὺς, ὅπως συμβαίνει μὲ τὴν Ἑβραϊκὴ γλῶσσα στὴ Θεολογικὴ Σχολή.

5. Ξένες Γλῶσσες

Κατὰ προτίμηση ἢ Ἀγγλικὴ σὲ τμήματα μὲ 20 μαθητὲς (ἀνώτατο ὄριο) καὶ τουλάχιστο 4 ὄρες τὴν ἐβδομάδα. Τὰ τμήματα αὐτὰ θὰ εἶναι ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὶς τάξεις στὶς ὁποῖες ἀνήκουν οἱ μαθητὲς, εἴτε τῆς 3ης καὶ 4ης εἶναι, εἴτε τῆς 5ης καὶ 6ης, καὶ θὰ ὑπάρχη κάποια ὁμοιογένεια τῶν μαθητῶν ὡς πρὸς τὴ γνώση τῆς ξένης γλώσσας σὲ κάθε τμήμα.

1. Θὰ μποροῦν νὰ σχηματισθοῦν καὶ παράλληλα τμήματα Γαλλικῆς καὶ Γερμανικῆς, ἐφ' ὅσον 20 μαθητὲς τὸ ζητήσουν.

2. Ἡ ξένη γλῶσσα νὰ γίνῃ πρωτεύον μάθημα καὶ γ' ἀποτελῇ μιὰ τῶν προϋποθέσεων γιὰ εἰσαγωγή στὴν Ἀνώτατη καὶ Ἀνώτερη Ἐκπαίδευση.

5. Ἐξοκλισμὸς τῶν Διδακτηρίων καὶ Ἐκδοθητικῶν Μέσων

Χρειάζονται τὰ ὅσα ἐκτέταμε παραπάνω (βλ. III-

(*) Εἶναι ἐπίσης συζητήσιμη ἡ ἐπέκταση τοῦ Ἀνωτέρου Κύκλου τῆς Μέσης Ἐκπαιδεύσεως ἀπὸ 4 εἰς 5 ἔτη.

8 έως 5) ανάλογα όμως με το σκοπό και τις ανάγκες των Προγυμνασίων και Γυμνασίων.

VII. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. 'Ελαστικότητα και προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Θά πρέπει έτσι να οργανωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε να έχει ελαστικότητα μεγάλη και αρκετή προσαρμοστικότητα για ν' αντιμετωπίζονται επιτυχώς οι εκάστοτε ανακτόουσες ανάγκες και εξελίξεις της 'Ελληνικής Κοινωνίας.

Συγκεκριμένο παράδειγμα: Να επιτρέπεται στο παιδί που ακολουθεί ένα πρακτικό επάγγελμα σε μια Μέση Τεχνική Σχολή να προχωρήσει (έφ' όσον έχει τις απαιτούμενες ικανότητες, την κλίση και τη θέληση) όχι μόνο για να τελειώσει το Πολυτεχνείο, αλλά, αν στο διάστημα των σπουδών του ανακαλύψει, ότι ενδιαφέρεται π.χ. για τη Φιλοσοφία, να υπάρχει τρόπος να εξελιχθεί προς την κατεύθυνση εκείνη. Το πρακτικό, δηλαδή, επαγγελματικό σχολείο να μην του είναι εμπόδιο. Θά πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα με ρητές διατάξεις να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στο παιδί αυτό να πετύχει το σκοπό του.

Ένα άλλο παράδειγμα: Γιατί οι τελειόφοιτοι των Παιδαγωγικών 'Ακαδημιών, προκειμένου να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο, να υποχρεούνται να υποστούν και πάλιν εισιτήριες εξετάσεις και να μη δικαιούνται να εγγραφούν, τουλάχιστο, στο δεύτερο έτος της Φιλοσοφικής Σχολής, άνευ εξετάσεων;

Σχετικώς τώρα με την ανάγκη ελαστικότητας σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα παραπέμπουμε τον ενδιαφερόμενο στην άρτια μελέτη του κ. Κ. Στυλιδιώτη στο περιοδικό «Σπουδαί» της 'Ανώτατης Βιομηχανικής Σχολής Πειραιώς με τον τίτλο «Γερμανικών Συστήμα 'Επαγγελματικής — Τεχνικής 'Εκπαίδευσως» (βλ. τ. 2, 1972, σελ. 391—428).

2. 'Η «Νεο-ελληνική Γλώσσα» πέραν της σημερινής δυσάρεστης διγλωσσίας

'Η ταπεινή μας γνώμη είναι, ότι ήλθε πλέον ο καιρός να προσανατολιζόμαστε σε μια ενιαία «Νεο-ελληνική Γλώσσα», αποφεύγοντας τις δξότητες, ακρότητες και φανατισμούς ανάμεσα στα δύο γλωσσικά μας ιδιώματα. Είναι καιρός να στραφούμε σε μια προσέγγισή τους, μεταβάλλοντας μερικώς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες σύμφωνα με την ύφιστάμενη γλωσσική μας πραγματικότητα, με το πώς, δηλαδή, μιλούν οι μορφωμένοι Έλληνες σήμερα στα άστικά μας κέντρα και πώς γράφουν, όταν δεν απευθύνονται σε επίσημες αρχές. 'Η Γραμματική και το Συντακτικό θά πρέπει από καιρό σε καιρό ν' αναπροσαρμόζονται προκειμένου για μια ζωντανή και, φυσικά, διαρκώς εξελισσόμενη γλώσσα.

Τό έργο και οι υποδείξεις των σοφών γλωσσολόγων μας Μ. Τριανταφυλλίδη και 'Αχ. Τζαρτζάνου, τα δημοσιευόμενα στους δύο τόμους «Δίκη» (1942) και «'Αντιδικία των Τόνων» (1944) κ.ά., ως χρησιμεύουν ως σταθμοί άφετηρίας για τη προσέγγιση που αναφέρεται (στους δύο αυτούς τόμους) μεταξύ Δημοτικής και Καθαρεύουσας. 'Ετσι ως προσανατολισθούμε σε μια «Νεο-ελληνική Γλώσσα» πέραν της διγλωσσίας με υποχωρήσεις και παραχωρήσεις και από τις δύο πλευρές.

Μέχρις όμως γίνει αυτό, κάποτε, στα Σχολεία θά διδάσκονται και ή Δημοτική και ή Καθαρεύουσα, γιατί και τα δύο αυτά ιδιώματα είναι γνήσια τέκνα της 'Ελληνικής γλώσσας, έχουν δικαιώματα στη σημερινή 'Ελληνική πραγματικότητα και εκπροσωπεύονται στις διάφορες εκδηλώσεις μας.

Θά ήταν λοιπόν εύχης έργο, εάν 'Ευτροπές από την 'Ακαδημία 'Αθηνών, τα 'Ανώτατα 'Εκπαιδευτήρια, τις 'Ομοσπονδίες Δημοτικής και Μέσης 'Εκπαίδευσως, την Ένωση Λογοτεχνών, Φιλολόγων, Δημοσιογράφων, κ.ά., αναλάμβαναν να μελετήσουν το γλωσσικό μας ζήτημα και από την παραπάνω άποψη της προσέγγισης των δύο ιδιωμάτων και, μέσα σε τακτή προθεσμία, γνωμάτευαν σχετικώς. (βλ. και μελέτη μας «Τά 'Επιτακτικότερα 'Εκπαιδευτικά μας Προβλήματα» 'Αθήναι, 1954, σελ. 115—122 (Τό Γλωσσικό μας Ζήτημα).

3. Κατανομή του έργου της Παιδείας μεταξύ των 'Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης.

Ίσως οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής και της Μέσης Έκπαιδευσεως θα έπρεπε να καταναίμουν μεταξύ τους τὸ ἔργο τῆς Παιδείας σχετικά με τὰ προβλήματά τους και στὸ ἐπίπεδο πὸν τοὺς ἐνδιαφέρει.

Οἱ τῆς Δημοτικῆς θὰ παράσχουν ἀκόμη μεγαλύτερη ὑπηρεσία στὸ Ἔθνος, νομίζουμε, ἐὰν προσθέσουν στὴν πρωταρχικῆς σημασίας ἀποστολή τους και προσπάθειες (ἰδιαίτερα στὸ προτεινόμενο Ἀνώτερο διετὲς Τμήμα τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου) γιὰ τὴν προαγωγή τῆς Τεχνικο-επαγγελματικῆς Ἐκπαίδευσεως στὴ χώρα μας ἐπηρεάζοντας κατάλληλα και ὠφέλιμα τὸν Ἑλληνικὸ Λαό.

Οἱ τῆς Μέσης νὰ προωθοῦν μιὰν ἐθνικῶς ὑγιή, συγχρονισμένη και ἀνώτερη γενικὴ μόρφωση παράλληλα με τὶς ἐπιδιώξεις τους πρὸς τὴν κατεύθυνση μιᾶς ἐπιστημονικῆς σταδιοδρομίας τῶν μαθητῶν τους, (βλ. ἀνωτέρω σκοποὺς τοῦ Γυμνασίου VI-2).

Χρειάζονται βέβαια οἱ πνευματικοὶ ταγοὶ και οἱ διάφοροι ἐπιστήμονες, χωρὶς ὁμως τὰ πρακτικὰ στελέχη πὸν θὰ ἐφαρμόσουν στὴν πράξη τὶς θεωρίες τῶν ἐπιστημῶν δὲν μπορεῖ νὰ σταθῆ, ἀκόμη λιγώτερο, νὰ προσδεύσῃ μιὰ κοινωνία. Ἡ χώρα μας χρειάζεται σήμερα, περισσότερο ἀπ' ὅλα, εἰδικευμένα πρακτικὰ στελέχη σὲ ὅλες τὶς ἐκδηλώσεις τῆς ζωῆς μας (γιὰ τὴν πρόοδο τῆς γεωργίας, τῆς βιομηχανίας, τῆς βιοτεχνίας, τοῦ ἐμπορίου). Χρειάζεται, μ' ἄλλα λόγια, νὰ γίνῃ μετουσίωση τῶν γνώσεων σὲ ἔργα ἀποδοτικὰ. Χρειάζεται ἡ ἀξιοποίηση τῶν πλουτοπαραγωγικῶν δυνατοτήτων τῆς χώρας γιὰ τὴν ἐπούλωση τῶν ἀναγκῶν μας. Κι' αὐτὸ θὰ γίνῃ κυρίως με τὰ εἰδικευμένα χέρια, τὰ καλῶς καταρτισμένα ἐκατώτερα πρακτικὰ στελέχη σὲ κάθε ἀσχόλησή μας. Σ' αὐτὸ καλοῦνται ἰδιαίτερα, κατὰ τὴ γνώμη μας, νὰ συμβάλουν οἱ εκπαιδευτικοὶ τῆς Δημοτικῆς Ἐκπαιδευσεως. Ἔτσι κατανέμεται τὸ ἔργο τῆς Παιδείας χωρὶς προστριβὲς και ἀντεγκλήσεις.

4. Ἰδρυση Συνομοσπονδίας τῶν Ἐκπαιδευτικῶν δλων τῶν βαθμίδων.

Ἡ ἰδρυση μιᾶς Συνομοσπονδίας δλων τῶν ἐκπαιδευτικῶν ἀπὸ τὴ Νηπιαγωγὸ μέχρι και τοῦ Καθηγητῆ τοῦ Πανεπιστημίου εἶναι, νομίζουμε, ἀπαραίτητη. Σκοπὸς τῆς θὰ εἶναι ἡ προώθηση τῆς ιδέας τοῦ Ἐνιαίου τῆς Παιδείας, καθὼς ἐπίσης και ἡ ἐπιστημονικὴ, ἀντικειμενικὴ μελέτη τόσο τῶν ἰδιαίτερων προβλημάτων κάθε βαθμίδας τῆς Ἐκπαιδευσεως ὅσο και τῶν κοινῶν προβλημάτων, πὸν ἴσως νὰ εἶναι τὰ περισσότερα και τὰ κυριώτερα, δταν ἡ ἔννοια τῆς Παιδείας ἐξετάζεται σὲ ὅλη τῆς τὴν περιεκτικότητα. (βλ. σχετικῶς με τὴν ἰδρυση Συνομοσπονδίας ἄρθρο μας στὸ ἐδιδασκαλικὸ Βῆμα τῆς 25ης Φεβρουαρίου 1960 γιὰ τὴ μοναδικὴ σχετικὴ ὀργάνωση στὸν κόσμο, ἐννοῶ, τὴν Ν.Ε.Α., τερᾶστια ἔνωση τῶν Ἀμερικανῶν Ἐκπαιδευτῶν, με ἔδρα τὴν Οὐάσιγκτων, πὸν περιλαμβάνει ὅλες τὶς βαθμίδες τῆς Ἐκπαιδευσεως).

5. Προσθήκη μιᾶς Ἀνώτατης Παιδαγωγικῆς Σχολῆς σὲ κάθε Πανεπιστήμιο.

Τὸ ἔργο μιᾶς τέτοιας Ἀνώτατης Σχολῆς θὰ εἶναι ἡ Παιδαγωγικὴ κατάρτιση κάθε ἐκπαιδευτικοῦ ἀπὸ τὴ Νηπιαγωγὸ μέχρι και τοῦ ὑποψήφιου γιὰ ἔδρα Καθηγητοῦ στὴν Ἀνώτατη Ἐκπαίδευση.

Ἡ παιδαγωγικὴ αὐτὴ κατάρτιση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ κοινὴ γιὰ ὅλους σὲ πολλὰ θεμελιώδη προβλήματα τῆς ἀγωγῆς ἀλλὰ και διαφοροετικὴ ἀνάλογα με τὶς ἐπιδιώξεις κάθε βαθμίδας, ἄς μὴ νομισθῆ δτι μοναδικὸ σκοπὸ ἔχει τὴ Διδακτικὴ, δηλαδή, τὴ Μεθοδολογία (τοὺς κατάλληλους τρόπους μεταδόσεως γνώσεων και δεξιοτήτων στοὺς ἄλλους) πὸν ἀποτελεῖ τμήμα, μέρος μονάχα, βασικὸ βέβαια, τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης.

Ὁ ἐκπαιδευτικὸς χρειάζεται ἀκόμη τὴν Ὀδηγητικὴ, νὰ καθοδηγήσῃ, δηλαδή, τὸν τρέφμό του (μαθητῆ, σπουδαστῆ, φοιτητῆ) σὲ κεφαλαίωδη προβλήματα τῆς ζωῆς τοῦ ἴδιου τοῦ νέου και σὲ σχέση με τὸ περιβάλλον του. Προβλήματα ὅπως ἡ ἀνακάλυψη τῶν κλισεων και βιανοτήτων τοῦ τροφίμου, ἡ κοινωνικὴ συμπεριφορὰ του, ἡ ἀξία τῆς ἐργατικότητος και τιμότητος, ἡ ἔρευνα, δίψα και ἀγάπη γιὰ τὴν ἀλήθεια, ἡ εὐθύνη τοῦ μορφωμένου ἰδία ἀνθρώπου ἀπέναντι τοῦ ἑαυτοῦ του, τῆς πατρίδος του, τοῦ κόσμου ὁλόκληρου, ὁ προβληματισμὸς του σχετικά με τὸ σκοπὸ τῆς ζωῆς, ἡ σημασία τῆς ἐάνθρωπιᾶς, κλπ. ὅλα αὐτὰ και τόσα ἄλλα πὸν τονῶνουν τὸ χαρακτήρα και ἐξευγενίζουν τὴν προσωπικότητά μας, μπορεῖ και πρέπει νὰ καλλιεργῆ ἀκόμη περισσότερο ἡ Ἐκπαίδευσή μας. Ὅλα αὐτὰ ἀποτελοῦν στόχους, ἴσως πολυτιμότερους, και ἀπὸ τὶς γνώσεις. Εἶναι ἡ οὐσία τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης. (βλ. σχετικῶς μελέτη μας:

«Οι κυριότεροι σταθμοί της 'Εκπαιδευτικής Πολιτικής της 'Ελλάδος, 1821—1971», σελ. 33—34, 'Αθήνα, 1971).

Ήδη κατανοηθή, ότι δεν αρκεί να γνωρίζη κανείς κάτι (που φυσικά ενέχει ύψιστη σημασία) για να μπορή και να το μεταδώση με τρόπο αποτελεσματικό και χρήσιμο στους άλλους. Και ακόμη, δεν αρκούν ούτε οι γνώσεις (ή 'Επιστήμη), ούτε ή Μεθοδολογία (ή Διδακτική) στη μόρφωσή μας, εάν δεν υπάρχει ή εανθρωπιά. 'Η ιδιαίτερη καλλιέργεια αυτού του κεντρικού, του δυναμικού στοιχείου για τή ζωή του ανθρώπου, αποτελεί τήν πεμπτοσία της αποστολής μιας 'Ανώτατης Παιδαγωγικής Σχολής σε κάθε Πανεπιστήμιο.

Ε Π Ι Λ Ο Γ Ο Σ

Προϋποθέσεις για τή δυνατότητα πραγματοποίησης των παραπάνω σκέψεων, παρατηρήσεων και προτάσεών μου είναι:

1. Τά υγιεινά και κατάλληλα διδασκτήρια με τόν επαρκή εξοπλισμό τους.
2. Τά συγχρονισμένα καλαισθητα, σύντομα, αλλά περιεκτικά και με ξεκάθαρες ιδέες σχολικά βιβλία.
3. 'Η άγρωτη παρακολούθηση των επιτεύξεων της Παιδείας σε όλόκληρο τόν κόσμο και ή έναρμόνισή τους με τά εθνικά μας ιδεώδη και τις ιδιές μας επιτακτικές ανάγκες.
4. Τό άμείριστο ενδιαφέρον Πολιτείας και Κοινωνίας.
5. (Τό κυριότερο). Τό κατάλληλο διδασκτικό, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, που αποτελεί τή ψυχή της 'Εκπαιδευσεως και ή ανάλογη με τήν ίσηλή του αποστολή άμοιδή.

ΕΥΣΤΕΙΣΤΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ Α, Β & Γ τάξεων ΤΟ ΝΕΟ

ΑΡΙΘΜΗΤΗΡΙΟ ΓΕΡΟΥ

ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΣΑΣ ΠΟΛΥ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟ

αισθητοποιεί άκεραίους, δεκαδικούς και κλασματικούς, όλες τις αριθμ. πράξεις, λύνει προβλήματα. Δρ. 95.

ΞΕΧΑΣΤΕ ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΥΣ

Λύστε όποιοδήποτε πρόβλημα αριθμητικής Δ, Ε, ΣΤ τάξεων με σκαριφήματα όρθογωνίων. Δρχ. 50

Στέλνονται και ταχυδρομικώς με αντικαταβολή

Γ. Γέρου, Βαλτινών 24, 'Αθήνα, τηλ. 6466201

'Απόδ. 195

Ἡ Θέση τῶν εἰκόνων στήν Παιδαγωγική καί διδακτική πράξη

ΚΩΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

Εἶναι πολλοί ἐκεῖνοι πού κάνουν περιληπτική χρήση τοῦ ὄρου «εἰκό-
νες», προφανῶς γιά νά ὑποδηλώ-
σουν μιά ὀλόκληρη σειρά ἐπικου-
ρικῶν μέσων διδασκαλίας, καθῶς
εἶναι οἱ κάθε εἶδους φωτογραφίες
καί προσωπογραφίες, τά σχεδια-
γράμματα, τά ἰκνογραφήματα, τά
φίλμς κ.λπ. Στήν περίπτωση θέβαια
αὐτή ἡ ἐννοια τῶν εἰκόνων διευ-
ρύνεται σημαντικά καί ταυτόχρονα
πολλαπλασιάζει τά προβλήματα
καί τίς δυσχέρειες πού ἀνακύπτουν
ἀπό μιά προσπάθεια λεπτομεροῦς
καί ὑπεύθυνης θεωρήσεώς της. Γι'
αὐτό κι' ἐμεῖς κάνουμε γνωστό πῶς
οἱ προθέσεις μας δέν εἶναι νά
μποῦμε στόν εὐρύ καί δαιδαλώδη
χώρο πού προσδιορίζεται ἀπ' τά
παραπάνω βοηθητικά μέσα διδα-
σκαλίας ἀλλά ν' ἀντικρύσουμε τίς
εἰκόνας κάτω ἀπ' τή στενότερη, τήν
κοινή καί συνηθισμένη ἐννοιά τους,
σάν ἀπεικονίσεις σάν ἀναπαραστά-
σεις προσώπων, ζώων, γεγονότων,
καταστάσεων καί ἀντικειμένων.

Ἡ πολύ πετυχημένη ἐμπνευση
γιά εἰσοδο τῶν εἰκόνων στό σχολεῖο
καί συστηματική ἐφαρμογή τους
στήν περιοχή τῆς παιδευτικῆς πρά-
ξεως ὀφείλεται στόν Κομένειο. Ἡ
δέ χρησιμοποίησή τους γιά καθαρά
παιδαγωγικούς σκοπούς τίς κατα-
τάσσει στήν κατηγορία τῶν «προτύ-
πων ἐπινοημάτων», κατά τό δόκιμο
καί ἐντελῶς πρόυφατο προσδιορι-
στικό ὄρο τοῦ ΜΠΡΟΥΝΕΡ.

Ἀντικρύζοντας τίς εἰκόνας μέσα
ἀπ' τοῦ χρόνου τή διάσταση καί σὺν-

τομα ἐπισκοπώντας τήν ἐξελικτική
τους πορεία, πάντοτε στό βαθμό συ-
νάφειας μέ τό σχολικό ἔργο, διαπι-
στῶνουμε πῶς παλιότερα ἀντιμετώ-
πισαν μιά μακρόχρονη περίοδο ἀνυ-
ποληψίας. Τό κύρος τους εἶχε κατα-
πέσει, εἶχε σχεδόν ἐκμηδενισθεῖ, ὅ-
πως φυσικά καί τό κύρος τῶν κάθε
εἶδους ἐποπτικῶν μέσων, κατά τήν
ἐποχή τοῦ ἀκρατοῦ λογοκρατισμοῦ.
Τότε πού κάθε δραστηριότητα στήν
τάξη ἀρχίζε καί τελείωνε μέ τό λό-
γο, παντοδύναμο καί θεοποιημένο
ἀπ' τοῦς στείρους παιδαγωγικούς
τῆς ἐποχῆς ἐκείνης δογματισμούς.

Ἀρχίζουν νά ἀναβιώνουν καί νά
κερδίζουν σέ ὑπόληψη ἀπ' τή σπιγ-
μή πού σημειώνεται ἀλλαγὴ στόν
προσανατολισμό τῆς παιδαγωγικῆς
σκέψεως καί γίνεται συνειδητή ἡ ἀ-
νάγκη γιά ἐποπτικοποίηση τοῦ πε-
ριεχομένου τῆς διδασκαλίας. Ἀπό
τότε πού συστηματοποιοῦνται οἱ
προσπάθειες γιά ὀριστική τῆς πνευ-
ματοκτόνας «ἀπό καθέδρας διδα-
σκαλίας» καταδίκη καί ἀποβολή ἀπ'
τή σχολική πράξη καί ζωὴ τῶν ἀνε-
δαφικῶν καί ἀγονων θερμπαλιστικῶν
διδακτικῶν μεθόδων καί ἀντικατά-
στασή τους ἀπ' τίς θαυμάσια στήν
παιδική φύση προσαρμοσμένες διδα-
κτικές ἀρχές τῆς ἐποπτείας καί τῆς
αὐτενέργειας.

Ἡ θεαματική πρόοδος, πού σημει-
ώθηκε οἱ γνώσεις γύρω ἀπ' τήν
ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ, ἔφερε σέ
φῶς ἕνα ὀλόκληρο πλῆθος πιεστι-
κῶν ἀναγκῶν, πού σχετίζονται ἄμε-
σα ἢ ἔμμεσα μέ τήν ὀμαλή ἐξέλιξη
τῶν ψυχονοητικῶν του λειτουργιῶν,
ἐξέλιξη πού μπορεῖ νά ἀσφαλισθεῖ
μονάχα μέ τή βαθιά γνώση τῶν νό-

μων που την διέπουν, οέ συνδυασμό με την έπαρκή κατανόηση των ιδιαίτερων της παιδικής φύσεως γνωρισμάτων και την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών απ' τό ίδιο τό παιδί κάτω από συνθήκες άνεπιτήδευτου σεβασμού και μέσα σ' ένα κλίμα έλευθερίας και άνέσεως.

Αποτέλεσμα θετικό και έλπιδοφόρο όλων αυτών των ευεργετικών, θά λέγαμε, έγ. αναστατικών ανακατατάξεων στον τομέα αντιμετώπισης των διδακτικών ζητημάτων και παράλληλα της ισχυρής και ειλικρινούς έφέσεως για τή δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων, που θά επέτρεπαν μιά ουσιαστική διαφοροποίηση των συνθηκών έργασίας στο σχολικό χώρο και θά υποβοηθοῦσαν την αξιόπαινη προσπάθεια για δραστηκή στο χρησιμοποιούμενο σύστημα μεταβολή, υπήρξε ή θριαμβευτική είσοδος στην τάξη όλων των παραμελημένων επικουρικών μέσων διδασκαλίας.

Αξιζει νά σημειωθεί ότι, για την εικόνα, ή είσοδος αυτή υπήρξε πράγματι όρμητική και πανηγυρική για ένα δέ μακρό χρονικό διάστημα είχε καταστεί παγκυρίαρχη. Έδέσποζε απόλυτα της διδασκαλίας και ή χρήση της είχε γίνει κυριολεκτικά αποκλειστική. Πρόκειται αναντίρρητα για άδικαιολόγητη υπερεκτίμηση του ρόλου της και καταχρηστική έφαρμογή της στη διδακτική πράξη, που έκαμε πολλούς νά εκδηλώσουν άνεπιφύλακτα τό σκεπτικισμό τους, άκόμη και την αποδοκιμασία τους, χαρακτηρίζοντας τό φαινόμενο σαν «θερμπαλισμό των εικόνων (Ν. Έξαρχόπουλος — Γεν. Διδακτική, τ.Β.).

Η αντίδραση έφερε τους καρπούς της. Αρχισε νά παρατηρείται μιά αλλαγή στη νοοτροπία, μιά προοδευτική έγκατάλειψη απ' τή διδακτική των ακραίων θέσεων της, πάνω στο θέμα αυτό, και μιά σταδιακή ά-

πόδοση στο ρόλο των εικόνων των πραγματικών του διαστάσεων.

Η χρήση των εικόνων προσαρμόθηκε έτοι στα δεδομένα και τις απαιτήσεις που ύπαγορεύονται απ' την ιδιαίτερη του κάθε μαθήματος φύση, ό δέ τρόπος και ή έκταση αυτής της χρήσεως προσδιορίζονται σήμερα απ' την πραγματική τους κτικές άρχές της έποπτεία και της σημασία και τούς επιδιωκόμενους σκοπούς.

2. Ο ΣΚΟΠΟΣ, Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ

Η χρησιμοποίηση των εικόνων στη σχολική πράξη αποβλέπει, χωρίς άμφισβλία, στην έξυπνέτηση μις μακρότατης ποικιλίας σκοπών και επιδιώξεων. Ο ρόλος τους, στην άποτελεσματικότερη διεξαγωγή του διδακτικού έργου, θεωρείται πολύπλευρος και είναι βαρυσήμαντος.

Είναι καθολική ή παραδοχή και για τούτο καμμία μέχρι σήμερα δέ διατυπώθηκε αντίρρηση σχετικά με τή σπουδαία παιδαγωγική και διδακτική αξία που έμφανίζουν.

Κανένας φυσικά δέν υιοθετεί την άποψη ότι οι εικόνες διασφαλίζουν την πληρότητα της μαθήσεως. Όσο τόσο οι άντιλήψεις των Παιδαγωγών συμπίπτουν στο σημείο της συχνής χρήσεως αυτών απ' τό Δάσκαλο κατά την άσκηση του παιδευτικού του έργου. Είναι προφανές πώς θεωρούν τή συστηματική τους χρησιμοποίηση σαν αναγκαία, σκόπιμη και σε μεγάλο βαθμό έπωφελή. Και πολύ σωστά άφου οι εικόνες άποτελοῦν συστατικό στοιχείο της έποπτικής διδασκαλίας και με την όρθή αξιολόγηση και αξιοποίησή τους γίνεται έναργέστερος ό τρόπος της διεξαγωγής της και πληρέστερη ή κατανόηση των όποιωνδήποτε γνωστικών δραστηριοτήτων.

Πέρα απ' αυτό μπορούμε άνεπιφύλακτα νά συνταχθοῦμε με την άπο-

ψη ότι οι εικόνες αντιπροσωπεύουν ένα πραγματικό παιδαγωγικό μέσο, πού μπορεί ν' απευθύνεται μ' έναν τρόπο άμεσο και θετικό στα δεδομένα τόσο των αισθήσεων και της σκέψεως όσο και του συναισθήματος. Σέ μιά προσπάθεια πληρέστερης και σαφέστερης νοηματικής αποδόσεως των τίς αποκάλεσαν» «γε-νικευμένες συνόψεις των αντίστοιχων πράξεων» (Γ. Μαραγκουδάκη-Ψυχολογική εξέλιξη της διδασκαλίας).

Μ' αυτές επιζητούμε νά πετύχουμε τίς αναγκαίες διευκρινήσεις, συμπληρώσεις και ένοποιήσεις του περιεχομένου των διαφόρων διδακτικών ένοτήτων. Μ' αυτές επιχειρούμε νά καλλιεργήσουμε τίς πνευματικές λειτουργίες της φαντασίας, της προσοχής, της παρατηρητικότητας, της κριτικής και συγκριτικής ικανότητας. Στή δυναμική και διαμορφωτική τους επίδραση έναποθέτουμε ένα μεγάλο μέρος των προσδοκιών μας γιά ανάπτυξη της καλαισθησίας και αυτής της ήθικότητας στα παιδιά.

Υπολοίπονται θέβαια σημαντικά των πραγμάτων και πολύ περισσότερο όταν αυτά έπισκοπούνται στή φυσική τους θέση και διατηρούνται στή φυσιολογική τους κατάσταση. Η σύγκριση ανάμεσα στα δύο είναι αναμφίβολα συντριπτική γιά τίς εικόνες. Σέ καμμιά περίπτωση δέν μπορούν οι τελευταίες νά υποκαταστήσουν τά πράγματα, μέ την ίδια έπιτυχία, στόν άμεσο, ζωντανό και ένεργητικό τους ρόλο.

Μόνο ή θέα και ή προσεκτική των πραγμάτων διερεύνηση είναι σέ θέση νά δημιουργήσει έντινες συγκινησιακές και θωματικές καταστάσεις, ικανές νά βοηθήσουν στήν αποκόμιση πλούσιων και ζωντανών έμπειριών και νά ένισχύσουν αποτελεσματικά την προσπάθεια πραγματώσεως του τελικού στόχου των

διδακτικών μας ένεργειών, πού ταυτίζεται μέ την ύψωση της γνωστικομορφωτικής στάθμης και τό φρονηματισμό των διδασκομένων.

Γίνεται συνεπώς βαθιά αισθητή και έκδηλη, θά λέγαμε, αυταπόδεικτη ή ύπεροχή των πραγμάτων, αλλά κανένας παρόλα αυτά δέ σκέφθηκε ν' αποδώσει άρνητικό περιεχόμενο στό ρόλο των εικόνων και ν' άμφισβητήσει την ουσιαστική συμβολή τους όχι μονάχα στήν ακριβέστερη αντίληψη των διδασκομένων, αλλά και στή γενικότερη ψυχική και πνευματική καλλιέργεια των σχολικών τροφίμων. Και θά πρέπει νά θεωρηθούν και εϋστοχες και πειστικές οι σχετικές παρατηρήσεις του Ν. Έξαρχόπουλου, πού περιλαμβάνονται στό Β' τόμο της Γενικής του Διδακτικής και πού παραθέτουμε παρακάτω:

«Η εικόν, καίτοι ύστερεί της θέας των πραγμάτων, ως μή παρέχουσα άπαντα τά στοιχεία αυτών, έν τούτοις είναι πολύτιμον έπικουρικό μέσον της διδασκαλίας. Ζωογονεί τόν λόγον και συμπληροί τά χάσματα, τά όποία εκείνος καταλείπει, υποβοηθεί την παιδικήν φαντασίαν προς ένεργειαν, καθιστά εϋχερεστέραν την παρατήρησιν κτλ. Διά τούτο δέ ου μόνον όταν τά πραγματικά αντικείμενα έλλείπουσιν, είναι ή εικόν άριστη πηγή προς πρόσκτησιν ορθών γνώσεων, αλλά και ύπαρχόντων των πραγμάτων συμπληροί αυτή την παρατήρησιν αυτών και διευκολύνει την βαθυτέραν αυτών έπεξεργασίαν, ίδια όταν ταύτα ή ένεκα του μεγέθους των ή ενεκα της κατασκευής των δέν έπιτρέπουν ακριβή παρατήρησιν άπάντων των στοιχείων, έξ ών συνίστανται».

Πέρα από όσα μέχρι στιγμής ουνοπτικά έκθέσαμε και τόν παράγοντα γλώσσα έξωρούμε ότι βρίσκεται μέσα στή σφαίρα έπιρροής των εικόνων. Άνταποκρίνεται στα πράγ-

ματα ή άποψη ότι ή παρατήρηση τής μορφής και ή βαθύτερη στό περιεχόμενό τους διείσδυση συμβάλλουν θετικά στην άπόκτηση τών κατάλληλων έμπειριών και διευκολύνουν μέ τρόπο ούσιώδη τή γλωσσική κατάρτιση και τήν έκφραστικότητα τών παιδιών. Όρθή θέβαια άξιολόγηση του γεγονότος τούτου θά άπαιτούσε προηγούμενη κατανόηση τής άξίας τής γλώσσας, όχι πλέον σαν άπλου έκφραστικού όργάνου, αλλά κυρίως σαν όργάνου σκέψης.

Υποστηρίχθηκε, βάσιμα άλλωστε, πώς ή επίδραση τών εικόνων περιορίζεται σέ μεγάλο βαθμό κατά τή σχολική περίοδο, γιά τό λόγο ότι ή θίωση δέν είναι πλέον τόσο άμεση, επειδή τό παιδί έχει ξεπεράσει τό στάδιο τής αντίληπτικής συγχύσεως και ρευστότητας τής νηπιακής ηλικίας και μπορεί, κατά κάποιον τρόπο, νά κάνει άντικειμενική αυτότοποθέτηση άπέναντι στην έξωτερική όργάνωση (μορφή) και τήν έσωτερική συγκρότηση (περιεχόμενο) τής παρατηρούμενης εικόνας.

Αυτό όμως τό στοιχείο δέ σημαίνει και τέλεια λύτρωση του παιδιού άπ' τά δεσμά του ύποκειμενισμού τής ηλικίας του. Έξακολουθεί και κατά τή σχολική περίοδο, μάλιστα δέ κατά τ άπρώτα σχολικά έτη, νά προβληματίζεται μέ τό δικό του ξεχωριστό τρόπο και νά χρησιμοποιεί ύποκειμενικά κριτήρια έρμηνείας τών εικόνων. Έξακολουθεί δπλ. νά αντιλαμβάνεται μέ τό δικό του προσωπικό και ύποκειμενικό τρόπο τή διάρθρωση και τών χαρακτηριστικών και του περιεχομένου τους.

Αυτόν δέ τόν πράγματι ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης τών εικόνων άπ' τό παιδί προσδιορίζουν, μέ τρόπο άποκλειστικό, οι προτιμήσεις, οι άνάγκες και τά διαφέροντά του. Και παρέλκει νομίζουμε νά τονισθεί πώς τό μέγεθος τής πολλαπλής ευεργετικής επίδρασης τών εικόνων

στό παιδί (μορφωτικής, καλαιοθηπικής, ήθικής, ψυχαγωγικής, άντιστοιχεί στό επίπεδο προαγωγής του νοητικού και συναισθηματικού παράγοντα, τής κριτικής σκέψης και τής αντίληπτικής του Ικανότητας.

3. ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΩΣ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ

Τό ζήτημα είναι ύπαρκτό. Πολλές έξ αίτίας του έχουν προκύψει συζητήσεις και διχογνωμίες. Προβληματίζει συχνά τό Δάσκαλο, γιατί τό άντιμετωπίζει καθημερινά στην σχολική αίθουσα, καθώς άκατάπαυστα μοχθεί ν' άνταποκριθεί μέ επάρκεια στις προβαλλόμενες διδακτικές άπαιτήσεις τών διαφόρων μαθημάτων και νά χαρίσει στους μαθητές του σαφείς και στέρεες διδακτικές γνώσεις και έμπειρίες ολοκληρωμένες. Οι δυσχέρειες πού έμφανίζει δέν επιτρέπεται ν' άγνοηθούν, επειδή συχνά γίνονται πηγή συγχύσεως και άμηχανίας. Πολλές φορές μάλιστα δέν άρκούν ούτε ή δοκιμασμένη εύσυνειδησία ούτε ή αύξημένη επιμέλεια του Δασκάλου νά διαλύσουν τήν παρατηρούμενη σύγχυση, τήν όποία όχι σπάνια, επιτείνουν άπόψεις δογματικές, πειστικά άπό Προϊσταμένους προβαλλόμενες.

Η χρονική στιγμή επίδειξης μιας εικόνας έξαρτάται άπό ένα πλήθος παραγόντων, μεταξύ τών όποίων προέχουσα κατέχουν θέση τό είδος τής εικόνας, ή φύση του διδασκόμενου ύλικού, ό επίδιωκόμενος σκοπός και οι κατά τή διδασκαλία αναφύμενες άνάγκες.

Η περίπτωση έντάσσεται στα πλαίσια τής γενικότερης τεχνικής τής διδασκαλίας και συνεπώς ή έπιτυχής άντιμετώπισή της άποτελεί συνάρτηση του βαθμού ένημερώσεως, τής δεξιοτεχνίας και τής διορατικότητας του Δασκάλου. Σ' αυτόν πρέπει όπωσδήποτε νά παρέχεται

ή σχετική έλευθερία και νά του άναγνωρίζεται ή άποκλειστική άρμοδιότητα και ευθύνη έπιλογής του σημείου εκείνου της διδασκαλίας, πού μπορεί νά χαρακτηριστεί σάν τό πιό κατάλληλο γιά παρουσίαση της εικόνας.

Δέν πρέπει δέ νά λησμονεί ότι άλλοτε ή εικόνα μπορεί και πρέπει νά χρησιμεύσει σάν άφετηρία της διδασκαλίας ενός μαθήματος, άλλοτε σάν κατακλειδα και μέσο ένοποιητικό των μερικότερων νοημάτων της ένότητας και άλλοτε πάλι σάν όργανο συμπλήρωσης κενών και διασαφήσεως άπόψεων και νοημάτων.

Είναι πάντως ψυχολογική και διδακτική άπαιτηση, γιά νά δημιουργηθούν προϋποθέσεις κατάλληλες και νά υπάρξει όρθή γιά έπιτυχία προοπτική, ή προσπάθειά του νά κατατείνει στην ύστερα από όρθή έκτίμηση των όρων και των άναγκών έπισημανση της πλέον κατάλληλης ψυχολογικής στιγμής γιά επίδειξη της εικόνας, ώστε νά άσκηθεί μέ τό δραστικότερο τρόπο ή επίδραση τόσο πάνω στό διανοητικό στοιχείο, όσο και πάνω στό συναισθηματικό παράγοντα.

4. Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΣ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ

Η παρατήρηση άποτελεί τή βασικότερη προϋπόθεση μαθήσεως στό σχολείο και στην κοινωνική ζωή. Γι' αυτό και ή θέση της, μέσα στό γενικότερο παιδαγωγικό προβληματισμό, δέν υπήρξε ποτέ δευτερεύουσα και περιθωριακή. Τό ενδιαφέρον μας γι' αυτή ήταν πάντοτε ανάλογο πρós τή σημασία της τή θεμελιακή. Τή θέλουμε λοιπόν όρθή, μεθοδική και άποτελεσματική, ιδιαίτερα στό σχολείο, όπου ή μάθηση παρουσιάζεται υπεύθυνη και συστηματοποιμένη.

Τά παιδιά όμως της σχολικής ηλικίας, διδάσκει ή ψυχολογία, μέ έντονο τό στοιχείο του ύποκειμενισμού και όργάνωση του ψυχικού τους κόσμου έκδηλα έγκεντρική, παρουσιάζουν μιά σαφή ποιοτική διαφοροποίηση στον τρόπο της παρατηρήσεως των αντικειμένων σέ σχέση μέ τον ένήλικο. Έχουν τό δικό τους προσωπικό τρόπο και ή τεχνική παρατηρήσεως πού εφαρμόζουν παρουσιάζει τά δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Τούτα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (σφαιρικότητα, ρευστότητα, ύποκειμενικότητα κλπ.) δέν πρέπει νά διαφεύγουν της προσοχής του Δασκάλου.

Είναι έπομένως άπαραίτητο, γιά νά μήν πελαγοδρομεί και ματαιοπονεί νά επιδιώκει, κατά τήν παρατήρηση των εικόνων, άποτελεσματική των μαθητών του χειραγώγηση. Θά διευκολυνθεί δέ σ' αυτή του τήν προσπάθεια αν ποτέ δέ λησμονεί ότι κατά τήν παρατήρηση κινητοποιούνται όχι μονάχα ό κόσμος των αισθήσεων, αλλά και ό αντιληπτικός μηχανισμός και ό πνευματικός κόσμος στό σύνολό του. Άλλωστε ή δυναμική και γενική αυτή ένεργοποίηση είναι σέ θέση ν' άποτρέψει τήν επίπολεια και έπιφανειακή θεώρηση των αντικειμένων και νά διασφαλίσει τήν προσπάθειά μας γιά έπισημανση των ουσιαστικών χαρακτηριστικών και βαθύτερη διείσοδυση των μαθητών μας στό περιεχόμενο του παρατηρουμένου αντικειμένου.

Σκόπιμο κρίνεται επίσης και άπ' τά πράγματα θεωρείται επιβαλλόμενο, παράλληλα πρós τήν κατανόηση του περιεχομένου των εικόνων, νά γίνεται και φραστική άπ' τούς μαθητές άπόδοσή του, άκόμα και «διανοητική χρησιμοποίησή του», γιά νά χρησιμοποιήσουμε τήν έκφραση του Ν. Έξαρχόπουλου.

5. ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΚΑΛΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ

— Γά ν' ανταποκριθούν στην αποστολή τους οι εικόνες και νά συντελέσουν στην ευόδωση τών επιδιωκομένων παιδαγωγικών και διδακτικών σκοπών πρέπει νά συγκεντρώνουν τά παρακάτω βασικά πλεονεκτήματα:

— Νά διακρίνονται γιά τή σαφήνεια του περιεχομένου τους, πού δέν πρέπει νά είναι έξωπραγματικά.

— Νά έχουν άξία καλλιτεχνική.

— Νά αναφέρονται σέ αντικείμενα, σκηνές, γεγονότα και καταστάσεις πού επιτρέπουν τήν εύχερη νοηματική τους σύλληψη και τήν θίωσή τους άπ' τό παιδί.

— Νά έχουν άπαλό, πλούσιο και εύχριστο χρωματισμό γιά νά προκαλούν έντύπωση και νά άκούν νοητεία.

— Νά περικλείουν τό στοιχείο τής κινήσεως και τής δράσεως.

6. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ

Ο Δάσκαλος, σάν βασικός και υπεύθυνος φορέας μορφώσεως και άγωγής, πρέπει νά έχει διαρκώς υπόψη του πώς πέρα άπ' τήν παιδαγωγική άπαιτηση, γιά κατά τό δυνατόν έπωφελέστερη επίδραση τών ενεργειών του 'πάνω στό σύστημα λειτουργιών του παιδικού οργανισμού, υπάρχει έντονώτατη και άπάραικτη πάντα ή διδακτική άξίωση γιά διασφάλιση τής πληρότητας και έγκυρότητας τών παρεχομένων γνώσεων.

Τούτο συναρτάται και πρός τήν υπεύθυνη παιδαγωγική δραστηριότητα και πράξη και πρός τήν αποτελεσματική μάθηση, άφου σάν εύεργετικό αποτέλεσμα έχει τήν εύχερη και γόνιμη στό μέτεπειτα θίο έφαρμογή τών αποκτωμένων γνώσεων.

Άπ' τήν άνάγκη αύτή άπορρέει τό χρέος του νά προβληματίζεται συχνά και σοβαρά και νά δραστηριοποιείται στό έπακρο, σέ ό,τι άφορᾶ τόν τομέα χρησιμοποιήσεως τών κατά περίπτωση έπιοπτικών μέσων.

Στήν περίπτωση τής αποτελεσματικής τών εικόνων χρήσεως ειδικότερα όφείλει νά γνωρίζει και νά συμμορφώνεται πρός τίς παρακάτω άπαιτήσεις.

1. Νά γνωρίζει μέ σαφήνεια και νά προκαθορίζει τό σκοπό πού κάθε φορά επιδιώκει.

2. Νά τοποθετεί σέ περίοπτη θέση τήν πρός παρατήρηση εικόνα γιά νά διευκολύνει τήν παρατηρησιμότητα άπ' τό σύνολο τών μαθητών τής τάξεως.

3. Νά προτιμάει μικρών διαστάσεων εικόνες γιά νά έξυπηρετείται ή συγκεντρωτική λειτουργία τής προσοχής.

4. Νά μήν παραμελεί τή χρήση τών εικόνων είτε ύπάρχει δυνατότητα έπισκοπήσεως τών πραγμάτων, είτε όχι.

5. Νά άποφεύγει έπιμελώς νά χρησιμοποιεί εικόνες μέ χαρακτήρα ύπέρ παιδικό.

6. Νά παίρνει υπόψη του, κυρίως στις μικρότερες τάξεις, τό συναισθηματικό χαρακτήρα τής παιδικής παρατηρήσεως.

Είναι περιττό νομίζουμε νά πούμε πώς πρέπει νά ένδιαφέρεται ζωηρά γιά τήν σωστή και πολύπλευρη έννημέρωσή του 'πάνω στό λειτουργικό μηχανισμό τής ιδιανοήσεως και του συναισθήματος του παιδιού.

Μόνο μία τέτοια έννημέρωση μπορεί νά σταθεί ίκανή νά τόν προφυλάξει άπό άδικαιολόγητες παραλείψεις και θλαπτικά διδακτικά άτοπήματα και νά συντελέσει στην εύδοκίμηση τής προσπάθειας πού καταβάλλει γιά προαγωγή τής γνωστικομορφωτικής και συναισθηματικής στάθμης τών τροφίμων του.

ΚΩΝ/ΝΟΣ Ι. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ψυχολογική θεμελίωση τής διδασκαλίας, Γ. Μαραγκουδάκη
- Ζητήματα σχολικής πράξεως, Ε. Παπαϊωάννου
- Γενική Διδακτική τ. Β', Ν. Έξαρχόπουλου
- Ψυχολογία τής μαθήσεως, Κ. Κίτσου
- 'Η διαδικασία τής παιδείας Ντοττρένς
- 'Η παρατήρηση στην ύπηρεσία τής διδασκαλίας και τής άγωγής, Κ. Βασιλείου
- Μεγάλη Παιδαγ. Έγκυκλοπαιδεία
- Μεγάλη Διδακτική, Κομένιου

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

ΕΠΙΤΟΜΟ ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ

Όρθογραφικό - έρμηνευτικό - έτυμολογικό

Γράφεται από έπιτελείο εκπαιδευτικών σύμφωνα με τή Νεοελληνική Γραμματική (τής Δημοτικής) του Μ. ΤΡΙ-ΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ, όπως τροποποιήθηκε από τό Κ.Ε.Μ.Ε., και θά κυκλοφορήσει στις 20 Νοεμβρίου 1976.

Άποτελείται από 900 σελίδες μεγάλου σχήματος, με πολυτελή διθλιοδεσία. Περιέχει άνω τών 35.000 λέξεων, πίνακα κύριων όνομάτων και άνώμαλων ρημάτων.

Άπαραίτητο για κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή για νά γράφει σωστά τή Δημοτική γλώσσα. Τιμάται δρχ. 500. Ειδική προσφορά για τούς εκπαιδευτικούς, 100 δρχ.

προκαταβολή και 4 μηνιαίες δόσεις από 100 δρχ. ή κάθε μία. Έξαιτίας του περιορισμένου αριθμού έκτυπώσεως οί παραγγελίες θά εκτελούνται με άπόλυτη προτεραιότητα.

Έμβάσματα και παραγγελίες:

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

Άκαδημίας 84 - Άθήναι Τ.Τ. 142

Τηλ. 3630282. 3631724 & 3607343

Άπόδ. Νο 185

Ἡ Διδασκαλία στό Δημοτικό

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΣΟΥΓΛΗ

Διδ. του 3ου Δημοτικού Νικαίας

I

Ἡ διδασκαλία, ἀποτελώντας μιά μορφή ἀγωγῆς — τήν πιό ὀργανωμένη καί συστηματική — ἔχει ἀπό τή φύση τῆς τήν ὑποχρέωση νά ὑπηρετεῖ τόν γενικό σκοπό τῆς ἀγωγῆς: τή διαμόρφωση τοῦ μαθητῆ σέ προσωπικότητα μέ ἀναπτυγμένες τίς σωματικές καί ψυχικές δεξιότητες. Στήν ἀνάπτυξη τῶν ψυχικῶν δεξιότητων περιλαμβάνεται ἡ ἰσχυροποίηση τῆς βουλήσεως τῶν μαθητῶν καί ὁ κοινωνικός προσανατολισμός τῆς, ἡ καλλιέργεια τῆς νοήσεως (δξυση τῆς ἀντιλήψεως, πλουτισμός τῆς μνήμης, ἐνίσχυση τῆς προσοχῆς, ἰκανότητα γιά κρίσεις καί συλλογισμούς κτλ.) καί ἡ ἐκλέπτυση τοῦ συναισθήματος (συναισθήματα ἠθικά, θρησκευτικά, συμπαθητικά, αἰσθητικά). Σήμερα τό Σχολεῖο, πέρα ἀπό τή μετάδοση γνώσεων, ἐπιδιώκει νά δώσει στήν κοινωνία ἕνα πολίτη ἐξελεγμένο, παραγωγικό καί εὐτυχισμένο.

II

Ἡ διδασκαλία, ἐπιδιώκοντας νά ἐπιτύχει ὀρισμένο ἀποτέλεσμα στό συντομώτερο χρόνο καί μέ καταβολή τῶν λιγότερων κατά τό δυνατόν δυνάμεων, εἶναι ἐργασία καί, σάν κάθε ἐργασία, πρέπει καί αὐτή νά τελεῖται μέ σχέδιο. Ἡ νεωτεριστική διακήρυξη μερικῶν παιδαγωγῶν, ὅτι τό σχέδιο στή διδασκαλία ἀποτελεῖ περιοριστικό καταναγκασμό, πού πρέπει νά καταργηθεῖ, εἶναι αὐθαίρετη, διότι ἡ υἱοθέτησή τῆς θά ὀδηγοῦσε τό λιγότερο σέ μιά διδακτική ἀναρχία. Τό σχέδιο στή διδασκαλία νοεῖται σάν εὐπλαστο διάγραμμα, πού διαλαμβάνει τίς

κύριες ἐνέργειες τῆς διδασκαλίας, πού σέ καμμιά, ὅμως, περίπτωση δέν ἐφαρμόζεται ἀκαμπτο καί μονολιθικό.

Δέν περιορίζει τήν δημιουργική ἐλευθερία τοῦ διδασκάλου, δέν ὀροθετεῖ φραγμαούς στήν αὐτενέργεια τῶν μαθητῶν, δέν περιχαρακώνει τήν ἰδιότητα κάθε διδακτικῆς ἐνότητας σέ προδιαγραμμένα πλαίσια. Ἀντίθετα, ὁ ρόλος του εἶναι ὑποβοηθητικός, δίνει κατευθυντήριες γραμμές. Ἐτσι τό σχέδιο καθοδηγεῖ μέ σιγουριά τά θήματα τῆς διδασκαλίας καί προφυλάσσει ἀπό ὀλισθήματα σέ στιγμιαίους αὐτοσχέδιους διδακτικούς ἀκροβατισμούς.

III

Τήν διδασκαλία ὀρίζουν ὁ διδάσκαλος, ὁ μαθητής, ἡ διδακτέα ὕλη. Σέ δευτέρη θέση ἔρχονται ἄλλοι παράγοντες, ὅπως διδακτήριο, διαθέσιμος χρόνος, κλιματολογικές συνθήκες κ.ἄ.

α) Ὁ διδάσκαλος ἀποτελεῖ κυρίαρχουσα μορφή κατά τή διδασκαλία, ἀναπτύσσει ἐνεργητική δραστηριότητα, κατευθύνει τή διδασκαλία, παρέχει γνώσεις, ἐξελίσσει δεξιότητες, δημιουργεῖ προσωπικό ἔργο. Ἡ προσωπική ἰδιότητα τοῦ διδασκάλου, οἱ γνώσεις του, τά συναισθήματα, ἡ νόση, ἡ φιλοσοφία, ὁ χαρακτήρας του ἀποτελοῦν καθοριστικούς παράγοντες τῆς διδασκαλίας. Ἐτσι τό ἀποτέλεσμα τῆς διδασκαλίας ἀποβαίνει ἔργο ὀχι μόνο τῆς ἀντικειμενικῆς συγκροτήσεως τοῦ διδασκάλου (ὀρισμένες οἱ σπουδές του, ἡ μέθοδος ἐργασίας του, ὁ γενικός

σκοπός τῆς ἀγωγῆς), ἀλλά καί τῆς προσωπικῆς του ἰδιοσυστάσιας. Ἐξυπακούεται, ὅτι, γιά νά ἐπιτύχει ὁ διδάσκαλος σέ τέτοιο ἔργο πρέπει νά διαθέτει κύρος, πού θά τοῦ ἐξασφαλίσουν ὀρισμένα προσόντα, ὅπως ὁ ἄρτιος ἐπιστημονικός ἐξοπλισμός (παιδαγωγική, ψυχολογική μόρφωση), διδακτικό καί παιδαγωγικό ΤΑΚΤ, ἀγάπη στό παιδί, κοινωνικότητα, εὐθυμη ἰδιοσυγκρασία, πίστη στά διδασκόμενα.

β) Ὁ μαθητής μέ ἐνεργητική συμμετοχή του καρποῦται τίς προσφορές τῆς διδασκαλίας, αὐξάνει τίς γνώσεις του, ἀναπτύσσει τίς δεξιότητές του, συγκροτεῖ τόν χαρακτήρα του.

Ὁ σεβασμός τῆς σύγχρονης Διδακτικῆς στήν ἀτομικότητα τοῦ μαθητῆ ἔχει διατυπωθεῖ στόν ὄρο «ἐξατομίκευση» τῆς διδασκαλίας. Πρέπει δέ αὐτή νά ἐννοεῖται ὡς προσπάθεια προσαρμογῆς τῆς διδασκαλίας στή νοημοσύνη, τίς κλίσεις καί γενικά τίς ψυχοσωματικές δυνάμεις κάθε μαθητῆ. Δέν ἐπιδιώκεται στή μάθηση ὁμοιομορφία — πού ἄλλωστε πούθενά στή φύση δέν ὑπάρχει — καί ἀποφεύγονται πιέσεις καί ἐπιδράσεις ἀσυμβίβαστες πρὸς τήν ψυχοσύνθεση τοῦ μαθητῆ.

Ἄλλ' ὅμως ἡ πλήρης ἐξατομίκευση τῆς διδασκαλίας εἶναι ἀνέφικτη στήν ὁμαδική ἐργασία, πού ἀποτελεῖ καί τήν κύρια μορφή διδασκαλίας στό σχολεῖο, ὅπως ἐπίσης καί ἡ τέλεια ἀποφυγή ἀσκίσεως πίεσεως στός μαθητές βρίσκεται σέ ἀνακολούθια πρὸς τήν φύση τῆς διδασκαλίας, τῆς ὁποίας ἡ ἀναγκαιότητα, ὁ χρόνος, ὁ τόπος, ὁ τρόπος, τό περιεχόμενο καί ὁ σκοπός καθορίζεται ἀπό βούληση ζένη πρὸς ἐκείνη τοῦ μαθητῆ.

γ) Ἡ διδακτέα ὕλη, δηλ. κάθε μέσον, πού χρησιμοποιεῖται κατά τήν διδασκαλία γιά τόν πλουτισμό τῶν γνώσεων καί τήν ἐξέλιξη τῶν δεξιο-

τήτων τῶν μαθητῶν εἶναι πολυμερῆς γιά τό Δημοτικό σχολεῖο, ὅπως καί γιά κάθε σχολεῖο γενικῆς μορφώσεως, καθορίζεται βασικά ἀπό τήν Πολιτεία καί ἐπιλέγεται μέ τρόπο, πού νά ὑπηρετεῖ τήν ἠθική, θρησκευτική, ἐθνική, κοινωνική, αἰσθητική διαπαιδαγώγηση τῶν μαθητῶν.

Εἶναι ἀνάλογη πρὸς τήν ἀντιληπτική ἱκανότητα καί τίς ἄλλες ψυχικές καί σωματικές δυνάμεις τῶν μαθητῶν καί διαπνέεται ἀπό τήν ἀντίληψη, ὅτι ὑπηρετεῖ καί τίς παρούσες (καί ὄχι μόνο τίς μελλοντικές) ἀνάγκες τῶν παιδιῶν, δηλ. λαμβάνει ὑπ' ὄψη τά διαφέροντά τους. Ἡ διάταξη τῆς διδακτέας ὕλης ἐπιδιώκει τήν ἀποφυγή τῆς διασπάσεως τῆς συνειδήσεως τῶν μαθητῶν, πρὸς τήν ὁποία τείνει ἡ πολυμέρεια τῶν γνώσεων καί προσπαθεῖ νά συγκεντρώσει τίς συναφεῖς γνώσεις σέ ἓνα σύνολο γιά ὀλική ἀντίληψη τῆς φύσεως καί τῆς Ζωῆς καί διασφάλιση τῆς ἐνότητας τῆς συνειδήσεως.

IV

Ἄπό ἐποψη μεθόδου ἡ διδασκαλία φιλοτιμεῖται νά προσομοιάσει πρὸς τήν φυσική μάθηση τοῦ παιδιοῦ, ὅπου τά κύρια γνωρίσματα εἶναι αὐτενέργεια καί ἐνεργητικότητα, ἐλευθερία, εὐχαρίστηση, συμμετοχή πνευματικῶν καί σωματικῶν δυνάμεων. Σάν μέθοδος διδασκαλίας ἐννοεῖται ὁ τρόπος ρυθμίσεως τῶν διδακτικῶν ἐνεργειῶν, ὥστε νά ἐπιτευχθεῖ τό καλύτερο ἀποτέλεσμα στό συντομώτερο χρόνο μέ καταβολή τοῦ λιγότερου κόπου. Κύριοι καθοριστικοί παράγοντες τῆς μεθόδου διδασκαλίας εἶναι ἡ φύση τῆς διδακτέας ἐνότητας καί ὁ μαθητής, γιά τόν ὁποῖο προορίζονται οἱ γνώσεις, μάλιστα ἡ ψυχική του συγκρότηση: ἡ ἀντιληπτικότητά του, ἡ προσοχή, ἡ μνήμη, τά διαφέροντά του, ἡ παρατήρηση, ἡ κατανόηση, τό συναίσθημα, ἡ βούληση.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

α) Προχωρεί από τα εύκολα στα δύσκολα, δηλ. από τα απλά στα σύνθετα, από τα γνωστά στα άγνωστα, από τα πλησιόν στα μακρινά, από τα συγκεκριμένα στα άφηρημένα, από το παράδειγμα στον κανόνα, από την έποπτεία στην έννοια.

β) Χρησιμοποιεί τις λογικές μεθόδους για αισθητοποίηση και κατανόηση των γνώσεων: ανάλυση, σύνθεση, αφαίρεση, επαγωγή, απαγωγή.

γ) Δημιουργεί ευνοϊκή διάθεση με ένα ελαφρά παιδρό τόνο, που προάγει την μάθηση (ή σκυθρωπή ατμόσφαιρα είναι εμπόδιο στη μάθηση).

δ) Πραγματοποιεί επαναλήψεις σαν μέσον διατηρήσεως των γνώσεων.

ε) Έφαρμόζει με ευλάβεια τις μεγάλες αρχές της Έποπτείας με την χρήση όλων των προσφύρων έποπτικών μέσων, της Αύτενεργείας των μαθητών με την παροχή σ' αυτούς δυνατοτήτων πρωτοβουλίας και μ' εφαρμογή του αξιώματος: «Δέν κάνει ο διδάσκαλος, τίποτε, που μπορεί νά κάνει μόνος του ο μαθητής» και της Έργασίας με ανάθεση ατομικών και ομαδικών έργων.

v

Κατά την πορεία της ή διδασκαλία διέρχεται από τά παρακάτω (σύμφωνα και με τά της § II) :

α'. ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Τό στάδιο χωρίς τό όποίο δέν νοείται διδασκαλία.

Έπιδιώκεται ή πρόσκτηση από τούς μαθητές γνώσεων ακριβών και

πλουσιών. Τελείται με κοινή διδασκαλία όλης της τάξεως και τίθενται σέ λειτουργία κυρίως τά αισθητήρια, ή παρατήρηση, ή προσοχή: Έξετάζονται τά πράγματα, γεγονότα, φαινόμενα, εάν είναι δυνατόν, ατύτσια στή φυσική τους θέση, άλλως τά άποτυπώματά τους. Μορφές προσκτήσεως είναι ή άμεση παρατήρηση, ό διάλογος, ή διήγηση, ή περιγραφή, ή ανάγνωση διβλίων. Γίνεται καταγραφή κυρίων στοιχείων (όνομάτων, χρονολογιών κτλ.) για διατήρηση αυτών. Η περιγραφή, έξ αιτίας της στενότητος της συνειδήσεως, γίνεται με ανάλυση, κατά την όποία τπρείται ή ψυχολογική σειρά (: στον έλέφαντα έξετάζεται πρώτα ή προσοκίδα, στό παγώνι ή ούρά κτλ.).

Τελείώνει τό στάδιο αυτό με έκθεση σέ συνεχή λόγο από τούς μαθητές με σκοπό τή σύνδεση των γνώσεων και της γλωσσικής τους διατυπώσεως, την αισθητοποίηση της σχέσεως μεταξύ τωνπραγμάτων και της γλώσσας.

β'. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ.

Μετά την πρόσκτηση ακολουθεί πολυμερής έπεξεργασία των γνώσεων. Σέ μερικά μαθήματα οι δύο αυτές φάσεις της διδασκαλίας τελούνται συγχρόνως (φυσιογνωστικά, Γεωγραφία).

Η ποσότητα των γνώσεων, που καθόλου δέν ύποτιμάται, μάλιστα δέ σταθερά επιδιώκεται, δέν άποτελεί άποτρεπτικό ή περιοριστικό κώλυμα για τή βαθιά και πολυμερή έπεξεργασία των γνώσεων. Στο στάδιο αυτό άπαιτείται έντονη διανοητική ένέργεια με συμμετοχή των νοητικών δυνάμεων των μαθητών (άντίληψη, κατανόηση, φαντασία, κρίση, συλλογισμός). Κύρια μορφή έπεξεργασίας είναι ό διάλογος.

Παροτρύνονται σέ συμμετοχή όλοι οι μαθητές.

Καλλιεργείται (υποδεικνύεται) κόσμιο ύφος συζητήσεως. Χρησιμοποιούνται πηγές. Ἡ ἔκταση καὶ τὸ βάθος τῆς ἐπεξεργασίας τῶν γνώσεων εἶναι ἀνάλογα πρὸς τὴν ὠριμότητα τῶν μαθητῶν καὶ τὴ φύση τοῦ διδασκομένου μαθήματος. Στὶς μικρότερες τάξεις εἶναι πιὸ περιορισμένα. Περιλαμβάνει ἡ ἐπεξεργασία:

— Ἀνάλυση τῶν προσκτηθέντων, γὰ διασάφηση, συμπλήρωση, ἐμβάθυνση.

— Κρίσεις διανοητικές, ἠθικές καὶ λαισθητικές τῶν γεγονότων, φαινομένων, σχέσεων.

— Συγκρίσεις.

Γ'. ΕΜΠΕΔΩΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Τὶς γνώσεις, πού με τὴν Πρόσκτηση ἐντυπώθηκαν καὶ με τὴν Ἐπεξεργασία κατανοήθηκαν, ἐπιδιώκει ἡ φάση αὐτὴ τῆς διδασκαλίας νὰ κατακτήσει ἀσφαλεῖς γιὰ εὐχερῆ ἀνάπλαση καὶ χρησιμοποίηση στὴ ζωὴ. Γίνονται:

— Ἀναπαραστάσεις τῆς ὕλης, πού διδάχθηκε: γλωσσικές (προφορικές, γραπτές), δραματικές, μουσικές, χειροτεχνικές, γυμναστικές.

— Ταξινομήσεις, συστηματοποιήσεις.

— Ἀσκήσεις, δηλ. με ἐπαναλήψεις ἐντύπωση γνώσεων καὶ ἐνίσχυση δεξιοτήτων.

— Ἐφαρμογές γνώσεων ὑπὸ νέες σχέσεις.

Με τὴν ἐμπέδωση οἱ γνώσεις σταθεροποιούνται στὴ συνείδηση τῶν μαθητῶν καὶ χρησιμοποιούνται σὰν ἐφόδια στὸν ἀγῶνα τῆς ζωῆς.

Οἱ παραπάνω ἐργασίες, πού ἀναφέρθηκαν στὴν πορεία τῆς διδασκαλίας, δὲν ἀποτελοῦν ἀκαμπτο σχῆμα, δὲν δημιουργοῦν τὴν ὑποχρέωση τυπικῆς καὶ ὁμοιόμορφης ἐφαρμογῆς τους, ἀλλὰ συνθέτουν ἓνα γενικό πλαίσιο, μέσα σὸ ὁποῖο με δημιουργικὴ ἐλευθερία διεξάγεται ἡ διδασκαλία. Ἡ σειρά τῶν διαφόρων ἐργασιῶν μπορεῖ νὰ ἀλλάξει ἀνάλογα με τὴν διδασκομένη ἐνότητα καὶ φάσεις ὁλόκληρες μποροῦν νὰ παραλειφθοῦν.

Διδασκαλία σημαίνει πλαίσιο ψυχῆς καὶ σώματος.

Εἶναι συμπλήρωμα τοῦ ἔργου τοῦ Θεοῦ.

Ἄνελογη πρέπει νὰ εἶναι ἡ προσοχὴ ὧσων ἔρχονται σὲ σχέση πρὸς αὐτὴν καὶ ἀπὸ τὴν συνειδητοποίηση τῆς ἀξίας τῆς ἃς πηγάζει ὁ γνώμονας, πού θὰ κατευθύνει κάθε διδακτικὴ ἐνότητα.



Δυσκολίες μαθήσεως και άγωγής

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΜΑΚΡΗ, Δασκάλου 2ου Δημοτ. Σχολείου Πατρών

Δύσκολα παιδιά και μειονεκτικοί νέοι, είναι οι αναπτυσσόμενοι άνθρωποι, που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην προσαρμογή τους προς τή ζωή και τις απαιτήσεις της, όπως και στις παιδαγωγικές προσπάθειες των γονιών και δασκάλων τους.

Θά θεωρήσουμε τό μειονεκτικό άτομο από τήν όπτική γωνία των νέων επιστημονικών και κοινωνικών εξελίξεων. Επίσης, αντικρίζομε όλόκληρο τό φάσμα των μειονεξιών τής παιδικής έφηδικής ηλικίας, έχοντας υπόψη, ότι τελικός σκοπός μας πρέπει νά είναι «ή κοινωνική ένταξη» τής διαταραγμένης προσωπικότητας των μειονεκτικών νέων.

Δέν παρουσιάζει δυσκολίες τό άτομο, που αντιμετώπιζει και υπερνικά τά εμπόδια και επίλυει τά προβλήματα τής ζωής του. Ό όμαλός άνθρωπος μορφώνει τό ιδανικό τής ζωής του ανάλογα προς τις αντικειμενικές αξίες. Η εικόνα που οχηματίζει περί του κόσμου και για τό ιδανικό τής ζωής έμπνέει πλέον τις επιδιώξεις του ατόμου και διαμορφώνει τις σχέσεις του με τήν κοινωνία.

Τά προβλήματα κάθε ανθρώπου, ως κοινωνικού όντος, είναι νά εργασθεί, συνεργασθεί και αναπαράγει άλλους ανθρώπους. Όρθή επίλυση αυτών είναι εκείνη, που συμβιβάζεται ή διατήρηση και τελειοποίηση του ατόμου με τήν διατήρηση και τελειοποίηση τής κοινωνίας.

Κάποτε ό Πρόεδρος των Η.Π.Α. Φ. Ρουζβελτ έλεγε: «Ό βαθμός του πολιτισμού ενός Έθνους, δέν μετριέται με τις ύψηλές μηχανικές κατακτήσεις, με τή λάμψη του πλούτου και τήν ευμάρεια των πολιτών, αλλά με τό τί πράττει για τους αδύναμους και έλασσοτες, για εκείνους που έχουν ανάγκη από τήν αλληλεγγύη των συνανθρώπων τους».

Μέ βάση τήν προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, δέν μπορούμε παρά νά θεωρήσουμε ως δύσκολο τόν άνθρωπο εκείνο, που δέν είναι σε θέση ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τής κοινωνικής ζωής, κι έτσι παρακωλύεται ή όμαλή του ατομική εξέλιξη. Υπάρχει μία κατηγορία δυσκολιών, που δέν καθιστούν τό άτομο άνίκανο νά ένταχθεί στην κοινωνική ζωή, τό ταλαιπωρούν όμως και του έλαττώνουν τό βαθμό ψυχικής αποδόσεως. Δέν είναι μόνον όργανικοί οι λόγοι που προκαλούν τά μειονεκτικά αισθήματα. Πολύ συχνά αυτά όφείλονται σε καθαρά ψυχικούς, διανοητικούς, κοινωνικούς λόγους και προπάντων σε συναισθηματικούς τραυματισμούς κατά τήν παιδική ηλικία.

Οι δυσκολίες, ως ένα σημείο, όφείλονται και στο πολιτιστικό επίπεδο και στην ανάπτυξη τής τεχνολογίας. Ένα άγροτόπαιδο, μέσα στο άγροτικό περιβάλλον του, μπορεί νά μήν έμφανίζει δυσκολίες, απειναντίας, όμως αν βρεθεί σε βιομηχανικό περιβάλλον με αυξημένες απαιτήσεις, είναι ένδεχόμενο νά μήν ανταποκρίνεται και νά φαίνεται ως δύσκολο και καθυστερημένο. Κατά συνέπεια, ή έννοια τής καθυστέρησης και μειονεξίας δέν περιορίζεται μόνο στα ύπολειπόμενα από νοσημόσυνη άτομα, αλλά περικλείει όλες τις περιπτώσεις των ατόμων, τά όποια, για όποιοδήποτε λόγο, δέν είναι ίκανά νά ανταποκριθούν κανονικά στις έπατήσεις του περιβάλλοντός τους.

Δύσκολα και μειονεκτικά παιδιά είναι κυρίως: 1) Τά έλλιπή και άσθενή κατά τό σώμα. 1) Τά άπροσάρμοστα, παραμελημένα, νευρωτικά και ψυχοπαθή και 3) Τά καθυστερημένα στην εύφυία (νόηση, μνήμη, αντίληψη κλπ.).

ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η εμφάνιση τών δυσκολιών έξωτερικεύεται μέ τά έξής συμπτώματα: α) Άταξίες ώς πρός τήν συμπεριφορά, όπως ζηλοτυπία, άφιθυμίες, σκληράδα, κοινωνική δειλία και άποφυγή τών άλλων ανθρώπων. Άντικοινωνικές πράξεις: κλοπή, ψευδοδοξ, αυθάξεια, άποχή από τό σχολείο, σεξουαλικές άνωμαλίες. β) Συμπτώματα, ώς ύγρά κρεβάτια, τραυλισμοί, άναγκαστικές πράξεις, ύπνοβασία, έμετος ή αντιδράσεις μετατροπής, ώς άλλεργία, άσθμα, πυρετός, έκζεμα κτλ.. γ) Ψυχονευρωτικά συμπτώματα, όπως φόβος τής μορφής του άρνητισμού και τής νευρασθένειας. Έμμονες σκέψεις, άνωμαλία άποκτήσεις συνθηγιών και άδυναμία πνευματικής συγκεντρώσεως. Παρατηρείται άρνηση τής ζωής, όπως μέθη, τοξικομανία, σεξουαλικές διαστροφές, φυγή στις φαντασιώσεις. Η σωματοψυχική-πνευματική ανάπτυξη συντελείται άκανόνιστα και δέν προωθείται σταδιακά, αλλά μέ άπότομα άλματα.

Άλλά μειωτικά συναισθήματα δημιουργούν και άλλοι λόγοι, ψυχικής φύσεως, πού έκ πρώτης όψεως φαίνονται άσήμαντοι. Η άποτυχία τών έφήθων στις έξετάσεις, ή αντιμετώπιση άλυτου σοβαρού προβλήματος, όπως π.χ. ό έπαγγελματικός προσανατολισμός, άφαιρούν από τό άτομο τήν αυτοεκτίμηση και του δίνουν τό συναισθημα, ότι δέν αξίζει. Γι' αυτό χρειάζεται νά μάθουμε πώς νά χάνουμε, όσο τό δυνατόν πιό ένωρίτερα, λέγει ό ΣΑΝΤΛΕΡ. Τά θύματα όμως του αισθήματος μειονεκτικότητας, συνεχίζει, έπειδή δέν γνωρίζουν καλά πώς νά χάνουν, τρέμουν τό συναγωνισμό. Προπάντων ό συναγωνισμός και ό ανταγωνισμός ταλαιπωρούν ψυχικά τό ύπερευαίσθητο άτομο μέ αισθήματα άνασφάλειας και άδυναμίας. Έδω πρέπει νά αναπτυχθούν και ύποσπριχθούν ή αυτογεποίθηση και ή προσωπικότητα, τά μεγαλύτερα αυτά δώρα τής φύσεως.

Η δημιουργία τών δυσκολιών και συναισθημάτων μειονεξίας πού δυσχεραίνουν τήν άγωγή και μάθηση έξαρτώνται και προσδιορίζονται από τούς έξής, κυρίως παράγοντες:

1) ΣΩΜΑΤΙΚΟΙ - ΝΕΥΡΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τό άτομο για νά προχωρεί άνεμπόδιστα στη διαδικασία τής μαθήσεως και νά λύνει μέ αυτενέργεια τά προβλήματα τής ζωής του, είναι άνάγκη νά έχει μεταξύ τών άλλων και κατάλληλη σωματική νευροφυσιολογική κατάσταση: α) Κανονικά μορφολογικά σωματικά χαρακτηριστικά, γιατί τό πολύ μικρό ή μεγάλο άνάστημα δημιουργεί συναισθημα μειονεξίας, άναστατώνει τό παιδί και χαλαρώνει τήν προσπάθεια τής μαθήσεως, γιατί γίνεται στόχος ειρωνείας από τούς συνομηθικούς του. β) Η κατάσταση τών αισθητηρίων όργάνων και ή όμαλή ανάπτυξη τους άποτελούν για τή μάθηση βασικές προϋποθέσεις.

Ἡ ὑποακουστικότητα συνδέεται μέ διαταραχή τῆς ὁμιλίας καί τήν ἀναγνωρίζομε ὅταν τό παιδί ὁμιλεῖ πολύ ἄργά. Ἡ ἀμβλυωπία μπορεῖ εὐκολά νά διαπιστωεῖ στό μάθημα τῆς ἀναγνώσεως. γ) Ἡ κατάσταση τοῦ γλωσσικοῦ ὄργανου, ἡ ὁμιλία, ἀποτελεῖ βασικό μέσου μαθήσεως. Ὁ τραυλισμός, ἡ διαταραχή στήν ἄρθρωση μερικῶν συμφῶνων, γίνονται ἀντικείμενο σχολίων καί τό παιδί κλείνεται στόν ἑαυτό του, γεννιέται στήν ψυχή του σύμπλεγμα.

Πῶς καί πότε ὅμως θά γίνει ἡ σύγκρουση, πού θά γεννήσει τό αἰσθημα μειονεξίας; Ἀπό τή στιγμή πού ὁ νέος θά ξεχθεῖ, ὅτι ἡ μυωπία του ἀποτελεῖ μειονέκτημα καί θά κάνει τή σύγκριση τῆς δικῆς του ὁράσεως μέ τήν ὄραση κάποιου ἄλλου, τότε θά δημιουργηθεῖ μέσα του ἡ σύγκρουση. Εἶναι φυσικό, πάντως, νά ὑπάρχει ἡ δικαιολογημένη σύγκρουση, σέ ἡ πρώτη κοινωνική δυσκολία! Ὅταν ὅμως ἡ σύγκρουση παραμείνει καί μεταβληθεῖ ἐν ψυχρῷ σέ σύμπλεγμα, παύει νά εἶναι κάτι τό ἐπλῶς συμπαθές καί μεταβάλλεται σέ μία κατάσταση, πού χρειάζεται θεραπεία. Ἀλλιῶς ὁ νέος θ' ἀρχίσει νά περιπλανιέται μεταξύ τῶν δύο πόλων τῆς μειονεξίας καί τῆς ὑπεροχῆς, μέ ἀποτέλεσμα τήν ἀρρωστημένη πλέον κατάσταση τῆς ψυχικῆς διασπάσεως.

δ) Ἡ νευρολογική κατάσταση ἐπίσης παίζει μεγάλο ρόλο στή δραστηριότητα τῆς μαθήσεως, ἀλλά τήν διασαλεύουν κάποτε οἱ νευρολογικές παθήσεις, ὅπως ἡ νευρασθένεια σχιζοφρένεια, παράνοια, οἱ ἰλιγγοί, ἡ ἐπιληψία κλπ. ὁπότε ἀπαιτεῖται ἡ βοήθεια τοῦ εἰδικοῦ νευρολόγου-ψυχιάτρου.

ε) Ἡ κατάσταση τῶν σπλάχνων καί ἐντέρων, ὅταν παρουσιάζει παθήσεις παρακωλύει τήν ἐπίδοση στό σχολεῖο. Οἱ παθήσεις τῶν ἀδένων, τό ἀσθμα, οἱ περιοδικοί ἔμετοι καί κεφαλαλγίες ἀναστατώνουν τή διαγωγή τοῦ παιδιοῦ καί τή διάθεσή του γιά τή μάθηση.

στ) Ἡ διατροφή τοῦ παιδιοῦ, καθώς καί οἱ συνήθειες αὐτῆς, ἐπιφέρουν συνέπειες, τόσο στή σωματική καί ψυχική του ὑγεία, ὅσο καί στή μορφωτική του προσπάθεια.

ζ) Ἡ λειτουργία τοῦ ὕπνου, ἂν εἶναι ὀμαλή, συντελεῖ στό ξεκούρασμα τοῦ παιδιοῦ καί δημιουργεῖ εὐεξία γιά τό ἔργο τῆς μαθήσεως. Διαταραχές στόν ὕπνο ἔχουν τά ὑπερσυγκίνητα παιδιά καί ὅσα ζοῦν μέ ἔνταση στό σχολεῖο ἢ μέ ζενύχτια στό σπίτι τους.

η) Ὁ σωματικός καί πνευματικός κάματος εἶναι ὑπερκόπωση πού προκαλεῖται ἀπό ὑπερβολική ἐργασία. Συμπτώματα ὑπερκόπωσης εἶναι: ἡ ἀπροσεξία, ἡ ἐξάντληση, οἱ πονοκέφαλοι, ἡ ἀϋπνία.

Μέτρα θεραπείας τοῦ καμάτου προτείνονται: ἡ ἀπόλυτη ἀνάπαυση, ἡ διαίτη στήν ἐξοχή, ἡ λουτροθεραπεία, ἡ ὑγιεινή καί πλούσια τροφή, ἡ ἐναλλαγή ἐργασίας, οἱ φυσικές ἀσκήσεις καί τά σπόρ. Κατά τή σχολική μάθηση, μέ βάση ἐπιστημονικά δεδομένα, συνιστῶνται γιά τήν ἀποφυγή κοπώσεως τά ἀκόλουθα:

α) Συχνή ἐναλλαγή τῆς σχολικῆς ἐργασίας. β) Οἱ πρωινές ὥρες εἶναι πιό ἀποδοτικές, ἰδίως οἱ πρώτες, καί σέ αὐτές πρέπει νά διδάσκονται τά δύσκολα μαθήματα. γ) Οἱ κατ' οἶκον ἐργασίες γιά τά παιδιά τοῦ δημοτικοῦ νά διαρκοῦν κατά μέσον ὄρο 1,5 ὥρα (ῥοῦτου βρεθεῖ τρόπος νά γίνονται μόνο στό σχολεῖο καί τοῦ γυμνασίου 2 ὥρες. δ) Ἡ διάρκεια κάθε διδ. ὥρας, καί ἀνάλογα μέ τήν ἡλικία τῶν μαθητῶν, πρέπει νά κυμαίνεται ἀπό 25-45' τῆς ὥρας καί τά διαλείμματα νά διαρκοῦν

55' - 10' της ώρας, ε) Οί σχολικές διακοπές είναι απαραίτητες από διποψη υγιεινής, γιατί αποσειουν τή σχολ. κόπωση τών μαθητών. στ) Για μιά καρποφόρα μελέτη συνιστώνται οι εξής οδηγίες: 1) 'Η εξέταση τών οφθαλμών τών παιδιών από τούς γονείς είναι επιβεβλημένη. 2) 'Η ανάγνωση του κειμένου νά γίνεται σιωπηρά για νά κατανοείται καλύτερα. 3) Οι γνώσεις πρέπει νά συσχετίζονται μεταξύ τους και νά εντάσσονται σέ γενικές κατηγορίες του επιστητού. 'Επίσης νά συντάσσεται περίληψη της μελετημένης ύλης. 4) 'Η μάθηση του όλου είναι προτιμότερη της μαθήσεως κατά μέρη. 5) 'Η χρήση λεξικού και εγκυκλοπαιδειών είναι απόλυτα απαραίτητη. 'Απαραίτητα είναι ακόμη σχέδια, εικόνες, πίνακες, μνημονικά σημεία. 6) Τό περιβάλλον της μελέτης (δωμάτιο, θέρμανση, αερισμός) πρέπει νά είναι απόλυτα εϋνοϊκό, ησυχο και ήρεμο. 7) Για τά δύσκολα σημεία της μελέτης συνιστάται ή ζήτηση εξηγήσεων από μέρους διδασκόντων ή προσώπων εμπιστοσύνης. Ένα τετράδιο σημειώσεων κατά τή μελέτη ωφελεί τά μέγιστα στις επαναλήψεις και εξετάσεις.

2) ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Ο Ψυχισμός του κάθε ατόμου εξαρτάται σέ μεγάλο ποσοστό από τά κίνητρα, πού αισθάνεται ή πού του προκαλούμε έμεις, από τήν εϋφυία, τήν ηλικία και τό φύλο πού ανήκει και από τίς επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος:

α) Τά κίνητρα είναι έσωτερικές ώθήσεις πού προωθούν τό άτομο σέ αντικείμενα ή πράξεις και στρέφει όλο του τόν ψυχοφυσικό οργανισμό, ώστε νά τά γνωρίσει ή νά τά κατακτήσει και χρησιμοποιήσει στή ζωή του. Τά κίνητρα είναι ένστικτα, συναισθήματα, ιδέες, βουλήματα, τάσεις, επιθυμίες, ροπές κλπ., τά όποία προσδιορίζουν τήν πορεία της ζωής του ανθρώπου και παίζουν αποφασιστικό ρόλο στήν όλη άγωγή και μάθηση. Τά κίνητρα συνδέονται μέ τίς όργανικές ανάγκες του μικρού παιδιού και τίς πνευματικές του έμφήσου. Γι' αυτό οι γνώσεις του 'Αναλυτικού Προγράμματος στήν εκπαίδευση, πρέπει για νά κατανοηθούν νά συσχετίζονται πρός τίς όργανικές και τίς πνευματικές ανάγκες του αναπτυσσόμενου ατόμου.

β) 'Η ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο στό φαινόμενο της μαθήσεως. Κι' αυτό όφείλεται στήν ώρίμανση του ψυχοφυσικού οργανισμού και στήν πείρα πού αποκτά τό άτομο καθώς έρχεται σ' έπαφή και πειραματίζεται μέ τά πράγματα, αναλύοντας, συνθέτοντας και χρησιμοποιώντας αυτά. Στα δύσκολα παιδιά ή νοητική ηλικία δέν συμβαδίζει μέ τήν χρονολογική, είναι κατώτερη ή πρώτη γιατί ή ώρίμανσή του επιβραδύνεται.

γ) Τό φύλο δέν έχει σημασία και δέν υπάρχουν διαφορές στήν εϋφυία μετξύ παιδιών αρρένων και θηλέων. Όσες διαφορές τυχόν βλέπομε, όφείλονται σέ επίκτητους λόγους.

δ) 'Η νοημοσύνη και οι τάσεις του θυμικού καθορίζουν σημαντικά τήν έκταση και ταχύτητα της μαθήσεως, ως και τήν διατήρηση τών γνώσεων. Για τήν διάγνωση της καθυστερήσεως θά χρειαστεί πολυδιάστατη εξέταση. Ο ζείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν.) πρέπει νά συνδυάζεται μέ τά ΤΕΣΤΣ προσωπικότητας, μέ τή σχολική επίδοση, τό οικογενειακό ή

στορικό και τὰ δεδομένα τοῦ κοινωνικοῦ περιβάλλοντος. Ἡ ἐπιστημονική παρατήρηση δείχνει, ὅτι τὰ νοητικά καθυστερημένα ἄτομα ἐμφανίζουν διανοητική ἀδράνεια, συναισθηματική κατάπτωση καὶ ἐκδηλώσεις ἀντικοινωνικῆς διαθέσεως. Τὰ δύσκολα νοητικά παιδιὰ παρουσιάζουν μικρὴ διάρκεια κι ἔνταση προσοχῆς σὲ σύγκριση πρὸς τὰ κανονικά παιδιὰ. Δέν ὁμιλοῦν ἀρκετὰ καὶ συναντοῦν δυσκολίες προσαρμογῆς. Μερικά παρουσιάζουν μειωμένη αὐτοπεποίθηση κι αὐτοκυριαρχία σὲ σχέση μὲ τὰ ὁμαλά παιδιὰ. Ἄλλα δυσκολεύονται στὴ μάθηση γιατί δειχνουν ἔλλειψη συγκεντρώσεως, ξεχνοῦν κι εὐκολὰ ἀφαιροῦνται. Ἡ Εἰδικὴ Παιδαγωγική, μὲ τὴ νεώτερη μέθοδο τῆς «ἐξελεγκτικῆς βοήθειας» καὶ μὲ ἀπώτερο στόχο τὴν «Κοινωνικὴ ἔνταξη» στὴ ζωὴ καὶ ἐργασία, διακρίνει τὰ μειονεκτικά ἄτομα σὲ τρεῖς κατηγορίες: α) Στούς ἰδιώτες μὲ Δ.Ν. κάτω τῶν 40 βαθμῶν, πού εἶναι ἀνίκανοι νὰ φοιτήσουν σὲ Εἰδικὰ σχολεῖα καὶ ἀνίκανοι νὰ ἐπιζήσουν χωρὶς συνεχὴ ἐπιτήρηση. β) Στούς ἀσκήσιμους μὲ Δ.Ν. 40-55 βαθμούς πού δέν μποροῦν νὰ φοιτήσουν σὲ σχολεῖα, ἀλλὰ μποροῦν ν' ἀσκηθοῦν σὲ ἐπαγγελματικά ἐργαστήρια καὶ νὰ μὴν εἶναι βάρος τῆς οἰκογένειας καὶ τῆς κοινωνίας καὶ γ) Στούς ἐκπαιδευσίμους μὲ Δ.Ν. 55-70 βαθμούς, πού εἶναι πολυπληθέστεροι καὶ ἱκανοὶ νὰ φοιτήσουν σὲ Εἰδικὰ σχολεῖα ἢ Εἰδικές τάξεις. Οἱ εκπαιδευσιμοὶ μποροῦν νὰ μάθουν ἓνα ἐπάγγελμα καὶ ἡ ἔνταξή τους στὸ κοινωνικὸ σύνολο εἶναι ἱκανοποιητική.

3) ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝ. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ἡ πολυμελής καὶ φτωχὴ οἰκογένεια ἀσκεῖ δυσμενεῖς ἐπιδράσεις στὸ σῶμα καὶ στὴν ψυχικὴ ὑγεία (συναίσθ. ἀνασφαλείας, μειονεξίας) καὶ ἐπὶ τοῦ πνεύματος (λεξιλόγιο, γνώσεις φτωχές). Βέβαια ἡ ἐλαφρὴ πενία μπορεῖ νὰ γίνῃ σύμμαχος καὶ δημιουργικὸς παράγοντας γιὰ τὴν προκοπὴ τοῦ ἀνθρώπου, προκαλεῖ ὅμως ποικίλα ψυχολογ. προβλήματα.

Ποικίλες δυσμενεῖς ἐπιδράσεις ἀσκεῖ ἀκόμη ὁ ἀνήθικος βίος τῶν γονέων, ἡ διασαλευμένη καὶ διαλυμένη οἰκογένεια ὡς καὶ οἱ ἐσφαλμένοι τρόποι μεταχειρίσεως τοῦ παιδιοῦ. Εἶναι διαπιστωμένο, ὅτι τὰ 80% τῶν παραστρατημένων νέων, προέρχονται ἀπὸ διαζευγμένους γονεῖς καὶ διαλυμένη οἰκογένεια. Γονεῖς, ἐπίσης, μὲ κακὴ προσαρμογὴ, ἀσκοῦν βλαβερὴ ἐπίδραση πάνω στὴν παιδ. προσωπικότητα, διεγείρουν νευρικές ἐντάσεις καὶ τραυματίζουν τὴ νεανικὴ ψυχὴ.

Πολλές δυσκολίες ὀφείλονται στὸ εὐρύτερο κοινωνικὸ περιβάλλον. Ἄλλὰ ἀπὸ τὴ σωστὴ ἀνάπτυξη τοῦ κοινων. συναισθήματος ἐξαρτᾶται ἡ ὀρθὴ λύση τοῦ δύσκολου προβλήματος τῶν σχέσεων τοῦ ἀτόμου μὲ τὴν κοινωνία. Ὁ ἀντικοινωνικὸς ἀνθρώπος εἶναι μειονεκτικὸς καὶ γιὰ τὸ λόγο ὅτι συνηθίζει σὲ μία κατάσταση ὀκνηρίας ἀπὸ τὴν ὁποία πρέπει ὅπωςδήποτε ν' ἀπαλλαγεῖ. Ἡ ὀκνηρία ὀφείλεται, ἐκτὸς τῶν ἄλλων, καὶ στις ἀποτυχίες τῆς ζωῆς. Ὁ ἀνθρώπος ὅμως πρέπει νὰ μάθει νὰ ὑποφέρει τίς ἀποτυχίες μὲ χαμογελαστὴ περίσκεψη, ὥστε νὰ μετατρέπῃ τὴν ἀποτυχία σὲ πείρα τῆς ζωῆς. Νὰ μάθει νὰ ἀγωνίζεται μὲ ἐπιμονὴ καὶ σθένος χωρὶς νὰ δειλιάζει. Ὁ ἀγώνας καὶ ἡ συνεχὴς προσπάθεια θὰ μεταστρέψουν τὸ μειονέκτημα σὲ πλεονέκτημα. Πάντως τὸ θῦμα τῆς μειονεξίας τείνει πάντοτε στὸ νὰ σκέπτεται μὲ ἠττοπάθεια. Καὶ ὅπως

είναι επόμενο παρόμοιες υποτιμητικές σκέψεις έχουν ως συνέπεια την αποτυχία. Επιβάλλεται, όμως, κάθε άτομο να γνωρίσει, ότι οι άνθρωποι είμαστε σχετικά και όχι απόλυτα όντα και ότι τό κάθε τί, που μ'ας αφορά, έχει και τά σημεία της ατέλειας.

Η ρεαλιστική προσγείωση στη ζωή θά μ'ας αποκαλύψει μαζί μέ τά αγκάθια και τίς δροσερές πηγές του έαυτου μας και της κοινωνίας.

Πρέπει νά υποταχθούμε σέ ένα γενικό σκοπό και σχέδιο ζωής. Η ανάληψη των ευθυνών μας, ή αναγνώριση των σφαλμάτων και ή ανάπτυξη της πρωτοβουλίας μας θά συντελέσουν στη συγκρότηση μιάς ολοκληρωμένης και υγιούς προσωπικότητας που θά μ'ας απαλλάξει από τό συναίσθημα κατωτερότητας. Η πρωτοβουλία, ή συναίσθηση του καθήκοντος και της ευθύνης δίνει στο άτομο μιά ήγερτική θέση μέσα στη ζωή και μπορεί ως αληθινός ήγέρτης νά κυριαρχεί της καταστάσεως.

Έτσι θά διαλύσουμε τόν πυρήνα της κατωτερότητας.

Είναι πλέον αναντίρητο, ότι τό οποιοδήποτε μειονέκτημα δέν αποτελεί, σώνει και καλά, ένα αναπόδραστο πεπρωμένο. Αν ή οργανική ατέλεια δέν μπορεί μόνη της νά αναπληρωθεί, ό οργανισμός θά προσπαθήσει νά επιτύχει την αναπλήρωση μέ ψυχολογικά μέσα. Έφόσον ή ψυχή ενεργοποιηθεί και καλλιεργηθεί μεθοδικά στην υπερίκηση των δυσκολιών, τό άτομο μπορεί πολύ καλά νά γίνει επιτυχημένος στη ζωή, όσο εκείνα τά άτομα που απ' την αρχή ήσαν λιγότερο επιβαρημένα. Τό μειονέκτημα είναι ένδεχόμενο νά γίνει ένα δυνατό κέντρο για παραπέρα πρόοδο. Τό παιδί λ.χ. που δέ βλέπει καλά, αν έντείνει συνεχώς την προσοχή του στα όσα βλέπει θά αποκτήσει μιά πολύ ευρύτερη εμπειρία του όρατου κόσμου, από παιδιά που δέν έκαναν κόπο νά παρατηρούν ή νά δίνουν προσοχή σέ λεπτές διακρίσεις. Μέσα από την προσπάθεια για ν' αναπληρώσουν την ατέλειά τους, βλέπομε ν' αναδεικνύεται ένας κουφός ΜΠΕΤΟΒΕΝ, ένας πρώην τραυλός Δημοσθένης, ένας βραχύσωμος Ναπολέων, ένας κωλός Ρούζβελτ και τόσο άλλοι.

Τό ανθρώπινο όν δέν είναι παθητικό, κλείνει μέσα του ανυπέροχες δυνάμεις, που αν τίς χρησιμοποιήσει μέ αγωνιστικό αίσθημα και αποδοθεί σέ μιά συνειδητή συστηματική δραστηριότητα, παραμερίζοντας την αντικοινωνική του στάση και διαλύοντας τόν πυρήνα της μειονεξίας του, αναδεικνύεται σέ υπέροχο άτομο. Άλλά πάνω απ' όλα και πρώτα απ' όλα χρειάζεται μιά ειλικρινής συμφιλίωση μέ τό κοινωνικό περίγυρο, γιατί μόνο ή αληθινή, ή ζωντανή κοινωνικότητα από την αντικοινωνική κατάσταση έλευξέρώνει τό άτομο.

4) ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ:

Τό σχολείο δέν πρέπει ν' απομονώνεται από τη ζωή σαν ένα είδος μουσείου. Ό νέος πρέπει νά ζυμώνεται μέ τά προβλήματα του κοινων. περιβάλλοντος, τά όποία νά συλλαμβάνει και έξετάζει μέ τό νου και την καρδιά του. Μέ την όρθή μέθοδο διδασκαλίας, τίς σωστές γνώσεις και τη σχολική ζωή, πρέπει νά διαπλάθει ανθρώπους ζωντανούς και δραστήριους και όχι παθητικούς και νωχελούς, όξυδερκείς και όχι άμβλύνους, δημιουργικούς κι όχι άπράγμονες.

Τό σχολείο μέ τούς δασκάλους του πρέπει νά καλλιεργήσει στούς νέους τό ύγιές κοινωνικό συναίσθημα, τό πνεύμα τής συνεργασίας, τήν αγάπη κι εκτίμηση πρός τούς συναθρώπους τους.

Ἡ ἐξατομίκευση τής αγωγῆς καί μαθήσεως παίζει σπουδαιότατο ρόλο στήν ὀρθή ανάπτυξη τής προσωπικότητας τῶν παιδιῶν. Χρέος τοῦ δασκάλου εἶναι νά ἐπισημαίνει ἀκριθῶς τήν κάθε περίπτωση καί συνεργαζόμενος μέ τούς γονεῖς ν' ἀναζητεῖ τά βαθύτερα αἷτια τῶν δυσκολιῶν στά παιδιά καί νά ὑποδείχνει τά πιό σωστά μέτρα πού θά μειώνουν τήν ψυχική ἐνταση καί θά εὐκολύνουν τήν ὀρθή προσαρμογή τῶν μαθητῶν. Ἀπροσάρμοστο παιδί εἶναι ἐκεῖνο πού δέν μπορεῖ ν' ἀνταποκριθεῖ στίς ἀπαιτήσεις τοῦ περιβάλλοντός του καί παρεμποδίζεται ἡ ὁμαλή προσαρμογή του σέ αὐτό.

Περιπτώσεις δυσμενοῦς ἐπιδράσεως τοῦ σχολείου εἶναι οἱ ἐξῆς: Ἡ μετέβαση τοῦ παιδιοῦ γιά πρώτη φορά στό σχολείο μπορεῖ νά γίνει σκληρή δοκιμασία, ἀν εἶναι ἀνώριμο κι ἐξαρτιέται στενά ἀπό τούς γονεῖς του. Ὁ κακός χειρισμός τής δυσκολίας αὐτῆς πιθανό νά ὀδηγήσει τό παιδί σέ πιό σοβαρά συμπτώματα, ὅπως ἐπιθετικότητας, ἀκράτειας οὐρῶν καί περιπτωμάτων καί νά διαιωνιστεῖ ἔτσι μία θλιθερή κατάσταση πού θά γεννήσει πολλές ψυχικές δυσκολίες. Ἄλλη ἐπικίνδυνη περίοδος εἶναι ἐκεῖνη πού ἀρχίζει συστηματικά ἡ πρώτη ἀνάγνωση καί γραφή. Ἀρκετοί μαθητές τότε δείχνουν συμπτώματα ἀγωνίας, δαγκώνουν τά νύχια τους κι ἔχουν ἀνώμαλο ὕπνο.

Δυσκολίες προσαρμογῆς καί μαθήσεως παρουσιάζουν καί μερικοί ἄλλοι μαθητές: α) Ὁ ἐπιθετικός καί νευρικός, ὁ ὁποῖος κινεῖται συνεχῶς, ὀργίζεται. Τά αἷτια τής νευρικότητας εἶναι οἱ φιλονικίες τῶν γονέων καί ἡ ἔλλειψη στοργῆς καί ἀσφαλείας. β) Ὁ δειλός μαθητής. Οἱ δειλοί ἔχουν ἀνάγκη εἰδικῆς μετὰχείρισης καί πρέπει νά ὀδηγοῦνται μέ ΤΑΚΤ σέ ἀπλά ἔργα πού ἀπαιτοῦν πρωτοβουλία καί εὐθύνη. Μέ τήν ἐνθάρρυνση θά ἐνισχυθεῖ τό ἠθικό τους καί θά χειραφετηθοῦν προοδευτικά στήν αὐτόνομη ζωή. γ) Ὁ ἀμελής ἢ καθυστερημένος μαθητής. Τά αἷτια τής ἀμέλειας εἶναι ποικίλα καί θά ἀρθοῦν μέ μιά στενή συνεργασία τῶν γονέων. Οἱ καθυστερημένοι δέν πρέπει καθόλου νά συγκρίνονται μέ τούς εὐφυεῖς, οὔτε νά τούς παρακινούμε γιά νά τούς μιμηθοῦν. Ἡ μόνη φροντίδα πρέπει νά εἶναι ἡ ὑποβοήθηση καί τόνωση τοῦ οὐτοσυναισθήματός των. Τά ἐπαινοῦμε ἔστω καί γιά ἀσήμαντες ἐπιδόσεις κι' ὄχι ἐπιδόσεις ἄλλων συμμαθητῶν τους. δ) Οἱ ζωηροί μαθητές εἶναι ἀνάγκη παντοῦ καί πάντοτε νά ἀπασχολοῦνται μέ κάτι, ὥστε νά σουνθηθοῦν σέ κάποια τάξη καί πειθαρχία.

Γενικά τό σχολείο, εἶναι σήμερα ἀπαραίτητο, νά ἀναπτύξει στή νεότητα τό ὕγιές κοινωνικό συναίσθημα τό πνεύμα τής συνεργασίας καί ὁμαδικότητας, τή ξεχωριστή κάθε ἀτόμου προσωπικότητα, νά ὑπολογίζει καί νά σέβεται τά δικαιώματα καί τίς ἀνάγκες τῶν νέων ὑπάρξεων, ὥστε τά πάντα μέσα στό σχολικό περιβάλλον του νά ἐξασφαλίζουν τούς ὅρους καί τίς προϋποθέσεις τής σωματοψυχικῆς ὕγιεινῆς καί τής ὁμαλῆς προσαρμογῆς τῶν τροφίμων του στή ζωή.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ ΜΕ ΒΑΣΙΝ ΤΗΝ ΝΟΜΟΛΟΓΙΑΝ

Δημήτριος Γ. Αναγνωστόπουλος
Πτυχιούχος Παιδ. Ακαδημίας - ΠΑΣΠΕ
Τμήμα/τος Δημοσίας Διοικήσεως ΠΑΣΠΕ
Τμημ./ρχης Κ.Υ. Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων

(Συνέχεια από τό προηγούμενο)

9) Ἡ ἀμέλεια, ὡς καί ἡ ἀτελής ἐκπλήρωσις τοῦ καθήκοντος τοῦ δημοσίου υπαλλήλου, ὡς τοῦτο προσδιορίζεται ἐκ τῶν, ὑπό τῶν κειμένων διατάξεων ἐκδοθειῶν ἐγκυκλίων, ὁδηγιῶν καί διαταγῶν, αἵτινες ἐπιβάλλουν εἰς τόν ὑπάλληλον ὑποχρεώσεις, δεόν νά διαπιστῶνται ἐκ τῶν πραγματικῶν ἐκδοτοτε περιστατικῶν (ἀπ. ΑΣΔΥ 39/67).

10) Ἡ μή εξέτασις οὐσιωδῶν μαρτύρων ὑπό τοῦ ἐνεργοῦντος διοικητικῆν εξέτασιν ὑπαλλήλου, ἀποτελεῖ μονομερῆ καί ἀτελῆ ἐνέργειαν αὐτῆς καί συνιστᾷ διὰ τόν ἐνοχῶντα ταύτην πειθαρχικόν ἄδίκημα ἀτελοῦς ἐκπληρώσεως πῶν ὑπηρεσιακῶν του καθήκοντων (ΑΣΔΥ ἀπ. 6/68).

11) Ἡ συντασσομένη εἰς ἄμετες ὕφος ἀπολογία τοῦ ἐγκαλουμένου ὑπαλλήλου δέν δύναται νά ἀποτελέσῃ ἐπιβαρυντικόν λόγον διὰ τήν ἀξιολόγησιν τῆς ὅλης πειθαρχικῆς εὐθύνης τοῦ ἐγκληθέντος. Ἡ ὡς ἐρηται ἀπολογία ὅμως δύναται νά ἀποτελέσῃ ἀντικείμενον ἰδίως ἐξ ὑπαρχῆς πειθαρχικῆς δίκης, καθ' ὅσον αὕτη, ὡς συνετάγη, ἀποτελεῖ πειθαρχικόν ἄδίκημα (ΑΣΔΥ ἀποφ. 18/66, 34/69).

12) Διὰ τόν καταλογισμὸν εὐθύνης τοῦ ὑπαλλήλου διὰ τήν ἀσκήσιν ἰδιωτικοῦ ἔργου ἄνευ τῆς ἀπαιτουμένης ἀδείας τοῦ οἴκελου Ἰκουργοῦ καί συμφώνου ἠτιολογημένης γνώμης τοῦ Ἰκηρεσιακοῦ Συμβουλίου κατὰ τὸ ἀρθρ. 51 τοῦ Ν. 1811/51 ἀπατεῖται ὅπως προκῆφῃ ἀνακριτικῶς καί ἡ λήψις ἀμοιβῆς ὑπὸ τοῦ ὑπαλλήλου (ΑΣΔΥ ἀποφ. 33/66).

13) Ἡ ὑπό προϋπαμένου ὑπηρεσίας συνταξίς ὑπηρεσιακῆς ἐκθέσεως διὰ τοῦς ὑπ' αὐτόν ὑπηρετοῦντας σὺζυγον ἢ στενὸν συγγενῆ ἀντίκειται εἰς τὰς διατάξεις τοῦ ἀρθρ. 53 τοῦ Υ.Κ. καί συνιστᾷ πειθαρχικόν παράπτωμα. Ἐάν δέ ἡ ἀποσιωπηθεῖσα ὡς ἄνω σχέσις ἐπέδρασε, κατὰ διαγνώσιν τοῦ ἀρμοῦλου ὄργανου (ὑπηρεσιακοῦ συμβουλίου), οὐσιωδῶς εἰς τήν διαμόρφωσιν τῆς ἐκθέσεως, ἀποτελεῖ, κατὰ τήν παρ. 2 τοῦ ἀρθ. 55 τοῦ Υ.Κ., λόγον ἀκυρότητος τῆς ἐκθέσεως καί δύναται νά ἐπισθῆ καί ποινικῶς κυρώσεις κατὰ τὸ ἀρθ. 254 τοῦ Ποιν. Κώδικος (ΑΣΔΥ Π. 714/1964).

14) Ἡ παράβασις τῶν διατάξεων τῶν παρ. I καὶ 2 τοῦ ἀρθ. 55 τοῦ Υ.Κ., καθ' ἃς ὁ ὑπάλληλος δὲν δύναται νὰ ἐπιληφθῇ ἀτομικῶς ἢ συλλογικῶς τῆς ἐπιλύσεως ζητήματος, διὰ τὸ ὅποιον ἔχει πρὸβλημα συμφέρον αὐτοῦ ἢ συγγενῆς αὐτοῦ μέχρι καὶ τοῦ τρίτου βαθμοῦ, συνιστᾷ πειθαρχικὸν ἔδλημα. Ὁ ἰσχυρισμὸς τοῦ ὑπάλληλου περὶ ἀγνοίας τῆς διατάξεως δὲν εἶρει τὸ καταλογιστὸν τῆς πράξεως (ΛΣΔΥ ἀποφ. 36/57).

15) Ἡ ἄρνησις συμμορφώσεως τοῦ ὑπάλληλου πρὸς διαταγὴν τῆς ὑπηρεσίας του, ἐκδοθεῖσαν βάσει τοῦ ἀρθ. 47 τοῦ Υ.Κ. διὰ προσφορὰν ὑπηρεσίας πέραν τῶν κεκανονισμένων ὥρων πρὸς ἀντιμετώπισιν ἐξαιρετικῆς ὑπηρεσιακῆς ἀνάγκης. (ΛΣΔΥ ἀποφ. 44/63).

16) Ἡ ὁπὸ τοῦ Ἑπηρεσιακοῦ Συμβουλίου διακρίσισις, ὅτι ἡ ὑπηρεσιακὴ ἀνεπάρκεια κρινομένου ὑπάλληλου δὲν εἶναι ἀνάστις, εἰς τὴν περιπτώσιν ταύτην δύναται τοῦτο νὰ διαβιβῆσθαι τὸ πρακτικὸν τῆς ἀποφάσεως του εἰς τὸν ἀρμόδιον πειθαρχικὸν προϊστάμενον πρὸς ἔγερσιν πειθαρχικῆς ἀγωγῆς (παρακομπῆς) καὶ μετὰ δὲ τὴν ὁπὸ τοῦ τελευταίου τοῦτου ὑποχρεωτικῶς ἀσκηθησομένην ἔγκλησιν καὶ τὴν εἰς ἀπολογίαν κλήσιν, τοῦ ὑπάλληλου, νὰ προχωρήσῃ εἰς τὴν ἐκδίκασιν τῆς πειθαρχικῆς πλέον ὑποθέσεως (ΛΣΔΥ Π. 251/57).

17) Ἡ ὑπέρβασις περιορισμῶν πνευματικῆς ἐλευθερίας. Βίδαικότερον διὰ τοῦ ἀρθ. 48 παρ. 1 τοῦ Υ.Κ. θεσπίζεται νόμιμος περιορισμὸς τοῦ, ὁπὸ τοῦ ἀρθ. 14 τοῦ Συντάγματος τοῦ 1952 καὶ τοῦ ἀρθ. 14 τοῦ ἰσχύοντος Συντάγματος, κατοχυρομένου ἀτομικοῦ δικαιώματος τῆς πνευματικῆς ἐλευθερίας διὰ τοὺς δημοσίους ὑπάλληλους οἵτινες ἀποκτοῦν προαιρετικῶς τὴν ιδιότητα ταύτην. Ὁ περιορισμὸς οὗτος ἀποβλέπει εἰς τὴν ἐξυκρήτησιν τοῦ δημοσίου συμφέροντος τῆς ὑπηρεσίας, ἐπιβάλλοντος πολιτικὴν οὐδετερότητα τῶν ὑπάλληλων, ἥτις, οὕτως ἀναγορεύεται εἰς βασικὸν καθῆκον αὐτῶν, τοῦ ὅπου ἡ παράβασις συνιστᾷ κατὰ τὰς περιστάσεις πειθαρχικὸν ἔδλημα (Σ.τ.Ε. 2044/1971).

18) Αἱ δημοσίαι πολιτικαὶ ὑπηρεσίαι εἶναι ὡργανωμέναι καθ' ὠρισμένην ἱεραρχικὴν τάξιν. Ἐνεκα τοῦτου, ἀλλὰ καὶ ἐκ γενικῆς ἀρχῆς τοῦ διοικητικοῦ δικαίου, οἱ δημοσίοι ὑπάλληλοι ὑποχρεοῦνται κατὰ κανόνα εἰς τήρησιν τῆς ἐν τῇ ὑπηρεσίᾳ τιν ἱεραρχίας καὶ τῆς ἐκ τοῦ καθήκοντος τῆς πειθαρχίας ὑποδεικνυομένης ἐκάστοτε συμπεριφορᾶς κατὰ τὴν ὑπ' αὐτῶν, ὡς ὑπάλληλων, ὑποβολὴν ἀντιφορῶν καὶ ὑπομνημάτων, οὕτως ὥστε ἀφ' ἑνὸς μὲν νὰ διαφυλάσσεται ἡ ἐπιτροπία εἰς τὰς δημοσίας ὑπηρεσίας τάξεις, ἀφ' ἑτέρου δὲ νὰ ἀποφεύγη ἡ ἐκ τοιοῦτων ἀναφορῶν καὶ ὑπομνημάτων ἀπασχόλησις εὐθέως τοῦ ἀνωτάτου κλιμακίου τῆς οἰκίας ἱεραρχίας, ἢ, κατὰ μέλλονα λόγον, τῆς ἱεραρχίας ἑτέρου Ἑπουργείου. Παράβασις τῆς ἀνωτέρω ὑποχρέσεως συνιστᾷ ὁπὸ τὰς συντρέχουσας ἐκάστοτε συνθήκας πειθαρχικὸν παράπτωμα.

19) α) 'Η άπεριοριστως καί άνεξελέγκτως έκφρασις, δημοσίη, γνώ-
μης επί τών ύπηρεσιακών θεμάτων, Οί Δημόσιοι 'Υπάλληλοι δύνανται
νά έκφράζουσι τοιαύτην γνώμην πλην έντός ένός πλαισίου, τό όποϊον
προσδιορίζεται όπό τής έννοίας του συμφέροντος τής ύπηρεσίας καί
τής ύποχρέωσης τών ύπαλλήλων, όπως σέβονται τό συμφέρον τουτο.
'Εν έντινίστ περιπτώσει διακράττουσι τό κειθαρχικόν άδίκημα τής άσκή-
σεως κριτικής τών πράξεων τής προϊσταμένης ^{ουχ} άρχής.

β) Διά τήν στοιχειοθέτησιν του παραπτώματος τουτου άπαραίτητος
προϋπόθεσις είναι ή δημοφιλότης τής κριτικής, τουτέστιν ή, εις εύρύ-
τερον κύκλον προσώπων, περιέλευσις του περιέχοντος τήν κριτικήν κει-
μένου, ή γνωστοποίησις του πρόφορικου λόγου.

*Αναθόντες τόν άνωτέρω περιορισμόν δυνάμεθα νά ειπώμεν ότι ό ύπάλ-
ληλος δέν δύναται:

α) Νά άσκήσῃ κριτικήν δημοσίη. Δημοσίη δύναται νά άσκήσῃ κριτική
είτε γραπτώς είτε προφορικώς.

β) Δέν δύναται νά άσκήσῃ κριτικήν διά σκοπέμου χρήσεως άβασίμων έκί-
χειρημάτων.

Πότε ταυτα είναι άβάσιμα κρίνεται όπό του κειθαρχικου δικαστου,
ένῳ οιάτας καθαρως τεχνικας ή ειδικευμενας επιστημονικας έννοιας,
τας μη προσιτας εις τους ειδικοις αποφαινονται ειδικοι εμπειρο-
γνώμονες.

γ) 'Η κριτική δέν νά γίνεται μετά του όφειλομένου σεβασμου καί
τής άπαραιτήτου άντικειμενικότητος. Πότε έλλειπει ό σεβασμός καί
ή άντικειμενικότης είναι θέμα κοινής κρίσεως καί λυεται κατά τήν
κρίσιν άγαθου άνδρός, άρα, καί του δικαστου.

20) 'Αναφορά προς προϊσταμένην άρχήν, έν τή όποία έκτίθενται άρρη-
στως καί κατά τρόπον γενικόν, παρεκονα διά περιστατικά του παρελ-
θόντος, άφορώντα εις τήν ύπηρεσιακήν κατάστασιν του άποστολέως,
άλλα χωρίς νά μνημονεθωνται συγκεκριμένοι πράξεις ή παραλείψεις
τής προϊσταμένης άρχής, έξ ὧν νά όπέστη ή νά όφίσταται βλάβην ό
συντάκτης αύτης, εις τρόπον ὡστε νά επιδιώκη: τήν επανόρθωσιν ταύ-
της διά συγκεκριμένων άποκαταστατικων ένεργειων τής άρχής, προς
τήν όποian άπευθύνεται, δέν συνιστᾷ τήν κατά του άρθρου 9 του Συν-
τάγματος 1952 (άρθρ. 10 του ίσχύοντος Συντάγματος) προβλεπομένην
άναφοράν. *Οθεν δέν προαπαιτεϊται τής κειθαρχικής διώξεως άπό-
φασις επί τοιαύτης άναφοράς (Σ.τ.Ε. 149/70)

21) 'Η συμμετοχή ύπαλλήλων εις οργανώσεις άπαγορευεται. 'Η
άπαγορευσις άναφέρεται μόνον εις τά κατά τόν 'Αστικόν Κώδικα καί
τήν συμπληρωματικήν αύτου νομοθεσίαν, έπαγγελματικά σωματεία ὡς ή

έπιστημονικῶς παραδεγμένη έννοια αὐτῶν, ἤτοι τὰ Ν.Π.Ι.Δ., οὐχί
δέ τὰς ἐπαγγελματικῶν μὲν χαρακτῆρος, ἀλλὰ συνιστώσας Ν.Π.Δ.Δ. ὀργα-
νώσεις, αἵτινες κατὰ τὰ καγίως κρατοῦντα ἀσκοῦν δημοσίαν ἐξουσίαν,
τῆ δὲ μέλη τούτων ἐπιτελοῦν δημοσίον λειτουργία (Π.450/70 ΛΣΔΥ).

22) Ἡ κήσις ἐξωγάμου τῆς ὑπαλλήλου συνθέτει τὸ κειθαρχικόν
ἀδίκημα τῆς ἀναξιοπροποῦς διαγωγῆς τῆς ὑπαλλήλου (ΛΣΔΥ 1391/1954).

23) Ἡ ἀρνησις ὑπὸ τοῦ ὑπαλλήλου εἰσπράξεως τῶν ἀποδοχῶν του
ὡς τοῦτο ρητῶς ἀναφέρεται εἰς τὴν παρ.2 τοῦ ἀρθρ.64 τοῦ Ν.1811/51.

24) Τὸ ὄφρο τῆς ἀναφορᾶς τοῦ ὑπαλλήλου, ὅσον καὶ αἱ ἀνοκείοι
καὶ ἀπειλητικαὶ ἐκφράσεις, συνιστοῦν κειθαρχικόν ἀδίκημα (Σ.τ.Ε.
149/1970, 2156/71).

Πειθαρχικαὶ Ποιναί

θεωρητικόν πρόβλημα ἀποτελεῖ ὁ καθορισμός τῶν κειθαρχικῶν ποι-
νῶν, αἱ ὁποῖαι εἶναι προσηκουσαὶ διὰ τὸν κολασμὸν τῶν κειθαρχικῶν
ἀδικημάτων.

Ἡ ἐπιτροπή, ἥτις συνέταξε τὸν Υ.Κ., ἐθεώρησε ὅτι δέν ἔπρεπε νά
περιληφθοῦν εἰς τὸ παρ' αὐτῆς συνταχθέν προσχέδιον αἱ ποιναὶ τῆς
δυσμενοῦς μεταθέσεως καὶ ὑποβιβασμοῦ.

Ἔχομεν τὴν γνώμην, ὅτι ἡ ποινὴ τῆς δυσμενοῦς μεταθέσεως δέν
ἐξυκρητεῖ τὸν σκοπὸν τῆς κειθαρχικῆς δικαιοσύνης ὁδότη: α) ἀδημιουργεῖ
δαπάνας οἰά τὸ σημόδιον, β) καλλιεργεῖ τὴν ἐντύπωσιν, ὅτι ὠρισμέ-
ναι περιοχαὶ τῆς ἐπικρατείας εἶναι "ἀποικίαι καταδίκων", εἰς τὰς
ὁποίας πρέπει νά μετατρίθενται καὶ νά ὑπηρετοῦν οἱ τιμωρούμενοι.
Ὅσον ἀφορᾶ εἰς τὴν ποινὴν τοῦ ὑποβιβασμοῦ, αὕτη, παρὰ τὰ ἀντιθέτως
λεγόμενα, ἀποτελεῖ, κατὰ τὴν ἡμετέραν γνώμην, μίαν τῶν πόινῶν, αἵτινες
ἐπιόροῦν δυσμενέστατα εἰς τὴν ὑπηρεσιακὴν ἐξέλιξιν τοῦ ὑπαλλήλου
καὶ ἀναμφισβήτητα συνατρίζουν τὸν παρεκτραπέντα ὑπάλληλον καὶ παρα-
δειγματρίζουν τοὺς ἄλλους (ἀρθρ. 133 τοῦ Υ.Κ. καὶ 3 τοῦ **π.δ. 760/76**

ἡ σήμερον ἰσχύουσαι κειθαρχικαὶ ποιναὶ εἶναι:

α) Ἐγγραφὸς ἐπίκλησις.

β) Πρὸς τιμὸν μέχρις ἀποδοχῶν τριῶν μηνῶν.

γ) Δυσμενῆς μετάθεσις.

δ) Διακοπή τοῦ πρὸς προαγωγὴν δικαιώματος ἀπὸ ἑνὸς μέχρι ὀλίγων ἐτῶν.

πρέπει να διευκρινισθῆ, ὅτι εἰς ὁραχμάς ὀριζόμενον ποσόν προστίμου ὁὐκ ἔστι δυνατόν νά εἶναι ἀνώτερον τοῦ ἐπιτρεπομένου. Ἄρα ὀέον νά γνωρίζῃ τό πειθαρχικόν ὄργανον τό ὕψος τῶν μηνιαίων ἀποσοχῶν τοῦ τιμωρουμένου ὕπαλλῆλου.

Τό εὐδοκίμον τῆς ὕπηρεσίας ὕπαλλῆλου, ἔχοντος ἐν ἐνεργείᾳ πειθαρχικὴν ποινὴν ἀνωτέραν τοῦ προστίμου, χορηγεῖται καθότιν ἀποφάσεως τοῦ οἰκείου ὕπηρεσιακοῦ Συμβουλίου. Τό εὐδοκίμον κρίνεται ἐπὶ τῆ ράσει ὕπηρεσιακῶν αὐτοῦ δεομένων καὶ στοιχείων, ἀναγομένων εἰς τὴν ἀντίστοιχον τριετία. Δέν εἶναι, συνεκῶς, νόμιμος ἡ κρίσις περὶ μὴ χορηγήσεως ἐπιδοματος εὐδοκίμου παραμονῆς εἰς ὕπαλληλον, ἡ θεμελίωσις ἀποκλειστικῶς καὶ μόνον εἰς τὴν πειθαρχικὴν ποινὴν διὰ πειθαρχικόν παράπτωμα, λαβόν χώραν εἰς χρόνον κείμενον ἐκτόν τῆς κρίσεως τριετίας.

γ) Δυσμενῆς μεταθέσις.

Ἡ ποινὴ αὐτὴ πρέπει νά ἐπιβάλλεται ὑπό τοῦ οἰκείου πειθαρχικοῦ Συμβουλίου μετὰ περισκέψεως, καθ' ὅσον ὁὐκ ἔστιν ὀκνηρὸν μόνον ὁ παρεκτραπῆς ὕπαλληλος ἀλλὰ καὶ αὐτὴ αὐτὴ ἡ οἰκογένεια. Πέραν τοῦτου διαταράσσεται ἡ ὀμαλὴ λειτουργία τῆς ὕπηρεσίας διὰ τῆς κομητοποίησης τῶν ὕπαλλῆλων

Ὀπωσδήποτε πολλάκις κἀρίσταται ἀνάγκη, οἰὰ τὴν εὐρυθμον λειτουργίαν τῆς ὕπηρεσίας, ἡ ἐπιρροὴ τῆς ποινῆς τῆς δυσμενοῦς μεταθέσεως καὶ εἰς τὴν περίπτωσιν ταύτην ὀέον ὀπως ἐξετάζεται ἡ πιθανότης τῆς οἰκογενειακῆς ἐξουθενώσεως τοῦ ὕπαλλῆλου, καθ' ὅσον ὁ πειθαρχικός δικαστής ὁὐκ ἔχει ὀκοπὸν νά ἐξουθενώσῃ διὰ τῆς ποινῆς τὸν ὕπαλληλον ἀλλὰ νά τόν

δ) Διακοπὴ τοῦ πρὸς προαγωγήν οἰκαιώματος.

Ἡ ποινὴ αὐτὴ καθίσταται ὕποχρεωτικῶς ἐκτελεστή εὐθὺς ὡς κατὰ τὴν τελεσίδικον ἡ ἀπόφασιν τοῦ πειθαρχικοῦ Συμβουλίου καὶ δημοσιευθῆ ἡ σχετικὴ οἰοικητικὴ κἀξις εἰς τὴν Ἐφημερίδα τῆς κυβερνήσεως. Τοῦτο ἰσχύει καὶ εἰς τὴν περίπτωσιν ἡ ποινὴ τῆς διακοπῆς τοῦ πρὸς προαγωγήν οἰκαιώματος ἐπιρληθῆ ὑπό τοῦ Σ. τ. Β., ἀποδεχθέντος προσφυγῆν τοῦ ὕπαλλῆλου καὶ μεταρρυθμίσαντος ἐπιβληθεῖσαν ὑπό τοῦ ὕπηρεσιακοῦ Συμβουλίου βαρυτέραν ποινὴν. Καὶ εἰς τὴν περίπτωσιν ταύτην ὁ ὀρισθεῖς, οἰὰ τῆς ἀποφάσεως τοῦ Σ. τ. Β., χρόνος στερήσεως τοῦ πρὸς προαγωγήν οἰκαιώματος εἶπαι ὕπολογιστέος ἀπό τῆς δημοσίευσως τῆς ἀποφάσεως ταύτης (Σ. τ. Β. 2773/73).

Ἐάν κατὰ τὴν ἔκδοσιν τῆς πειθαρχικῆς ἀποφάσεως, οἰ' ἡς ἐπιβάλλεται ἡ ποινὴ τῆς διακοπῆς τοῦ πρὸς προαγωγήν οἰκαιώματος, ὁ τιμωρούμενος ὕπαλληλος ὁὐκ ἔχει συμπληρώσει τὰ πρὸς προαγωγήν τυπικά κροσόντα, ὁ χρόνος τῆς διακοπῆς ἄρχεται ἀπό τῆς συμπληρώσεως τῶν

προσόντων τούτων.

Εάν, έξ άλλου, ό τιμωρούμενος υπάλληλος έχη συμπληρώσει τά προς προαγωγήν τυπικά προσάντα, ή έναρξίς τής διακοπής του προς προαγωγήν δικαιώματος όέν θά ύνατρέξη είς τόν χρόνον, καθ' όν ούτος είχε συμπληρώσει ταύτα. Τούτο έχει γίνει παγίως δεκτόν υπό τής νομολογίας (Σ.τ.Ε. 2601/71, Ν.Σ.Κ. 521/69).

Εκ του χρόνου τής διακοπής του προς προαγωγήν δικαιώματος όέν θά αφαιρηται ό χρόνος, καθ' όν ό τιμωρούμενος είχε τεθή, ένδεχομένως, είς άργίαν, λόγω έκκρεμούσης, κατ' αύτου πειθαρχικής οίξίσεως ή ποινικής τοιαύτης, ίνα μή έκέρχεται τρόπον τίνα, συμφηρισμός του χρόνου διακοπής του προς προαγωγήν δικαιώματος καί ίου χρόνου τής άργίας.

Η έπιρληθεΐσα είς υπάλληλον πειθαρχική ποινή τής διακοπής του προς προαγωγήν δικαιώματος, ως έξ άλλου καί πᾶσα έτέρα ποινή, ασκεΐ ούσιαστικήν έπιρροήν είς τό θέμα τής μονιμοποίησεως αύτου, καθ' όσον κατά τήν κρίσιν του υπό του ύπηρεσιακού Συμβουλίου διά μονιμοποίησιν θά συνεκτιμηθῆ καί ή καταγνωσθεΐσα πράξις του πειθαρχικού Συμβουλίου.

Εάν έκκρεμή πειθαρχική οίξίς έναντίον υπάλληλου, γίνουν όέ προαγματι ομναδέλφων του, ούτος όέν κρίνεται, αναβαλλομένης τής προς προαγωγήν κρίσεως τουτου λόγω τής έκκρεμότητος ταύτης. Είς τήν περιπτώσιν όμως ταύτην ύποχρεούται ή Διοίκησης όπως έντός μήνός από τής είς αύτήν περιελεύσεως τής άποφάσεως, κρίνη τόν υπάλληλον προς προαγωγήν. Καί έν περιπτώσει έννοϊκής έκβάσεως τής κρίσεως, τόν άποκαταστήση αναδρομικώς (Σ.τ.Ε. Γ' 161/74).

ε) Υποβιβασμός.

Ο κατόκιν άποφάσεως πειθαρχικού Συμβουλίου υποβιβαζόμενος υπάλληλος υποβαρδζεται κατά ένα βαθμόν μόνον τουτέστιν είς τόν άμέσως κατώτερον του κατεχομένου βαθμόν (Σ.τ.Ε. 1214/70).

Η περί υποβιβασμού πειθαρχική άπόφασις όέν δύναται νέ εκτελεσθῆ κατά τάς διατάξεις του άρθρου 172 του Ν. 1011/51, καθ' όν χρόνον έκκρεμεΐ κατ' αύτης προσφυγή ένώπιον του Σ.τ.Ε., εκτελεΐται όέ αύτη όταν καταστή τελεσδίκος. Εξ άλλου έχει γίνει δεκτόν, ότι είς περιπτώσιν έπιρροής τής ποινής του υποβιβασμού, ή σειρά άρχαιότητας του τιμωρηθέντος υπάλληλου μεταξύ των όμοιοβάθμων του κανονίζεται εκ του χρόνου ύπηρεσίας, τόν όποϊον κέκτηται είς τόν βαθμόν, είς τόν όποϊον υποβιβαζεται. Κατά συνέπειαν όέν ύφίσταται έν προκειμένω στάσιον διακριτικής έξουσίας είς τόν έσοχόντα τήν πειθαρχικήν δικαιοδοσίαν, προς καθορισμόν τής άρχαιότητας του υποβιβαζόμενου.

Εάν μετά την απόφασιν ύπηρεσιακού Συμβουλίου περί προαγωγής υπαλλήλου, έκδοθῆ ἀπόφασις περί ἐπιβολῆς εἰς αὐτόν τῆς κειθαρ-
χικῆς κοινῆς τοῦ ὑποβιβασμοῦ κατὰ ἕνα βαθμὸν κρίνῃ ἢ τελειωθῆ ἢ
κρᾶξις τῆς προαγωγῆς διὰ τῆς εἰς τὴν Ἑφημερίδα τῆς Κυβερνήσεως
δημοσιεύσεώς της, ἀποτελούσης ουστατικὸν στοιχεῖον, ὁ ὑποβιβασμὸς
οὗτος νὰ λογισθῆ ἐκ τοῦ βαθμοῦ τὸν ὁποῖον ἐκτίητο ὁ ὑπάλληλος πρὸ
τῆς μὴ δημοσιεύσεως τῆς προαγωγῆς τούτου (ΑΣΔΥ Π. 13/65).

Ὁ ὑποβιβασθεὶς ὑπάλληλος δέν δύναται νὰ ἐπανεπροαχθῆ πρὸ
τῆς παρελεύσεως ἀπὸ τοῦ ὑποβιβασμοῦ του χρονικοῦ διαστήματος ἴσου
πρὸς τὸ ἥμισυ τουλάχιστον τοῦ ἀπαιτουμένου ρθὸς προαγωγῆν χρόνου.

Ὁ διανυθεὶς καὶ ὁ πρὸ τοῦ ὑποβιβασμοῦ διανυθεὶς εἰς τὸν
βαθμὸν τοῦτον χρόνος ὑπηρεσίας ἐν τινὶ βαθμῷ, ἐξ οὗ ὑπεβιβάσθη,
κατὰ τὴν κειθαρχικῆς ἀποφάσεως, ὁ ὑπάλληλος, εἶναι χρόνος προσφερθε-
σης πράγματα ὑπηρεσίας ἐν τῷ βαθμῷ τούτῳ. Κατὰ συνέπειαν ἐφ' ὅσον
ἐν τῷ νόμῳ οὐδέν τὸ ἀντιθέτων ὁρίζεται, εἰς περιπτώσιν ἐκ νέου
προαγωγῆς τοῦ ὑπαλλήλου εἰς τὸν ἐξ οὗ ὑπεβιβάσθη βαθμὸν προση-
μετρεῖται εἰς τὸν βαθμὸν τοῦτον διὰ πᾶσαν περίπτωσιν (ΑΣΔΥ Π. 2947/66)

Ὁ ἐν τῷ ἀνωτέρῳ βαθμῷ διανυθεὶς χρόνος ὑπηρεσίας τοῦ ὑπο-
βιβασθέντος ὑπαλλήλου εἰς τὸν ἀμέσως κατώτερον βαθμὸν, συνεκίβ-
ηται κειθαρχικῆς κοινῆς οὐδόπως ὑπολογίζεται ἐν τῷ κατώτέρῳ τούτῳ
βαθμῷ διὰ τὴν προσαύξησιν τοῦ μισθοῦ, λόγῳ ἐβάρκτου παραμονῆς
ἐν τῷ αὐτῷ βαθμῷ (Π. 2947/66).

στ) Ὁριστικὴ καῦσις.

Εἶναι γνωστὰ αἱ συνέπειαι τῆς κοινῆς ταύτης. Περιεκτικόντως
ἀναφέρομεν ὅτι δέν διορίζεται οὐδόπως ὑπάλληλος, ὁ δὲ ἀποφάσεως
Συμβουλίου διὰ κειθαρχικοῦς λόγους ἀπολυθεὶς τῆς θέσεώς του, πρὸ
τῆς καθόσου δεκαπενταετίας ἀπὸ τῆς ἀπολύσεώς του (ἄρθ. 8 Ν. Δ. 1112/72
ΦΕΚ 23 τ. Α').

Εἰς τὸ Ν. Δ. 750/70 καὶ εἰς τὸ Β. Δ. 285/72 μεταξύ τῶν κοινῶν
περιλαμβάνεται καὶ ἡ κοινὴ τῆς προσωρινῆς καύσεως. Ὁ Ν. 717/76 δὲ
οὐδὲ ἐπανεφέρθη ἐν ἰσχύϊ ὁ Ν. 1011/51 δέν περιλαμβάνει τὴν κοινὴν τῆς
προσωρινῆς καύσεως. Κατὰ τὴν ἡμετέραν κρίσιν ὁμοίως δέν περιελήθη
αὕτη διότι ἔχει μειονεκτήματα ἀνεκρίσιμα ἀποστεροῦ τὴν διοίκησιν
τῶν ὑπηρεσιῶν τοῦ προσωρινῶς ἀπολυομένου ἐνῶ, ἐξ ἄλλου, ὁ ὑπάλληλος
κλεισθόμενος ἀπὸ τὴν ἀνάγκην ἐπιβιώσεως αὐτοῦ καὶ τῆς οἰκογενείας του
κινδυνὸν νὰ ἀπασχολῆται, κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς καύσεώς του, εἰς ἐξυ-
πηρεσιακὰς ἐργασίας, γεγονός δὲ οὐκ οὐκ νὰ ἀπορῆ ἐπὶ ζημίᾳ τοῦ
λοιοῦ καὶ τῆς ὑπηρεσίας.

Ἦραν τούτου ἀρκεῖ νὰ σημειωθῆ, ὅτι κατὰ τὸ χρονικὸν διά-

στημα της κοινής του ρυθός έστρεψτο έκτος του μισθοῦ του (Γ.Α.Κ. έγκ. υπ' αριθ. 2/101/11-3-72) και του βελιανίου υγείας, όπερ έσημαινεv ότι οέν περιείχετο εις αυτον νοσοκομειακή και Ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Έγκ. Υπουργείου Κοιν. Υπηρεσιών υπ' αριθμ. Γ.10/2451/9-5-72).

Ός ανωτέρω ανεφέρθη εις τό Πειθαρχικόν Δίκαιον υπάρχει άδυναμία καθορισμοῦ τών πειθαρχικών άδικημάτων. Έθραν αυτης της άδυναμίας υπάρχει και έτερα, ήτοι του καθορισμοῦ της αντιστοιχίας τών πειθαρχικών κοινών προς τά άδικήματα, ήτις αντιστοιχία υπάρχει εις τον χώρον του Ποινικοῦ Δικαίου. Συνεπώς, κατ' αρχήν, ό πειθαρχικός δικριτής δύναται νά έπιβάλη οίανόηποτε εκ τών πειθαρχικών κοινών, δι' οίονόηποτε πειθαρχικόν άδικημα. Τήν δέσμευσιν του πειθαρχικοῦ δικαστοῦ, τό Ισχυον πειθαρχικόν όρκμιον έπιτυγχάνει και ένδεχομένως τήν αυθαιρεσίαν προλαμβάνει διά καθορισμοῦ της δυνατότητας έπιβολής της έσχάτης τών πειθαρχικών κοινών μόνον οιά τά βαρέα πειθαρχικά άδικήματα, όπως άδικαιολόγητος άκουσία κέραν τών 30 ήμερών, παράρσεις έχεμυθίας κλπ.

Διάκρισις πειθαρχικών κοινών εκ τών διοικητικών.

Αί πειθαρχικά κοινά διαφέρουν τών διοικητικών κοινών καθ' όσον αυται σκοποῦν νά έπιβάλουν εις τούς διοικημένους κλήρη συμμόρφωσιν προς ώρισμένους νομίμους υποχρεώσεις των ή τήν τήρησιν νομίμων άπαγορεύσεων, άφοροῦν δέ εις τό οημόσιον συμφέρον, μή έπιτροπομένου του υπό τρίτου τινος έξαναγκασμοῦ της Διοικήσεως, όπως έπιβάλη διοικητικήν τινα κοινήν και εις ήν έτι περιπτώσιν εκ της έπιβολής της κοινής ταύτης ώφελείται οότος.

Κατά τās διατάξεις τών άρθρων 119 και 120 του Ν.1811/51 ό υπάλληλος τίθεται εις άργίαν διά τούς έν αυτοίς διαλαβμανομένους λόγους.

Η άργία δέν συγκαταλέγεται μεταξύ τών πειθαρχικών κοινών τόσον από τό προίσχυσαν, όσον και από τό Ισχυον πειθαρχικόν όρκμιον. Αυτη άποτελετ διοικητικόν μέτρον, άποσκοποῦν εις τήν έξυπηρέτησιν του συμφέροντος της υπηρεσίας. Τό Σ.τ.Ε. διά της υπ' αριθμ. 1142/69 αποφάσεώς του έχει δεχθῆ, ότι δέν εἶναι πειθαρχική κοινή αλλά προσωρινόν και έπέλγοντος χαρακτηηρος διοικητικόν μέτρον.

Όσαύτως και ή διαθεσιμότης, εις ήν τίθεται ό υπάλληλος, δέν άποτελετ κοινήν, αλλά διοικητικόν μέτρον (Σ.τ.Ε. 377/71).

Κατά τήν νομολογίαν του ΔΣΔΥ, αλλά και έξ αυτου του πειθαρχικοῦ δικαίου, σαφώς προκύπτει, ότι ή έγγραφος παρατήρησις δέν άποτελετ κοινήν.

Νομάρχαι

Οι Νομάρχαι κατέχουν ιδιαίτεραν θέσιν εν τη υπαλληλική ιεραρχία και δεβ υπόκεινται εις τας υπό του 'Υπαλληλικου Κώδικος προβλεπομένας πειθαρχικάς ποινάς. Ούτω αί δυνάμει να έπιβληθώσιν εις Νομάρχας ποιναι διά παράβασιν των άνωτεθειμένων εις αυτούς καθηκόντων καθορίζονται κατά τρόπον αυτάρκη και έξαντλητικόν υπό ειδικών διατάξεων, αίτινες έθεσπίσθησαν, εν όφει και της ιδιαίτερας θέσεως αυτών ως άνωτάτων διοικητικών λειτουργών, εν έκαστω νομφ και ως εκπροσωπούντων την Κυβέρνησιν εν αυτώ. Τοϋτο έδέχθη εν όλομελεία τό Σ.τ.Ε. διά της υπ' αριθμ. 1489/68 άποφάσεώς του.

Κολασμός πλειόνων άδικημάτων NON BIS IN IDEM.

Διά τόν πειθαρχικόν κολασμόν πλειόνων πειθαρχικών παρακτωμάτων, τελεσθέντων υπό του αυτού προσώπου διά της επαναλήψεως της αυτης πράξεως ή δι' όμοιόων πράξεων, τεθέντων δε άπάντων υπό την κρίσιν του αυτού πειθαρχικού όργάνου, πριν ή τοϋτο άποφανθή έκτινων έξ αυτών, δεόν, κατά τας γενικάς αρχάς του πειθαρχικού δικαίου να καταγιγνώσκειται μια και μόνον κοινή, λαμβανομένου υπ' όφιν εν τη έπιμετρήσει αυτης του όλου περιεχομένου των μικροτέρων πράξεων. Τοϋτο διότι ή έπιβολή είδος κοινής δι' έκαστην μερικωτέραν πράξιν άπολήγει διά της συσσωρεύσεως των κοινών εις πειθαρχικόν κολασμόν του υπαίτιου υπεράγαν άδστηρόν, εν σχέσει προς την βαρύτητα των κατ' είδαν παρακτωμάτων και υπερβαίνοντα τά άκρατα όρια, εντός των όποιων δεόν να άσκηται ή πειθαρχική έξουσία, ίνα εΐναι σύμφωνος προς τας αρχάς της χρηστης διοικήσεως (Σ.τ.Ε. 1968/74).

Τό άξίωμα NON BIS IN IDEM ίσχύει και εις τό πειθαρχικό δικαίον. Τό ίσχύον τοιοϋτον ορίζει, ότι ουδείς διώνεται εν δευτέρου διά τό αυτό πειθαρχικόν άδίκημα (Σ.τ.Ε. 703/56, 430/57).

Έννοείται, ότι ή αρχή NON BIS IN IDEM δεν έχει εφαρμογήν, όσάκις έλήθη ήδη διά τι άδίκημα εν δυσμενές διοικητικόν μέτρον, τό όποιον δεν έχει πειθαρχικόν χαρακτήρα. Η λήψις τοϋτου δεν καλύβει την έπιβολήν πειθαρχικής κοινής διά τό εν λόγω άδίκημα.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

ΜΑΧΗΣ ΚΑΡΑΜΗΤΣΑ — ΓΚΡΕ-ΜΟΥΤΗ: Τά Μαθηματικά, Βιβλίο Α' και Β' (Γιά τό Νηπιαγωγείο και τίς Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου).

Ἡ διδασκαλία τῶν «σύγχρονων» μαθηματικῶν στό δημοτικό σχολεῖο εἶναι καί δυνατή καί ἀναγκαία. Αὐτό βεβαιώνεται ἀπόλυτα ἀπό τά δύο βιβλία τῆς συναδέλφου κ. Μ. Καραμήτσα — Γκρεμούτη, τό ὁποῖο μέ χαρά μας παρουσιάζομε στούς συναδέλφους. Ἡ σ. γράφει σχετικά: «Ἀπό τή δουλειά μας φαίνεται, ὅτι εἶναι δυνατή τόσο ἡ εἰσαγωγή νέου ὕλικου στό μαθηματικά του Δημοτικού Σχολείου, ὡς καί ἡ συνύφανση του ὕλικου αὐτοῦ μέ τήν ὡς τώρα διδασκόμενη ὕλη» (σελ. 129).

Ἡ κ. Καραμήτσα ἐπιχειρεῖ ἀπό μόνη της μίαν ἀνανέωση τῶν προγραμμάτων τῶν μαθηματικῶν του νηπιαγωγείου καί τῶν δύο κατώτερων τάξεων (Α' + Β') του δημοτικού καί τῆς διδασκαλίας. Γιά τό ἔργο αὐτό ἔχει τά ἀπαραίτητα ἐφόδια: ἐπαρκή θεωρητικό ὀπλισμό καί διδακτική πείρα. Ὅλο τό ὕλικό τῶν βιβλίων της εἶναι προϊόν βαθιάς θεωρητικῆς μελέτης καί παιδαγωγικῆς πράξης.

Τίς νέες γνώσεις καί ἐννοιες τῶν σύγχρονων μαθηματικῶν δέν τίς παραβέτει δίπλα στίς παλιές, ἀλλά τίς συνυφαίνει μεταξύ τους μέ τρόπο δημιουργικό. Τό βιβλίο της δέν εἶναι ἕνα ἀπλό ἄθροισμα γνώσεων ἀλλά ἕνα συναρμολογημένο ὅλο, πού σοῦ θυμίζει λιθοδομή καί ὄχι σωρό ἀπό πέτρες. Ἡ διάρθρωση τῶν γνώσεων ἀπό τά παλιά καί τά καινούρια προγράμματα ἐξυπηρετεῖ τή βασικό της παιδ)κό στόχο: ν' ἀφυπνίζει καί νά διατηρεῖ στό μαθητή τήν ἐπιθυμία τῆς γνώσης, πού εἶναι πιά πολύτιμη καί ἀπό τήν ἴδια τή γνώση.

Οἱ ἐρευνες πού πραγματοποιήθηκαν στό ἐξωτερικό ἔδειξαν, ἀντίθετα ἀπ' ὅ,τι πίστευαν ἄλλοτε, ὅτι τά παιδιά εἶναι ικανά, ἀπό τήν ἡλικία τῶν ἐξι χρόνων, γιά ἀφαίρεση ὀρισμένων μαθηματικῶν ἐννοιῶν, ὅταν τοῦς προσφέρουμε τίς κατάλληλες ἐμπειρίες.

Ἡ σ. μέ τίς εἰκόνες καί τίς ἀσκήσεις τοποθετεῖ τό παιδί, μπροστά σέ ποικίλες καί πλούσιες καταστάσεις,

πού τό βοηθοῦν ν' ἀνακαλύψει τίς θεμελιώδεις ἐννοιες τῶν μαθηματικῶν, νά τίς κατανοήσει, νά τίς ἐφαρμόσει καί νά τίς μάθει. Τό ἀναγκάζει νά σκεφτεῖ. Καί τό δυσκολότερο πράγμα σ' ἕνα δάσκαλο εἶναι νά κάνει τοῦς μαθητές του νά σκεφτοῦν παρὰ νά μάθουν κάτι. Γι' αὐτό ἡ σ. περισσότερο σκοπεύει νά ὀδηγήσει τά παιδιά ν' ἀνακαλύψουν μέ τήν ἐμπειρία τους τοῦς θεμελιακοῦς μηχανισμούς τους λογικῆς σκέψης καί λιγότερο νά τά διδάξει νέες γνώσεις. Ἐπιδιώκει, κοντολογίς, νά ἀφυπνίζει μέσα τους τή δημιουργικότητα.

Συνιστοῦμε τά βιβλία τῆς κ. Καραμήτσα στούς συναδέλφους μέ ἐνθουσιασμό. Οἱ ἴδιοι θά ἔχουν στό χέρι τους ἕναν ὑπεύθυνο ὀδηγό γιά τόν ἐκσυγχρονισμό τῆς διδασκαλίας τῶν μαθηματικῶν στίς κατώτερες τάξεις του δημοτικού καί οἱ μαθητές τους ἕνα ὄργανο, πού θ' ἀφυπνίζει τή δημιουργικότητά τους, ἀνέκκλητο αἶτημα τῶν καιρῶν μας.

Λεων. Βελιαρούτης

ΜΙΛΤΟΣ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ

Πάνε κάπου σαράντα χρόνια ἀπό τήν ἡμέρα πού πρωτογνώρισα, στό γραφεῖο στοῦ Ἐκδοτικοῦ Οἴκου «Ἀθηνά» του Ἄριστ. Ράλλη, τόν ἀείμνηστο Μίλτο Κουντουρά. Θυμάμαι, ὡς τά τώρα, τή βαθιά ἐντύπωση πού μοῦ προξένησε ἡ ἀστραπόβολη, ἡ ξεκάθαρη ματιά του καί ἡ εὐγενικιά φυσιογνωμία του. Θυμάμαι ἀκόμη τά λόγια πού μοῦ εἶπε ὁ Ἄριστ. Ράλλης γιά τόν Μίλτο Κουντουρά, μόλις αὐτός ἐδῶ ἔφυγε: «Ὁ Κουντουράς εἶναι ἕνα ἀπό τά πιά δημιουργικά, τά πιά φωτεινά μυαλά τῆς ἐποχῆς μας» εἶναι ἕνας ἀπό τοῦς καλύτερους παιδαγωγούς μας».

Τόν ἀέχαστο Μίλτο Κουντουρά ἤρθε νά μοῦ τόν θυμίσει ἕνα ἀφιέρωμα, τῶν παλιῶν σπουδαστριῶν του στό Διδακτεῖο Θελέων Θεσσαλονίκης, στή μνήμη του μεγάλου Δασκάλου τους καί Δασκάλου ὄλων μας. Οἱ σπουδάστριες αὐτές εἶχαν τή λεπτότητα νά μοῦ στείλουν, ἐδῶ καί λίγες μέρες, τό ἀφιέρωμα αὐτό.

Σεφυλλίζοντας τό ἀπορροφήθηκα ὁλόκληρος ἀπό τό περιεχόμενό του.

Γιά ώρες πολλές Εναζωντάνεψε μπροστά μου ολοκλήρη ή ζωή του Κουντουρά και ή όμορφη και δημιουργική παιδαγωγική δράση του για μία ζωντανή ελληνική παιδαγωγική, σαν εκείνη για την οποία είχε αγωνιστεί, λίγα χρόνια νωρίτερα, ένας άλλος μεγάλος Δάσκαλος, ό Άλέξανδρος Δελμούζος, στό Παρθαναγωγείο του Βόλου και στό Μαράσειο Διδασκαλείο, στην Άθήνα.

Δίπλα σ' αυτή την παιδαγωγική δράση Εετυλγεται ένας εριγεμικός αγώνας: ό αγώνας του Κουντουρά, πλάι στόν αγώνα των άλλων δημοτικών της εποχής του, για την επικράτηση της Δημοτικής γλώσσας σ' όλες τις βαθμίδες της Έκπαιδύσεως.

Άπό τις εργασίες, πού παραθέτει ή Συντακτική Έπιτροπή σέ τούτο τό άφιέρωμα, σπιθίζουν, σαν μαργαριτόρια, οι παιδαγωγικές ιδέες του Κουντουρά:

«Σκοπός του σχολείου, έλεγε ό μεγάλος Δάσκαλος, δέν είναι ό βαθμός. Άν δέν μαθαίνουν τά παιδιά χωρίς τή βοήθεια βαθμού, τιμωρίας, άμοιβής, σημαίνει ότι ό δάσκαλος είναι κακός και ζητά μέ έξωτερικά μέσα τή μάθηση. Τέτοια μάθηση, έξω άπό τά πραγματικά ενδιαφέροντα και τό ψήσιμο των παιδιών, είναι επιπόλαιο χρίσμα, πού θά θγει μέ τό πρώτο φύσημα».

Κι άλλου, σέ άλλες σημειώσεις του, έγγραφε: «Οι έξετάσεις κι οι διαγωνισμοί είναι αίτια ήθικής διασθοράς των μαθητών. Τρόποι έξετάσεων — οι κλεψιές, οι ύποκρισιές, οι ψευτιές, ό τρόμος, ή άδικη κούραση των παιδιών, ψεύτικα άποτελέσματα Άιτία κακών σχέσεων δασκάλων και παιδιών».

Θά ήθελα νά ρωτήσω, σήμερα, όλους τους δασκάλους όλων των βαθμίδων της έκπαιδύσεως: Μήπως αυτά τά λόγια του άξέχαστου Κουντουρά, θά πρέπει, έπειτα άπό τόσα χρόνια, νά τά βάλουμε, έπιτέλους, σέ πράξη;

Σάν βασικές άρχές της Άγωγής του παιδιού και του έφήβου, όρίζονται, άπό τόν Κουντουρά, οι παρακάτω:

1. Βάση και προϋπόθεση, ή Έλευθερία.
 2. Μέσο και μέθοδος, ή Έργασία.
 3. Σκοπός και τέρμα, ή Μόρφωση.
- Κι άναλύει κάπως πιό πλατιά τις άρχές αυτές:

«Ολοκλήρωση της Δημοκρατικής ιδέας. Πραγμάτωση μιας άληθινά Δημοκρατικής Παιδείας. Επικράτηση των άρχών του Ν. Σχολείου. Όλοκλήρωση του Δημοτικισμού. Έντονη και πλατιά χρησιμοποίηση της Τέχνης στό Σχολείο και στη Ζωή. Άγωγή πρός τόν Μορφωμένο άνθρωπο (έρευνα του νεοελληνικού χαρακτήρα και άγωγή για τή σωματική, ήθική και πνευματική παληκαριά)».

Σαράντα χρόνια, άπό τότε πού έγγραψε ό Κουντουράς αυτές τις ιδέες του στό περιοδικό «Παιδεία», συνεχίζουμε, οι σημερινοί δασκάλοι και καθηγητές, νά αγωνιζόμαστε για τήν πραγμάτωση τους. Έτσι, δικαιώνονται οι εύγενικοί αγώνες του άξέχαστου Παιδαγωγού μας.

Μέ τό θάνατό του, μία μαθήτριά του δημοσίευσε, στις 18.5.1940, στό «Νεοελληνικά Γράμματα», μία συγκινητική έπιστολή, πού τελείωνε έτσι:

«Στή δική μας τή θύμηση θά μένει άξέχαστος ό Δάσκαλος — άνθρωπος, ό Κουντουράς, πού μας έδειξε κάποιο φωτεινό δρόμο, μας μετάδωσε τήν άγάπη για τά Γράμματα, τις Καλές Τέχνες, τό Βιβλίο, για τή Δημοτική μας γλώσσα, μό προπαντός μας ένέπνευσε τήν άγάπη, τή λατρεία για τό παιδί. «Όποιος δουλεύει για τό παιδί, δουλεύει για τήν Άνθρωπότητα, ήταν τά λόγια του Κουντουρά, πού θά μείνουν βαθιά χαραγμένα στη μνήμη μας».

Μέ τούτο τό άφιέρωμά τους οι παλιές σπουδαστρίες του Κουντουρά μας έδωσαν τήν εύκαιρία νά γνωρίσουμε βαθύτερη τόν Άνθρώπο, τόν Παιδαγωγό, πού τό όνομά του στέκει άντάξια πλάι στα όνόματα ενός Δελμούζου, ενός Καραχρίστου, ενός Ζομπανάκη, ενός Παλαιολόγου. Κι άπό τήν άλλη μεριά έδειξαν, σ' όλους έμας τους ύπόλοιπους τό χρέος για τους δικούς μας πνευματικούς γονείς.

Εύγε στη Συντακτική Έπιτροπή πού κατεπίσθησε μέ τό άφιέρωμα στη μνήμη του Μίλτου Κουντουρά. Είναι ένα σεμνό και συγκινητικό άφιέρωμα, ένα έγκόλπιο, θά έλεγα, τόσο για τους παλιούς, όσο και — περισσότερο φυσικά, — για τους νέους δασκάλους.

ΣΠΥ. Δ. ΡΑΛΛΗΣ

Παιδαγωγός — Ψυχολόγος
Καθηγητής της Μαράσειου Π.Α.

Αριθμός άδειας κυκλοφορίας 18764/Γ/1954 Υπουργ. Προεδρίας Κυβερνήσεως

Επιμέλεια: Κ. ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ - Φ. ΠΑΠΑΦΩΤΙΟΥ

Κατασκευή : Γραφικές Τέχνες «ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΑΜΠΑΝΑΣ Α.Ε.»
Φιλαδελφείας 4 - ΑΘΗΝΑ 110