

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ



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

Τεύχος 1 - 2
Ίούλιος - Δεκέμβριος
1977

ΚΥΚΛΟΦΟΡΕΙ
ΚΑΘΕ 3 ΜΗΝΕΣ

Χρόνος 25ος

ΕΚΔΟΣΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗΣ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ
ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΕΛΛΑΔΟΣ**

ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: Ξενοφώντος 15α τ.τ. 118
ΤΗΛΕΦ. 3236.547 - 3221.316 - 3246.375

ΕΤΟΙΣ ΓΥΣΤΑΣΕΩΣ 1922

ΕΝΩΣΗ

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

Αναγνωρισμένη

**από τό Πρωτοδικείο Αθηνών
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 Xénophonotos 15a (118) Athènes - Crece

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

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

ΚΑΖΑΝΤΖΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ,	Πρόεδρος,
ΚΕΛΛΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ,	Α' Αντιπρόεδρος
ΗΛΙΑΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ,	Β' Αντιπρόεδρος
ΔΟΡΙΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ,	Γεν. Γραμματέας
ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΚΥΡΙΑΚΟΣ,	Ειδ. Γραμματέας
ΓΡΙΒΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ,	Ταμίας
ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ,	Σύμβουλος
ΚΟΥΦΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ,	Σύμβουλος
ΠΑΠΑΦΩΤΙΟΥ ΦΩΤΙΟΣ,	Σύμβουλος

**Επιστημονικόν Βήμα
τοῦ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- Ἡ θεωρία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ γιά τήν ἀνθρώπι- Σελ.
νή συμπεριφορά καί ἡ διδασκαλία, Γ. Π. ΜΑΡΑΓ-
ΚΟΥΔΑΚΗ 2
- Ἀπό τήν ψυχολογία τῆς νόησης. Νοητικές λει-
τουργίες πού παίρνουν μέρος στήν Ἀνάγνωση,
ΑΛΕΞΙΟΥ ΜΑΚΡΥΓΙΑΝΝΗ 7
- Ἀπό τήν ἐνιαία συγκεντρωτική διδασκαλία στή
δομική διδασκαλία, Πρακτική ἀντιμετώπιση,
ΓΙΑΝΝΗ ΣΑΛΒΑΡΑ 12
- Προσκύνημα στό σπῖτι τοῦ Παπαδιαμάντη, Χ. ΖΗΣΗ 28
- J. PESTALOZZI Ὁ παιδαγωγός τοῦ λαοῦ (150 χρό-
νια ἀπό τό θάνατό του, Δρ. Α. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ 32
- Ἀρχές Μαθήσεως, ΑΝΤ. ΓΑΪΤΑΝΗ 37
- Ἡ Πανκόσμια Συνομοσπονδία Ὀργανώσεων τῶν
Ἐκπαιδευτικῶν (Π.Σ.Ο.Ε.) 43
- Νομοθεσία: Πειθαρχικό Δίκαιο Δ.Υ., Δ. ΑΝΑΓΝΟ-
ΣΤΟΠΟΥΛΟΥ 47
- Κριτική τοῦ βιβλίου 61

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Τιμή τεύχους	δρχ. 10
Δασκάλων	» 200
Σχολ. Ἐφορειῶν	» 250
Ἐξωτερικοῦ	Δολ. 10

Τεύχος 1. 2

Χρόνος 25ος

Ἰούλιος — Δεκέμβριος 1977

ΔΙΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Η θεωρία του εκπαιδευτικού για την ανθρώπινη συμπεριφορά και η διδασκαλία*

Γ. Π. ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Ειδικού συμβούλου του Κ.Ε.Μ.Ε.

Έχει περάσει μισός αιώνας και πάνω, από τότε που ο Watson όριζε τη συμπεριφορά ως αντικείμενο μελέτης για την επιστήμη της ψυχολογίας. Οι απόψεις που υιοθέτησαν πολλοί κατοπινοί του ψυχολόγοι σχετικά με το ίδιο θέμα, όσο και αν διαφέρανε από κείνες του Watson, παρουσίαζαν ένα κοινό χαρακτηριστικό: όλες τους θεώρησαν τη συμπεριφορά — σύνολο από αντιδράσεις που κάποτε υπόκεινται σε άμεση παρατήρηση και μέτρηση, και κάποτε μόνο σε μέτρηση — ως αποτέλεσμα της επενέργειας των ερεθισμάτων στον οργανισμό.

Την απλοϊκή αυτή εικόνα θελτίωσαν κάπως άλλοι ψυχολόγοι, οι οποίοι κατόρθωσαν ν' αποδείξουν αρκετά πειστικά ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν εξαρτάται τόσο από τη δράση των ερεθισμάτων, όσο από τις ψυχολογικές διαδικασίες που παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και στην αντίδραση: σκέψατο πράξεως, αντίληψη, προσοχή, βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, έσωτερικός σιωπηρός λόγος, νοητικά ενεργήματα (δομές μετασχηματισμού) κ.ά. Οι διαδικασίες αυτές — γνωστές ως διάμεσες ψυχολογικές διαδικασίες — με τό να επηρεάζουν αποφασιστικά τη δράση και την αποτελεσματικότητα των ερεθισμάτων, διαμορφώνουν ένα είδος συμπεριφοράς αρκετά ανεξάρτητο από την ποιότητα, την ένταση και την προέλευση των ερεθισμάτων.

Όσο κι αν εδοθήσε η παραπάνω αντίληψη την ψυχολογία να απαλλαχτεί σε μεγάλο βαθμό από την «τυραννία» των ερεθισμάτων, δεν κατόρθωσε τελικά να την οδηγήσει στην επισήμανση της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει η ανθρώπινη συμπεριφορά: ότι το μεγαλύτερο και σπουδαιότερο μέρος της — αυτό που είναι ιδιαίτερα ανθρώπινο — δεν προκαλείται βασικά από την εμπειρία του ατόμου ή από τα τωρινά ερεθίσματα που δέχεται, αλλά από την ιδέα του μέλλοντος που εκδηλώνεται με τη μορφή προθέσεων για την εκτέλεση ορισμένου έργου.

Κατά την πολύ πρώιμη περίοδο — καθώς και στις απλές μορφές συμπεριφοράς, σε οποιαδήποτε ηλικία — οι ανθρώπινες προθέσεις μοιάζει να έχουν βιολογικό υπόβαθρο. Δέ συμβαίνει όμως το ίδιο με την ενσυνείδητη και πολυσύνθετη ανθρώπινη συμπεριφορά: οι προθέσεις που την προκαλούν έχουν κοινωνική προέλευση και διαμορφώνονται με τη βοήθεια του λόγου (φωναχτού ή σιωπηρού).

Τό ότι οι προθέσεις του ανθρώπου προκαλούν τό μεγαλύτερο και σπουδαιότερο μέρος από τη συμπεριφορά του, αποτελεί γενίκευση που ούτε δηλώνει τό είδος της συμπεριφοράς ούτε περιγράφει τόν τρόπο που προκαλείται απ' αυτό και ή ανάγκη για αναλυτικότερη ανάπτυξη της γενικεύσεως.

Από την ίδια τη φύση της, ή πρόθεση του ατόμου συνδέεται ανα-

* Από μία διάλεξη.

πόσπαστα με κάποιο μελλοντικό στόχο. Με τη λεκτική διατύπωση της προθέσεως (φωναχτά ή σιωπηρά, αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες), αυτόματα σχεδόν όρίζεται και ο συγκεκριμένος στόχος που θα επιδιώξει το άτομο να επιτύχει. Τά δύο στοιχεία — πρόθεση και στόχος — συνθέτουν το έργο που έχει αποφασίσει το άτομο να εκτελέσει, και το οποίο μπορεί να ποικίλει σε πολυπλοκότητα από το πολύ απλό ως το υπερβολικά σύνθετο. Όσο κι αν ποικίλει το έργο σε πολυπλοκότητα, για τη σωστή εκτέλεσή του οφείλει το άτομο να καθορίσει δύο ακόμη στοιχεία: να συλλάβει το σχέδιο που θα ακολουθήσει, και ύστερα να προγραμματίσει τις ενέργειες που θα κάνει για να το υλοποιήσει και να οδηγηθεί έτσι στην επίτευξη του στόχου.

Τό ότι η ιδιαίτερα ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί αλυσίδα ολοκληρη από προσπάθειες για την πραγματοποίηση έργων αυτού του είδους, αποδεικνύεται και από δύο πολύ σημαντικές διαπιστώσεις: τέτοια συμπεριφορά απαντιέται σ' όλες τις ηλικίες, μετά τη βρεφική, και συνοδεύεται βασικά από τις ίδιες ψυχολογικές διαδικασίες.

Η εκτέλεση του ίδιου έργου — «κατασκευή μιάς γέφυρας», από δύο άτομα πολύ διαφορετικά σε χρονολογική ηλικία και πνευματική ωριμότητα — θα χρησιμομεύσει ως παράδειγμα για την άντληση δεδομένων που θα τεκμηριώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Τό πρώτο άτομο είναι ένα νήπιο· τό δεύτερο ένας μεσήλικας μηχανικός. Τό νήπιο προσπαθεί να κατασκευάσει με ξυλάκους τη γέφυρα που είδε στην κυριακάτικη έκδρομή τους. Ό μηχανικός προσπαθεί να συντάξει τη μελέτη για μιά γέφυρα που ανέλαβε να κατασκευάσει.

Και στις δύο περιπτώσεις — νήπιο και μηχανικό — υπάρχει λεκτική διατύπωση της προθέσεως για την εκτέλεση του έργου. Τό νήπιο θα χρησιμοποιήσει τό φωναχτό λόγο και θα πει: «τώρα θα φτιάξω τη γέφυρα που είδαμε...». Ό μηχανικός θα χρησιμοποιήσει τόν έσωτερικό σιωπηρό λόγο στην πιο συμπυκνωμένη μορφή και ιδιόρρυθμη κατηγορική σύνταξή του: «θα τό κουβεντιάσει με τόν έαυτό του». Όμοια προέλευση έχουν και οι προθέσεις για την εκτέλεση του έργου: κοινωνικά είναι τά κίνητρα που παρωθούν και τά δύο πρόσωπα. Η διαφορά βρίσκεται στο βαθμό· για τό νήπιο αποτελεί μιά συγκεκριμένη περίπτωση στη γενικότερη εξελικτική πορεία προς την κοινωνικοποίησή του (πολλοί ψυχολόγοι δέχονται πώς επιθυμητός κόσμος του παιδιού είναι πάντοτε ό κόσμος τών ενηλίκων). Για τό μηχανικό, άπεναντίας, η σύνταξη της μελέτης πραγματοποιείται μέσα σ' ένα ολόκληρο πλέγμα από κοινωνικές σχέσεις.

Όμοιότητα παρουσιάζουν και οι ψυχολογικές διαδικασίες που δραστηριοποιούνται ύστερ' από τη δαμόρφωση της προθέσεως και την υιοθέτηση του στόχου. Και τά δύο άτομα αναστέλλουν κάθε άσχετη δραστηριότητα και προσανατολίζονται στο έργο που πρόκειται να εκτελέσουν. Ός ψυχολογικές διαδικασίες — αναστολή και προσανατολισμός — προκαλούνται από μηχανισμούς που βρίσκονται στην περιοχή τών μετωπικών λοβών. Η περιοχή αυτή — που στον άνθρωπο εκτείνεται στο τέταρτο και πάνω του έγκεφαλικού φλοιού — κατορθώνει βαθμιαία να θέσει τόν έγκέφαλο σε κατάσταση διεγέρσεως, γεγονός που αποτελεί άπαραίτητη προϋπόθεση για κάθε σύνθετη πνευματική δραστη-

στηριότητα. 'Αφού ολοκληρωθεί ή έτοιμότητα του έγκεφάλου, τό άτομο προχωρεί στή σύλληψη του σχεδίου.

Στήν πορεία γιά τήν εκτέλεση του έργου πού έχει αποφασίσει τό άτομο, ή φάση γιά τή σύλληψη του σχεδίου δράσεως (ή τή διαμόρφωση υποθέσεων) θεωρείται ή πιό σημαντική, γιατί είναι ή φάση τής δημιουργίας: ή μνήμη δραστηριοποιείται, ή προσοχή έντείνεται, ή αντίληψη γίνεται περισσότερο διερευνητική και ή σκέψη επεξεργάζεται τά σχετικά δεδομένα. Καί πάλι οι διαφορές ανάμεσα στό νήπιο και στόν ένήλικο έντοπίζονται στό βαθμό πού συμμετέχει ή κάθε διαδικασία και από τό νήπιο ή σύλληψη του σχεδίου, περιορίζεται βασικά στήν όπτική γνωστική εικόνα τής γέφυρας από τήν κυρικήτική εκδρομή. Μέ τήν απλότητα του τό μνημονικό υλικό δέ δημιουργεί δυσκολίες στό παιδί· τό πρόβλημα βρίσκεται στό βαθμό πιστότητας ανάμεσα στή γνωστική εικόνα και στό αντικείμενο (γέφυρα) πού απεικονίζει. Τό πρόβλημα πού αντιμετώπιζει ό μηχανικός είναι διπλό: πληθώρα μνημονικού υλικού - αναφορά σέ πολλές πηγές - και ύστερα αλληλοσυσχετισμός και όργάνωσή του ώστε τό άτομο νά έπισκοπεί όλο τό υλικό μέ μία «ματιά» του νοϋ. 'Η προσοχή, άν και πολυπλοκότερη ως πρός τά αντικείμενά της στήν περίπτωση του μηχανικού, παρουσιάζει ένα χαρακτηριστικό κοινό και γιά τά δύο άτομα: ύψηλό βαθμό έντάσεως. Γνωστός είναι ό τρόπος πού εκδηλώνει τό νήπιο τήν άφοσίωσή του στό έργο πού πρόκειται νά εκτελέσει· όταν ύποχρεωθεί νά διακόψει, ή ένταση των αντιδράσεων του φθάνει πολλές φορές στό βαθμό του παροξυσμού.

Φαινομενική είναι μάλλον ή διαφορά πού παρατηρείται στήν αντιληπτική δραστηριότητα ανάμεσα στό νήπιο και στόν ένήλικο. Στο νήπιο θεθαία έχει αντικειμενό της ή αντιληπτική διερεύνηση τά υλικά συγκεκριμένα πράγματα - ξυλόκυβους π.χ. - τά όποια όμως στήν ουσία είναι σύμβολα: τό νήπιο δέν τά αντιμετώπιζει ως αντικείμενα καθαυτά, αλλά ως σημαίνοντα πού αναφέρονται σ' ένα συγκεκριμένο σμαινόμενο, τή γέφυρα. Μέ άλλα λόγια, ένώ τό νήπιο βρίσκεται στή φάση πού εισάγεται βαθμιαία στόν κόσμο των συμβόλων, ό ένήλικος μηχανικός κατέχει ήδη διάφορα όργανωμένα συστήματα συμβόλων (γλωσσικά, λογικομαθηματικά) και τρόπους απεικόνισης του πραγματικού. 'Η διαφορά ανάμεσα στά δύο άτομα γίνεται κάπως μεγαλύτερη στήν περίπτωση τής σκέψης. Στο ένήλικο άτομο έχει ως υλικό στήριγμα τά σύμβολα και τό σιωπηρό λόγο· στό νήπιο τά συγκεκριμένα αντικείμενα - σύμβολα και τό φωναχτό λόγο. 'Ακόμη, στό μηχανικό ή σκέψη είναι επιλογιστική· τό άτομο σκέπτεται πάνω στά προϊόντα τής ίδιας τής σκέψης του: ποιά από τίς πολλές συλλήψεις νά αποδεχτεί τελικά. Αύτός, βασικά, είναι ό λόγος πού κάνει τή φάση τής συλλήψεως του σχεδίου νά διαρκεί τόσο πολύ στόν ένήλικο. Γιά τό νήπιο, αντίθετα, ή διαδικασία τής σκέψης είναι πολύ σύντομη και από τή φύση της «περιοτασιακή». Αυτό σημαίνει ότι είναι σχεδόν άνύπαρκτη έξω από τή υλικά αντικείμενα και τή συγκεκριμένη κατάσταση πού αντιμετωπίζει τό νεαρό άτομο. «Περιοτασιακή» είναι ακόμη ή παιδική σκέψη κι όταν ή κατάσταση πού αντιμετωπίζει τό παιδί (ή τό έργο πού εκτελεί), δέν περιλαμβάνει μόνο κινητικές δραστηριότητες αλλά και διάφορα συμβόλντα. Όταν δύο μικροί μαθητές παίζουν όμαδικό παιγνίδι, εκτε-

λεών πράξεις που προκαλούνται μόνον από τις αλληλεπιδράσεις τους, κατά την επιδίωξη του κοινού σκοπού: αναλαμβάνουν αντίστοιχους ρόλους, υπακούουν σε όρισμένους κανόνες, αποδίδουν ρόλους σε τρίτα πρόσωπα, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με συνθήκες και έθιμα της στενής κοινωνίας κ.ά., όλα αυτά είναι συμβάντα· συμβάντα είναι επίσης οι άμοιβαίες επιδράσεις των ήρώων (ζώων ή ανθρώπων) σ' ένα παραμύθι, σε μία ιστορία, στα κόμικς κ.ά. Με άλλα λόγια, τα συμβάντα είναι πράξεις μεταξύ «προσώπων» που δρουν μέσα σ' ένα πλαίσιο διαπροσωπικών σχέσεων· και η παιδική σκέψη είναι «περιστασιακή» ως προς τα συγκεκριμένα συμβάντα μιάς καταστάσεως.

Συνοπτικά, όλες οι ψυχολογικές διαδικασίες που συμμετέχουν στο σχεδιασμό που κάνει το νήπιο είναι απλές και σύντομες, γεγονός που έχει ως συνέπεια την άμεση σχεδόν καταφυγή του στην επόμενη φάση: την εκτέλεση των πράξεων που απαιτεί το έργο.

Και σ' αυτή τη φάση παρατηρούνται ποιοτικές μόνο διαφορές ανάμεσα στα δύο άτομα. Πράξεις όπως διάκριση, σύγκριση, ανάλυση, αφαίρεση, σύνθεση, γενίκευση, ταξινόμηση, λήψη αποφάσεων, αξιολόγηση κ.ά. στο νήπιο συνδέονται άπολυτα με υλικά αντικείμενα — σύμβολα και κινητικές δραστηριότητες. Στόν ενήλικο μηχανικό, αντίθετα, αποτελούν καθαρά διανοητικές πράξεις, που βασίζονται σε διάφορα κωδικά συστήματα. Έξάλλου, ο βαθμός στόν οποίο έχουν εσωτερικοποιηθεί οι έξωτερικές πράξεις σ' ένα νεαρό άτομο, αποτελεί ουσιαστικό δείκτη της πνευματικής του ωριμότητας. Με τις παραπάνω διαφορές συνυπάρχει μία σημαντική ομοιότητα: Και στα δύο άτομα η συμπεριφορά ρυθμίζεται από την ιδέα του μελλοντικού στόχου. Περαισμένη εμπειρία, τωρινά έρεθίσματα και αντιδράσεις ενεργοποιούνται και δρουν στο βαθμό μόνο που υπηρετούν την επίτευξη του στόχου· στην αντίθετη περίπτωση αδραναύν ή καθίστανται μη αποτελεσματικά. Άκόμη, παρεκκλίσεις στις δραστηριότητες επισημαίνονται και διορθώνονται με βάση το σχέδιο δράσεως που έχει συλλάβει το άτομο.

Η τελευταία φάση στην εκτέλεση του έργου παρατηρείται συνήθως στόν ενήλικο: ο μηχανικός συγκρίνει το τελικό αποτέλεσμα (σύνταξη μελέτης) με τους όρους της προκηρύξεως του έργου. Άν αποδεικτούν ικανοποιητικά τα ζεδομένα από τη σύγκριση, οι παραπέρα δραστηριότητες του σταματούν· αν όχι, συνεχίζονται.

Συμπερασματικά, η ιδιαίτερα ανθρώπινη συμπεριφορά εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι αυτόβουλη και ενεργητική· προγραμματίζεται, ρυθμίζεται και ελέγχεται από τις ανώτερες περιοχές του εγκεφαλικού φλοιού· συνακολουθείται από σύνθετες ψυχολογικές διαδικασίες και τό λόγο· κυριαρχείται, τέλος, από την ιδέα του μέλλοντος.

Γιά ένα δάσκαλο — σ' οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα — η θεωρία του γιά την ανθρώπινη συμπεριφορά τόν βοηθεί σε δύο καίρια σημεία: νά όρίζει όρθους παιδευτικούς στόχους και ύστερα νά επιλέγει κάθε φορά κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας γιά την επίτευξή τους. Μέχρις εδώ τά πράγματα φαίνονται όμαλά. Άπό τη στιγμή όμως που θά τεθεί τό έρώτημα ποιοί στόχοι θεωρούνται πραγματικά παιδευτικοί και ποιοί τρόποι διδασκαλίας αναμφισβήτητα κατάλληλοι, άμέσως προβάλλει τό θέμα της ποιότητας της θεωρίας του εκπαιδευτικού γιά την αν-

ΉΑπό τήν ψυχολογία τής νόησης

Νοητικές λειτουργίες πού παίρνουν μέρος στήν ΉΑνάγνωση (Νεώτερα Ήπιστημονικά δεδομένα)

ΉΑλεξίου Γ. Μακρυγιάννη

Master τών Πάδ/κών καί τής Ήψυχολογίας

1. ΉΕισαγωγή. ΉΑνάγνωση, ή αναγνώριση συμβόλων καί ή απόδοση τής σημασίας τους, ό συνδυασμός τών συμβόλων, ή διάκριση του σχήματος κάθε γράμματος καί ή διεργασία πού γίνεται γιά νά μετατραπούν τά γραπτά σύμβολα σέ ήχους τής γλώσσας, ό ρόλος τών κινήσεων τών ματιών, οι αντίληπτικές λειτουργίες πού συμμετέχουν στό νοητικό αυτό έργο, καθώς καί άλλες λεπτομέρειες πού ήλθαν σέ φώς μέ τίς έρευνες τής τελευταίας δεκαετίας, αποτελούν τόν κύριο στόχο του παρόντος άρθρου.

2. ΉΟρισμός τής άναγνώσεως. ΉΑνάγνωση είναι μία από τίς πολυπλοκότερες μορφές δεξιότητας πού χρησιμοποιούμε γιά νά αποκτήσουμε πληροφορίες. Ήδεξιότητα αυτή, όπως όλες οι δεξιότητες αναπτύσσεται βαθμιαία καί βελτιώνεται τόσο σέ ακρίβεια όσο καί σέ ταχύτητα. ΉΚολερς όρίζει τήν άνάγνωση ως τήν ενεργοποίηση μεμαθημένων έννοιών, ένα ζήτημα διακρίσεως τών σχημάτων τών γραμμάτων, καί μία προσ-

πάθεια μεταφράσεως τών γραπτών συμβόλων σέ ήχους. Αύτά όσο άφορά τήν πρώτη άνάγνωση αλλά σέ ένα προχωρημένο στάδιο ή άνάγνωση ενός κειμένου αποδλέπει στήν σύλληψη του νοήματος καί είναι άκόμη πολυπλοκότερη πορεία από τήν αναγνώριση τών ψηφίων καί τών λέξεων.

ΉHochberg συμπεραίνει! «ΉΑνάγνωση είναι ένα σύνολο από διάφορα είδη διανοητικών δραστηριοτήτων πού έχουν διαφορετικούς στόχους καί χρησιμοποιούν διαφορετική πορεία». Δέν είναι φανερό ότι τό νά μάθει κανένας νά διαβάσει σημαίνει ότι ή αντίληψή μας άπλώς αλλάζει μορφές. Γιατί τό κύριο έργο στήν άνάγνωση είναι νά πάρουμε πληροφορίες, άγνοώντας καί τά γράμματα καί τους συνδυασμούς καί τόν τονισμό καί τήν προφορά, πολλές φορές δέ καί τήν όμιλία, όπως γίνεται μέ τή σιωπηρή άνάγνωση.

ΉΑνάγνωση στά περισσότερα άτομα γίνεται σιωπηρά, αλλά καί ή προφορά τών συμβόλων είναι έ-

οίες. Δηλ. ό τρόπος πού παρουσιάζεται στά παιδιά ή κατάσταση μαθήσεως (συνήθως διατυπώνεται ως προβληματική κατάσταση), τά έρεθίσματα πού κάνει νά επενεργούν σ' αυτά, οι πράξεις πού απαιτεί νά εκτελέσουν (κινητικές καί νοητικές), τά μέσα πού πρέπει νά χρησιμοποιήσουν, τά συμβάντα πού περιλαμβάνει ή κατάσταση κ.ά.

ΉΕξοπλισμένος ό εκπαιδευτικός τής κάθε βαθμίδας μέ σωστές γνώσεις γιά τήν ανθρώπινη συμπεριφορά, μπορεί νά δει τό παιδευτικό του έργο μέ διαφορετική ματιά' κι όταν αλλάζει ή ματιά, αλλάζει ό κόσμος όλος.

πίσως αναγκαία και χρήσιμη στα σχολεία γενικά, στην τέχνη κλπ. Κατά την ανάγνωση διακρίνονται τρία στάδια:

1. Όπτική εικόνα και αντίληψη των συμβόλων.

2. Αντίληψη της σύνταξης και των γραμματικών τύπων.

3. Άμεση αντίληψη της έννοιας της λέξης.

Έτσι μία καλή ανάγνωση περιλαμβάνει μία συνεργατική προσπάθεια και εφ' όσον τα στάδια ολοκληρώνονται ή ανάγνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ακριβής και τέλεια. Μία τέτοια όμως προσπάθεια εκτελέσεως ενός έργου απαιτεί πληροφορίες που φέρνουν οι αισθήσεις, και αντιδράσεις που ερμηνεύονται σε μία αδιάκοπη συνέχεια. Γιατί κάθε ανθρώπινη δεξιότητα χρειάζεται τρεις φάσεις για να ολοκληρωθεί: Τη νοητική φάση, την ενδιάμεση φάση, και την αυτόνομη φάση. Στην ανάγνωση τέλος, πολλές νοητικές λειτουργίες λαμβάνουν μέρος, όπως, αναγνώριση γραφικών συμβόλων, διάκριση των συμβόλων μεταξύ τους, αναγνώριση λέξεων και προτάσεων, αναγνώριση φωνών, κινήσεις των ματιών, σύλληψη της έννοιας, για να αναφερθούν οι κυριότερες.

2. Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην αντίληψη των βασικών χαρακτηριστικών των σχημάτων που δεν έχουν για αυτά καμμία έννοια. Έτσι παραδεχόμενοι την ιδέα ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται το όλον μάλλον παρά το μέρος ή διδασκαλία αρχίζει παρουσιάζοντας ολόκληρες τις λέξεις και όχι απομονωμένα γράμματα για ανάγνωση. Έχει η μέθοδος αυτή το έξης πλεονέκτημα: Οι λέξεις

που παρουσιάζονται αντιπροσωπεύουν ολικές έννοιες στο παιδί, ενώ τα γράμματα δεν αντιπροσωπεύουν κάτι. Έτσι το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει μερικά σύνολα γραμμάτων (λέξεις) με μία ματιά. Άς έλθουμε στην περίπτωση των ενηλίκων.

Η ανάγνωση στους μεγάλους εξαρτάται συνήθως από τις γνώσεις που εμπεριέχονται στο κείμενο. Λαμβανομένου υπ' όψη ότι άπώτερος σκοπός είναι η σύλληψη του νοήματος, η σύλληψη αυτή είναι και ένας οδηγός για την αργή ή ταχεία ανάγνωση. Ένας ταχύς αναγνώστης είναι ικανός να διαβάσει 300-600 λέξεις κάθε λεπτό, προφανώς 50-70 γράμματα κάθε δευτερόλεπτο. Όπως έχει αναφερθεί, για να συνεχισθεί η ανάγνωση, ο αναγνώστης πρέπει να έχει αποσπάσει μία πληροφορία ή έννοια από τις λέξεις. Όπως λέει ο Norman «Πραγματικά, όλα σχεδόν τα γράμματα και πολλές από τις λέξεις του κειμένου μπορούν να παραλειφθούν, χωρίς να καθεί η σύλληψη της γνώσεως». Αυτό σημαίνει πως διαβάζονται μόνο τα έρεθίσματα κάθε λέξεως και δεν δίδεται σημασία στις επί μέρους λέξεις. Ο Morton επινόησε ένα θεωρητικό μοντέλο για να δείξει τις πορείες που παίρνουν μέρος στη διαδικασία ανάγνώσεως και κατανοήσεως της ύλης. Τα ακουστικά ή όπτικά έρεθίσματα κατευθύνονται σε ένα σύστημα που ονομάστηκε logograph (από τις ελληνικές λέξεις λόγος και γέννηση) εκεί δηλαδή που δημιουργείται η κρίση, ο λόγος για την αναγνώριση. Η πορεία συνεχίζεται και τα ακουστικά ή όπτικά έρεθίσματα φθάνουν σε ένα άλλο σύστημα, όπου τούς αποδίδονται οι σημασίες τους, μετά φθάνουν σε ένα τρίτο σύστημα όπου τούς αποδίδονται οι σημασίες τους σε σχέση

μέ τη σύνταξή τους και τό νοηματικό περιεχόμενο. Ἀφοῦ ἐλεγχθεῖ ἡ πορεία ἀπό τό *logos* σῶστημα ὡς ὁρθεῖ τότε ἐπιτρέπεται ἡ ἀντίδραση στά ἐρεθίσματα. Μιά ἀντίδραση ὅμως δέν ἀποκλείεται νά εἶναι καί λανθασμένη. Τέτοια *logos* συστήματα καί συστήματα σημασίας ὑπάρχουν πολλά ἐκεῖ πού ἔχει ἔδρα ἡ γνώση καί κατὰ τήν ἀνάγνωση ἡ ἀνταλλαγὴ πληροφοριῶν μεταξύ τοῦ ἐνός καί τοῦ ἄλλου εἶναι συνεχής. Κάθε πληροφορία, πού προέρχεται ἀπὸ τήν ἀνάγνωση, προκαλεῖ μία ἐνεργοποίηση τῶν σχετικῶν συστημάτων. Ἐάν ἡ ἐνεργοποίηση αὐτὴ δέν ξεπεράσει ἓνα κατώτατο στάδιο πού χρειάζεται γιὰ τήν ἀναγνώριση τότε ἐπαναλαμβάνεται μέ τὴ μορφή δοκιμῆς, πρὸδας

Κάτι ἀνάλογο συμβαίνει καί στὴν καθημερινή ζωὴ, πού δέν ἐνθυμούμαστε τό ἐπίθετο κάποιου, ἀλλὰ τήν ἀρχὴ ἢ τό τέλος τῆς σχετικῆς λέξεως). Ἡ λέξη πού συναντᾶται πιο σπάνια ἔχει ὀλιγότερες πιθανότητες γιὰ περισσότερες δοκιμὲς συλλήψεως τῆς ἐννοίας της, ἀπὸ τό ἀνάλογο σῶστημα ἀναγνώρισεως. Αὐτό εἶναι ἓνα πρακτικό συμπέρασμα πού θγαίνει ἀπὸ τό μοντέλο τοῦ Morton. Ἐνα ἄλλο σημαντικό εὑρημα ἀπὸ τό μοντέλο αὐτό εἶναι, ὅτι ἡ κατανόηση τοῦ ἐρεθίσματος μιᾶς λέξεως, αὐξάνεται ὅσο μειώνεται ὁ ἀριθμὸς τῶν ἀντιδράσεων, πού μποροῦν νά προκληθοῦν ἀπὸ τό ἐρέθισμα αὐτό. Τέλος, ἄλλος εἰδικός, ὁ Norman ὑποστηρίζει πὺς ἡ προσοχὴ καί ἡ μνήμη παίζουν σπουδαῖο ρόλο στὴν τεχνικὴ τῆς ἀναγνώσεως.

3. Ἡ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΜΙΛΙΑΣ

Ἡ πορεία πού ἀκολουθεῖ ἡ ἀναγνώριση τῆς προφορᾶς τῶν λέξεων καί τῆς ὁμιλίας γενικότερα, ἀποτε-

λεῖ ἐπίσης ἓνα πολύπλοκο μηχανισμό ἀναγνώρισεως. Γιατί ἡ ἀναγνώριση τῆς φωνῆς καί τῆς ὁμιλίας δέ γίνεται ξεχωριστά, τμηματικά, ἀλλὰ τό σήμα πού δίνεται ἀπὸ τήν ὁμιλία στά ἀνάλογα συστήματα ἀναγνώρισεως, πού ὑπάρχουν στό μηχανισμό ἀντιλήψεως τῆς ἀνώτερης ἐγκεφαλικῆς περιοχῆς, πρέπει νά δημιουργήσῃ μία ὀλικὴ κατανόηση τῆς ὁμιλίας καί νά μὴ λάθῃ ὑπ' ὄψη τοὺς ἐπὶ μέρους φθόγγους καί λέξεις.

Γιὰ νά γίνει πιο κατανοητό, πρέπει νά ἀναλυθοῦν οἱ φθόγγοι, οἱ μικρότερες δηλαδὴ ἀκουστικὲς ἐνότητες, οἱ λέξεις, οἱ συνθετώτερες δηλαδὴ ἀκουστικὲς ἐνότητες, καί τέλος οἱ προτάσεις. Μὲ ἄλλα λόγια, ἀφοῦ διέλθουν τό αἰσθητήριο ὄργανο τῆς ἀκοῆς, φθάνουν στό σῶστημα ὅπου ἀναγνωρίζεται ἡ σημασία τους, σχηματίζεται τό ἐννοιολογικό περιεχόμενο τῆς προτάσεως, καί εἶναι ἑτοιμος ὁ μηχανισμός γιὰ νά δώσει τήν ἀνάλογη ἀντίδραση. Ὅλες οἱ μορφὲς ἀναγνώρισεως εἴτε ὀπτικά ἐρεθίσματα εἶναι αὐτά, εἴτε ἀκουστικά, περιλαμβάνουν καί μηχανισμούς μνήμης. Πὺς ὅμως ἡ μνήμη διατηρεῖται «ἀποθηκεύεται», εἶναι ἐρώτημα πού μέχρι τώρα παραμένει ἀναπάντητο. Βέβαιον πάντως εἶναι, πὺς γιὰ μιὰ καλὴ ἀνάγνωση καί καλὴ κατανόηση τῆς προφορικῆς διδασκαλίας, ἀπαιτεῖται ἐκ μέρους τοῦ μαθάνοντος μιὰ δεξιότητα ἀναγνώρισεως μορφῶν, συμβόλων, γραμμάτων ἢ ἀριθμῶν περισσότερο αὐτοματοποιημένη. Ἐτοὶ Posner καί Fiske καταλήγουν: «Ἡ ἱκανότητα γιὰ ἀναγνώριση μορφῆς εἶναι ἡ ἴδια μιὰ δεξιότητα, πού στά ἀρχικὰ της στάδια, θέλει χρόνο νά γίνει μάθηση. Μόνο μὲ παρατεταμένη ἐξάσκηση ἡ ἱκανότητα ἀναγνώρισεως μορφῶν γίνεται αὐτόματη καί ἔτσι ἐξυπηρετεῖ τὴ θελήωση τῆς ὀλης νοητι-

κής λειτουργίας της αναγνώσεως».

4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΑΤΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ο ρόλος των κινήσεων των ματιών εξακολουθεί να είναι μία σπουδαία τεχνική για την ανακάλυψη της νοητικής πορείας της αναγνώσεως. Μέθοδοι κατάλληλοι διά την καταγραφή των κινήσεων των ματιών, έχουν επινοηθεί. Έχει λοιπόν ευρεθεί ότι 6 έως 8% του χρόνου της αναγνώσεως, στά περισσότερα είδη αναγνώσεως, καταλαμβάνουν οι κινήσεις των ματιών, ενώ τό 92 έως 94% παραμένει για τά μικρά διαλείμματα, καί την προσπάθεια να ίδουν καθαρά καί να αντιληφθούν τά χαρακτηριστικά. Πραγματικά κατά την ανάγνωση τά μάτια κινούνται από θέση σέ θέση μέ κινήσεις πού διαρκούν 40 χιλιοστά του δευτερολέπτου. Ή υπόλοιπη σελίδα αντιλαμβάνεται ως συγκεχυμένη, θολή θά λέγαμε, καί πολύ λίγα έρεθίσματα έρχονται στά μάτια. Υπάρχει ένα σύστημα πού επεξεργάζεται τίς όπτικές εικόνες των λέξεων καί άντλεί πληροφορίες από τίς εικόνες αυτές ενώ τό μάτι κινείται.

Ή αντίληψη συμβαίνει μόνο κατά τά μικρά διαλείμματα καί όχι κατά τίς κινήσεις. Σέ κάθε μικρό διάλειμμα, πού διαρκεί κλάσμα του δευτερολέπτου, γίνονται αντιληπτές δυό ως τρείς λέξεις. Πολλές όμως λέξεις πού συμβαίνει να εύρίσκονται στά διαστήματα των μικρών διαλειμμάτων δεν γίνονται αντιληπτές εξ ολοκλήρου καί ή έννοιά τους συμπεραίνεται από την γνώση του κειμένου εκ μέρους του αναγνώστη. Μερικές φορές ο αναγνώστης επιστρέφει σέ κάποιο μέρος του κειμένου, είτε διότι τό κείμενο είναι δύσκολο, είτε διότι του

το προκαλεί κάποια θαυείά συγκίνηση, κι αυτό μπορεί να τό κάνει αρκετές φορές στην ίδια περιοχή. Ένας άργός αναγνώστης κάνει πιο συχνές επαναλήψεις.

Από παρατηρήσεις πού έκανε ο Τίνσερ ευρέθηκε ότι υπάρχουν σημαντικές άτομικές διαφορές όσον άφορά τίς κινήσεις των ματιών. Βρήκε επίσης πως οι κινήσεις των ματιών από μία λέξη στην άλλη διαρκούν από 10 έως 23 χιλιοστά του δευτερολέπτου, ενώ ο χρόνος για την άλλαγή από τη μία γραμμή στην άλλη είναι 40 μέ 45 χιλιοστά του δευτερολέπτου.

Ο χρόνος των μικρών διαλειμμάτων πού κάνουν τά μάτια είναι περίπου 250 χιλιοστά του δευτερολέπτου για τους συνήθεις αναγνώστες καί ποικίλει ανάλογα μέ τη μορφή καί τό μέγεθος των τυπογραφικών στοιχείων. Επίσης σέ ανάγνωση ειδικών κειμένων όπως π.χ. της Άριθμητικής οι κινήσεις των ματιών είναι μικρότερες καί προσεκτικότερες προκειμένου να έντοπισθεί ένα σφάλμα. Βρέθηκε επίσης πως σέ κατάσταση κοπώσεως παρατηρούνται σημαντικές χειροτερεύσεις. Ή άλλαγή των χρωμάτων κατά την ανάγνωση του κειμένου άσκει επίσης κάποια επίδραση στην απόδοση.

5. Ο ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΤΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΑΣ ΤΩΝ ΦΘΟΓΓΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στην έρευνα του φαινομένου της αναγνώσεως λαμβάνεται υπ' όψη καί ή σχέση πού υπάρχει μεταξύ των κινήσεων των ματιών καί της προφοράς των λέξεων, όταν ή ανάγνωση γίνεται μέ δυνατή φωνή. Τοúτο ονομάστηκε στά άγγλικά *Egocorrelation* καί σημαίνει την απόσταση, πού εκφράζεται συνήθως σέ λέ-

ξεις, πού εύρίσκονται μπροστά στά μάτια στή γραμμή του κειμένου καί τήν περιοχή πού βρίσκεται ή φωνή, δηλαδή πιά λέξη προφέρεται μιά δεδομένη στιγμή. Οί ψυχολόγοι πού μελέτησαν τό θέμα κατέληξαν στό ακόλουθα συμπεράσματα:

1. 'Η απόσταση ματιού - φωνής αυξάνεται μέ τήν ηλικία.

2' 'Η απόσταση αυτή επηρεάζεται από τή δυσκολία του κειμένου.

3. 'Όσο περισσότερο δύσκολο είναι τό κείμενο, τόσο πιά μικρή είναι ή απόσταση αυτή.

4. 'Η απόσταση ματιού - φωνής είναι μικρότερη γιά ένα πίνακα λέξεων παρά γιά μιά πρόταση κειμένου.

5. 'Η απόσταση ματιού - φωνής ήταν μεγαλύτερη εις τήν αρχή μι-
ας γραμμής ενός κειμένου, πιά μικρή εις τό μέσον τής γραμμής καί ακόμη πιά μικρή εις τό τέλος τής γραμμής.

6. Καλοί αναγνώστες έχουν μεγαλύτερη απόσταση ματιού - φωνής καί διαβάζουν πιά γρήγορα.

7. 'Ο Morton διετύπωσε τήν αρχή όσον καλύτερη καί ταχύτερη ή ανάγνωση τόσο μεγαλύτερη ή απόσταση ματιού - φωνής.

8. 'Όσο πιά μπροστά στή γραμμή βρίσκονται τά μάτια από εκείνο πού προφέρεται ταυτόχρονα, τόσο καλύτερη γίνεται ή αποκωδικοποίηση του κειμένου.

Σάν συμπέρασμα μπορούμε νά πούμε πώς πολλές φορές οί γραμματικοί καί συντακτικοί κανόνες μι-
ας γλώσσας βοηθούν στό σχηματισμό όρθων υποθέσεων ή προρήσεων περί του τί θά έλθει μετά από κάτι πού προηγήθηκε. Έτσι ή κατανόηση τής όλης, πού ό έρχομός της είχε προλεχθεί, γίνεται συντομότερη.

6. Η ΤΑΧΥΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΣ

Σειρά πειραμάτων πού έγιναν μέ ταχυσκόπιο απέδειξε ότι τά μεμονωμένα γράμματα μπορούν νά γίνουν αντιληπτά πιά γρήγορα από σειρά γραμμάτων πού δέν σχηματίζουν λέξεις.

Λέξεις πού έχουν κάποια έννοια μπορούν νά αναγνωρισθούν πιά γρήγορα παρά σειρά ίσαρίθμων γραμμάτων πού δέν σχηματίζουν λέξη. Τοῦτο εξηγείται από τό γεγονός ότι έχομε έξοικειωθεί περισσότερο μέ τίς γνωστές λέξεις, παρά μέ ομάδες γραμμάτων πού τυχαία σχεδιάζομε. Κατά τήν άνάγνωση ενός συνεχούς κειμένου ό αναγνώστης αποκτά τήν ευχέρεια αναγνώσεως καί τής δομής τής γλώσσας σέ σημείο πού μερικές φορές μπορεί νά μαντεύσει τί γράφεται στό υπόλοιπο τής προτάσεως. Από σχετικά πειράματα έχει επίσης εύρεθεί ότι κάθε αναγνώστης μπορεί νά διαβάσει μέ περισσότερη ταχύτητα από εκείνη πού διαβάζει ή πού νομίζει ότι διαβάζει. Μπορεί νά αυξήσει τήν αποδοτικότητα τής αναγνώσεώς του, αλλά ό κίνδυνος ότι δέν θά συλλάβει καί δέν θά άφομοιώσει τό κείμενο, τόν συγκρατεί στήν ανάγνωση μέ θραδύτερο ρυθμό.

7. ΑΠΟΦΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από ό,τι έχει γραφεί στό άρθρο αυτό μπορούν νά συναχθούν τά ακόλουθα συμπεράσματα:

1. 'Η ανάπτυξη τών γλωσσικών ικανοτήτων, άνάγνωση, προφορά, συλλαβισμός, ταχεία άνάγνωση καί οί λοιπές συναφείς, είναι πολύπλοκες δεξιότητες. Μέ τήν άσκηση καί τή συνεχή επανάληψη φθάνει κανείς σέ φηλό, επίπεδο αὐτοματισμοῦ.

2. Κατά τήν άνάγνωση τό πρό-
βλημα τών κινήσεων τών ματιών καί τής αναγνώσεως τών λέξεων,

Ἀπό τήν ἐνιαία συγκεντρωτική διδασκαλία στή δομική διδασκαλία

Πρακτική ἀντιμετώπιση

Γιάννη Σαλβαρά, δασκάλου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Οἱ πειραματισμοί πού ἔγιναν στή
χώρα μας

Στή χώρα μας δεχτήκαμε τήν Ε.Σ.
Δ. μέ πολύ ἐνθουσιασμό.

Πολλοί παιδαγωγοί, καί δάσκαλοι
νόμισαν, ὅτι τό νέο αὐτό σύστημα εἶναι
τόσο μαγικό καί ἀπίθανο, ὥστε νά
μπορεῖ νά λύσει ὅλα τά διδακτικά προ-
βλήματα καί νά παρακάμψει ὅλες τίς
δυσκολίες.

Οἱ δάσκαλοι ἀρκεῖ νά κατευθύνουν
τή συζήτηση, νά ἀπαντοῦν στά ἐρωτή-
ματα καί τά παιδιά ἑξέκοντα θά παρα-
κολουθοῦν καί θά μαθαίνουν.

Καί θέβαια χρειάζεται ἐνθουσιασμός
στό κάθε ξεκίνημα, εἶναι ἀπαραίτητος.
Ὁδηγεῖ στή δράση, πού εἶναι καλύτε-
ρη ἀπό τήν ἀδράνεια. Μέσα στά λάθη

θά εὐρεθεῖ καί τό σωστό. Ἔτσι καί
στή χώρα μας συνέβηκε μέ τήν Ε.Σ.Δ.
Ξεκίνησε μέ πειραματισμούς καί λά-
θη. Τώρα εἴμαστε σέ θέση νά τά ἀντι-
μετωπίσουμε μέ ψυχραιμία καί κριτι-
κή διάθεση. Γιατί ἔχομε τά ἀποτελέ-
σματα τῆς ἐφαρμογῆς.

Ἀπό τούς πειραματισμούς πού ἔγι-
ναν στή χώρα μας, ξεχωρίζουμε:

1. Τόν Πειραματισμό τοῦ Εὐριπίδου Σούρλα

Ἐγινε στά Πρότυπα Δ. Σχ. τοῦ Διδ/-
λείου Ἰωαννίνων τό σχολ. ἔτος 1931-
32. Ἦταν μιά προσπάθεια ἐφαρμογῆς
τῆς Ε.Σ.Δ. καί στίς (6) τάξεις τοῦ
Δημοτ. Σχολείου μέ παράλληλη διδα-
σκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

Τή συνιστᾷ καί γιά τίς (6) τάξεις

συνδυάζεται μέ τήν ἀνάγκη ὑπάρ-
ξεως ἱκανότητος χειρισμοῦ γλωσσικῶν
συμβόλων.

3. Ὅλοι οἱ ταχεῖς ἀναγνώστες,
κατά τήν πορείαν ἀποβλέπουν στή
σύλληψη τοῦ νοήματος.

4. Οἱ μορφές καί τά ἐξέκοντα χα-
ρακτηριστικά τῶν λέξεων ἀποτε-
λοῦν τίς ἀντιληπτικές ἐνότητες κα-
τά τήν ἀνάγνωση.

5. Ἐπαναλήψεις συμβαίνουν ὅταν
δέν ἔχει συλληφθεῖ πλήρως ἡ ἐν-
νοια τοῦ κειμένου.

6. Ὅταν κάποιος μαθαίνει μιά
ξένη γλώσσα, ἀποκτᾷ τίς ἴδιες ἱκα-
νότητες πού ἔχει ἀποκτήσει μέ τή
μητρική του.

Τέλος, εὐκολα μπορεῖ ὁ ἀνα-
γνώστης τοῦ ἀρθροῦ νά συμπερά-
νει τό εἶδος τῶν δυσκολιῶν πού ἀν-
τιμετωπίζουν οἱ μαθητές τῆς Α' τά-
ξεως τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου, τά
προβλήματα πού καλοῦνται νά ἐπι-
λύσουν, καί τό νοητικό μηχανισμό
πού πρέπει νά κινηθεῖ γιά νά γί-
νουν καλοί ἀναγνώστες. Εἶναι εὐ-
νόητο ὅτι ἀρκετός χρόνος πρέπει
νά δίδεται ἀπό τόν διδάσκοντα γιά
τήν ἀναγνώριση, τήν προφορά, τό
συλλαβισμό κλπ. καί ἀμέριστη κα-
τανόηση κατά τήν παρουσία γλωσ-
σικῶν σφαλμάτων ἐκ μέρους τῶν
μαθητῶν.

μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

2. Τόν Πειραματισμό τοῦ Ν. Ἐξαρχοπούλου

Ἐγίνε στό Πειραματικό Δημ. Σχολεῖο τοῦ Πανεπιστημίου τῆς Ἀθήνας μέ τήν καθοδήγησή του τό σχολ. ἔτος 1929-30, μέ ἐφαρμογή στίς (4) πρώτες τάξεις τοῦ Δημ. Σχολείου καί μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

Τή συνιστᾷ γιά τίς (4) πρώτες τάξεις τοῦ Δημ. Σχολείου μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

3. Τόν Πειραματισμό τοῦ Γ. Παλαιολόγου

Ἐγίνε στά Πρότυπα Δημ. Σχολεῖα τῆς Μαρμαρῆς Παιδαγ. Ἀκαδ. μέ τήν καθοδήγησή του, στίς (3) πρώτες τάξεις τοῦ Δημ. Σχολείου, τό σχολ. ἔτος 1935-36 καί μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

Τή συνιστᾷ γιά (3) πρώτες τάξεις τοῦ Δημ. Σχολείου μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

4. Τόν Πειραματισμό τοῦ Κορροντζή

Ἐγίνε στά Πρότυπα Δημ. Σχολεῖα τῆς Ζωσιμαίας Παιδ. Ἀκαδημίας Ἰωαννίνων μέ τήν καθοδήγησή του, τό σχολ. ἔτος 1950-51 στίς (2) μόνο πρώτες τάξεις καί μέ παράλληλη διδασκαλία Ἀναγνώσεως - Γραφῆς - Ἀριθμητικῆς.

Τή συνιστᾷ γιά τίς (2) μόνο τάξεις (Α' καί Β') τοῦ Δημ. Σχολείου καί μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων.

Μέ τήν τελευταία αὐτή ἀποψη συμφώνησε καί ὁ Καλλιάφας. Γράφει: «Εἶναι κατάλληλη ἡ Ε.Σ.Δ. νά ἐφαρμοσθεῖ στήν Α' καί Β' τάξη. Στή Γ' τάξη πού εἶναι μετάβαση γιά τή Δ' θά ἐφαρμόζεται πολύ λιγότερο, σέ εὐ-

καιριακές ἐνότητες. Στή Δ' ὅμως δέν γίνεται. Ἀλλά οἱ εὐκαιριακές ἑνότητες μποροῦν νά γίνουν καί στίς μεγαλύτερες τάξεις».

Ἐγίναν ἐπίσης φιλότιμες προσπάθειες ἀπό δασκάλους στά Πρότυπα τῶν Ἀκαδημιῶν ἢ σέ Περιφέρειες Ἐπιθεωρητῶν.

Σήμερα ἐφαρμόζεται στίς δύο πρώτες τάξεις μέ παράλληλη διδασκαλία χωριστῶν μαθημάτων σέ πολλά Δημοτικά Σχολεῖα. Γιά καθολική ἐφαρμογή σ' ὅλες τίς τάξεις δέν γίνεται πιά σχετική σοβαρή συζήτηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ἀπό τίς ἐφαρμογές δημιουργήθηκαν προβλήματα, ἀμφιβολίες καί δυσκολίες.

Ποιά εἶναι αὐτά τά προβλήματα:

1. Γιά ποιές τάξεις εἶναι κατάλληλο τό σύστημα τῆς Ε.Σ.Δ.;

2. Εἶναι δυνατόν ἡ διδασκαλία γλώσσας καί ἀριθμῶν νά ἐνσωματωθεῖ ὀργανικά στήν Ε.Σ.Δ. χωρίς ζημιὰ στό ἔργο τῆς μαθήσεως καί ἀγωγῆς;

3. Ποιά μορφή εἶναι κατάλληλη; Ἡ εὐκαιριακή τοῦ ΟΤΤΟ ἢ ἡ προγραμματισμένη;

4. Πῶς θά ἀποφύγουμε τόν κίνδυνο τοῦ νεοθερμπαλισμοῦ;

5. Πόσος πρέπει νά εἶναι ὁ χρόνος ἐπεξεργασίας μιᾶς ἐνότητος; (1 ἡμέρα, 1 ἑβδομάδα, 1 μήνας).

6. Πῶς θά ἐφαρμοσθεῖ στίς συνδιδασκόμενες τάξεις;

7. Πῶς θά ἐφαρμοσθεῖ ἂν οἱ διάφορες γνώσεις πάρουν δομική διάταξη στό ἀναλυτικό πρόγραμμα καί τά ἐγχειρίδια τῶν μαθητῶν;

8. Εἶναι σύγχρονο σύστημα;

Καί 9. Κάνουμε Ε.Σ.Δ. γιά χάρη τῆς ἀγωγῆς καί μαθήσεως ἢ κάνουμε μάθηση καί ἀγωγή γιά χάρη τῆς Ε.Σ.Δ.;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Λύση τών παραπάνω προβλημάτων

1. Πρώτο Πρόβλημα (Γιά ποιές τάξεις είναι κατάλληλο τό σύστημα)

Γιά τίς μεσαίες καί τίς μεγάλες τάξεις δέν κρίνεται κατάλληλο τό σύστημα τής Ε.Σ.Δ., γιά τούς εξής λόγους:

1) Στίς τάξεις αυτές εκτός από τή γλώσσα καί τά μαθηματικά έχομε καί άλλα μαθήματα πού παρουσιάζουν δυσκολία γιά τήν οργανική ενσωμάτωσή τους στό σύστημα τής Ε.Σ.Δ. Στά θέματα τών μαθημάτων αυτών υπάρχει έσωτερική διαβάθμιση καί γιά νά εξασφαλιστεί ή αναγκαία συνέπεια καί συνέχεια στήν προσέγγισή τους χρειάζεται καί εξάσκηση εκτός τής ένότητας σέ τακτές ώρες.

Στίς τάξεις αυτές τό πρόγραμμα ξεφεύγει από τόν τοπικό καί χρονικό συσχετισμό μέ τό περιβάλλον του μαθητή καί συνέχεια πλουτίζεται μέ γνώσεις καί έμπειρίες, πού έχουν πάρει έπισημονική αυτότέλεια καί είναι δύσκολο νά κλειστούν σ' ένότητες, π.χ. ή 'Ιστορία. "Αν τώρα επιχειρήσουμε νά εντάξουμε αυτές τίς γνώσεις σέ ένότητες, θά δημιουργήσουμε ψεύτικο δεσμό, θά λείπουν από τίς ένότητες αυτές τά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιάς φυσικής ένότητας, δηλ. τό φυσικό, ή έποπτικότητα, τό βίωμα, κλπ. καί θά είμαστε υποχρεωμένοι νά κάνουμε διδασκαλία χωριστών μαθημάτων. Εκτός αν αναμορφώσουμε ριζικά τό "Αναλυτικό Πρόγραμμα μέ βασικό στόχο νά εξυπηρετήσουμε τήν Ε.Σ.Δ., πράγμα απαράδεκτο, αφού κάθε αλλαγή (π.χ. ή δομική διάταξη στή παράθεση τής ύλης τήν όποία θά υποστηρίξουμε στή συνέχεια) θά γίνει γιά χάρη τής μαθήσεως καί τής αγωγής καί όχι τής Ε.Σ.Δ.

2) Ο μαθητής μετά από δύο χρόνια εργασίας μέ τόν τρόπο τής Ε.Σ.Δ. έχει γίνει ικανός γιά συστηματική έρ-

γασία. Δέν τόν ικανοποιεί ποιά ή πρό-τόγηση μάθηση. Αρχίζει νά ειδικεύεται, νά ακριβολογεί. Τό διάστημα τών δύο έτών είναι αρκετό γιά τή μεταπήδηση από τή ρωμαντική περιπλάνηση στό κόσμο τών ασυνδέτων γνώσεων (λίγο καί απ' όλα, σάν μέλισσα), στη μελέτη ειδικών περιοχών μέ πειθαρχία του νοῦ καί ακρίβεια. Γιατί αυτή είναι καί ή διαλεκτική πορεία τής ανθρώπινης σκέψεως, ξεκινά από τίς ασάφειες, περνά στήν ακρίβεια, τή λεπτομέρεια καί καταλήγει στή γενίκευση. "Ας γνωρίσουμε όμως τά στάδια του ρυθμού τής αγωγής μέ βάση τή διαλεκτική μεθοδολογία, γιά νά θεμελιώσουμε τή θέση πού πήραμε.

Ο ρυθμός τής αγωγής έχει τρία στάδια, τό στάδιο τής έποποιίας, τό στάδιο τής ακριβείας καί τό στάδιο τής γενικεύσεως. Γνωρίσματα του ρυθμού είναι όχι μόνο ή διαδοχή τών σταδίων αλλά καί ή συνύπαρξη.

α) Τό στάδιο τής έποποιίας κυριαρχεί από (0-12) (Τά χρονικά όρια είναι σχετικά). Αυτό είναι τό πρώτο σέ οποιαδήποτε κύκλο προόδου. Είναι τό στάδιο τής έπαφής μέ τή πραγματικότητα, τών πρώτων έντυπώσεων, τής παρθενικής αντίληψεως. Χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ή έπική διάθεση τής ψυχής, ταλαντεύεται μεταξύ όνείρου καί πραγματικότητας. Κίνητρα συμπεριφοράς στό πρώτο αυτό στάδιο είναι ή περιέργεια, ό θαυμασμός καί ή άπορία μπροστά στό 'ξγνωστο. Οι γνώσεις είναι έπιφανειακές, άσαφείς καί ανακριβείς. "Υπάρχει σύγχυση ιδεών καί έμπειριών. Κυριαρχεί ή έλευθερία, μιά έλευθερία όμως βιολογικά καί συναισθηματικά χρωματισμένη. Οι αίσθήσεις βρίσκονται σέ συναγερμό, ή προσοχή είναι έντατική, στιγμαία, άποσπασματική. Σάν πεταλούδα πετάει από λουλούδι σέ λουλούδι.

Περιληπτικά τά κυριότερα χαρακτηριστικά του σταδίου είναι:

"Η έπική διάθεση τής ψυχής, ή παρ-

θενική αντίληψη, ή άμεθοδία στη μάθηση, ή αυθορμησία, ό ένθουσιασμός, ή περιέργεια, ή άπορία και ή έλευθερία. Ή έποποιία είναι τό προζύμι, ή πηγή της γνώσεως, ή βασική προϋπόθεση, τό ξεκίνημα της πνευματικής πορείας. Δεχτήκαμε όμως, ότι έκτός από την έναλλαγή των σταδίων βασικό γνώρισμα είναι και ή συνύπαρξη αὐτῶν, πού σημαίνει, όταν κυριαρχεί τό στάδιο της έποποιίας στό θάθος κρύβονται σάνφοντος ή άκρίθεια και ή γενίκευση και έπομένως οι γνώσεις αὐτές του πρώτου σταδίου υποβάλλονται και σέ κάποια έπεξεργασία και φθάνουν και σέ κάποια γενίκευση.

β) Τό σ τ ά δ ι ο τ ῆ ς ά κ ρ ι θ ε ί α ς (12—18 ετών). "Όταν τό πνεύμα χορτάσει την εύχάριστη περιπέτεια της έποποιίας, τότε προβάλλει τό δεύτερο αυτό στάδιο στό κυκλικό ρυθμό της προόδου. "Έχει τά εξής χαρακτηριστικά: την άκρίθεια, τό σύστημα, τή τάξη. "Αντικείμενα, φαινόμενα, γεγονότα αναλύονται γιά τελειότερη μελέτη, πληρέστερη κατανόηση. "Ο όχλος μεταβάλλεται σέ πειθαρχημένο σύνταγμα. Οι γνώσεις αποσαφηνίζονται, συστηματοποιούνται, τακτοποιούνται. Στο πρώτο στάδιο τό παιδί μαθαίνει λίγα άπ' όλα, έδω λίγα και καλά. Τό λάθος της παλιάς διδακτικής ήταν γιατί θεωρούσε σά μοναδικό στάδιο την άκρίθεια. "Η άγνοια όμως της άκρίθειας μπορεί νά αποτελέσει λάθος της νεώτερης. "Ο ίμπρεσιονισμός του πρώτου σταδίου παραχωρεί τή θέση του στον έξπρεσιονισμό του δευτέρου. "Όταν κυριαρχεί τό στάδιο της άκρίθειας τό στάδιο της έποποιίας δέν απουσιάζει, είναι στό θάθος, σάν φόντος πού δροσίζει.

γ) Τό σ τ ά δ ι ο τ ῆ ς γ ε ν ι κ ε ύ σ ε ω ς (18—24 ετών). "Η μόρφωση δέν είναι ασύνδετα άποσπάσματα πληροφοριών, αλλάζονο "έν συνέβαινε αυτό, θά μάς έμπόδιζαν τά δένδρα νά δοῦμε τό δάσος, προχωρεί στη γενίκευση, δηλ. στην επιστροφή στην

άφετηρία, στό στάδιο της έποποιίας ένισχυμένο μέ τά έφόδια της άκρίθειας. "Ενεργητική σκέψη και δημιουργική φαντασία είναι τά χαρακτηριστικά. "Ο κάτοχος αὐτῆς παράγει. "Έχουμε μπροστά μας όλα τά χαρακτηριστικά της δομής, οίκονομία, παραγωγή, δύναμη. (Κατά Μπροϋνερ) και όλότητα, μετασχηματισμός, αὐτορρύθμιση (κατά Πιαζέ). "Όταν κυριαρχεί ή γενίκευση στό θάθος σαλεύουν ή έποποιία και ή άκρίθεια.

"Ετσι βλέπουμε ότι σέ κάθε στάδιο του ρυθμού της άγωγής συνυπάρχουν και τά άλλα στάδια. Στο στάδιο της έποποιίας συνυπάρχουν μέσα του λιγότερη άκρίθεια και γενίκευση σάν κύκλοι στό θάθος. "Ας ξαναγυρίσουμε στό σύστημα της Ε.Σ.Δ. ή όποία σάν σύστημα ίκανοποιεί την έποποιία, αλλά ό ίδιος ό ρυθμός της άγωγής μάς προφυλάσσει από την καθολική και όρθόδοξη έφαρμογή της, γιατί σέ κάθε στάδιο του ρυθμού συνυπάρχουν και τά υπόλοιπα στάδια.

"Η έρασιτεχνία της Ε.Σ.Δ. τό «λίγο άπ' όλα» πού είναι έπικός τρόπος μαθήσεως, ίκανοποιεί τό παιδί, αλλά μόνο στην άρχή. "Επειτα ό ίδιος ό ρυθμός της άγωγής τό ώθει στην άκρίθεια, την πειθαρχημένη εργασία. "Ετσι είναι αρκετά τά δύο πρώτα χρόνια του Δημοτ. Σχολείου γιά τόν προεπιστημονικό τρόπο μαθήσεως. "Από την Γ' τάξη σιγά—σιγά εγκαταλείπεται ή Ε.Σ.Δ. και ζητείται ή εύρεση των έσωτερικών σχέσεων των γνώσεων ή των έπιστημών (δομές), γι' αυτό και διδάσκαμε χωριστά μαθήματα εφαρμόζοντας όμως την άρχή τ ῆ ς δ ο μ ι κ ῆ ς σ υ γ κ ε ν τ ρ ώ σ ε ω ς της ύλης και δ χ ι τ ῆ ς π ρ ο σ θ ε τ ι κ ῆ ς πού και τό νέο αναλυτικό πρόγραμμα έπιμένει νά κρατάει, άγνωώντας τις θεωρητικές και πρακτικές θάσεις μιās διαθεματικής δομικής προσεγγίσεως (ένότητα κόσμου, γνώσεως, ανθρώπου, πορίσματα μορφολογικής ψυχολογίας, τις νέες αντίληψεις

για το μαθητή, την εξατομίκευση της εργασίας και τις αντιλήψεις για τη δυναμική —δομική μάθηση). Έτσι και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα η ύλη παίρνει μορφή επί συνθήματι αντιδράσεων με αποτέλεσμα να μαθαίνει το παιδί να αντιδρά και όχι να σκέπτεται. Εφαρμόζοντας την αρχή της δομικής συγκεντρώσεως της ύλης ικανοποιούμε και την αρχή της εποποιίας αλλά και την αρχή της ακριβείας και της γενικεύσεως, που συνυπάρχουν, όπως είδαμε στο στάδιο αυτό.

Αλλά και στις Α' και Β' τάξεις πρέπει μέσα στην έποποιία της Ε.Σ.Δ. που κυριαρχεί να μη παραμελούνται και οι μικρότεροι κύκλοι της ακριβείας και της γενικεύσεως και κυρίως στη γλώσσα και τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τις κοινωνικές επιστήμες.

Επομένως δεν συμφέρει να συνεχισθεί η έρασιτεχνική μάθηση πέρα από το δεύτερο έτος. Πρέπει να βοηθήσουμε το παιδικό μυαλό να οργανωθεί, να γίνει δημιουργικό.

3) Από τη φύση κάθε ομάδας γνώσεων (μαθημάτων), αυτό μπορώ αδιάστατα να το πω, εξαρτάται η μέθοδος διδασκαλίας. Όλα τα μαθήματα δεν διδάσκονται με την ίδια μέθοδο. Για να πετύχουμε καλή μέθοδο πρέπει τα μαθήματα να διδάσκονται χωριστά εφαρμόζοντας όμως τις αρχές της δομικής συγκεντρώσεως, γιατί έτσι αυτές οι ομάδες γνώσεων αποκτούν μεθοδική αὐτοτέλεια. Και στην Ε.Σ.Δ. κάθε πλευρά της εξεταζόμενης ένότητας διδάσκεται με ιδιαίτερη μέθοδο. Επειδή όμως στην Ε.Σ.Δ. η éναλλαγή είναι συνεχής και πολλές φορές απαραίτητη, είναι δύσκολο να διαμορφωθεί καλή μέθοδος. Τό ότι με τη διδασκαλία χωριστών μαθημάτων διαμορφώνεται και κατάλληλη μέθοδος για κάθε ομάδα γνώσεων είναι κέρδος της μαθήσεως και διδλίας, γιατί κάθε μάθημα διδάσκεται καλύτερα,

κατανοείται καλύτερα και οι μαθητές κατακτούν τις μεθόδους εργασίας. Αυτό το τελευταίο μας ενδιαφέρει, γιατί συνδυάζεται η κατανόηση του θέματος που διδάσκουμε και μαζί συνειδητοποιείται και η διαδικασία της μαθήσεως. Σήμερα δέ δεν έχει αξία η γνώση προϊόν (ψευτογνώση) αλλά το πρόγραμμα, το σχέδιο, οι δραστηριότητες που θα κάμουν οι μαθητές για να αποκτήσουν τη γνώση. Μας ενδιαφέρει να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν.

4) Δημιουργήθηκε μία νέα πραγματικότητα τεχνητή, πολιτιστική, οι άνθρωποι ζουν σ' ένα κόσμο που τον δημιούργησαν οι ίδιοι, ειδικευμένο. Η εργασία ειδικεύεται και τό κάθε άτομο είναι υποχρεωμένο να ειδικευθεί. Ακριβώς στην ειδίκευση όφειλεται η μεγάλη πρόοδος. Τό Σχολείο πρέπει να βοηθήσει τό παιδί να κατανοήσει τό σύγχρονο πολιτισμό και να εξοικειωθεί με την έννοια του καταμερισμού. Αυτό πετυχαίνεται με τά χωριστά μαθήματα, εφαρμόζοντας θέβαια την αρχή της δομικής συγκεντρώσεως της ύλης, ώστε να μη απομακρυνθούμε και από τις άλλες αρχές (ένότητα κόσμου, γνώσεως, ανθρώπου, τά πορίσματα της μορφολογικής ψυχολογίας, τις νέες αντιλήψεις για τό μαθητή, την εξατομίκευση εργασίας, τη δυναμική μάθηση κλπ.) και να ικανοποιήσουμε και τις απαιτήσεις της κοινωνίας που ζητάει πλουραλιστική θεώρηση των γνώσεων από όλες τις όπτικές τους γωνίες.

Επομένως περιορίζουμε την Ε.Σ.Δ. στις δύο πρώτες τάξεις για να ικανοποιήσουμε την αρχή της έποποιίας, αλλά και εδώ σέ σημαντική μερίδα γνώσεων προχωρούμε πίο πέρα, για να θρούμε τις έσωτερικές τους σχέσεις (δομές) με συνέπεια και συνέχεια στην προσέγγισή τους, κυρίως στή γλώσσα και τά μαθηματικά, ικανοποιώντας έτσι και τούς μικρότερους κύκλους της ακριβείας και της γενικεύσεως

πού συνυπάρχουν και στο στάδιο αυτό.

2. Πρόβλημα: (Είναι δυνατό ή διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών να ενωματούει οργανικά στην Ε.Σ.Δ. χωρίς ζημιά στο έργο της μαθήσεως και της αγωγής;).

Ίσως να δοθεί απάντηση θα πρέπει να δικαιολογήσουμε την προτίμησή μας σ' αυτές τις δύο κατακτήσεις του πολιτισμού. (Γιατί η γλώσσα και ο αριθμός είναι το θάβορο του ανθρώπινου πνεύματος. Σκεφτόμαστε με λέξεις και αριθμούς. Είναι τέτοια η συνάφεια και τόση η αλληλεξάρτηση, που χωρίς το ένα παύει να υπάρχει και τ' άλλο. Δηλ. χωρίς αριθμητική και γλώσσα δεν υπάρχει σκέψη και χωρίς σκέψη δεν υπάρχει αριθμητική και γλώσσα.

Εισάγουμε λοιπόν την επίμονη διδασκαλία αυτών των δύο, για να τονίσουμε, ότι στο γενικό έργο της αγωγής και μάθησως αποτελούν η 'Ανάγνωση - Γραφή - 'Αριθμητική τις πιο βασικές επιδιώξεις του Δημοτικού Σχολείου (σήμερα το ενδιαφέρον αυτό έχει επεκταθεί και στις φυσικές, πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες). Το σχολείο όμως δημιουργήθηκε απ' αυτή την ανάγκη.

Στις 'Αγγλοσαξωνικές χώρες τα ονομάζουν τρία ρήματα:

('Ανάγνωση - Γραφή - 'Αριθμητική). Λένε οι τρεις θρησκείες του Δημοτικού Σχολείου είναι η 'Ανάγνωση, η Γραφή και η 'Αριθμητική.

Μπαίνει τώρα το ερώτημα: Μπορούν τα δυο αυτά μαθήματα να διδαχθούν στην πορεία της Ε.Σ.Δ. με καλά αποτελέσματα;

'Ως προς τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού τα δεδομένα της εμπειρίας μας έδωσαν αρνητική απάντηση.

Φρόντιζαν πάντοτε να ασκείται το παιδί ιδιαίτερα, όλοι όσοι εφάρμοσαν το σύστημα, άργα ή γρήγορα αναγ-

κίστηκαν παράλληλα με τις ένότητες να διδάσκουν χωριστά 'Ανάγνωση - Γραφή - 'Αριθμητική.

Γιατί αναγκάστηκαν να το κάνουν αυτό;

1) Για την 'Ανάγνωση πρέπει να έχουμε όμοια κείμενα για την ένότητα. Κάθε ένότητα να ταιριάζει με κάποιο αναγνωστικό κείμενο. Πού θα το βρούμε όμως;

Για την πρακτική αντιμετώπιση να μερικές λύσεις:

α) Το αναγνωστικό του κράτους πρέπει να είναι πλούσιο και ποικίλο σε περιεχόμενα για να ανταποκρίνεται σ' όλες τις περιπτώσεις. Ένα τέτοιο αναγνωστικό θα ήταν υπερβολικά μεγάλο σε όγκο και γι' αυτό αντιπαιδαγωγικό. Και αμφίβολο θα ήταν αν μπορούσε να εξυπηρετήσει όλες τις ένότητες της κάθε περιφέρειας δηλ. να περιλάβει όλα τα μορφωτικά στοιχεία του τόπου.

β) Να επιτρέπεται στα σχολεία να χρησιμοποιούν πολλά αναγνωστικά και ελεύθερα αναγνώσματα. Έδώ όμως προκύπτουν προβλήματα οικονομικής γλωσσικής ομοιομορφίας και καταλληλότητας. Είναι παιδαγωγικά σκόπιμη ή πληθώρα των βιβλίων; Θα έχουν ομοιομορφία, θα είναι κατάλληλα;

γ) Να έχουμε τοπικά αναγνωστικά, δηλ. κατά γεωγραφικές περιοχές. Αυτή η λύση θεωρείται η καλύτερη και πιο κατάλληλη από πολλούς για τις μικρές τάξεις, και άλλοι την κατακρίνουν. 'Αλλά και τα αναγνωστικά αυτά θα πρέπει να είναι συνταγμένα με την επίβλεψη κεντρικού παιδαγωγικού οργανού και τη συνεργασία επιστημόνων, καλλιτεχνών και πνευματικών τοπικών παραγόντων. Αυτό είναι δύσκολο άφοι και το ένα αναγνωστικό, το πανελλήνιο που έχουμε έχει παιδαγωγικά και ψυχολογικά σφάλματα.

Άς υποθέσουμε όμως πως πρόβλη-

μα δέ γεννιέται, ἄς ποῦμε πὼς ἔχουμε σύμφωνα καὶ κατάλληλα ἀναγνωστικά. Μποροῦν τὰ παιδιὰ νὰ προσεγγίσουν τίς ἐσωτερικὲς σχέσεις τῶν γλωσσικῶν γνώσεων, δηλ. νὰ κατακτήσουν τὴ γλῶσσα χωρὶς συστηματικὴ διδασκαλία μὲ συνέπεια καὶ συνέχεια;

Στὰ θέματα τῆς γλώσσας ὑπάρχει ἐσωτερικὴ διαβάθμιση. Καὶ ὅταν τὰ ἀναγνωστικά εἶναι σύμφωνα μὲ τὸ περιεχόμενο τῆς Ε.Σ.Δ., ἡ γλῶσσα πὼς θὰ διδαχθεῖ;

Ἡ κατάκτηση τῆς γλώσσας στὴ μορφή καὶ στὸ περιεχόμενο ἀπαιτεῖ ἐπιμονή, σύστημα καὶ μέθοδο καθὼς καὶ ἀσκηση. Καὶ αὐτὰ μόνο σὲ χρόνο ὀρισμένο μποροῦν νὰ γίνουν. Αὐτὸ τὸ ὀνομάζουμε χωριστὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας, ὅποιαδήποτε διάταξη καὶ ἂν πάρει. Πέρα ἀπὸ τὴ σύνδεση, πρέπει νὰ γίνῃ καὶ μεθοδικὴ διδασκαλία τῆς γλώσσας. Ἄν δὲν γίνῃ δὲν πετυχαίνουμε Ἀνάγνωση.

Τὸ ἴδιο ὅμως δὲν συμβαίνει καὶ μὲ τὴν Ἀριθμητικὴ;

Ἐδῶ δὲν ὑπάρχει θέμα κειμένων γιὰ τὴ σύνδεση. Κάθε ἐνότητα μπορεῖ νὰ μᾶς δώσῃ ὕλικο ἀριθμητικῆς.

Γιὰ τίς μικρὲς τάξεις ἡ σύνδεση τῆς ἐνότητας κατὰ τὴ φυσικὴ πορεία διδασκαλίας καὶ τῆς Ἀριθμητικῆς εἶναι εὐκόλη, δηλ. ἡ μετάβαση ἀπὸ τὴν ἐνότητα στὴν ἐνότητα τῆς ἀριθμητικῆς εἶναι εὐκόλη. Γιατί οἱ ἀριθμοὶ μπαίνουν παντοῦ καὶ κυβερνοῦν τὰ πάντα. Ἀπὸ κάθε ἐνότητα μποροῦμε νὰ ζυγαλοῦμε ἀριθμητικὴ σκέψη.

Ἡ σύνδεση τῆς ἐνότητας μὲ τὸ θέμα τῆς Ἀριθμητικῆς εἶναι μόνο μιά ἀφορμή, νὰ μεταβοῦμε ἀπὸ τὴν ἐνότητα στὴν Ἀριθμητικὴ. Ἀπὸ ἐκεῖ καὶ πέρα γίνεται Ἀριθμητικὴ.

Ὅταν τὸ παιδί συστηματικὰ καὶ μεθοδικὰ ἀσκεῖται πάνω στίς σχέσεις τῶν ἀριθμῶν κάνει ἀριθμητικὴ. Ἀριθμητικὴ διδασκαλία δημιουργεῖ καὶ ὄχι Ε.Σ.Δ. Θέλουμε δὲν θέλουμε, τὸ παιδί

κὸ πνεῦμα στράφηκε στίς ἀριθμητικὲς σχέσεις. Κι' ἂν ρωτήσουμε τὰ παιδιὰ στὸ διάλειμμα τί ἔκαναν, θ' ἀπαντήσουν Ἀριθμητικὴ.

Ἀφοῦ ὅμως θὰ γίνεται συστηματικὴ καὶ μεθοδικὴ προσέγγιση μὲ συνέπεια καὶ συνέχεια, γίνεται μάθημα Ἀριθμητικῆς κι' ἄς συνδέεται μὲ τὴν ἐνότητα, τὸ περιεχόμενο τῆς Ἀριθμητικῆς διδασκαλίας.

Λύση στὸ παραπάνω πρόβλημά μας

Ἡ διδασκαλία καὶ μάθηση τῆς γλώσσας καὶ τῆς Ἀριθμητικῆς νὰ γίνεται σὲ ἰδιαίτερες ὥρες, γιατί ἡ κατάκτησή τους παρουσιάζει ἐσωτερικὴ διαβάθμιση καὶ γιὰ νὰ ἐξασφαλισθεῖ ἡ ἀναγκαία συνέπεια καὶ συνέχεια στὴν προσέγγισή τους χρειάζεται ἐξάσκηση σὲ ἰδιαίτερες ὥρες μὲ ἐπιμονή, σύστημα καὶ μέθοδο, θὰ καταβάλουμε θέβαια προσπάθεια νὰ συνδέεται τὸ περιεχόμενο τῆς ἐνότητας μὲ τὴ διδασκαλία τῆς Ἀναγνώσεως — Γραφῆς — Ἀριθμητικῆς, ὥστε τὸ νόημα τοῦ περιεχομένου τῆς Ε.Σ.Δ. νὰ εἶναι πληρέστερο καὶ ἡ διδασκαλία τῆς γλώσσας καὶ τῆς Ἀριθμητικῆς νὰ γίνεται ἀποδοτικότερη. Γιατί ἡ διδασκαλία αὐτῶν τῶν μαθημάτων ἀπαιτεῖ συνέπεια καὶ συνέχεια καὶ ἰδιαίτερη ἀσκηση. Πρέπει νὰ διευκρινίσουμε τὰ πράγματα γιὰ νὰ μὴ γελιομάστε, π.χ.

Ἡ Γραφὴ θέλει ἐπιμονὴ ἀσκηση, γιατί ἀποτελεῖ τεχνικὴ καὶ κάθε μιά ἀπὸ τίς κινήσεις της γίνονται χωριστὰ καὶ πρέπει νὰ διδαχθοῦν μὲ ἀπειρους συνδυασμοὺς γιὰ νὰ πάρει τὴν ἰδιότητα τοῦ συμβόλου, π.χ. μιά λέξη δηλαδή νὰ συνδεθοῦν ἀκουστικά ἐρεθίσματα, κινητικὰ αἰσθήματα, ὀπτικὴ ἀντίληψη, κιναισθησιὰ μαζί μὲ τὴν προηγούμενη πείρα τοῦ παιδιοῦ, νὰ προχωρήσῃ στὸ φωναχτὸ λόγο καὶ νὰ φθάσῃ στὸ σιωπηρό γιὰ νὰ μπορέσῃ τὸ παιδί νὰ μάθῃ νὰ ἐκφράζεται μὲ σύμβολα.

Στίς περιπτώσεις ὅμως, πού δὲν μποροῦμε νὰ πετύχουμε τὴ σύνδεση,

γιατί παρουσιάζουν δυσκολία τα ίδια πράγματα, δεν θα εγκαταλείψουμε την 'Ανάγνωση — Γραφή — 'Αριθμητική για χάρη της ενότητας. Θα κάνουμε 'Ανάγνωση — Γραφή — 'Αριθμητική με τη διαφορά, ότι θα γίνει κάτι χωριστό. Δεν γίνεται μάθηση και αγωγή χάρη της 'Ενιαίας, αλλά 'Ενιαία για χάρη της μαθήσεως και της αγωγής. 'Όπου βοηθάει στις επιδιώξεις της μαθήσεως — αγωγής την χρησιμοποιούμε, όπου δεν βοηθάει την παρακαμπτούμε.

Κι' αν ακόμη και τό τραγουδί ή τό παιγνίδι δεν είναι μέσα στην ενότητα δεν πειράζει. Νά μήν μάς καταλάβει δεισιδαιμονία, τί θα κάνουμε αν ή ενότητα δεν μπορεί νά καλύψει όλες τίς δραστηριότητες.

Γενικά όχι μόνο ή 'Αριθμητική — Γραφή — 'Ανάγνωση αλλά και άλλες δραστηριότητες μπορεί νά ξεφεύγουν προσωρινά από τό πλαίσιο της κεντρικής ενότητας, γιατί έτσι υπαγορεύει ή φύση του παιδιού και τό έργο της μαθήσεως και της αγωγής.

3. Πρόβλημα (Ποιά μορφή είναι κατάλληλη ή εύκαιριακή του ΟΤΤΟ ή ή προγραμματισμένη;).

Γιά νά πετύχει τούς στόχους του τό Σχολείο πρέπει νά προγραμματίσει την εργασία του. Μέ τό πρόγραμμα ο δάσκαλος ξέρει κάθε φορά τί επιδιώκει, ώστε προοδευτικά οι μερικότερες επιδιώξεις νά συμβάλουν στην πραγμάτωση του σκοπού της αγωγής. 'Ο δάσκαλος στό έργο του είναι υπεύθυνος πραγματικός άνθρωπος. Μέ τό πρόγραμμα αισθάνεται ασφάλεια και μπορεί κάθε στιγμή νά ελέγχει τό πρόγραμμά του και νά προετοιμάζει τίς συνθήκες μαθήσεως.

'Αναμφισβήτητα λοιπόν ή πιό κατάλληλη μορφή Ε.Σ.Δ. είναι ή προγραμματισμένη.

'Ο ΟΤΤΟ την ήθελε εύκαιριακή σέ συνδυασμό μέ τίς ελεύθερες ανακοινώσεις

των παιδιών. Τό παιδί σ' αυτόν ρυθμίζει κάθε διδακτική ενέργεια. 'Ο ένδοκентρισμός είναι μία μεγάλη αλήθεια. Πρέπει όμως νά συμπληρώνεται κι' από μία άλλη αλήθεια, πού είναι ο σκοπός της αγωγής. Παιδί και σκοπός της αγωγής είναι οι δύο βασικοί παράγοντες.

Γιά νά ικανοποιήσουμε και τίς δύο αυτές απαιτήσεις πρέπει νά προγραμματίσουμε την Ε.Σ.Δ. Έτσι ώστε νά μη αδιαφορεί για τό παιδί και νά αποβλέπει και στό σκοπό της αγωγής. 'Έτσι θα έχουμε ένα πρόγραμμα παιδοκεντρικό και χρήσιμο. Μέσα όμως στά πλαίσια των προγραμματισμένων ενότητων νά προβλέπεται χώρος και χρόνος και για εύκαιριακές ενότητες, πού θα είναι 10—15 τό χρόνο. 'Η εύκαιριακή αυτή διδασκαλία δεν ξεφεύγει από τον έλεγχο του δασκάλου και τό ρυθμό της εργασίας των μαθητών.

Και τό νέο σχέδιο του Ν.Α. Προγράμματος παραθέτει τίς ενότητες και αφήνει περιθώρια προσαρμογής στό δάσκαλο. Γιά μάς όμως είναι ελλείψεις, γιατί δεν περιλαμβάνει:

- α) Τίς δυνατές απόψεις κάθε ενότητας και
- β) Τίς δυνατές επιδιώξεις κάθε ενότητας.

Δυνατές απόψεις κάθε ενότητας μπορεί νά είναι:

- 1. 'Η θρησκεία.
- 2. 'Η κοινωνία.
- 3. Τό κράτος.
- 4. 'Η οικονομία, ή τεχνική και ή εργασία.
- 5. 'Η επιστήμη.
- 6. 'Η τέχνη.
- 7. Τά παιγνίδια, οι γιορτές και οι διασκεδάσεις.
- 8. 'Ο χρόνος (χθές — σήμερα — αύριο).
- 9. 'Ο χώρος (άντικείμενα, γεγονότα — φαινόμενα φυσικού περιβάλλοντος.

10. Τά ζώα και τά φυτά.

Δυνατές επιδιώξεις κάθε ενότητας μπορεί να είναι:

1. 'Η μάθηση.
2. 'Η δημιουργικότητα.
3. 'Η αγάπη.
4. 'Η αξιοπρέπεια.
5. 'Η ευγένεια.
6. 'Η εξέγερση του ανθρώπου από το περιβάλλον.
7. 'Η επίδραση του ανθρώπου από το περιβάλλον.
8. 'Η προσαρμογή του ανθρώπου από το περιβάλλον.
9. 'Η υγεία του ανθρώπου.
10. 'Η ελευθερία.

Στήν Ε.Σ.Δ. αντιπροσωπεύονται 3-λα τά μαθήματα με βάση τη σπουδή του περιβάλλοντος. Στήν κάθε ενότητα γίνονται, όσα πραγματικά ανήκουν σ' αυτή. 'Επιμένουμε όμως, ότι ή απλή και επιγραμματική παράθεση των εννοτήτων δεν αρκεί. 'Η προσθετική αυτή πορεία είναι έξω από κάθε λογική και ψυχολογική τοποθέτηση. Χρειάζεται να δομηθεί ή παράθεση των εννοτήτων, χρειάζεται περιγραφή και ανάλυση κάθε ενότητας, ώστε να περιέχει όλες τις δυνατές απόψεις και επιδιώξεις, τις διδακτικές ενέργειες, τις δραστηριότητες που θα κάμει ο μαθητής (αισθησιοκινητικές - λογικές - νοητικές) κλπ.

Κάθε ενότητα να έχει αυτοτέλεια και να είναι τό πρόγραμμα της ημερησίας εργασίας.

Αυτό δεν δεσμεύει τό δάσκαλο, τόν ελευθερώνει, γιατί ο δάσκαλος αν γνωρίζει τις απόψεις και επιδιώξεις της ενότητας, δεν θα κολλάει τεχνητά πράγματα που δεν ανήκουν, γιατί αλλιώς ή Ε.Σ.Δ. γίνεται επιτηδευμένη και φεύτικη.

ΦΑΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΔΙΕΡΧΕΤΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ Ε.Σ.Δ.

'Η εργασία του προγραμματισμού της Ε.Σ.Δ. διέρχεται συνήθως από τις εξής δύο φάσεις:

α) Προγραμματισμός της ενότητας από τόν εκπαιδευτικό και

β) Προσανατολισμός των μαθητών στην ενότητα.

Ο Προγραμματισμός της ενότητας από τόν εκπαιδευτικό

'Επιλογή της ενότητας γίνεται με βάση όρισμένα κριτήρια:

α) Νά υπηρετεί τούς σκοπούς του Α. Προγράμματος ή να συμπληρώνει αυτούς. 'Η ενότητα δεν οργανώνεται χάρη της ενότητας, αλλά γιατί καλλιεργεί τις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, μαθηματικών, της έκφρασης σ' όλες τις μορφές, τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο περιβάλλον, τις δεξιότητες για αυτομόρφωση (συλλογή πληροφοριών - ταξινόμηση - διατύπωση υποθέσεων - επαλήθευση).

β) Τή καταλληλότητα της ενότητας για τις ανάγκες, διαφέροντα και ώριμότητα των συγκεκριμένων μαθητών της τάξεώς μας.

γ) Τή συνάφεια που υπάρχει μεταξύ της ενότητας και βασικών φαινομένων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

δ) Οι ευκαιρίες που προσφέρει ή ενότητα για εργασία των παιδιών, γιατί τότε παίρνει νόημα, κλπ.

Τό επόμενο βήμα είναι να όρισε, από ποιές απόψεις θά εξετασθεί αυτή ή ενότητα, αυτό έχει σημασία, γιατί όρίζονται οι υποενότητες της κύριας ενότητας. Γίνεται ή πλουραλιστική θεώρηση ενός προβλήματος, π.χ. ή ενότητα «που ζούμε;» (ή τά άτομα ζούν σέ διαφορετικά περιβάλλοντα).

Στή συνέχεια ο εκπαιδευτικός θέτει τούς στόχους της ενότητας, τις επιδιώξεις, δηλ. τί περιμένει να είναι σέ θέ-

ση νά κάνουν οί μαθητές στό τέλος τής ενότητας καί διατυπώνει τούς διδακτικούς στόχους υπό μορφή στόχων συμπεριφοράς. Αυτό είναι σημαντικό γιατί βοηθάει στή συνέχεια τό δάσκαλο νά προγραμματίσει τίς δραστηριότητες τής μαθήσεως καί τής ὀρθῆς αξιολογήσεως. Οἱ διδακτικοί στόχοι φωτίζουν τό δρόμο μας, μάς ὑποδεικνύουν καί τά μέσα χρησιμοποιήσουμε καί τή προσέγγιση, τή μέθοδο πού θά ἐφαρμόσουμε. Π.χ. οἱ στόχοι, οἱ ἐπιδιώξεις μας στήν ἐνότητα «πυρρίδι» μπορεῖ νά εἶναι:

α) Νά ἀνακαλύψουν οἱ μαθητές διάφορα μέρη στά ὁποῖα ζοῦν οἱ ἄνθρωποι.

β) Νά ἐκφράσουν μέ δικά τους λόγια ποιό ἀπό ὅλα τά ποικίλα περιβάλλοντα εἶναι πιό κατάλληλο καί γιατί.

γ) Νά ἀνακαλύψουν τό κλίμα, τό νερό, τό ἔδαφος καί τή μορφολογία τοῦ ἐδάφους σάν σημαντικούς παράγοντες.

δ) Νά ἀντιληφθοῦν ὅτι διαφορά στή θλάση σημαίνει διαφορά στό κλίμα.

ε) Νά βροῦν τούς τρόπους μέ τοὺς ὁποῖους τό φυσικό περιβάλλον ἑνός τόπου ἀλλάζει μέ τίς ἐποχές, κλπ.

Οἱ στόχοι μάς ὀρίζουν μέ τή σειρά τους τίς δραστηριότητες πού θά κάμει ὁ μαθητής, τά μέσα πού θά χρησιμοποιήσει, τή μέθοδο, κλπ. γιά νά φθάσουμε στήν ὀρθή αξιολόγηση, πού εἶναι κι' αὐτή μιά σημαντική ἀνατροφοδότηση τόσο γιά τή καταλληλότητα τῶν μεθόδων, τῶν δραστηριοτήτων πού προγραμματίστηκαν ὅσο καί γιά τήν καταλληλότητα τῶν στόχων, τῶν ἐπιδιώξεων τῆς ἐνότητας.

Ἕνα στοιχεῖο πού πρέπει νά προσέξουμε, γιά νά πετύχουμε τή σύμμετρη ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ χρειάζεται οἱ στόχοι νά εἶναι ὄχι μόνο γνωσιολογικοί, ἀλλά καί στόχοι πού νά ἀνήκουν στό συναισθηματικό καί ψυχοκινητικό τομέα. Νά ἔχουμε ὁπότε μας τή ταξινόμηση τῶν ἐκπαιδευτικῶν στόχων τοῦ

Βλοομ καί τῶν συνεργατῶν του. Παρ' ὅτι στό θέμα διατυπώσεως συναισθηματικῶν στόχων ὑπάρχουν καί ἀντίθετες ἀπόψεις.

Γνωστικοί στόχοι:

1. Γνώση (ἀνάκληση ἀπλῶν γνώσεων, διαδικασιῶν μαθήσεως, κλπ.).
2. Κατανόηση (ἐρμηνεία).
3. Ἐφαρμογή (χρήση ἀφηρημένων ἐννοιῶν σέ συγκεκριμένες καταστάσεις).
4. Ἀνάλυση (ἀνάλυση σχέσεων κλπ.).
5. Σύνθεση (Συνδυασμός μερῶν, συγκρότηση προτύπων δομῶν κλπ.).
6. Ἀξιολόγηση (κρίση γιά τήν ἀξία μέ βάση τή λογική κλπ.).

Συναισθηματικοί στόχοι:

Σχετίζονται μέ τά διαφέροντα, στάσεις καί ἀξίες.

1. Δεκτικότητα (παρακολούθηση ἑνός φαινομένου).
2. Ἀνταπόκριση (ἐγερση διαφέροντος).
3. Καταξίωση (ἐσωτερικευση μιᾶς ἰδέας).
4. Ὁργάνωση συστήματος ἀξιῶν (συνειδητή διαμόρφωση τῆς συμπεριφοράς μέ βάση αὐτή τήν ἰδέα καθώς καί ἄλλες σχετικές).
5. Συμπεριφορά μέ βάση τίς ἀξίες.

Ψυχοκινητικοί στόχοι: (αἰσθησιοκινητικές δραστηριότητες, γραφή, σχέδιο, κατασκευές, χρήση μέσων κλπ.).

β) Προσανατολισμός τῶν μαθητῶν στήν ἐνότητα.

Εἶναι ἡ δεύτερη φάση ἀπό τήν ὁποία διέρχεται ἡ διαδικασία τοῦ προγραμματισμοῦ. Στή φάση αὐτή ὑλοποιεῖται ἡ διδακτική ἀρχή γιά συμμετοχή τῶν μαθητῶν στόν προγραμματισμό τῶν δραστηριοτήτων τῆς τάξεως.

Μπαίνει τό ἐρώτημα: Ἀφοῦ ὁ προ-

γραμματισμός έγινε, ποιό νόημα έχει ή συμμετοχή των μαθητών; Ή απάντηση είναι, ότι δεν είναι ή συμμετοχή αυτή καθαυτή που προάγει τό ενδιαφέρον και την παρώθηση των μαθητών όσο ή αντίληψη που έχει τό άτομο για τή σημασία τής συμμετοχής. Επίσης ή συμμετοχή μπορεί νά γίνει και ούσιαστική αν ο δάσκαλος δεν θεωρεί τελεσίδικο τόν προγραμματισμό που έκανε. Ο προγραμματισμός έγινε για νά εξασφαλιστεί τό κατώτερο αποδεκτό όριο έπιτυχίας.

Πρέπει νά δημιουργηθεί ατμόσφαιρα αναζητική, νά γίνει ελεύθερη ανταλλαγή και αποδοχή ιδεών, ύστερα από κριτική εξέταση. Και ο δάσκαλος και οι μαθητές εισηγούνται πτυχές τής ένότητας. Νά μία τεχνική για νά δημιουργηθεί ενδιαφέρον στους μαθητές νά ασχοληθούν μέ τήν ένότητα.

α) Νά παρατηρήσουν τό θέμα τής μελέτης στό φυσικό πλαίσιο, αν είναι δυνατό.

β) Νά γίνει προβολή σταθερών εικόνων.

γ) Νά διαβασθεί κάτι σχετικό.

δ) "Αν γίνει υπόδυση ρόλων από τά παιδιά κλπ.

Όπωςδήποτε μέσα στό πλαίσιο τής συζήτησεως αυτής πρέπει νά άνευρεθούν και νά αναλυθούν τά βασικά σημεία τής ένότητας. Έδώ ο δάσκαλος απευθύνει έρωτήσεις προβληματικές:

— Τι νομίζετε πώς πρέπει νά μάθουμε παιδιά σ' αυτή τήν ικανότητα;

— Πρέπει νά τό διερευνήσουμε και αυτό ή όχι;

— Έχετε ιδέες για τόν τρόπο που πρέπει νά εργαζόμαστε; (δηλ. δραστηριότητες που θά οργανωθούν, μέσα που θά χρησιμοποιηθούν κλπ.).

Στό πίνακα γράφεται κατά τή διαδικασία αυτή τό θέμα τής ένότητας και μέ τή συζήτηση γίνονται γνωστές και οι απόψεις τής. Και αυτές μέ τή σειρά τους καταγράφονται, ώστε στό τέλος νά σχηματίζεται ένα σχεδιάγραμμα τό

όποιο άργότερα κατάχωρούν οι μαθητές στό τετράδιά τους, π.χ.

Ή ένότητα ετά ζώα.

Έτσι ο μαθητής παίρνει μία ιδέα για τήν έκταση τής ένότητας, τό άθος τής, τήν άλληλουχία των θεμάτων, τήν άλληλεξάρτηση των στοιχείων κλπ. και στή συνέχεια κάνει δική του ύπόθεση τή μάθηση. Άλλά και ο δάσκαλος όφελείται γνωρίζει τώρα ποιές έννοιες γνωστές ξέρουν τά παιδιά ποιές μισοξέρουν και ποιές άγνωστύν, ώστε νά προγραμματίσει καλύτερα τή διδασκαλία του.

Γι' αυτό και θεωρούμε σάν πιο κατάλληλη τήν προγραμματισμένη μορφή τής Ε.Σ.Δ. και θά επιθυμούσαμε τό "Αναλ. Πρόγραμμα νά έχει όλες τς δυνατές απόψεις και επιδιώξεις μιας ένότητας, σάν βοηθητικό μέσο για τό προγραμματισμό τής ένότητας από τό δάσκαλο και τούς μαθητές. Φυσικά όρια ελευθερίας θά υπάρχουν για νά μή φθάσουμε στή τυποποίηση και τό μονομό. Ν α ί σ τ ή ν ε ύ λ υ γ ι σ ί α, Ν α ί κ α ί σ τ ή ν π ρ ό β λ ε ψ η.

4. Πρόβλημα (Πώς θά αποφύγουμε τόν κίνδυνο τής λογοκοπίας;)

Παρατηρήθηκαν δυστυχώς λόγια στό παλιό σχολείο, λόγια και στό σημερινό και έτσι πρός δόξα του σχολείου έργασίας, λείπει ή εργασία από τό σχολείο. Καταργήσαμε τό μονόλογο και θάλουμε τό διάλογο και πέραμε στό ίδιο λάθος τή λογοκοπία. Άλήθεια πάσχομε από λόγια και ύστερούμε σέ ούσία. Στό πρόγραμμα από τά λόγια τά πολλά δεν απομένει, ούτε ένα τέταρτο για νά εργάζονται τά παιδιά. Σφάλμα λοιπόν ο νεοθερμπαλισμός. Μήπως όμως αυτό είναι σφάλμα τής Ένιαίας, είναι οργανικό λάθος ή προέρχεται από έσφαλμένη εφαρμογή τής;

Είναι άλήθεια πώς όλες οι προσπάθειές μας στρέφονται στό πώς νά όρ-

γανώσουμε τη συζήτηση, ενώ θα έπρεπε να αποβλέπουν στο πώς θα οργανώσουμε την εργασία, δηλ. τις δραστηριότητες που θα κάμει ο μαθητής για να κατακτήσει τις γνώσεις, έννοούμε τις αισθησιοκινητικές, λογικές και νοητικές δραστηριότητες, γιατί έχει αποδειχθεί πειραματικά, ότι οι δραστηριότητες αυτές του μαθητή είναι μαζί και γνώση και προϋπόθεση για κάθε γνώση. Είναι η δυναμική πλευρά της διδασκαλίας μας.

Δέν είναι ο νεοβερμπαλισμός οργανικό ελάττωμα της Ε.Σ.Δ. Είναι λάθος εφαρμογής. Μεταφέραμε το ένα νέο σύστημα τόν τρόπο εργασίας του παλιού σχολείου. Χρειάζεται οργάνωση εργασίας. Όχι τί θα πούν τα παιδιά, αλλά το τί θα κάνουν, πρέπει να είναι το κύριο μέλημά μας.

Κάθε ένότητα να προετοιμάζεται έτσι, ώστε να περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των παιδιών κατά τη διάρκεια της εργασίας, με την εξής σειρά:

- α) αισθησιοκινητικές δραστηριότητες.
- β) γνωστικές δραστηριότητες.
- γ) νοητικές δραστηριότητες.
- δ) δραστηριότητες με το φωνητικό λόγο, και
- ε) δραστηριότητες με το σιωπηλό λόγο.

Η εργασία μπορεί να καλύπτει τα 3/4 του διαθέσιμου χρόνου. Το παιδί είναι ευτυχισμένο όταν εργάζεται. Ο προγραμματισμός είναι απαραίτητος και δέν δεσμεύει το δάσκαλο. Είναι ελεύθερος να μεταβάλλει το πρόγραμμα κατά την πορεία του αν χρειαστεί.

5. Πρόβλημα (Πόσος πρέπει να είναι ο χρόνος επεξεργασίας μιας ένότητας;)

Κατά την εφαρμογή της Ε.Σ.Δ. στη χώρα μας παρατηρήθηκαν μερικές μικρές ή μεγάλες διαφορές, ως προς τη διάρκεια της ίδιας ένότητας. Άλλοι κράτησαν την ένότητα ένα μήνα, άλ-

λοι δέκα μέρες, άλλοι μία εβδομάδα, άλλοι μία ημέρα, κλπ.

Καταδείχθηκε, ότι για λόγους ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς η κάθε ένότητα δέν πρέπει να παρατείνεται για πολλές μέρες. Η συνεχής ασχολία με το ίδιο αντικείμενο χαλαρώνει το ενδιαφέρον. Έπειτα η μικρή διάρκεια επιτρέπει εύλυγισία και μεταβολή στο γενικό πρόγραμμα, ώστε να παρεμβάλλονται οι ευκαιριακές ένότητες.

Κα νό ν α ς θ ά ε ί ν α ι: Μία ημέρα για κάθε ένότητα και σπάνια δυό ή τρεις. Έτσι και η ένότητα θα είναι μικρή, ώστε να εξαντλείται και η ποικιλία να εξασφαλίζεται και η συνύφανση ευκαιριακών ενότητων να είναι δυνατή. Η οργάνωση των ενότητων δέν είναι δύσκολη. Γιατί κάθε φυσική ένότητα π.χ. Το δάσος, διαιρείται σε φυσικές υποενότητες π.χ. τα ζώα του δάσους, που κι αυτές διαιρούνται σε μικρότερες π.χ. η άλεπού στο δάσος. Οι ένότητες όσο κι αν μικρύνουν, παραμένουν φυσικές ένότητες με αυτό-τέλεια και είναι μέσα στη ζωή.

6. Πρόβλημα (Πώς θα εφαρμοσθεί στις συνδιδασκόμενες τάξεις, Α' και Β';)

Στις συνδιδασκόμενες τάξεις το πρόβλημα της συνδέσεως της διδασκαλίας της γλώσσας με την ένότητα είναι δύσκολο. Γιατί η πρώτη Ανάγνωση είναι προγραμματισμένη, διδάσκεται με τη σειρά, αλλά και στην Ανάγνωση της Δεύτερης τάξεως το ένα μάθημα προετοιμάζει το άλλο. Επίσης η ανάγκη να δομηθεί η διδασκαλία της γλώσσας μας οδηγεί να ενσωματώσουμε στο κείμενο της Αναγνώσεως, το βασικό λεξιλόγιο, τις γραμματικές και τις λεξιλογικές ασκήσεις. Άλλά αφού το βασικό λεξιλόγιο και το υλικό για την ανάλυση του θέματος της Γραμματικής θα το παίρνομε από το Ανάγνωστικό κείμενο, αυτό σημαίνει

ὅτι τὰ κείμενα τῆς Ἀναγνωστικῆς θὰ διδάσκονται μέ τή σειρά. Ἡ ἀλήθεια ἐδῶ εἶναι ὅτι δίνουμε ἐνιαία γραμμὴ στή μελέτη τῆς γλώσσας καί τὸ κέρδος εἶναι οὐσιαστικό γιὰ τὰ παιδιά. Καλὸ εἶναι βέβαια νὰ ὑπάρχει κατάλληλο κείμενο πού νὰ συμφωνεῖ μέ τήν ἐνότητα, τότε ἡ συσχέτιση εἶναι δυνατή. Μά ἂν δέν ὑπάρχει καί ἡ συσχέτιση εἶναι ἀδύνατη, καλὸ εἶναι νὰ ἀποφεύγεται ἡ προσπάθεια τῆς τεχνητῆς συνδέσεως καί νὰ γίηται διδασκαλία γλώσσας σάν ἀναγκαστική ποικιλία στήν ἐνότητα. Ἀλλά καί νὰ πετύχουμε τή σύνδεση πάλι θὰ ξεφύγουμε, γιατί ἡ γλώσσα ἀπαιτεῖ μεθοδική καί ἐπικονη ἀσκηση. Τή βασική αὐτὴ ἐπιδίωξη δέν τή θυσιάζουμε γιὰ τίποτα.

Βέβαια καί δημιουργοῦνται κι' ἄλλα προβλήματα, ἀλλὰ αὐτά εἶναι προβλήματα τῆς συνδιδασκαλίας καί ὅχι τῆς ἐφαρμογῆς τῆς Ε.Σ.Δ.

Ἀνακεφαλαιώνοντας τονίζουμε, ὅτι ἡ συσχέτιση εἶναι ἐπιθυμητή, ὅταν εἶναι φυσική, μόνο φυσική, ἀλλὰ δέν εἶναι πάντα δυνατή. Τεχνητὴ συσχέτιση νὰ ἀποφεύγεται.

7. Πρόβλημα (Πῶς θὰ ἐφαρμοσθεῖ ἂν οἱ διάφορες γνώσεις πάρουν δομικὴ διάταξη στὸ Ἀναλυτ. Πρόγραμμα καί τὰ ἐγχειρίδια τῶν μαθητῶν;).

Ὅλοι γνωρίζουμε, ὅτι ἡ Ε.Σ.Δ. στηρίζεται στή τοπικὴ καί χρονικὴ συσχέτιση τῶν γνώσεων, ἐνῶ ἡ δομικὴ διάταξη στὸ ἀναλυτικὸ πρόγραμμα καί τὰ βιβλία τῶν παιδιῶν μετατοπίζει τὸ ἐνδιαφέρον στήν εὕρεση τῶν ἐσωτερικῶν σχέσεων τῶν γνώσεων ἢ τῶν ἐπιστημῶν (δομές).

Μπαίνει τώρα τὸ ἐρώτημα: Ἀν θὰ μπορούμε νὰ στεγάσουμε στήν Ε.Σ.Δ. τίς γνώσεις πού πήραν δομικὴ διάταξη;

Ἄς ξεκινήσουμε πρῶτα ἀπὸ τὸ γλωσσικὸ μάθημα. Δόμηση αὐτοῦ σημαίνει συστηματικὴ συνέπεια καί συ-

νέχεια στή προσέγγισή του. Τὸ βασικό λεξιλόγιο, τὸ γραμματικὸ ὕλικό, τίς λεξιλογικὲς ἀσκήσεις κλπ. θὰ μᾶς τὰ δίνει ὅλα τὸ ἀναγνωστικὸ κείμενο. Τὸ ἴδιο κείμενο δουλεύετε γιὰ πολλοὺς στόχους καί ὁ μαθητὴς ἄλλοτε ἐντάσσει τίς σχέσεις τῶν στοιχείων του σὲ ὁμάδες (ὁ λ ὁ τ η τ α = τὸ πρῶτο χαρακτηριστικὸ τῆς δομῆς), ἄλλοτε μετασχηματίζει τίς σχέσεις τῶν στοιχείων του, γιὰ νὰ ἱκανοποιήσει τοὺς στόχους τοῦ βασικοῦ ὀρθογραφικοῦ λεξιλογίου ἢ τῆς γραμματικῆς (μ ε τ α σ χ η μ α τ ι σ μ ὁ ς = τὸ δεύτερο χαρακτηριστικὸ τῆς δομῆς) καί ἄλλοτε πάλι ρυθμίζει τίς σχέσεις τῶν στοιχείων τοῦ κειμένου γιὰ νὰ μπορέσει νὰ ἀνταποκριθεῖ σὲ μιὰ κατάσταση πού προβάλλεται ἀπὸ μιὰ λεξιλογικὴ ἀσκηση (α ὁ τ ο ρ ρ ὅ θ μ ι σ η = τὸ τρίτο χαρακτηριστικὸ τῆς δομῆς). Ἐπίσης μέ τή δόμηση ἐξασφαλίζουμε ο ἰ κ ο ν ο μ ί α, γιατί δίνεται ἐνιαία γραμμὴ στή μελέτη τῆς γλώσσας. Παράγωγη, γιατί μέ θώση τὸ ἀρχικὸ ἀναγνωστικὸ κείμενο δημιουργοῦμε νέες καταστάσεις ἐρευνητικές καί δ ὄ ν α μ η, γιατί καταφεύγουμε σὲ στέρεες γενικεύσεις πού θασιζονται σὲ μιὰ σωστή ὀλοποίηση.

Ἐξ αἰτίας ὅμως αὐτοῦ, δηλ. τῆς δόμησης τῆς γλώσσας, πρέπει τὰ ἀναγνωστικά κείμενα νὰ διδάσκονται μέ τή σειρά.

Τὰ πράγματα ἔτσι δυσκολεύουν γιὰ τὴν ἀπρόσκοπτη ἐφαρμογὴ τοῦ συστήματος τῆς Ε.Σ.Δ. Γίνεται κάποια ἀντιστροφή, γιατί τώρα τὸ ἀναγνωστικὸ κείμενο θὰ θέτει τὸ θέμα τῆς ἐνότητας καί στή συνέχεια θὰ ἀναζητοῦνται οἱ ἀπόψεις τῆς καί θὰ καθορίζονται οἱ ἐπιδιώξεις τῆς ἐνότητας. Αὐτὸ ὅμως καντατάει ἐπιβλαβές καί γιὰ τίς ἄλλες περιοχὲς τῆς γνώσεως, φυσικὲς ἐπιστῆμες, κοινωνικὲς ἐπιστῆμες, κλπ. Κι' ὅλα αὐτά τὰ κάνουμε γιὰ νὰ ἐξασφαλίσουμε τὴ σύνδεση μεταξύ κειμένου καί ἐνότητας. Σήμερα ὅμως τὸ ἐνδιαφέρον δέν συγκεντρώνεται μόνο

στην 'Ανάγνωση — Γραφή — 'Αριθμητική' αλλά έχει επεκταθεί και σ' άλλες περιοχές με έμφαση, όπως είναι οι φυσικές επιστήμες και κοινωνικές επιστήμες, και υποτίμηση των περιοχών αυτών για χάρη της Ε.Σ.Δ. Δεν γίνεται άνεκτη. Προτιμότερο είναι να δομηθούν και οι περιοχές αυτές και να διδάσκονται χωριστά, εκεί κατέληξαν αρκετές χώρες και γι' αυτό και διδάσκουν τις τέσσερις περιοχές, γλώσσας, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, και κοινωνικές επιστήμες χωριστά, επιμένουν ότι πιο κύριος στόχος είναι εδρεση των εσωτερικών σχέσεων των γνώσεων (δομές) από τη τοπική και χρονική σύνδεσή τους, την οποία δεν παραβλέπουν. Και στη χώρα μας ακόμη εμφανίστηκαν τέτοια σημάδια δομικής διατάξεως της ύλης των γνώσεων και όπως ούποτε προς τα εκεί οδηγούμαστε, πάντως μέχρι τότε η Ε.Σ.Δ. εάν σύστημα θα είναι χρήσιμη και βοηθάει την κατάσταση που θα έγκολλαφθεί.

8. Πρόβλημα (είναι σύγχρονο σύστημα;)

'Η αλήθεια είναι, ότι το ενδιαφέρον της έρευνας μετατοπίστηκε από το βίωμα στη γνωστική διαδικασία, από την τοπική και χρονική συγκέντρωση της 'Ενιαίας Συγκεντρωτικής διδασκαλίας στην εδρεση των εσωτερικών σχέσεων των γνώσεων ή των επιστημών (δομές), από τη αμφίδρομη διαρκή σχέση δάσκαλος — μαθητής, μαθητής — δάσκαλος στους μηχανισμούς της ανατροφοδότησης (Κυβερνητική). Και αυτό είναι ένα θήμα πρόδου, ή διαθεματική συγκέντρωση της Ε.Σ.Δ. προχώρησε στη διαθεματική δομική συγκέντρωση με το σπειροειδές έλατήριο. 'Η τακτική επανεξέταση και επανακατάταξη της ύλης και σάν αναλυτικό πρόγραμμα και σάν καθημερινή εργασία δημιουργεί εκ νέου προβλήματα που διασαλεύουν το γνωστικό και συναισθηματικό πεδίο του μα-

θητή. 'Εδώ ο μαθητής βρίσκει λύσεις εύκολότερα και με αυτενεργό τρόπο. Γενικά η μάθηση που περιλαμβάνει τις δομές της ύλης (ΑΡΧΕΣ — ΙΔΕΕΣ — ΔΙΟΡΘΩΣΗ, κλπ.) αποδίδει και από την άποψη της παρωθήσεως, γιατί η μάθηση αυτή έχει υπόβαθρο και μπορεί να μεταδοθεί, να μάς βοηθήσει στην προσπάθεια του νέου.

Σήμερα έγινε κοινή απαίτηση η οργάνωση της ύλης γύρω από θεμελιώδεις γνώσεις, που άκουγν τό όνομα, γνώσεις δυνάμεις, γνώσεις δομές, γνώσεις μητέρες, γνώσεις όργανα, γνώσεις σταθμούς, κλπ. Τότε κάνουμε τό μαθητή ίκανό να αποκτά γνώσεις, γιατί οι νέες γνώσεις στηρίζονται στις παλιές, δηλ. ο μαθητής θα έχει λογικά στηρίγματα στην πορεία απαιτήσεως νέας πείρας και φυσικά θα μάθει με οικονομία χρόνου.

'Ετσι θεωρούμε τη δομική συγκέντρωση και διάταξη των γνώσεων που προχωράει στην εδρεση των εσωτερικών σχέσεων των γνώσεων (δομές) σάν κάτι πιο ολοκληρωμένο από τό σύστημα της Ε.Σ.Δ., πούκινείται γύρω από την τοπική και χρονική συσχέτιση των γνώσεων.

9. Πρόβλημα (Κάνουμε Ε.Σ.Δ. για χάρη της άγωγής και μαθήσεως ή κάνουμε μάθηση και άγνωση για χάρη της Ε.Σ.Δ.)

'Η λύση εδώ έρχεται μόνη της από τις πιο πάνω θέσεις μας. Κάνουμε Ε.Σ.Δ. για χάρη της άγωγής και της μαθήσεως. Δεν εσωματώνεται τό μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών, τό διδάσκουμε χωριστά. Δεν συσχετίζεται η 'Ανάγνωση — ή Γραμματική, κλπ. με την ένότητα της Ε.Σ.Δ., κάνουμε 'Ανάγνωση — Γραμματική — Λεξιλογικές άσκήσεις για χάρη της 'Αγωγής και της Μάθησεως. Οι τεχνητές συνδέσεις δεν αποδίδουν. Τό λόγο εδώ έχει ο δάσκαλος, συνταγές δεν υπάρχουν.

Πρίν δώσουμε ένα πρόγραμμα ημερησίας εργασίας με βάση την Ε.Σ.Δ., θα διατυπώσουμε μερικές μεθοδικές απαιτήσεις, που τις θεωρούμε σημαντικές για τη στρατηγική του συστήματος:

1) Κατά κανόνα η διάρκεια έπ'εξεργασίας, κάθε ένότητας να είναι μιάς ημέρας και σπάνια 2 ή 3 ημερών.

2) Παράλληλα με τις άλλες διδακτικές ενέργειες που αφορούν τον προγραμματισμό της ένότητας (άψυψες - επιδιώξεις ένότητας, προσανατολισμός των μαθητών), ο δάσκαλος θα πρέπει βασικά να προγραμματίζει τις δραστηριότητες (αισθησιοκινητικές - λογικές - νοητικές - με φωναχτό λόγο και με σιωπηρό λόγο) που θα κάμουν οι μαθητές για να κατακτήσουν τις γνώσεις.

α) ΟΙ ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, ή έποπτεία δηλ. θα μάς δώσει το βασικό υπόστρωμα της γνώσεως, που δεν είναι γνώση, αλλά ψευτογνώση, γι' αυτό θα πρέπει να οδηγήσουμε τά παιδιά στις λογικές δραστηριότητες.

β) ΟΙ ΛΟΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, αυτές γίνονται πάνω στα πράγματα με την έξης σειρά: Κατ' ευθεία φορά, αντίστροφη φορά, με προσεταιριστικές ενέργειες, με ταυτίζουσες και μηδενίζουσες πράξεις, και μετά να οδηγήσουμε τά παιδιά στις νοητικές δραστηριότητες.

γ) ΟΙ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ, δηλ. σε διάφορες συγκρίσεις με σκοπό την αφαίρεση των έπουσιωδών γνωρισμάτων, για να μείνουν τά ούσιώδη. Φυσικά και θα μεσολαθήσουν και αναλύσεις και συνθέσεις.

δ) Μετά ο μαθητής θα κάνει δραστηριότητες με τό φωναχτό και σιωπηρό λόγο, για να πετύχουμε την έσωτερικήυση, την δόμηση και τον συντονισμό των γνώσεων. Τότε ή γνώση γίνεται σωστή γνώση και δημιουργεί και

δρεξη για νέα γνώση (παρώθηση, ενίσχυση).

Τά θεωρούμε σημαντικά τά παραπάνω, γιατί συνήθως στά Σχολεία μας και ιδιαίτερα στις τάξεις Α' και Β' αφήνουμε τούς μαθητές με μόνες τις αισθησιοκινητικές δραστηριότητες που έπιδρούν επί της αντίλήψεως, ενώ ή μάθηση είναι βασικά θέμα της νοημοσύνης, δηλ. των λογικών και των νοητικών δραστηριοτήτων. Ποτέ να μή αφήνουμε τό παιδί με μόνες τις αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, οίκοδομούμε ψευτογνώσεις.

και 3) Απαιτείται συστηματική μεθοδική διδασκαλία και άσκηση στις περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών. Τό περιεχόμενό τους να προέρχεται όσο τό δυνατό από τις ένότητες. Χρειάζεται όμως και ιδιαίτερη διδασκαλία. Διαφορετικά οι δυό αυτές πνευματικές κατακτήσεις δεν γνωρίζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Ημερήσιο πρόγραμμα Ε.Σ.Δ. και παρατηρήσεις σ' αυτό

α) Διδακτικές ενέργειες

1. Είσαγωγή στην ένότητα της ήμέρας. Έκφραση βιωμάτων.
2. Ανάγνωση, Γραφή και λοιπή γλωσσική διδασκαλία.
3. Μαθηματικά.
4. Δραστηριότητες, παραμύθια, ιστορίες, τραγούδια, παιχνίδια.
5. Κλείσιμο ήμερησίας εργασίας.

β) Παρατηρήσεις

1. Η εργασία αρχίζει με την είσαγωγή στην ένότητα. Η είσαγωγή αυτή ίκανοποιεί την έπική διάθεση των παιδιών και τά ενδιαφέροντά τους. Έπακολουθεί συζήτηση πάνω στην ένότητα, προβάλλονται σταθερές εικόνες, διαθάζονται κομμάτια από βιβλία, χρησιμοποιούνται ειδικά έντυπα κλπ.

Μετά καλούνται τὰ παιδιά νά ἐκφράσουν τὰ βιώματά τους μέ δραστηριότητες αἰσθησιοκινητικές, λογικές, νοητικές. Νά μερικές: γραπτή ἔκφραση, ὑπόδυση ρόλων, χαρτογράφηση, συμπλήρωση ἐρωτηματολογίων, προφορική ἔκθεση, μοντέλλα, κλπ. Στήν Α' τάξη μέχρι τό Α' ἐξάμηνο ἡ ἔκφραση βιωμάτων θά ἔχει προφορική — καλλιτεχνική μορφή. Ἀπό τό Β' ἐξάμηνο θά ἀρχίσουν καί γραπτή, ἔστω μονολεκτική ἔκθεση.

Πάντως οἱ δραστηριότητες πού θά κάμει ὁ μαθητής θά καταλάβουν τὰ 3/4 τοῦ χρόνου πού θά ἀφιερῶσουμε.

2. Μετά θά γίνει ἡ διδασκαλία τῶν γλωσσικῶν μαθημάτων (Ἀνάγνωση — βασικό λεξιλόγιο — λεξιλογικές ἀσκήσεις — Γραμματική). Ἄν ὑπάρχει κατάλληλο κείμενο στό Ἀναγνωστικό πού νά συμφωνεῖ μέ τήν ἐνότητα, τότε εἶναι εὐκόλη καί φυσική ἡ συσχέτιση. Μά ἂν δέν ὑπάρχει καί ἡ συσχέτιση εἶναι ἀδύνατη, καλό εἶναι νά ἀποφεύγεται ἡ προσπάθεια τεχνητῆς συνδέσεως καί νά γίνεται ἡ γλωσσική διδασκαλία σάν ποικιλία μέσα στήν ἐνότητα. Καλό θά εἶναι τό βασικό λεξιλόγιο, οἱ λεξιλογικές καί ἄλλες γλωσσικές ἀσκήσεις, καθώς καί ἡ Γραμματική νά θγαίνουν ἀπό τό Ἀναγνωστικό κείμενο. Για νά εἶναι ὅμως κάτι τέτοιο κατορθωτό πρέπει νά δομηθεῖ ἡ γλωσσική διδασκαλία καί αὐτό εἶναι βασικό ἔργο τοῦ Ἀναλ. Προγράμματος καί τῶν Ἀναγνωστικῶν καί στή συνέχεια ἔργο τοῦ δασκάλου.

3. Στή συνέχεια προχωροῦμε στή διδασκαλία τῶν μαθηματικῶν. Μπορεῖ νά ἐνταχθεῖ εὐκόλα σέ κάθε ἐνότητα. Εὐκόλα γίνεται ἡ συσχέτιση μέ τό θέμα τῆς ἐνότητας, μετά ὅμως ἀκολουθεῖ μεθοδική ἀκρίβεια καί ἐπίπονη ἀσκήση καί γίνεται ξεχωριστό μάθημα μαθηματικῶν. Πάντως ἡ ἐνότητα θά μᾶς δώσει τὰ πράγματα, τήν ἐποπτεία, τόσο χρηστική στά μαθηματικά.

4. Στή συνέχεια ἐπανερχόμαστε στήν ἐνότητά μας, ἡ ὁποία εἶχε χάσει τή συνοχή της μέ τίς ἀσκήσεις τῆς γλώσσας καί τῶν μαθηματικῶν. Ἐδῶ γίνονται ποικίλες εὐχάριστες ἀπασχολήσεις. Θά ὑπάρξουν περιπτώσεις πού θά γίνει μιά μόνο δραστηριότητα. Στά μεγάλα σχολεῖα μποροῦν νά γίνουν περισσότερες σέ συνδυασμό ἢ διαδοχή.

5. Στό τέλος γίνεται περισυλλογή καί κλείσιμο τῆς ἡμέρας. Μέ συνεργασία μαθητῶν — δασκάλων θά διατυπωθεῖ μιά ἀπλή καί σύντομη πρόταση πού περιέχει συνοπτικά τήν ἐργασία τῆς ἡμέρας ἀπό τήν ἐνότητα. Στήν Α' τάξη θά ἀρχίσει νά γράφεται ἀπό τό Β' ἐξάμηνο (ἂν δέν γίνεται ὀλική) ἐνῶ στή Β' τάξη μπορεῖ νά διατυπώνεται ἕνα σύντομο—μικρό κείμενο ἢ νά δίνεται ἐρωτηματολόγιο γιά συμπλήρωση. Ἡ πρόταση ἢ τό κείμενο, τό εἰδικό ἐρωτηματολόγιο γράφεται στά τετράδια τῶν παιδιῶν, ζωγραφίζονται καί σχετικές εἰκόνες, σχεδιάγραμματα ἢ μοντέλλα σχετικά μέ τήν ἐνότητα, τὰ ὁποῖα συμπληρώνουν καί πλασιώνουν τίς γνώσεις καί βιώματα τῶν παιδιῶν. Μετά ἀκολουθοῦν προκαταρκτικές συζητήσεις γιά τήν ἐπομένη ἐνότητα.

Τό πρόγραμμα αὐτό εἶναι παράδειγμα, δέν δεσμεύει τό δάσκαλο, μπορεῖ νά τό μεταβάλλει σύμφωνα μέ τή δική του ἐμπνευση, τίς τοπικές καί εἰδικές συνθήκες. Πρέπει ὅμως νά ξέρουμε καλά, ὅτι καί γιά τήν Ε.Σ.Δ. χρειάζεται ἕνα πρόγραμμα, ἐλαστικό θέθαια καί εὐπροσάρμοστο γιατί χωρίς κανένα πρόγραμμα θαδίζουμε ἀσκοπα.

Κλείνοντας τή διαπραγμάτευση τοῦ θέματός μας σημειώνουμε, ὅτι ἡ Ε.Σ.

Προσκύνημα στο σπίτι του Παπαδιαμάντη

Η

Τού κ. ΧΡΥΣΟΣΤΟ ΜΟΥ Ε. ΖΗΣΗ

Διδασκάλου 10ου Δημ. Σχ. Τρικάλων

Μέλους του Συνδέσμου Ελλήνων Λογοτεχνών

Μέλους της Έταιρ. Ελλήνων Δημοσιολόγων

Μέλους Δ/καθ Συμβουλίου Ε.Ε.Σ. Τρικάλων

Α'

Διάπτυξη ή επιθυμία μας για μία εὐλαδική επίσκεψη στο σπίτι του μεγάλου μας διηγηματογράφου του Ἀλέξανδρου Παπαδιαμάντη. Ἀκνοφάντικε μέσα μας μέ τήν πρώτη γνωριμία τῆς πνευματικῆς προσφοράς τοῦ μεγάλου Σκιαθίτη πεζογράφου.

Μεγάλωσε μέ τήν μέθη πού φέρνει ἡ στενότερη πνευματική ἐπαφή καί ἡ στοχαστική ἀγρύπνια. Φούντωσε μέ τό πέρασμα τοῦ χρόνου καθῶς ἔμενε ἀνεκπλήρωτη. Ἐγινε ἐπιταγή καί ὑποχρέωση. Ὅσπου ἦρθε ἡ ἐκπλήρωση γιά νά φέρει μία κάποια νηνεμία. Ἐστω καί ἀργά. Ὅχι ἀπλῶς γιά τυπική επίσκεψη, ἀλλά γιά προσκύνημα, γιά εὐλαδικό γονάτισμα στή γωνιά πού ἀφισε τή στερνή του πονεμένη πνοή ὁ Κοσμοκλόγερος τῆς Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας.

31 Ἰουλίου 1977

Κυριακάτικο γλυκοξημέρωμα στή γραφική Αἰδηψό τῆς Εὐβοίας. Φρε-

σκολοιζόμενος στά πεντακάθαρα νερά τοῦ Αἰγαίου ὁ καλοκαιριάτικος ἥλιος ἐτοιμάζεται γιά τό καθημερινό προαιώνιο ταξίδι του. Ἀπό μεριά μας δέν τό θλέπομε ἀκόμα γιατί κρύβεται πίσω ἀπό τίς κατάφυτες Αἰγαιοπελαγίτικες καλλιγραφίες πλάτες τῆς Δίρφης, ἡ ὁποία, στό ἀχνό λυκαυγές τοῦ καλοκαιριοῦ, προβάλλει μπροστά μας πανώρια καθῶς στούς κόρφους τῆς παίζουν οἱ ἡλιακές ἀνταύγειες μέ τούς φρέσκους ἰριδισμούς καί τίς μύριες ἀποχρώσεις τῆς καινούργιας ἡμέρας. Τό ἐκδρομικό μας γκρούπ ἀλλοκαλημερίζεται καί, καθῶς γίνονται οἱ πρώτες συστάσεις γνωριμίας, ὁ καθένας μας παίρνει τή θέση του στο ὀλοκαίνουργο πούλμαν, πού θά μᾶς ἐξυπηρετήσει μέχρι τούς Ὁρεοῦς, ὅπου μᾶς περιμένει τό καράβι «Ἀετός» γιά νά μᾶς μεταφέρει στή γραφική Σκιαθό.

Σέ μισή ὥρα τά σαράντα μέλη τῆς ἐκδρομῆς μας βρίσκονται στούς Ὁρεοῦς καί τακτοποιοῦνται σύντο-

ΥΛΙΚΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

1. Πολυγραφημένες Σημειώσεις Γεν. Διδακτικῆς Ν. Γκόγκου.
2. Ἡ Ψυχολογική θεμελίωση τῆς διδασκαλίας, Γ. Μαραγκοῦδάκη.
3. Ἔργα Πιαζέ, Μπρούνερ, Κουλπερίν.
4. Σημειώσεις Διδακτικῆς Ν. Γετρουλάκη.
5. Ψυχολογία μαθήσεως Κ. Κίτσου.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΑΛΒΑΡΑΣ

μα στο καλοτάξιδο καράβι «Λετός», Ὀλλανδικῆς κατασκευῆς, προορισμένο γιὰ τὰ ἄλλοτε ὑψηλά γαλαζοαίματα πρόσωπα καὶ σήμερα ταπεινός καὶ πρόθυμος ὑπὸν ὑπὲρ τῆς κάθ' ἑταξιδιώτη. Ὁ καπετάνιος στή θέση του. Οἱ μηχανές δουλεύουν. Ἡ ἀγκυρα σηκώνεται. Ἡ πλήρη δοκιμάζει τὴν ἱκανότητά της.

Ἡ γαλανόλευκη κυματίζει...

Τὸ καράβι, ὕστερα ἀπὸ μερικοὺς ἐλιγμούς, μπαίνει ἐπιδέξια στὴ γραμμή του. Ξεκινῶμε πιά στὰ καλά γιὰ τὴ Σκιάθου. Ἡ θάλασσα λάδι ρυτιδώνεται κάπου-κάπου ἀπὸ τὴν πρωινὴ ἀνάσα τοῦ Αἰόλου. Ὁ ἥλιος κεφάτος σκορπáει τὸ φῶς του παντοῦ. Πεντέξιν παιγνιδιάρικοι γλάροι μᾶς καλημερίζουν διαγράφοντας χιονάτες περισπωμένες δίπλα στὸ καράβι μᾶς· δοκιμάζουν τὸ πρωινὸ τους ὀρεκτικὸ ἀρπάζοντας κανένα φαρακι καὶ χάνονται· στὸ ἀτλαζὶ χρῶμα τῆς θάλασσας καὶ τοῦ οὐρανοῦ. Στὸ ἀνοιγμα τοῦ Μαλιακοῦ καὶ τοῦ Παγασπικοῦ διαγράφονται οἱ κορυφογραμμές τοῦ Πηλίου, ἐνῶ, ἀνατολικά μᾶς, ἡ ναζιάρα Εὐβοία θαρρεῖς πῶς μεταστοιχειώνεται σὲ Γοργόνα τοῦ γιαλοῦ. Καλοτάξιδο τὸ καράβι ἀνοίγει δρόμο στὰ γαλανά νερά ἀφήνοντας πίσω του κατάλευκους ἀφρούς πού ὅλο χάνονται καὶ ὅλο ἀνανεώνονται δημιουργώντας μιά μέθεξιν ὁράσεως.

Καὶ τὸ ταξίδι συνεχίζεται. Σὲ κάμποση ὥρα ἡ σιλουέτα τῆς Σκιάθου ἀκνοφαίνεται τυλιγμένη σὲ μιά ἀπόκοψη ἀκλή. Καὶ καθὼς προχωροῦμε ξεκαθαρίζει τὸ σκῆμα της. Ὑστερα ἀπὸ δύομιση ὥρῶν ταξίδι θρικόμαστε κοντὰ της. Νά, τὰ γραφικὰ της ἀκρογιάλια φιλιούνται ἀδιάκοπα μὲ τὰ παιγνιδιάρικα κύματα πού ἀένσα συνεχίζουν τὸ πῆγαινε-ἔλα. Νά τὰ κάτασπρα σπῆτα της φαίνονται πιο ἄσπρα καθὼς ἀστράφτει πάνω τους ὁ τετράξανθος φοῖ-

δος τοῦ καλοκαιριοῦ. Νά, οἱ βαρκοῦλες λικνίζονται πασίχαρα. Νά τὰ καΐκια, τὰ κόττερα, τὰ κρίς-κράφ ὁ ξεχασμένος ἀνεμόμυλος, οἱ ἐλίες, τὰ πεῦκα, τὰ πλατάνια, οἱ ἐκκλησιές μὲ τὰ καμπαναριά...

Τὸ καράβι μᾶς πλευρίζει. Κατεβαίνουμε διαστικά. Παίρνουμε δόες πληροφορίες μποροῦμε καὶ χωρὶς χρονοτριβὴ ὑλοποιῶμε τὸ πρόγραμμά μᾶς. Ἐπίσκεψη στὶς «Κουκουναριές» μὲ ἀσφυκτικὰ γεμᾶτο τὸ ἀστικὸ λεωφορεῖο. Ἐπίσκεψη στὸ Μνημεῖο τοῦ Παπαδιαμάντη. Χάρμα ὀφθαλμῶν τὸ τοπίο ὅπου, εὐγνώμονες οἱ κάτοικοι τῆς Σκιάθου, ἔστησαν ὑλοποιημένη τὴ μορφή τοῦ Ἀλ. Παπαδιαμάντη.

Παράλειψη ὅμως πού οἱ ἀρμόδιοι ἀδιαφοροῦν γιὰ ἓναν ὀφειλόμενο ἐξωραϊσμό. Πιο μεγαλύτερη παράλειψη πού δὲν ἐπιβλέπουν γιὰ νὰ πιᾶσουν ἀπ' τὸ ἀφτί μερικοὺς ἀσχημονώντας διὰ τῆς γραφῆς στὸ θάβρο τοῦ Μνημείου. Δυστυχῶς, βλέπετε, ὑπάρχουν, καὶ ἐδῶ, μερικοὶ ἀδιόρθωτοι, πού δὲν σέβονται ἱερὰ καὶ ὅσα ἀσχημονοῦντες ἀσυστάλως Ντροπὴ τους!

Περιδιαβαίνουμε τὴν παραλία μὲ τὰ λογιῶν-λογιῶν μαγαζιά ὅπου φιγουράρει κάθε εἶδους πραιμάτεια μὲ ἐξαρση τὰ ἔργα λαϊκῆς Τέχνης νησιώτικης ὕψης!

Περπατοῦμε στὰ γραφικὰ ἀνηφορικὰ δρομάκια στρωμένα μὲ πέτρα πολὺ στερεὰ καὶ μὲ μεγάλη μαστοριά. Ἀνεβαίνουμε στὴ μικρὴ πλατεῖα τοῦ Ὁρολογοῦ ἀπ' ὅπου ἀπολαμβάνουμε σχεδὸν ὁλόκληρη τὴ Σκιάθου. Ἀνάβουμε τὸ ἀγιοκέρι μᾶς στὸ παρακείμενο ἐξωκκλήσι τοῦ Ἀγίου Νικολάου προστάτη τῶν θαλασσινῶν. Γευματίζουμε ἀφήνοντας ἀρκετὲς ὥρες γιὰ προσκυνηματικὴ ἐπίσκεψη στὸ σπήτι τοῦ Παπαδιαμάντη, ἀφοῦ ἐξακριβώσαμε τίς ὥρες «λειτουργίας» τοῦ σπιτιοῦ ἀπὸ προηγούμενη ἐπιτόπια ἔρευνα. Ὅρες

για ανάπαυσή δεν υπάρχουν. 'Α-
ξιοποιούμε και τό ζευτερόλεπτο,
πού λέει ο λόγος. Διαπιστόνομε,
πώς τό νησί όλο και χάνει τό δικό
του χρώμα. Μέρα μέ τί μέρα, χρό-
νο μέ τό χρόνο κινδυνεύει νά χά-
σει τόν έαυτό του. 'Από 'Ελληνικό
πάει νά γίνει πολυεθνικό και κυρί-
ως 'Αγγλοϊταλικό. Οί Σκιαθίτες έ-
θγαλαν στό σφυρί τά καλλίτερα μέ-
ρη. Εύτυχώς πού δέ ζεί ο κύρ 'Αλέ-
ξανδρος γιά νά δοκιμάσει και άλ-
λου είδους θλίψεις.

Β'

Τήν καθορισμένη ώρα βρισκόμα-
στε έξω από τό σπίτι του Παπαδια-
μάντη. Δίπλα τό σπίτι. Κλειστά τά
σκουρόχρωμα παράθυρά του. Ένα
μεγάλο πεύκο απλώνει τά πράσινα
κλαδιά του σάν νά πασχίζει νά τό
προστατεύσει από τό σαράκι του
χρόνου. Κλειστή και ή είσοδός του.
'Η ώρα περνάει χωρίς νά φαίνεται ή
μόνη κληρονόμος, ή σεβάσμια δέ-
σποινα Ουρανία Σ. Παπαδιαμάντη,
πού κρατάει τά κλειδιά του σπιτιού
και φροντίζει νά τό διατηρεί σάν
τόπο πνευματικό. Έως δέν μάς πά-
ρει ο χρόνος γιά νά μπορούμε μέσα
γιατί σέ μία ώρα τό καράβι θά σαλ-
πάρει. Τί κρίμα! Νά 'ρθεις στό νη-
σί του Παπαδιαμάντη και νά μή
μπορέσεις νά μπεις στό σπίτι του
Παπαδιαμάντη! Είναι κάτι τό άδια-
νόητο!

- Σταθείτε, λένε κάποια στιγμή
στην καλή μας ομήγουρη. Περιμένε-
τε εδώ! θά πάω νά βρώ όπωσδήποτε
τήν Ουρανία! Και θά τί φέρω σί-
γουρα εδώ!

Σάν άλαφιασμένος άνηφορίζω τά
δρομάκια φτερά δάξω στό πόδια
μου και τρέχω, τρέχω, τρέχω.
Πλημμυρισμένος σόν ιδρώτα φτάνω
στό σπιτάκι της Ουρανίας Παπαδια-
μάντη. Άνασαίνω. Μέ επιφύλαξη
χτυπώ τήν πόρτα ζητώντας συνώ-
μη γιά τήν ένόχληση. Κάτι μου λέ-

γει μέσα μου, πώς θά βρώ σίγουρα
άνταπόκριση. Και δέ γελάστηκα. Σέ
λίγο μία σεμνή μορφή μέ λίγες άσ-
πρες κλωστές στό κεφάλι θρίσκε-
ται δίπλα μου. Άνακουφίζομαι. Εί-
ναι ή Ουρανία τελευταίο κλωνάρι
από τό δέντρο Παπαδιαμάντη. Άνι-
ψία του κυρ 'Αλέξανδρου.

Κατηφορίζοντας τά πεντακάθαρα
καλντερίμια φθάνομε στό σπίτι του
Παπαδιαμάντη. Μέ άνέκφραστη ι-
κανοποίηση και μέ άνυψωμένα τά
χέρια μάς... υποδέχονται τά μέλη
της έκδρομικής μας ομήγουρης. Ά-
νεβαίνομε τά λίγα ξύλινα σκαλο-
πάτια και, καθώς άνοίγει ή πόρτα,
μπαίνομε στό σπίτι του 'Αλ. Παπα-
διαμάντη άθόρυβα κρατώντας και
τήν άνάσα μας γιά νά μήν ταρα-
ξουμε τήν ιερή σκιά Κοσμοκαλόγε-
ρου. Φτωκό τό σπίτι του Παπαδιαμά-
ντη όπως φτωχός ήταν και ο ίδιος.
Ταπεινά ό,τι βλέπεις γύρω σου ό-
πως ταπεινός ήταν και κείνος πού
τό δόξασε. Λίγες φωτογραφίες κρε-
μασμένες στους τοίχους. 'Η πέννα
μέ τήν όποία έγραφε. Ένα φαλή-
ρι πού τό διάβαζε τακτικά. Μερικά
χειρόγραφα του σέ μία προθήκη.
Τό τζάκι όπως άκριδώς ήταν και ή
γωνιά όπου άφησε τήν τελευταία
του πνοή ο άγιος της διηγηματογρα-
φίας μας, ο 'Αλέξανδρος Παπαδια-
μάντης. Χαρακτηριστική μία κορνι-
ζομένη άνάγλυψη εικόνα του Πα-
παδιαμάντη μέ στίχους του Προέ-
δρου του Συνδέσμου 'Ελλήνων Λο-
γοτεχνών σεβαστού φίλου 'Ηλία Σι-
μόπουλου. Σ' ένα τραπεζάκι μερι-
κά βιβλία γύρω από τί ζωή και τό
έργο του μεγάλου Σκιαθίτη και έ-
νας τόμος μέ διηγήματα του Παπα-
διαμάντη. Άνάμεσα στό βιβλίο και
τό πρόσφατο πόνημα του διαλεκτού
φίλου και πνευματικού έργατη κα-
θηγητή Παπαχαλαμάπου πού εί-
χε τί μεγάλη τύχη νά υπηρετήσει
ως φιλόλογος στή Σκιάθο όταν πρω-
τοδιορίστηκε. 'Η όλη άτμόσφαιρα

του σπιτιού του Παπαδιαμάντη δημιουργεί κατάνυξη. Νοιώθεις σαν να μπαίνεις σε πνευματικό χώρο. Θαρρείς, πώς εκεί μέσα υπάρχει κάτι από την ανάσα του Παπαδιαμάντη. Και αφήνεις οτις αναπολήσεις. Φέρνεις στη μνήμη σου σχετικά διαβάσματα. "Αθελά σου γονατίζεις στη γωνιά, που ξεφύχισε ο Παπαδιαμάντης και νοιώθεις να σε δέρνει τό κρύο ως τα κόκαλα όπως έδερνε εκείνον τη χειμωνιάτικη νύχτα που ξεψυχούσε φτωχός περιφρονημένος. Γονατίζεις σ' αυτή τη γωνιά και αφήνεις τό χέρι σου να απλωθεί αναζητώντας να δώσει ένα χάδι απαλό και δάκρυα καυτά ξεκόβονται από τα μάτια σου, για να πέσουν στην άλλοτε κρύα γωνιά που ξεφύχισε ο 'Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης ενώ διαβάζεις τη σχετική πληροφορία σε μία ξύλινη επιγραφή πλάι στο προσκέφαλο του Κοσμοκαλόγερου και η καλή μας Ούρανία με συγκινημένη απαλή φωνή επιβεβαιώνει:

— Έδω σ' αυτή τη γωνιά, ξεψύχησε ο 'Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης...

Η συγκίνηση έχει απλώσει τα φτερά της στα πρόσωπα όλων μας. Δεν είναι καιρός για λόγια. Η ομιλή' επιβάλλεται μόνη της. Οι ερωτήσεις περιπεύουν. Με δέος μπήκαμε στο σπίτι του Παπαδιαμάντη με δέος και θά φύγουμε.

Ευχαρίστοια, εκ μέρους όλων μας την έριμη Ούρανία και την παρακάλεσα να ανάψει ένα άγιό-κέρι στη μνήμη του 'Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη αφήνοντας για την εκκλησία ένα χρηματικό ποσό προσφορά στη μνήμη του εκ μέρους μας.

... Η ώρα είχε περάσει. Τό καρδί μας σε λίγο θά σαλπάριζε για να μάς ξαναφέρει στον τόπο της θερινής μας διαμονής. Αποχαιρετήσαμε τη γραφική Σκιάθο ενώ ο καπετάνιος του καραβιού έβαζε πλήρη για την Αϊδηφό.

ΧΡΥΣ. Ε. ΖΗΣΗΣ



J. PESTALOZZI (1746-1827)

‘Ο παιδαγωγός του Λαού
(150 χρόνια από τό θάνατό του)

«Μία πολιτική που δέν θά θεμελιωνό-
ταν πάνω στην άγωγή της νεολαίας.
θά μπορούσε, καθυστερημένα, νά θρεί
φάρμακα γιά τόν άρρωστο κρητικό όρ-
γανισμό, άλλ’ όχι νά τοῦ έξοφθαλσίσει
τήν όγεία».

EMERSON

Τό χρόνο τοῦτο συμπληρώθηκαν έκα-
τόν πενήντα χρόνια από τό θάνατο τοῦ
μεγάλου φιλελθροῦ καί παιδαγωγοῦ
τοῦ Ιωάννη · Ερρίκου ΠΕΣΤΑΛΟΤΣΙ
(Ζυρίχη 1746 · Μπρούκλιν 17 Φεβρουα-
ρίου 1827).

Τό πολέλευρο αὐτῆς τῆς «παιδαγωγι-
κῆς ιδιοφυίας» καί τό πλούσιο συγγραφι-
κό έργο τοῦ «Πατέρα τῆς Νέας Παιδα-
γωγικῆς» άπασχολοῦν τοῦς έρευνητές, ἐπὶ
ένάμιον καί πλέον αἶωνα.

Τό παιδαγωγικό του έργο δημιουργεῖ
τήν «κοπερνίκεια» παιδαγωγική στροφή,
παράμετρεσε τόν «εδαιοκεντρισμό» γιά
νά δώσει γέννηση στόν «παιδοκεντρισμό».
‘Αλλά, ποίός εἶναι ὁ Πεσταλότσι καί τίς
έγινε παιδαγωγός;

‘Η περίπτωση του εἶναι από τίς πιό
σαφεῖς τῆς παγκόσμιας παιδαγωγικῆς ἱ-
στορίας ὅπου μιά ἐκλεκτή ἀνθρώπινη ποι-
ότητα καταλήγει μέσα από μιά καθαρά
πολιτική συνειδητοποίηση στό δρόμο τῆς
παιδαγωγικῆς προσφοράς, σάν τό δρόμο
τοῦ πεπρωμένου του.

‘Ο πατέρας του, γιατρός τῆς ἐποχῆς
ἐκείνης στή Ζυρίχη πεθαίνει πρὶν καλά-
κάλά ὁ μικρός Ερρίκος γίνει πέντε χρό-
νων. Θά μπορούσε κανεῖς γά λοχυρισθεῖ
πώς δέν εἶναι άδοχητὴ μέ τήν διωμένη «ἐλ-
ληνη» τοῦ πατέρα ἢ μετέπειτα πατρική
στροφή τοῦ μεγάλου παιδαγωγοῦ. Συγχρό-
νως, ἀναπτύσσεται μέσα σ’ ἓνα έντονο

συναίσθηματικά περιβάλλον στό ὁποῖον
κυριαρχοῦν δύο θηλικές παρουσίες: ἡ μη-
τέρα του καί ἡ πιστή τους ὑπηρετριά
Μπάμπελη. Τόν διαποτίζουν μέ ἀγάπη καί
ἀσφάλεια.

· ‘Ομολογεῖ, σέ γράμμα του στόν φίλο
καί ἐκδότῃ Γκέσνερ, πώς χάσῃ στή μη-
τέρα του ἑμπεθε ν’ ἀγαπᾷ τόν κόσμο. ‘Αλ-
λά ἡ Μπάμπελη, αὐθεντικό κομμάτι τοῦ
‘Ελβετικοῦ λαοῦ, ὑπῆρξε στά μάτια τοῦ
μικροῦ Ερρίκου ἡ ἐνσαρκη εἰκόνιση τῆς
ψυχικῆς υγείας καί τῆς φυσικῆς καλοσύ-
νης τῶν ἀνθρώπων τοῦ λαοῦ. Οἱ πολλές
ικανότητές της, προσφευγμένες μέ ἀνιδιο-
τέλεια καί ἀφοσίωση στήν ἀπροστάτευτη
οικογένεια Πεσταλότσι, τοῦ ἐνέπνευσαν,
πέρα από ἓνα βαθύ συναίσθημα ἀγάπης,
μέγιστη ἑμπιστοσύνη στίς δυνατότητες τοῦ
λαϊκοῦ στοιχείου. Τά συναίσθηματά αὐτά
θά τά προβάλλει, σάν μεγαλώσει, γενικεύ-
οντάς τα σ’ ὅλους τοῦς ἀπλοῦς καί πονε-
μένους ἀνθρώπους τοῦ λαοῦ. ‘Επὶ πλέον
θά γεννηθεῖ στά νεανικά του στήθια ὁ
πόθος νά ἐκφράσει τήν εὐγνωμοσύνη του
μέ τόν ἀγώνα γιά τήν ἀξιοποίηση τῶν
λαϊκῶν δυνάμεων μέσα ἀπό τή μόρφωσή
τους.

· «Πόσο θεωρῶ τόν ἑαυτό μου εὐτυχι-
σμένο, Γκέσνερ, γράφει στό γράμμα του,
πού τό ἀξέχαστο παράδειγμα τῆς ὑπέρο-
χης ἀνιδιοτελείας της καί ἡ εὐλογημένη
ἐπίδραση πού εἶχε στήν ἀνάπτυξη τῆς
ἐπαρξῆς μου ἐνέπνευσαν κατά τόν πιό
ζωντανό τρόπο, πρὶν καλά-κάλά μπορέσω
νά σταθῶ στά πόδια μου, τόν πιό βαθύ
σεβασμό γιά τήν ἀνθρώπινη φύση, ἀκό-
μη καί γιά τοῦς πιό ταπεινοῦς ἀπ’ ἐκεί-
νους πού ἀποκαλοῦν (περιφρονητικά) «ὁ
λαός». ‘Εφτασα ἔτσι στό σημεῖο νά θε-
ωρῶ τήν κατάσταση τῶν πιό δυστυχισμέ-

των από τους συμπολίτες μου έντελώς διαφορετικά απ' ότι οι περισσότεροι άνθρωποι, γιά τους οποίους φτωχός και κακός, άπορος και άξιοπεριφρόνητος, άδέκαρος και άτομο χωρίς ανθρώπινη αξία, είναι όροι συνώνυμοι.....

Τί θα γινόμευτα, αν αυτή ή καλοσύνη, ή καλοσύνη αυτή που τόσο τρυφερά μέ περιτύλιξε, ή καλοσύνη αυτή μιας απλής γυναίκας του λαού, δέν μέ είχε οδηγήσει στο σχηματισμό μιας πιο άγνης ιδέας γιά τό μεγαλείο του ανθρώπου, που υπάρχει και στους πιο περιφρονημένους, και στους πιο φτωχούς.

Αν δέν μου είχε έμπνεύσει την έπιθυμία ν' αποδώσω στους πιο δυστυχισμένους κατοίκους των χωριών μας αυτό που κατά κάποιο τρόπο έλαβα απ' αυτούς. Νά τους χαρίσω όλη μου τή ζωή, μέχρι τό θάνατο, αυτή την αγάπη και τή βοήθεια που μου είχαν δώσει, μέσω αυτής, δηλαδή τή ζωή τους διάσερη μέχρι θανάτου».

Ακόμη πέρα από την προσωπικότητα τής Μιλάμπελ, στη διαμόρφωση τής ζωής του συνειδητός έπαιξαν ρόλο δύο συγγενείς του, που στά χωριά τους περνούσε τις σχολικές διακοπές. Ο παππούς Πάστορας και ο θείος—γιατρός. Κοντά τους γνώρισε τό δράμα και τή ψυχή του άγρότη.

Συνόδευε τον καθένα στο ποιμαντικό και λατρικό τους έργο αντίστοιχα και θαύμαζε τό ενδιαφέρον που έδειχναν γιά τά συγκεκριμένα προβλήματα του καθενός χωρικού. Τά μαθητικά και φοιτητικά καλοκαίρια δούλευε μέ τους χωρικούς στά χωράφια. Έτσι θα γράψει άργότερα: «Γιά νά 'ναι κάτι κατάλληλο νά έξυπνηθήσι τον άνθρωπο μέσα σ' όλες τις συνθήκες, πρέπει νά 'χει θεί τό ίδιο μέσα απ' όλες τις ανθρώπινες συνθήκες» (Κόινειο Άσμα). Θρεμμένες από τό χωράφι του λαού, οι παιδικές και έφηβικές του ρίζες φέρνουν στο φώς τής μέρας ένα ποικιλικό προβληματισμένο φοιτητή. Σπουδάζει στο Collegium Carolinum Έπει θαυμάσιοι καθηγητές και ιδίως ο έλληνοστής Μπόντιμερ, δαθαίνουν και ξεκαθίζουν τό νεαρό Πεσταλότοι.

Από τή μιά μεριά ή μελέτη των Ρουσσώ και Μοντεσκιέ και από την άλλη ή αυξανόμενη συνειδητοποίηση των κοινωνικών άδικιών σέ βάρος των χωρικών έσπρωξαν τον αυριανό παιδαγωγό στην πολιτική δράση. Έτσι προσχωρεί στο «Πατριωτικό κίνημα» που έμπνχώνει ο καθηγητής του Μπόντιμερ, μαζί μέ άλλους συμφοιτητές του. Γιά νά γνωρίσουν από κοντά τά προβλήματα του λαού και νά σκληραγωγηθούν κατεβαίνουν στα χωριά και δουλεύουν στα χωράφια. Μέ τή φλόγα του νεανικού τους ένθουςιασμού εγκαταλείπουν πρόθυμα τις άστικές τους άνέσεις, τρέφονται μέ χόρτα, κοιμούνται στο χόμα.

Τότε είναι που μιά διάλεξη του Πεσταλότοι στην «εταιρία των Πατριωτών», προκαλεί σχόλια, ένθουςιαμό και αντιδράσεις. Η διάλεξη αυτή δημοσιεύτηκε άνωνημα δυό χρόνια άργότερα στο 12ο φύλλο τής «Έφημερίδας» του Λιντύου κι έτσι δέν χάθηκε μέ τή φθορά του χρόνου.

Πρόκειται γιά τον ήρωικό—και τραγικό μαζί — βασιλιά τής Σπάρτης Άγη τον Δ' (245—242 π.Χ.) που τό έργο του ένέπνευσε λογοτέχνες και μουσουργούς. Όταν, λοιπόν, ο Άγης, άνέβηκε είκοσάχρονος στο θρόνο, ή έσωτερική κατάσταση τής Σπάρτης ήταν άσχημη. Οι Σπαρτιάτες είχαν εγκαταλείψει την παλιά λιτότητα ζωής και άυστηρότητα ήθών. Πλούτος, καλοζωία, ξενισιαία. Και τό χειρότερο: ή διχόνοια του λαού, έπειδή ο πλούτος ήταν συγκεντρωμένος στα χέρια των λίγων.

Ο Πεσταλότοι, συγκινημένος από τή σχετική διήγηση του Πλούταρχου, βλέπει τον Άγη αποφασισμένο νά ξαναφέρει στη Σπάρτη τό πνεύμα των νόμων του Λυκούργου. Τό φιλελεύθερο, ήρωικό και λιτό υπόδειγμά του έμπνέει τους νέους τής Σπάρτης τον ακολουθούν. Όμως, αντιδρούν οι πλούσιοι και οι γυναίκες, όσοι δηλαδή είχαν βολευτεί στη νέα κατάσταση. Ο βασιλιάς μέ τή βοήθεια των νέων, νικά τους αντιπάλους του και κυριαρχεί. Στη συνέχεια τους δίνει ά-

μνηστία, τὰ πράγματα ἐχονχάζουν» καί φεύγει σέ πόλεμο. Ἀλλά οἱ ἀντίπαλοι δέν ἀργοῦν νά ἐκμεταλλευστοῦν τήν ὀπουσία του. Τόν σικοφαντοῦν στό λαό σάν «ταραχοποιό» (1.....) καί ἐτύραννο». Ἀλλ' αὐτή εἶναι ἡ γλώσσα τῆς ἀχρεϊότητος, σημειώνει ὁ συγγραφέας. Τώρα πιά ὁ Ἄγης διαλέγει γιά ἀπάντηση στίς σικοφαντίες τήν προσφορά ὅλης του τῆς περιουσίας στό Κράτος· συγχρόνως ὑποβάλλει νομοσχέδιο ἀναδιανομῆς τῆς γῆς καί κρατικοποιεῖ τίς περιουσίες πού ἀποκτήθηκαν ἄδικα! Ἀλλοῖον ὅμως! Τήν ὥρα πού οἱ νέοι καί τὰ πλήθη τοῦ λαοῦ ζητωκραυγάζουν γιά τό δίκιο ἡ προπαγάνδα τῶν ἰσχυρῶν ἐξαπολύει τὰ φαρμακερά της βέλη. Ὁ βασιλιάς ἐπρέπει νά πεθάνει. Νά μή μοιράσει τή γῆ, νά μή σώσει τό Κράτος. Πλησιάζουν οἱ τραγικές σκηνές. Θά σέ σκοτώσουν. Τρέξε στό ναό, γρήγορα. Οἱ Θεοί πού προστατεύουν τή Σπάρτη, θά σοῦ σώσουν τή ζωή. Ἀ! Ὅτε θρησκεία, οὔτε ναός θά σέ σώσουν».

Ἡ μικρή αὐτή παράσταση ἀπό τή δραματική ἀλληγορία τοῦ νεαροῦ πατριώτη εἶναι ἀρκετή γιά νά δείξει πόσο ὁ αὐριανός παιδαγωγός εἶναι δεμένος μέ τὰ προβλήματα τοῦ λαοῦ του καί πόσο βαθειά κοινωνικές καί ἐπαναστατικές ἦσαν οἱ ρίζες πού ἔθρεψαν τό σαρκωμένο τοῦτο θάῤμα τῆς Παιδαγωγικῆς Κρίσης.

Μέσα ἀπό τέτοιους δρόμους γεννιέται σιγά-σιγά ὁ παιδαγωγός. Ἡ ἐταιρία τῶν πατριωτῶν ἐκδίδει τό ἐβδομαδιαῖο περιοδικό Der Erinnere («Ὁ Ἐνθυμητής» μέ σκοπό νά διαδώσει τίς ἀρχές της, δηλ. τή λιτότητα καί ἀπλότητα τῆς ζωῆς, τήν ἀντρεία καί τή δικαιοσύνη... Τό ἐντυπο τοῦτο γίνεται δυσάρεστο στό καθεστῶς τῆς Ζυρίχης καί γι' αὐτό συχνά ὁ Πεσταλότσι καί οἱ φίλοι του διώκονται. Καί τότε ἡ ἀγάπη του γιά τό λαό θεωρεῖται: «ἀγαπημένε μου λαέ, θέλω νά σέ βοηθήσω ψιθυρίζει. Καί σ' ἓνα του διβλίο ἐξαμολογεῖται: «Ἀπό τὰ χρόνια τῆς ἐφηβείας μου μιά μονάχα σκέψη ἔκανε τήν καρδιά μου νά χτυπάει: νά ξεράνω τήν πηγή

τῆς δυστυχίας στήν ὁποῖαν ἔβλεπα βυθισμένο τό λαό γύρω μου».

Ποιά εἶναι ὅμως ἡ πηγή αὕτη; Μέ τήν ἐντονη ἀναζήτησή της εἰσέρχεται στή περιπέτεια τῆς μάθησης. Στήν ἀρχή τόν ἐλκύουν οἱ θεολογικές σπουδές καί τό ἥναιο τοῦ πάστορα Δέν μπορεῖ ὅμως νά ἀντέξει ἓνα θεό κοιμισμένο στά μέτρα τῶν ἀντιλήψεων τοῦ κλήρου τῆς ἐποχῆς· ἄλλωστε ζητεῖ ἓνα τρόπο βοήθειας τοῦ λαοῦ πύ ἀμесо. Στρέφεται ἔτσι στίς «μικρές σπουδές μέ τήν ἐλπίδα ν' ἀνυψώσει τήν κατάσταση τοῦ λαοῦ μέ τή νομοθετική ἐργασία. Ἀλλά δέν ἐφίγει ν' ἀντιληφθεῖ πῶς καί ἡ καλύτερη νομοθεσία δέν μπορεῖ ν' ἀγγίξει τή ρίζα τοῦ κακοῦ. Κι ἔτσι βλέπουμε τό δεκαεννιάχρονο παλληκάρι νά γράφει στόν «Ἐνθυμητή», φανερόνοντας ἀπλά τόν κοινωνικό χαρακτήρα τοῦ παιδαγωγικοῦ λειτουργήματος:

«Θά εὐχάμινα, κάθε τίμιος ἄνθρωπος ἀντί ν' ἀρκεῖται νά ἔναι τίμιος γιά τόν ἑαυτό του, ν' ἀναλαμβάνει τό ἔργο τῆς μόρφωσης ἑνός ἄλλου ἀτόμου, ἔστω κι ἑνός, μέ τό παράδειγμα καί τίς ἀπόψεις του...» Καί εἰσάγει νά ἔλεγε κάποιος νά γράφει μέ ἀπλότητα ἀρχές τῆς ἀγωγῆς μέ τέτοιο τρόπο πού νά ἔναι χρήσιμες σέ ὅλους... Νά μοιραστοῦν ἀπό τοὺς λερεῖς σ' ὅλους τοὺς πατέρες, σ' ὅλες τίς μητέρες, ὥστε καθένας νά μπορέσει ν' ἀντιθέψει τά παιδιά του λογικά καί χριστιανικά...».

Καί ἤδη ἀπό τότε, παρ' ὅτι θεωροῦσε ἀναρμόδιο τόν ἑαυτό του γιά νά κάνει τόν παιδαγωγό, δίνει συμβουλές στοὺς γονεῖς γιά τήν ἀνατροφή τῶν παιδιῶν τους. Συσταίνει π.χ., τή μετάφραση χρησίων γαλλικῶν διβλίων, μαλώνει τίς μητέρες πού φασσιώνουν τὰ μωρά τους κι ἔτσι «σκληρώνουν τόν πολίτη τῆς Ζυρίχης ἀπό τήν κούνια κιόλας» κ.ἄ.

Ἐχει πιά γεννηθεῖ μέσα του ὁ παιδαγωγός. Ἀπό δῶ καί πέρα, γιά ἐξήντα περίπου χρόνια μέσα ἀπό μιά ζωὴ ὅλο ἀγωνία καί περιπέτεια δέν θά κάνει τίποτ' ἄλλο ἀπό τό νά ὀργώνει τό χωράφι τοῦ λαοῦ μέ τό ἄλτροι τῆς παιδείας. Δέν θά

υποχωρήσει ούτε για μία στιγμή μπροστά στα εμπόδια, ούτε θ' αμφισβητήσει την πολιτική και ήθικη σπουδαιότητα του έργου του πού χωρίς αυτό «δεν μπορούσε να ζήσει».

Μιά φοβερή παιδαγωγική δραστηριότητα καλύπτει τα όρμα και γεροντικά του χρόνια. Έτσι τον βλέπουμε.

— στο 1771: να παντρεύεται και να ιδρύει το αγροτικό σχολείο της Νάιχοφ, κοντά στο Μπρούγκ.

— στο 1798: να γίνεται πατέρας των ορφανών του εμφύλιου πολέμου στην Στάνς.

— στο 1799: νί ιδρύει το σχολείο και διδασκαλείο του Μπούργκτορφ.

και στο 1805—1825 (σε ηλικία 60 ετών...) να ιδρύει και διευθύνει το περίφημο Ίνστιτούτο της Ίνθερτον.

Εργάζεται ακούραστα. Τό πρωί διδάσκει, καθοδηγεί παιδιά και δασκάλους. Προπαγανδίζει και το σύστημά του για τη λαϊκή φυσική αγωγή του παιδιού στους ξένους επισκέπτες των ιδρυμάτων του με τό κρυφό όνειρο να βελτιωθεί η τύχη κι άλλων λαών. Και τη νύχτα, από τις 2 το πρωί, υπαγορεύει, και γράφει τα διδλία του. Και δεν υπάρχει ούτε μία γραμμή του Πεσταλότσι πού να είναι περιττή, τό κάθε τι είναι συγκεκριμένο και αυθεντικό. Σέ δεκάδες τόμους ανέρχεται σήμερα η έκδοση των έργων του από γερμανικούς ή έλβετικούς οίκους. Είναι πιά σήμερα καθιερωμένος σάν ή πλέον αυθεντική μορφή Δάσκαλου της νεώτερης παιδαγωγικής και μάλιστα σάν ο τύπος του ΛΑΪΚΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ.

Η έννοια — βίωμα «λαός» και ή ανάταση του λαού μέσα από τη διαδικασία του «εξευγενισμού του ανθρώπου» αιώ-
τελούν τη σπονδυλική στήλη του έργου και των απόψεών του. Αυτή ή έννοια τόν ο-
δηγεί στη σύλληψη μιās αγωγής σύμφω-
να μέ τους νόμους και τό ρυθμό της φύ-
σης. Σέ πολλά κείμενά του οι έννοιες «φύση» και «λαός» είναι σχεδόν ταυτόση-
μες. «Η τέχνη του ανθρώπου, λέει στο
«Κύνειο Άσμα», καλείται να σιγον-

τάρει την πορεία της φύσης στη διαμόρ-
φωση των ικανοτήτων μας.

Όφείλει να της δώσει τό προβάδισμα και να ταιριάζει μαζί της πρὸς όλες τις κατευθύνσεις πού του υποδεικνύει. Για να φτάσει εκεί πρέπει να στηριχτεί, σ' όλες τις περιπτώσεις, πάνω σέ μιὰ βαθειά γνώση και σέ μιὰ ζωντανή πρόγνωση αὐ-
τής της ίδιας της πορείας της Φύσης, ε-
κείνης πού τά ίχνη της οφείλει να ακολου-
θεῖ σάν πιστός υπηρέτης.

Στή συνέχεια ή ίδια έννοια τόν κάνει να θεωρήσει άμορφη κι αυθεντική την πραγματικότητα του παιδιού. Ό παιδα-
γωγός αυτός την πραγματικότητα χρειά-
ζεται να μελετήσει προσεκτικά και να την πάρει σάν οδηγό στο παιδαγωγικό του έργο. Άλλωμονο αν ή μάθηση αλλοιώνει, τι είναι γνήσιο και αυθεντικό στο παιδί. Βλέπουμε τόν Πεσταλότσι να χαμηλώνει και να άφουγκράζεται προσεκτικά τό φυσικό ρυθμό του παιδιού. Γίνεται κι ο ίδιος παιδί. («Είναι τόσο γλυκά, λέει, να ναι κανείς λίγο παιδί να πιστεύει, να έμ-
πιστεύεται, ν' αγαπά...»). Μελετά άκρί-
ταπανοστα κα θεραπεύει την κάθε προσω-
πική περίπτωση. Σάν άλλος Σωκράτης δεν δίνει στον έαυτό του — παιδαγωγό άλλο ρόλο από τό ρόλο εκείνου πού «εξυ-
πνάει» στον άλλον τόν έαυτό του.

Ήθελε ακόμη ή μόρφωση των παιδιών του λαού να μην είναι ξένη πρὸς τις ά-
νάγκες, τά ενδιαφέροντα και τις δυνατό-
τητές τους. Έτσι στο άγρόκτημα της Νάι-
χοφ συνδυάζει τις βασικές γραμματικές γνώσεις μέ την άγροτική και επαγγελμα-
τική εκπαίδευση των παιδιών. Κατακε-
ραυνώνει τό σχολικό θερμπαλισμό (τό ελι-ρι-λα-ρις) και πάνω απ' όλα αγωνίζε-
ται να φτιάξει μιὰ άπλή μέθοδο διδα-
σκαλίας ώστε ν' αναλάβουν οι οικιογένειες, και μάλιστα οι μητέρες, τό έργο της μάθησης. «Όταν άρχίζα αυτές τις προσ-
πάθειες, γράφει, δεν προσπαθούσα και δεν έπεδίωκα τίποτ' άλλο από τό να άπλο-
ποιήσω στο ελάχιστο τά υπάρχοντα μέ τη διδασκαλία και να θέσω μ' αυτό τόν τρόπο τη χρήση και την άσκηση τους στα χέρια του λαού μέχρι και μέσα στο ίδιο τό

επιτάξει (Κλέντιο Λομω).

Στό μυθιστόρημά του «Λεονάρδος και Γερτρούδη» εκτός από την πίστη στην αναγέννηση του λαού μέσα από τη μόρφωσή του γίνεται κήρυκας της προσημομένης στάς μέτρα του λαού διαπαιδεύσης. Η Γερτρούδη του, υψώνεται σε πρότυπο μητέρας που 'ναι ικανή να οδηγήσει τα παιδιά της και που αξίζει όλες οι άλλες μητέρες να τη μιμηθούν. «Ενώ πιστεύε κανείς, γράφει, όταν παρατηρούσε όλες τις πράξεις και τις χειρονομίες της, πως κάθε μία άλλη γυναίκα θα μπορούσε να κάνει τα ίδια και στη τελευταία γυναίκα του χωριού, είμαι βέβαιος πως δεν θα παράσει ποτέ από το μυαλό της πως η Γερτρούδη ξέρει ή κάνει πράγματι κάτι για το οποίο θα 'ταν η ίδια άνικανη».

Ο εφευρέτης αυτός του λαού που είχε σαν έμβλημά του «τά πάντα για τους άλλους, τίποτα για τον εαυτό του» (επιτάφιο επίγραμμα στο Μπρούγκ) πέθανε πριν εκατόν πενήντα χρόνια όμως η προσωπικότητα και το έργο του δεν έπαψαν να ζυμώνουν την παγκόσμια παιδαγωγική πραγματικότητα. Έγινε «σημείον αντιλεγόμενον» που αδιάκοπα κρίνει τους στόχους της αγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολλών λαών. Δεν περιμένε ασφαλώς να βρει τέτοια απήχηση το έργο του μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Ήξερε μόνο πως αγαπούσε και πως δούλεψε για το παιδί του λαού και την ανύψωση των συνθηκών ζωής του. Γι' αυτό και έμεινε και μένει. Ο Πεστολότσι, λέει ο Παπαμαύρου, στον πρόλογο του θαυμάσιου διώνυμου βιβλίου του, δεν είναι ο φιλόανθρωπος που θέλει να βοηθήσει το

λαό στη δυστυχία του ελεώντας τον. Είναι ο άνθρωπος που θέλει να κάνει το λαό να βγει μόνος του, με δική του ενέργεια και δράση από τη δυστυχία. Δεν κάνει φιλάνθρωπη, αλλά κοινωνική δράση.

Η φετινή του μνήμη μας τοποθετεί μπροστά στο καινό ερώτημα: πότε επιτέλους και πως θα αποκτήσει και ο δικός μας ο λαός λειτουργική σχέση με τη παιδεία ώστε «ο εξευγενισμός του ανθρώπου» να γίνει η βάση που πάνω της θα στηριχθούν οι προσπάθειες για την κατοχύρωση της πολιτικής και πνευματικής του ελευθερίας;

«Ας γίνουμε άνθρωποι για να μπορούμε να ξαναγίνουμε πολίτες».

«Κάποτε, όταν θα 'χει πιά περάσει η εποχή μας, όταν μετά μισό αιώνα, μία νέα γενιά, θα μάς έχει αντικαταστήσει, όταν η Ευρώπη θα 'χει τόσο πολύ κινδυνεύει από την επανάληψη των ιδίων σφαλμάτων, από την αυξανόμενη δυστυχία του λαού και τις φοβερές συνέπειές της, ώστε θα έχουν κλονιστεί όλα τα κοινωνικά στηρίγματα, τότε, ω τότε, θα δεχτούν ίσως οι άνθρωποι, το δίδαγμα της πείρας μου. Και οι πιο φωτισμένοι θα μπορέσουν επί τέλους να καταλάβουν πως μόνο με τον εξευγενισμό των ανθρώπων μπορεί να περιοριστούν η δυστυχία και οι αναβρασμοί των λαών, καθώς επίσης και οι καταχρήσεις του δεσποτισμού, είτε από τους πρίγκιπες, είτε από τους δούλους».

(Απ' την εισαγωγή στα αίτια της Γαλλικής Έπανάστασης).

Δρ. Α. ΚΟΣΜΟΠΟΤΛΟΣ

Παιδαγωγός

Επιμελητής του Παν(μίου) Πατρών

ΑΡΧΕΣ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

Α. ΓΑΪΤΑΝΗ

Ἡ ἀνεύρεση καὶ διατύπωση ἀρχῶν καὶ κανόνων μαθήσεως εἶναι μιά ἀπὸ τίς βασικὰς ἐπιδιώξεις τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐπιστήμης.

Ἡ ἀνακάλυψη ὁμως τῶν ἀρχῶν αὐτῶν δὲν εἶναι καθόλου εὐκολὴ ὑπόθεση. Καὶ τοῦτο διότι πρέπει νὰ εἶναι τὸ καταστάλαγμα προσεκτικῆς καὶ ἐπισταμένης πειραματικῆς ἐρευνας.

Ἡ παιδαγωγικὴ ἐπιστὴμὴ ἀρχίσει νὰ σημειῶναι σημαντικὴ πρόοδο, ἀφ' ὅτου υἱοθέτῃ τὴ μέθοδο ἐρευνας τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν, δηλαδή τὴν παρατήρηση καὶ τὸ πείραμα.

Ἡ Πειραματικὴ Παιδαγωγικὴ δὲν ἔχει ἀσφαλῶς ἐρευνήσει ὅλα τὰ παιδαγωγικὰ προβλήματα. Ἐχει ὁμως συμβάλει ἱκανοποιητικὰ στὴν ὀρθὴ ἀντιμετώπιση ἀρκετῶν ἀπ' αὐτά.

Στὴ χώρα μας ἡ Πειραματικὴ Παιδαγωγικὴ δὲν ἔχει σημειώσει εὐφελὴ πρόοδο, σὲ σύγκριση μὲ ἄλλες χώρες. Γι' αὐτὸ καὶ δὲν τολμῶ νὰ πῶ ὅτι τὰ συμπεράσματά μου εἶναι προῖόν πειραματικῆς ἐρευνας. Τολμῶ ὁμως νὰ πῶ, ὅτι εἶναι τὸ καταστάλαγμα τόσο τῆς προσωπικῆς μου ἐμπειρίας ὅσον καὶ τῆς θεωρητικῆς καὶ πρακτικῆς μου κατάρτισεως κατὰ τὴ διάρκειαν τῶν σπουδῶν μου καὶ τῆς συναφοῦς μελέτης μου.

Οἱ βασικότερες ἀρχές μαθήσεως δυνάμεθα νὰ ποῦμε πῶς εἶναι οἱ ἀκόλουθες:

Ι. Ἡ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Εἶναι βασικὴ προϋπόθεση γιὰ κάθε μορφή μαθήσεως νὰ ὑπάρχει ἡ ἀπαραίτητη ἐτοιμότητα ἀπὸ τὴν πλευρὰ τοῦ μαθητῆ.

Ὅταν λέγουμε ἐτοιμότητα ἐννοοῦμε τὴν ὑπαρξὴ στοῦ μαθητῆ ὅλων τῶν ἀπαραιτήτων προϋποθέσεων γιὰ μιά τελειότερη κατὰ τὸ δυνατό μάθηση. Τέτοιες προϋποθέσεις εἶναι: ἡ ἀπαραίτητη φυσικὴ ἀνάπτυξη, καὶ ὠριμότητα, ἡ νοημοσύνη, ἡ ἐμπειρία, ἡ προηγούμενη γνώση, ἡ ἀντίληψη καὶ ὅ,τι ἄλλο σχετικὸ ἀπαιτεῖται γιὰ νὰ ἔχουμε μάθηση.

Ὑπάρχουν πολλές βαθμίδες ἐτοιμότητας γιὰ τὴν ἐκμάθηση ἑνὸς συγκεκριμένου ἀντικειμένου. Ὅλοι οἱ μαθητές μιᾶς τάξεως δὲν ὁρίζονται στὴν ἴδια βαθμίδα ἐτοιμότητας, μολονότι ἔχουν τὴν ἴδια ἡλικία. Ὅπως διαφέρουν στὴν ἡλικία κατὰ μῆνες ἢ καὶ ἡμέρες, ἔτσι διαφέρουν καὶ στὴν ἐτοιμότητα γιὰ μάθηση. Καὶ ὅπως εἶναι πολὺ δύσκολο νὰ ἔχουμε μιά τάξη πού τὰ παιδιὰ της νὰ ἔχουν γεννηθεῖ τὸν ἴδιο μῆνα, ἀν ὅχι τὴν ἴδια μέρα, ἄλλο τόσο εἶναι δύσκολο νὰ ποῦμε, ὅτι οἱ μαθητές μιᾶς τάξεως ἔχουν τὴν ἴδια ἐτοιμότητα. Ἡ ἀπουσία δὲ αὐτῆς τῆς ἐτοιμότητας δημιουργεῖ στοῦ μαθητῆ ἀπογοήτευση, ἐλλειπὴ μάθησι καὶ πολλὰ ἄλλα προβλήματα.

Μποροῦμε νὰ ποῦμε, λοιπόν, ὅτι:

1) Ὁ μαθητὴς μαθαίνει καλύτερα ἐὰν τὸ ἀντικείμενο μαθήσεως σχετίζεται στενά μὲ τὴν ἱκανότητα, τὰ διαφέροντά του καὶ τὸ δικό του κόσμον γνώσεως.

2) Ἡ ἐτοιμότητα τοῦ μαθητῆ γιὰ μάθησι θὰ πρέπει νὰ ἐξακριβωθεῖ ἀπὸ τὸ δάσκαλον, πρὶν ἀρχίσει τὴ διδασκαλία του καὶ ὅχι νὰ μαντευθεῖ ἀπ' αὐτόν.

Ἀσφαλῶς ἡ ἐξακρίβωση τῆς ἐτοιμότητας τοῦ μαθητῆ προϋποθέτει

τήν ύπαρξη τών σχετικών μέσων μετρήσεως, τήν ύπαρξη σταθμισμένων τέστ κ.λ.π.

3) 'Εάν διαπιστωθεί ότι τό άτομο δέν διαθέτει τήν απαραίτητη έτοιμότητα γιά τό ποσό καί τό ποιό τής γνώσης πού προορίζεται γι' αυτό, τότε καλό θά είναι είτε ή γνώση τελείως νά απαλειφθεί, είτε νά τροποποιηθεί γιά νά είναι ανάλογη πρός τīs ικανότητες καί τά διαφέροντα του παιδιού, είτε ακόμη νά προσδιοριστεί γιά μιά ηλικία πού τό παιδί θά είναι ικανό νά τήν άφομοιώσει.

4) 'Ετοιμότητα γιά μάθηση δέν σημαίνει ότι τά παιδιά πρέπει νά έχουν τόν ίδιο Δείκτη Νοημοσύνης. 'Ο Δ.Ν. είναι ένα από τά πολλά στοιχεία πού προσαναφέραμε γιά τήν ύπαρξη τής έτοιμότητας.

5) Τά ύλικά πού θά χρησιμοποιηθούν κατά τή διάρκεια τής μαθήσεως καί οι ενέργειες πού θά ακολουθήσει ό δάσκαλος πρέπει καί αυτά νά είναι, ανάλογα πρός τόν βαθμό έτοιμότητας πού έχουμε νά αντιμετωπίσουμε.

II. ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ

Τά κίνητρα μαθήσεως είναι ή μεγαλύτερη δύναμη πού ώθει τό μαθητή πρός τή μάθηση.

Τά παιδιά κατέχονται από μιά μεγάλη περιέργεια νά γνωρίσουν τόν κόσμο μέσα στον όποίο ζουν.

Αυτή ή περιέργεια πρέπει νά ενισχυθεί κατάλληλα γιά νά επεκταθεί βαθύτερα καί πλατύτερα παρά νά περιφρονηθεί μέ τήν δικαιολογία ότι ή μάθηση πρέπει νά άρχισεί υπό τήν καθαρή της μορφή. Γιά τήν επίτευξη του άνωτέρω σκοπού θά πρέπει νά λαμβάνουμε υπ' όψη μας καί τά εξής:

1) Τό παιδί παρακινείται από τήν ανάγκη γιά νά ικανοποιησει διάφορες έλλείψεις του, κοινωνικές, διο-

λογικές, συναισθηματικές κ.τ.λ. 'Εδω άκριδώς είναι τό σημείο στο όποίο θά πρέπει νά ενισχυθεί κατάλληλα, ώστε, όχι μόνο νά μή διακόψει αυτή του τήν φυσική έξεση αλλά καί νά τήν επεκτείνει.

2) 'Η γνώση τής προόδου πού σημειώνει ό μαθητής πρός τό σκοπό πού επιδιώκει, τόν ενθαρρύνει γιά νά συνεχίσει τήν προσπάθειά του.

3) Τά κίνητρα, τά όποία κατευθύνουν τή συμπεριφορά του μαθητή, δέν είναι πάντοτε σαφή. 'Ετσι, ό μαθητής πού φαίνεται νά χρειάζεται ιδιαίτερη επίβλεψη από τό δάσκαλο γιά τήν κατανόηση του διδασκομένου μαθήματος, ίσως κινείται σ' αυτή του τήν ενέργεια από έλλειψη στοργής μάλλον παρά από έπιθυμία γιά μάθηση.

4) Τά κίνητρα επηρεάζονται ακόμη καί από τή φύση τής προσωπικότητας κάθε μαθητή. 'Εδω μπορεί νά παίζουν σημαντικό ρόλο αισθήματα κατωτερότητας ή άνωτερότητας ή ακόμα καί έχθρότητας πρός τό σχολικό περιβάλλον. Τόσο δέ εκείνοι πού πετυχαίνουν ύψηλούς βαθμούς προόδου όσο καί εκείνοι πού πετυχαίνουν χαμηλούς είναι πιθανόν νά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα.

5) 'Η έπιτυχία πού σημειώνει ό μαθητής στίς σπουδές του άποτελεί ευνοϊκό κίνητρο. 'Η άποτυχία όμως μπορεί νά είναι θετικός αλλά καί άρνητικός παράγοντας.

6) Τά κίνητρα ενισχύονται ακόμα εάν ό μαθητής έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό μαθήσεως. 'Η συνείδηση του σκοπού ενισχύει καί ενθαρρύνει τό μαθητή γιά τήν επίτευξή του.

7) 'Ο έπαινος του μαθητή εκ μέρους τών δασκάλων ή γονέων ή συμμαθητών καί γενικότερα του κοινωνικού του περιβάλλοντος επιδρούν ευνοϊκά στή δημιουργία

αποτελεσματικών κινήτρων για το μαθητή. Αντιθέτως η επιτίμηση εκ μέρους του ίδιου περιβάλλοντος δεν είναι βέβαιο εάν έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει ότι η επιτίμηση μπορεί να ενθαρρύνει αλλά μπορεί και να αποθαρρύνει το μαθητή.

8) Η προσφερόμενη αμοιβή για σχολική εργασία έχει συνήθως θετικά αποτελέσματα, όταν προσφέρεται από το σχολικό περιβάλλον. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος, το άτομο να έθισθεί και να θέλει να εργάζεται με σκοπό να θέλει να επιτύχει την αμοιβή και όχι τη μάθηση.

9) Ο συναγωνισμός είναι δυνατόν να παρακινεί το μαθητή για μάθηση, αλλά θα πρέπει να συνοδεύεται από μεγάλες επιτυχίες, διαφορετικά είναι δυνατόν και να αποθαρρύνει τους συναγωνιζομένους.

10) Το μεγαλύτερο κίνητρο για το μαθητή είναι η χαρά που προέρχεται από αυτό τουίτο το αντικείμενο της μάθησης.

Έτσι στην προσπάθεια του δασκάλου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών διά της δημιουργίας εύχαριστου ατμοσφαίρας, ανακοινώνοντας ότι την επόμενη μέρα θα ακολουθήσει έκδρομή, επιτυγχάνεται το αντίθετο αποτέλεσμα, διότι η προσοχή των μαθητών αποσπάται από το μάθημα και συγκεντρώνεται στην έκδρομή.

III. ΚΑΘΕ ΑΤΟΜΟ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΔΙΚΟ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟ

Αντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο νιώθει ή βλέπει το γύρω κόσμο.

Γιά να αντιληφθεί κανείς θα πρέπει πρώτα να αποκτήσει εμπειρίες.

Κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον περιβάλλοντα κόσμο κατά διαφορετικό τρόπο και αυτή η διαφορά εί-

ναι που επηρεάζει και τη συμπεριφορά του ατόμου. Γι' αυτό ο δάσκαλος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τη συμπεριφορά του μαθητή εάν δύναται να εισχωρήσει στα μύχια της ψυχής του και να αντιληφθεί τον τρόπο που ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι:

1) Κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται το γύρω του κόσμο κατά διαφορετικό τρόπο από ότι οι άλλοι, γιατί και κάθε μαθητής έχει ζήσει σε διαφορετικό περιβάλλον.

2) Όλοι μας αντιλαμβανόμεθα το περιβάλλον μας σύμφωνα με τις περασμένες εμπειρίες μας, τις επιδιώξεις μας, τις διαθέσεις μας, την συναισθηματική μας κατάσταση και τέλος αυτή την ίδια την ικανότητά μας.

3) Βασικό είναι ακόμη και το πώς ένας μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα στο χώρο. Αυτό επηρεάζει την όλη του συμπεριφορά.

4) Ο μαθητής δοθείται καλύτερα, όταν μπορέσει να εκτιμήσει τη δική του αντίληψη. Ο δάσκαλος θα είναι για το μαθητή το μέτρο συγκρίσεως.

Η επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή θα προέλθει από την ακριβή και ρεαλιστική αντίληψη των διαφόρων περιστάσεων. Τόσο ο δάσκαλος όσο και οι άλλοι άνθρωποι του στενού περιβάλλοντος του μαθητή μπορούν να τον βοηθήσουν για να δυναθεί να εκτιμήσει μόνος του τη δική του αντίληψη.

6) Η ακρίβεια της αντίληψης των πραγμάτων πρέπει να ελέγχεται συχνά. Σ' αυτό πολύ συντελούν οι ομαδικές συζητήσεις των παιδιών.

7) Θα πρέπει ακόμη ο δάσκαλος να λαμβάνει υπόψη του, ότι ο μαθητής διέρχεται και από διάφορα στάδια εξέλιξης, τα οποία επηρε-

άζουν τόν τρόπο μέ τόν όποίο ό μαθητής βλέπει τόν εαυτό του.

Η ΜΑΘΗΣΗ ΔΙΑΦΕΡΕΙ ΑΠΟ ΑΤΟΜΟ ΣΕ ΑΤΟΜΟ

IV. ΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

Οι σκοποί τής μαθήσεως πρέπει νά είναι ξεκαθαρισμένοι στό μυαλό του μαθητή και νά έχουν γίνει αποδεκτοί απ' αυτόν, άν θέλουμε ή μάθηση νά είναι ικανοποιητική.

1) Οι σκοποί αυτοί θά πρέπει νά είναι ανάλογοι πρός τīs ικανότητες του ατόμου.

2) "Όταν θέτουμε τούς σκοπούς τής μαθήσεως θά πρέπει νά λαμβάνουμε όπόψη τόσο τīs κοινωνικές ανάγκες όσο και τīs ατομικές ανάγκες του μαθητή.

3) "Ο μαθητής εύχαρίστως αναλαμβάνει τό έργο πού του αναθέτουν, άν βλέπει ότι αυτό ικανοποιεί τīs δικές του ανάγκες πρώτα.

4) Οι σκοποί πού θέτει ό δάσκαλος θά πρέπει νά συμπεριφέρονται μέ εκείνους πού έχει σάν στόχο του ό μαθητής.

5) "Ο βαθμός επιτυχίας πού απαιτείται τόσο από τό οικογενειακό όσο και από τό σχολικό περιβάλλον του μαθητή, ασφαλώς επηρεάζουν τή δική του συμπεριφορά πού έχει σχέση τήν επιδίωξη τών σκοπών τής μαθήσεως.

6) "Όσο περισσότερο ό μαθητής συμμετέχει στόν προσδιορισμό τών σκοπών τής μαθήσεως τόσο περισσότερο επηρεάζεται και ή συμπεριφορά του πρός αυτόν.

7) Τέλος ό μαθητής πρέπει νά κατανοήσει πλήρως τήν αξία τών επιδιωκόμενων σκοπών. Γι' αυτό ό δάσκαλος έχει μεγάλη ευθύνη στό νά βοηθήσει τό μαθητή νά ξεκαθαρίσει στό μυαλό του τούς σκοπούς πού θέζει και νά θέζει τούς πιό κατάλληλους και επωφελείς.

Η διδασκαλία πρέπει νά λαβαίνει όπόψη τīs ατομικές διαφορές τών μαθητών γιά νά μπορέσει νά επιτύχει ύψηλή στάθμη μαθήσεως.

Οι διαφορές γίνονται περισσότερο ευδιάκριτες όσο ό μαθητής γίνεται μεγαλύτερος. "Όταν ό δάσκαλος, θά πρέπει νά προσαρμόζει τή διδασκαλία του έτσι πού νά καλύπτει όλα τά επίπεδα ικανότητας τών μαθητών. Θά πρέπει νά κατανοεί και μέ τή διδασκαλία του νά εισχωρεί σέ όλο τό γνωσιολογικό και συναισθηματικό κόσμο του μαθητή. Νά προσαρμόζει δέ ανάλογα και τή διδασκαλία του.

Θά πρέπει δηλαδή νά κατανοήσει καλύτερα ό μαθητής τīs αδυναμίες του αλλά και τά προτερήματά του.

Νά γνωρίσει τīs ικανότητές του και νά σχεδιάσει και νά πραγματοποιήσει τή δική του εργασία. Νά έχει στή διάθεσή του μιά ποικιλία από ανάλογο υλικό γιά τήν πραγματοποίηση τών σκοπών του.

"Ο μαθητής έχει τήν τάση νά παίρνει από κάθε νέα έμπειρία του ό,τι έχει σχέση μέ τīs προηγούμενες, διότι νομίζει ότι τότε ή έμπειρία έχει κάποιο μήνυμα γι' αυτόν. "Ο κάθε μαθητής αντιδρά διαφορετικά από τούς άλλους μαθητές πού δοκιμάζουν τήν ίδια έμπειρία. Καί τούτο γιατί αντιλαμβάνεται κατά διαφορετικό τρόπο τήν έμπειρία αυτή.

Οι εύκαιρίες γιά μάθηση είναι αποδοτικές, όταν τό άτομο δέν πιέζεται από τό περιβάλλον του, αλλά αισθάνεται ελεύθερο νά σκέπτεται και νά ενεργεί γιά τή λύση τών παρουσιαζομένων προβλημάτων.

VI. Η ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΕΩΣ

Ἡ μάθηση εἶναι πολύτιμη, όταν ἓνα ἄτομο μπορεῖ νά διατηρεῖ ὅ,τι μαθαίνει καί νά τό ἐφαρμόζει σέ νέες συνθήκες πού τοῦ παρουσιάζονται.

Ὅταν ὁ μαθητής μπορεῖ νά χρησιμοποιεῖ ὅ,τι μαθαίνει σέ παρόμοιες ἢ διαφορετικές περιστάσεις, τότε ἔχουμε μεταβίβαση μαθήσεως.

Ἡ ικανότητα τοῦ ἀτόμου νά ἐπαναλάβει ἢ νά χρησιμοποιήσει πάλι μιᾶ ἰδέα πού εἶχε χρησιμοποιήσει καί στό παρελθόν λέγεται διατήρηση τῆς γνώσεως.

1) Ὅ,τι μαθαίνει καί διατηρεῖ ὁ μαθητής μπορεῖ νά τό χρησιμοποιεῖ σέ νέες καταστάσεις.

2) Ἡ διδασκτέα ὕλη πού προκαλεῖ τό ἐνδιαφέρον τοῦ μαθητῆ μαθαίνεται καί διατηρεῖται καλύτερα.

3) Ἡ συγκράτηση τῆς ὕλης ἐπιρεάζεται ἀπό τό φυσικό καί ψυχολογικό κλίμα πού ἐπικρατοῦσε κατά τό χρόνο πού γινόταν ἡ μάθηση.

4) Ἡ διατήρηση τῶν γνώσεων εὐνοεῖται ἀπό τήν ἀσκηση πού κατανέμεται σέ διάφορα χρονικά διαστήματα. Ἡ μάθηση ἐπίσης διευκολύνεται καί ἀπό τήν ὑπαρξη ἐσωτερικῆς λογικῆς στή δομή τῆς ὕλης.

5) Ἡ ἐπανάληψη διευκολύνει ὄχι μόνο τή διατήρηση ἀλλά καί τή μεταβίβαση τῆς γνώσεως. Ἐάν κατά τήν περίοδο τῶν ἐπαναλήψεων παρατηρηθεῖ ὅτι ὁ μαθητής δυσκολεύεται, τοῦτο σημαίνει, ὅτι ἡ διδασκτέα ὕλη ἴσως εἶχε, μικρή σπουδαιότητα γιά τό μαθητή.

6) Ἡ ὕλη πού ἔχει συνδυαστεῖ μέ εὐάρεστα συναισθήματα γιά τό μαθητή τείνει νά διατηρεῖται περισσότερο ἀπό τήν ὕλη πού κατά τήν πρόσληψή της δέν ὑπῆρχαν εὐχάριστες καταστάσεις. Φαίνεται ὅτι ὁ ἄνθρωπος τείνει νά θυμᾶται εὐκολότερα ὅσα τόν εὐχαριστοῦν καί νά ξεχνᾷ ὅσα τόν δυσαρεστοῦν.

7) Ἡ παλιά γνώση τείνει νά ξεχασθεῖ, όταν μιᾶ νέα συγγενική γνώση ἀκολουθήσει τήν παλιά.

8) Ἡ ἀπόκτηση γενικῶν ἐννοιῶν γενικεύσεων καί ἀρχῶν διατηροῦνται εὐκολότερα καί μεταβιβάζονται ἐπίσης ἀπ' ὅτι ἡ γνώση γεγονότων καί ὁρολογίας. Γιά τοῦτο ἡ τελική φάση τῆς μαθήσεως θά πρέπει νά περιλαμβάνει προσπάθειες γιά τήν ἐξαγωγή γενικεύσεων.

VII. Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ἡ πραγματική μάθηση προϋποθέτει σχηματισμό ἀντιλήψεως καί ικανότητας γιά λύση προβλημάτων.

Ἡ σκέψη, ἡ φαντασία, ὁ ὑπολογισμός καί ἡ ἐκτίμηση εἶναι πνευματικές λειτουργίες οἱ ὁποῖες σχετίζονται μέ τήν πραγματική γνώση.

Ἡ πραγματική μάθηση συμβαίνει σέ ὕψηλά ἐπίπεδα πνευματικῆς διεργασίας καί ἀπαιτεῖ διάφορες πνευματικές λειτουργίες.

Ἡ προσοχή πρέπει νά συγκεντρωθεῖ σέ ὁρισμένες περιοχές τοῦ περιβάλλοντος πρὶν ἡ πραγματική μάθηση λάβει χώρα.

Τά ἀποτελέσματα μιᾶς τέτοιας μαθήσεως ἐξαρτῶνται ἀπό τό εἶδος καί τό ἐπίπεδο τῶν ἀτομικῶν διαφορῶν τῶν μαθητῶν.

Μία πραγματική μάθηση ἐξαρτᾶται ἐπίσης ἀπό τήν ἀναγνωστική, πνευματική λεξιλογική ικανότητα καί τίς ἀνάλογες ἐμπειρίες τοῦ μαθητῆ.

Ὅλες οἱ ἐμπειρίες μαθήσεως θά πρέπει νά ὁργανώνονται σέ κατάλληλες ἐνότητες γνώσεων.

Ὅταν παρουσιάζουμε ἐννοιες, ἡ πλήρης κατανόηση εἶναι ἀπαραίτητη. Ἀκόμα ἡ σχετική ἐρευνα, ἡ ἐφαρμογή, ὁ ἐπίσημος ὁρισμός καί ἡ ἐκτίμηση εἶναι ἀναγκαῖα.

Κατά τήν ἐπίλυση ἐνός προβλήματος ὁ μαθητής πρέπει νά δοθηθεῖ νά προσδιορίσει καί νά ἐντοπί-

οει τό πρόβλημα. Νά βρεί τίς απαιτούμενες πληροφορίες πού θά τόν οδηγήσουν στήν λύση αὐτοῦ.

Ἡ ἀνάλυση καί ἡ σύνθεση διευκολύνουν στήν λύση τοῦ προβλήματος, ἐάν βέβαια χρησιμοποιηθοῦν κατάλληλα.

VIII. Ἡ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Ἡ ἀποτελεσματική μάθηση ἐξαρτᾶται ἀπό τόν τρόπο πού ὁ μαθητής συνδέει τόν ἑαυτό του μέ τίς νέες ἐμπειρίες. Περιλαμβάνει δέ συναισθήματα, ἐνδιαφέροντα, καί διαθέσεις. Ὁ μαθητής μερικές φορές δέν εἶναι ἐνήμερος γιά τή μάθηση πού λαμβάνει χώρα.

1. Πολλές καταστάσεις τῆς ζωῆς περιέχουν ἀποτελεσματική μάθηση.

2. Πῶς ὁ μαθητής ἀντιδρᾷ καί προσαρμόζεται σέ καταστάσεις θά ἐπηρεάσει τήν ἀποτελεσματική του μάθηση.

3. Μερικές φορές μερικές σπουδαίες ἀξίες πού ἀποκτήθηκαν ἀπό τό μαθητή κατά τή διάρκεια τῆς παιδικῆς - νηπιακῆς ἡλικίας παραμένουν σχετικά ἀμετάβλητες καθ' ὅλη τή διάρκεια τῆς ζωῆς του.

4. Οἱ ἀμετάβλητες αὐτές ἀξίες, διαθέσεις καί αἰσθήματα μποροῦν νά κρατοῦν ἀβιάζωτο τό παιδί καθ' ὅλη τή διάρκεια τῆς ἀναπτύξεώς του.

5. Οἱ διαθέσεις μεταβάλλονται πῶς εὐκόλα ἀπό τίς εὐχάριστες ἢ δυσάρεστες ἐμπειρίες πού δοκιμάζει τό παιδί.

6. Οἱ ἀξίες τοῦ μαθητή ἐπηρεάζονται ἀπό τά στάνταρ τῆς συμπεριφορᾶς τῆς ομάδας τοῦ κοινωνικοῦ καί σχολικοῦ του περιβάλλοντος.

7. Ἡ ἀποτελεσματική μάθηση σχετίζεται καί μέ τή διανοητική ὑγεία τοῦ μαθητή.

Ἔτσι οἱ μαθητές πού βρίσκονται σέ καλή διανοητική κατάσταση μα-

θαίνουν εὐκολότερα ἀπό ἐκείνους πού παρουσιάζουν σχετικά προβλήματα.

8. Ἡ ἀποτελεσματική μάθηση ἐπηρεάζεται θετικά ἢ ἀρνητικά ἀπό τήν ἀλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου καί μαθητῶν.

9. Ὁ μαθητής θά βοηθηθεῖ νά ὠριμάσει καλύτερα ὅταν βοηθηθεῖ νά ἀναγνωρίσει καί νά καταλάβει καλύτερα τίς διαθέσεις του, τά αἰσθήματά του ἀκόμα καί τίς ἀπογοητεύσεις του.

10. Ὁ σεβασμός ἀπό μέρους τοῦ δασκάλου τῶν διαθέσεων, αἰσθημάτων καί ἀπογοητεύσεων τοῦ μαθητή εἶναι ἀπαραίτητος, διότι ἔτσι θά βοηθήσουμε τό μαθητή νά ἐπιτύχει αὐτοκατανόηση, καί ὠριμότητα.

IX. ΠΝΕΥΜΑ ΚΑΙ ΣΩΜΑ

Ἡ μάθηση ἀπαιτεῖ τή συμμετοχή τόσο τοῦ πνεύματος ὥς καί τοῦ σώματος.

1. Σέ κάθε ομάδα μαθητῶν οἱ μαθητές διαφέρουν ριζικά στίς ἱκανότητες πού διαθέτουν γιά μιᾶ μάθηση πού θά στηρίζεται στήν ἀνωτέρω ἀρχή.

2. Ἡ ἀνάπτυξη αὐτῶν τῶν ἱκανοτήτων δέν λαμβάνει χώρα συγχρόνως σέ ὅλους.

3. Ἡ σωματική ἀνάπτυξη τοῦ κάθε μαθητή καί ἡ ἀντίστοιχη πνευματική, προκαθορίζουν τό ὅψος τῆς μαθήσεως.

4. Διά μέσου τοῦ παικνιδιοῦ καί τῶν καθημερινῶν του κινήσεων ὁ μαθητής κατορθώνει νά ἐπιτυγχάνει βαθμιαίως τόν ἐλεγχό τῶν κινήσεών του.

5. Ὅσο ὁ μαθητής ὠριμάζει φυσικά καί πνευματικά τόσο περισσότερο ἐξασφαλίζει καί μεγαλύτερο ἐλεγχό στίς κινήσεις του.

6. Ὁ βαθμός βελτιώσεως τῶν ἱκανοτήτων τοῦ μαθητή ἐπηρεάζεται θεδαίως ἀπό τά προσωπικά του

Ἡ Παγκόσμια Συνομοσπονδία Ὁργανώσεων τῶν Ἑκπαιδευτικῶν (Π.Σ.Ο.Ε.)

Ἡ Παγκόσμια Συνομοσπονδία (ἀγγλιστί WCOTP γαλλιστί M O P E εἶναι ἡ μεγαλύτερη ἔνωση ἐκπαιδευτικῶν στὸν κόσμο ὁλόκληρο. Ἐφέτος ἡ ΠΣΟΕ γιορτάζει τὰ εἴκοσι-πέντε χρόνια ἀπὸ τὴν ἱδρύσῃ της (1952-1977), καὶ μὲ τὴν εὐκαιρία αὐτή, ἐξέδωκε ἕνα ἡμερολόγιο μὲ φωτογραφίες ἀπὸ τὶς διάφορες δραστηριότητές της στὸ χρονικὸ αὐτὸ διάστημα.

Σύμφωνα μὲ τὸ Καταστατικὸ τῆς Συνομοσπονδίας ἀποκλείονται συζητήσεις γιὰ ζητήματα ποὺ ἀνάγονται στὴν πολιτική, τὰ πολιτικὰ κόμματα, τὶς θρησκευτικὲς ἀντιθέσεις καὶ τὶς φυλετικὲς διακρίσεις.

Συμμετέχουν 75 χώρες - ἀπὸ τὰ κομμουνιστικὰ κράτη μόνον ἡ Γιουγκοσλαβία - μὲ 175 ἐκπαιδευτικὲς ὁργανώσεις, μέλη ἢ συνεργαζόμενες, ποὺ ἀντιπροσωπεύουν γύρω ἀπὸ τὰ πέντε ἑκατομμύρια ἐκπαιδευτικούς.

Ἰδρυτικὰ μέλη τῆς ΠΣΟΕ εἶναι ἡ Διεθνὴς Ὁμοσπονδία Διδασκάλων (IFTA) καὶ ἡ Διεθνὴς Ὁμοσπονδία Καθηγητῶν Μέσης Ἑκπαιδεύσεως (FIPESO).

Ἡ ἔδρα τῆς ΠΣΟΕ μέχρι τελευταία ἦταν στὴν Οὐάσιγκτον. Μεταφέρθηκε

ὁμως στὴν Ἑλβετία γιὰ νὰ θρῖσκειται κάπως στὸ κέντρο τῶν χωρῶν - μελῶν της.

Ἡ σημερινὴ Διοικοῦσα Ἐπιτροπὴ τῆς ΠΣΟΕ ἀποτελεῖται ἀπὸ 12 μέλη: Πρόεδρο (Γερμανό) καὶ 2 Ἀντιπροέδρους (Βραζιλία καὶ Ἰαπωνία) ποὺ ἐκλέγονται κάθε 3 χρόνια καὶ 9 μέλη μὲ διεθνή θητεία. Τὸ παρὸν Διοικητικὸ Συμβούλιο ἐκπροσωπεύεται ἀπὸ τὶς παρακάτω χώρες: Ἀγγλία, Βραζιλία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ἑνωμένες Πολιτείες, Ἰαπωνία, Καναδὰς, Κένυα, Κόστα Ρίκα, Νέα Ζηλανδία, Νιγηρία. Πρόεδρος ἐκλέχθηκε πέρυσι ὁ κ. Ebert Μόνιμος Γενικὸς Γραμματεὺς - ἡ ψυχὴ τῆς διοικήσεως τῆς Συνομοσπονδίας-εἶναι ὁ κ. J. Thompson (Ἀγγλος).

Ἡ Παγκόσμια Συνομοσπονδία θρῖσκειται σὲ στενὲς σχέσεις μὲ μεγάλες διεθνεῖς ὁργανώσεις, ὅπως εἶναι ἡ Οὐνέσκο (Ὁργανισμὸς Ἑνωμένων Ἐθνῶν γιὰ τὴν Παιδεία, τὶς Ἐπιστήμες καὶ τὸν Πολιτισμὸ), μὲ τὸ Διεθνὲς Γραφεῖο Ἑργασίας (ILO), τὸν Ὁργανισμὸ Οἰκονομικῆς Συνεργασίας καὶ Ἀναπτύξεως (ΟΟΣΑ), κλπ.

Οἱ σκοποὶ τῆς ΠΣΟΕ εἶναι:

κίνητρα καὶ τὶς φιλοδοξίες του.

7. Τὸ περιβάλλον ἀκόμη δύναται νὰ ἐμπρεάσει θετικὰ ἢ ἀρνητικὰ τὴν πρόοδο τοῦ μαθητῆ.

8. Ὅταν ὁ μαθητὴς κατανοήσει καλύτερα τὴν ἕξιν τοῦ ἐπιδιωκόμενου σκοποῦ καὶ ἐνεργητικὰ λάβει μέρος στὴν ἀσκηση, ἀσφαλῶς ἡ ἀπόδοσή του θὰ εἶναι μεγαλύτερη.

9. Ἡ κατάλληλη ἀσκηση ποὺ γί-

νεται σὲ ἀνάλογα διαστήματα αὐξάνει τὴν ἀπόδοση.

10. Ἡ ὑπερβολικὴ ἀσκηση ἴσως καταλήξει σὲ κόπωση, ἡ ὁποία συχνά συνεπάγεται καὶ χαμηλότερη ἀπόδοση.

11. Ἀπαντήσεις ποὺ δὲν μποροῦν νὰ ικανοποιηθοῦν, διότι εἶναι πολὺ δύσκολες, θὰ ὀδηγήσουν τὸν μαθητὴ μᾶλλον στὴν ἀπαγοήτευση καὶ στὴν γρήγορη κόπωση.

1. Η προάσπιση, μέσω της Παιδείας, της διεθνούς κατανόησης και καλής θέλησώς για τη διαφύλαξη της ειρήνης, της ελευθερίας και για το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

2. Η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, της οργάνωσης της Εκπαίδευσης και της κατάρτισης - γενικής επιστημονικής και ειδικής παιδαγωγικής - των εκπαιδευτικών για να είναι έτοιμα κατάλληλα εφοδιασμένοι ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τα ενδιαφέροντα των νέων.

3. Η υπεράσπιση των δικαιωμάτων και των ηθικών και όλικων επιδιώξεων των εκπαιδευτικών.

4. Η ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες.

Παραθέτουμε αποσπάσματα από δημοσιεύματα του περιοδικού ή «Ηχώ», το οποίο, εκδίδεται και στην Ελληνική γλώσσα και διανέμεται δωρεάν στις Ένώσεις των Ελληνικών Εκπαιδευτικών Όργανώσεων της χώρας μας και της Κύπρου. Τα αποσπάσματα αυτά αφορούν «Τα Προσόντα Εκπαιδευτικού», πού ήταν το κύριο θέμα ενός Παιδαγωγικού Συνεδρίου της ΠΣ ΟΕ. Είχε συνέλθει στο Σίδνεϋ της Αυστραλίας (Αύγουστος, 1970):

— «Η στάση της Παιδείας οιασδήποτε χώρας εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών της, ή ανόδο ολούδηποτε Λαού και ο βαθμός πρόδου του εξαρτώνται από το επίπεδο της Παιδείας», ήταν ο πρόλογος των τελικών αποφάσεων του Συνεδρίου.

«Είναι προτιμότερον να προσπαθώμεν να διαπλάσσωμεν τελείους τύπους ανθρώπων, μέσω της Παιδείας, παρά να περιορισθώμεν εις τόν δευτερεύοντα σκοπόν: την δημιουργίαν μόνον καλών επιστημόνων, ή καλών μηχανικών, δικηγόρων, τεχνικών, εκπαιδευτικών». Από τόν επαρκήριο λόγο του πρωθυπουργού της Αυστραλίας κ. Γουόλτερ στο παραπάνω Συνέδριο.

— «Η ψυχή της Παιδείας είναι εκπαιδευτικός. Το μυστικόν του καλυτέρου εκπαιδευτικού συστήματος δεν εύρίσκεται εις τά κτίρια, τόν εξοπλισμόν ή τά διάφορα μαθήματα — αν και ταύτα είναι σπουδαία — άλλ' εις τήν ποιότητα των διδασκόντων». (Απόσπασμα από τό λόγο του Προέδρου της Αυστραλιανής Όμοσπονδίας Εκπαιδευτικών.

— Αποσπάσματα από την βιολία του R. Gould τ. προέδρου της Παγκόσμιας, Συνομοσπονδίας των Εκπαιδευτικών Όργανώσεων, πού αποχώρησε τό 1970, αφού συνεχώς έκλεγόταν από τό 1952.

«Η στάση ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι παρά ή αντανάκλασις της ποιότητος των εκπαιδευτικών. Ένα εκπαιδευτικόν σύστημα ποτέ δεν ήμπορεί να είναι καλύτερον από τούς εκπαιδευτικούς του. Το επίπεδον της εκπαίδευσεως ανεβαίνει καθώς βελτιούται ο εκπαιδευτικός κλάδος. Απανταχού τό πρόβλημα είναι να εξασφαλισθί τό δυνατόν συντομότερον όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι καλώς μορφωμένοι και καλώς κατηρτισμένοι.

Δέν λέγω ότι τά διδακτήρια, τά διθλία και τά σχολικά όργανα είναι άσήμαντα, λέγω απλώς ότι ή ποιότης των εκπαιδευτικών είναι τό σπουδαιότερον.

Πρώτον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζη τό θέμα τό όποιον διδάσκει. Τό να προηγήται κατά μίαν σελίδα της τάξεως δέν άρκει. Διότι πώς θά ήμπορέση ένα τέτοιο πρόσωπον να επιλέξη τό σπουδαίον από τό άσήμαντον; Επομένως οι άξιοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν τό θέμα των καλώς και να παρακολουθουν τήν εξέλιξιν αούτο το ύκλάδου.

Τό δεύτερον προσόν είναι ή ικανότης να καταλαβαίνη τά παιδιά και τήν ανάπτυξιν των. Ό,τι καλείται «τό χά-

ομα τῶν γενεῶν» καθιστᾷ εὐσκόλον νά κατανοήσης ἕνα παιδί. Ναι, εἶναι: δύσκολον διὰ τοὺς ἐκπαιδευτικούς νά ἴδουν τὰ πράγματα μέ τὰ μάτια τοῦ παιδιοῦ, ἀλλά ποτέ δέν θά γίνουν ἄξιοι ἐκπαιδευτικοί μέχρις οὗ νά τό κατορθώσουν.

Ἐνῶς ἔνα τρίτον προσόν εἰς τόν καλόν ἐκπαιδευτικόν — διδακτική ικανότης, γνώσις τῶν μεθόδων τῶν χρησιμοποιουμένων εἰς τήν διδασκαλίαν καί πῶς ἐφαρμόζονται. Ἡ τέχνη τῆς μεταδόσεως γνώσεων εἶναι σπουδαιότατη καί ἀποκτᾶται δυσκόλως. Χωρίς αὐτήν, οἱ ἐκπαιδευτικοί ἀπλῶς διδάσκουν ὅπως ἐδιδάχθησαν, πράγμα ἀπίθανον νά εἶναι ὁ καλύτερος τρόπος.

Ἐνῶς ἔνα τέταρτον προσόν εἰς τόν ἄξιον ἐκπαιδευτικόν, κάτι ἀπροσδιόριστον ἀλλά εὐκολογνώριστον, ἕνας συνδυασμός χαρακτηριστικῶν καλούμενος «προσωπικότης», ἡ ὁποία περιλαμβάνει ἐνθουσιασμόν, ἰδεαλισμόν, συμπάθειαν, ταπεινότητα καί χιούμορ, καί ἡ ὁποία διακηρύσσει δυνατώτερον ἀπό τὰ λόγια ὅτι ὁ ἐκπαιδευτικός ἀνήκει εἰς ἕνα κλάδον, ἕνα λειτούργημα, ἕνα ἱερατεῖον.

Θά ἤθελον νά προσθέσω ἕνα πέμπτον, ὀλιγώτερον ἀναγνωρίζομενον, ἀλλά ἐξ ἴσου σπουδαῖον. Ὁ ἐκπαιδευτικός πρέπει νά εἶναι ἠθικός σταυροφόρος. Τά προβλήματα τοῦ σημερινοῦ κόσμου δέν εἶναι τεχνικά. Καρδιές ἔχουν μεταμοσχευθῇ. Ἡ πυρηνική ἐνέργεια ἐτέθη εἰς πρακτικὴν ἐφαρμογήν. Ὁ ἄνθρωπος ἐπεσκέφθη τὸ φεγγάρι. Ναι, ἀλλά τὰ ἀνεξιχνίαστα ἠθικά καί ἀνθρώπινα προβλήματα παραμένουν — ἡ ἐπιθετικότης τοῦ ἀνθρώπου, αἱ συγκρούσεις, ἡ ἀπομόνωσις, ἡ ἀδιαφορία του. Ὑπὸ τὸ φῶς ὧν αὐτῶν, δέν εἶναι ἀξιοσημείωτον ὅτι τὸ ἐρώτημα «Πῶς θά ἐκπαιδεύσωμεν;» εἶναι διαρκῶς εἰς τὰ χεῖλη μας; Καί ἔτσι οἱ ἐκπαιδευτικοί πρέπει νά ἐνδιαφερθοῦν διὰ τήν ἠθικὴν καί διὰ τὰ

πολύπλοκα προβλήματα, τὰ ὅποια ἀντανακλῶνται εἰς τὸ σχολεῖον.

Πῶς θά ἀποκτήσωμεν ἄξιους ἐκπαιδευτικούς; Πρῶτον καί πασιφανές, διὰ τῆς καλῆς ἀμοιβῆς.

Κατόπιν ἀπαιτήσατε ὀμηλὰ διανοητικά καί ἄλλα προσόντα κατὰ τὰς εἰσαγωγικὰς ἐξετάσεις. Δώσατε εἰς τοὺς ὑποψηφίους ἐκπαιδευτικούς μακροχρόνιον καί ἐντατικὴν ἐκπαίδευσιν εἰς ἱδρύματα πανεπιστημιακοῦ ἐπιπέδου. Καταρτίσατέ τους διὰ τῆς ἐπαφῆς μέ ἐπιστήμονας ἄλλων κλάδων, καί ὅχι εἰς μοναστικὴν ἀπομόνωσιν. Ἐπειτα καταστήσατε τὰς μετεκπαιδύσεις ἐλκυστικές. Καί ἐξασφαλίσατε ἐτησίαν ἀδελφάν ἀνά κάθε ἐπταετίαν, διὰ παρατεταμέναν καί ἐντατικὰς μετεκπαιδεύσεις εἰς τήν πατρίδα καί τὸ ἐξωτερικόν. Προσέξατε τὰς συνθήκας ὑπὸ τὰς ὁποίας οἱ ἐκπαιδευτικοὶ ζοῦν καί ἐργάζονται. Κάματε τὰ διδακτήρια ἄξια τοῦ 20οῦ αἰῶνος. Δώσατε βιβλία, σχολικά ὄργανα καί ὁπτικοακουστικά μέσα εἰς ἐπαρκὴ ἀριθμόν. Περιορίσατε τὰς τάξεις εἰς λογικόν ἀριθμόν μαθητῶν.

Καί τέλος, μεταχειρισθεῖτε τόν ἐκπαιδευτικόν ὡς ἐπιστήμονα, ὁ ὁποῖος εἶναι ἄξιος ἐμπιστοσύνης καί δέν ἔχει ἀνάγκην ἐπιστάτου, τόν ὁποῖον νά συμβουλευέται εἰς ὅλα τὰ θέματα τὰ ὅποια ἐπηρεάζουν τὸ ἔργον του, καί δώσατε εἰς τόν ἐκπαιδευτικόν σημαντικὴν ἐλευθερίαν ἐπιστημονικῆς καί ἐπαγγελματικῆς δράσεως.

Ἀπὸ τὸ 1958 μέχρι τοῦ 1962 ὁ κ. Θεόδωρος Χαραλαμπίδης, κατὰ τῆς θερινῆς διακοπῆς, ἐκπροσώπευσε τὴν Ἑλληνικὴν Ἐκπαιδευτικὴν Ὁμοσπονδίαν στὰ διεθνῆ ἐκπαιδευτικὰ συνέδρια τῆς Παγκόσμιας Συνομοσπονδίας τῶν Ὀργανώσεων τῶν Ἐκπαιδευτικῶν στὴ Ρώμην (1958), Λονδίνο καί Οὐάσιγκτον (1959), Ἀμστερντάμ (1960), Τέλ-Ἀβίβ καί Νέο Δελχί (1961) καί στὴ Στοκχόλμην (1962), ὅπου τὸν λόγῳ ἡλικίας ἀποσύρθηκε ἀπὸ τὴν ἐνεργὴ ὑπη-

ρεσία Δυστυχώς έκτοτε οι Έλληνι-
κές Εκπαιδευτικές Όμοσπονδίες δέν
έκπροσωπήθηκαν στα έτήσια Παιδα-
γωγικά Συνέδρια της ΠΣΟΕ.

Στό ήμερολόγιο της Παγκόσμιας
Συνομοσπονδίας, γιά τό όποιο έγινε
λόγος παραπάνω, δημοσιεύεται καί ή
διπλανή φωτογραφία τοῦ Έλληνα
έκπροσώπου, ένώ όμιλεί σ' ένα από
τά συνέδρια της ΠΣΟΕ.

Στό Ε.Β. της Δ.Ο.Ε. θα δημοσιεύ-
ονται μελλοντικά άρθρα ή αποσπά-
σματα από την «Ήχώ» περιοδικό της
ΠΣΟΕ, πού φροντίζουν, γιά την Έλ-
ληνική τους έκδοση, οι κ.κ. Α. Μπό-
τσης καί Θ. Χαραλαμπίδης.



ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΟΥ ΔΙΚΑΙΟΥ ΜΕ ΒΑΣΙΝ ΤΗΝ ΝΟΜΟΛΟΓΙΑΝ

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

Συνέχεια από τό προηγούμενο

'Ο Νομικός χαρακτηρισμός τοῦ παραπτώματος ἀνήκει ἀποκλειστι-
κῶς εἰς τὴν ἀρμοδιότητα τοῦ πειθαρχικοῦ Συμβουλίου (Σ.τ.Ε. 2845/68).

'Η παραπομπή κοινοποιεῖται εἰς τὸν ἐγκαλούμενον. 'Η κοινοποίη-
σις αὕτη εἶναι τύποις τεταγμένη, ἐπὶ κοινῇ ἀνωρότητος, δι' ἣ καὶ ἡ πα-
ράλειψις τῆς κοινοποιήσεως ἐπάγεται ἀνωρότητα τῆς περαιτέρω διαδικασίας
(Σ. τ. Ε. 74/58).

'Αρμόδιος πειθαρχικῶς Προϊσταμένος πρὸς παραπομπὴν εἶναι ὁ εἰς ὃν ἀ-
νήκει ὀργανικῶς ὁ ὑπάλληλος καὶ οὐχὶ ὁ παρ' ἧ διατελεῖ ἐν ἀποσπασεὶ οὖ-
τος (Α. 249/53 Α.Σ.Δ.Υ.).

Πειθαρχικὴ ἀγωγή (παραπομπή) δύνανται νὰ ἐγερθῇ καὶ μετὰ τὴν κλήσιν
εἰς ἀπολογίαὶν ὑπὸ πειθαρχικοῦ Προϊσταμένου, ἀλλὰ πρὸ τῆς ἐκδόσεως τῆς
ὀριστικῆς ἀποφάσεως τοῦ Προϊσταμένου (Ε. 1574 /92 Α.Σ.Δ.Υ.).

Κατὰ τὴν ἔννοιαν τῶν διατάξεων τοῦ ἀρθρ. 149 τοῦ Ν. 1811 /51, ἡ
κρίσις περὶ τοῦ ἐὰν τὸ πειθαρχικὸν ἀδίκημα ἐπισύρῃ κοινὴν ἀνωτέραν τῆς
ἀρμοδιότητος τοῦ ἐπιληφθέντος πειθαρχικοῦ ὀργάνου ἀνήκει εἰς τὴν διακρι-
τικὴν εὐχέρειαν αὐτοῦ, μὴ ἐλεγχομένην κατ' ἀρχήν, εἰ μὴ μόνον διὰ τυχόν
ὁπέρβασιν τῶν ἀκρων ὁρίων τῆς διακριτικῆς εὐχερείας (Σ. τ. Ε. 3758/72

'Η ἐκ μέρους τοῦ πειθαρχικοῦ Προϊσταμένου, κρίνοντος ὅτι τὸ παρὰπτω-
μα τοῦ ὑπ' αὐτὸν ὑπαλλήλου εἶναι τιμωρητέον διὰ κοινῆς μελζονος τῆς
ἀρμοδιότητός του, ἐγερσις πειθαρχικῆς ἀγωγῆς καλύει τὴν συμμετοχὴν αὐτοῦ
εἰς τὸ πειθαρχικὸν Συμβόλιον (Σ.τ.Ε. 53/57).

Διοικητικὴ ἔρευνα - 'Ανάκρισις

'Η διοικητικὴ ἔρευνα καὶ ἡ ἀνάκρισις δὲν σημαίνουν ἐναρξιν πειθαρχικῆς
κατὰ τοῦ ὑπαλλήλου, διώξεως.

Διοικητικὴ ἔρευνα εἶναι ἡ ἀτυπος συλλογὴ στοιχείων, ἡ δὲ διαδικα-
σία τῆς εἶναι ἀπλή. 'Ο διενεργῶν αὐτήν, ἐὰν δὲν διαπιστώσῃ ἐνοχοποι-
τικὰ στοιχεῖα, συντάσσει ἡτιολογημένην ἐκθεσιν, τερματίζων τὴν ὑπόθεσιν,
ὅτε ὁ φάμελος τίθεται εἰς τὸ ἀρχεῖον. Εἰς περίπτωσιν καθ' ἣν διαπιστώσῃ

υπαυτιότητα και όπευθυνότητα του ύπαλλήλου, τιμωρουμένην διὰ τής ης ό νόμος παρέχει εἰς αὐτόν δικαιοδοσία, αρχίζει αὐτεπαγγέλτως πειθαρχικήν δίωξιν τούτου. Αὕτη, δι' αὐτήν τήν περίπτωσιν, αρχεται διὰ τής κλήσεως εἰς ἀπολογία.

Εἰς τήν περίπτωσιν κρίνει ό ενεργών τήν διοικητικήν έρευναν ότι ή υπόθεσις πρός διελεξιμάνειν της χρήζει περαιτέρω έρεύνης προβαίνει εἰς τακτικήν ἀνάκρισιν. Εἰς τοιαύτην δύναται νά προβῇ εἴτε αὐτεπαγγέλτως, εἴτε ἀφοῦ ζητήσῃ τήν άδειαν, ἀπό τήν Προϊσταμένην του αρχήν, ήτις τοῦ έδωσε τήν έντολήν έρεύνης.

Ἀνάκρισις: Ταύτην δύναται νά ενεργήσῃ εἴτε μονομελής δικαιοδοσία, δηλαδή ό οίσοδήςποτε πειθαρχικός Προϊστάμενος, εἴτε πολυμελής. Εἰς τήν τελευταίαν ταύτην περίπτωσιν όρίζεται έν μέλος υπό τοῦ πειθαρχικοῦ Συμβουλίου, όταν ή υπόθεσις, κατόπιν παραπομπής, έχει φθάσει εἰς αὐτό.

Μετά τό πέρας τής ἀνακρίσεως, ό διοικητικός ἀνακριτής συντάσσει τήν πορισματικήν του έκθεσιν, παρ' ής θά όμιλήσωμεν κατωτέρω. Ἐάν αὕτη εἶναι ἀπαλλακτική καί ό ενεργήσας ταύτην ένήργησε αὐτεπαγγέλτως, ἀπαλλάσσει δι' ἀποφάσεώς του τόν κατηγορούμενον υπάλληλον, ένῶ άν ένήργησε κατόπιν έντολής υποβάλλει τόν σχηματισθέντα πειθαρχικόν φάκελον μετά τής πορισματικής έκθέσεως εἰς τήν Προϊσταμένην αὐτοῦ Ἀρχήν, ήτις έδωσε εἰς αὐτόν τήν έντολήν.

Ἡ ἀνάκρισις δέν εἶναι υποχρεωτική, εἰάν τό ^{τέλεμα} αἰτήμα εἶναι εἰσῆαι αὐταπόδεικτον. Ἡ μονομελής δικαιοδοσία δύναται εἰς τήν περίπτωσιν αὐτήν νά έπιληφθῇ τής πειθαρχικής δίωξεως, νά καλέσῃ εἰς ἀπολογία καί νά τιμωρήσῃ έν συνεχείᾳ τόν υπάλληλον, εἰάν βεβαίως κρίνει οὕτω. Ἡ πολυμελής όμως δικαιοδοσία όφείλει εἰς πᾶσαν περίπτωσιν νά ενεργῇ ἀνάκρισιν, έκτός εἰάν αὕτη έχει προηγηθῇ καί τήν θεωρήσῃ έπαρκή, όποτε καί δέν προβαίνει εἰς ἀνάκρισιν. Περὶ τής έπαρκείας τής προηγηθείσης ἀνακρίσεως καταρτίζεται υπό τοῦ πειθαρχικοῦ Συμβουλίου ειδική πρόξις, ή γίνεται ρητή μνεία τούτου εἰς τό πρακτικόν, τής υπό κρίσιν πειθαρχικής υποθέσεως. Εἰς τό σημείον τούτο πρέπει νά έπισημάνωμεν, ότι ό ενεργών τήν ἀνάκρισιν όφείλει νά έρευνήσῃ καί άλλα πειθαρχικά αἰκνήματα τοῦ καθ' οὔ ή ἀνάκρισις υπαλλήλου, διὰ τά όποια, κατὰ τήν πορείαν τής ἀνακρίσεως, ήθελον προκύψει έπιβαρυντικά στοιχεία.

Γραμματεὺς τής ἀνακρίσεως προσλαμβάνεται ό υπό τοῦ ἀνακριτοῦ όριζόμενος υπάλληλος.

Ἡ υπάρχουσα νομολογία ἐπὶ τοῦ προκειμένου θέματος τής ἀνακρίσεως έχει ὡς κάτωθι:

Ἀποφάσις τοῦ πειθαρχικοῦ Συμβουλίου έκδοθεῖσα χωρίς νά ενε-

γηθή ανάκρισις, ή νά βεβαιωθή, διά ρητής μνείας εις τό σκεπτικόν αότης ότι δέχεται ως έπαρκή τήν γενομένην ανάκρισιν, είναι άκυρος διά παράλειψιν ούσιώδους τύπου τής διαδικασίας (Σ.τ.Ε. 169/1964, 450/70).

Πρός πληρεστέραν διάγνωσιν τών πραγματικών περιστατικών δύνανται νά ενεργηθή διοικητική ανάκρισις. 'Η άρχή όμως αύτή τής δυναμικότητος κάμπτεται καί ή διενέργεια ανάκρισεως γίνεται υποχρεωτική, όποτε ή μή διενέργεια ανάκρισεως δέον νά αιτιολογείται ειδικώς, όσάκις, είτε έν τής φύσεως καί τών συνθηκών τελέσεως τών αποδιδομένων εις τούς διωκομένους ύπαλληλους πειθαρχικών άδικοημάτων, είτε έν τής ύπ'αυτών προβολής ισχυρισμόν άμφισβητούντων τά συνιστώντά τό πειθαρχικόν πρόβλημα πραγματικά περιστατικά επιβάλλεται ή πλήρης διαλεύκανσις τοϋ πραγματικού τής ύποθέσεως, ώστε νά καθίσταται εύχερεστέρα ή περαιτέρω εξέτασις ταύτης υπό τοϋ άρμοδίου πειθαρχικού όργάνου (Σ.τ.Ε. 92/73).

Ο διατασσόμενος όπως ενεργήσιν ανάκρισιν ή προανάκρισιν, έντελει πλήρως τήν έντολήν, ήν καί όλουκληρώνει διά τής ύποβολής έκθέσεως μετά πορίσματος εις τήν διατάζασαν άρχήν. 'Η ενεργεία του θεωρείται σύνομος μόνον έφ'όσον διατηρή τήν ύπαλληλικήν του ιδιότητα, ούχι δέ καί όταν συνεπεία καταλήψεως τοϋ υπό τοϋ όριου ήλικίας εξέρχεται έν τής ύπηρεσίας (Ν.Σ.Κ. 877/63). Τό αυτό ισχύει καί εις πᾶσαν έτέραν περίπτωσην, καθ'ήν ό ενεργών τήν ανάκρισιν ήθελεν δι'άλλον λόγον (παραίτησις κ.λ.π.) εξέλθη τής ύπηρεσίας.

Δέν δημιουργείται υποχρέωσις τοϋ πειθαρχικού Συμβουλίου όπως έκφέρει έκάστοτε ειδικήν τυπικήν κρίσιν περί έπαρκειας τών υπάρχόντων στοιχείων καί περί μή ύπάρξεως ανάγκης ενεργείας ανάκρισεως (Σ.τ.Ε. 2711/70).

Τό πειθαρχικόν Συμβόλιον δέν δύναται νά κρίνη τήν ενεργηθείσαν ανάκρισιν καί νά τερματίσιν ταύτην, εάν δέν εξετάσθησαν οί υποχρεωτικώς εξέταστοί μάρτυρες έν τών προταθέντων υπό τοϋ διωκομένου ύπαλλήλου (καί πλειόνων προτεινομένων μαρτύρων δέον όπως υποχρεωτικώς εξετασθούσιν οί πέντε).

Ανακριτικά πράξεις

Τό Α.Σ.Δ.Υ. επί τών ανακριτικών πράξεων έχει έκδόσει τήν ύπ' αριθμ. 2604/16Α/1972 εγκύκλιόν του.

Δι'αύτης σκοπείται ή συγκέντρωσις αποδείξεων διά τής χρήσεως αποδεικτικών μέσων. Ως τοιαύται νοούνται πρόσωπα ή αντικείμενα, τά όποτα δύναται ό διοικητικός ανακριτής νά χρησιμοποιήσιν διά τήν θεμελίωσιν τοϋ ανακριτικού του ύλικού.

Έν τῷ άρθρῳ 23 τοϋ ισχύοντος πειθαρχικού Δικαίου, αλλά καί έν

τῷ ἀρθρῷ 178 τοῦ ἰσχύοντος κώδικος Ποινικῆς Δικονομίας ἀναφέρονται ὡς ἀνακριτικαὶ πράξεις αἱ ἀκόλουθοι:

α) Ἐνδελέξεις, β) αὐτοφύλα, γ) πραγματογνωμοσύνη, δ) ὁμολογία κατηγορουμένου, ε) μάρτυρες, στ) ἔγγραφα. Ἀὐτοφύλα (αὕτη δύναται νὰ περιλάβῃ ἐξέτασιν ἐν τόπῳ, ἢ ἐξέτασιν πραγμάτων, ἐξ ἧς δύναται νὰ σχηματισθῇ ὑπὸ τοῦ ἐνεργοῦντος τὴν διοικητικὴν ἀνάκρισιν ἀσφαλῆς πεπολοῦσιν, ἐπὶ τοῦ ὑπὸ ἐξέτασιν θέματος).

Πραγματογνωμοσύνη: Ὁ ἀνακριτὴς ἐάν διαπιστώσῃ ὅτι, διὰ τὴν βεβαίωσιν ἢ διάγνωσιν ἐνὸς γεγονότος, ἀπαιτοῦνται εἰδικαὶ γνώσεις, ἐπιστημονικαὶ ἢ τεχνικαὶ, δύναται νὰ ὀρίσῃ πραγματογνώμονας. Τὰ σχετικὰ μὲ τὸ ὡς εἴρηται θέμα ἀναφέρονται εἰς τὰ ἀρθρα 183 καὶ 203 τοῦ Κ.Π.Δ.

Ἐξέτασις οἰκωκόμενου: Αὕτη γίνεται ἀνωμολί καὶ ἀποτελεῖ οὐσιώδη τύπον τῆς οἰαδικασίας. Ἡ ὁμολογία τοῦ ἐναρμονιζομένη πρὸς ἕτερα ἀποδεικτικὰ στοιχεῖα ἀποτελεῖ ἀπόδειξιν. Ἡ ὁμολογία πρέπει νὰ εἶναι ἀπόρροια ἀφ' οὗ ἐξετάσεως, ἀποφευγομένης πάσης ψυχολογικῆς ρίας. Δὲν ἐπιτρέπεται συμπαραστάσις κατὰ τὴν ἐξέτασιν τοῦ ὑπὸ πληρεξουσίου. Ἡ μὴ προσέλευσις τοῦ οἰκωκόμενου ἢ ἡ ἀρνήσις τοῦτου πρὸς ἐξέτασιν δὲν κωλύει τὴν περὶ τοῦ θέματος ἀνακρίσεως.

Ἐξέτασις ἐγγράφων: Τὰ δημόσια ἔγγραφα εἶναι ἐκτός πάσης ἀμφισμητήσεως ἐκτός ἐάν μεβελωθῇ ἡ πλαστότης των. Ἡ ἐκτίμησις τῆς ἀποδεικτικῆς ἀξίας τῶν ἰοικητικῶν ἐγγράφων ἀποκρίνεται εἰς ἐλευθέραν κρίσιν τοῦ ἀνακριτοῦ. Εἰς περὶ τῶν ὁμῶς ἀπορρίψεως αὐτῶν οἷον ὅπως οὗτος αἰτιολογήσῃ τὴν ἀπόφασιν τοῦ ταύτην.

Ἐπὶ τῆς ἀνακρίσεως ἡ νομολογία τοῦ ἸΕΔΥ ἔχει δεχθῇ τὰ ἀκόλουθα:

Ἡ τακτικὴ ἀνάκρισις ἀναπληροῦ τὴν προανάκρισιν (Σ. ΙΒ74/52).

Μόνον ἐν ἀντικειμενικῇ ἀδυναμίᾳ μνημονευομένη ἐν τῇ ποινικῇ ἐκθέσει, ἐπιτρέπεται ἡ οἰκωκωγὴ τῆς ἀνακρίσεως ἀνευ συμπράξεως γραμματέως, ὅτε ἡ ἐκθεσις οἷον νὰ γράφηται διὰ χειρὸς τοῦ διεξάγοντος τὴν ἀνάκρισιν. Πάντως οὐδὲν δημιουργεῖται ἀκυρότης τῆς ἀνακριτικῆς πράξεως λόγῳ μὴ συμμετοχῆς γραμματέως (Λ. ΙΙ5/53).

Ἐφ' ὅσον ἐκ τῶν στοιχείων τοῦ φακέλλου, ὡς καὶ τῶν ἐνώπιον τοῦ συμβουλίου ἐκτεθειμένων ὑπὸ τοῦ οἰκωκόμενου, δὲν περὶ τοῦ συμβουλίου περὶ τῆς εὐθύνης, διατάσσεται συμπληρωματικὴ ἀνάκρισις.

Ἀνέσχυρος κανόνισται ὁ ἰσχυρισμὸς τιμωρηθέντος καὶ προσφεύγοντος ὑπαλλήλου, περὶ ἐχθρότητος τοῦ ἐνεργήσαντος τὴν ἀνάκρισιν, ἐφ' ὅσον οὐδὲν ὑπέβαλεν αἴτησιν περὶ ἐξαιρέσεώς του ἀπὸ τοῦ ἔργου τῆς ἀνακρίσεως.

Μάρτυρες: Εἶναι τὰ ἐξετασόμενα πρόσωπα, εἰς τὴν ἀντίληψιν τῶν ὑποκείμενων ὑπέπεσαν γεγονότος σχεδὸν ἔχον πρὸς τὴν ἐρευνουμένην πῶθ' ἐστὶν ἢ ἐν πάσει περὶ τῶν ἐλαφρῶν καὶ οἰονομήποτε τρόπον γινώσκον ἐνὸς πε-

ριστατικού. (Νά ἐλφένουν γνώμην περί τοῦ κοινοῦ τοῦ οἰκουμενίου).

Τό συνηθέστερον ἐκ τῶν ἀποδεικτικῶν μέσων οἱά τήν ἐπιβεβαιώ-
σιν τοῦ ρασίου καταγγελίας τινος εἶναι ἡ οἱά μαρτύρων ἀπόδειξις.
Ἡ ἐξέτασις τῶν μαρτύρων ἐνεργεῖται πάντοτε ἐνόρκως, τηρουμένων τῶν
οἰατίσεων τῶν ἁγίων 210, 220 καί 221 Κ.Π.Δ. Ὁ μάρτυς ἐξετάζεται πα-
ρουσίᾳ τοῦ ἀνακριτοῦ καί τοῦ γραμματέως. Εἰς ἐξαιρετικὰς περιπτώσεις
κατά τὰς ὁποίας οὐκ ὑπάρχει γραμματεὺς, ἡ ἐκθεσις ἐξετάσεως ὑπογρά-
φεται ὑπὸ τοῦ ἀνακριτοῦ καί ἐνός ἢ δύο μαρτύρων, πρὸς τοῦτο καλου-
μένων. Ἐλλείπει καί τοιοῦτων μαρτύρων βεβαιοῦται τὸ γεγονὸς τοῦ-
το ἐν τῇ ἐκθέσει, ἥτις ὑπογράφεται ὑπὸ τοῦ ἐνεργοῦντος

τὴν ἀνάκρισιν. Καί τοῦ διωκόμενου οἱ μάρτυρες προσκαλοῦνται ἐγγρά-
φως (σχετικὸν ὑπόδειγμα εἰς τὸ τέλος) δι' ἐπιδόσεως σχετικῆς κλή-
σεως. Ὁ Ο.Τ.Ε. διὰ τοῦ ὑπ' ἀριθμ. 301.12/504451/15-4-72 πρὸς τὸ
Ἰπουργεῖον Παιδείας ἐγγράφου τοῦ ἐγνώρισεν, ὅτι τηλ/καί κλήσεις
πρὸς μάρτυρας δι' ἀνάκρισιν ἐπιδίδονται εἰς τὸν ἀποδέκτην, τῆς ἐπι-
δόσεως βεβαιουμένης ὑπὸ τοῦ ἐπιδίδοντος τὸ τηλ/μα ὑπαλλήλου, δι'
ἀποδεικτικοῦ, συντασσομένου ἐπὶ τόπου. Ἡ μὴ ἐμφάνισις τοῦ μάρτυρος
ἢ ἡ ἀρνήσις καταθέσεως ἀποτελεῖ πλημμέλημα (ἔνδεξις τοῦ
ὑπ' ἀριθμ. 1281/71). Ὁ ἀνακριτὴς δικαιούται, ἂν παρῇ
ἀνάγκη νὰ ζητήσῃ ἀπὸ οἰανδήποτε διοικητικὴν ἀρχὴν ἢ εἰρηνοδίκην
ἢ εἰδικὸν πταισματοδίκην τὴν ἐν τῇ ἑδρᾷ τοῦ ἐνεργεῖαν ἀνακριτικῆς
τινος πράξεως.

Δέν πρέπει νὰ ἐξετάζεται ὡς μάρτυς συγγενὴς τοῦ κατηγορουμέ-
νου κατ' εὐθείαν γραμμὴν ἀπεριορίστως, ἐκ πλαγίου δέ μέχρι καί τοῦ
4ου βαθμοῦ.

Ὁ μάρτυς κατὰ τὴν ἐξέτασιν δεόν νὰ ἐρωτᾶται ὑπὸ τοῦ ἀνακριτοῦ
εὐθέως, σαφῶς καί ὀχι παραπειστικῶς. Δέν πρέπει νὰ διακρίπτεται
καθ' ὅν χρόνον ἀπαντᾷ ἐπὶ τῶν ἐρωτημάτων. Μετὰ τὸ πέρας τῆς καταθέ-
σεώς του, ἡ ἐκθεσις ἐξετάσεως (ὑπόδειγμα παρατίθεται εἰς τὸ τέλος)
δεόν ὅπως ἀναγιγνώσκεται εἰς τὸν μάρτυρα καί ἐν συνεχείᾳ ὑπογρά-
φεται ὡς ἀνωτέρω ἐλέχθη. Ἐπὶ συμπληρωματικῆς ἀνακρίσεως συντάσσε-
ται ἑτέρα ἐκθεσις μάρτυρος, ὑπογραφομένη καθ' ὅν τρόπον καί ἡ κυρία
ἐξέτασις ἀποτελοῦσα μετ' αὐτῆς ἐνιαίαν πρᾶξιν.

Ὁ διοικητικὸς ἀνακριτὴς ὑποχρεοῦται νὰ ἐξετάσῃ ὅπωςδήποτε:
α) Τὸν καταγγεθλάντα ἢ τοὺς καταγγελλάντας, β) Τοὺς ὑπ' αὐτοῦ ἢ ὑπ'
αὐτῶν προτεινομένους τυχόν μάρτυρας γ) τὰ πρόσωπα εἰς τὴν ἀντίλη-
ψιν τῶν ὁποίων ὑπέπεσεν περιστάτικόν τι σχετικόν πρὸς τὴν διερευνω-
μένην ὑπόθεσιν δ) τοὺς ὑπὸ τοῦ καθ' οὗ ἡ ἀνάκρισις προτεινομένους
μάρτυρας ὑποχρεωτικῶς μέχρι πέντε (5) (Ἐπ' αὐτοῦ ἐγένετο μνητεῖον
καί ἀνωτέρω)

Ἡ ὑπάρχουσα νομολογία ὑποβοηθεῖ εἰς τὴν πρακτικὴν ἐφαρμογὴν τῶν ἀνωτέρω, παρέχουσα πλήρη νομικὴν κάλυψιν εἰς τὸν ἀνακριτὴν. Αὕτη ἔχει γενικῶς οὕτω:

Σ.Τ.Ε.

Δυνατότης εἰς τὸν ἐγκαλούμενον διὰ πρότασιν μαρτύρων παρέχεται μέχρι πέρας τῆς ἀνακρίσεως ἢ τὸ βραδύτερον μέχρι καὶ τῆς ἀπολογίας του, ἐφ' ὅσον δὲν εἶχε δοθῇ αὐτῷ μέχρι τότε ἡ εὐκαιρία πρὸς ἀσκήσιν τοῦ ἐν λόγῳ δικαιώματος (1917/68 καὶ 3760/72).

Ἡ εἰς πολιτικὰς ἢ ποινικὰς δίκας προσέλευσις τῶν κατὰ νόμιμον διαδικασίαν κλητευομένων μαρτύρων εἶναι ὑποχρεωτική, ὡς καὶ ἡ ὑπ' αὐτῶν κατάθεσις (Π.Κ. ἀρθρ. 224, 225, καὶ Κ.Π.Δ. 229 καὶ Κ.Πολ.Δ. 415). Ὡς ἐκ τούτου ἡ προσέλευσις καὶ ἡ κατάθεσις ὑπαλλήλου δὲν δύναται ὑφ' αἰανδῆποτε ἀποφιν νὰ ἀποτελέσῃ δυσμενὲς δι' αὐτόν ἢ ἡγεσιανὸν στοιχεῖον, ὅπως δὲν δύναται νὰ ἀποτελέσῃ καὶ τὸ περιεχόμενον τῆς καταθέσεως. Ψευδὴς δὲ κατάθεσις δύναται νὰ τοῦ ἀποδοθῇ μόνον μετὰ ποινικὴν δίωξιν καὶ καταδίκην του ἐπὶ ψευδορκίᾳ (2465/70).

Δὲν κωλύεται ὁ ἐνεργήσας προκαταρκτικὴν διοικητικὴν ἐξέτασιν διοικητικὸς ὑπάλληλος ὅπως, κατὰ τὴν κυρίαν ἀνάγκην τὴν διατασσόμενὴν ὑπὸ τοῦ πειθαρχικοῦ Συμβουλίου, ἐξετασθῇ ὡς μάρτυς καὶ καταθέσῃ τὰ ὑποπεσόντα εἰς τὴν ἰδίαν αὐτοῦ ἀντίληψιν περιστατικὰ ἐν σχέσει πρὸς τὸ διωκόμενον πειθαρχικὸν ἄδίκημα (1104/67).

Ἡ ὑπὸ τοῦ διενεργοῦντος τὴν ἀνάκρισιν κλήσις τοῦ διωκομένου πρὸς ἐξέτασιν ἀποτελεῖ οὐσιώδη τύπον τῆς πειθαρχικῆς διαδικασίας. Ἐφ' ὅσον, ἐν τούτοις, ὁ ὑπάλληλος δὲν παρῆπονέθη διὰ τὴν μὴ ἐξέτασιν του κατὰ τὸ στάδιον τῆς ἀνακρίσεως ἀλλ' ἀντιθέτως, ἐπὶ τῇ βάσει τῶν στοιχείων τῆς ἀνακρίσεως καὶ τοῦ πορίσματος αὐτῆς, ὃν ἔλαβεν γνῶσιν, ἀπελογήθη, θεωρήσας οὕτω ταῦτα ὡς πλήρη, δὲν δικαιούται νὰ προβάλῃ τὸ πρῶτον, ἐνώπιον τοῦ Συμβουλίου τῆς Ἐπικρατείας, τὴν παράβειψιν ἐξετάσεώς του, ὡς τυπικὸν λόγον ἀκυρότητος τῆς πειθαρχικῆς διαδικασίας (946/66).

Α. Σ. Δ. Υ.

Ἡ κλήσις τοῦ ὑπαλλήλου πρὸς ἐξέτασιν καὶ δὴ ὡς διωκόμενον καὶ οὐχὶ ὡς μάρτυρος κατὰ τὴν ἀνάκρισιν, δεόν νὰ εἶναι ἐγγράφος καὶ νὰ ἐπιδίδεται εἰς χεῖρας ἢ τὴν κατοικίαν του, συντασσόμενον ἀποδεικτικὸν ἐπιδόσεως (Α 9/66, 27/66, 29/66).

Ἡ μὴ ἐξέτασις οὐσιωδῶν μαρτύρων ὑπὸ ἐνεργοῦντος διοικητικὴν ἐξέτασιν ὑπαλλήλου, ἀποτελεῖ μονομερὴ καὶ ἀτελῆ ἐνέργειαν αὐτοῦ καὶ συνιστᾷ διὰ τὸν ἐνεργήσαντα ταύτην τὸ πειθαρχικὸν ἄδίκημα τῆς ἀτελοῦς ἐκπληρώσεως τῶν ὑπηρεσιακῶν του καθηκόντων (ΑΠ. 6/68).

Πορισματική Έκθεση

Μετά τὸ πέρας τῆς ἀνακρίσεως ὁ διοικητικὸς ἀνακριτὴς ὑποχρεοῦται εἰς τὴν σύνταξιν πορισματικῆς ἐκθέσεως. Ἐν αὐτῇ δεόν νά ἐκτιθενταὶ ἀπαναί αἱ ἐνέργειαι τοῦ. Τὰ συμπεράσματα εἰς τὰ ὅποια θά καταλήγῃ ἐπιβάλλεται ὅπως προκύπτουν λογικῶς καὶ ἀβιάτως ἐκ τοῦ συγμειντρωθέντος ἀποδεικτικοῦ ὕλικου. Τοῦτο ἐπισημαίνεται ἰδιαίτε-
 ρως, διότι ἐκ τοῦ πορίσματος κατευθύνονται αἱ ἐνέργειαι τῆς Δ/σεως.

Αἱ συντάσσόμεναι πορισματικά θέσεις τῶν ἐνεργούντων διοικη-
τικῶς ἀνακρίσεις δεόν νά περιέχουν τήν ἑξῆς δομήν:

- α) Ιστορικών: Έντιθεται συνοπτικῶς τὸ ἱστορικὸν τῆς ὑποθέσεως
β) Ἐνέργειαι: Περιγράφονται αἱ ἀνακριτικαὶ ἐνέργειαι (λήψεις μαρτυ-
ρικῶν καταθέσεων, αὐτοψία κ.λ.π.)
γ) Διαπιστώσεις: Ἐντιμᾶται τὸ ἀνακριτικὸν ὕλικόν, συσχετίζονται
στοιχεῖα καὶ ἐγγραφα καὶ ἀναφέρονται αἱ διαπιστώσεις
δ) Συμπέρασμα: Ἐντιθενται σαφῶς τὰ ἐκ τοῦ συνόλου τῶν ἀποδεικτικῶν
στοιχείων προκύπτοντα συμπεράσματα.
ε) Προτάσεις - Χαρακτηρισμός πράξεως: Ἀναφέρονται τὰ κατὰ τὴν
κρίσιν τοῦ ἀνακριτοῦ ληπτέα ὑπὸ τῆς διοικήσεως μέτρα, χαρακτη-
ρίζονται τὰ ἀδίκηματα, ἀλλὰ δὲν διατυπῶνται γνώμη περὶ τῆς ἐπι-
βλητέας ποινῆς. Ἡ κρίσις αὕτη ἀνήκει εἰς τὸν πειθαρχικὸν δι-
καστὴν ἢ τὸ πειθαρχικὸν Συμβούλιον.
- Αἱ πορισματικαὶ ἐκθέσεις (ὑπόδειγμα εἰς τὸ τέλος) ὑποβάλλονται
εἰς τὸν παραγγέλαντα τὴν διοικητικὴν ἀνάκρισιν. Ἐφιστᾶται ἡ προ-
σοχή εἰς τὸ ἐξῆς σημεῖον. Ἐάν τὸ διαπιστωθὲν πειθαρχικὸν ἀδίκημα
ἀποτελῇ καὶ ποινικόν, δεόν ὥπως ὁ διενεργήσας τὴν διοικητικὴν
ἀνάκρισιν κατὰ τὴν διάταξιν τῆς παρ. Ι τοῦ ἀρθρ. 37 τοῦ Κ.Π.Δ. ἀνα-
κοινώσῃ τὴν πορισματικὴν του ἐκθεσιν μετὰ πάντων τῶν στοιχείων
εἰς τὴν ἀρμοδίαν εἰσαγγελικὴν ἀρχήν.

ΚΛΗΣΙΣ ΕΙΣ ΑΠΟΛΟΓΙΑΝ

Τὸ δικονομικὸν ἀξίωμα "μηδὲνα ἀνήκουστον κολάζει" ἰσχύει καὶ εἰς τὸ πειθαρχικὸν δίκαιον τὴν κλήσιν εἰς ἀπολογίαὶν τοῦ πειθαρχικῶς διωκομένου ἐθεώρησε πάντοτε τὸ Σ.τ.Ε. ὡς ἐπιβαλλομένη ἐκ θεμελιώδους γενικῆς ἀρχῆς τοῦ πειθαρχικοῦ Δικαίου, ἥτις καθιερώθη καὶ νομοθετικῶς, τόσον εἰς τὸν Υ.Κ. (ἄρθρ. 160 καὶ 161), ὅσον καὶ εἰς τὸ **ἄρθρ. 23** (ἄρθρ. 23). Κατὰ ταῦτα ἡ ἐπιβολὴ πειθαρχικῆς ποινῆς ἀνευ προηγουμένης κλήσεως τοῦ διωκομένου εἰς ἀπολογίαὶν εἶναι παράνομος καὶ ἂν εἴη ὁ νόμος δὲν ἐπιβάλλῃ τοιαύτην κλήσιν ἐπερχομένης ἐκ τῆς παραλείψεως ταύτης ἀκυρότητος τῆς ὅλης πειθαρχικῆς διαδικασίας, ἐκτός ἐὰν ὑφίσταται ἀντίθετος ρητὴ διάταξις νόμου. Ὁ ὑπάλληλος πρέπει νὰ καλῇται εἰς, ἀπολογίαὶν ὑπὸ

του άσκούντος την πειθαρχικήν έξουσίαν όργάνου, έγγραφως και έντός της υπό του νόμου τασσομένης προθεσμίας (παρ.5 άρθρ. 23).

Ή νομολογία επί της κλήσεως εις άπολογίαν έχει ως άκολούθως:

Σ.τ.Ε.

Ο έγκαλούμενος υπάλληλος δέον όπως, πριν τιμωρηθή διά τό δι-
δωθή πειθαρχικόν παράπτωμα, καλείται έγγραφως και έντός εύ-
λόγου προθεσμίας, ούχι βραχυτέρας των τριών ήμερών, ίνα άπολογηθή
έγγράφως επί του άποδιδόμενου εις αυτόν παραπτώματος, ή κλήσις δέ
αυτή πρός άπολογίαν δέον όπως έκδίδεται υπό του κρίνοντος τούτον
πειθαρχικού όργάνου, έφ' όσον βεβαίως κατωτέρα πειθαρχική δικαιο-
δοσία δέν είχε προηγουμένως καλέσει τούτον εις άπολογίαν διά τό
πειθαρχικόν παράπτωμα. (Σ.τ.Ε. 2235/70).

Ή κλήσις εις άπολογίαν δέον νά καθορίζη σαφώς τό άποδιδόμενον
πειθαρχικόν παράπτωμα ήτοι νά διαλαμβάνη τά συνιστώντα αυτό πραγμα-
τικά περιστατικά της υπαγωγής αυτών εις τόν προσήκοντα κανόνα άνη-
κούσης εις την άρμοδιότητα του πειθαρχικού όργάνου (1221/63, 118/70).

Ή παράλειψις της κλήσεως του διωκομένου εις άπολογίαν άνακλη-
ροϋται διά της αόθρημής άπολογίας αυτού ένώπιον του πειθαρχικού
Συμβουλίου (1826/64).

Ή άπολογία δέον νά υποβάληται άποκλειστικώς και μόνον εις τόν
Προϊστάμενον του υπαλλήλου όστις άπηθύνη την σχετικήν κλήσιν, άπο-
κλειομένης της έκ μέρους του υπαλλήλου γνωστοποιήσεως ταύτης διά
κοινοποιήσεως ή κατ' άλλον τρόπον άποστολής ταύτης εις οίονδήποτε
έτερον Προϊστάμενον ή άρχήν. Αντίθετοι ένέργειαι του υπαλλήλου
συνιστοϋν πειθαρχικόν παράπτωμα. Εάν έκ της όρθής έκτιμήσεως συν-
τρεχουσών είδικών ύπηρεσιανών συνθηκών, κριθή, ότι αναγκαιώς έδει
νά προβή εις γνωστοποίησιν της άπολογίας του και εις έτερον, πλην
του καλέσαντος εις άπολογίαν, Προϊστάμενον του τότε ό διωκόμενος
υπάλληλος δέν φέρει πειθαρχικήν εύθύνην (323/71).

Είναι παράνομος ή γενομένη εις τόν υπάλληλον κλήσις πρός άπο-
λογίαν κατά την ήμέραν της συνεδριάσεως του πειθαρχικού Συμβουλίου
(1208/57).

Δέν δύναται νά χωρήσῃ κολασμός πειθαρχικού παραπτώματος μή
περιεχομένου εις τό έγγραφον κλήσεως εις άπολογίαν (3012/64).

Α. Σ. Δ. Υ.

Δέν έπιτρέπεται ή έκδοσις καταδικαστικής αποφάσεως άνευ κλήσεως
ε ις άπολογίαν σκοποϋσης νά λάβῃ γνώσιν έγκαλούμενος του συνόλου
των άποδιδόμενων αυτών παραπτωμάτων (Α 1555/54).

Ή κλήσις εις άπολογίαν του πειθαρχικώς διωκομένου υπαλλήλου
σκοπόν έχουσα την παροχήν εις τόν έγκαλούμενον της δυνατότητας της

ἀποκρούσεως τῆς κατ' αὐτοῦ κατηγορίας εἶναι πλήρης, ἐφ' ὅσον περιέχει τὰ συνιστῶντα τὸ πειθαρχικὸν παράπτωμα τοῦ περαιτέρω χαρακτηρισμοῦ αὐτῶν καὶ τῆς ὑπαγωγῆς των εἰς τὰς σχετικὰς διατάξεις τοῦ Νόμου ἀνήκοντος εἰς τὴν πειθαρχικὴν δικαιοδοσίαν (Π. 173/64).

Ἀναφορά ἐν τῇ κλήσει εἰς μέρος μόνον τῶν ἀποδιδεμένων ἀδικημάτων, ἢ ἡ κατὰ βαρύτητα διάφορος ἐμφάνισις τούτων ἀποστερεῖ τὴν δυνατότητα τῆς δυνατοῦτος πρὸς χρησιμοποίησιν τῶν προσηκόντων πρὸς ἀπολογία μέρων. Ὅθεν ἀπαιτεῖται νέα κλήσις εἰς ἀπολογία διὰ τὰ νέα παραπτώματα ἢ διὰ τὸν βαρύτερον χαρακτηρισμὸν τοῦ ἀδικήματος (Α. 1555/54).

Ἡ ἐνώπιον τοῦ δικαιοδοτοῦντος ὀργάνου προσέλευσις τοῦ διωκόμενου ὑπαλλήλου καὶ ἡ ἀπολογία αὐτοῦ δύναται νὰ καλύψῃ κατὰ τὴν κρίσιν τοῦ ὀργάνου τὴν παράλειψιν τῆς κλήσεως εἰς ἀπολογία (Α. 916/65).

Εἶναι ἀκύρος ἡ πειθαρχικὴ ἀπόφασις ἡ ἐκδιδόμενη πρὸ τῆς λήξεως τῆς ταχθείσης πρὸς ἀπολογία προθεσμίας (Απ. 4/69).

Πρὸ πάσης ἀπολογίας δικαιούται ὁ ὑπάλληλος νὰ λάβῃ γνῶσιν τῆς ἤδη σχηματισθείσης δικαιογραφίας, συντασσομένης περὶ τούτου πράξεως ἣτις ὑπογράφεται ὑπὸ τοῦ ὑπαλλήλου εἰς ὃν εὑρίσκεται ὁ πειθαρχικὸς φάκελος καὶ τοῦ λαβόντος γνῶσιν ἢ εἰς περίπτωσιν ἀρνήσεως τοῦ δευτέρου ὑπὸ μόνῳ τοῦ πρώτου. Ἐάν ὁ ὑπάλληλος διαμένει μακρὰν τῆς ἐδρας ὅπου εὑρίσκεται ὁ φάκελος δικαιούται νὰ λάβῃ γνῶσιν τῆς δικαιογραφίας ἢ διὰ τῆς ἀποστολῆς τοῦ φακέλου εἰς δημοσίαν ἀρχήν, ἐφ' ὅσον τὸ κρίνει σκόπιμον ἡ διοίκησις ἢ διὰ χορηγήσεως ἀδείας εἰς τὸν διωκόμενον ὑπάλληλον. Ἐάν αἱ ὑπηρεσιακαὶ ἀνάγκαι δὲν ἐπιτρέπουν τὴν χορήγησιν ἀδείας, τότε μὴ καθοσταμένης δυνατῆς ἐτέρας λύσεως, δεόν ὅπως ἐξουσιοδοτηθῇ ὑπὸ τοῦ ἐγκαλουμένου ὑπαλλήλου ἕτερος δημόσιος ὑπάλληλος. Ἡ ἐξουσιοδότησις δεόν νὰ εἶναι ἐγγράφος. Κατὰ τὴν Νομολογίαν τοῦ Σ.τ.Ε. (2064/72) ὑποχρέωσις τῆς διοικήσεως ὑπάρχει μόνον ἐπὶ αἰτήσεως τοῦ διωκόμενου ὑπαλλήλου ἵνα λάβῃ γνῶσιν τῆς δικαιογραφίας.

Περιεχόμενον ἀπολογίας

Ἡ τυχόν συνταχθεῖσα εἰς ἀπὸ τῆς ὑφ' ἀπολογίας τοῦ ἐγκαλουμένου ὑπαλλήλου δὲν δύναται νὰ ἀποτελέσῃ ἐπιβαρυντικὸν λόγον διὰ τὴν ἀξιολόγησιν τῆς ὅλης πειθαρχικῆς εὐθύνης τοῦ ἐγγληθέντος. Τὸ γεγονός τοῦτο δύναται νὰ ἀποτελέσῃ ἀντικείμενον λόγου ἐξ ὑπαρχῆς πειθαρχικῆς δίκης (ἀπόφ. 18/66).

Ἄν ἡ ἀπολογία τοῦ ἐγγληθέντος ὑπαλλήλου ὑποβληθῇ εἰς τὴν Προϊσταμένην τοῦ ἀρχῆν καὶ αὕτη παραλείψῃ νὰ διαβιβάσῃ ταύτην ἐγκαίρως εἰς τὸν ἐγκαλέσαντα, ἐκδοθῇ δὲ πειθαρχικὴ ἀπόφασις χωρὶς νὰ ληφθῇ ὑπ' ὄψιν ἐκ τὰς λόγου τούτου ἡ ἀπολογία ὑφίσταται λόγος ἐπανεξετάσεως τῆς ἐκδοθείσης πειθαρχικῆς ἀποφάσεως (ἀπόφ. 25/67).

Παράστασις έγκαλουμένου

Είς τόν έγκαλούμενον υπάλληλον δέον όπως πρό 48, τουλάχιστον, ώρθν γνωστοποιηται ό τόπος καί ό ακριβής χρόνος συνεδριάσεως του πειθαρχικού Συμβουλίου, ίνα φύγτω καταστή έφικτή ή άσκησις του δικαιώματος του έγκαλουμένου, όπως παραστή άυτόπροσώπως ένάπιον του πειθαρχικού Συμβουλίου. Τό Α.Σ.Δ.Υ. έχει άποφανθή ότι ή κλήσις του τιμωρηθέντος υπαλλήλου πρός άυτόπροσωπον παράστασιν ένάπιον της οίκείας πειθαρχικής δικαιοδοσίας είτε μονομελούς είτε πολυμελούς, άποτελεί ούσιώδη τύπον της πειθαρχικής διαδικασίας διατεταγμένον επί ποινή άκυρότητος. (ΑΠ 13/1968).

Τό δικαίωμα του υπαλλήλου νά ζητήσθ τήν άυτόπροσωπον παράστασιν εώς τας πειθαρχικές δικαιοδοσίας καί ή μή πρόσκλησις του πρός τοϋτο, έφ' όσον τό ζητήσθ, καθιστά άκυρον τήν πειθαρχικήν άπόφασιν (ΑΠ 13/68).

Η έγγραφος άνακοίνωσις είς τόν έγκαλούμενον της ήμέρας της πειθαρχικής δίκης έντός της νομίμου προθεσμίας, έχει καί υπό του Σ.τ.Ε. χαρακτηρισθή ως ούσιώδης τύπος της διαδικασίας. Τό έγγραφον δι' οϋ άνακοινοϋται ή ήμέρα της πειθαρχικής δίκης τυγχάνει έπιδoteόν διά δημοσίου όργάνου, είς χείρας ή τήν κατοικίαν του υπαλλήλου συντασσομένου σχετικού άποδεικτικού (Σ.τ.Ε. 1820, 1964/72).

Απόφασις

Η υπό του πειθαρχικού Συμβουλίου εκδιδόμενη άπόφασις δέον νά είναι ήτιολογημένη. Δέον δηλαδή τό πειθαρχικόν Συμβούλιον νά αιτιολογή: α) Διατί καί επί τή βάσει πόων στοιχείων έθεώρησεν άποδεδειγμένα τά πραγματικά περιστάτικά, τά συνιστώντα τό πειθαρχικόν άδίκημα. Η αιτιολογία δέ αύτη δέον νά στηρίζεται είς γεγονότα καί οϋχι είς άπλās ύπονοίας, β) Διατί έθεώρησεν έπιβλητέαν μίαν ποινήν άντί άλλης, τήν όποίαν είχε τήν εϋχέρειαν νά επιβάλῃ. Δέν δύνανται, πάντως, νά ληφθοϋν υπ' όφιν άδικήματα του διωκομένου, δι' α δέν έκλήθη οϋτος είς άπολογία. Η πειθαρχική άπόφασις δέον νά περιλαμβάνῃ τήν σύνθεσιν του Συμβουλίου, τό όνομα κ.Α.π. του κρινέντος, τό άδίκημα αϋτοϋ, τήν άπολογία τήν αιτιολογία καί τήν έπιβαλλομένην ποινήν. Τά στοιχεία ταϋτα νά αναφέρονται, επί ποινῃ άκυρότητος, καί τοϋτο ίνα προσδιορίζεται ή σαφήνεια καί ή βεβαιότης του περιεχομένου της πειθαρχικής άποφάσεως.

Η νομολογία επί του θέματος της νομιμότητος καί έγκυρότητος της πειθαρχικής άποφάσεως, έχει οϋτω:

Αί πειθαρχικαί άποφάσεις μονομελών καί πολυμελών πειθαρχικών δικαιοδοσιών εκδίδονται πάντοτε μετά κλήσιν του κατηγορουμένου υπαλλήλου είς άπολογία. Είναι άκυρος ή εκδοθεΐσα πειθαρχική από-

φασίς πρό της λήξεως της ταχθείσης πρός απολογία προθεσμίας
(ΑΠ 4/69) Δε ΔΥ

Ἡ πειθαρχική ἀπόφασίς δέον νά στηρίζεται ἐπὶ ἀποδεδειγμένων
πραγματικῶν γεγονότων καὶ οὐχὶ ἐπὶ ἀπλῶν ὑπονοιῶν, νά εἶναι δέ
ῥητολογημένη, τόσον πρὸς τὴν διαπίστωσιν τῆς ἐνοχῆς, ὅσον καὶ
ὡς πρὸς τὴν ἐπιβολὴν ἢ ἐπιμέτρησιν τῆς ποινῆς. Εἰς περόπτωσιν καθ'
ἣν δέν διαπιστωθῇ τὸ πειθαρχικὸν παράπτωμα καὶ ἐπιβληθῇ ποινὴ,
αὕτη εἶναι παράνομος (ΑΠ 45/67) Ζ.Ν.Υ

Προϋπόθεσις λοιπὸν διὰ τὸ σὺντομον τῆς ἐπιβολῆς πειθαρχικῆς
ποινῆς εἶναι ἡ ὑπαρξίς τῆς πεποιθήσεως περὶ τῆς ἀντικειμένης
ὑποστάσεως τῶν συγκροτούντων τὸ κληθεόμενον ἄδίκημα στοιχείων.

Οὕτω ἡ πειθαρχική ἀπόφασίς, πρέπει νά στηρίζεται ἐπὶ ἀποδεδειγ-
μένων γεγονότων καὶ οὐχὶ ἐπὶ ἐνδεξέων ἢ ὑπονοιῶν.

Εἶναι ἀκυρωτέα ἡ πειθαρχική ἀπόφασίς οἱ ἑλλειπλὴν ἐπαρκοῦς αἰτιολο-
γίας καὶ ἀνεκμεπτέα εἰς τὴν διοίκησιν πρὸς πλήρη ἔρευναν καὶ διευκρί-
νησιν καὶ νέαν εἰς πρῶτον βαθμὸν ἐπὶ ταύτοις κρίσιν τηρουμένης τῆς
νομίμου διαδικασίας (ΑΠ 45/61). Τὸ πειθαρχικὸν ὄργανον ἐπιλαμβανόμενον
ἐκ νέου τῆς ἐκτελέσεως τοῦ πειθαρχικοῦ παραπτώματος, μετ' ἀκύρωσιν τῆς
ἐπιληθείσης ποινῆς ὡς ἀναιτιολογήτου οὐκ κωλύεται ὅπως προσδώσῃ εἰς
τὴν νέαν ἀπόφασιν ἰσχύον ἀνατρέχουσαν εἰς τὸν χρόνον τῆς ἀρχικῆς ἀπο-
φάσεως. (Σ.τ.Ε. 422/61).

Δέν ἀποτελεῖ ἐπαρκῆ αἰτιολογίαν ἡ ἐν τῇ πειθαρχικῇ ἀποφάσει φρά-
σις "κρίνοντες ἡραοίμους καὶ ἀνεκμεπτέας τοὺς ἐν τῇ ἀπολογίᾳ σας λόγους",
οἷς ἀποκρούονται γενικῶς καὶ ἀορίστως οἱ ἰσχυρισμοὶ τοῦ κριθέντος
ὑπαλλήλου.

Τὸ πειθαρχικὸν Συμβούλιον ἐν τῇ ἐπιμέτρήσει τῆς ποινῆς ἔχει τὴν
εὐχέρειαν νά λάβῃ ὑπ' ὄψιν, πρὸς τὸ συμφέρον τῆς ὑπηρεσίας, τὴν καθ' ὅλου
διεργίην τοῦ οικουμένου ὑπαλλήλου, ἐντός καὶ ἐκτός τῆς ὑπηρεσίας (ΑΠ
10/67), ὑφίσταται ὅμως ὑποχρέωσις τοῦ ἀπαλλομένου Συμβουλίου, ὅπως ἐν τῇ
ἀποφάσει του ἀναφέρῃ τοῦτο ρητῶς.

Ἀπορριπτέος εἶναι ὁ λόγος, ὅτι ἡ προσβαλλομένη ἀπόφασίς εἶναι πε-
πληνημένη ἐφ' ὅσον ἡ πλάγη οὐκ προκύπτει ἐκ τῶν στοιχείων τοῦ φακέλλου,
οὐδὲ ἀποδεικνύεται ὑπὸ τοῦ προσφεύγοντος ὑπαλλήλου (ΑΠ 16/68).

Αἱ ἀποφάσεις τῶν πειθαρχικῶν προϋποθέτων ἀλλὰ καὶ τῶν πειθαρχικῶν
Συμβουλίων εἶναι δικαιοδοτικαὶ ἐπιτρεπομένης τῆς ἀσκήσεως ἐνόρκων μέ-
σων. Ἀνάκλησις αὐτῶν δέν χωρεῖ (ΑΠ 10/66).

1) Κατὰ τὴν γενικὴν ἀρχὴν τοῦ πειθαρχικοῦ δικαίου, αἱ ἐπιβάλλουσαι
πειθαρχικαὶ κυρώσεις κρθεῖς τῶν πειθαρχικῶν ὀργάνων, συνεπαγόμεναι
οὐσμενεῖς οὐδὲ τοὺς ὑπαλλήλους συνεπείας, δέον νά εἶναι ῥητολογημέναι,
προσδιορίζουσαι σὺν τοῖς ἄλλοις, σαφῶς τὰ πραγματικὰ περιστατικά, αἵτινα
συνιστοῦν τὸ παράπτωμα, οἱ δὲ ἐπιβάλλεται ἡ πειθαρχικὴ ποινὴ (Σ.τ.Ε. 118/72).

2) Ἡ πειθαρχική ἀπόφασίς δέον νά εἶναι ῥητολογημένη, τόσον ὡς πρὸς
τὴν διαπίστωσιν τῆς ἐνοχῆς, ὅσον καὶ ὡς πρὸς τὴν ἐπιληθείσαν ποινὴν
(2945/71).

3) Παραλήψεις ή σφάλματα έν τή πειθαρχική απόφασι περί τά άνό-
ματα τών μελών του πειθαρχικού συμβουλίου δέν επάγουν άκυρότητα, άν
ή νόμιμος σύνθεσις προκύπτει έκ του πρακτικού τής συνεδρίας, καθ' ήν
ελήφθη ή απόφασις (Σ.τ.Ε. 781/73).
4) Δέν καθίσταται δυνατή άμάκλησις πειθαρχικής απόφασεως οιά τής
οιοικητικής όδοϋ. Αύτη γίνεται μόνον κατόπιν δικαστικής κρίσεως, χωρου-
σης οί άσκήσεως προσφυγής ένώπιον του Σ.τ.Ε., αρμοσίου είς τήν περί-
ηρωσιν ταύτην, όπως έρευνήσθ τήν υπόθεσιν ές ύπαρχής. Κατά τόν νόμον
καί τήν ούσίαν τό έκόν τήν απόφασιν πειθαρχικών συμβουλίων θεωρείται
άπορρινωθέν πάσης σχετικής αρμοδιότητος, μή ουνάμενον νά έπιληφθ έκ
νέου.

Ν. Σ. Κ. 'Η διοίκησις υποχρεούται νά εκτελέσθ σύννομον απόφασιν
πειθαρχικού Συμβουλίου, παρερχομένης δέ άκόμη καί τετραετίας από
τής έκδόσεως τής πειθαρχικής απόφασεως, εάν δι' οίονδήποτε λόγον δέν
προέβη είς τήν εκτέλεσίν της, όφείλει νά εκτελέσθ ταύτην (Γνωμ.
350/1973).

Σχέσις πειθαρχικής απόφασεως πρός ποινικήν τοιαύτην.

Περί αύτης έγέμετο διεξοδιωδής λόγος άνωτέρω είς τό περί πειθαρχικής δίκης κεφάλαιον. Είς τό σημετον τουτο θά εξετάσωμεν εάν καί
κατά πόσον δεσμεύεται τό πειθαρχικόν όργανον, όταν εύρεθ ή ένώπιον
απόφασεως ποινικού δικαστηρίου, βουλευματος του Συμβουλίου Πλημμε-
λειοδικών ή απόφασεως άλλοδαπού ποινικού δικαστηρίου. Τό πειθαρχικόν
όργανον, ως έχει λεχθ ή, δεσμεύεται έκ τής άμετακλήτου ποινικής απόφα-
σεως, όσάκις ό ποινικός δικαστής έδέχθη τήν ύπαρξιν όρισμένων γεγο-
νότων ή τό άντικειμενικώς άνυπόστατον όρισμένων πραγματικών περιστα-
τικών. 'Η άνωτέρω δέσμευσις περιορίζεται είς μόνην τήν εξακριβωσιν
του πραγματικού ύλικού τής ποινικής υπόθέσεως, μή επεκτεινομένη είς
τήν γενομένην εκτίμησιν υπό του ποινικού δικαστού ή τόν δοθέντα νο-
μιμόν χαρακτηρισμόν ή τήν κρίσιν αύτου περί τής ύπάρξεως ποινικής
εϋθύνης. Όσον άφορά είς τό βοδλευμα Συμβουλίου Πλημμελειοδικών,
τουτο, ως έχει δεχθ καί ή Νομολογία (Σ.τ.Ε. 183/71) καί (Α.Σ.Δ.Υ.
38/71), δέν άποτελεί απόφασιν ποινικού δικαστηρίου καί ως έκ τουτου
δέν δεσμεύει τόν πειθαρχικόν δικαστήν.

'Η απόφασις άλλοδαπών δικαστηρίων δέν παράγει άφ' έαυτης εκτελε-
στότητα έντός του 'Ελληνικού χώρου, αλλά εξοπλίζεται μέ αύτην τό
πρώτον από τής κηρύξεως της υπό τών 'Ελληνικών Πολιτειακών άρχών,
ως εκτελεστικής (Κ.Πολ.Δ. 966/καί 967). Κατ' άκολουθίαν έντός του 'Ελ-
ληνικού χώρου δέν συντρέχει εκτελεστότης, συνεπεία άλλοδαπής απόφα-
σεως, καί κατ' επέκτασιν δέν άσκει ή απόφασις αύτη επιρροήν επί του
πειθαρχικού δικαστού, αλλά ή απόφασις τής Πολιτείας, δι' ής ένδυνα-
μοϋται αύτη μέ συνέπειαν νά είναι πλέον' υποχρεωτικώς εκτελεστή.

Ούτω, τά έν αύτῃ πραγματικά περιστατικά, τά συνιστώντα τό άδίκ-
ημα, λαμβάνονται ύπ' όφιν ως έχουν υπό του πειθαρχικού δικαστού.

Τούτο έχει δεχθῇ καὶ τὸ Ν.Σ.Κ. διὰ τῆς ὑπ' ἀριθμ. 376/74 γνωμοδοτή-
σεώς του.

Ἐνδίκαια μέσα κατὰ τῶν ~~ἐκτελεστικῶν~~ αποφάσεων.

Αἱ πειθαρχικαὶ αποφάσεις ἐκδίδονται ὡς ἀνωτέρω κατ' ἐπανάληψιν
ἐλέγχθη, εἴτε ὑπὸ μονομελοῦς δικαιοδοσίας, εἴτε ὑπὸ πολυμελοῦς τοιαύ-
της.

Αἱ ὑπὸ τῶν πειθαρχικῶς Προϊσταμένων ἐκδιδόμεναι ἐντὸς τῆς δι-
καιοδοσίας των, πειθαρχικαὶ αποφάσεις ὑπόκεινται εἰς ἔφεσιν. Αἱ ἀπο-
φάσεις τῶν πειθαρχικῶν Συμβουλίων ὑπόκεινται εἰς προσφυγὴν ἐνώπιον
τοῦ Σ.τ.Ε.

Ἐφεσις

Μετά τὴν κοινοποίησιν τῆς πειθαρχικῆς αποφάσεως ὑπὸ τοῦ πει-
θαρχικῶς προϊσταμένου τοῦ ὑπαλλήλου καὶ ἐντὸς ἀνατρεπτικῆς προθε-
σμίας 15 ἡμερῶν δύναται νὰ ἀσκηθῇ κατ' αὐτῆς ἔφεσις ἐνώπιον τοῦ
ἀμέσως ἀνωτέρου πειθαρχικῶς προϊσταμένου, εἰς ὃν ὑπάγεται ὁ ὑπάλληλος
κατὰ τὸν χρόνον τῆς ἀσκήσεώς της, ἐλλείποντος δέ, ἡπόντος ἢ κλυομέ-
νου τούτου τὴν ὥς εἴρηται ἐπὶ τῆς ἐκδικάσεως τῆς ἐφέσεως ἀρμοδιό-
τητα ἀσκεῖ ὁ μέχρι καὶ τοῦ Ἰ.Κουργού ὑπέρτερος αὐτοῦ πειθαρχικός
προϊστάμενος. Εἰς περιπτώσιν καθ' ἣν ὁ ὑπάλληλος εὗρεται εἰς τὴν
ἀλλοδαπήν, ἢ ἀνωτέρω προθεσμία τῶν 15 ἡμερῶν παρατείνεται κατὰ
60 εἰσέτι ἡμέρας. Εἰς περιπτώσιν καθ' ἣν ὁ ὑπάλληλος ἀποδεδοιγμέ-
νως κλυέται διὰ τὴν ἀσκήσιν τῆς ἐφέσεως, λόγῳ ἀνωτέρας βίας, τότε
τὸ ἐμπρόθεσμον ἀσκήσεως ταύτης θά κριθῇ ὑπὸ τοῦ κρὸς ὃν ἀπευθύ-
νεται αὕτη πειθαρχικῶς προϊσταμένου.

Ἐφεσιν ἐκτός τοῦ τιμωρηθέντος ὑπαλλήλου δύναται νὰ ἀσκη-
σῃ ὑπὲρ τῆς διοικήσεως ἢ ὑπὲρ τοῦ ὑπαλλήλου πᾶς πειθαρχικός προῖ-
στάμενος. Ἡ ἀσκήσις ταύτη κατὰ τὸν ἀριθμ. 376 τοῦ 1976 καθιεροῦται τὸ πρῶτον
προσφυγὴ ὑπὲρ τῆς διοικήσεως καὶ ἐπὶ ἀπαλλακτικῶν πειθαρχικῶν ἀπο-
φάσεων.

Ἡ ἔφεσις ἀσκεῖται ἐντὸς 15 ἡμερῶν ἀπὸ τῆς κοινοποιήσεως
τῆς αποφάσεως εἰς τὸν τιμωρηθέντα ὑπάλληλον, ὑπὸ τῶν πειθαρχικῶς
προϊσταμένων ἀπὸ τῆς περιελεύσεως εἰς αὐτοὺς τῆς αποφάσεως.

Τὰ ὑπηρεσιακὰ πειθαρχικά συμβούλια ὁσάκις κρίνουν ἐπὶ ἐφέ-
σεως τοῦ τιμωρηθέντος ὑπαλλήλου ἢ ὑπὲρ τοῦ ὑπαλλήλου οὐδὲν οὖναι
νὰ καταστήσουν χεῖρονα τὴν θέσιν αὐτοῦ καὶ ὑπὲρ τῆς διοικήσεως
οὐδὲν οὖναι νὰ ἐπιβάλλουν ποινὴν ἐλαφροτέραν τῆς ἐπιληθείσης.
Εἰς περιπτώσιν ἀσκήσεως ἐφέσεως καὶ ὑπὸ τοῦ τιμωρηθέντος ὑπαλλήλου
καὶ ὑπὸ τῆς διοικήσεως, τὸ συμβούλιον οἶον νὰ συνεκδικάσῃ ἀμφοτέρως
χωρὶς νὰ δεσμεύεται εἰς τὴν ἐπιβολὴν ποινῆς.

Ἀσκηθείσης κατὰ τὰ ἀνωτέρω ἐφέσεως ἀναστέλλεται ἡ ἐκτέλε-
σις τῆς ἐκκαλουμένης αποφάσεως.

ἡ κατόπιν ἐφέσεως ἐκδοσις τελεσιόικου ἀποφάσεως ἀποκλείει πᾶσαν ἄλλην ἔφεσιν ἐνώπιον ὑπετέρου πειθαρχικῶς προϋσταμένου ἢ ἄλλου εἰς δευτέρον ραθμὸν κρίνοντος πειθαρχικοῦ ὄργανου.

Ἐπὶ τῆς ἐφέσεως τὸ ΕΣΔΥ ἐν γερικαῖς γραμμαῖς ἔχει δεχθῆ τὰ ἀκόλουθα:

Καταγνωστικαὶ ἀποφάσεις πειθαρχικῶς προϋσταμένων, ὑποκει-
μεναι εἰς ἔφεσιν καὶ ἐφεσιρληθεῖσαι, καθίστανται τελεσιόικοι μόνον
ἂν ὁ τῆς ἐκδόσεως τῆς ἀποφάσεως τοῦ κατ' ἔφεσιν ἐπιλαμβανομένου
ὄργανου (Π. 954/64).

Κατὰ παγίαν νομολογίαν τῶν οἰκητικῶν καὶ τῶν πολιτικῶν δι-
καστηρίων ἐναπόκειται εἰς τὸ δικαιοδοτοῦν ὄργανον ἢ προσῆκον νο-
μικὸς χαρακτηρισμὸς τοῦ ἐνοίκου μέσου καὶ οὐκ ἀποτελεῖ λόγον ἀκυ-
ρότητος ὁ ἐσφαλμένος χαρακτηρισμὸς ὑπὸ τοῦ ἀσκοῦντος τὸ ἐνοίκον
μέσου, ὑπὸ τὴν προϋπόθεσιν, ὅτι περιέχονται τὰ ὑπὸ τοῦ νόμου ἀπαι-
τούμενα στοιχεῖα (ἀπ. 56/67).

Οὕτω οὐκ ἀποτελεῖ λόγον ἀκυρότητος ἐὰν ὁ ἐφεσιβάλλων χαρα-
κτηρίσῃ τὴν ἔφεσιν του, οὐχὶ ὡς ἔφεσιν, ἀλλὰ ὡς ἔνστασιν ἢ προσφυγή.

Ἐὰν εἰς τὸ ἔγγραφον διαβιβάσεως τῆς ἐφέσεως περιέχεται ὑπό-
δειξις πρὸς τὸ ὕκουγεῖτον περὶ τῶν ληπτέων οἰκητικῶν μέτρων
πρὸς ἀποκατάστασιν τῆς οἰᾶ τοῦ πειθαρχικοῦ παραπτώματος διασα-
λευθείσης ὑπηρεσιακῆς τάξεως καὶ ἂν ἀκόμη αὕτη ἦθελε θεωρηθῇ πα-
ράτυπος, οὐδέμιν ἐπιφορᾶσιν οὐνεται νὰ ἔχῃ ἐπὶ τῆς ἐκδικάσεως τῆς
ἐφέσεως, τὴν ὁποῖαν καὶ μόνον θὰ κρίνῃ τὸ πειθαρχικὸν ὄργανον, ἐνώ-
πιον τοῦ ὁποῦ ἀσμεῖται αὕτη (Α. 1576/61).

Ὁ ἰσχυρισμὸς τοῦ ἐφεσιβάλλοντος ὑπαλλήλου, ὅτι ἡ πειθαρχικὴ
ἀπόφασις ἐξεδόθη ἐκ πλάνης, ἐνῶ ἐκ τῶν στοιχείων τοῦ φακέλλου οὐκ
προκύπτει τοιοῦτον τι, οὔτε ἀποδεικνύεται ὑπὸ τοῦ προσφεύγοντος
θεωρεῖται ἀνίσχυρος.

Σεζακούεται, ὅτι ἕκαστος τῶν προσμαλλομένων ἐν τῇ ἐφέσει
λόγων ὁρῶν ὅπως τεκμηριοῦται διὰ στοιχείων ἢ ἐγγράφων ἢ παντὸς
ἐτέρου κατὰ περίπτωσιν ἀποδεικτικοῦ μέσου.

(Συνέχεια σὺν ἐπόμενῳ)

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΚΟΚΚΟΤΑ

Β. Γυμνασιάρχη, Μ. Ε

· Η Έλευθερία στην Έκπαιδευση.

Αθήνα 1977

Πρόσφατα η βιβλιοθήκη του παιδαγωγού πλουτίστηκε με ένα αξιόλογο βιβλίο. Είναι η «Έλευθερία στην Έκπαιδευση» από τον κ. Παναγιώτη Κόκκοτα, φυσικό. Η άσυνήθιστη συσχέτιση τίτλου και ειδικότητας του συγγραφέα φανερώνει το νέο πνεύμα, που κυριαρχεί σήμερα για την ευρύτερη και πολυεδρική θεώρηση γενικότερων προβλημάτων στον χώρο της παιδείας. Σκοπός του είναι να μετασταλλάξει στην πατρίδα μας ιδέες και πράξεις, που έζησε ο ίδιος στα μακρά χρόνια της μετεκπαιδευτικής του στην Αγγλία. Και οι ιδέες αυτές άποινόνουν περισσότερο σεβασμό προς την πεμπτοσία της πραγματικής ελληνικής και χριστιανικής παράδοσης σε αντίθεση με τον άσυχωρητο μιμητισμό γαλλικών και γερμανικών προτύπων συγκετρωτισμού, που ένέπνευσαν τό σύστημα της Παιδείας μας μετά την άνεξαρτησία της πατρίδας.

Στό βιβλίο αυτό είναι άποθησαυρισμένες γνώμες πολλών εκπροσώπων του άγγλοσαξωνικού τρόπου άγωγής από την έποχή του Hobbes και μεταγενεστέρων, διαταγμένες σε κρίσιμα προβλήματα της άγωγής, όπως έλευθερία και άτομο, έλευθερία του μαθητή, του έκπαιδευτικού, έλευθερία και δογματισμός.

Τό κεφάλαιο, που κατά την γνώμη μου έχει την βαρύτερη σημασία, είναι τό τελευταίο, που άσχολείται με την δημοκρατική διοίκηση της έκπαιδευσεως.

Ο συγγραφέας υποστηρίζει μιά άποψη, που άγνοήθηκε μέχρι τώρα από τον πολιτικό κόσμο, την κοινωνία μας, τις διάφορες μετάρρυθμίσεις και τούς συνδικαλιστικούς άγώνες. Την άναπόδραστη ανάγκη νά άναμορφωθεί ή παιδεία μας με την ουσιαστική και ζωντανή έμπλοκή περισσοτέρων εθνικών παραγόντων στον προγραμματισμό και στην διοίκηση της. Θά είναι τό μεγάλο πείραμα άναθέσεως και καταμερισμού ευθυνών, αλλά και ή θεμελίωση πιά άποδοτικής και ποιοτικά συναγωνισμής παιδείας τώρα που επίκεινται στενότερες οικονομικές διασυνδέσεις. Ο «σταύρος» και ή στείρα συγκεντρωτικότητα είναι άνεπαρκείς μέθοδοι. Τά μη-

χανοκρατικά πρότυπα, και ή σύταρχική άγωγή άπλώς παρατείνουν την πνευματική άποάνπτυξη με όλες τις ήθικές και οικονομικές συνέπειές της, αλλά ποτέ δέν θεμελιώνουν γερά σύγχρονη δημοκρατία έλευθέρων ανθρώπων.

Τελειώνοντας θέλω να επαινέσω τό καλοδιάβαστο σαφές και άμαλό ύφος του συγγραφέα.

Τό βιβλίο του συνάδελφου κ. Κόκκοτα πρέπει νά διαβαστεί από κάθε εκπαιδευτικό, που ένδιαφέρεται για μιά καλύτερη παιδεία. Μέσα στις σελίδες του είναι πολλές οι άφορμές για συζήτηση, νέες σκέψεις και όραματισμούς.

Γεώργιος Ραδάνης, Λυκειάρχης

ΓΕΩΡΓΙΟΥ Σ. ΚΡΟΥΣΤΑΛΛΑΚΗ

Δρ. Φ.

Έπιμελητού του Έργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Ψυχοπαιδαγωγική της σχολικής διαγνώσεως

«Ψυχοπαιδαγωγική της σχολικής διαγνώσεως» είναι ό τίτλος μιάς αξιόλογης μελέτης του συνάδελφου φιλόλογου Γεωργίου Σ. Κρουσταλλάκη.

Γράφει εύστοχα ό συγγραφέας:

«Οί παιδευτικές προσπάθειες των διδασκόντων πρέπει νά συγκλίνουν κυρίως σ' ένα σημείο: στην όσο τό δυνατόν πιά ουσιαστική και πραγματική συνάντηση του υποκειμένου της άγωγής, δηλαδή της προσωπικότητας του σημερινού ανθρώπου. Με αυτόν τον τρόπο τό σύγχρονο σχολείο, πλησιάζοντας πραγματικά τον νέο άνθρωπο, θά είναι εις θέσιν νά τον υποδοθήσει άποτελεσματικά:

— Νά επιδιώξη και νά σταθί έρθιος μέσα στη δίνη των αντιθέσεων και των συγκρούσεων του σημερινού κόσμου που ένδέχεται νά τον οδηγήση μοιραία σε καταστάσεις άγχους και ψυχικής άνωμαλίας.

— Νά καταξιώση την ύπαρξί του μέσα στο κοινωνικό κλίμα και νά ζήσει εύτυχισμένος μέσα σ' αυτό.

Μιά τέτοια όμως παιδαγωγική συνάντηση προϋποθέτει άπαραιτήτως την έκ μέρους του

παιδαγωγού τελεία γνώσι τοῦ ὑποκειμένου τῆς ἀγωγῆς καὶ τῶν μεθόδων ἐκείνων πού θά τοῦ ἐπιτρέψουν κατά τρόπο ἀλάνθαστο καὶ ἀσφαλῆ νά τήν ἀποκτήσῃ».

Πράγματι εἶναι ἓνα ὀριστα βιβλίον πού ἔχει σάν στόχο του νά βοηθήσῃ τόν ἐκπαιδευτικό νά γίνῃ ἓνας προσεκτικός καὶ σχολαστικός παρατηρητής τοῦ μαθητῆ καὶ τῆς συμπεριφορᾶς του, γιά νά ἀποκτήσῃ μιά ὁλοκληρωμένη γνώση τῆς προσωπικότητάς του.

Γι'αὐτό τό συνιστοῦμε ἐνθερμα σ' ὅλους τοὺς συναδέλφους.

Γ.Α.Γ.

ΣΠΟΥΔΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ Β' ΤΑΞΗ

Τό νέο βιβλίον «Σπουδή τοῦ Περιβάλλοντος γιά τή Β' τάξη τῶν Μ. Κωτσάνα καί Ε. Μουλά, Θεσ/νίκη 1977, ἀποτελεῖ ὡς ὅπως μιά ἀξιοπρόσεκτη καὶ πολύ σημαντική προσφορά στόν τομέα τοῦ καλοῦ παιδικοῦ βιβλίου γενικά καί τοῦ διδακτικοῦ βιβλίου εἰδικότερα.

Στίς 198 καλοτυπωμένες σελίδες του, σέ μέγεθος 18,5X24 ἐκ. καί χαρτί ἐξαιρετικῆς ποιότητος, περιέχονται 129 κείμενα, τά ὁποῖα προήλθαν ἀπό τή συστηματική διδασκαλία τῆς «Σπουδῆς τοῦ Περιβάλλοντος» στά Πρότυπα τῆς Παιδαγωγικῆς Ἀκαδημίας Θεσσαλονίκης κατά τήν τελευταία 12ετία, ὅπου ἐργάζονται καί συνεργάζονται οἱ — μετ' ἐνός — στίς Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν — δασκάλες συγγραφεῖς του.

Δέν θά ἦταν ὑπερβολή νά χαρακτηρίσω τό βιβλίον αὐτό ὡς πρότυπον διδακτικοῦ βιβλίου. Στά κείμενά του ὑπάρχουν γνώσεις πού διαμορφώθηκαν ἀπό μιά πολύχρονη συστηματική παρατήρηση, ὁργάνωση, ἐπεξεργασία, ἐμβάθυνση καί προέκταση τῶν ἐρεθισμάτων τοῦ περιβάλλοντος μέ τή συμμετοχή τῶν παιδιῶν. Περιέχονται ἀκόμη ἐκλαϊκευμένες ἐπιστημονικές γνώσεις καί πληροφορίες στά μέτρα τῶν παιδιῶν ἀπό ὀψη ποσότητας, ἀντιληπτικῆς ἱκανότητος καί διαφέροντος. Στά κείμενα, πού ἀναφέρονται σέ κοινωνικές ἐκδηλώσεις, γιορτές, καθώς καί σέ θέματα πραγματογνωσίας καί ζωολογίας, παραρτῶνται γνώσεις καί πληροφορίες πού βοηθοῦν τά παιδιά νά σχηματίσουν μιά ὁλοκληρωμένη καί αὐστή εἰκόνα τῶν σχέσεων ἀνθρώπων, ζώων καί πραγμάτων, καί νά πάρουν μιά θετική καί αἰσιόδοξη στάση στή ζωή.

Ὁ θησαυρός αὐτός τῶν γνώσεων προσφέ-

ρεται μέ ἓνα ἐκλαϊκευτικό τρόπο πού συναρπάζει τόν ἀναγνώστη. Τό ἐνδιαφέρον παγιδεύεται ἀπό τήν ἀνάπτυξη τοῦ κειμένου καί τό ὕφος τῶν συγγραφῶν. Ἡ ὠραία δημοτική γλώσσα, οἱ μικρές προτάσεις, ἡ ἀπλή καί συνοπτική διατύπωση καί ἡ γλαφυρή ἐκφραση κάνουν τό βιβλίον εὐκαλό καί ἀπόλυτα κατανοητό. Τό ὕφος ἐναλλάσσεται ἀνάλογα μέ τό θέμα. Πότε εἶναι διδακτικό — συμβουλευτικό, πότε ἐπιστημονικό — διερευνητικό καί ἄλλοτε ἀφηγηματικό. Ὡστόσο εἶναι εὐχάριστο καί συχνά τό ἐξυμνο χιούμορ, τό κάνει ἀκόμη πιά ἐνδιαφέρον καί ἀφήνει νά διστάσῃ κανεῖς τήν πίστη τῶν συγγραφῶν στίς πνευματικές δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ καί τή στοργή τους γι' αὐτό. Τά στοιχεῖα αὐτά καί ἀκόμη τό μέγεθος τῶν κειμένων καί τῶν γραμμάτων, τό διαλεχτό ποιηματάκι, ἡ ἀπλή σέ κλασσικό, χαριτωμένο στυλ εἰκονογράφηση καί τό ἐπιμελημένο ἐξώφυλλον εἶναι στοιχεῖα πού τοῦ ἐξασφαλίζουν τόν τίτλον τοῦ καλοῦ παιδικοῦ βιβλίου. Τοῦ βιβλίου πού ἀπευθύνεται σέ παιδιά καί ἔχει τήν ἀείωση νά τό ἀγαποῦν καί νά τό διαβάζουν τά παιδιά.

Τό βιβλίον ὅμως τοῦτο εἶναι κυρίως διδακτικό. Εἶναι γραμμένο σύμφωνα μέ τίς ὑποδείξεις τοῦ τελευταίου Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος γιά τό μάθημα τῆς «Σπουδῆς τοῦ περιβάλλοντος», ἐξαντλεῖ ὅλη τήν ὅλη πού προβλέπεται γιά τή Β' τάξη καί δέν περιορίζεται σέ ὁρισμένο χώρο. Σ' αὐτό συντελοῦν οἱ πρωτότυπες καί δημιουργικές ἐργασίες πού συνοδεύουν τά κείμενα καθώς καί οἱ μεθοδικές ὑποδείξεις πού διατυπώνονται στόν τόσο κατατοπιστικό πρόλογο τοῦ βιβλίου.

Ἡ ποικιλία τῶν θεμάτων καί ἡ ὀφθονία τῶν βασικῶν γνώσεων, πού συντελοῦν στήν καλύτερη γνωριμία τοῦ κόσμου πού περιβάλλει τό παιδί σέ σχέση μέ τό πνευματικό ἐπιπεδο καί τά διαφέροντα τοῦ μαθητῆ τῆς Β' τάξης εἶναι πάντοτε τό βασικό πρόβλημα πού συναντᾷ ὁ δάσκαλος τῆς Β' τάξης. Κάθε τί, πού εἶναι πάνω καί πέρα ἀπό τίς πνευματικές δυνάμεις καί τά διαφέροντα τῶν παιδιῶν, τό καυράζει καί τό ἀποθαρρύνει, ἐνῶ τό «λίγο» καί ἑλλιπῆ εἰκόνα τοῦ γύρω κόσμου, δίνει καί ἀφήνει ἀναξιοποίητος ἓνα σωρό ἱκανότητες τῶν παιδιῶν.

Στό δύσκολο καί λεπτό αὐτό πρόβλημα οἱ δασκάλες Κωτσάνα καί Μουλά, χάρις στόν ἐπιστημονικό καί πνευματικό τους ἐξοπλισμό ἀπό τή μιά καί τή μακρόχρονη πείρα τους ἀπό τήν ἄλλη, πέτυχαν τό «μέτρο». Τίποτε δέ λείπει ἀπό τό βιβλίον τους καί τίποτε δέν περισσεύει.

Ἐκτός αὐτοῦ, κάθε κείμενο συνοδεύεται ἀπό ἐργασίες, πού ἄλλες ἀναφέρονται σέ

δραστηριότητες που θα προηγηθούν από το μάθημα, άλλες θα γίνουν κατά την ώρα του μαθήματος και άλλες θα ακολουθήσουν. Οι εργασίες αυτές βοηθούν την αυτενεργό μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα, στο κάθε παιδί, να γνωρίσει και να αξιοποιήσει το δικό του χώρο, εκδιπλώνοντας τις δημιουργικές του ικανότητες, τις ειδικές του κλίσεις π.χ. στην ζωγραφική, τη χειροτεχνία, την έκφραση ή να πλουτίσει ακόμη περισσότερο τις γνώσεις του μελετώντας ειδικότερα σημεία του θέματος.

Σε τελευταία ανάλυση το βιβλίο περιέχει ό,τι πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής της Β' τάξης και μαθαίνει πώς πρέπει να αξιοποιεί τα έρεθίσματά του περιβάλλοντός του. Τα στοιχεία αυτά με υποχρεώνουν να το συστήσω ανεπιφύλακτα ως άριστο διδακτικό βοηθήμα της Β' τάξης και να εκφράσω την εύχρη να προσεχθεί από τους αρμόδιους του Κ.Ε.Μ.Ε., ώστε να καθιερωθεί ως διδακτικό βιβλίο σε όλα τα σχολεία της χώρας. Διότι αυτά θα απαλλάξουν τους δασκάλους μας και μάλιστα τους νέους επικίνδυνους αώτασχεδιασμούς τόσο στην εκλογή και οργάνωση των θεμάτων τους, όσο και στην επεξεργασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, τη συνόψιση του μαθήματος σε ένα μικρό αντιπροσωπευτικό κείμενο με σωστή διατύπωση και γλαφυρή έκφραση. Άλλά και χρόνος πολύτιμος για τη διαδικασία του μαθήματος, δε θα σπαταλάται για τη γραφή του κειμένου στον πίνακα και τη διπλή αντιγραφή του από τους μαθητές.

Κονταλογίζω το βιβλίο «Σπουδή του Περιβάλλοντος για τη Β' τάξη» είναι πολύτιμο τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και της οικογένειας. Και μπορεί να το διαβάσει πρόθυμα και ευχάριστα το παιδί μόνο του ή με τη συνεργασία του δασκάλου και των συμμαθητών του είτε ακόμη και με τη συντροφιά των γονιών του.

Τσακαλίδης 'Απόστολος

ΚΩΝ. & ΧΡ. ΜΑΚΡΗ

«Η ΧΑΡΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»

Εύσυνειδητη εργασία ή όποια συμπληρώνει ένα κενό στον κύκλο του καλού βιβλίου.

Είναι πράγματι, όχι μόνο πρωτότυπο, αλλά μοναδικό και σπάνιο στη σχολική βιβλιογραφία βιβλίο. Κατάλληλο για όλες τις ώρες και για τις διακοπές. Περιέχει 400 ευχάριστα, κατάλληλα σχολικά ανέκδοτα για όλους τους μαθητές, Δημοτικού - Γυμνασίου, γονείς και δασκάλους. Οι μαθητές, στις σελίδες του, βρίσκουν τη χαρά και τη γιατρεία της λύσης απ' την αγωνία των μαθημάτων, απόλαυση, ξεκούραση του νοῦ, διασκέδαση. Χαρίζει στα παιδιά ψυχαγωγία, χωρίς πολύ κόπο, σπατάλη χρόνου και χρήματος.

Είναι λάθος να πιστεύεται, ότι τα παιδιά ψυχαγωγούνται με τον ίδιο τρόπο που ψυχαγωγούνται οι μεγάλοι και ότι η μελέτη άξιόλογων «ανεκδότων» δεν είναι σοβαρή εργασία. Άρκει τά άστεία μας να είναι εύγενικά και πολιτισμένα.

Ένα βιβλίο κατάλληλο για μικρούς και μεγάλους που χαρίζει τό γέλιο, τη χαρά, την ξεκούραση, την ψυχαγωγία, στα τοξείδια, στην έκδρομή, στις διακοπές, στα διαλείμματα, στις παρές, στη διασκέδαση, στις ελεύθερες ώρες.

Πάνος Καψάλης

ΔΙΗΓΗΜΑ: «Τ' ΟΝΕΙΡΟ»

Του λογοτέχνη Δ. Οικονόμου - Τσιρίγγα

... Διαμέσου των εκδηλώσεων των ήρώων, που έχουν μία καθολικότερη προοπτική, μπορούμε να διεισδύσουμε στην ουσία του όμορφου αυτού διηγήματος, ντυμένη από ένα τεχνίτη, που γνωρίζει πολύ καλά να μορφοποιεί αισθητικά τό υλικό του: «Ο σύγχρονος τραγικός άνθρωπος της άφθονίας και τό πρόβλημα της εύτυχίας».

Ο προβληματικός άνθρωπος, που ταπεινείται «ένωπιος ένωπιω» και άπορεί, βρίσκεται σε άδιέξοδο και προβληματίζεται πάνω στην ύπάρχουσα θωματική πείρα, ενά ίδια τό δημιουργήματά του, που άπειλούν να τον άφανίσουν.....

Όσο άξιοθαύματος είναι ό άνθρωπος, άλλο τόσο και άξιολύπητος, τραγικός. Γιατί έπαισε να ένδιαφέρεται για την έσωτερική

του καλλιέργεια. Ζει σ' ένα πολιτισμό —
τέρας με υπερτροφικό τό ένα σκέλος (τό
τεχνολογικό). Τά λείψυρα είναι ό σκοπός της
ζωής του.

Η άνεκτικότητα, ή πραότητα, ή επιείκεια,
ή αγάπη διαζεύχτηκαν τή ψυχή μας.

Άλλά..... νά 'ναι τόσο φοβερά τά πράγμα-
τα; Ό συγγραφέας έπιασε τό θέμα στην κο-
θολικότερη φιλοσοφική θεώρηση της εποχής
μας: «Δέν φταίει ή τεχνική» θά πει.

Ό άνθρωπος βρέθηκε ξαφνικά μπροστά
σ' ένα χάος, αλλά σύγχρονα καί μπροστά σ'
ένα χρέος: Νά γίνει πραγματικά άνθρωπος,
άν δέ θέλει ν' άφανιστεί.

Τό «πείσιμα τό πρωτόκουστο», καταπώς λέ-

γει ό ποιητής, ν' οδηγήσει ειρηνικά σ' ένα
«άνέβασμα όμοια βαθύ».

Νά ή προσφορά της τεχνικής: Άναγκά-
ζει νά άνθρωπο, συνειδητοποιώντας την έ-
σωτερική του έρημία, νά επιστρέψει στον έ-
αυτό του, στό βάθος του.

Άν δέ γίνει αυτό, «ή ανθρωπότητα», κα-
θώς λέγει ό Κίργκεργκάσρντ, «θά μπει στη
νύχτα, γιατί θά μείνει χωρίς έλπίδα δηλαδή
χωρίς πίστη, πού τή σκότωσε ή Λογική». Έ-
χομε, λοιπόν, περισσότερη ανάγκη από πί-
στη, παρά από Λογική.

Τελειώνοντας θά 'λεγα πώς θά 'τον με-
γάλη προσφορά, άν τό διήγημα έμπαινε στις
σχολικές καί μαθητικές βιβλιοθήκες.

Θεοχάρης Λιόγκας