

Στὰ τεχνικά ἔργα θὰ ἀφουγκραστούμε τὴν ἀγωνία του νὰ κυριαρχήσῃ στὰ στοιχεῖα τῆς γύρω του φύσης, νὰ τὰ δαμάσῃ καὶ νὰ τὰ ὑποτάξῃ στὶς ἀνάγκες του. Στὰ τραγούδια του, τοὺς χορούς του, τὴ λαϊκὴ τέχνη, στὰ παραμύθια, στὰ ἀρχιτεκτονικὰ σχέδια τῶν σπιτιῶν του, θ' ἀνακαλύψουμε τὶς καλλιτεχνικὲς του δρῆμες, ὅπως κρυσταλλώνονται μορφικὰ καὶ πλάθουν τὴν ὁμορφιά.

Μελετώντας, λοιπόν, τὸ περιβάλλον, μελετᾶμε καὶ τὴν ἱστορία τοῦ ἀνθρώπου, πὺν κατοικεῖ σ' αὐτό. Μελέτη τοῦ γεωγραφικοῦ καὶ τοῦ ἱστορικο-κοινωνικοῦ χώρου, τῆς ἱστορικῆς διάστασης τοῦ ἀνθρώπου, ὅπως ἐκφράζεται στὰ ἔργα τοῦ ὕλικου (τεχνικοῦ) πολιτισμοῦ καὶ στὰ κρυσταλλώματα τοῦ ἀντικειμενικοῦ πνεύματος, τοῦ πνευματικοῦ πολιτισμοῦ. Μιὰ μελέτη διսυπόστατη καὶ διαλεκτικὴ, πὺν θὰ φωτίξῃ τὶς σχέσεις τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ περιβάλλον του.

Τὸ περιβάλλον δὲν εἶναι στατικὸ· μεταβάλλεται συνεχῶς, κυρίως ἀπὸ τὶς ἐπιδράσεις τοῦ ἀνθρώπου. Μεταβάλλοντας τὸ ἀνθρώπος τὸ περιβάλλον του, μεταβάλλει καὶ τὸν ἑαυτὸν τὸν ἑαυτὸ του. Αὐτὴ ἡ δυναμικὴ ὕψη τοῦ περιβάλλοντος κάνει πολὺ δισταχτικὸν τὸν παιδαγωγὸ Θ. Γέρον νὰ προχωρήσῃ στὴ διατύπωση ἑνὸς ὁρισμοῦ του. (25) Οἱ ὁρισμοί, ὅσο ἀτελεῖς καὶ ἂν εἶναι, δὲν περιγράφουν τὰ πράγματα. Ἀντίθετα, ὑποβοηθοῦν τὴν προσπέλασή τους.

Ποιὰ θὰ εἶναι, κοντολογίς, τὸ περιεχόμενο τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος, σ' ἔσχατη ἀνάλυση, μᾶς τὸ προσδιορίζει ἐμφαντικὰ ἡ Μ. Μπάρκερ: «Πρέπει λοιπὸν νὰ σπουδάσωμε τὸν τόπο μας ὄχι μόνον ἀπὸ τὴν ἄποψη τῶν ἰδιατέρων χαρακτηριστικῶν πὺν παρουσιάζει, ἀλλὰ στὸ σύνολό του, σὰ μιὰ ἀληθινὴ σκηνὴ πάνω στὴν ὁποία παίζεται τὸ δράμα τῆς ζωῆς τῶν κατοίκων του. Ἀλλὰ δὲν πρέπει νὰ σταματήσωμε κι' ἐκεῖ. Πρέπει τὸ δράμα αὐτὸ τῆς ζωῆς πὺν μελετᾶμε, νὰ μὴ τὸ ἰδοῦμε μονάχα ἀπ' τὴ φυσικὴ, τὴ μορφολογικὴ του ἄποψη, ἀλλὰ ἀκόμη κι' ἀπὸ τὴν ἄποψη τοῦ χρόνου δηλ. τῆς Ἱστορίας. Μέσα στὰ στενὰ σύνορα τοῦ τόπου μας βρίσκονται ὄλες οἱ γνώσεις πὺν μᾶς χρειάζονται». (26)

4. Τὸ παιδί καὶ τὸ ἄμεσο περιβάλλον του.

Τὸ παιδί, ἀπὸ τὴ γέννησή του ἀκόμη, εἶναι δέχτης ὁρισμένου περιοχομένου ζωῆς. Τὸ περιεχόμενο αὐτὸ τὸ παίρνει ἀπὸ τὰ ἑπακτὰ στοιχεῖα τῆς γύρω του πραγματικότητας, πὺν ἀποτελοῦν καὶ τὸν κόσμο τῆς ἐμπειρίας του. Καὶ ἀποκτᾶει αὐτὴν τὴν ἐμπειρία μὲ ὀδύνη, ἄλλος καὶ μόχθο καθὼς παλεύει νὰ προσαρμοσθῇ στὸ περιβάλλον του ἐνστιγματικὰ στὴν ἀρχὴ γνωστικὰ ἀργότερα. Καὶ ἡ πορεία αὐτὴ τῆς προσαρμογῆς εἶναι ὀδυνηρὴ ἀλλὰ ταυτόχρονα καὶ πλουτοφόρα. Γι' αὐτὸ τὸ ἐμπειρικὸ περιεχόμενο τῆς προσοχολικῆς ἡλικίας εἶναι τὸ πλουσιότερο συγκριτικὰ μὲ τὶς ἄλλες περιόδους τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ.

Τὰ ἑπακτὰ στοιχεῖα, πὺν ἀποθησαυρίζει ἀπὸ τὸ περιβάλλον του, γίνονται «ψυχοκινητικὰ κέντρα μὲ τὴν ὑπόβολή, τὴ μίμηση, τὴν ἐπανάληψη, τὴν ἐπιβολή, τὴν ἔξη. Σφιχτοδέονται μὲ τὶς ψυχικὲς του λειτουργίες, ζυμώνονται μὲ τὴν ψυχὴ του καὶ ἀποτελοῦν τὸ προζύμι γιὰ κάθε ψυχοπνευματικὸν ἀναθρασμό». (27) Οἱ βιολογικὲς του δυναμικότητες γονιμοποιοῦνται ἀπὸ τὰ σπέρματα ὄλης τῆς συσσωρευμένης ἀνθρώπινης πείρας, πὺν εἶναι ἀποθησαυρισμένη στὰ ἑπακτὰ στοιχεῖα τῆς στενωτέρης πατρίδας.

Σὰν περιβάλλον ἐννοοῦμε ἑνα συγκεκριμένο χῶρο ζωῆς, μέσα στὸν ὁποῖον ἀσχοῦνται ποικίλης φύσεως ἐπιδράσεις — κοσμικὲς, κοινωνικο-οἰκονομικὲς, ἱστορικο-

25. Θ. Γέρον: «Θέματα γιὰ παιδαγωγικὰ συνέδρια», 1962 σελ. 103.

26. Μ. Μπάρκερ — Η Ξηροτύρη: «Τὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων καὶ τὸ περιβάλλον» 1965

27. Δ. Α. Γληνοῦ: Τὸ βασικὸ πρόβλημα τῆς Παιδείας «Ἐργασια». Τεύχ. 2) 1923 σελ. 29.

πολιτιστικές, μορφωτικές κ.λ.π. — στα άτομα, που ζούν μέσα σ' αυτόν, πραγματοποιούνται μεταξύ τους σχέσεις και μίαν αδιάκοπη ψυχουσυναισθηματική και πνευματική επικοινωνία. Για μεθοδολογικούς λόγους διαχωρίζεται το περιβάλλον σε φυσικό και ανθρώπινο, αν και ο δεσμός του ανθρώπου, όπως παρατήρησε Γερμανός κοινωνιολόγος του περασμένου αιώνα, δεν είναι άμεσος· περνάει μέσα από την κοινωνία και με τη μεσολάβηση της εργασίας του. Έκείνο που ενδιαφέρει, λέει ο φιλόσοφος Rauche, δεν είναι η γη, αλλά η χρήση της δια της τεχνικής του ανθρώπου, πράγμα που δε λογαριάζει ο γεωγραφικός ντετερμινισμός, γιατί αγνοεί τη μεταμορφωτική ενέργεια της ανθρώπινης εργασίας. (28) Από τη στιγμή της γονιμοποίησης και ίσαμε την ώρα του θανάτου, το περιβάλλον ενεργεί σταθερά πάνω στον άνθρωπο. Η ενέργειά του είναι, όπως τονίστηκε, ιδιαίτερα σημαντική κατά το στάδιο της παιδικής ηλικίας, γιατί βοηθάει να συμπληρωθούν οι βασικές οργανικές κατασκευές, προσφέροντας στις ποικίλες βιοψυχικές λειτουργίες τους κατάλληλους ερεθισμούς. Η σημασία του ανθρώπινου περιβάλλοντος στην βιοψυχική ανάπτυξη του ανθρώπου είναι σημαντική. Έξω απ' αυτή το παιδί θα παρέμενε ένας άγριος.

Το άτομο, με την επίδραση του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζή, και με τις όποιες εισφορές από τις διαπροσωπικές σχέσεις, οικοδομεί την καθορισμένη προσωπικότητά του. Το κάθε παιδί κατέχει ένα δικό του βιοψυχολογικό έξοπλισμό, που δε μένει σταθερός· τροποποιείται αδιάκοπα από την επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και από τα όποια περιστατικά της προσωπικής του ιστορίας, της προσωπικής του περιπέτειας.

Το παιδί, ωστόσο, δεν είναι ένας παθητικός δέχτης του περιεχομένου ζωής, που έρχεται με τους ερεθισμούς του περιβάλλοντος, με τις πιέσεις και αντιτάσεις της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά ένα όν ενεργητικό, δρών, που με τη σειρά του άντεπενεργεί.

Μεταξύ παιδιού και περιβάλλοντος υπάρχει μιá διαλεκτική αλληλεπίδραση, ένα κύκλωμα δυνάμεων με αντίθετη φορά. Η πίεση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος από τη μιá μεριά, που υπάρχουν αντικειμενικά και ανεξάρτητα από το παιδί, και οι ποικίλες δικές του προσαρμοστικές αγωγές από την άλλη. Όσο και αν είναι καιρία και αποφασιστικά προσδιοριστική η επίδραση του περιβάλλοντος στην όντογενετική ανάπτυξη του παιδιού, η τελευταία δεν είναι απόλυτα ετεροδοτη. Υπάρχει χώρος και για την ελεύθερη αυτοδιαπλαστική του πρωτοβουλία, να βεβαιώσει την προσωπικότητά του και ν' αναπτύξει όλες του τις δυναμικότητες. Ο σύγχρονος Γάλλος ψυχολόγος René Zazzo γράφει: «Η συνείδηση προσδιορίζεται οργανικά, κοινωνικά, αλλά γίνεται με τη σειρά της προσδιοριστικός παράγοντας, πηγή αυτονομίας, ελευθερίας. Ο άνθρωπος είναι ετεροπροσδιορισμένος αλλά γίνεται με τη σειρά του ο δημιουργός του έαυτού του». Το αίτημα αυτό της ελευθερίας του παιδιού, που είναι, κατά τον Wallon, όν κοινωνικό γενετικά, θα το ικανοποιήσωμε στις αυτοεκφραστικές του δράσεις, οι όποιες πρέπει να 'χουν τη σφραγίδα του προσωπικού ύφους, του δικού του τόνου ζωής. Να γίνη ένα πρωτότυπο και αληθινά δημιουργικό άτομο, με προσωπικό ήθος και ύφος.

Έτσι, στα δόγματα της νέας αγωγής υπάρχουν στο σημείο τούτο δοσμένες άρχαιες θέσεις, που είναι στην ουσία τους πλάνες. Αναφέρουμε ένδεικτικά τó δόγμα ν' αφήνεται το παιδί ελεύθερο ν' ανακαλύπτει μόνο του την αλήθεια, να σβήσωμε, αν είναι δυνατόν, τελείως την παρουσία του δασκάλου ακόμη και στην έκλογή της ύλης (σύστημα Β. Otto ενιαία διδασκαλία με βάση τις αυθόρμητες ανακοινώσεις

τοῦ παιδιοῦ, πὸν τόση κατάχρηση ἔγινε παλιότερα στὴ χώρα μας). Ἔδιναν πλιότερη σημασία στὸ πῶς θὰ μάθῃ ὁ μαθητὴς καὶ λιγότερη στὸ τί θὰ μάθῃ, μολονοί καὶ τὰ δυὸ αἰτήματα εἶναι ἀξεχώριστα. Ἀπὸ ἀντίδραση στὸν ἄκαμπτο μεθοδικὸ φορμαλισμὸ τοῦ παραδοσιακοῦ σχολείου ἠνωσαν τὴν ἐλευθερία τοῦ παιδιοῦ καὶ τὴν αὐτενέργεια σὲ μεταφυσικὲς ὀντότητες. Καταλήξαμε, ἔτσι, σ' ἓναν ἀρνητικὸ φορμαλισμὸ.

«Σήμερα — γιὰ νὰ θυμηθοῦμε μιὰ κριτικὴ θέση τοῦ R. Zazzo — περνᾶμε ἀπὸ τὴν αὐτοπικὴ περιόδου στὴν ἐπιστημονικὴ περίοδο. Ἐκεῖνο πὸν γνωρίζομε σήμερα ἀπὸ τὴν ψυχολογία τοῦ παιδιοῦ μᾶς ἐπιτρέπει νὰ κατανοήσωμε, ὅτι δὲν μπορεῖ νὰ ὑπάρξῃ πρόβλημα οὔτε τὸ δάσκαλο νὰ ἐξαλείψωμε οὔτε νὰ καταργήσωμε τὴν καθαρὰ διανοητικὴ προσπάθεια οὔτε νὰ στηριζόμαστε μονάχα στὴν αὐθορμησία τοῦ παιδιοῦ. Οἱ λύσεις εἶναι πολὺ περίπλοκες, πὸν ἀπαιτοῦν μιὰ καλύτερη προσρμογή τοῦ παιδιοῦ στὸ σχολεῖο καὶ μιὰ καλύτερη διευθέτηση τοῦ σχολείου στὸ παιδί, δίχως νὰ προϋποθέτομε μήτε νὰ ἐπιχειροῦμε μιὰ μεταφυσικὴ ἀντίθεση μεταξὺ τῆς φύσης καὶ τοῦ περιβάλλοντος, μεταξὺ τοῦ ἀτόμου καὶ τῆς κοινωνίας». (29)

Μεταξὺ τοῦ παιδιοῦ, λοιπόν, καὶ τοῦ περιβάλλοντος ὑπάρχει μιὰ σχέση ἀναμφισβήτητης ἀλληλεξάρτησης, τὴν ὅποια δὲν μπορεῖ καὶ δὲν πρέπει ν' ἀγνοήσῃ ἡ ἀγωγή. Μέσα σ' αὐτὸ τὸ διπολικὸ κύκλωμα πραγματοποιοῦνται οἱ διαδικασίες τῆς μάθησης. Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά τὸ παιδί, σὰ βιοψυχολογικὸ ὄν, καὶ ἀπὸ τὴν ἄλλη τὸ ἄμεσο περιβάλλον του, θεωρημένο στὴν πιὸ πλατιά καὶ πιὸ πλήρη σημασία του, μέσα στὸ ὅποιο καλεῖται ν' αὐτοπραγματωθῇ. (30)

Τὸ παιδί εἶναι προικοδοτημένο, ὅταν ἔρχεται στὸν κόσμου, μ' ἓνα πολύπλοκο σύστημα βιολογικῶν μηχανισμῶν, πὸν βοηθοῦν τὴν ἀνάπτυξή του καὶ ἱκανοποιοῦν τὴν ἀνάγκη του νὰ προσρμοστῇ στὸ περιβάλλον, νὰ γνωρήσῃ ὅ,τι ἐρεθίζει τὶς αἰσθήσεις του, νὰ θεραπεύσῃ τὶς ἀδιάκοπα πολλαπλασιαζόμενες ἀνάγκες του καὶ ν' ἀποκαταστήσῃ τὴ λειτουργικὴ του ἰσορροπία, πὸν ἀπειλεῖται συνεχῶς ἀπὸ τὴ ρευστότητα καὶ μεταβολὴ τοῦ περιγυρου. Μὲ τὸν ἰδρώτα τοῦ προσώπου του, λέγει Γάλλος παιδαγωγός, ἀποχτᾶ τὸ παιδί τὴν πείρα του, καθὼς πασχίζει μὲ τ' ἄπληστα κα ἀχόρταγα μάτια του, νὰ γνωρήσῃ τὸ γύρω του κόσμου, νὰ τὸν κατακτήσῃ καὶ νὰ προσρμοστῇ σ' αὐτόν. Οἱ μηχανισμοὶ αὐτοί, πὸν ὀρμέμεφρυτα βοηθοῦν τὸ παιδί νὰ πραγματοποιήσῃ τὴν προσρμογή του, εἶναι κυρίως τὰ ἔνστιχτα (τὰ δυναμικὰ στερεότυπα, ὅπως τὰ ὄνομάζει ὁ μεγάλος φσιολόγος Παυλώφ). Στὸ κύκλωμα αὐτὸ τῶν ἔνστιχτων, «δωρεὰ μόνιμη καὶ ἀναπαλλοτριώτη, πὸν ἔγινε σ' ὅλα τὰ ἔμβια ὄντα ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ φύση», (31) οἰκοδομεῖται μὲ τὴν ἐπανάληψη καὶ τὴν ἄσκηση μιὰ σειρά ἔξεων καί, μὲ τὴν ὀργανωμένη καὶ σκόπιμη ἐπίδραση τῆς κοινωνίας, ἡ ἴδια ἡ μάθηση. Στους ἐρεθισμοὺς, τὶς πιέσεις καὶ ἀντιστάσεις τῆς ἀντικειμενικῆς πραγματικότητας ἀποκρίνεται μὲ προσρμοστικὲς διαδικασίες καὶ ἀντιδράσεις, γιὰ νὰ ἱκανοποιήσῃ τὶς ἄπειρες ἀνάγκες του. Καὶ οἱ ἀνάγκες αὐτὲς εἶναι οἱ γέφυρες, πὸν συνδέουν τὸ παιδί μὲ τὸ ἄμεσο περιβάλλον του.

Ὅταν, λοιπόν, θὰ ἔρθῃ τὸ παιδί στὸ σχολεῖο, θὰ εἶναι ἐφοδιασμένο μὲ τὴν πείρα του, πὸν τὴν ἀπόκτησε μὲ τὶς προσρμοστικὲς ἀγωγὲς στὴ στενώτερη πατρίδα του. Ἡ ἴσαμε τότε μάθησή του, πὸν κέρδισε μὲ πολλὴ ὀδύνη, μὲ τὰ ἔνστιχτά του, τὰ παιγνίδια του, τὴν ποιητικὴν ἀνμιστικὴ του φαντασία, ἔχει βυθισμένες τὶς ρίζες τῆς στὸ τοπικὸ του περιβάλλον. Εἶναι οἱ πρῶτες καὶ πιὸ δυνατὲς ρίζες, πὸν ἀπὸ

29. René Zazzo : Wallon, psychologue de l' enfance (Le plan Langevin - Wallon) 1954 σελ. 251,

30. Arnold Clausse : Philosophie de l' étude du milieu 1961 σελ. 9.

31. Εὐαγγ. Παπανούτσου: «Ἠθική», σελ. 257.

χτάει τὸ ψυχοβιολογικὸ μας ὄργανο, πὸν πηγαίνουν πολὺ βαθιά, ἀπλώνονται γρήγορα καὶ μᾶς κρατοῦν παγιδευμένους στὸ πλέγμα τους. Εἶναι, λοιπόν, καὶ μετὰ τὸ σῶμα του καὶ μετὰ τὴν ψυχὴν του καὶ μετὰ τὸ πνεῦμα του κυριολεκτικὰ βυθισμένο στὴ στενότερη πατρίδα του, ἢ ὅποια εἶναι στοὺς βηματισμούς τῆς παιδικῆς του ἡλικίας ἢ ἀστεϊρευτὴ πηγὴ τῆς ἐμπειρίας του καὶ κατακλύζει μετὰ τὴν παρουσία τῶν ὑπαρξιακῶν του χώρων. Μποροῦμε νὰ τὸ παρομοιάσωμε σὰ μιὰ «εὐαίσθητη ἀνακλαστικὴ συσκευὴ», πὸν ἀναδονεῖται σὲ κάθε ἐπίδραση τοῦ περιβάλλοντος. Πράγματα, ὄντα καὶ φαινόμενα τῆς στενωτέρας πατρίδας, ἢ συμπεριφορὰ μας, οἱ πράξεις μας, οἱ σκέψεις μας ἀποτυπώνονται στὰ βαθύτερα ὑπαρξιακὰ του στρώματα. Συνάπτει μετὰ τὴν γνῶσιν τοῦ πραγματικότητος ποικίλους δεσμούς, καθὼς ἀποκρίνεται στοὺς ἐρεθισμούς τῆς· οἱ ἀπαντήσεις αὐτῆς, μετὰ τὴν ἐπανάληψιν, ἐγγράφονται στὴ μνήμη του, γίνονται αὐτοματισμοὶ καὶ δυναμικὰ στερεότυπα.

Τὸ παιδί κάνει γεωγραφία καὶ ἀνιχνεύει τὸ περιγύρῳ του ἀπὸ τὸν πρῶτον κιόλας χρόνον τῆς ζωῆς του, ὅταν τριποδίξῃ ἀνεβαίνοντας τὰ σκαλιὰ τοῦ σπιτιοῦ. Δὲν πρέπει νὰ ἐκπλαγοῦμε, ὅταν ποῦμε, γράφει ὁ L. Nougier (32) ὅτι τὸ παιδί εἶναι βαθύτατα γεωγράφος, γεωγράφος μ' ὅλους τοὺς πόρους τοῦ δερματός του, μ' ὅλες τὰς αἰσθήσεις τῆς νέας του ψυχῆς. Τέτοιος θὰ παραμείνῃ, καὶ ὅταν φοιτήσῃ στὸ σχολεῖον, σ' ὅλην τὴν σχολικὴν φοίτησιν, σ' ὅλην τὴν ζωὴν. Μετὰ τὴν διαφορὰ ὅτι στὸ σχολεῖον οἱ γεωγραφικῆς του ἀνιχνεύσεις στὸν ἄνθρωπον τῆς στενωτέρας πατρίδας θὰ γίνονται μετὰ σύστημα καὶ σχέδιον, ὀργανωμέναι καὶ στὰ γενικὰ καὶ στὰ καθέκαστα.

Ἡ σχέση τοῦ παιδιοῦ μετὰ τὸ περιβάλλον του εἶναι καθαρὰ βιωματικὴ. Καὶ βιώνει τὸ παιδί τὸ περιγύρῳ του διαφορετικὰ ἀπὸ τὸν ὄριμον. Τὸ πλησιάζει μ' ἕναν ἰδιότυπον τρόπο, πὸν εἶναι ζωτικὴ ἐπαφὴ περισσότερον παρὰ νοητικὴ λήψιν, συναισθηματικὴ μέθεξι παρὰ συστηματικὴ γνῶσιν. Ἔλκουν τὸ παιδί τὰ ὄντα καὶ τὰ πράγματα τοῦ περιβάλλοντος καὶ ἀναπτύσσει μέσα σ' αὐτὸ ὀρισμένη φυσικὴ δραστηριότητα γενεσιουργὸν γνῶσεων καὶ ἕνα εἶδος νοητικῆς ἐνεργείας. Ὡστόσο, αὐτὴ ἡ ἐμφυτὴ περιέργειά του δὲν μπορεῖ νὰ χαρακτηρισθῇ καθαρὰ διανοητικὴ, γιατί οἱ συνισταμέναι τῆς εἶναι παγιδευμέναι μέσα στὴ συναισθηματικότητά καὶ στὴν κινήσιν-αἰσθητικὴν ἐνεργητικότητά του. Ἡ ἀμυγαλιὰ τῆς αὐτῆς εἶναι τὸν ἐνήλικον τὸ δέντρον, πὸν ἀρρωσταίνει, πὸν κλαδεύεται, γιὰ νὰ καρποφορῇ, ἐνῶ γιὰ τὸ παιδί εἶναι τὸ δέντρο τῶν παιγνιδιῶν του. Σκαρφαλώνει σ' αὐτὸ ἢ δένει τὴν κούνιαν του. Ὅλα τὰ ἀντικείμενα τῆς στενωτέρας πατρίδας ἐνδιαφέρουν τὸ παιδί, καθὼς ὑφαίνονται στὰ παιγνίδια του, στὶς προθέσεις του, στὶς φαντασιώσεις του, στὶς τέψεις του. Εἶναι τὸ δέντρον, πὸν τοῦ δίνει τοὺς γλυκοὺς του καρπούς. Ποτὲ δὲν προσβαίνει σὲ μιὰ ὀποιονδήποτε αἰσθητικὴν ἐκτίμησιν τῆς ἀρχιτεκτονικῆς τοῦ δέντρον. Συνεπῶς, ἀπέναντι στὴ φύσιν τὸ παιδί δὲν παίρνει στάσιν αἰσθητικὴν καὶ θεωρητικὴν. Τὸ φυσιολογικόν, κοντολογίς, συναισθηματικὸν τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι ζωγραφικόν καὶ πλαστικόν, ἀλλὰ συναισθηματικόν, μουσικόν, ἀκαθόριστον ποιητικόν καὶ παγανιστικόν, προσδιορισμένον ἀπὸ τὴν ἀνιμιστικὴν του ψυχοτροπία καὶ ἀπὸ αἰτίαι πραγματικῆς. (33)

Πῶς συγκεκριμένα, τὸ παιδί ἀπέναντι στὰ πράγματα καὶ τὰ ὄντα τῆς γύρω του φύσεως παίρνει τοῦτες τὶς στάσεις.

1. Αἰσθάνεται ἔντονον διαφέρον γιὰ τὰ πράγματα τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου, νὰ τὰ βλέπῃ, νὰ τὰ παρατηρῇ, νὰ τὰ ψηλαφᾷ, νὰ τὰ χειρίζεται, νὰ τ' ἀκροάζεται.

2. Δοκιμάζει ἔντονον παιγνιδιότροπον διαφέρον γιὰ ὅλες τὶς κινήσεις, πὸν ἐγκαθιστοῦν σχέσεις ἀνάμεσα σ' αὐτὸ καὶ στὰ στοιχεῖα τοῦ περιβάλλοντος: νὰ τὰ πιάνῃ, νὰ τ' ἀφήνῃ ἐλεύθερα νὰ πέφτουν, νὰ τὰ βάξῃ τὸ ἕνα πάνω σ' ἄλλο, νὰ τὰ συνάξῃ,

32. L.-R et H. Nougier : L' enfant Geographe/1952.

33. P. Lascaris : L' éducation esthétique de l' enfant/1928 σελ. 322.



νά τὰ χαλνάνη, νά ξεσχίξη, νά κατασκευάζη, νά καταστρέφη, νά ξεριζώνη, νά μεταφέρει κ.τ.λ. γιά ν' άσκη τίς δυνάμεις του.

3. Τό έλκει κάθε τί που κινείται, αλλάζει θέσεις και μεταμορφώνεται μπροστά στα μάτια του. Είναι χωμένο κυριολεκτικά μέσα στα πράγματα.

Τά διαφέροντα αυτά παρορμούν τό παιδί νά πραγματοποιή μέσα στο περιβάλλον του πολυάριθμες άνιχνεύσεις, από τίς όποιες άποκομίζει όρισμένες γνώσεις γιά τά όντα και τά πράγματα.

«Η γένση, που τό παιδί παίρνει από τά πράγματα, γράφει ό Η. Wallon, μπορεί νά μετρηθή με την επιθυμία και τή δύναμη, που έχει νά τά χειρίζεται, νά τά τροποποιή, νά τά μεταμορφώνη. Νά καταστρέφη και νά κατασκευάζη είναι οί προσπάθειες, που δέν παύει νά παραχωρή στον έαυτό του. Έτσι, άνιχνεύει σ' αυτά τίς λεπτομέρειες, τούς δεσμούς, τούς διαφορετικούς πόρους». (34)

Η ψυχή του παιδιού, λοιπόν, όταν αυτό έρχεται στο σχολείο, είναι διπλοσύστατη. Από τή μιá μεριά ή κληρονομικότητα, που προσδιορίζει έν «δυνάμει» τό ψυχοβιολογικό του όργανο, και από τήν άλλη ή «συσσωρευθείσα» πείρα από τά έπακτά στοιχεία τής στενώτερης πατρίδας. Τή διπλοσύστατη αυτή δομή τής ψυχής του παιδιού δέν πρέπει νά τήν παραγνωρίζωμε. Στα έπακτά στοιχεία τής στενώτερης πατρίδας του παιδιού, με τά όποία οικοδομεί τήν έμπειρία του, θά στηρίξη ή Παιδεία τίς μορφωτικές τής διαδικασίες και θά δοκιμάση τήν ποιότητά τής. Στα έπακτά στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος θ' ανακαλύψωμε τό έναρμονιστικό στοιχείο, που θά συνδέση έσωτερικά, σ' ένα όργανικό σύμπλεγμα, τίς έπί μέρους γνώσεις, τίς όποιες πρέπει νά προσφέρωμε συστηματικά στο παιδί, γιά νά εύθυγραμμιστούμε με τόν ψυχοπνευματικό του συγκρητισμό, τήν καθολικήν αντίληψη, που δεσπόζουν στον ύπαρξιακό του χώρο ως τόν 80 χρόνο τής ζωής του.

Ένώ ό ενήλικος έχει στη διάθεσή του τίς κατηγορίες, γιά νά κατανοήση τόν κόσμο, έλέγχει τίς γνωστικές του διαδικασίες και τίς μεθοδεύει με τήν παρατήρηση, τή σύγκριση, τήν άφαίρεση, τή συνειδητή γενίκευση και ταξινόμηση, συλλαβαίνει σχέσεις μέσα στα πράγματα και μεταξύ τών πραγμάτων, τό παιδί είναι άνήμπορο γιά μιá τέτοια λογική έργασία. Η σκέψη του είναι συγκρητική, ρεαλιστική και μυθοπλαστική, μη αντίστρέψιμη, παραθέτει αλλά δέν ύποτάσσει, μεθοδεύεται από τό ειδικό πρós τό ειδικό, άνίκανο νά συλλάβη σχέσεις και νά προχωρήση σέ γενικεύσεις. Γνωρίζει τόν έξωτερικό κόσμο από τό πρίσμα τών προθέσεων του. Άγνοεί τήν ύπαρξη τών ύφισταμένων σταθερών σχέσεων μεταξύ τών αντικειμένων και τών όντων και τούς νόμους, που τίς διέπουν. Η καθαυτό σκέψη, όμως, είναι, όπως γράφει ό Η. Wallon, «ύφασμένη από σχέσεις».

α) Ό άπώτερος στόχος τής παιδαγωγικής μας άποστολής είναι νά μετατρέψωμε συστηματικά, με σεβασμό τών έξελικτικών βαθμίδων, τίς συνισταμένες τής παιδικής σκέψης σ' εκείνες του ενήλικου. Μία καταστροφή και μιá κατασκευή ταυτόχρονα. (35) Έξελικτώντας από τά πράγματα και δουλεύοντας πάνω στα πράγματα, θά οδηγηθή τό παιδί στην άντικειμενικότητα. «Τά πράγματα, λέει ό J. Piaget, δέ μās διδάσκουν, αλλά ή ένεργειά μας πάνω στα πράγματα». Είςχωρώντας πιο βαθιά και μελετώντας συστηματικότερα τό περιβάλλον, τό παιδί άνακατασκευάζει τό νοητικό του όργανο. Γιατί ή διανοητική καλλιέργεια άπαιτεί έπανεπιλημμένους έπαφές με τό περιβάλλον. Έτσι μονάχα μπορούν νά δημιουργηθούν τά νέα νοητικά σχήματα.

β) Τό περιβάλλον είναι ή πηγή τής έκπληξης, του θυμασμού, τής άπορίας,

34. La Trilogie, nature-vie-école 1956 σελ. 30.

35. La Trilogie κ.τ.λ. ό. π. σελ. 10.

τῆς συμπάθειας, πού ἀποτελοῦν τὰ κίνητρα τῆς γνώσης. Τὸ παιδί ζῇ στὸ περιβάλλον του, ἀνήκει στὸ περιβάλλον του καὶ θέλει νὰ τὸ κατακτήσῃ μὲ τὶς ἀκούραστες ἐρευνές του. Ἄς κεντρίζωμε πάντα τὶς περιοργειές του, ἄς ζεσταίνωμε τοὺς ἐνθουσιασμούς του καὶ ἄς κρατᾶμε ἀγούστη τὴ θέλησή του γιὰ νέες κατακτήσεις μέσα στὸ χῶρο, πού πρόκειται νὰ ζήσῃ καὶ ν' αὐτοπραγματωθῇ.

γ) Ἐρευνώντας τὴ στενωπτερὴ πατρίδα του, θ' ἀνακαλύψῃ τὸν ἄνθρωπο πού κοπιᾶζει, ἀγαπᾶ τὴ γῆ του, ἐπιτυγχάνει, ἀποτυγχάνει, τὴ μεταμορφώνει καὶ μεταμορφώνει ταυτόχρονα καὶ τὸν ἑαυτό του. Νὰ συνοπτικὰ ἡ λογικὴ, ἡ ψυχολογικὴ καὶ κοινωνικὴ θεμελίωσις τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος.

Μεταξὺ τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν καὶ τῆς ψυχῆς τοῦ παιδιοῦ ὑπάρχει πάντα κάποια ἀντινομία, πού, ὅταν ἡ Παιδεία τὴν ἐξουδετερώσῃ ψυχολογικά, φανερώσει τὴν ποιότητά της. Τὸ χρέος αὐτὸ βαρύνει τοὺς ὄμους της καὶ στὴν ὀργάνωσις τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος. Στὸ σημεῖο τοῦτο ἰσχύει ἀκόμη μιὰ διάσημη πρότασις **G. Kerschensteiner**, πού μπορεῖ νὰ χαρακτηρισθῇ θεμελιακὸς νόμος τῆς μόρφωσης: «Ἡ μόρφωσις τοῦ ἀτόμου πραγματοποιεῖται δι' ἐκείνων τῶν πολιτιστικῶν ἀγαθῶν, τῶν ὁποίων ἡ struktur τελείως ἢ ἐν μέρει καλύπτεται ἀπὸ τὴν struktur τῆς ἀτομικῆς ψυχῆς». (36) Ἡ ἀνακάλυψις ἐποῦτης τῆς ἀντιστοιχίας μεταξὺ μορφωτικῶν ἀγαθῶν καὶ δεκτικῶν δυνάμεων τοῦ παιδιοῦ εἶναι τὸ ὑψιστὸ χρέος τῶν συντακτῶν τῶν προγραμμάτων, ὅπως προσδιορίζεται καὶ ἀπὸ τὴν ἐξελικτικὴ ψυχολογία. «Οἱ διερεθισμοὶ δηλονότι τοῦ περιβάλλοντος ἐναρμονίζονται πρὸς τὰς δυνατότητας τῆς ἐξελίξεως τοῦ ἀντιστοίχου σταδίου καὶ παρουσιάζεται ὡς ἐσωτερικὸν αἶτημα δι' ἐκείνην. . . Ἡ πρόωρος γνωριμία ὑπὸ τῆς ψυχῆς τοῦ ἀτόμου ἀκαταλλήλων βιωμάτων ὀδηγεῖ εἰς ἀνησυχαστικὰς κατασκευάς. . .». (37) Σὲ τελευταία ἀνάλυσις τὸ πρόβλημα εἶναι τριπλό: νὰ προσαρμόσωμε τὴ διδασκαλία στὸ παιδί, μὲ τὴ συστηματικὴ παροχὴ τῶν ἐρεθισμῶν, τὸ παιδί στὴ διδασκαλία καὶ τὸ δάσκαλο στὴ διδασκαλία. . .

Τὴν ἐκλογὴν καὶ τὴ διάταξιν τῶν γνώσεων στὰ 4 πρῶτα σχολικὰ χρόνια θὰ τὴν κάνωμε μὲ βῆσιν τὰ σχήματα, τὰ ἀξιώματα καὶ τὶς ἀρχές τῆς Ἑνιαίας Συγκεντρωτικῆς Διδασκαλίας, ἀλλὰ τὰ περιεχόμενα θὰ μᾶς τὰ προσφέρῃ ἡ στενωπτερὴ πατρίδα, μὲ τὰ συμπλέγματα ζωῆς, πού παρουσιάζει. Τὸ ἄμεσο τοπικὸ περιβάλλον θὰ εἶναι ἓνα διαρκές, ζωντανὸ καὶ παλλόμενον κέντρο ἐνδίαφερου. Ἔτσι, τὸ αἶτημα νὰ συνδεθῇ τὸ σχολεῖο μὲ τὴ ζωὴ ἱκανοποιεῖται ἀπόλυτα, ὅταν οἱ ἐνόητες ἀντλοῦνται ἀπὸ τὸ περίγυρο τοῦ παιδιοῦ. Λέμε περίγυρο τοῦ παιδιοῦ, γιὰ νὰ φανῇ καθαρὰ ὅτι ἐννοοῦμε τὰ πράγματα, τὰ ὄντα, τὰ φαινόμενα καὶ τὶς ἀνθρώπινες σχέσεις, πού βιώνονται ἀπὸ τὸ παιδί, βρίσκονται στὸν κύκλο τῶν διαφερόντων του καὶ στοιχοῦν στὶς προσληπτικὰς του δυνάμεις. Ὅλα, ὅμως, τὰ στοιχεῖα τοῦ περιβάλλοντος — φυσικὰ καὶ πολιτιστικὰ — δὲν ἐνυπάρχουν στὴν περιοχὴ τῶν διαφερόντων τοῦ παιδιοῦ, δὲν στοιχοῦν στὶς δεκτικὰς του δυνάμεις, δὲ γίνονται βίωμα, ἐνδόμυχο σκίρτημα, ἄμεση πείρα καὶ ἀφή τῆς ψυχῆς.

Μὲ τὴ λέξιν βίωμα ἐννοοῦμε ὄχι τὴν ἀπλὴ ἐμπειρία ἢ κατ' αἴσθησιν ἀντίληψιν, ἀλλὰ, ὅπως λέγει ὁ Σπράγγερ, τὴν ἀναταραχὴν, τὴν ἀνακίνησιν τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ σοβαρὰ συμβεβηκότα τῆς ζωῆς του. Εἶναι ἡ ἀσημένια ματιὰ τοῦ περιήρημου Δανοῦ Θεολόγου Κίρχεγκχααρτ, «διὰ τῆς ὁποίας διανοίγονται τὰ ἐσώτατα βάθη τῆς ζωῆς».

Χρειαίεται, λοιπὸν, ἐπιλογὴ τῶν ἐπακτῶν στοιχείων τοῦ περιβάλλοντος; κλιμάκωσις καὶ διάρθρωσις παιδαγωγικῆς τέτοια, πού νὰ ὑπηρετῇ τὸν κεντρικὸν μορφωτικὸν σκοπὸν τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου.

36. Εἶθ. Σοῦβλας: Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία κ.τ.λ. σελ. 118. Ἀναφέρεται καὶ ἀπὸ τὸν Α. Clausse: Philosophie de l' étude du milieu σελ. 29.

37. Κ. Δημητρόπουλος: Ἐξελικτικὴ Ψυχολογία Ἀθῆναι 1954 σελ. 112.

Τὸ παιδί γνωρίζει, βέβαια, πολλά φυσικά στοιχεία τῆς στενωτέρας πατρίδας. Ἄλλά, ἂν σκάψωμε βαθύτερα, θὰ διαπιστώσωμε ἀτέλειες· δὲν ξέρει νὰ τὰ λογαριαῖζη, ν' ἀναλύη τὶς ἐκτιπώσεις καὶ τὶς γνώσεις του, νὰ δίνη σ' αὐτὰ τὸν ὀρθὸ ὀρισμὸ τους. Οἱ διανοητικὲς σχέσεις δὲν προσφέρονται στὴν ἄμεση παρατήρηση. Τὸ παιδί τῶν 7 χρόνων εἶναι ἀνίκανο ἀκόμη γιὰ τὰ ἀνθρώπινα γεγονότα καὶ περισσότερο ἀνήμπορο ν' ἀνιχνεύῃ τοὺς αἰτιακοὺς δεσμοὺς τους, τὶς ἀναγκαῖες συνεπὲς καὶ συναρτήσεις τους πρὸς τὸ γεωγραφικὸ περιβάλλον.

Κοντολογίς, πρέπει νὰ μεταστοιχειωθῇ τὸ τοπικὸ περιβάλλον, μέσα στὸ πρόγραμμα καὶ στὴν διδαχτικὴ πράξι, σὲ παιδαγωγικὸ περιβάλλον, ποὺ νὰ στοιχῇ καὶ νὰ ἑναρμονίζεται πρὸς τὰ βιώματα, τὰ διαφέροντα καὶ τὰ προσληπτικὰ σχήματα τοῦ παιδιοῦ. Καὶ τὴν ἐργασία αὐτὴ θὰ τὴν κάνῃ ὁ δάσκαλος μὲ τὴν ἀγρυπνὴ παιδαγωγικὴ του δραση, ποὺ ἐπιβάλλεται νὰ γνωρίζῃ καὶ στὰ γενικά καὶ στὰ καθέκαστα τὴ στενωτέραν πατρίδα τῶν μαθητῶν του.

(Συνέχεια στὸ ἐπόμενο)



