

ΕΝΩΣΕΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ
& ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
&
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΤΟΜΟΣ Β΄
1965 - 1966

ΕΚΔΟΤΗΣ
ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑΣ

Ε.Υ.Δ. Π.Ε.Κ. Τ.Π.
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Θ. ΠΙΤΣΙΟΣ

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΘΕΡΑΠΤΣΙΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Β' ΤΟΜΟΥ

Ἰανουάριος 1965-Δεκέμβριος 1966

Τεύχη 11 - 20

*Ἐπιστημονικὸν ὄργανον τοῦ Συλλόγου Παιδαγωγῶν - Ψυχολόγων
Πτυχιούχων Πανεπιστημίων Ἐξωτερικοῦ*



ΕΚΔΟΤΗΣ ΙΩ. ΚΑΜΠΑΝΑΣ ΑΘΗΝΑΙ

Ε.Υ.Δ της Κ.τ.Π
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007

I. ΔΡΟΡΑ (Ληομονημένες σελίδες)

Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Ἡ θέση τοῦ ἔθνους μας στὴν ὀρθογραφία τῆς γλώσσας του. Οἱ ἀγιάτρευτες δυσκολίες τοῦ σημερινοῦ τονισμοῦ	Σελ. 249
»	
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου) Πρὶν καὶ ἔπειτα: Ἡ διγλωσσία γεννᾷ πολλαπλές καὶ βαθιές βλάβες στὸ ἔθνος μας.	» 293
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου) Ἐπίγραμμα Ἐκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου, Μάιος 1912	» 325
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου) Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Ἀπόσπασμα ἀπὸ τὸ βιβλίο: Ἡ γλώσσα μας στὰ σχολεῖα τῆς Μακεδονίας. Τεύχος 14	» 1
»	
(ἐπιμέλεια Θ. Γέρου)	

II. ΜΕΛΕΤΕΣ

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ · ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ · ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Ἐλευθερίου Ἀθανασίου: Τὰ κυριώτερα χαρακτηριστικὰ τοῦ παιδικοῦ συναισθήματος.	» 592
Δεωνίδα Βελιαρούτη: Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος.	» 523,590
Ἀριστείδου Βουγιούκα: Τὰ Δημοτικά μας τραγούδια	» 507
Θεοφράστου Γέρου: Θεωρία τῆς Γλώσσας	» 483
Σπύρου Κεχρη: Τὸ φιλοσοφικὸ ζήτημα ἀντίρροπο τῆς πνευματικῆς κρίσης τῆς ἐποχῆς μας	» 497
Ἀντωνίου Κρέτση: Ἐποπτεία καὶ ἔγνοια	» 26
Γ. Κυριαζοπούλου: Δύναται νὰ αὐξηθῆ ἡ εὐφυΐα	» 611
Κων. Λυκομήτρου: Ἡ ἐκπαίδευση καὶ ἡ ἐποχὴ μας	» 346
Leon Jeunehomme : Ἡ πρόδος τῆς Ψυχολογίας καὶ τὸ ἔργον τοῦ J. Piaget (Μεταφρ. Α. Κρέτση)	» 304,366
John Macmurray: Ἀνθρωπιστικὴ Ἀγωγή (Μετ. Ε. Κασιόλα)	» 267
Γ. Μαραγκοδάκη: Ἡ θεωρία τοῦ Skinner γιὰ τὴ μάθηση	» 514
Δημ. Παλυβοῦ: Οἱ ἀριστερόχειρες	» 25
Γ. Παπακωστούλα: Τὰ συνειδησιακὰ βιώματα τῶν Ἀρχαίων Ἑλλήνων	» 296,328
Ἀθανασίου Πόπορη: Τὸ περιβάλλον μέσα στὸ ὁποῖον ἀναπτύσσεται τὸ σύγχρονο παιδί	» 451,503
Γρ. Τριανταφύλλου: Μηχανισμοὶ ἄμυνας ἢ προσαρμογῆς	» 277
Γεωργίου Τσαμπῆ: Τὰ Παιδαγωγικὰ Κολλέγια τῆς Σκωτίας. Προτάσεις γιὰ τὴν καλύτερη ὀργάνωση τῶν Παιδαγωγικῶν μας Ἀκαδημιῶν	» 547,625
Ι. Χαλαμποπούλου: Παιδεία καὶ Τεχνικὸς Πολιτισμὸς	» 1

Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΛΕΩΝ. ΒΕΛΙΑΡΟΥΤΗ

«Ο κόσμος που είναι έξω από μᾶς, τὸ «μὴ ἐγὼ» που ἀπλώνεται μπροστὰ μας καὶ γύρω μας, ἀποτελεῖ μιὰ γραφή, τὴν ὁποία πρέπει νὰ μάθουμε νὰ διαβάζουμε· δὲν ἔχει σὰν τὴν κινεζικὴ γραφή 40 χιλιάδες ἰδεογράμματα, ἔχει ὁμως, ἕναν ἀπειρον ἀριθμό».

B. Berenson

(Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο)

II

5. Ὁ δάσκαλος καὶ τὸ τοπικὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ

Ἄφου σὰν ἀφετηρία ἀλλὰ καὶ σὰν τέρμα τῆς μορφωτικῆς προσπάθειας τοῦ Πρωτοβάθμιου σχολείου, ὅπως θὰ τονιστῆ καὶ παρακάτω, θὰ πρέπει νὰ εἶναι ἡ σπουδὴ τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος, αὐτονόητο εἶναι τὸ βαρὺ χρέος τοῦ δασκάλου νὰ γνωρίσῃ τὴν περιοχὴ τῆς λαϊκῆς Κοινότητος, στὴν ὁποία δασκαλεύει, ἀπὸ πολλὰς ἀπόψεις. Καὶ δταν διδάσκουμε μὲ τὸν παραδοσιακὸ τρόπο τὰ διάφορα μαθήματα, ἡ βαθιὰ καὶ στερεὰ γνώση τοῦ περιεχομένου τῆς διδασκαλίας εἶναι ὄρος. sine qua non γιὰ τὴν ἀρτιότερη ὀργάνωσή της. Τὴν ἔλλειψη τῆς γνώσης ἐτούτης δὲν μποροῦν ν' ἀναπληρώσουν ἡ ὁποια διδαχτικὴ εὐστροφία καὶ τὰ μεθοδικὰ τεχνάσματά μας στὴν πράξη τῆς συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Ἡ μεθοδικὴ ἀρτίωση τῆς διδασκαλίας προσδιορίζεται, σὲ τελευταία ἀνάλυση, ἀπὸ τὶς δεκτικὰς δυνατότητες τοῦ μαθητῆ καὶ τὶς ἀπαιτήσεις τοῦ ἴδιου τοῦ μορφωτικοῦ ἀγαθοῦ. Ὅσο βαθύτερη καὶ πολυμερέστερη εἶναι ἡ διπλὴ τούτη γνώση, τόσο πρὸ σίγουρα καὶ πρὸ εὐστοχα ἀπαρτιώνεται ἡ διδασκαλία μας.

Γιὰ νὰ γίνῃ, λοιπόν, ὁ δάσκαλος ἔμπειρος ὀδηγητῆς τοῦ μαθητῆ στὴ μελέτη τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος, ἐπιβάλλεται νὰ τὸ σπουδάσῃ πρῶτα ὁ ἴδιος, ὅσο γίνεται ἐπιστημονικότερα καὶ ὡς τὶς ἔσχατες λεπτομέρειες. Τὸ χρέος ἐτούτο τοῦ δασκάλου τὸ ὑποδεικνύουν ἐμφαντικὰ, μολονότι εἶναι αὐτονόητο, σχεδὸν ὅλοι οἱ παιδαγωγοί, πρὸ θεωρητικὰ ἢ πρακτικὰ ἀσχολήθηκαν μὲ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος σὰν κέντρου σχολικῆς ἐργασίας. (38)

Θὰ γνωρίσῃ τὴ μορφή καὶ τὴ σύσταση τοῦ ἐδάφους, τὸ κλίμα καὶ τὶς διακυμάνσεις του, τὰ ζῶα καὶ τὰ φυτὰ τοῦ τόπου, τὴν παραγωγικὴ δραστηριότητα τοῦ ἀνθρώπου, τὶς διακινήσεις τῶν τοπικῶν προϊόντων, τὸν πληθυσμὸ καὶ τὴν πυκνότητά του, τὶς χειροτεχνικὰς, βιοτεχνικὰς καὶ βιομηχανικὰς μονάδες, τὰ τεχνικὰ ἔρ-

38. Τζ. Τσαγκιά : Τὰ νέα Βελγικὰ προγράμματα κτλ. «Νεοελληνικὴ Παιδεία» 14-15/1947.

38. Γ. Παπακωστούλα : Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος κτλ. /1963 σελ. 31.

γα, τὰ μέσα συγκοινωνίας καὶ ἐπικοινωνίας καὶ τελικὰ τὸν ἴδιο τὸν ἄνθρωπο καὶ τὸν τρόπο τῆς ζωῆς του μέσα στὸ περιβάλλον.

Ἡ ἱστορία τοῦ τόπου, παλιὰ καὶ πρόσφατη, πρέπει νὰ τοῦ γίνῃ οἰκεία. Χοροὶ καὶ τραγούδια, ἔργα τέχνης καὶ πολιτισμοῦ, ἔθιμα, μῦθοι καὶ παραμύθια, ἀρχιτεκτονικὰ στῦλ τῶν σπιτιῶν καὶ μορφές λαϊκῆς τέχνης, θὰ εἰσέλθουν στὸ πεδίο τῆς ἔρευνάς του, γιατί ἔτσι ἡ γνώση τοῦ περιβάλλοντος ὁλοκληρώνεται καὶ δὲν παραμένει ἄδειο σχῆμα.

Δίχως μιὰ τέτοια προηγούμενη βαθιὰ καὶ πολύπλευρη γνώση τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος, τὸ μορφωτικὸ μας ἔργο δὲν μπορεῖ νὰ σταθῇ στὰ πόδια του. Ἄλλὰ πατριδογνωστικὸ σχολεῖο δὲ γίνεται ἀπὸ τῆ μιὰ μέρα στὴν ἄλλη. Ὁ «παιδαγωγισμὸς» καὶ στὸ σημεῖο ἐτοῦτο ἔχει μετατρέψει καὶ τὸν ὄρο «πατριδογνωστικὸ σχολεῖο» σὲ ἄδεια φόρμουλα. Ἐπινόησαν διάφοροι συγγραφεῖς, καὶ στὸ Βέλγιο ἀκόμη, εἰδικὰ ἐγχειρίδια, γιὰ νὰ προχωρήσῃ ὁ δάσκαλος στὴ μελέτη τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος μὲ βάση αὐτά. «Κέντρα διαφέροντος δίχως διαφέρον, πού τὰ ἐπιβάλλουν καὶ τὰ ὀργανώνουν οἱ συγγραφεῖς σὰν οἱ μαθητὲς ὅλοι ν' ἀνήκουν σ' ἓνα στερεότυπο περιβάλλον. Σ' ἓνα χωριό, οἱ μαθητὲς ἀρχίζουν μὲ τὴ μελέτη τῆς ἐξόρυξης τῶν γαιανθράκων, πού ποτὲ δὲν εἶδαν μὴτ' ἀκόμη ἀντιλήφθηκαν, γιατί τὸ ἐγχειρίδιο ἔφτασε στὶς σελίδες, πού εἶναι ἀφιερωμένες στὸ ὄρυχεῖο... Ἔργασία ὁλοκληρωμένη!!!» (39)

Ἐπιβάλλεται νὰ προφυλαχτοῦμε ἀπὸ τὸν κίνδυνο τῆς ὁμοιομορφίας, πού ἐλλοχεύει ἐδῶ, μὲ ἀπὸ πρὶν καθορισμένα «κέντρα διαφέροντος» γιὰ ἐνιαίια ἐφαρμογὴ σ' ὅλη τὴ χώρα. Γιατί, ἔτσι, θὰ βυθιστοῦμε πάλι σὲ μιὰ στερεοτυπία, πού τὴν ἀντιμάχεται τὸ βαθύτερο νόημα τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος σὰν κέντρο μορφωτικῆς ἐργασίας στὴν πρωτοβάθμια ἐκπαίδευση.

Αὐτὸν τὸν κίνδυνο, νὰ παρακολουθοῦν οἱ δάσκαλοι τὴν ἔρευνα τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος μὲ βάση πανομοιότυπα, γιὰ ὅλη τὴ χώρα, σχολικὰ ἐγχειρίδια, τὸν ἐπισήμανε, μὲ ἰδιαίτερη ὀξύνοια, ὁ Βέλγος παιδαγωγὸς M. Godegniaux. Γράφει: «Οἱ δάσκαλοι ἀντιστέκονται, βέβαια, στὸν πειρασμὸ ν' ἀκολουθοῦν τὰ ἐγχειρίδια αὐτά. Θ' ἀφαιροῦσαν, ἔτσι, ἀπὸ τὴ διδασκαλία τους κάθε χυμὸ καὶ κάθε ρώμη. Τὸ Νέο Πρόγραμμα μᾶς ἀπελευθέρωσε ἀπὸ τὸ φορμαλισμὸ τῆς παράδοσης' ἄς μὴν ξαναπέσωμε σ' ἓναν ἄλλον τὸ ἴδιο ἐπικίνδυνο, ἀλλὰ περισσότερο ὑποκριτικὸ». (40)

Ὅταν διατυπωθοῦν οἱ γενικὲς γραμμὲς τοῦ Νέου Προγράμματος, στὸ ὁποῖο ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος θὰ ἔχῃ δεσπόζουσα θέση, καὶ προσδιοριστοῦν οἱ ἀρχές καὶ τὰ ἀξιώματα γιὰ τὴν παιδαγωγικὴ του θεμελίωση, ἡ ἐρευνητικὴ δραστηριότητα τῶν δασκάλων θὰ καταστῇ ἀναπόφευκτη. Δίχως μιὰ ἐρευνητικὴ προεργασία, ἡ ἐφαρμογὴ τοῦ Νέου Προγράμματος θὰ εἶναι αὐτόχρομα δύσκολη. Τὸ ἴδιο δύσκολη εἶναι καθαυτὴ ἡ ἔρευνα ἀπὸ τὸ δάσκαλο τοῦ περιβάλλοντος, στὸ ὁποῖο δασκαλεύει, γιὰ νὰ τὸ κατακτήσῃ γνωστικά. Θὰ κινηθῇ σ' ἓναν παρθένο, σχεδόν, γνωστικὰ χῶρο...

Ὁ Δελμουῆζος, πού δύο φορές πάσχισε νὰ στήσῃ τὸ σχολεῖο πάνω στὴ Νεοελληνικὴ Πραγματικότητα, γράφει: «Ἡ μελέτη τοῦ τόπου εἶναι ὄρος μὲ πολὺ βαρὺ περιεχόμενο καὶ δὲ γίνεται, βέβαια, μ' ἐξωτερικὴ μόνο ἐπιταγὴ καὶ ἀπὸ τῆ μιὰ μέρα στὴν ἄλλη. Εἴμαστε ἀκόμη νέο κράτος, καὶ φυσικὰ δὲν ἦταν δυνατὸ νὰ ἔχωμε μελετήσῃ τὸν τόπο μας, ὅπως ἔχουν μελετήσῃ τὸ δικό τους ἄλλοι, πού αἰῶνες καταγίνονται μὲ τέτοια μελέτη... Εἶναι ζωτικώτατη ἀνάγκη γιὰ τὸν πολιτισμὸ μας καὶ γιὰ τὸ σχολεῖο ἡ στροφὴ νὰ γίνῃ γενικὴ, καὶ σ' αὐτὸ θὰ βοηθήσῃ ἂν καὶ στοὺς ἐκπαιδευτικούς γίνῃ συνειδητὸ τὸ πρόβλημα καὶ ἡ σημασία του ὅσο τουλάχιστο καὶ

39. M. Dellettre : Trilogie - Vie-École κτλ. σελ. 22.

40 Ἀπὸ τὴ μελέτη τοῦ «Κέντρα διαφέροντος καὶ Σχολικὰ ἐγχειρίδια», στὴν ὁποία παραπέμπει ὁ Dellettre.

στούς αγρότες. Και τότε θα ζητούν για τὰ σχολεῖα τους ὄχι μόνο βιβλία γιὰ τὴ μέθοδο διδασκαλίας, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴν οὐσία τῆς, καὶ προπάντων γι' αὐτὴ». (41)

Εἶναι κοινὸς τόπος πιά ἡ ἀπαίτηση νὰ μελετηθοῦν στὰ πλαίσια τῆς σπουδῆς τοῦ περιβάλλοντος στοιχεῖα τῆς λαογραφίας καὶ κυρίως τὰ δημοτικὰ τραγούδια. Πόσες μελέτες, ὅμως, ὑπάρχουν, πού ν' ἀναφέρονται στὴν παιδαγωγικὴ ἀξία τοῦ δημ. τραγουδιοῦ καὶ στὴ συσχέτισή του μὲ τὴν ἐπικὴ ψυχολογία τοῦ μαθητῆ τοῦ πρωτοβάθμιου σχολείου; Πόσες μονογραφίες ὑπάρχουν, πού νὰ ἐρευνοῦν γεωργοοικονομικὰ καὶ κοινωνιογραφικὰ διάφορες περιοχές, γιὰ νὰ ἔχη ὁ δάσκαλος στὰ χέρια του ἓνα ὀδηγητικὸ νῆμα στὴν ἀντλήση τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν τῆς στενωτέρας πατρίδας, πού πάνω τους θὰ ἐδραιώσῃ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος; Ἐλάχιστες κι αὐτὲς δυσεῦρετες.

Οἱ ἐνδοιασμοὶ τοῦ Δελμούζου, μολονότι διατυπώθηκαν πρὶν ἀπὸ πολλὰ χρόνια, ἐκφράζονται καὶ ἀπὸ ἄλλους εἰδικούς. (42) «Ἵστεροῦμε σημαντικὰ στὸν τομέα τῆς ὀργάνωσης τῆς γεωργοοικονομικῆς ἐρεῦνης», γράφει ὁ Χρ. Εὐελπίδης. «Βιβλίον οἰκονομικῆς γεωγραφίας τῆς Ἑλλάδος δὲν ὑπάρχει οὔτε διὰ τὸ γυμνάσιον, οὔτε διὰ τὸ Πανεπιστήμιον, οὔτε διὰ τὴν Ἀνωτάτην Σχολὴν Οἰκονομικῶν καὶ Ἐμπορικῶν Ἐπιστημῶν!» (Ν. Κιτσιῆς).

Ὡστόσο, ὁ δάσκαλος δὲν πρέπει νὰ μείνῃ μὲ τὰ χέρια δεμένα. Ἐπιβάλλεται νὰ ἐπιχειρήσῃ τὴ σπουδὴ τοῦ περιβάλλοντος ὁ ἴδιος, μὲ τοὺς συναδέλφους τοῦ σχολείου του ἢ τῆς περιοχῆς. Ἡ ἐρευνα καὶ ἡ γνώση τοῦ περιβάλλοντος δὲν μπορεῖ νὰ εἶναι ἔργο ἑνὸς ἀνθρώπου, ὅση μόρφωση κι ἂν κατέχῃ, γιὰτὶ οἱ πλευρὲς εἶναι πολλές καὶ ἡ «ματιὰ» δὲν κατορθώνει νὰ τὶς ἀγκαλιάσῃ ὅλες. Ὁ δάσκαλος δὲν μπορεῖ νὰ ἔναι ταυτόχρονα καὶ γεωγράφος καὶ οἰκονομολόγος καὶ κοινωνιολόγος, λαογράφος, στατιστικολόγος, ἱστορικός καὶ γεωλόγος. Καὶ ἂν ἐπιχειρήσῃ ἀπὸ μόνος του μιὰ τέτοια ἐρευνα τῆς στενωτέρας πατρίδας τῶν μαθητῶν του, ἡ ἐργασία του θὰ ἔναι ὀπωσδήποτε λειψή, πρόχειρη, καὶ ὄχι ὀλοκληρωμένη κατασκευή. Μονάχα σὲ μιὰ τέτοια σωστὴ καὶ ὑπεύθυνη προεργασία ἐρευνητικὴ μπορεῖ νὰ ἐδραιωθῇ στερεὰ ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος καὶ νὰ ἐκπληρωθῇ ὁ ρόλος τοῦ σχολείου, πού εἶναι ἡ συστηματικὴ κατάχτηση ἀπὸ τὸ μαθητὴ τοῦ γύρω του κόσμου. Μὲ αὐτοσχεδιασμοὺς καὶ χωρὶς αὐστηρὰ καθορισμένους στόχους ἢ προοδευτικὴ ἀγωγή περιγράφεται. Ὁ ἀκριβὴς προσδιορισμὸς τῶν στόχων στὸ νέο πρόγραμμα τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος ἀποτελεῖ τὸ ἔρμα του καὶ ταυτόχρονα νοσηματοδοτεῖ ὅλη τὴν παιδαγωγικὴν ἀναμορφωτικὴ προσπάθεια. Τὸ «πῶς» μαθαίνω εἶναι ἀξεχώριστο μὲ τὸ γιὰτὶ «μαθαίνω». Ὁ Αr. Clausse, στὸ βαθυστόχαστο, ἀληθινά, βιβλίον του: «Ἡ φιλοσοφία τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος», ὅπου ἐπιχειρεῖ μιὰ κριτικὴν ἀξιολόγηση τῶν διαφορετικῶν ἀπόψεων τοῦ προβλήματος, γράφει μὲ ἀπόλυτη σαφήνεια: «Κάθε ἀγωγή περιέχει ταυτόχρονα ἀντικειμενικοὺς στόχους καὶ μέσα, ὅτι οἱ πρῶτοι προηγούνται τῶν δευτέρων· θὰ ἔταν ἀστόχαστο νὰ ἐφαρμόσωμε τεχνικὲς, ὅσο τελειοποιημένες κι ἂν φαίνωνται, δίχως προηγούμενα νὰ ἐγκαταστήσωμε τοὺς στόχους, πού θέλομε νὰ φτάσωμε. . . Σὲ τίποτε δὲ θὰ χρησίμευε νὰ διαθέτωμε τὰ πιδ ταχύτερα καὶ πιδ ἄνετα μέσα κυκλοφορίας, ἂν δὲ γνωρίζωμε τὴ διεύθυνση πρὸς τὴν ὁποία θέλομε νὰ ταξιδέψωμε καὶ τὸ σκοπὸ τοῦ ταξιδιοῦ μας. . . Σκέφτομαι, ὅτι μεθοδολογία καὶ ἀξιολογία εἶναι δεμένες στενά, ἀλλὰ ἡ δεύτερη προσδιορίζει τὸν τρόπο, μὲ τὸν ὁποῖο θὰ ἐφαρμόσωμε τὴν πρώτη, λαβαίνοντας ὑπόψη τὶς ἀντιδραστικὲς καὶ προσ-

41. Α. Δελμούζου : Μελέτες καὶ Πάρεργα / σελ. 141.

42. Χρ. Εὐελπίδης : Ἐκπαίδευσις καὶ Ἀνάπτυξις εἰς τὸν Γεωργικὸν Τομέα «Ν. Οἰκονομία» 3/1963 σελ. 207.

42. Ν. Κιτσιῆς : Τεχνικὴ παιδεία καὶ Οἰκ. Ἀνάπτυξις «Ν. Οἰκονομία» 3/1963 σελ. 198.

αρμοστικές δυνατότητες του παιδιού. . . 'Απαιτείται βαθιά γνώση τών πνευματικῶν μηχανισμῶν στίς διαφορετικές ηλικίες. . . » (43)

Μιά ομάδα δασκάλων ἑνὸς σχολείου ἢ συγκροτήματος σχολείων ὀρισμένης περιοχῆς καταστρώνει ἀπὸ τὸ καλοκαίρι, μὲ τὴν ἐμπνευσμένη καθοδήγηση τοῦ ἐπιθεωρητῆ, ὅπου αὐτὴ εἶναι δυνατὴ, τὰ πεδία ἔρευνας καὶ τὸ σχέδιο τῆς σπουδῆς. Προηγούμενα ὁ καθένας ἐξοικειώνεται ὅσο μπορεῖ καλύτερα μὲ τίς ἔννοιες καὶ τίς μέθοδοις ἔρευνας τῆς ἀντίστοιχης ἐπιστήμης, γιὰ νὰ προβῆ ὕστερα στὴν ἀπογραφή καὶ συλλογὴ τοῦ ὕλικου στὸν τομέα τῆς ἔρευνάς του. Ὅλοι, ὁμως, πρέπει νὰ γνωρίζουν τοπογραφικὰ τὴν περιοχή τους ὡς τὰ ἔσχατα στοιχεῖα τῆς.

Γίνεται, ἔτσι, ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ὁ χώρος συνεργασίας τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τοῦ σχολείου, πού, γενικότερα, θ' ἀναζωογονήσῃ τὴ σχολικὴν ἐργασία, θὰ τὴ συντονίσῃ καὶ θὰ τῆς δώσῃ ἐνότητα καὶ ὀργάνωση. Συναντοῦμε ἐδῶ μιὰν ἀπὸ τίς σπουδαιότερες ἀρετὲς τῆς, πού θὰ διαμορφώσῃ ἕνα νέο παιδαγωγικὸ κλίμα, μέσα στὸ ὁποῖο θὰ θρῖσκῶνται βαθιὰ ἀλλαγμένες οἱ σχέσεις τῶν δασκάλων ἀναμεταξύ τους καὶ ταυτόχρονα «ἡ διπλὴ σχέση τοῦ παιδιοῦ μὲ τὸ δάσκαλο καὶ τοῦ παιδιοῦ μὲ τὰ μορφωτικὰ ἀγαθὰ». (44)

Δίνομε ἕνα περιληπτικὸ σχεδιάγραμμα σπουδῆς τοῦ περιβάλλοντος ἑνὸς ἀγροτικοῦ κέντρου (χωριοῦ ἢ πολίχνης), πού ἐνδεικτικὰ παρασταίνει, σὲ γενικὲς γραμμές, τὸ σκελετὸ ἑνὸς σχολικοῦ προγράμματος. Ἐμπεριέχει τοὺς βασικοὺς δείχτες γιὰ τὴν ἐπιλογή τῶν ἐπὶ μέρους ἐνοτήτων, πού, μὲ βάση τίς ἰδιαίτερες τοπικὲς συνθήκες, τὸν τύπο τοῦ σχολείου καὶ τὸ πνευματικὸ ἐπίπεδο τῶν μαθητῶν, θὰ σπονδύλωθουν παιδαγωγικὰ ἔτσι, ὥστε ν' ἀποτελέσουν τὸ πρόγραμμα ἐργασίας μιᾶς χρονιάς. (45)

1. Τὸ γεωγραφικὸ τοπίο. Ἡ θέα τοῦ χωριοῦ

— Τὸ ὄνομα τῆς Κοινότητος. . . Καταγωγὴ τοῦ ὀνόματος.

— Γεωγραφικὴ θέση τοῦ χωριοῦ (γεωγραφικὸ πλάτος — γεωγ. μῆκος — ὑψόμετρο). Τὰ σημεῖα τοῦ ὀρίζοντα. Προσανατολισμός.

— Ὁ χάρτης τοῦ χωριοῦ καὶ τῆς περιοχῆς του (Μὲ τὴ βοήθεια τοῦ ἐπιτελικοῦ καὶ γεωλογικοῦ χάρτη καὶ τοῦ κοινοτικοῦ κτηματολογίου). — Ἐπιφάνεια συνολικὴ σὲ στρέμματα.

— Πληθυσμός.

2 Φυσικὴ γεωγραφία

α) Ἡ ἀνάγλυψη μορφή τῆς γῆς (λόφοι — βουνὰ — τὰ μακρινὰ βουνὰ — κοιλάδες — ρεματιές — ἡ πεδιάδα). Γνωρίζομε τίς διαφορὲς γαῖες τῆς Κοινότητος. Ἐκτιμοῦμε τίς γυμνὲς καὶ φυτεμένες ἐκτάσεις. Κατασκευάζομε ἀνάγλυφο χάρτη τῆς περιοχῆς, μὲ συμβατικὰ χρώματα.

β) Τὸ ἔδαφος (ὄρεινὸ — πεδινὸ — ἡμιορεινὸ — παραθαλάσιο). Οἱ τοπωνυμίες.

γ) Τὸ ὑπέδαφος. Τὰ κυριότερα πετρώματα, ὅπως τὰ βλέπομε σ' ἕνα λατομεῖο, ἀσβεστοκάμινο, ἀπότομη ἀκτὴ ἢ χαράδρα (ἄργιλος — ἀσβεστόλιθοι —

43. Ar. Clause : Philosophie de l' étude du milieu. Scarabée/1961, σελ. 8, 5, 10.

44. M.A. Bloch : Pédagogie des Classes Nouvelles (P.U.F. 1953) σελ. 83,

45. Γιὰ τὴ σύνταξη τοῦ διαγράμματος εἶχαμε ὑπόψη τὰ ἐξῆς βιβλία : 1) Χ. Εὐελπίδη : Εἰσαγωγὴ εἰς τὰς Κοινωνικὰς Ἐπιστήμας/1951 2) Ἀγροτικὴ Οἰκονομία καὶ Ἀγροτικὴ Πόλιτική 3) Cunéo-Godier : Vade-Mecum κτλ. σελ. 28-32 4) E. Lange : J' étudie ma région.

ἄμμος — σχιστόλιθοι — γρανίτες). Συλλογή αντιπροσωπευτικῶν δειγμάτων ἀπὸ τὰ πετρώματα γιὰ τὸ σχολικὸ μουσεῖο.

δ) Τὸ κλίμα τοῦ τόπου. Οἱ ἐπακρατοῦντες στὸ χωριὸ ἄνεμοι καὶ ἡ συχνότητά τους. Ἄνεμοι ποὺ φέρνουν τὴ βροχὴ, τὸ χιόνι. Ἀπλὲς μετεωρολογικὲς παρατηρήσεις. Οἱ ἐτήσιες διακυμάνσεις τῆς θερμοκρασίας. Ἡ ἐποχὴ τοῦ πρώτου χιονιοῦ, τῶν πρώτων παγετῶνων. Στὸν ἐτήσιον κύκλο οἱ ἡλιοφανεῖς ἡμέρες, οἱ ἡμέρες τῆς βροχῆς, τοῦ χιονιοῦ, τῶν παγετῶνων καὶ τοῦ χαλαζιοῦ. Ὁ ἀριθμὸς τῶν καταιγίδων καὶ τὰ σημεῖα, ποὺ πέφτουν συνήθως οἱ κεραυνοί. Τὸ ὕψος τῶν ἐτήσιων βροχοπτώσεων.

Πότε ἀνθίζει ἡ ἀμυγδαλιά. Ἡ χρονολογία ἀφίξης τῶν χελιδονιῶν.

ε) Ἵδρυογραφία: Οἱ χεῖμαρροι, τὸ ποτάμι, οἱ πηγές, ὁ βάλτος, ἡ λίμνη. Οἱ τοπωνυμίες καὶ ἡ καταγωγή τους. Θρύλοι, παραδόσεις κι ἄλλες πληροφορίες, ποὺ ἀναφέρονται στοὺς χεῖμαρρους, ποτάμια καὶ θρύσες τοῦ χωριοῦ. Κατασκευάζεται ὑδρογραφικὸς χάρτης τοῦ χωριοῦ. Τὸ πρόβλημα τοῦ πόσιμου νεροῦ τῆς Κοινότητας (θρύσες — πηγὰδια — λίμνη — στέρνες — κοινοτικὴ ὕδρευση — δεξαμενὴ — δίκτυο διανομῆς).

στ) Χλωρίδα: Σπουδαιότερα δέντρα, θάμνοι καὶ φυτὰ, ποὺ φύονται ἀπὸ μόνα τους: — στὰ δάση, στοὺς φράχτες, στοὺς θάμνους — στὰ ὄροπέδια, στὶς κλιτύες, στὴν πεδιάδα — στὴν κοιλάδα, στὶς ὄχτες τοῦ ποταμοῦ, στὰ τέλματα.

— Τὸ δάσος (δέντρα — θάμνοι — φύλλα — ἄνθη — ζῶα τοῦ δάσους). Ὁ ξολοκόπος, ὁ δασοφύλακας. Τὰ γύρω δάση.

ζ) Τὰ ζῶα: Τὰ σπουδαιότερα ὠφέλιμα καὶ βλαβερὰ ζῶα, ποὺ ζοῦν στὴν περιοχὴ τῆς Κοινότητας. Ἡ ζωὴ τους' οἱ μεταναστεύσεις τους.

3. Οικονομικὴ γεωγραφία

Φυσικὸς πλοῦτος' παραγωγικὴ δραστηριότητα τῶν ἀνθρώπων. Προϊόντα.

— Ἐκταση τῶν δασῶν, τῶν θαμνοσκεπασμένων τόπων, τῶν χερσότοπων, τῶν καλλιεργημένων γαιῶν, τῶν βάλτων, τῶν λιβαδιῶν (στατιστικὴ ἀπεικόνιση).

Χάρτης ποὺ νὰ παρασταίνη τὴν κατανομὴ τους.

— Ἡ κατανομὴ τοῦ πληθυσμοῦ κατὰ ἐπαγγέλματα.

α) Γεωργία καὶ κτηνοτροφία:

— Ἐκταση τῶν κοινοτικῶν τόπων.

— Μεγάλες γεωργικὲς ἰδιοκτησίες (100 στερμ. καὶ ἄνω) — μεσαῖες 50 - 100 στρ. — μικρὲς (10 - 50 στρεμ.).

— Ἡ τιμὴ ἀγορᾶς τῆς γῆς κατὰ στρέμμα. Εἶδη ἐνοικιάσεων καὶ τὰ μισθώματα. Καλλιεργητικὰ ἔθιμα, ποὺ διέπουν τὶς ἀγρομισθώσεις.

— Βασικὲς καλλιέργειες τοῦ χωριοῦ. Στατιστικὲς πληροφορίες γιὰ τὴν ἐτήσια παραγωγὴ δημητριακῶν, βιομηχανικῶν ὑλῶν (θαμπακιοῦ — καπνοῦ), τῶν λαχανικῶν, τῶν δασικῶν προϊόντων. Δεντροκομικὰ προϊόντα.

— Κτηνοτροφία: τὰ προϊόντα τῆς καὶ οἱ τιμές τους. Ὁ ἀριθμὸς τῶν μεγάλων καὶ μικρῶν ζῶων τῆς Κοινότητας. Στατιστικὴ ἀπεικόνιση τῶν ἀριθμῶν.

— Οἱ διακυμάνσεις τῶν τιμῶν τὰ τελευταῖα 20 χρόνια.

— Ὅλες αὐτὲς οἱ πληροφορίες θὰ μεταφράζονται σὲ γραφικὲς παραστάσεις.

— Οἱ πωλήσεις τῶν γεωργικῶν καὶ κτηνοτροφικῶν προϊόντων στὶς ἐπαρχιακὲς ἀγορὲς (παζάρια). Ἔθιμα ποὺ ἐπικρατοῦν στὶς πωλήσεις τῶν ζῶων.

β) Ἀλιεῖα:

— Ὁ ζωντανὸς κόσμος τῆς θάλασσας. Τὰ εἶδη τοῦ ψαρέματος (μὲ τὴν ἀπόχη, μὲ τὰ δίκτυα, μὲ τὸ παραγάδι, μὲ τὸ καμάκι κ.τ.λ.). Τύποι ἀλιευτικῶν πλοιαρίων.

— Ὁ ἀριθμὸς τῶν ἀλιευτικῶν πλοιαρίων τῆς Κοινότητος — Ὁ ἀριθμὸς τῶν ἀλιέων τοῦ χωριοῦ — Τὰ προϊόντα τῆς ἀλιείας, συντήρηση, μεταφορὰ καὶ πώληση.

γ) Τὰ ὄρυκτὰ τοῦ τόπου μας: (μάρμαρο — ἄργιλος — λιγνίτης κ.τ.λ. καὶ ὅσα τυχὸν ἐξορύσσονται στὸ χωριό).

δ) Οἰκοτεχνία - Χειροτεχνία. Βιοτεχνικὲς καὶ βιομηχανικὲς μονάδες

— Προϊόντα ἡμικατεργασμένα καὶ κατεργασμένα, ποὺ παράγονται στὸ σπιτί γιὰ τὶς ἀνάγκες, κυρίως, τῆς οἰκογένειας (νήματα, μάλλινα ὑφάσματα, γεωργικὰ ἐργαλεῖα, οἰκιακὰ σκευῆ κ.τ.λ.) (Οἰκοτεχνία — Χειροτεχνία).

— Ἀπαρίθμηση τῶν βιοτεχνικῶν καὶ βιομηχανικῶν μονάδων τῆς περιοχῆς. Ἀριθμὸς ἐργοδοτῶν καὶ ἐργατῶν. Τὰ παραγόμενα προϊόντα καὶ ἡ σημασία τους: (λατομεῖα — ἀσβεστοκάμινα — κεραμοποιεῖα — τυροκομεῖα — οἰνοποιεῖα — ἐργοστάσια ἀλιπιάστων — ἀλευροποιεῖα — ἐκκοκιστήρια βάμβακος, καπνεργοστάσια κ.τ.λ.).

ε) Ἐμπόριο καὶ ἐλεύθερα ἐπαγγέλματα: Ἐμποροπανηγύρεις — Ἐβδομαδιαῖες ἀγορῆς (παζάρια) — Ἡ ἀγορὰ τοῦ χωριοῦ. Τὰ ἐμπορικὰ — Ποιὰ προϊόντα ἐξάγονται ἀπὸ τὸ χωριό; ποῖα ἔρχονται ἀπ' ἄλλου, γιὰτὶ δὲν παράγονται στὸν τόπο μας — Διακινήσεις τῶν προϊόντων.

στ) Ὁ Τουρισμὸς.

4. Δρόμοι ἐπικοινωνίας καὶ ἀνταλλαγῶν. Μέσα συγκοινωνίας καὶ ἐπικοινωνίας

— Οἱ δρόμοι ἐπικοινωνίας μὲ τὰ γειτονικὰ χωριά καὶ μὲ τὴν πολιτεία.

— Εἶδη δρόμων: (μονοπάτι — κοινοτικὸς — ἐπαρχιακὸς — ἐθνικὸς).

— Χάρτης τοῦ ὀδικοῦ δικτύου τῆς Κοινότητος.

— Τὰ γύρω χωριά; οἱ πολιτεῖες τῆς ἐπαρχίας. Πῶς πᾶμε σ' αὐτές;

— Μέσα συγκοινωνίας: (ζῶα — κάρρα — ποδήλατα — μοτοσυκλέτες — αὐτοκίνητα — σιδηρόδρομος — βάρκες — καΐκια — βαπόρια — ἀεροπλάνο).

— Ὁ ἀριθμὸς τῶν κάρων, τῶν ποδηλάτων, τῶν μοτοσυκλετῶν καὶ αὐτοκινήτων τοῦ χωριοῦ. — Μέσα ταχείας ἐπικοινωνίας: τηλέφωνο — τηλέγραφος — ἀσύρματος — ταχυδρομεῖο. — Τὸ κοινοτικὸ τηλεφωνεῖο καὶ ταχυδρομεῖο — Ἡ λειτουργία τους. — Ποῦ καὶ πῶς μεταφέρονται τὰ προϊόντα, ποῦ πωλοῦν οἱ κάτοικοι τοῦ χωριοῦ; — Ἀπὸ ποῦ ἔρχονται τὰ μηχανήματα στὸ χωριό μας;

5. Ἀνθρωπογεωγραφία

α) Ὁ πληθυσμὸς.

— Ὁ σημερινὸς πληθυσμὸς τῆς Κοινότητος — Σύγκριση μὲ τὸν πληθυσμὸ τῶν ἀπογραφῶν: 1940, 1951, 1961. — Ἀριθμὸς γεννήσεων καὶ θανάτων ἐτησίως ἀπὸ τοῦ 1930 - 1966 (βάσει τῶν ληξιαρχικῶν βιβλίων τῆς Κοινότητος). Γραφικὴ παράσταση.

— Ἡ σημερινὴ κατανομὴ τοῦ πληθυσμοῦ κατὰ ἡλικίες 1 - 10 ἐτῶν, 10 - 20, 20 - 30 κ.ο.κ. Γραφικὴ παράσταση. Ἀναλφάβητοι — ἐγγράμματοι. — Μειώνεται ἢ αὐξάνει ὁ πληθυσμὸς καὶ γιὰ ποιοὺς λόγους.

— Δημογραφικὲς μετακινήσεις τοῦ πληθυσμοῦ — μετανάστευση (στὸ ἐσωτερικὸ — ἐξωτερικὸ).

6. Ἡ κατοικία, οἱ ἀνέσεις; μορφὲς ψυχαγωγίας

— Κατανομὴ τῶν κατοικιῶν στὸ χῶρο τῆς Κοινότητος.

— Διαφορετικοὶ τύποι σπιτιῶν ἢ διάταξη τῶν δωματίων, ὑλικά κατασκευῆς; ὁ σημερινὸς ἀριθμὸς τῶν κατοικιῶν. Τί ἔθιμα ἐπικρατοῦν κατὰ τὴν οἰκοδομὴ τους.

- Παλιὰ καὶ μοντέρνα σπίτια· σύγκριση. Σπίτια ἀκατοίκητα. Ὁ ἀριθμὸς τους.
- Παλαιὰ ἀρχοντικά σπίτια.
- Οἱ ἀνέσεις τῶν κατοικιῶν: φωτισμὸς — θέρμανση — ἐπίπλωση.
- Τὸ νερό: στέρνα, πηγὰδι, βρύση, ὑδραυλικὴ ἐγκατάσταση;
- Ἡλεκτροφωτισμὸς. Χάρτης τοῦ δικτύου ἠλεκτροφωτισμοῦ.
- Ἀριθμὸς ἠλεκτροφωτισμένων σπιτιῶν.
- Πηγὲς φωτισμοῦ στὰ μὴ ἠλεκτροφωτισμένα σπίτια. Ὁ φωτισμὸς ἄλλοτε καὶ τώρα. Ὁ κοινοτικὸς φωτισμὸς τῶν δρόμων.
- Οἱ διασκεδάσεις τοῦ χωριοῦ: (γιορτές, γάμοι, πανηγύρια, κινηματογράφος, χοροεσπερίδες, καραγκιόζης, διαλέξεις, κοινοτικὴ βιβλιοθήκη, κινητὲς βιβλιοθῆκες, σπόρ κ.τ.λ.).

7. Κοινωνικοὶ σχηματισμοὶ

- Ὁργανωμένες κοινωνικὲς, οἰκονομικὲς, πολιτιστικὲς ομάδες: (γεωργικὸς συνεταιρισμὸς — κτηνοτροφικὸς συνεταιρισμὸς — ἐκπολιτιστικοὶ καὶ ἀθλητικοὶ σύλλογοι — φιλανθρωπικὰ καὶ ἐπαγγελματικὰ σωματεῖα).

8. Ἡ ἱστορία τοῦ χωριοῦ

- Προϊστορία καὶ ἱστορία τῆς περιοχῆς. Τὸ ἱστορικὸ ἴδρυση τοῦ οἰκισμοῦ.
- Τόποι συνδεδεμένοι μὲ τὴν παλιά, νεώτερη καὶ πρόσφατη ἱστορία μας.
- Ἴχνη ἀπὸ τὸ παρελθόν: λίθινα ἐργαλεῖα καὶ ὄπλα, πήλινα εἶδη, νομίσματα κ.τ.λ. ποὺ βρέθηκαν στὸ χωριό, πύργοι, κάστρα, παλιὲς ἐκκλησίες, τάφοι, ἀγάλματα, παλιὲς κατοικίες, ἐρείπια — παλιὰ τεχνικὰ ἔργα (γεφύρια — αὐλάκια — δρόμοι — πηγὰδια — ὑδραγωγεῖα — πηγές).
- Σύγχρονα ἀρχιτεκτονικὰ ἔργα: σχολεῖο — ἐκκλησία — κοινοτικὸ κατάστημα — μουσεῖο).
- Σύγχρονα τεχνικὰ ἔργα καὶ ἔργα πολιτισμοῦ: (δρόμοι — γεφύρια — ἐγχειροβελτιωτικὰ ἔργα κ.τ.λ.).
- Διάσημες προσωπικότητες τῆς Κοινότητος καὶ τὸ ἔργο τους (εὐεργέτες — ἐπιστήμονες — λογοτέχνες — καλλιτέχνες — πολιτικοὶ — στρατιωτικοὶ — κληρικοὶ).
- Βιβλία ποὺ ἀσχολοῦνται μὲ τὴν ἱστορία καὶ τὴ ζωὴ τῆς Κοινότητος.
- Τὰ οἰκογενειακὰ ἀρχεῖα, τὰ ἀρχεῖα τῆς Ἐκκλησίας, τοῦ Σχολείου, τῆς Κοινότητος.
- Τὸ ἱστορικὸ τοῦ Σχολείου.
- Λαογραφικοὶ θησαυροί: τραγούδια τοῦ τόπου, χοροί, μουσικὴ καὶ μουσικὰ ὄργανα, θρύλοι, παραδόσεις, παραμύθια, συνήθειες, ἔθιμα, γνωμικά, παροιμίες, τοπικοὶ ἅγιοι, τοπικὲς γιορτές καὶ πανηγύρια, λαϊκὴ τέχνη, τοπικὲς ἐνδυμασίες.

9. Ἡ διοίκηση τῆς Κοινότητος καὶ τῆς Ἐπαρχίας

- Ὁ Πρόεδρος τῆς Κοινότητος καὶ τὸ κοινοτικὸ Συμβούλιο — Ἡ ἐκλογή τους.
- Ὁ Ἐπαρχος καὶ ὁ Νομάρχης.
- Ὁ βουλευτὴς καὶ οἱ βουλευτικὲς ἐκλογές.
- Οἱ κοινοτικοὶ ὑπάλληλοι: (γραμματέας — ληξιαρχος — κλητήρας). Ὁ ἀγροφύλακας.
- Τὸ κοινοτικὸ κατάστημα καὶ οἱ κοινοτικὲς ὑπηρεσίες.
- Δημόσια κτίρια τοῦ χωριοῦ: Ταχυδρομεῖο — Εἰρηνοδικεῖο — Τελωνεῖο — Τηλεγραφεῖο — Ἀγροτικὸ Ἰατρεῖο — Δημοτικὸ Σχολεῖο — Γυμνάσιο — Οἰκοκυρικὴ Σχολή.

— Οί δημόσιες υπηρεσίες τοῦ χωριοῦ καὶ οἱ δημόσιοι ὑπάλληλοι.

— Κοινωνικά ἔργα: (ἄσυλα — νοσοκομεῖα — ὄρφανοτροφεία).

Πολὺ περιεκτικὰ καὶ ὄχι ἐξαντλητικὰ δώσαμε σὲ ξεχωριστοὺς κύκλους τοὺς τομεῖς ἔρευνας, στοὺς ὁποίους θ' ἀπλωθῆ ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ἀπὸ τοὺς δασκάλους, γιὰ νὰ συλλέξουν τίς πληροφορίες, τὰ στοιχεῖα καὶ τὰ τεκμήρια, πού εἶναι ἀπαραίτητα γιὰ τὴν ὁργάνωση τῶν ἐνοτήτων. Μιὰ σπουδὴ, πού θὰ χρειαστῆ τὴ συνεργασία πολλῶν δυνάμεων, πολλὴν ἐργασία, ἐρευνητικὸ πάθος, ἀλλὰ προπαντὸς σύστημα καὶ σχέδιο. Μόνοι μας μιὰ τέτοια δουλειὰ δὲ θὰ μπορέσωμε νὰ τὴ βγάλωμε πέρα. Γεωργοοικονομικὴ μελέτη τῆς περιοχῆς ποτὲ δὲ θὰ γίνῃ, χωρὶς τὴν ἄμεση καθοδηγητικὴν συνεργασία τοῦ ἐπαρχιακοῦ γεωπόνου ἢ τοῦ γεωπόνου τῆς Α.Τ.Ε.

Γιὰ νὰ συλληφθῆ ἡ ἄμεση κοινωνικὴ πραγματικότητα τῆς στενώτερης πατρίδας, πρέπει νὰ ἐξοικειωθοῦμε μὲ τίς ἐννοίες καὶ τίς τεχνικὲς τῆς Κοινωνιογραφίας. Εἶναι κλάδος τῆς Κοινωνιολογίας, πού ἔχει σὰ στόχο τὴν ἐμπειρικὴν πρόσληψη μιᾶς συγκεκριμένης κοινωνικῆς συνολικῆς κατάστασης, μέσα στὰ πλαίσια ὀρισμένου χώρου, στὰ πλαίσια μιᾶς πόλης, μιᾶς ἐπαρχίας, μιᾶς πολιτιστικῆς μονάδας. Συλλαβαίνει, μὲ λίγα λόγια, τὴν κατασκευὴ τῆς κοινωνικῆς πραγματικότητος τοῦ παρόντος.

Γιὰ μεθοδολογικοὺς λόγους διαχωρίσαμε τὸ περιβάλλον σὲ φυσικὸ, οἰκονομικὸ καὶ ἀνθρώπινο. Ὁ χωρισμὸς, βέβαια, εἶναι τεχνητὸς καὶ κάτω σχηματικὸς, ἀλλὰ, στὴν ἐρευνητικὴν μᾶς προσπάθεια, μεθοδολογικὰ ἀναγκαῖος. Οἱ ἐνότητες τοῦ προγράμματος, ἀσφαλῶς, θὰ ἔχουν παιδαγωγικὴ διάρθρωση τέτοια, ὥστε νὰ παρουσιάζεται στὸ ὀπτικὸ πεδίο τῶν μαθητῶν τὸ περιβάλλον σφαιρικὰ, σὰ διαλεκτικὴ ἐνότητα ζωῆς. Οἱ σχηματικὲς διακρίσεις θὰ ἔναι οἱ «ἀποχρώσεις» του. Ὁ διαχωρισμὸς τοῦ περιβάλλοντος— γράφει ὁ M. Bloch— σὲ φυσικὸ καὶ ἀνθρώπινο εἶναι παιδαγωγικὰ ἐπικίνδυνη καὶ ἐπιστημονικὰ ἀδικαιολόγητη. Τὸ «φυσικὸ περιβάλλον», τὸ μόνο τουλάχιστο πού εἶναι προσιτὸ στὸ παιδί, διαμορφώθηκε ἀπὸ τὸν ἄνθρωπο ἔτσι, ὥστε μόλις εἶναι δυνατό νὰ μιλήσωμε γιὰ «περιβάλλοντα» μὲ δεσπύζοντα χαρακτῆρα «φυσικὸ» ἢ «ἀνθρώπινο». (46)

Ἀφεύγαστη θὰ ἔναι ἀπὸ τὰ μάτια μας ἡ ἐξουσιαστικὴ παρουσία τοῦ ἀνθρώπου μέσα στὸ περιβάλλον του. Ἄλλωστε, ὁ ἀπώτατος στόχος τῆς ἀνθρωπιστικῆς παιδείας στὴν τιτανικὴν ἀλλὰ καὶ ἐωσφορικὴν ἐποχὴν μᾶς εἶναι νὰ καταδείξῃ τὸ μεγαλεῖο τοῦ ἀνθρώπου, πού κρατᾷε στὰ χέρια του τὴ μοίρα του, ὅπως παραστατικὰ τὸ διατύπωσε σὲ μιὰ ὠραία του ῥήση ὁ Fichte: «Ἡ ἀνθρωπότητα ἀποκρούει τὴν τυφλὴν τύχη καὶ τὴ δύναμη τῆς μοίρας. Κρατᾷε στὰ ἴδια της τὰ χέρια τὰ πεπρωμένα της».

Στὸ δάσκαλο ἀνήκει τὸ χρέος, διὰ νὰ ὁργανώσῃ καὶ θὰ ἐπεξεργάζεταιε στὰ καθέκαστα τίς ἐνότητες μελέτης τοῦ περιβάλλοντος, νὰ γυρίσῃ τὴν προσοχὴν του στὶς στενώτερες συνάψεις τῆς φυσικῆς, οἰκονομικῆς γεωγραφίας καὶ ἀνθρωπογεωγραφίας. Τὸ πεδίο τῆς ἔρευνας εἶναι ἀπεριόριστο καὶ, μπροστὰ στὴ γκάμα τῶν ἐρωτημάτων, τὰ ὁποῖα θέτει ἕνα συγκεκριμένον γεωγραφικὸ τοπίο, ὁ δάσκαλος θὰ διαλέξῃ μὲ διάκριση ὅσα παρουσιάζουν μορφωτικὴν αὐταξία καὶ ἀνταποκρίνονται στὶς προσληπτικὰς ἰκανότητες τῶν μαθητῶν καὶ στὶς εἰδικὰς συνθήκας ἐργασίας τοῦ σχολείου του. (47)

6. Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος, τὰ ὄρια καὶ οἱ ἀποχρώσεις της

Ἴσαμ' ἐδῶ καθορίσαμε τὸ πλάνο ἐργασίας τῶν δασκάλων, πού ὑπηρετοῦν σὲ

46. M.A. Bloch : *Pédagogie des Classes Nouvelles*. PUF/1953 σελ. 58.

47. M. Bortholomé - Paquet : *J' étudie ma ville*.

χωριά, όπου, σύμφωνα με μίαν άκραιο «φυσιοκρατική άποψη», τὸ περιβάλλον εἶναι εὐνοϊκότερο γιὰ μιὰ γόνιμη παιδαγωγική δραστηριότητα. Ὁ δάσκαλος ἔχει πολλές εὐνοϊκές προϋποθέσεις, γιὰ νὰ ἐπιτύχη στὸ μορφωτικό του ἔργο.

Στὸ χωριὸ οἱ ὄροι τῆς ζωῆς, λένε, εἶναι ἀπλούστεροι καὶ φυσικότεροι. Ἡ ὑπαιθρος παρουσιάζει σ' ἀφθονία τὰ φυσικά πλούτη καὶ διευκολύνει ἄριστα παρατηρήσεις καὶ πολυάριθμα πειράματα πάνω σ' αὐτὰ καὶ στὴν παραγωγική δραστηριότητα τῶν ἀνθρώπων. Μᾶς φέρνει σ' ἀμεσην ἐπαφή με' ἀπλὰ ἐργαλεῖα (ἀλέτρι, σκαπάνη κ.τ.λ.) καὶ τὸ ἴδιο ἀπλές τεχνικές καλλιέργειας τῆς γῆς. Ἐδῶ συναντᾶμε τὰ στοιχειώδη, ἀλλὰ με' βασική κοινωνική σημασία, ἐπαγγέλματα ἢ προσεχτική μελέτη τους ὑποβοηθεῖ τὴ μύηση τοῦ παιδιοῦ στὴν οἰκονομικοκοινωνική δομὴ τῆς Κοινότητας καὶ στὸ πλέγμα τῶν διαπροσωπικῶν σχέσεων, πού ἡ κατανόησή τους εἶναι γιὰ τὸ μαθητὴ δύσκολη. Τὰ λαϊκά πολιτιστικά στοιχεῖα, ἐξάλλου, εἶναι ἀφθονα καὶ προσιτὴ ἢ σπουδὴ τους. Οἱ σχέσεις μεταξὺ φυσικοῦ καὶ ἀνθρωπίνου περιβάλλοντος εἶναι πιὸ ὁρατές, πιὸ ἀπτες, καὶ ἡ πρόσληψή τους εὐκολώτερη. Ἡ ζωὴ, γενικά, παρουσιάζεται σὲ κλειστοὺς κύκλους, με' πλοῦτο μορφωτικῶν ἀγαθῶν, πού, συχνά, θέτουν τὸ δάσκαλο σ' ἀμηχανία κατὰ τὴν ἐπιλογή τους. Ὅλα στὴν ἐξοχή ἔχουν γιὰ τὸ παιδί ζωή, νόημα, ἀρχὴ καὶ τέλος.

Ἡ διδασκαλία στὸ χωριὸ γίνεται ἀνετα ἰn concreto, γιὰτὶ ἀντικρίζομε τὰ πράγματα μέσα στὸ περιβάλλον τους, στίς μεταξὺ τους σχέσεις, πού εἶναι εὐδιάκριτες, καὶ στίς σχέσεις τους με' τοὺς ἀνθρώπους. Τὸ διδακτικὸ ἀξίωμα ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ σύνθετο βρίσκει σ' ἀγροτικά σχολεῖα τὴν πλήρη καταξίωσή του. Ἡ γωνιά τῆς γῆς τοῦ χωριοῦ, πού καλεῖται νὰ ἐξερευνηθῆ ὁ μαθητής, ἀποτελεῖ μιὰ εὐδιάκριτη ὁλότητα, τῆς ὁποῖας τὰ μέρη εἶναι καλὰ συννηρμοσμένα καὶ ἐμφανίζονται στὴν ἐρευνητικήν ὄραση, ὅπως καὶ στὸν πρωτόγονο. Ὅταν θυμηθοῦμε τὴ θεωρία τοῦ ὄντοφυλυγενετικοῦ παραλληλισμοῦ, πού διαπιστώνει μεγάλες ὁμοιότητες στὴν ψυχοτροπία τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ πρωτόγονου, ἀντιλαμβανόμεστε εὐκολα τὴν ψυχολογική θεμελίωση τῶν παραπάνω θέσεων.

Τὰ σχολεῖα τῆς πόλης, ὑποστηρίζουν, βρίσκονται σ' ἓνα περιβάλλον πλασματικὸ καὶ πολυσύνθετο, πού παρουσιάζει καὶ δυσκολίες καὶ κινδύνους στὴν ἐξερεύνησή του.

Ἡ ἐφαρμογὴ τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος δὲν προσφέρεται γιὰ τὰ σχολεῖα τῶν πόλεων, πού ἔχουν κατάδηλον ἀστικό χαραχτήρα, δίχως ἀρκετὰ φυσικά — γεωργικά στοιχεῖα στὴ ζωὴ τους. Τοὺς ἀναθέτομε στόχους ἀπροσπέλαστους καὶ τοὺς προτεῖνομε σύστημα «τυχοδιωκτικό», χειρότερο καὶ ἀπὸ τὴ ρουτίνα». (48) Καὶ τὰ Προγράμματα τοῦ Βελγίου τοῦ 1936, πού καθιέρωσαν τὸ τοπικὸ περιβάλλον σὰν κέντρο τῆς σχολικῆς ἐργασίας, ἐπισημαίνουν ἐτοῦτο τὸ πλεονέκτημα τῶν ἀγροτικῶν σχολείων. «Γιὰ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος, τ' ἀγροτικά σχολεῖα ἔχουν ἓνα ἀναμφισβήτητο πλεονέκτημα συγκριτικά με' τὰ σχολεῖα τῶν πόλεων, ἀφοῦ διαθέτουν σχολικὸ κῆπο καὶ βρίσκουν κοντὰ τους ἀφθονία ἀπὸ φυσικά πλούτη. Κι αὐτὰ, συμπεραίνει, εἶναι τὰ περισσότερα μορφωτικά».

Εἶναι ἀλήθεια, ὅτι τὸ ἀγροτικὸ περιβάλλον παρουσιάζει πλοῦτο στοιχείων, πού, συχνά, προκαλοῦν ἔντονην ἀμηχανία στὸ δάσκαλο, ὅταν πρόκειται νὰ ἐπιλέξη τὰ λογικά καὶ ψυχολογικά ἀπλὰ καὶ μορφωτικά. Ἀλλὰ τὸ νὰ ἀπορρίπτωμε «συλλήβδην καὶ ἀθρόως», σ' ὄνομα ἀπατηλῶν καὶ θεωρητικῶν μορφωτικῶν ἀρετῶν, τὸ πραγματικὸ καὶ λειτουργικὸ περιβάλλον, μέσα στὸ ὁποῖο τὸ παιδί πλάθει τὴν προσωπικότητά του, διαπράττομε καίριο παιδαγωγικὸ σφάλμα. Δὲν ὑπάρχει ταυτότητα μεταξὺ τοῦ λογικά ἀπλοῦ καὶ ψυχολογικά ἀπλοῦ. Ἄν θέλωμε νὰ μελετᾶμε τὸ περιβάλ-

48. M. Batholomé-Paquet : *J' étudie ma ville* σελ. XIV.

λον μ' έναν τρόπο αυθεντικό και ψυχολογικά ορθό, πρέπει να κάνουμε σωστά τις διακρίσεις. Αν το κάρο για το παιδί ενός χωριού είναι πιο προσιτό, για το παιδί της Αθήνας είναι το τρόλεϋ. Το κάρο για το δεύτερο είναι περισσότερο απρόσιτο και αντίστροφα. Το παιδί περνά από το βαθυχάραχτο δρόμο της προσωπικής του εμπειρίας κι όχι από μια μελέτη λογικά προοδευτική, που θα ξεκινούσε από τον τροχό, περνώντας κατόπι στο χειραμάξι, στο κάρο και στο λεωφορείο. (49)

Αλλωστε, όπως ρητά υποστηρίζει ο Η. Wallon «μεταξύ παιδιού και πρωτόγονου ή διάκριση είναι καθαρή. Το παιδί είναι μπροστά σε τεχνικές, που υπάρχουν και που δε γνωρίζει ακόμη να χρησιμοποιήσει για τον πρωτόγονο οι τεχνικές αυτές απουσιάζουν». Από τη θέση τούτη συνάγεται, ότι το παιδαγωγικό πρωτείο του αγροτικού περιβάλλοντος εμφανίζει μια λογική άποψη το λιγότερο συζητήσιμη. Γιατί ανάμεσα σ' έναν σύγχρονο αγρό, που αγνοεί το αυτοκίνητο, και σ' ένα μικρό παιδί, που έχει μπροστά του 12 αλογα, τα οποία δεν έχει ακόμη στην εξουσία του, αλλά μετέχουν στη ζωή του, στην πείρα του, δεν υπάρχει τίποτε το κοινό. (50)

Το παιδί, από τη γέννησή του, όπως και πιο πάνω τονίστηκε, είναι θυθισμένο μέσα σ' ένα εξαιρετικά περίπλοκο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο πρέπει προοδευτικά να ενταχτεί, αφού το κατακτήσει με τις αδιάκοπες ανιχνεύσεις και προσαρμοστικές αγωγές του.

Όποιο και αν είναι, κοντολογίς, το περιβάλλον, αγροτικό ή αστικό, μ' όλα τα στοιχεία, που του δίνουν την ξεχωριστή φυσιογνωμία, την ιδιαίτερη προσωπικότητά του και την αὐταξία του σαν πλαίσιο ζωής, να ποιά είναι για το παιδί «άπλο» και «φυσικό». Αυτό αδράχνει όλες τις φροντίδες και όλες τις προσπάθειές του· αυτό είναι η πηγή των βιωμάτων και ο στόχος των διαφερόντων του, ή ὕλη στην οποία πρέπει να ξανοιχτεί ή πνευματική του ζωή. Και στην πολιτεία υπάρχει γύρω από το παιδί ένα περιβάλλον ποικιλόμορφο και ζωντανό. Το ίδιο το σχέδιο μιᾶς πόλης αποκαλύπτει, πολλές φορές, την πορεία του ιστορικού και οικονομικού της σχηματισμού. Με τη σύγχρονη τάση, που παρατηρείται στις πολιτείες, ν' αυξάνουν και σε πληθυσμό και σ' έκταση και βρίσκονται σε μιᾶν αδιάκοπην αλλαγή, όπου το παρελθόν και το παρόν συνυπάρχουν και ταυτόχρονα κυφορείται και προαγγέλλεται η ανάπτυξη του μέλλοντος, μᾶς παρέχεται μοναδική εὐκαιρία να καταδείξουμε στο παιδί πῶς ο άνθρωπος, με την ἐπιμονή και τη δουλειά του, μεταμορφώνει τα τοπία ἔτσι, ὥστε να ὑπηρετήσουν καλύτερα τούς νέους δρους τῆς ζωῆς του.

Το παιδί τῆς πολιτείας γνωρίζει κιόλας πολλά πράγματα, που δεν ξέρει, ὥστοςο, να τὰ οργανώσει. Ἐκτός πὸ τὸ δρόμο τοῦ σπιτιοῦ του, πὸ συνήθως, εἶναι ὁ χώρος τῶν παιγνιδιῶν του, τὸ τμήμα τῆς γειτονιάς του, στοῦ ὁποῖο ἐξελίσσεται, ἡ μικρή του ἐμπειρία περιλαμβάνει καὶ ἄλλα στοιχεία. Γνωρίζει, πρὶν ἔρθῃ στοῦ σχολεῖο, τὴ μέρα, τὴ νύχτα, εἶδε τὸ χιόνι καὶ τὴ βροχή, τσαλαβούτησε στὰ νερὰ τοῦ δρόμου, αἰσθάνθηκε τὸν ἄνεμο πὸ ἔψωσε τὸ χαρταετό του, παρακολούθησε τὰ σύννεφα νὰ τρέχουν, χάρηκε τὸν ἥλιο, τ' ἄστρα καὶ τὸ φεγγάρι ἔκρουσαν τὰ μαγικά ῥόπτρα τῆς παιδικῆς του φαντασίας. Θὰ λάβουμε ὑπόψη καὶ τ' ἀπομακρυσμένα αὐτὰ στοιχεία, γιὰ τὰ ὁποῖα ἔχει μιὰ γνώση ἀόριστη καὶ ἄτελη. Κυρίως, ὅμως, θὰ στηριχτοῦμε στὰ πὸ ἀπτὰ γεγονότα, γιὰ νὰ διευρυνθοῦν κατόπι οἱ γεωγραφικοὶ τοῦ δρίζοντες, χάρη στις συνδέσεις καὶ στις συνάψεις, πὸν θὰ ἐγκατασταθοῦν αὐθόρμητα.

Τὰ βασικά κέντρα μελέτης θὰ εἶναι: οἱ δρόμοι· οἱ λεωφόροι· οἱ πλατεῖες· τὰ πάρκα· οἱ συνοικισμοί· οἱ βιοτεχνικές, ἐμπορικές καὶ βιομηχανικές μονάδες. Με τούς μικροὺς θ' ἀρχίσουμε με τὴν παρατήρηση τοῦ δρόμου τοῦ σχολεῖο, πὸν προσφέρει

49. Arn. Classe : Philosophie de l' étude du milieu /1961 σελ. 59.

50. Ar. Classe : ὁπ. σελ. 55.

χίλιες ἔλξεις καὶ μιὰν ἄπειρη ποικιλία θεμάτων. (51) Τὰ μαγαζιά τοῦ παιτοπώλη, τοῦ κρεοπώλη, τὰ μαγαζάκια τῶν ἄλλων ἐπαγγελματιῶν, οἱ πλανόδιοι ἔμποροι, ὁ γαλατάς, ὁ μανάβης, ὁ παγοπώλης κ.τ.λ. Ὁ δρόμος στίς διάφορες ὥρες τῆς ἡμέρας καὶ στίς διάφορες ἐποχές. Ὅλη τούτη ἡ ζωὴ τοῦ δρόμου θὰ βοηθήσῃ τὸ παιδί νὰ κατανοήσῃ τὸν κοινωνικὸ μηχανισμό. Ἀπὸ τὸ δρόμο τοῦ σχολείου θὰ καταλήξωμε σ' ἓνα σταυροδρόμι, σὲ μιὰ πλατεία ἢ σὲ μιὰ λεωφόρο, γιὰ ν' ἀρχίσωμε νέα μελέτη. Τέλος, θὰ δυνηθοῦμε νὰ ἐπιχειρήσωμε τὴ μελέτη ὁλόκληρης τῆς συνοικίας. Μὲ τίς ἀνώτερες τάξεις θὰ ἐπισκεφτοῦμε καὶ θὰ μελετήσωμε μιὰ βιοτεχνικὴ ἢ βιομηχανικὴ μονάδα, γιὰ νὰ μνηθοῦν οἱ μαθητὲς στὰ μυστικὰ τῆς μαζικῆς παραγωγῆς προϊόντων καὶ στὴν ἐργοστασιακὴ ζωὴ. Ὅπου τὰ ἐργοστάσια εἶναι προσιτά, ἢ γνωριμία μὲ τὴ βιομηχανικὴ παραγωγή καὶ τὴν ἐργοστασιακὴ ζωὴ πρέπει νὰ γίνεται, ἔστω καὶ μὲ ἀπλὲς ἐπισκέψεις, ἀπὸ μιὰ μικρὴ ἡλικία καὶ πάνω. Σιγὰ - σιγὰ θὰ πλατύνη καὶ ὁ τεχνικός τους ὁρίζοντας. (52)

Καὶ γιὰ τὸ παιδί τοῦ χωριοῦ καὶ γιὰ τὸ παιδί τῆς πόλης τὸ ἄμεσο περιβάλλον δὲν εἶναι ἀντικείμενο τέλεια καθορισμένο· δὲν πρέπει νὰ τοῦ θέσωμε ἀκριβῆ ὁρια.

Οἱ ἀνακαλύψεις τῆς ἐπιστήμης, οἱ κατακτήσεις τῆς τεχνικῆς, ἡ πύκνωση τῶν μέσων ἐπικοινωνίας σὲ διεθνή κλίμακα, ἡ ἐκμηδένιση τῶν ἀποστάσεων καὶ τὸ παγκόσμιο ἐμπόριο ἔχουν ἐπιφέρει βαθιὲς ἀλλαγές στὴ μορφή τοῦ κόσμου. Γίνεται μιὰ τέτοια πνευματικὴ διαπίδυση μεταξὺ τῶν λαῶν, πὺ προκαλεῖ κατάπληξη.

Καὶ τὸ πῶ ἀπομακρυσμένο στὴ σιωπὴ τοῦ χωριοῦδὰκι διασχίζεται ἀπὸ πολυτελέστατες λιμουζίνες, ὁ οὐρανὸς αὐλακώνεται ἀπὸ ταχυκίνητα ἀεροπλάνα καὶ τὰ κύματα τοῦ ραδιοφώνου φέρνουν τὰ νέα ἀπὸ τὰ πέρατα τοῦ κόσμου. Ὁ κινηματογράφος προσφέρει στὰ παιδιά φωτεινὲς καὶ ζωντανὲς εἰκόνες ἀπ' ὅλη τὴ γῆ καὶ ἀπὸ τὸ σύμπαν καὶ ἐμπλουτίζεται ἡ πείρα τους. Γνωρίζουν ὅλες τίς μάρκες τῶν αὐτοκινήτων καλύτερα ἀπὸ μᾶς. Τὸ περιβάλλον, πὺ ζῆ σήμερα τὸ παιδί, εἶναι πολὺ διαφορετικὸ ἀπ' ἐκεῖνο πὺ ζήσαμε ἡμεῖς στὰ χρόνια τοῦ μεσοπολέμου. Ἡ γεωγραφικὴ περιέργεια ὅλων μας εἶναι σ' ἐγρήγορη.

Μπροστὰ στὰ μάτια μας κυκλοφοροῦν ἄνθρωποι καὶ ἐμπορεύματα ἀπ' ὁλόκληρο τὸν κόσμο. Ἡ ἀγορὰ ἔγινε παγκόσμια καὶ οἱ πολιτισμικὲς προσμίξεις εἶναι καθολικὸ φαινόμενο, ἀποτέλεσμα τῆς παγκοσμιότητος τῶν ἀνθρωπίνων ἀλληλεξαρτήσεων καὶ σχέσεων. «Οἰκονομικά, πολιτικά, ἠθικά, ἡ καθημερινὴ ζωὴ τοῦ κάθε ἀνθρώπου ὑφίσταται τὴν ὁρμὴ τῶν κυμάτων ἀπὸ τίς μακρινὲς τρικυμίες: ἓνα κράχ στοὺ χρηματιστήριον τῆς Ν. Ὑόρκης, μιὰ ἐπανάσταση στὴν Ἀφρικὴ ἢ στὴν Ἀσία κ.τ.λ. (R. Garaudy)

Γίνεται, ἔτσι, φανερό, ὅτι πρέπει νὰ νοήσωμε τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος στὴν πῶ εὐρεία σημασία της. Νὰ τὴ θεωρήσωμε πολυδιάστατα καὶ σ' ὅλες τίς θεμιτὲς προεκτάσεις της, ὅπως, πολὺ σωστά, τὴν ἀντικρίζει ὁ Agn. Clausse «Τὰ μεθοδολογικὰ σχήματα μποροῦν νὰ πηγαίνουν ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο καὶ τὸ πῶ ἄμεσο στοὺ ἀφαιρεμένο καὶ τὸ πῶ ἐπεξεργασμένο· μποροῦν νὰ χρησιμοποιοῦν τὴν πλατεία τοῦ χωριοῦ ἢ τὸ βιβλίον, τὴ συγκεκριμένη δράση ἢ τὴν ἀφαιρεμένη σκέψη, τὴν ἐνεργητικὴν διδασκαλίαν ἢ τὴν καθιερωμένην. Ὅλες οἱ μορφές, πὺ ὁδηγοῦν ἀσφαλτὰ στοὺ σκοποῦ, δικαιολογοῦνται.

Μελετῶ τὸ περιβάλλον: αὐτὸ μπορεῖ νὰ εἶναι νὰ μελετῶ μὲ κρίση, μαθαίνοντας ἐκεῖνο πὺ θέλω — δηλ. γνωρίζοντας τὸ ρόλον καὶ τὴ θέσιν τῆς δραστηριότητος αὐτῆς μέσα στοὺ γενικὸ πρόγραμμα — τὸ ποτάμι, τὸ τέλμα, τὸ χωριό, τὸ δρόμον, τὸ βάρραχον, τὴ χειράμαξαν ἢ τὸ αὐτοκίνητον, ἀλλ' αὐτὸ μπορεῖ ἐπίσης νὰ 'ναι καὶ ἡ

51. M. Partholomé—Paquet : δ.π. σελ. XIX.

52. N. Κιτσίκη : Τὴ Μέλλον τῆς Παιδείας μας, «Νέα Οἰκονομία» 3/1963 σελ. 199.

ἀκρόαση μιᾶς συμφωνίας τοῦ Μπετόβεν ἢ ἑνὸς κονσέρτου τοῦ Ἄρμστρογκ, ν' ἀναλύσω ἓνα ποίημα τοῦ Ἀραγκόν ἢ ἓνα μυθιστόρημα τοῦ Καμύ, νὰ ἐνδιαφερθῶ γιὰ μιὰν ἀπεργία τῶν μεταλλουργῶν, γιὰ τὴ ζωὴ τοῦ συνδικάτου τῶν μεταλλωρύχων ἢ γιὰ τὸ πρόβλημα τῆς ἀποτίναξης τοῦ ἀποικιακοῦ ζυγοῦ τοῦ Κογκό· μπορεῖ νὰ εἶναι ἢ ἐπίσκεψή μου στὴν τοπικὴ βιομηχανία ἢ νὰ περιπατήσω στὸ γειτονικὸ ναυπηγεῖο, νὰ ἐγκαταστήσω στὸ σχολεῖο ἐνυδρεῖο ἢ ν' ἀσχοληθῶ μὲ τὴν κονικλοτροφία... Περιβάλλον, κοντολογίς, εἶναι κάθε τι πού μᾶς περιβάλλει ὕλικά, πνευματικά, πᾶν ὅ,τι συμβαίνει, γίνεται ἀντικείμενο σκέψης καὶ πίστης, καταφάσκειται καὶ ἐκφράζεται γύρω μας...» (53)

7. Τὸ πρόγραμμα καὶ ἡ διάρθρωσή του

Προηγούμενα δώσαμε περιληπτικὰ ἓνα σχέδιο μελέτης τοῦ περιβάλλοντος γιὰ τὸ δάσκαλο. Σ' αὐτὸ ὑπάρχουν κίβλας οἱ γενικὲς γραμμὲς ἑνὸς προγράμματος, πού δείχνει *grosso modo* τὰ πεδία ἐρευνας καὶ τὰ δοῖά της. Ἡ παιδαγωγικὴ ἐπεξεργασία καὶ διάρθρωση τῶν θεμάτων, πού θ' ἀποτελέσουν τὰ κέντρα μελέτης στὶς διαφορὲς τάξεις, δὲν ἀνήκουν στοὺς στόχους ἐιούτης τῆς μελέτης. Ὡστόσο, θὰ διατυπώσωμε ὁρισμένους βασικὲς ἀρχές, πού πρέπει νὰ 'ναι ἀφεύγατες ἀπὸ μπροστά μας στὴ σύνταξη ἑνὸς γενικοῦ προγράμματος μελέτης τοῦ περιβάλλοντος καὶ κυρίως στὴν ἐφαρμογὴ του, στὴν πράξη, στὴν παιδαγωγικὴ του ἐπεξεργασία ἀπὸ τὸ δάσκαλο, μέσα στὶς εἰδικὲς συνθῆκες τοῦ σχολείου του. Ἡ προσαρμογὴ τοῦ προγράμματος στὶς εἰδικὲς συνθῆκες ἑνὸς σχολείου εἶναι καίριο καὶ ἀνέκκλητο αἴτημα τῆς νέας ἀγωγῆς. Μειονέκτημα τῶν παλαιῶν προγραμμάτων ἦταν, ὅτι ἐπέβαλαν σ' ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς χώρας, πού ζοῦν σὲ διαφορετικὲς περιοχές, τὶς ἴδιες ὕλεις, τὰ ἴδια θέματα. Ἄν καὶ γιὰ τὰ προγράμματα τῶν ξεχωριστῶν μαθημάτων ἢ ὁμοιομορφία τοῦ περιεχομένου ὡς τὶς ἔσχατες λεπτομέρειες καὶ ἡ στερεότυπη ἐφαρμογὴ του στὴν πράξη εἶναι οὐσιαστικὰ μειονεκτήματα, γιὰ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος εἶναι τέλεια παραχάραξη καὶ περιγραφή τῶν ἀντικειμενικῶν του σκοπῶν. Μὲ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ἐπιδιώκομε νὰ φέρωμε τὸ μαθητὴ σ' ἄμεσην ἐπαφὴ μὲ τὸ συγκεκριμένο χῶρο τῆς ζωῆς του, μὲ τὰ πράγματα, τὰ ὄντα καὶ τοὺς ἀνθρώπους, πού ὑπάρχουν γύρω του. Δὲν εἶναι μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ἡ σπουδὴ ἑνὸς θέματος, π.χ. τοῦ ἀσβεστοκάμινου, ὅταν δὲν ἔχη ἀντικειμενικὴν ὑπάταση, δὲν ὑπάρχη στὴν περιοχὴ ἀσβεστοκάμινο.

Σὲ κάθε μεταρρύθμιση τὸ ὑπ' ἀριθ. 1 πρόβλημα εἶναι τὸ πρόγραμμα. Ἡ ἀλλαγὴ τῶν προγραμμάτων πρέπει νὰ γίνεται πρὸς τρεῖς κατευθύνσεις: α) Νὰ εἶναι ὅσο γίνεται πιὸ καλὰ προσαρμοσμένα στὶς ἀνάγκες καὶ τὶς προσηλπτικὲς ἰκανότητες τοῦ παιδιοῦ, πού τὶς γνωρίζομε σήμερα, χάρις στὴν ἐξέλιξη τῆς Ψυχολογίας, ὅλο καὶ πιὸ καλύτερα. β) Νὰ ἔχουν εὐκαμψία τέτοια, ὥστε νὰ παρέχεται ἡ εὐχέρεια στοὺς δασκάλους νὰ τὰ προσαρμόζουν στὶς εἰδικὲς συνθῆκες τοῦ σχολείου καὶ τῆς περιοχῆς τους. γ) Νὰ μὴν εἶναι παραφορτωμένα.

Σχετικὰ μὲ τὰ προγράμματα οἱ Languevin-Wallon, πού ἐπιχείρησαν μιὰν ἀπὸ τὶς πιὸ ὀλοκληρωμένους μεταρρυθμίσεις, ὕστερ' ἀπὸ τὸ β' παγκόσμιο πόλεμο, γράφουν: «Τὰ προγράμματα πρέπει νὰ δείχνουν αὐτὸ πού θὰ διδαχτῆ κατὰ κύκλους καὶ κάθε χρονιά, ἀλλὰ μὲ τρόπο εὐρὺ καὶ εὐκαμπτο, δηλ. ἡ κατανομὴ τῆς ὕλης χρονικὰ δὲν πρέπει νὰ 'ναι πολὺ περιοριστικὴ, γιὰ νὰ μὴν ἐμποδίζη, μ' ἓνα χῶρισμα ὑπέρμετρα στεγανό, τὴν ὁρμὴ τῆς περιέργειας, τὴν ὁποία πρέπει νὰ ἐπιδιώκομε νὰ

53. Ar. Clausse : ὁ.π. σελ. 109—110 καὶ
Γ. Παπακωστούλα : Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος κτλ. σελ. 9.

κεντρίσωμε στο παιδί· αυτός είναι ένας από τους ουσιαστικούς σκοπούς τῆς ἀγωγῆς, ἂν θέλη νὰ εἶναι πλήρως ὠφέλιμη. Δὲ θὰ ὀριστοῦν, μὲ τρόπο ἀμετάκλητο, οἱ λεπτομέρειες τῆς διδασκείας ὕλης, γιατί μπορεί νὰ εἶναι πλεονεκτικὸ νὰ μὴ διασκορπίζεται πολὺ τὸ διαφέρον τῶν μαθητῶν καὶ εἶναι προτιμότερο, γιὰ τὴν καλύτερη κατανόηση καὶ καλύτερη χρησιμοποίησι μιᾶς μάθησης, νὰ ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

Ἐπιμείνωμε περισσότερο σ' ἓνα πρόβλημα παρὰ νὰ περιοριζώμαστε στὴ συνόψισι δλων. Γιὰ τὴν καλύτερη μόρφωση τοῦ πνεύματος, δὲν ὑπάρχει χρεία ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων, ἀλλὰ γνώσεων σὲ βάθος...» (53)

53. Le Plan Langevin - Wallon PUF/1964 σελ. 206.

J. Dewey-Γ. Βασδέκη : Πείρα καὶ Ἀγωγή/1952 «Δὲν πρέπει λοιπὸν τὰ προοδευτικὰ σχολεῖα νὰ ὑποτάσσονται παντοῦ σ' ἓνα καὶ τὸ ἴδιο πρόγραμμα. Γιατί τότε εἶναι σὰ νὰ ἐγκαταλείψουμε τὴν ἀρχὴ τῆς συστοιχίας ἀνάμεσα στὶς σπουδὲς καὶ στὴν τωρινὴ καὶ ζωντανὴ πείρα» σελ. 72.

καθοδηγητής της αναγκαίας μορφωτικής επαφής. 'Αγρυπνᾶ, γὰ νὰ γίνῃ πὺ εὐστοχα ἢ ἐπαφή τούτη πὺ λιγότερο διδάσκει καὶ περισσότερο καθοδηγεῖ τὶς διαδικασίες τῆς μάθησης· ἀντὶ νὰ χαλιναγωγῇ τὶς τάσεις τοῦ παιδιοῦ, ἐκγυμνάζει, ὑποστηρίζει, ἐμπνέει. Εἶναι σποριάς ἐνθουσιασμοῦ. Χρέος του εἶναι ν' ἀνακαλύπτῃ τὶς αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις τῶν διαφερόντων καὶ τῶν ἱκανοτήτων, ὅπως ἐκδηλώνονται μέσα στὶς ζωντανές καὶ ἐπώδυνες ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ στὶς πιέσεις καὶ παρορμήσεις, πὺ τοῦ ἔρχονται ἀπὸ τὸ περιβάλλον. Νὰ τὶς συντονίσῃ ἔτσι, ὥστε νὰ γίνουν διαδικασίες ἀπόκτησης ὀργανωμένης πείρας καὶ γνώσης· νὰ ὀργανώσῃ ἔλλογα τὴν κατάκτηση τοῦ περιβάλλοντος ἀπὸ τὰ παιδιά. Κι αὐτὸ θὰ τὸ ἐπιτύχῃ, ἂν συναρμώσῃ ὅσο τὸ δυνατόν ἀκριβέστερα τὴν παιδευτικὴν ἐργασία στὶς προσωπικὲς δυνατότητες τοῦ παιδιοῦ ἢ, ὅπως ἀλλιῶς τὶς ὀρίζουν, στὸ «ἐπίπεδο ἐτοιμότητας γιὰ σχολικὴ μάθηση»: (Γ. Μαραγκουδάκης).

Τὸ παιδί, πρὶν ἔρθῃ στὸ σχολεῖο, ζῆ σ' ἓνα καθορισμένο φυσικὸ καὶ ἀνθρώπινο περιβάλλον. «Βρίσκεται μαζί του σ' ἓνα εἶδος ἐπικοινωνίας θυμικῆς κι αὐτό, γιὰ τὸ περιβάλλον, ὄντας κατὰ μέγα μέρος ἄγνωστο, δὲν μπορεῖ νὰ τοῦ προσφέρῃ ἀκόμη πνευματικὲς γνώσεις.

Ἐπάρχει μεταξὺ τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ περιβάλλοντός του μιὰ προγνωστικὴ ἐπικοινωνία, στερημένη ἀπὸ σκέψη, τὴν ὁποία μποροῦμε νὰ συγκρίνωμε μ' ὅ,τι συμβαίνει στὸν ὄρμι, πὺ χαίρεται μουσικῆ». (54)

Ἐδῶ ἔχομε διατυπωμένη μιὰ οὐσιαστικὴ ἀρχή, πὺ στηρίζει θεωρητικὰ τὴν εἰσαγωγή στὰ νέα προγράμματα τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος. Νὰ ξεκινᾶμε ἀπὸ τὸ περιβάλλον, στὸ ὁποῖο ζῆ τὸ παιδί, γιὰ ν' ἀποκτήσῃ σαφεῖς ἐννοίες γιὰ τὰ πράγματα, μιὰ γνώση πραγματικὴ, πὺ νὰ ὑποστυλώνεται ἀπὸ τὴν ἄμεση παρατήρησιν· νὰ ἐμπλουτιστοῦν καὶ νὰ ὀργανωθοῦν οἱ ἐμπειρίες ἔτσι, ὥστε νὰ γίνουν «προσωπικὲς» δυνάμεις γιὰ νέες κατακτήσεις.

Σὲ ποιές, ὅμως, ἐμπειρίες θὰ στηριχτοῦμε, γιὰ νὰ ὀργανώσωμε τὴν παιδευτικὴ μας προσπάθεια; Τὶς ὀρίζει ὁ J. Dewey: «Οἱ ἐμπειρίες δὲν εἶναι παιδευτικὲς παρὰ ἂν ἐκβάλλουν σ' ἓναν κόσμον πληρωμένο ἀπὸ ἓνα πρόγραμμα ἀπὸ γεγονότα, ἀπὸ πληροφορίες, ἀπὸ ἰδέες, ἓνα πρόγραμμα, πὺ συνέλαβε καὶ σχεδίασε ὁ δάσκαλος...» (55)

Νὰ ὑπάρχῃ ἓνα πρόγραμμα... Ἐδῶ δίνεται κιόλας ἐκ προοιμίου ἡ ἀπάντησις στοὺς ἀδιάλλακτους θιασῶτες τῆς αὐτοσχέδιας ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, πὺ στηρίζεται στὶς «αὐθόρμητες ἀνακοινώσεις» τῶν μαθητῶν, στὰ τυχαῖα διαφέροντα, στὰ στιγμιαῖα βιώματά τους. Ν' ἀρνηθοῦμε τελείως τὰ τυχαῖα καὶ αἰφνίδια διαφέροντα ἀπὸ τὴ διδασκαλία μας καί, μάλιστα, στὶς 2 κατώτερες τάξεις, δὲ θὰ ἴταν φανέρωμα παιδαγωγικῆς φρόνησις. «Πρέπει νὰ χρησιμοποιοῦνται οἱ εὐκαιρίες, γράφει ὁ Dewey. Ἐπάρχει ὅμως μιὰ οὐσιαστικὴ διαφορὰ ἀνάμεσα στὸ νὰ τὶς χρησιμοποιοῦμε ἐπίκαιρα στὸ ἐξακολουθητικὸ ξεδίπλωμα μιᾶς ἀπασχόλησις καὶ στὸ νὰ τὶς λογαριάζωμε σὰν τὸν κύριον προμηθευτὴ τῆς διδασκαλίας... Εἶναι ὅμως ἀδύνατον νὰ θεμελιώσωμε ἓνα πρόγραμμα σπουδῶν πάνω στὶς εὐκαιρίες...» (56)

Στὴν πρώτη βαθμίδα θὰ ἐπιτραπῇ ἀπὸ τὸ πρόγραμμα μιὰ ἐλευθερία στὴν ἐκλογή καὶ στὴ μελέτη τῶν θεμάτων, πὺ θὰ μᾶς προσφέρουν αἰφνίδια ἀλλὰ ἔντονα βιώματα καὶ τυχαῖα διαφέροντα. Ἡ χρησιμοποίησίν τους θὰ ἴναι, ὅμως, ἡ ἐξαιρέσις

54. E. Claparède : 'Ἡ περικοπή ἀναφέρεται ἀπὸ τὸ R. Potier στὸ «L' Étude du milieu dans une petite école.

55. J. Dewey-Γ. Βασδέκη : Πείρα καὶ Ἀγωγή/1952 σελ. 83. Ἀναφέρεται καὶ ἀπὸ τὸ R. Potier ὁ.π. σελ. VIII.

56. J. Dewey-Γ. Βασδέκη : ὁ.π. σελ. 72-78 καὶ P. Ἰμβριώτη : Ἀνθρωπιστικὴ Παιδεία/1955 σελ. 97-98.

και όχι ο κανόνας. Θα εκμεταλλευόμαστε μεθοδολογικά ένα τυχαίο διαφέρον, προϊόν ενός αίφνιδιου και έντονου βιώματος, όταν είναι δυνατό να το εντάξουμε στη γενική γραμμή μιας καθορισμένης δραστηριότητας και μιας συγκεκριμένης παιδευτικής προσπάθειας, των οποίων η κατεύθυνση και οι άπώτεροι μορφωτικοί στόχοι πρέπει να 'ναι στη συνείδησή μας πάντοτε παρόντες.

Στη μεσαία και ανώτερη βαθμίδα, που έχουμε να δουλέψουμε με μεγαλύτερους μαθητές, η άνοχή μας στα τυχαία διαφέροντα, στις ευκαιρίες, που ενδέχεται να διασπάσουν την οργανωμένη παιδευτική μας προσπάθεια, δλο και θα περιορίζεται. Θα καλλιεργήσουμε την ανάγκη της ένότητας των μορφωτικών στόχων, που εμφανίζεται στην ηλικία αυτή.

Το τοπικό περιβάλλον είναι, άλλωστε, ένα μόνιμο, ζωντανό και παλλόμενο κέντρο διαφέροντος, που, όταν το χειριστούμε σωστά, μπορεί να κινητοποιή τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού, χωρίς να χρειάζεται να καταφύγουμε σ' αυτοσχεδιασμούς. Οι παιδευτικές δραστηριότητες, για να 'ναι μορφωτικές, πρέπει να 'χουν ένα σκοπό, μία καθορισμένη κατεύθυνση, έναν αντικειμενικό στόχο παρόντα καθαρά στο πνεύμα του παιδαγωγού· αλλιώς χάνεται άσκοπα σ' έναν «ντιλεντατισμό» ή σέ μια δραστηριότητα καθ' αυτή. (57)

Είναι πλάνη, λοιπόν, ν' ακολουθούμε βήμα προς βήμα τα τυχαία διαφέροντα του παιδιού, δίχως να τα κατευθύνουμε και να τα εντάσσουμε στο γενικό μας πρόγραμμα, να υποκινήσουμε άλλα, να παρεμβάλλουμε προβλήματα, να προκαλέσουμε δραστηριότητες και να τις συνδέσουμε σ' ένα δλο συναφές. Είναι αλήθεια, ότι από τη δραστηριότητα του παιδιού, που προκαλεί ή έπαφή του με το περιβάλλον, αναβρύζουν προβλήματα. Όμως, το παιδί είναι ανήμπορο να θέσει δλα τα προβλήματα, που η λύση τους οδηγεί στην ανακάλυψη των αναγκαίων σχέσεων, στην οργανωμένη πείρα και γνώση. Δίχως τη βοήθειά μας το παιδί πνίγεται σ' έναν κύκλο από σκόρπιες, έτερόκλητες και χαοτικές έμπειρίες.

Στην Α' τάξη η προσπέλαση του περιβάλλοντος από τα παιδιά θα γίνεται με την πραγματογνωσία. Παρατηρούν, περιγράφουν, τα ίδια και όχι ο δάσκαλος, τα πράγματα, πολλαπλασιάζουν αισθήματα και αντιλήψεις, με την παρέμβαση όλων των αισθήσεων. Το παιδί «δσο εργάζεται και δουλεύει πάνω στα πράγματα, τόσο μαθαίνει τις ιδιότητές τους, τις συνδέει κι ακόμα ξεχωρίζει το ένα από το άλλο». (58) Θα κεντρίσουμε και το συλλεχτικό του έστιχτο, για να γυμναστούν οι αισθήσεις και να θησαυρίση πολλές κατ' αίσθηση αντιλήψεις. Η πραγματογνωστική εξέταση αναγκαστικά θα είναι έξωτερική (μορφή — χρώμα — θέα — διαστάσεις)· δέ θα φτάνη σέ βάθος. Θα περιορίζεται στο δ,τι και στο πώς των πραγμάτων, στις σχέσεις μέσου — σκοπού, και δέ θα επεκτείνεται στο γιατί, στην ανίχνευση αιτιατικών δεσμών, που απαιτούν νοητικές δυνάμεις εξελιγμένες. (59)

Η πραγματογνωσία είναι εξαίρετη άσκηση της παρατήρησης και της σκέψης· το παιδί εξετάζει, ακούει, αισθάνεται, γεύεται, ψηλαφάει, μετράει, ενεργεί μ' όλες τις αισθήσεις του. Έθίζεται να διακρίνη το ούσιώδες από το έπουσιώδες, να συγκεντρώνη τα βασικά γνωρίσματα, να βγάλη μια γενική έννοια, ένα συμπέρασμα. Από την αυθόρμητη παρατήρηση στη σχεδιασμένη παρατήρηση! Αυτό θα γίνη συστηματικά, προοδευτικά, όχι άλματικά. Οι πραγματογνωστικές διαδικασίες δέ θα 'ναι άτακτες, δίχως δεσμό, δίχως ένότητα.

Με την παρατήρηση και τη δράση το παιδί αποχτᾶ στερεές έννοιες των πραγ-

57. Ag, Clausse : δ.π. σελ. 15.

58. Ρ. Ίμβριώτη : Άνθρωπιστική Παιδεία /1655 σελ. 66.

59. L. Oneto : «Οι έννοιες της αιτιότητας, του ακριβή πειραματισμού, του ποιοτικού ή ποσοτικού νόμου, δέν είναι άκόμη προσιτά στους νέους μαθητές».

μάτων, αλλά ταυτόχρονα γίνεται και εξαιρετική γλωσσική άσκηση· εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, δρίζεται ακριβέστερα ή σημασία τών πιό εύχρηστων λέξεων, κυρίως ουσιαστικῶν και επιθέτων, ἀλλ' ἀκόμη και τών ρημάτων. Για τόν P. Langevin ή πραγματογνωσία, πού θεσμοδοτήθηκε για τήν α)θμία εκπαίδευση, απέτέλεσε μιάν ἀληθινή μήση, ή όποία έδωσε αξιόλογα αποτελέσματα στο χώρο τών φυσικῶν επιστημών». (60)

Στή Β' τάξη ή πραγματογνωσία θα μεγαλώση τήν ακτίνα της. Έδώ θα εξεταστούν και θέματα ένταγμένα σε μεγαλύτερα συμπλέγματα ζωής (π.χ. ή κοιλάδα — τό ποτάμι — τό λατομείο κ.τ.λ.). Η εξέταση, ώστόσο, θα είναι ακόμη πραγματογνωστική, έστω κι αν ή παρατήρηση γίνεται από νέα όπτική γωνία και συστηματικότερα. Ο δάσκαλος, όντας πάντα άγρυπνος, θα βοηθήση, ώστε οι γνώσεις και οι εμπειρίες στις 2 κατώτερες τάξεις να οργανωθούν, να 'χουν κάποια συνάφεια και ακολουθία, για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν τά παιδιά. Δέν πρέπει, όμως, να επιβάλλωμε πρόωρα αυστηρά λογικές και επιστημονικές ταξινομήσεις. Είναι έργο μάταιο αλλά και βλαβερό.

Στό 2ο τμήμα (Γ+Δ) τά θέματα θα 'χουν περισσότερο πλάτος, θα ύποστούν συστηματικότερες και πλατύτερες αναπτύξεις και θα 'ναι λιγότερα από τό κατώτερο τμήμα. Δέ θα εμφανίζονται στο πρόγραμμα διάσπαρτα, θα ταξινομοούνται άλυσιδωτά, θα έντάσσονται τά μέν στα δέ, για να σχηματίζουν μιá μορφωμένη όλότητα, μ' έσωτερική συνάφεια. Η έπεξεργασία του συλλεγέντος ύλικού θα γίνεται περισσότερο σε βάθος, οι ταξινομήσεις θα 'ναι πολυαριθμότερες, οι συνθέσεις πληρέστερες και καλύτερα συναρμοσμένες. Συχνότατα επαναλαμβάνονται και στο 2ο τμήμα τά ίδια θέματα μελέτης, αλλά κοιταγμένα από νέες όπτικές γωνίες. Θα ήταν άφελής παιδαριωδία να διατηρούμε τό παιδί στο ίδιο επίπεδο, δίχως να διανοίγωμε νέους δρίζοντες, δίχως να του προσφέρωμε εύκαιρίες να δουλέψη τό πνεύμα του σε καινούργια προβλήματα, ικανά να του δώσουν όξυδέρκεια και ρώμη.

Έτσι, ή διάταξη τών θεμάτων μελέτης του περιβάλλοντος δέ θα γίνεται επίπεδα αλλά και από ύψος θέας. «Πότε σπειροειδώς, πότε σαν όμόκεντρα κύματα, ή γνώση του παιδιού θα προχωρήση από τό χωριουδάκι στην Κοινότητα, από τήν Κοινότητα στην περιοχή και, σιγά - σιγά, θα γνωριστή με τή μεγάλη Πατρίδα». (61)

Τή σπειρόσχημη διάταξη και όργάνωση τών ένότητων στη μελέτη του περιβάλλοντος τήν τονίζουν πολλοί παιδαγωγοί, για να καταδείξουν τήν προοδευτικήν ανάπτυξη τών γνώσεων του παιδιού σε πλάτος και τήν κλιμάκωση σε βάθος. (62)

Στήν 3η βαθμίδα (Ε'+ΣΤ') ή μελέτη του περιβάλλοντος άποχτά διαφορετικό προσανατολισμό. Τά επί μέρους μαθήματα ξαναπαίρνουν τήν άυτονομία τους. Στις δύο προηγούμενες βαθμίδες διαλύονται μέσα στα κέντρα μελέτης. Οι συνδέσεις έτούτες πρέπει να είναι ουσιαστικές και όχι τεχνητές. Η διδασκαλία τών ξεχωριστών μαθημάτων δέν έμποδίζει να συνεχιστή και στο άνώτερο τμήμα ή μελέτη του περιβάλλοντος. Όσον οι μαθητές ήλικιώνονται, εξαιτίας τής προοδευτικής ανάπτυξης τών πνευματικῶν τους ικανοτήτων, ή μελέτη του περιβάλλοντος μπορεί να πραγματοποιήση όλο και πιό μεστά τήν εκπολιτιστική και μορφωτική της άποστολή. Έδώ θα μελετούν τή στενώτερη πατρίδα άνθρωπογεωγραφικά και πολιτισμογνωστικά

60. P. Langevin : La pensée et l'action σελ. 216.

61. R. Potier : L' étude du milieu dans une petite école σελ. X.

62. Γ. Μαραγκουδάκης : Τό Παιδί και τή Αναλυτικό πρόγραμμα : Δελτίο Π.Ι. 7-8/ σελ. 16. «Παραστατικά ή αντίληψη αυτή θα μπορούσε να άποδοθή σε μιá σπείρα, όπου κάθε κύκλος είναι και εύρύτερος και σε ψηλότερο επίπεδο από τόν προηγούμενο».

— Dewey : «σπειρόσχημος κύκλος χωρίς τέλος. . . ». M. Bloch « . . . κατά όμόκεντρους κύκλους με ακτίνα αύξανόμενη . . . ». R. Potier «Μιá έλικοειδής καμπύλη με κέντρο τό σχολείο . . . ». Ρ. Ίμβριώτη «Θέματα άλληλένδετα, σε διαδοχική και άνοδική μαζί διάταξη. . . ».

και οι συνδέσεις στο χώρο και στο χρόνο θα 'ναι ευρύτερες. Η μελέτη θα γίνεται πλατύτερη, βαθύτερη και πολυμερέστερη, γιατί και οι νοητικές δυνάμεις του παιδιού έχουν αναπτυχθῆ και γυμναστῆ περισσότερο και οι τεχνικές τῆς μάθησης κατακτήθηκαν σὲ ικανοποιητικό βαθμό.

Σὲ μιὰ μελέτη δὲν ἦταν δυνατόν ν' ἀντικριστοῦν ὅλα τὰ συναφῆ προβλήματα, πὸν παρουσιάζει ἡ σπουδὴ τοῦ περιβάλλοντος. Ἡ τεχνικὴ τῆς ἐπεξεργασίας τῶν ἐνοτήτων, οἱ συνδέσεις τους μὲ τ' ἄλλα μαθήματα, ἡ ὀργάνωση τῶν γνώσεων και τῶν δραστηριοτήτων ἀπλῶς ὑποδηλώθηκαν ὡς προβλήματα.

Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ἀποτελεῖ μιὰ σημαντικὴ πρόβαση τῆς νέας ἀγωγῆς. Παρουσιάζεται και ὡς αὐτόνομη μάθηση, μὲ τοὺς δικούς της σκοπούς, ἀλλὰ και ὡς μέσο νὰ συνδέσῃ τὰ διάσπαρτα μαθήματα, γόνιμα και ὄχι τεχνητά, σ' ἓνα ὅλο γεμάτο συνάφεια. Ἡ σωστὴ σύλληψη και ἐφαρμογὴ της και στὴ χώρα μας θα δώσῃ νέους χυμούς στα προγράμματα, πὸν ἐτοιμάζουν οἱ φορεῖς τῆς Ἐκπαιδευτικῆς Μεταρρύθμισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Ἀναγράφονται μόνον τὰ βοηθήματα πὸν χρησιμοποιήσαμε)

Α' Ἑλληνικὴ

1. Ἀγγελοπούλου Ἀγ. Ἀνατομία τῆς Ἑλληνικῆς μεταναστεύσεως. «Ν. Οἰκονομία» 4 - 5)1966
2. Γέρου Θ. Θέματα γιὰ παιδαγωγικά συνέδρια. 1962
3. Γκρόζα Α. Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Γ' τάξεως. 1965
4. Γληνοῦ Δ. Τὸ βασικὸ πρόβλημα τῆς Παιδείας. «Ἐργασία» 2)1923
5. Δελμούζου Α. Μελέτες και Πάρεργα. 1958
6. Δημητροπούλου Κ. Ἐξελικτικὴ Ψυχολογία. 1954
7. Ἐξαρχοπούλου Ν. Εἰδικὴ Διδακτικὴ. Τ. Β'.
8. Εὐελπίδου Χρ. Εἰσαγωγή εἰς τὰς Κοινωνικὰς Ἐπιστήμας. 1951
9. Εὐελπίδου Χρ. Θεωρία και Πράξεις τῆς Ἀγροτικῆς Πολιτικῆς. 1939
10. Ἰμβριώτη Γ. Ἡ κριτικὴ τῶν ἀξιών τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ. «Ε.Α.»
11. Ἰμβριώτη Ρ. Ἀνθρωπιστικὴ Παιδεία. 1955
12. Κιτσικὴ Ν. Τεχνικὴ Παιδεία και οἰκονομικὴ ἀνάπτυξις. «Ν. Οἰκονομία». 3)1963
13. Μαραγκοδάκη Γ. Τὸ παιδί και τὸ Α. Πρόγραμμα. «Δελτίο» Π.Ι. 7-8)1966
14. Παπαδοπούλου Ἀχ. Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος κ.τ.λ. «Σχολεῖο και Ζωή». 2)1962
15. Παπακωστούλα Γ. Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος κ.τ.ε. 1963
16. Παπακωστούλα Γ. Ἡ μελέτη τοῦ Περιβάλλοντος κ.τ.λ. «Σχολεῖο και Ζωή». 10)1960
17. Παπανούτσου Εὐαγ. Ἠθικὴ. 1949
18. Πετρίτη Κ. Δοκίμιο γιὰ ἓνα νέο Α. Πρόγραμμα κ.λ.π. 1966
19. Σούφρα Εὐρ. Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία κ.τ.λ. 1933
20. Τσαγκιᾶ Τζ. Τὰ Νέα Βελγικὰ Προγράμματα κ.τ.λ. «Νεοελ. Παιδεία». 14-15)47

Β' Μεταφράσεις

21. Cousinet-Γάκη Μ. Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος. «Παιδεία και Ζωή». 15-16)1953
22. Debessè Μ. - Κρέτση Α. Ἡ γεωγραφικὴ ἀγωγή και ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος. «Ν. Ἀγωγή» Β' τόμ.
23. Barker Μ. - Ξηροτύρη Η. Τὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων και τὸ περιβάλλον. 1965

24. Husson J.- Βασδέκη Γ. Τò σχολείο με τή ζωή για τò ζωή. 1961
25. Dewey J.- Βασδέκη Γ. Πείρα και 'Αγωγή. 1952

Γ' Σένη

26. Bartholomé M. J' étudie ma ville No 8/Liège.
27. Bloch M. Pédagogie des classes Nouvelles P.U.F./1953
28. Clausse Ar. Philosophie de l'étude du milieu/1961.
29. Cunéo M.-Codier A. Activités dirigées et l'étude du milieu/1953.
30. Cuvillier Ar. Précis de philosophie/1959.
31. Franquet M. Centres d'intérêt et étude du milieu No 18/Liège.
32. Lange E. J' étudie ma région No 12/Liège.
33. Lascaris P. L' éducation esthétique de l' enfant/1928.
34. Langevin P. La pensée et l' action/1964.
35. La trilogie: nature-vie-école/1956.
36. Leif-Rustin. Pédagogie Spéciale, A, B, Γ,/1963, 1964.
37. » » Pédagogie Générale/1964.
38. Le plan Langevin - Wallon/1964.
39. Nougier H. L' enfant Géographe/1952.
40. Potier R. L' étude du milieu dans une petite école No 9/Liège.
41. Puget J. Technique d' étude du milieu local. N. 12/1938,
42. » » Les classes exploration. No 11/1938.
43. Freinet C. Les techniques Freinet de l' école moderne/1964.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΜΕΡΗΣ

