

ἀκρόαση μιᾶς συμφωνίας τοῦ Μπετόβεν ἢ ἑνὸς κονσέρτου τοῦ Ἄρμστρογκ, ν' ἀναλύσω ἓνα ποίημα τοῦ Ἀραγκὸν 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 ὑλικά, 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 ὁρισμένες 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 ὕλες, 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' ἀμεσην 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 ἢ 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 Langevin-Wallon, πού ἐπιχείρησαν μιὰν ἀπὸ τὶς πιὸ ὀλοκληρωμένους μεταρρυθμίσεις, ὕστερ' ἀπὸ τὸ β' παγκόσμιον πόλεμον, 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)

Ὅλες οἱ παραπάνω θέσεις ἰσχύουν *mutatis mutandis* προκειμένου καὶ γιὰ τὸ πρόγραμμα μελέτης τοῦ περιβάλλοντος. Ὁ κίνδυνος, μάλιστα, τοῦ ἐγκυκλοπαιδισμοῦ ἐδῶ εἶναι μεγαλύτερος, γιατί μᾶς παγιδεύει τὴν πάσα στιγμή. Χρειάζεται παιδαγωγικὴ ἐγρήγορη καὶ τάκτ. Τὸ τοπικὸ περιβάλλον ἔχει ἀνείπωτο πλοῦτο. Τὸ πρόγραμμα θὰ καταστήσῃ προδεχτικούς τοὺς δασκάλους στὴν ἐκλογή, τὴν ἀξία καὶ τὴν ποσότητα τῶν θεμάτων, πού θὰ ἐπεξεργαστοῦν κάθε χρονιά, σύμφωνα μὲ τὸ μεγάλο κανόνα: λίγο ἀλλὰ καλὸ καὶ στὴν ποσολογία τῶν γνώσεων, πού προσφέρουμε, νὰ κρατᾶμε τὸ σωστὸ μέτρο. Πρωταρχικὸς στόχος τῆς παιδαγωγικῆς δὲν εἶναι ἡ ἔκτασι τῶν γνώσεων, ἀλλὰ ἡ ποιότητά τους, πού ἐξαρτιέται ἀπὸ τὴ δημιουργικὴ καὶ γόνιμη ἀφομοίωσή τους. «Νὰ κάνωμε τὰ παιδιά μας ὄχι πηγᾶδια, ἀλλὰ πηγές ἀναβρυστικῆς καὶ νὰ τὰ προετοιμάσωμε ἔτσι, ὥστε νὰ κυβερνοῦν τὴ σκέψη τους καὶ τὴ διαγωγή τους». (Βελγικὸ Πρόγραμμα).

Νὰ ἔχη, λοιπόν, εὐκαμψία τὸ πρόγραμμα μὰ ὄχι ἀπόλυτη· τὰ ὄρια τῆς προσαρμογῆς τοῦ στίς εἰδικῆς τοπικῆς συνθήκες τοῦ σχολείου θὰ ἴναι καθορισμένα καὶ ὄχι ρευστά. Θὰ ὀρίζῃ τὰ γενικὰ πλαίσια καὶ τοὺς ἀντικειμενικοὺς στόχους, μὲ σαφήνεια καὶ ἀκρίβεια, πού θὰ ἐμπλουτίζονται μὲ θέματα ἐμπνευσμένα ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο τοπικὸ περιβάλλον τοῦ σχολείου. Τὸ θεμελιακὸ τοῦτο ἔργο ἀνήκει, βέβαια, στὴν εὐθύνη τῶν δασκάλων. Ἡ ὕψη καὶ ἡ οὐσία μιᾶς τέτοιας ἐργασίας, δυστυχῶς, ὑπερβαίνει τὶς δυνάμεις τοῦ μεμονωμένου δασκάλου.

Μόνον συλλογικὰ οἱ δάσκαλοι μιᾶς περιοχῆς, μὲ τὴν παιδαγωγικὴ καθοδήγησι ἐνὸς φωτισμένου ἐπιθεωρητῆ, μποροῦν νὰ συμπληρώσουν καὶ προσαρμόσουν εὐστοχα καὶ ἄρτια τὸ πρόγραμμα. Ἀλλιῶτικα, μένουν ἀνοιχτῆς οἱ θύρες σ' ὄλες τὶς καταχρήσεις, τοὺς ἐμπειρικοὺς αὐτοσχεδιασμούς, πού περιγράφουν τὶς καίριες ἐπιδιώξεις τοῦ προγράμματος.

Ποιῆς εἶναι οἱ εἰδικῆς ἀρχές, πού προσδιορίζουν τὴ σύνταξι ἐνὸς συγχρονισμένου προγράμματος; Ὁ J. Dewey ὁ μεγάλος πρωτοπόρος τῆς νέας ἀγωγῆς, μᾶς ἔδωσε εἰκονικὰ τὶς ἀρχές αὐτές: «Νὰ κρατᾶμε τὶς δύο ἄκρες τῆς ἀλυσίδας». Ἄς ἀναλύσωμε τὴν εἰκονικὴν ἔκφρασι σὲ παιδαγωγικὰ νοήματα. Ἡ μιὰ ἄκρη τῆς ἀλυσίδας εἶναι τὸ παιδί μὲ τὴν αὐθορμησία του, τὶς ἀνάγκες, τὰ διαφέροντα, τὰ βιώματα καὶ τὴν πείρα του, πού τὴν ἀποχτάει μὲ τὸν «ἰδρώτα τοῦ προσώπου του», καθὼς χάνεται μέσα στὰ πράγματα καὶ ἀνιχνεύει μεθυσμένο τὸ ἀφάβητο τοῦ γύρω του κόσμου», γιὰ νὰ τὸν κατακτήσῃ καὶ τελικὰ νὰ ἐνταχτῆ σ' αὐτόν. Ἡ ἄλλη ἄκρη τῆς ἀλυσίδας εἶναι τὸ πρόγραμμα σπουδῶν, οἱ ἐσωτερικῆς καὶ λογικῆς ἀπαιτήσεις τῶν διαφόρων μαθήσεων καὶ τῶν ἀντίστοιχων μορφωτικῶν ἀγαθῶν. Ἀνάμεσα στοὺς δύο ὄρους τῆς διαλεκτικῆς ἐπιούτης σχέσης, τοῦ παιδιοῦ καὶ τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν, ὅπως ἐκφράζονται στὸ πρόγραμμα, στέκεται ὁ δάσκαλος, ὀργανωτῆς καὶ

53. Le Plan Langevin - Wallon PUF/1964 σελ. 206.
J. Dewey-Γ. Βασδέκη : Πείρα καὶ Ἀγωγή/1952 «Δὲν πρέπει λοιπόν τὰ προδευτικὰ σχολεῖα νὰ ὑποτάσσονται παντοῦ σ' ἓνα καὶ τὸ ἴδιο πρόγραμμα. Γιὰτί τότε εἶναι σὰ νὰ ἐγκαταλείψουμε τὴν ἀρχὴ τῆς συστοιχίας ἀνάμεσα στίς σπουδῆς καὶ στὴν τωρινὴ καὶ ζωντανὴ πείρα» σελ. 72.

καθοδηγητής της αναγκαίας μορφωτικής επαφής. Ἄγρυπνᾶ, γιὰ νὰ γίνη πιὸ εὐστοχα ἢ ἐπαφή τούτη· πιὸ 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, πού 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 ἐτοιμότητος 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, πού χαίρεται μουσικῆ». (54)

Ἐδῶ ἔχομε διατυπωμένη μιὰ οὐσιαστικὴ ἀρχή, πού 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 ἔννοιες γιὰ τὰ πράγματα, μιὰ γνώση πραγματικὴ, πού 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, πού 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, πού 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, πού θὰ μᾶς προσφέρουν αἰφνίδια ἀλλὰ ἔντονα βιώματα καὶ τυχαῖα διαφέροντα. Ἡ χρησιμοποίησίν τους θὰ ἴναι, ὅμως, ἡ ἐξαιρέσις

54. E. Claparède : Ἡ περικοπὴ 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. 72-73 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. 'Εθίζεται 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. 'Ιμβριώτη : 'Ανθρωπιστική Παιδεία /1655 σελ. 66.

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

μάτων, αλλά ταυτόχρονα γίνεται και εξαιρετη γλωσσική άσκηση· εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, όρίζεται ακριβέστερα ή σημασία τών πιό εύχρηστων λέξεων, κυρίως ουσιαστικών και επιθέτων, άλλ' ακόμη και τών ρημάτων. Για τόν P. Langevin ή πραγματογνωσία, πού θεσμοδοτήθηκε για τήν α)θμια εκπαίδευση, απέτέλεσε μιάν αληθινή μύηση, ή όποία έδωσε αξιόλογα αποτελέσματα στο χώρο τών φυσικών 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 έμπειρίες 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 θλαβερό.

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 όρίζοντες, 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 ένοτήτων 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 άυτόνομία 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 πνευματικών τους ικανοτήτων, ή μελέτη του περιβάλλοντος μπορεί να πραγματοποιήση όλο και πιό μεστά τήν έκπολιτιστική και μορφωτική της άποστολή. Έδώ θα μελετούν τή στενότερη 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 «Μιά έλικοειδής καμπύλη με κέντρο τό σχο-
λείο . . . ». Ρ. Ίμβριώτη «Θέματα άλληλένδετα, σε διαδοχική και άνοδική μαζί διάταξη. . . ».

και οι συνδέσεις στο χώρο και στο χρόνο θά 'ναι ευρύτερες. Η μελέτη θά 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, πὺ παρουσιάζει ἡ σπουδῆ τοῦ περιβάλλοντος. Ἡ τεχνικὴ τῆς ἐπεξεργασίας τῶν ἐνοτήτων, οἱ συνδέσεις τους μὲ τ' ἄλλα μαθήματα, ἡ ὀργάνωση τῶν γνώσεων και τῶν δραστηριοτήτων ἀπλῶς ὑποδηλώθηκαν σὰν προβλήματα.

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

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Ἀναγράφονται μόνον τὰ βοηθήματα πὺ 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. Μαραγκουδάκη 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 Βελγικά 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. Το σχολείο με τη ζωή για το 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 ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΜΕΡΗΣ

