

διαδικασία τῆς ἐξάρτησης, μὲ τὴ διαφορὰ πὼς τὸ καίριο ἐρέθισμα δὲν εἶναι ἐκεῖνο ποὺ προηγεῖται ἀκριβῶς ἀπὸ τὴν ἀντίδραση, ἀλλ' ἐκεῖνο ποὺ τὴν ἀκολουθεῖ ἀμέσως. Ἐὰν δηλαδὴ ὁ ὀργανισμὸς ἀντιδράσει καὶ τὶς ἀντιδράσεις αὐτὲς ἀκολουθήσει ἐνίσχυση (ἀμοιβή), ἡ πιθανότητα ἐπανάληψης τῆς ἴδιας συμπεριφορᾶς, αὐξάνει ἀρκετά. Π.χ. ἂν ἓνας ποντικὸς πιέσει ἓνα μοχλὸν καὶ σὰν ἀμοιβή, γι' αὐτό, λάβει τροφή, τότε αὐξάνεται ἡ πιθανότητα νὰ ἐνεργήσῃ στὸ μέλλον κατὰ τὸν ἴδιον τρόπο. Ὁ Skinner γράφει γι' αὐτὸ τὰ ἑξῆς: «... Ἐκεῖνο ποὺ ἀλλάζει εἶναι ἡ πιθανότητα τῆς ἀντίδρασης στὸ μέλλον πρὸς τὸ ἴδιο εἶδος συμπεριφορᾶς». (12)

Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ Skinner βρίσκεται πολὺ κοντὰ μὲ τὸν Thorndike. Διαφέρει ὁμοίως συγχρόνως καὶ τὴ διαφορὰ τοῦ αὐτῆ τὴν παραθέτει στὴν ἀναθεώρηση ποὺ ἔκαμε στὸ «νόμο τοῦ ἀποτελέσματος» τοῦ Thorndike.

Σχετικὰ μ' αὐτὸ ὁ Skinner γράφει τὰ ἑξῆς: «... Ἀντὶ νὰ λέμε πὼς ἓνας ἄνθρωπος συμπεριφέρεται ἐξ αἰτίας τῶν συνεπειῶν ποὺ π ρ ό κ ε ι τ α ι ν' ἀκολουθήσουν τὴν συμπεριφορὰ του, ἀπλῶς λέμε πὼς συμπεριφέρεται ἐξ αἰτίας τῶν συνεπειῶν ποὺ ἔ χ σ υ ν ἀ κ ο λ ο υ θ ἦ σ ε ι παρόμοια συμπεριφορὰ τοῦ στὸ παρελθόν. Αὐτὸ βέβαια εἶναι ὁ νόμος τοῦ ἀποτελέσματος ἢ ἡ μάθηση τῆς ἐνεργοῦ συμπεριφορᾶς». (13)

Ἔτσι λοιπὸν, γιὰ τὴ μάθηση τῆς ἐνεργοῦ συμπεριφορᾶς ἰσχύει ἡ ἑξῆς ἀρχή: Ἐὰν ἀκολουθεῖ τὴ συμπεριφορὰ κάποιο ἐνισχυτικὸ ἐρέθισμα, τότε αὐξάνεται ἡ πιθανότητα νὰ ἐπαναληφθεῖ ἡ ἴδια συμπεριφορὰ. Κατὰ συνέπεια στὴν περίπτωση τοῦ Skinner ἡ μάθηση πραγματοποιεῖται μὲ τὴν βαθμιαία ἐπιλογή τῶν ἐπιθυμητῶν ἀντιδράσεων καὶ τὴν ἀνάλογη ρύθμιση τῆς ἐνίσχυσής τους.

Γιὰ νὰ τονίσει μάλιστα ὁ Skinner τὴ σημασία ποὺ ἔχει ἡ ἐνίσχυση κατὰ τὴ μάθηση τῆς ἐνεργοῦ συμπεριφορᾶς καὶ ν' ἀντιδιαστείλει τὴ μάθηση αὐτὴ ἀπὸ τὴ μάθηση τῆς ἀντανακλαστικῆς συμπεριφορᾶς, χρησιμοποιεῖ τὸ γράμμα R (Reinforcement ἐνίσχυση) γιὰ τὸ πρῶτο εἶδος μάθησης καὶ τὸ γράμμα S (Stimulus ἐρέθισμα) γιὰ τὸ δεύτερο εἶδος μάθησης. Στὴ δεύτερη αὐτῆ περίπτωση — ὅπως εἶναι γνωστὸ — σπουδαῖο ρόλο παίζει τὸ ἀπόλυτο ἐρέθισμα μὲ τὸ ὁποῖο ζευγαρώνεται τὸ ἐξαρτημένο ἐρέθισμα.

Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐνίσχυσης καὶ ἡ ἐνεργὸς συμπεριφορὰ

Ἡ ἀρχὴ τῆς ἐνίσχυσης κατέχει τόσο σημαντικὴ θέση στὴ θεωρία τοῦ Skinner γιὰ τὴ μάθηση, ὅσο σὲ καμμιά ἄλλη ἴσως θεωρία. Μάλιστα, τὰ πειράματά του καὶ ὁ ἐνόργανος ἐξοπλισμὸς τους ἔχουν σχεδιαστεῖ ἀπὸ τὸν Skinner κατὰ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ εἶναι πάντοτε δυνατὴ ἡ ἐφαρμογὴ τῆς ἀρχῆς τῆς ἐνίσχυσης κατὰ τὸν ἀποτελεσματικότερο τρόπο.

Γιὰ τὴ φύση τῆς ἐνίσχυσης, ὁ Skinner γράφει τὰ ἑξῆς: «... Μερικὲς ἐνθαρρυντικὲς ἐπιτεύξεις ἔχουν γίνῃ τελευταῖα στὸν τομέα τῆς μάθησης. Εἰδικὲς τεχνικὲς ἔχουν ἐφευρεθῆ γιὰ τὴν διευθέτηση ἐκείνου ποὺ ὀνομάζεται συνήθως «συμπτώσεις τῆς ἐνίσχυσης», τῶν σχέσεων δηλαδὴ ποὺ ἐπικρατοῦν μεταξὺ τῆς συμπεριφορᾶς ἀπὸ τὴ μιὰ καὶ τῶν συνεπειῶν τῆς συμπεριφορᾶς αὐτῆς ἀπὸ τὴν ἄλλη, μὲ ἐπακόλουθο νὰ ἐπιτευχθεῖ ἓνας ἀποτελεσματικότερος ἔλεγχος τῆς συμπεριφορᾶς... Μιὰ κι' ἔχομε τακτοποιήσει τὸν εἰδικὸ τύπο τῶν συνεπειῶν ποὺ εἶναι γνωστὸς σὰν ἐνίσχυ-

(12) B. F. Skinner: Science and human behavior, σελ. 87.

(13) Ib. σελ. 66.

ση, οί τεχνικές μας μᾶς ἐπιτρέπουν νὰ διαμορφώσουμε τὴ συμπεριφορὰ ἑνὸς ὀργανισμοῦ σχεδὸν κατὰ βούληση». (14)

Καὶ ἄλλοῦ: «... Ἡ ἐνίσχυση δὲν προκαλεῖ τὴν ἀντίδραση. Ἀπλῶς κάνει πιθανότερο τὸ ὅτι ἓνα ζῶο θ' ἀντιδράσει κατὰ τὸν ἴδιο καὶ πάλι τρόπο».

Καὶ λίγο παρακάτω: «... Ἡ ἐνίσχυση κάνει τὶς ἀντιδράσεις συχνότερες, ἐνῶ ἡ ἀπουσία τῆς ἐνίσχυσης κάνει τὶς ἀντιδράσεις ἀραιότερες». (15)

Ἄξιοσημείωτο εἶναι ἐπίσης καὶ τὸ παρακάτω ἀπόσπασμά του: «Ἐνας τεχνικός ὁρος γιὰ τὴν "ἀμοιβή" εἶναι ἡ ἐνίσχυση. Τὸ νὰ "ἀμείβεις" ἓναν ὀργανισμό μὲ τροφή σημαίνει ὅτι τὸν ἐνισχύεις μὲ τροφή». (16)

Τὰ παραπάνω ἀποσπάσματα τοῦ Skinner περιέχουν ἀξιόλογα σημεῖα τὰ ὁποῖα ἀναφέρονται στὴν ἀρχὴ τῆς ἐνίσχυσης τῆς ἐνεργοῦ συμπεριφορᾶς καὶ ἐπεξηγοῦν μ' ἐξαιρετικὴ εὐκρίνεια τὴ φύση τῆς. Τὰ σημεῖα αὐτὰ εἶναι:

1. Ἡ ἀποτελεσματικότης τῆς ἐνίσχυσης ἐξαρτᾶται ἀπὸ ὀρισμένες συμπτώσεις ἢ συγκυρίες. Οἱ συμπτώσεις αὐτὲς μάλιστα ἀναφέρονται στὴν ἀκολουθία πού πρέπει νὰ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὴν ἀντίδραση καὶ στὸ ἐνισχυτικὸ ἐρέθισμα.

Μάλιστα γιὰ νὰ ἐξασφαλίσει εὐνοϊκότερες συνθῆκες γιὰ τὴν συγκυρία αὐτοῦ τοῦ εἶδους, ὅπως ἐπίσης καὶ ποσοτικὴ καταγραφή τῶν ἀποτελεσμάτων τῆς ἐνίσχυσης, ὁ Skinner κατασκεύασε εἰδικὰ "κουτιά" μέσα στὰ ὁποῖα τοποθέτησε ζῶα καὶ κατὰ προτίμηση ἄσπρα ποντίκια. Ἐνα τέτοιο κουτὶ εἶναι συνήθως ἀνεπηρέαστο ἀπὸ τὸν ἦχο καὶ περιέχει μέσα ἓνα μικρὸ μοχλό, πού ὅταν πιεσθεῖ ἀπὸ τὸ ζῶο, ἐμφανίζεται ἓνας ἀθάλος τροφῆς. Ὁ μοχλὸς συνδέεται ἐπίσης μ' ἓνα σύστημα καταγραφῆς τοῦ ἀριθμοῦ τῶν πιέσεων πού ἔκανε τὸ ζῶο καὶ ὁ ὁποῖος (ἀριθμὸς) συσχετίζεται μὲ τὸ χρόνο πού ἔμεινε τὸ ζῶο μέσα στὸ κουτὶ. Ἐτσι ὁ ἐρευνητὴς μπορεῖ ν' ἀπουσιάζει ὅλη τὴ νύχτα ἐνῶ τὸ πείραμα, μὲ τὶς παραπάνω συνθῆκες, θὰ συνεχίζεται μ' ἐπιτυχία. Ὑπάρχουν καὶ περιπτώσεις — αὐτὸ ἐξαρτᾶται ἀπὸ τοὺς σκοποὺς τοῦ πειράματος — πού δὲν ἐπακολουθεῖ τροφή μετὰ ἀπὸ κάθε πίεση τοῦ μοχλοῦ.

2. Γιὰ τὴν ἀποτελεσματικότης τῆς ἐνίσχυσης ἐξαιρετικὰ συστηματικὸ ρόλο παίζει ἡ χρονικὴ σχέση ἀνάμεσα στὴν ἀντίδραση καὶ τὴν ἐνίσχυση (παροχὴ ἀμοιβῆς). Εἶναι καὶ αὕτη — ἡ χρονικὴ σχέση — μιὰ ἀπὸ τὶς "συμπτώσεις" πού πρέπει νὰ ὑπάρξουν γιὰ νὰ πραγματοποιηθεῖ ἡ μάθηση τῆς ἐνεργοῦ συμπεριφορᾶς.

Γιὰ τὴ χρονικὴ αὕτη σχέση, σὲ μιὰ ἄλλη του ἐργασία ὁ Skinner γράφει τὰ ἑξῆς: «... Καθυστέρηση ἀκόμη καὶ σ' ἓνα κλάσμα τοῦ δευτερολέπτου εἶναι κάποτε σημαντικὴ, ὅπως παρατηρήσαμε κατὰ τὸν σχεδιασμὸ τοῦ ἐξοπλισμοῦ γιὰ τὴ μελέτη τῆς ἐνεργοῦ συμπεριφορᾶς στὸ περιστέρι». (17)

3. Μεγάλη σπουδαιότητα ἔχει γιὰ τὴν ἐνίσχυση, ὄχι τὸ ἐρέθισμα πού προηγεῖται ἀπὸ τὴν ἀντίδραση, ἀλλὰ τὸ ἐρέθισμα πού ἀκολουθεῖ τὴν ἀντίδραση.

Π.χ. τὸ ποντίκι πιέζει τὸ μοχλό (ἀντίδραση) καὶ παίρνει σὰν ἐνίσχυση τὴν τροφή (ἐρέθισμα), ἢ τὸ περιστέρι κτυπᾷ μὲ τὸ ράμφος του τὴν μπαλίτσα τοῦ πίνγκ-πὸγκ (ἀντίδραση) καὶ δέχεται γι αὐτὸ κόκκους (ἐρέθισμα).

Ἐτσι λοιπόν, ἐνῶ ἡ ἐνεργὸς συμπεριφορὰ εἶναι μιὰ διαδικασία τῆς τάξης $A \rightarrow E$ (ἀντίδραση — ἐρέθισμα), ἡ ἀντανεκλαστικὴ συμπεριφορὰ εἶναι μιὰ διαδικασία ἀντίθετη, δηλαδὴ $E \rightarrow A$.

(Συνεχίζεται)

(14) B. F. Skinner : The Science of learning and the art teaching στὸ The causes of behavior, by Rosenblith and Allister σελ. 76 — 77.

(15) Holland and Skinner : The analysis of behavior. σελ. 44 — 45.

(16) Ib. σελ. 43.

(17) B. F. Skinner : Reinforcement today στὸ The causes of behavior by Rosenblith and Allister, σελ. 66.



“Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ - ΣΥΝΕΧΕΙΑ & ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ,,¹

ΤΡ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ

Συμβούλου του Π. Ι.

Κύριε Υπουργέ, Κύριοι Σύεδροι, Κυρίες και Κύριοι,

Τόν περασμένο Ιούλιο είχα την εξαιρετική τιμή και ευτυχία να εκπροσωπήσω τὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας στὸ Συνέδριο τοῦ Διεθνoῦς Γραφείου Ἐκπαιδευσεως πὸν ὀργανώνεται κάθε χρόνο στὴ Γενεύη μὲ συνεργασία τῆς ΟΥΝΕΣΚΟ.

Ἐνα ἀπὸ τὰ σοβαρότερα θέματα πὸν συζητήθηκαν κατὰ τὴ διάρκεια τοῦ συνεδρίου αὐτοῦ ἦταν καὶ ἡ «καταπολέμηση τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ ἡ ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων».

Πάνω στὸ θέμα αὐτὸ ἔγινε ἐκτεταμένη συζήτηση μὲ τὴ συμμετοχὴ ἀντιπροσώπων ἀπὸ πολλὲς χῶρες καὶ διατυπώθηκαν προτάσεις πὸν ὑποβλήθηκαν στὰ Ὑπουργεῖα Παιδείας τῶν χωρῶν - μελῶν τοῦ Διεθνoῦς Γραφείου Ἐκπαιδευσεως ὑπὸ τύπον συστάσεως.

Γενικὰ ὅλοι οἱ ἀντιπρόσωποι ὑποστήριξαν τὴν ἰδέα τῆς ἐφαρμογῆς εἰδικῶν μεθόδων γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση τοῦ μεγάλου προβλήματος τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ τῆς ὀργανώσεως προγραμμάτων ἐπιμορφώσεως τῶν ἐνηλίκων.

Εἰδικότερα, πάρθηκαν ἀποφάσεις, γιὰ τὴ βάση ἀπ' τὴν ὁποία πρέπει νὰ ξεκινάει ἕνα πρόγραμμα προλήψεως τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ οἱ δραστηριότητες πὸν πρέπει νὰ ἀναπτύσσονται γιὰ τὴ συνεχῆ ἀγωγή τῶν ἐνηλίκων.

Τονίσθηκε ἰδιαίτερα τὸ θέμα τῆς ὑποχρεωτικῆς φοιτήσεως καὶ οἱ τρόποι ἀντιμετώπισεως τοῦ προβλήματος τῆς νοητικῆς καθυστερήσεως μερικῶν παιδιῶν στὰ σχολεῖα. Στὸν τομέα αὐτὸν θὰ πρέπει νὰ παραδεχθοῦμε ὅτι στὴ χώρα μας βρισκόμαστε πάρα πολὺ πίσω καὶ ἂν ὑπάρχουν παιδιά τὰ ὁποῖα τελειώνοντας τὸ Δημοτικὸ Σχολεῖο δὲν ξέρουν νὰ γράφουν τὸ ὄνομά τους, τοῦτο ὀφείλεται καὶ στὸ γεγονός ὅτι δὲν ἔχομε ὀργανώσει εἰδικὰ προγράμματα γιὰ παιδιά τῆς κατηγορίας τῶν μειονεκτούντων, μέσα στὴν ὁποία ἀνήκουν καὶ τὰ νοητικὰ καθυστερημένα. Ἦδη μὲ πρόταση τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτοῦτου καὶ μὲ τὴν ἔγκριση τοῦ κ. Ὑπουργοῦ τῆς Παιδείας ζητήθηκε ἡ ἀποστολὴ ἀπὸ τὸν Ὀργανισμὸ Οἰκονομικῆς Ἀναπτύξεως καὶ Συνεργασίας εἰδικοῦ ἐμπειρογνώμονος ὁ ὁποῖος θὰ μᾶς βοηθήσει στὴν ὀργάνωση ἑνὸς καλοῦ προγράμματος Εἰδικῆς, ὅπως λέγεται, Ἐκπαιδευσεως.

Γιὰ τὸ δεύτερο θέμα πὸν ἀναφέρεται στὴ συνεχῆ ἀγωγή τῶν ἐνηλίκων τὸ συνέδριο διετύπωσε τὴ γνώμη, ὅτι πρέπει τοῦτο νὰ χωρισθῆ σὲ δύο μέρη. Σὲ κείνο πὸν

1. Ὁμιλία πὸν δόθηκε κατὰ τὸ Σεμινάριο γιὰ τὴν ἰδρυση, ὀργάνωση καὶ λειτουργία Πνευματικῶν Κέντρων τὸ ὁποῖον ὀργανώθηκε ἀπὸ τὴν Κεντρικὴ Ἐνωση Δήμων καὶ Κοινοτήτων τῆς Ἑλλάδας, σὲ συνεργασία μὲ τὸ Ὑπουργεῖο Παιδείας (Τμῆμα Λαϊκῆς Ἐπιμορφώσεως), ἀπὸ 23 — 26.2.1966.

θά περιλαμβάνει τούς ἐνηλίκους μὲ ἓνα πρόγραμμα ἐνημερώσεως σὲ ὄλους τούς τομείς τῆς ἀνθρωπίνης δραστηριότητος καὶ σ' ἐκεῖνο πού θά περιλαμβάνει τούς ἐφήβους μέχρι 15 — 16 ἐτῶν.

Ἡ διαφοροποίηση αὐτὴ πρέπει νὰ γίνεται γιατί οἱ ἐνήλικες οἱ ὁποῖοι ἔχουν διαμορφώσει τὸν χαρακτήρα καὶ τὴν προσωπικότητά τους καὶ ἔχουν εὐθύνη γιὰ τὴ ζωὴ καὶ γιὰ τὶς πράξεις των, διαφέρουν ἀπ' τούς ἐφήβους, καὶ ὡς πρὸς τὶς ἐκπαιδευτικὲς ἀνάγκες καὶ ὡς πρὸς τὰ διαφέροντα. Ἐπομένως καλὸ εἶναι νὰ ἀποφεύγεται ἡ ἀνάμειξη καὶ γιὰ τὸ λόγο ὅτι τὰ προγράμματα ἀγωγῆς τῶν ἐφήβων πρέπει νὰ περιέχουν καὶ δραστηριότητες πού νὰ ἀποβλέπουν στὴ διοχέτευση αὐτῆς τῆς ὑπερεκχειλίζουσας ἐνεργητικότητος τοῦ παιδιοῦ τῆς ἐφηβικῆς ἡλικίας καὶ ἐπομένως στὴ διατήρηση μιᾶς καλῆς ψυχικῆς ὑγείας γιὰ τὸν ἐφηβο.

Παράλληλα ἡ ἰδέα νὰ ἐνσωματωθῇ πλήρως ὁ ἀγώνας κατὰ τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ σὲ προγράμματα οικονομικῆς ἀναπτύξεως υἰοθετήθηκε ὁμόφωνα ἀπὸ τούς Ὑπουργοὺς Παιδείας 88 χωρῶν πού συμμετέσχον στὸ Παγκόσμιο Συνέδριο γιὰ τὴν ἐξάλειψη τοῦ Ἀναλφαβητισμοῦ, πού συνῆλθε στὴν Τεχεράνη τὸν περοσμένο Σεπτέμβριο.

Οἱ ἐκπρόσωποι αὐτοῦ τοῦ συνεδρίου συμφώνησαν ὅτι ἡ καταπολέμηση τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ σὲ ἐνηλίκους εἶναι ἐξ ἴσου ἀναγκαία μὲ τὰ σχολεῖα γιὰ τὰ παιδιά. Ἐνῶ ἡ ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων ἔχει ἄμεση ἐπίδραση στὴν οικονομικὴ ἀνάπτυξη μιᾶς χώρας, ἡ συνήθης ἐκπαίδευση ἀποτελεῖ μιὰ μακροπρόθεση τοποθέτηση κεφαλαίων.

Στὸ συνέδριο τονίσθηκε ἐπίσης ἡ ἐξαιρετικὴ σπουδαιότητα τῆς μορφώσεως καὶ τῆς σχετικῆς ἐνημερώσεως τῶν γυναικῶν, λόγω τοῦ σπουδαίου ρόλου τὸν ὁποῖον παίζουν στὰ πρῶτα στάδια τῆς ἀγωγῆς τῶν παιδιῶν καθὼς καὶ γενικότερα μέσα στὴν οἰκογένεια καὶ στὸ ἔθνος ὁλόκληρο.

Κυρίες καὶ Κύριοι,

Μιὰ ἐντατικὴ προσπάθεια γιὰ τὴν καταπολέμησὴ τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ τὴν ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων ἀνταποκρίνεται: α) στὴν παγκόσμια διακήρυξη τῶν ἀνθρωπίνων δικαιωμάτων, β) στὸν ὀφειλόμενο σεβασμὸ γιὰ κάθε ἀνθρώπινη ὑπαρξη καὶ στὴν ἀνάγκη ὅπως παρασχεθοῦν σὲ ὄλους οἱ δυνατότητες νὰ ἀποκτήσουν περισσότερα ἐφόδια γιὰ τὴν πληρέστερη, ἱκανοποιητικότερη καὶ συνειδητότερη ἐκτέλεση τῶν καθηκόντων τους, μέσα σὲ μιὰ δημοκρατικὰ ὀργανωμένη κοινωνία. γ) Στὴν ἀπαίτηση ὅτι ἡ καταπολέμηση τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ ἡ ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων ἀποτελοῦν οὐσιαστικούς παράγοντες στὴν οικονομικὴ, κοινωνικὴ, πολιτικὴ καὶ πολιτιστικὴ πρόοδο ἀτόμων καὶ κοινωνιῶν.

Ἐπίσης ἡ καταπολέμηση τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ ἡ ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων ἀποτελοῦν βασικὴ ἀνάγκη πού προέρχεται ἀπὸ τὴν σημερινὴ σύνθεση τῆς κοινωνίας ὅπου ἡ ἐπιστημονικὴ καὶ ἡ Τεχνικὴ πρόοδος ἀπαιτοῦν ὀλοένα καὶ μεγαλύτερη προσπάθεια γιὰ μιὰ ἀρτιότερη ἐκπαίδευση καὶ πληρέστερη ἐπιμόρφωση τῶν πολιτῶν (ἀνδρῶν καὶ γυναικῶν).

Ἀλλὰ καὶ ἡ ἀμοιβαία κατανόηση μεταξὺ τῶν γενεῶν καὶ ἡ καλύτερη μορφωτικὴ ἐπίδραση τῶν γονέων στὰ παιδιά τους, καλλιεργεῖται καὶ μὲ τὴν καταπολέμησὴ τοῦ ἀναλφαβητισμοῦ καὶ τὴν ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων.

Γι' αὐτὸ, εἶμαι τῆς γνώμης ὅτι τὰ προγράμματα πού ἀφοροῦν κυρίως στὴν ἐπιμόρφωση τῶν ἐνηλίκων, εἶναι σκόπιμο νὰ ἐνσωματωθοῦν μέσα στὸ κανονικὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα τῆς χώρας, γιατί ἡ μόρφωση τῶν ἀτόμων δὲν τελειώνει στὰ σχολεῖα ἀκόμη καὶ γιὰ κείνους πού ἀπεφοίτησαν ἀπ' τὶς ἀνώτατες σχολές. Γιὰ τὸ σκοπὸ αὐτὸ τὸ Παιδαγωγικὸ Ἰνστιτοῦτο, ὀργανώνει διαφόρων τύπων μετεκπαιδεύσεις, τοῦ ἐποπτικοῦ καὶ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς δημοσίας ἐκπαιδεύσεως. Μὲ τὴ διαφορὰ ὅτι προκειμένου περὶ τῆς ἐπιμορφώσεως τῶν ἐνηλίκων πού ἔχουν τελειώσει μόνον τὴ βασικὴ ἐκπαίδευση τὰ πράγματα πρέπει νὰ εἶναι κάπως διαφορετικά. Διότι

αυτῆς τῆς κατηγορίας οἱ ἐνήλικες εἶναι περισσότερο δύσπιστοι καὶ γενικά ἡ ψυχὸ-
σύνθεσή τους εἶναι διαφορετική. Γιὰ τὴν ἀντιμετώπιση αὐτῶν τῶν δυσκολιῶν χρειά-
ονται εἰδικές μέθοδοι.

Αὐτὲς τὶς μεθόδους καλοῦνται νὰ μελετήσουν καὶ τὰ σεμινάρια σὰν τὸ εἰδικὸ
τοῦτο Σεμινάριο Στελεχῶν Πνευματικῶν Κέντρων Ἐπιμορφώσεως Ἐνηλίκων. Εὐ-
χομαὶ ὀλόψυχα ὅπως οἱ ἐργασίες τοῦ Σεμιναρίου ἀποτελέσουν τὴν ἀπαρχὴν γιὰ τὴν
ἐδραίωση τῆς πίστεως καὶ τοῦ ἐνθουσιασμοῦ γιὰ τὴν ἐπιτυχία τῶν σκοπῶν γιὰ τοὺς
ὁποίους ὀργανώθηκε καὶ γιὰ τὸ συμφέρον ὁλοκλήρου τοῦ ἔθνους.

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





Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ *

ΛΕΩΝ. ΒΕΛΙΑΡΟΥΤΗ

ΣΤΗ ΛΑΜΠΗ ΦΩΤΕΙΝΟΥ

«Τὸ σχολεῖο ὀφείλει νὰ ἐνωθῆ μὲ τὴ φύση καὶ τὴ ζωὴ, νὰ ἐγκαταλείπη συχνὰ τοὺς τοίχους τῆς τάξης, γιὰ νὰ ἐπιστρέφῃ σ' αὐτὴ φορτωμένο μὲ παρατηρήσεις καὶ ἐμπειρίες, νὰ ἐμπλουτίζεται ἀπὸ σκέψεις καὶ συλλογισμούς, νὰ μυῆται στὶς συμβολικὲς παραστάσεις, στὴν ἔκφραση, στὴν ἀναπαράσταση πραγμάτων, ποὺ παρατηρήθηκαν, βιώθηκαν ἢ ὑπέπεσαν στὶς αἰσθήσεις. Πρέπει νὰ νιώθῃ τὸν ἑαυτό του σταθερὰ ἀλληλέγγυο πρὸς τὸν ἐξωτερικὸ κόσμο, τοῦ ὁποῖου προετοιμάζει τὴν προσπέλαση».

Paul Langevin ¹

1. Δὲν εἶναι καθόλου ἀνεξήγητο, γιὰτὶ ἀρχίζομε τὸ μελέτημα μνημονεύοντας μιὰ βαριὰ σὲ νόημα, μὲ καθαρὸ καὶ γλυπτὸ ὕφος, περικοπὴ τοῦ μεγάλου σοφοῦ Langevin. Μαζὶ μὲ τὸν H. Wallon ἐπιχείρησαν μιὰ εὐρύτατη καὶ καθολικὴ σχολικὴ μεταρρύθμιση στὴ Γαλλία, στὰ 1945, ὅπου ἡ «μελέτη τοῦ περιβάλλοντος» κατέχει μέσα στὸ πρόγραμμα κυρίαρχη θέση. Ἀποτελεῖ μιὰ πρώτου μεγέθους παιδαγωγικὴ δημιουργία.

Ὁ P. Langevin, ὁ μέγας φυσικὸς ἐπιστήμονας, δὲν ἦταν παιδαγωγὸς μὲ τὴ στενὴ σημασία τοῦ ὄρου, δηλ. ὁ συστηματικὸς ἐργάτης τῆς παιδαγωγικῆς ἐπιστήμης. Ὡστόσο, ὅπως ὀρθὰ παρατηρεῖ ὁ συνεργάτης του H. Wallon, «ἦταν δύσκολο νὰ ξεχωρίσῃ σ' αὐτὸν τὸ φυσικὸ ἀπὸ τὸ φιλόσοφο, τὸ φιλόσοφο ἀπὸ τὸν πολίτη, τὸν πολίτη ἀπὸ τὸν παιδαγωγό... Ἐπιδίδονταν σ' αὐτὲς τὶς διαφορετικὲς δραστηριότητες μὲ τὴν ἴδια πίστη καὶ τὴν ἴδια ὁρμή...». (2)

Οἱ φιλόσοφοι καὶ οἱ ποιητὲς ἐκτινάσσουν, πολλὰς φορές, ἀπὸ βάρη ἀθέατα καὶ ἀπύθμενα δέσμες ἀπὸ ιδέες καὶ κραδασμούς, ποὺ μεταστοιχειώνονται σὲ μηνύματα ψυχοκινητικὰ καὶ δράματα παιδαγωγικά. Καὶ ἔρχονται ὕστερα οἱ εἰδικοί συστηματικοὶ ἐπιστήμονες, ψαύουν τὸ μήνυμά τους, φτάνουν ὡς τὶς ὑπόψεις τῶν δραμάτων τους, ἀνακαλύπτουν τὰ γόνιμα σπέρματα, ποὺ ἐμπερικλείονται σ' αὐτά, ἀπομαντεύουν τὶς ὑπάρχουσες προεκτάσεις καὶ τὰ κάνουν ὀριστικὴ ἐπιστημονικὴ κρυστάλλωση.

(*) Πρῶτο σχεδίασμα μιᾶς εὐρύτερης μελέτης ποὺ ἐτοιμάζεται: Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος (σχοποί — πρόγραμμα — τεχνική).

1. P. Langevin : La pensée et l' action σελ. 244.

2. H. Wallon : Langevin Éducateur (Le plan Langevin -Wallon...) 1964 σελ. 292.

Ἔτσι ἐξηγεῖται γιὰ τὸ Βέλγιο, στὰ 1956, σὲ παιδαγωγικὸ Σεμινάριο τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ τῆς πρωτοβάθμιας παιδείας, πρόβαλαν ὡς ἐμπνευστικὸ σύνθημα σ' ὅλες τὶς ἐργασίες τὶς παραπάνω φράσεις τοῦ Langenin «βαριές σὲ νόημα, πὺ ἐκφράζουν ταυτόχρονα ἓνα ἰδανικὸ, ἓνα πρόγραμμα καὶ μιὰ μέθοδο». (3)

Νὰ ἐνωθῆ, λοιπόν, τὸ σχολεῖο μὲ τὴ φύση καὶ τὴ ζωὴ. Ἡ τριλογία ἐτούτη, καίριο αἶτημα τῆς νεώτερης παιδαγωγικῆς, δημιουργεῖ τοὺς θεμελιακοὺς ὅρους καὶ τὴν εὐνοϊκὴν ἀτμόσφαιρα τῆς παιδαγωγικῆς ἐνέργειας. Ἡ προσπέλαση τοῦ ἐξωτερικοῦ κόσμου προσδιορίζει τὸν κεντρικὸ στόχο ἑνὸς συγχρονισμένου προγράμματος, πὺ εἶναι ἡ μελέτη τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος, τοῦ φυσικοῦ καὶ τοῦ ἀνθρώπινου, τῆς συγκροτημένης δηλ. κοινωνίας, πὺ μέσα στὴν εὐρεία περιοχὴ τοῦ ὕλικου καὶ πνευματικοῦ πολιτισμοῦ τῆς ἐκφράζει καὶ βεβαιώνει τὴν ἱστορικότητά του ὁ ἄνθρωπος.

Σήμερα ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος καθιερῶνεται καὶ νομοθετικὰ ἀπὸ τὴν Πολιτεία στὰ νέα προγράμματα, πὺ προβλέπει τὸ Ν.Δ. 4379)1964 γιὰ τὴν πρωτοβάθμια ἐκπαίδευση στὰ πλαίσια τῆς ἐκπαιδευτικῆς μεταρρύθμισης. (4) Προσωπικὰ πιστεύομε, ὅτι ἡ μελέτη τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος, στὶς ὁρθές τῆς διαστάσεις, θὰ πρέπει νὰ σταθῆ ἡ βάση καὶ ὁ συνεκτικὸς πηλὸς στὰ νέα προγράμματα· θὰ συνδέσῃ τὶς διάσπαρτες μαθήσεις καὶ γνώσεις καὶ θὰ βοηθήσῃ τὸ παιδί νὰ προσπελάσῃ τὸν ἐξωτερικὸν κόσμον, μέσα στὸν ὁποῖον ζῆ καὶ δέχεται τὶς ἀδιάκοπες πιέσεις καὶ ἀντιστάσεις του.

Σ' ἐτούτη τὴν ἀναγεννητικὴ καὶ ταυτόχρονα κρίσιμη ὥρα τῆς παιδείας μας, πὺ ἄρχισε μὲ τὸ Ν.Δ. 4379)1964 καὶ ἐπιχειρεῖται ἓνας εὐρύτατος ἐκσυγχρονισμὸς τῆς καὶ στὰ ὀργανωτικὰ σχήματα καὶ στὰ προγράμματα καὶ στοὺς παιδευτικοὺς στόχους τῆς, χρέος ἔχομε νὰ κινηθοῦμε ὅλοι μέσα στοὺς καινοὺς προβληματισμοὺς, πὺ ὑψώνονται μπροστὰ μας ἀδιάκοπα.

Τὸ μελέτημά μας ἐτοῦτο εἶναι μιὰ ἀπόπειρα σφαιρικῆς ἀντιμετώπισης τῶν προβλημάτων, πὺ θέτει ἡ σπουδὴ τοῦ περιβάλλοντος ὡς στόχος τῶν νέων προγραμμάτων, γιὰ ν' ἀνταποκριθοῦν στ' αὐθεντικὰ αἰτήματα τῆς σύγχρονης παιδείας.

2. Ἡ προϊστορία καὶ ἡ ἱστορία τοῦ ὅρου.

Ἄν θελήσωμε ν' ἀνακαλύψωμε τὶς ἱστορικὲς ρίζες τοῦ ὅρου, πρέπει νὰ ἀνατρέξωμε στὸ Ρουσσώ. Παιδαγωγός, ναί, ἀλλὰ ὄχι συστηματικὸς παιδαγωγός, μὲ τὴ σημερινὴ ἀντίληψή μας. Προφητικὸς παιδαγωγός, φιλόσοφος, κοινωνικὸς δραματιστής, πὺ κάτω ἀπὸ τὶς γραμμὲς τῶν κειμένων του σφύζει γεμάτη ζωὴ καὶ λυρισμὸς ἢ φλέβα τοῦ ποιητῆ. «Ὅπως τόσες ἄλλες ἀρχές — γράφει ὁ Γάλλος παιδαγωγός Cousinet — φαίνεται, πὺς καὶ ὁ ὅρος αὐτὸς χρησιμοποιήθηκε γιὰ πρώτη φορὰ ἀπὸ τὸ Ρουσσώ, ὄχι ὁμοίως μὲ συστηματικὴ μορφή. Ὁ Αἰμίλιος, ἐνῶ ἔχει τόσες ἄλλες ἀσχολίες, μελετᾷ τὸ περιβάλλον, «χωρὶς νὰ τὸ νιώθῃ», ἔτσι ἀπλά, ζώντας στὴ φύση καὶ σ' ἐπαφὴ μὲ τοὺς ἀνθρώπους, πὺ ζοῦν στὴ φύση, τοὺς ἀγρότες. Προσέχει, φυσικὰ, τὰ φαινόμενα τῆς φύσης καὶ κέρδισε ἀρκετὲς γνώσεις σχετικὲς μὲ τὶς ἀγροτικὲς ἀσχολίες. Δὲν πασχίζει νὰ μελετήσῃ τὸ περιβάλλον ὅπου βρέθηκε. Ζεῖ μέσα σ' αὐτὸ καὶ τὸ γνωρίζει ὅσο τὸ ζητοῦν οἱ ἀνάγκες τῆς ζωῆς...». (5)

Στὸ σημεῖο αὐτὸ τὸ Ρουσσώ τὸν ἀκολούθησαν οἱ κατοπινὸι παιδαγωγοὶ (Πεσταλότση — Σάλτσμαν — Μπάσεντοβ), πὺ καὶ οἱ τρεῖς τοὺς ἀντλοῦν ἐμπνεύσεις ἀπὸ τὶς ἰδέες του, ἀλλὰ δὲν ἔχομε ἀκόμη στὴ διάθεσή μας τὴ συστηματικὴ κρυστάλλωση τῆς ἔννοιας καὶ τὴν πλήρη παιδαγωγικὴ σημασιολόγησή της.

3. La Trilogie : Nature - Vie - Ecole (Ministère de l' Instruction Publique).

4. Ν. Δ)γμα 4379/1964 ἀρθρον 7/§2.

5. R. Cousinet—Γάκη: Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος. «Παιδεία καὶ Ζωή», 1953 σ. 67.

Ἡ πατριδογνωστικὴ ἰδέα πολὺ ἀργότερα θὰ ἐπηρεάσῃ τὸν καταρτισμὸ τῶν προγραμμάτων, θὰ εἰσαχθῆ καὶ σὰν ἰδιαίτερο μάθημα σὲ συνδυασμὸ μὲ τὴν πραγματογνωσία, ἀλλὰ τὸ σημερινὸ πλάτος καὶ τὸ σημερινὸ μέγεθος θὰ τὸ ἀποχτήσῃ, ὕστερ' ἀπὸ τὸν α' παγκόσμιον πόλεμον. Τώρα οἱ θέσεις τῆς νέας ἀγωγῆς προωθοῦνται μὲ ραγδαίους ρυθμούς, παιδαγωγοὶ καὶ διδάσκαλοι προβληματίζονται ἀδιάκοπα, γιὰ ν' ἀνανεώσουν δημιουργικὰ τὴ σχολικὴ πράξιν καὶ ζωὴν, συνεπαρμένοι ἀπὸ τὶς καινούριες ἰδέες τῶν πρωτοπόρων παιδαγωγῶν τῶν ἀρχῶν τοῦ 29οῦ αἰῶνα καὶ τῆς ψυχολογίας τοῦ παιδιοῦ. Ἡ ἰδέα αὐτὴ δουλεύθηκε συστηματικὰ στὶς γερμανόφωνες χώρες τῆς Κεντρικῆς Εὐρώπης (Γερμανία — Αὐστρία), διερευνήθηκε καὶ σὲ βάθος καὶ σὲ πλάτος καὶ ὑψώθηκε σὲ βασικὸ παιδαγωγικὸ ἀξίωμα, τὸ ὁποῖο προσδιόρισε κρίσιμα ὅλες τὶς ἐπιχειρηθεῖσες ἐκεῖ μεταρρυθμιστικὲς προσπάθειες. Πατριδογνωστικὸν σχολεῖον ἢ σχολεῖον τῆς στενωτέρας πατρίδας, ὅπως ἀποδόθησαν στὴ χώρα μας οἱ ἀντίστοιχοι γερμανικοὶ ὄροι, δὲν εἶναι ἀπλὰ παιδαγωγικὰ συνθήματα καὶ διδακτικὲς φόρμουλες γιὰ προσωρινὴν χρῆσιν τῶν ἐκπαιδευτικῶν, ἀλλὰ ἰδέες ἀμετακίνητες καὶ ἀπαστραύτουσες. Λέχτηκαν πολλὲς ἀναλύσεις καὶ διαφορετικὲς ἐρμηνεῖες στὰ καθέκαστα, χωρὶς νὰ χάσουν ἀπὸ τὴν πολλὴν χρῆσιν τὸ παρθετικὸ μεγαλεῖο τους.

«Ἡ ἰδέα τοῦ βασικοῦ σχολείου ὡς κατ' ἐξοχὴν σχολείου τῆς στενωτέρας Πατρίδος — γράφει ὁ παιδαγωγὸς Σούβλας, ὁ παθιασμένος ἐραστὴς καὶ νοσταλγὸς τῆς γενέθλιας γῆς — ἐνεφανίσθη εἰς τὸν παιδαγωγικὸν ὄριζοντα ὡς μία δύναμις συναρπαστικὴ, ἣτις μετέβαλεν ἄρδην ὁλόκληρον τὴν ἐργασίαν τοῦ λαϊκοῦ σχολείου, εἰς τὴν αὐστριακὴν δὲ μάλιστα σχολικὴν μεταρρύθμισιν ἢ ἰδέα τῆς στενωτέρας Πατρίδος προσέλαβεν ἔκτασιν τοιαύτην, ἢ ὁποία εἶναι ζήτημα ἂν ἔχη ἄλλου εὐρωπαϊκοῦ Κράτους ἢ παιδαγωγικὴ ἐργασία καὶ ἔρευνα νὰ ἐπιδείξῃ... Εἰς τὸν κόσμον τῆς στενωτέρας Πατρίδος πρέπει νὰ εἶναι βυθισμένα αἱ ρίζαι ὄλων τῶν μορφωτικῶν ἀγαθῶν, τὰ ὁποῖα θὰ προσφέρωμεν εἰς τὰ παιδιά, ὅτι ἢ τῆς στενωτέρας Πατρίδος γνῶσις καὶ ζωὴ πρέπει νὰ εἶναι ἢ ἀφετηρία τῆς διδασκαλίας, μετὰ τῆς ὁποίας οἱ ἄλλοι κλάδοι οἱ εἰς τὸ πρόγραμμα ἀναγραφόμενοι ἀποτελοῦν μίαν ζωντανὴν ἐνότητα». (6)

Στὴ γαλλόφωνη Δυτικὴ Εὐρώπη ὁ Decroly στηρίζει τὴν παιδαγωγικὴν του καὶ στὸ τοπικὸ περιβάλλον. Ὁ ἴδιος ἔγραφε: «Μία μέρα, δὲ θὰ διδάσκουν πιά σύμφωνα μὲ ἓνα ὁμοίμορφο πρόγραμμα ὅλα τὰ παιδιά μιᾶς χώρας, μὰ σὲ κάθε τόπο θὰ ἐπωφεληθοῦν ἀπὸ τοὺς φυσικοὺς πόρους καὶ ἀπὸ τὶς ἀνθρώπινες δραστηριότητες, πού καθορίζονται ἀπὸ αὐτούς, γιὰ νὰ δώσουν τὴ γενικὴ μόρφωση, πρὶν νὰ καταπιαστοῦν μὲ τὴν ἐπαγγελματικὴν προπαρασκευήν». (7) Καί, ὅπως παρατηρεῖ ὁ J. Husson: «Τὸ πρόγραμμα δὲ θὰ εἶναι λοιπὸν παρὰ ἓνα πλαίσιο, πού θὰ περιλάβῃ τὰ μεγάλα γεγονότα τοῦ ἰδιαίτερου περιβάλλοντος τοῦ παιδιοῦ, καθὼς καὶ τὰ ἀποφασιστικὰ γεγονότα τῆς ζωῆς του ἢ τῆς ἱστορίας πού ξετυλίγεται τριγύρω του». (8)

Ὡστόσο, στὴ Λ. Εὐρώπη ὁ ὄρος «σπουδὴ τοῦ περιβάλλοντος» εἰσήχθη μὲ μικρὴ καθυστέρηση στὰ 1925. Ἐτούτῃ τῇ χρονίᾳ μιὰ Σκωτσέζα φοιτήτρια, ἢ M. Μπάρκερ, ὑπέβαλε στὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Μομπελιέ διατριβὴν σὲ γαλλικὴν γλῶσσαν μὲ τὸν ἐξῆς τίτλον: «Χρησιμοποίησις τοῦ περιβάλλοντος». (9) Ἡ ἔκφρασις αὐτή, καθὼς παρατηρεῖ ὁ Cousinet, φαίνεται, πὼς γιὰ πρώτη φορὰ χρησιμοποιεῖται σ'

6. Εὐρ. Σούβλα: Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία σελ. 106.

7. J. Husson κ.τ.λ. — Γ. Βασδέκη: Τὸ Σχολεῖον μὲ τὴν ζωὴν γιὰ τὴν ζωὴν. Ἀθήνα 1961 σελ. 39.

8. Ὡ. π. σελ. 39.

9. Τὸ βιβλίον αὐτὸ μεταφράστηκε ἀπὸ τὸν Ἡλ. Σηροτύρη μὲ τὸν τίτλον: «Τὸ πρόγραμμα τῶν σχολείων καὶ τὸ γεωγραφικὸν περιβάλλον». Ἀθήνα 1950¹ 1965².

ένα βιβλίο γραμμένο στη γαλλική γλώσσα. (10) Και σάν δρος γνώρισε ξαφνική τύχη, επικράτησε, αναλύθηκε πλατιά και συστηματικά και σά μέθοδος εργασίας και σάν περιεχόμενό της και σά στόχος παιδευτικός.

Έτσι, μπορούμε νά ισχυριστούμε, ότι ή «μελέτη του περιβάλλοντος» καταχωρίστηκε στά πλαίσια τών ανανεωτικῶν προσπαθειῶν τῆς διδασκαλίας, πού επιχειρήθηκαν πρίν ἀπό 50 χρόνια, και κυρίως στά χρόνια του μεσοπολέμου. Και ή έντονη προβολή του αϊτήματος νά στηριχτούν τά προγράμματα και ή διδασκαλία στό τοπικό περιβάλλον του μαθητῆ δέν ἔγινε ξαφνικά και ἀπρόσμενα. Είναι ή ἀπόληξη μιᾶς δλόκληρης σειρᾶς μεταρρυθμιστικῶν προσπαθειῶν στίς διάφορες χῶρες (Αὐστρία — Γερμανία — Ἑλβετία — Γαλλία — Ἀμερική — Ρωσία), πού γίνονταν παράλληλα ἢ διαδέχονταν ή μία τήν ἄλλη μέ κάποια ιστορική ἀναγκαιότητα σάν ἀδιάκοπες προσαρμογές τῆς σχολικῆς πράξης στά καινούρια δεδομένα τῆς ραγδαία ἐξελισσόμενης ψυχολογίας του παιδιοῦ και στά ἀμείλικτα νεύματα ἐνός κόσμου ἀναστατωμένου ἀπό βαθιοὺς κλυδωνισμοὺς.

Ἡ «μελέτη του περιβάλλοντος» μπῆκε στό Νέο Πρόγραμμα τών δημοτικῶν σχολείων του Βελγίου στά 1936, ὅπου ὑπῆρχε ζέουσα ἀκόμη ή παράδοση του παιδαγωγικοῦ συστήματος του Decroly. Στή Γαλλία εἰσάγεται ἐπίσημα στά νέα προγράμματα ἀπό τήν ἐπιτροπή Langevin - Wallon ὕστερ' ἀπό τόν πρῶτο παγκόσμιο πόλεμο, χωρίς τελικά νά ἐφαρμοστῆ δίχως παραχαράξεις. Ἡ μεταρρύθμιση τούτη χαρακτηρίστηκε σά γενναία παιδαγωγική δημιουργία. (11)

Στή χώρα μας ή πατριδογνωσία σά μάθημα ἐμφανίζεται και στό Α.Π. του 1913, πού δέχτηκε τόσες ἐπιθέσεις και λοιδορισμούς. Ἐδῶ, βέβαια, σύμφωνα μέ τίς τοτινές παιδαγωγικές ἀντιλήψεις, ή πατριδογνωσία νοεῖται σάν προβαθμίδα του κυρίως γεωγραφικοῦ μαθήματος, χωρίς νά παραμελῆται και ή σπουδή, ἔστω και ἐπεισοδιακή, τών ιστορικο-πολιτιστικῶν στοιχείων. Χωρίς νά κινδυνεύουμε νά χαρακτηριστοῦμε ἀσυγχρόνιστοι, θεωροῦμε τήν εἰσαγωγή τῆς πατριδογνωσίας στά 1913 σά μία γενναία παιδαγωγική πρόβαση, πού ξεπερνοῦσε τίς ὑποκειμενικές δυνατότητες τῆς ἐποχῆς. Στό περιεχόμενό της συγχωνεύτηκε και ή πραγματογνωσία, ή ὁποία προβλέπονταν σάν εἰδικό μάθημα στό πρόγραμμα του 1893. Ὡστόσο, στό πνευματικό κλίμα του καθαρηνουσιανισμοῦ τών «ἴων» και τών «ῶων», παρέμεινε ἀπρόσφορο μέσο παιδαγωγικῆς ἀνανέωσης.

Τό κίνημα του «σχολείου εργασίας» υἱοθέτησαν ἐνθερμα ἀργότερα και οἱ καθαρηνουσιάνοι παιδαγωγοί ἀλλά ὀλότελα ἐπιφανειακά. Εὔκολα καταλαβαίνει κανένας, ὅτι δέν μποροῦν νά συνυπάρξουν ἐνεργητικές μέθοδες και καθαρεύουσα... Στήν πράξη ή πατριδογνωσία ἢ δέ διδάσκεται καθόλου ἢ διδάσκεται ἀπό πανάθλια ἐγχειρίδια, μέ περιλήψεις στόν πίνακα και φλυαρία, χωρίς νά καταφεύγουν δάσκαλοι και μαθητές στην προγραμματισμένη ἀμεση παρατήρηση του τοπικοῦ περιβάλλοντος ἀπό τήν ὁποία, μέ τήν κατάλληλη μεθόδευση, θά προκύψουν μιᾶ σειρά δημιουργικές δραστηριότητες τών μαθητῶν. Οἱ ἐξαιρέσεις δέν ἀναιροῦν τή βαρύτητα τῆς διαπίστωσης. Είναι ἀναμφισβήτητο γεγονός, ὅτι ἐπιχειρήθηκαν πειραματικές ἀνακαινιστικές προσπάθειες μέ τήν Ε.Σ.Δ. και μέ τά «Κέντρα διαφέροντος» του Decroly και ἄλλες τεχνικές διδασκαλίας. Ὅλες ὅμως ἐτοῦτες οἱ ἀνανεωτικές προσφορές δέν ἦταν δυνατόν νά ἐπιφέρουν βαθιές τομές στό ἐποικοδόμημα τῆς παιδείας μας (ὄργανωτικό σχῆμα — παιδευτικούς στόχους — προγράμματα — βιβλία), χωρίς προηγούμενα νά καθιερωθῆ ή δημοτική γλώσσα ἐπίσημα σά γλώσσα τῆς πρωτοβάθμιας παιδείας.

10. R. Cousinet — Μ. Γάκη: ὁ. π. σελ. 67.

11. Le plan Langevin - Wallon. PUF/1964.

Οἱ παιδαγωγοὶ τοῦ Δημοτικισμοῦ, πού εἶχαν σάν ἀμετακίνητο καὶ ἀναγκαῖο στόχο κάθε παιδευτικῆς ἀνανέωσης τὴ γλωσσικὴ μεταρρύθμιση, δὲ διερεύνησαν ὅσο ἔπρεπε πλατιά τὶς ἄπειρες διαστάσεις τοῦ ὄρου «πατριδογνωσία», μολονότι ἔθεσαν στερεὰ σάν ἀφετηρία τοῦ ἔργου τῆς ἀγωγῆς τὸ γόνιμα στοιχεῖα τῆς νεοελληνικῆς πραγματικότητας. Δὲν τὴν ἔσκαψαν ὡς τὸ βάθος τῆς. Τὴ φύση τὴν ἀντίκρισαν μ' ἓναν ὀλότελα ἰδιότυπο τρόπο καὶ μάλιστα αἰσθητικό. Ἐγγραφε ὁ Ἰων Δραγοῦμης: «Θὰ προσέξῃς καὶ τὴ γύρω σου πλάση, γιατί ἔτσι θὰ νοιώσεις καλύτερα τὶς ρίζες τῆς ζωῆς σου, τῆς φύτρας σου, μὰ καὶ θὰ ἔρθῃς σὲ συνουσία μαζί της, γιὰ νὰ γεννήσεις καλύτερα πλάσματα».

«Ὁ Δημοτικισμὸς δὲν προσέξε τὴ σχέση τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὴ φύση σὰ μόχθο, σάν ἐργασία πού καταξιώνει καὶ τοὺς δυὸ ὄρους, τὸ ὑποκείμενο καὶ τὸ ἀντικείμενο, τὸν ἄνθρωπο καὶ τὴ γῆ». (12) Ὁ Δημοτικισμὸς ἔδωσε ἔμφαση στὴ γλώσσα τοῦ λαοῦ, στὰ τραγούδια του, στὴ λαϊκὴ του τέχνη, στοὺς χορούς του, στὰ ἔθιμά του καὶ στὶς ἄλλες πολιτιστικὲς του ἐκδηλώσεις. Ὡστόσο, τὴν πατριδογνωστικὴν ἀρχὴ ἔγκαιρα τὴν εἶδαν σάν πρόβλημα οὐσίας, ἔστω κι ἂν δὲν τὴν καταξίωσαν στὴν πράξη. Νὰ τί γράφει ὁ παιδαγωγὸς Ἀλ. Δελμούζος γιὰ τὴν πατριδογνωστικὴ ἀρχή: «Θὰ τὴν ἔλεγα «τὸ πρόβλημα τῆς οὐσίας», ἓνα πρόβλημα πού οἱ ξένοι τὸ ἔχουν ξεπεράσει ἀπὸ πολὺν καιρὸ. Στὰ σχολικὰ προγράμματα, ὅποια μορφή καὶ ἂν παίρνουν στὶς διάφορες προσπάθειες τοῦ νέου σχολείου, τὴ β ἄ σ η τ ἦ δ ἰ ν ε ἰ ἢ π α τ ρ ἰ δ ο γ ν ω σ ῖ α. Στὸ Δημοτικὸ ἢ νέα γενιὰ πρέπει νὰ γνωρίσῃ τὸν τόπο τῆς μὲ τὸ φυσικὸ του πλοῦτο καὶ τὰ στοιχεῖα τοῦ πολιτισμοῦ του. Καὶ ἡ ἀρχὴ αὐτὴ τῆς πατριδογνωσίας, ὅσο κι ἂν στὸ σχολεῖο ἐργασίας τονίζεται πιὸ πολὺ, εἶναι παλιὰ καὶ σ' αὐτὴ θεμελιώσαν καὶ τὰ σχολεῖα τῶν λόγων τὰ προγράμματά τους...». (13)

Στὰ χρόνια τοῦ μεσοπολέμου — ἐκεῖ γύρω στὰ 1930 — ἡ πατριδογνωστικὴ ἀρχὴ προβάλλεται στὴν παιδαγωγικὴ μας φιλολογία σάν κεντρικὸ καὶ καίριο, πυρηνικὸ αὐτόχρημα στοιχεῖο στὶς ἀναμορφωτικὲς παιδαγωγικὲς προσπάθειες, πού ἐπιχειροῦνται στὴν Πρωτοβάθμια Παιδεία, κυρίως σ' ὀρισμένα Διδασκαλεῖα. Ὁ παιδαγωγὸς Εὐρ. Σούρλας — πρέπει νὰ τὸ ὁμολογήσωμε μὲ εἰλικρίνεια — ὑψώνει τὸ πατριδογνωστικὸ ἀξίωμα σάν ἀξονικὸ αἶτημα τῆς σχολικῆς μεταρρύθμισης. Διερευνάει πρισματικὰ τὴν ἀρχὴ τῆς στενωτέρας πατρίδας — ὄρος ἀποκλειστικὰ δικός του — καὶ τὴ θέτει σάν κέντρο παιδαγωγικοῦ πειραματισμοῦ. Τὸ σχολεῖο ἐργασίας μονάχα σὰ σχολεῖο τῆς γενέθλιας γῆς μπορεῖ νὰ νοηθῇ, γιατί ὁ χῶρος αὐτὸς προσφέρεται σάν κρυσταλλοπηγὴ «τρανταχτερῶν» ἐπιζήσεων, πού μποροῦν νὰ στηρίξουν κάθε μεταρρύθμιση καὶ νὰ ἀναπλάσουν σὲ βάθος τὸ σχολικὸν ὄργανισμὸ. Ὁ Εὐρ. Σούρλας — ὁ παθιασμένος ἐραστὴς τῆς γενέθλιας γῆς — γύρω ἀπὸ τὸ ἔστιακὸ θέμα τοῦ πατριδογνωστικοῦ σχολείου, μᾶς πρόσφερε πάμπολλες μελέτες, ἄξιες σπουδῆς καὶ στὶς πιὸ ἀσήμαντες λεπτομέρειές τους. Ὁ πειραματισμὸς του στὸ Διδασκαλεῖο Ἰωαννίνων στάθηκε ὑπόδειγμα καὶ παράδειγμα σ' ὅσες ἀνανεωτικὲς προσπάθειες ἐπιχειρήθηκαν ἴσαμε σήμερα.

Καὶ δὲν ἦταν παιδαγωγικοὶ καὶ διδακτικοὶ μονάχα λόγοι, πού ὠθήσανε τοὺς παιδαγωγούς τοῦ μεσοπολέμου νὰ ὑψώσουνε τὴν πατριδογνωστικὴν ἀρχὴ ἀνεκτόπιστο καὶ ἀδιαφιλονίκητον ὄρο γιὰ κάθε ἀναμορφωτικὴ προσπάθεια. Ἐπῆρξαν καὶ λόγοι εὐρύτατα κοινωνικοί, ἔθνικοι καὶ ἠθοπλαστικοί, (14) γιὰ νὰ συγκρατηθῇ τὸ ρεῦμα τῆς ἀστυφιλίας καὶ ν' ἀνασυγκολληθοῦν οἱ πλάκες τῶν ἠθικοπνευματικῶν ἀξιών, πού θραύονταν μὲ πάταγο προστὰ στὰ ἔκπληκτα μάτια τῆς Εὐρώπης, στὰ πρῶτα

12. Γ. Κωνσταντίνου: Ἡ κριτικὴ τῶν ἀξιών τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ.

13. Α. Δελμούζου: Μελέτες καὶ πάρεργα σελ. 139.

14. R. Cousinet — Μ. Γάκη: «Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος» ὁ. π. σελ. 68.

— Μ. Μάρκερ — Η. Ξηροτήρη: «Τὸ πρόγραμμα τῶν Σχολείων κ.τ.λ.» 1965 * σελ. 25.

χρόνια του μεσοπολέμου. Ήτανε μιὰ περίοδος βαθιάς και πολύπλευρης κρίσης — κοινωνικής, οικονομικοπολιτικής, ήθικοπνευματικής — που οί ριπές της μαστιγό- νανε άνελέητα τήν Εύρώπη — τήν ήττημένη και τή νικήτρια — τήν έπαύριο του α' παγκόσμιου πολέμου. Η πνευματική κρίση αποκορυφώθηκε με τήν παγκόσμια οί- κονομική κρίση του 1929 — 32, που συνετάραξε τή διεθνή οίκονομία και είχε τό- σες δυσμενείς επιπτώσεις σ' όλα τὰ πεδία τής ζωής και κυρίως στο έποικοδόμημα. Σ' αυτό απεικονίζεται άνάγλυφα ή άγωνία και τό άγχος, τὰ σφαγμένα όνειρα τών λαών και οί διαψεύσεις, ή έλλειψη πίστης και ιδανικών σε πολλές κοινωνικές ομά- δες τής ήθικά καταδυναστευόμενης Εύρώπης. Παρατηρείται ένας κορεσμός τών αισθητικών μορφών. Τί άλλο μαρτυρούν οί διάφορες τεχνοτροπίες στην Τέχνη, που έναλλάσσονται με χλαπαταγή, παρά τήν αναζήτηση ένός άξονα άσφαλείας, για να υποστυλωθούν οί ραγισμένες ήθικοπνευματικές αξίες;

Ο Κ. Καβάφης, ό αντιπροσωπευτικότερος ποιητής τής παρακμής, αναζητά τή λυτρωτική σωτηρία στα πρωτόγονα στοιχεία, όπως έρμηνεύει τό βαθύτερο συμβο- λισμό του ποιήματος «Περιμένοντας τους βαρβάρους» ένας κριτικός (Άλκης Θρύ- λος). Υποδηλώνουν τή στραφή προς τὰ φολκλοριστικά στοιχεία, τὰ πρωτόγονα πο- λιτιστικά ομαδοποιητικά έργα, για να μεταγγίσουν νέους ζωογόνους χυμούς στο κο- ρεσμένο και παρηκμασμένο έποικοδόμημα, που άσφυκτιά στην έσωτερική του κρίση. Όστόσο, διέξοδος για τόν ποιητή δεν υπάρχει. Οί «Βάρβαροι» δεν έρχονται. Και ή φωνή του γίνεται κραυγή άπελπισίας.

Και τώρα τί θα γίνωμε χωρίς βαρβάρους;
Οί άνθρωποι αυτοί ήταν μιὰ κάποια λύση.

«Περιμένοντας τους Βαρβάρους» (15)

Ετσι, φαίνεται καθαρά, ότι οί στόχοι, που σημάδευαν οί παιδαγωγοί με τήν «πατριδογνωστικήν άρχή», ήταν ευρύτεροι και όχι στενά διδακτικοί. Ρητά στο ση- μειό τουτο ό κ. Σούρλας γράφει, εκφράζοντας θεωρητικές άπόψεις Γερμανών παι- δαγωγών, οί όποιοι μελέτησαν πλατιά τό πρόβλημα τής στενωτέρας πατρίδας σαν πολυδιάστατον πόλο έλξης τών μορφωτικών διαδικασιών. «Η ιδέα τής στενωτέρας Πατρίδος είς τήν μεταπολεμικήν ιδίως έποχήν απέβη παραλλήλως έν πρόβλημα κοινωνικόν, προς τήν σημερινήν δε πολιτιστικήν εξέλιξιν μόνον τό σχολείον τής στενωτέρας Πατρίδος είναι δυνατόν προ παντός να άνταποκριθί, διότι άφ' ένός μεν συντείνει είς τόν έξευγενισμόν τής πολιτιστικής ζωής, άφ' έτέρου δε προλαμβάνει και τό ρεύμα τής άστυφιλίας». (16)

Για τή χώρα μας τό θέμα παρουσιάζεται με μιὰ κραυγαλέα επικαιρότητα. Το κύμα τής μετανάστευσης όγκώνεται κατά γεωμετρική πρόοδο και έρημώνει ήμέρα με τήν ήμέρα ολόκληρες άγροτικές περιοχές. Στο έσωτερικό οί δημογραφικές μετα- κινήσεις του πληθυσμού άραιώνουν τρομακτικά τής έπαρχίες και πυκνώνουν τις μεγάλες πολιτείες. Μιὰ κίνηση σαφώς άνισόμερη και επικίνδυνη, που παρατηρείται, σχεδόν, σ' όλες τις χώρες, εξαιτίας τής οξύτατης διαφορās του επιπέδου και τρό- που ζωής, που υφίσταται άνάμεσα στο χωριά και στην πόλη. Η σύνδεσή μας, έξάλ- λου, με τήν Κοινή Εύρωπαϊκή Άγορά θέτει οξύτατο τό πρόβλημα τής διάσωσης τής πολιτιστικής μας φυσιογνωμίας, κάτω από τή βαριά σκιά οικονομικά και πνευματι- κά ισχυρών έταίρων. Πώς θα κρατήσωμε τή συνοχή μας και θα διατηρήσωμε άκ- μαία τὰ έφέστια και χθόνια ριζώματα, που συνδέουν τους μετανάστες με τή γενέ-

15. Κ.Π. Καβάφης: «Ποιήματα» σελ. 21.

16. Εύρ. Σούρλας: «Συγκεντρωτική Διδασκαλία κ.τ.λ.» σελ. 101.