

χρόνια του μεσοπολέμου. Ήτανε μιὰ περίοδος βαθιάς και πολύπλευρης κρίσης — κοινωνικής, οικονομικοπολιτικής, ήθικοπνευματικής — που οί ριπές της μαστιγώ-
νανε άνελέητα τήν Εύρώπη — τήν ήττημένη και τή νικήτρια — τήν έπαύριο του α΄
παγκόσμιου πολέμου. Ή πνευματική κρίση αποκορυφώθηκε με τήν παγκόσμια οι-
κονομική κρίση του 1929 — 32, που συνετάραξε τή διεθνή οικονομία 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
νά 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-
μείο 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 εις 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 άνταποκριθῆ, διότι αφ' ένός μεν
συντείνει εις τόν έξευγενισμόν τής πολιτιστικής ζωής, αφ' 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.

θλια γῆ; Πῶς θὰ κάνουμε νὰ καίη μέσα τους καὶ νὰ λαμπαδιάζη κατάξεστη ἡ φλόγα τοῦ Νόστου;

Προσωπικὰ πιστεύουμε, ὅτι ἡ Παιδεία δὲν μπορεῖ νὰ δίνη αποφασιστικὲς λύσεις σὲ πολὺπλοκα οἰκονομικοκοινωνικὰ προβλήματα, ὅπως εἶναι ἡ μετανάστευση καὶ ἡ ἀστυφιλία, καὶ νὰ περιστέλλη τὶς ἀρνητικὲς ἐπιπτώσεις τους. Μιὰ τέτοια θαυματουργικὴ «ἀγιαστούρα» δὲ διαθέτει ἡ Παιδεία. Ἀπαιτοῦνται ἐμπνευσμένα καὶ γενναῖα προγράμματα οἰκονομικῆς ἀνασυγκρότησης, γιὰ νὰ κατορθώσουμε νὰ ὑπερβουῖμε τὴν ὑποανάπτυξη τῆς χώρας μας. «Ὅσο ἀργούμε νὰ κινηθοῦμε στὸν τομέα αὐτό, τόσο οἱ κίνδυνοι γιὰ τὴ χώρα μας μεγαλώνουν καὶ ἡ μετανάστευση «θὰ εἶναι καίριο πλῆγμα πού θὰ ὀδηγήσῃ στὴν πλήρη ἀποδιοργάνωση τῆς Ἑλλάδος καὶ ὡς οἰκονομίας καὶ ὡς ἔθνους, καὶ στὴ μετατροπὴ τῆς σὲ μιὰ τουριστικὴ ἐπαρχία τῆς Εὐρώπης, μὲ ὅλες τὶς ἐντεῦθεν συνέπειες».

(17) Ὡστόσο, ἡ Παιδεία ὡς πράξη τὰ «καθ' ἑαυτὴν» στοὺς ἠθοπλαστικούς της στόχους. Νὰ δώσῃ τέτοια ποιότητα στὴ διακαιδαγωγικὴ της λειτουργία, ὥστε νὰ δέσῃ τὸ παιδί μὲ χίλια ὄρατὰ καὶ ἀόρατὰ νήματα μὲ τὴ γῆ τῶν προγόνων του, νὰ δυναμώσῃ τὶς μνῆμες του ἀπὸ τὸ γενέθλιο τόπο του, τὸν πόνο καὶ τὴν ἀγάπη του γι' αὐτὸν ἔτσι, ὥστε νὰ γίνεται ὁ μέγας Νόστος ἐγρήγορη τῆς καρδιάς του καὶ φύλακας τῆς ἀνθρωπιᾶς του, ὅπου καὶ ἂν βρισκεται. Καὶ τὸ χρέος αὐτὸ εἶναι ἐπιτακτικότερο σήμερα ἀπὸ κάθε ἄλλη φορά, ἂν θέλωμε νὰ διατηρήσωμε τοὺς φυλετικούς δεσμοὺς μὲ τοὺς μετανάστες μας. Στὸ σημεῖο ἐτοῦτο ἡ «μελέτη τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος» μπορεῖ νὰ καταδειχτῇ πρωταρχικῆς σημασίας ἐμπυχωτικὴ πηγὴ, πραγματικὸ καὶ ἀνεξάντλητο «κέντρο διαφέροντος», μὲ τὸ πλεονέκτημα, ὅτι δημιουργεῖ ἓνα μοναδικὸ πόλο ἔλξης μέσα στὴ διασπασμένη διδασκαλία μας.

3. Ὁ ἄνθρωπος καὶ τὸ περιβάλλον. Ἀποσαφηνίσεις ὄρων (μελέτη τοῦ περιβάλλοντος — στενώτερη πατρίδα — πατριδογνωσία).

Ἐὰν ἐξετάσωμε τοὺς παραπάνω ὄρους στὶς ἰδιαίτερες ἐννοιακὲς ἀποχρώσεις, θ' ἀντιληφτοῦμε τὸ κοινὸ κεντρικὸ βᾶθος τους. Ἐκφράζουν τὸ ἴδιο νόημα καὶ ἐμπειρικλείουν τὸ ἴδιο αἴτημα, τὴν ἀνάγκη δηλαδή νὰ στηριχτῇ ἡ διδασκαλία στὸ φυσικὸ καὶ ἀνθρώπινο περιβάλλον, μέσα στὸ ὁποῖο ζῆ, κινεῖται καὶ ἀναπνέει τὸ παιδί. Γιατί, ἂν δὲ συνδεθῇ ἡ διδασκαλία μὲ τὸ τοπικὸ περιβάλλον, ἂν δὲν ἀνοίξῃ τὸ σχολεῖο τὶς πύλες στὴ ζωὴ, τὸ μορφωτικὸ ἔργο μας ἀναγκαστικὰ θὰ μένη λειψό. Ἀποκόπτομε ξαφνικὰ τὸ παιδί ἀπὸ τὸ χῶρο τῆς ζωῆς του καὶ τῶν παιγνιδιῶν του καὶ τὸ ρίχνομε στὶς ἔμμεσες καὶ παράγωγες πηγὲς γνώσεις, τὸ λόγο τοῦ δασκάλου καὶ τὸ βιβλίο.

Τὸ παιδί ζῆ μέσα στὸ φυσικὸ καὶ ἱστορικο-κοινωνικὸ περιβάλλον του, δυὸ δεδομένα πού ὑπάρχουν ἀνεξάρτητα ἀπ' αὐτό. Ζῆ σ' ἓναν κόσμον, πού τὸ κάθε φαινόμενο, τὸ κάθε πράγμα, ἡ κάθε ἐνέργειά του, οἱ πιέσεις καὶ ἀντιστάσεις του, προκαλοῦν σ' αὐτὸ ἐκπληξή, θαυμασμὸ καὶ πολλὲς φορὲς διαταράσσουν τὴν ἰσορροπία τῶν σχέσεων, πού σύναψε μαζί του, καὶ τὸ ἀποπροσαρμόζουν. Ἄν ἀγνοήσωμε τὸν πραγματικὸ αὐτὸν κόσμον, μέσα στὸν ὁποῖο ζῆ καὶ κινεῖται τὸ παιδί, καὶ στηριχτοῦμε, ὅπως συχνὰ συμβαίνει, στὸ λόγο τοῦ δασκάλου καὶ στὸ ἐγχειρίδιο, πνιγόμαστε στὸ στεῖρο βερμπαλισμὸ. Ἔτσι δούλευαν τὰ σχολεῖα ὅλο τὸ Μεσαίωνα καὶ ἴσαμε τὴν ἐποχὴ τοῦ Κομένιου, πού πρῶτος τόνισε τὴν ἀνάγκη νὰ γίνεται ἡ διδασκαλία σύμφωνα μὲ τὴ φύση. Ἀργότερα βροντερὴ καὶ γεμάτη πάθος ἀκούστηκε ἡ κραυγὴ τοῦ

17. Ἀγ. Θ. Ἀγγελόπουλου: Ἀνατομία τῆς ἐλληνικῆς μεταναστεύσεως. «Νέα Οἰκονομία». Τεύχος 4 — 5) 1966 σελ. 302.

Ρουσσώ: «Τὰ πράγματα, τὰ πράγματα καὶ ὄχι τὶς λέξεις· δὲν μπορῶ ἀρκούντως νὰ ἐπαναλάβω, ὅτι ἐδώκαμε μεγάλη δύναμη στὴ λέξη».

Ὁ Πεσταλότση κήρυττε πάντα, ὅτι ἡ ἐποπτεία εἶναι τὸ θεμέλιο κάθε γνώσης, χωρὶς νὰ κατορθώνη καὶ ὁ ἴδιος στὴν πράξη ν' ἀποχωρίζεται ἀπὸ τὴν ἀκαρπὴ διδασκαλία τῶν λέξεων, τὸ βερμπαλισμό. Καὶ ὁ Ἔρβαρτος ὑπογράμμισε τὴν ἀνάγκη τῆς ἐποπτείας γιὰ τὴν πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ μόρφωση τοῦ παιδιοῦ.

Ἀπὸ τρεῖς πηγὲς μπορεῖ τὸ παιδί, ποὺ ἐξελίσσεται καὶ μεστώνει στὸ χῶρο ἐνὸς πολιτισμοῦ, ν' ἀντλή τὶς γνώσεις του. Πρώτη καὶ σοβαρὴ πηγὴ εἶναι ἡ ἴδια ἡ ἄμεση πραγματικότητα, τὸ περιβάλλον, φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ, δεύτερη ὁ κόσμος τῶν μοντέλων, τῶν ὑποδειγμάτων, τῶν εἰκόνων, τῶν χαρτῶν, ὑποκατάστατων τῆς πρώτης, ποὺ τὴν ὀνομάζουν ἔμμεση πραγματικότητα, καὶ τρίτη ἡ ἀνθρώπινη γλῶσσα καὶ γραφὴ. Πρωταρχικὴ πηγὴ γνώσης εἶναι ἡ ἄμεση πραγματικότητα, τὸ περιβάλλον, ἐνῶ οἱ δύο ἄλλες εἶναι παράγωγες. (18) Μιὰ τέτοια ἀνάλυση, ὅσο καὶ ἂν εἶναι κάπως σχηματικὴ, ἀπεικονίζει τὰ κανάλια, ἀπὸ τὰ ὁποῖα ἡ συστηματικὴ ἀγωγή διαχετεύει τὶς γνώσεις στὸ μαθητὴ.

Ὁ ὅρος «μελέτη τοῦ περιβάλλοντος» ἐξαίρει κυρίως τὴ γνωστικὴ διαδικασίαν τῆς σχολικῆς ἀγωγῆς. Ἡ πολιτογράφηση τοῦ ὅρου — μετάφραση ἀντίστοιχου γαλλικοῦ — ἐγίνε στὴ χώρα μας, ὕστερ' ἀπὸ τὸ β' παγκόσμιον πόλεμον. Ἐπιχειρήθηκαν δύο πειραματισμοί, ποὺ εἶχαν σὰν κέντρο τὸ ἄμεσο τοπικὸ περιβάλλον καὶ ἐμπνέονταν ἀπὸ τὰ γαλλικὰ καὶ βελγικὰ προγράμματα· ὁ ἓνας ἀπὸ τὸ πρότυπον Γυμνάσιον Πειραιῶς (19) καὶ ὁ ἄλλος ἀπὸ τὸν Ἐπιθεωρητὴ Ἡλ. Ξηροτύρη. (20)

Ὁ ὅρος «στενωτέρη πατρίδα» εἶναι πιὸ οὐσιαστικὸς καὶ ὑποδηλώνει τὴ βιωματικὴ σχέση τοῦ παιδιοῦ μὲ τὸ χῶρον τῆς γενέθλιας γῆς του. Εἶναι πιὸ ἐκφραστικὸς. Ὁ ὅρος «πατριδογνωσία» εἶναι κάπως πιὸ γενικὸς καὶ ἐκφράζει καὶ αὐτὸς τὴ γνωστικὴν διαδικασίαν τῆς μόρφωσης.

Στὴ μελέτη μας ἐτούτη ἀποδεχόμεσθα τὴν πολιτογράφησην τοῦ ὅρου «μελέτη τοῦ περιβάλλοντος» ἀφοῦ καὶ τὸ Ν.Δ. 4379)1964 τὸν καθιερώνει. Ἄλλωστε, καὶ οἱ τρεῖς ὅροι ἔχουν ἓνα κοινὸ ἐννοιακὸ βάθος. Ἐπισημαίνουν τὸ αἶτημα νὰ συνδεθῇ ἡ σχολικὴ ἐργασία μὲ τὸ ἄμεσο περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ, γιὰ λόγους οὐσιαστικούς, τοὺς ὁποίους παραπέρα θὰ ἀναλύσωμε. Νὰ πάψῃ, μ' ἄλλα λόγια, ἡ δυναστεία τοῦ λόγου τοῦ δασκάλου καὶ τοῦ ἐγχειριδίου, τοῦ στεῖρου βερμπαλισμοῦ. Ὁ μαθητὴς νὰ ῥθῃ σὲ ἄμεση ἐπαφὴ μὲ τὰ πράγματα καὶ τὰ φαινόμενα τῆς γύρω του ζωῆς, νὰ δουλέψῃ ἐνεργητικὰ πάνω σ' αὐτὰ μὲ τὴν παρατήρηση καὶ τὸν πειραματισμό, γιὰ νὰ γνωρίσῃ καὶ νὰ κατανοήσῃ αὐτενέργητα τὸ τοπικὸν τοῦ περιβάλλοντος. Μιὰ ἄσκηση τῶν πνευματικῶν δυνάμεων στὸ κενὸ τῆς λογοκοπίας φονεύει τὶς περιέργειες τοῦ παιδιοῦ καὶ δὲν ἐπιτρέπει στὸ πνεῦμα του νὰ κινηθῇ γόνιμα καὶ δημιουργικὰ. Ὁ P. Langevin γράφει: «Ἐὐτυχησμένοι εἶναι ἐκεῖνοι ποὺ τὸ σχολεῖο δὲ σκότωσε μέσα τοὺς ὀριστικά, μὲ ἀσκήσεις στὸ κενόν, τὸν πόθο τῆς γνώσης καὶ τῆς ἀνθρώπινης μόρφωσης». (21)

Καθὼς πασχίζω νὰ δώσω ἓναν ὀρισμό, ταλαντεύομαι πολὺ στὴν ἐκλογή. Ὑπάρχουν πολλοὶ ὀρισμοὶ καὶ ἀπὸ παιδαγωγοὺς καὶ ἀπὸ δασκάλους δοσμένοι. Γιὰ τὸν παιδαγωγὸν Ν. Ἐξαρχόπουλον «ὡς στενὴ πατρίς νοητέα ἢ περὶ ἡμᾶς κειμένη ἔκτασις, ὁ τόπος, τὸν ὁποῖον δυνάμεθα νὰ διατρέξωμεν διὰ τῶν ποδῶν ἡμῶν καὶ νὰ πα-

18. Fickert — Μπουρλώτου: Ἡ Διδακτικὴ τοῦ Νέου Σχολείου. σελ. 34.

19. Γ. Παλακωστούλα: Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος στὸ Δημοτικὸ καὶ στὸ Γυμνάσιον Ἀθῆναι 1963.

20. Η. Ξηροτύρη: Γιὰ νὰ γνωρῶμε τὴν Πάτρα. 1962.

21. P. Langevin : La pensée et l' action, 1964. σελ. 244.

ρατηρήσωμεν ἐπισταμένως διὰ τῶν ὀφθαλμῶν ἡμῶν». (22) Ὁρισμὸς λογικὰ ὀρθός, ἀλλὰ δὲν ἐκφράζει τὴ συναισθηματικὴ καὶ βιωματικὴ σχέση μας μὲ τὸ χῶρο τῆς γενέθλιας γῆς, πού εἶναι ἡ μοῖρα μας. Ἄς ἀναζητήσωμε τὸν ὄρισμὸ στὴν περιοχὴ τῆς λογοτεχνίας. Οἱ ποιητές, διαθέτοντας εὐαίσθητες κεραῖες, συλλαβαίνουν γυμνὴ τὴν οὐσία τῶν πραγμάτων, τὰ σκάβουν ὡς τὶς ἔσχατες ρίζες τους καὶ τὰ ἐκφράζουν, πολλές φορές, τόσο πυκνὰ καὶ ὠραῖα, ὥστε μᾶς ἀφήνουν ἔνεους.

Νὰ ἕνας τέτοιος ὀλοκληρωμένος ὄρισμὸς τῆς στενώτερης πατρίδας ἀπὸ τὸν Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου, πυκνὸς σὲ ὁμορφίαν καὶ παιδαγωγικὸ νόημα: «Καὶ θὰ αἰσθανθοῦμε, βέβαια, τὴ μεγάλη χαρὰ, αὐτὴ τὴν ἀφθαρτὴ εὐφροσύνη πού σ' ἐξουσιάζει τὴ στιγμή, πού ἔρχεσαι σὲ πλατύτερη καὶ μεστότερη γνωριμία μὲ τὸν τόπο σου, μὲ τὴ γῆ σου, μὲ τὸν ἑαυτὸ σου σὲ ὅ,τι πολυτιμότερο καὶ βαθύτερο ἀποτελεῖ τὴν ὑπαρξή σου ὀλόκληρη. Αὐτὸ τὸ χῶμα, τὸ κόκκινο ἢ σταχτί, τὸ φλογισμένο ἀπὸ τὸν ἥλιο τοῦ καλοκαιριοῦ, τὸ καρπερὸ ἢ τὸ ἄκαρπο, αὐτὸ τὸ δέντρο πού σημαδεύει μὲ τὸ θαυμαστικὸ του τὴν ἐρημιά, τὸ φίδι τοῦ νεροῦ πού σέρνει τὸ ἀγροτικὸ του εἰδύλλιο ἀνάμεσα στὴν πράσινη λαγκαδιά, ἢ γυμνὴ πέτρα καὶ τὸ ἄγριο ἀγκάθι μὲ τὸ μενεξελὶ λουλούδι, πού ικανοποιεῖ τόσο ἀπεριόριστα τὴν αἰσθητικὴ σου περιέργεια, εἶναι ὁ τόπος σου, ἢ γῆ τῶν πατέρων, ἰκανὴ νὰ σοῦ διδάξει τὸ μεγάλο μάθημα, πὼς τὸ πρῶτο καὶ κύριο χρέος σου εἶναι νὰ τὴ ν γ ν ω ρ ῖ σ ε ι ς καὶ νὰ τ ἦ ν ἄ γ α π ῆ σ ε ι ς, γιὰ νὰ μπορέσεις καλύτερα νὰ αἰσθανθεῖς, πὼς ἡ παράδοση, ἡ ἱστορία, τὰ περασμένα μὲ τ' ἀνάποδα καὶ τὰ εὐτυχισμένα τους περιστατικὰ δὲν εἶναι σχήματα λόγου μόνότροπα, μὰ δύναμη ὀλοζώντανη καὶ κυριαρχικὴ». (23)

Προσδιορίζεται, μὲ πολλὴ σαφήνεια, τὸ πυρηνικὸ παιδαγωγικὸ νόημα τοῦ «τοπικοῦ περιβάλλοντος», πού ἐξουσιαστικὰ ἐπιβάλλει τὸ χρέος νὰ τὸ γνωρίσωμε καὶ νὰ τὸ ἀγαπήσωμε καὶ νὰ αἰσθανθοῦμε ἔτσι, καλύτερα τὰ ἱστορικὰ πεπωμένα τοῦ λαοῦ μας.

Ὁ ἄνθρωπος δὲ στάθηκε ἀπέναντι στὴ φύση καὶ στὴν κοινωνία, πού, κοντολογίς, ἀποτελοῦν τὸ περιβάλλον του, ἀπαθῆς, νὰ ὑφίσταται χωρὶς ἀντίδραση τὶς ἐπιδράσεις τους. Πάλαιψε νὰ μεταβάλῃ καὶ τὴ φύση καὶ τὴν κοινωνία σὰν ἱστορικὸ ὄν, νὰ κυριαρχήσῃ στοὺς νόμους, πού διέπουν καὶ τὶς δύο, γιὰ νὰ καλυτερέψῃ τοὺς ὅρους τῆς ζωῆς του. Προσαρμόστηκε πρῶτο στὴ φύση, γιὰ νὰ τὴ μεταμορφώσῃ σὲ συνέχεια ἀδιάκοπα μὲ τὴν τεχνικὴ του. Ὅσο ὁ ἄνθρωπος προχωρεῖ στὸν πολιτισμὸ, τόσο ἡ ἐξάρτησή του γενικὰ καὶ ἰδίως τῆς οἰκονομίας ἀπὸ τὴ φύση περιορίζεται, χωρὶς ὁ προσδιορισμὸς του ἀπὸ τὴν τελευταία νὰ εἶναι ἀποφασιστικὸς.

Ἡ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου ἦταν καὶ εἶναι ἀκόμη ἔλλειπτική, παρὰ τὶς ραγδαῖες κατακτήσεις τῆς ἐπιστήμης καὶ τῆς τεχνικῆς. Καί, ὅπως, γράφει ὁ φιλόσοφος Σάρτρ, «πηγὴ τῆς ἱστορίας εἶναι ὁ ἀγῶνας τοῦ ἀνθρώπου κατὰ τῆς ἐλλείψεως». Ἡ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου ἀλλὰ καὶ τοῦ παιδιοῦ ἀκόμη εἶναι ἕνας διαρκῆς ἀγῶνας πρὸς τὸ περιβάλλον, πού εἶναι ταυτόχρονα καὶ ἡ αὐτοδιαβεβαίωσή τους. Οἱ δεσμοὶ τοῦ ἀνθρώπου μὲ τὸ περιβάλλον εἶναι πολὺ στενοί. Μελετώντας κανεὶς τὴ στενώτερη πατρίδα, μελετᾷ τὸν ἴδιο τὸν ἄνθρωπο στὴν ἀνειρήνευτη πάλη νὰ τὴν ὀργανώσῃ ἔτσι, ὥστε νὰ ζῆ μ' ὄση γίνεται ἄνεση. Εἶναι ἕνα ὄν πού δὲ μένει ἀδρανὲς στὶς πιέσεις τῆς γύρω του φύσης, ἀλλὰ ἀναμετρεῖται μαζί τους καί, μὲ τὴν ἐργασία του, ἀνανεώνει τὸ πρόσωπο τῆς γῆς. «Πέρα ἀπὸ τὴ φύση, τὴ γῆ ἢ τὸ κλίμα τῆς μᾶς ἐνδιαφέρει ἢ ἐργασία τοῦ ἀνθρώπου, οἱ ὑπολογισμοὶ τοῦ ἀνθρώπου, οἱ κινήσεις τοῦ ἀνθρώπου· ὁ ἄνθρωπος σὲ πρῶτο ἐπίπεδο πάντα». (24)

22. Ν. Ἐξαχοπούλου: Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Τόμος Β' σελ. 244.

— Εὐρ. Σούφλα: Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία κτ.λ. σελ. 99 (Δίνεται ὄρισμὸς τῆς στενώτερης πατρίδας σὲ ὕφος λογοτεχνικό).

23. Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου: «Ἑλληνικοὶ Ὁρίζοντες» 1959 σελ. 11.

24. Armand Cuvillier : «Précis de philosophie»/1959 σελ. 312.

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

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

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

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

4. Τὸ παιδί καὶ τὸ ἄμεσο περιβάλλον του.

Τὸ παιδί, ἀπὸ τὴ γέννησή του ἀκόμη, εἶναι δέχτης ὁρισμένου περιεχομένου ζωῆς. Τὸ περιεχόμενο αὐτὸ τὸ παίρνει ἀπὸ τὰ ἑπακτὰ στοιχεῖα τῆς γύρω του πραγματικότητας, ποὺ ἀποτελοῦν καὶ τὸν κόσμον τῆς ἐμπειρίας του. Καὶ ἀποκτάει αὐτὴν τὴν ἐμπειρία μὲ ὀδύνη, ἄλγος καὶ μόχθο καθὼς παλεύει νὰ προσαρμοστῇ στὸ περιβάλλον του ἐνστιγματικὰ στὴν ἀρχὴ γνωστικὰ ἀργότερα. Καὶ ἡ πορεία αὐτὴ τῆς προσαρμογῆς εἶναι ὀδυνηρὴ ἀλλὰ ταυτόχρονα καὶ πλουτοφόρα. Γι' αὐτὸ τὸ ἐμπειρικό περιεχόμενο τῆς προσχολικῆς ἡλικίας εἶναι τὸ πλουσιότερο συγκριτικὰ μὲ τὶς ἄλλες περιόδους τῆς ζωῆς τοῦ παιδιοῦ.

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

Σὰν περιβάλλον ἐννοοῦμε ἕνα συγκεκριμένο χῶρον ζωῆς, μέσα στὸν ὁποῖον ἀσκοῦνται ποικίλης φύσεως ἐπιδράσεις — κοσμικὲς, κοινωνικο-οἰκονομικὲς, ἱστορικο-

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

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

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

πολιτιστικές, μορφωτικές κ.λπ. — στα άτομα, πού ζούν μέσα σ' αυτόν, πραγματοποιούνται μεταξύ τους σχέσεις και μίαν αδιάκοπη ψυχοσυναισθηματική και πνευματική επικαταλλαγή. Για μεθοδολογικούς λόγους διαχωρίζεται τὸ περιβάλλον σὲ φυσικό και ἀνθρώπινο, ἂν και ὁ δεσμός τοῦ ἀνθρώπου, ὅπως παρατήρησε Γερμανὸς κοινωνιολόγος τοῦ περασμένου αἰώνα, δὲν εἶναι ἄμεσος· περνάει μέσα ἀπὸ τὴν κοινωνία και μὲ τὴ μεσολάβηση τῆς ἐργασίας του. Ἐκεῖνο πού ἐνδιαφέρει, λέει ὁ φιλόσοφος Rauch, δὲν εἶναι ἡ γῆ, ἀλλὰ ἡ χρήση τῆς διὰ τῆς τεχνικῆς τοῦ ἀνθρώπου, πράγμα πού δὲ λογαριάζει ὁ γεωγραφικὸς νετεριμισμὸς, γιατί ἀγνοεῖ τὴ μεταμορφωτικὴ ἐνέργεια τῆς ἀνθρώπινης ἐργασίας. (28) Ἀπὸ τὴ στιγμή τῆς γονιμοποίησης και ἴσαμε τὴν ὥρα τοῦ θανάτου, τὸ περιβάλλον ἐνεργεῖ σταθερὰ πάνω στὸν ἀνθρώπο. Ἡ ἐνέργειά του εἶναι, ὅπως τονίστηκε, ἰδιαίτερα σημαντικὴ κατὰ τὸ στάδιο τῆς παιδικῆς ἡλικίας, γιατί βοηθάει νὰ συμπληρωθοῦν οἱ βασικὲς ὀργανικὲς κατασκευές, προσφέροντας στὶς ποικίλες βιοψυχικὲς λειτουργίες τοὺς κατάλληλους ἐρεθισμούς. Δίχως τοὺς ἐρεθισμοὺς αὐτοὺς θὰ παρέμειναν αὐτὲς «ἐν δυνάμει» και ἀτροφικὲς. Ἡ σημασία τοῦ ἀνθρώπινου περιβάλλοντος στὴν βιοψυχικὴν ἀνάπτυξη τοῦ ἀνθρώπου εἶναι σημαντικὴ. Ἐξω ἀπ' αὐτὴ τὸ παιδί θὰ παρέμεινε ἕνας ἄγριος.

Τὸ ἄτομο, μὲ τὴν ἐπίδραση τοῦ περιβάλλοντος, μέσα στὸ ὁποῖο ζῆ, και μὲ τὶς ὅποιες εἰσφορὲς ἀπὸ τὶς διαπροσωπικὲς σχέσεις, οἰκοδομεῖ τὴν καθορισμένη προσωπικότητά του. Τὸ κάθε παιδί κατέχει ἕνα δικό του βιοψυχολογικὸν ἐξοπλισμὸ, πού δὲ μένει σταθερὸς· τροποποιεῖται ἀδιάκοπα ἀπὸ τὴν ἐπίδραση τοῦ οἰκογενειακοῦ και κοινωνικοῦ περιβάλλοντος ἀλλὰ και ἀπὸ τὰ ὅποια περιστατικὰ τῆς προσωπικῆς του ἱστορίας, τῆς προσωπικῆς του περιπέτειας.

Τὸ παιδί, ὡστόσο, δὲν εἶναι ἕνας παθητικὸς δέχτης τοῦ περιεχομένου ζωῆς, πού ἔρχεται μὲ τοὺς ἐρεθισμοὺς τοῦ περιβάλλοντος, μὲ τὶς πιέσεις και ἀντιστάσεις τῆς ἀντικειμενικῆς πραγματικότητας, ἀλλὰ ἕνα ὄν ἐνεργητικὸ, δρῶν, πού μὲ τὴ σειρά του ἀντεπενεργεῖ.

Μεταξὺ παιδιοῦ και περιβάλλοντος ὑπάρχει μιὰ διαλεκτικὴ ἀλληλεπίδραση, ἕνα κύκλωμα δυνάμεων μὲ ἀντιθετικὴ φορά. Ἡ πίεση τοῦ φυσικοῦ και κοινωνικοῦ περιβάλλοντος ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά, πού ὑπάρχουν ἀντικειμενικὰ και ἀνεξάρτητα ἀπὸ τὸ παιδί, και οἱ ποικίλες δικές του προσαρμοστικὲς ἀγωγὲς ἀπὸ τὴν ἄλλη. Ὅσο και ἂν εἶναι καίρια και ἀποφασιστικὰ προσδιοριστικὴ ἡ ἐπίδραση τοῦ περιβάλλοντος στὴν ὄντογενετικὴ ἀνάπτυξη τοῦ παιδιοῦ, ἡ τελευταία δὲν εἶναι ἀπόλυτα ἑτερόδοτη. Ὑπάρχει χῶρος και γιὰ τὴν ἐλεύθερη αὐτοδιαπλαστικὴ του πρωτοβουλία, νὰ βεβαιώση τὴν προσωπικότητά του και ν' ἀναπτύξη ὅλες του τὶς δυναμικότητες. Ὁ σύγχρονος Γάλλος ψυχολόγος René Zazzo γράφει: «Ἡ συνείδηση προσδιορίζεται ὀργανικά, κοινωνικά, ἀλλὰ γίνεται μὲ τὴ σειρά τῆς προσδιοριστικῆς παράγοντας, πηγὴ αὐτονομίας, ἐλευθερίας. Ὁ ἄνθρωπος εἶναι ἑτεροπροσδιορισμένος ἀλλὰ γίνεται μὲ τὴ σειρά του ὁ δημιουργὸς τοῦ ἑαυτοῦ του». Τὸ αἶτημα αὐτὸ τῆς ἐλευθερίας τοῦ παιδιοῦ, πού εἶναι, κατὰ τὸν Wallon, ὄν κοινωνικὸ γενετικά, θὰ τὸ ἱκανοποιήσωμε στὶς αὐτοεκφραστικὲς του δράσεις, οἱ ὅποιες πρέπει νὰ ἔχουν τὴ σφραγίδα τοῦ προσωπικοῦ ὕφους, τοῦ δικοῦ του τόνου ζωῆς. Νὰ γίνῃ ἕνα πρωτότυπο και ἀληθινὰ δημιουργικὸ ἄτομο, μὲ προσωπικὸ ἦθος και ὕφος.

Ἔτσι, στὰ δόγματα τῆς νέας ἀγωγῆς ὑπάρχουν στὸ σημεῖο τοῦτο ὀρισμένες ἀκραῖες θέσεις, πού εἶναι στὴν οὐσία τους πλάνες. Ἀναφέρομε ἐνδεικτικὰ τὸ δόγμα ν' ἀφήνεται τὸ παιδί ἐλεύθερο ν' ἀνακαλύπτῃ μόνο του τὴν ἀλήθεια, νὰ σβήσωμε, ἂν εἶναι δυνατόν, τελείως τὴν παρουσία τοῦ δασκάλου ἀκόμη και στὴν ἐκλογή τῆς ὕλης (σύστημα Β. Otto ἐνιαία διδασκαλία μὲ βάση τὶς αὐθόρμητες ἀνακοινώσεις

τοῦ παιδιοῦ, πού τόση κατάχρηση ἔγινε παλιότερα στή χώρα μας). Ἔδιναν πλιότερη σημασία στό πῶς θά μάθη ὁ μαθητής καί λιγότερη στό τί θά μάθη, μολονότι καί τὰ δυὸ αἰτήματα εἶναι ἀξεχώριστα, Ἀπό ἀντίδραση στόν ἄκαμπτο μεθοδικό φορμαλισμό τοῦ παραδοσιακοῦ σχολείου ὑψώσαν τὴν ἐλευθερία τοῦ παιδιοῦ καί τὴν αὐτενέργεια σὲ μεταφυσικὲς ὀντότητες. Καταλήξαμε, ἔτσι, σ' ἓναν ἀρνητικὸ φορμαλισμό.

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

Μεταξὺ τοῦ παιδιοῦ, λοιπόν, καί τοῦ περιβάλλοντος ὑπάρχει μιὰ σχέση ἀναμφισβήτητης ἀλληλεξαρτήσης, τὴν ὁποία δὲν μπορεῖ καί δὲν πρέπει ν' ἀγνοήσῃ ἢ ἀγωγῇ. Μέσα σ' αὐτὸ τὸ διπολικὸ κύκλωμα πραγματώνονται οἱ διαδικασίες τῆς μάθησης. Ἀπὸ τὴ μιὰ μεριά τὸ παιδί, σὰ βιοψυχολογικὸ ὄν, καί ἀπὸ τὴν ἄλλη τὸ ἄμεσο περιβάλλον του, θεωρημένο στὴν πιὸ πλατιά καί πιὸ πλήρη σημασία του, μέσα στό ὁποῖο καλεῖται ν' αὐτοπραγματωθῇ. (30)

Τὸ παιδί εἶναι προικοδοτημένο, ὅταν ἔρχεται στόν κόσμο, μ' ἓνα πολὺπλοκο σύστημα βιολογικῶν μηχανισμῶν, πού βοηθοῦν τὴν ἀνάπτυξή του καί ἱκανοποιοῦν τὴν ἀνάγκη του νὰ προσαρμοστῇ στό περιβάλλον, νὰ γνωρήσῃ ὅ,τι ἐρεθίζει τὶς αἰσθήσεις του, νὰ θεραπεύσῃ τὶς ἀδιάκοπα πολλαπλασιαζόμενες ἀνάγκες του καί ν' ἀποκαταστήσῃ τὴ λειτουργικὴ του ἰσορροπία, πού ἀπειλεῖται συνεχῶς ἀπὸ τὴ ρευστότητα καί μεταβολὴ τοῦ περιγύρου. Μὲ τὸν ἰδρώτα τοῦ προσώπου του, λέγει Γάλλος παιδαγωγός, ἀποχτᾷ τὸ παιδί τὴν πείρα του, καθὼς πασχίζει μὲ τ' ἀπληστα καὶ ἀχόρταγα μάτια του, νὰ γνωρίσῃ τὸ γύρω του κόσμο, νὰ τὸν κατακτήσῃ καί νὰ προσαρμοστῇ σ' αὐτόν. Οἱ μηχανισμοὶ αὐτοί, πού ὀρμέμφυτα βοηθοῦν τὸ παιδί νὰ πραγματοποιήσῃ τὴν προσαρμογὴ τούτη, εἶναι κυρίως τὰ ἐνστιχτα (τὰ δυναμικὰ στερεότυπα, ὅπως τὰ ὀνομάζει ὁ μέγας φυσιολόγος Παυλώφ). Στὸ κύκλωμα αὐτὸ τῶν ἐνστιχτων, «ὀωρεὰ μόνιμη καί ἀναπαλλοτριωτὴ, πού ἔγινε σ' ὄλα τὰ ἔμβρια ὄντα ἀπὸ τὴν ἴδια τὴ φύση», (31) οἰκοδομεῖται μὲ τὴν ἐπανάληψη καί τὴν ἄσκηση μιὰ σειρά ἔξεων καί, μὲ τὴν ὀργανωμένη καί σκόπιμη ἐπίδραση τῆς κοινωνίας, ἢ ἴδια ἢ μάθηση. Στούς ἐρεθισμοὺς, τὶς πιέσεις καί ἀντιστάσεις τῆς ἀντικειμενικῆς πραγματικότητας ἀποκρίνεται μὲ προσαρμοστικὲς διαδικασίες καί ἀντιδράσεις, γιὰ νὰ ἱκανοποιήσῃ τὶς ἄπειρες ἀνάγκες του. Καί οἱ ἀνάγκες αὐτὲς εἶναι οἱ γέφυρες, πού συνδέουν τὸ παιδί μὲ τὸ ἄμεσο περιβάλλον του.

Ὄταν, λοιπόν, θὰ ἔρθῃ τὸ παιδί στό σχολεῖο, θὰ εἶναι ἐφοδιασμένο μὲ τὴν πείρα του, πού τὴν ἀπόκτησε μὲ τὶς προσαρμοστικὲς ἀγωγὲς στὴ στενώτερη πατρίδα του. Ἡ ἴσαμε τότε μάθησή του, πού κέρδισε μὲ πολλὴ ὀδύνη, μὲ τὰ ἐνστιχτά του, τὰ παιγνίδια του, τὴν ποιητικὴν ἀνιμιστικὴ του φαντασία, ἔχει βυθισμένες τὶς ρίζες τῆς στό τοπικὸ του περιβάλλον. Εἶναι οἱ πρῶτες καί πιὸ δυνατὲς ρίζες, πού ἀπό-

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

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

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

χτάει τὸ ψυχοβιολογικὸ μας ὄργανο, πὸν πηγαίνουν πολὺ βαθιά, ἀπλώνονται γρήγορα καὶ μᾶς κρατοῦν παγιδευμένους στὸ πλέγμα τους. Εἶναι, λοιπόν, καὶ μὲ τὸ σῶμα του καὶ μὲ τὴν ψυχὴ του καὶ μὲ τὸ πνεῦμα του κυριολεκτικὰ βυθισμένο στὴ στενότερη πατρίδα του, ἢ ὁποῖα εἶναι στοὺς βηματισμοὺς τῆς παιδικῆς του ἡλικίας ἢ ἀστείρευτη πηγὴ τῆς ἐμπειρίας του καὶ κατακλύζει μὲ τὴν παρουσία της τὸν ὑπαρξιακὸ του χῶρο. Μποροῦμε νὰ τὸ παρομοιάσωμε σὰ μιὰ «εὐαίσθητη ἀνακλαστικὴ συσκευή», πὸν ἀναδονεῖται σὲ κάθε ἐπίδραση τοῦ περιβάλλοντος. Πράγματα, ὄντα καὶ φαινόμενα τῆς στενότερης πατρίδας, ἢ συμπεριφορὰ μας, οἱ πράξεις μας, οἱ σκέψεις μας ἀποτυπώνονται στὰ βαθύτερα ὑπαρξιακά του στρώματα. Συνάπτει μὲ τὴ γύρω του πραγματικότητά ποικίλους δεσμούς, καθὼς ἀποκρίνεται στοὺς ἐρεθισμοὺς της· οἱ ἀπαντήσεις αὐτές, μὲ τὴν ἐπανάληψη, ἐγγράφονται στὴ μνήμη του, γίνονται αὐτοματισμοὶ καὶ δυναμικὰ στερεότυπα.

Τὸ παιδί κάνει γεωγραφία καὶ ἀνιχνεύει τὸ περίγυρό του ἀπὸ τὸν πρῶτο κιόλας χρόνον τῆς ζωῆς του, ὅταν τριποδίξῃ ἀνεβαίνοντας τὰ σκαλιὰ τοῦ σπιτιοῦ. Δὲν πρέπει νὰ ἐκπλαγοῦμε, ὅταν πούμε, γράφει ὁ L. Nougier (32) ὅτι τὸ παιδί εἶναι βαθύτατα γεωγράφος, γεωγράφος μ' ὄλους τοὺς πόρους τοῦ δέρματός του, μ' ὄλες τὶς αἰσθήσεις τῆς νέας του ψυχῆς. Τέτοιος θὰ παραμείνῃ, καὶ ὅταν φοιτήσῃ στὸ σχολεῖο, σ' ὄλη τὴ σχολικὴ φοίτηση, σ' ὄλη του τὴ ζωὴ. Μὲ τὴ διαφορὰ ὅτι στὸ σχολεῖο οἱ γεωγραφικὲς του ἀνιχνεύσεις στὸ χῶρον τῆς στενότερης πατρίδας θὰ γίνονται μὲ σύστημα καὶ σχέδιο, ὀργανωμένους καὶ στὰ γενικὰ καὶ στὰ καθέκαστα.

Ἡ σχέση τοῦ παιδιοῦ μὲ τὸ περιβάλλον του εἶναι καθαρὰ βιωματικὴ. Καὶ βιώνει τὸ παιδί τὸ περίγυρό του διαφορετικὰ ἀπὸ τὸν ὄριμον. Τὸ πλησιάζει μ' ἕναν ἰδιότυπο τρόπο, πὸν εἶναι ζωτικὴ ἐπαφὴ περισσότερο παρὰ νοητικὴ λήψη, συναισθηματικὴ μέθεξι παρὰ συστηματικὴ γνώση. Ἐλκουν τὸ παιδί τὰ ὄντα καὶ τὰ πράγματα τοῦ περιβάλλοντος καὶ ἀναπτύσσει μέσα σ' αὐτὸ ὀρισμένη φυσικὴ δραστηριότητα γενεσιουργὸ γνώσεων καὶ ἕνα εἶδος νοητικῆς ἐνέργειας. Ὡστόσο, αὐτὴ ἢ ἐμφυτὴ περιέργειά του δὲν μπορεῖ νὰ χαρακτηριστῇ καθαρὰ διανοητικὴ, γιὰτὶ οἱ συνιστάμενες της εἶναι παγιδευμένες μέσα στὴ συναισθηματικότητά καὶ στὴν κινησιο-αισθητικὴ ἐνεργητικότητά του. Ἡ ἀμυγδαλιὰ τῆς αὐλῆς εἶναι γιὰ τὸν ἐνήλικον τὸ δέντρο, πὸν ἀρρωσταίνει, πὸν κλαδεύεται, γιὰ νὰ καρποφορῇ, ἐνῶ γιὰ τὸ παιδί εἶναι τὸ δέντρο τῶν παιγνιδιῶν του. Σκαρφαλώνει σ' αὐτὸ ἢ δένει τὴν κούνια του. Ὅλα τὰ ἀντικείμενα τῆς στενότερης πατρίδας ἐνδιαφέρουν τὸ παιδί, καθὼς ὑφαίνονται στὰ παιγνίδια του, στὶς προθέσεις του, στὶς φαντασιώσεις του, στὶς τέρψεις του. Εἶναι τὸ δέντρο, πὸν τοῦ δίνει τοὺς γλυκοὺς του καρπούς. Ποτὲ δὲν προβαίνει σὲ μιὰ ὀποιαδήποτε αἰσθητικὴ ἐκτίμηση τῆς ἀρχιτεκτονικῆς τοῦ δέντρου. Συνεπῶς, ἀπέναντι στὴ φύση τὸ παιδί δὲν παίρνει στάση αἰσθητικοῦ καὶ θεωρητῆ. Τὸ φυσιολογικόν, κοντολογίς, συναισθημα τοῦ παιδιοῦ δὲν εἶναι ζωγραφικόν καὶ πλαστικόν, ἀλλὰ συναισθηματικόν, μουσικόν, ἀκαθόριστον ποιητικόν καὶ παγανιστικόν, προσδιορισμένον ἀπὸ τὴν ἀνιμιστικὴν του ψυχοτροπία καὶ ἀπὸ αἰτίες πραγματικῆς. (33)

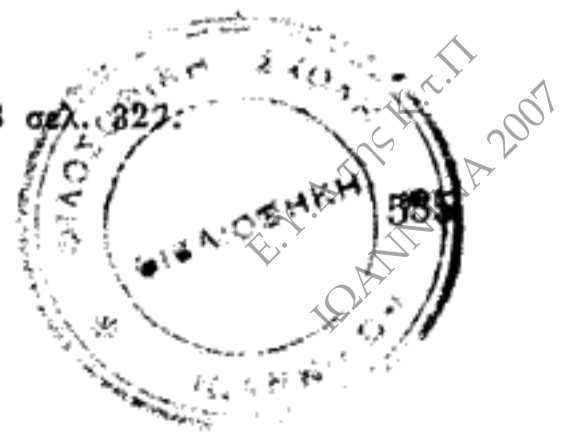
Πιὸ συγκεκριμένα, τὸ παιδί ἀπέναντι στὰ πράγματα καὶ τὰ ὄντα τῆς γύρω του φύσης παίρνει τοῦτες τὶς στάσεις.

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

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

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

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



νά τὰ χαλνάη, νά ξεσχίξη, νά κατασκευάζη, νά καταστρέφη, νά ξεριζώνη, νά μεταφέρη κ.τ.λ. γιά ν' άσκή τις δυνάμεις του.

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

Τά διαφέροντα αυτά παρορμούν τό παιδί νά πραγματοποιή μέσα στό περιβάλλον του πολυάριθμες άνιχνεύσεις, από τις όποιες αποκομίζει όρισμένες γνώσεις για τά όντα και τά πράγματα.

«Η γεύση, πού τό παιδί παίρνει από τά πράγματα, γράφει ό Η. Wallon, μπορεί νά μετρηθῆ με την έπιθυμία και τή δύναμη, πού έχει νά τά χειρίζεται, νά τά τροποποιή, νά τά μεταμορφώνη. Νά καταστρέφη και νά κατασκευάζη είναι οι προσπάθειες, πού δέν παύει νά παραχωρή στον έαυτό του. Έτσι, άνιχνεύει σ' αυτά τις λεπτομέρειες, τους δεσμούς, τους διαφορετικούς πόρους». (34)

Η ψυχή του παιδιού, λοιπόν, όταν αυτό έρχεται στό σχολείο, είναι διπλοσύντατη. Από τή μιá μεριά ή κληρονομικότητα, πού προσδιορίζει έν «δυνάμει» τό ψυχολογικό του όργανο, και από τήν άλλη ή «συσσωρευθεΐσα» πείρα από τά έπακτά στοιχεία τής στενώτερης πατρίδας. Τή διπλοσύντατη αυτή δομή τής ψυχῆς του παιδιού δέν πρέπει νά τήν παραγνωρίζωμε. Στα έπακτά στοιχεία τής στενώτερης πατρίδας του παιδιού, με τά όποια οικοδομεί τήν έμπειρία του, θα στηρίξη ή Παιδεία τις μορφωτικές της διαδικασίες και θα δοκιμάση τήν ποιότητά της. Στα έπακτά στοιχεία του τοπικού περιβάλλοντος θ' ανακαλύψωμε τό έναρμονιστικό στοιχείο, πού θα συνδέση έσωτερικά, σ' ένα όργανικό σύμπλεγμα, τις επί μέρους γνώσεις, τις όποιες πρέπει νά προσφέρωμε συστηματικά στό παιδί, για νά ευθυγραμμιστούμε με τον ψυχοπνευματικό του συγκρητισμό, τήν καθολικήν αντίληψη, πού δεσπόζουν στον ύπαρξιακό του χώρο ως τον 8ο χρόνο τής ζωῆς του.

Ένώ ό ένήλικος έχει στη διάθεσή του τις κατηγορίες, για νά κατανοήση τον κόσμο, έλέγχει τις γνωστικές του διαδικασίες και τις μεθοδεύει με τήν παρατήρηση, τή σύγκριση, τήν άφαίρεση, τή συνειδητή γενίκευση και ταξινόμηση, συλλαβαίνει σχέσεις μέσα στα πράγματα και μεταξύ των πραγμάτων, τό παιδί είναι άνήμπορο για μιá τέτοια λογική έργασία. Η σκέψη του είναι συγκρητική, ρεαλιστική και μυθοπλαστική, μη άντιστρέψιμη, παραθέτει αλλά δέν υποτάσσει, μεθοδεύεται από τό ειδικό προς τό ειδικό, άνίκανο νά συλλάβη σχέσεις και νά προχωρήση σε γενικεύσεις. Γνωρίζει τον έξωτερικό κόσμο από τό πρίσμα των προθέσεων του. Άγνοεί τήν ύπαρξη των ύφισταμένων σταθερών σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων και των όντων και τους νόμους, πού τις διέπουν. Η καθαντό σκέψη, όμως, είναι, όπως γράφει ό Η. Wallon, «ύφασμένη από σχέσεις».

α) Ο άπώτερος στόχος τής παιδαγωγικής μας άποστολής είναι νά μετατρέψωμε συστηματικά, με σεβασμό των έξελικτικών βαθμίδων, τις συνισταμένες τής παιδικῆς σκέψης σ' εκείνες του ένήλικου. Μιá καταστροφή και μιá κατασκευή ταυτόχρονα. (35) Ξεκινώντας από τά πράγματα και δουλεύοντας πάνω στα πράγματα, θα όδηγηθῆ τό παιδί στην αντικειμενικότητα. «Τά πράγματα, λέει ό J. Piaget, δέ μās διδάσκουν, αλλά ή ένέργειά μας πάνω στα πράγματα». Εΐσχωρώντας πιό βαθιά και μελετώντας συστηματικότερα τό περιβάλλον, τό παιδί ανακατασκευάζει τό νοητικό του όργανο. Γιατί ή διανοητική καλλιέργεια άπαιτεί έπανελημμένες έπαφές με τό περιβάλλον. Έτσι μονάχα μπορούν νά δημιουργηθουν τά νέα νοητικά σχήματα.

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

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

35. La Trilogie κ.τ.λ. ό. π. σελ. 10.

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

γ) Ἐρευνώντας τὴ στενότερη πατρίδα του, θ' ἀνακαλύψῃ τὸν ἄνθρωπο πὸν κοπιᾶζει, ἀγαπᾶ τὴ γῆ του, ἐπιτυγχάνει, ἀποτυγχάνει, τὴ μεταμορφώνει καὶ μεταμορφώνει ταυτόχρονα καὶ τὸν ἑαυτὸ του. Νὰ συνοπτικὰ ἢ λογικὴ, ἢ ψυχολογικὴ καὶ κοινωνικὴ θεμελίωσις τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος.

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

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

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

Χρειάζεται, λοιπόν, ἐπιλογὴν τῶν ἐπακτῶν στοιχείων τοῦ περιβάλλοντος, κλιμάκωσις καὶ διάρθρωσις παιδαγωγικὴ τέτοια, πὸν νὰ ὑπηρετῇ τὸν κεντρικὸν μορφωτικὸν σκοπὸν τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου.

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

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

Τὸ παιδί γνωρίζει, βέβαια, πολλά φυσικά στοιχεία τῆς στενότερης πατρίδας. Ἄλλά, ἂν σκάψωμε βαθύτερα, θὰ διαπιστώσωμε ἀτέλειες· δὲν ξέρει νὰ τὰ λογαριαζῆ, ν' ἀναλύῃ τὶς ἐντυπώσεις καὶ τὶς γνώσεις του, νὰ δίνη σ' αὐτὰ τὸν ὀρθὸ ὄρισμό τους. Οἱ διανθρώπινες σχέσεις δὲν προσφέρονται στὴν ἄμεση παρατήρηση. Τὸ παιδί τῶν 7 χρόνων εἶναι ἀνίκανο ἀκόμη γιὰ τὰ ἀνθρώπινα γεγονότα καὶ περισσότερο ἀνήμπορο ν' ἀνιχνεύῃ τοὺς αἰτιακοὺς δεσμούς τους, τὶς ἀναγκαῖες συνεπαφές καὶ συναρτήσεις τους πρὸς τὸ γεωγραφικὸ περιβάλλον.

Κοντολογίς, πρέπει νὰ μεταστοιχειωθῆ τὸ τοπικὸ περιβάλλον, μέσα στὸ πρόγραμμα καὶ στὴ διδαχτικὴ πράξι, σὲ παιδαγωγικὸ περιβάλλον, ποὺ νὰ στοιχῆ καὶ νὰ ἐναρμονίζεται πρὸς τὰ βιώματα, τὰ διαφέροντα καὶ τὰ προσληπτικὰ σχήματα τοῦ παιδιοῦ. Καὶ τὴν ἐργασία αὐτὴ θὰ τὴν κάνῃ ὁ δάσκαλος μὲ τὴν ἀγρυπνὴ παιδαγωγικὴ του ὄραση, ποὺ ἐπιβάλλεται νὰ γνωρίζῃ καὶ στὰ γενικὰ καὶ στὰ καθέκαστα τὴ στενότερη πατρίδα τῶν μαθητῶν του.

(Συνέχεια στὸ ἐπόμενο)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΝΕΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ