

ἀκρόαση μιᾶς συμφωνίας τοῦ Μπετόβεν ἢ ἑνὸς κονσέρτου τοῦ Ἄρμστρογκ, ν' ἀναλύσω ἕνα ποίημα τοῦ Ἄραγκὸν ἢ ἕνα μυθιστόρημα τοῦ Καμύ, νὰ ἐνδιαφερθῶ γιὰ μιὰν ἀπεργία τῶν μεταλλουργῶν, γιὰ τὴ ζωὴ τοῦ συνδικάτου τῶν μεταλλωρῦχων 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, κοντολογία, εἶναι κάθε τι ποῦ μᾶς περιβάλλει ὕλικά, πνευματικά, πᾶν ὅ,τι συμβαίνει, γίνεται ἀντικείμενο σκέψης καὶ πίστεως, καταφάσκεται καὶ ἐκφράζεται γύρω μας...» (53)

7. Τὸ πρόγραμμα καὶ ἡ διάρθρωσή του

Προηγούμενα δώσαμε περιληπτικὰ ἕνα σχέδιο μελέτης τοῦ περιβάλλοντος γιὰ τὸ δάσκαλο. Σ' αὐτὸ ὑπάρχουν κίβλας οἱ γενικὲς γραμμὲς ἑνὸς προγράμματος, ποῦ δείχνει *grosso modo* τὰ πεδία ἐρευνας καὶ τὰ ὁρία τῆς. Ἡ παιδαγωγικὴ ἐπεξεργασία καὶ διάρθρωση τῶν θεμάτων, ποῦ θ' ἀποτελέσουν τὰ κέντρα μελέτης στὶς διαφορὲς τάξεις, δὲν ἀνήκουν στοὺς στόχους ἐπιτέξεως τῆς μελέτης. Ὡστόσο, θὰ διατυπώσωμε ὁρισμένους βασικὰς ἀρχές, ποῦ πρέπει νὰ ἴναι 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 συνθήκες τοῦ σχολείου του. Ἡ προσαρμογὴ τοῦ προγράμματος στὶς εἰδικὲς συνθήκες ἑνὸς σχολείου εἶναι κίβριο καὶ ἀνέκκλητο αἴτημα τῆς νέας ἀγωγῆς. Μειονέκτημα τῶν παλαιῶν προγραμμάτων ἦταν, ὅτι ἐπέβαλαν σ' ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς χώρας, ποῦ ζοῦν σὲ διαφορετικὲς περιοχές, τὶς ἴδιες ὕλες, τὰ ἴδια θέματα. Ἄν καὶ γιὰ τὰ προγράμματα τῶν ξεχωριστῶν μαθημάτων ἢ ὁμοιομορφίᾳ 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 ἐπαφή μὲ τὸ συγκεκριμένο χῶρο τῆς ζωῆς του, μὲ τὰ πράγματα, τὰ ὄντα καὶ τοὺς ἀνθρώπους, ποῦ 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 προσηληπτικὲς ἰκανότητες τοῦ παιδιοῦ, ποῦ 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 συνθήκες τοῦ σχολείου καὶ τῆς περιοχῆς τους. γ) Νὰ μὴν εἶναι παραφορτωμένα.

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

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

κεντρίσωμε στο παιδί αυτός είναι ένας από τους ουσιαστικούς σκοπούς της αγωγής, αν θέλη να είναι πλήρως ωφέλιμη. Δε θα δριστεύν, με τρόπο αμετάκλητο, οι λεπτομέρειες της διδασκίας ύλης, γιατί μπορεί να είναι πλεονεκτικό να μη διασκορπίζεται πολύ το διαφέρον των μαθητών και είναι προτιμότερο, για την καλύτερη κατανόηση και καλύτερη χρησιμοποίηση μιας μάθησης, να επιμείνωμε περισσότερο σ' ένα πρόβλημα παρά να περιοριζόμαστε στη συνόψιση όλων. Για την καλύτερη μόρφωση του πνεύματος, δεν υπάρχει χρεία εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, αλλά γνώσεων σε βάθος...» (53)

Όλες οι παραπάνω θέσεις ισχύουν *mutatis mutandis* προκειμένου και για το πρόγραμμα μελέτης του περιβάλλοντος. Ο κίνδυνος, μάλιστα, του εγκυκλοπαιδισμού εδώ είναι μεγαλύτερος, γιατί μας παγιδεύει την πάσα στιγμή. Χρειάζεται παιδαγωγική εγρήγορση και τάκτ. Το τοπικό περιβάλλον έχει ανείπωτο πλούτο. Το πρόγραμμα θα καταστήσει προσεχτικούς τους δασκάλους στην έκλογή, την αξία και την ποσότητα των θεμάτων, που θα επεξεργαστούν κάθε χρονιά, σύμφωνα με το μεγάλο κανόνα: λίγο αλλά καλό και στην ποσολογία των γνώσεων, που προσφέρουμε, να κρατάμε το σωστό μέτρο. Πρωταρχικός στόχος της παιδαγωγικής δεν είναι η έκταση των γνώσεων, αλλά η ποιότητά τους, που εξαρτιέται από τη δημιουργική και γόνιμη αφομοίωσή τους. «Να κάνωμε τα παιδιά μας όχι πηγάδια, αλλά πηγές αναβρυστικές και να τα προετοιμάσωμε έτσι, ώστε να κυβερνούν τη σκέψη τους και τη διαγωγή τους». (Βελγικό Πρόγραμμα).

Να έχη, λοιπόν, εύκαμψία το πρόγραμμα μα όχι απόλυτη: τα δρια της προσαρμογής του στις ειδικές τοπικές συνθήκες του σχολείου θα 'ναι καθορισμένα και όχι ρευστά. Θα δρίξη τα γενικά πλαίσια και τους αντικειμενικούς στόχους, με σαφήνεια και ακρίβεια, που θα εμπλουτίζονται με θέματα εμπνευσμένα από το συγκεκριμένο τοπικό περιβάλλον του σχολείου. Το θεμελιακό τούτο έργο ανήκει, βέβαια, στην εϋθύνη των δασκάλων. Η ύψη και η οϋσία μιας τέτοιας εργασίας, δυστυχώς, υπερβαίνει τις δυνάμεις του μεμονωμένου δασκάλου.

Μόνον συλλογικά οι δάσκαλοι μιας περιοχής, με την παιδαγωγική καθοδήγηση ενός φωτισμένου επιθεωρητή, μπορούν να συμπληρώσουν και προσαρμόσουν εϋστοχα και άρτια το πρόγραμμα. Αλλιώς, μένουν ανοιχτές οι θύρες σ' όλες τις καταχρήσεις, τους εμπειρικούς αυτοσχδιασμούς, που περιγράφουν τις καίριες επιδιώξεις του προγράμματος.

Ποιές είναι οι ειδικές αρχές, που προσδιορίζουν τη σύνταξη ενός συγχρονισμένου προγράμματος; Ο J. Dewey ο μεγάλος πρωτοπόρος της νέας αγωγής, μας έδωσε εικονικά τις αρχές αυτές: «Να κρατάμε τις δύο άκρες της αλυσίδας». Ας αναλύσωμε την εικονική έκφραση σε παιδαγωγικά νοήματα. Η μιὰ άκρη της αλυσίδας είναι το παιδί με τήν αυθορμησία του, τις ανάγκες, τα διαφέροντα, τα βιώματα και την πείρα του, που την αποχτάει με τον «ίδρωτα του προσώπου του», καθώς χάνεται μέσα στα πράγματα και «άνιχνεύει μεθυσμένο το αλφάβητο του γύρω του κόσμου», για να τον κατακτήση και τελικά να ένταχτῆ σ' αυτόν. Η άλλη άκρη της αλυσίδας είναι το πρόγραμμα σπουδών, οι έσωτερικές και λογικές απαιτήσεις των διαφόρων μαθήσεων και των αντίστοιχων μορφωτικών αγαθών. Ανάμεσα στους δύο δρους της διαλεκτικής έτούτης σχέσης, του παιδιού και των μορφωτικών αγαθών, όπως εκφράζονται στο πρόγραμμα, στέκεται ο δάσκαλος, οργανωτής και

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

J. Dewey-Γ. Βασδέκη : Πείρα και Αγωγή/1952 «Δεν πρέπει λοιπόν τα προοδευτικά σχολεία να υποτάζονται παντού σ' ένα και το ίδιο πρόγραμμα. Γιατί τότε είναι σά να εγκαταλείψουμε την αρχή της συστοιχίας ανάμεσα στις σπουδές και στην τωρινή και ζωντανή πείρα» σελ. 72.

καθοδηγητής της αναγκαίας μορφωτικής επαφής. Ἄγρυπνᾶ, γιὰ νὰ γίνῃ πῶς εὐστοχα ἢ ἐπαφή τούτη πῶς λιγότερο διδάσκει καὶ περισσότερο καθοδηγεῖ τὶς διαδικασίες τῆς μάθησης· ἀντὶ νὰ χαλιναγωγῇ τὶς τάσεις τοῦ παιδιοῦ, ἐκγυμνάζει, ὑποστηρίζει, ἐμπνέει. Εἶναι σποριαῖς ἐνθουσιασμοῦ. Χρέος του εἶναι ν' ἀνακαλύπτῃ τὶς αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις τῶν διαφερόντων καὶ τῶν ἰκανοτήτων, 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 κατάχτησιν 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 μάθησις»: (Γ. Μαραγκουδάκης).

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

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

Ἐδῶ ἔχομε διατυπωμένη μιὰ οὐσιαστικὴ ἀρχή, πού στηρίζει θεωρητικὰ τὴν εἰσαγωγὴν στὰ νέα προγράμματα τῆς μελέτης τοῦ περιβάλλοντος. Νὰ ξεκινᾶμε ἀπὸ τὸ περιβάλλον, στὸ ὁποῖο ζῇ τὸ παιδί, γιὰ ν' ἀποκτήσῃ σαφεῖς ἐννοίες γιὰ τὰ πράγματα, μιὰ γνώση πραγματικὴ, πού νὰ ὑποστυλώνεται ἀπὸ τὴν ἄμεση παρατήρησι· 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 παιδευτικὴν μας προσπάθειαν; 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 ἀπάντησι στὸς 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 τὴν διδασκαλίαν 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 ἐξακολουθητικὸν ξεδίπλωμα μιᾶς ἀπασχόλησις καὶ στὸ νὰ τὶς λογαριάζωμε σὰν τὸν κύριον προμηθευτὴν 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 ἐκλογὴν καὶ στὴν μελέτη τῶν θεμάτων, πού θὰ μᾶς προσφέρουν αἰφνίδια ἀλλὰ ἔντονα βιώματα καὶ τυχαῖα διαφέροντα. Ἡ χρησιμοποίησις τους θὰ ἴναι, ὅμως, ἡ ἐξαίρεσις

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 Ἄγωγη/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.

καὶ ὄχι ὁ κανόνας. Θὰ ἐκμεταλλευόμαστε μεθοδολογικὰ ἓνα τυχαῖο διαφέρον, προϊόν ἑνὸς αἰφνίδιου καὶ ἔντονου βιώματος, ὅταν εἶναι δυνατό νὰ τὸ ἐντάξωμε στὴ γενικὴ γραμμὴ μιᾶς καθορισμένης δραστηριότητος καὶ μιᾶς συγκεκριμένης παιδευτικῆς προσπάθειας, τῶν ὁποίων ἡ κατεύθυνση καὶ οἱ ἀπώτεροι μορφωτικοὶ στόχοι πρέπει νὰ ἔναι στὴ συνείδησίν μας πάντοτε παρόντες.

Στὴ μεσαία καὶ ἀνώτερη βαθμίδα, πού ἔχομε νὰ δουλέψωμε μὲ μεγαλύτερους μαθητές, ἡ ἀνοχή μας στὰ τυχαῖα διαφέροντα, στίς εὐκαιρίες, πού ἐνδέχεται νὰ διασπάσουν τὴν ὁργανωμένη παιδευτικὴ μας προσπάθεια, ὄλο καὶ θὰ περιορίζεται. Θὰ καλλιεργήσωμε τὴν ἀνάγκη τῆς ἐνότητος τῶν μορφωτικῶν στόχων, πού ἐμφανίζεται στὴν ἡλικία αὐτή.

Τὸ τοπικὸ περιβάλλον εἶναι, ἄλλωστε, ἓνα μόνιμο, ζωντανὸ καὶ παλλόμενο κέντρο διαφέροντος, πού, ὅταν τὸ χειριστοῦμε σωστά, μπορεῖ νὰ κινητοποιῆ τίς δημιουργικὲς δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ, χωρὶς νὰ χρειάζεται νὰ καταφύγωμε σ' αὐτοσχεδιασμούς. Οἱ παιδευτικὲς δραστηριότητες, γιὰ νὰ ἔναι μορφωτικὲς, πρέπει νὰ ἔχουν ἓνα σκοπὸ, μία καθορισμένη κατεύθυνση, ἓναν ἀντικειμενικὸ στόχο παρόντα καθαρὰ στὸ πνεῦμα τοῦ παιδαγωγοῦ· ἀλλιῶς χάνεται ἄσκοπα σ' ἓναν «εντιλεντατισμὸ» ἢ σὲ μιὰ δραστηριότητα καθ' αὐτή. (57)

Εἶναι πλάνη, λοιπόν, ν' ἀκολουθοῦμε βῆμα πρὸς βῆμα τὰ τυχαῖα διαφέροντα τοῦ παιδιοῦ, δίχως νὰ τὰ κατευθύνωμε καὶ νὰ τὰ ἐντάσσωμε στὸ γενικὸ μας πρόγραμμα, νὰ ὑποκινήσωμε ἄλλα, γὰ παρεμβάλλωμε προβλήματα, νὰ προκαλέσωμε δραστηριότητες καὶ νὰ τίς συνδέσωμε σ' ἓνα ὄλο συναφές. Εἶναι ἀλήθεια, ὅτι ἀπὸ τὴ δραστηριότητα τοῦ παιδιοῦ, πού προκαλεῖ ἢ ἐπαφὴ του μὲ τὸ περιβάλλον, ἀναβρῦζουν προβλήματα. Ὅμως, τὸ παιδί εἶναι ἀνήμερο νὰ θέσῃ ὄλο τὰ προβλήματα, πού ἡ λύση τους ὀδηγεῖ στὴν ἀνακάλυψη τῶν ἀναγκαίων σχέσεων, στὴν ὁργανωμένη πείρα καὶ γνώση. Δίχως τὴ βοήθειά μας τὸ παιδί πνίγεται σ' ἓναν κύκλο ἀπὸ σκόρπιες, ἑτερόκλητες καὶ χαοτικὲς ἐμπειρίες.

Στὴν Α' τάξη ἢ προσπέλαση τοῦ περιβάλλοντος ἀπὸ τὰ παιδιά θὰ γίνεται μὲ τὴν πραγματογνωσία. Παρατηροῦν, περιγράφουν, τὰ ἴδια καὶ ὄχι ὁ δάσκαλος, τὰ πράγματα, πολλαπλασιάζουν αἰσθήματα καὶ ἀντιλήψεις, μὲ τὴν παρέμβαση ὄλων τῶν αἰσθήσεων. Τὸ παιδί «ὅσο ἐργάζεται καὶ δουλεύει πάνω στὰ πράγματα, τόσο μαθαίνει τίς ιδιότητές τους, τίς συνδέει κι ἀκόμα ξεχωρίζει τὸ ἓνα ἀπὸ τὸ ἄλλο». (58) Θὰ κεντρίσωμε καὶ τὸ συλλεχτικὸ του ἔστιχτο, γιὰ νὰ γυμναστοῦν οἱ αἰσθήσεις καὶ νὰ θησαυρίσῃ πολλές κατ' αἴσθησιν ἀντιλήψεις. Ἡ πραγματογνωστικὴ ἐξέταση ἀναγκαστικὰ θὰ εἶναι ἐξωτερικὴ (μορφή — χρῶμα — θέα — διαστάσεις)· δὲ θὰ φτάνῃ σὲ βάθος. Θὰ περιορίζεται στὸ ὅτι καὶ στὸ πῶς τῶν πραγμάτων, στίς σχέσεις μέσου — σκοποῦ, καὶ δὲ θὰ ἐπεκτείνεται στὸ γιατί, στὴν ἀνίχνευση αἰτιατικῶν δεσμῶν, πού ἀπαιτοῦν νοητικὲς δυνάμεις ἐξελιγμένες. (59)

Ἡ πραγματογνωσία εἶναι ἐξαίρετη ἄσκηση τῆς παρατήρησης καὶ τῆς σκέψης· τὸ παιδί ἐξετάζει, ἀκούει, αἰσθάνεται, γεύεται, ψηλαφάει, μετράει, ἐνεργεῖ μ' ὄλες τίς αἰσθήσεις του. Ἐθίζεται νὰ διακρίνῃ τὸ οὐσιῶδες ἀπὸ τὸ ἐπουσιῶδες, νὰ συγκεντρῶνῃ τὰ βασικὰ γνωρίσματα, νὰ θγάξῃ μιὰ γενικὴ ἔννοια, ἓνα συμπέρασμα. Ἀπὸ τὴν αὐθόρμητη παρατήρηση στὴ σχεδιασμένη παρατήρηση! Αὐτὸ θὰ γίνῃ συστηματικὰ, προοδευτικὰ, ὄχι ἀλματικὰ. Οἱ πραγματογνωστικὲς διαδικασίες δὲ θὰ ἔναι ἄτακτες, δίχως δεσμό, δίχως ἐνότητα.

Μὲ τὴν παρατήρηση καὶ τὴ δράση τὸ παιδί ἀποχτᾷ στερεὲς ἔννοιες τῶν πραγ-

57. Ag, Clausse : δ.π. σελ. 15.

58. P. Ἰμβριώτη : Ἀνθρωπιστικὴ Παιδεία /1655 σελ. 66.

59. L. Oneto : «Οἱ ἔννοιες τῆς αἰτιότητος, τοῦ ἀκριβοῦς πειραματισμοῦ, τοῦ ποιοτικοῦ ἢ ποσοτικοῦ νόμου, δὲν εἶναι ἀκόμη προσιτὰ στοὺς νέους μαθητές».

μάτων, αλλά ταυτόχρονα γίνεται και εξαιρετη γλωσσική άσκηση: εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, ορίζεται ακριβέστερα ή σημασία των πιο εύχρηστων λέξεων, κυρίως ουσιαστικών και επιθέτων, άλλ' ακόμη και των ρημάτων. Για τον P. Langevin ή πραγματογνωσία, που θεσμοδοτήθηκε για την α)θμια εκπαίδευση, απέτέλεσε μίαν αληθινή μύηση, ή όποια έδωσε αξιόλογα αποτελέσματα στο χώρο των φυσικών επιστημών». (60)

Στή Β' τάξη ή πραγματογνωσία θα μεγαλώση την ακτίνα της. Έδώ θα εξεταστούν και θέματα ένταγμένα σε μεγαλύτερα συμπλέγματα ζωής (π.χ. ή κοιλάδα — το ποτάμι — το 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 τίς χρησιμοποιούν τα παιδιά. Δέν πρέπει, όμως, να επιβάλλωμε πρόωρα άυστηρά λογικές και επιστημονικές ταξινομήσεις. Είναι έργο μάταιο αλλά και βλαβερό.

Στο 2ο τμήμα (Γ+Δ) τα θέματα θα 'χουν περισσότερο πλάτος, θα ύποστούν συστηματικότερες και πλατύτερες αναπτύξεις και θα 'ναι λιγότερα από το κατώτερο τμήμα. Δέν θα εμφανίζονται στο πρόγραμμα διάσπαρτα, θα ταξινομούνται άλυσιδωτά, θα εντάσσονται τα μέν στα δέν, για να σχηματίζουν μιά 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 τα ίδια θέματα μελέτης, αλλά κοιταγμένα από νέες όπτικές γωνίες. Θα ήταν άφελής παιδαριωδία να διατηρούμε το παιδί στο ίδιο επίπεδο, δίχως να διανοίγωμε νέους όρίζοντες, δίχως να του προσφέρωμε εύκαιρίες να δουλέψη το πνεύμα του σε καινούργια προβλήματα, ικανά να του δώσουν όξυδέρκεια και ρώμη.

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

Τή σπειρόσχημη διάταξη και όργάνωση των έννοτήτων στη μελέτη του περιβάλλοντος την τονίζουν πολλοί παιδαγωγοί, για να καταδείξουν την προοδευτική ανάπτυξη των γνώσεων του παιδιού σε πλάτος και την κλιμάκωση σε βάθος. (62)

Στήν 3η βαθμίδα (Ε'+ΣΤ') ή μελέτη του περιβάλλοντος άποχτá διαφορετικό προσανατολισμό. Τα επί μέρους μαθήματα ξαναπαίρνουν την άυτονομία τους. Στις δύο προηγούμενες βαθμίδες διαλύονται μέσα στα κέντρα μελέτης. Οι συνδέσεις έτοιμες πρέπει να είναι ουσιαστικές και όχι τεχνητές. Η διδασκαλία των ξεχωριστών μαθημάτων δέν έμποδίζει να συνεχιστή και στο άνώτερο τμήμα ή μελέτη του περιβάλλοντος. Όσον οι μαθητές ήλικιώνονται, εξαιτίας της προοδευτικής ανάπτυξης των πνευματικών τους ικανοτήτων, ή μελέτη του περιβάλλοντος μπορεί να πραγματοποιήση όλο και πιο μεστά την εκπολιτιστική 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 : Το Παιδί και τή Αναλυτικό πρόγραμμα : Δελτίο Π.Ι. 7-8/ σελ. 16. «Παραστατικά ή αντίληψη αυτή θα μπορούσε να άποδοθή σε μιά σπείρα, όπου κάθε κύκλος είναι και εύρύτερος και σε ψηλότερο επίπεδο από τον προηγούμενο».

— Dewey : «σπειρόσχημος κύκλος χωρίς τέλος . . . ». M. Bloch « . . . κατά όμόκεντρους κύκλους με ακτίνα αύξανόμενη . . . ». R. Potier «Μιά έλικοειδής καμπύλη με κέντρο το σχήμα είο . . . ». 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 καταχτήθηκαν σὲ ικανοποιητικὸ βαθμὸ.

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 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 συνδέσει τὰ διάσπαρτα μαθήματα, γόνιμα και ὄχι τεχνητά, σ' ἓνα ὅλο γεμάτο συνάφεια. Ἡ σωστὴ σύλληψη και ἐφαρμογὴ της και στὴ χώρα μας θα δώση 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 Πράξις 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. Δοκίμο γιὰ ἓνα νέο Α. Πρόγραμμα κ.λ.π. 1966
19. Σούρλα Εὐρ. Συγκεντρωτικὴ διδασκαλία κ.τ.λ. 1933
20. Τσαγκαῖ 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. Debesse Μ. - Κρέτση Α. Ἡ γεωγραφικὴ ἀγωγή και ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος. «Ν. Ἀγωγή» Β' τόμ.
23. Barker Μ. - Ἐηροτύρη 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' Έτη

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.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: ΑΝ. ΚΑΡΑΪΩΑΝΗ



Ἡ ἔνωση τῶν δυνάμεών μας

Samuel Roller

Καθηγητοῦ Πανεπιστημίου Γενεύης

Ἡ 20ῆ Διεθνὴς διάσκεψη Δημοσίας Ἐκπαιδεύσεως, πού συγκλήθηκε ἀπὸ τὸν Διεθνὲς Γραφεῖο Ἐκπαιδεύσεως (Bureau international d' éducation) καὶ τὴν ΟΥΝΕΣΚΟ, ἀσχολήθηκε τὸ περασμένο Ἰούλιο στὴ Γενεύη, μ' ἓνα σπουδαῖο θέμα: Ἡ Ὄργάνωση τῆς Παιδαγωγικῆς Ἐρευνας. Ὅπως κάθε χρόνο, στὴ συνδιάσκεψη ἔλαβε μέρος καὶ ἀντιπρόσωπος τῆς Ἑλλάδας (1).

Αισθάνομαι τὴν ἀνάγκη νὰ ἐπικαλεσθῶ στίς λίγες αὐτὲς γραμμὲς τὴ συνδιάσκεψη αὐτὴ γιὰ δύο κυρίως λόγους: Πρῶτα γιὰτι σκέπτομαι ὅλους τοὺς Ἑλληνας Παιδαγωγούς, πού πήγαν στὰ Πανεπιστήμια τῆς Γερμανίας, τῆς Ἀγγλίας ἢ τῆς Ἑλβετίας, γιὰ νὰ πλουτίσουν τίς παιδαγωγικὲς γνώσεις τους καὶ νὰ γνωρίσουν ἀπὸ κοντὰ τίς ἐπιστημονικὲς ἔρευνες στὸν τομέα τῆς ἐκπαιδεύσεως. Στὸ σημεῖο αὐτὸ θὰ ἤθελα νὰ κάμω λόγο, μὲ ἰδιαίτερη συμπάθεια, γιὰ τίς ἐργασίαι τῶν ἐλλήνων σπουδαστῶν, πού ἐτίμησαν μὲ τὴν παρουσία τους τὸ Ἴνστιτούτο Ἐπιστημῶν Ἀγωγῆς τῆς Γενεύης καὶ ἀπέκτησαν τίτλους καὶ τοῦ Διδακτορικοῦ διπλώματος. Αὐτοὶ πού συνεργάσθηκα μαζί τους στὴ Γενεύη, ξέρουν τί εἶναι ἡ Παιδαγωγικὴ ἔρευνα. Στὸ διάστημα τῶν σπουδῶν τους πραγματοποιοίησαν πολλὲς ἔρευνες καὶ ἐξοικειώθηκαν μὲ τίς μεθόδους ἐργασίαι σὲ σημεῖο, πού εἶναι ἐξοπλισμένοι, γιὰ νὰ ἀναλάβουν ἐδῶ, στὸ ἑλληνικὸ ἔδαφος, ἔρευνες μὲ ἀσφάλεια καὶ ἀποτελεσματικότητα.

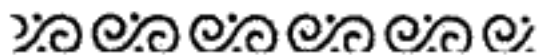
Δεύτερος λόγος πού ἐπιθυμῶ νὰ κάμω ὑπαινιγμὸ στὴν πρόσφατη συνάντηση τῆς Γενεύης, εἶναι γιὰτι αὐτὴ φανέρωσε τὴν αὔξουσα σπουδαιότητα πού παίρνει σήμερα ἡ ἐπιστημονικὴ ἔρευνα στὸν τομέα τῆς ἀγωγῆς. Ὅλες οἱ χώρες ἀποκτοῦν συνείδηση γιὰ ἓνα πράγμα: Δὲν εἶναι δυνατὸ νὰ ὑπάρξῃ πρόοδος οἰκονομικῆ, κοινωνικῆ καὶ ἀνθρώπινη, χωρὶς ἓνα παιδαγωγικὸ σύστημα, πού νὰ ἐξασφαλίζῃ τὴ μόρφωση τοῦ ἀνθρώπου πάντοτε μὲ μιὰ καλύτερη ἐκπαίδευση καὶ τελειότερο ἐξοπλισμὸ, γιὰ νὰ εἴμαστε σὲ θέση νὰ λύσουμε προβλήματα αὔριανά, πού καὶ ἡ ὀρολογία τους μᾶς εἶναι ἀκόμη ἀγνωστὴ. Ἀλλὰ συγχρόνως δὲν εἶναι δυνατὸν νὰ ὑπάρξῃ πρόοδος στὴν ἀγωγή χωρὶς μιὰ μελέτη προσεκτικῆ, συστηματικῆ καὶ ἐπιστημονικῆ αὐτῆς τῆς μεθόδου τῆς ἀγωγῆς, τῆς μαθήσεως τῶν γνώσεων καὶ τῆς μορφώσεως τοῦ πνεύματος. Ἡ ἔρευνα, λοιπόν, σταθερὴ καὶ μὲ ἀκρίβεια ὀδηγημένη, ἐπιβάλλεται στοὺς παιδαγωγούς. Στὴν προκειμένη περίπτωση, ἐν τούτοις, ἓνα νέο γεγονός ἀναφύεται. Ἡ ἔρευνα δὲν μπορεῖ πλέον νὰ γίνεται «κλειστὴ». Αὐτὴ δὲν μπορεῖ πλέον νὰ εἶναι τὸ ἀποτέλεσμα μονωμένων ἐρευνῶν. Τουναντίον αὐτὴ πρέπει νὰ ἐνώσῃ ὀμάδες ἐρευνητῶν πού, προσφέροντας τίς γνώσεις τους καὶ τίς τεχνικὲς τους ἀπὸ κοινού, ἐξασφαλίζουν στίς ἔρευνες τὴν ἐπιτυχία καὶ ἀποτελεσματικότητα. Ἔτσι, ὁ σκοπὸς τοῦ παρόντος παίρνει τὸ χαρακτῆρα μᾶς ἐκκλησιῆς, πού παίρνω τὸ θάρρος ν' ἀπευθύνω σ' ὅλους τοὺς παιδαγωγούς, σ' αὐτοὺς τῆς χώρας μου βεβαίως.

1. Ἀντιπρόσωπος τῆς Ἑλλάδας ἦταν ὁ κ. Τρ. Τριανταφύλλου.

ἀλλὰ καὶ σ' αὐτοὺς τῶν ἄλλων χωρῶν καὶ ἰδιαίτερα αὐτῆς τῆς Ἑλληνικῆς καὶ Κρητικῆς γῆς, ποὺ τόσο θαυμάσια μᾶς δέχτηκε ἐμένα καὶ τὴ γυναίκα μου στὶς ἀρχὲς τοῦ Αὐγούστου. Οἱ παιδαγωγικοὶ σας θησαυροὶ εἶναι πολυάριθμοι. Κάμετε νὰ ἐνωθοῦν σὲ ἰσχυρὸ δεσμό, γιὰ νὰ γίνουν οἱ καρποὶ τους ἀφθονώτεροι καὶ ἀσφαλέστεροι σὲ ἀποτέλεσμα. Ἐνώστε ἢ συνεχίστε νὰ ἐκῶνετε τὶς δυνάμεις σας, γιὰ νὰ ὀργανώσετε τὸν ἔλεγχο τῶν μεθόδων σας, τῶν σχολικῶν σας βιβλίων, τῶν προγραμμάτων σας, ὥστε νὰ μπορέσετε ἀπὸ τὴν ἔρευνα τῶν πραγμάτων νὰ κρατήσετε ὅ,τι εἶναι καλὸ. Κατόπιν ἢ καὶ συγχρόνως θὰ δώσετε τὴ συνεισφορά σας στὸ σύνολο τῶν ἐρευνῶν, ποὺ ὀργανώνονται διεθνῶς. Ἔτσι τὸ ἔργο τῆς ἀγωγῆς, ποὺ αὐτὴ τὴ στιγμή εἶναι τὸ πιὸ ἐπείγον, θὰ μπορέσῃ χάρις σὲ σᾶς, ἀπὸ ἐσᾶς καὶ ἀπὸ ἐμᾶς ὅλους νὰ τελειοποιηθῇ σὲ ὠραιότητα καὶ ἀρετῇ. Θὰ ἔχωμε λοιπὸν ἐπιτύχει ὅ,τι μπορέσαμε νὰ κάμωμε, ὅ,τι εἶχαμε ὑποχρέωση νὰ κάμωμε.

Μετάφραση Α.Σ.

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



“ΤΑ ΚΥΡΙΩΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ”

ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΣΩΤ. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

Διδασκάλου μετεκπαιδευθέντος στο Πανεπιστήμιο 'Αθηνών
Διπλωματούχου τών Παιδαγωγικών Πανεπ. 'Εδιμβούργου

Είσαγωγή

‘Ο συναισθηματικός βίος του ανθρώπου αρχίζει από την πρώτη μέρα της ζωής του. Το παιδί κλαίει από τη στιγμή, που έρχεται στον κόσμο κι’ αργότερα αρχίζει να ευχαριστιέται ή να δυσαρεστείται ανάλογα με το βαθμό, που οι διάφορες ανάγκες και επιθυμίες του ικανοποιούνται. ‘Ο τρόπος, όμως με τον οποίο το παιδί εκδηλώνεται στις διάφορες καταστάσεις διαφέρει κατά πολύ από τον τρόπο με τον οποίο ο μεγάλος εκδηλώνεται. Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις οι διαφορές είναι τόσο μεγάλες, που η συμπεριφορά του παιδιού σε πολλούς φαίνεται έντελώς ξένη και προκαλεί άλλοτε γέλιο ή σαρκασμό κι’ άλλοτε έκπληξη ή θαυμασμό. Μια σύντομη ανάλυση τών κυριωτέρων χαρακτηριστικών τών συναισθημάτων του παιδιού σε σύγκριση με τὰ συναισθήματα τών μεγάλων θα μάς βοηθήσει από το ένα μέρος να βρούμε τις σπουδαιότερες διαφορές, που υπάρχουν ανάμεσα στα συναισθήματα τών παιδιών και τών μεγάλων, κι’ από το άλλο να κατανοήσουμε βαθύτερα τη συναισθηματική διαγωγή του παιδιού. Αναλύοντας λοιπόν το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, παρατηρούμε ότι:

1. Τα συναισθήματα του παιδιού έχουν μικρή χρονική διάρκεια.

Σε αντίθεση με τὰ συναισθήματα τών μεγάλων, τὰ συναισθήματα του παιδιού διαρκούν για μικρό χρονικό διάστημα. Στην ουσία διαρκούν μόνο λίγα λεπτά και ύστερα σταματούν απότομα. Αυτό κατά κύριο λόγο οφείλεται στο ότι το παιδί εξωτερικεύει ελεύθερα εκείνο, που αισθάνεται και απαλλάσσει με τον τρόπο αυτό τον εαυτό του από εσωτερικές συγκρούσεις, που θα το οδηγούσαν στην ανάγκη να βρσκεται για πολύ χρόνο στην ίδια συναισθηματική κατάσταση. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι περιορισμοί, που το στενό οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον επιβάλλει, οδηγούν σε δυστροπίες, οι οποίες εκδηλώνονται γύρω στο τέταρτο έτος και φτάνουν στο ανώτερο σημείο κατά την έφηβική ηλικία. Τότε το συναίσθημα του παιδιού, σε σχέση με προηγούμενα χρόνια, έχει πη μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Όταν το παιδί παίζει με παιδιά της ηλικίας του, ελεύθερο από την επίβλεψη και τους περιορισμούς τών γονέων του και τών άλλων μεγαλύτερων του, εκφράζει τὰ συναισθήματά του γρήγορα και ελεύθερα. Στην παρουσία, όμως, άλλων μεγαλύτερων του, αρχίζει να εκδηλώνει δυστροπίες από τις οποίες οι πιο κοινές είναι: ή όργη, ή δειλία, ο φόβος, ο εκνευρισμός, ή γκρίνια, ή σκυθρωπότητα, ή επίμονη άρνηση κλπ.

2. Τὰ συναισθήματα τοῦ παιδιοῦ εἶναι ἔντονα καὶ ζωηρά.

Ἄν παρακολουθήσωμε τὶς συναισθηματικὰς ἀντιδράσεις τοῦ μικροῦ παιδιοῦ θὰ δοῦμε ὅτι χαρακτηρίζονται ἀπὸ μιὰ ἔνταση, ποὺ σπάνια τὴ συναντᾶμε στὶς συναισθηματικὰς ἀντιδράσεις τῶν μεγάλων. Εἶναι, ὅμως, λίγο δύσκολο αὐτὰς τὶς συναισθηματικὰς ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ νὰ τὶς ταξινομήσωμε ἀνάλογα, μὲ τὸ βαθμὸ ἐντάσεων, ποὺ προκαλοῦν. Ἐκείνο ὅμως, ποὺ πρέπει νὰ ἔχωμε ὑπ' ὄψην μας εἶναι ὅτι: ὅσο πιὸ σοβαρὴ εἶναι ἡ κατάστασις μετὰ τὴν ὁποία τὸ παιδί ἐρχεται ἀντιμέτωπο, τόσο πιὸ ἔντονη θὰ εἶναι καὶ ἡ συναισθηματικὴ του ἀντίδρασις, π.χ. ὅσο πιὸ ἔντονα καὶ ἐπιμόνα ἀρνιούμεσθε στὸ παιδί νὰ κρατᾶ στὰ χέρια του πράγματα, ποὺ μπορεῖ νὰ καταστρέψῃ, τόσο πιὸ πολὺ θὰ τὸ βλέπουμε νὰ ἐπιμένῃ καὶ νὰ ἐκνευρίζεται. Σὲ πολλοὺς μεγάλους, ποὺ δὲν ἔχουν ὑπ' ὄψην τῶν τῆ διαγωγῆ τοῦ παιδιοῦ, οἱ ἔντονε συναισθηματικὰς ἀντιδράσεις σὲ μιὰ ἀσήμαντη ἐνόχλησις, προκαλοῦν δυσἀρέσκεια καὶ ἐκνευρισμὸν. Αὐτὸ ἀληθεύει περισσότερον στὶς περιπτώσεις φόβου, ὀργῆς, καὶ χαρᾶς, ποὺ ἐκδηλώνονται σὲ γνωστές, γιὰ τὸ παιδί, καταστάσεις. Τὸ ταραγμένον παιδί ἔχει τὴν ἴδια συναισθηματικὴ ἀνάπτυξιν ὅπως καὶ τὸ ὀμαλόν, παλοπροσαρμοσμένον παιδί, ἀλλὰ στὸ ταραγμένον παιδί οἱ ἀρνητικοὶ συναισθηματικοὶ εἶναι πιὸ συχνοὶ καὶ πιὸ ἔντονοι ἀπ' ὅτι εἶναι στὸ ὀμαλόν παιδί.

3. Τὰ συναισθήματα τοῦ παιδιοῦ εἶναι παροδικά.

Ὁ παροδικὸς χαρακτήρας τῶν συναισθημάτων τοῦ μικροῦ παιδιοῦ, ποὺ καταλήγει σὲ ταχύτατες ἀλλαγὰς ἀπὸ γέλια σὲ δάκρυα, ἀπὸ ὀργὴν σὲ χαμόγελο ἢ ἀπὸ ζήλεια σὲ ἀγάπην καὶ στοργήν, σὲ πολλοὺς μεγάλους εἶναι πολλὰς φορὰς ἀκατανόητος γιὰτὶ διαφέρει σημαντικὰ ἀπὸ τὸν τρόπον, μὲ τὸν ὁποῖον ὁ μέγας ἐκφράζει τὰ συναισθήματά του. Ἡ συμπεριφορὰ τοῦ παιδιοῦ ἀλλάζει ἀπὸ λεπτὸν σὲ λεπτόν καὶ ἐνῶ στὴ μιὰ στιγμὴ χαρακτηρίζεται ἀπὸ ἓνα ἔντονον, ζωηρὸν συναίσθημα τὴν ἄλλην στιγμὴ μεταβάλλεται ἀμέσως σ' ἓνα, τὸ ἴδιον ἔντονον, ἀλλὰ ἐντελῶς διαφορετικόν, συναίσθημα. Στὰ παιδιὰ τῆς προσχολικῆς ἡλικίας αὕτη ἡ παροδικότης εἶναι πιὸ συχνὴ καὶ βλέπομε τὸ παιδί ἀπὸ πολὺ θάρρετόν ποὺ εἶναι σὲ μιὰ στιγμὴ νὰ γίνεταί πολὺ ντροπαλὸν στὴν ἀμέσως ἐπόμενη.

Αὐτὸ τὸ μεταβατικὸν χαρακτηριστικὸν τῆς συναισθηματικῆς διαγωγῆς τοῦ παιδιοῦ, ὀδηγεῖ πολλοὺς μεγάλους στὴν ἐρώτησιν ἂν τὸ παιδί αἰσθάνεταί τόσο βαθειὰ ὅσο ὁ μέγας. Ἡ γρήγορη ἀλλαγὴ ἀπὸ τὴν μιὰ συναισθηματικὴν ἀντίδρασιν στὴν ἄλλην μᾶς προδιαθέτει νὰ ὑποστηρίξωμε ὄχι. Αὕτη, ὅμως, ἡ ἀλλαγὴ μπορεῖ νὰ ὀφείλεται σὲ ἄλλες αἰτίαι καὶ ὄχι στὴν ρυχότητα τῶν αἰσθημάτων ποὺ κατέχουν τὸ παιδί. Στὴν οὐσίαν ὀφείλεται:

1. Στὸ ὅτι τὸ παιδί δὲν ἔχει φτάσει ἀκόμα στὴν πλήρη διανοητικὴν του ὀρίμανσιν καὶ δὲν ἔχει ἀποκτήσει τὴν ἀνάλογον ἐμπειρίαν.

2. Στὸ ὅτι τὸ παιδί ἔχει μικρότερην διάρκειαν προσοχῆς, ποὺ τὸ καθιστᾶ ἱκανὸν ν' ἀπομακρύνεταί γρηγορότερα ἀπὸ τὴν μιὰν κατάστασιν καὶ νὰ μεταπηδᾷ στὴν ἄλλην καὶ

3. Στὸ ὅτι τὸ παιδί ἐκδηλώνει τὰ αἰσθήματά του μὲ ἀυθορμητισμὸν καὶ χωρὶς καμμιά ἐπιφύλαξιν γιὰτὶ ἀκόμα τὸ χαρακτηρίζει ἡ παιδικὴ ἀθωότης.

Ἔτσι βλέπομε ὅτι ἡ συναισθηματικὴ διαγωγὴ τοῦ παιδιοῦ ἐρχεται σὲ πλήρη ἀντίθεσιν μὲ τὴν συναισθηματικὴν διαγωγὴν τοῦ μεγάλου, ποὺ κατὰ γενικὸν κανόνα χαρακτηρίζεται ἀπὸ μεγαλύτερη σταθερότητα.

4. Τὰ συναισθήματα τοῦ παιδιοῦ ἐμφανίζονται συχνά.

Κατὰ μέσον ὁδόν, τὰ συναισθήματα τοῦ παιδιοῦ, παρουσιάζονται πιὸ συχνὰ ἀπ'