

Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΛΕΩΝ. ΒΕΛΙΑΡΟΥΤΗ

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

B. Berenson

(Συνέχεια ἀπὸ τὸ προηγούμενο)

II

5. Ὁ δάσκαλος καὶ τὸ τοπικὸ περιβάλλον τοῦ παιδιοῦ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

αρμοστικές δυνατότητες του παιδιού. . . 'Απαιτείται βαθιά γνώση των πνευματικών μηχανισμών στις διαφορετικές ηλικίες. . . » (43)

Μια ομάδα δασκάλων ενός σχολείου ή συγκροτήματος σχολείων δρισμένης περιοχής καταστρώνει από το καλοκαίρι, με την εμπνευσμένη καθοδήγηση του επιθεωρητή, όπου αυτή είναι δυνατή, τα πεδία έρευνας και το σχέδιο της σπουδής. Προηγούμενα ό καθένας εξοικειώνεται όσο μπορεί καλύτερα με τις έννοιες και τις μεθόδους έρευνας της αντίστοιχης επιστήμης, για να προβή ύστερα στην απογραφή και συλλογή του ύλικού στον τομέα της έρευνάς του. 'Ολοι, όμως, πρέπει να γνωρίζουν τοπογραφικά την περιοχή τους ως τα έσχατα στοιχεία της.

Γίνεται, έτσι, η μελέτη του περιβάλλοντος ό χώρος συνεργασίας του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, πού, γενικότερα, θ' αναζωογονήσει τη σχολικήν εργασία, θά τη συντονίση και θά της δώση ένότητα και οργάνωση. Συναντούμε εδώ μιάν από τις σπουδαιότερες αρετές της, πού θά διαμορφώση ένα νέο παιδαγωγικό κλίμα, μέσα στο όποιο θά βρίσκονται βαθιά άλλαγμένες οι σχέσεις των δασκάλων ανάμεταξύ τους και ταυτόχρονα «ή διπλή σχέση του παιδιού με το δάσκαλο και του παιδιού με τα μορφωτικά αγαθά». (44)

Δίνουμε ένα περιληπτικό σχεδιάγραμμα σπουδής του περιβάλλοντος ενός αγροτικού κέντρου (χωριού ή πολίχνης), πού ένδεικτικά παρασταίνει, σε γενικές γραμμές, το σκελετό ενός σχολικού προγράμματος. Έμπεριέχει τους βασικούς δείχτες για την έπιλογή των επί μέρους ένοτήτων, πού, με βάση τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες, τον τύπο του σχολείου και το πνευματικό επίπεδο των μαθητών, θά σπονδύλωθουν παιδαγωγικά έτσι, ώστε ν' αποτελέσουν το πρόγραμμα εργασίας μιας χρονιάς. (45)

1. Το γεωγραφικό τοπίο. Η θέα του χωριού

— Το όνομα της Κοινότητας. . . Καταγωγή του ονόματος.

— Γεωγραφική θέση του χωριού (γεωγραφικό πλάτος — γεωγ. μήκος — ύψόμετρο). Τα σημεία του ορίζοντα. Προσανατολισμός.

— Ο χάρτης του χωριού και της περιχώρης του (Με τη βοήθεια του έπιτελικού και γεωλογικού χάρτη και του κοινοτικού κτηματολογίου). — Έπιφάνεια συνολική σε στρέμματα.

— Πληθυσμός.

2. Φυσική γεωγραφία

α) Η ανάγλυφη μορφή της γής (λόφοι — βουνά — τα μακρινά βουνά — κοιλάδες — ρεματιές — ή πεδιάδα). Γνωρίζουμε τις διάφορες γαίες της Κοινότητας. Έκτιμούμε τις γυμνές και φυτεμένες εκτάσεις. Κατασκευάζουμε ανάγλυφο χάρτη της περιοχής, με συμβατικά χρώματα.

β) Το έδαφος (όρεινό — πεδινό — ήμιορεινό — παραθαλάσιο). Οι τοπωνυμίες.

γ) Το ύπεδαφος. Τα κυριότερα πετρώματα, όπως τα βλέπουμε σ' ένα λατομείο, άσβεστοκάμινο, απότομη άκτι ή χαράδρα (άργιλος — άσβεστόλιθοι —

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

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

45. Για τη σύνταξη του διαγράμματος είχαμε υπόψη τα εξής βιβλία : 1) Χ. Ευελπίδη : Εισαγωγή εις τας Κοινωνικάς Έπιστήμας/1951 2) 'Αγροτική Οικονομία και 'Αγροτική Πολιτική 3) Cunéo-Godier : Vade-Mecum κτλ. σελ. 28-32 4) E. Lange : J' étude ma région.

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

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

Πότε ἀνθίζει ἡ ἀμυγδαλιά. Ἡ χρονολογία ἀφίξης τῶν χελιδονιῶν.

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

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

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

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

3. Οικονομικὴ γεωγραφία

Φυσικὸς πλοῦτος παραγωγικὴ δραστηριότητα τῶν ἀνθρώπων. Προϊόντα.

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

Χάρτης ποὺ νὰ παρασταίνῃ τὴν κατανομὴ τους.

— Ἡ κατανομὴ τοῦ πληθυσμοῦ κατὰ ἐπαγγέλματα.

α) Γεωργία καὶ κτηνοτροφία:

— Ἐκταση τῶν κοινοτικῶν τόπων.

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

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

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

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

— Οἱ διακυμάνσεις τῶν τιμῶν τὰ τελευταῖα 20 χρόνια.

— Ὅλες αὐτὲς οἱ πληροφορίες θὰ μεταφράζονται σὲ γραφικὲς παραστάσεις.

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

β) Ἀλιεῖα:

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

— Ο αριθμός τῶν ἀλιευτικῶν πλοιαρίων τῆς Κοινότητος — Ο ἀριθμός τῶν ἀλιέων τοῦ χωριοῦ — Τὰ προϊόντα τῆς ἀλιείας, συντήρηση, μεταφορὰ καὶ πώληση.

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

δ) Οἰκοτεχνία - Χειροτεχνία. Βιοτεχνικὲς καὶ βιομηχανικὲς μονάδες

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

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

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

στ) Ὁ Τουρισμὸς.

4. Δρόμοι ἐπικοινωνίας καὶ ἀνταλλαγῶν. Μέσα συγκοινωνίας καὶ ἐπικοινωνίας

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

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

— Χάρτης τοῦ ὁδικοῦ δικτύου τῆς Κοινότητος.

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

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

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

5. Ἀνθρωπογεωγραφία

α) Ὁ πληθυσμὸς.

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

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

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

6. Ἡ κατοικία, οἱ ἀνέσεις· μορφὲς ψυχαγωγίας

— Κατανομὴ τῶν κατοικιῶν στὸ χωρὸ τῆς Κοινότητος.

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

— Παλιὰ καὶ μοντέρνα σπίτια' σύγκριση. Σπίτια ἀκατοίκητα. Ὁ ἀριθμὸς τους.

— Παλαιὰ ἀρχοντικὰ σπίτια.

— Οἱ ἀνέσεις τῶν κατοικιῶν: φωτισμὸς — θέρμανση — ἐπίπλωση.

— Τὸ νερό: στέρνα, πηγάδι, βρύση, ὑδραυλικὴ ἐγκατάσταση;

— Ἡλεκτροφωτισμὸς. Χάρτης τοῦ δικτύου ἠλεκτροφωτισμοῦ.

— Ἀριθμὸς ἠλεκτροφωτισμένων σπιτιῶν.

— Πηγές φωτισμοῦ στὰ μὴ ἠλεκτροφωτισμένα σπίτια. Ὁ φωτισμὸς ἄλλοτε καὶ τώρα. Ὁ κοινοτικὸς φωτισμὸς τῶν δρόμων.

— Οἱ διασκεδάσεις τοῦ χωριοῦ: (γιορτές, γάμοι, πανηγύρια, κινηματογράφος, χοροεσπερίδες, καρναβιοῦ, διαλέξεις, κοινοτικὴ βιβλιοθήκη, κινητὲς βιβλιοθήκες, σπόρ κ.τ.λ.).

7. Κοινωνικοὶ σχηματισμοὶ

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

8. Ἡ ἱστορία τοῦ χωριοῦ

— Προϊστορία καὶ ἱστορία τῆς περιοχῆς. Τὸ ἱστορικὸ ἴδρυση τοῦ οἰκισμοῦ.

— Τόποι συνδεμένοι μὲ τὴν παλιά, νεώτερη καὶ πρόσφατη ἱστορία μας.

— Ἴχνη ἀπὸ τὸ παρελθόν: λίθινα ἐργαλεῖα καὶ ὄπλα, πήλινα εἶδη, νομίσματα κ.τ.λ. πού βρέθηκαν στὸ χωριό, πύργοι, κάστρα, παλιὲς ἐκκλησίες, τάφοι, ἀγάλματα, παλιὲς κατοικίες, ἐρείπια — παλιὰ τεχνικὰ ἔργα (γεφύρια — αὐλάκια — δρόμοι — πηγάδια — ὑδραγωγεῖα — πηγές).

— Σύγχρονα ἀρχιτεκτονικὰ ἔργα: σχολεῖο — ἐκκλησία — κοινοτικὸ κατάστημα — μουσεῖο).

— Σύγχρονα τεχνικὰ ἔργα καὶ ἔργα πολιτισμοῦ: (δρόμοι — γεφύρια — ἐγχειροβελτιωτικὰ ἔργα κ.τ.λ.).

— Διάσημες προσωπικότητες τῆς Κοινότητος καὶ τὸ ἔργο τους (εὐεργέτες — ἐπιστήμονες — λογοτέχνες — καλλιτέχνες — πολιτικοὶ — στρατιωτικοὶ — κληρικοὶ).

— Βιβλία πού ἀσχολοῦνται μὲ τὴν ἱστορία καὶ τὴ ζωὴ τῆς Κοινότητος.

— Τὰ οἰκογενειακὰ ἀρχεῖα, τὰ ἀρχεῖα τῆς Ἐκκλησίας, τοῦ Σχολείου, τῆς Κοινότητος.

— Τὸ ἱστορικὸ τοῦ Σχολείου.

— Λαογραφικοὶ θησαυροὶ: τραγούδια τοῦ τόπου, χοροί, μουσικὴ καὶ μουσικὰ ὄργανα, θρύλοι, παραδόσεις, παραμύθια, συνήθειες, ἔθιμα, γνωμικά, παροιμίες, τοπικοὶ ἅγιοι, τοπικὲς γιορτὲς καὶ πανηγύρια, λαϊκὴ τέχνη, τοπικὲς ἐνδυμασίες.

9. Ἡ διοίκηση τῆς Κοινότητος καὶ τῆς Ἐπαρχίας

— Ὁ Πρόεδρος τῆς Κοινότητος καὶ τὸ κοινοτικὸ Συμβούλιο — Ἡ ἐκλογή τους.

— Ὁ Ἐπαρχος καὶ ὁ Νομάρχης.

— Ὁ βουλευτὴς καὶ οἱ βουλευτικὲς ἐκλογές.

— Οἱ κοινοτικοὶ ὑπάλληλοι: (γραμματέας — ληξιαρχος — κλητήρας). Ὁ ἀγροφύλακας.

— Τὸ κοινοτικὸ κατάστημα καὶ οἱ κοινοτικὲς ὑπηρεσίες.

— Δημόσια κτίρια τοῦ χωριοῦ: Ταχυδρομεῖο — Εἰρηνοδικεῖο — Τελωνεῖο — Τηλεγραφεῖο — Ἀγροτικὸ Ἰατρεῖο — Δημοτικὸ Σχολεῖο — Γυμνάσιο — Οἰκοκυρικὴ Σχολή.

— Οἱ δημόσιες ὑπηρεσίες τοῦ χωριοῦ καὶ οἱ δημόσιοι ὑπάλληλοι.

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

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

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

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

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

Στὸ δάσκαλο ἀνήκει τὸ χρέος, ὅταν θὰ ὀργανώνῃ καὶ θὰ ἐπεξεργάζεται στὰ καθέκαστα τίς ἐνότητες μελέτης τοῦ περιβάλλοντος, νὰ γυρίσῃ τὴν προσοχὴ του στὶς στενώτερες συνάψεις τῆς φυσικῆς, οἰκονομικῆς γεωγραφίας καὶ ἀνθρωπογεωγραφίας. Τὸ πεδίο τῆς ἔρευνας εἶναι ἀπεριόριστο καὶ, μπροστὰ στὴ γκάμα τῶν ἐρωτημάτων, τὰ ὁποῖα θέτει ἕνα συγκεκριμένο γεωγραφικὸ τοπίο, ὁ δάσκαλος θὰ διαλέξῃ μὲ διάκριση ὅσα παρουσιάζουν μορφωτικὴν αὐταξία καὶ ἀνταποκρίνονται στὶς προσληπτικὲς ἱκανότητες τῶν μαθητῶν καὶ στὶς εἰδικὲς συνθῆκες ἐργασίας τοῦ σχολείου του. (47)

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

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

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

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

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

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

Ἡ διδασκαλία στὸ χωριὸ γίνεται ἄνετα *in concreto*, γιὰ ἀντικρίζομε τὰ πράγματα μέσα στὸ περιβάλλον τους, στὶς μεταξὺ τους σχέσεις, πού εἶναι εὐδιάκριτες, καὶ στὶς σχέσεις τους με τοὺς ἀνθρώπους. Τὸ διδακτικὸ ἀξίωμα ἀπὸ τὸ ἀπλὸ στὸ σύνθετο βρίσκει σ' ἀγροτικά σχολεῖα τὴν πλήρη καταξίωσή του. Ἡ γωνιὰ τῆς γῆς τοῦ χωριοῦ, πού καλεῖται νὰ ἐξερευνηθῆ ὁ μαθητὴς, ἀποτελεῖ μιὰ εὐδιάκριτη ὁλότητα, τῆς ὁποίας τὰ μέρη εἶναι καλὰ συνιερμοσμένα καὶ ἐμφανίζονται στὴν ἐρευνητικήν δραση, ὅπως καὶ στὸν πρωτόγονο. Ὅταν θυμηθοῦμε τὴ θεωρία τοῦ ὀντοφυλλογενετικοῦ παραλληλισμοῦ, πού διαπιστώνει μεγάλες ὁμοιότητες στὴν ψυχοτροπία τοῦ παιδιοῦ καὶ τοῦ πρωτόγονου, ἀντιλαμβανόμεστε εὐκόλα τὴν ψυχολογική θεμελίωση τῶν παραπάνω θέσεων.

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

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

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

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

λον μ' έναν τρόπο αὐθεντικό και ψυχολογικά ὀρθό, πρέπει νά κάνουμε σωστά τις διακρίσεις. Ἄν τὸ κάρο γιὰ τὸ παιδί ἑνὸς χωριοῦ εἶναι πιὸ προσιτό, γιὰ τὸ παιδί τῆς Ἀθήνας εἶναι τὸ τρόλεϋ. Τὸ κάρο γιὰ τὸ δεύτερο εἶναι περισσότερο ἀπρόσιτο και ἀντίστροφα. Τὸ παιδί περνᾷ ἀπὸ τὸ βαθυχάραχτο δρόμο τῆς προσωπικῆς του ἐμπειρίας κι ὄχι ἀπὸ μιὰ μελέτη λογικά προοδευτική, πού θὰ ξεκινούσε ἀπὸ τὸν τροχό, περνώντας κατόπι στὸ χειραμάξι, στὸ κάρο και στὸ λεωφορεῖο. (49)

Ἄλλωστε, ὅπως ρητὰ ὑποστηρίζει ὁ Η. Wallon «μεταξὺ παιδιοῦ και πρωτόγονου ἡ διάκριση εἶναι καθαρῆ. Τὸ παιδί εἶναι μπροστὰ σὲ τεχνικές, πού ὑπάρχουν και πού δὲ γνωρίζει ἀκόμη νὰ χρησιμοποιήσῃ γιὰ τὸν πρωτόγονο οἱ τεχνικές αὐτὲς ἀπουσιάζουν». Ἀπὸ τῆ θέση τούτη συνάγεται, ὅτι τὸ παιδαγωγικό πρωτεῖο τοῦ ἀγροτικοῦ περιβάλλοντος ἐμφανίζει μιὰ λογικὴν ἀποψη τὸ λιγότερο συζητήσιμη. Γιατὶ ἀνάμεσα σ' ἕναν σύγχρονον ἄγριο, πού ἀγνοεῖ τὸ αὐτοκίνητο, και σ' ἕνα μικρὸ παιδί, πού ἔχει μπροστὰ του 12 ἄλογα, τὰ ὁποῖα δὲν ἔχει ἀκόμη στὴν ἐξουσία του, ἀλλὰ μετέχουν στὴ ζωὴ του, στὴν πείρα του, δὲν ὑπάρχει τίποτε τὸ κοινό. (50)

Τὸ παιδί, ἀπὸ τῆ γέννησή του, ὅπως και πιὸ πάνω τονίστηκε, εἶναι βυθισμένο μέσα σ' ἕνα ἐξαιρετικά περίπλοκο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, στὸ ὁποῖο πρέπει προοδευτικά νὰ ἐνταχτῆ, ἀφοῦ τὸ καταχτήσῃ μὲ τις ἀδιάκοπες ἀνιχνεύσεις και προσαρμοστικές ἀγωγές του.

Ὅποιο και ἂν εἶναι, κοντολογίς, τὸ περιβάλλον, ἀγροτικό ἢ ἀστικό, μ' ὅλα τὰ στοιχεῖα, πού τοῦ δίνουν τὴν ξεχωριστὴ φυσιογνωμία, τὴν ἰδιαίτερη προσωπικότητά του και τὴν αὐταξία του σὰν πλαίσιο ζωῆς, νὰ ποῖ εἶναι γιὰ τὸ παιδί «ἀπλὸ» και «φυσικό». Αὐτὸ ἀδράχνει ὅλες τις φροντίδες και ὅλες τις προσπάθειές του· αὐτὸ εἶναι ἡ πηγὴ τῶν βιωμάτων και ὁ στόχος τῶν διαφερόντων του, ἡ ὕλη στὴν ὁποῖα πρέπει νὰ ξανοιχτῆ ἡ πνευματικὴ του ζωὴ. Καὶ στὴν πολιτεία ὑπάρχει γύρω ἀπὸ τὸ παιδί ἕνα περιβάλλον ποικιλόμορφο και ζωντανό. Τὸ ἴδιο τὸ σχέδιο μιᾶς πόλης ἀποκαλύπτει, πολλές φορές, τὴν πορεία τοῦ ἱστορικοῦ και οικονομικοῦ τῆς σχηματισμοῦ. Μὲ τὴ σύγχρονη τάση, πού παρατηρεῖται στὶς πολιτείες, ν' αὐξάνουν και σὲ πληθυσμὸ και σ' ἔκταση και βρίσκονται σὲ μιᾶν ἀδιάκοπην ἀλλαγὴ, ὅπου τὰ παρελθόν και τὸ παρὸν συνυπάρχουν και ταυτόχρονα κυοφορεῖται και προαγγέλλεται ἡ ἀνάπτυξη τοῦ μέλλοντος, μᾶς παρέχεται μοναδικὴ εὐκαιρία νὰ καταδείξωμε στὸ παιδί πῶς ὁ ἄνθρωπος, μὲ τὴν ἐπιμονὴν και τὴ δουλειά του, μεταμορφώνει τὰ τοπία ἔτσι, ὥστε νὰ ὑπηρετήσουν καλύτερα τοὺς νέους ὄρους τῆς ζωῆς του.

Τὸ παιδί τῆς πολιτείας γνωρίζει κιόλας πολλά πράγματα, πού δὲν ξέρει, ὥστόσο, νὰ τὰ ὀργανώσῃ. Ἐκτὸς πὸ τὸ δρόμο τοῦ σπιτιοῦ του, πού συνήθως, εἶναι ὁ χῶρος τῶν παιγνιδιῶν του, τὸ τμήμα τῆς γειτονιάς του, στὸ ὁποῖο ἐξελίσσεται, ἡ μικρὴ του ἐμπειρία περιλαμβάνει και ἄλλα στοιχεῖα. Γνωρίζει, πρὶν ἔρθῃ στὸ σχολεῖο, τὴ μέρα, τὴ νύχτα, εἶδε τὸ χιόνι και τὴ βροχὴ, τσαλαβούτησε στὰ νερά τοῦ δρόμου, αἰσθάνθηκε τὸν ἄνεμο πού ὕψωσε τὸ χαρταετό του, παρακολούθησε τὰ σύννεφα νὰ τρέχουν, χάρηκε τὸν ἥλιο, τ' ἄστρα και τὸ φεγγάρι ἔκρουσαν τὰ μαγικά ῥόπτρα τῆς παιδικῆς του φαντασίας. Θὰ λάβωμε ὑπόψη και τ' ἀπομακρυσμένα αὐτὰ στοιχεῖα, γιὰ τὰ ὁποῖα ἔχει μιὰ γνώση ἀόριστη και ἄτελη. Κυρίως, ὅμως, θὰ στηριχτοῦμε στὰ πιὸ ἀπτὰ γεγονότα, γιὰ νὰ διευρυνθοῦν κατόπι οἱ γεωγραφικοὶ του ὀρίζοντες, χάρις στὶς συνδέσεις και στὶς συνάψεις, πού θὰ ἐγκατασταθοῦν αὐθόρμητα.

Τὰ βασικά κέντρα μελέτης θὰ εἶναι: οἱ δρόμοι· οἱ λεωφόροι· οἱ πλατεῖες· τὰ πάρκα· οἱ συναικισμοί· οἱ βιοτεχνικές, ἐμπορικές και βιομηχανικές μονάδες. Μὲ τοὺς μικροὺς θ' ἀρχίσωμε μὲ τὴν παρατήρηση τοῦ δρόμου τοῦ σχολεῖου, πού προσφέρει

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

50. Ar. Clausse : ὀπ. σελ. 55.

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

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

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

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

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

Γίνεται, ἔτσι, φανερό, ὅτι πρέπει νὰ νοήσωμε τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος στὴν πιὸ εὐρεία σημασία της. Νὰ τὴ θεωρήσωμε πολυδιάστατα καὶ σ' ὅλες τὶς θεμιτὲς προεκτάσεις της, ὅπως, πολὺ σωστά, τὴν ἀντικρίσει ὁ Arn. Clausse «Τὰ μεθοδολογικὰ σχήματα μποροῦν νὰ πηγαίνουν ἀπὸ τὸ συγκεκριμένο καὶ τὸ πιὸ ἄμεσο στοὺς ἀφαιρεμένο καὶ τὸ πιὸ ἐπεξεργασμένο· μποροῦν νὰ χρησιμοποιοῦν τὴν πλατεία τοῦ χωριοῦ ἢ τὸ βιβλίον, τὴ συγκεκριμένη δράση ἢ τὴν ἀφαιρεμένη σκέψη, τὴν ἐνεργητικὴν διδασκαλίαν ἢ τὴν καθιερωμένην. Ὅλες οἱ μορφές, ποὺ ὀδηγοῦν ἀσφαλτα στοὺς σκοποὺς, δικαιολογοῦνται.

Μελετῶ τὸ περιβάλλον: αὐτὸ μπορεῖ νὰ εἶναι νὰ μελετῶ μὲ κρίση, μαθαίνοντας ἐκεῖνο ποὺ θέλω — δηλ. γνωρίζοντας τὸ ρόλο καὶ τὴ θέση τῆς δραστηριότητος αὐτῆς μέσα στοὺς γενικὸ πρόγραμμα — τὸ ποτάμι, τὸ τέλμα, τὸ χωριό, τὸ δρόμο, τὸ βάρδαχο, τὴ χειράμαξα ἢ τὸ αὐτοκίνητο, ἀλλ' αὐτὸ μπορεῖ ἐπίσης νὰ ἔναι καὶ ἡ

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

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

ἀκρόαση μιᾶς συμφωνίας τοῦ Μπετόβεν ἢ ἑνὸς κονσέρτου τοῦ Ἄρμστρογκ, ν' ἀναλύσω ἕνα ποίημα τοῦ Ἀραγκὸν ἢ ἕνα μυθιστόρημα τοῦ Καμύ, νὰ ἐνδιαφερθῶ γιὰ μιὰν ἀπεργία τῶν μεταλλουργῶν, γιὰ τὴ ζωὴ τοῦ συνδικάτου τῶν μεταλλωρύχων ἢ γιὰ τὸ πρόβλημα τῆς ἀποτίναξης τοῦ ἀποικιακοῦ ζυγοῦ τοῦ Κογκό· μπορεῖ νὰ εἶναι ἢ ἐπίσκεψή μου στὴν τοπικὴ βιομηχανία ἢ νὰ περιπατήσω στὸ γειτονικὸ ναυπηγεῖο, νὰ ἐγκαταστήσω στὸ σχολεῖο ἐνυδρεῖο ἢ ν' ἀσχοληθῶ μὲ τὴν κονικλοτροφία... Περιβάλλον, κοντολογίς, εἶναι κάθε τι ποὺ μᾶς περιβάλλει ὑλικά, πνευματικά, πᾶν ὅ,τι συμβαίνει, γίνεται ἀντικείμενο σκέψης καὶ πίστεως, καταφάσκειται 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 κίόλας οἱ γενικὲς γραμμὲς ἑνὸς προγράμματος, ποὺ δείχνει *grosso modo* τὰ πεδία ἔρευνας καὶ τὰ ὄριά της. Ἡ παιδαγωγικὴ ἐπεξεργασία καὶ διάρθρωση τῶν θεμάτων, ποὺ θ' ἀποτελέσουν τὰ κέντρα μελέτης στὶς διαφορὲς τάξεις, δὲν ἀνήκουν στοὺς στόχους ἐιούτης τῆς μελέτης. Ὡστόσο, θὰ διατυπώσω μερικές βασικὲς ἀρχές, ποὺ πρέπει νὰ 'ναι ἀφεύγατες ἀπὸ μπροστὰ μας στὴ σύνταξη ἑνὸς γενικοῦ προγράμματος μελέτης τοῦ περιβάλλοντος καὶ κυρίως στὴν ἐφαρμογὴ του στὴν πράξη, στὴν παιδαγωγικὴ του ἐπεξεργασία ἀπὸ τὸ δάσκαλο, μέσα στὶς εἰδικὲς συνθῆκες τοῦ σχολείου του. Ἡ προσαρμογὴ τοῦ προγράμματος στὶς εἰδικὲς συνθῆκες ἑνὸς σχολείου εἶναι κίριον καὶ ἀνέκκλητο αἶτημα τῆς νέας ἀγωγῆς. Μειονέκτημα τῶν παλαιῶν προγραμμάτων ἦταν, ὅτι ἐπέβαλαν σ' ὅλα τὰ παιδιὰ τῆς χώρας, ποὺ ζοῦν σὲ διαφορετικὲς περιοχὲς, τὶς ἴδιες ὕλες, τὰ ἴδια θέματα. Ἄν καὶ γιὰ τὰ προγράμματα τῶν ξεχωριστῶν μαθημάτων ἢ ὁμοιομορφία τοῦ περιεχομένου ὡς τὶς ἔσχατες λεπτομέρειες καὶ ἡ στερεότυπη ἐφαρμογὴ του στὴν πράξη εἶναι οὐσιαστικὰ μειονεκτήματα, γιὰ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος εἶναι τέλεια παραχάραξη καὶ περιγραφή τῶν ἀντικειμενικῶν του σκοπῶν. Μὲ τὴ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ἐπιδιώκομε νὰ φέρωμε τὸ μαθητὴ σ' ἄμεσην ἐπαφὴ μὲ τὸ συγκεκριμένο χῶρο τῆς ζωῆς του, μὲ τὰ πράγματα, τὰ ὄντα καὶ τοὺς ἀνθρώπους, ποὺ ὑπάρχουν γύρω του. Δὲν εἶναι μελέτη τοῦ περιβάλλοντος ἡ σπουδὴ ἑνὸς θέματος, π.χ. τοῦ ἀσβεστοκάμινου, ὅταν δὲν ἔχη ἀντικειμενικὴν ὑπόταξη, δὲν ὑπάρχει 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 προσληπτικὲς ἰκανότητες τοῦ παιδιοῦ, ποὺ τὶς γνωρίζομε σήμερα, χάρις στὴν ἐξέλιξη τῆς Ψυχολογίας, ὅλο καὶ πιὸ καλύτερα. β) Νὰ ἔχουν εὐκαμψία τέτοια, ὥστε νὰ παρέχεται ἡ εὐχέρεια στοὺς δασκάλους νὰ τὰ προσαρμόζουν στὶς εἰδικὲς συνθῆκες τοῦ σχολείου καὶ τῆς περιοχῆς τους. γ) Νὰ μὴν εἶναι παραφορτωμένα.

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

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

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

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

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

Μόνον συλλογικὰ οἱ δάσκαλοι μιᾶς περιοχῆς, μὲ τὴν παιδαγωγικὴ καθοδήγηση ἑνὸς φωτισμένου ἐπιθεωρητῆ, μποροῦν νὰ συμπληρώσουν καὶ προσαρμόσουν εὐστοχα καὶ ἄρτια τὸ πρόγραμμα. Ἀλλιῶτα, μένουν ἀνοιχτῆς οἱ θύρες σ' ὄλες τὶς καταχρήσεις, τοὺς ἐμπειρικούς ἀντοσχεδιασμούς, πού περιγράφουν τὶς καίριες ἐπιδιώξεις τοῦ προγράμματος.

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

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

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

καθοδηγητής της αναγκαίας μορφωτικής επαφής. 'Αγρυπνᾶ, γὰ νὰ γίνῃ πιὸ εὐστοχα ἢ ἐπαφή τούτη· πιὸ λιγότερο διδάσκει καὶ περισσότερο καθοδηγεῖ τὶς διαδικασίες τῆς μάθησης· ἀντὶ νὰ χαλιναγωγῆ τὶς τάσεις τοῦ παιδιοῦ, ἐκγυμνάζει, ὑποστηρίζει, ἐμπνέει. Εἶναι σποριάς ἐνθουσιασμοῦ. Χρέος του εἶναι ν' ἀνακαλύπτῃ τὶς αὐθόρμητες ἐκδηλώσεις τῶν διαφερόντων καὶ τῶν ἱκανοτήτων, ὅπως ἐκδηλώνονται μέσα στὶς ζωντανές καὶ ἐπώδυνες ἀντιδράσεις τοῦ παιδιοῦ στὶς πιέσεις καὶ παρορμήσεις, ποὺ 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 συναρμόσῃ ὅσο τὸ δυνατόν ἀκριβέστερα τὴν παιδευτικὴν ἐργασία στὶς προσωπικὲς δυνατότητες τοῦ παιδιοῦ ἢ, ὅπως ἄλλῶς τὶς ὀρίζουν, στὸ «ἐπίπεδο ἐτοιμότητος γιὰ σχολικὴ μάθησις»: (Γ. Μαραγκουδάκης).

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

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

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

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 ιδέες, ἓνα πρόγραμμα, ποὺ συνέλαβε καὶ σχεδίασε ὁ δάσκαλος...» (55)

Νὰ ὑπάρχῃ ἓνα πρόγραμμα... Ἐδῶ δίνεται κίβλας ἐκ προοιμίου ἢ ἀπάντησις στοὺς ἀδιάλλακτους θιασῶτες τῆς αὐτοσχέδιας ἐνιαίας συγκεντρωτικῆς διδασκαλίας, ποὺ 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 καὶ, 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 ἐπιτραπῆ ἀπὸ τὸ πρόγραμμα μιὰ ἐλευθερία στὴν ἐκλογὴν καὶ στὴν μελέτην τῶν θεμάτων, ποὺ θὰ μᾶς προσφέρουν αἰφνίδια ἀλλὰ ἔντονα βιώματα καὶ τυχαῖα διαφέροντα. Ἡ χρησιμοποίησίς τους θὰ ἴναι, ὅμως, ἡ ἐξαιρέσις

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

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

56. J. Dewey-Γ. Βασδέκη : ὁ.π. σελ. 72 - 73 καὶ P. Ἰμβριώτη : Ἀνθρωπιστικὴ Παιδεία/1955 σελ. 97-98.

και ὄχι ὁ κανόνας. Θὰ ἐκμεταλλευόμαστε μεθοδολογικὰ ἓνα τυχαῖο διαφέρον, προῖον ἑνὸς αἰφνίδιου καὶ ἔντονου βιώματος, ὅταν εἶναι δυνατὸ νὰ τὸ ἐντάξωμε στὴ γενική 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, στὶς εὐκαιρίες, πού ἐνδέχεται νὰ διασπάσουν τὴν ὀργανωμένη παιδευτικὴ μας προσπάθεια, ὅλο καὶ θὰ περιορίζεται. Θὰ καλλιεργήσωμε τὴν ἀνάγκη τῆς ἐνότητας 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 τὶς δημιουργικὲς δυνάμεις τοῦ παιδιοῦ, χωρὶς νὰ χρειάζεται νὰ καταφύγωμε σ' αὐτοσχεδιασμούς. Οἱ παιδευτικὲς δραστηριότητες, γιὰ νὰ ἔναι μορφωτικὲς, πρέπει νὰ ἔχουν ἓνα σκοπὸ, μιὰ καθορισμένη κατεύθυνση, ἓναν ἀντικειμενικὸ στόχο παρόντα καθαρὰ στὸ πνεῦμα τοῦ παιδαγωγοῦ· ἀλλιῶς χάνεται ἄσκοπα σ' ἓναν «ντιλεντατισμὸ» 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 ἐντάξωμε στὸ γενικὸ μας πρόγραμμα, νὰ ὑποκινήσωμε ἄλλα, νὰ παρεμβάλλωμε προβλήματα, νὰ προκαλέσωμε δραστηριότητες καὶ νὰ τὶς συνδέσωμε σ' ἓνα ὅλο 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 ὅλα τὰ προβλήματα, πού ἡ λύση τους ὀδηγεῖ στὴν ἀνακάλυψη τῶν ἀναγκαίων σχέσεων, στὴν ὀργανωμένη πείρα καὶ γνώση. Δίχως τὴ βοήθειά μας τὸ παιδί πνίγεται σ' ἓναν κύκλο ἀπὸ σκόρπιες, ἑτερόκλητες καὶ χαοτικὲς ἐμπειρίες.

Στὴν Α' τάξη ἡ 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 τὶς ιδιότητές τους, τὶς συνδέει κι ἀκόμα ξεχωρίζει τὸ ἓνα ἀπὸ τὸ ἄλλο». (58) Θὰ κεντρίσωμε καὶ τὸ συλλεχτικὸ τοῦ 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, στὶς σχέσεις μέσου — σκοποῦ, καὶ δὲ θὰ ἐπεκτείνεται στὸ γιατί, στὴν ἀνίχνευση αἰτιατικῶν δεσμῶν, πού ἀπαιτοῦν νοητικὲς δυνάμεις ἐξελιγμένες. (59)

Ἡ πραγματογνωσία εἶναι ἐξαίρετη ἀσκηση τῆς παρατήρησης καὶ τῆς σκέψης· τὸ παιδί ἐξετάζει, ἀκοῦει, αἰσθάνεται, γεύεται, ψηλαφάει, μετράει, ἐνεργεῖ μ' ὅλες τὶς αἰσθήσεις του. Ἐθίζεται νὰ διακρίνῃ τὸ οὐσιῶδες ἀπὸ τὸ ἐπουσιῶδες, νὰ συγκεντρῶνῃ τὰ βασικὰ γνωρίσματα, νὰ βγάλῃ 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. Ar. Clausse : δ.π. σελ. 15.

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

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

μάτων, αλλά ταυτόχρονα γίνεται και εξαιρετική γλωσσική άσκηση· εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, ορίζεται ακριβέστερα ή σημασία των πιο εύχρηστων λέξεων, κυρίως ουσιαστικών και επιθέτων, αλλά ακόμη και των ρημάτων. Για τον P. Langevin η πραγματογνωσία, που θεσμοδοτήθηκε για την α)θμία εκπαίδευση, απέτέλεσε μιαν αληθινή μύηση, η οποία έδωσε αξιόλογα αποτελέσματα στο χώρο των φυσικών επιστημών». (60)

Στη Β' τάξη ή πραγματογνωσία θα μεγαλώσει την ακτίνα της. Έδώ θα εξεταστούν και θέματα ένταγμένα σε μεγαλύτερα συμπλέγματα ζωής (π.χ. η κοιλάδα — το ποτάμι — το λατομείο κτ.λ.). Η εξέταση, ωστόσο, θα είναι ακόμη πραγματογνωστική, έστω κι αν η παρατήρηση γίνεται από νέα οπτική γωνία και συστηματικότερα. Ο δάσκαλος, όντας πάντα άγρυπνος, θα βοηθήσει, ώστε οι γνώσεις και οι εμπειρίες στις 2 κατώτερες τάξεις να οργανωθούν, να 'χουν κάποια συνάφεια και ακολουθία, για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν τα παιδιά. Δεν πρέπει, όμως, να επιβάλλουμε πρόωρα αυστηρά 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. Δέ θα εμφανίζονται στο πρόγραμμα διάσπαρτα, θα ταξινομούνται αλυσιδωτά, θα έντάσσονται τα μέν στα δέ, για να σχηματίζουν μιá μορφωμένη δλότητα, 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 οπτικές γωνίες. Θα ήταν άφελής παιδαριωδία να διατηρούμε το παιδί στο ίδιο επίπεδο, δίχως να διανοίγωμε νέους ορίζοντες, δίχως να του προσφέρουμε εύκαιρίες να δουλέψει το πνεύμα του σε καινούργια προβλήματα, ικανά να του δώσουν όξυδέρκεια και ρώμη.

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

Τη 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)

Στην 3η βαθμίδα (Ε'+ΣΤ') η μελέτη του περιβάλλοντος αποχτά διαφορετικό προσανατολισμό. Τα επί μέρους μαθήματα ξαναπαίρνουν την αυτονομία 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 δεν έμποδίζει να συνεχιστή και στο ανώτερο τμήμα η μελέτη του περιβάλλοντος. Όσον οι μαθητές ηλικιώνονται, εξαιτίας της προοδευτικής ανάπτυξης των πνευματικών τους ικανοτήτων, η μελέτη του περιβάλλοντος μπορεί να πραγματοποιήση όλο και πιο μεστά την έκπολιτιστική και μορφωτική της αποστολή. Έδώ θα μελετούν τη 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 τη 'Αναλυτικό πρόγραμμα : Δελτίο Π.Ι. 7-8/ σελ. 16. «Παραστατικά η αντίληψη αυτή θα μπορούσε να αποδοθή σε μιá σπείρα, όπου κάθε κύκλος είναι και ευρύτερος και σε ψηλότερο επίπεδο από τον προηγούμενο».

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

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

Σὲ μιὰ μελέτη δὲν ἦταν δυνατόν ν' ἀντικριστοῦν ὅλα τὰ συναφῆ προβλήματα, πὺ 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 συνδέσῃ τὰ διάσπαρτα μαθήματα, γόνιμα και ὄχι τεχνητά, σ' ἓνα ὅλο γεμάτο συνάφεια. Ἡ σωστὴ σύλληψη και ἐφαρμογὴ της και στὴ χώρα μας θα δώσῃ νέους χυμούς στὰ προγράμματα, πὺ ἐτοιμάζουν οἱ φορεῖς τῆς Ἐκπαιδευτικῆς Μεταρρύθμισης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(Ἀναγράφονται μόνον τὰ βοηθήματα πὺ χρησιμοποιήσαμε)

Α' Ἑλληνικὴ

1. Ἀγγελοπούλου Ἀγ. Ἀνατομία τῆς Ἑλληνικῆς μεταναστεύσεως. «Ν. Οἰκονομία» 4-5)1966
2. Γέρου Θ. Θέματα γιὰ παιδαγωγικά συνέδρια. 1962
3. Γκρόζα Α. Εἰδικὴ Διδακτικὴ, Γ' τάξεως. 1965
4. Γληνοῦ Δ. Τὸ βασικὸ πρόβλημα τῆς Παιδείας. «Ἐργασία» 2)1928
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. 1989
10. Ἰμβριώτη Γ. Ἡ κριτικὴ τῶν ἀξιών τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ. «Ε.Α.»
11. Ἰμβριώτη Ρ. Ἀνθρωπιστικὴ Παιδεία. 1955
12. Κιτσίκη Ν. Τεχνικὴ Παιδεία και οἰκονομικὴ ἀνάπτυξις. «Ν. Οἰκονομία». 3)1968
13. Μαραγκουδάκη Γ. Τὸ παιδὶ και τὸ Α. Πρόγραμμα. «Δελτίο» Π.Ι. 7-8)1966
14. Παπαδοπούλου Ἀγ. Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος κ.τ.λ. «Σχολεῖο και Ζωή». 2)1962
15. Παπακωστούλα Γ. Ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος κ.τ.ε. 1968
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. 1988
20. Τσαγκῆ 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)1958
22. Debesse Μ. - Κρέτση Α. Ἡ γεωγραφικὴ ἀγωγή και ἡ μελέτη τοῦ περιβάλλοντος. «Ν. Ἀγωγή» Β' τόμ.
28. 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' Σένη

26. Bartholomé M. J' étudie ma ville No 8/Liège.
27. Bloch M. Pédagogie des classes Nouvelles P.U.F./1958
28. Clausse Ar. Philosophie de l'étude du milieu/1961.
29. Cunéo M.-Codier A. Activités dirigées et l'étude du milieu/1958.
30. Cuvillier Ar. Précis de philosophie/1959.
31. Franquet M. Centres d'intérêt et étude du milieu No 18/Liège.
32. Lange E. J' étudie ma région No 12/Liège.
33. Lascaris P. L' éducation esthétique de l' enfant/1928.
34. Langevin P. La pensée et l' action/1964.
35. La trilogie: nature-vie-école/1956.
36. Leif-Rustin. Pédagogie Spéciale, A, B, Γ,/1963, 1964.
37. » » Pédagogie Générale/1964.
38. Le plan Langevin - Wallon/1964.
39. Nougier H. L' enfant Géographe/1952.
40. Potier R. L' étude du milieu dans une petite école No 9/Liège.
41. Puget J. Technique d' étude du milieu local. N. 12/1938,
42. » » Les classes exploration. No 11/1938.
43. Freinet C. Les techniques Freinet de l' école moderne/1964.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ: Ε. ΚΑΡΗΤΙΔΗΣ