

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

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

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

Ἐποῦτο, στὴ Λ. Εὐρώπῃ ὁ ὅρος «σπουδὴ τοῦ περιβάλλοντος» εἰσῆχθη μὲ μικρὴ καθυστέρηση στὰ 1925. Ἐτούτῃ τῇ χρονίᾳ μιὰ Σκωτσέζα φοιτήτρια, ἡ M. Μπάγκερ, ὑπέβαλε στὸ Πανεπιστήμιον τοῦ Μουπελιέ διατριβὴν σὲ γαλλικὴν γλῶσσαν μὲ τὸν ἐξῆς τίτλον: «Χρησιμοποίησις τοῦ περιβάλλοντος». (9) Ἡ ἔκφρασις αὕτη, καθὼς παρατηρεῖ ὁ Cousinet, φαίνεται, πὼς γιὰ πρώτη φορὰ χρησιμοποιεῖται σ'

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

7. J. Husson κ.τ.λ. — Γ. Βασδέκη: Τὸ Σχολεῖο μὲ τὴ ζωὴ γιὰ τὴ ζωὴ. Ἀθήνα 1961 σελ. 39.

8. Ὁ. π. σελ. 39.

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

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

Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι ή «μελέτη του περιβάλλοντος» καταχωρίστηκε σά πλαίσια των ανανεωτικών προσπαθειών της διδασκαλίας, που επιχειρήθηκαν πριν από 50 χρόνια, και κυρίως σά χρόνια του μεσοπολέμου. Και ή έντονη προβολή του αίτηματός να στηριχτούν τά προγράμματα και ή διδασκαλία σά τοπικό περιβάλλον του μαθητή δέν έγινε ξαφνικά και άπρόσμενα. Είναι ή άπόληξη μιάς δλόκληρης σειράς μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στίς διάφορες χώρες (Αύστρία — Γερμανία — Έλβετία — Γαλλία — Άμερική — Ρωσία), που γίνονταν παράλληλα ή διαδέχονταν ή μία την άλλη με κάποια ιστορική αναγκαιότητα σαν άδιάκοπες προσαρμογές της σχολικής πράξης σά καινούρια δεδομένα της ραγδαία έξελισσόμενης ψυχολογίας του παιδιού και σά άμείλικτα νεύματα ένός κόσμου άναστατωμένου από βαθιούς κλυδωνισμούς.

Η «μελέτη του περιβάλλοντος» μπήκε σά Νέο Πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων του Βελγίου σά 1936, όπου ήπηρεχε ζέουσα άκόμη ή παράδοση του παιδαγωγικού συστήματος του Decroly. Στη Γαλλία εισάγεται έπίσημα σά νέα προγράμματα από την έπιτροπή Langevin - Wallon ύστερ' από τόν πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, χωρίς τελικά να εφαρμοσθή δίχως παραχαράξεις. Η μεταρρύθμιση τούτη χαρακτηρίστηκε σά γενναία παιδαγωγική δημιουργία. (11)

Στή χώρα μας ή πατριδογνωσία σά μάθημα εμφανίζεται και σά Α.Π. του 1913, που δέχτηκε τόσες επιθέσεις και λαιδορισμούς. Έδώ, βέβαια, σύμφωνα με τίς τοτινές παιδαγωγικές άντιλήψεις, ή πατριδογνωσία νοείται σαν προβαθμίδα του κυρίως γεωγραφικού μαθήματος, χωρίς να παραμελῆται και ή σπουδή, έστω και έπεισοδιακή, των ιστορικο-πολιτιστικών στοιχείων. Χωρίς να κινδυνεύουμε να χαρακτηριστούμε άσυγχρόνιστοι, θεωρούμε την εισαγωγή της πατριδογνωσίας σά 1913 σά μία γενναία παιδαγωγική πρόβαση, που ξεπερνούσε τίς ύποκειμενικές δυνατότητες της έποχής. Σά περιεχόμενό της συγχωνεύτηκε και ή πραγματογνωσία, ή όποία προβλέπονταν σαν ειδικό μάθημα σά πρόγραμμα σά 1893. Όστόσο, σά πνευματικό κλίμα του καθαρευουσιανισμού των «ίων» και των «ώων», παρέμεινε άπρόσφορο μέσο παιδαγωγικής ανανέωσης.

Τό κίνημα του «σχολείου εργασίας» υιοθέτησαν ένθερμα άργότερα και οί καθαρευουσιάνοι παιδαγωγοί άλλα όλότελα έπιφανειακά. Εύκολα καταλαβαίνει κανένας, ότι δέν μπορούν να συνυπάρξουν ενεργητικές μέθοδες και καθαρεύουσα... Στήν πράξη ή πατριδογνωσία ή δέ διδάσκεται καθόλου ή διδάσκεται από πανάθλια έγχειρίδια, με περιλήψεις σά πινάκα και φλυαρία, χωρίς να καταφεύγουν δάσκαλοι και μαθητές στήν προγραμματισμένη άμεση παρατήρηση του τοπικού περιβάλλοντος από την όποία, με την κατάλληλη μεθόδευση, θά προκύψουν μιά σειρά δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών. Οί έξαιρέσεις δέν άναιρούν τή βαρύτητα της διαπίστωσης. Είναι άναμφισβήτητο γεγονός, ότι επιχειρήθηκαν πειραματικές άνακαινιστικές προσπάθειες με την Ε.Σ.Α. και με τά «Κέντρα διαφέροντος» του Decroly και άλλες τεχνικές διδασκαλίας. Όλες όμως έτούτες οί ανανεωτικές προσφορές δέν ήταν δυνατόν να έπιφέρουν βαθιές τομές σά έποικοδόμημα της παιδείας μας (όργανωτικό σχήμα — παιδευτικούς στόχους — προγράμματα — βιβλία), χωρίς προηγούμενα να καθιερωθή ή δημοτική γλώσσα έπίσημα σά γλώσσα της πωτοβάθμιας παιδείας.

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

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

Οι παιδαγωγοί του Δημοτικισμού, που είχαν σαν άμετακίνητο και αναγκαίο στόχο κάθε παιδευτικής ανανέωσης τη γλωσσική μεταρρύθμιση, δε διερεύνησαν όσο έπρεπε πλατιά τις άπειρες διαστάσεις του όρου «πατριδογνωσία», μολοντί έθεσαν στερεά σαν άφετηρία του έργου της άγωγής το γόνιμο στοιχείο της νεοελληνικής πραγματικότητας. Δεν την έσκαψαν ως το βάθος της. Τη φύση την αντίκρισαν μ' έναν δόλοτελα ιδιότυπο τρόπο και μάλιστα αισθητικό. Έγραφε ο Ίων Δραγούμης: «Θά προσέξης και τη γύρω σου πλάση, γιατί έτσι θά νοιώσεις καλύτερα τις ρίζες της ζωής σου, της φυτράς σου, μα και θά έρθεις σε συνουσία μαζί της, για να γεννήσεις καλύτερα πλάσματα».

«Ο Δημοτικισμός δέν προσέξε τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση σά μόχθο, σαν εργασία που καταξιώνει και τους δυό όρους, το ύποκειμένο και το αντίκειμένο, τον άνθρωπο και τη γή». (12) Ο Δημοτικισμός έδωσε έμφραση στη γλώσσα του λαού, στα τραγούδια του, στη λαϊκή του τέχνη, στους χορούς του, στα έθιμά του και στις άλλες πολιτιστικές του εκδηλώσεις. Όστόσο, την πατριδογνωστική άρχη έγκαιρα την είδαν σαν πρόβλημα ουσίας, έστω κι αν δέν την καταξίωσαν στην πράξη. Νά το γράφει ο παιδαγωγός Άλ. Δελμούζος για την πατριδογνωστική άρχη: «Θά την έλεγα «το πρόβλημα της ουσίας», ένα πρόβλημα που οι ξένοι το έχουν ξεπεράσει από πολόν καιρό. Στα σχολικά προγράμματα, όποια μορφή και αν παίρνουν στις διάφορες προσπάθειες του νέου σχολείου, τη β ά σ η τ ή δ ί ν ε ι ή π α τ ρ ι - δ ο γ ν ω σ ί α. Στα Δημοτικά ή νέα γενιά πρέπει να γνωρίση τον τόπο της με το φυσικό του πλούτο και τα στοιχεία του πολιτισμού του. Και ή άρχη αυτή της πατριδογνωσίας, όσο κι αν στο σχολείο εργασίας τονίζεται πιδ πολύ, είναι καλιά και σ' αυτή θεμελιώναν και τα σχολεία των λόγων τα προγράμματά τους...». (13)

Στά χρόνια του μεσοπολέμου — εκει γύρω στα 1930 — ή πατριδογνωστική άρχη προβάλλεται στην παιδαγωγική μας φιλολογία σαν κεντρικό και καιριο, πυρηνικό αυτόχρημα στοιχείο στις άναμορφωτικές παιδαγωγικές προσπάθειες, που επιχειρούνται στην Πρωτοβάθμια Παιδεία, κυρίως σ' όρισμένα Διδασκαλεία. Ο παιδαγωγός Εύρ. Σούφλας — πρέπει να το όμολογήσωμε με ειλικρίνεια — ύψώνει το πατριδογνωστικό αξίωμα σαν άξονικό αίτημα της σχολικής μεταρρύθμισης. Διερευνάει πρισματικά την άρχη της στενότερης πατρίδας — όρος άποκλειστικά δικός του — και τη θέτει σαν κέντρο παιδαγωγικού πειραματισμού. Το σχολείο εργασίας μονάχα σά σχολείο της γενέθλιας γής μπορεί να νοηθί, γιατί ο χώρος αυτός προσφέρεται σαν κρυσταλλοπηγή «τρανταχτερών» επιζήσεων, που μπορούν να στηρίξουν κάθε μεταρρύθμιση και να αναπλάσουν σε βάθος το σχολικόν όργανισμό. Ο Εύρ. Σούφλας — ο παθιασμένος έραστής της γενέθλιας γής — γύρω από το έστιακό θέμα του πατριδογνωστικού σχολείου, μās πρόσφερε πάμπολλες μελέτες, άξιες σπουδής και στις πιδ άσημαντες λεπτομέρειές τους. Ο πειραματισμός του στο Διδασκαλείο Ίωαννίνων στάθηκε ύπόδειγμα και παράδειγμα σ' όσες ανανεωτικές προσπάθειες επιχειρήθηκαν ίσαμε σήμερα.

Και δέν ήταν παιδαγωγικοί και διδακτικοί μονάχα λόγοι, που ώθήσανε τους παιδαγωγούς του μεσοπολέμου να ύψώσουνε την πατριδογνωστική άρχη άνεκτόπιστο και άδιαφιλονίκητο όρο για κάθε άναμορφωτική προσπάθεια. Ύπῆρξαν και λόγοι εύρύτατα κοινωνικοί, έθνικοί και ήθιοπλαστικοί, (14) για να συγκρατηθί το ρεύμα της άστυφιλίας και ν' άνασυγκολληθούν οι πλάκες των ήθιοκνευματικών αξιών, που θραύονταν με πάταγο μπροστά στα έκπληκτα μάτια της Εύρώπης, στα πρώτα

12. Γ. Κωνσταντίνου: Έχρητική των αξιών του νεοελληνικού πολιτισμού.

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

14. R. Cousinet — Μ. Γάκη: «Η μελέτη του περιβάλλοντος» ό. π. σελ. 68.

— Μ. Μπάρεκ — Η. Ξηρούρη: «Τό πρόγραμμα των Σχολείων κ.τ.λ.» 1965² σελ. 25.

χρόνια του μεσοπολέμου. Ήτανε μια περίοδος βαθιάς και πολύπλευρης κρίσης — κοινωνικής, οικονομικοπολιτικής, ηθικοπνευματικής — που οι ριζές της μαστιγώ-
νανε άνελέητα την Εύρωπη — την ήττημένη και τη νικήτρια — την ελαύριο του α΄
παγκόσμιου πολέμου. Η πνευματική κρίση αποκορυφώθηκε με την παγκόσμια οι-
κονομική κρίση του 1929 — 32, που συνετάραξε τη διεθνή οικονομία και είχε τό-
σες δυσμενείς επιπτώσεις σ' όλα τα πεδία της ζωής και κυρίως στο έποικοδόμημα.
Σ' αυτό απεικονίζεται αναγλυφα ή αγωνία και το άγχος, τα σφαγμένα όνειρα των
λαών και οι διαψεύσεις, η έλλειψη πίστης και ιδανικών σε πολλές κοινωνικές ομά-
δες της ηθικά καταδυναστευόμενης Εύρωπης. Παρατηρείται ένας κορεσμός των
αισθητικών μορφών. Τί άλλο μαρτυρούν οι διάφορες τεχνοτροπίες στην Τέχνη,
που εναλλάσσονται με χλαπαταγή, παρά την αναζήτηση ενός άξονα ασφαλείας, για
να υποστυλωθούν οι ραγισμένες ηθικοπνευματικές αξίες;

Ο Κ. Καβάφης, ο αντιπροσωπευτικότερος ποιητής της παρακμής, άναζητά τη
λυτρωτική σωτηρία στα πρωτόγονα στοιχεία, όπως έρμηνεύει το βαθύτερο συμβο-
λισμό του ποιήματος «Περιμένοντας τους βαρβάρους» ένας κριτικός (Άλκης Θρού-
λος). Υποδηλώνουν τη στροφή προς τα φολκλοριστικά στοιχεία, τα 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 τον ποιητή δεν υπάρχει. Οι «Βάρβαροι» δεν έρχονται. Και η
φωνή του γίνεται κραυγή άπελπισίας.

Και τώρα τί θα γίνουμε χωρίς βαρβάρους;
Οί άνθρωποι αυτοί ήταν μια κάποια λύση.

«Περιμένοντας τους Βαρβάρους» (15)

Έτσι, φαίνεται καθαρά, ότι οι στόχοι, που σημάδευαν οι παιδαγωγοί με την
«πατριδογνωστική αρχή», ήταν ευρύτεροι και όχι στενά διδακτικοί. Ρητά στο ση-
μείο τούτο ο κ. Σούρλας γράφει, έκφραζοντας θεωρητικές απόψεις Γερμανών παι-
δαγωγών, οι όποιοι μελέτησαν πλατιά το πρόβλημα της στενωτέρας πατρίδας σαν
πολυδιάστατον πόλο έλξης των μορφωτικών διαδικασιών. «Η ιδέα της στενωτέρας
Πατρίδος εις την μεταπολεμικήν ιδίως εποχήν απέβη παραλλήλως έν πρόβλημα
κοινωνικόν, προς την σημερινήν δέ πολιτιστικήν εξέλιξιν μόνον το σχολείον της
στενωτέρας Πατρίδος είναι δυνατόν πρό παντός να ανταποκριθίη, διότι άφ' ενός μόν
συντείνει εις τον έξευγενισμόν της πολιτιστικής ζωής, άφ' έτέρου δέ προλαμβάνει
και το ρεύμα της άστυφιλίας». (16)

Για τη χώρα μας το θέμα παρουσιάζεται με μια κραυγαλέα έπικαιρότητα. Το
κύμα της μετανάστευσης όγκώνεται κατά γεωμετρική πρόοδο και έρημώνει ημέρα
με την ημέρα ολόκληρες άγροτικές περιοχές. Στο έσωτερικό οι δημογραφικές μετα-
κινήσεις του πληθυσμού άρραιώνουν τρομακτικά της έπαρχίες και πυκνώνουν τις
μεγάλες πολιτείες. Μια κίνηση σαφώς άνισόμερη και επικίνδυνη, που παρατηρείται,
σχεδόν, σ' όλες τις χώρες, έξαιτίας της δξύτατης διαφοράς του έπιπέδου και τρό-
που ζωής, που ύφίσταται ανάμεσα στο χωριό και στην πόλη. Η σύνδεσή μας, έξάλ-
λου, με την Κοινή Εύρωπαϊκή Άγορά θέτει δξύτατο το πρόβλημα της διάσωσης της
πολιτιστικής μας φυσιογνωμίας, κάτω από τη βαριά σκιά οικονομικά και πνευματι-
κά ισχυρών έταίρων. Πώς θα κρατήσωμε τη συνοχή μας και θα διατηρήσωμε άκ-
μαία τα έφρέστια και χθόνια ριζώματα, που συνδέουν τους μετανάστες με τη γενέ-

15. Κ.Π. Καβάφης: «Ποιήματα» σελ. 21.

16. Εύρ. Σούρλα: «Συγγεντρική 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 δίνει ἀποφασιστικὲς λύσεις σὲ πολὺπλοκα οἰκονομικοκοινωνικὰ προβλήματα, ὅπως εἶναι ἡ μετανάστευση καὶ ἡ ἀστυφιλία, καὶ νὰ περιστέλλῃ τίς ἀρνητικὲς ἐπιπτώσεις τους. Μιὰ τέτοια θαυματουργικὴ «ἀγαστούρα» δὲ διαθέτει ἡ Παιδεία. Ἀπαιτοῦνται ἐμπνευσμένα καὶ γενναῖα προγράμματα οἰκονομικῆς ἀνασυγκρότησης, γιὰ νὰ κατορθώσουμε νὰ ὑπερβούμε τὴν ὑποανάπτυξη τῆς χώρας μας. Ὅσο ἀργοῦμε νὰ κινηθοῦμε στὸν τομέα αὐτό, τόσο οἱ κίνδυνοι γιὰ τὴ χώρα μας μεγαλώνουν καὶ ἡ μετανάστευση «θὰ εἶναι καίριο πλῆγμα πὸν 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 τίς ἐντεῦθεν συνέπειες». (17) Ὡστόσο, ἡ Παιδεία ἄς πράξῃ τὰ «καθ' ἑαυτὴν» στοὺς ἠθοπλαστικούς της στόχους. Νὰ δώσῃ τέτοια ποιότητα στὴ διακαταγωγικὴ της λειτουργία, ὥστε νὰ δέσῃ τὸ παιδί μὲ χίλια ὄρατὰ καὶ ἀόρατα νήματα μὲ τὴ γῆ τῶν προγόνων του, νὰ δυναμώσῃ τίς μνήμες του ἀπὸ τὸ γενέθλιο τόπο του, τὸν πόνο καὶ τὴν ἀγάπη του γι' αὐτὸν ἔτσι, ὥστε νὰ γίνεται ὁ μέγας Νόστος ἐργήγορη 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 διατηρήσουμε τοὺς φυλετικούς δεσμούς μὲ τοὺς μετανάστες μας. Στὸ σημεῖο ἐτοῦτο ἡ «μελέτη τοῦ τοπικοῦ περιβάλλοντος» μπορεῖ νὰ καταδειχτῇ πρωταρχικῆς σημασίας ἐμφυχωτικὴ πηγὴ, πραγματικὸ καὶ ἀνεξάντλητο «κέντρο διαφέροντος», μὲ τὸ πλεονέκτημα, ὅτι δημιουργεῖ ἓνα μοναδικὸ πόλο ἑλξης μέσα στὴ διασπασμένη διδασκαλία μας.

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

Ἐὰν ἐξετάσουμε τοὺς παραπάνω ὄρους στὶς ἰδιαιτέρες ἐννοιακὲς ἀποχρώσεις, θ' ἀντιληφτοῦμε τὸ κοινὸ κεντρικὸ βᾶθος τους. Ἐκφράζουν τὸ ἴδιο νόημα καὶ ἐμπερικλείουν τὸ ἴδιο αἶτημα, τὴν ἀνάγκη δηλαδὴ 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 τίς πύλες στὴ ζωὴ, τὸ μορφωτικὸ ἔργο μας ἀναγκαστικὰ θὰ μὲνῃ λειψό. Ἀποκόπτομε ξαφνικὰ τὸ παιδί ἀπὸ τὸ χῶρο τῆς ζωῆς του καὶ τῶν παιγνιδιῶν του καὶ τὸ ρίχνουμε 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 πὸν ὑπάρχουν ἀνεξάρτητα ἀπ' αὐτό. Ζῆ σ' ἓναν κόσμον, πὸν τὸ κάθε φαινόμενο, τὸ κάθε πράγμα, τὴ κάθε ἐνέργειά του, οἱ πιέσεις καὶ ἀντιστάσεις του, προκαλοῦν σ' αὐτὸ ἐκπληξῆ, θαυμασμὸ καὶ πολλὲς φορὲς διαταράσσουν τὴν ἰσορροπία τῶν σχέσεων, πὸν σύναψε μαζί του, καὶ τὸ ἀποπροσαρμόζουν. Ἄν ἀγνοήσουμε τὸν πραγματικὸ αὐτὸν κόσμον, μέσα στὸν ὁποῖο ζῆ καὶ κινεῖται τὸ παιδί, καὶ στηριχτοῦμε, ὅπως συχνὰ συμβαίνει, στὸ λόγο τοῦ δασκάλου καὶ στὸ ἐγχειρίδιον, πνιγόμαστε στὸ στεῖρον βερμπαλισμὸ. Ἔτσι δούλευαν τὰ σχολεῖα ὅλο τὸ Μεσαίωνα καὶ ἴσαμε τὴν ἐποχὴ τοῦ Κομένιου, πὸν πρῶτος τόνισε τὴν ἀνάγκη νὰ γίνεται ἡ διδασκαλία σύμφωνα μὲ τὴ φύση. Ἀργότερα βροντερῆ καὶ γεμάτη πάθος ἀκούστηκε ἡ κραυγὴ τοῦ

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

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

Ὁ Πεσταλότη κηρυττε πάντα, ὅτι ἡ ἐποπτεία εἶναι τὸ θεμέλιο κάθε γνώσης, χωρὶς νὰ κατορθῶνται καὶ ὁ ἴδιος στὴν πράξη ν' ἀποχωρίζεται ἀπὸ τὴν ἀκαρπὴ διδασκαλία τῶν λέξεων, τὸ βερμπάλισμὸ. Καὶ ὁ Ἐρβαρτος ὑπογράμμισε τὴν ἀνάγκη τῆς ἐποπτείας γιὰ τὴν πνευματικὴ καὶ ἠθικὴ μόρφωση τοῦ παιδιοῦ.

Ἀπὸ τρεῖς πηγὲς μπορεῖ τὸ παιδί, πού ἐξελισσεται καὶ μεστώνει στὸ χῶρο ἐνὸς πολιτισμοῦ, ν' ἀντλή τὶς γνώσεις του. Πρῶτη καὶ σοβαρὴ πηγὴ εἶναι ἡ ἴδια ἡ ἄμεση πραγματικότητα, τὸ περιβάλλον, φυσικὸ καὶ κοινωνικὸ, δευτέρη ὁ κόσμος τῶν μοντέλων, τῶν ὑποδειγμάτων, τῶν εἰκόνων, τῶν χαρτῶν, ὑποκατάστατων τῆς πρῶτης, πού 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 διαχέεται τὶς γνώσεις στὸ μαθητὴ.

Ὁ ὅρος «μελέτη τοῦ περιβάλλοντος» ἐξαίρει κυρίως τὴ γνωστικὴ διαδικασία τῆς σχολικῆς ἀγωγῆς. Ἡ πολιτογράφηση τοῦ ὅρου — μεταφράση ἀντίστοιχου γαλλικοῦ — ἐγένεε στὴ χώρα μας, ὕστερ' ἀπὸ τὸ β' παγκόσμιον πόλεμον. Ἐπιχειρήθηκαν δύο πειραματισμοί, πού εἶχαν ὡς κέντρο τὸ ἄμεσο τοπικὸ περιβάλλον καὶ ἐμπνέονταν ἀπὸ τὰ γαλλικὰ καὶ βελγικὰ προγράμματα· ὁ ἕνας 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 γνωστικὴ διαδικασία τῆς μόρφωσης.

Στὴ μελέτη μας ἐτούτη ἀποδεχόμεσθα τὴν πολιτογράφηση τοῦ ὅρου «μελέτη τοῦ περιβάλλοντος» ἀφοῦ καὶ τὸ Ν.Δ. 4379)1964 τὸν καθιερώνει. Ἄλλωστε, καὶ οἱ τρεῖς ὅροι ἔχουν ἕνα κοινὸ ἐννοιακὸ βάθος. Ἐπισημαίνουν τὸ αἶτημα νὰ συνδεθῆ 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 ἐγχειριδιοῦ, τοῦ στεῖρου βερμπάλισμοῦ. 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 πειραματισμὸ, γιὰ νὰ γνωρίσῃ καὶ νὰ κατανοήσῃ αὐτενέργητα τὸ τοπικὸ του περιβάλλον. Μιὰ ἄσκηση τῶν πνευματικῶν δυνάμεων στὸ κενὸ τῆς λογοκοπίας φονεύει τὶς περιεργεῖες τοῦ παιδιοῦ καὶ δὲν ἐπιτρέπει στὸ πνεῦμα του νὰ κινηθῆ γόνιμα καὶ δημιουργικὰ. Ὁ P.Langevin γράφει: «Εὐτυχισμένοι εἶναι ἐκεῖνοι πού τὸ σχολεῖο δὲ σκότωσε μέσα τοὺς ὀριστικά, μὲ ἀσκήσεις στὸ κενό, τὸν πόθο τῆς γνώσης καὶ τῆς ἀνθρώπινης μόρφωσης». (21)

Καθὼς πασχίζω νὰ δώσω ἕναν ὀρισμὸ, ταλαντεύομαι πολὺ στὴν ἐκλογή. Ὑπάρχουν πολλοὶ ὀρισμοὶ καὶ ἀπὸ παιδαγωγούς καὶ ἀπὸ δασκάλους δοσμένοι. Γιὰ τὸν παιδαγωγὸ Ν. Ἐξαρχόπουλο ὡς στενὴ πατρίς νοητέα ἡ περὶ ἡμᾶς κειμένη ἔκτασις, ὁ τόπος, τὸν ὁποῖον δυνάμεθα νὰ διατρέξωμεν διὰ τῶν ποδῶν ἡμῶν καὶ νὰ πα-

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

19. Γ. Παπακωστούλα: 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) Ὁρισμός λογικά ὀρθός, ἀλλὰ δὲν ἐκφράζει τὴ συναισθηματικὴ καὶ βιωματικὴ σχέση μας μετὰ τὸ χῶρο τῆς γενέθλιας γῆς, πὺν εἶναι ἡ μοῖρα μας. Ἄς ἀναζητήσωμε τὸν ὄρισμό στὴν περιοχὴ τῆς λογοτεχνίας. Οἱ ποιητὲς, διαθέτοντας εὐαίσθητες κεραῖες, συλλαβαίνουσι γυμνὴ τὴν οὐσίαν τῶν πραγμάτων, τὰ ἀκαθούσι ὡς τὶς ἔσχατες ρίζες τους καὶ τὰ ἐκφράζουσι, πολ-
λὲς φορὲς, τόσο πυκνά καὶ ὠραῖα, ὥστε μᾶς ἀφήνουσι ἐνεοῦσι.

Νὰ ἕνας τέτοιος ὀλοκληρωμένος ὄρισμός τῆς στενωτέρας πατρίδας ἀπὸ τὸν I. M. Παναγιωτοπούλου, πυκνός σὲ ὁμορφίαν καὶ παιδαγωγικὸ νόημα: «Καὶ θὰ αἰσθανθοῦμε, βέβαια, τὴ μεγάλη χαρὰ, αὐτὴ τὴν ἀφθαρτὴ εὐφροσύνη πὺν σ' ἐξουσιάζει τὴ στιγμὴ, πὺν ἔρχεσαι σὲ πλατύτερη καὶ μεσσότερη γνωριμία μετὰ τὸν τόπο σου, μετὰ τὴ γῆ σου, μετὰ τὸν ἑαυτό σου σὲ ὅ,τι πολυτιμότερο καὶ βαθύτερο ἀποτελεῖ τὴν ὑπαρξὴ σου ὀλοκλήρη. Αὐτὸ τὸ χῶμα, τὸ κόκκινο ἢ σταχτί, τὸ φλογισμένο ἀπὸ τὸν ἥλιο τοῦ καλοκαιριοῦ, τὸ καρπερὸ ἢ τὸ ἀκαρπο, αὐτὸ τὸ δέντρο πὺν σημαδεύει μετὰ τὸ θαυμαστικὸ του τὴν ἐρημίαν, τὸ φίδι τοῦ νεροῦ πὺν σέρνει τὸ ἀγροτικὸ του εἰδύλλιο ἀνάμεσα στὴν πράσινη λαγκαδιά, ἢ γυμνὴ πέτρα καὶ τὸ ἄγριο ἀγκάθι μετὰ τὸ μενεξελὶ λουλούδι, πὺν ικανοποιεῖ τόσο ἀπεριόριστα τὴν αἰσθητικὴ σου περιέργεια, εἶναι ὁ τόπος σου, ἢ γῆ τῶν πατέρων, ἰκανὴ νὰ σοῦ διδάξει τὸ μεγάλο μάθημα, πὺν τὸ πρῶτο καὶ κύριο χρέος σου εἶναι νὰ τὴ ν γ ν ω ρ ἰ σ ε ἰ ς καὶ νὰ τὴ ν ἀ γ α π ἦ σ ε ἰ ς, γὰ νὰ μπόρῃς καλύτερα νὰ αἰσθανθεῖς, πὺν ἢ παράδοσι, ἢ ἱστορία, τὰ περασμένα μετὰ τ' ἀνάποδα καὶ τὰ εὐτυχιμένα τους περιστατικά δὲν εἶναι σχήματα λόγου μονότροπα, μὰ δύναμι ὀλοζώντανη καὶ κυριαρχικὴ». (23)

Προσδιορίζεται, μετὰ πολλὴ σαφήνεια, τὸ πυρηνικὸ παιδαγωγικὸ νόημα τοῦ «τοπικοῦ περιβάλλοντος», πὺν ἐξουσιαστικὰ ἐπιβάλλει τὸ χρέος νὰ τὸ γνωρίσωμε καὶ νὰ τὸ ἀγαπήσωμε καὶ νὰ αἰσθανθοῦμε ἔτσι, καλύτερα τὰ ἱστορικά πεπρωμένα τοῦ λαοῦ μας.

Ὁ ἄνθρωπος δὲ στάθηκε ἀπέναντι στὴ φύση καὶ στὴν κοινωνία, πὺν, κοντολο-
γίς, ἀποτελοῦν τὸ περιβάλλον του, ἀπαθῆς, νὰ ὑφίσταται χωρὶς ἀντίδραση τὶς ἐπι-
δράσεις τους. Πάλαψε νὰ μεταβάλῃ καὶ τὴ φύση καὶ τὴν κοινωνία σὰν ἱστορικὸ ὄν, νὰ κυριαρχήσῃ στοὺς νόμους, πὺν διέπουν καὶ τὶς δύο, γὰ νὰ καλυτερέψῃ τοὺς ὅρους τῆς ζωῆς του. Προσαρμόστηκε πρῶτο στὴ φύση, γὰ νὰ τὴ μεταμορφώσῃ σὲ συνέ-
χεια ἀδιάκοπα μετὰ τὴν τεχνικὴ του. Ὅσο ὁ ἄνθρωπος προχωρεῖ στὸν πολιτισμό, τό-
σο ἢ ἐξάρτησῃ του γενικά καὶ ἰδίως τῆς οἰκονομίας ἀπὸ τὴ φύση περιορίζεται, χω-
ρὶς ὁ προσδιορισμός του ἀπὸ τὴν τελευταία νὰ εἶναι ἀποφασιστικός.

Ἡ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου ἦταν καὶ εἶναι ἀκόμη ἑλλειπτικὴ, παρὰ τὶς ραγδαίες κα-
ταχτήσεις τῆς ἐπιστήμης καὶ τῆς τεχνικῆς. Καί, ὅπως, γράφει ὁ φιλόσοφος Σάαρτ, «πηγὴ τῆς ἱστορίας εἶναι ὁ ἀγῶνας τοῦ ἀνθρώπου κατὰ τῆς ἑλλείψεως». Ἡ ζωὴ τοῦ ἀνθρώπου ἀλλὰ καὶ τοῦ παιδιοῦ ἀκόμη εἶναι ἕνας διαρκῆς ἀγῶνας πρὸς τὸ περιβάλ-
λον, πὺν εἶναι ταυτόχρονα καὶ ἢ αὐτοδιαβεβαίωσῃ τους. Οἱ δεσμοὶ τοῦ ἀνθρώπου μετὰ τὸ περιβάλλον εἶναι πολὺ στενοὶ. Μελετώντας κανεὶς τὴ στενωτέρη πατρίδα, μελετᾷ τὸν ἴδιο τὸν ἄνθρωπο στὴν ἀνειρῆνευτὴ πάλη νὰ τὴν ὀργανώσῃ ἔτσι, ὥστε νὰ ζῇ μ' ὄση γίνεται ἄνεσι. Εἶναι ἕνα ὄν πὺν δὲ μένει ἀδρανὲς στὶς πιέσεις τῆς γύρω του φύ-
σης, ἀλλὰ ἀναμετρεῖται μαζί τους καί, μετὰ τὴν ἐργασία του, ἀνανεώνει τὸ πρόσωπο τῆς γῆς. «Πέρα ἀπὸ τὴ φύση, τὴ γῆ ἢ τὸ κλίμα τῆς μᾶς ἐνδιαφέρει ἢ ἐργασία τοῦ ἀν-
θρώπου, οἱ ὑπολογισμοὶ τοῦ ἀνθρώπου, οἱ κινήσεις τοῦ ἀνθρώπου» ὁ ἄνθρωπος σὲ πρῶτο ἐπίπεδο πάντα». (24)

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

— Εὔρ. Σούφα: Συγκεντρωτικὴ Διδασκαλία κτ.λ. σελ. 99 (Δίνεται ὄρισμός τῆς στε-
νωτέρας πατρίδας σὲ ὕψος λογοτεχνικό).

23. I. M. Παναγιωτοπούλου: «Ἑλληνικοὶ Ὁρίζοντες» 1959 σελ. 11.

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