

1. Ιστορική ανασκόπηση

Η γερμανική παιδαγωγική στο πρώτο τρίτο του 20ού αιώνα

1. Η φιλοσοφία της ζωής.....	13
2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Reformpädagogik)	15
3. Η φιλοσοφία των θεωρητικών επιστημών (Philosophie der Geisteswissenschaften)	19
4. Η πολιτιστική παιδαγωγική (Kulturpädagogik).....	21

1. Η φιλοσοφία της ζωής (Die Lebensphilosophie)

Πριν αρχίσουμε με την παρουσίαση μιας ανθρωπολογικής παιδαγωγικής, είναι σκόπιμο να ρίξουμε μια σύντομη ματιά στην ανάπτυξη της γερμανικής παιδαγωγικής στο πρώτο τρίτο του 20ού αιώνα, καθώς επίσης και στα φιλοσοφικά ρεύματα, αφού αυτά επέδρασαν άμεσα στην παιδαγωγική, για να σχεδιάσουμε έτσι το ιστορικό φόντο, που μπροστά του πρέπει να ξεχωρίσει το ιδιαίτερο αντικείμενο μας. Το δεδομένο σημείο αφετηρίας βρίσκεται στη φιλοσοφία της ζωής στο τέλος του 19ου και στην αρχή του 20ού αιώνα. Παρατηρούμε στη γερμανική ιστορία του πνεύματος επανειλημμένα το γεγονός, η νέα γενιά να αντιτάσσεται στις στερεοποιημένες μορφές της παράδοσης, γιατί νοιώθει την ίδια της τη ζωή, που σπρώχνεται στην ανάπτυξη, να καταπιέζεται από τις υπάρχουσες σταθεροποιημένες μορφές. Έτσι στην αρχή του 18ου αιώνα η γενιά του Sturm und Drang με τον νεαρό Goethe, τον Herder, τον Jacobi είχε κιόλας στραφεί με πάθος ενάντια στην επικρατούσα τάξη. Γι' αυτούς οι κοινωνικές συμβατικότητες δεν ήταν παρά ένα εμπόδιο στην αυθόρμητη ανθρώπινη κίνηση, οι προσταγές της επικρατούσας ηθικής μόνο μια καταπίεση στη ζωή που αναπτύσσεται σύμφωνα με τους δικούς της κανόνες, όλες οι επιφανειακά αποκτημένες γνώσεις άδειες και άσκοπες. Μόνο από προσωπική εμπειρία ήθελαν να γνωρίσουν την πραγματικότητα. Λαχταρούσαν να ζήσουν ολόκληρη την πληρότητα της ζωής μέσα στις χαρές της, αλλά και στους πόνους της, στις φωτεινές αλλά και στις σκοτεινές πλευρές της. Η κατανόηση τους φαινόταν ανίκανη να καλύψει όλο αυτό το βίωμα. Όλα ήταν συναίσθημα. Έτσι έγινε η ζωή η βασική έννοια για αυτή τη νέα τοποθέτηση. Και μ' αυτό ταυτόχρονα ήταν δεδομένη μια ωρισμένη πανθεϊστική αρχή: Ένοιωθαν την ατομική ζωή τοποθετημένη μέσα σε μια μεγαλύτερη περιβάλλουσα ζωή.

Αυτή η κίνηση επαναλήφθηκε με παρόμοιο τρόπο απέναντι στη στεγνή σκέψη του 19ου αιώνα με τη φιλοσοφία της ζωής, που σ' αυτή τώρα αναφερόμαστε. Ο *Nietzsche* (1844-1900) ήταν στη δεκαετία του εβδομήντα και του ογδόντα του 19ου αιώνα ο πρώτος της μεγάλος ενσαρκωτής. Άλλοι διανοούμενοι έκλιναν σ' αυτή την άποψη: ο Bergson, ο Simmel, ο Klages κ.ά. και μετέφεραν την κίνηση στον 20ό αιώνα.¹ Θα ήταν όμως λάθος, να βλέπαμε σ' αυτή μόνο ένα αυστηρά φιλοσοφικό ρεύμα. Ήταν ταυτόχρονα μια μεγάλη κίνηση, που περιέβαλλε ολόκληρη την πνευματική ζωή σε όλους τους τομείς της. Προπαντός με τους λογοτέχνες αυτού του καιρού βρήκε πειστική έκφραση. Ο Rilke, ο Hofmannsthal, ο Hesse, ο Gide και ο d'An-

* Die originale Paginierung des Erstdrucks ist beibehalten.

¹ Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Die Lebensphilosophie. Heidelberg 1958.

nuzio, για να ονομάσω μόνο μερικούς, κατέχονταν τουλάχιστο στη νεότητά τους από αυτό το βασικό συναίσθημα της φιλοσοφίας της ζωής. Επίσης η γερμανική νεανική κίνηση, ο "Wandervogel", με την αποστροφή του για την αλλοτριωμένη ζωή των πόλεων και την επιθυμία του για επιστροφή σε μια γνήσια και πρωτόγονη ζωή, ανήκει στην ίδια περιβάλλουσα συνάφεια.

Η βασική έννοια αυτής της πολύ πλατειάς κίνησης είναι αυτή της ζωής. Η έννοια της ζωής βρίσκεται για πρώτη φορά σε αντίθεση με το σκληρό και σταθερό είναι. Η ζωή είναι κίνηση, ασταμάτητα ρέουσα κίνηση. Κάθε στασιμότητα είναι θάνατος. Η ζωή όμως είναι κάτι περισσότερο από γυμνό αδιάκοπο ρεύμα. Είναι δημιουργική κίνηση, που διαρκώς γεννά από το υπέδαφος της το νέο. Το κύριο γνώρισμά της είναι η παραγωγικότητα. Γι' αυτό και δεν μπορεί με το λογικό ποτέ να καταμετρηθεί, μόνο μέσα στο συναίσθημα και στην ενόραση είναι δυνατό να συλλαμβάνεται με τη διαίσθηση. Η ζωή είναι στην ουσία της ανεξιχνίαστη. Έτσι αναφέρεται στον «Ζαρατούστρα» του Nietzsche: «Στα μάτια σου καθρεφτίστηκα νεώτατος, Ζωή! Και τότε ένοιωσα να βυθίζομαι σε ανεξιχνίαστα βάθη».² Αλλά ανεξιχνίαστη είναι αυτή η ζωή όχι μόνο επειδή η κατανόηση δεν μπορεί να εισχωρήσει στο βάθος της, αλλά επειδή ακριβώς δεν έχει κανένα τέτοιο θεμέλιο, αφού αυτή μέσα στη δημιουργικότητά της ασταμάτητα σαν πηγή που αναβλύζει, είναι δύναμη που γεννά πάντα νέες μορφές.

Και ο κάθε άνθρωπος νοιώθει πως συμπεριλαμβάνεται σ' αυτήν την ασταμάτητα δημιουργική ζωή, μέρος ο ίδιος αυτής της δημιουργικής δύναμης. Από εδώ προέρχεται και το εκστασιακό εξυψωμένο συναίσθημα της ζωής αυτών των διανοουμένων και λογοτεχνών. Με την έννοια του διονυσιακού στον Nietzsche τούτο εκφράζεται με τη μεγαλύτερη σαφήνεια: «Κάτω από τη γοητεία του διονυσιακού», έτσι αναφέρεται στη «Γέννηση της τραγωδίας», «συσφίγγεται ξανά όχι μόνο ο δεσμός του ανθρώπου με τον άνθρωπο: Ακόμα και η αποξενωμένη, εχθρική ή υποδουλωμένη φύση γιορτάζει ξανά τη γιορτή της συμφιλίωσης με το χαμένο της γιο, τον άνθρωπο. Τώρα, στο Ευαγγέλιο της αρμονίας του κόσμου, νοιώθει καθένας απέναντι στο διπλανό του όχι μόνο συμφιλιωμένος, συγχωνευμένος, αλλά Ένα, σαν να σκίστηκε το πέπλο της Μάγια και ανεμίζει τριγύρω σε κουρέλια ακόμη, μπροστά στο γεμάτο μυστήριο αρχέγονο Ένα».³ Αυτό που εδώ στο Nietzsche τονίστηκε με τη μεγαλύτερη οξύτητα, ισχύει περισσότερο ή λιγότερο και για κάθε άλλο εκπρόσωπο αυτής της κίνησης.

Αυτή ρυθμίζει τη στάση του καθενός ανθρώπου. Ζητάει τη συμμετοχή σ' αυτή τη μεγάλη, δημιουργική ζωή· ανάπτυξη όλων των γόνιμων δυνάμεων της. Γι' αυτό και υπάρχει αντίδραση ενάντια στην επικρατούσα ηθική, γιατί οι απαιτήσεις της μόνο εμποδίζουν μια τέτοια ανάπτυξη. Αλλά αυτή η «ανηθικότητα», όπως ο Nietzsche προκλητικά τη διατύπωσε, είναι, αν την εξετάσει κανείς βαθύτερα, μόνο μια έκφραση μιας νέας, ανώτερης ηθικής, που απαιτεί από τον άνθρωπο να φτάσει στα άκρα των δυνάμεών του. Ο «υπεράνθρωπος» του Nietzsche είναι η πιο θαυμάσια μορφή αυτού του ιδεώδους της ζωής και ο άνθρωπος «το σχοινί, δεμένο ανάμεσα στο ζώο και στον υπεράνθρωπο».⁴ Η φλόγα είναι το σύμβολο, που πάντα προβάλλεται γι'

² FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. τόμ. 6, σ. 157.

³ FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. τόμ. 6, σ. 24

⁴ FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. τόμ. 6, σ. 16.

αυτή την παράφορη κίνηση, που καταβροχθίζει η ίδια τον εαυτό της. Για μια ακόμη φορά λοιπόν στον Nietzsche: «Ναι! Ξέρω από πού κατάγομαι! Αχόρταγος, όπως ακριβώς η φλόγα, φουντώνω και καταβροχθίζω τον εαυτό μου... Φλόγα είμαι σίγουρα».⁵

2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Reformpädagogik)

Πρέπει όμως να σταματήσουμε. Επρόκειτο σ' αυτή τη θέση για τούτο μόνο, να υποδηλώσουμε σε μερικές γραμμές το γενικό ιστορικό φόντο, που όπως στους υπόλοιπους τομείς της ζωής, έτσι επέδρασε και στην παιδαγωγική. Αυτή η επίδραση της φιλοσοφίας της ζωής συνέβηκε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των αρχών του 20ού αιώνα, και μπορούμε να τη συλλάβουμε μόνο μέσα στα πλαίσια εκείνης της γενικής συνάρτησης. Τούτο υπήρξε προσφορά του Nohl, το ότι δηλ. είχε διαγνώσει πρώτος την εσωτερική ενότητα στις διάφορες παιδαγωγικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην αρχή του 20ού αιώνα και τη συνάρτησή τους με τις προηγούμενες κινήσεις στην ιστορία του πνεύματος, που τις συνόψισε σαν τη «γερμανική κίνηση» ("Deutsche Bewegung").⁶ Γι' αυτό πρέπει σ' αυτή τη θέση να γίνει με έμφαση αναφορά στο έργο του.⁷ Εδώ, από τον μεγάλο αριθμό των μορφών και των διαφορετικών επιμέρους ρευμάτων αναφέρονται ιδιαίτερα μόνο μερικά ως αντιπροσωπευτικά.

Αμέσως κιόλας απ' τα πρόθυρα ο αιώνας μας χαιρετίστηκε με ενθουσιασμό από τη Σουηδέζα παιδαγωγό *Ellen Key* (1849-1926) ως «αιώνας του παιδιού». Πίσω απ' αυτή τη διατύπωση κρυβόταν η αντίληψη, ότι η παιδική ηλικία δεν θάπρεπε πια να θεωρείται ως απλή προετοιμασία για την παρουσία του ενήλικα, αλλά ως αυθύποστατη, αυτόνομη ανθρώπινη μορφή, και ότι η ανθρωπότητα ανόθευτη ακόμα από διαστρεβλωτικές επιρροές ενσαρκώνεται καθαρότατα στο παιδί, γιατί μόνο έτσι η αγωγή μπορεί να διατηρήσει την παιδική ηλικία, δηλ. την πηγαία ανθρωπιά, ακόμη και στον ενήλικα. Η *Ellen Key* αξίωσε μια αγωγή «από το παιδί» ("vom Kinde aus"). Το ξεδίπλωμα των δημιουργικών δυνάμεων στο παιδί έγινε σε λίγο το μεγάλο καθοδηγητικό θέμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μιλούσαν με έμφαση για το «μεγαλοφυές πνεύμα στο παιδί» ("Genius im Kinde"), για το «παιδί σαν καλλιτέχνη» ("Kind als Künstler") και θαύμαζαν τις επιδόσεις του -όπως την τέχνη των ονομαζόμενων πρωτογόνων που ταυτόχρονα προβλήθηκε- σαν ανόθευτη έκφραση της ανθρωπιάς, που δεν έχει ακόμη διασπαστεί. Ο Rousseau ήταν πάλι εντελώς νέος και ζωντανός: «Όλα είναι καλά, όταν προέρχονται από τα χέρια του Δημιουργού' όλα εκφυλίζονται στα χέρια του ανθρώπου».⁸ Έργο της αγωγής είναι τούτο: χωρίς εξωτερικό καταναγκασμό να βοηθήσει να ξεδιπλωθούν οι πηγαίες καλές δυνάμεις στον άνθρωπο και να κρατήσει μακριά τις βλαβερές επιρροές. Ήταν αυτό ένας υπερβολικός ενθουσιασμός, που είχε τότε καταχτήσει τους παιδαγωγούς. Ένα ωραιότερο μέλλον φαινόταν να ανοίγεται για την ανθρωπότητα.⁹

⁵ FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. τόμ.. 6, σ. 30

⁶ HERMAN NOHL. Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830. Εκδόθηκε από τον *O.F. Bollnow* και τον *F. Rodi*. Göttingen 1970.

⁷ HERMAN NOHL. Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 2^η έκδοση. Frankfurt a.M. 1935.

⁸ JEAN-JACQUES ROUSSEAU. Emil oder über die Erziehung. Βιβλ. I-V. Σε νέα γερμανική έκδοση επιμελημένη από τον *J. Esterhues*. 2η έκδοση. Paderborn 1962, σ. 11.

⁹ Για επιμέρους παρουσιάσεις πρβλ. τις διδακτορικές διατριβές στο Tübingen: KARL HEINZ GÜNTHER. Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann. HORST ROCHE. Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim

Αυτές οι ελπίδες εν τω μεταξύ διαψεύστηκαν ριζικά. Τόσο πολλές καταστροφές πέρασαν από πάνω μας στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα και τόσα βάραθρα ανθρώπινης βανυσότητας ανοίχτηκαν μπροστά μας, που η νέα πίστη στο καλό μέσα στον άνθρωπο χάθηκε για μας οριστικά. Και όμως: αν δε θέλουμε να εγκαταλείψουμε εντελώς την ελπίδα για μια καλύτερη μοίρα της ανθρωπότητας, τότε πρέπει, με πιο κριτικό βλέμμα ίσως τούτη τη φορά, να ξανακαταπιαστούμε με αυτές τις γεμάτες υποσχέσεις αρχές του αιώνα μας.

Στην αρχή μιας παρουσίας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης βρίσκεται δικαιολογημένα ο κύριος ιδρυτής του σχολείου εργασίας (*Arbeits-schule*) ο *Georg Kerschensteiner* (1854-1932). Σ' αυτό τον κύκλο κατέχει μια τέτοια ιδιαίτερη θέση, επειδή δεν έχει καθόλου να κάνει με το παράλογο, που απευθύνεται στο συναίσθημα και που χαρακτηρίζει κατά κανόνα τους εκπροσώπους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά προερχόμενος από τις φυσικές επιστήμες και διαμορφωμένος από το πνεύμα τους, είναι μια εντελώς στεγνή, πρακτική φύση. Αρχισε σαν οργανωτής της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο Μόναχο, και από κει, από τον προσανατολισμό στη μέχρι τότε περιφρονημένη χειρωνακτική εργασία, καθορίζονται οι υποδείξεις του, ακόμη κι όταν αργότερα τις μεταφέρει στους υπόλοιπους τύπους σχολείων και κλάδους. Κατά του παραδοσιακού σχολείου προέβαλε την κατηγορία, ότι είναι ένα καθαρό σχολείο μάθησης, οργανωμένο μέχρι και την τακτοποίηση των καθισμάτων στην τάξη για την παθητική πρόσκτηση της διδακτέας ύλης. Σε αντίθεση με αυτό, σκοπός είναι να διεγείρουμε την αυτενέργεια του μαθητή, και ακριβώς η χειροτεχνική εργασία φάνηκε ότι ενδείκνυται ιδιαίτερα γι' αυτό, αφού έρχεται να καλύψει μια φυσική ανάγκη των μαθητών. Παράλληλα, επανειλημμένα τονίζει ο Kerschensteiner το προσεγμένο του σχεδιασμού και την ακρίβεια κατά την υλοποίηση. Η πραγματικότητα, η αντικειμενικότητα (*Sachlichkeit*) είναι γι' αυτόν η αποφασιστική θεμελιώδης έννοια για την πρακτική εργασία, όπως επίσης και για την ηθική συμπεριφορά, έτσι ώστε βλέπει γενικά την πρακτική εργασία σε άμεση συνάρτηση με μια ολοκληρωμένη μόρφωση του χαρακτήρα. Γι' αυτό και η συνεργασία περισσοτέρων μαθητών σε ένα κοινό θέμα φαίνεται σ' αυτόν σαν ένα κατάλληλο μέσο, για να μάθουν σε μια αξιοπρεπή ανθρώπινη συνεργασία, για μια, όπως αυτός εκφράζεται, ολοκληρωμένη «πολιτική αγωγή» (*staatsbürgerlichen Erziehung*).

Ο Kerschensteiner ήταν βέβαια εντελώς προσανατολισμένος στη σκέψη των φυσικών επιστημών και τότε ακόμη, όταν κατά τη μετάφραση αναλύει τη σύνταξη μιας σταθερά διαρθρωμένης λατινικής πρότασης· αντίθετα στον *Hugo Gaudig* (1860-1923) εκφράζεται το πιο ελεύθερο πνεύμα των κλάδων των θεωρητικών επιστημών, παραδείγματος χάρι της ιστορίας ή της λογοτεχνίας. Έτσι αυτός δεν κάνει λόγο πάλι για ένα σχολείο εργασίας, αλλά για μια ελεύθερη πνευματική σχολική εργασία, με σκοπό να προσδιορίσει με ποιον τρόπο οι μαθητές εισάγονται στις μεθόδους αυτοδύναμης πνευματικής εργασίας τόσο κατά τη διάρκεια της ατομικής τους προετοιμασίας, όσο και στην κοινή συζήτηση, που απλά και μόνο κατευθύνεται προσεκτικά από το δάσκαλο. [16/17]

Αλλά ο Kerschensteiner και ο Gaudig είναι μόνο δυο ονόματα, που χαρακτηρίζουν μια γενική παιδαγωγική μεταρρυθμιστική κίνηση, που στην

"Lindenhof. KONRAD MOHR. Die Pädagogik Herman Nohls συνοψισμένη στην: *Erziehung und Leben*. Εκδόθηκε από τον *O.F. Bollnow*. *Anthropologie und Erziehung*. 4ος τόμος. Heidelberg 1960. THERESIA HAGENMAIER. Der Begriff der *Sachlichkeit* in der Pädagogik Georg Kerschensteiners. WERNER CORREL. Die *Anthropologie* John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik. BRIGITTE VAN VEENBOSSE. *Konzentration und Geist*. Die *Anthropologie* in der Pädagogik Maria Montessoris, συνοψισμένη στο: *Neue Aspekte der Reformpädagogik*. Εκδόθηκε από τον *O.F. Bollnow*. *Anthropologie und Erziehung*. 11ος τόμος. Heidelberg 1964. Ferner: BERND GÖTZ. *John Dewey's Philosophie der Erfahrung*. 1969. LINA KOSSOLAPOW. *Der Mensch zwischen Kunst und Leben*. Ein Beitrag zum Problem der musischen Erziehung. 1969.

αρχή του αιώνα μας εμπύχωσε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, ιδιαίτερα στα λαϊκά σχολεία. Δύο ακόμη ονόματα θα μπορούσαν μόνο συμπληρωματικά να αναφερθούν, για να κατανοηθεί η πλατύτερη έκταση αυτής της κίνησης, οι δάσκαλοι από την Brem, *Fritz Gansberg* (1871-1950) και *Heinrich Scharrelmann* (1871-1940). Σε αντίθεση με τα απαρχαιωμένα διδακτικά βιβλία, που ξεκινούσαν από λανθασμένες ρομαντικές αντιλήψεις, ζητούν ένα μάθημα πιο κοντά στην πραγματικότητα, που ξεκινά από τις συγκεκριμένες εμπειρίες του παιδιού της μοντέρνας μεγαλούπολης. Το προσωπικό βίωμα του παιδιού πρέπει να είναι το σημείο αφετηρίας, αλλά μόνο με την αναπαραγωγή μέσα στην καλλιτεχνική μορφή μπορεί αυτό το βίωμα να γίνει ζωντανό απόκτημα. Γι' αυτό και η ελεύθερη έκφραση, η σχολική έκθεση, που δεν παρεμποδίζεται από καμιά εξωτερική φόρμα, αλλά πηγάζει άμεσα από το βίωμα, κατέχει το κεντρικό σημείο της εργασίας τους.

Το δεύτερο μεγάλο ρεύμα παρουσιάζει την κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής (*Kunsterziehungsbewegung*), όπως αυτή βρήκε την εμφάνη της έκφραση κατά τις διάφορες ημέρες καλλιτεχνικής αγωγής στη Dresden (1901), στη Weimar (1903) και στο Hamburg (1905). Αυτή η κίνηση ξεκίνησε πρώτα από την πλαστική τέχνη, που η σημασία της για τη ζωή αντιπαρβαλλόταν στη μονόπλευρη πολιτιστική κατανόηση του μέχρι τότε εκπαιδευτικού συστήματος. Προηγήθηκε η κατανόηση της μεγάλης τέχνης, και αργότερα προπαντός η προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία του ίδιου του παιδιού, που η αξία της αναγνωρίστηκε μέσα στην ιδιομορφία της. Το παιδί εμφανίστηκε το ίδιο ως καλλιτέχνης και τα καλλιτεχνικά του δημιουργήματα ως το κατάλληλο μέσο για την ανέλιξη των πνευματικών του δυνάμεων. Σε λίγο όμως προστέθηκαν επίσης οι άλλοι τομείς καλλιτεχνικής δημιουργίας, η γυμναστική, η μουσική, το ερασιτεχνικό θέατρο και ενώθηκαν στην προσπάθεια για μια πλατύτερη «μουσική» αγωγή (*musische Erziehung*) με σκοπό μια ελευθερωμένη από σπασμωδικότητες, φυσική και αρμονική ανέλιξη του ανθρώπου.

Στη συνέχεια συγκαταλέγεται εδώ και η κίνηση για αγωγή σε οικήματα στην ύπαιθρο (*Landerziehungsheimbewegung*), που μετά την ίδρυση του πρώτου οικήματος από τον Hermann Lietz (1869-1919) με πολυποίκιλες αποσχίσεις, που δεν παρουσιάζονται εδώ αναλυτικά, σε λίγο απλώθηκε σε όλη τη Γερμανία. Και εδώ επίσης υπήρξε η προσπάθεια να δημιουργήσουν σε ήσυχο εξοχικό περιβάλλον, απομακρυσμένοι από την κίνηση της πόλης, μια σταθερότητα αδιατάραχτης παιδαγωγικής ζωής. Υπήρξαν, όχι από σύμπτωση, πολλοί από τους δάσκαλους τους προερχόμενους από την κίνηση της νεολαίας (*Jugendbewegung*) το νεολαιίστικο κίνημα, που συναντήθηκαν στα οικήματα αγωγής στην ύπαιθρο για έντονη παιδαγωγική δραστηριότητα. Ιδιαίτερα οι καλλιτεχνικοί κλάδοι βρήκαν εδώ μια εντατική καλλιέργεια.

Επίσης πρέπει να αναφερθούν εδώ τα λαϊκά πανεπιστήμια (*Volks-hochschulen*), που ξεκίνησαν από την προσπάθεια να διευρύνουν σε πλα-

τύτερους λαϊκούς κύκλους τη μόρφωση πέρα από τον κύκλο των ονομαζόμενων «μορφωμένων» ("Gebildeten"), που αποφοίτησαν από τις ανώτερες σχολές. Επιπλέον συνειδητοποιήθηκε σε λίγο, ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται με τα Kurs που διαμοιράζουν γνώσεις, αλλά ότι πολύ περισσότερο πρόκειται για τούτο, να αγκαλιάσουν ολόκληρο τον άνθρωπο και να τον υποβοηθήσουν στη δημιουργία μιας ζωής με περιεχόμενο. Ο W. Flitner μίλησε για μια «λαϊκή μόρφωση» ("Laienbildung"), που με μορφές δικές της, μορφές που βρίσκονται κοντά στη ζωή, αντιπαρατίθεται στην παραδοσιακή επιστημονική μόρφωση (Gelehrtenbildung).¹⁰ Κάτω από αυτή την άποψη, η συμβίωση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στα οικήματα των λαϊκών πανεπιστημίων (Heimvolkshochschulen) κέρδισε επίσης μια ιδιαίτερη σημασία.

Και εντέλει ένα τελευταίο: αυτό είναι το αυξανόμενο ενδιαφέρον για κοινωνικοπαιδαγωγικά ερωτήματα. Ήδη η κίνηση της νεολαίας με την αυτονόητη ενότητά της είχε ξεπεράσει τους κοινωνικούς και ταξικούς φραγμούς, με το «Εσύ», που αυτονόητα χρησιμοποιούσαν, βοήθησαν πολύ στην υπέρβαση των κοινωνικών αντιθέσεων. Και η πίστη στον αρχέγονο καλό πυρήνα μέσα στον άνθρωπο δεν μπορούσε ακόμη και στους τροφίμους των ασύλων και στους κατάδικους να βλέπει πια διεφθαρμένες εγκληματικές φύσεις, αλλά συνανθρώπους που υποφέρουν, που ξέφυγαν από το σωστό δρόμο μόνο από ατυχείς συμπτώσεις, και που τους αρμόζει ιδιαίτερο ανθρώπινο πλησίασμα, για να ξαναοδηγηθούν διαμέσου φροντισμένης αγωγής πάλι ως ισότιμα μέλη στην ανθρώπινη κοινότητα. Η προνοιακή αγωγή (Fürsorgeerziehung) και η εκπαίδευση των εγκληματιών (Kriminalpädagogik) έγιναν έτσι το κέντρο βάρους της παιδαγωγικής εργασίας. Το "Lindenhof" του Karl Wilker, οι από τον Curt Bondy και τον Walter Hermann για ένα διάστημα διευθυνόμενες φυλακές νέων "Hahnöfersand", καθώς και το κοινωνικοπαιδαγωγικό σεμινάριο, που ιδρύθηκε από τον Karl Mennicke στο Βερολίνο, θα μπορούσαν να αναφερθούν μόνο ως παραδείγματα.

Αλλά αυτή η «πρώτη φάση» της κίνησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως συνοπτικά μπορούμε να την ονομάσουμε, αναγκαστικά προσέκρουσε στα δικά της φυσικά όρια και αναζήτησε νέες καθοδηγητικές μορφές. Σκοπός της υπήρξε η αποδέσμευση του δημιουργικού σφρίγγους στο παιδί, η απελευθέρωσή του από τον περιορισμό των αντικειμενικών δυνάμεων. Έπρεπε όμως μια για πάντα να γίνει παραδεκτό, ότι ο άνθρωπος ακριβώς από τη φύση του είναι πράγματι ένα ον πολιτιστικό, δηλ. ότι οι δημιουργικές του δυνάμεις δεν μπορούν να ανελιχθούν απλά εξωτερικευόμενες, αλλά ότι χρειάζονται γι' αυτό το σκοπό το διάμεσο του πολιτισμού, που έχει ήδη πραγματωθεί. Έτσι έπρεπε να προκύψει από την εσωτερική αναγκαιότητα αυτής της εξέλιξης μια νέα στροφή προς τις αντικειμενικοποιήσεις. Ο Nohl διατυπώνει έτσι την αντίθεση ανάμεσα στην ατομική ανέλιξη και στη σύνδεση με τις αντικειμενικοποιήσεις: «Η αυτόνομη παιδαγωγική λύνει αυτή τη διάσταση ως εξής, ότι αν και αυτή αναμφίβολα έχει στο υποκείμενο τον τελικό σκοπό της και η ίδια έχει πάντα να κάνει με τον άνθρωπο και την ανθρωπιά του, γνωρίζει όμως ότι η ποιότητα του υποκειμένου τότε μόνο

¹⁰ WILHELM FLITNER. Laienbildung 1921. 2η έκδοση. Kleine Pädagogische Texte. Langensalza 1931.

κερδίζεται, εφόσον αυτό αφοσιώνεται στην ποιότητα του αντικειμένου. Η μορφή του σχηματοποιείται μόνο διαμέσου της εξοικείωσης με τις μεγάλες αντικειμενικές μορφές, που οι ίδιες βέβαια έχουν προέλθει από τον άνθρωπο και περιέχουν το μέτρο και τη μορφή μεγάλων ψυχών». ¹¹ Έτσι εμφανίζεται σα «δεύτερη φάση» μια νέα στραμμένη στις αντικειμενικές αξίες πολιτιστική παιδαγωγική.

3. Η φιλοσοφία των θεωρητικών επιστημών (Philosophie der Geisteswissenschaften)

Αυτή η «δεύτερη φάση» σχετίζεται με την αυξανόμενη σημασία της επιστημονικής παιδαγωγικής στα πανεπιστήμια. Μετά την κατάρρευση στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, η συνολική εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση στη Γερμανία σημείωσε μια νέα άνοδο· γιατί μόνο με την αγωγή της νέας γενιάς διαφάνηκε η δυνατότητα για μια ανανέωση, που να αγκαλιάζει ολόκληρη την εθνική ζωή. Για πρώτη φορά και κάτω απ' αυτή τη συνάρτηση μπόρεσε η παιδαγωγική να κερδίσει μια σταθερή θέση και στα πανεπιστήμια. Από τα τέλη κιόλας του 18ου αιώνα υπήρχαν βέβαια μερικοί καθηγητές της παιδαγωγικής (Trapp, Herbart, Stoy, Ziller κ.ά.), αλλά αποτελούσαν μεμονωμένες περιπτώσεις και επίσης δεν εύρισκαν κατά κανόνα κανένα διάδοχο. Για πρώτη φορά μετά το 1918 μπόρεσε και η παιδαγωγική να εγκατασταθεί στα γερμανικά πανεπιστήμια μέσα στα πλαίσια του γενικού ρεύματος της εποχής, οπότε για πολύ καιρό ακόμη έμεινε αμφισβητούμενο το επιστημονικό της κύρος.

Οι εκπρόσωποι αυτής της νέας πανεπιστημιακής έδρας των παιδαγωγικών προέρχονταν κυρίως από τη σχολή του *Wilhelm Dilthey* (1833-1911) ή τουλάχιστον βρίσκονταν κοντά σ' αυτή. Από τα φιλοσοφικά ρεύματα εκείνου του καιρού, η ιστορική φιλοσοφία της ζωής ήταν εκείνη που ανταποκρινόταν καλύτερα στις τότε ανάγκες της παιδαγωγικής. Αν και η έννοια της ζωής είναι και στον Dilthey η καθοδηγητική βασική έννοια και ο ίδιος χαρακτηρίζει κατηγορηματικά τη θέση του σαν μια «φιλοσοφία της ζωής» ("Philosophie des Lebens"), τον είχαμε αφήσει κατά μέρος σ' αυτή τη μέχρι τώρα παρουσίαση της φιλοσοφίας της ζωής, γιατί κατέχει μια χαρακτηριστική ιδιαίτερη θέση. Καταλήγει δηλαδή στη φιλοσοφία της ζωής όχι από τη βίαιη αντίδραση ενάντια στις παγιωμένες μορφές, αλλά από την ηρεμότερη σφαίρα της επιστήμης, από τις αναζητήσεις γύρω από τη μεθοδολογική ιδιομορφία των θεωρητικών επιστημών (ένας χαρακτηρισμός, που αυτός για πρώτη φορά εισήγαγε για τις επιστήμες γύρω από τον άνθρωπο, τον πολιτισμό και την ιστορία του). ¹² Απέναντι στα θετικιστικά ρεύματα του καιρού του, που προσπαθούν να εξυψώσουν τις θεωρητικές επιστήμες στη βαθμίδα των ακριβολογικών επιστημών με τις μεθόδους που διαμορφώθηκαν στις θετικές επιστήμες (ένας αγώνας, που και σήμερα επαναλαμβάνεται με νέα ένταση), ο Dilthey αντιπροσωπεύει τη μεθοδολογική αυτοτέλεια των θεωρητικών επιστημών.

¹¹ NOHL, όπου αναφέρθηκε, -σ. 99.

¹² Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Dilthey, eine Einführung in seine Philosophie. 3η έκδοση, Stuttgart, 1967.

Συνοψίζει την αντίθεση με συντομία: «Τη φύση την εξηγούμε, την ψυχική ζωή την καταλαβαίνουμε».¹³ Με αυτό εννοείται το εξής: Η φύση μας προσφέρεται μόνο απ' έξω. Είναι για μας κάτι ξένο. Εμείς προσπαθούμε να την κάνουμε για μας ορατή με μια ματιά και ικανή να εξουσιάζεται, αναλύοντάς τη στα πιο μικρά απλά της στοιχεία και απ' αυτά μετά με συνθετική εποικοδόμηση, με τη βοήθεια κατ' αρχήν υποθετικά παραδεκτών και εν συνεχεία επαληθευμένων από την εμπειρία νόμων, αφήνουμε να επανασυγκροτηθεί το σύνολο. Στην ψυχική ζωή όμως, δεν υπάρχει κανένα τέτοιο απλό στοιχείο, γιατί ήδη η πιο μικρή ενότητα, που χαρακτηρίστηκε από τον Dilthey ως «βίωμα» ("Erlebnis"), είναι καθαυτό ένα διαρθρωμένο σύνολο. Άρα δεν χρειάζεται να προσπαθούμε με πολύ κόπο να εξηγούμε με υποθετικές παραδοχές και τη συνάρτηση της ψυχικής ζωής και τα μορφώματα του πνευματικού κόσμου, που θεμελιώνονται σ' αυτή, γιατί μας προσφέρονται διάφανα, από τα μέσα προς τα έξω, από τα προσωπικά μας βιώματα. Αυτή τη διαφάνεια μιας εννοιολογικής συνάφειας που προσφέρεται από μέσα μας (Von-innenher-durchsichtig-haben eines Sinnzusammenhangs) χαρακτηρίζει ο Dilthey ως κατανόηση (Verstehen), και προσπαθεί ως θεμελίωση των θεωρητικών επιστημών να αναπτύξει μια κατανοούσα ψυχολογία, που με τη βοήθειά της μπορεί κάποιος να καταλάβει όχι μόνο τους ανθρώπους, αλλά και τα απ' αυτούς γεννημένα δημιουργήματα του πολιτισμού, του δίκαιου, της οικονομίας, της τέχνης, της θρησκείας, της επιστήμης κ.ά. Αργότερα προπαντός ο Spranger εξέλιξε από παιδαγωγική άποψη αυτή την κατανοούσα ψυχολογία.

Οι επόμενες αναλύσεις του Dilthey σχετίζονται προπαντός με την συνάφεια, που κατ' αυτήν το προσωπικό βίωμα του ανθρώπου διαφωτίζεται και, στη συνέχεια, αναδιπλώνεται μέσω της κατανόησης ξένης ζωής. Αυτή όμως η κατανόηση ξένης ζωής έχει ανάγκη από ένα διάμεσο· αυτό είναι η αισθητά δοσμένη έκφραση, ιδιαίτερα όταν είναι αντικειμενικοποιημένη σε αιώνια μορφώματα στα έργα ορισμένων ανθρώπων, όπως λογοτεχνήματα, έργα τέχνης κλπ., όπως επίσης σε υπέρ-υποκειμενικά ιδρύματα (übersubjektiven Institutionen), που μέσα τους διαμορφώνεται η ανθρώπινη ζωή. Τότε δεν χρειάζεται πια η παράκαμψη με μια κατάλληλη ψυχολογία. Γιατί τα πνευματικά δημιουργήματα ως τέτοια κατανοούνται άμεσα, και έτσι εντείνεται η τάση του Dilthey στα τελευταία χρόνια του όλο και περισσότερο προς την ερμηνευτική (Hermeneutik), για την συστηματικά μεθοδευμένη ερμηνεία του πνευματικού κόσμου.

Αποφασιστική είναι εξάλλου η συμπεριφορά ζωής και έκφρασης· γιατί η έκφραση - αισθητή ίσως πιο έντονα στο παράδειγμα ενός λυρικού ποιήματος - απεικονίζει όχι απλά ένα υπαρκτό βίωμα και το κάνει προσιτό και στους άλλους. Είναι μάλλον μια ιδιαίτερη δημιουργική επίδοση. «Το ανασύρει από βάθη, που δεν φωτίζει η συνείδηση».¹⁴ Η έκφραση ανεβαίνει από τα ασυνείδητα βάθη της ψυχής και καθώς τα ανασύρει μαζί της στη συνείδηση, ανυψώνεται, διαρθρώνεται και αναδιπλώνεται μ' αυτήν η ψυχική ζωή. «Είναι δημιουργός».¹⁵ Με την έκφραση έχουμε συλλάβει την αληθινή δημιουργική απόδοση της ζωής, που είχε μείνει ακόμη ακαθόριστη με την εξύμνηση της δημιουργίας τον Nietzsche.

¹³ WILHELM DILTHEY. Gesammelte Schriften. Leipzig und Berlin 1921 και εξής, τόμος 5ος, σ. 144 κ.ε.

¹⁴ WILHELM DILTHEY. Gesammelte Schriften. 7ος τόμος, σ. 206.

¹⁵ WILHELM DILTHEY. Gesammelte Schriften. 7ος τόμος, σ. 220.

Με την εσωτερική συνάφεια βιώματος, έκφρασης και κατανόησης έχουμε συλλάβει την πορεία, που ακολουθεί στην εξέλιξη της η ανθρώπινη ζωή. Επειδή η έκφραση, δηλ. η ανύψωση του ασυνείδητου σε καθαρή μορφή, είναι μια μη αναστρέψιμη πορεία, γι' αυτό η ανθρώπινη ζωή δεν είναι τυχαίο γίγνεσθαι και παρέρχεσθαι, αλλά μια προοδευτική εξέλιξη. Αυτό ισχύει για την ατομική ζωή, όπως και για την ιστορία συνολικά. Δεν υπάρχει καμιά σταθερή ουσία του ανθρώπου, αλλά αυτή πολλαπλασιάζεται και μεταμορφώνεται σε πάντα νέες αντικειμενικοποιήσεις. «Ο άνθρωπος είναι ιστορικός»,¹⁶ «ένα ιστορικό ον»¹⁷ σημαίνει λοιπόν όχι μόνο, ότι ο άνθρωπος έχει μια ιστορία, ζει σε μια ιστορία, αλλά με μια βαθύτερη σημασία, ότι με τα ιστορικά του επιτεύγματα εξελίσσεται παραγωγικά και κατανοείται κάτω από μια διαρκή αύξηση της ουσίας του. Ο άνθρωπος δεν «είναι» τίποτα, αλλά γίνεται κάποτε μέσα στην ιστορία του. Αυτό είναι το τελικό νόημα της ιστορικής φιλοσοφίας της ζωής του Dilthey.

4. Η πολιτιστική παιδαγωγική (Kulturpädagogik)

Από τη σχολή του Dilthey προέκυψαν στη συνέχεια οι καθοδηγητικές κεφαλές, που μετά το 1918 διορίστηκαν στις κατά μεγάλο μέρος για πρώτη φορά ιδρυμένες έδρες της παιδαγωγικής και καθόρισαν τη μορφή της παιδαγωγικής τον 20στό αιώνα στη Γερμανία. Ο *Eduard Spranger* στο Βερολίνο (1882-1963) και ο *Herman Nohl* στο Göttingen (1879-1960) ήταν άμεσοι μαθητές του Dilthey. Ο *Theodor Litt* στη Λειψία (1880-1962) έκλινε αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης ο *Kerschensteiner* στο Μόναχο επηρεάστηκε ισχυρά τα τελευταία χρόνια του και προπαντός στο έργο του "Theorie der Bildung"¹⁸ από τον Spranger και τη φιλοσοφία του πολιτισμού. Κάπως αργότερα προστέθηκαν επίσης ο *Wilhelm Flitner* (γεν. 1889) και ο *Erich Weniger* (1894-1961). Μπορεί κάποιος συνοψίζοντας να μιλήσει για μια παιδαγωγική των θεωρητικών επιστημών, που εκείνη την εποχή αντιπαράταχτηκε στην παιδαγωγική της αρχής του αιώνα, την προσανατολισμένη μάλλον στην ψυχολογία.

Αυτή η κατεύθυνση χαρακτηρίστηκε επίσης και ως πολιτιστική παιδαγωγική και μ' αυτό εκφράστηκε η χαρακτηριστική τάση, που σύμφωνα μ' αυτήν οι εκπρόσωποί της έκαναν την αποφασιστική στροφή που μόλις τώρα αναφέρθηκε, να υποβοηθούν, με την εισαγωγή στο αντικειμενικό πολιτισμό, τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να ανελίξει τις λανθάνουσες έμφυτες ικανότητες του. Αυτό σημαίνει (μέσα από ένα παράδειγμα για να γίνει κατανοητό): Με τη λογοτεχνία μαθαίνει ο νέος άνθρωπος ο ίδιος να βλέπει και να ευαισθητοποιείται τα συναισθήματά του καλλιεργούνται με τέτοιο τρόπο, όπως αυτός μαθαίνει να αφομοιώνει και να καταλαβαίνει τη λογοτεχνία· η ζωή του μορφοποιείται σύμφωνα με το πρότυπο της ιδεώδους μορφής, που η λογοτεχνία του προσφέρει. Ο ίδιος γίνεται άλλος άνθρωπος στη συναναστροφή του με τη λογοτεχνία και καλλιεργούνται μέσα του ικανότητες, που χωρίς αυτή την επίδραση με κανένα τρόπο δεν θα εξελίσσονταν, και παίρ-

¹⁶ WILHELM DILTHEY. Gesammelte Schriften. 7ος τόμος, σ. 291.

¹⁷ WILHELM DILTHEY. Gesammelte Schriften. 7ος τόμος, σ. 351, σ. 278.

¹⁸ GEORG KERSCHENSTEINER. Theorie der Bildung. 1926.

νουν μια μορφή, που καθορίζεται από την οικειοποιούμενη λογοτεχνία. Το ίδιο συμβαίνει με τη μουσική και την πλαστική τέχνη και με όλους τους πολιτιστικούς τομείς. Ο Nohl το είχε κάποτε έτσι συνοψίσει: «Αγωγή σε αυτές τις αντικειμενικές συνάφειες πρέπει πρώτα απ' όλα να σημαίνει: την αγωγή μέσω αυτών των αντικειμενικών συναφειών. Καθώς εμείς μούμε τον νέο άνθρωπο σ' αυτό τον υπερπροσωπικό πνευματικό κόσμο, εξυψώνουμε και μορφοποιούμε την πνευματική ζωή του: Καθώς η ψυχή μου εξοικειώνεται σ' αυτό τον διαρθρωμένο κόσμο του όλου, διαρθρώνεται και μορφοποιείται η ίδια».¹⁹

Πίσω απ' αυτό βρίσκεται η βαθειά σκέψη της παραλληλότητας, ανάμεσα στη διάρθρωση της ατομικής ανθρώπινης ψυχής και αυτής του αντικειμενικού πνεύματος. Στο βάθος αυτό είναι η παλιά πλατωνική σκέψη ότι αυτές είναι του ίδιου στρώματος, η μια που καθορίζει τη σύνθεση της ατομικής ψυχής και η άλλη της πολιτείας, σε διαφορετικές τους καταστάσεις, μια σκέψη που μ' αυτήν καταπιάστηκε και ο Nohl με ευχαρίστηση. Προπαντός ο Spranger μελέτησε με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτές τις σκέψεις. Και αυτός ξεκινά από την άποψη ότι είναι οι ίδιοι δομικοί νόμοι που ισχύουν στην ατομική ψυχή, καθώς και στον συνολικό πολιτισμό. Στους τομείς του πολιτισμού, οικονομία, πολιτεία και οικογενειακές σχέσεις, επιστήμη, τέχνη και θρησκεία ανταποκρίνονται κάθε φορά ορισμένες πνευματικές κατευθύνσεις της ανθρώπινης ψυχής, που σ' όλους τους ανθρώπους είναι υπαρκτές, αλλά εμφανίζονται στον καθένα σε μια διαφορετική δυναμική συμπεριφορά. Όπου μια ορισμένη κατεύθυνση έχει την υπεροχή, εκεί διαρθρώνεται κάτω από την επίδρασή της το συνολικό σύστημα αξιών του συγκεκριμένου ανθρώπου. Ο Spranger ονομάζει «μορφές ζωής» ("Lebensformen") τους ιδεατούς τυπικούς χαρακτήρες που προκύπτουν με αυτό τον τρόπο και στο ομώνυμο βιβλίο του²⁰ τις έχει αναπτύξει κάθε μια ξεχωριστά και αργότερα τις έκανε παιδαγωγικά καρποφόρες στο έργο του "Psychologie des Jugendalters"²¹ («Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας»).

Το διδακτικό κέρδος εξήγαγε προπαντός ο Kerschensteiner στο έργο του «Βασικό αξίωμα της διαδικασίας της μόρφωσης»,²² που, σύμφωνα μ' αυτό, το παιδί είναι σε θέση να αφομοιώνει εκείνα μόνο τα πολιτιστικά αγαθά που για την απόκτησή τους είναι ώριμος στην πνευματική του ανάπτυξη. (Πρέπει σήμερα ίσως να προσθέσουμε ότι η προσληπτική ετοιμότητα εξαρτάται όχι μόνο από μια οργανικά ανελίσσόμενη πνευματική ανάπτυξη, αλλά και από την ιστορικά εξαρτώμενη προσφορά των δυνατοτήτων, και ότι το ενδιαφέρον και η ευφυΐα δεν είναι σταθερά μεγέθη, αλλά εξαρτώνται κατά πολύ από την ιστορική συνολική κατάσταση και από την ιδιαίτερη βιοτική κατάσταση του συγκεκριμένου ανθρώπου, επομένως ότι αυτά πρέπει να αφυπνίζονται και να καλλιεργούνται).

Ο χαρακτηρισμός όμως ως πολιτιστική παιδαγωγική καλύπτει μόνο τη μια πλευρά και δεν δικαιώνεται η σημασία αυτού του πλούσιου σε επιδράσεις ρεύματος στη γερμανική παιδαγωγική· μάλλον πρέπει κάποιος να ατενίσει ολόκληρο το πλαίσιο, που μέσα σ' αυτό οι εκπρόσωποί του προσπάθησαν να καταλάβουν και να στηρίξουν θεωρητικά τις πιο διαφορετικές [22/23] κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: αγωγή μικρών παιδιών και γυναικεία κίνηση, προνοιακή αγωγή και μόρφωση ενηλίκων κλπ. Προπαντός ο Nohl είχε διαγνώσει την επιταγή της εποχής του για μια στροφή από την ατομική παιδαγωγική (Individualpädagogik) στην κοινωνική παιδαγωγική (Sozialpädagogik) και με τις διαλέξεις του για την

¹⁹ NOHL, όπου αναφέρθηκε, σ. 265.

²⁰ EDUARD SPRANGER. Lebensformen. 1914. 8η έκδοση. Tübingen 1950.

²¹ EDUARD SPRANGER. Psychologie des Jugendalters. 1924. 27η έκδοση. Heidelberg 1963.

²² GEORG KERSCHENSTEINER. Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 9η έκδοση. München 1959.

Jugendwohlfahrt²³ είχε συμβάλει ενεργά σ' αυτό. Ακριβώς έτσι και ο Spranger τόνιζε επανειλημμένα τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και είχε δει σ' αυτή το πιεστικό πρόβλημα του καιρού του.²⁴ Επίσης στην αναθεώρηση του κανονισμού της εκπαίδευσης των δασκάλων στις τότε υπάρχουσες παιδαγωγικές ακαδημίες, οι εδώ αναφερόμενοι εκπρόσωποι έπαιξαν σπουδαίο ρόλο. Η έκθεση του Nohl "Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie"²⁵ («Η παιδαγωγική κίνηση και η θεωρία της»), που δημοσιεύτηκε αρχικά το 1933 στο «Λεξικό της παιδαγωγικής», το εκδιδόμενο από αυτόν και τον L. Pallat, ήδη κάτω από τη σκιά της εθνικοσοσιαλιστικής κυριαρχίας που άρχιζε, μπορεί να θεωρηθεί σαν την τελευταία παρουσίαση αυτής της κίνησης.

Το όργανο της παιδαγωγικής των θεωρητικών επιστημών ήταν το από το 1925 εκδιδόμενο περιοδικό "Die Erziehung". Ακριβώς όμως σ' αυτό εκφράζεται και μια συγκεκριμένη μεταβολή. Σε αντίθεση προς την αισιόδοξη πίστη για τη δύναμη της αγωγής έγινε τώρα με αυξανόμενο ρυθμό επώδυνα αισθητή και η συνείδηση των ορίων της. Αυτό απαιτούσε από βιολογική άποψη η επίγνωση της δύναμης της προδιάθεσης και της κληρονομικότητας, από κοινωνιολογική άποψη η πίεση των περιστάσεων. Αλλά, σχεδόν ακόμη πιο έντονα, ασκήθηκε κριτική από τους εκπροσώπους του Χριστιανισμού, που απέναντι στην αισιόδοξη εικόνα των καλών μόνο δυνάμεων που απελευθερώνονται μέσα στον άνθρωπο, ετόνισαν το αζεπέραστο κακό στον άνθρωπο· την πίστη, ότι μπορούμε να μορφοποιήσουμε σταθερά τον άνθρωπο διαμέσου της αγωγής, την καταδίκασαν σαν ύβρι και σαν επέμβαση στον κατά βάθος ελεύθερο πυρήνα του ανθρώπου. Το ερώτημα σχετικά με τα όρια της αγωγής ("Grenze der Erziehung") κατέληξε σε πιεστικό πρόβλημα εκείνης της εποχής. Πρέπει να αναφερθούν εδώ ο Grisebach, ο Delekat, ο Guardini και άλλοι, που έφεραν στο προσκήνιο νέα θεμελιώδη θέματα για συζήτηση στην παιδαγωγική. Η διαλεκτική θεολογία, η θεμελιωμένη από τον Karl Barth, επέδρασε προοδευτικά και στην παιδαγωγική. Επίσης οι νεότεροι εκπρόσωποι της ομάδας των θεωρητικών επιστημών, ο Flitner και ο Weniger, ήσαν πιο ανοιχτοί στον θεολογικό σκεπτικισμό απ' ό,τι ο δάσκαλος τους, ο πιο ισχυρά προσανατολισμένος στη φιλοσοφία της ζωής.²⁶

Αυτή η διάσταση όμως τότε δεν διευκρινίστηκε, γιατί η εθνικοσοσιαλιστική κυριαρχία, που ξέσπασε το 1933, δυνάστευσε με τον ολοκληρωτισμό της την αγωγή στο σύνολό της και έτσι κατέπνιξε την επόμενη εξέλιξη. Για πρώτη φορά, πολύ αργότερα και κάτω από πολύ αλλαγμένες συνθήκες, μπόρεσε αυτή η συζήτηση να επαναληφθεί, μετά το 1945. [23/24]

²³ HERMAN NOHL. Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig 1927

²⁴ Από τον SPRANGER παράβαλε π.χ.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung Allgemeinbildung (1918), τώρα στο: Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Tübingen und Heidelberg 1970, τόμος 1ος, σ. 3 κ.ε. Allgemeinbildung und Berufsschule (1920), τώρα στο: Gesammelte Schriften. 5ος τόμος, σ. 3 κ.ε. Berufsbildung und Allgemeinbildung (1923), τώρα στο: Gesammelte Schriften. 2ος τόμος.

²⁵ NOHL, όπως στη σημ. 7.

²⁶ Για επιμέρους παρουσιάσεις παράβαλε τις διδακτορικές διατριβές στο Tübingen: ERNST OTT. Monographie über die Zeitschrift "Die Erziehung" 1925-1933. Ein Beitrag zur Pädagogik der späten Weimarer Zeit. 1971. MANFRED SALLER. Die Begriffe Dienst, Sachgerechtigkeit, Bildung und Begegnung in der Pädagogik Romano Guardinis. 1969. WOLFGANG WILHELM. Grenzen der Erziehung. 1970. ALBERT HELLER. Wilhelm Flitner. Sein Beitrag zur Pädagogik als Wissenschaft. GUNTER NEFF. Neue Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers. 1971.

5. Η φαινομενολογία (Phänomenologie)

Τελευταίο από τα φιλοσοφικά ρεύματα της αρχής του 20ού αιώνα, τα σημαντικά για την παιδαγωγική, θα 'πρεπε να αναφερθεί και η φαινομενολογία. Θεμελιωτής της είναι ο *Edmund Husserl* (1859-1938), που γύρω του συγκεντρώθηκε αμέσως ένας κύκλος διανοουμένων, που διέφεραν εξάλλου πολύ μεταξύ τους (*Adolf Reinach*, *Alexander Pfänder*, *Moritz Geiger*, *Max Scheler* και αργότερα ο *Martin Heidegger* και ο *Hans Lipps*). Η κοινή τους βασική τάση σκοπεύει στο εξής: να απελευθερώσουν το φιλοσοφείν από όλες τις θεωρητικές προκαταλήψεις και η αδέσμευτη ματιά να αποκαλύψει «τα ίδια τα πράγματα», δηλαδή τα «φαινόμενα». Ο *Heidegger* αργότερα το είχε ως εξής διατυπώσει: «Ό,τι παρουσιάζεται, ας γίνεται κατανοητό, όπως αυτό από μόνο του φαίνεται».²⁷ Η κοινότητα της μεθόδου παρόλες τις ριζικές διαφορές στο περιεχόμενο, στηρίζεται στην τέχνη που απ' αυτούς διαμορφώθηκε, της θεωρητικά απαλλαγμένης καθαρής περιγραφής, της φαινομενολογικής *Deskription*, που σε αντίθεση προς όλες τις συνθετικές *a priori* κρίσεις και βίαιες απλοποιήσεις, με την υπομονετική εργασία της διάκρισης και της σύγκρισης προσπαθεί να δει το ίδιο το «φαινόμενο». Τα τελευταία χρόνια ο *Hans Lipps* ανέπτυξε μια δική του καρποφόρα μέθοδο, που από την φροντισμένη ανάλυση της χρήσης της γλώσσας προσπαθεί να βρει την προσπέλαση στα πράγματα.

Αργότερα ο *Husserl* στο έργο του "*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*"²⁸ προήγαγε τη διδασκαλία του υπό την έννοια μιας πάνω στη «φαινομενολογική αναγωγή» ("*phänomenologische Reduktion*") βασιζόμενης «θέασης της ουσίας» ("*Wesensschau*"), ενός νέου είδους απριωρισμού. Αυτό οδήγησε σε μια ορισμένη διάσπαση της φαινομενολογικής σχολής, γιατί μόνο ένα μέρος της τον ακολούθησε σ' αυτή την κατεύθυνση, ενώ άλλοι διανοούμενοι έμειναν σταθεροί στην πιο ελεύθερη, αδογματίστη αντίληψη. Ανάμεσα στους σημαντικούς για την παιδαγωγική από την τελευταία και εν μέρει ήδη ισχυρά επηρεασμένη από τον *Heidegger* εξέλιξη, θα 'πρεπε ν' αναφερθούν προπαντός ο *Binswanger*, ο *Buytendijk* και ο κύκλος του, ο *Minkowski* και ο *Merleau-Ponty*, που μ' αυτούς ταυτόχρονα η διεύρυνση της φαινομενολογίας βρήκε απήχηση και στις γειτονικές ευρωπαϊκές χώρες.

Στην παιδαγωγική η φαινομενολογία μέχρι τώρα, κατά τρόπο παράδοξο, έχει ελάχιστα μόνο επιδράσει. Βέβαια ήδη ο *Alois Fischer* (1880-1937), ένας από τους πρώτους εκδότες της "*Erziehung*" είχε κιόλας το 1914 δημοσιεύσει μια σπουδαία μελέτη για την "*Deskriptive Pädagogik*",²⁹ όπου, σε στενή επαφή με τον τότε φαινομενολογικό κύκλο του Μονάχου ανέπτυξε το πρόγραμμα μιας «περιγραφικής παιδαγωγικής», θεμέλιο όλων των μετέπειτα επιμέρους ερευνών. Πράγματι αυτή η σημαντική εργασία δεν βρήκε τη σωστή απήχηση. Μόνο αρκετά αργότερα (και πολύ πιο ύστερα από το χρονικό διάστημα, που εδώ εξετάστηκε), ο Ολλανδός παιδαγωγός *Martinus J. Langeveld* στηρίχτηκε στη φαινομενολογία και είδε στη «φαινομενολογική ακτινοσκόπηση δομικών θεμελιωδών εννοιών», το «σταθερό

²⁷ MARTIN HEIDEGGER. *Sein und Zeit*. Halle a.d. Saale 1927, σ. 34.

²⁸ EDMUND HUSSERL. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. 1ος τόμος. Halle a.d. Saale 1913.

²⁹ ALOYS FISCHER. *Deskriptive Pädagogik*. Στο: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Εκδ. από τον *K. Kreitmair*. Paderborn 1961, σ. 137 κ.ε.

έδαφος» για τη γόνιμη εμπειρική εργασία.³⁰ Γενικά όμως μπορεί κάποιος να πει ότι η καρποφόρα αξιοποίηση των φαινομενολογικών μεθόδων για την παιδαγωγική ακόμη εκκρεμεί και προσφέρει γόνιμες προοπτικές για μια μελλοντική εργασία.

Έτσι κλείνουμε την ιστορική αναδρομή, που με τις τελευταίες παρατηρήσεις έχει κιόλας ανταποκριθεί στο σκοπό αυτής της εισαγωγής, δηλ. να σχεδιάσει το πλαίσιο, που μέσα του πρέπει να κατανοηθεί η διαμόρφωση μιας φιλοσοφικής ανθρωπολογίας και η μεταφορά της στην παιδαγωγική θεώρηση. Εδώ πρέπει τώρα να τοποθετήσουμε το δικό μας ειδικό θέμα.

³⁰ MARTINUS J. LANGEVELD. Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 1951, σ. 147. Πρβλ. ERICH WASEWA. Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eine Einführung in M. J. Langevelts anthropologisches Denken. Διδακτορική διατριβή. Tübingen 1971.