

12. Συστηματικές τελικές παρατηρήσεις

Τελειώνοντας αυτές τις σκέψεις μας φαίνεται καλό να επεξηγήσουμε συμπληρωματικά μερικά ερωτήματα και αμφιβολίες, που ίσως έχουν ήδη με διάφορους τρόπους ανακινηθεί κατά την πορεία της παρουσίασης και συγχρόνως, παρ' όλη τη συντομία που υπάρχει εδώ, να υπεισέλθουμε κάνοντας μερικές μεθοδολογικές παρατηρήσεις σε κριτικές αντιρρήσεις που έχουν προβληθεί σε αντίθεση με την άποψη που αντιπροσωπεύεται εδώ.

1. Η διεύρυνση του παιδαγωγικού προβληματισμού

Το πρώτο ερώτημα προκύπτει από την πλευρά του παιδαγωγού, που ασχολείται με την πράξη: Ποια είναι η πρακτική σημασία αυτής της γενικής ανθρωπολογικής θεώρησης; Σε τι μπορεί να βοηθήσει αυτή τον παιδαγωγό στην εργασία του;

Η απάντησή μας είναι ότι με τον ανθρωπολογικό τρόπο θεώρησης έχει κατακτηθεί μια ευρύτερη οπτική γωνία, που εξυπνώνει πολύ την παιδαγωγική, πέρα από μια απλή τεχνολογία της παιδαγωγικής πράξης. Για να μπορέσουμε να συλλάβουμε την παιδαγωγική διαδικασία σε ολόκληρη την πολύπλοκη εξάρτησή της, δεν επιτρέπεται να περιορίζουμε την παιδαγωγική στα στενά πλαίσια του τι μπορεί ο παιδαγωγός συνειδητά να «πράττει», αλλά πρέπει πέρα απ' αυτό να συμπεριλαμβάνει και άλλα πολύ διαφορετικά, που ξεφεύγουν από τη συστηματική της οργάνωση.

Σε τέτοιες συνάφειες προσκρούαμε ολοένα κατά την πορεία της έρευνας. Σ' αυτές ανήκουν απ' τη μια πλευρά όλες οι διαδικασίες ωρίμανσης, που δεν μπορεί να κατευθύνει ο παιδαγωγός, αλλά πρέπει να τις περιμένει υπομονετικά. Σ' αυτές ανήκουν, απ' την άλλη, οι επιδράσεις από την ατμόσφαιρα που δημιουργείται στο περιβάλλον, οι προωθητικοί παράγοντες της εμπιστοσύνης και της σιγουριάς, που έχουμε εξετάσει αναλυτικά.¹ Αυτές τις επιδράσεις δεν μπορεί να δημιουργήσει ο παιδαγωγός συνειδητά, πρέπει όμως να τις κατανοεί, για να τις εκτιμά με το σωστό τρόπο, και ακόμη να μπορεί να τις προβλέπει μέχρις ένα ορισμένο βαθμό. Μπορεί ακόμη να επιδρά έμμεσα στην εξέλιξη, εφόσον με το να γνωρίζει αυτές τις συνάφειες προωθεί τις ωφέλιμες επιδράσεις και προσπαθεί να κρατήσει μακριά τις παρακωλυτικές.

Αλλά γεγονότα, όπως η κρίση ή η συνάντηση δεν επιδέχονται καθόλου μια τέτοια πρόβλεψη, γιατί εισβάλλουν στην ανθρώπινη ζωή απροσδόκητα και ξαφνικά. Και όμως ανήκουν και αυτά κατηγορηματικά στο περιεχόμενο

¹Πρβλ. πιο πάνω σ. 56 κ-ε.

της αγωγής και στην παιδαγωγική θεωρία, που την διαφωτίζει. Ακόμη και όταν ο παιδαγωγός δεν μπορεί να τα δημιουργεί (εξίσου όπως και να τα αποτρέπει), όμως πρέπει να γνωρίζει τι είναι αυτά, τι συμβαίνει κατά τη διάρκειά τους, ποια σημασία έχουν για την ανθρώπινη ζωή, ώστε ξεκινώντας από αυτή τη βαθειά γνώση να μπορεί να βοηθήσει σωστά το νεώτερο άνθρωπο να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες και να αποκομίσει από αυτές το σωστό όφελος, ώστε ξεπερνώντας την κρίσιμη κατάσταση να φθάσει στην ανθρώπινη ωριμότητα ή να αξιοποιεί με το σωστό τρόπο το απροσδόκητα προσφερόμενο στις μεγάλες συναντήσεις.

Σύμφωνα με αυτά, η σχέση ανάμεσα στην σκόπιμη και στη λειτουργική αγωγή² επιδέχεται επίσης μια πλατύτερη εξήγηση, πράγμα που σχετίζεται άμεσα με το ερώτημα σχετικά με τη δυνατότητα προγραμματισμού της αγωγής (Die Frage nach der Planbarkeit der Erziehung): Από τη μια πλευρά πρέπει να παραδεχτούμε, ότι η αγωγή του ανθρώπου απαιτεί τη συνειδητή προγραμματισμένη προσπάθεια, ότι δεν είναι η ζωή που μόνη της μορφώνει και ότι όχι μόνο εμείς πρέπει να αναλάβουμε συνειδητά την αγωγή του καθενός ανθρώπου, αλλά πέρα απ' αυτό και πολύ περισσότερο το εκπαιδευτικό σύστημα και η οργάνωση της εκπαίδευσης στο σύνολό της προϋποθέτουν ένα συνειδητό προγραμματισμό. Από την άλλη όμως πλευρά πρέπει επίσης να αναγνωρίσουμε, ότι θα ήταν παράτολμο να θέλουμε να προγραμματίσουμε την ανθρώπινη ζωή στο σύνολό της. Ό,τι σε προηγούμενη θέση αναλυτικά παρουσιάστηκε σχετικά με τη δυνατότητα προγραμματισμού στο σύνολό του³ ισχύει επίσης και για την αγωγή και γι' αυτό πρέπει να συμπεριληφθεί και στην παιδαγωγική θεωρία. Ολοένα εισορμούν, για κακό, όπως και για καλό, στην επιμελημένα προγραμματισμένη διαδικασία, γεγονότα που είναι αδύνατο να υπολογιστούν και να προβλεφτούν και σαν τέτοια καταστρέφουν κάθε σχέδιο. Αλλά, εφόσον ο παιδαγωγός οφείλει να μην παραδίνεται αβοήθητος σ' αυτά, πρέπει και αυτά να μελετώνται.

Αυτό σημαίνει, για να το τονίσουμε ακόμη μια φορά, όχι εγκατάλειψη της αγωγής στην τυφλή σύμπτωση. Ό,τι είναι προσχεδιάσιμο στην αγωγή, πρέπει επίσης να προγραμματίζεται με κάθε επιμέλεια, αλλά εξίσου είναι ανάγκη να γνωρίζει κάποιος και τα όρια της δυνατότητας του προγραμματισμού και να βλέπει σε μια σωστή αναλογία αυτό που μπορεί να προγραμματιστεί στην αγωγή και αυτό που δεν μπορεί να προγραμματιστεί. Έτσι διαμέσου ενός γενικού ανθρωπολογικού τρόπου θεώρησης (durch eine allgemeine anthropologische Betrachtungsweise) διευρύνεται το περίγραμμα της παιδαγωγικής σε μεγάλο βαθμό. Δεν είναι πλέον «Τεχνολογία της Αγωγής» («Technologie der Erziehung»), που παρέχει στον παιδαγωγό που ασχολείται με την πράξη χρήσιμες οδηγίες, αλλά επιστημονική διαφώτιση ενός συνολικού κύκλου φαινομένων, δηλ. της αγωγής με όλες τις γενικές ανθρωπολογικές εξαρτήσεις της. Μια τέτοια ανθρωπολογική παιδαγωγική δεν παρέχει βεβαίως καμιά έτοιμη συνταγή, που θα είχε μόνο χρηστική αξία, αλλά εξυψώνει, με την πλατειά έννοια της λέξης, την παιδαγωγική πράξη σε συνείδηση του εαυτού της, την απελευθερώνει από τις τυχαιότητες, πλαταίνει το βλέμμα για την κατανόηση της ολότητας των συναφειών.

² Πρβλ. πιο πάνω σ. 54.

³ Πρβλ. πιο πάνω σ. 140 κ-ε.

που συν-επιδρούν σ' αυτή και έτσι οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση της αγωγής στο σύνολό της, πράγμα που πρέπει να έχει επιδράσεις έμμεσα και στην πράξη.

2. Ο επιστημονικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής

Μια δεύτερη αντίρρηση διεισδύει βαθύτερα. Προέρχεται λιγότερο από τους παιδαγωγούς που ασχολούνται με την πράξη, απ' ό,τι από τους θεωρητικούς της αγωγής και θέτει το ερώτημα, οι θέσεις που έχουν εκτεθεί εδώ, και ιδιαίτερα όταν διευρύνεται με τον τρόπο που αναφέρθηκε το περίγραμμα του παιδαγωγικού προβληματισμού, κατά πόσο μπορούν να προβάλλουν καθ' ολοκληρίαν αξιώσεις επιστημονικότητας. Ό,τι εδώ εξετάζεται ως συνάντηση (*Begegnung*), εμπιστοσύνη (*Vertrauen*), ελπίδα (*Hoffnung*) κ.λ.π. ισχυρίζονται πως είναι ασαφές και δυσδιάκριτο και δεν μπορεί καθόλου να αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής έκθεσης. Ναι, έχουν χαρακτηριστεί τα φαινόμενα που εξετάζονται εδώ, ευκαιριακά, μέχρι και «ιπτάμενοι δίσκοι», για να αποδοθεί η άποψη ότι αυτά υφίστανται εξ ολοκλήρου μόνο στη φαντασία μερικών, που σκέπτονται χωρίς κριτική διάθεση.

Σ' αυτό πρέπει να αντιταχθεί το ότι πρόκειται στην πραγματικότητα για πολύ χτυπητές εμπειρίες, που εμφανίζονται στη ζωή με άμεση εμπειρική βεβαιότητα και που η πραγματικότητά τους δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Το ερώτημα είναι μόνο, αν αυτές είναι επίσης δοσμένες με ένα τέτοιο τρόπο, που να μπορούν να είναι αντικείμενο μιας επιστημονικής έρευνας ή αν αυτές σύμφωνα με τον τρόπο του δοθέντος - είναι τους (*durch die Art ihres Gegeben-seins*) ξεφεύγουν από τις μεθόδους μιας ακριβούς έρευνας. Πάνω σ' αυτό πρέπει πάλι να δοθεί η απάντηση, ότι δεν στέκει, να καθορίζεται από ένα προσχηματισμένο επιστημονικό όρο το τι μπορεί να είναι αντικείμενο μιας επιστημονικής έρευνας και τι δεν μπορεί να είναι, αλλ' αντίστροφα: η επιστημονική μέθοδος πρέπει να καθορίζεται σύμφωνα με το αντικείμενο, που πρέπει να ερευνηθεί. Επιπλέον πρόκειται γενικά για το εξής: Να απελευθερωθεί ο όρος της εμπειρίας από τα βαθειά θεμελιωμένα στενά εμπειρικά της όρια και να αποκατασταθεί στα αρχικά πλάτη της.⁴ Προκύπτει επομένως το ερώτημα σχετικά με την κατάλληλη μέθοδο μιας ανθρωπολογικής παιδαγωγικής.

α) Η περιγραφή (*Die Beschreibung*)

Για μια τέτοια μέθοδο προσφέρεται αρχικά η τέχνη της περιγραφής, που αναπτύχθηκε από τους φαινομενολόγους. Πρέπει όμως κιόλας να αναφερθεί, ότι η παιδαγωγική, παρά τις καρποφόρες εκτιμήσεις στον Alois Fischer, έχει μέχρι τώρα πολύ λίγο αξιοποιήσει αυτές τις δυνατότητες (Βλέπε στο κεφάλαιο: Η Φαινομενολογία). Μόλις πρόσφατα έχουν καταπιαστεί πιο αποφασιστικά με το πρόβλημα της περιγραφής σ' αυτή⁵. Παρόλα αυτά μια καθαρή, ακριβής και σύμφωνη με το πράγμα περιγραφή δεν είναι καθό-

⁴ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Zeitschrift für Päd., 14ο έτος έκδ. 1968, σ. 221 κ.ε.

⁵ Πρβλ. KARL SCHNEIDER. *Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft*. Anthropologie und Erziehung. 27^{ος} τόμος. Heidelberg 1971. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. *Zum Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft*. Στο: *Orientierungspunkte internationaler Erziehung*. Έκδ. από τους H. J. Krause, E. Neugebauer, J. H. Sislian, J. Wittern. Stiftung Europa-Kolleg Hamburg 1971.

λου τόσο εύκολη, όσο κάποιος συνήθως υποθέτει. Δεν είναι μια πρώτη βαθμίδα της αληθινής θεωρητικής εργασίας, που πρέπει γρήγορα να υπερπηδηθεί, αλλά αντίθετα απαιτεί άκρα επιστημονική ειδίκευση· γιατί το θέμα είναι: να αφήσουμε κατά μέρος όλες τις προκαταλήψεις που φέρνουμε μαζί μας, για να συλλάβουμε με τη ματιά μας το πράγμα καθαυτό στο σύνολό του. Γι αυτό και χρειάζεται μια τέχνη, που μαθαίνεται μόνο μετά από μακρόχρονη εξάσκηση. Αυτή είναι τόσο αναγκαία, όσο αναγκαία είναι η προσπάθεια που συμπεριλαμβάνεται σε κάθε διαμόρφωση θεωρίας· να ξεκινά από μια χοντρικό απλουστευμένη εικόνα της πραγματικότητας, για να περάσει το συντομώτερο δυνατό σε θεωρητικές συνθέσεις. Μόνο με μια προσεγγμένη, πάντοτε διαφοροποιημένη περιγραφή μπορούν αυτές οι απλουστεύσεις να αρθούν και νέα απροσδόκητα γνωρίσματα της πραγματικότητας να γίνουν αντικείμενα επεξεργασίας.

Αυτή η περιγραφή δεν βρίσκεται μόνο στην αρχή της επιστημονικής εργασίας, αλλά πρέπει η τελευταία ολοένα να επιστρέφει στην καθαρή περιγραφή, για να ελέγχεται συνεχώς μ' αυτή και να διορθώνεται. Πολύ μακριά λοιπόν από το να αποτελεί ένα απλό προστάδιο, η πάντοτε προσεγγμένα διαμορφωμένη και εντελώς προσηλωμένη στο πράγμα περιγραφή είναι το μέσο, που μ' αυτό πρέπει ολοένα η επιστήμη να ξανανιώνει, εφόσον οφείλει να μην ξεπέσει στη νεκρή διαδρομή ενός αφηρημένου σχηματισμού.

Συγχρόνως πρέπει να προσέξει κάποιος, ότι η περιγραφή είναι αναγκαία κατά ένα διττό τρόπο: πρώτα ως περιγραφή των συγκεκριμένων γεγονότων και διαδικασιών, και έπειτα ως περιγραφή των γενικών ουσιαστικών γνωρισμάτων της ανθρώπινης ζωής, που έχουμε χαρακτηρίσει σύντομα ως «φαινόμενα» (*Phänomene*), όπως π.χ. της κρίσιμης κατάστασης, της υπομονής, του διαλόγου κ.λπ. Προπαντός με αυτή τη δεύτερη έννοια έγινε λόγος εδώ για μια περιγραφική μέθοδο.

β) Η προ-κατανόηση (Das Vorverständnis)

Όμως κιόλας κατά την προσπάθεια για μια καθαρή περιγραφή προκύπτει η δυσκολία, ότι δεν είναι καθόλου εφικτή μια χωρίς προηγούμενο κατανόηση του αντικειμένου, γιατί κατ' αυτή σχεδόν πάντοτε καθοδηγούμαστε ήδη από μια κάποια αντίληψη του αντικειμένου που πρέπει να κατανοήσουμε. Ζούμε ευθύς εξ αρχής σ' ένα κατανοημένο και σημασιοδοτημένο κόσμο, που μέσα του κινούμαστε με κάποια αυτοκατανόηση. Δεν μπορούμε καθόλου να ξεφύγουμε απ' αυτόν, ούτε και να επιτύχουμε ένα οπτικό σημείο, που να βρίσκεται έξω απ' αυτόν και να οικοδομήσουμε τη γνώση μας εκ θεμελίων νέα. Πρέπει μάλιστα μέσα σ' αυτό τον κατανοημένο κόσμο να εντάσσουμε τους εαυτούς μας. Αυτό όπως ισχύει παντού, έτσι ισχύει και στον κύκλο των ανθρωπολογικών φαινομένων. Με αυτό το πνεύμα τονίζει επίσης ο Giel: «Μια... χωρίς προϋποθέσεις εξέταση των φαινομένων του ανθρώπινου είναι όμως δυνατή μόνο υπό τον όρο, ότι ήδη όλα τα ανθρώπινα κατανοούνται πάντοτε κατά ένα ορισμένο τρόπο... Επομένως είναι μια στοιχειώδης κατανόηση του ανθρώπινου αυτό που ήδη η φιλοσοφική ανθρωπολογία προϋποθέτει πάντοτε»⁶

⁶ GIEL, όπου αναφέρθηκε, σ. 157

Αν δεν θέλουμε να αφήσουμε κατά μέρος χωρίς εξέταση αυτή την κατανόηση, που πάντοτε ήδη προϋπάρχει στην ερευνητική εργασία, τότε επιβάλλεται πρώτα-πρώτα να βεβαιωθούμε απόλυτα γι' αυτή την κατανόηση και στη συνέχεια να τη φέρουμε σε νοητική καθαρότητα. Αν εμείς χαρακτηρίσουμε ως προ-κατανόηση (*das Vorverständnis*) αυτή την κατανόηση, που είναι κιόλας δοσμένη πριν από κάθε ερευνητική εργασία, αλλά που κατά κανόνα δεν έχει καθόλου προσεχθεί⁷, τότε μπορούμε να εντοπίσουμε το έργο που προκύπτει εδώ ως το έργο μιας Ερμηνευτικής της προ-κατανόησης (*die Hermeneutik des Vorverständnisses*). Χρησιμοποιούμε δε τον όρο ερμηνευτική (που σημαίνει αρχικά την τέχνη που αναπτύχθηκε στις φιλολογικές επιστήμες της ερμηνείας γλωσσικών⁸ κειμένων) με την πλατιά έννοια που απέκτησε με τον Heidegger, τον Dilthey και τον Gadamer, προκειμένου να προσδιορίσουμε γενικά την τέχνη της εννοιολογικής ερμηνείας πολιτιστικών αντικειμενικοποιήσεων και της ανθρώπινης ζωής, που τις βαστάζει.

Επιπλέον η διασαφήνιση της καθοδηγητικής προκατανόησης δεν είναι μόνο μια έρευνα των υποκειμενικών παραγόντων της αντίληψης, κατά κάποιο τρόπο «*a priori*» δεδομένων όλων των ανθρώπινων εμπειριών, αλλά ταυτόχρονα η περιγραφή και ο προσδιορισμός του ίδιου του πράγματος, που καθοδηγούνται από αυτά, αλλά ελέγχονται διαμέσου ολοένα νέων παρατηρήσεων. Έτσι η Ερμηνευτική της προκατανόησης οδηγεί πέρ' απ' αυτά στην Ερμηνευτική του κόσμου που μας περιβάλλει (*die Hermeneutik der uns umgebenden Welt*) και της ζωής στο σύνολο της, στην περίπτωση μας του κόσμου της αγωγής (*die Hermeneutik der Welt der Erziehung*) με τα παιδαγωγικά της ιδρύματα και μεθόδους, τις θεωρήσεις και τους στόχους της. Έτσι προκύπτει το επόμενο έργο, που σύμφωνα με έναν όρο που πρωτοδιατυπώθηκε στη Σχολή του Dilthey (Nohl, Weniger), έχει χαρακτηριστεί ως Ερμηνευτική της παιδαγωγικής πραγματικότητας (*die Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit*). Σύμφωνα με αυτή την πλατιά έννοια μπορούμε επίσης να ορίσουμε τη μέθοδο που εφαρμόζεται στην ανθρωπολογική παιδαγωγική ως ερμηνευτική. Έργο της είναι η έρευνα του ουσιώδους προσδιορισμού του ανθρώπου κάτω από την καθοδηγητική σκοπιά της αγωγής.

γ) Η σχέση προς την εμπειρική έρευνα

Το πρόβλημα, που προκύπτει εδώ, μιας πλατιάς ερμηνευτικής γνωσιοθεωρίας δεν μπορεί δια μιας να δειχτεί με ξεκάθαρο περίγραμμα.⁹ Περιοριζόμαστε στα ειδικότερα προβλήματα, που αποδίδουν άμεσα τον προβληματισμό που υπάρχει προς το παρόν. Πρώτα απ' όλα, εξετάζοντας την αντίληψη της εμπειρικής επιστημονικής θεωρίας, που αρνείται εξ ολοκλήρου την επιστημονικότητα μιας φαινομενολογικής ανθρωπολογικής έρευνας, πρέπει εδώ να τονιστεί, ότι κάθε εμπειρική επιμέρους έρευνα έχει ανάγκη από μια τέτοια κατανόηση που επιτυγχάνεται ερμηνευτικά, ότι δηλαδή δεν επιτρέπεται να απορρίπτει ως αντιεπιστημονικό αυτό που αυτή η ίδια πρέ-

⁷ Πρβλ. FRIEDRICH KÜMMEL. *Verständnis und Vorverständnis. Subjektive Voraussetzungen und objektiver Anspruch des Verstehens*. Neue pädagogische Bemühungen, τευχ. 22, Essen 1965.

⁸ HANS-GEORG GADAMER. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen 1960.

⁹ Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*, Stuttgart 1970.

πει να θέτει εκ των προτέρων ως θεμέλιό της, αν δεν θέλει να μένει χωρίς κατεύθυνση. Πάνω στα θεμέλια μιας παιδαγωγικής ανθρωπολογίας που πρώτα τέθηκαν ερμηνευτικά, μπορούμε στη συνέχεια να οικοδομήσουμε και τις εμπειρικές επιμέρους έρευνες. Τότε, εννοείται, αυτές πρέπει να προωθούνται τόσο, όσο είναι δυνατόν, αφού η γνώση θέλει να φτάνει στον μεγαλύτερο βαθμό σιγουριάς. Έτσι θεωρείται ως ένα αποφασιστικό βήμα προς τα μπρος, όταν ο Roth διαπιστώνει, ότι η παιδαγωγική γίνεται προσιτή και στην εμπειρική έρευνα.¹⁰

Πρέπει όμως τώρα να στρέψουμε την προσοχή μας στο ότι κάθε παιδαγωγικό σημαντικό φαινόμενο δεν επιδέχεται με τον ίδιο τρόπο (με τη στενή σημασία των λέξεων) εμπειρική έρευνα. Μερικά εξ αιτίας του τρόπου που δίνονται ξεφεύγουν από μια σκόπιμα συγκροτημένη έρευνα. Ανάμεσά τους ανήκει βέβαια ένα μεγάλο μέρος φαινομένων, που γι' αυτό έγινε λόγος σ' αυτό το βιβλίο. Το ποια σημασία έχει για την εξέλιξη του νέου ανθρώπου π.χ. η εμπιστοσύνη προς τον κόσμο δεν αφήνεται να διαπιστωθεί με σκόπιμα εφαρμοζόμενες ερευνητικές συνθήκες, απλά γιατί μια τεχνητή εμπιστοσύνη δεν είναι ποτέ γνήσια εμπιστοσύνη και δεν μπορεί ποτέ να έχει τις επιδράσεις, που αυτή προκαλεί.¹¹ Απέναντι σε τέτοια φαινόμενα μένει η ερμηνευτική μέθοδος μοναδική δυνατή προσέγγιση και είναι εντελώς αβάσιμο το να θέλουμε να την απορρίψουμε ξεκινώντας από ένα επιστημονικό ιδανικό, που απέχει από τα πράγματα.

Το ότι πρόκειται εδώ για τη συνεπή προώθηση της κατανοούσας παιδαγωγικής ή της παιδαγωγικής των θεωρητικών επιστημών¹², που διαμορφώθηκε στη Σχολή του Dilthey θα πρέπει με όσα ειπώθηκαν να έγινε αναμφίβολα φανερό.

Απ' την άλλη όμως πλευρά δεν επιτρέπεται να παραβλέπουμε τους κινδύνους μιας τέτοιας θεώρησης, προσανατολισμένης στην ανάλυση της δεδομένης προκατανόησης.

Μια τέτοια θεώρηση αποτελεί μόνο μια συνειδητοποίηση και μια νοηματική ανέλιξη μιας πάντοτε ήδη προϋπάρχουσας κατανόησης' περιορίζεται μέσα σ' αυτή τη σφαίρα· και η ίδια η επιμέρους εμπειρική έρευνα που ξεκινώντας απ' αυτή θα πρέπει να κινείται μόνο μέσα στα εντός της οριοθετημένα πλαίσια, δεν θα μπορεί ποτέ να δημιουργήσει κάτι το ριζικά νέο. Έτσι όμως παραγνωρίζεται ριζικά ο ρόλος της εμπειρίας στην ανθρώπινη ζωή· γιατί η εμπειρία με την πραγματική σημασία της γερμανικής λέξης (που προέρχεται από το «fahren» = οδηγώ όχημα, ταξιδεύω και στην κυριολεξία αναφέρεται αρχικά σ' αυτά που συμβαίνουν σε κάποιον κατά το ταξίδι) σχετίζεται με αυτό που συμβαίνει στον άνθρωπο μπρος στο αναπάντεχα νέο και τον ωθεί σε διόρθωση των μέχρι τότε θεωρήσεών του. Εμπειρία σύμφωνα μ' αυτή τη σημασία που τονίστηκε, είναι κάτι το όχι άνετο, που ενοχλητικά επεμβαίνει στην πορεία των μέχρι τότε συνηθειών και έτσι επενεργεί στη νέα εξέλιξη.

Και όταν οι εμπειρίες είναι αρχικά μεμονωμένες και συμπτωματικές τότε προκύπτει το επόμενο έργο δηλ. να καλυφθούν τα τυχόν κενά και έτσι να διευρυνθεί το αποτέλεσμα και να αποστρογγυλοποιηθεί. Απ' αυτά όμως

¹⁰ HEINRICH ROTH. Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. Στο: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, 1ος τόμος, Heidelberg 1958, σ. 5 κ.ε. και σ. 20.

¹¹ Για τον προβληματισμό σχετικά με τη μέθοδο στην παιδαγωγική πρβλ. γενικά: OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Στο: Erziehung in anthropologischer Sicht. Έκδ. από τον O.F. Bollnow, Zürich 1969, στην ιαπωνική στο: The Series of Education. 2. vol. Tokio 1967, σ. 311 κ.ε. ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ: Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zur Wolfgang's Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Zeitschr. für Pädagogik, 17ο έτος έκδ. 1971, σ. 685 κ.ε.

¹² Πρβλ. πιο πάνω, σ. 16 κ.ε.

ταυτόχρονα, προκύπτει αναγκαστικά η επόμενη τελική εργασία. Εκεί όπου οι νέες εμπειρίες δεν επιδέχονται εύκολα προσαρμογή στη μέχρι τότε κατανόηση, αλλά αποκλίνουν πολύ, είναι απαραίτητο να διευρυνθεί και να συμπληρωθεί η μέχρι τότε καθοδηγητική προκατανόηση έτσι, ώστε να βρίσκουν την ανάλογη θέση τους μέσα σ' αυτή και οι νέες εμπειρίες. Υπάρχει λοιπόν μια σχέση αμοιβαίας εξάρτησης (ein Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit), που κατ' αυτήν ολοένα νέες εμπειρίες αντεπιδρούν πάνω στην κατανόηση που κατευθύνει την έρευνα. Έτσι ανοίγεται ο δρόμος για μια πάντοτε νέα διεύρυνση της κατανόησής μας για τον κόσμο. Χαρακτηρίζουμε αυτό το τελευταίο έργο, το να συμπεριλαμβάνουμε δηλ. με την ερμηνευτική τους νέα απρόβλεπτα γεγονότα, ως το έργο μιας Ερμηνευτικής της παιδαγωγικής εμπειρίας (Hermeneutik der pädagogischen Erfahrung) και έχουμε έτσι μια τρίτη και πιο πλατιά σημασία του όρου της ερμηνευτικής στον παιδαγωγικό τομέα.

Μια τέτοια ερμηνευτική θεώρηση έχουμε κιόλας χρησιμοποιήσει κατά την παρουσίαση των ανθρωπολογικών αρχών, καθώς μιλούσαμε γι' αυτές, ότι δηλ. τα επιμέρους αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας, όπως επίσης της άμεσης εμπειρίας από τη ζωή, πρέπει να θεωρούνται και να αποκτούν νόημα σύμφωνα με τη συνεισφορά τους στη συνολική κατανόηση της ανθρώπινης ζωής.¹³

3. Αξίες και κανόνες

α) Το πρόβλημα της ανεξαρτησίας από τις αξίες (Das Problem der Wertfreiheit)

Η αντίρρηση ενάντια στην παιδαγωγική των θεωρητικών επιστημών (ή ερμηνευτική παιδαγωγική) προβάλλεται πολλαπλά και με το νόημα ότι οι θέσεις της δεν είναι, κατά τη γνώμη των επικριτών, ελεύθερες από εκτιμήσεις βάσει αξιών και ότι αντίθετα η ανεξαρτησία από εκτιμήσεις βάσει αξιών (die Werturteilsfreiheit) είναι η απαραίτητη προϋπόθεση κάθε αυστηρής επιστήμης. Βέβαια δεν είναι εδώ ο χώρος για να εισχωρήσουμε σε βάθος στο αμφισβητούμενο πρόβλημα των αξιολογικών εκτιμήσεων. Αρκεί το ότι στον τομέα της αγωγής, εκτιμήσεις βάσει αξιών είναι αναπόφευκτες. Η ίδια κιόλας η έννοια της αγωγής δεν υφίσταται καθόλου χωρίς αξιολογική εκτίμηση, κι όλες οι προσπάθειες να την ορίσουν έξω απ' αυτή ως κοινωνικοποίηση (Sozialisierung) ή εκπολιτισμό (Enkulturation) παραβλέπουν το αποφασιστικό πραγματικό γεγονός, ότι στην αγωγή πρόκειται πάντοτε για την καθοδήγηση προς μια οποιαδήποτε ανώτερη και τελειότερη κατάσταση.

Αυτό συμφωνεί επίσης και με άλλες έννοιες, που εξετάζονται εδώ. Για παράδειγμα, η ωριμότητα (Reife) και η ενηλικίωση (Mündigkeit) περιέχουν, στην πρώτη τους κιόλας προσέγγιση, ορισμένες αξιολογήσεις που χωρίς αυτές δεν έχει κανένα νόημα να προσδιοριστεί η αγωγή. Μια παιδαγωγική θεωρία ανεξάρτητη από εκτιμήσεις- βάσει αξιών, για να αναφέρουμε

¹³ Πρβλ. πιο πάνω, σ. 38 κ.ε.

μόνο ένα ακόμη παράδειγμα, θα έπρεπε σε κάθε προσπάθεια να παραιτείται από το να κάνει διάκριση ανάμεσα στην πραγματική αγωγή και σε μια οποιαδήποτε μεταχείριση του ανθρώπου.

Και πέρα απ' αυτό: Αν η σημερινή, πλατιά διαδεδομένη, θετικιστική επιστημονική θεωρία μπορούσε να πραγματοποιήσει με συνέπεια τις προθέσεις της, τότε η παιδαγωγική επιστήμη θα είχε περιοριστεί σε μια απλά τεχνική μεθοδολογική θεωρία· από την άλλη πλευρά όμως οι σκοποί της θα έπρεπε να προδιαγράφονται από τις πολιτικές, εκκλησιαστικές και άλλες εξωπαιδαγωγικές δυνάμεις. Δεν θα ήταν τότε τίποτ' άλλο, παρά ένα εκτελεστικό όργανο ανεξάρτητων απ' αυτήν κυριαρχικών δυνάμεων και δεν θα μπορούσε να προβάλλει αντίσταση στο να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης υπηρετώντας η ίδια εγκληματικές δυνάμεις. Έτσι όμως θα πρόδιδε την ύψιστη ευθύνη της, και μάλιστα όχι μόνο απέναντι στον κάθε άνθρωπο, που τα ατομικά του δικαιώματα πρέπει να τα διαφυλάσσει μπροστά στις αξιώσεις των αντικειμενικών δυνάμεων, αλλά επίσης και απέναντι στην κοινωνία, που μέσα της εκπληρώνει μια ιδιόμορφη λειτουργία πιεστική για εσωτερική ανανέωση (όπως κιόλας τη γνωρίσαμε προηγουμένως στο παράδειγμα της διδακτικής).¹⁴

β) Οι οδηγίες για την πράξη

Πιο δύσκολη στην εξέτασή της είναι η αντίθετη αντίρρηση: ότι δηλαδή κατά τη γνώμη τους δεν φαίνεται καθαρά το πώς από μια τέτοια περιγραφική και ερμηνευτική μέθοδο προκύπτουν γενικά ισχύοντες δεσμευτικοί κανόνες και οδηγίες για τη σωστή παιδαγωγική πράξη. Στην πραγματικότητα αν παίρνουμε στα σοβαρά το αποτέλεσμα της ιστορικής συνείδησης, ότι δηλ. όλες οι μορφές του πολιτισμού και μαζί μ' αυτές ο ίδιος ο άνθρωπος υπόκειται σε μια διαρκή μεταβολή και ότι πέρα απ' αυτό, προς το παρόν όλοι οι ηθικοί κανόνες ως ένα βαθμό έχουν αμφισβητηθεί, ότι κανένας απ' αυτούς δεν ισχύει περισσότερο από ότι ισχύει ως αυτονόητα αποδεκτός, τότε πρέπει και η παιδαγωγική να παραιτείται από το να έχει ως αφετηρία ένα δεδομένο εκ των προτέρων σύστημα αξιών και τότε δεν μπορεί να περιμένει τη θεμελίωση μιας φιλοσοφίας των αξιών προκαθορισμένης σ' αυτήν. Δεν μπορεί πια να τοποθετεί ως θεμέλια της αγωγής κανόνες προερχόμενους από τα έξω, αλλά πρέπει να προσπαθεί να κατακτά τις εκτιμήσεις της σχετικά με το δικό της τομέα, εξετάζοντας το δικό της αντικείμενο. Εδώ προκύπτει η υποχρέωση μιας θεμελίωσης οδηγιών για την παιδαγωγική πράξη, που πρέπει να κατακτιέται ερμηνευτικά από την ανάλυση του ήδη κατανοημένου και ερμηνευμένου κόσμου.

Αυτή την υποχρέωση ο Dilthey την είχε διατυπώσει κάποτε μ' αυτό τον τρόπο, ότι δηλ. η παιδαγωγική «από τη γνώση του τι είναι πρέπει να κατακτά τους κανόνες γι αυτό που οφείλει να γίνει».¹⁵ Αυτή η τάση δεν είναι τόσο παράλογη, όσο θα μπορούσε να εμφανιστεί στη φορμαλιστική σκέψη. Δεν είναι μια χωρίς κριτική διάθεση μετάβαση από «περιγραφικές» σε «προ-γραφικές» προτάσεις (der Übergang von "deskriptiven" zu "prä-

¹⁴ Πρβλ. πιο πάνω, σ. 95 κ.ε.

¹⁵ DILTHEY, 6ος τόμος σ. 62.

skriptiven" Sätzen), αλλά είναι θεμελιωμένη μέσα στη φύση της ίδιας της υπό εξέταση πραγματικότητας, γιατί η πραγματικότητα της ζωής μας (unsre Lebenswirklichkeit), που απ' αυτή πρέπει να ξεκινάμε σε κάθε σκέψη με κανένα τρόπο δεν είναι αδιαφοροποίητη ως προς τις αξίες, αντίθετα έχει από μόνη της μια εντελώς ορισμένη δομή. Διαρθρώνεται σύμφωνα με στόχους, σκοπούς και αξίες, που δεν τίθενται για πρώτη φορά από τον ερευνητή, αλλά περιέχονται στην ίδια την πραγματικότητα και απλά με την ανάλυση βγαίνουν στο φως. Η μετάβαση από την περιγραφή προς την διατύπωση αξιών, που έγινε αντικείμενο κριτικής, επιτυγχάνεται επομένως μόνο διαμέσου μιας εντελώς καθορισμένης δομής της πραγματικότητας που ερευνήθηκε.

Μ' αυτά σχετίζεται κυρίως το ότι αυτή η πραγματικότητα διέπεται ολόκληρη από λειτουργικές συνάφειες. Η ψυχική ζωή του ανθρώπου είναι επίσης μια λειτουργική δομή, όπως ο κόσμος του αντικειμενικού πολιτισμού. Όπου όμως υπάρχουν λειτουργίες, εκεί αυτές μπορούν να επιτελούνται καλύτερα ή χειρότερα και απ' αυτό προκύπτει ένας κανόνας της καλής λειτουργικότητας (ein Massstab des guten Funktionierens), που απ' αυτόν προκύπτουν πάλι οδηγίες στον αγώνα για την όσο το δυνατόν καλύτερη λειτουργικότητα. Ο Dilthey στη φράση που αναφέρθηκε είχε υπόψη του μόνο την όσο το δυνατόν πιο τέλεια καλλιέργεια των ψυχικών λειτουργιών. Θα μπορούσε όμως στη συνέχεια αυτή να μεταφερθεί χωρίς άλλο και στη λειτουργικότητα των ιδρυμάτων του αντικειμενικού πολιτισμού, ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φορέων και των φαινομένων της αγωγής.

Αλλά η ισχύς της φράσης επεκτείνεται: Όταν αναλύονται εδώ ορισμένα ανθρωπολογικά φαινόμενα, παραδείγματος χάρη η εμπιστοσύνη του παιδιού προς τον παιδαγωγό, το «κατοικείν» σ' ένα σπίτι ή κάτι άλλο, τότε κατευθύνεται η ανθρωπολογική θεώρηση κάθε φορά προς αυτή την κατεύθυνση, δηλ. σαν να μπορεί να γνωρίζει κάποιος μέσα από αυτά αναγκαίες προϋποθέσεις, είτε της ανθρώπινης ζωής γενικά, είτε, πέρα από αυτό, μιας γεμάτης νόημα και ανώτερης ανθρώπινης ζωής. Έτσι ο κόσμος με τη σειρά του, αν και προσφέρεται αρχικά μέσα στην τυχαιότητα και την ατέλεια του, γίνεται διαφανής σε κάτι το κανονιστικό (Normatives) κι έτσι προκύπτουν πάλι οδηγίες για το πώς πρέπει να αξιοποιηθούν στην κατάλληλη μορφή τους αυτοί οι όροι για την αναδιπλώση της ανθρώπινης ζωής. Επομένως από την ανάλυση του τι συμβαίνει πηγάζουν πάλι οδηγίες για τη σωστή πράξη.

Και τελικά ένα τρίτο: Κάτι ανάλογο ισχύει για ολόκληρο το χώρο των αρετών, που μέσα τους αναδιπλώνεται ο πλούτος της ανθρώπινης ζωής, όπως τις συναντήσαμε στις μέχρι τώρα διερευνήσεις στις πιο ποικίλες μορφές ως αγάπη και υπομονή, ως ειλικρίνεια κ.τ.λ. Ακόμη κι όταν πρέπει να αναγνωρίσουμε, ότι δεν υπάρχει κανένα σταθερό σύστημα αρετών, που απ' αυτό θα μπορούσε κάποιος, με τρόπο ακατάλυτο απ' τη ροή του χρόνου, να εξάγει τους σκοπούς της αγωγής, γιατί οι ίδιες οι αρετές υποτάσσονται στην ιστορική μεταβολή που περιβάλλει τα πάντα, ακόμη και τότε, δεν είμαστε καταδικασμένοι να παραιτούμαστε μπροστά στην ιστορική σχετικό-

τητα. Αρκεί το ότι στον κόσμο μας ορισμένες αρετές είναι ζωντανές και το ότι σύμφωνα με τους κανόνες τους διαρθρώνεται η ανθρώπινη ζωή και στηριζόμενη σ' αυτές αποκτά μεγαλείο και πλούτο. Ακόμη κι όταν δεν μπορούν πλέον να έχουν καθολική ισχύ, αποκτούν έτσι με τη χαρακτηριστική δύναμη του να πείθουν, που προέρχεται από το ζωντανό τους πρότυπο καθώς και από την ανάλυση που τις περιγράφει, μια ισχύ που υφίσταται τουλάχιστον για τον καιρό τους. Το κατά πόσο, στη συνέχεια, υπάρχει παρά τις διάφορες ιστορικές μεταβολές ένας γενικός πυρήνας του ανθρώπινου, αυτό το νιώθει κάποιος στη γνωριμία με άλλους χρόνους και λαούς, ακόμη και όταν αυτό δεν προσφέρεται με μια ξεχωριστή μορφή.¹⁶

4. Τα ανοιχτά ερωτήματα

Στις θέσεις που έχουν αναπτυχθεί εδώ, θα μπορούσε εξάλλου να αντιταχθεί, ότι δήθεν κατ' αυτές γίνεται λόγος για μια «ουσία» («Wesen») του ανθρώπου, που όλα τα επιμέρους γνωρίσματα οφείλουν να ανάγονται σ' αυτή. Θα μπορούσε κάποιος να ρωτήσει, εάν με αυτό τον τρόπο τίθεται πάλι ως βάση ένας άχρονος και αμετάβλητος ορισμός της ουσίας, ακόμη κι όταν αυτή ίσως μόνο προσεγγιστικά πρέπει να κατακτιέται με νέα βήματα κάθε φορά. Αυτό βέβαια που εννοείται εδώ, μ' αυτό τον τρόπο παρερμηνεύεται ριζικά. Όταν εδώ διατυπώνεται ο ανθρωπολογικός προβληματισμός, όπως παρακάτω: «Πώς πρέπει να είναι καμωμένη η ουσία του ανθρώπου στο σύνολο της, ώστε αυτό το ιδιαίτερο... φαινόμενο να συλλαμβάνεται ως αναγκαίος και βαρυσήμαντος όρος γι' αυτή»,¹⁷ τότε με αυτό τον τρόπο χρησιμοποιείται η λέξη «ουσία» με μια πιο ελεύθερη σημασία και χωρίς σταθεροποιημένη ακόμη σημασία: ως το σύνολο της ανθρώπινης ύπαρξης, που μ' αυτή συσχετίζονται τα επιμέρους φαινόμενα. Αυτό το σύνολο το συλλαμβάνει ο ανθρωπολογικός προβληματισμός έχοντας υπόψη το ορισμένο επιμέρους φαινόμενο, όπως αυτό μας προσφέρεται στο παρόν με συγκεκριμένο τρόπο. Γι' αυτό και μεταβάλλεται με κάθε επόμενο φαινόμενο, που συμπεριλαμβάνεται ως νέο στη συνολική θεώρηση και μένει πάντοτε ανοιχτό για νέες δυνατότητες. Σε καμιά περίπτωση δεν γίνεται λόγος εδώ για μια άχρονη ουσία.

Μια αντίρρηση θα μπορούσε όμως να προβληθεί και από την αντίθετη κατεύθυνση: ότι δηλ. ως αποτέλεσμα αυτών των ανθρωπολογικών θεωρήσεων δεν καταχτιέται καμιά απολύτως ξεκάθαρη και πειστική εικόνα του ανθρώπου, που να μπορεί στη συνέχεια να τίθεται ως θεμέλιο της αγωγής. Αυτή η αντίρρηση πρέπει όμως πάλι να αντικρουστεί ως άστοχη. Έγκειται στην ουσία της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας με τη σημασία που έχει εδώ, το ότι αυτή συνειδητά αρνείται την περιοριστικότητα (die Geschlossenheit) μιας τέτοιας εικόνας του ανθρώπου. Αντίθετα, γνώρισμά της είναι το ριζικό άνοιγμα (Offenheit). Μελετά εκ νέου κάθε φαινόμενο, που υπεισέρχεται στο χώρο των ενδιαφερόντων της παιδαγωγικής και προβληματίζεται για το ποιες νέες απόψεις (που δεν αποκλίνουν απ' τη μέχρι τώρα «εικόνα»)

¹⁶ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt a.M. 1958.

¹⁷ Πρβλ. πιο πάνω, σ. 37.

προκύπτουν απ' αυτό για την κατανόηση του ανθρώπου. Αυτό το ριζικό άνοιγμα σημαίνει, ότι τα νέα αυτά γνωρίσματα δεν προσαρμόζονται απλά και μόνο στη δομή της μέχρι τότε συγκροτημένης ήδη εικόνας, αλλά ότι κάθε νέο στοιχείο έχει τη δυνατότητα να εισχωρήσει στον πυρήνα του ανθρώπου και να εξαναγκάσει σε ριζική διόρθωση της μέχρι τότε εικόνας. Έτσι αναφέρεται κιόλας στον Plessner: «Σε κάθε φαινόμενο, που απ' αυτό θα μπορούσε να αρθεί η αξίωση, ότι μέσα του διαφαίνεται ανθρώπινη ύπαρξη... αναγνωρίζεται το ίδιο δικαίωμα για την αποκάλυψη της ουσίας του ανθρώπου εξ ολοκλήρου».¹⁸ Και έτσι προς αυτή την κατεύθυνση συνοψίζει ο Giel το συμπέρασμα στην παρουσίασή του «Φιλοσοφία ως ανθρωπολογία»: «Η φιλοσοφική ανθρωπολογία εμφανίζεται πάντοτε τοποθετημένη άμεσα μπροστά στα ίδια τα φαινόμενα, εισχωρεί εκ νέου σε κάθε φαινόμενο. Αφήνεται κατά κάποιο τρόπο να καθοδηγείται από τα ίδια τα φαινόμενα σύμφωνα με τον τρόπο της ανέλιξής τους και όχι από μια θεωρητικότητα δοκιμασμένη ήδη αλλού»¹⁹.

Αυτό δεν οφείλεται καθόλου σε έλλειψη συστηματικής ικανότητας, αλλά εκφράζει την παραίτηση από απαράδεχτες απλουστεύσεις, που πηγάζει από βαθειά ευθύνη. Ο Plessner διατύπωσε αυτή την τάση ως την «αρχή του ανοιχτού ερωτήματος» («das Prinzip der offenen Frage») και έτσι τόνισε με έμφαση την τάση, που είναι και για μας δεσμευτική. (Ως σαφής προσθήκη για την αποφυγή παρανοήσεων: εδώ ανοιχτό ερώτημα δεν σημαίνει ερώτημα που δεν απαντήθηκε, ούτε καν ερώτημα που δεν μπορεί να απαντηθεί, αλλά ένα τέτοιο, που κατ' αυτό η μορφή του συμπεράσματος δεν έχει κιόλας προεξοφληθεί με τη διατύπωση του ερωτήματος).

Δεν επιτρέπεται λοιπόν να ξεκινάμε την έρευνα με την προϋπόθεση μιας κλειστής εικόνας του ανθρώπου, αλλά πρέπει ακριβώς να μένουμε ανοιχτοί μέχρις εκεί που οι διάφορες συμβολές επιτρέπουν την χωρίς αντιφάσεις συνένωση σε μια κλειστή εικόνα. Με την έλλειψη συγκεκριμένης εικόνας, δηλ. με την ετοιμότητα κάθε φορά να ξεκινάει κάποιος από την αρχή και χωρίς προκαταλήψεις να αντιστέκεται με θάρρος στην απερίσκεπτη επιθυμία για ένα κλειστό ορισμό της ουσίας του ανθρώπου, φαίνεται το ιδιαίτερο ήθος μιας τέτοιας, εντελώς νέας, ανοιχτής ανθρωπολογικής θεώρησης.²⁰

Είναι σημαντικό, ιδιαίτερα για την παιδαγωγική, να παραμένει ακλόνητα προσηλωμένη στην παραπάνω θεώρηση, γιατί οι κλειστές εικόνες του ανθρώπου θέλουν να καθηλώνουν τους ανθρώπους σε ορισμένες τροχιές. Αποτελούν το τυπικό γνώρισμα μιας αυταρχικά προσανατολισμένης αγωγής. Μ' αυτές σχετίζονται προπαντός οι εξωπαιδαγωγικές δυνάμεις (die ausserpädagogischen Mächte), ιδιαίτερα η πολιτεία και η εκκλησία, που προσέρχονται προς την παιδαγωγική με το ερώτημα το σχετικό με την εικόνα του ανθρώπου και προσπαθούν να επιβάλουν σ' αυτή τη δική τους, για να επαναφέρουν έτσι την αγωγή σε παραδοσιακές προκαθορισμένες τροχιές. Μια ώριμη παιδαγωγική (eine mündig gewordene Pädagogik) πρέπει να αμύνεται πάντοτε σ' αυτές τις αξιώσεις, (που αρχικά ηχούν ως πολύ εύλογες). Το να γίνεται λόγος για μια κλειστή εικόνα του ανθρώπου θα είχε

¹⁸ PLESSNER. Zwischen Philosophie und Gesellschaft, όπου αναφέρθηκε, σ. 118.

¹⁹ GIEL, όπου αναφέρθηκε, σ. 154.

ίσως νόημα στις περιπτώσεις μιας περασμένης εποχής της ιστορίας ή ενός ξένου πολιτισμού, που κατ' αυτές, με τη θεώρηση από τα έξω, γίνεται ολοφάνερη η ενότητα των γνωρισμάτων που προβάλλει ασυνείδητα: το ερώτημα όμως σχετικά με μια εικόνα του ανθρώπου δεν επιτρέπεται ποτέ να εμφανίζεται ως μια τιθέμενη συνειδητά απαίτηση προς την ζωντανή εξέλιξη του παρόντος, γιατί αυτή τότε μόνο είναι καρποφόρα, όταν μένει ανοιχτή προς όλες τις δυνατότητες, ακόμη και σ' αυτές που αρχικά φαίνονται ασυμβίβαστες. Γι' αυτό πρέπει η παιδαγωγική να αρνείται ως πέρα για πέρα άτοπο να δέχεται υποδείξεις σχετικά με την καθοδηγητική της εικόνα του ανθρώπου.

Επομένως δεν μπορεί ποτέ να επαναπαυθεί σε μια κλειστή εικόνα του ανθρώπου, που θα 'πρεπε να συλληφθεί μια για πάντα. Κάτι τέτοιο θα της στερούσε την ελεύθερη ενατένιση προς το μέλλον. Αντίθετα πρέπει να παραμένει ανοιχτή σε ανακαλύψεις που προκύπτουν γι' αυτή πάντοτε νέες και που ποτέ δεν μπορούν να προβλεφτούν και που εξ αιτίας τους γίνονται αντιληπτές νέες πλευρές, που δεν είχαν ως τότε προσεχθεί, η ολότητα του ανθρώπου αφήνεται να εμφανιστεί κάτω από ένα νέο φως και μπορούν να οδηγήσουν κατά κάποιο τρόπο σε μια αναθεώρηση εκ βάθρων, απόψεων που φαίνονταν προηγουμένως αυτονόητες. Μόνον έτσι απονέμεται οριστικά δικαιοσύνη και στην ιστορικότητα του ανθρώπου. Πολλά, που ακόμη και σήμερα φαίνονται πως έχουν ισχύ πέρα απ' το χρόνο, μπορεί να αποδειχθούν άγριο, ότι εξαρτώνται από ιστορικούς παράγοντες.

Μ' αυτή την αφοσίωση στο αντικείμενό της, μ' αυτή τη χαρά από την ανακάλυψη νέων σημαντικών φαινομένων, ζει η ανθρωπολογική παιδαγωγική μέσα στην προσπάθεια που δεν οδηγεί ποτέ σε ένα τελειωτικό αποτέλεσμα, αλλά που αρχίζει πάντα ανανεωμένη για το φωτισμό του ανθρώπου.

Επίμετρο

Η Ανθρωπολογική Παιδαγωγική και η εικόνα του ανθρώπου

Η Ανθρωπολογική Παιδαγωγική του Otto Friedrich Bollnow, που συγκροτήθηκε από μια ανάγκη για περιληπτική απόδοση διαφόρων παιδαγωγικών εργασιών του και απευθυνόταν σ' ένα κύκλο αναγνωστών έξω από τις γερμανόφωνες χώρες, αναμφίβολα συγκαταλέγεται στις σπάνιες ευτυχείς συμπτώσεις της επιστημονικής βιβλιογραφίας: Από τη μια πλευρά το βιβλίο προσφέρει με απaráμιλλο τρόπο σύννοψη στις παιδαγωγικό-φιλοσοφικές σκέψεις του O. F. Bollnow, από την άλλη αποσκοπεί να δια φωτίσει τα θεμέλια μιας παιδαγωγικής, που κατανοεί τον εαυτό της από τη σκοπιά της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας.

Ξεπερνώντας όλες τις διαφωνίες σχετικά με τον επιστημονικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής, ο Bollnow καταπιάνεται αποφασιστικά με το ίδιο το παιδαγωγικό φαινόμενο, για να καταστήσει τον κόσμο της ζωής του ανθρώπου, μέσα σ' όλη την πολλαπλότητά του, σημείο εκκίνησης για την κατανόησή του. Επειδή η παιδαγωγική πραγματικότητα αποτελεί συνιστώσα της ανθρώπινης ζωής, η παιδαγωγική, καθώς αντιμετωπίζεται με ένα τέτοιο τρόπο θεώρησης, δεν είναι πλέον -όπως τη θέλει η παράδοση- «υπηρέτρια» της φιλοσοφίας ή άλλης κυρίαρχης αυθεντίας, αλλά αντίθετα θεμελιώνει ατράνταχτα το εξής, ότι η ίδια η φιλοσοφία παίρνει το χαρακτήρα μιας εμπειρικής επιστήμης. Όταν τα παιδαγωγικά φαινόμενα γίνονται έτσι αφετηρία μιας φιλοσοφικής θεώρησης, ο προσδιορισμός του ανθρώπου ως το «όχι προκαθορισμένο ζώο» (Nietzsche), ανάγεται στον προσδιορισμό του ως «το ανοιχτό ερώτημα» (Plessner), που βρίσκει τις απαντήσεις του στην αγωγή.

Η αξίωση του Bollnow για ένα ριζικό άνοιγμα, που ήδη για λόγους μεθοδολογικούς αντίκειται στο σχηματισμό οποιασδήποτε κλειστής, συγκεκριμένης εικόνας του ανθρώπου, αλλά αντίθετα αντιμετωπίζει με τρόπο άμεσο τα ίδια τα φαινόμενα, ώστε να καταπιάνεται με κάθε φαινόμενο αβίαστα κάθε φορά απ' την αρχή, μάχεται σε τελευταία ανάλυση αναμφίβολα για μια πολιτιστική - παιδαγωγική τοποθέτηση, που λίγο έχει προσεχθεί: Όλοι οι πολιτισμοί έχουν αναφαίρετο δικαίωμα να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, καθένas με τους δικούς του ηθικούς και θρησκευτικούς κανόνες. Αυτό όμως σημαίνει ότι είναι απαράδεκτο να εκλαμβάνεται ο άνθρωπος ως κάτι το «σταθερό», το δεδομένο, με την έννοια μιας απριωριστικής θεώρησης της ουσίας του, όπως αυτή διαμορφώνεται με βάση ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό κύκλο, ώστε να έχει καθολική ισχύ και επομένως να δίνει λογικό έρεισμα στη μισαλλοδοξία.

Γι' αυτό ακριβώς η έννοια του ανθρώπου ανάγεται για τον Bollnow

σε ερμηνευτικό πρόβλημα. Όταν η φύση τον ανθρώπου δεν καθορίζεται εκ των προτέρων με ορισμούς, οδηγεί κατ' ανάγκην στον εκπολιτισμό. Διαμέσου των πολιτιστικών μορφών και επιτευγμάτων του τελικά ο άνθρωπος αυτοπροσδιορίζεται αναδρομικά.

Είναι επομένως πρωταρχικό χρέος της αγωγής να διευκρινίσει την παραπάνω συνάφεια και να προσπάθησες να τη διαφωτίσει με τη βοήθεια μεθοδικής κατανόησης. Και επειδή η παιδαγωγική πράξη ως μια ιστορική σχέση αλληλεπίδρασης ενέχει ρεαλιστικές μορφές της εμπειρίας, που μέσα τους δείχνονται με όλα τα παρακινδυνεύματά τους η αυτοκατανόηση και η αξιοπρέπεια του ανθρώπου, αποκτά μεγάλη σημασία η βαθειά παρατηρητικότητα του Bollnow: Με το «στοργικό πλησίασμα» του παιδιού που έχει ανάγκη από αγωγή, την «κρίσιμη κατάσταση», την «υπομονή», τις «διαθέσεις», την «ελπίδα» κ.ά. σκιαγραφείται το περίγραμμα της *Conditio humana* και καθίσταται αυτή αποφασιστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της αγωγής. Μόνο διαμέσου του σταθερού δρόμου της κατανόησης και της διάθεσης για όλο και βαθύτερη προσέγγιση μπορεί να γίνει η αγωγή αληθινός «τόπος» του ηθικώς πράττειν, όπου το λογικό έχει τη δυνατότητα να ανελίσσεται και ο άνθρωπος να γνωρίζει τον εαυτό του σε όλες τις διαστάσεις του, αλλά και να προβαίνει στην εξουσιοδότηση του ίδιου τον εαυτού του, με την έννοια της ανθρώπινης υπευθυνότητας.

Hans-Martin Schweizer

Στοιχεία για το συγγραφικό έργο του Otto Fr. Bollnow

Το 1983 εκδόθηκε (Freiburg και München) βιβλίο με τίτλο: «Συζήτηση με τον O. F. Bollnow» {*"O. F. Bollnow im Gespräch"*, herausgeben von H. -P. Göbbeler und H. -U. Lessing).

Το δεύτερο μέρος αυτού του βιβλίου (σσ. 91 - 132) αποτελεί κατάλογο των έργων του συγγραφέα μέχρι το 1982. Στον κατάλογο αυτό συγκαταλέγονται 38 βιβλία, 256 μικρότερες δημοσιεύσεις και άρθρα, 193 δημοσιευμένες διαλέξεις, 13 εκδόσεις, 10 βιογραφικά έργα κ.ά.

Σ' αυτή τη βιβλιογραφική παράθεση ο μελετητής μπορεί να δει την παγκόσμια απήχηση, που έχει εδώ και χρόνια το έργο του O. Fr. Bollnow. Καταγράφονται οι μεταφράσεις στα αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, ισπανικά, πορτογαλικά, ολλανδικό, σουηδικά, νορβηγικά, πολωνικά, ιαπωνικά (31 βιβλία και 39 άρθρα), κορεατικά.

Οι τίτλοι που ακολουθούν αναφέρονται μόνο σε πρωτότυπα βιβλι

1. *Die Lebensphilosophie F.H. Jacobis* (Η φιλοσοφία της ζωής, του F Jacobis), Stuttgart 1966².
2. *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie* (Dilthey. Εισαγωγή στη φιλοσοφία του), Schaffhausen 1980⁴.
3. *Das Wesen der Stimmungen* (Η ουσία των διαθέσεων), Frankfurt a.M. 1980⁶.
4. *Existenzphilosophie* (Υπαρξιακή φιλοσοφία), Stuttgart 1978⁸.
5. *Die Ehrfurcht* (Ο σεβασμός), Frankfurt a.M. 1958².
6. *Einfache Sittlichkeit* (Απλοϊκή ηθικότητα) Göttingen 1968⁴.
7. *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften* (Η κατανόηση. Τρία κείμενα για τη θεωρία των θεωρητικών επιστημών), Mainz 1949.
8. *Rilke*, Stuttgart 1955².
9. *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel* (Η παιδαγωγική του γερμανικού ρομαντισμού. Από τον Arndt ως τον Fröbel), Stuttgart 1977³.
10. *Unruhe und Geborgenheit im Weltbild neuerer Dichter. Acht Essays* (Ανασφάλεια και σιγουριά στην κοσμοθεωρία των νεωτέρων λογοτεχνών. Οκτώ δοκίμια), Stuttgart 1972⁵.
11. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus* (Η ανάκτηση της σιγουριάς. Το πρόβλημα μιας υπέρβασης του υπαρξισμού), Stuttgart 1979⁴.
12. *Die Lebensphilosophie* (Η φιλοσοφία της ζωής), Berlin-Göttingen-Heidelberg 1958.
13. *Wesen und Wandel der Tugenden* (Η ουσία και η μεταβολή των αρετών), Frankfurt a.M. 1958.
14. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung* (Υπαρξιακή φιλοσοφία και παιδαγωγική. Ανάλυση των ασταθών μορφών της αγωγής), Stuttgart 1977⁵.
15. *Philosophie der Hoffnung* (Φιλοσοφία της ελπίδας), Tokio 1960 (στην ιαπωνική).
16. *Mass und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze* (Το μέτρο και το μετρήσιμο του ανθρώπου. Φιλοσοφικά άρθρα), Göttingen 1962.
17. *Mensch und Raum* (Ανθρώπος και χώρος), Stuttgart 1980⁴.
18. *Erziehung und Leben* (Αγωγή και ζωή), Tokio 1963.
19. *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung* (Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Έρευνες πάνω στις συναισθηματικές διαπροσωπικές προϋποθέσεις της αγωγής), Heidelberg 1970⁴.
20. *Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive* (Η δύναμη της λέξης. Σκέψεις πάνω στη φιλο

- σοφία της γλώσσας από παιδαγωγική άποψη), Essen 1971³.
21. *Französischer Existentialismus* (Γαλλικός υπαρξισμός), Stuttgart 1965.
 22. *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik* (Ο ανθρωπολογικός τρόπος θεώρησης στην παιδαγωγική), Essen 1975³.
 23. *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie* (Κρίσιμη κατάσταση και νέα αρχή. Συμβολή στην παιδαγωγική ανθρωπολογία), Heidelberg 1966.
 24. *Sprache und Erziehung* (Γλώσσα και αγωγή), Stuttgart 1979³.
 25. *Aspekte der neuen Philosophie. Deutsche Philosophie, Pädagogik und Literatur* {Απόψεις της νέας φιλοσοφίας. Γερμανική φιλοσοφία, παιδαγωγική και λογοτεχνία}, στην κορεατική, Seoul 1967.
 26. *Neue Pädagogik und Philosophie* (Νέα παιδαγωγική και φιλοσοφία), στην ιαπωνική, Tokio 1968.
 27. *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen* (Φιλοσοφία της γνώσης. Η προϊδέαση και η εμπειρία του νέου), Stuttgart 1981².
 28. *Pädagogik in anthropologischer Sicht* (Η παιδαγωγική από ανθρωπολογική άποψη), Tokio 1971. Ως *Anthropologische Pädagogik* 1972² και 1982³, Bern.
 29. *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie* (Η αντιμετώπιση του χρόνου. Συμβολή στην παιδαγωγική ανθρωπολογία), Heidelberg 1972.
 30. *Einführung in die philosophische Pädagogik* (Εισαγωγή στην φιλοσοφική παιδαγωγική), στην ιαπωνική, Tokio 1973.
 31. *Erziehung zum Gespräch* (Αγωγή προς το διάλογο), στην ιαπωνική, Tokio 1973.
 32. *Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis* (Οι δύο όψεις της αλήθειας. Φιλοσοφία της γνώσης), Stuttgart 1975.
 33. *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen* (Από το νόημα της άσκησης. Μια επανεξέταση των στοιχειωδών διδακτικών εμπειριών), Freiburg 1978.
 34. *Erziehung zur Frage* (Αγωγή προς την ερώτηση), στην ιαπωνική, Tokio 1982³.
 35. *Die Ehrfurcht vor dem Leben* (Ο σεβασμός της ζωής), στην ιαπωνική, Tokio 1979.
 36. *Über die Tugenden des Erziehers* (Για τις αρετές του παιδαγωγού), στην ιαπωνική, Tokio 1982.
 37. *Studien zur Hermeneutik*, Bd. I (Μελέτες για την ερμηνευτική, τόμ. 1ος), Freiburg/München 1982.
 38. *Studien zur Hermeneutik*, Bd II: Zur hermeneutischen Logik von Georg Misch und Hans Lipps (Μελέτες για την ερμηνευτική, τόμ. 2ος: Για την ερμηνευτική λογική του Georg Misch και Hans Lipps), Freiburg/München 1983.