

5. Οι ασταθείς μορφές της αγωγής (Die unstetigen Formen der Erziehung)*

1. Η τεχνολογική και η οργανολογική αντίληψη	52
2. Η υπαρξιακή φιλοσοφία (Die Existenzphilosophie).....	53
3. Οι συνέπειες για την Παιδαγωγική	56
4. Η συνάντηση (Die Begegnung)	58
5. Η σημασία της συνάντησης για την Παιδαγωγική	59

1. Η τεχνολογική και η οργανολογική αντίληψη

Μιλήσαμε μέχρι τώρα με διάφορους τρόπους και για τις δυσκολίες και για τις διαταραχές που ολοένα θέτουν σε κίνδυνο την επιτυχία της αγωγής. Είναι εξίσου κι αυτές αντικείμενο της παιδαγωγικής θεωρίας και πρέπει να θεωρούνται με ακρίβεια στην ουσία τους και στα αποτελέσματά τους. Οι παλαιότερες παιδαγωγικές θεωρίες όμως δεν τις έχουν πάρει αρκετά στα σοβαρό. Συνήθως αντιμετωπίζονταν σαν επεισόδια, που προκύπτουν από αδεξιότητα του παιδαγωγού ή από δυσμενείς συνθήκες· απ' τη μια μεριά μ' αυτά έχει να μάχεται η καθημερινή πράξη, από την άλλη όμως επιτρέπεται να παραμελούνται στην επίσημη θεωρία.

Στα μέχρι τώρα παιδαγωγικά συστήματα στην πραγματικότητα δεν υπήρχε καμιά θέση για την κατάλληλη επεξεργασία αυτών, που εδώ εμφανίζονται ως «διαταραχές» («Störungen»). Αν κάνουμε μια αναδρομή στην ιστορία της Παιδαγωγικής, υπάρχουν σ' αυτή δύο πάντοτε τυπικά επανεμφανιζόμενες βασικές αντιλήψεις για την ουσία της πορείας της αγωγής, που μπορεί κάποιος να τις χαρακτηρίσει συνοπτικά ως θετική και ως αρνητική αγωγή, ως αυτή του «ποιείν» («Machen») και ως αυτή του «αύξεσθαι εάν» («Wachsen-lassen»). Η μια αντιμετωπίζει την αγωγή σύμφωνα με το μοντέλο μιας χειρωνακτικής δραστηριότητας: Όπως ο τεχνίτης κατασκευάζει το αντικείμενό του σύμφωνα με ένα δεδομένο υπόδειγμα, έτσι οφείλει επίσης και ο παιδαγωγός να φορμάρει το παιδί προς ένα ορισμένο σκοπό αγωγής. Η προσηλωμένη προς ένα σκοπό δραστηριότητά του μπορεί κάτω από αυτή την άποψη να συγκριθεί με αυτή του τεχνίτη.

Άλλοι αντίθετα επέστησαν την προσοχή στο εξής, ότι το παιδί δεν είναι ύλη, που μπορεί κάποιος να τη διαμορφώσει αυθαίρετα, αλλ' ότι πιο σωστό, ως φυσικό ον που είναι, εξελίσσεται σύμφωνα με μια εσωτερική νομιμότητα και με φορά από μέσα προς τα έξω και ότι η αγωγή δεν θα μπορούσε να κάνει τίποτα καλύτερο, από το να κρατάει μακριά τα εμπόδια και να αφήνει ελεύθερο χώρο σ' αυτή την εξέλιξη. Ο Rousseau πρώτος εξάντλησε την ιδέα μιας τέτοιας «αρνητικής αγωγής» («negative Erziehung») και στη συνέχεια οι ρομαντικοί, εξ αιτίας της οργανολογικής τους αντίληψης για την ανθρώπινη ζωή, την ανέπτυξαν περισσότερο: Όπως ένα φυτό αναπτύσσεται από μόνο του σύμφωνα με δικό του νόμο, μόνο όταν το περιβάλλον

* Σ.τ.Μ.: Το κεφάλαιο αυτό δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Συνάντηση», τευχ. 3, Απρίλ.-Ιούν. 1984, σσ. 31-43.

παρέχει σ' αυτό τις δυνατότητες ανέλιξης, με τον ίδιο τρόπο και το παιδί πρέπει να μπορεί ελεύθερο και ανενόχλητο να ανελιχθεί. Χαρακτηρίζουμε τις δύο αυτές αντιλήψεις σύντομα ως την τεχνολογική και την οργανολογική αντίληψη (*technologische und organologische Auffassung*) της αγωγής.

Είτε όμως αντιμετωπίστηκε το ουσιώδες στην αγωγή ως ενεργητική διαμόρφωση είτε ως ανέλιξη, που συμβαίνει από μόνη της, ένα πράγμα είναι και στις δύο αντιλήψεις κοινό: Είναι η σταθερότητα (*Stetigkeit*) της πορείας της αγωγής, που σύμφωνα μ' αυτή το παιδί οφείλει να οδηγηθεί βαθμιαία σε ανώτερο επίπεδο τελειότητας.

Χαρακτηρίζουμε αυτή την πορεία ως μόρφωση (*Bildung*) και δίνουμε τόση σημασία στην επιδεκτικότητα για μόρφωση (*Bildsamkeit*), δηλ. στην κλίση του ανθρώπου να οδηγείται προς τη μόρφωση, ώστε τη θεωρούμε ως τη βασική προϋπόθεση της αγωγής. Έτσι αρχίζει ο Herbart στο «Σχεδιάγραμμα παιδαγωγικών παραδόσεων» του με την επιγραμματική φράση: «Η βασική έννοια της παιδαγωγικής είναι η επιδεκτικότητα του μαθητή για μόρφωση».¹

Αυτή η αντίληψη είναι σωστή. Χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την ουσία της πορείας της αγωγής. Δεν αρκεί όμως και επιπλέον χρειάζεται μια διόρθωση σε ένα αποφασιστικό σημείο· γιατί αυτό, που εμποδίζει την αγωγή και τη διακόπτει, την οδηγεί σε αποτυχία ή και σε ολοκληρωτικό ναυάγιο, εμφανίζεται από την πλευρά αυτή ως απλή συμπτωματική διαταραχή προερχόμενη από τα έξω, που ώφειλε κάποιος να είχε αποφύγει και που θάπρεπε επίσης να είχε εξαλείψει ριζικά· εν πάση περιπτώσει ως πορεία, που με κανένα τρόπο δεν αγγίζει την αγωγή στον πυρήνα της. Πρώτη η υπαρξιακή φιλοσοφία μας έκανε να αντιληφθούμε, ότι αυτές οι διαταραχές είναι κάτι περισσότερο από δυσάρεστα επεισόδια· πιο σωστά, ότι είναι ριζωμένες βαθιά στην ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης, ότι μέσα τους βρίσκει έκφραση ένα εντελώς νέο, μέχρι τώρα παραγνωρισμένο στοιχειώδες στρώμα της ανθρώπινης ύπαρξης, που αναιρεί τις παραστάσεις μιας σταθερής ανάπτυξης ή εν πάση περιπτώσει τις σχετικοποιεί σημαντικά. Ασταθή στοιχεία κερδίζουν με το κύλημα της ανθρώπινης ζωής μια θεμελιώδη σημασία και επομένως προκύπτει ταυτόχρονα η αναγκαιότητα για ασταθείς μορφές και στην αγωγή, που να ανταποκρίνονται σ' αυτό.

Γι' αυτό και πρέπει σ' αυτό το σημείο να αναφερθούμε στην υπαρξιακή φιλοσοφία και να προβληματιστούμε, για το τι προσφέρει αυτή στη θεωρία της Παιδαγωγικής.

2. Η υπαρξιακή φιλοσοφία (Die Existenzphilosophie)

Η υπαρξιακή φιλοσοφία, όπως θεμελιώθηκε στη Γερμανία από τον Μ. Heidegger (Είναι και χρόνος, 1927)² και από τον Κ. Jaspers (Φωτισμός της ύπαρξης, 1931)³, γίνεται αντιληπτή ως έκφραση ενός βαθύτατου κλονισμού που από πολύ πριν προετοιμαζόταν (έτσι ώστε κιόλας το 19ο αιώνα ο Kierkegaard και ο Nietzsche να μπορούν να θεωρηθούν ως πρόδρομοί της)

¹ JOHANN FRIEDRICH HERBART, Umriss pädagogischer Vorlesungen, §1. Werke, εκδ. από τον K. Kehrbach, Langensalza 1887 κ.ε., τ. 10ος, σ. 69.

² MARTIN HEIDEGGER, Sein und Zeit, Halle a.d. Saale, 1927, 14η έκδ. Tübingen 1977.

³ KARL JASPERS, Philosophie, Berlin 1932, τ. 1ος: Philosophische Weltorientierung, τ. 2ος: Existenzerhellung, τ. 3ος: Metaphysik, 3η έκδ. 1956.

που όμως έπειτα, στους χρόνους της κατάρρευσης μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο και στην οικονομική σύγχυση, που επακολούθησε, έφτασε σε πλήρη διάλυση. Πολλές παραδοσιακές και μέχρι τότε αυτονόητα αποδεκτές αξίες αποδείχτηκαν απατηλές. Η κληρονομιά μιας ιδεαλιστικής εικόνας του κόσμου έγινε αναξιόπιστη. Ο κόσμος, που προηγουμένως ενέπνεε τόση εμπιστοσύνη, στράφηκε προς τον άνθρωπο επικίνδυνος και απειλητικός. Αντί για τη συναίσθηση μιας ύπαρξης, που εμπεριέχεται αυτονόητα μέσα σε ένα μεγαλύτερο όλο, (αντίληψη χαρακτηριστική κατά τους χρόνους της πλατιάς εξάπλωσης της φιλοσοφίας της ζωής στην αρχή του αιώνα, καθώς και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που είχε τις ρίζες της σ' αυτή), ξαπλώνεται τώρα ένα συναίσθημα απογοήτευσης και μιας ύστατης απώλειας. Βαθύ απύθμενο άγχος και απόγνωση, ένα συναίσθημα απόλυτης απουσίας νοήματος χαρακτηρίζουν την αντίληψη της ζωής αυτής της γενιάς.⁴

Ταυτόχρονα βρίσκεται η υπαρξιακή φιλοσοφία σε μεγάλη συνάρτηση με τη γενική πνευματική κίνηση. Επέδρασε εξίσου έντονα στη λογοτεχνία, ώστε κατά τους ίδιους χρόνους ο Rilke στις «Duineser Elegien» (που ολοκληρώθηκαν το 1923), έδωσε μια συγκλονιστική έκφραση στο συναίσθημα της απώλειας των ανθρώπων: «Ποιος λοιπόν, όταν κραύγαζα, με άκουσε από τις τάξεις των αγγέλων!»⁵ και στον Kafka στα μυθιστορήματά του «Der Prozess» («Η Δίκη») το 1925 και «Das Schloss» («Το παλάτι») το 1926, που παρουσίασε με ένα τρόπο γεμάτο απόγνωση την χωρίς καμιά ελπίδα παράδοση της ύπαρξης σε έναν αντιφατικό κόσμο.

Αυτή η κίνηση, που για είκοσι χρόνια είχε συγκλονίσει τη Γερμανία, επαναλήφθηκε έπειτα, όπως είναι γνωστό, κατά τους χρόνους του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου στη Γαλλία, όπου ως επί το πλείστον χαρακτηρίστηκε σαν υπαρξισμός (Existentialismus) στον Sartre, τον Camus και άλλους και μετά το τέλος του πολέμου επέδρασε έντονα για δεύτερη φορά στη Γερμανία. Παρόλο που ο υπαρξισμός ήταν η αντιπροσωπευτική έκφραση αυτού του καιρού, δεν μπορούμε βέβαια να παρακολουθήσουμε εδώ την εξέλιξή του. Έπρεπε όμως, τουλάχιστο σαν φόντο, να σκιαγραφηθεί, ώστε ξεκινώντας από αυτό να κατανοήσουμε την αντίστοιχη αποφασιστική στροφή στην Παιδαγωγική.⁶

Η αποφασιστική λοιπόν παρεμβολή της υπαρξιακής φιλοσοφίας συνίσταται στην εξής διαπίστωση, ότι δηλ. σ' αυτό το συναίσθημα του άγχους και της απώλειας δεν παραδίνεται εύκολα κάποιος ούτε και προσπαθεί να το αποφύγει, αλλά αντίθετα αντιτάσσεται αποφασιστικά σ' αυτό, συνειδητά αναλαμβάνει και ανταπεξέρχεται εσωτερικά. Τη στιγμή ακριβώς, που όλα έχουν γίνει για τον άνθρωπο αμφίβολα και απειλούν με αφανισμό, και ενώ δεν υπάρχει πια τίποτε, που να μπορούσε απ' αυτό να κρατηθεί, τότε ζει μια ιδιόμορφη «μεταβολή» («Umschlag»): Τότε είναι, που βρίσκει μέσα στον ίδιο τον εαυτό του ένα ύστατο ακλόνητο στήριγμα, που πλέον δεν μπορεί να επαπειλείται από τίποτε το εξωτερικό. Είναι αυτό, που η υπαρξιακή φιλοσοφία, στηριζόμενη στον Kierkegaard, χαρακτηρίζει με τον δικό του ιδιότυπο όρο ως «ύπαρξη» (Existenz).

Αυτή η χρήση της λέξης, για να μην παρερμηνευτεί, πρέπει να παραμέ-

⁴ Πρβλ. στο σύνολο: OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Existenzphilosophie, Stuttgart 1943, 8η έκδ. 1978.

⁵ RAINER MARIA RILKE, Gesammelte Werke, τ. 3ος, σ. 259.

⁶ Κείμενα με αυτό το θέμα έχουν συγκεντρωθεί στο: OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965.

νει σταθερή στο αυστηρά υπαρξιακό-φιλοσοφικό της νόημα. Δεν επιτρέπεται επομένως να συγχέεται με την ευρύτερη σημασία της λέξης, που μ' αυτήν Existenz σημαίνει ό,τι και παρ-ουσία (Da-sein), υπάρχουν (Vorhanden-sein): existentia σε αντιδιαστολή προς την essentia, προς το είναι τι (Was-sein) ή την ουσία (Wesen). Και επειδή ο υπαρξιακός φιλοσοφικός όρος «ύπαρξη» δεν περιέχει κανένα προσδιορισμό, δεν μπορεί επίσης και να οριστεί με ένα τυπικό ορισμό. Μόνο αν κάποιος βιώσει την υπαρξιακή εμπειρία, είναι δυνατόν ο ίδιος να τη συνειδητοποιήσει. Αυτή η υπαρξιακή εμπειρία όμως μπορεί μόνο με βάση αυτό, που μόλις ειπώθηκε, προς αυτή την κατεύθυνση και να προσδιοριστεί, ότι δηλ. ο άνθρωπος, για όσα με οποιαδήποτε λογική μπορεί να ισχυριστεί ότι κατέχει, μπορεί επίσης σε κατάλληλες στιγμές να διαπιστώσει, ότι αυτά δεν του ανήκουν ουσιαστικά και ότι θα μπορούσαν επίσης να του αφαιρεθούν, χωρίς γι' αυτό και να βλάπτεται ένας ύστατος εσώτατος πυρήνας μέσα του. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη φαινομενικά του ανήκει π.χ. ολόκληρο το βίος του, αλλά και στον τομέα του σώματος η κατοχή των υγιών μελών του ή των αισθήσεων και στη συνέχεια στον ψυχικό τομέα οι προδιαθέσεις και οι ικανότητές του και - γιατί όχι; - οι ίδιες οι αρετές του με την ηθική έννοια και ο ίδιος ο δοκιμασμένος στη ζωή χαρακτήρας του. Μα όπως εμφανίζονται όλα αυτά σημαντικά στην καθημερινή ζωή του, με τον ίδιο τρόπο πάλι μπορεί βέβαια ο άνθρωπος να καταλάβει, ότι αυτά σε τελευταία ανάλυση είναι έξω από τον ίδιο και ότι υπάρχει μέσα του ένας ύστατος πυρήνας, που δεν μπορούμε να τον προσεγγίσουμε με όλους αυτούς τους προσδιορισμούς. Και αυτός ο ύστατος πυρήνας είναι η ύπαρξη με την έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας.

Θα μπορούσε κάποιος σ' αυτό το σημείο, κάνοντας ένα απλό συσχετισμό, χωρίς να προχωρεί σε ταύτιση, να φέρει στο νου του τη βουδδιστική διδασκαλία. Όταν παραδείγματος χάρι λέγει ο Βούδδας - για να γίνει αναφορά σε μια μόνο από τις αναρίθμητες θέσεις -: «Και ό,τι υπάρχει σχετικό με το σώμα, περασμένο, μελλοντικό, παρόν, προσωπικό ή ξένο, βάνουσο ή εκλεπτυσμένο, κοινό ή ευγενές, μακρινό ή κοντινό... Ό,τι υπάρχει επίσης σχετικό με το συναίσθημα... Ό,τι υπάρχει επίσης σχετικό με την αντίληψη... Ό,τι επίσης αφορά τη διακριτική ικανότητα.. Ό,τι υπάρχει σχετικό με τη συνείδηση..., (όλα αυτά) πρέπει λοιπόν, σύμφωνα με την αλήθεια, να προσβλέπονται με τέλεια σοφία: Αυτό δεν ανήκει σε μένα, αυτό δεν είμαι εγώ, αυτό δεν είναι ο εαυτός μου», τότε εκφράζεται σ' αυτή τη θέση μια στάση για τον απόλυτο χαρακτήρα της στενά συγγενικής.⁷

Οι προσδιορισμοί, που προκύπτουν από τα παραπάνω, συνοψίζονται στα εξής:

1. Αυτή η ύπαρξη δεν πρέπει λοιπόν να ταυτίζεται εντελώς με την ανθρώπινη παρουσία, αλλά πραγματοποιείται μόνο σε στιγμές μιας ύψιστης εξύψωσης. Γι' αυτό λέγει ο Jaspers: «Ο άνθρωπος έχει με την παρουσία του τη δυνατότητα της ύπαρξης».⁸
2. Αυτή η εξύψωση δεν συμβαίνει κατά την πορεία μιας επίτασης της ανθρώπινης φυσικής ζωής, αλλά μόνο με τον τρόπο μιας ριζικής μεταστροφής, κατά τον τρόπο έκφρασης του Heidegger, από την αναλήθεια

⁷ Die Reden Gotamo Buddhos, Mittlere Sammlung, μτφρ. από K.E. Newmann, München 1922, 22ος λόγος. Από το πλήθος παρόμοιων θέσεων αυθαίρετα επιλέχθηκε ένα μόνο συγκεκριμένο δείγμα.

⁸ JASPERS, όπου παραπάνω, τ. 2ος, σ. 2.

- προς την αλήθεια, από τον ξεπεσμό στον κόσμο της αληθινής ύπαρξης.
3. Αυτή η εξύψωση δεν οδηγεί σε μια σταθερή, μόνιμη κατάσταση· είναι δυνατό να συμβεί μόνο στιγμιαία και εξαφανίζεται πάλι μαζί με τη στιγμή και πρέπει να ξανακερδίζεται με νέο πάντα αγώνα από την περιοχή της αναλήθειας.
 4. Έτσι η υπαρξιακή εμπειρία, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη ροή του χρόνου, εξαναγκάζει όλη την ένταση να συμπυκνώνεται σε μια υπαρξιακή στιγμή. Μέσα της, όταν αντέξει κάποιος αυτή την εμπειρία μέχρι τέλους σε όλη της την οξύτητα, επιτυγχάνεται το απόλυτο. Έτσι, διατυπώνει ο Jaspers: Η ύπαρξη υπάρχει μόνο σε σχέση με την υπερβατικότητα ή δεν υπάρχει καθόλου⁹.
 5. Αυτή την κατάσταση ύστατης υπαρξιακής αποφασιστικότητας, που μπροστά στην απειλή του θανάτου και της καταστροφής συγκεντρώνει η ίδια όλο το φως της ζωής σε μια στιγμή και σαν σε μια ύψιστη αιχμή κρατά το νόημα της άφθαρτο μέσα στον ίδιο τον εαυτό της, χαρακτηρίζει ο Heidegger ως «πρωτοποριακή θαρραλεότητα» («Vorlaufende Entschlossenheit»). Καθώς αυτή η στιγμή εξάιρεται πάνω από κάθε σταθερή εξελικτικότητα της ζωής, πραγματώνεται ο υπαρξιακός προσδιορισμός του ανθρώπου.

3. Οι συνέπειες για την Παιδαγωγική

Δεν είναι δυνατό σ' αυτή τη θέση να παρουσιαστεί αναλυτικά η υπαρξιακή φιλοσοφία· εδώ πρόκειται μόνο για το εξής ερώτημα: Τι νόημα έχει η υπαρξιακή φιλοσοφία και ολόκληρη η συγκλονιστική εμπειρία της ζωής, που βρήκε έκφραση μέσα σ' αυτή, για την Παιδαγωγική; Τι διδάσκεται η Παιδαγωγική από την υπαρξιακή φιλοσοφία;¹⁰

Πρώτα απ' όλα κάτι, που αντιπροσωπεύει την πνευματική κίνηση στο σύνολό της περισσότερο απ' ό,τι η υπαρξιακή φιλοσοφία με την ιδιομορφία της: Η πίστη στο καλό μέσα στον άνθρωπο, που με μια σωστή αγωγή αυτό απλώς ανελίσσεται, άποψη προερχόμενη από τον Rousseau, που έδωσε και τη βασική ώθηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην αρχή του 20ού αιώνα και το συναίσθημα ασφάλειας σε ένα κόσμο σε τελευταία ανάλυση αξιόπιστο, γκρεμίστηκαν. Έπρεπε να ληφθεί σαν βάση μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τον άνθρωπο και τη θέση του μέσα στον κόσμο. Έπρεπε να ληφθούν υπόψη όλες οι γνώσεις, που είχαν κατακτήσει η Βιολογία (με τη θεωρία της κληρονομικότητας τούτη τη φορά), η Ψυχολογία καθώς και η Ψυχανάλυση με τα συμπεράσματά της για τα σκοτεινά βάθη της ψυχής και επίσης η Κοινωνιολογία με την κατανόηση της εξάρτησης του ανθρώπου από το κοινωνικό του στρώμα. Όλες αυτές οι γνώσεις έπρεπε τώρα να ληφθούν σαν βάση για μια «φύση» του ανθρώπου, που θέτει στην αγωγή στενά όρια και να γίνει παραδεκτό ένα πρωτόγονο κακό (Ursprüngliches Böse) στον άνθρωπο, που εξωτερικεύεται σε στιγμές επιθετικότητας. Έπρεπε τώρα με πολύ μεγαλύτερη μετριοφροσύνη να γίνεται λόγος για τις δυνατότητες της αγωγής.

⁹ JASPERS, όπου παραπάνω, τ. 3ος, σ. 6.

¹⁰ Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959, 5η έκδ. 1977.

Αυτή η μετριοφροσύνη με κανένα τρόπο δεν σημαίνει παραίτηση· το αντίθετο μάλιστα: Ακριβώς η αναγκαιότητα της αγωγής ήταν αυτό που προβλήθηκε έτσι με μεγαλύτερη οξύτητα. Μ' αυτό τον τρόπο όμως η ίδια η αγωγή αλλοίωσε τον χαρακτήρα της. Έγινε πιο σκληρή και πιο νηφάλια, εν πάση περιπτώσει πιο ρεαλιστική· γιατί έχασε την αισιόδοξη πίστη των προηγούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών, ότι δηλ. αρκούσε μόνο να εξασφαλιστεί ελεύθερος χώρος στις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού για την ανέλιξή τους, και όλα από μόνα τους θα πήγαιναν πλέον προς το καλό. Έπρεπε λοιπόν η αγωγή να διεισδύσει σ' ένα στρώμα βαθύτερο, έπρεπε να κρατά κάτω από τη ματιά της όλο αυτό το σκιοφώτεινο βαθύ στρώμα της ψυχής, για να εμποδίζει επικίνδυνη εσφαλμένη ανάπτυξη ή πάλι να προσπαθεί να αποκαταστήσει εσφαλμένη ανάπτυξη, που ήδη έχει συμβεί. Ένα νέο πεδίο εργασίας εμφανίστηκε, που σ' αυτό τα πορίσματα των εμπειρικών επιστημών των σχετικών με τον άνθρωπο, συχνά στην αρχή τρομακτικά, κέρδιζαν μια εντελώς νέα σημασία για την αγωγή

Αλλά πέρα απ' αυτή τη γενική επίδραση, που ασκούν σκοτεινές πλευρές στην κατανόηση της ζωής, επαναλαμβάνουμε με ένα βαθύτερο νόημα το ερώτημα, για το τι έχει να διδάξει η υπαρξιακή φιλοσοφία την Παιδαγωγική. Αυτή η ερώτηση δεν είναι απλή και για πολύ χρόνο είχε παραγνωριστεί. Όταν κάποιος ξεκινάει από την ύπαρξη με την αυστηρή έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας, εκείνο τον εσώτατο πυρήνα στον άνθρωπο, που πάντοτε μόνο προς στιγμήν φωτίζεται και μεσ' στη στιγμή πάλι εξαφανίζεται, θα μπορούσε η αγωγή να εμφανιστεί ως κάτι το εντελώς αδύνατο και επομένως η παραμικρή προσπάθεια γι' αυτήν χωρίς κανένα νόημα, τουλάχιστον εφόσον αντιλαμβάνεται κάποιος την αγωγή με την έννοια μιας σταθερής προοδευτικής διαμόρφωσης. Η εικόνα όμως αλλάζει, εφόσον κάποιος, ακολουθώντας το νήμα της υπαρξιακής φιλοσοφίας αναγνωρίζει ότι υπάρχουν στην ανθρώπινη ζωή γεγονότα, που εμπλέκονται ξαφνικά και με αστάθεια, που με κανένα τρόπο δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως απλές εξωτερικές διαταραχές, υπηρετούν όμως μέσα σ' αυτή μια βαρυσήμαντη, θετικά αξιολογούμενη λειτουργία, και ότι επομένως αντιστοιχούν σε επίσης ασταθείς μορφές, που εντάσσονται στην αγωγή. Εδώ ανήκουν η αποφασιστική, απειλητική για τη ζωή «κρίση» (Krise), η ξαφνικά παρεμβαλλόμενη «αφύπνιση» (Erweckung) προς μια νέα και ανώτερη ζωή, η «επίκληση» (Appell) και η «προτροπή» (Ermahnung), που γλιτώνει τον άνθρωπο από τον κίνδυνο της ολίσθησης, η «συνάντηση (Begegnung), που είναι με μοιραίο τρόπο αποφασιστική για ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή και πολλά άλλα. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις πρόκειται για υπαρξιακές εμπειρίες με την πραγματική σημασία της λέξης, που ξαφνικά και συγκλονιστικά αδράχνουν την ανθρώπινη ζωή απειλητικά, με την έννοια της ιδιαίτερης υπαρξιακής εμπειρίας καταφέρονται κατά του ανθρώπου και που, παρόλα αυτά, έχουν μια αποφασιστική σημασία για ολόκληρη τη ζωή, όταν ο άνθρωπος κυριολεκτικά παραδίνεται σ' αυτές. Στην ανακάλυψη αυτών των ασταθών μορφών της αγωγής (die unstetigen Formen der Erziehung) σε αντιπαράθεση με την παράσταση μιας σταθερά προοδευτικής μόρφωσης έγκειται το αληθινό κέρ-

δος της υπαρξιακής φιλοσοφίας για την Παιδαγωγική. Αυτές οι μορφές ασφαλώς πρωτύτερα δεν ήταν άγνωστες, αλλά δεν είχαν αναγνωριστεί στη βαθύτερη σημασία τους και για πρώτη φορά η υπαρξιακή φιλοσοφία πρόσφερε το μέσον για τη θεωρητική τους σύλληψη.

4. Η συνάντηση (Die Begegnung)

Η έννοια της *συνάντησης* είναι το πρώτο παράδειγμα επίδρασης της υπαρξιακής σκέψης στην Παιδαγωγική. Εμφανίστηκε στη Γερμανία, στην ουσία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και προβλήθηκε με ιδιαίτερη έμφαση από εκείνους που την μελέτησαν.¹¹ Ήταν μια νέα ιδιότυπη εμπειρία, που δεν είναι εύκολο να κατανοηθεί ικανοποιητικά με τις μέχρι τότε έννοιες και που τότε έγινε προσπάθεια να εκφραστεί μ' αυτή την καινούργια λέξη. Παράλληλα όμως η ίδια η λέξη δεν είναι νέα. Οπωσδήποτε ανήκει στον παλιό πλούτο της γερμανικής γλώσσας και ήταν πάντα σε χρήση ακόμη και όταν γινόταν λόγος για συνάντηση χωρίς ιδιαίτερη έμφαση. Τώρα όμως η λέξη πήρε μια εντελώς νέα χροιά. Ήταν μια εντελώς νέα εμπειρία της ζωής, που μέσα της βρήκε διέξοδο το υπαρξιακό βίωμα. Αλλά και όταν ακόμη η εμφάνιση του όρου της συνάντησης δεν κατανοείται ως απευθείας απόρροια της υπαρξιακής φιλοσοφίας και θεωρείται ότι μάλλον παρουσιάστηκε αυτοδύναμα στο δικό της χώρο, έστω και τότε, είναι πράγματι η ίδια βασική εμπειρία, που συμβαίνει εκεί με τον όρο της ύπαρξης και εδώ με τον όρο της συνάντησης και τούτο μας δίνει το δικαίωμα να τα θεωρούμε και τα δύο ενιαία.

Αρχικό, πράγματι στο θρησκευτικό τομέα αυτή η λέξη πήρε τη νέα βαρύτητα της. Εκεί που προηγουμένως, ακόμη ίσως με κάποια γενικότητα, γινόταν λόγος για ένα «θρησκευτικό βίωμα» ("religiöses Erlebnis"), εκεί έγινε λόγος τώρα για μια «συνάντηση με το Θεό» ("Begegnung mit Gott"), για να δοθεί έκφραση στη μοναδική σκληρότητα, που μ' αυτή στην προκειμένη περίπτωση μια ξένη πραγματικότητα παρουσιάζεται μπροστά στον άνθρωπο, μια πραγματικότητα χωρίς κανένα περιθώριο για ψυχρή αντικειμενικότητα και για διάχυτο συναίσθημα μακαριότητας, αλλά που αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως κάτι το ξένο με άκαμπτη σκληρότητα και που μαζί της αυτός συγκρούεται μ' ένα πολύ οδυνηρό τρόπο.

Αυτό το βασικό γνώρισμα επανεμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά που γίνεται πλέον λόγος για τη συνάντηση με έναν άλλο άνθρωπο ή με έργο τέχνης ή και γενικότερα με κάποιο τομέα της πραγματικότητας. Ο όρος αποδίδει και στην τελευταία περίπτωση τη σκληρότητα της πραγματικότητας, που μ' αυτήν ο άνθρωπος συγκρούεται, μια και σε καμιά περίπτωση αυτή δεν ανταποκρίνεται στις επιθυμίες του και στις προσδοκίες του, αλλά που οπωσδήποτε είναι εντελώς διαφορετική, με αποτέλεσμα να παλεύει αυτός μάταια μαζί της, ώσπου εξαναγκάζεται να αλλάξει εξαιτίας της τη συμπεριφορά του. Ένα ωραίο παράδειγμα για μια συμπεριφορά, που βιώθηκε ως συνάντηση με ένα έργο τέχνης, προσφέρει το ποίημα του Rilke,

¹¹ Για την ιστορία του όρου της Begegnung πρβλ.: WERNER LOCH, Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung, διδακτορική διατριβή στο Tübingen, 1958. ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ: Zur Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs, Pädagogische Arbeitsblätter, 11ο έτος εκδ. 1959, σ. 337 κ.ε., 12ο έτος εκδ. 1960, σ. 16 κ.ε.

το σχετικό με το «αρχαϊκό άγαλμα του Απόλλωνα» ("Archaischer Torso Apollon"). Ταραγμένος από την αποκρουστική ομορφιά του καλλιτεχνήματος ο ποιητής αναφώνησε: «Δεν υπάρχει καμιά θέση που να μη σε βλέπει. Πρέπει να αλλάξεις τη ζωή σου».¹² Το έργο προσβάλλει τον άνθρωπο με την αξίωση του απόλυτου, που εξαιτίας της εκείνος συγκλονίζεται στον εσώτατο πυρήνα της ουσίας του. Η μέχρι τότε ζωή του εμφανίζεται απέναντι σ' αυτή την αξίωση σαν μηδαμινή. Πρέπει «να αλλάξει τη ζωή του».

Δεν χαρακτηρίζουμε επομένως κάθε πραγματοποίηση γνωριμίας με έναν άλλο άνθρωπο ή ένα έργο τέχνης ως συνάντηση με την πλήρη, βαρυσήμαντη έννοια, που έχει αποκτήσει τώρα η λέξη. Αντίθετα, υπάρχουν ορισμένες, σπάνιες, μοιραίες εμπειρίες, που εισβάλλουν στη ζωή του ανθρώπου, διακόπτουν τη μέχρι τότε πορεία της με τρόπο αιφνίδιο, ως επί το πλείστον οδυνηρό και την οδηγούν προς μία νέα κατεύθυνση. Κυρίως πρόκειται για τη συνάντηση με έναν άλλο άνθρωπο, που μοιραία μπαίνει στη ζωή κάποιου (στο χώρο της Παιδαγωγικής, και με ένα παιδαγωγό). Μπορεί όμως να είναι επίσης ένα σπουδαίο έργο τέχνης ή το έργο ενός φιλοσόφου, που επιφέρει μια αποφασιστική στροφή στη ζωή του συγκεκριμένου ανθρώπου. Εν πάση περιπτώσει οι συναντήσεις ανήκουν στις «ασταθείς μορφές» ("unstetige Formen") με την έννοια ότι διακόπτουν αιφνίδια, με τρόπο βίαιο, την κατά τα άλλα σταθερή πορεία της ζωής και της δίνουν μια νέα κατεύθυνση. Είναι υπαρξιακά γεγονότα με την αυστηρή έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας, που σ' αυτές τις περιπτώσεις παρεμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου και μπορούμε επομένως να χρησιμοποιήσουμε την κατανόηση της ανθρώπινης ζωής, έτσι όπως την επεξεργάστηκε η υπαρξιακή φιλοσοφία, για να συλλάβουμε κατ' αναλογία και τη συνάντηση στην ουσία της.

Ο άνθρωπος σε τέτοιες συναντήσεις τίθεται σε δοκιμασία ως τον εσώτατο πυρήνα του. Κατ' αυτές κρίνεται, τι είναι γνήσιο σ' αυτόν και τι όχι. Δίκαια επομένως ο Guardini, που σχετικά νωρίς έστρεψε την προσοχή του στη σπουδαιότητα της έννοιας της συνάντησης, δίνει σ' αυτό το σημείο ιδιαίτερη σημασία στο γνώρισμα της κρίσης και της δοκιμασίας.¹³ Κατά βάθος όμως δεν είναι και εντελώς σωστό όταν λέμε, ότι ο άνθρωπος «δοκιμάζεται» ("bewährt") στη συνάντηση. Αρχικά δεν είναι ο ίδιος ο εαυτός του, ώστε να πρέπει στη συνέχεια επιπλέον να δοκιμαστεί. Αλλά αυτός ο αληθινός εαυτός του, η ύπαρξή του με τη φιλοσοφική έννοια, διαμορφώνεται για πρώτη φορά κατά το γεγονός της συνάντησης και γι' αυτό ακριβώς η συνάντηση αποκτά την αποφασιστική της σημασία για την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Αυτός ο αληθινός εαυτός του δεν διαμορφώνεται ποτέ κατά την ήσυχη, σταθερή εξέλιξη μιας απομονωμένης ψυχής, αλλά βασικά μόνο κατά τη συνάντηση με κάτι άλλο και στην πιο άμεση περίπτωση, αναμφίβολα πάντοτε με ένα Εσύ (Du), δηλ. με ένα συγκεκριμένο άλλο άνθρωπο.

5. Η σημασία της συνάντησης για την Παιδαγωγική

Είναι φανερό ότι μια τέτοια συνάντηση έχει σπουδαιότατη σημασία και για την αγωγή. Σ' αυτό το σημείο δεν θα αναφερθούμε ξανά στη συνάντηση

¹² RILKE, όπου παραπάνω, τ. 3ος, σ. 117.

¹³ ROMANO GUARDINI, Grundlegung der Bildungslehre, τώρα στο: Weltbild und Erziehung, τεύχος 1, Würzburg 1953. ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ: Die Begegnung. Ein Beitrag zur Struktur des Daseins, Hochland, 47ο έτος έκδ. 1955, σ. 224 κ.ε., τώρα στο: R. GUARDINI und O.F. BOLLNOW, Begegnung und Bildung, Weltbild und Erziehung, τεύχος 12, Würzburg 1956.

με έναν άλλο άνθρωπο, ούτε επίσης σε ενδεχόμενη συνάντηση μαθητή με ένα δάσκαλο. Σχετικά με τις παραπάνω περιπτώσεις, αυτό που πρέπει να εξεταστεί, από παιδαγωγική άποψη, συμπεριλαμβάνεται ήδη στις μέχρι τώρα γενικές θεωρήσεις. Εδώ γίνεται λόγος συμπληρωματικά για τη σημασία που έχει η συνάντηση μέσα στο μάθημα, δηλ. για τη συνάντηση με μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα (*die Begegnung mit einem bestimmten Unterrichtsstoff*). Τούτο οδηγεί, αν κάποιος πάρει στα σοβαρά αυτές τις σκέψεις, σε μια ριζική διόρθωση της μέχρι τώρα αντιμετώπισης του μαθήματος. Θα προσπαθήσουμε αρχικά να υποδηλώσουμε σύντομα αυτή τη μέχρι τώρα αντίληψη, για να εξάρουμε, ξεκινώντας απ' αυτή, το νέο που προκύπτει από τις σκέψεις γύρω από τη συνάντηση. Επιπλέον μπορούμε να περιορίσουμε στις λεγόμενες θεωρητικές επιστήμες (*Geisteswissenschaften*), δηλ. στις επιστήμες του πολιτισμού που δημιουργήσε ο άνθρωπος, γιατί, αν κάποιος συλλάβει με ικανοποιητική οξύτητα τον όρο της συνάντησης, αντιλαμβάνεται ότι μόνο σ' αυτές τίθεται πρόβλημα σχετικό με τη συνάντηση. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια μπορεί κάποιος να προσδιορίσει το σκοπό της αγωγής με την έννοια της μόρφωσης (*Bildung*). Έτσι όπως αυτή η έννοια διαμορφώθηκε κατά τους χρόνους των Γερμανών κλασικών, με τον Herder, Goethe, Humboldt κ.ά. και επιδρά μέχρι σήμερα, κατανοεί κάποιος τη σταθερή και αρμονική αναδίπλωση όλων των δυνάμεων που βρίσκονται μέσα στον άνθρωπο και των ικανοτήτων του. Αυτή η πολύπλευρη-αρμονική αναδίπλωση (*allseitig-harmonische Entfaltung*) επιτυγχάνεται όμως μόνο με την κατά το δυνατόν πλουσιότερη εμπειρία διαφορετικού είδους δυνατοτήτων, ώστε με την ενασχόληση με αυτές να αναφύει κι εκείνη με φορά από μέσα προς τα έξω, πέρα από τους τυχαίους περιορισμούς της ιδιαίτερης ατομικότητας. Επομένως πρόκειται για το εξής: να γίνει γνωστός ολόκληρος ο πλούτος αυτού που δημιούργησε το ανθρώπινο πνεύμα και να αφομοιωθεί. Αναγκαστικό η μόρφωση στοχεύει όσο το δυνατό προς την πολυπλευρότητα (*Vielseitigkeit*) και τη σφαιρικότητα (*Abrundung*).

Σε αντίθεση προς αυτά, με την έννοια της συνάντησης υπεισέρχεται κάτι το εντελώς νέο, δηλ. η υπαρξιακή προοπτική. Όλη η μόρφωση εμφανίζεται από αυτή τη σκοπιά ως κάτι το μη δεσμευτικό, το εντελώς παιδιάστικο. Για πρώτη φορά με τη συνάντηση γίνεται διείσδυση στην περιοχή του μη δεσμευτικού. Για πρώτη φορά κατ' αυτή, κερδίζεται μια σχέση απόλυτη, που συλλαμβάνει το αντικείμενο στο σύνολο των αξιώσεών του και που συγκλονίζει κατάβαθα τον άνθρωπο. Γιατί, όταν πρόκειται για τη συνάντηση, τότε αλλάζει αμέσως ολόκληρη η σχέση προς τον κόσμο του πνεύματος. Όσα μέχρι τώρα τραβούσαν το ενδιαφέρον, το πλήθος των μορφών, όλος ο πλούτος του κόσμου του πνεύματος, χάνουν το βάρος τους. Η συνάντηση είναι αναγκαστικά μονόπλευρη (*einseitig*). Όταν πρόκειται για συνάντηση με μια από τις μεγάλες μορφές της ιστορίας ή της λογοτεχνίας, τότε εξαφανίζονται αναγκαστικό όλες οι άλλες. Η μία αποκλείει τις άλλες. Δεν μπορεί κάποιος με την ίδια ένταση να αγαπά τον Goethe και τον Hölderlin. Η συνάντηση εξαναγκάζει οπωσδήποτε τον άνθρωπο να διαλέξει ανάμεσα στις δυνατότητες και να αποφασίσει υπέρ της μιας και κατά της άλλης. Ο

άνθρωπος είναι ριγμένος μέσα στη σύγκρουση των δυνατοτήτων και πρέπει να αποφασίζει. Για πρώτη φορά όμως, κατά τη διάρκεια αυτής της απόφασης, συγκρούεται με την ύστατη στερεότητα της ύπαρξής του, που απέναντί της κάθε διαδικασία μόρφωσης μένει απλώς προεισαγωγική.

Μια αγωγή που παίρνει στα σοβαρά την αποστολή της πρέπει επομένως να καθοδηγεί τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο προς μια τέτοια αποφασιστική συνάντηση με τις μορφές του κόσμου του πνεύματος. Γι' αυτό πρέπει και κάθε μάθημα να μένει προσανατολισμένο προς αυτή την κατεύθυνση. Ακριβώς όμως εδώ προκύπτει ταυτόχρονα η εξής δυσκολία: Η συνάντηση, όπως όλα τα υπαρξιακά γεγονότα, δεν μπορεί να προγραμματιστεί. Έρχεται απρόοπτα και απρόβλεπτα σε μια τυχαία στιγμή. Ο δάσκαλος με καμιά τεχνική του μαθήματος δεν μπορεί, επειδή το θέλει, να οδηγήσει σ' αυτή. Αυτός μπορεί μόνο να την προετοιμάσει, να αφυπνίσει την κατανόηση της σημασίας της και με σωφροσύνη να προσπαθήσει να τη συλλάβει, όπου έχει εμφανιστεί, αλλά δεν επιτρέπεται επίσης να γίνεται ανυπόμονος, όταν αυτή δεν παρουσιάζεται. Και πράγματι, επειδή μέσα σε μια σχολική τάξη δεν συμβαίνει η συνάντηση σε όλους τους μαθητές την ίδια χρονική στιγμή και σχετικά με το ίδιο αντικείμενο, δεν μπορεί η συνάντηση να είναι άμεσος σκοπός του μαθήματος. Το μάθημα μπορεί να μεταδώσει συνηθισμένες γνώσεις και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μια ενδεχόμενη συνάντηση. Επομένως, το αν και πότε θα επακολουθήσει συνάντηση, δεν υπόκειται πλέον στη δύναμη του δασκάλου. Παρόλα αυτά όμως, η πραγματική συνάντηση είναι απόλυτα αναγκαία, όταν οφείλει κάποιος να έρθει σε γνήσια εσωτερική σχέση με τον κόσμο του πνεύματος. Χωρίς αυτήν κάθε μόρφωση μένει πράγματι απλό, μη δεσμευτικό παιχνίδι.

Μ' αυτό τον τρόπο όμως δεν υποτιμάται η μόρφωση, μόνο χάνει την πρόταξή της ως καθοδηγητικός σκοπός της αγωγής και εντάσσεται στη σωστή της θέση, σε μια βαθύτερα θεμελιωμένη αντίληψη για τον άνθρωπο, Σ' αυτήν προκύπτει ανάμεσα στη μόρφωση και τη συνάντηση μια σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. Χωρίς την πλατιά μόρφωση μένει η κάθε μια συνάντηση τυχαία. Επομένως πρέπει το μάθημα να αναπτύξει τις γνώσεις σε όλο τους το πλάτος και κατά τη διεξαγωγή του να διευρύνει τα πλαίσια της αντίληψης, που μέσα της πραγματικά, για πρώτη φορά, μπορεί να επιτευχθεί η πλήρης συνάντηση. Από την άλλη πλευρό όμως, όλες οι γνώσεις της μόρφωσης μένουν επιφανειακές και σε τελευταία ανάλυση ασήμαντες, αν δεν έχουν φθάσει, τουλάχιστον σε κάποιο τομέα, στη γνήσια συνάντηση, που ταραάζει τον άνθρωπο στον εσώτατο πυρήνα του και που τον εξαναγκάζει να αλλάξει ολόκληρη τη ζωή του.

Έτσι η έννοια της συνάντησης περιγραφεί με ιδιαίτερη σαφήνεια την περιοχή που η οζύτερη υπαρξιακή εμπειρία εισβάλλει στην παιδαγωγική σκέψη και εξαναγκάζει σε μια αποφασιστική ριζοσπαστική αντιμετώπιση των μέχρι τώρα αντιλήψεων.¹⁴

¹⁴ Για την αφύπνιση (Erweckung) σαν ασταθή μορφή της αγωγής πρβλ.: BOLLNOW, Existenzphilosophie und Pädagogik, όπου παραπάνω, σ. 42 κ.ε.