

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

μετάφραση Μαρίας και Κώστα Βαϊνά

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ ΑΘΗΝΑ 1986

Τίτλος του πρωτοτύπου: Otto Friedrich Bollnow, Anthropologische Pädagogik, Tamagawa University Press, Tokyo, Japan 1973².

Copyright© TAMAGAWA UNIVERSITY PRESS, Tokyo, Japan Copyright © 1986 για την ελληνική γλώσσα για όλο τον κόσμο: Κ. Μ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Σόλωνος 71, 106 79 Αθήνα

Απαγορεύεται χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη η αναδημοσίευση άρθρων, περικοπών και περιλήψεων του βιβλίου, η εκτέλεση φωτοαντιγράφων και φωτοτυπιών, η μετάδοση διά συστήματος Euronet και κάθε μέσου πληροφορικής, έστω και μιας σελίδας.

Αφιερώνουμε τη μετάφραση στους δασκάλους μας: Inge Birk, Klaus Giel και Hans-Martin Schweizer, ενσαρκωτες της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ*

Vorwort zur griechischen Übersetzung	5
Πρόλογος στην ελληνική μετάφραση	6
Πρόλογος της πρώτης έκδοσης στην Ιαπωνία	7
Πρόλογος της δεύτερης έκδοσης στη γερμανική γλώσσα	8
1. Ιστορική ανασκόπηση - Η γερμανική παιδαγωγική στο πρώτο τρίτο του 20ού αιώνα	9
1. Η φιλοσοφία της ζωής	9
2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Reformpädagogik)	10
3. Η φιλοσοφία των θεωρητικών επιστημών (Philosophie der Geisteswissenschaften)	14
4. Η πολιτιστική παιδαγωγική (Kulturpädagogik)	16
5. Η φαινομενολογία (Phänomenologie)	18
2. Ο ανθρωπολογικός τρόπος θεώρησης στην παιδαγωγική	20
1. Το ιστορικό υπόβαθρο της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας	20
2. Η θεμελίωση της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας από τον Scheler και τον Plessner	21
3. Οι μεθοδολογικές αρχές (Die methodischen Prinzipien)	22
α) Η ανθρωπολογική αναγωγή (Die anthropologische Reduktion)	23
β) Η αρχή-Όργανο (Das Organon-Prinzip)	24
γ) Η ανθρωπολογική ερμηνεία των επιμέρους φαινομένων (Die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene)	25
δ) Πρώτα παραδείγματα	26
4. Η μεταφορά αυτού του τρόπου θεώρησης στην παιδαγωγική	27
5. Οι δύο έννοιες της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας	29
3. Η επιδεκτικότητα του ανθρώπου για αγωγή	32
1. Η ανάγκη για την αγωγή	32
2. Ο άνθρωπος ως πολιτιστικό ον	32
3. Η αγωγή των ηλικιωμένων	33
4. Η συναρτησιακή αγωγή	35
4. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα	36
1. Η έννοια της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας	36
2. Το συναίσθημα της ασφάλειας στην πρώτη παιδική ηλικία	36

* Die im Inhaltsverzeichnis und in der Kopfzeile angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Internet-Ausgabe. Die Seitenzahlen der griechischen Erstausgabe sind in [...] in den fortlaufenden Text eingefügt.

3. Η χαρούμενη διάθεση του παιδιού 38
4. Η αγάπη και η εμπιστοσύνη του παιδαγωγού 40
5. Η υπομονή 42
5. Οι ααταυείς μορφές της αγωγής (Die unstetigen Formen der Erziehung) 43
 1. Η τεχνολογική και η οργανολογική αντίληψη 43
 2. Η υπαρξιακή φιλοσοφία (Die Existenzphilosophie) 44
 3. Οι, συνέπειες για την Παιδαγωγική 46
 4. Η συνάντηση (Die Begegnung) 48
 5. Η σημασία της συνάντησης για την Παιδαγωγική 49
6. Η κρίσιμη κατάσταση και η νέα αρχή 52
 1. Η κρίσιμη κατάσταση 52
 2. Η νέα αρχή 53
 3. Η κριτική του πολιτισμού (Die Kulturkritik) 54
 4. Η επαναφορά προς την πηγαιότητα ως χρέος της αγωγής 55
7. Η υπέρβαση του υπαρξισμού 58
 1. Η αναγκαιότητα της υπέρβασης του υπαρξισμού 58
 2. Η εμπιστοσύνη στον κόσμο 59
 3. Ο ρόλος του λογικού 60
8. Ανθρωπολογική θεώρηση του χώρου 62
 1. Το σπίτι ως τόπος που εμπνέει σιγουριά 62
 2. Η εσωτερική τάξη του σπιτιού 65
 3. Η κατοίκηση (Das Wohnen) 66
 4. Οι απαιτήσεις του εξωτερικού χώρου 67
 5. Η εξόρμηση στα πλάτη του κόσμου 68
 6. Η αναγκαιότητα της ισορροπίας 69
 7. Η εμπιστοσύνη προς τον κόσμο 70
9. Ανθρωπολογική θεώρηση του χρόνου 72
 1. Η εναρμόνιση με το κύλισμα του χρόνου 72
 2. Οι διάφορες μορφές της πλήρωσης 73
 3. Η αντιμετώπιση του παρελθόντος 75
 4. Ο προ-σχεδιασμός του μέλλοντος 76
 5. Η ελπίδα (Die Hoffnung) 78
 6. Παιδαγωγικές προεκτάσεις 79

10. Ανθρωπολογική θεώρηση της γλώσσας 81
 1. Η γλώσσα ως θεώρηση του κόσμου 81
 2. Οι συνέπειες στην παιδαγωγική 82
 3. Η δύναμη της λέξης που ειπώθηκε 83
 4. Η αγωγή προς το διάλογο 86
11. Η αγωγή προς αυτόνομη κρίση 89
 1. Η αγωγή ως προσαρμογή στην υπάρχουσα κοινωνία 89
 2. Η κριτική ικανότητα 90
 3. Η αγωγή προς την κριτική ικανότητα 92
12. Συστηματικές τελικές παρατηρήσεις 94
 1. Η διεύρυνση του παιδαγωγικού προβλήματος 94
 2. Ο επιστημονικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής 95
 - α) Η περιγραφή (Die Beschreibung) 96
 - β) Η προ-κατανόηση (Das Vorverständnis) 96
 - γ) Η σχέση προς την εμπειρική έρευνα 97
 3. Αξίες και κανόνες 99
 - α) Το πρόβλημα της ανεξαρτησίας από τις αξίες as Problem der Wertfreiheit) 99
 - β) Οι οδηγίες για την πράξη 99
 4. Τα ανοιχτά ερωτήματα 101
- Επίμετρο - Η ανθρωπολογική Παιδαγωγική και η εικόνα του ανθρώπου 104
- Στοιχεία για το συγγραφικό έργο του Otto Fr. Bollnow 106

Vorwort zur griechischen Übersetzung

Dieser Versuch einer philosophisch orientierten Pädagogik geht auf die Anregung Kuniyoshi Obaras zurück, des verdienstvollen Vorkämpfers der Reformpädagogik in Japan und Begründers der Tamagawa-Schule und -Universität. Er forderte mich auf, meine Gedanken zur Pädagogik, wie ich sie in Gastvorlesungen vor seinen Studenten entwickelt hatte, in einem von der Tamagawa University Press zu verlegenden Buch in einfacher und verständlicher Form zusammenfassend darzustellen.

Herkommend von der geschichtlichen Lebensphilosophie Wilhelm Diltheys, aber auch entscheidend beeinflusst von der Existenzphilosophie Martin Heideggers, sah ich in der philosophischen Anthropologie in der Form, wie sie von Helmuth Plessner entwickelt war, die Möglichkeit einer die Gegensätze übergreifenden Neubegründung der Philosophie. Ich habe diese in meinen verschiedenen Arbeiten nach der methodischen Seite in bestimmten Prinzipien schärfer zu fassen und nach der inhaltlichen Seite durch die Behandlung der verschiedenen Aspekte (Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Sprachlichkeit u.s.w.) zu einem umfassenden Bild des menschlichen Lebens auszuweiten versucht.

Diese Gedanken erwiesen sich zugleich von einer unmittelbaren, bis in die täglichen Praxis hineinreichenden Fruchtbarkeit für die Pädagogik. Das anthropologische Grundprinzip, das nach der Funktion des einzelnen Phänomens im Ganzen des menschlichen Lebens fragt, erlaubt es, vieles besser und tiefer zu begreifen, als man es bisher zu sehen gewohnt war.

Bei der Ausarbeitung dieses Buchs stellte ich zu meiner Freude fest, dass sich die verschiedenen im Lauf der Jahre entstandenen Arbeiten, Aufsätze und Bücher, so verschieden auch die Themen waren, mit denen sie sich befassten, doch zwanglos zu einem systematischen Ganzen zusammenfügten, das ich, wenn man den Begriff der Anthropologie in dem hier gemeinten philosophischen Sinn versteht, als das einer anthropologischen Pädagogik bezeichnen möchte.

Um einem in einem andern Kulturkreis beheimateten Leser das Verständnis zu erleichtern, schien es mir notwendig, einen kurzen Überblick über die Entwicklung der deutschen Pädagogik im frühen 20. Jahrhundert vor auszuschicken, der bis zu dem Zeitpunkt hinführt, an dem ich mit meinen ersten Arbeiten begonnen habe.

Diese Darstellung hat sich auch in den Übungen bewährt, die Prof. Dr. Hans-Martin Schweizer im Rahmen des Fortbildungs-Seminars für griechische Lehrer in Deutschland an der Pädagogischen Hochschule Esslingen abgehalten hat. Aus dem lebhaften Interesse, das sie hier gefunden hat, entstand der Plan einer griechischen Übersetzung, um diese Gedanken auch griechischen Lehrern im Mutterland nahezu- [7/8] bringen. Ich danke Herrn Konstantinos und Frau Maria Vainas, die ich in langer geduldiger Arbeit den Anstrengungen einer solchen Übersetzung unterzogen haben. Ich danke aber auch Herrn Schweizer, 'er die Übersetzung durch die ganze Zeit ihrer Ausarbeitung mit verständnisvollem Rat begleitet hat. Ich danke aber auch der Tamagawa University Press, die bereitwillig die Zustimmung zu dieser griechischen Übersetzung gegeben hat.

Ich hoffe, dass dieses kleine Buch auch in Griechenland freundliche Leser findet und zu seinem bescheidenen Teil dazu beiträgt, das Interesse an einer solchen philosophisch-anthropologischen Pädagogik zu wecken.

T'übingen, im April 1985

Otto Friedrich Bollnow

Πρόλογος στην ελληνική μετάφραση

Αυτή η προσπάθεια για μια φιλοσοφικά προσανατολισμένη παιδαγωγική ξεκινά από την παρότρυνση του Kuniyoshi Obara, του άξιου πρωτεργάτη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ιαπωνία και ιδρυτή της Σχολής Tamagawa και του Πανεπιστημίου Tamagawa. Αυτός με παρακίνησε να διατυπώσω τις απόψεις μου σχετικά με την παιδαγωγική, όπως τις είχα αναπτύξει στους φοιτητές του ως επισκέπτης καθηγητής, συνοπτικά, με πιο απλή και πιο κατανοητή μορφή σε ένα βιβλίο, που θα εξέδιδε το Πανεπιστήμιο Tamagawa.

Προερχόμενος από την ιστορική φιλοσοφία της ζωής του Wilhelm Dütthey, αλλά και επηρεασμένος αποφασιστικά από την υπαρξιακή φιλοσοφία του Martin Heidegger, είδα στη φιλοσοφική ανθρωπολογία, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε από τον Helmuth Plessner, τη δυνατότητα μιας νέας, πέρα από τις αντιθέσεις, θεμελίωσης της φιλοσοφίας. Προσπάδησα με τις διάφορες εργασίες μου να τη συλλάβω σαφέστερα από πλευράς μεθοδολογικής με ορισμένες αρχές, και να τη διευρύνω από πλευράς περιεχομένου προς μια συνολική εικόνα της ανθρωπίνης ζωής, μελετώντας τις διάφορες όψεις (χρονικότητα, τοπικότητα, γλωσσι-κότητα κλπ.).

Αυτές οι σκέψεις αποδείχτηκαν ταυτόχρονα άμεσα καρποφόρες για την παιδαγωγική, αφού διέπουν την καθημερινή πράξη. Η βασική ανθρωπολογική αρχή, που σύμφωνα μ' αυτή από τη λειτουργία του επιμέρους φαινομένου γίνεται προβληματισμός για την ανθρωπινή ζωή στο σύνολο της, επιτρέπει πολλά να συλλαμβάνονται καλύτερα και βαθύτερα, απ' ό,τι μέχρι τώρα συνήθως αντιμετωπιζόνταν.

Τελειώνοντας αυτό το βιβλίο με χαρά μου διαπίστωσα, ότι οι διάφορες εργασίες, μελέτες και βιβλία μου, που συγγράφηκαν καθώς τα χρόνια περνούσαν και που διέφεραν επίσης πολύ μεταξύ τους και ως προς τα θέματα, που σ' αυτό αναφέρονταν, παρόλα αυτά αυξενγνύονται αβίαστα σε ένα συστηματικό όλο, που θα επιθυμούσα να χαρακτηρίσω ως αυτό μιας Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής (Anthropologische Pädagogik), εφόσον γίνεται αντιληπτός ο όρος της ανθρωπολογίας με τη φιλοσοφική έννοια, που εδώ έχουμε υπόψη.

Για να διευκολύνω την κατανόηση ενός αναγνώστη, που ζει στην πατρίδα του σ' ένα διαφορετικό πολιτιστικό κύκλο, θεώρησα αναγκαίο να προτάξω μια σύντομη ανασκόπηση της εξέλιξης της παιδαγωγικής στη Γερμανία στις αρχές του 20ού αιώνα, που φτάνει μέχρις εκείνη την εποχή, που άρχισα εγώ με τις πρώτες μου εργασίες.

Αυτή η παρουσίαση αναλύθηκε επίσης και στις παραδόσεις, που έκανε ο καθηγητής Hans-Martin Schweizer μέσα στα πλαίσια του Σεμι-νάριου Επιμόρφωσης Ελλήνων Δασκάλων στη Γερμανία, στην Παιδαγωγική Σχολή του Esslingen. Από τη ζωνήρή απήχηση, που αυτή βρήκε εκεί, γεννήθηκε η ιδέα για μια ελληνική μετάφραση, έτσι ώστε αυτές οι σκέ- [9/10] ψεις να φτάσουν και στους Έλληνες αναγνώστες στην πατρίδα τους. Ευχαριστώ τον κ. Κωνσταντίνο και την κ. Μαρία Βαϊνά, που με μακρόχρονη υπομονετική εργασία υποβλήθηκαν στους κόπους μιας τέτοιας μετάφρασης. Αλλά επίσης ευχαριστώ και τον κ. Schweizer, που παρακο-λουδούσε τη μετάφραση καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας της με τη γεμάτη κατανόηση καδοδήγησή του. Ευχαριστώ επίσης και τις πανεπιστημιακές εκδόσεις Tamagawa, που οικειοδελώς έδωσαν τη συγκατάθεση γι' αυτή την ελληνική μετάφραση.

Ελπίζω, ότι αυτό το μικρό βιβλίο θα βρει και στην Ελλάδα πρόθυ-μους αναγνώστες και ότι από την πλευρά του θα συμβάλει στο να κινήσει το ενδιαφέρον για μια τέτοια φιλοσοφικό-ανθρωπολογική παιδαγωγική.

Τυβίγγη, Απρίλης του 1985

Otto Friedrich Bollnow

Πρόλογος της πρώτης έκδοσης στην Ιαπωνία

Όταν ο κύριος δρ. Obara στην επίσκεψη μου στη Σχολή και στο Πανεπιστήμιο Tamagawa με παρακάλεσε να συμβάλω στην εκεί εκδιδόμενη σειρά παιδαγωγικών συγγραμμάτων, πολύ προβληματίστηκα με ποιο τρόπο da μπορούσα καλύτερα να ανταποκριθώ σ' αυτή την τιμητική πρόσκληση. Το βάρος των προηγούμενων τόμων αυτής της σειράς με έκανε να διστάζω. Μια μελέτη, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί από τις συνεχείς επιστημονικές μου προσπάθειες και συγκεκριμένα μια εργασία αναφερόμενη στην αγωγή για τη σωστή συμπεριφορά προς τον χρόνο, μου φάνηκε πως ήταν γι' αυτό το σκοπό ακατάλληλη, αφού μάλιστα έπρεπε σ' αυτή να παραπέμπω συνέχεια σε άλλες εργασίες δύσκολα προσιτές στον Ιάπωνα αναγνώστη. Μου φάνηκε καλύτερο να καταλήξω σε μια συστηματικά θεμελιωμένη συνολική παρουσίαση.

Γι' αυτό το λόγο προσπάθησα σε ένα είδος γενικής αυτοπαρουσία-σης να εκθέσω συνοπτικά τους καρπούς των διαφόρων εργασιών μου στην παιδαγωγική, να αναφερθώ στο κάθε θέμα σύντομα και διαπίστωνα πως, παρά τα διαφορετικά θέματα και παρά τους διαφορετικούς χρόνους προέλευσης τους, που είναι κατανεμημένοι σε μια ολόκληρη ζωή, παρόλα αυτά έχουν μια εσωτερική ενότητα και ταξινομημένα με το σωστό τρόπο φτιάχνουν ένα σύνολο. Αν και έχω σαφή συνείδηση της ανεπάρκειας των προσπαθειών μου και με πόνο αισθάνομαι, πόσο αυτές μένουν λειψές απέναντι στις μεγάλες προσταγές της παιδαγωγικής, όμως χάρηκα πράγματι, που διαπίστωνα κατά την ανασκόπηση και για δική μου έκπληξη, πώς το ένα θέμα ταίριαζε στο άλλο και οικοδομούσε κάτι σαν ένα μικρό σύστημα. Η σκέψη για μια παιδαγωγική ανθρωπολογία μου φάνηκε γι' αυτό σαν το καθοριστικό σημείο, που μ' αυτό συσχετίζονται τα επόμενα κεφάλαια.

Προτάσσω μια σύντομη «ιστορική ανασκόπηση», που έχει σκεπτό με λίγες γραμμές να παρουσιάσει την εξέλιξη της γερμανικής παιδαγωγικής τον 20ό αιώνα μέχρι τη στιγμή, που σαν νέος υφηγητής ξεκίνησα με τις δικές μου εργασίες. Προσφέρει κατά κάποιο τρόπο το έδαφος, που πάνω σ' αυτό αργότερα προέκυψαν οι δικές μου προσπάθειες.

Αφιερώνω αυτό το μικρό σύγγραμμα στη Σχολή Tamagawa, με την ευκαιρία του εορτασμού για την 40στή επέτειο της ίδρυσης της, σαν δείγμα ευγνωμοσύνης για την τιμή που μου έκανε το 1966, να με κηρύξει επίτιμο καθηγητή της.

Τυβίγγη, την άνοιξη του 1969

Otto Friedrich Bollnow

Πρόλογος της δεύτερης έκδοσης στη γερμανική γλώσσα

Αυτή η εργασία ήταν αρχικά μια βιασμένη σύννοψη των διαφόρων παιδαγωγικών εργασιών μου, προορισμένη για τον Ιάπωνα αναγνώστη και da χρησίμευε μόνο σα βάση για τη μετάφραση στην ιαπωνική γλώσσα. Για τούτο και προσπάθησα να συνοψίσω τις βασικές σκέψεις καθενός συγγραμματος σε ένα σύντομο κάθε φορά κεφάλαιο. Το ότι σ' αυτή ξανακαταπιάστηκα με προηγούμενες εργασίες χωρίς να στηρίζομαι και σε διατυπώσεις τους, αλλά και το ότι έπρεπε να ανατρέξω και σ' αυτές, κάθε φορά που ήθελα να αναφερθώ με ακρίβεια, είναι δικαιολογημένο από τη φύση αυτής της εργασίας. Ομως αυτό που εδώ είναι ένα δεδομένο αυτονόητο, δημιουργεί μια δυσκολία για το Γερμανό αναγνώστη, που γνωρίζει κιόλας από προηγούμενα κείμενα τις εδώ συνοψιζόμενες σκέψεις. Παρόλα αυτά πιστεύω, ότι αυτή η σύννοψη διατηρεί και γι' αυτόν την αξία της, αφού εδώ γίνεται εμφανής από την άποψη της ανθρωπολογικής θεώρησης η εσωτερική ενότητα των μέχρι τώρα διεσπαρμένων. Και μια τέτοια εσωτερική ενότητα ελπίζω, ότι μπορώ να δείξω πραγματική. Αυτό δεν είναι ένα αποστρογγυλωμένο σύστημα μιας ανθρωπολογικής παιδαγωγικής, αλλά η σύννοψη από μερικά της κεφάλαια, που τα επεξεργάστηκα με άλλους, συμπληρωμένα με ένα σύντομο σκίτσο της γενικής εξέλιξης, που στα πλαίσια της εντάσσονται αυτές οι σκέψεις.

Για τη δεύτερη έκδοση λίγα μπόρεσα να αλλάξω. Για να κερδίσω χώρο για μερικές επεκτάσεις στις παιδαγωγικές, συντομεύτηκαν σε μερικά σημεία οι εισαγωγικές φιλοσοφικές θεωρήσεις. Αντίθετα, στο τέλος διαπλατύνθηκαν κάπως οι μεθοδολογικές διακρίσεις, για να γίνει πιο ευδιάκριτη με την άρση των παρανοήσεων η εδώ αντιπροσωπευόμενη θέση. Αντίθετα, μου φάνηκε πως είναι έκφραση ευγνωμοσύνης, τουλάχιστο στις σημειώσεις, να αναφερθώ σ' εκείνες τις εργασίες μαθητών και συνεργατών μου, που σχετίζονται με τον εδώ αναπτυσσόμενο κύκλο ιδεών και που έπαιζαν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση τους.

Ο ισχυρά υποκειμενικός χαρακτήρας του βιβλίου δικαιολογείται από τον προβληματισμό του και δεν θα παραμεριστεί ακόμα και σε μια νέα επεξεργασία. Είναι η προσπάθεια, που προέκυψε από μια συγκεκριμένη αφορμή για μια λογοδοσία. Εργασίες άλλων ερευνητών ελήφθη-καν υπόψη, μόνο όσο αυτές κρίθηκαν αναγκαίες για την κατανόηση του συνόλου.

Τυβίγγη, καλοκαίρι του 1972

Otto Friedrich Bollnow

1. Ιστορική ανασκόπηση

Η γερμανική παιδαγωγική στο πρώτο τρίτο του 20ού αιώνα

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 20ου 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- [13/14] nuzio, για να ονομάσω μόνο μερικούς, κατέχονταν τουλάχιστο στη νεότητα 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 γνώρισμα 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

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

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 δημιουργικότητα 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 «ανη-θικότητα», 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 δυνάμεων 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' [14/15] 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

² FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. Bd. 6, S. 157.

³ FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. Bd. 6, S. 24

⁴ FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. Bd. 6, S. 16.

⁵ FRIEDRICH NIETZSCHE: Werke. Oktavausgabe. Bd. 6, S. 30

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 αντιπροσωπευτικό.

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 αυθυπόστατη, 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 [15/16]

Αυτές οι ελπίδες εν τω μεταξύ διαψεύστηκαν ριζικά. Τόσο πολλές καταστροφές πέρασαν από πάνω μας στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα και τόσα βάραθρα ανθρώπινης βαναυσότητας 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 παρουσίασης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης βρίσκεται δικαιολογημένα ο κύριος ιδρυτής του σχολείου εργασίας (*Arbeitsschule*) 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

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. 2η 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 RÖCHE. Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim "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 VEEN-BOSSE. 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.

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 προέβλεπε 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 *Erziehung* σε άμεση συνάρτηση με μια ολοκληρωμένη μόρφωση του *charakter*. Γι' αυτό και η συνεργασία περισσότερων 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 χάρη 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 αρχή του αιώνα μας εμψύχωσε 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 λανί)ασμένες 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 εμφανή 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 δασκάλους 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 (*Volkshochschulen*), που ξεκίνησαν από την προσπάθεια να διευρύνουν σε πλα- [17/18] τερους 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 κοντό 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 ενότητα της είχε ξεπεράσει τους κοινωνικούς και ταξικούς φραγμούς, με το «Εσυ», 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 απελευθέρωση 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

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

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 [18/19] 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.ό.), 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 εξυνώσουν 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. [19/20]

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, αναλύοντας τη στα πιο μικρά απλά της στοιχεία και απ' αυτά μετά με συνθετική εποικοδόμηση, με τη βοήθεια κατ' αρχήν υποθετικό παραδεκτών και εν στήθερα επαληθευμένων από την εμπειρία νόμων, αφήνουμε να επανασυ-γκροτηθεί το σύνολο. Στην ψυχική ζωή όμως, δεν υπάρχει κανένα τέτοιο απλό στοιχείο, γιατί ήδη η πιο μικρή ενότητα, που

¹¹ NOHL, όπου αναφέρθηκε, -σ. 99.

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

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

χαρακτηρίστηκε από τον Dilthey ως «βίωμα» ("Erlebnis"), είναι καθαυτό ένα διαρθρωμένο σύνολο. Αρα δεν χρειάζεται να προσπαθούμε με πολύ κόπο να εξηγήσουμε 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-innen-her-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 βοήθεια 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-υποκειμενικό 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 απ' τον Nietzsche. [20/21]

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 *χαῖας>γ'* 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 *στυλμασσία*, 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.

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

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

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

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

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 εκπρόσωποι της έκαναν την αποφασιστική στροφή που μόλις τώρα αναφέρθηκε, να υποβοηθούν, με την εισαγωγή στο αντικειμενικό πολιτισμό, τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να ανελίζει 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 συναισθήματα 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- [21/22] 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 συναφιών. 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 επίδραση της το συνολικό σύστημα αξιών του συγκεκριμένου ανθρώπου. Ο Spranger ονομάζει «μορφές ζωής» ("Lebensformen") τους ιδεατούς τυπικούς χαρακτήρες που

¹⁸ GEORG KERSCHENSTEINER. Theorie der Bildung. 1926.

¹⁹ NOHL, όπου αναφέρθηκε, σ. 265.

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 Juge-dalters"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 απόκτηση 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 εκπρόσωποι 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 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 έπαιζαν 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

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 seinei Folgerungen für die Schulorganisation. 9η έκδοση. München 1959.

²³ HERMAN NOHL. Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig 1927

²⁴ Από τον SPRANGER παράβλεπε π.χ.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung Allgemeinbildung (1918), τώρα στο: Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Tübingen und Heidelberg 19.70, 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.

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 πειστικό 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, ήταν 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 σύνολο της και έτσι κατέπνιξε την επόμενη εξέλιξη. Για πρώτη φορά, πολύ *agynōxqa* και κάτω από πολύ αλλαγμένες συνθήκες, μπόρεσε αυτή η συζήτηση να επαναληφθεί, μετά το 1945. [23/24]

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 απριορισμού. 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, αδογμάτιστη 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

²⁶ Για επιμέρους παρουσιάσεις παράβλεπε τις διδακτορικές διατριβές στο Tübingen ERNST OTT. *Monographie über die Zeitschrift "Die Erziehung" 1925-1933. Ein Beitrag zu Pädagogik der späten Weimarer Zeit.* 1971. MANFRED SALLER. *Die Begriffe Diensi Sachgerechtigkeit, Bildung und Begegnung in der Pädagogik Romano Guardinis.* 1965 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.

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.

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 [24/25] 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 τοποθετήσοι,ϊμε το δικό μας ειδικό θέμα. [25/26]

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

³⁰ MARTINUS J. LANGEVELD. Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 1951, σ. 14 Πρβλ. ERICH WASEWA. Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eire Einführung in M. J. Langevelts anthropologisches Denken. Διδακτορική διατριβή Tübingen 1971.

2. Ο ανθρωπολογικός τρόπος θεώρησης στην παιδαγωγική

1. Το ιστορικό υπόβαθρο της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας

Αν και η φιλοσοφική ανθρωπολογία ως ιδιαίτερος κλάδος της φιλοσοφίας δημιουργήθηκε για πρώτη φορά κάτω από ορισμένες συνθήκες της ιστορίας του πνεύματος, στην πρώτη 20ετία του αιώνα μας, ο προβληματισμός της γνωρίζει μια μακρόχρονη προΐστορία. Αφότου υπήρχαν άνθρωποι, η απειλή του θανάτου και της μοίρας τους ξανάφερνε πάντα μπροστά στο ερώτημα για το νόημα της ύπαρξης τους. Έτσι υψώνεται κιόλας στους ψαλμούς η πικρή κραυγή: «Τι είναι ο άνθρωπος, που Εσύ (Θεέ) τον θυμάσαι!»¹ Παρόμοια είναι επίσης η προσταγή του Δελφικού Θεού: «Γνώρισε τον εαυτό σου!», που θεωρήθηκε τότε από τον Σωκράτη ως το βασικό φιλοσοφικό ερώτημα, αρχέγονη προτροπή για την κατανόηση της θνητότητας: Ανθρώπε, σκέψου, ότι πρέπει να πεθάνεις!² Και έτσι το πράγμα συνεχίζεται, για να δώσω μόνο ένα παράδειγμα, μέχρι το ερώτημα του Kant: «Τι είναι ο άνθρωπος;», που το έθεσε ως θεμελιώδες φιλοσοφικό ερώτημα πλάι, ή καλύτερα πάνω, από τα τρία άλλα ερωτήματα: «Τι μπορώ να γνωρίζω; Τι οφείλω να πράττω; Τι μπορώ να ελπίζω;»³

Αλλά το ότι ακριβώς σ' αυτή την εποχή, στην πρώτη 20ετία του αιώνα μας, η φιλοσοφική ανθρωπολογία εμφανίζεται ως έκφραση των ιδιαιτέρων προβλημάτων της και διαμορφώνεται σε ένα ξεχωριστό κλάδο της φιλοσοφίας, εξαρτάται ακόμη από ειδικούς λόγους. Ιδίως τρεις από αυτούς τους λόγους μου φαίνονται σημαντικοί:

(1) Η θέση του λόγου ως το άριστο χαρακτηριστικό της ουσίας του ανθρώπου, ο παλιός του ορισμός ως *animal rationale*, αμφισβητείται κατά το δεύτερο μισό του αιώνα. Ιδιαίτερα οι εκπρόσωποι της φιλοσοφίας της ζωής (πρβλ. σ. 13 κ.ε.) αντιτάχθηκαν στην καταπίεση των παραδοσιακών κανόνων στην κοινωνία, την τέχνη, την επιστήμη κλπ. και τόνισαν απέναντι σ' αυτές το αναφαίρετο δικαίωμα της ζωής, που αναβλύζει δημιουργικό λαχταρώντας ελεύθερο ξάνοιγμα. Σχετικοποίησαν τις απαιτήσεις των αντικειμενικών αξιών, προβληματιζόμενοι σχετικά με τη λειτουργία, που αυτές έχουν να εκπληρώσουν στην ανθρώπινη ζωή στο σύνολο της. Η «Δεύτερη οπισθοδρομική θεώρηση» του Nietzsche για το «Όφελος και βλάβη της ιστορίας για τη ζωή»⁴ θα μπορούσε να αναφερθεί μόνο ως παράδειγμα μιας τέτοιας αναθεώρησης. Επίσης η γνώση εμφανίζεται ως μια πλάι στις άλλες, αλλά καθόλου ως δεσπόζουσα, λειτουργία. Αυτό που προηγουμένως κάπως ακαθόριστα, με ένα ορισμένο χαμηλό πανθεϊστικό τόνο, ονομαζόταν «ζωή», κατά βάθος αναφέρεται ήδη στον άνθρωπο και χρειάζεται μόνο σε πιο πεζή [26/27] γλώσσα να συγκεκριμενοποιηθεί ως «άνθρωπος», για να γίνει αντιληπτό ότι ο προβληματισμός της φιλοσοφίας της ζωής μετέπεσε από μόνος του στη _ φιλοσοφική ανθρωπολογία.

(2) Επιπλέον προστίθεται ένα επόμενο: Από την αρχή των Νέων Χρόνων το πρόβλημα της γνώσης κατείχε το επίκεντρο της όλης φιλοσοφίας. Οι δυο μεταξύ τους εχθρικές βασικές κατευθύνσεις, ο ορθολογισμός και ο εμπειρισμός συμφωνούσαν στον ίδιο αποφασιστικό σκοπό: ότι δηλ. Πριν κάποιος επιχειρήσει τη συγκρότηση ενός συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου, θα 'πρεπε πρώτα-πρώτα να ψάξει μια για πάντα για ένα σιγουρε μένο θεμέλιο, για να στήσει ύστερα ξεκινώντας απ' αυτό και προχωρώντας βήμα προς βήμα ένα σίγουρο σύστημα γνώσης. Αλλά όλες αυτές οι προσπθειες ναυάγησαν και καθώς ο 19ος αιώνας προχωρούσε,

¹ 8ος ψαλμός, V. 5.

² Πρβλ. WOLFGANG SCHADEWALDT. *Der Gott von Delphi und die Humanität* Pforzheim 1963.

³ IMMANUEL KANT. *Werke*. Εκδ. από τον E. Cassirer. 8ος τόμος, σ. 344.

⁴ NIETZSCHE. *Werke*. 1ος τόμος, σ. 297 κ.ε.

γινόταν πάντα τ ξεκάθαρο ότι κάθε τέτοια προσπάθεια είναι καταδικασμένη να ναυαγήσει γιατί η γνώση δεν υφίσταται καθ' εαυτήν, αλλά είναι ενταγμένη ως *ονγ*> κριμένη λειτουργία μέσα σε μια ευρύτερη περίσταση της ζωής. Η θεωρητική γνώση προκύπτει από ορισμένες ανάγκες της πρακτικής ζωής και παραμένει σε εξάρτηση από τα κατευθυντήρια ενδιαφέροντα της. Εξαρτάται αψυχικές διαθέσεις και συναισθήματα του πιο διαφορετικού είδους: όλησυνειδητή ψυχική ζωή προκύπτει από ένα ασυνείδητο πυθμένα της ψυχής και παραμένει δεμένη μ' αυτόν. Και μερικά άλλα ακόμη προστίθενται, ώστε να αποτελεί χρέος το να θεμελιωθεί εκ νέου η γνώση, μέσα σ' αυτή την ευρύτερη συνάφεια. Αυτό όμως είναι πάλι το αντικείμενο μιας φιλοσοφικής ανθρωπολογίας.

(3) Μ' αυτό τίγεται κιόλας ένα τρίτο: Οι διάφορες επιστήμες στις τελευταίες δεκαετίες έφεραν στο φως ένα τέτοιο πλήθος από νέες και πολλαπλά τρομακτικές γνώσεις για τον άνθρωπο, ώστε πολλές παραδοσιακές παραστάσεις τέθηκαν κάτω από αμφισβήτηση και δεν ήξερε κανείς, από πού " κρατηθεί. Για παράδειγμα, πλάι στα σκοτεινά υποστρώματα της ψυχής, πήρθαν στο φως με την ψυχανάλυση, θα μπορούσε κάποιος να φέρει στο ν του τις έρευνες του Köhler στους πιθήκους, που με την πιστοποίηση νοημοσύνης στα ζώα φάνηκαν ότι κλυδώνιζαν τελειωτικά την τρανταγμένη κιόλας από τον Δαρβινισμό προνομιούχα θέση του ανθρώπου. Έτσι ήταν κατάσταση που ο Scheler τότε συνόψισε στη διαπίστωση: «Το συνεχώς αυξανόμενο πλήθος των ειδικών επιστημών, που ασχολούνται με τον άνθρωπο, σκεπάζουν... πολύ περισσότερο την ουσία του ανθρώπου, παρά τη φωτίζουν... Έτσι μπορεί κανείς να πει, ότι σε καμιά εποχή της ιστορίας άνθρωπος δεν έχει γίνει τόσο προβληματικός, όσο στο παρόν».⁵ Μια ευρύ τερη αναθεώρηση είχε γίνει αναγκαία.

Μπροστά σ' αυτό το σκηνικό πρέπει να κατανοηθεί, πώς η ιδέα μιας φιλοσοφικής ανθρωπολογίας έγινε αντιληπτή ως μια θεωρία γύρω από τη ουσία του ανθρώπου, όπως αυτή διασαφηνίστηκε το 1928 από τον Scheler και τον Plessner, ως την απελευθερωτική διατύπωση, που μ' αυτήν μι< ανάγκη για πολύ καιρό ασαφής, έγινε τέλος καθαρά συνειδητή, και γι' αυτό αμέσως προσέκλυσε το γενικό ενδιαφέρον. [27/28]

2. Η θεμελίωση της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας *κατb* τον Scheler και τον Plessner

Την ίδια χρονιά, το 1928, δημοσιεύτηκαν από τον *Max Scheler* (1874-1928) «Η θέση του ανθρώπου στον κόσμο»⁶ και από τον *Helmuth Plessner* (γεν. το 1892) «Οι βαθμίδες του οργανικού και ο άνθρωπος» με τον χαρακτηριστικό υπότιτλο «Εισαγωγή στη φιλοσοφική ανθρωπολογία»,⁷ που από κοινού παρουσιάζουν τη θεμελίωση της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας ως μια ιδιαίτερη φιλοσοφική επιστήμη. Παρόλα αυτά και τα δύο έργα είναι πολύ διαφορετικά στον τρόπο της παρουσίασής τους. Ενώ ο Scheler ως επί το πλείστον συνόψισε συμπεράσματα της φιλοσοφικής έρευνας και φιλοσοφικές ιδέες σε μια γοητευτική, μα και σε πολλά σημεία αμφίβολη συνολική εικόνα, που γύρω της άναψε γρήγορα μια ζωνρή συζήτηση, η παρουσίαση του Plessner, που προχωρεί αυστηρά συστηματικά και συχνά γίνεται σχεδόν αφηρημένη, είναι δυσκολότερα προσιτή και γι' αυτό για πρώτη φορά *αQyoxega* μπόρεσε να επικρατήσει.

Κοινή είναι και στα δύο βιβλία η βασική σκέψη, να μελετάται η ουσία του ανθρώπου με την ένταξη του σε ένα ευρύτερο ιεραρχημένο βασίλειο του ζωντανού. Ιδιαίτερα η σύγκριση ανάμεσα στον άνθρωπο και στο ζώο αποδεικνύεται στη συνέχεια ένα καλό μεθοδολογικό βοηθητικό μέσο.

⁵ MAX SCHELER. Die Stellung des Menschen im Kosmos. 1928. 6η έκδοση. Bern 1958. 14.

⁶ SCHELER, όπου αναφέρθηκε.

⁷ HELMUTH PLESSNER. Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung die philosophische Anthropologie. Berlin 1928. 2η έκδοση. Berlin 1965.

Λίγο ύστερα από μια δεκαετία, ο *Arnold Gehlen* (γεν. το 1904) στο πλούσιο σε επιδράσεις βιβλίο του «Ο άνθρωπος, η φύση του και η θέση του στον κόσμο»⁸ καταπιάστηκε με παρόμοιο τρόπο για μια ακόμη φορά με τη σύγκριση ανθρώπου-ζώου. Μερικά χρόνια ήδη μετά από τη δημοσίευση των βιβλίων του Scheler και του Plessner που αναφέρθηκαν, το νεοδημοσιευμέ-νο το 1931 βιβλίο του Plessner «Δύναμη και ανθρώπινη φύση»⁹ σήμανε μια πλατύτερη αποφασιστική προώθηση στην εξέλιξη της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας. Αυτή μέχρι τότε μέσα στο κοσμολογικό της πλαίσιο ήταν ισχυρά προσανατολισμένη στη Βιολογία, γι' αυτό ο Plessner επέκτεινε τώρα τον προβληματισμό, όπως ήδη διατυπώνεται και στον υπότιτλο «Προσπάθεια για μια ανθρωπολογία της ιστορικής θεώρησης του κόσμου», και στον ιστορικό-πολιτιστικό τομέα, όπου και αξιοποίησε ταυτόχρονα για τον ανθρωπολογικό προβληματισμό τα συμπεράσματα της ιστορικής φιλοσοφίας της ζωής, που αναπτύχθηκε με τη σχολή του Dilthey και προπαντός με τον Georg Misch. Με αυτό το βιβλίο, που από τότε, εξαιτίας της εθνικοσοσιαλιστικής κυριαρχίας που άρχιζε, δεν βρήκε πλέον τη σωστή του απήχηση, πρέπει να ασχοληθούμε ιδιαίτερα, αν βεβαίως επιχειρούμε να επεξεργαστούμε το ερώτημα σχετικά με τη μέθοδο που ταιριάζει στη φιλοσοφική ανθρωπολογία.

Νέα ώθηση βρήκε η φιλοσοφική ανθρωπολογία στους χρόνους μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς τα γερά τραντάγματα πίεζαν για μια βαθύτερη ανάλυση της ουσίας του «ανθρώπινου» ("Humanum"). Ακόμη και στις επιμέρους επιστήμες με αντικείμενο τον άνθρωπο, στην ιατρική, την ψυχολογία, τη βιολογία κλπ. απλώθηκε με αυξανόμενο ρυθμό ένας ανθρωπολογικός προβληματισμός. Τούτο σημαίνει ότι αυτές, το κάθε φορά [28/29] ιδιαίτερο αντικείμενο τους προσπαθούσαν να το εντάξουν μέσα στα πλαίσια «του ανθρώπου στο σύνολο του» (des "ganzen Menschen").¹⁰ Τους καρπούς αυτής της συζήτησης συνόψισε ο Klaus Giel στην πραγματεία του για την «Φιλοσοφία ως Ανθρωπολογία». Επιπλέον θεωρεί τη φιλοσοφική ανθρωπολογία όχι πια ως επιμέρους τομέα, που θα 'πρεπε να προστεθεί πλάι στις υπόλοιπες φιλοσοφικές επιστήμες, αλλά «ως νέα ριζική θεμελίωση της φιλοσοφίας εξ ολοκλήρου, που απ' αυτήν ξεκινώντας οι παραδοσιακές επιστήμες, απ' την πλευρά τους, εμφανίζονται μέσα σ' ένα νέο φως και σε μια νέα λειτουργία, μέσα στο σύνολο της φιλοσοφίας».¹¹ Μόνο έτσι μπορεί να κάνει κατανοητές τις μεγάλες ελπίδες, που συνδέθηκαν με τη φιλοσοφική ανθρωπολογία από την πρώτη της εμφάνιση.

3. Οι μεθοδολογικές αρχές (Die methodischen Prinzipien)

Ο ιδιότυπος προβληματισμός της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, όπως αυτός στη συνέχεια αποδείχτηκε καρποφόρος και στη χρήση του στην παιδαγωγική, διατυπώνεται, όπως μου φαίνεται, σε τρεις γενικές αρχές, που όμως δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη, αλλά

⁸ ARNOLD GEHLEN. Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin 1940.

⁹ HELMUTH PLESSNER. Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht. Berlin 1931. Συμπεριλήφθηκε στο: Zwischen Philosophie und Gesellschaft. Bern 1953, σ. 241 κ.ε.

¹⁰ Πρβλ. τις παρουσιάσεις του ανθρωπολογικού προβληματισμού στις επιμέρ« επιστήμες στη συλλογή που εκδόθηκε από τον *Andreas Flitner*: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Mensch Pädagogische Vorsehungen. Δημοσιεύσεις του *Comenius-Institut*. 23ος τόμος. Heidelberg 1963. Εκτός από τη βιβλιογραφία, που δίδεται εκεί, συνιστώνται επίσης του HERBERT PLUGGE. Wohlbefinden und Missbefinden. Beiträge zu einer medizinischen Anthropologie. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie. 4ος τόμος. Tübingen 1962. ίδιου. Der Mensch und sein Leib. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, τόμος. Tübingen 1967. Πρβλ. επίσης του WALTHER DREHER. Das pathosophische Denken Victor von Weizsäckers. Διδακτορική διατριβή. Tübingen 1971.

¹¹ KLAUS GIEL. Philosophie als Anthropologie. Στο: Wege zur pädagogischen Anthropologie, όπου αναφέρθηκε, σ. 128 κ.ε. Για το τωρινό επίπεδο του προβληματισμού πρβλ. die Vortragsreihe Philosophische Anthropologie heute. Εκδ. από τον *B. Rocek* και τον *O. Schatz*, München 1972.

αποκλίνουν με διαφορετικό τρόπο από την ίδια θεμελιώδη μεθοδολογική αφετηρία.

α) *Η ανθρωπολογική αναγωγή (Die anthropologische Reduktion)*

Για την πρώτη από αυτές τις μεθοδολογικές αρχές μπορούμε να αναφερθούμε άμεσα στον Plessner. Αυτός στο δεύτερο έργο του που αναφέρθηκε, θεωρεί τον άνθρωπο όχι πια στη θέση που παίρνει εκείνος σ' ένα από τα πριν δοσμένο κόσμο, αλλά στη συμπεριφορά του προς ένα κόσμο, που παρήχθηκε πρώτα απ' αυτόν, τον κόσμο του πολιτισμού και της ιστορίας αντικαθιστώντας έτσι τη στατική θεώρηση με μια δυναμική. Συλλαμβάνει εδώ τον άνθρωπο ως «την παραγωγική δέση (*"die produktive Stelle"*) της εμφάνισης ενός πολιτισμού»¹² και διευκρινίζει αυτές τις σκέψεις ως «την αρχή της αναφορικοποίησης όλων των εξωχρονικών εννοιολογικών σφαιρών στον άνθρωπο σαν την πηγή τους μέσα στον ορίζοντα της ιστορίας».¹³ Αποδέχεται έτσι τις βασικές σκέψεις της φιλοσοφίας της ζωής, ότι δηλ. όλοι οι τομείς του πολιτισμού, οικονομία, κράτος, δίκαιο, θρησκεία, τέχνη, επιστήμη κλπ. προέκυψαν ως δημιουργικές επιδόσεις από τον άνθρωπο και ότι για τούτο και δεν έχουν καμιά απ' αυτόν ανεξάρτητη δική τους νομιμότητα, που σ' αυτήν ο άνθρωπος να πρέπει να υποταχτεί, αλλά αυτοί οφείλουν την προέλευση τους στις συγκεκριμένες εκφρασμένες ανθρώπινες ανάγκες, και ότι με αφετηρία αυτές τις ανάγκες και τη λειτουργία που έχουν να εκπληρώσουν στην ανθρώπινη ζωή, πρέπει να κατανοούνται.

Κάποτε, παλαιότερα, είχα χαρακτηρίσει αυτή την αρχή ως ανθρωπολογική αναγωγή (anthropologische Reduktion), όπου συγχρόνως μια ορισμένη αναλογία προς την φαινομενολογική αναγωγή του Husserl έπαιξε εσκεμμένα κάποιο ρόλο.¹⁴ Στο μεταξύ, αυτή η σχέση, με διάφορους τρόπους, έγινε αποδεκτή αλλά και παηπνοιύθηκε και ν' αυτό ιχου φάνηκε καλό, [29/30] αφού γίνει αναφορά σ' αυτή, να διαχωριστεί ευθύς εξ αρχής από τέτοιες παρερμηνείες.

Αυτό που εδώ χαρακτηρίζεται ως ανθρωπολογική αναγωγή, φαίνεται να συνδέεται στενά με μια σήμερα πολύ διαδεδομένη αποκαλυπτική τάση, όπως αυτή στην ψυχανάλυση, που ανάγει πνευματικές δραστηριότητες στις επιδράσεις ασυνειδήτων ορμών ή στην ιδεολογική κριτική (Ideologiekritik), που χαρακτηρίζει κοσμοθεωρίες ως γυμνό καθρέφτισμα οικονομικών ενδιαφερόντων. Αυτές οι τάσεις, που είναι πολύ χαρακτηριστικές για την εποχή μας (και που πρέπει μέσα στο σχετικό δίκιο τους επίσης πέρα για πέρα να αναγνο: >ριστούν), προκαλούν σήμερα ένα πλατιά διαδεδομένο πνεύμα δυσπιστίας.¹⁵ Reduktion σημαίνει εδώ την υποβάθμιση ενός «υψηλότερου» σε ένα «κατώτερο» είναι. Σε αντίθεση όμως με αυτά, η ανθρωπολογική αναγωγή δεν σημαίνει καμιά διάλυση αυταπάτης, που μ' αυτήν τα επιτεύγματα του πολιτισμού εξετάζονται ως αποτελέσματα ανθρώπινων ορμών και επομένως σχετικοποιούνται στις αξιώσεις τους, αλλά την επανασυσχέτιση μιας φαινομενικά αυτοτελούς αντικειμενικότητας με την αρχική πηγή της μέσα στον άνθρωπο. Ο Gottfried Bräuer στην πραγματεία του για την «Ιδεολογική κριτική και ανθρωπολογική αναγωγή στην παιδαγωγική» έχει επεξεργαστεί σε βάθος αυτή τη διαφορά: «Γι' αυτό κατά συνέπεια η ανθρωπολογική αναγωγή -σε αντίθεση με την τρέχουσα σημασία, που μ' αυτή σημαίνει μειώνω καθώς και ελαττώνω, λιγοστεύω ή απωθώ- δεν απεικονίζει την προσπάθεια να αναπαραστήσει μια προβληματική σ' ένα κατώτερο επίπεδο. Ο όρος υπάρχει πολύ περισσότερο για την πάντοτε προς την πραγμάτωση του νέου πορεία της επανεξέτασης και της αναδρομικής αποκάλυψης του πραγματοποιήσιμου αυτής ή της άλλης μορφής. Η αναγωγή από μέρους της πουθενά δεν αγγίζει την φαινομενολογική πληθώρα, αλλά προσπαθεί να παρουσιάσει

¹² PLESSNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 249.

¹³ PLESSNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 249.

¹⁴ BOLLNOW. Die Lebensphilosophie, όπου αναφέρθηκε, σ. 76 κ.ε.

¹⁵ Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Das Zeitalter des Misstrauens. Στο: Festschrift für Klaus Ziegler. Εκδ. από τους E. Catholy και W. Hellmann. Tübingen 1968, σ. 435 κ.ε.

την πρωταρχική λειτουργία ενός συγκεκριμένου φαινομένου μέσα από τη ζωή του ανθρώπου και με τη δομική συνάφεια που αποκαλύφθηκε να αποκομίσει εκ νέου ένα ανθρωπολογικά διατυπώσιμο νόημα». ¹⁶

Γι' αυτό και η «εμφάνιση του πολιτισμού» από την «παραγωγική θέση» της στον άνθρωπο πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια στην κυριολεξία παραγωγική, δηλ. δημιουργική πορεία, που κατ' αυτήν - στην ιστορία εξ ολοκλήρου όπως και στον καθένα άνθρωπο χωριστά- συμβαίνει κάτι νέο, που πρωτίτερα δεν υπήρχε ακόμη. Όπως ο Dilthey τονίζει τη δημιουργική λειτουργία της έκφρασης, που ανασύρεται από ασυνείδητα βάθη της ψυχής, ¹⁷ έτσι η γένεση του πολιτισμού είναι γενικά μια δημιουργική πραγματοποίηση, που κατ' αυτή ο ίδιος ο άνθρωπος διαμορφώνεται ταυτόχρονα όχι ως μια εκ των προτέρων μέσα της έτοιμη, αλλά ως ιστορική, με όλη τη σημασία της λέξης, οντότητα.

Σε τούτο συμπεριλαμβάνεται ταυτόχρονα και κάτι ακόμη: Καθώς ο πολιτισμός προκύπτει από τον άνθρωπο, και όσο ακόμη αυτή η διαδικασία διαρκεί, έχει αυτός τη δυνατότητα να τον ορίζει, αλλά από τη στιγμή που αυτός δημιούργησε τον πολιτισμό, δεν μπορεί πια να τον ορίζει σύμφωνα με τη θέληση του. Είναι μάλλον, όπως ο Plessner κατηγορηματικά τονίζει «δε- [30/(31)] μένος με τα ίδια του τα δημιουργήματα και σ' αυτά υποτελής». ¹⁸ Ο Michael Landmann στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος ως δημιουργός και δημιούργημα του πολιτισμού» ¹⁹ έχει μελετήσει με μεγάλη διεισδυτικότητα αυτή τη σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. Για πρώτη φορά μέσα σ' αυτή τη συνάφεια προσφέρεται η «ανάκληση των υπέρ- και έξω-ανθρώπινων αξιώσεων, θρησκευτικών, ηθικών, νομικών, καλλιτεχνικών, επιστημονικών πραγματικοτήτων στην περιοχή ισχύος δημιουργικής υποκειμενικότητας» ²⁰ και με αυτό τον τρόπο ο ανθρωπολογικός προβληματισμός εξ ολοκλήρου, ως συμφέρουσα επέκταση της Καντιανής υπερβατικό-φιλοσοφικής εκκίνησης. Ο Plessner σε άλλη θέση αναφέρεται κατηγορηματικά στην κριτική του λόγου του Kant. Αυτή είναι «ο σπουδαιότερος πρόδρομος» της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας: «Η διαδικασία της λοιπόν της 'επαναφοράς' φαινομενικά ανεξάρτητων από τον άνθρωπο μεγεθών και θέσεων σε ενδοανθρώπινες λειτουργίες εξασφαλίζει σ' αυτόν ως 'αναγωγική βάση' ("Reduktionsbasis") μια εξαίρετη θέση». ²¹ Η επέκταση της Καντιανής εκκίνησης εντοπίζεται στο εξής, ότι πέρα από τη γυμνή επικάλυψη της γνώσης, τίθεται ως βάση η ολότητα των ανθρώπινων πολιτιστικών αγαθών. Στου Cassirer επίσης τη «Φιλοσοφία των συμβολικών μορφών» ²² και στο συνοψιστικό υστερότερο έργο του «Τι είναι ο άνθρωπος;» ²³ αυτή η μετάβαση από την υπερβατικό-φιλοσοφική εκκίνηση του Kant ακολουθείται φανερά από μια στο εξής συνειδητή φιλοσοφική ανθρωπολογία.

β) Η αρχή- Οργανο (*Das Organon-Prinzip*)

Μπορεί όμως κάποιος να αντιστρέψει επίσης τον τρόπο θεώρησης: Αφού η ανθρωπολογική αναγωγή έχει δεχτεί να αντιλαμβάνεται τους αντικειμενικούς πολιτιστικούς τομείς ως προερχόμενους από τον άνθρωπο σαν δημιουργό τους, μπορεί κάποιος τη σχέση δημιουργού και

¹⁶ GOTTFRIED BRAUER. Ideologiekritik und anthropologische Reduktion der Pädagogik. Στο: Erziehung in anthropologischer Sicht. Εκδ. από τον O.F. Bollnow. Zürich 1969, σ. 235 κ.ε., σ. 249.

¹⁷ Πρβλ. σ. 15 του πρωτοτύπου.

¹⁸ PLESSNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 150.

¹⁹ MICHAEL LANDMANN. Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. München και Basel 1961.

²⁰ PLESSNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 249.

²¹ HELMUTH PLESSNER. Die Aufgabe der philosophischen Anthropologie. Στο: Zwischen Philosophie und Gesellschaft, όπου αναφέρθηκε, σ. 118.

²² E. CASSIRER. Philosophie der symbolischen Formen. 3ος τόμος. Berlin, 1923 κ.ε. 2^η έκδοση. Darmstadt 1953.

²³ E. CASSIRER. Was ist der Mensch? (An Essay on Man). Μετάφραση από τον W. Krampf. Stuttgart 1960.

δημιουργήματος να τη θεωρήσει και από αντίστροφη κατεύθυνση και να ρωτήσει, ξεκινώντας από το γεγονός ότι ο άνθρωπος ορμώμενος από μια εσωτερική αναγκαιότητα έχει δημιουργήσει αυτό τον κόσμο του πολιτισμού, τι σημαίνει αυτό για την κατανόηση του ίδιου του ανθρώπου. Με υπαινιγμό σε σκέψη του Schelling, που χρησιμοποίησε την τέχνη ως «όργανο της φιλοσοφίας», αντιλαμβάνεται ο Plessner τους διάφορους πολιτιστικούς τομείς ως "Organon" της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας. Στο «Δύναμη και ανθρώπινη φύση» στηρίζεται στο ότι γενικά «τέχνη, επιστήμη και θρησκεία έχουν μεταβληθεί σε μέσα για τη γνώση του κόσμου έτσι ώστε η φιλοσοφία τις κάνει όργανο της», για να χρησιμοποιήσει σε συνάρτηση με τον δικό του πιο ειδικό προβληματισμό αυτές τις σκέψεις και στην πολιτική: «Μόνο έτσι θα αποκτήσει και η πολιτική το ίδιο κύρος, όταν η φιλοσοφία την απελευθερώσει από τη θέση ενός τυχαίου πεδίου δράσεως του ανθρώπου του δεμένου με τη φύση, μεταβάλλοντας τη σε όργανο της».²⁴ Προσπαθεί έτσι, «να συλλάβει την πολιτική μέσα στην ανθρώπινη αναγκαιότητα της»²⁵ Τούτο σημαίνει, αν κανείς τώρα το ξαναδιατυπώσει γενικά για όλους τους τομείς του πολιτισμού, ότι ρωτά: Πώς πρέπει να συλλάβουμε μέσα στην ουσία του τον άν-ιWn-την νίη να νητταλάβουμε πώς αυτός από εσωτερική αναγκαιότητα έχει [31/32] δημιουργήσει από μόνος του αυτά τα μορφώματα. Παρόμοια ο Giel έχει μεταφέρει αυτές τις σκέψεις και στην παιδαγωγική: «Η αγωγή δεν είναι λοιπόν για την φιλοσοφική ανθρωπολογία μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα, αλλά μια ακόμη ερμηνευτική κατανόηση του ανθρώπου, που κατ' αυτήν εμφανίζονται όψεις, που μόνο στην εμπειρική θέα της «πράξης» της αγωγής μπορούν να γίνουν ορατές... Η παιδαγωγική δεν είναι, εννοείται, κάποιος επιμέρους τομέας μέσα στη συστηματική εποικοδόμηση της φιλοσοφίας, αλλά ένα όργανο, ένα αναντικατάστατο μέσο». Είναι τελικά, για να κάνω μόνο μια σημείωση παρεπιπτόντως, η κιόλας γνωστή σ' εμάς τοποθέτηση του Dilthey, ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να γνωρίσει τον εαυτό του με ενδοσκόπηση, αλλά μόνο με την παράκαμψη διαμέσου των αντικειμενικο-ποιήσεών του, που εδώ έχει διευρυνθεί σε μια πλατύτερη ανθρωπολογική αρχή. Την χαρακτηρίζουμε σύντομα ως την αρχή-όργανο της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας. Και οι δύο αρχές, η ανθρωπολογική *αναγωγή* και η αρχή-όργανο, αλληλοσυμπληρώνονται και συχνά εναλλάσσονται μεταξύ τους στη συγκεκριμένη τους εφαρμογή. Περιγράφουν μέσα στην αμοιβαία τους εξάρτηση από κοινού το περίγραμμα μιας πολιτιστικής ανθρωπολογίας, όπως αυτή από διαφορετικές όψεις μελετώμενη διαμορφώθηκε από τον Cassirer, τον Plessner, τον Gehlen, τον Rothacker, τον Landmann και μερικούς άλλους.²⁶

γ) *Η ανθρωπολογική ερμηνεία των επιμέρους φαινομένων (Die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene)*

Αλλά δεν μπορούν να κατανοηθούν όλα τα φαινόμενα της ανθρώπινης ζωής από την πλευρά του πολιτισμού. Μερικά από αυτά είναι με έναν άμεσο τρόπο δεδομένα με την ίδια τη ζωή, *ακόμα* ανεξάρτητα από τις πολιτιστικές αντικειμενικοποιήσεις της. Εδώ ανήκουν μερικά γνωρίσματα της σωματικής καθώς και της ψυχικής δομής της, όπως π.χ. οι ψυχικές διαθέσεις, τα συναισθήματα, οι ορμές κλπ. Τούτο καθιστά αναγκαία μια διεύρυνση της ανθρωπολογικής τοποθέτησης και εδώ υπεισέρχεται επομένως η τρίτη και πιο γενική μεθοδολογική αρχή της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, που προσπάθησα να διατυπώσω τότε στο βιβλίο μου για την «Ουσία των ψυχικών διαθέσεων» (1941) στηριζόμενος στην ερμηνεία του άγχους από τον Kierkegaard. Με αφετηρία ένα αρχικά τυχαίο φαινόμενο της ανθρώπινης ζωής που, για οποιοδήποτε λόγο, προκαλεί κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον (το φαινόμενο του άγχους, της χαράς, της αιδούς, της εργασίας, της γιορτής κλπ., αλλά επίσης και του όρθιου βαδίσματος, της χρήσης του χεριού κλπ.), γίνεται προσπάθεια,

²⁴ PLESSNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 244.

²⁵ GIEL, στον Flitner, όπου αναφέρθηκε, σ. 158 (πρβλ. σημ. 10).

²⁶ Εκτός από τα έργα, που παρατέθηκαν: ERICH ROTHACKER. Probleme der Kulturanthropologie. Bonn 1948. MICHAEL LANDMANN. Philosophische Anthropologie. Berlin 1955. FRIEDRICH KÜMMEL. Kulturanthropologie. Στο: Wege zur pädagogischen Anthropologie. Εκδ. από τον A. Flitner. Heidelberg 1963, σ. 162 κ.ε.

από αυτό ξεκινώντας, να επιτύχουμε μια κατανόηση του ανθρώπου στο σύνολο του, με μια τέτοια διαδικασία αναγωγής, ώστε να αναγνωρίζεται στο θεωρούμενο φαινόμενο μια αναγκαία και απαραίτητη λειτουργικότητα. Διατυπώνεται λοιπόν το ερώτημα, αν επιτρέπεται να ξαναμεταχειριστώ την παλιά μου διατύπωση: «Πώς πρέπει να είναι πλασμένη η ουσία του ανθρώπου στο σύνολο της, ώστε αυτό το ιδιαίτερο φαινόμενο, το συνυφασμένο με την ίδια τη ζωή, να κατανοηθεί έτσι σαν βαρυσήμαντος και απαραίτητος κρίκος;»²⁷ Την χαρακτηρίζω, μια και δεν υπάρχει μια σύντομη [32/33] και ταυτόχρονα περιεκτική έκφραση, σαν την *Αρχή της ανθρωπολογικής ερμηνείας των επιμέρους φαινομένων της ανδρώπινης ζωής*.

Το κλασσικό παράδειγμα για ένα τέτοιο τρόπο θεώρησης είναι η ερμηνεία του άγχους²⁸ του Kierkegaard. Το άγχος δεν είναι σύμφωνα με τον Kierkegaard κάτι σαν μια τυχαία ατέλεια, που, για κακή μας τύχη, είναι *ανατίθασασι* με τον άνθρωπο και τον απασχολεί κατά το δυνατόν για την αποφυγή του, αλλά είναι η έκφραση της τελειότητας του ανθρώπου· γιατί μόνο κάτω από την κατάληψη του άγχους ο άνθρωπος απαλλάσσεται από την επιπολαιότητα της καθημερινής ζωής του και ανακαλείται στην αληθινή του ύπαρξη. Το άγχος είναι, όπως λέγει ο Kierkegaard, «η ζάλη της ελευθερίας». Η εικόνα του ανθρώπου, που προκύπτει από αυτή την ερμηνεία του άγχους είναι επομένως η υπαρξιακή-φιλοσοφική κατανόηση του ανθρώπου, που χαρακτηρίζεται από την οξεία αντίθεση ανάμεσα στην καθημερινότητα και στην αληθινή ύπαρξη και που γι' αυτήν ανοίγεται ο δρόμος προς την αλήθεια μόνο διαμέσου μιας οριστικής ρήξης με την κατάπτωση της καθημερινής παρουσίας.

Μπορεί κάποιος να θεωρήσει αυτή την τρίτη αρχή ως τη γενικευμένη μορφή της ανθρωπολογικής αναγωγής. Όπως εκεί οι διάφορες πολιτιστικές αντικειμενικοποιήσεις θεωρούνται σε σχέση με τη λειτουργικότητα τους μέσα στην ανθρώπινη παρουσία, έτσι τώρα γενικά, γύρω από τα πιο διαφορετικά φαινόμενα, που για οποιοδήποτε λόγο προξενούν εντύπωση στον άνθρωπο, τίθεται επιπλέον το ερώτημα, τι νόημα έχουν αυτά για τη συνολική κατανόηση του ανθρώπου. Το ουσιώδες, παρόλα αυτό, είναι πάντα το ίδιο: πώς το δεδομένο επιμέρους φαινόμενο οδηγείται σε μια άμεση συνάρτηση με τη συνολική οργάνωση του ανθρώπου.

δ) *Πρώτα παραδείγματα*

Θα προσπαθήσω με μερικά απλά παραδείγματα να διασαφηνίσω αυτή την τοποθέτηση, όπως την συναντάμε ήδη στην έρευνα, ανεξάρτητα από τις διατυπώσεις που παρουσιάστηκαν εδώ. Όταν π.χ. ο Gehlen συμπεριλαμβάνει τις βιολογικά αντιληπτές «ατέλειες» (την έλλειψη φυσικών όπλων, την αδυναμία των αισθήσεων κλπ.) στην συνολική κατανόηση του ανθρώπου, έτσι ώστε να εμφανίζονται ταυτόχρονα σαν απαραίτητο αντιστάθμισμα των δημιουργικών πολιτιστικών του επιδόσεων με τέτοιο τρόπο ώστε τελικά και τα δύο, «ατέλεια» και πολιτισμός, να σχετίζονται αμοιβαία μεταξύ τους, τότε αυτό είναι μια συγκεκριμένη εφαρμογή της βασικής ανθρωπολογικής αρχής:

Ή, όταν κάποιος αναλογίζεται πώς το όρθιο βάδισμα του ανθρώπου με την συνεπακόλουθη απελευθέρωση των χεριών από το μεταφορικό έργο του ποδιού, καθιστά δυνατή τη χρήση του εργαλείου και έτσι μεταβάλλεται σε απαραίτητη προϋπόθεση του πολιτισμού εν γένει,²⁹ και πώς η όρθια στάση στη συνέχεια πετυχαίνει μια μεγαλύτερη ορατότητα και μια εντελώς διαφορετική, πιο ελεύθερη και πιο ανεξάρτητη σχέση με το περιβάλλον,³⁰ τότε οι συσχετίσεις που προβλήθηκαν εδώ, είναι πάλι τυπικά παραδείγματα ενός ανθρωπολογικού τρόπου θεώρησης.

²⁷ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a.M. 1941. 4^η έκδ. 1968, σ. 16.

²⁸ S. KIERKEGAARD. Der Begriff der Angst. Μεταφρασμένο από τον Ch. Schrempf. Gesammelte Werke. 5ος τόμος, σ. 57. Πρβλ. BOLLNOW. Das Wesen der Stimmungen, όπου αναφέρθηκε, σ. 65 κ.ε.

²⁹ Πρβλ. FRIEDRICH ENGELS. Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. Στο: Dialektik der Natur. Berlin 1952, σ. 178.

³⁰ Πρβλ. HELMUTH PLESSNER. Conditio humana. Pfullingen 1964, ιδίως σ. 32. κ.ε.

[33/34]

Ο ίδιος τρόπος θεώρησης, όπως αναπτύχθηκε εδώ σχετικά με ιδιόμορφα γνωρίσματα της σωματικής κατάστασης του ανθρώπου, μεταφέρεται και σε ιδιότητες της ψυχικής ζωής. Και πάλι προκύπτει ένα ευρύ πεδίο καρποφόρων ανθρωπολογικών αντανάκλασεων. Η ερμηνεία του άγχους στον Kierkegaard, που αναφέρθηκε ήδη, μπορεί να χρησιμεύσει ως παράδειγμα γι' αυτό. Ότι πάντα στην ανθρώπινη ζωή αποσπά την προσοχή, π.χ. η δυνατότητα της κρίσης, η δυσπιστία ή το χάσιμο της εμπιστοσύνης στην εποχή μας, η δραστική επένεργεια της συνάντησης με κάτι νέο -ξεχωρίζω από το πλήθος των δυνατοτήτων αυθαίρετα μόνο μερικά παραδείγματα, που αργότερα πρέπει κάτω από παιδαγωγική σκοπιά να ξανααναφερθούν-: Πάντοτε πρόκειται για τούτο, ότι δηλ. ένα, στην αρχή τυχαίο επιμέρους φαινόμενο, που από κάποια άποψη έγινε σημαντικό για μας, αποκαλύπτεται με το βαθύτερο νόημα του, όταν κατανοείται στη σημασία του για την ολότητα της ανθρώπινης ζωής.

Κατά τη διεξαγωγή όμως αυτών των σκέψεων προκύπτει μια βασική δυσκολία. Το έργο μας θα ήταν σχετικά εύκολο, εάν ταυτόχρονα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε από μια συγκεκριμένη εικόνα του ανθρώπου, ώστε το επιμέρους φαινόμενο, που πρέπει εκ νέου να κατανοηθεί, να το εντάξουμε έπειτα μέσα στα γενικά του πλαίσια: να συλλάβουμε δηλ. το επιμέρους ξεκινώντας από το όλο. Η δυσκολία όμως έγκειται στο εξής, ότι δηλ. ακριβώς δεν γνωρίζουμε τι είναι στην ουσία του ο άνθρωπος, και ότι ακριβώς με τη συνειδητοποίηση αυτής της αβεβαιότητας προέκυψε η φιλοσοφική ανθρωπολογία. Γι' αυτό πρέπει να πραγματοποιήσουμε μια χαρακτηριστική στροφή στον τρόπο τοποθέτησης του προβλήματος. Και ακριβώς σ' αυτή τη στροφή μου φαίνεται ότι υφίσταται η αληθινή ουσία της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας: Δεν ξεκινά από ένα ολοκληρωμένο ον, αλλά μάλλον από το επιμέρους φαινόμενο (στην περίπτωση του Kierkegaard, βέβαια, του άγχους) και με αυτό σαν αφετηρία και με βοήθεια την αρχικά προσεκτικά διατυπωμένη προϋπόθεση ότι αυτό το συγκεκριμένο επιμέρους φαινόμενο δεν είναι σε συνάφεια με την ανθρώπινη ζωή καθόλου τυχαίο ή έστω λανθασμένο, προσπαθεί να αποκαλύψει έτσι ένα ον που μέσα του αυτό το ορισμένο γνώρισμα να κατανοηθεί ως βαρυσήμαντο κι αναγκαίο. Η ερμηνεία λοιπόν προχωρεί από το επιμέρους γνώρισμα στη συνολική κατανόηση. Έτσι φθάνουμε αρχικό μόνο σε μια παρά-θεση διαφόρων επιμέρους ερμηνειών. Κατά πόσο έτσι οι παραστάσεις του όλου, που κερδίθηκαν από τα επιμέρους γνωρίσματα, συγκλίνουν σε μια απαλλαγμένη από αντιφάσεις κλειστή εικόνα του ανθρώπου, είναι ένα επόμενο ερώτημα, που σ' αυτό πρέπει να επανέλθουμε για μια ακόμη φορά οριστικό. (Πρβλ. και σσ. 113).

4. Η μεταφορά αυτού του τρόπου θεώρησης στην παιδαγωγική

Ο έτσι εννοούμενος ανθρωπολογικός τρόπος θεώρησης έχει αποδειχθεί υπερβολικά καρποφόρος και στην παιδαγωγική. Τούτο ισχύει ήδη και για τον ίδιο τον όρο της αγωγής. Όπως μέχρι τώρα όλα τα επιμέρους ανθρ- [34/35] πίνα φαινόμενο με αυτό τον τρόπο κατανοήθηκαν βαθύτερα, με το να υπαχθούν δηλ. στην ευρύτερη ανθρώπινη συνάφεια, έτσι πρόκειται επίσης τώρα να δεχθούμε την αγωγή όχι πια ως ένα μεμονωμένο (και συχνά από την μονόπλευρη προοπτική του σχολείου θεωρούμενο) φαινόμενο, αλλά ως καθολικό και για τη συνολική κατανόηση του ανθρώπου αποφασιστικό γνώρισμα, να συλλάβουμε συνεπώς τον άνθρωπο ως *animal educandum*. Πέρα απ' αυτό όμως και τα υπόλοιπα ανθρωπολογικά φαινόμενα έχουν επίσης την παιδαγωγική τους άποψη και αυτή πρόκειται απλά να φέρουμε με σαφήνεια στο φως.

Πρώτος ο Döpp-Vorwald σε ένα βιβλίο για την «Επιστήμη της αγωγής και φιλοσοφία της αγωγής» (1941) έχει ωραία διατυπώσει την παιδαγωγική πλευρά του ανθρωπολογικού προβληματισμού: «Πώς πρέπει να κατανοηθεί ο άνθρωπος στην ουσία του, δηλ. στον τρόπο του είναι του, ώστε με αυτό και απ' αυτό να μπορεί η αγωγή να συλληφθεί ως αναγκαίο γνώρισμα κατά το δυνατόν

όλου του ανθρώπινου είναι;»³¹ Η σχεδόν κατά λέξη συμφωνία με τη γενική φιλοσοφική διατύπωση, που δημοσιεύτηκε τον ίδιο χρόνο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολύτιμη αμοιβαία επιβεβαίωση.

Αυτές οι τάσεις βέβαια μέσα στην αναταραχή των χρόνων του πολέμου παρέμειναν αρχικά απαρατήρητες. Ακόμη και εγώ ο ίδιος δεν είχα συνειδητοποιήσει για μεγάλο διάστημα την γονιμότητα του ανθρωπολογικού προβληματισμού για την παιδαγωγική.

Μόλις στους χρόνους μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και στο σεμινάριο μου στο Mainz και αργότερα στο Tübingen διαμορφώθηκε από συγκεκριμένες επιμέρους έρευνες σταδιακά ο ανθρωπολογικός προβληματισμός, που μας έγινε βαθμιαία συνειδητός στην κοινή μας εργασία ως βασική μεθοδολογική στάση. Σε μια σειρά από διδακτορικές εργασίες, αυτή η κατεύθυνση εργασίας, άλλοτε στον τίτλο φανερή, άλλοτε αναγνωρίσιμη στην παρουσίαση, δοκιμάστηκε σε ορισμένα επιμέρους ερωτήματα.³² Και εγώ ο ίδιος με ευχαρίστηση χρησιμοποίησα αυτό το νήμα για οδηγό, π.χ. κατά την ανάλυση της προτροπής στο σύγγραμμα το αφιερωμένο στον Eduard Spranger: «Πώς πρέπει η ουσία του ανθρώπου να κατανοηθεί στο σύνολο της, ώστε να μπορεί μέσα της να συλληφθεί η προτροπή ως βαρυσήμαντο μέσο αγωγής; Και πώς πρέπει αντίστροφα, ξαναξεκινώντας από αυτό το σημείο να κατανοηθεί η προτροπή, ώστε να μπορεί να εκπληρώσει αυτό το έργο; Είναι επομένως η κυκλική πορεία κάθε φιλοσοφικοανθρωπολογικής ερώτησης, που προσπαθεί να συλλάβει το επιμέρους από το όλο και το όλο πάλι από το επιμέρους».³³

Ο *W. Loch* στο βιβλίο του «Η ανθρωπολογική διάσταση της παιδαγωγικής» (1963)³⁴ σε κριτική ανασκόπηση για πρώτη φορά προσπάθησε να επεξεργαστεί αυτό, που στον κύκλο μας από πολύ καιρό μας απασχολούσε και με συγκριτική αντιπαράβολή σε συγγενείς προσπάθειες, να ορίσει την ανθρωπολογική αρχή στην παιδαγωγική. Επιπλέον είναι γόνιμη κυρίως η διάκριση του ανάμεσα στην ανθρωπολογική παιδαγωγική και την παιδαγωγική ανθρωπολογία. Η μια αντιλαμβάνεται την αγωγή μέσα στα πλατύτερα πλαίσια της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο Loch διατυπώνει, συμπληρώνοντας την [35/36] προηγούμενη διατύπωση: «Πώς πρέπει η ουσία του ανθρώπου στο σύνολο της να είναι πλασμένη, ώστε έτσι αυτό το φαινόμενο της αγωγής να κατανοείται ως βαρυσήμαντος και απαραίτητος όρος;»³⁵ Ο άλλος προβληματισμός, αντίθετα, προχωρεί

³¹ HEINRICH DOPP-VORWALD. *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*. Berlin 1941, σ. 360. Του ίδιου *Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft*. Philosophischen Studien. 1ος τόμος. 1949. σ. 369 κ.ε.

³² H. LENZEN. *Verjüngung als pädagogisches Problem — nach Herders Lebenswerk*. 1953. ARNOLD STENZEL. *Die anthropologische Funktion des Wanderns und ihre pädagogische Bedeutung*. 1955. HARRY HAUKE. *Die anthropologische Bestimmung des Vertrauens und seine Bedeutung für die Erziehung*. 1956. HELMUT SCHAAL. *Die pädagogischen Strukturmomente in Sören Kierkegaards Kategorie Aufmerksamkeit auf das Religiöse*. 1957, τυπωμένο με τον τίτλο: *Erziehung bei Kierkegaard*. *Pädagogische Forschungen*, δημοσιεύσεις του *Comenius-Institut*, 8ος τόμος. Heidelberg 1958. WERNER LOCH. *Pädagogische Untersuchungen zum Begriff der Begegnung*. 1958, επιμέρους τυπώσεις στα: *Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis*. Εκδ. Από τον *B. Gerner*, Darmstadt 1969. *Der Begriff der Begegnung in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*, σ. 196 κ.ε. *Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung*, σ. 295 κ.ε. Του ίδιου. *Zur Vorgeschichte des pädagogischen Begegnungsbegriffs* (1960), in: *Pädagogischen Kontroversen*. Εκδ. από τον *W. Faber*. München 1969, σ. 13 κ.ε. OTTO WOLF. *Die anthropologischpädagogische Bedeutung von Fest und Feier im Anschluss an Salzmann, Jahn und Fröbel*. 1958. ANNE MEINBERG. *Das Problem der Distanz in der Erziehung*. 1958. GERHARD KUDRITZKI. *Wagnis und Scheitern. Ihre phänomenologische Erörterung in pädagogischem Hinblick*. 1959. GOTTFRIED BRAUER. *Das Finden als Moment des Schöpferischen*. 1962. Τυπωμένο στο: *Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*. 8ος τόμος. Tübingen 1966. WILLI MAIER. *Das Problem der Leiblichkeit bei J.P. Sartre und M. Merleau-Ponty*. 1963. Τυπωμένο στο: *Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*. 7ος τόμος. Tübingen 1964. HANS-GEORG WITTIG. *Der Gedanke der Wiedergeburt bei Rousseau, Kant und Pestalozzi*. 1969. Τυπωμένο με τον τίτλο: *Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel* στο: *Anthropologie und Erziehung*. 25ος τόμος. Heidelberg 1970.

³³ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. *Die Ermahnung*, στο: *Erziehung zur Menschlichkeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag*. Tübingen, 1957. Τώρα στο: *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart 1959. 4η έκδ. 1969, σ. 62 κ.ε.

³⁴ WERNER LOCH. *Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen*. Heft 1/2. Essen 1953.

³⁵ LOCH, όπου αναφέρθηκε, σ. 83.

πέρα από τα πραγματικά φαινόμενα της αγωγής και θεωρεί ολόκληρη την ανθρώπινη ζωή από την άποψη της αγωγής.

Στη συνέχεια, σε μια εργασία μου για τον «Ανθρωπολογικό τρόπο θεώρησης στην παιδαγωγική» (1965)³⁶ ανέλαβα να επεξεργαστώ σε βάθος και να διευκρινίσω τις μεθοδολογικές αρχές του προβληματισμού. Σ' αυτή, σημαντική για μένα ιδιαίτερα ήταν η σχέση προς την φιλοσοφική ανθρωπολογία και η ακριβής διατύπωση των μεθοδολογικών της αρχών. Εν τω μεταξύ και ο Okamoto παρουσίασε από την απόσταση του Ιάπωνα μια περιληπτική έκθεση των προσπαθειών μας για μια παιδαγωγική ανθρωπολογία.³⁷

5. Οι δύο έννοιες της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας

Σ' αυτή τη θέση είναι κατ' αρχήν απαραίτητη μια εννοιολογική διευκρίνιση, επειδή η παρουσίαση μοιραία μέχρι τώρα είναι συγκεχυμένη από το γεγονός ότι ο όρος της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας έχει χρησιμοποιηθεί με ένα πολύ διαφορετικό νόημα. Με τη μία έννοια κατανοήθηκαν, κάτω από τον όρο ανθρωπολογία, οι εμπειρικές επιμέρους επιστήμες με αντικείμενο τον άνθρωπο, δηλ. η βιολογία, η κοινωνιολογία, η εθνολογία κλπ., και κάτω από τον όρο παιδαγωγική ανθρωπολογία, κατ' αναλογία, το όφελος που έχουν να προσφέρουν αυτές οι επιστήμες για την κατανόηση των δυνατοτήτων και των ορίων της αγωγής. Ήδη προ πολλού έχει δημιουργηθεί με αυτή την έννοια μια παιδαγωγική ψυχολογία, που έργο έχει να ανελίξει από την ψυχολογία εκείνο που είναι σημαντικό για την κατανόηση της πορείας της αγωγής. Κατά την περαιτέρω εξέλιξη και άλλες επιστήμες, προπαντός η κοινωνιολογία, αλλά και η εθνολογία, η ιστορία των θρησκειών και η ιστορία του πνεύματος κλπ. ξεχώρισαν για τη σημασία τους στην παιδαγωγική και προέκυψε η ανάγκη και αυτών τα πορίσματα να αξιοποιηθούν, για την κατανόηση της πορείας της αγωγής. Μέσα από ένα τόσο ευρύ φάσμα επιστημών προέκυψε έτσι έργο, οπωσδήποτε πολλαπλότερο από αυτό μιας παιδαγωγικής ψυχολογίας που αναφέρθηκε: Να συλλέγουν από παιδαγωγική άποψη τα συμπεράσματα των διαφόρων εμπειρικών επιστημών με αντικείμενο τον άνθρωπο και να μελετηθούν. Μια τέτοια παιδαγωγική ανθρωπολογία έχει επομένως ως στόχο αυτό, που η παιδαγωγική ψυχολογία είχε αναλάβει στο χώρο μιας μόνο επιμέρους επιστήμης, να το επαναλάβει πάνω στο πλατύ έδαφος όλων αυτών των επιστημών και τα πορίσματα τους να γίνουν αξιοποιήσιμα ως αναγκαία προϋπόθεση για την αγωγή -έργο τόσο μεγάλο και πλατύ όσο και επείγον.

Γι' αυτό και ο A. Flitner έχει χαρακτηρίσει αυτή την επιστήμη ως «Καθολική Ανθρωπολογία» ("integrale anthropologie"), που το θέμα της είναι «πώς το πλήθος των ποικίλων γνώσεων, που οι επιστήμες σχετικά με τον άνθρωπο έφεραν στο φως, μπορούν να κατανοηθούν ξεκινώντας από [37/38] την ολότητα του ανθρώπινου».³⁸ Το «Θέμα της παιδαγωγικής ανθρωπολογίας» δεν είναι επομένως «τίποτε άλλο παρά αυτό της ανθρωπολογίας γενικά, συγκεκριμενοποιημένο όμως στην ριοχή της αγωγής».³⁹ Στη συλλογή του «Δρόμοι προς την παιδαγωγική ανθρωπολογία» (1963)⁴⁰ συνέλεξε κάτω από αυτή την ενιαία άποψη δοκίμια διαφόρων επιστημόνων.

³⁶ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen, Heft 23. Essen 1963.

³⁷ HIDEAKIRA OKAMOTO. Studie über die pädagogische Anthropologie O.F. Bollnows mit seinen Schülern. Διδακτορική διατριβή στο Tübingen 1971.

³⁸ ANDREAS FLITNER. Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Pädagogische Forschungen. Δημοσιεύσεις του Comenius-Institut ap. 23. Heidelberg 1963, σ. 14.

³⁹ FLITNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 219.

⁴⁰ FLITNER, όπου αναφέρθηκε.

Εν τω μεταξύ ο *H. Roth* στους δύο πλούσιους σε έκταση τόμους της «Παιδαγωγικής Ψυχολογίας» του (1966, 1971)⁴¹ επεξεργάστηκε εκ νέου τα πορίσματα της εμπειρικής έρευνας γύρω από τον άνθρωπο από παιδαγωγική άποψη. Το βιβλίο του για πολύ διάστημα θα παραμείνει το πιο αξιόπιστο πληροφοριακό έργο των παιδαγωγών. Και με έμφαση πρέπει να συνιστάται. Εννοείται πως είχε υπόψη του σ' αυτό κυρίως τις φυσικές ανθρωπολογικές επιστήμες. Οι θεωρητικές, ιδιαίτερα η ιστορική διάσταση, είχε ληφθεί λιγότερο υπόψη. Το συνέδριο της γερμανικής εταιρείας για την παιδαγωγική στα Göttingen με θέμα «Γλώσσα και αγωγή»⁴² εκπροσωπεί μια πρώτη προσπάθεια να γίνουν καρποφόρα τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας γκ την παιδαγωγική.

Συνοψίζοντας επομένως: Παιδαγωγική ανθρωπολογία με αυτή την έννοια είναι η υπαγωγή σ' ένα σύνολο των διαφόρων επιμέρους επιστημών μι αντικείμενο τον άνθρωπο από τη σκοπιά της αγωγής. Αν νοηθεί έτσι, δεν αποτελεί κανένα τμήμα της ίδιας της παιδαγωγικής, αλλά ένα σημαντικό κα> απαραίτητο θεμέλιο.

Κάτι άλλο είναι, αντίθετα, η παιδαγωγική ανθρωπολογία με την έννοια που εδώ κατανοείται, δηλαδή η προσπάθεια να καταστεί καρποφόρος ο φιλοσοφικό-ανθρωπολογικός προβληματισμός και για την παιδαγωγική. Εδώ δεν πρόκειται πλέον για μια ορισμένη βοηθητική επιστήμη της παιδαγωγικής (ή για την υπαγωγή σ' ένα σύνολο διαφόρων βοηθητικών επιστημών), ούτε επίσης για ένα προστιθέμενο επιστημονικό κλάδο της παιδαγωγικής, αλλά για μια προσπάθεια το σύνολο της παιδαγωγικής να διαφωτιστεί εκ νέου από μια, φιλοσοφικά τώρα εννοούμενη, ανθρωπολογική άποψη. Για να αποφύγω τις παρερμηνείες, κάνω λόγο καλύτερα όχι πια για μια παιδαγωγική ανθρωπολογία (*pädagogische Anthropologie*), αλλά για ένα ανθρωπολογικό τρόπο θεώρησης στην παιδαγωγική (*anthropologische Betrachtungsweise der Pädagogik*) ή (όπως στον τίτλο αυτού του συγγράμματος) χάριν συντομίας, για μια ανθρωπολογική παιδαγωγική (*Anthropologische Pädagogik*).

Αυτή η εξέλιξη στη Γερμανία βρίσκεται σε μια αξιοπαρατήρητη συμφωνία με παρόμοιες σκέψεις του Ολλανδού παιδαγωγού *M. J. Langeveld*. Στα βιβλία του, που διαβάστηκαν πολύ και στη Γερμανία «Μελέτες στην ανθρωπολογία του παιδιού» (1956)⁴³ και «Το σχολείο σαν δρόμος του παιδιού, προσπάθεια για μια ανθρωπολογία του παιδιού» (1960)⁴⁴ εκφράζει με έμφαση τη γνώμη του για τον ανθρωπολογικό προβληματισμό. Αλλά ήδη στην «Εισαγωγή στην παιδαγωγική» του (γερμ. μετάφραση το 1951)⁴⁵ έχει αναλύσει με σαφήνεια τον φιλοσοφικό-ανθρωπολογικό προβληματισμό, τον δια-η⁴ορετικό από αυτόν των επιμέρους επιστημών. Σε αντιδιαστολή προς το ψυχολογικό προβληματισμό πραγματοποιεί τη δεύτερη «και μάλιστα από ψυχολογικά δεδομένα χρήση, επιδιώκει όμως να συλλάβει τη σημασία της ζωής του παιδιού μέσα στη συνολική εικόνα του ανθρώπου. Αυτό είναι ο ανθρωπολογικός προβληματισμός. Και έτσι προσλαμβάνει ο εμπειρικό-ψυχολογικός πάλι ένα νέο νόημα. Το απλώς ρεαλιστικά επαληθεύσιμο υλικό της εμπειρίας ερμηνεύεται με τον ανθρωπολογικό προβληματισμό πάνω σε νέα βάση με αναφορά τώρα στην ουσία του ανθρώπου».⁴⁶

⁴¹ HEINRICH ROTH. *Pädagogische Anthropologie*. Τόμος I. *Bildsamkeit und Bestimmung*. Berlin 1968. 2ος τόμος. *Entwicklung und Erziehung*. Berlin 1971. Πρβλ. Την κριτική μου: *Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 13 Jahrg. 1967, σ. 575 κ.ε.

⁴² *Sprache und Erziehung*. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Εκδ. από τον O.F. BOLLNOW. *Zeitschrift für Pädagogik*, 7 Beiheft. Weinheim 1968.

⁴³ MARTINUS J. LANGEVELD. *Studien zur Anthropologie des Kindes*. *Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*. 1ος τόμος. Tübingen 1956, έκδ. 3η 1968.

⁴⁴ MARTINUS J. LANGEVELD. *Die Schule als Weg des Kindes*. Versuch einer Anthropologie des Kindes. Braunschweig 1960, έκδ. 3η, 1966.

⁴⁵ MARTINUS J. LANGEVELD. *Einführung in die Pädagogik*. Stuttgart 1951, έκδ. 6^η 1966.

⁴⁶ LANGEVELD, όπου αναφέρθηκε, σ. 16.

Είναι λοιπόν δύο εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους πορείες εργασίας, που απ' αυτές η δεύτερη τα συμπεράσματα που κερδίθηκαν από την πρώτη, με ένα τρόπο που ανταποκρίνεται ακριβώς στη δική μας μέθοδο, τα ανάγει στη συνολική ύπαρξη (auf das Ganz-Sein) του ανθρώπου. Με την έννοια της δικής μας διάκρισης επομένως δεν πρόκειται επίσης στον Lange-veld για μια ανθρωπολογική βοηθητική επιστήμη, αλλά για ένα ανθρωπολογικό τρόπο θεώρησης στην παιδαγωγική. Εφαρμοσμένο στην παιδική ύπαρξη τούτο σημαίνει να τεθεί το ερώτημα σχετικά με τον «τόπο» του είναι του παιδιού ("Ort" des Kindseins) μέσα στο σύνολο του ανθρώπινου πλέγματος της ζωής, με τέτοιο τρόπο ώστε η αναγκαιότητα μιας παιδικής βαθμίδας να συνδυάζεται με την πραγμάτωση της ουσίας του ανθρώπου.

3. Η επιδεκτικότητα του ανθρώπου για αγωγή

1. Η ανάγκη για την αγωγή

Το πρώτο βασικό πρόβλημα ενός τέτοιου ανθρωπολογικού προβληματισμού είναι αυτό της ανάγκης για την αγωγή στον άνθρωπο και μάλιστα με την έννοια, ότι η ανάγκη για αγωγή δεν είναι κάτι που έρχεται στη συνέχεια να προστεθεί σε μια εννοιολογικά προσδιορισμένη ουσία του ανθρώπου, αλλά κάτι που απ' την αρχή κιόλας πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην κατανόηση του είναι του ανθρώπου έτσι, ώστε ο άνθρωπος πρέπει να συλλαμβάνεται απ' την αρχή ως ον, που επιδέχεται, αλλά και που έχει ανάγκη, την αγωγή.

Κατά βάθος αυτή η σκέψη δεν είναι νέα. Στο μεγάλο, γεμάτο μεγαλοπρέπεια σύστημα του Comenius συλλαμβάνεται κιόλας ο άνθρωπος ως «ένα ον επιδεκτικό αγωγής» (*animal disciplinabile*), «γιατί βέβαια δεν μπορεί να γίνει άνθρωπος χωρίς αγωγή».¹ Επίσης και ο Kant αρχίζει τις παιδαγωγικές παραδόσεις του με τη φράση: «Ο άνθρωπος είναι το μόνο δημιουργήμα που πρέπει να παιδαγωγείται».² Όμως η ιδέα αυτή δε γινόταν αντιληπτή ως επί το πλείστον με όλη την ανθρωπολογική της βαρύτητα, αλλά μάλλον σαν μια πραγματικότητα, που έρχεται από τα έξω· δεν γεννιόταν το ερώτημα τι σημαίνει αυτό για την κατανόηση του ανθρώπου.

Σ' αυτό το σημείο προστέθηκε έπειτα ο Langeveld με την διατύπωση του, που έγινε εν τω μεταξύ πασίγνωστη, για τον άνθρωπο ως το *animal educandum*,³ για τον άνθρωπο ως ον, που επιδέχεται, αλλά και που έχει ανάγκη την αγωγή. «Το ότι ο άνθρωπος είναι ένα ον, που παιδαγωγεί, παιδαγωγείται και έχει ανάγκη την αγωγή, αυτό αποτελεί ένα από τα πιο θεμελιώδη γνωρίσματα της εικόνας του ανθρώπου».⁴ Πρέπει λοιπόν να ξεκινήσουμε από το αναμφίβολο δεδομένο της εμπειρίας, ότι δηλ. υπάρχει κάτι τέτοιο όπως η αγωγή, και στη συνέχεια να προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε έπειτα τι αυτή μας διδάσκει για την ουσία του ανθρώπου.

Αλλά τι σημαίνει *animal educandum*; Θεωρείται συνήθως αυτό ως έκφραση μιας ορισμένης έλλειψης: ότι ο άνθρωπος (δυστυχώς!) έρχεται στον κόσμο τόσο αβοήθητος, ώστε μόνο δια μέσου της αγωγής μπορεί να οδηγηθεί στην βιωσιμότητα. Εμείς όμως πρέπει -όπως πάντοτε στην ανθρωπολογική θεώρηση- να αντιστρέψουμε τον προβληματισμό και να ρωτήσουμε: Ποιο ιδιαίτερο προνόμιο εκφράζεται με την ανάγκη του ανθρώπου για αγωγή. [39/40]

2. Ο άνθρωπος ως πολιτιστικό ον

Το παραπάνω σχετίζεται άμεσα με τη θέση που εκπροσωπήθηκε από τον Plessner και ύστερα πάλι, ιδιαίτερα εκφραστικά από τον Gehlen, ότι δηλ. ο άνθρωπος ήδη από τη φύση του είναι ένα ον πολιτιστικό (*ein Kulturwesen*).⁵ Αυτή η θέση σημαίνει ότι ο άνθρωπος από τη φύση του είναι ένα ον «ενδεές» (*ein "Mängelwesen"*), που με τον βιολογικό εξοπλισμό του (με τη στέρηση φυσικών όπλων, την απουσία ενός προστατευτικού τριχώματος κλπ.) τόσο πολύ υστερεί απέναντι στα ζώα ώστε μόνο μέσα σε ένα τεχνητά δημιουργημένο περιβάλλον, σ' ένα πολιτισμό, μπορεί

¹ JOHANN AMOS COMENIUS. *Grosse Didaktik*. Εκδ. από τον A. Flitner, Düsseldorf 1954, έκδ. 3η 1966, σ. 45.

² IMMANUEL KANT. *Werke*. Εκδ. από τον E. Cassirer, Berlin 1922, 8ος τόμος σ. 457.

³ LANGEVELD. *Einführung in die Pädagogik*, όπου αναφέρθηκε, σ. 147.

⁴ LANGEVELD, όπου αναφέρθηκε, σ. 153.

⁵ HELMUTH PLESSNER. *Die Stufen des Organischen*, όπου αναφέρθηκε, σ. 316.

γενικά να επιβιώσει. «Επειδή είναι υπαρξιακά ενδεής, ατελής, γυμνός, είναι στον άνθρωπο το τεχνητό έκφραση της ουσίας του και της φύσης του».⁶ Αυτή η συνάφεια όμως δεν πρέπει να κατανοείται ως εξής, δηλ. ότι αρχικά ο άνθρωπος, θεωρούμενος από βιολογική άποψη, είναι το ενδεές ον που, ύστερα, για να αναπληρώσει αυτή την έλλειψη, έχει δημιουργήσει στη συνέχεια έναν πολιτισμό, αλλ' ότι και τα δύο, βιολογική κράση και πολιτισμός, από την αρχή έχουν υπαχθεί το ένα στο άλλο και πρέπει να θεωρούνται σαν συμπληρωματικά στοιχεία μιας ενότητας. Ακριβώς σ' αυτό τον τρόπο θεώρησης που σχετίζει όλα τα επί μέρους με το όλο, φαίνεται πάλι η ανθρωπολογική προοπτική. (Πάνω σ' αυτό πρόσφατα ο Portmann έχει επισημάνει ότι δεν είναι εντελώς αβάσιμος ο λόγος για το ενδεές ον ήδη στο βιολογικό τομέα, γιατί κιόλας σ' αυτόν οι ελλείψεις απ' τη μια πλευρά, π.χ. η απουσία του τριχώματος, μπορεί να είναι συνδεδεμένες με ιδιαίτερα πλεονεκτήματα από την άλλη πλευρά, εδώ με τον πολλαπλασιασμό των αισθητηριακών λειτουργιών, δηλ. να είναι έκφραση μιας ιδιαίτερης τελειότητας).⁷

Σημαντική είναι όμως, πέρα απ' αυτό, η άποψη ότι ακριβώς εξαιτίας της ανάγκης να αναπληρώνονται υπάρχουσες ελλείψεις με καλύτερες επιδόσεις, ο άνθρωπος διαμορφώνεται στο «ον, που διαρκώς πασχίζει για το νέο»,⁸ στο ατελές, αλλά γι' αυτό ακριβώς, ον επιδεκτικό της ατελεύτητης τελειοποίησης. Ήδη ο Nietzsche με αυτό το πνεύμα κάνει λόγο για ένα ακόμη «όχι καθορισμένο», που σημαίνει ακόμη όχι σταθεροποιημένο, αλλά ζώο, που πρέπει να νοείται και μέσα από τη διαδικασία ανέλιξης της ουσίας του».⁹ Σύμφωνα με το πνεύμα του ανθρωπολογικού προβληματισμού, σημαντικό πάνω απ' όλα είναι να θεωρούνται οι επί μέρους προσδιορισμοί του ανθρώπου, που μπορούν να διαπιστωθούν με την παρατήρηση, σαν βαρυσήμαντα και απαραίτητα στοιχεία, στα πλαίσια μιας ευρύτερης συνολικής κατανόησης του ανθρώπου.

Κάτω απ' αυτή τη συνάφεια μπορεί εξάλλου να κατανοηθεί και η διδασκαλία του Portmann για την πρόωγη γέννηση του ανθρώπου, δηλ. η διαπίστωση ότι τα παιδιά των ανθρώπων σε σύγκριση με τα ζώα έρχονται στον κόσμο περίπου ένα χρόνο νωρίτερα.¹⁰ Αλλά η αρχικά εντελώς εμπειρική βιολογική διαπίστωση αποκτά αμέσως ανθρωπολογική βαρύτητα, όταν κάποιος αναλογιστεί ότι αυτό σημαίνει ακριβώς πως τα παιδιά των ανθρώπων εκτίθενται στις εκάστοτε διαφορετικές επιδράσεις του περιβάλλοντος σε χρόνο που αντίθετα, τα ζώα μένουν στη ιαήτοα προστατεύονται ακόμη και γι' [40/41] αυτό είναι διαμορφώσιμα σε ασύγκριτα μεγαλύτερο βαθμό. Η βιολογική κράση και η μεγαλύτερη ευπλαστικότητα της ουσίας, σε τελευταία ανάλυση η ιστορική φύση του ανθρώπου, πρέπει επομένως να συλλαμβάνονται πάλι ως συνυπαγόμενα σ' ένα μεγαλύτερο όλο-είναι κι αυτό άλλο ένα παράδειγμα για τη γονιμότητα της ανθρωπολογικής θεώρησης. Έτσι φαίνεται από διάφορες πλευρές πόσο βαθειά είναι ριζωμένες κιόλας μέσα στη σωματική κράση του ανθρώπου η επιδεκτικότητα για αγωγή (die Erziehbarkeit) και η ανάγκη γι' αυτή (die Erziehungsbedürftigkeit).

3. Η αγωγή των ηλικιωμένων

Βλέποντας τον άνθρωπο κάτω από τη θεμελιώδη ανάγκη του για αγωγή, δεν επιτρέπεται να περιορίζουμε την αγωγή στην παιδική ηλικία και να νομίζουμε ότι αυτή παύει να υπάρχει τη

⁶ ARNOLD GEHLEN. Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, Berlin 1940, έκδ. 7η, Frankfurt - Bonn 1962.

⁷ ADOLF PORTMANN. Der Mensch ein Mängelwesen? Heutiges Menschenbild, Forschung und technisches Zeitalter. Universitas, 23ο έτος έκδοσης 1968, σ. 897 κ.ε.

⁸ PLESSNER, όπου αναφέρθηκε, σ. 320.

⁹ FRIEDRICH NIETZSCHE. Jenseits von Gut und Böse. Werke. Oktavausgabe, 7^{ος} τόμος, σ. 88.

¹⁰ ADOLF PORTMANN. Biologische Fragmente zu einer Lehre von Menschen, έκδ. 2η, Basel 1951.

χρονική περίοδο της ενηλικίωσης. Πιο σωστά, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο άνθρωπος βασικά και πάντοτε έχει ανάγκη από αγωγή, γιατί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του εξελίσσεται σε νέα πάντοτε στάδια, που μ' αυτά προκύπτουν κάθε φορά νέες υποχρεώσεις. Έτσι όχι μόνο υφίσταται μόρφωση ενηλίκων (Erwachsenenbildung), με την έννοια μιας περαιτέρω παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων (όπως πολλαπλά, αλλά μονόπλευρα το είχαν εκλάβει τα λαϊκά πανεπιστήμια, die Volkshochschulen), αλλά ως φαινόμενο συνεχές, ως γνήσια αγωγή, που αποβλέπει δηλ. προς τον άνθρωπο θεωρώντας τον ηθική προσωπικότητα και μάλιστα όχι μόνο με τη θετική έννοια, κατά την ανέλιξη της προσωπικότητας του και των επαγγελματικών δεξιοτήτων του, αλλά επίσης και με τη θεραπευτική σημασία, κατά την προφύλαξη από βλάβες ή την εξάλειψή τους. Κάθε συμβουλή, προπαντός σε κρίσιμες καταστάσεις, είναι πάντοτε μια συμπεριφορά αγωγής. Αλλά και η ψυχοθεραπεία σκοπεύει επίσης όχι μόνο σε θεραπεία με την ιατρική σημασία της λέξης, αλλά είναι, σύμφωνα με μία εντελώς ουσιαστική σημασία, και γνήσια αγωγή προς μια αρμονική πληρότητα της ύπαρξης.

Έτσι βέβαια δεν είναι πια η αγωγή συνδεδεμένη με τη συμπεριφορά του μεγαλύτερου προς τον πιο νέο άνθρωπο. Επίσης είναι εξίσου δυνατή ανάμεσα σε συνομήλικους. Έχει ακριβώς την ίδια βαρύτητα, όταν νέος παιδαγωγεί νέο (όπως αυτό συνέβηκε με πολύ μεγάλη επιτυχία στο νεολαιίστικο κίνημα), όπως επίσης όταν ενήλικοι παιδαγωγούν ενήλικους. Ναι, πέρα απ' αυτά υπάρχει επίσης μια γνήσια αγωγή του μεγαλύτερου από τον νεώτερο. Και όχι μόνο με την έννοια που κιόλας τονίστηκε στον Fröbel, ότι δηλ. οι σκευρωμένοι και αποστεωμένοι ενήλικοι όταν έρθουν σε επαφή με την αυθόρμητη ζωή του παιδιού ξανανιώνουν οι ίδιοι,¹¹ αλλά πέρα απ' αυτό, ακόμη και με την έννοια της συνειδητής αγωγής.

Το παραπάνω ισχύει ιδιαίτερα για την περίοδο της περασμένης ηλικίας· γιατί η περασμένη ηλικία του ανθρώπου σημαίνει όχι μόνο σβύσιμο των δυνάμεων, (μοίρα που σ' αυτήν εγκαταλείπονται οι άνθρωποι χωρίς ελπίδα), αλλά επίσης, όχι λιγώτερο απ' ό,τι η παιδική ηλικία και η νεότητα, μια [41/42] νέα βαθμίδα ανάπτυξης με δικούς της νόμους και δική της τελειότητα, που πρέπει κάποιος να δει στην ατομική του ύπαρξη και να την πραγματώσει. Αλλά πολύ λίγοι άνθρωποι μπορούν να εκπληρώσουν αυτό το χρέος με δικές τους δυνάμεις. Δεν μπορούν να δώσουν ένα νόημα στην ηλικία τους από μόνοι τους. Γι' αυτό και υποφέρουν με την απομάκρυνση τους από το επάγγελμα, για την ύπαρξη τους, που έχασε γι' αυτούς το νόημα της και χρειάζονται βοήθεια για να μπορέσουν κατάλληλα να γεμίσουν τη ζωή τους. Ακριβώς σήμερα, που «η πυραμίδα του πληθυσμού» μετατοπίζεται όλο και περισσότερο προς όφελος των πιο ηλικιωμένων και σταθερά αυξάνεται το πλήθος των ανθρώπων που αποχωρεί από την επαγγελματική ζωή, αποκτούν αυτές οι υποχρεώσεις όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα. Η φροντίδα μάλιστα, που έχουν πάντοτε ανάγκη οι ηλικιωμένοι άνθρωποι είτε ζουν με τις οικογένειες τους είτε σε ιδιαίτερα γηροκομεία, είναι όχι μόνο μια ιατρική και κοινωνική, αλλά προπάντων και μια παιδαγωγική υπόθεση. Μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε ως μια *γερονταγωγική* (Gerontagogik), αγωγή των ηλικιωμένων. Αυτό το χρέος, που μέχρι τώρα είχε λίγο προσεχθεί, αποσπά στα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον.¹²

¹¹ FRIEDRICH FROBEL. Ausgewählte Schriften. Εκδ. από τον E. Hoffmann, Godesberg 1951, 2ος τόμος, σ. 55.

¹² OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, Das hohe Alter (1962). Στο "Krise und neue Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Anthropologie und Erziehung, 18ος τόμος, Heidelberg 1966, σ. 48 κ.ε. EWALD HELLER. Der alte Mensch in unserer Zeit. Neue Sammlung. 5ο έτος εκδ. 1965, σ. 531 κ.ε. Μία πλούσια *egyvaia* του Heller βρίσκεται στο τέλος της.

4. Η συναρτησιακή αγωγή

Η ανθρωπολογική θεώρηση σημαίνει όμως, πέρα απ' αυτά, ότι το περίγραμμα της αγωγής ή γενικότερα των παιδευτικά σημαντικών συναρτήσεων πρέπει να διευρυνθεί πολύ περισσότερο απ' ό,τι αυτό της μέχρι τώρα θεώρησης, που αντιλαμβάνεται την αγωγή ως ένα μεμονωμένο φαινόμενο. Για τη σωστή κατανόηση της αγωγής πρέπει να σχηματιστεί ένα πολύ πλατύτερο περίγραμμα. Ήδη αυτό το νόημα έχει πρώτα απ' όλα αυτό που, με αναφορά στον Kriek, έχει ονομαστεί συναρτησιακή αγωγή (die funktionale Erziehung).¹³ Μ' αυτή κατανοεί κάποιος τη διαμόρφωση που ασκείται ασυνείδητα και αθέλητα από το περιβάλλον στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Σε διάκριση προς την «σκοπίμη» ("intentionale"), δηλ. την προσχεδιασμένη επίδραση της αγωγής υπάρχουν οι δυνάμεις που διαμορφώνουν ασυνείδητα και που ασκούνται από έντονα διαμορφωμένες ομάδες (για παράδειγμα στο σώμα των αξιωματικών) πάνω στο νέο μέλος, που μπαίνει στον κύκλο τους. Πιο γενικά, μπορεί κάποιος σ' αυτό το σημείο να ξαναφέρει στο νού του τη διατύπωση του Pestalozzi «η ζωή μορφώνει» ("Das Leben bildet")· κατά βάθος και ο Comenius είχε κάτι ανάλογο υπόψη του όταν θεωρούσε ολόκληρη τη ζωή, μέχρι και τα γηρατειά, σαν ένα σχολείο.

Ο Spranger όμως σ' ένα αξιόλογο άρθρο «Η ζωή μορφώνει»¹⁴ έστρεψε αντίθετα την προσοχή στην σοβαρότητα αυτής της αντίληψης· γιατί η μορφοποιούσα επίδραση είναι θετική σ' ένα καλό περιβάλλον, αλλά και αρνητική σ' ένα άσχημο. Σύμφωνα με αυτή την άποψη «παιδαγωγεί» επίσης ένα εγκληματικό περιβάλλον, και δίκαια η παιδαγωγική έχει επανειλημμένα επισημάνει τις βλαβερές επιδράσεις ενός άσχημου περιβάλλοντος. Επομένως αποτελεί ακριβώς χρέος μιας συνειδητής (προσχεδιασμένης) αγωγής, να [42/43] δρα *αντιθέτα* α' αυτές τις επιδράσεις, που υποβιβάζουν και βλάπτουν.

Παρόλα αυτά έχει πολύ μεγάλη σημασία για την αγωγή η εξέταση των συνεπειών αυτής της «συναρτησιακής αγωγής». Πρέπει να συνειδητοποιηθεί η ισχυρή επίδραση αυτών των δυνάμεων, που δύσκολα μπορούν να ελεγχθούν. Πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια για τη διάκριση του ωφέλιμου από το βλαβερό και όσο αυτό είναι δυνατό, να αντιμετωπίζονται αυτές οι επιδράσεις με το σωστό τρόπο. Γενικά, πρέπει να εξετάζεται η σωστή σχέση και η θετική αλληλεπίδραση της συναρτησιακής αγωγής και της σκοπίμης, και ακριβώς αυτό αποτελεί πάλι ένα ιδιαίτερο χρέος μιας ανθρωπολογικής θεώρησης.

¹³ ERNST KRIECK. Philosophie der Erziehung, Iena 1922. Του ίδιου Erziehungsphilosophie. Στο: Handbuch der Philosophie, που εκδ. από τον A. Bäumler και τον M. Schrödter, 3ος τόμος, München-Berlin 1931.

¹⁴ EDUARD SPRANGER. Das Leben bildet. Eine geistesphilosophische Analyse. Στο: Pädagogische Wahrheiten und Halbwahrheiten. Festgabe für Wilhelm Flitner zum 70. Geburtstag. Εκδ. από τον E. Spranger, Heidelberg 1959, σ. 69 κ.ε. Τώρα στο: Gesammelte Schriften. 2ος τόμος Heidelberg 1972.

4. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα

1. Η έννοια της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας

Όταν θελήσει κάποιος να συλλάβει σωστά την αγωγή μέσα στα πλαίσια της μεγαλύτερης συνάφειας της ανθρώπινης ζωής, τότε αποκτούν μια βαθύτερη *σ\μασ\ια* η γενική ψυχική διάθεση του ανθρώπινου περιβάλλοντος, που σ' αυτό οφείλει να διαδραματίζεται η αγωγή, και η συναισθηματική κατάσταση των προσώπων που συμμετέχουν σ' αυτή, δηλ. του παιδαγωγούμενου παιδιού, καθώς και του ενήλικου που παιδαγωγεί, γιατί είναι φανερό ότι, για να πετύχει η αγωγή, απαιτείται ένα εντελώς συγκεκριμένο ψυχικό κλίμα (*seelisches Klima*) στο ζωντανό περιβάλλον και μια εντελώς ορισμένη συναίσθηματική διάθεση των ανθρώπων, που συμμετέχουν σ' αυτή. Κάνω λόγο γενικά για μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα (*die pädagogische Atmosphäre*) και σαν τέτοια αντιλαμβάνομαι το σύνολο των συναισθηματικών ιδιαιτεροτήτων, των διαθέσεων και των σχέσεων της συμπάθειας και αντιπάθειας, που μ' αυτές σαν σκηνικό διαδραματίζεται η αγωγή.¹

Αυτή η παιδαγωγική ατμόσφαιρα έχει μια εντελώς πρωταρχική *σημασία* για την επιτυχία της αγωγής. Χαρακτηρίζει όχι μόνο ευνοϊκές περιστάσεις, που η παρουσία τους διευκολύνει την αγωγή ή δυσμενείς συνθήκες, που τη δυσχεραίνουν, αλλά και που στην ανάγκη γινόταν και χωρίς αυτές τις προωθητικές περιστάσεις ή εκείνες τις παρακωλυτικές συνθήκες. Πολύ περισσότερο εκφράζονται πέρα για πέρα απαραίτητοι όροι, που πρέπει να έχουν πραγματοποιηθεί, κάθε φορά που οφείλει η αγωγή να φτάσει στο σκοπό της και που η απουσία της καταδικάζει εκ των προτέρων κάθε προσπάθεια για αγωγή.

Δυστυχώς πολύ λίγο έχει δοθεί προσοχή από τη μέχρι τώρα παιδαγωγική στην επίδραση αυτών των συναισθηματικών παραγόντων και σχεδόν σπανίζει μια συστηματική έρευνα.

2. Το συναίσθημα της ασφάλειας* στην πρώτη παιδική ηλικία

Η βασική μορφή μιας τέτοιας, παιδαγωγικά καρποφόρας ατμόσφαιρας, είναι στις πρώτες κιόλας αρχές της πρώιμης εξέλιξης του παιδιού το συναίσθημα της ασφάλειας μέσα στο προστατευτικό περιβάλλον του σπιτιού και της οικογένειας, η ενστικτώδης γνώση ότι μπορεί το παιδί να κινείται σίγουρο μέσα σ' ένα πολύ γνωστό και οικείο κόσμο. Ένα τέτοιο συναίσθημα σιγουριάς είναι απαραίτητο, για να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί με το [44/45] σωστό τρόπο. Ταυτόχρονα, αν εξετασθεί το θέμα με μεγαλύτερη ακρίβεια, φαίνεται ότι συμβαίνει το εξής, ότι δηλ. ένα τέτοιο συναίσθημα ασφάλειας στο μικρό παιδί μπορεί να αναπτυχθεί μόνο με την προσωπική σχέση προς έναν άλλο συγκεκριμένο και αγαπημένο άνθρωπο, κατά κανόνα βέβαια προς τη μητέρα. Εμπειρίες σε ιδρύματα έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα, ότι παιδιά που, κατά τα άλλα, έχουν την καλύτερη φροντίδα, αλλά προερχόμενα από ένα ανώνυμο διάμεσο, δηλ. από συχνά εναλλασσόμενα πρόσωπα που το φροντίζουν, χωρίς τη σταθερή αναφορά σε έναν ορισμένο άνθρωπο, ότι αυτά τα παιδιά, πέρα από την καθυστέρηση τους απέναντι στους συνομιλήκους τους αρνούνται την επαφή με το περιβάλλον, παραμένουν απαθή, και μάλιστα ότι η θνησιμότητα

¹ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Anthropologie und Erziehung, 12ος τόμος, Heidelberg 1964, 3η έκδ. 1968.

σ' αυτά ξεπερνάει πολύ το συνηθισμένο μέσο όρο.²

Με ένα πολύ ωραίο τρόπο, ο Pestalozzi έχει εκθέσει το πώς το παιδί αποκτά την όλο εμπιστοσύνη συμπεριφορά προς τον κόσμο διαμέσου της γεμάτης από αγάπη και εμπιστοσύνη, ευγνωμοσύνη και υπακοή συμπεριφοράς προς τη μητέρα.³ Ο παιδίατρος A. Nitschke έχει εξάρει επανειλημμένα στις ημέρες μας τη σημασία της εμπιστοσύνης για την ανάπτυξη του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. «Η μητέρα», γράφει, «δημιουργεί για το παιδί της με τη γεμάτη φροντίδα αγάπη της ένα χώρο εμπιστοσύνης, αξιοπιστίας, καθαρότητας. Ό,τι έχει συμπεριληφθεί σ' αυτόν γίνεται οικείο, πολυσήμαντο, αξιόπιστο και προσιτό».⁴ Επομένως, δεν πρόκειται μόνο για ένα γενικό ευεργετικό για την ανέλιξη των δυνάμεων του παιδιού ψυχικό κλίμα, αλλά πέρα απ' αυτό, συμπεριλαμβάνει με ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο την κατανόηση του κόσμου και των πραγμάτων, που συναντώνται σ' αυτόν, και που έχουν αποκαλυφθεί με τη μεσολάβηση ενός αγαπημένου και έμπιστου ανθρώπου. Και συνεχίζει ο Nitschke: «εδώ έχουν τις ρίζες τους οι δυνάμεις της κατανόησης, που καθιστούν δυνατή στο παιδί την προσέγγιση του κόσμου και των πραγμάτων».⁵

Σήμερα έχουμε τη σκληρή εμπειρία πως ένας τέτοιος άσπιλος κόσμος είναι μια ψευδαίσθηση, αφού ο κόσμος μας, αντίθετα, είναι σκοτεινός και ανησυχητικός και η ζωή μας κάθε στιγμή απειλείται από κινδύνους. Μα και στον κόσμο του παιδιού εμφανίζονται αρκετά νωρίς τα άγχη μπροστά στο σκοτάδι και το δαιμονικό. Και πρέπει, μια για πάντα, νωρίτερα ή αργότερα, αυτό το συναίσθημα της ασφάλειας στο μικρό παιδί κάποτε να χαθεί, αμέσως μόλις το παιδί ανακαλύψει ότι ακόμη και η πιο φιλόστοργη μητέρα και ο πιο ισχυρός πατέρας παραμένουν άνθρωποι ατελείς, πως οι ίδιοι είναι φορτωμένοι με λάθη και πως δεν είναι σε θέση να προσφέρουν καμιά απόλυτη προστασία απέναντι στην απειλή του κόσμου. Το παιδί αισθάνεται τότε πως έχει εγκαταλειφθεί και πως έχει παραδοθεί αβοήθητο σ' αυτές τις απειλές.

Έτσι ακολουθεί μια μεγάλη κρίση στη ζωή του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Πρέπει αυτός να μάθει με άλλο τρόπο να εξασφαλίσει στον εαυτό του στήριγμα απέναντι στις απειλές. Αυτό είναι ένα πολύ δύσκολο έργο, το ίδιο το έργο της ωρίμανσης και της ανεξαρτοποίησης. Σχετικά μ' αυτό πρέπει να επανέλθουμε περισσότερο αναλυτικά.⁶ Και όμως παραμένει βέβαιο το ότι παρ' όλους αυτούς τους κλονισμούς η οικοδόμηση ενός τέτοιου¹

² RENE A. SPITZ. Über psychosomatischen Epidemien des Kindesalters und vorbeugende Psychiatrie. Στο: *Psyche. Eine Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis*, 4ο έτος έκδ. 1950, σ. 17 κ.ε.

³ JOHANN HEINRICH PESTALOZZI. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Sämtliche Werke.* Έκδ. από τους A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettheimer. Berlin und Leipzig 1927 ff. 13. Band ο. 350.

⁴ ALFRED NITSCHKE. *Das verwaiste Kind der Natur. Ärztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen.* Έκδ. από τον August Nitschke. *Vorsehungen zur Pädagogik und Anthropologie*, 5ος τόμος, Tübingen 1962, 2η έκδ. 1968, σ. 13.

⁵ NITSCHKE, όπου αναφέρθηκε, σ. 13.

⁶ Πρβλ. και σ. 88 κ.ε.

κόσμου, που εμπνέει σιγουριά στο μικρό παιδί, δεν αναιρείται. Αν και αυτός ο «άγιος κόσμος» πρέπει, μάλιστα αναγκαία, κάποτε καινά συντριβεί, όμως παραμένει παρ' όλα αυτά σημαντικό -και μάλιστα αποφασιστικά σημαντικό- το ότι το παιδί μπορεί να κάνει τα πρώτα βήματα της ανάπτυξης του μόνο μέσα σε μια τέτοια προστατευτική ατμόσφαιρα' γιατί μόνο σ' αυτή μπορούν να ανελιχθούν οι δυνάμεις, που αργότερα θα είναι σε θέση να αναλάβουν τον αγώνα ενάντια στις απειλές ενός εχθρικού κόσμου. Γι' αυτό και οι σκέψεις του Fröbel για ένα συμβολικό κόσμο τελειότητας, για ένα "Kindergarten" απομονωμένο με φράχτη από τον σκληρό εξωτερικό κόσμο, δεν παραμερίζονται μ' ένα συγκαταβατικό χαμόγελο, ακόμη και σήμερα, που ο χαρακτήρας του κόσμου μας μπροστά στην απειλή του χάους έχει αποδειχτεί καθαρό πως είναι για μας γεμάτος βάσανα. Πολύ περισσότερο διατηρούν ακόμη και σήμερα -και μάλιστα σήμερα- ένα ανυπέρβλητο νόημα.¹

Αν σ' αυτό το σημείο συνοψίσουμε, τότε προκύπτει μια τριπλή διάρθρωση της ανθρώπινης ανάπτυξης και των προβλημάτων της αγωγής, που προκύπτουν απ' αυτή:

1. Πρώτα υπάρχει η κατάσταση της σιγουριάς, στην αρχή της ζωής του παιδιού, η ατμόσφαιρα της ανέφελης εμπιστοσύνης που στηρίζει τα πά ντα.
2. Αυτός ο κλειστός κόσμος πρέπει αναγκαστικά κάποτε να συντριβεί και ο άνθρωπος μέσα από συγκλονιστική κρίση βιώνει όλη την ανασφάλεια και την απελπιστική απώλεια της ύπαρξής του.
3. Απ' αυτό προκύπτει η αναγκαιότητα μιας νέας θεμελίωσης της ασφάλειας στη ζωή του, το ξανακέρδισμα ενός αξιόπιστου στηρίγματος μέσα στον κόσμο.

Αλλά αυτά τα τρία στάδια δεν πρέπει να κατανοούνται σαν μια απλή χρονική διαδοχή, ώστε ο ένα να είναι ξεπερασμένο, μόλις ο άνθρωπος υπερπηδήσει στο επόμενο. Όταν η νηπιακή ενότητα κάποτε διασπαστεί, παραμένουν τα τρία στάδια σαν αλληλοσυγκρουόμενες πλευρές μιας βιοτικής συνάφειας, που πρέπει να συλλαμβάνεται ενιαία, αλλά και που κατά την ανάλυση πρέπει να την επεξεργαστούμε ξεχωριστό. Γι' αυτό και επανερχόμαστε για μια ακόμη φορά στην ανέφελη παιδαγωγική ατμόσφαιρα.

3. Η χαρούμενη διάθεση του παιδιού

Αν θεωρήσουμε αρχικά αυτή την κατάσταση από την πλευρά του παιδιού, τότε είναι αυτή η πρώτη και ύψιστη προϋπόθεση για μια ικανοποιητική ανάπτυξη, μια ευτυχισμένη και ανάλαφρη, απαλλαγμένη από κάθε άγχος και έγνοια, βασική διάθεση της ψυχής. Η ανάπτυξη της, η προστασία και η διατήρηση, αλλά και η επανασυγκρότησή της μετά από όλες τις αναπόφευχτες διαταραχές, είναι η ύψιστη *anahr\or* προς τον παιδαγωγό. Γιατί, κυρίως από τον Heidegger, γνωρίζουμε ότι οι ψυχικές διαθέσεις δεν είναι με κανένα τρόπο ένα ασήμαντο παιχνίδι στην επιφάνεια της ψυχής, αλλ' ότι. [46/47] αντίθετα, αυτές εκφράζουν το υπόβαθρο-φορέα, που απ' αυτόν βασικά προκύπτουν όλες οι επί μέρους εκφάνσεις και καθορίζονται μόνιμα απ' αυτόν. Ο κόσμος και η ζωή δια μέσου αυτών αποκαλύπτονται πάντοτε με ένα ορισμένο τρόπο και αποκτούν το νόημα τους. Αυτές κατευθύνουν από τα πριν τον τρόπο που μ' αυτόν εμείς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα και τις καταστάσεις.²

¹ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Von Arndt bis Fröbel. Der Pädagogik der deutschen Romantik, Stuttgart 1952, έκδ. 2η 1967, σ. 223 κ.ε., καθώς και KLAUS GIEL. Fichte und Fröbel. Die Kluft zwischen konstruierender Vernunft und Gott und ihre Überbrückung in der Pädagogik. Anthropologie und Erziehung, 3ος τόμος, Heidelberg 1959.

² MARTIN HEIDEGGER. Sein und Zeit. Halle a.d. Saale 1927, σ. 134 κ.ε.

Αυτό ισχύει προπαντός για τη βασική αντίθεση των ευχάριστων και δυσάρεστων, των προωθητικών και παρακωλυτικών διαθέσεων.³ Αυτές δημιουργούν, με την πόλωση τους μια βασική αντίθεση, που μέσα σ' αυτή βρίσκεται τεταμένη η ζωή του ανθρώπου σε όλους τους τρόπους συμπεριφοράς της. Με τη μελαγχολική διάθεση σκοτεινιάζει ολόκληρη η ζωή του συγκεκριμένου ανθρώπου, αυτός δεν έχει πια τη δύναμη να αναλάβει και να διατηρήσει τις σχέσεις προς το περιβάλλον, ατονούν όλες οι μέχρι εκείνη τη στιγμή μετά το ξεδίπλωμα τους παρορμητικές δυνάμεις, ο άνθρωπος αποτραβιέται τότε εντελώς στον εαυτό του και ζει αδιάφορος και αμέτοχος μια μαραζωμένη ζωή. Αντίθετα όμως, μια χαρούμενη διάθεση αναζωογονεί ταυτόχρονα ολόκληρο τον άνθρωπο. Όλες οι παραγκωνισμένες δυνάμεις τώρα αφυπνίζονται για μια νέα ζωή. Ο ίδιος βρίσκει ξανά την επαφή με το περιβάλλον του και τη χαρά της προσωπικής του δραστηριότητας.

Αυτή η ποικιλότητα επενέργεια των εκ διαμέτρου αντίθετων διαθέσεων είναι για την αγωγή θεμελιώδους σημασίας: γιατί ακόμη περισσότερο απ' ό,τι οι ενήλικες, εκτίθεται το παιδί που δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί στις επιδράσεις των διαθέσεων. Ο παιδαγωγός πρέπει να στρέψει την προσοχή του στο εξής: να προσπαθήσει να ενισχύσει τις καρποφόρες ψυχικές διαθέσεις και αντ'ίμετα να κρατήσει μακριά τις βλαβερές ή να βοηθήσει στην υπέρβασή τους. Η επίδραση των ψυχικών διαθέσεων ήταν κίελας πριν από πολλά χρόνια ξεκάθαρα γνωστή. Ήδη ο Comenius προειδοποιεί για τον εξωτερικό καταναγκασμό, που αμαυρώνει τη ζωή και αντίθετα θέλει να βλέπει το σχολείο σαν παιχνίδι- επίσης και ο Locke προσπαθεί να δημιουργήσει τη χαρά κατά τη μάθηση και απορρίπτει και αυτός τη μάθηση κάτω από εξωτερικό καταναγκασμό.

Αλλά αυτή η επίδραση δεν έχει επιπτώσεις μόνο στην επιτυχία της μάθησης, αλλά βαθύτερα και γενικότερα στην ανέλιξη όλων των δυνάμεων του ανθρώπου και μάλιστα ακριβώς εκεί που δημιουργείται χωρίς να είναι συνειδητή. Αυτή είναι η ευεργετική επίδραση της χαρούμενης ψυχικής διάθεσης στο σύνολο της. Προπαντός ο λογοτέχνης Jean Paul, που σ' αυτόν χρωστάμε μια σημαντική διδασκαλία αγωγής ("Erziehlehre"), το "Levana" του, έχει επανειλημμένα εξάρει την αναζωογονητική επίδραση μιας χαρούμενης ψυχικής διάθεσης. «Η φαιδρότητα» (die Freudigkeit), λέγει, «ανοίγει στο παιδί το σύμπαν που εισβάλλει... και υποβοηθεί όλες τις νεαρές δυνάμεις να ανατείλουν σαν τις πρωινές ηλιαχτίδες».⁴

Το παραπάνω είναι τόσο σημαντικό για τον εξής λόγο: γιατί κάθε αγωγή, ιδιαίτερα η σχολική και η ιδρυματική αγωγή, εκτίθεται στον κίνδυνο να μεγαλοποιεί τη σοβαρότητα της ζωής και να παραγνωρίζει την αξία του παιχνιδιού. Αλλά έτσι πολύ εύκολα απλώνεται σ' αυτή μια άχαρη και μελαγχολική ατμόσφαιρα, που κάνει να χάνεται απ' τα παιδιά κάθε επιθυμία κι αγάπη για τη μάθηση και γενικά για προσωπική τους δραστηριότητα.

Εδώ θα έπρεπε να γίνουν στη συνέχεια επί μέρους διακρίσεις πολύ περισσότερες απ' ό,τι είναι δυνατό σ' αυτή τη θέση. Για παράδειγμα, διαφορετική είναι η επίδραση της απελπιστικής πλήξης από αυτή της θλίψης που μαραζώνει και πάλι διαφορετική απ' αυτή του βασανιστικού πόνου, που βίαια ανακαλεί τον άνθρωπο στον εαυτό του. Διαφορετική είναι π.χ. η σιωπηλή φιλήσυχη φαιδρότητα με τη διάθεση να αφήνει τον κόσμο να επιδρά καθαρός πάνω στον άνθρωπο, απ' το ξεχείλισμα της ευθυμίας, που με την τάση για την απόλαυση της ζωής απαιτεί ελεύθερη ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων. Εδώ αποκαλύπτεται ένα ευρύ πεδίο παιδαγωγικά σημαντικών ερευνών, που όμως δεν μπορούν σ' αυτό το σημείο να εξεταστούν περισσότερο.

Ένα μόνο γνώρισμα ακόμη θα έπρεπε να τονιστεί ιδιαίτερα μέσα σ' αυτή τη συνάφεια. Αυτό είναι η στάση της παιδικής ύπαρξης απέναντι στο χρόνο. Λέγεται με πολλούς τρόπους, πως το μικρό παιδί ζει τάχα εξ ολοκλήρου στο παρόν και πως δεν έχει ακόμη καμιά στάση απέναντι στο

³ BOLLNOW. Das Wesen der Stimmungen, όπου αναφέρθηκε.

⁴ JEAN PAUL. Levana oder Erziehlehre. Werke. Έκδ. από τον E. Berend, 5ος τόμος, σ. 503.

μέλλον. Αλλά αυτό είναι λάθος. Αν και το παιδί πράγματι κάνει λίγα σχέδια για την επόμενη μέρα και έτσι εμφανίζεται προσανατολισμένο στο παρόν, όμως παρ' όλα αυτά ζει, αν δεν καταπιέζεται από κάποια εσωτερική πίεση, ατενίζοντας το μέλλον μ' ένα ευχάριστο συναίσθημα, που θα επιθυμούσα να το χαρακτηρίσω με τον όρο του «αυριανού» (das Morgendliche). Αυτό το συναίσθημα είναι ένα χαρούμενο υπαρξιακό άνοιγμα προς το μέλλον (ein freudiges Geöffnet-sein in die Zukunft), που ξανοίγεται σαν κάτι το ωραίο και το ευοίωνο μπροστά στον άνθρωπο.

Σ' αυτή τη διάθεση του αυριανού είναι ριζωμένες επομένως όλες οι έντονες προσδοκίες, που μ' αυτές το παιδί προσμένει κάθε τι το νέο στη ζωή του. Προσμένει με χαρούμενη προδιάθεση να δεχτεί κάθε νέο τόπο, που ελπίζει ότι θα γνωρίσει σ' ένα ταξίδι, αλλά επίσης και κάθε νέα διδακτέα ύλη, που μ' αυτή καταπιάνεται στο σχολείο. Μέσα του είναι πολύ βαθειά θεμελιωμένη η καταπληκτική προδιάθεση για οικειοποίηση και για μάθηση, που μ' αυτή το παιδί, εφ' όσον δεν χάνει το θάρρος του κάτω από εξωτερική πίεση, αντιμετωπίζει κάθε τι το νέο. Ποιο χρέος για τον παιδαγωγό να διατηρεί ζωντανή αυτή την προδιάθεση και να μην την αφήσει πρόωρα να μαραθεί! Απ' αυτό όμως προκύπτει και η σοβαρή υποχρέωση αυτές τις προσδοκίες να τις παίρνουμε στα σοβαρό, να τις γνωρίζουμε, για να τις αξιοποιήσουμε στη συνέχεια στο μάθημα με το σωστό τρόπο.

4. Η αγάπη και η εμπιστοσύνη του παιδαγωγού

Αλλά δεν πρόκειται μόνο γι' αυτή τη γενική ευνοϊκή για την ανάπτυξη ατμόσφαιρα. Εξίσου σημαντική και ίσως ακόμη πιο σημαντική είναι η συγκεκριμένη ανθρώπινη συμπεριφορά, που συνδέει τον κάθε παιδαγωγό με το κάθε παιδί χωριστά. Ο Nohl μ' αυτό το πνεύμα έκανε λόγο για μια [48/49] «παιδαγωγική σχέση» (der "pädagogische Bezug"), που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αγωγή.⁵ Στην πρώτη θέση της τοποθετείται η γεμάτη αγάπη προσφορά στο κάθε παιδί χωριστά, που έχει ανάγκη από αγωγή. Αν και αυτό σε κάθε μια περίπτωση μπορεί να πάρει πολύ διαφορετικές μορφές, από το *καϋαρό* δόσιμο χωρίς καμιά απαίτηση της μάνας προς το βρέφος, ως τις πιο σκληρές απαιτήσεις αργότερα στην παραπέρα μόρφωση, όμως σ' όλες αυτές τις μορφές ένα πράγμα είναι κοινό: Ό,τι βλέπουν το παιδί, πριν απ' όλες τις παιδαγωγικές προθέσεις, δηλ. πριν απ' όλες τις συνειδητές μορφοποιήσεις, πάνω απ' όλα μέσα στην ιδιομορφία του, όπως αυτό είναι και αναγνωρίζουν ότι δεν πλησιάζουν το παιδί με συγκεκριμένες δικές τους προσδοκίες ώστε ύστερα να απογοητεύονται, όταν αυτό εξελίσσεται διαφορετικά, αλλά του αφήνουν ελεύθερο το περιθώριο της δικής του ανάπτυξης.

Απαραίτητη προϋπόθεση αυτής της συμπεριφοράς παραμένει η εμπιστοσύνη (das Vertrauen). Μ' αυτήν εννοώ όχι μόνο τη γενική ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, που μέσα της αναπτύσσεται το μικρό παιδί, αλλά ακόμη καλύτερα την εντελώς συγκεκριμένη εμπιστοσύνη, που ο παιδαγωγός τρέφει αδιάκοπα για το κάθε παιδί χωριστά παρά τις κάποιες δυσκολίες και απογοητεύσεις· γιατί αυτή η εμπιστοσύνη έχει μια τεράστια δύναμη, που ενδυναμώνει και μορφώνει. Τις επιδόσεις, που γι' αυτές ο παιδαγωγός θεωρεί το παιδί ικανό, τις αναλαμβάνει το παιδί με χαρούμενο θάρρος, γιατί κι αυτό αποκτάει αυτοπεποίθηση.⁶ Αλλά εάν ο παιδαγωγός δεν το θεωρεί ικανό, τότε αυτό το ίδιο δεν τολμά να πλησιάσει τις εργασίες του, οπισθοχωρεί και δεν μπορεί να δοκιμάσει τις δυνάμεις του. Ο N. Hartmann το έχει διαπιστώσει στην «Ηθική» του: Η εμπιστοσύνη έχει τέτοια δημιουργική δύναμη, ώστε ο,τιδήποτε κι αν αυτή πιστεύει για το ξένο πρόσωπο, να το δημιουργεί πραγματικά σ' αυτό». Και συνοψίζει: «Η εμπιστοσύνη μπορεί να

⁵ Πρβλ. HELENE HERTZ. Die theorie des pädagogischen Bezugs. Göttinger Studien, Heft 22, 1932.

⁶ WERNER LOCH. Pädagogik des Mutes. Bildung und Erziehung, 18ο έτος έκδ. 1965, σ. 1 κ.ε.

μεταπλάσσει τον άνθρωπο». ("Der Glaube kann den Menschen umschaffen").⁷

Αυτή η συνάφεια έχει για την αγωγή μια τεράστια σημασία, που όμως δεν έχει τονιστεί σχεδόν καθόλου. Από τον τρόπο που ο παιδαγωγός προσβλέπει στο παιδί, προκύπτουν ταυτόχρονα οι κατευθύνσεις, που σ' αυτές στρέφεται η ανάπτυξη του. Όταν αυτός θεωρεί το παιδί έντιμο, αξιόπιστο, δραστήριο κ.ά., τότε ταυτόχρονα ξυπνούν και ισχυροποιούνται σ' αυτό οι αντίστοιχες ιδιότητες. Η εμπιστοσύνη του παιδαγωγού ισχυροποιεί στο παιδί τις καλές δυνάμεις, που αυτός θεωρεί δεδομένες μέσα του. Αλλά εξίσου ισχύει και το αντίστροφο: όταν ο παιδαγωγός θεωρεί το παιδί ψεύτη, τεμπέλη, ύπουλο κ.ά., τότε το παιδί δεν μπορεί να προβάλει καμιά αντίσταση και γίνεται αλάθητα επίσης ψεύτης, τεμπέλης, ύπουλος, όπως ο παιδαγωγός κακώς του το είχε υποβάλει.⁸

Αυτό θέτει τον παιδαγωγό μπροστά σε μια μεγάλη ευθύνη: Πρέπει να επιφυλάσσεται να παραδίνεται πρόωρα στις υποψίες του, γιατί με αυτή του τη γνώμη βλέπει ταυτόχρονα την εξέλιξη του παιδιού και τη στρέφει προς την κατεύθυνση που υπέδειξε με τις υποψίες του. Πιο σωστά, πρέπει αυτός να μάθει, παρόλες τις απογοητεύσεις του, να ξαναβρίσκει κάθε φορά την [49/50] εμπιστοσύνη του προς το παιδί, γιατί μόνο κάτω από την προστασία αυτής της εμπιστοσύνης μπορεί αυτό να εξελιχθεί θετικό. Αυτή δεν είναι καθόλου τυφλή εμπιστοσύνη (έτσι όπως υπάρχει μερικές φορές τυφλή μητρική αγάπη). Ο παιδαγωγός γνωρίζει, ότι η εμπιστοσύνη του είναι ένα τόλμημα (ein Wagnis), που μπορεί επίσης να αποτύχει, ιδιαίτερα τότε όταν δείχνει ξανά την εμπιστοσύνη του μετά από σοβαρές απογοητεύσεις. Γιατί η αγωγή δεν είναι βέβαια επιχείρημα που μπορεί να προσχεδιαστεί, όπως ένα τεχνικό σχέδιο, που η επιτυχία του μπορεί να υπολογιστεί από τα πριν με κάποια βεβαιότητα.

Είναι λοιπόν η εμπιστοσύνη η απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της αγωγής. Επειδή όμως η εμπιστοσύνη απευθύνεται προς κάποιον άνθρωπο, που είναι ελεύθερος στη συμπεριφορά του και που γι' αυτό και δεν μπορεί να υπολογίζεται από τα πριν, η εμπιστοσύνη δεν δρα με την αναγκαιότητα ενός φυσικού νόμου. Κάθε εμπιστοσύνη μπορεί να οδηγήσει επίσης σε απογοήτευση. Σε τέτοια περίπτωση αποτυχαίνει ο παιδευτικός σκοπός και ο παιδαγωγός εμφανίζεται στα μάτια του πλήθους τις πιο πολλές φορές σαν ένας, που δεν έδειξε την απαιτούμενη προσοχή. Αυτή η εντύπωση όμως είναι λανθασμένη. Το θέμα δεν είναι ότι ο παιδαγωγός έκανε ίσως ένα λάθος που θα μπορούσε να το αποφύγει προσέχοντας περισσότερο, αλλά το αντίθετο: Αυτός πρέπει σε επόμενη περίπτωση να συμπεριφερθεί ακριβώς το ίδιο- γιατί το τόλμημα ανήκει άμεσα στην ίδια την ουσία της αγωγής, και ο παιδαγωγός που δεν κλείνει τα μάτια του μπροστά στους κινδύνους που το επάγγελμα του προϋποθέτει, πρέπει να το επωμίζεται συνειδητά. Ακόμη και στην πιο σωστή παιδαγωγική ενέργεια συμπεριλαμβάνεται σχεδόν πάντοτε η δυνατότητα της αποτυχίας. Ο Nicolai Hartmann τονίζει τελείως δικαιολογημένα: «Η κάθε εμπιστοσύνη και η κάθε πίστη είναι ένα τόλμημα... ο εμπιστευόμενος αφήνεται στα χέρια εκείνου που εμπιστεύεται, ο ίδιος διακινδυνεύει».⁹ Απαιτεί λοιπόν η αγωγή με αυτή την εμπιστοσύνη που πρέπει να προσφέρεται προκαταβολικά, ένα εξαιρετικά μεγάλο βαθμό προσωπικής προσφοράς (σε υποχρεώσεις).

Σ' αυτό τον κίνδυνο της απογοήτευσης πρέπει ο παιδαγωγός ολοένα να εκτίθεται συνειδητά" γιατί το ριψοκινδύνευμα μιας τέτοιας εμπιστοσύνης δεν γίνεται να παραμεριστεί. Δεν βοηθάει σε τίποτε, όταν αυτός προσπαθεί να προσποιείται μια τέτοια εμπιστοσύνη μόνο από παιδαγωγικούς λόγους, δηλ. να λέει ότι έχει εμπιστοσύνη, ενώ στην πραγματικότητα έχει ακόμη επιφυλάξεις. Μια επιφανειακή προσποιητή εμπιστοσύνη είναι αναξιόπιστη και δεν μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχία. Έχει αποτέλεσμα μόνο όταν προσφέρεται με απόλυτη ειλικρίνεια.

⁷ NICOLAI HARTMANN, όπου αναφέρθηκε, σ. 426 κ.ε.

⁸ Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Wesen und Wandel der Tugenden (Ullstein-Bücher), Frankfurt a.M. 1958, σ. 175 κ.ε.

⁹ NICOLAI HARTMANN. Ethik. Berlin und Loipzig 1926.

Αυτή η απαίτηση δημιουργεί και την ιδιαίτερη δυσκολία του επαγγέλματος του παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός, σχετικά με την προσφορά που ζητούν απ' αυτόν, βρίσκεται διαρκώς με υπερβολικές υποχρεώσεις, και είναι απλά ανθρώπινα κατανοητό, όταν πολλοί παιδαγωγοί μετά από πολλές αποτυχίες και απογοητεύσεις παραιτούνται από τις προσπάθειες και κουρασμένοι ακόμη πιο πολύ ασκούν το επάγγελμα τους σαν απλή υπόθεση ρουτίνας. Αυτό δεν βλάπτει ίσως πολύ στο μάθημα, αλλά ως αληθινοί παιδαγωγοί είναι [50/51] ακατάλληλοι· γιατί μια αγωγή που αγγίζει στα βάθη του τον νέο άνθρωπο, μια αληθινή αφύπνιση των σπουδαιότερων δυνάμεων μέσα του, μπορούν μόνο τότε να αποδώσουν, όταν ο παιδαγωγός, παρ' όλες τις αποθαρρυντικές εμπειρίες, αντλεί από τη δύναμη της ίδιας του της ψυχής το θάρρος για εμπιστοσύνη και μ' αυτή την εμπιστοσύνη ολοένα δεσμεύεται.

5. Η υπομονή

Για να μην αποθαρρύνεται όμως ο παιδαγωγός μετά απ' όλες τις δυσάρεστες συνέπειες και απογοητεύσεις χρειάζεται μια βαθιά σιγουριά μέσα του και υπομονή, που θεμελιώνεται σ' αυτή.¹⁰ Η υπομονή (die Geduld) είναι η μεγάλη αρετή του παιδαγωγού και η έλλειψη υπομονής, ένα από τα μεγαλύτερα λάθη του. Ο παιδαγωγός βρίσκεται πάντα στον κίνδυνο να γίνεται ανυπόμονος, ιδίως όταν οι μαθητές από αδεξιότητα και ανεπαρκή άσκηση στις εργασίες που τους ανατέθηκαν, δεν τελειώνουν έγκαιρα ή επίσης όταν γενικά η πρόοδος τους δεν ανταποκρίνεται στις παρατραβηγμένες προσδοκίες του, αλλά επίσης και όταν αυτοί, παρ' όλη την καλή τους θέληση για βελτίωση, ολοένα ξαναπέφτουν στα παλιό τους λάθη. Κινδυνεύει τότε αυτός να καταστρέψει τα πάντα με την οργή του ή συνειδητά να διακόψει τις προσπάθειες του.

Μια τέτοια υπομονή που απαιτείται, είναι εντελώς διαφορετική από την απλή αδιαφορία, την ψυχρή αντικειμενικότητα, που δεν συγκινείται από τα γεγονότα. Πιο σωστά, βασίζεται σ' ένα προσεκτικό συμβάδισμα με την ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς να πιέζει βιαστικά προς τα μπρος και να θέλει να δρέψει καρπούς, πριν αυτοί ωριμάσουν. Ο παιδαγωγός πρέπει πρώτα να μπορεί να περιμένει. Πρέπει, εάν επιτρέπεται αυτή η έκφραση, να ζει σε αρμονία με το χρόνο, χωρίς να θέλει να επισπεύδει την ανάπτυξη, αλλά και χωρίς να χάνει τη σωστή στιγμή. Αυτή η υπομονή απαιτεί φυσικά, σ' ένα μεγάλο βαθμό, το ξεπέρασμα του εαυτού μας. Ο υπομονετικός πρέπει να έχει μάθει να αφήνει κατά μέρος την προσωπική του θέληση και να αφήνει στην ανάπτυξη το δικό της χρόνο.

Μια τέτοια υπομονή είναι όμως δυνατή μόνο στον άνθρωπο, που πέρα απ' όλα τα επί μέρους επεισόδια και τις απογοητεύσεις, νιώθει σιγουριά, γιατί σε τελευταία ανάλυση νιώθει να τον γεμίζει μια ακατάλυτη εμπιστοσύνη απέναντι στον κόσμο και στη ζωή, που σ' αυτή εντάσσεται η κάθε επί μέρους ενέργεια του. Μια τέτοια ύστατη υπαρξιακή εμπιστοσύνη είναι η *απαραίτητη* βάση κάθε αγωγής, που χωρίς αυτή, η τελευταία θα ' πέφτε στο κενό χωρίς καμιά ελπίδα. Μόνον όποιος είναι ο ίδιος ασφαλής πάνω σ' αυτή τη βάση, μπορεί και να παιδαγωγεί με το σωστό τρόπο.[51/52]

¹⁰ Πρβλ. BOLLNOW. Die pädagogische Atmosphäre, όπου αναφέρθηκε, σ. 56 κ.ε., καθώς και του ίδιου. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955, 3η έκδ. 1972, σ. 70 κ.ε.

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

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 συνοπτικό ως θετική και ως αρνητική αγωγή, ως αυτή του «ποιεύν» («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 αντικείμενο 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 δραστηριότητα 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 κ'ρατάει 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 [52/53] 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 «Σχεδιά-σμα παιδαγωγικών παραδόσεων» του με την επιγραμματική φράση: «Η βασική έννοια της παιδαγωγικής είναι η επιδεκτικότητα του μαθητή για μόρφωση».¹

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

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

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 όφειλε κάποιος να είχε αποφύγει και που θάπρεπε επίσης να είχε εξαλείψει ριζικά· εν πάσει 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 βα-θειό στην ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης, ότι μέσα τους βρίσκει έκφραση ένα εντελώς νέο, μέχρι τώρα παραγνωρισμένο στοιχειώδες στρώμα της < θρώπινης ύπαρξης, που αναιρεί τις παραστάσεις μιας σταθερής ανάπτυξης ή εν πάσει περιπτώσει τις σχετικοποιεί σημαντικά. Ασταθή στοιχεία κερζουν 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 M. Heidegger (Είναι και χρόνος, 1927)² και από τον K. 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 Kier kegaard και ο Nietzsche να μπορούν να θεωρηθούν ως πρόδρομοι της) [53/54] 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 του ανθρώπου: «Ποιος λοιπόν, όταν κραυγάζα, 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

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.

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

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

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 εξέλιξη 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, συνειδητό 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 Υποτίηση της λέξης, να να μην παρερμηνευτεί, πρέπει να παραμείνει 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), υπάρχειν (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 ικανότητες 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 χάρη λέγει ο Βουδδας - για να γίνει ανυφορά σε μια μόνο από τις αναρίθμητες θέσεις -: «Και ό,τι υπάρχει σχετικό με το σώμα, περασμένο, μελλοντικό, παρόν, προσωπικό ή ξένο, βάνασο 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 επίσης 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

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

χαρακτήρα της στενό συγγενική.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 [55/56] 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 καθόλου.⁹
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 εξαιρείται 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 σύνολο της περισσότερο απ' ότι 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 συμπεράσματα 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

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

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

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

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

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.[56/57]

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 πάσει 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 ανέλιξη 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 παραγνωρισθεί. 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 αναγνωρίσει 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 *αχ/μασία* 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 *ασταυών* μορφών της αγωγής (die un stetigen Formen der Erziehung) σε αντιπαράθεση με την παράσταση μιας σταθερά προοδευτικής μόρφωσης έγκειται το αληθινό κέρ- [57/58]δος της υπαρξιακής φιλοσοφίας για την Παιδαγωγική. Αυτές οι μορφές ασφαλώς πρωτύτερα δεν ήταν άγνωστες, αλλά δεν είχαν αναγνωρισθεί 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, [58/59] το σχετικό με το «αρχαϊκό άγαλμα του Απόλλωνα» ("Archaischer Torso Appollos"). 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 εσώτα-το 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 πάσει 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

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

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

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 εσώ-τατο πυρήνα του. Κατ' αυτές κρίνεται, τι είναι γνήσιο σ' αυτόν και τι όχι. Δίκαια επομένως ο Guardini, που σχετικό 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 ύπαρξη 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 [59/60] 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 περιοριστούμε στις λεγόμενες θεωρητικές επιστήμες (Geisteswissenschaften), δηλ. στις επιστήμες του πολιτισμού που δημιούργησε 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).

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.

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 αξιώσεων 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 αναγκαστικά 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 [60/61] 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 ύπαρξης του, που απέναντι 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 πρόταξη 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 πλευρά 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 ταραίζει 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 οξύτερη υπαρξιακή εμπειρία εισβάλλει στην παιδαγωγική σκέψη και εξαναγκάζει σε μια αποφασιστική

ριζοσπαστική αντιμετώπιση των μέχρι τώρα αντιλήψεων.¹⁴ [61/62]

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

6. Η κρίσιμη κατάσταση και η νέα αρχή

1. Η κρίσιμη κατάσταση

Μιαν άλλη «ασταθή μορφή», που τη βαθύτερη κατανόηση της χρωστάμε στην υπαρξιακή φιλοσοφία, έχουμε στις κρίσιμες καταστάσεις. Ως κρίσεις (Krisen) χαρακτηρίζονται αιφνίδια και βίαια γεγονότα, που διακόπτουν την ομαλή πορεία της ζωής με τρόπο που φέρνει ανησυχία.¹ Υπάρχουν τέτοιες κρίσεις τόσο στην ατομική ζωή του καθενός, όσο και στην υπέρ-ατομική ζωή των ανθρώπινων κοινωνιών και ιδρυμάτων. Έτσι υπάρχουν κρίσιμες καταστάσεις κατά τη διάρκεια μιας αρρώστιας, όπως επίσης και στον ψυχικό τομέα ως κρίσεις αναπτυξιακές, κρίσεις ωρίμανσης, κρίσεις στην πίστη, κρίσεις στο γάμο κ.ά. και στη συνέχεια στον υπερ-ατομικό τομέα επίσης κρίσεις οικονομικές, κυβερνητικές κρίσεις, κρίσεις στις ειρηνικές σχέσεις των κρατών κ.ά. Πάντοτε πρόκειται για το εξής: ότι διακόπτεται η ομαλή πορεία της ζωής από δυσκολίες, που εμφανίζονται σαν αδιέξοδα. Ο άνθρωπος νιώθει ότι έτσι είναι αδύνατο να συνεχίσει. Νιώθει πως η ζωή του απειλείται να εκμηδενιστεί. Πιστεύει ότι σπρώχνεται σε άβυσσο.

Τέτοιες κρίσιμες καταστάσεις είναι στιγμές μιας ύστατης δοκιμασίας. Η απειλή είναι δυνατό σε κάθε στιγμή να οδηγήσει στην καταστροφή. Η κρίση στην αρρώστια μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο, η κρίση στο γάμο στο διαζύγιο, η οικονομική κρίση σε πραγματικό χάος κ.ά. Αλλά είναι δυνατόν η καταστροφή να αποτραπεί διό μέσου μιας υπέρτατης προσπάθειας. Τότε ο άνθρωπος ξαλαφρωμένος ανακουφίζεται σε μια ξανακερδισμένη ζωή. Μπορεί ν' αρχίσει μια νέα ζωή με πιο ξεκάθαρη και πιο αποκαθαρμένη μορφή.

Τέτοιες κρίσεις είναι φυσικά γνωστές στον άνθρωπο, αλλά αντιμετωπίζονται ως επί το πλείστον σαν λυπηρά επεισόδια, που ταράσσουν μάλιστα τη ζωή με έναν επικίνδυνο τρόπο ή τη θέτουν εξ ολοκλήρου σε κίνδυνο· όμως σαν τέτοιες διαταραχές θεωρούνται και περιπτώσεις που δεν ανήκουν αναγκαστικό στη ζωή, που, πιο σωστό, επεμβαίνουν από τα έξω σ' αυτή, που θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί με μεγαλύτερη προσοχή και που, αν παρ' όλες τις προφυλάξεις κάποτε εμφανίζονται, πρέπει να γίνεται προσπάθεια να ατονούν και κατά το δυνατό, σε λίγο πάλι να παραμερίζονται. Η ανθρωπολογική θεώρηση πρέπει και εδώ να αντιστρέψει το ερώτημα και να ρωτήσει, αν ίσως οι κρίσιμες καταστάσεις ανήκουν αναγκαία στην ανθρώπινη ζωή και έχουν μέσα τους μια εντελώς ορισμένη λειτουργία να εκπληρώσουν. Αυτό το ερώτημα μπορεί να τεθεί αρχικά κάτω από μια καθαρά ευρετική σκέψη χωρίς καμιά προκαταρκτική κρίση και να εντοπιστεί τι προκύπτει απ' αυτή την πορεία. Μ' αυτή τη συνάφεια ανάγεται πάλι το [62/63] ερώτημα στην υπαρξιακή φιλοσοφία: γιατί η έννοια της ύπαρξης, που δεσπόζει σ' αυτή, μπορεί να οριστεί και προς αυτή την κατεύθυνση, ότι δηλ. ο άνθρωπος σε κάθε στιγμή, όσο υπάρχει, ζει μια κρίση. Αν αυτό φαίνεται πως είναι, με την οξύτητα μιας τέτοιας διατύπωσης, υπερβολικό, και αν υπάρχουν χρονικά διαστήματα ομαλής ανάπτυξης ανάμεσα στις κρίσιμες τομές, τότε μένει χωρίς άλλο η υπόθεση ότι οι κρίσιμες καταστάσεις ανήκουν αναγκαία στη ζωή με πολυσήμαντη λειτουργικότητα.

Τότε ο ισχυρισμός θα πρέπει να σημαίνει ότι η παράσταση μιας οργανικής αύξησης επηρεασμένη από την ανάπτυξη των φυτών δεν εκφράζει και πολύ την ανθρώπινη ζωή, γιατί, πιο σωστά, ο άνθρωπος μόνο με το *πέρασμα* διαμέσου της κρίσης -και βασικά με κανέναν άλλο τρόπο- μόνο με το *πέρασμα* δια μέσου αυτής ολόκληρης της υπέρτατης απειλής μπορεί να αποκτήσει την αληθινή αυθυπαρξία του (Selbst-sein), που σημαίνει μια σταθερή στάση, υπεύθυνη γι' αυτόν τον ίδιο απέναντι σ' όλες τις επιδράσεις. Για πρώτη φορά μ' αυτό τον τρόπο γίνεται πραγματικά ηθικό ον και επειδή αυτή η πορεία δεν μπορεί να συμβεί με ένα μοναδικό βήμα, γι' αυτό μπορούμε

¹ Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Existenzphilosophie und Pädagogik, όπου αναφέρθηκε, σ. 24 κ.ε.

επίσης να πούμε ότι η μετάβαση σε κάθε νέα βαθμίδα ζωής είναι δυνατή μόνο με το πέρασμα δια μέσου της κρίσης. Γι' αυτό και οι κρίσεις ωρίμανσης, σαν αυτές που συναντιούνται συχνά, ιδιαίτερα κατά τη χρονική περίοδο της εφηβείας, δεν αποτελούν κανένα λυπηρό συνοδευτικό χαρακτηριστικό, αλλά είναι συνδεδεμένες αναγκαία με την ίδια τη διαδικασία ωρίμανσης. Κανείς δεν φτάνει σε μια εσωτερική ανεξαρτησία, παρά μόνο αφού αντέξει σε μια δυνατή κρίση. Μόνο στις κρίσιμες καταστάσεις και δια μέσου αυτών ωριμάζουμε. Δεν υπάρχουν όμως μόνο κρίσεις ενταγμένες σε ορισμένα στάδια ηλικίας, που ύστερα υπερβαίνονται, αλλά και κρίσεις των πιο διαφορετικών μορφών, που μπορούν να επέλθουν σε διάφορες χρονικές στιγμές στον άνθρωπο κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του. Η ζωή του ανθρώπου απειλείται εξ ολοκλήρου, συνεχώς, από κρίσιμες καταστάσεις.

Εάν όμως οι κρίσιμες καταστάσεις ανήκουν κατ' αυτό τον τρόπο στην ουσία του ανθρώπου και είναι απαραίτητες για την αυτοδιαμόρφωσή του, τότε προκύπτει το ερώτημα, πώς ο παιδαγωγός οφείλει να τις αντιμετωπίζει. Οφείλει και επιτρέπεται να οδηγεί αυτός συνειδητά σε κρίση εν ονόματι της θεραπευτικής της δράσης; Πρέπει με κατηγορηματικότητα να απαντήσουμε αρνητικά σ' αυτή την ερώτηση. Κρίση σημαίνει πάντοτε μια διακινδύνευση, που μπορεί να αποβεί επίσης σε κακό και κανείς παιδαγωγός δεν επιτρέπεται να έχει την αξίωση να αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη για μια τέτοια διακινδύνευση. Δεν μπορεί να την εξουσιάζει και επομένως δεν επιτρέπεται και να την επιδιώκει εσκεμμένα. Κάθε κρίση παραμένει μοιραία. Σ' αυτό το σημείο η παράσταση της αγωγής ως σκόπιμο «ποιείν» προσκρούει στα ανυπέρβλητα όρια της.

Είναι όμως κάτι εντελώς διαφορετικό, όταν η κρίση παρουσιάζεται από μόνη της και απειλεί τη ζωή του νέου ανθρώπου. Τότε πρέπει ο παιδαγωγός να είναι σε θέση να βοηθήσει σωστά το νέο άνθρωπο σ' αυτή τη δύσκολη κατάσταση της ζωής. Για να μπορέσει όμως να ενεργήσει έτσι, απαιτείται μια βαθύτερη κατανόηση της ουσίας και της ζωτικής σημασίας της κρίσης.[63/64] Ο παιδαγωγός δεν επιτρέπεται να προσπαθεί με παρήγορες δικαιολογίες να μετριάσει τη σοβαρότητα της κρίσης. Πιο σωστά, πρέπει αυτός να βοηθήσει το νέο να αναγνωρίσει ξεκάθαρα τη σημασία της κρίσης, να αναλάβει εξ ολοκλήρου τις ευθύνες και χωρίς να την απαλύνει, να την αντέξει ως την απελευθερωτική της λύση.

Εδώ φαίνεται πάλι ότι το περίγραμμα της επιστήμης της αγωγής (Erziehungswissenschaft) φτάνει πολύ πιο μακριά απ' ό,τι συνειδητή παιδαγωγική πράξη. Ο παιδαγωγός πρέπει να συμπεριλαμβάνει στις σκέψεις του πολλές επί πλέον διαδικασίες, που επιδρούν στην ανθρώπινη εξέλιξη και να τις λαμβάνει υπόψη του στο έργο του, ακόμη κι όταν ξεφεύγουν από τη δική του προκαθορισμένη υπευθυνότητα.

2. Η νέα αρχή

Μπορούμε επομένως να συλλάβουμε την κρίση ως δυνατότητα μιας νέας αρχής. Όσο σοβαρότερη υπήρξε η κρίση και όσο πιο γνήσια έφτασε μέχρι το τέλος, τόσο πιο λυτρωτικό είναι μετά το πέρασμα της κρίσης, όπως κάθε πρωί, το συναίσθημα μιας νέας αρχής (das Gefühl eines neuen Anfangs). Γι' αυτό και παραστάσεις μυθικές μιλούν μ' ένα βαθύτερο νόημα για ξαναγέννημα του ανθρώπου. Ολόκληρη η ανθρώπινη ζωή πρέπει να ατενίζεται κάτω από τη δυνατότητα μιας νέας αρχής. Υπάρχει η δυνατότητα, μια προηγούμενη λανθασμένη εξέλιξη να διακοπεί απότομα και ν' αρχίσει μια καινούργια με νέα ώθηση. Αυτό είναι μια συνάρτηση, που δεν έχει προσεχθεί σχεδόν καθόλου στη μέχρι τώρα θεωρία της αγωγής, αλλά παρ' όλα αυτά έχει μια εντελώς θεμελιώδη σημασία. Φαίνεται ότι για τον άνθρωπο είναι αδύνατο να κρατιέται σ' ένα σταθερό ύψος ή εντελώς ομαλά να εξελίσσεται προς τα μπρος. Πολύ περισσότερο φαίνεται ότι ανήκει στη ζωή του το να «φθείρεται» με τη συνήθεια και την καταπόνηση και έτσι να ξεπέφτει σε μια κατάσταση εκφυλισμού, της «αναλήθειας» ("Uheingentli-lichkeit") της ύπαρξής του.

Φαίνεται ότι ανήκει γενικά στην ουσία του ανθρώπου με συναισθήματα ενοχής να υστερεί απέναντι στις απαιτήσεις που του προβάλλονται. Γι' αυτό και χρειάζεται ολοένα μια νέα ορμή που με τη βοήθεια της ο άνθρωπος ξεφεύγει απ' αυτή την κατάσταση της αδυναμίας.²

Αυτό βέβαια μπορεί να συμβαίνει με πολύ διαφορετικές μορφές. Συνήθως αρκεί το ότι ο ίδιος συναισθόνεται το ξεγλίστρημά του και γι' αυτό τρομάζει και εντείνει τις δυνάμεις του, ώστε να ξεκινήσει απ' την αρχή με μεγαλύτερο ζήλο. Συχνά όμως, ιδίως το μικρό παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτό με τις δικές του δυνάμεις. Στην αρχή χρειάζεται τότε μια ώθηση από τα έξω και ιδιαίτερα η επέμβαση του παιδαγωγού. Αυτό συμβαίνει με την προτροπή (*Ermahnung*) και την έκκληση (*Appell*) στην καλή του θέληση. Προτροπή και έκκληση είναι επομένως παιδαγωγικό μέτρα, που πρέπει να συλλάβουμε σωστά τη λειτουργία τους. Επειδή η ανθρώπινη εξέλιξη διακόπτεται διαρκώς από αρνήσεις και πλάνες ή γενικά από την ανθρώπινη αδυναμία και παίρνει στραβό δρόμο, έχει ανάγκη ολοένα από [64/65] την ώθηση του περιβάλλοντος, για να επανέλθει ξανά σε λειτουργία η εξέλιξη που διακόπηκε. Και επειδή ο άνθρωπος σπάνια ανταπεξέρχεται με δική του δύναμη, έχει ανάγκη, όπου απειλείται με χαλάρωση, ολοένα από την προτροπή και την έκκληση στην καλή του θέληση.

Συχνά η απλή ώθηση οδηγεί κιόλας στην επιθυμητή επιτυχία. Σε δύσκολες περιπτώσεις όμως αυτό δεν αρκεί. Τότε πρέπει ο άνθρωπος να περάσει πρώτα μια βαθιά συγκλονιστική κρίση, ώστε να ξεφύγει από τον λανθασμένο τρόπο της ύπαρξής του.

Αυτή όμως η νέα αρχή δεν είναι απλά η επαναφορά μιας εξέλιξης που σταμάτησε ξαφνικά. Πολύ περισσότερο απαιτεί την κριτική εξέταση της μέχρι τότε αποτυχημένης ζωής και την επιστροφή στη θαμμένη καθαρή αρχή. Σύμφωνα με το νόημα της δικής μας ανθρωπολογικής εκκίνησης πρέπει να κάνουμε την υπόθεση, ότι αυτό το βύθισμα στην κατάσταση της αναλήθειας δεν είναι απλά ένα λάθος, που θα μπορούσε να αποτραπεί, αλλ' ότι, πιο σωστά, ανήκει στην ουσία του ανθρώπου να μπορεί να προχωρεί με πορεία όχι κατ' ευθείαν προς τα μπρος, αλλά πάντοτε με τη διαδικασία της παλινδρόμησης, εξετάζοντας κριτικά την εκφυλισμένη του ύπαρξη, προς την αψεγάδιαστη καθαρή του ουσία.

3. Η κριτική του πολιτισμού (*Die Kulturkritik*)

Τα παραπάνω διαπιστώνονται σε μεγάλο βαθμό πιο καθαρά με τη εμφάνιση της κριτικής του πολιτισμού (*die Kulturkritik*). Με τον όρο κριτική του πολιτισμού γίνεται αντιληπτή μια κίνηση, που επαναλήφθηκε αρκετές φορές στην ιστορία του ευρωπαϊκού πνεύματος και που μ' αυτή επαναστατεί μια νέα γενιά ενάντια σ' έναν άκαμπτο πολιτισμό που νεκρώθηκε. Έτσι πρώτα ο Rousseau αξίωσε την επιστροφή στη φύση. Στη συνέχεια στη Γερμανία η γενιά του Sturm und Drang με τον νεαρό Herder, τον Goethe, τον Jacobi επαναστάτησε ενάντια στην κυριαρχία των κοινωνικών μορφών, στη συμβατική ηθική και στην ψυχρή και άψυχη γνώση και έτσι για μια ακόμη φορά η κριτική του πολιτισμού στα τέλη του 19ου αιώνα αξίωσε την απελευθέρωση των δημιουργικών δυνάμεων στον άνθρωπο από τον εξαναγκασμό των άκαμπτων παραδοσιακών μορφών, που από καιρό είχαν μείνει χωρίς περιεχόμενο. Η κριτική του πολιτισμού αμφισβητήθηκε πολλαπλά, γιατί η διάλυση των σταθερών μορφών σημαίνει την απελευθέρωση μιας ασυγκράτητης βιαιότητας και οδηγεί αναγκαστικά στο χάος.³ Ταυτόχρονα όμως η ίδια είχε παραγνωρισθεί στην ουσία της· γιατί ο αγώνας της ενάντια στις σταθερές μορφές στρεφόταν όχι

² Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. *Krise und neue Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie und Erziehung*. 18ος τόμος, Heidelberg 1966, σ. 34 κ.ε.

³ Πρβλ. ARNOLD GEHLEN. *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, τόμος 138, Hamburg 1961.

ενάντια στον πολιτισμό εξ ολοκλήρου, αλλά μόνο ενάντια σ' ένα εκφυλισμένο πολιτισμό και πάσχιζε για ένα νέο, γνήσιο και ζωντανό πολιτισμό.⁴

Και αυτό σχετίζεται πάλι με το πρόβλημα μας της νέας αρχής. Φαίνεται ότι ως επί το πλείστον έτσι έχει το πράγμα, ότι δηλ. ο άνθρωπος δεν μπορεί να εξελίσσεται ευθύγραμμα προς τα πάνω με την έννοια της εμπιστοσύνης στην πρόοδο, αλλά επαναφέρει την αποτυχημένη εξέλιξη ολοένα ξανά στο [65/66] πηγαίο και εκεί αυτή πρέπει να ξεκινάει πάλι απ' την αρχή. Αυτή η πηγαίο-τητα δεν πρέπει να συλλαμβάνεται με τη χρονική έννοια. Αν θελήσουμε να κάνουμε μια αναδρομή στην ιστορική εξέλιξη, δεν θα συναντήσουμε στην αρχή μια κατάσταση παραδεισιακής αθωότητας, αλλά πάντοτε ένα κιόλας εκφυλισμένο και αλλοτριωμένο κόσμο, που μέσα του ο άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει την πηγαιότητά του, με κριτική βασικά ανάλυση. Η *ανανεωστ*/ και το ξανάνιωμα του πολιτισμού δόθηκε επομένως στον άνθρωπο ως χρέος, που απέναντι του πρέπει κάθε φορά να ξεκινάει απ' την αρχή. Αυτός είναι ο ρόλος της κριτικής του πολιτισμού που πάντοτε ανανεώνεται.

4. Η επαναφορά προς την πηγαιότητά ως χρέος της αγωγής

Αλλά με τον ίδιο τρόπο ισχύει αυτό και για τη ζωή του καθενός ανθρώπου. Και σ' αυτή την περίπτωση πρόκειται για μια πολύ απλοϊκή εικόνα, αν κάποιος δέχεται ότι δήθεν βρίσκεται η αρχέγονη ζωντάνια στην αρχή της ζωής. Τη στιγμή που το παιδί αποκτάει συνείδηση μέσα στον κύκλο ενός περιβάλλοντος που το διαμορφώνει και στον κύκλο μιας αντίληψης του κόσμου κπi της ζωής, που εκλαμβάνεται από αυτό ως αυτονόητη, πάντοτε έχει κιόλας δεχτεί αποτυπώματα από αυτές τις επιδράσεις. Τουλάχιστον όσον αφορά το πνεύμα, το παιδί έρχεται (αυτό είναι τόσο παράδοξο στην αρχή και να τ' ακούς) ηλικιωμένο στον κόσμο και πρέπει να εξελιχτεί για πρώτη φορά στην περίοδο της νεότητας του. Πρέπει πρώτα δια μέσου όλων των μορφών που παρέλαβε, να διεισδύσει στην πηγαιότητά της ζωής του. Αυτό είναι μια διαδικασία με τομές προς την πηγαιότητά (ein Vorgang im Durchbruch zur Ursprunglichkeit), που μπορεί να συγκριθεί με αυτή της κριτικής του πολιτισμού.

Αυτό είναι μια ιδιαίτερη υποχρέωση της αγωγής, που μέχρι τώρα πολύ λίγο έχει επισημανθεί: Να υποβοηθήσει το παιδί στην εκδήλωση της πη-γαιότητάς του. Ο K. Giel στην «Ανθρωπολογική Διδακτική» του⁵ έχει πολύ πειστικά παρουσιάσει πως το παιδί βρίσκεται αρχικά σε μια ενασχόληση με τα αντικείμενα σχετική με τη χρήση τους, σ' ένα πολύ επιφανειακά κατανο-ούμενο κόσμο. Γνωρίζει να χειρίζεται τα πράγματα και να τα χρησιμοποιεί με κατάλληλο τρόπο. Αλλά δεν βλέπει αληθινό τα αντικείμενα. Δεν φτάνει καν σ' αυτό, που, σύμφωνα με την ευρεία αντίληψη, όφειλε να βρίσκεται στην αρχή, δηλαδή στο «όραν», στο εντελώς απροκάλυπτα «θεασθαι», γιατί αυτό σχεδόν πάντοτε παραλείπεται στην καθημερινή ενασχόληση. Ο άνθρωπος δεν χρειάζεται σε πρώτη φάση καθόλου να προσβλέπει με ακρίβεια. Αναγνωρίζει τα αντικείμενα, όπως ο Gehlen πραγματεύτηκε με μεγάλη οξυδέρκεια, από ορισμένες λειτουργίες ασήμαντες, για παράδειγμα από ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ή από μια χαρακτηριστική

⁴ Πρβλ. BOLLNOW. Die Krise an der Kulturkritik. Krise und neuer Anfang, όπου αναφέρθηκε, σ. 15 κ.ε.

⁵ Επειδή η δημοσίευση του έργου του KLAUS GIEL: Studien zu einer anthropologischen Didaktik, Anthropologie und Erziehung, Heidelberg (προβλεπόμενη για το) 1972 καθυστέρησε απροσδόκητα, αναφέρομαι σε ένα μόνο επί μέρους πρόβλημα από την ευρύτερη συνάφεια που αναπτύσσεται σ' αυτό, επειδή το κρίνω αναγκαίο σ' αυτή τη θέση. Ταυτόχρονα παραπέμπω σε προηγούμενες εργασίες του GIEL: Über den Zufall. Bildung und Erziehung, 16ο έτος έκδ. 1963, σ. 168. Über die Frage. Στο: Studien zur Anthropologie des Lernens. Neue pädagogische Bemühungen. H. 36, Essen 1968, σ. 35 κ.ε. Studien über das Zeigen. Στο: Erziehung in anthropologischer Sicht. Εκδ. από τον O.F. Bollnow, Zürich 1969, σ. 51 κ.ε. Επιπλέον στον FRITZ LOSER. Die anthropologische Betrachtungsweise einer Geschichte des Lehrens und Lernens, όπου παραπάνω, σ. 76 κ.ε. Για το πρόβλημα της Verjüngung βλέπε και στον JAKOB MUTH. Verjüngung als Aufgabe des Lehrers. Studien zur Anthropologie des Lernens, όπου αναφέρθηκε, σ. 90 κ.ε.

σύντημηση.⁶ Αυτά είναι όπως για παράδειγμα οι χειρολαβές, που λένε σε κάποιον πώς πρέπει να τις πιάσει, πώς να τις μεταχειριστεί. Όλα αυτά συμβαίνουν σ' ένα πολύ επιφανειακό επίπεδο. Έτσι το παιδί είναι εγκλεισμένο εκ των προτέρων μέσα σ' ένα σύστημα εκλεπτυσμένων συνηθειών. [66/67]

Αυτό οδηγεί στη διόρθωση της συνηθισμένης αντίληψης για την εποπτική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να αρχίζουμε από τις εποπτείες και ξεκινώντας απ' αυτές να προχωρούμε σε ασφαλείς έννοιες. Με κανένα τρόπο όμως δεν υπάρχει στην αρχή η καθαρή θεώρηση αλλά, πιο σωστά, μια πολύ επιπόλαια προσέγγιση διαμέσου της καθημερινής ενασχόλησης. Για να επιτευχθεί η καθαρή, απροκάληπτη θεώρηση που συλλαμβάνει τα πράγματα στην ανυπόκριτη όψη τους, χρειάζεται πρώτα μια τομή δια μέσου αυτού του στρώματος της συμβατικής συνήθειας. Αυτό συμβαίνει στον άνθρωπο σε σπάνιες ευνοϊκές στιγμές. Τότε, το βλέμμα ελευθερώνεται από τη δέσμευση στα ασήμαντα χαρακτηριστικά που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και προσφέρεται ελεύθερο στο πλήθος των ποιοτήτων του αντικειμένου, που προσφέρονται με τις αισθήσεις. Ο κόσμος εμφανίζεται όπως την πρώτη ημέρα της δημιουργίας, αμόλυντος ακόμη από την οποιαδήποτε ανθρώπινη χρήση. Όμως σε πολύ λίγους ανθρώπους επιτυγχάνεται αυτή η τομή με δική τους αποκλειστικά δύναμη. Συχνά επιτυγχάνεται με τη θεώρηση ενός τέλει έργου τέχνης· είναι λοιπόν η τέχνη ένα μέσο που ενδείκνυται, για να επανα-οδηγούνται οι άνθρωποι στην άμεση θεώρηση του κόσμου.⁷

Κατ' εξοχήν όμως αυτό αποτελεί έργο του μαθήματος και ακριβώς αυτό έδειξε ο Giel με ειλικρινά επαναστατικό τρόπο. Δεν μπορεί κάποιος να αρχίσει με την εποπτεία, γιατί αυτή είναι σχεδόν πάντοτε καλυμμένη με την πρακτική ενασχόληση. Αλλά μπορεί και επιβάλλεται διαμέσου της τεχνικής του μαθήματος να οδηγήσει στην εποπτεία, αποσπώντας τα παιδιά από τον περιορισμό της πρακτικής ενασχόλησης και οδηγώντας τα προς τα κει, δηλαδή προς την καθαρή θεώρηση, επαναφέροντας τα σ' εκείνη την πηγαία σχέση με τον κόσμο, που με κανένα τρόπο δεν τοποθετείται στην αρχή με τη χρονική σημασία, αλλά πρέπει να κερδίζεται για πρώτη φορά με την προσπάθεια της αναδρομής. Σαν το διδακτικό μέσο, για να εξασφαλιστεί μ' αυτό μια καθαρή σχέση με τα πράγματα και που μ' αυτό δεν καταπιανόμαστε με τίποτε το επιμέρους, ώστε να την κηλιδώσουμε,⁸ προβάλλει ο Giel το «δεικνύει» (das Zeigen), που για πρώτη φορά γίνεται αντιληπτό σε όλο το μέγεθος της ανθρωπολογικής του σημασίας. Γιατί το δείξιμο, που εκφράζει μια ιδιαίτερα ανθρώπινη δραστηριότητα και που γι' αυτό παραμένει απρόσιτο στο ζώο, «έχει τη σημασία μιας εποχής (epoche). Διακόπτει τη συνηθισμένη και εύκολη ενασχόληση με τα πράγματα και την απελευθερώνει από τις συνάψεις της πραγματικότητας»⁹, έτσι ώστε να τη φέρνει για πρώτη φορά μπροστά στα μάτια μας με όλη τη δεδομένη καθαρή της ενάργεια.

Κάτω απ' αυτό το πνεύμα πρέπει να αναστήσουμε τα παιδιά μέσα στην παιδικότητα τους, επαναφέροντας τα από τον παλιό τρόπο σκέψης της συνηθισμένης τους ύπαρξης (aus der Altklugkeit ihres gewohnten Daseins) προς την αρχέγονη πηγή θεώρησης και, διευρύνοντας την έννοια, στη συνέχεια, της ελεύθερης και πηγαίας βίωσης (zur ursprünglichen Quelle der Anschauung und... des freien und ursprünglichen Erlebens). Ο Giel γράφει σχετικά: «Αυτό το άνοιγμα των πραγμάτων (die Offenheit der Dinge) δεν υπάρχει στον άνθρωπο κιόλας με το γεγονός της γέννησής του. Αν [67/68] τα παιδιά εξαρτιούνταν αποκλειστικά από τον εαυτό τους και αφήνονταν στην τύχη τους, θα μπορούσαν να μην ήσαν παιδιά. Σ' αυτό λοιπόν έγκειται το βασικό χρέος της αγωγής, να ανακαλύψει την παιδικότητα μεσάτους».¹⁰ Για πρώτη φορά κάτω απ' αυτή τη συνάρτηση αποκτά η Διδακτική το ύψιστο νόημα της, σαν τη δύναμη, που ξανανιώνει τον άνθρωπο.

Δεν ξανανιώνει όμως μόνο το παιδί μ' αυτή τη διαδικασία, αλλά με την ίδια πνοή και ο ίδιος ο παιδαγωγός, και όχι μόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά παντού όπου βρίσκεται σε επαφή με τη νέα ολοζώντανη ζωή του παιδιού. Ο Fröbel πρώτος το είδε ωραία σε όλο του το βάθος: «Είμαστε νεκροί, ό,τι μας περιβάλλει, είναι για μας νεκρό· παρ' όλες τις γνώσεις μας

είμαστε άδεια». ¹¹ Πρώτα απ' όλα η γλώσσα μας κατάντησε κενή κουβέντα. «Οι λέξεις μας, τα λόγια μας στην κοινωνική ζωή μας είναι νεκρά, είναι περίβλημα χωρίς περιεχόμενο, μαριονέττες χωρίς ζωή, μάρκες παιχνιδιού χωρίς εσωτερική αξία· κι αυτό γιατί τους λείπει η θεώρηση της εσωτερικής ζωής». ¹² Μόνο σε συναναστροφή με τα παιδιά γίνονται και οι ενήλικες ξανά νέοι. Γι' αυτό και ο Fröbel εμβαθύνοντας, αξιώνει: «Πατέρες, γονείς... αυτό που εμείς δεν έχουμε πια, αυτή τη δύναμη της παιδικής ζωής, που όλα τα ζωογονεί και τα μορφοποιεί, ας την αφήσουμε να περάσει απ' αυτά ξανά στη ζωή μας!». ¹³ Συναναστροφή με τα παιδιά σημαίνει επομένως για τον Fröbel επιστροφή στις ίδιες μας τις ρίζες. Έτσι αποκτάει και η συχνά επαναλαμβανόμενη στις επιγραφές υπόμνηση: «Ελάτε, ας ζήσουμε για τα παιδιά μας!» ¹⁴ το βαθύτερο νόημα της: Γιατί οι ίδιοι οι ενήλικες με αυτή τη συναναστροφή με τα παιδιά γίνονται ξανά νέοι και βρίσκουν το δρόμο να γυρίσουν στην πηγασιότητα της ζωής τους.

Ο Fröbel κάνει λόγο σχετικά εμβαθύνοντας περισσότερο για μια «ανανέωση της ζωής» ("Erneuerung des Lebens"), ¹⁵ που κερδίζεται με την αγωγή. Η αγωγή είναι ο «τόπος», που σ' αυτόν ο πολιτισμός ολοένα ανανεώνεται. Αποκτά έτσι μια τεράστια σημασία για τη ζωντάνια του πολιτισμού. Μόνο που σήμερα δεν μπορούμε να συμμεριζόμαστε τη ρομαντική πίστη του Fröbel, ότι δηλ. τα παιδιά ήδη από μόνα τους έχουν μια νεανικότητα και ότι είναι ανόθευτα.

Αν, όπως έδειξε ο Giel, είναι απαραίτητη η τέχνη του παιδαγωγού, για να αφυπνιστούν τα παιδιά προς την παιδικότητα τους, συμβαίνει μια πραγματικά πολύπλοκη διαδικασία, που κατ' αυτήν επιτυγχάνεται η τομή προς την πηγασιότητα της ζωής. Δεν βρίσκεται στην αρχή, αλλά πρέπει πρώτα να αποκτηθεί με μια έξω από το χρόνο νοούμενη επιστροφή. Επιπλέον δεν επιτυγχάνεται δια μιας, αλλ' αντίθετα με νέες πάντοτε προσπάθειες πρέπει να ξανακαταχτιέται όλο απ' την αρχή. Τόσο μεγαλύτερη είναι όμως και η σημασία και η ευθύνη του έργου που η αγωγή έχει να φέρει σε πέρας για τη ζωντάνια του κάθε ανθρώπου, αλλά και του πολιτισμού στο σύνολο του.

[68/69]

7. Η υπέρβαση του υπαρξισμού

1. Η αναγκαιότητα μιας υπέρβασης του υπαρξισμού

Η εικόνα που σχημάτισε η υπαρξιακή φιλοσοφία για την ανθρώπινη παρουσία ήταν τόσο απελπιστικό σκυθρωπή ώστε, εκ των προτέρων, η αγωγή θα ήταν αδύνατη, εάν εκείνη πράγματι έλεγε και την τελευταία λέξη. Πάντοτε, μόνο σε στιγμές αληθινής ύπαρξης μπορεί ο άνθρωπος να αποσπαστεί βίαια από τον ξεπεσμό του σ' ένα κόσμο χωρίς νόημα. Μια συνεχής διαμόρφωση όμως, μια «μόρφωση» ("Bildung") του ανθρώπου σε μια μόνιμη βάση θα ήταν αδύνατη. Όταν όμως αναφερόμαστε στις συνέπειες για την Παιδαγωγική, σιωπηρά έχουμε κιόλας μετριάσει αρκετό την αρχική οξύτητα της υπαρξιακής φιλοσοφίας. Η συνάντηση έγινε κατανοητή όχι μόνο ως στιγμιαίος συγκλονισμός (die augenblickliche Erschütterung), που καταστρέφει τη μέχρι τότε σιγουριά της ζωής, αλλά ταυτόχρονα ως το ξά-νοιγμα προς μια νέα δυνατότητα στη ζωή (die Eröffnung einer neuen Lebensmöglichkeit), που οδηγεί έξω και πέρα από τα γνωστά. Και όταν συνδέσαμε την κρίση (Krise) με μία νέα αρχή (neuer Anfang), στο σπρώξιμο αυτό μέσα στην άβυσσο που γκρεμίζει κάθε προηγούμενο στήριγμα, είχαμε κιόλας στεριώσει τη νέα αρχή (Neubeginn), που οδηγεί σ' ένα καλύτερο μέλλον. Η δυνατότητα μιας τέτοιας νέας αρχής συνδέθηκε ως αυτονόητη προϋπόθεση. Και είναι πράγματι αυτό μια εμπειρία που τη ζουν οι άνθρωποι, το ότι ξαναγίνονται ευτυχισμένοι μετά από τόσες δυσκολίες, που εμφανίζονται σαν αδιέξοδα. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επιμείνουμε, για να θεωρήσουμε από πιο κοντά αυτή τη θετική εμπειρία της ζωής και να αποκαλύψουμε μέσα της τις εσωτερικές προϋποθέσεις μιας τέτοιας νέας αρχής.

Γι' αυτό το σκοπό πρέπει ακόμη μια φορά να αναφερθούμε στο προηγούμενο σκίτσο της υπαρξιακής φιλοσοφίας.¹ Είχαμε τονίσει ότι η υπαρξιακή φιλοσοφία δεν πρέπει να συλλαμβάνεται απλά ως άμεση έκφραση ενός υπερδύναμου άγχους για τον κόσμο, που κάτω από την επίδραση του ο άνθρωπος αφήνεται να υποφέρει παθητικά μπροστά σ' ένα κόσμο που έχασε το νόημα του, αλλ' ότι αυτός βάζει τα δυνατά του για δραστήρια αντίθετη κίνηση, ώστε, αντέχοντας μέχρι τέλους στο άγχος, να βρει στη συνέχεια μέσα στον ίδιο τον εαυτό του ένα ύστατο απόλυτο θεμέλιο, δηλ. την ύπαρξη (die Existenz) με την έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας. Αυτός ο δρόμος όμως πραγματικά δεν είναι αναψυχή. Αναμφίβολα αυτή η πορεία πρέπει να κατανοείται σαν ένας ύστατος αποφασιστικός καθαρισμός (eine letzte entscheidende Reinigung), που κατ' αυτόν κάθε τι το μισό και το επουσιώδες απομακρύνεται από τον άνθρωπο. Δεν μπορεί όμως ο άνθρωπος να παραμένει διαρκώς σ' αυτή την κατάσταση, γιατί η ύπαρξη, όπως αναλάμπει εδώ, κερδίζεται μόνο με το τίμημα της πιο ακραίας απομόνωσης. Είναι όμως αδύνατο να οικοδομήσει κάποιος μια πολυσήμαντη ανθρώπινη ζωή πάνω σ' αυτό το θεμέλιο. Εκείνη προϋποθέτει οπωσδήποτε ότι ο άνθρωπος βγαίνει από την ερημιά του και δένεται με μια πραγματικότητα έξω απ' αυτόν, που τον στηρίζει δηλ. προς άλλους ανθρώπους ή προς δεσπόζουσες αξίες και μπορεί σ' αυτή να ενταχθεί και να δώσει στη ζωή του στήριγμα και νόημα.

Πώς όμως κερδίζεται μια τέτοια σχέση, αφού στις εμπειρίες που οδηγούν στον υπαρξισμό κάθε τέτοιο στήριγμα έχει αποδειχτεί αμφίβολο; Η απάντηση: Δεν πρόκειται αυτή η σχέση να κερδιθεί, για πρώτη φορά πρόκειται μόνο για ένα της ξεσκέπασμα, αφού τόσον καιρό είχε θαφτεί με τον υπαρξισμό. Γιατί κατά βάση στον υπαρξισμό, όπως διαπιστώσαμε, δεν είναι δυνατόν να υφίσταται καμιά ανθρώπινη ζωή, που να έχει κάποιο νόημα. Αφού όμως, παρόλα αυτά, υπάρχει ανθρώπινη ζωή, που παρόλousτους κλονισμούς συνεχίζει να προχωρεί, τότε πρέπει να είναι έγκυρες και οι προϋποθέσεις, που χωρίς αυτές μια τέτοια ζωή θα ήταν εντελώς αδύνατη.

¹ Πρβλ. σ. 55 κ.ε.

2. Η εμπιστοσύνη στον κόσμο

Αυτές τις προϋποθέσεις μιας ζωής γεμάτης νόημα μπορούμε σε πρώτη φάση να ορίσουμε ως εμπιστοσύνη (*das Vertrauen*), ως εμπιστοσύνη προς έναν άλλο άνθρωπο, ως εμπιστοσύνη προς τις δεσπόζουσες αξίες της κοινωνικής ζωής (των ιδρυματικών φορέων), ως εμπιστοσύνη στη ζωή εξ ολοκλήρου.² Αυτό που προηγουμένως είχαμε εξάρει ως απαραίτητο στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, παίρνει τώρα, ως ευρύτερη προϋπόθεση ολόκληρης της ανθρώπινης ζωής, ένα νέο βαθύτερο νόημα. Η ανθρώπινη ζωή είναι δυνατή μόνο όταν εμφορείται από μια τέτοια εμπιστοσύνη απέναντι στον κόσμο.

Μόνο με βάση μια τέτοια εμπιστοσύνη είναι δυνατό μέσα στον κόσμο να έχει η ανθρώπινη δράση το νόημα της. Όπως για τον υπαρξισμό το ναυάγιο (*das Scheitern*) ήταν κάτι το ύστατο, που σ' αυτό ο άνθρωπος ακόμη και κατά την κατάρρευση του επιβεβαιώνει το υπέρτατο τραγικό μεγαλείο του (*Jaspers*),³ παράλληλα ξεπηδάει τώρα για πρώτη φορά η ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες της αποτελεσματικής δράσης (*das Handeln*). Ο G. Haeuptner απασχολήθηκε συχνά μ' αυτή την ερώτηση από ιστορικό-φιλοσοφική άποψη. Σε ριζική αντίθεση προς την υπαρξιακή ερμηνεία τονίζει: «Ο κόσμος μας είναι βασικά στηριγμένος πάνω στην επιτυχία».⁴ «Έγινε αρκετά λόγος για ναυάγιο, για ανασφάλεια της ανθρώπινης ύπαρξης - γιατί να μη γίνει τελικά λόγος κάποτε και για την ιστορική επιτυχία και την πηγαία σιγουριά; Αν κάποιος κάποτε μίλησε γι' αυτά, τότε ο μοντέρνος άνθρωπος χρειάζεται αυτό το *ιαματικό λουτρό*».⁵

Αυτή η γεμάτη εμπιστοσύνη σχέση προς το μέλλον, αυτή η βεβαιότητα ότι δεν γκρεμίζεται ο άνθρωπος στην άβυσσο, αλλ' ότι πάλι κάπως θα [70/71] περισυλλέγει, ορίζεται ως «ελπίδα» (*Hoffnung*). Αυτή είναι λοιπόν η χρονική άποψη της σχέσης εμπιστοσύνης προς τον κόσμο. Μακριά από κάθε j «μέριμνα» ("*Sorge*") και από κάθε «ναυάγιο» ("*Scheitern*") είναι αυτή το βαθύτερο θεμέλιο της ζωής μας, ο εξ υποθέσεως ήρεμος ορίζοντας, που μόνο μπρος του, αποκτώντας όλο τους το νόημα, επιτυγχάνονται κάθε σχέδιο και κάθε δράση.⁶ Είναι επίσης η ροπή, που ο E. Bloch επεξεργάστηκε με έμφαση στο βασικό του έργο «*Το αξίωμα της ελπίδας*». Και ο Bloch τονίζει: «Πρόκειται για το εξής, να μελετήσουμε το *ελπίζειν*. Το έργο του δεν αρνείται· είναι ερωτευμένο με την επιτυχία αντί με το ναυάγιο».⁷

Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τη βασική κατάσταση του ανθρώπου, που αντιπαραβλήθηκε εδώ προς αυτή της υπαρξιακής φιλοσοφίας, ίσως ως κατάσταση μίας «νέας σιγουριάς» ("*neue Geborgenheit*"), σε διάκριση προς την αρχική απλοϊκή ασφάλεια, που έχει πια χαθεί. Είναι η πεποίθηση ότι, παρόλες τις ολοφάνερες καταστροφές, εν τούτοις κατά βάθος έχει απομείνει άθικτος ένας εσώτατος αξιόπιστος πυρήνας. Βέβαια ο λόγος για νέα σιγουριά δεν μπορεί να εκφράζεται χωρίς ορισμένες επιφυλάξεις, γιατί μπορεί πολύ εύκολα να παρανοηθεί, αλλά και κακόβουλα να παρερμηνευτεί. Μια ακλόνητη σιγουριά, μετά τη δοκιμασία της υπαρξιακής κρίσης, δεν μπορεί για μας να ξανακερδιθεί, και ήδη ο απλός προσανατολισμός προς αυτή τη σκέψη θα σκέπαζε τη σοβαρότητα του προβλήματος. Η εμπιστοσύνη προς τον κόσμο και τη ζωή, που κερδίστηκε για δεύτερη φορά, επαπειλεί-Tat διαρκώς και πρέπει με νέα πάντοτε προσπάθεια να

² Πρβλ. *Neue Geborgenheit*, όπου αναφέρθηκε, σ. 24 κ.ε.

³ KARL JASPERS. *Philosophie*, όπου αναφέρθηκε, 3ος τόμος σ. 183.

⁴ GERHARD HAEUPTNER. *Giacomo Casanova. Versuch über die abenteuerliche Existenz*, Meisenheim/Glan 1956, ο. 41. Πρβλ. TOY ΙΔΙΟΥ: *Verhängnis und Geschichte. Ein geschichtsphilosophischer Versuch*, Meisenheim/Glan 1956.

⁵ GERHARD HAEUPTNER. *Giacomo Casanova (Kurzfassung)*. *Die Sammlung*. 7° έτος έκδ. 1953, σ. 259.

⁶ Πρβλ. *Neue Geborgenheit*, όπου αναφέρθηκε, σ. 118 κ.ε.

⁷ ERNST BLOCH. *Das Prinzip Hoffnung*. I. Bd., Berlin 1954, σ. 13. Τώρα στο: *Gesamtausgabe*, 4 Bd., Frankfurt a.M. 1959, α. 1.

αποκτάται μέσα από την απελπισία, που κι αυτή συνεχώς μετατοπίζεται.

Επιπλέον υπάρχει η εξής δυσκολία σ' αυτή την εμπιστοσύνη και σ' αυτή την ελπίδα, ότι ο ίδιος ο άνθρωπος, ακόμη κι όταν έχει καταλάβει καλά τη σημασία τους σ' όλη την αναγκαιότητα τους, δεν είναι σε θέση να τις δημιουργήσει από τον ίδιο τον εαυτό του με ελεύθερη απόφαση του. Αυτό μάλλον πρέπει να του δωρίζονται με κάποιο τρόπο που μπορεί να συγκριθεί με τη θεολογική έννοια της «χάριτος» (Gnade). Αυτός μπορεί κατά κάποιο τρόπο να αφυπνίζεται μόνο μέσα σ' αυτή την καινούρια συνείδηση, που τον κάνει ευτυχισμένο. Τότε έχει, εννοείται, την υποχρέωση, τη συνείδηση που του χαρίστηκε και με τη δική του προσπάθεια να την αδράχνει και να την κρατάει σταθερά, ενάντια σε κάθε νέα αβεβαιότητα.

Εννοείται, θα παραγνωρίζαμε ριζικά αυτή τη νέα άποψη του κόσμου, που χαρακτηρίζεται με τις έννοιες της ελπίδας και της εμπιστοσύνης, σε περίπτωση που δεχόμαστε ότι με αυτό τον τρόπο αίρεται η πικρή αλήθεια, που βρήκε έκφραση στην υπαρξιακή φιλοσοφία. Το αντίθετο: Όλα όσα ειπώθηκαν γι' αυτή συνεχίζουν να ισχύουν. Πρέπει όμως να διασαφηνιστεί ότι αυτή είναι μόνο η μία πλευρά, που, όταν απομονώνεται, δίνει μια μονόπλευρα παραμορφωμένη και γι' αυτό ανεπαρκή εικόνα της ανθρώπινης παρουσίας. Πρέπει επομένως να συμπληρωθεί και με την άλλη πλευρά, δηλ. με μια νέα φιλοσοφία της ελπίδας και της εμπιστοσύνης (eine neue Philosophie der Hoffnung und des Vertrauens).

Η δυσκολία όμως βρίσκεται στο εξής: Ότι το ένα δεν επιτρέπει εύκολα την προσάρτηση του στο άλλο και ότι ο συμβιβασμός επίσης *ανάμεσα* στις [71/72] δύο πλευρές δεν επιτυγχάνεται με μια αρμονική σύνθεση. Παραμένει η μη καταργήσιμη αντίφαση, που ο άνθρωπος πρέπει να την υποφέρει σ' όλη τη ζωή του και να την ξεπερνά κάθε φορά απ' την αρχή. Αυτό δεν θα ικανοποιούσε την τυπική συστηματική σκέψη· είναι όμως η αναγκαία έκφραση της ανθρώπινης παρουσίας μας, που, όπως δείχνουν τα πράγματα, είναι γεμάτη αντιφάσεις και δεν εντάσσεται σε κανένα λογικό σύστημα.

3. Ο ρόλος του λογικού

Οι απόψεις που αναπτύχθηκαν μέχρι τώρα πρέπει από μια ακόμη πλευρά να προστατευτούν από μια ολέθρια παρεξήγηση. Όταν γινόταν λόγος μέχρι τώρα ότι η επαναπόκτηση της εμπιστοσύνης μάλλον δωρίζεται στον άνθρωπο, μ' αυτό δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ότι θα 'πρεπε αυτός να μένει προς το παρόν άπραχτος, μέχρις ότου φτάσει το δώρο της νέας αντίληψης της ζωής με έναν οποιοδήποτε μυστηριώδη τρόπο και επομένως ότι ο ίδιος θα 'πρεπε εν τω μεταξύ να περιμένει με τα χέρια σταυρωμένα. Αυτή η χάρις ("Gnade") τότε μόνο προσφέρεται σ' αυτόν, όταν αυτός επίσης από την πλευρά του έχει προσπαθήσει με όλη του τη δύναμη να υποτάξει τις χαοτικές δυνάμεις, δηλ. να ταξινομήσει και να σιγουρέψει τον κόσμο του με δική του προσπάθεια. Αυτό είναι το έργο της σκόπιμης πράξης του και του λογικού που την καθοδηγεί.

Αυτό το έργο παραγνωρίστηκε ή και περιφρονήθηκε εντελώς από την υπαρξιακή φιλοσοφία. Η τελευταία ως προς τούτο κληρονόμησε απόψεις της φιλοσοφίας της ζωής στην *αλλαγή* του αιώνα ή γενικότερα της παράλογης κίνησης, που ξαπλώθηκε από τους χρόνους του **Sturm und Drang** και του ρομαντισμού, που περιφρονούσε το λογικό και είχε δει το αληθινό μεγαλείο του ανθρώπου στη δύναμη του συναισθήματος και του πάθους. Στο να αφήνεται κάποιος να παρασύρεται από αυτές τις σκοτεινές δυνάμεις, σ' αυτό έβλεπαν ολόκληρο το μεγαλείο της ζωής. Μ' αυτό το πνεύμα ήδη ο Goethe αναφωνεί στο Βέρθερο: «Ο άνθρωπος είναι άνθρωπος, και το λίγο λογικό που έχει κάποιος αποδείχνεται ελάχιστο ή δεν είναι τίποτε στη σύγκρουση που

το πάθος μαίνεται και τα όρια του ανθρώπινου τον πιέζουν».⁸

Τις τελευταίες όμως δεκαετίες έχουμε ζήσει την πικρή εμπειρία, σε ποια άβυσσο μπορεί να γκρεμίσει τον άνθρωπο το δαιμόνιο του πόθους και των ορμών, όταν ξεσπούν μέσα του τυφλά. Ο άνθρωπος ξοδεύει άσκοπα τη ζωή του, όταν δεν επιχειρεί να αντιπαραβάλει στο καταπιεστικό χάος έναν κόσμο ανθρώπινης τάξης. Και αυτό είναι το έργο του λογικού, έργο που πρέπει εκ νέου να αναγνωρίσουμε σε όλη τη δημιουργική σημασία του.⁹ Αφού ο σύγχρονος Irrationalismus έχει εμπαίξει το έργο του διαφωτισμού ως πεζό και παιδιάστικο, σήμερα συμβαίνει το εξής φαινόμενο: Να καταπιανόμαστε ξανά με τις προσπάθειες του τελευταίου και να επιβάλλουμε οι ίδιοι δραστήρια την τάξη ως μια δημιουργική πραγματοποίηση ανθρώπινου λογικού προσχεδιασμού σ' έναν κόσμο που οι άνθρωποι είναι σε θέση να [72/73] ζουν με ειρήνη και ασφάλεια.¹⁰ Παρόλο που σήμερα δεν μπορούμε πλέον να πιστεύουμε, σύμφωνα με τις ιδέες του διαφωτισμού, ότι μπορούμε να υποτάξουμε τον κόσμο σε μια λογική ανθρώπινη τάξη και παρόλο που εμείς σήμερα έχουμε ζήσει με υπερβολική ένταση την ανησυχία και το συναίσθημα ότι επαπειλείται η ύπαρξη μας, όμως παραμένει πάντοτε ίδιο το χρέος του ανθρώπου μέσα στο καταθλιπτικό χάος να κερδίσει τουλάχιστον έναν περιορισμένο τομέα ανθρώπινης τάξης και πάντοτε από την αρχή να αμύνεται ενάντια στις δυνάμεις της αταξίας.

Είναι επομένως δύο οι επιτεύξεις που πρέπει να συντρέχουν, αν θέλουμε να πετύχουμε μια γεμάτη νόημα ανθρώπινη ζωή. Η μια είναι αυτή που επιτυγχάνεται στον άνθρωπο με προσωπική του δύναμη. Ο κόσμος μιας ανθρώπινης τάξης, που πρέπει να δημιουργηθεί με τη δύναμη του λογικού και τη δύναμη του «σκοπίμως δράν», που κατευθύνεται απ' αυτό. Ενόψει όμως της καταστροφής που εκμηδενίζει κάθε τάξη, χρειάζεται ο άνθρωπος, αν δε θέλει να ζει σε απόγνωση, εκείνο το στήριγμα της εμπιστοσύνης και εκείνη τη δύναμη της ελπίδας, που αυτός δεν μπορεί να δημιουργήσει από μόνος του, αλλά πρέπει να δοθούν σ' αυτόν ως δώρο. Ολόκληρη η ανθρώπινη ζωή είναι τοποθετημένη μέσα σ' αυτή τη μεγάλη δυαδικότητα αυτού που επιτυγχάνεται στον άνθρωπο με δική του δύναμη και αυτού που πρέπει να προστεθεί με τη μορφή της χάρης, αν θέλει το έργο του να ευδοκιμήσει. Μόνο μπροστά σ' αυτό τον ορίζοντα είναι δυνατή μια πλήρης κατανόηση της σωστής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αυτή τη συνάφεια πρόκειται λοιπόν να παρακολουθήσουμε στα επιμέρους από παιδαγωγική άποψη. Ταυτόχρονα, είναι σκόπιμο να πραγματευτούμε ξεχωριστά τη θεώρηση του χώρου και αυτή του χρόνου. Αρχίζουμε επομένως με τη θεώρηση του χώρου, δηλ. με το ερώτημα σχετικό με τη σωστή συμπεριφορά του ανθρώπου προς το χώρο.[73/74]

⁸ JOHANN WOLFGANG GOETHE. Gedenkausgabe. Έκδ. από τον E. Beutler, Zürich 1949 ff., τόμος 4ος, σ. 429.

⁹ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen, στο: Mass und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge, Göttingen 1962, σ. 9 κ.ε.

¹⁰ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Sicherheit und Frieden als Aufgabe der Erziehung, στο: Krise und neuer Anfang, όπου αναφέρθηκε, σ. 70 κ.ε.

8. Ανθρωπολογική θεώρηση του χώρου

1. Το σπίτι ως τόπος που εμπνέει σιγουριά

Όταν εξετάζουμε το χώρο από ανθρωπολογική άποψη, τότε δεν επιτρέπεται να ξεκινάμε από τον αφηρημένο ομοιογενή χώρο των μαθηματικών και των φυσικών, αλλά πρέπει να φέρνουμε στο νου μας το συγκεκριμένο χώρο που βιώνεται από τον άνθρωπο, το χώρο που μέσα του διαδραματίζεται η πραγματική ανθρώπινη ζωή.¹ Αυτός ο χώρος με κανένα τρόπο δεν είναι χωρίς δομή ούτε είναι ομοιογενής, όπως κάθε άλλος τεχνητά συγκροτημένος χώρος, αλλά παρουσιάζει μια εντελώς ορισμένη εσωτερική διάρθρωση. Μέσα του οι άξονες δεν είναι πλέον ισοδύναμοι, ώστε να μπορούν να εναλλάσσονται μεταξύ τους με μια τυχαία περιστροφή του αξονικού συστήματος, αλλά υπάρχει ένα φυσικό σύστημα κατευθύνσεων, που εξαρτάται από το ανθρώπινο σώμα. Πρώτα απ' όλα υπάρχει μια προέχουσα κατεύθυνση. Αυτή είναι η κατακόρυφος, η κατεύθυνση της όρθιας στάσης και το συσχετιζόμενο προς αυτή οριζόντιο επίπεδο, αυτό της γήινης επιφάνειας. Σε προηγούμενη θέση έχουμε ήδη επιστήσει την προσοχή στο ότι η όρθια στάση του σώματος ανήκει στους πιο σημαντικούς ανθρωπολογικούς θεμελιώδεις προσδιορισμούς, που διαχωρίζουν τον άνθρωπο από το ζώο.² Σε αντίθεση προς το ζώο, που είναι δέσμιο στην οριζόντια κατεύθυνση, κερδίζει ο άνθρωπος με το ανασήκωμά του από τη γη το ελεύθερο βλέμμα, την απόσταση από τα πράγματα, απελευθερώνει τα χέρια από το έργο του ποδιού κι έτσι αποκτά μ' αυτά το όργανο για εργασία, που μεταμορφώνει τον κόσμο. Επειδή όμως η όρθια στάση ως προς αυτό είναι «α-φύσικη» ("unnatürlich"), δηλ. ως προς το ότι μπορεί να επιφυλάσσει πάντοτε μόνο νέες προσπάθειες (ο άνθρωπος βέβαια μπορεί να την εγκαταλείπει μόνο όταν αναπαύεται ή κοιμάται), γίνεται η ευθύτητα (die Aufrichtigkeit) ταυτόχρονα ηθικός προσδιορισμός του ανθρώπου, που ενάντια σ' όλους τους πειρασμούς για μη ομαλή προσαρμογή προφυλάσσει την εσωτερική σταθερότητα.

Από εδώ παίρνουν και οι βασικοί προσδιορισμοί του πάνω (Oben) και του κάτω (Unten) το δικό τους συγκεκριμένο νόημα. Η κατεύθυνση προς τα πάνω είναι αυτή της ανάβασης, και με τη μεταφορική *στ'μαα'ία* τόσο στον κοινωνικό όσο και στον ηθικό τομέα. Καθένας προτιμάει να βρίσκεται πάνω παρά να βρίσκεται κάτω. Έτσι, πάνω είναι ταυτόχρονα η περιοχή του φωτός, ο ουρανός, και στη μυθολογική σκέψη ο τόπος που κατοικούν οι θεοί, ενώ κάτω είναι το κράτος του σκοταδιού και των σκοτεινών δυνάμεων και ο άνθρωπος ως το ον της μεσότητας³ είναι τοποθετημένος «*αναμεσα* [74/75] στους θεούς και τους δαίμονες»⁴ ("zwischen Göttern und Dämonen").

Αρχικά στο οριζόντιο επίπεδο δεν έχει διακριθεί ακόμη καμιά κατεύθυνση. Αυτή δίνεται για πρώτη φορά δια μέσου του ανθρώπινου βλέμματος και δια μέσου της κίνησης που ωθεί προς τα μπρος μέσα στο χώρο και με βάση αυτή διαρθρώνονται οι κατευθύνσεις προς τα μπρος και προς τα πίσω, προς τα δεξιά και προς τ' αριστερά και μάλιστα αποκτούν αυτές ως πρόοδος και ως οπισθοδρόμηση, ξεκινώντας από την αντίληψη του χώρου, ταυτόχρονα μια μεταφορική ηθική

¹ Πρβλ. γι' αυτό το κεφάλαιο γενικά: OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Mensch und Raum, Stuttgart 1963, 2η έκδ. 1971. WALTER GOLZ. Dasein und Raum. Philosophische Untersuchungen zum Verhältnis von Raumerlebnis, Raumtheorie und gelebtem Dasein. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, τόμος 11ος, Tübingen 1970.

² Πρβλ. παραπάνω σ. 39.

³ Πρβλ. BOLLNOW. Mensch und Raum, όπου παραπάνω, σ. 44 κ.ε.

⁴ Πρβλ. με τον τίτλο του βιβλίου: JOSEF WEINHEBER. Zwischen Göttern und Dämonen, Hamburg 1938. Πρβλ. ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ: Josef Weinhebers Weg zu neuer Humanität, στο: Unruhe Geborgenheit im Weltbild neuerer und Dichter, 3η έκδ. 1968.

σημασία.⁵ Επιπλέον, μέσα στο συγκεκριμένο ανθρώπινο χώρο και τα σημεία δεν έχουν την ίδια αξία, αλλά υπάρχει ένα εξέχον κεντρικό σημείο (Mittelpunkt), που μ' αυτό συσχετίζονται τα πάντα. Αυτό προσδιορίζεται δια μέσου της ανθρώπινης παρουσίας ως το κέντρο του κόσμου του. Ο στιγμιαίος όμως τόπος στάσης, που απ' αυτόν εκείνος ατενίζει με τα μάτια του τον κόσμο, δεν είναι το φυσικό μηδενικό σημείο. Πλάι σ' αυτόν τον τυχαίο τόπο στάσης υπάρχει ένας σταθερός τόπος, που σ' αυτόν ο άνθρωπος ανήκει· απ' αυτόν ξεκινά και σ' αυτόν πάλι ξαναγυρίζει. Αυτός είναι ο τόπος κατοικίας, ο τόπος που ο άνθρωπος βρίσκεται «στο σπίτι» ("zu Hause"). Αυτός είναι το καθοριστικό κέντρο, απ' όπου όλοι οι δρόμοι ξεκινούν και σ' αυτόν πάλι ξαναγυρνούν.

Και ο κόσμος γύρω από τον άνθρωπο οικοδομείται μ' αυτές τις διαδρομές, που τον οδηγούν προς διάφορα σημεία του περιβάλλοντος του. Η απόσταση από ένα τέτοιο σημείο δεν καθορίζεται αφηρημένα με έναν αριθμό, που υπολογίζεται πάνω στη νοητή ευθεία του μέτρου, αλλά σύμφωνα με τη δυνατότητα του να φθάσει κάποιος. Ένας τόπος που γεωμετρικά βρίσκεται πολύ κοντό, για παράδειγμα ο τόπος στην άλλη πλευρά του τοίχου μιας γειτονικής κατοικίας, μπορεί σε συγκεκριμένη περίπτωση να είναι πολύ απομακρυσμένος, γιατί αυτός μπορεί να φτάνεται πολύ δύσκολα και μόνο με μια μεγάλη παράκαμψη. Ή σε μια ορεινή περιοχή, ένα χωριό που πάνω στο χάρτη δεν είναι τόσο μακρινό, μπορεί για ένα γειτονικό να είναι σχεδόν απρόσιτο, γιατί μόνο δια μέσου ενός δύσβατου δρόμου μπορεί κάποιος να φτάσει σ' αυτό.

Έτσι συγκροτείται ο κόσμος σύμφωνα με τους δρόμους που μ' αυτούς φτάνουμε τις διάφορες θέσεις μέσα σ' αυτόν. Εμπόδια, ποταμοί, οροσειρές, αλλά και πολιτικά σύνορα μπορούν ν' απομακρύνουν πολύ μεταξύ τους γειτονικές περιοχές. Ιδιαίτερα οι κατασκευασμένοι δρόμοι και οδοί βάζουν αυτόματα την επικοινωνία σε κανάλια και οικοδομούν έτσι ένα δίκτυο από σχέσεις (Netz von Beziehungen) μέσα στο χώρο των βιωμάτων. Ο Lewin έχει κάνει λόγο σχετικά για έναν οδολογικό χώρο (hodologischer Raum), δηλ. για ένα χώρο συγκροτημένο δια μέσου οδών.⁶ Ο σχηματισμός της ίδιας της παράστασης ενός γνώριμου προσώπου, που ζει στα ξένα, συνοδεύεται και από μια έστω και ασαφή παράσταση του δρόμου που πρέπει η σκέψη να διανύσει, για να φτάσει σ' αυτό.

Δεν μπορούμε όμως εδώ αυτή τη διάρθρωση του συγκεκριμένου χώρου να την αναπτύξουμε αναλυτικά, αλλά θα προβάλουμε μόνο μερικό βασικά στοιχεία, μια κι αυτό αντιπροσωπεύουν πολύ εκφραστικά το γενικό προβληματισμό μας. Ρωτάμε, χωρίς να υπεισερχόμαστε σε λεπτομερή διάρθρω- [75/76] ση, με ένα τρόπο γενικό, για τη σχέση του ανθρώπου με το χώρο ή καλύτερα, επειδή ο χώρος δεν είναι πράγματι κάτι το αντικειμενικό, που θα μπορούσε ο άνθρωπος να συνάψει κάποια σχέση μαζί του, για τον τρόπο που μ' αυτόν ο άνθρωπος βρίσκεται μέσα στο χώρο' και επειδή αυτός μπορεί πάλι να έχει πολύ διαφορετικές μορφές, ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική σκοπιά, προκύπτει το ερώτημα σχετικά με τη σωστή μορφή του «διάκεισθαι» μέσα στο χώρο ή της σχέσης με το χώρο (das Verhältniss zum Raum).

Είναι καλύτερα σ' αυτό το σημείο να ξεκινήσουμε πάλι από την υπαρξιακή φιλοσοφία. Όταν ο Heidegger λέει σχετικά, ότι ο άνθρωπος είναι «ριγμένος» μέσα στον κόσμο, τότε εκφράζεται μ' αυτό μια εντελώς ορισμένη σχέση του ανθρώπου με το χώρο, δηλ. αυτή του ανθρώπου που έχει απογυμνωθεί απ' όλες τις σχέσεις που είχε και απέμεινε χωρίς στήριγμα και χωρίς πατρίδα: Τοποθετήθηκε λανθασμένα σε μια οποιαδήποτε θέση στο χώρο, μια θέση που δεν τη διάλεξε ο ίδιος και που είναι διαφορετική από κείνη που αυτός θα διάλεγε, δηλ. σ' ένα τυχαίο τόπο. Ο Sartre λέει, αυτός είναι de trop, αστήρικτος και περιττός μέσα στον κόσμο του. Ο χώρος είναι ένα ξένο, εχθρικό στην ουσία του μέσο, που ο άνθρωπος, ξένος κι ο ίδιος, ξέπεσε μέσα του. Έγινε

⁵ Πρβλ. BOLLNOW. Mensch und Raum, όπου αναφέρθηκε, σ. 54 κ.ε.

⁶ KURT LEWIN. Der Richtungsbegriff in der Psychologie. Der spezielle und allgemeine hodologische Raum. Psychologische Forschung. 19ος τόμος, 1934, σ. 249 κ.ε. Πρβλ. BOLLNOW. Mensch und Raum, σ. 195 κ.ε.

λόγος σχετικά για έναν «άστεγο» ("unbehaust") άνθρωπο.⁷

Και αντίστροφα: Αν ο άνθρωπος οφείλει να 'ναι κάτι παραπάνω απ' ό,τι ένας αδιάκοπα διωκόμενος φυγάς, αν ο άνθρωπος θέλει να ενταχθεί μέσα στον κόσμο και να φτιάξει μια ζωή με τάξη, τότε πρέπει πρώτ' απ' όλα να αποκτήσει μια νέα σχέση με το χώρο, μια νέα σταθερότητα μέσα σ' αυτόν. Σ' αυτό κυρίως υπάγεται το γεγονός ότι αυτός εγκαθίσταται σε μια ορισμένη θέση στο χώρο, κατά κάποιο τρόπο ριζώνει σ' αυτή και δεν ξανα-διώχνεται τόσο εύκολα απ' αυτήν. Αυτή δεν είναι πλέον μια οποιαδήποτε θέση στο χώρο, αλλά ο τόπος που ανήκει σ' αυτόν, που αισθάνεται δεμένος μαζί του και που βρίσκεται «στο σπίτι».

Όταν όμως ο άνθρωπος θελήσει να εγκατασταθεί σε μια ορισμένη θέση στο χώρο, βέβαια είναι ανάγκη στη συνέχεια να προστατεύσει μια ορισμένη περιοχή, για τη μόνιμη διαμονή του, από τις επιθέσεις του εχθρικού εξωτερικού κόσμου και να τη διαμορφώσει σύμφωνα με τις ανάγκες του. Έτσι από τη μεγάλη περιοχή του άπειρου χώρου διαρθρώνεται μια στενότερη περιοχή της ανθρώπινης σιγουριάς και επέρχεται για την ανθρώπινη αντίληψη του χώρου θεμελιώδης διαχωρισμός ανάμεσα στον εξωτερικό χώρο και τον εσωτερικό.

Ο ένας είναι ο ευρύς κόσμος, που μέσα του ο άνθρωπος επικοινωνώντας με τους συνανθρώπους του, με φίλους και εχθρούς, έχει να φέρει σε πέρας την εργασία του" ο άλλος είναι ο στενότερος κόσμος, που σ' αυτόν μπορεί να αποσύρεται, να ησυχάζει και να ξαναβρίσκει τον εαυτό του ύστερα από τους κόπους της ζωής.

Η βασική μορφή αυτού του χώρου της σιγουριάς είναι το σπίτι (das Haus) με τους προστατευτικούς του τοίχους και τη στέγη που το σκεπάζει. Στο εξής προσανατολιζόμαστε καλύτερα στο παράδειγμα του σπιτιού, αν [76/77] και γνωρίζουμε ότι το σπίτι παριστά μόνο μια από τις μορφές προστατευμένου χώρου και ότι πλάι σ' αυτό υπάρχουν οι ευρύτερες μορφές του χωριού ή της πόλης, της πατρίδας και του κράτους και ότι εξάλλου το σπίτι δεν απαιτεί στην πραγματικότητα την ύπαρξη ενός ξέχωρου οικοδομήματος· και ένα διαμέρισμα ή ένα επιμέρους δωμάτιο μπορούν να εκπληρώνουν αυτή τη λειτουργία. Αποσκοπώντας όμως σε κάποια απλοποίηση μιλούμε, χάριν συντομίας στο εξής, για το σπίτι.

Έτσι ρωτούμε μέσα στα πλαίσια του γενικού μας ερωτήματος για την ανθρωπολογική προσφορά του σπιτιού και απαντάμε σχετικά, ότι τότε μόνο μπορεί να παραμένει υγιής η ανθρώπινη ζωή, όταν έχει ένα τέτοιο χώρο σιγουριάς, που σ' αυτόν ο άνθρωπος με τους δικούς του, αλλά ξέχωρα από τους ξένους, μπορεί να ζει ειρηνικό και με ασφάλεια, που έχει τη δυνατότητα να αποσύρεται σ' αυτόν από τη «θύελλα του κόσμου» και να βρίσκει την ησυχία του κάθε φορά που φθείρεται με τις ασχολίες του στον εξωτερικό κόσμο. Το σπίτι, έτσι τονίζει σχετικά ο γάλλος φιλόσοφος Bachelard, «προστατεύει τον άνθρωπο απ' όλες τις καταιγίδες του ουρανού και της ζωής»,⁸ το σπίτι «είναι ένα εργαστήριο, που μ' αυτό αντιμετωπίζουμε κατά μέτωπο τον κόσμο».⁹ Με κανένα τρόπο δεν είναι απομεινάρια μιας ξεπερασμένης αστικής αντίληψης της ζωής, αλλά είναι θεμελιωμένο στη σταθερή ουσία του ανθρώπου. Γι' αυτό και έχει πολύ μεγάλη σημασία και για την αγωγή. Ό,τι εκτέθηκε σε προηγούμενη θέση για το συναίσθημα ασφάλειας στο μικρό παιδί, αποκτά εδώ ένα πιο γενικό νόημα και όταν ο άνθρωπος κατά την ανέλιξη της ζωής του χάνει το συναίσθημα της ασφάλειας που ένιωθε σ' ένα ορισμένο χώρο, ας πούμε μέσα στο πατρικό σπίτι, προκύπτει το χρέος να δημιουργηθεί γι' αυτόν ένας νέος προστατευμένος χώρος. Αποτελεί σημαντικό έργο για την αγωγή να προσφερθεί σ' αυτόν η σχετική βοήθεια.

⁷ HANS EGON HOLTHUSEN. Der unbehauste Mensch, Motive und Probleme der modernen Literatur, München 1951.

⁸ GASTON BACHELARD. Poetik des Raumes, μτφρ. από τον K. Leonhard, München 1960, σ. 39.

⁹ BACHELARD, όπου αναφέρθηκε, σ. 78.

Το συναίσθημα της ασφάλειας στη ζωή στηρίζεται στο ότι ο άνθρωπο είναι κυρίαρχος σε μια άφθαρτη «εσώτατη σφαίρα» (eine unverletzte "I-ntimsphäre") και με τη μεταφορική σημασία των λέξεων, που ξεφεύγει από τη ματιά του ξένου κόσμου. Έτσι ο Langeveld τονίζει τη σπουδαιότητα μιας «κρυψώνας» (eine "geheime Stelle") στη ζωή του παιδιού.¹⁰ Κάτι παραπλήσιο ισχύει και για τη ζωή του ενήλικα. Σ' αυτή δεν πρόκειται μόνο για την απόκρουση μιας απειλής, που θέτει άμεσα σε κίνδυνο τη ζωή ούτε μόνο για την προστασία από ανεπιθύμητες ενοχλήσεις, που προέρχονται από ξένους ανθρώπους και που μπορούν να αποφευχθούν με τη βοήθεια της εξώπορτας, αλλά και για την προστασία από τις ανώνυμες μορφές, που μ' αυτές η δημοσιότητα σήμερα διαμέσου του τύπου, του ραδιόφωνου και της τηλεόρασης εισβάλλει στην ιδιωτική σφαίρα του σπιτιού και θέτει σε κίνδυνο την ησυχία της. Και αφού αυτές αναμφίβολα δεν γίνεται να καταργηθούν, προκύπτει έτσι και σ' αυτό τον τομέα ένα σημαντικό χρέος¹¹ να εμποδιστεί μια επικείμενη κατάλυση της σφαίρας της οικογένειας με την εισβολή της δημοσιότητας σ' αυτή. [77/78]

2. Η εσωτερική τάξη του σπιτιού

Για να μπορεί όμως το σπίτι και γενικά ο οικείος χώρος να εκπληρώνει αυτή τη λειτουργία, πρέπει ο άνθρωπος να διαμορφώσει αυτό τον δικό του χώρο με κατάλληλο τρόπο και έτσι να τον μεταμορφώσει, θα έλεγε κάποιος, σε ανθρώπινο χώρο. Όπως λέει ο Heidegger, πρέπει πρώτα να τον διευθετήσει. Όπως κάποιος μετατοπίζει τα έπιπλα σε δωμάτιο που πρόσφατα έπιασε, για να δημιουργήσει την κατάλληλη διάταξη, που ανταποκρίνεται στις δικές του ανάγκες, έτσι, λέει, κατά παρόμοιο τρόπο, ο άνθρωπος σε κάθε πράγμα μέσα στο χώρο δίνει μια ορισμένη θέση, που σ' αυτήν αυτό ταιριάζει και που απ' αυτή μπορεί επίσης να το παίρνει, όταν το χρειάζεται. Έτσι συγκροτείται ο ανθρώπινος χώρος μέσα στο σπίτι, αλλά και έξω απ' αυτό μέσα στον εοικημένο από τον άνθρωπο κόσμο, σε μια διαρθρωμένη δομή από θέσεις και τόπους, αλλά και από δρόμους και οδούς που οδηγούν προς αυτά και που τα συνδέουν μεταξύ τους με ένα τρόπο γεμάτο νόημα. Κάθε πράγμα και κάθε τόπος μέσα του βρίσκεται σε μια ορισμένη απόσταση, που δεν πρέπει να υπολογίζεται αφηρημένα με το μέτρο, αλλά που εξαρτάται από το βαθμό της συγκεκριμένης εφικτότητός του.¹¹

Αυτή όμως η τάξη, που έτσι δημιουργήθηκε από τον άνθρωπο, πάντοτε επαπειλείται, πάντοτε κινδυνεύει να αυτοδιαλυθεί σε αταξία και πρέπει με καινούριες πάντοτε προσπάθειες να διατηρείται και να προστατεύεται. Αυτή η απειλή δεν προέρχεται μόνο από τις δυνάμεις που εισβάλλουν απ' έξω, αλλά εξίσου και ίσως γνησιότερα ακόμη και από την ίδια την ατομική δραστηριότητα. Κάθε πολύ σχολαστικά τηρούμενη τάξη είναι νεκρή. Απ' την άλλη πλευρά, κάθε ελεύθερη δραστηριότητα της ζωής (ακόμη και στην απλούστερη περίπτωση της χρήσης των εργαλείων, που μετά τη χρήση τους εγκαταλείπονται γρήγορα από το χέρι, ώστε να είναι ελεύθερο για μια νέα δραστηριότητα) δημιουργεί αταξία (Unordnung). Και όπου η τελευταία υπερισχύει, η ανθρώπινη ζωή περιορίζεται και επαπειλείται τελικά να καταπνιγεί. Γι' αυτό πρέπει ο άνθρωπος ολοένα απ' την αρχή στον αγώνα ενάντια στην αταξία να συγκροτεί την τάξη που διαταράχτηκε. Πρέπει δηλ. να «τακτοποιεί» ("aufräumen"), γιατί μόνο μέσα σ' ένα τακτοποιημένο κόσμο μπορεί να ζήσει.

Αυτή η διευθέτηση (Einräumen) και η τακτοποίηση (Aufräumen) ανήκουν στις πιο στοιχειώδεις δραστηριότητες σε σχέση με το χώρο και πρέπει από νεαρή ηλικία να γίνει αποφασιστικά

¹⁰ MARTINUS J. LANGEVELD. Die "geheime Stelle" im Leben des Kindes. Στο: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960, 3η έκδ. 1966, σ. 74 κ.ε.

¹¹ MARTIN HEIDEGGER. Sein und Zeit. Halle a.d. Saale 1927, σ. 102 κ.ε. Πρβλ. BOLLNOW, Mensch und Raum, όπου αναφέρθηκε, σ. 202 κ.ε.

εξάσκηση σ' αυτές. Οι αρετές που καλλιεργούνται μ' αυτό τον τρόπο, όσον αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού προς το στενότερο χωρικό περιβάλλον του, είναι, πέρα από τη συμπεριφορά προς το χώρο, αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός κόσμου με τάξη. Το ίδιο ισχύει και στον πολιτικό και πολιτιστικό τομέα, και μάλιστα είναι αναγκαία μια τέτοια «τακτοποιημένη», στον εαυτό της διάφανη κατάσταση, όσον αφορά τη συμπεριφορά προς τα σκοτεινά βάθη της ατομικής ψυχής.

Για να μπορεί όμως ο άνθρωπος να εξοικειώνεται μ' ένα τέτοιο χώρο, δεν αρκεί μόνο η ορϋολογιστική διαμόρφωση σύμφωνα με το σκοπό, που σ' [78779] αυτόν καθαρά αποβλέπει, να υπάρξει δηλαδή διευθέτηση και τακτοποίηση. Απεναντίας, ένας τέτοιος τέλεια οργανωμένος χώρος μπορεί να μένει ψυχρός και απρόσωπος, όπως ένας χώρος γραφείου ή εργοστασίου. Για να μπορεί ο άνθρωπος να νιώθει μέσα του αληθινά ωραία, πρέπει να λάμπει κάποια ευχάριστη ατμόσφαιρα, ο ίδιος ο χώρος κιόλας με τον εξοπλισμό του να προσκαλεί για αναπauτική παραμονή. Σε αντίθεση με την ανήσυχη κίνηση των καταστημάτων, αυτός πρέπει να παρουσιάζει μια αξιόπιστη σταθερότητα, που εξαιτίας της δένεται και με τη ζωή αυτών που τον κατοικούν. Τα αντικείμενα της επίπλωσης πρέπει να έχουν τον *χαρακτήρα* του παλιού και του γνώριμου και μερικά, αυτό καθ' εαυτά «περιττά» αναμνηστικά, κρατούν άγρυπνη τη συνείδηση περασμένων ημερών. Έτσι ο χώρος κατοικίας διατηρεί το *χαρακτήρα* της οικειότητας.¹² Αποκτά μία ιδιαίτερη ατμόσφαιρα, παίρνει το *χαρακτήρα* των κατοίκων του, πράγμα που γίνεται αισθητό ακόμη και στον επισκέπτη που έρχεται απ' έξω. Ο χώρος κατοικίας γίνεται στην κυριολεξία ένα τμήμα του ανθρώπου που τον κατοικεί" ο αν-, θρωπος συγχωνεύεται με το χώρο του και ο χώρος με τη σειρά του δίνει στη ζωή του μια στιγμή σταθερότητας.

3. Η κατοίκηση (Das Wohnen)

Χαρακτηρίζουμε ως κατοίκηση τη σχέση αυτή του ανθρώπου με το σπίτι του και στη συνέχεια διαμέσου του σπιτιού του γενικά με το χώρο, και με αυτό τον όρο έχουμε εκφράσει το ανάλογο δέσιμο του ανθρώπου προς το χώρο σε αντίθεση με την άποψη πως αυτός είναι «πεταμένος». Κατοίκηση σημαίνει ότι δεν είναι πλέον κάποιος ριγμένος σαν ξένος σε μια τυχαία θέση μέσα σ' ένα ξένο γι' αυτόν χώρο, αλλ' ότι εξοικειώθηκε με μια ορισμένη θέση μέσα σ' αυτόν, ότι έχει βρει εκεί ένα σταθερό έδαφος που τον βαστάζει, που πάνω του ο άνθρωπος μπορεί να οικοδομήσει τη ζωή του με τις διάφορες συναπτόμενες σχέσεις. Αυτή όμως η κατοίκηση δεν είναι δοσμένη ήδη από τη φύση ως αυτονόητη επιτηδειότητα ούτε εξασφαλίζεται απλά από τη νόμιμη κατοχή ενός σπιτιού ή ενός άλλου χώρου κατοικίας, αλλά πρέπει ν' αποκτηθεί από τον άνθρωπο μετά από φανερές προσπάθειες. Η κατοίκηση εκφράζει μ' αυτό τον τρόπο όχι μόνο τη διαμονή σ' ένα συγκεκριμένο χώρο, αλλά ταυτόχρονα μια συγκεκριμένη εσωτερική διάθεση του ανθρώπου, που μ' αυτή εκείνος συμπεριφέρεται προς το χώρο του. Ο Heidegger τονίζει σχετικά σ' ένα απ' τα τελευταία έργα του (με μια κάποια διόρθωση παλαιότερης διατύπωσης του), ότι το να είναι κάποιος άνθρωπος σημαίνει κατοίκηση, όμως οι άνθρωποι πρέπει πρώτα να μάθουν να κατοικούν.¹³

Με αυτά επομένως έχει προσδιοριστεί ένας ουσιώδης σκοπός της αγωγής: Να μάθουν ξανά να κατοικούν οι άνθρωποι, που μέσα στη σύγχυση του παρόντος έγιναν απάτριδες: Όχι μόνο να εξασφαλιστεί σ' αυτούς ένας χώρος σιγουριάς, αλλά πέρα απ' αυτό, να αναπτύξουν μέσα τους τις

¹² Πρβλ. EUGENE MINKOWSKI. Espace, intimité, habilitat. Στο: Situation. Beiträge zur Psychologie und Psychopathologie. Εκδ. από τους J.H. van den Berg, F.J.J. Buytendijk, M.J. Langeveld, J. Linschoten, Utrecht-Antwerpen 1954, σ. 187 κ.ε.

¹³ MARTIN HEIDEGGER. Bauen, Wohnen, Denken. Στο: Vorträge und Aufsätze, Pfullingen 1954, σ. 145 κ.ε., σ. 162.

εσωτερικές προϋποθέσεις, που πρώτες αυτές καθιστούν δυνατή μια πραγματική κατοίκηση. [79/80]

4. Οι απαιτήσεις του εξωτερικού χώρου

Θα παρερμηνεύαμε όμως ριζικό τη θεμελιώδη ανθρωπολογική σημασία του σπιτιού, αν την αντιλαμβανόμαστε με την έννοια του ότι ο άνθρωπος θα 'πρεπε να αποτραβιέται εντελώς από τον επικίνδυνο εξωτερικό κόσμο στην ασφάλεια και την άνεση του σπιτιού. Ο άνθρωπος θα συρρικνωνόταν, αν κλεινόταν για πάντα στο σπίτι του σαν «σπιτόγατος». Η άλλη πλευρά, ο εξωτερικός χώρος, ανήκει κατά τον ίδιο τρόπο στη δομή του χώρου που βιώνεται και προβάλλει στον άνθρωπο τις απαιτήσεις του. Είναι ο κόσμος του «έξω». Μόλις ο άνθρωπος αφήσει το σπίτι του, μόλις φτάσει στο δρόμο απλά και μόνο δια μέσου της πόρτας του, βρίσκεται σ' έναν άλλο κόσμο. Είναι ένας κόσμος της ανασφάλειας και των κινδύνων, που μέσα του πρέπει να διαφυλάξει τον εαυτό του. Χαρακτηρίζουμε αυτό τον κόσμο ως τον κόσμο της δημοσιότητας (*die Welt der Öffentlichkeit*). Σε διάκριση προς τον «ιδιωτικό» χώρο (*privater Raum*) του σπιτιού, (όπου η λέξη «ιδιωτικός» διατηρεί τη βασική γλωσσική σημασία της: ότι κρατά κάποιος μπροστά στα μάτια του το τμήμα του χώρου του, που διεκδικεί για τον εαυτό του και που αποκόπτεται με μια διαδικασία περιορισμού και απομόνωσης), πρόκειται σ' αυτή την περίπτωση για έναν κοινό χώρο, που μέσα του οι άνθρωποι συναντιούνται σ' ένα κοινό «πράττειν» στα πλαίσια μιας τάξης, που περιβάλλει ολόκληρη τη ζωή.

Πρώτα απ' όλα είναι ο κόσμος του επαγγέλματος με τις διάφορες δραστηριότητες, που απαιτούνται από τον άνθρωπο, εφόσον αυτός θέλει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του στον κόσμο. Προπαντός αυτή την πλευρά φαίνεται ότι είχε στο νου του ο Schiller, όταν έλεγε: «Ο άνθρωπος πρέπει πέρα από το σπίτι του να παίρνει μέρος στην εχθρότητα της ζωής, πρέπει να δρα και να πασχίζει και να φυτεύει καινά δημιουργεί, να σκαρφίζεται, να κατακτά τα πάντα, πρέπει να στοιχηματίζει καινά ριψοκινδυνεύει, να κυνηγάει την ευτυχία».¹⁴ Είναι όμως ταυτόχρονα, και μάλιστα ακόμη πιο έντονα, ο κόσμος της πολιτικής ζωής, ο κόσμος των βίαιων αγώνων για την εξουσία, που πρώτα απ' όλα μέσα τους πρέπει να δημιουργείται ο χώρος για κάθε διαμορφωμένη τάξη στη ζωή. Είναι ο κόσμος του «πρόττειν» (*das Handeln*) με όλο το αληθινό νόημα της λέξης, όπως ο Hannah Arendt το ανέλυσε με εντυπωσιακό τρόπο και το αντιπαράθεσε στην απλή εργασία (*das Arbeiten*) και στην κατασκευή (*das herstellen*).¹⁵

Εδώ οι άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τον άνθρωπο με εντελώς διαφορετικό τρόπο: Ενώ στο σπίτι ήταν δεμένος με την οικογένεια του ή γενικά με τους «δικούς» του, με ένα (βασικά) αρμονικό τρόπο συμβίωσης, εδώ, στον τομέα του επαγγελματικού και πολιτικού πράττειν, οι συνάνθρωποι του, που μ' αυτούς έχει να κάνει, στρέφονται προς αυτόν με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο. Τον βλέπουν σαν εχθρό ή καλύτερα σαν αντίπαλο και πρέπει αυτός, παρά την αντίσταση τους, να τα βγάλει πέρα. Μπαίνει έτσι στη σφαίρα του αγώνα. Κι αν θέλει μέσα της να διαφυλάξει τον εαυτό του, τότε χρειάζεται όλη την ένταση των δυνάμεων του, την άγρυπνη παρατηρητικότητα, που θα τον διαφυλάσσει από μια εξαπάτηση, αυτή της αδιάκοπης [80/81] δυσπιστίας απέναντι στο περιβάλλον. Δεν μπορεί να υπολογίζει με σιγουριά στην επιτυχία των ενεργειών του, γιατί δεν ξέρει πώς θα του συμπεριφερθούν οι άλλοι. Πρέπει να επηρεάσει προς όφελος του την αβεβαιότητα του αγώνα, πρέπει κάπως να ριψοκινδυνεύσει, αν θέλει να έχει επιτυχία. Αβεβαιότητα και αγώνας είναι λοιπόν τα χαρακτηριστικά αυτού του διαπροσωπικού τομέα.

¹⁴ FRIEDRICH SCHILLER. *Das Lied von der Glocke*. Στο: *Sämtliche Werke*, 1ος τόμος, έκδ. από τους G. Fricke και H.G. Göpfert, München, 2η έκδ. 1960, σ. 432.

¹⁵ HANNACH ARENDT. *Vita activa oder vom tätigen Leben*, Stuttgart 1960.

Ο άλλος άνθρωπος όμως δεν είναι μόνο ο εχθρός, που πρέπει κάποιος να αμύνεται απέναντι του ούτε μόνο ο αντίπαλος, που μ' αυτόν εμπλέκεται κάποιος σε αγώνα. Υπάρχει και ένας δεσμός μέσα σ' αυτόν τον απειλητικό και επικίνδυνο κόσμο, αυτός της συναδελφότητας και της φιλίας και γενικά η ομάδα με τα αλληλοσυνδεόμενα μέλη της. Εδώ όμως υφίσταται μια άλλη μορφή σχέσης. Σε διάκριση προς την ιεραρχική τάξη της οικογένειας βρίσκεται η σχέση ανάμεσα σε ισότιμους και κατά κανόνα επίσης συνομήλικους και ομόφυλους ανθρώπους, στο δικό μας δυτικό πολιτισμό, κυρίως ένας κόσμος ανδρών. Και σε αντίθεση προς τη γεμάτη θαλπωρή ατμόσφαιρα του σπιτιού εξελίσσεται εδώ η τυπικά ιδεαλιστική τάση, να παίρνει μέρος κάποιος στον κοινό αγώνα μέσα στον κόσμο. Μας είναι γνωστή η κλίση των μικρών παιδιών να φτιάχνουν συμμορίες, αμέσως μόλις βγουν απ' το σπίτι στο δρόμο. Αυτό το γεγονός δεν είναι αναπλήρωση της απαίτησης για ανθρώπινη ζεστασιά, που έμεινε ανικανοποίητη μέσα στην οικογένεια, αλλά μια ριζικά διαφορετική μορφή ζωής, που ανταποκρίνεται στην ανάγκη για παραμονή έξω από αυτή και που πρέπει να παίρνει θέση πλάι στην οικογένεια συμπληρώνοντας την.

Εδώ χρειάζεται μια εντελώς διαφορετική στάση. Ο Hannah Arendt στο βιβλίο του, που κιόλας αναφέρθηκε, κάνει μια πολύ επιτυχημένη παρουσίαση αυτού του άλλου χώρου, που μέσα του μπαίνει ο άνθρωπος με την έξοδο του από τα οικογενειακά πλαίσια: «Για να αφήσει κάποιος τον προστατευτικό χώρο της αυλής και του σπιτιού, σωστό απ' τη φύση, για να ριχτεί σε κάποια περιπέτεια ή μια μεγάλη επιχείρηση που υπόσχεται δόξα και για να προσφέρει αργότερα τη ζωή του σε κοινές υποθέσεις, χρειάζεται θάρρος, γιατί μόνο μέσα στα πλαίσια του ιδιωτικού μπορεί να υλοποιηθεί η μέριμνα για τη ζωή και για την επιβίωση. Όποιος πάντα ρισκινδυνεύει στον πολιτικό χώρο, πρέπει πρώτα-πρώτα να είναι έτοιμος να ρισκινδυνεύει την ίδια τη ζωή του· μια υπερβολική αγάπη για τη ζωή δεν οδηγεί στην ελευθερία, ισχύει σαν σίγουρο σημάδι μιας υποδουλωμένης ψυχής. Έτσι έγινε το θάρρος (der Mut) θεμελιώδης πολιτική αρετή και μόνο εκείνοι που το έχουν μπορούν να γίνουν δεκτοί σε μια κοινωνία, που ο σκοπός και το περιεχόμενο της είναι πολιτικά.¹⁶ Πλάι στην επιδίωξη του κέρδους, που κυριαρχεί στην επαγγελματική ζωή, πράγμα που ιδιαίτερα έχει τονιστεί στους στίχους του Schiller, υπάρχει εδώ επιπλέον η επιδίωξη της δόξας και του κύρους ανάμεσα στους συνανθρώπους, που είναι γενικά το πιο ελεύθερο, το μεγάλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του πολιτικού και που μέχρι τώρα πολύ λίγο έχει επισημανθεί στη γερμανική πολιτιστική παράδοση.

Εδώ απαιτούνται εντελώς διαφορετικές αρετές, απ' ό,τι στην ειρηνική σφαίρα της οικογενειακής ζωής, και επομένως πρέπει και αυτών η βαρύτητα- [81/82] τα να αναγνωριστεί απ' την παιδαγωγική και να καλλιεργηθούν συνειδητά. Σ' αυτές ανήκει προπαντός το θάρρος, που κιόλας στις φράσεις του Han-nach Arendt που αναφέρθηκαν έχει εξαρθεί ως «θεμελιώδης πολιτική αρετή»· στη συνέχεια, η προθυμία στο να αναλαμβάνει κάποιος ευθύνες καινά εμπλέκεται ανυστερόβουλα σε κοινές υποθέσεις, χωρίς να λυπάται τους κόπους του. Εδώ για πρώτη φορά ξεδιπλώνεται το μεγαλείο του ανθρώπου.

5. Η εξόρμηση στα πλάτη του κόσμου

Αλλά πέρα από το δημόσιο χώρο του κοινού πράττειν εκτείνεται, χωρίς τη δυνατότητα προσδιορισμού σταθερών ορίων του, ένας ακόμα νέος χώρος: Ο πλατύς κόσμος των ξένων τόπων και μακρινών χωρών, κάθε δελεαστική απόσταση, που τραβά τον άνθρωπο με ακατανίκητη σφοδρότητα. Και αυτή η περιοχή ανήκει ως δομικό τμήμα στον συγκεκριμένο ανθρώπινο χώρο και απαιτεί από τον άνθρωπο την εκπλήρωση των αξιώσεων της. Εδώ αναπτύσσεται πάλι μια εντελώς διαφορετική στάση, μια εντελώς νέα εσωτερική διάθεση του ανθρώπου και μ' αυτή

¹⁶ HANNACH ARENDT, όπου αναφέρθηκε, σ. 37.

ταυτόχρονα νέες αρετές: η τόλμη (die Kühnheit) του να ξανοίγεται κάποιος μέσα στα ατέλειωτα πλάτη του χώρου, η αισιοδοξία (die fröhliche Zuversicht) και η εμπιστοσύνη (das Vertrauen) στις δικές του δυνάμεις. Και όπως η πολιτική ριψοκινδύνευση χαρακτηρίζεται από το βάρος της ευθύνης, που έχει να επωμιστεί ο άνθρωπος, έτσι και εδώ αυτός χαίρεται, γιατί ξεκόβει από τις συνηθισμένες τροχιές. Είναι η απόλαυση της περιπέτειας και των απροσδόκητων συμπτώσεων, που βρίσκει κάποιος στα ξένα. Και αυτές οι εμπειρίες ανήκουν επίσης στην «ολοκληρωμένη ανθρώπινη παρουσία», γιατί αυτές είναι ταυτόχρονα η βασική έκφραση του γεγονότος ότι γενικά ο άνθρωπος και με μεταφορική σημασία προχωρεί από τον κύκλο των σταθερών συνηθειών στο χώρο του ανεξερευνήτου και του νέου. Χωρίς τέτοιες εμπειρίες μαραζώνει η ζωή μέσα σε πνιγηρή άνεση.

Αυτό θέτει πάλι την αγωγή μπροστά σε νέες και διαφορετικές υποχρεώσεις. Με βάση αυτή τη συνάφεια ο Loch χάραξε τις βασικές γραμμές μιας παιδαγωγικής της ενθάρρυνσης (eine Pädagogik der Ermutigung), που σ' αυτήν ουσιαστικά ανήκει ένα τέτοιο ξάνοιγμα στον ελεύθερο χώρο.¹⁷ Κιόλας ο Fröbel είχε επιστήσει την προσοχή στο εξής, στο ότι δηλ., καθώς τα αγόρια μεγαλώνουν, γεννιέται η επιθυμία να αναρριχώνται στα δέντρα και να διεισδύουν σε ανεξερευνήτα πηλίκια.¹⁸ Αυτά είναι επιδράσεις μιας φυσικής ορμής, που τα σπρώχνει να κατακτήσουν το χώρο, και που απ' την ικανοποίηση της δεν επιτρέπεται κάποιος να αποτρέψει τα παιδιά εξαιτίας λανθασμένης αγχώδους κατάστασης, αλλά να τα προτρέπει· ιδίως μάλιστα πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά π. ν. διστάζουν. Στον τομέα της γυμναστικής με βάση την παραπάνω συνάφεια το άλμα (das Springen) αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία· γιατί ο άνθρωπος πηδώντας ελευθερώνεται από το σίγουρο έδαφος και παραδίνεται στον ελεύθερο χώρο.¹⁹ Έτσι γίνεται το άλμα, με την πλατύτερη σημασία της λέξης, συμβολική εκ των προτέρων εκτέλεση [82/83] κάθε αποφασιστικού νέου τολμήματος μέσα στη ζωή. Από άλλη άποψη στην ίδια συνάφεια υπάγεται επίσης και η πεζοπορία (das Wandern) και ιδιαίτερα η διανυκτέρευση κάτω από τον ελεύθερο ουρανό.²⁰ Ο άνθρωπος ξεφεύγει από τις τετριμμένες συνήθειες της καθημερινότητας και παραδίνεται σε απρόβλεπτες περιστάσεις και κερδίζει έτσι ένα εντελώς νέο συναίσθημα οικειότητας (Vertrautheitsgefühl) προς τα ατέλειωτα πλάτη του χώρου. Γιατί και αυτό χρειάζεται πλάι στα άλλα, το να θέλουμε δηλ. να καλύψουμε το σύνολο των τρόπων συμπεριφοράς που ανήκουν στην ανθρώπινη ζωή με ανάλογους τρόπους δανεισμένους από τη συμπεριφορά προς το χώρο. Τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια κατοικία μέσα στο άπειρο του χώρου. Αυτό όμως δεν αναιρεί την αναγκαιότητα του ριζώματος σ' ένα συγκεκριμένο σπίτι. Αντίθετα, κάτι τέτοιο είναι δυνατό να συμβεί μόνο σ' εκείνον, που απ' τα πλάτη του κόσμου και αφού έχει εκπληρώσει το σκοπό του, μπορεί να επιστρέφει κάθε φορά στην ησυχία του σπιτιού του και να παίρνει από εκεί νέες δυνάμεις.

6. Η αναγκαιότητα της ισορροπίας

Απ' όλα αυτά προκύπτει ότι οι διάφορες διευρυνόμενες ομόκεντρες σφαίρες του χώρου, δηλ. η προστατευτική σφαίρα του σπιτιού, ο ευρύτερος χώρος της δημοσιότητας και εκείνη που

¹⁷ WERNER LOCH. Pädagogik des Mutes. Στο: Bildung und Erziehung, 18ο έτος έκδοσης 1965, σ. 1 κ.ε.

¹⁸ FRIEDRICH FROBEL. Menschenenerziehung. Ausgewählte Schriften. Έκδ. από τον E. Hoffmann, Godesberg 1951, 2ος τόμος, σ. 63.

¹⁹ Πρβλ. AUGUST SCHODER. Springen und Sprungerleben. Untersuchungen zur Bewegungsphänomenologie. Διδακτορική διατριβή. Tübingen 1970.

²⁰ Πρβλ. ARNOLD STENZEL. Die anthropologische Funktion des Wanderns und ihre pädagogische Bedeutung. Στο: Erziehung und Leben. Anthropologie und Erziehung, 4^{ος} τόμος. Εκδ. από τον O.F. Bollnow, Heidelberg 1960, σ. 96 κ.ε. Πρβλ. BOLLNOW. Die pädagogische Atmosphäre, όπου αναφέρθηκε, σ. 83 κ.ε.

ξανοίγεται πέρα απ' αυτές στα άπειρα πλάτη ανήκουν εξίσου στην ανθρώπινη ζωή. Όλες τους μέσα της έχουν κάποια σπουδαία λειτουργία να εκπληρώσουν. Επομένως μόνο μέσα σ' όλες μαζί μπορεί να ανελιχθεί η ανθρώπινη ζωή στο σύνολο των δυνατοτήτων της. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να βρίσκονται ταυτόχρονα σε μια σωστή ισορροπία μεταξύ τους. Παραμελείται η μία πλευρό ή οδηγείται ακόμη και στην τέλεια εξαφάνιση; Τότε ταυτόχρονα μαζί της τίθεται σε κίνδυνο το σύνολο της ζωής. Επομένως είναι έργο ενός παιδαγωγικό-ανθρωπολογικού σκέπτεσθαι να επαναφέρει πάλι στο φως τη σπουδαιότητα της παραμελημένης πλευράς και να την αναπληρώσει μέσα στο χώρο της αγωγής. ΌΤΠ όταν η νεανική κίνηση Wandervogel ξέφυγε από τη στενότητα της ζω> στο σπίτι -και ήταν την εποχή εκείνη η συνείδηση του άπειρου, που έλειπε στον άνθρωπο- έτσι και σήμερα φαίνεται η απειλή ενός αντίθετου κινδύνου: ότι έχει χαθεί μ' ένα τρόπο ολέθριο η συνείδηση της σπουδαιότητας του σπιτιού και της σημασίας του ιδιωτικού χώρου. Γι' αυτό και επιβάλλεται σήμερα να τονιστεί ξανά το δικαίωμα της ιδιωτικής ζωής στο σπίτι (das Recht des privaten häuslichen Lebens), γιατί μόνο εκεί πρέπει να αναζητούνται οι ρίζες, που δίνουν ένα στήριγμα στον άνθρωπο μπροστά στον καταποντισμό μέσα στη μαζική ύπαρξη (Massendasein).

7. Η εμπιστοσύνη προς τον κόσμο

Έτσι ερχόμαστε σ' ένα τελευταίο ερώτημα: Πώς μπορούμε σήμ<ί>α να μιλάμε ακόμη με ήσυχη τη συνείδηση για τη σιγουριά του σπιτιού, αφού [83/84] ζήσαμε τόσο έντονα στις ιστορικές καταστροφές του πρόσφατου παρελθόντος πόσα ανθρώπινα σπίτια καταστράφηκαν και πόσοι άνθρωποι οικισμοί έγιναν ερείπια και εφόσον ακόμη και σήμερα είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε κάθε μέρα εν όψει νέων και φοβερών καταστροφών; Πράγματι, πρέπει να παραδεχτούμε ειλικρινά, ότι μια απόλυτη ασφάλεια μέσα στο σπίτι είναι αδύνατη, ότι το να το ονειρεύεται και μόνο κάποιος, θα ήταν ανεδαφικό και ανεύθυνο· ότι, αντίθετα, πέρα απ' αυτό, κάθε τάξη που δημιουργήσε ο άνθρωπος επαπειλείται συνεχώς από χαώδεις και καταστροφικές δυνάμεις. Και όταν επομένως βλέπουμε το πώς οι άνθρωποι μετά από όλες τις καταστροφές ξεκινούν πάντα από την αρχή να ξαναχτίσουν τα σπίτια τους και να βάλουν απ' την αρχή μια τάξη, τότε πρέπει να αναρωτηθεί κανείς: Από πού αντλούν γενικά οι άνθρωποι το δικαίωμα για κάτι τέτοιο; Δεν θα ήταν καλύτερα να εγκατέλειπαν αυτό το μάταιο αγώνα;

Μια απάντηση μόνο μπορεί να υπάρχει, ότι αυτοί, παρ' όλες τις πικρές εμπειρίες, είναι πεπεισμένοι μέσα στα κατάβαθα της ψυχής τους, ότι οι άνθρωποι κόποι έχουν κάποιο νόημα, ότι δηλ. η ανθρώπινη πράξη σε μια ύστατη σημασία της συλλαμβάνεται μέσα σ' ένα ευρύτερο είναι. «Θα έχτιζε το πτηνό τη φωλιά του, αν δεν ένιωθε μια ενστικτώδη εμπιστοσύνη προς τον κόσμο;»²¹ ρωτά ο Γάλλος φιλόσοφος Bachelard, που κιόλας έγινε αναφορά σ' αυτόν. Και ό,τι ισχύει για το πτηνό, πρέπει όχι λιγότερο να ισχύει και για τον άνθρωπο. «Το σπίτι μας», έτσι συνεχίζει, «είναι μια φωλιά μέσα στον κόσμο. Ζούμε σ' αυτό μέσα σε μια έμφυτη εμπιστοσύνη. Κάθε ανθρώπινη πράξη, όλοι οι κόποι για το στήσιμο ενός τακτοποιημένου κόσμου τότε μόνο μπορούν να συμβαίνουν, όταν εμφορούνται από μια ύψιστη εμπιστοσύνη προς τον κόσμο και προς τη ζωή· κάνουμε λόγο με συντομία για μια «εμπιστοσύνη προς το είναι» ("Seinsvertrauen").²² Δεν μπορεί όμως ο άνθρωπος να τη δημιουργεί κατά βούληση· απλά μπορεί μόνο να τη συναντήσει μέσα στα βάθη της ψυχής του ως ένα στέρεο έδαφος.

Έτσι εμπλέκεται αδιάσπαστα αυτό που ο άνθρωπος μπορεί να επιτύχει από δική του δύναμη με εκείνο που κατά ένα οποιοδήποτε τρόπο πρέπει να του έχει «δωρηθεί». Και τα δύο υπάγονται

²¹ BACHELARD, όπου αναφέρθηκε, σ. 131.

²² Πρβλ. BOLLNOW. Neue Geborgenheit, όπου αναφέρθηκε, σ. 19 κ.ε.

αναγκαία το ένα στο άλλο και το ένα είναι αδύνατο να υπάρξει χωρίς το άλλο. Αυτό μπορεί να γίνει ακόμη πιο σαφές, καθώς στη συνέχεια θα γνωρίσουμε και τη χρονική άποψη και προπαντός τη συμπεριφορά προς το μέλλον. [84/85]

9. Ανθρωπολογική θεώρηση του χρόνου

1. Η εναρμόνιση με το κύλισμα του χρόνου

Κατά τη θεώρηση του χρόνου δεν επιτρέπεται επίσης να ξεκινούμε από τον αντικειμενικό χρόνο, που μετριέται με τα ρολόγια, αλλά από τον συγκεκριμένο τρόπο, που ο άνθρωπος γνωρίζει το χρόνο στη ζωή του" γιατί από την εποχή του Bergson γνωρίζουμε, ότι ο χρόνος που βιώθηκε με συγκεκριμένο τρόπο αποκλίνει από αυτόν που μετριέται με τα ρολόγια και ότι διαφέρει ανάλογα με την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου που τον έζησε. Κυλάει αργά σε περίπτωση αναμονής γεμάτης φόβο ή θανάσιμης πλήξης, εξαφανίζεται γρήγορα στο ευχάριστο παιχνίδι και στην καρποφόρα δραστηριότητα και φαίνεται ότι εξαφανίζεται εντελώς σε στιγμές υπέρτατης ευτυχίας. Και ποικιλόμορφος είναι πάλι ο τρόπος, που ο άνθρωπος αντιμετωπίζει το χρόνο: Διαφέρει, αν αυτός προσπαθεί να τον χρησιμοποιεί με σύνεση ή τον αφήνει να κυλάει απερίσκεπτα, αν ζει επιπόλαια μόνο με το σήμερα ή αν αντικρύζει το μέλλον γεμάτος περίσκεψη και προσπαθεί να προσαρμοστεί σε ό,τι αυτό φέρνει. Επομένως δημιουργείται το ερώτημα για τη σωστή αντιμετώπιση του χρόνου και απ' αυτό προκύπτει άμεσα ένα παιδαγωγικό έργο θεμελιώδους σημασίας.¹ Σ' αυτό το σημείο επιβάλλεται να γίνει διάκριση ανάμεσα σε διάφορες απόψεις, που κάθε μια τους πρέπει να τη δούμε χωριστά.

Αρχικό ο χρόνος εμφανίζεται σαν ένα είδος υλικού (Stoff), γιατί κυριολεκτικά επιδέχεται υποδιαιρέσεις και μπορεί σκόπιμα να χρησιμοποιηθεί. Ο χρόνος είναι χρήμα, είπε κάποιος οξύνοντας αυτή την άποψη. Ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί σωστά το χρόνο του, να τον εξοικονομεί έξυπνα, διαφορετικά του ξεγλυστρά μέσα από τα χέρια του και ποτέ δεν ανταπεξέρχεται στις υποθέσεις του. Αναφέρεται σχετικό στο "Faust": «Αξιοποιείστε το χρόνο, κυλάει τόσο γρήγορα· και όμως η τάξη σας διδάσκει να κερδίζετε χρόνο».²

Όμως η υπερβολικά αγχώδης προσοχή στο κύλισμα του χρόνου προξενεί από την πλευρά της μόνο βιασύνη και ανησυχία στην ανθρώπινη ζωή. Ο άνθρωπος δεν έχει πια την ησυχία να χρονοτριβεί σε μια ασχολία του παρόντος, γιατί κιόλας τον πιέζει αυτό που πρόκειται να 'ρθεί' τον κυνηγούν η μια εργασία μετά την άλλη και έτσι πραγματικά δεν έχει ποτέ χρόνο. Η ίδια η χρήση της γλώσσας είναι χαρακτηριστική. Πώς είναι δυνατό να έχει ο άνθρωπος χρόνο ή να μην έχει καθόλου χρόνο, όταν η ζωή του από τη φυσική βέβαια σκοπιά της εκτείνεται μέσα στην ίδια κανονική ροή του χρόνου; Είναι σαφές ότι πρόκειται για τη σωστή αντιμετώπιση του χρόνου (das [85/86] richtige Verhältnis zur Zeit) ή καλύτερα για τη σωστή αυτό-ένταξη (das richtige Sicheinfügen) μέσα στη ροή του χρόνου, που είναι ανεξάρτητη από τον άνθρωπο, κάτι το δεδομένο γι' αυτόν.

Αυτή η σωστή αντιμετώπιση μπορεί κατά δύο τρόπους να διαταραχθεί. Ο ένας είναι, όταν ο άνθρωπος από οκνηρία ή αμέλεια δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του χρόνου, όταν δεν έχει ετοιμάσει έγκαιρα την εργασία του ή καθυστερεί σε συγκεκριμένες συναντήσεις (έναρξη της εργασίας, αναχώρηση ενός τραίνου κλπ.). Όταν εξάλλου δεν έχει χαθεί ανεπανόρθωτα η δυνατότητα να προλάβει, προκύπτει η υποχρέωση να αναπληρωθεί το χαμένο με τον πολλαπλασιασμό των κόπων και επειδή αυτό είναι δυνατό μόνο σε περιορισμένη κλίμακα, εύκολα ξεγλιστράει στη συνέχεια ο άνθρωπος στο αντίθετο σχήμα, δηλ. να αποτύχει όσον αφορά την κατάλληλη αντιμετώπιση του χρόνου. Κάτω από την πίεση αυτού που αμελήθηκε γίνεται βιαστικός και ανυπόμονος, επίσης γίνεται σε λίγο περισσότερο αμελής και επομένως τίθεται σε

¹ Πρβλ. γι' αυτό το κεφάλαιο γενικά: OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Anthropologie und Erziehung, τόμος 29ος, Heidelberg 1972.

² JOHANN WOLFGANG GOETHE. Faust. Gedenkausgabe. Εκδ. από τον E. Beutler, Zürich 1949 ff., 5ος τόμος, σ. 200.

κίνδυνο το έργο που έχει αρχίσει, γιατί κάθε εργασία απαιτεί ρυθμό ανάλογο προς αυτή. Έτσι ο άνθρωπος βρίσκεται σε σύγχυση καθώς αντιμετωπίζει το χρόνο.

Μετά απ' όλα αυτά είναι δυνατό να προσδιοριστεί η σωστή αντιμετώπιση του χρόνου και με την καταφατική της έννοια: Πρόκειται για το εξής: Να ζει κάποιος σε πραγματική αρμονία με το χρόνο, αποφεύγοντας τη βιασύνη και την αργοπορία, χωρίς να βρίσκεται από αμέλεια πιο πίσω από τις απαιτήσεις της εργασίας, αλλά και χωρίς να θέλει ανυπόμονα να βιάζει εκ των προτέρων την πορεία της. Αυτό φαίνεται πως είναι πιο απλό, όταν ο άνθρωπος, ως το υποκείμενο που πράττει, μπορεί να προσδιορίζει το ρυθμό των πράξεων του. Γίνεται όμως πολύ πιο δύσκολο, όταν αυτός επιχειρεί την πραγματοποίηση ενός γίνεσθαι, που δεν υπόκειται στις δυνάμεις του, όπως στην περίπτωση μιας οργανικής ανάπτυξης (για παράδειγμα της ωρίμανσης ενός καρπού ή της ανάπτυξης ενός παιδιού) ή ενός ευρύτερου πολιτικού γίνεσθαι (για παράδειγμα ενός πολέμου, που τον ζει ο ίδιος). Σ' αυτές τις περιπτώσεις πρέπει ο άνθρωπος να μάθει να αφήνει σ' αυτό το γίνεσθαι το δικό του χρόνο, χωρίς να θέλει διαρκώς να βιάζει προς τα μπρος.

Η μεγάλη αρετή κατά την αντιμετώπιση του χρόνου είναι η υπομονή (*die Gedult*), που είναι κάτι διαφορετικό απ' την απλή αδιαφορία· πιο σωστά είναι η ικανότητα να ζει κάποιος αρμονικά με αυτό που τείνει να εξελιχθεί σύμφωνα με τη δική του νομιμότητα, παραιτούμενος από την προσπάθεια να σπρώχνει αυθαίρετα τα πράγματα προς τα μπρος. Μπορούμε επίσης να πούμε σε πιο απλή γλώσσα: να ζει σε αρμονία με το χρόνο. Ο υπομονετικός άνθρωπος είναι σε θέση χωρίς ανυπομονησία να αφήνει όλα εκείνα τα χρονικά περιθώρια που απαιτούνται για την ολοκλήρωση κάθε γίνεσθαι που τον αφορά, αλλά συγχρόνως και ο ίδιος, όσον αφορά τις δικές του πράξεις, παρέχει τον ανάλογο χρόνο χωρίς απληστία και χωρίς σπατάλη. Με ποιο τρόπο η υπομονή είναι η πιο μεγάλη αρετή του παιδαγωγού το έχουμε κιόλας θίξει σε προηγούμενη θέση.³ⁱ

Η ικανότητα του να αφήνει κάποιος «τον εαυτό του και στους άλλους [86/87] τον απαραίτητο χρόνο, είναι δυνατό να προσδιοριστεί με μια πολύ ωραία παλιά λέξη, που χρησιμοποιήθηκε ήδη από τους μυστικιστές, ως ηρεμία (*die Gelassenheit*).⁴ Εκφράζει την κατάσταση, που ο άνθρωπος παραμερίζει την προσωπική του θέληση και επεμβαίνει πάνω στο χρόνο με το σωστό τρόπο. Βρίσκει έτσι την εσωτερική του ησυχία και σιγουριά σε εναρμόνιση με το χρόνο. Ο παιδαγωγός Ballauff στη «Συστηματική Παιδαγωγική» του επεξεργάστηκε αυτή την πλευρά πολύ πειστικά: Ηρεμία σημαίνει «το να αφήνει κάποιος τον ίδιο τον χρόνο να υπάρχει»,⁵ «να τον αφήνει να διαρκεί»,⁶ «να αφήνει να επέλθει ο κατάλληλος χρόνος»,⁷ σε κάθε επί μέρους ασχολία. Έτσι αποκτά η αγωγή σχετικά με τη σωστή συμπεριφορά προς το χρόνο, τον πιο ψηλό προσορισμό της.

2. Οι διάφορες μορφές της πλήρωσης

Ο χρόνος όμως δεν είναι ένα ρεύμα που κυλάει σταθερό. Αυτό μάλιστα φαίνεται προπαντός όταν κάποιος προσέξει ότι ανάλογα με τις περιστάσεις ρέει άλλοτε γρηγορότερα και άλλοτε πιο αργό. Έχει επίσης μέσα του μια δική του διάρθρωση και μάλιστα τέτοια, που δεν εξαρτάται κυρίως από τον άνθρωπο, αλλά βασίζεται στο ίδιο το γίνεσθαι. Ο χρόνος είναι πάντοτε χρόνος για κάτι το συγκεκριμένο, δηλ. εκείνη η συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που κατ' αυτή αντιλαμβανόμαστε

³ Πρβλ. BOLLNOW. *Die pädagogische Atmosphäre*, όπου αναφέρθηκε, σ. 56 κ.ε.

⁴ Πρβλ. *Wesen und Wandel der Tugenden*, όπου παραπάνω, σ. 115 κ.ε.

⁵ THEODOR BALLAUFF. *Systematische Pädagogik*, Heidelberg 1962, ο. 150.

⁶ BALLAUFF, όπου αναφέρθηκε, σ. 156.

⁷ BALLAUFF, όπου αναφέρθηκε, σ. 160.

παρόντα τον εαυτό μου, θέτει ορισμένες απαιτήσεις στις πράξεις μου και έτσι αποκλείει άλλες δυνατότητες αυτού, που εγώ ίσως θα έχανα ευχαρίστως.

Ήδη, η εναλλαγή ημέρας και νύχτας, αλλά επίσης και αυτή των εποχών και επιπλέον και αυτή της υπερατομικής τάξης στη ζωή που από κοινού ρυθμίζεται από τους ανθρώπους, προϋποθέτει ότι κάθε χρονική στιγμή είναι πάντοτε χρόνος για κάτι το συγκεκριμένο, που πρόκειται να γίνει κατά τη διάρκεια του. Ήδη η αγωγή του νεογέννητου παιδιού αρχίζει με την ένταξη στον περιοδικά διαρθρωμένο χρόνο. Αυτό μαθαίνει με τον εθισμό, τότε είναι χρόνος για ύπνο και για ξύπνιο, για φαγητό κλπ. Αλλά με τον ίδιο τρόπο είναι διαρθρωμένη επίσης και η ζωή του ενήλικα: Είναι χρόνος εργασίας, χρόνος φαγητού, βλεπόμενος χρόνος, χρόνος για ύπνο κλπ. Κάθε χρόνος, κατά ένα εκ των προτέρων δοσμένο τρόπο, είναι χρόνος για κάτι και ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να προσαρμόζεται με το σωστό τρόπο σ' αυτό το ρυθμό και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, που πηγάζουν απ' αυτόν.

Δεν πρόκειται όμως μόνο για την τάξη της χρονικής διαδοχής, που στα πλαίσια της οι διάφορες εργασίες πρέπει να επιχειρούνται, αλλά επίσης ο ίδιος ο χρόνος και ο ανάλογος τρόπος πλήρωσης του αλλάζουν σύμφωνα με το είδος της δραστηριότητας που τον γεμίζει. Είναι άλλος κατά την εντατική εργασία και άλλος κατά τον ελεύθερο χρόνο. Κατά την εργασία συμβαίνει το εξής: Κρατάει κάποιος έντονα μπροστά στα μάτια του το τέλος της ολοκληρωμένης εργασίας και συνειδητά κατευθύνεται προς αυτό. Είναι ένας χρόνος που τείνει ενεργητικά προς τα μπρος και που κατά τη διάρκεια του ο άνθρωπος με τη δραστηριότητα του βρίσκεται σε ένταση. Αντίθετα ο ελεύθερος [87/88] χρόνος είναι απαλλαγμένος από την τάση που ωθεί προς τα μπρος. Στηρίζεται στον εαυτό του. Εδώ μπορεί ο άνθρωπος να πει στη συγκεκριμένη στιγμή αυτό που απαγορεύεται να πει κατά τη διάρκεια της εργασίας: «Μείνε λοιπόν, είσαι τόσο ωραία!»⁸ Επομένως και οι δυο μορφές προβάλλουν στον άνθρωπο εντελώς διαφορετικές απαιτήσεις: Η μια εξαναγκάζει τον άνθρωπο να έχει στραμμένη την προσοχή του στο χρόνο και να τον αξιοποιεί ευσυνείδητα, η άλλη όμως όχι μόνο επιτρέπει, αλλά και απαιτεί απ' αυτόν να ελευθερώνεται από την πίεση του χρόνου, ακόμη και να τον σπαταλά ανέμελα. Και όπως ο άνθρωπος χρειάζεται έναν ιδιωτικό χώρο, που να μπορεί σ' αυτόν να αποσύρεται από την κοινή δημόσια ζωή, έτσι χρειάζεται επίσης κάποιον ελεύθερο χρόνο, που να ανήκει μόνο σ' αυτόν και που γι' αυτόν δεν χρειάζεται να δώσει λογαριασμό σε κανένα. Η υγεία της ζωής του εξαρτάται από τούτο, ότι δηλ. αυτός έχει παράλληλα με το χρόνο της εργασίας που πιέζει σταθερά προς τα μπρος, και έναν τέτοιο ελεύθερο χρόνο ανάπαυλας. Αποτελεί ένα επιπλέον σημαντικό χρέος της αγωγής για τη σωστή συμπεριφορά προς το χρόνο το να τον εξοικονομεί κάποιος μέσα στο σημερινό χρόνο, που προβάλλει ολοκληρωτικές απαιτήσεις και να τον διατηρεί· το να αφυπνίσει επίσης κάποιος μέσα στον ίδιο τον εαυτό του τη συνείδηση της σπουδαιότητας του ελεύθερου χρόνου και του σωστού τρόπου της πλήρωσης του.

Αυτή όμως η διάκριση ανάμεσα στην εργασία και στην ελεύθερη απασχόληση είναι μόνο μια πρώτη αρχή· αντίθετα, η κατάσταση κατά την πραγματική αντιμετώπιση του χρόνου είναι ουσιαστικά πιο περίπλοκη. Η κατάσταση είναι εξάλλου διαφορετική σε στιγμές που παίρνονται κρίσιμες αποφάσεις, που κατ' αυτές ολόκληρη η δύναμη της ύπαρξης συμπυκνώνεται στη μια αυτή στιγμή· μέσα στο ανεπιφύλακτο του ριψοκινδυνεύματος ίδια η στιγμή παίρνει έναν απόλυτο χαρακτήρα, που ξεφεύγει από τη σταθερή ροή του χρόνου. Η κατάσταση είναι διαφορετική κατά την πραγματοποίηση της απόφασης που πάρθηκε κάποτε. Διαφέρει πάλι κατά την πραγματοποίηση πολιτικής πράξης, μια κι αυτή απαιτεί με την προσήλωση στον επιδιωκόμενο σκοπό μια πολύ μεγαλύτερη ευελιξία, μια παραδοχή της κατάλληλης ώρας και ένα τράνταγμα μέσα στη ροή του χρόνου. Ο Hauptner έχει επεξεργαστεί την «τοξοειδή», την

⁸ GOETHE. Faust, όπου παραπάνω.

«καμπύλη» δομή της ιστορικής στιγμής.⁹ Και είναι πάλι διαφορετική κατά την ώρα της μεγάλης ευτυχίας, που φέρνει πληρότητα και που μέσα της ο άνθρωπος ξεχνά εντελώς το χρόνο και πιστεύει πως πέφτει μέσα στις «πηγές της αιωνιότητας» (Nietzsche).¹⁰

Όλα αυτά δεν μπορεί να αναλυθούν περισσότερο σ' αυτή τη θέση, είναι όμως πλέον φανερό το χρέος που πηγάζει από δω: Δεν υπάρχει μία μόνο ενιαία μορφή της σωστής αντιμετώπισης του χρόνου, αλλά πολύ διαφορετικές και εν μέρει αντίθετες μορφές. Το θέμα είναι το εξής: Να μην απολυτοποιείται καμιά απ' αυτές τις μορφές και καμιά να μην παραγκωνίζεται- αντίθετα, κάθε μια απ' αυτές τις μορφές σε σωστή αναλογία να μπορεί να απολαμβάνει τα δικαιώματά της, έτσι ώστε όλες αυτές να οδηγούν με τη γεμάτη νόημα συνεργασία τους στην αληθινή πληρότητα της ζωής. [88/89]

3. Η αντιμετώπιση του παρελθόντος

Για μια ακόμη φορά πρέπει να διευρύνουμε τον τρόπο θεώρησης. Το ζήτημα δεν είναι μόνο να γεμίζει κάποιος σωστά το παρόν. Οι σχέσεις προς το μέλλον και προς το παρελθόν ανήκουν επίσης στη συνολική δομή της ανθρώπινης χρονικότητας. Συγχρόνως υπάρχει η μεγάλη διαφορά ότι τα γεγονότα του παρελθόντος είναι καθορισμένα. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να τα μεταβάλει σύμφωνα με τη θέληση του, παρά μόνο να τα αντιμετωπίσει διαφορετικά. Τα γεγονότα του μέλλοντος, αντίθετα, εξαρτώνται κατά μεγάλο μέρος από την ελεύθερη βούληση του. Η αντιμετώπιση του παρελθόντος έχει γίνει κιόλας αντικείμενο βαθιάς μελέτης στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία.¹¹ Περιορίζομαι επομένως σε μερικές διαφωτιστικές υποδείξεις.

Ήδη ο Nietzsche στη «Δεύτερη αναχρονιστική θεώρηση» «της ωφέλειας και της βλάβης της ιστορίας στη ζωή» έχει επιστήσει την προσοχή στην ιδιαίτερη προβληματική της μνήμης: Σε διάκριση προς τα ζώα, που προσανατολίζονται εξ ολοκλήρου στο παρόν, ο άνθρωπος θυμάται το παρελθόν του, και υπάρχει ο κίνδυνος οι κακίες του παρελθόντος, που ανακαλούνται στη μνήμη, να καταπνίξουν τη δημιουργική ζωή του παρόντος. Επιπλέον, τόνισε και την αναγκαιότητα της λήθης και απαίτησε μια πραγματική ισορροπία ανάμεσα στη μνήμη και τη λήθη.

Το ερώτημα όμως είναι, κατά πόσο μια τέτοια σκόπιμη λήθη είναι εξ ολοκλήρου δυνατή, και εάν αυτό είναι δυνατό, μήπως αποτελεί μια ανάλογη μορφή απελευθέρωσης από την πίεση ενός ενοχλητικού παρελθόντος. Η ψυχανάλυση έχει λοιπόν διδάξει ότι μια τέτοια «απώθηση» ("Verdrängen") ορισμένων αναμνήσεων είναι δυνατή πέρα για πέρα, τουλάχιστον ως δραστηριότητα της ασυνείδητης ψυχικής ζωής, μα και ότι αυτές οι απωθημένες αναμνήσεις δεν εξαφανίζονται απλώς, αλλά ότι μέσα στο ασυνείδητο συνεχίζουν να δρουν με τη μορφή των ονομαζόμενων "Komplexe" και επεμβαίνουν κατά την πορεία της υπόλοιπης ζωής ταραζώντας την ολότητα. Ο Hauptner έκανε λόγο εδώ για "Zeitkonserven" («χρονικές κονσέρβες»), που παραμένουν εκτοπισμένες από την παραπέρα εξέλιξη και σαν «πλανητικοί λίθοι» αναπτύσσουν μια ανεξάρτητη από τη συνείδηση, καθαρά μηχανική νομιμότητα, που στρέφεται ενάντια στη ζωή και οδηγεί σε ασθένειες και συχνά στον όλεθρο της.¹²

Δεν είναι δυνατό να παρακολουθήσουμε εδώ αυτές τις ενδιαφέρουσες παθολογικές εξελίξεις. Σ'

⁹ GERHARD HAEUPTNER. Verhängnis und Geschichte. Ein geschichtsphilosophischer Versuch, Meisenhain/Glan 1956.

¹⁰ FRIEDRICH NIETZSCHE. Zarathustra. Klassiker-Ausgabe VI 402. Πρβλ. BOLLNOW. Das Wesen der Stimmungen. 4η έκδοση 1968. σ. 219 κ.ε.

¹¹ Πρβλ. τη συνοπτική παρουσίαση στον GERHARD PFAHLER. Der Mensch und seine Vergangenheit, Stuttgart 1950.

¹² GERHARD HAEUPTNER. Über die Zeitkonserve und das Problem des Revenant (1949). Τώρα στο: GERHARD HAEUPTNER. Studien zur geschichtlichen Zeit. Gesammelte Aufsätze. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, 10ος τόμος, Tübingen 1970, σ. 1 κ.ε.

αυτή τη θέση αυτές απλώς χρησιμεύουν στο να κάνουν, με τις αποκλίσεις τους, με τη λαθεμένη μορφή τους, να φανεί πιο ξεκάθαρα η υγιής περίπτωση: Το παρελθόν δεν είναι καμιά σταθερή υπόσταση, που θα μπορούσε κάποιος ή να την κρατήσει στη μνήμη του ή να την ξεχάσει, αλλά ένα τμήμα της ζωής που λογικά συλλαμβάνεται μαζί μ' αυτή την ίδια μέσα στα πλαίσια μιας διαρκούς ανάπτυξης. Συνεχώς υπόκειται στην απόφαση της στιγμής μετέωρη δυνατότητα να προσχωρεί σε χειροπιαστή πραγματικότητα· ό,τι όμως μ' αυτό τον τρόπο εισχώρησε στο παρελθόν ως γεγονός που δεν ξαναεπιστρέφει, απαιτεί από τον άνθρωπο μια διαρκή ανάλυση· πρέπει δηλαδή αυτός *απέναντι* του να παίρνει υπέθυνα θέση, να [89/90] το δέχεται και να το συμπεριλαμβάνει στη ζωή που ζει. Ο Heidegger μιλά με αναφορά στον Kierkegaard για μια «αποδοχή» ("Übernehmen") της κληρονομιάς, που μεταβιβάστηκε από το παρελθόν, πράγμα που είναι συχνά τόσο βαρύ για τον άνθρωπο ώστε να παίρνει γι' αυτόν την μορφή υποχρέωσης.

Κατ' αυτήν όμως την διαρκή ανάλυση αλλοιώνεται ταυτόχρονα το παρελθόν και αποκτά, με την επεξεργασία που υφίσταται, νέο και βαθύ νόημα. Ιδιαίτερα ο Dilthey στην ανάλυση του κόσμου της ιστορίας έχει επεξεργαστεί το πώς αυτό που είναι παρελθόν εξαρτάται ταυτόχρονα από τον τρόπο που γίνεται αποδεκτό από το παρόν, από τον τρόπο που ερμηνεύεται και με αυτή την ερμηνεία παίρνει νέα μορφή.¹³ Κάθε μεγάλο έργο της ιστορίας -για παράδειγμα κάθε σπουδαίο λογοτέχνημα- είναι στο περιεχόμενο του ανεξάντλητο, επειδή διαμέσου της ερμηνευτικής του παρόντος μπορούν πάντοτε να γίνονται ορατές νέες πλευρές του και έτσι μπορεί στο νόημα του σταθερά να πολλαπλασιάζεται. Με αυτό τον τρόπο πάντοτε αναπτύσσονται από την ενασχόληση με το παρελθόν νέες δυνάμεις για το παρόν και με αυτή την έννοια το παρελθόν όχι μόνο δεν είναι βάρος, που πρέπει κάποιος να «καταδαμάσει», αλλά συγχρόνως είναι η βάση που βαστάζει και καθιστά δυνατή τη ζωή στο παρόν.

Έτσι εξελίσσεται η ανθρώπινη ζωή μέσα απ' τη διαρκώς προωθούμενη συζήτηση με το παρελθόν, τόσο της ατομικής ζωής του καθενός όσο επίσης και της υπερατομικής του ιστορικού παρελθόντος. Η σωστή αντιμετώπιση του παρελθόντος σημαίνει επομένως τη συνεχώς μεταβαλλόμενη, ως προς την ερμηνεία της, αποδοχή της περασμένης ζωής μέσα στη ζωή του παρόντος.

4. Ο προ - σχεδιασμός του μέλλοντος

Αντιθέτως, εντελώς διαφορετικές υποχρεώσεις δημιουργεί η συμπεριφορά προς το μέλλον. Σύμφωνα με μια πολύ επιτυχημένη διατύπωση ο άνθρωπος είναι ένα ον του μέλλοντος. Σε κάθε στιγμή του παρόντος, με την ικανότητα να συγκεντρώνει την προσοχή του, πάντοτε βρίσκεται κιάλας πέρα απ' αυτή τη δεδομένη στιγμή κοντά σ' αυτό που πρόκειται ή θα μπορούσε να επακολουθήσει. Με το να προσδοκά και να υποπεύεται, με το να ελπίζει και να εύχεται, με το να προγραμματίζει και να προδιαγράφει προωθείται πέρα από το παρόν και ασχολείται με το μέλλον. Σε αντίθεση όμως προς το παρελθόν, το μέλλον δεν είναι ακόμη σταθερό, αλλά εξαρτάται κατά μέγα μέρος από τη συμπεριφορά του ίδιου του ανθρώπου. Το μέλλον δεν είναι ακόμη αποφασισμένο και γι' αυτό το λόγο προκύπτει εδώ το χρέος της υπεύθυνης διαμόρφωσης του δια μέσου του ανθρώπινου πράτ-τειν. Ο άνθρωπος δεν πρέπει απλοϊκά «να ζει μόνο για το σήμερα», πρέπει και οφείλει να αισθάνεται υπεύθυνος για το μέλλον του. Το ερώτημα όμως είναι κατά πόσο το μέλλον είναι διαμορφώσιμο από τον άνθρωπο.

Το υπεύθυνο προ-δράξιμο του μέλλοντος χαρακτηρίζουμε ως σχέδια- [90/91] σμό (Planung). ' Έτσι οξύνεται το ερώτημα σχετικά με την ουσία και τα όρια του ανθρώπινου προσχεδιασμού. Ο

¹³ Έτσι όπως αναπτύχθηκε κυρίως στον Dilthey. Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Dilthey, eine Einführung in seine Philosophie, Stuttgart, 3η έκδ. 1967, σ. 121 κ.ε.

όρος του προσχεδιασμού έχει διαμορφωθεί πραγματικά σε λέξη-κλειδί του καιρού μας, ως έκφραση της σύγχρονης επιστημονικής στάσης. Γίνεται λόγος για οικονομικό προγραμματισμό (Wirtschaftsplanung), σχέδιο πόλεως (Stadtplanung), εκπαιδευτικό προγράμματα (Bildungsplanung) κ.ά. Τόσο μεγάλη σημασία έχει το να συλλάβει κάποιος με κριτικό βλέμμα τις δυνατότητες του σχεδιασμού. Και εδώ χαρακτηριστικό είναι ότι η λέξη Plan (=σχέδιο), που προέρχεται από τη λατινική λέξη planum=eben (δηλ. επίπεδο), αρχικά είναι μια έννοια χώρου, το πλάνο ως σχεδιάγραμμα ενός κτιρίου, μιας πόλης κλπ., και απ' αυτό γίνεται στη συνέχεια μεταφορά στη χρονική ροή της πραγματοποίησης του, που έπειτα επιτυγχάνεται σύμφωνα με το προδιαγραφμένο σχέδιο, δηλ. "-planmässig" («σύμφωνα με το πρόγραμμα»).

Έτσι, ταυτόχρονα, έχει δηλωθεί κάτι το ουσιώδες σχετικά με την προγραμματισμένη εκτέλεση ενός σχεδίου. Από το σχέδιο, για παράδειγμα το σχεδιάγραμμα ενός υπό ανέγερση κτιρίου, προκύπτουν οι οδηγίες για την εκτέλεση, που πρέπει να επιτευχθεί «σύμφωνα με το σχέδιο». Ό,τι βρίσκεται σχεδιασμένο πάνω στην επίπεδη επιφάνεια του χώρου παραστατικά το ένα πλάι στο άλλο (nebeneinander), μετατρέπεται σε μια χρονική διαδοχή (ein zeitliches Nacheinander). Επιπλέον όμως, πρέπει και ο ίδιος ο χρόνος κατά ένα εντελώς συγκεκριμένο τρόπο να γίνεται κατανοητός. Πρέπει να παρουσιάζεται το ίδιο παραστατικά,¹ όπως ο χώρος. Υπάρχει επομένως ένα πρωταρχικό «χωρικός σκέπτεσθαι» (ein primär räumliches Denken), που μεταφέρεται στη συνέχεια σε γίγνεσθαι μέσα στο χρόνο (das zeitliche Geschehen). Γνωρίζουμε όμως από τον Bergson, πόσο προσεκτικός πρέπει να είναι κάποιος γενικά με μια τέτοια «χωροποίηση» ("Verräumlichung") της αντίληψης του χρόνου.

Για να μπορεί η πραγματοποίηση ενός έργου να επιτύχει «σύμφωνα μ' ένα σχέδιο», πρέπει το σχέδιο από τα πριν να είναι έτοιμο και ολοκληρωμένο. Η τελειότητα του σχεδίου είναι η προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εκτέλεση. Το σχέδιο (όταν είναι καλό) υπάρχει απ' την αρχή σταθερό. Αυτό που συμβαίνει μέσα στο χρόνο, είναι απλά η βαθμιαία πραγματοποίηση αυτού που είχε κιόλας ολοκληρωθεί προηγουμένως στη σκέψη. Εάν το σχέδιο είναι επιτυχημένο, δεν επιτρέπεται να παρουσιαστεί τίποτε το νέο και το απροσδόκητο. Κινούμαστε, όσο ισχύει το πρόγραμμα, μέσα σ' ένα κόσμο ορατό με μια ματιά, που μπορούμε εύκολα να τον εκτιμήσουμε. Με λίγα λόγια, σε έναν κόσμο κλειστό. Και αναγκαστικά συνδυάζονται και τα δυο μαζί: Τελειότητα του σχεδιασμού και το κλειστό του κόσμου ανταποκρίνονται το ένα στο άλλο. Μόνο εφ' όσον" βασικά δεν υπάρχει τίποτε το νέο, δηλαδή το απρόβλεπτο, μόνο εφ' όσον όλα συμβαίνουν σύμφωνα με σταθερούς, γνωστούς σε μας νόμους, είναι εξ ολοκλήρου δυνατός ένας αξιόπιστος προσχεδιασμός.

Αυτό όμως σημαίνει ταυτόχρονα και το αντίστροφο: Αν αυτός ο προσχεδιασμός προσκρούει σε όρια, και μάλιστα σε τέτοια, που δεν ανάγονται μόνο στην αμέλεια του ανθρώπου που έκανε το σχέδιο, τότε βρισκόμαστε [91/92] αντιμέτωποι με τα όρια του προβλέψιμου (das Voraussehbare) και του διαθέσιμου (das verfügbare) σε μας, μέσα στο μέλλον. Και πράγματι, τέτοια όρια υπάρχουν. Ολοένα ο άνθρωπος αποκτά την εμπειρία ότι υπεισέρχονται απρόβλεπτα γεγονότα, που καταστρέφουν κάθε προσχεδιασμό. Ήδη ο Brecht ειρωνεύεται σχετικά στην "Dreigroschenoper": «Ναι, κάνε μόνο ένα σχέδιο, γίνε μόνο ένα μεγάλο φως! Και μετά κάνε αμέσως ένα δεύτερο σχέδιο! Και τα δυο τους δεν σε κάνουν να προχωρήσεις».¹⁴ Δεν σκέπτομαι όμως εδώ τόσο πολύ τα μικρά, κατά κάποιο τρόπο τεχνικό εμπόδια, που θα μπορούσε να συναντήσει ο άνθρωπος όταν αλλάζει το πρόγραμμα του ή το αντικαθιστά με την επεξεργασία ενός νέου προγράμματος. Αναφέρομαι προπαντός στα μεγάλα, μοιραία γεγονότα, όπως είναι φυσικές καταστροφές ή εκρήξεις πολέμων, αλλά και στην ασθένεια και στο θάνατο, που μπορεί σε κάθε στιγμή να τον βρουν. Σ' αυτές τις περιπτώσεις όχι μόνο αποτυγχάνει και το πιο προσεγμένο σχέδιο, αλλά, πέρα απ' αυτό, ο τρόπος σκέψης κατά το σχεδιασμό (das Planungsdenken) έχει κάνει τον άνθρωπο τυφλό απέναντι στην τόση ανησυχία και ανασφάλεια που επικρατεί στον κόσμο μας. Όμως αυτές εισβάλλουν κατά πάνω μας στα όρια των δυνατοτήτων του προγραμματισμού τόσο ισχυρά, γιατί ο τρόπος του σκέπτεσθαι κατά τον προγραμματισμό,

προσπαθώντας να ανάγει όλη τη ζωή στο υπολογίσιμο (das Berechenbare) μας έχει εμποδίσει να αντιμετωπίζουμε το ενδεχόμενο του ανυπολόγιστου (das Unberechenbare) και να προετοιμαζόμαστε κατάλληλα μέσα μας για τις πιθανότητες μιας σκληρής μοίρας, που μπορεί να μας βρει. Προκύπτει το ερώτημα: Τι μπορεί να κάνει ο άνθρωπος ώστε να αντιμετωπίζει σωστά αυτές τις μοιραίες και απειλητικές δυνατότητες του μέλλοντος; Εφόσον η αγωγή γενικά είναι καθοδήγηση για τη σωστή συμπεριφορά μπροστά στα αποφασιστικά ερωτήματα της ζωής, δεν είναι δυνατό να προσπερνά ένα τόσο σημαντικό ερώτημα.

5. Η ελπίδα (Die Hoffnung)

Από τη σκοπιά του χρόνου επαναλαμβάνεται εδώ το ερώτημα που συναντήσαμε κιόλας προηγουμένως στην ανάλυση του υπαρξισμού.¹⁵ Η καταφυγή στην έλλειψη προβληματισμού κατά την εφαρμογή του προγράμματος δεν αποτελεί λύση. Απλώς εγκαταλείπει τον άνθρωπο εξίσου αβοήθητο, όταν τον βρίσκουν τα σκληρά χτυπήματα της μοίρας. Είναι πολύ πιο σωστό να παραιτούμαστε τελείως από την ανέμελη σιγουριά και να δεχόμαστε όλη την απειλητικότητα της ζωής με μάτια που βλέπουν όλα τα απρόβλεπτα χτυπήματα της μοίρας. Ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να ζει με την ανασφάλεια. Αλλά ακόμη κι όταν ο άνθρωπος πάρει στα σοβαρά αυτή τη σκέψη, τότε συνειδητοποιεί πολύ βαθειά μέσα του ότι δεν καταποντίζεται σε άβυσσο, αλλ' ότι, κατά κάποιο τρόπο, ακόμη κι όταν δεν μπορεί να το χωρέσει ο νους του, βρίσκει μια σωτήρια διέξοδο. Ο Rilke μίλησε βαθυστόχαστα για μια «μεταβολή» ("Umschlag"): γιατί «ο κίνδυνος, το αληθινό ριψοκινδύ-νευμα του κόσμου στο σύνολο του... μεταβάλλεται σε προστασία, όταν το [92/93] βιώνεις ολοκληρωτικά».¹⁶ Ο άνθρωπος αποκτά τότε, όταν παραιτείται από τις ίδιες του τις δυνάμεις και εγκαταλείπεται ήρεμος¹⁷ στη μοίρα του, κάποια γεμάτη εμπιστοσύνη συμπεριφορά προς το μέλλον, που την χαρακτηρίζουμε ως ελπίδα (Hoffnung) και σ' αυτή τελικά βρίσκουμε το ύστατο θεμέλιο της ζωής, που περιβάλλει κάθε σχέδιο και κάθε προσδοκία· δεν μπορούμε να οπισθοδρομήσουμε σε μια κατάσταση χωρίς αυτή, γιατί είναι, όπως είπε και ο Marcel το «υλικό, που απ' αυτό είναι καμωμένη η ψυχή μας».¹⁸ (Αν θα με ρωτούσαν για έναν τελευταίο συνοπτικό τίτλο της φιλοσοφίας μου, θα ήθελα να τη χαρακτηρίσω ως φιλοσοφία της ελπίδας (Philosophie der Hoffnung), όπως τον διάλεξε ο Kojima ως τίτλο των παραδόσεων μου, που έκανα το 1959 στην Ιαπωνία¹⁹ και που επαναλήφθηκε επίσης στη μετάφραση στα ισπανικά του έργου μου «Νέα σιγουριά».²⁰

Αυτός ο ορισμός όμως απαιτεί ταυτόχρονα μια ουσιαστική συμπλήρωση, γιατί θα μπορούσε πολύ εύκολα να παρερμηνευτεί. Θα μπορούσε κάποιος να αντείνει, ότι είναι μια πολύ φτηνή υπεκφυγή για μια υπεύθυνη μορφή της ζωής, όταν ο άνθρωπος αφήνεται να εγκαταλειφθεί σε φτηνές ελπίδες. Σ' αυτό δίνεται η απάντηση ότι μ' αυτό τον τρόπο δεν αίρεται η υποχρέωση για τον υπεύθυνο προσχεδιασμό. Ό,τι μπορεί με οποιοδήποτε τρόπο να προγραμματίζεται και να προβλέπεται, αυτό ο άνθρωπος οφείλει και να το προγραμματίζει· για πρώτη φορά όμως ξανοίγεται η γενικά παραδεκτή περιοχή της ελπίδας, στα ύστατα όρια αυτού που μπορεί κάποιος να φτάσει με ανθρώπινα μέσα.

Θα μπορούσε κάποιος να προβάλει σαν δεύτερη αντίρρηση, ότι είναι δήθεν ένας φτηνός οπτιμισμός, να εγκαταλείπει κάποιος την εκπλήρωση των επιθυμιών και των προσδοκιών του απλά στην ελπίδα. Και σ' αυτό θα πρέπει να δοθεί η απάντηση, ότι αυτή η ύστατη ελπίδα-στήριγμα δεν έχει να κάνει καθόλου, τουλάχιστον με τις δικές του συγκεκριμένες επιθυμίες και προσδοκίες, ούτε με συγκεκριμένες παραστάσεις, του τι οφείλει να επακολουθήσει· πιο σωστά, προβάλλει μόνο σ' αυτόν που έχει μάθει με το πέρασμα του μέσα από μια σκληρή δοκιμασία της ζωής να παραιτείται από τις προσωπικές επιθυμίες του και να εγκαταλείπεται εντελώς στο ακαθόριστο μέλλον. Αυτή η ελπίδα τότε μόνο είναι γνήσια όταν έχει απελευθερωθεί από όλες τις συγκεκριμένες παραστάσεις αυτού που έρχεται. Αυτή η ύστατη ελπίδα είναι στην πραγματικότητα

χωρίς εικόνες (bildlos) και αμέσως πάλι νοθεύεται, όταν κάποιος πιστεύει ότι μπορεί να την αδράξει σε συγκεκριμένες εικόνες.²¹

Αυτή η ελπίδα είναι επομένως μια έσχατη βαθύτατη εμπειρία της ζωής, που βρίσκεται ελεύθερη στα βάθη της ψυχής του καθενός, εφ' όσον ο άνθρωπος έχει μάθει, με το να παραιτείται από τη σιγουριά του, να εγκαταλείπεται γεμάτος εμπιστοσύνη στη ζωή. Θα ήθελα να κάνω λόγο για μια μεταφυσική εμπειρία ενός θεμελίου της ζωής, που γίνεται προσιτό στον άνθρωπο με την ελπίδα. Αλλά και αυτή η ελπίδα δεν δίνεται στον άνθρωπο ως αυτονόητο απόκτημα. Όπως το «κατοικείν», έτσι πρέπει ο άνθρωπος να μάθει σε πρώτη φάση επίσης το «ελπίζειν» (das Hoffen), και αυτό επιτυγχάνεται μόνον όταν παραιτείται από κάθε προσπάθεια για ασφάλεια και [93/94] παραδίδεται εντελώς σε αυτό το θεμέλιο, που δεν είναι πλέον προσιτό σε καμιά παράσταση-απεικόνιση. Το «κατοικείν» μέσα στο χώρο και το «ελπί-ζειν» μέσα στο χρόνο είναι τόσο στενά δεμένα μεταξύ τους, όπως οι δύο αμοιβαία συμπληρούμενοι αντίστοιχοι θεμελιώδεις προσδιορισμοί του ανθρώπου, που έξω απ' αυτούς δεν είναι δυνατόν πλέον κάποιος να οπισθοχωρήσει.

6. Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Τελειώνοντας τις σκέψεις σχετικά με την αντίληψη της ζωής, μέσα στα πλαίσια του χώρου και του χρόνου, ξαναρωτάμε, ποιες συνέπειες προκύπτουν για την αγωγή, έχοντας υπόψη αυτούς τους γενικούς ανθρωπολογικούς προσδιορισμούς. Πρώτον, σχηματίζουν ξεκάθαρα το περίγραμμα μιας συγκεκριμένης ουσιώδους αντίληψης για τον άνθρωπο, μιας τέτοιας όμως που ο άνθρωπος μπορεί να τη γεμίζει σωστά ή λαθεμένα, όπως πρέπει ή ανάρμοστα. Ήδη, η συνειδητοποίηση ότι ο άνθρωπος πρέπει πρώτα να μάθει το «κατοικείν» και το «ελπίζειν» περιέχει ταυτόχρονα ένα παιδαγωγικό αίτημα. Η αγωγή πρέπει να οδηγεί τον άνθρωπο προς αυτή την κατεύθυνση, πώς δηλ. αυτός θα δίνει σωστό περιεχόμενο σ' αυτούς τους ουσιώδεις προσδιορισμούς. Πώς όμως είναι αυτό δυνατό;

Σε προηγούμενη θέση, όταν έγινε αναφορά στην έννοια της συναρτη-σιακής αγωγής,²² καθώς και όταν έγινε λόγος για την κρίση, αλλά και για τη συνάντηση,²³ είχαμε κιόλας επιστήσει την προσοχή στο ότι το περίγραμμα των συναφειών, που έχουν σημασία για την παιδαγωγική, είναι πολύ πιο πλατύ απ' ό,τι αυτό της σκόπιμης παιδαγωγικής δραστηριότητας. Ο παιδαγωγός πρέπει να καταλαβαίνει και να υπολογίζει και, ενδεχομένως, να επιχειρεί να κατευθύνει προσεκτικά πάρα πολλά πράγματα, που ξεπερνούν σημαντικά το περίγραμμα της προγραμματισμένης δραστηριότητας. Έτσι είναι σχεδόν αδύνατο να διατυπωθούν γύρω από το θέμα συγκεκριμένες οδηγίες χρήσεως, καθορισμένες παιδαγωγικές συνταγές (erzieherische Rezepte). Το σπουδαιότερο είναι να αφήνουμε το νέο άνθρωπο να αναπτύσσεται μέσα σ' ένα κατάλληλο περιβάλλον, απ' όπου έχουν αποφευχθεί τα λάθη που τον απειλούν και έχει δοθεί το παράδειγμα μιας σωστής αντιμετώπισης του χώρου και του χρόνου. Φυσικά, σ' αυτό πρέπει να προστεθεί ότι ο ίδιος ο παιδαγωγός γνωρίζει σχετικά μ' αυτές τις συνάφειες το πώς, πέρα απ' τη θεωρητική κατανόηση τους, μπορεί να οδηγεί σωστό τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο.

Από τις μέχρι τώρα σκέψεις προκύπτουν ορισμένα ερείσματα, όπως π.χ. η καλλιέργεια του συναισθήματος ασφάλειας μέσα στο σπίτι, προπαντός τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, και γενικά η προστασία μιας ιδιωτικής σφαίρας απέναντι στις απαιτήσεις της δημοσιότητας, όπως για παράδειγμα η σημασία της πεζοπορίας και η ενθάρρυνση για το ελεύθερο ξάνοιγμα στα πλάτη του κόσμου και άλλα πολλά και ποικίλα. Ο παιδαγωγός εδώ, λιγότερο θα διδάσκει και περισσότερο θα βοηθάει το παιδί να ασχοληθεί- [94/95] ζει το ίδιο τις σχετικές εμπειρίες και να τις αξιοποιεί. Αυτή όμως η καθοδήγηση τότε μόνο θα οδηγεί σε μια διαρκή επιτυχία, όταν ο παιδαγωγός μπορεί να καθιστά στον παιδαγωγούμενο διάφανες αυτές τις συνάφειες και να τον οδηγεί μέχρι το σημείο

να διαμορφώνει πέρα απ' αυτή τη γνώση θυνα τη ζωή του.[95/96]

10. Ανθρωπολογική θεώρηση της γλώσσας

1. Η γλώσσα ως θεώρηση του κόσμου

Ένας επόμενος θεμελιώδης προσδιορισμός του ανθρώπου βρίσκεται στη γλώσσα. Αφού με τις έρευνες, πρώτα του Köhler στους πιθήκους και στη συνέχεια με μια πληθώρα ερευνών, έχουν πιστοποιηθεί γνήσιες επιδόσεις ευφυίας στα ζώα, δεν μπορεί πλέον να θεωρείται η σκέψη (das Denken) ως βασικό διακριτικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Όμως ακριβώς γι' αυτό, η σημασία της γλώσσας εμφανίζεται όλο και πιο ξεκάθαρη. Διότι το ζώο δεν μπορεί να μιλάει, με την πραγματική σημασία της λέξης. «Τα ζώα μπορούν να σκέπτονται, αλλά δε μιλούν»,¹ έτσι συνοψίζει ο αμερικανός γλωσσολόγος Whorf το συμπέρασμα και με αυτό τον τρόπο κατά βάθος επαναλαμβάνει απλώς αυτό που κιόλας από τους Έλληνες ο Αριστοτέλης είχε υπόψη του, όταν χαρακτήριζε τον άνθρωπο ως «ζώον λόγον έχον», ως το ον το ικανό να μιλάει· ορισμός που, στη συνέχεια, εις βάρος της μετέπειτα εξέλιξης, χάθηκε με τη μετάφραση στα λατινικά ως ζώο λογικό, (animal rationale).

Η θεμελιώδης ανθρωπολογική λειτουργία της γλώσσας μέχρι τώρα λίγο έχει προσεχθεί στην παιδαγωγική. Βέβαια, καταλαμβάνει ένα μεγάλο χώρο, μερικές φορές μάλιστα κυρίαρχο στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων, τόσο στο μάθημα της μητρικής γλώσσας, όσο και στο μάθημα των ξένων γλωσσών, παρ' όλα αυτά όμως η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως διδακτέα ύλη (Unterrichtsstoff), που υπάρχει για να μεταβιβάζεται και για να διευκολύνει. Συνήθως δεν ρωτάει κανείς για τη λειτουργία που η γλώσσα έχει να εκπληρώσει στη συνολική συνάφεια της ανθρώπινης ζωής, ούτε για τα επακόλουθα, που προκύπτουν από αυτή για την αγωγή. Και ακριβώς σ' αυτό το σημείο πρέπει να ξεκινήσουμε απ' την αρχή.²

Η λειτουργία της γλώσσας αφήνεται πρώτα-πρώτα να προσδιοριστεί, σε μια χοντρική διάκριση, προς μια διπλή κατεύθυνση. Η μία είναι το ερώτημα, ποια η σημασία για τον άνθρωπο της κατοχής της γλώσσας και μάλιστα, αρχικά, της συγκεκριμένης μητρικής γλώσσας που αυτός μιλά. Ας ξεκινήσουμε *καλύτερα* από την κατανόηση αυτού που ο W. v. Humboldt είχε αναπτύξει στην περίφημη πραγματεία «Περίτης ποικιλίας της οικοδόμησης της ανθρώπινης γλώσσας και της επίδρασης της στην πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπινου γένους». Η γλώσσα μας οδηγεί εξ αρχής στην προσπέλαση του κόσμου. Δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τον κόσμο γύρω μας και με κανένα απολύτως άλλο τρόπο, παρά μ' αυτόν, που η γλώσσα μας τον καθορίζει. Έτσι τονίζει ο Humboldt: «Ο άνθρωπος ζει με τα αντικείμενα... απο- [96/97] κλειστικά με τον τρόπο που η γλώσσα τα οδηγεί σ' αυτόν».³ Μόνο ό αυτός μπορεί να προσδιορίσει με ένα όνομα είναι γι' αυτόν αντιληπτό. γλώσσα όμως δεν απεικονίζει απλά μια πραγματικότητα, που βρίσκεται μπροστά του: Σύμφωνα με τον τρόπο που αυτή συμπεριλαμβάνει στις ένοιές της το ένα ή διαχωρίζει το άλλο, ρίχνοντας ένα δίχτυ από σχέσεις πάι στην πραγματικότητα, όπως αυτή μέσα στις λέξεις της ως "Konzeptionen" («συλλήψεις») (Lipps)⁴ αδράχνει τα πράγματα με έναν εντελώς συγκεκριμένο τρόπο, όπως αυτή διακρίνει το ένα από το άλλο σε χιλιάδες μεταφορικές χρήσεις, προσφέρει η

¹ BENJAMIN LEE WHORF. Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, μτφρ. P. Krausser, Reinbek bei Hamburg 1963. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, σ. 19.

² Πρβλ. σ' αυτό το κεφάλαιο γενικά: OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966.

³ WILHELM VON HUMBOLDT. Gesammelte Schriften. Έκδοση από τον Königl. Preussischen Akademie der Wissenschaften. 1 Abt. Werke, τόμος 7ος, σ. 60.

⁴ HANS LIPPS. Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt a.M. 1938. H. LIPPS. Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik, Frankfurt a.M. 1944. Πρβλ. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Sprache und Erziehung, όπου αναφέρθηκε, σ. 138 κ.ε.

γλώσσα, ευθύς εξ αρχής, μια εντελώς ορισμένη σήμα ση του κόσμου. Και ο κάθε άνθρωπος που μεγαλώνει μέσα της, είναι αδύν το να δει διαφορετικά τον κόσμο έξω δηλαδή από τον ορίζοντα αυτής τι ερμηνείας. Και επειδή η συγκεκριμένη, ομιλούμενη γλώσσα είναι πάντο μία, ανάμεσα σε πολλές άλλες, γι' αυτό το λόγο αυτή η ερμηνεία είναι πάντ τε μια ιδιαίτερη ανάμεσα σε πολλές άλλες δυνατότητες.

Σε κάθε γλώσσα υπάρχει κατά τον Humboldt μια ιδιαίτερη «θεώρη< του κόσμου» ("Weltansicht")- Τονίζει: «Με την ίδια ενέργεια, που σύμφι να μ' αυτήν ο άνθρωπος γνέθει το νήμα της γλώσσας τραβώντας το αϊ μέσα του προς τα έξω, με την ίδια ενέργεια και περιπλέκεται οριστικά μέ< σ' αυτό».⁵ Μετά απ' αυτόν, ο Cassirer αξιοποίησε αυτές τις σκέψεις σ έργο του "Philosophie der symbolischen Formen" («Φιλοσοφία των συβολικών μορφών»)⁶ και τις μετέφερε πέρα από τη γλώσσα και στις άλλ «συμβολικές μορφές» (σύμβολο, μύθο, τέχνη κ.ό.). Ο άνθρωπος δεν έ> πλέον τη σχέση προς μια ανέπαφη -τρόπος του λέγειν-, γυμνή ακόμη προ ματικότητα. Ζει ευθύς εξ αρχής μέσα σ' ένα συμβολικό κόσμο και πρέπ να δέχεται τα πράγματα έτσι όπως προσφέρονται μέσα σ' αυτόν. Ζει μέ< σ' ένα ερμηνευμένο (πρώτα γλωσσικά ερμηνευμένο) κόσμο· μια καθαι ανερμήνευτη ακόμη πραγματικότητα είναι γι' αυτόν εντελώς ανέφικτη

2. Οι συνέπειες στην παιδαγωγική

Αυτές οι πιστοποιήσεις έχουν για την παιδαγωγική πολύ μεγάλη ση|. σία, και μάλιστα επαναστατική· επειδή οδηγούν σε μια εκ βάθρων αντιστ(φή αυτού που μέχρι τώρα είχε τεθεί ως αρχή της εποπτείας (Anschauungsprinzip) από τα πρώτα κιόλας βήματα της Διδακτικής. Από την ε νιση της διδακτικής στους Νεώτερους Χρόνους, και μάλιστα στις αρχές τ ΙΖ' αιώνα με τον Ratke (Ρατίχιο) και τον Komenius (Κομένιο), είχε κι λιεργηθεί (σε αντίθεση προς τη λειτουργία του σχολείου κατά τον Μέσα να) πολύ έντονη δυσπιστία απέναντι σε όλες τις γνώσεις, που μεταβιβάζ νται δια μέσου της γλώσσας. Οι λέξεις αντιμετωπίστηκαν σαν απλή «σκι ("Schatten") των πραγμάτων, ως προσεγγιστική και όχι δεσμευτική γνώη που διαιωνίζεται μόνο δια μέσου της καθημερινής συνομιλίας και δεν αντί λέγχεται. Προέκυψε λοιπόν το εξής: Να γίνει μια επιστροφή στην άμε θέαση των ίδιων των πραγμάτων, ώστε να αποκτηθεί μ' αυτή το θεμέ μιας σίγουρης γνώσης. Έτσι είχε δει ο Pestalozzi τη θεμελιώδη αρχή της [87/98] Διδακτικής του, μέσα στην προοδευτική μετάβαση από καθαρές εποπτείες προς σαφείς έννοιες. Μ' αυτό τον τρόπο γινόταν διαρκώς παραδεκτή μια παιδαγωγική μεταρρύθμιση με χαρούμενο χαρακτήρα (eine reformfreudige Pädagogik), κάθε φορά που η παιδαγωγική προσπαθούσε να αμυνθεί στο βερμπαλισμό της σχολικής πράξης.

Παρ' όλα αυτά όμως εντοπίζεται, ούτε λίγο ούτε πολύ, ένα σόφισμα δια μέσου μιας λανθασμένης αισθησιοκρατικής γνωσιοθεωρίας. Αυτή η διαδικασία είναι εφαρμόσιμη μόνο σε ελάχιστες, εξαιρετικές περιπτώσεις, όπου ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές ένα μέχρι τότε εντελώς άγνωστο τους αντικείμενο. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, αυτό που ο δάσκαλος μπορεί να παρουσιάσει στη φυσική του κατάσταση είναι κιόλας από πολύ πιο πριν, ως προς το όνομα, γνωστό. Τα παιδιά κινούνται σχεδόν πάντοτε μέσα σ' ένα γλωσσικά κατανοημένο κόσμο, αμέσως μόλις κάνουν κτήμα τους εντελώς τη γλώσσα (βέβαια, μέχρι τότε δεν μπορούμε να εκφέρουμε καμιά γνώμη γι' αυτό). Και το περίγραμμα του γλωσσικά γνωστού είναι πάντοτε -όπως επίσης ακόμη και στη ζωή του ενήλικα- ουσιαστικά μεγαλύτερο απ' ό,τι αυτό του γνωστού από προσωπική εποπτεία. Ο δρόμος για την κατανόηση του κόσμου προχωρεί λοιπόν προς μια εντελώς διαφορετική κατεύθυνση: Αυτό που στη γλώσσα είναι κιόλας αόριστα γνωστό,

⁵ HUMBOLDT, όπου αναφέρθηκε, σ. 60.

⁶ ERNST CASSIRER. Πρβλ. την πιο πάνω 22 και 23 σημείωση στο κεφ. 2.

ολοκληρώνεται, εκ των υστέρων και σταδιακά, με την προσωπική εποπτεία. Επομένως η εποπτεία στις περισσότερες περιπτώσεις έρχεται ως κάτι το δεύτερο, που οδηγεί εκ των υστέρων σε καθορισμό αυτού που έχει προεξοφληθεί μέσα στη λέξη. Είναι επομένως έργο μιας Διδακτικής, που ανταποκρίνεται στο σκοπό της ύπαρξης της, να κατευθύνει αυτή τη διαδικασία με το σωστό τρόπο και έτσι ξεκινώντας από τη λέξη να καθοδηγεί προς μια εποπτική πληρότητα.

Αυτό δεν ισχύει μόνο για τα ονόματα που περιγράφουν τα πράγματα, (πράγμα που μονόπλευρα έχει τεθεί στο προσκήνιο της μέχρι τώρα Διδακτικής), αλλά σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό και για τις αληθινές λέξεις της γλώσσας, που δεν περιγράφουν μόνο ένα δεδομένο αντικείμενο, αλλά με έναν ορισμένο τρόπο το εκ-θέτουν, για τις "Konzeptionen" («συλλήψεις»), με την έννοια που έχουν στον Hans Lipps, όπως με τον απλούστερο τρόπο μας διασαφηνίζονται στα εύχρηστα ρήματα: Το τι είναι παίζω, τι στέκομαι και κείμαι κλπ. δεν είναι κάτι που έχει δοθεί εκ των προτέρων με το να υπάρχει αντικειμενικά, αλλά αυτό εξαιρείται ως τέτοιο για πρώτη φορά μέσα στα πλαίσια της κατανόησης της γλώσσας. Και με την κατανόηση, που έχει εναποτεθεί μέσα της, σχηματίζεται στη συνέχεια ο ορίζοντας, που μπρος του κάθε επιμέρους αντίληψη και γενικό κάθε συμπεριφορά στη ζωή καθίσταται δυνατή.

Το να αναδιπλωθεί αυτή η κατανόηση που περιέχεται στη γλώσσα, το να διασαφηνιστεί η σωστή χρήση των λέξεων και η κατανόηση του νοηματικού ορίζοντα που δίνεται ταυτόχρονα μ' αυτές, το να αναλύονται ολόκληρα γλωσσικά πεδία, και να διακρίνονται μεταξύ τους αντιπαραβαλλόμενες νοηματικό συγγενείς λέξεις, αυτά αποτελούν έργο θεμελιώδους σημασίας για το μάθημα- διότι ο εσωτερικός και εξωτερικός κόσμος του αναπτυσσόμενου ανθρώπου διαμορφώνεται και διαρθρώνεται ταυτόχρονα, καθώς αυτός α- [98/99] κολουθεί το μίτο της γλώσσας. Όπως είναι η γλώσσα του αδιαφοροποίητη ή εξαιρετικά διαφοροποιημένη, συγκεχυμένη ή ξεκάθαρα διαρθρωμένη, με ανεύθυνες αερολογίες ή υπεύθυνα διατυπωμένη, έτσι είναι και ο κόσμος του συγκεκριμένου ανθρώπου. Εδώ πρόκειται για γλωσσικές επιδόσεις, που εξαιτίας της θεμελιώδους σημασίας τους για την οικοδόμηση του κόσμου του πνεύματος, πρέπει πάντα απ' την αρχή να εξασκούνται ακαταπόνητα στο σπίτι και στο σχολείο.⁷

Αυτό δεν ισχύει μόνο για τον εξωτερικό κόσμο, αλλά εξίσου και για την εσωτερική ψυχική ζωή του ίδιου του ανθρώπου και γι' αυτό αποκτά αμέσως μια αποφασιστική σημασία για την ηθική αγωγή. Συναισθήματα, όπως χαρά και πόνος, ψυχικές ιδιότητες και στάσεις, αρετές και κακίες κλπ., όλα αυτά διαμορφώνονται σε ξεκάθαρη μορφή από ένα αρχικά αδιαφοροποίητο ακόμη πυρήνα βασικά με την καθοδήγηση των χαρακτηρισμών, που έχει στη διάθεση της η γλώσσα. Όπου η λέξη διαφωτίζει εκ των προτέρων τον άνθρωπο, π.χ. η λέξη ανδρεία, εκεί για πρώτη φορά και με βάση το αρχικά συγκεχυμένο ακόμη υπέδαφος της ψυχής μπορεί να οξυνθεί και η ματιά σχετικά με την εν λόγω ιδιότητα και με τον χαρακτήρα της του πρότυπου, και επομένως να στρέψουμε την εξέλιξη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου προς την τροχιά, που με τον παραπάνω τρόπο προδιαγράφηκε. Η γλώσσα παρέχει στον άνθρωπο, κατά κάποιο τρόπο, καλούπια (Hohlformen), που στη συνέχεια πρέπει αυτός να γεμίσει με την προσωπική του ζωή. Εν πάση περιπτώσει, ολόκληρη η ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου προσδιορίζεται έτσι με αποφασιστικό τρόπο, από την κατανόηση της ζωής που εμπεριέχεται στη γλώσσα.

3. Η δύναμη της λέξης που ειπώθηκε

Αυτές οι αντιλήψεις αποκτούν ακόμη μεγαλύτερο βάρος, όταν μεταφερόμαστε από τη γενική κατανόηση της γλώσσας στις συγκεκριμένες εξωτερικές ρικεύσεις, που γίνονται από τον άνθρωπο σε ορισμένες περιστάσεις" γενικό στη λειτουργία της γλώσσας ως ζωντανής ομιλίας. Ο λόγος που

⁷ Πρβλ. Sprache und Erziehung, όπου αναφέρθηκε, σ. 158 κ.ε.

ειπώθηκε (der Ausspruch) σε μια ορισμένη περίπτωση, δεν απεικονίζει απλό μια πραγματική κατάσταση, που ήδη προϋπήρχε, αλλά την μεταμορφώνει και μάλιστα με έναν τρόπο ριζικό, που δεν μπορεί να ανακληθεί ξανά, με το να φέρει το μέχρι τότε αόριστο και *ασαφές* σε μια ορισμένη μορφή με ξεκάθαρο περίγραμμα. Μπορεί κάποιος να κάνει λόγο ακριβώς για τη «δύναμη της λέξης» ("Die Macht des Wortes"),⁸ που υλοποιεί πάνω στην πραγματικότητα αυτό που οριστικά ειπώθηκε. Ιδίως ο Hans Lipps έχει επεξεργαστεί πολύ εκφραστικά αυτή την απόδοση της γλώσσας.⁹ Ό,τι ειπώθηκε με ορισμένο τρόπο, χρησιμεύει ως διευκρίνιση μιας κατάστασης, σαν ιατρική διάγνωση, ως εκτίμηση για μια διφορούμενη περίπτωση και χρησιμεύει, επίσης απλά, σαν επιτυχημένος συμβιβασμός ή πάλι μόνο σαν συκοφαντική εξύβριση· αυτό μεταφέρεται κάτω από μια ορισμένη προοπτική δια μέσου της λέξης που ειπώθηκε και που η δεσμευτικότητά της δεν μπορεί να αρθεί [99/100] ούτε στον ακροατή. «Τα πράγματα δείχνουν τον εαυτό τους», όπως λέει ο Lipps, «κάτω από το φως της απόφασης, που εκδόθηκε μέσα στη λέξη».¹⁰ Αλλά και ο ίδιος ο άνθρωπος μεταβάλλεται, κάτω από την επιρροή της λέξης που ειπώθηκε απ' αυτόν. Ό,τι συμβαίνει μέσα στην ψυχή του ανθρώπου, χωρίς να έχει εκφραστεί με λέξεις, δεν είναι παρόν στην κυριολεξία· είναι ακόμη αόριστο και αδιόρθωτο και επιδέχεται ακόμη τυχαίες διαφορετικές ερμηνείες και επομένως και παραποιήσεις? Όταν, για πρώτη φορά, η λέξη λέγεται μπροστά σε κάποιον άλλον, τότε είναι παρούσα, είναι πραγματική και δεν μπορεί πλέον να χαθεί από τον κόσμο. Ο άνθρωπος μπορεί στη συνέχεια να κατανοείται από τα λόγια του και πρέπει να μένει σταθερός σ' αυτά. Η διαδικασία που κατ' αυτήν ο άνθρωπος καθορίζεται, δια μέσου των λέξεων του, είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της ηθικής προσωπικότητας, του εαυτού του, με την αυστηρή σημασία της λέξης: Για πρώτη φορά με τη δραστηριότητα της γλωσσικής ενατένισης αποκτά ο άνθρωπος τη σταθερότητα ενός υπεύθυνου εαυτού (Selbst). Μόνο όπου υπάρχει γλώσσα, εκεί υπάρχει και υπευθυνότητα.

Επομένως, το θέμα είναι βασικά το εξής: Να καθοδηγείται ο άνθρωπος από την κατάσταση της ανόητης σιωπής προς την ομιλία¹¹ (das Sprechen). Αυτή είναι πάντοτε ένα τόλμημα" γιατί ο άνθρωπος μ' αυτή εξέρχεται από το σκοτάδι μιας αδιανόητης αοριστίας, γίνεται τρωτός και τίθεται στη διάθεση του συνομιλητή του, που ενδεχομένως διάκειται εχθρικά. Κατά βάση όμως, μόνο μ' αυτό το ρήγμα προς την ελεύθερη δια λόγου έκφραση (Durchbruch zum offenen Aussprechen) βρίσκει ο άνθρωπος με τρόπο αποφασιστικό τον ίδιο τον εαυτό του.

Θα διασαφηνίσουμε αυτή τη συνάφεια *καλύτερα* στο παράδειγμα της δημόσιας ομολογίας (das offene Geständnis) και της ελεύθερης παραδοχής (das freie Bekenntnis). Καθώς ο άνθρωπος (ως παιδί, αλλά και ως κατηγορούμενος μπροστά στο δικαστήριο) παραδέχεται δημόσια την αδικία που έχει κάνει, εξέρχεται από το νέφος μιας διφορούμενης σιωπής, απαρνείται κάθε προσπάθεια για αποσιώπηση ή δικαιολογία και με αυτόν τον τρόπο γίνεται τέτοιος, που μπορεί να εκπροσωπεί τις πράξεις του. Ιδίως μάλιστα με την έκφραση του εαυτού του δια του λόγου, αναδεικνύεται ηθική, υπεύθυνη προσωπικότητα. Η κατανόηση αυτής της συνάφειας είναι θεμελιώδους σημασίας από πλευράς παιδαγωγικής. Σχετικά μ' αυτό είναι τώρα σαφές ότι η συνείδηση μιας ηθικής ευθύνης δεν προκύπτει απλά από μέσα προς τα έξω, κατά κάποιο τρόπο σύμφωνα με οργανική εξέλιξη, αλλά μόνο δια της έμμεσης οδού, δια μέσου ενός λάθους που έχει γίνει και που εξαιτίας του ο άνθρωπος καλείται να λογοδοτήσει, και στη συνέχεια αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της λέξης που ειπώθηκε. Μόνο με την ξεκάθαρη απάντηση προς την κατηγορία που εγέρθηκε, με τη δημόσια επομένως ομολογία, αναλαμβάνει ο άνθρωπος την ευθύνη για την πράξη του και έτσι γίνεται υπεύθυνη συνείδηση. Μόνο ένα ον, που κατέχει την ικανότητα της

⁸ OTTO FRIEDRICH BOLLNOW . Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive. Neue pädagogische Bemühungen, τεύχος 17/18, Essen 1964.

⁹ LIPPS. Στα δύο βιβλία που αναφέρθηκαν.

¹⁰ LIPPS. Die Verbindlichkeit der Sprache, όπου αναφέρθηκε, σ. 109.

¹¹ Sprache und Erziehung, όπου αναφέρθηκε, σ. 94 κ.ε.

ομιλίας, μπορεί να γίνει ηθικό ον. (Nur ein sprachliches Wesen kann ein sittliches Wesen werden). Γι' αυτό και είναι τόσο σημαντικό έργο για την αγωγή να μην επιτρέπεται να υφίσταται οε τέτοιες περιπτώσεις καμιά ασά- [100/101] φεια, αλλά να γίνεται καθοδήγηση προς μια ξεκάθαρη λύση με την ομολογία και να διακόπτεται κάθε προσπάθεια υπεκφυγής.

Ίσως είναι ακόμη πιο ξεκάθαρο στην περίπτωση της ελεύθερης ομολογίας, π.χ. της ομολογίας πίστεως. Εδώ δεν πρόκειται πια για ένα παράπτωμα που έγινε στο παρελθόν ή κάτι παραπλήσιο, που ο άνθρωπος θα επιθυμούσε να αποκρύψει, αλλά για την πιο βαθιά πεποίθηση, που ο άνθρωπος με σαφήνεια εκφράζει στα λόγια του και την εκπροσωπεί δημόσια. Αλλά και εδώ δεν πρόκειται για την ανακοίνωση που επακολούθησε ύστερα από μια γνώμη, που κιόλας υπήρχε προηγουμένως, αλλά αυτή διαμορφώνεται εξ αρχής σε σταθερή πεποίθηση, καθώς λέγεται μπροστά στους άλλους με αποφασιστικότητα. Η παρουσία των άλλων, δηλ. η δημοσιότητα της ομολογίας είναι εδώ αποφασιστικής σημασίας. Μόνο μέσα απ' την αντιμετώπιση της αντίστασης της δημοσιότητας αναδεικνύεται ο άνθρωπος ελεύθερα υπεύθυνη ηθική προσωπικότητα.

Ένα ιδιαίτερα εντυπωσιακό παράδειγμα για τη δύναμη της λέξης είναι στη συνέχεια η υπόσχεση (das Versprechen), που ο ένας άνθρωπος δίνει στον άλλο,¹² γιατί εδώ είναι εντελώς σαφές το πώς η λέξη, σ' αυτή την περίπτωση ως υπόσχεση που δόθηκε, είναι το προηγούμενο, που στη συνέχεια κάποτε επακολουθεί, εφόσον η υπόσχεση τηρηθεί, εφόσον ο δοσμένος λόγος «πραγματοποιηθεί», μεταβληθεί σε πραγματικότητα. Η λέξη πρέπει να «εκπληρωθεί». Επομένως στην υπόσχεση ο άνθρωπος προεξοφλεί το μέλλον με τα λόγια του και πρέπει στη συνέχεια να τα συλλέξει με την πράξη του.

Ο Gabriel Marcel σωστά αναρωτήθηκε πρώτα απ' όλα, τι σημασία έχει για την κατανόηση του ανθρώπου το ότι αυτός μπορεί να δίνει υπόσχεση και ότι μπορεί να την κρατάει.¹³ Αυτό φανερώνει ότι ο άνθρωπος δεν είναι απλά ένα ον της στιγμής (Augenblickswesen), που αφήνεται έρμαιο χωρίς βοήθεια στην αλλαγή των ψυχικών διαθέσεων και ιδιοτροπιών, αλλά ότι μέσα του υπάρχει κάτι, που μπορεί να αναδύεται ελεύθερα, πέρα από την εναλλαγή των καταστάσεων, ένας ηθικός πυρήνας (ein sittlicher Kern), που μπορεί να εγγυάται ελεύθερα για τον ίδιο τον εαυτό του. Και όπως στις προηγούμενες περιπτώσεις, έτσι και εδώ, αυτός ο υπεύθυνος εαυτός υπάρχει όχι αυτόματα, αλλά διαμορφώνεται για πρώτη φορά με την ελεύθερη εκπλήρωση του λόγου που δόθηκε.

Από τα παραπάνω προκύπτει η μεγάλη σημασία που έχει για την ηθική αγωγή η εκπλήρωση της υπόσχεσης (das Erfüllen des Versprechens): γιατί μ' αυτή βρισκόμαστε μπροστά σε μια αποφασιστική στιγμή της διαδικασίας, που κατ' αυτήν ο άνθρωπος εξαιρείται από την χωρίς δεσμεύσεις φυσική ύπαρξη (von unverbindlich - naturhaften Dasein) σε ηθικό πρόσωπο (sittliches Person). Γιατί πρέπει ο παιδαγωγός, ακόμη και στις ασήμαντες περιπτώσεις, που φαίνονται ακίνδυνες, να στρέφει με επιμέλεια την προσοχή του στο εξής: Στο ότι η υπόσχεση, που κάποτε δόθηκε, πρέπει επίσης να τηρείται, ώστε να μη μπορεί καθόλου να εισχωρήσει εδώ αδιαφορία. Πρέπει όμως και ο ίδιος, ό,τι κάποτε υποσχέθηκε να το τηρεί με υπερβολική ευσυνειδησία. Επομένως, ποτέ δεν επιτρέπεται να υπόσχεται κάτι [101/(102)] που δεν σκοπεύει αργότερα να το τηρήσει, από επιπολαιότητα ή μόνο και μόνο για να καθησυχάζει· επειδή το παιδί «το δένει» και δεν μπορεί να καταλάβει, γιατί ο ενήλικας αργότερα -ακόμη και όταν συντρέχουν σοβαροί λόγοι- παρεκκλίνει από αυτήν την υπόσχεση. Ένας παιδαγωγός που δεν παίρνει στα σοβαρά τις υποσχέσεις του απέναντι στο μικρό παιδί, συμπεριφέρεται ανεύθυνα, επειδή με αυτό τον τρόπο καθιστά ο ίδιος αναξιόπιστη την ηθική τάξη.

¹² Πρβλ. BOLLNOW, Wesen und Wandel der Tugenden, Frankfurt a.M. 1958, α. 164 κ.ε., καθώς TOY ΙΔΙΟΥ: Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966, σ. 192 κ.ε.

¹³ GABRIEL MARCEL. Sein und Haben, μτφρ. E. Behler, Paderborn 1954, καθώς και ΣΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΟΥ στο: Französischer Existentialismus, Stuttgart 1965, σ. 106 κ.ε. και HANS LIPPS. Bemerkungen über das Versprechen, στο: Die Verbindlichkeit der Sprache, όπου αναφέρθηκε, σ. 97 κ.ε.

Γι' αυτό πρέπει να δοθεί προσοχή επίσης στο εξής: Τι μπορεί ένας άνθρωπος να υπόσχεται και τι δεν μπορεί να υπόσχεται. Μια υπόσχεση που δίνεται δεσμευτικά, επιτρέπεται να αναφέρεται μόνο σε αυτό που μπορεί ο άνθρωπος να εκπληρώσει. Ο άνθρωπος δεν επιτρέπεται να δίνει για το μέλλον καμιά υπόσχεση, που βρίσκεται, για παράδειγμα, έξω από τις δικές του ψυχικές διαθέσεις και τα συναισθήματα, αλλά και πέρα από τις απόψεις του. Γιατί δεν γνωρίζει, αν σε μια μελλοντική στιγμή θα νιώθει διαφορετικά ή αν θα έχει αποκτήσει μια καλύτερη γνώση. Αλλά έχοντας υπόψη αυτό που μπορεί να κάνει ή δεν μπορεί να κάνει, επιτρέπεται να δίνει υποσχέσεις και στη συνέχεια να τις εκπληρώνει, γιατί αυτό εναπόκειται στις δυνάμεις του (εφόσον δεν εμποδίζεται από «ανωτέρα βία»).

4. Η αγωγή προς το διάλογο

Όλες οι επιμέρους διατυπωμένες απόψεις, που προσπαθούν να διασαφηνίσουν μια κατάσταση, καθώς και όλες οι παραδοχές, ομολογίες, υποσχέσεις κλπ. είναι απλώς απομονωμένες επιμέρους δραστηριότητες, που διαλέχθηκαν μέσα από την ολοκληρωμένη χρήση της γλώσσας, που υπάρχει στο διάλογο, το λόγο δηλ. που προωθείται αμοιβαία. Μόνο στο διάλογο (das Gespräch) η γλώσσα είναι παρούσα με όλη τη σημασία της λέξης. Γι' αυτό κάθε γλωσσική αγωγή καταλήγει αναγκαστικά στην αγωγή προς το διάλογο (Erziehung zum Gespräch), δηλ. προς την ικανότητα και την ετοιμότητα για το διάλογο. Μόνο στο διάλογο μπορεί να ολοκληρωθεί η ανθρωπότητα του ανθρώπου. Για πρώτη φορά μέσα σ' αυτόν φτάνει τη βαθμίδα, που ο Liebrucks περιγράφει ως τη βαθμίδα της γλωσσικότητας (die Stufe der Sprachlichkeit), σε αντίθεση προς την αντίληψη του ανθρώπου ως όντος σκόπιμα ορθολογικού.¹⁴

Για να θεμελιώσουμε τα παραπάνω, ας ξεκινήσουμε καλύτερα από τη διάκριση δύο μορφών της ομιλίας, που χαρακτηρίζουμε με συντομία ως τη μονολογική και τη διαλογική ομιλία (das monologische und das dialogische Sprechen). Στη μία περίπτωση μιλάει ο ένας σε συνεχή λόγο, ενώ οι άλλοι περιορίζονται στο ρόλο του ακροατή· αντίθετα, στην άλλη περίπτωση η διεύθυνση της ομιλίας κατευθύνεται εδώ κι εκεί με διαρκή εναλλαγή. Εξάλλου είναι σημαντικό το ότι και οι δύο τρόποι ομιλίας ανταποκρίνονται σε επίσης διαφορετικούς τρόπους του σκέπτεσθαι. Στη μονολογική ομιλία ανταποκρίνεται μια ευθύγραμμη, προς τα μπρος βαδίζουσα, συνθετική σκέψη, μια σκέψη της κατηγοριοποίησης και της απόδειξης. Μια τέτοια σκέψη [102/103] όμως δεν είναι παραγωγική. Μπορεί μόνο να εξάγει συμπεράσματα και να επιδιώκει να τα επιβάλλει στους άλλους. Παραγωγική γίνεται η σκέψη τότε μόνο, όταν μπροστά στην κίνηση του ενός υποχωρεί η κίνηση του άλλου και όταν με την αντίρρηση του ενός ξεπετιέται η ξαφνική ιδέα του άλλου, που στο εξής κατευθύνει. Εμβαθύνοντας, μπορεί κάποιος να πει ότι η αλήθεια δεν περιέχεται στη σκέψη του καθενός μεμονωμένα, αλλά μόνο μέσα στον καρποφόρο κοινό διάλογο. Επομένως ο διάλογος είναι, όπως τονίζει ο Goethe στο «Παραμύθι» του, το «πιο ζωογόνο», που μπορεί να υπάρξει στον άνθρωπο.¹⁵

Για να φτάσουμε όμως σε μια τέτοια ευεργετική συζήτηση, πρέπει να έχουν εκπληρωθεί εντελώς συγκεκριμένες προϋποθέσεις, που προβάλλουν στον άνθρωπο μεγάλες απαιτήσεις. Η μία συνίσταται σ' αυτό που κίολας ονομάστηκε θάρρος μπροστά στο άνοιγμα των λέξεων (Mut zum offenen Wort). Ο ομιλητής παραδίνεται στα χέρια του συνομιλητή του, που δεν ξέρει γι' αυτόν πώς θα δεχτεί τη λέξη. Η ομιλία απαιτεί πάντοτε το τόλμημα της ελεύθερης παρεμβολής (das Wagnis des Freien Einsatzes) και την παραίτηση από τη «φυσική» σιγουριά. Επιπλέον είναι αναγκαίος πάντοτε ένας σημαντικός βαθμός αυτό-υπέρβασης (Selbstüberwindung). Αλλά και η προθυμία

¹⁴ BRUNO LIEBRUCKS. Sprache und Bewusstsein, τόμος 5, Frankfurt a.M. 1964.

¹⁵ GOETHE. Das Märchen, όπου αναφέρθηκε, 9ος τόμος, σ. 374 κ.ε.

για ακρόαση θέτει όχι μικρότερες απαιτήσεις· γιατί έχει την αξίωση να εγκαταλείπεται η απλοϊκή σιγουριά της προσωπικής γνώμης και να μπαίνει κάποιος στη συζήτηση χωρίς καμιά προκατάληψη, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητα ότι και ο άλλος μπορεί να έχει δίκιο. Όπου λείπει αυτή η διάθεση, όπου η μία πλευρά διεκδικεί για τον εαυτό της την αλήθεια και προσπαθεί μόνο και μόνο να μεταπείσει την άλλη, εκεί λείπει το έδαφος για ανοιχτό διάλογο και προκύπτει η μορφή της μονολογικής-αυταρχικής σκέψης (die Form des monologisch - autoritären Denkens), που επιχειρεί μόνο και μόνο να επιβάλει τη δική της θέση. Αυτό αποτελεί ολίσθημα των γλωσσικών σχέσεων των ανθρώπων (das Abgleiten der sprachlich-menschlichen Beziehungen) μέσα στη σφαίρα καθαρής επιβολής της σκέψης, δηλ. ξεγλίστρημα σε μια απάνθρωπη, υπάνθρωπη συμπεριφορά (unmenschliches, untermenschliches Verhalten).

Μ' αυτό τον τρόπο προσδιορίζεται ο μεγάλος κίνδυνος του καιρού μας. Φαίνεται ότι έχει περιοριστεί η δυνατότητα ενός αληθινού διαλόγου μέσα στην ιδιωτική σφαίρα μικρών, φιλικών κύκλων, ενώ στη δημόσια ζωή -στην εσωτερική, καθώς και στην εξωτερική πολιτική- κυριαρχεί η καθαρή επιβολή της σκέψης. Με την αύξηση των τεχνικών δυνατοτήτων, ιδιαίτερα των καταστροφικών όπλων, που μ' αυτά θα μπορούσε να διεξαχθεί ένας μοντέρνος πόλεμος, η απειλή έχει φτάσει σε αφόρητο βαθμό. Η υπόσταση της ανθρωπότητας αμφισβητείται ακόμη και στην καθαρά φυσική της έννοια. Εν όψει αυτού του πολύ σοβαρού κινδύνου, που μπροστά του δεν επιτρέπεται να μένουμε με τα μάτια κλειστά, μένει μοναδική ελπίδα, ότι οι άνθρωποι θα ξαναμάθουν να συνεννοούνται μεταξύ τους με το διάλογο και να εξομαλύνουν τις αντιθέσεις τους με γλωσσικά μέσα. Γιατί, πιο απλά διατυπωμένα, όπου οι άνθρωποι συζητούν ακόμη μεταξύ τους, εκεί δεν ρίχνουν ατομική βόμβα. Αυτό τόνισε και ο Martin Buber εξορκίζοντας σε ένα από τα τελευ- [103/104] ταια του έργα με τον νοητικό τίτλο «Η μεταστροφή μπροστά στον απειλητικό αφανισμό»: «Με αληθινούς ανθρώπους οι λαοί οφείλουν να επανέλθουν στο διάλογο, εφόσον πρέπει να φανεί η μεγάλη ειρήνη και να ανανεώσει την κατεστραμμένη ζωή της γης, γιατί ο πόλεμος έχει κι από έναν αντίπαλο... τη γλώσσα του αληθινού διαλόγου, που μ' αυτήν οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον και συνεννοούνται μεταξύ τους... Όπου... η γλώσσα... αφήνεται να εκφραστεί, ο πόλεμος γίνεται κióλας αμφίβολου». ¹⁶ Γι' αυτό προκύπτει μια τεράστια ευθύνη για την παιδαγωγική: Η αγωγή του ανθρώπου προς τον διάλογο (die Erziehung des Menschen zum Gespräch), προς την προθυμία και προς την ικανότητα για διάλογο, είναι η συνεισφορά που η παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει για τη σωτηρία της ανθρωπότητας που κινδυνεύει. Η μοίρα της ανθρωπότητας εξαρτάται εντελώς άμεσα από το αν επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός.

Αν τώρα τεθεί το συγκεκριμένο ερώτημα, τι μπορεί να κάνει ο παιδαγωγός για να υποβοηθήσει την ικανότητα και τη θέληση για διάλογο, θα καταλήξει κάποιος πρώτα-πρώτα στη φροντίδα για τις δύο προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, δηλ. το θάρρος για ελεύθερη ομιλία και την πρόθεση να ακούσει μια ξένη γνώμη και να την αναγνωρίσει ως βασικά ισότιμη. Πρέπει αυτός να δημιουργεί ολοένα ευκαιρίες, που μέσα απ' αυτές μπορούν να ανελλίσσονται οι παραπάνω ικανότητες. Το σπουδαιότερο όμως είναι, ότι ο ίδιος ο παιδαγωγός στην καθημερινή συναναστροφή με τα παιδιά του δίνει το παράδειγμα αυτής της πρόθεσης, επιτρέποντας την αμφισβήτηση του ίδιου του εαυτού του με το να παραιτείται απ' όλες τις αυταρχικές απαιτήσεις. Αυτό απαιτεί εκ μέρους του κάθε φορά κι ένα τολμηρό ρισκοκινδύνευμα. Αλλά μόνο έτσι μπορεί να δημιουργηθεί η ατμόσφαιρα, που μέσα της διαμορφώνεται η συνήθεια του αληθινού, ανοιχτού διαλόγου. (Το ότι αυτή πρέπει να κλιμακώνεται σύμφωνα με τη βαθμίδα της θαρραλεότητας που αποκτήθηκε, αξίζει να το προσέξει κάποιος για τα επί μέρους στην πράξη, όμως αυτό βασικά δεν μπορεί να επιφέρει μεταβολές, όσον αφορά την απαίτηση να βλέπουμε επίσης και στο παιδί τον ισότιμο συνομιλητή).

Η δυσκολία αυτής της διαδικασίας έγκειται στο εξής: Στο ότι ο διάλογος επιτυγχάνει μόνον όταν και ο συνομιλητής είναι έτοιμος ν' αφηθεί σ' αυτόν, και ακόμη να παραιτηθεί και ο ίδιος από

¹⁶ MARTIN BUBER. Die Umkehr im Angesicht des drohenden Untergange, Universitas, 18ο έτος έκδ. 1963, σ. 1258 κ.ε.

αυταρχικές αξιώσεις. Όπου αυτό δεν συμβαίνει και χρησιμεύει η συζήτηση μόνο ως μέσο του αγώνα για επιβολή, ο διάλογος σταματάει και το μόνο που μπορεί κάποιος να κάνει ακόμη είναι να προσπαθεί να επαναφέρει τον συνομιλητή στο διάλογο, με νέα πάντοτε υπομονή. [104/105]

11. Η αγωγή προς αυτόνομη κρίση

1. Η αγωγή ως προσαρμογή στην υπάρχουσα κοινωνία

Η αγωγή προς το διάλογο οδηγεί επιπλέον και προς μια άλλη συνάφεια, που γι' αυτήν έγινε κιόλας λόγος σε αρκετές θέσεις και που τώρα πρέπει για μια ακόμη φορά να εξεταστεί αναλυτικά. Η αγωγή προς το διάλογο στοχεύει αναγκαστικά πάντοτε σε μια υπέρβαση της υποκειμενικής μεροληψίας και έτσι εισάγει μια άποψη στην παιδαγωγική, που λίγο έχει προσεχθεί στη μέχρι τώρα παράδοση· γιατί η γερμανική παιδαγωγική από τους χρόνους των κλασσικών πρωτοπόρων της είναι στην ουσία μια Παιδαγωγική του ατόμου (*eine Individualpädagogik*). Στο επίκεντρό της βρισκόταν η μόρφωση του καθενός ανθρώπου με την αξιοποίηση όλων των δυνάμεών του. Γι' αυτό και η ψυχολογία ήταν επίσης η επιστήμη -βοηθός της, που την υποβάσταζε. Με την αυξανόμενη όμως αυτοσυνείδηση της εργατικής τάξης, με τη διαμόρφωση της μαρξιστικής θεωρίας και της μοντέρνας κοινωνιολογίας, εμφανίστηκε στο προσκήνιο, με αυξανόμενη απήχηση, μια άλλη άποψη: η κοινωνική λειτουργία της αγωγής.

Κατά βάθος αυτή η σκέψη δεν είναι εντελώς νέα: Ήδη ο Schleiermacher ξεκίνησε από μια εντελώς παρόμοια σκοπιά, όταν στην αρχή των παιδαγωγικών του παραδόσεων έθεσε το ερώτημα: «Λοιπόν, τι θέλει, αλήθεια, η προηγούμενη γενιά απ' τη νεώτερη;»¹⁷ Επομένως, δεν είδε την πρωταρχική θεμελίωσή της στην απαίτηση του καθενός παιδιού για ανέλιξη των δυνάμεών του, αλλά στην απαίτηση της προηγούμενης γενιάς, δηλ. της υπάρχουσας κοινωνίας, προς το παιδί. Και έπειτα ο Dilthey, πάλι στα τέλη του 19ου αι., συνέλαβε την αγωγή με το ίδιο πνεύμα. Ήδη τόνιζε στις παιδαγωγικές του παραδόσεις, (που δυστυχώς δημοσιεύτηκαν σε βιβλίο για πρώτη φορά πολύ αργότερα από το θάνατό του και γι' αυτό μπόρεσαν μόνο λίγο να έχουν επίδραση στην εποχή του): «Η αγωγή είναι μια λειτουργία της κοινωνίας».¹⁸ Μιλάει κατηγορηματικά για μια προσαρμογή, που κατ' αυτόν είναι θεμελιωμένη σε μια σχέση κυριαρχίας (*Herrschaftsverhältnis*), αρχικά του πατέρα και έπειτα «πλατύτερων δεσμών κυριαρχίας»: «Αυτή η αγωγή, εφόσον προσαρμόζει τους αναπτυσσόμενους στις ανάγκες της κοινωνίας, είναι βέβαια μια κοινωνική ανάγκη. Συνεπώς, πρέπει μέσα της να ασκείται αυτή η λειτουργία, για να φτάνει η κοινωνία στο σκοπό της».¹⁹ Στον αιώνα μας ο Krieck επανέλαβε αυτές τις σκέψεις: Επειδή τα κοινωνικά ιδρύματα υφίστανται πάνω από τη ζωή του καθενός φορέα τους, υπάρχει ανάγκη για μια αγωγή ως τη διαμόρφωση του νέου βλαστού, που μ' αυτή γίνεται ικανός να συμπληρώνει τις θέσεις των μελών, που φεύγουν εξαιτίας [105/106] της ηλικίας και του θανάτου. Για πρώτη φορά στα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε καθαρότερα στη συνείδηση της παιδαγωγικής επιστήμης η κοινωνική λειτουργία της αγωγής.

Όμως, μια και σήμερα η μεθοδολογικά πολύπλευρα διαμορφωμένη σκέψη της κοινωνιολογίας κερδίζει έδαφος στην παιδαγωγική, αυτές οι σκέψεις αποκτούν μια πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα. Οι έννοιες της προσαρμογής, της κοινωνικοποίησης, του εκπολιτισμού²⁰ βρίσκονται σήμερα στο προσκήνιο των παιδαγωγικών συζητήσεων. Το θέμα είναι να διαμορφώσουμε τον νέο άνθρωπο, όπως ταιριάζει στις ανάγκες της κοινωνίας που τον περιβάλλει. Επίσης έγινε σημαντική για την παιδαγωγική και η έννοια των «ρόλων» της κοινωνιολογίας, ενόσω πρόκειται να κάνει ικανό τον άνθρωπο να αποδεχτεί το ρόλο που περιμένουν απ' αυτόν.

Αλλά όπως η παιδαγωγική στο παρελθόν έπρεπε ν' αντισταθεί στο να γίνει μια εφαρμοσμένη ψυχολογία, έτσι πρέπει σήμερα να έχει το νου της, ώστε να μη χάσει από τα μάτια της την ιδιαίτερη παιδαγωγική ευθύνη της κάτω από την πίεση της κοινωνιολογικής σκέψης. Όταν επίσης η έννοια της προσαρμογής ως επί το πλείστον δεν κατανοείται τόσο χοντρικά, ώστε να καταδικάζει τους ανθρώπους σε καθαρή παθητικότητα, αλλά θέλει πολύ περισσότερο να τους κάνει ικανούς για τη ζωντανή συμμετοχή

¹⁷ FRIEDRICH SCHLEIERMACHER. *Pädagogische Schriften*, έκδ. από τον E. Weniger, Düsseldorf und München 1959, τόμος 1ος, σ. 9.

¹⁸ WILHELM DILTHEY. *Gesammelte Schriften*, 9ος τόμος, σ. 192.

¹⁹ WILHELM DILTHEY, όπου αναφέρθηκε, σ. 192 κ.ε.

²⁰ Πρβλ. και WERNER LOCH. *Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik*. Στο: *Bildung und Erziehung*, 21ο έτος έκδοσης 1968, σ. 161 κ.ε.

στην πολιτιστική ζωή και τούτο σημαίνει στη δημιουργική συμμετοχή για την προώθηση του πολιτισμού, τότε διαπιστώνεται βέβαια στην έννοια της προσαρμογής (που χρησιμοποιήθηκε κιόλας από τον Dilthey) μια τάση ολέθρια, που ο H. Roth την εξήρε με έμφαση από τη σκοπιά της παιδαγωγικής: «Όπου γίνεται λόγος μόνο για προσαρμογή, διαιωνίζεται το πραγματικό, το ιδρυματικό, η κοινωνία, όπως αυτή είναι».²¹ Επομένως, η προσαρμογή χρειάζεται μια συμπληρωματική λειτουργία, που εξοστρακίζει την απλή εξομίωση προς υπάρχουσες καταρτίσεις, και μάλιστα όχι μόνο χάριν του δικαίου του καθενός παιδιού ως υποκειμένου αλλά εξίσου χάριν της κοινωνίας, που μόνο δια μέσου της αντίστασης ενάντια στην απλή προσαρμογή μπορεί να προχωρήσει προς το καλύτερο. Αυτό το είχε κιόλας διατυπώσει καθαρά ο Kant στις παιδαγωγικές του παραδόσεις: «Τα παιδιά οφείλουν να διαπαιδαγωγούνται όχι σύμφωνα με την παρούσα, αλλά την μελλοντική δυνατή καλύτερη κατάσταση του ανθρωπίνου είδους, που είναι η ιδέα της ανθρωπότητας και του καθολικού προσδιορισμού της».²²

Η ιδέα της προσαρμογής βρίσκει μια ισχυρή υποστήριξη δια μέσου της νεώτερης θεωρίας της μάθησης, που αναπτύχθηκε προπαντός στην Αμερική και που, τουλάχιστον σε μερικούς από τους εκπροσώπους της, με τη βοήθεια των προγραμμάτων της μάθησης, θέλει όχι μόνο να μεταδώσει τη γνώση, αλλά επίσης να διαμορφώνει την συμπεριφορά και πιστεύει ότι μπορεί με αυτό τον τρόπο να στρέψει την ηθική αγωγή σε καθορισμένες τροχιές.²³ Δεν χρειάζεται βεβαίως καθόλου σ' αυτή τη θέση να προβληματιστούμε για το κατά πόσον είναι δυνατό να καταστήσουμε εξαρτημένη την ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως αυτή των ζώων. Το ότι υπάρχουν πάρα πολλές δυνατότητες για να διαμορφώσουμε με τη θέλησή μας, δια μέσου συστηματικής επίδρασης από τα έξω, την ανθρώπινη συμπεριφορά και μάλιστα την [106/107] ανθρώπινη συνείδηση, είναι αναμφίβολο. Χρειάζεται μόνο να σκεφτεί κάποιος την ανησυχητική δυνατότητα της ονομαζόμενης πλύσης του εγκεφάλου. Και πέρα απ' όλες τις συνειδητές παιδαγωγικές προθέσεις πρέπει να φέρουμε στο νου μας εδώ την επίδραση των σύγχρονων μέσων ενημέρωσης (τύπος, ραδιόφωνο, Τ. V. κλπ.), όπως επίσης τις πολλαπλές μορφές εκλεπτυσμένης εμπορικής διαφήμισης.

Επομένως: Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία για το ότι υφίσταται η δυνατότητα μιας τέτοιας προερχόμενης από τα έξω διαμόρφωσης, και για το ότι αυτή πραγματοποιείται στο σύγχρονο περιβάλλον της ζωής μας με πολλαπλούς τρόπους, το ερώτημα όμως είναι, ποια η στάση της παιδαγωγικής απέναντι σ' αυτές τις δυνατότητες. Μέχρι ποιο σημείο μπορεί και μέχρι ποιο σημείο επιτρέπεται να τις υπηρετεί; Είναι αυτονόητο, ότι υπεισέρχονται τέτοιες διαδικασίες στην περιοχή της αγωγής. Αυτό αρχίζει κιόλας με τον εθισμό του βρέφους σ' ένα σύμφωνα με κανόνες κύλημα της ημέρας Όλα αυτά όμως δεν έχουν να κάνουν καθόλου με την αγωγή στην πραγματική της έννοια. Αντίθετα: το αποφασιστικό έργο της αγωγής έγκειται στο να παράσχει στον άνθρωπο την ανεξαρτησία απέναντι σ' όλες αυτές τις επιρροές, που δρουν ανώνυμα ή και οργανώνονται συνειδητό, να αναπτύξει μέσα του τη δύναμη της αντίστασης απέναντι σ' όλες τις επιρροές, που θέλουν, όντας έξω απ' αυτόν, να τον «χρησιμοποιούν», και επιπλέον να τον κάνει ικανό να παίρνει θέση ως ανεξάρτητος και με δική του ευθύνη. (Δεν είναι εξάλλου χωρίς μια κάποια παραδοξότητα το γεγονός ότι η παιδαγωγική θεωρία τονίζει την προσαρμογή σε μια στιγμή που η ίδια η νεολαία αντιστέκεται με πάθος ενάντια σε κάθε ομοιομορφισμό (Konformismus))

2. Η κριτική ικανότητα

Το θέμα σε κύριες γραμμές είναι να αναπτυχθεί στον άνθρωπο η ικανότητα του να κρίνει ο ίδιος. Αυτό ήταν σχεδόν πάντοτε δύσκολο, μα σήμερα είναι πιο δύσκολο παρά ποτέ. Εφημερίδες και περιοδικά, ραδιόφωνο και τηλεόραση πιέζουν σήμερα τον άνθρωπο, ακόμη και στο πιο μακρινό σπίτι και τον εφοδιάζουν αδιάκοπα με ένα πλήθος νέων ειδήσεων που του φέρνουν σύγχυση, αλλά δεν του τις μεταδίδουν με την έννοια αντικειμενικών πληροφοριών, που θα μπορούσε αυτός ελεύθερα να τις έχει στη διάθεσή του και απ' αυτές να διαμορφώνει μια δική του κρίση, αλλά του προσφέρουν τις πληροφορίες σχεδόν πάντα μέσα από μια ορισμένη επιλογή και διατύπωση δρώντας έτσι σταθερά στις απόψεις και πεποιθήσεις του, στις συναισθηματικές αντιδράσεις και βουλευτικές του ενέργειες. Προστίθεται σ' αυτά και η τεχνική του επηρεασμού της γνώμης (die Technik der Meinungslenkung), που από τη διαφήμιση για πράγματα του νοικοκυριού ως την πολιτική προπαγάνδα διαμορφώνεται πάντοτε

²¹ HEINRICH ROTH. Pädagogische Anthropologie, 1ος τόμος Berlin 1966, σ. 66.

²² IMMANUEL KANT. Werke. Έκδ. από τον R. Cassirer, 8ος τόμος, σ. 462 κ.ε.

²³ Για την Lerntheorie πρβλ. κριτικά GOTTFRIED BRÄUER. Vom menschlichen Lernen.

Fragen aus der Sicht der philosophischen Anthropologie angesichts der Rezeption der amerikanischen

Verhaltenspsychologie. In: Studien zur Anthropologie des Lernens. Neue pädagogische Bemühungen, τευχ. 36, Essen 1968, σ.

11 κ.ε. TOY ΙΔΙΟΥ. Die Grenzen des verhaltenspsychologischen Unterrichtsmodells. Στο: Pädagogischer Fortschritt. Έκδ. από τον J. Flügge, Bad Heilbrunn 1972, σ. 80 κ.ε.

εκλεπτυσμένα και κατευθύνει πειστικά τον άνθρωπο σύμφωνα με τις επιδράσεις της, χωρίς αυτός ο ίδιος να καταλαβαίνει, πόσο έντονα επηρεάζεται. Το ότι η κοινή γνώμη κατευθύνεται, είναι ειλικρινά ένα από τα απάνθρωπα γνωρίσματα του καιρού μας. Ο άνθρωπος δεν διαμορφώνει πλέον ανεξάρτητος τις γνώμες του [107/108] και δεν αποφασίζει πια με δική του ευθύνη, αλλά οι σκέψεις του και οι πράξεις του διευθύνονται από εξωτερικούς παράγοντες.

Ό,τι όμως εδώ προβάλλεται με ιδιαίτερο τρόπο από τα μέσα της σύγχρονης τεχνικής, στηρίζεται πάνω σε μια πλατύτερη συνάφεια, που είναι θεμελιωμένη γενικά στην ανθρώπινη παρουσία. Θα ήταν μια προκατάληψη να δεχτούμε ότι ο άνθρωπος οικοδομεί από μόνος του τις γνώμες και πεποιθήσεις του. Όπως αυτός, παιδί, μεγαλώνει μέσα σ' ένα περιβάλλον, που το αποδέχεται ως αυτονόητο, με τον ίδιο τρόπο επίσης παραλαμβάνει από αυτό το περιβάλλον τις γνώμες και τις θεωρήσεις του, ολόκληρη την κατανόηση του κόσμου του, με ένα αυτονόητο τρόπο, χωρίς αυτό να συνειδητοποιείται καθόλου απ' αυτόν. Ζει εντελώς αυτονόητα μέσα σ' αυτό το κοινό μέσο (*gemeinsames Medium*). Έτσι αυτό επίσης παραμένει, περισσότερο ή λιγότερο και στον ενήλικα.

Ο Heidegger είχε κάνει λόγο για το «κάποιος» («*man*») ως το υποκείμενο αυτής της συλλογικής ύπαρξης. Ο Jaspers κάνει λόγο για το «όλοι εμείς» («*wir alle*»): «Στην απλοϊκή ύπαρξη κάνω ό,τι κάνουν οι άλλοι, πιστεύω, ό,τι πιστεύουν οι άλλοι, σκέπτομαι, όπως σκέπτονται οι άλλοι. Γνώμες, σκοποί, άγχη, χαρές μεταφέρονται από τον ένα στον άλλο, χωρίς αυτοί να το αντιλαμβάνονται, γιατί συμβαίνει αναμφισβήτητα ένας αυθόρμητος συνταυτισμός όλων»²⁴.

Ξεκινώντας πρώτα από το υπόβαθρο αυτών των απόψεων, που γίνονται αποδεκτές ως αυτονόητες και εκλαμβάνονται ως προσωπικές, μπορεί στη συνέχεια να φτάσει κάποιος σε μια δική του γνώμη και σε μια αιτιολογημένη κρίση. Αυτό όμως συμβαίνει, επειδή πάντοτε υπάρχουν κιόλας στη διάθεσή μας ορισμένες απόψεις και πάντοτε μέσα στα πλαίσια της αντιμετώπισης αυτών των υπαρκτών απόψεων. Μόνο με την κριτική προς αυτές είναι δυνατό να διαμορφώνεται η προσωπική κρίση και τίθεται το ερώτημα, πώς γίνεται η μετάβαση σε μια τέτοια κριτική. Αυτό συμβαίνει, όπου πρόκειται για κάπως σοβαρές περιπτώσεις και όχι από μετέωρη διανοητική περιέργεια. Επιπλέον η αντίδραση ενάντια στην πίεση της επικρατούσας άποψης απαιτεί μεγάλες προσπάθειες· εξάλλου η κοινή γνώμη με τα καθιερωμένα της φροντίζει με τη βοήθεια των κανόνων της, ώστε μια τέτοια απόκλιση να θεωρείται επικίνδυνη. Μερικοί - αρκεί μόνο να γίνει αναφορά στο Σωκράτη - έχουν υποχρεωθεί να πληρώσουν το δικό τους δρόμο με τη ζωή τους. Πρέπει επομένως να ενυπάρχουν βαθύτερες αναγκαιότητες, που εξωθούν τον άνθρωπο σε σύγκρουση με την κοινή γνώμη (*Konflikt mit der öffentlichen Meinung*). Η δική του ζωή περιπλέκεται σε μια κατάσταση, που απ' αυτή, μέσα στα πλαίσια των παραδοσιακών αντιλήψεων, δεν υπάρχει πια καμιά διέξοδος. Για πρώτη φορά με τη διακινδύνευση της ίδιας της ζωής του εξαναγκάζεται ο άνθρωπος να ασκήσει κριτική σε θεμελιώδη ζητήματα, που μέχρι τότε ήταν αναντίρρητα αποδεχτά. Υπάρχει επομένως μια υπαρξιακή διαδικασία, που αγγίζει τα μύχια και που κατ' αυτή μόνο με την αντίσταση ενάντια στην κοινή γνώμη μπορεί να σχηματιστεί μια προσωπική γνώμη²⁵.

Όπως αυτή η προσωπική γνώμη δεν σχηματίζεται με αμέτοχη θεώρη- [108/109] ση, αλλά μόνο δια μέσου μιας συγκεκριμένης κατάστασης σύγκρουσης, έτσι μπορεί αυτή στη συνέχεια να προσλάβει μια ξεκάθαρη μορφή, εφόσον δεν παραμένει κλεισμένη στην ψυχή του ενός, αλλά αντιπροσωπεύεται με ελεύθερο λόγο και προς τα έξω και η ισχύς της τίθεται κάτω από την κρίση της κοινής γνώμης, που είναι διαφορετική. Ο άνθρωπος με τη λέξη που εκφράζει, δεν αντιπροσωπεύει απλά τη δική του γνώμη, αλλά αυτή η γνώμη διαμορφώνεται πραγματικά για πρώτη φορά μέσα της, αποκτά την οριστικότητά της, και μέσα σ' αυτή την ίδια διαδικασία κερδίζει ο ίδιος ο άνθρωπος ταυτόχρονα την εσωτερική του σταθερότητα, διαχωρίζεται από την ανώνυμη μαζική ύπαρξη (*das anonyme Massendasein*) και γίνεται στην κυριολεξία ο εαυτός του. Ό,τι προηγουμένως αναπτύχθηκε ως προϋπόθεση της ελεύθερης συζήτησης, πέρα από την ομολογία και την παραδοχή αποκτάει απ' αυτή τη σκοπιά νέα σημασία. Είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ανύψωση του ανθρώπου σε πρόσωπο, που παίρνει αποφάσεις ελεύθερα.

Η προσωπική γνώμη όμως, όντας γνώμη, παραμένει υποκειμενική και αυθαίρετη, ακόμη και όταν αντιπροσωπεύεται πολύ κατηγορηματικά. Για να επικρατήσει ανάμεσα στη διαφωνία των απόψεων, χρειάζεται την αντικειμενική αιτιολόγησή της. Και αυτό επιτυγχάνεται με την κρίση. Αυτή είναι η επόμενη βαθμίδα, που πρέπει να φτάσει κάποιος. Η κρίση είναι κάτι περισσότερο απ' ό,τι μια κατηγορηματικά αντιπροσωπευμένη γνώμη. Μια κρίση υφίσταται για πρώτη φορά, όταν κάποιος έχει προσδιορίσει με αντικειμενικότητα τα υπέρ και τα κατά ενός αμφίλεκτου ερωτήματος και έτσι έχει φτάσει σε μια

²⁴ KARL JASPERS. Philosophie, όπου αναφέρθηκε, 2ος τόμος, σ. 51.

²⁵ Πρβλ. BOLLNOW. Erziehung zur Urteilsfähigkeit. Στο: Mass und Vermessenheit des Menschen, όπου αναφέρθηκε, σ. 107 κ.ε.

αιτιολογημένη απόφαση. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να θέτει πάνω απ' όλα την προσωπική του κρίση, επειδή σε πολλά πράγματα του λείπει η απαιτούμενη γνώση. Σε πολλούς τομείς η κρίση παραμένει υπόθεση του αρμόδιου ειδικού, που πρέπει να τον εμπιστευεται ο μη ειδικός. Για τα ερωτήματα όμως, που είναι αποφασιστικά για την ίδια του τη ζωή, πρέπει ο άνθρωπος να είναι σε θέση να ελευθερώνεται από την κηδεμονία των επιρροών, που επιδρούν πάνω στον τρόπο θεώρησης και συμπεριφοράς του, και να σχηματίζει αυτόνομη κρίση.

Είναι επομένως η αγωγή προς την κριτική ικανότητα ένα σημαντικό μέρος της αγωγής προς τον ανεξάρτητο άνθρωπο, που εμφανίζεται υπεύθυνος για τις αποφάσεις του. Ακριβώς στη σημερινή κοινωνία, την φθαρμένη εξ αιτίας του πολλαπλασιασμού αυταρχικών αξιώσεων, η αγωγή προς κατηγορηματικά αντιπροσωπευμένη προσωπική γνώμη και προς την αυτο-κερδισμένη ανεπηρέαστη προσωπική κρίση αποκτά μια ξεχωριστή σημασία. Αυτό δεν είναι απλά μια ιδιωτική υπόθεση του καθενός ανθρώπου, που μ' αυτή φτάνει στην αλήθεια της δικής του ύπαρξης, αλλά αποκτά ταυτόχρονα μια άμεση πολιτική σημασία, επειδή μόνον έτσι έχει δημιουργηθεί αντίδραση στις απάνθρωπες απαιτήσεις αυταρχικών μορφών επιβολής και είναι δυνατό να κατακτηθεί μια ελεύθερη δημοκρατική τάξη. Τα ανήσυχα ανεξάρτητα πνεύματα βρίσκουν εδώ τον επιβεβλημένο ρόλο τους. Σ' αυτά στηρίζεται κάθε πρόοδος μέσα στην ιστορία. [109/110]

3. Η αγωγή προς την κριτική ικανότητα

Από τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα: Τι μπορεί να κάνει η αγωγή, για να ξυπνήσει στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο αυτή την ικανότητα προς την ανεξάρτητη κρίση; Πολλά από αυτά, που μόλις προ ολίγου ειπώθηκαν για την αγωγή προς την διάθεση για διάλογο, θα έπρεπε να συμπεριληφθούν εδώ ακόμη μια φορά, παρ' όλα αυτά προσφέρει πράγματι η απαίτηση για πρακτική προσέγγιση ένα νέο νηφάλιο στοιχείο, που δεν είχε προβλεφθεί προηγουμένως στον ίδιο βαθμό. Με άμεση επίδραση, με την έννοια της σκόπιμης αγωγής, δεν μπορούμε να επιτύχουμε και εδώ πολλά πράγματα· γιατί πίσω από αυτό βρίσκεται η δυσκολία κάθε ηθικής αγωγής, αφού αυτή οφείλει να οδηγεί προς τη χρήση της ελευθερίας δια μέσου παιδαγωγικών μέτρων, που σημαίνει διά μέσου επιδράσεων από τα έξω, που περιορίζουν την ελευθερία. Αντίθετα, ενδείκνυται αναμφίβολα η έκκληση-νουθεσία για την αξιοποίηση της προσωπικής δύναμης.

Όμως το πιο σημαντικό είναι βέβαια, ακριβώς όπως στο διάλογο, έχοντας υπόψη τη σπουδαιότητα του σχηματισμού προσωπικής κρίσης να δημιουργούμε και να καλλιεργούμε κάθε φορά τις ευκαιρίες, που μέσα απ' αυτές μπορεί από μόνη της να αναπτυχθεί. Σχετικό μ' αυτά είναι το ότι από τη μια πλευρά βοηθάει κάποιος τον νέο άνθρωπο να ξεπεράσει την αδυναμία του για συμμετοχή ή την άγχωση, με το να του προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες να εξωτερικεύει με θάρρος την προσωπική του γνώμη και να την εκπροσωπεί. Είτε πρόκειται, μέσα στα πλαίσια του μαθήματος, για την κριτική λογοτεχνικών ή ιστορικών μορφών είτε πολιτικών και πολιτιστικών καταστάσεων είτε αυτά τα ερωτήματα προκύπτουν άμεσα από την κοινή ζωή, πάντοτε πρόκειται για το εξής: Πρέπει να παίρνουμε στα σοβαρά την κρίση του νεώτερου, να την ακούμε πρόθυμα και υπομονετικά και να μιλούμε σχετικά μαζί του, ακόμη και όταν οι γνώμες που εκτίθενται αρχικά είναι αδέξιες και δυσκίνητες ή όταν επίσης επαναλαμβάνονται αβασάνιστα ιδέες που συλλήφθηκαν τυχαία. Ο παιδαγωγός πρέπει ολοένα και εντελώς ριζικά να παραιτείται από την αξίωση για υπεροχή του· γιατί δεν υπάρχει κανένα πιο δραστικό μέσο, για να καταπνίγει αμέσως στη γέννησή της η κρίση που άρχισε να σχηματίζεται απ' ό,τι η αυταρχική απαίτηση ή προπαντός η υπεροπτική ειρωνεία. Τίποτε δεν είναι πιο επικίνδυνο απ' ό,τι η σκωπτική απόκρουση: - Τι καταλαβαίνεις εσύ από αυτά; Γι' αυτά είσαι ακόμη τόσο νέος...

Από την άλλη όμως πλευρά πρέπει ο παιδαγωγός να ξέρει να εμποδίζει τον εκφυλισμό της ελεύθερης εξωτερίκευσης απόψεων σε ανεξέλεγκτη διάθεση για αμφισβήτηση. Γιατί κάθε κρίση πρέπει να έχει υπευθυνότητα και να αντέχει στις κριτικές αντιρρήσεις· πρέπει να παίρνεται στα σοβαρά η ξένη κρίση και από πλευράς κριτικής, που σημαίνει να την διακρίνουμε με τη βοήθεια αυστηρού ελέγχου από την ανόητη φλυαρία ή από το ασυγκράτητο συναισθηματικό ξέσπασμα και έτσι να εξαναγκάζουμε τον άλλο να αναλάβει τις ευθύνες του για το λόγο που ειπώθηκε απ' αυτόν. Είναι η σκληρή αναγκαιότητα των πραγμάτων, που καθιστά δυνατή εδώ τη διάκριση ανάμεσα στην αιτιολογημένη κρίση και την μη δεσμευτική γνώμη. [110/111] Επειδή όμως μια ενδεχομένως υπεύθυνη κρίση νοείται μόνο πάνω στο έδαφος μιας πλούσιας γνώσης του πράγματος, ανήκει απαραίτητα επίσης στην αγωγή προς την κριτική ικανότητα το ότι κάθε εξωτερίκευση γνώμης ελέγχεται, όσον αφορά την αντικειμενική της θεμελίωση. Αγωγή προς την κριτική ικανότητα είναι πάντοτε συνυφασμένη με την αγωγή προς την ρεαλιστικότητα και την αντικειμενικότητα. Με αυτό το συνδυασμό σταθερότητας του χαρακτήρα και ρεαλιστικότητας μπορεί κάποιος να ελπίζει, ότι θα αναπτυχθεί στον άνθρωπο η δύναμη, που με τη βοήθειά της μαθαίνει

να ξεφεύγει, με προσωπική του απόφαση, από την πίεση της σύγχρονης μαζικής ύπαρξης και διαμορφώνει μια ιδιαίτερη αυτοϋπεύθυνη προσωπικότητα. [111/112]

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 εξυψώνει 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 συνάψεις 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 συνάψεις προωθεί τις ωφέλιμες επιδράσεις και προσπαθεί να κρατήσει μακριά τις παρακωλυτικές.

Αλλα 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 [112/113] της αγωγής και στην παιδαγωγική θεωρία, που την δια φωτίζει. 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 βαθιά γνώση να μπορεί να βοηθήσει σωστά το νεότερο 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 απροσδόκητο 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 σύνολο 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 σύνολο της. Ότι σε προηγούμενη θέση αναλυτικό παρουσιάστηκε σχετικό με τη δυνατότητα

¹ Πρβλ. πιο πάνω σ. 56 κ-ε.

² WILHELM DILTHEY. Gesammelte Schriften, 9ος τόμος, σ. 192.

προγραμματισμού στο σύνολο 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. Ότι 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 εξυπνώνει, 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. [113/114] που συν-επιδρούν σ' αυτή και έτσι οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση της αγωγής στο σύνολο 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' ότι 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. Ότι 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 πραγματικότητα 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

³ WILHELM DILTHEY, όπου αναφέρθηκε, σ. 192 κ.ε.

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- [114/115] 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 σύνολο 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 προσεγμένη, 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 μακρινά λοιπόν από το να αποτελεί ένα απλό προστάδιο, η πάντοτε προσεγμένα διαμορφωμένη και εντελώς προσηλωμένη στο πράγμα περιγραφή είναι το μέσο, που μ' αυτό πρέπει ολοένα η επιστήμη να ξαναανιώνει, 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 στοι-

⁴ Πρβλ. και WERNER LOCH. *Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik*. Στο: *Bildung und Erziehung*, 21ο έτος έκδοσης 1968, σ. 161 κ.ε.

⁵ HEINRICH ROTH. *Pädagogische Anthropologie*, 1ος τόμος Berlin 1966, σ. 66.

χειώδης κατανόηση του ανθρώπινου αυτό που ήδη η φιλοσοφική ανθρωπολογία προϋποθέτει πάντοτε». ⁶ [115/116]

Αν δεν θέλουμε να αφήσουμε κατά μέρος χωρίς εξέταση αυτή την κατανόηση, που πάντοτε ήδη προϋπάρχει στην ερευνητική *ερνασία*, 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 κιάλας δοσμένη πριν από κάθε ερευνητική εργασία, αλλά ίτου κατά κανόνα δεν έχει καθόλου προσεχθεί ⁷, 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 αρχικό την τέχνη που αναπτύχθηκε στις φιλολογικές επιστήμες της ερμηνείας γλωσσικών ⁸ 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 γνωσιο-θεωρίας 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 αντίρρηση 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 ερμηνευτικό, ότι δηλαδή δεν επιτρέπεται να απορρίπτει ως αντιεπιστημονικό αυτό που αυτή η ίδια πρέ- [116/117] πει να θέτει εκ των προτέρων ως θεμέλιο 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

⁶ IMMANUEL KANT. Werke. ' Εκδ. από τον R. Cassirer, 8ος τόμος, σ. 462 κ.ε.

⁷ Για την Lerntheorie πρβλ. κριτικά GOTTFRIED BRAUER. Vom menschlichen Lernen. Fragen aus der Sicht der philosophischen Anthropologie angesichts der Rezeption der amerikanischen Verhaltenspsychologie. In: Studien zur Anthropologie des Lernens. Neue pädagogische Bemühungen, τευχ. 36, Essen 1968, σ. 11 κ.ε. ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ. Die Grenzen des verhaltenspsychologischen Unterrichtsmodells. Στο: Pädagogischer Fortschritt. Έκδ. από τον J. Flügge, Bad Heilbrunn 1972, σ. 80 κ.ε.

⁸ KARL JASPERS. Philosophie, όπου αναφέρθηκε, 2ος τόμος, σ. 51.

⁹ Πρβλ. BOLLNOW. Erziehung zur Urteilsfähigkeit. Στο: Mass und Vermessenheit des Menschen, όπου αναφέρθηκε, σ. 107 κ.ε.

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. Μερικό εξ αιτίας του τρόπου που δίνονται ξεφεύγουν από μια σκόπιμα συγκροτημένη έρευνα. Ανάμεσα 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, απλό 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 πλευρό 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 ποι> ξεκινώντας απ' αυτή θα πρέπει να κινείται μόνο μέσα στα εντός της οριοθετημένα πλαίσια, δεν θα μπορεί ποτέ να δημιουργήσει κάτι το ριζικό νέι: Έτσι όμως παραγνωρίζεται ριζικό ο ρόλος της εμπειρίας στην ανθρώπινη ζωή· γιατί η εμπειρία με την πραγματική *ατ|μαοια* 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 θεωρήσεων 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 [117/118] 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 κατανόησης μας για τον κόσμο. Χαρακτηρίζουμε αυτό το τελευταίο έργο, το να συμπεριλαμβάνουμε δηλ. με την ερμηνευτική τους νέα απρόβλεπτα γεγονότα, ως το έργο μιας

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.

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 [118/119] 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 προβάλει 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 εξέταση της είναι η αντίθετη αντίρρηση: ότι δηλαδή κατά τη γνώμη τους δεν

¹³ Πρβλ. πιο πάνω, σ. 38 κ.ε.

¹⁴ Πρβλ. πιο πάνω, σ. 95 κ.ε.

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, ότ 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 ν' περιμένει τη θεμελίωση μιας φιλοσοφίας των αξιών προκαθορισμένης αυτήν. Δεν μπορεί πια να τοποθετεί ως θεμέλια της αγωγής κανόνες προεαχόμενους από τα έξω, αλλά πρέπει να προσπαθεί να κατακτά τις εκτίμησε) της σχετικά με το δικό της τομέα, εξετάζοντας το δικό της αντικείμενο. Εί προκύπτει η υποχρέωση μιας θεμελίωσης οδηγιών για την παιδαγωγία πράξη, που πρέπει να κατακτιέται ερμηνευτικά από την ανάλυση του ή κατανοημένου και ερμηνευμένου κόσμου.

Αυτή την υποχρέωση ο Dilthey την είχε διατυπώσει κάποτε μ' αυτὸν τρόπο, ότι δηλ. η παιδαγωγική «από τη γνώση του τι είναι πρέπει κατακτά τους κανόνες γι αυτό που οφείλει να γίνει». ¹⁵ Αυτή η τάση δεν εἶναι τόσο παράλογη, όσο θα μπορούσε να εμφανιστεί στη φορμαλιστική σκέψη. Δεν είναι μια χωρίς κριτική διάθεση μετάβαση από «περιγραφικές» «προ-γραφικές» προτάσεις (die Übergang von "deskriptiven" zu "prä- [119/120] 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 απλώς 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 συνάψεις. 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 άνθρωπο 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 χάρι 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 αναδίπλωση της ανθρώπινης ζωής. Επομένως από την ανάλυση του τι συμβαίνει πηγάζουν πάλι οδηγίες για τη σωστή πράξη.

¹⁵ DILTHEY, 6ος τόμος σ. 62.

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- [120/121] 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 καμμιό 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, γνώρισμα 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») [121/122] 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

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

¹⁷ Πρβλ. πιο πάνω, σ. 37.

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 παρουσίαση 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 ανέλιξης 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 καθλώνουν 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 [122/123] 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

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

¹⁹ GIEL, όπου αναφέρθηκε, σ. 154.

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 αύριο, ότι εξαρτώνται από ιστορικούς παράγοντες.

Μ' αυτή την αφοσίωση στο αντικείμενο 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. [123/124]

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 α' 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 σύνοψη 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 αποφασιστικό με το ίδιο το παιδαγωγικό φαινόμενο, για να καταστήσει τον κόσμο της ζωής του ανθρώπου, μέσα σ' όλη την πολλαπλότητα του, σημείο εκκίνησης για την κατανόηση 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 de πολιτισμοί έχουν αναφαίρετο δικαίωμα να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, καθένας 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 [135/136] σε ερμηνευτικό πρόβλημα. Όταν η φύση του 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 προσπάθεται να τη δια φωτίσει 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 hum*na 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

[136/137]

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 την¹ παγκόσμια απήχηση, που έχει εδώ και χρόνια το έργο του O. Fr. Bollnow. Καταγράφονται οι μεταφράσεις στα αγγλικά, γαλλικά, ιταλικά, ισπανικά, πορτογαλλικά, ολλανδικό, σουηδικά, νορβηγικά, πολωνικά, ιαπωνικά (31 βιβλία και 39 άρθρα), κορεατικά.

Οι τίτλοι που ακολουθούν αναφέρονται μόνο σε πρωτότυπα βιβλία

1. *Die Lebensphilosophie F.H. Jacobis* (Η φιλοσοφία της ζωής, του F Jacobi), Stuttgart 1966².
2. *Dilthey. Eine Einführung in seine Philosophie* (Dilthey. Εισαγ 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 1972³.
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 αστατών 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 φιλοσοφία 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 προϋπόθεση 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 Ubens. 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.