

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΣΤΟΝ Η. NOHL*

Στις αμφισβητήσιμες έννοιες του Η. Nohl ανήκει εκείνη της παιδαγωγικής σχέσης. Μάλιστα ο Theodor Schulze είπε στην πανηγυρική ομιλία του για τα 100 γενέθλια του Η. Nohl: «Μεταξύ των πονημάτων του Η. Nohl στο χώρο της επιστήμης της εκπαίδευσης η «παιδαγωγική σχέση» είναι η πιο γνωστή και συνάμα πιο αμφισβητήσιμη» (1979, 552). Από την άλλη πλευρά ο Georg Geissler εξηγεί σε μια παρουσίαση του Η. Nohl, που έγινε σχεδόν ταυτόχρονα, στο συλλογικό τόμο «Κλασικοί της Παιδαγωγικής»: «Εκείνος μιλάει για *παιδαγωγική σχέση* και μας δίνει, με αυτό τον έντονα υποστασιακό τύπο της Παιδαγωγικής του, ο οποίος δε χρησιμοποιείται πλέον ευρέως, μια ακριβόλογη έννοια» (1979, 233). Αλλά αυτή η σαφής, αυτή η ακριβόλογη διατύπωση, ενέχει και ένα κίνδυνο. Από τη μια πλευρά λειτουργεί σαν μια προειδοποίηση, που καλεί τον παιδαγωγό, από την περιπλάνησή του στα πολυσχιδή θέματά του, σε περίσκεψη για την προσωπική του ευθύνη. Από την άλλη πλευρά μπορεί εύκολα να γίνει η ίδια ένα σύνθημα. Είχε κανείς την εντύπωση, όταν την εξέφραζε με emphatic και χαμηλό τόνο, ωσάν να πρόκειται για κάποια δογματική αλήθεια, ότι είχε πει κάτι λίαν σημαντικό, ενώ στην πραγματικότητα συνέδεε με αυτή μόνο πολύ ασαφείς παραστάσεις. Ακριβώς για το λόγο αυτό η χρήση του όρου μπορούσε να επικαλύψει τη δυσκολία των σχέσεων που υποδήλωνε και να εμποδίσει μια βαθύτερη περίσκεψη.

Γι' αυτό δεν είναι περίεργο που η έννοια συχνά δέχτηκε αυστηρή κριτική. Κατηγορήθηκε ότι αποδίδει μόνο μια ιδιωτική σχέση δύο ανθρώπων- [9/10]

πων, που καλύπτει μια περιορισμένη υποκειμενική περιοχή, και δεν αφορά την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις θεωρήθηκε ως ένα παρωχημένο υπόλοιπο μιας προ πολλού ξεπερασμένης αντίληψης περί «ιδιωτικής εκπαίδευσης», η οποία παραγνώριζε τη σύννομη δημόσια εκπαίδευση, ιδιαίτερα δε τη θέση του δασκάλου σε μια σχολική τάξη με πολλά παιδιά, θέμα που δεν το εξέταζε. Στη συνέχεια υπήρξαν εναντιώσεις κατά της ίδιας, με το σκεπτικό ότι ήταν φορτισμένη συναισθηματικά και εννοιολογικά, και, αν βέβαια δεν επεδίωκε κανείς να την αρνηθεί εντελώς, φρόντιζε να αποδώσει το νόημά της ακριβέστερα χρησιμοποιώντας τα μέσα της περισσότερο εξελιγμένης επιστήμης της αλληλεπίδρασης και της συμπεριφοράς. Το ερώτημα όμως είναι εάν εμείς με τον τρόπο αυτό αποδίδουμε επαρκώς εκείνο που εννοεί ο Η. Nohl με τον όρο παιδαγωγική σχέση, ή εάν με την τάση μας να ορίσουμε τα πράγματα με μεγαλύτερη επιστημονική ακρίβεια, διότι γι' αυτήν εδώ πρόκειται, απολακτίζουμε κάτι.

Η αφετηρία ως επί το πλείστον της αντιπαράθεσης βρίσκεται στην τελική διατύπωση του Η. Nohl στο κεφάλαιο «Η παιδαγωγική σχέση και η κοινωνία της αγωγής» του βασικού παιδαγωγικού του έργου «Η παιδαγωγική κίνηση στη γερμανία και η θεωρία της». Εκεί λέει: «Το θεμέλιο-της εκπαίδευσης είναι η πονετική σχέση ενός ώριμου ανθρώπου με έναν αναπτυσσόμενο άνθρωπο, και μάλιστα για χάρη του, ώστε αυτός να ζήσει και να διαπλαστεί»

* Erschienen in: Paidagogikos Logos, Heft 1/1996, S.9-19. Μετάφραση: Ε. Θεοδωρόπουλος. Πρώτη δημοσίευση: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg. 1981, S. 31-37. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

(1957, 169). Ότι στην επόμενη φράση γίνεται λόγος για «εκπαιδευτική σχέση» και στην επικεφαλίδα του προηγούμενου κεφαλαίου για «εκπαιδευτική συμπεριφορά» δείχνει ότι οι όροι που χρησιμοποιούνται από τον Nohl δεν έχουν πάρει τη μορφή πάγιας; ορολογίας, όπως φάνηκε συχνά στη συνέχεια. Ο Nohl οικοδομεί την εκπαιδευτική σχέση επάνω στο φυσικό θεμέλιο της μητρότητας και της πατρότητας, όμως τη διακρίνει από εκείνη την ενστικτώδη συμπεριφορά ως μια «αυτόνομη πνευματική συμπεριφορά», την οποία αναλύει ακριβέστερα.

Αν όμως κάποιος θέλει να έχει σωστή παράσταση της έννοιας της παιδαγωγικής σχέσης, δεν πρέπει να αφορμάται από αυτή την, συγκριτικά, ύστερη διατύπωση, με την οποία ο Nohl εντάσσει στο όλο της παιδαγωγικής του θεωρίας αυτή την έννοια που είχε χρησιμοποιήσει σε μια ορισμένη θέση, αλλά θα πρέπει να ανατρέξει στην πρωταρχή αυτής της έννοιας, στην περίπτωση που αυτή, σε μια εντελώς καθορισμένη κατάσταση, εγγίζει υπαρξιακά τον Nohl. Αυτό παρατηρήθηκε στην Παιδαγωγική των παραμελημένων ανθρώπων, στη δεκαετία του '20, όταν γενικά η εγκληματικότητα αναγνωρίστηκε ως ένα καυτό παιδαγωγικό προ- [10/11] βλήμα (Θα μπορούσαμε να θυμηθούμε μόνο την εργασία των Curt Bondy και Walter Herrmann στις φυλακές των παιδιών του Hahnofersand και εκείνη του Karl Wilker στην εκπαιδευτική εστία του Lindenhof). Εδώ, μέσα από διαλέξεις που προκαλούσαν πόνο, διαλέξεις που έγιναν από το 1924 μέχρι το 1928 ενώπιον επιμελητών και κοινωνικών υπαλλήλων, δικαστών υπεύθυνων για νέους, εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε φυλακές, και φροντιστών των ψυχοπαθών, ενώπιον διαφορετικών επιτροπών πρακτικών, προκειμένου να βοηθήσουν όλους αυτούς στα πιεστικά προβλήματά τους, ζυμώθηκαν οι σκέψεις, τις οποίες αυτός αργότερα, το 1933, συμπεριέλαβε στη «Θεωρία της αγωγής».

Εδώ, ενώπιον των παραμελημένων, των εγκληματιών και πνευματικά βαριά ασθενών, με τους οποίους μετά βίας επικοινωνούσες, με άλλοτε αντιδραστικούς και άλλοτε εντελώς βουβούς ανθρώπους, οι οποίοι «φυλάσσονταν» σε ιδρύματα ή «φροντίζονταν» σε σταθμούς πρόνοιας και συνάμα αντιμετωπίζονταν μόνο ως αντικείμενα της δικονομίας και της ψυχιατρικής, αν δεν είχαν παραμεληθεί εντελώς ως «απαίδευτοι», και δεν αντιμετωπίζονταν σαν άνθρωποι πλέον, αλλά σαν ζώα, εδώ, ενώπιον αυτών των φτωχών, των άθλιων και ναυαγισμένων ανθρώπων, τέθηκε το ερώτημα: Πώς μπορώ αυτούς να τους βοηθήσω; Και εδώ, όπου κάθε ανθρώπινη μιλή φαίνεται χαμένη, τίθεται το αίτημα να χτίσεις αρχικά μια ανθρώπινη σχέση, επάνω στο έδαφος της οποίας στη συνέχεια καθίσταται δυνατή η παιδευτική επίδραση. Ο Nohl γράφει σχετικά: «Όποιος μιλάει για Παιδαγωγική, είτε για τη συνήθη εκπαίδευση, είτε για δικαστική, στην περιοχή της κοινωνικής επιμελητείας ή της φυλακής, πρέπει να καταστήσει με αδυσώπητο τρόπο σαφές ότι η απόκτηση αυτής της σχέσης είναι το πρώτο της θέμα, χωρίς το οποίο όλα τα υπόλοιπα παραμένουν μάταια» (1949, 154). Και απέναντι στην επανειλημμένα εκφρασμένη κατηγορία ότι ο Nohl δεν είχε αναγνωρίσει την παιδαγωγική σημασία του Freud, αξίζει να καταγράψουμε τη συνέχεια: «Πάλι είναι μια μεγάλη συνεισφορά της Ψυχανάλυσης, ότι έχει με σαφήνεια διαγνώσει αυτό το θεμελιώδη ρόλο της παλινόρθωσης της ρημαγμένης ζωής, τη θεραπεία καταστάσεων μίσους και πείσματος και την αποκατάσταση της κοινωνικής σχέσης, την οποία η σχολή του Freud ονομάζει «μεταφορά» (Übertragung) (ό.π. 154). Εδώ λοιπόν, σ' αυτή την απολύτως συγκεκριμένη συνάφεια, αναδύεται, αν βλέπω σωστά, η έννοια της «παιδαγωγικής σχέσης» (ό.π.α. 153) για πρώτη φορά.

Πρωτίστως σε μια απολύτως συγκεκριμένη από παιδευτική άποψη οριακή κατάσταση,

πρωτίστως στα εξωτερικά όρια ανθρώπινης επικοινωνίας. ανακύπτει το ερώτημα για το χτίσιμο μιας ανθρώπινης σχέσης, [11/12] και μάλιστα αυτή είναι μια αδιαφιλονίκητη συνθήκη, πολύ πριν κάποιος μπορεί να μιλάει για μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση. Εδώ λοιπόν αναφύεται η καθοριστική σκέψη. Σε κάποια άλλη από αυτές τις διαλέξεις-τονίζει ο Nohl, στο ίδιο πνεύμα, και μάλιστα προβάλλει ιδιαίτερα την άποψή του, αφού την αναφέρει στο τέλος του λόγου: «Όταν πασχίζω παιδαγωγικά για κάποιον άλλο, πρέπει αυτός να ξέρει: δε θέλω να σε εντάξω σε πολιτικό κόμμα, σε μια εκκλησία, ούτε και στο κράτος, αλλά....αυτή η βοήθεια αφορά κατ' αρχήν και προπαντός άλλου εσένα, το μοναχικό σου Εγώ, την συγκλονισμένη ανθρώπινη υπόστασή σου, που γυρεύει βοήθεια» (1949, 142).

Η ριζική αλλαγή που επιτελείται με τον τρόπο αυτό είναι ολοφάνερη: Ο εκπαιδευτικός δεν υπεισέρχεται στη ζωή του αναξιοπαθούντος ανθρώπου που χρειάζεται βοήθεια ως εκπρόσωπος ενός ιδρύματος, του κράτους, της εκκλησίας, της κοινωνίας και επιδιώκει, όπως πάντα συμβαίνει, να τον επανεντάξει σ' αυτό, δεν του θέτει απαιτήσεις, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσει, αλλά στρέφεται «πρωτίστως και προπαντός» στο συγκεκριμένο άνθρωπο και βλέπει την κατάστασή του όχι πλέον απ' έξω, αλλά μέσα από αυτόν τον ίδιο.

Στην κατάσταση αυτή, όπου τα τείχη μιας απροσδιόριστης δυσπιστίας γκρεμίζονται, όπου τα δυσχερή εμπόδια ξεπερνιούνται, προβάλλει ως πρώτη και αμετάθετη προϋπόθεση να αναγνωρίσεις τον πυρήνα της ανθρώπινης υπόστασής του. Πρόκειται για το «μοναχικό του Εγώ». Πρόκειται, για να συνοψίσουμε εν συντομία, για «τον άνθρωπο μέσα στον άνθρωπο» (1949, 140). Αυτός ο άνθρωπος πρέπει, όπως λέει σε μια άλλη επισήμανσή του, να φθάσει αρχικά σε «απόλυτη κατάφαση» (σελ. 153), όπου η λέξη «απόλυτη» πρέπει να ληφθεί με όλη της τη βαρύτητα, χωρίς εάν και όμως, όχι ως απλή έκφραση συμπάθειας, αλλά ως ανεπιφύλακτη αναγνώριση του δικαιώματος του άλλου ανθρώπου να απαιτεί την ευτυχία και την πλήρωση της ζωής. Αυτό είναι το έσχατο θρησκευτικό θεμέλιο κάθε Παιδαγωγικής των στερημένων. Αυτό επιβάλλει όμως στον εκπαιδευτικό να παρέμβει ο ίδιος, ως άνθρωπος, στην όλη του ανθρώπινη-υπόσταση που επίσης έχει τραυματιστεί και απαιτεί βοήθεια.

Αλλά αν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται με τον τρόπο αυτό τον άλλο άνθρωπο, μπορεί να διαμορφωθεί κατ' αρχήν μια παιδαγωγική σχέση, εάν και ο εκπαιδευτικός γίνει αποδεκτός από τους άλλους ανθρώπους, από τον «τρόφιμο», αν και θα έπρεπε, λόγω του ελλείμματος αυτής της άκομψης έννοιας, να βρίσκαμε έναν άλλο όρο, και εάν εμπνέει από την πλευρά του εμπιστοσύνη σ' αυτόν. Ο Nohl τονίζει: «Αυτή η θεμελιώδης παιδαγωγική στάση και η απολυτότητα της εμπιστοσύνης του τρό- [12/13] φιμου απέναντι στον εκπαιδευτικό, εξαιτίας της οποίας ο τρόφιμος καταφάσκει απολύτως, χάρη στον εκπαιδευτικό, στο βάθος του προσώπου του, είναι η προϋπόθεση της μοναδικής σχέσης μεταξύ αυτών των δυο» (1949, 153). Είναι η προϋπόθεση, αυτό πρέπει να τονίσουμε, δεν είναι ακόμα η ίδια η σχέση, η οποία στη συνέχεια πρέπει να χτιστεί επάνω σε αυτή την προϋπόθεση.

Αυτό το υπαρκτικό λεπτό στην αναγνώριση του «ανθρώπου στον άνθρωπο» συνιστά το μοναδικό παιδαγωγικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης, όπως την έχει κατανοήσει ο H. Nohl, και την προσδιορίζει με τέτοιο τρόπο που κάθε προσπάθεια να την προσδιορίσεις ακριβέστερα με τα μέσα μιας κοινωνιολογικής θεωρίας θα την κατέστρεφε και πάλι.

Αυτή η σχέση δεν είναι ακόμα αγάπη, εφόσον η αγάπη συμπεριφέρεται επιλεκτικά, εφόσον εκδηλώνεται για ένα συγκεκριμένο άνθρωπο και τον διακρίνει από τους άλλους. Διότι η

απαιτούμενη εδώ αναγνώριση της ανθρώπινης υπόστασης, ακόμα - ακόμα στην πιο φτωχή και αναξιοπαθή της μορφή, πρέπει αρχικά να αντιπαραβληθεί στην αντίσταση μιας αντιπάθειας, ναι, μιας σιχασιάς. Ίσως δεν θα συνιστούσε εδώ μεγάλη απόκλιση να θυμηθούμε το ποίημα του Werfel «Ιησούς και ο Aserweg», που συγκινεί:

Ονόμασα τον εαυτό μου αγάπη και τώρα συμμαζεύτηκα

Αυτό το στραγγάλισμα των φρικτών νόμων

Εσύ, πατέρα μου, εσύ είσαι πατέρας μου,

κάνε με να αγαπώ ακόμα αυτό το σάπιο ον,

κάνε με να δω στο πτώμα την ευσπλαχνία σου!

Υπάρχει λοιπόν αγάπη, εκεί όπου υπάρχει βδέλυγμα; (1915, 92).

Στο ίδιο πνεύμα επιβάλλεται επίσης μια παρεμφερής αυθυπέρβαση για τους κοινωνικούς παιδαγωγούς, τουλάχιστον σε πολλές ακραίες οριακές περιπτώσεις, αν είναι να αναπτυχθεί μια βαθύτατη ανθρώπινη σχέση.

Ό,τι εδώ, σε οριακές περιπτώσεις μιας παιδαγωγικής προσπάθειας, που γίνεται κάτω από τις πιο δυσχερείς σχέσεις, προβάλλει με την πιο μεγάλη σαφήνεια, ρίχνει συνάμα ένα φως στη «Φυσιολογική Παιδαγωγική» και επιτρέπει επίσης εδώ να διαγνώσουμε τις ίδιες προϋποθέσεις, κι όταν ακόμα δεν εμφανίζονται ίσως με την ίδια επιτακτικότητα. Επίσης εδώ η απόλυτη αποδοχή του άλλου ανθρώπου, δηλ. του παιδιού, είναι μια αμετάθετη προϋπόθεση. Στο πλέγμα αυτό, ο ορισμός της παιδαγωγικής σχέσης που προαναφέραμε φανερώνει το ακριβές του νό- [13/14] μα: Η λέξη «πονετική», που διαβάστηκε εύκολα, είναι στην πράξη εντελώς διαφορετική από μία κοσμητική, βοηθητική λέξη. Αποδίδει πολύ περισσότερο την απολυτότητα της παιδαγωγικής θέλησης για βοήθεια, που υπερβαίνει όλα τα λογικά προγράμματα. Και το «για δικό του λογαριασμό» αυτής της αφοσίωσης προσλαμβάνει πρώτη φορά το όλο νόημά του από αυτό στο οποίο αναπέμπει: από την ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού ως εντεταλμένου αντικειμενικών δυνάμεων, με τον τρόπο που αυτές μπορούν να υπάρχουν δι' ενός μόνον, τουτέστι στο πιο απλό σχήμα «κοινωνικοποίησης» του ανθρώπου.

Στο αίτημα που προβάλλει για τον τρόφιμο «να καταφάσκει απόλυτα στο βάθος του προσώπου του» (1949, 153) κοινωνεί ο H. Hohl με αυτό που εκθέτει ο Martin Buber στο «Στοιχεία του διανθρώπινου» ως όρου κάθε γνήσιας συζήτησης, και τα πολύ εντυπωσιακά εκφραστικά μέσα του Buber είναι κατάλληλα να προβάλουν εκ νέου διαυγέστερα αυτό που εννοεί ο Nohl. Επιπλέον θα πρέπει, γεγονός που θα διευκόλυνε μια καλύτερη κατανόηση, να γίνει λεπτομερής διάκριση μεταξύ της γνήσιας συζήτησης που εστιάζει στο βάθος του ανθρώπινου εδώ-Είναι (Dasein) και της ανεύθυνης πολυλογίας και της ρηχής φλυαρίας (συγκρ. Bollnow 1968, 1979). Μόνο για την πρώτη γίνεται εδώ λόγος, όταν ο Buber τονίζει: «Ο ομιλών δεν αποδέχεται κατά κάποιο τρόπο τον παρόντα (τουτέστι δεν αποδέχεται την προσωπική του παροντικότητα) απλά ως αληθινό, τον αποδέχεται ως σύντροφό του, και αυτό σημαίνει: πιστοποιεί, όσο υπάρχει σ' αυτόν πιστοποίηση, αυτό το άλλο Είναι. Η αληθινή αφοσίωση της ύπαρξής του στον άλλο ενέχει αυτή την πιστοποίηση, αυτή την αποδοχή»

(1954, 279, συγκρ. 269). Ο ομιλών πρέπει αρχικά «να δεχτεί ως σύντροφό του» τον άλλο, να τον «αποδεχτεί», όσο εξαρτάται από αυτόν, να τον «πιστοποιήσει». Εδώ συσσωρεύονται αναγκαστικά τα χαρακτηριστικά μιας «απόλυτης κατάφασης» του άλλου ανθρώπου, της αναγνώρισης της θεμελιώδους ανθρώπινης ισοτιμίας.

Αλλά επίσης σημαντική για την κατανόηση της παιδαγωγικής σχέσης είναι η συμπλήρωση ταυτόχρονα του Buber: «Είναι αυτονόητο ότι μια τέτοια πιστοποίηση δε συνιστά σε καμιά περίπτωση και επιδοκιμασία. Αλλά όντας απέναντι στον άλλο μπορώ να τον δεχτώ ως σύντροφο αυθεντικής συζήτησης, να πω σ' αυτόν, ως πρόσωπο, ναι» (1954, 279). Η γνήσια αντιπαράθεση με αυτό, για το οποίο δε συμφωνώ με τον άλλο, καθώς απορρίπτω την γνώμη του και τη συμπεριφορά του, είναι δυνατή μόνο στη βάση αυτής της θεμελιώδους αναγνώρισης. Εδώ είναι η εποχή μάλιστα σε ένα ύστερο χρονικό σημείο (ήταν 1953), κατά την οποί- [14/15] α, χάρη στη φιλοσοφία της ύπαρξης, προβλήθηκε, με όλη της την ακρίβεια, η λεπτή κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης, ο χαρακτήρας της απολυτότητας στην προϋπόθεση της γνήσιας συζήτησης και συνάμα της εκπαίδευσης.

Επίσης η σημασία της εμπιστοσύνης στην υπέρβαση της αρχικής αντίστασης, τονίζεται με έμφαση από τον Buber στο «Διαλέξεις για την εκπαίδευση». «Με τη γλώσσα της εμπιστοσύνης», λέγει εκεί, «περνάει στη θέση εκείνης της αντίστασης κατά της διδαδικασίας της εκπαίδευσης ένα μοναδικό συμβάν: ο τρόφιμος αποδέχεται τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο. Αισθάνεται ότι πρέπει να εμπιστευθεί αυτόν τον άνθρωπο, ότι αυτός ο άνθρωπος δεν κάνει κάποια επαγγελματική δουλειά μαζί του, αλλά συμμετέχει στη ζωή του, ότι αυτός ο άνθρωπος τον πιστοποιεί, πριν θελήσει να τον επηρεάσει» (1959, 68). Και εδώ λοιπόν το ίδιο περιστατικό, όπως και στον Nohl: Η «σφαίρα της εμπιστοσύνης» είναι η προϋπόθεση της επιτυχίας της εκπαίδευσης. Σε αυτή την έμπιστη στάση «αποδέχεται» ο τρόφιμος τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο, διότι αισθάνεται, ότι από την πλευρά του «έχει γίνει αποδεκτός» και αυτός από εκείνον, έχει «πιστοποιηθεί» ως ανθρώπινη υπόσταση. Αλλά σημαντική είναι επίσης η περιοριστική επισήμανση ότι η εμπιστοσύνη δεν συνιστά ακόμα αποδοχή του άλλου, έτσι όπως αυτός είναι στην παρούσα του κατάσταση. «Αυτός (ο δάσκαλος) δεν θα πρέπει να περιμένει ότι εκεί, που υπάρχει εμπιστοσύνη, βασιλεύει και απόλυτη συμφωνία.

Εμπιστοσύνη σημαίνει τομή στην κλειστή πραγματικότητα, ανατίναξη της ειρκτης που περικλείει την ανήσυχη καρδιά, αλλά δε σημαίνει απόλυτη συμφωνία» (1953, 69 κ.εξ.).

Στο πλαίσιο αυτό μου φαίνεται ότι οι εργασίες του Walter Drewer παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από θεωρητική σκοπιά, διότι εδώ, από την άμεση εγγύτητα στην πράξη, και μάλιστα κατά χαρακτηριστικό τρόπο πάλι σε μια οριακή περιοχή, σε αυτή των πνευματικά βαρειά ανάπηρων παιδιών, το πρόβλημα της αναγνώρισης του ανθρώπου, επίσης στις άθλιες μορφές του, ανακύπτει με ιδιαίτερα επείγουσα μορφή. Στις εργασίες του «Τι σημαίνει η αναγνώριση των πνευματικά ανάπηρων παιδιών ως ανθρώπων για την εκπαίδευσή τους» (1979) και «Τι σημαίνει η εισαγωγή του ανθρώπου στην Παιδαγωγική των πνευματικά ανάπηρων για την πνευματικά ανάπηρη Παιδαγωγική» (1980) παρεμβαίνει υπέρ των δικαιωμάτων αυτών των βαριά δοκιμαζόμενων ανθρώπινων ομάδων. Διαμαρτύρεται με πικρό τρόπο που «στην εποχή μας δεν είναι ακόμα αυτονόητο να αποδέχεσαι τον πνευματικά ανάπηρο με όλη την ανθρώπινη υπόστασή του και να του ανοίγεις τις δυνατότητες της [15/16] ζωής του» (1979, 374). Ήδη στη διατύπωση του τίτλου εμφανίζεται το πρόβλημα:

«Αναγνώριση του ανθρώπου» «εισαγωγή του ανθρώπου». Για μια «Εισαγωγή του ανθρώπου στην Παιδαγωγική» έχει ήδη κάνει λόγο ο W. Loch (1963, 79) και «αυτή η κάπως υπερεξειδικευμένη, αλλά και γι' αυτό σοβαρή διατύπωση... έχει γίνει σε αναλογία με κάποιο όρο, που χρησιμοποιείται στην ανθρωπολογική ιατρική για να αποδώσει μια κατεύθυνση που εισήγαγε ο V. v. Weizacker («Εισαγωγή του υποκειμένου στην ιατρική») (1963, 114). Η διατύπωση που ηχεί σχεδόν αυτονόητα στον όρο «Φυσιολογική Παιδαγωγική», πρώτη φορά, όταν μιλάμε για τα όρια της αγωγιμότητας, προσλαμβάνει την πλήρη ακρίβειά της. Και γι' αυτές τις άθλιες υπάρξεις, που είναι αδύνατες πνευματικά σε μεγάλο βαθμό, που βρίσκονται στα όρια της επικοινωνίας, που παρατηρούνται ακόμα και τώρα ως αντικειμενικά ιατρικής εξέτασης και πιστεύεται ότι μπορούν να φροντιστούν και να φυλαχτούν ως «αδιάγνωστοι», θα έπρεπε να επιχειρήσει κανείς την απεγνωσμένη προσπάθεια να τις εντάξει στους ανθρώπους και σε πείσμα κάθε αντίδρασης «να τις εξετάσει, να τους βάλει ετικέτα, να τις αλλάξει και να τις θεραπεύσει». Κατά συνέπεια θα έπρεπε, πέραν από κάθε ιατρική και ψυχολογική αντιμετώπιση, η αναγκαιότητα των οποίων δεν αγνοείται επομένως, να τις γνωρίσει και αναγνωρίσει κανείς ως ανθρώπους, να δημιουργήσει μαζί τους μια ανθρώπινη σχέση δια μέσου μιας «προσωπικής αμοιβαιότητας». Με την έννοια αυτή καλεί ο Dreher σε μια «καθολική Παιδαγωγική» («basale Pädagogik») οποία «δεν αποκλείει κανέναν πλέον άνθρωπο από την εκπαίδευση». Πάλι επομένως βρισκόμαστε στα όρια του ανθρώπινου δυνατού, όπου ο εκπαιδευτικός, αντιμέτωπος συχνά με τις υποχρεώσεις του, δε θα πίστευε ότι αυτή η υπαρξιακή εμβολή στην εκπαίδευση εμφανίζεται στην έσχατη διαφάνειά της.

Ωστόσο πρέπει η θεμελιώδης αναγνώριση του ανθρώπου στον άνθρωπο να μην παραβλέψει ότι η σχέση που δομείται με τον τρόπο αυτό, μπορεί πρώτη φορά να καταστεί παιδαγωγική σχέση, εκεί όπου ο εκπαιδευτικός διατηρεί την υπεροχή και αυτή η υπεροχή τον καθιστά ικανό να βοηθήσει πραγματικά τον άλλο, τον άνθρωπο που χρειάζεται βοήθεια. Αυτή είναι λοιπόν μια, κατ' ανάγκη, μη συμμετρική σχέση. Έτσι ο Nohl μιλάει στην παραπάνω θέση για «σχέση ενός ώριμου ανθρώπου με έναν αναπτυσσόμενο άνθρωπο», όπως και ο Buber, όπου μεταβαίνει από τη γενική συζήτηση στην εκπαίδευση, μιλάει για «υπαρξιακή επικοινωνία μεταξύ ενός όντος (Seiendes) και ενός ικανού να γίνεται (Werden-könnenden)» (1954, 273).

Αλλά και εδώ πιστοποιείται ότι ο εκπαιδευτικός στρέφεται σ' αυτόν [16/17] το συγκεκριμένο άνθρωπο όχι ως αντιπρόσωπος των αντικειμενικών δυνάμεων, ώστε για λογοριασμό τους να διαπλάσει έναν κατάλληλο διάδοχο, αλλά αρχικά για λογαριασμό εκείνου, και εδώ απολήγει η προαναφερθείσα θέση, ότι η αφοσίωση γίνεται «για χάρη του», «ώστε να φτιάξει τη ζωή του και τον τύπο του». Επιπλέον πρέπει να προσεχθεί ο διπλός όρος: αρχικά αυτός φτιάχνει τη «ζωή» του, ώστε να πληρωθεί η επιταγή της ζωής του. Τότε ως δεύτερο, όχι λιγότερο σημαντικό, προκύπτει ότι φτιάχνει «τον τύπο του», δηλ. μπορεί να εκδιπλώνει συμμετρικά τις εσωτερικές του δυνατότητες. Δεν επιτρέπεται να επιχειρεί να τον διαπλάσει σύμφωνα με ένα πρότυπο, που είναι ξένο όσον αφορά τη δική του ουσία, αλλά πρέπει να πασχίζει να διακονήσει την αποκλειστική ιδιοτυπία αυτού του συγκεκριμένου ανθρώπου. Με τη διπλή αυτή έννοια παραμένει ο εκπαιδευτικός, όπως ο Nohl δεν κουραζόταν να τονίζει, συνήγορος του παιδιού.

Και πάλι είναι ωφέλιμο να δούμε συγκριτικά μια ανάλογη άποψη του Buber. Αυτός τονίζει, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ότι ο εκπαιδευτικός «πιστεύει ότι σε κάθε άνθρωπο ενυπάρχει το δικαίωμα με έναν μοναδικό και ιδιότυπα προσωπικό τρόπο. Κανέναν άλλος τρόπος δεν

επιτρέπεται να επιβληθεί σ' αυτό τον άνθρωπο, αλλά ένας άλλος τρόπος, εκείνος του εκπαιδευτικού, επιτρέπεται και οφείλει να αποκαλύψει και να βοηθήσει το δικαίωμα, όπως αυτό εδώ συντελείται, ώστε να εκδιπλωθεί» (1954, 275).

Αν και υπάρχουν διαφορές μεταξύ μιας «Φυσιολογικής Παιδαγωγικής» που ασχολείται με την υγιή εξέλιξη και μιας «Κοινωνικής Παιδαγωγικής», που βοηθητικά παρεμβαίνει σε δύσκολες περιπτώσεις, εξακολουθεί παρ' όλα αυτά να είναι καθοριστικό το γεγονός ότι και στην πιο δύσκολη εργασία κοινωνικής μέριμνας δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι πρόκειται για εκπαιδευτική αποστολή και όχι για θεραπευτική. Εδώ ο Nohl οριοθετείται αποφασιστικά: «Συγκρίνει κανείς τον φροντιστή άνετα με τον γιατρό, και οι πιο σύγχρονες έννοιες είναι κοινωνική διάγνωση και θεραπευτική. Μου φαίνεται όμως ότι αυτή η αναλογία είναι παραπλανητική, τουλάχιστον εάν πρέπει να αποδοθεί το όλο αυτής της εργασίας. Αυτό το όλο δεν θεραπεύεται, αλλά δομείται παιδαγωγικά δηλ. θετικά, και η θεραπευτική ισχύει μόνο για έκτακτα περιστατικά» (1949, 182). Ό,τι εδώ έχει ειπωθεί σε μια ειδική χρονική στιγμή για την ειδική περίπτωση της δημόσιας βοήθειας στους νέους, ισχύει γενικά για κάθε παιδαγωγική βοήθεια ζωής: αυτή είναι κάτι περισσότερο από θεραπεία. Διότι η θεραπεία θέλει να ξεπεράσει μια βλάβη και να παλινорθώσει μια προηγούμενη κατάσταση, εδώ όμως πρόκειται για κά- [17/18] τι περισσότερο, για μια επίδοση «θετικής δημιουργίας», δηλ. για ανύψωση σε μια νέα, προηγούμενως άπιαστη βαθμίδα εξέλιξης. Και αυτό επίσης σημαίνει: για εκπαίδευση.

Και τώρα κάτι τελευταίο: Με αυτή τη σχέση εμπιστοσύνης, που δομείται δια της αμοιβαίας «αποδοχής», προσφέρεται η δυνατότητα, επάνω στην οποία μπορεί να δομηθεί σαν κάτι επακόλουθο η αυθεντική παιδαγωγική σχέση. Ο Nohl χρησιμοποιεί τον όρο «παιδαγωγική σχέση» και «παιδαγωγική κοινωνία», που την αποδίδει ως εξής: «Η παιδαγωγική κοινωνία συνέχεται από δυο δυνάμεις την αγάπη και την αυθεντία, ή, από την πλευρά των παιδιών θεωρούμενη, την αγάπη και την υπακοή» (1957, 174), και συμπληρωματικά προσθέτει: «Αυτή η σχέση έχει τη δική της βεβαιότητα, και μια σειρά από τα πιο ωραία συναισθήματα στηρίζονται σ' αυτήν: σεβασμός, προσοχή, ευσέβεια και ευγνωμοσύνη» (1957, 175 και 1979, 591).

Ακόμα μια φορά βοηθάει στην κατανόηση να ανατρέξουμε στην ιστορία αυτών των ορισμών του Nohl. Διότι και εδώ φαίνεται πως έχει προσδιοριστεί σε μεγάλο βαθμό ο κόσμος των σκέψεων του από τις πρωταρχές της Ιένας (Bollnow 1979). Ήδη στο δοκίμιό του το 1914 για «τη σχέση των γενεών στην Παιδαγωγική», το οποίο ο εκδότης της «Νέας συλλογής», με την ευκαιρία των 100 γενεθλίων, πολύ σωστά επανέφερε και πάλι στο προσκήνιο, αντιπαρατίθεται ο Nohl, παρά τη θετική αποτίμηση, στη μονόπλευρη κατεύθυνση του κινήματος χειραφέτησης των νέων και τονίζει στο πνεύμα της οποίας τότε πόλωσης της σκέψης του: «Η ίδια η κουλτούρα των νέων πρέπει να αναγνωρίσει ότι στη χειραφέτησή της από την παλαιότερη γενιά παραιτείται από ένα βαθύτατο λεπτό της ζωής της», το οποίο στηρίζεται στη «σχέση των γενεών» (1979, 590). Και το ορίζει αυτό ακριβώς λεπτομερέστερα: «Το περιεχόμενό της αποδίδεται με τις έννοιες αυθεντία και υπακοή» (1979, 590). Εδώ κατά συνέπεια, έστω ακόμα χωρίς την εννοιολογική αποκρυστάλλωση και χωρίς το ερώτημα για τις αναγκαίες προϋποθέσεις, δηλώνεται η σχέση ως αυτή των γενεών. Μια δεκαετία αργότερα συμπεριλαμβάνει αυτή τη σκέψη σε μία από τις διαλέξεις για την Κοινωνική Παιδαγωγική: «Δεν μπορώ εδώ να αναλύσω αυτή τη σχέση λεπτομερώς - αγάπη

και στάση από τη μια πλευρά, εμπιστοσύνη, προσοχή και ένα συναίσθημα προσωπικής ανάγκης, μια έσχατη βούληση για τους άλλους-: αποτέλεσμά της είναι ο δεσμός του τροφίμου με τον εκπαιδευτικό» (1949, 153). Και αυτή η θέση ενσωματώνεται τελικά το 1933 με την προαναφερθείσα μορφή στη «Θεωρία της αγωγής».

Η διαφορά μεταξύ των απόψεων είναι σαφής: Όπου μονόπλευρα ο [18/19] Nohl τόνιζε, σε αντιπαράθεση με το κίνημα των νέων, την παραμελημένη απ' αυτό σχέση αυθεντίας και υπακοής, προστέθηκε αργότερα ως στοιχείο-πόλος η αγάπη: «Αγάπη και αυθεντία», «αγάπη και υπακοή». Αλλά είναι εντυπωσιακό, πόσο έντονα υπεισέρχεται στην τελική αντίληψη της στιγμής της θέλησης, πόσο έντονα ορίζεται η παιδαγωγική σχέση ως μια σχέση θέλησης. Ήδη στο προηγούμενο δοκίμιο χαρακτηρίζει τη σχέση ως την «ελεύθερη πρόσληψη της αναπτυσσόμενης θέλησης στην προσωπική θέληση», όπου ως αποφασιστική διαφορά προβάλλει, «ότι αυτή η υπακοή δεν είναι εξωτερική υποταγή, αλλά αυθόρμητη επιλογή, έκφραση μιας εσωτερικής σχέσης ευχαρίστησης και θέλησης (1979, 591).

Εφόσον αυτή η σκέψη συμπληρώνεται στην «Θεωρία της αγωγής», με την εκδοχή της αγάπης ως του άλλου πόλου και σαν ένα μέλος, κοντά σε άλλα, ενσωματώνεται σε μια ευρύτερη ενότητα, προκαλεί εντύπωση, πως η σκέψη περί διάπλασης της θέλησης, που στηρίζεται στην ελεύθερη υπακοή, η οποία από την πλευρά της προέκυψε σε μια ορισμένη κατάσταση, δηλ. σε αντιπαράθεση με την απαίτηση του κινήματος των νέων για αυτονομία, δύο δεκαετίας αργότερα και μάλιστα τελικά και από πλευράς ηχητικής, προσλήφθηκε από τη συστηματική παράσταση». Και εδώ αναφέρεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο: «Υπακοή δεν σημαίνει να πράττεις κάτι από φόβο ή να ακολουθείς τυφλά, αλλά σημαίνει ελεύθερη αποδοχή της θέλησης του ώριμου από την προσωπική θέληση και αυθόρμητη υποταγή ως έκφραση μιας εσωτερικής σχέσης θεληματικής, που στηρίζεται σε μια πειστική αφοσίωση στην επίκληση της ανώτερης ζωής, η οποία αντιπροσωπεύεται από τον εκπαιδευτικό» (1957, 175). Γι' αυτό τον ορισμό της αυτόβουλης σχέσης στην εκπαίδευση μπορεί κανείς να φιλονικεί, αλλά είναι φανερό ότι σ' αυτούς τους όρους δεν έχουμε αναδιατυπώσεις της παιδαγωγικής σχέσης, που τις θέτουμε κατά βούληση σε μια σειρά και εννοιολογικά μένουν αδιευκρίνιστες, όπως θα μπορούσε να διαπιστωθεί σε ορισμένες περιγραφές δευτερογενούς βιβλιογραφίας, αλλά μια καθαρά ορισμένη λειτουργική σχέση, που ως τέτοια, φυσικά, μπορεί και πρέπει να συζητηθεί.