

Πρόλογος της δεύτερης έκδοσης στη γερμανική γλώσσα

Αυτή η εργασία ήταν αρχικά μια διασμένη σύνοψη των διαφόρων παιδαγωγικών εργασιών μου, προορισμένη για τον Ιάπωνα αναγνώστη και θα χρησίμευε μόνο σε βάση για τη μετάφραση στην ιαπωνική γλώσσα. Για τούτο και προσπάθησα να συνοψίσω τις βασικές σκέψεις καθενός συγγράμματός 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 ήδελα να αναφερθώ με ακρίβεια, είναι δικαιολογημένο από τη φύση αυτής της εργασίας. Όμως 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 σύνοψη διατηρεί και γι' αυτόν την αξία της, αφού εδώ γίνεται εμφανής από την άποψη της ανθρωπολογικής δειώρησης η εσωτερική ενότητα των μέχρι τώρα διεσπαρμένων. Και μια τέτοια εσωτερική ενότητα ελπίζω, ότι μπορώ να δείξω πραγματικά. Αυτό δεν είναι ένα αποστρογγλωμένο σύστημα μιας ανθρωπολογικής παιδαγωγικής, αλλά η σύνοψη 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, συνηγορούσαν 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 μάθητών και συνεργατών μου, που σχετίζονται με τον εδώ αναπτυσσόμενο κύκλο ιδεών και που έπαιξαν ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωσή 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 ελήφθησαν υπόψη, μόνο όσο αυτές κριδθηκαν 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 ριξουμε 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 αντικείμενό μας. Το δεδομένο σημείο αφετηρίας βρισκείται στη φιλοσοφία της ζωής στο τέλος του 19ου και στην αρχή του 20ου αιώνα. Παρατηρούμε στη γερμανική ιστορία του πνεύματος επανειλημμένα το γεγονός, η νέα γενιά να αντιτάσσεται στις στερεοποιημένες μορφές της παιδαγωγικής, 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 ανθρωπινή κίνηση, οι προστάτες 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 ανικανή να καλύψει όλο αυτό το βίωμα. Όλα ήταν συναισθήματα. Έτσι έγινε η ζωή η βασική έννοια για αυτή τη νέα τοποθέτηση. Και μ' αυτό ταυτόχρονα ήταν δεδομένη μια ωρισμένη πανθείστική 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 ο γδόντα 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 περιέβαλε 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-

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

2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Reformpädagogik)

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

Αμέσως κιόλας απ' τα πρόθυρα ο αιώνας μας χαιρετίστηκε με ενθουσιασμό από τη Σουηδέζα παιδαγωγό *Ellen Key* (1849-1926) ως «αιώνας του παιδιού». Πισω 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 αυθόρταστη, αυτόνομη ανδρώπινη μορφή, και ότι η ανθρωπότητα ανόθευτη ακόμα από διαστρεβλωτικές επιρροές ενσαρκώνεται καθάροτα 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 ξεδιπλώμα των δημιουργικών δυναμειών 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 θαιμάζαν 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: «Ολα 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

nuzio, για να ονομάσω μόνο μερικούς, κατέχονταν τουλάχιστο στη νεότητά τους από αυτό το βασικό συναισθήμα της φιλοσοφίας της ζωής. Επίσης η γερμανική νεανική κίνηση, ο “Wandervogel”, με την αποστέρση 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 βρισκείται για πρώτη φορά σε αντίθεση με το σκληρό και σταθερό είναι. Η ζωή είναι κίνηση, σταματάτητα ρέουσα κίνηση. Κάθε στασιμότητα είναι θάνατος. Η ζωή όμως είναι κάτι περισσότερο από γυμνό αδιάκοπο ρεύμα. Είναι δημιουργική κίνηση, που διαρκώς γεννά από το υπέρτατος της το νέο. Το κύριο γνώρισμά της είναι η παραγωγικότητα. Γι' αυτό και δεν μπορεί με το λογικό ποτέ να καταμετρηθεί, μόνο μέσα στο συναισθήμα και στην ενόραση είναι δυνατό να συλλαμβάνεται με τη διαίσθηση. Η ζωή είναι στην ουσία της ανεξχνιάστη. Έτσι αναφέρεται στον «Ζαχαρούστρα» του Nietzsche: «Στα μάτια σου καθρεφτίστηκα νεώτατος, Ζωή! Και τότε ένιωσα να βυθίζομαι σε ανεξχνιάστα βάθη».² Αλλά ανεξχνιάστη είναι αυτή η ζωή όχι μόνο επειδή η κατανόηση δεν μπορεί να εισχωρήσει στο βάθος της, αλλά επειδή ακριβώς δεν έχει κανένα τέτοιο θεμέλιο, αφού αυτή μέσα στη δημιουργικότητά της σταματάτητα σαν πηγή που αναβλύζει, είναι δύναμη που γεννά πάντα νέες μορφές.

Και ο κάθε άνθρωπος νοιώθει πως συμπεριλαμβάνεται σ' αυτήν την ασταμάτητα δημιουργική ζωή, μέγος ο ίδιος αυτής της δημιουργικής δύναμης. Από εδώ προέρχεται και το εκστασιακά εξυψωμένο συναισθήμα 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 απλοξενωμένη, 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 καθέννας απέναντι στο διπλανό του όχι μόνο συμφιλιωμένος, συγχωνευμένος, αλλά Ένα, σαν να σίστηκε το πέπλο της Μάγισ και ανεμίζει τριγύρω σε κουφέλια 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 εκτρώσωπο αυτής της κίνησης.

Αυτή ρυθμίζει τη στάση του καθενός ανθρώπου. Ζητάει τη συμμετοχή σ' αυτή τη μεγάλη, δημιουργική ζωή ανάπτυξη όλων των γόνιμων δυναμειών της. Γι' αυτό και υπάρχει αντίδραση ενάντια στην επικρατούσα ηθική, γιατί οι απαιτήσεις της μόνο εμποδίζουν μια τέτοια ανάπτυξη. Αλλά αυτή η «ανηθικότητα», όπως ο Nietzsche προκλήτικα 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 δυναμειών του. Ο «υπερήθρωπος» του Nietzsche είναι η πιο θαυμάσια μορφή αυτού του ιδώδους της ζωής και ο άνθρωπος «το σχοινί, δεμένο ανάμεσα στο ζώο και στον υπεράνθρωπο».⁴ Η φλόγα είναι το σύμβολο, που πάντα προβάλλεται γι-

τύπερος λαϊκούς κύκλους τη μόρφωση πέρα από τον κύκλο των ονομαζομένων «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 προκειται για τούτο, να εγκαλιόσουν 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 βραϊσκονται κοντά στη ζωή, αντιτασσονται 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 «*Esu*», που αυτονόητα χρησιμοποιούσαν, βοήθησαν πολύ στην υπέρβαση των κοινωνικών αντιθέσεων. Και η πίστη στον αρχέγονο καλό πυρήνα μέσα στον άνθρωπο δεν μπόρουσε ακόμη και στους τρούφιμους των ασύλων και στους καταδικασμένους να βλέπει μια διεφθαρμένη εγκληματική φύση, αλλά συνανθρώπους που υποφέρουν, που ξέφυγαν από το σωστό δρόμο μόνο από ατυχείς συμπτώσεις, και που τους αρμόζει ιδιαίτερο ανθρώπινο πλησίασμα, για να ξαναδηγηθούν διαμέσου φροντισμένης αγωγής πάλι ως ισότιμα μέλη στην ανθρωπινή κοινότητα. Η προνοιακή αγωγή (*Fürsorgeerziehung*) και η εκπαίδευση των εγκληματιών (*Kriminalpädagogik*) έγιναν έτσι το κέντρο βάρους της παιδαγωγικής εργασίας. Το “*Lin-denhof*” 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 σφρίγγου στο παιδί, η απελευθέρωση του από τον περιορισμό των αντικειμενικών δυναμικών. 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 ανεμλγθούν απλά εξωτερικευόμενες, αλλά ότι χρειάζονται γι' αυτό το σκοπό το διάμεσο του πολιτισμού, που έχει ήδη πραγματοποιηθεί. Έτσι έπρεπε να προκύψει από την εσωτερική αναγκαιότητα αυτής της εξέλιξης μια νέα στροφή προς τις αντικειμενικοποιήσεις. Ο *Nohl* διατυπώνει έτσι την αντίθεση ανάμεσα στην ατομική ανέλιξη και στη σύνδεση με τις αντικειμενικοποιήσεις: «Η αυτόνομη παιδαγωγική λύνει αυτή τη διάσταση ως εξής, ότι αν και αυτή αναμφίβολα έχει στο υποκείμενο τον τελικό σκοπό της και η ίδια έχει πάντα να κάνει με τον **άνθρωπο** και την ανθρωπιά του, γνωρίζει όμως ότι η ποιότητα του **υποκειμένου** τότε μόνο

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 «δευτέρα φάση» μια νέα στραμμένη στις αντικειμενικές αξίες πολιτιστική παιδαγωγική.

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

Αυτή η «δευτέρα 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 τη νέας γενιάς διαφάνηκε η δυνατότητα για μια ανανέωση, που να αγκαλιάζει ολόκληρη την εθνική ζωή. Για πρώτη φορά και κάτω απ' αυτή τη συνάρτηση μπόρεσε η παιδαγωγική να κερδίσει μια σταθερή θέση και στα πανεπιστήμια. Από τα τέλη κιόλας του 18ου αιώνα υπήρχαν βέβαια μερικοί καθηγητές της παιδαγωγικής (*Trapp, Herbart, Stoy, Ziller κ.ά.*), αλλά αποτέλούσαν μεμονωμένες περιπτώσεις και επίσης δεν ευρίσκαν 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 βραϊσκονταν 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 ιδιοχαρακτηρίζει κατηγορηματικά τη θέση του σαν μια «φιλοσοφία της ζωής» (“*Philosophie des Lebens*”), τον είχαμε αφήσει κατά μέρος σ' αυτή τη μέχρη τώρα παρουσίαση της φιλοσοφίας της ζωής, γιατί κατέχει μια χαρακτηριστική ιδιαιτερή θέση. Καταλήγει δηλαδή στη φιλοσοφία της ζωής όχι από τη βίαιη αντίδραση ενάντια στις παγιωμένες μορφές, αλλά από την ηρεμότερη σφαίρα της επιστήμης, από τις αναζητήσεις γύρω από τη μεθοδολογική ιδιομορφία των θεωρητικών επιστημών (ένας χαρακτηρισμός, που αυτός για πρώτη φορά εισήγαγε για τις επιστήμες γύρω από τον άνθρωπο τον πολιτισμό και την ιστορία του).¹² Απέναντι στα θετικιστικά ρεύματα του καιρού του, που προσπαθούν να εξυψώσουν τις θεωρητικές επιστήμες στα βαθμίδα των ακριβολογικών επιστημών, που και σήμερα επαναλαμβάνεται με νέα ένταση), ο *Dilthey* αντιπροσωπεύει τη μεθοδολογική αυτοτέλεια των θεωρητικών επιστημών.

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

Αποφασιστική είναι εξάλλου η συμπερισφορά 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 συνειδηση».¹⁴ Η έκφραση ανεβαίνει από τα ανυπνείδτα βάθη της ψυχής και καθώς τα ανασύρει μαζί της στη συνειδηση, ανυψώνεται, διαθροώνεται 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 από τον Nietzsche.

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 συνειδητού σε καθαρή μορφή, είναι μια μη αναστρέψιμη πορεία, γι' αυτό η ανθρώπινη ζωή δεν είναι τυχαίο γίνεσθαι και παρέχεσθαι, αλλά μια προοδευτική εξέλιξη. Αυτά 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 on»¹⁷ σημαίνει λοιπόν όχι μόνο, ότι ο άνθρωπος έχει μια ιστορία, ζει σε μια ιστορία, αλλά με μια βαθύτερη σημασία, ότι με τα ιστορικά του επιτευγμάτων εξελίσσεται παραγωγικά και κατανοείται κάτω από μια διαρκή αύξηση της ουσίας του. Ο άνθρωπος δεν «είναι» τίποτα, αλλά γίνεται μέσα στην ιστορία του. Αυτό είναι το τελικό νόημα της ιστορικής φιλοσοφίας της ζωής του Dilthey.

4. Η πολιτιστική παιδαγωγική (Kulturpädagogik)

Από τη σχολή του Dilthey προέκυψαν στη συνέχεια οι καθοδηγητικές κεφαλές, που μετά το 1918 διορίστηκαν στις κατά μεγάλο μέρος για πρώτη φορά ιδρυμένες έδρες της παιδαγωγικής και καθώρισαν 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 Kerschenshteiner 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 μλήσει για μια παιδαγωγική των θεωρητικών επιστημών, που εκείνη την εποχή αντιπαράχτηκε 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 με αυτήν οι εκπαιδευτικοί της έκαναν την αποφασιστική στροφή που μόλις τώρα αναφέρθηκε, να υποβληθούν, με την εισαγωγή στο αντικειμενικό πολιτισμό, τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να ανεμίξει τις λανθάνουσες εμφυτικές ικανότητές 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 συναισθημάτα του καλλιεργούνται με τέτοιο τρόπο, όπως αυτός μαθαίνει να αφομοιώνει και να καταλαβαίνει τη λογοτεχνία· η ζωή του μορφοποιείται σύμφωνα με το πρότυπο της ιδέωδους 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 παι-

2. Η θεμελίωση της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας από 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 παρουσίαισής 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 ζώηρη συζήτηση, η παρουσίαση του Plessner, που προχωρεί αυστηρά συστηματικά και συχνά γίνεται σχεδόν αφηρημένη, είναι δυσκολότερα προσιτή και γι' αυτό για πρώτη φορά αργότερα μπόρεσε να επικρατήσει.

Κοινή είναι και στα δύο βιβλία η βασική σκέψη, να μελετάται η ουσία του ανθρώπου με την ένταξή 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. 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 καταλιπίστηκε με παρόμοιο τρόπο για μια ακόμη φορά με τη σύγκριση ανθρώπου-ζώου. Μερικά χρόνια ήδη μετά από τη δημοσίευσή των βιβλίων του Scheler και του Plessner που αναφέρθηκαν, το νεοδημοσιευμένο 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 ιστορικο-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 άρχισε, δεν βρήκε πλέον τη σωστή του απήχηση, πρέπει να σχοληθούμε ιδιαίτερα, αν βέβαια επιχειρούμε να επεξεργαστούμε το ερώτημα σχετικά με τη μέθοδο που ταυιάζει στη φιλοσοφική ανθρωπολογία.

Νέα ώθηση βρήκε η φιλοσοφική ανθρωπολογία στους χρόνους μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς τα γερά τραντάγματα πίεξαν 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. Αυτό σημαίνει ότι αυτές, το κάθε φορά

ιδιαίτερο αντικείμενό τους προσπαθούσαν να το εντάξουν μέσα στα πλαίσια «του ανθρώπου στο σύνολό του» (*des "ganzen Menschen"*).¹⁰ Τους κάλυπτε 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 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 αναφέρουμε άμεσα στον Plessner. Αυτός στο δεύτερο έργο του που αναφέρθηκε, θεωρεί τον άνθρωπο όχι πια στη θέση που παίρνει εκείνος σ' ένα από τα πρην 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 ενωσιολογικών 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 προέλευσή τους στις συγκεκριμένες εκφρασμένες ανθρωπίνες ανάγκες, και ότι με αφετηρία αυτές τις ανάγκες και τη λειτουργία που έχουν να εκπληρώσουν στην ανθρωπίνη ζωή, πρέπει να κατανοούνται.

Κάποτε, παλαιότερα, είχε χαρακτηρίσει αυτή την αρχή ως ανθρωπολογική αναγωγή (*anthropologische Reduktion*), όπου συγχρόως μια ορισμένη αναλογία προς την φαινομενολογική αναγωγή του Husserl έπαιξε εσακείμνα κάποιο ρόλο.¹⁴ Στο μεταξύ, αυτή η σχέση, με διάφορους τρόπους, έγινε αποδεκτή, αλλά και παρανοήθηκε και γι' αυτό μου φάνηκε καλό, να

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 αναγιγνυσκόμενες δραστηριότητες στις επιδόσεις ασυνείδητων ορμών ή στην ιδεολογική κριτική (*Ideologiekritik*), που χαρακτηρίζει κοσμοθεωρίες ως γυμνό καθρέφτισμα οικονομικών ενδιαφερόνων. Αυτές οι τάσεις, που είναι πολύ χαρακτηριστικές για την εποχή μας (και που πρέπει μέσα στο σχετικό δικό τους επίσημο πέρα για πέρα να αναγνωριστούν), 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 ανθρωπινων 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, λυοστεύω ή απωθώ – δεν απαιτονίζει την προστάθεια να αναπαράσχει μια προβληματική σ' ένα κατώτερο επίπεδο. Ο όρος υπάρχει πολύ περισσότερο για την πάντοτε προς την πραγματικότητα 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 την πρωταρχική λειτουργία ενός συγκεκριμένου φαινομένου μέσα από τη ζωή του ανθρώπου και με τη δομική συνάφεια που αποκαλύφθηκε να αποκομίζει 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 πρωτύπετα 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 διαδικασία. 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 δημιουργήσει τον πολιτισμό, δεν μπορεί πια να τον ορίζει σύμφωνα με τη θέλησή του. Είναι μάλλον, όπως ο *Plessner* κατηγορηματικά τονίζει «δε-

μένος με τα ίδια του τα δημιουργήματα και σ' αυτά υποτελής».¹⁸ Ο *Michael Landmann* στο βιβλίο του «Ο άνθρωπος ως δημιουργός και δημιουργηματοποιός»¹⁹ έχει μελετήσει με μεγάλη διευσδυτικότητα αυτή τη σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. Για πρώτη φορά μέσα σ' αυτή τη συνάφεια προσφέρεται η «ανάκληση των υπερέ- και εξω-ανθρώπινων αξιώσεων, θερηκευτικών, ηθικών, νομικών, καλλιτεχνικών, επιστημονικών πραγματικότητων στην περιοχή ισχύος δημιουργικής υποκειμενικότητας»²⁰ και με αυτό τον τρόπο ο ανθρωπολογικός προβληματισμός εξ ολοκλήρου, ως συμπερούσα επέκταση της Καντιανής υπερβατικο-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 λουπόν της 'επαναφοράς' φαινομενικά ανεξάρτητων από τον άνθρωπο μεγεθών και θέσεων σε ενδοανθρώπινες λειτουργίες εξασφαλίζει σ' αυτόν ως 'αναγωγική βάση' ("Reduktionsbasis") μια εξαιρετική θέση».²¹ Η επέκταση της Καντιανής εκκίνησης εντοπίζεται στο εξής, ότι πέρα από τη γυμνή επικάλυψη της γνώσης, τίθεται ως βάση η ολότητα των ανθρωπινων 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 υπερβατικο-φιλοσοφική εκκίνηση του *Kant* ακολουθείται φανερά από μια στο εξής συνειδητή φιλοσοφική ανθρωπολογία.

6) Η αρχή-Όργανο (*Das Organon-Prinzip*)

Μπορεί όμως κάποιος να αντιστρέψει επίσης τον τρόπο θέωσης; 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 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 ανθρωπινή φύση» στηρίζεται στο ότι γενικά «τέχνη, επιστήμη και θεσκέα έχουν μεταβληθεί σε μέσα για τη γνώση του κόσμου έτσι ώστε η φιλοσοφία τις κάνει όργανο της», για να χρησιμοποιήσει σε συνέχεια 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, μεταβάλλοντάς τη σε όργανο της».²⁴ Προσπαθεί έτσι, «να συλλάβει την πολιτική μέσα στην ανθρωπινή αναγκαιότητά 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 άνθρωπο, για να καταλάβουμε πώς αυτός από εσωτερική αναγκαιότητα έχει

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 κατά αυτήν εμφανίζονται όψεις, που μόνο στην εμπειρική θεά της «πράξης» της αγωγής μπορούν να γίνουν ορατές... Η παιδαγωγική δεν είναι, εννοείται, κάποιος επιμέρους τομέας μέσα στη συστηματική οικοδομή 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 αντικειμενικοποιήσεών 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 περίγραμμά 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 ανθρωπίνης 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. Αυτό καθιστά αναγκαία μια διεύρυνση της ανθρωπολογικής τοποθέτησης και εδώ υπεισάχεται επομένως η τρίτη και πιο γενική μεθοδολογική αρχή της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, που προστάθησα 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 ανθρωπίνης 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 προστάθεια, από αυτό ξεκινώντας, να επιτύχουμε μια κατανόηση του ανθρώπου στο σύνολό 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 σύνολό της, ώστε αυτό το ιδιαίτερο φαινόμενο, το συνυφασμένο με την ίδια τη ζωή, να κατανοηθεί έτσι σαν βαρυσήμαντος και

και ταυτόχρονα περιεκτική έκφραση, σαν την Αρχή της ανθρωπολογικής ερμηνείας των επιμέρους φαινομένων της ανθρωπίνης ζωής.

Το κλασικό 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 αναπόσπαστη 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, 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 ερής με την κατάντηση 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 λειτουργικότητά τους μέσα στην ανθρωπίνη 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 αυτά, είναι πάντα τα ίδια: 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 αντιλήπτές «ατέλειες» (την έλλειψη φυσικών όπλων, την αδυναμία των αισθήσεων κλπ.) στην συνολική κατανόηση του ανθρώπου έτσι ώστε να εμφανίζονται ταυτόχρονα σαν απαραίτητο αντιστάθμισμα των δημοφιλών 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.

Η, όταν κάποιος αναλογίζεται πώς το όρθιο βάδισμα του ανθρώπου 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 ορθοστάση στη συνέχεια πετυχαίνει μια μεγαλύτερη ορατότητα και μια εντελώς διαφορετική, πιο ελεύθερη και πιο ανεξάρτητη σχέση με το περιβάλλον,³¹ τότε οι συσχετίσεις που προβλήθηκαν εδώ, είναι πάλι τυπικά παραδείγματα ενός ανθρωπολογικού τρόπου θεώρησης.

4. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα

σωστό τρόπο. Ταυτόχρονα, αν εξετασθεί το θέμα με μεγαλύτερη ακρίβεια, φαίνεται ότι συμβαίνει το εξής, ότι δηλ. ένα τέτοιο συναισθημα 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 προσεχόμενη 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 συνολικούς τους αρνούνται την επαφή με το περιβάλλον, παραμένουν απαθεί, και μάλιστα ότι η θνησιμότητα 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 εξάγει 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 εμπιστού 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 ψευδαισθήση, 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 χωρίς τα άγχη μπροστά στο σκοτάδι και το δαιμονικό. Και πρέπει, μια για πάντα, να γινεί αργότερα, αυτό το συναισθημα 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 φτωμένοι 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 ωριμότητας 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 τέτοιου

Όταν θελήσει κάποιος να συλλάβει σωστά την αγωγή μέσα στα πλαίσια της μεγαλύτερης συνάφειας της ανθρώπινης ζωής, τότε αποκτούν μια βαθύτερη σημασία 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 παιδαγωγού, του 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 συναισθηματική 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 ιδιοτήτων, των διαθέσεων και των σχέσεων της συμπαθείας και αντιπαθείας, 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 γίνονται και χωρίς αυτές τις πρωθυμικές περιστάσεις ή εκείνες τις παρακωλυτικές συνθήκες. Πολύ περισσότερο εκφερόνται 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 συναισθημα 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 συναισθημα 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 συναισθημα σιγουριάς είναι απαραίτητο, για να μπορέσει το παιδί να αναπτυχθεί με το

κόσμου, που εμπνέει σιγουριά στο μικρό παιδί, δεν αναιρείται. Αν και αυτός ο «άγιος κόσμος» πρέπει, μάλιστα αναγκαία, κάποτε και να συντριβεί, όμως παραμένει παρ' όλα αυτά σημαντικό -και μάλιστα αποφασιστικά σημαντικό- το ότι το παιδί μπορεί να κάνει τα πρώτα βήματα της ανάπτυξής του μόνο μέσα σε μια τέτοια προστατευτική ατμόσφαιρα: γιατί μόνο σ' αυτή μπορούν να ανελχθούν 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 καθαρά πως είναι για μας γεμάτος βάσανα. Πολύ περισσότερο διατηρούν ακόμη και σήμερα -και μάλιστα σήμερα- ένα ανυπέρβλητο νόημα.⁷

Αν σ' αυτό το σημείο συνοψίσουμε, τότε προκύπτει μια τριπλή διάφρωση της ανθρωπίνης 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 πάντα.
2. Αυτός ο κλειστός κόσμος πρέπει αναγκαστικά κάποτε να συντριβεί και ο άνθρωπος μέσα από συγκλονιστική κρίση βιώνει όλη την ανασφάλεια και την απελτιστική απώλεια της ύπαρξής του.
3. Απ' αυτό προκύπτει η αναγκαιότητα μιας νέας θεμελίωσης της ασφάλειας στη ζωή του, το ξανακέρδιμα 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 υπερηγήσει 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 ξεχωριστά. 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, απλλαγμένη 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 απαίτηση προς τον παιδαγωγό. Γιατί, κυρίως από τον Heidegger, γνωρίζουμε ότι οι ψυχικές διαθέσεις δεν είναι με κανένα τρόπο ένα σσημαντο παιχνίδι στην επιφάνεια της ψυχής, αλλ' ότι,

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 νόημά τους. Αυτές κατευθύνουν από τα πριν τον τρόπο που μ' αυτόν εμείς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα και τις καταστάσεις.⁸

Αυτό ισχύει προπαντός για τη βασική αντίθεση των ευχάριστων και δυσάρεστων, των πρωθητικών και παρακωλυτικών διαθέσεων.⁹ Αυτές δημιουργούν με την πλώσή 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 και συγκεκλιμένο 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 ξεδιπλωμά τους παρορμητικές δυνάμεις, ο άνθρωπος αποτραβιέται τότε εντελώς στον εαυτό του και ζει αδιάφορος και αμέτοχος μια μαράζωμένη 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 ποιμλιότερη επένεργεια 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 επιδόσεις των διαθέσεων. Ο παιδαγωγός πρέπει να στρέψει την προσοχή του στο εξής: να προσπαθήσει να ενισχύσει τις καρποφόρες ψυχικές διαθέσεις και αντίθετα να κρατήσει μακριά τις βλαβερές ή να βοηθήσει στην υπέρβασή τους. Η επίδραση των ψυχικών διαθέσεων ήταν κιόλας 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 σύνολό 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».¹⁰

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 άχραη και μελαγχ-

χολική 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 μαρμαζώνει και πάλλι διαφοροτική 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 καθαρώς 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 τόξα εξ ολοκλήρου στο παρόν και πως δεν έχει ακόμη καμιά στάση απέναντι στο 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, απενίζοντας το μέλλον μ' ένα ευχάριστο συναισθήμα, που θα επιθυμούσα να το χαρακτηρίσω με τον όρο του «αυριανού» (*das Morgendliche*). Αυτό το συναισθήμα είναι ένα χαρούμενο υπαρκτικό 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 διδασκεία, 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 πρόωγα να μαρμαδίει; Απ' αυτό όμως προκύπτει και η σοβαρή υποχρέωση αυτές τις προσδοκίες να τις παίρνουμε στα σοβαρά, 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

«παιδαγωγική σχέση» (*der "pädagogische Bezug"*), που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αγωγή.¹¹ 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 καθαρό 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 απογοητευτούν, όταν αυτό εξελισσεται 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 και αυτό αποκτάει αυτοπεποίθηση.¹² 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 τα δημιουργεί πραγματικά σ' αυτό». Και συνοψίζει: «Η εμπιστοσύνη μπορεί να μεταπλάσει τον άνθρωπο». (*"Der Glaube kann den Menschen umschaffen"*).¹³

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 ανάπτυξή του. Όταν αυτές θεωρεί το παιδί έντιμο, αξιόπιστο δραστήριο κ.ά., τότε ταυτόχρονα ξυπνούν και ισχυροποιούνται σ' αυτό ο 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 αλόγητα επίσης ψεύτης, τεμπέλης, ύπουλος, όπως ο παιδαγωγός κακώς του το είχε υποβάλει.¹⁴

Αυτό θέτει τον παιδαγωγό μπροστά σε μια μεγάλη ευθύνη: Πρέπει να επιφυλάσσεται να παραδίνεται πρόωρα στις υποψίες του, γιατί με αυτή τη γνώμη βλέπεται ταυτόχρονα την εξέλιξη του παιδιού και τη στρέφει προς την κατεύθυνση που υπέδειξε με τις υποψίες του. Πιο σωστά, πρέπει αυτό να μάθει, παρόλες τις απογοητεύσεις του, να ξαναβρίσκει κάθε φορά τη

εμπιστοσύνη του προς το παιδί, γιατί μόνο κάτω από την προστασία αυτής της εμπιστοσύνης μπορεί αυτό να εξελιχθεί θετικά. 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 αποτυγχάνει 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 αποφυγεί 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 επάγγελμά του προϋποθέτει, πρέπει να το επωμίζεται συνειδητά. Ακόμη και στην πιο σωστή παιδαγωγική ενέργεια συμπειριλαμβάνεται σχεδόν πάντοτε η δυνατότητα της αποτυχίας. Ο Nicolai Hartmann τονίζει τελειώς δικαιολογημένα: «Η κάθε εμπιστοσύνη και η κάθε πίστη είναι ένα τόλμημα... ο εμπιστευόμενος αφήνεται στα χέρια εκείνου που εμπιστεύεται, ο ίδιος διακινδυνεύει».¹⁵ Απαιτεί λοιπόν η αγωγή με αυτή την εμπιστοσύνη που πρέπει να προσφέρει 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.

Αυτή η αίτηση δημιουργεί και την ιδιαίτερη δυσκολία του επαγγέλματος του παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός, σχετικά με την προσφορά που ζητούν απ' αυτόν, βρίσκεται διαρκώς με υπερθολικές υποχρεώσεις, και είναι απλά ανδρώπινα κατανητό, όταν πολλοί παιδαγωγοί μετά από πολλές αποτυχίες και απογοητεύσεις παραιτούνται από τις προσπάθειες και κουρασμένοι ακόμη πιο πολύ ασκούν το επάγγελμά τους σαν απλή υπόθεση θουτίνας. Αυτό δεν βλέπεται ίσως πολύ στο μάθημα, αλλά ως αληθινοί παιδαγωγοί είναι

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 ιδίας 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 βαθειά σιγουριά μέσα του και υπομονή, που θεμελιώνεται σ' αυτή.¹⁶ 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 γίνε-ται ανυπόμονος, ιδίως όταν οι μαθητές από αδεξιότητα και ανεπαρκή άσκηση στις εργασίες που τους ανατέθηκαν, δεν τελειώνουν εγκαίρα ή επίση-σαν 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 παλιά τους λάθη. Κινδυνεύει τότε αυτός να καταστρέψει τα πάντα με την οργή του ή συνειδητά να διακόψει τις προσπάθειές 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 ενέργειά του. Μια τέτοια ύστατη υπαρκτική εμπιστοσύνη είναι η απαραίτητη βάση κάθε αγωγής, που χωρίς αυτή, η τελευταία θα 'πεφτε στο κενό χωρίς καμιά ελπίδα. Μόνον όποιος είναι ο ίδιος ασφαλής πάνω σ' αυτή τη βάση, μπορεί και να παιδαγωγεί με το σωστό τρόπο.

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 σοβαρά. Συνήθως αντιμετώπιζονταν 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, υπάχουν σ' αυτή δύο πάντοτε τυπικά επανεμφανιζόμενες βασικές αντιλήψεις για την ουσία της πορείας της αγωγής, που μπορεί κάποιος να τις χαρακτηρίσει συνοπτικά ως θετική και ως αρνητική αγωγή, ως αυτή του «ποιείν» («Machen») και ως αυτή του «αυξέσθαι εάν» («Wachsen-lassen»). Η μια αντιμετώπιζει την αγωγή σύμφωνα με το μόντελο μιας χειρωνακτικής δραστηριότητας: Όπως ο τεχνίτης κατασκευάζει το αντικείμενο του σύμφωνα με ένα δεδομένο υπόδειγμα, έτσι οφείλει επίσης και ο παιδαγωγός να φερόμει 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, αλλά ότι πιο σωστά, ως φυσικό ον που είναι, εξελίσσεται σύμφωνα με μια εσωτερική νομιμότητα και με φορά από μέσα προς τα έξω και ότι η αγωγή δεν θα μπορούσε να κάνει τίποτα καλύτερο, από το να κρατάει μακριά τα εμπόδια και να αφήνει ελεύθερο χώρο σ' αυτή την εξέλιξη. Ο Rousseau πρόωτος 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

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

Είτε όμως αντιμετώπιστηκε το ουσιαστικό 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 «Σχεδιασμά παιδαγωγικών παραδόσεων» του με την επigramματική φράση: «Η βασική έννοια της παιδαγωγικής είναι η επιδεκτικότητα του μαθητή για μόρφωση».¹

Αυτή η αντίληψη είναι σωστή. Χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την ουσία της πορείας της αγωγής. Δεν αρκεί όμως και επιπλέον χρειάζεται μια διάθεση σε ένα αποφασιστικό σημείο· γιατί αυτό, που εμποδίζει την αγωγή και τη διακόπτει, την οδηγεί σε ατυχία ή και σε ολοκληρωτικό ναυάγιο, εμφανίζεται από την πλευρά αυτή ως απλή συμπτωματική διαταραχή προερχόμενη από τα έξω, που ώφειλε κάποιος να είχε αποφύγει και που θαπρεπε 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 εξωμένες βαθεία στην ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης, ότι μέσα τους βρίσκεται έκφραση ένα εντελώς νέο, μέχρι τώρα παραγνωρισμένο στοιχείο της στρώμα της ανθρώπινης ύπαρξης, που αναιρεί τις παραστάσεις μιας σταθερής ανάπτυξης ή εν πάσει περιπτώσει τις σχετικοποιεί σημαντικά. Ασταθή στοιχεία κερδίζουν με το κύλημα της ανθρωπίνης ζωής μια θεμελιώδη σημασία και επομένως προκύπτει ταυτόχρονα η αναγκαιότητα για ασταθείς μορφές και στην αγωγή, που να ανταποκρίνονται σ' αυτά.

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 κλωνισμού, που από πολύ πριν προετοιμαζόταν (έτσι ώστε κιόλας το 19ο αιώνα ο Kierkegaard και ο Nietzsche να μπορούν να θεωρηθούν ως πρόδρομοί της).

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

του όμως έπειτα, στους χρόνους της κατάρευσης 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 τόσο εμπιστοσύνη, στράφηκε προς τον άνθρωπο επικίνδυνος και απειλητικός. Αντί για τη συνείδηση μιας υπαξίας, 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), ξαπλώναται τώρα ένα συνείδημα απογοήτευσης και μιας ύστατης απώλειας. Βαθύ-απύθμενο άγχος και απόγνωση, ένα συνείδημα απόλυτης απουσίας νοήματος χαρακτηρίζουν την αντίληψη της ζωής αυτής της γενιάς.⁴

Ταυτόχρονα βρισκείται 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 συνείδημα της απώλειας του ανθρώπου: «Ποιός λοιπόν, όταν κραυγάζα, με άκουσε από τις τάξεις των αγέλων!»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 υπαξίας σε έναν αντιφατικό κόσμο.

Αυτή η κίνηση, που για είκοσι χρόνια είχε συγκλονίσει τη Γερμανία, επανλήφθηκε έπειτα, όπως είναι γνωστό, κατά τους χρόνους του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου στη Γαλλία, όπου ως επί το πλείστον χαρακτηρίστηκε σαν υπαρξισμός (Existentialismus) στον Sartre, τον Camus και άλλους και μετά το τέλος του πολέμου επέδρασε έντονα για δεύτερη φορά στη Γερμανία. Παρόλο που ο υπαρξισμός ήταν η αντιπροσωπευτική έκφραση αυτού του καιρού, δεν μπορούμε βέβαια να παρακολουθήσουμε εδώ την εξέλιξή του. Επρεπε 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 συνείδημα του άγχους και της απώλειας δεν παραδίνεται εύκολα κάποιος ούτε και προσπαθεί να το αποφύγει, αλλά αντίθετα αντιτάσσεται αποφασιστικά σ' αυτό, συνειδητά αναλαμβάνει και ανταπεξέρχεται εσωτερικά. Τη στιγμή ακριβώς, που όλα έχουν γίνει για τον άνθρωπο αμφίβολα και απειλούν με αφανισμό, και ενώ δεν υπάρχει πια τίποτε, που να μπορούσε απ' αυτό να κρατηθεί, τότε ζει μια ιδιόμορφη «μεταβολή» («*Umschlag*»): Τότε είναι, που βρισκει μέσα στον ίδιο του εαυτό του ένα ύστατο σκλόνητο στήριγμα, που πλέον δεν μπορεί να επαπείλειται από τίποτε το εξωτερικό. Είναι αυτό, που η υπαρξιακή φιλοσοφία, σπριζόμενη στον Kierkegaard, χαρακτηρίζει με τον δικό του ιδιότυπο όρο ως «ύπαρξη» (Existenz).

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

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

Θα μπορούσε κάποιος σ' αυτό το σημείο, κάνοντας ένα απλό συσχετισμό, χωρίς να προχωρεί σε ταύτιση, να φέρει στο νου του τη βουδιστική διδασκαλία. Όταν παραδειγματός χάρη λέγει ο Βούδδας - για να γίνει αναφορά σε μια μόνο από τις αναριθμητές θέσεις - : «Και ό,τι υπάρχει σχετικό με το σώμα, περασμένο, μελλοντικό, παρόν, προσωπικό ή ξένο, βάνασο ή εκλεπτυσμένο, κοινό ή ευγενές, μακρυνό ή κοντινό... Ό,τι υπάρχει επίσης σχετικό με το συναισθημα... 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 χαρακτήρα της στενά συγγενικής.⁷

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

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

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

3. Οι συνέπειες για την Παιδαγωγική

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

Πρώτα απ' όλα κάτι, που αντιπροσωπεύει την πνευματική κίνηση στο σύνολό της περισσότερο απ' 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, γκρεμιστήκαν. Έπρεπε να ληφθεί σαν βάση μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τον άνθρωπο και τη θέση του μέσα στον κόσμο. Έπρεπε να ληφθούν υπόψη όλες οι γνώσεις, που είχαν κατακτήσει η Βιολογία (με τη θεωρία της κληρονομικότητας τούτη τη φορά), η Ψυχολογία καθώς και η Ψυχανάλυση με τα συμπεράσματά της για τα σκοτεινά βάθη της ψυχής και επίσης η Κοινωνιολογία με την κατανόηση της εξάρτησης του ανθρώπου από το κοινωνικό του στρώμα. Όλες αυτές οι γνώσεις έπρεπε τώρα να ληφθούν σαν βάση για μια «φύση» του ανθρώπου, που θέτει στην αγωγή στενά όρια και να γίνει παραδεκτό ένα πρωτόγονο κακό (Ursprüngliches Böse) στον άνθρωπο, που εξωτερικεύεται σε στιγμές επιθετικότητας. Έπρεπε τώρα με πολύ μεγαλύτερη μετριοφροσύνη να γίνεται λόγος για τις δυνατότητες της αγωγής.

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

Αλλά πέρα απ' αυτή τη γενική επίδραση, που ασκούν σκοτεινές πλερές 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 παραγνωριστή. Όταν κάποιος ξεκινάει από την ύπαρξη με την αυστηρή έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας, εκείνο τον εσώτατο πυρήνα στον άνθρωπο, που πάνττε μόνο προς στιγμήν φωτίζεται και μεσ' στη στιγμή πάλι εξαφανίζεται, εμπορούσε η αγωγή να εμφανιστεί ως κάτι το εντελώς αδύνατο και επομένως η παραμικρή προσπάθεια γι' αυτήν χωρίς κανένα νόημα, τουλάχιστον εφσον αντιλαμβάνεται κάποιος την αγωγή με την έννοια μιας σταθερής προδευτικής 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 ασταθεί που με κανένα τρόπο δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως απλές εξωτερικ διαταραχές, υπηρετούν όμως μέσα σ' αυτή μια βαρυσήμαντη, θετικά αξιολογόμενη λειτουργία, και ότι επομένως αντιστοιχούν σε επίσης σταθερές 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 «προτροπή» (Ermahnung), που γλιτώνει τον άνθρωπο από τον κίνδυνο της ολισθήσης, η «συνάντηση» (Begegnung), που είναι με μοιραίο τρόπο αποφασιστική για ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή και πολλά άλλα. Σε όλα αυτές τις περιπτώσεις πρόκειται για υπαρξιακές εμπειρίες με την πραγματική σημασία της λέξης, που ξαφνικά και συγκλονιστικά αδράχουν την ανθρώπινη ζωή απειλητικά, με την έννοια της ιδιαίτερης υπαρξιακής εμπειρίας καταφέρονται κατά του ανθρώπου και του, παρόλα αυτά, έχουν μια αποφασιστική σημασία για ολόκληρη τη ζωή, όταν ο άνθρωπος κυριολεκτικα παραδίνεται σ' αυτές. Στην ανακάλυψη αυτών των σταθμών μορφών τ αγωγής (die unstetigen Formen der Erziehung) σε αντιπαράθεση με τη παράσταση μιας σταθερά προοδευτικής μόρφωσης έγκειται το αληθινό κέ

δος της υπαρξιακής φιλοσοφίας για την Παιδαγωγική. Αυτές οι μορφές ασφαλώς πρωύτερα δεν ήταν άγνωστες, αλλά δεν είχαν αναγνωριστεί στη βαθύτερη σημασία τους και για πρώτη φορά η υπαρξιακή φιλοσοφία προσφέρει 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 υπαρκτής και εδώ με τον όρο της συνάντησης και τούτο μας δίνει το δικαίωμα να τα θεωρούμε και τα δύο ενιαία.

Αρχικά, πράγματι στο θερηκευτικό τομέα αυτή η λέξη πήρε τη νέα βαρύτητά της. Εκεί που προηγουμένως, ακόμη ίσως με κάποια γενικότητα, γινόταν λόγος για ένα «θερηκευτικό 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 διάχτο συναισθημα μακαριότητα, 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,

το σχετικό με το «αρχαϊκό άγαλμα του Απόλλωνα» ("Archaischer Tor Apollon"). Ταραγμένος από την αποκρουστική ομορφιά του καλλιτεχνήματος ο ποιητής αναφώνησε: «Δεν υπάρχει καμιά θέση που να μη σε βλέπει. Πρέπει να αλλάξεις τη ζωή σου».¹² Το έργο προσβάλλει τον άνθρωπο με τη αξίωση του απόλυτου, που εξαιτίας της εκείνος συγκλονίζεται στον εσωτικό του 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 πραγματοποιήση γνωριμίας με έναν άλλο άνθρωπο ή ένα έργο τέχνης ως συνάντηση με την πλήρη, βαρυσταμνή έννοια, που έχει αποκτήσει τώρα η λέξη. Αντίθετα, υπάρχουν ορισμένες, σπάνιες, μοιραίες εμπειρίες, που εισβάλλουν στη ζωή του ανθρώπου διακόπτοντας τη μέχρι τότε πορεία της με τρόπο αφινίδιο, 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» ("unstetig Formen") με την έννοια ότι διακόπτουν αφινίδια, με τρόπο βίαιο, την κατατά αλλά σταθερή πορεία της ζωής και της δίνουν μια νέα κατεύθυνση. Είναι υπαρξιακά γεγονότα με την αυστηρή έννοια της υπαρξιακής φιλοσοφίας που σ' αυτές τις περιπτώσεις παρεμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου και μπορούμε επομένως να χρησιμοποιήσουμε την κατανόηση της ανθρώπινης ζωής, έτσι όπως την επεξεργάστηκε η υπαρξιακή φιλοσοφία, για να συλλάβουμε κατ' αναλογία και τη συνάντηση στην ουσία της.

Ο άνθρωπος σε τέτοιες συναντήσεις τίθεται σε δοκιμασία ως τον εσωτικό πυρήνα του. Κατ' αυτές κρίνεται, τι είναι γνήσιο σ' αυτόν και τι όχι. Δίκαια επομένως ο Guardini, που σχετικά νωρίς έστρεψε την προσοχή του στη σπουδαιότητα της έννοιας της συνάντησης, δίνει σ' αυτό το σημείο ιδιαίτερη σημασία στο γνώρισμα της κρίσης και της δοκιμασίας.¹³ Κατά βάθος όμως δεν είναι και εντελώς σωστό όταν λέμε, ότι ο άνθρωπος «δοκιμάζεται» ("bewährt") στη συνάντηση. Αρχικά δεν είναι ο ίδιος ο εσωτικός πυρήνας αυτού που, η υπαρκτή του με τη φιλοσοφική έννοια, διαμορφώνεται και για πρώτη φορά κατά το γεγονός της συνάντησης και γι' αυτό ακριβώς η συνάντηση αποκτά την αποφασιστική της σημασία για την αυτοπραγμάτωσή 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 περιπτωση, αναμιγνύεται πάντα 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 σπουδαιότητα σημασία και για την αγωγή. Σ' αυτό το σημείο δεν θα αναφερθούμε ξανά στη συνάντηση

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, συμπιεραζόμενα είναι ήδη στις μέχει 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). Αυτό οδηγεί, αν κάποιος πάει στα σοβαρά αυτές τις σκέψεις, σε μια ριζική διορθωση της μέχει τώρα αντιμετώπισης του μαθημάτος. Θα προσπαθήσουμε αρχικά να υποδηλώσουμε σύντομα αυτή τη μέχει 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 δημιουργήσε ο άνθρωπος, γιατί, αν κάποιος συλλάβει με ικανοποιητική οξύτητα τον όρο της συνάντησης, αντιλαμβάνεται ότι μόνο σ' αυτές τίθεται πρόβλημα σχετικό με τη συνάντηση.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια μπορεί κάποιος να προσδιορίσει το σκοπό της αγωγής με την έννοια της μόρφωσης (Bildung). Έτσι όπως αυτή η έννοια διαμορφώθηκε κατά τους χρόνους των Γερμανών κλασικών, με τον Herder, Goethe, Humboldt κ.ά. και επιδρά μέχει σήμερα, κατανοεί κάποιος τη σταθερή και αρμονική αναδιπλωση όλων των δυνάμεων που βρίσκονται μέσα στον άνθρωπο και των ικανοτήτων του. Αυτή η πολύπλευρη αρμονική αναδιπλωση (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 δημιουργήσε το ανθρώπινο πνεύμα και να αφομοιωθεί. Αναγκαστικά η μόρφωση στοχεύει όσο το δυνατό προς την πολυπλευρότητα (Vielseitigkeit) και τη σφαιρικότητα (Abrundung).

Σε αντίθεση προς αυτά, με την έννοια της συνάντησης υπεισέρχεται κάτι το εντελώς νέο, δηλ. η υπαρξιακή προσοπτική. Όλη η μόρφωση εμφανίζεται από αυτή τη σκοπιά ως κάτι το μη δεσμευτικό, το εντελώς παιδιάστικο. Για πρώτη φορά με τη συνάντηση γίνεται διείσδυση στην περιοχή του μη δεσμευτικού. Για πρώτη φορά κατ' αυτή, κερδίζεται μια σχέση απόλυτη, που συλλαμβάνει το αντικείμενο στο σύνολο των αξιώσεών του και που συγκλονίζει κατάβαθα τον άνθρωπο. Γιατί, όταν πρόκειται για τη συνάντηση, τότε αλλάζει αμέσως ολόκληρη η σχέση προς τον κόσμο του πνεύματος. Όσα μέχει 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 μια αποκλείει τις άλλες. Δεν μπορεί κάποιος με την ίδια ένταση να αγαπά τον Goethe και τον Hölderlin. Η συνάντηση εξαναγκάζει οπωσδήποτε τον άνθρωπο να διαλέξει ανάμεσα στις δυνατότητες και να αποφασίσει υπέρ της μιας και κατά της άλλης. Ο

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

Μια αγωγή που παίρνει στα σοβαρά την απροσολή της πρέπει επομένως να καθοδηγεί τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο προς μια τέτοια απόφρασιτική 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 προτάξη 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 όλους τους τομείς 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 ταράζει τον άνθρωπο στον εσώτατο πυρήνα του και που τον εξαναγκάζει να αλλάξει ολόκληρη τη ζωή του.

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

6. Η κρίσιμη κατάσταση και η νέα αρχή

1. Η κρίσιμη κατάσταση

Μια άλλη «ασταθής μορφή», που τη βαθύτερη κατανόησή 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 υπερ-ατομική ζωή των ανθρωπίνων 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 διά μέσου μιας υπέρτατης προσπάθειας. Τότε ο άνθρωπος ξελαφρυνμένος ανακουφίζεται σε μια ξανακερδισμένη ζωή. Μπορεί ν' αρχίσει μια νέα ζωή με πιο ξεκάρφωτη και πιο αποκαθαρωμένη μορφή.

Τέτοιες κρίσεις είναι φυσικά γνωστές στον άνθρωπο, αλλά αντιμετωπίζονται ως επί το πλείστον σαν λυπηρά επεισόδια, που ταράσσουν μάλλον τη ζωή με έναν επικίνδυνο τρόπο ή τη θέτουν εξ ολοκλήρου σε κίνδυνο όμως σαν τέτοιες διαταραχές θεωρούνται και περιπτώσεις που δεν ανήκουν αναγκαστικά στη ζωή, που, πιο σωστά, 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 αποφευχθεί η κατάσταση, σε λίγο πάλι να παραμερίζονται. Η ανθρωπολογική θεώρηση πρέπει και εδώ να αντιτρέψει το ερώτημα και να ρωτήσει, αν ίσως οι κρίσιμες καταστάσεις ανήκουν αναγκαστικά στην ανθρώπινη ζωή και έχουν μέσα τους μια εντελώς ορισμένη λειτουργία να εκπληρωθούν. 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

ερώτημα στην υπαρξιακή φιλοσοφία: γιατί η έννοια της ύπαρξης, που εξαρτάται σ' αυτή, μπορεί να οριστεί και προς αυτή την κατεύθυνση, ότι δηλαδή ο άνθρωπος σε κάθε στιγμή, όσο υπάρχει, ζει μια κρίση. Αν αυτό φαίνεται πως είναι, με την οξύτητα μιας τέτοιας διατύπωσης, υπερβολικό, και υπάρχουν χρονικά διαστήματα ομαλής ανάπτυξης ανάμεσα στις κρίσιμους τομείς, τότε μένει χωρίς άλλο η υπόθεση ότι οι κρίσιμες καταστάσεις και που αναγκαστικά στη ζωή με πολυσημαντική λειτουργικότητα.

Τότε ο ισχυρισμός θα πρέπει να σημαίνει ότι η παράσταση μιας οργάνωσης σύμφωνα με την ανθρωπινή ζωή, γιατί, πιο σωστά, ο άνθρωπος μόνο με το πέρασμα διά μέσου 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 κατάσταση, υπεύθυνη γι' αυτόν τον ίδιο απέναντι σ' όλες τις επιδράσεις, πρώτη φορά μ' αυτό τον τρόπο γίνεται πραγματικά ήθικον και επεταιυτική η πορεία δεν μπορεί να συμβεί με ένα μοναδικό βήμα, γι' αυτό μπορούμε 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 αναγκαστικά 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 μέσου αυτών ωριμαζόμαστε. Δεν υπάρχουν όμως μόνο κρίσεις ενταγμένες ορισμένα στάδια ηλικίας, που ύστερα υπερβαίνονται, αλλά και κρίσεις πιο διαφορετικών μορφών, που μπορούν να επέλθουν σε διαφορετικούς στιγμές στον άνθρωπο κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του. Η ζωή ανθρώπου απειλείται εξ ολοκλήρου, συνεχώς, από κρίσιμες καταστάσεις.

Εάν όμως οι κρίσιμες καταστάσεις ανήκουν κατ' αυτό τον τρόπο 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 οδηγήσει αυτούς συνειδητά σε κρίση εν όψει της θεραπευτικής της δράσης; Πρέπει με κατηγορηματικότητα να απαιτούμε αρνητικά σ' αυτή την ερώτηση. Κρίση σημαίνει πάντοτε μια διαδικασία, που μπορεί να αποβεί επίσης σε κακό και κανείς παιδαγωγός επιτρέπεται να έχει την αξίωση να την εξουσιάζει ο ίδιος την ευθύνη για τέτοια διακινδύνευση. Δεν μπορεί να την εξουσιάζει και επομένως δεν πρέπει και να την επιδιώκει εσκεμμένα. Κάθε κρίση παραμένει μοιρασμένη στα ανυπέβλητα όριά της.

Είναι όμως κάτι εντελώς διαφορετικό, όταν η κρίση παρουσιάζεται 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 δύσκατασταση της ζωής. Για να μπορέσει όμως να ενεργήσει έτσι, απαιτείται μια βαθύτερη κατανόηση της ουσίας και της ζωτικής σημασίας της κρίσης.

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, αλλά, 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 πλανηδρόμησης, εξετάζοντας κριτικά την εκφυλισμένη του ύπαρξη, προς την αφεγδίασστη καθαρή του ουσία.

3. Η κριτική του πολιτισμού (Die Kulturkritik)

Τα παραπάνω διαπιστώνονται σε μεγάλο βαθμό πιο καθαρά με την 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 άκαμπο 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 παραγνωριστεί στην ουσία της· γιατί ο αγώνας της ενάντια στις σταθερές μορφές στρεφόταν όχι ενάντια στον πολιτισμό εξ ολοκλήρου, αλλά μόνον ενάντια σ' ένα εκφυλισμένο πολιτισμό και πάσχιζε για ένα νέο, γνήσιο και ζωντανό πολιτισμό.⁴

Και αυτό σχετίζεται πάλι με το πρόβλημά 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 στις

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 περιεχόμενο της επιστήμης της αγωγής (Erziehungswissenschaft) φτάνει πολύ πιο μακριά απ' ό,τι η 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 ξερνούν 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 συναισθημα μιας νέας αρχής (das Gefühl eines neuen Anfangs). Γι' αυτό και παραστάσεις μυθικές μιλούν μ' ένα βαθύτερο νόημα για ξαναγέννημα του ανθρώπου. Ολόκληρη η ανθρωπινή 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 προσχεδί 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» (‘‘Uneingentlichkeit’’) 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 βοήθειά 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 συναισθάνεται το ξεγλιστρημά του και γι' αυτό τρομάζει και εντίνει 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 παιδαγωγικά μέτρα, που πρέπει να συλλάβουμε σωστά τη λειτουργία τους. Επειδή η γενικά από την εξέλιξη διακόπτεται διαρκώς από αρνήσεις και πλάνες ή γενικά από ανθρώπινη αδυναμία και παίρνει στραβό δρόμο, έχει ανάγκη ολοένα από

πηγαιό και εκεί αυτή πρέπει να ξεκινάει πάλι απ' την αρχή. Αυτή η πηγαίότητα 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 κύκλος εκφυλισμένο και αλλοτριωμένο κόσμο, που μέσα του ο άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει την πηγαίότητά του, με κριτική βασικά ανάλυση. Η ανανέωση και το ξανάνιωμα του πολιτισμού δόθηκε επομένως στον άνθρωπο ως χρέος, που απέναντί 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 πηγαίότητα 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 και 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' ακούεις) ηλικιωμένο στον κόσμο και πρέπει να εξελιχτεί για πρώτη φορά στην περίοδο της νεότητάς του. Πρέπει πρώτα δια μέσου όλων των μορφών που παρέλαβε, να διεισδύσει στην πηγαίότητα της ζωής του. Αυτό είναι μια διαδικασία με τομές προς την πηγαίότητα (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 πηγαίότητάς του. Ο K. Giel στην «Ανθρωπολογική Διδακτική» του⁵ έχει πολύ πειστικά παρουσιάσει πως το παιδί βρίσκεται αρχικά σε μια ενασχόληση με τα αντικείμενα σχετικά με τη χρήση τους, σ' ένα πολύ επιφανειακά κατανοούμενο κόσμο. Γνωρίζει να χειρίζεται τα πράγματα και να τα χρησιμοποιεί με κατάλληλο τρόπο. Αλλά δεν βλέπει αληθινά τα αντικείμενα. Δεν φτάνει καν σ' αυτό, που, σύμφωνα με την ευρεία αντίληψη, ώφειλε να βρισκείται στην αρχή, δηλαδή στο «όραν», στο εντελώς απροκάλυπτα «θεάσθαι», γιατί αυτό σχεδόν πάντοτε παραλείπεται στην καθημερινή ενασχόληση. Ο άνθρωπος δεν χρειάζεται σε πρώτη φάση καθόλου να προσβλέπει με ακριβή βλεπήματα τα αντικείμενα, όπως ο Gehlen πραγματεύτηκε με μεγάλη οξύδερκεια, από ορισμένες λειτουργίες ασημαντες, για παράδειγμα από ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα ή από μια χαρακτηριστική σύντηξη.⁶ Αυτά είναι όμως για παράδειγμα οι χειρολαβές, που λένε σε κάποιον πως 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.

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, πια σωστά, μια πολύ επιπόλαια προσέγγιση διαμέσου της καθημερινής ενασχόλησης. Για να επιτευχθεί η καθαρή, απροκάλυπτη θεώρηση που συλλαμβάνει τα πράγματα στην ανυπόκριτη όψη τους, χρειάζεται πρώτα μια τομή διαμέσου αυτού του στρώματος της συμβατικής συνήθειας. Αυτό συμβαίνει στον άνθρωπο σε σπάνιες ευνοϊκές στιγμές. Τότε, το βλέμμα ελευθερώνεται από τη δέσμευση στα σήμαντα χαρακτηριστικά που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και προσφέρεται ελεύθερο στο πλήθος των ποιητών 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, αποστώντας τα παιδιά από τον περιορισμό της πρακτικής ενασχόλησης και οδηγώντας τα προς τα κει, δηλαδή προς την καθαρή θεώρηση, επαναφέροντάς 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 καταπιανόμεστε 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 παρμένει απρόσιτο στο ζώο, «έχει τη σημασία μιας εποχής (epoché)». 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 παιδικότητά τους, επαναφέροντάς τα από τον παλιό τρόπο σκέψης της συνηθισμένης τους ύπαρξης (aus der Altklugheit 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

7. Η υπέρβαση του υπαξισμού

1. Η αναγκαιότητα μιας υπέρβασης του υπαξισμού

Η εικόνα που σχημάτισε η υπαρξιακή φιλοσοφία για την ανθρώπινη παρουσία ήταν τόσο απελπιστικά σκυθρωπή ώστε, εκ των προτέρων, η αγωγή θα ήταν αδύνατη, εάν εκείνη πράγματι έλεγε και την τελευταία λέξη. Πάντοτε, μόνο σε στιγμές αληθινής υπαξής 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, σίωπηρά έχουμε κιόλας μετριάσει αρκετά την αρχική οξύτητα της υπαρξιακής φιλοσοφίας. Η συνάντηση έγινε κατανότη όχι μόνο ως στιγμιαίος συγκλονισμός (die augenblickliche Erschütterung), που καταστρέφει τη μέχρι τότε σιγουριά της ζωής, αλλά ταυτόχρονα ως το ξάνοιγμα 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 μια νέα αρχή (neuer Anfang), στο στρώξιμο αυτό μέσα στην άβυσσο που γκρεμίζει κάθε προηγούμενο στήριγμα, είχαμε κιόλας στερώσει τη νέα αρχή (Neubeginn), που οδηγεί σ' ένα καλύτερο μέλλον. Η δυνατότητα μιας τέτοιας νέας αρχής συνδέθηκε ως αυτονοήτη προϋπόθεση. Και είναι πράγματι αυτό μια εμπειρία που τη ζουν οι άνθρωποι, το ότι ξαναγίνονται ευτυχημένοι μετά από τόσες δυσκολίες, που εμφανίζονται σαν αδιέξοδα. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επιμεινουμε, για να θεωρήσουμε από πιο κοντά αυτή τη θεική 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 πρώτο-κή φιλοσοφία δεν πρέπει να συλλαμβάνεται αλλά ως άμεση έκφραση ενός υπερδύναμο άγχους για τον κόσμο, που κάτω από την επίδραση του ο άνθρωπος αφήνεται να υποφέρει παθητικά μπροστά σ' ένα κόσμο που έχασε το νόημά του, *αλλά* 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 άν-

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 μέσα τους». ¹⁰ Για πρώτη φορά κάτω απ' αυτή τη συνάρτηση αποκτά η Διδακτική το ύψιστο νόημά της, σαν τη δύναμη, που ξαναγιάνει τον άνθρωπο.

Δεν ξαναγιάνει 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 μαθητήματος, αλλά παντού όπου βρισκείται 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 άδειοι». ¹¹ Πρώτα απ' όλα η γλώσσα μας κατάντησε κενή κουβέντα. «Οι λέξεις μας, τα λόγια μας στην κοινωνική ζωή μας είναι νεκρά, είναι περιβλημά χωρίς περιεχόμενο, μαριονέττες χωρίς ζωή, μάγκες παιγνιδιού 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 εμβάθυνοντας, 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 νόημά της: Γιατί οι ίδιοι οι ενήλικες με αυτή τη συναναστροφή με τα παιδιά γίνονται ξανά νέοι και βρισκουν το δρόμο να γυρίσουν στην πηγασιότητα της ζωής τους.

Ο Fröbel κάνει λόγο σχετικά εμβάθυνοντας 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 συμμεριζώμαστε τη ρομαντική πίστη του Fröbel, ότι δηλ. τα παιδιά ήδη από μόνο 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 παιδικότητά τους, συμβαίνει μια πραγματικά πολύπλοκη διαδικασία, που κατ' αυτήν επιτυγχάνεται η τομή προς την πηγασιότητα της ζωής. Δεν βρισκείται στην αρχή, αλλά πρέπει πρώτα να αποκτηθεί με μια έξω από το χρόνο νοούμενη επιστροφή. Επιπλέον δεν επιτυγχάνεται δια μιας, *αλλά* 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 σύνολό του.