

αμοιολή, ποιινή τέθηκαν στην πρώτη γραμμή ενδιαφερόντων της Παιδαγωγικής, που στρεφόταν στη Φαινομενολογία. Οι Bollnow και Langeveld καταπιάνονται με το νόημα της γιορτής στο σχολείο και τη σημασία των σχέσεων ιδιαίτερα παιδιού και γονιού¹⁸⁸. Στη δεκαετία του '60 σημειώνεται στροφή της Παιδαγωγικής στις εμπειρικές μεθόδους εργασίας, παραγκωνίζεται η Φαινομενολογία και δε θεωρείται επιστήμη, για το λόγο ότι ενδίδει σε αποτιμήσεις που υποστασιοποιούν εντελώς προσωπικά διώματα. Μάλιστα ο Brezinka εκτιμούσε ότι τίποτα εντελώς δεν μπορεί να συνεισφέρει η Φαινομενολογία σε σχέση με την Επιστήμη της εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του '70, με σαφή τη δυσπιστία για τις δυνατότητες μιας ακριβούς εμπειρικής Επιστήμης της αγωγής, αλλά και για τη χρησιμότητά της για την εκπαίδευση και το μάθημα, αναζητήθηκαν μη αυστηρές μέθοδοι και φάνηκε ότι έκλεισε η συζήτηση για τη Φαινομενολογία. Μεταξύ του 1978 και του 1980 είδε το φως μια μεγάλη σειρά δημοσιευμάτων για τη σχέση Φαινομενολογίας και Παιδαγωγικής. Τρία είναι τα χαρακτηριστικά αυτών των δημοσιευμάτων:

α. Αντίθεση στον καθαρό εμπειρισμό, όπου αυτός εμμένει στο εξωτερικό, στον αφελή ρεαλισμό.

β. Στροφή στον κόσμο της ζωής, όπου, πριν από κάθε επιστήμη, συγκαταλέγεται και η εκπαιδευτική πράξη: στροφή στον κόσμο της ζωής του παιδιού. γ. Ο κόσμος ζωής δεν είναι ένα χάος. Η παιδαγωγική καθημερινότητα έχει νόημα και είναι σφραγισμένη από τις κοσμικές και ζωικές δομές.

Αρχικά διευκολύνθηκε η Παιδαγωγική στην επεξεργασία βασικών δεδομένων της ζωής. Π.χ. το θέμα των αξιών συναρτήθηκε με ένα νοηματικό όλο, που νοείται ως δομή, γι' αυτό η Παιδαγωγική θεωρήθηκε Παιδαγωγική της δομής¹⁸⁹. Η παρέμβαση της Φαινομενολογίας είχε σαφείς αιτίες: Η προεπιστημονική περιοχή εμπειρίας και διώματος, ως ειδικός τρόπος προεπιστημονικού ορθολογισμού, χρειάζεται διαφώτιση. Αλλά και ιστορικά δεδομένα την επέδωκαν, αφού έπρεπε να ερευνηθούν βασικές έννοιες σε διαφορετικές εποχές, π.χ. η ίδια η έννοια της αγωγής. Οι βασικές έννοιες είναι τα μέσα υτολογισμού της εμπειρίας, η οποία χωρίς έννοιες μένει κενή, δε γίνεται επιστήμη. Όμως η Φαινομενολογία δεν παραδόθηκε στην ειρκτή των εννοιών, έδινε προτεραιότητα στα φαινόμενα, ενώ τις έννοιες τις χρησιμοποιούσε ως όργανα αποσαφήνισης των φαινομένων, ποτέ δεν τις ανήγαγε σε σχηματοποιήσεις, που αιχμαλώτιζον και αποστεώνουν τον κόσμο ζωής του παιδιού. Ο κόσμος ζωής του παιδιού εξετάζεται με τα μάτια του παιδιού. Ο φαινομενολόγος παιδαγωγός ερωτά, π.χ., τα παιδιά πώς βλέπουν το παιχνίδι, διαπιστώνει τι παράσταση έχουν γι' αυτό και τότε μαθαίνει καλύτερα πώς πρέπει να γίνουν παιδικές χαρές.

Χαρακτηριστική είναι η συνεισφορά της Φαινομενολογίας στη διδακτική των φυσικών επιστημών. Η κατανόηση και η χρήση φυσικών εννοιών, ό,τι αυ-

τές δηλώνουν, δεν αποδεικνύεται αισθητά, όπως για παράδειγμα τι είναι κντρομύλος δύναμη. Η κατανόηση τέτοιων εννοιών είναι δυνατή μόνο με μια ανδρομή στην καθημερινή εμπειρία, η οποία επιδίδει νόημα σε έννοιες, όπως η παραπάνω. Το μάθημα της Φυσικής είναι ένα παράδειγμα φαινομενολογικής "λογικής": εμφαντικά δείχνει τον τρόπο με τον οποίο από την όραση οδηγείται στη θέαση και στη θεώρηση. Το ίδιο ισχύει για τις γεωμετρικές έννοιες ανατρέχεις στην καθημερινή εμπειρία, όπου ήδη τα γεωμετρικά σχήματα είναι ενσωματωμένα, για να κατανόησεις θεωρώντας τα. Κατανοούμε επί πλέον, όταν κατανοούμε φαινομενολογικά, το διωματικό χώρο, με τον οποίο συναντούμε εκάστοτε ένα νόημα: πλησίον, μακράν, εσιτότητα, μοναξιά κτλ. Στη Γη Γωμετρία ο χώρος είναι «ιδεατό μέγεθος», το οποίο κατανοείται με αυξημένη αφαιρετική ικανότητα⁹⁰. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα επιδιώξει την κατανόηση του χώρου ύστερα από παρατήρηση του περιβάλλοντος, ή με τη βοήθεια υλικού εργασίας στο μάθημα.

2.2.1. Η εμπειρία του ξένου διώματος: ο ήπιος δρόμος προς τη διποκεμεινικότητα

Η κριτική που ασκείται στη Φαινομενολογία αναφορικά με τον εγκλωδισμό της σε υποκειμενισμούς πρέπει να επανεξεταστεί. Στα πλαίσια της αναζήτησης μιας "κοινής" αντίληψης, μιας π.χ. κοινής γλώσσας, θα αναφερόμαστε στο πρόβλημα της διποκεμεινικότητας στον Husserl⁹¹. Μπορούμε να οδηγηθούμε από την περίπτωση στο γενικό; Η απάντηση μπορεί να διερευνηθεί, εάν εξετάσουμε την «εμπειρία του ξένου», ακριβέστερα την εμπειρία ξένων διωμάτων της συνείδησης.

Ο W. Pögger δίνει ένα παράδειγμα. Παρακολουθούμε ένα μαθητή την ώρα που γράφει εισατηρίες εξετάσεις για τις ανώτατες σχολές. Διαπιστώνουμε ότι ο μαθητής είναι ανήσυχος, διορθώνει, σβήνει, κοιτάζει την ώρα. Παρατηρούμε τρόπους συμπεριφοράς, στους οποίους αποδίδουμε συγκεκριμένα διώματα συνείδησης του μαθητή, που έχουν μάλιστα γι' αυτόν ένα σαφές νόημα. Πώς θα κατανοήσουμε το νόημα αυτό; Κατά τον Pögger η κατανόηση είναι δυνατή, εφόσον ακολουθήσουμε μια πορεία τριών δριμάτων.

Αρχικά παραδλέπουμε κάθε προθετικότητα της ξένης υποκειμενικότητας (πρώτη εποχή), δηλ. δε λαμβάνουμε υπόψη μας τα διώματα συνείδησης του μαθητή. Είναι σίγουρο ότι ένας άνθρωπος γνωρίζει αποκλειστικά και μόνον ο ίδιος τα διώματα της συνείδησής του. Γνωρίζω, για παράδειγμα, ότι αυτή τη στιγμή έχω αγκωνία. Τον ξένο, εδώ το μαθητή, τον αντιλαμβάνομαι αρχικά σαν ένα αντικείμενο, ως πούμε σαν ένα λουλούδι.

Στη δεύτερη δαθμίδα (δευτέρα εποχή) λειτουργώ αναλογικά με εκείνα της κα που πέφτουν στην αντίληψή μας τα κατανοούμε αναλογικά με εκείνα της κα

θμημερινής μας εμπειρίας. Ο μαθητής εδώ χρησιμοποιεί τραπέζι και καρέκλα ό-πως και εγώ, όταν ήμουν μαθητής. Διάβασε τα θέματα και επιδιώκει να τα απαντήσει. Σημειώνει συχνά κάτι επάνω στο χέρι, για να ρωτήσει τον εξετα-στή. Αυτό το γνωρίζω ο ίδιος, το έχω ζήσει. Αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς του μαθητή με οδηγούν, λοιπόν, συνειδητικά σε ορισμένα συμπεράσματα. Γνω-ρίζω ότι και άλλοι άνθρωποι έχουν διώματα συνείδησης, αλλά δε γνωρίζω τι διώματα έχουν.

Στην τρίτη τώρα βαθμίδα (τρίτη εποχή) γνωρίζω τα διώματα του άλλου, ε-φόσον κατορθώσω να δω τον κόσμο με τα μάτια του άλλου. Αλλά: βλέπω έ-να δένδρο όπως και ένας άλλος συνάνθρωπός μου, εφόσον πάρω τη θέση του στο χώρο, η συν-αίσθηση είναι εκείνη που εδώ συνιστά εμπειρία του ξένου. Το νόημα γενικά που εκφράζουν τα σύμβολα, τα οποία χρησιμοποιεί ο άλλος, μπορώ να το κατανοήσω με συν-αίθηση. Για το μαθητή που παρατηρώ αυτό σημαίνει: εγώ μετατίθεται, παίρνω τη θέση του, είμαι μέσα του και αισθάνο-μαι τον εαυτό μου.

Εφόσον ο ίδιος τώρα ο μαθητής αναστοχαστεί τα διώματα της συνείδησης του σ' αυτή την κατάσταση της εξέτασης, διαπιστώνει ότι είναι: νευρικός, α-νήσχος, χωρίς αυτοσυγκέντρωση. Εάν και σε άλλες εξετάσεις (προφορικές, πρόχειρο διαγώνισμα) διαπιστωθούν τα ίδια φαινόμενα, τότε εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά, που αποδίδονται με τον όρο «κατάσταση εξέτασης». Αυτό που θεωρούμε ότι είναι μόνον ενδεχόμενο δίωμα συνείδησης είναι για το μα-θητή πραγματικότητα.

Ο Husserl θεωρεί ότι μπορούμε να συλλάβουμε διώματα συνείδησης ενός άλλου, όταν βυθισόμαστε στη σύμπτωση, στον άλλο και στα αισθήματά του, όταν συμ-διώνουμε και συ-ζούμε. Δεν τοποθετούμαστε τότε ως πρόσωπα απέ-ναντι σε κάποιον, που είναι απλά αντικείμενο, αλλά είμαστε στραμμένοι σ' ε-κείνο το πρόσωπο, που είναι ούτως ή άλλως εδώ, είμαστε κάτω από την ίδια στέγη, στο ίδιο περιβάλλον, στον ίδιο ορίζοντα⁹². Έτσι δομείται η διυποκειμε-νικότητα, έκφραση της οποίας είναι η κοινή γλώσσα. Το αρχικό αντικείμενο, το υποκειμενικά ταυτόσημο, γίνεται τώρα διυποκειμενικά ταυτόσημο.

Τι σημαίνει αυτό για την εκπαιδευτική διαδικασία; Ο παιδαγωγός ακολου-θεί δηματισμούς-εποχές: παραδλέπει επιστημονικές εργασίες και εμπειρικά στοιχεία (πρώτη εποχή), συγκεντρώνεται στα διώματα της συνείδησης του (φαινομενολογική αναγωγή), επαναφέρει στη μνήμη του καταστάσεις που έξη-σε ο ίδιος όντας μαθητής και διαλευκάνει την ταρηνή, τη συγκρίνει με άλλες (ειδευτική αναγωγή) και βρίσκει κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, συλλογιέ-ται εάν χρησιμοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά, όπως και οι άλλοι, μετατίθε-ται στη θέση τους και διαπιστώνει ότι «καλύπτεται». Τότε τελικά γνωρίζει τι είναι εκπαιδευτική κατάσταση.

16

Δύο επισημάνσεις μπορούν να γίνουν εδώ: α) η Φαινομενολογία αναζητά σταθερές εξωτερικεύσεις του ουσιώδους, τις συστηματοποιεί και τις θέτει στη διάθεση της εμπειρικής έρευνας, η οποία με τη σειρά της τις καθιστά θεμέλιο των ενεργειών της, και β) η Φαινομενολογία μόνο ως μέθοδος του διυποκει-μενικού νοείται: Ό,τι περιγράφεται από κάποιο πρόσωπο ως φαινομενολογικό στοιχείο, πρέπει να επανευρεθεί και να περιγραφεί από κάθε άλλον.

Μπορεί να οριστεί η ουσία της εκπαίδευσης με βάση κάποια σταθερά χα-ρακτηριστικά; Η, είναι ορθό να συστηματοποιήσουμε κάποια σταθερά χα-κτηριστικά, που αποδίδουν την ουσία της εκπαίδευσης διαπολιτιστικά και δια-χρονικά; Χρειαζόμαστε γι' αυτό συγκεκριμένες έννοιες, μια διεθνή γλώσσα, ώστε όλοι οι λαοί να εννοούν τα ίδια πράγματα με τον όρο «ουσία αγωγής»; Αυτό φαίνεται αδύνατο και ανώφελο. Σε ποιο βαθμό όμως είναι δυνατό για τη γλώσσα και τον πολιτισμό ενός λαού; Απάντηση επιχείρησε να δώσει ο Wittgenstein, αποτιμώντας τη σημασία της έννοιας "παιχνίδι" και επισημαί-νοντας ομοειδείς περιπτώσεις, που δεν αποδίδονται με τη συγκεκριμένη έν-νοια⁹³. Το ίδιο ισχύει και για την έννοια "εκπαίδευση", και για κάθε έννοια, που αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν είναι ούτε δυνατό, αλλά ούτε και σκόπιμο να συγκροτηθεί ένας κοινός κώδικας "κλειστών" εννοιών⁹⁴.

Αλλά και στο παράδειγμα του μαθητή που προαναφέραμε: πίσω από συ-γκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς αναζητήθηκαν ορισμένα διώματα της συ-νείδησής του, τα οποία επιδιώξαμε να καταγράψουμε. Ωστόσο είναι δυνατόν κάποιος άλλος δάσκαλος να δώσει άλλο νόημα σ' αυτή τη συμπεριφορά, να αναφερθεί σε καταστάσεις του μαθητή, που είναι πολύ διαφορετικές: ότι κου-ράστηκε ύστερα από έξι ώρες γραφής, ότι οι καρέκλες δεν είναι αναπαυτικές, ότι οι διορθώσεις έχουν σχέση με τον ειρμό του κειμένου. Ο δάσκαλος αυτός κατανόει διαφορετικά την έννοια «κατάσταση εξέτασης», το ίδιο και ο μαθη-τής, και αντί να συναρτούν την κατάσταση αυτή με τον όρο νευρικότητα, τη συναρτούν με τον όρο «πολύωρη θέση σε μη αναπαυτικό κάθισμα».

Μπορεί από την παιδική του ζωή ο δάσκαλος να γνωρίζει ότι αυτή η συ-μπεριφορά του μαθητή είναι συνήθης, όταν έχει νευρικότητα. Στην προκειμέ-νη περίπτωση μπορεί εν τέλει να ισχύει ο ίδιος λόγος, αλλά δεν είναι σίγου-ρο ότι καλύπτεται το δίωμα της συνείδησης του ενός από τον άλλο. Ο Schütz, μαθητής του Husserl, δε δέχεται ότι μπορούμε εύκολα να μεταφερθούμε στα διώματα των άλλων. Είναι δύσκολο να κατανοήσουμε ξένα διώματα. Μόνο πλησιάζουμε τα διώματα συνείδησης, αφού πάντα τα παρατηρούμε μέσα από το δικό μας ορίζοντα συνείδησης. Άλλοι, λοιπόν, εντοπίζουν άλλα διώματα συ-νείδησης του μαθητή. Αυτή η διαπίστωση δεν ακυρώνει τη φαινομενολογική μέθοδο —η αποκλειστικότητα ισχύει για κάθε ερμηνεία και, το είδαμε ήδη στην ερμηνευτική, συνιστά διασάθμιση του ψυχικού συμβάντος—, αλλά επιβάλλει τη

λελογισμένη χρήση της και τη συνεχή προσπάθεια ανίχνευσης της ισχύος των κριτηρίων της.

Η Παιδαγωγική, λοιπόν, χρειάζεται έννοιες, καθορισμένες από την πεζότητα της γλωσσικής ρουτίνας, αλλά και από ιδεολογικές προκαταλήψεις. Αυτές δεν προκατασκευάζονται από τεχνοκράτες της γλώσσας, αλλά δοκιμάζονται στη λυδία λίθο των φαινομένων. Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Husserl δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί άκριτα ή απλουστευμένα από την Παιδαγωγική, είναι η μόνη φιλοσοφική θεώρηση που νομιμοποιεί παιδαγωγικά τα υποκειμενικά διώματα της συνείδησης. Επίσης αναδραμίζει το ρόλο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας υποκινώντας την έρευνα της δίωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο φαινομενολόγος, λοιπόν, δεν αναζητά σχέδια, που διεκδικούν αντικειμενικότητα, αλλά ερευνά πώς αισθάνονται οι μαθητές ζώντας σε ορισμένες καταστάσεις, π.χ. στην κινητοποίηση και στην προετοιμασία της δικτικότητάς τους με την έναρξη μιας διδακτικής ώρας. Η Φαινομενολογία γίνεται τότε “αναλυτική” των εκπαιδευτικών φαινομένων και συλλήδην της καθημερινότητας της εκπαίδευσης⁹⁵. Αν με το παράδειγμα που προαναφέραμε, όσον αφορά τις επιλογές του εκπαιδευτικού στην κατασκευή μιας παιδικής χαράς –επιλογές που διυλίζονται μέσα στην αντίληψη του παιδιού–, θέσαμε σαφείς υπαινιγμούς για την πρακτική διάσταση της δουλειάς του φαινομενολόγου, τόφα μπορούμε να επανέλθουμε: ο εκπαιδευτικός, που συμβουλευέται τους μαθητές του, ρωτώντας τους τι σημαίνει γι’ αυτούς δεκτικότητα, αντλεί χρήσιμα συμπεράσματα ώστε να προβεί σε ουσιαστικές αλλαγές της πορείας του μαθήματος ή της επιλογής της δασκτείας ύλης. Από την άλλη πλευρά: η ίδια η θεωρία του Husserl φιλτράρεται μέσα από την εμπειρία της καθημερινής ζωής του σχολείου, δοκιμάζεται και καθίσταται χρησιμοποιήσιμη για τη φιλοσοφία.

2.2.2. Υπέρβαση της χουσερλιανής παράδοσης

Η άποψη ότι η Εμπειρική Παιδαγωγική αναδραμίζεται εάν, κατά τη θεωρία του Husserl, επεξεργαστεί την ορολογία της, έχει στον Bollnow μια βασική προτεραιότητα. Αυτός επανέρχεται επίμονα στο πρόβλημα (που συμπληρώνει εξάλλου ερμηνευτική και Φαινομενολογία), ότι κάθε παιδαγωγική κατανόηση προϋποθέτει μια προ-κατανόηση του θεωρούμενου αντικειμένου. Χρειάζομαστε –αυτό το είδαμε και στον Husserl– ένα σύστημα κατηγοριών κανόνων, που θα λειτουργήσει ως θεμέλιο της Εμπειρικής Παιδαγωγικής. Επί πλέον: σε αντίθεση με τις έννοιες που χρησιμοποιούν οι φυσικές επιστήμες –και μάλιστα χωρίς αντιφάσεις–, οι έννοιες των κοινωνικών επιστημών έχουν πάντα μια σημασία που καθορίζεται από την καθημερινότητα. Η αφετηρία τους πρέπει να είναι ο κόσμος ζωής. Η επιστροφή στα πράγματα είναι αχχικά για τον Boll-

now επιστροφή στην «εμπειρία ζωής», στη φυσική εμπειρία της καθημερινότητας του ανθρώπου⁹⁶.

Ο Piögel δίνει τρία παραδείγματα «φυσικής εμπειρίας»:

1. Η εξάχρονη Αλέκα δωρίζει στη μητέρα της, που γιορτάζει, κάτι που φτιάξε στο σχολείο και δλέπει ότι η μητέρα της χαίρεται.
2. Ο κ. Σμιθ, όταν κατεβαίνει από το αυτοκίνητό του αισθάνεται κάποιον χτύπημα στο χέρι από το ηλεκτρικό ρεύμα. Στη συνέχεια, κάθε φορά που κατεβαίνει, κάνει συγκεκριμένες ενέργειες για να αποφυγει το χτύπημα. Τελικά διαπιστώνει ότι, όταν ανοίγει την πόρτα και πιάνει με το χέρι του την καρτσα του αυτοκινήτου, ενώ πατάει στο έδαφος, δε δέχεται το χτύπημα.
3. Μια ερευνητική ομάδα δοκιμάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα μια νέα συσκευή και καταλήγει σε συμπεράσματα ύστερα από την εμπειρία που απέκτησε με αυτά.

Στο πρώτο παράδειγμα έχουμε «φυσική εμπειρία». Η Αλέκα δέδαι, εφόσον επαναλάβει την πράξη της, καταλήγει σε διαπιστώσεις που συνθέτουν τη «φυσική εμπειρία». Φυσική εμπειρία και επανάληψη ξεχωριστών περιπτώσεων είναι αλληλένδετα. Η Αλέκα στη ζωή της θα μάθει ότι και σε άλλους ανθρώπους τα δώρα φέρνουν χαρά. Αξίζει να αφιερώσεις χρόνο για τέτοιο σκοπό. Στο δεύτερο παράδειγμα έχουμε πάλι φυσική εμπειρία. Ο κ. Σμιθ τυχαία επισήμανε ότι, κάνοντας μια σειρά ενεργειών, αποφεύγει το ηλεκτρικό χτύπημα. Εφόσον δεδαιωθεί με επαναλαμβανόμενες προσπάθειες ότι πράγματι έτσι είναι, έχει ένα απόθεμα εμπειρίας που ατέκνησε ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του, που τον προφυλάσσει από το χτύπημα.

Από τα παραδείγματα αυτά συνάγεται ότι:

1. Η φυσική εμπειρία αποκτάται “τυχαία” και ανιχνώνει σχέδια και πράξεις δλέψεις.
2. Φυσικές εμπειρίες οδηγούν σε αλλαγή συμπεριφοράς του ανθρώπου (Σμιθ στο εξής προστατεύει τον εαυτό του).
3. Οι φυσικές εμπειρίες έχουν, για όποιον της αποκτά, ένα νόημα, μια ορισμένη σημασία. Νόημα και σημασία έχει μια κατάσταση, εφόσον ο άνθρωπος συνδέει με αυτή ορισμένα αισθήματα και συναισθήματα. Ο Bollnow φέρνει παραδείγματα φυσικών εμπειριών: το κενό, όταν πεθαίνει ένα αγαπημένο πρόσωπο, ή η χαρά για το παιδί που αποκτήσαμε. Στη δεύτερη περίπτωση μιλάμε για εμπλουτισμό της όλης ζωής μας. Μπορεί όμως να συνδυαστεί το γεγονός και με άλλες σκέψεις της μητέρας, όπως π.χ. ότι στην παρούσα φάση η γέννηση θα επηρεάσει την επαγγελματική της εξέλιξη.
4. Οι φυσικές εμπειρίες κοινοποιούνται με τη γλώσσα.

Αν τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά εξεταστούν σε αντιπαραβολή με το τρίτο παράδειγμα, θα φανεί ότι η φυσική εμπειρία της ερευνητικής ομάδας ε

να διαφορετική από εκείνη του Bollnow. Οι ερευνητές έχουν πάρει κάποια μέτρα, ώστε η προγραμματισμένη έρευνα να αποκλείσει παρενέργειες. Οι φυσικές εμπειρίες είναι το αντίθετο της φυσικοεπιστημονικής εμπειρίας, διότι η εμπειρική έρευνα καταπιάνεται με εμπειρικά στοιχεία, που είναι ελεγχόμενα από κάθε έναν, και, σε κάθε περίπτωση, πρέπει να επαναλαμβάνονται. Η εμπειρία είναι προσωπική υπόθεση, γι' αυτό και οι άλλοι δε "μαθαίνουν" από τη δική μου εμπειρία.

Οι φυσικές εμπειρίες είναι, λοιπόν, καθημερινές εμπειρίες και ο Bollnow τις ονομάζει «εμπειρίες ζωής». Αυτές μας προκαλούν συγκίνηση, όπως π.χ. ο θάνατος φιλικού προσώπου, όπως προαναφέραμε. Επίσης η αλλαγή της συμπεριφοράς του κ. Σμιθ συνεπάγεται κάποια διαπίστωση: «εάν ενεργώ έτσι, τότε αποφεύγω τον κίνδυνο». Αυτό το «εάν - τότε» ερευνάται από τη Φαινομενολογία στο χώρο της Παιδαγωγικής. Είναι γλωσσικά εκφρασμένες εμπειρίες ενός, π.χ., δασκάλου που ισχυρίζεται ότι οι μαθητές μιας σχολικής τάξης πειθαρχούν, όταν η σχέση μαζί τους είναι φιλική.

2.2.3. Η προκατανόηση ως συνείδητο μέρος της καθημερινής μας γνώσης

Καθημερινές εμπειρίες αποκτάμε, όταν διαψεύδονται οι προσδοκίες μας, όταν ένα συμβάν δεν έλαβε χώρα, όπως το είχαμε φανταστεί¹⁹⁷. Η νέα εμπειρία όμως στηρίζεται σε μια αυνεϊδήτη, καθημερινή γνώση που έχουμε. Π.χ. ένας μαθητής που είχε ακούσει ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι αυστηρός και διαπιστώνει ύστερα από μια συζήτηση μαζί του, ότι είναι πολύ ζεστός άνθρωπος, έχει ήδη ορισμένη γνώση από την καθημερινή του ζωή. Αυτή η γνώση δέχεται να είναι επαρκής για να μπορεί να γνωρίσει ολικά το χαρακτήρα του διευθυντή. Ό,τι γνώσεις έχει γι' αυτόν είναι αυθόρμητες, δεν αποκτήθηκαν με συστηματική διαδικασία ύστερα από καθημερινή συναναστροφή με τους συμμαθητές του. Αυτές οι γνώσεις δέχεται να αποτελούν την προκατανόησή του. Είναι ένα απόθεμα, που μένει στο παρασκήνιο και με την ευκαιρία κάποιου συμβάντος έρχεται στο προσκήνιο. Είναι γνώση μη διαστοχαστική. Ο στόχος μίως συμβαίνει, όταν η απροσδόκητη συμπεριφορά του διευθυντή οδηγεί το μαθητή στη διαπίστωση: «Ο διευθυντής δείχνει πολύ πιο μεγάλη κατανόηση από ό,τι είχα σκεφτεί». Τώρα επανεξετάζει ο μαθητής την καθημερινή του γνώση, μετατρέπει την προκατανόηση σε κατανόηση. Η προκατανόηση είναι στον Bollnow ό,τι είναι στον Husserl η φυσική στάση. Προκατανόηση και φυσική στάση είναι καταστάσεις της μη διαστοχαστικής καθημερινής γνώσης. Η κατανόηση του Bollnow είναι η «διαστοχαστική στάση» του Husserl, είναι η δοκιμάδα κατά την οποία εξετάζουμε ποιο νόημα έχουν οι έννοιες.

Είναι η προκατανόηση μερική ή γενική; Ο μαθητής γνωρίζει ότι ο διευθυντής είναι αυστηρός. Κατανοεί όμως τι σημαίνει αυστηρός; Ο ερευνητής οφεί-

λει αυτό να το ερευνήσει, να καταγράψει απόψεις και σημασίες, που ενυπάρχουν σ' αυτές, και να ανασυγκροτήσει το νόημά τους. Αρχικά πρέπει να γίνει ανάλυση της έννοιας και να ακολουθήσει φαινομενολογική περιγραφή. Η ανάλυση γίνεται με παραδείγματα, που λαμβάνονται από τη γλωσσική σφαίρα, αλλά και με αντι-παραδείγματα. Από καθημερινά περιστατικά συνάγονται κατηγορικοί κανόνες του ουσιώδους. Η όλη μεθόδευση αρχίζει δίζοντας τα επισημονικά δεδομένα σε παρένθεση. Με υποδειγματικό τρόπο αναλύει ο Bollnow, στο πνεύμα αυτό, φαινομενολογικά την έννοια της συνάντησης¹⁹⁸.

Η καθημερινή γνώση, που αποκτήθηκε σε συγκεκριμένες καταστάσεις και μας προσφέρεται από ημερολογιακές σημειώσεις, διηγήσεις, αλλά και από άλλες εμπειρίες, πρέπει να περιγραφεί, όπως πρέπει να δοκιμαστεί στην πράξη το συναγόμενο από αυτή. Εδώ βρίσκεται η ουσιώδης διαφορά του Bollnow από τον Husserl¹⁹⁹.

Ο Bollnow πιστεύει ότι Φαινομενολογία και εμπειρία έχουν κοινούς τόπους. Η Φαινομενολογία ετοιμάζει τις διαδικαστικές προϋποθέσεις της εμπειρικής έρευνας, εφόσον εξηγεί βασικές έννοιες (εκπαίδευση, κινητοποίηση, μέθοδος κτλ.) σύμφωνα με την παιδαγωγική γνώση της καθημερινότητας²⁰⁰. Από την άλλη πλευρά η εμπειρική έρευνα εξηγεί —αυτή ποτέ δεν ταυτίζεται με τη φαινομενολογική— και ανανεώνει, διευρύνει ή επιδεδαιώνει τη φαινομενολογική κατανόηση της καθημερινότητας²⁰¹. Αυτή η νέα κατανόηση συνιστά το νέο θέμα μέλιο για συνέχιση της έρευνας. Ωστόσο η φαινομενολογία του Bollnow δε συνθέτει ένα πάγιο πλέγμα αμετάβλητων εννοιών, παρά μόνο ένα δραχύδιο. Αυτό συμβαίνει γιατί ο Bollnow δίνει έμφαση στη γλώσσα, που τη θεωρεί το καθοριστικό μέσο, με το οποίο —μόνο με αυτό— διατυπώνονται φαινομενολογικές απόψεις. Ο άνθρωπος κατευθύνεται ανεπίγνωτα ως σκέψη, δούληση, συνείδηση πάντα από μια προκατανόηση του κόσμου και της ζωής, και αυτό δεν το επισημαίνει ο ίδιος, όσο κινείται μέσα στον ορίζοντα της μητρικής γλώσσας. Το διαπιστώνει, εάν μάθει μια ξένη γλώσσα. Ο κώδικας της γλώσσας μας είναι πολιτιστικά προκαθορισμένος και αυτό ακριβώς καθιστά αδύνατη μια "γενική" γλώσσα κατανόησης, όπως την αντιλαμβάνεται ο Husserl.

Το γλωσσικό πλαίσιο καθιστά σχετική και την κατανόηση της έννοιας "εκπαίδευση", αφού η έννοια αυτή έχει διαφορετικές σημασίες σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Ενώ, λοιπόν, ο Husserl αναζητά ένα εννοιολογικά πάγιο σύστημα, ένα απροσβλητό - οντολογικό επίπεδο άχρονων κατηγοριών, ο Bollnow αυτό το απορρίπτει. Δεν αποδέχεται δηλ. ότι προϋπάρχει της εμπειρικής έρευνας ένα πάγιο σύστημα ορολογίας. Ο Bollnow δέχεται ότι οι εμπειρικές προτάσεις, που συνάγονται από την εμπειρική έρευνα, δε διαφεύγουν από τις επενέργειες της καθιερωμένης ορολογίας. Πρωταρχικά όμως οι βασικοί κανόνες εξαρτώνται από την εμπειρική μας γνώση, αλλά η εξάρτηση αυτή δε δικαιολογεί τη μεταφορά της ξηλασίας από το θεωρητικό λόγο στον πρακτικό.

Επειδή, λοιπόν, η γνώση διαρκώς αλλάζει, δεν απομένει τίποτα άλλο, παρά να διευρύνουμε και να αλλάξουμε τους κανόνες κατηγορημάτων²⁰².

Ωστόσο υπάρχουν εμπειρίες που υπερβαίνουν την εμπειρική επαλήθευση, επειδή δεν παραμένουν σε κάθε λεπτό σταθερές, και παρ' όλα αυτά δεν είναι απλές γνώμες, αλλά είναι γνήσιες και πονετικές καταστάσεις: ο θάνατος ενός φίλου, η γέννηση του παιδιού μας, αλλά και η αγάπη ενός παιδιού, ή η εμπιστοσύνη σ' αυτό. Τέτοιες καθημερινές εμπειρίες μόνο φαινομενολογικά κατανοούνται.

Ο Bollnow αντιπροτείνει στην οντοπική επιδίωξη της καθολικότητας, που μόνο τις φυσικές επιστήμες θα αφορούσε, τη διυποκειμενικότητα. Η διυποκειμενικότητα εδώ τίθεται με δύο κριτήρια: επαλήθευση των πορισμάτων του, είνος ερευνητή με τα πορίσματα του άλλου και ανατομική κάθε φαινομένου, που προσφέρεται για έρευνα, στο ποσοτικό, στο μετρήσιμο πεδίο, άρα απομόνωση κάθε ελεγχόμενου αισθημάτος. Η έρευνα κάθε πνευματικής επιστήμης, και κατ' επέκταση της φαινομενολογικής σπουδής, συναρτάται άμεσα με την υποκειμενικότητα του ερευνητή. Πόσο η υποκειμενική γνώση της καθημερινότητας είναι αντικειμενική και επομένως επιστημονική; Τρεις όροι πρέπει να υφίστανται κατά τον Bollnow εν προκειμένω:

α) Η αντίσταση των πραγμάτων, που δεν απολακτίζει τις προσδοκίες, αλλά ενισχύει τη δαθύτητα της σκέψης. Είναι η περιπτώση, όπου δεν ισχύει το αξίωμα «όχι άλλο από...», αλλά ένα μέχρι τώρα άγνωστο φαινόμενο συνάπτει με κάποιο ήδη γνωστό. Αντίσταση των πραγμάτων είναι και αυτή ακόμα η εμπειρία, ότι ορισμένα πράγματα δεν ανάγονται (ή δεν ανάγονται πλήρως) σε κάτι γνωστό. Όσο η αντίσταση των πραγμάτων καθίσταται αντιληπτή, μπλοκεί κανείς να είναι σίγουρος, ότι δεν έχει χάσει την επαφή με την πραγματικότητα. Τότε πρέπει να περιγράψει με πολλά παραδείγματα το νέο και να το παρουσιάσει με νέα κατηγορήματα.

β) Η διυποκειμενικότητα, δηλ. η κατανόηση του άλλου, που συντείνει στην υπέρβαση της υποκειμενικότητας. Αυτή υφίσταται χάρη στη δυνατότητα αλλαγής του γνωστού μας ύστερα από αντιπαράθεση και διαλογική αναζήτηση λαθών. Αρχικά αποκρυσταλλώνουμε οι ίδιοι τις καθημερινές εμπειρίες ως παιδαγωγοί. Π.χ. αναφερόμε με το θέμα "απειθαρχία". Στοχεύουμε να αντλούμε το ουσιαδές με μια σειρά παραδειγμάτων από τις καθημερινές εμπειρίες και το κατανοούμε. Αυτό όμως είναι προσωρινό, το θεωρούμε ως ανολοκληρωτο ή εσφαλμένο.

Σε ένα δεύτερο στάδιο ο ερευνητής δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα. Οι συνιδεολογικοί του τα αποδέχονται ως βάση σύγκρισης της δικής τους θεματικής. Στη διυποκειμενικότητα του Husserl έχουμε συμφωνία διαφορετικών ερευνητών αναφορικά με τους κανόνες κατηγορημάτων. Ο ένας μετατίθεται στη θέση κάποιου άλλου. Και οι δύο δίνουν το ίδιο όνομα στο ίδιο φαινόμενο, π.χ. στο φόβο. Μια διεύρυνση σε περισσότερους ανθρώπους οδηγεί στο διυποκει-

μενικό. Γι' αυτό χρειάζεται μετάθεση στο δίωμα συνείδησης άλλων ανθρώπων χωρίς να απαιτείται και επικοινωνία. Ο Bollnow θεωρεί χρέος του φαινομενολόγου να θέτει σαν βάση συζήτησης τις αναλύσεις του, αλλά μόνο η επικοινωνία με τους άλλους κάνει διάφανη την ανάλυσή του. Στον Husserl η διυποκειμενικότητα ολοκληρώνεται οριστικά με ενείσθηση. Αυτή την άποψη ελέγχει ο Bollnow ως οντοπική.

γ) Η αναγωγή της αλήθειας ενός εξωτερικού αντικειμένου στην εσωτερικότητα αλήθειας του γνωρίζοντος υποκειμένου. Επειδή κάθε ερευνητής εξαρτάται από τις ιδέες, που τον εκφράζουν και θέλει να τις επιβεβαιώσει, δεν εμψυγνεί εύκολα και ψύχραμα τις φαινομενολογικές αναλύσεις. Μόνο με διαρκή αντίπαράθεση με άλλες αναλύσεις είναι αυτό δυνατό, με ισότιμο διάλογο, με ετοιμότητα αποδοχής της ιδέας του άλλου και ασ αμφισβητεί το κύρος της άποψής μας.

3. "ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ" Η ΠΕΡΙ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

3.1. Μορφές της διαλεκτικής

Ο Adorno ισχυρίστηκε ότι η διαλεκτική δεν ορίζεται, αλλά συντελείται²⁰³. Η άποψη αυτή που τοποθετεί τη διαλεκτική στη φιλοσοφία και όχι στην επιστημολογία, δεν έγινε όσο θα έπρεπε κατανοητή. Η διαλεκτική αντιμετωπίστηκε πολύ περισσότερο επιστημολογικά και λιγότερο ανθρωπολογικά, αναμείβοντα δε ταυτίστηκε σε τέτοιο βαθμό με το διαλεκτικό υλισμό του Marx, που φάνηκε αδιανόητη η ύπαρξη, όπως άλλης διαλεκτικής πλην της μαρξιστικής. Παραφεύγοντας την εκτίμηση του Nietzsche για τη φιλοσοφία του Kant θα λέγαμε: η διαλεκτική εκφυλίστηκε δυστυχώς σε συμπλήρωμα δογματισμού, κάλληλο για τους υπαλλήλους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Όμως κατέχει οδιαφιλονίκητη θέση στην πορεία του πνεύματος.

Η μαρξιστική διαλεκτική αντικρούστηκε στην εποχή μας με έκδηλη δυσπιστία, είτε γιατί φαινόταν να υποτάσσεται στη λογική ενός συστήματος που νομιμοποιούσε τη βία και θεομοιοούσε την κοινωνική επιθετικότητα, είτε γιατί συναρτήθηκε με τις πρόσφατες τραυματικές εμπειρίες των χωρών της ανατολικής Ευρώπης. Έγινε όμως και από ορισμένους μόδα, συρμός, που εκτόπισε την έννοια του διαλόγου: απέναντι στην άτεγκτη διαλεκτική του Marx το πρότυπο, π.χ., του σωκρατικού διαλόγου κλονορτοποιήθηκε²⁰⁴. Εδώ δεν θα παρακολούθησμε τις περιπέτειες της μαρξιστικής Παιδαγωγικής, που δγήκε μεν τραυματισμένη από τις εξελλείψεις στις ανατολικές χώρες, άφησε όμως πίσω μεν ένα φαντασιακό παραλήρημα, αλλά και ένα συναίσθημα μειονεξίας, που είναι άγνωστο σε τι είδους υπερανταλήρώσεις θα καταφύγει. Εμείς υποστηρίζουμε