



ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΞΥ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Ι. Ε. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ

Ι. Προσημειώσεις

1. Ότι μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής υπάρχουν κοινοί τόποι εξαιτίας των οποίων αρθρώνεται μια ευδιάλλακτη και ευδόκιμη σχέση τους αποτελεί κοινό μυστικό. Τα τελευταία χρόνια, για παράδειγμα, παρακολούθησαμε στην έρευνα μια δυναμική φιλοσοφική αναζήτηση: αντί της γνωσιολογικής θεωρίας, που ελέγχθηκε ως υπαίτια της απολίθωσης των διαδικασιών της γνώσης, τόνισε η Φιλοσοφική Ανθρωπολογία την προτεραιότητα της «Φιλοσοφίας της γνώσης»¹. Στο υπόβαθρο αυτής της προβληματικής υποφώσκουν απόψεις που έχουν τόσο φιλοσοφική, όσο και παιδαγωγική αφετηρία. Η φιλοσοφική ανάγεται σε μια ήδη από πολλούς τονισμένη διαφοροποίηση στην πορεία του πνεύματος: Μετά τους Hegel και Marx δεν είναι πια πανάκεια η αρχή του Cogito για τή λειτουργία της συνείδησης, ενώ γνώρισε, από την άλλη πλευρά, ένα αναμενόμενο ωρίμασμα η αντίληψη περί της προθετικότητας της συνείδησης². Η σχέση με το Άλλο υποβάθμισε την αυθεντία του Cogito. Αυτό παρατηρήθηκε, λέει ο H. Lefebvre, και σε περιπτώσεις όπως ήταν η Φαινομενολογία (Husserl) και ο Υπαρξισμός (Sartre), όπου, σύμφωνα με την υφή των θεωριών αυτών, η συνείδηση είναι το αφετηριακό σημείο της σχέσης με το άλλο³. Ποιά είναι τώρα η παιδαγωγική αφετηρία της στροφής προς τη Φιλοσοφία της γνώσης; Πρόκειται για μια έκδηλη στη θεωρία και στην πράξη των Curricula, εκπαιδευτική αυταρέσκεια, που εγείρει εναντιώσεις. Φαίνεται δηλαδή ως σκάνδαλο η αυστηρά εκλογικευμένη τάση υποβιβασμού της ανθρώπινης ζωής σε συνθέσεις, όπως είναι εκείνες των Curricula. Ούτε ενδείκνυεται, παραγνωρίζοντας την προτεραιότητα του Όλου, να εγκλωβιστούμε στη φενάκη του πνεύματος των αισθήσεων, όπως εκδηλώνεται στη σφαίρα των φυσικών επιστημών ως «φαινόμενο» και ιδρυματοποιείται στην εποχή μας άκριτα ως «ειδική γνώση» στα πλαίσια σχολικών κλάδων, οι οποίοι ούτε την ενότητα της γνώσης, αλλά ούτε και το πιο δυνατό όριο λογικής εγγυώνται⁴.

2. Σήμερα έχουμε Παιδαγωγικές, αλλά δεν έχουμε Παιδαγωγική. Το πάθος της

ομοιοποίησης και η μανία της εκλογίκευσης, ο γραφειοκρατικός ορθολογισμός και η «ιδεολογία της ειδικότητας», επηρέασαν την Παιδαγωγική σκέψη. Η εκπαίδευση λειτουργεί σήμερα με βάση το γνωστό νόμο της προσφοράς και της ζήτησης, ιδρυματοποιημένη, με βάση τις επιδόσεις και με διαδικασίες αντικειμενοποίησης. Η γνώση προ-καθορίζεται, ο χρόνος επενδύεται «στό μέλλον», καθώς το παρόν θυσιάζεται στο βωμό εκείνου. Η σχολικοποίηση των αισθήσεων δεν επιτρέπει καμιά σχεδόν διαφορά μεταξύ του «κάτι βλέπω» και «κάτι ακούω»⁵. Η εκπαιδευτική πρακτική «υπερβαίνει» και το χώρο και το χρόνο, αποϊστορικοποιείται. Η απολυτοποίηση και η εξαντικειμενικοποίηση δίπλα στην «τελειότητα» και στον προκαθορισμό, στην απονεύρωση της αισθαντικότητας και στον επαγγελματισμό, εκφυλίζουν κάθε παιδαγωγική διαδικασία σε τεχνολογία ρηχού Πράττειν.

Εμείς πιστεύουμε ότι για να μεταγγίσουμε στην Παιδαγωγική γόνιμες, αλλά και εντελέστερες διαδικασίες, οφείλουμε να στραφούμε στην Ηθική και στην Ιστορία της Φιλοσοφίας, στην Αισθητική και στην Τέχνη, στη Φιλοσοφία της ζωής και στη Φαινομενολογία, στην Υπαρξιακή Φιλοσοφία και στη Φιλοσοφική Ανθρωπολογία. Τότε η Παιδαγωγική θα εξηγήσει σαφέστερα τον εαυτό της αλλά και την Παιδικότητα⁶. Σήμερα, βέβαια, δεν έχει αλλάξει τόσο η Παιδικότητα, όσο η εποχή μας, η οποία δεν πιστεύει πια ούτε στη Λογική (Kant), ούτε στην Ιστορία (Hegel), ούτε στην Οικονομία (Marx), ούτε στην Ψυχολογία (Freud), ούτε στη Βιολογία (Ρατσισμός), αλλά λειτουργεί με μετα-χρονικές, ουτοπικές κατηγορίες. Στην ιστορία εξετάστηκε δυστυχώς η παιδικότητα πάντα μέσα από προοπτικές, που υπαγορεύτηκαν συνήθως από τους ενήλικες. Ένα κλασσικό παράδειγμα είχαμε με το Διαφωτισμό. Όπως αποδείχθηκε, η ευφορία του δεν ήταν παρά κίβδηλη και αμετροεπής. Την ώρα δηλαδή των παχυλών λόγων για το παιδί, ανθούσαν τόσο το μαστίγωμα, όσο και το χλευασμός ως παιδαγωγικές «τακτικές». Η αισιοδοξία και η πίστη στις δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου δεν ήταν παρά το πρελούδιο της πιο οικτρής παραδοξότητας. Η ανατριχιαστική αυτή τακτική είναι λίγο - πολύ γνωστή στην ιστορία ως σενάριο «ολοκαυτώματος». Αλλά και σήμερα η παιδικότητα δεν είναι μια με όλα τα δικαιώματά της χρονική περίοδος της ζωής. Ο χρόνος της φοίτησης στο σχολείο είναι χρόνος αποξένωσης. Τι οφείλει λοιπόν να κάνει η Φιλοσοφία της Παιδαγωγικής; Στο άγχος και στην αποξένωση, στην κρίση και στην απόγνωση, σε κάθε φαινόμενο που ανακλύπτει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει να αναζητήσει διόδους, οι οποίες θα αποκαλύψουν την ανθρώπινη οντότητα μέσα από μια εντελώς νέα προοπτική, εκείνη της Παιδαγωγικής. Αυτό δε μπορεί να σημαίνει ούτε ότι θα παιδαγωγικοποιήσουμε τη Φιλοσοφία, ούτε ότι θα αντικαταστήσουμε τη Φιλοσοφία με την Παιδαγωγική. Όμως, όλες οι πολιτιστικές εκδηλώσεις της ζωής, ακόμα κι εκείνες που αρχικά φαίνονται ως αυτονόητες, θα ερμηνευθούν ως αναντικατάστατα όργανα, μέσα από τα οποία ο άνθρωπος φαίνεται, ως ον αγώγιμο, σε μια νέα του πτυχή, άγνωστη μέχρι τώρα. Στα πλαίσια αυτά και η Διδακτική είναι ένα μοναδικό μέσο αποκάλυψης του ανθρώπινου Είναι⁷. Γι' αυτό και η Παιδαγωγική δεν είναι θεραπευνίδα της Φιλοσοφίας, είναι Ανθρωπολογία με όλες τις ιδιαιτερότητές της.

II. Θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση: Ο F. Bollnow⁸

Η Παιδαγωγική, λέγει ο F. Bollnow, ως επιστήμη της εκπαίδευσης, είναι μια

θεωρία που ανάγεται σε μια πριν απ' αυτή λειτουργούσα «Πράξη». Αυτή η συλλογιστική βρίσκει φιλοσοφική θεμελίωση στον W. Dilthey: ταυτόχρονα με τη ζωή, εντελώς πρωταρχικά, κατανοούμε ήδη από την εποχή της παιδικότητας. Η κατανόηση αυτή δε διαμορφώνεται με βηματισμούς που έχουν αφετηρία κάποιο σημείο μηδέν. Μάλιστα, με τη βοήθεια νέων εμπειριών, εξηγούμε και διευρύνουμε αυτή την πραγματικότητα πάντα όλο και περισσότερο. Στην κατηγορία αυτή ανήκει και η εκπαίδευση. Έχουμε μια πριν από τη θεωρία ορισμένη «γνώση» γι' αυτή, για το νόημά της και για τις διαδικασίες της. Αυτή την ήδη —από πριν— εκπαίδευση, που διατρέχει μάλιστα τον κίνδυνο νά ναυαγήσει, πασχίζουμε συχνά να προστατεύσουμε. Στοχαζόμενοι όμως γι' αυτήν, δεν την προφυλάσσουμε μόνον, αλλά βρισκόμαστε και στην πρωταρχή μιας θεωρίας για την εκπαίδευση. Η θεωρία επομένως της εκπαίδευσης δεν αρχίζει χάρη μιας τάσης ή μιας διάθεσης για θεωρία, αλλά χάρη μιας συλλογιστικής της στιγμή που βρισκόμαστε καθημερινά αντιμέτωποι με μια πραγματικότητα, με μια προς αντιμετώπιση κατάσταση.

Ο Bollnow επισημαίνει ότι στο πνεύμα αυτό μια θεωρία της εκπαίδευσης συντίθεται κατά τον εξής τρόπο:

α. Στην αρχή βρίσκεται η επιμελημένη περιγραφή των παρουσιαζόμενων καταστάσεων. Η περιγραφή δεν είναι όμως, όσο κι αν αρχικά φαίνεται, εύκολη υπόθεση. Γιατί κινούμαστε και ζούμε καθημερινά σ' έναν συνήθως έμπιστο κόσμο και αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα στα πλαίσια συνηθισμένων παραστάσεων. Η ειδική αντίληψη που έχουμε γι' αυτά μας τυφλώνει και μας εμποδίζει να τα δούμε με πλήρη διαφάνεια. Η πραγματική περιγραφή «ανοίγει τα μάτια μας», βρίσκεται για το λόγο αυτό «στην αρχή» όλων των θεωριών, αναιρεί το αυτονόητο. Μια ανθρωπιστική παρουσίαση αυτής της ικανότητας να βλέπεις με άλλα μάτια, χωρίς προκατάληψη, βρίσκουμε τόσο στου H. Plessner τη θεωρία «Ο άνθρωπος ως ζωικό ον»⁹ όσο και σ' εκείνη του K. Giel για το «δεικνύειν»¹⁰. Η περιγραφή, η καθαρή θέαση και το αυθεντικό δείξιμο, προϋποθέτουν, εκτός των άλλων, και την ικανότητα να παρατηρείς, να διακρίνεις, να συγκρίνεις. Η αισθητική αγωγή επικεντρώνει την προσοχή της στην καλλιέργεια μιας τέτοιας δεξιότητας για αυθεντική εποπτεία. Κι αυτό δεν παραμένει μια απλή άσκηση αισθήσεων, αλλά γίνεται προϋπόθεση κατανόησης και γνώσης.

β. Η περιγραφή οδηγεί στην εξήγηση, στην ένταση του επιμέρους στο όλο. Μόνον τότε κατανοούμε, όταν μπορούμε να συλλάβουμε την πολυσημαντότητα. Αυτό μπορεί βέβαια να συμβαίνει και στην καθημερινή ζωή, αλλά συχνά απαιτείται κοπιώδης προσπάθεια για να εξακριβωθεί η σχέση του μέρους με το όλο. Για κάτι τέτοιο χρειάζεται αντί της «αυτονόητης» προσέγγισης μια εξήγηση και τότε μιλάμε πια για ερμηνεία των πραγμάτων. Καλούμε μάλιστα τη διαδικασία αυτής της ερμηνείας ερμηνευτική.

γ. Στην περιοχή της εκπαίδευσης έχουμε το ίδιο σχήμα. Μόνο που εδώ, και αυτό είναι σημαντικό, το Όλο είναι ο άνθρωπος, ο αγωγίμος άνθρωπος. Γι' αυτό μια θεωρία για την εκπαίδευση είναι αναγκαστικά Ανθρωπολογία. Έχουμε πολλές Ανθρωπολογίες (βιολογική, ψυχολογική, ιατρική, κοινωνιολογική κ.λ.π.). Οι επιστήμες αυτές, όσο κι αν είναι αυθεντικές, δε μπορούν να αντικαταστήσουν την

Παιδαγωγική. Η Ανθρωπολογία στο χώρο της Παιδαγωγικής είναι ο επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με την ουσία του ανθρώπου, είναι άρα Φιλοσοφική Ανθρωπολογία. Επειδή ερωτά όμως για τον άνθρωπο μέσα από την προοπτική της εκπαίδευσης, είναι βασικά ένας παιδαγωγικός - φιλοσοφικός κλάδος τον οποίο ο Bollnow ονομάζει Παιδαγωγική Ανθρωπολογία. Η Παιδαγωγική Ανθρωπολογία ξεκινά κάθε φορά από ένα ορισμένο φαινόμενο που αφορά την εκπαίδευση (π.χ. παιχνίδι, άσκηση, άγχος, συμβουλή κ.λ.π.) και ύστερα από επιμελημένη περιγραφή του ερωτά: πώς πρέπει να κατανοηθεί αυτό το φαινόμενο ώστε να αποκαλυφθεί τούτο ως αναγκαίο μέλος της ολότητας της ανθρώπινης ζωής; Αλλά ταυτόχρονα, επειδή δε γνωρίζουμε τι είναι σ' όλη της την έκταση η ουσία του ανθρώπου, πρέπει να ερωτήσουμε αντίστροφα: πώς πρέπει να κατανοήσουμε τόν άνθρωπο, ώστε να διακρίνουμε αν αυτό το συγκεκριμένο φαινόμενο μπορεί να εκπληρώσει μια σπουδαία για τον εαυτό του αποστολή;

Επομένως, σε μια παιδαγωγική θεωρία συναρθρώνονται τρία στοιχεία:

1. Ένα φαινομενολογικό (η περιγραφή αντικειμένων, όπως αυτά παρουσιάζονται ανεξάρτητα από ανθρώπινες εκτιμήσεις).
2. Ένα ερμηνευτικό (η εξήγηση των περιγραφόμενων αντικειμένων ως λειτουργικών μελών ενός όλου).
3. Ένα παιδαγωγικό - ανθρωπολογικό (η ιδιαίτερη σχέση με τον προς εκπαίδευση άνθρωπο).

Στην καθημερινή πρακτική μια τέτοια θεωρία είναι αναγκαία, γιατί διευρύνει τον ορίζοντα αντίληψης του εκπαιδευτικού, λυτρώνει από τα δεσμά των άσκοπων παραστάσεων, δείχνει την πολλαπλότητα των δυνατοτήτων, ελευθερώνει, διευκολύνει τις επιλογές. Τότε η Παιδαγωγική είναι επιστήμη, δεν παραμένει απλή τεχνολογία.

III. Χρονικές κατηγορίες της εκπαιδευτικής Πραγματικότητας

1. Ο Ετεροχρονισμός

Η σχέση Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο πνεύμα της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής παρέχει τη δυνατότητα ερμηνείας μιας σειράς αντικειμένων, που αφορούν τη διαδικασία της εκπαίδευσης, ή μιας σειράς φαινομένων της Αγωγής, μέσα από μια καινούργια προοπτική. Στα παρακάτω θα δώσουμε ένα παράδειγμα, ώστε να διαφανεί πώς εννοούμε αυτή τη σχέση. Εξετάζουμε το θέμα του χρόνου στο χώρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Βασική μας άποψη είναι ότι για να λειτουργήσει η επιστημονική γνώση περισσότερο ευέλικτα και ανθρωπολογικά θα πρέπει να επαναπροσδιορισθεί η χρονικότητά της. Γι' αυτό εξετάζουμε τη γνώση στα πλαίσια της «ιστορικής» της δομής. Πιστεύουμε ότι οι διαδικασίες της γνώσης συντίθεται ιστορικά. Ως έκφραση και ανάγκη ανθρώπων που ενεργούν και πάσχουν, που πρέπει να «τακτοποιήσουν» τις βιούμενες χρονικές αλλαγές, φαίνεται πως η ιστορική διάσταση είναι ταυτόσημη με το «νόημα» της γνώσης καθολοκληρίαν.

Πιστεύουμε επίσης ότι ο χρόνος της ιστορίας, της καθημερινής συνειδησιακής λειτουργίας και της γνώσης είναι ο Ετεροχρονισμός¹¹, το πάντα - μη - ταυτόχρονο - είναι, η συνεχής αναίρεση, η διαφορά, η άρση. Από τη μια πλευρά ο

Ετεροχρονισμός υποδηλώνει την αποξένωση, την ανεστιότητα, την έκ-πτωση, το ξερρίζωμα της πρωταρχικής σχέσης με τον χρόνο. Ένα παράδειγμα συναντούμε στις λεγόμενες σήμερα πολυεθνικές χώρες. Εκεί ζουν ενταγμένοι σ' έναν εντελώς ξένο γι' αυτούς ρυθμό ζωής και εργασίας αλλοδαποί εργάτες, όπως είναι μεταξύ άλλων οι Μωαμεθανοί. Η «αλλότρια» χρονική κατανομή, στην οποία οφείλουν να ενταχθούν συμβάλλει στην αλλοίωση μιας από τη χώρα τους οικείας χρονικής σχέσης. Ωστόσο, ο ετεροχρονισμός έχει και τη θετική του πλευρά. Επιτρέπει, στη σφαίρα του πνεύματος, και την πιο μικρή μορφή Προτερόχρονου και Υστερόχρονου, επιτρέπει τη δημιουργία αποστάσεων, δηλαδή νοηματικών οριζόντων, ταυτοχρονισμούς του μη ταυτόχρονου, τη γνώση. Ο Ετεροχρονισμός συναιρεί τότε την πολυπερμία των ετερογενών γεγονότων, των αντιπαραθέσεων, σε «ιστορία». Η γνώση γίνεται ιστοριογραφικά συγκροτημένη ιστορία.

Στο παρελθόν συναντήσαμε τρεις περιπτώσεις υπέρβασης του Ετεροχρονισμού. Στη Union - Mystica, όπου η σχέση με το Θεό αναιρεί οποιαδήποτε χρονική ποιότητα, στην εξωχρονική ζωή του ζώου (Nietzsche) και στην υπαρξιακή «αποφασιστικότητα», μέσα από το πρίσμα της οποίας ο Bollnow συστηματοποίησε στη Φιλοσοφία και στην Παιδαγωγική την έννοια τη «συνάντησης»¹².

2. Ετεροχρονισμός και σχολείο

α. Προοπτικές μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται ο χρόνος στην εκπαίδευση

Μια ανθρωπολογική ερμηνεία του χρόνου της εκπαίδευσης αποδέχεται ότι η εκπαίδευση συμβαίνει μέσα στο χρόνο και μόνο μέσα σ' αυτόν. Μάλιστα, ο Th. Ballauf προδιόρισε δύο υποχρεώσεις που ανακύπτουν για την Παιδαγωγική: να εξετάσει τη χρονικότητα της εκπαίδευσης και να φροντίσει την εκπαίδευση «προς» χρονικότητα¹³. Ο Bollnow ανέλυσε τη σωστή σχέση με το χρόνο ως σωστή «κατοικία» σ' αυτόν και επιπρόσθετα ανέλυσε το ρόλο των διαθέσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης¹⁴.

Η εξέταση της κατηγορίας του χρόνου στα πλαίσια της εκπαίδευσης οφείλει να λάβει υπόψη της και τα εξής μορφώματα του χρόνου:

- α. Ο χρόνος είναι μέγεθος μετρήσιμο, αντικειμενικός χρόνος (π.χ. 45' λεπτά μάθημα).
- β. Ο χρόνος κατανέμεται σε σχολικά έτη που συγχρονίζονται σε «φυσικές» υπαγορεύσεις (π.χ. Καλοκαίρι).
- γ. Η διάρθρωση του σχολικού έτους ακολουθεί στους βασικούς άξονές της το εορτολόγιο της εκκλησίας (Χριστούγεννα, Πάσχα κλπ.).
- δ. Ο χρόνος έχει μια κοινωνική παράμετρο, δηλαδή προθεσμίες, εκδηλώσεις κλπ.
- ε. Ο χρόνος είναι και βιωματικός: διαθέσεις, φόβοι, αγωνία, ελπίδα, άγχος κλπ. Ο χρόνος αυτός, όπως εξάλλου και ο αντικειμενικός, αφορά τόσο το μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό.
- στ. Ο χρόνος είναι κατηγορία – αντικείμενο σχολικών κλάδων: χριστιανικός, ιστορικός, φυσικός χρόνος.
- ζ. Ο χρόνος ως γνωστική κατηγορία, όπως για παράδειγμα ενυπάρχει στη διήγηση, στο διάλογο, στη διάλεξη, άλλοτε δηλαδή σε ευθύγραμμη διάταξη

και άλλοτε ως εκκρεμές, άλλοτε σε γεωμετρικές μορφές και άλλοτε ως υπερχρονική ποιότητα (παιχνίδι), ή ως ταυτόχρονη ικανοποίηση στο παρόν και προσανατολισμός στο μέλλον (π.χ. άσκηση στο πνεύμα του Bollnow).

β. Αρνητικός Ετεροχρονισμός στο σχολείο.

Η σχέση του παιδιού με το χρόνο παρουσιάζεται ως ετερόρρυθμη ή «ασύγχρονη», κάτι που παραπάνω χαρακτηρίσαμε ως αρνητικό ετεροχρονισμό, ως αποξένωση. Οι συνηθέστερες μορφές αυτού του Ετεροχρονισμού, που παρουσιάζονται μάλιστα ως τριβές, είναι οι παρακάτω:

- α. Η εκπαίδευση θυσιάζει το παρόν του παιδιού στο βωμό του μέλλοντος. Λειτουργεί προδρομικά και και παρεμβατικά. Αυτή είναι και η χρονική παραδοξότητα της εκπαίδευσης: έρχεται ως ενόχληση, ανακόπτει εντελώς το παρόν. Τότε αποκαλύπτονται τάσεις του χρόνου, που παίρνουν τον τύπο «ιδανικών» της εκπαίδευσης (π.χ. ο «λαμπρός» επαγγελματίας του αύριο).
- β. Η πρώτη φοίτηση στο σχολείο, η ένταξη δηλαδή σε μια απόλυτα καθορισμένη χρονική ακολουθία, αποκόπτει το παιδί από την πρωταρχική σχέση με το χρόνο, επιβάλλει το χρονικό ρυθμό εργασίας των ενηλίκων, καθιερώνει την ιδρυματοποιημένη ώρα.
- γ. Η σχολική γνώση ακολουθεί κανόνες και μεθόδους που δεν ανταποκρίνονται στα φυσικά ενδιαφέροντα του παιδιού. Το παιδί μαθαίνει πράγματα για τα οποία δεν αισθάνεται καμιά εσωτερική ανάγκη, ούτε και γνωρίζει τους νοηματικούς ορίζοντες μέσα στους οποίους το μανθανόμενο κερδίζει τη σημασία του. Ο Η. Halfas¹⁵, μιλάει στο σημείο αυτό για πολιτιστική σχιζοφρένεια εξαιτίας της διάστασης μεταξύ του γραφειοκρατικού ορθολογισμού και της πνευματικής ζωής του παιδιού. Το παιδί οφείλει να ακολουθήσει τις «προσδοκίες» των ιδρυμάτων. Οι χρονικές ποιότητες της ζωής του θυσιάζονται στο βωμό της λογικής σκέψης.
- δ. Ο σχολικός χρόνος γίνεται παράγοντας ορισμού των επιδόσεων, είναι χρόνος «ισολογισμού», δεν διατίθεται απεριόριστα, τον χαρακτηρίζει στενότητα, είναι χρόνος διαχειρίσιμος, απλώνεται σε μια ευθεία γραμμή. Η παραδοσιακή χρονική διάταξη ήταν διαρθρωμένη με βάση τις εποχές και τις εκκλησιαστικές εκδηλώσεις, ήταν χρόνος «Τώρα» για κάτι.
- ε. Οι επιδόσεις βρίσκονται λίγο ή πολύ κάτω από χρονική πίεση, μάλιστα οι διαφορετικές επιδόσεις αλληλοσυγκρούονται, γιατί κάθε μια εποφθαλμιά το χρόνο της άλλης. Με την κατανομή του χρόνου τα γεγονότα απομονώνονται μεταξύ τους και σε κάθε διδακτική ώρα αρχίζει κάτι εντελώς καινούργιο και διαφορετικό.
- στ. Η λεπτομερής κατανομή του χρόνου δημιουργεί και στενότητα χρόνου. Η ορθολογικοποίηση της επίδοσης και ο προγραμματισμός αυξάνουν τη χρονική πίεση.
- ζ. Η αύξηση του ελεύθερου χρόνου περιορίζει το χρόνο της σχολικής εργασίας και επίδοσης. Ο χρόνος μάθησης σήμερα στο σχολείο έχει μειωθεί κατά το ήμισυ σχετικά μ' εκείνον του 19ου αιώνα.
- η. Ο εκπαιδευτικός επίσης ως «υπάλληλος», δεν έχει χρόνο και συχνά, για παράδειγμα ο φιλόλογος, έχει να διδάξει ένα ανθρώπινα αδύνατο να διδαχθεί πλέγμα αντικειμένων.

- θ. Ο ιδρυματοποιημένος χρόνος, ο σύμφωνος με την «ώρα», αποκλείεται το απρόβλεπτο, το πραγματικά δηλαδή γόνιμο κατά τη γνωστική διαδικασία.
- ι. Η εσωτερική χρονική σύνθεση του παιδιού και η χρονική σύνθεση του μαθήματος δε συμπορεύονται.
- ια. Το μάθημα των 45' λεπτών παίρνει τη μορφή διαδικασιών «ανάγνωσης», κατά τις οποίες ο μαθητής καλείται να «παρακολουθεί» το Προτέχρονο και Υστερόχρονο σε μια παροντική στιγμή, κατά την οποία κάθε μαθητής συνθέτει διαφορετικές προσδοκίες και εμπειρίες ή ακόμα και αναμνήσεις. Έτσι η διαδικασία είναι ανεδαφική, γιατί προϋποθέτει ότι σε κάθε λεπτό της πορείας του μαθήματος ο εκπαιδευτικός και όλοι οι μαθητές θυμούνται και προσδοκούν το ίδιο πράγμα.
- ιβ. Οι ψυχικές διαθέσεις δεν έχουν συνήθως θέση στη διάρκεια του μαθήματος. Αυθορμητισμός και επιθυμίες συνθλίβονται κάτω από τη χρονική πίεση.
- ιγ. Οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές — ομάδες, που σπάνια λειτουργούν ενταγμένες ομαλά σε μια ενιαία ομάδα, εκείνη της τάξης. Η τάξη διασπάται σε «ομαδοποιήσεις» και «φιλίες». Επειδή η τάξη δεν είναι ομογενής ομάδα, δε μπορεί να επικαιροποιεί αναμνήσεις. Η τάξη γίνεται το ίδρυμα της λήθης.
- Από την κατανομή του χρόνου σε «τρίωρα», όπως πρώτη φορά καθιερώθηκε στις μονές, οδηγηθήκαμε αρχικά στο μάθημα της 1 1/2 διδακτικής ώρας και στη συνέχεια στη σημερινή διδακτική ώρα των 45' λεπτών. Πόσο σίγουροι είμαστε ότι αυτός ο χρόνος του μαθήματος δεν μας αποκρύπτει κάθε φορά αυτό που πραγματικά έπρεπε να μάθουμε;

IV. Από τον ετεροχρονισμό στη χρονοοικολογία

Υπάρχει μια ανθρωπολογική ερμηνεία του χρόνου στα πλαίσια της Παιδαγωγικής; Μια συστηματική έρευνα του προβλήματος δεν έχει γίνει. Στην κατεύθυνση αυτή παραμένουν ωστόσο βασικές για το μελετητή δύο κατεξοχή ανθρωπολογικές έρευνες του χρόνου. Πρόκειται για το έργο του F. Kummel «Για την έννοια του χρόνου»¹⁶, καθώς και για εκείνο του O.F. Bollnow «Η σχέση με το χρόνο»¹⁷. Το πρώτο επικεντρώνει την προβληματική του στη σχέση χρόνου, ελευθερίας και συνείδησης, το δεύτερο εξετάζει τη δημιουργική σχέση με το χρόνο, μια σχέση απαλλαγμένη από την υπαρξιακή «αποφασιστικότητα», αφού το παρελθόν δεν παραμένει πιεστική παρουσία στο παρόν και το μέλλον δεν απειλεί πια, έτσι που η «κατοικία» στο χρόνο γίνεται για τον άνθρωπο καταφύγιο.

Εμείς περιοριζόμαστε στα παρακάτω σε τρεις Παιδαγωγούς έναν κλασσικό, τον Schleiermacher και δυο σύγχρονους, λιγότερο γνωστούς στους παιδαγωγικούς κύκλους, τον G. Lehnard και τον Th. Schulze, προκειμένου να εξετάσουμε τρεις προοπτικές του χρόνου στην Παιδαγωγική: τη γόνιμη χρονική σχέση, την «ευθύγραμμη», αντιπαιδαγωγική χρονική διάταξη και την οικολογία της γνώσης.

a. Schleiermacher: Η γόνιμη σχέση με το χρόνο¹⁸

Από την ασυνήθιστα ευρύτατη προβληματική του Schleiermacher, παρακολου-

θούμε εδώ αναγκαστικά τις «Παραδόσεις» του 1826. Θα προσεγγίσουμε το έργο αυτό μέσα από τρία ερωτήματά μας: (1) «Τι εννοούμε όταν λέμε αγωγή;» Ο Schleiermacher θεωρεί την αγωγή ως δραστηριότητα (Tätigkeit), ως επίδραση που ασκείται από τους μεγαλύτερους, από τη μεγαλύτερη γενιά, στους νεότερους. Η αγωγή είναι εδώ υπόθεση σχέσης των γενεών. Με την έννοια αυτή η αγωγή φαίνεται ως «διαφορά» γενεών και τη στιγμή που αυτή η διαφορά παύει να υπάρχει παύει και η αγωγή. Στην εποχή μας, — και εδώ βρίσκεται ένα χαρακτηριστικό πρόβλημα — η διάρκεια της αγωγής παρατείνεται ασυνήθιστα σε σχέση με το παρελθόν, όπως ήδη έχουμε αναφέρει. (2) Στην παραπάνω ερώτηση δε δόθηκε μια «φυσική» απάντηση, αλλά μια «χρονική», γεγονός που μας οδηγεί στο δεύτερο ερώτημα: «Πού προσβλέπει η αγωγή;» Η απάντηση του Schleiermacher ότι ο άνθρωπος, τον οποίο εκπαιδεύουμε, είναι ένα ον «ανοικτό», είναι σήμερα μια βασική άποψη της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας και έχει επιμελημένα αναλυθεί από τον H. Plessner, αλλά και από τον O.F. Bollnow. Και στο ερώτημα αυτό η απάντηση αποδίδει τη χρονική προοπτική στο βαθμό που στη διαδικασία της αγωγής εμπλέκεται η πλέον άμεσα ενδιαφερόμενη ύπαρξη, εκείνη του εκπαιδευόμενου. (3) Και το τρίτο ερώτημα: «Πώς πρέπει να λειτουργεί η Παιδαγωγική;» Ο Schleiermacher προσδιόρισε την τριπλή αποστολή της Παιδαγωγικής απέναντι στο παιδί. Η Παιδαγωγική οφείλει να λειτουργεί υποβοηθητικά, δηλαδή να στηρίζει ό,τι πάει να ξεδιπλωθεί, ανασχετικά, δηλαδή να ανακόπτει ό,τι εμποδίζει το ξεδίπλωμα και προστατευτικά, δηλαδή να προφυλάσσει κάτω από τα φτερά της το παιδί. Όλες αυτές οι λειτουργίες ωστόσο οφείλουν να παραμείνουν κάτω από μια ηθική απαίτηση: Ο Schleiermacher διετύπωσε το καυστικό ερώτημα: με ποιο δικαίωμα θυσιάζουμε εμείς οι ενήλικες ένα λεπτό από τη ζωή του παιδιού στο βωμό του μέλλοντος; Το ηθικό πρόβλημα εδώ προσλαμβάνει μια χρονική διάσταση, η ηθική προβληματική γίνεται χρονική, φαίνεται ως υπόθεση ετερόχρονης σχέσης.

Η παιδαγωγική σημασία αυτής της άποψης για τη «στιγμή» αποτελεί την αφορμή μιας καίριας για τη Διδακτική συλλογιστικής: Πώς μπορούμε να καλύψουμε την παραδοξότητα της παιδαγωγικής στιγμής; Μόνον όταν πασχίζουμε για την ικανοποίηση του παιδιού στο παρόν και ταυτόχρονα παραμένουμε προσανατολισμένοι στο μέλλον. Το λεπτό εδώ είναι ετερόχρονο, έχει παρελθόν, παρόν και μέλλον. Έτσι, η παροντικότητα του παιχνιδιού, που επισημάνθηκε αρχικά από το Schleiermacher, το απόλυτο άφημα στην αχρονία, φάνηκε πως έπρεπε να αναπληρωθεί από μια άλλη σχέση παρόντος και μέλλοντος. Η σχέση αυτή βρέθηκε στη χρονική υφή της άσκησης. Η άσκηση, που αρχικά ήταν ενσωματωμένη στο παιχνίδι, διαχωρίστηκε απ' αυτό, έγινε υπόθεση σχολικού χρόνου, εγγυήθηκε την ταυτόχρονη ικανοποίηση στο παρόν και την ανοικτή προοπτική του μέλλοντος. Έτσι η άσκηση έγινε η υπέρβαση του αρνητικού ετεροχρονισμού του μαθήματος. Αυτή τη θεωρία για την άσκηση συνεδύασε ο Bollnow στην εποχή μας με μια πλούσια για την άσκηση προβληματική από την Άπω Ανατολή¹⁹. Σύμφωνα με τον Bollnow, η άσκηση δεν είναι η μηχανική και πληκτική επανάληψη, όσων κάποτε μάθαμε, μια επανάληψη που είναι επίπονη και για το μαθητή και για το δάσκαλο. Είναι πολύ περισσότερο το μέσο της υπέρβασης μιας περιορισμένης ικανότητας του ανθρώπου σε κάποιο τομέα. Με την άσκηση ο

άνθρωπος φτάνει στα όρια των δυνατοτήτων του αναφορικά με τον τομέα αυτό. Ταυτόχρονα δηλαδή με τη χαλαρότητα κερδίζει ο άνθρωπος και τη δύναμη να αντιμετωπίσει δυσκολίες της καθημερινής ζωής. Με την άσκηση ο άνθρωπος υπερβαίνει την πιεστική δύναμη του μέλλοντος και φτάνει στη «συγκεντρωμένη χαλαρότητα» ή στη «χαλαρή συγκέντρωση». Πρόκειται, κατά τον Bollnow, για μια εσωτερική αλλαγή που επηρεάζει την όλη συμπεριφορά του ανθρώπου και γίνεται προϋπόθεση της επιτυχούς επίδοσης. Η άσκηση επομένως διακόπτει τη ροή του αντικειμενικού χρόνου, προετοιμάζει τη διάθεση για μια πραγματική γνώση.

β. G. Lehnard: Γραφειοκρατικός ορθολογισμός²⁰

Η εκπαίδευση δεν είναι κατά τον Lehnard θέμα της «σχέσης» των γενεών. Η πορεία της είναι ευθύγραμμη κίνηση προς το μέλλον. Η διαπίστωσή του είναι ότι η αγωγή σήμερα οδήγησε σε ολοκληρωτική απογοήτευση. Και οι ελπίδες, που ήθελαν την αγωγή ως το σφυρί της κοινωνικής αλλαγής, διαψεύστηκαν. Αν στον Schleiermacher η όλη προβληματική για την εκπαίδευση συνοψιζόταν στην έννοια της ικανοποίησης, στον Lehnard αποδίδεται μ' εκείνη της απογοήτευσης. Αυτός αποδίδει ευθύνες στους προγραμματισμούς των πολιτικών, οι οποίοι συχνά παραμελούν τους προβληματισμούς των Παιδαγωγών, ακολουθούν τη γνωστή από την οικονομία πρακτική της συναλλαγής και θεωρούν το σχολείο ως φορέα σχέσεων ορθολογιστικά οργανωμένων. Ο Lehnard βλέπει αυτές τις σχέσεις αντικειμενικοποιημένες, απάνθρωπες, διαποτισμένες με την «ιδεολογία της ειδικότητας». Εδώ δεν έχει πια θέση η μεγαλειώδης χρονική ποιότητα του λεπτού. Οι διαδικασίες της γνώσης, το ίδιο όπως και η όλη λειτουργία του σχολείου, ακολουθούν γραφειοκρατικές πρακτικές. Πιστεύουμε ότι μια τέτοια χρονική διάσταση έχει παρουσιάσει με διαύγεια ο G. Hauepner²¹. Αυτός χαρακτηρίζει το χρόνο της ορθολογιστικής συμπεριφοράς ως «αντιστορικό», «εγκληματικό», «ευθύγραμμο» χρόνο, που δομείται στο σχήμα μέσο — σκοπός, εξορίζει την τύχη και υπηρετεί το θρίαμβο του προγραμματισμού. Σε αντίθεση με το χρόνο αυτό που δεν κομίζει τίποτα περισσότερο από το προκαθορισμένο, ο Hauepner προτείνει «έμμεσες» χρονικές συνθέσεις, καμπύλες τοξοειδείς και εκκρεμείς, όπως για παράδειγμα τη χορευτική κίνηση.

γ. Th. Schulze: Σχολείο σε αντιφατικότητα²²

Με τη θεωρία αυτή ήρθε στην επιφάνεια μια πικρή αλήθεια, δηλαδή η αδυναμία μιας σχολικής θεωρίας. Το σχολείο παρουσιάζεται εδώ, μέσα από μια σειρά αναμνήσεων ενηλίκων, μερικοί από τους οποίους μάλιστα ήταν εκπαιδευτικοί, ως αντιφατικό. Αντιφάσεις εντοπίζονται μεταξύ επίσημου και «μυστικού» αναλυτικού προγράμματος, μεταξύ επίσημα προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και πραγματικών επιδόσεων, κοινωνικοποίησης και απόκτησης προσόντων, ανθρώπινου και απάνθρωπου τρόπου συμπεριφοράς, θεωρίας και πράξης, ελευθερίας και εξάρτησης από το Δημόσιο, μεταξύ σχολείου και ζωής.

Η εικόνα του αντιφατικού σχολείου δίνεται ετεροχρονισμένα, από τους εμπειρους πια ενήλικες, μέσα από τις αναμνήσεις τους, πρώτη φορά έτσι γίνεται δυνατή — και αυτή είναι εδώ η έννοια του Ετεροχρονισμού — με την απόσταση η αποκάλυψη της πραγματικής ουσίας, καθώς και η σύνθεση ενός νοήματος. Ό,τι υπήρχε, υπάρχει τώρα επειδή έχει τη δυνατότητα να εμπλέκεται σε χρονικές παραμέτρους.

Ο Schulze επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει την παιδαγωγική προβληματική, επαναφέροντας τη λεγόμενη «οικολογική» ερώτησή του. Η οικολογική διάσταση φαίνεται μέσα από τρεις προοπτικές: ως οικολογικό εξωτερικό πρόβλημα, ως ερώτημα για τα περιεχόμενα και ως αλλαγή «κλίματος» για την εκπαίδευση. Ο Schulze βέβαια δεν αναλύει τα ερωτήματά του χρονικά. Εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους παρουσιάζουμε κάτι και εξηγεί τη «λογική» αυτών των τρόπων. Ξεκινώντας από αρχές που σχετίζονται με την Ψυχολογία της γνώσης, επισημαίνει ότι από ανθρωπολογική άποψη υπάρχουν διαφορετικοί τύποι με τους οποίους διατάσσουμε τις εμπειρίες μας: ο ενεργητικός (Enaktiv), ο συμβολικός (Symbolisch) και ο εικονικός (Ikonisch). Σήμερα παρατηρείται η προβολή του συμβολικού σε βάρος του ενεργητικού και του εικονικού σε βάρος του συμβολικού. Έτσι οδηγηθήκαμε στον «Οπτικό αναλφαβητισμό». Η κριτική του αυτή έχει ίσως αφορμή το γεγονός ότι σήμερα μιλάμε όλοι για «εποπτικά μέσα». Ωστόσο αυτή η έμφαση πρόβαλε και μια οδυνηρή για τη διδακτική πράξη αλήθεια. Δηλαδή την αδυναμία μας να χρησιμοποιήσουμε σωστά την εικόνα στο μάθημα ή, για να μιλήσουμε με τα λόγια του K. Giel, την αδυναμία μας να «δείξουμε» τα πράγματα στα παιδιά²².

Το παιδαγωγικό πρόβλημα που ανακύπτει εδώ είναι: πώς μπορούν οι τρεις τρόποι παρουσίασης να φτάσουν σε τέτοια σχέση μεταξύ τους, ώστε να διευκολύνουν την «ιστορική» διαδικασία της γνώσης. Σε μια τέτοια συγκρότηση δεν επαναλαμβάνεται ένα περασμένο γεγονός, αλλά συντίθεται ως δραματουργία στην οποία συμπράττει ο μαθητής. Εικονικά, συμβολικά και ενεργητικά στοιχεία όμως, μόνο χάρη στον Ετεροχρονισμό έχουν τη δυνατότητα να ενοποιηθούν. Ο Ετεροχρονισμός αίρει την απομόνωση των οικολογικών στοιχείων, τα δραματουργεί. Τότε υπερβαίνουμε τον αντικειμενικό χρόνο, χωρίς ωστόσο να εγκλωβιστούμε στο βιωματικό, ο οποίος, όπως είδαμε, κατακερματίζει το χρόνο σε «προσωπικές» προσδοκίες και εμπειρίες την ώρα του μαθήματος. Ο Ετεροχρονισμός είναι η κύρωση μιας ενοποίησης μέσα από την πολυπρισματικότητα. Είναι ο όρος της ιστορικοποίησης της γνώσης, μιας γνώσης που σμιλεύτηκε με οικολογικά και χρονικά στοιχεία έγινε δηλαδή χρονοοικολογική. Στο πνεύμα αυτό μιλάμε για οικολογία της γνώσης. Ο χρόνος αυτής της γνώσης είναι η ανθρωπολογική κατηγορία του διδακτικού χρόνου, που αντιπροτείνουμε στον ευθύγραμμο χρόνο των γνωστικών διαδικασιών της γνώσης. Η οικολογία της γνώσης είναι τα «περιβάλλοντα» γνώσης, οι νοηματικοί ορίζοντες του πνεύματος που συντίθενται με την υπέρβαση του πλέγματος του ορθολογιστικού χρόνου και των τριβών του βιωματικού χρόνου.

Η Παιδαγωγική αναζήτησε τέτοιες χρονικές ποιότητες, με τις οποίες η

διαδικασία της γνώσης υπερβαίνει την κλασική της διαδικαστική άρθρωση σε «λογικούς» βηματισμούς. Δύο παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά: η θεωρία του F. Coreί για το «Παραγωγικό λεπτό της εκπαίδευσης»²³ και η θεωρία του O.F. Bollnow για τη «Συνάντηση»²². Βασική άποψη και των δύο είναι ότι πραγματικά δημιουργική στιγμή κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης δε μπορείς να την προγραμματίσεις. Είναι μια χρονική στιγμή — «καιρός» που κομίζει το πραγματικά νέο. Ο Bollnow ανέπτυξε μάλιστα στο πνεύμα αυτό τη θεωρία του για τους «ασταθείς» τύπους εκπαίδευσης. Αλλά τόσο στον Coreί, όσο και στον Bollnow, η κατηγορία του χρόνου παραμένει σε υπαρξιακές παραμέτρους, αφορά μοναδικές χρονικές στιγμές, που δεν μπορούν να προγραμματιστούν, χωρίς να καλύπτει την όλη θεματική του χρόνου στη Διδακτική. Η Οικολογία της γνώσης επαναφέρει το πρόβλημα του χρόνου, ως διδακτικής κατηγορίας, στο σύνολό του και αποσκοπεί στην αναθεώρηση των χρονικών συνθέσεων της σχολικής γνώσης.

Πιστεύουμε ότι στην προσπάθεια αυτή μπορούμε να μεταγγίσουμε στη Διδακτική νέες χρονικές ποιότητες με μια σειρά ερευνών που θα γίνουν σε προεπιστημονικές χρονικές κατηγορίες, όπως τις συναντούμε για παράδειγμα στην Τέχνη, στο μύθο, στο χορό, στη Λειτουργία και στο παιχνίδι.

Ο ανθρωπολογικός τρόπος παρατήρησης της γνώσης και ιδιαίτερα της χρονικής πτυχής δείχνει επομένως τον άνθρωπο μέσα από μια εντελώς νέα διάσταση: μόνο ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να συνθέτει μια οικολογία της γνώσης, γιατί μόνον αυτός, χάρη στον Ετεροχρονισμό, μπορεί να μαθαίνει. Έτσι φαίνεται ότι δεν τροφοδοτεί μόνο η Φιλοσοφία την Παιδαγωγική, αλλά και η Παιδαγωγική δρομολογεί μια καινούργια προοπτική για τη Φιλοσοφία, την Ανθρωπολογική Παιδαγωγική.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Συγκ. O.F. Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, I. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz 1981². Την αποστολή της Φιλοσοφίας της γνώσης προσδιόρισε ο Bollnow ως εξής: «Αποστολή της δεν είναι να διασφαλίσει και να βελτιώσει τη γνώση, δεν είναι με την έννοια αυτή ένας τεχνολογικός κλάδος (Technologische Disziplin), αλλά επιδιώκει με αφετηρία την πραγματικότητα της διαμορφωμένης γνώσης να κατανοήσει βαθύτερα τον ίδιο τον άνθρωπο». (ο.π.α. σελ. 28).
2. Συγκρ. H. Lefebvre, *Metaphilosophie, Prolegomena*, Frankfurt a.M. 1984, σελ. 69. Επίσης για το ίδιο θέμα: E. Μουτσόπουλος, *Η φιλοσοφία της Καιρικότητας*, Αθήνα 1984.
3. H. Lefebvre, ο.π.α. σελ. 69.
4. H.M. Schweizer, *Vorbemerkungen zu einer Theorie der Erziehung*. In: G. Schneider, *Asthetische Erziehung in der Grundschule*, Weinheim und Basel, 1988, σελ. 157 κ. εξ.
5. H.M. Schweizer, ο.π.α. σελ. 167.
6. Η άποψη αυτή ανήκει στον Bollnow, έχει μάλιστα πολλές φορές μέσα από τα έργα του προβληθεί. Ενδεικτικά αναφέρουμε: O.F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, Tamagawa 1972. Στα ελληνικά μετ. K. και M. Βαϊνά με τον τίτλο «Φιλοσοφική Παιδαγωγική», Αθήνα 1986, εκδ. «Γρηγόρη».
7. Συγκρ. F. Loser, *Die Anthropologische Betrachtungsweise. Einer Geschichte Des Lehrens und Lernens*. In: O.F. Bollnow, *Erziehung in Anthropologischer Sicht*, Zürich 1969, σελ. 74.
8. O.F. Bollnow, *Theorie und Praxis in der Erziehung*. Διάλεξη στο Σεμινάριο για τους Έλληνες Εκπαιδευτικούς στην πόλη Esslingen κατά το θερινό εξάμηνο 1985. Περιέχεται και στο υπό έκδοση έργο του "Zwischen Philosophie und Pädagogik".
9. Συγκρ. H. Plessner, *Mit Anderen Augen*, Stuttgart 1982, σελ. 169. Για το ίδιο θέμα: I. Θεοδωρόπουλος, *Η εξωκεντρική τοποθετικότητα στον H. Plessner. Μια συνεισφορά στη χρονικότητα της γνώσης*, Ελληνική Φιλοσοφική Επιθεώρηση, Τομ. 5, τευχ. 13, Αθήνα 1988, σελ. 48.
10. K. Giel, *Studie über das Zeigen*. In: O.F. Bollnow, *U.A. Erziehung in Anthropologischer Sicht*, ο.π.α. σελ. 51 κ. εξ.

11. Ι. Θεοδωρόπουλος, Geschichte und Heterochronismus. Geschichtsunterricht und Vergeschichtlichung in Pädagogisch - Anthropologischer Sicht, Wurmlingen 1988, σελ. 61 κ.εξ.
12. ο.π.α. σελ. 75 κ.εξ.
13. Th. Ballauf, Systematische Pädagogik, Heidelberg 1969, σελ. 148 - E. Ecker, Über die Zeit und Zeitverhältnisse der Erziehung, Karlsruhe 1966, (Diss.), σελ. VII.
14. O.F. Bollnow, Das Verhältnis zur Zeit, Heidelberg 1972.
15. H. Halbfas, Erfahrung und Sprache, Plädoyer für eine Narrative Unterrichtskultur. In: Halbfas U.A.: Sprache, Umgang und Erziehung, Stuttgart 1975, σελ. 170-187.
16. F. Kümmel, Über den Begriff der Zeit, Tübingen 1962.
17. O.F. Bollnow, Das Verhältnis zur Zeit, ο.π.α.
18. F. Schleiermacher, Pädagogische Schriften, HRSG. V.E. Weniger, Düsseldorf 1957.
19. O.F. Bollnow, Vom Geist des Übens, Heidelberg 1978.
20. G. Lehnard, Bürokratische Rationalität, Frankfurt 1982.
21. G. Hauptner, Studien zur Geschichtlichen Zeit, Tübingen 1970.
22. Για το πρόβλημα αυτό συγκρ.: Ι. Ρηγόπουλου, Σχεδιάσμα ιστορίας μιας ποιητικής, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ 44/1987, σελ. 56 κ.εξ. και 45/1988, σελ. 50 κ.εξ. του ίδιου: Διδακτική της αισθητικής αγωγής, ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ 30/1984, σελ. 175. Επίσης συγκρ.: K. Giel, Studie über das Zeig n. In: O.F. Bollnow U.A. Erziehung in Anthropologischer Sicht, ο.π.α. - Συγκρ. και: A. Von Griegen, Illustrieren und Illustration als Zeitbegriffe Einer Bilderziehung in der Grundschule. In: G. Schneider, Asthetische Erziehung in die Grundschule, ο.π.α. σελ. 85.
23. F. Copei, das Fruchtbare moment im Bildungsprozess, Heidelberg 1960.
24. O.F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Berlin, Köln, Mainz, Stuttgart 1984, σελ. 87-130.

ΔΡ ΙΩΑΝΝΗΣ ΘΕΩΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ
ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ
ΛΟΚΡΙΔΑ