ePublishing

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
EKT NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Ηθική. Περιοδικό φιλοσοφίας

No 20 (2025)

Ηθική. Περιοδικό φιλοσοφίας

The Strength of Aristotle's Ethical and Pedagogical Thought as a Counterweight to the Incoherence of Ethical-Pedagogical Relativism in Contemporary Western Education

Alexandros Theodoridis

doi: 10.12681/ethiki.44123

To cite this article:

Theodoridis, A. (2026). The Strength of Aristotle's Ethical and Pedagogical Thought as a Counterweight to the Incoherence of Ethical-Pedagogical Relativism in Contemporary Western Education. *Ηθική. Περιοδικό φιλοσοφίας*, (20), 13–21. https://doi.org/10.12681/ethiki.44123

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 06/09/2026 00:19:14

Το σθένος της ηθικής και παιδαγωγικής σκέψης του Αριστοτέλη ως αντίβαρο στην ασυναρτησία της ιδέας του ηθικού–παιδαγωγικού σχετικισμού στην εκπαίδευση, στον σύγχρονο δυτικό κόσμο

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ

Περίληψη: Έκπληκτοι παρακολουθούμε σήμερα στις δυτικές κοινωνίες μία σκέψη, η οποία μπορεί να διατείνεται ότι ο ηθικός προσδιορισμός της εκπαίδευσης είναι μία δευτερεύουσα, ακόμα και αδιάφορη, πτυχή της. Και αυτό, όταν η συγκεκριμένη ιδέα είναι καταφανώς παράλογη, εκτός από ηθικά και πολιτικά επικίνδυνη. Την ίδια ώρα, η μη απόδοση των ηθικών αρετών στον καθοδηγητικό ρόλο του σχολείου, ως προς τη βασική ευθύνη της διαμόρφωσης ατόμων που θέλουν και αγαπούν την κοινωνία που τα δημιούργησε, είναι ολοφάνερο πως θέτει στην κοινωνία πολλά διακυβεύματα, που αφορούν την ίδια τη συνοχή της. Στο άρθρο αυτό υποστηρίζουμε ότι η αριστοτελική, ηθική και παιδαγωγική, σκέψη μας επιτρέπει να ξανασκεφτούμε ποιος είναι ο ηθικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, ως προς τη δημιουργία κοινωνικών ατόμων ικανών να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ύπαρξής τους και της ύπαρξης της κοινωνίας, όπως και να αναλογιστούμε ξανά, μεταξύ άλλων, προς αυτήν την κατεύθυνση, δύο ιδιαιτέρως δύσκολα θέματα: την αναδιάρθρωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, αλλά και τη θετική διαχείριση της πολυπολιτισμικής κατάστασης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση; Σύγχρονος Δυτικός Κόσμος; Ηθική Σκέψη και Ηθική Αγωγή; Ηθικός–Παιδαγωγικός Σχετικισμός; Αριστοτέλης

Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστροφή του ηθικού λόγου στον δυτικό κόσμο ήρθε να υποκαταστήσει έναν αναξιόπιστο πολιτικό λόγο, ανίκανο να εκπροσωπήσει ένα συλλογικό όραμα του αγαθού. Επιβεβαίωνε, όμως, για μία ακόμα φορά στην Ιστορία, και τον χωρισμό του εσωτερικού και του δημοσίου ανθρώπου, γεγονός που συνιστά, βεβαίως, θεμέλιο του δυτικού πολιτισμού, παρά την εκκοσμίκευσή του. Ο χωρισμός αυτός του ιδιωτικού από το δημόσιο, που υπήρξε απόρροια της γενικευμένης κρίσης των δυτικών κοινωνιών, κυρίως ως κρίσης των αξιών, δηλαδή των βασικών πυρήνων νοήματος, γύρω από τους οποίους διαπλέκεται η κοινωνική ζωή εν γένει,[1] συνδέθηκε με την απαίτηση να δώσει η ηθική τα κριτήρια που θα μπορούσαν να κατευθύνουν την πράξη και τη συμπεριφορά. Και βεβαίως, αυτή η πραγματικότητα, εφόσον κατ' ανάγκην συνυφάνθηκε με τη διαδικασία της αγωγής, δεν άφησε ανεπηρέαστη και την εκπαιδευτική θεωρία.[2]

Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι ο ηθικός λόγος, ο οποίος κυρίως αρθρώνεται στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας, ακυρώνεται κατ' ουσίαν, εφόσον διατείνεται, σε όλους του τόνους, ότι ο ηθικός προσδιορισμός της εκπαίδευσης δεν σχετίζεται παρά με μία δευτερεύουσα, αν όχι και αδιάφορη, πλευρά της λειτουργίας της. Ο ηθικός αυτός λόγος διέπει, μάλιστα, ουσιαστικά, εκτός των άλλων, και δύο κεντρικές επιλογές μας εντός του εκπαιδευτικού θεσμού στον δυτικό κόσμο: τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική φιγούρα και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε το παιδαγωγικό θεμέλιο της λεγόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Την τάση αυτήν του ηθικού αποχαρακτηρισμού της παιδαγωγικής πράξης έρχεται να εκπροσωπήσει μία ηθικολογική οπτική του ηθικού φαινομένου, μεταμοντέρνας πνοής, ανήμπορη να ανταποκριθεί στις μεγάλες

απαιτήσεις του ηθικού προβληματισμού και των ηθικών κρίσεων που γεννά ο εκπαιδευτικός θεσμός.

Παρά τα όσα υποστηρίζει, εντούτοις, η κεντρική τάση της εκπαιδευτικής θεωρίας, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο θεσμός αυτός και η ηθική δραστηριότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, καθώς η αγωγή συνιστά μία κοινωνική πράξη, η οποία λαμβάνει χώρα εντός ενός σχεσιακού πλαισίου, όπου ο παιδαγωγός συμβάλλει μέσω της πράξης του στην ηθική διαμόρφωση του μαθητή του, με έναν τρόπο βαρύνοντα, εφόσον η πράξη του κατατείνει στο να καταστεί ο μαθητής κατάλληλος για τη συγκεκριμένη, πάντα, κοινωνία στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Αυτή, μάλιστα, η διαμόρφωση – κοινωνική κατασκευή έχει πολύ μεγάλη σημασία να παραμένει πάντα ανοικτή στην αναδιαμόρφωσή της, εάν, βεβαίως, υπάρχουν οι λόγοι που το επιβάλλουν.[3] Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι αυτή η μεταμορφωτική κίνηση συμβάλλει στο να καταστεί το παιδί «μία βαθύτερη οντότητα, ένα πλέον-είναι».[4] Κατ' ουσίαν, σε αυτό το πλαίσιο, όπως επισημαίνει η Cornu, η ηθική δραστηριότητα «είναι λιγότερο μία "πρακτική του εαυτού" παρά μία προσοχή στη δυναμική αλλαγής, μεταμόρφωσης και χειραφέτησης του άλλου, του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη».[5]

Εκπαίδευση, ηθικές θεωρίες και ηθική διαπαιδαγώγηση

Όπως ήδη σημειώσαμε, η κεντρική τάση της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας αποδυναμώνει το ηθικό. Το περιορίζει στην καταλογογράφηση των ηθικών κανόνων, τους οποίους οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν, συμπεριφερόμενοι ηθικά με όρους καθήκοντος και δικαιώματος. Με τον τρόπο αυτό, όμως, το ηθικό ως κανονιστικό κενώνεται από νόημα. Οι ηθικές θεωρίες, φιλελεύθερης καταβολής, επί των οποίων θεμελιώνεται αυτή η τάση, είναι εξαιρετικά επιφυλακτικές ως προς την ανάγκη άρσης της ριζικής διάκρισης ιδιωτικού και δημόσιου, όπως και της ριζικής διάκρισης της νόησης από το συναίσθημα.[6] Ακριβώς αυτό είναι το πλαίσιο εντός του οποίου ο ηθικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης λογίζεται ως μία δευτερεύουσα ή και αδιάφορη πτυχή της.

Δεν είναι απορίας άξιο, λοιπόν, που το συλλογικό αγαθό, υπό αυτό το πρίσμα, λοιδορείται, εφόσον θεωρείται πως οδηγεί σε ουτοπίες πίστης, ή που το ηθικό αποκόπτεται από το συναισθηματικό, καθόσον η ηθικότητα κρίνεται πως αφορά μόνον στην ορθολογική αντιμετώπιση της πράξης και όχι στο συναίσθημα.[7] Ο Berlin, μάλιστα, επιφυλάσσεται απέναντι στο ίδιο το συλλογικό που προκρίνει ένα κοινό αγαθό, καθότι αυτό θεωρεί πως θα αναιρέσει τον πλουραλισμό των ποικίλων και εναλλακτικών τρόπων ζωής και κοσμοειδώλων, με αποτέλεσμα, όπως ανησυχεί, να πληγεί η ελευθερία και να καταλήξουμε στην τρομακτική κατάσταση της τυραννίας και των στρατοπέδων συγκέντρωσης.[8] Άλλωστε, οι περισσότεροι νεοφιλελεύθεροι στοχαστές ταυτίζουν την προσπάθεια προσδιορισμού και απόκτησης ενός συλλογικού αγαθού με παρωχημένα, καταγέλαστα πια, οράματα μίας κοινωνικής συμφιλίωσης που συγκαλύπτουν, κατά την κρίση τους, τη σημασία της σύγκρουσης μέσα από την αντιπαράθεση ιδεών, ακυρώνοντας τη διαφωνία και την πολυφωνία που αποτελούν το θεμέλιο της δημοκρατίας.[9] Οι ηθικές θεωρίες που συνδέονται με αυτό το πολιτικό πνεύμα είναι καχύποπτες, επομένως, με οποιαδήποτε επιχειρήματα κοινοτιστικού περιεχομένου, που παραπέμπουν σε συγκεκριμένες αντιλήψεις του αγαθού, ενώ συχνά αποδέχονται σιωπηρά εκείνες που το ευνοούν.[10]

Τοποθετώντας οι θεωρίες αυτές, όπως αρμόζει, σε κεντρική θέση την ατομική ευημερία των ατόμων, φαίνεται να ταυτίζουν την ευημερία αυτή με την ατομική ανάπτυξη.[11] Με τον τρόπο αυτό, το ευ ζην συνιστά, όπως είπαμε, αποκλειστικά ιδιωτική υπόθεση και δεν εξαρτάται καθόλου από το ευ ζην των άλλων. Για τον λόγο αυτό, οι θεωρίες που επιχειρούν να κατανοήσουν τη συνθήκη της απόκτησης της ιδιότητας του πολίτη δίνουν απόλυτη προτεραιότητα στην ορθότητα και όχι στο αγαθό· τόσο, μάλιστα, που το ευ ζην παύει να συνιστά υπόθεση της πολιτικής.[12] Έχει ασκηθεί, βεβαίως, ευρεία κριτική στην επιλογή αυτών των

ηθικών θεωριών να αποδώσουν το ευ ζην στην ιδιωτική σφαίρα και να το αποκόψουν από τη δημόσια, καθώς, όπως σημειώσαμε, η επιλογή αυτή τις οδηγεί στην υποβάθμιση της αντίληψης του αγαθού ως πολιτικού αγαθού.[13] Και, παράλληλα, έχει ασκηθεί κριτική και ως προς την υιοθέτηση αυτής της οπτικής από την εκπαιδευτική θεωρία.[14] Το ίδιο, παρά ταύτα, συμβαίνει και ως προς την επιλογή της απόδοσης του συναισθήματος στην αυτοαναφορικότητα, η οποία φθάνει μάλιστα στα όρια του απομονωτισμού. Υποβαθμίζοντας ο φιλελευθερισμός το αγαθό στη διάσταση του ατομικού αγαθού, το αποκόπτει από την ανάγκη μίας διαλογικής προσπάθειας ανακατασκευής του και επανερμηνείας του, στο πλαίσιο μίας διαλογικής έρευνας που διερωτάται ποια ζωή είναι άξια να ζει κανείς.[15]

Παρά τη γενικευμένη αυτήν τάση, δεν απουσιάζουν, ωστόσο, και κάποιες προσπάθειες να συνδεθούν ορισμένες ηθικές θεωρίες, που υπερβαίνουν αυτό το πλαίσιο και ανταποκρίνονται στον ρόλο τους, με την εκπαιδευτική θεωρία, καθόσον την τροφοδοτούν με σκέψη. Η εκπαιδευτική αυτή θεωρία έλαβε χώρα από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, και τροφοδοτήθηκε κυρίως από κάποιες ηθικές θεωρίες, οι οποίες συνιστούν ουσιαστικά αναθεωρημένες παραδοσιακές ηθικές, όπως είναι η θεωρία του Mc-Intyre (After Virtue)[16], η θεωρία της επικοινωνιακής ηθικής του Habermas[17] και η θεωρία της δικαιοσύνης του Rawls[18]. Εντούτοις, το τονίζουμε εκ νέου, οι προσπάθειες αυτές δεν είναι σε θέση να αναιρέσουν την απόλυτη πρωτοκαθεδρία του ηθικολογικού στον εκπαιδευτικό λόγο. Σε μία τέτοια περιοχή, πάντως, εγγράφονται απόπειρες όπως η μελέτη του ενάρετου χαρακτήρα και της αυτοδημιουργίας του προσώπου (από τους Στωικούς στον Nietzsche και από τον Nietzsche στους Foucault, Lacan, Deleuze και Guattari), η εξέταση της σημασίας της φρόνησης στη διερεύνηση του ηθικού (από τον Αριστοτέλη έως τον Gadamer) και η συζήτηση της σημασίας του κοινοτιστικού ήθους.[19] Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση της σημασίας της ηθικής ευθύνης στην ετερότητα, χωρίς όρους και όρια, όπως αυτή εμφανίζεται στον Levinas[20], αλλά και στον Jonas[21], καθώς και η περαιτέρω ανάδειξη της περιβαλλοντικής ηθικής και της βιοηθικής, που υπερβαίνουν τον ανθρωποκεντρισμό της φιλελεύθερης οπτικής, εφόσον ενδιαφέρονται, παραδείγματος χάριν, για τον ζωικό κόσμο και το φυσικό περιβάλλον ως αυταξίες. Μία ενδιαφέρουσα, επίσης, ηθική προβληματική έχει εισαχθεί σήμερα στην εκπαιδευτική θεωρία και επιχειρεί να την εμπλουτίσει, όπως αυτή που σχετίζεται με τη συζήτηση του κινδύνου, στον οποίο εκτίθεται η φιγούρα του εκπαιδευτικού, λόγω της ευθύνης που αυτή ενσαρκώνει,[22] η προβληματική που συζητά τη λειτουργία της συγχώρεσης στο σχολείο,[23] αυτή που αναλύει την υποβάθμιση της ηθικής ποιότητας της διδασκαλίας,[24] αλλά και αυτή που εξετάζει το σχολείο ως μία ηθική κοινότητα φροντίδας[25] και δημοκρατικότητας[26]. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η συζήτηση που επιχειρεί η Κριτική Παιδαγωγική του δίπολου εξουσία–γνώση εντός του εκπαιδευτικού θεσμού, όπως διερευνήθηκε από τον Michel Foucault.[27]

Ο ηθικός–παιδαγωγικός σχετικισμός στην εκπαίδευση, στον σύγχρονο δυτικό κόσμο

Για αυτήν την κατάσταση, η οποία επικράτησε στον χώρο της ηθικής και, κατ' επέκταση, της εκπαιδευτικής θεωρίας, υπεύθυνη υπήρξε, σε μεγάλο βαθμό, η βαθμιαία, μέσα στον 20ο αι., επικράτηση της γλωσσοκεντρικής τάσης στο πλαίσιο της παραστατικής σκέψης και της εμπειρικοδομιστικής θεμελίωσής της. Απόρροια αυτής της επικράτησης ήταν ο σχετικισμός (Relativism), που κάλυψε ένα ευρύτατο πεδίο ρευμάτων, στις παρυφές του θετικιστικού και, εν μέρει, του ερμηνευτικού παραδείγματος. Μεταξύ άλλων, ο πραγματισμός, ο ιστορικισμός, ο κουλτουραλισμός, που είχαν ιδιαίτερη απήχηση στους τομείς των ανθρωπιστικών και πολιτισμικών σπουδών, είχαν, ασφαλώς, αντίκτυπο και στον χώρο της ηθικής.[28] Τα ρεύματα αυτά, λίγες δεκαετίες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, εξελίχθηκαν σε αναλυτικά, νεοπραγματιστικά και μεταδομιστικά ρεύματα της μεταμοντέρνας σκέψης.

Αποτέλεσμα αυτού του συνεχώς διευρυνόμενου ηθικού σχετικισμού —και στην εκπαιδευτική θεωρία— είναι η δυσκολία ή η αδυναμία μας σήμερα να σκεφτούμε ποιος μπορεί να είναι ο ηθικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, ως προς τη δημιουργία κοινωνικών ατόμων ικανών να αναλαμβάνουν την ευθύνη της ύπαρξής τους και της ύπαρξης της κοινωνίας,[29] όπως και να αναλογιστούμε, μεταξύ άλλων, προς αυτήν την κατεύθυνση, δύο ιδιαιτέρως δύσκολα θέματα: την αποδιάρθρωση της αυθεντίας του εκπαιδευτικού και την ανάγκη αναδιάρθρωσής της, αλλά και τη θετική διαχείριση της πολυπολιτισμικής κατάστασης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό, είναι ενδιαφέρον να θυμηθούμε ότι, σαράντα περίπου χρόνια πριν, ο Allan Bloom, στο κλασικό έργο του *The Closing of the American Mind*, διερωτώμενος για την έκπτωση της ηθικής εκπαίδευσης στην Αμερική, έβλεπε πως εμφανίζεται στην εκπαιδευτική θεωρία ένας ηθικός λόγος που πρόβαλλε μία νέα κοσμοθεωρία, την οποία αποκαλεί «αξιολογικό σχετικισμό».[30] Η κοσμοθεωρία αυτή, βαθιά ατομικιστική, εμφανίσθηκε στην εκπαιδευτική ζωή, όπως τονίζει, μέσω της θεωρίας των δύο εαυτών του Rogers, αλλά και της θεωρίας της μη-κατευθυντικής θεραπευτικής του Maslow, οι οποίες παρουσιάσθηκαν αρχικώς στον χώρο της θεραπευτικής, αλλά γρήγορα αξιοποιήθηκαν και στον χώρο της εκπαίδευσης.[31] Αυτή η κατάσταση οδήγησε, κατά την κρίση του, στην αποδυνάμωση της σημασίας της φιλοσοφικής αναζήτησης της αλήθειας και σε μία ηθική θεσμική συμπεριφορά που κατανοούσε την αδιαφορία ως ανοχή, με βαρύτατες, βεβαίως, κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές συνέπειες.[32] Στο κέντρο αυτής της τάσης, ως προς την ηθική αγωγή του ανθρώπου, βρίσκεται η ιδέα ότι το ανθρώπινο *ον* μπορεί μόνο με τις δικές του δυνάμεις να κατασκευάσει έναν αληθινό εαυτό, που δεν σπεύδει να ανταποκριθεί αναγκαστικά στις κοινωνικές προσδοκίες, αλλά είναι σε θέση να απελευθερωθεί από αυτήν την ανάγκη και, μέσω μίας άνευ όρων θετικής εκτίμησης (πλήρους αποδοχής στο πλαίσιο της θεραπευτικής πράξης), να μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως καθιστάμενο πρόσωπο. Αυτή, βεβαίως, η πλήρης αποδοχή απαιτεί, στο πεδίο της θεραπευτικής πράξης, την αναγνώριση της αρχής να μην επικρίνουν ποτέ οι θεραπευτές τις αξίες και τις συμπεριφορές των θεραπευόμενών τους. Ο Rogers, όπως και ο Maslow, θεωρούσαν ότι τα κοινωνικά άτομα διαθέτουν από τη φύση τους υγιείς ενορμήσεις, που είναι ικανές να υποδείξουν σε αυτά τον κατάλληλο τρόπο ανάπτυξης, χωρίς, μάλιστα, στο θεραπευτικό πεδίο, να απαιτείται γι' αυτό η εφαρμογή μίας κατευθυντικής συμβουλευτικής. Την ιδέα τους αυτή πείσθηκαν ότι θα μπορούσαν να την προσαρμόσουν στη σχολική τάξη, όπου, στο πλαίσιο μίας μη-κατευθυντικής διδασκαλίας, το παιδί θα μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως ηθικά.[33] Οι εκπαιδευτικοί, μη κατευθυντικοί και μη επικριτικοί οι ίδιοι, διαβεβαιώνονταν ότι δεν πρέπει να ορίζουν το πεδίο των αξιών ως ηθικές φιγούρες. Εφόσον δεν υπάρχει τρόπος να ορισθεί η ηθική ορθότητα μίας πράξης, αυτή θα πρέπει να προκύπτει ως αποτέλεσμα της κρίσης του μαθητή. Στις σχολικές τάξεις αυτού του είδους ακούγονται οι λέξεις «άνετο» και «άβολο», «κατάλληλο» και «ακατάλληλο», αλλά ποτέ οι λέξεις «σωστό» ή «λάθος». Πρόκειται, συνεπώς, για μία μη-κατευθυντική, μαθητοκεντρική ηθική αγωγή, που θεωρείται από τους υποστηρικτές της ιδανική για μία πολυπολιτισμική κοινωνία και, ασφαλώς, υποδειγματική για μία εκπαίδευση η οποία θέλει να είναι διαπολιτισμική. Εξίσου ιδανική θεωρείται και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, στο όνομα της αυτονομίας του μαθητή, αρνούνται ή αμελούν να μεταδώσουν τον κοινό κόσμο, καθιστάμενοι αόρατοι ηθικά, με αποτέλεσμα να μην γεφυρώνουν για τα παιδιά τον παλιό και τον εκάστοτε νέο κόσμο. Είναι αλήθεια ότι η εκπαιδευτική θεωρία, στο κεντρικό ρεύμα της, αυτό το πνεύμα εκπροσωπεί και ενισχύει μέχρι σήμερα στον δυτικό κόσμο, το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν, για να πραγματώσουν τους στόχους των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών.

Οφείλουμε στην Arendt τη διαύγαση της παιδαγωγικής πράξης που αποτυγχάνει να συνδέσει το παιδί με τον κοινό κόσμο και οδηγεί τις κοινωνίες στον ατομοκεντρισμό και

τη μαζοποίηση. Η σύγχρονη δυτική εκπαίδευση, σε συνάφεια με τις παιδαγωγικές θεωρίες που εξισώνουν το παιδί με τον ενήλικα, απορρίπτοντας την παιδαγωγική αυθεντία και παραβλέποντας την ευθύνη του παιδαγωγού να υποδεχθεί τα παιδιά στον κόσμο, παρουσιάζοντάς τον ως άξιο να υπάρχει ως ένας κόσμος κοινός, υπονομεύει, σύμφωνα με την Arendt, την είσοδο του παιδιού στον κόσμο και οδηγεί στην κατάρρευσή του.[34]

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι, με αυτήν τη μέθοδο διαπαιδαγώγησης, στο πλαίσιο της οποίας η εκπαίδευση, αποποιούμενη τον ηθικό της χαρακτήρα, δεν επιθυμεί τον ρόλο του ενδιάμεσου, ο κόσμος, γινόμενος ολοένα και πιο εφήμερος, θρυμματίζεται σε ιδιωτικές εμπειρίες και ιδιωτικές αλήθειες. Πρόκειται για μία παιδαγωγική μέθοδο απολύτως αντιαριστοτελική.

Βεβαίως, σε μία τέτοια συνθήκη, που χαρακτηρίζει εν γένει τον εκπαιδευτικό θεσμό στον δυτικό κόσμο, εμφανίζεται και ένα δεύτερο πρόβλημα, συναφές με αυτό που συζητούμε· αυτό του φορμαλισμού, που επιχειρεί να πραγματώσει την ιδέα ότι κάθε παιδί έχει μία εγγενή, ενορμητική τάση να ακολουθεί τη δική του ανάπτυξη, που δεν μπορεί παρά να είναι η κατάλληλη γι' αυτό. Πρόκειται, ασφαλώς, για τη ρομαντική αντίληψη ότι τα σχολεία χρειάζεται μόνο να ενθαρρύνουν τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού. Η θεωρητική βάση μίας τέτοιας αντίληψης ανιχνεύεται στο έργο του Dewey και, τελικά, στο έργο του Rousseau, στον οποίο ο Dewey αναγνώρισε το χρέος του.[35] Τις συνέπειες μίας τέτοιας επιλογής στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών, πολλών δυτικών κοινωνιών, ήδη αναμετρούμε, στον βαθμό που η αδιαφορία μας προς το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο της μάθησης και της γνώσης τις καθιστά ανιστορικές και ανίκανες να σχετισθούν ουσιαστικά με την κοινωνική πραγματικότητα, εφόσον λησμονούμε ότι δεν μπορεί κανείς να μάθει να διαβάζει ή να σκέφτεται κριτικά, να λύνει προβλήματα ή να παίρνει αποφάσεις στο κενό. Όπως πάντα συμβαίνει σε κάθε κοινωνία, τα παιδιά πρέπει πάση θυσία να συνδεθούν με ένα σώμα γνώσης που σχετίζεται βαθιά με την κοινωνία στην οποία διαπαιδαγωγούνται. Τη γνώση αυτή πρέπει να μεταδίδουν τα σχολεία, προκειμένου να επιτελέσουν τον θεμελιώδη ρόλο τους· να εντάξουν, δηλαδή, τα παιδιά στην κοινωνικο-ιστορική πραγματικότητα. Είναι φανερό, λοιπόν, γιατί οι υπερασπιστές της διαπολιτισμικής αγωγής και της ηθικής ουδετερότητας του εκπαιδευτικού θαυμάζουν τόσο τον ηθικό σχετικισμό όσο και τον εκπαιδευτικό φορμαλισμό.

Διερωτώμενοι, τώρα, πώς θα ήταν δυνατόν να αποφύγουμε τις συνέπειες του ηθικού–παιδαγωγικού σχετικισμού και του εκπαιδευτικού φορμαλισμού, τόσο αναφορικά με τη συγκρότηση και τη συνοχή της κοινωνίας όσο και με τη συγκρότηση της ατομικότητας, υπερβαίνοντας την ασυνάρτητη ιδέα της ηθικής ουδετερότητας του εκπαιδευτικού, όπως και την ιδέα της ηθικής ουδετερότητας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης, θεωρούμε ότι η αριστοτελική σκέψη θα μπορούσε να μας βοηθήσει σε αυτό, αν αποφασίζαμε να την αξιοποιήσουμε.

Η αριστοτελική σκέψη ως υπέρβαση του ηθικού–παιδαγωγικού σχετικισμού

Σε μία τέτοια προοπτική, ας σημειώσουμε, κατ' αρχάς, ότι ο Αριστοτέλης αποκαλύπτει παντού μία ρεαλιστική κατανόηση της ανθρώπινης φύσης, η οποία έρχεται σε δραματική αντίθεση με τις ρομαντικές αντιλήψεις του Rousseau και του Dewey. Μπορούμε να σκεφτούμε επ' αυτού, παραδείγματος χάριν, το αξιοσημείωτο απόσπασμα από το Βιβλίο Κ των *Ηθικών Νικομαχείων*:

> «η ψυχή του 'μαθητή' πρέπει πρώτα να καλλιεργηθεί μέσω του έθους, ώστε να αισθάνεται τη χαρά και τη λύπη με τον τρόπο που πρέπει, όπως ακριβώς το χωράφι που θα θρέψει τον σπόρο. Γιατί δεν πρόκειται, νομίζω, να ακούσει τον αποτρεπτικό λόγο, ούτε και να τον καταλάβει, ο άνθρωπος που ζει σύμφωνα με τις επιταγές του πάθους. Τον άνθρωπο που βρίσκεται σε μία τέτοια κατάσταση πώς να τον πείσεις να αλλάξει;

> Και γενικά το πάθος δεν φαίνεται να υπακούει στον λόγο αλλά στη βία. Είναι, επομένως, αναγκαίο ο χαρακτήρας να έχει από πριν, κατά κάποιον τρόπο, κάποια συγγενική σχέση με την αρετή: να αγαπάει το ωραίο και να μη μπορεί να υποφέρει την ασχήμια»[36].

Ας σημειώσουμε, επίσης, εδώ ότι, κατά τον Αριστοτέλη, είναι δύσκολο:

> «να πάρει κανείς από τα πρώτα χρόνια της νεότητας σωστή αγωγή προς την κατεύθυνση της αρετής, αν δεν ανατραφεί κάτω από ανάλογους νόμους· γιατί για τους περισσότερους ανθρώπους, ιδιαιτέρως όταν είναι νέοι, δεν είναι ευχάριστο να ζουν τη ζωή τους με σωφροσύνη και καρτερία. Γι' αυτό και πρέπει η ανατροφή και οι ασχολίες των νέων να ορίζονται με νόμους: στην πραγματικότητα, τα πράγματα αυτά δεν θα τους είναι πια δυσάρεστα, όταν θα τους έχουν γίνει μία καθημερινή συνήθεια. Όμως, δεν είναι βεβαίως αρκετό να έχουν μία σωστή ανατροφή και φροντίδα μόνο όταν είναι νέοι· τα πράγματα αυτά πρέπει να τα κάνουν —και να αποκτούν τις σχετικές συνήθειες— και όταν ανδρωθούν· χρειαζόμαστε για αυτό νόμους και για αυτά και γενικά για ολόκληρη τη ζωή. Γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι υποτάσσονται πιο πολύ στην πίεση και στον εξαναγκασμό παρά στον λόγο, πιο πολύ στις τιμωρίες παρά στο ωραίο και στο καλό»[37].

Στην αρχή των *Πολιτικών*, ο Αριστοτέλης σημειώνει ότι:

> «Όποιος δεν είναι ικανός να συμμετέχει σε μία κοινότητα ή δεν του χρειάζεται αυτό επειδή είναι αυτάρκης, σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί μέρος της *πόλεως,* και, συνεπώς, είναι ή άγριο ζώο ή θεός. Είναι, λοιπόν, φυσική η ορμή που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους για την κοινωνία αυτού του είδους. Και εκείνος που πρώτος την οργάνωσε υπήρξε μέγιστος ευεργέτης. Διότι, όπως ο άνθρωπος είναι το ανώτερο από όλα τα ζώα, όταν φθάσει στην τελειότητά του, έτσι γίνεται και το χειρότερο, όταν απομακρυνθεί από τον νόμο και το δίκαιο. Διότι η αδικία που έχει όπλα είναι τρομερή. Ο άνθρωπος γεννιέται έχοντας όπλα που έχουν σκοπό να υπηρετούν τη φρόνηση και την αρετή, τα οποία, όμως, πάρα πολύ εύκολα μπορεί να τα χρησιμοποιήσει για το αντίθετο. Αυτός είναι ο λόγος που ο άνθρωπος χωρίς αρετή είναι το πιο ανόσιο και άγριο ον […]»[38].

Από αυτήν τη λογική και ρεαλιστική κατανόηση της ανθρώπινης φύσης πηγάζουν όλα τα άλλα στην ηθική, την πολιτική φιλοσοφία και τη φιλοσοφία της παιδείας του Αριστοτέλη· ιδιαίτερα δε το ζήτημα της θεμελιώδους υποχρέωσης της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων.

Δεύτερον, ο Αριστοτέλης υποστήριζε την ιδέα ότι η εκπαίδευση των κοινωνικών ατόμων θα πρέπει να είναι κοινή. Θα συμφωνούσε, κατά συνέπεια, ότι γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει ένα βασικό σώμα γνώσεων, με το οποίο θα πρέπει να έρχονται σε επαφή όλα τα κοινωνικά άτομα και, άρα, ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα κοινό και βασικό πρόγραμμα σπουδών για όλα τα σχολεία σε μία κοινωνία. Στα *Πολιτικά* γράφει ότι:

> «Εφόσον υπάρχει ένα μόνο τέλος για την πόλη συνολικά, είναι προφανές ότι η εκπαίδευση πρέπει απαραίτητα να είναι μία και η ίδια για όλους και ότι η εποπτεία της πρέπει να είναι κοινή και όχι σε ιδιωτική βάση»[39].

Το ότι τα άτομα δεν μπορούν να λειτουργήσουν και να ακμάσουν σε έναν πολιτισμό, εάν αγνοούν τις παραδόσεις, τους νόμους, τους μύθους και τα τελετουργικά του, είναι προφανές για έναν φιλόσοφο της κοινής λογικής, όπως ο Αριστοτέλης, και, επομένως, είναι έκδηλο ότι η κοινωνία που δεν διαπαιδαγωγεί τα νεαρά μέλη της, για να ενσαρκώσουν τον πολιτισμό της, δεν θα επιβιώσει για πολύ.

Τρίτον, σε σχέση με τις δύο μεθόδους διαπαιδαγώγησης για την απόκτηση της αρετής που συζητά, τη *συνήθεια*, δηλαδή, και τη *διδασκαλία*, θεωρεί ότι και οι δύο πρέπει να αξιοποιηθούν γι' αυτόν τον σκοπό και να γίνουν τέτοιες, ώστε να «συνεργάζονται αρμονικά». Η

αξιοποίηση της *συνήθειας*, εντούτοις, πρέπει να προηγείται της *διδασκαλίας*.[40] Ως εκ τούτου, η ηθική αγωγή πρέπει να προηγείται της διανοητικής αγωγής.

Τέταρτον, η εκπαίδευση, κατά τον φιλόσοφο, πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να φέρει «κοινότητα και ενότητα» στην πολιτεία.[41] Η ανάγκη για αυτήν την ενότητα, σε μία μεγάλη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι, προφανώς, μεγαλύτερη από ό,τι ήταν στη σχετικά ομοιογενή πόλη της αρχαιότητας.

Τέλος, είναι ενδιαφέρον να λάβουμε υπ' όψιν μας, όχι μόνον ως κοινωνικο-ιστορικό και ηθικο-πολιτικό μέτρο σύγκρισης της εποχής του Αριστοτέλη με τη δική μας, αλλά, κυρίως, ως μία προτροπή για την πολυφωνία από την οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ένας διάλογος που θα θελήσει να επανεξετάσει αυτά που ο δυτικός κόσμος οφείλει να πράξει ως προς το θέμα που συζητούμε, ότι στην εποχή του Αριστοτέλη, εν αντιθέσει με τη δική μας, η οποία έχει εγκατασταθεί σε ένα περιβάλλον ακρισίας και σιωπηρής αποδοχής μίας κυριαρχικής βούλησης,

> «[…] υπάρχει διαφωνία ως προς το πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να εφαρμοσθεί, καθώς δεν παραδέχονται όλοι ότι πρέπει οι νέοι να μαθαίνουν τα ίδια ούτε όταν επιδιώκουν την αρετή ούτε όταν επιδιώκουν τον άριστο βίο, ούτε είναι καθορισμένο εάν η παιδεία πρέπει να αποβλέπει μάλλον στην ανάπτυξη του πνεύματος ή στη διάπλαση του ήθους της ψυχής»[42].

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. ενδεικτικά επ' αυτού, Gilles Lipovetsky, *L' ère du vide. Essais sur l' individualism contemporain* (Gallimard, 1983).

2. Alexandros Theodoridis, "The retreat of the individual into private life, the decline of public life and the role of education," *Phronimon* vol. 9 (2008a): 49-63.

3. Εδώ αναφερόμαστε, βεβαίως, στις δημοκρατικές κοινωνίες, εντός των οποίων και μόνον η απαίτηση της αναδιαμόρφωσης του κοινωνικού ατόμου, όταν συντρέχουν οι λόγοι γι' αυτό, είναι ζωτικής σημασίας.

4. Elena Theodoropoulou, Didier Moreau and Christiane Gohier, eds., *Ethics in education. Philosophical tracings and clearings* (Laboratory of Research on Practical and Applied Philosophy, 2018), 43.

5. Laurence Cornu, "Pour une éthique de la hospitalité," in *Ethics in education. Philosophical tracings and clearings*, ed. Elena Theodoropoulou, Didier Moreau and Christiane Gohier (Laboratory of Research on Practical and Applied Philosophy, 2018), 167.

6. David L. Norton, *Personal destinies. A philosophy of ethical individualism* (Princeton University Press, 1977).

7. Lyman T. Sargent, "In defense of Utopia," *Diogenes* vol. 53 (2006): 11-17.

8. Βλ. ενδεικτικά, Isaiah Berlin, *The crooked timber of humanity* (Fontana, 1991). Ο Berlin δεν είναι, βεβαίως, εχθρικός προς την ίδια τη συλλογικότητα, αλλά θεωρεί ότι κάθε αγαθό που ορίζεται ως υπέρτατος σκοπός της συλλογικότητας κινδυνεύει να αποκτήσει έναν ολιστικό χαρακτήρα, ικανό να ακυρώσει την ατομική αυτονομία.

9. Οι περισσότεροι νεοφιλελεύθεροι στοχαστές, ιδίως μετά τη δεκαετία του 1970, αντιμετωπίζουν κάθε επίκληση του κοινού αγαθού με καχυποψία. Θεωρούν ότι κάθε προσπάθεια να ορισθεί ένα κοινό καλό που υπερβαίνει τα μερικά συμφέροντα οδηγεί, σχεδόν αναπόφευκτα, στην ιδεολογική ομογενοποίηση και στον πολιτικό πατερναλισμό. Αναγνωρίζοντας την κοινωνία ως πεδίο σύγκρουσης ατόμων, ομάδων και επιδιώξεων, κρίνουν ότι η προσπάθεια να ορισθεί ένα κοινό αγαθό ως σκοπός της κοινωνίας ακυρώνει την πολιτική διαφωνία, επιβάλλει μία ενιαία ηθική νόρμα και υπονομεύει την αγωνιστική φύση της δημόσιας σφαίρας. Υπ' αυτήν την έννοια, ο ανταγωνισμός —οικονομικός, πολιτικός ή ιδεολογικός— θεωρείται συστατικό στοιχείο της ελευθερίας, που έχει ανάγκη μία κοινωνία. Ενώ ο Berlin, λοιπόν, ανέδειξε τη σημασία του πλουραλισμού των ιδεών, στοχαστές, όπως ο Hayek και ο Nozick, οικειοποιήθηκαν αυτό το πνεύμα και το μετέφεραν από τη σφαίρα της ηθικής στη σφαίρα της αγοράς. Οριζόμενη, όμως, η αγορά ως το κατεξοχήν πεδίο του πλουραλισμού, το κοινωνικό, στο κέντρο του οποίου η αγορά έχει εγκατασταθεί, δεν μπορεί να εκφράζει ένα κοινό σχέδιο, παρά μόνο το σύνολο των ελεύθερων πράξεων των ατόμων. Είναι προφανές, έτσι, ότι η δημοκρατία, μέσα από αυτήν τη θεώρηση, περιορίζεται σε έναν διαδικαστικό πλουραλισμό, όπου η σύγκρουση των ιδεών δεν οδηγεί σε κοινές δεσμεύσεις αλλά σε διάχυση και κατακερματισμό. Εδώ, η κοινωνία μετατρέπεται σε άθροισμα ατομικών στρατηγικών και η πολιτική σε διαχείριση διαφορών, χωρίς προοπτική κοινού νοήματος ή δικαιοσύνης. Για μία γενική θεώρηση του προβλήματος, βλ. Marcus G. Raskin, *The common*

good. Its politics, policies and Philosophy (Routledge, 1986). Βλ. επίσης, Friedrich A. Hayek, *Law, legislation and liberty* (Routledge, 1982) και Robert Nozick, *Anarchy, state and utopia* (Blackwell, 1990).

10. David J. Blacker, *Democratic education stretched thin: how complexity challenges a liberal ideal* (State University of New York Press, 2007), 38.

11. Norton, *Personal destinies. A philosophy of ethical individualism*, 76 κ.ε.

12. Zygmunt Bauman, "Utopia with no topos," *History of the Human Sciences* vol. 16 (2003): 11-25 και Luisa Passerini, " 'Utopia' and Desire," *Thesis Eleven* vol. 68 (2002): 27.

13. Βλ. Charles Taylor, *Sources of the self. The making of modern identity* (Harvard University Press, 1992) και Michael J. Sandel, *Liberalism and the limits of justice* (Cambridge University Press, 1998).

14. Jose Mesa, *Moral education in the age of individualism* (VDM Verlag Dr. Mueller e. K., 2008).

15. Axel Kahn, *L' homme. Le libéralisme et le bien commun* (Stock, 2013).

16. Alasdair MacIntyre, *After virtue* (University of Notre Dame Press, 1984).

17. Jürgen Habermas, *De l'éthique de la discussion*, μτφρ. Mark Hunyadi (Flammarion, 1999).

18. John Rawls, *A theory of justice* (Harvard University Press, 1999).

19. Mesa, *Moral education in the age of individualism*.

20. Sharon Todd, "Guilt, suffering and responsibility," *Journal of Philosophy of Education* vol. 35 (2001): 597-614.

21. Hans Jonas, *The imperative of responsibility. In search of an ethics for the technological age* (University of Chicago Press, 1985).

22. William Hare, "Reflections on the teacher´s tasks: contributions from Philosophy of Education in the 20th century," *Education Research and Perspectives* vol. 27 (2000): 1-23.

23. Denise Egéa-Kuehne, ed., *Levinas and education. At the intersection of faith and reason* (Routledge, 2011).

24. Pádraig Hogan, "The integrity of learning and the search for truth," *Educational Theory* vol. 55 (2005): 184-200.

25. Nel Noddings, *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (University of California Press, 1984).

26. Barbara J. Thayer-Bacon and Charles S. Bacon, *Philosophy applied to education. Nurturing a democratic community in the classroom* (Merrill, 1998).

27. Tomas S. Popkewitz, *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education, and making society by making the child* (Routledge, 2008).

28. Για μία γενική προσέγγιση του θέματος, βλ. Neil Levy, *Moral Relativism* (Oneworld, 2002). Εδώ υπάρχει και άλλη σχετική βιβλιογραφία. Βλ. επίσης, Steven Lukes, *Le relativisme moral*, μτφρ. Alice el-Wakil (Marcus Haller, 2015).

29. Alexandros Theodoridis, "The ethos of mortality as the foundation of democratic education," in *Paideia. Education in the Global Era*, ed. Konstantine Boudouris and Miconja Knežević (Ionia Publication, 2008b), 238-249.

30. Allan Bloom, *The closing of the American mind. How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students* (Simon & Schuster, 2012).

31. Carl R. Rogers, *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* (Houghton Mifflin, 1961) και Abraham H. Maslow, *Toward a psychology of being* (Van Nostrand Reinhold, 1968).

32. Ο Bloom, στο έργο του *The Closing of the American Mind*, απέδωσε την ανάπτυξη του ηθικού και εκπαιδευτικού σχετικισμού στις Η.Π.Α. στην επιρροή που άσκησαν στους Αμερικανούς διανοουμένους και πανεπιστημιακούς οι Ευρωπαίοι φιλόσοφοι που μετανάστευσαν εκεί κατά την περίοδο της ανόδου του ναζισμού στην Ευρώπη. Κατά την κρίση του, οι Ευρωπαίοι φιλόσοφοι, επηρεασμένοι από τη σκέψη του Nietzsche, του Weber, του Heidegger, του Marx και του Freud, διέδωσαν μία κουλτούρα κριτικής «χωρίς θεμέλιο», που γενίκευσε την ιδέα ότι δεν υπάρχουν καθολικές αξίες. Μεταφέροντας στις Η.Π.Α. την κρίση της ευρωπαϊκής γνωσιοθεωρητικής και ηθικής σκέψης, οι Ευρωπαίοι φιλόσοφοι έπαιξαν, σύμφωνα με τον Bloom, ουσιαστικό ρόλο στην εδραίωση του σχετικισμού, όχι μόνο ως φιλοσοφικής θέσης αλλά και ως στάσης ζωής. Συναφώς, και κάτω από αυτήν την επιρροή, η εκπαίδευση, υιοθετώντας το πνεύμα μίας ανοικτότητας που καταργούσε την ηθική δέσμευση, μετατράπηκε σε εργαστήριο ηθικού σχετικισμού και συνέβαλε στην εξασθένηση τόσο του κοινωνικού όσο και του ηθικού. Ο καταλογισμός του Bloom στην αμερικανική εκπαιδευτική κοινότητα, της άκριτης υιοθέτησης μίας στάσης που εξέφραζε την παρακμή της ευρωπαϊκής κουλτούρας, προκάλεσε την αντίδραση φιλοσόφων, παιδαγωγών και πολιτικών, που του καταλόγισαν με τη σειρά τους, μεταξύ άλλων, την απλοποίηση ή και τη διαστρέβλωση της σκέψης στοχαστών, όπως είναι ο Nietzsche ή ο Weber, τη νοσταλγία μίας αριστοκρατικής κλασικής παιδείας που περιφρονούσε τη δημοκρατική πολυπολιτισμική πραγματικότητα των Η.Π.Α, όπως και τη διάδοση του πνεύματος του πολιτικού συντηρητισμού. Βλ. επ' αυτού, Alexander Nehamas, "Swallowing goldfish," *London Review of Books* vol. 9 (1987), Martha Nussbaum, "Undemocratic Vistas," review of "The Closing of the American Mind" by Alan Bloom, *New York Review of Books* vol. 18 (1988) και Peter Lawler, "Reflections on Bloom and his critics," *The Journal of General Education*

vol. 41 (1992): 273-285. Βλ. επίσης, Robert L. Stone, ed., *Essays on the Closing of the American Mind* (Chicago Review Press, 1989).

33. Carl R. Rogers, *Freedom to learn. A view of what education might become* (C. E. Merrill, 1969) και Abraham H. Maslow, *Personality and growth. A humanistic psychologist in the classroom* (Maurice Bassett, 2019).

34. Hannah Arendt, "The crisis in education," in *Between past and future. Six exercises in political thought* (The Viking Press, 1961), 173-195. Πρόκειται ακριβώς για τη συνθήκη που εγκαθιστά την κρίση στην καρδιά της εκπαίδευσης. Κοντά σε αυτόν τον τρόπο κατανόησης της εκπαιδευτικής κρίσης, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, θα βρεθούν και άλλοι στοχαστές στον μεταπολεμικό κόσμο, όπως ο Freire, η Nussbaum, ο Wellmer και ο Καστοριάδης, που θα αποδώσουν την κρίση αυτή στην αποσύνδεση του πολιτικού ενδιαφέροντος από τη στοχοθεσία, τα περιεχόμενα και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πράξης. Βλ. ενδεικτικά, Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, μτφρ. M. Bergman Ramos (Penguin, 1975), Martha Nussbaum, *Not for profit. Why democracy needs the humanities* (Princeton University Press, 2012), Albrecht Wellmer, *Endgames. The irreconcilable nature of modernity: Essays and lectures*, μτφρ. D. Midgley (MIT Press, 2000) και Cornelius Castoriadis, "Παιδεία και Δημοκρατία," στο *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος (Ύψιλον, 1993), 69-85.

35. Eric D. Hirsch, Jr, *Cultural literacy* (Houghton Mifflin, 1987), Chapter 1. 21.

36. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, μτφρ. Harris Rackham (Harvard University Press, 1926), 1179b-1180a. Η μετάφραση στα ελληνικά είναι δική μας, όπως και στα υπόλοιπα παραθέματα από τα έργα του Αριστοτέλη.

37. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 1180a-1180b.

38. Aristotle, *Politics*, μτφρ. Harris Rackham (Harvard University Press, 1932), 1253a, 30-37.

39. Aristotle, *Politics*, 1337a, 23.

40. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 1103a, 14 – b, 2 κ.ε. και 1137a κ.ε.

41. Aristotle, *Politics*, 1263b.

42. Aristotle, *Politics*, 1337a, 36 – 1337b, 4.