

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΘΕΜΑΤΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**

**ΠΑΥΛΟΣ ΚΟΝΤΟΣ**

### **Εισαγωγικό σημείωμα**

Ό,τι ακολουθεί αποτελεί διδακτικό υλικό στο πλαίσιο του μαθήματος «Φιλοσοφία της παιδείας», όπως σχεδιάστηκε αρχικά και εμπλουτίστηκε στη συνέχεια κατά τις παραδόσεις μου στο *Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*. Υπό αυτή την έννοια, οι ακόλουθες αναλύσεις έχουν επηρεασθεί και από τα ερωτήματα και τις αναζητήσεις των ίδιων των φοιτητών, τους οποίους και ευχαριστώ.

Η παρούσα μελέτη επιμερίζεται σε κεφάλαια που δεν ακολουθούν μια ιστορική αναδρομή των φιλοσοφικών θεωριών σχετικά με το ζήτημα της παιδείας. Στόχος τους είναι να προσεγγίσουν εκείνα τα στοιχεία που καταδεικνύουν την ιδιαιτερότητα των φαινομένων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της. Τρία τέτοια φαινόμενα [το ενδεές του παιδιού, η κατάκτηση της (ηθικής) αυτονομίας και η δραστηριότητα της αγωγής ως μίξη πράξεως και τέχνης] καθορίζουν τους κεντρικούς άξονες της κριτικής παρουσίασης των φιλοσοφικών θεωριών και των επιχειρημάτων τους. Αυτή η δομή αποτελεί και την κύρια πρωτοτυπία της μελέτης.

Ερευνητικό χαρακτήρα έχει μόνο το κεφάλαιο που αφορά την παιδαγωγική θεωρία του Αριστοτέλη, προέκταση ταυτόχρονων ερευνών σχετικά με την αριστοτελική ηθική (βλέπε: *Η αριστοτελική ηθική ως οντολογία*, Κριτική, Αθήνα, 2000). Κατά δεύτερο λόγο, θα συναντήσει κανείς, για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία, μια αναλυτική παρουσίαση των θέσεων του J.J.Rousseau (πέρα από τις τρέχουσες παρερμηνείες και υπεραπλουστεύσεις), την ‘παιδαγωγική’ αξιοποίηση της ηθικής του H.Jonas και μια φιλοσοφική αποτίμηση της θεωρίας του L.Kohlberg. Αντίθετα, δεν θα βρει κανείς επεξηγήσεις των όρων της φιλοσοφίας της παιδείας, ζήτημα που έχει αναπτυχθεί ήδη στην ελληνική βιβλιογραφία.

Ό,τι δημοσιεύουμε εδώ δεν συνιστά παρά μια πρώτη, αν και όχι επιφανειακή ή πρόχειρη, συμβολή στην πανεπιστημιακή διδασκαλία της ‘φιλοσοφίας της παιδείας’, με σκοπό την περαιτέρω συστηματική και κριτική μελέτη της.

## **Πίνακας Περιεχομένων**

### **Κεφάλαιο πρώτο: Η δυνατότητα μιας φιλοσοφίας της παιδείας**

1. Η αυτονομία του φαινομένου της αγωγής
2. Φιλοσοφία και επιστήμες της αγωγής
3. Η φιλοσοφία ως ‘αρχαιολογία’ της αγωγής
4. Οι άξονες της περαιτέρω μελέτης

### **Κεφάλαιο δεύτερο: Το ενδεές του παιδιού**

1. Απαγκίστρωση της έννοιας του ενδεούς από την πολιτική σφαίρα
2. Η αρχαιο-ελληνική έννοια του ενδεούς
3. Η έννοια του ενδεούς στον Rousseau
4. Η έννοια του ενδεούς στον Jonas

### **Κεφάλαιο τρίτο: Ανάγνωση του ‘Αιμίλιου’: Rousseau και Πλάτων**

### **Κεφάλαιο τέταρτο: Η συνθήκη της αυτονομίας**

1. Η έννοια της αυτονομίας
2. Το πρόβλημα της ηθικής αγωγής
3. Η έννοια της αυτονομίας στον Kant
4. Η έννοια της αυτονομίας στον Kohlberg

### **Κεφάλαιο πέμπτο: Η αγωγή ως τέχνη και ως πράξη**

1. Φρόνηση και ηθική αρετή
2. Σχέση μέσων και τέλους
3. Πράξη και τέχνη (ποίηση)
4. Οι παιδαγωγικές αρχές του Αριστοτέλη
5. Το παράδοξο της αγωγής
6. Η αγωγή μεταξύ πράξεως και τέχνης

## **Βιβλιογραφία**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Η ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

#### 1. Η αυτονομία του φαινομένου της αγωγής

Ποιες είναι οι προϋποθέσεις θεμελίωσης μιας φιλοσοφίας της παιδείας ; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα εξαρτάται, προφανώς, από την ίδια την εκάστοτε θεώρηση της φιλοσοφίας στο σύνολό της. Θα θεωρήσουμε ως δεδομένο (πράγμα που δεν σημαίνει ότι δεν είμαστε σε θέση να το αιτιολογήσουμε)<sup>1</sup> το παρακάτω κριτήριο: μια φιλοσοφία της παιδείας θα πρέπει να εξασφαλίζει την αυτονομία της ως τρόπος προσέγγισης των φαινομένων και, ταυτόχρονα, **την αυτονομία του ίδιου του φαινομένου που εξετάζει**. Ως αυτονομία ορίζεται η ιδιαιτερότητα του φαινομένου, το να το διακρίνουν ορισμένα χαρακτηριστικά, η ερμηνεία των οποίων δεν ανάγεται σε άλλες σφαίρες, όπως αυτή του πολιτικού ή του γνωστικού πεδίου. Θα πρέπει να διερευνηθεί η ‘οντολογική περιοχή’ (*Region*) του φαινομένου της αγωγής, δηλαδή να συγκροτηθεί μια ‘οντολογία’ που θα περιγράφει το φαινόμενο της αγωγής ως προς την οικεία του σύσταση: πότε θεωρούμε ότι αυτό που λαμβάνει χώρα (μια διαδικασία μέσα στον κόσμο) δεν είναι γενικά πολιτικής ή ηθικής τάξης αλλά ειδικά ένα ‘φαινόμενο αγωγής’ ; Ποιο είναι το πλαίσιο (ο κόσμος) που καθιστά δυνατή την εμφάνισή του, και ποιά είναι το ειδικό νόημα που αποκτούν στην συν-εμφάνισή τους τα επιμέρους φαινόμενα που το συναποτελούν και που προσδιορίζονται, χάρη σε αυτή τη συν-εμφάνιση, ως διδάσκων, διδασκόμενος, διδακτικό αντικείμενο ή ό,τι άλλο ;

---

<sup>1</sup> Δεν υπάρχει εδώ χώρος για απόδειξη αυτής της θέσης, Ανάγεται στις θεμελιώδεις προτάσεις της φαινομενολογίας, η οποία δέχεται ότι τα φαινόμενα εξετάζονται προσηκόντως όταν καταδεικνύουμε τα στοιχεία εκείνα που τα διαφοροποιούν από γειτονικά φαινόμενα, όταν καθορίζουμε την ‘οντολογική τους περιοχή’. Βλέπε: E. Husserl, *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Husserliana, 3/1, Kluwer, Dordrecht, 1977.

Αυτή η προσέγγιση συνιστά μια **‘μετα-θεωρία της αγωγής’**<sup>2</sup>: θεωρεί ως δεδομένο ότι υφίστανται και το φαινόμενο της αγωγής και θεωρίες περί αγωγής, από τις οποίες αντιδιαστέλλεται, καθαίροντας τα ίδια τα ‘φαινόμενα’ από τις εκάστοτε θεωρητικές παραμορφώσεις τους. Υπό αυτή την έννοια, δεν θα πρέπει να αναμένει κανείς συγκεκριμένες ‘προτροπές’ ή μεθόδους για την εξάσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ως μετα-θεωρία, η φιλοσοφία της παιδείας απομακρύνεται έτσι από κάθε ταύτιση της με την ίδια την παιδαγωγική επιστήμη ή και τέχνη.

Ταυτόχρονα, αποτελεί μια **προσέγγιση ‘φαινομενολογική’**. Η ‘φαινομενολογία της αγωγής’ είναι πράγματι εκείνη η ερμηνεία της αγωγής που στόχο έχει να περιγράψει το φαινόμενο στην ιδιαιτερότητά του, να ορίσει την αποκλειστική περιοχή της αγωγής, εκεί όπου παύουν να ισχύουν όποια αξιολογικά κριτήρια δάνεια από άλλες περιοχές, αυτές του ηθικού ή του πολιτικού χώρου. Εάν μια τέτοια περιοχή πράγματι υφίσταται, τότε θα είναι δυνατόν να απομονωθεί το φαινόμενο της αγωγής στη βάση κάποιων οικείων και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Θα πρέπει στην ουσία να δείξουμε ότι το φαινόμενο της αγωγής προσδίδει στη σχέση μας με τον εαυτό μας και με τον κόσμο μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία.

Οι παραπάνω διατυπώσεις διαφοροποιούν το εγχείρημά μας από αυτό της **‘παιδαγωγικής ανθρωπολογίας’**. Η τελευταία θέτει ως στόχο της τον καθορισμό του ανθρώπου ως αγώγιμου όντος, το να δείξει ότι η αγωγή αποτελεί ένα απαραίτητο στοιχείο του ανθρώπινου είναι (σύμφωνα με τη διατύπωση του Bollnow<sup>3</sup>) ή μια ‘θεμελιώδη κατάσταση’ του ανθρώπου (σύμφωνα με τη διατύπωση του Langeveld<sup>4</sup>). Ο κίνδυνος μιας τέτοιας θεώρησης δεν είναι άλλος από τον προσανατολισμό σε μια φιλοσοφική ανθρωπολογία που τελικά στόχο έχει να υπερβεί το ίδιο το φαινόμενο της αγωγής προς την κατεύθυνση

---

<sup>2</sup> Για την έννοια της ‘μετα-θεωρίας’ στο χώρο της αγωγής, βλέπε: Brezinka (1978), σ.36.

<sup>3</sup> Bollnow (1986), σ.28-40.

<sup>4</sup> Langeveld (1965), σ.747.

της κατανόησης της ανθρώπινης φύσης εν γένει. Το ζήτημα δεν είναι, ωστόσο, η συγκρότηση μιας οντολογίας του ανθρώπινου είναι, αλλά η συγκρότηση μιας ‘περιοχικής οντολογίας’ του φαινομένου της αγωγής. Κάθε φορά που αναζητείται η σχέση ανάμεσα στην αγωγή και το ανθρώπινο είναι, η κατανόηση της πρώτης ως «ενός απαραίτητου χαρακτηριστικού κάθε ανθρώπινου είναι»<sup>5</sup>, παραβλέπεται το ουσιαστικότερο μέρος της φαινομενολογίας της αγωγής, εκείνο της περιγραφής του ίδιου του φαινομένου στην ιδιαιτερότητά του. Ανοίγει έτσι ο δρόμος προς μια ‘μεταφυσική’ κατανόηση του ανθρώπου, προς μια συνεχή αναζήτηση του ‘πρώτου θεμελίου’ της αγωγής και της ανθρώπινης φύσης γενικά. Απομακρυνόμαστε από μια τέτοια καταχρηστική εκδοχή της φαινομενολογίας.

Δεν θα υπεισέλθουμε εδώ στην ανάλυση των φαινομενολογικών όρων. Θα θεωρήσουμε μόνο δεδομένο **ότι το φαινόμενο της αγωγής θα πρέπει να εξετασθεί στην αυτονομία του**, δίχως καμιά προϋπόθεση αναφορικά με την αντικειμενικότητα του κόσμου και της επιστήμης, χωρίς καμιά προϋπόθεση για το είναι του ανθρώπου, και φυσικά χωρίς καμιά προϋπόθεση για το είναι του κόσμου. Αυτή η ‘καθαρή’ κατανόηση του φαινομένου της αγωγής ουδόλως σημαίνει ότι αρνούμαστε την ‘ερμηνευτική προϋπόθεση’ κάθε περιγραφής: αυτός που περιγράφει το φαινόμενο εντάσσεται ο ίδιος σε μια παράδοση, βρίσκεται σε μια κατάσταση που καθορίζει την οπτική του γωνία<sup>6</sup>. Ερμηνευτικά, αυτό προϋποθέτει ότι το σημείο εκκίνησης είναι το ίδιο το φαινόμενο της αγωγής: η θέση μας δεν μπορεί να είναι εκείνη ενός θεού, που καλείται να παράγει κάτι εκ του μη-όντος, ούτε και ενός τρίτου παρατηρητή, που απλά εποπτεύει ένα φαινόμενο έξωθεν. Και στις δύο περιπτώσεις η προσέγγιση της αγωγής θα βασιζόταν σε μια προειλημμένη ιδέα, σε ένα αξίωμα δάνειο από κάποια άλλη περιοχή

---

<sup>5</sup> Döpp-Vorwald (1966), σ.3.

<sup>6</sup> Εμφανής είναι εδώ η παραπομπή στον Gadamer (1996). Η αξιοποίηση της ερμηνευτικής στο πλαίσιο μια φαινομενολογίας της αγωγής έχει ήδη αποτελέσει αντικείμενο των εργασιών των Lippitz (1984) – (1986) και Linke (1966).

φαινομένων. Η πρώτη πρόταση, λοιπόν, κάθε περιγραφής του φαινομένου δεν μπορεί να είναι παρά η εξής: δεν λαμβάνουμε ως σημείο εκκίνησης μια γενική έννοια ή ένα αξίωμα αλλά το ίδιο το φαινόμενο. Ο ‘φυσικός’ άνθρωπος του Rousseau, που βρίσκεται εκτός κοινωνικού χώρου και δεν έχει υποστεί το φαινόμενο της αγωγής, δεν δικαιούται, λοιπόν, να εκφέρει λόγο περί αγωγής. «Τα φαινόμενα με παιδαγωγικό βάρος φανερώνονται σε αυτόν που εισέρχεται στην παιδαγωγική πράξη και όπου πειγράφει όχι μόνο έχοντας λάβει μια απόσταση αλλά πράττοντας έχοντας παιδαγωγική υπευθυνότητα»<sup>7</sup>

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κατανόηση του φαινομένου και της σύστασής του, επειδή το σημείο εκκίνησης είναι πάντα το ατομικό φαινόμενο, προϋποθέτει ότι ο παρατηρητής έχει υποστεί αγωγή εντός του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου. Αυτό δεν συνεπάγεται αδυναμία γενίκευσης ή εξαγωγής γενικών κανόνων. Απλά υποδηλώνει ότι η προσέγγιση της αγωγής είναι καταρχάς εμπειρική, υπό την έννοια ότι απαιτεί την ευαισθησία μιας ‘αίσθησης’, διεισδυτικής και έλλογης, που θα αναγνωρίζει τα φαινόμενα στην ιδιαιτερότητά τους. Αυτή η αίσθηση δεν μπορεί να καλλιεργηθεί [όπως συμβαίνει και με την ηθική (βλέπε δεύτερο κεφάλαιο)] παρά μέσα από την εμπειρία, δηλαδή μέσα από την εξοικείωση με τον τρόπο λειτουργίας μιας ηθικής/ πολιτικής κοινότητας. Με τους όρους της ερμηνευτικής, αυτός που περιγράφει ένα φαινόμενο αγωγής δεν μπορεί να υπερβεί έναν ορίζοντα κατανόησης που συνιστά τη ‘συγχώνευση’<sup>8</sup> όσων του παραδίδονται από το ίδιο το φαινόμενο και των δικών του προσωπικών εμπειριών, όπου εμπεριέχονται και οι όποιες προ-λήψεις του (πράγμα που δεν σημαίνει ότι αυτές οι προ-λήψεις παραμένουν παγιωμένες ή ότι δεν επιδέχονται κριτική, δίδοντας τη θέση τους σε άλλες).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι η φαινομενολογία της αγωγής αναγνωρίζει ως πρόδρομό της **την παιδαγωγική θεωρία του Dilthey**, τουλάχιστον ως προς την ερμηνευτική της διάσταση: «Η

---

<sup>7</sup> Lippitz (1984), σ.89.

<sup>8</sup> Gadamer (1996), σ. 311.

παιδαγωγική δεν συνίσταται στην εξαγωγή κανόνων με βάση την ηθική ή την ψυχολογία, αλλά αντίθετα το μόνο που κάνει είναι να προσφέρει αλληλουχία και βαθύτερη κατανοητότητα στις παιδαγωγικές εμπειρίες [...] Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να τύχει επεξεργασίας από κάποιον ο οποίος δεν έχει συλλέξει εμπειρίες ως παιδαγωγός σε πραγματικά σχολεία (όχι μόνο στο πανεπιστήμιο)»<sup>9</sup>. Η σκοπιμότητα μιας τέτοιας μεθόδου είναι διπλή: επιστροφή στα ίδια τα πράγματα και αυτονόμηση από θεωρίες και κριτήρια δάνεια από άλλες σφαίρες εμπειρίας.

Τίποτε δεν έχει, ωστόσο, αποφασισθεί ακόμα για το είναι του φαινομένου της αγωγής. Το μόνο που ξέρουμε είναι ότι η οντολογική του περιοχή γειτνιάζει με αυτήν των ηθικών και των πολιτικών φαινομένων. **Γειτονεύει με την ηθική**, καθώς η αγωγή συνιστά μια διαπροσωπική σχέση, δηλαδή μια ηθική σχέση (και όχι επειδή η ηθική αγωγή θεωρείται ως η κορυφή κάθε παιδείας). Έστω και εάν δεχόμαστε ότι η αγωγή διαπνέεται από τους δικούς της κανόνες, πάντα υποθέτουμε ότι οφείλει να νοείται και ως σχέση ανάμεσα σε υποκείμενα ηθικών πράξεων, ως σχέση που αποτυπώνει την ηθική τους ποιότητα. Και μόνο η προσπάθεια να ορισθεί η αγωγή ως διυποκειμενική σχέση ή ως μια ιδιότυπη ‘συνάντηση’ φανερώνει την αναγκαία υπαγωγή της στην ηθική. Μένει, ωστόσο, να εξετασθεί κατά πόσο οι κανόνες που καθορίζουν το φαινόμενο της αγωγής μετασχηματίζουν την ηθική του φυσιογνωμία. **Γειτονεύει με την πολιτική**, διότι συνδέουμε την αγωγή με την ‘πολλότητα’, την παράλληλη διδασκαλία μιας κοινής ύλης σε πολλούς μαθητές, και, επιπλέον, γιατί το ίδιο το φαινόμενο της αγωγής εγείρει, εκ φύσεως, μια σειρά ‘πολιτικών’ διλημμάτων: τη σύλληψη του παιδαγωγού ως ενός ανθρώπου προορισμένου από την κοινωνία για την ανάληψη του ρόλου του, τη ρήξη μεταξύ των φυσικών γεννητόρων και του ‘κράτους’ ως υπεύθυνων της αγωγής. Η σχέση με τη σφαίρα της πολιτικής δεν ανάγεται, λοιπόν, στο απλό γεγονός ότι η παιδεία συνιστά σήμερα «εκπαίδευση», θεσμοθετημένη παιδεία, αλλά στο ότι, πρώτα από όλα, ίσταται στην τομή δύο σφαιρών: στην τομή μεταξύ του

---

<sup>9</sup> Dilthey (1986), σ.171-172.



ιδιωτικού και του δημόσιου χώρου, μεταξύ της ατομικότητας και του κοινωνικού σώματος.

Μια τελευταία προκαταρκτική παρατήρηση είναι εδώ αναγκαία. Σε όλο το μήκος των αναλύσεών μας, κάνουμε λόγο για ‘αγωγή’ καταχρηστικά. Εδώ ως αγωγή θα πρέπει να νοηθεί ένα φαινόμενο χρονικά και χωρικά προσδιορίσιμο. Ίσως, υπό αυτήν την έννοια, να έπρεπε να επιλέξουμε τον όρο ‘εκπαίδευση’, αλλά δεν θέλαμε να χρεωθούμε την κοινωνιολογική και θεσμική του διάσταση. Ο όρος δε ‘παιδεία’ είναι ακατάλληλος, καθώς δεν αναφέρεται παρά στη συνισταμένη ακαθόριστων συνιστωσών, συνισταμένη και αυτή απροσδιόριστη<sup>10</sup>. Είναι προφανής η πρόθεσή μας να κατανοήσουμε την ‘αγωγή’ ως μια διαπροσωπική σχέση (συνάντηση) με σαφή πρόθεση διαμόρφωσης της συνολικής ύπαρξης αυτού που υφίσταται την αγωγή<sup>11</sup>. Ταυτόχρονα, θέλουμε να επισημάνουμε ότι η αγωγή έχει το χαρακτήρα μιας ανθρώπινης δραστηριότητας (βλέπε πέμπτο κεφάλαιο) που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις **οντολογικές προϋποθέσεις** του φαινομένου: ποιο είδος διαπροσωπικής σχέσης και στο πλαίσιο τίνος κόσμου καθιστά δυνατό το φαινόμενο της αγωγής; Προς αποφυγή κάθε παρερμηνείας θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι ο όρος «οντολογικές προϋποθέσεις» δηλώνει κάτι πολύ συγκεκριμένο, τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να παρουσιασθεί ένα φαινόμενο (ένα ον): το ερώτημά μας αφορά, λοιπόν, την ανεύρεση εκείνων των στοιχείων του ανθρώπου (ως διδάσκοντος και ως διδασκόμενου) και του κόσμου (ως πλαισίου που κάνει δυνατή την εμφάνιση οποιουδήποτε όντος) που, σε μια ιδιαίτερη συναρμογή τους, καθιστούν δυνατό το ίδιο το φαινόμενο της αγωγής.

---

<sup>10</sup> Καζεπίδης (1991), σ.110 κε.

<sup>11</sup> Βλέπε: Δελλής (1999) σ.49.

## 2. Φιλοσοφία και επιστήμες της αγωγής

Ένα τέτοιο πρόγραμμα φιλοσοφίας της παιδείας απαιτεί την αυτονόμηση της φιλοσοφίας από γειτονικές επιστήμες, τις υπόλοιπες επιστήμες της αγωγής. Αυτονομία, βέβαια, δεν σημαίνει αυτισμός, και θα πρέπει να αποδώσουμε ανά πάσα στιγμή λόγο για τις πιθανές σχέσεις ανάμεσα στη φιλοσοφία της παιδείας και τις άλλες επιστήμες της αγωγής, όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική (ως ιστορία της παιδαγωγικής ή ως διδακτική) ή η κοινωνιολογία της παιδείας<sup>12</sup>. Μπορούμε, προσωρινά, να δεχθούμε τον παρακάτω συσχετισμό της φιλοσοφίας με το φαινόμενο της αγωγής, καθώς φαίνεται να εκφράζει μια κοινώς αποδεκτή θέση: «η φιλοσοφία της αγωγής καθοδηγεί τη θεωρία και την πρακτική με τρεις τρόπους: 1. Θέτει σε τάξη τα ευρήματα των επιστημών της αγωγής στο εσωτερικό μιας συνολικής άποψης για τον άνθρωπο και την αγωγή, 2. Εξετάζει και προτείνει τους σκοπούς και τα γενικά μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 3. Διασαφηνίζει και συνδέει βασικές έννοιες της αγωγής».<sup>13</sup> Σπεύδουμε, ωστόσο, να υπογραμμίσουμε ότι εδώ δεν διακυβεύεται μια απλή γλωσσική ευστοχία αλλά ο ίδιος ο τρόπος με τον οποίο το φαινόμενο της αγωγής φωτίζει το πώς υπάρχουμε στον κόσμο και πώς συνειδητοποιούμε τον εαυτό μας.

**Μπορούμε να οριοθετήσουμε εκ των προτέρων τη σχέση φιλοσοφίας και υπόλοιπων επιστημών της αγωγής με δύο τρόπους:**

ι) από τη μια, γίνεται δεκτό ότι η φιλοσοφία της παιδείας έχει ως αποστολή να διασαφηνίζει τις έννοιες που οι υπόλοιπες επιστήμες χρησιμοποιούν σχεδόν σαν εργαλεία, όπως η αγωγή, η παιδεία, το παιδί κτλ., δείχνοντας και τις κρυφές θεωρητικές τους προκείμενες και τις πιθανές συναρτήσεις τους ή και τις αντιφατικές χρήσεις τους. Υπό αυτήν την προοπτική, η φιλοσοφία μπορεί να προσφέρει υπηρεσίες **ως γλωσσο-αναλυτική προσέγγιση του φαινομένου της παιδείας**, δηλαδή ως διασάφηση αλλά και εκλέπτυνση των εννοιών (άρα, και των ιδεών

---

<sup>12</sup> Βλέπε: *Philosophie de l'éducation* (1992).

<sup>13</sup> Kneller (1964), σ. 30-31.

και των ιδεωδών) που εμπλέκονται στο χώρο της αγωγής. Σε αυτήν την προοπτική η διάκριση των εννοιών παιδεία, αγωγή, εκπαίδευση, δεν συνιστά απλά λεξιλογικό ζήτημα, αλλά συμβάλλει στη θεωρητική κατανόηση των ίδιων των φαινομένων και απομακρύνει λανθασμένες προκαταλήψεις και συνειρμούς, οι οποίοι αποτυπώνονται στη χρήση της γλώσσας<sup>14</sup>. Η κλασικότερη διατύπωση μιας τέτοιας προσέγγισης έχει δοθεί από τον R.Peters στο βιβλίο του *Ethics and Education* (1965). Εδώ η θεώρηση της αγωγής εδράζεται στην περίφημη θεωρία (του Wittgenstein των *Logical Investigations*) σύμφωνα με την οποία οι ορισμοί γενικών όρων θα πρέπει να έχουν το χαρακτήρα μιας ομάδας παραδειγμάτων ή κριτηρίων χρήσης της συγκεκριμένης έννοιας στη γλώσσα. Σε αυτήν την προσπάθεια, ο Peters δίδει τρία κριτήρια για τη χρήση της έννοιας ‘αγωγή’: «1. Η ‘αγωγή’ υποδηλώνει τη μετάδοση κάποιου πράγματος που είναι άξιο για εκείνους που αφοσιώνονται σε αυτό, 2. Η ‘αγωγή’ θα πρέπει να εμπερικλείει γνώση και κατανόηση και κάποιο είδος γνωστικού ορίζοντα, τα οποία δεν είναι αδρανή, 3. Η ‘αγωγή’ αποκλείει τουλάχιστον κάποιες διαδικασίες μετάδοσης, επί τη βάση του ότι δεν ανταποκρίνονται στη συνειδητή και θεληματική παρουσία του μαθητή»<sup>15</sup>.

Γίνεται, φαντάζομαι, κατανοητή η πρόθεση μιας τέτοιας τοποθέτησης. Επιδιώκει να διατυπώσει έναν ορισμό που είναι περιγραφικός, που δεν προϋποθέτει δηλαδή μια εκ των προτέρων ισχύουσα θέση για το τι είναι άξιο να διδαχθεί ή για το ποιοι είναι οι κατάλληλοι τρόποι για τη μετάδοση αυτού του διδακτικού αντικειμένου. Πρόκειται για το ακριβές αντίθετο της ‘κανονιστικής’ θεώρησης του φαινομένου της αγωγής. Ωστόσο, χωρίς να αρνούμαστε τη σημασία της συμβολής του Peters στη διασάφηση του φαινομένου της αγωγής και, περισσότερο, των θεωριών περί αγωγής, δεν μπορούμε να

---

<sup>14</sup> Στην ελληνική βιβλιογραφία, χαρακτηριστικές εκδοχές μιας τέτοιας θεώρησης αποτελούν οι θέσεις των Βουδούρη (1984), Καζεπίδη (1991). Και οι δύο προσφέρουν διεξοδικές αναλύσεις της χρήσης των όρων σχετικά με το φαινόμενο της παιδείας.

<sup>15</sup> Peters (1965), σ.45.

παραγνωρίσουμε τα όρια μιας τέτοιας προσέγγισης. Δύο παρατηρήσεις θα κάνουν σαφείς τις επιφυλάξεις μας:

α) Παραμένει ασαφές, όπως και ο ίδιος ο Peters αποδέχεται<sup>16</sup>, πώς μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα σε δύο διαφορετικές εκτιμήσεις για μια συγκεκριμένη μορφή αγωγής: από τη μια, έχει νόημα να μιλάμε για ‘φτωχή’ αγωγή, όταν εκ των υστέρων κρίνουμε ότι το περιεχόμενό της δεν διακρίνεται για την ‘υψηλή αξία’ του, ενώ, από την άλλη, όταν δεν αναγνωρίζουμε απολύτως καμιά αξία σε ένα διδακτέο αντικείμενο, δεν μπορούμε πλέον ούτε να μιλάμε για αγωγή εν γένει. Οπότε, η ίδια η περιγραφή αναγκάζεται να υπερβεί το απλό περιγραφικό επίπεδο, αφού αυτό δεν επαρκεί για την κατάδειξη ενός πραγματικού φαινομένου αγωγής,

β) Η περιγραφική θέση του Peters φαίνεται να στηρίζεται σε μια άρρητη βεβαιότητα ότι είναι δυνατόν να επιτευχθεί, μέσα από τη συνεργασία των φιλοσόφων με άλλους επιστήμονες, ένας ‘αντικειμενικός’ ορισμός τού είναι τού ανθρώπου<sup>17</sup>, πράγμα που θα αποτελούσε βέβαια ένα σταθερό σημείο στην προσπάθειά του να ορίσει με τρόπο αξιακά ουδέτερο το φαινόμενο της αγωγής. Στην ουσία, η αποδοχή ενός τέτοιου ορισμού συνεπάγεται και επένδυση της αγωγής με ένα a priori αξιολογικό περιεχόμενο (άρα, άρση του απόλυτα περιγραφικού ορισμού της) και, μάλιστα, παραπομπή σε μια έννοια καθολικότητας – αντικειμενικότητας (άρα, ταύτιση του αξιακού στοιχείου με το επιστημονικό-αντικειμενικό). Το αποτέλεσμα είναι ότι η περιγραφή μετατρέπεται σε κανονιστική ερμηνεία, στο αντίθετό της.

Οι δύο παραπάνω παρατηρήσεις<sup>18</sup> δείχνουν ότι μια τέτοια περιγραφική κατανόηση του φαινομένου δεν μπορεί να αποτελέσει

---

<sup>16</sup> όπ.π., σ.25. Η διάκριση αυτή παραμένει ένα «ενδιαφέρον πρόβλημα» στο οποίο, ωστόσο, δεν δίδεται τελική λύση.

<sup>17</sup> όπ.π., σ.232-234.

<sup>18</sup> Κριτικές παρατηρήσεις στη θεωρία του Peters επιχειρούν, στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Καραφύλλης (1999) [σχετικά με την πρόσδεσή της στην αναλυτική σχολή και την αμφίσημη έννοια της ίδιας της φιλοσοφίας της παιδείας] και Καρακατσάνης (1998), [σ.36, και ειδικότερα σε σχέση με την αμφίσημη χρήση του όρου ‘αγωγή’].

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

πάντα ασφαλή οδό για τη διασάφηση του κύριου προβλήματος της αγωγής, που είναι η εμπλοκή της στο αξιακό σύστημα των κοινωνιών και των πολιτισμών.

ii) από την άλλη, ως **πολιτική φιλοσοφία**, με την ευρύτερη έννοια του όρου, η φιλοσοφία της παιδείας εντάσσει το φαινόμενο της αγωγής στο υπάρχον ή και στο ποθούμενο κοινωνικό πλαίσιο, διερευνώντας τελικά τις ίδιες τις συνέπειές του σε πολιτικό (ιδεολογικό) επίπεδο. Σε αυτό της το έργο, η φιλοσοφία της αγωγής γειτονεύει ιδιαίτερα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, με τη διαφορά ότι η πρώτη κινείται σε αξιακό-κανονιστικό επίπεδο, ενώ η δεύτερη στο επίπεδο της παρατήρησης και με στόχο την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Μια τέτοια προοπτική επιδέχεται ένα διπλό προσανατολισμό:

α) εάν λάβει ως σημείο εκκίνησης τη φύση του ανθρώπου ως πολιτικού όντος, τότε η αγωγή έχει κοινωνικό έρεισμα, διότι έτσι απαιτεί η ίδια η ανθρώπινη φύση, διότι έτσι θα αποδοθεί σεβασμός στην ίδια τη δυνατότητα του ατόμου για ολοκλήρωση και ευτυχία (τέτοια είναι η θεώρηση του Αριστοτέλη και, πρόσφατα, της H.Arendt). Αυτή η προσέγγιση είναι τελικά ανθρωπολογική (με την ευρύτερη έννοια του όρου), αφού υπαγάγει την πολιτική διάσταση της αγωγής στη φύση του ατόμου, τρόπον τινά σε απαραίτητη προέκταση του εαυτού του,

β) εάν, όμως, θεμελιώσει την αγωγή στις ίδιες τις ανάγκες της κοινωνίας ή της ιστορικής κοινωνίας και των ιδεωδών της, τότε μετατρέπει την αγωγή σε μέσον για την εξυπηρέτηση ιδεολογικών στόχων και κοινωνικών ουτοπιών (τέτοια είναι η οπτική του Πλάτωνα). Τότε ο τόπος της αγωγής δεν είναι το ίδιο το άτομο αλλά μια αλήθεια (είτε αυτή κατοικεί στον κόσμο των Ιδεών είτε σε ένα κόσμο γήινο αλλά μελλοντικό) που η αγωγή επιβάλλει ή εμφυτεύει στο άτομο. Αυτό ισχύει, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ακόμα και στην περίπτωση που η παιδεία εξυπηρετεί το ιδεώδες της ‘προόδου’ ή της ‘χειραφέτησης’: το πρόβλημα συνίσταται στο ότι αυτοί οι όροι προϋποθέτουν ένα συγκεκριμένο τρόπο κατανόησης της ιστορίας και του ανθρώπου που δεν προκύπτουν μέσα από το φαινόμενο της αγωγής αλλά του επιβάλλονται έξωθεν.

### 3. Η φιλοσοφία ως ‘αρχαιολογία’ της αγωγής

Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προοπτική, η φιλοσοφία φαίνεται να είναι σε θέση να αποκαλύπτει το πραγματικό νόημα της ίδιας της επιστήμης και των αξιωμάτων της, καθώς και το νόημα των πολλαπλών τρόπων με τους οποίους ο άνθρωπος κατανοεί τον κόσμο και την αλήθεια. Έχειδειχθεί, πράγματι, ότι οι όροι που χρησιμοποιεί ο καθημερινός άνθρωπος και ο ίδιος ο θετικός επιστήμονας, χωρίς να κρίνονται ως προς τη νομιμότητά τους, χαρακτηρίζονται από ένα είδος ‘φυσικής αφέλειας’, καθώς δεν υποβάλλονται σε εξέταση ως προς τις έσχατες φιλοσοφικές τους αιτιάσεις. Η ίδια η έννοια της αντικειμενικότητας ή η ίδια η δυνατότητα της αγωγής εκλαμβάνονται ως αυτονόητα δεδομένα τα οποία δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση. Ίσως, μάλιστα, αυτή η ‘φυσική στάση’ (*natürliche Einstellung*) να αποτελεί το εφαλτήριο της αποτελεσματικότητας τόσο της καθημερινής πρακτικής όσο και της θετικής επιστήμης. Η φιλοσοφία προσφέρει τη δυνατότητα της διερεύνησης των έσχατων θεμελίων τέτοιων ‘αυτονόητων’ πίστευων (προκαταλήψεων) και τη μετατροπή τους σε συγκεκριμένους τρόπους θέασης και κατανόησης του κόσμου. Μας καλεί να αναγνωρίσουμε το νόημα που αποδίδουμε στο φαινόμενο της αγωγής, τον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο το συγκροτούμε.

Υπό την ίδια έννοια, σε ιστορικό αυτή τη φορά επίπεδο, απαιτείται μια ‘αναγωγή’ της επιστήμης και της ιστορικής της διαστρωμάτωσης, δηλαδή των νέων κατακτήσεών της. Δεν αρκεί να διακρίνει κανείς τη φιλοσοφία της παιδείας από τις λοιπές επιστήμες της αγωγής. Θα πρέπει, επιπρόσθετα, να ‘θέσει εντός παρενθέσεων’ την ίδια την εγκυρότητα αυτών των επιστημών και ειδικότερα την αξίωση για αντικειμενικότητα: «μια εποχή αναφορικά με κάθε θεσιληψία που θα ενδιαφερόταν για την αλήθεια και την αναλήθεια των επιστημών, και μάλιστα αναφορικά με την καθοδηγητική τους ιδέα, αυτήν μιας αντικειμενικής γνώσης του κόσμου». Εάν δεν απαλλαγούμε από αυτήν την προκατάληψη, θα έχουμε ήδη αγκιστρώσει την αγωγή: α) σε ένα κριτήριο αλήθειας, την μαθηματική αντικειμενικότητα, για το οποίο δεν

ξέρουμε ακόμα εάν της είναι οικείο, β) σε μια αντίληψη για τον κόσμο ως κάτι αντικειμενικά υπάρχον και μετρήσιμο. Για αυτό το λόγο και ο Husserl επιμένει: «έχουμε ανάγκη από τη διείσδυση που θα επιφέρει ένας επανα-στοχασμός (*Rückbesinnung*), ιστορικός και κριτικός, για να καταστήσουμε μέλημά μας μια ριζική κατανόηση του εαυτού μας πριν από κάθε απόφαση».<sup>19</sup>

Ένα **παράδειγμα** θα κάνει σαφείς τις σχέσεις που προκύπτουν. Στο ερώτημα γιατί η αισθητική παιδεία έχει σήμερα υποτιμηθεί, μπορεί κάποιος να απαντήσει ότι αυτό οφείλεται στο κοινωνικό δεδομένο της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε σχέση με την αγορά εργασίας και την τεχνολογία. Είναι, επίσης, δυνατόν να τεθούν ερωτήματα ως προς την μετατροπή των εννοιών της παιδείας και της αγωγής ή για την αξία της αγωγής, ή ακόμα και να ερευνηθεί το πολιτικό ιδεώδες που υποβόσκει κάτω από τον προσανατολισμό της παιδείας προς την εξάρτησή της από το χώρο της εργασίας και της τεχνολογίας. Αυτές οι προσεγγίσεις μπορεί να είναι είτε περιγραφικές (δηλαδή, να αναλύουν τα φαινόμενα με τρόπο ουδέτερο, ως απλοί παρατηρητές) είτε δεοντολογικές (δηλαδή να εκφέρουν θέση για την ορθότητα ή όχι τέτοιων εκδοχών του φαινομένου της αγωγής). Εάν η απάντηση σταματήσει εδώ, η φιλοσοφία της παιδείας είτε αναπληρώνεται από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είτε εμφανίζεται ως μια γλωσσο-αναλυτική ή πολιτική θεώρηση των φαινομένων. Εάν, όμως, συνειδητοποιηθεί ότι το αίτημα της αποτελεσματικότητας ως κριτήριο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολιτισμικό προϊόν, ένα νόημα που επιβλήθηκε πάνω στην έννοια της αλήθειας, του ανθρώπου και του κόσμου, όπως αυτά φανερώνονται στο εσωτερικό της αγωγής, τότε είναι η φιλοσοφία της παιδείας που θα κληθεί να 'θέσει εντός παρενθέσεων' αυτές τις επικαλύψεις, για να φανερώσει το φαινόμενο στην καθαρότητά του. Κάθε παιδαγωγικό ιδεώδες κρύβει μέσα του, συνειδητά ή όχι, μια θέση για το είναι του ανθρώπου και τη θέση του στον κόσμο, και αυτή η

---

<sup>19</sup> Ed. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Husserliana VI, Kluwer, Dordrecht, 1976 (σ.16 και 138 αντίστοιχα).

θέση αποτελεί ήδη μια θεσιληψία για τον τρόπο που φανερώνεται το φαινόμενο της αγωγής. Αυτή η φιλοσοφία της παιδείας, που αίρει τη ‘φυσική στάση’ απέναντι στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα φαινόμενα, λαμβάνει τη μορφή μιας ‘αρχαιολογίας’ του φαινομένου της αγωγής, εξετάζοντάς το εν τη γενέσει του.

**Αυτή η θεώρηση δεν είναι, βέβαια, ιστορική ή κοινωνιολογική.** Αντίθετα, ερευνά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται οι βεβαιότητες σχετικά με το φαινόμενο της αγωγής ή τους τρόπους με τους οποίους το συγκεκριμένο φαινόμενο τείνει να επικαλύπτεται, να παραμορφώνεται, υιοθετώντας στοιχεία δάνεια από τις γειτονικές σφαίρες της ηθικής, της πολιτικής ή της τεχνικής. Αυτή η προοπτική διαχωρίζεται, λοιπόν, από την ‘κριτική της ιδεολογίας’ του Habermas (1973) ως προς δύο τουλάχιστον στοιχεία: α) δεν αναζητεί τις επικαλύψεις των φαινομένων σε αίτια κοινωνικά, στους παράγοντες της ‘κυριαρχίας’ αλλά τις κατανοεί ως επικαλύψεις που έχουν τη ρίζα τους στα ίδια τα φαινόμενα ή στη γλωσσική τους έκφραση και κατανόηση, β) δεν θεωρεί ότι υφίσταται μια τελική και άμοιρη προ-λήψεων κατανόηση των φαινομένων, μια θέση οριστικά ‘χειραφετημένη’.

Το αντίστοιχο μιας τέτοιας φαινομενολογικής ανάλυσης των μορφωμάτων των επιστημών μάς προσφέρει στο χώρο της κοινωνιολογίας ο K.Mannheim. Εκδιπλώνοντας μια «κοινωνιολογία της γνώσης», φέρει στο φως το έργο της αναζήτησης των συστοιχιών ανάμεσα στις κοινωνικές δομές και τα πολιτισμικά μορφώματα που ξεπηδούν κάθε φορά από αυτές. Αυτό το έργο, μακριά από κάθε ‘ουτοπική’ κατανόηση της ιστορίας, καλείται να «επισημάνει σχέσεις μεταξύ δομών της συνείδησης και καταστάσεων του είναι. Συνεπώς, θα πρέπει να αναρωτηθούμε πώς ωθούν ορισμένες κοινωνικά δομημένες καταστάσεις τού είναι προς ορισμένους τρόπους ερμηνείας τού είναι».<sup>20</sup> Εάν αυτή η θεώρηση των πραγμάτων είναι πράγματι, όπως πιστεύουμε, γόνιμη, τότε η φιλοσοφία της παιδείας μπορεί να συνεργαστεί με την κοινωνιολογία της γνώσης για να φέρει στην επιφάνεια όλες τις δομές

---

<sup>20</sup> Mannheim (1997), σ.104. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Mannheim υπήρξε μαθητής του Husserl και υιοθετεί τον φαινομενολογικό τρόπο σκέψης.



## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

κατανόησης που οριοθετούν τα παιδαγωγικά ιδεώδη και, ταυτόχρονα, να εξετάσει την κοινωνική τους σχετικότητα (όχι με την έννοια του σχετικισμού αλλά με αυτήν της εκάστοτε σχέσης προς το κοινωνικό είναι). Αυτό που θα προκύψει είναι, τουλάχιστον, η άρση της ‘αφέλειας’ εκείνης που θεωρεί ορισμένα ιδεώδη αυτονόητα ή και ισχύοντα με αξία αιώνια.

Στη θετική της συνεισφορά, η φαινομενολογία της αγωγής θα καταδείξει, όπως είδαμε, την οντολογική σύσταση του ίδιου του φαινομένου, δηλαδή τους απαραίτητους όρους που πρέπει να υφίστανται για να κάνουμε λόγο για ένα γνήσιο (πραγματικό) φαινόμενο αγωγής. Μέχρι σήμερα δεν έχει επιτευχθεί, κατά τη γνώμη μας, μια σύστοιχη περιγραφή του συνόλου αυτών των όρων. Ούτε ό,τι ακολουθεί αξιώνει ότι προσφέρει μια τέτοια πληρότητα.

#### 4. Οι άξονες της περαιτέρω μελέτης

Θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε το φαινόμενο της αγωγής, δηλαδή να καταγράψουμε τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του. Σε αυτή μας την προσπάθεια θα αξιοποιήσουμε μια σειρά θεωρητικών προσεγγίσεων, με στόχο όχι μια ιστορική ή και κριτική τους κατανόηση αλλά την κατανόηση του ίδιου του φαινομένου. Ερευνούμε τις οντολογικές συνθήκες που καθιστούν δυνατό το φαινόμενο της αγωγής, δηλαδή τον τρόπο που τα συστατικά του μέρη συνυφαίνονται για να λάβουν τις κύριες μορφές του παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου, κάνοντας δυνατή την εμφάνιση του ίδιου του φαινομένου. Θα αναλύσουμε τρία τέτοια οντολογικά χαρακτηριστικά της αγωγής:

- α) το ενδεές του παιδαγωγούμενου
- β) την αυτονομία ως τέλος της αγωγής,
- γ) την αγωγή ως μίξη πράξεως και ποιήσεως.

Οι τρεις παραπάνω άξονες δεν έχουν επιλεγεί τυχαία, ούτε η διαδοχή τους είναι τυχαία. Στην ουσία περιγράφουν το πέρασμα από την εναρκτήρια αιτία στην τελική αιτία του φαινομένου της αγωγής, το πέρασμα από την ένδεια στην πληρότητα (αυτονομία), θέτοντας ταυτόχρονα υπό εξέταση την ίδια τη διαδικασία αυτής της 'περιαγωγής', το κατά πόσο αυτή αποτελεί μια διαδικασία ασφαλή, με διακριβωμένη αποτελεσματικότητα, μέθοδο ή τέχνη (με την αρχαιο-ελληνική έννοια του όρου).

Απώτερος στόχος μας είναι η ευαισθητοποίηση στο ίδιο το ερώτημα για την ηθική νομιμότητα της αγωγής και τα όρια αυτής της νομιμότητας.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- H. Berner, *Aktuelle Strömungen in der Pädagogik*, Haupt, Bern-Wien, 1992
- O. Bollnow, *Φιλοσοφική παιδαγωγική*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1986
- K.Βουδούρης, *Φιλοσοφία της παιδείας*, Αθήνα, 1984
- W. Brenzinka, *Metatheorie der Erziehung*, E.Reinhardt, München, 1986
- Φ.Βώρος, *Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης*, Εκ.Εκ.Συν., Αθήνα, 1997
- I. Δελλής, *Μαθήματα φιλοσοφίας της παιδείας*, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα, 1999
- J. Derbolav, - *Grundriß einer Gesamtpädagogik*, Verlag M.Diesterweg, Frankfurt a.M., 1987  
- «Kritische Reflexionen zum Thema pädagogische Anthropologie», *Pädagogische Rundschau*, 20, 1966
- W. Dilthey, *Pädagogik*, GW IX, Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1961
- H.Döpp-Vorwald, «Über Problem und Methode der pädagogischen Anthropologie», *Pädagogische Rundschau*, 20, 1966, 994-1015
- H.G.Gadamer, *Vérité et méthode*, μετ., Seuil, Paris, 1996
- H.H.Grotthoff, «Phänomenologie und Pädagogik», *Phänomenologie Heute*, Phaenomenologica 51, Martinus Nijhoff, 1972, 204-222
- J.Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1973
- T. Καζεπίδης, *Η φιλοσοφία της παιδείας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1991
- Π. Καρακατσάνης, *Φιλοσοφία της παιδείας*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 1998
- Γ.Καραφύλλη, «Η έννοια της φιλοσοφίας της παιδείας κατά τον R.S.Peters», *ΕΦΕ*, 16, 1999, 231-249
- G.Kiel, «Phänomenologie und Pädagogik», *Pädagogische Rundschau*, 20, 1966, 525-538

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- G.Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education*, J.Wiley, Los Angeles, 1964
- Δ.Κουτάλος, *Η φαινομενολογία της αγωγής*, τυπ. Μυρτίδη, Αθήνα, 1960
- M.Langeveld, - *Die Schule als Weg des Kindes*, G.Westerman Verlag, Braunschweig, 1966
- «Ethik der Erziehungsberatung», *Pädagogische Rundschau*, 18, 1964, 611-628
- «Anthropologie und Psychologie der Erziehers», *Pädagogische Rundschau*, 19, 1965, 745-753
- W.Linke, *Aussage und Deutung in der Pädagogik*, Quelle und Mezer, Heidelberg, 1966
- W.Lippitz, - «Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik», *Beschreiben-Verstehen-Handeln*, G.Röttger Verlag, München, 1984, 81-90
- «Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik», *Erziehungswissenschaftlichen Theorien*, H.Gudjons, G.Westermann verlag, Hamburg, 1986, 3-14
- K.Mannheim, *Ιδεολογία και ουτοπία*, μετ. Γ.Ανδρουλιδάκης, Γνώση, Αθήνα, 1997
- L. Morin – L.Brunet, *Philosophie de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 1992
- W.O'Neill, *Educational Ideologies*, Santa Monica, California, 1981
- R.Peters, *Ethics and Education*, Allen, London, 1965
- O.Reboul, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris, 1971
- L.Reid, *Philosophy and Education*, Heinemann, London, 1962
- B.Reifenrath, «Anmerkungen zu einem phänomenologischen Verständnis von Derbolavs 'Praxeologie'», *Pädagogische Rundschau*, 47, 1993, 301-322

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΤΟ ΕΝΔΕΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

### **1. Απαγκίστρωση της έννοιας του ενδεούς από την πολιτική σφαίρα**

Εξ ορισμού η αγωγή είναι ένα φαινόμενο που προϋποθέτει την ανθρώπινη παρουσία, δηλαδή το να έχει ως ‘υπόστρωμά της’ ένα ανθρώπινο όν. Δεν νοείται αγωγή δίχως έναν παιδαγωγούμενο, δίχως κάποιον που την υφίσταται. Ωστόσο, αυτή η παρατήρηση είναι ένα κενό γράμμα όσο δεν έχει προσδιορισθεί το είναι αυτού του όντος. Το ερώτημα θα πρέπει να τεθεί ως εξής: ποιο είναι το στοιχείο εκείνο της ανθρώπινης φύσης, ποια είναι η ‘ανθρώπινη οντολογική μορφή’<sup>21</sup> που θεμελιώνει τη δυνατότητα του φαινομένου της αγωγής ; Προσοχή: η απάντηση δεν μπορεί να σταθεί σε διατυπώσεις της μορφής : ο άνθρωπος είναι ‘έλλογο’ όν, ‘ηθικό’ όν, ‘πολιτικό’ όν ή ό,τι άλλο. Με τέτοιες απαντήσεις ουδόλως περιγράφουμε την οντολογική σύσταση της αγωγής. Δεν εξηγούμε γιατί η φιλία δεν είναι ήδη αγωγή (ηθικό επίπεδο) ή γιατί ένα φορολογικό νομοσχέδιο δεν στοιχειοθετεί αγωγή (πολιτικό επίπεδο) ή γιατί ένας σοφός δεν είναι κατ’ ανάγκη και παιδαγωγός (γνωστικό επίπεδο). Μένουμε στην επιφάνεια του φαινομένου, το υπαγάγουμε σε άλλες περιοχές, αλλά ακόμα δεν ξέρουμε τίποτα για το φαινόμενο της αγωγής καθαυτό.

**Για να είναι ριζική μια φιλοσοφία της παιδείας θα πρέπει να είναι αυτόνομη ως προς το αντικείμενό της.** Όσο η παιδεία νοείται ως μέσον που εξυπηρετεί ξένους προς αυτήν σκοπούς (ηθικούς, πολιτικούς, γνωστικούς ή άλλους), μένει ετερόνομη και, συνεπώς, δεν είναι σε θέση να θεμελιώσει μια φιλοσοφική αντιμετώπιση του φαινομένου της αγωγής στην ιδιαιτερότητά του. Για παράδειγμα, εάν ορίσουμε την αγωγή ως μέσον προς υλοποίηση κοινωνικών στόχων ή ακόμα ως μέσον κοινωνικής αλλαγής, τότε το κέντρο της αγωγής δεν είναι μια συγκεκριμένη και προσδιορίσιμη ποιότητα του διδασκόμενου αλλά κάτι έξω από αυτόν. Πρότυπο τέτοιας υπαγωγής της αγωγής σε υπερ-

---

<sup>21</sup> Langeveld (1965), σ. 747.

κείμενους κοινωνικούς σκοπούς είναι η πλατωνική θεωρία, όπως παρουσιάζεται στην *Πολιτεία*, όπου ο καθορισμός της αγωγής των επιμέρους κοινωνικών τάξεων υπαγορεύεται από τις ανάγκες της κοινωνίας. Με σαφήνεια διατυπώνεται αυτή η θέση στο *Κεφάλαιο Ζ*, στο πλαίσιο της περίφημης εικόνας του σπηλαίου: «και για αυτό το σκοπό [η πόλη] συνδυάζει αρμονικά τα διάφορα στοιχεία και αναγκάζει τους πολίτες, με την πειθώ και με τη βία, να προσφέρουν αμοιβαία ωφέλεια (όποια είναι ικανός να προσφέρει ο καθένας στο κοινό), και ο νόμος είναι τέτοιος ώστε να διαμορφώνει τέτοιους ανθρώπους μέσα στην πόλη, όχι για να τους επιτρέψει να προσανατολιστεί ο καθένας όπου θέλει, αλλά για να τους χρησιμοποιήσει ως σύνδεσμο της πόλης» (519e-520a). Η αγωγή δεν εγγράφεται πλέον απλά και μόνο στα όρια της πόλης, αλλά ανάγεται σε ένα είδος μέσου, μετατρέπεται σε τεχνική επίτευξης κοινωνικών στόχων. Με άλλα λόγια, η ανάγκη για αγωγή δεν εδράζεται στο είναι του ίδιου του διδασκόμενου αλλά συγκαταλέγεται στις απαιτήσεις για κοινωνική τάξη και σταθερότητα, συνιστά στην ουσία μια απαίτηση που η πόλη επιβάλλει στον άνθρωπο έξωθεν<sup>22</sup>.

Αυτό το μοντέλο σκέψης που καθιστά το φαινόμενο της αγωγής ετερόνομο δεν λειτουργεί μόνο ως όργανο αριστοκρατικών πολιτικών ιδεωδών, όπως αυτό του Πλάτωνα. Ακόμα και η σύγχρονη **‘παιδαγωγική της χειραφέτησης’** (*emanzipatorische Pädagogik*) μπορεί να κατηγορηθεί για μια παρόμοια αντιμετώπιση της αγωγής. Η

---

<sup>22</sup> Αυτή η κριτική στην πλατωνική θεωρία δεν υιοθετεί και τις αντίστοιχες θέσεις του Popper στο κλασικό του βιβλίο: *Η ανοικτή κοινωνία και οι εχθροί της* (1982), που κατηγορεί τον Πλάτωνα ως απόλυτο θεωρητικό του ‘ολοκληρωτισμού’ και αντίθετο κάθε έννοιας προόδου. Το ζήτημα για μας είναι να κατανοηθεί ότι ο προσανατολισμός της παιδείας προς το ‘όφελος’ της πόλης εγκυμονεί κινδύνους για την ορθή προσέγγιση του φαινομένου. Αυτός ο ‘κοινωνικός ωφελιμισμός’, απόρροια της πλατωνικής έννοιας της δικαιοσύνης ως αρμονίας του συνόλου, υπονομεύει όχι απλά την ατομικότητα του διδασκόμενου αλλά και τη δυνατότητα αυτο-καθορισμού του φαινομένου της αγωγής. Κριτική αντιμετώπιση της θέσης του Popper και υπεράσπιση της πλατωνικής θεωρίας της αγωγής ως μιας νόμιμης εκδοχής ‘ωφελιμισμού’, θα βρει κανείς στον Barrow (1975), σσ.4-7, 169 κε.

‘παιδαγωγική της χειραφέτησης’, βασιζόμενη στη θεωρία του Habermas για τη σχέση ανάμεσα στα είδη της γνώσης και το ενδιαφέρον με το οποίο τα επενδύουν ο άνθρωπος και η κοινωνία<sup>23</sup>, θεωρεί ως κορυφαίο είδος αγωγής την αγωγή προς την διανοητική, αυτοστοχαστική και κοινωνική απελευθέρωση του ανθρώπου. Στο μέτρο, ωστόσο, που η κοινωνική απελευθέρωση καθίσταται το κυρίαρχο ζητούμενο, η αγωγή μετατρέπεται σε μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού και παύει να βρίσκει έρεισμα μέσα στην οντότητα του ίδιου του παιδαγωγούμενου. Καθίσταται κοινωνική ή ιστορική αναγκαιότητα και όχι ανάγκη του παιδιού/ διδασκόμενου. Άλλωστε, η έννοια της ‘χειραφέτησης’ είναι παιδαγωγικά προβληματική: φαίνεται να εξαρτά τον διδασκόμενο από την ομάδα όσων πεφωτισμένων δεν υπόκεινται στην τρέχουσα κοινωνική ηθική, δημιουργεί άτομα όχι αυτόνομα αλλά αυτόνομα σε σχέση με συγκεκριμένα κοινωνικά ιδεώδη και, πολύ περισσότερο, δεν πληροί με θετικό περιεχόμενο την έννοια της αυτονομίας, παρά την νοεί ως άρνηση της εκάστοτε κοινωνίας<sup>24</sup>.

Στην ουσία, όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις του φαινομένου της αγωγής δεν εξασφαλίζουν την αυτονομία του ίδιου του φαινομένου, αλλά το εντάσσουν στο χώρο της πολιτικής, προϋποθέτοντας ότι οι κανόνες των πολιτικών φαινομένων ισχύουν και για την ίδια την αγωγή. Αυτή η αδυναμία διάκρισης παραγνωρίζει, ωστόσο, τις ‘ειδητικές’ διαφορές των φαινομένων. Χαρακτηριστική είναι εν προκειμένω η εντελώς διαφορετική σημασία της έννοιας της ‘αδυναμίας’: στο πολιτικό επίπεδο, η αδυναμία μπορεί να νοηθεί ως προϊόν της κλιμάκωσης των κοινωνικών τάξεων. Αλίμονο, ωστόσο, εάν μια τέτοια διάσταση καθορίσει αποκλειστικά την αδυναμία του διδασκόμενου. Η τελευταία

---

<sup>23</sup> J.Habermas (1973). Το κείμενο του Habermas δεν αποτελεί θεωρία για την αγωγή. Εισάγοντας, ωστόσο, την έννοια του ‘ενδιαφέροντος’ σε σχέση με τις δραστηριότητες του πολιτισμού, την επιστήμη και τη φιλοσοφία, αίρει την ψευδαίσθηση ότι υφίσταται ένα καθαρό ‘ενδιαφέρον’ για γνώση. Από αυτή τη θέση ένα μόνο βήμα μάς χωρίζει από την απόδοση στο φαινόμενο της αγωγής ενός συγκεκριμένου κάθε φορά κοινωνικού ενδιαφέροντος.

<sup>24</sup> Kerstiens (1975), σ.141-154, Albert (1984), σ.100-107.

αφορά το ίδιο το είναι του παιδιού ως όντος ενδεούς. Χωρίς, βέβαια, να αγνοεί κανείς το αναμφισβήτητο γεγονός ότι η αγωγή λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός πολιτικού συστήματος και των ιδρυμάτων του, θα ήταν ‘κατηγοικό’ λάθος να παραγνωρίσει **τη διαφορά των συνισταμένων που ισχύουν στα πολιτικά φαινόμενα και σε εκείνα της αγωγής:**

(α) η αγωγή αφορά το διδασκόμενο ως άτομο, ενώ η πολιτική πράξη αφορά το ίδιο το σύνολο,

(β) η αγωγή είναι μια πράξη που λαμβάνει υπόψη της τις προθέσεις του διδασκόμενου και προσαρμόζεται σε αυτές, ενώ η πολιτική αποτελεί το προϊόν των ειλημμένων αποφάσεων ισότιμων μεταξύ τους ατόμων,

γ) η αγωγή έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ενός ώριμου ατόμου, ενώ η πολιτική τη συμφωνία μεταξύ ώριμων υποκειμένων<sup>25</sup>.

Όποιος, λοιπόν, παραμένει στην περιγραφή του φαινομένου της αγωγής ως πολιτικού φαινομένου, στην ουσία, παραποιεί το φαινόμενο και αγνοεί την ιδιαιτερότητά του.

Εάν υποθέσουμε ότι έγινε σαφές το πρόβλημα της ετερονομίας του φαινομένου της αγωγής, καλούμαστε να δείξουμε κατά πόσο είναι εφικτή μια φιλοσοφική θεώρηση της αγωγής ως φαινομένου που αφορά την ίδια την οντολογική σύσταση και ιδιαιτερότητα του ανθρώπου: η απάντηση στο ερώτημα πώς το όν άνθρωπος συνδέεται με τον εαυτό του και τον κόσμο του θα πρέπει να εμπεριέχει και την έννοια της αγωγιμότητάς του. Μια αυτόνομη και θεμελιώδης φιλοσοφία της παιδείας θα πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώσει και να θεμελιώσει την παρακάτω αρχή: **‘το ότι ο άνθρωπος αυτο-συνειδητοποιείται ως ον που επιδέχεται αγωγή προσδίδει στον εαυτό του και στον κόσμο μια συγκεκριμένη και ιδιάζουσα οντολογική (= τρόπος που είναι) μορφή’**. Θα δείξουμε ότι αυτή η μορφή είναι το ‘ενδεές’, αναφερόμενοι στις φιλοσοφικές θέσεις του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, του Jean Jacques Rousseau και του Hans Jonas.

---

<sup>25</sup> Για μια σαφή διάκριση των δύο φαινομένων, στην οποία στηρίζονται και οι δικές μας παρατηρήσεις, βλέπε: Derbolav (1990), σ.23-25, και Mollenhauer (1990), σ.137-138. Και οι δύο επιχειρηματολογούν ενάντια στην ‘παιδαγωγική της χειραφέτησης’.



## 2. Η αρχαιο-ελληνική έννοια του ενδεούς

Την πρώτη διάνοιξη στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας την υλοποιεί η αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Τοποθετεί την ανάγκη για αγωγή μέσα στην ίδια τη φύση του ανθρώπου: η τάση προς τη γνώση είναι το ειδοποιό στοιχείο του ανθρώπου. Δύο είναι οι μορφές αυτής της έμφυτης τάσης προς τη γνώση και την αγωγή.

### Πλατωνική έννοια του ενδεούς

Η μια είναι πλατωνική, και ταυτίζεται με τον 'έρωτα' της ψυχής προς την ιδέα του αγαθού και του κάλλους. Ταυτόχρονα, δηλαδή, με το μοντέλο της *Πολιτείας*, όπου δεσπόζει η κοινωνική προοπτική της αγωγής, η πλατωνική φιλοσοφία, κυρίως στο *Φαίδρο* και το *Συμπόσιο*, ορίζει τον άνθρωπο ως το ον που έλκεται εκ φύσεως από τη θεά της Ιδέας και που αγωνίζεται να κατακτήσει τη δυνατότητα αυτής της θέασης<sup>26</sup>. Η παιδαγωγική θεωρία του *Συμποσίου*, πράγμα καθόλου τυχαίο, αναπτύσσεται στο εσωτερικό του διαλόγου του Σωκράτη με τη Διοτίμα, πράγμα που σημαίνει ότι η ερμηνεία του φαινομένου της αγωγής δεν εξαντλείται στη 'θεωρία', την οποία κατείχε και ο Σωκράτης, αλλά στην ουσιαστική κατανόηση του ίδιου του φαινομένου του έρωτα. Πρώτη θέση: οι άνθρωποι αισθάνονται έρωτα για το αγαθό [*«ουδέν άλλο εστίν ου ερωσιν άνθρωποι ή του αγαθου»*] (εκείνο προς το οποίο στρέφεται ο έρωτας των ανθρώπων δεν είναι άλλο παρά το αγαθό) (205e)]. Δεύτερη θέση: **η τάση προς το αγαθό ενυπάρχει στον ίδιο τον άνθρωπο, στο μέτρο που έχει εκ φύσεως συνείδηση της ατελούς (ενδεούς) φύσης του** [*«ουκουν επιθυμει ο μη οιομενος ενδεής είναι ου αν μη οίηται επιδεισθαι»*] (εκείνος λοιπόν που δεν φαντάζεται ότι είναι ενδεής δεν επιθυμεί εκείνο το οποίο δεν φαντάζεται ότι του χρειάζεται) (204a)]. Άρα, το φαινόμενο της αγωγής εμπεριέχεται στα *«περί τά ερωτικά»* (207c), αφού θεμελιώνεται στον έρωτα για το αγαθό, για αυτό που καθιστά το ον ενδεές. Αποτελεί ο έρωτας το μεταξύ του ενδεούς και

---

<sup>26</sup> Για μια ακριβή παρουσίαση των πολλαπλών εκδοχών της πλατωνικής θεωρίας της παιδείας, βλέπε: Scolnicov (1988) και Stenzel (1961).

του πλήρους, το 'μέσον' (203e) μεταξύ αμάθειας και σοφίας. Αυτός ο έρωτας συνιστά το αποτύπωμα του ενδεούς χαρακτήρα του ανθρώπου, το ότι δηλαδή ο άνθρωπος δεν είναι άνθρωπος παρά μόνο στο μέτρο που κινείται προς την κατεύθυνση της Ιδέας. Η σύλληψη της αγωγής ως διαδικασίας 'περιαγωγής', δηλαδή αναδιαμόρφωσης του παιδιού και μετατροπής του σε κάτι νέο που δεν θα μπορούσε να εμφανισθεί παρά χάρη στη διαμεσολάβηση της αγωγής, είναι καθοριστική και περιγράφει την ίδια την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής: «*αι καταλείπει έτερον νέον αντί του παλαιου*» [(επειδή πάντα αφήνει στη θέση του παλαιού κάτι το νέο) (207d), η πρόταση αυτή κυριολεκτεί στην περίπτωση της αναπαραγωγής]. Αυτή του η 'περιαγωγή' (Πολιτεία, 518d) ή 'μεταστροφή' στοιχειοθετεί την ίδια τη διαδικασία της αγωγής, που στόχο έχει να προσφέρει στον άνθρωπο την ολοκλήρωσή του. Ο έρωτας είναι το θεμέλιο, το όχημα της αγωγής, καθώς συνδέει τον άνθρωπο-τόρα με τον άνθρωπο-μετά την αγωγή.

Αυτή, ωστόσο, η συνθήκη δεν εξαντλεί την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής, παρά μόνο την εμφωλεύουσα στη συνείδηση του παιδιού τάση προς το αγαθό. **Μένει να δειχθεί γιατί το παιδί αποτελεί τον κατεξοχήν τόπο της αγωγής**, γιατί ο παιδαγωγός επιθυμεί να εισέλθει σε μια παιδαγωγική σχέση, απομακρυνόμενος από την καθαρή θέα των Ιδεών. Η αναφορά στην έμφυτη διάθεση για αναπαραγωγή, το ότι ο παιδαγωγός επιθυμεί να αναπαραγάγει το 'αγαθό', δεν εξηγεί ακόμα γιατί ο τόπος αυτής της αναπαραγωγής είναι το παιδί: «*διά ταυτα όταν μέν καλω προσπελάζη το κυουν, ίλεών τε γίννεται και ευφραινόμενον διαχειται και τίκτει τε και γεννα*» [(οσάκις εκείνο που κυοφορεί πλησιάζει κάτι ωραίο, ιλαρύνεται και γίνεται από την αγαλλίαση διαχυτικό και γεννά και γονιμοποιεί) (206d)]. Η μοναδικότητα της πνευματικής κηρύσεως που συνιστά το φαινόμενο της αγωγής, το 'υλικό' της έρεισμα, ανάγεται στην 'ομορφιά' του παιδιού. Η αγωγή προσλαμβάνει, λοιπόν, το χαρακτήρα μιας 'συνάντησης' που προϋποθέτει την ίδια την παρουσία του παιδιού. Αυτό το σημείο, ο προσδιορισμός της παρουσίας του παιδιού ως 'λύτρωσης' του παιδαγωγού από τον κορεσμό, ως απαλλαγής του από το επίπονο βάρος

της στειρότητας, λαμβάνει την πλήρη του μορφή στον *Φαίδρο*: «όταν μὲν οὖν βλέπουσα πρὸς τὸ τοῦ παιδὸς κάλλος [...] δεχόμενη τον ἴμερον ἀρδηταί τε καὶ θερμαίνεται, λωφα τε τῆς οδύνης καὶ γέγηθεν» (251c –d). Το παιδί λαμβάνεται εδώ ως πρόσωπο που υλοποιεί την ίδια την ομορφιά και που προσφέρει, στην ύψιστη μορφή, το έδαφος για τη γονιμοποίηση του αγαθού<sup>27</sup>. Στον κόσμο των ανθρώπων, η ομορφιά είναι η πιο προσιτή και πίστη εκδοχή του αγαθού (*Φαίδρος*, 250 c-d), και το παιδί αποτελεί τη σημαντικότερη εκδοχή αυτής της ομορφιάς. Θα ξαναβρούμε στον Rousseau την ιδέα ότι το παιδί δεν είναι απλά αυτό που υφίσταται την αγωγή αλλά και ο σωτήρας του ίδιου του παιδαγωγού.

Εάν αυτή είναι η αφετηρία του φαινομένου της αγωγής, η τελεσφόρησή του συνίσταται σε μια δημιουργία. Ως προς αυτό η αγωγή διακρίνεται από την απλή σοφία, από την απλή θέα των Ιδεών και την ολύμπια, θεία, ηδονή που αυτή επιφέρει. Η αγωγή συνιστά γέννηση, εμφάνιση κάτι νέου: «τόκος εν καλω», και μάλιστα ως προς την ψυχή, αυτό είναι η αγωγή (206 b). Αυτή η δημιουργία δεν αποτελεί απλή μεταλαμπάδευση γνώσεων, αλλά δημιουργία μιας δημιουργικής δύναμης, τη διαρκή και μόνιμη κτήση του έρωτα, που λειτουργεί απόντος ή παρόντος του παιδαγωγού, δηλαδή αυτόνομα (209c)<sup>28</sup>. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται τη στιγμή της θέασης του αγαθού ως ‘καλού’. Τότε θα κριθεί και η διαφορά ανάμεσα στο να δημιουργεί κανείς

---

<sup>27</sup> Στον αντίποδα μιας τέτοιας προοπτικής, ο ίδιος ο Πλάτωνας υποβιβάζει ενίοτε τη σημασία της παρουσίας του παιδιού, καθιστώντας τον παιδαγωγό όχι ‘εραστή’ της παιδικής ψυχής αλλά υπηρέτη του ίδιου του αγαθού και της βούλησης των θεών.

<sup>28</sup> Παπανούτσος (1977), σ.118-119: βλέπε την εξαιρετική ερμηνεία των ρημάτων ‘τίκτω’ και ‘γεννώ’ ως περιγραφικών της παιδαγωγικής σχέσης. Θα πρέπει, πάντως, να επισημάνουμε τον κίνδυνο που ελλοχεύει σε κάθε παρομοίωση της αγωγής με ‘τοκετό’ και του παιδαγωγού με ‘γονέα’, και που δεν είναι άλλος από την μετατροπή της αγωγής σε αναπαραγωγή, σε δημιουργία αντιγράφων. Ήδη ο Αριστοτέλης, στα *Πολιτικά*, κατηγορούσε τον Πλάτωνα για τη μετατροπή της πόλης σε οικογένεια, άρα, έμμεσα, και του παιδαγωγού σε φυσικό γονέα. Βλέπε την εξαιρετική ανάλυση του Fink (1970), 234 κε.

«είδωλα αρετης» και πραγματική αρετή, δηλαδή πραγματική ικανότητα θέασης του ‘καλού’, άρα και αθανασίας (212a).

### **Αριστοτελική έννοια του ενδεούς**

Η ίδια έμφυτη αγωγιμότητα του ανθρώπου αναγνωρίζεται και από τον Αριστοτέλη. Θυμίζω απλά δύο καίριες εκφάνσεις της. Στα *Μετά τα Φυσικά*, η προδιάθεση για μάθηση ως προϊόν του **θαυμασμού** που δημιουργεί στον άνθρωπο η επαφή του με τον κόσμο ορίζεται ως βάση κάθε αγωγής και γνώσης: «κάθε άνθρωπος από τη φύση της ουσίας του κινούμενος ορέγεται να ζη μέσα στη θέα των πραγμάτων» (980a 21-2). Εδώ, μάλιστα, η ‘*όρεξις*’ για γνώση, το αντίστοιχο του πλατωνικού έρωτα, εμφανίζεται στην εγκόσμια διάσταση του ανθρώπου, στην καθημερινότητά του. Με παρόμοιο τρόπο, όλη η *Ποιητική*, η οποία μπορεί να αναγνωσθεί ταυτόχρονα και ως μελέτη περί τέχνης και ως μελέτη περί αγωγής (καθώς αναλύει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της τέχνης), βασίζεται στην πρωταρχική θέση ότι ο άνθρωπος είναι το μόνο όν που μαθαίνει: «το μανθάνειν είναι ευαρεστότατον όχι μόνον στους φιλοσόφους αλλά ομοίως και στους άλλους ανθρώπους» (1148b 10 κε). Και πάλι, αυτή του η ιδιαιτερότητα ανάγεται σε ένα εξαιρετικό τρόπο που έχει ο άνθρωπος να μιμείται και να κατανοεί τον κόσμο του, είτε πρόκειται για τη φύση είτε για τον ίδιο τον άνθρωπο.

Το ακριβές αντίστοιχο, ωστόσο, της πλατωνικής θεωρίας φαίνεται να είναι η **τελεολογική σύλληψη του ανθρώπου** ως όντος που κατακτά την τέλεια ευδαιμονία χάρη στη ‘*θεωρίαν*’, δηλαδή τη γνώση. Με αριστοτελικούς όρους, αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος ως ον ολοκληρώνεται όταν υλοποιήσει το ‘τέλος’ του, αυτό για το οποίο φτιάχτηκε να είναι, και αυτό το ‘τέλος’ είναι ένας βίος γνώσης, όπου η γνώση καθαυτή προσφέρει την υπέρτατη ευδαιμονία. Τα *Ηθικά Νικομάχεια* (X, viii) εξηγούν με ενάργεια την αριστοτελική θέση: «άρα η ενέργεια του θεού, καθότι διαφέρει από τις άλλες ως προς την μακαριότητα, είναι η ενέργεια της θεωρίας. Και ανάμεσα στις ανθρώπινες ενέργειες, αυτή που είναι συγγενικότερη προς την θεία ενέργεια θα αποτελεί την ύψιστη οδό προς την ευδαιμονία. [...] αυτός

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

που ενεργεί σύμφωνα με τον νου και που τον καλλιεργεί, αυτός ο άνθρωπος βρίσκεται στην καλλίτερη κατάσταση και είναι ο πιο αγαπητός στους θεούς» (1178b 20- 1179a 25). Η 'θεωρία', ο βίος δηλαδή εκείνος που σκοπό έχει την καλλιέργεια του νου, δεν συνιστά ένα ασκητικό ιδεώδες, ένα είδος αυτο-άρνησης προς την πραγμάτωση ενός υψηλού ιδανικού. Ενέχει την 'οικείαν ηδονήν': «η φιλοσοφία ενέχει θαυμαστές ηδονές ως προς την καθαρότητα και τη μονιμότητά τους» (1177a 25-27). Είναι πρόδηλο ότι αυτή η θέση κρύβει ένα είδος παιδαγωγικού οπτιμισμού: εάν (α) η σοφία/ θεωρία είναι δυνατή και εάν επιπλέον είναι διδακτή, εάν δηλαδή μπορεί κάποιος ή όλοι να γίνει σοφός μέσω της αγωγής, και (β) η γνώση ταυτίζεται με την ηδονή και την ευδαιμονία, τότε (γ) η αγωγή είναι αυτή που τελικά εξασφαλίζει την ανθρώπινη ευδαιμονία. Όχι μόνον ο άνθρωπος είναι αγωγίμο ον αλλά ο ευδαίμων δεν είναι παρά ο άνθρωπος που έχει υποστεί αγωγή. Πρόκειται για την πίστη εκείνη που θεμελιώνει το δυτικό πολιτισμό και την ίδια την αντίληψή μας περί αγωγής.

Δύο παρατηρήσεις θα θέσουν αυτήν την πίστη στο πραγματικό της πλαίσιο.

Πρώτον, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι αυτή η ταύτιση αγωγής και ευδαιμονίας δεν μένει ένας τυφλός οπτιμισμός που παραβλέπει τη σχετικότητα της ανθρώπινης ευτυχίας και μοίρας. Ο ίδιος ο Αριστοτέλης τονίζει **την τυχαιότητα των ανθρώπινων πραγμάτων**, το ότι ο άνθρωπος δεν ορίζει πάντα την τύχη του: εξωτερικοί παράγοντες, από την οικογενειακή κατάσταση και τον πλούτο μέχρι τη μοίρα των φίλων μας, επηρεάζουν τον ανθρώπινο βίο: «πολλές μεταβολές γίνονται και κάθε είδους τύχες εμπλέκονται στον ανθρώπινο βίο» (1100a 6). Η αγωγή δεν οδηγεί, λοιπόν, με ασφάλεια στην ευδαιμονία. Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί η αγεφύρωτη διαφορά μεταξύ του αριστοτελικού και του πλατωνικού πλαισίου της αγωγής. Ενώ και οι δύο δέχονται τον ευμετάβολο χαρακτήρα της ανθρώπινης ζωής και την αδυνατότητα μιας εκ των προτέρων οριστικής διευθέτησής της, η πλατωνική σύλληψη της αγωγής φαντάζεται ότι η αγωγή είναι σε θέση να 'κατασκευάσει' συγκεκριμένα ανθρώπινα πρότυπα και, τρόπον τινά, χάρη σε αυτήν την

‘τεχνική’ να υπερβεί τον ανεξέλεγκτο χαρακτήρα της ανθρώπινης ζωής και πράξης. Στον Πλάτωνα, με άλλα λόγια, η ‘αγωγή’ φαίνεται να λειτουργεί ως το αντίδοτο στην αοριστία των ανθρώπινων πραγμάτων<sup>29</sup>, ως κατασκευή μιας ‘δεύτερης φύσης’. Για αυτό το λόγο και η *Πολιτεία* φαίνεται να πιστεύει στην παντοδυναμία της αγωγής ως τέχνης. Αντίθετα, ο Αριστοτέλης, όσο και αν μοιράζεται την πίστη στην παιδαγωγική διαμεσολάβηση της πόλης, επιχειρεί να εισαγάγει μια αγωγή που θα σέβεται την αοριστία των ανθρώπινων πραγμάτων, που δεν θα την καταργεί. Συνειδητοποιώντας ότι η ανθρώπινη πράξη υπερβαίνει, τελικά, κάθε εξωτερική αγωγή, προσδίδει στην αγωγή μια λιγότερο απόλυτη αποτελεσματικότητα. Ειδικά στο χώρο της ηθικής, διαβλέπει τα όρια κάθε προσπάθειας να ‘κατασκευαστεί’ ένας ανθρώπινος πρακτικός λόγος. Η αγωγή δεν είναι ‘κατασκευαστική’ αλλά παραδειγματική: ο μεγάλος ηθικός παιδαγωγός, ο *φρόνιμος*, δεν εκπαιδεύει αλλά νουθετεί με το παράδειγμά του (βλέπε πέμπτο κεφάλαιο).

Δεύτερον, φαίνεται να υφίσταται **μια εσωτερική διάσταση στην ηθική φιλοσοφία και ειδικότερα στη φιλοσοφία της παιδείας στον Αριστοτέλη**. Ενώ η τέλεια ευδαιμονία εναπόκειται στη σοφία, όπου όμως ο άνθρωπος νοείται ως ‘αυτάρκης’, δηλαδή ανεξάρτητος από το κοινωνικό πλαίσιο του, ανεξάρτητος ίσως και από τους φίλους του, η ίδια η αγωγή είναι ένα αγαθό που προσφέρεται αποκλειστικά από την ίδια την πόλη. Δύο αντιθετικές προτάσεις θα ιχνογραφήσουν αυτήν την εσωτερική διάσταση: από τη μια ισχύει ότι «η ευδαιμονία δεν είναι ενδεής κανενός πράγματος αλλά αυτάρκης» (1176b 6) και άρα ο σοφός μπορεί να ασκεί τη θεωρία όντας μόνος του, οπότε και είναι «*αυταρκέστατος*» (1177a 34-35). Από την άλλη, ισχύει ότι «είναι φανερό ότι η πόλη, όταν ονομάζεται έτσι κυριολεκτικά και όχι καταχρηστικά, είναι εκείνη που φροντίζει για την αρετή. Αλλιώς η κοινωνία γίνεται απλή συμμαχία» (1280b 7-9)<sup>30</sup>. Πώς είναι δυνατόν να δεχθούμε ότι η

---

<sup>29</sup> Βλέπε: H. Arendt (1986).

<sup>30</sup> Η αριστοτελική φιλοσοφία της αγωγής αποτελεί τμήμα της ηθικής και κυρίως της πολιτικής του θεωρίας. Ωστόσο, έχουμε απομακρυνθεί από

αγωγή μιας πόλης παράγει σοφούς, δηλαδή ανθρώπους ικανούς να υπερβούν τη συνθήκη του 'πολιτικού βίου' για να γευθούν την ευδαιμονία που μόνος προσφέρει ο 'θεωρητικός βίος'; Πώς είναι δυνατόν, μια πολιτική αγωγή να δημιουργεί στην ευτυχέστερη εκδοχή της μη-πολιτικά όντα ; Ο Αριστοτέλης έχει συνείδηση αυτής της εσωτερικής έντασης της αγωγής και προσπαθεί ενίοτε να την αποτρέψει. Χαρακτηριστική είναι η ενότητα των *Πολιτικών* που επιχειρεί να επανεισάγει το σοφό σε ένα κόσμο πράξεων. Ωστόσο, αυτός ο κόσμος παραμένει μοναχικός από τη στιγμή που δεν προϋποθέτει την ύπαρξη των άλλων, της συναλληλίας: «αλλά ο άνθρωπος της πράξης δεν είναι αναγκαίο να πράττει σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους» (1325b 17-18). Αυτή η θέση αντίκειται στο σημερινό παιδαγωγικό πρότυπο. Τουλάχιστον, είναι σήμερα ανεφάρμοστη, δεδομένου ότι δεν υφίσταται πλέον το θεμέλιο μιας τέτοιας 'μετέωρης' θέσης του σοφού, που δεν είναι άλλο από τον ασφαλή και οντολογικά βεβαιωμένο χώρο της πόλης.

Η αρχαιοελληνική σκέψη θεμελίωσε τη φιλοσοφία της αγωγής. Δεν κατόρθωσε, ωστόσο, να διαλύσει το μυστήριο της αγωγής, έτσι καθώς κινείται ανάμεσα στην πολιτική προϋπόθεση της αγωγής και την αισιοδοξία μιας αγωγής προς την (αυτάρκη) ευδαιμονία. Παρέμεινε σε μια εσωτερική διάσταση ανάμεσα στην πολιτική σύλληψη του 'ενδεούς' και τη θεωρητική σύλληψη της αυτάρκειας.

---

την πλατωνική οπτική. Η πόλη δεν επιβάλλει αγωγή έξωθεν για να ικανοποιήσει δικές της ανάγκες. Στον Αριστοτέλη, ο ίδιος ο άνθρωπος είναι 'ζωον πολιτικόν', πράγμα που σημαίνει ότι στη φύση του ανήκει η ένταξή του σε πολιτικές κοινωνίες. Άρα, η πόλη δεν υπέρκειται του ανθρώπου. Αντίθετα, έξω από την πόλη ο άνθρωπος θα ήταν ένα όν αναπόδραστα ενδεές, ένα όν καθηλωμένο στο δυνάμει.

### 3. Η έννοια του ενδεούς στον Rousseau

Είδαμε ότι ο ορισμός του ανθρώπου ως όντος αγώγιμου διατυπώνεται με όρους έλλειψης: μια ουσιώδης (οντολογική) έλλειψη του ανθρώπου είναι εκείνη που θεμελιώνει την ίδια την αναγκαιότητα της αγωγής. Αυτή η έλλειψη (το ενδεές) έλαβε στον Πλάτωνα τη μορφή του έρωτα και εγκαθίδρυσε στον Αριστοτέλη το διαχωρισμό ανάμεσα στο δυνάμει και το ενεργεία (ή ανάμεσα στο 'τέλος' του ανθρώπου και την υλοποίηση αυτού του τέλους). Υφίσταται, άραγε, μια τέτοια παράμετρος 'έλλειψης' και στη φιλοσοφία της παιδείας στον Rousseau και γιατί επιλέξαμε να αναφερθούμε στη θεωρία του ως τέτοια που επιβεβαιώνει την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής;

Συνήθως θεωρείται ότι η προσφορά του Rousseau στη φιλοσοφία της παιδείας συνίσταται στη σύλληψη **του παιδιού ως ιδιόμορφου και αυτοτελούς όντος**: το παιδί δεν πρέπει να κρίνεται και να αντιμετωπίζεται ως ενήλικας, καθώς έχει τους δικούς του κώδικες κατανόησης και εμπειρίας. Παραφράζοντας τον Rousseau, μπορούμε να πούμε ότι «η παιδικότητα έχει τη δική της γραμματική, χαρακτηρίζεται από τους δικούς της κανόνες»<sup>31</sup>. Στην πραγματικότητα, ο Rousseau προϋποθέτει την ιδέα μιας αναπτυξιακής κατανόησης του ανθρώπου ως όντος που διαμορφώνεται σε διαφορετικές μεταξύ τους φάσεις. Το κάθε στάδιο, ένα τέτοιο είναι και η παιδικότητα, έχει τη δική του δομή, η οποία δεν ενδιαφέρει τόσο στην εξελικτική της διάσταση όσο στη στατική της αυτονομία. Δύο είναι λοιπόν οι μεθοδολογικές αρχές που εξασφαλίζουν την ιδιαιτερότητα της παιδικότητας έναντι όποιας σύγκρισής της με το πρότυπο του ενήλικα [αυτή η σύγκριση δεν είναι αδύνατη ούτε στο Rousseau: το παιδί δεν υπόκειται στην αγωγή για να μείνει παιδί αλλά για να ενταχθεί στον κόσμο του λόγου, υφίσταται δηλαδή και εδώ μια (πλατωνική) 'περι-αγωγή', μια κίνηση προς ένα

---

<sup>31</sup>Σωστά επισημαίνεται, κατά τη γνώμη μας, ότι «η διαφοροποίηση παιδιού και ενήλικα έχει οδηγήσει και σε μια απλοποίηση του παιδιού, σε μια ταύτισή του με το συναίσθημα και με την πεποίθηση ότι μέσα από το παιδί ο ενήλικας θα αναγεννηθεί», Bantock (1965), σ.64-65..



σκοπό, κίνηση που δίδει ούτως ή άλλως νόημα σε κάθε μορφής αγωγή]. Η πρώτη αρχή εγκαθιδρύει μια σειρά διακεκομμένων φάσεων, θέτει ότι «κάθε ηλικία, κάθε φάση της ζωής, έχει την προσήκουσα τελειότητα, ένα είδος δικής της οικείας ωριμότητας» (Αιμίλιος, σ.167). Η δεύτερη επιβάλλει τη μεθοδολογική στρατηγική της στατικής αντιμετώπισης στο εσωτερικό της κάθε φάσης: «μεταχειριστείτε το μαθητή σας σύμφωνα με την ηλικία του. Τοποθετήστε τον πριν από όλα στη θέση του και κρατείστε τον εκεί καλά, ώστε να μην επιχειρήσει να εξέλθει» (Αιμίλιος, σ.74). Η αυτονομία της παιδικότητας μεταφράζεται σε ιδιαιτερότητα της αγωγής του παιδιού χάρη στην τελευταία φράση, που προσδίδει στην παιδικότητα μια (προσωρινή και μεθοδολογική) αξία αυτοσκοπού. Δεν υπάρχει σαφέστερη απόδειξη αυτής της στατικής αντιμετώπισης από τον παρακάτω κανόνα του Rousseau: «Να τολμήσω να εκθέσω εδώ το πιο μεγάλο, τον πιο σημαντικό, και πιο χρήσιμο κανόνα κάθε αγωγής ; δεν είναι να κερδίζουμε χρόνο μα να χάνουμε» (Αιμίλιος, σ.77). Η επιμονή με την οποία επαναλαμβάνεται αυτή η αρχή, σχεδόν κουραστικά, δείχνει ότι σε αυτήν ο Rousseau επενδύει τεράστια σημασία. Θέλει, σε πρώτο επίπεδο, να εξασφαλίσει ότι η αγωγή δεν θα δημιουργήσει παιδιά-θαύματα, από τα οποία έχουμε υπεξαιρέσει την παιδικότητα. Σε δεύτερο επίπεδο, θεωρεί ότι κάθε στάδιο ανάπτυξης πρέπει να φθάσει στην ολοκλήρωσή του και μάλιστα με βάση τους δικούς του 'ρυθμούς', που θα πρέπει να συγχρονίζονται με εκείνους της φύσης [«ο πραγματικός βηματισμός της φύσης είναι σταδιακός και αργός» (Αιμίλιος, σ.248)]. Βαθύτερα, ωστόσο, υπονοείται ότι η εποχή της παιδικότητας, η αθωότητα που δεν γνωρίζει ακόμα τη διάκριση καλού και καλού, αποτελεί έναν «πρώτο παράδεισο» (Αιμίλιος, σ.81), τον οποίο δεν υπάρχει λόγος να σπεύσουμε να εγκαταλείψουμε, μια πρώτη «ευτυχία» που δεν μπορούμε να καταδικάσουμε ως στασιμότητα και απραξία. Η ίδια, πάντως, η αναφορά σε έναν 'πρώτο' παράδεισο δείχνει ότι η χρονικότητα της παιδικότητας δεν μπορεί να είναι η αιωνιότητα, παρά μόνον μεθοδολογικά ή χάρη σε μια καρτεσιανού τύπου 'υπερβολή'. Άλλωστε, η ίδια η επιβράδυνση της αγωγής κατά την παιδική ηλικία δεν αποτελεί παρά μια σκοπιμότητα που υπηρετεί τους τελικούς σκοπούς

της αγωγής, δηλαδή τη συνολική της αποτελεσματικότητα και επιτάχυνση.<sup>32</sup>

Όλη η περίφημη ‘αρνητική αγωγή’ (*éducation négative*)<sup>33</sup> αφορά αυτή την ιδιομορφία του παιδιού, επισημαίνει την αδυνατότητα να διδαχθεί το παιδί με τον τρόπο που ο «έτοιμος άνθρωπος» (*l’homme fait*) κατανοεί τα πράγματα. Πιο συγκεκριμένα, η ιδιαιτερότητα του παιδιού οφείλεται στο ότι το πρωτείο δεν ανήκει στη λογική αλλά σε μια άμεση επαφή με τα πράγματα: «το αριστούργημα της αγωγής είναι να κάνει έναν άνθρωπο λογικό: και όμως αξιώνουν ότι θα αναθρέψουν το παιδί με το λόγο (*raison*) !» (*Αιμίλιος*, σ.71-72). Αυτό που χρειάζονται είναι η άμεση επαφή με το φυσικό τους περιβάλλον, ένα είδος μάθησης-ανακάλυψης.

Αυτές οι δύο ανθρωπολογικές κατηγορίες, παιδί-ενήλικας, επιδέχονται στον Rousseau και αξιολογικό χαρακτηρισμό: η παιδικότητα αντιπροσωπεύει ένα είδος ηθικού καλού, ενώ ο κόσμος των ενηλίκων (δηλαδή, ο πολιτισμός) ταυτίζεται με το κακό: «δεν υπάρχει καθόλου έμφυτη διαφθορά στην ανθρώπινη καρδιά [...] η φιλαυτία (*amour propre*) δεν γίνεται καλή ή κακή ως τη στιγμή που ο οδηγητής της, ο λόγος, θα γεννηθεί» (*Αιμίλιος*, σ.76). Ταυτόχρονα, η παιδικότητα ορίζεται ως φυσική κατάσταση, ενώ ο κόσμος της λογικής και ειδικότερα της συμβατικής και κοινωνικής λογικότητας φαντάζει ως το μη-φυσικό, το αλλοτριωμένο. Στην πραγματικότητα, έχουμε ταυτίσει καταχρηστικά το παιδί με το ‘καλό’: το παιδί δεν είναι καλό ούτε κακό, δεν είναι όν ηθικό αλλά προ-ηθικό, υπό την ίδια έννοια που ο φυσικός άνθρωπος δεν είναι άνθρωπος παρά μόνο δυνάμει, προ-άνθρωπος<sup>34</sup>. Οι σχέσεις με τους άλλους δεν επιδέχονται για το παιδί ηθικά

---

<sup>32</sup> «Η εκπαίδευση των παιδιών είναι ένα επάγγελμα όπου πρέπει να ξέρεις να χάνεις χρόνο για να κερδίζεις χρόνο» (*Αιμίλιος*, σ.144).

<sup>33</sup> «Η πρώτη αγωγή πρέπει να είναι αμιγώς αρνητική. Συνίσταται όχι στο να διδάξουμε την αρετή και την αλήθεια, αλλά στο να ασφαλίσουμε την ψυχή μακριά από την κακία και το πνεύμα μακριά από το λάθος» (*Αιμίλιος*, σ.77). Για μια διεξοδική ανάλυση της ‘αρνητικής αγωγής’, βλέπε: Philonenko (1984), σσ.123-143.

<sup>34</sup> Βλέπε: Strauss (1984), σ.234 και *Δοκίμιο για την ανισότητα*, σ.33-34.

κατηγορήματα, για τον απλό λόγο ότι λογίζονται ως φυσικές σχέσεις. Υπάρχουν βέβαια συναισθήματα που νιώθει το παιδί απέναντι στους άλλους, αλλά όχι ηθικοί κανόνες<sup>35</sup>.

Υπό αυτή την έννοια, ο Rousseau θεμελιώνει την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής καθώς αποδεικνύει την αυτονομία του διδασκόμενου ως όντος. Και όμως, αυτή η πρώτη περιγραφή του προβλήματος αφήνει μετέωρη τη φιλοσοφική προσέγγιση του φαινομένου της αγωγής: εάν το παιδί συνιστά ένα όν αυτόνομο και οιονεί αγγελικό, ποιο είναι το νόημα της αγωγής; Μια πρώτη απάντηση μπορεί να έχει την εξής μορφή: η ‘αρνητική αγωγή’ έχει σαν στόχο να διαφυλάξει την παιδικότητα απομακρύνοντας κάθε επιρροή του πολιτισμού, δηλαδή η αγωγή δεν έχει σαν στόχο τη μετα-μόρφωση του ανθρώπου-παιδιού αλλά την παραμονή του στο στάδιο της παιδικότητας. Ωστόσο, αυτή η θέση δεν είναι η θέση του Rousseau. Όποιος δεν σταματήσει την ανάγνωση του *Αιμίλιου* στο τρίτο βιβλίο, εκεί που ολοκληρώνεται η ‘αρνητική αγωγή’, θα διαπιστώσει ότι στον Αιμίλιο επιφυλάσσεται μια αγωγή του λόγου, που θα τον μετατρέψει σε «έτοιμο άνθρωπο». Η ‘αρνητική αγωγή’ δεν αποτελεί παρά ένα στάδιο μεταβατικό: είναι αναγκαία όχι γιατί το παιδί πρέπει να μείνει παιδί, αλλά γιατί το παιδί θα πρέπει να γίνει ενήλικας με τρόπο που ταιριάζει στη δική του ‘παιδικότητα’, στη δική του φύση. Και αυτή η φύση επιβάλλει τη στρατηγική της ανακάλυψης και της ανάγκης: η γνώση δεν μπορεί να είναι ουσιώδης παρά μόνο εάν προκύψει ως ανάγκη του διδασκόμενου ενώπιον δικών του προβλημάτων στη ‘φυσική’ του ζωή, και εάν εδραιωθεί μέσα από την προσπάθειά του για εύρεση λύσεων. Η ‘αρνητική αγωγή’ είναι λοιπόν το προϊόν της ιδιαιτερότητας του παιδιού αλλά όχι και το τέλος της αγωγής. Κάτι τέτοιο θα ήταν αφύσικο: για παράδειγμα, η σεξουαλικότητα, ως «πραγματική στιγμή της φύσης» (βιβλίο IV) του ανθρώπου δεν είναι αποκαλύψιμη στην εποχή της παιδικότητας. Κατά κάποιο τρόπο, μάλιστα, η ‘αρνητική αγωγή’ δεν

---

<sup>35</sup> «Πριν από την ηλικία του λόγου, κάνουμε το καλό και το κακό χωρίς να το ξέρουμε, και δεν υπάρχει καθόλου ηθικότητα στις πράξεις μας» (*Αιμίλιος*, σ.43). Βλέπε, επίσης, *Δοκίμιο για την ανισότητα*, σ.43 κε.

αρνείται ούτε καν εμποδίζει την πλήρη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού, ή μάλλον, την καθυστερεί για να της εξοικονομήσει, όπως είδαμε, χρόνο. Άρα, η ‘αρνητική αγωγή’ είναι ‘αρνητική’ στο μέτρο που έτσι καθιστά φυσικότερη, ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη την ολοκληρωμένη παιδεία του ανθρώπου ως έλλογου όντος. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο Rousseau ποτέ δεν υποστήριξε ότι ο τελικός στόχος της αγωγής θα πρέπει να είναι η επιστροφή στη φυσική ανεξαρτησία. Ο στόχος της αγωγής είναι η ίδια η κοινωνική ζωή, απαλλαγμένη ωστόσο από το ‘κακό’ που εμφωλεύει μέσα της<sup>36</sup>. **Η αγωγή δεν είναι η άρση της κοινωνικής ζωής, είναι η ίασή της.** Για αυτό ο παιδαγωγός είναι στην ουσία ένας κοινωνικός αναμορφωτής<sup>37</sup>. Είναι, λοιπόν, παραπλανητική η τρέχουσα εικόνα που έχουμε για τη φιλοσοφία της παιδείας του Rousseau. Για να γίνει εναργέστερη, θα πρέπει να εντοπίσουμε τις θέσεις εκείνες που εξηγούν την ίδια την ιδιαιτερότητα του παιδιού, το πώς η αυτονομία του παιδιού εξασφαλίζει την πρωταρχικότητα του φαινομένου της αγωγής. Καμιά στατική σύλληψη της παιδικότητας δεν μπορεί να εξασφαλίσει αυτό το πέρασμα, καθότι η έννοια της αγωγής έχει, τουλάχιστον για το δυτικό πολιτισμό, ταυτισθεί με μια έννοια μετάβασης, ‘περιαγωγής’.

Καταρχάς, θα πρέπει να επισημανθεί ότι **το παιδί, αν και ‘φυσικό’, δεν ταυτίζεται με τον άνθρωπο στην κατάσταση της φύσης:** ο δεύτερος είναι ένα όν αυτόνομο και αυτο-συντήρητο, ελεύθερο και ευτυχισμένο. Αντίθετα, το παιδί είναι «αδυναμία», «έλλειψη ισχύος». Ο Rousseau δεν σταματά να υπογραμμίζει την οδυνηρή

---

<sup>36</sup> «Η παρούσα κατάσταση του ανθρώπου είναι απείρως κάτι επιπλέον σε σχέση με τον φυσικό άνθρωπο, καθώς περιλαμβάνει και ό,τι ο άνθρωπος έχει γίνει και μπορεί να γίνει [...] υφίσταται λοιπόν οριστικά ‘μια κατάσταση της φύσης’ που είναι αντίθετη στη ‘φύση του ανθρώπου’ και που είναι κατώτερη από την κοινωνική κατάσταση όπου πραγματώνεται ο ουσιαστικός άνθρωπος» [Imbert (1978), σ.199]. Υπό αυτή την έννοια η φυσική κατάσταση και η αντίστοιχη ‘αρμονία’ του κόσμου αποτελούν αξιωματικές θέσεις που θέλουν να δείξουν ότι «για τον άνθρωπο δεν συγκροτείται το είναι με αφαίρεση από τους ηθικοπρακτικούς όρους της ύπαρξής του» [Ψυχοπαίδης (1997), σ.415].

<sup>37</sup> Βλέπε: Moreau (1973).

κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί (ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η μη-εισαγωγή του στον κόσμο της λογικής του προσδίδει ένα είδος μακάριας ευτυχίας): «Αν εξετάσουμε την παιδική ηλικία αυτή καθαυτή, θα δούμε πως δεν υπάρχει στον κόσμο όν πιο αδύνατο, πιο άθλιο, πιο εξαρτημένο από τη διάθεση αυτού που το περιβάλλει, που να έχει τόση ανάγκη από τον οίκτο, τη φροντίδα, την προστασία, από ό,τι ένα παιδί» (*Αιμίλιος*, σ.70). Για να γίνει αυτόνομο, θα πρέπει να κατακτήσει το όργανο του λόγου. Για αυτό και δικαιολογείται ηθικά η ύπαρξη του παιδαγωγού. Εάν η παιδικότητα είχε κατακτήσει την αυτονομία, τότε ο παιδαγωγός του Αιμίλιου θα ήταν ένας τύραννος. Η αγωγή χορηγεί στο παιδί ό,τι θα το μετατρέψει σε πλήρη άνθρωπο, κάτοχο μιας δύναμης (αυτάρκειας) αντίστοιχης κατά το δυνατό με αυτήν του φυσικού ανθρώπου: «όλα όσα δεν έχουμε στη γέννησή μας [...], μας τα παρέχει η αγωγή» (*Αιμίλιος*, σ.3). Είναι φανερό ότι δεν έχουμε απομακρυνθεί από το ιδεώδες του διαφωτισμού, καθώς δεν υφίσταται μια φυσική πληρότητα της ανθρώπινης ουσίας, δώρο της φύσης ή του θεού. Στην ουσία, βρισκόμαστε ήδη στο εσωτερικό του καντιανού ορισμού της αγωγής ως οδού προς την ανθρωπο-ποίηση του ανθρώπου. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να ερμηνεύσουμε και τη φαινομενική αντίφαση ανάμεσα στον παράδεισο του φυσικού ανθρώπου και την αναγκαιότητα της αγωγής. Ενώ για τον φυσικό άνθρωπο «δεν υπήρχε ούτε αγωγή ούτε πρόοδος» (*Δοκίμιο για την ανισότητα*, σ.51), η ίδια η αγωγή νομιμοποιείται οντογενετικά χάρη στην αδυναμία του παιδιού και φυλογενετικά χάρη στην ιστορική ύπαρξη του πολιτισμικού κακού.

Κατά δεύτερο λόγο, **η παιδικότητα ως ‘φυσική’ μορφή δεν συνιστά πλήρη εκδίπλωση της ‘φύσης’ του ανθρώπου**. Ακόμα και εάν παραβλέψουμε τη διάσταση της λογικότητας, το παιδί δεν έχει αναπτύξει εκ των προτέρων όλες τις δυνατές δεξιότητες του ως όν που βρίσκεται σε αρμονία με τη φύση. Κατά τη διάρκεια της ‘αρνητικής αγωγής’, σκοπός του παιδαγωγού είναι να φέρει τον Αιμίλιο σε επαφή με τη φύση, ώστε να εκδιπλώσει όλες του τις βιοτικές/ οργανικές/ πρωτογενείς διαστάσεις. Η ‘φυσικότητα’ του παιδιού δεν ολοκληρώνεται μέσα από μια ‘μαγική’, ήδη εκ των προτέρων

κεκτημένη, ένωση με τη φύση: η ένταξη του Αιμίλιου στο φυσικό περιβάλλον είναι ζήτημα εξοικείωσης και ανακάλυψης, είναι ζήτημα αγωγής. Ο στόχος αυτής της αγωγής μπορεί να συνοψισθεί σε έναν μόνο όρο: ζωή. Ο Αιμίλιος θα πρέπει να αποκτήσει συνείδηση της ύπαρξής του μέσα από τη γειννίαση με τον κόσμο-φύση και αυτή η συνείδηση καλείται «αίσθημα της ύπαρξης» (*sentiment de l'existence*): «Ζωή δεν σημαίνει αναπνοή, αλλά δράση, χρησιμοποίηση των οργάνων, των αισθήσεων, των ικανοτήτων μας, όλων των τμημάτων του εαυτού μας, που μας δίδουν το *αίσθημα της ύπαρξής μας*» (Αιμίλιος, σ.9, δική μας η υπογράμμιση). Δεν πρόκειται εδώ για την αυτοσυνειδησία των διαφωτιστών ως έλλογη δυνατότητα του ανθρώπου, αλλά για την άμεση, αισθητηριακή ένταξη στη φύση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προϋποθέτει μια τέτοια ανακάλυψη του εαυτού δίπλα στα πράγματα. Το προγραμματικό έργο της αγωγής ορίζεται, λοιπόν, από τον Rousseau ως εξής: «Λίγο με ενδιαφέρει εάν το μαθητή μου τον προορίζουν για το στρατό, για την εκκλησία ή για το δικαστήριο. Πριν από την κλίση των γονέων του, τον προσκαλεί η φύση για την ανθρώπινη *ζωή*. Η ζωή είναι το επάγγελμα που θέλω να του διδάξω» (Αιμίλιος, σ.8) ! Εάν το ιδανικό της πληρότητας της ζωής μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο μιας 'αγωγής προς τη ζωή', τότε η πληρότητα της ζωής είναι κάτι που κατακτάται, και μάλιστα μόνο χάρη στη βοήθεια του παιδαγωγού.

Παρ'όλες τις τελευταίες διευκρινήσεις, η φιλοσοφία της παιδείας του Rousseau παραμένει υπόλογη σε ένα εσωτερικό πρόβλημα: πώς νομιμοποιείται η ίδια η έννοια της αγωγής, όταν η αγωγή καταλήγει αναπόφευκτα στην άρση της παιδικότητας, δηλαδή στην άρση της αθωότητας και την επιβολή του 'πολιτισμικού κακού'; Για να δοθεί μια λύση σε αυτή την αντίφαση, θα πρέπει ναδειχθεί ότι η *αγωγή του παιδιού* δεν συνιστά απλά την άρση της παιδικότητας, αλλά ότι η αγωγή του παιδιού εμπεριέχει καθαυτή μια θετική αξία. Και πράγματι, **η αγωγή θα πρέπει να ιδωθεί ως η συνεχής εκ νέου απο-ενοχοποίηση του πολιτισμού**, η συνεχής εκ νέου θέση της αθωότητας: η παιδικότητα συνιστά τη σωτηρία του ανθρώπου, τον λυτρώνει από το αναπόφευκτο ριζικό κακό του πολιτισμού. Εάν δεν υπήρχε η οντογενετική συνθήκη

της παιδικότητας, και στην ιστορική προοπτική η φυλογενετική συνθήκη της νέας γενιάς, τότε ο άνθρωπος θα εγκλειόταν σε έναν κλειστό κύκλο 'κακού': «πολλοί παραπονιούνται για την κατάσταση της παιδικότητας και δεν βλέπουν ότι το ανθρώπινο είδος θα είχε καταστραφεί εάν ο άνθρωπος δεν είχε αρχίσει από το να είναι παιδί» (Αιμίλιος, σ.3). Επιτρέψτε μου να επισυνάψω έναν ιδιαίτερα επιτυχή σχολιασμό αυτής της λειτουργίας της παιδικότητας: «Στην παιδικότητα μπορεί να υπάρξει η λύτρωση, γιατί το κακό είναι ιστορικό και η ιστορία αναπαράγεται κάθε φορά για κάθε άτομο που ξεκινά τη ζωή του με το να είναι παιδί».<sup>38</sup>

Εδώ, άλλωστε, διαφαίνεται η συγγένεια του Rousseau με το πνεύμα του διαφωτισμού, στο ότι, παρά την αρνητική εικόνα του κόσμου ως κόσμου του κακού, πιστεύει στην αγωγιμότητα του ανθρώπου, στη δυνατότητά του να συνδυάσει την αγωγή/ μετάβαση προς τη λογική με την αγωγή/ παραμονή στην αθωότητα της παιδικότητας. Βέβαια, αυτή η προοπτική δεν αφορά τον κόσμο συλλογικά, δεν αφορά ούτε την κοινωνία του 'κοινωνικού συμβολαίου' αλλά αποκλειστικά τον Αιμίλιο, δηλαδή το άτομο. Ο παιδαγωγός δεν μπορεί να γίνει κοινωνικός αναμορφωτής παρά μόνο εάν βρει άπειρους μιμητές, εάν δώσει το έναυσμα για την αγωγή άλλων 'κλειστών μονάδων' σαν τον Αιμίλιο (γιατί ο Αιμίλιος δεν είναι παρά μια 'μονάδα', υπό την έννοια του Leibniz).

Συγκεφαλαιωτικά, μπορούμε να δούμε ότι στον Rousseau η αγωγή αναπτύσσεται στη βάση μιας διπλής έλλειψης: από τη μια, μια έλλειψη θετικά πεπληρωμένη, η έλλειψη της ολικής εκδίπλωσης του φυσικού ανθρώπου στην επαφή του με τη φύση και την πληρότητα της ζωής, από την άλλη, μια ανάστροφη έλλειψη, όπου το παιδί δεν είναι το δυνάμει όν που θα καταστεί, μέσω της αγωγής, ενεργεία, αλλά η ενεργεία κατάσταση της αθωότητας που, οντογενετικά και ιστορικά, λυτρώνει την έλλειψη αθωότητας που χαρακτηρίζει την κοινωνία ως βασίλειο του κακού. Η ανάδειξη και περιγραφή αυτής της δεύτερης έλλειψης είναι η μεγάλη προσφορά του Rousseau στο χώρο της

---

<sup>38</sup> Kahn (1990), σ.205

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

φιλοσοφίας της παιδείας, καθώς εισάγει κάτι απρόσιτο για την ελληνική σκέψη, τη σύλληψη ενός πολιτισμικού κακού.

**Παρέκβαση:** Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον (δυστυχώς, αυτή η ανάλυση δεν περιλαμβάνεται στις παρούσες σημειώσεις) να εντοπίσει κανείς τη συνέχεια και την ασυνέχεια ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία του Rousseau και εκείνη του Nietzsche, δεδομένου μάλιστα ότι ο δεύτερος έχει ρητά επηρεαστεί από τον πρώτο, έστω και εάν τονίζει στην ουσία μόνο τα σημεία ανατροπής ή ασυνέχειας. Τα ζητήματα του φυσικού 'καλού' (αντίστοιχα : η υπέρβαση της ηθικής του καλού και του κακού), της μοναχικότητας του Αιμίλιου-Ροβινσώνα (αντίστοιχα : η μοναχικότητα του *Genius* και η κατάργηση της αγάπης προς τον πλησίον), η εναντίωση στην τρέχουσα κοινωνική ηθική ως πολιτισμικό κακό (αντίστοιχα: η εναντίωση στην τρέχουσα ηθική ως υποκύπτουσα στην ηθική του δούλου), όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν γέφυρες κατανόησης του περάσματος στον 19ο αιώνα και στη διαμόρφωση του δικού μας κοσμο-ειδώλου. Μια προϊδέαση για την παιδαγωγική θεωρία του Nietzsche προσφέρουν τα περίφημα «*Μαθήματα για την παιδεία*», έργο πρώιμο, γραμμένο αμέσως μετά την «*Γέννηση της τραγωδίας*».



4. **Η έννοια του ενδεούς στον Jonas**<sup>39</sup>

Η αυτονομία του φαινομένου της αγωγής έχει μέχρι τώρα θεμελιωθεί, είτε ρητά είτε άρητα, σε ριζικές ηθικές αξίες που συνάπτονται αντίστοιχα με πολιτικά ιδεώδη: η ηθική της αρετής εντασσόταν στο σύστημα της πόλης και η ηθική της αθωότητας ανταποκρινόταν στις προϋποθέσεις του κοινωνικού συμβολαίου. Σε όλες τις περιπτώσεις, το παιδί οριζόταν σαν ένα όν που θέλει να ενταχθεί στο κοινωνικό σώμα και το οποίο, για να είναι ισότιμο με τους 'έτοιμους ανθρώπους', θα πρέπει να αφομοιώσει ένα είδος ηθικής παιδείας. Σε όλες, ωστόσο, τις παραπάνω θεωρίες προέκυπτε ένα πρόβλημα σχετικά με το οντολογικό καθεστώς του παιδιού, καθώς το τελευταίο έμενε μετέωρο ανάμεσα στη διαφορετικότητά του και την αξίωσή του να μοιάσει στους ενήλικες. Το παιδί τοποθετείτο, στην ουσία, *στη χρονική διάσταση του παρελθόντος*: είτε πρόκειται για το αριστοτελικό δυνάμει που δεν είναι ακόμα, είτε πρόκειται για ένα παραδείσιο παρελθόν της αθωότητας. Στόχος της αγωγής ήταν πάντα να *προαγάγει αυτό το παρελθοντικό όν σε ενεστωτικό*, δηλαδή να το εντάξει ως ισότιμο μέλος στην κοινωνία του παιδαγωγού. Ακόμα και στον Rousseau, μέτρο και στόχος της αγωγής είναι το παρόν του παιδαγωγού. Άρα, η αγωγή οριζόταν, και ορίζεται ακόμα σύμφωνα με την εμπειρία της καθημερινότητας, ως μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα από το παρελθόν προς το παρόν.

Αυτήν την πάγια αντίληψη περί αγωγής, και τελικά περί ηθικής, έρχεται να υπονομεύσει ο Jonas. Πριν, ωστόσο, δείξω τις παιδαγωγικές συνέπειες της ηθικής του, ας μας επιτραπεί μια μικρή αναφορά στις θεμελιώδεις θέσεις του, όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο του *The imperative of Responsibility* [(1983), στο εξής: *Jonas*].

Η ηθική της υπευθυνότητας αφορμάται από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Σε αυτήν δεσπόζει το πρόβλημα της τεχνολογίας, που συνίσταται στο ότι οι ανθρώπινες πράξεις μπορούν να έχουν συνέπειες απρόβλεπτες, ανεξέλεγκτες και καταστροφικές για άλλους ανθρώπους

---

<sup>39</sup> Βλέπε: Κόντος (1999).

που δεν βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον μας ή και για ολόκληρο το ανθρώπινο είδος ή για τη φύση εν γένει. Υπό αυτή την έννοια, «η διαφορετική μορφή των ανθρώπινων πράξεων αλλάζει την ίδια τη φύση της πολιτικής» (*Jonas*, 9). Ενώπιον αυτού του ενδεχομένου, ο Jonas εισάγει μια νέα έννοια καθήκοντος, μια νέα κατηγορική προσταγή: «θα πρέπει να υπάρχει στο μέλλον ένας τέτοιος κόσμος κατάλληλος για ανθρώπινη εγκατάσταση» ή «πράξε έτσι ώστε τα αποτελέσματα των πράξεών σου να είναι συμβατά με τη διατήρηση μιας γνήσια ανθρώπινης ζωής» (*Jonas*, 11).

Δύο παρατηρήσεις σχετικά με αυτή τη διατύπωση. Καταρχάς, αυτή η ‘μελλοντολογία’, δηλαδή η ρύθμιση του παρόντος με βάση αυτό που αναμένεται να συμβεί στο μέλλον, διαχωρίζεται κάθετα από κάθε είδους ‘ουτοπία’. Η δεύτερη θεμελιώνει ‘μεσσιανικά’ ηθικά και πολιτικά συστήματα: ευαγγελίζεται τον ερχομό ενός αυριανού καλύτερου κόσμου, η πραγμάτωση του οποίου ορίζεται ως καθήκον που μας προστάζει να θυσιάσουμε το σήμερα ή και τον όποιον σημερινό άνθρωπο στο όνομα αυτής της μελλοντικής πραγματικότητας. Ο Jonas έχει εδώ υπόψη του το μαρξιστικό σύστημα αξιών. Αντίθετα, η ‘μελλοντολογία’ του Jonas δεν ευαγγελίζεται έναν άλλο κόσμο, αλλά επιθυμεί αντίστροφα να εξασφαλίσει απλά και μόνο τη δυνατότητα να υπάρχει και στο μέλλον το ανθρώπινο είδος. Υπό ποια μορφή θα υπάρχει είναι δευτερεύον στοιχείο. Θα πρέπει πάντως να έχει τη δυνατότητα να κατανοεί και να επιθυμεί και αυτό με τη σειρά του τη διατήρηση του ανθρώπου στο δικό του μέλλον.

Δεύτερον, αυτή η ηθική αρχή που θεμελιώνεται στην ύπαρξη ενός μελλοντικού ανθρώπου που δεν υπάρχει ακόμα υπονομεύει την τρέχουσα ηθική αντίληψη που βασίζεται στην αρχή της ισότητας και της αμοιβαιότητας. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε συνηθίσει να εξάγουμε τις ηθικές αρχές από την οπτική δύο ισότιμων ανθρώπων που έχουν, στην αμοιβαία τους σχέση, δικαιώματα και υποχρεώσεις. Είναι, ωστόσο, προφανές ότι κάτι που δεν υπάρχει ακόμα, κάτι που δεν είναι, δεν μπορεί να έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις, δεν μπορεί να έχει καν αξιώσεις. Υπό αυτή την έννοια, η θέση που θέλει το καθήκον να

παράγεται από τη μελλοντική ύπαρξη του ανθρώπου φαίνεται αβάσιμο. Η νέα ηθική, δηλαδή η ηθική του σύγχρονου κόσμου, θα πρέπει να πάψει να είναι μια *ηθική της αμοιβαιότητας* (Jonas, 39).

Οφείλουμε, συνεπώς, να θεμελιώσουμε ένα καθήκον (ένα 'οφείλιν'), το οποίο θα αφορά την ύπαρξη και μόνο του ανθρώπου στο μέλλον. Το είναι του ανθρώπου θα πρέπει να παράγει, καθαυτό, ένα καθήκον, «το καθήκον να εξασφαλίσουμε ότι θα υπάρχει μέλλουσα ζωή και μελλοντικά υποκείμενα πιθανών δικαιωμάτων» (Jonas, 42). Είναι προφανές ότι μια τέτοια ηθική βασίζεται στην οντολογία, καθώς θεμελιώνεται στην πρόταση ότι το 'είναι' παράγει το 'πρέπει': η ύπαρξη του ανθρώπου παράγει το ηθικό καθήκον μας απέναντι στη δυνατότητα του μελλοντικού είναι. Πέρα, ωστόσο, από το οντολογικό πρόβλημα που υπεισέρχεται εδώ, ο Jonas φέρει στο φως μια παραδειγματική περίπτωση που δικαιολογεί αυτό το πέρασμα από το είναι στο πρέπει και τούτο όχι στη βάση μιας οντολογίας, αλλά στη βάση ενός οντικού (επιμέρους) φαινομένου. Σε αυτό το σημείο εκκινεί το δικό μας ενδιαφέρον στο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας της αγωγής. Σύμφωνα με τον Jonas, το αρχέτυπο ενός καθήκοντος που αφορά το μέλλον και δεν βασίζεται στις αμοιβαίες αξιώσεις ισότιμων ανθρώπων είναι το καθήκον του γονιού για το παιδί. Το παιδί ορίζεται ως το *απόλυτα ενδεές*, ως εκείνο που δεν μπορεί από μόνο του να εξασφαλίζει τη συνέχιση της ζωής. Αρκούμαι στο να παραθέσω το επιχείρημα του Jonas:

«Μόνο μια εμμενής αξίωση μπορεί να θεμελιώσει για κάποιον ένα καθήκον [...] Η αντικειμενικότητα θα πρέπει να πηγάζει από το αντικείμενο [...] [Εάν ούτε ο θεός ούτε ο άνθρωπος μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο είναι και το πρέπει], χρειαζόμαστε ένα οντικό παράδειγμα στο οποίο το πλήρως γεγονικό 'είναι' ταυτίζεται με ένα 'πρέπει' [...]: το νεογέννητο του οποίου η απλή αναπνοή απευθύνει με τρόπο που δεν μπορεί να λάβει αντιφατική μορφή ένα 'πρέπει' στον γύρω κόσμο, συγκεκριμένα, ένα 'πρέπει' να το φροντίσουν. [...] Χωρίς καμιά αναφορά στην εναίσθηση, τον οίκτο ή όποιο άλλο συναίσθημα ίσως εμπλέκεται, ούτε ακόμα από αγάπη: εδώ το πλήρες είναι ενός *de facto* υπάρχοντος εμπεριέχει εμμενώς και

εναργώς ένα ‘πρέπει’ για τους άλλους [...][Σε αντίθεση με τους θεωρητικούς ισχυρισμούς για την ηθική σημασία του ανθρώπινου είναι, σε αντίθεση με τα διλήμματα που δεν είναι επείγοντα] το νεογέννητο ενώνει μέσα του την αυτό-επιβεβαιωτική δύναμη του είναι-ήδη-εκεί και την αδυναμία του δεν-είναι-ακόμα η οποία διατυπώνει αξιώσεις, το απροϋπόθετο τέλος εν εαυτώ που εμπερικλείει κάθε τι ζωντανό και τις ικανότητες που θα εξασφαλίσουν αυτό το τέλος, ικανότητες που είναι-ακόμα-να-έρθουν. Αυτό το πρέπει-να-γίνει συνιστά ένα μεταξύ, ένα μετέωρο βήμα ανάμεσα στο αβοήθητο όν και το μη-ον, που θα πρέπει να γεφυρωθεί από μια άλλη αιτιότητα. Η ριζική ανεπάρκεια του γεννημένου καθαυτή φέρει μέσα της την αποστολή για τους γεννήτορες να απομακρύνουν την πιθανότητα να γυρίσει πίσω στο τίποτε και να εξασφαλίσουν το περαιτέρω γίνεσθαι. [...] Το εμμενές πρέπει-να-είναι του νεογέννητου, το οποίο αξιώνει η ίδια του η αναπνοή, μετατρέπεται στο μεταβατικό πρέπει-να-πράξω των άλλων [...] Εδώ συναντώνται η έσχατη γεγονικότητα (*facticity*) ‘αυτού-εκεί’, το έσχατο δικαίωμα επάνω του και η έσχατη ευπάθεια του είναι. Στο νεογέννητο γίνεται παραδειγματικά προφανές ότι ο τόπος της υπευθυνότητας είναι το είναι που έχει εισαχθεί στο γίνεσθαι, και το οποίο περιβάλλεται από τη θνητότητα και απειλείται από τη δυνατότητα της διαφθοράς» (*Jonas*, 130-135, οι αγκύλες δηλώνουν δικές μου εμβόλιμες επεξηγήσεις).

Η θεωρία του Jonas, όποια και εάν είναι τα περιθώρια κριτικής της<sup>40</sup>, θα πρέπει να αναγνωρισθεί ως μια πραγματική συμβολή στο χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας, καθώς για πρώτη φορά θεμελιώνει την ίδια την παιδαγωγική σχέση ως την παραδειγματική κατηγορία του ‘πρέπει’. Ας σημειωθεί δε ότι ο ίδιος ο Jonas παρεμβάλλει συχνές αναφορές στο ζήτημα της παιδείας, ενσωματώνοντάς την στο ‘πρέπει’. Είδαμε, άλλωστε, ότι το ζήτημα δεν αφορά μόνο τη μελλοντική ύπαρξη του ανθρώπου αλλά και την ύπαρξή του ως δυνατότητα ανάληψης, εκ νέου, του καθήκοντος απέναντι στο μέλλον. Ορισμένες τελικές παρατηρήσεις θα κάνουν, νομίζω, σαφέστερη την προσφορά του Jonas:

---

<sup>40</sup> Βλέπε: Benner (1998).

α) Η ηθική της αγωγής παύει να στηρίζεται στο έλλογο του ανθρώπου ή ακόμα και στην αθωότητά του, παύει να στηρίζεται στο πώς ορίζεται ο άνθρωπος. Αντί για ένα συγκεκριμένο ίδιον του ανθρώπινου όντος, **εδώ προτεύει η ίδια η ύπαρξη του παιδιού ως αδιαφοροποίητο, καθαρό γεγονός**. Η παιδεία αποκτά έτσι την πλήρη της ελευθερία σε σχέση με πιθανά πρότυπα ανθρώπινου 'έργου', δηλαδή μιας συγκεκριμένης κατεύθυνσης της αγωγής στη βάση της επίτευξης ενός συγκεκριμένου τύπου ανθρώπων<sup>41</sup>. Αυτό συμβάλλει στη διατύπωση μιας αγωγής προς την παγκοσμιότητα, στο μέτρο που οι συννοριακές διαφορές δεν μπορούν να εμποδίσουν τις συνέπειες της σύγχρονης τεχνολογίας. Αυτή, όμως, η παγκόσμια αγωγή δεν βασίζεται, όπως συμβαίνει σε κάθε κανονιστική θεωρία, σε μια άρση των ιδιαίτερων στοιχείων του κάθε πολιτισμού, αλλά στην κοινή μοίρα της ανθρωπότητας και του κοινού μέλλοντος. Το ότι, άλλωστε, δεν παίρνει θέση ως το τι του ανθρώπινου είναι διευκολύνει αυτή την ελαστική έννοια της παγκοσμιότητας.

Είναι αλήθεια ότι η έννοια του 'ενδεούς' είχε κατακτηθεί ήδη στον Πλάτωνα. Είναι, επίσης, αλήθεια ότι μια αντίστοιχη έννοια, και μάλιστα στη βάση της αδυναμίας του παιδιού, είχε εισαχθεί από τον Rousseau. Και όμως, η προσέγγιση του Jonas είναι διαφορετική, καθώς επενδύει το νόημα αυτής της 'ένδειας' με ηθική βαρύτητα. Σημασία δεν έχει πια η εσωτερική διαδρομή του διδασκόμενου, ούτε η εξασφάλιση της ιδιαιτερότητας του παιδιού, σημασία έχει η ίδια η μετάβαση από το είναι του παιδιού στο καθήκον του ενήλικα, η ίδια η εγκαθίδρυση της ηθικής σχέσης. Βέβαια, και ο Σωκράτης νιώθει ηθικό καθήκον απέναντι στο παιδί, αλλά αυτό το καθήκον ορίζεται σε σχέση με το ίδιο το αγαθό. Και ο παιδαγωγός του Rousseau έχει καθήκον να σώσει το παιδί από το πολιτισμικό κακό, αλλά στο όνομα της 'φύσης'. Η ένδεια ορίζεται πάντα σε σχέση με ένα 'ιδεατό' είναι. Εδώ, η ένδεια ορίζεται σε σχέση

---

<sup>41</sup> Πρόσφατα, ο A.MacIntyre (1999) παρουσίασε μια αντίστοιχη ερμηνεία του 'ενδεούς' με σαφή αναφορά στο φαινόμενο της αγωγής και στο καθεστώς του παιδιού. Είναι κρίμα που δεν θα βρει κανείς εδώ μια παραπομπή στον Jonas ! Προβληματική είναι επίσης η κατανόηση του ενδεούς μέσα από την έννοια της 'εξάρτησης', παραδειγματική περίπτωση της οποίας είναι οι 'πνευματικά ασθενείς'.

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

με το καθαρό είναι, χωρίς αξιολογικό προσδιορισμό και, συνεπώς, για πρώτη φορά, χωρίς κανένα λάθρο ωφελιμισμό (κοινωνικό ή μεταφυσικό).

Δεν είναι τυχαίο ότι το ενδεές παιδί προετοιμάζεται, στον Πλάτωνα και στον Rousseau, για την κατάκτηση της ευδαιμονίας. Στον πρώτο προορίζεται να γίνει θεωρός των Ιδεών και στον δεύτερο ένας ‘φυσικός’ άνθρωπος. **Μόνο στον Jonas το παιδί προετοιμάζεται για να γίνει με τη σειρά του παιδαγωγός:** ως τέλος της αγωγής ορίζεται η διαιώνιση της δυνατότητας να δείχνουμε ευαισθησία απέναντι στο ‘ενδεές’ των επόμενων γενεών. Η ηθική του Jonas είναι μια αγωγή προς δημιουργία παιδαγωγών.

β) **Η αγωγή δεν μπορεί να οικοδομηθεί πάνω σε ένα είδος ωφελιμισμού κοινωνικού ή ιδιωτικού:** ούτε ο γονέας αναλαμβάνει το καθήκον του επειδή περιμένει στο μέλλον μια αναγνώριση της προσφοράς του από το παιδί, ούτε το κράτος επειδή αναμένει κάτι στο μέλλον, για παράδειγμα την επίτευξη της κοινωνικής σταθερότητας ή της κοινωνικής αλλαγής. Από τη στιγμή που το καθήκον εδράζεται στο καθαρό ‘είναι’, κάθε επιμέρους σκοπιμότητα έχει καταστεί αδύνατη. Το καθήκον να παράσχεις αγωγή δεν θεμελιώνεται σε μια απαίτηση του παιδιού ως όντος που εκφέρει αξιώσεις και έχει δικαιώματα, αλλά στο απλό γεγονός της ύπαρξής του: το παιδί ούτε απαιτεί ούτε υπόσχεται, απλά είναι. Αντίθετα, ακόμα και η ιδεαλιστική θέση, που θεμελιώνει την αγωγή όχι σε ωφελιμιστικές προσδοκίες αλλά στο έλλογο είναι του διδασκόμενου ή σε μια αξιολογική κρίση σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, δεν είναι αμιγής κάποιας ωφελιμιστικής προοπτικής, έστω και αν αυτή ταυτίζεται με την εξυπηρέτηση κάποιας υψηλής αξίας (για παράδειγμα, του πνεύματος ή της τέχνης).

γ) Έχοντας επισημάνει την ηθική βαρύτητα του μέλλοντος στην τεχνολογική εποχή, ο Jonas επιλύει το περίφημο **πρόβλημα της διάστασης ανάμεσα στην ηθική παιδεία και την τεχνολογική γνώση.** Η δεύτερη αποτελεί, πλέον, ηθικά νόμιμο και επιβεβλημένο παράρτημα

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

της γενικής παιδείας, καθώς μόνον η γνώση μπορεί να φωτίσει τις απώτερες συνέπειες των πράξεών μας και συνεπώς να λειτουργήσει επικουρικά για τη λήψη ηθικών και πολιτικών αποφάσεων. Σε αυτήν την προοπτική, η γνώση θα πρέπει να νοηθεί ως δυνατότητα πρόβλεψης και δημιουργικής φαντασίας: η τεχνογνωσία εμπεριέχει (θα πρέπει να εμπεριέχει) τη δυνατότητα 'νοητικών παιγνιδιών' που θα εξετάζουν τις πιθανές συνέπειες για το μέλλον.

δ) **Η αγωγή του παιδιού στη βάση της ηθικής του καθήκοντος δεν είναι μια άπειρη διαδικασία** αλλά ολοκληρώνεται με την ενηλικίωση του παιδιού, τη στιγμή που το τελευταίο μπορεί πλέον να λειτουργήσει στο πλαίσιο της συμπληρωματικής ηθικής της αμοιβαιότητας. Αυτό απαλλάσσει τους γονείς από ένα άπειρο και αβάσταχτο αιώνιο καθήκον απέναντι στο παιδί, πράγμα που εμμέσως επιλύει και το πρόβλημα της αυθεντίας στο χώρο της αγωγής. Υπό αυτή την έννοια, μια τέτοια αγωγή δεν παραβλέπει το θεμελιώδες στοιχείο της καντιανής αγωγής, δηλαδή την αγωγή προς την αυτονομία. Η δημιουργία ενηλίκων που θα συνέχιζαν να αυτο-συνειδητοποιούνται ως όντα ενδεή, δηλαδή αδύναμα να εξασφαλίσουν το είναι τους<sup>42</sup>, θα βρισκόταν σε αντίθεση με την αγωγή προς την προστακτική της υπευθυνότητας, καθώς ένας τέτοιος ενήλικας δεν θα μπορούσε να εξασφαλίσει το μέλλον των ερχόμενων γενεών.

ε) Η αγωγή δεν αποτελεί μια υπόθεση των φυσικών γεννητόρων αλλά εγκαλεί το κράτος και τους άλλους προ των ευθυνών τους. Η συλλογική υποχρέωση που προκύπτει από το 'είναι' του παιδιού συνίσταται στη δημιουργία εκείνου του περιβάλλοντος που θα κάνει δυνατή τη μέλλουσα ζωή του παιδιού, προσφέροντάς του την προοπτική ενός

---

<sup>42</sup> Αντίθετα, στον Rousseau, ο παιδαγωγός συνεχίζει να αποτελεί την αποκλειστική και αναγκαία αναφορά του Αιμίλιου: «Να παραμείνετε ο παιδαγωγός των νέων παιδαγωγών. Συμβουλευστε μας, διαπαιδαγωγήστε μας, θα είμαστε υπάκουοι: όσο ζω, θα έχω ανάγκη από εσάς» (*Αιμίλιος*, σ.596) ! Βλέπε: Berteloot (1993), σ.6.

ασφαλούς μέλλοντος. Το καθήκον του γονέα και αυτό του πολιτικού/κυβερνήτη επικαλύπτονται αμοιβαία. Το ότι ο γονέας είναι ο φυσικός γεννήτορας καθιστά το καθήκον του ηθικά αμεσότερο. Από την άλλη, ωστόσο, το ότι το πολιτικό πρόσωπο αποφασίζει οικειοθελώς να αναλάβει έναν τέτοιο ρόλο τον επιφορτίζει με ένα επίσης απόλυτο καθήκον απέναντι στο παιδί.

στ) Επανεισάγεται στην αγωγή ή έννοια του αριστοτελικού ήθους. Το παιδί θα πρέπει να λάβει μια ‘συναισθηματική αγωγή’ (Jonas, 28) για να αποκτήσει ‘συναισθηματική ετοιμότητα’, δηλαδή ικανότητα να διαισθάνεται τον κίνδυνο που παραμονεύει στις ανθρώπινες πράξεις. Είναι περιττό δε να δείξουμε τις συνέπειες μιας τέτοιας θεώρησης για την καλούμενη περιβαλλοντολογική αγωγή.

**Παρέκβαση:** Μια παρόμοια έννοια ‘ενδεούς’ έχει προκύψει στις πρώτες εργασίες ‘φαινομενολογικής παιδαγωγικής’, στην προσπάθεια να ορισθεί το ίδιο το φαινόμενο της αγωγής ως συνάντηση ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο. Συγκεκριμένα, ο Langeveld, στο θεμελιώδες του βιβλίο *Το σχολείο ως οδός του παιδιού* (1966), εκκινεί από το δεδομένο ότι η συνάντηση αυτή αποτελεί ένα ιδιάζον ‘γεγονός’ (σ.24), που χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία: το παιδί ανήκει στην κατηγορία του ‘όχι-ακόμα’, δηλαδή δεν παρουσιάζεται ως ένα ισότιμο μέλος και, εκ τούτου, αποτελεί κάτι το ‘ξένο’, κάτι που δεν μπορεί ο ενήλικας να κατανοήσει άμεσα. Ορίζει δε αυτό το status του ‘όχι-ακόμα’ ως το ‘ενδεές αρωγής’ (σ.28). Ως θεμελιακό σημείο της παιδαγωγικής ορίζει το ‘ενδεές’ στη βάση δύο ερωτημάτων: «γιατί οφείλουμε να δίνουμε αρωγή στον ενδεή αρωγής» και «εάν υπάρχει μια ηθική της αρωγής».<sup>1</sup> Με εξαιρετη διαύγεια ορίζεται και ο ίδιος ο σκοπός της αγωγής: να μην δημιουργηθεί στον παιδαγωγούμενο μεγαλύτερη ανάγκη βοήθειας από ό,τι πριν τη μεσολάβηση του παιδαγωγού. Στην ουσία, ο Langeveld επισημαίνει τα (ηθικά) όρια της αρωγής, τον κίνδυνο που διατρέχει κάθε πλατωνική αγωγή, που αξιώνει ότι δύναται να αναλάβει την τύχη του παιδιού, εξασφαλίζοντας ένα ‘τεχνικά άρτιο’ αποτέλεσμα..



## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Δεν είναι τυχαίο ότι και εδώ το υποκείμενο που έχει ανάγκη αρωγής είναι το παιδί, ούτε το ότι αυτό το παιδί δεν ορίζεται ως ένα δυνάμει όν που αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο ιδεατό για την ανθρώπινη φύση. Η έννοια του 'ενδεούς' είναι αξιακά ουδέτερη, υποβαστάζει κάθε επιμέρους κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Αυτή, ωστόσο, η σχετικότητα κάνει επείγουσα την ανάγκη για ηθικό έλεγχο της αρωγής, για προσδιορισμό των ορίων της.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- K. Albert, *Philosophische Pädagogik*, Verlag H.Richarz, S.Augustin, 1984
- H. Arendt, *Η ανθρώπινη κατάσταση*, μετ. Λυκιαρδόπουλος- Ροζάνης, Γνώση, Αθήνα, 1986
- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια, Πολιτικά* (Loeb)
- G.Bantock, *Education and Values*, Faber and Faber, London, 1965
- R.Barrow, *Plato, utilitarianism and education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1975
- H. Becker (ed.), *Reader zur Pädagogik*, Volk und Wissen, Berlin, 1990
- D.Benner, «Erziehung, Bildung und Ethik», *Zeitschrift für Pädagogik*, 28/2, 1998, 191-204
- S. Berteloot, «Emile et Robinson», *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1993, 1108, 3-10
- Κ.Βουδούρης, (επιμ.) *Ερωτας, παιδεία και φιλοσοφία*, Αθήνα, 1989
- R.Brumbaugh – N.Lazrence, *Philosophers on Education*, Houghton Mifflin, Boston, 1963
- J. Derbolav, «Mißachtung der Grenze», *Reader zur Pädagogik* (1990), 21-34
- E. Fink, *Metaphysik der Erziehung*, V.Klostermann, Frankfurt a.M., 1970
- J.Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1973
- F.Imbert, «A propos de la contradiction chez Rousseau », *Revue de métaphysique et de morale*, 1978, 83/2, 171-203
- H.Jonas, *The Imperative of Responsibility*, Chicago Press, Chicago/London, 1983
- P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, *L'Education. Approches philosophiques*, PUF, Paris, 1990
- P. Kahn, « Emile et les Lumières », οπ.π., (1990), 173-209
- L.Kerstiens, *Modelle emanzipatorischer Erziehung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1975
- Π.Κόντος, «Το ενδεές του παιδιού», *Ευθύνη*, 2000, 38, 57-59

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- M.Langeveld, - *Die Schule als Weg des Kindes*, G.Westerman Verlag, Braunschweig, 1966
- «Anthropologie und Psychologie der Erzieher», *Pädagogische Rundschau*, 19, 1965, 745-753
- A.MacIntyre, *Dependent Rational Animals*, Duckworth, 1999
- K.Mollenhauer, «Statt einer Einleitung. Pädagogik und Politik», *Reader zur Pädagogik*, 133-140
- J.Moreau, *J.J.Rousseau*, PUF, Paris, 1973
- F.Nietzsche, *Μαθήματα για την παιδεία*, μετ.Ν.Σκουτερόπουλος, Ροές, Αθήνα, 1998
- Κ.Παπαγιώργης, *Ο νομοθέτης που αυτοκτονεί*, Εξάντας, Αθήνα, 1988
- Ε.Παπανούτσος, *Φιλοσοφία και παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1977
- A. Philonenko, *J.J.Rousseau et la pensée du malheur*, Vrin, Paris, 1984
- Πλάτων, *Πολιτεία, Συμπόσιο, Φαίδρος* (Loeb)
- Κ.Popper, *Η ανοικτή κοινωνία και οι εχθροί της*, μετ. Ε.Παπαδάκη, Δωδώνη, Αθήνα, 1982
- J.J.Rousseau, - *Emile ou de l'éducation*, Garnier Frères, Paris, 1908  
[Αιμίλιος ή περί αγωγής, μετ. Σ. Βουρδουμπά, Δαρεμάς, Αθήνα, χχ]
- *Οι Εξομολογήσεις του Ζαν Ζακ Ρουσσώ*, 2 τόμοι, μετ. Α. Παπαθανασοπούλου, Ιδεόγραμμα, Αθήνα, 1997
  - *Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών*, μετ. Κ. Παπαγιώργης, Καστανιώτης, Αθήνα, 1998
  - *Discourse on Inequality*, μετ., Oxford University Press, Oxford, 1994
- S.Scolnicov, *Plato's Metaphysics of Education*, Routledge, London, 1988
- J.Starobinski, *J.J.Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris, 1971
- J.Stenzel, *Platon, der Erzieher*, F. Meiner Verlag, Hamburg, 1961
- L.Strauss, *Droit naturel et Histoire*, μετ., Flammarion, Paris, 1986
- Κ.Ψυχοπαίδης, «Οι 'Εξομολογήσεις' του J.J.Rousseau», επίλογος στις *Εξομολογήσεις* (1997, β' τόμος), 397-420

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

#### ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΟΥ ‘ΑΙΜΪΛΙΟΥ’ : ROUSSEAU και ΠΛΑΤΩΝ<sup>43</sup>

Ό,τι ακολουθεί συνιστά μια συμπληρωματική καταγραφή των βασικών σημείων της παιδαγωγικής σκέψης του Rousseau, όπως αναπτύσσεται στο περίφημο έργο του «*Αιμίλιος ή περί αγωγής*». Η σκοπιμότητα αυτής της καταγραφής είναι η διάλυση κάποιων πάγιων προκαταλήψεων που αναγάγουν την παιδαγωγική θεωρία του Rousseau σε μια αθώα και σχεδόν απλοϊκή εξιδανίκευση της φύσης και της φυσικής ζωής, σε μια θεοποίηση της παιδικότητας και σε μια άρνηση του ‘λόγου’ ως καθοριστικού στοιχείου της ανθρώπινης ουσίας. Για να δείξουμε τους λεπτούς χειρισμούς που απαιτεί το πρόγραμμα του Rousseau και τον τρόπο με τον οποίο εγγράφεται στη μεγάλη παράδοση του ιδεαλισμού, θα θίξουμε εκείνα τα σημεία που καταδεικνύουν τη συνέχεια ανάμεσα στον Rousseau και τις πάγιες θέσεις της ιδεαλιστικής φιλοσοφίας, όπως αυτές θεμελιώνονται ήδη στον Πλάτωνα<sup>44</sup>.

#### **Τα πλατωνικά στοιχεία του *Αιμίλιου***<sup>45</sup>

- **Καθολικότητα της ανθρώπινης φύσης: οικουμενικός μαθητής**

Ο Αιμίλιος δεν υπόκειται στις ιδιαιτερότητες μιας ορισμένης ιστορικής και κοινωνικής συγκυρίας, δεν αποτελεί προϊόν μιας ορισμένης κοινωνικής δομής. Είναι άτομο υπερ-ιστορικό (ή μη-ιστορικό), δηλαδή καθολικό, ένας ιδεατός μαθητής ο οποίος θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την ίδια την καθολικότητα της ανθρώπινης φύσης στην παιδαγωγική της διάσταση. Δύο συγκεκριμένες επιλογές του Rousseau κάνουν ανάγλυφη αυτήν την απαγκίστρωση από κάθε κοινωνική/ ιστορική δέσμευση. Πρώτον, το γεγονός ότι ο Αιμίλιος παρουσιάζεται ως ορφανός, ως ένα άτομο που δεν αυτο-καθορίζεται με

---

<sup>43</sup> Βλέπε: Κόντος (2000).

<sup>44</sup> Για μια καταγραφή των βασικών θέσεων της ιδεαλιστικής θεώρησης της αγωγής, βλέπε: Πολυχρονόπουλος (1992) σ.118-145, O’Neill (1981), σ.61 κε.

<sup>45</sup> Για μια γενική εξέταση του προβλήματος, βλέπε: Gouhier (1970), σ.133-184

βάση τις οικογενειακές (κοινωνικές) ρίζες του, που δεν είναι παιδί κανενός, δηλαδή είναι παιδί του οποιουδήποτε: «Ο Αιμίλιος είναι ορφανός. Δεν έχει σημασία αν έχει τον πατέρα και τη μητέρα του» (Αιμίλιος, σ. 23)<sup>46</sup>. Δεύτερον, το γεγονός ότι η αγωγή του Αιμίλιου δεν καθορίζεται από κοινωνικά αιτήματα, από τις κοινωνικές τάξεις ή ακόμα και τα κοινωνικά πρότυπα. Ο Αιμίλιος δεν θα διαπαιδαγωγηθεί για να αναλάβει κάποιον κοινωνικό ρόλο, αλλά μόνον εν γένει ως άνθρωπος: «Στην φυσική τάξη, όπου οι άνθρωποι είναι ίσοι, η κοινή τους κλίση είναι να γίνουν άνθρωποι. [...] Λίγο με ενδιαφέρει αν το μαθητή μου τον προορίζουν για το στρατό, την εκκλησία ή για το δικαστήριο» (Αιμίλιος, σ.8). Η θεμελίωση αυτών των θέσεων ανάγεται στην πίστη σε έναν καθολικό – αδιαφοροποίητο άνθρωπο, άμεση συνέπεια του γεγονότος ότι αναγνωρίζεται η ύπαρξη μιας ανθρώπινης φύσης που είναι ‘φυσική’, και που μπορεί να αναδυθεί όταν αρθούν οι πολιτισμικές διαφοροποιήσεις ή διαφθορές: «Δεν διέκρινα τα κράτη, τις τάξεις, τις περιουσίες και δεν θα τις διακρίνω και στη συνέχεια, γιατί ο άνθρωπος είναι ίδιος σε όλα τα κράτη» (Αιμίλιος, σ.215).

Γίνεται κατανοητό ότι μια φιλοσοφία της αγωγής που παραπέμπει στην φυσική κατάσταση του ανθρώπου είναι αναγκασμένη να παραβλέπει τις κοινωνικές συντεταγμένες. Αυτή η θέση δεν παύει, ωστόσο, να είναι προβληματική, στο μέτρο που αρνείται τις πολιτισμικές διαφορές, δηλαδή τελικά την ίδια τη διαφορετικότητα των παιδιών και τις διαφορετικές ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσει η αγωγή. Άλλωστε, η ίδια η ‘αρνητική αγωγή’, στο μέτρο που προορίζεται να διαλύσει τις προκαταλήψεις μιας υφιστάμενης κοινωνίας και κοινωνικής ηθικής, εξαρτάται άμεσα από το πολιτισμικό περιβάλλον. Και η ίδια η θεωρία του Rousseau εμφανίζεται, άλλωστε, ως αντίποδας της τρέχουσας αστικής ηθικής και δεν έχει νόημα παρά μόνο σε αυτό το πλαίσιο.

---

<sup>46</sup> Υπό αυτή, βέβαια, την έννοια «ο Αιμίλιος είναι ο *επίλεκτος*» [Philonenko (1984), σ.99] του παιδαγωγού, δηλαδή ήδη ένα εξαιρετικό παιδί.

Στην ουσία, η επιμονή στην καθολικότητα του Αιμίλιου αντικατοπτρίζει τον υπερθεματισμό της ατομικότητας: ο Αιμίλιος μπορεί να είναι ο οποιοσδήποτε, διότι στην πραγματικότητα είναι άτομο και όχι κοινωνικό όν ή πολίτης<sup>47</sup>. Αυτή η θέση εμφανίζεται ήδη στις πρώτες σελίδες του *Αιμίλιου*, και θεμελιώνεται προσωρινά μέσα από μια αναφορά στον 'φυσικό άνθρωπο': «ο φυσικός άνθρωπος είναι ολότελα δι' εαυτόν, είναι η αριθμητική μονάδα, το απόλυτο όλο» (*Αιμίλιος*, σ.5). Είναι αξιοπερίεργο πώς ο θεωρητικός του 'κοινωνικού συμβολαίου' ευαγγελίζεται έναν μη-κοινωνικό άνθρωπο. Η αντίφαση αίρεται, και η ενότητα του έργου του Rousseau αποκαθίσταται, μόνον εάν δεχθούμε ότι η ροπή προς την ατομικότητα δεν συνιστά παρά κίνηση αντίρροπη σε σχέση με την τρέχουσα μορφή της κοινωνικότητας<sup>48</sup>. Δεν θα πρέπει, ωστόσο, να αγνοήσουμε ή να παρακάμψουμε τη βαθιά εσωτερική διάσταση της παιδαγωγικής σκέψης του Rousseau: από τη μια, η πίστη στην ατομικότητα αποτελεί έρεισμα για μια αισιόδοξη αντιμετώπιση του ανθρώπου και της δυνατότητάς του να κατακτήσει την ευτυχία, από την άλλη, η άρνηση της κοινωνικής πραγματικότητας προδίδει μια ριζική απαισιοδοξία. Ο Αιμίλιος, τελικά, δεν θα μπορέσει παρά να γίνει ένας μοναχικός Ροβινσώνας, δεν πρόκειται να αναζητήσει την ευτυχία παρά στη 'μονάδα', σε μια αυτιστική εσωτερικότητα, όπως άλλωστε και ο δημιουργός του: «Ω, φύση ! γλυκιά μου μάνα ! Μόνο εσύ με προστατεύεις τώρα. Κανένας πανούργος και δόλιος άνθρωπος δεν

---

<sup>47</sup> Για τη σχέση ανάμεσα στην ατομικότητα του Αιμίλιου, το ότι είναι ο 'οποιοσδήποτε', τον τελικό στόχο της αγωγής και τη θέση του διδάσκοντος, βλέπε: Philonenko (1984), σ. 97-121.

<sup>48</sup> «Το παιδαγωγικό σύστημα του Αιμίλιου ουδόλως αρνείται το στόχο που συνίσταται στο να φτιάξει από το μαθητή έναν πολίτη, αλλά είναι αλήθεια ότι ο Αιμίλιος λαμβάνει αγωγή στην αποκλειστική προοπτική του να γίνει ένα 'πολίτης εκείνου του τύπου που μέλει να έρθει», Cassirer (1986), σ.534. Για το πρόβλημα της σχέσης ανάμεσα στο άτομο και το κοινωνικό σύνολο, βλέπε την εξαιρετική ερμηνεία του Strauss (1986), σ.220-254. Για την αντίθεση του Rousseau στη θέση του γερμανικού διαφωτισμού περί κοινωνικής παγκοσμιότητας/ καθολικότητας, βλέπε: Gusdorf (1973), σ.123-124.

μπορεί να μπει εδώ ανάμεσά μας»<sup>49</sup>. Εάν ο πραγματικός Ροβινσώνας βρέθηκε τυχαία στην απόλυτη εξορία, ο Αιμίλιος (και ο ίδιος ο Rousseau) είναι ένας Ροβινσώνας που εκλαμβάνει την εξορία ως άσυλο ή και παράδεισο.

- **Χειραγώγηση από την πλευρά του παιδαγωγού**

Η μετέωρη ύπαρξη του μαθητή, δίχως οικογενειακές ή άλλες ρίζες, μετατρέπει τον παιδαγωγό σε πανίσχυρο καθοδηγητή. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Rousseau αποδίδει στον παιδαγωγό την απόλυτη ευθύνη του Αιμίλιου με όρους που ιδιάζουν μάλλον στην πατρική σχέση: ο παιδαγωγός μπορεί, στην ουσία, να αφοσιωθεί σε έναν και μόνο μαθητή [«Ένας άνθρωπος δεν μπορεί να αναλάβει παρά μόνο μια εκπαίδευση» (Αιμίλιος, σ.21)]. Στην πραγματικότητα, ο παιδαγωγός εμφανίζεται ως κάτι που υπερβαίνει το πατρικό πρότυπο: ο πατέρας, σύμφωνα με το *Δοκίμιο για την ανισότητα*<sup>50</sup>, θα πρέπει να αποχωρήσει από τη σκηνή μόλις το παιδί ενηλικιωθεί και νιώσει ανεξάρτητο, ενώ ο παιδαγωγός του Αιμίλιου θα είναι παρών εφ' όρου ζωής. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι η οριοθέτηση του ρόλου του πατέρα είχε ως στόχο να αποσυνδεθεί η πατρική εξουσία από κάθε είδος δικτατορικής εξουσίας !

Αυτός ο παιδαγωγός, επιβαρυνόμενος με τόση ευθύνη όση και εξουσία, λειτουργεί στην ουσία ως ένας αόρατος σκηνοθέτης, ένας αόρατος χειραγωγός. Όσο και εάν η ελευθερία του Αιμίλιου θεωρείται απροϋπόθετη, ή μάλλον επειδή είναι απροϋπόθετη, τόσο ο παιδαγωγός την ελέγχει με έναν τρόπο κρυφό, ως ένας παμπόνηρος σκηνοθέτης που στήνει «αθώες απάτες». Ο Rousseau δεν είναι σε θέση να υπερβεί την πάγια παιδαγωγική αντινομία που αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ελευθερία του διδασκόμενου και την χειραγώγησή του από την πλευρά του διδάσκοντος, παρά τη δεδηλωμένη του αφοσίωση στη φυσική ελευθερία του διδασκόμενου. Αυτό αποδεικνύει για άλλη μια φορά, ότι η φυσική αγωγή του Rousseau δεν είναι φυσική, τουλάχιστον με τον

---

<sup>49</sup> *Εξομολογήσεις* (1997), σ.382..

<sup>50</sup> Μόλις το παιδί ενηλικιωθεί, το παιδί και ο πατέρας «είναι πλέον ίσοι και ο γιός καθίσταται εντελώς ανεξάρτητος από τον πατέρα» (σ.73).

απλοϊκό τρόπο που συνήθως την προσλαμβάνουμε. Η άφεση του διδασκόμενου στην ελεύθερη επαφή με τη φύση δεν αποτελεί, σύμφωνα με το Rousseau, ούτε πραγματική αγωγή του ανθρώπου ούτε ασφαλή οδό. Η αγωγή του Αιμίλιου, παρά το γεγονός ότι θα λάβει χώρα έξω από τα τείχη της πόλης, στην ουσία εκδιπλώνεται σε ένα προκατασκευασμένο περιβάλλον. Ο παιδαγωγός κατασκευάζει μια θεατρική σκηνή όπου θα ‘εκδιπλωθεί’ η ελευθερία του Αιμίλιου, και έχει εκ των προτέρων, ερήμην του Αιμίλιου, καθορίσει τα όρια και το πλαίσιο όπου αυτός θα βιώσει την ελευθερία του. Στην πραγματικότητα, το παιδαγωγικό περιβάλλον του Αιμίλιου είναι τεχνητό και όχι φυσικό: «Έχουμε τον καιρό να προετοιμάσουμε οτιδήποτε με το οποίο έρχεται σε επαφή, έτσι που οι πρώτες ματιές του να αντικρίσουν μόνο όσα είναι κατάλληλα να δει» (Αιμίλιος, σ.79). Έτσι, κάθε φορά που ο διδασκόμενος θα πρέπει να έλθει σε επαφή με ένα νέο στάδιο της αγωγής του, αυτή η επαφή, που φαινομενικά προκύπτει μέσα από την ίδια την ανάγκη και την ελευθερία του Αιμίλιου στη σχέση του με το περιβάλλον, εξελίσσεται σε έναν χώρο ασφάλειας και εγγυημένης αποτελεσματικότητας, όπου ο μαθητής δεν εκτίθεται σε τίποτε δίχως προφυλάξεις. Τελικά, ο Αιμίλιος συμμετέχει σε ένα παιδαγωγικό θέατρο, δίχως να έχει συνείδηση του ότι εδώ όλα είναι προκαθορισμένα, χωρίς να υποψιαστεί ποτέ το τι γίνεται. Γιατί αυτή η αγχώδης καταφυγή στη χειραγώγηση ; Η απάντηση είναι και πάλι πλατωνική: ο Rousseau αξιώνει να μετατρέψει την αγωγή σε μια ‘τέχνη’, να εξασφαλίσει ένα αλάθητο αποτέλεσμα. Ήδη από τις πρώτες γραμμές του βιβλίου, εκφράζει την ανησυχία του μπροστά στην αδυνατότητα απόλυτης και αποκλειστικής επιρροής επάνω στον Αιμίλιο. Φοβάται κάθε μη ελέγξιμη επιρροή είτε αυτή προέρχεται από τον κοινωνικό περίγυρο είτε από το περιβάλλον των πραγμάτων. Εάν αποφασίζει να απομακρύνει τον Αιμίλιο από την πόλη, δεν είναι τόσο για να τον οδηγήσει σε ένα φυσικό περιβάλλον, όσο για να τον αιχμαλωτίσει σε ένα ‘στερημένο’ περιβάλλον, σε ένα χώρο που εναπόκειται στη δική του εξουσία<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι ο παιδαγωγός θα είναι εκείνος που με απόλυτη κυνικότητα και ένα είδος ναρκισσισμού θα επιλέξει τη σύζυγο



Έστω και εάν συνειδητοποίησε ότι το περιβάλλον της αστικής κοινωνίας είναι ένα ακατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον, καθότι τεχνητό, δηλαδή αντίθετο με την ελευθερία του φυσικού ανθρώπου και με την ίδια την μαθησιακή διαδικασία του παιδιού, ο Rousseau παραμένει υπέρμαχος ενός τεχνητού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, σκηνοθετημένου από το ‘διαφωτισμένο’ παιδαγωγό και, αυτή τη φορά, κατ’ απομίμηση του φυσικού περιβάλλοντος. Δεν κατορθώνει να απαλλαγεί από την πεποίθηση ότι ο παιδαγωγός είναι ένας άορατος θεός που χειραγωγεί τον μαθητή εν ονόματί του αλλά ερήμην του. Και πράγματι, ο Rousseau ταυτίζει τον παιδαγωγό με κάποιον «που δημιουργεί, στη θέση του θεού, ανθρώπους»<sup>52</sup>.

Είδαμε προηγουμένως, ότι ο παιδαγωγός είναι ο μοναδικός κοινωνικός αναμορφωτής. Είναι ο γιατρός της ανθρώπινης φύσης, δεδομένου ότι το κακό δεν είναι φυσικό, είναι η ίδια η αρρώστια της ανθρώπινης φύσης, προκύπτει από την κατάχρηση της ελευθερίας μας. Γιατρός και αναμορφωτής, αυτός ο ‘υπεράνθρωπος’ παιδαγωγός δεν μπορεί παρά να είναι ο κάτοχος της γνώσης του τι είναι άνθρωπος. Δυστυχώς, αυτός ο παιδαγωγός- σοφός- σωτήρας δεν είναι παρά η ανάσταση του πλατωνικού παιδαγωγού-φιλοσόφου. Η ιστορία έχει δείξει, ωστόσο, ότι αυτή η θέση είναι ηθικά και πολιτικά επικίνδυνη.

---

του Αιμίλιου: «Θα είχα αρνηθεί να τον αναθρέψω εάν δεν είχα την εξουσία να τον παντρέψω σύμφωνα με την εκλογή του, δηλαδή σύμφωνα με τη δική μου [...] Μην νομίζετε ότι για να βρω τη σύζυγο του Αιμίλιου περίμενα να φθάσει στο σημείο να μπορεί να την αναζητήσει μόνος του. Αυτή η δήθεν αναζήτηση δεν είναι παρά μια πρόφαση για να του γνωρίσω τις γυναίκες» (*Αιμίλιος*, σ.499) !

<sup>52</sup> Από γράμμα του Rousseau σε έναν ιερέα [στον Thierry (1990), σ.149]. Αυτή η πίστη στην ‘τέχνη’ του παιδαγωγού δεν αίρεται παρά μόνο με την έλευση του Dilthey, ο οποίος εναντιώνεται σε κάθε κατανόηση του φαινομένου της αγωγής ως μιας τεχνικής που μπορεί να εφαρμοστεί ως απλή εφαρμογή καθολικών κανόνων: από τη μια, «ένα ομοίωμα ιδεώδους αγωγής» είναι ο μεγαλύτερος κίνδυνος παρανόησης του ίδιου του φαινομένου και, από την άλλη, το έργο του πραγματικού παιδαγωγού δεν είναι διδακτό, δεν είναι ζήτημα νοητικών διεργασιών. Dilthey (1986), σ.167, 201.

- **Η λογικότητα ως ο έσχατος στόχος της ηθικής αγωγής**

Και η καθολικότητα του διδασκόμενου και η χειραγώγηση από την πλευρά του διδάσκοντος θεμελιώνονται στην ίδια τη φύση του τελικού σκοπού της αγωγής, που δεν είναι άλλος από την αγωγή προς το λόγο και την ηθική που αντιστοιχεί σε αυτήν<sup>53</sup>. Όπως επισημίναμε και παραπάνω, ο Rousseau δεν αναιρεί την ιδεαλιστική θέση σχετικά με το πρωτείο της λογικότητας και μοιάζει υπερ-απλούστευση η ταύτισή του με ένα είδος «αντι-Descartes»<sup>54</sup>. Απλά, παρατηρεί ότι η λογικότητα είναι ο απώτερος στόχος της αγωγής και δεν μπορεί, λόγω της ίδιας της φύσης του διδασκόμενου, να αποτελεί το ίδιο το μέσον της αγωγής. Τρόπον τινά, η αγωγή στη βάση του λόγου δημιουργεί μια φυσική αντίδραση εκ μέρους του Αιμίλιου, αντιπάθεια απέναντι στην ίδια τη λογική και τελικά την αίσθηση της ανελευθερίας. Παράλληλα, δεδομένου ότι το παιδί δεν μπορεί να συλλάβει τον κόσμο αλλά και τις ηθικές αξίες στη βάση της λογικής, η γνώση και η ηθική μετατρέπονται σε συμβατικότητες δίχως περιεχόμενο. Τίποτε από τα παραπάνω, ωστόσο, δεν θέτει υπό αμφισβήτηση την πρωτεύουσα σημασία της αγωγής προς την κατάκτηση του λόγου. Ο λόγος είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης, μόνο μια αγωγή μέσω του λόγου είναι παρα-φύση, αφού, όπως είδαμε, μετατρέπει το έργο σε εργαλείο.

Ωστόσο, η τελική κατάφαση στην εννοιολογική λογική δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει στο εξίσου λανθασμένο συμπέρασμα, ότι το πρωτείο της λογικής μένει εντελώς αλώβητο από την πορεία της αγωγής, από την εκκίνησή της έξω από τη λογική. Ο Rousseau μάς προικίζει, αντίθετα, με μια σύλληψη που θα αποκτήσει όλο το νόημά της στη σύγχρονη φαινομενολογία και ειδικότερα στον Merleau-Ponty: προϋπόθεση των λογικών διακρίσεων είναι η ίδια η εμπειρία, η επαφή

---

<sup>53</sup> Η κριτική που συνήθως ασκείται στον Rousseau δεν αναγνωρίζει τον μεταβατικό χαρακτήρα της 'αρνητικής αγωγής' ούτε τον ρόλο του πανταχού παρόντα παιδαγωγού. Βλέπε, για παράδειγμα: Βουδούρης (1984), σ.33-35.

<sup>54</sup> G.Fabre (1972), σ.210.

μας με τον κόσμο μέσα από τη σωματικότητα (τις αισθήσεις), επαφή που διακατέχεται από τη δική της ‘λογική’ (δηλαδή, δομή). Παραθέτουμε την πρώιμη ‘φαινομενολογική’ παρατήρηση του Rousseau: «η πρώτη λογική του ανθρώπου είναι μια αισθητήρια λογική (*raison sensitive*). Αυτή χρησιμεύει για βάση της διανοητικής λογικής. Οι πρώτοι μας δάσκαλοι στη φιλοσοφία είναι τα πόδια, τα χέρια, τα μάτια μας» (*Αιμίλιος*, σ.121)<sup>55</sup>. Είναι πρόδηλο ότι το ζητούμενο της ‘λογικής των αισθήσεων’ δεν θα πρέπει να περιοριστεί σε μια αισθησιοκρατική-εμπειριστική αντιμετώπιση της αίσθησης ως απλής παθητικότητας (παρά το γεγονός ότι ενίοτε ο Rousseau περιγράφει την αίσθηση σαν απλή προσαρμογή στη φύση). Εάν επιμένουμε στην έννοια της ‘λογικής’, είναι για να δείξουμε ότι εδώ προϋποτίθεται μια εσωτερική δομή, μια ‘γραμματική’ της αισθητηριακής επαφής με τον κόσμο, μια ‘πρωτοβάθμια’ κατανόηση του κόσμου, που δεν είναι υπόλογη στη ‘διανοητική λογική’, που διαθέτει τις δικές της κατηγορίες. Μια τέτοια προσέγγιση δεν αναιρεί, φυσικά, το πρωτείο της λογικής, αλλά εισάγει μια δεύτερη ανεξάρτητη πηγή γνώσης, την ίδια την άμεση επαφή με τον κόσμο.

- **Μίμηση: η προτεραιότητα του όντος έναντι του σημείου**

Ένα εξαιρετικά οικείο πλατωνικό μοτίβο θα δείξει, στη συνέχεια των προηγούμενων θέσεων, τη συγγένεια του Rousseau με τον ιδεαλισμό. Πρόκειται για τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη μίμηση και ειδικότερα την καλλιτεχνική μίμηση<sup>56</sup>.

Το πρόβλημα της μίμησης διατυπώνεται καταρχάς με όρους ηθικούς. Η απλή μίμηση ηθικών προτύπων, δίχως να συνοδεύεται από συνειδητή και ειλικρινή πράξη, είναι ανούσια και τελικά ηθικά

---

<sup>55</sup> Βλέπε: Albert (1984), σ.56-62. Η αίσθηση είναι η πρώτη κατηγορία της ‘διαφάνειας’ σύμφωνα με τον Starobinski (1971), σσ.39-41.

<sup>56</sup> Στον Rousseau είναι παρούσα και μια ιστορική κατανόηση του ‘φαίνεσθαι’: η έξοδος από τη ‘φυσική κατάσταση’ συνιστά και ένα πέρασμα από το είναι στο φαίνεσθαι, από τη ‘διαφάνεια’ στη φαινομενικότητα. Βλέπε την εξαιρετική ανάλυση του Starobinski (1957), σ.1-10.

κολάσιμη. Ως προς αυτό ο Rousseau αντιπροσωπεύει τον κατήγορο της αστικής ηθικής<sup>57</sup>. Το ερώτημα γίνεται, ωστόσο, οξύτερο, αναφορικά με το εάν τα παιδιά θα πρέπει εν γένει να μιμούνται ξένα πρότυπα. Σε αυτό ο Rousseau ανακαλύπτει ένα αξεπέραστο εμπόδιο, έναν κίνδυνο που θέλει να αποτρέψει: «Το θεμέλιο της μίμησης ανάμεσά μας στηρίζεται στον πόθο να μετατιθέμεθα πάντα έξω από τον εαυτό μας. Εάν επιτύχω στις προσπάθειές μου, ο Αιμίλιος δεν θα έχει ασφαλώς αυτόν τον πόθο» (*Αιμίλιος*, σ.93). Στην ουσία, διατυπώνεται εδώ το πλατωνικό επιχείρημα της *Πολιτείας*, σύμφωνα με το οποίο η μίμηση είναι ηθικά επικίνδυνη στο μέτρο που ο μιμητής παύει να είναι ο εαυτός του και ενδύεται την προσωπικότητα του μιμούμενου (στον Πλάτωνα αυτό το επιχείρημα θα στηρίξει, ως γνωστόν, την καταδίκη της μίμησης και την εξύμνηση της διήγησης, και τελικά την απόφαση να εξοριστούν από την τέλεια πολιτεία οι ποιητές καθότι μιμητές). Ο Αιμίλιος, έχοντας υποστεί μιαν αγωγή που θα εξασφαλίζει την ελευθερία και την αυτο-κατάφαση, δεν είναι δυνατόν να επιθυμεί να πράττει ως άλλος. Η μίμηση θα αποτελούσε το χειρότερο μάθημα ηθικής αγωγής και το πιο επικίνδυνο.

Πώς δικαιολογείται αυτός ο φόβος ενώπιον της μίμησης ; Στον Rousseau, όπως και σε κάθε μαθητή του Πλάτωνα, υφίσταται ένας φόβος απέναντι στα σύμβολα, στα σημεία παντός είδους, διότι εισάγουν μια δεύτερη ανεξέλεγκτη πραγματικότητα, μια δεύτερη μη-φυσική φύση. Τα όντα και όχι τα σημεία είναι ο τόπος της αλήθειας και κάθε υπερίσχυση των δεύτερων εγκυμονεί κινδύνους. Αυτό λαμβάνει όλη του τη δραματικότητα στην περίπτωση του κατ' εξοχήν συμβολικού συστήματος, αυτού της γλώσσας. Πριν εξετάσουμε τη μοίρα της γλώσσας, είναι σκόπιμο να δούμε πώς ο Rousseau αντιμετωπίζει την άλλη μίμηση, αυτήν της ζωγραφικής: «Θέλω να μην έχει άλλο δάσκαλο ο Αιμίλιος από τη Φύση, ούτε άλλο μοντέλο από τα αντικείμενα [...]».Θα

---

<sup>57</sup> Βλέπε: Philonenko (1974): «εάν τα χρήματα είναι η παγκόσμια διαμεσολάβηση, η φύση είναι αντίθετα η παγκόσμια αμεσότητα, που δίδεται χωρίς μεσολάβηση, και που κατά συνέπεια δίδεται σε πληρότητα» (σ.23). Άρα, η πρώτη μίμηση (διαμεσολάβηση) είναι ηθικής τάξεως.

του απαγορεύσω μάλιστα να σχεδιάζει τίποτε από μνήμης, όταν δεν υπάρχουν αντικείμενα. Θέλω να έχει ενώπιόν του το ίδιο το πρωτότυπο αντικείμενο [...] από φόβο μήπως, αντικαθιστώντας την αλήθεια των πραγμάτων με σχήματα παράξενα και φανταστικά, χάσει τη γνώση των διαστάσεων και την αίσθηση του φυσικού κάλλους. [...] η πρόθεσή μου δεν είναι τόσο να μάθει να μιμείται τα αντικείμενα, όσο να τα γνωρίζει. Προτιμώ να ξέρει να μου δείξει μια πραγματική ακάνθα και να ζωγραφίζει λιγότερο καλά το φύλλωμα ενός κιονόκρανου» (*Αιμίλιος*, σ.147-148) !

Η μίμηση μας απομακρύνει από τα όντα και για αυτό είναι επικίνδυνη: πρόκειται για ένα καθαρά πλατωνικό επιχείρημα. Πλατωνική είναι και η σύνδεση της μίμησης με τη γνώση, ότι δηλαδή η πρώτη δεν μπορεί να έχει ως στόχο της παρά μόνο τη δεύτερη. Πλατωνικός είναι και ο φόβος ότι το 'μίμημα' (η 'σκιά' στο μύθο του σπηλαίου) μπορεί να εκθρονίσει το πραγματικό αντικείμενο και να παρουσιαστεί ως όν στη θέση του όντος. Η άρνηση βέβαια της μίμησης έχει σοβαρές επιπτώσεις στο παιδαγωγικό μοντέλο του Rousseau και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα για να δείχθει ότι τελικά ο Rousseau καταργεί την ίδια την ελευθερία του Αιμίλιου. Πράγματι, είναι προφανές ότι ο κόσμος της μίμησης είναι ένας δεύτερος κόσμος, δημιουργημένος από τον ίδιο τον διδασκόμενο, και ότι αποτυπώνει τα όρια της ελευθερίας του. Χωρίς μίμηση, δηλαδή χωρίς φαντασία, ο Αιμίλιος δεν είναι παρά ένας αντικατοπτρισμός του κόσμου, εάν όχι του παιδαγωγού του<sup>58</sup>.

- **Η καταδίκη της γραπτής γλώσσας**

Η καταδίκη των σημείων φανερώνεται με τη μεγαλύτερη ένταση στην καταδίκη της γραπτής γλώσσας, απότοκο του πλατωνικού *Φαίδρου*. Είναι γνωστό ότι ο Rousseau θέλει να απαγκιστρώσει τον Αιμίλιο από την καταδυνάστευση των βιβλίων, θέλει να καταργήσει

---

<sup>58</sup> Για την αμφισημία της μίμησης στον Rousseau, βλέπε: Derrida (1990), σ.348 κε.

τρόπον τινά τα βιβλία, τουλάχιστον μέχρι να συμπληρώσει το παιδί τα δώδεκα χρόνια του. Η αιτία αυτής της απόφασης είναι σαφής: τα βιβλία, δηλαδή τα γλωσσικά γραπτά σημεία, φράζουν το δρόμο προς τα όντα, δηλαδή την αλήθεια, καθώς μας προσφέρουν ήδη διαμορφωμένο αυτό που θα έπρεπε να διαμορφώνουμε μόνοι μας στη βάση της ‘γραμματικής της εμπειρίας’ και μας απομακρύνουν από το μοναδικό βιβλίο της αλήθειας που είναι η ίδια η φύση: «έκλεισα λοιπόν όλα τα βιβλία. Μονάχα ένα είναι ανοικτό σε όλα τα μάτια, είναι αυτό της φύσης» (Αιμίλιος, σ.365).

Η άρνηση των βιβλίων<sup>59</sup> εμπεριέχεται στην ‘αρνητική αγωγή’, δεν αντιπροσωπεύει το τελικό στάδιο της αγωγής και της γνώσης. Η άρνηση των βιβλίων μπορεί να ιδωθεί ως μια απόφαση καθαρά παιδαγωγικής μορφής. Η ανάγνωση πρέπει, από τη μια, να αποφευχθεί διότι εθίζει το παιδί στην ετερονομία: στα δώδεκά του χρόνια ο Αιμίλιος μόλις που θα ξέρει τι θα πει βιβλίο, διότι τα βιβλία μάς μαθαίνουν αυτά που το παιδί θα μπορούσε να μάθει από την εμπειρία, αδρανοποιώντας την τελευταία. Για κάθε απομάκρυνση από το ιδεώδες της «αυτοψίας»<sup>60</sup>, είτε αφορά στην γνώση της πραγματικότητας είτε την ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης, υπεύθυνη είναι η γλώσσα ως η πρώτη ‘διαμεσολάβηση’. Από την άλλη, θα πρέπει να μας θορυβήσει η προφανής αντίφαση ανάμεσα στις *Εξομολογήσεις* και τον *Αιμίλιο*: ο Rousseau δεν διστάζει να παρουσιάσει, για τον εαυτό του, την ανάγνωση

---

<sup>59</sup> Εξάιρεση αποτελεί ο *Ροβινσώνας Κρούσος*: «ποιο είναι λοιπόν αυτό το θαυμαστό βιβλίο ; Ο Αριστοτέλης, ο Πλίνος, ο Μπυφόν ; Όχι, είναι ο *Ροβινσώνας Κρούσος*» (Αιμίλιος, σ.202). Για τον τρόπο με τον οποίο ο Rousseau εκμεταλλεύεται τη μορφή του Ροβινσώνα, παραλλάσσοντας τον αρχικό μύθο του Defoe, βλέπε: Thierry (1990). Για το διπλό πρόσωπο του Ροβινσώνα του Αιμίλιου και των *Εξομολογήσεων*, βλέπε: Mouchet (1995): «Στον Rousseau έχουμε έναν πρώτο Ροβινσώνα, αυτού του 3ου βιβλίου του Αιμίλιου, που είναι στη γραμμή του ασκητισμού [...]. Ο δεύτερος Ροβινσώνας δεν έχει πλέον τίποτε να κάνει με τον ασκητισμό: συγκεντρωμένος στο παρόν, αντιπροσωπεύει πολύ περισσότερο τον ευδαιμονισμό του Rousseau» (σ.321).

<sup>60</sup> Cassirer (1986), σ.532.

ως μια από τις μεγαλύτερες ηδονές της παιδικής ηλικίας.<sup>61</sup> Αυτή η ηδονή αποδίδεται σε ένα όν βαθιά μοναχικό και μάλιστα ως κάτι που εντείνει τη μοναχικότητά του. Εάν αντίθετα ο Αιμίλιος ουδέποτε θα αφεθεί στην ηδονή της ανάγνωσης, είναι γιατί δεν του αναγνωρίζεται αυτή η αυστηρή μοναχικότητα, δεν του αναγνωρίζεται η ατομική πορεία προς τη γνώση: ο Αιμίλιος δεν είναι τίποτα μακριά από τον παιδαγωγό του, δεν έχει δικαίωμα να κρυφθεί από το άγρυπνο βλέμμα του: «Ο Αιμίλιος δεν θα μπορέσει ποτέ να διβάσει για τον εξής λόγο: γιατί δεν διαβάσει ποτέ μόνος»<sup>62</sup>. Σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πρόγραμμα προϋποτίθεται ότι ο Αιμίλιος είναι ήδη μια αλλοτριωμένη ατομικότητα φέρουσα μέσα της τα αποτυπώματα του πολιτισμικού κακού, υπό την έννοια ότι δεν μπορεί να οδηγηθεί μόνος του στη γνώση.

Το ζήτημα, ωστόσο, δεν είναι εδώ η σκοπιμότητα μιας τέτοιας παιδαγωγικής αρχής, αλλά η ίδια η θεωρητική ανάγκη του Rousseau να αποκλείσει από τον κόσμο του διδασκόμενου τα γραπτά σύμβολα. Η γραπτή γλώσσα καταδικάζεται στην αναλήθεια, εκ του γεγονότος και μόνον ότι είναι γραπτή, ότι δηλαδή παρεμβάλλει ένα υλικό σημείο στο δρόμο για τη συνάντηση της αλήθειας: για αυτό και η σιωπή είναι ανώτερη από την επικοινωνία, για αυτό και η αμεσότητα της αίσθησης είναι ανώτερη από την κοινωνική διαμεσολάβηση των συμβόλων, για αυτό ακόμα και ο έρωτας του ίδιου του Rousseau εκφράζεται δίχως λέξεις, για αυτό και η ίδια η γραφή του Rousseau παραπέμπει έξω από τον εαυτό της, παραπέμπει στην ‘πρόθεση’ και όχι στο γράμμα<sup>63</sup>.

Αυτές οι σχέσεις διαγράφονται με τρόπο εναργή στο περίφημο «*Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών*» (1761). Η καταδίκη των συμβόλων είναι η εναρκτήρια πρόταση αυτού του κειμένου: η πρώτη αλήθεια είναι αυτή των ματιών, αυτή που διαμεσολαβείται από την απλή

---

<sup>61</sup> Βλέπε *Εξομολογήσεις*: «μου άρεσε πολύ το διάβασμα, ήταν σχεδόν η μόνη μου διασκέδαση» (σ.17), «Δεν έκανα τίποτε άλλο από το να διαβάζω» (σ.45), «Η αγάπη μου για τις φανταστικές καταστάσεις [...] με έστρεψε προς τη μοναχικότητα» (σ.47). Για την ανάγνωση ως γνώση, βλέπε: *Αιμίλιος*, σ.121.

<sup>62</sup> Berteloot (1993), σ.9.

<sup>63</sup> Βλέπε: Starobinski (1971), σσ.168-200.

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

κατάδειξη και όχι από τα σύμβολα (*Δοκίμιο*, σ.10). Αντίθετα, η γλώσσα, κατώτερη ως οδός προς την αλήθεια, είναι ο τόπος της συγκίνησης, απaráλλακτα όπως συνέβαινε στην πλατωνική *Πολιτεία*. Αυτή η καταγωγή της γλώσσας υπονομεύει την ίδια τη «διδασκτική πορεία της» (*Δοκίμιο*, σ.17), όπως και τη διδασκτική της χρησιμότητα. Το συμπέρασμα προκύπτει αβίαστα: η γραφή αλλοιώνει τη γλώσσα, αλλοιώνει και την ίδια την αγωγή, όσο δεν προϋποθέτουμε ότι ο Αιμίλιος είναι ήδη κάτοχος της αλήθειας. Η διδασκτική της γλώσσας ως αγωγή προς την αλήθεια (ή την αλλοίωση της αλήθειας) αποτελεί λοιπόν τον κεντρικό άξονα της αγωγής, αυτόν που θα καθορίσει την ίδια τη διαμόρφωση του Αιμίλιου ως ελεύθερου πνεύματος. Σε αυτό ακριβώς το σημείο τέμνονται, όπως και στον Πλάτωνα, η οντολογική θέση των συμβόλων, ο εξορισμός της γραπτής γλώσσας από τον πρωταρχικό χώρο της αγωγής και η ίδια η θέση το Αιμίλιου ως πολίτη: η αγωγή που τον προστατεύει από τη γραπτή γλώσσα είναι εκείνη που τον προορίζει για «μια γλώσσα που ευνοεί την ελευθερία» (*Δοκίμιο*, σ.124). Τρόπον τινά, το ‘κακό’ στο επίπεδο της παιδείας (όπου θα πρέπει να απομακρυνθούν τα βιβλία), στο επίπεδο του πολιτισμού (όπου οι λέξεις εκπροσωπούν αλλοίωση ενός αρχικού ‘πνεύματος’) και στο επίπεδο της κοινωνίας (όπου η γραπτή γλώσσα είναι φορέας της εξουσίας) είναι ενιαίο. Δεν είναι εδώ ο κατάλληλος χώρος για την ερμηνεία αυτής της θέσης. Μας ενδιαφέρουν οι παιδαγωγικές της συνέπειες και αυτές διατυπώνονται στην παρακάτω φράση: «Μήπως θέλετε τώρα να μιλήσω και για τη γραφή ; Όχι, ντρέπομαι να χρονοτριβώ με αυτές τις ανοησίες σε ένα παιδαγωγικό σύγγραμμα» (*Αιμίλιος*, σ.110). Ο εξορισμός της γραφής από την τέλεια αγωγή, όπως και ο εξορισμός του ποιητή από την πλατωνική πολιτεία, φαίνεται μάλλον σαν λογική συνέπεια μιας a priori θεωρητικής απόφασης.

Όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις δεν έχουν σκοπό να περιορίσουν ή να αμφισβητήσουν τη σημασία της φιλοσοφίας της παιδείας του Rousseau. Στοχεύουν να δείξουν ότι αυτή η φιλοσοφία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα είδος αφελούς ρομαντισμού ή κάθετης



## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

αντίδρασης στον ιδεαλισμό. Πρόκειται για θεωρία ιδεαλιστική και, στις συνέπειές της, ηθικά και πολιτικά επικίνδυνη. Είναι επικίνδυνη κάθε αγωγή προς τη μοναχικότητα που δεν προϋποθέτει τη θεμελιώδη αρχή που εισήγαγε ο άλλος Ροβινσώνας, εκείνος του Michel Tournier: «οι ίδιες οι σχέσεις μου με τα πράγματα εκφυλίζονται από τη μοναξιά μου. Τα πρόσωπα δίνουν την κλίμακα και, κάτι ακόμα πιο σημαντικό, συνιστούν τις δυνάμει οπτικές γωνίες που προσθέτουν στην πραγματική οπτική γωνία του παρατηρητή τις απαραίτητες δυνατότητες».<sup>64</sup> Δεν υπάρχει 'φύση' (ως *natura*, ένθεη φύση ή κόσμος) και ηθικός (δηλαδή επίγειος) παράδεισος δίχως διυποκειμενικότητα.

---

<sup>64</sup> Μ. Tournier, *Παρασκευάς ή στις μονές του Ειρηνικού*, μετ. Χ.Λάζος, Εξάντας, Αθήνα, 1986, σ.53.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- K. Albert, *Philosophische Pädagogik*, Verlag H.Richarz,S.Augustin, 1984
- S. Berteloot, «Emile et Robinson», *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1993, 1108, 3-10
- K.Βουδούρης, *Φιλοσοφία της παιδείας*, Αθήνα, 1984
- E. Cassirer, «Le problème J. J. Rousseau I-II-III», *Revue de métaphysique et de morale*, 1986, 91/ 2-3-4, 147-160, 399-423, 519-537
- J. Derrida, *Περί γραμματολογίας*, μετ. Κ.Παπαγιώργης, Γνώση, Αθήνα,1990
- Μ.Δημητρακόπουλος, *Η ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου και ο J.J.Rousseau*, Εκ.Παν/μίου Αθηνών, Αθήνα, 1986
- W. Dilthey, *Pädagogik*, GW IX, Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart, 1961
- S . Goyard-Fabre, *La philosophie des lumières*, LibrairieKlincksieck, Paris, 1972
- H.Gouhier, *Les méditations métaphysiques de J.J.Rousseau*, Vrin, Paris,1970
- G.Gusdorf, *L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières*, Payot, Paris, 1973
- P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, *L'Education.Approches philosophiques* PUF, Paris, 1990
- Π.Κόντος, «Ο μοναχικός Ροβινσώνας και η πλατωνική Πολιτεία», *Μονόκερως*, 2000/2, 95-116
- C.Lévy-Strauss, *Θλιβεροί Τροπικοί*, μ. Β.Λούβρου, Χατζηνικολή, Αθήνα, 1979 [βλέπε: κεφ. XXXVIII]
- N.Μακρής, *Μεταφυσική του πνεύματος της παιδικότητας*, Δωδώνη, Αθήνα, 1983
- C. Mouchet, «Robinson Crusoe: un héros pédagogique entre Rousseau et Campe», *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1995, 1117, 311-336

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- W.O'Neill, *Educational Ideologies*, Santa Monica, California, 1981
- A. Philonenko, - *J.J.Rousseau et la pensée du malheur*, Vrin, Paris, 1984
- «Essai sur la signification des Confessions de J.J. Rousseau», *Revue de métaphysique et de morale*, 1974, 79/1, 1-26
- Π. Πολυχρονόπουλος, *Φιλοσοφία της παιδείας*, Παιδαγωγία, Αθήνα, 1992
- J.J.Rousseau, - *Emile ou de l'éducation*, Garnier Frères, Paris, 1908  
[Αιμίλιος ή περί αγωγής, μετ. Σ. Βουρδουμπά, Δαρεμάς, Αθήνα, χχ]
- Οι Εξομολογήσεις του Ζαν Ζακ Ρουσσώ, 2 τόμοι, μετ. Α. Παπαθανασοπούλου, Ιδεόγραμμα, Αθήνα, 1997
- Δοκίμιο περί καταγωγής των γλωσσών, μετ. Κ. Παπαγιώργης, Καστανιώτης, Αθήνα, 1998
- *Discourse on Inequality*, μετ., Oxford University Press, Oxford, 1994
- J.Starobinski, *J.J.Rousseau. La transparence et l'obstacle*, Gallimard, Paris, 1971
- P.Thierry, «Emile, Robinson et Marx», στο *L'Education* (1990), 137-155

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ Η ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

### 1. Η έννοια της αυτονομίας

Είδαμε ήδη ότι το ‘ενδεές’ του παιδιού ως συνθήκη δυνατότητας της αγωγής, ως μια ‘μορφή του ανθρώπινου είναι’ που δίδει νόημα στην ίδια την παιδαγωγική διαδικασία, έχει από τη φύση του ένα μεταβατικό χαρακτήρα: η πορεία της αγωγής είναι μια πορεία από το ενδεές στην υπέρβασή του, στην πλήρωση. Συναντήσαμε, μάλιστα, έναν τυπικό (χωρίς αξιολογικό περιεχόμενο) ορισμό αυτής της υπέρβασης: πρέπει να είναι τέτοια ώστε το παιδί να πάψει να είναι ενδεές. Τρόπον τινά, μια τέτοια σύλληψη υποβαστάζει και το αρχαιο-ελληνικό πρότυπο της αγωγής. Το μη-ενδεές λαμβάνει την πλήρη του θετική έκφραση ως ‘αυτονομία’: **η αγωγή είναι μια πορεία από την ένδεια στην αυτονομία**. Το πώς αυτή ορίζεται καθορίζει και τον ίδιο τον εκάστοτε προσανατολισμό της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Αυτό που είναι επείγον είναι καταρχάς η κατανόηση της έννοιας της αυτονομίας μέσα από την πρώτη ένταξή της στο χώρο της παιδαγωγικής, όπως αυτή επιτεύχθη με την καντιανή ηθική και παιδαγωγική θεωρία.

Δεν είναι, ωστόσο, τυχαίο ότι η παιδαγωγική κατάκτηση της έννοιας της αυτονομίας λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό μιας ηθικής θεωρίας. Η αυτονομία είναι καταρχάς ηθικής φύσεως και στην ουσία διαπερνά το πρόβλημα της αγωγής στο σύνολό του. Αποτελεί το έρεισμα μιας καθοριστικής παιδαγωγικής αντινομίας<sup>65</sup>, της περίφημης εσωτερικής αντίφασης ανάμεσα στην αυτονομία του διδασκόμενου και την αυθεντία (προσωπική, κοινωνική ή άλλη) του παιδαγωγού. Αυτή η αντινομία προκύπτει, βέβαια, μόνον όταν και εάν αναγνωρίζουμε στην αγωγή τα εξής δύο αντιθετικά στοιχεία: από τη μια, το ιδανικό της ηθικής αυτονομίας και, από την άλλη, το ότι η αγωγή προς την αυτονομία εγγράφεται αναγκαστικά στο εσωτερικό μιας συγκεκριμένης

---

<sup>65</sup> Δανασσής – Αφεντάκης (1985), σ.157-159.

ηθικής κοινότητας και καθοδηγείται από τον παιδαγωγό, ότι δηλαδή αποτελεί μια μορφή εξωτερικής (και όχι αυτόνομης) διαμόρφωσης.

Εκείνο που υπονομεύει την αρχή της αυτονομίας είναι η αναγνώριση του γεγονότος ότι η αγωγή εκκινεί από ένα σημείο ετερονομίας. Και τούτο όχι μόνο εξαιτίας της ενδεούς φύσης του παιδιού, αλλά και εξαιτίας του απλού γεγονότος ότι το παιδί εισάγεται σε μια ήδη διαμορφωμένη ηθική και πολιτική κοινότητα. Υπό αυτή την έννοια, την οποία ανέλυσε σε όλο της το βάθος η H.Arendt<sup>66</sup>, **θα ήταν παράλογο να προσπαθήσει να άρει κανείς ολωσδιόλου το στοιχείο της ετερονομίας**, καθώς θα έπρεπε να καταργήσει την ίδια την ιστορικότητα του ανθρώπου (το ότι γεννιέται σε έναν ήδη διαμορφωμένο κόσμο), τη γλώσσα (η οποία έχει δομηθεί πριν τη δική μας εμφάνιση και ομιλία) και, τελικά, την ίδια την ύπαρξη των άλλων και των πράξεών τους που διαγράφουν ένα πεδίο ετερονομίας, καθώς η δική τους παρουσία βρίσκεται έξω από το δικό μας έλεγχο ή και τη δυνατότητα πρόβλεψης.

Πρέπει να κατανοήσει κανείς την πολυπλοκότητα της έννοιας της αυτονομίας ως ηθικού και παιδαγωγικού ιδεώδους. Ακόμα και η θέση ότι η ηθική αγωγή έχει ως στόχο την ηθική αυτονομία του ανθρώπου συνιστά μια επιμέρους ηθική αγωγή, όσο και αν ο δυτικός ευρωπαϊκός πολιτισμός την αποδέχεται σήμερα ως κάτι το αυτονόητο. Ίσως, μια κοινωνία που ταυτίζει την ηθική με ό,τι επιβάλλει ο θεός ή η φύση να μην μπορεί να κατανοήσει έναν ορισμό της ηθικής αγωγής που επικεντρώνεται στην έννοια της αυτονομίας. Ίσως, στην ίδια την πλατωνική *Πολιτεία*, η σύγχρονη έννοια της αυτονομίας να είναι άτοπη, αφού η μοναδική αυτονομία είναι αυτή του φιλοσόφου απέναντι στη 'δόξα' και όχι μια ηθική ελευθερία επιλογής αξιών: οι τελευταίες προδιαγράφονται με τρόπο αναγκαίο από την ίδια τη γνώση, από την ίδια την Ιδέα του αγαθού.

Το πρόβλημα περιπλέκεται περισσότερο εξαιτίας του ότι συνηθίζουμε να κατανοούμε την ηθική αγωγή ως **ένταξη των ατόμων στην ηθική κοινότητα**, δηλαδή ως κατανόηση και αναγνώριση των

---

<sup>66</sup> Arendt (1986), σ.241-336.

κανόνων εκείνων που ρυθμίζουν την κοινωνική ηθική, πράγμα που δεν αποκλείει την κριτική ή και απόρριψη μέρους αυτών των κανόνων. Υπό αυτήν την οπτική, η ηθική αγωγή μοιάζει με ένα είδος μύησης, όπου ο διδασκόμενος παραλαμβάνει ως αυθεντικό ό,τι του παραδίδεται, έστω και αν του αναγνωρίζεται η μελλοντική δυνατότητα κριτικής. Είναι προφανές ότι για εκείνες τις ηθικές θεωρίες που πιστεύουν στην αυτονομία του ηθικού υποκειμένου, η μύηση στις κοινωνικές ηθικές αξίες αποτελεί ένα είδος ετερόνομης ηθικής συνείδησης, δηλαδή μια κατώτερη ηθικότητα. Από την άλλη, και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές αυτής της αυτονομίας δεν μπορούν να αγνοήσουν ότι, πριν το στάδιο της ηθικής αυτονομίας, το παιδί δεν μπορεί παρά να οργανώνει την ηθικότητά του στη βάση είτε της τιμωρίας είτε της σύμβασης, και τούτο υπό την καθοδήγηση των εκάστοτε ηθικών κανόνων. Δηλαδή, ουδείς παραγνωρίζει ότι η ‘ηθική μύηση’ αποτελεί ένα τουλάχιστον μεταβατικό ή προκαταρκτικό στάδιο ηθικής αγωγής. Προκύπτει, τότε, το ερώτημα, της μελλοντικής εξέλιξης των αρχών στις οποίες κάποιος είχε μνηθεί. Εάν αυτές οι αρχές, βαθιά ριζωμένες στο παιδί, αποτελούν μια μορφή δεύτερης φύσης, δεν είναι αφελές να πιστεύουμε ότι η κατάκτηση της ηθικής αυτονομίας θα σημάνει και αναίρεση, αμφισβήτηση ή επαναδιατύπωση των κληρονομημένων ηθικών αξιών<sup>67</sup>; Η τουλάχιστον δεν θα πρέπει να συναγάγουμε ότι η ηθική αγωγή ενέχει ένα **αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στην ηθική έξη και την ηθική αυτονόμηση**; Ή θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η ηθική αυτονόμηση έχει ‘υπό τον έλεγχό της’ τις ριζικές ηθικές αποφάσεις (όπως, για παράδειγμα, η αξία της ανθρώπινης ζωής) και εναποθέτει στην κοινωνική ηθική την επίλυση άλλων πιο ‘συμβατικών’ ή καθημερινών προβλημάτων; Αυτό θα βασιζόταν σε μια σειρά υποθέσεων: α) ότι υφίσταται μια ηθική αγωγή, κοινή για κάθε ιστορική κοινωνία, η οποία συνιστά τη βάση της

---

<sup>67</sup> Wilson –Williams –Sugarman (1967): «τείνουμε να χωρίζουμε το έργο της ηθικής αγωγής σε δύο μέρη: πρώτα, θα πρέπει να εκπαιδεύουμε τους ανθρώπους έτσι ώστε να έχουν τις δυνατότητες για ηθική απόφαση, και έπειτα θα πρέπει να τους δίνουμε τα ‘κίνητρα’ να θέτουν αυτές τις δυνατότητες σε κίνηση», σ.97.

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ηθικότητας ως αποσίωσης στις αρχές της αυτονομίας και της καθολικότητας, β) ότι αυτή η ηθική βάση οργανώνει τις επιμέρους τρέχουσες ηθικές αξίες σε ένα ιεραρχικό σύστημα, γ) ότι αυτή η ηθική υποβαστάζει τις κοινωνικές ηθικές αξίες, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των δεύτερων και χωρίς να επηρεάζεται από αυτό.

Γίνεται κατανοητό ότι το πρόβλημα περιπλέκεται ακόμα δραματικότερα, εάν υποθέσουμε ότι στην ίδια κοινότητα λειτουργούν διαφορετικά ηθικά συστήματα, ότι ο παιδαγωγός και ο γονέας ανήκουν σε διαφορετική μειονοτική ηθική κοινότητα.

## 2. Το πρόβλημα της ηθικής αγωγής

Μπορούμε, επίσης, να υποθέσουμε ότι δεν υφίσταται ‘ηθική αγωγή’, δηλαδή μια αγωγή που να έχει ως ιδιαίτερο αντικείμενό της την κατανόηση και αξιολόγηση των ηθικών προβλημάτων ή την έννοια της αυτονομίας. Μπορεί, πράγματι, να ισχυρισθεί κανείς ότι η ηθική εγρήγορση του ανθρώπου έχει να κάνει με την ανάπτυξη της λογικότητάς του και της ικανότητάς του να συμμετέχει σε μια διαδικασία διαλόγου. Αυτή η ‘ηθική του διαλόγου’ συνίσταται στη θέση ότι η ίδια η δυνατότητα συμμετοχής στο δημόσιο διάλογο, στη βάση των κανόνων που καθορίζουν την ίδια την επιτέλεση του διαλόγου, εξασφαλίζει την ηθική αυτονομία των συμμετεχόντων: η αγωγή προς το διάλογο συνιστά αγωγή προς την αυτονομία [βλέπε: Habermas (1997)].

Αν και θεωρητικά απομακρυσμένες, την ίδια παιδαγωγική προοπτική διανοίγουν και όλες οι σύγχρονες θεωρίες που αναγάγουν την ηθικότητα και τις ηθικές κρίσεις σε προβλήματα γλώσσας. Συγκεκριμένα, γίνεται αποδεκτό ότι οι ηθικές έννοιες και προτάσεις δεν ενέχουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα λόγω του αντικειμένου τους, επειδή αναφέρονται σε αξίες ή σε ένα βασίλειο σκοπών, αλλά γιατί αποτελούν προτάσεις ενός ορισμένου είδους, για παράδειγμα προτάσεις προσταγής<sup>68</sup>. Υπό αυτήν την προοπτική, όπως ισχυρίζεται ο Hare, «ο ηθικός φιλόσοφος έχει το δικαίωμα να λέει τη γνώμη του για τα πρακτικά προβλήματα της ηθικής αγωγής επειδή έχει σπουδάσει τη φύση και τη δομή της γλώσσας, μάθηση η οποία αποτελεί μέρος τού να είναι κάποιος ηθικά πεπαιδευμένος». Εάν δεχθούμε το παραπάνω, τότε είναι σαφές ότι η ηθική αγωγή δεν έχει να κάνει με τη μεταλαμπάδευση οποιουδήποτε παιδευτικού περιεχομένου, οποιωνδήποτε αξιών, αλλά με την ίδια τη συνειδητοποίηση της γλωσσικής μορφής των ηθικών προτάσεων. Αυτή και μόνη θα εξασφαλίσει την ορθότητα της επικοινωνίας (ηθικής συμπεριφοράς) και της ηθικής κρίσης: «αν οι γονείς, και μετά το παιδί, κατανοήσουν καλύτερα τον τυπικό χαρακτήρα της ηθικότητας και των ηθικών εννοιών, ελάχιστη ανάγκη θα υπάρξει να

---

<sup>68</sup> Δραγώνα-Μονάχου (1995)



ασχοληθούν τελικά με το περιεχόμενο των ηθικών αρχών των παιδιών μας».<sup>69</sup> Εάν η επιδεξιότητα στην κατανόηση των ηθικών προβλημάτων εξαρτάται από τη συνειδητοποίηση της αντίστοιχης χρήσης της γλώσσας, τότε η ηθική αγωγή είναι γλωσσική αγωγή.

Η παραπάνω προοπτική, όσο και εάν θέλει κανείς να της αναγνωρίσει θετική προσφορά, κυρίως ως προς το ότι διαλύει τα φαντάσματα μιας ηθικής συνείδησης, είναι υπόλογη σε μια καίρια κριτική παρατήρηση: η ηθική αγωγή δεν μπορεί να είναι μόνο ζήτημα γνώσης και κατανόησης, αλλά, ως πεδίο διαπροσωπικών σχέσεων, απαιτεί ορισμένες **κοινωνικές δεξιότητες**, η κατάκτηση των οποίων είναι ανεξάρτητη από όποια γλωσσική ή άλλη ‘νοητική’ παιδεία. Είναι αλήθεια ότι, και με αυτή τη διευκρίνιση, η φιλοσοφία της αγωγής δεν υποπίπτει στον πειρασμό να προτείνει την εισαγωγή ενός ειδικού μαθήματος ‘ηθικής αγωγής’. Ένα τέτοιο μάθημα θα μετέτρεπε, αναπόφευκτα, την αγωγή σε μύηση ή σε κατήχηση. Στην ουσία, όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ως ανάπτυξη της λογικότητας και της κοινωνικότητας, θεωρείται μέρος της ηθικής αγωγής<sup>70</sup>. Δηλαδή, η ουσία της ηθικής αγωγής δεν συνίσταται στη μετάδοση ενός ιδιαίτερου περιεχομένου αλλά στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που απαιτούνται για ηθική κρίση και ηθική συμπεριφορά. Αυτές οι νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς αναπτύσσονται, είναι σε θέση να ανακαλύψουν νέες ηθικές ποιότητες και σχέσεις, να εκλεπτύνουν την ηθική κρίση του ατόμου (όπως θα δεχθεί ο Kohlberg). Είναι ψευδαίσθηση να νομίζει κανείς ότι η ηθική αγωγή συνίσταται στη μετάδοση ενός ιδιόμορφου περιεχομένου που εσωτερικεύεται με τρόπο μυστηριώδη και αόρατο.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Hare (1973), σ.143 και 164 αντίστοιχα.

<sup>70</sup> Βλέπε: Moore (1982), σ.102-105.

<sup>71</sup> Wilson–Williams–Sugarman (1967), σ.140. «Θα πρέπει να απομακρυνθούμε από τον πειρασμό να σκεφθούμε ότι υπάρχει ένα πράγμα που ονομάζεται ‘ηθική αγωγή’ το οποίο υπάρχει πάνω και πέρα από συγκεκριμένες δεξιότητες που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ικανότητες»

### 3. Η έννοια της αυτονομίας στον Kant

Ας επιστρέψουμε στον Kant για να συναντήσουμε την πρώτη διατύπωση της έννοιας της αυτονομίας στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας.

Μια πρώτη ιστορικής τάξης παρατήρηση είναι ενδιαφέρουσα: εάν δεν είχε δει το φως η μερική υπονόμηση του διαφωτισμού, υπό την έννοια της πλήρους εμπιστοσύνης στο ιδεώδες του λόγου και στην ταυτόχρονη πρόοδο προς την γνώση και την ευτυχία, έτσι όπως την στοιχειοθετεί ο Rousseau, δεν θα είχε υπάρξει η καντιανή φιλοσοφία της παιδείας, σύμφωνα με την εξομολόγηση του ίδιου του Kant. Θα λέγαμε ότι η εγγύτητα προς την ανθρώπινη ύπαρξη, θέση την οποία προϋποθέτει η αγωγή, θα έμενε ξένη στον θεωρητικό του ‘καθαρού λόγου’, εάν δεν τον είχε επηρεάσει η νέα οπτική του Rousseau. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα συναντήσουμε στον Kant την προέκταση του *Αιμίλιου*. Παρά τα κάποια δάνεια από τον Rousseau<sup>72</sup>, η φιλοσοφία της παιδείας του Kant μένει στερεωμένη στην πρωταρχικότητα του ‘λόγου’, είτε αυτός είναι ‘καθαρός’ (δηλαδή θεωρητικός) είτε ‘πρακτικός’, και στην οπτιμιστική – ανθρωπιστική πίστη στη δύναμη της αγωγής<sup>73</sup>.

Ο Kant θεμελιώνει την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής όχι πλέον χάρη σε μια τελεολογία (Αριστοτέλης), ούτε προσδίδοντας αυτονομία στο αντικείμενό της (Rousseau), αλλά **μετατρέποντας το φαινόμενο της αγωγής σε ‘αγωγή προς την αυτονομία’**: το τελευταίο στάδιο της αγωγής έχει ως στόχο του την ανάπτυξη της αυτονομίας του εγώ, και ειδικότερα της ηθικής του αυτονομίας. Ο διδασκόμενος θα πρέπει να συλλάβει την έννοια της ηθικής ελευθερίας ως ελευθερίας υποταγής στις αρχές του ηθικού νόμου του καθήκοντος.

Αναλυτικότερα, η ηθική συνείδηση συνίσταται στην αυτονομία του ηθικού λόγου, στο ότι η ηθική διάσταση του ανθρώπου αφορά την

---

<sup>72</sup> Δεληκωσταντής (1990), σ. 18-36.

<sup>73</sup> Την καταγωγή αυτής της νεότερης αδιαπραγμάτευτης πίστης στο έργο της αγωγής μπορούμε να την αναζητήσουμε στον Descartes. Βλέπε: Δελλής (1999), σ.130-137.

ίδια την αυτονομία του. Η ηθικότητα ανάγεται στην ελευθερία και όχι το αντίστροφο: μπορούμε να είμαστε ηθικά όντα, διότι είμαστε ελεύθεροι. Τούτο προϋποθέτει ότι ο ηθικός λόγος κινείται σε ένα δικό του οικείο πεδίο, διάφορο από αυτό των αιτιακών φυσικών φαινομένων. Το πεδίο της ηθικότητας είναι ο κόσμος των σκοπών. Στην ίδια την ελευθερία, ως συστατικό του ηθικού ή πρακτικού λόγου, θεμελιώνεται και η έννοια του ηθικού νόμου. Ηθικός νόμος είναι μια απροϋπόθετη αρχή: ισχύει απόλυτα και όχι υπό προϋποθέσεις, ισχύει χάρη στην ίδια του τη μορφή και όχι στη βάση του περιεχομένου του, τη συμφωνία ή όχι με την τρέχουσα ηθική. «Η ελευθερία και ο απροϋπόθετος ηθικός νόμος παραπέμπουν το ένα στο άλλο» (*Κριτική του πρακτικού λόγου (ΚΠΑ)*, σ.162). Η ελευθερία λαμβάνει τη μορφή της αυτονομίας ως ελεύθερης και απροϋπόθετης υπακοής στον πρακτικό νόμο. Ετερονομία είναι η ηθική εκείνη στάση που θέτει ως κίνητρο της ηθικής όχι την ίδια την υπακοή στον ηθικό νόμο αλλά κάποια ωφέλεια σε σχέση με την εμπειρική πραγματικότητα.

**Ηθικότητα, πρακτικός λόγος, υπακοή και ελευθερία είναι, συνεπώς, έννοιες αλληλένδετες.** Ο πρακτικός λόγος, ως αυτόνομος, παράγει ηθικούς κανόνες που ισχύουν απροϋπόθετα, δηλαδή που επιβάλλονται σε κάθε ηθικό/ λογικό ον. Οι κανόνες δεν παραπέμπουν έξω από το πεδίο του ηθικού λόγου, ούτε είναι δυνατόν να εξαρτώνται από τις υποκειμενικές κλίσεις του καθενός. Η ελευθερία λοιπόν δεν είναι το βασίλειο της υποκειμενικότητας αλλά της καθολικής ισχύος των ηθικών νόμων. Εξ ου και η ακόλουθη (μεταξύ άλλων) διατύπωση της περίφημης ηθικής προσταγής: «να πράττεις πάντοτε κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ο υποκειμενικός κανόνας των πράξεών σου να μπορεί να είναι ο καθολικός νόμος της ηθικής φύσης». Δεν πράττω απλά σε συμφωνία με τον καθολικό ηθικό νόμο αλλά «ένεκα του ηθικού νόμου» (*ΚΠΑ*, σ.267). Η ελευθερία συνίσταται εντέλει στην αυτονομία ενός ηθικού όντος που κατανοεί τον εαυτό του στο εσωτερικό του πρακτικού λόγου, δηλαδή ενός πεδίου σκοπών. **Η αυτονομία είναι ο χώρος της καθολικότητας και όχι της υποκειμενικότητας, παρά μόνο της υποκειμενικότητας στο μέτρο που συνειδητοποιείται ως πρακτικός λόγος.**

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Ας συγκρατήσουμε τα εξής:

- α) η ελευθερία του 'πρακτικού λόγου' εξασφαλίζεται μέσα από την αγωγή του ίδιου του λόγου, δηλαδή της δυνατότητας κατανόησης της καθολικότητας των αρχών του ηθικού νόμου,
- β) το παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει τον ηθικό νόμο καθαυτό παρά μόνο δυνάμει, και για αυτό απαιτείται μια αγωγή της δυνατότητάς του για αυτονομία,
- γ) αυτή η αγωγή δεν είναι άπειρη, καθώς από τη στιγμή που ο διδασκόμενος θα αποκτήσει ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον για τον ηθικό νόμο, είναι σε θέση να προσεγγίσει, μόνος του πλέον, τις καθολικές ηθικές αρχές,
- δ) όχι μόνο η αγωγή έχει ως ιδεώδες την ηθική αυτονομία, αλλά η κατάκτηση αυτής της αυτονομίας σηματοδοτεί και το τέλος της ίδιας της διαδικασίας αγωγής, η οποία αναπόφευκτα εμπεριέχει πάντα ένα είδος καθοδήγησης, δηλαδή ετερονομίας. Η αυτονομία ταυτίζεται με την ριζική αναγνώριση της ανθρώπινης αξίας ως υπέρτατης αρχής.

Διαγράφεται ήδη η συνεισφορά του Kant. Ενώ παραμένουμε ουσιαστικά στο κλασικό σχήμα του δυνάμει όντος που η αγωγή καλείται να μεταβάλει σε ενεργεία, το ίδιο το ενεργεία, δηλαδή το τελικό ιδεώδες της αγωγής, έχει αλλάξει χαρακτήρα, οριζόμενο ως 'αυτονομία'. Βέβαια, αυτή και μόνο η μετατόπιση δεν θα ήταν επαρκής για να θεωρήσουμε ότι ο Kant αναγνωρίζει την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής. Συνδέεται, ωστόσο, με μια αντίληψη για το είναι του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, ο άνθρωπος είναι το μόνο όν που επιδέχεται αυτονομία, καθώς είναι το μόνο όν που μπορεί να κινείται ταυτόχρονα σε δυο επίπεδα. Από τη μια, υπακούει στους νόμους της εξωτερικής φύσης, δεν μπορεί παρά να αποτελεί, ως σωματικότητα, μέρος της αλυσίδας της αιτιότητας. Από την άλλη, ιδρύει, μόνος αυτός, ένα βασίλειο σκοπών, μια άλλη πραγματικότητα που δεν ελέγχεται από τη φυσική αιτιότητα αλλά ορίζεται ως το πεδίο της ελευθερίας. Αυτό το τελευταίο είναι προσιτό για τον άνθρωπο ως όν ηθικό και αισθητικό. Το φαινόμενο της αγωγής κορυφώνεται στην αναφορά του στον κόσμο των σκοπών και εκεί δικαιώνεται η αυτονομιστή του. Κατανοείται, τώρα, στις

παιδαγωγικές της συνέπειες, η γνωστή καντιανή φράση: «ανωριμότητα είναι η αδυναμία του ανθρώπου να μεταχειρίζεται το νου του χωρίς την καθοδήγηση ενός άλλου»<sup>74</sup>. Η αγωγή ορίζεται, λοιπόν, ως ‘περιαγωγή’ προς την ωριμότητα (όπου ‘ωριμότητα’ σημαίνει ‘αυτονομία’).

Σε αυτή τη βάση θα πρέπει να εκτιμήσουμε την περίφημη εναρκτήρια διατύπωση του Kant στις παραδόσεις του περί αγωγής. Η επιδεκτικότητα αγωγής αποτελεί ίδιον του ανθρώπινου όντος, όπως ακριβώς ισχύει και για τον πρακτικό λόγο: «**ο άνθρωπος είναι το μόνον πλάσμα που πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί**» (*Παιδαγωγικές Παραδόσεις* (στο εξής: *III*), σ.9). **Αυτή η πρόταση σηματοδοτεί, στην ουσία, την ίδια την ίδρυση της φιλοσοφίας της αγωγής**, εκφέροντας ρητά αυτό που ενυπήρχε ήδη στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Και τούτο, καθώς θεμελιώνει την αγωγή όχι πλέον στην κοινωνική αναγκαιότητα αλλά στην ίδια τη φύση του ανθρώπου, την οντολογική του σύσταση. Η παραπάνω μάλιστα δήλωση γίνεται οξύτερη, λίγες σελίδες μετά, στη διατύπωση: «ο άνθρωπος μπορεί να γίνει άνθρωπος μόνον μέσω της αγωγής» (*III*, σ.11). Προκύπτει από μια τέτοια θεώρηση, ότι η αγωγή έχει ως τελικό της στόχο την καλλιέργεια της ανθρώπινης φύσης ως προς αυτό που συνιστά το ίδιον στοιχείο της. Άμεση απόρροια αυτής της οπτικής γωνίας είναι η θέση ότι η αγωγή, ως ιδεώδες, δεν μπορεί παρά να αφορά την πληρότητα του ανθρώπινου όντος (*III*, σ.12), όπου θα πρέπει να εντάξουμε και την ηθική του τελείωση ως τελείωση της έλλογης και αυτόνομης φύσης του. Εάν δεχθούμε το χωρισμό της αγωγής σε φυσική και πρακτική (δηλαδή, ηθική), τότε γίνεται φανερό ότι η δεύτερη εξασφαλίζει την ανωτερότητα του ανθρώπινου όντος στη διαφορά του από τα ζώα, το ότι ο άνθρωπος μπορεί να γίνει ένα «ελεύθερο πρακτικό ον» (*III*, σ.21). Η δυνατότητα της αγωγής και η δυνατότητα της ελευθερίας συμπορεύονται, λοιπόν, σε ένα παράλληλο δρόμο που οδηγεί από το εν δυνάμει του ανθρώπου στην τελειότητά του. Η ηθική αγωγή είναι η κορύφωση όλης της αγωγής. Ο άνθρωπος μπορεί να γίνει ηθικός και αυτή η παιδαγωγική δυνατότητα είναι η έσχατη δυνατότητα ελευθερίας και ολοκλήρωσης: «εκ φύσεως δεν είναι ηθικό

---

<sup>74</sup> Kant (1989), σ.19.

όν. Γίνεται ηθικό όταν ο λόγος του τον ανυψώσει στις έννοιες του καθήκοντος και του νόμου» (III, σ.53). Με αυτήν την πρόταση, η μοίρα της αγωγής και η μοίρα της ηθικότητας (αυτονομίας) έχουν συνταυτισθεί.

Ένα τελευταίο ερώτημα μπορεί να αμφισβητήσει τη θέση ότι η καταγραφή της αγωγής ως ‘αγωγής προς την αυτονομία’ εξασφαλίζει και την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής: με βάση τα παραπάνω δεν προκύπτει ότι το φαινόμενο της αγωγής δεν έχει οικεία χαρακτηριστικά αλλά απλά εντάσσεται στην ηθική διάσταση του ανθρώπου ; Η απάντηση θα πρέπει, πράγματι, να είναι καταφατική, καθώς η βαθύτητα της αγωγής δεν αντλείται παρά από την ίδια τη σημασία της ηθικής αυτονομίας. Ωστόσο, οφείλει κανείς να αναγνωρίσει ότι το φαινόμενο της αγωγής αποτελεί ένα ξεχωριστό και αυτόνομο, όσο και απαραίτητο, μέρος της ηθικής θεωρίας και ένα στάδιο διαμόρφωσης της ίδιας της ηθικής συνείδησης. Αντιστοιχεί στο κεφάλαιο περί της «μεθόδου στην ηθική». **Η ηθική αγωγή δεν αποτελεί απλό παράρτημα της ηθικής αλλά ουσιώδες μέρος της, την ίδια τη θεωρία της μεθόδου**, καθώς στο πλαίσιο της ηθικής η μέθοδος δεν μπορεί να αναφέρεται παρά μόνο στην κατάκτηση της ίδιας της ηθικής αυτονομίας.

Το πρόβλημα αναδύεται ήδη στον τίτλο του τελευταίου κεφαλαίου της *Κριτικής του πρακτικού λόγου*: «θεωρία της μεθόδου». Γίνεται εξ αρχής σαφές ότι αυτή η θεωρία δεν μπορεί να αφορά στον τρόπο γνωστικής σύλληψης των αρχών του πρακτικού λόγου αλλά στον τρόπο που ο πρακτικός λόγος και οι αρχές του μπορούν να εμποτισθούν στον άνθρωπο, μπορούν να καθοδηγήσουν τις ίδιες τις πράξεις του: «τον τρόπο με τον οποίο ο αντικειμενικός πρακτικός λόγος μπορεί να γίνει εξίσου υποκειμενικός» (KPII, σ.151). Θα πρέπει, βέβαια, να αποφευχθεί η χρήση του όρου ‘εφαρμογή’: το ζήτημα δεν είναι η εφαρμογή του καθαρού πρακτικού λόγου στις πράξεις μας αλλά η ατραπός προς την υποκειμενική αποδοχή τού ηθικά αντικειμενικού, η πορεία προς τον πρακτικό λόγο. Αυτή η πορεία είναι η ίδια η διαδικασία της αγωγής. Η μέθοδος στο χώρο της ηθικής συνίσταται στην ανάλυση των

δυνατοτήτων της ηθικής αγωγής. Ειδικότερα, η δυσκολία συνίσταται στο ότι ο νέος άνθρωπος θα πρέπει, για να έχει πρόσβαση στον καθαρό πρακτικό λόγο, να υιοθετήσει την οπτική γωνία του «καθαρού ηθικού ενδιαφέροντος», δηλαδή να συνειδητοποιήσει ότι ο δρόμος προς την ηθική τελείωση (= ηθική αυτονομία) δεν μπορεί να διέρχεται από τις πύλες οιασδήποτε έννοιας συμφέροντος ή ανταμοιβής. **Στον πρακτικό λόγο οδηγεί μόνο ένα καθαρό ενδιαφέρον.** Τούτο, όμως, γεννά ένα φαύλο κύκλο, καθώς το καθαρό ενδιαφέρον ως επιβεβαίωση της ελευθερίας μας προϋποθέτει τον ίδιο τον πρακτικό λόγο και την κατηγορική προσταγή, στα οποία καλείται να μας οδηγήσει. Απλώς έχουμε επαναλάβει το αρχικό ερώτημα: πώς είναι δυνατή η αγωγή προς την ηθική ελευθερία ; Η λύση της αντινομίας ανάμεσα στην ελευθερία και την έξωθεν επιρροή έχει μετατραπεί σε μια εσωτερική αντινομία του πρακτικού λόγου, ο οποίος προσδιορίζει την αυτονομία ως ελεύθερη υπακοή (υποταγή) στον ίδιο τον ηθικό νόμο. Το ότι αυτή η ερμηνεία της ελευθερίας εναποθέτει στον άνθρωπο ένα σισύφειο έργο συνεχούς αυτουποταγής είναι κοινά αποδεκτό. Είναι χαρακτηριστική η προσπάθεια του μεγάλου, καντιανής καταγωγής, παιδαγωγού J.Cohn να συγκεράσει την ελευθερία και την υποταγή ως δύο έμφυτες ανθρώπινες διαθέσεις: «Η ένωση της απελευθέρωσης και της δέσμευσης φαίνεται να εναπόκειται με έναν θαυμαστό τρόπο στον ίδιο τον παιδαγωγό για να την πραγματοποιήσει. [...] στο παιδί, όπως και σε όλους εμάς, υπάρχει δίπλα στην τάση για ανεξαρτησία μια ενάντια τάση για υποταγή (*Unterwerfung*), η οποία ικανοποιείται μέσω της πρόσδεσης σε μεγαλύτερους ανθρώπους, έτσι ώστε ο εξωτερικά υπάκουος ικανοποιεί ταυτόχρονα μια εσωτερική ανάγκη. Ο παιδαγωγός έχει το έργο να κατευθύνει με τέτοιο τρόπο αυτή την τάση, ώστε η τελευταία να μετατρέπεται σε υποταγή σε έναν πραγματικά αναγκαίο νόμο, στους νόμους της κοινωνίας».<sup>75</sup>

Ενώπιον μιας τέτοιας αντινομίας, δεν είναι τυχαίο ότι ο Kant, ο δημιουργός μιας καθολικής/ αντικειμενικής ηθικής, στρέφεται στη δύναμη των **ηθικών παραδειγμάτων**, δηλαδή στην ενάργεια που

---

<sup>75</sup> Cohn (1970), σ.96-97.

προσφέρει το ηθικό επιμέρους, για να θεμελιώσει την ηθική αγωγή. Αφού πρώτα ο παιδαγωγός εξηγήσει την έννοια του καθήκοντος, θα πρέπει να παρουσιάσει στους μαθητές μια σειρά ηθικών πράξεων όπου θα διαφαίνεται η έννοια του καθήκοντος. Αυτή η πρώτη φάση έχει έναν αρνητικό χαρακτήρα: ο νέος πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η ηθική πράξη δεν πράττεται επειδή οδηγεί στην ευδαιμονία ή την κοινωνική αποδοχή (τιμή), αλλά επειδή υπακούει στον καθαρό ηθικό νόμο: «το καθήκον και όχι η τιμή πρέπει να έχει την πιο διεισδυτική επιρροή» στο παιδί (KIIA, σ.157). Κάθε άλλο κίνητρο ή ενδιαφέρον ανήκει στο χώρο των εξω-ηθικών υποκειμενικών προτιμήσεων και καταργεί την «καθαρή υπακοή στο καθήκον» (KIIA, σ.158). Υπό την ίδια έννοια, τα ηθικά παραδείγματα δεν θα πρέπει να κρίνονται ως υπακοή στην τρέχουσα κοινωνική ηθική, σαν επιταγές του νόμου. Σημασία δεν έχει η τελική πράξη αλλά η διάθεση που την γέννησε και αυτή η διάθεση πρέπει να ανάγεται στην ετοιμότητα να πράξεις ένεκα του ηθικού νόμου. Σε ένα δεύτερο στάδιο, η ικανότητα διαχωρισμού του καθαρού ηθικού καθήκοντος από κάθε προσωπικό ενδιαφέρον θα προετοιμάσει την ίδια τη συνειδητοποίηση της ηθικής ελευθερίας, της «εσωτερικής ελευθερίας». Αυτή η αίσθηση αυτονομίας και αυτο-προσδιορισμού ταυτίζεται με την αυτο-κατάφαση. Εάν στο πρώτο στάδιο προκαλείται ένα ενδιαφέρον για τον καθαρό πρακτικό λόγο, εδώ ο πρακτικός λόγος διανοίγει το πεδίο της ελευθερίας, το πεδίο μιας «δύναμης, που το ίδιο το πνεύμα δεν ανέμενε» (KIIA, σ.152). Στο τελικό στάδιο, **η ηθική ελευθερία θα αναγνωρισθεί ως «σεβασμός για τον εαυτό»**, που θα αποτελέσει επαρκές θεμέλιο της ηθικότητας και της καθολικευσιμότητας της ηθικής προσταγής. Τρόπον τινά, αυτός ο εκ φύσεως σεβασμός της ανθρώπινης αξίας αποτελεί ένα είδος πλατωνικού 'έρωτα', υπό την έννοια ότι συνιστά το 'όχημα' της ηθικής αγωγής, αυτό που την μεταφέρει από το δυνάμει στο ενεργεία: «Έχουμε, εκ φύσεως, μια 'προδιάθεση προς την προσωπικότητα': μια ικανότητα να σεβόμαστε τον ηθικό νόμο ως κάτι που συνιστά καθαυτό επαρκές κίνητρο της βούλησης. [...] Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε, στην πράξη και στην



ηθική κρίση, την έλλογη δράση ως μια κανονιστική αξία υψηλής τάξης». <sup>76</sup>

Παρατηρεί κανείς την αγωνιώδη προσπάθεια του Kant να απαντήσει καταφατικά στο ερώτημα για τη δυνατότητα της ηθικής αγωγής, χωρίς να θυσιάσει την αυτονομία του πρακτικού λόγου. Κομβικό σημείο αυτής της πορείας, το σημείο εκείνο όπου η εξωτερική επιρροή παύει να έχει το χαρακτήρα της εξωτερικότητας, δηλαδή του εξω-ηθικού <sup>77</sup>, και μετατρέπεται σε εσωτερική αγωγή, σε αυτο-αγωγή, δηλαδή σε προσωπική πλέον επιδίωξη της προσέγγισης του καθαρού πρακτικού λόγου, είναι το σημείο όπου ο μαθητής αποκτά ένα ενδιαφέρον για την έννοια του καθαρού καθήκοντος και του πρακτικού νόμου. Αυτή η έννοια του 'ενδιαφέροντος', το «ενδιαφέρον για την ηθικότητα» (*Μεταφυσική των Ηθών*, σ.484), διασώζει την ηθική αγωγή από την κατηγορία της ετερονομίας. Από τη στιγμή που γεννηθεί αυτό το καθαρό ενδιαφέρον, ο μαθητής βρίσκεται στο πεδίο της ελευθερίας του, έστω και αν δεν έχει ακόμα συνειδητοποιήσει την ουσία αυτής της ελευθερίας ως ταυτόσημης με την ιδέα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Το επόμενο απόσπασμα από την *Μεταφυσική των Ηθών* συνοψίζει με πιστότητα το πρόβλημα της ηθικής τελείωσης και το ρόλο που ανατίθεται στον **παραδειγματικό χαρακτήρα της αγωγής** <sup>78</sup>:

«Μια αρχή της αρετής συνίσταται ακριβώς στην υποκειμενική αυτονομία του πρακτικού λόγου κάθε ανθρώπινου όντος και, συνεπώς, υποβάλλει ότι ο ίδιος ο νόμος, όχι η συμπεριφορά άλλων ανθρώπων, θα

---

<sup>76</sup> Herman (1998), σ. 257.

<sup>77</sup> Κάθε φορά που η ηθικότητα τοποθετείται έξω από τον πρακτικό λόγο, για παράδειγμα, στις κοινωνικές αξίες περί αγαθού, η καντιανή αυτονομία καταργείται και γίνεται υπόλογη στο δημοκρατικό δίκαιο: «υπάρχει μια πιο συνετή διατύπωση του αυτο-καθορισμού, που θα επιτρέπει να δεχθούμε ότι η επίτευξη του ηθικού αυτο-καθορισμού δεν είναι ούτε αναγκαία ούτε αδύνατη σε μια κοινωνία με μια δεδομένη τάξη: η ηθική αυτονομία ως η ελευθερία να κάνω κάτι που δεν θα ήταν κακό για κάποιον να κάνει και το οποίο κανείς δεν θα είχε το ηθικό δικαίωμα να εμποδίσει ή να απαγορεύσει να γίνει» (Baier (1973), σ.112).

<sup>78</sup> Βλέπε: Lovlie (1997), σ. 414-417.

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

πρέπει να λειτουργεί ως το κίνητρό μας. [...] Ένα καλό παράδειγμα (μια παραδειγματική συμπεριφορά) δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται ως μοντέλο αλλά μόνον ως απόδειξη του ότι είναι πράγματι δυνατόν να πράττεις σε συμφωνία με το καθήκον. Άρα, δεν είναι η όποια σύγκριση με οποιοδήποτε άλλο ανθρώπινο όν (τέτοιο που είναι) αλλά η σύγκριση με την ιδέα (της ανθρωπότητας), τέτοια που πρέπει να είναι, και συνεπώς η σύγκριση με το νόμο, που πρέπει να χρησιμοποιείται από το διδάσκοντα ως η βάση της διαπαιδαγώγησης» (σ. 479-480).

Το παράδειγμα καλείται να διασώσει την αντινομία ανάμεσα στην ετερονομία και την αυτονομία: καθώς αυτό που μού μαθαίνει το παράδειγμα είναι η ιδέα της ανθρωπότητας, ο παραδειγματικός 'άλλος' (ο συνάνθρωπός μου) δεν κλονίζει την αυτονομία μου, αφού δεν με καλεί να τον μιμηθώ. Άρα, το παράδειγμα λειτουργεί μάλλον ως σύμβολο. Όσο το κέντρο βάρους της αγωγής καλύπτεται από την αυτονομία, δεν υπάρχει χώρος για την ανάδειξη του άλλου ανθρώπου σε πραγματικό ηθικό παράδειγμα. Μόνο στην αριστοτελική ηθική θα είχε ο τελευταίος τη θέση του.

#### 4. Η έννοια της αυτονομίας στον Kohlberg

##### A. Η θεωρία των εξελικτικών σταδίων της ηθικής κρίσης

Η θεωρία του Kant, ή τουλάχιστον η βασικότερη αρχή της, δηλαδή η θέση για την ηθική αυτονομία ως βάση της καθολικότητας μιας ηθικής του καθήκοντος, αναδύεται στη σύγχρονη ψυχολογία ως θεμέλιο των προσπαθειών κατανόησης της ηθικότητας στη γένεσή της. Οι περίφημες θεωρίες του Piaget και στη συνέχεια του Kohlberg για τα **στάδια διαμόρφωσης της ηθικής κρίσης** μπορούν να θεωρηθούν ως νεο-καντιανές θεωρίες, αφού η καντιανή σύλληψη της ηθικής αποτελεί το ίδιο το κριτήριο της ηθικής ωριμότητας, αντιστοιχεί δηλαδή σε αυτό που θεωρείται το τελευταίο εξελικτικό στάδιο της ηθικότητας. [Ο ίδιος ο Kohlberg μάλιστα σπεύδει να σημειώσει ότι αφετηρία της σύλληψης των εξελικτικών σταδίων είναι η ίδια η καντιανή σύλληψη της ηθικής, δηλαδή η τυπική (*formal*) σύσταση των ηθικών κανόνων (το ότι αφορούν καθολικές προτάσεις, των οποίων η ισχύς είναι ανεξάρτητη από τα ηθικά υποκείμενα και τις εμπειρικές-συγκεκριμένες περιστάσεις). Η ανάγκη για μια τέτοια εσπευσμένη αποδοχή είναι η προσπάθεια αποφυγής της περίφημης «φυσιοκρατικής πλάνης» [Kohlberg (1981), σσ.104-131]<sup>79</sup>: δεν πρέπει να εννοηθεί ότι η ανθρώπινη φύση επιβάλλει τη διάκριση των εξελικτικών σταδίων της ηθικής κρίσης και οδηγεί, συνεπώς, σε μια σύλληψη του ηθικώς 'πρέπει'. Αντίθετα, τα ψυχολογικά δεδομένα απλά επιβεβαιώνουν εκ των υστέρων μια θεωρητική σύλληψη της ηθικότητας, επιτρέποντας, βέβαια, διορθώσεις και παρεμβάσεις]<sup>80</sup>.

Βρισκόμαστε, λοιπόν, στο εσωτερικό μιας καντιανής σύλληψης των ηθικών νόμων. Θυμίζω απλά ότι, σύμφωνα και με τον Piaget, η ίδια

---

<sup>79</sup> Οι παραπομπές που έχουν ενταχθεί στο ίδιο το σώμα του κειμένου αφορούν το βασικό του βιβλίο: *The Philosophy of Moral Development* (1981) και *The Psychology of Moral Development* (1981/II).

<sup>80</sup> Αυτή η παραδοχή συνιστά, ωστόσο, εκ μέρους του Kohlberg μια αναμφισβήτητη υιοθέτηση της 'ερμηνευτικής' θέσης του Gadamer: κάθε ερώτημα εκφέρεται ήδη σε έναν εκ των προτέρων διαμορφωμένο ορίζοντα κατανόησης του προβλήματος. Άρα, η αξίωση μιας απόλυτης καθολικότητας είναι ήδη άτοπη [βλέπε παρακάτω και Carter (1985)].

η σύλληψη μιας προοδευτικής εξέλιξης της δυνατότητας του παιδιού να κατανοήσει τα ηθικά προβλήματα κινείται γύρω από ένα ρητά καντιανό άξονα: αυτόν της διάκρισης ανάμεσα στην ετερονομία και την αυτονομία. Όπως φαντάζεται κανείς, η αυτονομία αντιστοιχεί στο υψηλότερο στάδιο ηθικής ωριμότητας, ενώ το παιδί κρίνεται ως προσδεμένο σε μια ηθική της ετερονομίας, δηλαδή υπακούει σε ηθικούς νόμους τους οποίους δέχεται άκριτα ως δεδομένους (ταμπού). Το νέο στοιχείο σε σχέση με την καντιανή θεωρία, καθοριστικό ωστόσο για τον προσανατολισμό της ‘νέας’ παιδαγωγικής, είναι ότι **η κατάκτηση της αυτονομίας επέρχεται παράλληλα με την ανάπτυξη μιας ηθικής της αμοιβαιότητας**: η ελεύθερη συνεργασία των παιδιών, η ανακάλυψη του πλησίον, και όχι η πρόσδεση στην ιδέα της ανθρωπότητας, είναι το παιδαγωγικό ζητούμενο και ταυτόχρονα η μέθοδος προς την αυτονομία. Χαρακτηριστικά ο Piaget αναφέρει ότι μόνο η ικανότητα της αμοιβαιότητας μπορεί να οδηγήσει στην ηθική αυτονομία: ενώ η ατομικότητα καθαυτή (η οποία γνωρίζει μόνον την ανομία και κατανοεί την παρουσία του άλλου μόνο υπό την δική της οπτική γωνία) οδηγεί στην ετερονομία, η αναγνώριση του άλλου μέσα από την ανταλλαγή των οπτικών γωνιών –και μόνον αυτή– οδηγεί στην αυτονομία<sup>81</sup>. Αυτή η ιδέα θα παραμείνει ενεργός και στη θεωρία του Kohlberg.

Μια περαιτέρω επεξεργασία της σύλληψης του Piaget και την περαιτέρω μεθοδική πειραματική της επιβεβαίωση προσφέρει η θεωρία του Kohlberg. Δεν πρόκειται να αναπτύξουμε εδώ τις θέσεις αυτής της γνωστικο-αναπτυξιακής μεθόδου: η ηθική ανάπτυξη εξελίσσεται σε τρία στάδια (προσυμβατικό, συμβατικό και μετασυμβατικό), το καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε διαφορετικό τρόπο σύλληψης των ηθικών κανόνων και προβλημάτων, σε διαφορετικές βιοθεωρίες ή ηθικές θεωρίες [Kohlberg (1981), σ.16]. Βέβαια, πρόκειται για στάδια ηθικής κρίσης ή ηθικής σκέψης (*reasoning*): επειδή κάθε ηθική κρίση συνιστά σκέψη, τα ηθικά στάδια δεν μπορούν να αναπτυχθούν παρά μόνο σε αρμονία με την νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Δεν πρέπει ούτε στιγμή

---

<sup>81</sup> Piaget (1983), σ.184.

να παραβλέπουμε αυτό το καθοριστικό γεγονός, αποφασιστικό για κάθε κριτική θεώρηση της θεωρίας αυτής, ότι τα στάδια ανάπτυξης αναφέρονται αποκλειστικά στην 'κρίση', στον τρόπο κατανόησης των ηθικών προβλημάτων, και όχι στο ήθος του πράττοντος, τα κίνητρα της πράξης του ή ακόμα και την ίδια την ηθική πράξη.

Με αυτό ως δεδομένο και με τη ρητή αποδοχή της καντιανής σύλληψης της τυπικότητας των ηθικών νόμων, τα 'μετα-ηθικά' κριτήρια που καθορίζουν τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης αφορούν είτε την έννοια της δομής γενικά (η ωριμότητα μιας δομής αφορά το βαθμό διαφοροποίησης και ολικότητας) είτε την εφαρμογή αυτών των δομικών στοιχείων στην ίδια την ηθική κρίση τυπικά εξεταζόμενη (οπότε γίνεται λόγος, προπαντός, για την καντιανή καθολικότητα) [Kohlberg (1981), σσ.170-171]. Ας εξετάσουμε εν τάχει ορισμένα τέτοια κριτήρια:

α) **το κριτήριο της καθολικότητας**: αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να διατυπώνει και να ακολουθεί ηθικούς κανόνες καθολικεύσιμους, δηλαδή ανεξάρτητους από το προσωπικό του όφελος ή όποια κοινωνική ή συμβατική ηθική. Η καντιανή ηθική προσταγή αποτελεί το ύψιστο δείγμα ηθικής αυτονομίας και ωριμότητας, σε σχέση με την οποία κάθε άλλη ηθική στάση θεωρείται ελλιπής και λιγότερο ή περισσότερο ετερόνομη,

β) **το κριτήριο της διαφοροποίησης**: η ηθική ωριμότητα αναγνωρίζεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να συνειδητοποιεί λογικά αλλά και ως πράττων τις πραγματικές και αναγκαίες σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα στις διάφορες ηθικές αξίες και έννοιες. Για παράδειγμα, η συνύφανση της έννοιας του καθήκοντος με εκείνη της ηθικής ελευθερίας δεν μπορεί να κατανοηθεί παρά μόνο στο τελευταίο στάδιο της ηθικής ανάπτυξης,

γ) **το κριτήριο της τυπικότητας** των ηθικών αρχών: οι ανώτερες ηθικές αρχές είναι εκείνες που δεν αφορούν λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα της ηθικής συμπεριφοράς αλλά προδιαγράφουν την ίδια την καθολική μορφή των ηθικών κανόνων, ανεξάρτητα από το περιεχόμενό τους. Εάν μια ηθική αρχή δεν θεμελιωνόταν στην ίδια τη

μορφή της, τότε δεν θα ήταν αναγκαστική για τον πρακτικό λόγο και τελικά δεν θα ήταν καθολική<sup>82</sup>.

Η θέση του Kohlberg είναι ότι τα ανώτερα στάδια αντιπροσωπεύουν μια ανώτερη μορφή ηθικής κρίσης, από την άποψη πάντα της δομής της. Και προφανώς, όπως ισχύει σε κάθε εξελικτική θεωρία, πρόκειται για μια σειρά σταδίων μη-αναστρέψιμη και αναγναστική (δίχως χάσματα).

### **B. Οι συνέπειες της θεωρίας για τη φιλοσοφία της παιδείας**

Είναι προφανές ότι αυτές οι θέσεις οδηγούν σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αποφάσεις σχετικά με το διδακτό αλλά και τον τρόπο διδασχής της ηθικής. Η τυπολογία της ηθικής ανάπτυξης, καθώς και η θεωρητική θέση ότι τα στάδια σχετίζονται μεταξύ τους ιεραρχικά (το τελευταίο στάδιο είναι ηθικά ανώτερο και η πορεία προς αυτό είναι μη-αντιστρέψιμη), μετατρέπουν την επιστημονική καταγραφή των σταδίων σε αξιολογική βάση της ίδιας της ηθικής αγωγής.

α) Πολλαπλά φιλοσοφικά ερωτήματα εγείρονται στην προοπτική μιας τελεολογικής ανύψωσης σε υψηλότερα ηθικά στάδια. Μια πρώτη τέτοια ομάδα ερωτημάτων μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: η προσέγγιση του τελευταίου σταδίου της ηθικότητας, ή τουλάχιστον η υιοθέτηση της οπτικής που χαρακτηρίζει την ηθική αυτονομία, αποτελούν *desiderata* της ίδιας της ηθικής αγωγής, η οποία ευαγγελίζεται την ανύψωση σε ανώτερες ηθικές σφαίρες, την επισήμανση (και διόρθωση ;) αποκλίνουσων συμπεριφορών ή και το άνοιγμα του δρόμου για την πραγμάτωση (ή και επίσπευση ;) του ηθικά ανώτερου σταδίου ; **Η ψυχολογική καταγραφή των σταδίων της ηθικότητας**

---

<sup>82</sup> Είναι αλήθεια ότι ο Kohlberg εισάγει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στα πειραματικά τεστ σχετικά με την ηθική ανάπτυξη. Πρόκειται για έναν κατάλογο έντεκα «θεμάτων, αξιών ή ηθικών θεσμών» [Kohlberg (1976), σ.43] που χορηγεί ένα κοινό μέτρο σύγκρισης των ηθικών σταδίων. Προϋποτίθεται, βέβαια, ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι εξοικειωμένοι με αυτά τα περιεχόμενα.

**μεταμορφώνεται έτσι σε παιδαγωγικό ιδεώδες της ηθικότητας των σταδίων ;**

Ο Kohlberg έχει συνείδηση των παραπάνω προβλημάτων και σπεύδει να διασφηνίσει ότι η ανύψωση σε υψηλότερα στάδια ηθικής κρίσης δεν μπορεί να αφορά την ‘επίσπευση’ [Kohlberg (1981), σ.91] της ωρίμανσης των παιδιών, δεδομένου ότι αυτή εξαρτάται και από την κριτική τους ικανότητα εν γένει. Ο στόχος είναι απλά να δοθεί έρεισμα για υπέρβαση ενός σταδίου ηθικής κρίσης, δηλαδή να φθάσει το ίδιο το παιδί να συνειδητοποιήσει την ανεπάρκεια αυτού του σταδίου για την επίλυση των ηθικών προβλημάτων. Υπό αυτή την έννοια, το κάλεσμα για μια τέτοια υπέρβαση δεν μπορεί παρά να έχει σωκρατικό χαρακτήρα, να αφορά δηλαδή το ότι το παιδί δεν ικανοποιείται πλέον (*disatisfaction*) [Kohlberg (1981), σ.47] από το επίπεδο της ηθικής του κρίσης. Δύο ακόμα δικλίδες ασφαλείας (ενάντια στον κίνδυνο δημιουργίας μιας ‘κατηγορίας ειδικών’ της ηθικής κρίσης ή μιας κατηγορίας ‘αξιολογικά ανώτερων’ ως προς την ηθική τους κρίση παιδιών) εισάγει ο Kohlberg: 1) το τελικό στάδιο της ηθικής κρίσης δεν είναι ούτε οφείλει να είναι προσιτό για όλους τους ανθρώπους, στο μέτρο: «η έννοια των ‘φυσικών’ σταδίων δεν σημαίνει ότι αυτά τα στάδια είναι αναπόφευκτα. Πολλά άτομα αποτυγχάνουν να φθάσουν στα ανώτερα στάδια λογικής και ηθικής κρίσης» [Kohlberg (1981), σ.91)]. Ο στόχος των σταδίων είναι να μας καθοδηγήσει στην προσπάθεια να ανυψώσουμε το παιδί κατά ένα στάδιο από εκεί όπου βρίσκεται ή και να καταστήσουμε μονιμότερη και πιο συνειδητή την κρίση του στο στάδιο όπου ήδη βρίσκεται. Μπορούμε, συνεπώς, να επιχειρήσουμε όχι μια αξιολογική σύγκριση των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά μια εξατομικευμένη εφαρμογή των σταδίων, 2) αναγνωρίζεται ότι η προσέγγιση του τελευταίου σταδίου εξαρτάται από τον τύπο διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια κοινωνία. Άρα, εγκαταλείπεται η καντιανή εμμονή στην ατομικότητα και την εσωτερικότητα του ηθικού υποκειμένου: δεν υπάρχει, για τον Kohlberg, απομονωμένη ηθική συνείδηση, δεν υπάρχει ατομικότητα έξω από την ανάληψη κοινωνικών

ρόλων<sup>83</sup> Η συγκρότηση μιας κοινωνίας και η δομή του δικαίου συνιστούν, ανάλογα με τη «γνωστική και κοινωνική τους πολυπλοκότητα», μια αναγκαία, αν και όχι ικανή, συνθήκη για τη μετάβαση σε ανώτερα στάδια της ηθικής κρίσης, στο μέτρο που αποτελούν «ευκαιρίες για ανάληψη ρόλων».<sup>84</sup> Άρα, ορισμένες κλειστές κοινωνίες δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη του 6<sup>ου</sup> σταδίου ηθικότητας, χωρίς τούτο να μπορεί να θεμελιώσει κάποια αρνητική πολιτισμική αξιολόγηση. Αυτό σημαίνει ότι δεν επαφίεται στην απόλυτη δικαιοδοσία ενός ατόμου το στάδιο ανάπτυξης της ηθικής του κρίσης.

β) Προκύπτει, λοιπόν, **ένα πρόβλημα πολιτισμικής σχετικότητας της θεωρίας**. Δεν είναι προφανές ότι η ρητή θεωρητική αναφορά στην καντιανή ηθική αποτελεί ρητή πρόσδεση στην ηθική του δυτικού πολιτισμού ; Αυτή δεν ήταν, όπως είδαμε, και η ομολογημένη ‘ερμηνευτική προϋπόθεση’ του ίδιου του Kohlberg ; Βέβαια, η θεωρία αυτή έχει επιβεβαιωθεί και σε κλειστές μη-δυτικές κοινωνίες, με τη μόνη διαφοροποίηση ότι εκεί παρουσιάζονται σπανιότερα περιπτώσεις του 6ου σταδίου ηθικής κρίσης (στάδιο για το οποίο ο ίδιος ο Kohlberg έχει δεχτεί ότι αποτελεί μάλλον μια θεωρητική σύλληψη). Αυτό, ωστόσο, που τίθεται υπό αμφισβήτηση φαίνεται να είναι η ίδια η σύλληψη της διάκρισης μεταξύ συμβατικού (βασισμένου σε ένα είδος κοινωνικού συμβολαίου) και μετα-συμβατικού (βασισμένου σε καθολικές ηθικές κρίσεις) τρόπου ηθικής κρίσης. Ο ίδιος ο Kohlberg αποδέχεται αυτό το πρόβλημα ενώπιον των αποτελεσμάτων της έρευνας στο Ισραήλ [Kohlberg (1981/II), σ.618)]. Πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορούμε να καθορίσουμε τον μετα-συμβατικό ή όχι χαρακτήρα μιας ηθικής κρίσης ερήμην του πολιτισμικού πλαισίου όπου αυτή εκφέρεται. Αυτή η παραδοχή αφήνει εν μέρει ανοικτό το ζήτημα της πολιτισμικής

---

<sup>83</sup> Ο Habermas (1992) δεν παύει να επαναλαμβάνει ότι αυτή η εγκατάλειψη της καντιανής εσωτερικότητας συνιστά ουσιαστική προσθήκη για μια σύγχρονη ηθική της καθολικότητας.

<sup>84</sup> Kohlberg (1981), σ.129, Kohlberg (1976), σ.49. Υπάρχουν, συνεπώς, αυτό που ο Habermas (1992) ονομάζει: ‘προτιμητέες μορφές ζωής’ (σ.25), προσήκουσες στις ηθικές της καθολικότητας.



σχετικότητας των σταδίων, απαλλάσσοντας τη θεωρία του Kohlberg από έναν ενδεχόμενο 'δυτικό πολιτισμικό εγωκεντρισμό'. Τούτο σημαίνει, βαθύτερα, ότι τα στάδια της ηθικής κρίσης δεν έχουν νόημα παρά μόνο εάν ανα-μορφωθούν στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού.

γ) Οι παραπάνω απορίες δεν αγγίζουν, ωστόσο, τα θεμελιακά προβλήματα της θεωρίας, που αφορούν την ίδια τη σκοπιμότητά της στο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας της παιδείας ή της παιδαγωγικής εν γένει. Καταρχάς, το ζήτημα είναι ότι **η ηθική κρίση**, ακόμα και στο υψηλότερο στάδιο ανάπτυξής της, **δεν προδικάζει ότι αυτός που την εκφέρει θα πράξει αναλόγως: η ηθική κρίση δεν οδηγεί κατ'ανάγκη στην ηθική πράξη**<sup>85</sup>. Ο Kohlberg δεν θα μπορούσε, βέβαια, να αρνηθεί αυτό το γεγονός. Νιώθει, λοιπόν, υποχρεωμένος να διατυπώσει μια σειρά προτάσεων που σκοπό έχουν να καλύψουν αυτό το χάσμα κρίσης και πράξης: 1) υφίστανται μια σειρά εξω-ηθικών παραγόντων και δεξιοτήτων που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις της ηθικής πράξης σε αντιστοιχία με την ηθική κρίση<sup>86</sup>, 2) το 'δίκαιο' κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί προϋπόθεση μιας ηθικής πράξης αντίστοιχης με τα ανώτερα στάδια της ηθικής κρίσης, 3) η δυνατότητα ηθικής κρίσης αποτελεί αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη μιας αντίστοιχης ηθικής πράξης, 4) όσο υψηλότερο είναι το στάδιο ηθικής κρίσης τόσο σταθερότερη αντιστοιχία κρίσης και πράξης θα πρέπει να αναμένουμε. [Kohlberg (1981/II), κεφάλαιο 7]. Είναι προφανές ότι κάθε μια από τις παραπάνω θέσεις εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη ανάγκη: πρέπει, από τη μια, να υπάρξει μια σαφής αντίθεση στο καντιανό μοντέλο, που δεχόταν ότι η συνειδητοποίηση της κατηγορικής προσταγής σήμαινε αυτομάτως και την βούληση για αντίστοιχη ηθική πράξη, και, από την άλλη, να φανεί ότι μια πιο διαφοροποιημένη ηθική κρίση συνεπάγεται και οξύτερη συνειδητοποίηση των ηθικών αρχών στις οποίες είναι κάποιος προσδεδεμένος, άρα και συχνότερη αντίστοιχη ηθική πράξη. Πράγματι,

<sup>85</sup> Για αυτό το πρόβλημα, βλέπε: Kutnich (1985), Straughan (1985).

<sup>86</sup> Αυτή η δεύτερη, ανεξάρτητη από την κρίση, παράμετρος αποδίδεται ως 'δύναμη του εαυτού' (*ego strength*) (Kohlberg (1971), σ.400).

στο μέτρο που εισάγει εξω-ηθικού παράγοντες, ο Kohlberg απαλλάσσει τη θεωρία του από τα προβλήματα της καντιανής ηθικής και αποδεικνύει ότι έχει μια πληρέστερη εικόνα για τον ηθικό πράττοντα. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι επιμένει στη σημασία της ‘ανάληψης ρόλων’ και, προοδευτικά, δίνει μεγαλύτερη σημασία στην εμπλοκή των παιδιών σε αληθινά ηθικά διλήμματα μέσα από τη σχολική ζωή (θεωρώντας δευτερεύουσα τη σημασία των υποθετικών ηθικών διλημμάτων).<sup>87</sup> Στο θεμελιώδες, λοιπόν, ερώτημα εάν η αρετή είναι διδακτή, η απάντηση του Kohlberg είναι προφανώς θετική. Χωρίς να μπορεί να υπάρξει ένα είδος αγωγής της ηθικής πράξης καθαυτής, είναι δυνατή μια αγωγή του ηθικώς σκέπτεσθαι, δηλαδή μια **ευαισθητοποίηση σε θέματα ηθικής κρίσης**. Αυτή θα συνίσταται στη δυνατότητα συνειδητοποίησης ότι η ηθική κρίση προϋποθέτει μια ιεράρχηση των ηθικών αξιών και, το σημαντικότερο, τη δυνατότητα του παιδιού να κατανοεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και να λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας. Η ευαισθητοποίηση του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από ‘μελέτες περίπτωσης’: τα ίδια τα τεστ που χρησιμοποιούνται για τη διαπίστωση των ηθικών σταδίων μπορούν να αποτελέσουν ‘διδασκτικό’ υλικό, στο μέτρο που εκλεπτύνουν το ‘ηθικό’ αισθητήριο του παιδιού. Έρευνες απέδειξαν την αγωγιμότητα του ηθικού αισθητηρίου, δηλαδή το ότι η ικανότητα σφαιρικότερης κατανόησης των ηθικών διλημμάτων είναι διδακτή<sup>88</sup>. Άλλωστε, το ίδιο το σχολικό περιβάλλον ως χώρος δημοκρατικής συνύπαρξης αποτελεί ζωντανό πλαίσιο ηθικών διλημμάτων. Η ηθική αγωγή δεν έχει ανάγκη από την υπαγωγή της στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, πρέπει να ερείδεται στην ίδια την κοινωνική ζωή του σχολείου, αρκεί ο διδάσκων να μπορεί να την αξιοποιεί για την ανάπτυξη ηθικού προβληματισμού. **Επανερχόμαστε, λοιπόν, στην αγωγή μέσω παραδειγμάτων, σύμφωνα με το καντιανό**

<sup>87</sup> Αυτά τα διλήμματα «είναι όλο συζήτηση και καθόλου δράση (πράξη)» [Kohlberg- Lickona (1987)., σ.157].

<sup>88</sup> Kohlberg (1971), σ.401-403. Για την ακρίβεια, έχει αποδειχθεί πειραματικά ότι, χάρη στην ηθική αγωγή στη βάση του διαλόγου, τα παιδιά ανέρχονται σε ανώτερο στάδιο ηθικής κρίσης, ότι αυτή η πρόοδος μπορεί να αφορά ένα ολόκληρο στάδιο, και ότι είναι μόνιμη.

**πρότυπο.** Μόνο που τώρα τα παραδείγματα είναι πραγματικά παραδείγματα, δηλαδή έχουν ως στόχο όχι να δείξουν την δυνατότητα πραγμάτωσης ενός ιδεατού αλλά την ίδια την πολυπλοκότητα των ηθικών διλημάτων: τα παραδείγματα είναι το μέσον καλλιέργειας της ‘ηθικής’ φαντασίας, της δυνατότητας εκλέπτυνσης της ηθικής αίσθησης. Προσεγγίζει λοιπόν την έννοια της φαντασίας της τρίτης καντιανής Κριτικής (*Κριτική της κριτικής δύναμης*), αυτής που αναφέρεται στην αισθητική καλλιέργεια.

Και, όμως, παρά τις όποιες προφυλάξεις, παραμένει ανοικτό το ερώτημα για τη σκοπιμότητα της επιμονής στα εξελικτικά στάδια της ηθικής κρίσης, στο μέτρο που δεν καταδεικνύεται ποιές εξω-ηθικές προϋποθέσεις μπορούν να τα καταστήσουν αποτελεσματική, δηλαδή πρακτική, την ίδια την ηθική κρίση. Χωρίς να μπορεί κανείς να αρνηθεί τη χρησιμότητα των σταδίων ως επικουρικών μέσων της ηθικής αγωγής, νομιμοποιείται να ρωτήσει κατά πόσο η συναρμογή της ηθικής κρίσης με συγκεκριμένες ηθικές περιστάσεις δεν οδηγεί, τελικά, σε ένα είδος αριστοτελικής ‘φρονήσεως’ (αυτό, ακριβώς, που ο Kohlberg αρνείται<sup>89</sup>). Αυτό δεν αποδεικνύει η όλο και ουσιαστικότερη προσφυγή στην επίλυση πραγματικών ηθικών προβλημάτων ; Εάν όχι, εάν η ηθική κρίση καλλιεργείται καθ’αυτήν, τότε μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στην κρίση και την πράξη, κάτι που επίσης θέλει να αποφύγει ο Kohlberg, αφού εξ αρχής είχε δηλώσει ότι «τα φιλοσοφικά προβλήματα τα προσεγγίζουμε καλλίτερα καταρχάς ως παιδαγωγικά προβλήματα» [Kohlberg (1981), σ.1]. Ανάμεσα σε αυτά τα άκρα, θα πρέπει να συμπεράνει κανείς ότι η καλλιέργεια της ηθικής κρίσης με βάση τα εξελικτικά στάδια του Kohlberg έχει μόνο επικουρική λειτουργία, οξύνει την ευαισθησία του πράττοντος και τον βοηθά να συλλάβει τα ηθικά προβλήματα από πολλαπλές οπτικές γωνίες. Πράγμα, βέβαια, εξαιρετικά σημαντικό στο επίπεδο της δυποκειμενικότητας, όχι όμως και επαρκές για μια υγιή αναγνώριση του ‘άλλου’. Άλλωστε, και ο ίδιος ο Kohlberg δεν αξίωσε ότι πρόκειται για μια επαρκή συνθήκη. Το αδιέξοδό του,

---

<sup>89</sup> Kohlberg (1981): «οι ηθικές κρίσεις, διαφορετικά από ό,τι συμβαίνει με τις κρίσεις της φρονήσεως ...» (σ.170).

ωστόσο, φανερώνεται από την εξής αντίθεση: από τη μια, αντιδιαστέλλει την αγωγή της ηθικής κρίσης ενάντια σε κάθε αγωγή του ‘χαρακτήρα’ του παιδιού, που νοεί την αγωγή ως απόκτηση ενός πλούτου ηθικών αρετών, από την άλλη, ο τελικός ορισμός του για το σκοπό της ηθικής αγωγής είναι εύγλωττος: «η ώθηση για την ατομική ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και του ηθικού χαρακτήρα του παιδιού».<sup>90</sup>

δ) Μόλις αγγίξαμε τον ουσιώδη περιορισμό της παραπάνω θεωρίας. Εάν η καλλιέργεια της ηθικής κρίσης δεν οδηγεί στην ηθική πράξη, τότε δεν δημιουργεί ‘καλούς’ ανθρώπους, δεν σχετίζεται με την ηθική αξία αυτού που εκφέρει την κρίση. Ο Kohlberg έχει συνείδηση των παραπάνω προβλημάτων και σπεύδει να **διαλύσει οποιαδήποτε αξιολογική ερμηνεία των σταδίων**: «πρέπει να κάνουμε σαφές ότι ο ισχυρισμός μας ότι το στάδιο 6 [το τελευταίο στάδιο ηθικής ανάπτυξης] είναι ένας ηθικότερος τρόπος σκέψης από ό,τι τα κατώτερα στάδια δεν ισοδυναμεί με ισχυρισμό ότι θα πρέπει να κατατάξουμε τα άτομα ως λιγότερο ή περισσότερο ηθικά. Από ηθικής άποψης, η ηθική αξία όλων των ανθρώπων είναι η αυτή, είναι ίση [...] Ο ισχυρισμός ότι το στάδιο 6 είναι ένας ηθικότερος τρόπος σκέψης δεν αποτελεί απόδοση υψηλότερης ηθικής αξίας στο άτομο που βρίσκεται στο στάδιο 6».<sup>91</sup> Και περαιτέρω: «δεν διατυπώνω κανένα ισχυρισμό για τους τελικούς στόχους των ανθρώπων ή για το ευ ζην» [Kohlberg (1981), σ.169], ούτε «πιστεύω ότι το στάδιο 6 της κανονιστικής ηθικής δικαιούται να δημιουργήσει μια θεωρία για το αγαθό, μια θεωρία για την αρετή ή κανόνες για επιβράβευση, ψόγο ή τιμωρία» [Kohlberg (1981), σ.172].

Αυτή η ρητή διασάφηση απομακρύνει καταρχάς κάθε σχετική κριτική. Παραμένει βέβαια ανοικτό το θέμα, κατά πόσο η ίδια η κανονιστική ηθική του σταδίου 6 υποβάλλει, λάθρα, κανόνες για την αξιολόγηση των όποιων ηθικών στάσεων ή αντιλήψεων ή κατά πόσο η ηθική κρίση έχει νόημα ερήμην μιας συγκεκριμένης ηθικής στάσης ή

---

<sup>90</sup> Kohlberg (1971), σ.404.

<sup>91</sup> Kohlberg (1971α), σ.54. Βλέπε, επίσης: Kohlberg (1981/II), σ.514-515.

κάποιων ηθικών αξιών, κατά πόσο δηλαδή έχει νόημα ως απόλυτα καθολική και τυπική.

Για όποιον, άλλωστε, ορίζει **το σκοπό της ηθικής αγωγής με βάση την επίτευξη της ανθρώπινης ευδαιμονίας**, παραμένει ανοικτό το ερώτημα της σκοπιμότητας μιας ηθικής αγωγής που αρνείται να συνδεθεί με το πρόβλημα της ευδαιμονίας. Είναι, όμως, αυτό πραγματικότητα: ισχύει η θεωρία του Kohlberg αποδεσμευμένη από κάθε σύλληψη του αγαθού ; Μάλλον όχι: το στάδιο 6 συνδέεται με μια έννοια ‘δικαιοσύνης’ ως καθολικής ηθικής αρχής. Υφέρει σε αυτή τη σύνδεση η πλατωνική σύνδεση δικαιοσύνης και ευδαιμονίας, πράγμα που ο ίδιος ο Kohlberg είχε εξ αρχής παραδεχθεί [Kohlberg (1981), σ.39]. Η βαθιά πίστη που δίνει έρεισμα στην έρευνα θεμελίωσης των καθολικών στοιχείων της ηθικής κρίσης (ως αντεπιχείρημα απέναντι σε κάθε σχετικισμό) είναι εκείνη που συνδέει την κοινωνική ευδαιμονία με τη δικαιοσύνη και την τελευταία με τους καθολικούς ηθικούς νόμους και αξίες. Η παραπομπή στον Πλάτωνα και τον Dewey εξυπηρετεί ακριβώς αυτή τη σκοπιμότητα. Η δημοκρατική κοινωνία του Dewey είναι το ηθικό όραμα του Kohlberg και η καλλιέργεια της ηθικής κρίσης φαίνεται να είναι το μέσον για την υλοποίησή του. Αυτή, όμως, η σύνδεση καθολικότητας των ηθικών νόμων και δικαιοσύνης/ ευδαιμονίας δεν μπορεί να αξιώνει ότι δεσμεύει άλλες ηθικές κοινότητες με άλλες ιεραρχικές κλίμακες αξιών, με άλλη αντίληψη της ευδαιμονίας. Άραγε, η ηθική αριστοτελική και η αντίστοιχη διανοητική αρετή της φρονήσεως (βλέπε επόμενο κεφάλαιο) δίνουν λιγότερες ευκαιρίες για την ανάδειξη ατόμων που φθάνουν στο 6ο στάδιο της ηθικής κρίσης ; Έχει άραγε νόημα ένα τέτοιο ερώτημα ; Έχει νόημα, θα ρωτούσε για παράδειγμα ο Gadamer, να κάνουμε στην ηθική λόγο για ‘πρόοδο/ εξέλιξη’, αφαιρώντας από την κάθε ιστορική και ηθική κοινότητα το δικαίωμα να συλλαμβάνει ‘διαφορετικά’ τα ηθικά προβλήματα ;

Δεν μπορεί, είναι αλήθεια, να αγνοήσει τις αποστάσεις που λαμβάνει η θεωρία του Kohlberg από εκείνες τις (επίσης καντιανής έμπνευσης) ηθικές θεωρίες που δεν παρέχουν καμιά θέση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα ή που χωρίζουν τους ανθρώπους σε ηθικά

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

‘χειραφετημένους’ ή όχι. Δεν μπορεί να της αρνηθεί επίσης τη μοναδική της εντιμότητα και ειλικρίνεια. Για να κατορθώσει, ωστόσο, να απαγκιστρωθεί από την καντιανή της καταγωγή και την άνευ όρων σύνδεση της καθολικότητας με την κοινωνική δικαιοσύνη, θα πρέπει να διατυπώσει διαφορετικά το τελικό εξελικτικό στάδιο της ηθικής κρίσης, έτσι ώστε αυτό να επιτρέπει στην κάθε ηθική/ πολιτισμική κοινότητα να ορίζει, συνειδητά ή όχι, ποιο είναι για αυτήν το τελευταίο στάδιο και πώς αυτό νομιμοποιείται ως συμβατική ή μετα-συμβατική ηθική.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- H. Arendt, *Η ανθρώπινη κατάσταση*, μετ. Λυκιαρδόπουλος-Ροζάνης, Γνώση, Αθήνα, 1986
- R.Barriow, *Moral Philosophy and Education*, G.Allen,London, 1975
- K.Baier, «Moral Autonomy as an Aim of Moral Education», *New essays in the Philosophy of Education* (1973), 96-114
- D.Benner, «Erziehung, Bildung und Ethik», *Zeitschrift für Pädagogik*, 28/2, 1998, 191-204
- R.Carter, «Does Kohlberg avoid Relativism ?», στο *Modgil* (1985), 19-29
- J. Cohn, *Vom Sinn der Erziehung*, F. Schöningh, Paderborn, 1970
- M.Crampe-Casnabet, « Du dressage à la civilisation : Kant », στο *L'Education* (1990), 229-245
- A. Δανασσήσ- Αφεντάκης, *Θεματική της παιδαγωγικής επιστήμης*, Εκ.Παν/μιου Αθηνών, Αθήνα, 1985
- K.Δεληκωσταντής, *Η παιδαγωγική του Καντ*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1990
- I. Δελλής, *Μαθήματα φιλοσοφίας της παιδείας*, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα, 1999
- J. Dewey, *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μετ. Α. Πολενάκη,Γλάρος, Αθήνα,1980
- M. Δραγώνα–Μονάχου, *Σύγχρονη ηθική φιλοσοφία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995
- W. Fischer, «Ist Ethik lehrbahr ?», *Zeitschrift für Pädagogik*, 42/1, 1996,17-29
- J.Habermas, *De l'éthique de la discussion*, μετ., Cerf, Paris, 1992
- R.Hare, «Language and Moral Education», *New essays in the Philosophy of Education* (1973), 149-166
- B. Herman, «Training to Autonomy», *Philosophy of Education* (1998), 255-272
- R.Hersh. D.Paolito, J.Reimer, *Promoting Moral Growth*, Longman, N.York, 1979

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- P.Kahn, A.Ouzoulias, P.Thierry, *L'Education.Approches philosophiques*  
PUF, Paris, 1990
- A. Κακαβούλης, *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα, 1994
- I.Kant, - *Critique of practical Reason*, στο *Practical Philosophy*,  
ed M.Gregor, Cambridge University Press, Cambridge,  
1996
- *The Metaphysics of Morals*, σπ.π.
- *Ausgewälte Schriften zur Pädagogik*, ed.H.H.Grothoff,  
F.Schönongh, Paderborn, 196
- «Απάντηση στο ερώτημα 'τι είναι διαφωτισμός'», *Τι  
είναι διαφωτισμός*, μετ. Ν.Σκουτερόπουλος, Κριτική,  
Αθήνα, 1989
- W.Kay, *Moral Education*, G.Allen – Uniwin, 1975
- L.Kohlberg, - *The Philosophy of Moral Development* (τόμος α΄)  
- *The Psychology of Moral Development* (τόμος β΄)  
Happer and Row, San Francisco, 1981
- «Moral Stages and Moralization», *Moral Development  
and Behavior*, T.Lickona (ed.), Rinenhart and Winston,  
N.York, 1976
- «Stages of Moral Development as a Basis for Moral  
Education», *Moral Education*, C.Beck – B.Crittendon  
(ed), University of Toronto Press, Toronto, 1971α
- «Psychological View of Moral Education», *The  
Encyclopedia of Education*, The Macmillam Company,  
vol. 6, 1971
- L.Kohlberg – T.Lickona, «Moral Discussion and the Class Meeting»,  
στο *Programs of Early Education*, R.Devries,  
Longman,N.York, 1987
- P.Kutnick, «The Relationship of Moral Judgement and Moral  
Theory», στο *Modgil (1985)*, 125-148
- J.Lee – C.Wringe, «Rational Autonomy, Morality and Education»,  
*Journal of Philosophy of Education*, 27/1, 1993, 69-78



## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- L.Lovlie, «The Uses of Example in Moral Education», *Journal of Philosophy of Education*, 31/3, 1997, 408-425
- S. & C.Modgil, *L.Kohlberg: Consensus and Controversy*, The Falmer Press, Philadelphia/London, 1985
- H.U.Musolff, «Entwicklung versus Erziehung», *Zeitschrift für Pädagogik*, 36/3, 1990, 331-352
- J. Piaget, *The Moral Judgement of the Child*, Routledge and Kegan Paul, London, 1983
- Μ. Πουρκός, *Η ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας*, Αθήνα, 1990
- R.Straughan, «Why act on Kohlberg's Moral judgments ?», στο *Modgil (1985)*, 149-157
- E.Sullivan, «Kohlberg's Stage Theory», στο *Modgil (1985)*, 233-242
- J.Wilson –N.Williams –B.Sugarman, *Introduction to Moral Education*, Penguin, 1967

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### Η ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΩΣ ΠΡΑΞΗ

Για να βρούμε την πρώτη διατύπωση του ‘παραδόξου’ της ηθικής αγωγής, δηλαδή της αντινομίας που συνίσταται στη σχέση συνέχειας ανάμεσα στην ετερόνομη και την αυτόνομη ηθικότητα, θα πρέπει να γυρίσουμε το βλέμμα μας στην αριστοτελική θεωρία της ηθικής και της αγωγής. Εκεί, οι όροι αυτοί αντιστοιχούν σε δύο κεντρικές έννοιες της φύσης της ηθικότητας: την *έξιν* (στο εξής: *έξη*) και τη *φρόνησιν* (στο εξής: *φρόνηση*), δηλαδή την πρακτική σοφία ή πρακτικό λόγο. Πριν αναλύσουμε, ωστόσο, το παιδαγωγικό ‘παράδοξο’, θα ήταν σκόπιμο να περιγράψουμε την ίδια την ανάπτυξη της αριστοτελικής ηθικής, εντοπίζοντας ακριβώς την πρωτοτυπία της στην ίδια τη σχέση φρονήσεως και έξεως.

#### 1. Φρόνηση και ηθική αρετή

Ο τόπος<sup>92</sup> της αριστοτελικής ηθικής δεν είναι η *έξη*, παρόλο που η ηθική αρετή ως *έξη* συνιστά μian αναγκαία προκείμενη του πράττειν, αλλά η ίδια η *πράξη*. Αυτή αποτελεί το μόνο ασφαλές κριτήριο της ηθικής ποιότητας του υποκειμένου: κανείς δεν γίνεται αγαθός όντας παθητικός, «*εκ του μη πράττειν*» (1105b 11). Οι πράξεις δημιουργούν, άλλωστε, με την επανάληψή τους, και την ίδια την *έξη*: «*εισι κύριαι και του ποίας γενέσθαι τάς έξεις*» (1103b 31-32). Αυτή η τελευταία παρατήρηση μας απομακρύνει από κάθε παρανόηση της αρετής ως κτήματος, σα να ήταν η *έξη* μια ‘μυθική’ μόνιμη ταυτότητα του πράττοντος. Όποιος καταδικάζει την ηθική *έξη* στην ακινησία και τη μονιμότητα, εισάγει στο πεδίο της ηθικής ένα είδος αναγκαιότητας: ο πράττων προσδέεται στο ήθος του αναπόδραστα, σα να ήταν

---

<sup>92</sup> Για μια πληρέστερη κατανόηση του προβλήματος, παραπέμπουμε στο υπό εκτύπωση βιβλίο μας: *Η αριστοτελική ηθική ως οντολογία*.

εγκλωβισμένος στον ίδιο του τον εαυτό<sup>93</sup>. Όποιος, αντίθετα, παραβλέπει τη διάσταση του ήθους, δηλαδή της ηθικής έξεως, δεν μπορεί να επεξηγήσει προσηκόντως το νόημα της ηθικής ευθύνης του πράττοντος. Παραμορφώνει την έννοια της ευθύνης και μάλιστα με τρόπο αντιφατικό. Από τη μια, χρεώνει τον πράττοντα με μια αφόρητη αίσθηση ευθύνης, που στην πραγματικότητα δεν έχει. Διότι ακριβώς το ήθος και η έξη, ως συναίτιες του τρόπου με τον οποίο πράττουμε, καταδεικνύουν την εξάρτηση του υποκειμένου από την πόλη, από το παιδαγωγικό και ηθικό περιβάλλον του. Από την άλλη, τον απαλλάσσει από ευθύνες που πράγματι φέρει, στο μέτρο ακριβώς που η έξη, ως σταθερός προσανατολισμός στην εξάσκηση ορισμένων αρετών, λειτουργεί ως αίτιο πράξεων που, φαινομενικά, δεν επαφίενται στην επιλογή του πράττοντος (τέτοιο είναι το παράδειγμα αυτού που βρίσκεται σε κατάσταση μέθης).

Ορισμός του πρακτού δεν υπάρχει στα *Ηθικά Νικομάχεια*, παρά μόνον αντιθετικά σε σχέση με άλλα όντα. Η συστηματικότερη ανάλυσή του προσφέρεται στο κεφάλαιο (VI, v) που αναλύει τη φρόνηση, τη διανοητική (έλλογη) εκείνη αρετή που έχει πρόσβαση στις αρχές του πρακτού: «*Αι μιν γάρ αρχαί των πρακτων το ου ενεκα τά πρακτά [...] ώστ'ανάγκη την φρόνησιν έξιν είναι μετά λόγου αληθη, περί τα ανθρώπινα αγαθά πρακτικήν*» (1140b 17-22). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η φρόνηση καταλαμβάνει το κέντρο της ηθικότητας, εκ του γεγονότος ότι σχετίζεται με τις αρχές των πρακτών. Αυτήν την προνομιακή θέση της την οφείλει δε στην έλλογη φύση της, στο ότι δεν είναι απλά και μόνον «*κατά τόν λόγον*» αλλά «*μετά λόγου*». Η φρόνηση αποτελεί την κορύφωση της αρετής και μπορούμε, προς το παρόν, να την ταυτίσουμε με τη συνειδητή ηθική απόφαση και πράξη, δηλαδή τη βασισμένη σε αντίστοιχη κρίση και διάθεση του πράττοντος.

---

<sup>93</sup> Για μια εξαιρετική ερμηνεία της έννοιας του ήθους, βλέπε Vergnières (1995). Εκεί επισημαίνεται ότι, παρά την αρχική εντύπωση που δημιουργεί η αριστοτελική θέση ότι το ήθος δεν μπορούμε να το καθορίσουμε ει μη μόνο στη γένεσή του (1114b 30 κε), ο Αριστοτέλης αφήνει περιθώρια μετατροπής του (σ.100 κε.).

Η σχέση φρόνησεως και πρακτού είναι διπλή. Από τη μια, **η φρόνηση είναι αίσθηση** (1142a 33), σύλληψη και κατανόηση του συγκεκριμένου, δηλαδή της συγκεκριμένης ηθικής κατάστασης και πράξεως. Κατανοεί την ιδιαιτερότητα των περιστάσεων, τις στάσεις των ηθικών υποκειμένων που εμπλέκονται, τις προθέσεις και τους στόχους τους. Αλλά αυτή η αίσθηση δε συνιστά απλή εποπτεία και περιγραφή του καθ'έκαστον. Είναι προφανές ότι δεν πρόκειται εδώ για μια απλή παθητική πρόσληψη 'αντικειμένων' που δίδονται στην ηθική αίσθηση, όπως άλλωστε δεν μπορεί εν γένει να υπάρξει κάποια παθητική κατ' αίσθηση εποπτεία. Ο φρόνιμος δεν παρατηρεί μηχανικά ένα θέαμα που καταγράφεται, αλλά η αίσθησή του συνιστά αναγνώριση των ηθικών κατηγορημάτων. Το ότι, ωστόσο, η φρόνηση ορίζεται εδώ ως αίσθηση δηλώνει ότι αυτή η αναγνώριση δεν αποτελεί απλή εφαρμογή μιας γνώσης αλλά κυριολεκτικά εντοπισμό και αναγνώριση αυτών των κατηγορημάτων.

Η ηθική αίσθηση έχει, όμως, και ένα επιπλέον γνώρισμα που εξασφαλίζει την ιδιαιτερότητά της: είναι **'επιτακτική'**, αποφασίζει τι πρέπει ναπραχθεί. Πριν από την καθοριστική στιγμή της απόφασης, δεν υφίσταται ηθική γνώση, δεν υφίσταται φρόνηση. Με άλλα λόγια, το συμπέρασμα του ηθικού συλλογισμού δεν είναι μια πρόταση αλλά μια πράξη: *«ανάγκη το συμπερανθέν [...] εν ταις πρακτικαίς πράττειν ευθύς»* (1147a 28-29). Η ηθική γνώση δεν είναι θεωρητική, δεν αναφέρεται παρά στις πράξεις, στο *«πώς πρέπει ναπραχθούν»* (1103b 31).

**Η φρόνηση γνωρίζει, όμως, και τα 'καθόλου', τις αρχές των πρακτών.** Και αυτή, ωστόσο, η γνώση δεν είναι θεωρητική, με την έννοια της επιστημονικής γνώσης. Το καθόλου δεν είναι εδώ μια γενίκευση, ένα τελειωτικό συμπέρασμα που ισχύει αιωνίως, όπως οι μαθηματικές αλήθειες. Ο Αριστοτέλης δεν χάνει ευκαιρία να αναφέρει ότι στην ηθική δεν μπορούμε να απαιτούμε την ακρίβεια των μαθηματικών επιστημών, καθώς εδώ η γνώση είναι *'ως επί το πολύ'*. Τούτο, ωστόσο, δεν θα πρέπει να νοηθεί ως θεμέλιο ενός ηθικού σχετικισμού, καθώς, για την αριστοτελική οντολογία, οι σχέσεις *'ως επί το πολύ'* δεν συνεπάγονται ούτε απουσία γνώσης ούτε απουσία κανόνων.

Πρόκειται, μάλλον, για μια ιδιαίτερη σχέση των καθόλου με τα καθ'έκαστα, εφόσον η εμφάνιση του συγκεκριμένου απαιτεί κάθε φορά μια νέα προσέγγιση και διατύπωση του καθόλου: «*εκ των καθ'έκαστα γάρ τά καθόλου*» (1143b 4-5), υπό την έννοια ότι το τελευταίο δεν είναι κάτι το παγιωμένο και το τετελεσμένο, αλλά κάτι που επιδέχεται εμπλουτισμό, αποσαφήνιση ή ακόμα και διόρθωση. Για παράδειγμα, μια γενική αρχή που περιγράφει έναν ηθικό σκοπό [(τέλος) και στο εξής: τέλος] δεν αποτελεί μίαν αρχή παγιωμένη αλλά μίαν αρχή επιδεχόμενη διορθώσεις και επεξηγήσεις, στο μέτρο που οι συγκεκριμένες ηθικές περιστάσεις, συγκρούσεις και αποφάσεις, χορηγούν σε αυτόν το σκοπό το πραγματικό του περιεχόμενο, τις δεσμεύσεις που απαιτεί και τις επιλογές που επιβάλλει. **Η ίδια η αρχή προσδιορίζεται μέσα από τον πλούτο που συνιστούν τα ηθικά καθ'έκαστα**, έτσι όπως μας παρουσιάζονται ανάλογα με το ήθος μας, δηλαδή την ηθική μας ευαισθησία: «το να λογίζεσαι περί του τέλους έχει πρωταρχικά να κάνει με το να ανασυγκροτείς και να συνδέεις τα τέλη μέσω της πράξεως. [...] Οι ερωτήσεις που απαντά ο πράττων όταν πράττει είναι εκείνες που προσδίδουν περιεχόμενο στο τέλος»<sup>94</sup>. Υπό αυτή την έννοια, δεν μπορούμε να εννοήσουμε τους ηθικούς κανόνες χωρίς να προϋποθέσουμε τη δυνατότητα αναθεώρησής τους και τούτο όχι μόνο στο πλαίσιο της ηθικής κοινότητας, αλλά και στο χρονικό ορίζοντα της εμπειρίας μεμονωμένων υποκειμένων.

Θα πρέπει να αποσαφηνισθεί ότι τα καθόλου δεν αποτελούν κανόνες που απλά και μόνον εφαρμόζονται. Σε έναν ηθικό συλλογισμό, η μείζονα προκείμενη, αυτή που αναφέρεται στα καθόλου, δεν εμπεριέχει έναν όρο της ελάσσονος, η συγκεκριμένη πράξη δεν υπάγεται σε έναν ήδη διατυπωμένο ηθικό κανόνα. Τα καθόλου δεν είναι γενικοί κανόνες που καλύπτουν μια σειρά ατομικών περιπτώσεων [παρά τα ατυχή παραδείγματα που συναντάμε ενίοτε (1147a) στα *HN*]. Αν συνέβαινε αυτό, θα έπρεπε να εννοήσουμε ότι η ποιότητα μιας πράξεως αφορά έναν κεντρικό της πυρήνα που μπορεί να υπαχθεί σε έναν καθολικεύσιμο κανόνα, άπαξ αφαιρεθεί ό,τι παραμένει μη

---

<sup>94</sup> Sherman (1989), σ.87

καθολικεύσιμο και επιμέρους: δηλαδή το πότε, από ποιον, προς ποιον και το γιατί της συγκεκριμένης πράξεως. Αντίθετα, στην αριστοτελική ηθική οι παραπάνω παράγοντες δεν μπορούν να παραγκωνισθούν ως τέτοια δευτερεύοντα στοιχεία, καθώς αποτελούν συστατικά της ίδιας της ηθικής 'ουσίας' της πράξεως<sup>95</sup>. Για αυτό και **στην αριστοτελική ηθική δεν υπάρχουν κανόνες αλλά παραδείγματα**. Ο κανόνας είναι ο ίδιος ο φρόνιμος, το παράδειγμά του, και η ηθική αρετή ορίζεται με βάση τον ορθό λόγο και «ως αν ο φρόνιμος ορίσειεν» (1107a 1-2). Η σχέση της επιμέρους πράξεως και του παραδείγματος είναι σχέση ανάμεσα σε δύο επιμέρους και αυτό που αναζητείται δεν είναι η υπαγωγή του πρακτέου στο δοθέν παράδειγμα, αλλά η ανεύρεση σχέσης ανάμεσα στα επιμέρους. Ο κανόνας δεν είναι οδηγός αλλά μάλλον ένα επίτευγμα.

Τα καθόλου του ηθικού συλλογισμού συνιστούν μάλλον προτάσεις του τύπου: «εάν ο πράττων έχει θέσει ως τέλος αναφορικά με την ευδαιμονία του αυτό ή εκείνο, τότε...»<sup>96</sup>. Η καθολικότητά τους εξαντλείται στη συνειδητοποίηση του ότι κάθε πράξη δεν έχει νόημα παρά μόνον στην προοπτική ενός ηθικού τέλους, παρά μόνο χάρη στο σεβασμό της ουσιώδους σύστασης κάθε πράξεως. Παρουσιάζει δηλαδή τη μορφή μιας «υποθετικής αναγκαιότητας», που συνδέει ένα συγκεκριμένο τέλος με μια σειρά πράξεων ή με ένα τύπο πράξεων που σχετίζονται με την πραγμάτωσή του.

Η καθολικότητά τους αφορά, βέβαια, και ένα καθοριστικό στοιχείο της ίδιας της φρονήσεως ως αντίληψης. Τα καθόλου της μείζονος προκειμένης, η 'όρεξις' ενός τέλους και η συνειδητή του

<sup>95</sup> Η Nussbaum (1993), αφού πρώτα κάνει σαφές ότι αυτή η σχετικότητα των ηθικών συγκεκριμένων περιστάσεων δεν αναιρεί την αντικειμενικότητα των ηθικών αρχών, σημειώνει: «Πιστεύω ότι ορισμένα ηθικά γνωρίσματα ίσως συνιστούν, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, γνωρίσματα που δεν είναι, ούτε και *in principle*, επαναλήψιμα σε ένα άλλο περιβάλλον» (σ.257).

<sup>96</sup> Wiggins (1980): « η πρώτη από τις προκειμένες αναφέρει κάτι για το οποίο θα μπορούσε να υπάρξει επιθυμία (όρεξις) [...] η πρώτη προκειμένη του πρακτικού συλλογισμού αναφέρεται στο αγαθό –είτε σε ένα γενικό αγαθό είτε σε κάτι που ο πράττων έχει μόλις δεχθεί ως αγαθό σε αυτήν την κατάσταση» (σ.230).

ανάληψη στο πλαίσιο του ηθικού συλλογισμού, λειτουργούν και ως διόπτρες της ηθικής αίσθησης, υπό την έννοια ότι η επιλογή του τέλους καθοδηγεί και τη σύλληψη της επιμέρους ηθικής κατάστασης, υποβάλλει ποια θα είναι τα «εξέχοντα» γεγονότα που θα αποτελέσουν τους άξονες της ηθικής κατάστασης.

Θα συνειδητοποιηθεί η ιδιαιτερότητα των ηθικών καθόλου, ο τρόπος που η ιδιαιτερότητα του ηθικού επιμέρους επηρεάζει και τη σύσταση του αντίστοιχου καθόλου, **εάν προσμετρηθεί ο παράγοντας της εμπειρίας που θεμελιώνει τη γνώση της φρόνησεως**. Η γνώση των καθόλου των πρακτών δεν αποκτάται όπως η μαθηματική γνώση, δεν είναι προσιτή στον καθένα μέσω διδασκαλίας, δεν αποτελεί ένα κτήμα διαθέσιμο σε όλους. Για αυτό, επισημαίνει ο Αριστοτέλης, δεν είναι προσιτή στους νέους. Για να την κατακτήσει κανείς, οφείλει να κατέχει εμπειρία. Ακόμα και η περιγραφή της ηθικής πράξεως, σύμφωνα με τις αρχές που κατέχει ο φρόνιμος, δεν ισχύει απόλυτα, δεν είναι απροϋπόθετη. Ισχύει μόνον υπό την προϋπόθεση ότι ο φρόνιμος, και αυτός που δέχεται στις συμβουλές του, συνανήκουν σε μια ηθική και πολιτική κοινότητα. Αυτή η «ερμηνευτική προϋπόθεση»<sup>97</sup>, το ότι τα υποκείμενα που αναλαμβάνουν το ρόλο αυτού που επεξηγεί αποτελούν και αυτά, κατ' ανάγκη, ηθικά υποκείμενα, ο λεγόμενος **ερμηνευτικός κύκλος**, σημαίνει ότι ο 'πρακτικός λόγος' δεν αποτελεί ούτε αποκάλυψη ούτε απόδειξη, δεν επικαλείται ούτε μίαν αλήθεια έξωθεν ούτε την απλή τυπική λογική. Ο πρακτικός λόγος επικαλείται το πράττειν, την ίδια την ηθική πράξη και την ιστορία της. Η φρόνηση, λοιπόν, αλλά και η ίδια η ηθική, δεν έχουν ως σκοπό τους να δημιουργήσουν την ηθικότητα ή να την διδάξουν. Σκοπός τους είναι μόνον η ερμηνεία της ίδιας της πράξεως, της δυνατότητας του ηθικού πράττειν. Η αριστοτελική ηθική προϋποθέτει ακριβώς το ίδιο το ηθικό φαινόμενο και επιπλέον τα 'λεγόμενα', την εμπειρία της κοινότητας. «*Εκ τοιούτων*» (1094b 20) αφορμάται η περιγραφή. Το τελικό κεφάλαιο των *Ηθικών Νικομαχείων* (X, ix) επανέρχεται στον προβληματισμό για τη χρησιμότητα της ίδιας της ηθικής, για να υποδείξει και πάλι, ότι εδώ δεν πρόκειται για την

---

<sup>97</sup> Höffe (1996), σ.85-90.

απόκτηση γνώσης αλλά για την ίδια την πράξη, πράγμα που σημαίνει ότι η περιγραφή αποτελείται στους έμπειρους.

Ταυτόχρονα, η ίδια η φρόνηση, η γνώση των πρακτών και του 'ου ένεκα' των πράξεων, είναι υπόλογη στην ηθική ποιότητα του υποκειμένου. **Η φρόνηση προϋποθέτει την ηθική αρετή**, δηλαδή το ότι το ηθικό υποκείμενο βρίσκεται σε μια ορισμένη ηθική διάθεση, ότι λαμβάνει ηθικές αποφάσεις και εκτελεί ηθικές κρίσεις ευρισκόμενο σε αρμόζουσα έξη: «*ώστε φανερόν ότι αδύνατον φρόνιμον είναι μη όντα αγαθόν*» (1144a 35-36). Εκείνος που δεν είναι αγαθός, που έχει διαφθαρεί στο επίπεδο του ήθους, της ηθικής αρετής, δεν μπορεί να κατανοήσει τις αρχές των πρακτών. Η ίδια η κατανόηση αυτών των αρχών εναπόκειται στη φρόνηση, αλλά η τελευταία μένει μετέωρη και ανενεργή όσο δεν υποβασιμάζεται από την αντίστοιχη αρετή. Για αυτό και ο Αριστοτέλης λέει συχνά ότι η ηθική αρετή καθορίζει τους σκοπούς, το τέλος της πράξεως: χωρίς την αρετή, το τέλος των πρακτών είναι απρόσιτο ή μάλλον παραποιείται. Είναι χαρακτηριστική η επιμονή του Αριστοτέλη σε αυτόν το δεύτερο «ερμηνευτικό κύκλο» της ηθικής πράξεως και της φρονήσεως. Η πράξη και η επιτυχία της δεν καθορίζονται απλά και μόνον από την τελική τους έκβαση, φρόνιμος δεν είναι απλά αυτός που θα πράξει το σωστό τη δεδομένη στιγμή, αλλά αυτός που θα το πράξει «*πως έχων*» (1105a 32), καθοδηγούμενος από την αντίστοιχη προαίρεση, δηλαδή τελικά και από την αντίστοιχη έξη. Αυτό σημαίνει στο βάθος του ότι στην ηθική σφαίρα υφίσταται ένα επίπεδο αυτο-συνειδησίας («*καί θεωρουντα*», 1146β 35), ένα επίπεδο καθαρότητας της ηθικής γνώσης, που εξαρτάται από την αρετή, από τις διαθέσεις, τα πάθη και το συναισθηματικό κόσμο του πράττοντος. Η καθαρότητα της ηθικής γνώσης, σε αντίθεση με την επιστημονική γνώση, δεν εξαρτάται από το βαθμό της γνώσης των καθόλου αλλά από την αρετή (1146b 31 κε.). Η ηθική αρετή συνιστά τη «βιωματική προ-κατάληψη»<sup>98</sup> που καθιστά δυνατή την ίδια τη φρόνηση.

Ποιες είναι, τελικά, οι αρχές των πρακτών, εάν δεν αποτελούν γενικούς καθοδηγητικούς κανόνες και εάν, ωστόσο, συνιστούν μορφές

---

<sup>98</sup> Vergnières (1995), σ.130



προσιτές μόνον για την έλλογη φρόνηση και αναγκαίες προϋποθέσεις της ίδιας της ηθικής πράξεως ;

Πάντως, αυτές οι αρχές δεν πρέπει να περιορίζονται στο χώρο των καθόλου της μείζονος προκείμενης του πρακτικού συλλογισμού. **Οι αρχές προϋποτίθενται τόσο στο χώρο του καθόλου όσο και σε αυτόν της αίσθησης, δηλαδή σε όλο το πλάτος της φρονήσεως.** Η ίδια η ηθική αίσθηση δεν μπορεί να έχει αντίληψη της ηθικής επιμέρους κατάστασης, της συγκεκριμένης πράξεως και όσων την στοιχειοθετούν, εάν δεν κατέχει τον τρόπο σύλληψης του συγκεκριμένου, καθώς αυτό το τελευταίο ως τέτοιο προϋποθέτει ένα είδος δομής, αυτήν που το μετατρέπει σε ηθικό επιμέρους. Πώς είναι δυνατόν να υποπέσει στην αντίληψη της φρονήσεως μια επιμέρους πράξη, εάν η φρόνηση δεν αναγνωρίζει την «αρχή» του πρακτού, αυτό δηλαδή που το συγκροτεί ως τέτοιο; Τι θα ήταν μια ηθική αίσθηση που δεν θα αναγνώριζε στο επιμέρους τα στοιχεία του τέλους και της ευπραξίας, την παράμετρο της προαιρέσεως, το χρονικό ορίζοντα της διάρκειας, τη συνθήκη της επιλογής και της δυνατότητας του *‘άλλως έχειν’* ; Ό,τι θα ήταν και η κατ’αίσθηση αντίληψη δίχως τη δυνατότητα να αναγνωρίσει την εκτατότητα, τον ορίζοντα του περιβάλλοντος κόσμου, την πολλαπλότητα των εσώψεων από τις οποίες μπορεί να ιδωθεί το αισθητό ον. Ό,τι θα ήταν, για να ακολουθήσουμε το αριστοτελικό παράδειγμα, η σύλληψη ενός επιμέρους τριγώνου, χωρίς τη συνειδητοποίηση του τι είναι γωνία ή γεωμετρικό σχήμα. Η ηθική αίσθηση είναι, λοιπόν, έλλογη, υπό την έννοια ότι ενσωματώνει την κατανόηση των αρχών του πρακτού. **Για αυτό και ως αίσθηση συνιστά «κρίνειν» (1143a 15), κατανόηση και εντοπισμό των συστατικών της ηθικής κατάστασης.** Δύο είναι οι ρητές υποδείξεις του αριστοτελικού κειμένου προς αυτήν την κατεύθυνση. Από τη μια, η αντίθεση ανάμεσα στην ηθική αίσθηση και την αισθητηριακή, δεδομένου ότι η δεύτερη νοείται εδώ ως παθητική υποδοχή των εξωτερικών ερεθισμάτων. Από την άλλη, η ηθική αίσθηση παραλληλίζεται με τον *‘νονν’*, την οδό σύλληψης των αρχών των αεί όντων (1143a 25 κ.ε.), αναλαμβάνοντας εμφανώς το ρόλο της άμεσης

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

πρόσβασης στις αρχές των πρακτών, στις αρχές εκείνες που συγκροτούν το ηθικό επιμέρους ως ηθικό.

Αυτό που ονομάζεται συχνά ηθική ευαισθησία, ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των περιστάσεων, δεν είναι τίποτε άλλο από την ιδιαίτερη φύση της ηθικής αντίληψης: το ότι πριν πράξω, πριν εμπλακώ συνειδητά ή όχι σε έναν ηθικό συλλογισμό, πριν ακόμα συνειδητοποιήσω τη θέση ως προς τους στόχους μου και την *όρεξιν*, η ηθική αντίληψη έχει ανακαλύψει αυτό που αξιώνει να ιδωθεί ως ηθικό ζήτημα. Είναι, βέβαια, προφανές ότι αυτό που προβάλλει τέτοιες αξιώσεις δεν μπορεί να κρίνεται με τον ίδιο τρόπο από οποιοδήποτε παρατηρητή, καθώς διαφορετικές ηθικές κοινότητες και διαφορετικοί πράττοντες αναγνωρίζουν σε διαφορετικές καταστάσεις ηθικό περιεχόμενο. Ωστόσο, είναι κάτι της τάξης της αίσθησης, είναι κάτι αντικειμενικό/πραγματικό, κάτι έξω από το υποκείμενο, που συνιστά το πρωτογενές υλικό της ηθικής αίσθησης. Το ότι αυτό το όν δεν παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο στον καθένα δεν το μετατρέπει σε κάτι το μη-πραγματικό, δεν το εντάσσει στην τάξη της ψευδαίσθησης ή της προβολής στην πραγματικότητα, όπως και το ότι η κατ' αίσθηση αντίληψη βλέπει το ίδιο αντικείμενο διαφορετικά από διαφορετικές πλευρές του δεν το εξαυλώνει. Ο τρόπος που δίδεται το (ηθικό) αντικείμενο, ο τρόπος που δίδεται το όν πάνω στο οποίο προσπίπτει η ηθική αίσθηση, συνιστά την οντολογική ιδιαιτερότητα του όντος αυτού και, αντίστοιχα, της σύστοιχης αίσθησης. Η οντολογική συνθήκη της δυνατότητας εμφάνισης ενός όντος συνιστά τη συνθήκη της ίδιας της συστοιχίας ανάμεσα σε ένα όν και την αίσθηση στην οποία δίδεται, συνιστά μια εκδοχή του τρόπου με τον οποίο υπάρχουμε μέσα στον κόσμο. Και παράλληλα, το ότι υφίσταται ένα ον με τέτοια οντολογική σύσταση σημαίνει ότι ο κόσμος, δηλαδή η σχέση υποκειμένου και πραγματικότητας, επιτρέπει την εμφάνιση ενός τέτοιου όντος, ότι υφίσταται τελικά ένας κόσμος πρακτών. Κανένα ατομικό ον δεν είναι δυνατό εάν δε φανερώνεται στον ορίζοντα ενός κόσμου.

## 2. Σχέση μέσων και τέλους

Μια ιδιότυπη ηθική σχέση (την οποία θα συναντήσουμε και στο χώρο της αγωγής), δηλαδή μια σχέση που ισχύει μόνον στο χώρο της ηθικής και όχι, για παράδειγμα στο χώρο της λογικής, είναι αυτή μεταξύ τέλους και μέσου: η επιλογή του τέλους εμπεριέχει και την κατάφαση ενός μέσου προς την επίτευξή του. Μια ηθική πρόταση ή μια ηθική πράξη που θα αγνοούσε ή θα υπονόμει έναν τέτοιο κανόνα δε θα ήταν ηθική κακή αλλά ηθικά α-νόητη, με τον ίδιο τρόπο που είναι α-νόητη η πρόταση «το κόκκινο συν τρία κάνει πέντε». Μια τέτοια θέση του προβλήματος συνεπάγεται και ανάλογη επίλυση του ζητήματος της σχέσης μεταξύ μέσων και φρονήσεως. **Όσοι δεν διαβλέπουν την ειδική σύσταση του μέσου στο χώρο του πρακτού**, είναι αναγκασμένοι να ερμηνεύσουν τη σχέση φρονήσεως και μέσων (το ότι η φρόνηση επιλέγει το μέσον για την υλοποίηση του αγαθού) ως σχέση υπόλογη στη δομή της ποιήσεως, της τέχνης. Όσοι, ωστόσο, δεν αγνοούν ότι η φρόνηση αφορά και τη σύλληψη του ίδιου του σκοπού, ανακαλύπτουν ότι η έννοια του μέσου έχει εδώ μια ιδιαίτερη σχέση με τον ίδιο το σκοπό της πράξεως, ότι δηλαδή η θέση του σκοπού επιβάλλει αυτόχρημα και το ποιόν των μέσων, ότι η επιλογή των μέσων αποτελεί αυτόχρημα και προσδιορισμό της επιλογής των σκοπών. Επανευρίσκουμε εδώ τη σχέση που περιγράψαμε προηγουμένως ανάμεσα στα καθόλου και το επιμέρους της ηθικής απόφασης, και την επανευρίσκουμε προβαλλόμενη αυτή τη φορά στη σχέση τέλους και μέσων. Το τέλος δεν είναι κάτι το παγιωμένο που απλά προβλέπει μια σειρά μέσων για την υλοποίησή του, σαν να ήταν η φρόνηση ως αρετή της επιλογής των μέσων μια τεχνικής φύσεως αρετή της επιλογής μέσων μέγιστης απόδοσης, όπως η *‘δεινότης’*. Μέσον και τέλος δεν είναι διαφορετικής οντολογικής υφής και η φρόνηση δεν αφορά μόνον το πρώτο, αφού κατανοεί τα μέσα ως υλοποιήσεις του τέλους, έχοντας το τέλος συνεχώς προ οφθαλμών. Αυτή η ιδιαιτερότητα περιγράφει εξάλλου και τη συνθήκη της ηθικής σύστασης του διπόλου μέσον – τέλος, το ότι δεν μπορεί να υπάρξει μια αρετή των μέσων (η φρόνηση) η

οποία δεν θα αποτελεί, ταυτόχρονα και εκ φύσεως, σύλληψη του τέλους. Τα μέσα δεν είναι εξωτερικά στοιχεία ως προς το τέλος αλλά ‘**συστατικά**’ του, αναγκαίες προκείμενες για την ίδια τη σύλληψη του τέλους και την πλήρωσή του με ηθικό περιεχόμενο. Ακόμα ουσιαστικότερα, ο ίδιος ο πράττων αναγνωρίζεται ως αυτός που επιθυμεί το συγκεκριμένο τέλος μέσα από τον τρόπο που αναγνωρίζεται κατά την υλοποίηση και την επιλογή των αντίστοιχων μέσων. Η θέση του Gadamer αποτελεί ως προς αυτό την ευτυχέστερη διατύπωση του προβλήματος, που γίνεται πλέον αποδεκτή από πλήθος ερμηνευτών: «δεν είναι δυνατόν να καθορίσουμε εξ αρχής το τέλος προς το οποίο προσανατολίζεται ο αγαθός βίος [...] για αυτό το λόγο και οι αριστοτελικοί ορισμοί της φρονήσεως παρουσιάζουν μια σημαντική ρευστότητα, στο μέτρο που η γνώση της αφορά άλλοτε το τέλος και άλλοτε το μέσον που οδηγεί σε αυτό».<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Gadamer (1996), σ.343.

### 3. Πράξη και τέχνη (ποίηση)

Εισερχόμαστε στο πιο κρίσιμο μέρος της ηθικής, που καταδεικνύει ταυτόχρονα το παράδοξο της ίδιας της αγωγής: στην αντιπαράθεση ανάμεσα στο πρακτόν και το ποιητόν που καταλαμβάνει τα κεφάλαια iv-v του VI βιβλίου των *HN*. Η αντιπαράθεση είναι κρίσιμη για τον απλό λόγο ότι το πρακτόν και το ποιητόν περιλαμβάνονται σε εκείνα τα όντα που μπορούν να είναι και διαφορετικά, που αποτελούν μέρος του «ενδεχομένου άλλως έχειν» (1140a 1). Εάν, λοιπόν, θεωρηθεί δεδομένο ότι το πρακτόν είναι κάτι το συγκεκριμένο, το επιμέρους, που εναπόκειται στη δύναμη και την παρέμβαση του πράττοντος, προκύπτει η ανάγκη να διακριθεί από το ποιητόν, που είναι και αυτό κατεξοχήν κάτι το συγκεκριμένο και εξαρτώμενο από την τέχνη του ποιητή.

Οι ορισμοί που δίδονται εδώ είναι βραχείς και αδιαπραγμάτευτοι. Ως ποιητόν ορίζεται αυτό που δημιουργείται από το υποκείμενο χάρη σε μια αρχή (ιδέα) που υπάρχει μέσα στον τελευταίο («ων η αρχή εν τω ποιουντι», 1140a 14). Αυτό το όν χαίρει οντολογικής ανεξαρτησίας, δηλαδή, άπαξ παραχθεί, βρίσκεται έξω από τον ποιητή. Αυτό, όμως, σημαίνει ότι η τέχνη δεν έχει μέσα της το τέλος της, δηλαδή ότι δεν φυλάσσει μέσα της το αποτέλεσμα της ενέργειάς της, ότι δεν είναι της ίδιας οντολογικής υφής με αυτό («της μέν γάρ ποιήσεως έτερον τό τέλος», 1140b 4-5). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέχνης αποτελεί και στα *HN* και στα *Φυσικά* η οικοδομική τέχνη: ο ποιητής κατασκευάζει το σπίτι με βάση μια αρχική ιδέα που έχει στο νού του και το σπίτι, μόλις ολοκληρωθεί, ίσταται ανεξάρτητα από τον τεχνίτη. Το σπίτι, ως κάτι ολοκληρωμένο, δεν αποτελεί πλέον αντικείμενο της τέχνης, αφού η τελευταία αναφέρεται σε αυτό μόνον κατά τη διαδικασία παραγωγής του, καθώς προσηλώνεται αποκλειστικά στα «περί γένεσιν» (1140a 12).

Το αντίθετο συμβαίνει με την πράξη. Ο πράττων ενεργεί και το τέλος της ενέργειάς του είναι ότι ενεργεί καλά, δηλαδή η ευπραξία. Άρα, το τέλος δεν εξέρχεται από τον κύκλο του πράττοντος ούτε έχει νόημα να κριθεί ανεξάρτητα από αυτόν, σαν κάτι αυτοτελές («της δε πράξεως

*ουκ αν είη [έτερον το τέλος]. Εστί γάρ αυτή η ευπραξία τέλος», 1140b 5-6). Το τέλος της πράξεως ως ευπραξία δεν ορίζεται χρονικά, δηλαδή η ευπραξία δεν επιτυγχάνεται άπαξ και παραχθεί κάτι, άπαξ και η πράξη ως ενέργεια ολοκληρωθεί, αλλά ως κάτι που χαρακτηρίζει την ίδια την πράξη και τελικά ως κάτι που χαρακτηρίζει τον πράττοντα, ως ευδαιμονία. Υπό αυτήν την έννοια, η πράξη αφορά τον ίδιο τον πράττοντα και το πρακτόν είναι της ίδιας οντολογικής υφής με το ηθικό υποκείμενο, είναι «περί τα αυτο αγαθά και συμφέροντα». Διπλή είναι, λοιπόν, η οντολογική προτεραιότητα της πράξεως έναντι της ποιήσεως. Από τη μια, αφορά τον ίδιο τον πράττοντα και όχι τα δημιουργημάτά του. Από την άλλη, η αρχή της πράξεως βρίσκεται μέσα στον ίδιο τον πράττοντα, είναι δηλαδή εμμενής στην πράξη, πράγμα που κάνει την πράξη, σε αντίθεση με την ποιήση, να λειτουργεί με τον τρόπο που λειτουργεί η φύση (1140a 16-17).*

Η παραπάνω περιγραφή κορυφώνεται με την **κάθετη διάκριση πράξεως και ποιήσεως, με την αναπόδραστη οντολογική τους αντίθεση: «ουτε γάρ η πραξίς ποιήσις ούτε η ποιήσις πραξίς εστιν»** (1140a 7-8), *«έτερον εστί ποιήσις καί πραξίς»* (1140a 2-3), *«επει δε ποιήσις και πραξίς έτερον»* (1140a 17), *«ότι άλλο το γένος πραξεως και ποιήσεως»* (1140b 4). Η αδυνατότητα μετάβασης από το ένα γένος στο άλλο, η οντολογική διάκρισή τους είναι, ωστόσο, για μας το ζητούμενο παρά το επιστέγασμα αυτής της αριστοτελικής ανάλυσης, καθώς δεν είναι ακόμα σαφές σε τι οφείλεται και που στοχεύει αυτή η διάκριση.

Καταρχάς, η διάκριση φαίνεται να είναι προβληματική. Τι σημαίνει ότι μια πράξη ενέχει το τέλος της ; Μια πράξη θάρρους με ποιο τρόπο ενέχει το τέλος της; Δεν κρίνεται ως ευπραξία με βάση το αποτέλεσμά της, τον τρόπο που παρενέβη σε μια κατάσταση, σε ένα ηθικό πρόβλημα ; Μια σειρά διευκρινήσεων απαιτείται πριν από όποια απόπειρα ερμηνείας του ζητήματος.

**Πρέπει να αποσαφηνισθεί ότι η ευπραξία δεν αφορά κάτι το ‘εσωτερικό’ σε σχέση με το ηθικό υποκείμενο, μια δική του υπόθεση που στερείται οποιασδήποτε εξωτερικότητας, οποιουδήποτε ίχνους στον κόσμο της συναλληλίας. Επειδή ακριβώς η πράξη είναι ενέργεια, κάτι**

που συμβαίνει, που 'φαίνεται' στο χώρο της ηθικής κοινότητας, για αυτό και πρέπει να εξασφαλίσουμε την κοσμικότητα του πρακτού, το γεγονός δηλαδή ότι το πρακτόν είναι κάτι που συμβαίνει μέσα στον κόσμο. Η ηθική πράξη δεν καθορίζεται ούτε από την πρόθεση του υποκειμένου ούτε από την αναφορά της στο αγαθό ως ιδιότητα ή ποιότητα του πράττοντος, ούτε από την υλοποίηση αξιών μέσα στον κόσμο. Πράγματι, επιχειρώντας να αντιδιαστείλει την πράξη από την ποίηση, ο Αριστοτέλης είχε διακρίνει το τέλος τους: το τέλος της ποιήσεως βρίσκεται έξω από αυτήν, είναι ένα ον ανεξάρτητο πλέον από τον ποιητή του, ενώ η πράξη έχει ως τέλος τον ίδιο της τον εαυτό, την ευπραξία. Ήδη με τον Brentano, έχει, ωστόσο, αποσαφηνιστεί ότι είναι αδύνατον να ορίσουμε την ηθική πράξη στη βάση μιας αυτο-αναφοράς, σαν να ήταν το τέλος της πράξεως η ίδια η πράξη κι όχι το πρακτόν. Το υποκείμενο στρέφεται προς τον κόσμο και ο ορίζοντας όπου εγγράφεται το τέλος των πράξεών του είναι ο ίδιος ο κόσμος.

Τότε ποιο νόημα διατηρεί ο ορισμός της πράξεως ως κάτι που έχει το τέλος της εν εαυτή ; Η σκοπιμότητα αυτής της αρχής είναι διπλή. Από τη μια, αποσαφηνίζεται ότι το πρακτόν είναι της ίδιας οντολογικής υφής με τον πράττοντα, ότι αφορά τη δική του ευδαιμονία. Διανοίγεται έτσι μια διάσταση του κόσμου που δεν ταυτίζεται ούτε με τη natura ούτε με το χώρο της κατασκευής. Είναι ο κόσμος στο μέτρο που έχει σχέση με την ανθρώπινη ευδαιμονία, ο κόσμος όχι ως κάτι το αντικειμενικό ή το πραγμασιδές, αλλά ως σκηνή ηθικών αποφάσεων και ηθικών σχέσεων. **Από την άλλη, απομακρύνεται ο κίνδυνος να κατανοηθεί η φρόνηση στη βάση μιας ηθικής τής 'αποτελεσματικότητας'.** Αυτός είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην ταύτιση της φρονήσεως με τη 'δεινότητα': η ηθική πράξη δεν κρίνεται με βάση το αποτέλεσμα της, το εάν για παράδειγμα μια πράξη θάρρους οδήγησε σε στρατιωτική νίκη, καθώς αυτή η αποτελεσματικότητα αποκρύπτει το ίδιο το ηθικό πρόβλημα. Ενώ η δεινότητα μοιάζει με την τέχνη, δηλαδή ενδιαφέρεται για το αποτέλεσμα το οποίο και κρίνεται ανεξάρτητα από τον ποιητή, η φρόνηση αφορά τον ίδιο τον πράττοντα. Εδώ, το μέσον και ο σκοπός, η ενέργεια και το αποτέλεσμά της, δεν είναι δύο διαφορετικά πράγματα

αλλά αντανakλούν το ένα στο άλλο. Η ηθική πράξη δεν υλοποιεί μια ήδη προϋπάρχουσα επιταγή, δεν ανταποκρίνεται με δεινότητα σε ένα προϋπάρχον ιδεατό, αλλά η ίδια διανοίγει για πρώτη φορά το τέλος της, και ο τρόπος που το κάνει καθορίζει την ευπραξία.

Ποιο είναι το ζητούμενο του VI βιβλίου ; Πρόκειται για την εξέταση των τρόπων του «αληθεύειν» (1139b 15), δηλαδή των τρόπων με τους οποίους το υποκείμενο κατανοεί τα πράγματα και την αλήθειά τους. Με δεδομένο ότι τα πράγματα διακρίνονται σε αυτά που είναι αιώνια και σε εκείνα που επιδέχονται αλλαγή με βάση την ανθρώπινη παρέμβαση, η τέχνη και η φρόνηση αποτελούν τους δύο τρόπους πρόσβασης σε αυτό που ενδέχεται να είναι αλλιώς, στο ποιητόν και το πρακτόν κατ' αντιστοιχία. Είναι προφανές ότι η φρόνηση δεν πράττει, δεν κινεί το σώμα, ούτε είναι αυτή που 'εκτελεί' την ηθική πράξη, μια πράξη θάρρους για παράδειγμα. Είδαμε, όμως, και προηγουμένως ότι η φρόνηση, ως αίσθηση αλλά και ως σύλληψη του καθόλου, είναι εκείνη που έχει το προνόμιο της πρόσβασης στο πρακτόν. Καλύτερα, **είναι εκείνη που καθιστά δυνατή την εμφάνιση κάποιου πράγματος ως πρακτού, που διανοίγει ένα πεδίο πρακτών**. Η σύσταση του πρακτού δεν αφορά, λοιπόν, το πώς επιτελείται η πράξη θάρρους της αντιμετώπισης του εχθρού αλλά ότι, όποια κι αν είναι η μορφή της, δεν θα μπορούσε ποτέ να εμφανισθεί κάτι ως πρακτόν εάν δεν υπήρχε εκείνος ο τρόπος του αληθεύειν που θα διάνοιγε το πεδίο του πρακτού, δηλαδή η φρόνηση. Η φρόνηση διανοίγει το πεδίο του πρακτού, δηλαδή αυτού που αφορά την ανθρώπινη ευδαιμονία στο μέτρο που εξαρτάται από τη δική μας παρέμβαση, καθώς αυτή και μόνο μπορεί: α) να συλλαμβάνει [*«θεωρειν»* (1140b 10)] το πρακτόν, αυτό που είναι αγαθό για τον άνθρωπο, β) ως *βούλευσις*, να φανερώνει τη δυνατότητα του πρακτού να είναι κι αλλιώς, δηλαδή κάνει δυνατή την επιλεξιμότητα, το ότι το πρακτόν οφείλει τις δυνατές εκδοχές του αλλά και την τελική του μορφή στην ίδια την επιλογή του πράττοντος (*«βουλεύεται δ' ουθείς περί των αδυνάτων άλλως έχειν»*, 1140a 30-32), γ) ως αίσθηση, να αποτελεί τη μοναδική πρόσβαση στο πρακτόν ως *«έσχατον»* (1142a 28).



Αυτό, λοιπόν, στο οποίο στοχεύει η εισαγωγή της έννοιας της πράξεως είναι να συλληφθεί ο τρόπος πρόσβασης στο πρακτόν, δηλαδή η δυνατότητα να συναντήσει το υποκείμενο κάτι ως πρακτόν. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανάλυση των υπόλοιπων τρόπων του 'αληθεύειν'. Για παράδειγμα, η σοφία δεν αφορά παρά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος συλλαμβάνει τις αιώνιες αρχές των αιώνιων όντων. Ακόμα και η τέχνη, η ποίηση, δεν μπορεί να αφορά την ίδια τη δραστηριότητα της κατασκευής ως τέτοια, δεν αναφέρεται στον εργάτη που είχε διαταχθεί από τον Ικτίνο να μεταφέρει τα μάρμαρα ή να τα λαξέψει στο τάδε σημείο. Είναι πιθανό δεκάδες βοηθοί και εργάτες που συνεργάστηκαν για την κατασκευή του αγάλματος να μην 'συνάντησαν' ποτέ κάτι το ποιητόν, και ότι κάτι το ποιητόν εμφανίστηκε μόνον σε εκείνον που είδε το άγαλμα ως τελείωση μιας αρχικής ιδέας 'εν τω ποιουντι', και ως έργο ανεξάρτητο πλέον από το δημιουργό του. **Με την ίδια έννοια, μπορεί κάποιος να διέπραξε μια πράξη θάρρους και να μη 'συνάντησε' ποτέ κάτι το πρακτόν:** ίσως τη διέπραξε ως αναγκαστική επιταγή της συγκεκριμένης κατάστασης (και άρα όχι ως 'ενδεχόμενον άλλως έχειν') ή σαν απλή εφαρμογή της πολεμικής του δεινότητας (και άρα ως ποιητόν και όχι ως ηθική απόφαση). Συνεπώς, το ζήτημα αφορά τη διάνοιξη του ίδιου του πεδίου των πρακτών και όχι τα συγκεκριμένα ενεργήματα, καθώς η διάπραξη των δευτέρων ουδόλως συνεπάγεται ότι κάποιος έχει πράγματι πρόσβαση στο πρακτόν, δηλαδή φρόνηση.

Η ίδια, λοιπόν, αλληλουχία ενεργειών επιδέχεται την κατανόησή της είτε ως πράξη είτε ως ποίηση ή, καλύτερα, μπορεί να εκτελεστεί είτε συνειδητοποιούμενη ως ανήκουσα στο πεδίο του ποιητού είτε ως ανήκουσα σε αυτό του πρακτού. Εισαγόμαστε στον κόσμο του 'ενδεχόμενον άλλως έχειν', είτε αντιλαμβάνοντάς τον ως κόσμο του ποιητού, οπότε και διανοίγουμε το πεδίο του ποιητού, είτε ως κόσμο του πρακτού, οπότε και συναντάμε ενώπιόν μας πρακτά, ηθικές πράξεις και αποφάσεις. Όπως το ίδιο αντικείμενο μπορούμε να το συναντήσουμε είτε ως κάτι χρήσιμο (ως καρέκλα να καθίσουμε), είτε ως έργο τέχνης (καρέκλα του Λουδοβίκου), είτε ως αντικείμενο προς ανάλυση για την

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ιστορία της τέχνης (αντικείμενο επιστήμης), έτσι μια και την ίδια ενέργεια μπορούμε να τη συναντήσουμε (να την πράξουμε) είτε ως ποίηση είτε ως πράξη. Αυτό που αλλάζει είναι το νόημα που της αποδίδουμε.

Πώς, όμως, σχετίζεται ο φρόνιμος-αγαθός, αυτός που έχει συλλάβει το αληθινό και όχι το φαινομενικό τέλος των πρακτών, με την ίδια την πράξη και τη δομή του πρακτού ; Εάν ο κάθε πράττων συλλαμβάνει τι είναι το πρακτόν και τι το τέλος και η ευδαιμονία, ποια επίπτωση έχει στην ίδια την πράξη η διαφορά ανάμεσα στη *βούλευσιν* του αληθινού αγαθού και σε αυτήν του φαινομενικού αγαθού ; Η ‘διαστροφή’ που επιφέρει στη φρόνηση η κακή έξη, η μοχθηρία, δεν θα πρέπει να αντανακλάται στην ίδια την πράξη ; Εάν ναι, με ποιον τρόπο ; Το ότι ο κάθε πράττων δρα στο πεδίο του πρακτού, το ότι κατανοεί τις αρχές του πρακτού, σημαίνει και ότι πράττει σεβόμενος τη σύσταση της ίδιας της πράξεως, σημαίνει και ότι πράττει κατ’αρετήν ; *«Ωσπερ γάρ και τὰ δίκαια λέγομεν πράττοντάς τινας ούπω δικαίους είναι (οιον τους τὰ υπό των νόμων τεταγμένα ποιουντας ή άκοντας ή δι’άγνοιαν ή δι’έτερόν τι και μη δι’αυτά, καίτοι πράττουσί γε ά δει και όσα χρή τον σπουδαιον), ούτως, ως έοικεν, έστι το πώς έχοντα πράττειν έκαστα ώστ’είναι αγαθόν, λέγω δ’οιον διά προαίρεσιν και αυτων ένεκα των πραττομένων»* (1144a 13-20).

Ο Αριστοτέλης μάς λέει: αυτούς που ενεργούν έχοντας νοήσει τι είναι αγαθόν, δίκαιον κτλ., δε θα πρέπει να τους ταυτίζουμε με τους πραγματικά δίκαιους, ακόμα κι όταν διαπράττουν τις ίδιες ενέργειες. Σημασία έχει να τα διαπράττουν ευρισκόμενοι σε μια ορισμένη ηθική διάθεση, όντες δηλαδή ενάρετοι. Τότε μόνον σέβονται την ίδια τη σύσταση των πρακτών, ενεργούν δηλαδή ‘ένεκα των πραττομένων’. Η αγαθή προαίρεσις (η σύλληψη του αληθινού τέλους) και το να ενεργεί κάποιος προσηκόντως ως προς τις αρχές των πρακτων είναι το ίδιο και το αυτό. Μια τέτοια θέση συνεπάγεται ότι εκείνος που πράττει με βάση ένα φαινομενικό αγαθό δεν ‘πράττει’ με την κυριολεκτική έννοια του όρου, έστω κι αν κατανοεί τι είναι πράξη και τι πρακτόν. Με άλλα λόγια, εκείνος που είναι μοχθηρός, κακός, νομίζει ότι πράττει ηθικά, νομίζει ότι εκτελεί πράξεις, δηλαδή ενέργειες που ενέχουν το τέλος τους, αλλά στην

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

πραγματικότητα δεν πράττει, δεν σέβεται την ίδια τη δομή του πρακτού. Το εκτενές χωρίο που προηγήθηκε μας προσφέρει μάλιστα μια πρώτη εκτίμηση του τι σημαίνει να πράττεις ηθικά χωρίς να σέβεσαι τη δομή της ίδιας της πράξεως ως ενέργειας, έτσι όπως την είχε ορίσει το VI βιβλίο: σημαίνει να μην αντιμετωπίζεις την πράξη κατανοώντας ότι αίτιό της είναι ο ίδιος ο πράττων (προαίρεση) και τέλος της η ευπραξία (*‘ένεκα των πραττομένων’*).

#### 4. Οι παιδαγωγικές αρχές του Αριστοτέλη

Η παιδεία συνιστά μέρος της πολιτικής φιλοσοφίας του Αριστοτέλη αλλά ταυτόχρονα τη γέφυρα που ενώνει την πολιτική θεωρία με την ηθική, ή τη βιωσιμότητα της πόλης με την ηθική αρετή των πολιτών και της ίδιας της πόλης. Κάθε εισαγωγή στην έννοια της αγωγής προϋποθέτει, λοιπόν, μια διπλή συστοιχία:

α) η πόλη δεν αποσκοπεί να εξασφαλίσει απλά το 'ζην' αλλά το 'ευ ζην' των πολιτών, δηλαδή την ευδαιμονία. Αυτό το τελευταίο μπορεί να επιτευχθεί εάν οι ίδιοι οι πολίτες είναι αγαθοί. «Η πόλη είναι σπουδαία χάρη στο ότι είναι σπουδαίοι οι πολίτες που μετέχουν στην πολιτική της οργάνωση» (1332 α 33-34). Άλλωστε η πόλη ως πολλότητα, η οποία διατηρεί την πολιτική της αναγκαιότητα προς αποφυγή κάθε ολοκληρωτισμού, έχει απόλυτη ανάγκη από την παιδεία ως μέσον κατάκτησης της αναγκαίας ενότητας («κοινήν και μίαν», 1263β 36-37). Μόνο που αυτή η ενότητα δεν είναι υπερβατική (αντίγραφο μιας Ιδέας), ούτε ακυρωτική των αρχών της ηθικής αλλά προέκταση της συνα-λληλίας, της εγγύτητας ανάμεσα στους ενάρετους<sup>100</sup>,

β) η μόνη κοινωνική οργάνωση που μπορεί να εξασφαλίσει την αρετή των πολιτών ως πολιτών αλλά και ως ατόμων είναι η πόλη: «αυτή που κυριολεκτικά ονομάζεται πόλη είναι εκείνη που επιμελείται το ζήτημα της αρετής» (1280 β 8-9).

Από τα παραπάνω προκύπτει αβίαστα ότι η ηθική ποιότητα μιας πόλης είναι ανάλογη με την ηθική αρετή των πολιτών: «το αξιότερο ήθος είναι αίτιο αξιότερης πολιτείας» (1337α 19).

Μια τελευταία προκαταρκτική παρατήρηση. Στη σχέση ηθικής τάξεως και πολιτικού χώρου διαφαίνεται η πίστη του Αριστοτέλη στην ίδια την αυτονομία του φαινομένου της αγωγής στην ηθική του διάσταση. Πράγματι, η ηθική παιδεία, όσο και αν ανάγεται στην ίδια την πόλη, όσο και αν εξυπηρετεί τα ζωτικά συμφέροντά της, δεν μπορεί, σε αξιολογικό επίπεδο, να κριθεί στη βάση της πολιτικής σκοπιμότητας, να

---

<sup>100</sup> Για αυτή την αντιστοιχία, βλέπε: Fink (1970), σ.261-262.

κριθεί ως μέσον προς τελεσφόρηση πολιτικών στόχων. Το τέλος της αγωγής δεν είναι η πόλη, το τέλος παραμένει ηθικής τάξεως: «έχει δέ πολλήν διαφοράν καί τό τίνος χάριν πράττει τις ή μανθάνει. Αυτου μέν γάρ χάριν ή φίλων ή δι' αρετήν ουκ ανελευθερον, ο δε τουτό τουτο πράττων δι' άλλους πολλάκις θητικός και δουλικός δόξειεν αν πράττειν» (1337β 19-22). Η διατύπωση είναι σαφής: η μάθηση δεν προσδιορίζεται αξιολογικά ανεξάρτητα από το σκοπό για τον οποίο προορίζεται και αυτός ο σκοπός δεν μπορεί να είναι η πολιτεία ούτε οι συμπολίτες, θα πρέπει να είναι είτε η ίδια η αρετή, είτε ο ίδιος ο πράττων είτε ο «έτερος εαυτός», δηλαδή ο φίλος. Και στις τρεις περιπτώσεις, ο σκοπός ορίζεται με όρους ηθικούς. Αυτή η διατύπωση στοιχειοθετεί, σε αντίθεση με το πλατωνικό μοντέλο της αγωγής, μια πρώτη αυτονόμηση της ηθικής αγωγής.

Εάν η παιδεία συνιστά το πέρασμα από την ηθική στην πολιτική, τότε είναι αναπόφευκτο **να κληρονομήσει όλες τις αντινομίας της ηθικότητας**. Πόσο μάλλον που η πολιτική της διάσταση κατατρύχεται αναγκαστικά από μια προβληματική σχετικότητα, στο μέτρο που η κάθε πολιτεία θεμελιώνει εκείνη την παιδεία που θα της εξασφαλίσει τη διαιώνισή της. Αυτή η *Realpolitik* του Αριστοτέλη τον υποχρεώνει να προσδέσει την αξιολογική προσέγγιση της παιδείας στην ίδια την ηθική. Από αυτή τη στιγμή, η παιδεία θα πρέπει να προσαρμοστεί στο δίπολο της ηθικής που δεν είναι άλλο από εκείνο της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο ήθος (ηθική αρετή) και τη φρόνηση (διανοητική αρετή). Και πράγματι, κάθε προγραμματικός ορισμός της παιδείας στα *Πολιτικά* παραπέμπει σε αυτή τη σχέση: «οι αγαθοί και οι σπουδαίοι γίνονται μέσα από τρία πράγματα, και αυτά είναι η φύση, το ήθος και ο λόγος» (1332α 39-40). Ειδικά στον άνθρωπο, η παιδεία εντοπίζεται στο ήθος και στο λόγο ως δυνάμενο να διορθώσει και το ίδιο το ήθος, δηλαδή τη συνήθεια. Συμπέρασμα: «το έργο της παιδείας [συνίσταται] στο ότι μερικά πράγματα τα μαθαίνουμε μέσα από το έθος (*εθιζόμενοι*), άλλα μέσω διδασκαλίας (*ακούοντες*)» (1132β 10-11). Εδώ αντιστοιχεί το περίφημο χωρίο του II βιβλίου του *Ηθικών Νικομαχείων*: «διττης δή της αρετης ούσης, της μέν διανοητικης της δέ ηθικης, η μέν διανοητική τό

*πλιεον εκ διδασκαλίας έχει καί τήν γένεσιν καί την αύξησιν, διόπερ εμπειρίας δειται καί χρόνου, η δέ ηθικήν εξ'έθους περιγίνεται»* (1103α 14-16). Αυτή η διάκριση, που υποβάλλει τη σκέψη ότι η ηθική παιδεία θα πρέπει να επιτευχθεί με δύο τρόπους αντίστοιχους προς τις ιδιαιτερότητες του ήθους και του λόγου, μάς εισάγει στο φαύλο κύκλο της ηθικής παιδείας. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτή η διάκριση δεν ακολουθείται με συνέπεια στα *Πολιτικά*, ότι το σκέλος της παιδείας του λόγου είναι παντελώς απόν, ότι και η ίδια η παιδεία του ήθους καταλήγει σε (φαινομενικά ; ) αδιέξοδα<sup>101</sup>.

Στο επίπεδο του ήθους, της ηθικής αρετής, τα πράγματα φαίνονται σαφή. Η πόλη οφείλει να δημιουργήσει στον πολίτη το κατάλληλο ήθος, αυτό που, όπως είδαμε, αποτελεί και την προϋπόθεση της ίδιας της φρονήσεως, δηλαδή της διανοητικής αρετής. Εάν ο άνθρωπος διαφέρει από τα άλλα ζώα που παραμένουν στο επίπεδο της φύσης, τότε το ήθος ως προϊόν παιδείας εκφράζει μια συμπλήρωση της ίδιας της φύσης σύμφωνα με την ανθρώπινη φύση: «κάθε τέχνη και κάθε παιδεία θέλουν να αναπληρώσουν αυτό που υπολείπεται στη φύση» (1337α 2-3). Είναι προφανές ότι το ήθος δημιουργείται ήδη στην παιδική ηλικία, θεμελιώνοντας την ίδια την ηθική ταυτότητα του ατόμου. Όθεν και η θέση της μουσικής παιδείας ως καλλιέργειας της ηθικής αρετής (*Πολιτικά*, VIII, iv-v). Και στα *Ηθικά Νικομάχεια* δείχνεται με σαφήνεια ότι έργο του νομοθέτη είναι η διαμόρφωση του ήθους των πολιτών, με την περαιτέρω καθοριστική επισήμανση: «ου μικρόν ουν διαφέρει τό ούτως ή ούτως ευθύς εκ νέων εθίζεσθαι, αλλά πάμπολυ, μάλλον δέ τό παν» (1103β 23-25). Τρόπον τινά, **η διαμόρφωση του ήθους αποτελεί μια αφετηρία που λειτουργεί καθοριστικά για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού, σχεδόν με τρόπο αναπόδραστο**. Η ευθύνη για το ήθος δεν ανήκει στον ίδιο τον πράττοντα (τον ενήλικα) αλλά στην πόλη ως φορέα της αγωγής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η τελευταία πρόταση σχετικά με την

---

<sup>101</sup> Frankena (1965): «η αριστοτελική αντίληψη της ηθικής και πολιτικής παιδείας παραμένει ασαφής», σ.47.

αγωγή του ήθους θα ήταν η έξις: «το μόνο ‘ηθικό’ έργο που θα έπρεπε να γραφεί θα έπρεπε να είναι μια παιδαγωγική».<sup>102</sup>

Και όμως, η αγωγή του ήθους δεν αποτελεί μια ασφαλή και απομονωμένη διαδικασία, δεν εξασφαλίζεται με την απλή μεσολάβηση της πόλης και του νομοθέτη. Αρκεί να θυμηθούμε δύο σαφείς περιορισμούς της ηθικής αγωγής:

α) η ηθική αρετή ορίζεται σε σχέση με το μέσον και αυτό, με τη σειρά του, από τη διανοητική αρετή της φρονήσεως, δηλαδή τελικά η ίδια η έξις και η αντίστοιχη αρετή δεν μπορούν να προσδιοριστούν παρά μόνο «ως αν ο φρόνιμος ορίσειεν» (1107α 1), σε σχέση με μια αλήθεια προσιτή όχι στην ίδια την ηθική αρετή αλλά μόνο στο φρόνιμο. Άρα, **ούτε έχει νόημα να κάνουμε λόγο για μια ανεξάρτητη παιδεία του ήθους** ούτε έχει νόημα να προσδοκούμε ότι το ίδιο το ήθος ως αντικείμενο της παιδείας μπορεί να καθορισθεί με τρόπο μονοσήμαντο, ανεξάρτητα από μια αξιολογική εκτίμηση που το υπερβαίνει,

β) η ίδια η έξις και η ηθική αρετή κατοχυρώνονται μέσα από την επανάληψη, δηλαδή την ενέργεια, την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι η έξις αιτία της πράξης αλλά ότι η ίδια η ηθική πράξη (αποτέλεσμα του ηθικού συλλογισμού, δηλαδή της εμπλοκής της φρονήσεως) είναι η αιτία της δημιουργίας των έξεων: «εκ των ομοίων ενεργειών οι έξεις γίνονται» (1103β 22). Είναι χαρακτηριστική η παρομοίωση της δημιουργίας της ηθικής έξις (άρα και αρετής) με εκείνη της κατάκτησης μιας τέχνης: η ηθική αρετή αποκτάται με τον τρόπο που ο οικοδόμος αποκτά την τέχνη του, δηλαδή με τη συνεχή επανάληψη του «*ευ οικοδομειν*». Και μόνο η τελευταία διατύπωση κάνει σαφές ότι ο τόπος του «ευ» δεν είναι η έξις, στο μέτρο που η τελευταία προϋποθέτει για τη συγκρότησή της ένα «ευ» εκ των προτέρων καθορισμένο με βάση μια διανοητική αρετή, είτε αυτή είναι η τέχνη είτε η φρόνηση.

Συνεπώς, η αγωγή του ήθους, στην οποία αναλώνεται η ανάλυση των *Πολιτικών*, μένει μετέωρη όσο δεν υποβασιμάζεται από την αγωγή του λόγου. Ωστόσο, έχουμε δει ότι και η φρόνηση, σύμφωνα με τον ‘ερμηνευτικό κύκλο’ της ηθικής, προϋποθέτει την ηθική αρετή. Αυτός ο

---

<sup>102</sup> Vergnières (1995), σ.102.

‘ερμηνευτικός κύκλος’ κάνει αδύνατη οποιαδήποτε ηθική αγωγή, εάν η τελευταία αποτελείται από δύο μέρη (αγωγή ήθους και λόγου), στα οποία αντιστοιχούν δύο διαφορετικές μεθοδεύσεις (εθισμός και διδασκαλία), οι οποίες βρίσκονται σε καθορισμένη χρονική σχέση (στα παιδιά, όπως είδαμε, αντιστοιχεί μόνον η πρώτη), σχέση που, όμως, είναι αντίθετη με την αξιολογική και ουσιαστική συνάφειά τους, η οποία απαιτεί την αλληλεξάρτησή τους, εάν όχι μια αντιστροφή της χρονικής σχέσης υπέρ της αγωγής του λόγου.

Αυτός ο φαύλος κύκλος της ηθικής αγωγής οδηγεί, ίσως, τον Αριστοτέλη να μιλήσει **για το ήθος και την αντίστοιχη αγωγή ως ένα προ-στάδιο της ηθικής ανάπτυξης**. Εάν το ήθος δεν υφίσταται δίχως τη φρόνηση, τότε κάθε καλλιέργεια του ήθους δεν αποτελεί στην ουσία ‘ηθική’ αγωγή, δηλαδή δημιουργία φρόνιμων/ σπουδαιών ανθρώπων. Η αγωγή του ήθους συνίσταται πλέον σε ένα *«προεθίζεσθαι [...] πρὸς τὰς της αρετης πράξεις»* (1337a 20-22). Το ίδιο το ρήμα ‘προ-εθίζεσθαι’ καταδεικνύει ότι έχουμε να κάνουμε με ένα πρώιμο στάδιο ήθους, δίχως ‘ηθική’ αξία.

Η παραπάνω λύση δεν είναι, βέβαια, τελική, αφού καθιστά στην ουσία αγεφύρωτο το πέρασμα από ένα ‘α-ηθικό ήθος’ στην ‘ηθική’ ποιότητα του πράττοντος, νοούμενη ως αρμονική σχέση ήθους και διάνοιας. Πριν, ωστόσο, εισέλθουμε σε τελικές κρίσεις, θα πρέπει να δούμε σε τι συνίσταται η αγωγή της διάνοιας, του ηθικού λόγου, δηλαδή της φρονήσεως. Η παρατήρηση ότι συνίσταται στο ‘ακούειν’ ή στη ‘διδασκαλία’ είναι προβληματική, αφού όπως ξέρουμε η φρόνηση υπόκειται στον ‘ερμηνευτικό κύκλο’: δεν είναι δυνατόν να διδαχθεί όπως η επιστήμη, σα μετάδοση γνώσης, αλλά προϋποθέτει ότι ο διδασκόμενος είναι μέλος μιας ορισμένης ηθικής κοινότητας και ότι, επιπλέον, είναι αγαθός, δηλαδή κατέχει την ηθική αρετή. Άρα, η φρόνηση δεν είναι διδακτική και σε αυτό αντικατοπτρίζεται η διαφορά της από την τέχνη: στη φρόνηση δεν υπάρχει εξέλιξη από μια ατελέστερη σε μια ανώτερη μορφή, δεν υπάρχει ‘αρετή φρονήσεως’ (1140β 22). Είτε ως κατανόηση των ηθικών καθόλου, είτε ως κατανόηση και ερμηνεία



των ηθικών επιμέρους, είναι υπόλογη στην ηθική αρετή και στην ‘εμπειρία’ του πράττοντος.

Η ‘εμπειρία’ ως οδός προς την αγωγή της φρονήσεως δεν ταυτίζεται, βέβαια, με ένα είδος επαναληπτικής άσκησης, δηλαδή εθισμού. Πέρα από την κατανόηση των ηθικών επιμέρους, αυτή η εμπειρία σημαίνει και κατανόηση των άλλων ηθικών υποκειμένων, πράγμα που μπορεί να επιτευχθεί μόνο στο πλαίσιο μιας ηθικής κοινότητας. **Μόνος οδηγός προς τη φρόνηση είναι, στην ουσία, τα παραδειγματικά υποκείμενα της κοινότητας**, οι ίδιοι οι φρόνιμοι, που αποτελούν και τον ‘όρο’ της ίδιας της αρετής. Ο Αριστοτέλης δεν σταματά να επαναλαμβάνει ότι μέτρο της αρετής είναι ο ίδιος ο φρόνιμος<sup>103</sup>: «περί δέ φρονήσεως ούτως αν λάβοιμεν, θεωρήσαντες τίνας λέγομεν τούς φρονίμους» (1140α 24-25). Η φρόνηση δεν είναι επιστήμη (άρα δεν επιδέχεται απόδειξη), δεν είναι τέχνη (άρα, δεν επιδέχεται εκμάθηση). Η εμπειρία που απαιτεί είναι ένα είδος ‘βλέμματος’ που αναγνωρίζει τους φρόνιμους μέσα στην πόλη. Η ίδια η παρουσία των φρονίμων μέσα στην πόλη και η ίδια η έκθεσή τους σε μια προνομιακή θέα είναι η μόνη παιδεία προς τη φρόνηση που μπορεί να προσφέρει η πόλη. **Μόνο η πόλη που εξασφαλίζει την ορατότητα του φρονίμου είναι μια πόλη που επιμελείται την παιδεία του ηθικού λόγου.** Φυσικά, δεν πρόκειται για παραδείγματα προς αντιγραφή, σαν να ήταν δυνατόν να γίνει κανείς φρόνιμος επαναλαμβάνοντας τις πράξεις ενός φρονίμου, αλλά για παραδείγματα που συγκεκριμενοποιούν έναν τρόπο αντιμετώπισης των ηθικών επιμέρους. Υπό αυτήν την έννοια, ο παιδαγωγικός ρόλος της πόλης ανυψώνεται στη σημαντικότερη εκδοχή του, όχι ως φορέας αγωγής αλλά ως τόπος ηθικών παραδειγμάτων. Δεν είναι τυχαίο ότι το πρότυπο του φρονίμου στα *Ηθικά Νικομάχεια* είναι ο Περικλής (1140β 10), ένα πολιτικό πρόσωπο, ένα πρόσωπο εκτεθειμένο στο δημόσιο βλέμμα. Ο φρόνιμος εκπροσωπεί, τρόπον τινά, το ήθος της πόλης ως συνθήκη δυνατότητας της ηθικής αγωγής εν γένει.

---

<sup>103</sup> Aubenque (1963), σ.41-63.

## 5. Το παράδοξο της ηθικής αγωγής

Σε αυτό το πλαίσιο αναδύεται το ‘παράδοξο της ηθικής αγωγής’. Ο παραπάνω τίτλος είναι ακριβώς ο υπότιτλος ενός κλασικού άρθρου του R.Peters σε σχέση με την ηθική αγωγή: «ο Αριστοτέλης προσπάθησε να συνδυάσει και τα δύο [το λόγο και το ήθος] και οδηγήθηκε σε ένα παράδοξο σχετικά με την ηθική αγωγή».<sup>104</sup> Πιο συγκεκριμένα, «το παράδοξο της ηθικής αγωγής συνίσταται στο ότι τα παιδιά μπορούν και πρέπει να μουν στο παλάτι του Λόγου μέσα από την αυλή του Έθους και της Παράδοσης».<sup>105</sup> Πράγματι, αυτή η θέση, παρά το ότι δεν συνιστά ακριβοδίκαιη ερμηνεία της αριστοτελικής ηθικής<sup>106</sup>, μοιάζει να αντικατοπτρίζει όσα εκθέσαμε παραπάνω σχετικά με τη διαφορά ανάμεσα στην αγωγή του ήθους και αυτήν της φρονήσεως.

Πρόκειται, όμως, για ‘παράδοξο’ ; Καταρχάς, δεν είναι δυνατόν να γίνει λόγος για κάτι παράδοξο, στο μέτρο που αυτή η διπλής φύσης αγωγή αντιστοιχεί στη φύση της ίδιας της ηθικότητας και στον ‘ερμηνευτικό κύκλο’ της φρονήσεως. Ούτε έχει νόημα να θελήσει κανείς να υπερβεί ή να διορθώσει αυτή τη σχέση ήθους και ηθικού λόγου. Είναι, βέβαια, νόμιμο να διερωτηθεί κανείς για τις συνέπειες του ‘φαύλου κύκλου’ της ηθικής, και ειδικότερα για τις παιδαγωγικές του συνέπειες. Και πάλι, δεν θα πρέπει να αγνοούμε ότι αυτός ο ερμηνευτικός κύκλος ερείδεται σε μια πολιτικο-ηθική οντότητα, την πόλη, που συνιστά τον μόνο χώρο στον οποίο τα ‘λεγόμενα’ και οι ‘φρόνιμοι’ αποτελούν ασφαλείς οδοδείκτες για τη διαμόρφωση του

---

<sup>104</sup> Peters (1998), σ.27.

<sup>105</sup> οπ.π., σ.33.

<sup>106</sup> Η θέση του Peters είναι η ίδια ‘παράδοξη’. Ευαγγελίζεται μια νέα σύλληψη του έθους ως εξής: «μόνο εάν οι έξεις αναπτύσσονται με έναν ορισμένο τρόπο μπορεί να αποφευχθεί στην πράξη το παράδοξο της ηθικής αγωγής» (σ.39), και αυτός ο τρόπος είναι η υποταγή της έξης σε έναν έλλογο κανόνα που προϋποθέτει ηθικό νου (σ.37). Μα αυτός ακριβώς είναι ο αριστοτελικός ορισμός της έξεως (1107α 1-3) ! Για περαιτέρω κριτική της ανάλυσης του Peters, βλέπε: Gardner (1981).

ήθους και της φρονήσεως. Το θεμέλιο του προ-εθίζεσθαι είναι η ίδια η πόλη και όχι η αυτόνομη πορεία του σύγχρονου υποκειμένου. Αντίθετα, εκείνος που κάνει λόγο για ‘παράδοξο’, ρητά ή άρρητα, υπονοεί ότι η ηθική τελείωση θα έπρεπε να εκκινεί και να ολοκληρώνεται στο επίπεδο της ηθικής αυτονομίας (του ηθικού λόγου) και ότι κάθε άλλη εκκίνηση αλλοιώνει την καθαρότητα της ηθικής αγωγής. Στο φως των παραπάνω, ωστόσο, είναι σαφές ότι ο Αριστοτέλης ουδέποτε θα δεχόταν μια τέτοια κατανόηση της ηθικής πράξεως, ότι, αντίθετα, **επιμένει στην εξάρτηση του ηθικού λόγου τόσο από το ήθος του πράττοντος όσο και από την ηθική κοινότητα στην οποία ανήκει** αλλά και από τις ίδιες τις συνθήκες (δηλαδή το επιμέρους) που επιτρέπουν την ενεργοποίηση στο χώρο του πρακτού. Θα πρέπει να υποθέσουμε ότι σε μια μη-σπουδαία (ηθικά) πόλη, ο πράττων δεν μπορεί να γίνει φρόνιμος, δηλαδή ηθικά σπουδαίος: όχι μόνο γιατί η ηθική της κοινότητας θα βασίζεται στο ‘χρήσιμον’ και όχι στην λήψη του αγαθού ‘αυτού ένεκα’, ούτε μόνο επειδή δεν θα υπάρχουν παραδείγματα τέτοιου ηθικού λόγου, αλλά επειδή σε αυτήν την κοινότητα το επιμέρους θα παρουσιάζεται πάντα υπό το κράτος της βίας ή της ωφελιμότητας, δηλαδή δεν θα προσφέρεται για καθαρή ηθική κρίση. Όποιος θεωρεί ότι ο ‘ερμηνευτικός κύκλος’ της ηθικής και, συνεπώς, η διπλή φύση της ηθικής αγωγής, είναι προβληματικά, αγνοεί ότι η τελεσφόρηση της ηθικής αγωγής δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία ασφαλής, ότι πάντα εναπόκειται εν μέρει και στην ίδια την τύχη, όπως άλλωστε συμβαίνει και με την ίδια την ανθρώπινη ευδαιμονία. Το επιμύθιο της παιδαγωγικής σκέψης δεν μπορεί, στην ουσία, να είναι άλλο από την παρακάτω πρόταση: εάν δεχόμαστε ότι η ευδαιμονία εξαρτάται και από τα ‘εξωτερικά αγαθά’, την τύχη (*HN*, I, viii), τότε «*διό κατατυχειν ευχόμεθα τήν της πόλεως σύστασιν ων η τύχη κυρία (κυρίαν γάρ αυτήν υπάρχειν τίθεμεν)*» (1332a 30-32). Η πόλη συνιστά την έσχατη προκείμενη της ηθικής αγωγής, καθώς συνιστά την έσχατη συνθήκη δυνατότητας της ηθικής τελείωσης, την ίδια τη μοίρα (τύχη) της ηθικότητας, το πεδίο όπου η τελευταία καθίσταται δυνατή.

## 6. Η αγωγή μεταξύ πράξεως και τέχνης

Το παράδοξο της ηθικής αγωγής αποκτά όλη του τη βαρύτητα εάν εκφρασθεί με τους ίδιους του αριστοτελικούς όρους: τέχνη – πράξη. Είδαμε ότι αυτοί οι δύο τρόποι συνάντησης και αποκάλυψης των όντων που μπορούν να είναι και αλλιώς αποκλείονται μεταξύ τους με τρόπο απόλυτο: η πράξη δεν είναι τέχνη και το πρακτόν δεν είναι ποιητόν. Ωστόσο, το φαινόμενο της ηθικής αγωγής φαίνεται να επιβάλλει ένα είδος επικάλυψης των δύο τρόπων, δεν μπορεί να ιδωθεί παρά μόνο ταυτόχρονα ως τέχνη και ως πράξη.

### **A) Καταρχάς, η αγωγή δεν μπορεί παρά να νοείται ως πράξη:**

- Η ίδια η αγωγή αποτελεί μια διαπροσωπική σχέση και, συνεπώς, υπόκειται στις ηθικές αρχές που αναφέρονται στην ‘ετερότητα’. Η ίδια η πόλη, παρόλο που αποτελεί μια πολιτική και όχι μια ηθική κοινότητα, δεν μπορεί να καταργήσει τις αξιώσεις της ηθικής. Όσο και εάν παραμένει ανοικτό το ερώτημα της σχέσης μεταξύ του ηθικά αγαθού και του καλού πολίτη, είναι σίγουρο ότι η άριστη πόλη προϋποθέτει σπουδαίους (ηθικά) πολίτες: *«εν μόνη γάρ απλως ο αυτός ανήρ και πολίτης αγαθός εστιν»* (1293b 6-7, βλέπε: 1288a). Πρόκειται για πολίτες που μπορούν να κατανοήσουν την έννοια και τις ηθικές αξιώσεις της φιλίας, έστω σε μια κατώτερη μορφή της (την πολιτική). Σε αυτήν την (ιδεατή) περίπτωση, η πόλη λειτουργεί στη βάση ενός δικαίου που δεν ισχύει υπό το κράτος της απειλής αλλά στη βάση της ηθικής του διάστασης. Ας συγκρατήσουμε μόνο το εξής: **η αγωγή δεν μπορεί να λειτουργήσει ερήμην των αρχών της ηθικής, δηλαδή των αρχών της πράξεως**, καθώς η περιοχή της αγωγής επικαλύπτεται με εκείνη του πρακτού.

- Περαιτέρω, **η αγωγή ορίζεται ως πράξη στο μέτρο που κατανοείται ως αγωγή της φρονήσεως**. Δείξαμε ότι στην κυριολεξία μια τέτοια αγωγή δεν υφίσταται, καθώς εξαντλείται στην απλή παραδειγματική παρουσία του ίδιου του φρονίμου στο εσωτερικό της ηθικής και πολιτικής κοινότητας. Ούτε τίποτε εξασφαλίζει ότι το

παράδειγμα του φρονίμου είναι επαρκής συνθήκη για τη ‘διαμόρφωση’ άλλων φρονίμων, ούτε μπορεί ο φρόνιμος να κριθεί εκ του παιδαγωγικού αποτελέσματος (δεν αποδεικνύεται λιγότερο φρόνιμος, όταν φανεί εκ των υστέρων ότι ο ‘μαθητής’ δεν πέτυχε τη δημιουργία μιας ‘σπουδαίας’ ηθικής κρίσης). Βέβαια, δεν πρέπει να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η περίπτωση της φρονήσεως είναι η μοναδική παιδαγωγική εξαίρεση ή μια απλή δευτερεύουσα περίπτωση. Αρκεί να αναλογισθεί κανείς τον αριστοτελικό ορισμό της παιδείας για να κατανοήσει ότι η ίδια η αγωγή κινείται μετέωρα προς την αυτο-υπονόμευσή της: *«έκαστος δέ κρίνει καλώς α γινώσκει, καί τούτων εστίν αγαθός κριτής. Καθ’ έκαστον άρα ο πεπαιδευμένος»* (1094b 30-1095a 2). Άρα, η παιδεία έχει ως στόχο της την ανάπτυξη της κρίσης, και τέτοια κρίση αποτελεί στο χώρο της ηθικής η φρόνηση.

- Ένα τελευταίο στοιχείο θα δείξει τη γειτνίαση της παιδείας με την πράξη. **Και στις δυο περιπτώσεις ισχύει η καλούμενη ‘ερμηνευτική προϋπόθεση’**: οι κρίσεις του φρονίμου δεν γίνονται κατανοητές παρά μόνο υπό την ‘προϋπόθεση’ ότι γίνονται δεκτά τα ‘λεγόμενα’ της ηθικής κοινότητας, παρά μόνο στη βάση μιας κοινής ηθικής αντίληψης. Με τον ίδιο τρόπο, η κρίση του νομοθέτη, εκείνου δηλαδή που φέρει την ευθύνη για τον καθορισμό της παιδείας στην πόλη, δεν είναι απροϋπόθετη, δεν ισχύει για κάθε ηθική κοινότητα ή πόλη, δεν αφορά ένα ον που παραμένει το αυτό, ανεξάρτητα από τις κοινωνικές συνθήκες όπου εμφανίζεται: *«κρίνει γάρ έκαστος άρχων πεπαιδευμένος υπό του νόμου καλώς»* (1298b 26-27)<sup>107</sup>. Αυτός είναι ο σαφέστερος αριστοτελικός τρόπος να αντιδιαστείλεις την αγωγή από την τέχνη και την επιστήμη, το να της αρνηθείς μια αναλλοίωτη και σταθερή αλήθεια.

**Β) Τα παραπάνω δεν μπορούν, πάντως, να επισκιάσουν το αναμφισβήτητο γεγονός ότι η αριστοτελική αγωγή ορίζεται ταυτόχρονα και ως τέχνη:**

- Τα *Φυσικά* έχουν δείξει ότι η διαδικασία της αγωγής, η ίδια η σχέση μεταξύ διδάσκειν και μανθάνειν, **αποτελεί κίνησιν, δηλαδή**

---

<sup>107</sup> Bodeüs (1990), σ.115

**ενέχει τον οντολογικό τρόπο που ταιριάζει στην τέχνη.** Η ιδέα που υποβαστάζει την όλη ανάλυση είναι η παρατήρηση ότι η επίτευξη του τέλους της αγωγής δεν είναι δυνατόν να προσμετράται με βάση το διδάσκειν αλλά με βάση την ίδια την επίτευξη του μαθήσειν. Το παράδειγμα της μαθήσεως αναπαράγει αυτό της οικοδομικής τέχνης (βλέπε: 201a 18, 202a 32, 202b 10): η μάθηση είναι μια κίνηση στην οποία υπάγεται το διδάσκειν, καθώς η ίδια η ενέργεια του διδάσκειν δεν αποτελεί παρά το 'υπό τουδε' της μαθήσεως. Η κίνηση είναι μια πορεία μονής κατεύθυνσης, όπου το τέλος αυτού που υφίσταται την ενέργεια, αυτό που υφίσταται το πάσχειν, είναι το μέτρο και η ίδια η κίνηση. Το νόημα αυτής της παρατήρησης είναι σαφές: η αγωγή είναι το αντίθετο της ηθικής πράξεως, αφού η τελευταία έχει το τέλος της εν εαυτή, την ευπραξία.

- Θα μπορούσε να προσθέσει εδώ κανείς το φαινομενολογικό δεδομένο ότι ο **μαθητής, «εν ω» λαμβάνει χώρα η κίνηση, δηλαδή η μάθηση, ως μαθητής που έχει υποστεί με επιτυχία το έργο της αγωγής, είναι πλέον ανεξάρτητος από τον διδάσκοντα.** Ο μαθητής μετά το πέρας της διδασκαλίας βρίσκεται «παρά» τόν διδάσκοντα και, μάλιστα, μπορεί να αξιολογηθεί ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πρόσωπο που ανέλαβε τη διδασκαλία του. Όπως το έργο του οικοδόμου ίσταται ανεξάρτητα από τον ποιούντα, έτσι και ο μαθητής ορίζεται ως αυτόνομο όν. Το αντίθετο, η συνεχής εξάρτηση του διδασκόμενου από τον διδάσκοντα, όπως την υπονοεί ο Rousseau, μετατρέπει την αγωγή σε σχέση εξάρτησης. Και εδώ προκύπτει ένα παράδοξο φαινόμενο: ενώ ορίσαμε την ίδια τη δομή της ηθικής πράξης ως δομή που εγγυάται την ελευθερία του πράττοντος και την ισότιμη κατανόηση του άλλου, αποδεικνύεται ότι το μοντέλο της πράξεως δεν μπορεί να εγγυηθεί την ανεξαρτησία (ελευθερία) του διδασκόμενου στο χώρο της αγωγής.

- Η αγωγή δεν προϋποθέτει μόνον αυτό που ονομάσαμε παραπάνω 'ερμηνευτική προϋπόθεση' αλλά και **μια έννοια 'ύλης', όπως ταιριάζει στην τέχνη.** Ενώ στο χώρο της ηθικής ο πράττων θεωρείται απόλυτος υπεύθυνος των πράξεών του και υπεύθυνος, τελικά, για το ίδιο το ήθος του, την ηθική του αρετή, στο χώρο της αγωγής ο νομοθέτης δεν μπορεί

παρά να ίσταται ενώπιον ενός ‘υλικού’ που προϋπάρχει («τά μὲν ὑπάρχειν», 1332a 28), επί του οποίου δεν έχει καμιά δικαιοδοσία: «ὡσπερ γάρ καί τοις ἄλλοις δημιουργοῖς, οἶον υφάντη καὶ ναυπηγῶ, δεῖ τὴν ὕλην ὑπάρχειν ἐπιτηδεῖαν οὖσαν πρὸς τὴν ἐργασίαν [...], οὕτω καὶ τῶ πολιτικῶ καὶ τῶ νομοθέτῃ δεῖ τὴν οἰκείαν ὕλην ὑπάρχειν ἐπιτηδεῖως ἔχουσαν» (1325b 42-1326a 6). Ο πράττων είχε ορισθεί ως ο ίδιος ο αίτιος των πράξεών του, που δεν μπορούσε να επικαλεστεί μια ἔξωθεν αρχή, ούτε την ίδια την αγωγή, αφού ως ενήλικας είναι υπεύθυνος και για την ηθική του αρετή. Αντίθετα, ο νομοθέτης είναι ένας τεχνίτης που δεν δίδει λόγο για το υλικό που έχει μπροστά του, παρά μόνον για τον τρόπο επεξεργασίας του. Στην αγωγή προϋποθέτουμε ένα σημείο ‘μηδέν’, για το οποίο ουδείς ευθύνεται και το οποίο ανάγεται στην ‘πολιτική’ τύχη.

- Εδώ γίνεται φανερό ότι ο Αριστοτέλης εννοεί πως, πέρα από την όποια σχετικότητα των συνθηκών ή του ίδιου του πολιτεύματος, ενώπιον των συγκεκριμένων συνθηκών **ο νομοθέτης είναι ένας τεχνίτης**, που αξιώνει ότι μπορεί να οικοδομήσει με βάση αυτό το υλικό την τελειότερη ‘οικεία’ του αγωγή, την τελειότερη παιδεία που ταιριάζει στο ‘υλικό’ του. Η παιδεία φανερώνεται, σε πολιτικό επίπεδο, ως εκείνη η παράμετρος που μπορεί να εγγυηθεί τη σταθερότητα του πολιτεύματος. Άρα, η παιδεία θα πρέπει κάθε φορά να εξαρτάται από το υπάρχον πολίτευμα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πρέπει να προσαρμόζεται στην εκάστοτε διεφθαρμένη πραγματώση αυτού του πολιτεύματος: «μέγιστον δέ πάντων [...] πρὸς τό διαμένειν τάς πολιτείας [...] τό παιδεύεσθαι πρὸς τάς πολιτείας [...] ἔστι δέ τό πεπαιδευθῆαι πρὸς τὴν πολιτείαν οὐ τοῦτο, τό ποιεῖν οἷς χαίρουσιν οἱ ολιγαρχοῦντες ἢ οἱ δημοκρατίαν βουλόμενοι, ἀλλ’ οἷς δυνήσονται οἱ μὲν ολιγαρχεῖν οἱ δέ δημοκρατεῖσθαι» (1310a 13-23)<sup>108</sup>. Υφίσταται, λοιπόν, μια ουσιώδης (και όχι κοινωνιολογική-ιστορική) σχέση ανάμεσα στο πραγματικό ποιόν του πολιτεύματος (ως είδους) και της αντίστοιχης παιδείας. Αυτήν την ουσιώδη σχέση τη γνωρίζει ο νομοθέτης, ο οποίος παρουσιάζεται ως

---

<sup>108</sup> Βλέπε 1137a 10 : «δει γάρ πρὸς ἐκάστην [πολιτείαν] παιδεύεσθαι». Βλέπε: Lord (1990), 215-16.

## ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

επιστήμων ή τεχνίτης, ως κάποιος που αναλαμβάνει να εγκαθιδρύσει την παιδεία που αναλογεί σε μια πόλη. Κατά συνέπεια, η δημιουργία μιας πόλης ηθικά σπουδαίας δεν είναι ζήτημα τύχης, «*αλλ' επιστήμης καί προαιρέσεως*» (1332a 32), της επιστήμης του νομοθέτη. Φαίνεται ότι ο περιορισμός του νομοθετικού έργου στα όρια του εκάστοτε πολιτεύματος συνυπάρχει με μια απεριόριστη εμπιστοσύνη στο παιδαγωγικό έργο του νομοθέτη, στο ότι μπορεί να διαπλάσει τους ανθρώπους προς ένα ορισμένο στόχο: «*όπως δέ γίνονται τοιοῦτοι, του νομοθέτου έργον ἰδίόν ἐστι*» (1263a 39-40).

**Παρέκβαση:** Ο Αριστοτέλης δεν έχει συλλάβει την παιδεία που παρέχεται από την πόλη ως μια διαδικασία χωρίς ασφαλή κατάληξη, χωρίς ασφαλή τρόπο επιρροής στην ίδια την πολιτεία, δηλαδή δεν έχει συλλάβει την 'παιδευτική τέχνη' ως ένα είδος πράξεως στην ιστορική προοπτική της ίδιας της πόλεως. Υπό αυτή την έννοια, η παρέμβαση του Καστοριάδη αποσαφηνίζει μια από τις 'διορθώσεις' που η σύγχρονη σκέψη έχει επιβάλει στην αριστοτελική έννοια της τέχνης: «Η ανατροφή ενός παιδιού μπορεί να γίνει με μια συνείδηση και διαύγεια λίγο ως πολύ μεγάλη, αποκλείεται όμως εξ ορισμού να μπορέσει αυτό να γίνει στη βάση μιας ολικής διαύγασης του είναι του παιδιού και της παιδαγωγικής σχέσης [...] Οι τεχνικές ανήκουν στην τεχνική, η ίδια όμως η τεχνική δεν ανήκει στο τεχνικό. Στην ιστορική της πραγματικότητα η τεχνική είναι ένα *projet*, του οποίου το νόημα παραμένει αβέβαιο, το μέλλον σκοτεινό και ο τελικός σκοπός απροσδιόριστος».<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Καστοριάδης (1981), σ.111-113.



**Συμπέρασμα:** είναι λανθασμένη κάθε σύλληψη της ηθικής αγωγής ως φαινομένου που υπάγεται αποκλειστικά στα κριτήρια της ηθικής ή της ποιητικής, καθώς στην πρώτη περίπτωση η αγωγή υπόκειται σε κανόνες που περιορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητά της όσο και την ανεξαρτησία του διδασκόμενου, ενώ στη δεύτερη την μετατρέπουν σε μια απλή τεχνική που δεν μπορεί να συλλάβει τον ίδιο το στόχο της, δηλαδή τη δημιουργία αυτόνομων ηθικών υποκειμένων εφοδιασμένων με φρόνηση, δηλαδή ηθική κρίση.<sup>110</sup>

**Η συνειδητοποίηση των κινδύνων που συνεπάγεται η ταύτιση της αγωγής με τέχνη** θα λυτρώσει την παιδαγωγική σκέψη από το φορτίο του διαφωτισμού, την πίστη σε ιδανικούς παιδαγωγούς, απόλυτους κατόχους της αλήθειας, που τολμούν να αναλάβουν, δίκην Jean-Jacques, την απόλυτη ευθύνη για την αγωγή του παιδιού. Αυτή η ψευδαίσθηση της παντοδυναμίας της γνώσης και η εφαρμογή της στο χώρο των ανθρώπινων σχέσεων<sup>111</sup>, αποδεικνύεται πολιτικά και ηθικά επικίνδυνη, και τούτο ειδικά στο χώρο της αγωγής που βρίσκεται, εκ φύσεως, σε γειτονία με την 'τέχνη'.

---

<sup>110</sup> Με εξαιρετική ευστοχία ο Langeveld (1964) τονίζει ότι, δεδομένης της αναγκαίας μερικής ταύτισης του παιδαγωγικού έργου με τέχνη, το κύριο μέλημά μας θα πρέπει να συνίσταται στον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων αυτής της ταύτισης: ο χρονικός περιορισμός της επιρροής που ασκεί ο παιδαγωγός και η ταυτόχρονη παρουσία άλλων παιδαγωγών που θα συν-αναλαμβάνουν την ευθύνη της διαμόρφωσης του διδασκόμενου αποτελούν δύο τέτοιες δικλείδες ασφαλείας.

<sup>111</sup> Αυτό είναι το οριστικό δίδαγμα της αριστοτελικής ηθικής, όπως το διατυπώνει με ακρίβεια η Arendt (1986).

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- H. Arendt, *Η ανθρώπινη κατάσταση*, μετ. Λυκιαρδόπουλος-Ροζάνης, Γνώση, Αθήνα, 1986
- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια, Πολιτικά* (Loeb)
- P.Aubenque, *La prudence chez Aristote*, PUF, Paris, 1963
- R.Bodeüs, «Savoir politique et savoir philosophique», *Aristoteles' 'Politik'* (1990), 102-124
- J. Derbolav, *Grundriß einer Gesamtpädagogik*, Verlag M.Diesterweg, Frankfurt a.M., 1987
- E. Fink, *Metaphysik der Erziehung*, V.Klostermann, Frankfurt a.M., 1970
- W.Frankena, *Three Historical Philosophies of Education*, Scott and C., Illinois, 1965
- H.G.Gadamer, *Vérité et méthode*, μετ., Seuil, Paris, 1996
- P.Gardner, «On some Paradoxes in Moral Education», *Journal of Philosophy of Education*, 15/1, 1981, 65-75
- Κ.Καστοριάδης, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Ράππα, Αθήνα, 1985
- Π.Κόντος, *Η αριστοτελική ηθική ως οντολογία*, Κριτική, Αθήνα, 2000
- M.Langeveld, «Ethik der Erziehungsberatung», *Pädagogische Rundschau*, 18, 1964, 611-628
- C.Lord, «Politics and Education in Aristotle's 'Politics'», *Aristoteles' 'Politik'* (1990), 203-216
- M.Nussbaum, «Non-relative Virtues. An Aristotelian Approach », *The Quality of Life*, Nussbaum–Sen, Clarendon Press, Oxford, 1993, 242-269
- G. Patzig, *Aristoteles' 'Politik'* (ed.), Akten des XI Symposium Aristotelicum, Vandenhoeck-Ruprecht, Göttingen, 1990
- R.Peters, «Reason and Habit», *Philosophers of Education*, A.O.Rorty, Routledge, London, 1998 27-39

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

- C.Reeve, «Aristotelian Education», *Philosophers of Education*,  
A.O.Rorty, Routledge, London,1998, 51-65
- N.Sherman, *The Fabric of Character*, Clarendon Press, Oxford, 1989
- S.Vergnières, *Ethique et politique chez Aristote*, PUF, Paris, 1995
- D.Wiggins, «Deliberation and Practical Reason »,*Essays on Aristotle's  
Ethics*,A.O.Rorty, University of California Press, 1980,  
221-240