



Éthique en Éducation
Dépistages et clairières philosophiques

dir. Elena K. Théodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier

ISBN 978-618-81027-4-3

© 2018, **Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée (L.R.Ph.P.A.)**

Département des Sciences de l'Éducation Préscolaire et de l'Ingénierie Éducative

Faculté de Sciences Humaines, Université d'Égée, Rhodes, Grèce

1, Rue Demokratias, Bâtiment «7ème Mars»

Tél. +30 2241099150 – Fax +30 2241099189

Courriel: lab-prapl-ph@aegean.gr

URL: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff/>

Facebook: <https://www.facebook.com/eerpreff/>

YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCFZp_jDuuzp_M1B3XbwDkoQ

Collection : *Philosophie & Éducation. Recherche, Théories, Concepts, Pratiques*

Photo de couverture

Cadre tiré du film *Dumb Daddies*, dirigé par Hal Yates, 1928

Conception de la page couverture & Couverture arrière

Prof. Elena K. Théodoropoulou & Elena Nikolakopoulou



Éthique en Éducation

Dépistages et clarières philosophiques

dir.

Elena K. Théodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier

Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée
(L.R.Ph.P.A.)

Rhodes 2018

Supervision générale:

Prof. Elena K. Théodoropoulou, Directrice du L.R.Ph.P.A.

Collaboratrices du

Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée (L.R.Ph.P.A.):

Mise en forme du texte:

Eugenia Patta, Doctorante, Univ/té d'Égée

Traductions:

Argentini Nomikou, Doctorante, Univ/té d'Égée

Elena Papanikolaou, PhD, Université Nationale et Kapodistrienne d'Athènes,

Eugenia Patta, Elena Nikolakopoulou, Doctorante, Univ/té d'Égée

Mise en page:

Elena Nikolakopoulou

Révision de certains des textes en français:

Béatrice Lesterlin, Formatrice universitaire en éducation et communication

A black and white photograph of a city street. On the left, there is a building with a doorway and a sign that says "RENT". A dog is running on the sidewalk in the foreground, carrying a shoe in its mouth. The street extends into the distance with trees and parked cars on the right.

Ethics in Education
Philosophical tracings and clearings

dir. Elena K. Theodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier

ISBN 978-618-81027-4-3

© 2018, **Laboratory of Research on Practical and Applied Philosophy (L.R.P.A.Ph.)**

Department of Preschool Education Sciences and Educational Design

School of Humanities, University of the Aegean, Rhodes, Greece

Demokratias Str. 1, Building «7th March»

Tel. +30 2241099150 – Fax +30 2241099189

Email: lab-prapl-ph@aegean.gr

URL: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff/>

Facebook: <https://www.facebook.com/eerpreff/>

YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCFZp_jDuuzp_M1B3XbwDkoQ

Series: *Philosophy & Education. Research, Theories, Concepts, Practices.*

Photo coverage

Frame of the film *Dumb Daddies*, directed by Hal Yates, 1928

Cover design & back cover

Prof. Elena K. Theodoropoulou & Elena Nikolakopoulou



Ethics in Education
Philosophical tracings and clearings

dir.

Elena K. Theodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier

Laboratory of Research on Practical and Applied Philosophy
(L.R.P.A.Ph.)

Rhodes 2018

General supervision:

Prof. Elena K. Theodoropoulou, Directress of L.R.Ph.P.A.

Collaborators of the

Laboratory of Research on Practical and Applied Philosophy (L.R.P.A.Ph.):

Text formatting:

Eugenia Patta, Ph.D Candidate, Univ/ty of the Aegean

Translations:

Argentini Nomikou, Ph.D Candidate, Univ/ty of the Aegean,
Elena Papanikolaou, PhD, National and Kapodistrian University of Athens,
Eugenia Patta, Elena Nikolakopoulou, Ph.D Candidate, Univ/ty of the Aegean

Layout:

Elena Nikolakopoulou

Revising of some of the texts in French:

Béatrice Lesterlin, University tutor in education & communication

A blue-tinted photograph of a city street. On the left, there are buildings with windows and signs. On the right, there are trees and parked cars. In the foreground, a small dog is running on the sidewalk, carrying a long, rolled-up object in its mouth.

Η ηθική στην Εκπαίδευση
Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και
φιλοσοφικά ξέφρωτα

επιστ. επιμ. Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, Didier Moreau, Christiane Gohier

ISBN 978-618-81027-4-3

© 2018, Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.)

Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ελλάδα

Δημοκρατίας 1, Κτίριο «7ης Μαρτίου»

Τηλ. +30 2241099150 – Fax +30 2241099189

Ηλ. Αλληλογραφία: lab-prapl-ph@aegean.gr

URL: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff/>

Facebook: <https://www.facebook.com/eerpreff/>

YouTube: https://www.youtube.com/channel/UCFZp_jDuuzp_M1B3XbwDkoQ

Σειρά: Φιλοσοφία & Εκπαίδευση. Έρευνα, Θεωρίες, Έννοιες, Πρακτικές.

Φωτογραφία εξωφύλλου:

Καρέ της ταινίας *Dumb Daddies*, σε σκηνοθεσία Hal Yates, 1928

Σχεδιασμός εξωφύλλου & οπισθοφύλλου:

Καθ. Έλενα Κ. Θεοδοροπούλου & Έλενα Νικολακοπούλου



Η ηθική στην Εκπαίδευση Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ξέφωτα

Επιστ. επιμ.

Έλενα Κ. Θεοδωρούλου, Didier Moreau, Christiane Gohier

Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία
(Ε.Ε.Π.Ε.Φ.)

Ρόδος 2018

Γενική εποπτεία:

Καθ. Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, Διευθύντρια του Ε.Ε.Π.Ε.Φ.

Συνεργάτριες του

Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.):

Μορφοποίηση κειμένων:

Ευγενία Πάττα, Υποψ. Διδ/σα, Παν/μιο Αιγαίου

Μεταφράσεις:

Αργεντίνη Νομικού, Υποψ. Διδ/σα, Παν/μιο Αιγαίου,
Δρ. Έλενα Παπανικολάου, Ε.Κ.Π.Α., Ευγενία Πάττα,
Έλενα Νικολακοπούλου, Υποψ. Διδ/σα, Παν/μιο Αιγαίου

Στοιχειοθεσία και σελιδοποίηση:

Έλενα Νικολακοπούλου

Γλωσσική επεξεργασία ορισμένων κειμένων στα γαλλικά:

Béatrice Lesterlin, Πανεπιστημιακή Επιμορφώτρια στην εκπαίδευση & την επικοινωνία

Contenus / Contents / Περιεχόμενα

Introduction / Εισαγωγή	19-55
Chapitre / Chapter / Κεφάλαιο I.	
Du bien-être / About well being / Περί του ευ ζην	56-136
Alain Kerlan	57-76
<i>Bien-être, morale et modernité; Charles Taylor, une perspective philosophique nécessaire</i>	
<i>Well being, moral and modernity; Charles Taylor, a necessary philosophical perspective</i>	
<i>Ευ ζην, ηθική και μοντερνικότητα Charles Taylor, μία αναγκαία φιλοσοφική προοπτική</i>	
Jacques Quintin	77-102
<i>L'enjeu éthique du bien-être</i>	
<i>The moral stake of well-being</i>	
<i>Το ηθικό διακύβευμα του ευ ζην</i>	
Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου	103-136
<i>Στα περί-χωρα του ευ ζην και η 'διορατική θέα των θεμελίων των δυνατών οικοδομημάτων'</i>	
<i>Dans les parages du bien-être et la 'vue perspicace des fondements des bâtiments possibles'</i>	
<i>In the sur-roundings of well-being and the 'perspicacious view of the foundations of possible buildings'</i>	
Chapitre / Chapter / Κεφάλαιο II.	
Penser l'éthique: concepts et theories / Thinking about ethics: concepts & theories Σκέψη για την ηθική: έννοιες & θεωρίες	137-316
Michel Fabre	138-159
<i>L'éthique pragmatique de John Dewey</i>	
<i>The pragmatic ethics of John Dewey</i>	
<i>Η πραγματιστική ηθική του John Dewey</i>	

Laurence Cornu	160-176
<i>Pour une éthique de l'hospitalité</i>	
<i>For an ethics of hospitality</i>	
Για μια ηθική της φιλοξενίας	
Christiane Gohier	177-198
<i>Du point de vue de l'Univers à la constellation du Je-Nous. Quand la confiance inspire confiance</i>	
<i>From the point of view of the Universe to the constellation of I-We. When the trust inspires trust</i>	
Από την οπτική γωνία του Σύμπαντος στον αστερισμό του Εγώ-Εμείς. Όταν η εμπιστοσύνη εμπνέει εμπιστοσύνη	
Maughn Gregory	199-234
<i>Ethics education and the practice of wisdom</i>	
<i>Éthique, éducation et la pratique de la sagesse</i>	
Ηθική, εκπαίδευση και η πρακτική της σοφίας	
Elena K. Theodoropoulou, Mania Monioudi	235-257
<i>A remark about critical thinking: in relevance with Stoic oikeiōsis</i>	
<i>Une remarque sur la pensée critique: en pertinence avec l'oikeiōsis stoïcienne</i>	
Μία παρατήρηση για την κριτική σκέψη: η συνάφεια με την στωϊκή οικειώση	
Έλενα Νικολακοπούλου	258-294
<i>Το συμβάν της φιλοξενίας και η ηθική της άπειρης ευθύνης στον Jacques Derrida</i>	
<i>L'événement de l'hospitalité et l'éthique de la responsabilité infinie chez Jacques Derrida</i>	
<i>The event of hospitality and the ethics of infinite responsibility in Jacques Derrida</i>	
Maëva Legrenzi	295-316
<i>Pour un 'éthos' contemporain</i>	
<i>For a contemporary 'ethos'</i>	
Για ένα σύγχρονο 'ήθος'	

Chapitre / Chapter / Κεφάλαιο III.

Discours et concepts d'éducation / Discourses & concepts of education /

Λόγοι & έννοιες στην εκπαίδευση

317-363

Adalberto Dias de Carvalho

318-334

Utopia, human rights and the challenges of our educational contemporaneity

Utopie, droits humains et les défis de notre contemporanéité éducative

Ουτοπία, ανθρώπινα δικαιώματα και οι προκλήσεις της εκπαιδευτικής μας συγχρονικότητας

Maria das Dores Formosinho, Carlos Sousa Reis

335-363

An educational horizon supported by a transsubjective axiology and a dialogical ethics of responsibility

Un horizon éducatif soutenu par une axiologie transsubjective et une éthique dialogique de la responsabilité

Ένας ορίζοντας εκπαιδευτικός υποστηριζόμενος από μία διϋποκειμενική αξιολογία και μια διαλογική ηθική της ευθύνης

Chapitre / Chapter / Κεφάλαιο IV.

Espace professionnel / Professional space / Επαγγελματικός χώρος

364-448

Muriel Briançon, Marie-Louise Martinez

365-401

Lévinas et l'éthique éducative: d'un discours de justice à l'autre

Lévinas and the educational ethics: from one conception of justice to another

Ο Lévinas και η εκπαιδευτική ηθική: από ένα λόγο περί δικαιοσύνης σ'έναν άλλο

Céline Chauvigné, Didier Moreau

402-424

L'expérience éthique des éducateurs et des enseignants débutants: vers la cohérence de la vie morale

Ethical experience of educators and young teachers: to the coherence of moral life

Η ηθική εμπειρία εκπαιδευτικών και αρχάριων δασκάλων: προς τη συνοχή της ηθικής ζωής

Arie Kizel, Nava Bar	425-448
<i>Ethics of Inclusion of Students with Special Needs: The case of the Special Education in Israel</i>	
<i>Ethique d'inclusion des Elèves avec des Problèmes Spéciaux: Le cas de l'Education Spéciale en Israël</i>	
Ηθική της Ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες: Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής στο Ισραήλ	
 Chapitre / Chapter / Κεφάλαιο V.	
Education et Expérience / Education and Experience /	
Εκπαίδευση και Εμπειρία	449-492
 Beatriz Fabiana Olarieta, Daniel Gaivota, Vanise Dutra Gomes, Walter Omar Kohan	450-471
<i>Onde está a infância? Onde está a escola? Onde está a escola da infância? Onde está a infância da escola?</i>	
<i>Where is childhood? Where is school? Where is the school for childhood? Where is the childhood of school?</i>	
<i>Où est l'enfance? Où est l'école? Où est l'école pour l'enfance? Où est l'enfance de l'école?</i>	
Πού είναι η παιδική ηλικία; Πού είναι το σχολείο; Πού είναι το σχολείο της παιδικής ηλικίας; Πού είναι η παιδική ηλικία του σχολείου;	
 Sophie Bossard	472-492
<i>Le voyage comme 'îlot de décélération': prendre le temps de devenir soi</i>	
<i>The journey as 'an island of deceleration': take the time to become oneself</i>	
Το ταξίδι ως 'νησίδα επιβράδυνσης': να παίρνεις χρόνο για να γίνεις ο εαυτός σου	
 Chapitre / Chapter / Κεφάλαιο VI.	
Ecriture et textes / Writing and Texts / Γραφή και Κείμενα	493-532
 Pablo Flores del Rosario	494-513
<i>Para una tesis de la relación entre ética y aprendizaje 'como texto', en Filosofía de la Educación</i>	
<i>Pour une thèse sur la relation entre éthique et apprentissage 'sous forme de texte' en Philosophie de l'Éducation</i>	

For a position about the relation between ethics and learning 'in the form of a text' in Philosophy of Education

Για μία θέση σχετικά με τη σχέση ηθικής και μάθησης 'υπό τη μορφή κειμένου' στη Φιλοσοφία της Παιδείας

Juan José Martínez Olguín

514-532

Qu'est-ce qu'apprendre à écrire? Éthique, éducation et écriture

What does it mean to learn to write? Ethics, education and writing

Τι σημαίνει μαθαίνω να γράφω; Ηθική, εκπαίδευση και γραφή

Curicili Vitae / Notices Biographiques / Βιογραφικά Σημειώματα

534-566

Note Introductive
Introductory note
Εισαγωγικό Σημείωμα

Il y a une urgence nouvelle à contribuer à la réflexion éthique dans le monde de la formation et de l'éducation. Elle est motivée par la convergence d'un certain nombre de symptômes contemporains, qui indique l'apparition – ou la résurgence – d'un conflit majeur dans la pensée.

D'un côté, la négation même de ce qui constitue le noyau raisonnable de l'humanité, cette capacité à reconnaître que certaines propositions objectives ne peuvent pas être refusées même si elles nous déplaisent. On peut appeler cela «l'ère de la post-vérité», et y voir, avec Tocqueville, un effet de l'«individualisme» qui consiste à ériger de petites principautés subjectives où chacun pense ce qu'il veut, sur les questions qu'on agite, et le fait savoir autour de lui, pour peu que cette «poussière intellectuelle» ne contrarie pas, mais favorise, l'exercice du pouvoir de ceux à qui il a fait l'abandon de la charge des «grandes difficultés» sur lesquelles il n'a pas prise – par ignorance ou manque de formation. Telle célébrité des réseaux numériques peut prétendre que la Terre est plate, car sa profération, dans son ineptie même, fait partie de cette logique du choc qui, comme l'a analysé Walter Benjamin, prépare à la passivité en détruisant les apprentissages par l'expérience. Ou tel responsable politique peut nier les observations scientifiques convergentes sur la transformation climatique, en renforçant à son insu la thèse tocquevillienne selon laquelle, à l'ère de l'individualisme démocratique, chaque petite communauté peut établir une vérité universelle à partir de son propre jugement.

Mais d'un autre côté, l'affirmation que le remède contre cette ahurissante autonomie des sujets passe par la Science, à tout le moins par une vision de la science fantasmée par des formes de gouvernementalité. Ainsi, il devient fréquent de lire et d'entendre que désormais, la solution aux maux de l'éducation – dont le principal n'est pas l'échec d'élèves contraints à la résignation mais plutôt l'inquiétude que provoque leur insatisfaction et leur résistance à l'autorité – peut être apportée par les neuro-sciences qui auraient le pouvoir de dire la vérité sur les démarches pédagogiques, les apprentissages, les comportements des élèves, les manuels, les rythmes scolaires, etc. Cette Science, par son apparition même, détruirait (comme le Livre d'Éthique dont parle Wittgenstein), toutes les sciences de l'éducation et renverrait la philosophie elle-même au rang des rêveries romantiques sur les enfants. L'existence d'une telle Science protégerait de facto des dangers de la post-vérité, en prescrivant de manière très précise les techniques permettant les apprentissages les plus performants et les plus adéquats à la réussite du projet d'un système éducatif contemporain.

On comprend bien que ce conflit apparent ne renvoie qu'à deux formes rivales de gouvernement des esprits, selon l'expression de Guizot, qui sont au fond d'accord pour

refuser ce qui les conteste, une véritable émancipation intellectuelle qui donnerait à chacun, à partir de son expérience scolaire, l'aptitude à prendre part aux « grandes difficultés », c'est-à-dire, à devenir un citoyen actif.

Le but de cet ouvrage est bien de contribuer à cette activité, qui est favorisée par une attitude critique, de décentration et de discussion et dialogue avec les autres. Mais aussi, et cet aspect en est inséparable, de prise de confiance raisonnable en soi permettant l'engagement dans l'action collective responsable. L'éthique, dans la formation et l'éducation, nous montrent les contributions de l'ouvrage, se déploie selon ces deux lignes de forces en direction de l'horizon de l'affranchissement vers une « vie digne d'être vécue », selon la formule socratique.

Encore davantage si éducation et éthique sont intrinsèquement liées, puisque l'éducation est essentiellement une activité relationnelle dans laquelle, en milieu scolaire, l'enseignant entre en relation avec différents acteurs, au premier chef l'étudiant, pour favoriser sa formation-transformation, son développement vers un plus-être.

Les questions qui concernent l'éthique et l'éducation sont par ailleurs multiples. Elles portent notamment sur le rapport à l'étudiant: quels comportements adopter envers lui, quels liens affectifs, quelle proximité sont permis? Y a-t-il un rapport d'autorité enseignant-étudiant qui induise l'imposition de sanctions? Sur les valeurs et les finalités éducatives: quelles valeurs doit promouvoir le système éducatif et le groupe d'intervenants à l'école, qui doit en décider et comment les mettre en pratique? Quelles sont les finalités de l'éducation sur le plan de la formation à l'éthique de l'étudiant: la transmission de valeurs morales, l'habilitation à entrer dans un rapport dialogal avec l'autre? Sur la conduite professionnelle de l'enseignant: quels rapports doivent être entretenus avec les pairs, les parents et les directions d'école? Par exemple, les enseignants se doivent-ils d'être solidaires avec leurs pairs ou dans le cas d'une inconduite sur le plan éthique, doivent-ils en informer la direction? Doivent-ils garder confidentielles les informations données par les étudiants ou en parler avec les parents si l'étudiant a un problème majeur? Comment résoudre les dilemmes éthiques vécus dans la pratique éducative?

En amont des différentes réponses individuelles ou collectives qu'on peut apporter à ces questions, il est important de réfléchir à leurs enjeux et à leurs fondements. Les textes de ce collectif constituent des contributions à la réflexion sur ces différentes questions en exposant des considérations théoriques ou pratiques sur les rapports entre éducation et éthique, selon différents angles d'analyse: le bien-être, sur le rapport à l'autre et à soi; l'expérience, sur des dispositifs de formation; l'écriture et ses enjeux éthiques; l'espace

professionnel, sur la compétence et l'expérience éthiques; le penser l'éthique, sur les questions de prudence, d'hospitalité, de confiance, de sagesse, de praxis, de dignité et de dialogue; les concepts éducatifs, sur la contemporanéité et le statut de l'activité éducative.

Plus précisément, **Alain Kerlan** dans son article sous le titre *Bien-être, morale et modernité*; *Charles Taylor, une perspective philosophique nécessaire*, remarque que la problématique morale traditionnelle se définit comme «souci de l'autre», tandis que l'éthique contemporaine met plutôt en avant le «souci de soi» et la quête du bien-être. Le philosophe canadien Charles Taylor analyse ce glissement sous le thème de «l'authenticité», de la quête de l'authenticité, et le met en relation avec le malaise de la modernité. La vogue du développement personnel est l'une de ses illustrations les plus importantes. Devenir soi-même, devenir ce que l'on est, telle serait, selon Kerlan, l'injonction qui gouverne nos vies et nos conduites et il pose la question concernant le mode de l'éducation nécessaire et de ses fins, dans le cas où «l'authenticité» est désormais la valeur qui gouverne nos vies

Jacques Quintin avec son texte sous le titre *L'enjeu éthique du bien-être* part de la constatation que l'idée du bonheur ou du bien-être n'est pas une évidence. Depuis les Grecs anciens, l'être humain n'a jamais cessé de s'interroger sur l'essence du bien-être, tandis que dans le monde contemporain, le thème du bien-être est omniprésent et devenu un impératif. Sur cette base, l'auteur se demande si cet intérêt pour le bien-être n'est pas le symptôme d'une perte d'intérêt pour la liberté. De plus, il interroge l'idée que la vie morale mène au bien-être, au fur et à mesure que la grande question consiste à savoir si nous pouvons produire du bien-être et si l'école peut y contribuer. La question du bien-être devient une question éthique et exige par le fait même de la sagesse. En fait, si nous ne pouvons pas produire directement du bien-être, nous pouvons mettre en place des conditions pragmatiques pour son émergence. Quintin prétend que ce n'est pas de bien-être dont nous avons besoin, mais de rencontre de soi, de liberté, de solidarité et de beauté. Selon lui, le bien-être doit être porteur de vérité, d'ouverture sur d'autres horizons. Il ne s'agit pas d'atteindre un résultat, le bien-être, mais d'instaurer un processus de transcendance. Pour ces raisons, le bien-être ne doit pas se substituer au travail de la pensée.

Elena K. Théodoropoulou, dans son texte intitulé *Dans les parages du bien-être et la 'vue perspicace des fondements des bâtiments possibles'* prétend que l'invocation du bien-être à l'école semble rester à la fois une exigence abstraite, tout aussi bien que vaguement circonscrite au sein d'une conception quasi-romanesque ou sociologisante pour l'intégration heureuse de jeunes personnes à la vie scolaire, voire une expression stéréotypique d'ordre

pédagogico-humaniste, hygiénologique ou administratif. Tout aussi bien, il s'agirait d'un vouloir d'arrangement de la culture scolaire sur une base morale généraliste qui ne s'expose pas éthiquement, à savoir, ne pose pas la question de sa constitution éthique ou des ses présupposés éthiques ou des conséquences de l'invocation de ce concept. D'autre part, Théodoropoulou remarque qu'une association spontanée du bien-être des élèves à l'école avec la valeur et les pratiques du souci semble constituer également un automatisme emblématique basé plutôt sur une conviction généralement établie concernant les valeurs éthiques tenues comme fondamentales pour une description de la profession éducative mais aussi pour la nature présumée de l'éducation elle-même. Par conséquent, la physicalisation, la normalisation et l'institutionnalisation du bien-être n'évite pas semble-t-il de laisser les personnes humaines étrangement étrangères au sein d'une communauté professant pour autant le souci-pour-l'autre/élève. En fait cela court-circuite le paramètre majeur pour la compréhension philosophique du bien-être consistant à la formation de soi par soi-même au sein d'un rapport dialogique et critique avec les autres en vue de l'ouverture d'un espace de communauté éthique. S'agirait-il finalement d'un malaise du bien-être?

Michel Fabre dans son article *L'éthique pragmatique de John Dewey* analyse les grandes étapes de l'évolution de l'éthique de Dewey depuis ses débuts idéalistes jusqu'à son achèvement pragmatiste. Le renoncement aux absolus idéalistes, la critique des présupposés des théories morales conduisent Dewey à élaborer une théorie du jugement prenant en compte les différents facteurs moraux dans une enquête orientée par l'idée de prudence et un horizon personnaliste.

Laurence Cornu, dans son texte intitulé *Pour une éthique de l'hospitalité s'interroge : «comment parler de l'éthique?»* souligne que dans l'éducation, comme dans d'autres champs, on attend un agir éthique plus qu'un discours sur l'éthique. Mais comment le penser? Distinguée de la morale, l'éthique (l'agir éthique) prend en compte l'autre, dans le concret des situations. Si l'éducation est bien action auprès des nouveaux venus, l'éthique qu'on attend dans le champ de l'éducation est moins une «pratique de soi» qu'une attention au potentiel de changement, de transformation et d'émancipation de l'autre dont l'éducateur a la responsabilité. Selon Cornu, trois registres doivent pouvoir être l'objet d'attention: l'agir opportun, la disposition de l'éducateur à la disponibilité, et enfin le dispositif accueillant à l'autre: ainsi peut s'esquisser une éthique de l'hospitalité.

Christiane Gohier avec son texte sous le titre *Du point de vue de l'Univers à la constellation du Je-Nous. Quand la confiance inspire confiance*, remarque que la conception du bien-être en éducation renvoie notamment à celle de la confiance entre les différents acteurs,

tandis que la question elle-même de la confiance dans le rapport à l'autre concerne directement l'éthique en tant que souci de l'autre. L'auteure examine différentes conceptions de la confiance dans le rapport à l'autre chez des auteurs représentant plusieurs écoles de pensée: Jürgen Habermas et Axel Honneth, de l'école de Francfort, Bernard Williams, dans la tradition de la philosophie analytique et Didier Moreau qui s'en inspire, Gloria Origgi en philosophie de l'esprit, Daniel Weinstock dans la tradition libérale, Marc Angenot sur la rhétorique du discours social ainsi que Patrick Watier en sociologie compréhensive. Gohier présente enfin une conception de l'éthique du lien qui repose sur la relation de confiance à l'autre et se fonde sur un rapport du Je au Nous qui présuppose l'existence des deux pôles de la relation et inclut, tout en le dépassant, le rapport du Je au Je

Maughn Gregory, dans son article intitulé *Éthique, éducation et la pratique de la sagesse* fait la remarque que l'éducation morale dans les départements de philosophie et aux écoles professionnelles implique le savoir disciplinaire et l'analyse textuelle, mais elle reste désintéressée par rapport à la vie éthique des étudiants. Analogiquement l'éducation aux valeurs suit les objectifs éducatifs concernant la formation des croyances et le comportement moral des étudiants, mais elle manque de profondeur philosophique et des méthodes de recherche au niveau des valeurs. Dans ce cadre, contrairement à l'approche de la «transmission des valeurs», l'approche «de la recherche», reconnaît le besoin et la capacité des jeunes personnes de se confronter avec l'ambiguïté morale et le pluralisme, d'affronter leurs propres doutes moraux, de critiquer les normes conventionnelles et de s'engager à la recherche éthique. Pour faire face à ce manque, Gregory renvoie à des pratiques de sagesse communes entre les anciennes écoles grecques et romaines de philosophie. Dans ce cadre, la philosophie est comprise comme une étude disciplinée et une pratique de bien-être, le savoir et la pensée discursive joue un rôle limité en relation avec une vie méritant d'être vécue, l'enseignement des exercices «spirituelles» ou contemplatifs, incluant méditation, examen de conscience, correction fraternelle, contemplation du cosmos, pratique de vigilance et réflexion sur la mort est promu comme par ailleurs l'établissement des communautés philosophiques pratiquant la recherche collaborative, le dialogue, la correction mutuelle et la culture de l'amitié philosophique. Le but principal des pratiques intellectuelles et contemplatives dans ces écoles était la transformation de soi, allant des états de confusion, d'inquiétude, d'égotisme et de désir insatiable à des états de tempérance, de compassion et de tranquillité.

Elena Théodoropoulou & Mania Monioudi, dans leur article *Une remarque sur la pensée critique: en pertinence avec l'oikeiôsis stoïcienne* constatent que l'Oikeiosis (Annas:

1992; Ramelli: 1973; Long and Sedley: 1987), une condition fondamentale de l'éthique stoïcienne, en tant qu'obligation de recherche de soi, mène à la rencontre avec l'Autre, une rencontre qui n'est pas imposée comme un devoir – de l'homme civilisé à travers la moralité sociale occidentale psychologisée- mais comme une rencontre naturelle au sein de la cosmopolis. Ainsi, dans un mouvement de familiarisation, c'est la présence binaire des êtres humains qui est révélée, en tant que conscience de soi, connaissance de soi et amour à l'égard de soi et en tant que co-existence, réalisée comme une expression d'amitié et d'amour pour l'Autre, l'étranger (xenos). Dans ce sens, oikeiosis peut renvoyer au cosmopolitisme, un idéal politique, culturel et social dans le cadre de la philosophie stoïcienne

D'autre part, si un des objectifs principaux et le plus diffusés de ces dernières décennies est le développement de la pensée critique (Siegel: 1988; Lipman: 1988), ce même objectif est hautement associé avec le besoin de cultiver systématiquement la conscience de notre présence binaire dans le monde- à travers tant notre existence privée que notre co-existence sociale. Ce qui plus est, la pensée critique soutient l'association de cette conscience elle-même avec la compréhension du besoin pour l'acceptation de l'autre dans le cadre d'une culture interculturelle basée sur le droit à la diversité. Théodoropoulou et Monioudi soutiennent que ce concept d'oikeiôsis (comme exprimé par les philosophes du Portique ancien, moyen et nouveau) peut nous procurer un exemple caractéristique d'une approche philosophique pour le développement de la pensée critique. Dès lors, ce concept peut illustrer la reconceptualisation de la pensée critique elle-même dans les pratiques éducatives d'un point de vue philosophique.

Elena Nikolakopoulou, avec son texte sous le titre *L'événement de l'hospitalité et l'éthique de la responsabilité infinie chez Jacques Derrida* propose l'exploration de la manière avec laquelle Jacques Derrida distingue les deux côtés hétérogènes du concept d'hospitalité: *l'hospitalité pure ou inconditionnelle* et *l'hospitalité conditionnelle*. D'une part, c'est la loi morale absolue de l'hospitalité réelle, pure ou inconditionnelle qui impose la réception inconditionnelle de tout venant et d'autre part les lois de l'hospitalité inscrites à la politique et au droit et incluses dans une condition d'obligations mutuelles, dans un droit à l'hospitalité qui spécifie les limites, les pouvoirs et les devoirs. À partir de la tradition (épicure, grecque, romaine, abrahamique), Elena Nikolakopoulou observe que notre expérience de l'hospitalité, soit en tant que réception soit en tant qu'offre, nous montre qu'elle se pose sous conditions, étant dès le début piégée dans le lieu sous conditions du langage contenant la condition du nom de l' «étranger», qui n'apparaît pas comme une personne quelconque, mais justement comme un étranger, sur le seuil, qui, tout en rendant possible toute transition, il rend

impossible une hospitalité pure et infinie, une hospitalité de la transcendance, à l'endroit même de la subjectivité (*ipseité*), de l'étranger et de l'hôte. C'est une ipseité pourtant que l'on oppose en même temps comme une force de résistance et comme une contre-force, contre toute menace extérieure. Dans son effort de restreindre la domination et la violence, Derrida réintroduit l'élément éthique en politique, le rapport à l'autre qui est un rapport de responsabilité infinie. Toute échange au nom du difficile à gérer et de l'inconditionnel est une décision de folie, comme il semble possible seulement dans la limite de l'impuissance (*indécidable*). Parce que justement le paradoxe de la décision et de la responsabilité infinie envers l'autre réside dans ce moment de l'inattendu, de la vigilance et de la reconnaissance de l'urgent, où nous restons en suspens à l'intérieur, à l'extérieur et au milieu entre l'expérience du possible, de l'apprentissage, du savoir et de la théorie et de la pensée sans limite philosophique. L'auteure conclut qu'à ce carrefour, la philosophie rencontre l'éducation, pose et interroge la question sur « l'étranger », discute difficilement avec l'éducation interculturelle, quand cette dernière voit l'étranger comme tel en le situant dans des conditions d'éthique normative, au sein d'un agir moral et politique précis.

Maëva Legrenzi, avec son texte sous le titre *Pour un 'éthos' contemporain* souligne qu'agir de manière éthique, c'est prendre conscience et assumer la responsabilité que nous avons vis-à-vis d'autrui. Si autrui participe à la définition de moi-même, comment participé-je à la définition du soi d'autrui? L'éducation au sens large est au cœur du processus de construction du soi, c'est pour cette raison qu'il est primordial d'y conceptualiser l'éthique, discipline intérieure orientant nos actions. Partant de cette nécessité, Legrenzi tente de mettre en lumière le champ à partir duquel l'éthique, depuis l'Antiquité s'est définie, par rapport à la morale d'abord, puis par rapport à son propre domaine d'application. Cette étude s'est retrouvée réinvestie à travers le concept d'ethos grec, révélant la nécessité d'une praxis, et situant l'éthique à la fois dans une théorie de la subjectivité et dans une théorie des mœurs. Ce faisant, le texte essaye de dresser les outils adéquats à une vision de l'ethos grec moderne.

Adalberto Dias de Carvalho, avec son texte sous le titre *Utopie, droits humains et les défis de notre contemporanéité éducative* prétend que l'éducation est fondamentale en vue d'assurer et de construire l'accès à la contemporanéité comprise comme le vécu dynamique du présent. Cependant la contemporanéité défie couramment l'éducation au fur et à mesure que celle-ci sert surtout les seuls propos de la reproduction culturelle et sociale. En fait, l'éducation devra avoir toutes les deux dimensions - de la reproduction et de l'innovation - dans la mesure où celles-ci ne s'excluent en étant même complémentaires. Carvalho

remarque que la contemporanéité se trouve au coeur d'un contexte critique, l'expression de la dignité humaine, ce qui exige l'appropriation réflexive du temps - du passé, du présent et du futur - en lui prêtant valeur et sens. Mais elle peut être aussi envisagée comme l'assomption de la situation humaine en tant que traversée par la mémoire, l'horizon et le projet en tant que supports du profil de la dignité humaine.

Maria das Dores Formosinho & Carlos Sousa Reis avec leur article sous le titre *Un horizon éducatif soutenu par une axiologie transsubjective et une éthique dialogique de la responsabilité* présentent le besoin de reformulation du discours pédagogique, non pas seulement relativement à sa dimension scientifique, mais aussi par rapport à ses fonctions éthiques concernées. Ce besoin est traduit par le questionnement sur le statut qui doit être attribué de nos jours à l'activité éducative, basée précisément sur des domaines disciplinaires qui la soutiennent, l'interprètent et la conditionnent. Visant à atteindre l'utopie –une société plus juste et en paix- la relativisation que la réflexion postmoderne a introduit, met au clair le besoin pour des méta-discours sur l'éducation en vue de revitaliser ses références axiologiques. Au fur et à mesure que l'activité est menée dans une tension dialogique entre le désirable et le possible (à la fois dans sa dimension relationnelle et dans son apparatus institutionnel), Formosinho et Reis constatent que les discours pédagogiques doivent non pas seulement chercher à interpréter la dynamique de la réalité sociale, à s'y adapter, mais également à établir des références axiologiques en procurant une réflexivité dialogique par rapport aux fins ultimes et les objectifs de l'activité éducative reliés à notre époque.

Muriel Briançon & Marie-Louise Martinez avec leur texte sous le titre *Lévinas et l'éthique éducative: d'un discours de justice à l'autre* s'approchent de la problématique centrée sur l'introduction d'une compétence éthique dans le référentiel professionnel des enseignants en 2010 et d'un Enseignement Moral et Civique à la rentrée 2015 qui est une réponse législative sensée remédier à l'oubli des questions morales dans la professionnalisation des enseignants comme à l'école et dans la société. Certes le droit est entré dans l'école depuis les années 80, mais la question est si son application dans l'espace scolaire peut-elle imposer l'éthique. La réponse de Briançon et Martinez à cette problématique passera par l'explicitation de l'éthique relationnelle d'Emmanuel Lévinas déchirée entre une justice transcendante et le droit humain. Les deux visions de la justice entretiennent des rapports complexes. Leur antagonisme rend nécessaire une pensée dialogique qui résoudrait bon nombre de difficultés d'interprétations de l'œuvre lévinassienne mais qui serait un obstacle à la mise en œuvre d'une éthique éducative.

Céline Chauvigné & Didier Moreau avec leur article intitulé *L'expérience éthique des éducateurs et des enseignants débutants: vers la cohérence de la vie morale* se demandent comment les jeunes professionnels peuvent-ils se former par eux-mêmes en commençant leur métier. L'article fait l'hypothèse de la recherche d'une cohérence de la vie morale qui les oriente vers la problématisation éthique de leur agir professionnel. Pour la vérifier, Chauvigné et Moreau ont inscrit leur recherche dans le champ de l'action sociale comme objet central de la sociologie et celui de l'éthique de l'éducation comme élément structurant d'une formation de soi. Par le biais d'une enquête empirique le texte se met à identifier et à interroger les orientations de l'activité sociale ainsi que les leviers d'une construction de soi en vue d'une éducation tout au long de la vie.

Arie Kizel & Nava Bar dans leur texte sous le titre *Ethique d'inclusion des Elèves avec des Problèmes Spéciaux: Le cas de l'Education Spéciale en Israël* présentent le développement des approches sur la base du système d'éducation spéciale en Israël, comme une étude de cas pour la compréhension de la façon dont l'Etat s'adresse aux étudiants avec des besoins spéciaux en tant qu'une implémentation de l'éthique de l'inclusion. La première partie de l'article présente les éléments idéologiques du système d'éducation spéciale en Israël tout au long de son développement historique, tout en notant quatre étapes principales de ce développement: la législation de la loi sur l'éducation spéciale, l'établissement de comités pour l'examen de l'implémentation de la loi sur l'éducation spéciale, l'ajout de l' «article d'inclusion» à la loi sur l'éducation spéciale et le début du projet pilote de perception de «L'argent suit l'enfant» selon le choix de ses parents suivant les recommandations du comité Dorner. A la suite, l'article présente la manière par laquelle le continuum des cadres éducatifs en Israël a été structuré au fil des années afin de servir la perception éducative basée sur le principe philosophique d'égalité. Sur la base de cette conception on trouve, selon Kizel et Bar, l'idée de l'éthique d'inclusion, comme établie à travers le fait que tous les membres de la société auront compris que toutes les personnes ont un droit fondamental non pas seulement d'existence mais aussi d'espace et d'expression.

Beatriz Fabiana Olarieta, Daniel Gaivota, Vanise Dutra Gomes & Walter Omar Kohan avec leur texte *Où est l'enfance? Où est l'école? Où est l'école de l'enfance? Où est l'enfance de l'école?* présentent une expérience de philosophie à l'université de Rio de Janeiro réalisée avec des élèves d'une école publique à la municipalité de Duque de Caxias. La narration vise à problématiser le sens de la réalisation de ces activités ainsi que le rapport que cette dernière implique avec l'enfance, l'école et la philosophie.

Sophie Bossard avec son article sous le titre *Le voyage comme 'flot de décélération'*: prendre le temps de devenir soi développe une réflexion sur le concept de voyage à partir le cas d'un dispositif nommé *Experiment*, à savoir d'un projet personnel de voyage d'une durée de quatre mois en fin de troisième année du cycle ingénieur, obligatoire pour l'obtention du diplôme, mais dont les modalités sont relativement libres (projet de défi sportif, d'acculturation, d'aide humanitaire, etc.) avec la condition importante de le vivre majoritairement seul. Or, prendre le temps de voyager, de vivre ses propres expériences loin d'un cocon familial, de faire un détour vers l'autre pour devenir soi nous pose la question pourquoi une école d'ingénieurs fait-elle le pari de la décélération et du temps pour soi? L'article s'intéresse à la confrontation de ces deux temporalités vécues par le sujet: la décélération du voyage opposée à l'accélération constante de la société. Elle expose l'articulation entre voyage et formation de soi au sein ; elle questionne le rôle de ce voyage, moment privilégié hors du temps scolaire, dans la formation de l'étudiant. En prenant théoriquement appui sur les concepts d'itinéraire, itinérance et errance, mais aussi de prévision et prévoyance (Théodoropoulou et Dias de Carvalho), en mobilisant aussi les concepts de voie exodique de Serres et d'aventure de Simmel, Bossard essaye de montrer que ce temps de voyage est vécu comme un temps de décélération qui s'avère propice à la formation de soi, s'inscrivant ainsi dans ce que nous nommons le champ de l'éducation métamorphique (selon Moreau) et permettant au sujet d'accéder à sa propre vérité. Les résultats de sa recherche (Bossard, 2016), selon la méthode de l'analyse structurale (Demazière et Dubar, 1997) viennent éclairer les processus de formation de soi en révélant, face au modèle rationnel de l'optimisation du temps et des relations, la place du lâcher-prise et de la disponibilité à soi pour que la métamorphose, silencieusement (Jullien, 2009), puisse opérer.

Pablo Flores del Rosario dans son article *Pour une thèse sur la relation entre éthique et apprentissage 'sous forme de texte' en Philosophie de l'Éducation* formule l'hypothèse que si on prend pour point de départ l'acte éthique, on constate que des concepts tels que la vérité, le sens, la signification, ainsi que l'apprentissage ne sont que le résultat de certaines pratiques sociales; or ces concepts ne sont pas absolus, mais le produit d'un échange public. Dans cet échange nous apprenons de tout le monde puisque tous nous participons à la construction de notre apprentissage. Il s'agit, selon Rosario, d'un processus que l'on peut penser comme l'écriture collective d'un texte. Cet article se développe en trois moments: d'abord, on y trouve quelques observations sur la philosophie de l'éducation basées sur l'acte éthique; ensuite la raison pour laquelle les concepts ci-dessus mentionnés ne sont pas absolus, mais

répondent à un processus d'échange entre les individus y est expliquée; ces derniers créent un degré de responsabilité face à chacun de ces concepts. Enfin, on aborde l'idée de l'apprentissage en tant que construction d'un texte.

Juan José Martínez Olguín, dans son texte intitulé *Qu'est-ce qu'apprendre à écrire? Éthique, éducation et écriture* essaye d'aborder le problème de l'écriture du point de vue de la philosophie de l'éducation. Dans ce cadre, il considère que la question la plus urgente dans le champ éducatif concerne la manière par laquelle on apprend à écrire et ce qui est plus: Qu'est-ce que «apprendre à écrire» signifie? À partir de cette question, dont la réponse semble à première vue évidente, Martínez Olguín propose l'inauguration de la réflexion sur l'enseignement de l'écriture et notamment sur l'enjeu éthique que le rapport entre écriture et éducation implique.

C'est une époque celle-ci vers laquelle nous nous tournons de nouveau en donnant de l'emphase aux solutions qu'une «éducation morale» peut, éventuellement, offrir, au fur et à mesure que la possibilité des bilans éthiques est nostalgiquement révoquée, la distinction entre éthique et non-éthique semblant plus claire (ou imposée d'une manière évidente), tandis que le droit de prévision, (production, reproduction, décompte), aveugle, mécanique, indiscutable des règles et mesures semble aussi être rétabli. A la fois pourtant, nous doutons, aujourd'hui, du droit d'une éducation à la morale, de la peur d'une dérive de catéchisme et d'endoctrinement. Pourtant, nous ne cessons pas de nous réfugier, tout en gardant, souvent, nos réserves, à l'éducation, encore davantage si la référence à l'éthique pose, de l'intérieur, la question de sa puissance réelle.

D'autre part, la redéfinition constante des systèmes de valeurs, contient des procédures de vitesses multiples et de caractères différents, dont la coordination semble désespérer l'éducation ou de lui donner le droit (lui commander) de choisir la voie du contournement des contradictions ou des conflits dans un semblant d'harmonisation nécessaire. Pourtant, la constitution éthique elle-même des sujets, quoi qu'elle soit leur implication dans le jeu éducatif, ainsi que la clarification de la signification qu'une telle constitution porte reste un problème majeur. Et la question se pose de nouveau: est-ce vraiment possible que l'éducation morale ne constitue pas un levier, d'un certain catéchisme? Et vice versa. Est-ce possible d'imaginer des sociétés dénuées des garde-fous de la morale? Revient ainsi le besoin d'acquisition de cette capacité qui conçoit l'éthique d'une manière double: en tant qu'horizon et en tant que nécessité. Mais est-elle capable l'éducation, telle que nous la connaissons, de fonder et soutenir une telle éthique double? A savoir, une

éducation de la responsabilité? C'est sur ce point justement que nous reconnaissons l'intervention, médiation ou émergence philosophique – à savoir sur la conscientisation (et son exercice) de l'enjeu éthique ou de l'éthique en tant qu'enjeu ainsi que sur la clarification des complications.

«L'éthique et ses métaphores [ancre, récif, iceberg, gouffre, vortex, horizon, support, mur, rempart, fusée éclairante, lien, chaînes], tend d'être laissée fonctionner en éducation, surtout comme un garde-fou, base et processus de délimitation, comme un guide de solutions et un fournisseur d'assurances, mais aussi en tant que garantie de sens, sens paraît-il préexistant, plutôt que comme un spatiotemporel de risque et d'aporie, ce qui est pour autant ne cesse pas d'être une qualité inhérente à la nature et l'histoire de l'acte-événement éducatif tel un enjeu éthique. Le regard philosophique essaye de tolérer et la recherche philosophique de mettre en valeur tant le risque que le besoin de compréhension de la complexité éthique dans l'espace glissant de l'éducation se tenant en suspens» (Théodoropoulou, K., E., Livre des résumés du Colloque International: *Éthique en éducation. Dépistages et clairières philosophiques*, Rhodes, 12-14 Mai 2015, http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff/media/Drwmena/Sunedria_Ektheseis/12_14_Maiou_2015/perilipseis_Rhodes.pdf.

Elena K. Théodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier, Rhodes, Paris, Québec, 2015-8

There is a new urgency to contribute to ethical reflection in the world of training and education. It is motivated by the convergence of a number of contemporary symptoms, which indicates the appearance - or resurgence - of a major conflict in thought. On the one hand, the very refutation of what constitutes the rational core of humanity, this ability to recognize that certain objective propositions cannot be refused even if they displease us. We can call this «the era of the post-truth», and to see there, with Tocqueville, an effect of «individualism» which consists in raising small subjective principalities where each one thinks everything he wants, on the questions agitated, and makes his thoughts known, only if this «intellectual dust» does not upset, but favors the exercise of power of those to whom he abandoned the charge of «great difficulties» that he did not take - because of ignorance or lack of training. Any celebrity of digital networks can at any moment pretend that the Earth is flat, because this utterance, in its very ineptitude, is part of this logic of shock which, as analyzed by Walter Benjamin, prepares for passivity by destroying the learning by experience.

Or any politician can deny converging scientific observations on climate change, unknowingly reinforcing the Tocquevillian thesis according to which, in the age of democratic individualism, every small community can establish a universal truth based on its own judgment.

But on the other hand, there is the affirmation that the remedy against this bewildering autonomy of the subjects passes by Science, at least by a vision of science fantasized by forms of governmentality. Thus, it becomes a commonplace to read and hear that henceforth, the solution to the ills of education (the main among them being not the failure of students forced to resignation but rather the anxiety caused by their dissatisfaction and their resistance to authority) can be provided by neuroscientists who should have the power to tell the truth about pedagogical approaches, learning, student behavior, textbooks, school rhythms, etc. This Science, by its very appearance, would destroy (like the Book of Ethics of which Wittgenstein speaks) all the sciences of education and would return philosophy itself to the rank of romantic reveries on children. The existence of such a Science would protect de facto against the dangers of the post-truth, by prescribing in a very precise way the techniques allowing the best performing and most adequate learning to the success of the project of a contemporary educational system.

It is understandable that this apparent conflict refers only to two competing forms of government of minds, in the words of Guizot, who are basically in favor of refusing what challenges them, that is to say a real intellectual emancipation that would give everyone, from his academic experience, the ability to take part in «great difficulties», that is to say, to become an active citizen. The purpose of this book is to contribute to this activity, which is favored by a critical attitude of decentration, discussion and dialogue with others; but also, and this aspect is inseparable, of a reasonable self-confidence allowing commitment to responsible collective action. Ethics, in formation and education, as the contributions of the book can show us, unfolds according to these two lines of forces towards the horizon of the emancipation leading to a «life worthy of being lived», according to the Socratic formula

Moreover, if education and ethics are intrinsically linked, since education is essentially a relational activity in which, in the school environment, the teacher connects with various actors, primarily the student, in order to promote his training-transformation, its development towards a more-being. Anyway, the questions that concern ethics and education are multiple. They relate in particular to the relation with the student: what behaviors to adopt towards him, which emotional ties, which proximity are allowed? Is there a teacher-student authority relationship that induces the imposition of sanctions? On values

and educational aims: which values should promote the educational system and the group of educators in the school, who should decide and how to put them into practice? What are the aims of education in terms of the students' ethics training: the transmission of moral values, the ability to enter into a dialogical relationship with the other? On the professional conduct of the teacher: what relationships should be maintained with peers, parents and principals? For example, should teachers be in solidarity with their peers or in the case of ethical misconduct, should they inform management? Should they keep the information given by the students confidential or speak with the parents if the student has a major problem? How to solve the ethical dilemmas experienced in educational practice?

Upstream of different individual or collective responses that can be made to these questions, it is important to reflect on their stakes and foundations. The texts of this collective volume constitute contributions to the reflection on these different questions by exposing theoretical or practical considerations on the relations between education and ethics, according to different angles of analysis: the well-being, on the relation to the other and to one's self; experience, on training devices; writing and its ethical issues; professional space, on ethical competence and experience; to think the ethical, on the issues of prudence, hospitality, trust, wisdom, praxis, dignity and dialogue; educational concepts, on the contemporaneity and status of educational activity.

In this frame, **Alain Kerlan** with his article under the title *Well being, moral and modernity*; *Charles Taylor, a necessary philosophical perspective* argues that If traditional moral problems are defined as «care for the other», contemporary ethics rather emphasizes the «concern for oneself» and the quest for well-being. The Canadian philosopher Charles Taylor analyzes this shift under the theme of «authenticity», the quest for authenticity, and puts it in relation to the malaise of modernity. The vogue of personal development is one of its most important illustrations. Becoming oneself, becoming what we are, Kerlan writes, would be the injunction that governs our lives and our conduct. But how can we educate, and for what ends, whether «authenticity» is henceforth the value that governs our lives?

Jacques Quintin, with his text titled *The moral stake of well-being* defends that the idea of happiness or well-being is not obvious. Since ancient Greeks, human beings have never stopped wondering about the essence of well-being. In the contemporary world, the theme of well-being is omnipresent, and it became an imperative. We shall wonder if this interest in well-being is not the symptom of a loss of interest in freedom. Furthermore, we shall question the idea that moral life leads to well-being. Finally, the big question consists in

knowing if we can produce well-being and if school can contribute to it. The question of well-being becomes an ethical issue and requires wisdom. If we cannot directly produce well-being, we can set up pragmatic conditions for its emergence. It is not well-being that we need, Quintin asserts, but the meeting of oneself, freedom, solidarity, and beauty. Well-being must become a carrier of truth, an opening of other horizons. It is not so much a question of reaching an effective result, i.e. well-being, but it is a question of establishing a process of transcendence. For that reason, well-being does not have to substitute itself to the work of thinking.

Elena K. Theodoropoulou through her article *In the sur-roundings of well-being and the 'perspicacious view of the foundations of possible buildings'* thinks that the invocation of well-being in education seems to remain an abstract one as well as ambiguously defined in the context of a quasi-fictional or sociological perception for a happy integration in school life, even more so a stereotyped expression of either pedagogical-humanistic or hygienic or administrative order. This invocation reflects equally a tendency of adjustment of school culture on a basis generalistically ethical, because is neither reflecting nor being exposed ethically, that is, it does not raise the question of its moral constitution or moral preconditions or implications of a such invoking this concept. On the other hand, a spontaneous link between the well-being of students in school with value and care practices seems to constitute also an emblematic automatism based rather on a vague conviction about ethical values considered as fundamental for the description of the teaching profession but also the supposed nature of education itself.

Michel Fabre in his article under the title *The pragmatic ethics of John Dewey* analyzes the big stages of the evolution of Dewey's ethics since its idealistic beginning until its pragmatic completion. Far from idealistic absolutes, Dewey critic moral theory's presuppositions and designs a judgment's theory which take into account the various moral factors in an enquiry directed by the idea of Wisdom whit a personalist horizon.

Laurence Cornu in her text *For an ethics of hospitality*, remarks that in education, it is important to put the question of ethics. But in this field, as in others, more than one discourse about ethics, the moral act is expected. How to talk about ethics? Distinct from moral, ethics (acting morally) takes into account the other, in concrete situations. If education is an act addressed to newcomers, the expected in this context ethics is less a «practice of the self» rather than an attention on the dynamic of change, transformation and emancipation of the other, whose the teacher is responsible for. Our attention, Cornu insists, should be focused on the following three registers: the opportune action, the disposition of the teacher to

disponibility and a reception mechanism of the other: thus can be designed an ethics of hospitality.

Christiane Gohier in her article under the title *From the point of view of the Universe to the constellation of I-We. When the trust inspires trust* ascertains that the conception of the well-being in education refers, mainly, to that of trust between the various agents. The question of trust within the relationship to the other relates directly to ethics as concern for the other. We will examine different conceptions of trust in relation to the other in authors representing several schools of thought: Jürgen Habermas and Axel Honneth, from the Frankfurt school, Bernard Williams, in the tradition of analytical philosophy and Didier Moreau, who is inspired by it, Gloria Origgi in philosophy of mind, Daniel Weinstock in the liberal tradition, Marc Angenot on the rhetoric of social discourse and Patrick Watier in interpretative sociology. Gohier's analysis concludes with a brief presentation of a conception of care ethics based on the relationship of trust to the other and established on a relation of the *I* to the *We* that presupposes the existence of the two poles of the Relationship and includes, while exceeding it, the relation of the *I* to the *I*.

Maughn Gregory with his article *Ethics education and the practice of wisdom* underlines the fact that ethics education in post-graduate philosophy departments and professional schools involves disciplinary knowledge and textual analysis but is mostly unconcerned with the ethical lives of students. Ethics or values education below college aims at shaping students' ethical beliefs and conduct but lacks philosophical depth and methods of value inquiry. The «values transmission» approach to values education does not provide the opportunity for students to express doubt or criticism of the proffered values, or to practice ethical inquiry. The «inquiry» approach to values education recognizes the need and the capacity of young people to grapple with moral ambiguity and pluralism, to confront their own moral doubts, to criticize conventional norms and to engage in ethical inquiry. Values clarification, critical thinking and Philosophy for Children are inquiry approaches to values education, with important differences. Gregory mentions five wisdom practices common among early Greek and Roman philosophical schools should inform ethics education at all levels. First, philosophy was understood as the disciplined study and practice of living well. Second, knowledge and discursive thinking played a limited role in relation to the life worth living. Third, these schools taught certain contemplative or «spiritual» exercises, including meditation, examination of one's conscience, fraternal correction, contemplation of the cosmos, practicing present-moment awareness and reflection on death. Fourth, many of these schools established philosophical communities that practiced collaborative research,

dialogue, mutual correction, and the cultivation of philosophical friendship. Fifth, the primary aim of intellectual and contemplative practices in these schools was self-transformation, from states of confusion, restlessness, egotism, and craving, to states of temperance, compassion, and tranquility.

Elena K. Theodoropoulou & Mania Monioudi in their text *A remark about critical thinking: in relevance with Stoic oikeiōsis* argue about the Stoic concept of Oikeiōsis (Annas: 1992; Ramelli: 1973; Long and Sedley: 1987) in correlation with the concept of critical thinking. Oikeiōsis, an essential condition of Stoic ethics, as the obligation of the quest of the Self, leads to the encounter with the Other, an encounter which is not imposed as a duty - of the civilized man as seen through the western psychologized social morality - but as a natural encounter within cosmopolis. Thus, in a movement of familiarization, is revealed the twofold presence of human beings in the world as self-consciousness, self-awareness and love towards the self and as a social co-existence, realized as an expression of friendship and love for the Other, the foreigner (xenos). In that sense, oikeiosis can be related to cosmopolitanism, a political/cultural/social ideal in Stoic philosophy.

On the other hand, if one of the main and most widespread educational goals of the last decades is the cultivation of critical thinking (Siegel: 1988; Lipman: 1988), this very goal is highly associated with the need to systematically cultivate the consciousness of our twofold presence in the world – through our private existence and social co-existence. Furthermore, Theodoropoulou & Monioudi think that critical thinking sustains the association of this very consciousness with the understanding of the need for the acceptance of the other in the frame of a wide, intercultural culture based on the right to diversity. The concept of oikeiōsis (as expressed by philosophers of early, middle and late Stoa) can provide us with a characteristic example of a philosophical approach for the cultivation of critical thinking. Accordingly, this very concept can illustrate a reconceptualization of the critical thinking itself in educational practices from a philosophical point of view.

Elena Nikolakopoulou with her article under the title *The event of hospitality and the ethics of infinite responsibility in Jacques Derrida* aims at the exploration of the way in which Jacques Derrida distinguishes two heterogeneous sides to the concept of hospitality: the unconditional and the conditional one; on the one hand, there is the super-ethical, absolute law of genuine, pure or absolute hospitality, which demands the a priori, unconditional reception of each and every newcomer and, on the other hand, there are the laws of hospitality which are inscribed in politics and the legal code, and are brought under a condition of mutual obligations, under a right to hospitality which specifies limitations,

powers and duties. Starting from the tradition (epic, ancient Greek, Roman, Abrahamic), Elena Nikolakopoulou observes that our experience of hospitality, whether as offer or as acceptance, shows us that it is conditional since it is enclosed in the conditional locus of language, as it includes the condition of the name «xenos». The latter comes not as any random individual, but as a stranger, to the threshold, the very one which makes transit possible but renders pure and infinite hospitality impossible, at the very place of *ipseité*, of the stranger and the host, which rises as a counter-force to any external threat. In an attempt to restrict domination and violence, Derrida reintroduces to politics the ethical element, the relation with the other, which is that of an infinite responsibility. Any exchange in the name of the unmanageable and the unconditional is a decision of madness, as it seems possible only within the limits of the *indécidable*. The paradox of the decision and the infinite responsibility towards the other consists precisely in that moment of the unexpected, the vigilance and recognition of the urgent, in which we remain pending within, without and in between the order of the experience of the possible, of learning, knowledge, theory and the limitless philosophical thought. The author concludes that on this crossroad, philosophy meets education, poses and asks the question about the «stranger/xenos», discusses with difficulty with intercultural education, which sees the stranger as such and places her/him in conditions of normative ethics, in the scope of a precise ethical and political doing.

Maëva Legrenzi with her text *For a contemporary 'ethos'* claims that to act in an ethical manner is to be conscious and take responsibility as to how to act in relation to others. If others share at the definition of myself, how do I participate in the definition of the inner self of others? Education in its broadest sense lies at the heart of the creation of one's self, which is why is essential to conceptualize ethics, a personal discipline guiding our actions. Therefore Legrenzi has tried to illuminate the route from which, ethics, since antiquity is defined, firstly by morals then by it's self. Her study is based on greek *ethos* revealing the need of a *praxis* and placing ethics on one hand in a subjective theory and on the other in a theory of morals. That said we have tried to adapt these thoughts to a vision of a modern greek *ethos*.

Adalberto Dias de Carvalho with his article under the title *Utopia, human rights and the challenges of our educational contemporaneity* asserts that education is required to sustain and build the profile of contemporaneity, understood as the dynamic awareness of the present. Nevertheless the truth is that contemporaneity repeatedly challenges education because of its inertia in serving before of all cultural and social reproduction. In fact education presents these two dimensions - reproduction and innovation -, which rather than excluding

each other, complement themselves. Carvalho claims that contemporaneity is, at this critical context, the expression of human identity that provides the reflexive appropriation of time - past, present and future - giving to it value and meaning. But it can also be seen as an assumption of the human situation while crossed by memory, horizon and project, as the ethical supports of human dignity.

Maria das Dores Formosinho & Carlos Sousa Reis in their text *An educational horizon supported by a transsubjective axiology and a dialogical ethics of responsibility* ask about the status that should be attributed today to educational activity, based precisely on the disciplinary areas that support, interpret and condition it: this status undoubtedly translates the need to reformulate the pedagogical discourse, not only with regard to its scientific dimension, but also as far as its ethical functions are concerned. Aiming towards the attainment of utopia - a more just and peaceful society of free men - the relativization that postmodern reflection has introduced show the need for new meta-discourses on education, to revitalize its axiological references. As the activity is carried out in a dialogical tension between the desirable and the possible (both in its relational dimension and in its institutional apparatus), Formosinho & Reis assert that the pedagogical discourses must not only seek to interpret the dynamics of social reality, to adapt to it, but also establish axiological references, providing a dialogical reflexivity about the ultimate aims and purposes of educational activity referred to our times.

Muriel Briançon & Marie-Louise Martinez through the article under the title *Lévinas and the educational ethics: from one conception of justice to another* remark that the introduction of an ethical competence in the professional reference table of the teachers in 2010 and a Moral and Civic Course at the start of the school year 2015 is a sensible legislative answer to remedy the forgetting of moral questions in the professionalization of the teachers, at school and in society. Certainly the right entered the school since the 80's, but, Briançon & Martinez, wonder if its application can impose, in the school space, the ethics? Their answer to this problem will pass by the explicitation of the relational ethics of Emmanuel Lévinas torn between a transcendent justice and the human right. Both visions of justice maintain complex reports. Their antagonism makes necessary a dialogical thought which would solve a lot of difficulties of interpretations of Lévinas work but which would be an obstacle to the implementation of an educational ethics.

Céline Chauvigné & Didier Moreau with their article about *Ethical experience of educators and young teachers: to the coherence of moral life* wonder about the ways a young professionals train themselves by starting their teaching? We hypothesize that they seek a

coherent moral life. This quest directs them towards the ethical problematization of their professional action. To verify this, Chauvigné & Moreau have placed their research in the twofold direction of the social action and the ethics of education as a self-training. This empirical research made it possible to identify and question the orientations of the social activity of novice teachers and the factors of self-construction with a view to lifelong learning. How can they work for their moral development by promoting the intellectual emancipation of pupils?

Arie Kizel & Nava Bar in their article under the title *Ethics of Inclusion of Students with Special Needs: The case of the Special Education in Israel* present the development of the approaches at the basis of the special education system in Israel as a case study for the understanding of the way in which the state addresses students with special needs as an implementation of *Ethics of Inclusion*. The first part of the article mentions the ideological elements of the system of special education in Israel throughout its historical development, while noting four main milestones of this development: the legislation of the Special Education Law, the establishment of committees for the examination of the implementation of the Special Education Law, the addition of the «Inclusion Article» to the Special Education Law, and the beginning of the pilot of the perception of the «Money Follows the Child» according to his parents' choice following the recommendations of the Dorner Committee. The second part of the article presents the way in which the continuum of the educational frameworks in Israel was structured over the years so as to serve the educational perception based on the principle of equality & develops the philosophical frame of the ethics of inclusion.

Beatriz Fabiana Olarieta, Daniel Gaivota, Vanise Dutra Gomes & Walter Omar Kohan present through their article *Where is childhood? Where is school? Where is the school for childhood? Where is the childhood of school?* an experience of philosophy at the State University of Rio de Janeiro, accomplished with students from a public school at the municipality of Duque de Caxias. Their narrative aims to problematize the meaning of carrying out these activities, as well as the relationship affirmed with childhood, school and philosophy.

Sophie Bossard in her text *The journey as 'an island of deceleration': take the time to become oneself* recognizes that it takes time to travel, to live our own experiences far from our familiar cocoon, to make a detour to the other in order to become oneself: why an engineering school is taking up the challenge of deceleration and personal time? The article looks at the confrontation between two temporalities lived by the subject: the slow travel

against the social acceleration. Bossard presents the link between travel and self-learning based on the analysis of the device of the «Experiment», in the frame of which the student-engineers have to organise a 4-month travel project in relation with their personal yearnings. This project can take different forms (sport challenge, acculturation, humanitarian aid) but they have to be alone for a long time. Theoretically, the work of Dias de Carvalho & Elena Theodoropoulou on itinerary, homelessness and wandering, but also on forecast and foresight, & the work of Serres (1985) on exodus and Simmel on adventure, illustrate the notion of slow travel as self-training time. The questions of the metamorphosis of the subject (Moreau: 2011) and the construction of his own truth are also considered. Through a research (Bossard: 2016), using the methodology of structural analysis (Demazière et Dubar: 1997), shows the self-training process: against rational time, the student has to take care of himself, in order to take metamorphosis time.

Pablo Flores del Rosario starts his text *For a position about the relation between ethics and learning “in the form of a text” in Philosophy of Education* from a working hypothesis: the truth, sense, the meaning and learning are a result of certain social practices, if we think from the perspective of ethical act. In this perspective, not the truth, knowledge or sense are absolute, because are concepts publicly traded, where we all learn from everyone because we all participate of the construction of text that is our learning. The hypothesis unfolds in three sections. In the first section Rosario present some considerations about the philosophy of education from the perspective of the ethical act. In the second part elaborates the idea that neither truth, knowledge or meaning are absolute, because they are publicly negotiated concepts, where everyone learns from everyone, as long as the position of each one starts from the question of responsibility before each of these concepts. In the third part the thesis of learning as text is presented: the construction of the text that is our learning.

Juan José Martínez Olguín attempts with this article *What does it mean to learn to write? Ethics, education and writing* approaches the problem of writing in terms of philosophy of education. We propose that this return to the question that remains the most urgent at the educational level: how do we learn to write? What does it mean to «learn to write?» Starting from this question, whose answer seems prima facie obvious, Martínez Olguín try to inaugurate a reflection on the moral challenge of teaching writing and the relationship between writing and education.

This is a time in which we tend to turn emphatically, once again, to solutions which a «moral education» might potentially offer, as the possibility of quick ethical balancings is nostalgically revisited, reminiscent of a time in which the distinction between the moral and

the immoral seemed clearer (or self-explanatorily imposable), and the possibility as well as the right to a blind, mechanical, indisputable prediction, production, reproduction, counting, adjudication of moral rules and measures still existed. At the same time, however, we are currently in doubt regarding the right to a moral education, from fear of an aberration towards indoctrination or dogmatism. Still, we do not cease to turn, if not with certain reservations, to education, even more so if a reference to ethics poses from within the issue of its real potential.

On the other hand, the progressing redefinition of our value systems comprises processes of many speeds and different characters, the coordination of which seems to despair education or to hand it the right to choose the route of circumvention of contradictions and clashes while keeping a surface of necessary harmonization. Nonetheless, the very moral constitution of subjects, from whatever position they are involved in the educative process, and the clarification of the importance of this constitution becomes a major problem. And the question repeats itself: is it ever possible that moral education does not constitute a lever of, however moderate, indoctrination? And conversely: Is it possible to imagine societies without the safety barriers of ethics? Thus, the need of achieving the ability of a double perception of ethics is revisited: it is to be understood as an horizon and as a necessity. But is education, as we know it, capable of founding such a double ethics? That is, an education of responsibility? Thereupon exactly lies philosophical intervention or mediation or emergence - on the realization (and its exercise) of the moral stake or of ethics as a stake and the clarification both concepts.

Ethics and its metaphors [anchor, reef, iceberg, abyss, vortex, horizon, strut, wall, bulwark, flare, bond, chains] tend in education to be left to function as a balustrade, base and process of demarcation, a guide for solutions and a provider of reassurement, but also as a guarantee of preexisting and predominant meaning rather than as a spacetime of risking and questioning, an element which is, nonetheless, inherent in the very nature and position of the educational act-event as an ethical stake. The philosophical outlook tries to endure and philosophical research tries to highlight the risk, as much as the necessity of understanding of the ethical complex in the slipperu educational space, which remains in limbo. (Theodoropoulou, K. E., Book of abstracts and CV's: *Ethics in Education. Philosophical tracings and approaches*, Rhodes, 12-14 May 2015, http://www.pse.Aegean.gr/labs/eerpreff/media/Drwmena/Sunedria_Ektheseis/12_14_Maiou_2015/perilipseis_Rhodes.pdf).

Elena K. Theodoropoulou, Didier Moreau, Christiane Gohier, Rhodes, Paris, Québec, 2015-8

Υπάρχει μια νέα, επείγουσα ανάγκη να συμβάλουμε στον ηθικό προβληματισμό που απασχολεί τον κόσμο της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης. Προκαλείται από τη σύγκλιση ενός αριθμού σύγχρονων συμπτωμάτων, σύγκλιση η οποία δείχνει την εμφάνιση –ή την αναζωπύρωση– μιας μεγάλης σύγκρουσης στη σκέψη.

Από τη μία πλευρά, η ίδια η άρνηση αυτού που αποτελεί τον ορθολογικό πυρήνα της ανθρωπότητας, αυτής της ικανότητας αναγνώρισης του ότι ορισμένες αντικειμενικές προτάσεις δεν μπορούν να απορριφθούν, ακόμα και αν μας είναι δυσάρεστες. Μπορούμε το φαινόμενο αυτό να το ονομάσουμε «εποχή της μετα-αλήθειας» και να αναγνωρίσουμε εκεί, μαζί με τον Tocqueville, το αποτέλεσμα του «ατομικισμού», που συνίσταται στην ανέγερση μικρών υποκειμενικών κυριαρχιών, όπου ο καθένας σκέφτεται ό,τι θέλει, σε ερωτήματα που εγείρονται και κάνει γνωστές τις σκέψεις του, αρκεί αυτή η «πνευματική σκόνη» να μην αντιστρατεύεται αλλά να ευνοεί την άσκηση της εξουσίας εκείνων στους οποίους ανέθεσε την ευθύνη έναντι των «μεγάλων δυσκολιών», τις οποίες δεν ανέλαβε λόγω άγνοιας ή έλλειψης εκπαίδευσης. Παρομοίως, μία οποιαδήποτε διασημότητα των ψηφιακών δικτύων μπορεί να ισχυριστεί ότι η Γη είναι επίπεδη, επειδή αυτή η έκφραση γνώμης, με όλη της την απρέπεια, είναι μέρος της λογικής του σοκ που, όπως ο Walter Benjamin έχει αναλύσει, προετοιμάζει στην παθητικότητα καταστρέφοντας κάθε μάθηση που βασίζεται στην εμπειρία. Ή ο τάδε πολιτικός υπεύθυνος μπορεί να αρνηθεί συγκλίνουσες επιστημονικές παρατηρήσεις σχετικά με την κλιματική αλλαγή, ενισχύοντας εν αγνοία του τη θεωρία του Tocqueville ότι, δηλαδή, στην εποχή του δημοκρατικού ατομικισμού, κάθε μικρή κοινότητα μπορεί να εγκαταστήσει μια καθολική αλήθεια ορμώμενη αποκλειστικά από τη δική της κρίση.

Αλλά από την άλλη πλευρά, η επιβεβαίωση ότι το φάρμακο εναντίον αυτής της άκρως ανησυχητικής αυτονομίας των υποκειμένων διέρχεται μέσα από την Επιστήμη, τουλάχιστον έστω από ένα όραμα της επιστήμης, όπως το φαντασιώνονται οι μορφές κυβερνησιμότητας. Έτσι γίνεται ένα συχνό φαινόμενο το να διαβάζουμε και να ακούμε ότι, στο εξής, η λύση στα δεινά της εκπαίδευσης – εκ των οποίων το κύριο δεν είναι η αποτυχία των μαθητών που αναγκάζονται στην παραίτηση, αλλά μάλλον η ανησυχία την οποία προκαλεί η δυσαρέσκειά τους και η αντίστασή τους στην εξουσία - μπορεί να παρασχεθεί από τις νευροεπιστήμες που θα είχαν την εξουσία να πουν την αλήθεια για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τη μάθηση, τη συμπεριφορά των μαθητών, τα σχολικά εγχειρίδια, τους σχολικούς ρυθμούς κλπ. Αυτή η Επιστήμη, από την ίδια της την εμφάνιση, θα κατέστρεφε (όπως το βιβλίο της Ηθικής για το οποίο μιλάει ο Wittgenstein) όλες τις επιστήμες της εκπαίδευσης και θα έστελνε την ίδια τη φιλοσοφία πίσω, στη σειρά των

ρομαντικών ονειροπολήσεων για τα παιδιά. Η ύπαρξη μιας τέτοιας Επιστήμης θα προστάτευε de facto από τους κινδύνους της μετα-αλήθειας, προδιαγράφοντας με ακρίβεια τις τεχνικές που επιτρέπουν τις μορφές μάθησης τις πλέον αποδοτικές και τις πλέον κατάλληλες για την επιτυχία του σχεδίου για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι απολύτως κατανοητό ότι αυτή η φαινομενική σύγκρουση δεν παραπέμπει παρά σε δύο μόνο ανταγωνιστικές μορφές διακυβέρνησης του μυαλού, σύμφωνα με την έκφραση του Guizot, οι οποίες κατά βάθος συμφωνούν να αρνηθούν αυτό που τις αμφισβητεί, μια πραγματική πνευματική χειραφέτηση που θα έδινε στον καθένα, ξεκινώντας από τη σχολική του ακόμα εμπειρία, την ικανότητα να συμμετέχει στις "μεγάλες δυσκολίες", δηλαδή να γίνει ενεργός πολίτης. Ο σκοπός αυτού του βιβλίου είναι να συμβάλλει σε αυτή τη δραστηριότητα, μέσα από την ανάδειξη της κριτικής στάσης, της αποκέντρωσης, της συζήτησης και του διαλόγου με τους άλλους. Αλλά επίσης, και αυτή η πτυχή είναι αδιαχώριστη με τα παραπάνω, της έλλογης αυτοπεποίθησης που επιτρέπει τη δέσμευση στην υπεύθυνη συλλογική δράση. Η ηθική, στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση, όπως μας δείχνουν τα κείμενα του συλλογικού αυτού τόμου, ξεδιπλώνεται σύμφωνα με αυτές τις δύο γραμμές ισχύος προς την κατεύθυνση του ορίζοντα χειραφέτησης προς μια «ζωή αξία να βιωθεί», σύμφωνα με τον Σωκρατική διατύπωση.

Ακόμα περισσότερο δε εάν, η εκπαίδευση και η ηθική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς η εκπαίδευση είναι ουσιαστικά μια σχεσιακή δραστηριότητα στην οποία, στο σχολικό περιβάλλον, ο δάσκαλος συνδέεται με διάφορους παράγοντες, πρωτίστως με τον μαθητή, για να προωθήσει την διαμόρφωση-μετασχηματισμό του, την ανάπτυξή του προς μια βαθύτερη οντότητα, ένα πλέον-είναι.

Τα ερωτήματα που αφορούν στην ηθική και την εκπαίδευση είναι πολλαπλά. Σχετίζονται ειδικότερα με τη σχέση με το μαθητή: ποιες συμπεριφορές πρέπει να υιοθετηθούν απέναντί του, ποιοι συναισθηματικοί δεσμοί, ποια προσέγγιση είναι επιτρεπτή; Υπάρχει σχέση δασκάλου-φοιτητή που προκαλεί την επιβολή κυρώσεων; Σχετικά με τις αξίες και τους εκπαιδευτικούς στόχους: ποιες αξίες οφείλει να προωθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα και η ομάδα των εμπλεκομένων στο σχολείο, ποιος πρέπει να αποφασίσει γι'αυτές και πώς να τις εφαρμόσει; Ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης από την άποψη της επιμόρφωσης των μαθητών στην ηθική: η μετάδοση των ηθικών αξιών, η ενδυνάμωση της ικανότητάς τους να εισέλθουν σε μια διαλογική σχέση με τον άλλο; Σχετικά με την επαγγελματική συμπεριφορά του δασκάλου: ποιες σχέσεις πρέπει να διατηρούνται με τους συνομηλίκους, τους γονείς και το διευθυντικό προσωπικό; Για παράδειγμα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι αλληλέγγυοι με τους συναδέλφους τους ή

σε περίπτωση παραπτώματος σε ηθικό επίπεδο, να ενημερώσουν τη διεύθυνση; Οφείλουν να κρατήσουν εμπιστευτικές τις πληροφορίες που δίνονται από τους μαθητές ή να μιλήσουν με τους γονείς αν ο μαθητής έχει σημαντικό πρόβλημα; Πώς να επιλύσουν τα ηθικά διλήμματα που βιώνονται κατά την εκπαιδευτική πρακτική;

Πριν όμως ακόμα από τις διάφορες ατομικές ή συλλογικές απαντήσεις που μπορούν δοθούν σε αυτά τα ερωτήματα, είναι σημαντικό να προβληματιστούμε για τα διακυβεύματα και τα θεμέλιά τους. Τα κείμενα αυτής της συλλογικής προσπάθειας, συνεισφέρουν στον προβληματισμό σχετικά με αυτά τα διαφορετικά ερωτήματα, εκθέτοντας θεωρητικούς ή πρακτικούς προβληματισμούς σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και δεοντολογίας, σύμφωνα με διαφορετικές γωνίες ανάλυσης: όπως είναι το ευ ζην, η σχέση με τον άλλο και με τον εαυτό, η εμπειρία σε σχέση με εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, η γραφή και τα ηθικά διακυβεύματά της, ο επαγγελματικός χώρος, η ηθική δεξιότητα και εμπειρία, η σκέψη της ηθικής, ως προς ζητήματα σύνεσης, φιλοξενίας, εμπιστοσύνης, σοφίας, πράξης, αξιοπρέπειας, διαλόγου, οι εκπαιδευτικές έννοιες, σχετικά με τη σύγχρονη κατάσταση και το καθεστώς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο **Alain Kerlan** με το κείμενο *Ευ ζην, ηθική και μοντερνικότητα: Charles Taylor*, μία αναγκαία φιλοσοφική προοπτική διαπιστώνει ότι εάν η παραδοσιακή ηθική προβληματική ορίζεται ως «φροντίδα για τον άλλο», η σύγχρονη ηθική φέρνει μπροστά μάλλον τη «φροντίδα για τον εαυτό» και την αναζήτηση του ευ ζην. Προτείνει δε ως διαμεσολαβητή στη ανάλυσή του, τον καναδό φιλόσοφο Charles Taylor που αναλύει το παραπάνω γλίστρημα, κάτω από τη θεματική της «αυθεντικότητας», της αναζήτησης της αυθεντικότητας, και το θέτει σε σχέση με την δυσφορία της νεωτερικότητας. Η μόδα της προσωπικής ανάπτυξης είναι μια από τις σημαντικότερες εικόνες της. Να γίνουμε ο εαυτός μας, διατείνεται ο Kerlan, να γίνουμε αυτό που είμαστε, αυτή θα ήταν η εντολή που κυβερνά τη ζωή και τη συμπεριφορά μας. Αλλά πώς μπορούμε να εκπαιδύσουμε και για ποιους σκοπούς, εάν η «αυθεντικότητα» είναι στο εξής η αξία που κυβερνά τη ζωή μας;

Ο **Jacques Quintin** στο *Το ηθικό διακύβευμα του ευ ζην* επισημαίνει ότι η ιδέα της ευτυχίας ή του ευ ζην δεν είναι προφανής. Από τους αρχαίους Έλληνες, οι άνθρωποι ποτέ δεν σταμάτησαν να αναρωτιούνται για την ουσία του ευ ζην. Στον σύγχρονο κόσμο, το θέμα του ευ ζην είναι πανταχού παρόν – έχει πλέον μετατραπεί σε επιταγή. Αναρωτιέται, έτσι, ο Quintin, εάν το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη έννοια δεν είναι το σύμπτωμα μιας απώλειας ενδιαφέροντος για ελευθερία. Επιπλέον, αμφισβητεί την ιδέα ότι η ηθική ζωή

οδηγεί στο ευ ζην. Τέλος, θεωρεί ότι το μεγάλο ερώτημα συνίσταται στο να μάθουμε αν μπορούμε να παράξουμε ευ ζην και εάν το σχολείο μπορεί να συμβάλει σε αυτό. Το ζήτημα του ευ ζην γίνεται ζήτημα ηθικό και απαιτεί σοφία. Θεωρεί ότι εάν δεν μπορούμε άμεσα να παράξουμε ευ ζην, μπορούμε να διαμορφώσουμε τις πραγματικές συνθήκες για την ανάδυσή του. Διότι δεν είναι αυτό που χρειαζόμαστε, αλλά η συνάντηση με τον εαυτό μας, η ελευθερία, η αλληλεγγύη και η ομορφιά. Το ευ ζην πρέπει να γίνει φορέας της αλήθειας, ένα άνοιγμα σε άλλους ορίζοντες. Δεν είναι τόσο ζήτημα μετάβασης σε μία αποτελεσματική κατάληξη, δηλαδή το ίδιο το ευ ζην, αλλά θέμα εγκαθίδρυσης μιας διαδικασίας υπέρβασης. Για το λόγο αυτό, το ευ ζην δεν χρειάζεται να υποκαταστήσει τη δουλειά της σκέψης.

Η Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, με το κείμενο *Στα περί-χωρα του ευ ζην και η 'διορατική θέα των θεμελίων των δυνατών οικοδομημάτων'* ισχυρίζεται ότι η επίκληση του ευ ζην στην εκπαίδευση μοιάζει να παραμένει μία επίκληση αφηρημένη όσο και ασαφώς προσδιορισμένη στους κόλπους μιας αντίληψης οιονεί-μυθιστορηματικής ή κοινωνιολογίζουσας για την ευτυχή ένταξη των νεαρών προσώπων στη σχολική ζωή, ακόμα περισσότερο μια στερεότυπη έκφραση είτε παιδαγωγικο-ανθρωπιστικής είτε υγειονομολογικής είτε διοικητικής τάξης. Εξίσου, θα επρόκειτο για μία διάθεση διευθέτησης της σχολικής κουλτούρας σε μία βάση γενικόλογα ηθική, που δεν αναλογίζεται ούτε εκτίθεται ηθικά, δηλαδή, δεν θέτει το ερώτημα της ηθικής της συγκρότησης ή των ηθικών προϋποθέσεων ή συνεπειών της επίκλησης της έννοιας. Από την άλλη, θεωρεί, η Θεοδωροπούλου, ότι μία αυθόρμητη σύνδεση του ευ ζην των μαθητών/τριών στο σχολείο με την αξία και τις πρακτικές της φροντίδας μοιάζει να συνιστά έναν εμβληματικό αυτοματισμό, που βασίζεται μάλλον σε μία πεποίθηση εν γένει εγκατεστημένη σχετικά με τις ηθικές αξίες θεωρούμενες ως θεμελιώδεις για την περιγραφή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αλλά επίσης την εικαζόμενη φύση της ίδιας της εκπαίδευσης. Η φυσικοποίηση, η κανονικοποίηση και η θεσμοποίηση του ευ ζην δεν αποφεύγει, φαίνεται, να αφήνει τα ανθρώπινα πρόσωπα με παράξενο τρόπο ξένα στους κόλπους μιας κοινότητας, που διακηρύσσει ωστόσο τη φροντίδα-για-τον/την-άλλο/η. Στην πραγματικότητα, αυτό παρακάμπτει τη μέγιστη παράμετρο για τη φιλοσοφική κατανόηση του ευ ζην, η οποία συνίσταται στη διαμόρφωση του εαυτού από τον ίδιο τον εαυτό στους κόλπους μιας διαλογικής και κριτικής σχέσης με τους άλλους ενόψει του ανοίγματος ενός χώρου ηθικής κοινότητας. Αναρωτιέται εάν, τελικά, εάν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μια δυσφορία του ευ ζην.

Ο **Michel Fabre** στο άρθρο *Η πραγματιστική ηθική του John Dewey* αναλύει τα μεγάλα στάδια της εξέλιξης της ηθικής του Dewey από το ιδεαλιστικό του ξεκίνημα ως την πραγματιστική του ολοκλήρωση. Διαπιστώνει ότι η αποκήρυξη των ιδεαλιστικών απολύτων, η κριτική των προϋποθέσεων των ηθικών θεωριών οδηγούν τον Dewey να επεξεργασθεί μια θεωρία της κρίσης λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ηθικούς παράγοντες μέσα στο πλαίσιο μιας έρευνας κατευθυνόμενης από την ιδέα της σύνεσης και έναν ορίζοντα προσωποκεντρικό.

Η **Laurence Cornu** στο κείμενό της με τίτλο *Για μια ηθική της φιλοξενίας* θεωρεί ότι στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να θέτουμε το ερώτημα της ηθικής. Αλλά σε αυτό το πεδίο, όπως & σε άλλα, περισσότερο από ένα λόγο για την ηθική, αναμένεται η ηθική πράξη. Θέτει λοιπόν, η Cornu το ερώτημα σχετικά με το πώς μπορεί κανείς να μιλήσει για την ηθική. Διακριτή από τους ηθικούς κανόνες, η ηθική (το πράττειν ηθικά) λαμβάνει υπόψη τον άλλο, μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Εάν η εκπαίδευση είναι πράξη που απευθύνεται στους νεοφερμένους, η αναμενόμενη σε αυτό το πλαίσιο ηθική είναι λιγότερο μία «πρακτική του εαυτού» παρά μία προσοχή στη δυναμική αλλαγής, μεταμόρφωσης και χειραφέτησης του άλλου, του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη. Η προσοχή μας θα πρέπει να επικεντρωθεί στα ακόλουθα τρία επίπεδα: στην κατάλληλη πράξη, στην διάθεση του εκπαιδευτικού στη διαθεσιμότητα και σε ένα μηχανισμό υποδοχής του άλλου: έτσι μπορεί να σχεδιαστεί μία ηθική της φιλοξενίας.

Η **Christiane Gohier** στο *Από την οπτική γωνία του Σύμπαντος στον αστερισμό του Εγώ-Εμείς*. Όταν η εμπιστοσύνη εμπνέει εμπιστοσύνη επισημαίνει ότι η έννοια του ευ ζην στην εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως στην έννοια της εμπιστοσύνης ανάμεσα σε διαφορετικούς φορείς δράσης. Το ζήτημα της εμπιστοσύνης μέσα στους κόλπους της σχέσης με τον άλλον αφορά άμεσα στην ηθική ως φροντίδα για τον άλλον. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζει διάφορες αντιλήψεις περί της έννοιας της εμπιστοσύνης μέσα στη σχέση με τον άλλον σε συγγραφείς που εκπροσωπούν διάφορες σχολές σκέψης: Jürgen Habermas και Axel Honneth, από τη σχολή της Φρανκφούρτης, Bernard Williams, από την αναλυτική παράδοση της φιλοσοφίας, Didier Moreau, που εμπνέεται από την τελευταία, Gloria Origgi από τη φιλοσοφία του νου, Daniel Weinstock από την φιλελεύθερη παράδοση, Marc Angenot από τη ρητορική του κοινωνικού διαλόγου και Patrick Watier από την πλευρά της κατανοητικής κοινωνιολογίας. Η ανάλυση της Gohier καταλήγει με σύντομη παρουσίαση μιας αντίληψης περί της ηθικής της φροντίδας, βασισμένης στη σχέση εμπιστοσύνης με τον άλλον και εδραιωμένης σε μία σχέση του Εγώ με το Εμείς, που προϋποθέτει την

ύπαρξη δύο πόλων της Σχέσης και περιλαμβάνει, καθώς την υπερβαίνει, τη σχέση του Εγώ με το Εγώ.

Ο **Maughn Gregory** στο κείμενό του *Ηθική, εκπαίδευση και η πρακτική της σοφίας* καταγράφει ότι η ηθική εκπαίδευση στα μεταπτυχιακά τμήματα φιλοσοφίας και στις επαγγελματικές σχολές περιλαμβάνει την γνώση του επιστημονικού πεδίου και την κειμενική ανάλυση, αλλά επί της ουσίας παραμένει αδιάφορη για την ηθική ζωή των σπουδαστών. Η εκπαίδευση των αξιών ακολουθεί τους στόχους σχετικά με τη διαμόρφωση των ηθικών πεποιθήσεων και της συμπεριφοράς των σπουδαστών, αλλά στερείται φιλοσοφικού βάθους και μεθόδων αξιακής έρευνας. Ο Gregory διατείνεται ότι, σε ό, τι αφορά στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης αξιών, σε αντίθεση με την προσέγγιση της «μετάδοσης αξιών», η «ερευνητική» προσέγγιση, που συμπεριλαμβάνει τη αποσαφήνιση των αξιών, την κριτική σκέψη και τη Φιλοσοφία για Παιδιά, αναγνωρίζει την ανάγκη και την ικανότητα των νέων να αντιπαλέψουν την ηθική ασάφεια και τον πλουραλισμό, να ασκήσουν κριτική σε συμβατικές νόρμες και να εμπλακούν με την ηθική έρευνα. Καταλήγει ότι ορισμένες πρακτικές σοφίας, κοινές μεταξύ των πρώιμων ελληνικών και ρωμαϊκών φιλοσοφικών σχολών, πρέπει να ενημερώνουν την ηθική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των στοχαστικών ή «πνευματικών» ασκήσεων, των φιλοσοφικών κοινοτήτων και της επιδίωξης της αυτο-μεταμόρφωσης.

Οι **Έλενα Θεοδωροπούλου & Μάνια Μονιούδη** στο *Μία παρατήρηση για την κριτική σκέψη: η συνάφεια με την στωϊκή οικείωση*, επισημαίνουν ότι η οικείωσις, (Annas: 1992, Ramelli: 1973, Long and Sedley: 1987), ουσιαστική συνθήκη της στωϊκής ηθικής, ως υποχρέωση της αναζήτησης του Εαυτού, οδηγεί στη συνάντηση με τον Άλλο, μια συνάντηση που δεν επιβάλλεται ως καθήκον - του πολιτισμένου ανθρώπου όπως γίνεται αντιληπτός μέσα από τη δυτική ψυχολογικοποιημένη κοινωνική ηθική - αλλά ως μία φυσική συνάντηση μέσα στην κοσμόπολη. Έτσι, μέσα σε μία κίνηση εξ-οικείωσης, αποκαλύπτεται η διττή παρουσία των ανθρώπινων όντων στον κόσμο ως αυτοσυνειδησία, αυτογνωσία και αγάπη προς τον εαυτό και ως κοινωνική συν-ύπαρξη, η οποία πραγματώνεται ως έκφραση φιλίας και αγάπης για τον Άλλο, τον ξένο. Με την έννοια αυτή, η οικείωσις μπορεί να σχετίζεται με τον κοσμοπολιτισμό, ένα πολιτικό/πολιτισμικό/κοινωνικό ιδανικό στη Στωϊκή φιλοσοφία. Από την άλλη πλευρά, οι Θεοδωροπούλου & Μονιούδη επισημαίνουν επίσης, ότι, εάν ένας από τους κύριους και πλέον διαδεδομένους εκπαιδευτικούς στόχους των τελευταίων δεκαετιών είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Siegel: 1988, Lipman: 1988), αυτός ο στόχος συνδέεται

κατεξοχήν με την ανάγκη συστηματικής καλλιέργειας της συνείδησης της διπλής μας παρουσίας στον κόσμο - μέσα από την ιδιωτική μας ύπαρξη και την κοινωνική συνύπαρξη. Ενώ επιπλέον, η κριτική σκέψη υποστηρίζει τη συνένωση αυτής της συνείδησης με την κατανόηση της ανάγκης αποδοχής του άλλου στο πλαίσιο μιας ευρείας, διαπολιτισμικής κουλτούρας βασισμένης στο δικαίωμα στην ποικιλομορφία. Ισχυρίζονται ότι η έννοια της οικειώσεως (όπως εκφράζεται από τους φιλοσόφους της αρχαίας μέσης και νεότερης Στοάς) μπορεί να μας δώσει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας φιλοσοφικής προσέγγισης για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Και ότι κατά συνέπεια, αυτή η ίδια η έννοια μπορεί να απεικονίσει μια επανεννοιολόγηση της ίδιας της κριτικής σκέψης σε εκπαιδευτικές πρακτικές υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας.

Η Έλενα Νικολακοπούλου με το άρθρο *Το συμβάν της φιλοξενίας και η ηθική της άπειρης ευθύνης* στον Jacques Derrida εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο Jacques Derrida διακρίνει εντός της έννοιας της φιλοξενίας δύο ετερογενείς πλευρές της: την απροϋπόθετη και την υπό όρους φιλοξενία· αφενός, υπάρχει ο υπερ-ηθικός, απόλυτος νόμος της αληθινής, καθαρής ή απόλυτης φιλοξενίας, που επιτάσσει την *a priori* άνευ όρων δεξίωση κάθε ερχόμενου και αφετέρου, οι νόμοι της φιλοξενίας που εγγράφονται στην πολιτική και στο δίκαιο, και εντάσσονται σε μια συνθήκη αμοιβαίων υποχρεώσεων, σε ένα δικαίωμα φιλοξενίας, που προσδιορίζει όρια, εξουσίες, και καθήκοντα. Εκκινώντας από την παράδοση (επική, αρχαιοελληνική, ρωμαϊκή, αβρααμική), η Έλενα Νικολακοπούλου παρατηρεί ότι η εμπειρία που έχουμε για τη φιλοξενία, είτε ως προσφορά είτε ως υποδοχή, δείχνει ότι τίθεται υπό όρους, ούσα εξ αρχής εγκλωβισμένη, στον υπό όρους τόπο της γλώσσας, καθώς περιλαμβάνει τη συνθήκη αυτή του ονόματος του «ξένου». Ο τελευταίος δεν εμφανίζεται ως ο οποιοσδήποτε άλλος, αλλά ακριβώς ως ξένος, στην κατοχή ή κυριότητα ενός χώρου, στο κατώφλι το οποίο την ίδια στιγμή που κάνει δυνατή κάθε διέλευση, καθιστά αδύνατη μια φιλοξενία καθαρή και άπειρη και στον ίδιο εν τέλει τον τόπο της αυτότητας (*ipseité*), του ξένου και του οικοδεσπότη, που ταυτόχρονα αντιπαράτίθεται ως αντι-δύναμη προς κάθε εξωτερική απειλή. Στην προσπάθειά του ο Derrida, να περιορίσει την κυριαρχία και βία επανεισάγει στην πολιτική το ηθικό στοιχείο, την σχέση μου με τον άλλο, η οποία είναι μια σχέση άπειρης ευθύνης. Κάθε συνδιαλλαγή, στο όνομα του δυσμεταχείριστου και του απροϋπόθετου, είναι μια απόφαση τρέλας, καθώς μοιάζει να είναι δυνατή μόνο στο όριο της αδυναμίας (*indécidable*). Η Έλενα Νικολακοπούλου παρατηρεί ότι το παράδοξο της απόφασης και της άπειρης ευθύνης απέναντι στον άλλον, έγκειται ακριβώς στη στιγμή εκείνη του απρόσμενου της επαγρύπνησης και αναγνώρισης του κατεπείγοντος, όπου βρισκόμαστε μετέωροι εντός,

εκτός και αναμεταξύ της τάξης της εμπειρίας του δυνατού, της μάθησης, γνώσης και θεωρίας, και της, χωρίς όρια, φιλοσοφικής σκέψης. Στο σταυροδρόμι εκείνο όπου η φιλοσοφία συναντά την παιδεία, θέτει και ερωτά το ερώτημα για τον «ξένο», συνομιλεί δύσκολα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία βλέπει τον ξένο ως τέτοιο και τον τοποθετεί σε συνθήκες κανονιστικής ηθικής, εντός ενός συγκεκριμένου ηθικού και πολιτικού πράττειν.

Η **Maëva Legrenzi** στο κείμενό της με τίτλο *Για ένα σύγχρονο 'ήθος'*, διατείνεται ότι το να ενεργούμε με ηθικό τρόπο σημαίνει να έχουμε συνείδηση και να αναλαμβάνουμε την ευθύνη για το πώς να ενεργούμε σε σχέση με τους άλλους. Αναρωτιέται πώς συμμετέχει κάποιος στον ορισμό του εσωτερικού εαυτού των άλλων, εάν οι άλλοι μοιράζονται τον ορισμό του εαυτού του; Η εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοιά της βρίσκεται στο επίκεντρο της δημιουργίας του εαυτού και αυτό εξηγεί το λόγο γιατί είναι απαραίτητο να διαμορφώσουμε την έννοια της ηθικής, μια προσωπική πειθαρχία που καθοδηγεί τις πράξεις μας. Ως εκ τούτου, η Legrenzi προσπαθεί να φωτίσει τη διαδρομή μέσα από την οποία, ορίζεται η ηθική, ήδη από την αρχαιότητα, πρώτα απ'όλα σε σχέση με την τρέχοντες ηθικούς κανόνες όσο μετά και σε σχέση με το ίδιο το πεδίο εφαρμογής της. Η μελέτη της επενδύεται από την έννοια του ελληνικού ήθους αποκαλύπτοντας την ανάγκη μιας πράξης και τοποθετώντας την ηθική συγχρόνως στο πλαίσιο μιας θεωρίας της υποκειμενικότητας και μιας θεωρίας των ηθών. Με τα παραπάνω δεδομένα, προσπαθεί να προσαρμόσει αυτές τις σκέψεις σε ένα όραμα ενός σύγχρονου ελληνικού ήθους.

Ο **Adalberto Dias de Carvalho** στο *Ουτοπία, ανθρώπινα δικαιώματα και οι προκλήσεις της εκπαιδευτικής μας συγχρονικότητας* διαπιστώνει ότι η εκπαίδευση είναι ουσιαδώς απαραίτητη για τη διατήρηση και τη δόμηση μιας εικόνας της συγχρονικότητας, που κατανοείται ως η δυναμική αντίληψη του παρόντος. Ωστόσο, η αλήθεια είναι ότι η συγχρονικότητα αποτελεί συνήθως πρόκληση για την εκπαίδευση εξαιτίας της αδράνειάς της στο να υπηρετεί κατεξοχήν την πολιτισμική και κοινωνική αναπαραγωγή. Στην πραγματικότητα όμως, διατείνεται ο Carvalho, η εκπαίδευση οφείλει να περιλαμβάνει και τις δύο διαστάσεις -αναπαραγωγής και καινοτομίας- οι οποίες, αντί να αποκλείουν η μία την άλλη, αλληλοσυμπληρώνονται. Η συγχρονικότητα, στην καρδιά των κριτικών συμφραζομένων της, συνιστά την έκφραση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η οποία παρέχει και απαιτεί την αναστοχαστική οικειοποίηση του χρόνου - παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος- προσδίδοντάς του αξία και νόημα. Επιπλέον, μπορεί να ιδωθεί ως μια υπόθεση της ανθρώπινης κατάστασης, καθώς αυτή διασχίζεται από τη

μνήμη, τον ορίζοντα και το σχέδιο ως ηθικά υποστηρίγματα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Οι Maria das Dores Formosinho & Carlos Sousa Reis στο άρθρο τους με τίτλο Ένας ορίζοντας εκπαιδευτικός υποστηριζόμενος από μία διϋποκειμενική αξιολογία και μια διαλογική ηθική της ευθύνης υπογραμμίζουν ότι το γεγονός ότι ερωτούμε για την κατάσταση που πρέπει να αποδοθεί σήμερα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, στη βάση των επιστημονικών περιοχών που την υποβαστάζουν, την ερμηνεύουν και την προϋποθέτουν, μεταφράζει, χωρίς αμφιβολία, την ανάγκη για αναμόρφωση του παιδαγωγικού λόγου, όχι μόνο από την επιστημονική του πλευρά αλλά και ως προς τις ηθικές του λειτουργίες. Οι Formosinho & Reis διατείνονται ότι, στοχεύοντας στην επίτευξη μιας ουτοπίας -μιας περισσότερο ειρηνικής κοινωνίας ελευθέρων ανθρώπων-, η σχετικοποίηση που ο μετανεωτερικός αναστοχασμός εισήγαγε, φανερώνει την ανάγκη για νέους μετά-λόγους σχετικά με την εκπαίδευση, με στόχο την αναζωογόνηση των αξιολογικών της αναφορών. Καθώς η δραστηριότητα επιτελείται εντός μιας διαλογικής έντασης μεταξύ του επιθυμητού και του πιθανού (και τα δύο εντός της σχεσιακής τους διάστασης και του θεσμικού τους πλαισίου), οι παιδαγωγικοί λόγοι δεν πρέπει μόνο να αναζητήσουν να ερμηνεύσουν τη δυναμική της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή να προσαρμοστούν σε αυτήν, αλλά επίσης να εγκαθιδρύσουν αξιολογικές αναφορές, παρέχοντας έτσι μια διαλογική αναστοχαστικότητα σχετικά με τους έσχατους στόχους και σκοπούς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αναφορικά με την εποχή μας.

Οι Muriel Briançon & Marie-Louise Martinez στο *O Lévinas και η εκπαιδευτική ηθική: από ένα λόγο περί δικαιοσύνης σ'έναν άλλο*, επισημαίνουν ότι εισαγωγή μιας ηθικής δεξιότητας στον επαγγελματικό οδηγό των εκπαιδευτικών το 2010 και μια Ηθική και Πολιτική Αγωγή στην έναρξη της σχολικής χρονιάς 2015 αποτελούν μια νομοθετική απάντηση στοχευμένη στο να θεραπεύσει από τη λήθη ηθικά ζητήματα σχετικά με την επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών, τόσο στο σχολείο και στην κοινωνία. Οι Briançon & Martinez αναρωτιούνται εάν, στο βαθμό στον οποίο το Δίκαιο έχει εισέλθει στο σχολείο ήδη από τη δεκαετία του '80, η εφαρμογή του στο σχολικό πεδίο μπορεί πράγματι να επιβάλει την ηθική. Η απάντησή τους σε αυτόν τον προβληματισμό θα διέλθει από την αποσαφήνιση της σχεσιακής ηθικής του Emmanuel Lévinas, καθώς αυτή διχάζεται ανάμεσα σε μια δικαιοσύνη υπερβατική και το ανθρώπινο δίκαιο. Οι δύο θεάσεις της δικαιοσύνης διατηρούν περίπλοκες σχέσεις. Ο ανταγωνισμός τους καθιστά αναγκαία μια σκέψη διαλογική που θα επέλυε έναν ικανόν αριθμό ερμηνευτικών δυσκολιών του λεβινασιανού έργου, αλλά θα έστεκε εμπόδιο στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής ηθικής.

Οι **Céline Chauvigné & Didier Moreau** στο κείμενό τους *Η ηθική εμπειρία εκπαιδευτικών και αρχάριων δασκάλων: προς τη συνοχή της ηθικής ζωής*, προβληματίζονται σχετικά με το πώς μπορούν οι νέοι επαγγελματίες ξεκινώντας το επάγγελμά τους, να εκπαιδευθούν μόνοι τους. Το άρθρο συγκροτεί την ερευνητική υπόθεση μιας συνοχής της ηθικής ζωής που τους προσανατολίζει προς τον ηθικό προβληματισμό της επαγγελματικής τους δράσης. Για την επαλήθευση της παραπάνω υπόθεσης, οι Chauvigné & Moreau εγγράφουν αυτήν την έρευνα στο πεδίο της κοινωνικής δράσης ως κεντρικού αντικειμένου της κοινωνιολογίας καθώς και σε εκείνο της ηθικής της εκπαίδευσης ως δομικού στοιχείου μιας κατασκευής του εαυτού. Δεσμεύονται έτσι, μέσω μιας εμπειρικής έρευνας, να ταυτοποιήσουν και να επερωτήσουν τους προσανατολισμούς της κοινωνικής δραστηριότητας όπως και τους μοχλούς μιας διαμόρφωσης του εαυτού εν όψει μιας διαβίου εκπαίδευσης.

Οι **Arie Kizel & Nava Bar** στο *Η ηθική της Ένταξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες: Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής στο Ισραήλ* καταγράφουν ότι, μετά την ίδρυση του κράτους του Ισραήλ (1948), το θέμα της ειδικής αγωγής αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική ατζέντα. Η αντίληψη που ήταν συνηθισμένη σε αυτή την περίοδο, ήταν ότι το ειδικό σχολείο, παρουσιάζει σαφή πλεονεκτήματα έναντι άλλου πλαισίου και ότι, σε αυτό ακριβώς το σχολείο παρέχεται η καλύτερη θεραπεία για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες (SwSN, Avissar: 2010, 21). Η κατευθυντήρια έννοια σε αυτές τις εξελίξεις ήταν η αντίληψη της διακριτότητας, η οποία μεταφράστηκε σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα με ανεξάρτητο καθεστώς, που δρα ξεχωριστά από τη γενική εκπαίδευση (Marom, Bar-Simon, Kron, Koren: 2006). Η πρώτη κριτική στην αντίληψη της διακριτότητας ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970, όταν αναπτύχθηκε μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία ονομάστηκε «κανονικοποίηση», και η οποία έθεσε στο κέντρο της το δικαίωμα του ατόμου στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου του ατόμου με ειδικές ανάγκες, σε έναν φυσιολογικό τρόπο ζωής (Nirje: 1985). Οι Kizel & Bar διαπιστώνουν ότι στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, στο Ισραήλ, όπως και στον Δυτικό Κόσμο, άρχισε να αναπτύσσεται ένα κίνημα που επικαλούνταν την ένταξη και βασίστηκε στην ανθρωπιστική φιλοσοφική αντίληψη, η οποία θεωρεί ότι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες είναι ίσο στα δικαιώματα με τον μαθητή που δεν είναι ανάπηρος. Μέσα από το συνεχές των πλαισίων της ειδικής αγωγής στο Ισραήλ, εκφράζεται σταδιακά η αντίληψη της ηθικής της συμπερίληψης, όπως την αποκαλούν οι Kizel & Ba. Ο όρος «συνεχές πλαίσια» αφορά στη νομιμοποίηση της δυνατότητας των ΑμεΑ να ενσωματωθούν σε ένα Ελάχιστο Περιοριστικό περιβάλλον (LRE), ως προς την ποιότητα ζωής και την επίτευξη σκοπών και στόχων που καθορίζονται

για την εκπαίδευσή τους. Η συμπεριληπτική προσέγγιση είναι μια εξέλιξη που οδηγείται από την αντίληψη της ένταξης που τοποθετεί στο κέντρο της την αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε μέλους της ομάδας, τόσο ουσιαστικά όσο και τυπικά. «Τα φιλοσοφικά ζητήματα δεν αντιμετωπίζονται γρήγορα και αποφασιστικά με ένα μόνο χαρτί. Επομένως, μια εις βάθος και εμβριθής συζήτηση μεταξύ των πολλών ενδιαφερόμενων μερών είναι καλύτερη» (Danforth και Rhodes: 1997, σ. 358). Το πρόβλημα με τον ορισμό της ένταξης αποκλειστικά με όρους τοποθέτησης, επισημαίνουν οι συγγραφείς, είναι ότι μας λείπει ελάχιστα για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης σε αυτά τα συμφραζόμενα. Στην πραγματικότητα, η κίνηση της ένταξης βασίστηκε σε ένα μοντέλο αφομοίωσης. Σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, η συμπερίληψη αφορά στο δικαίωμα των μαθητών να συμμετέχουν πλήρως στη σχολική ζωή και στο καθήκον του σχολείου να τους υποδεχτεί και να τους δεχτεί.

Οι **Beatriz Fabiana Olarieta, Daniel Gaivota, Vanise Dutra Gomes & Walter Omar Kohan** στο κείμενό τους με τίτλο *Πού είναι η παιδική ηλικία; Πού είναι το σχολείο; Πού είναι το σχολείο της παιδικής ηλικίας; Πού είναι η παιδική ηλικία του σχολείου;* παρουσιάζουν μια εμπειρία φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Ρίο ντε Τζανέιρο, όπως πραγματοποιήθηκε με μαθητές ενός δημόσιου σχολείου στο δήμο του Duque de Caxias. Η αφήγηση επιδιώκει να προβληματοποιήσει το νόημα της διεξαγωγής αυτών των δραστηριοτήτων, καθώς και τη σχέση με την παιδικότητα, το σχολείο και τη φιλοσοφία που αυτή ενέχει.

Η **Sophie Bossard** με *Το ταξίδι ως 'νησίδα επιβράδυνσης': να παίρνεις χρόνο για να γίνεις ο εαυτός σου επεξεργάζεται τη συνθήκη του να παίρνει κανείς το χρόνο του για να ταξιδέψει, να ζησει τις δικές του εμπειρίες μακριά από το οικογενειακό κουκούλι, να κάνει μια παράκαμψη προς τον άλλο για να γίνει ο εαυτός του ξεκινώντας από το ερώτημα γιατί μια σχολή μηχανικών αναλαμβάνει το στοίχημα της επιβράδυνσης και του προσωπικού χρόνου.* Η μελέτη της ενδιαφέρεται για την αντιπαράθεση ανάμεσα σε αυτές τις δύο χρονικότητες, που βιώνονται από το υποκείμενο: την επιβράδυνση του ταξιδιού ενάντια στη συνεχή επιτάχυνση της κοινωνίας. Εκθέτει τη σύνδεση μεταξύ ταξιδιού και διαμόρφωσης του εαυτού στο πλαίσιο μιας διαδικασίας με το όνομα «Πείραμα», δηλαδή ενός προσωπικού σχεδίου ταξιδιού διάρκειας τεσσάρων μηνών, στο τέλος του τρίτου έτους των σπουδών, ενός ταξιδιού υποχρεωτικού για τη λήψη του πτυχίου, αλλά του οποίου οι διαφορετικές πτυχές μπορούν να διαμορφωθούν σχετικά ελεύθερα (αθλητικές προκλήσεις, βλέψεις για πολιτισμική αναπλαισίωση ή ανθρωπιστική βοήθεια, κ.λ.π.). Η βασική ωστόσο και σημαντική συνθήκη είναι να μπορεί να ζει κανείς κατά κανόνα μόνος. Η Bossard αναρωτιέται για το ρόλο του ταξιδιού αυτού, ως πλεονεκτικής για τη

διαμόρφωση του εαυτού στιγμής, έξω από τον συμβατικά οργανωμένο χρόνο. Σε θεωρητικό επίπεδο, αναφορές σε κείμενα των Dias de Carvalho κ της Έλενας Θεοδωροπούλου σχετικά με τη διαδρομή, την έλλειψη στέγης και την περιπλάνηση, αλλά και την πρόγνωση και την πρόβλεψη, το έργο του Serres & του Simmel για την έξοδο και την περιπέτεια, αποτυπώνουν την έννοια του αργού ταξιδιού ως χρόνου για τη διαμόρφωση του εαυτού. Το άρθρο επιχειρεί να δείξει ότι αυτός ο χρόνος του ταξιδιού βιώνεται ως ένας χρόνος επιβράδυνσης, που αποδεικνύεται ευνοϊκή για τη διαμόρφωση του εαυτού και εγγράφεται έτσι μέσα σε αυτό που ονομάζεται πεδίο της μεταμορφικής εκπαίδευσης (Moreau: 2011) επιτρέποντας στο υποκείμενο να έχει πρόσβαση στην ίδια του την αλήθεια. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της (Bossard: 2016), σύμφωνα με τη μέθοδο της δομικής ανάλυσης (Demazière et Dubar: 1997), έρχονται να διαφωτίσουν τη διαδικασία διαμόρφωσης του εαυτού, αποκαλύπτοντας, απέναντι στο ορθολογικό μοντέλο της βελτιστοποίησης του χρόνου και των σχέσεών του, τη διαθεσιμότητα του εαυτού, έτσι ώστε να μπορέσει, η μεταμόρφωση, σιωπηλά να συμβεί (Jullien: 2009).

Ο **Pablo Flores del Rosario** στο άρθρο του *Για μία θέση σχετικά με τη σχέση ηθικής και μάθησης 'υπό τη μορφή κειμένου'* στη Φιλοσοφία της Παιδείας, εκκινεί από μια εν εξελίξει υπόθεση εργασίας: ότι η αλήθεια, η αίσθηση, το νόημα και η μάθηση είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών, με την προϋπόθεση πως σκεπτόμαστε στην προοπτική της ηθικής πράξης. Με αυτήν την προοπτική, ούτε η αλήθεια, ούτε η γνώση ούτε το νόημα συνιστούν κάτι το απόλυτο, καθώς πρόκειται για έννοιες που γίνονται αντικείμενο δημόσιας διαπραγμάτευσης, κάτι το οποίο σημαίνει ότι όλοι μαθαίνουμε από όλους, καθώς όλοι συμμετέχουμε στην κατασκευή του κειμένου που είναι η μάθηση. Αυτή η υπόθεση εργασίας ξετυλίγεται σε τρεις ενότητες: στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται ορισμένες σκέψεις σχετικά με τη φιλοσοφία της παιδείας από την οπτική γωνία της ηθικής πράξης. Στη δεύτερη ενότητα, ο Rosario επεξεργάζεται την ιδέα ότι ούτε αλήθεια ούτε γνώση ούτε νόημα είναι απόλυτα, καθώς η τοποθέτηση του κάθε ατόμου ξεκινά από το ζήτημα της ευθύνης απέναντι σε αυτές τις έννοιες. Στο τρίτο μέρος αναπτύσσεται η τοποθέτηση ότι η μάθηση λογίζεται ως κείμενο: η κατασκευή του κειμένου είναι η μάθησή μας.

Ο **Juan José Martínez Olguín** στο κείμενο *Τι σημαίνει μαθαίνω να γράφω; Ηθική, εκπαίδευση και γραφή* υποστηρίζει ότι το πρόβλημα της γραφής θέτει για τη φιλοσοφία της παιδείας το πρόβλημα της ίδιας της διδασκαλίας της γραφής. Μάλιστα, το πρόβλημα της γραφής στο πεδίο της φιλοσοφίας της παιδείας δεν ξεφεύγει από το σύνολο των προκαταλήψεων με τις οποίες το πεδίο της φιλοσοφίας αντιμετώπισε αυτό το ίδιο το

πρόβλημα: προκαταλήψεις που περιγράφουν αυτό που ονομάζεται, από τον Derrida και μετά, λογοκεντρική σκέψη. Η διδασκαλία της γραφής, σύμφωνα με αυτή την προοπτική, δεν οδηγεί σε βαθύ προβληματισμό, ή καλύτερα: δεν οδηγεί σε ένα φιλοσοφικό προβληματισμό για το τι υπονοεί αυτό το είδος διδασκαλίας. Προτείνει επομένως εδώ, ο Martínez Olgüin, πρώτα απ' όλα, να επιστρέψουμε στο ερώτημα που, κατά κάποιο τρόπο, περιλαμβάνεται ήδη στην ερώτηση σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής: το ζήτημα της εκμάθησης της γραφής απαλλαγμένο ωστόσο από την ιδέα, τόσο συχνή στον εκπαιδευτικό χώρο, που αντιλαμβάνεται τη γραφή ως τεχνική. Για το σκοπό αυτό, προτείνονται δύο πολύ συγκεκριμένες κινήσεις: πρώτον, και με βάση ένα κείμενο του Barthes, την επιστροφή στο χειρωνακτικό νόημα αυτού που σημαίνει να γράφει κανείς, δεύτερον, στη βάση της διάλεξης που έδωσε ο Henri Bergson στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης το 1911, την προσπάθεια προσοχής την οποία η πρακτική της γραφής συνεπάγεται.

Είναι ετούτη μια εποχή όπου στρεφόμαστε και πάλι με έμφαση στις λύσεις τις οποίες μπορεί, ενδεχομένως, να προσφέρει μια «ηθική εκπαίδευση», καθώς επαναφέρεται νοσταλγικά, η δυνατότητα των γρήγορων ηθικών ισολογισμών, όταν έμοιαζε σαφέστερη (ή αυτονόητα επιβαλλόμενη) η διάκριση μεταξύ ηθικού και μη ηθικού και υπήρχε η δυνατότητα και το δικαίωμα τυφλής, μηχανικής, αναμφισβήτητης πρόβλεψης, παραγωγής, αναπαραγωγής, καταμέτρησης, επιδίκασης ηθικών κανόνων και μέτρων. Συγχρόνως ωστόσο, αμφιβάλουμε σήμερα για το δικαίωμα μιας εκπαίδευσης στην ηθική, από το φόβο της κατηχητικής και ενδογματιστικής εκτροπής. Παρόλα αυτά δεν παύουμε να προσφεύγουμε, με όσες επιφυλάξεις, στην εκπαίδευση, ακόμα περισσότερο εάν η αναφορά στην ηθική θέτει, εκ των έσω, το ζήτημα των πραγματικών δυνατοτήτων της.

Από την άλλη, ο προϊών επαναπροσδιορισμός των συστημάτων αξιών, περιλαμβάνει διαδικασίες πολλαπλών ταχυτήτων και διαφορετικών χαρακτήρων, των οποίων ο συντονισμός μοιάζει να απελπίζει την εκπαίδευση ή να της δίνει το δικαίωμα (να της παραγγέλλει) να επιλέξει την οδό της παράκαμψης των αντιφάσεων ή των συγκρούσεων σε μία επίφαση αναγκαίας εναρμόνισης. Ωστόσο, η ίδια η ηθική συγκρότηση των υποκειμένων, απ'όποια θέση κι αν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, & η αποσαφήνιση της σημασίας της συγκρότησης αυτής είναι ένα μείζον πρόβλημα. Και το ερώτημα επαναλαμβάνεται: είναι ποτέ δυνατό η ηθική αγωγή να μην αποτελεί ένα μοχλό, έστω ήπιας, κατήχησης; Και αντίστροφα. Είναι δυνατόν να φανταστούμε κοινωνίες δίχως

τις προφυλακτικές μπάρες της ηθικής; Επαναφέρεται έτσι η ανάγκη κατάκτησης της ικανότητας εκείνης που αντιλαμβάνεται την ηθική διπλά: ως ορίζονται και ως αναγκαιότητα. Αλλά είναι ικανή η εκπαίδευση, όπως την ξέρουμε, να θεμελιώσει μια τέτοια διπλή ηθική; Μια παιδεία, δηλαδή, της ευθύνης; Εκεί ακριβώς εντοπίζουμε επίσης την φιλοσοφική παρέμβαση ή διαμεσολάβηση ή ανάδυση – στη συνειδητοποίηση (και την άσκησή της) του ηθικού διακυβεύματος ή της ηθικής ως διακυβεύματος & στη διευκρίνισή τους.

«Η Ηθική και οι μεταφορές της [άγκυρα, ύφαλος, παγόβουνο, βάραθρο, δίνη, ορίζοντας, αντηρίδα, τείχος, ανάχωμα, προβολέας, δεσμός και δεσμά], τείνει στην εκπαίδευση να αφήνεται να λειτουργεί κυρίως ως κιγκλίδωμα, βάση και διαδικασία οροθεσίας, ως οδηγός επιλύσεων και πάροχος εξασφαλίσεων αλλά και ως εγγύηση προϋπάρχοντος και προεξάρχοντος νοήματος παρά ως χωρόχρονος διακινδύνευσης και απορίας, στοιχείου εγγενούς παρόλα αυτά στην ίδια τη φύση και τη θέση του εκπαιδευτικού εγχειρήματος-γεγονότος ως ηθικού διακυβεύματος. Το φιλοσοφικό κοίταγμα προσπαθεί να αντέξει και η φιλοσοφική έρευνα να αναδείξει τόσο τη διακινδύνευση όσο και την ανάγκη κατανόησης του ηθικού σύμπλοκου στον ολισθηρό & μετέωρο χώρο της εκπαίδευσης» (Θεοδωροπούλου, Κ., Έ, Βιβλίο Περιλήψεων & Βιογραφικών Σημειωμάτων στο: Διεθνές Συμπόσιο Η Ηθική στην εκπαίδευση. Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ξέφωτα, Ρόδος, 12-14 Μαΐου, http://www.pse.aegean.gr/labs/eeerpreff/media/Drwmena/Sunedria_Ektheseis/12_14_Maiou_2015/perilipseis_Rhodes.pdf).

Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου, Didier Moreau, Christiane Gohier, Ρόδος, Παρίσι, Québec, 2015-2018

Chapitre II

Chapter II

Κεφάλαιο II

Penser l'éthique: concepts et théories

Thinking about ethics: concepts and theories

Σκέψη για την ηθική: έννοιες και θεωρίες



Ethics education and the practice of wisdom¹

***Éthique, éducation et la pratique de la sagesse
Ηθική, εκπαίδευση και η πρακτική της σοφίας***

Maughn Gregory
Montclair State University

Ethics education in post-graduate philosophy departments and professional schools involves disciplinary knowledge and textual analysis but is mostly unconcerned with the ethical lives of students. Ethics or values education below college aims at shaping students' ethical beliefs and conduct but lacks philosophical depth and methods of value inquiry. The «values transmission» approach to values education does not provide the opportunity for students to express doubt or criticism of the proffered values, or to practice ethical inquiry. The «inquiry» approach to values education recognizes the need and the capacity of young people to grapple with moral ambiguity and pluralism, to confront their own moral doubts, to criticize conventional norms and to engage in ethical inquiry. Values clarification, critical thinking and Philosophy for Children are inquiry approaches to values education, with important differences. Five wisdom practices common among early Greek and Roman philosophical schools should inform ethics education at all levels. First, philosophy was understood as the disciplined study and practice of living well. Second, knowledge and discursive thinking played a limited role in relation to the life worth living. Third, these schools taught certain contemplative or «spiritual» exercises, including meditation, examination of one's conscience, fraternal correction, contemplation of the cosmos, practicing present-moment awareness and reflection on death. Fourth, many of these schools established philosophical communities that practiced collaborative research, dialogue, mutual correction, and the cultivation of philosophical friendship. Fifth, the primary aim of intellectual and contemplative practices in these schools was self-transformation, from states of confusion, restlessness, egotism, and craving, to states of temperance, compassion, and tranquility.

Keywords: *ethics, ethics education, values education, critical thinking, Philosophy for Children, wisdom, spiritual exercises*

¹ Maughn, G., «Ethics Education and the Practice of Wisdom», *Teaching Ethics*, vol. 9, Issue 2, Spring 2009, pp.105-130, DOI: 10.5840/tej2009929. (1st edition).

L'éducation morale dans les départements de philosophie et aux écoles professionnelles implique le savoir disciplinaire et l'analyse textuelle, mais elle reste désintéressée par rapport à la vie éthique des étudiants. L'éducation aux valeurs suit les objectifs éducatifs concernant la formation des croyances et le comportement éthiques des étudiants, mais elle manque de profondeur philosophique et de méthodes de recherche au niveau des valeurs. Dans ce cadre, contrairement à l'approche de la «transmission des valeurs», l'approche «de recherche», reconnaît le besoin et la capacité des jeunes personnes de se confronter avec l'ambiguïté morale et le pluralisme, d'affronter leurs propres doutes moraux, de critiquer les normes conventionnelles et de s'engager à la recherche éthique. La clarification de valeurs, la pensée critique et la Philosophie pour les Enfants sont justement des approches de recherche, dans le cadre de l'éducation aux valeurs, qui présentent des différences importantes entre elles. Cinq pratiques de sagesse communes entre les anciennes écoles grecques et romaines de philosophie pourraient informer l'éducation morale sur tous les niveaux: premièrement, la philosophie est comprise comme une étude disciplinée et une pratique de vivre bien, deuxièmement, le savoir et la pensée discursive y jouaient un rôle limité en relation à une vie méritant d'être vécue, troisièmement, ces écoles enseignaient des exercices «spirituels» ou contemplatifs, incluant méditation, examen de conscience, correction fraternelle, contemplation du cosmos, pratique de vigilance et réflexion sur la mort. Quatrièmement, beaucoup de ces écoles ont établi des communautés philosophiques qui pratiquaient la recherche collaborative, le dialogue, la correction mutuelle et la culture de l'amitié philosophique. Cinquièmement, le but principal des pratiques intellectuelles et contemplatives dans ces écoles était la transformation de soi, allant d'un état de confusion, d'inquiétude, d'égotisme et de désir insatiable à un état de tempérance, de compassion et de tranquillité.

Mots -clés: *éthique, éducation éthique, éducation aux valeurs, pensée critique, Philosophie pour Enfants, exercices spirituels*

Do you believe this is a small thing you try to define? Is it not rather the whole conduct of living, how each one of us may live the most profitable life?²

Introduction

My analysis of the current state of ethics education begins with a distinction which, like most distinctions, works as a generalization by ignoring important exceptions³. The distinction is that approaches to ethics education in college and graduate school tend to be so concerned with disciplinary knowledge and rigorous analysis—tend, that is, to be so discursive and academic—as to be unconcerned with whether or not the students (or faculty) are living ethical lives, while approaches to ethics education below college, which are mostly programs in values education, are so concerned with shaping students' ethical beliefs and conduct that they tend to be glaringly un-academic: lacking in historical perspective, philosophical depth and in methods of value inquiry. I will say more about ethics education in these two contexts, and say what I think is positive about them, before I offer an alternative I believe holds more promise.

Academic approaches to ethics education

In higher education it is safe to say that ethics education, which takes place mostly in philosophy departments, in social services programs and in professional schools, is pretty thoroughly academic in both the positive and the negative senses of that word. The predominant approaches to teaching philosophical ethics are the historical and the topical or applied. In the former, ethics is taught as a history of moral and political (and in some cases, aesthetic) ideas and thinkers. This approach treats ethics as an area of content: a body of historical and theoretical knowledge and of perennially contestable questions, as well as an ongoing program of exegetical and theoretical inquiry. Topical ethics courses typically employ the method of case study to apply ethical theory to controversial current events and issues.

² Plato, *Great Dialogues of Plato*, trans. by Rouse, W., H., D., New York: New American Library, 1956, p. 143.

³ An earlier version of this paper was presented at the Precollege Ethics Symposium sponsored by the Squire Foundation at the Eighteenth Annual Meeting of the Association for Practical and Professional Ethics, Hilton Hotel, Cincinnati, Ohio, March 6, 2009. I thank Joanne Matkowski, Michael Pritchard and the reviewers of *Teaching Ethics* for their editorial and substantive comments on earlier versions of this essay.

Though most of the students in these courses will sooner or later confront at least some of the issues covered in them, the students are sure to be evaluated for the ingenuity of their analysis, rather than for their growing capacity or disposition to make sound ethical judgments in their own lives. A third approach to philosophical ethics education, mostly reserved for graduate programs, is meta-ethics, in which contending theories are studied conceptually and logically, but then the move is made to epistemology and/or to critical theory in order to determine how these theories can be evaluated.

Now and again professors of philosophy raise concerns about the ethical ineffectiveness of ethics courses. Paul F. Camenisch observes that the curricular objectives of philosophical ethics courses are typically limited to cognitive outcomes, especially the capacity for reasoning about moral issues⁴. James B. Gould notes that «Too often [...] current ethics instruction seems to aim at [...] theoretical moral knowledge as an end in itself»⁵. Edmund Pincoffs criticizes the notion that «the business of ethics is with ‘problems’, i.e. situations in which it is difficult to know what one should do» which he labels «quandry ethics»⁶. Christina Hoff Sommers worries that «students taking college ethics are debating abortion, capital punishment, DNA research, and the ethics of transplant surgery while they learn almost nothing about private decency, honesty, personal responsibility or honor»⁷. These observations are under- written by the American Philosophical Association’s «Statement on Teaching Philosophy», which provides that:

«Philosophical education involves [...] [t]he development of an appreciation and grasp of philosophical methods, issues and traditions [...] and [...] the cultivation of students’ analytical, critical, interpretive and evaluative abilities in thinking about a variety of kinds of problems, historical texts, and issues, both «philosophical» and commonplace»⁸.

⁴ Camenisch, P., F., «Goals of Applied Ethics Courses», *The Journal of Higher Education*, 57, 1986, pp. 496-497.

⁵ Gould, J., B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002, p. 1.

⁶ Pincoff, E., «Quandry Ethics», *Mind, New Series*, 80, 1971, p. 552.

⁷ Sommers, C., H., «Teaching the Virtues», *Imprimis*, 20, 1991, reference to: Gould, J., B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002, p. 1.

⁸ APA, «APA Statements on the Profession: The Teaching of Philosophy», *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 69, 1998, pp. 96-100, ref. to: Gould, J., B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002, p. 1.

There is much to recommend philosophical approaches to ethics education. They provide students a foundation in historical, theoretical and meta-theoretical content, and practice in textual analysis, theory construction and criticism and in other intellectual processes. However, these very strengths become liabilities when philosophical discourse becomes ‘merely academic’ in the sense of being self-contained, when the study of ethics becomes removed from being ethical in the sense of being a certain kind of person or living a certain kind of life. As Aristotle repeatedly noted, «[ethical] inquiry does not aim at theoretical knowledge ... for we are inquiring not in order to know what virtue is, but in order to become good [...]»⁹. «[O]ur aim is not to know what courage is but to be courageous, not to know what justice is but to be just, in the same way that we want to be healthy rather than to ascertain what health is [...]»¹⁰. A recent article in a philosophy magazine characterized modern philosophy professors as being,

«[...] little devoted to the love of wisdom. In only a merely «academic» way do they aspire to intellectual virtue. Even less often do they exhibit qualities of moral excellence. On the contrary, many philosophers, or what pass as philosophers, are, sadly, better described as petty social climbers, meretricious snobs, and acquisitive consumerists»¹¹.

However off-the-mark this characterization may be, consider that the virtue-less professor of ethics cannot be called a hypocrite, as her professional responsibilities do not include exhorting students to live well¹². As another recent article put it, «An undergraduate signing up for a philosophy course in the hope it can improve their life would probably be told not to expect a refund»¹³.

Pierre Hadot has observed that philosophical ethics began to thin out in the Middle Ages, when the Greek and Roman philosophical schools had closed, when the «spiritual

⁹ Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, trans. by Ross, D., USA/Oxford: Oxford University Press, 1998, p. 30.

¹⁰ Aristotle, *Athenian Constitution, Eudemian Ethics, Virtues and Vices*, trans. by Rackham, H., Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992, p. 217.

¹¹ Fosl, P., 2009, «Show Me the Money», *The Philosopher's Magazine*, 44, p. 81.

¹² Of course, there are professors who do just that, implicitly and explicitly. See, e.g. Gould, J. B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002, pp. 1-25, & Whitman, J., P., «Exploring Moral Character in a Philosophy Class», *Teaching Philosophy*, 21, 1998, pp. 171-182.

¹³ Vernon, M., «Philosophy and the Art of Living», *Philosophy Now*, September/October, 2008a, p. 32.

exercises» they invented had been diverted for use in Christian monasteries, and when philosophical discourse had been reduced to theoretical scaffolding for theology in the Christian universities¹⁴. By the time of Renaissance wisdom literature, the learned philosopher lacking common sense or practical virtue was already a target of rebuke¹⁵. Centuries later, but a century ago now, John Dewey bemoaned philosophy's academic turn and urged that philosophy «recover itself» by «ceas[ing] to be a device for dealing with the problems of philosophers and becom[ing] a method, cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men»¹⁶ (and women). And as recently as last year, Hilary Putnam reminded an APA audience that,

«[R]eflection on our ways of living [...] has always been a vital function of philosophy [...] [T]he ancient questions, “Am I living as I am supposed to live?” “Is my life something more than vanity, or worse, mere conformity?” “Am I making the best effort I can to reach [...] my unattained but attainable self?” make all the difference in the world»¹⁷.

For many years now, philosophy as a way of life has been taken more seriously outside than inside academia, in programs of practical and applied philosophy¹⁸ including philosophical counseling¹⁹, the philosophy café²⁰, Socratic dialogue retreats, Philosophy for

¹⁴ Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, trans. by Chase, M, (Davidson, A., I., ed.) Malden, MA.: Blackwell Publishing, 1995, pp. 107, 269. & Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?* Cambridge: Harvard University Press, 2002, pp. 254-260.

¹⁵ In 1532 Guïamme Budé complained: «It is a deplorable commonplace to observe men who are deeply learned and technically ‘wise’ with barely a trace of philosophy in this more richly ethical sense. Who has not experienced the rude lack of humanity, the meanness and parsimony of such men[?] They are said to be learned, and no doubt they are; but the generality of men do not consider them honest or provident. (De Philologia, paraphrased in: Rice, E., F., *The Renaissance idea of wisdom*, Westport, Conn.: Greenwood Press, 1973, pp. 151-52).

¹⁶ Dewey, J., «The Need for a Recovery of Philosophy», (1917), in: Boydston, J., A., (ed.), «The Middle Works of John Dewey», 1899-1924, *Essays, The School and Society, The Educational Situation*, Vol. 1: 1899-1901, Carbondale, IL.: University of Illinois Press, p. 46.

¹⁷ Putnam, H., «12 Philosophers – And Their Influence on Me», *American Philosophical Association Proceedings and Addresses*, 82, 2008.

¹⁸ Laverty, M., J., «Philosophy for Children and / as Philosophical Practice», *International Journal of Applied Philosophy*, 18, 2004, p. 141.

¹⁹ This practice has generated two academic journals: the *International Journal of Applied Philosophy* and the *International Journal of Philosophical Practice*. Cohen, E., D., *What Would Aristotle Do?: Self-Control Through the Power of Reason*, N.Y. : Prometheus Books, Amherst, 2003. & Ellis, A.,- Harper, R., A., *A New Guide to Rational Living*, N.J., Englewood Cliffs: Prentice- Hall, 1975. & Marinoff, L., *Plato, not*

Children²¹, and numerous trade books²², radio programs²³, web logs²⁴ and public symposia introducing non-philosophers to philosophical perspectives on meaningful living. Though mostly conducted outside of schools, these programs are clearly modes of ethics education, and are in fact academic insofar as they make use of historical and theoretical content and philosophical practices like critical reasoning, the study of classical texts, self-scrutiny and public dialogue.

A common criticism raised against these programs is that in making philosophical ethics accessible to non-philosophers (even to children) they forego the nuanced analysis and rigorous argumentation that makes ethics philosophical. Mark Vernon gives the right response to such criticism: that while practical philosophy should avoid banality, simplicity is not the same thing as banality, and communicating clearly is not the same thing as dumbing down²⁵. In fact, insofar as the point of ethical discourse is to explain, justify and exhort oneself and one's fellow-citizens to living well, simplicity of theory and clarity of communication are virtues, as Aristotle advised in both of his books on ethics²⁶. But the

Prozac!: Applying Philosophy to Everyday Problems, New York: HarperCollins, 1999. & Marinoff, L., *The Big Questions: How Philosophy can Change your Life*, New York: Bloomsbury, 2003. & Raabe, P., B., *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, Conn: Praeger, 2001.

²⁰ Phillips, C., *Socrates Café: A Fresh Taste of Philosophy*, New York: W.W. Norton & Co., 2001. The most prominent American organization sponsoring philosophy cafés is the Society for Philosophical Inquiry directed by Christopher Phillips: www.philosopher.org/en/Socrates_Cafe.html, last visit: 02/15/09.

²¹ See www.montclair.edu/iapc, last visit: 02/14/09.

²² Baggini, J., *What's it all About?: Philosophy and the Meaning of Life*, Oxford/ New York: Oxford University Press, 2005. & De Botton, A., *The Consolations of Philosophy*, New York: Pantheon Books, 2000. & Eagleton, T., *The Meaning of Life*, New York: Oxford University Press, 2007. & Phillips, C., *Six Questions of Socrates: A Modern-Day Journey of Discovery Through World Philosophy*, New York: W.W. Norton, 2005. & Phillips, C., *Socrates in Love: Philosophy for a Die-Hard Romantic*, New York: W.W. Norton & Co., 2007. & Vernon, M., «*Philosophy and the Art of Living*», *op. cit.* & Vernon, M., *Wellbeing*, Stocksfield: Acumen, 2008b.

²³ See, e.g. Jack Russell Weinstein's philosophical radio program "Why?" from the University of North Dakota, airing on Prairie Public Radio: www.whyradio-show.org, last visit: 02/14/09.

²⁴ See, e.g. www.maverickphilosopher.typepad.Com/maverick_philosopher and www.markvernon.com/friendshiponline/dotclear, both last visit: 02/15/09.

²⁵ Vernon, M., «*Philosophy and the Art of Living*», *op. cit.* p. 33.

²⁶ Nussbaum quotes from the Eudemian Ethics at 1214-16 and the Nicomachean Ethics at 1094-5 to explain Aristotle's position that ethical argumentation, under the medical analogy, must be as clear and consistent as possible, without becoming too abstract to address human ethical experience Nussbaum, M., C., *op. cit.*, pp. 71-73.

underlying point of most criticism of practical philosophy is that philosophical ethics is no longer expected to serve these moral functions.

In social service programs and professional schools, ethics education is undertaken to make students aware of ethical problems and opportunities unique to these lines of work, of the ethical codes these professions have evolved in order to self-regulate²⁷, and of relevant statutes making certain kinds of professional misconduct actionable or even criminal. In addition, many professional schools expect their students to cultivate certain ethical perspectives and commitments befitting the profession. The College of Education and Human Services where I work, for instance, declares its mission to include «preparing professionals [...] [w]ho are committed to ... the pursuit of social justice; [w]ho promote learning and growth for all, with respect for social, cultural, economic, and individual differences» and «[w]ho understand their role in preparing and supporting individuals and groups to be active and critical participants in an emerging political and social democracy»²⁸. The scope of professional ethics education is therefore both wider than philosophical ethics—in that it engages students not only in moral reasoning, but also in commitment to ethical conduct and to particular ethical values²⁹ - and also narrower, in that its focus is necessarily limited to work life.

But though the link between ethics education and ethical commitment and behavior is more clearly intended in professional schools than in philosophy departments, the nature and the efficacy of that link are less than clear³⁰. For one thing, as Abbot demonstrates, the purposes of professional ethics codes are to ensure the professions' «control of expertise, [corporate] monopoly, and high [social] status», as much as they are to protect and serve clients³¹—neither of which is necessarily tied to personal moral growth. Another problem is that themes of client stewardship and public service delivered in professional ethics

²⁷ Abbot, A., «Professional Ethics», *The American Journal of Sociology*, 88, 1983, p. 856.

²⁸ CEHS, «College Mission & Goals», in: Montclair: Montclair State University, undated.

²⁹ In this regard, Waithe and Ozar note that unlike philosophical or theological ethics courses, which do not purport to instill particular values in students, «When a [professional] school [...] certifies that a student has satisfactorily completed certain coursework, it is certifying that the student meets the standards of educational preparation for professional practice. Consequently, the public served by that practitioner can assume the practitioner will act [...] in accord with the relevant bodies of knowledge and values of the profession» (Waithe, M., E., - Ozar, D., T., «The Ethics of Teaching Ethics», *The Hastings Center Report*, 20, 1990, pp. 17-21).

³⁰ *Ibid.*, pp. 17-19.

³¹ Abbot, A., *op. cit.*, p. 873.

education are often countermanded by the (barely) hidden curriculum of self-service prevalent in business and other professional schools, as recently critiqued by New York Times columnist Frank Rich³². A third problem, identified by Union Bank of Switzerland (UBS) global business analyst Prabhu Guptara, is that professional ethics has become disassociated from personal values, in both theory and practice.

«Most people in the world today don't see that their values -wherever their values may come from - have anything specific to do with their business practice. They're just trying to follow good professional ethics. It doesn't really matter if they're Muslims or Hindus or Buddhists or Christians or atheists or what. They don't really think about where those business [...] or professional ethics have come from [...] And then you'll find [a] small minority that wrestles with questions of "Is this the right way to make money? Am I making too much money? What is the effect of my business on my clients [...] on my suppliers [...] on the environment? How do I square the amount of money I'm making with my responsibilities in a world of extreme need?"»³³.

Guptara recommends asking ourselves how our religious and moral orientations, our personal and communal ethical practices, and our approaches to work, including professional ethics, can and should relate to each other. Contrary to this approach, professional ethics education typically defines and constructs the meaning of workplace ethics without any relationship to personal values or to holistic accounts of a meaningful life.

Values Education in the schools

The word «ethics» hardly appears in precollege programs. Instead, we find the words values (meaning moral values), citizenship, and of course, character³⁴. Camenisch argues that this linguistic difference signifies a difference in the goals of moral education undertaken by different disciplines. He identifies «moral reasoning», «morally relevant feelings, values and commitments» and «moral choices and actions» as «three reasonably distinct, if not ultimately separable targets» of moral education, and observes that philosophy courses generally focus on moral reasoning and use the term «ethics», while programs originating in

³² Rich, F., «Awake and Sing!» (New York ed.), *New York Times*, New York City, 2009, pp. WK8.

³³ Guptara, P., -Tippet, K., «The Gods of Business», *Speaking of Faith*, Vol. 2009, American Public Media, 2006. Transcript of radio interview.

³⁴ I speak here of U.S. public schooling, recognizing that many private schools address these matters with religious education.

psychology and education «focus more on the affective dimensions of the moral life» and «use the language of ‘values’»³⁵. Camenisch doesn’t mention the obvious but problematic fact that values education, which aims at shaping people’s moral feelings and behavior, is directed mostly at young children, while ethics education, which limits itself to moral reasoning—and avoids even shaping people’s moral beliefs—is directed almost exclusively at adolescents and adults.

Precollege values education is a thriving enterprise. Forty-three states have enacted laws mandating or supporting it³⁶, using language like this, from Tennessee:

«The course of instruction in all public schools shall [...] help each student develop positive values and improve student conduct as students learn to act in harmony with their positive values and learn to become good citizens in their school, community, and society»³⁷.

New Jersey, where I live, aligns the goals of values education with curriculum content standards, recommending, for instance, that health education address social and emotional health, character development, and sexual relationships, that social studies promote American values, citizenship and connections among global cultures, and that family and life skills education teach critical thinking, self-management and ethics (there’s the word!)³⁸. These kinds of regulations generate and shape—and are in turn generated and shaped by - myriad institutions, advocacy groups, research agendas, conferences, professional journals, grant funding and curriculum sales.

Values education has taken two quite divergent paths, though one of them - what I will call ‘values transmission’ - is more like a super high-way, compared to the little footpath I will call ‘value inquiry.’ By ‘values transmission’ I mean that the values to be educated are not up for questioning or critique - by educators, let alone by students. One important sub-category of this approach is behaviorist programs like D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education), the «Just Say No» campaign, and similar programs that target other high-risk

³⁵ Camenisch, P., F., *op. cit.*, pp. 496-497.

³⁶ «Character Education Legislation», web page of the Character Education Partnership, <http://www.character.org/charactereducationlegislation>, last visit: 02/09/09.

³⁷ Tennessee Code Annotated 49-6-1007(a) (2005) in: Brimi, H., «Academic Instructors or Moral Guides? Moral Education in America and the Teacher’s Dilemma», *The Clearing House*, 82, 2009, pp.125-130.

³⁸ NJCCE, N. J. C. f. C. E., «New Jersey Core Curriculum Content Standards: Alignments with Character Education / Social Emotional Learning», Rutgers, Piscataway: The State University of New Jersey, 2007.

behaviors like sexual activity, bullying, suicide and gang involvement. In classifying these programs as behaviorist I have in mind three characteristics, the first of which is that they are explicitly aimed at behavior modification. As Hunter Brimi observes, in these programs, «behavior [is] depicted as simply right or wrong», and «[r]ather than allowing students to engage in [...] moral reasoning [...], they [are] expected to do what they [are] told: resist drugs, abstain from sex, or adhere to whatever behavior [is] deemed correct and appropriate»³⁹. Second, behaviorist programs employ all manner of stimulus-response conditioning to motivate right behavior and the avoidance of risky behavior, including slogans, buttons, T-shirts, national award competitions, motivational speeches, student pledges, graphic films, shock statistics, demonstrations by police officers, and pep-rally school assemblies. Third, these programs are heavy on content, e.g. how alcohol affects the nervous system, which methods of contraception prevent pregnancy and STDs, and the sad statistics of teenage tragedies.

The most common values-transmission approach, character education, is also and by far the most widely-researched and the most heavily financed approach to values education today. Character education is behaviorist in all three senses: behavior modification is one of its aims, it employs motivational strategies and it delivers a large amount of relevant content. What distinguishes character education from strictly behaviorist approaches is that it aims to modify other aspects of character than just behavior, including moral belief and feeling⁴⁰. It is widely recognized that character education is essentially a virtue ethics approach in the tradition of Aristotle⁴¹. This approach embeds strictly behavioral aims like «don't take drugs», «do vote», and «do practice safe sex», in much thicker aims such as becoming responsible, caring, honest, fair, respectful, and developing a strong work ethic⁴². Although this focus on human virtues seems philosophically partisan in not giving equal time to the other two major ethical theories (utilitarianism and deontology) that offer alternative conceptions of the ethical life, an important advantage of character education is that it is able to avoid religious

³⁹ Brimi, H., *op. cit.*, p. 128.

⁴⁰ Lickona, T., «Education: Seven Crucial Issues», *Action in Teacher Education*, 20, 1998, p. 78, in: Brimi, H., *op. cit.*, p. 129.

⁴¹ Brimi, H., *op. cit.*, p. 128.

⁴² Lickona, T., Schaps, E., Lewis, C., «CEP's Eleven Principles of Character Education», *Character Education Partnership*, Washington, D.C, 2007, p. 1.

and cultural partisanship by advocating virtues with broad cross-cultural appeal and literary sources from around the world and dating back thousands of years⁴³.

A more important advantage is that in situating desirable behavior in a more holistic notion of personhood (someone who thinks and feels about what she is doing), character education is meant to be less manipulative than strictly behaviorist approaches. This is born out in the way character education literature describes educational ends and means for each of the «cognitive, emotional, and behavioral aspects of moral life»⁴⁴. Cognitively, the virtuous person doesn't just know what's expected but has an educated understanding of the virtues. This requires the study of relevant literature, history and philosophy, as well as practice in conceptual analysis, group discussion and personal reflection. Emotionally, the virtuous person cares genuinely about values and about others. This requires practice in «developing empathy skills, forming caring relationships, [...] communicating feelings, [and] active listening»⁴⁵. Learning to behave virtuously requires opportunities to exercise practical wisdom: to actually practice virtues in concrete situations that call, e.g., for collaborative work, dividing labor, reaching consensus, resolving conflict and creative problem solving⁴⁶. The most conducive context for such practice is a safe, just, caring and supportive community—which is what classrooms and schools are meant to be, in the literature of character education⁴⁷.

I have categorized character education as a values-transmission approach because despite its commitment to moral reasoning, character education programs give little if any recognition to the fact that children's experience is fraught with moral ambiguity, that a coherent and unified notion of «core» virtues is achieved by downplaying value pluralism within and among cultural groups, the fact that meanings and practices associated with traditional virtues change over time, and that deeper understanding may complicate rather than reinforce value commitment⁴⁸. Nor do these programs provide opportunity for

⁴³ Character Education guru Thomas Lickona even argues that certain human virtues are “objectively good” and do not change over time. Lickona, T., «Character Education: Seven Crucial Issues», *op. cit.*

⁴⁴ Lickona, T., Schaps, E., Lewis, C., *op. cit.*, p. 1.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 1.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 2-3.

⁴⁸ Pritchard cautions that while multicultural moral education may help students «acquire greater acceptance of and respect for those whose beliefs and practices differ from their own, [...] there are limits to this. Deep differences in values might be discovered—as well as intractability. This, too, has to

students to express doubt or criticism of the proffered virtues, or to practice open-ended ethical inquiry. The virtues that constitute good character come pretty much pre-defined in the curriculum materials, the only thinking expected from children is thinking about how best to implement them, the «moral feeling» expected is appreciation of just these virtues, uncomplicated by doubt. This failure to recognize the complexity and ambiguity of children's ethical experience is surely an adultist fallacy.

Character education is further shaped as a values-transmission approach by its commitment to rigorous empirical evaluation. The eleventh of the Character Education Partnership's Eleven Principles of Effective Character Education reads:

Effective character education must include an effort to assess progress using both qualitative and quantitative methods. Three broad kinds of outcomes merit attention:

(a) The character of the school: To what extent is the school becoming a more caring community?

(b) The school staff's growth as character educators: To what extent have adult staff—teaching faculty, administrators, and support personnel—developed understandings of what they can do to foster character development?

(c) Student character: To what extent do students manifest understanding of, commitment to, and action upon the core ethical values?

The most common kinds of data used to measure the success of character education programs are school surveys⁴⁹ and statistics like «office referrals, suspensions, detentions, and expulsions»⁵⁰. Taking such indicators as evidence of moral growth is scientifically problematic, but is considered a cost-effective alternative to the more sophisticated research that would be necessary to generate scientifically-sound diagnostics of psychological constructs associated with the virtues—which, in any case, would be philosophically and politically fraught. Of course, there is a broad constituency of educators, parents and politicians who are not troubled by the fact that tracking compliance with conventional values is the most convenient method of assessing character education.

be factored into moral education» Pritchard, M., S., «Moral Diversity and Moral Education», *Analytic Teaching*, 15, 1995, pp. 11-18.

⁴⁹ Brown, P., M., - Stillson, V., G., «New Jersey Center for Character Education Finds Positive Results Across the State», *Character Education and Civic Engagement Technical Assistance Center E-Newsletter* 3, 3, 2008.

⁵⁰ Brimi, H., *op. cit.*, p. 129.

The need and the capacity of young people to grapple with moral ambiguity and pluralism, to honestly confront their own moral doubts, to criticize conventional norms and to engage in constructive, open-ended ethical inquiry, are directly addressed by inquiry approaches to values education. One such approach is the values clarification program developed in the 1960s⁵¹. This program guides students in personal inquiry to discover and construct their own values, and to achieve integrity or coherence among their own beliefs, values and actions. The method is open-ended discussion, typically around hypothetical situations presented by the teacher, who strictly avoids advocating her own moral views, or those of the dominant culture. In the words of the program's originators:

«We need to listen to young people as we have never listened before. We need to ask them about their ideas, about their purposes, about their beliefs, and we need to begin a dialogue with each of them [...] [C]hildren should be free to state their own interests, their own purposes and aspirations, their own beliefs and attitudes, and many other possible indicators of values»⁵².

Although values clarification emphasizes the process of value determination over the content of the particular values chosen and clarified by the students, the program's process is more therapeutic than intellectual. Children are expected to choose their value commitments from among alternatives, and to espouse their choices publicly, but not to construct arguments in support of them, or to defend them against peer criticism, which is discouraged. This lack of intellectual rigor has been rightly criticized; but one thing values clarification gets right is its student-centeredness. If the approach seems too individualistic, consider the lack in values-transmission programs of any meaningful personal response. Asking students to «think for themselves» about questions of value dignifies them as moral agents and illuminates the fact that careful inquiry into questions of value must be, to some extent, private and personal.

A quite different inquiry approach to values education is what I would call the critical thinking approach, in which students are taught methods of critical reasoning as the means of reaching moral judgments that are sound, especially in the logical sense. Many of these

⁵¹ Rath, L., E., Harmin, M., Simon, S., B., *Values and Teaching*, Columbus, OH.: Charles E. Merrill, 1966. & Simon, S., B., Howe, L., W., Kirschenbaum, H., *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, (Revised Edition ed.), New York: Warner Books, 1995.

⁵² Rath, L., E., Harmin, M., Simon, S., B., *Values and Teaching*, Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1978, p.viii (2nd edition).

programs derive from analytic philosophy, with its penchant for defining and tracing out the logical relationships among philosophical concepts. The close attention these programs give to concepts like person, mind, friendship, rights, community and justice, is a welcome supplement to the comparatively flat content of most values transmission programs. These programs are also informed by developmental psychology, especially the work of Lawrence Kohlberg, in which children's moral development is understood as one aspect of their cognitive development, which is marked by increased sophistication through predictable stages⁵³. However, moral education programs informed by cognitive stage theories offer nothing for young children, who are taken to be incapable of moral reasoning⁵⁴. More troubling, like the college-level philosophy courses they are often patterned on, many of these programs focus exclusively on moral dilemmas, ethical puzzles and other cognitive operations, neglecting emotional, inter-personal and behavioral aspects of moral growth. They take the product of ethical reasoning to be sound rational propositions that are not necessarily even beliefs, once again substituting ethical life with discourse about ethics.

The program I work with, Philosophy for Children, is in some ways a critical thinking approach to values education, but with some important differences. First, the program emphasizes creative and caring, or value-oriented thinking in addition to critical thinking as tools for philosophical inquiry⁵⁵. Second, the aim this program sets for the children's inquiry is not rational propositions, but «ethical, social, political, and aesthetic judgments ... applied directly to life situations»⁵⁶. These judgments are meant to be rational—based on sound arguments and good evidence—but are also meant to be reasonable: informed by multiple and diverse perspectives and made accountable to a community of peers⁵⁷. To facilitate these social aspects of inquiry, Philosophy for Children operationalizes the pragmatist notion of the

⁵³ Kohlberg, L., Levine, C., Hower, A., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, NY/Basel: Karger, 1983.

⁵⁴ Pritchard notes that “stage theories imply that children live in a quite different moral world than adults, encourage a condescending attitude toward children's moral thinking and discourage genuine moral dialogue between children and adults. Pritchard, M., S., «On Becoming a Moral Agent: From Aristotle to Harry Stottlemeier», *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9, 1991, pp. 16-24.

⁵⁵ Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 11-13 (2nd edition).

⁵⁶ *Ibid.*, p. 279.

⁵⁷ Gregory, M., (ed.), *Philosophy for Children Practitioner Handbook*, Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008.

community of inquiry as a protocol for classroom dialogue⁵⁸ which also employs many characteristics of social learning theory recommended by Mead, Vygotsky, Bruner and others⁵⁹. This protocol is student-centered—each inquiry begins with children’s questions and ends with their judgments—but its emphasis on peer critique and collaboration avoids the entrenched individualism of values clarification. The program’s commitment to following the inquiry where it leads and to inquiry as a self-corrective process combines a liberal open-endedness with a conservative methodological rigor. Philosophy for Children gives analytical attention to philosophical concepts, and goes further, to help children recognize these concepts as they arise in other school subjects and in their own experience—which we call developing «a philosophical ear»⁶⁰. The program also attempts to reconstruct significant aspects of the history of philosophy in its novels for children, in order to provide them a range of theoretical alternatives to important philosophical issues.

There is much to admire in precollege values education programs, but I believe the four most important things many of them get right, that are mostly missing in college-level ethics education are, first, that they educate the whole person, including emotional and behavioral dispositions, as well as content knowledge and thinking skills, second, they find opportunities to address values throughout the curriculum and throughout the school community, third, many of them provide children with opportunities to exercise ethical judgment, at least in the course of their school experience; and fourth, some programs are student-centered in expecting students to construct their own value-oriented beliefs and commitments. In short, unlike academic ethics, many of these school programs directly address what Alfred North Whitehead in 1929 called «the art of life»:

«Education is the guidance of the individual towards a comprehension of the art of life; and by the art of life I mean the most complete achievement of varied activity expressing the potentialities of that living creature in the face of its actual

⁵⁸ Fisher, R., «Philosophical Intelligence: Why Philosophical Dialogue is Important in Educating the Mind», in: Hand, M., (ed.), *Philosophy in Schools*, New York: Continuum International, 2008, pp. 96-104. & Gregory, M., (ed.), «*Philosophy for Children Practitioner Handbook*», *op. cit.* & Kennedy, D., «Communal Philosophical Dialogue and the Inter- subject», *International Journal for Philosophical Practice*, 18, 2004, pp. 203-18.

⁵⁹ Reznitskaya, A., «Research in Philosophy for Children: Limitations and New Directions», *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17, 2005, pp. 4-13. & Reznitskaya, A., et al., «Learning to Think Well: Application of Argument Schema Theory to Literacy Instruction», in: Block, C., C., and Paris, S., (eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, New York: Guilford Press, 2008, pp. 196-213.

⁶⁰ Gregory, M., (ed.), «*Philosophy for Children Practitioner Handbook*», *op. cit.*, p. 1.

environment [...] Each individual embodies an adventure of existence. The art of life is the guidance of this adventure»⁶¹.

Precollege ethics: what can it be?

As I hope to have shown, each of the approaches to ethics education I have described has its good points—though of course what we consider good about them depends on what we think ethics education is for. What, then, is the purpose of teaching ethics to teenagers and young children? Is it to make sure they follow a certain code of conduct? Is it to make them conversant with influential ethical theories? Is it to make them clever solvers of ethical puzzles? Is it to put them on the path to becoming professional ethicists? I suggest those purposes are all secondary. Consider the other school subjects, to which we don't ordinarily apply the term «precollege», such as science, literature, mathematics and history. The purpose of teaching these subjects is that we believe they offer both content and ways of thinking that will make life better—more practicable and more meaningful—for young people, almost immediately and throughout their lives, and whether or not they make their way to college. Becoming literate and numerate, and becoming disciplined in science, history and literature, makes us more aware of the potential meanings of our experiences, and enables us to think and act in ways that will make our experiences more meaningful.

The same is true of ethics. The ethical dimension of our experiences constitutes part of their meaning, and as the pragmatists taught us, that meaning is unfinished. As we become more sensitive to this ethical dimension we discern ethical problems and opportunities unique to the concrete situations in which we find ourselves, and the ways in which we respond will help determine the ethical outcome of those situations, meaning both the ethical qualities that we and others experience and the ethical capacities we take with us into future experiences. By «ethical qualities» I mean that mercy, justice, solidarity, care, fidelity and other ethical ideals - as well as anti-ideals like cruelty, avarice, pettiness, and guile - are not just concepts, or propositions with truth values, but felt qualities of experience that can be evaluated on that basis⁶² Their value is of the nature of the beautiful/ugly, as well as of the true/false and the right/ wrong⁶³.

⁶¹ Whitehead, A., N., *The Aims of Education and Other Essays*, New York: The Free Press / MacMillan, Inc., 1967, p. 39 (1st edition 1929).

⁶² I learned this from John Dewey, especially his Dewey, J., *Theory of Valuation*, Chicago: University of Chicago Press, 1972 (1st edition 1939).

⁶³ See Gregory, M., «Pragmatist Value Inquiry», *Contemporary Pragmatism*, 3, 2006, pp. 107-128.

I suggest that precollege ethics education ought to begin with the recognition that children's experience already has this ethical dimension. Even young children come upon ethical problems and opportunities every day: in the school bus, the lunchroom, the playground, the classroom, the street, and the home. And children often feel the distinct ethical qualities of these situations more keenly than we adults do. Indeed, sometimes it is the indignation or the joyful exuberance of the children we live and work with that alerts us to what's at stake ethically in the situations we share with them. This is something children have to teach us. What we have to teach them is that the more they become aware of the unfinished, potential, qualitative ethical meaning of their experiences, and learn to inquire into that meaning intelligently, the more they will be able to respond to their own ethical problems and opportunities in ways they (and we) will find satisfying, appropriate and worthwhile. As Dewey argued, trying to respond well to what is problematic in our immediate experience is the only way we can learn to do so more skillfully in the future. In 1938 he wrote:

«We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything»⁶⁴.

The idea that education should aim directly at living well and only indirectly at academic and professional advancement has been a value judgment made by philosophers of education for centuries. Socrates famously critiqued education that focused on materialistic and mundane objectives to the detriment of wisdom⁶⁵, by which he meant the cultivation of personal and collective wellbeing. He called for education that helps us figure out how to regulate our desires and actions in ways that will bring meaning and purpose to our lives. Whitehead recalled this ancient educational objective in 1929:

«Now wisdom is the way in which knowledge is held. It concerns the handling of knowledge, its selection for the determination of relevant issues, its employment to

⁶⁴ Dewey, J., *Experience in Education*, New York: Collier Books, 1967, p. 49 (1st edition 1938).

⁶⁵ As Hadot remarked, «Sophists had claimed to train young people for political life, but Plato wanted to accomplish this by providing them with a knowledge [...] inseparable from the love of the good and from the inner transformation of the person. Plato wanted to train not only skillful statesmen, but also human beings» (Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, *op. cit.*).

add value to our immediate experience [...] You cannot be wise without some basis of knowledge, but you may easily acquire knowledge and remain bare of wisdom»⁶⁶.

Education that focuses exclusively on the knowledge and skills necessary for socio-economic success⁶⁷ not only precludes education for wisdom, but is detrimental to it, by reinforcing cultural, political and especially economic forces that tend to shape students into alienated individuals aggressively competing with others in the pursuit of unexamined, market-manipulated desires. Ironically, this is equally true of academic philosophy, including the study of ethics.

Ethics education and the practice of wisdom

In considering the ends and the means of ethics education there is much to learn from the wisdom traditions of the early Greek and Roman philosophers. I will mention five characteristics that were common among their schools, that I believe should inform ethics education both at the college and the precollege levels. The first and most important characteristic, from which the others derive, is that in these schools philosophy was nothing less than the disciplined study and practice of living well. Wisdom or *sophia*, the yearning for which distinguished philosophers from others, was a certain kind of life: a life worth living⁶⁸. The early wisdom traditions were whole ways of life that included habits of diet and exercise, the discipline of desire, the cultivation of worthy passions, meaningful friendships, helpful attitudes toward death, and other aspects of caring for the self, the community, the stranger and the natural world. In the words of Hadot:

⁶⁶ Whitehead, A., N., «*The Aims of Education and Other Essays*», *op. cit.*, p. 30.

⁶⁷ As Robert Sternberg observes, this is the intended aim for many parents and educators: «Education is seen more as an access route ... toward obtaining ... the best possible credentials for individual socioeconomic advancement. Education is seen not so much as a means of helping society but of helping one obtain the best that society has to offer socially, economically, and culturally» (Sternberg, R., J., «Schools should nurture wisdom», in: Presseisen, B., Z., (ed.), *Teaching for Intelligence*, Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing, , 1999, pp. 55-82).

⁶⁸ Early in his *Eudemian Ethics* Aristotle argues: «Having then [...] established that everybody able to live according to his own purposive choice should set before him some object of noble living to aim at [...] on which he will keep his eyes fixed in all his conduct (since clearly it is a mark of much folly not to have one's life regulated with regard to some End), it is therefore most necessary first to decide within oneself, neither hastily nor carelessly, in which of the things that belong to us the good life consists, and what are the indispensable conditions for men's possessing it» (Aristotle, *Athenian Constitution, Eudemian Ethics, Virtues and Vices*, *op. cit.*, p. 203).

«Throughout antiquity, wisdom was considered a mode of being: a state in which a person is, in a way which is radically different from that of other people—a state in which he is a kind of superman. If philosophy is that activity by means of which philosophers train themselves for wisdom, such an exercise must necessarily consist not merely in speaking and discursing in a certain way, but also in being, acting, and seeing the world in a specific way. If then, philosophy is not merely discourse but a choice of life, an existential option, and a lived exercise, this is because it is the desire for wisdom»⁶⁹.

The lesson I take from this is that the aim of ethics education ought to be the self-corrective study of how we ought to live, combined with the self-corrective practices such a life requires.

The second characteristic I would call attention to is the limited role that knowledge and discursive thinking were thought to have in relation to the life worth living, in these traditions. As Martha Nussbaum remarked of the Hellenistic schools: «They practiced philosophy not as a detached intellectual technique dedicated to the display of cleverness but as an immersed and worldly art of grappling with human misery»⁷⁰. On the one hand, these schools practiced a variety of intellectual exercises⁷¹, which, to be sure, produced knowledge in the form of aphorisms, parables, meditations, dramas, and theoretical treatises, which constitute the classic wisdom literature. On the other hand, these ancients agreed that wisdom is not a doctrine or truth, but a way of life that includes theoretical discourse as a means of explaining, justifying and correcting its many other practices. Indeed, for the ancients, «discourse was philosophical only if it was transformed into a way of life»⁷². These schools distinguished between knowledge as a kind of moral awareness or perspective—a way of seeing the world—from scholastic knowledge: command of the literature and fluency

⁶⁹ Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, op. cit., p. 230.

⁷⁰ Nussbaum, M., C., *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994, p. 3.

⁷¹ Hadot's catalogue of these includes listening (akroasis) to philosophical discourse by the school heads, reading (anagnosis) their essays, lesson notes and discussion transcriptions collected in the schools' libraries, applying their teachings in personal research (zetesis) and investigation (skepsis), memorizing (mneme) and meditating (melete) on the schools' dogmas, keeping a contemplative diary (hypomnemata), and of course pedagogical dialogue between a philosophical master and student (Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, op. cit. & Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, op. cit).

⁷² Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, op. cit., p. 173.

with concepts and theories. As Seneca put it, some who are learned «turn love of wisdom (philosophia) into love of words (philologia)»⁷³. Moreover, sages in many wisdom traditions have recognized that knowledge and discursive prowess can be employed for hubristic and partisan ends that are detrimental to the ethical life⁷⁴.

Further, in spite of the recent attention given to wisdom by contemporary psychologists⁷⁵, wisdom is not simply a matter of excellent thinking or prudent judgment. The wise person is certainly one who judges well, especially with the kind of moral know-how illustrated in the trial of Socrates and the judgment of Solomon. But the capacity to solve intricate ethical dilemmas is only one aspect of wisdom, and even that capacity cannot be reduced to «successful intelligence»⁷⁶ but derives from such psychological and moral qualities as modesty, equanimity and compassion, which, in turn, are cultivated as much by certain habits of living as by theoretical discourse. Also, the moral know-how demonstrated in dramatic situations like Socrates' trial is not different in kind from that exercised in the ordinary circumstances of everyday life, such as treating strangers with respect and children with dignity, working diligently, and eating mindfully. What then is the place of knowledge and thinking in ethics education? The lessons I take from ancient philosophy are, first, that ethics education should avoid approaches that treat ethics solely as a body of knowledge or a kind of theoretical discourse. Rather, students should study ethical theory and wisdom literature as resources for 'existential options'. They should be taught to employ ethical theory and moral reasoning as tools of ethical inquiry culminating in existential ethical

⁷³ *Ibid.*, p. 174.

⁷⁴ In this regard, Pankaj Mishra observes that «The Buddha's early effort to accommodate dissent, and acknowledge the plurality of human discourse and practice, later saved Buddhism from the sectarian wars that characterize the history of Christianity and Islam; and the Buddha's emphasis on practice rather than theory kept his teachings relatively free of the taint of dogma and fundamentalism. The Mahayana and Theravada movements are separated by a difference in emphasis [...] They have never experienced the violent conflicts that have marked relations between Catholics and Protestants and between Shia and Sunni Muslims» (Mishra, P., *An End to Suffering: The Buddha in the World*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 2004, pp. 284-5.)

⁷⁵ Goldberg, E., *The Wisdom Paradox: How Your Mind Can Grow Stronger as Your Brain Grows Older*, New York: Penguin Group, 2006 & Hammond, K., R., *Beyond Rationality: The Search for Wisdom in a Troubled Time*, Oxford: Oxford University Press, 2007. & Sternberg, R., J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York: Cambridge University Press, 2003.

⁷⁶ Sternberg, for instance, defines wisdom as «the value-laden application of tacit knowledge not only for one's own benefit (as can be the case with successful intelligence) but also for the benefit of others, in order to attain a common good» (Sternberg, R., J., *op. cit.*, p. xviii).

judgments⁷⁷. Also, the practice of ethical theory and reasoning should be conducted in ways that cultivate not only intellectual powers like precision, subtlety, and coherence, but broader intellectual and social virtues associated with reasonableness as part of an ethical way of life, including humility, curiosity and the spirit of collaboration⁷⁸. Likewise, the practice of ethical reasoning should avoid the cultivation of glibness, pride, contentiousness, and other vices that might be associated, for example, with certain kinds of staged competitions of ethical argumentation.

The third characteristic I would call attention to is the practice in the ancient philosophical schools of what Hadot refers to as ‘spiritual exercises’:

«The notion of spiritual exercises [...] means practices which could be physical, as in dietary regimes, or discursive, as in dialogue and meditation, or intuitive, as in contemplation, but which were all intended to effect a modification and a transformation in the subject who practiced them»⁷⁹.

In the ancient schools intellectual exercises were practiced in conjunction with contemplative practices including meditation, examination of one’s conscience, confession of one’s faults to others, fraternal correction, imaginative contemplation of the cosmos, practicing present-moment awareness and reflection on death;⁸⁰ and with the discipline of one’s bodily appetites, physical form and somatic habits, and the performance of dutiful actions⁸¹. Some of these exercises were motivational and even behavioristic, though each was meant to be conducted within parameters set by self-corrective moral inquiry. These spiritual exercises indicate the therapeutic function⁸² of ancient philosophy, and point to the

⁷⁷ See Sharp, A., M., «Pedagogical Practice and Philosophy: The Case for Ethical Inquiry», *Analytic Teaching*, 7, 1987, pp. 4-7.

⁷⁸ See Sharp, A., M., «The Classroom Community of Inquiry as Ritual: How We Can Cultivate Wisdom», *Critical and Creative Thinking*, 15, 2007, pp. 3-14.

⁷⁹ Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, *op. cit.*, p. 6.

⁸⁰ Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, *op. cit.*, pp. 59, 85, 88, 90, 179, 242 & Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, *op. cit.*, pp. 123-4, 201.

⁸¹ Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, *op. cit.*, p. 84.

⁸² «Philosophy thus appears, in the first place, as a therapeutic of the passions... Each school had its own therapeutic method, but all of them linked their therapeutics to a profound transformation of the individual’s mode of seeing and being. The object of spiritual exercises is precisely to bring about this transformation» Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, *op. cit.* See also Nussbaum, M., C., *op. cit.*, ch. 1 «Therapeutic Arguments», pp. 13-47.

need for ethics education to include contemplative and somatic exercises⁸³ as practical methods—technologies or therapies—for realizing ethical ideals like quieting the ego, facing suffering with equanimity and taking compassionate action.

The fourth characteristic of ancient philosophy I would call attention to is the establishment of the philosophical community, which was not incidental, but integral to wisdom practice:

«All the schools [...] develop procedures and strategies that are aimed not only at individual efficacy, but also at the creation of a therapeutic community, a society set over against the existing society, with different norms and different priorities. In some cases this is achieved by literal physical separation; in some cases, through the imagination»⁸⁴.

«[A]ncient philosophy was always a philosophy practiced in a group, whether in the case of the Pythagorean communities, Platonic love, Epicurean friendship, or Stoic spiritual direction. Ancient philosophy required a common effort, community of research, mutual assistance, and spiritual support»⁸⁵.

Communal study made possible the practice of collaborative research and other forms of discursive rationality⁸⁶, while sharing meals and living in common⁸⁷ made possible the practices of mutual concern, care, correction, edification and example, and the cultivation

⁸³ The Center for Contemplative Mind in Society recommends a number of such practices under the categories of stillness, activist, generative, movement, ritual, creative and relational practices. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree.html>, last visit: 02/09/09.

⁸⁴ Nussbaum, M., C., *op. cit.*, p. 40.

⁸⁵ Elsewhere Hadot explains that, «There can never be a philosophy or philosophers outside a group, a community—in a word, a philosophical ‘school’ [which] corresponds, above all, to the choice of a certain way of life ...» Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, *op.cit.* & Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, *op. cit.*, p. 274.

⁸⁶ «Life in the Academy implied constant intellectual and spiritual exchange not only in dialogue, but also in scientific research. This community of philosophers was also a community of scholars, who practiced mathematics, astronomy, and political reflection. Even more than the Platonic school, the Aristotelian school was a community of scholars [...] It meant leading the life of a scholar and a contemplative, and undertaking research, often collective, on every aspect of human and cosmic reality [...]» Hadot, P., «*What is Ancient Philosophy?*», *op.cit.*, pp. 178-9.

⁸⁷ «In general, a distinction was made between the auditors - those who simply attended the school—and the group of true disciples, called ‘familiar,’ ‘friends,’ or ‘companions’ [...] The same custom of taking meals in common at regular intervals held sway in the Academy, the Lyceum, and Epicurus’ school [...]» (Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, *op.cit.*, pp. 99-100).

of philosophical friendship, «the spiritual exercise par excellence»⁸⁸ —an end as well as a means of these practices. As I have noted, Philosophy for Children and many programs of character education already engage students in collaborative inquiry, goal-setting, problem-solving and decision-making, making the classroom and the school sites of ethical interaction. These programs call on parents, teachers and administrators to become, not just moral exemplars for children, but also fellow inquirers, negotiators, and participants in ethical community.

The fifth characteristic of ancient philosophy is implicated in the other four, and is, to my mind, the one most regrettably lost in philosophy's academic turn: the primary aim of all of their intellectual, contemplative and somatic practices was self-transformation. As Aristotle admonished:

«For if living well and finely [...] consists in oneself and one's own actions having a particular quality, the good would be more common and more divine - more common because it would be possible for more people to share it, and more divine because happiness would then be in store for those who made themselves and their actions of a particular quality»⁸⁹.

In ancient Greece, as in ancient China and India, the true philosopher was a person who engaged in moral self-work, and was as likely to be a fisherman or butcher as to be a scholar. In contrast, «people who developed an apparently philosophical discourse without trying to live their lives in accordance with their discourse, and without their discourse emanating from their life experience, were called 'Sophists'»⁹⁰. The centrality of self-questioning and self-transformation to the practice of philosophy gave rise to the medical analogy—describing philosophy as a set of therapeutic or curative practices for various diseases or afflictions of the soul—ubiquitous in classical and Renaissance philosophical literature⁹¹, and explains the range of discursive techniques found there:

⁸⁸ Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, op. cit., p. 89.

⁸⁹ Aristotle, «*Athenian Constitution, Eudemian Ethics, Virtues and Vices*, op. cit., p. 207.

⁹⁰ Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, op.cit., pp. 173-4.

⁹¹ Analyzing this medical analogy is the work of Nussbaum's 1994 book *The Therapy of Desire*. She explains: «Throughout the late fifth and early fourth centuries [...] Greek thinkers and writers were finding it increasingly easy to think of the ethical / political argument as similar to medicine and to look to it for "healing" when confronted with seemingly intractable psychological afflictions. The analogy becomes more and more detailed, more closely linked with specifically philosophical uses of logos» (Nussbaum, M., C., op. cit., p. 52).

«Medical philosophy's task requires delving deep into the patient's psychology and, ultimately, challenging it and changing it [...] Thus medical philosophy, while committed [...] to marks of good reasoning such as clarity, consistency, rigor, and breadth of scope, will often need to search for techniques that are more complicated and indirect, more psychologically engaging, than those of conventional deductive or dialectical argument. It must find ways to delve into the pupil's inner world, using gripping examples, techniques of narrative, appeals to memory and imagination—all in the service of bringing the pupil's whole life into the investigative process»⁹².

The transformation of the self from a confused, restless, egotistical, alienated, compulsive individual, to a self-possessed, temperate, compassionate, interdependent, equanimous person was the purpose of ancient philosophy and the meaning of the well-lived life. Of course, in this regard, few if any are actually wise, but only lovers, seekers and laborers after wisdom - philosophers in the etymological sense. This yearning toward wisdom derives from recognizing one's own mal-contentedness and moral disorientation⁹³. Such bitter-sweet self-knowledge, characterized since Socrates' time as «irony», since the beginning of wisdom is to recognize one's distance from it, should be the first aim of ethics education. Without realizing that our resentments and jealousies, our stinginess and inordinate cravings are actually forms of suffering, and without the intimation that there are better, freer, happier ways to live, there is no way to begin the kind of radical self-questioning that awakens the ironic insight into our lack of moral insight, or to ignite the desire for self-transformation. Without dictating the contours of each student's path of moral growth, schools at every level can provide multiple opportunities for individual and communal self-questioning, self-reckoning, ethical inquiry and moral self-correction.

In summary, ethics education informed by the ancient wisdom schools would involve self-confrontation, would offer methods of rigorous, collaborative, open-ended inquiry into possible modes of existential self-transform and would include experimentation with practical, therapeutic exercises likely to affect such transformation. This approach would avoid the Scylla of empty academic discourse and the Charybdis of manipulative behavioral and emotional conditioning. Furthermore, this approach would make ethical education a

⁹² *Ibid.*, p. 35.

⁹³ Hadot explains that, «Doing philosophy [...] meant questioning ourselves, because we have the feeling that we are not what we ought to be [...] In turn, this feeling comes from the fact that, in the person of Socrates, we have encountered a personality which, by its mere presence, obliges those who approach it to question themselves» (Hadot, P., *What is Ancient Philosophy?*, *op.cit.*, p. 29).

lifelong pursuit, the most humbling aspect of which would be that it would require parents and educators, if we cannot be moral sages, at least to have begun this work on our own selves⁹⁴. I conclude with an exhortation from one of those ancient wisdom seekers, Epicurus, who wrote, in the third century B.C.E.:

«Let no one be slow to seek wisdom when he is young, nor weary in the search thereof when he has grown old, for no age is too early or too late for the health of the soul. And to say that the season for studying philosophy has not yet come or that it has passed and gone is like saying that the season for happiness is not yet, or that it is now no more. Therefore, both old and young ought to seek wisdom»⁹⁵.

Bibliography

- Abbot, A., «Professional Ethics», *The American Journal of Sociology*, 88, 1983. CEHS, «College Mission & Goals», in: Montclair: Montclair State University, undated.
- APA, «APA Statements on the Profession: The Teaching of Philosophy», *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 69, 1998, reference to: Gould, J., B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002.
- Aristotle, *Athenian Constitution, Eudemian Ethics, Virtues and Vices*, trans. by Rackham, H., Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.
- Aristotle, *The Nicomachean Ethics*, trans. by Ross, D., USA/Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Baggini, J., *What's it all About?: Philosophy and the Meaning of Life*, Oxford/ New York: Oxford University Press, 2005.
- Brown, P., M., - Stillson, V., G., «New Jersey Center for Character Education Finds Positive Results Across the State», *Character Education and Civic Engagement Technical Assistance Center E-Newsletter* 3, 3, 2008.
- Camenisch, P., F., «Goals of Applied Ethics Courses», *The Journal of Higher Education*, 57, 1986.

⁹⁴ Nussbaum observes that in the practice of medical philosophy, «The teacher and the pupil are involved in the very same activity, each as an independent rational being; it is only that the teacher has done it longer and can therefore offer a kind of experienced guidance» (Nussbaum, M., C., *op. cit.*, p. 74).

⁹⁵ Epicurus, «Letter to Menoeceus», eBooks@Adelaide, University of Adelaide, undated.

- Cohen, E., D., *What Would Aristotle Do?: Self-Control Through the Power of Reason*, N.Y. : Prometheus Books, Amherst, 2003.
- De Botton, A., *The Consolations of Philosophy*, New York: Pantheon Books, 2000.
- Eagleton, T., *The Meaning of Life*, New York: Oxford University Press, 2007.
- Phillips, C., *Six Questions of Socrates: A Modern-Day Journey of Discovery Through World Philosophy*, New York: W.W. Norton, 2005.
- Dewey, J., «The Need for a Recovery of Philosophy», in: Boydston, J., A., (ed.), «The Middle Works of John Dewey», 1899-1924, *Essays, The School and Society, The Educational Situation*, Vol. 1: 1899- 1901, Carbondale, IL.: University of Illinois Press, 1917.
- Dewey, J., *Theory of Valuation*, Chicago: University of Chicago Press, 1972 (1st edition 1939).
- Dewey, J., *Experience in Education*, New York: Collier Books, 1967 (1st edition 1938).
- Ellis, A.,- Harper, R., A., *A New Guide to Rational Living*, N.J., Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1975.
- Epicurus, «Letter to Menoeceus», eBooks@Adelaide, University of Adelaide, undated.
- Fisher, R., «Philosophical Intelligence: Why Philosophical Dialogue is Important in Educating the Mind», in: Hand, M., (ed.), *Philosophy in Schools*, New York: Continuum International, 2008.
- Fosl, P., 2009, «Show Me the Money», *The Philosopher's Magazine*, 44.
- Goldberg, E., *The Wisdom Paradox: How Your Mind Can Grow Stronger as Your Brain Grows Older*, New York: Penguin Group, 2006.
- Gould, J. B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002.
- Gould, J., B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002.
- Gregory, M., (ed.), *Philosophy for Children Practitioner Handbook*, Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008.
- Gregory, M., «Pragmatist Value Inquiry», *Contemporary Pragmatism*, 3, 2006.
- Gupta, P., -Tippet, K., «The Gods of Business», *Speaking of Faith*, Vol. 2009, American Public Media, 2006. Transcript of radio interview.
- Hadot, P., *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, trans. by Chase, M., (Davidson, A., I., ed.) Malden, MA.: Blackwell Publishing, 1995.

- Hammond, K., R., *Beyond Rationality: The Search for Wisdom in a Troubled Time*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
- <http://www.character.org/charactereducationlegislation>, last visit: 02/09/09.
- <http://www.contemplativemind.org/practices/tree.html>, last visit: 02/09/09.
- Kennedy, D., «Communal Philosophical Dialogue and the Inter- subject», *International Journal for Philosophical Practice*, 18, 2004.
- Kohlberg, L., Levine, C., Hewer, A., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, NY/ Basel: Karger, 1983.
- Lavery, M., J., «Philosophy for Children and / as Philosophical Practice», *International Journal of Applied Philosophy*, 18, 2004.
- Lickona, T., «Education: Seven Crucial Issues», *Action in Teacher Education*, 20, 1998, in: Brimi, H., «Academic Instructors or Moral Guides? Moral Education in America and the Teacher's Dilemma», *The Clearing House*, 82, 2009.
- Lickona, T., Schaps, E., Lewis, C., «CEP's Eleven Principles of Character Education», *Character Education Partnership*, Washington, D.C, 2007.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003. (2nd edition).
- Marinoff, L., *Plato, not Prozac!: Applying Philosophy to Everyday Problems*, New York: HarperCollins, 1999.
- Marinoff, L., *The Big Questions: How Philosophy can Change your Life*, New York: Bloomsbury, 2003.
- Mishra, P., *An End to Suffering: The Buddha in the World*, New York: Farrar, Straus and Giroux, 2004.
- NJCCE, N. J. C. f. C. E., «New Jersey Core Curriculum Content Standards: Alignments with Character Education / Social Emotional Learning», *Rutgers, Piscataway: The State University of New Jersey*, 2007.
- Nussbaum, M., C., *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.
- Phillips, C., *Socrates Café: A Fresh Taste of Philosophy*, New York: W.W. Norton & Co., 2001.
- Phillips, C., *Socrates in Love: Philosophy for a Die-Hard Romantic*, New York: W.W. Norton & Co., 2007.
- Pincoff, E., «Quandry Ethics», *Mind, New Series*, 80, 1971.

- Plato, *Great Dialogues of Plato*, trans. by Rouse, W., H., D., New York: New American Library, 1956.
- Presseisen, B., Z., (ed.), *Teaching for Intelligence*, Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing, 1999.
- Pritchard, M., S., «Moral Diversity and Moral Education», *Analytic Teaching*, 15, 1995.
- Pritchard, M., S., «On Becoming a Moral Agent: From Aristotle to Harry Stottlemeier», *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9, 1991.
- Putnam, H., «12 Philosophers—And Their Influence on Me», *American Philosophical Association Proceedings and Addresses*, 82, 2008.
- Raabe, P., B., *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, Conn: Praeger, 2001.
- Raths, L. E., Harmin, M, Simon, S., B., *Values and Teaching*, Columbus, OH.: Charles E. Merrill, 1966.
- Raths, L., E., Harmin, M., Simon, S., B., *Values and Teaching*, Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1978 (2nd edition).
- Reznitskaya, A., «Research in Philosophy for Children: Limitations and New Directions», *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17, 2005.
- Reznitskaya, A., et al., «Learning to Think Well: Application of Argument Schema Theory to Literacy Instruction», in: Block, C., C., and Paris, S., (eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, New York: Guilford Press, 2008.
- Rice, E., F., *The Renaissance idea of wisdom*, Westport, Conn.: Greenwood Press, 1973.
- Rich, F., «Awake and Sing!» (New York ed.), *New York Times*, New York City, 2009.
- Sharp, A., M., «Pedagogical Practice and Philosophy: The Case for Ethical Inquiry», *Analytic Teaching*, 7, 1987.
- Sharp, A., M., «The Classroom Community of Inquiry as Ritual: How We Can Cultivate Wisdom», *Critical and Creative Thinking*, 15, 2007.
- Simon, S., B., Howe, L., W., Kirschenbaum, H., *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, (Revised Edition ed.), New York: Warner Books, 1995.
- Sommers, C., H., «Teaching the Virtues», *Imprimis*, 20, 1991, reference to: Gould, J. B., «Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics», *Teaching Philosophy*, 25, 2002.
- Sternberg, R., J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, New York: Cambridge University Press, 2003.

- Tennessee Code Annotated 49-6- 1007(a) (2005) in: Brimi, H., «Academic Instructors or Moral Guides? Moral Education in America and the Teacher’s Dilemma», *The Clearing House*, 82, 2009.
- Vernon, M., «Philosophy and the Art of Living», *Philosophy Now* September/October, 2008a.
- Vernon, M., *Wellbeing*, Stocksfield: Acumen, 2008b.
- Waithe, M., E., - Ozar, D., T., «The Ethics of Teaching Ethics», *The Hastings Center Report*, 20, 1990.
- Whitehead, A., N., *The Aims of Education and Other Essays*, New York: The Free Press / MacMillan, Inc., 1967. (1st edition 1929).
- Whitman, J., P., «Exploring Moral Character in a Philosophy Class», *Teaching Philosophy*, 21, 1998.
- www.maverickphilosopher.typepad.com/maverick_philosopher & www.markvernon.com/friendshiponline/dotclear, both last visit: 02/15/09.
- www.montclair.edu/iapc, last visit: 02/14/09.
- www.philosopher.org/en/Socrates_Cafe.html, last visit: 02/15/09.
- www.whyradio-show.org, last visit: 02/14/09.

Εκτεταμένη περίληψη

Ηθική, εκπαίδευση και η πρακτική της σοφίας

Η ανάλυση της παρούσας κατάστασης της ηθικής της παιδείας εκκινεί με μία διάκριση η οποία, όπως οι περισσότερες διακρίσεις, λειτουργεί ως μια γενίκευση, η οποία αγνοεί σημαντικές εξαιρέσεις. Η διάκριση αυτή δηλώνει ότι προσεγγίσεις της ηθικής της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο, ακόμα και σε μεταπτυχιακό ερευνητικό επίπεδο, συνήθως εστιάζουν στην γνώση του επιστημονικού πεδίου και στην αυστηρή ανάλυση- έχουν την τάση, δηλαδή, να είναι τόσο θεωρητικά και ακαδημαϊκά- σαν να δηλώνουν αδιαφορία για το αν οι φοιτητές (ή το διδακτικό προσωπικό) ζουν ή όχι ηθικό βίο, ενώ προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ηθικής πριν από το πανεπιστήμιο, που κατά κανόνα αντιστοιχούν σε προγράμματα εκπαίδευσης αξιών, στρέφονται περισσότερο στη διαμόρφωση των ηθικών πεποιθήσεων και του τρόπου δράσης των σπουδαστών, τόσο ώστε να φαίνονται έντονα μη ακαδημαϊκές, καθώς χαρακτηρίζονται από έλλειψη ιστορικής προοπτικής, φιλοσοφικού βάθους και αξιόπιστων μεθόδων στην έρευνα αξιών.

Ακαδημαϊκές προσεγγίσεις στην ηθική της εκπαίδευσης

Οι επικρατέστερες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της φιλοσοφικής ηθικής είναι ιστορικές και τοπικές ή εφαρμοσμένες. Η ιστορική προσέγγιση αντιμετωπίζει την ηθική σαν μια περιοχή με [συγκεκριμένο] περιεχόμενο. Τα μαθήματα τοπικής ηθικής αξιοποιούν συνήθως τη μέθοδο μελέτης περίπτωσης, με στόχο την εφαρμογή της ηθικής θεωρίας σε τρέχοντα αμφιλεγόμενα γεγονότα και ζητήματα. Η τρίτη προσέγγιση της φιλοσοφικής εκπαίδευσης για την ηθική, η οποία προορίζεται κυρίως για τις μεταπτυχιακές σπουδές, είναι η μετα-ηθική, κατά την οποία ανταγωνιστικές θεωρίες μελετώνται εννοιολογικά και λογικά, αλλά στη συνέχεια το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην επιστημολογία ή/και στην κριτική θεωρία, με στόχο να εξασφαλιστεί ο τρόπος με τον οποίον αυτές οι θεωρίες θα αξιολογηθούν. Και στο παρελθόν και στο παρόν καθηγητές φιλοσοφίας έχουν εκφράσει την ανησυχία τους για την αναποτελεσματικότητα των μαθημάτων ηθικής. Αυτές οι παρατηρήσεις επισημαίνονται και από την Αμερικάνικη Φιλοσοφική Ένωση στη «Δήλωση για τη Διδασκαλία της Φιλοσοφίας», η οποία αναφέρει: «Η φιλοσοφική εκπαίδευση περιλαμβάνει [...] την ανάπτυξη της αξιολόγησης και της κατανόησης των φιλοσοφικών μεθόδων, ζητημάτων και παραδόσεων [...] και [...] την καλλιέργεια στους μαθητές αναλυτικών, κριτικών, ερμηνευτικών και αξιολογικών ικανοτήτων της σκέψης που θα σχετίζονται με μια ποικιλία προβλημάτων, ιστορικών κειμένων και ζητημάτων, τόσο «φιλοσοφικών» όσο και καθημερινών».

Ο Pierre Hadot έχει παρατηρήσει πως η φιλοσοφική ηθική άρχισε να χάνεται στον Μεσαίωνα, όταν οι ελληνικές και ρωμαϊκές φιλοσοφικές σχολές είχαν κλείσει, όταν οι «πνευματικές ασκήσεις» που είχαν αυτές εφεύρει, είχαν εκτραπεί στην χρήση τους στα χριστιανικά μοναστήρια, και όταν ο φιλοσοφικός λόγος είχε απομειωθεί σε θεωρητική σκαλωσιά για την θεολογία στα χριστιανικά πανεπιστήμια. Την εποχή της Αναγέννησης, στη λογοτεχνία της σοφίας, ο

καλλιεργημένος φιλόσοφος, ο οποίος χαρακτηριζόταν από έλλειψη κοινής λογικής ή πρακτικών αρετών ήταν ήδη στόχος επιπλήξεων. Αιώνες αργότερα, αλλά ένα αιώνα πριν από τώρα, ο John Dewey θρήνησε για την ακαδημαϊκή στροφή της φιλοσοφίας και προειδοποίησε πως η φιλοσοφία πρέπει να «ανακάμψει» με το να σταματήσει να είναι ένας μηχανισμός αντιμετώπισης προβλημάτων των φιλοσόφων και να γίνει [εται] μια μέθοδος, η οποία θα καλλιεργείται από φιλοσόφους, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ανδρών» (και γυναικών).

Για πολλά χρόνια τώρα, η φιλοσοφία ως τρόπος ζωής έχει πιο σοβαρά ληφθεί υπόψη εκτός του ακαδημαϊκού χώρου. Αναπτύχθηκαν έτσι προγράμματα, κατά κανόνα εκτός σχολείων [ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων], που αποτελούν εμφανέστατα μορφές ηθικής εκπαίδευσης και στην πραγματικότητα είναι ακαδημαϊκά στο βαθμό που κάνουν χρήση ιστορικού και θεωρητικού περιεχομένου και φιλοσοφικών πρακτικών, όπως η κριτική σκέψη, η μελέτη κλασικών κειμένων, αυτοκριτική και ο δημόσιος διάλογος.

Μια συνηθισμένη κριτική που διατυπώνεται κατά αυτών των προγραμμάτων είναι πως κάνοντας τη φιλοσοφική ηθική προσβάσιμη σε μη-φιλοσόφους (ακόμα και σε παιδιά) αμελούν την εκλεπτυσμένη ανάλυση και την αυστηρή επιχειρηματολογία, η οποία κάνει την ηθική φιλοσοφική [υπόθεση]. Ο Mark Vernon δίδει την πρόγουσα απάντηση σε μια τέτοια κριτική: πώς ενώ η πρακτική φιλοσοφία καλείται να αποφύγει το τετριμμένο, η απλότητα δεν σημαίνει το ίδιο με την κοινοτοπία, και η επικοινωνία σίγουρα δεν είναι το ίδιο πράγμα με την απλοποίηση.

Ωστόσο, αν και η σύνδεση μεταξύ ηθικής εκπαίδευσης και ηθικής δέσμευσης και συμπεριφοράς στοχεύεται εμφανέστερα στις επαγγελματικές σχολές απ' ό, τι στα τμήματα φιλοσοφίας, η φύση και η αποτελεσματικότητα αυτής της σύνδεσης είναι κάτι λιγότερο από ξεκάθαρες. Όπως ο Abbot επισημαίνει, οι στόχοι των επαγγελματικών ηθικών κωδικών σχετίζονται με τη διασφάλιση στο επάγγελμα του «ελέγχου της τεχνογνωσίας, του [επιχειρησιακού] μονοπωλίου, και της υψηλής [κοινωνικής] θέσης», όσο εξίσου και με την προστασία και την εξυπηρέτηση των πελατών-- κανένας από αυτούς τους στόχους δεν είναι απαραίτητα προσδεδεμένος με την προσωπική ηθική ανάπτυξη.

Εκπαίδευση αξιών στα σχολεία

Η λέξη «ηθική» σπάνια εμφανίζεται σε προ-πανεπιστημιακά προγράμματα. Αντ' αυτού, βρίσκουμε τις λέξεις αξίες (που σημαίνει ηθικές αξίες), την ιδιότητα του πολίτη και, φυσικά, τη λέξη χαρακτήρας. Ο Camenisch ισχυρίζεται πως αυτή η γλωσσική διαφορά συμβολίζει μια διαφορά στους στόχους της ηθικής εκπαίδευσης, όπως την αναλαμβάνει το κάθε διαφορετικό επιστημονικό πεδίο. Αναγνωρίζει την «ηθική λογική», «τα σχετικά ηθικά συναισθήματα, τις αξίες και τις δεσμεύσεις», και «τις ηθικές επιλογές και δράσεις» ως «τρεις λογικά διακριτούς, αν όχι ξεχωριστούς στόχους» της ηθικής εκπαίδευσης, και παρατηρεί πως τα φιλοσοφικά μαθήματα συνήθως εστιάζουν στην παροχή λογικών ηθικών επιχειρημάτων και χρησιμοποιούν τον γενικό όρο «ηθική», ενώ προγράμματα που εκπηγάζουν από την ψυχολογία και την εκπαίδευση «εστιάζουν περισσότερο στις συναισθηματικές διαστάσεις του ηθικού βίου» και «στη χρήση της γλώσσας των 'αξιών'». Ο

Camenisch δεν εστιάζει στο εμφανές και συνάμα προβληματικό γεγονός, πως η εκπαίδευση των αξιών, η οποία έχει σκοπό να διαπλάσει τα ηθικά αισθήματα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, σκοπεύει περισσότερο σε νεότερα παιδιά, ενώ η εκπαίδευση της ηθικής, η οποία περιορίζει τον εαυτό της στην παροχή λογικών επιχειρημάτων -και αποφεύγει ακόμα και να διαμορφώσει τις ηθικές πεποιθήσεις των ανθρώπων- προσανατολίζεται αποκλειστικά σε εφήβους και ενήλικες.

Η εκπαίδευση αξιών έχει πάρει δύο αρκετά αποκλίνοντα μεταξύ τους μονοπάτια, αν και ένα από αυτά-- αυτό που θα αποκαλέσω «μετάδοση των αξιών»- μοιάζει περισσότερο με μια λεωφόρο, συγκρινόμενο με το μικρό μονοπάτι που θα ονομάσω «έρευνα των αξιών». Η πιο συνήθης προσέγγιση της μετάδοσης των αξιών, η εκπαίδευση χαρακτήρα, αποτελεί εξίσου και την μακράν ευρύτερα-ερευνηθείσα και την περισσότερο χρηματοδοτούμενη προσέγγιση στην εκπαίδευση των αξιών σήμερα. Η εκπαίδευση χαρακτήρα είναι συμπεριφοριστική: η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι ένας από τους στόχους της, καθώς κάνει χρήση στρατηγικών των κινήτρων και προσφέρει ένα μεγάλο ποσοστό σχετικού με αυτό περιεχομένου. Εκείνο που διαφοροποιεί αυτήν την εκπαίδευση από τις αυστηρότερα συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, είναι πως αυτή σκοπεύει να τροποποιήσει άλλες πτυχές του χαρακτήρα και όχι απλά την συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων της ηθικής πεποίθησης και των συναισθημάτων (Lickona: 1998, 78, cited in Brimi: 2009, 129). Από την άλλη, είναι ευρέως γνωστό, πως η εκπαίδευση χαρακτήρα αποτελεί στην ουσία μια αρεταϊκή ηθική προσέγγιση, που προσιδιάζει στην αριστοτελική παράδοση.

Κατηγοριοποίησα την εκπαίδευση χαρακτήρα ως μια προσέγγιση μετάδοσης αξιών, διότι παρά την αφοσίωσή της στην ηθική επιχειρηματολογία, τα προγράμματα εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παρέχουν μικρή ή και καθόλου αναγνώριση στο γεγονός πως η εμπειρία των παιδιών είναι γεμάτη από ηθικές ασάφειες, και πως μια ξεκάθαρη και ενοποιημένη έννοια ενός «πυρήνα» αρετών είναι εφικτή υποβαθμίζοντας τον αξιακό πλουραλισμό εντός και μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, καθώς και το γεγονός πως τα νοήματα και οι πρακτικές που σχετίζονται με τις παραδοσιακές αξίες, αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, και πως μια βαθύτερη κατανόηση θα περιέπλεκε περισσότερο τα πράγματα παρά θα ενίσχυε μια αξιακή δέσμευση.

Η ανάγκη και η ικανότητα των νέων ανθρώπων να παλέψουν την ηθική ασάφεια και τον πλουραλισμό, να αντιμετωπίσουν έντιμα τις δικές τους ηθικές αμφιβολίες, να κριτικάρουν συμβατικές νόρμες και να συμμετάσχουν σε μια παραγωγική, με ανοιχτό τέλος ηθική αναζήτηση, θεματοποιούνται ευθέως από ερευνητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης αξιών. Μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί το πρόγραμμα διευκρίνισης των αξιών, που αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1960. Αυτό το πρόγραμμα οδηγεί τους σπουδαστές στην προσωπική αναζήτηση και έρευνα, ώστε να ανακαλύψουν και να δομήσουν τις δικές τους αξίες, και να κατακτήσουν ακεραιότητα ή συνοχή στις δικές τους ηθικές πεποιθήσεις, αξίες και ενέργειες. Το να καλούνται οι μαθητές να 'σκεφτούν από μόνοι τους' σχετικά με ζητήματα αξιών, τους καταξιώνει ως ηθικά δρώντα πρόσωπα και φωτίζει το γεγονός πως προσεκτική έρευνα πάνω σε ζητήματα αξιών πρέπει να είναι, σε κάποιο βαθμό, κάτι το ιδιωτικό και προσωπικό.

Μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση των αξιών είναι αυτή που θα αποκαλούσα η προσέγγιση της κριτικής σκέψης, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται μεθόδους κριτικού συλλογισμού ως μέσο προκειμένου να φτάσουν σε ηθικές αποφάνσεις, οι οποίες θα είναι στέρεες, ιδιαίτερα από τη λογική σκοπιά. Πολλά από αυτά τα προγράμματα αντλούν στοιχεία από την αναλυτική φιλοσοφία, την οποία χαρακτηρίζει μια τάση για προσδιορισμό και ανίχνευση των λογικών σχέσεων μεταξύ των φιλοσοφικών εννοιών. Αυτά τα προγράμματα ενημερώνονται επίσης από την εξελικτική ψυχολογία, ιδιαίτερα από το έργο του Lawrence Kohlberg, όπου η ηθική ανάπτυξη των παιδιών γίνεται κατανοητή ως μία πλευρά της νοητικής τους ανάπτυξης, η οποία σηματοδύεται από αυξανόμενη εκζήτηση μέσα από προβλεπόμενα στάδια.

Το πρόγραμμα της Φιλοσοφίας για Παιδιά, συνιστά κατά κάποιον τρόπο μια προσέγγιση κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση των αξιών, αλλά με κάποιες σημαντικές διαφορές. Πρώτον, πέραν της κριτικής σκέψης, δίνει έμφαση στη δημιουργική σκέψη, τη σκέψη της φροντίδας, ή την κατευθυνόμενη προς τις αξίες σκέψη ως εργαλεία φιλοσοφικής έρευνας. Δεύτερον, ο στόχος που αυτό το πρόγραμμα θέτει για τα παιδιά, δεν είναι ο σχηματισμός λογικών προτάσεων, αλλά «ηθικών, πολιτικών και αισθητικών κρίσεων [...] που θα εφαρμόζονται απευθείας πάνω σε καταστάσεις της ζωής». Αυτές οι κρίσεις πρέπει να είναι λογικές –καθώς θα βασίζονται σε ξεκάθαρη επιχειρηματολογία και καλές αποδείξεις— αλλά εξίσου έλλογες: ενημερωμένες από πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές και πρόσφορες για λογοδοσία σε μια κοινότητα συνομηλίκων.

Υπάρχουν πολλά αξιοσημείωτα στοιχεία σε τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης, αλλά τέσσερα από αυτά που τα συγκεκριμένα προγράμματα θεωρούν σωστά είναι τα πιο σημαντικά και λείπουν από την ηθική εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο: αρχικά, το γεγονός ότι εκπαιδεύουν ολόκληρο το άτομο· δεύτερον, βρίσκουν την ευκαιρία να αναφερθούν σε αξίες διατρέχοντας όλα το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική κοινότητα· τρίτον, πολλά από αυτά παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να εξασκήσουν την ηθική τους κρίση, τουλάχιστον στη διάρκεια της σχολικής τους εμπειρίας· και τέταρτον, μερικά προγράμματα είναι μαθητο-κεντρικά, καθώς περιμένουν από τους μαθητές να δομήσουν το δικό τους αξιακό σύστημα και τις αξιακές δεσμεύσεις. Εν ολίγοις, σε αντίθεση με τα ακαδημαϊκά μαθήματα ηθικής, πολλά από αυτά τα σχολικά προγράμματα απευθύνονται άμεσα σε αυτό που ο Alfred North Whitehead το 1929 αποκάλεσε «η τέχνη της ζωής». Θα πρότεινα, επομένως, η σχολική ηθική εκπαίδευση να εκκινεί οπωσδήποτε με την αναγνώριση πώς η εμπειρία των παιδιών κατέχει ήδη αυτή την ηθική διάσταση. Ακόμα και τα νεαρότερα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ηθικά προβλήματα και ευκαιρίες κάθε μέρα.

Ηθική εκπαίδευση και η πρακτική της σοφίας

Αναλογιζόμενοι τους στόχους και τα μέσα της ηθικής εκπαίδευσης κατανοούμε πως υπάρχουν πολλά στοιχεία που θα μπορούσαμε να εξάγουμε από τη παράδοση των πρώιμων ελλήνων και ρωμαίων φιλοσόφων. Θα αναφερθούμε σε πέντε χαρακτηριστικά τα οποία ήταν κοινά μεταξύ των σχολών τους, και τα οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζουν την ηθική εκπαίδευση και στο

πανεπιστήμιο και πριν από αυτό. Το πρώτο και πιο σημαντικό χαρακτηριστικό, από το οποίο και εκπηγάζουν όλα τα υπόλοιπα, είναι πως αυτές οι σχολές δεν ήταν τίποτα λιγότερο από μια πειθαρχημένη μελέτη και πρακτική του ευ ζην. Το δίδαγμα που ανασύρουμε, είναι ότι ο στόχος της ηθικής εκπαίδευσης θα όφειλε να είναι η αυτο-επανορθωτική μελέτη του πως πρέπει να ζούμε, σε συνδυασμό με αυτο-επανορθωτικές πρακτικές που μια τέτοια ζωή θα απαιτούσε.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό φορά στον περιορισμένο ρόλο που η γνώση και η διαλογική σκέψη θα είχαν σε σχέση με μια ζωή που θα άξιζε να βιωθεί, σε αυτές τις παραδόσεις. Όπως η Martha Nussbaum επισήμανε για τις ελληνιστικές σχολές: «Εξασκούσαν τη φιλοσοφία όχι σαν μια αποσπασμένη διανοητική τεχνική αφιερωμένη στην επίδειξη της εξυπνάδας, αλλά ως μια βαθειά και εγκόσμια τέχνη πάλης με την ανθρώπινη δυστυχία». Περαιτέρω δε, παρά την πρόσφατη έμφαση που δόθηκε στην σοφία από σύγχρονους ψυχολόγους, αυτή δεν αποτελεί απλά ένα ζήτημα εξαιρετικής σκέψης η συνετής κρίσης. Η ικανότητα επίλυσης πολύπλοκων ηθικών διλημμάτων αποτελεί μόνο μια πλευρά της σοφίας, και ακόμα και αυτή δεν μπορεί να περιοριστεί στην «επιτυχημένη ευφύια», αλλά προέρχεται από τέτοιες ψυχολογικές και ηθικές ποιότητες, όπως η σεμνότητα, η γαλήνη και η ευσπλαχνία, οι οποίες, με τη σειρά τους, καλλιεργούνται τόσο από συγκεκριμένες συνήθειες όσο και από τον θεωρητικό λόγο.

Το τρίτο χαρακτηριστικό αφορά στην πρακτική των αρχαίων φιλοσοφικών σχολών, πρακτική την οποία ο Hadot αναφέρει ως «πνευματικές ασκήσεις»:

Η έννοια των πνευματικών ασκήσεων [...] σημαίνει πρακτικές που θα μπορούσαν να είναι φυσικές, όπως στα καθεστώτα δίαιτας, ή θεωρητικές, όπως στο διάλογο και το διαλογισμό ή ενορατικές, όπως στον στοχασμό, όλες τους όμως είχαν σκοπό να ενεργοποιήσουν μια τροποποίηση και μια μεταλλαγή στο υποκείμενο που τις εξασκούσε (Hadot: 1995, 123-4, 201).

Το τέταρτο χαρακτηριστικό της αρχαίας φιλοσοφίας είναι η εγκαθίδρυση μιας φιλοσοφικής κοινότητας, η οποία δεν ήταν συμπτωματική, αλλά αποτελούσε τμήμα της ίδιας της συγκρότησης της πρακτικής της σοφίας. Η κοινοτική μελέτη κατέστησε δυνατή την πρακτική της συλλογικής έρευνας και άλλων μορφών διαλογικής ορθολογικότητας.

Το πέμπτο χαρακτηριστικό της αρχαίας φιλοσοφίας διαπλέκεται με τα άλλα τέσσερα, και αποτελεί αυτό που δυστυχέστατα έχει χαθεί κατά την ακαδημαϊκή στροφή της φιλοσοφίας: ο πρωτεύοντας στόχος όλων των διανοητικών, διαλογιστικών/στοχαστικών και σωματικών πρακτικών ήταν ο μετασχηματισμός του εαυτού. Η κεντρική θέση της αυτο-ερώτησης και της αυτο-μεταμόρφωσης στην πρακτική της φιλοσοφίας ανέδειξε μια ιατρική αναλογία—περιγράφοντας έτσι την φιλοσοφία σαν ένα σύνολο θεραπευτικών πρακτικών διαφόρων ασθενειών ή βασάνων της ψυχής— πανταχού παρούσα σε κλασικά φιλοσοφικά κείμενα της αναγεννησιακής λογοτεχνίας, εξηγώντας επιπλέον και το εύρος των διαλογικών τεχνικών. Η μεταμόρφωση του εαυτού από ένα μπερδεμένο, ανήσυχο, εγωτικό, αποξενωμένο, ψυχαναγκαστικό άτομο, σε ένα άτομο με αυτο-έλεγχο, εγκράτεια, ευσπλαχνία, και αλληλεξάρτηση ήταν ο στόχος της αρχαίας φιλοσοφίας και συνιστούσε και το νόημα μιας καλής ζωής.

Συνοψίζοντας, η ηθική εκπαίδευση επικουρούμενη από τις αρχαίες σχολές σοφίας θα περιλάμβανε τη δυνατότητα αντιμετώπισης του εαυτού, θα προσέφερε μεθόδους αυστηρής, συνεργατικής, ανεξάντλητης έρευνας πάνω σε πιθανούς τρόπους υπαρξιακής αυτο-μεταμόρφωσης και επίσης, θα περιλάμβανε πειραματισμούς με πρακτικές, θεραπευτικές ασκήσεις που θα επηρέαζαν μια τέτοια μεταμόρφωση. Αυτή η προσέγγιση θα απεύφευγε τη Σκύλλα του κενού ακαδημαϊκού λόγου και την Χάρυβδη του χειριστικού συμπεριφορισμού και του συναισθηματικού επηρεασμού.

«Mais au fait, cet écran où mon regard se bute, tout en persistant à y voir de l'air, ne serait-ce pas plutpot l'enceinte, d'une densité de plombagine ? Pour tirer cette question au clair j'aurais besoin d'un bâton ainsi que des moyens de m'en servir, celui-là étant peu de chose en l'absence de ceux-ci, et inversement. J'aurais besoin aussi, je le note en passant, de participes futurs et conditionnels. Alors je le lancerais, tel un javelot, droit devant moi, et ce qui me cerne de si près et m'empêche de voir, je saurais si c'est du vide toujours, ou si c'est du plein, selon le bruit que j'entendrais. Ou, sans le lâcher, pour ne pas m'exposer à le perdre pour toujours, je m'en servirais comme d'une épée et frapperais d'estoc soit l'air, soit la muraille. Mais l'époque des bâtons est révolue, ici je ne peux compter strictement que sur mon corps, mon corps incapable du moindre mouvement et dont les yeux eux-mêmes ne peuvent plus se fermer comme ils le faisaient autrefois».

Beckett S., *L'Innommable*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.



«But may not this screen which my eyes probe in vain, and see as denser air, in reality be the enclosure wall, as compact a lead? To elucidate this point I would need a stick or pole, and the means of plying it, the former being of little avail without the latter, and vice versa. I could also do, incidentally, with future and conditional participles. Then I would dart it, like a javelin, straight before me and know, by the sound made, whether that which hems me round, and blots out my world, is the old void, or a plenum. Or else, without letting it go, I would wield it like a sword and thrust it through empty air, or against the barrier. But the days of sticks are over, here I can count on my body alone, my body incapable of the smallest movement and whose very eyes can no longer close as they once».

Beckett S., *The Unnamable*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.



«Μήπως όμως αυτό το παραπέτασμα, που τα μάτια μου επιμένουν ν' ανιχνεύουν, θεωρώντας το πεισματικά αέρα, είναι στην πραγματικότητα μαντρότοιχος, συμπαγής σα μολύβι; Για να διαλευκάνω αυτό το θέμα θα χρειαζόμουν ένα μπαστούνι, καθώς και τα μέσα να το χειριστώ, αφού το πρώτο είναι άχρηστο χωρίς τα δεύτερα, και αντιστρόφως. Θα χρειαζόμουν επίσης, μια και το 'φερε η κουβέντα, μετοχές υποθετικές και μέλλοντος. Θα το έριχνα λοιπόν, σαν ακόντιο, ίσια μπροστά μου, και τότε θα 'ξερα, απ' τον ήχο που θα 'κανε, αν αυτό που με κυκλώνει γύρω γύρω και απομονώνει τον κόσμο μου, είναι το γνωστό κενό ή ένα πλήρωμα. Η πάλι, δε θα το πετούσα, για να μην κινδυνέψω να το χάσω για πάντα, αλλά κρατώντας το σα σπαθί, θα λόγγιζα το παραπέτασμα, είτε αέρας είναι είτε τοίχος. Αλλά η εποχή των μπαστουινών έχει παρέλθει, εδώ μπορώ να υπολογίζω μόνο στο σώμα του, το σώμα μου που είναι ανίκανο για την παραμικρότερη κίνηση και που ακόμα και τα μάτια του δε μπορούν πια να κλείσουν όπως έκλειναν άλλοτε».

Samuel Beckett, *S, Ακατανόμαστος*, μτφρ. Παπαθανασοπούλου, Α., Αθήνα: Ύψιλον, 1993.

