

Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα: για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση

Θεοδόσης Συκάς
thsykas@gmail.com

Δρ. Οικονομολόγος, Καθηγητής Δ/θμιας Εκπ/σης

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να διερευνήσει την αναγκαιότητα και τη στοχοθεσία για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση. Η πρώτη θεμελιώνεται σε τρεις παρατηρήσεις σχετικές με την απουσία ηθικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και την ηθική κρίση (στοχασμό) των μαθητών, που εδράζονται σε εμπειρικές έρευνες του συγγραφέα και στη συστηματική καταγραφή της διδακτικής του εμπειρίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τις παρατηρήσεις αυτές πηγάζουν τρεις θεμελιώδεις για την ηθικότητα και τον ηθικό στοχασμό έννοιες: η ηθική αυτονομία, η ενικότητα του εαυτού και η ευθύνη. Οι έννοιες αυτές αναλύονται διεξοδικά στο φως της νεότερης φιλοσοφικής σκέψης και ψυχολογικής έρευνας. Αναδεικνύεται η συσχέτιση και αλληλεξάρτησή τους, η συνάφειά τους με την ηθική συγκρότηση των μαθητών και προτείνεται να αποτελέσουν άξονες για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ηθική εκπαίδευση, ηθική αυτονομία, ενικότητα εαυτού, ευθύνη

Εισαγωγή

Ο ηθικός φιλόσοφος B. Williams γράφει:

«Στην πραγματικότητα, σχεδόν κάθε αξιόλογος βίος τίθεται ανάμεσα στα άκρα που θέτει ενώπιόν μας η ηθικότητα. [Η ηθικότητα] τονίζει μια σειρά αντιθέσεων: ανάμεσα στη δύναμη και στον λόγο, στην ψυχολογική πειθώ και στην έλλογη πεποίθηση, στην αιδώ και στην ενοχή, στην απαρέσκεια και στην αποδοκιμασία, στην απλή απόρριψη και στην αποδοχή ευθυνών» (Williams, 2009, σ. 312).

Το ερώτημα είναι αν και με ποιον τρόπο αυτός ο αξιόλογος ηθικός βίος θα μπορούσε να αποτελέσει παιδευτικό αγαθό. Παρά την αναζωπύρωση της σχετικής επιστημονικής συζήτησης τα τελευταία χρόνια (Lapsley & Narvaez, 2004; Nucci, 2008), το ερώτημα παραμένει ανοιχτό, δεδομένου μάλιστα ότι, διεθνώς, η ηθική εκπαίδευση βρίσκεται στις παρυφές των αναλυτικών προγραμμάτων (Schuitema, Dam & Veugelers, 2007) και στη χώρα μας, με εξαίρεση τη συμβολή της χριστιανικής ηθικής, είναι διαχρονικά περιθωριοποιημένη. Εξάλλου, κατά τους προηγούμενους αιώνες, παρά τη διάδοσή της, περιοριζόταν στη χρηστομάθεια, σε καταλόγους αρετών και ηθικών χρεών και στην εκμάθηση κοινωνικών ρόλων (Βαχάρογλου, 2013).

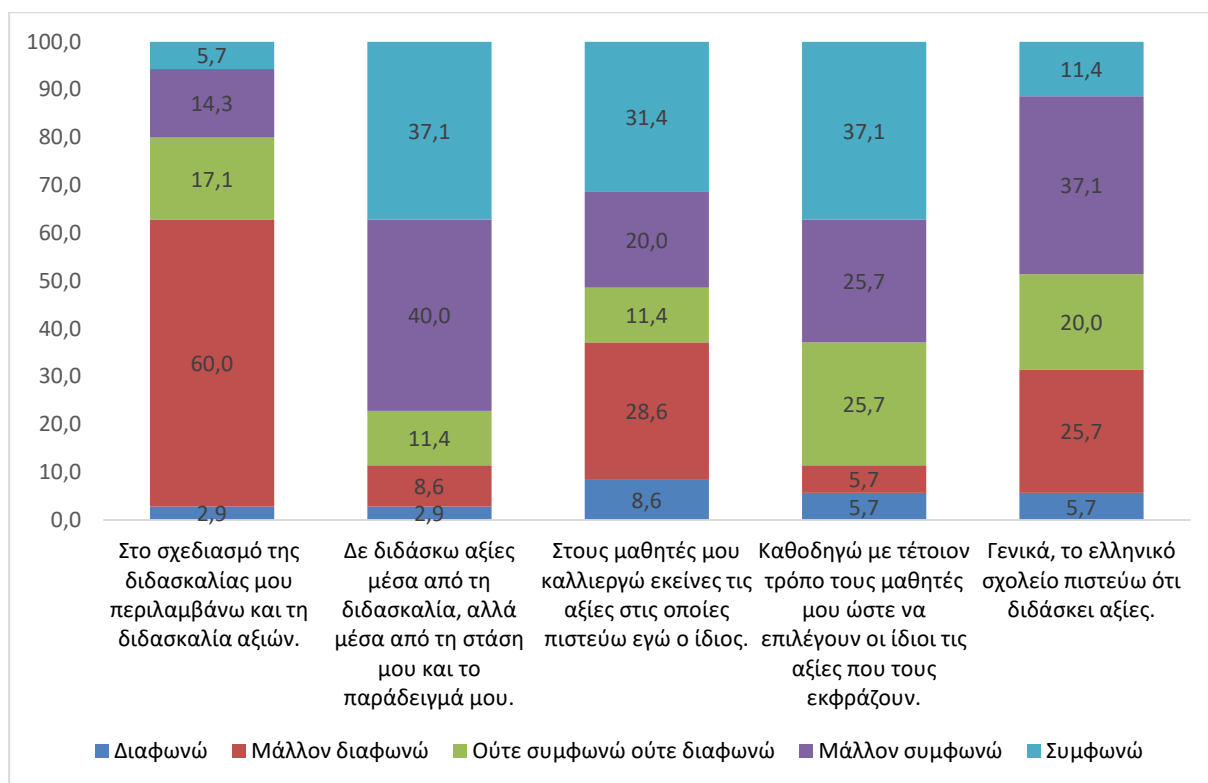
Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει την αναγκαιότητα για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση και να διερευνήσει τη σχετική στοχοθεσία. Είναι χωρισμένη σε δύο βασικά μέρη: στο πρώτο, με βάση εμπειρικές έρευνες του συγγραφέα και τη συστηματική καταγραφή της διδακτικής του εμπειρίας αναλύονται τρεις παρατηρήσεις που καταδεικνύουν την απουσία ηθικής εκπαίδευσης στο σχολείο και την ανάγκη καλλιέργειάς της. Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές, στο δεύτερο μέρος αναδεικνύονται τρεις

θεμελιώδεις έννοιες συναφείς με την ηθικότητα: ηθική αυτονομία, ενικότητα εαυτού και ευθύνη, οι οποίες αναλύονται με βάση τον νεότερο φιλοσοφικό στοχασμό και την ψυχολογική έρευνα και συστήνονται ως πυλώνες για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα γίνεται μεγαλύτερη εμβάθυνση στη συσχέτιση των τριών εννοιών.

Εμπειρικές παρατηρήσεις σχετικές με την απουσία ηθικής εκπαίδευσης στο σχολείο

1η παρατήρηση: Ελλιπής ηθικός προβληματισμός

Το φθινόπωρο του 2014 ετέθη από τον συγγραφέα σύντομο ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς της ΔΔΕ Θεσσαλονίκης που διδάσκουν κοινωνικές επιστήμες, σε επίσημη ενημέρωση/ημερίδα για τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων. Το ερωτηματολόγιο, μέσω ποσοτικών ερωτήσεων, διερευνούσε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματός τους την πραγμάτευση αξιών (κοινωνικών, πολιτικών, ατομικών). Το 62,9% των 132 συνολικά εκπαιδευτικών του δείγματος απάντησαν αρνητικά, το 20,0% θετικά, ενώ το 77,1% υποστήριξαν ότι διδάσκουν αξίες μέσα από την έμπρακτη στάση ζωής και το παράδειγμά τους στο σχολείο. (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Βαθμός καλλιέργειας αξιών στα μαθήματα κοινωνικών επιστημών

Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων

Η πρώτη, ακολούθως, παρατήρηση που συναντά την ευρεία αποδοχή των ερευνητών διεθνώς είναι ότι, για διάφορους λόγους, ζητήματα ηθικής και αξιών που, είτε εμφανίζονται στο πλαίσιο ενός διδακτικού αντικειμένου, είτε εκπορεύονται από τη βιωμένη σχολική εμπειρία των μαθητών δε γίνονται, συχνά, αντικείμενο συζήτησης και άρα απουσιάζουν από το πεδίο του κριτικού τους στοχασμού (Sprond, 2001; Nucci, 2008; Σακελλαρίου, 2010). Αυτό σημαίνει ότι, αφενός, καίρια και αμφιλεγόμενα ηθικά ζητήματα στο επίπεδο της

μακρο-κοινωνίας (βιοηθική, επιχειρηματική ηθική, περιβαλλοντική ηθική κ.α.) και, αφετέρου, ζητήματα στο επίπεδο της μικρο-κοινωνίας του σχολείου δε γίνονται αντικείμενο ηθικού προβληματισμού (Nucci, 2008). Έτσι, ενώ οι μαθητές ψηλαφούνε εμπειρικά μια γενικόλογη έννοια ηθικότητας μέσα από το πλέγμα σχέσεων στις οποίες είναι ενταγμένοι, σαν ένα κάλεσμα προς το ηθικά ορθό που εδράζεται στις μορφές κοινωνικοποίησής τους, η έννοια αυτή παραμένει γνωστικά απροσπέλαστη όσο δε γίνεται αντικείμενο ενασχόλησης του λόγου (Hansen, 1995).

Η απουσία ηθικού προβληματισμού δε στερεί μόνο από τους μαθητές τον αφυπνιστικό, για τις συνειδήσεις τους, χαρακτήρα του ερωτήματος ποιος βίος είναι ηθικός, καταδεικνύει, επίσης και την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στην εκφρασμένη ανάγκη τους και το ενδιαφέρον που δείχνουν για ζητήματα ηθικής, αξιών και ορθής πράξης. Ο Sprad (2001) υπογραμμίζει σχετικά ότι οι έφηβοι ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για διλημματικές καταστάσεις στις οποίες συγκρούονται, από τη μία πλευρά, η πρόθεσή τους για ηθικά ορθή συμπεριφορά και, από την άλλη, η ικανοποίηση των προτιμήσεών τους. Πολλοί έφηβοι, αμφιταλαντευόμενοι μεταξύ ενός ισχυρού αισθήματος ηθικής και μιας αναδυόμενης ατομικότητας, προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιοι είναι. Επομένως, δεν ενδιαφέρονται μόνο για το ερώτημα τι είναι ορθό γενικά, αλλά για το τι είναι ορθό για τους ίδιους. Αναμφίβολα, η πραγμάτευση ηθικών ζητημάτων μπορεί να συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους. Εντούτοις, όσο το σχολείο δεν τα θέσει προς συζήτηση δε βοηθά, ούτε παρωθεί τους εφήβους να ανακαλύψουν τον εαυτό και τις επιλογές τους.

Η μεγάλη αντίφαση που, επιπλέον, εμφανίζεται είναι ότι η απουσία ηθικού προβληματισμού παρατηρείται εντός ενός κοινωνικού περιβάλλοντος, του σχολικού, το οποίο είναι πλήρες διαρκών, πλην έμμεσων ηθικών επιδράσεων. Οι επιδράσεις αυτές, ενώ διατρέχουν ολόκληρο το πλέγμα σχέσεων και συμπεριφορών που υπάρχουν στη σχολική μονάδα έχουν συμπτωματικό χαρακτήρα, δηλ., τις περισσότερες φορές, δεν εμπίπτουν στο πλαίσιο του παιδευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών (Jackson, Boostrom & Hansen, 1993; Sprad, 2001). Δεδομένου, μάλιστα, ότι το σχολείο δεν παρουσιάζει μια συνεκτική ηθική στάση, η απουσία ηθικών ερωτημάτων και του σχετικού διαλόγου κάνουν το σχολείο να μιλάει «με τη φωνή της Βαβέλ».

Σταδιακά, οι μαθητές αναπτύσσουν μια σειρά ηθικών στάσεων. Όσο οι στάσεις αυτές μένουν εκτός της ερμηνευτικής του λόγου, δεν αποκτούν στέρεα θεμελίωση, αλλά είναι, συχνά, αποτέλεσμα π.χ., μιμητισμού, απολυτότητας, επιβολής, ακατέργαστης συναισθηματικής πειθούς, άκριτης υιοθέτησης των παραδεδομένων αξιών και άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ηθικά ετερόνομων προσώπων (Piaget, 1948; Kohlberg, 1984). Ως προς την άκριτη υιοθέτηση αξιών, ο Piaget (2000) υποστηρίζει ότι ευθύνεται για την αδυναμία των μαθητών να απαλλαχθούν από τον εξαναγκασμό που επιβάλλουν διάφορες κοινωνικές ομάδες στην ενήλικη ζωή τους.

Η πιο ανησυχητική, εντούτοις, συνέπεια του ελλιπούς ηθικού προβληματισμού είναι αυτό που ο Sprad (2001) ονομάζει ηθική αδιαφορία: το γεγονός, δηλ., ότι οι μαθητές ενδέχεται να πιστέψουν ότι οι ηθικές κρίσεις και επιλογές και ευρύτερα η συγκρότηση μιας ηθικής ταυτότητας δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία, ή κατά τον Wringle (2006), η επιθυμία να πράξουν το ηθικά ορθό δεν τίθεται καν ως ζήτημα.

Η κριτική εξέταση ηθικών ζητημάτων ανοίγει ένα σύμπαν δυνατοτήτων για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο είμαστε και υπάρχουμε (Wringle, 2006). Άλλωστε, η ίδια η πράξη του διαλόγου συνιστά ηθικό γεγονός: ο Χάμπερμας (1997) συσχετίζει την αναζήτηση της

αλήθειας και την ιδανική κατάσταση ομιλίας (διαλόγου) -η οποία επιτάσσει την ελεύθερη πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων στην επιχειρηματολογία- με τη δυνατότητα καθολίκευσης των ηθικών κανόνων.

2η παρατήρηση: Ηθική ετερονομία και ασθενής ατομική ευθύνη

Το 2015 διεξήχθη σε Λύκειο της Θεσσαλονίκης διαγωνισμός κοινωνικών επιστημών υπό την οργανωτική επιμέλεια του γράφοντος, με συμμετοχή 276 μαθητών από 21 σχολεία 6 νομών της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Μεταξύ άλλων ερωτημάτων και με αφορμή δημοσιοποίηση έρευνας για βασανιστήρια στα οποία οι μυστικές υπηρεσίες των ΗΠΑ υπέβαλλαν υπόπτους για τρομοκρατία, οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε ένα ηθικό δίλημμα σχετικό με το αν πρέπει η όχι να βασανίζονται κρατούμενοι με στόχο να αποσπαστούν πληροφορίες που είναι πιθανό να αποσοβήσουν τρομοκρατικά χτυπήματα. Ακολούθως, οι απαντήσεις τους αναλύθηκαν με βάση τη μεθοδολογία της ομάδας του L. Kohlberg (Colby et al., 1987), ώστε να διαπιστωθεί αν αντιστοιχίζονται σε ετερόνομο ή αυτόνομο ηθικό τύπο¹. Από τις απαντήσεις του προέκυψε ότι το 64,2% των απαντήσεων αντιστοιχούσαν σε ετερόνομο ηθικό τύπο².

Η ετερονομία των ηθικών κρίσεων διαπιστώνεται και από διαφορετική σκοπιά: από συστηματική καταγραφή για δύο συνεχή έτη (2012-2014) των αιτιολογήσεων των μαθητών σε ζητήματα και περιστατικά ηθικής υφής (π.χ., παραβίαση κανόνων, ποινές, απόδοση ευθυνών κ.α.) που προέκυπταν από την καθημερινότητα του σχολείου, φαίνεται ότι η αιτιολόγηση μιας ηθικής πράξης ή επιλογής γίνεται, συχνά, με βάση την επικρατούσα κοινωνική πρακτική ή σύμβαση της τάξης ή της παρέας, ανεξαρτήτως αν αυτή εδράζεται σε ισχυρά, ηθικής υφής, κριτήρια. Η συνηθέστερη μορφή αιτιολόγησης περιείχε φράσεις όπως: «Όλοι το ίδιο κάνουν», «δεν το έκανα μόνο εγώ» ή «αφού το κάνουν όλοι γιατί λέτε μόνο εμένα;», κλπ. Τούτο καταδεικνύει μια σοβαρή αδυναμία των μαθητών να εξατομικεύσουν την ευθύνη που ενέχει μια επιλογή ή πράξη στο πλαίσιο της ομάδας (Sternberg, 2013). Αυτό σημαίνει ότι η ηθικότητα μιας πράξης κρίνεται, συχνά, από τον βαθμό αποδοχής ή απόρριψής της από την ομάδα, δηλ., το ατομικό κριτήριο αξιολόγησης της ηθικής ορθότητας ταυτίζεται με αυτό της ομάδας. Επομένως, και η ατομική ευθύνη προσδιορίζεται με αναφορά στην ηθική της ομάδας και όχι σε μια αυτόνομα προσδιορισμένη έννοια ατομικής ευθύνης. Ακολούθως, η αδυναμία αναγνώρισης και ανάληψης της ατομικής ευθύνης μετατρέπεται σε πρόβλημα ηθικής αυτονομίας. Το πρόβλημα μεγεθύνεται, όταν ο μαθητής ενσωματώνεται πλήρως στην ηθική της ομάδας, καθώς ο κίνδυνος που ελλοχεύει είναι να μη μάθει να σκέφτεται ελεύθερα, να μη διαμορφώνει αυτόνομα την ηθική του (Piaget, 2000).

¹ Για μια συνοπτική περιγραφή των εννοιών αυτόνομος και ετερόνομος ηθικός τύπος και της μεθοδολογίας για την εκτίμησή τους βλ. παρακάτω στο ίδιο άρθρο. Για μια αναλυτική περιγραφή βλ. Colby et al. (1987) και Πουρκό (1990). Εδώ, εν συντομία αναφέρουμε ότι αυτόνομος τύπος είναι αυτός ο οποίος διαθέτει υψηλό βαθμό διαίσθησης σε σχέση με τη γνωστική δομή του 6^{ου} και ανώτερου σταδίου ηθικής ανάπτυξης (Ηθικές αρχές καθολικού κύρους) στη φημισμένη ταξινόμηση των έξι σταδίων ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg. Αντίθετα, ο ετερόνομος τύπος έχει χαμηλό βαθμό διαίσθησης. Η εκτίμηση των ηθικών τύπων βασίστηκε στην ανάλυση του Kohlberg, διότι, σε αντίθεση με άλλες (π.χ., του Piaget), έχει προσδώσει στην αναπτυξιακή τυπολογία «αυτόνομος-ετερόνομος τύπος» εμπειρική διάσταση και άρα δυνατότητα ποσοτικής εκτίμησης.

² Η σύγκριση του ποσοστού αυτού με εκείνα άλλων ερευνών δεν είναι δόκιμη, καθώς είναι διαφορετικά τα διλήμματα βάσει των οποίων υπολογίστηκαν. Και υπό αυτή, όμως, την αίρεση, το ποσοστό είναι αξιοσημείωτο (Colby et al., 1987).

Το είδος της ηθικής αιτιολόγησης που εκφράζουν οι μαθητές είναι πιθανό να οφείλεται σε διάφορες αιτίες: π.χ, στο στάδιο ηθικής ανάπτυξης που βρίσκονται (Kohlberg, 1984), στον φορμαλισμό των ηθικών κανόνων (Dewey, 1909), στην αμφισβήτηση των επίσημων φορέων εξουσίας και της ηθικής τους στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν την ατομική τους ταυτότητα (Eccles & Roeser, 2003), κ.α.. Δεδομένου, όμως, ότι η ομάδα (οικογένεια, συγγενείς, κοινότητα) είναι διαχρονικά κομβικής σημασίας για τη συλλογική ζωή των Ελλήνων, η βαθύτερη ανάλυση της δεύτερης παρατήρησης απαιτεί να ανατρέξουμε -εδώ αδρομερώς- σε βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου κοινωνικοποιούνται οι μαθητές.

Το θεωρητικό υπόβαθρο μιας τέτοιας προσέγγισης παρέχει ο χώρος της πολιτισμικής ψυχολογίας. Ερευνητές του πεδίου αυτού (Shweder, 1999) θεωρούν ότι οι αντιλήψεις για τον εαυτό και την ηθικότητα μεταβιβάζονται μέσω της πολιτισμικής ιδεολογίας και των κοινωνικών πρακτικών μιας συλλογικότητας. Με βάση αυτήν την παραδοχή γίνεται διάκριση μεταξύ ατομοκεντρικών και κοινωνιοκεντρικών κοινωνιών. Στις πρώτες (Β. Αμερική και Β. Ευρώπη), ο εαυτός εκλαμβάνεται ως αυτόνομος, γεγονός που συνδέει την ηθικότητα με τα ατομικά δικαιώματα και την ισότητα. Στις δεύτερες (Ασία, Ν. Αμερική και Αφρική), ο εαυτός εκλαμβάνεται ως κοινωνικά προσδιορισμένος, δηλ. προσδιορίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της συλλογικότητας (Markus & Kitayama, 1991).

Η πιο διαδεδομένη μορφή κοινωνικής οργάνωσης στον ελληνικό χώρο, από την αρχαιότητα μέχρι και τις αρχές του 20ου αι., είναι αυτή της κοινότητας (Καραβίδας 1981; Labrianidis & Sykas, 2012). Παρά την ποικιλία των παραλλαγών τους, οι κοινότητες συγκεντρώνουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Πανταζόπουλος, 1990; Παπαταξιάρχης, 1990; Νιτσιάκος, 2003; Συκάς, 2014): α) οι διαπροσωπικές-συγγενικές σχέσεις αλληλογνωριμίας διατρέχουν και οριοθετούν το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων (οικονομικών, παραγωγικών, εργασιακών), β) η ατομικότητα (ως αντίληψη και συμπεριφορά) τελεί υπό τη στενή εποπτεία του κοινωνικού ελέγχου και κανόνα, είτε εξωτερικού, είτε ως εσωτερικευμένης στον ψυχισμό κάθε μέλους της συλλογικότητας διεργασίας (Mead, 1934), να προσαρμόζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά του στον κοινωνικά προσδιορισμένο του ρόλο και αξίες. Κυρίως, η σύνολη πραγματικότητα νοηματοδοτείται ως προς το περιεχόμενο και την αξία της μέσα από τη λειτουργία των διαπροσωπικών σχέσεων και, ανεπίγνωστα ή συγγνωστά, μεταφέρεται από γενιά σε γενιά.

Αναμφίβολα, η κοινοτική οργάνωση παρουσιάζει μια σειρά πλεονεκτημάτων (αλληλοβοήθεια, φροντίδα για τον αναξιοπαθούντα, προσωπικός χαρακτήρας του (οικονομικού) κεφαλαίου και πολυδραστηριότητα που αμβλύνουν τις ταξικές αντιθέσεις, λειτουργίες άμεσης δημοκρατίας) αλλά και παθογενειών (έλλειψη ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα, τοπικισμός, οικογενειοκρατία και αναξιοκρατία, κυρίως, αναγωγή της κοινοτικής ηθικής σε καθολικό κριτήριο αξιολόγησης της ηθικότητας κάθε μέλους της) (Καραβίδας, 1981; Παπαταξιάρχης, 1990).

Μετά τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους τον 19ο αι., σταδιακά, οι ελληνικές κοινότητες παρακμάζουν. Η στροφή του σε μια δυτικού τύπου κρατική οργάνωση η οποία, γενικότερα, χαρακτηρίζεται από την υποχώρηση των διαπροσωπικών σχέσεων και του εθιμικού δικαίου και την επικράτηση απρόσωπων θεσμών (Στρέγερ, 2013) έμεινε ασυντέλεστη για διάφορους λόγους, των οποίων η εξέταση διαφεύγει των ορίων της παρούσας μελέτης. Επιπρόσθετα, ενώ η δυτικού τύπου κρατική οργάνωση έχει ως πυρηνική μονάδα το άτομο και την ανάπτυξη της ατομικότητάς του, αξιακό σημείο αναφοράς της ελληνικής κοινωνίας εξακολούθησε να είναι οι σχέσεις στο επίπεδο της οικογένειας και της μικρής ομάδας

(Πανταζόπουλος, 1990; Ράμφος, 2000; Συκάς, 2014). Επομένως, και η ίδρυση του νεότερου κράτους ερχόταν να συναντήσει ατομικότητες και κοινωνικές σχέσεις που έλκυαν την καταγωγή του από παρελθούσες μορφές κοινωνικών δομών. Αποτέλεσμα υπήρξε η διαχρονική εμπιστοσύνη των Ελλήνων στις διαπροσωπικές και αδιαμεσολάβητες σχέσεις (οικογένεια, κοινότητα) και η δυσπιστία τους απέναντι στις απρόσωπες θεσμοθετημένες σχέσεις (π.χ. κράτος)³.

Η παραπάνω ιστορική πορεία είχε μια σειρά συνεπειών: στο ατομικό επίπεδο συνέβαλλε στην καλλιέργεια μιας ετερόνομης ηθικής βασισμένης στην ομάδα και, στο κοινωνικό, στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων της, συχνά, εις βάρος του υπόλοιπου κοινωνικού συνόλου. Επίσης, στο ασύμπτωτο μεταξύ του πλαισίου κοινωνικοποίησης και των απαιτήσεων ατομικότητας και θεσμικών σχέσεων ενός σύγχρονου, δυτικού τύπου κράτους αντιστοιχεί ένα άλλο ασύμπτωτο, μεταξύ αξιακών προτύπων που συχνά προτάσσονται (π.χ., λιτός και αυθεντικός οικογενειακός βίος των προηγούμενων γενεών) και χαρακτηριστικών του σύγχρονου τρόπου ζωής της ελληνικής κοινωνίας (π.χ., επίδειξη lifestyle). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει με τη σειρά του ένα είδος συμβολοποίησης των αξιών, με την έννοια της μετατροπής τους σε ιστορικής και μόνο σημασίας προσδιορισμούς, προς τις οποίες υφίσταται μεν συναισθηματική εγγύτητα, αλλά, ταυτόχρονα, και αδυναμία να μετασηματιστούν στο παρόν για τη νοηματοδότηση του σύγχρονου κοινωνικού βίου (Ράμφος 2000). Λειτουργούν, επομένως, ως στοιχείο αυτοαναγνώρισης και ενότητας με την ομάδα και το παρελθόν, αλλά όχι και ως εφελτήριο για έμπρακτο ηθικό βίο στο παρόν. Τέλος, η πρόσδεση της ατομικής ηθικής σε αυτή της ομάδας παρέμεινε σταθερή και προσδιορίζει μια σειρά επιλογών στο δημόσιο βίο (π.χ. οικογενειοκρατία, πελατειακές σχέσεις) (Καραποστόλης, 2010).

Το ερώτημα είναι με ποιον τρόπο οι προαναφερθείσες αιτιάσεις συνδέονται με την ασθενή ατομική ευθύνη που εξετάζεται εδώ. Κατά τον Χάιντεγκερ (1978), όταν οι πολλοί της ομάδας παρέχουν όλες τις κριτικές και παίρνουν τις αποφάσεις αφαιρούν κάθε ευθύνη από το άτομο. Αν η προσήλωση στην ομάδα (με την έμπρακτη στάση αμοιβαιότητας των μελών της) δικαιώνει την αναγόρευσή της σε ύψιστη αξία και μέτρο αποτίμησης αξιών και, ταυτόχρονα, η από κοινού με την ομάδα πίστη του ατόμου σε συμβολοποιημένες αξίες επικυρώνει την ορθότητα του ηθικού του προσανατολισμού, αποκρύβοντας, συγχρόνως, την ασυμβατότητα που συχνά παρουσιάζει με τις επιλογές του στον ατομικό βίο, δεν υπάρχει εύφορο έδαφος για να ανθίσει η ατομική ευθύνη. Η βεβαίωση της ηθικής του από την ομάδα στο συμβολικό επίπεδο δεν επιτρέπει την ανάδυση της ατομικής ευθύνης στο επίπεδο του πραγματικού. Η ιστορική αναπαραγωγή αυτού του πλαισίου κοινωνικοποίησης υπό μορφή πολιτισμικής ιδεολογίας δείχνει ότι η προσήλωση στην ομάδα και η συνακόλουθη ασθενής ατομική ευθύνη μεταφέρονται διαχρονικά μέχρι και τους μαθητές της σύγχρονης Ελλάδας.

3η Παρατήρηση: Δίνονται περιορισμένες ευκαιρίες βίωσης του εαυτού ως ενιαίου

Η παρατήρηση αυτή εδράζεται σε συστηματική καταγραφή δεδομένων της διδακτικής εμπειρίας του γράφοντος. Στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας των δύο πρώτων τάξεων του

³ Σε έρευνα της Public Issue (2009), μετά την υγεία, οι Έλληνες ιεραρχούν ως πρώτη κοινωνική αξία αυτή της οικογένειας. Αντίθετα, ο εθελοντισμός που δηλώνει την προσφορά στον άγνωστο άλλο βρίσκεται στη 18^η από τις 24 αξίες που παρέθετε η έρευνα. Παράλληλα, η διαφθορά στον δημόσιο βίο και ο βαθμός εμπέδωσής της στους πολίτες είναι ο υψηλότερος στην Ευρώπη (European Commission, 2014).

Λυκείου, τίθετο τα δύο τελευταία χρόνια προς συζήτηση στους μαθητές πανελλαδική δημοσκόπηση που διερευνούσε την εκλογική συμπεριφορά των Ελλήνων και συγκεκριμένα, αν ψηφίζουν με κριτήριο το ατομικό τους όφελος ή το καλό της χώρας. Το 88,6% των ερωτώμενων της δημοσκόπησης απάντησαν ότι οι ίδιοι ψηφίζουν με γνώμονα το κοινό καλό και το 59,2% ότι οι συμπατριώτες τους ψηφίζουν με γνώμονα το ατομικό συμφέρον. Στη συζήτηση που ακολουθούσε οι μαθητές επεσήμαιναν την αντίφαση ανάμεσα στον τρόπο που «απενοχοποιούμε την ατομική πολιτική μας συμπεριφορά και ενοχοποιούμε αυτή των υπόλοιπων ψηφοφόρων» και τις αρνητικές συνέπειες αυτής της αντίληψης στην πολιτική κατάσταση της χώρας. Στη συνέχεια τίθετο το ερώτημα με ποιο κριτήριο ψηφίζουν οι ίδιοι οι μαθητές στις εκλογές των δεκαπενταμελών συμβουλίων του σχολείου. Από τις απαντήσεις τους προέκυπτε σταθερά (έτη καταγραφής: 2013-2016), ότι άνω του 70% των μαθητών ψήφιζαν φίλους και συμμαθητές/τριες που συμπαθούσαν, ενώ μόνο το 10-15% αυτών ψήφιζαν με κριτήριο την ικανότητα του υποψηφίου και το καλό της τάξης. Παρόμοιες αντιφάσεις καταγράφουν και άλλοι συγγραφείς: Ο Sprud (2001) αναφέρει το παράδειγμα μαθητών που εξηγούν επαρκώς τους λόγους για τους οποίους δεν πρέπει να ενοχλούμε τους άλλους, αλλά στο διάλειμμα ταλαιπωρούν με εξεζητημένα πειράγματα συμμαθητές του. Ο Sternberg (2013) εξηγεί ότι, συχνά, οι άνθρωποι θεωρούν ότι οι ηθικές επιταγές βρίσκουν εφαρμογή μόνο στους άλλους και όχι στους ίδιους.

Οι παραπάνω αντιφάσεις, η βαθύτερη θεμελίωση των οποίων απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, επισημαίνουν την αδυναμία του σχολείου να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν και να εποπτεύσουν τον εαυτό τους ως ενιαίο. Με τούτο εννοούμε ότι διαφορετικές πτυχές του εαυτού των μαθητών (κρίση, συναισθήματα, συμπεριφορά) δεν συνενώνονται στον ορίζοντα της ενικότητάς του, αλλά εκλαμβάνονται ως διακριτές διαστάσεις του. Π.χ., η γνωστική πλευρά του εαυτού (αυτή που του επιτρέπει να κρίνει) δε συνδέεται επαρκώς με τη συμπεριφορική (αυτή που του δίνει τη δυνατότητα να πράξει σύμφωνα με την προηγηθείσα κρίση του, π.χ. στο παράδειγμα των εκλογών των δεκαπενταμελών συμβουλίων). Επομένως, και οι ποικίλες πλευρές της σχολικής εμπειρίας δεν τίθενται υπό το φως του ενικού εαυτού κάθε μαθητή. Στο επίπεδο της ηθικής, αυτό σημαίνει ότι ζητήματα που θίγονται στο πλαίσιο ενός μαθήματος, παραμένουν, συνήθως, στο επίπεδο της θεωρητικής επεξεργασίας, χωρίς να συνδέονται με τη ζώσα πραγματικότητα του μαθητή και τον ιδιαίτερο εαυτό του. Αντίστροφα, το καθημερινό συμβάν με ηθικές προεκτάσεις που πηγάζει από τη σχολική εμπειρία, το σχολείο δεν τους παρέχει τη δυνατότητα, εφόσον το επιθυμούν, να το επανεκθέσουν στη βάση του ηθικού στοχασμού και της αυτοκατανόησης, αλλά παραμένει στην περιοχή του παραπρογράμματος και της παρέας και, αναμφίβολα, εκτός διδακτικής πράξης (Wringe, 2006). Το ζήτημα αυτό αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα, αν αναλογιστούμε ότι η ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας του εφήβου συνίσταται στο να έχει επαρκή επίγνωση όλων των διαστάσεων του εαυτού (γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές), καθώς και των μέσων εκείνων προκειμένου να ρυθμίζει και να τροποποιεί τον εαυτό του (Zimmer-Gembeck & Collins, 2003).

Η απουσία βιώματος ενικότητας του εαυτού μπορεί να αποδοθεί σε μια σειρά αιτιών, όπως ο βερμπαλισμός της επίσημης εκπαίδευσης και η παραμέληση της αυτενεργού και πραξιακής της διάστασης (Dewey, 1909; Piaget, 2000). Στην απουσία, επίσης, συστηματικής αναζήτησης απαντήσεων σε θεμελιώδη ερωτήματα: «ποιος θα ήθελα να είμαι», «ποιον βίο αξίζει να ζω» κ.α.. Ανεξαρτήτως των αιτιών, η απόσταση των διαφορετικών πτυχών του εαυτού συντελεί στην ανάπτυξη προσωπικοτήτων, στις οποίες η ανακολουθία κρίσης και

πράξης συνιστά σταδιακά σταθερό διακριτικό τους γνώρισμα (Sternberg, 2013). Η παγίωση, περαιτέρω, της παραπάνω διάκρισης μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση πολιτών με ασθενή ηθική ταυτότητα, υπό την έννοια ότι η ηθική ταυτότητα δεν υποκινεί σε ηθική δράση (Blasi, 2004): π.χ. ομνύουν στην αξιοκρατία και συγχρόνως αναζητούν τα ευεργετήματα των πελατειακών σχέσεων.

Ηθική αυτονομία, ενικότητα εαυτού, ευθύνη: βασικές συνιστώσες της ηθικότητας, βασικοί άξονες μιας σύγχρονης ηθικής εκπαίδευσης

Τρεις είναι οι σχετικές με την ηθικότητα έννοιες με τις οποίες συνδέονται οι παραπάνω παρατηρήσεις: ηθική αυτονομία, ενικότητα εαυτού και ευθύνη. Το περιεχόμενο και η σημασία των εννοιών αυτών, που έχουν απασχολήσει έντονα τον ηθικό στοχασμό, αναλύονται παρακάτω με βάση τη νεότερη φιλοσοφία και ψυχολογία. Ακολουθώντας, οι έννοιες αυτές περιγράφονται ως άξονες γύρω από τους οποίους προτείνεται να αρθρώνεται η στοχοθεσία ενός σύγχρονου προγράμματος ηθικής εκπαίδευσης.

Η πλευρά της νεότερης φιλοσοφίας

Κατά τον Kant (1984) η αυτονομία κατοχυρώνεται στη δυνατότητα της βούλησης να είναι η ίδια νόμος στον εαυτό της, να θέτει, δηλαδή, μέσω του πρακτικού λόγου τους νόμους στους οποίους εθελουσίως υποτάσσεται. Η αυτονομία της βούλησης βεβαιώνει την εσωτερική ελευθερία του ανθρώπου και είναι η μόνη αρχή πάνω στην οποία μπορούν να θεμελιωθούν όλοι οι γνήσιοι ηθικοί νόμοι. Το καθαυτό ηθικό, επεξηγεί ο Θεοδωρακόπουλος (2006), συνδέεται με τη νόηση και την προαίρεση και έτσι αποκτά αυτονομία που στηρίζεται στον πρακτικό νοῦ. Δύο μάλιστα από τις διατυπώσεις της κατηγορικής προστακτικής αναφέρονται ακριβώς στην ηθική αυτονομία: «Πράττε μόνο έτσι, ώστε η θέλησή σου μέσω του γνώμονά της να μπορεί να θεωρεί τον εαυτό της ταυτόχρονα ως καθολικό νομοθέτη» και «πράττε σα να ήσουν πάντα, χάρη στους γνώμονές σου ένα νομοθετικό μέλος στο κράτος των σκοπών» (Kant, 1984). Η ηθική αυτονομία συνιστά μέγιστο επίτευγμα για τον άνθρωπο και αποτελεί για τον φιλόσοφο πρωταρχικό μέλημα της εκπαίδευσης (Wren, 2008).

Στον Χάιντεγκερ (1978) η αυτονομία μεταφέρεται από το πεδίο της νόησης σε αυτό της ύπαρξης. Ο άνθρωπος «ριγμένος» μέσα στην κοινή γνώμη των πολλών χάνει τον εαυτό του παρακούγοντάς τον. Η απώλεια του εαυτού αίρεται μέσα από την ηθική συνείδηση. Η ηθική συνείδηση δεν αποτελεί ψυχική ικανότητα, αλλά γεγονός της ύπαρξης που εδράζεται στον Λόγο⁴ και (προσ)καλεί τον άνθρωπο στην επαφή με τον πιο δικό του εαυτό, θραύοντας τον «θόρυβο» των πολλών. Η ηθική συνείδηση διανοίγει, έτσι, την οδό στον άνθρωπο για την πιο δική του εαυτότητα, για την εύρεση του πιο αυθεντικού εαυτού του. Είναι η φωνή του αληθινού εαυτού του ανθρώπου που τον ανακαλεί πίσω στον εαυτό του. Εντούτοις, η ηθική συνείδηση δεν καλεί τον άνθρωπο να αποστραφεί τους πολλούς και να αποξενωθεί από αυτούς. Αντιθέτως, βρίσκοντας τον αυθεντικό του εαυτό μέσω της ηθικής συνείδησης, ο άνθρωπος μπορεί να επιτύχει την αυθεντική συνύπαρξη (συναλληλία) με τους άλλους. Κατ' ακολουθία, ο άνθρωπος «είναι η δυνατότητα να είσαι ελεύθερος για τη δυνατότητα του πιο δικού σου είναι» (σελ., 241) και σε αυτή θεμελιώνεται η ενικότητα του εαυτού του.

⁴Στον Χάιντεγκερ, η ηθική συνείδηση είναι ομιλούσα, καλεί τον άνθρωπο ως αρθρωμένος λόγος.

Βάσει των παραπάνω, ο Χάιντεγγερ προτείνει κρατικό παιδαγωγικό μέλημα να αποτελέσει η «αποσύνθεση», όπως γράφει, «της στοιχειώδους κοινής γνώμης», ώστε να επιτευχθεί η ατομικότητα στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα.

Ο Λεβινάς (2012) ασκεί κριτική στους παραπάνω προσδιορισμούς της ατομικότητας-αυτονομίας, για το γεγονός ότι την οικειοποίηση και την ταύτιση του είναι-εαυτού την εξαντλούν στη γνωστική του και μόνο προσπέλαση. Σε αντιδιαστολή, θεωρεί ότι στη γνώση υπάρχει πάντα συμφωνία ανάμεσα στη σκέψη και στο υποκείμενο που σκέφτεται (Λεβινάς, 2007). Έτσι, και μια αναστοχαζόμενη συνείδηση δε συνιστά άλλο από την αυτοβεβαίωσή της, από μια εσωτερική αναδίπλωση, ένα «κοίταγμα στον καθρέφτη» μέσω του οποίου επιβεβαιώνεται ως συνείδηση του εαυτού και απόλυτο είναι. Δε συνιστά άλλο από μια συνείδηση που θριαμβολογεί στη βεβαίωση του εαυτού της και εφησυχάζει μέσα σε αυτόν (Λεβινάς, 2012). Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι από αυτή τη συνείδηση ατομικότητας απουσιάζει το πρόσωπο του Άλλου και οι ευθύνες που θέτει στο άτομο η συνύπαρξη μαζί του. Ακολούθως, το ερώτημα που πρέπει ο μοντέρνος άνθρωπος να θέσει μέσα στην επιβεβαίωση του είναι του ως εγώ, είναι, μήπως η ύπαρξή του στον κόσμο συνιστά σφετερισμό της ύπαρξης άλλων ανθρώπων, τόσο αυτών που υποφέρουν π.χ. στο Τρίτο κόσμο και για τους οποίους ήδη ευθύνεται, όσο και κάθε άλλου ανθρώπου που απλώς και μόνο παραβρίσκεται στον ίδιο κόσμο με αυτόν.

Για τον Levinas (1991; Λεβινάς, 2012), συστατικό στοιχείο της ατομικότητας είναι η υπευθυνότητα, την οποία δεν προσδιορίζει συμβατικά, ως ευθύνη που έχω⁵ προσερχόμενος σε μια συναλλαγή, ή ως ευθύνη που πηγάζει από πράξη ή παράλειψή μου. Πρόκειται για καταστατική προϋπόθεση της ύπαρξης που θέτει εμπρός μου το πρόσωπο του άλλου. Και μόνο η ύπαρξη του άλλου θέτει εμπρός μου τις υποχρεώσεις μου απέναντί του, θέτει μια εντολή, μια προστακτική να αναλάβω το βάρος της ύπαρξής του καταρχήν, που, ταυτόχρονα, σημαίνει να αναλάβω το βάρος της Ύπαρξης γενικά, το βάρος του κόσμου χωρίς να μπορώ να το μεταθέσω αλλού. Είμαι υπεύθυνος απέναντι στον άλλο για όσα του συμβαίνουν πέραν του ελέγχου ή των προθέσεών μου και πέραν των συναισθημάτων μου για αυτόν. Είμαι υπεύθυνος στο πλαίσιο μιας, συχνά, ασύμμετρης διωποκειμενικής σχέσης που σημαίνει ότι είμαι υπεύθυνος χωρίς να αναζητώ ανταλλάγματα και αμοιβαιότητα. Η αμοιβαιότητα είναι δική μου υπόθεση (Λεβινάς, 2007). Η αναγνώριση αυτής της ευθύνης στο πεδίο της ύπαρξης και όχι στο πεδίο της νόησης είναι που συγκροτεί την υποκειμενικότητα. Ως εκ τούτου, πριν από οτιδήποτε άλλο, ο άνθρωπος είναι ύπαρξη για τον άλλον και επομένως η πρωταρχική του υπόσταση είναι ηθική. Και η ηθική ευθύνη είναι η ουσιαστική, πρωταρχική και θεμελιώδης δομή της υποκειμενικότητάς του. Η επίτευξη της υποκειμενικότητας συνίσταται στην αμφισβήτηση του εαυτού, στη θέση του εν αμφιβόλω, ώστε να ανατραπεί η αυτοπαθής αναδίπλωση της συνείδησης στον εαυτό της που αφίσταται έτσι από τον άλλο και να ανοιχτεί στην ετερότητα του άλλου. Η σημασία της υπ' αυτό το πρίσμα ευθύνης για την ηθική εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι θεωρεί την ηθικότητα πρωταρχικό χαρακτήρα των ανθρωπίνων σχέσεων και σε αυτή θεμελιώνει την ατομική ευθύνη.

⁵ Εδώ ακολουθούμε την πρωτοπρόσωπη περιγραφή του φιλοσόφου.

Η πλευρά της ψυχολογικής έρευνας

Γύρω από τις έννοιες της ενικότητας, της αυτονομίας και της ευθύνης περιστρέφεται και η ψυχολογική έρευνα για την ηθική ανάπτυξη (κυρίως η γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή) και την ηθική ταυτότητα (νεότερες θεωρίες).

Ο Piaget (1948; 2000) διακρίνει δύο διαφορετικά στάδια ηθικής ανάπτυξης, τα οποία αντιστοιχίζει σε διαφορετικές φάσεις της ηλικιακής ωρίμανσης των παιδιών: το ετερόνομο και το αυτόνομο στάδιο. Το πρώτο χαρακτηρίζει, μεταξύ άλλων, η πίστη του παιδιού στον αναλλοίωτο και ιερό χαρακτήρα των νόμων, στην επιβολή τους από τους ενήλικους και σε ένα, επίσης έξωθεν επιβεβλημένο, αίσθημα καθήκοντος. Στο αυτόνομο στάδιο υποχωρεί ο εγωκεντρισμός του παιδιού και αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, την προσαρμοστικότητα των νόμων, την ατομική ευθύνη και η γενικότερη ηθική του ανάπτυξη πηγάζει από τον αμοιβαίο σεβασμό που εδράζεται στις σχέσεις του με τους ενήλικους και τους συνομήλικους. Δεδομένου ότι έμφυτη ηθικότητα δεν υπάρχει στο παιδί, ο ρόλος της ηθικής εκπαίδευσης στην καλλιέργειά της είναι σημαντικός και στόχος της θα πρέπει να είναι η δημιουργία αυτόνομων προσωπικοτήτων ικανών για συνεργασία και συνύπαρξη.

Μετά τον Piaget, τη γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή για την ηθική θα σημαδέψει το σπουδαίο έργο του L. Kohlberg με την ευρύτητα γνωστή διατύπωση των έξι σταδίων της ηθικής ανάπτυξης. Όπως και για τον Piaget, έτσι και για τον Kohlberg η ηθική ανάπτυξη έχει γνωστικό χαρακτήρα (Πουρκός, 1990). Η ομάδα του Kohlberg παρατηρώντας ότι τα ηθικά στάδια δεν ερμηνεύουν επαρκώς τις παραλλαγές που παρουσιάζει η ηθική κρίση των ατόμων εντός των σταδίων, ανέπτυξε το μοντέλο των ηθικών τύπων: εντός κάθε σταδίου, πλην του πρώτου που εξ υπαρχής είναι ετερόνομο, κάθε άτομο μπορεί να παρουσιάζει είτε έναν ετερόνομο (τύπο A) ή έναν αυτόνομο ηθικό τύπο (τύπο B) (Snarey & Samuelson, 2008). Η έννοια του ηθικού τύπου αναφέρεται στο περιεχόμενο της ηθικής κρίσης (όχι στη δομή της, όπως συμβαίνει με τα ηθικά στάδια), αντικατοπτρίζει τον βαθμό διαίσθησης ενός ατόμου σε σχέση με το έκτο στάδιο ηθικής ανάπτυξης (Ηθικές αρχές καθολικού κύρους) και βοηθάει στη σύνδεση ηθικής κρίσης και ηθικής πράξης. Ο χαρακτηρισμός των δύο τύπων γίνεται βάσει εννιά κριτηρίων, που περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω (Σχήμα 2). Με τα κριτήρια αυτά αξιολογούνται οι απαντήσεις-ηθικές κρίσεις που δίνονται σε συγκεκριμένα ηθικά διλήμματα και από την αξιολόγηση αυτή προκύπτουν οι ηθικοί τύποι.

Επιλογή	Ιεραρχία	Εσωτερικότητα	Προδιαγραφισμότητα	Καθολικότητα
Εξετάζει ποιο είναι το επιλεγμένο ζήτημα του διλημματος και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δείκτες αυτονομίας. Αν η επιλογή είναι "αυτόνομη" και τα λοιπά κριτήρια είναι πιθανό να χαρακτηρίζονται από αυτονομία.	Κριτήριο σύμφωνο με την κατηγορική προσταγή του Καντ: να θεωρεί κανείς τον άνθρωπο ως αυτοσκοπό και όχι ως μέσο. Εξετάζει, επίσης, τον βαθμό στον οποίο οι ηθικές αξίες τοποθετούνται σε ιεραρχικά υψηλότερο στάδιο από μη ηθικές αξίες.	Αναφέρεται στην ηθική-εσωτερική αναγκαιότητα και συνείδηση ή, αντίθετα, στον εξωτερικό εξαναγκασμό ως κριτήρια ηθικής συμπεριφοράς. Αναμφίβολα, οι αυτόνομες ηθικές κρίσεις αναφέρονται στο πρώτο κριτήριο.	Αναφέρεται στην ορθολογική θεμελίωση μιας ηθικής επιλογής, ανεξάρτητα από τις ατομικές ροπές. Η αυτόνομη ηθική κρίση απορρίπτει ωφελμιστικές και συνεπειοκρατικές προσεγγίσεις.	Αναφέρεται στην ικανότητα γενίκευσης των ηθικών κρίσεων, ώστε να αποκτούν καθολική ισχύ. Η ικανότητα αυτή χαρακτηρίζει τα ηθικά αυτόνομα άτομα.
Ελευθερία	Αμοιβαίος σεβασμός	Αντιστρεψιμότητα	Οικοδομισμός	
Αναφέρεται στο βαθμό που μια ηθική κρίση βασίζεται στην ελευθερία ή σε εξωτερικούς καταναγκασμούς (π.χ., επιρροή εξωτερικών παραγόντων, εξουσία, παράδοση κλπ). Κατά τον Καντ η συμμόρφωση προς τον Ηθικό Νόμο αποτελεί ελεύθερη επιλογή του ανθρώπου.	Κατά τον Piaget η αυτονομία εμφανίζεται μαζί με τον αμοιβαίο σεβασμό στις σχέσεις των ανθρώπων. Η αυτόνομη ηθική κρίση αναφέρεται στον αμοιβαίο σεβασμό υπό την έννοια της συνεργασίας μεταξύ ισότιμων ανθρώπων για να καταλήξουν σε ηθικές αποφάσεις. Αντίθετα, οι ετερόνομες ηθικές κρίσεις στηρίζονται στον σεβασμό στην αυθεντία, την εξουσία κλπ.	Αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να τοποθετούνται στη θέση των άλλων. Η ικανότητα αυτή έχει γνωστικά αλλά και συναισθηματικά στοιχεία (ενσυναίσθηση). Η ικανότητα αυτή είναι συναφής με αυτόνομες ηθικές κρίσεις.	Οι άνθρωποι κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα και δημιουργούν την ηθική πράξη. Το αυτόνομο άτομο έχει συνείδηση του γεγονότος αυτού, ενώ το ετερόνομο θεωρεί τον (ηθικό) νόμο έξωθεν επιβεβλημένο και για αυτό τον λόγο ιερό.	

Σχήμα 2. Κριτήρια χαρακτηρισμού ηθικών τύπων του L. Kohlberg

Πηγή: Επεξεργασία από Colby et al. (1987) και Πουρκό (1990).

Καμπή στην ψυχολογική έρευνα για την ηθικότητα και, ταυτόχρονα, απομάκρυνση από τη γνωστικο-αναπτυξιακή παράδοση αποτελεί το έργο του A. Blasi για τον εαυτό και την ηθική ταυτότητα. Αν και -σε συστοιχία με τη γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή- δέχεται ότι η λογική αποτελεί τον πυρήνα της ηθικής ζωής, θεωρεί ότι η ηθική συμπεριφορά προέρχεται από τη συγκρότηση μιας ηθικής ταυτότητας που εδράζεται σε βαθιά ριζωμένες στον εαυτό ηθικές υποχρεώσεις (Blasi, 2004; Lapsley, 2008). Αναλυτικότερα, κρίσιμες έννοιες που αναδύονται από το έργο του είναι αυτή της ηθικής ταυτότητας σε συνδυασμό με αυτές της ενικότητας (ή ακεραιότητας) του εαυτού και της υπευθυνότητας (που ορίζει διαφορετικά από τον Λεβινάς). Ο Blasi (1983; 2004) δεν εκλαμβάνει τον εαυτό ως αφηρημένη έννοια, όπως η προγενέστερη ψυχολογική έρευνα, αλλά ως υποκείμενο που δρα (agent) και το μελετά από τη σκοπιά της ατομικότητάς του. Με δεδομένο αυτό, η ηθικότητα συνιστά έναν τρόπο λειτουργίας του ατόμου ως ολότητα. Η ηθική λειτουργία απαιτεί, με τη σειρά της, ένα είδος προσωπικής υποκίνησης την οποία μπορούν να ενισχύσουν δύο διαδικασίες που συντελούνται στον εαυτό του ατόμου: από τη μία πλευρά η οικοδόμηση της θέλησης και από την άλλη η οικοδόμηση ηθικής ταυτότητας (Blasi, 2004).

Η πρώτη συνιστά επιθυμία για ηθικότητα: μέσω της θέλησης, το άτομο αρχίζει σταδιακά να αποκτά ηθικής υφής συναισθήματα που το οδηγούν να ενδιαφέρεται για την ηθικότητα και να καθιστά τον εαυτό του υπεύθυνο για την έμπρακτη εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος στον καθημερινό του βίο. Ιδωμένη έτσι, η υπευθυνότητα είναι μια μορφή της θέλησης.

Η δεύτερη περιλαμβάνει δυο επιμέρους διαδικασίες: κατά την πρώτη, το άτομο απαιτείται να οικειοποιηθεί ποικίλες πτυχές του εαυτού του γενικά: κρίσεις, συναισθήματα, συμπεριφορά και να επιλέξει εκείνες που επιθυμεί να αποτελούν τον πυρήνα του. Η

δεύτερη συνίσταται στην εκλογή και οικειοποίηση εκείνων των ηθικών αρχών και αξιών που το ενδιαφέρουν και οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στο να αποκτήσει συνολική αίσθηση του εαυτού και στην αυτοκατανόησή του (Blasi, 1983). Με άλλα λόγια, ένα άτομο έχει ηθική ταυτότητα στον βαθμό που τα παραπάνω στοιχεία ηθικότητας (αρχές, αξίες) αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτοκατανόηση και την πιο βαθιά αίσθηση του εαυτού του. Μέσα από αυτά αναγνωρίζει και ταυτοποιεί τον εαυτό του. Στο σημείο αυτό αναδύεται η έννοια και η σημασία της ενικότητας: η ενικότητα του εαυτού έγκειται στο γεγονός ότι οι πτυχές του εαυτού και τα στοιχεία ηθικότητας οργανώνονται ιεραρχικά και έτσι η αίσθηση του εαυτού αποκτά ενότητα. Στην προσπάθεια οικοδόμησης της ηθικής ταυτότητας η έννοια της ενικότητας συνυφαίνεται με αυτή της αυτονομίας. Η αυτονομία εδράζεται στην εμπρόθετη, εθελούσια και, επομένως, ανεπηρέαστη από εξωτερικούς καταναγκασμούς επιλογή εκείνων των πτυχών του εαυτού και των στοιχείων ηθικότητας που του δίνουν την αίσθηση ενότητας του εαυτού του. Άρα, η ενικότητα του εαυτού απαιτεί την αυτόνομη επιλογή και ενσωμάτωση πτυχών του εαυτού και στοιχείων ηθικότητας (Blasi, 2004).

Η ως άνω προσδιορισμένη ηθική ταυτότητα είναι αυτή για την οποία το άτομο αισθάνεται υπεύθυνο και η οποία το ωθεί να δρα με τρόπο που θα διατηρήσει την εσωτερική του ενότητα, την αυτό-συνέπειά του, την ενικότητά του. Συνεπώς, για να προβεί το άτομο σε μια ηθική πράξη δεν αρκεί μόνο η κρίση του να την έχει εκτιμήσει ως ηθική, να την έχει, δηλαδή, εγκολπωθεί γνωστικά, αλλά η ίδια αυτή πράξη να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εαυτού του. Το πέρασμα από την ηθική γνώση στην ηθική πράξη γίνεται μέσω της υπευθυνότητας, η οποία, συνδέοντας ηθική γνώση και πράξη, διασφαλίζει την ενικότητα. Η συγκρότηση ηθικής ταυτότητας είναι κομβικής σημασίας για την ηθική εκπαίδευση, καθώς οδηγεί το άτομο να αναλάβει ηθικές δεσμεύσεις τις οποίες δεν αισθάνεται ως επιλογές της περίπτωσης, αλλά ως απαραίτητη συνθήκη της ύπαρξης και της αναγνώρισης του εαυτού του. Σα να ομολογεί στον εαυτό του: «Είμαι αυτός. Δεν μπορώ να είμαι άλλος» (Blasi, 1983; 2004; Lapsley, 2008).

Ηθική αυτονομία, ενικότητα εαυτού και ευθύνη ως άξονες της ηθικής εκπαίδευσης

Με βάση την προηγηθείσα ανάλυση, ένα σύγχρονο πρόγραμμα ηθικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να περιλαμβάνει ως στόχους την ηθική αυτονομία, την ενικότητα του εαυτού και την ευθύνη και να τους καλλιεργεί συνδυαστικά. Οι τρεις αυτές έννοιες-στόχοι είναι συστατικές της ηθικότητας, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ηθικής ταυτότητας και στο άνοιγμα του εαυτού στην ετερότητα του άλλου. Συγκεκριμένα:

Ηθική αυτονομία: στηρίζεται στην έλλογη φύση του ανθρώπου και η καλλιέργειά της αποσκοπεί στη διαμόρφωση γνωμών (Kant 1984), δηλ. κριτηρίων ηθικής πράξης από κάθε μαθητή ξεχωριστά και στην τήρηση του ηθικού νόμου. Ο Piaget (2000) υποστηρίζει την αυτόνομη ηθική ανάπτυξη των μαθητών μέσω των σχέσεων μαθητών-συνομηλικών-ενήλικων. Από την παράδοση του Kohlberg προτάσσεται η καλλιέργεια της αυτόνομης ηθικής κρίσης και του ηθικού αναστοχασμού.

Ενικότητα του εαυτού: Πρόκειται για την αίσθηση της ενότητας του εαυτού και κατά τον Blasi (1984; 2004) συνίσταται στην αυτόνομη επιλογή, οικειοποίηση και ιεράρχηση εκείνων των πτυχών του εαυτού και των στοιχείων ηθικότητας που συγκροτούν την ηθική του ταυτότητα. Η συγκρότηση ηθικής ταυτότητας είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ηθική εκπαίδευση, διότι καθιστά την ηθικότητα αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο του εαυτού κάθε μαθητή.

Ευθύνη: Η αυτονομία και η ενικότητα στον βαθμό που εξαντλούνται σε μια γνωστική προσπέλαση του εαυτού ή συνιστούν μια κλεισμένη στον εαυτό διεργασία, οδηγούν σε μια αυτάρεσκη αυτοβεβαίωσή του. Προκειμένου ο εαυτός να ανοιχτεί στον άλλο και την ετερότητά του απαιτείται η καλλιέργεια της ευθύνης την οποία εδώ, ακολουθώντας τον Λεβινάς, ορίζουμε ως *πρωταρχική υπαρκτική θέση* απέναντι στον άλλο. Για την ηθική εκπαίδευση, τούτο σημαίνει την καλλιέργειά της ως καταστατικής προϋπόθεσης βάσει της οποίας το άτομο προσέρχεται στην οποιαδήποτε διανθρώπινη σχέση. Και μόνο το γεγονός της παρούσης με τον άλλο στον ίδιο κόσμο το καθιστά υπεύθυνο απέναντί του, πριν από κάθε συναλλαγή ή ανταλλαγή. Η υπ' αυτήν την έννοια ευθύνη κατατείνει σε μια αποδοχή της ηθικότητας των διανθρώπινων σχέσεων καταρχήν. Συνιστά, έτσι, μια πρώτη αρνητική απάντηση στο καθοριστικό ερώτημα του Λεβινάς (2012), αν το άτομο μπαίνει στις ζωές των άλλων σαν σφετεριστής. Παράλληλα, προσανατολισμένες στην έννοια της ευθύνης, αυτονομία και ενικότητα αποκτούν το πλήρες ηθικό τους περιεχόμενο.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει την αναγκαιότητα και να διερευνήσει τη στοχοθεσία για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση. Η αναγκαιότητά της θεμελιώνεται σε τρεις παρατηρήσεις που προέκυψαν από έρευνες του συγγραφέα και τη συστηματική καταγραφή της διδακτικής του εμπειρίας και αφορούν στην απουσία ηθικής εκπαίδευσης στο σχολείο και στην ηθική κρίση των μαθητών: Η πρώτη, βασισμένη σε εμπειρική έρευνα που διεξήχθη σε διδάσκοντες κοινωνικών επιστημών, είναι ότι από τη διδακτική και εξωδιδακτική σχολική πραγματικότητα απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό ο ηθικός προβληματισμός, είτε για ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, είτε για ζητήματα της μικροκοινωνίας του σχολείου. Η δεύτερη εδράζεται, αφενός, σε εκτίμηση του ηθικού τύπου δείγματος μαθητών από τη Β. Ελλάδα και καταγράφει αξιοσημείωτο ποσοστό ετερόνομων ηθικών κρίσεων, αφετέρου, στη διδακτική εμπειρία του συγγραφέα και σχετίζεται με ένα στοιχείο ασθενούς ατομικής ευθύνης των μαθητών που αναδύεται κατά τις αιτιολογήσεις ηθικών επιλογών ή πράξεων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Με τη συνδρομή της πολιτισμικής ψυχολογίας, το στοιχείο αυτό συνδέεται με διαχρονικά χαρακτηριστικά της κοινωνικοποίησης στην ελληνική κοινωνία. Η τρίτη παρατήρηση –προερχόμενη και αυτή από τη διδακτική εμπειρία του γράφοντος- σχετίζεται με την αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τον εαυτό τους ως ενιαίο.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις προκύπτουν τρεις συναφείς με την ηθικότητα έννοιες: ηθική αυτονομία, ενικότητα εαυτού και ευθύνη, οι οποίες αναλύονται στο φως του νεότερου φιλοσοφικού στοχασμού και της ψυχολογίας και προτείνεται να αποτελέσουν στόχους για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση. Συνοπτικά, η καλλιέργεια της ηθικής αυτονομίας αποσκοπεί στην ελεύθερη αναζήτηση και επιλογή κριτηρίων ηθικής πράξης από κάθε μαθητή ξεχωριστά και στην αυτόνομη ηθική ανάπτυξη μέσω της καλλιέργειας της ηθικής του κρίσης και των σχέσεών του με συνομηλικούς και ενήλικες. Ενικότητα του εαυτού είναι η αίσθηση ενότητάς του. Σε συνδυασμό με την αυτονομία αποτελούν προϋπόθεση για τη συγκρότηση της ηθικής ταυτότητας του μαθητή, η οποία είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ηθική εκπαίδευση, διότι καθιστά την ηθικότητα αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο συγκρότησης και αναγνώρισης του εαυτού του. Στην παρούσα μελέτη η ευθύνη ορίζεται ως πρωταρχική υπαρκτική θέση απέναντι στον άλλο. Για την ηθική εκπαίδευση, τούτο σημαίνει την καλλιέργειά της ως καταστατικής προϋπόθεσης

κάθε διανθρώπινης σχέσης. Και μόνο το γεγονός της συνύπαρξης με τον άλλο καθιστά το άτομο υπεύθυνο απέναντί του. Η υπ' αυτήν την έννοια ευθύνη σημαίνει κατάφαση και αποδοχή της ηθικότητας των διανθρώπινων σχέσεων καταρχήν.

Οι τρεις παραπάνω έννοιες δε στοιχειοθετούν διακριτούς στόχους της ηθικής εκπαίδευσης αλλά αλληλένδετους και αλληλοτροφοδοτούμενους: η υπαρκτική ετοιμότητα ανάληψης της ευθύνης εδράζεται τόσο στην κρίση, όσο και στο συναίσθημα. Είναι επομένως νοητική και συναισθηματική συγχρόνως. Συνεπώς, η πλήρης της εκδίπλωση απαιτεί την ενικότητα του εαυτού, δηλ., τη θέση του όλου εαυτού στον υπηρεσία του στόχου της υπευθυνότητας. Υπ' αυτό το πρίσμα, η υπευθυνότητα απαιτεί μια ενική εσωτερικότητα του ατόμου. Όπως, όμως, προαναφέρθηκε, η ενικότητα προϋποθέτει την αυτονομία προκειμένου να συγκροτηθεί η ηθική ταυτότητα του ατόμου. Το τρίπτυχο αυτονομία-ενικότητα-ευθύνη, με τις δύο πρώτες να απολήγουν στην ευθύνη, έχει πολύ μεγάλη σημασία για την ηθική εκπαίδευση, διότι ακριβώς, διατηρεί την ατομικότητα (του μαθητή) σε διαρκή σχέση με την ετερότητα του άλλου. Ακολούθως, η ηθική αυτονομία δεν εκδηλώνεται ως αυτάρεσκη επιβεβαίωση του εαυτού, αλλά ως εμπρόθετη ανταπόκριση στο κάλεσμα για συνύπαρξη που απευθύνει το πρόσωπο του άλλου. Στη διπλή αυτή αναφορά του εαυτού στον εαυτό, ως αυτονομία, και στον άλλο, ως ευθύνη, διευρύνονται τα όριά του (Θεοδωρακόπουλος, 2006) και επαληθεύεται η ενικότητά του. Επιπρόσθετα, η συνδυαστική καλλιέργεια των τριών στόχων επιτρέπει, από τη μία πλευρά, τη συνύπαρξη χωρίς ηθική ετερονομία (που συχνά επιβάλλουν παράγοντες, όπως π.χ. η οικογένεια, η ομάδα, οι παραδεδωμένες αξίες κλπ) και, από την άλλη, την ηθική αυτονομία χωρίς τη στένωση και την κλειστότητα, που επιβάλλει η αυτάρεσκη επιβεβαίωση του εαυτού. Έτσι, ο συνδυασμός των παραπάνω εκπαιδευτικών στόχων δύναται να αντιμετωπίσει ορισμένες από τις αδυναμίες που καταγράφουν οι τρεις εναρκτήριες παρατηρήσεις.

Η ηθική εκπαίδευση δεν αποφασίζει για το περιεχόμενο της ηθικής και της αρετής, όπως συνέβαινε σε παρελθούσες περιόδους. Αντιθέτως, θέτει στη βάση της ηθικής κρίσης την ατομική και συλλογική ζωή, συνιστά άσκηση αυτοσυνειδησίας που φέρνει τον μαθητή εγγύτερα στον εαυτό του, διανοίγει υπαρκτικούς τρόπους στον ορίζοντα της ηθικότητας, που είναι πεδίο συνάντησης του εαυτού και του άλλου, με στόχο έναν αξιόλογο ηθικό βίο. Η σύγχρονη ψυχολογική έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία διαθέτουν έτοιμες δομές σχετικές με την ηθικότητα (Πνευματικός, 2010). Επίσης, οι έφηβοι (άνω των 15 ετών) σε ζητήματα θεσμών, κοινωνικών συμβάσεων και κανόνων διεκδικούν αυτονομία και έλεγχο και επομένως μια ατομική ηθική (Nucci, 2008). Επομένως, από πλευράς των μαθητών υπάρχει τόσο δυνατότητα όσο και ενδιαφέρον για ηθικότητα, την οποία η ηθική εκπαίδευση μπορεί να προάγει. Στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται χρήσιμα για τη διδακτική πράξη προγράμματα ηθικής ανάπτυξης ή/και εκπαίδευσης χαρακτήρα, ποικίλων στόχων και διδακτικών μεθοδολογιών: Child Development Project-CDP, Responsive Classroom, CASEL, Collaboration for ethical education, Just Communities, Character.org, Values in action, κ.α. Παράλληλα, επάνω στους τρεις εκπαιδευτικούς στόχους που αναλύονται εδώ θα μπορούσε να οικοδομηθεί ένα συνεκτικό, ολιστικού χαρακτήρα πρόγραμμα ηθικής εκπαίδευσης⁶, προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα, το οποίο θα καταδείξει τη σημασία και τη συσχέτισή τους στο πεδίο, πλέον, της διδακτικής πράξης.

⁶ Αποτελεί το επόμενο στάδιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Αναφορές

- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. Στο D. Lapsley, & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. 335-347). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The measurement of moral judgement* (vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston, New York (etc): Houghton Mifflin Company.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as Developmental Contexts. Στο G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- European Commission. (2014). *Corruption*. Brussels: European Commission.
- Hansen, D. (1995). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 59-74.
- Jackson, P., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kant, I. (1984). *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: volume 2, The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Fransisco: Harper & Row.
- Labrianidis, L., & Sykas, T. (2012). Social construction of community and immigration networks in rural areas. *Sociologia Ruralis*, 25(1), 1-25.
- Lapsley, D. K. (2008). Moral self-Identity as the aim of education. Στο L. P. Nucci, & D. Narvaez (Eds), *Handbook of moral and character education* (pp. 30-52). New York, London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). Preface. Στο D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (pp. vi-xiii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Levinas, I. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nucci, L. (2008). Education for moral development. Στο M. Killen, & J. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (pp. 657-682). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Illinois: The free press.
- Piaget, J. (2000). *Περί παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Public Issue. (2009). *Οι κοινωνικές αξίες των Ελλήνων σήμερα*. Ανακτήθηκε στις 25-8-2016, από <http://www.publicissue.gr/1408/social-values-2010/>.
- Schuitema, J., Dam, G., & Veugelers, W. (2007). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 1-21. doi:10.1080/00220270701294210.
- Shweder, R. A. (1999). Why cultural psychology? *Ethos*, 27, 26-73.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. Στο L. Nucci, & D. Narvaez (Eds), *Handbook of moral and character education* (pp. 53-79). New York and London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. (2013). Reform education: teach wisdom and ethics. *Phi Delta Kappan*, 94, 44-47.
- Williams, B. (2009). *Η ηθική και τα όρια της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Wren, T. (2008). Philosophical moorings. Στο L. Nucci, & D. Narvaez (Eds), *Handbook of moral and character education* (pp. 11-29). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Wringe, C. (2006). *Moral education: beyond the teaching of right and wrong*. Dordrecht: Springer.

- Zimmer-Gembeck, M., & Collins, W. (2003). Autonomy Development during Adolescence. Στο G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 175-204). Malden: Blackwell Publishing.
- Βαχάρογλου, Ε. (2013). *Η ηθική (θεωρητική και πρακτική) κατά το 18ο και 19ο αιώνα στην ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Θεοδωράκοπουλος, Ι. Ν. (2006). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, (τομ. 1). Αθήνα: ΕΣΤΙΑ.
- Καραβίδας, Κ. (1981). *Το πρόβλημα της αυτονομίας: σοσιαλισμός και κοινοτισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραποστόλης, Β. (2010). *Διχασμός και εξιλέωση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λεβινάς, Ε. (2007). *Ηθική και άπειρο*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Λεβινάς, Ε. (2012). *Η ηθική ως πρώτη φιλοσοφία*. Νέα Ευθύνη, 10, 127-138.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). *Χτίζοντας τον χώρο και τον χρόνο*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Πανταζόπουλος, Ν. (1990). Τόπος και νόμος στη συλλογική συνείδηση των Ελλήνων. Στο Μ. Κομνηνού, & Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Κοινότητα, κοινωνία και ιδεολογία* (σσ. 193-234). Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1990). "Δια την σύστασιν και ωφέλειαν της κοινότητας του χωρίου": σχέσεις και σύμβολα της εντοπιότητας σε μια αιγαιακή κοινωνία. Στο Μ. Κομνηνού, & Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), *Κοινότητα, κοινωνία και ιδεολογία* (σσ. 332-372). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πνευματικός, Δ. (2010). Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 205-233). Αθήνα: Κριτική.
- Πουρκός, Μ. Α. (1990). *Η ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας*. Αθήνα.
- Ράμφος, Σ. (2000). *Ο καημός του ενός: κεφάλαια της ψυχικής ιστορίας των Ελλήνων*. Αθήνα: Αρμός.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση: μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 329-360). Αθήνα: Κριτική.
- Στρέγγερ, Τ. (2013). *Γιατί γεννήθηκε το κράτος. Εξουσία, ιδεολογία και θεσμοί στην αυγή της νεότερης Ευρώπης*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Συκάς, Θ. (2014). Καλοκαιρινή απασχόληση των εφήβων μαθητών, σχολική επίδοση και στάση απέναντι στη μάθηση: η περίπτωση μιας νησιωτικής κοινότητας στην Ελλάδα. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 3-22. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>
- Χάιντεγγερ, Μ. (1978). *Είναι και χρόνος*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Χάμπερμας, Γ. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.