

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Με την αξιοποίηση θεωριών και φιλοσοφικών σχημάτων που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον άνθρωπο και τον κόσμο, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης εξερευνά και αναλύει το «γιατί» των εκπαιδευτικών πρακτικών (Thayer-Bacon και Bacon, 1998). Αυτή η διαπίστωση μοιάζει να προϋποθέτει μια σχέση υποκειμένου-αντικειμένου. Από τη μία η φιλοσοφία ως υποκείμενο του στοχασμού (διατυπώνει τις θεωρίες, ερευνά και ερμηνεύει): από την άλλη η εκπαίδευση ως αντικείμενο αυτού του στοχασμού (όπου το γιατί των εκπαιδευτικών ενεργημάτων εξηγείται, αναλύεται και αποτιμάται) (Paparastephanou, 2005). Στη φράση «φιλοσοφία της εκπαίδευσης», η γενική «της» είναι, εκ πρώτης όψεως, γενική αντικειμενική: φιλοσοφούμε την εκπαίδευση.

Ήδη, όμως, από την ελληνική αρχαιότητα, η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς ένα παθητικό αντικείμενο ανάλυσης, ένα φαινόμενο που πρέπει να ερμηνευτεί και να κριθεί, αλλά, συγχρόνως, θεωρείται ένα μέσο αλλαγής, ανα-δια-μόρφω-

σης του ανθρώπου και του κόσμου. Σε αυτή την περίπτωση, η γενική μπορεί να γίνει υποκειμενική: η εκπαίδευση φιλοσοφεί, οι παιδαγωγικές αναζητήσεις είναι υποκείμενο του φιλοσοφικού στοχασμού, ο/η εκπαιδευτικός και οι παιδαγωγικές ανάγκες ωθούν τη σκέψη σε νέους δρόμους και συχνά στο όραμα μιας καλύτερης ζωής. Ως αγάπη για τη σοφία, η φιλοσοφία είναι και παιδεία. Από τους Προσωκρατικούς φιλοσόφους που έδωσαν μεγάλη σημασία στο ρόλο της παιδείας για τη διαμόρφωση του δίκαιου και στοχαστικού ανθρώπου από τους Σοφιστές και την κοινωνική τους ηθική ως αντανάκλαση συμβάσεων της πόλης από τον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και την αναζήτηση του αγαθού και του διδασκτού της αρετής από τον Αριστοτέλη των *Ηθικών Νικομαχείων*, του κειμένου του δηλαδή προς παιδαγωγική χρήση και προς ανάδειξη του ηθικού ρόλου της παιδείας ως τον Ζήνωνα τον Κιτιέα και την εναρμόνιση λόγου, συναισθήματος και ηθικής, το ανθρώπινο «πρέπει» συναντά το «γιατί» και γίνεται κεντρικό θέμα στοχασμού.¹

Η παιδεία συνδέεται, επομένως, από νωρίς, με την ανθρώπινη πράξη, με τις ανησυχίες για μια αξιόλογη βιο-ιστορία ή συλλογική πορεία στο χρόνο και με τα ερωτήματα για την ιδεώδη πολιτεία. Με άλλα λόγια, συνδέεται με την πολιτικο-κοινωνικο-ηθική σφαίρα. Η παιδεία προϋποθέτει την πλα-

1. Η τάση σύνδεσης της ερμηνείας και της κριτικής κορυφώνεται με τη μοντερνικότητα όπου, τόσο μέσω Marx και το αίτημα της 11ης θέσης για τον Feuerbach να πάψουν οι φιλόσοφοι να ερμηνεύουν και να αρχίσουν να αλλάζουν τον κόσμο όσο και μέσω Kant και το αίτημα για κριτικά και αυτόνομα αυτοπροσδιορισμένο άτομο, η κανονιστικότητα συναντά ή και υπερβαίνει την απλή περιγραφή και εξήγηση του ανθρώπου και του κόσμου.

στικότητα του ανθρώπινου όντος (Papastephanou, 2009). Δεν έχει νόημα να διδάσκεις αν δεν υπάρχει εξορισμού δεκτικότητα· η διδασκαλία μιας ήδη πλασμένης, προ-δεδομένης μορφής, π.χ. ενός αγάλματος, μόνο ως άσκηση ματαιοπονίας και εξοικείωσης με την αποτυχία (κατά αναλογία με την αντίστοιχη *χρεία* του Διογένη) θα μπορούσε να κατανοηθεί. Προϋποθέτοντας την ανθρώπινη πλαστικότητα, δηλαδή το γεγονός ότι το «τώρα» του ανθρώπου (και της κοινωνίας του) δεν είναι τελεσιδικό, η παιδεία γίνεται διάπλαση. Η διάπλαση είναι μια παρεξηγημένη έννοια γιατί συνήθως κουβαλάει συνειρμούς φρονηματισμού, χρηστομάθειας και ιδεολογικού διαποτισμού. Δεν υπάρχει, όμως, καμιά λογική δεσμευτικότητα και αναγκαιότητα στη συνήθη θεώρηση της διάπλασης ως ηθικιστικής. Το μόνο που είναι ενδογενές σε αυτή την έννοια είναι η σχέση της με την πράξη, με την ενέργεια: δια-πλάθω, δρω, διαμορφώνω, ή διαπλάθομαι, μαθαίνω να δρω και να αντιδρώ, ή μαθαίνω να σχεδιάζω, να αναλύω και να υποβάλλω σε κριτική τη δράση μου, και άρα υπόκειμαι σε όλα τα ηθικά διακυβεύματα που χαρακτηρίζουν μια ενεργή ζωή, μια *vita activa*, κατά τη Hannah Arendt (1989).

Έχοντας εισαγάγει περιληπτικά μια προσέγγιση στη σχέση φιλοσοφίας, εκπαίδευσης και ηθικής, στην παρούσα μελέτη, αφού πρώτα εξηγήσουμε τη διάκριση ανάμεσα στην ηθικότητα (*morality*) και την ηθική (*ethics*)² (και στα αντίστοι-

2. Εδώ θα ήταν συναφής μια συζήτηση της χεγκελιανής διάκρισης ανάμεσα σε *Moralität* και *Sittlichkeit* και της χεγκελιανής κριτικής στον Kant. Δεν είναι όμως αναγκαία ούτε υποβοηθητική για την κατανόηση όσων ακολουθήσουν, ενώ θα μπορούσε να είναι και βλαπτική, αφού θα μας έβγαζε εκτός πορείας και θα περιέπλεκε τα πράγματα.

χα επίθετά τους, «ηθικολογικό» και «ηθικό»), θα εξετάσουμε κάποια βασικά σημεία της διαμόρφωσης αυτής της σχέσης σήμερα και θα κρίνουμε τον τρόπο με τον οποίο το ηθικολογικό στοιχείο διαποτίζει τη διακηρυγμένη σκοποθεσία της εκπαίδευσης. Για αυτόν το σκοπό, θα αναφέρουμε ως παράδειγμα ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού μέσα από μια τέτοια προγραμματική κειμενικότητα (textuality) δίνεται φωνή στη διακηρυκτική (declarative), προθετική διάσταση της εκπαίδευσης. Θα δείξουμε ότι, παρά την αναγνωρισμένη αξία του ηθικολογικού στοιχείου, η ηθική και η σχέση της με την εκπαίδευση αποτελεί κάτι πολύ ευρύτερο και πιο σύνθετο. Έτσι θα εξηγήσουμε την ανατίμηση του ηθικού στη σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και θα ολοκληρώσουμε αυτή μας τη συζήτηση με αναφορές-σταχυολογήματα από την ηθική φιλοσοφία του γάλλου φιλοσόφου Alain Badiou, που πιστοποιούν τη σημασία μιας βαθύτερης ηθικής πέρα από τη λογική του καθήκοντος και του δικαιώματος.

Ηθικολογικό και ηθικό

Διάφοροι μελετητές τείνουν να χρησιμοποιούν το επίθετο «ηθικός» (ethical) εννοώντας όμως στην πραγματικότητα το «ηθικολογικός» (moral), αφού επικεντρώνονται στα καθήκοντα και τα δικαιώματα του ατόμου-πολίτη. Ο ηθικολογικός κανόνας (maxim, principle) σε αυτή την περίπτωση προσδιορίζει το επιτρεπτό και ο ηθικολογικός νόμος (του ηθικού δικαίου, όχι κατ' ανάγκην του ποινικού δικαίου) αποκτά έναν προστατευτικό ρόλο για τα άτομα και καθίσταται εργαλείο απώθησης των ατομικά και κοινωνικά επικίνδυνων επιθυ-

μιών ή προθέσεων. Αυτός ο «καταπιεστικός» (repressive) και προστατευτικός χαρακτήρας του ηθικολογικού νόμου φαίνεται από το ότι οι οριοθετήσεις του κατοχυρώνουν τα άτομα ως προς την όποια απειλητική ασυδοσία και την κατάχρηση της ελευθερίας που θα μπορούσε να καταστρατηγήσει τα δικαιώματά τους, ενώ, από την άλλη, εμποδίζουν αυτά τα ίδια άτομα να εκτεθούν στους κινδύνους που συνεπάγεται για αυτά τα ίδια η παραμέληση των καθηκόντων τους. Με τέτοιες ερμηνείες της ηθικότητας έχει κυρίως συσχετιστεί ο φιλοσοφικός φιλελευθερισμός (liberalism) που δίνει προτεραιότητα στο ορθό έναντι του αγαθού, είτε στην αγγλοαμερικανική του εκδοχή (από τον John Stuart Mill ως τον John Rawls) είτε στην ηπειρωτική (continental) του εκδοχή (από τον Immanuel Kant μέχρι κάποιες πτυχές της επικοινωνιακής ηθικής του Jürgen Habermas).

Είναι αναγκαίο να διαχωρίσουμε το ηθικολογικό και το ηθικό, όμως, γιατί, όπως θα δούμε, αφορούν διαφορετικές πτυχές της έννοιας της ηθικής πράξης. Πράγματι, η φιλοσοφία της εκπαίδευσης, όπως και η φιλοσοφία γενικότερα, σήμερα προβαίνει συχνά σε μια τέτοια διάκριση. Αυτό, λοιπόν, που θα ονομάζαμε «ηθικό» διαφέρει από τη φιλελεύθερη σημασία, η οποία αντιστοιχεί καλύτερα στο «ηθικολογικό», τόσο ώστε να αποτελεί μια σαφή έννοια. Η δράση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο στη βάση της κατάφασης ή της άρνησης της ηθικότητας και του νόμου. Πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «το πεδίο της ανθρώπινης εμπλοκής με τον Άλλο και της αυτο-δημιουργίας» (Jones, 2003: 69). Η έμφαση έτσι μεταφέρεται στο στοχασμό για την ηθική ευθύνη και στην ανταπόκριση στο κάλεσμα του Άλλου, για τη βιωμένη αρετή και την ηθικά σμιλεμένη ζωή και για το όραμα μιας συλλογι-

κής ευδαιμονίας. Σε αυτή την περίπτωση, η έννοια του κανόνα και του ηθικού νόμου δεν έχει τόσο «ειρηνοποιητικό», κατασιγαστικό και προστατευτικό κοινωνικό χαρακτήρα όσο περισσότερο καθολικό χαρακτήρα, εξετάζει, δηλαδή, τι θα ήταν, σε επίπεδο αρχής, γενικεύσιμο ως ενάρετη ανταπόκριση στα ηθικά ερωτήματα που εγείρει μια κατάσταση (Badiou, 2005: 129).

Ηθική φιλοσοφία και σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης

Για να γίνει σαφέστερο το τι περίπου καλύπτει ο όρος «ηθικός» χρειάζεται να προσθέσουμε διακρίσεις και ακρίβεια στη διατύπωση των διακρίσεων μέσα από μια πολύ σύντομη, καθαρά ενδεικτική, συσχέτιση με συναφή θεωρητικά ρεύματα και τη διοχέτευσή τους στην εκπαιδευτική θεωρία. Εντός της έννοιας του ηθικού, λοιπόν, μπορούμε να τοποθετήσουμε τη μελέτη του ενάρετου χαρακτήρα (virtue) και της αυτοδημιουργίας του προσώπου, από τους Στωικούς, το Nietzsche, μέχρι και τους Foucault, Lacan και Deleuze και Guattari. Επίσης, αξίζει να τοποθετήσουμε εντός της έννοιας του ηθικού και το πεδίο της φρόνησης [στις ποικίλες εκφάνσεις της από τον Αριστοτέλη ως τον Gadamer και τους σημερινούς κοινοτιστές (π.χ. Charles Taylor)], καθώς και το πεδίο του κοινοτιστικού ήθους, το οποίο πάντα προσδιορίζει μια, αναπόδραστα, κοινωνικά-εδρασμένη (embedded) ατομικότητα. Τέλος, δεν μπορούμε να αφήσουμε απέξω την ηθική ως χωρίς όρους και όρια [unconditional and infinite] ευθύνη στην ετερότητα (όπως τη γνωρίζουμε από το φιλόσοφο

Emmanuel Levinas), καθώς και την εφαρμοσμένη ηθική και βιο-ηθική που υπερβαίνουν τα πλαίσια του ανθρωποκεντρικού φιλελεύθερου στοχασμού εφόσον ενδιαφέρονται για τον ζωικό κόσμο και για το περιβάλλον ως αυταξίες, ανεξάρτητα από το ανθρωπινό υποκείμενο και τα συμφέροντά του.

Η ανατίμηση του ηθικού έχει εμπλουτίσει τον εκπαιδευτικό διάλογο με πολύτιμο υλικό, με νέες εμφάσεις, ιδέες και πεδία έρευνας. Σήμερα στην εκπαιδευτική φιλοσοφία (και όχι μόνο λόγω των νέων συνθηκών ζωής και κοινωνικών πραγματικοτήτων αλλά και λόγω των νέων θεωρητικών τοποθετήσεων) έχουν εισαχθεί έννοιες και ηθικά αιτήματα όπως η αναγνώριση του Άλλου ως κοινωνικοπολιτισμικής οντότητας και η πολυπολιτισμικότητα στη βάση της πολιτικής της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Έχει αναγνωρισθεί η εκπαιδευτική σημασία του συναισθήματος και της διαχείρισής του και έχει μελετηθεί πολύπλευρα η ηθική διάσταση του βιώματος του τραύματος (Zembylas, 2008). Παράλληλα, κρίνεται ηθικά το προνόμιο και η ιεραρχία και εξετάζεται η προοπτική μιας διαφορετικής εκπαίδευσης και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μέσα από την αξιοποίηση της έννοιας του ριζώματος των Deleuze και Guattari (Gregoriou, 2004). Μέσα από τη συσχέτιση του Levinas με την εκπαίδευση έχουν ενταχθεί στον εκπαιδευτικό λόγο θέματα ηθικής ευθύνης που παλιά ήταν τελείως παραγκωνισμένα, όπως η ανθρωπίνη ενοχή και η υπευθυνότητα (Todd, 2001) και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συγχώρεσης στα σχολεία (Egea-Kuhne, 2008). Άλλοτε, με αξιοποίηση ενός κριτικού μεταμοντερνισμού εξετάζεται η ηθική σημασία της αποτυχίας και προωθείται μια κριτική στάση προς την αποθέωση του αυτο-συναισθήματος αναδεικνύοντας τις ηθικές του αδυναμίες, ενάντια στις επιτα-

γές της δυτικής κοινωνίας να θυσιάζεις τα πάντα στο βωμό του επιτεύγματος (Smith, 2002). Η φεμινιστική κριτική (όπως διατυπώνεται από τη Sharon Welch) της κυρίαρχης ηθικής ελέγχου που προσδιόριζε τόσο στενά το εκπαιδευτικό έργο και τις προτεραιότητές του αντιπαραβάλλεται πια σε μια ηθική κινδύνου (Gunzenhauser, 2002). Επίσης τώρα αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η έκθεση σε κίνδυνο είναι θεμελιώδης για τον εκπαιδευτικό μας ρόλο και απορρέει από τον ηθικό χαρακτήρα του λειτουργήματός μας (Hare, 2000). Όταν δημοκρατικά δίνουμε το λόγο στους μαθητές/φοιτητές μας διατρέχουμε τον κίνδυνο μιας ερώτησης που θα εκθέσει την άγνοιά μας, όταν ενισχύουμε τον διαλογικό χαρακτήρα του μαθήματος μέσα από ομαδική διαπραγμάτευση θεμάτων διατρέχουμε τον κίνδυνο της απώλειας του ελέγχου (έστω προς στιγμήν) της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν αρνηθούμε την ηθική επιταγή που μας διανοίγει σε τέτοιους κινδύνους θα καταλήξουμε σε από καθέδρας διδασκαλία και σε αυταρχισμό, δηλαδή σε αναίρεση ή υποβάθμιση της ηθικής ποιότητας της διδασκαλίας (Hogan, 2005). Ως προς την παιδαγωγική σχέση, εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενος δεν εμπλέκονται μόνο, όπως συνηθίζεται να θεωρείται, σε ένα ηθικολογικό πλαίσιο καθηκόντων και δικαιωμάτων αλλά και σε μια ηθική κοινότητα φροντίδας (Noddings, 1984) και δημοκρατικότητας (Thayer-Bacon και Bacon, 1998). Ανάμεσα σε άλλα, αυτό σημαίνει ότι η μέριμνα του εκπαιδευτικού για το έργο του δεν μπορεί να είναι μόνο διεκπεραιωτική, του τύπου «κάνω σωστά το μάθημά μου, αναθέτω εργασίες και αξιολογώ δίκαια, αλλά από εκεί και πέρα δεν έχω κανένα ενδιαφέρον ή ευθύνη για τις ιδιαίτερες ανάγκες, τις μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα των μαθητών μου».

Το δίπολο εξουσία-γνώση όπως αναπτύχθηκε από τον Michel Foucault έχει δώσει δυνατότητες σε θεωρητικούς της εκπαίδευσης να κατανοήσουν καλύτερα το πώς ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος διατηρεί την ηγεμονία του. Με αυτό τον τρόπο η κριτική παιδαγωγική διεισδύει καλύτερα στο ηθικό βάθος των εκπαιδευτικών ενεργειών ή μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής και εξετάζει πώς η τελευταία αναπαράγει ηθικά αρνητικές καταστάσεις, ακόμα και όταν παρουσιάζεται με ηθικό προπέτασμα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του πολυσυζητημένου αμερικανικού εκπαιδευτικού δόγματος «no child left behind», το οποίο φαινομενικά προωθεί την ισότητα των μαθητών, αλλά πлагίως νομιμοποιεί τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ταχύτητες (Porkewitz, 2008). Επιδίδεται σε κάτι τέτοιο με το εξής σκεπτικό: αν το εκπαιδευτικό σύστημα διακρηυγμένα κάνει ό,τι μπορεί ώστε κανένα παιδί να μη μείνει πίσω, τότε τα παιδιά που θα μένουν πίσω θα είναι αυτά που δεν παλεύονταν με τίποτα. Αυτό, όμως, που δεν πρέπει να ξεχνάμε (και είναι ακριβώς αυτό που τέτοιες πολιτικές αποσιωπούν) είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, ανάμεσα σε άλλα, δεν είναι αποτέλεσμα μόνο εκπαιδευτικών αλλά κυρίως ποικίλων κοινωνικών ανισοτήτων (π.χ. ασυμμετρία πολιτισμικού κεφαλαίου), καθώς επίσης και ότι, σε έναν κόσμο άνισο, κάποιοι επιλέγονται ως οι καλύτεροι και ευνοούνται, ενώ άλλοι κρίνονται «σκάρτοι» και δυσπραγούν.

Μέσα από τις ιδέες του Lacan ενθαρρύνονται οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν ηθικά την παραδοχή ότι, με δεδομένο το Πραγματικό (Real) ως μέρος του «πυρηνικού εαυτού» (core self) που ανταποκρίνεται συναισθηματικά στον Άλλο, το παιδί αισθάνεται και βλέπει πριν να «γνωρίζει». Για παράδειγμα, «ένα παιδί κλαίει όταν βλέπει ένα άλλο

παιδί να πέφτει κάτω και να χτυπάει». Ή όπως το διατυπώνει ο Jan Jagodzinski, «αν ο δάσκαλος δεν “αγγίζει” ηθικά τον “πυρηνικό εαυτό” του μαθητή, αν δεν συναντήσει το μαθητή στο επίπεδο του Πραγματικού, καμιά μεταβίβαση [transference] της μάθησης δεν μπορεί να λάβει χώρα» (Jagodzinski, 2002: 88).

Μέσα από τη μεταφορά της θεωρίας του Stanley Cavell στην εκπαίδευση, επιχειρείται η μετατροπή της αφηρημένης ή συχνά και ιδιοτελούς αυτονομίας του ατόμου από την κοινωνία σε μια ηθικά γόνιμη «απόκλιση» (aversiveness) που ελκύει τους μαθητές σε κάτι καλύτερο. Είναι το είδος της διεισδυτικής απόκλισης που τους οδηγεί στο να κρίνουν τον κόσμο τους και να «ξεβολεύονται» μέσα από μια έκσταση που έχει συγχρόνως και τη σημασία της απο-σύγχυσης (deconfounding) και της απόστασης από το κοινά εδραιωμένο, στατικοποιημένο και τελικά βίαιο (Standish και Saito, 2008).

Η αναφορά στη διείσδυση του ηθικού και στην αναίρεση της απόλυτης πρωτοκαθεδρίας του ηθικολογικού στην εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι εδώ εξαντλητική για λόγους χώρου και επιχειρηματολογικού ειρμού. Άλλωστε η ενδεικτικότητα των παραπάνω αναφορών καλύπτει τον περιγραφικό μας στόχο και την ανάδειξη του ακόλουθου επιχειρήματος. Η ηθικολογική προσέγγιση, προσανατολισμένη όπως είναι σε κανόνες και διατακτικά, δεν μπορεί να καλύψει όλο το φάσμα των ηθικών κρίσεων και διακυβευμάτων που περιλαμβάνει η εκπαίδευση. Δηλαδή, η εκπαίδευση, γενικότερα αλλά κυρίως στην ηθική της εκδοχή, δεν ενδιαφέρεται απλώς για την ενθάρρυνση των μαθητών να τηρούν ηθικούς κανόνες και να συμπεριφέρονται ηθικά με όρους καθήκοντος και δικαιώματος. Η εκπαίδευση αφορά ένα πολύ μεγαλύτερο βάθος συ-

νειδητοποίησης ηθικής ευθύνης και ζωής «αυτο-ελέγχου», για να χρησιμοποιήσω τον σωκρατικό όρο.

Εντούτοις, ο βασικός λόγος για τον οποίο ο κυρίαρχος φιλελευθερισμός, η αντίστοιχη παιδαγωγική και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος επιμένουν στο ηθικολογικό αφήνοντας το ηθικό συνέχεια στο μισόφωτο είναι η καχυποψία προς κάθε θεωρητική πρωτοβουλία που υπονομεύει τις ριζικές διχοτομίες της νόησης και του συναισθήματος, από τη μια, καθώς και του ιδιωτικού και του δημόσιου από την άλλη. Η ιδέα είναι ότι το συλλογικό αγαθό οδηγεί σε ουτοπίες πίστης (Sargent, 2006) ή ότι η ηθικότητα αφορά την ορθολογική αντιμετώπιση της δράσης και όχι το συναίσθημα ή, τέλος, ότι το συναίσθηματικό πεδίο είναι τόσο υποκειμενικό ώστε να του ταιριάζει περισσότερο η αισθητική σφαίρα της αυθεντικής έκφρασης παρά η ηθική σφαίρα της εναρμόνισης της δράσης. Παράλληλα, τα δικαιώματα και τα καθήκοντα θεωρούνται ότι ανήκουν καθαρά στη δημόσια σφαίρα, ενώ το αγαθό μοιάζει να είναι υπόθεση υπαρξιακής επιλογής ιδιωτικού χαρακτήρα. Αν ο προβληματισμός για τη συλλογικότητα φτάσει να προκρίνει ένα κοινό αγαθό, κινδυνεύουμε να αναιρέσουμε τον πλουραλισμό εναλλακτικών και ποικίλων τρόπων ζωής ή κοσμοειδώλων, να πλήξουμε την ανθρώπινη ελευθερία (Berlin, 1991) και να καταλήξουμε σε τυραννία και στον ολοκληρωτισμό των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Το ηθικό δίδαγμα είναι, όπως το θέτει δηκτικά ο Vincent Geoghegan, «άφησε το μονοπάτι της παράδοσης ή της ελάχιστης μικροαλλαγής και το γκουλάγκ (gulag) θα σου γνέφει» (2003: 152).