

## АРИСТОТЕЛОВОТ КОНЦЕПТ ФΡΟΝΗΣΙΣ И ЕТИЧКОТО<sup>1</sup> ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

### Крајна содржина

Во систематизацијата на интелектуалните доблести, Аристотел меѓу знаењето (ἐπιστήμη), мудроста (σοφία), мислењето (νοῦς) и вештината (τέχνη) ја вбројува и практичната мудрост (φρόνησις) која ја дефинира како „да [се] просудува за работите кои се добри и полезни за нејо [разумниот човек, φρόνιμος J. П.], но не делумно..., туку за работи кои воопшто се однесуваат на добројто живеење“ (NE 1140a23-27). Аристотел ја разликува φρόνησις од научното знаење и од вештината затоа што под неа ја подразбира способоста не само да се одлучи како да се достигне одредена цел, туку исто така и способоста да се просудуваат и да се одредуваат добрите цели соодветно на тежнењето на одредена личност кон достигнувањето на среќата/блаженството/блажосостојбата (εὐδαιμονία). Ова ја повлекува импликацијата дека образованието и воспитувањето не треба да се сфати само како процес на стекнување знаења и вештини, туку како процес на стигнување доблест на личност преку мислење ставено во контекст.

Без да се обидуваме да дадеме конзистентно изведување на импликациите од воведување на принципите на етиката на доблести во воспитувањето, во овој текст ќе ја разгледаме можноста за поставување поинаква перспектива во однос на воспитаниите практики изведени од една античка етичка теорија, особено од специфичниот поим што го воведува оваа теорија – поимот φρόνησις.

**Клучни зборови:** ΦΡΟΝΗΣΙΣ, АРИСТОТЕЛ, ЕТИКА НА ДОБЛЕСТА, ЕТИЧКО ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ

### Увод

Разните пристапи во современите дискусии за етичкото образование кои ставаат акцент на различни специфични психолошки или педагошки прашања, како што е, на пример, влијанието на родителите врз етичките вредности или градење модели на етичко однесување, често се развиваат во рамки на психолошките теории, особено во когнитивно-развијната теорија. Ваквите пристапи, и покрај тоа

<sup>1</sup> Во Аристотелов контекст е соодветно да се зборува за морално образование и воспитување, но поради поширокиот контекст кој се зема предвид во овој текст, ќе зборуваме за етичко образование и воспитување кое го опфаќа и моралното образование и воспитување.

што даваат значајни сознанија во однос на партикуларните насоки во кои треба да се постапува за одредени морални феномени, своите заклучоци не ги засноваат на пошироки теориско-познавателни, етички или политички ставови. Оваа основа мора да ја обезбеди филозофската теорија која треба да ја претпостави целосната животна ситуација на моралниот дејствител. Филозофијата треба да ги постави крајните цели, психологијата да ги објасни условите како да се постигнат тие цели, а педагогијата да ги постави средствата со кои може да се постигнат. Трите дисциплини во последната четвртина од дваесеттиот и почетокот на дваесет и првиот век развиваат теории кои можат да се препознаат во Аристотеловата филозофија.

Современите принципи на етиката на доблеста, која својата инспирација ја црпи од Аристотеловата етика, претендира да даде основа за етичкото образование (Carr 1991; Carr and Steutel 1999; Curren 2000; Kristjánsson 2007). Овој пристап е заснован на филозофската претпоставка за етичкиот живот и етичкото дејствување од кои понатаму се изведуваат образовните цели. Примарна цел на ова гледиште е градењето на карактерот на моралниот дејствител кој нужно води до постигнување среќен живот.

Овој текст нема тенденција да биде обид за конзистентно изведување на импликациите од воведување на принципите на етиката на доблеста во воспитанието, туку можност за поинаква перспектива за воспитните практики изведени од една античка етичка теорија, особено од специфичниот поим што го воведува оваа теорија – поимот  $\varphi\rho\beta\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ .

### Аристотеловата етика и $\varphi\rho\beta\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$

Според Аристотел, етичката теорија, заедно со политиката и економијата, припаѓа на сфера различна од теориската.<sup>2</sup> Соодветно на тоа, нејзиниот предмет е доброто дејствување, а не метафизички спекулации за врвното добро кое не се наоѓа во практиката.

Телеошката тенденција која ја има во секој аспект од Аристотеловата мисла се провлекува и во неговите етички ставови. Целесообразноста во Аристотеловиот етички контекст подразбира дека секое човечко суштество се стреми кон добро и дека „секоја уметност, вештина и секоја метода, подеднакво и секоја пракса и секое волево определување стремат кон некое добро“. (NE 1094a1-3) Примарната задача на Аристотел е да одговори на две прашања: во што се состои врвното добро, она добро кое се посакува заради самото себе, и како се постигнува тоа добро? Врвната цел на секое наше дејствување е достигнувањето среќа или блаженство ( $\epsilon\upsilon\delta\alpha\iota\mu\omicron\nu\acute{\nu}\iota\alpha$ ) и, вели Аристотел, за тоа се согласуваат сите луѓе. Одговорот на второто прашање се состои во следново: среќата се постигнува тогаш кога дејствуваме во согласност со доблеста. Среќниот живот е живот на разумот поврзан со дејствување, имено, тоа е активноста на душата во согласност со разумот.

<sup>2</sup> Разликата на практичките со творечките науки не е предмет на оваа дистинкција.

Низ целата дискусија за врвното добро и за доблестите, Аристотел не може доволно да ја потенцира нужноста од доблесното дејствување. За него, неприменетата доблест не е среќа – неактуализираната доблест не е доблест. Само со вежбање и практикување на доблестите се постигнува среќата, а не со нивно педантно дефинирање и контемплирање. Постигнувањето на единството на доблестите е услов за добар живот. Недостатокот на една доблест е недостаток на сите – став кој Аристотел го презема од Сократ и Платон пред него.

Доблеста е состојба за избирање, *средина* која се одбира *во однос на нас*, определена од начело кое би го избрал *практично мудро* (NE 1106b36-1107a3), вели Аристотел. Во оваа реченица исклучително се значајни три места кои придонесуваат за разбирањето на Аристотеловата етика, а тоа се: „средина“, „во однос на нас“ и „практично мудро“. Во однос на „средината“, Аристотел толку многу ја промовира делфиската мудрост за „златната средина“ што понатаму станува препозната како негова. Доблеста е средина помеѓу прекумерноста и недостатокот – храброста е средина меѓу плашливоста и бестрашноста, умереноста е средина меѓу бесчувствителноста и разуданоста, а штедливоста меѓу скржавоста и расипништвото. Сепак, Аристотел укажува дека тоа што претставува соодветна мера може да се разликува од една до друга личност, исто како што мерата за храна што е соодветна за врвниот атлетичар можеби нема да одговара на почетник во гимнастиката (NE 1106b3-4). За да може доблесниот човек да одлучува што е најдобро во секој поединечен случај, што е најдобро „во однос на нас“, треба да стекне големо искуство и преку набљудување да увиди на кој начин може да се коригира прекумерноста и недостатокот во нашето однесување затоа што тоа не може аритметички да се пресмета. Некогаш ситуацијата бара да се оди во претерување или недостаток, затоа е „во однос на нас“, имено зависи од природата на чувството или дејствувањето. Со цел да се примени општото разбирање за поединечните случаи прво ќе мора да се стекне, низ соодветно воспитание и стекнати навика, способноста да се процени во секоја ситуација кое дејствување најмногу соодветствува на разумот. Практичната мудрост (φρόνησις) не може да се постигне со учење на општи правила на однесување.

Во системот на доблестите кај Аристотел, φρόνησις<sup>3</sup> има двојна улога. Φρόνησις е дел од интелектуалните доблести, заедно со знаењето (ἐπιστήμη), мислењето (νοῦς), мудроста (σοφία) и вештината (τέχνη). Φρόνησις заедно со τέχνη припаѓа на подгрупата расудувачки доблести затоа што се поврзуваат со практичниот живот, додека останатите се спознавачки и се занимаваат со вечните вистини. Освен што припаѓа на интелектуалната сфера, Аристотел ѝ ја доделува на φρόνησις и улогата да претставува предуслов за постоење на т.н. морални доблести – оние доблести кои припаѓаат на сетилниот и чувствен дел на душата. Сетилниот и чувствен извор на нашите желби и мотиви мора да биде во кореспонденција со разумската верификација. Но, исто така, да се биде доблесен никогаш не е целосно

<sup>3</sup> Во македонскиот јазик се преведува со разумност (и умереност), разборитост и практична мудрост.

рационална состојба, став со кој Аристотел се разидува од Сократ. Знаењето за доблестите не е доблест, само доблесното дејствување е доблест. Во таа смисла, овие две улоги кои Аристотел ѝ ги придава на *φρόνησις* ја истакнува двојната насока на моралното дејствување, пракса во согласност со разумот и разум кој својот извор го има во праксата. Токму поради тоа што низ концептот *φρόνησις* се дофаќаат најкарактеристичните елементи на Аристотеловата етика, неговото сфаќање е од исклучително значење за сфаќањето на целиот негов етички систем или кои било други импликации и дисциплини поврзани со неговата етика.

Што е *φρόνησις*? *φρόνησις* е врвното актуализирање на расудувачкиот, а не на спознавателниот, дел на рационалната душа, способност во поединечностите да се избере најдобриот начин и избор за дејствување, а притоа во заднината да се има предвид крајната цел на тоа дејствување, имено, достигнувањето на *εὐδαιμονία*. *φρόνησις* не е практично расудување како она што припаѓа во доменот на *τέχνη*, кое нема потреба од поширока перспектива од доменот на поединечниот проблем. Во случајот со храброста, на пример, треба да се знае што се смета за храброст во секој поединечен случај, кога да се биде бестрашен, што се смета за соодветна мешавина од плашливост и бестрашност, кои се целите што треба да се жртвуваат за некој живот итн. Според Аристотел, доброто расудување (*εὐβουλία*) секогаш треба да ги има предвид трите аспекти на дејствувањето: *шито е нужно, како треба и кога треба* (NE 1142b27), а *φρόνησις* е способноста која треба да ги препознае одговорите на овие прашања во секоја дадена ситуација. Освен во случаите на прелуба, кражба и убиство, кои безусловно не треба да се практикуваат, доблесниот човек не се приклонува кон одреден алгоритам на дејствување.

Како се стекнува *φρόνησις*? Со оглед на тоа што изворот на *φρόνησις* е искуството, потребно е наталожена искуствена граѓа за да може соодветно да функционира. Дотогаш, дејствителот не треба да изостави да дејствува доблесно, но не автономно, туку по навика и научени принципи од страна на родителите, училиштето и околината, за она што објективно е прифатено како добро. Чекорот од неавтентичен морален избор кој се прави од навика, до целосно автентичен доблесен избор, се поминува постепено и е долготраен. Штом се стекне способноста автономно да се расудува, изборот на практично мудриот (*φρόνιμος*) станува рутина. Сепак, Аристотел не дал јасни и последни формални начела за практичното расудување,<sup>4</sup> како што екстензивно дава за теориското. Разлогот за ова се наоѓа во раз-

<sup>4</sup> Од неколку места во *Corpus Aristotelicum* (во „За душата“ (*De An.* 434a19-23), „За движењето на животните“ (*MA VII*, 701a6-13) и „Никомахова етика“ *NE* 1146a-1147a)), проучувачите на Аристотеловата филозофија сметаат дека може да се реконструира формална структура на т.н. практичен силогизам. За разлика од теорискиот силогизам каде што конклузијата е исказ, кај практичниот силогизам конклузијата е императив и резултира со дејствување. Поради природата на проблематиката која ја третира практичниот силогизам, Аристотел не може да конструира толку прецизен и систематичен оглед на практичниот силогизам како што дава за теорискиот.

личниот предмет на двата вида расудување; практиката не може да биде подложена на егзактни и секогаш недвосмислени принципи.

### Етичкото образование и воспитание и φρόνησις

Како и етиката, и образованието има телеолошка природа: усовршување на човековата природа. Благосостојбата на човекот се состои од активноста за постигнување на таквото усовршување, што значи дека образованието е доживотен процес.

Аристотел не напишал дело посветено на образованието и воспитанието. Подеталните согледби за образованието Аристотел ги изложува во осмата глава на „Политика“. Било да е тоа Аристотел или некој друг приредувач, местото за разгледување на образовните одредби не го одбрал случајно. Според него, воспитанието е едно и неизбежно за сите, па затоа грижата за него е заедничка. Во таа смисла, воспитанието и образованието, кои влијаат на доброто на сите, не може да припаѓаат на одлуките на поединецот. „За она што е заедничко треба и вежбањето да биде заедничко. Во исто време не смее да се мисли дека секој од граѓаните е сам за себеси, туку дека сите се на државата, бидејќи секој е дел од државата; а грижата за секој дел природно претставува водење грижа за целото“ (Pol. 1337a19-23).

Образованието треба да почне уште од најмала возраст. Како и Платон, и Аристотел смета дека образованието треба да биде во сооднос со сите расположенија на душата. „Од млада возраст треба да се води сметка, како што вели Платон, за да се предизвика радост, па и тегобност, при определени нужни околности, зашто токму во тоа е исправното воспитание“ (NE 1104b11-14).

Поделбата на доблестите на морални и интелектуални (етички и дијаноетички) го води Аристотел кон една значајна определба на етичкото образование. „Бидејќи доблеста се дели на два вида, - на дијаноетичка и на етичка, дијаноетичката доблест во поголема мера има постанок и развиток поврзани со наставата, и тоа поради потребата од искуство и од време; етичката, пак, доблест настанува од вообичаена навика...“ (NE 1103a14-19). Важна импликација од оваа дистинкција за етичкото воспитување и образование на децата е дека моралната доблест не е нешто што може да се научи и да се поттикне само со вербално подучување, туку со обезбедување услови и насоки децата постојано да дејствуваат на соодветен начин. Навиката се развива кога има постојаност во извршувањето на доблесните дејства и кога тоа дејствување постојано се формира врз основа на спознавање на сите поединечности низ кои треба да се помине за да се стигне до целта. Навиката, според Аристотел, е најблиското потекло на моралната доблест затоа што доблестите не настануваат според природата, туку се усовршуваат преку навиката. Сепак, добрите навикни создадени под водство на доброто расудување на другите нема да бидат соодветен водич на еден дејствител за да може да се соочи со животните сложени ситуации. За тоа е потребна φρόνησις. Во таа смисла, постои доблест од навика и целосна или вистинска доблест која се стекнува со φρόνησις. Вистинската доблест е предметот на етичкото воспитание и образование, но тоа подразбира негување на

двата вида доблести. Затоа што не може да се биде доблесен доколку не се поседуваат истовремено и моралните доблести и φρόνησις.

Вистинското воспитание и образование мора да го има предвид единството на доблестите. Како и Платон претходно, и Аристотел смета дека доблесниот дејствител не може да постигне среќа доколку не ги поседува сите доблести. На пример, некој кој е умерен, великодушен, храбар, кроток и штедлив, но не е праведен, не може да биде доблесен човек. Според Аристотел, ова единство се овозможува со φρόνησις (NE 1145a1). Доблестите се единствени во смисла дека φρόνησις правилно ги насочува сите доблести и просудува кога и до колкава мера секоја од нив треба да се употреби во една дадена ситуација.

Аристотел не дава систематски оглед на моралниот развој, како на пример Колберг (Kohlberg), но на многу места опишува луѓе на различен степен на морален развој. Во однос на редоследот на сферите на кои треба да се однесува воспитанието, Аристотел ја има предвид својата психологија. Прво треба да се образува неразумскиот, а потоа разумскиот, односно прво нагонот, а потоа разумот. „Јасно е и тоа; зашто срцето и волјата, па и желбата кај децата постојат уште со раѓањето, а пак размислувањето и умот природно се појавуваат со напредувањето“ (Pol. 1334b25-28). Степенот до кој неразумскиот дел се согласува или не се согласува со разумот го одредува степенот на морално напредување. Од неколку места кај Аристотел, Кристјансон реконструира шест такви степени (Kristjánsson, 20-1). На првиот степен е „толпата“ – малите деца и голем дел од возрасните кои не успеале да се поврзат со нивниот разумен дел. Толпата се покорува на стравот и не „се оддалечува од долните работи, лоши работи заради стравот, туку се воздржува поради заканата од казни“. (NE 1179b11-13). Живее страшно, ги одбегнува спротивставените тегобности и „нема свест за убавото и она кое е навистина слатко“ (NE 1179b16-17). На овој степен единствениот метод на етичко воспитание и образование е навиката. На вториот степен се „слабите“ кај кои неразумниот дел реагира на разумот и кои стануваат морално чувствителни, но немаат доволно силна волја и издржливост да го спроведат моралното дејствување. Често не успеваат да ја реализираат доблеста од какво било насетување за болка, тегобност или мака (NE 1150a13-1150b7). „Издржливите“ се на третиот степен, оние кои научиле како да се спротивстават на задоволствата, но не и да ги совладаат. Со помош на разумот само делумно можат да ги контролираат болните страсти, иако не можат да ги надминат пријатните, дури и кога водат кон недоблесност (NE 1150a13-37). На четвртиот степен се „невоздржаните“ кои иако дејствуваат доблесно во голем дел од нивниот живот затоа што знаат што е морално исправно и можат да се спротивстават на болните страсти, сепак, лесно можат да бидат обземени од неморални задоволства. „Воздржаните“ се на петиот степен и тоа се оние кои можат да ги надминат и болните и пријатните задоволства, имаат висока самоконтрола и неразумниот дел на нивната душа го следи разумот. Сепак, самоконтролата не е врвната доблесна состојба, а „воздржаниот“ сè уште има ниски страсти и сака да дејствува лошо, иако се воздржува од тоа. Кај целосно доблесниот дејствител од шестиот степен, страстите и чувствата се

во целосно изедначување со разумот. Тој е постојано во состојба на посакување на вистинската цел, со развиена, само за него специфична,  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  со која може да ја погоди целта на средната мера во секој поединечен случај, состојба која за Аристотел претставува „втора природа“ на човекот. Оваа состојба не се стекнува противприродно затоа што во секое дете постои природниот стремеж да ги надмине петте степени, но тоа е макотрпен едукативен и воспитен процес во кој се случува квалитативна промена во карактерот.

Ова Аристотел го потврдува и во „Политика“ каде што ги дава начините за станување добар и сериозен граѓанин на државата, а таков граѓанин се станува преку три нешта: природата, навиката и разумот. Првиот услов се стекнува со самото тоа што еден дејствител е роден како човек, а останатите две се работа на воспитанието. „Зашто едни нешта учат луѓето преку навикнување, а други со слушање“ (*Pol.* 1332b12-13). Со ова тој укажува дека постигнувањето на „втората природа“ на човекот е целосно воспитен, а не природен процес, заради развивање на  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ .

Како што беше наведено погоре, Аристотел дава две категории кои се исклучително важни за овој морален развој: времето и искуството. За постигнување на шестиот степен, а почнувајќи од првиот, имено, дејствувајќи доблесно од навика, а потоа од  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ , потребен е голем „животен стаж“ „И првачињата ги читаат споено зборовите, а ништо не разбираат, зашто знаењето треба да срасне природно, а за ова е потребно време“ (*NE* 1147a20-2).  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ -развојот не е скоковит и затоа не може да се зборува за нагло мотивирање за промена од однесување според навика и  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ -дејствување. Постепено учиме да ги гледаме нештата од понижансирана перспектива, градејќи го низ искуството етичкиот увид кој сè повеќе зависи од нас. Тоа е квалитативен прогрес на карактерот кој постепено го менува ставот од „*џака* и *џака* да се дејствува“ кон „*зошџо џака* и *џака* да се дејствува“. Аристотел многу често за  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  користи термини поврзани со процесот на гледањето и сегилото за вид, а стекнатата  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ -вештина со вештината на стрелецот, кој треба најдобро да процени *џџо* е *нужно*, како *џреба* и *коџа џреба*.

### Парадоксите на $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$

Капацитетот што го носи  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  како концепт е привлечен за испитување во насока на развивање нови методологии во рамките на етичкото образование и воспитание, поради што во последните неколку децени може да се види дека ваквата можност зема одглас не само надвор од филозофските дискусии, туку и во во-накадемските, повеќе практично насочени кругови.<sup>5</sup> И покрај привлечноста и мож-

<sup>5</sup> Со претпоставката дека не живееме во Аристотеловиот свет и дека на  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  ѝ е потребна нова интерпретација, постои тенденција овој концепт да се толкува како практична мудрост во професионалната практика и образование токму поттикнати од идејата дека во професионалното знаење недостасува морална компонента. Така, може да стане збор за  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  во медицинската практика и неа,  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  на педагошката практика итн. (cf. Kinsella and Pitman, 2012). Сфаќањето за  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  како антитеорија и антиметодологија во педагош-

ностите кои ги носи овој концепт, можат да се посочат проблематични аспекти во однос на апликацијата на целиот  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ -проект, кои се однесуваат на различни сфери: етички, психолошки и политички сфери од кои се извлекуваат многу значајни етичко-образовни импликации.

Поттикнати од дискусиите за тоа дали улогата на  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  е во поставувањето на долгорочните етички планови или е само ограничена на изнаоѓањето начини како да се исполнат целите кои ги поставуваат други неразумски способности, познавачите на Аристотеловата етика во дваесеттиот век ја развија т.н. Хјумова интерпретација на моралното дејствување која, повикувајќи се на некои пасуси од „Никомахова етика“, ја отвора дилемата дали  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  или желбите се оние кои се одговорни за поставувањето на етичките цели. Според Хјум, расудувањето не може да биде автономно затоа што почетната точка не ја наоѓа во самиот разум. Рестрикцијата на расудувањето кај Хјум, генерално, се однесува на разумот, во неговиот познат исказ дека разумот е, и треба да биде, роб на страстите (Hume, II, iii, 3. 4).

Од психолошко-воспитен аспект, спорно е прашањето дали сите чувства можат и дали треба да бидат контролирани од страна на разумот, особено што Аристотел дозволува негување мала количина гнев (*NE* 1125b32-35). Исто така, психолошките основи на врската меѓу навиката и  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  остануваат неразјаснети. Тука е и проблемот на моралната мотивација и проблемот на  $\acute{\alpha}\kappa\rho\alpha\sigma\acute{\iota}\alpha$  (невоздржливост) – да се дејствува спротивно на разумот како резултат на преминација на некое чувство. Иако Аристотел смета дека овој проблем може лесно да се реши со изедначување на чувствата и разумот, сепак, психолошките предизвици за ваквото изедначување сè уште постојат.

Во однос на морално-политичките парадокси, особено е проблематична врската меѓу развивање, од една страна, на „општествени доблести“, затоа што, како што видовме, според Аристотел, образованието не смее да се остави на поединецот и, од друга страна, развивањето на критичко мислење на индивидуата. Карен, на пример, смета дека може да се изведат шест приговори или проблеми кои произлегуваат од оваа тензија: проблем на индоктринација, проблем на затворени можности (foreclosed options), проблем на сила, проблем на скептицизам, проблем на ефект на слободен јавач (freerider) и проблем на локални разлики.<sup>6</sup> Проблемите

ката практика го развиваат Кар и Дјун, како спротивставеност на педагошките методологии насочени кон  $\tau\acute{\epsilon}\chi\eta$  (Carr 1995; Dunne, 1993).

<sup>6</sup> Генерално, *проблемите на индоктринација* се јавува во врска со која било концепција за етичко образование и воспитание затоа што тоа мора да воспостави ставови кои не се двосмислено точни, а кои понатаму не би можеле лесно да се напуштат. Сè додека детето не ги развие своите разумски моќи, тоа е подложно на манипулација. Така, се создава *проблемот на затворени можности* според кој на детето му се потиснуваат можностите за алтернативни концепции за доброто. Исто така, навиката за добро однесување често мора да биде воведена преку *сила* затоа што сè уште не може да биде воведено преку разумно убедување. Од друга страна, со културата на критицизам која се воведува со  $\varphi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  се јавува *пробле-*



на индоктринација и на ефектот на слободен јавач, според него, го образуваат парадоксот на јавна моралност (Cunneen, 73-6). И Мекинтајер, најголемиот застапник на етиката на доблеста, извлекува песимистички заклучоци за јавниот систем на етичко образование и воспитание, сметајќи дека е невозможен во плуралистичко општество како што е нашето (MacIntyre, 2007). Земајќи ги предвид овој тип забелешки и отвореноста на концептот *φρόνησις*, образовните политики засновани врз овој концепт можат да варираат од ултраконзервативни до ултралиберални.

### Заклучок

И покрај недореченостите и предизвиците што ги носи поимот *φρόνησις*, современата етика на доблеста сè поинтензивно го зема овој поим како основа и инспирација за справување со современите проблеми во етичкото образование и воспитание. Сепак, првите обиди за развивање на карактерот и доблеста во етичкото образование и воспитание добија различни оценки, од една страна, како застарени, премногу религиски ориентирани и конзервативни, а од друга страна, како обиди кои развиваат премногу индивидуалистички, релативистички и скептички ориентирани личности.

Како што и укажавме на почетокот, овој текст нема интенција да ги скицира деталните импликации од воведување на принципите на етиката на доблеста во образованието и воспитанието, туку повеќе да укаже на нужноста од почитување и следење на општите Аристотелови упатства во секое идно такво скицирање, особено во однос на градењето *φρόνησις*. Ова посочување посебно го акцентираме затоа што во многу од обидите за воведување на принципите на етиката на доблеста во образованието и воспитанието овие упатства погрешно се спроведени.

Со *φρόνησις* се потенцираат потребата од етика насочена кон действителот, а не кон дејствувањето, грижата кон развивање на етичкиот карактер, а не кон консеквенциите од дејствата, се потенцираат далекусежните, а не партикуларните животни цели, аспекти кои пропонентите на етиката на доблеста сметаат дека недостасуваат во етичкото образование и воспитание. Како антипод на просветителскиот апстрактен ум и пресврт во однос на трансценденталната универзалистичка етичка концепција, овој поим повторно го насочува фокусот кон индивидуата како прва (етичка) супстанција. Етичкиот дејствител мора во однос на себеси да ги изгради крајните цели за достигнување *εὐδαιμονία*, но и трагајќи по нив да дејствува

---

*μοῖ* на скептицизмот. Циничката нота која може да се јави кај детето може да биде разорна за каква било форма на воспоставена културна, општествена или традиционална норма. Развивањето на критичкото мислење, исто така, поттикнува и себично однесување кое може „слободно да јава“ (да се „шлепува“) на јавната моралност и кое го искористува воздржувањето на оние кои ги прифаќаат моралните норми. Проблем се јавува и со појавата на локални морални заедници создадени под влијание на различни локални социјални проблеми, со што се прави ефект на морален локален релативизам.

доблесно, согласно со разумот. Сепак, во ваквите ставови не треба да се прочита препорака за краен индивидуализам. Неучествувањето во политичките нешта значи напуштање на критичката рефлексija врз својот живот во полза на друга рефлексija со што директно се напушта задачата на  $\phi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$  – свесно и рационално одлучување за нашиот живот во насока на постигнување врвно добро. Перспективата за добар индивидуален живот мора да ја досега, до каде што е возможно тоа, перспективата за добар живот во полисот.

Големи се предизвиците за соодветно изведување на практично-образовните импликации од оваа теорија, особено во поглед на прашањето како да се обезбедат учители- $\phi\rho\acute{o}\nu\iota\mu\omicron\iota$  за учителите за  $\phi\rho\acute{o}\nu\eta\sigma\iota\varsigma$ , но овие теми остануваат допрва да се разгледаат.

**Литература**

- Аристотел. (2006). *За душијата*. Прев. Маргарита Бузалковска-Алексова. Скопје: Магор.
- Аристотел. (2003). *Никомахова етика*. Прев. Елена Колева. Скопје: Три.
- Aristotle. (1961). *Parts of Animals, Movement of Animals, Progression of Animals*. Trans. E. S. Forster, Cambridge: Harvard University Press.
- Аристотел. (2006). *Полијтика*. Прев. Маргарита Бузалковска-Алексова, Елена Цукеска. Скопје: Слово.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues*. London: Routledge.
- Carr, D., Steutel, J. (eds.) (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Curren, Randall. (1999). "Cultivating the Intellectual and Moral Virtues." David Carr, Jan Steutel (eds.) *Virtue Ethics and Moral Education*. London and New York: Routledge, 69-85.
- Curren, R. (2000). *Aristotle on the Necessity of Public Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hume, David. (2007). *A Treatise of Human Nature*. Vol. 1. David Fate Norton, Mary J. Norton (eds.). Oxford: Clarendon Press.
- Kinsella, E. A., A. Pitman. (eds.) (2012) *Phronesis as Professional Knowledge, Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publications.
- Kristjánsson, Kristján. (2007). *Aristotle, Emotions and Education*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- MacIntyre, Alasdair. (2007). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame.



## ARISTOTLE'S CONCEPT ΦΡΟΝΗΣΙΣ AND MORAL EDUCATION

### *Abstract*

*In the systematization of intellectual virtues, amongst which are knowledge (ἐπιστήμη), wisdom (σοφία), understanding (νοῦς) and craft (τέχνη), Aristotle enumerates the practical wisdom (φρόνησις) and defines it as: "to be able to deliberate correctly about what is good and advantageous ..., not partially... but about what sorts of things further living well as a whole (Arist. NE 1140a25-27, trans. Reeve). Aristotle distinguishes φρόνησις from the knowledge and from the crafts because under this notion he presupposes the ability not only to decide how to achieve a certain goal, but also the ability to deliberate and to determine good ends according to the aim of the individual in achieving its own happiness (εὐδαιμονία). In educational context, this presupposition entails the standpoint that education should not be understood only as a process of attaining knowledge and crafts, but also as a process of becoming a virtuous person through thinking embedded in context.*

*Without the pretension to give a consistent system of the principles of virtue ethics, concerning education, this article will inspect the possibility of laying out a different perspective concerning educational practices that are deduced from an ancient ethical theory, especially the specific notion that this theory introduces, the notion of φρόνησις.*

**Key words:** ΦΡΟΝΗΣΙΣ, ARISTOTLE, VIRTUE ETHICS, MORAL EDUCATION

### **Introduction**

The different approaches within the contemporary discussions on moral education, which emphasize particular psychological or pedagogical issues, for example, parent's influence on moral values or construction of moral behaviour role models, are usually developed within psychological theories, especially the cognitive-developmental theory. Although these approaches give important input on particular directions towards certain moral phenomena, their conclusions are not grounded on broader epistemological, ethical and political foundations. The philosophical theory has to provide this foundation presupposing the moral agent's life situation in general. Philosophy has to establish the ultimate ends, psychology to explain the conditions how to attain those ends, and pedagogy to establish the means for attaining them. These three disciplines in the last quarter of the twentieth and at the beginning of the twenty first century develop theories that are inspired by Aristotle's philosophy.

Contemporary principles of virtue ethics, which are inspired by Aristotle's ethics, attempt to give a background for moral education (Carr 1991; Carr and Steutel 1999; Curren 2000; Kristjánsson 2007). This approach presupposes the philosophical foundations of moral life and moral action from which educational ends are deduced. The primary goal of virtue ethics is development of moral agent's character which necessarily leads to happy life.

Without the pretension to give a consistent system of the principles of virtue ethics concerning education, this article will inspect the possibility of laying out one different perspective concerning educational practices that are deduced from one ancient ethical theory, especially the specific notion that this theory introduces - the notion of φρόνησις.

### Aristotle's ethics and φρόνησις

According to Aristotle, ethics, along with politics and economy, belongs in a sphere different from the theoretical.<sup>1</sup> Its object matter is good action and not metaphysical speculations on the supreme good which cannot be found in practice.

The teleological tendency in every aspect of Aristotle's thought can also be found in his ethical theory. The ethical efficient cause implies that every human creature tends towards good and that "every art and every inquiry, and similarly every action and choice, is thought aim at some good" (NE 1094a1-3). Aristotle's primary task is to answer two questions: what the ultimate good consists of, the good that is pursued for its own sake, and how to achieve that good? The ultimate end of every action is achieving happiness (εὐδαιμονία), and every single man agrees on this, says Aristotle. Happiness is attained when we act according to virtue - is the answer to the second question. Happy life is reasoned life in action, namely that is the activity of the soul in accordance with reason.

Through the discussion of the ultimate good and virtues, Aristotle cannot stress the necessity of virtuous action enough. Unpracticed virtue is not happiness - not actualized virtue is not virtue. Only by practicing and exercising a virtuous action happiness can be attained and not by its defining and contemplating. Attaining the unity of virtues is a condition for a good life. Lacking one virtue means lacking every one of them - a view-point that corresponds to the one of Socrates and Plato.

Virtue is a state of character, *mean* in relation *to us* determined by reason that would determine *men of practical wisdom* (φρόνιμοις) (NE 1106b36-1107a3), says Aristotle. There are three important points in this statement that are of great importance for understanding Aristotle's ethics: "mean", "in relation to us" and "men of practical wisdom". Regarding the "mean", Aristotle has largely promoted this Delphic wisdom of the "golden mean" that later became recognized as his. Virtue is a mean state between excess and defect - courage is a mean state between cowardice and rashness, temperance

<sup>1</sup>The difference between the practical and productive sciences is not of interest here.

between self-indulgence and insensibility, and liberality between prodigality and meanness. However, Aristotle suggests that what is considered as an appropriate mean can vary from one person to another, just as the meal that suits the top athlete may not correspond to a beginner in athletic exercises (*NE* 1106b3–4). In order for the virtuous person to be able to decide what is best in each individual case, namely what is best “in relation to us”, he should gain a lot of experience and to see through observation how excess and defect in our behaviour can be corrected since it cannot be calculated arithmetically. Sometimes the situation requires going into excess or defect, depending on the nature of the feeling or the action “in relation to us”. In order to apply the general understanding for individual cases, one must first acquire, through appropriate education and acquired habits, the ability to assess in any situation what works most closely to reason. Therefore, practical wisdom (*φρόνησις*) cannot be achieved by learning general rules of behaviour.

In Aristotle’s system of virtues, *φρόνησις* has a dual role. *Φρόνησις* is part of the intellectual virtues, together with scientific knowledge (*ἐπιστήμη*), intuitive reason (*nous*), wisdom (*σοφία*), and art (*τέχνη*). *Φρόνησις*, along with *τέχνη* belongs to the subgroup of practical intellectual virtues because they are associated with practical life, while others are cognitive and deal with eternal truths. Apart from belonging to the intellectual sphere, Aristotle assigns *φρόνησις* the role of being a prerequisite for the existence of moral virtues - those virtues that belong to the desiring part of the soul. The source of our wishes and motives must be in correspondence with the rational verification if they are inclined to be virtuous. But, also, being virtuous is never a completely rational state, which is a position far different from that of Socrates. Knowledge of virtues is not a virtue; only virtuous action is a virtue. In this sense, these two roles that Aristotle assigns to *φρόνησις* highlight the dual nature of moral action; it is a practice according to reason and reason has its source in practice. Precisely because the most characteristic elements of Aristotle’s ethics can be seized through the concept of *φρόνησις*, its comprehension is of exceptional significance for understanding his entire ethical system or any other implications and disciplines related to his ethics.

What is *φρόνησις*? *Φρόνησις* is the ultimate actualization of the reasoning, and not the cognitive part of the rational soul; the ability to choose the optimal course of action, simultaneously taking into account the ultimate goal of this action, namely the achievement of *εὐδαιμονία*. *Φρόνησις* is not a practical reasoning in the same manner as *τέχνη* reasoning is. *Τέχνη* reasoning does not need broader perspective different from the individual problem. In the case of courage, for example, one should know what is considered courage in each individual case, when to be fearless, when to be confident, what is considered an appropriate mixture of cowardice and rashness, for what goals it is justified to sacrifice a life, etc. According to Aristotle, the excellence in deliberation (*εὐβουλία*) should always consider three aspects of action: the end, the manner and the time (*NE* 1142b31), and *φρόνησις* is the ability to recognize the answers to these categories in any given situation, except in cases of adultery, theft and murder, in which the virtuous person cannot apply an algorithm for action.

How to develop φρόνησις? Given that the source of φρόνησις is experience, accumulation of empirical data is necessary in order to function properly. Until then, the agent should not omit to act virtuously. This action at the beginning cannot be autonomous, but through habit and learned principles given by parents, school and the environment, the agent will learn what is objectively accepted as a good action. The transition from a non-authentic moral choice that is borne out of habit to a fully authentic virtuous choice progresses gradually and is a long lasting process. As soon as the ability of autonomous deliberation is acquired, the choice of φρόνιμος will become routine. However, Aristotle did not give clear and decisive formal principles of practical reasoning<sup>2</sup> in the same manner he extensively provides for the theoretical one. The reason for this is found in the different subject matter of the two types of reasoning; practice cannot be subjected to exact and always unequivocal principles.

### Moral education and φρόνησις

Education too has a teleological nature: advancement of human nature. Human well-being consists of the activity to achieve such an improvement, which entails that education is a lifelong process.

Aristotle did not write a book dedicated to education. Aristotle portrays more detailed views on education in chapter eight of “Politics”. Whether it was by Aristotle or some other editor, the place of educational accounts was not randomly determined. According to him, education is necessary for all and thus the care for it is a collective decision of the whole community. In that sense, education, which affects the good of all, cannot belong to the decisions of the individual. “Training for communal matters should also be communal. At the same time, one should not consider any citizen as belonging to himself alone, but as all belonging to the city-state, since each is a part of the city-state. And it is natural for the supervision of each part to look to the supervision of the whole” (*Pol.* 1337a19-23).

Education should begin at the earliest age. Like Plato, Aristotle considers education to be in proportion to all dispositions of the soul. “Hence we ought to have been brought up in a particular way from our very youth, as Plato says, so as both to delight in and to be pained by the things that we ought; this is the right education” (*NE* 1104b11-14).

The division of moral and intellectual virtues leads Aristotle to a significant designation of ethical education. “Virtue, then, being of two kinds, intellectual and moral, intellectual virtue in the main owes both its birth and its growth to teaching (for

<sup>2</sup> From several places in the Corpus Aristotelicum (in *De An.* 434a19-2, *MA VII*, 701a6-13 and *NE* 1146a-1147a) a formal structure of the so-called practical syllogism can be reconstructed. Unlike the theoretical syllogism, where the conclusion is a proposition, the conclusion in practical syllogism, is an imperative and results in action. Due to the nature of the problem that is treated by practical syllogism, Aristotle cannot construct such a precise and systematic account of practical syllogism as he gives for the theoretical.



which reason it requires experience and time), while moral virtue comes about as a result of habit..." (NE 1103a14-19). An important implication of this distinction for moral education of children is that moral virtue is not something that can be learned and that can be encouraged only by verbal teaching, but by providing conditions and guidelines for children to act in an appropriate manner. Habit develops when there is a consistency in the performance of virtuous actions. This action is always formed by acquainting with all the particulars that has to be reached in order to arrive to the designated goal. The habit, according to Aristotle, is the closest origin of moral virtue because virtues do not come by nature, but are improved by habit. However, the good habits created under the good judgment of others will not be an appropriate guide for an agent to face all life complexities. This requires φρόνησις. In that sense, there is a virtue of habit and a full or true virtue that is acquired by φρόνησις. The true virtue is the subject of ethical education, but this involves nurturing both types of virtues. One cannot be virtuous if he/she does not simultaneously possess both moral virtues and φρόνησις.

True education must take into account the unity of virtues. Like Plato, Aristotle thinks that the virtuous agent cannot achieve happiness if s/he does not possess all virtues. For example, someone who is temperate, magnificent, courageous and liberal, but is not righteous, cannot be a virtuous person. According to Aristotle, this unity is provided by φρόνησις (NE 1145a1). Virtues are in unity in the sense that φρόνησις directs all virtues in a properly manner and deliberates when and to what extent each of them should be used in a given situation.

Aristotle does not give a systematic account of moral development, such as Kohlberg does, but in many places in his works he describes people at a different degree of moral development. Regarding the order of the spheres education should refer to, Aristotle takes his psychology into account. First, the non-reasonable, then the intelligent part of the soul; first the appetite, and then the mind should be educated. "For spirit, wish, and also appetite are present in children right from birth, whereas reasoning and understanding naturally develop as they grow older" (Pol. 1334b25-28). The degree to which the non-reasonable part does or does not agree with reason, determines the degree of moral development. From several places in Aristotle's "Nicomachean Ethics", Kristjánsson reconstructs six degrees of moral development (Kristjánsson, 20-21). "The many" - young children and many of the adults who have failed to connect with their reasonable part are at the first level. The many are obedient to fear and "do not by nature obey the sense of shame, but only fear, and do not abstain from bad acts because of their baseness but through fear of punishment" (NE 1179b11-13). They live passionately and avoid opposite pains "and have not even a conception of what is noble and truly pleasant" (NE 1179b16-17). At this level, the only method of moral education is habit. "The soft" are at the second level. The non-reasonable part of the soft reacts to reason and is starting to become morally sensitive, but does not have a strong will and resilience to carry out the moral action. They often fail to realize the virtue because of suspicion of overcoming the feeling of anxiety, or pain (NE 1150a13-1150b7). The "resistant" are at the third level, those who have learned how to resist pleasures and desires,

but not to overcome them. With the help of reason, they can only partially control the painful passions, although they cannot overcome the pleasant ones, even when they lead to non-virtuous actions (*NE* 1150a13–37). The “incontinent” are at the fourth level who, although act virtuously most of the time because they know what is morally right and can resist the painful passions, can still be easily overwhelmed by counter-moral pleasures. “The continent” are on the fifth level. They are those who can overcome both the painful and pleasant pleasures, have a high self-control, and the non-reasonable part of their soul follows the reason. However, self-control is not considered as an exemplary state, and the “continent” person still has base passions and wants to act badly, even if s/he refrains from doing so. To the fully virtuous agent of the sixth degree, passions and feelings are in full alignment with reason. S/he is constantly in a state of desiring the right goal, with developed, and only for him, specific φρόνησις that can acquire the goal of the mean in each individual case, a condition that for Aristotle is a man’s “second nature”. This condition is not acquired counter naturally because each child has the natural aspiration to overcome the five degrees, but this demands a difficult educational process in which a qualitative change in character occurs.

This is also confirmed in “Politics” where Aristotle enumerates nature, habit, and reason as the things by which man becomes a good and serious citizen of the state. The first condition is acquired by the fact that the agent is born as a man, and the other two are at the task of education. “For some things are learned by habituation, others by instruction” (*Pol.* 1332b12–13). With this he points out that the achievement of man’s “second nature” is a fully educative, and not a natural process, with the purpose of developing φρόνησις.

As mentioned above, Aristotle points out two categories that are extremely important for this moral development: time and experience. To achieve the sixth degree, and by starting from the first, namely acting virtually from habit, and then from φρόνησις, a great life experience is required. “Those who have just begun to learn a science can string together its phrases, but do not yet know it; for it has to become part of themselves, and that takes time” (*NE* 1147a20–2).

Φρόνησις-development is not a leaping one. Therefore, the motivation for a change from behaviour according to habit, to behaviour according to φρόνησις action is a gradual one. We gradually learn to look at things from a more nuanced perspective, building moral insights through experiences that are increasingly more and more dependent on us. It is a qualitative progression of the character which gradually changes the attitude of “*so and so to act*” towards “*why so and so to act*”. Aristotle for φρόνησις often uses terms related to the process of seeing and vision, and the acquired φρόνησις skill with the skill of the archer, who needs to make the best estimate of *the end, the manner, and the time*.

### Paradoxes of φρόνησις

The capacity that φρόνησις brings as a concept is appealing for research in the direction of developing new methodologies within moral education. In the last couple of decades it can be seen that this capacity takes an echo not only beyond the philosophical discussions, but also outside the academic, more practically oriented, circles.<sup>3</sup> Despite the attractiveness and opportunities that this concept brings, problematic aspects of the application of the entire φρόνησις project can be derived, which refer to different spheres: ethical, psychological and political, spheres that have very important ethical and educational implications.

In the framework of the discussions as to whether the role of φρόνησις is to set long-term moral plans or is limited to finding ways to meet the goals that are imposed by other non-reasonable abilities, scholars in the twentieth century developed the so-called Hume's interpretation of moral action. Some passages from "Nicomachean ethics" open the dilemma whether φρόνησις or desires are responsible for setting moral goals. According to Hume, reasoning cannot be autonomous because its starting point is not in the mind. The restriction of reasoning in Hume's philosophy generally refers to reason, in his famous statement that reason is, and should be, slave to passions (Hume, II, iii, 3. 4).

From a psychological and educational point of view, the question is whether all feelings can and should be controlled by reason, especially since Aristotle allows nurturing small amount of anger (*NE* 1125b32-35). Also, the psychological basis of the relationship between habit and φρόνησις still remains unclear. Here, the problem of moral motivation and the problem of ἀκρασία (incontinence) - to act contrary to reason as a result of the predominance of a feeling arise. Although Aristotle considers that this can be easily solved by reconciling feelings with reason, the psychological challenges for such reconciliation still exist.

Regarding moral-political paradoxes, the link between developing "social virtues", on the one hand, and the development of critical thinking of the individual on the other, is particularly problematic, because, as we have seen, according to Aristotle, education must not be left to the individual.

Curren, for example, considers six problems that arise from this tension: the problem of indoctrination, the problem of foreclosed options, the problem of force, the

---

<sup>3</sup> Under the assumption that we do not live in Aristotle's world and that φρόνησις needs a new interpretation, there is a tendency to interpret this concept as practical wisdom in professional practice and education motivated by the idea that professional knowledge lacks a moral component. Thus, there is φρόνησις in medical practice and care, φρόνησις of pedagogical practice, etc. (see Kinsella and Pitman, 2012.) The understanding of φρόνησις as anti-theory and anti-methodology in pedagogical practice is developed by Karl and Dunne, as a contrast to the τέχνη-oriented pedagogical methodologies. (Carr 1995; Dunne, 1993)

problem of scepticism, the problem of local variations and the problem of freeriding.<sup>4</sup> The problem of indoctrination and the freerider problem, according to him, form the paradox of public morality (Curren, 73-6). Also, McIntyre, the greatest advocate of virtue ethics, draws pessimistic conclusions about the public system of moral education. Moral education, according to him, is impossible in a pluralistic society like ours (McIntyre, 2007). Taking into account this type of remarks and the openness of the φρόνησις concept, educational policies can vary from ultra-conservative to ultra-liberal.

### Conclusion

Despite the challenges posed by the concept of φρόνησις, the contemporary virtue ethics is increasingly interested in this notion as a basis and inspiration for dealing with contemporary problems in moral education. However, the first attempts to develop character and virtue in moral education received mixed opinions. On the one hand, they were perceived as obsolete, too religious-oriented and conservative, and on the other hand, as attempts that develop too individualistic, relativistic and sceptically oriented individuals.

As we pointed out at the beginning, this text has no intention to outline the detailed implications of introducing the principles of virtue ethics in education, but rather to point out the necessity of following the general Aristotle's guidelines in any such future drafting, in particular in terms of developing φρόνησις. We emphasize this point because in many of the attempts to introduce the principles of virtue ethics in education these guidelines were misapplied.

Φρόνησις emphasizes the need for agent-oriented, not action-oriented, ethics, the concern for developing the moral character, and not the consequences of actions, it emphasizes the far-reaching, and not the specific life goals, aspects that the proponents of virtue ethics consider are missing in moral education. As an antipode of the abstract mind of the Enlightenment and a turn from the transcendental universalistic ethics, this concept directs the focus towards the individual as the first (moral)

---

<sup>4</sup> In general, the *problem of indoctrination* arises in every conception of moral education because it establishes opinions that are not unequivocally true and that could not be easily abandoned at a later time. Until the child develops his own rational powers, it will be susceptible to manipulation. Thus, the *problem of foreclosed options* is created, by which the child suppresses the options for alternative concepts of the good. Also, the practice of good behaviour often has to be established by *force* because it cannot yet be established by rational persuasion. On the other hand, by nurturing the culture of criticism which φρόνησις requires, the *problem of skepticism* arises. A cynical note that may appear in a child can be devastating for any form of established cultural, social or traditional norms. Developing critical thinking also fosters selfish behaviour that can "freeride" on public morality and take advantage of the restrictions of those who already accepted moral norms. A problem also arises with the emergence of local moral communities created under the influence of various local social problems, which has the effect of *moral local relativism*.

substance. The moral agent must, *in relation to himself*, develop the ultimate goals of attaining εὐδαιμονία. During this process, the agent never forgets to act virtuously, according to reason. However, in these lines, recommendation for extreme individualism should not be read. Ignorance in political matters means abandoning critical reflection on one's life in favour of another reflection. It means to abandon the task of φρόνησις – conscious and rational deliberation for our life in order to achieve happiness. The prospect of a good individual life must have, as far as possible, the prospect of a good life in the polis.

There are many challenges for proper implementation of the practical and educational implications of this theory, in particular how to provide φρόνιμοι teachers for teachers of φρόνησις, but these issues still remain to be examined.

### References

- Aristotle. (2010). *De Anima*. Trans. Mark Shiffman. Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins Co.
- Aristotle. (2009). *The Nicomachean Ethics*. Trans. David Ross. Oxford: Oxford University Press.
- Aristotle. (1961). *Parts of Animals, Movement of Animals, Progression of Animals*. Trans. E. S. Forster, Cambridge: Harvard University Press.
- Aristotle. (1998). *Politics*. Trans. C. D. C. Reeve. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues*. London: Routledge.
- Carr, D., Steutel, J. (eds.) (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Curren, Randall. (1999). "Cultivating the Intellectual and Moral Virtues." David Carr, Jan Steutel (eds.) *Virtue Ethics and Moral Education*. London and New York: Routledge, 69-85.
- Curren, R. (2000). *Aristotle on the Necessity of Public Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hume, David. (2007). *A Treatise of Human Nature*. Vol. 1. David Fate Norton, Mary J. Norton (eds.). Oxford: Clarendon Press.
- Kinsella, E. A., A. Pitman. (eds.) (2012). *Phronesis as Professional Knowledge, Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publications.
- Kristjánsson, Kristján. (2007). *Aristotle, Emotions and Education*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- MacIntyre, Alasdair. (2007). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame.