

Φιλοσοφώντας με παιδιά: Τι σημαίνει σκέφτομαι γύρω από αφηρημένες έννοιες;

Στέλιος Γκαδρής

Abstract _ Stelios Gadris | Philosophizing With Children.
What Does It Mean to Think About Abstract Concepts?

Philosophy for/with children continues to face the suspicion that children—especially of relatively young ages—cannot philosophize because they are unable to think in abstract terms. In what follows we will try to establish that thinking abstractly should not be confused with thinking in general terms: All the concepts and ideas that pertain to philosophy and are abstract in nature, namely, beauty, friendship, justice, fairness etc. are, first of all, contestable and ambivalent; second, they endure throughout history, constantly resurfacing occupying a locus of interest—common to both, adults and children—and, finally, they seem to be already operative, embodied within children’s lives. Thus, the question that we need to pose refers to the meaning of the term ‘abstract’. We will try to establish that to think about abstract concepts it suffices to be able to acknowledge the ambivalent character of the aforementioned ideas: and being ambivalent means that there is no consensus regarding their meaning; thus, to think about abstract concepts might mean to be able to acknowledge and think from different standpoints; something akin to Kant’s *sensus communis*.

Εισαγωγικά

Η φιλοσοφία για παιδιά ή με παιδιά¹ αποτελεί μία μεθοδολογική προσέγγιση για την εισαγωγή του φιλοσοφικού στοχασμού στα σχολεία. Με αυτήν την έννοια δεν συνιστά διδασκαλία της ιστορίας της φιλοσοφίας, ούτε και ερμηνεία των κειμένων του κανόνα της δυτικής –κυρίως– φιλοσοφικής παράδοσης, αλλά αποτελεί, μάλλον, δραστηριότητα που έχει ως στόχο τη διερεύνηση εννοιών που αναγνωρίζουμε –διαχρονικά– ως φιλοσοφικές και οι οποίες είναι αμφιλεγόμενες, έννοιες για τις οποίες ερίζουν *θεοί* και *άνθρωποι*. Όπως αναφέρει ο Σωκράτης στον *Ευθύφωνα*:

Σκέψου μήπως αυτά <ενν. τα αντικείμενα της διαφωνίας> είναι το δίκαιο και το άδικο, το ωραίο και το άσχημο, το καλό και το κακό. Αυτά δεν είναι τα πράγματα για τα οποία, όταν διαφωνούμε και δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε

¹ Ο Matthew Lipman περιγράφει ως “φιλοσοφία για παιδιά” την προσέγγιση που χρησιμοποιεί τα δικά του μυθιστορήματα ως αφορμές φιλοσοφικών ερευνών, μυθιστορήματα που συνοδεύονται από διδακτικά εγχειρίδια με προτάσεις θεμάτων συζήτησης ή ασκήσεων, και ως “φιλοσοφία με παιδιά” προσεγγίσεις που ακολουθούν τη μεθοδολογία του αλλά χρησιμοποιούν διαφορετικό υλικό ως αφορμές/ερεθίσματα για φιλοσοφικό διάλογο με τα παιδιά. Περισσότερα για την παραπάνω διάκριση: Sutcliffe 2017. Για μια σύντομη ιστορική εισαγωγή στο πρόγραμμα της φιλοσοφίας για παιδιά βλ. σχ. Lipman 2017.

ένα ικανοποιητικό συμπέρασμα, γινόμαστε –όποτε τύχει να συμβεί κάτι τέτοιο– εχθροί ο ένας με τον άλλον, κι εγώ και εσύ και κάθε άλλος άνθρωπος; [7d] (Πλάτωνος *Ευθύφρων* 1982)

Ως απόκριση απέναντι στις παραπάνω έννοιες ο φιλοσοφικός στοχασμός διερευνά ποικιλοτρόπως τις σημασίες και τα νοήματά τους: Τι σημαίνει λ.χ. πραγματικότητα ή το ωραίο; Πώς μπορούμε να διακρίνουμε πεποιθήσεις από τη γνώση· αλλά και ευρύτερα ζητήματα που συνδέονται με την έννοια της προσωπικής ταυτότητας, της ανθρώπινης φύσης, του περιβάλλοντος, της τεχνολογίας κτλ – άρα, ο φιλοσοφικός στοχασμός διερευνά έννοιες οι οποίες με τον έναν ή τον άλλον τρόπο μας αφορούν όλους, ή τουλάχιστον, αυτό ισχυρίζεται η φιλοσοφία για/με παιδιά: αφορούν κάθε άτομο, άρα ενήλικο και παιδί. Ο στοχασμός γύρω από αυτές τις έννοιες και η φιλοσοφική διερεύνησή τους θα πρέπει να εκκινήσουν, αν πρόκειται να αποκτήσουν νόημα για τα παιδιά, από αφορμές και ερεθίσματα που συνυφίνονται με τις εμπειρίες και τον κόσμο τους· με αυτήν την έννοια, η φιλοσοφία για/με παιδιά χρησιμοποιεί αφορμές ικανές ώστε να παρακινήσουν τα παιδιά να σκεφτούν. Αυτές οι αφορμές μπορούν να είναι οτιδήποτε: Ένα παραμύθι, μια ιστορία, μία εικόνα, ένας ήχος – οτιδήποτε είναι ικανό να αναδείξει τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα των φιλοσοφικών εννοιών.

Με αιχμή αυτόν ακριβώς τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα των εννοιών που έχουμε χαρακτηρίσει *φιλοσοφικές* η Ann Margaret Sharp (εκ των πρωτοπόρων του προγράμματος της φιλοσοφίας για παιδιά και συνεργάτιδα του Matthew Lipman σχεδόν από τις απαρχές του προγράμματος) μαζί με τον Lawrence Splitter απαντούν στο ερώτημα “*τι είναι φιλοσοφία;*” συνδέοντας τη φιλοσοφία για παιδιά με την παραδοσιακή φιλοσοφική έρευνα. Αναφέρουν σχετικά: «Ας πούμε φιλοσοφία είναι, ανάμεσα σε άλλα, η αυτοσυνείδητη έρευνα για τον προσδιορισμό δύσκολων, μυστηριωδών και αμφισβητούμενων εννοιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που οι φιλόσοφοι έχουν σκεφτεί εδώ και 2500 χρόνια» (Sharp & Splitter 2011).

Η καχυποψία ωστόσο απέναντι στην οποία καλείται διαρκώς να τοποθετείται η φιλοσοφία για/με παιδιά, αν δηλαδή τα παιδιά είναι σε θέση να φιλοσοφήσουν, παραμένει ακόμη – ιδιαίτερα για τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.²

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι πολύπλοκη και εξαρτάται από τις έννοιες που διατηρούμε, τόσο αναφορικά με τη φιλοσοφία όσο και αναφορικά με το παιδί. Επιπλέον, η απάντηση σε αυτό το ερώτημα συνδέεται με θεωρίες που ερμηνεύουν δεδομένα που έχουν συλλεχθεί μετά από εμπειρικές παρατηρήσεις και καταγραφές από τη ζωή και τις συνομιλίες ή το παιχνίδι των παιδιών, δεδομένα ωστόσο που, συχνά, δεν επιτρέπουν εύκολες γενικεύσεις εξαιτίας μεθοδολογικών

² Ενδεικτικά: Kitchener 1990 και White 1992. Για μια ενδιαφέρουσα συζήτηση σχετικά με αρνητικά διακεείμενες στάσεις και αντιλήψεις έναντι της φιλοσοφίας για/με παιδιά βλ. Gregory 2011. Μία χρήσιμη σύνοψη των αντιρρήσεων γύρω από την ικανότητα των παιδιών να “φιλοσοφούν” ή να φιλοσοφούν βλ. στα Aslanimehr 2015, κυρίως 333–336, και Lone 2019.

δυσκολιών, δυσκολιών ερμηνείας του περιεχομένου και της σημασίας του, αλλά και εξαιτίας θεωρητικών προκείμενων, οι οποίες ρητά ή άρρητα προκαταλαμβάνουν τη σημασία των δεδομένων. Παρόλα αυτά, η αντίρρηση αφορούσε –αντίρρηση που επιβιώνει ακόμη ως “κοινός τόπος” αλλά και θεωρητική προκείμενη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών– στην ικανότητα των παιδιών να στοχαστούν με έναν τρόπο αφηρημένο. Σύμφωνα με μία κυρίαρχη, ακόμη, εξελικτική/γνωστική ψυχολογική θέση –με αναφορές κυρίως στον Piaget– τα παιδιά έως και την ηλικία των 12 ετών δεν μπορούν να σκεφτούν με τρόπο αφηρημένο.³ Κι αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένα φυσικό, ένα βιολογικό όριο που δεν επιτρέπει στα παιδιά (γνωσιακά) να στοχαστούν αφηρημένα.

Το ερώτημα που οφείλουμε ωστόσο να θέσουμε –προτού καν αναρωτηθούμε τι είναι φιλοσοφία ή ακόμη και παιδί,⁴ ή προτού αναζητήσουμε μεθοδολογικά και άλλα προβλήματα των κυρίαρχων θεωριών– συνδέεται με τον αφηρημένο ακριβώς χαρακτήρα των εννοιών που αφορούν τον φιλοσοφικό στοχασμό· αν δηλαδή πρόκειται για έννοιες που έχουν προκύψει μέσα από αφαίρεση επιμέρους χαρακτηριστικών (γενίκευση), όπως συμβαίνει όταν συγκροτούμε λ.χ. τη γενική έννοια “σπίτι”. αν πάλι πρόκειται για έννοιες που συνιστούν κατακτήσεις μιας αφαιρετικής ικανότητας επιτρέποντας τη διάκριση του αμετάβλητου στοιχείου των φαινομένων (ουσία / γενική έννοια / κανονικότητα ή νόμος) από τις μεταβλλές τους· ή τέλος, αν πρόκειται για έννοιες που συγκροτούνται με έναν τρόπο όχι μόνον διαφορετικό σε σχέση με τα παραπάνω, αλλά κυρίως, με έναν τρόπο που μοιάζει να αντιστέκεται στη γενίκευση.

Οι έννοιες που αναφέραμε όπως “η ελευθερία”, “η φιλία”, “το ωραίο” κτλ είναι αφηρημένες, άρα δεν αντιστοιχούν σε ένα εμπειρικό περιεχόμενο, όχι τουλάχιστον με τρόπο σαφή, όπως ισχύει ενδεχομένως για την έννοια “σπίτι”. Αν και αφηρημένες, οι παραπάνω έννοιες, φαίνεται, παρόλα αυτά, ότι αφορούν σε μία πρακτική διάσταση που συνυφαίνεται κυρίως με τον τρόπο που ζουν και συμπεριφέρονται ενήλικες και παιδιά: Όλοι διατηρούμε –ρητά ή υπόρητα– έννοιες περί καλού ή κακού, δικαίου ή ελευθερίας, πραγματικότητας κτλ. Άρα οι επιφυλάξεις απέναντι στην ικανότητα των παιδιών να στοχαστούν αφηρημένα φαίνονται καταρχήν άστοχες: Είμαστε εξ αρχής εγκατεστημένοι μέσα σε σχέσεις που καθορίζονται με τρόπο συγκεκριμένο από το εκάστοτε περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών κι αυτό το περιεχόμενο προκύπτει εξίσου με τρόπο συγκεκριμένο, εφόσον αναφέρεται στον τρόπο που *βλέπουμε* και *συσχετιζόμαστε* με τον κόσμο.

Το ερώτημα συνεπώς που ίσως οφείλουμε να θέσουμε δεν είναι αν τα παιδιά μπορούν να στοχαστούν αφηρημένα αλλά πώς αυτά κατανοούν (άρα και βιώνουν) τις παραπάνω έννοιες. Στη θέση συνεπώς του ερωτήματος περί της κατάκτησης λ.χ. της έννοιας σχετικά με τη διατήρηση της ύλης (ανεξάρτητα από τη μορφή και τις τροποποιήσεις αυτής της μορφής) –ερώτημα που θέτει μέσα από τα

³ Βλ. σχ. Piaget 1997.

⁴ Για μια ενδιαφέρουσα διερεύνηση της έννοιας της παιδικότητας και του τρόπου που αυτή διαμορφώνεται ιστορικά μέσα από το βλέμμα των ενηλίκων βλ. σχ. Kennedy 2006.

πειράματά του ο Piaget προκειμένου να καταδείξει ότι τα παιδιά δεν μπορούν, έως και την ηλικία των 12 (περίπου), να σκεφτούν αφηρημένα– ίσως να πρέπει να θέσουμε το ερώτημα αν ο Οδυσσέας είναι ήρωας επειδή βοήθησε να επικρατήσουν οι Έλληνες των Τρώων, παρόλο που αυτό το κατόρθωσε με τέχνασμα και πονηριά (και όχι λ.χ. με γενναιότητα και ανδρεία στη μάχη, όπως μαθαίνουμε ότι γενναίος και ανδρείος ήταν ο Αχιλλέας). Αυτό το δεύτερο ερώτημα οδηγεί στη διερεύνηση της έννοιας του ήρωα, της ανδρείας και συνεπώς της αρετής· οδηγεί, άρα, στη διερεύνηση πεποιθήσεων σχετικών με την αρετή. Αυτή η διερεύνηση δεν πρόκειται, ενδεχομένως, να οδηγήσει σε έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό περί ήρωα –δεν είναι εξάλλου αυτός ο στόχος– αλλά είναι ικανή να αναδείξει την πολλαπλότητα του τρόπου που τα παιδιά κατανοούν την παραπάνω έννοια, κινητοποιώντας τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της.

Η παραπάνω προσέγγιση –ο αναπροσανατολισμός δηλαδή των ερωτημάτων– έχει ως στόχο να αποφύγει τις διαμάχες στον χώρο της ψυχολογίας ή παιδαγωγικής, διαμάχες που αφορούν, πρώτιστα, στην *ερμηνεία* των δεδομένων, άρα σε αντικρουόμενες θεωρίες. Με ποιον τρόπο μπορούμε όμως να το επιτύχουμε αυτό; Καθιστώντας άσχετο το πρόβλημα της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών. Από τη μία είναι σαφές ότι υπάρχουν όρια σε όσα ένα παιδί μπορεί να σκεφτεί· από την άλλη όμως είναι εξίσου σαφές ότι τα παιδιά διατηρούν απόψεις περί πραγματικότητας, δικαίου, αδικού, ηθικής, ωραίου, φιλίας κτλ. Με αυτήν την έννοια ίσως έχει το δικό της ενδιαφέρον η διερεύνηση αυτών των απόψεων, άρα και των εννοιών που μοιάζουν, όπως και οι απόψεις, να περικλείουν μία πολλαπλότητα σημασιών και παραστάσεων που δύσκολα συμβιβάζονται, συχνά δε είναι αντιφατικές (όχι μόνον μεταξύ διαφορετικών ατόμων αλλά και εντός του ίδιου ατόμου) και σε κάθε περίπτωση, αντιστέκονται στη γενίκευση.

Η ένταση που ενυπάρχει στη σημασιοδότηση αυτών των εννοιών ή, καλύτερα, η πολλαπλότητα των πεποιθήσεων γύρω από αυτές επιτρέπει τη διερεύνησή τους προκειμένου είτε να ανασύρουμε από αυτές συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή μία ουσία, έναν ορισμό (όπως ενδεχομένως θα ήθελε ο Σωκράτης), είτε να αναζητήσουμε μία (κοινή) προοπτική ή άποψη που θα μπορούσε να προσδώσει ένα διευρυμένο νόημα σε αυτές. Ίσως δε να αρκεί η διερεύνησή τους, επιτρέποντάς μας να εγκατασταθούμε σε μία κοινή έρευνα δίχως, κατ' ανάγκη, να οδηγηθούμε σε μία συμφωνία γύρω από τη σημασία τους. Αυτό ακριβώς το τελευταίο σημείο ενσαρκώνει τη σημασία της φιλοσοφίας για/με παιδιά.

Η αστοχία(;) της κριτικής ενός φιλοσόφου: Gareth Matthews

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αντιρρήσεις της φιλοσοφίας για/με παιδιά στη θεωρία του Piaget είναι εξίσου άστοχες, όσο και η θεωρία του Piaget σε σχέση με τη δυνατότητα των παιδιών να σκεφτούν γύρω από αφηρημένες έννοιες (με τον τρόπο που προτείνουμε εδώ).

Η “πρώτη” γενιά των πρωτοπόρων της φιλοσοφίας για παιδιά –αρχής γενομένης από τον Matthew Lipman, ο οποίος θεμελιώνει τη φιλοσοφία για παιδιά ως ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών στις Η.Π.Α.– αντιμετωπίζει έντονα,

τόσο από τον ακαδημαϊκό, όσο και από τον εκπαιδευτικό χώρο, τη δυσπιστία ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να φιλοσοφήσουν (όχι τουλάχιστον τα παιδιά μικρών ηλικιών, περίπου ως και την ηλικία των 12 ετών – ηλικίες στις οποίες απευθύνεται, αρχικά, το πρόγραμμα του Matthew Lipman). Αυτό διότι η γνωστική ψυχολογία (κατ' επέκταση και η παιδαγωγική και η εκπαίδευση) εκκινούν από την παραδοχή, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ότι τα παιδιά αυτών των ηλικιών δεν είναι βιολογικά (από γνωσιακή δηλαδή άποψη) ώριμα ώστε να σκεφτούν με τρόπο αφηρημένο.

Το παιδί είναι, ούτως ή άλλως, σχεδόν ολοκληρωτικά απόν ως δυνητικός συνομιλητής μέσα στη φιλοσοφική παράδοση, η δυσπιστία ωστόσο στις νοητικές δυνατότητες του παιδιού τροφοδοτείται κυρίως –όπως αναφέραμε παραπάνω– από τον Piaget και τη θεωρία που διατυπώνει αναφορικά με τα στάδια ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού, στάδια τα οποία είναι δεδομένα και προδιαγεγραμμένα (άρα αμετάβλητα), αποτυπώνοντας ένα βιολογικό όριο στη δυνατότητα των παιδιών να σκέφτονται. Έτσι π.χ. τα παιδιά, μέχρι και την ηλικία των 12 ετών, δεν είναι σε θέση να σκέφτονται συστηματικά με γενικές και αφηρημένες έννοιες, να διατυπώνουν υποθέσεις και να τις ελέγχουν σε ένα αφηρημένο επίπεδο· ούτε είναι σε θέση να κατανοήσουν (ακόμη και να ενδιαφερθούν ενδεχομένως για) τον συμβολικό κόσμο των ενηλίκων (ιδέες / πολιτική / οικονομία κτλ). Με αυτά ως δεδομένα, τα παιδιά δεν μπορούν να φιλοσοφήσουν λόγω ανυπέρβλητων (φυσικών) ορίων στις νοητικές ικανότητές τους.⁵ Πέρα από τις αντιρρήσεις στον χώρο της ψυχολογίας –αρκεί να αναφέρουμε εδώ τον Vygotsky⁶– ενδιαφέρον για τη φιλοσοφία για παιδιά έχει η κριτική που ασκεί ο Gareth Matthews –ένας εκ των πρωτοπόρων της φιλοσοφίας για παιδιά– στον Piaget.⁷

Η κριτική του Matthews, αν και δεν είναι ενδελεχής, διατηρεί ορισμένα ενδιαφέροντα σημεία. Καταρχάς ελέγχει τις μεθοδολογικές αστοχίες των πειραμάτων των Piaget και Inhelder (συνεργάτιδας του Piaget), πειράματα που προσπορίζουν το εμπειρικό δεδομένο που επαληθεύει τη θεωρία των σταδίων ανάπτυξης των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών: Μία βασική λ.χ. μεθοδολογική αστοχία είναι, εν προκειμένω, οι διατυπώσεις των ερωτημάτων. Τα ερωτήματα που θέτουν οι δύο επιστήμονες δεν μπορούν να συνδεθούν με την εμπειρία των παιδιών, άρα φαντάζουν μάλλον ασυνάρτητα σε αυτά. Αλλά και επιστημονικά, οι έννοιες που αναζητά ο Piaget ώστε να προχωρήσει στη διάγνωση για το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών –οι έννοιες, εν προκειμένω, της διατήρησης της ύλης, του βάρους και του όγκου– είναι επιστημονικά εσφαλμένες, εφόσον μόνον η μάζα ή η ενέργεια διατηρούνται σταθερές.

Περισσότερο ενδιαφέρον όμως έχει η κριτική του Matthews στις θεωρητικές προκειμένες του Piaget, τις έννοιες δηλαδή του *εγωκεντρισμού* και του *φαινομεναλισμού* που ο τελευταίος προϋποθέτει ως κυρίαρχες για τον τρόπο που σκέφτο-

⁵ Για μια κατατοπιστική παρουσίαση της θεωρίας για την ανάπτυξη των σταδίων του Piaget – αλλά και σημεία κριτικής αποτίμησης: McLeod 2022.

⁶ Για την κριτική του Vygotsky στον Piaget εδώ: Vygotsky 1986, 12–57.

⁷ Βλ. σχ. Matthews 1996, 30–53.

νται τα παιδιά έως και την ηλικία των 12 ετών. Πέρα από την προφανή δυσκολία στη γενίκευση της ισχύος αυτών των εννοιών –και πέρα, ενδεχομένως, από την υποψία ότι ήδη διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που προκαταλαμβάνει την *ερμηνεία* των δεδομένων⁸– δεν είναι καν σαφής η σημασία τους: όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Matthews, ποτέ δεν ορίζονται αυτές οι έννοιες αλλά αιωρούνται ως ασαφείς ενδείξεις σχετικά με μία σκέψη η οποία δεν μπορεί παρά να εκφράζει και να συσχετίζει το κάθε τι με την περιορισμένη προοπτική του εγώ/ή ενός μου φαίνεται.

Το παραπάνω σημείο είναι εξαιρετικά προβληματικό για ανθρώπους που έχουν διδάξει μικρές ηλικίες ή έχουν υπάρξει γονείς. Κυρίως, συγκρούεται με μία ενδιαφέρουσα λογοτεχνική προσπάθεια των τελευταίων δεκαετιών στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας –εικονογραφημένης και μη– η οποία υπερβαίνει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της παιδικής λογοτεχνίας ως διδακτικής, στο πρότυπο λ.χ. των μύθων του Αισώπου, διανοίγοντας τη δυνατότητα συνομιλίας των παιδιών με πιο περίπλοκες αλλά και δύσκολες ή άβολες έννοιες που, συχνά, απαιτούν από τα παιδιά να υπερβούν την περιορισμένη προοπτική τους –ακόμη και από πολύ μικρές ηλικίες– και να αναγνωρίσουν θέσεις και προοπτικές διαφορετικές. Πράγμα που συχνά κατορθώνουν.⁹

Η πιο σημαντική ωστόσο –τουλάχιστον κατά την άποψή μας– κριτική που διατυπώνει ο Matthews στον Piaget αφορά στην άρρητη παραλληλία που προϋποθέτει ο τελευταίος ανάμεσα στην ωρίμανση/ωριμότητα ως βιολογική διαδικασία και στην ωρίμανση/ωριμότητα ως ενηλικίωση, η οποία συνίσταται στη σταδιακή αντικατάσταση εσφαλμένων αντιλήψεων για τον κόσμο με ορθές. Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση της έννοιας της διατήρησης της ύλης καθοδηγεί το παιδί σταδιακά –μαζί με άλλες προφανώς έννοιες– σε μία *ορθή* εικόνα περί του κόσμου.¹⁰

Μία τέτοια αντίληψη ωστόσο μοιάζει να περιστέλλει την παιδική ηλικία, καθιστώντας την απλώς προθάλαμο της ενηλικίωσης: Ο παιδικός κόσμος έτσι εγγράφεται σε έναν κόσμο που διαρκώς υπολείπεται. Για τον Matthews αυτό σημαίνει

⁸ Αυτή είναι και η κριτική του Vygotsky απέναντι στον Piaget και στην εγωκεντρική γλώσσα των μικρών παιδιών που ο τελευταίος προϋποθέτει σχεδόν άκριτα, πριν και πέρα από τα ευρήματα των πειραμάτων του (βλ. σχ. Vygotsky 1986, 19–20).

⁹ Για τη σημασία της λογοτεχνίας ως αφορμής φιλοσοφικών διερευνήσεων, βλ. σχ. Haynes & Murriss 2012.

¹⁰ Ούτως ή άλλως η εξίσωση της ορθής εικόνας περί κόσμου με την κατάκτηση συγκεκριμένων γενικών εννοιών δεν είναι όσο προφανής θα ήθελε ο Piaget: Δεν είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι έννοιες της φυσικής ανασυγκροτούν την ορθή εικόνα του κόσμου ή, έστω, τη μόνη δυνατή εικόνα του κόσμου. Χρήσιμη ίσως είναι σε αυτό το σημείο η αντίστιξη ανάμεσα στην *αλήθεια* και στο *νόημα* που συχνά επικαλείται η φιλοσοφία για/με παιδιά (βλ. σχ. Gregory 2011) και τη συναντούμε με σαφήνεια στην Arendt (προσφιλής αναφορά της φιλοσοφίας για παιδιά, ιδιαίτερα στη συσχέτιση του προγράμματος με την ελευθερία και τη δημοκρατία, βλ. σχ. Echeverria & Hannam 2017), όταν η τελευταία ισχυρίζεται ότι ο στοχασμός συνδέεται με την αναζήτηση νοήματος και όχι με την αναζήτηση της αλήθειας, η οποία αφορά σε μια –οιονεί– επιστημονική εικόνα του κόσμου. Βλ. σχ. Arendt 1978, 15, κυρίως 53–65.

ότι οι παρατηρήσεις, τα σχόλια και τα ερωτήματα των παιδιών υποβιβάζονται σε προκαταρκτικές, εσφαλμένες αποτιμήσεις περί του κόσμου, όταν αυτά συνιστούν αυθεντικές μάλλον εκφράσεις μίας απορίας και μίας περιέργειας που διατηρεί αξία αυτή καθαυτή και η οποία, τουλάχιστον, προσκαλεί σε μία διερεύνησή της – αντί συλλήβδην απόρριψής της.¹¹ Πιο συγκεκριμένα ωστόσο, η στάση του ενήλικου κόσμου απέναντι στην παιδική ηλικία μοιάζει να διαμορφώνεται με όρους μίας παραδοξότητας:¹² Από τη μία προτάσσουμε σκοπούς που θέλουμε να καθοδηγούν την εκπαίδευση ή ανατροφή των παιδιών, όπως ελευθερία, υπευθυνότητα ή ορθολογικότητα κτλ, και από την άλλη αποκλείουμε τα παιδιά από αυτές ακριβώς τις μορφές, επιμένοντας να ευθυγραμμίζουμε εκπαίδευση και ανατροφή με την εικόνα μίας “μετάδοσης” παρά συγκρότησης της γνώσης (κυρίως των νοημάτων) από κοινού με τα παιδιά.

Ο Matthews επιλύει αυτό το παράδοξο αναγνωρίζοντας την αξία αυτή καθαυτή στη σκέψη των παιδιών. Παραμένει ωστόσο η υποψία ότι –όπως αναφέρει και ο ίδιος– είναι απλώς “ρομαντικός”, εφόσον ερμηνεύει, ενδεχομένως, περισσότερα στα λεγόμενα των παιδιών από αυτά που ίσως εννοούν, επικαλούμενος, σιωπηρά, μία άλλη κυρίαρχη αναλογία, τη συγγένεια ανάμεσα στην παιδική αφέλεια και την αφέλεια του βλέμματος που αναζητά ο φιλοσοφικός στοχασμός όταν συναντά τον κόσμο.¹³ Έτσι ο Matthews αποτυγχάνει εν τέλει να καταδείξει με ποιον τρόπο η θεωρία του Piaget ξαστοχεί. Ο αφηρημένος χαρακτήρας των φιλοσοφικών εννοιών δεν αφορά ούτως ή άλλως στη γενίκευση ή την αφαίρεση, αλλά στην αμφιλεγόμενη σημασία τους – ή αυτό τουλάχιστον θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε στη συνέχεια. Και είναι αυτός ακριβώς ο αμφιλεγόμενος χαρακτήρας που επιτρέπει τον στοχασμό γύρω από αυτές. Άρα το ερώτημα σχετικά με την

¹¹ Αυτό το σημείο ανακαλεί στη μνήμη τη θέση του Dewey (1897, 7) ο οποίος περιγράφει την εκπαίδευση ως διαδικασία ζωντανή, ήδη παρούσα, και όχι απλώς ως προετοιμασία για το μέλλον.

¹² Δανειζόμαστε την έννοια του παράδοξου από την Anastasia Anderson (2021) η οποία παραπέμπει στον Kant και στο παράδοξο –ο Kant μιλάει βέβαια για πρόβλημα (και όχι παράδοξο) [Kant 2007, AA0:453, 447]– της εκπαίδευσης, ότι δηλαδή από τη μία περιορίζει το παιδί με σκοπό ωστόσο, από την άλλη, να το απελευθερώσει: «Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην εκπαίδευση» αναφέρουν οι *Διαλέξεις περί Παιδαγωγικής* του I. Kant «είναι η συνένωση υποταγής βάσει ενός σύννομου περιορισμού με την ικανότητα χρήσης της ελευθερίας. Διότι ο περιορισμός είναι αναγκαίος. Πώς καλλιεργώ την ελευθερία υπό τον όρο του περιορισμού;» (2007, AA09:454) [για τις παραπομπές στα κείμενα του Kant ακολουθούμε την καθιερωμένη έκδοση των έργων του από τη Βασιλική Πρωσική (μετέπειτα Γερμανική) Ακαδημία των Επιστημών (Βερολίνο: Georg Reimar και μετέπειτα: Walter de Gruyter & Co, 1900 έως και σήμερα): με την επισήμανση AA αναφερόμαστε στην έκδοση της Ακαδημίας (Akademie Ausgabe) και οι αριθμοί στον τόμο και τη σελίδα αντίστοιχα]. Παρόλα αυτά, και όσον αφορά στην παιδαγωγική, έχει επικρατήσει η περιγραφή του καντιανού προβλήματος ως ενός παραδόξου (βλ. σχ. και Schaffar-Kronqvist 2014).

¹³ Χαρακτηριστική είναι λ.χ. η αναφορά του Karl Jaspers (1989) στα παιδιά και το φυσικό φιλοσοφικό βλέμμα τους, βλέμμα που χάνουν καθώς μεγαλώνουν (σε αυτό το σημείο θα επανέλθουμε παρακάτω).

ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται αφηρημένα θα πρέπει να τεθεί με αναφορά στη φύση των εννοιών, άρα με όρους φιλοσοφίας – και όχι με όρους βιολογίας ή ψυχολογίας.

Η υφή των αφηρημένων εννοιών

Ποια είναι ωστόσο η υφή των αφηρημένων φιλοσοφικών εννοιών που αναφέραμε παραπάνω (δικαιοσύνη, ωραίο, φιλία κτλ) χαρακτηρίζοντάς την ως αμφιλεγόμενη, ικανή να αντιστέκεται σε γενικεύσεις;

Η υφή τους προϋποθέτει μία ένταση ή μία αμφισημία στο ίδιο το περιεχόμενο που αποδίδουμε σε αυτές: Δεν είναι, με άλλα λόγια, σαφές τι εννοούμε με τους όρους “προσωπική ταυτότητα” ή “άνθρωπος”, “ζώο”, “φύση” ή και “περιβάλλον”. εξίσου δεν είναι σαφές τι κατανοούμε με τους όρους “γνώση” ή “μάθηση” και “διδασκαλία”, “καλό” και “κακό” ή “δίκαιο” και “άδικο” ή πάλι, “ωραίο”, “τέχνη”, “πολιτική”, “κοινωνία”, “νόμος”, “οικονομία” κτλ. Αυτό που είναι σαφές ωστόσο είναι μόνον ότι αναφερόμαστε σε αμφιλεγόμενες έννοιες οι οποίες, κατά τη διερεύνηση και τον έλεγχο τους, συνυφαίνονται με μία δυσκολία ή μία απορία που μας οδηγεί στο κατεξοχήν στωικτικό ερώτημα “τι είναι το X;” Αυτό το ερώτημα όμως αποκαλύπτει και την αμηχανία ή δυσκολία μας να απαντήσουμε.

Έχοντας ως αναφορά τον Kant, μπορούμε να αναγνωρίσουμε στις παραπάνω αφηρημένες έννοιες (φιλία, δίκαιο, ωραίο κτλ) ένα είδος αντινομίας, κατά το παράδειγμα της αντινομίας της καλαισθησίας,¹⁴ η οποία προκύπτει όταν προσπαθούμε να στοχαστούμε γύρω από τη φύση τους, να στοχαστούμε συνεπώς τις “αρχές” που καθορίζουν τη σημασία τους. Σε αυτήν την περίπτωση η θέση της αντινομίας θα ήταν: Ο καθένας ή καθεμία έχει τη δική του/της υποκειμενική άποψη· και η αντίθεση: υπάρχει μια αντικειμενική σημασία που καθορίζει τις απόψεις μας.¹⁵ Πράγματι, για πολλές από τις αφηρημένες έννοιες της φιλοσοφίας που διερευνά η φιλοσοφία για/με παιδιά μοιάζει να αμφιταλαντεύομαστε ανάμεσα στη γνώμη (τον τρόπο που εμείς κατανοούμε κάθε έννοια) και σε μια αντικειμενική σημασία· ή μήπως αρκεί η ανανέωση της αξίας τους ως δυνατότητα μίας κοινής αναζήτησης γύρω από τη σημασία τους; Σε αυτήν την τελευταία περίπτωση, βρισκόμαστε ανάμεσα στις απόψεις μας και σε ένα ευρύτερο αίτημα διερεύνησης που μας υπερβαίνει.

Προφανώς και μέσα στον ορίζοντα αυτής της σύντομης εργασίας δεν μπορούμε να διερευνήσουμε –πόσο μάλλον να επιλύσουμε– την παραπάνω αντινομία. Παρόλα αυτά, με αυτήν ως οδηγό, μπορούμε να διακρίνουμε μια θεμελιώδη ένταση που παράγουν αυτές οι έννοιες όταν καλούμαστε να τις στοχαστούμε, ένταση που ενδεχομένως δεν συναντούμε με τέτοια σφοδρότητα σε άλλες έννοιες λ.χ. γενικές. Το ερώτημα ωστόσο που οφείλουμε να θέσουμε είναι, σύμφωνα με τα παραπάνω, αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται αυτήν την ένταση, τη διάσταση δηλαδή ανάμεσα στην υποκειμενική και μόνον άποψη και σε μία διευρυμένη αντίληψη·

¹⁴ Σχ. Kant 2002, 278κ.ε. (AA5:338, §56).

¹⁵ Ό.π.

αν, πολύ περισσότερο, μπορούν να διερευνήσουν αυτή τη διαφορά, επικαλούμενα λόγους που δεν αναφέρονται μόνο στην προσωπική τους θέση αλλά και σε μία ευρύτερη κατανόηση ή αντίληψη. Σε αυτό το ερώτημα λ.χ. ο Piaget απαντά αρνητικά: Τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αναλύσουν ή να στοχαστούν μέσα από διαφορετικές θέσεις – να συγκρίνουν δηλαδή προτάσεις, καταστάσεις κτλ δεδομένα που υπερβαίνουν την υποκειμενική τους θέση. Κι αυτό διότι τα παιδιά είναι εξ ορισμού εγωκεντρικά (Piaget 1997, 90). Δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ως προς την ισχύ της θέσης του Piaget· παρόλα αυτά θεωρούμε θεμιτή την αντιπρόταση καλλιέργειας μίας σκέψης –από μικρή ακόμη ηλικία– που να ανταποκρίνεται στο αίτημα μίας διευρυμένης αντίληψης ή νοοτροπίας. Αυτός είναι, σε κάθε περίπτωση, ή θα μπορούσε να αποτελέσει κι έναν ευρύτερο σκοπό για τη φιλοσοφία για παιδιά: Η καλλιέργεια μιας νοοτροπίας –που θα έλεγε ο Kant– ικανής να λαμβάνει υπόψη της τους άλλους (Kant 2002, 224).

Η απάντηση στα παραπάνω ζητούμενα θα απαιτούσε –ενδεχομένως– μία έρευνα πεδίου, συγκεκριμένες μεθοδολογικές (θεωρητικές και πρακτικές) προκείμενες κτλ, ωστόσο μοιάζει –τουλάχιστον– εύλογο *κάποια* παιδιά να είναι σε θέση, από μικρή ακόμη ηλικία, να κατανοούν την παραπάνω διαφορά, όντας ικανά να στοχαστούν στον/τον ενδιαμέσο αυτόν χώρο, τον χώρο δηλαδή ανάμεσα στην υποκειμενική τους θέση και μία ευρύτερη προοπτική, που αυτή η διαφορά διανοίγει. Αυτός ο χώρος νοείται όχι μόνον ως ένας χώρος λόγων, δηλαδή διατύπωσης απόψεων, αντιπαράθεσης και δικαιολόγησης και, προφανώς, αναθεώρησης τους, αλλά κυρίως ως χώρος συνάντησης μίας πολλαπλότητας απόψεων.¹⁶

Υπάρχουν ωστόσο, και όσον αφορά στη φιλοσοφία για/με παιδιά, προεκτάσεις των παραπάνω παρατηρήσεων που θέτουν επιτακτικά ερωτήματα προς τα ενήλικα μάλλον άτομα, παρά τα παιδιά: Οφείλουμε να διασφαλίσουμε άραγε έναν τέτοιο χώρο για τα παιδιά; Έναν χώρο λόγων στη θέση ενός χώρου συμμόρφωσης προς αυθεντίες ή την αυθεντία – ακόμη κι όταν αυτή ευαγγελίζεται ότι στοχεύει στην καλλιέργεια υψηλών ιδανικών; Από τη μία μεριά, επανερχόμαστε στην παραπάνω προβληματική σχετικά με την αξία της παιδικότητας και της παιδικής σκέψης, αν δηλαδή αποτελεί ήδη μία ζωντανή και ενδιαφέρουσα προοπτική, που, ενδεχομένως, χρήζει διερεύνησης καλώντας μας σε μια απροκατάληπτη συνάντηση, ή αν η παιδική σκέψη οφείλει απλώς να ευθυγραμμιστεί με την εικόνα της ωρίμανσης ως ενηλικίωσης, αποκτώντας την –όποια– αξία της μόνον από το γεγονός της ανταπόκρισής της στους σκοπούς της ενηλικίωσης.¹⁷ Από την άλλη,

¹⁶ Η φιλοσοφία για παιδιά προϋποθέτει έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα στη σκέψη που ο Matthew Lipman (2013) συνοψίζει μέσα από τις επιμέρους όψεις της κριτικής, δημιουργικής και φιλόστοργης σκέψης. Η έκφραση “χώρος των λόγων” (δανειζόμαστε τον όρο από τον Sellars 1956, 298–99) μοιάζει να περιορίζει τη σκέψη σε έναν λογοκεντρικό ορίζοντα που μοιάζει πια μάλλον προβληματικός. Παρόλα αυτά, ο χώρος των λόγων θέτει το αίτημα διερεύνησης και δικαιολόγησης των απόψεων και από αυτήν την άποψη οριοθετεί έναν δυνατό ορίζοντα συνάντησης διαφορετικών προοπτικών, ανανεώνοντας, τρόπον τινά, την πίστη στον λόγο ως ορθολογική δύναμη.

¹⁷ Με αυτήν την έννοια, οι απαντήσεις των παιδιών στα ζητούμενα του Piaget λ.χ. αλλά και

θέτουμε ένα ζήτημα που υπερβαίνει τη φιλοσοφία για/με παιδιά και εγκαθίσταται στον πυρήνα του τρόπου που και τα ίδια τα ενήλικα άτομα αντιλαμβάνονται τις παραπάνω έννοιες – αυτό το δεύτερο σημείο ωστόσο δεν μπορεί να μας απασχολήσει εδώ. Πίσω λοιπόν στους χώρους!

Ένας χώρος λόγων διασφαλίζει ότι μπορούμε να λογομαχούμε, όπως αναφέρει και ο Kant στην αντινομία της καλαισθησίας (Kant 2002, 278κ.ε. AA5:338). Λογομαχώ σημαίνει ότι δεν διαθέτω *αποδείξεις*, άρα δεν είμαι σε θέση να επαληθεύσω αυτό που λέω. Με αυτή τη σημασία ανασυγκροτούμε μία έννοια “εύλογου” (reasonableness) –παρά λόγου (reason)– που και ο ίδιος ο Matthew Lipman προτάσσει ως ζητούμενο της φιλοσοφίας για παιδιά: Το εύλογο παραπέμπει στον χώρο της δόξας / των γνωμών, σε αντιδιαστολή με τον φιλοσοφικό λόγο (reason) που εγείρει αξιώσεις αληθείας. Μπορούμε συνεπώς να λογομαχούμε διότι διατηρούμε, προφανώς, διαφορετικές απόψεις. Επιπλέον λογομαχούμε διότι διατηρούμε ισχυρή την πεποίθηση ότι έχουμε δίκιο – κι αυτό μοιάζει μάλλον κοινός τόπος τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά! Είμαστε συνεπώς, και όσον αφορά στη φιλοσοφία με παιδιά, εγκατεστημένοι ήδη μέσα σε αυτόν τον ορίζοντα, τον ορίζοντα του εύλογου ή των γνωμών – όχι της αλήθειας.

Η διερεύνηση των απόψεων και η χρήση λόγων στη θέση της αυθεντίας – είτε αυτό σχετίζεται με τη γονεϊκότητα είτε με τη σχολική ζωή είτε με τον κόσμο των ενηλίκων ευρύτερα– βασίζεται ακριβώς σε μία διευρυμένη νοοτροπία ή, τουλάχιστον, την πίστη στη δυνατότητα μίας τέτοιας ευρύτερης νοοτροπίας: Προϋποθέτουμε ότι υφίσταται ένας *χώρος* όπου μπορούμε να δικαιολογήσουμε αποφάσεις, απόψεις και επιλογές, να συναντηθούμε με διαφορετικές προοπτικές, κυρίως όμως να αναγνωρίσουμε το εύλογο άλλων απόψεων ή προβληματισμών και –γιατί όχι;– να υπαναχωρήσουμε.¹⁸

Αυτό το τελευταίο σημείο, η υπαναχώρηση ή αναθεώρηση δηλαδή, συνδέεται άμεσα με την αντινομία που αναφέραμε παραπάνω: Ο Kant της *Κριτικής της κριτικής δύναμης* θα μας φανεί ξανά χρήσιμος στο σημείο αυτό. Το ενδιαφέρον στοιχείο μίας καλαισθητικής κρίσης που διατυπώνουμε –μίας κρίσης δηλαδή που αφορά, εν προκειμένω, στο ωραίο– είναι η πεποίθηση που συνοδεύει την κρίση μας ή, όπως αναφέρει ο Kant, η αξίωση καθολικότητας που εγείρουμε όσον αφορά αυτό που ισχυριζόμαστε. Αν λ.χ. διατυπώσω μία κρίση για ένα συγκεκριμένο λουλούδι αναφέροντας «αυτό το λουλούδι είναι ωραίο» αξιώνω, σε αυτήν την περίπτωση, ότι όλοι θα συμφωνήσουν –όλοι *οφείλουν*, αναφέρει ο Kant, να συμφωνήσουν– με την άποψή μου. Αυτή η πεποίθηση ωστόσο, ή η αξίωση, φαίνεται να συνοδεύει

ευρύτερα της εκπαίδευσης έχουν αξία μόνον όταν καταδεικνύουν ότι αυτά έχουν κατακτήσει πληροφορίες και έννοιες που ανταποκρίνονται στην ορθή εικόνα του κόσμου (η οποία συνδέεται με την εικόνα των ενηλίκων). Αυτές εξάλλου δεν επιβραβεύονται μέσα στα πλαίσια της συστηματικής εκπαίδευσης αλλά και του περιβάλλοντος των παιδιών;

¹⁸ Σκοπίμως παραλείπουμε χαρακτηρισμούς για αυτήν τη διευρυμένη προοπτική όπως “αλήθεια” ή “αντικειμενικότητα” –ή ακόμη και “διϋποκειμενικότητα”– με σαφή πρόθεση τη διαφύλαξη της δυνατότητας της διερεύνησης σε έναν ορίζοντα που –θεωρούμε ότι– οφείλει να παραμένει ανοικτός.

εξίσου τις κρίσεις που διατυπώνουμε για το καλό ή το κακό, το δίκαιο, τη φιλία κτλ. Με αυτό ως προϋπόθεση η εκάστοτε γνώμη που διατυπώνουμε γύρω από τη σημασία αφηρημένων εννοιών όπως “φιλία” ή “δίκαιο” και “ωραίο” συνοδεύεται από την πεποίθησή μας ότι, πράγματι, *έτσι έχουν τα πράγματα* (καθολικεύουμε συνεπώς αυτό που δεν είναι παρά μία γνώμη). Ο Kant ενδιαφέρεται για αυτήν ακριβώς την αξίωση αναζητώντας την προϋπόθεσή της.

Αναστοχαζόμενοι τις γνώμες και απόψεις μας –τις υποκειμενικές μας πεποιθήσεις– μπορούμε να διακρίνουμε τον τρόπο που είμαστε σε θέση να υπερβούμε την περιορισμένη μας άποψη κι αυτό εφόσον συναντούμε μία πολλαπλότητα διαφορετικών απόψεων. Κι αυτή ακριβώς είναι η λειτουργία του *sensus communis* στον Kant και των γνωμών που καθοδηγούν τη χρήση του.¹⁹ «[M]ε τον όρο *sensus communis*» αναφέρει ο Kant στην *Κριτική της κριτικής δύναμης* «πρέπει όμως να εννοήσουμε την Ιδέα μίας κοινής αίσθησης, δηλαδή μίας ικανότητας κρίσης, η οποία κατά τον αναστοχασμό της λαμβάνει υπ’ όψιν νοερώς (a priori), τον παραστατικό τρόπο καθενός άλλου, ώστε να συγκροτεί, τρόπον τινά, την κρίση της από τον συνολικό ανθρώπινο Λόγο και έτσι να αποφεύγει την ψευδαισθηση, η οποία θα είχε δυσμενή επίδραση στην κρίση λόγω υποκειμενικών ιδιωτικών όρων που θα μπορούσαν εύκολα να θεωρηθούν ως αντικειμενικοί. Και τούτο συμβαίνει με το να συγκρίνουμε τις κρίσεις μας όχι τόσο με τις πραγματικές, όσο με τις

¹⁹ Ο αναστοχασμός συνδέεται σαφώς με τη δυνατότητα μίας αναστοχαστικής κρίσης στον Kant. Αυτή ενεργοποιείται όταν έχουμε στη διάθεσή μας μία πολλαπλότητα εμπειρικών δεδομένων, αλλά όχι και τη γενική έννοια (τον κανόνα δηλαδή) υπό την οποία θα μπορούσαμε να υπαγάγουμε αυτή την πολλαπλότητα. Έτσι, η αναστοχαστική κρίση αντιδιαστέλλεται προς την προσδιοριστική κρίση η οποία μας προσπορίζει τον κανόνα ή την έννοια ώστε να αναγνωρίσουμε και να προσδιορίσουμε μία εμπειρική πολλαπλότητα: Αν λ.χ. έχουμε δύο εμπειρικές παραστάσεις, τον ήλιο και τη θερμότητα, μπορούμε να διατυπώσουμε μια προσδιοριστική κρίση υπάγοντας τη θερμότητα ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας του ήλιου σύμφωνα με την κατηγορία της αιτιότητας. (Για τη διαφορά “αναστοχαστικής” και “προσδιοριστικής” κρίσης βλ. σχ. Kant 2002, 84κ.ε.). Η προσδιοριστική κρίση είναι η λειτουργία κατεξοχήν της κριτικής ικανότητας στην *Κριτική του καθαρού λόγου*, όπου οι κατηγορίες της διάνοιας παρέχουν ακριβώς κανόνες υπαγωγής του πολλαπλού της εποπτείας. Αυτό δεν ισχύει όμως για την αναστοχαστική κρίση και την *Κριτική της κριτικής δύναμης*: Εδώ αναζητούμε έναν κανόνα για φαινόμενα που δεν υπάγονται με προφανή τρόπο στις κατηγορίες της διάνοιας, όπως είναι λ.χ. οι ζωντανό οργανισμοί. Η δική μας ανάγνωση της αναστοχαστικής κρίσης οδηγεί στη διεύρυνση της λειτουργίας της για το σύνολο των ανθρώπινων πραγμάτων. Υπό αυτό το πρίσμα, κατανοούμε την αναστοχαστική κρίση ως προσπάθεια προσανατολισμού στα ανθρώπινα πράγματα εν απουσία αντικειμενικών καθορισμών (αντικειμενικούς καθορισμούς συναντούμε μόνον στη θεωρία και στην ηθική). Αν συνεπώς μπορούμε να προσδιορίσουμε ένα X φαινόμενο με αναφορά στην έννοια της αιτίας, όπως θέλει η διάνοια, δεν μπορούμε, παρόλα αυτά, να προσδιορίσουμε με τον ίδιο τρόπο φαινόμενα που συναντούμε στον ανθρώπινο κόσμο, όπως το δίκαιο ή η φιλία ή το ωραίο. Με αυτήν την έννοια, η καλαισθητική κρίση και η λειτουργία της ανασυγκροτείται –μέσα από αυτήν την ερμηνεία που προτείνουμε εδώ– ως ένα παράδειγμα που ισχύει για τα ανθρώπινα πράγματα με σκοπό τον προσανατολισμό μας μέσα στον ανθρώπινο κόσμο. (Ο Makkreel 1990 προτείνει μία τέτοια ανάγνωση της αναστοχαστικής κρίσης, η οποία θέτει, επιτακτικά, το πρόβλημα του προσανατολισμού της σκέψης στα ανθρώπινα πράγματα.)

απλώς δυνατές κρίσεις των άλλων και με το να λαμβάνουμε τη θέση καθενός άλλου [...]» (Kant 2002, 223 §40).²⁰ Οι γνώμονες πάλι που προσιδιάζουν σε αυτό είναι: «1) να σκεπτόμαστε εμείς οι ίδιοι· 2) να σκεπτόμαστε στη θέση κάθε άλλου· 3) να σκεπτόμαστε πάντοτε σε συμφωνία με τον εαυτό μας. Ο πρώτος είναι ο γνώμονας του ελεύθερου από προκαταλήψεις, ο δεύτερος του διευρυμένου και ο τρίτος του συνεπούς τρόπους του σκέπτεσθαι» (Kant 2002, 224 §40).

Η κοινότητα της έρευνας στη φιλοσοφία για/με παιδιά συγκροτεί αυτόν ακριβώς τον τόπο συνάντησης ή του αναστοχασμού της παραπάνω πολλαπλότητας των απόψεων με τρόπο συγκεκριμένο για τα παιδιά. Ζητούμενο, ξανά, δεν είναι η συναίνεση αλλά μόνον μία αξίωση ή μία ελπίδα ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Αυτή η αξίωση ωστόσο αναδεικνύεται μέσα από τον αναστοχασμό των υποκειμενικών μας πεποιθήσεων γύρω, ακριβώς, από τις αφηρημένες έννοιες που διερευνούμε εδώ: Έχουμε μία αίσθηση περί δικαίου, αλήθειας, ωραίου κτλ (Kant 2002, 222 §40), όπως και οι άλλοι· ακόμη όμως κι αν εγείρω αξιώσεις καθολικότητας γύρω από τη δική μου άποψη, το ίδιο, εντούτοις, κάνουν και όλοι οι άλλοι. Κατανοώντας το αυτό έχουμε ήδη καταστεί μέρος μίας ευρύτερης κοινότητας, ίσως μίας ιδέας ή μέρος της ανθρωπότητας, όπως αναφέρει ο Kant (Kant 2002, 223 §40 και 229 §60) – στην περίπτωση της φιλοσοφίας με παιδιά, μέρος της κοινότητας της έρευνας. Υπό την καθοδήγηση των γνωμόνων για τη χρήση του κοινού, του υγιούς ανθρώπινου νου, ήδη είμαστε ικανοί να υπερβούμε την περιορισμένη θέση μας, καθιστώντας εαυτούς μέρος μίας ευρύτερης κοινότητας, συμμετέχοντας δηλαδή στον ανθρώπινο κόσμο,²¹ κυρίως, συγκροτώντας έναν τρόπο να σκεπτόμαστε (μια νοοτροπία) μάλλον παρά μία οριστική συναίνεση. Αυτό ισχυριζόμαστε ότι μπορεί να κάνει η φιλοσοφία για/με παιδιά.²²

Μέσα από αυτήν την προοπτική δεν είναι σαφές πια τι σημαίνει “σκέφτομαι γύρω από αφηρημένες έννοιες”: Δεν μπορεί να αρκεί η αναγωγή της σημασίας της σκέψης στη χρήση γενικών ή αφηρημένων χαρακτηριστικών: Η κατάκτηση της γλώσσας συνυφίνεται με τη χρήση και κατανόηση εννοιών, κανόνων, εξαιρέσεων κτλ – άρα με μία ορισμένη μορφή αφαίρεσης και γενικότητας που ήδη λειτουργεί μέσα στη γλώσσα ευθύς εξαρχής (κατά κανόνα κατακτούμε συντακτικές και γραμματικές δομές ή πάλι μαθηματικές έννοιες από μικρή ήδη ηλικία). Σύμφωνα με τα παραπάνω: “Σκέφτομαι” θα μπορούσε απλά να σημαίνει διανοίγω

²⁰ Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Σταυρούλα Τσινόρεμα, διότι η συζήτηση μαζί της στάθηκε η αφορμή να επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε τη σχέση του καντιανού *sensus communis* με τη φιλοσοφία με παιδιά, όπως την κατανοούμε τουλάχιστον εμείς.

²¹ Το συναίσθημα συμμετοχής αλλά και επικοινωνίας των συναισθημάτων αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνικότητας που προσιδιάζει στο ανθρώπινο είδος, σύμφωνα τον Kant (2002, 229 §60). Αυτή η ιδέα καθοδηγεί και τον τρόπο που εμείς κατανοούμε τη φιλοσοφία με παιδιά.

²² Ενδεχομένως ο Ekkehard Martens (2012) να έχει κάτι παρόμοιο κατά νου όταν περιγράφει τη φιλοσοφία ως μία στοιχειώδη τεχνική της κουλτούρας που θα πρέπει να συμπεριληφθεί στην υποχρεωτική εκπαίδευση δίπλα στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά!

έναν χώρο συνάντησης μίας πολλαπλότητας λόγων απέναντι στον οποίο καλούμαι διαρκώς να στοχάζομαι και να αναστοχάζομαι. Κι αυτό μπορεί να συμβεί διότι οι έννοιες που ενδιαφέρουν τον φιλοσοφικό στοχασμό δεν είναι απλώς γενικές έννοιες, είναι αφηρημένες (με την έννοια που προσπαθούμε να αναδείξουμε εδώ).

Αφηρημένες και γενικές έννοιες

Οι Leeuw και Mosset (1987) προβαίνουν σε μία ενδιαφέρουσα διάκριση ανάμεσα στον γενικό και στον αφηρημένο χαρακτήρα των εννοιών: Ο γενικός χαρακτήρας των εννοιών προϋποθέτει μία εμπειρική πολλαπλότητα –*δεδομένα*– πολλαπλότητα που ανασυγκροτείται ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών που ανήκουν (ως σύνολο) σε μία γενική έννοια: Επιμέρους λ.χ. κτίρια, μονώροφα ή διώροφα, πολυκατοικίες κτλ συγκροτούν μία πολλαπλότητα ή το *δεδομένο* που αντιστοιχεί στην έννοια “σπίτι” (προϋποθέτουμε, ενδεχομένως, καταχρηστικά ότι η έννοια “σπίτι” παραπέμπει στο κτίριο και όχι σε τυχόν συναισθηματικό περιεχόμενο της έννοιας η οποία, προφανώς, υπερβαίνει τα εμπειρικά *δεδομένα*). Ο αφηρημένος πάλι χαρακτήρας των εννοιών προϋποθέτει μια ικανότητα της σκέψης να νοεί δίχως εμπειρικά, συγκεκριμένα δεδομένα (ό.π., 96). Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι αφηρημένες έννοιες όπως είναι λ.χ. η ελευθερία ή η φιλία, δεν αντιστοιχούν σε κανένα εμπειρικό δεδομένο, σε ένα πράγμα ή ένα σύνολο πραγμάτων κι αυτό σε αντίθεση προς τη γενική έννοια λ.χ. “σπίτι”, που συναντήσαμε παραπάνω, η οποία προκύπτει έπειτα από σύγκριση, αφαίρεση επιμέρους χαρακτηριστικών και επιλογή ορισμένων ως ουσιαστικών που οδηγούν, εντέλει, στη γενίκευση.²³

Τα όρια ακριβώς των γενικών εννοιών καταδεικνύονται σε όσα ανιχνεύουν οι Leeuw και Mosset (1987) αναφορικά με τη σημασιολογική σύγχυση ανάμεσα στη χρήση της έννοιας “ζώο” κατά τη φιλοσοφική της διερεύνηση με παιδιά: Το πρόβλημα αφορά στην κρεατοφαγία και κατά πόσο η αγάπη προς τα ζώα συνάδει προς αυτήν. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά, πολλά παιδιά δεν διακρίνουν κάποια αντίφαση ανάμεσα στα δύο, διατηρώντας, προφανώς, διαφορετική κατηγορία/έννοια περί “ζώου” που επιτρέπει να διακρίνουν ανάμεσα λ.χ. στα κατοικίδια (που δεν αποτελούν τροφή) και στα λοιπά ζώα (που αποτελούν τροφή). Άρα δεν μπορεί καν να τεθεί ένα ηθικό πρόβλημα προς διερεύνηση, αναιρώντας, όπως ισχυρίζονται, συνεπώς κάθε δυνατότητα φιλοσοφικής διερεύνησης από τη στιγμή που δεν ανιχνεύεται καμία αντίφαση στο εννοιολογικό σύστημα των παιδιών, καθώς χρησιμοποιούν διαφορετικές έννοιες περί ζώου. Υφίσταται ωστόσο ένα ζήτημα εννοιολογικής ανάλυσης και αποσαφήνισης. Δεν θα αρκούσε άραγε μία προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας “ζώο” και των διαφορετικών σημασιών της; Δεν θα ήταν αυτό φιλοσοφία με παιδιά, ο λογικός δηλαδή καθορισμός –η ταξινόμηση– των

²³ Εκλαμβάνουμε, ακολουθώντας τον Kant, τη σύγκριση, την αφαίρεση και τη γενίκευση ως βασικές λειτουργίες του νου, που μας επιτρέπουν να ανασυγκροτήσουμε το εμπειρικό δεδομένο ως γενικές έννοιες. Βλ. σχ. Kant 1992, 592κ.ε. §6.

ζών με βάση χαρακτηριστικά αλλά και τον τρόπο συσχετίσής τους με τον άνθρωπο; Κατανοούμε ότι μία τέτοια προσέγγιση αφήνει μετέωρο το ηθικό ζήτημα που ενδιαφέρει τους Leeuw και Mosset – αλλά αυτή ακριβώς είναι και η πρόθεσή μας: Δεν θα αποφασίσουμε *εμείς* περί ηθικής· *εμείς* όμως οφείλουμε να θέσουμε όλα τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια στην πολλαπλότητά της.

Φαίνεται ωστόσο ότι στην παραπάνω ερμηνεία υπάρχει μία ακόμη, πιο σημαντική για εμάς, δυσκολία: Η υφή μιας αφηρημένης έννοιας –όπως την εννοούμε εδώ– συνυφαίνεται με πολλές *καθημερινές* όψεις της ζωής. Άρα το *εμπειρικό δεδομένο* που ενδεχομένως αναζητούμε, εκλαμβάνοντάς το ως μία *έλλειψη* που παρεμποδίζει τα παιδιά να στοχάζονται, δεν υπάρχει ούτως ή άλλως, είναι ωστόσο ήδη παρόν στη σκέψη τους, κυρίως, στη ζωή των παιδιών: Συγκροτεί μία ενσωματωμένη ή εμπεδωμένη αξία ή στάση που καθορίζει τελικά –και σε μεγάλο βαθμό– τη σημασία της αφηρημένης έννοιας (άρα δεν αποτελεί ένα *εμπειρικό δεδομένο* με την έννοια που θέλουν οι εμπειρικές επιστήμες). Διαφορετικά συγκροτεί λ.χ. την έννοια περί δικαίου ένα παιδί που μαθαίνει να ακολουθεί εντολές και διαφορετικά ένα παιδί που μαθαίνει ότι υπάρχουν λόγοι που δικαιολογούν μία εντολή. Ήδη όμως είμαστε σε μια εξαιρετικά ασταθή περιοχή –τον ανθρώπινο κόσμο– όπου δεν είναι προφανές τι ακριβώς ζητούμε, μία περιοχή μέσα στην οποία δεν είμαστε βέβαιοι για την ορθότητα ή μη των απόψεών μας, ή τουλάχιστον αυτό προϋποθέτουμε κάθε φορά που φιλοσοφούμε. Με αυτήν την έννοια η φιλοσοφία για/με παιδιά κατανοεί και αναδεικνύει την παραπάνω δυσκολία και αστάθεια η οποία ενδημεί στις αφηρημένες έννοιες που διερευνούμε εδώ, διερευνώντας την.

Η έλλειψη συνεπώς εμπειρικού σύστοιχου μίας αφηρημένης έννοιας αναπληρώνεται μέσα από μία *αίσθηση* διαφορετική που δεν υποδεικνύει συγκεκριμένα πράγματα, αλλά συνυφαίνεται με την ίδια την καθημερινή πρακτική μας. Θα μπορούσαμε, ακολουθώντας ξανά τον Kant, να ονομάσουμε την αίσθηση αυτή, όπως αναφέραμε παραπάνω, *κοινή* με την έννοια της δυνατότητας ορισμένων αφηρημένων εννοιών να διατηρούν ένα νόημα και μία αξία μέσα στον ανθρώπινο κόσμο, παρόλο που αυτές παραμένουν –ή και οφείλουν να παραμείνουν– απροσδιόριστες (αντικείμενα μίας διαρκούς λογομαχίας).

Με αυτήν την έννοια “σκέφτομαι γύρω από αφηρημένες έννοιες” θα μπορούσε να σημαίνει να στοχαστώ και να αναστοχαστώ γύρω από τη σημασία τους. Κι αυτό σημαίνει με τη σειρά του, όπως είδαμε παραπάνω και με αναφορά στην *κοινή αίσθηση*: Προσπαθώ να υπερβώ την περιορισμένη θέση μου. Υπερβαίνω συνεπώς περιορισμούς προς την κατεύθυνση ενός κοινού χώρου ή μιας κοινής αίσθησης (αυτού του κοινού χώρου, που δεν είναι άλλος από τον χώρο των λόγων, τον οποίο ενσαρκώνει η κοινότητα της έρευνας και η φιλοσοφία με παιδιά – ή τουλάχιστον αυτή είναι η δική μας ερμηνεία). Κι αυτή η αίσθηση είναι *κοινή* διότι έχουμε τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε μαζί και φυσικά ενάντια σε άλλους – πάντοτε ωστόσο *μαζί*, άρα εντός της κοινότητας. Ζητούμενο δεν είναι η συμφωνία αλλά ακριβώς: η κοινότητα που σκέφτεται και διερευνά, αποκαλύπτοντας διαφορετικές όψεις και σημασίες, κυρίως, όμως, θεμελιώνοντας τη δυνατότητα συνάντησης και

αντιπαράθεσής τους.²⁴ Αυτή η ασυμμετρία (ή και αναμέτρηση) ανάμεσα σε μια πολλαπλότητα απόψεων θέτει ακριβώς το αίτημα μίας διευρυμένης νοοτροπίας (Denkungsart),²⁵ όπως αναφέραμε παραπάνω, ενός διευρυμένου τρόπου του στοχασμού.

Αν η παραπάνω προσέγγιση είναι εύλογη, τότε είναι σαφές ότι οι αφηρημένες έννοιες που ενδιαφέρουν τη φιλοσοφία με παιδιά, όπως το δίκαιο ή η ηθική, η τέχνη ή η φιλία, η πραγματικότητα ή η ταυτότητα κτλ, διατηρούν μία αξία ή τουλάχιστον εμείς αναγνωρίζουμε σε αυτές μία αξία, παρόλο που δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για το περιεχόμενό τους. Αυτή η διαφορά, η διαφορά δηλαδή ανάμεσα στη βεβαιότητα για την αξία τους και την αβεβαιότητα σχετικά με τη σημασία τους διαμορφώνει καταρχάς μία κοινή αίσθηση –ότι έχουν αξία– και κατά δεύτερον έναν χώρο που μας επιτρέπει να στοχαστούμε γύρω από αυτές, γύρω από τη σημασία τους. Επιπλέον, η διερεύνηση της σημασίας των αφηρημένων εννοιών από την κοινότητα της έρευνας ορίζει έναν χώρο όπου τα παιδιά καλούνται να υπερβούν την περιορισμένη θέση τους και να εμπλακούν σε ένα διευρυμένο πλέγμα πολλαπλών και διαφορετικών θέσεων και αυτό μέσα σε ένα πλαίσιο που ορίζει η ίδια η κοινότητα για τη φιλοσοφική έρευνα.²⁶

Σε αυτό το σημείο θα είχε ενδιαφέρον να ανιχνεύσουμε αυτή τη διαφορά γύρω από την έννοια της φιλίας.

Περί φιλίας;

Είναι σαφές ότι, από τη μία μεριά, η έννοια “φιλία” δεν αποτελεί μία γενική έννοια που έχει προκύψει μέσα από αφαίρεση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ανάδειξη ορισμένων άλλων, “γενικότερων” ενδεχομένως χαρακτηριστικών, όπως συμβαίνει λ.χ. με την έννοια “άνθρωπος”, η οποία θα μπορούσε να ανασυγκροτηθεί ως μια γενική συγκεκριμένη έννοια που έχει, πράγματι, προκύψει μέσα από

²⁴ Με αυτόν τον τρόπο ευθυγραμμίζομαστε με την Κοινότητα της έρευνας (Community of Inquiry) του Matthew Lipman (2013, 34κ.ε.) η οποία συνιστά τον οργανωμένο χώρο μέσα στον οποίο τα παιδιά ως ερευνητές διερευνούν από κοινού φιλοσοφικές έννοιες και φιλοσοφικά ερωτήματα.

²⁵ Αυτός είναι ο όρος που χρησιμοποιεί ο Kant (2002, 224 §40).

²⁶ Με αυτήν την έννοια, η κοινότητα της έρευνας θέτει μία πρόκληση έναντι του εγωισμού –ή φαινομεναλισμού του Piaget που συναντήσαμε παραπάνω– όχι μόνον επιδιώκοντας την ανάδειξη της πολλαπλότητας των απόψεων –έναν πλουραλισμό– αλλά επιτρέποντας, επιπλέον, να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αυτορρύθμισης της κοινότητας. (Για μια ενδιαφέρουσα αντιπαράθεση ανάμεσα στον εγωισμό και στον πλουραλισμό, βλ. σχ. Kant 2007, 241, AA07:130.) Ο πλουραλισμός προϋποθέτει μία συμπεριφορά που προσιδιάζει σε έναν πολίτη του κόσμου ή, στην περίπτωση μας, σε ένα μέλος της κοινότητας της έρευνας. Αν ο Kant των *Διαλέξεων της Παιδαγωγικής* αναζήτησε σε πειραματικά σχολεία της εποχής του (“Το Φιλάνθρωπο Ίνστιτούτο του Dessau” – βλ. σχ. Wuerth 2021, 579–580 και Kant 2007, 100–104 (*Κείμενα για το Philanthropium*)) και 445–446 (*Διαλέξεις περί Παιδαγωγικής*)) τον τρόπο που τα παιδιά θα μπορούσαν να απολαμβάνουν την ελευθερία τους αλλά «με τέτοιο τρόπο ώστε να αναγνωρίζουν έναν νόμο, σύμφωνα προς τον οποίο να πράττουν, και, ωστόσο, να πράττουν ελεύθερα» (Kant 2012, AA25:582-3), η κοινότητα της έρευνας θα μπορούσε να ενσαρκώνει αυτό το ιδανικό.

αφαίρεση ορισμένων χαρακτηριστικών που κρίνονται επουσιώδη ή δευτερεύοντα, όπως χρώμα δέρματος, ύψος, εμφάνιση κτλ, διατηρώντας ταυτόχρονα άλλα χαρακτηριστικά που θεωρούμε περισσότερο ουσιώδη: ζώο, θηλαστικό κτλ – αν και είναι σαφές ότι η αναζήτηση της ειδοποιού διαφοράς της έννοιας θα μπορούσε να προκαλέσει έντονες αντιπαραθέσεις, αποτελώντας μία αφορμή/ερέθισμα για μία φιλοσοφική έρευνα! Παρόλα αυτά: Χαρακτηρίζοντας, από την άλλη μεριά, την έννοια “φιλία” ως γενική αφηρημένη έννοια δεν προσφέρουμε καμία υπηρεσία στην κατανόησή της κι αυτό διότι είναι σαφές ότι η έννοια “φιλία” έχει χαρακτηριστικά γνωρίσματα που δεν προκύπτουν από αφαίρεση, συχνά δε διατηρεί γνωρίσματα που *εμείς* της αποδίδουμε μέσα από τον (περιορισμένο) τρόπο που εμείς την κατανοούμε.

Παρακολουθώντας το ενδιαφέρον εγχείρημα του Nehamas (2016), ο οποίος αναζητά τη σημασία της φιλίας, ανιχνεύοντας μία ιστορική μετατόπιση ή μάλλον αλλαγή του παραδείγματος σχετικά με τη σημασία της από τους αρχαίους χρόνους στη νεότερη και, κυρίως, μοντέρνα εποχή, μπορούμε να διαγνώσουμε στην έννοια της φιλίας την παραπάνω *ένταση* που προϋποθέσαμε για τις φιλοσοφικές έννοιες: Οι αρχαίοι χρόνοι κατανοούν την έννοια της φιλίας σε συνάρτηση με την αρετή, αντιδιαστέλλοντάς την προς τις έννοιες λ.χ. της χρησιμότητας ή της ωφέλειας. Έτσι, φίλος είναι αυτός που έλκεται από την ιδέα της αρετής, προσπαθώντας να την κατακτήσει (Πλάτωνος *Λύσις* 2009) – εξ ου και ο φίλος της σοφίας. Ή πάλι, η φιλία είναι τέλεια μόνον όταν είναι αμοιβαία, ικανή να προκύψει μόνον ανάμεσα σε ανθρώπους που επιθυμούν ο ένας για τον άλλον κοινά πράγματα, την αρετή και το αγαθό (Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια* 1156a6–1158a1)²⁷ – με αυτήν την έννοια η διασύνδεση της φιλίας με την αρετή θα μπορούσε να θεμελιώσει και την πολιτική ή την πόλη με αναφορά και στο δίκαιο (Αριστοτέλης 1993, *Ηθικά Νικομάχεια* 1159b9–1160a).²⁸ Οι νέοι χρόνοι, αντίθετα, προτάσσουν μία μάλλον υποκειμενική και προσωπική, σχεδόν ιδιοσυγκρασιακή, κατανόηση της έννοιας της φιλίας: Παρηγοριά, βοήθεια, συναναστροφή. Η φιλία αναδεικνύεται, ακολουθώντας τον Montaigne, ως μία ιδιωτική υπόθεση (Nehamas 2016, 52), είτε ως όαση (Arendt 1978, 5–6) είτε ως άσκηση σε μία νεκρολογία που εκκρεμεί σαν την ευθύνη εκείνου που επιβιώνει απέναντι στον άλλον που έχει πεθάνει (Derrida & Roudinesco 2005), είτε ως απόλυτη αδυναμία προσπέλασης της ίδιας της έννοιας – μια απορία: Δεν είμαστε βέβαιοι γιατί κάποιος είναι φίλος με κάποιον άλλον· όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Blanchot (2000): Μπορώ να μιλάω στους φίλους μου, δεν μπορώ όμως να μιλάω για τους φίλους μου. Αυτή η έννοια στους νεότερους χρόνους, και πάντα σύμφωνα με τον Nehamas, οδηγεί σε μία μυστική, σχεδόν άφατη σχέση, αδύνατο να κοινοποιηθεί ή και να δικαιολογηθεί περισσότερο.²⁹

²⁷ Διαθέσιμο εδώ: <https://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?m=1&t=31>.

²⁸ Διαθέσιμο εδώ: <https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=78&page=94>.

²⁹ Για μια κατατοπιστική επισκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στο ζήτημα της φιλίας (έως και

Η θέση του Nehamas ωστόσο, ότι δηλαδή οι μοντέρνοι καιροί έχουν οριστικά αποφανθεί περί φιλίας, ότι δηλαδή αυτή ανήκει στη σφαίρα του ιδιωτικού, δεν είναι προφανής ή αυτονόητη – όχι τουλάχιστον τόσο όσο θα ήθελε ο Nehamas. Άραγε μια διευρυμένη προοπτική περί φιλίας που συνδέει τη φιλία με την αρετή, λ.χ. την ειλικρίνεια ή το δίκαιο, έχει οριστικά παροπλιστεί χάριν μίας υποκειμενικής προοπτικής της φιλίας ως μίας ιδιωτικής υπόθεσης και μόνον; Έχει άραγε δίκιο ο Montaigne όταν θέτει ήδη από τον 16ο αιώνα τη φιλία πέραν όλων των δυνατών υποχρεώσεων;!

Τις συνηθισμένες φίλιες μπορεί κανένας να τις μοιράσει: μπορείς σ' αυτόν εδώ ν' αγαπάς την ομορφιά, σ' αυτόν τον άλλο την κοινωνικότητά του, στον άλλο τη γενναιοδωρία, σ' εκείνον εκεί το πατρικό φίλτρο, στον άλλον εκείνον το αδελφικό αίσθημα και ούτω καθεξής· τούτη όμως η φιλία, που κατέχει την ψυχή και την κυβερνά μ' απόλυτη εξουσία, είναι αδύνατο να είναι διπλή. Αν δυο την ίδια στιγμή ζητούσαν να βοηθηθούν, σε ποιον θα τρέχατε; Αν ζητούσαν από σας αντίθετες υπηρεσίες, πώς θα βολεύατε το πράμα; Αν ο ένας σας σύσταινε να κρατήσετε μυστικό ένα πράμα που στον άλλον θα 'τανε χρήσιμο να το μάθει, τι θα κάνατε; Η μοναδική και κύρια φιλία ξηλώνει κάθε άλλη υποχρέωση. (Μονταίν, χ.χ., *Περί φιλίας*)

Η άποψη του Montaigne είναι, ωστόσο, εξίσου αμφιλεγόμενη όσο και η σκέψη του Nehamas.

Όσο ενδιαφέρον κι αν διατηρεί μία θεωρία περί φιλίας –μία ιστορική κατά κύριο λόγο προσέγγιση της έννοιας της φιλίας, όπως αυτή του Nehamas– παραμένει ακόμη μετέωρη η σημασία της φιλίας στους νεότερους χρόνους: Άραγε είναι αποκλειστικά προσηλωμένη στο ιδιωτικό, αγνοώντας και συχνά παρακάμπτοντας κάθε αρετή;!

Η διερεύνηση της έννοιας της φιλίας μέσα στον ορίζοντα της φιλοσοφίας για παιδιά αναζητά αυτό ακριβώς: Να φέρει στη συνείδηση όλα όσα απλώς και μόνον λανθάνουν μέσα στη συμπεριφορά ως αυτονόητα. Η υφή της έννοιας συνεπώς δεν παραπέμπει στη συγκρότηση μίας γενικής έννοιας, όπου θα επαρκούσε, ενδεχομένως, η συγκέντρωση χαρακτηριστικών που ορίζουν ή θα μπορούσαν να ορίσουν την έννοια με έναν τρόπο καθολικά αποδεκτό. Η υφή της έννοιας συνυφαίνεται μάλλον με μία πρακτική διάσταση –τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αλλά και των ανθρώπων με τις ιδέες– και τη θέση μας γύρω από όλα αυτά.

Άρα το ερώτημα που θα πρέπει να τεθεί σε σχέση με την ικανότητα των παιδιών να φιλοσοφήσουν οφείλει να διερευνήσει μία σειρά από ζητήματα που συνυφαίνονται με την ίδια την καθημερινή τους πρακτική και κατανόηση της έννοιας της φιλίας. Στη θέση συνεπώς μιας εμπειρικής έρευνας περί ικανοτήτων ή βιολογικών ορίων στη νόηση κτλ, ίσως οφείλουμε να διερευνήσουμε τη σημασία της φιλίας για τη ζωή τους: Κατανοούν την ένταση της έννοιας, όταν καλούνται λ.χ. να αποφασίσουν αν θα θέσουν την ειλικρίνεια πάνω από τη φιλία; Ή πάλι: Μπορούν

να διαχωρίσουν την έννοια του κόλακα από την έννοια του φίλου; Θα ορίζανε ως φίλο κάποιον που δεν ανταποκρίνεται στα συναισθήματά τους; Ένα μηχάνημα – θα μπορούσε να είναι φίλος; Με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, περιστρεφόμεστε γύρω από το σωκρατικό ερώτημα: “τι είναι φιλία;” Και το ζητούμενο, εν προκειμένω, είναι αν τα παιδιά –από μικρή ακόμη ηλικία– είναι σε θέση να διαχωρίσουν την προσωπική τους προοπτική από μία διευρυμένη προοπτική. Εμείς ισχυριζόμαστε ότι μπορούν. Άρα είναι σε θέση να σκεφτούν αφηρημένα.

Το γεγονός ότι τα παιδιά είναι σε θέση (κατά κανόνα) να κατακτήσουν τη γλώσσα, να κατανοήσουν κανόνες, απλούς αλλά και πιο σύνθετους (που αφορούν δηλαδή σε πιο πολύπλοκα παιχνίδια και όχι μόνον: συμβάσεις που ρητά ή άρρητα συνυφαίνονται με την οικογενειακή και σχολική ζωή)· εξίσου να κατακτήσουν μαθηματικές έννοιες (αριθμό / σύνολο / πράξεις)· το γεγονός ότι τα παιδιά –από μικρή ακόμη ηλικία– είναι σε θέση να διαχωρίσουν ανάμεσα στο δίκαιο και το άδικο (το παιχνίδι με βάση τους κανόνες και τη ζαβολιά) ή, πάλι, να χρησιμοποιήσουν ψεύδη για να αποφύγουν συνέπειες δικών τους πράξεων κτλ μαρτυρεί μάλλον ότι είναι σε θέση να αντιληφθούν εννοιολογικές διακρίσεις, κυρίως όμως την ένταση των παραπάνω εννοιών στην καθημερινή τους ζωή.

Με αυτήν την έννοια η κρίση περί φιλίας που διατυπώνει ο Nehamas απαιτεί μάλλον περαιτέρω διερεύνηση!

Επίλογος

Αν η παραπάνω προσέγγιση σχετικά με τη δυσκολία καθορισμού του περιεχομένου των αφηρημένων εννοιών έχει κάποια βάση, τότε καθίσταται σαφές ότι το ερώτημα σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να φιλοσοφήσουν δεν θα πρέπει να τεθεί ούτε με όρους βιολογίας ή ψυχολογίας, ούτε με όρους εκπαίδευσης, ούτε όμως και με τους όρους μιας ρομαντικής αναλογίας ανάμεσα στο βλέμμα του παιδιού, τη φυσική του περιέργεια, και στο βλέμμα του φιλοσόφου, ο οποίος θα πρέπει να μάθει ξανά να *κοιτάζει* σαν παιδί. Η αναφορά του Karl Jaspers στην παιδική ηλικία ως έναν χώρο φυσικής περιέργειας και διερεύνησης –άρα φιλοσοφικού στοχασμού– αποτυπώνει αυτήν ακριβώς τη ρομαντική οπτική.

Αναφέρει χαρακτηριστικά:

Όποιος θα συγκέντρωνε [ενν. ιστορίες παιδιών που θέτουν φιλοσοφικά ερωτήματα] θα μπορούσε να αναφερθεί σε έναν πλούτο της παιδικής φιλοσοφίας. Η αντίρρηση, ότι όλα αυτά τα έχουν τάχα ακούσει τα παιδιά από τους γονείς τους ή από άλλους, δεν μπορεί, προφανώς, να ισχύει αναφορικά με τις πραγματικά σοβαρές σκέψεις. Η αντίρρηση ότι αυτά τα παιδιά δεν είναι σε θέση να φιλοσοφήσουν άλλο και, συνεπώς, παρόμοιες διατυπώσεις θα πρέπει να είναι απλώς τυχαίες, παραβλέπει το γεγονός ότι: τα παιδιά συχνά διαθέτουν μία πηγαία ιδιοφυΐα η οποία χάνεται κατά την ενηλικίωση. Με τα χρόνια μοιάζει σα να εισερχόμαστε σε μία φυλακή συμβάσεων και απόψεων, συγκαλύψεων και άκριτων παραδοχών, όπου χάνουμε την αμεροληψία της παιδικής ηλικίας. Το παιδί είναι ακόμη ανοιχτό στο πηγαίο της ζωής, νιώθει, βλέπει και διερευνά πράγματα που σύντομα θα χαθούν από το βλέμμα του. (Jaspers 1989, 10–11)

Η αντίρρησή μας συνδέεται με την *αμεροληψία* ή την *αθωότητα* του παιδικού βλέμματος. Ο Jaspers αναφέρεται στην ταλαντευόμενη ακόμη αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο – από εδώ πηγάζουν οι παιδικές φιλοσοφικές παρατηρήσεις: Αυτή η αντίληψη δεν έχει προφανώς παγιωθεί ακόμη στον “ενήλικο κόσμο” που κατακεραυνώνει ο Jaspers – αυτό ισχύει. Ωστόσο τα παιδιά παραμένουν μέρος του κόσμου, αλληλεπιδρώντας με αυτόν. Με αυτήν την έννοια συχνά ψεύδονται, μετανιώνουν, επιβάλλονται, χειρίζονται, σιωπούν, μπερδεύονται, ζητούν συγγνώμη κ.ο.κ. – με έναν λόγο: Εμπλέκονται ευθύς εξαρχής μέσα σε ένα πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων, εμπλέκονται με τον ανθρώπινο κόσμο. Το ερώτημα είναι αν κατανοούν και κατ’ επέκταση αν μπορούν να σκεφτούν πάνω σε αυτές τις σχέσεις και πάνω στη δική τους σχέση με τον κόσμο. Η φιλοσοφία με παιδιά ισχυρίζεται ότι μπορούν.³⁰ Σκέφτομαι συνεπώς γύρω από αφηρημένες έννοιες σημαίνει: Σκέφτομαι (ήδη) με αφηρημένες έννοιες.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης 1993 = *Αριστοτέλους Ηθικά Νικομάχεια*, I – II, μτφρ. Β. Μοσκόβης. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μονταίν (χ.χ.). Μονταίν: *Περί φιλίας* (απόσπασμα), μτφρ. Κλ. Παράσχος. Στο: Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκας, Γ. Παγάνος & Γ. Παπακώστας, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α' Τεύχος: *Α' Γενικού Λυκείου*. [Πάτρα/Αθήνα:] Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 382–384.
- Πλάτων 1982. *Πλάτωνος Ευθύφρων*, μτφρ./σχόλια/εισαγ.: Ν. Μ. Σκουτερόπουλος. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- _____, 2009. *Πλάτωνος Λύσις*. Εισαγωγή, μτφρ./σχόλια: Ν. Μ. Σκουτερόπουλος. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.
- Anderson, A. 2021. Paradox, Friendship and Philosophy for Children. Στο: D. Mendonça & F. Franken Figueiredo (επιμ.), *Conceptions of Childhood and Moral Education in Philosophy for Children*. Βερολίνο: J. B. Metzler, 127–143.
- Arendt, H. 1978. *The Life of the Mind*, επιμ. Μ. McCarthy. Σαν Ντιέγκο/Νέα Υόρκη/Λονδίνο: Harcourt, Inc.
- Aslanimehr, P. 2015. Uncovering the Efficacy of Philosophical Inquiry with Children. *Childhood and Philosophy* 11.22: 329–348.
- Blanchot, M. 2000. For Friendship, μτφρ. L. Hill. *Oxford Literary Review*, 22.1: 25–38.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. 2005. *Συνομιλίες για το αύριο*, μτφρ. Τ. Μπέτζελος, επιμ. Α. Στυλιανού. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Devere, H. 2013. Amity Update: The Academic Debate on Friendship and Politics. *AMITY: The Journal of Friendship Studies* 1: 5–33.
- Dewey, J. 1897. *My Pedagogic Creed*, by Prof. John Dewey; also, *The Demands of Sociology Upon Pedagogy*, by Prof. Albion W. Small. Νέα Υόρκη/Σικάγο: E. L. Kellogg & Co., 3–18 (= *My Pedagogic Creed*. *School Journal* 54.3 (1897): 77–80).

³⁰ Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τ@ ανώνυμ@ κριτές για τα σχόλιά τους.

- Echeverria, E. & Hannam, P. 2017. The Community of Philosophical Inquiry (P4C): A Pedagogical Proposal for Advancing Democracy. Στο: M. Rollins Gregory, J. Haynes & K. Murriss (επιμ.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. Λονδίνο/Νέα Υόρκη: Routledge, 3–10.
- Gregory, M. 2011. Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue. *Journal of Philosophy in Education*, 45.2 (*Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, επιμ. N. Vansielegheem & D. Kennedy): 199–219.
- Haynes, J. & Murriss, K. 2012. *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*. Νέα Υόρκη/Λονδίνο: Routledge.
- Jaspers, K. 1989 [1953]. *Einführung in die Philosophie: zwölf Radiovorträge*. Μόναχο/Ζυρίχη: Piper.
- Kant, I. 1992. *Lectures on Logic*, μτφρ. & επιμ. J. M. Young. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- _____, 2002. *Η Κριτική της κριτικής δύναμης*. Εισαγ./μτφρ./σχόλια: Κ. Ανδρουλιδάκης. Αθήνα: Ιδεόγραμμα.
- _____, 2007. *Anthropology, History, and Education*, μτφρ./επιμ. R. B. Loudon & G. Zöllner. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- _____, 2012. *Lectures on Anthropology*, μτφρ./επιμ. R. B. Loudon & A. W. Wood, μτφρ. R. R. Clewis & G. F. Munzel. The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Kennedy, D. 2006. *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. Όλμπαν, Νέα Υόρκη: State University of New York Press.
- _____, 2012. Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education and Culture* 28.2: 36–53.
- Kitchener, R. F. 1990. Do Children Think Philosophically? *Metaphilosophy* 21.4: 416–431.
- Lipman, M. 2013. *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Σαλαμάς, επιμ. Β. Παππή. Αθήνα: Πατάκης.
- _____, 2017. The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) Program. Στο: S. Naji & R. Hashim (επιμ.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*. Λονδίνο/Νέα Υόρκη: Routledge, 3–11.
- Leeuw, van der, K. L. & Mosset, P. 1987. Learning to Operate with Philosophical Concepts. *Analytic Teaching* 8.1: 93–99.
- Lone, J. M. 2019. Philosophical Thinking in Childhood. Στο: A. Gheaus, G. Calder & J. De Wispelaere (επιμ.), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*. Λονδίνο/Νέα Υόρκη: Routledge, 53–63.
- Makkreel, R. A. 1990. *Imagination and Interpretation in Kant: The Hermeneutical Import of the Critique of Judgment*. Σικάγο/Λονδίνο: The University of Chicago Press.
- Martens, E. 2012. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Αννόβερο: Siebert.
- Matthews, G. 1996. *The Philosophy of Childhood*. Κέμπριτζ, Μασσ.: Harvard University Press.
- McLeod, S. A. 2022. *Piaget's Stages of Cognitive Development: Background and Key Concepts of Piaget's Theory*, <<https://www.simplypsychology.org/piaget.html>>.
- Nehamas, A. 2016. *On Friendship*. Νέα Υόρκη: Basic Books.
- Nixon, J. 2015. Hannah Arendt and the Politics of Friendship. Λονδίνο/Νέο Δελχί/Νέα Υόρκη/Σίδνεϋ: Bloomsbury.

- Piaget, J. ³1997. *The Language and Thought of the Child*, μτφρ. Μ. & R. Gabain. Jean Piaget: Collected Works, 5. Λονδίνο/Νέα Υόρκη: Routledge.
- Schaffar-Kronqvist, B. 2014. Changing the Definition of Education: On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint. *Stud Phil Educ* 33.1: 5–21.
- Sellars, W. 1956. *Empiricism and the Philosophy of Mind*. Minnesota Studies in the Philosophy of Science, 1. Μιννεάπολις: University of Minnesota Press.
- Sharp, A. M. & Splitter, J. L. 2011. *Φιλοσοφία για Παιδιά: Το Κουκλονοσοκομείο και Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής*, μτφρ./εισαγ./σχόλια Ε. Θεοδωροπούλου. Αθήνα: Διάδραση.
- Sutcliffe, R. 2017. The Difference Between P4C and PwC. Στο: S. Naji & R. Hashim (επιμ.), *History, Theory and Practice of Philosophy for Children: International Perspectives*. Λονδίνο/Νέα Υόρκη: Routledge, 56–64.
- Vygotsky, L. ²1986. *Thought and Language*, μτφρ. E. Hanfmann & G. Vakar, επιμ. Α. Kozulin (αναθ. έκδ.). Κέιμπριτζ, Μασσ./Λονδίνο: The MIT Press.
- White, J. 1992. The Roots of Philosophy. Στο: A. Phillips Griffiths (επιμ.), *The Impulse to Philosophize*. Royal Institute of Philosophy Supplement 33. Κέιμπριτζ/Νέα Υόρκη/Μελβούρνη: Cambridge University Press, 73–88.
- Wuerth, J. (επιμ.) 2021. *The Cambridge Kant Lexicon*. Κέιμπριτζ: Cambridge University Press.

Στέλιος Γκαδρής

Ε.Δι.Π.

Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών

Πανεπιστήμιο Κρήτης

sgkadris@uoc.gr