

FILOSOFIE PENTRU COPII FĂRĂ COPII? CÂTEVA REFLECȚII DESPRE DIALOGUL DINTRE ADULT ȘI COPIL

ANDA FURNEL¹

Laboratorul Lidilem, Universitatea Grenoble Alpes, Franța

Philosophy for Children “without” Children? Some Reflections on the Dialogue Between Adult and Child. In the Philosophy for children (*P4C*) practices, which have grown significantly over the past two decades, children become the focus of educational attention that seeks to develop thinking through and in dialogue. Philosophy plays the role of a tool that would best achieve this goal. Some of the promises and expectations that *P4C* holds about the place of children and young people in these philosophical practices will be addressed here. But does the concern of adults in the reality of dialogues remain child-centered? What is the risk, and interactions analysis suggests that this may be the case, that *P4C* practices lose sight of children, that it does not take their efforts and contributions seriously? This paper asks under what conditions adults might enter into philosophical dialogue with children.

Keywords: philosophy for children; promises; pedagogical dialogue; losing sight children; interactions.

PREAMBUL

Fondatorii curentului educațional *Philosophy for children (P4C)*, apărut în anii 1970 în Statele Unite, Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick Oscanyan, au dorit să introducă filosofia la școală, în sala de clasă², convinși fiind că filosofia este un instrument ideal pentru a favoriza dezvoltarea timpurie, în procesul de educație al copiilor, a raționamentului și a gândirii³. Ei au întrevăzut de altfel utilitatea filosofiei în toate disciplinele predate la școală, plecând de la presupuziția că ceea ce se învață la școală în diferite discipline este o materie de reflecție mai degrabă decât un obiect de cunoaștere. Filosofia pentru copii s-a răspândit de atunci pe scena educațională din lumea întreagă⁴.

¹ anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr

² M. Lipman, A. M. Sharp, F. Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980.

³ Vezi M. Lipman, „Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie”, și F. Mortier, „Études d'évaluation: la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement”, în C. Leleux (ed.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Brussels, De Boeck Université, 2005, pp. 11–24, 47–69.

⁴ În mai mult de 80 de țări, cum este menționat pe site-ul „Philosophie pour enfants” al Facultății de Filosofie, Universitatea Laval din Canada: <https://philoenfant.org/2015/11/12/82-pays-ou-se-pratique-la-philosophie-pour-enfants/>, accesat: 30 mai 2022.

Pentru cei care sunt familiarizați cu *P4C*, titlul acestui articol poate surprinde. „Filosofia pentru copii *fără* copii?” – se termină cu un semn de întrebare. Nu e vorba de o provocare, ci mai degrabă de o vigilență, din partea cercetătoarei, de a investiga cu privire la revendicarea anunțată în programul Filosofiei *pentru* copii. Mai întâi să evocăm necesitatea de a înțelege sensul prepoziției „pentru”, care introduce un complement desemnând destinatarii practicilor filosofice: copiii⁵. Aceștia sunt nu numai beneficiarii dar și principalii protagoniști ai activităților care se realizează sub forma unor discuții în „comunitatea de cercetare filosofică” (*community of philosophical inquiry*)⁶. Filosofia se face deci în acest context *pentru* și *cu* copii, aceștia fiind însoțiți de unul sau mai mulți adulți care îndeplinesc un rol de mediator sau de facilitator. Inspirat de Vygotski și de ideea „zonei de dezvoltare proximală”⁷, Lipman pune dialogul între copil și adult în centrul programului său. El acordă astfel o importanță maximă activității discursive și plasează interlocutorii, copii și adulți, într-o „formă de echitate relațională”⁸ în ideea că fiecare are de învățat unul de la celălalt. Romanele filosofice pe care le-a scris împreună cu colaboratorii săi, precum A. M. Sharp, modelează contururile posibile ale schimburilor între copii și adulți sau copii și copii, într-un „spațiu de dialog și de joc intelectual”⁹.

Există în literatură o discuție cu privire la distincția între Filosofia *pentru* copii și Filosofia *cu* copii. Sasseville o explică în următorii termeni:

În primul caz – *filosofia cu copii* – scopul este de a ne asigura, pe cât posibil, că tinerii devin mici filosofi: că își pun întrebări și se gândesc la întrebări pe care filosofii din istoria acestei discipline le-au abordat de peste 2500 de ani. În cel de-al doilea caz – *filosofia pentru copii* – scopul este de a folosi filosofia ca un instrument care să le permită tinerilor să gândească mai bine, să învețe mai bine la toate disciplinele predate la școală.¹⁰

⁵ Și adolescenții, de asemenea, întrucât se înscriu într-un proces de educație. În măsura în care este vorba de o practică a dialogului filosofic ce iese din incinta școlii și se invită în *pólis* (cetate), sub forma unui exercițiu pedagogic sau/și democratic, sunt considerați ca destinatari și adulții.

⁶ Vezi A. M. Sharp, „What is a ‘Community of Inquiry?’”, în *Journal of Moral Education*, vol. 16, nr. 1, 1987, pp. 37–45; M. Lipman, *Thinking in Education*, ediția a II-a, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

⁷ Lev Vygotski, *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris, La Dispute, 1934/1997.

⁸ În analiza propusă de E. Auriac-Slusarczyk, H. Maire, „Sur les pas de Lipman, philosophe à l'école. Une histoire scientifique à connaître”, în A. Fournel, J.-P. Simon et al., *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2020, p. 34.

⁹ *Ibidem*, p. 32.

¹⁰ M. Sasseville, „Philosophie POUR les enfants et philosophie AVEC les enfants: faut-il y voir une différence?”, în *La philosophie pour les enfants à l'Université Laval*, 31 mai 2015,

<https://philoenfant.org/2015/05/31/philosophie-pour-les-enfants-et-philosophie-avec-les-enfants-faut-il-y-voir-une-distinction/>, accesat: 21 iunie 2022; în trad. mea.

Această distincție pare să reflecte două maniere diferite de a aborda *P4C* care sunt atribuite, în evoluția curentului educațional, unor generații distincte¹¹. „Filosofia *pentru* copii” caracterizează prima generație care include pe Lipman și pe alți autori mai puțin cunoscuți, precum G. Matthews și D. Kennedy¹². Pe lângă promovarea filosofiei pentru a dezvolta un mod de a raționa și de a gândi bine, această generație a criticat, de asemenea, viziunea normativistă a adultului asupra copilului, comună la vremea respectivă, în lumina a ceea ce se întâmplă în experiența interacțiunilor filosofice cu copiii, invitând astfel la o regândire a copilului și a copilăriei. „Filosofia *cu* copii” va fi revendicarea unei a doua generații care a dorit să contextualizeze mai departe programul, luând în considerare comunitatea socială și educațională în care acesta operează, precum și schimbările lumii în care evoluăm, cu o orientare politică și etică:

Schimbarea prepoziției [*cu* – n.m.] [...] indică un accent și mai mare asupra dialogului ca fiind fundamental și indispensabil pentru pedagogia filosofiei, care nu mai este înțeleasă ca modelare și pregătire a unui ideal de rațiune analitică, ci ca ceea ce generează reflecția, contemplația și comunicarea comunitară. În acest sens, cea de-a doua generație nu va mai vorbi despre filosofia pentru sau cu copiii în termeni de metodă, ci mai degrabă ca despre o mișcare care cuprinde un amestec de abordări, fiecare cu metodele, tehnicile și strategiile sale proprii.¹³

Auriac-Slusarczyk și Maire anunță o a treia generație regroupând pe cei care în zilele noastre ar dori „să se întoarcă la principiul fundamental al lui Lipman și al colaboratorilor săi”, mai ales în ceea ce privește „eliberarea puterii reflexive a copilului, înainte ca școala să epuizeze capacitatea lui de a investiga și de a raționa”¹⁴. Ceea ce invită la o reinterpretare a relației dintre copil și școală, și la o reflecție cu privire la maniera în care filosofia introdusă în școală îi poate permite elevului să-și păstreze sufletul de copil (copil care își pune întrebări, se miră, vrea să afle, să învețe, să redescopere etc.). Dar cum? Și ce pot să facă educatorii în acest sens?

¹¹ După autorii N. Vansieleghem, D. Kennedy, „What is philosophy for children, What is philosophy with children – After Matthew Lipman?”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 45, nr. 2, 2011, p. 172. Diferențierea generațiilor este preluată și de E. Auriac-Slusarczyk, H. Maire, *op. cit.*

¹² G. Matthews, *The Philosophy of Childhood*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1994; D. Kennedy, „The Hermeneutics of Childhood”, *Philosophy Today*, vol. 36, nr. 1, 1992, pp. 44–60.

¹³ N. Vansieleghem, D. Kennedy, *op. cit.*, pp. 178–179, în trad. mea.

¹⁴ E. Auriac-Slusarczyk, H. Maire, *op. cit.*, p. 33. Aici autoarele fac referință la riscul de instrumentalizare al *P4C* din partea instituției școlare, evocând introducerea, de către Ministerul Educației Naționale din Franța, a „discuției cu scop filosofic” (*discussion à visée philosophique*, *DVP*) în programul de Învățământ moral și civic din 2018, pentru a o scoate din program doi ani mai târziu. Dispozitivul *DVP* era în mod explicit asociat unor teme prestabilite: drepturi și obligații, laicitate, egalitate, lege (*ibidem*, p. 22).

Pentru a răspunde la această întrebare, Lipman dorește să pună programul filosofic în serviciul copiilor (filosofia *pentru* copii). În prefața traducerii în franceză a primului său roman, *Harry Stottlemeier's Discovery*, Lipman propune să-i ajutăm pe copii „să facă legătura între mirare și reflecție, între reflecție și dialog, între dialog și experiență”¹⁵. Un lucru poate fi constatat, și trebuie să plecăm de la el: copilul (își) pune întrebări. Adultul, în viziunea lipmaniană, are rolul de a-i ajuta pe copii, care „gândesc la fel de natural pe cât vorbesc și respiră”¹⁶, să intre în filosofie, căci dacă „filosofia începe cu mirarea, se poate spune de asemenea că ea se prezintă ca un dialog reflexiv ale cărui puncte de vedere pătrund și îmbogățesc experiența de viață”¹⁷.

Traducerea romanului în franceză menționează în titlu, înainte de numele romanului: „L'enfant qui vient de l'avenir”¹⁸ („copilul care vine din viitor”). E o formulă aproape enigmatică dar în același timp seducătoare. Putem găsi indicații cu privire la sensul acesteia în mai multe locuri din scrierile lui Lipman, dar fără ca acesta să explice unde va precis ce înseamnă un „copil care vine din viitor”. Este vorba fără îndoială de o privire de adult asupra copilului și a copilăriei¹⁹. În locul unei interpretări pripite, să încercăm să înțelegem ce se întâmplă în dialogul dintre adult și copil în realitatea întâlnirii lor, atunci când copiii sunt invitați să filosofeze.

ÎNTREBARE DE EXPLORAT

Dacă facem un pas înainte în explicitarea întrebării din titlu, interogația noastră poate fi aceea a oricărui adult implicat în aceste practici (facilitator, profesor, cercetător, observator etc.): atunci când practicăm filosofia cu copii, suntem oare suficienți de atenți la ei, la locul pe care îl au și la rolul pe care îl joacă în dialog? Ne ridicăm la nivelul potențialului lor? Sunt ei într-adevăr actorii principali? Reușim să rămânem în umbră, atunci când suntem facilitatori, fără să le furăm spectacolul? Reușim să-i ascultăm, evitând să fim cei care știu și transmit (profesori)? Putem oare să nu suprainterpretăm sau să nu subinterpretăm spusele copiilor, atunci când suntem observatori sau analiști?

Ca cercetătoare, studiez aceste practici educative de mai mulți ani. Am privilegiul de a observa și analiza *a posteriori* ce se întâmplă atunci când copiii sau

¹⁵ M. Lipman „Avant-propos. Invention d'une découverte”, în *Introduction à l'enfant qui vient du futur. La découverte d'Harry Stottlemeier*, trad. Pierre Belaval, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1978, p. ix .

¹⁶ *Ibidem*, ii.

¹⁷ *Ibidem*, ix.

¹⁸ Versiunea în engleză, publicată în 1971 și revăzută în 1974, nu poartă această mențiune, ceea ce ne lasă să credem că este vorba de o libertate pe care și-a luat-o traducătorul francez, Pierre Belaval, în versiunea publicată de casa de editură J. Vrin.

¹⁹ Vezi pe acest subiect și volumul publicat în colecția *Routledge Handbooks* pe tema Filosofiei copilăriei și a copilului: M. Gregory, J. Haynes, K. Murrells (ed.), *The Routledge international handbook of philosophy for children*, London, Routledge, 2017.

adolescenții discută împreună într-un atelier de filosofie²⁰, însoțiți de unul sau mai mulți adulți. E o poziție confortabilă întrucât ea nu îmi cere să fiu confruntată direct și nemediat cu realitatea complexă a unui atelier în desfășurare, pentru a face față imprevizibilului și a mă adapta; nu îmi cere să intervin imediat în focul unei acțiuni, pentru a sesiza ocaziile²¹ propuse de participanți, nici să reacționez în mod spontan și creativ deoarece interacțiunea directă și dialogul²² nu se calculează în avans și nu ne lasă neapărat timp pentru o auto-analiză în direct. Și chiar dacă nu totul este improvizație și creativitate în facilitarea acestor ateliere, pentru că există elemente care le structurează (roluri, scenarii, obiceiuri, instrumente), moderatorul este cel care se confruntă, pe timpul unui atelier, cu cele descrise mai sus.

Temporalitatea și perspectiva cercetătorului nu sunt deci cele ale moderatorului. Înregistrarea atelierului îi permite celui dintâi, de exemplu, să circule liber în desfășurarea atelierului, să avanseze sau să revină înapoi la o scenă consumată, să se oprească în orice moment și să scruteze minuțios comportamentele protagoniștilor, să facă ipoteze și să le verifice în cursul discuției etc., altfel spus, să petreacă ore, zile, săptămâni sau luni întregi ca să înțeleagă ce s-a produs într-un atelier. Cercetătorul nu performează în direct, ca și moderatorul. Cu toate acestea, timpul și insistența nu sunt o garanție pentru calitatea analizelor sale, a punerilor în relație sau a interpretărilor pe care le propune. De unde, importanța alegerii unei metodologii adecvate.

Pe de altă parte, rolul și statutul moderatorului nu este același cu cel al tinerilor participanți. Copil sau tânăr vs adult, elev vs profesor, participant vs moderator etc., desemnează relații asimetrice care scot la lumină diferențe și disimetrii în sânul unei interacțiuni, facilitând-o sau, dimpotrivă, împiedicând-o ori creând eventuale tensiuni. Analiza acestor raporturi este importantă pentru cercetătorul care analizează dialogul dintre acești protagoniști, permițându-i să descrie cât mai precis natura schimburilor precum și procesul de comunicare și de co-construcție care are loc în timpul atelierului.

De aceea, așa spune că mai degrabă decât un privilegiu este vorba de o exigență pentru cercetare: aceea de a scruta aceste practici luând în considerare

²⁰ Expresia „atelier de filosofie” nu este folosită aici într-un sens specific, ci desemnează de o manieră generală un moment și un loc de practică de discuție în care se angajează copii sau adolescenți însoțiți de unul sau mai mulți adulți, într-o practică de *P4C*.

²¹ Unii cercetători analizează aceste „ocazii” făcând apel la noțiunea de „kairos”, adică momentul oportun, moment de sesizat. Pe acest subiect vezi: M. Tozzi, „Le kairos dans une DVDP: une éthique de l'intervention pour l'émergence de sujets pensants”, *Diotime* (en ligne), vol. 60, nr. 4, 2014; V. Delille et al., „La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique: l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée”, în J.-P. Simon, M. Tozzi (coord.), *Paroles de philosophes en herbe*, Éditions de l'Université de Grenoble, 2017, pp. 239–260; C. Polo, K. Lund, „La saisie émotive du kairos avec des enfants: entre acte philosophique et geste didactique”, *Studia UBB Philosophia*, vol. 66, 2021, pp. 103–134.

²² Reiau aici definiția dată de D. Vernant dialogului: „une activité située, conjointe et un processus interactionnel créatif et ouvert” (*Introduction à la philosophie contemporaine du langage: Du langage à l'action*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 147).

natura relațiilor dintre protagoniști pentru a înțelege cum se realizează într-un astfel de dialog „a fi împreună cu” (adulții cu copii, facilitatorii cu participanții, etc.). Dialogul este „filosofic” în măsura în care se aplică în sânul lui metoda de cercetare filosofică, însă ar trebui să vorbim mai bine de un dialog pedagogic, dat fiind contextul în care acesta se derulează²³. Întrebarea noastră inițială ar putea fi reformulată astfel: *Ce înseamnă pentru un adult să intre într-un dialog filosofic cu copii?*, rămânând bineînțeles în contextul practicilor P4C.

Voi aborda mai întâi tema promisiunilor pe care le face Filosofia pentru copii. Bazându-mă pe literatura din ce în ce mai înfloritoare relativă la P4C și pornind de la analiza concretă a unor discuții filosofice la care participă copii sau adolescenți, voi evoca unele dificultăți întâlnite în dialogul dintre adulți și copii (sau adolescenți). În fine, voi vorbi despre riscurile de a pierde din vedere prezența copiilor în acest tip de dialog și despre cum pot fi acestea reduse.

CE SE PROMITE ÎN P4C CU PRIVIRE LA COPII?

Despre ce e vorba atunci când ne referim la promisiuni în contextul Filosofiei pentru copii? Fondatorii acestui program educațional și continuatorii lor²⁴, dar și practicienii, instituțiile implicate în aceste practici și, bineînțeles, cercetătorii, au declarat uneori explicit, alteori au lăsat numai să se înțeleagă, ce speră fiecare de la practica P4C, atribuindu-i acesteia, de exemplu, capacitatea de a produce rezultate benefice în educație. Alții au preferat să pună aceste așteptări la îndoială. Uneori promisiunile sunt doar prezumate, cum se întâmplă în cercetare, sub formă de ipoteze pentru a fi verificate sau infirmate, deci fără ca ele să fi fost formulate inițial drept speranțe.

O promisiune presupune un angajament de a realiza o acțiune în viitor din partea celui care enunță un act față de un destinatar. Cel care face promisiunea presupune că acțiunea este bună pentru celălalt și exprimă intenția de a o realiza²⁵. Se poate vorbi de o așteptare împărtășită care este satisfăcută atunci când promisiunea este ținută. Valoarea acestui angajament este nedeterminată, dar legată de un context, și nu poate fi evaluată decât în viitor pentru că depinde de destinatar să o recunoască drept o promisiune și ține de capacitatea și de voința viitoare a

²³ D. Vernant, „La conceptualisation en dialogue”, în A. Fournel & J.-P. Simon (coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*, Grenoble, UGA Éditions, *in press*.

²⁴ Toți cei care de atunci au participat sau participă activ la răspândirea acestor practici în lumea întreagă. Citez aici câteva nume, însă lista nu cuprinde decât o selecție: M.-F. Daniel, M. Sasseville, M. Gagnon, în Quebec; M. Tozzi, S. Connac, J. Lévine, O. Brenifier, J. Hawken, E. Chirouter, F. Galichet, în Franța; P. Worley, James Nottingham, Jason Buckley, în Anglia; P. Cam în Australia; D. Kennedy, în SUA etc.

²⁵ Vezi J.R. Searle, D. Vanderveken, *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge University Press, 1985.

agentului de a-și ține promisiunea²⁶. Este clar că în cazul unei promisiuni de natură pedagogică trebuie să se țină seama de mai multe condiții care contribuie la succesul sau eșecul ei: o temporalitate nedeterminată, dar totuși contextualizată, pentru realizarea ei; gradul de implicare a diferiților actori (profesori, elevi, instituții etc.) vizați de proiectul pedagogic; promisiunea poate fi colectivă, cel care promite nefiind neapărat și cel care realizează promisiunea; elevul nu o percepe negreșit ca o promisiune; necesitatea de a menține o credință și o convingere colectivă că acțiunile proiectului pot fi realizate într-o lume nesigură și în permanentă evoluție. Se poate sublinia și caracterul afectiv al promisiunii, pentru că așteptările sunt dorite și dezirabile. O promisiunea pedagogică nu este o obligație, așa cum este, de exemplu, contractul didactic. Ea ia forma a unei finalități sau a unui ideal de atins.

Într-adevăr, proiectul lipmanian seamănă cu un ideal, afișând ambiția de a restructura practica educațională în scopul de a „promova accesul la niveluri superioare de gândire în educație”, grație filosofiei²⁷. Două idei principale sunt prezente. Prima, potrivit căreia un învățământ care se face prin exercitarea gândirii poate transforma educația, este pentru Lipman o convingere care nu trebuie demonstrată. Cea de-a doua atribuie filosofiei, cu condiția ca aceasta să fie reconstruită și bine transmisă²⁸, puterea de a-i ajuta pe copii să gândească. Dacă despre prima previziune se poate spune că s-a realizat, numeroase școli fiind în realitate transformate de ideile lui Lipman și ale colaboratorilor săi²⁹, în ceea ce privește rolul filosofiei în dezvoltarea gândirii copiilor, sub aspectul formării raționamentului și a judecății, Lipman însuși recunoaște că e nevoie de un proces mai lung și de o punere la încercare³⁰ în practica Filosofiei pentru copii. Lipman explicitează această propunere în Prefața la lucrarea pe care M.-F. Daniel o consacră filosofiei și copiilor (*La philosophie et les enfants*):

... programul Filosofiei pentru copii este tocmai o reconstrucție a filosofiei. La rândul său, reconstrucția filosofiei necesită posibilitatea unei restructurări a educației. Ea propune o educație care nu caută să „protejeze” copiii împotriva ideilor, dar care vor putea profita de plăcerea pe care o au tinerii să examineze ideile, principiile și valorile pe care le cerem să le accepte pentru a-și îndeplini

²⁶ Cf. D. Vanderveken, *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, Liège et Bruxelles, Editions Mardaga, 1988.

²⁷ Vezi M. Lipman, „Introduction to the second Edition”, *Thinking in Education*, 2003, p. 3.

²⁸ Vezi de asemenea M. Lipman, A. M. Sharp, F. Oscanyan, *op. cit.*

²⁹ P. Cam, „Matthew Lipman (1923–2010)”, *Diogenes*, 2010, nr. 4, pp. 163–166.

³⁰ Lipman evocă, în *Thinking in Education*, ideea de a aduce o dovadă, care nu poate fi o probă în sensul științific. Am putea vorbi mai degrabă de un pariu pe care îl face autorul și care necesită un proces de verificare prin fapte și în timp. Utilizarea filosofiei cu copiii a întâlnit pe vremea lui Lipman și întâlnește încă reticențe din partea celor care consideră filosofia ca fiind inaccesibilă copiilor. Vezi M.-F. Daniel, „Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents”, *Éthique en éducation et en formation*, vol. 3, 2017, pp. 47–68; M. Tozzi, „Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions”, *Diogenes*, 2008, nr. 4, pp. 60–73.

responsabilitățile sociale și intelectuale. Această restructurare a educației va fi axată pe elaborarea comunităților de cercetare, pe practica reflexivă, precum și pe căutarea excelenței în domeniul gândirii critice și gândirii creative.³¹

Influențat de curentul pragmatist american și în special de filosofia lui J. Dewey³², programul lipmanian face pariul unui model de educație reflexiv, axat pe gândire și pe procesul de investigare, pe curiozitatea și motivația personală³³, în scopul de a-i ajuta pe copii să devină agenți chibzuiți și responsabili, capabili să facă față problemelor atât la școală, cât și în societate.

Am văzut că în proiectul fondatorilor *P4C* există mai întâi o convingere (un învățământ axat pe gândire e capabil să transforme instituția școlară); mai apoi, un pariul (mizarea pe rolul filosofiei în dezvoltarea gândirii la copii); și, în fine, ceea ce poate să ia forma unei promisiuni pedagogice. Aceasta ar consta, în viziunea propusă de Lipman, în așteptarea sau dorința de a vedea tinerii profitând de plăcerea de a examina și explora idei (noi, viitoare), în mod filosofic, din momentul în care acceptăm că educația nu trebuie să se centreze pe protejarea copiilor, ci mai degrabă să privilegieze emanciparea lor.

Putem evoca în legătură cu această promisiune de emancipare, pe fond de modernitate și progres, spectrul mișcărilor sociale ale minorităților care au adus în prin plan, încă din anii 1980, conceptele de autonomie, de *empowerment* sau de *agentivitate*³⁴. Statutul de agent rațional stă și la baza noțiunii de demnitate umană care se aplică și copiilor³⁵. Potrivit *Convenției drepturilor copilului*, copilului i se conferă statutul de „persoană” și de „cetățean cu drepturi depline”, și nu doar acela de „cetățean în devenire”, ceea ce înseamnă că are dreptul la o voce, iar societatea și instituțiile trebuie să-i permită să-și ia viața în propriile mâini și să se angajeze pe plan social³⁶. Aceasta înseamnă, printre altele, dreptul, pentru ei, de a lua cuvântul și, pentru noi, adulții, de a-i asculta când vine timpul să ia decizii care îi privesc. Daniel subliniază principalele elemente pedagogice care decurg: „elevii nu ar trebui să «învețe» ce trebuie să facă în cutare sau cutare situație, ci să

³¹ M.-F. Daniel, *La philosophie et les enfants: les modèles de Lipman et de Dewey*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Belin, 1997, p. 13, trad. mea.

³² Vezi M.-F. Daniel, *La philosophie et les enfants*; M. Lipman, *Thinking in Education*.

³³ Vezi J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New Delhi, Aakar Books, 1916/2004.

³⁴ Indicăm aici doar câteva referințe, dar literatura este foarte vastă: A. Sen, „Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984”, *Journal of Philosophy*, vol. 82, nr. 4, 1985, pp. 169–221; M. Nussbaum, *Women and human development: The capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

³⁵ Vezi M.-F. Daniel, „Dignité humaine et Pensée critique dialogique...”.

³⁶ Cf. **United Nations, *Convention on the Rights of the Child (CRC)*, adoptată la 20 noiembrie 1989**, <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>, accesat: 8 iunie 2022 (apud M.-F. Daniel, *ibidem*, p. 51, care subliniază faptul că, în Convenție, nu se menționează în mod explicit noțiunea de demnitate a copilului, ca fiind o persoană completă, dar că totuși articolele reflectă în ansamblu esența acesteia).

«delibereze» împreună pentru a determina comportamentele adecvate de adoptat și consecințele lor respective»³⁷. Când vorbim deci despre copilul emancipat putem evoca ceea ce J. Lévine sublinia prin expresia „interlocutor valabil”³⁸, invitându-ne să considerăm copilul, într-un raport de egalitate, drept un partener de dialog, iar aceasta atât la nivel relațional, cât și existențial (ca o ființă gânditoare). De asemenea, la un nivel cognitiv, presupuziția unei egalități de inteligențe (educația nefiind o transmitere de cunoștințe de la cel care știe spre cel care este ignorant), așa cum a exprimat-o Rancièr³⁹, conferă copilului capacitatea de emancipare intelectuală în sânul școlii. Mai mult, această emancipare presupune că el este capabil să gândească în mod critic, iar pentru aceasta filosofia poate juca un rol important⁴⁰. Unii autori merg și mai departe susținând că recunoașterea valorii instrumentale și intrinseci a Filosofiei pentru copii ne-ar permite să reparăm o „nedreptate epistemică cu care copiii se confruntă adesea” atunci când ideile și întrebările lor nu sunt luate în serios⁴¹. O făgăduință, prin urmare, de a lua în serios competențele epistemice ale copiilor.

O promisiune poate ascunde o altă promisiune. Întrebarea „Ce putem spera practicând filosofia cu copiii, adolescenții sau adulții?”⁴² poate fi identificată în numeroase studii cantitative sau calitative. Propuse de cercetători, le numim mai degrabă ipoteze care, odată verificate și confirmate prin studii empirice, pot deveni promisiuni pe care promotorii *P4C* le afișează ca pe niște argumente pentru a convinge de beneficiile ce pot fi obținute din practica filosofiei pentru copii. Publicațiile științifice raportează efecte benefice pentru copii, atât în dezvoltarea abilităților lor cognitive, cât și a celor sociale: raționament logic, flexibilitate cognitivă, stimă de sine, comunicare orală, progres în lectură, în calcul matematic, creativitate etc.⁴³

³⁷ *Ibidem*, p. 51.

³⁸ Vezi J. Lévine, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité?*, Paris, Éditions ESF, 2008.

³⁹ Vezi J. Rancièr, *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 2014.

⁴⁰ Cf. M.-F. Daniel, „Dignité humaine et Pensée critique dialogique...”.

⁴¹ Cf. J.M. Lone, „Philosophical thinking in childhood”, în Anca Gheauș, Gideon Calder, Jurgen De Wispelaere (eds.), *The Routledge Handbook of the Philosophy of Childhood and Children*, Routledge, 2018, p. 61.

⁴² Este unul dintre obiectivele de cercetare ale grupului PhilETIC (Philosopher: Exploration(s) Transdisciplinaire(s) de ses Interprétations dans la Cité), «Pepinière interdisciplinaire», LLE (Laboratoire de l'Éducation), ENS Lyon, care reunește cercetători din diferite discipline (științele limbajului, științele educației, psihologie, filosofie) și diferite universități din Franța și Canada, interesate de tema instrumentalizării, a promisiunilor și așteptărilor educative legate de practicile filosofice în *P4C* (v. http://lle.ens-lyon.fr/le-lle/activites/ateliersLLE/ae_aap2020/aap2020atelier6). În cadrul acestui proiect, câțiva colegi (E. Auriac-Slusarczyk, H. Maire, C. Point, S. Nepton, S. Lagrange-Lanaspre, M. Gaganon, C. Roelens) lucrează la o recenzie a scrierilor științifice conținând promisiuni de efecte posibile probante ale practicilor pedagogice în *P4C*. Mă sprijin aici pe cercetările lor, care nu au fost încă publicate.

⁴³ Pentru o revista recentă a literaturii, vezi E. Auriac-Slusarczyk, H. Maire, *op. cit.*.

Am putea evoca și alte tipuri de promisiuni în numele filosofiei pentru copii: practica filosofiei de la o vârstă fragedă poate să contribuie la eradicarea violenței, să prevină radicalismul religios, să contribuie la instaurarea unui echilibru psihologic în societățile de mâine, să instaureze pacea în lume. Altfel spus, se așteaptă ca aceasta să îmbunătățească omul și omenirea.

Vedem cu toate aceste exemple că promisiunile devin idealuri sau valori, și că ne îndepărtăm treptat de sensul pe care îl are promisiunea, în practica cotidiană a limbajului: un act de angajament care instituie o nouă realitate – o realitate lingvistică și relațională –, angajament care se face vorbind, dar care nu se reduce doar la vorbire, fiind vorba de un act eminent social⁴⁴. Ne putem astfel întreba dacă există promisiuni care se pot lua și realiza într-un orizont imediat în practica *P4C*? Altfel spus, promisiuni care instituie o realitate relațională directă între adult și copil, în sânul interacțiunilor din practicile *P4C*, de tipul aceleia (deja menționată mai devreme) de a lua în serios copilul sau tânărul (ca și partener de dialog, interlocutor valabil) și ceea ce vine de la el (ideile sale, competențele sale epistemice).

Pentru a putea răspunde la o astfel de întrebare este nevoie să vedem ce se întâmplă în interacțiunea directă dintre adult și copil, sau adolescent, în contextul aplicării unei pedagogii lipmaniene (sau care se revendică de la ea), pentru a verifica în ce măsură o astfel de promisiune este sau poate fi ținută.

CE SE ÎNTÂMPLĂ ÎN INTERACȚIUNEA DIRECTĂ DINTRE ADULT ȘI COPIL ÎN *P4C*? A LUA ÎN SERIOS, ÎN INTERACȚIUNEA DIRECTĂ

Am văzut că una dintre proiecțiile în sânul pedagogiei lipmaniene este „copilul care vine din viitor”, copilul care are întrebări, care are ceva de spus și de gândit și pe care adultul e chemat să îl ia în serios. Pe lângă întrebarea fundamentală ce necesită o aprofundare filosofică – *Ce înseamnă a lua în serios un copil?* –, mi se pare important de investigat într-o manieră specifică, în legătură directă cu realitatea interacțiunilor ce se desfășoară în cadrul definit de *PC4*, ce înseamnă să luăm în serios copilul sau tânărul care se află în fața noastră?

Propun să avansăm cu ipoteza (fără să excludem că alte piste de interpretare sunt posibile și pot fi explorate în paralel) că, în practicile *P4C*, a lua în serios copilul sau tânărul presupune a considera că ceea ce exprimă acesta e important, demn de interes, și deci el reprezintă o voce⁴⁵ particulară care contează.

Adultul este, în aceste practici, mediator și are misiunea principală de a-i ajuta pe tinerii participanți la discuție să elaboreze o gândire, atât la nivel individual, cât

⁴⁴ Vezi J. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press, ediția a II-a, 1976.

⁴⁵ Nu reduc aici „vocea” la vorbire, întrucât ea poate fi identificată cu o prezență sau cu o tăcere, chiar în absența unui angajament în dialog. În schimb aceste elemente nondiscursive pot rămâne pentru analiză într-un unghi mort dacă ne limităm la analiza schimburilor verbale.

și la nivel colectiv. Atent la dimensiunea filosofică a gândirii care se construiește în discuție, el trebuie să fie atent și la ceea ce spune copilul (și fiecare copil în parte), ceea ce înțelege copilul din ceea ce se spune, și să distingă această înțelegere de ceea ce înțelege el însuși din ceea ce se spune. La încrucișarea acestor multiple înțelegeri se află finalitatea practicilor, care este aceea de a construi împreună un sens. Dacă în timpul unui atelier de filosofie adultul se interesează numai de traiectoria ideilor, el riscă să îi piardă pe copii. Iar dacă în plus ideile acestora nu sunt considerate pentru ceea ce sunt (noi, imprevizibile, sau poate chiar inadaptate) dar numai în măsura în care sunt asemănătoare ideilor adultului sau ideilor de „adult avizat” (autor, filosof, profesor etc.), atunci nu mai e vorba de un dialog *cu* copii, ci de o discuție autocentrată pe adult sau purtată cu alte voci de adulți. Prin urmare, dacă a lua în serios copilul poate să pară la prima vedere o evidență (mai ales dacă este privită ca o prezumție în *PC4*) sau o atitudine naturală, în realitate poate fi vorba de o sarcină dificilă.

Întrebarea propusă în titlu, „Filosofie pentru copii *fără* copii?”, mi-a apărut necesară de ridicat mai ales în lumina observațiilor pe care le-am făcut într-un studiu recent cu o colegă cercetătoare în psihologia educației⁴⁶. Ne-a interesat în special devenirea declarațiilor făcute de tineri, a problemelor (filosofice sau nu) pe care le pun aceștia în discuție. Am încercat să vedem ce face moderatorul atunci când tinerii ridică probleme: le aude, le înțelege, le reformulează, aderă sau nu la acestea, le contrazice, le ia în serios, identifică o problemă inițiată de elevi ca fiind una importantă care trebuie abordată?

PROPUNERI ȘI PRECAUȚII METODOLOGICE ÎN TRATAMENTUL ȘI ANALIZA INTERACȚIUNILOR ADULT-COPIL

Menționez la începutul articolului că în cercetare procedăm frecvent la înregistrarea producțiilor de interacțiune spontană rezultate din atelierele de filosofie sub forma unei colectări de date ce urmează a fi analizate. Aceste înregistrări audio-vizuale sunt tratate cu instrumentele lingvisticii de corpus și lingvisticii interacționale, procedând mai întâi la transcrierea discuțiilor prin aplicarea unor norme de transcriere a producțiilor orale⁴⁷, cu obiectivul de a restitui cât de fidel posibil ceea ce se produce în interacțiune, atât în ce privește comportamentele verbale cât și cele non-verbale (gestualitate manuală, mimici, priviri) ale interlocutorilor.

⁴⁶ Anne-Nelly Perret-Clermont este profesoară emerită, Institutul de psihologie și educație, Universitatea din Neuchâtel, Elveția. Vezi studiul nostru A. Fournel, A.-N. Perret-Clermont, „Qui donne la parole? Est-ce un problème? Le problème supposé commun dans un atelier philosophique avec des collégiens”, în A. Fournel, J.-P. Simon (coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*, Grenoble, UGA Éditions, *in press*.

⁴⁷ Putem cita Convențiile elaborate de echipele de cercetare GARS/DELIC (<http://sites.univ-provence.fr/delic/corpus/conventions.html>) sau VALIBEL (http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF).

Aceste transcrieri ne pun la dispoziție un rezultat care poate fi codat și pe urmă analizat. Avem astfel acces la procesul interacțiunii în desfășurare pentru a putea analiza ceea ce există în realitate mai degrabă decât creațiile sau proiecțiile cercetătorului⁴⁸.

Dacă dorim să vedem ce se întâmplă în interacțiunile directe dintre adult și copil / adolescent, în complexitatea realității acestor practici de dialog filosofic, avem nevoie de asemenea și de o metodologie adecvată.

În studiul nostru menționat mai sus⁴⁹, am optat pentru o abordare empirică și o reconstruire a gândirii desfășurate în cadrul interacțiunii. Scopul nostru era de a urmări cursul dialogului într-o discuție selecționată purtând pe tema „a crede și a cunoaște” (*croire et savoir*), la care participau doi adulți și șase adolescenți de 12–14 ani, în căutarea acestor momente de emergență a unei probleme comune tratate de participanți. Demersul nostru este în conformitate cu alte studii care acordă o atenție deosebită analizei fine a proceselor socio-discursive prin care raționamentul se manifestă sau se construiește în interacțiune⁵⁰. Ca și autorii acelor studii, lucrăm pe baza înregistrărilor audio-video ale sesiunilor, având o grijă deosebită pentru acuratețea transcrierilor (pentru a evita erorile de interpretare în momentul transcrierii). Transcrierea interacțiunii include nu numai conversațiile, ci și comportamentele non-verbale (priviri, posturi, gesturi) și elemente contextuale implicite pe care interacțanții nu consideră necesar să le verbalizeze.

Pentru a descrie în detaliu modul în care participanții își desfășoară gândirea, atât în dimensiunea cognitivă, cât și socială, facem apel la o metodă în trei etape. Mai întâi, descriem „la persoana a treia”, dintr-o perspectivă cât mai obiectivă posibil, comportamentul protagoniștilor: ce spun și ce fac. Într-un al doilea timp, încercăm să restabilim sensul „la persoana întâi” din perspectiva fiecărui interactant considerat separat, căutând să formulăm ipoteze asupra sensului pe care persoana pare să îl dea intervenției și vorbelor sale. În fine, a treia etapă constă pentru noi în deducerea proceselor care au loc în cadrul schimbului, încercând să explicăm ceea ce se întâmplă, mobilizând conceptele teoretice disponibile în literatura de specialitate. Cu o astfel de metodologie, dorim să ne descentrăm de propria noastră poziție de cercetătoare pentru a lua în serios perspectivele participanților și, pe cât posibil, a evita suprainterpretarea din partea noastră.

⁴⁸ Cf. C. Parisse, A. Morgenstern Aliyahn, „Transcrire et analyser les corpus d’interactions adulte-enfant”, în E. Veneziano, A. Salazar Orvig, J. Bernicot (eds.), *Acquisition du langage et interaction*, Paris, L’Harmattan, 2010, pp. 201–222.

⁴⁹ A. Fournel, A.-N. Perret-Clermont, *op. cit.*, *in press*.

⁵⁰ Vezi E. Nonnon, „Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d’exploration”, *Langue Française*, vol. 112, nr. 1, 1996, pp. 67–87; V. Tartas, A.-N. Perret-Clermont, A. Baucal, „Experimental micro-histories, private speech and a study of children’s learning and cognitive development”, *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 39, nr. 4, 2016, pp. 772–811; B. Schwarz, M. Baker, *Dialogue, argumentation and education: History, theory and practice*, New York, Cambridge University Press, 2017.

CÂTEVA DIFICULTĂȚI ÎN DIALOGUL PEDAGOGIC

Aș dori să raportează aici două situații observate și analizate de noi, în care adultul pare să fi ratat o ocazie de a lua în serios ceea ce au propus în discuție tinerii participanți. Unele dintre observațiile noastre s-au dovedit a fi în concordanță cu observațiile făcute de alți cercetători ce s-au interesat la aceeași discuție⁵¹ sau la alte discuții dintr-un corpus analizat în comun⁵².

Analiza s-a concentrat pe momentul începerii discuției menționate (pe tema *croire et savoir*). Să precizăm că aceasta avea loc în cadrul unui dispozitiv de „club de filosofie” la care elevii participau în mod voluntar, în afara orelor de clasă, în incinta școlii. Discuțiile elevilor erau moderate de doi dintre profesorii lor. Cei șase adolescenți-elevi împărtășeau aceste momente de dialog filosofic cu doi adulți-profesori care aveau un rol de moderatori.

La începutul discuției, una dintre tinere dorește să dea cuvântul participanților și se adresează pe rând celor doi adulți moderatori pentru a cere permisiunea de a face acest lucru. În lumina unei reguli implicite împărtășite de grup – potrivit căruia o persoană este desemnată la începutul atelierului pentru a da cuvântul participanților – cererea tinerei de a îndeplini acest rol pare legitimă. Cu toate acestea, moderatorii nu răspund în mod favorabil, și nici nu se decid să pună cererea în discuție. Unul dintre adulți face imediat din ea o problemă generală și se adresează grupului întreg cu întrebarea: „cine dă cuvântul?” (în conformitate cu aceeași regulă implicită conform căreia, într-un atelier de filosofie, cineva este responsabil să dea cuvântul). După toate aparențele, adultul nu ia în serios cererea tinerei. Întrucât ea s-a propus deja să o facă, de ce adultul nu ia în considerare cererea ei? Ar fi putut cel puțin să ia act de această propunere și eventual să o supună validării grupului sau să întrebe dacă alți participanți vor să candideze. Adultul ar fi putut, de asemenea, să explice de ce nu vrea sau de ce nu poate să ia în considerare sugestia tinerei. Înlocuind cererea tinerei cu o altă întrebare, adultul nu tratează problema, nu o pune în dezbateră și pare să rămână într-o anumită indiferență. Al doilea moderator nu îi acordă nici el importanță, și cererea tinerei pare să pună o problemă celor doi profesori. În mod vizibil, aceștia nu reușesc să o înțeleagă ca pe o problemă care trebuie rezolvată aici și acum. Se întâmplă apoi un lucru remarcabil: eleva însăși este cea care se ocupă de problematizarea obiectului schimburilor în curs, investindu-se în argumentarea propunerii sale, antrenând în același timp profesorii și colegii ei într-o discuție pentru a ajunge la o decizie colectivă și rezonabilă. Tinerei i se va acorda în final rolul de a da cuvântul, în urma unei deliberări în

⁵¹ V.D. Vernant, „La conceptualisation en dialogue”, în A. Fournel, J.-P. Simon (coord.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Analyse pluridisciplinaire du corpus A(p)prendre*, Grenoble, UGA Éditions, in press.

⁵² Vezi A. Fournel, J.-P. Simon, *op. cit.* Este vorba de un corpus de discuții recoltat într-o școală primară și o școală gimnazială în Franța cu ocazia tezei mele de doctorat: A. Fournel, *Analyse pragmatique et actionnelle de l'acte de questionner. Le questionnement chez des élèves de primaire et de collège pratiquant la philosophie à l'école* (Thèse de doctorat), Grenoble, UGA, 2018.

cursul căreia ea este cea care preia controlul, fiind urmată de ceilalți participanți (ori ar fi fost de resortul adulților să o facă, de la început). Aceasta a fost posibil deoarece în timpul deliberării, adultul a reușit să revină la rolul lui de moderator și să ia lucrurile în serios. Astfel, analiza acestei scene care putea să pară la o primă vedere ne semnificativă, a arătat că rezolvarea unei probleme neașteptate (deoarece nu era vorba de o problemă filosofică, care era așteptată într-o discuție filosofică, ci de o problemă de natură organizațională) a permis construirea unei arhitecturi relaționale între protagoniști. Acest lucru ne-a apărut ca un act fondator pentru crearea unui climat propice discuțiilor, în vederea unui angajament din partea participanților într-o cercetare comună, așa cum o dorește și o promite dispozitivul lipmanian⁵³.

În continuarea aceleiași discuții purtând pe tema „a crede și a cunoaște”, analiza noastră⁵⁴ ne-a permis să punem în lumină un alt moment de nereușită în dialogul dintre adulți și tineri. În conformitate cu ceea ce se așteaptă de la tineri să facă într-un atelier de filosofie, adică să mobilizeze instrumente ale raționamentului filosofic⁵⁵, un elev propune o distincție între „a crede un lucru” și „a ști că acesta este acel lucru”. Dacă urmărim acum soarta acestei distincții în continuarea conversației, ne întrebăm, noi cercetătoarele, dacă ea a fost auzită? Dacă da, de către cine? Dacă a fost preluată, contrazisă sau poate uitată? Ce fac profesorii moderatori cu ea: arată ei că o aud sau chiar că o înțeleg? O vor reformula și, dacă da, în ce scop: de exemplu, pentru a clarifica o expresie neclară sau pentru a încerca să-l ajute pe tânăr să se exprime într-un mod mai clar? Vor adera ei la ea sau o vor contrazice, sau vor părea mai degrabă stânjeniți pentru că nu știu ce să facă cu ea? O vor recunoaște ca fiind o afirmație importantă (de exemplu, scriind-o pe tablă)? Ceea ce observăm e că unul dintre moderatori nu o va lua în considerare, în schimb, ceilalți tineri vor prelua această distincție sau se vor referi la ea. În momentele în care tânărul încearcă să-și dezvolte ideea, profesoara-moderatoare pare pasivă sau chiar dubitativă, în timp ce tânărul-elev i se adresează direct, făcând eforturi să își susțină vorbele și prin gesturi.

⁵³ A. Fournel, A.-N. Perret-Clermont, *in press*. În articol este prezentă și transcrierea episodului evocat.

⁵⁴ Prezentată în cadrul workshopului „Direct Interaction: methods of research, epistemology, and conceptualization”, care a avut loc la Cluj-Napoca în iunie 2022: A. Fournel, A.-N. Perret-Clermont: „Construction de problèmes dans l’interaction. Une mise en discussion du thème «croire savoir» par des collégiens et leurs enseignants”.

⁵⁵ M. Lipman le numește *thinking abilities*, vezi *Thinking in Education*. Noi preferăm să le traducem prin „instrumente de gândire” (deoarece termenul de „abilitate” poate lăsa loc la diverse interpretări, iar acela de „instrument” nu ni se pare că trădează pedagogia lipmaniană) care sunt în PC4, în același timp, resurse pentru elevi, permițându-le să-și construiască și să-și dezvolte gândirea, și elemente pedagogice pentru profesori. De exemplu, există instrumente de gândire care ajută la producerea unor judecăți riguroase, cum ar fi instrumentele logicii (identificarea argumentelor eronate), ale epistemologiei (efectuarea de acte de metacogniție) sau ale eticii (evaluarea motivelor, luarea în considerare a consecințelor). Instrumentele se pot înscrie într-un scop „filosofic”, dar și într-o perspectivă mai generală a cercetării: a formula ipoteze, a căuta exemple și contra-exemple, a problematiza, a defini termenii, a face distincții, a lua în considerare unghiuri diferite de abordare etc.

CÂTEVA CONSIDERAȚII FINALE

Din exemplele pe care le-am dat mai sus putem constata că luarea în serios a copilului sau a tânărului – cu privire la ceea ce el e capabil să propună în contextul unui dialog filosofic (pedagogic) – nu este o chestiune simplă. Adultul, în misiunea lui de moderator al unui atelier de filosofie, trebuie să gestioneze mai multe lucruri în același timp. În derularea dialogului el trebuie să se asigure că scopul rămâne elaborarea unei probleme filosofice comune și tratarea ei, pe de o parte, iar pe de altă parte, că relațiile dintre participanți permit constituirea unei comunități de cercetare care poate să funcționeze pe timpul atelierului. El trebuie deci să susțină în mod constructiv coexistența acestor două tipuri de procese, pe care Vernant⁵⁶ le desemnează prin expresiile de „tranzacție intramundână”, cu privire la subiectul în discuție în jurul căruia participanții la dialog angajează și negociază imaginile lor despre lume, și „tranzacții intersubiective”, care desemnează relațiile ce se stabilesc între interanți în timpul dialogului. Moderatorul, prin practica repetată de facilitare a acestor ateliere, se înscrie într-un demers care ar trebui să îi permită să dobândească din ce în ce mai multă profesionalitate în gesturile sale, și să fie în măsură să sprijine în mod constructiv coexistența acestor două tipuri de procese⁵⁷.

Pe de altă parte, preocuparea pentru activitatea colectivă nu trebuie să eclipseze preocuparea pentru manifestările individuale, față de care mediatorul este chemat să mobilizeze o atenție și un efort particular. La acest nivel se situează grija de a lua în considerare fiecare voce individuală care participă la orchestrarea întregului. Cum să se asigure că la orice moment din dialog el ia în serios copilul sau tânărul din fața lui, cu ceea ce acesta aduce sau pune în discuție (indiferent dacă este perceput pe moment ca fiind pertinent sau fără relevanță)?

În actul de mediere riscul de a nu lua întotdeauna în serios eforturile și contribuțiile individuale ale tinerilor participanți există, pentru că dialogul este un proces deschis, creativ și imprevizibil⁵⁸ care nu poate fi scris dinainte nici stăpânit printr-un control perfect al gesturilor profesionale. Dincolo de nevoia de perfecționare printr-o practică susținută a actului de mediere, ni se pare important să revenim la ideea de *promisiune* înțeleasă ca un act social și deontic în relația cu celălalt (în cazul dialogului pedagogic, cu copilul sau tânărul). Angajamentul constă în a confrunța cu realitatea o valoare care pare să fie admisă de ambele părți: de partea adultului, există dorința de a modera aceste practici *PCA* și credința în virtuțile acestora; de partea copilului sau a adolescentului, există o recunoaștere a acestei promisiuni întrucât el dorește să-și exprime propria voce și joacă jocul raționamentului.

Am menționat în introducere natura relațiilor asimetrice (adult vs copil sau adolescent, dar mai ales elev vs profesor) care poate fi un obstacol în realizarea

⁵⁶ Vezi D. Vernant, *Introduction à la philosophie contemporaine du langage*, pp. 169–174; *Dire pour faire*, p. 118.

⁵⁷ A. Fournel, A.-N. Perret-Clermont, „Construction de problèmes dans l’interaction”.

⁵⁸ Vezi D. Vernant, *Introduction à la philosophie contemporaine du langage*, p. 147.

unui dialog pedagogic bazat pe o relație de „echitate relațională”. Este oare posibilă o echitate relațională între adult și copil? Promisiunea ar fi o astfel de relație? Cu siguranță, întrebarea – *în ce condiții un adult poate să intre într-un dialog filosofic cu copii sau adolescenți?* – e departe de a fi epuizată în aceste reflecții.