

# Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση

Αντιγόνη Ντόκα

Το βιβλίο αυτό δεν αποτελεί ένα εγχειρίδιο διδακτικής υπό τη στενή έννοια και ακριβώς σε αυτό θα πρέπει να αναζητηθεί η ιδιαίτερη και διακριτή συνεισφορά του στο πεδίο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Όπως αναφέρει και ο Στίβεν Μ. Καν (Steven M. Cahn) στον πρόλογο της πρώτης έκδοσης, η απόφαση να συγκεντρωθούν σε ένα σώμα τα συγκεκριμένα κείμενα, αν και ανταποκρίθηκε σε μια πολύ συγκεκριμένη αναγκαιότητα, προέκυψε ουσιαστικά με αυθόρμητο τρόπο. Στην ουσία, οι συγγραφείς, περισσότερο ή λιγότερο γνωστοί και διακεκριμένοι στον χώρο, προσκλήθηκαν να καταθέσουν τις βαθύτερες σκέψεις τους για τη διδασκαλία, εκθέτοντας πρωτίστως τα προσωπικά τους βιώματα και όχι αναπαράγοντας, προβάλλοντας ή και θέτοντας σε κριτική εξέταση τη διδακτική τους δεινότητα ή τις επίσημες προσεγγίσεις των ιδρυμάτων στα οποία εργάζονται. Το αποτέλεσμα ήταν μια συλλογική έκδοση με πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα, η οποία, παρά το ότι οι συντελεστές της είναι όλοι ακαδημαϊκοί, δεν διαθέτει καθόλου τα χαρακτηριστικά που συνήθως προσδιορίζουν το επίσημο ύφος και τη δομή που έχουν τα πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων ή των συλλογικών τόμων με συγκεκριμένη θεματική.

Αυτή η αποστασιοποίηση από το αυστηρό ύφος δεν οφείλεται τόσο στην ανάγκη να συνυπάρξουν με γόνιμο τρόπο οι πολλαπλές οπτικές και στάσεις που συμπεριλαμβάνονται, όσο

στο ίδιο το πλαίσιο που δημιουργήθηκαν τα κείμενα αυτά, στον προσωπικό τους τόνο και τη σύνδεσή τους με τη ζωντανή, τυπική και άτυπη, εμπειρία της τάξης. Οι συγγραφείς καθόλου δεν επιδιώκουν να καταθέσουν μια βαρύνουσα, με βάση τη θέση τους και τις μελέτες τους, γνώμη, πολύ περισσότερο δεν επιχειρούν να κωδικοποιήσουν ή να εμπλουτίσουν έναν κανονιστικό οδικό χάρτη (πλαίσιο) μιας πετυχημένης διδασκαλίας. Επιχειρούν να εισδύσουν σε κάτι πολύ βαθύτερο, λειτουργώντας σχεδόν εξομολογητικά, εστιάζοντας στις δικές τους εσωτερικές αντιφάσεις και επιστρατεύοντας προσωπικές ιστορίες και συναισθήματα, ιδωμένα ακόμα και με χιούμορ ή αυτοσαρκασμό. Επιδιώκοντας να σταθούν μακριά από οποιαδήποτε σοβαροφάνεια, επιλέγουν συνειδητά έναν τρόπο γραφής βιωματικό, συχνά διστακτικό ή αβέβαιο και γι' αυτό απόλυτα άμεσο και επιδραστικό.

Μας κάνουν έτσι να αισθανόμαστε κοινωνοί μιας εσωτερικής αφήγησης, που φωτίζει τη δική τους διαδρομή, με τις πολλές καμπές, τις παλινδρομήσεις, τα αδιέξοδα, αλλά και τα πολλά μικρά και μεγάλα οφέλη. Όλα αυτά μαζί καταφέρνουν και ενεργοποιούν έναν σπάνια τόσο ζωντανό διάλογο με τον αναγνώστη. Έναν διάλογο ειλικρινή, ανοιχτό και ισότιμο, έναν διάλογο που δεν φοβάται να δεχθεί την αμφιβολία, τη ρευστότητα, την αμηχανία, την ασάφεια, την παρερμηνεία, την αντίφαση, ακόμα και την αφέλεια. Και γι' αυτό έναν διάλογο με πολύτιμη σημασία, κυρίως για τον εκπαιδευτικό ή τον μελλοντικό εκπαιδευτικό. Επειδή αυτά είναι τα στοιχεία που πρωτίστως θα πρέπει να καταφέρνουμε να διαχειριζόμαστε στη διδασκαλία της φιλοσοφίας, καθώς διανοίγουμε μια πορεία βασιζόμενοι στις πολλές οπτικές, στις πολλές διαδρομές. Επειδή δεν υπάρχει ένας μοναδικός και αλάθητος τρόπος για να διδάσκουμε, καθώς στην ουσία ενεργοποιούμε πεδία συζητήσεων, συχνά απρόσμενα και χωρίς να έχουμε προσδιορίσει από πριν τα όριά τους. Επειδή τα όρια αυτά είναι ανεξάντλητα, όπως ακριβώς είναι ανεξάντλητη η δυνατότητα του ανθρώπου να βυθίζεται σε σκέψεις, ιδέες και βιώματα και να τα μοιράζεται με τους άλλους.

Με αυτόν τον κάπως ανορθόδοξα άμεσο τρόπο, το βιβλίο αυτό μάς εισάγει στα επίμονα ερωτήματα που συνεχώς εγείρονται στον χώρο της διδασκαλίας της φιλοσοφίας. Κάποια από αυτά τίθενται ξεκάθαρα από τους συγγραφείς και κάποια άλλα εγείρονται αυτονόητα από τον αναγνώστη: Η γνώση του αντικειμένου εγγυάται από μόνη της την ικανότητα μετάδοσης; Η ικανότητα αυτή είναι κυρίως αποτέλεσμα μάθησης ή εμπειρίας; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας συμμετοχικής και ερευνητικής διδασκαλίας; Πρέπει να δίνουμε προτεραιότητα στην επιλογή να γινόμαστε ευχάριστοι για να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον; Πώς λειτουργούν διαφορετικοί χαρακτήρες σε διαφορετικά διδακτικά πλαίσια; Ποιες είναι οι προκλήσεις όταν διδάσκουμε φιλοσοφία σε εξειδικευμένο και συνειδητοποιημένο κοινό και ποιες όταν οι μαθητές μας διαθέτουν μόνο ένα βασικό υπόστρωμα γενικής παιδείας ή δεν διαθέτουν ούτε αυτό; Πώς ανατρέπουμε τα στερεότυπα για το αντικείμενο; Σε ποια στοιχεία της προσωπικής του πορείας μπορεί να βασιστεί ο εκπαιδευτικός, τι θα πρέπει να ξεπεράσει και τι να εγκαταλείψει; Ποια είναι τα διακυβεύματα και ποια τα όρια της διδακτικής του παρέμβασης; Ποια είναι η έννοια της διδακτέας ύλης και πόσο δεσμευόμαστε από αυτήν; Σε ποιον βαθμό είναι εφικτό να ισορροπούμε τη διδασκαλία μας ανάμεσα στην προσφορά γνώσης και την ανθρώπινη σχέση; Πώς διαπλέκονται τα προσωπικά ερωτήματα με τα φιλοσοφικά ζητήματα; Μέχρι ποιο σημείο μπορούμε να υποσκάπτουμε τις όποιες παραδοχές μας χωρίς να γινόμαστε αναποτελεσματικοί ως προς τη διαδικασία της μάθησης; Κατά πόσο η φιλοσοφική σκέψη μπορεί να επιδράσει στην πραγματική ζωή των μαθητών μας; Αναζητούμε κάποιο είδος λειτουργικότητας ή προφανούς χρησιμότητας; Οι γνώσεις ή κάτι άλλο είναι αυτό που βρίσκεται στον πυρήνα του μαθήματός μας; Τι σημαίνει τελικά «διδάσκω φιλοσοφία»;

Αυτό το πολυποίκιλο και πολυδιάστατο φάσμα ερωτημάτων και ζητημάτων εξετάζεται από πολλές οπτικές και με διαφορετικές αφορμές ή αφετηρίες σε αυτό το βιβλίο, που για την ευκολία του

αναγνώστη χωρίζεται σε πέντε διακριτές όσο και εμπλεκόμενες θεματικές ενότητες. Η σχεδόν κλιμακωτή διάταξη του υλικού προσδιορίζει ένα βασικό νήμα που μπορούμε να ακολουθήσουμε: Διδάσκοντας φιλοσοφία, Διδάσκοντας τους φοιτητές, Διδάσκοντας το μάθημα, Διδάσκοντας πέρα από το μάθημα, Διδάσκοντας τον καθηγητή. Η κλιμακωτή ανάπτυξη των θεμάτων προσδιορίζει και ένα βασικό νήμα που μας εισάγει σε μια αφήγηση ταυτόχρονα κατακερματισμένη όσο και ενιαία, πολυδιάστατη όσο και συνεκτική.

## Ενεργά ερωτήματα στη διδακτική της φιλοσοφίας

Αν δεχθούμε ότι σκοπός της διδασκαλίας είναι η μετάδοση γνώσης, ο προβληματισμός πάνω στη διδακτική δεν αποτελεί απλώς έναν φορμαλισμό, καθώς τίθενται θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν την επιλογή των γνώσεων και τον τρόπο μετάδοσής τους. Μια σειρά από πρόσθετα ερωτήματα τίθενται στην περίπτωση αντικειμένων στα οποία υπεισέρχεται ένας ορισμένος βαθμός υποκειμενικής στάσης, όπως στις περιοχές της φιλοσοφίας ή της τέχνης: πόσο αυστηρά ιεραρχημένες ή οριοθετημένες μπορεί να είναι οι προσφερόμενες γνώσεις στις περιπτώσεις αυτές; Ασφαλώς, η υποκειμενικότητα δεν συντάσσεται με τον σχετικισμό ή την αναζήτηση ενός προσωπικού «φιλοσοφικού πιστεύω». Επομένως, αναφερόμαστε στην υποκειμενικότητα με την έννοια της δυναμικής μιας κριτικής και αναστοχαστικής στάσης, η οποία ωστόσο αποτελεί μια λειτουργία που ενεργοποιείται υπό το πρίσμα της γνώσης.

Στο πλαίσιο αυτό αναζητούμε μια παιδαγωγική σύμβαση και, ενδεχομένως, μία μέθοδο ικανή να εγείρει και να επικαιροποιεί ερωτήματα εντός του κοινωνικού γίγνεσθαι και στη βάση της σταδιακής οικοδόμησης μιας νέας γνώσης κάθε φορά. Εάν πράγματι προσβλέπουμε σε μια διδακτική συγχρονισμένη με τη φιλοσοφική σκέψη, τότε επιζητούμε ένα πεδίο, το οποίο

μάλλον προσδιορίζεται από τη φύση και τον τρόπο διαχείρισης των ερωτημάτων και των ζητημάτων αυτών. Η κατανόηση του φιλοσοφικού λόγου καθίσταται εφικτή μέσα στην πολυδιάστατη δυναμική μιας διδακτικής διεργασίας ικανής να διαχειρίζεται την ποικιλία των προσεγγίσεων, τη σχετικότητα ή την αμφισβημία, κατά συνέπεια μια διεργασία που θέτει και εγείρει συνεχώς και νέα ερωτήματα.

Ας αρνηθούμε τη λατρεία των «απόλυτων ρήσεων» της φιλοσοφίας και ας δούμε τη φιλοσοφική παιδεία ως τόπο χειραφέτησης. Δεν προκρίνουμε λοιπόν μια προσέγγιση για τη φιλοσοφία, αλλά προτείνουμε την ενεργοποίηση μιας στάσης απέναντι σε αυτήν. Τι σημαίνει φιλοσοφική παιδεία σε μια ανθρωπιστική παιδεία; Καλλιέργεια σημαίνει να δώσω στους μαθητές μου τη δυνατότητα να βιώσουν μια σχέση με τον κόσμο, ώστε να αναπτύξουν το ανθρώπινο στοιχείο τους. Ως καλλιέργεια του ανθρώπινου στοιχείου πρέπει να θεωρηθεί η ίδια η προσπάθεια να κατανοήσουμε και να προσδιορίσουμε αυτό που συνιστά τον άνθρωπο, είναι η ίδια η διερώτηση περί του ανθρώπου, η ίδια η διαδικασία συγκρότησης του ανθρώπινου στοιχείου. Είναι ακριβώς αυτό το διαρκές ερώτημα που τίθεται ατομικά και συλλογικά. Η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν αποτελεί μια ιδιόρρυθμη περιοχή της γνώσης που διεκδικεί έναν ιδιότυπο δρόμο. Το διακύβευμα περί παιδείας συμπυκνώνεται σε ένα ερώτημα: Τι είδους άνθρωπο επιδιώκουμε να φτιάξουμε; Τι είδους άνθρωπο θέλουμε λοιπόν; Θέλουμε έναν άνθρωπο που παθητικά αποδέχεται και αναπαράγει τις αξίες του κοινωνικού και πολιτισμικού του περιγύρου ή έναν άνθρωπο που εγγράφεται συνειδητά σε μια κοινωνία, δηλαδή έναν άνθρωπο που είναι σε θέση να κάνει συνειδητές επιλογές; Αυτό είναι το ερώτημα και αυτό το ερώτημα αφορά και τα φιλοσοφικά μαθήματα. Επομένως, δεν προτάσσουμε την προσχώρηση σε μια πάγια αντίληψη για τη φιλοσοφία, αλλά αναζητούμε την αποδοχή των πολλαπλών οπτικών, ώστε να καταστεί ικανός ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος σταδιακά να χειραφετηθεί ως υποκείμενο, να συγκροτήσει το ανθρώπινο στοιχείο του.

Η αναγκαιότητα μιας στάσης απέναντι στην έννοια της παιδείας σημαίνει αναζήτηση του ιδιαίτερου παιδαγωγικού χαρακτήρα της φιλοσοφικής εκπαίδευσης και της ιδιαίτερης συνεισφοράς της. Αποδοχή των πολλαπλών οπτικών, των πολλαπλών διαδρομών και στάσεων, που αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά της φιλοσοφικής καλλιέργειας. Ενίσχυση μίας ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και αυτονόμησης των ερωτημάτων που θέτουμε. Όχι επιβολή της μιας μοναδικής αλήθειας. Να συγκροτηθεί το ίδιο το άτομο, να προσδιορίσει την προσωπική του στάση, να αποφασίσει ποια είναι η σημασία της φιλοσοφίας στη δική του ζωή. Ουσιαστικά, τίθεται ένας προβληματισμός ή ένα ηθικό ερώτημα σχετικά με την εγγραφή σε μια κοινωνία και σε έναν πολιτισμό μέσω ενός γνωστικού πεδίου. Η συνάντηση με τη φιλοσοφία είναι μια ατομική κατάκτηση, που όμως πραγματώνεται στο πλαίσιο της ευρύτερης ανθρώπινης επικοινωνίας και της πολλαπλής επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων.

Η δέσμευση σε ανθρώπινες αξίες, η διερώτηση περί του ανθρώπου, η ίδια η διαδικασία συγκρότησης του ανθρώπινου στοιχείου, η διατήρηση μιας ερωτηματικής στάσης συνιστούν μια στάση ικανή να αποδεσμεύσει το αναπτυσσόμενο άτομο από την αναπαραγωγή κλειστών συστημάτων σκέψης. Άλλωστε, δεν υπάρχει απάντηση στη διερώτηση περί του ανθρώπου χωρίς δέσμευση σε ανθρώπινες αξίες. Έτσι, εγγράφομαι σε μια κοινωνία και σε έναν πολιτισμό μέσω ενός γνωστικού πεδίου. Αυτός είναι ο τρόπος που εντάσσεται η φιλοσοφική εκπαίδευση στην ανθρωπιστική εκπαίδευση. Το περιεχόμενο του προγράμματος της φιλοσοφικής παιδείας δεν συνιστά ένα προκαθορισμένο σώμα γνώσεων που προσφέρονται με μια αυστηρά γραμμική και προκαθορισμένη τάξη, αλλά με την κατάκτηση μιας διαρκούς ερωτηματικής στάσης.

## Ένας προβληματισμός στο πεδίο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Αν προσπαθούσαμε να προσδιορίσουμε τον «εκπαιδευτικό χώρο» στον οποίο απαντά το φιλοσοφικό πρόβλημα, όταν τίθεται στο πλαίσιο των φιλοσοφικών μαθημάτων, δηλαδή στη διδακτική της φιλοσοφίας, ίσως βρισκόμασταν εμπλεκόμενοι εν δυνάμει σε μια ισχυρή μέθοδο διδασκαλίας που μας υπαγορεύει η ίδια η φύση των φιλοσοφικών ερωτημάτων εν γένει. Είναι μια ισχυρή μέθοδος διδασκαλίας, διότι ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο και πιέζει την κριτική σκέψη, που είναι ακριβώς αυτή η απαραίτητη στάση για την εξέταση θεμάτων που άπτονται της ηθικής, των αξιών και άλλων κοινωνικών ή ανθρωπιστικών πεδίων αναφοράς. Βρισκόμαστε λοιπόν κοντά στη δημιουργία μιας κοινότητας μαθητών ικανής να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία και στον κοινωνικό προβληματισμό που απορρέει από αυτήν. Ο Mathew Lipman, εισηγητής της διδακτικής της φιλοσοφίας, εμπνευσμένος από τη φιλοσοφία του John Dewey, προέβλεπε μια τάξη με ενεργούς συμμετέχοντες, οι οποίοι στηρίζονται στην εσωτερική τους παρόρμηση για γνώση, είναι υπεύθυνοι και αναφέρονται ακριβώς στις «θολές» εκείνες περιοχές του κοινωνικού ιστού που αποτελούν μέρος της δικής τους ζωής, των δικών τους ενδιαφερόντων και αναζητήσεων στο τώρα. Η μάθηση προκρίνεται ως ουσιαστική εμπειρία της ίδιας της ζωής. Η ενασχόληση με τη φιλοσοφία αποκτά, θα λέγαμε, νόημα όταν εμπλέκει τον ενδιαφερόμενο σε μια συλλογιστική διαδικασία ανοιχτότητας και ομαδικής συζήτησης, χωρίς αυτό να αποκλείει μια συμπληρωματική διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης, η οποία διαμεσολαβεί στη στάση απέναντι στη γνώση. Θα ήταν ίσως παράδοξο, η ενασχόληση με τη φιλοσοφία να προσφέρει στο αναπτυσσόμενο άτομο έναν προβληματισμό ικανό να δεσμεύσει τη σκέψη του σε θέματα τα οποία δεν συνιστούν πεδία αναφοράς για τον μαθητή, ούτε ενεργοποιούν τη δική του παρόρμηση ή ενδιαφέρον.

Ο τρόπος με τον οποίο οι ηθικοί προβληματισμοί εισέρχονται στις πτυχές των επιμέρους στόχων της εκπαίδευσης, διαμορφώνουν μια συνθήκη στην εκπαιδευτική πράξη, ικανή να προσδιορίσει και το περιεχόμενο της γνώσης. Ο τρόπος αυτός προβάλλει συχνά πολύ πιο σαφής και ξεκάθαρος από τον τρόπο που εγκαθίσταται το ίδιο το αντικείμενο προς γνώση και επί του προκειμένου η φιλοσοφική γνώση. Αυτό στον χώρο της φιλοσοφίας συνιστά μια ιδιαίτερη πτυχή, καθώς οι έννοιες που μας απασχολούν ως νοητικές κατασκευές, ως φιλοσοφικό πρόβλημα, εγείρουν με έναν τρόπο τον προβληματισμό μας σχετικά με τη συγκρότηση του ατόμου και τη διερώτηση περί του ανθρώπου, δίνοντάς και στον ίδιο το αξιακό και ηθικό περιεχόμενό του, δηλαδή ένα σημαντικό μέρος από αυτό που αποκαλούμε παιδεία ή μόρφωση. Γιατί είναι αρκετά προφανές ότι τα επιτεύγματα ή οι καταστάσεις του νου που δίνουν περιεχόμενο στην έννοια ενός μορφωμένου ανθρώπου πρέπει να θεωρούνται πολύτιμες, και αυτές απαντούν σε μεγάλο βαθμό στο πεδίο των ερωτημάτων που θέτει η φιλοσοφία. Φαίνεται πως αν κάτι μπορεί να θεωρηθεί ως περιεχόμενο της «παιδείας», αυτό σίγουρα θα πρέπει να αξιολογείται θετικά, όπως ακριβώς και ο τρόπος με τον οποίο κατακτά κανείς το περιεχόμενο να μη θεωρείται ηθικά επιζήμιος. Επομένως, αν το φιλοσοφικό πρόβλημα μας απασχολήσει στο πεδίο μιας εκπαιδευτικής συνθήκης, θα ήταν παράδοξο να μην εξετάσουμε το εννοιολογικό εκείνο σημείο σύνδεσής της με το γνωστικό περιεχόμενο και τον τρόπο μετάδοσής του. Βεβαίως, η σύνδεση μεταξύ της «εκπαίδευσης» και του τι είναι πολύτιμο μπορεί να αναφέρεται ως μια δέσμευση ρητή, χωρίς δέσμευση για το περιεχόμενο. Θα ήταν μια περαιτέρω ερώτηση σχετικά με τα επιμέρους κριτήρια που τίθενται κάθε φορά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποια είναι τα πρότυπα αποτίμησης, προκειμένου να εξακριβωθεί η συνθήκη εκείνη σύμφωνα με την οποία επικροτείται κάποια διαδικασία ή κατάσταση πνεύματος.

Η εκπαίδευση προσφέρει αυτή την ευκαιρία της συνάντησης με τη φιλοσοφική διάνοψη και όλες τις πτυχές της. Συχνά, σε

ορισμένες περιπτώσεις η ευκολία εμπλοκής σε μια συζήτηση δεν σημαίνει ότι η ενασχόληση με φιλοσοφικά θέματα στο επίπεδο μιας παιδαγωγικής συνθήκης αποκαλύπτει εξ ορισμού τον συμμετοχικό χαρακτήρα μιας τέτοιας διαδικασίας. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες, αν και ο μαθητής οποιασδήποτε βαθμίδας δρα τυπικά συμμετοχικά, ωστόσο παραμένει επί της ουσίας παθητικά ακινητοποιημένος και εξαρτημένος από τις κατευθύνσεις του μέντορα. Η φιλοσοφική εκπαίδευση βασίζεται στη συμμετοχή. Επομένως, και στη θεμελίωση των ερωτημάτων και των ζητημάτων που τίθενται εξ αρχής και οδηγούν στη συνάντηση με ζητήματα και προβλήματα που δημιουργούν ένα ερευνητικό πλαίσιο. Συνιστούν εν γένει μια ερευνητική πορεία αναζήτησης. Το περιεχόμενο του προγράμματος της φιλοσοφικής παιδείας ευνοεί την ανάπτυξη διαλόγων και συζητήσεων, παρέχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της πραγματικότητας.

Επομένως, τα κριτήρια και οι στρατηγικές που θα υιοθετούσαμε για την παιδαγωγική μας παρέμβαση συνυφαίνονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών τού συγκεκριμένου κάθε φορά σχολείου: το στενό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα ερωτήματα, τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, τις ικανότητες, τις εμπειρίες, τις ελλείψεις και τις επιθυμίες του κάθε μαθητή.

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας δεν μπορεί να εννοηθεί μονομερώς ως μια συσσώρευση πληροφοριακών γνώσεων, αλλά ως μια δραστηριότητα που ενεργοποιεί όλες τις ανθρώπινες δυνάμεις και δυνατότητες. Δυστυχώς, το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να είναι περιχαρακωμένο από σημαντικές πτυχές του κοινωνικού περίγυρου, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να πραγματευτούμε θέματα που προέρχονται από τη ζώσα εμπειρία. Η φιλοσοφία όμως θέτει ζητήματα που είναι απόλυτα συνυφασμένα με αυτές τις περιοχές προβληματισμού. Και εδώ βρίσκεται η ιδιαίτερη συνεισφορά των κειμένων που συνθέτουν την ύλη αυτού του βιβλίου. Μέσα από την ποικιλία και τη φαινομενική ανομοιογένεια των προσεγγίσεων, κυριαρχεί τελικά ένα έντονα κοινό

όσο και συνεκτικό στοιχείο, και αυτό εντοπίζεται στην έκδηλη αφοσίωση των συγγραφέων στη διδασκαλία της φιλοσοφίας. Στη βαθιά πίστη τους ότι τα ζητήματα της φιλοσοφίας δεν αφορούν λίγους μνημένους, αλλά τον καθέναν από μας προσωπικά, στον βαθμό που συνδέονται άρρηκτα με την πραγματικότητα της ζωής μας. Και ακριβώς σε αυτή τη σύνδεση εμπεριέχεται η μεταμορφωτική δύναμη της φιλοσοφίας, αλλά είναι και αυτή που θέτει τη διδασκαλία της απέναντι σε προκλήσεις εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και οιονεί επίκαιρες, καθώς η ανθρώπινη σκέψη πάλλεται ολοένα και κατευθύνεται ακατάπαυστα τόσο προς τις ίδιες θεμελιώδεις περιοχές όσο και προς νέες, απροσδιόριστες, ίσως ακόμα και ανεξερεύνητες.

## Στιγμές γεμάτες χάρη

Άντονι Γουέστον

Πανεπιστήμιο Ίλον

Ο ANTONI ΓΟΥΕΣΤΟΝ διδάσκει φιλοσοφία και περιβαλλοντικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Ίλον (Elon) από το 1993, όπου τιμήθηκε ως Καθηγητής της Χρονιάς (Βραβείο Daniels–Danieley, 2002) και Ακαδημαϊκός της χρονιάς (βραβείο Διακεκριμένου Ακαδημαϊκού, 2007). Είναι συγγραφέας δώδεκα και πλέον βιβλίων, τα μισά εξ αυτών συγγράμματα που επιχειρούν να φανταστούν από την αρχή κάποιο πεδίο της φιλοσοφίας σχηματοποιώντας έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας του. Μεταξύ των βιβλίων του είναι το ευρέως χρησιμοποιούμενο *A Rulebook for Arguments* (Hackett, 5η εκδ., 2018) και το *A 21st Century Ethical Toolbox* (Oxford, 4η εκδ., 2018). Το *Teaching as the Art of Staging* (Stylus, 2018) προτείνει ένα μοντέλο καθηγητή ως «ιμπρεσάριος με σενάριο», εκ διαμέτρου αντίθετο τόσο στο γνώριμο «Σοφός στην έδρα» και «Οδηγός στο πλάι». Έχει διδάξει στο εξωτερικό: στον δυτικό Καναδά, στην Κόστα Ρίκα και την Αυστραλία, «κάτω από τον ανοιχτό ουρανό» κατά το δυνατό, και είναι ιδρυτικό μέλος του Hart Mill Ecovillage, το οποίο είναι η παρούσα κύρια μορφή φιλοσοφίας στην πράξη.

*Στη μνήμη του Jim Cheney*

Το 2004, η Πάτσι Χάλεν (Patsy Hallen), Αυστραλή καθηγήτρια-ακτιβίστρια-συγγραφέας-ονειροπόλος, με προσκάλεσε να διδάξω μαζί της την εκδοχή για τη συγκεκριμένη χρονιά του μαθήματός της στην οικο-φιλοσοφία έξω από το Περθ, όπου βρίσκεται το Πανεπιστήμιο Murdoch. Είχε οργανώσει το μάθημα γύρω από δυο μεγάλα ταξίδια με σακίδιο στην ενδοχώρα. Έτσι, τα

πενήντα μου χρόνια με βρήκαν σχεδόν κυριολεκτικά να οργώνω τον κόσμο από την πατρίδα μου την Καρολίνα, πεζοπορώντας με ενήλικες φοιτητές –σε μεταπτυχιακό επίπεδο, κυρίως, εικοσάρηδες και τριαντάρηδες, από όλον τον κόσμο– διασχίζοντας την κόκκινη έρημο και μεγάλο μήκος των ακτών του ταραγμένου Νότιου Ωκεανού, ενώ κοιμόμασταν κάτω από τρεμάμενα άγνωστα αστέρια, και αργότερα διατρέχοντας οδικώς με την οικογένειά μου –με κρεβάτι το πορτ μπαγκάζ– πάνω κάτω τη δυτική ακτή και ανάμεσα στους ιερούς λόφους του Κόκκινου Κέντρου [Η ιερή περιοχή των Αβορίγινων στο κέντρο της ηπείρου, όπου βρίσκεται ο ιερός ογκόλιθος Ουλούρου – Σ.τ.Μ.] και τα τροπικά δάση της Βόρειας Περιοχής.

Κάτι τρέχει εκεί έξω. Αυτή η ομάδα το ένιωσε πολύ έντονα στο ξύπνημα της Γης το χάραμα στην ερημιά. Τα σύννεφα που έτρεχαν στον ουρανό, τα αναρίθμητα δραστήρια έντομα, τα κελαηδιστά πουλιά, η τελευταία μεγάλη ανάσα των χωμάτινων πόρων πριν από τον επικείμενο καύσιμα της μέρας, οι παράξενοι αλλά ήρεμοι βράχοι – υπάρχει κάτι απέραντο και δυνατό σε αυτή τη γη, φαινομενικά άπιαστο, ακόμα ένα ίχνος υπερκόσμιων υπερ-άνθρωπων συνταξιδιωτών. Δεν είναι τυχαίο που οι λαοί των Αυστραλών Αβορίγινων μιλούν για ονειροφαντασίες. Αφού πήραμε την άδεια, ακολουθήσαμε τα μονοπάτια των Αβορίγινων διασχίζοντας τη γη τους, περπατώντας φιδωτά γύρω από λίμνες με στάσιμα νερά, ή συναντιόμασταν για να συζητήσουμε ή για να αποθαυμάσουμε λίγο πολύ σιωπηλά κάτω από τους διάπλους ουρανοί, συντροφιά με τους θαλασσιούς αετούς και πότε πότε με τα καγκουρό, οι νύχτες μας λεπτοϋφασμένες από ολοζώντανα και πρωτόγνωρα όνειρα, οι μέρες μας να χωράνε τους ασίγαστους πολλαπλούς ανθρώπινους διαλόγους που πλέκονταν από την αρχή μέχρι το τέλος στις περιπηγές μας.

Όσοι πηγαίνουν μεγάλα ταξίδια σε ερημιές συνήθως κάνουν πολλές μέρες να νιώσουν τις απαρχές μιας πραγματικής αλλαγής στην αντίληψή τους – να ξυπνήσουν μέσα στον πιο πελώριο κόσμο, να νιώσουν τους ανέμους και τον καιρό και τον εξάισιο

ρυθμό ανάμεσα στο φως και το σκοτάδι, τα πλάσματα και τις δυνάμεις του τόπου. Η βουή των μηχανών και το βούισμα των ηλεκτρονικών συσκευών πρέπει να καταλαγιάσουν πρώτα και να ξαναξυπνήσουν οι αισθήσεις. Αλλά όντως ξυπνάνε. Ακόμη και τότε, δεν υπάρχουν εγγυήσεις –χρειάζεται κάποια πνευματική προετοιμασία, αν και δεν το θέτω απαραίτητως έτσι στους φοιτητές, και χρειάζεται και κάποια παιδαγωγική στρατηγική, όπως ο αποκλεισμός των ηλεκτρονικών συσκευών (ούτε τηλέφωνο, ούτε φωτογραφικές μηχανές –κάτι που αφήνει χρόνο για χρήσιμες συζητήσεις επίσης). Ωστόσο, ακόμη και με μόλις τρεις ή τέσσερις μέρες στο ταξίδι, η επίδραση κάνει την εμφάνισή της.

Ίσως μια κάποια δεκτικότητα είναι αξεδιάλυτα δεμένη με τον ρυθμό τέτοιων βιωμάτων. Η φύση στο σύνολό της κινείται αργά: σκεφτείτε την εξέλιξη ή τις τεκτονικές μετατοπίσεις, που μεταμορφώνουν ολοσχερώς τα πάντα, επανειλημμένα, αλλά σε τεράστια χρονικά διαστήματα. Η δύναμη τέτοιων βιωμάτων, επομένως, ίσως προκύπτει εν μέρει από τη δική μας αλλαγή του τέμπο, όταν βγάζαμε εκτός λειτουργίας τη σχεδόν ακαριαία και ενοχλητική ιδιότητα του κινητού τηλεφώνου, για να δεχτούμε τη συμπαντική και χθόνια σχεδόν αχρονικότητα των λαμπρών αστεριών τη νύχτα ή τον στοχασμό για το παρελθόν των κόκκων της άμμου σε μια παραλία. Αυτή η αλλαγή, αυτό το άνοιγμα, τουλάχιστον, αποτελεί προϋπόθεση από την πλευρά μας. Ο κόσμος, από τη δική του, ατάραχος και μεγαλειώδης όπως πάντα, μας καλωσορίζει απέριττα για την επιστροφή μας. «Νομίζω πως η γη με θυμόταν/με δέχτηκε ξανά τρυφερά κοντά της.../κοιμήθηκα όπως ποτέ πριν, μια πέτρα στον πάτο του ποταμού/τίποτα ανάμεσα σε μένα και τη λευκή φωτιά των αστεριών».<sup>1</sup>

---

1. Mary Oliver, “Sleeping in the Forest”, in *New and Selected Poems* (Boston: Beacon Press, 1993).

## Απατηλοί βράχοι

Η διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο –ή για να είμαστε πιο ακριβείς, το ταξίδι με συνοδοιπόρους τους φοιτητές– έξω στο άκρο της υπερ-ανθρωποκεντροποιημένης<sup>2</sup> σύγχρονης εποχής θα βρεθεί το δίχως άλλο στο κέντρο του κόσμου, αν κοιτάξει κανείς τα πράγματα από μια ευρύτερη απ’ την ανθρώπινη σκοπιά. Έτσι, ένα καλοκαιρινό μάθημα το 2006 και το 2007 έξω από το Πανεπιστήμιο Royal Roads στη Βικτόρια της Βρετανικής Κολομβίας, που ήταν μέρος του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία, με επιβλέποντα τον καθηγητή Ρικ Κουλ (Rick Kool), οδήγησε τον Ρικ και μένα μαζί με είκοσι φοιτητές, κυρίως Καναδοί περιβαλλοντικοί διοργανωτές ή καθηγητές κι αυτοί, να ανεβούμε το νησί Βανκούβερ ως το Τοφίνο με φορτηγάκια, μετά να μπούμε σε ένα πλοίο που εξυπηρετεί κυρίως υλοτομικούς σκοπούς εκεί ψηλά στη δίχως δρόμους, απόκρημνη, αρχέγονη ακτή και τα νησιά της, για να μας αφήσει σε ένα μέρος που λέγεται Κήπος της Άνι το Πούμα – κάποτε το υποστατικό μιας θρυλικής αν και προβληματικής τοπικής φυσιογνωμίας (αυτή είναι η «Άνι»), που τώρα έχει ανακαίνιστεί ως τόπος διαμονής και μελέτης των εύκρατων βροχόφιλων δασών καθώς και ιστορικό αξιοθέατο, μέρος της γης που παραδοσιακά ανήκε στους Αυτόχθονες του Πρώτου Έθνους των Χέσκουγιετ (Hesquiaht). Εκεί μείναμε για μια εβδομάδα σε ξύλινα σπιτάκια πάνω στις βουνοπλαγιές, χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα, χωρίς επαφή με τον υπόλοιπο κόσμο, μόνο το δάσος και ο κόλπος, οι αρκούδες γκρίζι να αναζητούν τροφή τη μέρα και ο χορός του νεφελώματος τη νύχτα.

Μαγειρεύαμε ο καθένας με τη σειρά του και ανάμεσα στις συνεδρίες πηγαίναμε για πεζοπορίες χιλιομέτρων κατά μήκος δρόμων των υλοτόμων και μονοπατιών των Χέσκουγιετ, αλλά και

---

2. Anthony Weston, “Non-anthropocentrism in a Thoroughly Anthropocentrized World”, *The Trumpeter* 8, no. 3 (1991): pp. 108-12.

δρόμων στρωμένων με σανίδες από κέδρο, περνώντας μια στο τόσο δίπλα από ιερά ή άλλες κατασκευές, που χτίστηκαν επιτόπου με μεράκι από τον τωρινό ιδιοκτήτη και κύριο κάτοικο, διάσπαρτες ανάμεσα σε δέντρα 800 ετών και παράταιρα λουλούδια θερμοκηπίου από βολβούς που η Άνι, που έδωσε το όνομα στην περιοχή, καλλιέργησε κάποτε προς πώληση. Μικρές υπαίθριες καμπίνες κατάλληλες για Χόμπιτ μάς προσκαλούσαν να βοηθήσουμε να φτιαχτεί λίπασμα για τους ημι-άγριους κήπους ακριβώς από κάτω μας, κατηφορίζοντας τις απότομες βουνοπλαγιές, ενώ ατενίζαμε μέσα από περίτεχνα μαστορομένα παράθυρα δεκάδες χιλιόμετρα μακριά, πέρα από τον κόλπο. Κολυμπούσαμε σε μια μικρή και εξαιρετικά κρύα λίμνη πίσω από το σημείο με τον μυστηριώδη «φαλαινόβραχο» στη μέση, ένας τόπος με μεγάλη δύναμη κατά την ντόπια λαϊκή παράδοση – που ξεπρόβαλε με εξαίσια λεπτότητα, μονάχα σε λίγους από μας, όπως ακριβώς έλεγαν οι αρχαίες ιστορίες, που κανείς μας δεν πίστευε στην αρχή ότι θα συνέβαινε.

Για άλλη μια φορά ζούσαμε και μαθαίναμε –χωρίς πραγματική διάκριση– στην καρδιά ενός απέραντα μεγαλύτερου κόσμου: ολόκληρος ο υπερκόσμιος Βορειοδυτικός Ειρηνικός μάς περιέβαλε με τα φιορδ και τα ταραγμένα νερά της δυτικής ακτής της νήσου Βανκούβερ, στο άκρο ενός γνώριμου κόσμου, αλλά ακριβώς στο κέντρο ενός άλλου. Όχι «απόμακρα», καθόλου – εντελώς το αντίθετο. Γι' άλλη μια φορά, το μεγαλειώδες σενάριο ήταν βίωμα βαθύ και συνεχώς εξελισσόμενο μέσα σε ένα ανυποχώρητα πέρα από τα ανθρώπινα πλαίσιο.

Οι τάξεις συνολικά και μικρές ομάδες μελέτης συναντιόνταν αδιαλείπτως στις βεράντες, σε ένα μικρό μισάνοικτο παρεκκλήσι κοντά στη λίμνη ή στους κήπους. Οι φοιτητές δούλευαν ένα πρόγραμμα γνωριμίας με έναν τόπο για μια από τις τάξεις του Ρικ. (Πώς να παρουσιάσεις ένα τέτοιο μέρος διπλωματικά, ενημερωτικά, προβοκατόρικα, ειλικρινά;). Για το δικό μου μάθημα, το θέμα ήταν πολύκροτες μορφές κατοίκησης ή συν-παρουσίας, όπως τις αποκαλώ – ένας τρόπος «περιβαλλοντικής επικοινωνίας», ή αυτό

που ο εκλιπών φίλος και σύντροφος στις ερημιές, Τζιμ Τσένι (Jim Cheney) αποκαλούσε «η ηθική ως βιο-τοπικό αφήγημα».<sup>3</sup> Φωναχτά και στην ύπαιθρο, διαβάζαμε έργα του αφηγητή Skaay (John Sky) από το νησί Haida-Gwaii και του ποιήματός του Qquuna Qiighawaay, και ειδικά ένα μεγάλο αφήγημα για έναν δρυοκολάπτη, ενώ ταυτόχρονα μπορούσαμε να απολαύσουμε τη φωνή αυτής ακριβώς της γης κάτω από τον δικό της ανοιχτό ουρανό και τα φουσκωμένα νερά, το κλαψούρισμα και το κοπάνημα των δρυοκολαπτών ολόγυρά μας.

Παρότρυνα τους φοιτητές να κάνουν το επόμενο βήμα επίσης. Ένα από τα βασικά πλάνα για την τάξη μου εκείνη την εβδομάδα ήταν κάθε συμμετέχων να βρει (ή να τον βρει) αυτό που αποκαλώ *πολύκροτο ενθύμημα* του τόπου: κάποιο φυσικό ον ή αντικείμενο ή συγκεκριμένη διαδικασία, εμβληματική για τον τόπο, γύρω από το οποίο τόσο οι δικές τους ανθρώπινες ιστορίες όσο και οι πέρα από τα ανθρώπινα ιστορίες του μέρους θα μπορούσαν να αποκρυσταλλωθούν. Φυσικά, το ενθύμημα θα έπρεπε αρχικά να εμφανιστεί από μόνο του. Τα ενθυμήματα και οι ιστορίες τους μπορεί να έρθουν σε καθέναν από σας με συγκεκριμένους τρόπους, είπα: καθήκον σας είναι κυρίως να είστε ανοιχτοί σε αυτά. Αυτό σημαίνει «περιβαλλοντική επικοινωνία» επίσης, αλλά με έναν πολύ πιο αρχαίο και μυστηριώδη τρόπο από αυτόν που έχουμε μάθει να περιμένουμε.

Οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν με τεράστια προθυμία και ευρηματικότητα. Οι μέρες περνούσαν με προετοιμασία, βρίσκοντας διαισθητικά τον δρόμο τους πίσω στον φυσικό κόσμο, καιροφυλακτώντας για τα καλέσματα συγκεκριμένων πέρα από τα ανθρώπινα Άλλων που βρίσκονται ολόγυρά μας, όπως λέει ο Ντέιβιντ Άμπραμ.<sup>4</sup> Στο τέλος, μιλήσαμε γι' αυτά όλοι μαζί το τελευταίο μακρύ απόγευμα στο τέλος του καλοκαιριού προτού

3. Jim Cheney, "Postmodern Environmental Ethics: Ethics as Bioregional Narrative", *Environmental Ethics* 11 (1989): pp. 117-34.

4. David Abram, *The Spell of the Sensuous: Language and Perception in a More Than Human World* (New York: Pantheon, 1996).

να επιστρέψουμε στον «πολιτισμό». Κάποια σύμβολα ήταν μικρά κομματάκια ξύλου που έφερναν στον νου την κουφοξυλιά, ίσως κομματάκια από τις προβλήτες των οποίων η αδρή, κυματιστή επιφάνεια προσέδιδε μια κάποια αλλόκοτη και συνάμα φευγαλέα μαγεία στο μέρος, αντίποδας στη βαρύτητα και γιγαντοσύνη των δέντρων. Μια Λιβανέζα σύνδεσε τους ογκώδεις αρχαίους κέδρους αυτού του απομακρυσμένου εύκρατου βροχόφιλου δάσους με τους θρυλικούς κέδρους της πατρίδας της – όπου τώρα, μετά από χιλιετίες αποσάρθρωσης, έχουν απομείνει μόνο λίγα δασύλλια, που σιγά σιγά αναγεννιούνται στις καρδιές των ανθρώπων αλλά και πεισματικά στις διαβρωμένες βουνοπλαγιές.

Μια άλλη συμμετέχουσα μάς έφερε κομμάτια από το καβούκι ενός κάβουρα, αραδιασμένα το ένα μέσα στο άλλο, και μίλησε για την αλλαγή του καβουκιού ως ιστορία ζωής, τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά. Όταν τελείωσε, οι φίλοι της στην τάξη, γνωρίζοντας τη δική της ιστορία, σπκώθηκαν αυθόρμητα και την επαίνεσαν που έκανε το ίδιο πράγμα. Ακτινοβολεί και ταυτόχρονα κλαίει με αναφιλητά. Μια άλλη έφερε μια μίνι εκδοχή του φαλαινόβραχου. Δεν τον είχε δει η ίδια στη λίμνη, μας λέει. Μάλιστα, την είχε εξοργίσει το γεγονός ότι η λαϊκή εικασία φάνηκε να αληθεύει – ο βράχος επρόκειτο να κρυφτεί για να μην τον δει καμιά γυναίκα. Όμως, μετά, κατέληξε να θεωρήσει ότι ο βράχος στην ουσία εμφανιζόταν μπροστά της με έναν άλλο τρόπο, σαν κάτι που μπορούσε να μεταφέρει μαζί της και να πάρει από τη ζεστασιά του κορμιού της. Το συλλογιστήκαμε αυτό.

Σε παρόμοιο πνεύμα, έφερα και το δικό μου πολύκροτο ενθύμημα, ένα μικρό τοτέμ που ήρθε σε μένα σε ένα προηγούμενο ταξίδι με καγιάκ σε αυτή την περιοχή: ένα κέλυφος στρειδιού που είχε κολλήσει σε έναν μικρό βράχο, κι αν το κομμάτι του βράχου με το κέλυφος επάνω κρατηθεί στη σωστή γωνία, αναπόδραστα φέρνει στον νου το φτερό της Φτερωτής Νίκης της Σαμοθράκης, το ξακουστό αν και μυστηριώδες ακόμα (κομμάτι από) μνημείο που τώρα βρίσκεται στο Λούβρο. Ένας φτερωτός βράχος, λοιπόν, εντελώς κυριολεκτικά: πέταξε μέχρι την πατρίδα μαζί μου από το

προηγούμενο ταξίδι μου και ξαναπέταξε για να επιστρέψει εδώ γι' αυτό το ταξίδι. Ακόμα πιο αλληγορικά, είναι ένα σύμβολο, για μένα, του πώς το όλο πνεύμα του τόπου, κυριολεκτικά η συχνό-νευση της ζωής και του βράχου, μπορεί «να βγάλει φτερά και να πετάξει» στη δική μας φαντασία και, ναι, στην «περιβαλλοντική επικοινωνία». Οι πιο παλιές ιστορίες μάς λένε ότι οι ίδιοι οι βράχοι είναι ζωντανοί – απλώς κινούνται σε διαφορετικό τέμπο, αλλά όντως κινούνται: σε όλη την επιφάνεια (από το νερό, από τον πάγο, από εμάς...) και από τις πλάκες (σκεφτείτε τις τεκτονικές), πάνω και κάτω, στον φλοιό και τον μανδύα, και ακόμα και μέσα στο διάστημα. Αυτός εδώ... πετάει.

## Όλες οι συγγενείες μας

Γιατί να νοιαστούμε για τη φύση; Αλήθεια, γιατί; Όπως οι περισσότεροι σύγχρονοί μας, οι φοιτητές μου στην περιβαλλοντική ηθική μπορούν να απαριθμήσουν έναν μεγάλο κατάλογο από θεμιτούς λόγους. Εξαιτίας της ομορφιάς της. Εξαιτίας της αρχαιότητας της. Εξαιτίας μιας κάποιας εγγενούς αξίας που οι φιλόσοφοι δεν έχουν καταφέρει ακόμα να αρθρώσουν πειστικά, αλλά θα το κάνουν σύντομα, το υποσχόμαστε. Επειδή ο Θεός τη δημιούργησε και μάλιστα δεν μας τη μεταβίβασε για να τη ρημάξουμε κατά το δοκούν, παρά τα όσα φαίνεται να λέγονται στις πρώτες σελίδες της *Γενέσεως*. Επειδή, αν όχι για οποιονδήποτε άλλο λόγο, η ανθρωπινή ευμάρεια και πράγματι η επιβίωσή μας η ίδια εξαρτάται από αυτήν. Μελετούμε όλα αυτά τα επιχειρήματα –τα συνηθισμένα θέματα της περιβαλλοντικής ηθικής– και το μάθημά μου, όπως πολλά άλλα, φαίνεται να είναι αρκούντως πετυχημένο στο να καθιστά τους φοιτητές ικανούς να αναπτύξουν και αρθρώσουν τη δική τους φωνή σχετικά με αυτά.

Πίσω και παράλληλα με αυτούς τους λόγους υπάρχει ένας άλλος, όμως, και είναι ένας λόγος που ταυτόχρονα είναι τόσο απλός, τόσο κεντρικός και τόσο ισχυρός που ίσα που μοιάζει με

«λόγο». Δημιουργεί αμνηχανία ακόμα και η αναφορά σε αυτόν, ιδίως ευθέως, και με έναν τρόπο είναι πολύ συναισθηματικός για να τον ασπαστείς και να τον υμνήσεις. Αυτός είναι ότι απλώς συγγενεύουμε πολύ με όλα και όλα συγγενεύουν με μας. Οι αυτόχθονες λαοί μιλούν απλώς για συνείδηση «όλων των συγγενειών μας». Η Αυστραλή φιλόσοφος Freya Mathews το διατυπώνει με ένα πιο σύγχρονο φιλοσοφικό ιδίωμα όταν γράφει ότι για τους λαούς των Αβορίγινων, η ανθρώπινη υποκειμενικότητα δεν αποτελεί το πρωτεύον πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύονται όλα τα άλλα, αλλά μάλλον είναι το ίδιο «αναδυόμενο με μεγαλύτερη υποκειμενικότητα, πάντα ήδη μια ανάδυση γης, χώρας, κόσμου».<sup>5</sup> Και για τη Mathews επίσης, η συνείδηση είναι επιπλέον άκρως διαφωτιστική, εμπυχωτική και συνεκτική. Δεν «πα-γειώνει» μονάχα μια επίσημη ηθική αξία, αλλά κυριολεκτικά συνιστά έναν ολόκληρο τρόπο ζωής.

Δεν προτείνω εδώ να αρχίσω καν να επιχειρηματολογώ για μια τέτοια κοσμοθεώρηση – λες και είναι καν «θεώρηση» για την οποία μπορεί κανείς να επιχειρηματολογήσει ούτως ή άλλως, γεγονός που την τοποθετεί ήδη σε ένα ιδιαίτερα σύγχρονο/ υποκειμενιστικό/ξεκομμένο πλαίσιο. Αυτά είναι τεράστια ζητήματα. Όντως θέτει μια μεγάλη παιδαγωγική πρόκληση πάντως, κάτι που εναρμονίζεται περισσότερο με τα θέματα στην παρούσα συλλογή. Ακόμη και εκείνοι οι καθηγητές που ίσως έχουν λίγη συμπάθεια και λιγότερη κατανόηση για τον «Παλιό τρόπο», όπως τον αποκαλούν ο ποιητής Γκάρνι Σνάιντερ (Gary Snyder) και άλλοι, κατά πάσα πιθανότητα θα συμφωνούσαν ότι αυτό το συναίσθημα περιστοίχισης από τον φυσικό κόσμο είναι ανάγκη να διδαχθεί τουλάχιστον ως μέρος του μαθήματος της περιβαλλοντικής ηθικής στο όνομα της συμπερίληψης και της «κάλυψης». Στόχος τους, και δικός μου, είναι κατά ένα μέρος να βοηθηθούν οι φοιτητές –ιδιαιτέρως όσοι έχουν ειδικευση στις περιβαλλο-

5. Freya Mathews, *Reinhabiting Reality: Toward a Recovery of Culture* (Albany: SUNY Press, 2005), p. 103.

ντικές σπουδές– να γίνουν γνώστες του ευρέος φάσματος υφιστάμενων προσεγγίσεων σχετικά με τις περιβαλλοντικές αξίες και, εξ αυτού, ικανοί να αλληλεπιδράσουν παραγωγικά με ένα διευρυμένο σύνολο ομάδων που υποστηρίζουν συγκεκριμένες θέσεις στις πραγματικές περιβαλλοντικές αντιπαραθέσεις στις οποίες σύντομα θα εμπλακούν.

Εντούτοις, η έννοια «Όλες οι συγγενείες μας» δεν γίνεται να μείνει μόνο μια παράξενη φραστική φόρμουλα όταν οι φοιτητές μας αναπόφευκτα θα σχετίζονται με ανθρώπους για τους οποίους η έκφραση αυτή είναι δέσνη προς τον έμπυχο κόσμο που εμπειρικλείει τα πάντα. Άλλωστε, ποιος ξέρει αν δεν θα μιλήσει στις ψυχές των φοιτητών μας (ακόμα και... στις δικές μας;) με τρόπους που οι συνθησιμένες μορφές και τύποι της περιβαλλοντικής ηθικής δεν το κάνουν; Σε κάθε περίπτωση, οι φοιτητές είναι αναγκαίο να έχουν μια αίσθηση του πώς το νιώθουν, πώς εκδηλώνεται ο κόσμος όταν κανείς τον αφουγκράζεται κατ' αυτόν τον τρόπο. Όμως, πώς μπορούμε να διδάξουμε κάτι τέτοιο; Πώς προσφέρουμε στους φοιτητές μας την πιο φευγαλέα έστω ματιά σε αυτόν τον κόσμο και στον ριζικό ηθικό αναπροσανατολισμό που προκύπτει από αυτήν, όταν είναι τόσο μακριά από οτιδήποτε αυτοί (ή εμείς, τις περισσότερες φορές) είναι πιθανόν να έχουν βιώσει ή έστω να έχουν σκεφτεί νωρίτερα;

Για πολλούς λόγους, η σχολή αποτελεί ένα μέρος εντελώς ακατάλληλο ή απλώς μη συμβατό για ένα τέτοιο είδος μάθησης.<sup>6</sup> Οι φοιτητές διαχωρίζονται συστηματικά από κόσμους μυστηρίου και μαγείας και ουσιαστικά από οποιονδήποτε ευρύτερο κόσμο πέρα από την αίθουσα· λίγοι μαθαίνουν πώς να ακούν προσε-

---

6. Lucy Wren et al., "What Is a Good Way to Teach Children and Young Adults to Respect the Land?" In *Proceedings of the Yukon College Symposium on Ethics, Environment, and Education*, ed. Bob Jickling (Whitehorse, Y.T.: Yukon College, 1996). Βλέπε επίσης, το άρθρο μου "Instead of Environmental Education" in ίδιο βιβλίο, όπως επίσης και το άρθρο μου "What If Teaching Went Wild?" in *Philosophy of Education* 2002, ed. Scott Fletcher (Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 2003), pp. 40-52.

κτικά, σίγουρα όχι με την καρδιά· και η αργή και υπομονετική καλλιέργεια της σοφίας μέσα από το ίδιο το βίωμα στον ευρύτερο κόσμο σαφώς δεν είναι ένας από τους στόχους. Οι περισσότεροι από εμάς γνωρίζουμε πολύ καλά ότι δεν γίνεται να αναφερθούμε στον Παλιό Τρόπο στον σοβαρό ακαδημαϊκό περίγυρο, τουλάχιστον με οποιαδήποτε αφορμή πέρα από μια ανθρωπολογική περιέργεια: αν το κάναμε, πολύ γρήγορα και συγκαταβατικά θα μας απέπεμπαν ως μωρόπιστους, κουτούς και επιρρεπείς να μιλάμε με τα πουλιά ή τη Βροντή. Στη σχολή, περισσότερο από οπουδήποτε αλλού, η πραγματικότητα της συναίνεσης επικρατεί και αναπαράγεται.

Παρά ταύτα, έχω ανακαλύψει ότι είναι δυνατόν, εν τέλει, κάποιες φορές τουλάχιστον, με επιμέρους και ασαφείς τρόπους, πάντα, να δώσεις τη δυνατότητα στους φοιτητές να δουν φευγαλέα τον φυσικό κόσμο με άλλο πρόσωπο. Ή καλύτερα, για να είμαστε πιο ακριβείς –εφόσον η ακρίβεια εδώ είναι σί' αλήθεια μια απαιτητική εθιμοτυπία<sup>7</sup>– έχω ανακαλύψει ότι είναι δυνατόν να δημιουργήσεις συγκεκριμένες συνθήκες για την ανάδυση στο βίωμα, φευγαλέα έστω, αυτού του απέραντα δεκτικού έμπυχου και ανταποκρινόμενου κόσμου από τον οποίο, κατά την άποψη των Αβορίγινων σύμφωνα με τη Mathews, πηγάζουν οι δικές μας υποκειμενικότητες και όντως η ίδια η ύπαρξή μας. Σπεύδω να προσθέσω, στο πνεύμα της ίδιας εθιμοτυπίας, ότι σαφώς δεν ζητάω τα εύσημα γι' αυτό, πολύ περισσότερο δεν ισχυρίζομαι ότι έχω μια συγκεκριμένη τεχνική ή μέθοδο για να «παραγάω» με κάποιον τρόπο τέτοια βιώματα. Δεν παράγονται τη στιγμή που τα θέλεις έτσι κι αλλιώς. Τα πνεύματα έχουν την τάση να είναι ντροπαλά, όπως θα εξηγούσε ένας σαμάνος, και συχνά πολύ ιδιαίτερα. Επομένως, ενώ κατανοώ ότι ο παρών τόμος υποτίθεται ότι είναι περισσότερο ένα απάνθισμα ιστοριών επιτυχημένων

---

7. Jim Cheney and Anthony Weston, "Environmental Ethics as Environmental Etiquette: Toward an Ethics-Based Epistemology in Environmental Philosophy", *Environmental Ethics* 21 (1999): pp. 115-34.

μεθόδων –ύμνοι στη διδασκαλία– και παρόλο που κανείς δεν μπορεί να εκτιμά περισσότερο και να είναι πιο αφοσιωμένος στη ζωντανή διδασκαλία από εμένα, αυτό που σκοπεύω να μοιραστώ εδώ είναι κάτι εντελώς διαφορετικό: πολύ επιμέρους και μετά βίας επαναλαμβανόμενες «επιτυχίες» στην καλύτερη περίπτωση. Μονάχα στιγμές, και ένας τρόπος σκέψης που τις χωράει και τους δίνει αφορμές να συμβούν. Μονάχα στιγμές – αλλά τι στιγμές!

## Η βροντή μιλάει τελικά

Στο μάθημά μου Περιβαλλοντικά Οράματα και μερικές φορές σε άλλα, ζητώ από τους μαθητές μου να σκεφτούν με ποια ζώα ή μέρη ή δυνάμεις της φύσης ταυτίζονται και τίνας τη δύναμη ή την παρουσία νιώθουν ότι ίσως να μοιράζονται με κάποιον τρόπο. Πολλοί κατονομάζουν συγκεκριμένα ζώα: Γάτα ή Σκύλος, Λιβελούλα, Ελέφαντας, Σαλάχι, Ελάφι. Ένας δρομέας μπορεί να είναι Τσίτα. Κάποιοι διαλέγουν αγαπημένους τόπους, τόπους που κάτι τους λένε, όπως Παραλία, ή συγκεκριμένες παραλίες. Κάποιοι άλλοι είναι κύματα, υπάρχει και κανένα δέντρο πότε πότε, μερικές φορές Άνεμος ή Βροχή ή Αστραπή ή Ήλιος. Μια Αφροαμερικανή φοιτήτρια στο κατά πλειονότητα λευκό Πανεπιστήμιο Ίλον αυτοανακρήχθηκε Χαμαιλέοντας. Ένας κατά ένα μέρος αυτόχθονας Αμερικανός φοιτητής ήταν Βούβαλος: στα όνειρά του γίνεται βούβαλος, τρέχει με τους συντρόφους του και μπορεί να τους ζητήσει να τον πάνε σε άλλα μέρη ή να αλλάξει ταυτότητες με τη σειρά. Και αντίθετα με τους περισσότερους φοιτητές, δεν διάλεξε αυτό το Συγγενικό Όν: του δόθηκε εκ γενετής, το ζώο της φυλής του.

Μάλιστα, λέω ότι κανείς δεν πρέπει να πιστέψει ότι μόνος του κάνει την επιλογή. Όπως και με την περίπτωση των Πολύκροτων Ενθυμημάτων, είναι περισσότερο κάτι σαν χορός εδώ. Είναι τουλάχιστον εξίσου αληθές ότι άλλα όντα/δυνάμεις σε επιλέγουν. Ρωτάω: υπάρχουν ζώα που έρχονται συστηματικά σε σας, στα

όνειρα ή όταν είστε ξύπνιοι; Ίσως, ακόμα να είχατε συγκεκριμένες συναντήσεις, υπερφυσικές ή συνταρακτικές που σας έμειναν;

Βέβαια, είναι πιθανό να διαλέξουν ένα Συγγενικό Ον με επιφανειακό τρόπο. Παρά ταύτα, όπως αποδεικνύεται, υπάρχει τεράστια δύναμη όταν ανοίγει αυτή η πόρτα, ακόμα και μια χαράμαδα. Έχω διαπιστώσει επανειλημμένα ότι τα όντα στα οποία δείχνουν προτίμηση οι φοιτητές μου εμφανίζονται σε πρωτοφανή αριθμό και με εκπληκτικούς τρόπους – τα βρίσκουμε στον δρόμο μας, στο διαδίκτυο, στα όνειρά μας. Είχα χρόνια να δω κουνέλι στην πανεπιστημιούπολη ώσπου, μια άνοιξη, μια πρωτοετής φοιτήτριά μου αυτοανακηρύχθηκε Κουνέλι. Μέσα σε λίγες μέρες πέφταμε συνέχεια πάνω σε κουνέλια. Ένας άλλος στην ίδια τάξη ήταν Καρχαρίας, εν μέρει εξαιτίας μιας συνάντησης πρόσωπο με πρόσωπο στη διάρκεια κατάδυσης. Πολύ καιρό μετά το τέλος του εξαμήνου, συνέχισα να του στέλνω συνδέσμους με ταινίες για καρχαρίες που εμφανίζονταν αδιάκοπα στο listservs. Μια άλλη, πάλι, ήταν Λιβελούλα, και ακολούθησε το καλοκαίρι, σωστά μαντέψατε, της λιβελούλας.

Βέβαια, μπορεί κανείς να πει ότι οι Λιβελούλες και τα Κουνέλια και ο Άνεμος και όλα τα υπόλοιπα είναι πάντα γύρω μας έτσι κι αλλιώς και απλώς τα παρατηρούμε περισσότερο όταν εμείς ή κάποιος άλλος τα εντοπίζει ή ταυτίζεται με αυτά. Και είναι αλήθεια ότι είναι παρόντα. Αλλά γιατί αυτό από μόνο του δεν είναι μαγεία; Ίσως το σπουδαιότερο καθήκον να είναι να μάθουμε να είμαστε δεκτικοί και να καλωσορίζουμε περισσότερο τέτοια πλάσματα συχνότερα. Όμως, είναι επίσης εύλογο ότι αυτό το είδος του καλωσορίσματος μπορεί με τη σειρά του να έχει συνέπειες στον κόσμο. Γιατί τα πλάσματα και άλλα πνεύματα να μην είναι πιο επιρρεπή στο να έρχονται σε εκείνους που τα επιθυμούν και τα αναζητούν; Μέρος του μαθήματος είναι ότι άλλοι πέρα από τα ανθρώπινα μπορούν να είναι τουλάχιστον εξίσου απρόβλεπτοι, απροσδόκητοι, προκλητικοί και αινιγματικοί όσο εμείς. Το να περιμένουμε κάτι πέρα από αυτό είναι ένας άλλος τρόπος να κάνουμε την ουσία.

Συνήθως, οι φοιτητές μου επικαλούνται τις μη ανθρώπινες συμπάθειές τους εκτός τάξης, γύρω από μια φωτιά αν αυτό είναι δυνατό –με την ίδια τη φωτιά να αποτελεί κι αυτή μια παρουσία, φυσικά– ή σε ένα άλλο τελετουργικό μέρος. Τα αποτελέσματα είναι συχνά αλλόκοτα. Μετά τον τελευταίο Κύκλο γύρω από τη Φωτιά, ο συν-διδάσκαλός μου Φράνσις Μπότενμπεργκ έγραψε μια καταπληκτική σημείωση:

Η αλήθεια είναι ότι είχα μια μυστήρια αίσθηση ότι τα πρόσωπα [των φοιτητών] και η στάση του σώματός τους ανέδιδαν κάτι από το ζώο (ή το φυτό ή το στοιχείο) που ήταν ο άλλος τους εαυτός όταν άρχιζαν να μιλάνε για εκείνα που τους συνδέουν με τα τοτέμ τους... Ο Αρκούδος είχε κάτι από γρύλισμα στη φωνή του που δεν το είχα ξαναπροσέξει... Η Γάτα έμοιαζε ήρεμα τσιτωμένη όπως είναι οι γάτες, έτοιμη να σαλτάρει ή να αράξει στη στιγμή... Ο τρόπος που η Βίδρα κουνούσε τα χέρια της καθώς μιλούσε, μου θύμισε τον τρόπο που οι ενυδρίδες παίζουν με αντικείμενα μέσα στο νερό, στριφογυρίζοντάς τα ξανά και ξανά... Το Σύννεφο έριχνε συνέχεια ματιές προς τα πάνω, παίρνοντάς τα ίσως κάπως αφήπιστα όλα αυτά, σαν να κοιτούσε αφ' υψηλού... Τα δόντια τής κοπέλας που είχε επιλέξει τον Καρχαρία σπιθοβολούσαν, ιδίως όταν είπε ότι «πάντα ακολουθεί το αίμα!» Α, και φυσικά, είχαμε την καλοσυνάτη, αλλά αυστηρή Κουκουβάγια στο πρόσωπο ενός αγοριού που τόσο άχαρα σαν κουκουβάγια προσπαθούσε να διαβάσει το ποίημά του με ένα μάτι και μετά με το άλλο... Θα μπορούσα να αναφέρω κι άλλα.<sup>8</sup>

Μια τάξη πρωτοετών μας συναντήθηκε για το Συμβούλιό μας το σούρουπο γύρω από μια φωτιά, εκτός πανεπιστημιούπολης. Υπήρχε πρόβλεψη για καταιγίδες –ένα από τα σφοδρά μέτωπα θα περνούσε από εδώ– και ο ουρανός του δειλινού ήταν γκριζός, αλλά εμείς μαζευτήκαμε παρ' όλα αυτά, ρίξαμε ξύλα στη φωτιά και αρχίσαμε να μιλάμε. Ένας ένας πρόσφερε δώρα αλλά και προειδοποιούσε τους άλλους. Η Χελώνα πρόσφερε την υπομονή

8. Frances Bottenberg, προσωπική επικοινωνία, 2013.

της, την περίσκεψη: ακριβώς την ικανότητα να πηγαίνει αργά. Ο Καρχαρίας μάς υπενθύμισε ότι το πιο αυτάρεσκο ζώο του κόσμου (μαντέψτε ποιος) χρειάζεται να μετριάσει την αλαζονεία του στο νερό. Ο Ήλιος πρόσφερε αιώνιο φως.

Ανάμεσα στους ομιλητές του κύκλου, οι γρύλοι και οι βάτραχοι ύψωναν τη φωνή τους. Τους δίναμε τον λόγο με τη σειρά τους και σ' αυτούς, περιμένοντας ώσπου να σωπάσουν για την Κουκουβάγια (που ήμουν εγώ, με τη μάσκα σε σχήμα κεφαλιού κουκουβάγιας και με την ακαδημαϊκή τήβεννο: το προσωπικό μου Συγγενικό Όν είναι το Φαλάγγι, ένα αραχνίδιο, αλλά το τοτέμ του μαθήματος της φιλοσοφίας είναι η Κουκουβάγια) που χτύπησε το τύμπανο για τον επόμενο φοιτητή-ομιλητή.

Καταφέραμε να κλείσουμε τον κύκλο των ομιλητών. Στο τέλος, η Κουκουβάγια έκανε μια πρόποση για την τάξη. Ήταν η τελευταία μας συνάντηση και το τελευταίο μάθημα για τους περισσότερους φοιτητές, το τέλος του πρώτου έτους τους στο κολέγιο. Τους πρόσφερα τις καλύτερες ευχές μου για το καλοκαίρι. Καθώς ύψωσα το χάρτινο ποτήρι μου στο τέλος, ακριβώς μετά την τελευταία μου λέξη, ακούστηκε το πρώτο μπουμπουνητό. Μια συγκλονιστική νότα γεμάτη χάρη, τέλεια συγχρονισμένη. Ένα βροντερό Αμήν.

Οι φοιτητές ήπιαν τον αφρώδη μπλιτν. Τώρα είχε φτάσει πραγματικά η ώρα να πούμε αντίο. Βγάζοντας τη μάσκα, τους παρότρυνα να γεμίσουν νοητά τα ποτήρια τους με οτιδήποτε ήθελαν να αφήσουν πίσω τους από την πρώτη τους χρονιά στο κολέγιο, καθώς επίσης και οποιοδήποτε μέρος του Συγγενικού τους Όντος που ήθελαν τώρα να το επιστρέψουν στον κόσμο – και μετά να πετάξουν τα «γεμάτα ποτήρια» τους στη φωτιά. Τα ποτήρια ρίχνονταν το ένα μετά το άλλο – παραπάνω από λίγοι φοιτητές φαίνονταν να προσπαθούν να συγκρατήσουν τα δάκρυά τους.

Οι φλόγες χοροπήδησαν για μια τελευταία φορά. Όμως, τώρα η αστραπή πλησίαζε και χοροπηδούσε κι αυτή. Οι άνεμοι δυνάμωναν και ακούγαμε τη βροχή όχι πολύ μακριά μας. Βιαστικά αγκαλιάζαμε. Καλό καλοκαίρι να έχετε. Μετά, έτρεχαν σφαίρα

να διασχίσουν το δάσος για να φτάσουν στα αυτοκίνητά τους. Ή χοροπηδούσαν ή κάλπαζαν ή σέρνονταν ή πετούσαν, μόνο οι μισοί επέστρεψαν στα ανθρώπινα – στην επόμενη λάμψη της αστραπής είδα ξεκάθαρα μπροστά μου ένα ζώο να αφηνιάζει. Και επισφραγίστηκε με ένα μπουμπουντό. Έπειτα, μέσα σε μισό λεπτό, έριχνε με το τουλούμι, ήταν η αρχή μιας μέρας με συνεχόμενη, απεγνωσμένα απαραίτητη δυνατή βροχή.

Ο φιλόσοφος Λακότα [φυλή ινδιάνων – Σ.τ.Μ.] Vine Deloria γράφει για το πώς οι Ευρωπαίοι μονίμως παρεξηγούν τους χορούς της βροχής των αυτόχθονων λαών ως μέσο για να χειραγωγήσουν ή να προκαλέσουν τη βροχή. Οι παρατηρητές έγιναν κυνικοί όταν διαπίστωσαν ότι οι σαμάνοι αρχίζουν τους χορούς της βροχής μόνο όταν φαίνεται ότι η βροχή πλησιάζει έτσι κι αλλιώς. Μα, φυσικά, απαντά ο Deloria. Η λειτουργία του χορού της βροχής δεν γίνεται για να φέρει τη βροχή αλλά, όπως το θέτει αυτός, για να «συμμετέχουμε στο αναδυόμενο γεγονός».<sup>9</sup> Οι χοροί στους γάμους δεν προκαλούν τον γάμο, έτσι δεν είναι; Γι' αυτό χορεύεις όταν η βροχή είναι πρακτικά πάνω από το κεφάλι σου. Έτσι αυτό, σαν να λέμε, ήταν ο δικός μας χορός της Βροντής. Αυτή η τάξη σαφώς «συμμετείχε» σε ένα εκπληκτικά βροντερό «αναδυόμενο γεγονός» – στο σημείο που για τη Βροντή είναι, υποψιάζομαι, το πιο κοντινό στην ομιλία που θα ήθελε να φτάσει.

## Η Ερωδίδα

Κάποιες φορές η τάξη των Φιλοσοφικών Οραμάτων συναντιέται στον ξενώνα, μια κοντινή πρώην εκκλησιαστική κατασκήνωση με μια λίμνη, λίγοι ξενώνες, ένα κτίριο με τζάκι για όταν κάνει πολύ κρύο και δεν γίνεται να μείνουμε έξω, μεγάλες χορταρισμένες εκτάσεις όπου μπορούμε να καθίσουμε κάτω από τον

9. Vine Deloria, *Spirit and Reason: The Vine Deloria, Jr. Reader* (Golden, CO: Fulcrum, 1999), p. 50.

ήλιο, πάνω σε κουβέρτες σε κύκλο. Ο Κύκλος της Φωτιάς είναι κι αυτός εδώ. Πάνω απ' όλα, προσφέρει σχετική πουχιά, την ευκαιρία να είσαι κάπου χωρίς να σε αποσπούν, με τις αισθήσεις σε εγρήγορση επιτέλους, με καλή παρέα: με τους ανέμους που είναι πάντοτε δραστήριοι, τα όρνια να πετούν ολόγυρα παραμονεύοντας τις γαλοπούλες και να μας επιθεωρούν, μαζί με κανένα γεράκι πού και πού και καμιά φλύαρη αλκυόνη· ο ήλιος και τα φύλλα που πέφτουν· και, στην αρχή ενός ιδιαίτερα αξιομνημόνευτου χειμερινού εξαμήνου, πολλή βροχή και πολλές καταγιγίδες που διαδέχονταν ανεμοστρόβιλους σάρωναν την περιοχή. Στις συναντήσεις μας τις πρώτες εβδομάδες, περνούσαμε τον περισσότερο καιρό στους ξενώνες.

Εκείνο το φθινόπωρο δηλώσαμε ποια ήταν τα συγγενικά μας όντα, γύρω από μια μεγάλη φωτιά που κάπνιζε ένα δροσερό απόγευμα. Και με πολύ αέρα, επίσης με τα σύννεφα χαμηλά να γλιστρούν οβέλια στον ουρανό: ο καπνός σκόρπιζε παντού και ήταν πολύς, έτσι όλοι πήγαμε στα επόμενα μαθήματά μας με μια μυρωδιά λες και είχαμε κάνει κάμπινγκ μια βδομάδα. Εκείνη τη χρονιά, όπως φάνηκε, είχα τη Βροχή, το Δελφίνι, το Τζάγκουαρ (μια Μεξικανή με ρίζες της φυλής Χουιτχόλ, της οποίας οι μακρινοί σαμάνοι πρόγονοι θα μπορούσαν κάλλιστα να ήταν τζάγκουαρ κι αυτοί), έναν Σολομό, μια Αρκούδα και πολλούς άλλους.

Είχαμε επίσης και μια Μεγάλη Μπλε Ερωδίδα. Είχαμε την τύχη να δούμε μια Μεγάλη Μπλε εδώ στη λίμνη, κάτω απ' τον ξενώνα, μια φορά, στην αρχή του εξαμήνου. Όμως, ποτέ δεν ξανάρθε, παρότι η μια άκρη της λίμνης φαίνεται να είναι κατάλληλη για να βρίσκουν τροφή οι ερωδιοί. Πάντως, η εμφάνιση της ερωδίδας εκείνη τη μέρα ήταν κατά ένα μέρος ο λόγος που η Ντ. τη διάλεξε, πιστεύω, ως το Συγγενικό Ον της. Κατά ένα άλλο μέρος, ο λόγος ήταν κάποιο είδος σιωπηλής χάρης, ένα σώμα που θα μπορούσε να είναι άγαρμπο αλλά στην πραγματικότητα είχε απaráμιλλη κομψότητα· και μια οβελτάδα επίσης. Μεγάλα διαστήματα απόλυτης ακινησίας, που τονίζονταν από το αστραπιαίο τσίμπημα του ράμφους. Φανταστείτε την εσωτερική ζωή.

Ύστερα, έφτασε η μέρα που η Ντ., που ήταν και η Μεγάλη Μπλε Ερωδίδα, έπρεπε να παρουσιάσει την εργασία της για το εξάμηνο με θέμα την επικοινωνία μεταξύ ζώων, διαφορετικών ειδών. Είχαμε μιλήσει συχνά για την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους και ζώα, αλλά εκείνη ήθελε να πάει πολλά βήματα πιο μπροστά, για να κοιτάξει το ευρύτερο πλαίσιο. Συνήθως, ήταν πολύ σιωπηλή και δεν έλεγε πολλά, αν και ήταν οξυδερκής και γλαφυρή όταν έπαιρνε φόρα. Τώρα, είχε μόλις αρχίσει να μιλάει, είχε πει μια ή δυο προτάσεις, ήδη με την ίδια ζωντάνια και αυτοκυριαρχία. Όλοι τεντώθηκαν στις θέσεις τους, χαμογέλασαν.

Η Ντ. καθόταν με πλάτη στη λίμνη. Όμως, εκείνη τη στιγμή το βλέμμα μας τράβηξε κάτι ψηλά και πίσω της. Άξαφνα, μια σκιά αιωρούνταν στα δεξιά της, κι ύστερα κινήθηκε ελικοειδώς προς τα κάτω, προς το νερό. Από όλες τις μέρες σήμερα, από όλες τις στιγμές αυτήν ακριβώς η Μεγάλη Μπλε επέστρεψε.

Πέταξε ανάλαφρα προς το υπέροχα ηλιοφωτισμένο άκρο της λίμνης, σε πλήρη θέα, προς το βαθύτερο μέρος της λίμνης όπου (κατά τη γνώμη μου) δεν βρίσκει εύκολα τροφή, προσγειώθηκε με απίστευτη χάρη, ακριβώς στο πιο φωτεινό σημείο. Έμεινε εκεί για ένα λεπτό, μας περιεργάστηκε στα γρήγορα και άφησε να τη δούμε τόσο όσο, και μετά απογειώθηκε με την ίδια χάρη, γλίστρησε πάνω στο νερό ως την άλλη άκρη της λίμνης, προσγειώθηκε και συνέχισε πέρα στο ρεύμα να κυνηγήσει ώσπου χάθηκε από το οπτικό μας πεδίο.

Μείναμε άφωνοι. Κανείς δεν ήθελε να χάσει τη μαγεία της στιγμής. Πραγματικά, ήθελα να τελειώσω το μάθημα εκείνη ακριβώς τη στιγμή, παρόλο που μόλις είχαμε αρχίσει. Τι μπορείς να κάνεις ή να πεις μετά από αυτό; Όμως, ήταν η μέρα της Ντ., και είχε πολλά να πει. Έτσι, μετά από λίγο, μαζέψαμε το μυαλό μας και αρχίσαμε να μιλάμε ξανά, διστακτικά κι απρόθυμα όπως είχαν έρθει τα πράγματα. Αφού, κατά μία συγκεκριμένη έννοια, όλα είχαν ήδη ειπωθεί ή (για να είμαστε πιο ακριβείς) είχαν γίνει. Κάθε συλλογισμός σε κάθε μάθημα με αυτούς τους φοιτητές μάς γύριζε σε αυτή την Επίσκεψη εκείνο το εξάμηνο. Κανένας από

όσους βίωσαν εκείνη τη στιγμή δεν θα μπορούσε να έχει την παραμικρή αμφιβολία ότι τα ζώα «επικοινωνούν», σαφώς με έναν πολύ βαθύτερο τρόπο από ό,τι οποιοσδήποτε από μας, ακόμα και η ίδια η Ντ., θα μπορούσε ακόμα να κατονομάσει ή να φανταστεί. Η επιστροφή της Μεγάλης Μπλε Ερωδίδας ήταν κάτι αρχέγονο, μια σύντομη έξαρση μιας επικοινωνιακής ροής, πολύ πιο ισχυρής από την ίδια τη γλώσσα, μια στιγμιαία έκλαμψη κάποιας ενέργειας για την οποία η μόνη διαθέσιμη λέξη θα μπορούσε για ακόμα μια φορά να είναι «μαγεία», όμως κάτι τέτοιο υπαινίσσεται πολύ βαθύτερες προσλαμβάνουσες και αρμονίες από αυτές που είναι δυνατές στον ευρύτερο κόσμο.<sup>10</sup>

Όπως το Φαλάγγι εμφανίζεται ξανά και ξανά στη σκηνή μου και στους ώμους μου, οι ερωδιοί δεν σταματούν να έρχονται και να ξανάρχονται στα μαθήματά μου – πάντα αναπάντεχα, με έναν τρόπο που τονίζει ή δίνει έμφαση, για να ανοίξουν ή να κλείσουν τη διαδικασία του μαθήματός μας, αν και ποτέ ξανά με τον τόσο αποκρυσταλλωμένο τρόπο που συνέβη τη μέρα της Ντ. Φυσικά, όπως λέει ο Deloria, πρέπει να είσαι ανοιχτός σε αυτά κατά αυτόν τον τρόπο. Και πρώτα από όλα, προφανώς, πρέπει να βρίσκεσαι έξω. Πάλι, πάλι, πάλι: ο φυσικός κόσμος δεν είναι κάποιου είδους θεατρική σκηνή ή δεν ακολουθεί τους χτύπους του ρολογιού – όχι αν «συμμετέχουμε στη διαδικασία». Εδώ, μπορεί επίσης να υπάρξουν δώρα μόνο από καθαρή περιέργεια, νύξεις διάχυτων αόρατων ροών. Σε στιγμές σαν κι αυτές, κάθε είδους δασκαλίστικη αυτογνωσία υποχωρεί μπροστά στο δέος.

---

10. Anthony Weston, “Working the Dark Edges”, *Canadian Journal of Environmental Education* 19 (2014): pp. 70-79.