

# **KASVATUS FILOSOFIAAN**

Tutkielma Matthew Lipmanin pedagogisesta ajattelusta

**Ossi Heinonen**  
**Filosofia**  
**Pro gradu -tutkielma**  
**Yhteiskuntatieteiden**  
**ja filosofian laitos**  
**Jyväskylän yliopisto**  
**Syksy 2012**

## TIIVISTELMÄ

### KASVATUS FILOSOFIAAN

#### Tutkielma Matthew Lipmanin pedagogisesta ajattelusta

Ossi Heinonen

Filosofia

Pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Olli-Pekka Moisio

Syksy 2012

127 sivua

Tutkielma käsittelee lapsille suunnatun filosofian pioneerin Matthew Lipmanin pedagogista ajattelua. Tavoitteena on etsiä vastausta siihen, miksi Lipmanin mukaan filosofiaa tulisi opettaa lapsille kouluissa jo varhaisesta ikävaiheesta lähtien. Lisäksi tarkastelen lasten filosofointia kohtaan suunnattua kritiikkiä sekä Lipmanin ajatteluun mahdollisesti liittyviä teoreettisia ongelmia. Lähestymistapa on ongelma-keskeinen.

Tutkielman alussa tarkastellaan koulutuksen standardiparadigmaa, jota Lipman pitää ongelmallisena. Kyseisessä paradigmassa kasvatusta ymmärretään passiivisena tiedon siirtämisenä tietäviltä tietämättömille. Mallin tilalle Lipman ehdottaa itsenäiseen ajatteluun ja tiedon aktiiviseen rakentamiseen pohjautuvaa reflektiivistä paradigmaa, jonka pohjimmaisiksi kasvatustavoitteiksi nousevat järkevyys ja demokratia.

Filosofia kykenee Lipmanin mukaan parhaiten vastaamaan reflektiivisen paradigman kasvatustavoitteisiin. Filosofisen dialogin kautta lapsille voidaan opettaa itsenäisiä, kriittisiä, luovia, välittäviä ja demokraattisia ajattelutaitoja kokonaisvaltaisella tavalla, joka ilman filosofista ulottuvuutta jää välttämättä puutteelliseksi.

Tutkielmassa argumentoidaan, että lapsille suunnattua filosofiaa kohtaan esitetty kritiikki ei ole tyhjentävää. Kritiikin taustalla vaikuttaa tietty kehityspsykologinen viitekehys, jonka yhteensopivuus filosofisen ajattelun kanssa voidaan kyseenalaistaa. Lasten filosofoinnin kriitikot vertaavat usein epäoikeudenmukaisesti lasten ja aikuisten filosofista ajattelua keskenään tai sekoittavat lapsille suunnatun filosofian ja akateemisen ammattimaisen filosofian. Väite, jonka mukaan lapsille sovellettu filosofia ei ole todellista filosofiaa perustuu ongelmalliseen ajattelutapaan, joka hahmottaa filosofian olemus jostakin tietystä näkökulmasta käsin ja pyrkimykseen tältä pohjalta määrittää millaista filosofiaa tulisi olla. Lopuksi tarkastellaan kohdennetummin Lipmanin ajatteluun liittyviä ongelmallisia jännitteitä. Tutkielmassa esitetään, että kyseisten teemojen tiedostaminen ja reflektointi on Lipmanin pedagogisen ajattelun mielekkyyden kannalta tärkeää.

Tutkielman tuloksista voidaan päätellä, että mikäli lasten kasvatusta tavoitteena on itsenäisten ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen sekä demokraattisten ideaalien ja itsetuntemuksen vahvistaminen, tulisi filosofia – jäsennettynä pedagogisesti mielekkäästi – sisällyttää jo pienten lasten kouluopetuksen keskeiseksi alueeksi. Lipmanin pedagoginen ajattelu tarjoaa tähän uskottavan teoreettisen ja käytännöllisen viitekehysten.

**Avainsanat:** Lipman, filosofia, opetus, standardiparadigma, reflektiivinen paradigma, järkevyys, demokratia

# SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	1
1.1 Tutkielman lähtökohta, rajaus ja tavoitteet.....	3
1.2 Tutkielman rakenne .....	8
2. KOULUTUKSEN KAKSI PARADIGMAA .....	11
2.1 Standardiparadigma .....	11
2.2 Reflektiivinen paradigma .....	15
2.3 Radikaali ja traditionaalinen opettaminen ja oppiminen .....	19
3. KASVATUS JÄRKEVYYTEEN JA DEMOKRATIAAN .....	22
3.1 Kasvatus järkevyyteen.....	22
3.2 Ajattelun transaktiiviset dimensiot .....	25
3.2.1 Kriittinen ajattelu.....	27
3.2.2 Luova ajattelu .....	30
3.2.3 Välittävä ajattelu .....	32
3.2.4 Traditionaalinen ajattelun kolmijako .....	35
3.3 Kasvatus demokratiaan.....	36
3.4 Järkevyyys ja demokratia kasvatuksen regulatiivisina ideaaleina.....	40
4. FILOSOFIAA LAPSILLE .....	43
4.1 Lapsuuden olemuksesta.....	43
4.2 Filosofian dramatisointi.....	46
4.3 Tutkiva yhteisö .....	51
4.3.1 Yhteisö .....	53
4.3.2 Tutkimus.....	55
4.3.3 Opettajan rooli tutkivassa yhteisössä .....	60
4.4 Filosofia ja ajattelun transaktiiviset dimensiot .....	61
4.4.1 Filosofia ja kriittinen ajattelu .....	61
4.4.2 Filosofia ja välittävä ajattelu .....	63
4.4.3 Filosofia ja luova ajattelu .....	66
4.4.4 Filosofia ajattelun kehittämisen kokonaisvaltaisena pedagogiana.....	68
4.5. Filosofia ja demokratia .....	70
4.6 Filosofia ja ajatteleva koulu.....	72
5. LASTEN FILOSOFINNIN ONGELMALLISUUDESTA .....	75
5.1 Kehityspsykologiasta.....	76
5.2 Mihin lasten ajattelua tulisi verrata?.....	80

5.3 Lasten ajattelun kehittymättömyydestä .....	83
5.4 Akateeminen filosofia ja lapsille suunnattu filosofia .....	88
5.5 Filosofian ensiaskeleet.....	90
6. KRIITTISIÄ HUOMIOITA LIPMANIN AJATTELUSTA .....	93
6.1 Siirtovaikutuksen ongelma filosofiassa .....	93
6.2 Argumentaation ja kriittisen ajattelun asema Lipmanin ajattelussa .....	97
6.3 Auktoriteetti ja valta pedagogisessa interaktiossa .....	102
7. PÄÄTÄNTÖ.....	111
LÄHTEET .....	119

# 1. JOHDANTO

*”Kenenkään ei nuorena pitäisi viivyttellä filosofian opinnoissaan, eikä kukaan saisi vanhana väsyä opintoihinsa. Koskaan ei ole liian aikaista eikä liian myöhäistä turvata sielunsa terveys.” – Epikuros<sup>1</sup>*

Perinteisesti filosofia on ymmärretty luonteeltaan, sisällöltään ja menetelmiltään hyvin vaikeaselkoiseksi, teoreettiseksi ja abstraktiksi. Filosofia näyttäytyy useimmille ihmisille hankalasti lähestyttävänä ilmiönä, jonka oppiminen ja harjoittaminen on mahdollista tai mielekäästä vain hyvin rajatulle joukolle aikuisia, lapsista puhumattakaan. Filosofia hahmotetaan usein jo lähtökohtaisesti vieraana asiana, jonka merkitys ihmisten jokapäiväisen elämän ja valintojen kannalta koetaan lähes olemattomaksi.

On mielenkiintoista kysyä, mistä näkemys filosofiasta hyvin vieraana ja vaikeana ilmiönä sekä oppiaineena pohjimmiltaan johtuu. Philip Camin (2008, 301) mukaan kysymys ei voi olla siitä, että filosofialla olisi todellisuudessa muita tieteenaloja merkityksettömämpi asema ihmisten jokapäiväisessä elämismailmassa. Voidaan perustellusti väittää, että tilanne on päinvastainen, sillä filosofia on kiinnostunut oleellisesti kaikille ihmisille yhteisistä ongelmista ja teemoista, jotka koskettavat inhimillisen todellisuuden kaikkein perimmäisiä kysymyksiä. Näkemys ei myöskään ole yksiselitteisesti seurausta siitä, että akateeminen filosofia on usein teknistä, abstraktia ja vaikeaselkoista, sillä tämä pitää paikkansa myös lukuisten muiden, ihmisille tutumpien tieteenalojen piirissä.

Cam (2008, 301–302) katsoo, että filosofian kokemuksellinen vieraus johtuu pääasiallisesti sen vähäpätöisestä asemasta koulujen perusopetuksessa ympäri maailmaa. Kyseinen tilanne johtaa helposti ikään kuin kehämäiseen ongelmaan, jossa filosofit eivät voi vedota ”suureen yleisöön”, koska ihmisten ymmärrys filosofian luonteesta, menetelmistä ja päämääristä on puutteellista ja jopa vääristynyttä. Samalla filosofia myös eristyy ihmisten arkisesta kontekstista ja laajemmasta yhteiskunnallisesta elämästä, jolloin se säilyy tieteellisesti hyvin kapeana. Asetelman johdosta filosofialla ei myöskään uskota olevan juuri annettavaa ihmisten elämälle ja lasten kasvatukselle. Filosofiaa opetetaan toki

---

<sup>1</sup> Epikuros, Diogenes Laertioksen (2002, 122) mukaan. Suomentanut Marke Ahonen.

monien maiden lukioissa<sup>2</sup>, mutta tällöinkin opetus on kestoaltaan melko lyhyttä, sijoittuu opiskelun viimeisiin vuosiin ja koskee vain rajattua ihmisjoukkoa. Voidaan väittää, että filosofialla tuskin on aitoa merkitystä yksilön ajattelun ja elämän kannalta, jos sen opetuksessa tyydytään vain lyhyisiin kursseihin opetussuunnitelman sivulauseessa (Cam 2008, 303).

Viime vuosikymmeninä lasten ja nuorten ajatteluvalmiuksien mahdollisimman monipuolinen kehittäminen on kuitenkin noussut laajasti yhteiskunnallisen ja pedagogisen keskustelun kontekstiin (Tomperi & Juuso 2008, 7). Keskustelu liittyy nähdäkseni läheisesti ”uudenlaiseen” kasvatustähtäykseen, jonka mukaan koulutuksen pääasiallinen tehtävä ei ole enää eri oppiaineiden tietosisältöjen mekaaninen siirtäminen oppilaille, vaan heidän itsenäisten ajattelutaitojensa ja yksilöllisen kasvunsa tukeminen. Ajatellaan, että globalisoituneessa, arvoiltaan sekä käytänteiltään jatkuvasti muovautuvassa, pitkälti markkinatalouden säätelemässä informaatioyhteiskunnassa lapset tarvitsevat yhä enemmän sellaisia ajattelun taitoja ja resursseja, joihin traditionaalinen tiedonsiirtoon pohjautuva koulutusjärjestelmä ei kykene riittävän hyvin vastaamaan (Camhy 2010, 118). Näkemys asettaa koulutusjärjestelmän luonnollisesti lukuisten haasteiden eteen. Keskeiseksi ongelmaksi muodostuvat kysymykset siitä, millaiset käytännöt parhaiten edistäisivät lasten ja nuorten kasvamista itsenäisesti ja kriittisesti ajatteleviksi, elämässään vastuullisesti toimiviksi yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi.

Kasvava joukko koulutuksen ja kasvatuksen asiantuntijoita uskoo, että lasten kanssa tapahtuva filosofointi – jäsenettynä pedagogisesti mielekkäästi – kykenee vastaamaan tähän haasteeseen tarjoamalla aineksia lasten ja nuorten itsenäiselle ajattelulle sekä kognitiiviselle, moraaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Aihe on äärimmäisen ajankohtainen, sillä esimerkiksi Suomessa vuonna 2010 yli 150 yliopistoasiantuntijaa allekirjoitti Opetushallitukselle suunnatun esityksen, jonka pääasiallisena tavoitteena oli sisällyttää lapsille ja nuorille suunnattu filosofia peruskoulun oppiaineiden ja keskeisten opetusmuotojen joukkoon<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Laaja katsaus filosofian opettamisesta eri puolilla maailmaa löytyy esimerkiksi UNESCON syksyllä 2007 julkaisemasta raportista *Philosophy: A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Artikkelit löytyy myös kokonaisuudessaan verkosta esimerkiksi osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173.pdf>

<sup>3</sup> Filosofia-aloite perusteluineen ja kannattajineen löytyy verkosta: <http://filoaloite.wordpress.com/>

Filosofian tuominen lapsille opetettävien oppiaineiden joukkoon tuntuu monista merkilliseltä ajatukselta, ja se herättääkin usein vastustusta. Filosofian uskotaan olevan asiasisällöltään liian vaikeaa ja aikuismaista, jotta se ylipäätään voisi kiinnostaa lapsia. Väitetään, että abstraktin ja teoreettisen muotonsa vuoksi lapset eivät kykene aidosti ymmärtämään filosofialle ominaisia käsitteitä, argumentteja ja tutkimusmetodeja. Katsotaan myös, että varhaisessa kouluiässä lapset eivät vielä ole riittävällä kognitiivisella ja moraalisella kehitystasolla, jota filosofian mielekkään opiskelun uskotaan edellyttävän. (Cam 2008, 312.) Ajatus pienistä lapsista filosofoimassa, lukemassa Platonin tekstejä ja väittelemässä Kantin kategorisesta imperatiivista tuntuu pikemminkin huvittavalta kuin aidosti uskottavalta koulutuspoliittiselta vaihtoehdolta.

Tästä tilanteesta käsin tarkasteltuna on selvää, että mikäli halutaan uskottavasti perustella filosofian opettaminen ja opiskelu jo alakoulussa, on ensinnäkin osoitettava, että jo pienet lapset kykenevät harjoittamaan filosofiaa mielekkäästi. Toiseksi on kyettävä perustelemaan filosofian tarjoama hyöty yksilöiden elämän ja laajemman yhteiskunnallisen ulottuvuuden kannalta. Kolmanneksi olisi myös suotavaa osoittaa näiden yksilöllisten ja sosiaalisten hyötyjen vaarantuminen, jos filosofian opiskelua ei aloiteta jo varhaisella iällä. (Moilanen 1999, 96–97.)

## **1.1 Tutkielman lähtökohta, rajaus ja tavoitteet**

Tutkielmani on syntynyt pyrkimyksestä ymmärtää paremmin edellä mainittua keskustelua sekä filosofian ja lasten kasvatuksen välistä suhdetta. Keskeisenä lähtökohtana ja motivoivana tekijänä on halu tarkastella yleisluontoista kysymystä siitä, onko filosofialla todellisuudessa jotakin merkittävää annettavaa lasten kasvatukselle, ja tulisiko filosofia täten sisällyttää osaksi jo pienten lasten institutionaalista koulutusta? Tutkimusta orientoiva lähtökohta sisältää siis selkeästi myös käytännön tason pedagogisen ulottuvuuden. Koska tämä työ on filosofian pro gradu -tutkielma, se on keskeisiltä menetelmiltään ja päämääriltään lähtökohtaisesti teoreettinen. Tästä huolimatta pyrin kuitenkin läpi tutkielman pitämään läsnä myös käytännön pedagogisen ulottuvuuden koskien konkreettista opetus- ja kasvatustyötä. Nähdäkseni tämä lähestymistapa on tutkielman tavoitteiden ja mielekkyyden kannalta välttämätöntä.

Kyseistä aihetta voi luonnollisesti lähestyä useasta eri näkökulmasta. Lasten filosofointiin kohdistuva keskustelu ja tieteellinen tutkimus on jatkuvasti kasvava ilmiö, jonka parista on mahdollista löytää lukuisia erilaisia näkökantoja ja teemoja. Pro gradu -tutkielman ominaisen luonteen ja rajallisuuden vuoksi olen kuitenkin katsonut parhaaksi keskittyä tarkastelemaan teoreettisena pääviitekehyksenä hiljattain menehtyneen yhdysvaltalaisen filosofin Matthew Lipmanin (1922–2010) näkemyksiä lasten, filosofian ja kasvatuksen välisestä suhteesta. Tässä vaiheessa lienee perusteltua kysyä, miksi päädyin valitsemaan juuri Lipmanin tutkielmani kiinnkohdaksi.

Lipman omisti lähes neljä vuosikymmentä elämästään lapsille soveltuvien filosofisten menetelmien kehittämiseen, ja puolusti määrätietoisesti filosofian liittämistä osaksi lasten ja nuorten koulutusta. Hän kirjoitti lasten ja nuorten filosofoinnista useita teoksia ja julkaisi lukuisia tieteellisiä artikkeleita. Lipmanin kehittämä *Filosofiaa lapsille* -ohjelma<sup>4</sup> on myös saanut laajaa kansainvälistä kannatusta opettajien, filosofien ja kasvatustieteilijöiden keskuudessa. Lipmanin näkemysten pohjalta kouluopetusta on pyritty konkreettisesti uudistamaan monissa maissa ja hänen vaikutuksensa näkyy selvästi esimerkiksi vuonna 2007 julkaistussa, filosofian kouluopetusta ympäri maailmaa kattavasti käsittelevässä UNESCO:n raportissa *Philosophy: A School of Freedom* (Juuso 2008, 97).

Lipman opiskeli pääaineenaan filosofiaa New Yorkin Columbian yliopistossa, josta myös väitteli vuonna 1950 aiheenaan *Problems of Art Inquiry*. Vuonna 1954 hän ryhtyi opettamaan Columbiassa, jossa myös toimi myöhemmin filosofian professorina. Lipman ei kuitenkaan ollut vielä erityisen kiinnostunut kasvatukseen liittyvästä tematiikasta ennen 1960-lukua, jolloin hän omien sanojensa mukaan rakastui siihen yhtä palavasti kuin oli aikaisemmin innostunut filosofiasta. Tämän kipinän syttymisen johdosta Lipmania alkoi luonnollisesti kiinnostaa myös ajatus kasvatuksen ja filosofian yhdistämisestä jollain tavalla. (Lipman 2011.)

Toimiessaan yliopistolla filosofian professorina Lipman alkoi vähitellen kiinnittää huomioita oppilaiden epäpätevään ajatteluun. Heidän ajatteluaan näytti ohjaavan erilaisten ulkoisten faktojen opettelu ja auktoriteettien mukaileminen. Systemaattisemmin *Filosofiaa lapsille* -ohjelma alkoi jäsentyä vuoden 1968 yliopistomellakoiden vaikutuksesta.

---

<sup>4</sup> Philosophy for Children; P4C



Lipmanin mielestä sekä yliopiston johto että opiskelijat eivät tuolloin kyenneet toimimaan rauhallisesti, johdonmukaisesti ja järkevästi. Erityisesti Lipmania vaivasi yhteisen dialogin ja dialogisen kyvyn puuttuminen tai heikkotasaisuus (Gregory 2010, 15). Lipman (2009, 25) kirjoittaa seuraavasti: ”Mietin, mitä heidän olisi pitänyt tehdä tai kokea aikaisemmin elämässään, jotta he olisivat nykyään järkevämpiä. He olivat kaikki kulkeneet koulujärjestelmän läpi. Voisiko ongelman ydin piillä siinä?”<sup>5</sup> Lipman alkoikin pohtia, voisiko hänen opettamaansa logiikan ja kriittisen ajattelun kurssia uudistaa niin, että se tukisi myös lasten kasvua järkeviksi, reflektiivisiksi ja kriittisiksi yksilöiksi. Hän oli skeptinen lasten mielenkiintoa traditionaalista logiikkaa kohtaan, joten ajatukseksi muotoutui pukea logiikan periaatteet ja erilaiset filosofiset teemat lapsia luontaisesti kiinnostavien tarinoiden muotoon. (Lipman 2011.)

Kyseinen ajatus johti lopulta *Harry Stottlemeir's Discovery* -nimisen, kokeellisen filosofisen lastenkirjan kirjoittamiseen vuonna 1969. Lipman järjesti seuraavana vuonna kirjansa pohjalta tapahtuvan, kymmenen viikon mittaisen opetuskokeilun paikallisen koulun viidesluokkalaisille oppilaille. Kokeilun tarkoituksena oli filosofoinnin ohella tutkia lasten päättelykykyjen edistymistä. Myönteiset tulokset rohkaisivat Lipmania jatkamaan projektinsa parissa ja lopulta hän julkaisi vuonna 1974 kirjansa yhdessä Ann Margaret Sharpin kanssa. Samana vuonna he myös perustivat Filosofiaa lapsille -instituutin (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC*), jonka kunnianhimoisena tavoitteena on levittää lasten kanssa tapahtuva filosofointi osaksi kouluja ympäri maailmaa. (Lipman 2011.) *Filosofiaa lapsille* -ohjelman keskeisenä pyrkimyksenä on siis vakiinnuttaa filosofian asema kouluissa yleisenä oppiaineena kaikenikäisille oppilaille (Gregory 2008, 1).

IAPC<sup>6</sup> toimii nykyään Montclairin valtionyliopistossa New Jerseyssä. Se on tuottanut runsaasti filosofista oppimateriaalia eri-ikäisille lapsille ja nuorille, sekä harjoittanut aiheeseen liittyvää tieteellistä tutkimusta. Instituutin toimenkuvaan kuuluu myös *Filosofiaa lapsille* -maisterikoulutusohjelma sekä vuonna 1996 alkanut lasten ja nuorten filosofiaan erikoistunut tohtorikoulutusohjelma. Lisäksi IAPC julkaisee *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* -nimistä lehteä. Lipman itse toimi instituutin johtajana aina

---

<sup>5</sup> ”I wondered what they should have done or experienced earlier in their lives, to be more reasonable now. They had all passed through the school system. Could that be the locus of the problem?”

<sup>6</sup> Instituutin kotisivut löytyvät verkosta osoitteesta <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/>

vuoteen 2002 saakka. IAPC:n julkaisemaa filosofista oppimateriaalia on käännetty yli neljällekymmenelle kielelle ja otettu käyttöön yli kuudessakymmenessä maassa (Gregory 2010, 14). Lisäksi se on toiminut esikuvana monille vaihtoehtoisille lasten filosofoinnin oppimateriaaleille ja projekteille eri maissa. (Juuso 2008, 115.)

Mielestäni Lipman, lapsille suunnatun filosofian pioneerina ja tunnetuimpana henkilönä, tarjoaa motiiveistani käsin tarkasteltuna hedelmällisen lähtökohdan aiheen käsittelylle. *Filosofiaa lapsille* -ohjelma on myös selkeästi yleisin lapsille suunnatun filosofian ”malleista” (Cam 2008, 318). Vaikka Lipmanin ajatuksia lasten filosofoinnista on 70 -luvulta lähtien tutkittu teoreettisesti ja empiirisesti yhä kasvavassa määrin, riittää hänen ajattelussaan mielestäni edelleenkin pohdittavaa ja tarkasteltavaa. Etenkin kotimainen keskustelu ja tutkimus aiheesta on, ajankohtaisuudesta huolimatta, nähdäkseni harmillisen vähäistä.

Merkittävämpänä suomalaisena tutkimuksena voi varmasti nostaa esille Hannu Juuson erinomaisen väitöskirjan *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children* (2007). Teos avaa kattavasti erityisesti Lipmanin pedagogisen ajattelun teoreettisia taustakehyksiä ja vaikuttajia, joista erityisen keskeisinä nousevat esille John Dewey, George H. Mead ja Lev Vygotsky (Juuso 2007, 19). Osittain Juuson väitöskirjan kattavuuden vuoksi tämän tutkielman pääasiallinen fokus ei ole Lipmanin ajattelun oppihistoriallisissa ja teoreettisissa taustatekijöissä<sup>7</sup>. Pysin pikemminkin hahmottamaan tietynlaista yleiskuvaa lasten filosofoinnin ja koulutuksen välisestä teemasta, lähestymällä aihetta Lipmanin ajattelun pohjalta vahvemmin käytännön pedagogiseen tasoon kytkettynä.

Valitsemaani näkökulmaa voi pyrkiä perustelemaan myös hieman toisenlaisesta suunnasta käsin. Lasten filosofointiin kohdistuva huomio ja näkyvyys ovat kasvaneet huomattavasti viime vuosikymmeninä. Erilaisia lapsille suunnattuja filosofisia oppimateriaaleja ja -metodeja on kirjoitettu ja käännetty lukuisille eri kielille ja aihetta koskevasta tieteellisestä tutkimuksesta on muodostunut kansainvälisesti tunnustettu aihealue. Tämä levinneisyys on kuitenkin johtanut tilanteeseen, jossa ei ole teoreettisesti tai käytännöllisesti lainkaan selvää, mitä filosofian opettaminen lapsille oikeastaan merkitsee tai millaista on kannustaa

---

<sup>7</sup> Pysin kuitenkin hetimitään viittamaan esimerkiksi Deweyn ja Lipmanin ajattelun väliseen suhteeseen, kun se on mielestäni tutkielman tavoitteiden kannalta mielekästä.

lapsia filosofisten käytäntöjen pariin (Gregory 2008, 1). Myös *Filosofiaa lapsille* -liikkeen sisällä on lukuisia erilaisia kasvatuksellisia ja filosofisia näkemyksiä siitä, mitä lasten kanssa tapahtuva filosofointi pohjimmiltaan merkitsee, mitä sillä tavoitellaan ja miten sitä tulisi käytännössä pyrkiä edistämään (Murrin 2009, 1).

Erilaisten näkökulmien, asenteiden ja käsitysten monimuotoisuus voi tietysti olla myönteinenkin asia, mutta nähdäkseni ongelmalliseksi se muodostuu, mikäli pyrkimyksenä on aidosti tuoda filosofian opiskelu osaksi lasten kasvatusta ja peruskoulun käytänteitä. Yhteisten koulutuksellisten standardien ja päämäärien puuttuminen sekä teoreettisten näkemysten hajanaisuus ovat ongelmallisia tämän tavoitteen edistymiselle, sillä ne vaikeuttavat lasten filosofoinnin mielekkyyden arvioimista ja vertailua, aiheuttavat yhteiskunnallisessa diskurssissa väärinkäsityksiä, sekä hankaloittavat filosofien ja koulutusta käsittelevien tutkijoiden välistä vuorovaikutusta (Gregory 2008, 2). Tässä kontekstissa voidaan mielestäni väittää, että Lipmanin pedagoginen ajattelu voi tarjota tietynlaisen taustan, jota vasten on mahdollista jäsentää ja peilata erilaisia näkemyksiä lasten filosofoinnista sekä etsiä myös yhdistäviä näkökulmia. Tämän vuoksi myös lasten filosofoinnin mielekkyyttä Lipmanin ajattelun pohjalta laajasti hahmottamaan pyrkivä tutkimus on nähdäkseni perusteltavissa muutenkin kuin ”vain” pro gradu -tutkielmana.

Tutkielmani pääasiallisena tavoitteena on siis tarkastella lasten, filosofian ja kasvatuksen välistä teemaa Lipmanin ajattelun ja *Filosofiaa lapsille* -ohjelman teoreettisten perusteiden sekä pedagogisten sovellusten valossa. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- I. Miksi filosofiaa tulisi Lipmanin mukaan opettaa lapsille koulussa jo varhaisessa ikävaiheessa?
- II. Mitä mahdollisia teoreettisia ongelmia ja kriittisiä kysymyksiä lasten filosofoinnin mielekkyyteen liittyy, ja mikä on niiden merkitys Lipmanin ajattelun kannalta?

Tutkielman tavoitteet ovat siis kaksinaiset, joskin ne liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Pyrkimyksenä on etsiä Lipmanin ajattelun kautta vastausta siihen laajaan kysymykseen, mitä annettavaa filosofialla on lasten kasvatukselle, ja miksi juuri filosofian tulisi olla osa koulutuksen keskeisiä käytänteitä jo varhaisesta ikävaiheesta alkaen. Tämän lisäksi pyrkimyksenä on tarkastella lasten filosofoinnin mielekkyyteen liittyviä kriittisiä kysymyksiä suhteutettuna Lipmanin ajatteluun. Nähdäkseni mahdollisten ongelmien esille

tuominen ja käsittely on välttämätöntä, mikäli halutaan muodostaa kokonaisvaltaisempi kuva lasten filosofoinnista koulukontekstissa. Uskon lisäksi, että kritiikin tarkastelun kautta myös Lipmanin näkemykset jäsentyvät paremmin.

Näiden kahden keskeisen tutkimusongelman lisäksi tutkielman rakentumista jäsentää myös laaja kysymys siitä, mikä olisi käytännön tasolla toimivin ratkaisu ihmettelyn, itsenäinen ajattelun, toisten kunnioittamisen, kriittisyyden ja kyseenalaistamisen tuomiseksi kiinteäksi osaksi lasten koulutusta ikään katsomatta. Toisin sanoen, tulisiko jo peruskouluun sisällyttää filosofia -niminen, itsenäinen oppiaine samassa merkityksessä kuin esimerkiksi matematiikka tai liikunta, vai ovatko sille ominaiset tavoitteet ja ideaalit saavutettavissa kestävämmiin jollain muulla ratkaisulla? Näihin kysymyksiin pyrin palaamaan tarkemmin tutkielman koostavissa päätelmissä.

## **1.2 Tutkielman rakenne**

Tutkielman rakentumista määrittävä lähestymistapa ja tutkimusote on ongelma-keskeinen. Tavoitteena on ensinnäkin hahmottaa sitä, millaisiin ongelmiin Lipman pyrkii ajattelullaan vastaamaan. Toiseksi tarkastella sitä, millä tavalla näihin ongelmiin yritetään vastata, ja kolmanneksi arvioida, ovatko esitetyt ratkaisut perusteltuja.

Tämän vuoksi tutkielma etenee ikään kuin käänteisessä järjestyksessä, liikkuen traditionaalisen koulutusjärjestelmän perustavanlaatuisista teoreettisista ongelmista kohti uudenlaisia kasvatuksellisia päämääriä, päätyen lopulta käytännön tason konkreettiseen vaihtoehtoon lasten kasvatuksen uudistamisesta. Tämän jälkeen pyrin tarkastelemaan ja arvioimaan esitettyjen näkemysten perusteluja suhteuttamalla niitä lasten filosofointia kohtaan suunnattuun kritiikkiin. Valittu lähestymistapa on mielestäni perusteltu, koska tässä kontekstissa filosofian tuominen osaksi lasten koulutusta ei lähde liikkeelle ”tyhjältä”, vaan näyttäytyy yhtenä mahdollisena lähestymiskeinona olemassa oleviin ongelmiin. Näin voidaan mielestäni myös jäsentyneemmin pyrkiä perustelemaan sitä, mitä annettavaa filosofialla mahdollisesti on lasten kasvatukselle.

Tutkielma koostuu viidestä luvusta, johdannosta näihin ja kokoavasta pohdinnasta. Toinen luku keskittyy tarkastelemaan Lipmanin näkemyksiä traditionaalista koulutusjärjestelmää

määrittävistä teoreettisista ja pedagogisista perusteista sekä keskeisistä ongelmista. Lipmanin mukaan lasten koulutus on perinteisesti pohjautunut syvällisesti ongelmallisiin käsityksiin siitä, mitä kasvatus, lapsuus, oppiminen ja opettaminen pohjimmiltaan merkitsevät. Tähän epäkohtaan hän pyrkii ajattelussaan vastaamaan. Tuon esille Lipmanin oman vaihtoehdoisen näkemyksen niistä oletuksista, joiden varaan lasten kasvatus tulisi hänen mukaansa rakentaa, ja tarkastelen myös näiden kahden paradigman välistä suhdetta.

Kolmannessa luvussa pyrin luomaan tarkemman kuvan siitä, millaisia yleisen tason päämääriä ja kasvatuksellisia tavoitteita Lipmanin mukaan lasten koulutuksessa tulisi tavoitella. Esitän, että nämä tavoitteet palautuvat viime kädessä kahteen ulottuvuuteen: yksilön järkevyyteen ja demokraattiseen yhteiskuntaihanteeseen.

Neljännessä luvussa tarkastellaan Lipmanin hahmotteleman *Filosofiaa lapsille* -ohjelman keskeisiä piirteitä ja pedagogisia sovelluksia vastauksena lasten koulutuksen ongelmiin ja tavoiteltaviin päämääriin. Lipman uskoi vakaasti, että muovaamalla filosofiaa lapsille soveltuvaan muotoon koulujen käytänteitä voi muokata suuntaan, joka paremmin mahdollistaa yksilön itsenäisen ajattelun kehittymisen ja merkityksellisten kokemusten muodostumisen. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi se, millaista Lipmanin mukaan pienten lasten koulukontekstiin suuntautuva filosofia olemukseltaan, käytänteiltään ja päämääriltään on, ja miksi filosofiaa ei hänen mukaansa voi erottaa yksilön järkevyyden kehittämisen ja demokratiakasvatuksen kontekstista.

Toisen, kolmannen ja neljännen luvun tarkoituksena on esitellä ja analysoida Lipmanin pedagogisen ajattelun keskeisiä piirteitä työn rajoitteiden puitteissa mahdollisimman kattavasti. Ne siis liittyvät olennaisesti ensimmäiseen (I) tutkimuskysymykseen, ja pyrkivät vastaamaan siihen, miksi Lipmanin mukaan filosofiaa tulisi opettaa koulussa jo varhaisessa ikävaiheessa.

Viides ja kuudes luku puolestaan kiinnittyvät selvemmin jälkimmäiseen (II) tutkimuskysymykseen. Viidennen kappaleen tarkoituksena on käsitellä joitakin yleisimpiä kriittisiä näkemyksiä siitä, mitä mahdollisia rajoitteita ja ongelmia lasten ja filosofian väliseen suhteeseen liittyy, sekä tarkastella niitä Lipmanin ajattelun valossa. Pyrkimyksenä on näin arvioida sitä, kuinka perusteltuja Lipmanin näkemykset lasten filosofian opiskelun puolesta ovat. Nähdäkseni *Filosofiaa lapsille* -ohjelmaa koskevaa kritiikkiä ja ongelmien

analysointia ei ole riittävän systemaattisesti pyritty esittämään, ja toisaalta jo olemassa olevaan kritiikkiin ei ole riittävän määrätietoisesti pyritty vastaamaan<sup>8</sup>. Mielestäni lasten filosofoinnin mielekkyyttä, rajoja ja mahdollisuuksia koskeva keskustelu kaipaa lisää johdonmukaista argumentaatiota ja molemminpuolista dialogia. Tätä kautta aiheen teoreettiset ja käytännölliset ydinkysymykset myös selkiytyvät paremmin.

Kuudennessa luvussa nostan vielä esille joitakin Lipmanin ajattelusta kumpuavia teemoja, ongelmia ja kysymyksiä, joita hän ei nähdäkseni kovin kattavasti ajattelussaan huomii, mutta jotka mielestäni kaipaavat lähempää tarkastelua. Mielestäni kyseisten teemojen nostaminen esille on tärkeää, jotta niiden merkitys Lipmanin ajattelun ja *Filosofiaa lapsille* -ohjelman kannalta jäsenyisi jatkossa paremmin.

Lopuksi pyrin päätännässä kokoamaan yhteen tutkielman aikana heränneet keskeiset huomiot ja tulokset. Tarkastelen myös laajemmin filosofian opetuksen merkitystä, asemaa ja mahdollisia näkymiä lasten peruskoulutuksen kontekstissa erityisesti suomalaisessa yhteiskunnassa. Lisäksi pyrin nostamaan esille joitakin mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita

---

<sup>8</sup> En kuitenkaan väitä, että tutkielmani esitys olisi laajuudessaan mahdollisimman kattava, saati tyhjentävä. Päinvastoin, se jää välttämättä puutteelliseksi. Pyrkimyksenäni on pikemminkin nostaa tiettyjä yleisiä keskusteluita ja niiden takana vaikuttavia asenteita tarkastelun kohteeksi.

## 2. KOULUTUKSEN KAKSI PARADIGMAA

*”Mutta koko tämän ulkoaluvun ja koneellisen muistamisen tarkoituksena oli viime kädessä tukahduttaa oppilaiden luonnollinen halu ajatella itsenäisesti ja opettaa heidät sokeasti luottamaan ulkoa luettavien tekstien merkitykseen.” – Mika Waltari<sup>9</sup>*

Lipmanin pedagogisen ajattelun taustalla voi nähdä huolen traditionaalisen koulutusjärjestelmän käytäntöjen ja päämäärien syvästä ongelmallisuudesta. Hänen mielestään vallitseva koulutusinstituutio perustuu vanhentuneisiin käsityksiin siitä, mitä lapsuus, kasvatus, oppiminen ja opettaminen pohjimmiltaan merkitsevät. Koulut eivät Lipmanin mukaan tue lasten luontaista tarvetta ajatella ja toimia itsenäisesti heille aidosti merkityksellisten asioiden parissa. Tämän sijasta koulut näyttäytyvät lapsille pakon ja ulkoisten auktoriteettien määrittämänä laitoksena, jossa he mekaanisesti opiskelevat eri oppiaineiden merkityksettömiltä vaikuttavilla tietosisäلتöjä. Kyseinen lähestymistapa ei Lipmanin mukaan tuota pysyviä ja myönteisiä oppimiskokemuksia, vaan koulutuksen sisällöt jäävät lapsille vieraiksi ja pinnallisiksi. Lipman katsoo, että tästä syystä koulutusinstituutio epäonnistuu tärkeimmässä tehtävässään kultivoida järkeviä, itsenäisesti ajattelevia ja eettisesti vastuullisia yksilöitä. (Lipman 2003, 12–14.)

Tässä luvussa tarkastelen Lipmanin näkemyksiä vallitsevaa koulutusjärjestelmää määrittävistä teoreettisista taustaoletuksista ja pedagogisista käytännöistä. Aloitan käsittelemällä Lipmanin luonnehdintaa niin sanotun koulutuksen standardiparadigman olemuksesta. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan hänen kriittisenä vaihtoehtonaan hahmottelemaansa reflektiivistä paradigmaa.

### 2.1 Standardiparadigma

Aika ajoin koko koulutusjärjestelmää ja valtaosaa kouluista ympäri maailmaa kritisoidaan oppilaiden riittämättömästä tietomäärästä. Oppilaat eivät kyseisen kritiikin mukaan hallitse riittävästi tärkeiksi katsottuja tietosisäلتöjä ja -kokonaisuuksia, jonka vuoksi heidän yleissivistyksensä jää puutteelliseksi. Lipmanin mukaan huolestuttavampaa on kuitenkin se, että lapset ja nuoret suhtautuvat vähäsiinkin oppimiinsa tietosisäلتöihin kriitikittömästi ja

---

<sup>9</sup> Waltari, Mika (1954, 32)

passiivisesti, sekä refleктоivat omaksumiaan sisältöjä mielikuvituksettomasti. Lipmanin mielestä ei voida olettaa, että tällaisista oppilaista kasvaisi demokraattisen yhteiskunnan edellyttämiä, itsenäisesti ja järkevästi ajattelevia sekä eettisesti vastuullisia yksilöitä. (Lipman 2003, 27.)

Lipman katsoo, että kyseinen koulujen ”lamaannustila” perustuu jo lähtökohtaisesti virheelliseen näkemykseen kasvatuksen ja oppimisen merkityksestä. Hän kutsuu vallitsevaa näkemystä koulutuksen *standardiparadigmaksi* tai *normaalikäytännöksi* (Lipman 2003, 18). Kirjassaan *Thinking in Education* (2003, 18) Lipman pyrkii jäsentämään standardiparadigman luonnetta viiden sille keskeisen oletuksen kautta:

1. Kasvatus muodostuu tiedon siirtämisestä tietäviltä tietämättömille.
2. Tieto koskee maailmaa, ja meidän tietomme maailmasta on yksiselitteistä, ongelmatonta ja arvoituksetonta.
3. Tieto jakautuu eri tieteenaloille, jotka eivät ole keskenään päällekkäisiä ja jotka yhdessä muodostavat tyhjentävästi tunnettavan maailman.
4. Opettajalla on auktoritatiivinen rooli kasvatuksellisessa prosessissa, koska vain jos opettaja tietää miten asiat ovat, voivat oppilaat oppia.
5. Oppilaat hankkivat tietoa imemällä itseensä informaatiota, toisin sanoen tietoa yksityiskohdista; hyvin koulutettu mieli on tiedolla varastoitu mieli.

Näille oletuksille rakentuva koulutus on Lipmanin mukaan perustavalla tavalla ongelmallinen. Hän väittää, että lapset ovat koulun aloittaessaan luonnostaan eläväisiä, innostuneita, täynnä mielikuvitusta, uteliaita ja kyseleviä. Vähitellen nämä piirteet kuitenkin karsiutuvat heistä pois ja lapsista tulee oppimisen suhteen passiivisia, haluttomia ja epäkriittisiä. Lipman katsoo, että tämä ilmiö johtuu pääasiallisesti standardiparadigman lamaannuttavasta luonteesta, jonka käytännöt ja päämäärät eivät tue lasten luontaista tarvetta ihmetellä sekä tutkia heille tärkeitä asioita itsenäisesti. (Lipman 2003, 12–13; 1988, 48.) Lipmanin mukaan standardiparadigman ohjaama koulutusjärjestelmä käsitteellistää virheellisesti lapsen rikkaan ihmettelyn, itsenäisen ajattelun ja aktiivisen uteliaisuuden pelkiksi ”lapsellisiksi” vieteiksi, joista hänen on koulutuksen edetessä kasvettava ulos (Lipman 1988, 109).



Wittgenstein (1976, 314) kirjoittaa teoksessaan *Varmuudesta* seuraavasti: ”Kuvittele, että oppilas tosiaan kysyisi: ’onko pöytä tuossa, vaikka käännyinkin ympäri ja vaikka *kukaan ei näe sitä?*’ Rauhoittaako opettaja häntä silloin sanomalla: ’Totta kai se on siinä!’? – Opettaja tulee ehkä vähän kärsimättömäksi, mutta ajattelee, että oppilas kyllä vieroittuu tällaisista kysymyksistä.” Wittgenstein (1976, 315) jatkaa: ”Ts. opettajasta tuntuu, että tämä ei itse asiassa ole oikeutettu kysymys...”. Mielestäni kyseiset sitaattit tavoittavat jotakin oleellista siitä, mikä Lipmanin mukaan standardiparadigmassa on ongelmallista.

Standardiparadigmaan liittyy Lipmanin mukaan keskeisesti käsitys koulutuksesta initiaationa johonkin tiettyyn kulttuuritraditioon. Tässä viitekehyksessä olennaisinta on yksilön onnistunut sosialisatioprosessi omaan kulttuuriinsa, jolloin kasvatus määrittyy ensisijaisesti retrospektiivisena tradition uusintamisena. Lipmanin (1988, 109) mielestä kyseinen näkemys on ongelmallinen, sillä vaatimus lasten sosialisoinnista aliarvioi heidän kykyjensä vaikuttaa sosiaalisiin prosesseihin, ja määrittää yhteiskunnan avoimen ja muovautuvan kokonaisuuden sijasta staattiseksi rakenteeksi, johon lapset tulee sopeuttaa. Tällaisen kasvatusmallin suurin virhe on Lipmanin mukaan yksinkertaisesti sen kyvyttömyys tuottaa järkeviä yksilöitä. (Lipman 1988, 18.)

Standardiparadigman oletuksille pohjautuva koulu ei Lipmanin mukaan pyri aktiivisesti opettamaan itse ajattelun ajattelemista. Tästä näkökulmasta käsin oppiminen määritellään ensisijaisesti erilaisten valmiiden tietosisältöjen omaksumisen kautta, yksilöllisen ajattelun kehittymisen sijasta. Lapseen suhtaudutaan tiedon suhteen ikään kuin passiivisena vastaanottajana, aktiivisen merkityksien rakentajan sijasta. Tiedonsiirtoon pohjautuen oppilaat opiskelevat mekaanisesti eri oppiaineiden tietosisältöjä ilman, että he varsinaisesti osaavat soveltaa oppimaansa, kokevat sen merkityksellisenä tai kykenevät ajattelemaan sen puitteissa syvällisemmin. Standardiparadigmassa oppilaiden ymmärretään ajattelevan ainoastaan, jos he omaksuvat ne merkityksiltään valmiit tietosisällöt, joita heille opettajien tai muun auktoriteetin taholta tarjotaan. Opettaja siis määrittyy kyseisessä kontekstissa ensisijaisesti tiedonlähteeksi, jonka käsityksiin oppilaiden ajattelun on mukauduttava. Tästä johtuen lasten itsenäiselle ajattelulle ja ihmettelulle ei Lipmanin mielestä jää opiskelussa riittävästi tilaa. (Lipman 1988, 109 & 2003, 18–19.)

Nähdäkseni Lipmanin näkemys koulutusjärjestelmää ohjaavasta standardiparadigmasta on muotoiltu melko kärjistetysti, mutta sen taustaoletuksissa on mielestäni samoja piirteitä

kuin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa esiintyvässä, traditionaaliseen yleissivistyksen ihanteeseen pohjautuvassa, *realistisessa kasvatusmallissa*. Tapio Puolimatkan (2002, 13) mukaan realistisen: ”opetuksen pyrkimyksenä on saattaa ihminen kosketuksiin todellisuuden kanssa kokemuksellisesti, käytännöllisesti ja käsitteellisesti”. Kyseisen näkökulman mukaan todellisuus on jotakin itsenäisesti olemassa olevaa, eikä riipu millään tavalla yksilöiden käsityksistä. Ihmisen tehtäväksi jää sopeutua tähän maailman olemassa olevaan järjestykseen. Opettajan tehtävänä puolestaan on auttaa oppilasta näkemään todellisuus sellaisena kuin se on. Pääpaino opetuksessa ei ole tällöin siinä, mitä oppilas itse rakentaa ja tuottaa, vaan siinä, mitä hän opetuksen kautta vastaanottaa. (Puolimatka 2003, 17.)

Tämänkaltaisen ajattelun ja Lipmanin hahmotteleman standardiparadigman taustalla voi nähdä myös filosofiaa 1600-luvulta asti hallinneen kartesiolaisen ajattelutavan luotettavan tiedon perustasta ja oikeasta menetelmästä tosien uskomusten erottamiseksi virheellisistä. Kartesiolainen dualismi, eli ajatus mielen ja ruumiin erillisyydestä, on johtanut näkemykseen, jonka mukaan mieli, ikään kuin peilin tavoin, representoi sen ulkopuolista todellisuutta. Tietoteorian pyrkimyksenä on tällöin muodostaa menetelmä, joka kykenee ”puhdistamaan” peilin vastaamaan ulkoista todellisuutta. Tiedon omaksuminen ja tietäminen ovat tässä kontekstissa siis seurausta mielen ulkopuolisen todellisuuden tarkkailusta, joiden suhteen yksilö itse on hyvin passiivinen. (Juuso 1995, 59–60; Rorty 1979, 12, 163.)

Paolo Freiren mukaan tällainen ”talletuskäsitys”<sup>10</sup> olettaa ihmisen ja maailman välisen kahtiajaon, jolloin ihminen ei ole maailmassa yhdessä maailman ja toisten ihmisten kanssa. Hän on vain sivustakatsoja, ei uuden luoja. Ihminen ei Freiren mielestä tässä näkökulmassa varsinaisesti ole tietoinen olento, vaan pikemminkin tietoisuuden haltija, joka on avoin vastaanottamaan talletuksia ulkopuolisen maailman todellisuudesta. Kasvattajan rooli on tällöin säädellä sitä, miten maailma pääsee oppilaiden sisään, eli täyttää oppilaat sellaisilla käsityksillä, joita hän pitää todellisena tietona. Kasvatuksesta tulee siis sisältöjen tallettamista, jonka tehtävänä on sopeuttaa yksilöt passiivisesti vastaamaan maailmaa. (Freire 2005, 80–81.)

---

<sup>10</sup> Kirjassaan *Sorretujen Pedagogiikka* (1995, 75–93) Freire puhuu kahdenlaisesta kasvatusmallista: tallettavasta ja problematisoivasta ja kasvatuksesta. Nähdäkseni ensimmäinen vastaa Lipmanin näkemyksiä standardiparadigmasta ja jälkimmäinen puolestaan seuraavaksi esiteltävästä reflektiivisestä paradigmasta.

Myös John Dewey on kritisoinut mielen ja ruumiin välistä dualismia juuri kasvatuksellisessa kontekstissa. Dewey (1966, 28–29) kirjoittaa seuraavasti: “Oppimisen filosofiaa on kohtuuttomasti hallinnut virheellinen psykologia. Toistuvasti väitetään, että yksilö oppii ainoastaan siten, että asioiden ominaisuudet painetaan hänen mieleensä aistien kautta. Vastaanotettuaan sensoristen vaikutelmien joukon hänen oletetaan, assosiaation tai jonkin mentaalisen synteessin kautta, yhdistävän nämä ideoiksi – asioiksi joilla on *merkitys*.”<sup>11</sup> Deweyn mukaan erottelu johtaa kouluissa ulkoisten asioiden ja tietosisältöjen mekaaniseen painottamiseen erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja oppilaiden itsenäisen ajattelun kustannuksella. Oppilaat ymmärretään ”opetuksellisen näytelmän” suhteen passiivisiksi katsojiksi, mieliksi, jotka imevät tietoa suoraan opettajalta tai oppikirjoista. (Dewey 1966, 140–143.) Deweyn mukaan tällöin kyseessä ei ole koulutus (*education*), vaan pikemminkin asiasisältöjen mekaaninen toisto ja harjoittelu (*training*).

Nähdäkseni kyseinen paradigma vaikuttaa yhä opetuksen keskeisiin arvoihin, käytäntöihin ja päämääriin. Vaikka lasten itsenäistä toimintaa painottavat erilaiset ”oppilaslähtöiset” pedagogiset asenteet ja teoriat ovatkin nousseet laajaan huomioon, eivät ne automaattisesti siirry pedagogisen toiminnan konkreettisiin käytänteisiin. Koulujen opetussuunnitelmat ovat usein tietosisältöpainotteisia ja oppimisen arviointi perustuu erilaisiin testeihin, mikä vaikeuttaa epäsuoremmin mitattavien taitojen kehityksen asettamista ensiarvoiseksi (Passmore 1973, 199). Käytännössä tämä tarkoittaa tietynlaista ”frontaaliopetuksen” diskurssia, jossa opettajan tarjoaman materiaalin pohjalta oppilaat imevät merkitykseltään valmiita tietokokonaisuuksia, joiden omaksumista eli ”oppimista” puolestaan testataan kokeissa. Tässä kontekstissa oppilaan itsenäisen ajattelun ja ihmettelyn tukeminen on usein toissijaista ja epämääräiset sekä ongelmalliset teemat sivuutetaan, koska ”niistä ei ole tietoa” (Juuso 1995, 59).

## 2.2 Reflektiivinen paradigma

Kritiikkinä standardiparadigmalle Lipman pyrkii viemään koulutusta kriittisempään ja ajattelevampaan suuntaan. Tämän tavoitteen ”ohjenuoraksi” hän muotoilee reflektiivisen

---

<sup>11</sup> “The philosophy of learning has been unduly dominated by a false psychology. It is frequently stated that a person learns by merely having the qualities of things impressed upon his mind through the gateway of the senses. Having received a store of sensory impressions, association or some power of mental synthesis is supposed to combine them into ideas – into things with a *meaning*.”

paradigman, jota hän kutsuu myös nimellä kriittinen käytäntö (Lipman 2003, 18). Reflektiivisen paradigman oletusten pohjalle rakentuva koulu on Lipmanin mukaan käytännöiltään ja menetelmiltään oleellisesti erilainen, ellei jopa täysin päinvastainen traditionaalisen näkemyksen kanssa. Tämän kasvatustavan keskeiset oletukset ovat Lipmanin (2003, 18–19) mukaan seuraavat:

1. Kasvatus on seurausta osallistumisesta opettajan ohjaamaan tutkivaan yhteisöön<sup>12</sup>, jonka tavoitteita ovat ymmärryksen saavuttaminen ja hyvä arviointikyky.
2. Oppilaita kannustetaan ajattelevaan maailmaa, kun *meidän* tietomme siitä paljastuu monimutkaiseksi, ongelmalliseksi ja arvoitukseksi.
3. Tieteenalosten, joiden puitteissa tutkimus tapahtuu, ei oleteta olevan erillisiä eikä tyhjentäviä; tämän vuoksi niiden suhde asiiasisältöihinsä on ongelmallinen.
4. Opettajan kanta on fallibilistinen (sellainen, joka on valmis myöntämään virheen) eikä auktoritatiivinen.
5. Oppilaiden oletetaan olevan ajattelevia ja reflektiivisiä sekä kasvaessaan yhä järkevempiä ja arvostelukykyisempiä.
6. Kasvatuksellisen prosessin päähuomio ei ole tiedon hankkimisessa, vaan tutkittavien tietosisältöjen välisten ja sisäisten suhteiden hahmottamisessa.

Kasvatus määrittyy reflektiivisen paradigman mukaan pohjimmiltaan sosiaalisesti tutkimusprosessiksi, jonka kautta on tarkoitus tukea oppilaiden itsenäistä ajattelua, ymmärryksen kasvua ja arviointikyvyn kehittymistä. Tämä edellyttää Lipmanin mukaan sellaisen ilmapiirin luomista, jossa oppilaita aidosti kannustetaan myös kyseenalaistamaan asioita ja suhtautumaan kriittisesti opiskeltaviin tietosisältöihin. Lipman korostaa tässä yhteydessä myös opettajan roolin määrittämistä uudelleen. Opettajan ei tule asettaa itseään oppilaiden yläpuolelle, vaan suhtautua heidän kykyihinsä, mielipiteisiinsä ja asenteisiinsa kunnioittavasti. Hänen on nähtävä oppilaat aktiivisina ja autonomisina yksilöinä, jotka kykenevät aidosti merkityksellisten ajatusten tuottamiseen. Opettajan on siis lakattava olemasta ensisijaisesti tiedon lähde ja ryhdyttävä oppilaiden itsenäisen ajattelun tukijaksi (Moilanen 2007, 77). Kasvatuksessa ei Lipmanin mukaan ole kysymys informaation siirtämisestä tietäviltä tietämättömille, vaan pyrkimyksestä kehittää oppilaiden itsenäistä

---

<sup>12</sup> Lipmanin käyttämä termi on *community of inquiry*. Tähän Lipmanin ajattelun kannalta keskeiseen käsitteeseen palataan tarkemmin tutkielman luvussa 4.3

ajattelua ja kykyä hahmottaa opiskeltavien sisältöjen erilaisia vuorovaikutussuhteita mahdollisimman monipuolisesti. (Lipman 2003, 19–27.)

Edellä mainitut tavoitteet edellyttävät Lipmanin mukaan sitä, että oppilaat kykenevät ajattelemaan kussakin oppiaineessa aina sille ominaisen olemuksen mukaisesti (*thinking in disciplines*). Tällä hän viittaa siihen, että esimerkiksi historian opiskelijoiden ei tulisi vain oppia historiaa, vaan kyetä ajattelemaan historiallisesti. Lisäksi oppilaiden tulisi kyetä integroimaan tietoa eri oppiaineiden välillä (*thinking among the disciplines*) sekä arvioimaan kriittisesti niiden tietosisältöjä (*thinking about disciplines*). Nämä tavoitteet puolestaan edellyttävät tiettyjen kognitiivisten kykyjen kuten käsitteiden muodostamisen ja niiden arvioimisen, metakognitiivisten taitojen, johdonmukaisten päättelytaitojen sekä argumentaatiokykyjen vahvistamista mielekkäällä tavalla. (Lipman 1994a, 283–284.)

Lipman korostaa myös opetustapahtuman merkityksellisyyttä oppilaiden itsensä kannalta. Oppilaat eivät hänen mukaansa kykene suhtautumaan opiskeluun autenttisesti, jos he eivät koe oppisisältöjen olevan merkityksellisiä heille tärkeän elämismailman kannalta. Ulkokohtainen suhde opiskeluun johtaa helposti pinnalliseen ja merkityksettömään oppimiseen. (Lipman 1994a, 284.) Kyseessä on ilmiö, jota Dewey (1966, 29) toistuvasti korosti katsoessaan, että ellei opiskeltavilla asioilla ole omakohtaista merkitystä oppilaille, kyseessä ei ole aito oppimisprosessi, vaan yksilön toiminta on halutonta, sokeaa, tiedostamatonta ja irrationaalista. Merkitysten omakohtainen muodostaminen on keskeistä, sillä voidaan ajatella, että ihminen oppii vasta, kun hän löytää itsensä epäilyn tilasta, mikä puolestaan on kysymisen ja älyllisen tutkimuksen lähtökohta. Autenttisten merkitysten puute johtaa myös helposti sisäkohtaisen motivaation puuttumiseen, jolloin subjektin toimintaa ohjaa lähinnä ulkoinen paine. (Daniel ym. 2010, 13–14.)

Lipmanin esille nostamat reflektiivisen paradigman piirteet ja teoreettiset oletukset tulevat jäsentymään tarkemmin tutkielman edetessä, mutta jo tämän luonnehdinnan perusteella on nähtävissä, että koulutus ja lasten kasvaminen järkevästi ajatteleviksi yksilöiksi merkitsee hänelle erilaisia asioita kuin standardiparadigman ohjaamalle koululle. Tässä vaiheessa on hyvä korostaa, että reflektiivinen paradigma ymmärtää koulutuksen olevan ensisijaisesti yhteisöllistä tutkimusta (*inquiry*). Pelkistetysti tämä tarkoittaa sitä, että kouluissa tulisi Lipmanin (2003, 19–20) mukaan keskittyä enemmän tiedon rakentumisen ja tutkimusprosessin kulkuun, ongelmiin ja käytäntöihin valmiiden lopputulosten opiskelun

sijasta. Lipman (1988, 39) kirjoittaa seuraavasti: ”Oppilas, joka oppii vain tutkimuksen lopputulokset eri tieteenaloissa, ei kasva tutkijaksi vaan ainoastaan oppineeksi oppilaaksi. Tämä viittaus paljastaa yhden filosofian kasvatuksellisen tavoitteen, jonka mukaan jokaisesta oppilaasta pitäisi tulla (tai jatkaa sellaisena olemista) tutkija.”<sup>13</sup> Jos haluamme motivoida oppilaita ajattelemaan itsenäisesti ja kriittisesti, emme saa laiminlyödä itse oppimisprosessin merkitystä ja fokuoittua pelkkiin valmiisiin ratkaisuihin.

Lipmanille ominainen lähestymistapa pohjautuu kiinteästi sosiokonstruktivistiseen perinteeseen (Daniel ym. 2010, 13). Reflektiivisen paradigman keskeiset oletukset muistuttavat länsimaista, älyllisen vapauden ihanteeseen pohjautuvaa konstruktivistista kasvatusmallia.<sup>14</sup> Konstruktivistisessa mallissa olennaista ei ole se, mitä tietoa oppija opetuksen kautta vastaanottaa, vaan siinä, mitä hän itse aktiivisesti rakentaa ja tuottaa. Oppilaan rakentamia ajatuskonstruktioita ei arvioida sen perusteella, miten hyvin ne vastaavat todellisuutta, koska pohjimmiltaan todellisuuden ajatellaan määrittyvän näiden ajatusrakennelmien pohjalta. Opettajan tehtävänä ei siis ole johtaa oppilaita absoluuttisesti oikeisiin käsityksiin ilmiöistä, koska tällaisten olemassaolo näyttäytyy mallissa kyseenalaisena. (Puolimatka 2003, 13.)

Konstruktivistisessa lähestymistavassa korostuvat kriittinen avoimuus ja sitoutumattomuus ehdottomasti oikeina pidettyihin näkemyksiin maailmasta. Pyrkimyksenä ei ole tiedollisten yksityiskohtien tai laajojen tietokokonaisuuksien oppiminen, vaan avoimuuden ja ennakkoluulottomuuden säilyttäminen uusien, auktoriteeteista ja traditiosta irrallisten käsitysten muodostumiselle. Keskeistä on optimistinen usko yksilön älyllisen ja moraalisen kehityksen mahdollisuuksiin. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi jää tällöin oppilaan itsenäisen ajattelun ja tiedon rakentumisen aktiivinen tukeminen, sillä maailmaa koskevan objektiivisen tiedon hankkiminen nähdään ongelmallisena. (Puolimatka 2003, 23–24.) Kasvatus siis hahmottuu prosessina, jossa lapsi vähitellen oppii vertaistensa avulla rakentamaan itsenäisen ymmärryksensä ongelmista ja esittämään sekä arvioimaan omia ratkaisuehdotuksiaan (Daniel ym. 2010, 7).

---

<sup>13</sup> “The student who learns only the products of inquiry in the various disciplines does not thereby become an inquirer but merely a learned student. This allusion reveals one of the educational aims of philosophy that every student should become (or continue to be) an inquirer.”

<sup>14</sup> Esimerkiksi Tapio Puolimatka on esitellyt yleissivistävän ja älyllisen vapauden kasvatusihanteiden piirteitä ja historiallista kontekstia tarkemmin teoksessaan (1997) *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*.

## 2.3 Radikaali ja traditionaalinen opettaminen ja oppiminen

Lipmanin mukaan pedagogisen toiminnan taustalta on siis löydettävissä jokin kokonaisvaltainen näkemys siitä, mitä kasvatus pohjimmiltaan merkitsee. Tämä näkemys ei voi olla vaikuttamatta (joko tietoisesti tai tiedostamattomasti) myös koulutuksen konkreettisiin käytänteisiin. Tämän vuoksi on tärkeää pyrkiä tarkastelemaan ja nostamaan esille myös perustavimpia teoreettisia taustaoletuksia. Lipman katsoo, että jos haluamme muuttaa niitä käytäntöjä ja sisältöjä, joita oppilaat kouluissa opiskelevat, on välttämätöntä muuttaa myös käsityksiämme opettamisen, oppimisen, opettajan ja oppilaan pohjimmaisista merkityksistä. (Lipman 2003, 18–19.)

	<b>Radikaali opettaminen ja oppiminen</b>	<b>Traditionaalinen opettaminen ja oppiminen</b>
Käsitys todellisuudesta	Muuttuva ja neuvoteltavissa	Staattinen ja annettu
Käsitys tiedosta	Dialektinen, konstruoitu tieto	Linnun näkökulma, tietosanakirjamainen tieto
Oppija	Agentti (oppilaat ja opettaja subjektina)	Vastaanottaja (opettaja subjektina)
Opiskelusisältö	Suhteellisen avoin	Suhteellisen suljettu
Kysymysten muoto	Autenttinen ja avoin (vastauksia ei tiedetä)	Ei-autenttinen ja suljettu (vastaukset tiedetään)
Ryhmän vuorovaikutus	Subjekti-painotteinen	Suoritus-painotteinen
Opiskelun päämäärät	Konflikti, uudet kysymykset ja näkökulmat	Konsensus, olemassa olevan tiedon toisintaminen
Opiskelun subjekti	Oppilaat ja opettajat	Opettajat

**Kuvio 1:** Radikaali ja traditionaalinen opettaminen ja oppiminen

Olli-Pekka Moisio ja Juha Suoranta (2006, 55–58) ovat kriittisen pedagogiikan käytännöllisiä opetusmetodeja käsittelevässä artikkelissaan erottaneet toisistaan kaksi erilaista opetusmallia: radikaalin sekä traditionaalisen opetuksen ja oppimisen.<sup>15</sup> Näiden

<sup>15</sup> Vaikka Moisio ja Suoranta keskittyvät lähtökohtaisesti artikkelissaan korkeakoulujen opetukseen ja opiskeluun, voidaan heidän laatimaansa jaottelua mielestäni soveltaa myös Lipmanin hahmottelemaan kontekstiin.

kahden pedagogisen mallin keskeiset teoreettiset oletukset on tiivistetty edellisessä taulukossa (kuviokuva 1)<sup>16</sup> (Moisio & Suoranta 2006, 56).

Jaottelu jäsentää mielestäni erinomaisesti myös Lipmanin näkemyksiä koulutuksen ja kasvatuksen erilaisista taustaoletuksista. Radikaalin opettamisen ja oppimisen keskeiset käsitykset todellisuudesta, tiedosta, oppijan ja opettajan asemasta, opetuksen sisällöstä, menetelmistä sekä päämääristä ovat nähdäkseni hyvin samankaltaiset reflektiivisen paradigman kanssa. Traditionaalisen opettamisen ja oppimisen periaatteet puolestaan soveltuvat yhteen standardiparadigman olettamusten kanssa. Tarkastelen seuraavaksi joitakin taulukon sisältöjä, keskittyen erityisesti radikaaliin opettamiseen ja oppimiseen.

Radikaalissa opettamisessa ja oppimisessa keskeisenä lähtökohtana on dialektinen ja kontekstuaalinen käsitys todellisuudesta. Staattisen maailmakäsityksen sijasta todellisuus ymmärretään olemukseltaan avoimena ja muovautuvana. Moisio ja Suoranta mukaan radikaalin opettamisen tavoitteena on vapauttaa oppilaat uskomuksista siinä, ”miten asiat ovat” ja korvata nämä näkemyksellä, jonka mukaan maailma on ”tulemisen tila”, jonka puitteissa sekä oppilaat että opettajat voivat luoda itsensä ja maailman uudelleen. Freire (2005, 79) mukaan todellisuus on pohjimmiltaan prosessi ja jatkuvassa muutoksen tilassa. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole väittää, ettei maailmassa olisi mitään muuttumatonta ja pysyvää, vaan korostaa erilaisten ideologioiden, uskomusten ja arvojen historiallista ja kontekstuaalista luonnetta. (Moisio & Suoranta 2006, 55.)

Radikaalin opettamisen ja oppimisen kannalta olennaista on korostaa, ettei tietoa anneta oppilaille ylhäältäpäin, vaan se rakennetaan yhteisesti jaetussa merkityskehyksessä. Traditionaalista opiskelumallista poiketen myös oppilaille on tiedon rakentumisessa ja merkityksien muodostumisessa tärkeä rooli, sillä tiedon suhteen heidät nähdään aktiivisina ja autonomisina agentteina passiivisten objektien sijasta. Kyseinen käsitys haastaa tarkastelemaan oppilaan ja opettajan roolia sekä tiedon asemaa traditionaalista näkökulmasta poiketen. (Moisio & Suoranta 2006, 55, 57.) Freire (2005, 85–86) kirjoittaa seuraavasti: ”...oppilaiden opettaja ja opettajan oppilaat lakkaavat olemasta, ja tilalle tulee uusi käsite: opettaja–oppilas yhdessä oppilas–opettajien kanssa. Opettaja ei ole enää vain ’se, joka opettaa’, vaan hän itse oppii dialogissa oppilaiden kanssa, jotka myös

---

<sup>16</sup> Olen kääntänyt taulukon sisällön englannista suomeksi.



opettavat. Heillä on yhteinen vastuu prosessista, jossa he kaikki kasvavat. Tässä prosessissa 'auktoriteettiin' vetoaminen ei enää päde." Freire siis katsoo, että oppilaiden ja opettajien tulisi yhdessä toimia opiskelun subjekteina yksisuuntaisen suhteen sijasta.

On totta, että opettaminen on käytännössä mahdotonta toteuttaa ilman perinteistä ajatusta oppilaista, jotka opiskelevat ja omaksuvat informaatiota opettajan johdolla. Olennaista on kuitenkin keskittyä niihin tapoihin, menetelmiin ja asenteisiin, joilla oppimista pyritään aktivoimaan ja edistämään. Opettajan ei tule ajatella, että oppiminen on yksin hänen vastuullaan tai, että opiskeltava asiasisältö on tärkeämpi kuin oppija. Opettajan tehtävänä ei ole jakaa tietoa tietämättömille, vaan astua kasvatukselliseen prosessiin, jossa hän toimii yhdessä oppilaiden kanssa tiedon ja merkityksien muodostajana. (Moisio & Suoranta 2006, 57.) Rauno Huttunen (2003, 142) korostaa nähdäkseni samaa asiaa todetessaan, että opettajan intentiona tulee olla oppilaiden valmiuksien nostaminen sellaiselle tasolle, jossa tasavertainen dialogi on mahdollista.

Myös opiskelutietoihin tulisi pyrkiä suhtautumaan avoimesti. Tällä Moisio ja Suoranta viittaavat nähdäkseni siihen, että on hyväksyttävää, jos opiskeltavat teemat "elävät" oppitunnin aikana. Ideaalitapauksessa opettaja ja oppilaat rakentavat ja muovaavat yhdessä heille merkityksellisiä opiskelutietoja. Traditionaalisessa mallissa opiskeltavat sisällöt ovat usein muodoltaan suljettuja siten, että vain opettaja tietää oikean vastauksen johon oppilaiden tulee mukautua. Kyseinen asetelma ei edistä itsenäisen ajattelun kehittymistä, vaan antaa yksipuolisen kuvan tiedon ja todellisuuden olemuksesta. (Moisio & Suoranta 2006, 56.) Kuten Dewey nosti esille, oppilailla ei ole mitään syytä ponnistella ongelmien ratkaisemiseksi, jos ongelmaan on olemassa vain yksi pätevä vastaus tai jos vain opettajalla on kyseinen vastaus hallussaan (Daniel ym. 2010, 14).

Mielestäni esiin nostetut radikaalin opettamisen ja oppimisen keskeiset oletukset soveltuvat, vähintäänkin pedagogista toimintaa yleisesti suuntaavana arvo-orientaatiota, yhteen Lipmanin näkemysten kanssa siitä, mikä kasvatuksessa pohjimmiltaan on merkityksellistä ja tärkeää. Tutkielman edetessä tullaan huomaamaan, että *Filosofiaa lapsille* -ohjelman oletukset, menetelmät ja päämäärät rakentuvat vankasti kyseisen teoreettisen viitekehyksen pohjalle. Pyrin jäsentämään ja tarkentamaan näitä teemoja sitä mukaa, kun ne nousevat luontevasti esille.

### 3. KASVATUS JÄRKEVYYTEEN JA DEMOKRATIAAN

“Kaikki mitä koulu voi, tai sen täytyy tehdä oppilailleen (...) on kehittää heidän kykyään ajatella” – John Dewey<sup>17</sup>

Lipmanin mukaan reflektiivisen paradigman oletuksille ja käytännöille pohjautuvan kasvatuksen keskeiset käytännöt ja päämäärät eivät linkity enää perinteisten tietosisältöjen mekaaniseen opiskeluun ja toisintamiseen. Tämän sijasta hän painottaa lasten itsenäistä tutkimusta ja tiedon sekä todellisuuden konstruktivistista luonnetta. Tässä luvussa pyrin muodostamaan tarkemman kuvan niistä yleisluontoisista päämääristä, joita lasten ja nuoren kasvatuksessa tulisi Lipmanin mukaan ensisijaisesti tavoitella. Aloitan tarkastelemalla Lipmanin näkemyksiä rationaalisuuden ja järkevyyden suhteesta. Tämän jälkeen kuvaan hänen hahmottelemaansa jakoa ajattelun kolmen eri ulottuvuuden välillä. Lopuksi käsittelen Lipmanin näkemyksiä yksilön ajattelun ja demokratian välisestä suhteesta.

#### 3.1 Kasvatus järkevyyteen

Lipmanin mukaan standardiparadigman suurin ongelma on siis sen epäonnistuminen järkevien ihmisten kultivoimisessa (Lipman 1988, 18). Voidaan kuitenkin kysyä, pitääkö Lipmanin väite standardiparadigman irrationaalisuudesta paikkansa. Onko todella niin, että sen keskeisten olettamusten pohjalta rakennettu koulu epäonnistuu järkevien ihmisten kultivoinnissa? Lisäksi on tärkeää pohtia, miksi Lipmanin mukaan reflektiivinen paradigma ei jaa samaa kohtaloa. Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää mielestäni sen selvittämistä, mitä *järkevyys* (*reasonableness*) Lipmanin pedagogisessa ajattelussa pohjimmiltaan merkitsee.

Vallitsevan näkemyksen mukaan koulujen toimintaa ensisijaisesti määrittävän periaatteen tulisi olla rationaalisuus. Koulujen tulisi sivistyksellisessä kasvatustehtävässään taistella juuri irrationaalisuutta vastaan. Harva siis väittää, ettei koulutuksen keskeisten käytäntöjen ja päämäärien tulisi rakentua rationaalisuuden ympärille. Lipmanin mukaan järkevyyden ei kuitenkaan merkitse täysin samaa asiaa kuin rationaalisuus (*rationality*)<sup>18</sup>. Koulujen tulisi

---

<sup>17</sup> “All which the school can or need to do for pupils (...) is to develop their ability to think.” (Dewey 1966, 152)

<sup>18</sup> Hamiltonin (2010, 1) mukaan Lipman on omaksunut kyseisen erottelun järkevyyden ja rationaalisuuden välillä John Rawlsilta.

kyllä toimia rationaalisuuden periaatteiden alaisuudessa, jotta ne esimerkiksi kykenevät oikeuttamaan toimintansa ja käytäntönsä päättävälle poliittisille instituutioille, mutta demokraattisessa yhteiskunnassa tarvitaan Lipmanin mukaan ennen kaikkea järkeviä kansalaisia. (Lipman 2003, 11.)

Lipmanin mukaan tiede tarjoaa parhaimman mallin rationaalisuudesta pyrkiessään ennustamaan ja selittämään ilmiöitä sekä muodostamaan lakeja näiden yleistysten pohjalta. Inhimillisen todellisuuden ja kasvatuksen kohdalla rationaalisuus ei kuitenkaan ole paras mahdollinen lähtökohta. Kun tarkastelemme toimintamme mielekkyyttä, meidän on huomioitava paljon muitakin seikkoja kuin rationaalisuus. Monesti tekemämme ratkaisut voivat olla inhimillisesti järkeviä, vaikka ne eivät tiukasti määriteltynä olisikaan rationaalisia ja päinvastoin<sup>19</sup>. (Lipman 2003, 11, 21–22.)

Rationaalisuus, yksin loogisessa ja tieteellisessä merkityksessä ymmärrettynä, sopii Lipmanin mukaan epätäydellisesti ihmisten luonnollisen kielen ja inhimillisen elämismaailman kontekstiin (Lipman 2003, 206). Lipman (1988, 42) kirjoittaakin seuraavasti: “Rationaalisuus on luultavasti välttämätön käsite, mutta se tulee aina olemaan ongelmallinen kasvatuksen päämääränä. Se vaikuttaa sopivan paremmin armeijoille, tehtaille ja tietokoneille. Järkevyys puolestaan näyttäisi sopivan paremmin tasapuoliseen elämään ja se on lähemmin kosketuksissa koko persoonan kanssa, ei vain älyllisen ulottuvuuden, ja kuvaa paremmin jaetun tutkimuksen henkeä ja lopputuloksia.”<sup>20</sup>

Lipman siis tekee erottelun rationaalisuuden ja järkevyyden välille, joista jälkimmäisen tulisi olla inhimillisen toiminnan ja täten myös kasvatuksen ytimessä. Koulutuksen perimmäisenä tavoitteena tulisi olla juuri järkevyys. Koululaitoksen läpikäyviä oppilaita tulisi kohdella järkevästi, jotta he kasvaisivat järkeviksi yksilöiksi, joilla on järkevät arvot. (Lipman 2003, 11.) Kyseinen ajatus liittyy Lipmanin laajempaan näkemykseen, jonka mukaan yksilö kasvaessaan sisäistää niiden instituutioiden keskeiset käytännöt ja periaatteet, joiden parissa hän on elänyt. Jos siis haluamme, että lapsista kasvaa järkeviä

---

<sup>19</sup> Nähdäkseni esimerkiksi lottoaminen ei tiukasti määriteltynä ole rationaalista, koska todennäköisyys voittamiselle on lähes olematon. Se voi kuitenkin olla Lipmanin tarkoittamassa merkityksessä järkevää, kun otetaan huomioon pienellä rahallisella panostuksella aikaansaatu elämysten määrä tai laatu.

<sup>20</sup> “Rationality is probably an indispensable notion, but it will always remain problematic an aim of education. It seems more appropriate to armies, factories and computers. Reasonableness, on the other hand, would seem more akin to well-tempered life, in closer touch with the whole person rather than with just the intellect, and more representative of the spirit and outcome of shared inquiry.”

yksilöitä, täytyy myös koulutuksen asenteiden, käytäntöjen ja päämäärien olla läpikotaisin järkeviä. (Lipman 1988, 58–59.)

Tarkemmin määriteltynä järkevyyden merkitys Lipmanille (2003, 11) rationaalisuuden kytkemistä pätevään arvostelukykyyn (*judgement*). Arvostelukykyllä Lipman (2003, 210) puolestaan tarkoittaa: ”...mielipiteiden, arvioiden, tai johtopäätösten muodostamista. Se siis sisältää sellaisia asioita kuten ongelmien ratkaisemista, päätösten tekemistä ja uusien käsitteiden oppimista, mutta se on tätä kattavampaa ja yleisempää. Jokaisen tutkimuksen lopputulos on arvostelma”<sup>21</sup> Arvostelukyky siis merkitsee Lipmanille tiedon ja kokemuksen soveltamista käytäntöön. Juuson (1999, 91–92) mukaan Lipmanin näkemys palautuu tässä vahvasti Aristoteleen hyveteoriaan liittyvään käsitykseen käytännöllisestä järjestä, *fronesiksesta*, vaikka muutoin Lipmanin ja Aristoteleen näkemykset lapsuudesta sekä kasvatuksesta eroavatkin radikaalisti toisistaan. En ole Juuson tulkinnan kanssa kaikilta osin samaa mieltä<sup>22</sup>, mutta mielestäni se auttaa hahmottamaan sitä, miten Lipman ymmärtää järkevyyden ja siihen liittyvän arvostelukykyyn pedagogisessa kontekstissa.

Aristoteleelle käytännöllinen järki eli *fronesis* merkitsi kykyä ymmärtää asioita laajemmasta inhimillisestä näkökulmasta ja arvioida tätä kautta omaa toimintaa erilaisissa yksittäisissä tilanteissa. Käytännöllinen järki ohjaa yksilöä ja kertoo hänelle erilaisissa elämäntilanteissa, minkälainen toiminta siinä parhaiten edistää hyvää elämää kokonaisuudessaan. *Fronesiksen* voi siis määritellä yksilön oikeanlaiseksi toiminnaksi yksittäisissä, luonteeltaan ainutlaatuisissa tilanteissa. (Knuutila 1998, 67.)

Juuso (1999, 93) esittää, että Lipmanin ajattelussa järkevyyden kietoutuu *fronesiksen* tavoin arvostelukykyyn välityksellä yksittäisiin tilanteisiin ja niissä tehtäviin päätöksiin. Järkevyyden on Lipmanin pedagogisessa ajattelussa ensisijaisesti kontekstisidonnaista ja käytännöllistä kykyä arvioida omaa ja muiden ihmisten tilannetta sekä toimia viisaasti kussakin yksittäisessä elämäntilanteessa aina asiantilojen edellyttämällä tavalla (Lipman 2003, 210). Järkevyyden ei siis palaudu Lipmanin ajattelussa puhtaaseen rationaalisuuteen, vaan merkitsee tämän tukemista juuri oikeanlaisella harkinnalla (Juuso 2007, 73).

---

<sup>21</sup> ”...it is the forming of opinions, estimates, or conclusions. It therefore includes such things as solving problems, making decisions, and learning new concepts, but is more inclusive and general. Every outcome of inquiry is a judgement”.

<sup>22</sup> Esimerkiksi Jussi Kotkavirta (2007, 77) on kiinnittänyt huomiota Lipmanin pedagogisen ajattelun intellektuaalisempaan luonteeseen verrattuna Aristoteleen näkemykseen, jossa intellektuaaliset hyveet kietoutuvat erottamattomasti yksilön luonteenpiirteisiin, haluihin ja tuntemistapoihin.

Lipman ei ajattele, että yksilön toiminnan järkevyyttä on mahdollista arvioida ikään kuin ylhäältäpäin, jostakin tietystä objektiivisesti määritellystä pisteestä, vaan järkevyyks palautuu aina partikulaarisessa kontekstissa tapahtuviin valintoihin ja ratkaisuihin. Järkevyyks ei myöskään ole ainoastaan seurausta yksilön loogisista valmiuksista ja toiminnoista, vaan monipuolista käytäntöön kytkeytyvää kykyä, joka rakentuu vähitellen toiminnan myötä. Juuson (1999, 94) mukaan Lipman vastustaa kyseisellä näkemyksellään Platonilta periytyvää, loogiseen systemaattisuuteen nojautuvaa rationaalisuuskäsitystä. Tämän sijasta Lipman ymmärtää järkevyyden eräänlaisena moniulotteisena kriittisen, luovan ja välittävän ajattelun synteessä, joka ilmenee käytännöllisissä tilanteissa arvostelukykyisenä toimintana (Lipman 2003, 27).

Mikäli järkevyyks ymmärretään edellä kuvatulla tavalla, nähdään mielestäni selvemmin Lipmanin muotoilemien paradigmojen väliset erot. Standardiparadigman pohjalle rakennettu koulu epäonnistuu Lipmanin mukaan järkevien ihmisten kasvatuksessa, koska se ei hahmota koulutuksen lopullisena tavoitteena olevaa järkevyyttä oppilaan itsenäisen, kontekstisidonnaisen ajattelun kehittymisenä, jota on mahdollista edistää vain aktiivisessa, tieto konstruoivassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Reflektiivisen paradigman oletusten mukaan järkevyyks ja yksilön ajattelun kehittyminen eivät perustu oletukselle absoluuttisesta tai realistisesta taustakehyksestä, jolloin tiedonsiirtoon pohjautuva näkemys kasvatuksesta ja järkevyyden kehittämisestä ei ole mielekäs.

### 3.2 Ajattelun transaktiiviset dimensiot

Edellä esitellyn näkemyksen mukaan järkevyyks ei siis pelkisty Lipmanilla yksin rationaaliseksi ajatteluksi, vaan on tietynlainen moniulotteinen yhdistelmä sen kriittisestä (*critical*), luovasta (*creative*) ja välittävästä (*caring*)<sup>23</sup> osa-alueesta. Lipman käyttää kyseisestä yhdistelmästä nimitystä ajattelun transaktiiviset dimensiot tai multidimensionaalinen ajattelu (Lipman 2003, 197). Tarkastelen seuraavaksi lähemmin sitä, mitä Lipman näillä inhimillisen ajattelun eri osa-alueilla tarkoittaa.

Lipmanin mukaan oppilaiden ajattelun kehittäminen eli järkevyyden edistyminen edellyttää sen kriittisen, luovan ja eettisen ulottuvuuden *tasapainoista* vaalimista. Jollei

---

<sup>23</sup> Lipmanin termi *caring thinking* suomennetaan yleensä välittäväksi, huolehtivaksi tai välittäväksi ajatteluksi. Tässä tutkielmassa käytän välittävää ajattelua.

yksilön ajattelu ole kriittistä, luovaa ja välittävää, ei sitä Lipmanin mukaan voida pitää riittävänä. Pedagogiset menetelmät eivät täten voi keskittyä yksipuolisesti esimerkiksi kriittisen ajattelun korostamiseen. Yksiulotteinen näkemys ajattelusta voi edistää rationaalisuutta, mutta se ei yksin johda yksilön järkevyyden kehittymiseen. (Lipman 2003, 201.) Ainoastaan ottamalla jokin kokonaisvaltainen näkemys ajattelun olemuksesta koulutuksen perustaksi, voi pedagogisissa käytännöissä tapahtua riittävä muutos ajattelevampaan suuntaan (Lipman 2003, 27).

Puolustaessaan ajattelun eri osa-alueiden keskinäistä tasaveroisuutta Lipmanin ajattelu erottuu nähdäkseni myös useimmista kriittisen ajattelun kehittämiseen tähtäävistä ohjelmista<sup>24</sup>. Hän ei vähättele kriittisen ajattelun merkitystä, mutta korostaa, että pätevään ajatteluun kuuluu paljon muutakin kuin vain kriittisyys. Puolimatka on kiinnittänyt huomiota samaan ilmiöön. Puolimatkan (1997, 202, 211) mukaan länsimaisessa kasvatusihanteessa on korostunut liikaa ajattelun kriittinen puoli. Kasvatuksessa tulisi yhtäläillä ottaa huomioon sosiaalisuuden, moraalisuuden, esteettisyyden ja itsehallinnan ihanteet, sillä rationaalisuuden yksipuolinen painotus on ilmausta yksipuolisesta kasvatusihanteesta.

Descartesin näkemyksiin ajattelun luonteesta viitaten Lipman (2003, 199–200) toteaa, että: ”Mielen sulkeminen ruumiin ja sen ominaisuuksien – hahmottamisen, tapojen tuntee, arvottamisen, luomisen, kuvittelun, toiminnan jne. – ulkopuolelle oli kokonaisvaltaista ja absoluuttista. Vastakohtaisesti, merkittävästi kehittynyt ajattelu – multidimensionaalinen ajattelu – niin kuin minä sen ymmärrän – pyrkii tasapainoon kognitiivisen ja affektiivisen, aistillisen ja käsitteellisen, fysikaalisen ja mentaalisen, sääntöjen määrittämisen ja säännöistä vapaan välillä.”<sup>25</sup> Lipman kritisoi näkemystä, jonka mukaan ihmiset ymmärretään eräänlaisina kartesiolaisina koneina, joita järki ja tieto yksin ohjaavat. Mikäli ajattelun yhtälöstä unohdetaan eettinen ja luova ulottuvuus, jää se Lipmanin mukaan välttämättä puutteelliseksi. Korostaessaan ajattelun eri osa-alueiden tasaveroisuutta Lipman asettuu

---

<sup>24</sup> Kirjassaan *Thinking in Education* (2003, 28–63) Lipman käsittelee tarkemmin niin sanottua kriittisen ajattelun kehittämisen liikettä pedagogisessa kontekstissa.

<sup>25</sup> ”The exclusion of the mind from the body and its attributes – its perceiving, its ways of feeling, its valuing, its creating, its imagining, its acting, and so on – was total and absolute. In contrast, significance improved thinking – multidimensional thinking – as I understand it – aims at a balance between the cognitive and the affective, between the perceptual and the conceptual, between the physical and the mental, the rule-governed and the non-rule-governed.”

vastustamaan hierarkkista lähestymistapaa, joka asettaa puhtaasti teoreettisen, universaalini ja abstraktin ajattelun käytännöllisen ja partikulaarisen yläpuolelle. (Lipman 2002, 201.)

Tasapuolisuuden lisäksi Lipman painottaa, että ajattelun kriittinen, luova ja välittävä ulottuvuus eivät ole itsenäisiä ja toisistaan erillisiä tasoja, vaan esiintyvät usein keskinäisessä vuorovaikutuksessa, muodostaen toisiaan tukevan jatkumon. Täten on mahdotonta tyhjentävästi tehdä eroa ajattelun eri ulottuvuuksien välille, etenkin käytännön toiminnan tasolla. (Lipman 2003, 62, 201, 209.) Kuitenkin, kun tavoitteena on lasten ajattelun monipuolinen kehittäminen kouluissa, on mielestäni tarpeellista pyrkiä määrittelemään mahdollisimman tarkasti, mitä ajattelun kriittisellä, luovalla ja välittävällä ulottuvuudella tarkoitetaan.

### 3.2.1 Kriittinen ajattelu

Usein ajatellaan, että kriittisen ajattelun laatu määrittyy sen seurausten, kuten tyhjentävien päätelmien tai objektiivisten määritelmien muodostamisen kautta. Lipman kuitenkin ymmärtää kriittisen ajattelun tutkimuksellisenä prosessina, jonka tarkoituksena on arvioida ajattelun piirteitä erilaisissa tilanteissa. Lipman kuitenkin tähdentää, että kriittinen ajattelu ei ole pelkkä prosessi, sillä sen tavoitteena on myös arvostelukyvyn kehittäminen ja jonkin arvostelman muodostaminen, sekä tämän soveltaminen käytäntöön. Kriittinen ajattelu siis merkitsee Lipmanille ensisijaisesti tutkimuksen kautta rakentuvaa ja käytäntöön sovellettua ajattelua. (Lipman 2003, 210–211.) Lipmanin (2003, 211–212) määritelmän mukaan: ”Kriittinen ajattelu on *ajattelua, joka (1) helpottaa arvostelukykyä, koska se (2) nojaa kriteereihin, (3) on itseään korjaavaa ja (4) herkkä kontekstille.*”<sup>26</sup>

Lipmanin mukaan kriteeri voidaan määritellä säännöksi tai periaatteeksi, jota hyödynnetään erilaisten arvostelujen tekemisessä. Kriittisellä ajattelulla, kriteerillä ja arvostelukyvyllä on keskenään looginen yhteys. Tämä sidos muodostuu siitä, että kriittinen ajattelu on myös luotettavaa ajattelua, jota puolestaan ei voida määritellä ilman tiettyjä kriteerejä, joiden valossa sitä on mahdollista arvioida. Esimerkiksi, kun väitämme jotakin, tämä väite on haavoittuvainen, ellemmme kykene antamaan sille joitakin perusteita, joiden varaan väitteemme nojaa. Erilaiset uskomukset pitää siis kyetä perustelemaan jollakin

---

<sup>26</sup> “Critical thinking is *thinking that (1) facilitates judgment because it (2) relies on criteria, (3) is self-correcting, and (4) is sensitive to context*”.

hyväksyttävällä tavalla. Lipmanin mukaan kriteerit ovat juuri tällaisia erityisen luotettavia perusteita, joita hyödynnämme väittäessämme jotain ja toimiessamme tietyllä tavalla. Tässä mielessä kriittinen ajattelu merkitsee Lipmanille luotettavaa ajattelua, joka nojaa kriteereihin, ja jota voidaan myös arvioida näiden kautta. (Lipman 2003, 212.)

Mitä nämä kriittisen ajattelun kriteerit oikein ovat? Lipmanin mukaan objektiivisten kriteerien määrittelemisen erillään relevantista kontekstista on mahdotonta, koska ajattelu on aina sidoksissa yksittäiseen kontekstiin (Lipman 1995a, 7). Lipman (2003, 215) kuitenkin laatii suuntaa antavan esityksen jakamalla kriteerit kolmeen eri luokkaan: kriteereihin, metakriteereihin ja megakriteereihin.

*Kriteerit* ovat Lipmanin mukaan yleisiä rationaalisuuden instrumentteja, joihin vetoamme erilaisten arvioiden ja päätösten tekemisessä. Ne mahdollistavat ajattelumme oikeuttamisen ja puolustamisen. Esimerkkinä Lipman nostaa esille lait, säännöt, asetukset, käytännöt, periaatteet, määritelmät, faktat, havainnot, arvot, normit, ideaalit jne. Näiden kriteerien valitsemisessa ja arvioinnissa on kuitenkin puolestaan nojattava joihinkin toisiin kriteereihin. Tällaisia kriteereitä Lipman nimittää *metakriteereiksi*. Esimerkkinä hän mainitsee luotettavuuden, voimakkuuden, relevanssin, koherenssin, täsmällisyyden ja johdonmukaisuuden. (Lipman 2003, 213–215.)

Tietyt kriteerit operoivat Lipmanin mukaan hyvin yleisellä tasolla, ja usein kriittinen ajattelu edellyttää, joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti, näiden olettamista. Esimerkiksi tiedon käsite edellyttää, että voidaan vedota totuuteen yhtenä kriteerinä. Aina, kun jotakin asiaa väitetään tiedoksi, samalla esitetään, että se on myös jollain tavalla totta. Tässä mielessä filosofian osa-alueet, kuten epistemologia, etiikka ja estetiikka eivät määritä itse niille relevantteja kriteereitä, vaan tilanne on päinvastainen: kriteerit määrittelevät osa-alueet. Lipman käyttää tällaisista kriteereistä nimitystä *megakriteeri*. Totuuden lisäksi hän mainitsee oikean, väärän, oikeudenmukaisuuden, hyvän ja kauneuden. (Lipman 2003, 215.)

Kriittisen ajattelun tarkoituksena on siis pyrkiä tarjoamaan välineitä, kriteereitä, joiden avulla voi paremmin tarkastella ja arvioida erilaisten ajatusten pätevyyttä. Kun ajattelemme kriittisesti, sovellamme ajatteluamme erilaisiin sääntöihin, kriteereihin, standardeihin ja perusteluihin (Lipman 1995a, 6–7). Lipman painottaa loogisuuden ja johdonmukaisuuden merkitystä pätevälle ajattelulle juuri tästä syystä. Ilman tätä



arvostelmat ovat vaarassa jäädä ”pelkiksi” subjektiivisiksi mielipiteiksi, jolloin on vaikeaa pyrkiä oikeuttamaan näkökulmiaan muille. (Lipman ym. 1980, 163–164.)

Kriittiseen ajatteluun kuuluu Lipmanin mielestä myös keskeisesti itseään korjaavuus. Pelkästään oman ajattelun reflektointi (metakognitio) ei vielä tee ajattelusta kriittistä. (Lipman 2003, 218.) Tutkimusprosessin luonnetta olennaisesti määrittävä tekijä on sen pyrkimys löytää omat heikkoutensa ja korjata havaitut ongelmat menetelmissään. Tutkimusprosessin on siis jatkuvasti arvioitava omia käytänteitään ja pyrkiä korjaamaan niitä tarvittaessa. Tämän varmistamisessa Lipman korostaa ensisijaisesti yhteisön merkitystä, sillä aktiivinen sosiaalinen vuorovaikutus edistää merkittävästi ajattelun muotoutumista itseään korjaavaksi (Lipman 2003, 219).

Keskeisenä kriittisen ajattelun piirteinä Lipman korostaa herkkyyttä kontekstille. Hän tähdentää erilaisten tilanteiden tarkastelua niiden omista, yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Lipmanin mukaan erillään kontekstista ei ole mahdollista määrittellä objektiivisesti sitä, mitä kriittinen ajattelu on. Kontekstisidonnainen ajattelu on Lipmanin mukaan sellaisen ajattelun vastakohta, joka pyrkii määrittämään yksittäisiä tilanteita yleisten sääntöjen ja periaatteiden kautta, riippumatta siitä ovatko nämä tilanteen kannalta relevantteja vai eivät. Tästä johtuen kriittinen ajattelu on myös kaikenlaisten ennakkoluulojen ja stereotyyppien vastustamista. Kontekstiherkkä ajattelu tarkoittaa Lipmanin mukaan ajattelua, joka tunnistaa: 1) poikkeukselliset tai epätavalliset olosuhteet, 2) erityiset rajoitukset, joiden valossa tavallisesti hyväksyttävä järkeily voikin olla ongelmallista, 3) yleisen kokonaiskuvan sekä 4) mahdollisuuden, että kaikki merkitykset eivät siirry yhdestä kontekstista toiseen. (Lipman 2003, 219–220.)

Kriittinen ajattelu ei myöskään merkitse kaiken mahdollisen mekaanista kyseenalaistamista, vaan siihen kuuluu olennaisesti relevanttien perusteiden pätevyyden arviointi. Kaikki asiat eivät ole arvostelmien kanalta yhtä merkityksellisiä. (Moilanen 1999, 98.) Kriittisyyden kehittäminen ei siis merkitse kaiken tiedon jatkuvaa ja perusteetonta kyseenalaistamista, vaan kriittinen ajattelu voi myös vahvistaa uskomuksiamme erilaisten vaihtoehtojen esille tuomisen ja analysoinnin kautta.

Nähdäkseni Lipmanin luonnehdinta kriittisestä ajattelusta on hyvin lähellä Robert Fisherin (1990, 65–66) kantaa, jonka mukaan kriittinen ajattelu merkitsee sitä, että yksilö: i) osaa

kyseenalaistaa asioita oikeissa tilanteissa ja relevantilla tavalla, ii) osaa järkeillä oikeissa tilanteissa ja relevantteja metodeja hyödyntäen ennen arvostelman muodostamista. Näiden lisäksi kriittiseen ajatteluun kuuluu Fisherin mukaan tiettyjä yksilön luonteeseen liittyviä asenteita tai ominaisuuksia kuten halu järkeillä, valmius haastaa muiden näkemyksiä ja pyrkimys totuuden tavoitteluun.

### 3.2.2 Luova ajattelu

Lipman pyrkii lähestymään ajattelun luovaa ulottuvuutta määrittelemällä sille ominaisia piirteitä, joiden kautta siitä on mahdollista muodostaa tarkempi näkemys. Lipmanin (2003, 245–247) mukaan luovaa ajattelua luonnehtivat keskeisesti ainakin seuraavat ominaisuudet:

- a) *Omaperäisyys*. Omaperäiselle ajattelulle ei ole mahdollista löytää selkeitä edeltäjiä tai vaikuttajia.
- b) *Produktiivisuus*. Produktiivinen ajattelu on ajattelua, joka sovellettuna ongelmallisiin tilanteisiin auttaa tuottamaan onnistuneen ratkaisun.
- c) *Mielikuvitussellisuus*. Mielikuvitus on kykyä kuvitella mahdollisia maailmoja.
- d) *Itsenäisyys*. Luovat ajattelijat kykenevät ajattelemaan itsenäisesti ja kyseenalaistamaan asioita.
- e) *Kokeilevuus*. Luova ajattelu on hypoteesien ohjaamaa toimintaa sääntöjen noudattamisen sijasta.
- f) *Holistisuus*. Luovassa ajattelussa muodostuva kokonaisuus on tärkeässä asemassa yksittäisten valintojen määrittämisessä.
- g) *Itsensä ylittävyys*. Luovaa ajattelua luonnehtii sen pyrkimys nousta edellisen tasonsa yläpuolelle.
- h) *Yllätyksellisyys*. Luovan ajattelun tuloksena syntyy jotakin yllätyksellistä ja tuoretta, joka saa ihmiset hämmentymään.
- i) *Generatiivisuus*. Luova ajattelu stimuloi myös muiden ihmisten luovuutta.
- j) *Kekseliäisyys*. Idean voi ymmärtää mahdollisena ratkaisuna johonkin ongelmaan ja kekseliäs ajatus sisältää monia ongelmia ja relevantteja ideoita.

Luovaa ajattelua määrittää erityisesti *itsenäisyys* eli kyky ajatella ja toimia autonomisesti. Lipmanin (2003, 257) mukaan yksilö pettää itsensä eikä kunnioita omaa luovuuttaan, mikäli hän antaa muiden ihmisten ajatella puolestaan. Nähdäkseni tässä on kyseessä sama

kritiikki, jota Kant (1995, 87) korosti määritellesään yksilön alaikäisyyden kyvyttömyydeksi käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Opetusta voidaan tähän määritelmään viitaten pitää oppilaan tarkoituksellisena alaikäisenä pitämisenä, jos se ei pyri vapauttamaan oppilasta käyttämään omaa järkeään ilman opettajan tai muun auktoriteetin johdatusta (Huttunen 2003, 14). Opettajan tärkeimpänä tehtävänä onkin Lipmanin (1980, 53) mukaan tukea ja luoda olosuhteet oppilaiden itsenäisen ajattelun kehitykselle. Kun yksilö ajattelee itsenäisesti, luovasti, hän pyrkii muodostamaan uudenlaista näkökulmaa ympäröivään maailmaan ja itseensä ajattelemalla tavalla, joka ylittää vanhat käytänteet (Lipman 1995a, 7).

Lipmanin mukaan luovuuden ja itsenäisen ajattelun välistä suhdetta voi hahmottaa Gilbert Rylen idealla, jonka mukaan yksilön itsenäinen ajattelu vastaa sisäiseltä rakenteeltaan oppilaan ja opettajan välistä dialogista vuorovaikutussuhdetta. Ajatellessamme itsenäisesti, pyrimme paikkaamaan ulkoisen opetuksen puutetta, jolloin asetamme itsellemme sellaisia tehtäviä ja ohjeistuksia, joita opettaja voisi meille asettaa. Itsenäinen ajattelu on siis eräänlainen sisäistetty tutkimusprosessi, jossa astumme ikään kuin dialogiin itsemme kanssa. Platon (1982, 263e) puhui nähdäkseni samasta asiasta todetessaan, että ajattelu on ”...sielun äänetöntä keskustelua itsensä kanssa”. Itsenäinen ajattelu on siis Lipmanin mukaan pohjimmiltaan dialogista ja luovaa tutkimusprosessia itsensä kanssa. Koulutuksen tulisi tukea yksilön itsenäistä tapaa ajatella, toimia ja kokea asioita, joka merkitsee juuri oman, yksilöllisen luovuuden löytämistä. (Lipman 2003, 257–259.)

Luovaa ajattelua voi lähestyä myös sijoittamalla se esteettisyyden kontekstiin. Lipmanin (2003, 248) mukaan: ”koulutus tarjoaa meille tietoa, ja täten kertoo millainen maailma *on*, kun taas taide tarjoaa meille standardeja ja arvoja, kertoen millainen maailma *voisi olla*.”<sup>27</sup> Taiteen ja luovan ajattelun tarkoituksena on siis viime kädessä tarjota ihmisille merkityksiä. Lipmanin mukaan maailma ei itsessään ole merkityksellinen tai järjellinen paikka, vaan vasta ihmiskokemus tuo siihen tämän ulottuvuuden pyrkiessään hahmottamaan sen olemusta. Kun tutkimme maailmaa taiteen keinoin, pyrimme tällöin tekemään kokemuksestamme ja ympäristöstämme merkityksellisen meille itsellemme. Lipman ymmärtääkin taiteen eräänlaiseksi ongelmanratkaisuksi, ja luova ajattelu on tässä

---

<sup>27</sup> “...education provides us with knowledge and thereby tells us what the world *is*, while art provides us with standards and values, thereby telling us what the world *can be*.”

projektissa motivoiva tekijä. Sen voi nähdä vaihtoehtoisena tapana lähestyä ongelmia ja muodostaa niihin erilaisia ratkaisuja. (Lipman 2003, 248–249.)

Kun luovuuden ymmärretään kytkeytyvän erilaisiin ongelmanratkaisuprosesseihin, sen ominaisuudet soveltuvat yhtäläillä tieteeseen ja tieteelliseen toimintaan. Tieteellinen tutkimus on Lipmanin mukaan pyrkimystä ymmärtää ja merkityksellistää maailmaa sekä omaa kokemustamme sen osana. Luovalla ajattelulla on myös tieteellisessä prosessissa merkittävä rooli, sillä ongelmallisissa tilanteissa se määrittää ongelman uudelleen, tarjoaa vaihtoehtoisia hypoteeseja ja ratkaisuyrityksiä, harkitsee mahdollisia seurauksia sekä organisoii kokemusta. Karl Popper (1972, 32) on todennut samankaltaisesti, että jokainen tieteellinen keksintö sisältää ”irrationaalisen elementin” tai ”luovan intuition”. Lipman siis ymmärtää luovuuden ensisijaisesti itsenäisenä ajatteluna ja yksilön kykynä muodostaa vaihtoehtoisia ratkaisumahdollisuuksia erilaisiin tilanteisiin ja ajattelun konventionaalisiin käytänteisiin. (Lipman 2003, 249.)

Myös luova ajattelu on arvostelukyvyn kautta yhteydessä yksittäisten tilanteiden relevanttiin kontekstiin. Tämä tarkoittaa sitä, että luovassa ajattelussa ei ole kysymys minkä tahansa uudenalaisen ajatuksen keksimisestä, vaan tilanteeseen sopivien ideoiden muodostamisesta (Moilanen 1999, 99).

### **3.2.3 Välittävä ajattelu**

Lipmanin (2003, 261–262) mukaan: ”Me epäonnistumme näkemään kuinka syvästi emootiomme muokkaavat ja suuntaavat ajatuksiamme, tarjoavat niille kehyksen, mittasuhteet, näkökulman tai parempaa, useita eri näkökulmia. Ilman emootioita ajattelu olisi tasapaksua ja mielenkiinnottomaa.”<sup>28</sup> Lipman haluaakin nostaa esille tunteiden ja järjen, arvojen ja ajattelun läheisen yhteyden toisiinsa (Lipman 1995a, 1–5). Freese (1992, 24) korosti samaa asiaa kritisoidessaan länsimaisen kulttuurin syvälle juurtunutta ajatusta, että tunne ja järki jotenkin sulkisivat toisensa pois. Eettinen ulottuvuus on Lipmanille yhtä tärkeä osa monipuolista ja pätevää ajattelua kuin kriittinen tai luova, jolloin myös koulutuksen tulisi ottaa se käytännöissään vakavasti (Lipman 2003, 201; 1995, 7).

---

<sup>28</sup> ”We fail to see how profoundly our emotions shape and direct our thoughts, provide them with framework, with a sense of proportion, with a perspective, or better still, with a number of different perspectives. Without emotion, thinking would be flat and uninteresting.”

Välittävä ulottuvuus ei siis merkitse Lipmanille (2003, 264) vain ajattelun kausaalista seurausta, vaan se on sen keskeinen ominaisuus, olennainen osa itse ajattelun prosessia.

Välittävän ajattelun pyrkimyksenä on vahvistaa ihmisten välistä kunnioitusta ja solidaarisuutta. Sen kautta lapsi oppii käsittelemään itseyyteen ja toiseuteen liittyviä vuorovaikutussuhteita ja tarkastelemaan asioita myös toisten ihmisten näkökulmasta. Tavoitteena on myös harjaantua käsittelemään omia ja toisten tunteita sekä analysoimaan niiden merkitystä, perusteita ja tarpeellisuutta: toisin sanoen muodostaa käsitys perustellusta arvosysteemistä, jonka pohjalta on mahdollista tehdä päteviä ja myötätuntoisia arvostelmia. Kyseessä on siis eräänlainen synteesi emotionaalisesta ja kognitiivisesta ajattelusta, jonka ilmaukset ovat arvostelmia samassa merkityksessä kuin kriittisen tai luovan ajattelun. (Sharp 2007, 248.) Lipman (1995, 3–5) ei hyväksy kantaa, jonka mukaan tunteet olisivat pohjimmiltaan irrationaalisia, epävakaita ja haitallisia ilmiöitä, joiden merkitys ajattelun ja arvostelmien kannalta olisi yksiselitteisesti kielteinen.

Pätevä ajattelu ei Lipmanin mukaan ole koskaan täysin arvovapaata, sillä siihen kuuluu myös eettinen ulottuvuus. Kun ajattelemme välittävästi, kiinnitämme huomioita siihen, mikä meidän mielestämme on tärkeää, mistä me välitämme, mikä kaipaamme huomiota. Välittävä ajattelu sisältää Lipmanin mukaan normatiivisen ulottuvuuden: se päättää mihin fokusoidumme. Kun esimerkiksi ajattelemme ihmisiä, jotka eivät kykene pitämään huolta itsestään, tähän ajatteluun kuuluu myös se, kuinka heistä voisi huolehtia. Välittävän ajattelun pyrkimyksenä ei ole vain luokitella asioita, vaan myös arvottaa, määrittää prioriteetteja ja tehdä ero sen välille, mikä on tärkeää ja mikä ei. (Lipman 1995a, 7.)

Laajasti ilmaistuna välittävän ajattelun ytimessä on empatia, myötätunto ja herkkyys (Sharp 2007, 249). Lipman (1995, 8) kuitenkin määrittelee tarkemmin neljä sille ominaista, mutta ei erillistä, piirrettä: i) arvostava, ii) affektiivinen, iii) aktiivinen ja iv) normatiivinen ajattelu. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin kyseisiä piirteitä.

John Deweyn (1939, 5) mukaan arvostaminen (*valuing*) täytyy erottaa arvioimisesta (*valuating*). Ensimmäinen perustuu siihen, että pidämme jotakin asiaa arvokkaana ja vaalimisen arvoisena. Jälkimmäinen liittyy asian mahdolliseen hyötyyn. Näistä juuri *arvostava ajattelu* on Lipmanin (1995, 8) lähtökohtana. Se merkitsee esimerkiksi asenteiden ja arvojen tarkastelua laajasti eri yhteiskunnissa tai henkilökohtaisten arvojen

jäsentämistä sen kautta, mitä ne merkitsevät yksilölle itselleen. Arvostavan ajattelun merkitys piilee siinä, että se vahvistaa tutkimuksen eettisten periaatteiden muodostumista: kykyä perustella itselleen omia arvojaan. (Sharp 2007, 249.)

*Affektiivinen ajattelu* liittyy yksilön emotionaaliseen reagointiin, kun hän kohtaa vääryyttä: tuntee kohtaan sen hyväksyttävänä vai tuomittavana (Lipman 2003, 266)? Affektiivista ajattelua voi kuvata voimakkaan empatian ja oikeudentunnon kautta, jossa Toisen ihmisen näkökulmaan asettuminen ja hänen intressiensä tarkastelu tiettyjen kriteerien valossa on tässä keskeistä. (Sharp 2007, 249–250). Affektiivisen ajattelun kehittäminen on Lipmanin (1995, 10) mukaan tärkeää, koska kokemillamme emootiolla on läheinen yhteys käyttäytymiseemme. Pelkistäen yksilö, joka tuntee vihaa, usein käyttäytyy vihamielisesti, kun taas yksilö, joka tuntee rakkautta ja myötätuntoa, toimii lähtökohtaisesti ystävällisesti muita kohtaan. Mikäli lasten kasvatuksessa kyetään vähentämään antisosiaalisia tunteita niiden perusteiden tarkastelun kautta, voidaan toivoa, että myös antisosiaalinen käyttäytyminen vähenee.

*Aktiivinen ajattelu* liittyy eettisen ajattelun toiminnalliseen ja motivoivaan ulottuvuuteen. Kyse on siitä, että tarkastelemme sitä, millä tavoin voimme toimia tukeaksemme jotakin meille tärkeää aatetta tai uskomusta (Sharp 2007, 250). Lipmanin (2003, 267) mukaan aktiiviseen ajatteluun liittyy välittäminen jonkin asian huolehtimisen merkityksessä (*caring about*), kun taas affektiiviselle ajattelulle on ominaista välittäminen jonkin tuntemuksen muodossa (*caring for*).

*Normatiivinen ajattelu* liittyy nähdäkseni vahvasti edellä mainittuun. Lipmanin mukaan eettiseen ulottuvuuteen tulisi aina kuulua sen hetkisen tilanteen tarkastelun lisäksi se, millainen tilanteen tulisi olla. Lipman kirjoittaa seuraavasti: “Ajattelemattoman empirismin köyhyys johtuu siitä, että se on kiinnostunut vain siitä, mitä on, kun taas ajattelematon rationalismin epäonnistuminen johtuu siitä, että se huomioi vain sen, miten asioiden tulisi olla.”<sup>29</sup> (Lipman 1995a, 11). Oppilaiden tulisi kuitenkin kyetä pohtimaan sitä millaisia ihmisiä he ovat tai millaisessa maailmassa he elävät, mutta myös sitä millaisia he haluaisivat olla tai millaisessa maailmassa he haluaisivat elää. (Lipman 1995a, 11.)

---

<sup>29</sup> “The poverty of mindless empiricism stems from its failure to consider anything more than what is, while the failure of mindless rationalism stems from its failure to consider anything other than what ought to be.”

Lipman tiedostaa, että kysymys moraalisten sisältöjen ja lasten koulutuksen välisestä suhteesta on moniulotteinen ja ongelmallinen<sup>30</sup>. Perinteisesti tähän keskusteluun liittyy kolme keskenään erilaista näkemystä moraalikasvatuksesta. Ensimmäkin kaiken koulutuksen ja opetuksen voi nähdä olevan luonteeltaan välttämättä moraalista. Toisen näkökulman mukaan opettajat eivät saisi koskaan sisällyttää moraalista ulottuvuutta mukaan käytäntöihinsä, sillä tällöin opetus muodostuisi välttämättä indoktrinoivaksi<sup>31</sup>. Kolmanneksi voidaan väittää, että on mahdollista, ja itse asiassa suotavaa sisällyttää opetukseen myös sisällöllinen moraalinen aspekti. (Lipman ym. 1980, 66.)

Lipmanin mukaan kaikkiin kolmeen näkökulmaan sisältyy ongelmallinen oletus, että moraalit ja eettisyys koostuvat ensisijaisesti joistakin noudatettavista säännöistä ja periaatteista. Lipman ei tarkoita välittävällä ajattelulla mitään tiettyä moraalisääntöjen tai normiston kokoelmaa, vaan eettisen tutkimuksen ja vertailun metodia. Opettajan tehtävänä ei ole painostaa oppilaita tekemään ”oikeita” moraalisia päätöksiä tai etenemään jollekin moraalisen päätöksenteon korkeammalle asteelle, vaan auttaa heitä *ajattelemaan eettisesti* eli tulemaan tietoisiksi moraalisten arvostelmien ongelmallisesta ja moniulotteisesta luonteesta. Välittävän ajattelun tukeminen merkitsee Lipmanille ennen kaikkea lasten itsenäisen ajattelun kehittymistä koskien eettisiä teemoja. Pyrkimyksenä on eettisten kysymysten tiedostamisen lisäksi tarjota lapsille erilaisia välineitä joiden kautta eettisiä ristiriitoja on mahdollista käsitellä ja arvioida järkevästi. (Lipman ym. 1980, 66–67.)

### 3.2.4 Traditionaalinen ajattelun kolmijako

Tiivistäen voidaan todeta, että *kriittinen ajattelu* pyrkii auttamaan lapsia muodostamaan parempia arvostelmia tarjoamalla heille välineitä, jotka mahdollistavat erilaisten kriteerien hahmottamisen, relevantin kontekstin huomioimisen ja itseään korjaavien dispositioiden kehittymisen. *Luova ajattelu* pyrkii uusien ja vaihtoehtoisten arvostelmien muodostamiseen, kehittämällä itseilmaisua ja yksilön itsenäistä ajattelua. *Välittävä ajattelu* puolestaan on emotionaalisen ja kognitiivisen ajattelun yhdistelmä. Se pyrkii edistämään solidaarisuutta ja toisten kunnioittamista. Välittävä ajattelu mahdollistaa itsen ja

---

<sup>30</sup>Tulen tutkielmassa myöhemmin tarkastelemaan Lipmanin näkemyksiä siitä, miksi moraalikasvatusta ei voi erottaa filosofian opiskelusta.

<sup>31</sup>Termi *indoktrinaatio* tarkoittaa suomeksi iskostusta. Käsite on moniselitteinen, mutta yleisesti se viittaa opetustilanteessa tapahtuvaan, eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen tai piilovaikuttamiseen. Tässä yhteydessä se tarkoittaa erilaisten asenteiden, käsitysten ja uskomusten ujuttamista ohi oppilaan itsenäisen ja tietoisien harkinnan. (Huttunen 2003, 7.)

toiseuteen liittyvien suhteiden tarkastelua opettamalla kuinka asettua muiden asemaan, ja hahmottaa tilannetta heidän tarpeidensa näkökulmasta. (Sharp 2007, 248.)

Ajattelun eri ulottuvuuksien asemaa voi jäsentää myös tarkastelemalla niiden välisiä suhteita laajemmassa kontekstista. Lipmanin mukaan antiikin kreikkalaiset sisällyttivät ajattelun kognitiiviseen ulottuvuuteen kolme klassista ideaalia: totuuden, kauneuden ja hyvyyden. Aristoteles jaotteli tämän luonnollisemmin kolmeen eri tutkimuksen osa-alueeseen: teoreettiseen, produktiiviseen ja käytännölliseen. Kantin filosofia taas käsittelee puhdasta järkeä, käytännöllistä järkeä ja arvostelukykä. Justus Buchler puolestaan puhui arvostelmien yhteydessä sanomisesta (*saying*), valmistamisesta (*making*) ja toimimisesta (*doing*). Lasten ja nuorten koulutuksessa jaottelu näkyy esimerkiksi Bloomin taksonomian muodossa, jonka mukaan korkeamman asteen ajatteluun liittyy kolme osa-aluetta: analyttinen, synteettinen ja evaluoiva. (Lipman 1995a, 5–6.)

Lipman hyödyntääkin kolmijakoa ja puhuu pätevän ajattelun yhteydessä totuudesta, merkityksestä ja arvosta. Kriittinen ajattelu on totuutta, luova ajattelu merkitystä ja välittävä ajattelu puolestaan arvoja etsivä ulottuvuus. Kun ajattelemme kriittisesti, sovellamme ajatteluamme sääntöihin, kriteereihin ja perusteluihin. Kun ajattelemme luovasti, luomme itsellemme uutta ajatusten maailmaa. Kun ajattelemme välittävästi, kiinnitämme huomion niihin asioihin, jotka ovat meille tärkeitä. (Lipman 1995a, 6–7.)

### **3.3 Kasvatus demokratiaan**

Lasten ajattelun kehittäminen ja heidän kasvaminen järkeviksi yksilöiksi on siis Lipmanin pedagogisen ajattelun keskeinen lähtökohta, metodi sekä päämäärä (Lipman 1988, 141). Hänen ajattelustaan nousee kuitenkin esille myös tätä yksilöllistä päämäärää selvästi laajempi yhteiskunnallinen ulottuvuus. Lipmanin mukaan koulujen tulisi lasten ajattelun yksilöllisen kehityksen lisäksi myös toimia eräänlaisena sosiaalisen reformaation välineenä matkalla kohti demokratiaa. Lasten koulutuksella ja demokraattisella yhteiskunnalla on Lipmanin (1987, 153) mielestä läheinen suhde keskenään. Mielenkiintoista on, että Lipman ei nähdäkseni esitä selkeätä määritelmää sille, mitä hän demokraatialla tarkoittaa. Usein, kun puhutaan demokraattisista käytänteistä ja asenteista oletetaan, että demokratian merkityksestä vallitsee yleinen konsensus, jolloin unohdetaan, että käsite voi tarkoittaa



hyvinkin erilaisia asioita (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 45). Lipmanin ymmärrystä demokratian merkityksestä voi kuitenkin avata hänen ajatustensa pohjalta.

Lipman (1988, 113) katsoo, että demokraattisen yhteiskunnan välttämätön edellytys on sen jäsenten valmius ja kyky itsenäiseen ajatteluun sekä kriittiseen arvostelukykyyn. Hänen mukaansa demokraattisen kansalaisuuden pääkriteeri on reflektiivisyys. Lipman kirjoittaa seuraavasti: “Yksi demokratian johtava ajatus, joka säätelee sekä opetussuunnitelmaa että opettajien koulutusta, on että järkevyyden on kenties koulutetun yksilön tärkein ominaisuus. Demokratiat ovat kallistuneet tämän puoleen, koska ne ovat huomanneet toimintansa ongelmalliseksi, kun niiden jäsenet ovat järjettömiä. Samalla monet kouluttajat ovat havainneet tämän näkökulman houkuttelevaksi, koska se edistää autonomisten ja rationaalisten yksilöiden kehitystä.”<sup>32</sup> (Lipman 1987, 153).

Pelkkä tietoisuus yhteiskunnan poliittisesta tilanteesta tai jokaisen kansalaisen periaatteellinen oikeus vaikuttaa sen rakentumiseen esimerkiksi äänestämällä, ei ole Lipmanin mukaan vielä riittävä ehto demokratialle. Demokraattisen yhteiskunnan jäsenten tulisi myös aidosti pyrkiä toimimaan tärkeäksi kokemiensa näkemysten mukaisesti. (Lipman 1988, 110.) Demokratia siis näyttäytyy Lipmanille ensisijaisesti ihanteena reflektiivisestä yhteisöstä, jota määrittää sen jäsenten yhteinen osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan ja päätöksentekoon. Demokraattiset kansalaiset pyrkivät aktiivisesti keskustelemaan, väittelemään, kyseenalaistamaan, tutkimaan, kritisoimaan ja muokkaamaan yhteiskunnan keskeisiä instituutioita, valintoja ja arvoja järkeväksi katsomaansa suuntaan. (Juuso 2008, 111.)<sup>33</sup>

Puhuttaessa demokratiasta on siis mahdollista tehdä laaja erottelu sen *ei-osallistuvan* ja *osallistuvan* muodon välille. Ensimmäisellä viitataan edustuksellisille demokratioille tyypilliseen piirteeseen tuottaa kahdenalaisia kansalaisia: vähemmistöä, joka aktiivisesti osallistuu yhteiskunnan rakentumiseen (poliitikot, mielipidejohtajat, tuomarit, journalistit, akateemikot jne.) ja enemmistöä, joka koostuu lopulta kaikista muista eli niistä, joiden

---

<sup>32</sup> “One of the governing ideas in a democracy, an idea that regulates both curriculum development and teacher preparation, is that reasonableness is perhaps the single most important characteristic of educated person. Democracies are inclined to this view because they have found it difficult to function when their citizens are inclined to be unreasonable. At the same time, many educators have found this view appealing because it is conducive to the development of autonomous, rational beings.”

<sup>33</sup> Kyseinen lähde on Lipmanin julkaisematon käsikirjoitus *The Seeds of Reason*, jota Juuso referoi. Muutosyistä viitataan lähteeseen tutkielmassani Juuson nimellä.

osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan rajoittuu äänestämiseen. Jälkimmäinen puolestaan edellyttää kansalaisilta aktiivisemmän aseman ottamista yhteiskunnallisiin asioihin. Ihanteena on, että kansalaiset muokkaavat politiikan kysymyksiä ahkerasti ja osallistuvat päätöksentekoon kiinteästi. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 48.)

Kyseessä on samankaltainen erottelu, jonka Dewey teki demokratian *poliittisen* ulottuvuuden (demokratian formaali hallintamuoto) ja *sosiaalisen* ulottuvuuden (uskomukset ja asenteet, jotka ruokkivat demokraattista järjestelmää) välille (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 49). Deweyn (1966, 87) mukaan demokratia merkitsee enemmän kuin vain yksiselitteistä hallintomuotoa: se on ensisijaisesti yhdessä elämistä ja vaikuttamista, jaettua kommunikaatiota ja kokemusta. Demokratia, ymmärrettynä sosiaalisessa merkityksessä muistuttaa siis tietynlaista yksilön omaksumaa elämänmuotoa, joka pohjautuu aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Tästä näkökulmasta käsin demokratian voi sanoa eroavan muista poliittisista järjestelmistä, koska se hahmottaa yksilöt oman historiansa rakentamisen aktiivisiksi subjekteiksi, ja täten edellyttää kansalaisilta osallistuvan roolin omaksumista. Toisenlaiset järjestelmät eivät samalla tavalla edellytä yksilöiden aktiivista osallistumista, koska ne ymmärtävät kansalaiset ensisijaisesti hallinnollisen toiminnan vastaanottajaksi, passiivisiksi objekteiksi. Yksilöitä ei aidosti rohkaista yhteiskunnalliseen toimintaan, vaan pohjimmiltaan asioista päättävät ”asiantuntijat” tai ”teknokraatit”. Osallistuvassa demokratiassa puolestaan oletetaan, että oikeanlaisen kasvatuksen saaneet kansalaiset kykenevät itse rationaalisesti arvioimaan asioita ja keskustelemaan niistä yhteisesti. Tämä kuitenkin edellyttää, että heillä on: i) riittävä ymmärrys ja ajattelun taidot käytännölliseen arviointikykyyn koskien julkisia suhteita ja ii) ominaisuuksia, jotka mahdollistavat elämisen harkitsevassa ja dialogisessa yhteisössä, jonka asenteet ja uskomukset ovat pluralisoituneet. (CevallosEstarellas & Sigurdardottir 2000, 49–50.) Uskoakseni kolmantena tekijänä esille tulee nostaa myös riittävät taloudelliset mahdollisuudet osallistumiseen.

Nähdäkseni Lipman viittaa juuri demokratian osallistuvaan ja sosiaaliseen ulottuvuuteen puhuessaan reflektiivisen koulutuksen ja demokratian välisestä sidoksesta. Käsitys kansalaisista aktiivisina, tietoa ja merkityksiä rakentavina subjekteina vastaa reflektiivisen paradigman oletuksia oppimisesta ja tiedon konstruoinnista. Demokraattiset dispositiot eivät kuitenkaan kehity itsestään, vaan niitä täytyy pyrkiä aktiivisesti edistämään.

Koulutuksellisenä velvollisuutena on täten mahdollistaa lapsille reflektiivinen ja osallistuva kasvatus. Lipmanin mukaan kasvatus, joka ei kannusta lapsia ajattelemaan kokonaisvaltaisesti heille merkityksellisistä asioista, epäonnistuu sen kriteerin täyttämässä, jota kasvaminen demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi kansalaisiksi edellyttää. (Lipman 1988, 113.) Kasvatus järkevyyteen ja demokratiaan merkitsevät siis Lipmanille pohjimmiltaan samaa asiaa.

Lipman katsoo myös, että yksilö kasvaessaan sisäistää eli kokee omikseen niiden instituutioiden keskeiset periaatteet joiden parissa hän on elänyt. Demokraattisen elämänmuodon rakentuminen edellyttää siis sitä tukevien käytäntöjen edistämistä koulutusjärjestelmässä. Lasten tulisi kouluissa saada aktiivisesti osallistua demokraattisten ideaalien mukaisiin vapauden, dialogin ja yhteistoiminnallisen tutkimuksen käytäntöihin. (Lipman 1988, 58–60.) Demokratia on siis Lipmanin hahmottamassa merkityksessä riippuvainen yhteiskunnan toteuttamasta kasvatuksesta ja kasvatus puolestaan saa merkityksensä juuri demokratiaideaalin kautta (Juuso 2008, 112).

Tämä on vahvasti Deweyn näkemyksiin nojaava piirre Lipmanin ajattelussa (Juuso 1995, 64). Dewey uskoi vakaasti oman aikansa kasvatuksen epäonnistuneen, koska oppilaat opiskelivat tutkimuksen lopullisia tuloksia sen sijaan, että he olisivat perehtyneet ja osallistuneet itse tutkimisprosessin kulkuun ja vaikuttaneet aktiivisesti sen käytäntöihin (Lipman 2003, 20). Tämän passiivisuuden seurauksena oppilaille ei muodostu merkityksellistä suhdetta opiskeltaviin sisältöihin (Dewey 1966, 28–29). Ajatus demokratiasta merkitsi Deweylle aktiivista ja vapaata kommunikaatiota sosiaalisen yhteisön tasaveroisten jäsenten kesken, joka puolestaan edellyttää riittävästi yhteisesti jaettuja kokemuksia ja intressejä (Dewey 1966, 84).

Vapaan, tasavertaisen ja reflektiivisen vuorovaikutuksen puuttuminen on ongelmallista demokraattisen yhteiskunnan kehityksen kannalta, sillä vaarana on ihmisten eriarvoisuus ja syrjäytyminen. Dewey (1966, 85) kirjoittaa mielestäni osuvasti, että: “Platon määritteli orjan henkilöksi, joka hyväksyy toiselta ne päämäärät, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Tämä määritelmä pätee, vaikka orjuutta ei tavattaisikaan sen laillisessa merkityksessä. Sitä havaitaan aina, kun ihmiset ovat osallisena toiminnasta, joka on sosiaalisesti hyödyllistä,

mutta jonka merkitystä he eivät ymmärrä ja johon heillä ei ole omakohtaista kiinnostusta.”<sup>34</sup>

Demokraattista yhteiskuntaa määrittää yhteisesti jaetut kokemukset ja intressit sekä vapaa ja tasaveroinen vuorovaikutus erilaisten sosiaalisten ryhmien välillä. Yhteiskunnan tulisikin pyrkiä varmistamaan, että kansalaiset kokisivat yhteisten asioiden hoitamisen tärkeäksi ja merkitykselliseksi toiminnaksi. Täten myös demokraattisen koulutuksen tulisi tarjota yksilöille henkilökohtainen kiinnostus niihin sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin, ilmiöihin ja ajattelutapoihin, jotka mahdollistavat myös muutokset sosiaalisissa käytännöissä. (Dewey 1966, 99.)

### **3.4 Järkevyys ja demokratia kasvatuksen regulatiivisina ideaaleina**

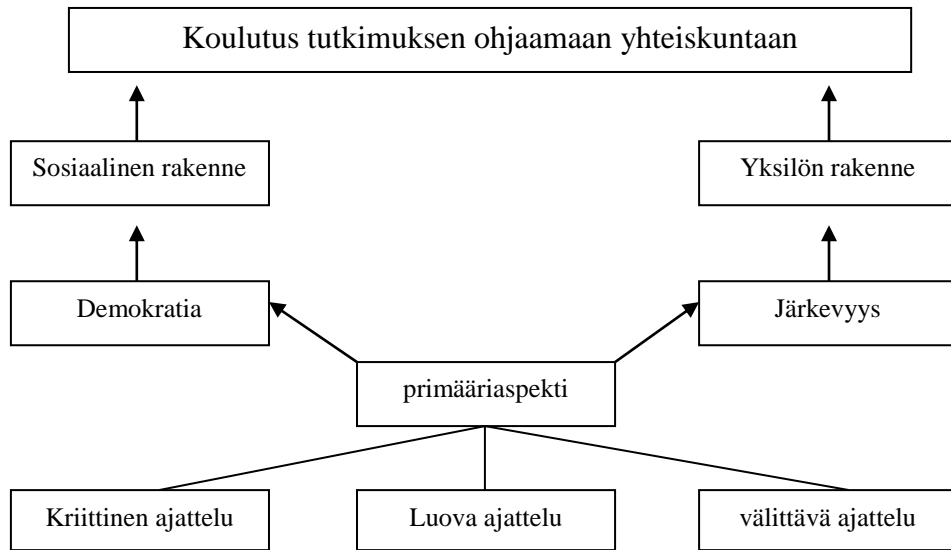
Edellä todetun perusteella voidaan muodostaa yleiskuva niistä yleisluontoisista tavoitteista, joita Lipmanin mukaan lasten kasvatuksessa tulisi tavoitella. Lipmanin (2003, 235) mukaan ”tutkimuksen ohjaaman” yhteiskunnan tärkeimmät tavoitteet ovat demokratia ja järkevyys. Ensimmäinen liittyy laajaan yhteiskunnan sosiopoliittiseen olemukseen ja käytänteisiin, kun taas jälkimmäisellä hän viittaa kapeammin yksittäisen kansalaisen luonteeseen. Demokratia ja järkevyys siis tiivistyvät eräänlaisiksi regulatiivisiksi ideaaleiksi Lipmanin kasvatustilafilosofian keskiöön (Juuso 2008, 112).

Tukemalla yksilön järkevyyttä edistetään välttämättä myös demokraattisen yhteiskunnan edistymistä ja toisinpäin. Täten järkeyden ja demokraattisten käytänteiden tulisi muodostua koulutusta määrittäväksi ”perusolemukseksi” tai ”primääriaspektiksi” (*primary aspect*), jonka valossa sen toimintaa tulisi arvioida ja kehittää. Lipman ei kuitenkaan viittaa kyseisellä termillä koulutusprosessiin kokonaisuudessaan siten, että se olisi osiensa summa, vaan niiden erilaisten käytäntöjen, periaatteiden ja menettelytapojen verkostoon, joihin vetoamme, kun hahmotamme tuon prosessin rakennetta<sup>35</sup>. (Lipman 2003, 203–204.) Seuraava hahmotelma (kuvio 2) tiivistää Lipmanin näkökulman.

---

<sup>34</sup>”Plato defined a slave as one who accepts from another the purposes which control his conduct. This condition obtains even where there is no slavery in the legal sense. It is found wherever men are engaged in activity which is socially serviceable, but whose service they do not understand and have no personal interest in it.”

<sup>35</sup> Kun esimerkiksi arvioimme maalausta, tarkastelemme mitkä yksittäiset tekijät muodostavat siitä onnistuneen kokonaisuuden. Me emme yritä varsinaisesti määrittää tätä primääriaspektia, vaan käyttää sitä



**Kuvio 2:** Koulutus tutkimuksen ohjaamaan yhteiskuntaan

Mielestäni Lipmanin näkemys lasten koulutuksen ja demokraattisen yhteiskunnan välisestä sidoksesta on perusteltu. Tuntuu luontevalta ajatella, että yhteiskunnan asenteita ja eetosta määrittää pohjimmiltaan sen jäsenten keskeiset ajattelu- ja toimintatavat sekä arvot. Mikäli tavoitteena on muodostaa yhteiskunnasta oikeudenmukaisempi, ajattelevampi, vapaampi ja välittävämpi, meidän on pyrittävä kehittämään näitä samoja piirteitä lasten kasvatuksessa ja tätä kautta myöhemmin heidän elämässään. On perusteltua olettaa – tai vähintäänkin oikeutettua toivoa – että reflektiivisen kasvatuksen saaneet, järkevät ihmiset kykenevät muovaamaan myös yhteiskunnan keskeisiä käytänteitä samanlaiseen suuntaan.

Tästä näkemyksestä seuraa luonnollisesti kysymys, millä konkreettisilla keinoilla lasten ja nuorten koulutusta on mahdollista muokata Lipmanin hahmottelemaan suuntaan? Koulutuksen ja kasvatuksen teoreettisten taustaoletusten, teemojen sekä ongelmien analyttinen tarkastelu on toki tärkeää, mutta ilman käytäntöön kytkeytyviä näkökulmia siitä, miten reflektiivinen koulutus voi aidosti toteutua luokkahuoneissa, niiden merkitys on vaarassa jäädä vähäiseksi. Mielestäni yksi Lipmanin ajattelun vahvuuksia on se, että hän tiedostaa tämän seikan, eikä pyri vain problematisoimaan koulutuksen keskeisiä oletuksia, käytäntöjä ja päämääriä, vaan haluaa myös aidosti löytää niihin ratkaisuja käytännön pedagogisella tasolla (Lipman 2003, 19).

---

kriteerinä, jonka valossa arvioimme kuinka hyvin taiteilija on yhdistänyt maalauksen muut tekijät (väri, tekstuuri jne.) tähän primääriaspektiin (Lipman 2003, 234–244).

Lipman kirjoittaa seuraavasti: ”Mitä voidaan tehdä, jotta koulutuksesta saataisiin kriittisempi, luovempi, välittävämpi ja tietoisempi omista käytännöistään? Minun ehdotukseni on, että aloituksena lisäämme filosofian ala- ja yläkoulun opetussuunnitelmaan. Tietenkään tällainen lisäys ei ole itsessään riittävä. Enemmän on tehtävä sellaisen ajattelun vahvistamiseksi, jonka täytyy esiintyä jokaisen tieteenalan sisällä ja välillä.”<sup>36</sup> (Lipman 2003, 27). Lipmanin konkreettinen, monien mielestä radikaali ehdotus ajattelun edistämiseksi lasten ja nuorten koulutuksessa, on sisällyttää filosofian oppiaine ja filosofiset käytännöt kiinteäksi osaksi peruskoulun opetussuunnitelmaa.

Lipman ei kuitenkaan usko naiivisti, että lasten kanssa tapahtuva filosofointi yksin kykenisi muuttamaan koko koulutusjärjestelmää ajattelevampaan ja merkityksellisempään suuntaan. Olen samaa mieltä siitä, ettei filosofia voi olla mikään ihmelääke koulujen lukuisiin ongelmiin ja vakiintuneiden käytänteiden muuttamiseen. Filosofia voi kuitenkin toimia merkittävänä ja ennen kaikkea käytännössä toteutuskelpoisena ratkaisuna kohti Lipmanin hahmottelemia kasvatustavoitteita. Institutionaalisten käytänteiden ja vakiintuneiden asenteiden muuttuminen on hidasta, mutta jostain on silti pyrittävä aloittamaan. Lipman (2003, 27) uskoo vakaasti, että juuri filosofia, rekonstruoituna lapsille soveltuvaksi, kykenee parhaiten vastaamaan koulutusprosessin haasteisiin ja tukemaan lasten kasvamista järkeviksi yksilöiksi, jotka myöhemmin kykenevät toimimaan demokraattisen yhteiskunnan vastuullisina jäseninä.

Mikäli Lipmanin väite pitää paikkaansa, olisi mielestäni jopa vastuutonta jättää filosofia kokonaan lasten institutionaalisen koulutuksen ulkopuolelle. Olemme nähneet millaiseksi opetus ja oppiminen ovat muodostuneet ilman yksilön ajattelun ja ihmettelyn aktiivista tukemista. Kenties olisi aika katsoa millaiseksi se voi kehittyä filosofisia käytänteitä vahvistamalla.

---

<sup>36</sup> ”What can be done to make education more critical, more creative, more caring, and more appraisive of its own procedures? My recommendation is that, as a start, we add philosophy to the elementary and secondary school curriculum. Of course, such an addition will not be sufficient. More has to be done to strengthen the thinking that must occur within and among all disciplines”

## 4. FILOSOFIAA LAPSILLE

*”Minun nimeni on Elfie. Minä tuskin koskaan kysyn keneltäkään mitään. En tiedä, miksi on niin. Minulla ei ole siihen oikeastaan mitään hyvää syytä, minä vain pelkään tehdä kysymyksiä. Pelkään, koska ihmiset saattaisivat huomata, etten tiedä mitään.”* – Matthew Lipman<sup>37</sup>

Lipman uskoo, että filosofialla on paljon tarjottavaa myös lasten kasvatukselle. Ajatus filosofian rajaamisesta vain aikuisten ja nuorten aikuisten ulottuviin on hänen mielestään elitistinen, ongelmallinen ja väheksyvä lasten ajattelua kohtaan. Kyseinen näkökulma pohjautuu Lipmanin (1980, 41–42) mukaan vanhentuneeseen käsitykseen siitä, mikä kasvatuksessa on tärkeää (standardiparadigma) ja liian yksipuoliseen ymmärrykseen filosofian olemuksesta. Myös lapsilla tulisi Lipmanin (2003, 203) mielestä olla *oikeus* harjoittaa filosofiaa ja pohtia heille merkityksellisiä ilmiöitä.

Tässä luvussa tarkastelen niitä piirteitä, joista Lipmanin *Filosofiaa lapsille* -projekti muodostuu. Aloitan jäsentämällä Lipmanin näkemyksiä lapsuuden olemuksesta. Tämän jälkeen kuvaan, millaista Lipmanin mielestä pienten lasten kanssa harjoitettu filosofia luonteeltaan, menetelmiltään ja päämääriltään on. Pyrin suhteuttamaan Lipmanin ajatuksia tutkielmassa jo esille nousseisiin teemoihin. Tarkoitukseni on näin löytää vastaus siihen, miksi Lipmanin mukaan juuri filosofia on paras menetelmä kehittää lasten kriittistä, välittävää, luovaa ja demokraattista ajattelua. Lopuksi tarkastelen vielä Lipmanin näkemyksiä filosofian tarjoamasta hyödystä muiden oppiaineiden, yleisten opiskelutaitojen ja pohjimmiltaan koko kasvatuksen näkökulmasta.

### 4.1 Lapsuuden olemuksesta

Lipmanin pyrkimys lasten koulutuksen ja filosofian yhdistämiseksi liittyy nähdäkseni kiinteästi hänen käsityksiinsä siitä, miten lapsuus tulisi ymmärtää. Lipman (2011) katsoo, että lapsuuden ja filosofian välillä vallitsee luontaisesti merkityksellinen sidos. Lasten olemuksellinen tapa asennoitua ympäröivään todellisuuteen uteliaasti sekä rohkeus pysähtyä ihmettelemään arkisiltakin vaikuttavia ilmiöitä, ja filosofiaan yleisesti liitetyt

---

<sup>37</sup> Lipman (1995b, 7), käänös Juuso, Siitonen & Veteläinen.

hyveet muistuttavat Lipmanin mielestä toisiaan (Lipman ym. 1980, 31–32). Lasten näennäisesti naiiveissa kysymyksissä ja huomioissa kuvastuu usein syvällisesti sellaisia ongelmia, joita voidaan perustellusti pitää filosofisina (Freese 1992, 23). Filosofinen kokemus ei siis Lipmanin (1988, 191) mielestä ole ristiriidassa lapsuuden kanssa. Päinvastoin lapsi ja filosofia ovat olemuksellisesti hyvin lähellä toisiaan, mutta varttuessaan yhteiskunta passivoi lapsissa nämä filosofiset piirteet unohduksiin (Lipman 1988, 109). Lipman hahmottaakin lapset luontaisessa ennakkoluulottomuudessaan, uteliaisuudessaan ja avoimuudessaan ikään kuin synnynnäisiksi filosofeiksi<sup>38</sup>. Tästä syystä filosofia näyttäytyy hänelle luonnollisena menetelmänä tukea lasten itsenäisten ajattelutaitojen ja yksilöllisen kasvun kehittymistä (Juuso 2008, 108).

Roger-Pol Droit (2011, 14–15) argumentoi samassa hengessä, että vaikka lapset ja filosofit näyttävät olevan toistensa vastakohtia, he todellisuudessa muistuttavat paljon toisiaan. Molempia ohjaa aito hämmästyminen ja uteliaisuus, joka johtuu siitä, ettei maailmaa oteta itsestään selvänä. Juuri tätä Platon korosti todetessaan, että: ”Nimenomaan ihmettelyhän on filosofille ominaista; se juuri on filosofian lähtökohta...” (Platon 1979, 155d). Droit’n (2011, 14–15) näkemyksen mukaan filosofit ovat ikään kuin lapsia, jotka eivät kuitenkaan ole luopuneet tästä perustavasta ihmettelystä. Hans-Ludwig Freese (1992, 18) korostaa samaa asiaa kysyessään, että eivätkö filosofit juuri ole ihmisiä, jotka ovat tuoneet aikuisten elämään lapsenomaisia naiiviutta? Eikö filosofien pyrkimyksenä usein ole etsiä vastauksia lapsenomaisiin kysymyksiin?

Lipman painottaa myös lapsuuden olemuksen ymmärtämistä sen omista lähtökohdista käsin. Lapsuus merkitsee hänelle jotain itsessään arvokasta ilmiötä. Lipman (1988, 109) suhtautuukin kriittisesti näkemyksiin, joiden mukaan lapsuus olisi vain ”epistemologinen virhejakso”, josta tulisi mahdollisimman nopeasti kasvaa ulos matkalla kohti rationaalista aikuisuutta. Lipman (1988, 191) kirjoittaa seuraavasti: “(...) lapsuus on inhimillisen käyttäytymisen ja kokemuksen legitiimi osa-alue ja se ansaitsee filosofisen kohtelun siinä missä kaikki muutkin osa-alueet, joissa filosofia on jo osallisena.”<sup>39</sup> Tunnustamalla lapsuuden luontaisen arvon Lipman (1988, 109) haluaa korostaa lasten oikeutta ajatella itse,

---

<sup>38</sup> Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapset olisivat filosofisilta ajattelutaidoiltaan valmiita tai sitä, ettei heille tarvitsisi opettaa filosofiaa. Ilman johdatusta filosofiseen ajatteluun lapsi jää helposti vain ihmettelemään. (Juuso 2007b, 74.)

<sup>39</sup>“(...) childhood is a legitimate dimension of human behavior and of human experience and that it is entitled to philosophical treatment no less than the other dimensions for which philosophies already exist.”



ja tulla myös aidosti kuulluiksi. Harmillisen usein vanhemmat ja opettajat väistelevät heille esitettyjä kysymyksiä kohdatessaan lasten hämmästyksen ja havaitessaan oman tietämättömyytensä, jota he eivät haluaisi tunnustaa (Droit 2011, 9).

Pohjimmiltaan kysymys on lapsen ja persoonan välisestä suhteesta<sup>40</sup>. Lipmanin mukaan persoonan käsitettä ei ole aidosti haluttu soveltaa lapsiin, johtuen heidän ajattelunsa puutteellisuudesta ja toiminnan riippuvuudesta suhteessa aikuisiin. Perinteisesti on ajateltu, että persoonuus ja rationaalisuus saavutetaan lopullisesti asteittain vasta yksilön kasvaessa vanhemmaksi. Lipmanin mukaan tämä on ongelmallista, koska lasten ajatteluun ei tällöin suhtauduta kunnioittavasti, ja sen pätevyyttä arvioidaan yksin aikuisten näkökulmasta käsin. Lipman katsoo, että käsityksiä persoonuudesta ja rationaalisuudesta tulisi lähestyä pikemminkin eräänlaisina luontaisina ominaisuuksina, kuin joihinkin saavutuksiin liittyvänä ulkoisena toimintana. (Lipman 1988, 197–198; Juuso 2008, 109–110.) Kysymys lapsista persoonina on Lipmanin mukaan äärimmäisen tärkeä, koska lapsuuden rationaalisuuden kyseenalaistaminen johtaisi myös heidän ajattelunsa merkityksen vähättelyyn. Tällöin myös lapsille suunnattu filosofian opiskelu näyttäytyisi helposti mahdottomana tai vähintäänkin merkityksettömänä. (Lipman 1988, 198.)

Samankaltaisesti Dewey ajatteli, että on ongelmallista verrata lapsuutta jatkuvasti aikuisuuteen, unohtaen lapsuuden sisäisen arvon. Hänen mukaansa ihmiset suhtautuvat usein lapsien kykyihin negatiivisesti, koska heiltä ajatellaan puuttuvan joitain, aikuisilla esiintyviä tärkeitä ominaisuuksia ja ajattelutaitoja. Deweyn pyrkimyksenä oli kääntää tämä näkemys pääläelleen korostamalla lasten kypsymättömyyttä positiivisena asiana: “Kun sanomme, että kypsymättömyys on kasvun edellytys, emme viittaa joidenkin mahdollisesti myöhemmin esiintyvien kykyjen poissaoloon, vaan ilmaisemme positiivisesti läsnä olevan voiman – *kyvyn* kehittyä.”<sup>41</sup> (Dewey 1966, 41–42.)

Dewey korostaa, että lapsuutta ei tulisi ymmärtää lähtökohtaisesti joidenkin kykyjen tai ominaisuuksien puuttumisena, vaan pikemminkin positiivisena mahdollisuutena kasvaa ja kehittyä. Meidän ei siis tulisi keskittyä etsimään erilaisia lapsilta puuttuvia taitoja ja ominaisuuksia suhteessa aikuisiin, vaan pyrkiä näkemään lapsuus sen omilla ehdoilla.

---

<sup>40</sup> On kuitenkin todettava, että Lipman ei ole systemaattisesti analysoinut persoonan käsitettä, jolla on ollut merkittävä asema amerikkalaisessa kasvatustieteessä (Kotkavirta 2007, 75).

<sup>41</sup> ”Now when we say that immaturity means the possibility of growth, we are not referring to absence of powers which may exist at a later time; we express a force positively present – the *ability* to develop.”

(Dewey 1966, 42.) Ajatus kasvusta ja kehityksestä matkana kohti ennalta määrättyä staattista päämäärää on Deweyn mukaan ongelmallinen, koska tällöin yksilön kasvulla ymmärretään olevan jokin lopullinen päämäärä sen sijaan, että se *itse* käsitettäisiin päämääränä (Dewey 1966, 56). Näin ollen yksilön kehityksen lopulliseksi rationaaliseksi päämääräksi ei asetu aikuisuus. Päinvastoin, Dewey katsoo, että tiettyjen asioiden kuten ennakkoluulottomuuden, uteliaisuuden ja avoimuuden suhteen aikuisten tulisi pyrkiä kasvamaan (ei siis taantua) enemmän lasten kaltaisiksi (Dewey 1966, 50).

Lasten koulutukseen ei siis tulisi suhtautua pelkkänä valmistautumisprosessina johonkin tulevaan. Deweyn mukaan lapset ovat aidosti tämän yhteiskunnan jäseniä, eivätkä vain potentiaalisia ehdokkaita siihen. Koulutuksen tulisi kyllä pyrkiä valmistamaan oppilaita tulevaisuutta varten, sillä tämä on kiistatta yksi kasvatuksen keskeinen tehtävä, mutta Deweyn ajatus on että kyseinen ”tulevaisuusaspekti” ei saisi olla kasvatuksen ensisijainen kohde nykyhetken merkityksellisyyden kustannuksella. (Dewey 1966, 54–56.)

Itse koen Lipmanin ja Deweyn ajatukset lapsuuden olemuksesta merkityksellisinä ja ajankohtaisina. Globaalissa, pitkälti markkinatalouden hallitsemassa yhteiskunnassa on helppo käsitteellistää lapset ikään kuin ”pieninä aikuisina”, jolloin he näyttäytyvät ensisijaisesti yhteiskunnan tulevina talouden ylläpitäjinä. Tällöin on vaarana, että lasten kasvatuksessa keskitytään liikaa tukemaan talouden tuotantovälineille ominaista tulevaisuusnäkökulmaa, unohtaen lapsuuden itseisarvon ja nykyhetken tärkeyden<sup>42</sup>. Korostamalla koulutuksen instrumentaalisia arvoja ja tavoitteita, nykyisistä käytännöistä tulee helposti lasten näkökulmasta merkityksettömiä. Lasten koulutus ei voi olla ensisijaisesti pelkkä instrumentti yhteiskunnan tulevaisuuden tarpeisiin valmistautuessa. Tärkeämpää on pyrkiä tukemaan lasten merkityksellisten kokemusten muodostumista, itsetuntemuksen lisääntymistä ja heidän yksilöllisen ajattelunsa kehittymistä. Ihanteellisesti nämä kaksi näkemystä tietenkin tukevat koulutuksen käytännöissä toisiaan.

## 4.2 Filosofian dramatisointi

Puolustaessaan filosofian sisällyttämistä jo pienten lasten opetussisältöihin Lipman (2003, 27) ei puhu filosofiasta samassa merkityksessä kuin mitä sen opettamisen ja opiskelun

---

<sup>42</sup> Tämän vuoksi esimerkiksi Suomen koulumaailmassa yleistyneen yrittäjäkasvatuksen perusteisiin ja mahdollisiin ongelmiin tulisi mielestäni kiinnittää enemmän huomioita ja yhteiskunnallista keskustelua.

tavallisesti ymmärretään tarkoittavan. Lipmanin (1994a, 284–285) mukaan keskeinen syy sille, ettei filosofiaa käsitetä mahdollisena osana lasten ja nuorten institutionaalista kasvatusta, johtuu ihmisten kyvyttömyydestä nähdä, miten traditionaalista filosofiaa voisi muokata pienille lapsille soveltuvaksi. Kuten johdannossa mainitsin, ajatus lapsista opiskelemassa Platonin ideaoppia tai väittelemässä Kantin kategorisesta imperatiivista ei vaikuta tavoiteltavalta näkemykseltä. Akateemisen filosofian sisältöjen ja päämäärien siirtäminen sellaisenaan lasten ja nuorten pariin tuskin synnyttäisi tavoiteltuja positiivisia vaikutuksia oppilaiden tai opettajien keskuudessa.

Lipman kuitenkin katsoo, että filosofian ulottaminen osaksi peruskoulun käytänteitä ei saa tapahtua filosofian liiallisella yksinkertaistamisella tai sen olemuksen ja keskeisten sisältöjen ”vääristelyllä”<sup>43</sup>. On tärkeää pyrkiä säilyttämään filosofian oppiaineen eheys, ja kunnioittaa sille ominaisia käytäntöjä ja päämääriä, toisin sanoen filosofian traditiota. Samalla on kuitenkin huomioitava kasvatuksellisesti merkitykselliset tekijät ottamalla myös lasten elämismailma huomioon. Lipmanin tavoitteena on siis rekonstruoida traditionaalista filosofiaa siten, että se kykenee säilyttämään filosofisen ”arvokkuutensa”, mutta samalla soveltuu mielekkäästi lasten kanssa harjoitettavaksi. (Lipman 1994a, 285.) Tätä ajatusta Lipman (2001) kutsuu *filosofian dramatisoimiseksi*.

*Filosofiaa lapsille* -ohjelma pohjautuu Lipmanin (1987, 155) mukaan traditionaalisen filosofian ajatteluperinteeseen ja ammentaa aineksia sen sisällöistä ja metodeista. Se ei kuitenkaan muistuta perinteistä akateemista filosofiaa, eikä määriy sille ominaisesta paradigmasta käsin. Lipmanin mielestä lasten kanssa harjoitetun filosofian tulee olla lapsista mielenkiintoista ja kytkeytyä aidosti heille merkityksellisiin ilmiöihin<sup>44</sup>. Lipman kuvaa *Filosofiaa lapsille* -ohjelmaa akateemisena filosofiana, jonka käytäntöjä on kuitenkin uudistettu perusteellisesti. Lapsille suunnattu filosofia on ikään kuin käännetty ylösalaisin siten, että kokemus on ensisijaista tietoon nähden, eli arvot tulevat ensin ja päättely toimii apukeinona. (Lipman 1998, 3.)<sup>45</sup> Ensisijaisena tavoitteena ei siis ole *opiskella* filosofiaa, vaan pyrkiä *tekemään* filosofiaa (Lipman 1994a, 285).

---

<sup>43</sup> Lipmanin (1994, 285) mukaan näin on käynyt usein esimerkiksi historian oppiaineen kohdalla.

<sup>44</sup> Tietysti pelkkä mielenkiintoisuus ei riitä lasten filosofian opiskelun perusteeksi (Moilanen 1999, 96).

<sup>45</sup> Kyseinen lähde viittaa Eulalia Boschin (1998) haastatteluun *An Interview with Matthew Lipman*. Koska käytän lähteenä Lipmanin vastauksia, viittaan myös tekstissä haastatteluun Lipmanin nimellä. Lähdeluettelossa viite löytyy kuitenkin Boschin nimellä.

Lipman (1988, 12) jäsentää näkemyksiään seuraavasti: ”Filosofian tekemisen paradigma on Sokrateen merkittävä ja yksinäinen hahmo, jolle filosofia ei ollut hankkimista tai ammatti, vaan elämäntapa. Sokrates opettaa meille, että filosofiassa ei ole kysymys tietämisestä tai soveltamisesta, vaan filosofian *harjoittamisesta*. Hän haastaa meidät tiedostamaan, että filosofia tekona, elämänmuotona, on jotain, mitä kaikki meistä voivat tavoitella.”<sup>46</sup> Karin Murrin (2000, 274–275) ajattelee tämän pohjalta että, lasten kanssa tapahtuva filosofointi näyttyy, ainakin osittain, akateemisen filosofian käytäntöjen ja sisältöjen kritiikkinä. Hän esittää Lipmaniin viitaten, että akateemisen filosofian paradigma muodostuu lähinnä ulkokohtaisesta nimien ja teorioiden mieleen painamisesta. Murrin mielestä näin opiskelijat kyllä oppivat filosofian historiaa, mutta eivät kuitenkaan harjaannu filosofoimaan eli ajattelemaan itsenäisesti.

Murrin esittämä kritiikki ei ole täysin vailla perusteita, mutta yhdistäessään sen Lipmanin intentioihin hän on nähdäkseni väärässä. Pyrkinessään muotoilemaan perinteistä filosofiaa dramaattisempaan suuntaan Lipmanin tarkoituksena ei ole kritisoida akateemista filosofiaa. Lipman korostaa, että filosofian dramatisoimisessa on ensisijaisesti kysymys siitä, mikä olisi paras ja pedagogisesti perustelluin tapa aloittaa filosofian opiskelu lasten – tai minkä tahansa ikäisten noviisien – kanssa. *Filosofiaa lapsille* -ohjelma ei siis Lipmanin mukaan ole arvovalinta sen suhteen, onko jokin tietty filosofian suuntaus tai tapa käsittää filosofian olemus oikea tai väärä, vaan yksinkertaisesti mielekkäin tapa soveltaa filosofiaa lasten pedagogiseen kontekstiin. (Lipman 1994b, 288.)<sup>47</sup>

Filosofian dramatisoinnin toteuttamiseksi Lipmanin (1994, 285) ajatuksena on pukea filosofian traditiosta kumpuavat klassiset ongelmat ja teemat erilaisiin, lapsia luontaisesti kiinnostavien tarinoiden muotoon. Lipmanin (1996, 13) mielestä lapset suhtautuvat luonnollisesti innostuneesti erilaisiin kertomuksiin, ja niitä on mahdollista soveltaa myös pedagogisten päämäärien tavoittelussa. Pyrkimyksenä on dramatisoida filosofiaa niin, että siitä muodostuu mielenkiintoinen ja pedagogisesti hyödyllinen väline lasten ajattelun

---

<sup>46</sup>”The paradigm of doing philosophy is the towering, solitary figure of Socrates, for whom philosophy was neither an acquisition nor a profession but a way of life. What Socrates models for us is not philosophy known or philosophy applied but philosophy *practiced*. He challenges us to acknowledge that philosophy as deed, as form of life, is something that any of us can emulate.”

<sup>47</sup> Kyseinen lähde viittaa Hannu Juuson (1994) haastatteluun *Lapset, filosofia ja tutkiva yhteisö. Matthew Lipmanin haastattelu*. Koska käytän lähteenä Lipmanin vastauksia, viitataan tutkielmassani haastatteluun Lipmanin nimellä. Lähdeluettelossa viite on kuitenkin Juuson nimellä.

kehittämisessä ja filosofian harjoittamisessa (Juuso 2008, 106–107). Seuraavaan taulukkoon (Juuso 2008, 105) on koottu IAPC:n julkaisemaa filosofista oppimateriaalia.

IKÄ	LASTEN KIRJA	OPETTAJAN OPAS	KESKEINEN SISÄLTÖ
3-6	<i>Doll's Hospital</i>	<i>Making sense of my world</i>	Käsitteenmuodostus, mikä on totta, hyvää, todellista, kaunista
6-7	<i>Elfie</i>	<i>Getting our thoughts together</i>	Ajattelun pohtiminen ja päättely, kokemuksen tutkiminen
8-10	<i>Pixie</i>	<i>Looking for meaning</i>	Kielen tutkiminen, merkitys ja taide
9-11	<i>Kio and Gus</i>	<i>Wondering at the world</i>	Luonto ja ympäristö, maailman erilaiset kokemisen tavat
10-12	<i>Nous</i>	<i>Deciding what to do</i>	Eettinen tutkimus, moraali
12-14	<i>Harry Stottlemeir's Discovery</i>	<i>Philosophical inquiry</i>	Looginen päättely
14-15	<i>Lisa</i>	<i>Ethical inquiry</i>	Etiikan tutkimus, moraali
16+	<i>Suki</i>	<i>Writing: how and why</i>	Kielen tutkiminen, kirjoittaminen ja kirjallisuus
16+	<i>Mark</i>	<i>Social Inquiry</i>	Yhteiskunnan tutkiminen

**Kuvio 3:** IAPC:n julkaisemaa oppimateriaalia

Lipmanin pyrkimyksenä ei kuitenkaan ole rajata tiukasti lasten filosofointia näiden kirjojen piiriin tai määritellä tarkkoja ohjeita käytettävän oppimateriaalin sisällöstä. Päinvastoin hän uskoo, ettei oppimateriaalia ole mahdollista luokitella objektiivisesti hyödylliseksi tai kehnoksi, vaan sitä tulee arvioida sen mukaan, miten hyvin se soveltuu aina tietylle ryhmälle<sup>48</sup> (Juuso 2008, 115).

Lipman pitää kuitenkin tärkeänä, että käytetty materiaali ei koostu suoraan kuuluisten filosofien teksteistä ja ajatuksista, tai näiden pohjalta kootuista, oppikirjamaisista esityksistä<sup>49</sup>, vaan elävistä kertomuksista, joihin sisältyy filosofisesti ”latautuneita” teemoja. Pyrkimyksenä ei myöskään ole luoda narratiivista versioita filosofian historiasta siten, että tuloksena olisi jonkinlainen ”filosofian tarina”. (Lipman 1994a, 285.) Lipman

<sup>48</sup> Monissa eri maissa onkin julkaistu Lipmanin kirjoittamien teosten innoittamana vaihtoehtoisia materiaaleja lasten filosofoinnin kontekstiin (Juuso 2008, 115). Lisäksi myös perinteisiä lasten satuja on sovellettu onnistuneesti pienten lasten kanssa filosofointiin (esim. Wartenberg 2009).

<sup>49</sup> *Filosofiaa lapsille* -ohjelma ei sisällä lainkaan suurten filosofien nimiä, teorioiden systematisointia tai vuosilukuja, vaikka ammentaakin aineksia näistä (Lipman 1987, 155).

kritisoi traditionaalisia oppikirjoja siitä, että ne painottavat liiaksi informaation määrää, eivätkä valmiista olemuksestaan johtuen tarjoa riittävästi virikkeitä oppilaan itsenäisen ajattelun muodostumiselle. Oppikirjojen ongelma on usein se, että niissä ei pyritä kannustamaan lasta tutkimaan ja kyseenalaistamaan, vaan ainoastaan kertomaan hänelle miten asiat ”todellisuudessa” ovat (Lipman 1998, 2).

Tämän vuoksi Lipman soveltaa fiktiivisiä kertomuksia, joissa lapset heittäytyvät dialogiseen tutkimukseen liittyen kokemuksiinsa monitulkintaisiin filosofisiin ongelmiin. Lipmanin pyrkimyksenä on kuvata lapsia tutkimassa ympäröivää maailmaa ja omia ajatteluprosessejaan, tekemässä filosofiaa erilaisissa arkielämän tilanteissa (Juuso 2008, 104). Käsiteltävät aiheet liittyvät filosofian tradition klassisiin kysymyksiin, jotka ovat moniulotteisia eikä niihin ole helppoa löytää yksiselitteisiä vastauksia. ”Oikeiden” vastausten puuttuminen rohkaisee lapsia sopeutumaan tilanteeseen, jossa kenelläkään ei ole auktoritatiivista asemaa tiedon rakentumisen suhteen, jolloin heidän omat arvostelmat näyttäytyvät merkityksellisinä (Lipman 1994a, 285). Tämän lisäksi aiheet liittyvät päättelyyn ja ihmettelyyn lapsille luonnollisessa maailmassa, ei sen ulkopuolella. Pyrkimyksenä on näin etsiä arkikokemukseen kätkeytyvää merkityksellisyyttä ja tavattomuutta jokapäiväisen pinnan alta (Lipman 1996, 13). Tavoitteena on nähdäkseni herkistää lapset huomaamaan jokapäiväisen kokemuksemme filosofinen ulottuvuus.

Lipman (1980, 174–176) korostaa fiktiivisten kertomusten merkitystä epäsuorana kommunikointina, joka suojelee lapsen kokemuksia, autonomiaa ja vapautta. Filosofiset teemat ovat usein hyvin henkilökohtaisia, jolloin omien ajatusten paljastaminen julkisesti on hankalaa. Lapset ovat Lipmanin mukaan vapautuneempia keskustelemaan, kun he kokevat, etteivät heidän henkilökohtaiset kokemuksensa ole varsinaisesti huomion kohteena. Kertomusten käyttäminen tutkimuksen virikkeenä mahdollistaa lapsille omien kokemusten ja ajatusten siirtämisen johonkin neutraaliin kontekstiin. Näin pyritään myös välttämään se, ettei filosofisesta keskustelusta muodostu ”amatöörimaista terapiaistuntoa”.

Lipmanin (2001) mukaan esimerkiksi Platonin varhaiset dialogit tarjoavat vastaavanlaisen mallin konkreettiseen elämismailmaan kytkeytyvästä, dialogisesta ja dramaattisesta filosofiasta. Aristoteleesta kuitenkin alkaa aina nykypäiviin asti jatkunut akateemisen filosofian perinne, jonka käsittelemät teemat ja metodit ovat etäännyneet ihmisten arkielämän kontekstista. Tällainen argumentaatioon ja käsitteiden analysointiin keskittyvä,

monologinen filosofia ei pidä narratiivista, poettista ja dramaattista filosofiaa arvokkaana. Lipman kuitenkin uskoo, että lasten kanssa filosofoidessa tavoitellaan ensisijaisesti monia muita asioita kuin traditionaaliseen akateemiseen filosofiaan liitettyjä piirteitä. (Lipman 1994b, 288; 2001.)

*Filosofiaa lapsille* -ohjelman pedagogisissa käytänteissä lähdetään siis liikkeelle erilaisten, filosofisilla ideoilla kyllästettyjen, kertomusten pohjalta. Malli ei sinällään ole mitenkään erityinen tai uusi, sillä sen voi katsoa perustuvan vanhaan dialogiopetuksen perinteeseen (Moilanen 2007, 78). Oppilaat lukevat aina tunnin alussa kappaleen jostakin filosofisesta kertomuksesta. Lukemisen jälkeen oppilaille annetaan aikaa pohtia erilaisia kysymyksiä, ongelmia tai aihealueita, joita heille kertomuksen pohjalta muodostui. Lipman haluaa näin kannustaa lapsia *itse* etsimään kertomuksesta heitä kiinnostavia teemoja (Lipman 1994b, 288). Sen sijaan, että opettaja päättäisi käsiteltävät kysymykset<sup>50</sup>, jotka ovat *hänen mielestään* lasten kannalta relevantteja, Lipman kannustaa lapsia itse rakentamaan heille merkityksellisiä teemoja. Kyseinen pedagoginen valinta liittyy olennaisesti reflektiivisen paradigman käsityksille tiedon sosiaalisesta rakentumisesta, ja näkemyksiin oppilaiden ja opettajan välisestä tasaveroisesta vuorovaikutuksesta.

Tämän alustavan pohdinnan jälkeen tarkoituksena on yhteisesti kerätä kokoon oppilaissa heränneet ajatukset, kysymykset ja ongelmat, jonka jälkeen ajatuksena on lähteä yhteisesti tarkastelemaan ja kehittelemään joitakin esille nousseita, filosofisesti merkityksellisiä teemoja dialogisen tutkimuksen välityksellä (Lipman 1994b, 288).

### 4.3 Tutkiva yhteisö

Lipman (2003, 20–21) korostaa filosofoinnin kautta tapahtuvassa ajattelun taitojen oppimisessa erityisesti dialogisen tutkimuksen merkitystä. Saivartelun ja merkityksellisen pohdinnan välillä on kuitenkin eroa. Samoin on eroa pelkän keskustelun ja filosofisen dialogin välillä. Lasten kanssa filosofoidessa tavoitteena on filosofian harjoittaminen, ei pelkkien mielipiteiden vaihtaminen tai irrallisten mielikuvitusleikkien pelaaminen. Aito filosofinen dialogi ei kuitenkaan synny helposti ja millaisessa yhteisössä tahansa, vaan se edellyttää juuri tietynlaista ilmapiiriä. (Moilanen 2007, 77.) Lipman (1980, 45) kuvaa

---

<sup>50</sup> Esimerkiksi Michael Hand (2008) näyttäisi omassa lasten kanssa filosofoimisen mallissaan kannattavan tätä opettajajohtoista kysymysten asettelua.

lasten kanssa filosofian harjoittamisen ja merkityksellisen oppimisen foorumia termillä *community of inquiry*, joka suomennetaan yleisesti tutkivaksi yhteisöksi tai tutkailuyhteisöksi.

Tutkivan yhteisön käsitettä pidetään usein Lipmanin *Filosofiaa lapsille* -ohjelman keskeisimpänä, mutta myös pedagogisesti haastavimpana tekijänä (Juuso 1995, 62). Lipmanin mukaan käsite pohjautuu alun perin Peircen vuonna 1877 julkaistuun esseeseen *The Fixation of Belief*. Peirce käytti käsitettä kuvaamaan tiedemiesten, tiettyihin normeihin ja käytänteisiin sitoutunutta yhteisöä. Pragmatistisen filosofian piirissä tutkivan yhteisön käsite tuli myös kasvatukselliseen kontekstiin ja esimerkiksi Dewey omaksui sen osaksi omaa kasvatustieteellistä ajatteluaan tieteellisen tutkimuksen korostamisen muodossa. (Lipman 1994b, 289.) Lipmanin voidaan kuitenkin katsoa kehittäneen käsitettä selkeästi omaan suuntaansa, soveltamalla sitä lasten filosofisen tutkimuksen kontekstiin (Camhy 2010, 125).

Kasvatus merkitsee Lipmanille (2003, 18) osallistumista opettajan ohjaamaan tutkivaan yhteisöön, jonka tavoitteita ovat parempi ymmärrys ja arviointikyvyn kehittyminen. Kyse on pohjimmiltaan siitä, että lasten jokapäiväinen toiminta kouluissa muuttuisi pohtivampaan, keskustelelevampaan, tutkimuksellisempaan ja yhteisöllisempään suuntaan, jolloin lapset nähtäisiin vakavasti otettavina persoonina ja tietoa konstruoivina agentteina. Lipman (2003, 20) katsoo, että lasten filosofoinnin onnistuminen koulukontekstissa edellyttääkin: ”...luokkahuoneen muuntamista tutkivaksi yhteisöksi, jossa lapset kuuntelevat toisiaan kunnioittavasti, täydentävät toistensa ajatuksia, haastavat toisiaan puolustamaan perustelemattomia mielipiteitä, auttavat toisiaan muodostamaan päätelmiä siitä, mitä on sanottu ja pyrkivät identifioimaan toistensa oletuksia.”<sup>51</sup> Tutkivan yhteisön rakentamisen ja filosofian välillä on siis Lipmanin mielestä läheinen suhde keskenään. Yksinkertaistaen voidaan todeta, että kun lapsia kannustetaan ajattelemaan filosofisesti, luokkahuone muuttuu tutkivaksi yhteisöksi<sup>52</sup> (1980, 45–46).

---

<sup>51</sup> “...converting the classroom into a community of inquiry in which students listen to one another with respect, build on one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions.”

<sup>52</sup> Tällä Lipman (2003, 100–103) viittaa edellisessä kappaleessa lyhyesti kuvailtuun *Filosofiaa lapsille* -ohjelman konkreettiseen toimintatapaan: i) tarinamuotoisen tekstin tarjoaminen, ii) oppilaan agendan rakentaminen mielekkäitä kysymyksiä kartoittamalla ja iii) dialoginen tutkimusprosessi.



Lipmanin pyrkimyksenä on filosofisen ulottuvuuden kautta yhdistää tutkimuksen ja yhteisön piirteet toisiinsa, jotta kyettäisiin luomaan ilmapiiri, joka mahdollistaa lasten ajattelun kehittymisen dialogin, yhteistyön ja henkilökohtaisesti merkityksellisten kokemusten reflektoinnin kautta. Tällaisessa yhteisössä tapahtuva filosofointi on Lipmanille lähtökohtaisesti sokraattinen prosessi, joka tarjoaa lapsille välineitä tarkastella omia näkemyksiään ja kokemuksiaan sekä kannustaa heitä yhteisölliseen tutkimukseen (Camhy 2007, 3). Tutkiva yhteisö siis näyttäytyy Lipmanille samanaikaisesti sekä kasvatuksellisenä metodina lasten ajattelun tukemisessa että arvokkaana päämääränä itsessään. (Lipman 2003, 83; Juuso 2007, 75.)

Tutkivan yhteisön määrittelyminen yksiselitteisesti on kuitenkin osoittautunut ongelmalliseksi. Se viittaa ideaaliin, joka koostuu niin monesta tekijästä, jotka puolestaan liittyvät toisiinsa erilaisilla tavoilla, että käsitteen hahmottaminen on hankalaa. Lisäksi usein väitetään, että tutkivan yhteisön merkitystä on vaikea ymmärtää, jos ei ole itse kokenut sitä käytännössä. Tämän vuoksi on perusteltua puhua tutkivasta yhteisöstä eräänlaisena ideaalina, joka ei todennäköisesti koskaan toteudu täydellisesti, vaan on jatkuvassa rakentumisen tilassa. Täten on perusteltua pyrkiä muodostamaan jonkinlainen minimalistinen kuva käsitteestä, joka tarjoaa tietyt suuntaviivat tutkivan yhteisön muodostumisprosessille. Yksi mahdollinen vaihtoehto on keskittyä käsitteen kahteen piirteeseen: *tutkimukseen ja yhteisöön*. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 53.)

#### **4.3.1 Yhteisö**

Tutkiva yhteisö ei ole mikä tahansa yhteisö, vaan se on omistautunut kollektiivisen tutkimuksen kautta pyrkimykseen ymmärtää asioita paremmin ja muodostaa pätevämpiä arvostelmia (Lipman 2003, 18). Pyrkimyksenä on tarkastella kaikkia asioita avoimesti, puolueettomasti, rehellisesti ja uteliaasti (Lipman 1994a, 289). Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista, jos yhteisön ilmapiiri ei ole kunnossa.

Luottamus ja turvallisuuden tunne ovat erityisen tärkeitä, jotta lapsi ei pelkää toisten oppilaiden tai opettajan vähättelyä ”tyhmien” kysymysten tai mielipiteiden vuoksi (Moilanen 2007, 78). Yhteisön jäsenten tulisi saada ilmaista itseään vapaasti, osoittaa pelkonsa ja heikkoutensa (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 54). Tärkeää on myös, että tutkittavat teemat näyttäytyvät oppilaille ensisijaisesti yhteisinä ongelmina,

jolloin tutkimuksesta ei muodostu kilpailua, vaan kysymys on yhteistyöstä (Moilanen 2007, 78). Yhteistyö tulee esille jäsenten kyvyssä tukea toistensa ajattelua ja rakentaa toisten ideoiden päälle (Lipman 1994a, 290). Tällöin yhteisössä esitettyjen ajatusten kritisointi ja kyseenalaistaminen eivät näyttäytyä hyökkäyksinä yksittäisiä persoonia kohtaan, vaan tärkeinä askeleina yhteisen tavoitteen saavuttamisessa. Rohkeus tuoda esille omia ajatuksia ja toisten näkemysten kunnioittaminen kulkevat käsi kädessä. Oppilaan on voitava luottaa siihen, että hänet otetaan vakavasti ja hänen ajatuksensa nähdään tarkastelun arvoisina. (Moilanen 2007, 78.)

Yhteisön peruspilareina voidaan pitää osallistumista, kunnioitusta, empatiaa ja tasa-arvoa. Jäsenten osallistuminen yhteisön toimintaan on tärkeää, koska pohjimmiltaan yhteisö muodostuu niiden panostusten kautta, joita ihmiset sille antavat. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 53.) Tämän vuoksi kaikkia kannustetaan, joskaan ei pakoteta, aktiivisesti osallistumaan yhteisön toimintaan jakamalla ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Lipman 2003, 95). Yhteisön jäsenten tulisi pyrkiä kunnioittamaan toisiaan ja tarkastelemaan asioita toisten näkökulmasta, koska tätä kautta on mahdollista lisätä ymmärrystä muiden tarpeista ja näkemyksistä. Tasa-arvolla viitataan siihen, että yhteisössä kaikki ovat näkemyksineen samassa asemassa, jolloin esimerkiksi opettajalla ei ole korostetun auktoritatiivista asemaa oppilaiden tai yhteisön tiedollisten arvostelmien suhteen. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 54.) Tasa-arvo merkitsee myös sitä, että yhteisö voi avoimesti tavoitella parempaa ymmärrystä ja muodostaa yhteisiä näkökulmia, vaikka sen jäsenet olisivat uskomuksiltaan ja asenteiltaan erimielisiä (Lipman 2003, 95).

Lipmanin (1994, 290) mukaan lapset suhtautuvat tutkivassa yhteisössä filosofiaan tavalla, joka muistuttaa ilmapiiriltään Habermasin teoriaa ideaalista puhetilanteesta<sup>53</sup>. Habermas viittaa käsitteellä puheen idealisoiuihin ehtoihin. Ideaalissa puhetilanteessa vallitsee ihanteelliset olosuhteet argumentatiiviselle toiminnalle ja pätevimmän argumentin hyväksymiselle. Kyseisessä kontekstissa vilpilliset asenteet, ennakkoluulot tai ulkoiset rajoitukset kuten tiedon ja keskusteluajan rajallisuus sekä ideologiset vääristymät eivät

---

<sup>53</sup> Habermas esitteli ideaalin puhetilanteen käsitteen yksityiskohtaisesti ja viimeistellysti vuonna 1973 julkaistussa artikkelissa artikkelissaan *Wahrheitstheorien*. Habermas ei kuitenkaan ole antanut kääntää artikkelia muille kielille. (Huttunen, 2010.) Tämän vuoksi katson tutkielman tavoitteiden kannalta perustelluksi esitellä Habermasin käsityksiä ideaalista puhetilanteesta Rauno Huttusen (2003 & 2010) tarkastelun pohjalta.

rajoita keskustelussa rakentuvan parhaan argumentin muodostumista. (Huttunen 2003, 75.)  
Ideaalissa puhetilanteessa on mahdollista päästä yhteisymmärrykseen asioista, jotka ovat luonteeltaan diskursiivisia. Habermasin mukaan esimerkiksi tietyt persoonalliseen maailmankatsomukseen liittyvät seikat eivät ole tällaisia, mutta modernissa moniarvoisessa yhteiskunnassa on mahdollista ymmärtää toista ja elää sovussa jakamatta samaa maailmankuvaa. (Huttunen, 2010.)

Habermasin mukaan ideaalilla puhetilanteella on neljä keskeistä ehtoa: i) kaikilla keskusteluun osallistuvilla täytyy olla yhtäläiset mahdollisuudet käyttää puheakteja niin, että keskustelu voisi olla avoin väitteille ja vastaväitteille, kysymyksille ja vastauksille, ii) kaikilla keskusteluun osallistuvilla täytyy olla yhtäläiset mahdollisuudet tulkintojen, väitteiden, suositusten, selitysten, oikaisujen esittämiseksi sekä näiden pätevyyden problematisoimiselle, perustelemiseksi tai kumoamiselle. Nämä kaksi ehtoa mahdollistavat pakottoman kommunikatiivisen toiminnan, jossa: iii) keskustelijat yhtäläisesti ilmaisevat asenteensa, tunteensa ja toiveensa sekä ovat toisilleen rehellisiä, iv) keskustelijat vastavuoroisesti vaativat ja suostuvat, sallivat ja kieltävät, antavat ja ottavat, ovat velvollisia ja vaativat vastuuta toisilta. (Huttunen 2003, 75–76.) Näitä neljää ehtoa Habermas kutsuu avoimuuden, puhumisen vapauden, autenttisuuden ja vastavuoroisuuden postulaateiksi (Huttunen 2010).

Lipmanin mukaan juuri lapset kykenevät ideaalin puhetilanteen edellyttämänä yhteistyössä seuraamaan mitä tahansa avointa tutkimusta sen omilla ehdoilla, pystyvät etsimään erilaisia mahdollisia vastauksia ja uskaltavat työskennellä yhdessä ilman pelkoa. Lapset ovat vielä mieleltään avoimia, puolueettomia, ennakkoluulottomia ja ihmetteleviä, jolloin heidän kanssaan filosofoidessa voi nähdä Habermasin ajatuksen parhaimmillaan. Lipman katsoo, että tilanne kuitenkin harmillisen usein muuttuu aikuistuesssa, jolloin kiistely, kilpailu, kateellisuus ja aggressiivisuus nostavat helposti päätään. (Lipman 1994b, 290.)

#### **4.3.2 Tutkimus**

Tutkivassa yhteisössä tutkimus viittaa laajasti kaikkiin niihin toimintoihin, joita yhteisö suorittaa kollektiivisesti rakentamassaan ilmapäärissä. Tutkimuksen keskeisiksi arvoiksi ja toimintaa ohjaaviksi piirteiksi voi nostaa esimerkiksi uteliaisuuden, luovuuden, vapauden, pluralismin, fallibilismin ja järkeilyn. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 54.)

Uteliaisuutta tai ihmettelyä voi pitää ikään kuin tutkimuksen sytykkeenä. Lipman (1988, 109) ymmärtääkin ihmettelyn ja kyseenalaistamisen lähtökohtana, jonka varaan lasten koulutusta tulisi rakentaa. Uteliaisuuden kautta on mahdollista löytää erilaisia ongelmia ja kysymyksiä kokemuksestamme ja se motivoi meitä etsimään ratkaisuja niihin. Luovuus ja vapaus liittyvät olennaisesti tähän prosessiin, sillä ne toimivat uteliaisuuden ja ihmettelyn lähteenä. Tutkimuksen tulisi olla vapaata ajatusten, ideoiden ja arvostelmien esittämistä sekä tarkastelua. Jokaisen yhteisön jäsenen tulisi vapaasti saada esittää näkemyksiään ja kritisoida myös muiden ideoita. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 54–55.) Ilman ajattelun vapaata ja luovaa, itsenäistä ulottuvuutta tämä ei olisi mahdollista, vaan esitetyt mielipiteet olisivat helposti vain vanhan toisintamista ja yleisten asenteiden mukailua (Lipman 2003, 96–97). Kyseessä on nähdäkseni samankaltainen ajatus, josta Popper puhui korostaessaan tutkijan vapaiden, luovien ja rohkeiden väitteiden sekä arvauksien esittämisen merkitystä tieteellisen tutkimuksen kannalta (Niiniluoto 1995, viii).

Pluralismi on seurausta edellä mainituista arvoista. Jokainen yksilö on ainutlaatuinen persoona, jonka ajatukset ovat tutkimuksessa lähtökohtaisesti samanarvoisia. Tutkimus on avoin ja pluralistinen prosessi, jossa erilaiset mielipiteet ovat tervetulleita. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 55). Tutkimuksen tavoitteiden kannalta ei siis ole välttämätöntä tai edes suositeltavaa, että yhteisön jäsenten ajatukset ja maailmankuvat olisivat yhteneviä (Lipman 2003, 95). Fallibilistinen perusasenne liittyy kiinteästi tähän ajatukseen. Erilaisten näkemysten esittäminen ja hyväksyminen auttavat ymmärtämään, että omat ajatukset eivät ole ainoita mahdollisia vaihtoehtoja tai lopullisia ratkaisuja. Kyky korjata ajatteluaan ja tarvittaessa muuttaa näkemyksiään on olennainen osa fallibilistista tutkimusta. (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 55.)

Vaikka yksilön ajattelu näyttäytyy Lipmanille pikemminkin prosessina kuin lopullisten totuuksien ja tiedon tuotoksena, yhteisön tutkimus ei kuitenkaan ole päämäärätöntä. Filosofisen tutkimuksen tavoitteena on aina johonkin selvennykseen, ymmärrykseen tai arvostelmaan päätyminen, joskaan tämä ei ole luonteeltaan lopullinen. Lipman (2003, 93) puhuu yhteisistä sopimuksista (*settlement*) viitatessaan tutkimuksen tuloksiin, jotka tarjoavat perusteita väittämille ja oletuksille. Ne ovat luonteeltaan tilapäisiä arvostelmia, eivät absoluuttisten näkemysten vakaita pohjia. Tutkimuksella on myös tietty suunta, sillä se ”liikkuu sinne, minne argumentti sen kuljettaa”. Lipman korostaa tässä Deweyltä omaksuttua ajatusta siitä, että tutkimus sijoittuu aina ainutlaatuisten tilanteiden kontekstiin,

joiden välittömästi koetut ominaisuudet ohjaavat tutkimusta ikään kuin intuitiivisesti eteenpäin. Ilman tällaista hankalasti kuvailtavaa ”suunnan tuntua”, yhteisellä tutkimuksella ei olisi Lipmanin mukaan merkityksen tai merkityksettömyyden kriteereitä käytettävissään. (Lipman 2003, 83–86.)

Tutkivan yhteisön tutkimusta määrittää Lipmanin (2003, 87–88) mukaan erityisesti dialogisuus. Lipmanin (2003, 71) mukaan dialogi on tehokkain lähestymistapa ajattelun ja arvostelukyvyn kehittymisessä. Hän korostaa, että lasten filosofinen tutkimusprosessi ei ole luonteeltaan pelkkää keskustelua, mielipiteiden vaihtamista tai irrallisten huomioiden esittämistä, vaan nimenomaan merkitykselliseen dialogiin kytkeytyvää toimintaa. Täten on tärkeää tehdä yleisellä tasolla ero keskustelun (*conversation*), diskussion tai väittelyn (*discussion*) ja dialogin (*dialogue*) välillä (Camhy 2010, 129–130).

Keskustelu on ihmisten välistä luonnollista ja spontaania vuorovaikutusta, johon ei usein liity ajattelun reflektiivistä ulottuvuutta. Se tarkoittaa esimerkiksi puhumista toisten kanssa puhumisen itsensä vuoksi, informaation antamista, organisointia tai yksinkertaisesti vain ideoiden ja ajatusten jakamista. Keskustelu on osa jokapäiväistä elämää. Sanan (*conversation*) juuret merkitsevät ”kääntymistä yhteen”, jolloin me vuorottelemme puhuessamme toisille, mutta huomaamme usein miten hankalaa on todella muistaa, mitä toinen sanoi. Keskustelun aikana huomiomme keskittyikin pohjimmiltaan omiin tunteisiimme ja ajatuksiimme. (Camhy 2010, 110.) Lipman (2003, 87–88) luonnehtii keskustelua tunteiden, ajatusten ja informaation vuoroittaiseksi vaihtamiseksi, jossa ensin yhdellä henkilöllä on valta-asema, sitten toiselle. Tämän vuoksi keskustelu ei varsinaisesti ole elossa tai liikkeessä.

Diskussion voi puolestaan määritellä keskusteluksi, jossa keskeistä on omien kommenttien ja mielipiteiden esittäminen tavalla, jonka pyrkimyksenä on saada muut hyväksymään näkökulmamme. Termin (*discussion*) tausta merkitseekin ”ravistaa erilleen”. Tavoitteena on siis puolustaa omia ajatuksia ja etsiä todisteita siitä, että olemme oikeassa ja muut puolestaan väärässä. Kyseessä on eräänlainen argumentatiivinen ottelu, jonka tarkoituksena on pelata mahdollisimman hyvin ja lopulta voittaa kanssakilpailija. (Camhy 2010, 129.)

Dialogi on olemukseltaan erilaista. Sen tavoitteena ei ole voittaa muita, vaan pyrkiä aidosti ymmärtämään toisia ja saavuttamaan yhteisesti syvempi ymmärrys käsiteltävistä asioista. Dialogi on prosessi, jossa yksilön omaa positiota ei oteta annettuna tai lopullisena vaihtoehtona. Se avaa uusia mahdollisuuksia erilaisten näkemysten tarkastelun kautta joiden tavoitteena on muodostaa uudenlaisia tapoja nähdä asioita. Keskeistä dialogille on aito avoimuus ja kunnioitus toisten näkemyksiä kohtaan. (Camhy 2010, 130.)

Esimerkiksi Martin Buber puhuu ihmisen dialogisesta kaksitahoisuudesta ja Minä–Se -suhteesta sekä Minä–Sinä -yhteydestä. Ensimmäisessä ihmisen minuus kohtaa maailman ja toisen ihmisen objektina. Tällöin vain minuudella on subjektin asema ja toiseutta kohdellaan välineellisesti. Jälkimmäinen puolestaan on yhteys, jossa ihminen tavoittaa jotain jakamatonta ja yhteistä. Subjektin tunnustus on Minä–Sinä -yhteydessä molemminpuolista, jolloin yhteyden osapuolet tunnustetaan kokonaisvaltaisina persoonina ja arvokkaina sinänsä. (Buber 1995, 25–31.) Minä–Sinä -yhteys edustaa siis ihmisten välistä autenttista dialogista kohtaamista (Pietilä 1995, 15–16). Opettajan tulisi Buberin (1995, 163) mukaan herättää Minä–Sinä -yhteys oppilaassa, joka tarkoittaa hänen tunnustamista persoonana ja pyrkimystä ymmärtää ilmiöitä myös aidosti toisen näkökulmasta käsin.

Lipmanin mukaan Buberin dialogikäsitteessä on arvokasta toisten ihmisten intressien huomioiminen ja pyrkimys aidosti molemminpuoliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa toinen hahmotetaan persoonana pelkkien asenteiden ja mielipiteiden sijasta. Tästä huolimatta edellä kuvatun kaltainen ”laaja” käsitys dialogista ei ole Lipmanin mielestä filosofisen tutkimuksen kannalta riittävä. Tutkivan yhteisön dialogisuus on Lipmanin mukaan erityistä, sillä sitä määrittää keskeisesti loogisuus. (Lipman 2003, 91–92.)

Lipman (2003, 87–88) katsoo, että toisin kuin keskustelu, tutkivassa yhteisössä syntyvä dialogi on tutkimuksen muoto. Siinä keskustelulle ominainen vakaus jatkuvasti horjuu, koska jokainen argumentti herättää vasta-argumentin, joka työntää dialogia ennalta arvaamattomaan suuntaan. Tästä huolimatta dialogi ei siis kuitenkaan toteudu päämäärättömästi, koska se seuraa argumentteja sinne, minne ne kulloinkin vievät. Tässä yhteydessä Lipman korostaa juuri logiikan ja johdonmukaisuuden merkitystä dialogisen tutkimuksen mielekkyyden kannalta. Hän kirjoittaa seuraavasti: “... tutkivia yhteisöjä määrittää dialogi, joka on kurinalainen logiikalle. Yksilön täytyy järkeillä, jotta hän

kykenee seuraamaan dialogin kulkua.”<sup>54</sup> (Lipman 2003, 92). Jotta ajattelumme ja dialogi olisivat merkityksellisiä, niiden on seurattava tiettyjä loogisia periaatteita siitä, kuinka määrätty asiat liittyvät toisiinsa (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 55).

Tutkivassa yhteisössä argumentin kulkua seuraavat liikkeet ovat siis Lipmanin mukaan nimenomaan loogisia siirtoja. Ainoastaan logiikan ja rationaalisen järjelyn avulla dialogiin osallistuvat kykenevät löytämään ja arvioimaan käsiteltävien ilmiöiden välisiä vuorovaikutussuhteita, taustaoletuksia sekä perusteluita (Lipman 2003, 92). David Kennedy (2010, 125–128) katsoo, että *Filosofiaa lapsille* -ohjelmalle ominaisen tutkimuksellisen dialogin avulla lapset voivat oppia mm. seuraavia ajattelun taitoja tai siirtoja: kysymyksen esittäminen, samaa tai eri mieltä oleminen, perusteleminen, väitteen, hypoteesin tai selityksen muotoileminen, esimerkin tai vastaesimerkin tarjoaminen, luokittelu, vertaileminen, määrittely, ennako-oletusten tunnistaminen, johteleva, jos–niin -väitteen esittäminen, syllogistinen päättely, itsensä korjaaminen ja väitteen uudelleenmuotoileminen.

Filosofisen dialogin välityksellä lapset oppivat hyödyntämään toisten ajatuksia ja argumentteja reflektiivisesti, perustelemaan omia mielipiteitään, rakentamaan oletuksia, analysoimaan erilaisia käsitteitä ja arvioimaan perusteiden pätevyyttä. Tutkimuksen tavoitteena on tukea lasten itsenäistä ajatteluprosessia heille merkityksellisten ilmiöiden parissa. (Lipman 2003, 93–94.) Tutkivan yhteisön tutkimuksen pyrkimyksenä on siis rakentaa tietynlainen ”pätevän ajattelun” malli. Se alkaa yhteisön jäsenten ylläpitämien uskomusten, projektin päämäärien ja keskeisten arvojen selvittämisestä. Itse ajattelun prosessi on dialoginen, jossa erilaisia arvostelmia esitetään ja arvioidaan tiettyjen relevanttien kriteerien valossa. Kun yhteisön jäsenet vähitellen sisäistävät tämän prosessin, he alkavat ajatella ikään kuin edellä mainittuina siirtoina, jotka muistuttavat tutkimuksen käytänteitä. Toisin sanoen he alkavat ajatella niin kuin prosessi ajattelee, jolloin yhteisö ajattelee ja toimii kollektiivisesti. (Lipman 2003, 21, 103; 1994b, 290.)

---

<sup>54</sup> ”... communities of inquiry are characterized by dialogue that is disciplined by logic. One must reason in order to follow what is going on in them.”

### 4.3.3 Opettajan rooli tutkivassa yhteisössä

Kuten todettua, opettajan tulee tutkivassa yhteisössä luopua tiedonlähteen asemastaan ja olla valmis pohtimaan lasten kanssa tasavertaisesti asioita, joihin hänellä ei välttämättä ole antaa vastauksia lainkaan. Opettajan tehtäväksi ei myöskään jää oppilaiden motivointi, sillä oletuksena on, että lapset ovat kiinnostuneita tarinoista ja niiden yhteisestä pohtimisesta. Mihin sitten opettajaa ylipäätään tutkivassa yhteisössä tarvitaan? (Moilanen 1999, 108.)

Keskeisin opettajan tehtävä on ohjata tutkivan yhteisön muodostumista, sillä dialogisen opiskelutavan omaksuminen ei ole helppoa. Oppilaan on löydettävä erilaisia ongelmia, pohdittava mahdollisia ratkaisuja, kyettävä ilmaisemaan nämä toisille, kuunneltava muita ja arvioitava heidän ajatuksiaan perustellusti. Tämän lisäksi, etenkin yhteisön rakentumisen alkuvaiheissa, opettaja tarjoaa lapsille mallin ihmettelevästä, kuuntelevasta, toisten mielipiteitä kunnioittavasta ja ajattelua rakastavasta henkilöstä. Opettaja tarjoaa ikään kuin esikuvan filosofiseen dialogiin kuuluvista taidoista. (Moilanen 1999, 108–109.) Lapsille on näytettävä kuinka tehdään avoimia kysymyksiä, esitetään vastaesimerkkejä ja vaihtoehtoisia näkemyksiä, etsitään selityksiä, annetaan perusteluita, kyseenalaistetaan ennako-oletuksia ja korjataan omaa ajattelua (Sharp & Splitter 2010, 7). Opettajan tulee tuntea filosofista traditiota, mutta myös oppia ajattelemaan kuin filosofi eli kyetä yhdistämään luokan esille nostamat kysymykset näihin filosofian perinteen klassisiin teemoihin. (Juuso 2007, 90).

Koska Lipman näkee filosofiaan liittyvän ajattelun lähtökohtaisesti prosessina valmiin tuotoksen sijasta, opettajalla on tietty vapaus sisällön suhteen, mutta ei kuitenkaan itse prosessin. Tämä toisaalta vapauttaa opettajan toimintaa, mutta samalla myös tekee siitä haastavaa. Opettajan ei tarvitse pohtia sitä, ehditäänkö oppitunnin aikana paneutua kaikkiin tärkeäksi koettuihin sisältöihin. Hänen täytyy kuitenkin huolehtia itse prosessin mielekkyydestä eli siitä, että kyseessä on aidosti filosofian harjoittaminen, ei pelkkä keskustelu. (Moilanen 2007, 78.) Lipman korostaa, että opettaja on lapsille ehdoton pedagoginen auktoriteetti, joka ohjaa yhteisön toimintaa, käyttää valtaa ja päättää asioista. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että opettaja ei antaisi lasten pohtia ja selvittää asioita itsenäisesti ja ryhtyisi ”informoimaan” heitä. Opettajan tulisi auktoriteettiaseman lisäksi toimia lasten kanssa tasavertaisena tutkijana ja kanssaihmettelijä yhteisessä



tutkimusprojektissa, jonka suuntaa ei ole etukäteen päätetty. (Lipman 1994b, 290–291.) Tähän opettajan ”kaksoisrooliin” palataan tutkielman loppupuolella.

#### **4.4 Filosofia ja ajattelun transaktiiviset dimensiot**

Lipman (2003, 27) siis katsoo, että moniulotteisen ja demokraattisen ajattelun tehokas opettaminen edellyttää filosofialle ominaista kontekstia. Lipmanin mukaan filosofian tulisi olla kiinteä osa lasten ajattelun kehittämistä, koska se sisältää piirteitä, joita ilman ajattelun opettaminen jää välttämättä puutteelliseksi. Voidaan kuitenkin kysyä, miksi juuri filosofia – Lipmanin tarkoittamassa muodossa – olisi paras ratkaisu lasten ajattelun kehittämiseen. Tarkastelenkin seuraavaksi lähemmin sitä, miksi Lipmanin mukaan nimenomaan filosofiaa ei voi mielekkäästi erottaa kriittisen, välittävän, luovan ja demokraattisen ajattelun pedagogisesta kontekstista.

##### **4.4.1 Filosofia ja kriittinen ajattelu**

Lipmanin (2003, 206) mukaan viime vuosikymmeninä lasten kriittisen ajattelun merkityksen korostaminen on noussut yhdeksi keskeisimmistä koulutusta koskeviksi teemaksi. Kriittisyyden uskotaan olevan eräänlainen täsmälääke yksilöiden irrationaaliseen ja vastuuttomaan ajatteluun sekä toimintaan. Ajatellaan, että opettamalla lapsille kriittistä ajattelua heitä suojellaan indoktrinaatiolta, samalla edistäen heidän ajattelukykyjään ja älykkyyttään. Nähdäkseni kriittinen ajattelu mielletäänkin usein synonyymiksi hyvän ajattelun kanssa ilman, että näiden käsitteiden merkitystä tai keskinäistä suhdetta analysoidaan tarkemmin.

Lipman (2003, 5) väittää kuitenkin, ettei kriittiseen ajatteluun kohdistettu huomio ole näkynyt riittäväällä tavalla lasten kasvatuksen pedagogisessa kontekstissa. Tämä on hänen mukaansa seurausta siitä, että kriittinen ajattelu on ymmärretty liian kapeasti. Kriittisen ajattelun yksipuolinen painotus, esimerkiksi ongelmanratkaisukyknä, erillään ajattelun muista osa-alueista on Lipmanin mukaan kestäväntöntä. Lipman (1997, 1–2) katsoo, että kriittisen ajattelun opettaminen omalakisena ilmiönä voi tarjota lapselle eräänlaisen skeptisen perusasenteen, mutta ei kykene toimimaan riittävänä vastavoimana esimerkiksi ennakkoluuloille, rasismille tai indoktrinaatiolle. Tämän vuoksi lasten kriittisen ajattelun edistäminen täytyy Lipmanin (2003, 53) mielestä kytkeä osaksi laajempaa pedagogista

lähestymistapaa, joka korostaa esimerkiksi tutkimuksellisen oppimisen merkitystä, päättelytaitoja, informaation organisointia, kommunikointikykyjä, luovuutta ja toisten ihmisten kunnioittamista.

Lipmanin (2003, 68) mukaan *Filosofiaa lapsille* -ohjelma on tällainen kokonaisvaltainen lähestymistapa eikä kriittisestä ajattelusta edes ole mielekästä puhua erillään filosofiasta. Lipman (2003, 229) toteaaakin seuraavasti: “Ei voida riittävästi painottaa sitä seikkaa, että kriittisen ajattelun käytänteissä ei ole mitään sellaista, joka ei olisi jo olemassa, jossakin muodossa, filosofiassa.”<sup>55</sup> Lipman siis katsoo, että oppilaiden kriittistä ajattelua kyetään parhaiten edistämään filosofiaan harjaantumisen kautta, koska filosofia itse asiassa sisällyttää itseensä koko kriittisen ajattelun tradition. Tämän lisäksi filosofia kytee kriittisen ajattelun osaksi laajempaa inhimillistä kontekstia, jota pätevän ajattelun rakentuminen ja soveltaminen edellyttävät. (Lipman 2003, 203.)

Korostaessaan kriittisen ajattelun ja filosofian välistä sidosta, Lipman viittaa nähdäkseni jälleen ajattelun eri osa-alueiden päällekkäisyyteen. Mitä hyödyttää olla kriittinen ihmisten eriarvoisuutta kohtaan, jos tämä kriittisyys ei johda empatian tunteeseen ja moraalisesti arvokkaaseen toimintaan? Mitä hyödyttää olla kriittinen jotakin ilmiötä kohtaan, jos tämä kriittisyys ei johda yksilön itsenäiseen ajatteluun ja luoviin sekä rakentaviin vaihtoehtoihin ratkaisumalleihin? Kriittinen ajattelu voi auttaa meitä ajattelemaan johdonmukaisesti, mutta filosofia auttaa meitä ajattelemaan syvällisesti (Hamilton 2010, 1). Lasten ajattelun kehittäminen pedagogisessa kontekstissa edellyttää sen eri ulottuvuuksien tasapuolista tukemista. Tutkivassa yhteisössä tapahtuva filosofointi kykenee Lipmanin (2003, 203) mukaan tarjoamaan menetelmän ja päämäärän, joka aidosti mahdollistaa tämän tavoitteen onnistumisen.

Aiemmin esitetyn Lipmanin (2003, 211–212) määritelmän mukaan kriittinen ajattelu on ”ajattelua, joka (1) helpottaa arvostelukykyä, koska se (2) nojaa kriteereihin, (3) on itseään korjaavaa ja (4) herkkä kontekstille.”. Kun määritelmää peilataan tutkivassa yhteisössä tapahtuvaa filosofointia vasten, voidaan mielestäni todeta, että kaikki sen piirteet ovat toteutettavissa. Tutkivassa yhteisössä pyritään tukemaan lasten itsenäisten arvostelmien kehittymistä liittämällä esiin nousevat ajatukset ja mielipiteet aina joihinkin

---

<sup>55</sup> “It cannot be sufficiently emphasized, however, that there is nothing in the practice of critical thinking that does not already exist in some form or another in the practice of philosophy...”

relevantteihin kriteereihin sekä arvioimalla niiden pätevyyttä. Yhteisö toimii myös kollektiivisesti ajattelun kehittäjänä ja korjaajana yhteisen, totuutta tavoittelevan tutkimusprosessin kautta. Lisäksi tutkivassa yhteisössä korostuu ajattelun herkkyyks kontekstille, jolla pyritään välttämään kaikenlaisia valmiiksi asetettuja näkemyksiä, totuuksia ja ennakkoluuloja.

#### 4.4.2 Filosofia ja välittävä ajattelu

Lipmanin mielestä kysymystä lasten moraalisisesta kasvatuksesta koulukontekstissa vältellään usein, koska pelätään, että sen esille nostaminen sekoittaisi opettajan ja vanhemman roolit keskenään. Ajatellaan, että moraalikasvatus on yksin vanhempien tehtävä, johon koululla ei ole oikeutta eikä resursseja puuttua. Lipmanin mukaan kyseinen asetelma on kuitenkin liian mustavalkoinen, eikä koulujen tule tällä perusteella ohittaa lasten moraalikasvatuksellista ulottuvuutta. Lipman väittää, että kun lasten eettinen kasvatus ymmärretään filosofisessa viitekehyksessä, ei siinä ole kysymys sekaantumisesta vanhemmille kuuluviin tehtäviin tai indoktrinaatiosta, vaan lapsen vastuullisen ja itsenäisen ajattelun kehittämisestä. (Lipman & Sharp 1994, 338–339.)

Lipmanin mukaan moraalikasvatukseen liittyvässä keskustelussa syyllistytään usein myös ongelmallisiin dikotomioihin koskien moraalisuuden luonnetta. Moraalisuus hahmotetaan usein: a) lähtökohtaisesti kognitiivisena päättelykykynä, b) tottelevaisena ja kuuliaisena luonteenominaisuutena tai c) lapsi nähdään luontaisesti hyveellisenä, jolloin moraalisen käyttäytymisen katsotaan seuraavan välttämättä, kunhan tunteille jätetään tilaa. Lipmanin mielestä moraalisuus ilmiönä sisältää kuitenkin jossain määrin piirteitä kaikista kolmesta. Moraalikasvatuksen ongelmana on siis pyrkiä samanaikaisesti kehittämään lasten päättelykykyjä, luonteenpiirteitä ja emootioiden asemaa. (Lipman ym. 1980, 159–160.)

Välittävän ajattelun opettamisessa ei Lipmanin mukaan ole kysymys siitä, että lapset oppivat erilaisia moraalisia tietosisältöjä. Heitä on autettava löytämään ja perustelevaan omia näkemyksiään sekä sisäistämään myös kuinka toimia vaihtelevissa moraalisisissa tilanteissa. Moraalikasvatuksessa ei siis ole kysymys siitä, että lapsia autetaan *tietämään* mitä heidän tulisi tehdä, vaan heille täytyy osoittaa kuinka ratkaisuja *tehdään* ja tarjota mahdollisuuksia harjoitella niiden valintojen tekemistä, joita he voivat itsenäisesti valita erilaisissa moraalisisissa tilanteissa. Lipmanin näkemys liittyy kiinteästi Deweyn (1960,

262–276) esittämään kritiikkiin koskien erottelua teorian ja käytännön, tietämisen ja tekemisen välillä. Moraalissa ei siis ensisijaisesti ole kysymys sääntöjen opettelusta ja niiden johdonmukaisesta noudattamisesta, koska moraalisten tilanteiden olemusta määrittää keskeisesti niiden kontekstuaalinen luonne. Lapsia tulisikin kannustaa hahmottamaan itsenäisesti moraalisten tilanteiden olemusta ja herkistää heidät analysoimaan käytännössä niitä määrittäviä tekijöitä. Opettajan tehtävänä ei ole toimia oikeiden arvojen lähteenä, vaan pikemminkin ohjaajana oppilaiden itsenäisessä arvottamisprosessissa. (Lipman ym. 1980, 160–161, 165.)

Korostaessaan moraalisten tilanteiden herkkyyttä kontekstille ja moraalisten valintojen subjektiivista luonnetta Lipman ei kuitenkaan kannata tyhjentävää arvorelativismia. Pyrkimyksenä ei siis ole välttää kannanottojen tekemistä. *Filosofiaa lapsille* -ohjelma painottaa logiikan, ajattelun johdonmukaisuuden ja tutkimuksen merkitystä juuri tästä syystä. Pyrkimyksenä on erilaisten päättelysääntöjen ja perustelujen opettamisen kautta tarjota lapsille välineitä, joiden valossa he voivat analysoida yksittäisiä tilanteita ja päätyä perusteltuihin johtopäätöksiin. Lipman uskoo, että ilman ajattelun johdonmukaisuuden korostamista lasten arvostelmat jäävät helposti pelkiksi ”subjektiivisiksi mielipiteiksi”. Logiikan tehtävänä ei siis ole määrittää objektiivisesti oikeita moraaliarvostelmia, vaan tarjota lapsille kriteereitä, joiden kautta he voivat etsiä tukea omille valinnoilleen erilaisissa moraalisisissa tilanteissa. (Lipman ym. 1980, 163–164.) Juuso (1995, 66) kuvaa kyseistä ajatusta lievennetyksi relativismiksi, jonka fallibilistisesta pohjavireestä nousevat Lipmanin korostamat ajattelun standardit, erilaiset loogiset päättelysäännöt, totuusväitteiden todistettavuus ja pätevien perusteiden merkityksen tärkeys.

Lipman väittää, että ajattelevan ja ei-indoktrinoivan moraaliopetuksen saavuttaminen edellyttää sen liittämistä osaksi lasten itsenäistä filosofista tutkimusta. Miksi juuri filosofia on välttämätön osa lasten eettisen ajattelun kehittämistä? Lipmanin mukaan erillisiä, mutta toisiinsa kietoutuneita syitä on ainakin viisi. Ensinnäkin tutkivassa yhteisössä tapahtuva filosofointi tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja analysoida moraalisten tilanteiden loogisia ulottuvuuksia. Lapsi oppii näin erittelemään moraalisesti latautuneiden tilanteiden ominaisuuksia ja vertaamaan niitä esimerkiksi ristiriidattomuuden ja johdonmukaisuuden kriteereihin. (Lipman ym. 1980, 172.)

Toiseksi filosofiaan kuuluu aktiivinen käytännöllisten ja teoreettisten vaihtoehtojen etsintä ja rakentaminen. Tätä kautta lapsi kykenee vähitellen omaksumaan avoimemman ja joustavamman asenteen erilaisten mielipiteiden, asenteiden ja uskomusten suhteen. (Lipman ym. 1980, 172.) Nähdäkseni tämä on äärimmäisen tärkeää, koska moderni globalisoitunut maailma on vahvasti moniarvoinen. Lasten oleellista oppia ymmärtämään, että toisten ihmisten ymmärtäminen ja kunnioittaminen eivät välttämättä edellytä samanlaista käsitystä kaikista eettisistä näkemyksistä.

Kolmanneksi filosofisen pohdinnan kautta on mahdollista paremmin tunnistaa inhimilliseen olemassaoloon liittyvä kompleksisuus ja monitasoisuus, jonka kautta lapset kykenevät jäsentyneemmin tarkastelemaan omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Tavoitteena on pyrkiä hahmottamaan asioita syvällisesti pelkän pinnallisen ymmärryksen sijasta. Hyvin harvoin erilaiset ongelmat ovat esimerkiksi vain moraalisia ongelmia, sillä ne sisältävät myös metafysisiä, esteettisiä ja epistemologisia piirteitä. Täten pyrkimys ilmiöiden ymmärtämiseen vaatii usein kokonaisvaltaista näkemystä siihen liittyvistä tekijöistä. (Lipman ym. 1980, 172–173.)

Neljänneksi filosofia ei tarjoa vain päättelykyvyn ja järkeilyn kehittämistä moraalisen käyttäytymisen suhteen, vaan mahdollistaa myös moraalisen toiminnan harjoittamisen. Tämä on tärkeää, koska emme voi olettaa, että lapset toimivat esimerkiksi rehellisesti, jos he eivät tietä, mitä ”olla rehellinen” merkitsee erilaisissa käytännön tilanteissa. Tavoitteena on siis analysoida erilaisten käsitteiden merkityksiä, mutta harjoitella myös niiden lukuisia käyttötapoja. Lasten täytyy saada itse osallistua tilanteisiin, jossa he voivat tarkastella, mitä erilaiset moraaliset ominaisuudet merkitsevät suhteessa heidän omiin ja muiden ihmisten merkityksellisiin kokemuksiin. (Lipman ym. 1980, 173.)

Viidenneksi filosofialle keskeisiä menetelmiä ja päämääriä ei voida Lipmanin mielestä mielekkäästi erottaa dialogisesta tavasta lähestyä eettisiä ilmiöitä. Vastavuoroisen filosofisen dialogin kautta on mahdollista kehittää lasten tietoisuutta omien ja toisten ihmisten tunteista ja mielipiteistä. Avoimen reflektion, keskustelun ja yhteisen toiminnan kautta kyetään edistämään erilaisten näkökulmien ja mielipiteiden kunnioittamista. Tutkivassa yhteisössä tunnustetaan myös absoluuttisesti oikeiden vastausten puuttuminen monien asioiden suhteen, jolloin yksilöiden omat arvostelmat muodostuvat aidosti

merkityksellisiksi ja itsetuntoa sekä toisten kunnioittamista kehittäviksi tekijöiksi. (Lipman ym. 1980, 173–174.)

Näiden viiden tekijän lisäksi Lipman kritisoi tietämisen ja tunteiden välistä dikotomiaa. Lipmanin mukaan affektiivisen ja kognitiivisen ulottuvuuden erottaminen toisistaan moraalikasvatuksessa on ongelmallista, sillä erityisesti eettisen ulottuvuuden kohdalla tieto, tunne ja toiminta tulisi sitoa kiinteästi toisiinsa. Mikäli näin ei tapahdu, on vaikea nähdä miksi lasten toiminta muodostuisi moraaliseksi. Jos yksilö ei välitä muista, ei moraalilla tiedolla ja päättelykyvyllä ole juurikaan merkitystä hänen toimintansa kannalta. Jos lapsi ei ole kiinnostunut kanssaihminen tunteista ja tarpeista, miksi hän toimisi moraalisesti, vaikka olisikin tietoinen moraalista käytänteistä? Lipman uskookin, että myös emootioita on mahdollista ja tarpeellista kehittää koulutuksessa sen sijaan, että niiden merkitys nähtäisiin kielteisenä ja irrationaalisenä. (Lipman ym. 1980, 161–162.)

*Filosofiaa lapsille* -ohjelmassa yhdistyvät Lipmanin mukaan tasaveroisesti tieto, tunne ja toiminta. Filosofia voi auttaa opettajia oppilaiden eettisen ajattelun tukemisessa ja toimia motivoivana tekijänä moraalikasvatuksessa. Filosofisen dialogin kautta lapset jakavat ja perustelevat mielipiteitään sekä kokemuksiaan, samalla oppien kunnioittamaan myös toisenlaisia näkökulmia. Pyrkimyksenä ei ole opettaa lapsille moraalisia totuuksia, vaan kannustaa heitä osallistumaan moraalisiin käytänteisiin ja ottamaan vastuuta ajatuksistaan ja mielipiteistään. (Lipman ym. 1980, 171.) Tämän vuoksi filosofia näyttäytyy Lipmanille välttämättömänä osana lasten eettisen ajattelun kehittämistä.

#### **4.4.3 Filosofia ja luova ajattelu**

Lipmanin (1988, 179) mukaan myös filosofialla ja luovalla ajattelulla on läheinen yhteys toisiinsa. Filosofia näyttäytyy Lipmanille luovana toimintana, koska samoin kuin luovalle ajattelulle, myös filosofialle on ominaista esimerkiksi mielikuvituksen sellisuus, yllätyksellisyys ja produktiivisuus.<sup>56</sup> Filosofisen pohdinnan kautta on mahdollista avata uusia ja vaihtoehtoisia näkökulmia erilaisiin ongelmiin. Filosofiasa on sallittua ja jopa suotavaa pysähtyä ihmettelemään sellaisia kysymyksiä joihin ei muiden oppiaineiden yhteydessä usein ole mahdollisuutta. Lasten spontaanisti esittämät kysymykset

---

<sup>56</sup> Luovalle ajattelulle ominaisia piirteitä on listattu tutkielman sivuilla 32–33.

kuten: ”Mitä minä olin ennen kuin synnyin?”, ”Onko ajalla alkua?”, ”Mitä varten eletään?”, ”Mitä on todellinen ystävyys?” ”Onko tyhjiys todellista?” jne. edellyttävät jo lähtökohtaisesti filosofian tarjoamaa erilaista lähestymistapaa (Freese 1992, 23).

Jean Piaget (Fisherin 1990, 29 mukaan) on todennut, että: ”Koulutuksen pääasiallinen tehtävä on luoda ihmisiä, jotka ovat kykeneviä uusien asioiden tekemiseen, ei vain toistamaan sitä, mitä aikaisemmat sukupolvet ovat tehneet – ihmisiä, jotka ovat luovia, kekseliäitä ja löytäviä.”<sup>57</sup>. Filosofiset ilmiöt ja ongelmat ovat usein luonteeltaan sellaisia, että niiden muotoileminen ja käsitteleminen edellyttävät välttämättä ajattelun soveltamista tavalla, jota voidaan kutsua luovaksi. Jo pelkästään taito esittää filosofisesti relevantteja kysymyksiä edellyttää luovaa tapaa lähestyä todellisuuden ilmiöitä. Esimerkiksi edellä mainittujen kysymysten kohdalla pyrkimys ratkaisuyrityksiin ei onnistu konventionaalisilla tai tiukasti rajatuilla ajatuskäytännöillä, vaan edellyttää kykyä muodostaa uudenlaista näkökulmaa ympäröivään maailmaan ja itseen (Lipman 1995a, 7). Johdonmukaisuus ja loogisuus eivät yksin kanna ajattelua kuin tiettyyn pisteeseen saakka.

Luovan ajattelun ja filosofoinnin välistä yhteyttä jäsentää Lipmanin (2003, 257) mukaan erityisesti itsenäinen ajattelu. Voidaan katsoa, että luovuus edellyttää tiettyjä filosofisia hyveitä kuten rohkeutta ajatella itsenäisesti, väittää asioita, tahtoa muuttaa ja halua huolehtia toisesta (Daniel ym. 2010, 10). *Filosofiaa lapsille* -ohjelman keskeinen päämäärä on tukea oppilasta tässä pyrkimyksessä (Lipman ym. 1980, 53). Lipmanin mukaan filosofisten käytänteiden koulutuksellisen vahvistamisen tavoitteena on lasten mielen vapauttaminen indoktrinaatiosta eli pohjimmiltaan kysymys on vapaudesta ajatella itse (Saranpää 1995, 60). Tämä filosofian, itsenäisen ajattelun ja luovuuden välinen suhde jäsentyy nähdäkseni entisestään, jos tarkastellaan filosofiaa suhteessa muihin oppiaineisiin.

Jari Keinäsen mukaan muissa oppiaineissa oppilaiden itsenäisen ajattelun aktivoiminen on ensisijaisesti välineen asemassa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että oppilaan autonominen ajattelu toimii erilaisten objektiivisten tietosisältöjen oppimisen menetelmänä. Filosofian kohdalla tilanne on käänteinen: filosofian opettaminen on oppilaiden itsenäisen ajattelun aktivoimisen menetelmä. Filosofiasa itsenäistä (luovaa) ajattelua ei pyritä edistämään, jotta oppilaalle voisi sen jälkeen paremmin opettaa erilaisia tietosisältöjä, vaan oman

---

<sup>57</sup> “The principal goal of education is to create men who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done – men who are creative, inventive and discovers.”

ajattelun esiintyminen on opetuksen lopullinen päämäärä. Indoktrinaatioon viitaten voi jopa todeta, että filosofiassa korostetaan oppilaan itsenäistä ajattelua, jotta hänelle voitaisiin huonommin opettaa mitä tahansa. (Keinänen 2002, 30.)

#### 4.4.4 Filosofia ajattelun kehittämisen kokonaisvaltaisena pedagogiana

Tarkastelin aiemmin tutkielmassa<sup>58</sup> Lipmanin näkemyksiä ajattelun traditionaalisesta kolmijaosta. Kun tätä jaottelua täydennetään filosofian mukanaan tuomalla ulottuvuudella, nähdään selvemmin miksi Lipmanin mukaan lasten ajattelutaitojen opettamista ei ole mielekäästä erottaa filosofiasta. Seuraava taulukko (Fisher 1998, 42) kuvastaa sitä, kuinka multidimensionaalinen ajattelu on aina jokaisen osa-alueensa kautta yhteydessä: i) erilaisiin arvostelmiin, jotka vastaavat klassisia kreikkalaisia ideaaleja totuudesta, kauneudesta ja hyvyydestä, ii) Aristoteleen jaottelemiin tutkimuksen eri osa-alueisiin tai luokkiin ja iii) tiettyihin filosofian osa-alueisiin (Juuso 2007, 72). Lipman hahmottaa tämän jaottelun mukaisesti filosofian: “...itseään korjaavaksi tutkimukseksi koskien valmistamisen, sanomisen ja tekemisen vaihtoehtoisia tapoja.”<sup>59</sup> (Lipman 1988, 191).

<b>Regulatiivinen idea</b>	Totuus	Kauneus	Hyvyys
<b>Ajattelun dimensio</b>	Kriittinen	Luova	välittävä
<b>Arvostelukyvyn käytäntö</b>	Sanominen	Valmistaminen	Tekeminen
<b>Tutkimuksen osa-alue</b>	Teoreettinen <i>theoria, episteme</i>	Produktiivinen <i>poiesis, tekne</i>	Käytännöllinen <i>praxis, phronesis</i>
<b>Filosofian osa-alue</b>	Epistemologia	Estetiikka	Etiikka

**Kuvio 4:** Ajattelun dimensiot ja regulatiiviset ideat

Lipman uskoo, että filosofian kautta on mahdollista monipuolisesti kehittää lapsissa ajattelutaitoja, koska ne ovat aina kuuluneet keskeisesti filosofiseen traditioon (Juuso 2007, 73). Tällaisia hyvän ajattelun valmiuksia ovat esimerkiksi: päättelytaidot (induktiivinen, deduktiivinen, analoginen), tutkimustaidot (havaitseminen, kuvailu, kertominen), käsitteenmuodostustaidot (määrittäminen, luokittelu), kääntämistäidot (käsittäminen,

<sup>58</sup> Katso sivu 35

<sup>59</sup> ”...the-selfcorrecting examination of alternative ways of making, saying and doing.”



kuuntelu, kirjoittaminen) ja kriittiset dispositiotaipumukset (ihmetteleminen, perusteiden kysyminen, kriteereihin perustuva arviointi, kyseenalaistaminen) (Lipman 1994, 9). Näiden lisäksi Lipman siis korostaa filosofian merkitystä myös eettisten ajattelutaitojen, toisten ihmisten kunnioittamisen ja älyllisen rehellisyyden kohdalla (Juuso 2007, 74).

Yksilön pätevä ajattelu merkitsee Lipmanille pohjimmiltaan kontekstisidonnaista toimintaa, jossa päällekkäin esiintyvät aina kriittisyys, luovuus ja eettinen ulottuvuus (Juuso 1995, 66). Tästä syystä *Filosofiaa lapsille* -ohjelma pyrkii kokonaisvaltaiseen kielen ja ajattelun kautta muodostuvaan kokemukseen (Lipman 1996, 9). Nähdäkseni juuri mahdollisuus tukea ajattelutaitoja kokonaisvaltaisesti on Lipmanin keskeinen lähtökohta, kun hän tarkastelee yksilön ajattelun kultivoinnin ja filosofian välistä suhdetta. Lipman (1996b, 17) kirjoittaa seuraavasti: ”On kuitenkin valtavan iso ero opettaa näitä taitoja irrallaan ja eristettynä verrattuna siihen, että niitä opetettaisiin yhtenäisen ja kokonaisvaltaisen tutkimuksen yhteydessä. Filosofointi vaatii runsaasti ajattelutaitoja, mutta se liittyy ne dynaamiseen dialogiin, joka puolestaan on kasvatuksen kannalta erittäin tärkeää. Sen sijaan, että filosofia pyrkisi opettamaan irrallisia, ikään kuin kontekstivapaita taitoja, se opettaa niitä oman olemuksensa mukaisesti.”

Samoin kuin lasta ei opeteta kävelemään harjoittamalla jokaista hänen lihastaan erikseen, myös hänen ajattelunsa kehittäminen edellyttää Lipmanin mukaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa. Pyrkimyksenä on tukea ajattelun prosessia kokonaisuudessaan ja kohdistaa huomio erityisesti niihin tilanteisiin, jossa lapsi ”kompastuu”. Lipmanin painopiste on siis oikeastaan taitavassa ajattelussa irrallisten ajattelutaitojen sijasta. (Lipman 1996, 17–18.) Koska kriittisessä, luovassa ja eettisessä ajattelussa on arvostelukyvyyn kehittymisen kautta kyse *taidoista*, ei niiden omaksuminen onnistu mekaanisesti joitakin ajattelun sääntöjä sokeasti soveltamalla. Kyse on pikemminkin vähittäisestä harjaantumisesta ja toiminnasta. Kriittistä ajattelua voi oppia vain ajattelemalla kriittisesti ja sama pätee luovaan ja välittävään ajatteluun. Täten pätevän ajattelun omaksuminen vie aikaa, jolloin voidaan väittää, että niiden harjoittelu tulisi aloittaa jo varhain. (Moilanen 1999, 98–99.) Filosofia, dramatisoituna lapsille soveltuvaksi, voi toimia kokonaisvaltaisena pedagogisena menetelmänä lasten ajattelun monipuolisessa tukemisessa ja lisäksi tehdä tämän heille merkityksellisessä kontekstissa.

## 4.5. Filosofia ja demokratia

Yksilön ajattelun lisäksi koulujen tulee Lipmanin mukaan pyrkiä edistämään myös yhteiskunnan rakentumista kohti demokraattisia ideoita. Vaikka nämä kaksi päämäärää muodostavatkin yhdessä koulutuksen tavoitteet, Lipman (1987, 153) katsoo, että ne liittyvät sisäisesti yhteen, eikä niitä täten voi erottaa toisistaan. Mikäli demokraattisen yhteiskunnan rakentumisen ymmärretään liittyvän Lipmanin hahmottelemaan yksilön järkevyyteen, ja filosofia on keino parhaiten kehittää tätä järkevyyttä, nähdään mielestäni selvemmin miksi filosofisten käytänteiden vahvistamisella koulutuksessa ja demokratiassa on Lipmanin mukaan välttämätön suhde keskenään.

Lipman vastustaa näkemystä kasvatuksesta sosialisoinnin ja yksilön autonomian välisenä vastakkainasetteluna. Ensimmäisen näkemyksen mukaan tavoitteena on lasten mukauttaminen yhteiskunnan traditionaalisiin käytänteisiin ja arvoihin. Jälkimmäinen puolestaan korostaa, että koulutus on keino vapauttaa lapset perinteisistä arvoista, jotta heistä voi kasvaa aidosti vapaita ja autonomisia yksilöitä. Lipman katsoo, että molemmat näkemykset painottavat virheellisesti yhteiskunnan olemusta staattisena, ennalta määriteltynä rakenteena, muovautuvan yhteisöllisen prosessin sijasta. Lipmanin mukaan koulutuksen tehtävänä on tutustuttaa lapset niihin perinteisiin käsityksiin, joita yhteiskunta heiltä odottaa, mutta heille on myös tarjottava välineitä joiden kautta on mahdollista arvioida kriittisesti näiden odotusten luonnetta, ja pyrkiä muuttamaan niitä tarvittaessa. Koulutuksen tehtävänä ei siis ole mukauttaa oppilaita yhteiskunnan arvoihin tai vapauttaa heitä sen kahleista, vaan pyrkiä kehittämään lasten kykyä tarkastella sen keskeisiä käytänteitä ja arvoja itsenäisesti. Tavoitteena on saada oppilaat itse *osallistumaan* demokraattiseen prosessiin, jossa yhteiskunnan rakenteet ja arvot näyttäytyvät heille merkityksellisinä ja muovautuvina. (Lipman ym. 1980, 157–159.)

Tämän vuoksi Lipman uskoo, että kasvatusta demokratiaan edellyttää muutakin kuin perinteisiä, muodolliseen sisältöön keskittyviä yhteiskuntaopin tai kansalaistaidon kursseja: se edellyttää filosofiaan oleellisesti linkittyviä taitoja. Ensimmäinen, filosofiaan kuuluu demokraattisen ajattelun ja toiminnan kannalta keskeisten käsitteiden kuten totuuden, oikeudenmukaisuuden ja vapauden syvällistä tarkastelua. Olennaisinta ei ole vain

tutustuttaa oppilaita yhteiskunnalliseen keskusteluun ja käsitteisiin, vaan saada heidät itse muodostamaan näkemyksiä näihin liittyen. (Hamilton 2010, 1.)

Toiseksi, koska lasten kanssa harjoitettu filosofia on luonteeltaan dialogista, se muistuttaa luonteeltaan demokraattista prosessia, koska edellytyksenä ei ole täydellinen yksimielisyys, vaan eriävien mielipiteiden ja käsitysten järkevä tarkastelu yhteisesti. Juuri tämän, vapaan ja pluralistisen prosessin mallintamiseen tutkivassa yhteisössä aktiivisesti pyritään. Lipman katsoo, että demokraattisia yhteiskuntia määrittävä julkinen harkinta sisältää viisi keskeistä piirrettä: i) implisiittisten perusteluiden analysoiminen, ii) henkilökohtaisen kokemuksen relevanssin osoittaminen, iii) dialogin soveltaminen tilanteisiin, iv) abstraktien konseptien artikulointi ja v) toisten ihmisten näkökulmaan asettuminen. Lipmanin mukaan kaikki samat piirteet ovat ominaisia myös *Filosofiaa lapsille* -ohjelman käytänteille ja filosofiselle dialogille, jonka huomio ei ole vain mielipiteiden esittämisessä, vaan niiden perusteiden kollektiivisessa arvioinnissa. (Hamilton 2010, 1–2.)

Tutkiva yhteisö on ilmapiiriltään ja arvoiltaan Deweyn tarkoittamassa merkityksessä eräänlainen demokraattinen pienisyhteiskunta, joka kehittyy kouluissa, mutta vähitellen sisäistämisen myötä leviää myös muualle yhteiskuntaan. Tämän johdosta yhteiskunnassa yleistyy järkevä ajattelu, joka puolestaan vahvistaa demokraattisia käytänteitä. (Hamilton 2010, 3.) Koulutusjärjestelmä on kenties tärkein instituutio tällaisen harkitsevan demokratian kehittämisessä, koska demokraattiset taidot eivät kehity automaattisesti, vaan niiden omaksuminen vie aikaa (Cevallos-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 50). Filosofialla on tässä prosessissa Lipmanin mukaan ratkaiseva asema, sillä mikäli haluamme ajattelevia ja demokraattisia aikuisia, meidän on pyrittävä kasvattamaan ajattelevia ja demokraattisia lapsia (Lipman 1988, 16–17).

Päätelmäketju vaikuttaa oikeutetulta, mutta voidaan kysyä johtaako tutkivan yhteisön kaltainen kasvatus aidosti demokratian edistymiseen yhteiskunnassa. Esimerkiksi Cevallos-Estarellas ja Sigurdardotter esittävät, että vaikka tutkiva yhteisö jakaa monia keskeisiä arvoja osallistuvan demokratian kanssa, siitä puuttuu kuitenkin yksi keskeinen piirre: toiminnallinen ulottuvuus. Tutkivassa yhteisössä ei heidän mukaansa ole mitään, mikä vaatisi toimimaan laajemmin yhteiskunnassa tutkivan yhteisön pohdintojen mukaisesti. Tutkivan yhteisön tulokset näyttävät helposti puhtaasti intellektuaalisina, tietyn käsitteen selventämisenä tai uuden näkökulman muodostumisena eikä niihin aidosti liittyä kysymystä

siitä, mitä johtopäätöksen jälkeen tulisi tehdä. Tämä on puolestaan ongelmallista, koska demokraattisessa pohdinnassa keskeistä on se, että yksilöt hahmottavat yhdessä sitä, millainen maailman tulisi heidän mielestään olla, jotta he voivat *toimia* tämän ideaalin mukaisesti. (Cevalles-Esterellas & Sigurdardotter 2000, 56.)

Mielestäni voidaan kuitenkin väittää, että Lipman ei sivuuta tätä toiminnallista ulottuvuutta, eikä sen pohdintojen tarvitse jäädä vain intellektuaaliselle tasolle. Kuten aiemmin esitin<sup>60</sup>, toimintaa motivoiva ulottuvuus on yksi välittävän ajattelun kehittämisen keskeisistä pyrkimyksistä, jolloin tarkastelemme sitä, millä tavoin voimme *toimia* tukeaksemme jotakin meille tärkeää aatetta (Sharp 2007, 250). Lipman (1995, 11) korostaa, että oppilaiden tulisi kyetä pohtimaan sitä, millaisessa maailmassa he elävät, mutta myös sitä millaisessa maailmassa he haluaisivat elää ja miten tämä on mahdollista saavuttaa. Filosofiaan kuuluu siis oleellisesti myös normatiivinen ulottuvuus (Lipman 2011).

#### 4.6 Filosofia ja ajatteleva koulu

Lipman (1988, 32–34) katsoo, että filosofian harjoittamisen kautta on mahdollista kehittää lasten yleisiä ajatteluvalmiuksia ja kognitiivisia taitoja siten, että ne heijastuvat myös muihin koulussa opiskeltaviin oppiaineisiin aina niiden oman luonteen mukaisesti. Esimerkiksi päättelykyky, tutkimustaidot, käsitteenmuodostaminen, ihmetteleminen, luokittelu, perusteiden kysyminen ja arviointi, kriittisyys, ristiriitojen tunnistaminen, ja kyseenalaistaminen ovat kaikki olennaisia taitoja erilaisissa oppiaineissa (Lipman 1994c, 9–10). Tällä Lipman (1994, 283) viittaa siihen, että esimerkiksi matematiikassa oppilaiden tulisi oppia ennen kaikkea *ajattelemaan* matemaattisesti, ei vain muistamaan erilaisia laskusääntöjä

Tämän päämäärän saavuttamiseksi *Filosofiaa lapsille* -ohjelma pyrkii Lipmanin mukaan ensin erilaisten perustaitojen kuten lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen oppimisen kautta opettamaan lapsille yleisesti tarvittavia kriittisiä dispositioita ja ajattelun taitoja. Tämän toisiin oppisisältöihin välittyvän kognitiivisen ulottuvuuden lisäksi filosofian eri osa-alueet mahdollistavat erilaisten ilmiöiden tarkastelun jostakin erityisestä näkökulmasta. Esimerkiksi logiikka tuo esille eri oppiaineiden loogiset ulottuvuudet ja

---

<sup>60</sup> Katso tutkielman kappale 3.2.3 Välittävä ajattelu.

etiikka puolestaan eettiset kysymykset. Oppilaille on Lipmanin mielestä tärkeää tarjota välineitä tarkastella oppiaineita useista erilaisista näkökulmista, jolloin on mahdollista tavoittaa syvempi ymmärrys kulloinkin käsiteltävästä aiheesta. Lipman siis katsoo, että filosofialla on selvästi myös tietynlainen, yksittäisten oppiaineiden rajat ylittävä *instrumentaalinen ulottuvuus*. (Lipman 1996, 9–10.)

Filosofian instrumentaalisen merkityksen lisäksi Lipman korostaa nähdäkseni voimakkaammin filosofian yksilöille mahdollistamaa *täydellistävää ulottuvuutta*. Lipman (1995b, 9) kirjoittaa seuraavasti: ”Filosofia ei ole vain jokin koulun tilapäinen täyteaine, vaan koko kasvatusprosessin ydin.” Lipmanin keskeisenä pyrkimyksenä on siis *Filosofiaa lapsille* -ohjelman kautta määrittää uudelleen filosofian opiskelun lisäksi myös koko kasvatuksen keskeiset käytännöt vastaamaan paremmin reflektiivisen paradigman oletuksia (Juuso 2007, 64; Lipman & Sharp 1994, 6–7). Pohjimmiltaan filosofian tuominen osaksi pienten lasten koulutusta merkitsee Lipmanille siis kasvatuksen metodin ja sisällön yhdistämistä (Lipman & Sharp 1994, ix–x).

Pyrkimyksenä on kannustaa oppilaita ja opettajia opiskelemaan kaikkia oppiaineita reflektiivisesti, filosofisen ihmettelyn, kyseenalaistamisen ja yhteisöllisen tutkimuksen ilmapiirissä, jossa lasten mielipiteet otetaan vakavasti ja heihin suhtaudutaan järkevinä sekä autonomisina persoonina (Juuso 2008, 114). Nähdäkseni Lipmanin ideaalina on siis filosofian opiskelun välityksellä pyrkiä ikään kuin ”värittämään” koko koulu filosofisilla käytännöillä, jotta se muotoutuisi vahvemmin ajattelevampaan suuntaan. Tällöin pohdinta, kyseenalaistaminen ja ihmetteleminen ovat luonnollinen osa koulun arkea. Näyttää siis siltä, että Lipmanin pedagogisen ajattelun tärkein anti ei olekaan varsinaisesti filosofia, vaan ideaali tutkivasta yhteisöstä, jossa toki filosofialla on keskeinen asema (Moilanen 1999, 110).

Filosofisen ulottuvuuden avulla lapset voivat etsiä merkityksellisyyttä ja itsetuntemusta omassa elämässään. Lapselle luontaisen uteliaisuuden ja ”miksi?” -kysymyksen äärellä filosofialla voi olla äärimmäisen paljon annettavaa. Lipmanin mielestä esimerkiksi kriittinen ajattelu ei yksinään kykene auttamaan lapsia löytämään heille olemuksellisesti tärkeitä merkityksiä. Lapset eivät myöskään voi tyydyttää heille luontaista merkitysten etsintää ainoastaan opiskelemalla aikuisten tarjoamaa valmista tietoa, vaan heitä on kannustettava ajattelemaan itsenäisesti heille merkityksellisistä ilmiöistä (Juuso 2007, 66).

Mikäli lapset kokevat opiskeltavat asiat itselleen merkityksettöminä, he eivät suhtaudu niihin vilpittömästi. Vaikka filosofia kykenee harvoin tarjoamaan lopullisia vastauksia ja merkityksiä, se kuitenkin osoittaa lapselle, että niiden etsintä omasta perspektiivistä on mahdollista ja arvokasta. Tämän vuoksi Lipman uskoo, että filosofia on hyödyksi *kaikille* lapsille. Hänen mukaansa olisi äärimmäisen surullista, jos filosofia jättäytyy käytännössä kokonaan lasten kasvatuksen ulkopuolelle, ja näyttäytyy ihmisille vain pienen eliitin etuoikeutena. (Lipman & Sharp 1994, 7–9.)

Haluan lopettaa tämän luvun lainaamalla lyhyen pätkän Eulalia Boschin (1998, 4) laatimasta Lipmanin haastattelusta, joka mielestäni kuvaa edellä käsiteltyjä näkemyksiä filosofian täydellistävistä ulottuvuuksista ja merkityksen muodostamisesta kauniilla tavalla:

**E.B.:** *Onko Filosofiaa Lapsille -ohjelman lopullinen tavoite saavuttaa parempi kognitiivinen taso vai saavuttaa parempi elämä?*

**M.L.:** Parempi elämä. Tästä ei ole epäilystä. Tieto ei ole päämäärä. Me haluamme vahvistaa inhimillistä elämää, inhimillistä kokemusta siten, että se olisi rikkaampi, miellyttävämpi ja arvostetumpi. Miksi tiedon täytyisi olla päämäärä?<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> “**E.B.:** *Would the last goal of Philosophy for Children be to attain a better cognitive level or to attain a better life?* **M.L.:** A better life. There is no doubt. Knowledge is not an end. We want to build a human life, human experience, so that it will be richer, more pleasant, more appreciated. Why does knowledge have to be an end?”

## 5. LASTEN FILOSOFOINNIN ONGELMALLISUUDESTA

”Kääntyessäni pois se iski minuun jälleen kerran, mutta voimakkaampana ja liikuttavampana kuin koskaan; kuinka vähän me tiedämme lasten intellektuaalisista kyvyistä ja kuinka varmoja me olemme heidän rajoituksistaan.” – Matthew Lipman<sup>62</sup>

Traditionaalisen näkemyksen mukaan filosofia on asiasisällöltään ja menetelmiltään niin vaikeaa, että sen opiskelun ei katsota soveltuvan pienille lapsille ja nuorille. Väitetään, että abstraktin ja teoreettisen olemuksen vuoksi lapset eivät kykene aidosti ymmärtämään filosofialle ominaisia käsitteitä, argumentteja ja tutkimusmetodeja. Varhaisessa kouluiässä olevien lasten ei myöskään uskota vielä olevan riittävällä kognitiivisella tai moraalisella kehitystasolla, jota filosofian mielekäs opiskelu edellyttää. Tämän lisäksi filosofian käsittelemät sisällöt mielletään usein niin aikuismaisiksi ja kuiviksi, että lasten luontainen kiinnostus niitä kohtaan jää olemattomaksi. (Cam 2008, 312.)

Lapsi ja filosofi näyttäytyvät usein toistensa vastakohtina ja heidän ajatellaan elävän keskenään täysin vieraissa maailmoissa. Lapsella yleensä on vähän konventionaalista tietoa hallussaan, kun taas jo Aristoteles määritteli viisaan ”tietävän kaikki asiat siinä määrin kuin se on mahdollista...” (Aristoteles 1990, 982a). Lasten ajattelu ei myöskään usein rakennu kovin johdonmukaisesti tai jäsenyneesti. Filosofi puolestaan nähdään johdonmukaisen ja loogisen ajattelun esikuvana. Lisäksi lapset toimivat usein lähtökohtaisesti tunnepohjaisesti, kun taas filosofien ajatellaan suuntautuvan maailmaan järjen tiukassa ohjauksessa. (Droit 2011, 12–13.)

Filosofian ja lasten kasvatuksen yhdistämistä onkin kritisoitu erilaisista syistä. Huolimatta esimerkiksi Lipmanin ponnisteluista usein ajatellaan yhä, että lapsilla ja filosofialla ei tulisi olla mitään tekemistä keskenään. Tässä luvussa pyrin analysoimaan tiettyjä, nähdäkseni yleisimpiä käsityksiä lasten filosofoinnin ongelmallisuudesta ja tarkastelemaan niitä Lipmanin pedagogisen ajattelun valossa. On mahdollista argumentoida, että vähättelevät uskomukset lasten filosofisista kyvyistä perustuvat yksipuolisiin näkemyksiin lasten, heidän ajattelunsa ja filosofian olemuksesta (Murrin 2000, 261). Väitän, että mikäli lasten kanssa tapahtuva filosofointi ymmärretään *Filosofiaa lapsille* -ohjelman kontekstissa,

---

<sup>62</sup> ”As I turned away it came over me once again, but more powerfully and affectingly than ever; how little we know of children’s intellectual capabilities and how sure we are of their limitations.” (Lipman 1988, 172).

useimmat kielteiset näkemykset filosofian ja lasten välisestä suhteesta osoittautuvat kyseenalaisiksi.

## 5.1 Kehityspsykologiasta

Uskoakseni useimpien lasten filosofiseen ajatteluun kielteisesti suhtautuvien näkemysten taustalla vaikuttaa vahvasti kehityspsykologinen viitekehys. Erilaisten vaiheteoreettisten näkemysten mukaan lasten ajattelu kehittyy tiettyjen ikäsidonnaisten kypsyminen vaiheiden kautta, ja filosofian puolestaan uskotaan edellyttävän ajattelutaitoja, joita ei pieniltä lapsilta voi vielä löytyä. Vaikutusvaltaisimmin tämä asenne nousee esille Jean Piaget'n lasten ajattelun kehitystä koskevista näkemyksistä. Piaget'n mukaan lapset saavuttavat vasta noin 11–12 vuoden ikäisinä *formaalisten operaatioiden vaiheen* johon kuuluvat esimerkiksi abstraktin ajattelun omaksuminen, kyky hypoteettis-deduktiiviseen päättelyyn ja täten tehokkaampaan ongelmanratkaisuun. Nuorempien lasten ajattelua määrittää vielä ajattelun rajoittuminen konkreettisiin tapauksiin sekä niiden pohjalta muodostuvaan kapea-alaiseen päättelyyn. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 117; Piaget & Inhelder 1977, 146.)

Vaikka erilaisten ajattelua koskevien kehitysvaiheteorioiden tyhjentävyys ja Piaget'n näkemysten yleistettävyys on asetettu sekä teoreettisesti että empiirisesti kyseenalaiseksi<sup>63</sup>, niiden luoma viitekehys vaikuttaa mielestäni edelleen laajalti käsityksiin lasten ja filosofian välisestä suhteesta. Gareth Matthews (2003, 155) väittää, että mikään laajalti hyväksytty kehityspsykologinen teoria ei tarjoa filosofialle paikkaa yksilön ajattelussa ennen murrosikää. Näkemys, jossa ajattelun kehittyminen sidotaan automaattisesti yksilön kronologiseen ikään, yhdistettynä traditionaaliseen kuvaan filosofian olemuksesta, luo välttämättä tietynlaista kuvaa siitä, mihin lapset ajattelussaan kykenevät. Nähdäkseni ongelman ydin ei kuitenkaan ole esimerkiksi Piaget'n teoreettisten näkemysten virheellisyydessä, vaan laajemmin kehityspsykologisessa paradigmassa hahmottaa ajattelun kehitystä ja tämän pohjalta rakentuvissa kuvissa siitä, mitä sisältöjä eri-ikäisille lapsille on mielekästä opettaa.

Pyrkimyksenäni ei siis varsinaisesti ole kritisoida kehityspsykologiaa tieteenä tai kyseenalaistaa esimerkiksi Piaget'n teorian mielekkyyttä. Tavoitteenani on pohtia

---

<sup>63</sup> Esimerkiksi Freese (1990, 43–49); Lehtinen & Kuusinen (2001, 117–120)



laajemmin sitä, mikä on kehityspsykologisten vaiheteorioiden ja filosofisen ajattelun välinen suhde, ja millaisia johtopäätöksiä sen pohjalta on oikeutettua muodostaa.

Matthewsin mukaan yksi syy kehityspsykologian ja lasten filosofisen ajattelun väliseen jännitteeseen on pitkälti metodologinen. Lasten esittämät spontaanit filosofiset kysymykset ja kommentit ovat usein luonteeltaan poikkeavia, ainutkertaisia ja kenties outojakin. Lähtökohtaisesti normaalista ja standardien mukaisesta kehityksestä kiinnostuneet psykologit luultavasti sivuuttavat tällaiset kysymykset puhtaasti menetelmällisistä syistä. (Matthews 2003, 155.) Matthews argumentoi, että esimerkiksi Piaget ohitti lasten ajattelun filosofisen ulottuvuuden juuri tästä syystä. Piaget pyrki lasten ajattelua tutkiessaan erottamaan heidän todellisia uskomuksiaan ilmaisevat vastaukset sellaisista, joita hän kutsuu pelkäksi ”romantisoinniksi”, ja joita kohtaan hänellä ei niiden epätavallisen luonteen vuoksi ollut tutkimuksellista kiinnostusta. Romantisointi on esimerkiksi sellaisen vastauksen keksimistä, johon yksilö ei aidosti usko tai johon hän uskoo vain pelkästään sen sanomisen vuoksi. (Matthews 1980, 39.)

Matthewsin mukaan juuri romantisoidut kommentit ovat filosofisesti kaikkein mielenkiintoisimpia ja merkityksellisimpiä. Tyypilliset standardivastaukset joista Piaget oli kiinnostunut, eivät Matthewsin mielestä usein kuvaa lapsen itsenäistä ajattelua, vaan ovat pitkälti seurausta yhteiskunnallisesta sosialisatiosta. Konventionaalisista ajattelutavoista poikkeavat kommentit puolestaan tarjoavat mahdollisuuden heittäytyä filosofiseen keskusteluun lasten kanssa, kunhan niiden merkitystä ei ohiteta pelkinä ”lapsellisina” sutkautuksina. (Matthews 1980, 38–40.) Juuri tätä Lipman (2003, 12–13) korostaa puhuessaan traditionaalisen koulutusjärjestelmän lamaannuttavaa asenteesta suhteessa lapsille luontaiseen filosofiseen ihmettelyyn.

Matthews (1980, 41) kirjoittaa seuraavasti: “Mitä Piaget sanoo romantisoinnista viittaa siihen, että hän ei olisi suhtautunut kannustavasti sen tyyliin keskusteluun. Lannistaessaan sitä hän kuitenkin lannistaa filosofiaa.”<sup>64</sup>. Huomioimalla vakavasti lasten esille nostamat ajatukset ja kannustamalla heitä pohtimaan niitä tarkemmin, keskustelu voi muodostua aidosti filosofisesti merkitykselliseksi, vaikka sen lähtökohtana ei olisikaan systemaattinen filosofinen keskustelu (Freese 1992, 19).

---

<sup>64</sup> ”What Piaget says about romancing suggests that he would have discouraged a discussion in such a style. In discouraging it, however, he discourages philosophy”.

Matthewsin mukaan toinen mahdollinen syy lasten filosofisten dialogikykyjen väheksymiseen tai huomiotta jättämiseen piilee yhteiskunnallisissa asenteissa koskien filosofian arvoa. Matthews argumentoi, että myös kehityspsykologia on ollut taipuvainen kohdistamaan tutkimuksensa yhteiskunnassa laajasti arvostettujen kykyjen kehittymiseen. Kyky ajatella filosofisesti ja pohtia perimmäisiä kysymyksiä ei ole erityisen arvostettua markkinatalouden säätelemässä yhteiskunnassa. Filosofisten kysymysten pohtimisella ei täten ole suurta merkitystä useimpien yksilöiden elämässä eivätkä he välitä, harjoitetaanko filosofiaa vai ei. Tässä valossa ei kovin yllättävää, että kehityspsykologialla ei ole ollut paljon sanottavaa siitä, kehittykö lapsille kyky ajatella filosofisesti ja lähestyä filosofisia kysymyksiä järkipäisesti. (Matthews 2003, 156.)

Murrisin (2000, 271) mukaan erilaisten kehityspsykologisten vaiheteorioiden kyseenalaistamaton taustaoletus on, että ajattelun kehityksen päämääränä on kypsyys ja, että jokainen vaihe on täten edellistä kypsempi eli parempi. Freesen (1990, 50) mukaan kyseisessä asenteessa hahmottaa lapsen ajattelun kehitys matkana kohti maailman objektiivisempaa, totuudenmukaisempaa, oikeampaa tulkintaa näkyy tieteellisesti valistuneen aikuisen maailmankuva ja kulttuurimme aikuiskeskeisyys. Lipman (1988, 197–198) kritisoikin ajatusta jonka mukaan persoonuus ja rationaalisuus saavutetaan asteittain vasta yksilön kasvaessa vanhemmaksi, jolloin lasten ajatteluun suhtaudutaan väheksyvästi ja sen pätevyyttä arvioidaan yksin aikuisten näkökulmasta käsin.

Matthewsin mukaan on ymmärrettävää miksi ajattelun kehityksen teorioita lähestytään biologisen mallin mukaisesti, jossa kypsä yksilö on standardi, jota kohti epäkypsä yksilö kehittyy. Lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden määrittää erilaisia vaiheita, joiden kautta yksilö kehittyy saavuttaessaan kypsyyden jossakin taidossa, tai analysoida sitä, mitkä tekijät hidastavat ja nopeuttavat yksilön kehitystä. Kyseisessä kontekstissa yksilön kehitystasojen tutkimus ei kuitenkaan voi alkaa, ennen kuin on olemassa riittävän selkeä käsitys siitä, mitä kypsyys jonkin taidon kohdalla merkitsee. Matthews argumentoi, että filosofisen ajattelun kohdalla ei ole esitetty riittävän selkeää ja yhdenmukaista kypsyyden standardia eikä ole edes selvää, voiko tällaista taitoa edes olla olemassa. Täten traditionaalinen vaiheteoreettinen kehityspsykologian paradigma ei kenties sovellu hyvin lasten filosofisten kykyjen arvioimiseen niin kauan kuin ei ole olemassa kypsyyden määritelmää kyvylle käydä filosofista keskustelua. (Matthews 1993, 156–157.)

Kysymys on siis pohjimmiltaan siitä, onko näkemys kehityksestä tai edistyksestä filosofisen ajattelun kohdalla ylipäärrään mielekäs. John Whiten mukaan on perusteltua sanoa, että oppilaan filosofiset taidot ovat kehittyneet vuosien kuluessa, kun tällä tarkoitetaan sitä, että hän on ottanut harppauksia eteenpäin oppiaineen opiskelussa. Mutta esimerkiksi Piaget'n hahmottamassa kontekstissa kehityksen ajatus on sidottu biologiseen käsitykseen organismista ja sen toiminnasta tietyssä ympäristössä. Biologisen kehityksen ajatus viittaa johonkin varhaiseen tilaan, jossa kehitys ensimmäisen kerran ilmenee ja kypsään lopputilaan, jota kohti kehitys suuntaa ja jonka taakse se ei voi edetä. Filosofisen ajattelun kohdalla tällainen ”teleologinen” näkemys kehityksestä näyttyy kuitenkin helposti ongelmallisena. (White 1992, 78–79.)

Ajatuksen ongelmallisuutta voi havainnollistaa soveltamalla sitä moraalisen ajattelun kontekstiin. Esimerkiksi Lawrence Kohlberg rakentaa Piaget'n näkemysten pohjalta moraalisen kehityksen kuusivaiheisen teorian<sup>65</sup>, jossa erilaiset vaiheet muodostavat eettisen ajattelun jatkumon, joka kuvaa vaiheittaisia muutoksia lapsen käsityksessä liittyen oikeudenmukaisuuteen. Kasvatuksellisessa kontekstissa moraalisen ajattelun kehityksen vaiheet asettuvat kuitenkin välttämättä normatiiviseen merkitykseen. Jokaiseen vaiheeseen sisältyy tietty filosofisen position ”varhaismuoto” ja jokainen vaihe on edeltäjäänsä parempi tapa suhtautua eettiseen ulottuvuuteen. Moraalikasvatuksen tavoitteena on tällöin auttaa oppilaita siirtymään korkeammalle moraalisen kehityksen tasolle. Kuitenkin, jos lasten moraalikasvatus ymmärretään eettiseksi *tutkimukseksi*, Kohlbergin teoria on – ansioistaan huolimatta – ristiriidassa lasten filosofoinnin tavoitteiden kanssa. (Cam 2008 314–315.)

Kuten aiemmin tutkielmassa esitin, Lipman korostaa juuri eettisen tutkimuksen merkitystä perustellessaan sitä, miksi filosofiaa ei tulisi erottaa lasten moraalisen kasvatuksen kontekstista. Lasten kanssa filosofoidessa ei Lipmanin mielestä ole tarkoitus opettaa lapsille moraalisia totuuksia tai ohjata heitä jollekin moraalisen arvioinnin korkeammalle tasolle, vaan tarjota yksilölle välineitä, joiden avulla hän voi itsenäisesti tunnistaa ja arvioida eettisiä tilanteita kokonaisvaltaisemmin. (Lipman ym. 1980, 165.)

---

<sup>65</sup> En näe tutkielman tavoitteiden ja rajallisuuden kannalta tarpeelliseksi tai mahdolliseksi lähteä esittelemään Kohlbergin teoriaa yksityiskohtaisesti. Aiheesta tarkemmin esimerkiksi Kohlberg (1984).

Etukäteen tapahtuva filosofisten näkemysten arvottaminen on ristiriidassa avoimen tutkimuksen ideaalien kanssa. Kouluissa tapahtuva eettinen tutkimus ei ole aidosti avointa, jos ajattelun kehityksen kriteerinä käytetään sitä, kuinka hyvin oppilaiden arvostelmat vastaavat ennalta asetettuja filosofisia positioita. (Cam 2008, 315.) Tällöin myös indoktrinaation vaara on suurimmillaan, koska oppilaita kannustetaan ajattelussaan suuntaan, jota opettajat pitävät luonnollisena ja oikeana. Nähdäkseni tämä pitää paikkansa, vaikka opettajan tavoite itsessään olisikin hyvä ja pyyteetön. Näkemys ajattelusta kehityksenä kohti jotakin tiettyä kypsyyden tai rationaalisuuden pistettä, ei yksiselitteisesti sovellu filosofian opiskelun ja filosofisen ajattelun arvioimisen kontekstiin.

Mikä merkitys kehityspsykologialla sitten tulisi olla suhteessa lasten filosofisten taitojen määrittelyssä? Matthewsien mielestä kysymys on toisaalta merkityksetön, mutta toisaalta äärimmäisen tärkeä. Mikäli ei ole mahdollista tai mielekäästä saavuttaa ymmärrystä siitä, mitä kypsyys filosofisen ajattelun kohdalla merkitsee, kenties tämä kyky ei silloin ole sellainen, josta kehityspsykologian tulisi ylipäättään olla kiinnostunut. Kenties puoltavia tai kielteisiä näkemyksiä lasten filosofointiin tulisi etsiä jostain muualta. Kuitenkin on huomioitava, että lasten kehitystä koskevat teoriat luovat välttämättä tietynlaista kuvaa vanhemmille ja opettajille siitä, mihin lapset pystyvät ja millaisia heidän *tulisi olla*. Jos kyky filosofiseen dialogiin ei sovellu tähän kuvaan, se ei voi olla vaikuttamatta myöskään käsityksiin lasten filosofisen ajattelun mielekkyydestä. (Matthews 2003, 158–159.) Lasten filosofisen ajattelun ymmärtäminen vaatii kuitenkin erilaista lähestymistapaa kuin kehityspsykologia on tähän mennessä osoittanut (Freese 1990, 49).

## **5.2 Mihin lasten ajattelua tulisi verrata?**

Huolimatta kehityspsykologisen näkökulman ongelmallisuudesta suhteessa filosofiseen ajatteluun, lapsille suunnatun filosofian kriitikot vetoavat usein perusteluissaan lasten ajattelun tietynlaiseen riittämättömyyteen tai kehittymättömään olemukseen suhteessa filosofialle ominaisiin abstrakteihin käsitteisiin, teoreettisiin metodeihin ja monimutkaisiin argumentaatorakenteisiin. Esimerkiksi Richard Kitchener argumentoi artikkelissaan *Do Children Think Philosophically?* (1990, 422), että pienet lapset eivät yksinkertaisesti vielä kykene filosofisten käsitteiden ja päättelyn edellyttämään korkeamman asteen ajatteluun, jolloin filosofian opettaminen heille ei ole perusteltua. Koska lapsille ei siis vielä ole

kehittynyt filosofian edellyttämiä ajattelutaitoja, Kitchener kyseenalaistaa koko *Filosofiaa lapsille* -ohjelman mielekkyyden. Myös John White kritisoi artikkelissaan *The Roots of Philosophy* (1992, 75) lasten filosofisen ajattelun mielekkyyttä. Hänen mielestään lapset eivät ajattelussaan aidosti yllä filosofian edellyttämälle reflektiiviselle metatasolle, koska he vasta opettelevat erilaisten kielellisten käsitteiden käyttöä ja merkitystä.

Murrin (2000, 262) kuitenkin huomauttaa mielestäni osuvasti, että lasten filosofisten ajattelukykyjen kriitikoiden päättely pohjautuu usein eräänlaiseen kategoriavirheeseen, jossa ”lapsifilosofien” ajattelua verrataan kyseenalaisesti ”aikuisfilosofien” ajatteluun. Murrin katsoo, että arvioitaessa lasten filosofisia ajattelukykyjä suhteessa aikuisiin tulee olla erityisen tarkkana viitataanko tällöin:

- a) Akateemisen koulutuksen saaneisiin päteviin filosofiin.
- b) Juuri filosofian opiskelun aloittaneisiin aikuisiin
- c) Aikuisiin, jotka eivät ole harjaantuneet filosofisen ajattelun parissa.

Murrin katsoo, että mikäli haluamme arvottaa lasten filosofisia ajattelutaitoja, ainoa validi vertaus tapahtuu lasten ja toisen ryhmän välillä. Tällöinkin on vältettävä tekemästä liian pitkälle ulottuvia johtopäätöksiä, sillä vaarana on arvioida lasten ajattelua ensisijaisesti heidän käyttämänsä kielen kautta. Murrin uskookin, että pienten lasten ajattelu on usein rikkaampaa kuin heidän kykynsä ilmaista ajatuksiaan verbaalisesti. Lisäksi on huomioitava mahdollisuus, että lasten ajattelu voi erota olemuksellisesti aikuisten ajattelukäytänteistä: “Arvioitaessa lasten ajattelua on vaarana, että tutkijat vertaavat sitä aikuisten tapaan pyrkiä ymmärtämään kokemuksiaan. Lasten mielikuviutus voi olla erilainen, mutta ei vähemmän rationaalisempi, tapa muodostaa merkityksiä.”<sup>66</sup>. (Murrin 2002, 262.) Freesen (1990, 55) mukaan lapsen ajattelu ei ole alkeellista, naiivia ja irrationaalista, vaan myyttistä ja toisella tapaa järkipäristä kuin aikuisten. Lipman (1988, 109) korostaa samaa näkemystä vaatimalla lasten ajattelun arvottamista sen omista lähtökohdista käsin.

Myös Matthews kritisoi lasten ja aikuisten välisen filosofisen ajattelun vertailun mielekkyyttä. Matthewsinkin mukaan lasten filosofinen ajattelu on luonteeltaan jotakin

---

<sup>66</sup> “Adult researchers run the risk of evaluating children’s thinking by comparing it with how adult reason in order to make sense of their experiences. Children’s fantasy could be a different – but no less rational – way of making meaning.”

ainutlaatuista ja itsessään arvokasta, jolloin ei ole perusteltua käyttää aikuisnäkökulmasta hahmottuvaa filosofiaa lasten ajattelun filosofisen ulottuvuuden kriteerinä. Lapsille luontainen filosofointi ja akateeminen ammattimainen filosofia ovat kaksi olemuksellisesti erilaista ilmiötä. (Matthews 1994, 6.) Matthews ei pyri väittämään, että lapset kykenevät filosofoimaan täsmälleen kuten aikuiset tai, että tämän tulisi olla lasten filosofoinnin tavoitteena. Hän argumentoi käänteisesti, että filosofien tulisi pyrkiä tavoittamaan lasten luontainen viattomuus ja kyky ihmetellä. (Matthews 1978, 72.) Matthewsien mielestä lapsille kuuluu luontaisesti oikeus pohtia heille merkityksellisiä filosofisia ilmiöitä *heille ominaisella* tavalla. Lasten kanssa filosofoidessa on tarkoituksena muodostaa tasaveroinen, molemmin puolin kunnioittava suhde ilman alentavaa asennetta, eikä tavoitella joitakin tiettyjä, pätevään ajatteluun liitettyjä taitoja<sup>67</sup>. (Matthews 2005, 24–25.)

Vaikka Kitchener ja White olisivatkin oikeassa väittäessään, että lapset eivät kykene täyttämään filosofian edellyttämän korkeamman asteen ajattelun kriteereitä, voidaan kysyä kykenevätkö useimmat filosofisesti harjaantumattomat aikuisetkaan siihen. Esimerkiksi Kitchenerin korostamaan, filosofian edellyttämään ajatteluun kuuluu kykyä muodostaa hypoteeseja tosiasioiden vastaisista ilmiöistä, loogisten johtopäätösten esittämistä ja rinnakkaisten analogioiden muodostamista sekä niiden pätevää soveltamista erilaisiin tilanteisiin. Lisäksi hän tähdentää erilaisten metaeettisten ja metaloogisten ajattelutaitojen systemaattista omaksumista ja soveltamista. (Kitchener 1990, 440.)

Vaikka monien lasten filosofiset taidot olisivatkin tätä taustaa vasten hataria, sama pätee myös useimpiin aikuisiin. Nähdäkseni Kitchenerin asettamat vaatimukset filosofian edellyttämälle ajattelulle (etenkin, kun puhutaan filosofian opiskelun ensiaskeleista) vaikuttavat niin tiukilta, että niiden käyttäminen lasten filosofisten kykyjen kriteerinä näyttäytyy kyseenalaisena. Voidaan myös argumentoida, että Kitchenerin puoltamassa filosofisen ajattelun ideaalissa korostuu liialti ajattelun loogisrationaalinen ulottuvuus. Juuri tällaista yksipuolista näkemystä pätevän ajattelun olemuksesta Lipman kritisoi korostaessaan ajattelun kriittisen, luovan ja välittävän osa-alueen tasapuolista vaalimista (Lipman 2003, 201).

---

<sup>67</sup> Nähdäkseni tässä yhteydessä Lipmanin ja Matthewsien näkemykset poikkeavat hieman toisistaan. Lipman korostaa selvemmin myös kognitiivisten ajattelutaitojen kuten loogisen päättelyn edistymisen merkitystä eli filosofian instrumentaalista ulottuvuutta.

Lisäksi voidaan argumentoida, että lukuisat käytännön tapaukset osoittavat, että filosofisesti harjaantuneet lapset (toisin kuin harjaantumattomat aikuiset) kykenevät oman ajattelun reflektointiin, sen suhteuttamiseen keskustelukumppanien kommentteihin ja erilaisten filosofisten ilmiöiden melko tarkkaankin loogiseen analyysiin (Murrin 2000, 262–263). Esimerkiksi Matthews'n teokset (1980 & 2003) koostuvat lukuisista keskusteluista, joissa lapset harjoittavat filosofisesti merkityksellistä dialogia. Myös Lipman (1988, 160–172) kuvaa lapsiryhmän kanssa toteutettua kaksitoistakertaista filosofista keskustelua, jossa lasten tekemät huomiot, kysymykset ja ajatukset vaikuttavat hyvinkin filosofisilta. Positiivista näkemystä lasten filosofoinnista tukevat lisäksi useat aiheita ja *Filosofiaa lapsille* -ohjelmaa käsittelevät empiiriset tutkimukset, joissa on havaittu filosofoinnilla olevan myönteinen vaikutus lasten ajattelutaitojen kehittämisessä (Garcia Moriyon ym. 2005).

### 5.3 Lasten ajattelun kehittymättömyydestä

On kuitenkin mahdollista väittää, että vaikka lapset kykenevät erilaisten filosofisten kysymysten ja teemojen käsittelyyn, tässä ei kuitenkaan ole kysymys filosofiasta käsitteen varsinaisessa merkityksessä. Esimerkiksi Michael Hand (2008, 3–4) kritisoi lasten filosofoinnin kannattajien yleisesti omaksumaa näkemystä lapsista ”luontaisina filosofeina”<sup>68</sup>. Hand väittää, että vaikka lapset spontaanisti esittävät filosofisia kysymyksiä ja ihmettelevät filosofisia ilmiöitä, tästä ei voida päätellä sitä, että heillä olisi luonnostaan jokin sisäsyntyinen kyvykkyys filosofiaan. Hand katsoo, että filosofian harjoittamiseen kuuluu paljon muutakin kuin vain filosofisten kysymysten esittämistä. Olennaista on myös oppia kuinka tällaisia kysymyksiä ja ilmiöitä on mahdollista lähestyä ja tarkastella filosofialle ominaisen tutkimuksen kautta. (Hand 2008, 5–6.)

White argumentoi, että lasten tekemät filosofiset kysymykset eroavat oleellisesti aikuisten tavoista ihmetellä vastaavia asioita. Hänen mukaansa itse *kysymys* ei sinänsä vielä takaa filosofisen ulottuvuuden läsnäoloa, vaan tämän määrittämiseksi on tarkasteltava ensisijaisesti kysymykseen liittyvää *kontekstia* ja kysyjän *intentiota*. Tämän vuoksi on mahdollista, että lapsi vain toisintaa kuulemansa kysymyksen ilman varsinaista filosofista

---

<sup>68</sup> Hand ei kuitenkaan jaa esimerkiksi Kitchenerin ja Whiten käsitystä siitä, ettei lapsille olisi mielekästä *opettaa* filosofiaa. Hänen puolustamansa, lapsille soveltuva, filosofia on kuitenkin erilaista Lipmanin ajatusten kanssa.

motiivia, jolloin hän ikään kuin vain matkii pelaavansa ”filosofista peliä”. White katsookin, että lapset esittävät filosofisia kysymyksiä, koska he haluavat saada selville, miten erilaisia käsitteitä käytetään. Pohtiessaan esimerkiksi valehtelun oikeudenmukaisuutta, lapset eivät Whiten mukaan tavoita kysymyksen filosofista ulottuvuutta, vaan pyrkivät ainoastaan selvittämään termien ”valehtelu” ja ”oikeudenmukaisuus” erilaisia kielellisiä käyttötapoja. (White 1992, 74–75.)

Varttuneemmat filosofit puolestaan jo tietävät kuinka näitä käsitteitä käytetään, jolloin kysymyksen intentio on erilainen ja heidän filosofinen tarkastelunsa tapahtuu korkeammasta perspektiivistä (White 1992, 75). White kirjoittaa seuraavasti: ”Lapset haluavat tietää, kuinka käsitettä käytetään; filosofit, joilla ei ole ongelmia sen käytössä, ovat kiinnostuneita käsitteen kartoituksesta korkeamman asteen näkökulmasta, ja yleensä osana laajempia teoreettisia tutkimuksia. Lienee myös tarpeetonta sanoa, että filosofit ovat kiinnostuneita vain niistä käsitteistä, jotka ovat filosofisesti ongelmallisia, kun taas äskeinen näkökulma sopii lasten kohdalla kaikkien käsitteiden omaksumiseen – kissojen, jokien, tietokoneiden.”<sup>69</sup> (White 1992, 75–76). White väittää, että lasten kyky järkeillä loogisesti koskien filosofia ilmiöitä ei vielä riitä todisteeksi filosofian läsnäololle. Tämän lisäksi lasten tulisi kyetä osoittamaan korkeamman tason asenteen omaksumista suhteessa järkeilyyn (White 1992, 75). Kysymyksen kontekstista ja kysyjän intentiosta johtuen lasten ”filosofiset” kysymykset ja kommentit täytyy Whiten mukaan erottaa varsinaisesta filosofoinnista, johon lapset eivät ajattelussaan kykene.

Myös Kitchener (1990, 426) väittää, että lasten kyky tuottaa esimerkiksi Matthews ja Lipmanin kuvaamia filosofisia ”sutkauksia” ei ole riittävä osoitus korkeamman asteen ajattelusta ja kyvykkyydestä harjoittaa todellista filosofiaa. Erilaisten filosofisten anekdoottien käyttäminen filosofisen ajattelun todisteena voikin olla harhaanjohtavaa. Tällaisen menettelyn vaarana on erilaisten filosofisten teorioiden liittäminen osaksi lasten ajattelua liian heppoisin perustein (Murrin 2000, 264). Esimerkiksi Freese (1990, 21–22) kuvaa lapsen pohdintaa liittyen siihen, ”kuinka erikoista on, että jos Jumala on luonut kaiken, niin hän on luonut myös itsensä”, ja samastaa tämän Augustinuksen ajatukseen,

---

<sup>69</sup> ”Children want to know how to use concept; philosophers, who have no trouble using it, are interested in mapping it from a higher-order perspective, and usually in the pursuit of larger theoretical enquiries. Needless to say, too, philosophers are only interested in those concepts which present philosophical problems, whereas the point just made about children can apply to their acquisition of all kinds of concepts – cats, rivers, computers.”



jonka mukaan ”Jumala on itsensä syy”. Mielestäni ei voida naiivisti ajatella, että lapsen ja Augustinuksen pohdinnoissa oli kyseessä sama asia. En kuitenkaan jaa Kitchenerin käsitystä siitä, mikä olisi riittävä osoitus kyvykkyydestä harjoittaa todellista filosofiaa.

Kitchenerin (1990, 427–428) mukaan lapset kykenevät ainoastaan harjoittamaan *konkreettista* filosofiaa erotuksena varsinaisesta *abstraktista* filosofiasta. Kyseinen ajatus pohjautuu Piaget’n näkemysten pohjalle, joiden mukaan lapset siirtyvät ajattelussaan konkreettisten operaatioiden vaiheesta vasta noin 11–12 vuoden ikäisinä korkeammalle formaalisten operaatioiden vaiheelle (Lehtinen & Kuusinen 2001, 117; Piaget 1977, 146). Kitchenerin mukaan filosofinen ajattelu kehittyy samankaltaisesti. Lisäksi Kitchener katsoo, että varsinaisen filosofian harjoittaminen edellyttää formaalisten operaatioiden lisäksi vieläkin korkeampitasoisia metafilosofisia taitoja, joita Piaget’n hahmottelemassa kontekstissa kutsutaan postformaalien operaatioiden vaiheeksi. Kitchener (1990, 430) kirjoittaa seuraavasti: “Jos on olemassa järkeilyn taso, joka on korkeampi kuin formaalisten operaatioiden vaihe, silloin filosofisten taitojen kehittyminen voi edetä vaiheittaisessa sarjassa johon kuuluu alempitasoiset loogiset taidot, korkeatasoiset loogiset taidot (formaalioperationaaliset taidot) ja postformaalit operationaaliset taidot.”<sup>70</sup>

Lasten filosofisia teemoja koskevat keskustelut ovat Kitchenerin mielestä ainoastaan osoitus konkreettisesta filosofoinnista. Lasten ajattelu jää tälle tasolle, koska he eivät kykene tavoittamaan konkreettisen esimerkkien taustalla hahmottuvaa yleistä ja abstraktia filosofista periaatetta kuten esimerkiksi identiteetin säilymisen ongelmaa Theseuksen laivan kohdalla. (Murrin 2000, 264.) Vaikka esimerkiksi Matthews (2003, 68–76) pyrkii osoittamaan, että lapset kykenevät hahmottamaan kyseisen kertomuksen merkityksen ja soveltamaan siihen erilaisia analogioita (ihmisten solujen vähittäiseen vaihtumiseen), tämä ei vielä riitä Kitchenerille osoitukseksi aidosta filosofiasta. Lisäksi tulisi osoittaa, että lapset aidosti kykenevät hahmottamaan ja arvioimaan myös yleistä metatason filosofista periaatetta käytettyjen esimerkkien taustalla (Kitchener 1990, 430).

Kuten todettua, Matthews ei edes varsinaisesti pyri vastaamaan edellä esitetyn kaltaiseen kritiikkiin (Murrin 2000, 265). Hänen mielestään aikuisfilosofien käyttäminen lasten

---

<sup>70</sup> “If there is a stage of reasoning higher than formal-operational thinking, then the development of philosophical skills may indeed [proceed] by a stage-like sequence involving lower-order logical skills, higher-order logical skills (formal operational skills) and post-formal operational skills.”

filosofisen ajattelun arvioimisen kriteerinä ei ole perusteltua, koska lasten ajattelu eroaa olemuksellisesti aikuisten tavoista hahmottaa maailmaa (Matthews 1994, 6). Murrin (2000, 266) kuitenkin huomauttaa, että Matthews näyttää kyseisessä kontekstissa kenties tyytyvän liian ”helppoon” ratkaisuun. Uskoakseni Lipmanin ajatusten ja tiettyjen yleisten näkökulmien pohjalta on mahdollista vastata esimerkiksi Whiten ja Kitchenerin esittämään kritiikkiin, unohtamatta kuitenkaan lasten ajattelun tarkastelua ensisijaisesti sen omista lähtökohdista käsin.

On totta, että pelkästään filosofisten kysymysten esittäminen ei yksin riitä tekemään toiminnasta filosofista. Tarvitaan myös valmiuksia käsitellä näitä kysymyksiä juuri filosofialle ominaisella tavalla. Esimerkiksi Daniel ym. esittävät filosofiselle keskustelulle tiettyjä kriteereitä. Ollakseen filosofista keskustelun tulee pohjautua johonkin filosofisesti merkitykselliseen teemaan. Tämä on filosofisuuden välttämätön, mutta ei riittävä ehto. Toinen tunnusmerkki on loogisten osatekijöiden ilmaantuminen, joskaan looginen järjely ei sekään yksin voi määrittää keskustelun filosofista luonnetta. Mukana tulee myös olla kysymyksiä ja aitoa pyrkimystä syventää kyselemistä, jolloin on mahdollista, että keskustelun jälkeen vallitsee enemmän kysymyksiä kuin lopullisia vastauksia. Näitä tekijöitä on vielä täydennettävä välttämättömällä autonomisen ajattelun kriteerillä. Filosofinen keskustelu ei siis ole suoraviivainen prosessi, vaan se rakentuu vähitellen monista osa-tekijöistä, kun siihen osallistuvat yksilöt esittävät ja tarkastelevat autonomisia lausumiaan tiettyjen kriteerien pohjalta. (Daniel ym. 2010, 9–10.)

Lasten filosofinen ihmettely, ennakkoluulottomuus ja avoimuus eivät siis yksin kanna kuin tiettyyn pisteeseen saakka, koska ilman opastusta lapsi jää helposti vain ihmettelemään (Juuso 2007b, 74). Kuitenkin juuri tämän seikan Lipman kiistatta huomioi ajattelussaan. *Filosofiaa lapsille* -ohjelman pyrkimyksenä on nimenomaan muodostaa luokkahuoneesta tutkiva yhteisö, joka tarjoaa johdonmukaisen mallin ja menetelmän erilaisten ilmiöiden filosofiseen tutkimukseen (Lipman 2003, 103). Lipman (1980, 173) korostaa toistuvasti, että lasten ajattelun kehittyminen edellyttää sitä, että he tulevat tietoisiksi erilaisten ilmiöiden filosofisesta ulottuvuudesta ja osaavat esittää relevanteja kysymyksiä, mutta myös oppivat erilaisia tapoja pyrkiä ratkaisemaan näitä. Lasten kanssa filosofoidessa on tavoitteena filosofinen dialogi, joka ei Lipmanin (2003, 87–88) mukaan ole vain vapaamuotoista keskustelua, kysymysten esittämistä tai irrallisten mielipiteiden vaihtamista. Tutkivan yhteisön rakentumisen kautta lapset vähitellen sisäistävät filosofisen

tutkimusprosessin käytänteet ja ideaalit, jolloin niistä tulee kiinteä osa heidän itsenäistä ajatteluaan (Lipman 2003, 21).

Edellä mainitut huomiot pätevät mielestäni myös Whiten näkemyksiin filosofian ja lasten ajattelun välisestä suhteesta. Pelkästään järkeily ja filosofisten kysymysten sekä käsitteiden tarkastelu ei ole Lipmanin mukaan vielä riittävä ehto filosofiselle tutkimukselle. Filosofisen pohdinnan erottaminen ”pelkästä” keskustelusta edellyttää tiettyjä, filosofisten ilmiöiden tarkastelun *kontekstiin* ja *intentioihin* liittyviä kriteereitä. Lasten kanssa filosofoidessa on siis tärkeää kiinnittää huomioita siihen, mistä ilmiöistä järkeillään, mutta myös miten tämä tapahtuu. Tutkivassa yhteisössä tapahtuva filosofinen pohdinta ei ole päämäärätöntä, vaan perustuu tietyille kriteereille ja pyrkii aina tuottamaan jonkin, pohjimmiltaan merkitykseen ja totuuteen palautuvan arvostelman. (Lipman 2003, 83–86.)

Lisäksi *Filosofiaa lapsille* -ohjelman kontekstissa hyödynnettyjen kertomusten sisältämät, filosofian traditiosta kumpuavat käsitteet eivät ole luonteeltaan yksiselitteisiä tai ongelmattomia, vaan niitä määrittää keskeisesti moniulotteisuus. Nähdäkseni filosofisesti latautuneiden käsitteiden kielellisen käytön ja merkityksen oppiminen ei ole niin yksinkertaista kuin White antaa ymmärtää. Esimerkiksi käsitteiden ”persoona”, ”vapaus” tai ”oikeudenmukaisuus” merkitykset eivät ole helposti tavoitettavissa, vaan niiden hahmottaminen ja käyttötapojen omaksuminen sekä soveltaminen erilaisiin tilanteisiin ei ole ongelmattonta aikuisillekaan (Murrin 2002, 268).

Uskoakseni Lipman on eri mieltä Whiten kanssa siitä, että lasten filosofointi palautuisi pelkästään erilaisten käsitteiden käytön opetteluun ilman varsinaista filosofista ulottuvuutta. On selvää, että lapset usein kysyvät kysymyksiä ja tutkivat erilaisia käsitteitä, koska he haluavat oppia kuinka niitä käytetään. On kuitenkin kyseenalaista väittää, että tilanne olisi aina tämä, tai että käsitteiden merkityksen oppiminen ja niiden filosofinen tarkastelu Whiten hahmottamasta korkeammasta merkityksestä olisivat keskenään toisensa poissulkevia. (Murrin 2002, 268–269.) Päinvastoin, voidaan mielestäni väittää, että käsitteiden kuten ”persoona”, ”vapaus” tai ”oikeudenmukaisuus” kielellisen käytön oppiminen ja merkityksen hahmottaminen edellyttää aina myös tietynlaista filosofista tarkastelua. Täten ei voida (eikä oikeastaan ole tarpeellista) aina tehdä selvää eroa sille, milloin kyseessä on pyrkimys jonkin käsitteen kielellisen käytön omaksumiseen, ja milloin tarkastelu tapahtuu Whiten tarkoittamasta korkeammasta filosofisesta perspektiivistä.

## 5.4 Akateeminen filosofia ja lapsille suunnattu filosofia

On tarpeellista kysyä, mitä Kitchenerin tähdentämä ”todellinen” abstrakti filosofia, jota aikuisfilosofien oletetaan harjoittavan ja johon lapset eivät kykene, lopulta oikein merkitsee? Millä perustein hän oikeuttaa filosofian todellisen olemuksen määrittelyn tietynlaiseksi, ja rajaa tähän paradigmaan sopimattomat käytännöt sen ulkopuolelle? Miksi lasten esittämät kysymykset ja ihmettelut koskien filosofisia ilmiöitä eivät olisi *heille* yhtä merkityksellisiä kuin aikuisten? Nähdäkseni kysymys on pohjimmiltaan erottelusta traditionaalisen, lähinnä käsitteiden analyysin keskittyvän akateemisen filosofian ja narratiivisen, poettisen sekä praktisen filosofian välillä. Kitchener (1990, 425) määrittelee filosofian todellisen olemuksen hyvin akateemisista lähtökohdista käsin<sup>71</sup> ja argumentoi tältä pohjalta lasten filosofisen ajattelun mielekkyyttä vastaan. Koska lapset eivät kykene riittävän uskottavasti mukautumaan siihen, mitä akateemiset filosofit keskeisissä käytänteissään harjoittavat, he eivät Kitchenerin mukaan kykene filosofointiin sen todellisessa merkityksessä. (Murrin 2000, 266.) Lipmanin (1994a, 284–285) mukaan tämä asenne on yleisesti ottaen syynä siihen, ettei filosofiaa nähdä lapsille soveltuva oppiaineena.

Mielestäni ajatus filosofian ”todellisen” luonteen määrittämisestä akateemisten käytänteiden mukaiseksi ja tämän pohjalta tapahtuva lasten ajattelukykyä koskevien arvopäätelmien muodostaminen on äärimmäisen ongelmallista. Kitchener kuvaa sitä, mitä ammattimaiset akateemiset filosofit *tekevät*, mutta hän syyllistyy virhepäätelmään väittäessään, että todellisen filosofian olemuksen *tulisi olla* tällaista tai, että kaikkien filosofien tulisi pyrkiä toimimaan vastaavasti (Murrin 2000, 274). Kuten aiemmin esitin, Lipmanin pyrkimyksenä ei ole määritellä mitään ”todellista” filosofiaa tai edes kritisoida akateemista filosofiaa, vaan ainoastaan argumentoida sen puolesta, mikä on pedagogisesti paras ratkaisu filosofian opiskelun ensimmäisiin askeliin (Lipman 1994b, 288). *Filosofiaa lapsille* -ohjelma ei siis ole arvovalinta sen puolesta, millaista filosofian harjoittamisen tulisi yleisluontoisesti olla.

Murrinin (2000, 269–270) mukaan Kitchenerin ja Whiten ajatuksia on myös mahdollista kritisoida osana laajempaa ajatusta määritellä filosofia pyrkimykseksi löytää erilaisten käsitteiden absoluuttisia, abstrakteja ja universaaleja merkityksiä erillään niiden

---

<sup>71</sup> Kitchenerin mukaan todelliseen filosofiseen elämänmuotoon kuuluu esimerkiksi suurten filosofien tekstien lukeminen ja tutkiminen (Kitchener 1990, 425).

konkreettiseen käyttöön liittyvistä kontekstuaalisista tekijöistä. Murrin väittää Wittgensteinin näkemyksiin nojaten, että monet filosofiset ongelmat ovat kuin sairauksia, jotka johtuvat pyrkimyksestä erottaa käsitteiden merkitys niiden jokapäiväisen kielenkäytön kontekstista. Eräs ongelma nousee Kitchenerin näkemyksistä koskien yleistä metatason filosofista periaatetta kielen konkreettisten käyttötapojen taustalla. Murrin jakaa esimerkiksi Matthewsinkin ajatuksen, jonka mukaan kyseinen ”sairaus” tulisi itse asiassa pyrkiä parantamaan akateemisen filosofian käytänteistä, eikä levittäisi sitä lasten filosofoinnin kontekstiin. Käsitteiden ja ilmiöiden merkityksen tarkastelu osana yksilön konkreettista elämismaailmaa on juuri sitä, mitä lapset tekevät osallistuessaan yhteisölliseen filosofiseen tutkimukseen. (Murrin 2000, 266–267.)

Hieman lievemmin voidaan mielestäni väittää, että keskustellessaan filosofisista teemoista lapset todella ajattelevat abstraktisti siinä mielessä, että he käyttävät erilaisia abstrakteja käsitteitä. On totta, että kyseinen pohdinta ei useimmiten tapahdu erillään lapsille merkityksellisestä ja konkreettisesta elämismaailmasta, vaan kytkeytyy luonnolliseksi osaksi heidän kokemuksiaan. Tämä ei kuitenkaan suoraan tarkoita sitä, että lasten keskustelu olisi filosofisesti merkityksetöntä. Miksi ajattelun kokemuksellisen ja konkreettisen ulottuvuuden pitäisi tarkoittaa sitä, että lasten pohdintoja ei voisi pitää aidosti filosofisena?

Murrin esittää Platonin luolavertaukseen pohjalta, että ajattelun abstraktia ja universaalia ulottuvuutta korostavat näkemykset luovat kuvaa, jonka mukaan lapset eivät kykene nousemaan ulos luolasta, vaan elävät pelkästään ideoiden heijastumien, luulon ja uskomusten maailmassa. Aikuisfilosofit puolestaan haluavat tietää millainen maailma *todella* on, eikä vain millaiselta se *meille näyttää*. Tämän vuoksi lapset eivät kykene aidosti filosofoimaan ja tavoittelemaan totuutta. (Murrin 2000, 272–273.) Juuri tällaisen rationaalisuusnäkömyksen yksipuolista korostamista Lipman kritisoi tähdentäessään pätevän ajattelun kontekstisidonnaisuuden moniulotteisuuden merkitystä (Juuso 1999, 42). Lisäksi reflektiivisen paradigman teoreettisessa taustakehyksessä ei ole mielekäästä puhua siitä ”millainen maailma todella on”, koska tieto ja todellisuus katsotaan rakentuvan yksilöiden oman aktiivisen toiminnan ja ymmärrysprosessin seurauksena (Lipman 1988, 109).

## 5.5 Filosofian ensiaskeleet

Esimerkiksi edellä käsitellyistä syistä johtuen lasten filosofisen ajattelun kokonaisvaltainen kieltäminen on mielestäni perusteetonta. Lievemmin voidaan kuitenkin väittää (mikäli hyväksytään lasten ja aikuisten filosofisten ajattelukykyjen välisen vertailun mielekkyys), että lapset ovat filosofisilta ajattelutaidoiltaan selvästi aikuisia heikompia. Tästä ei voida kuitenkaan päätellä, että lapsille *ei tulisi* opettaa filosofiaa kouluissa. Tämä olisi ongelmallista, koska esimerkiksi matematiikan arvoa yhtenä koulutuksen keskeisenä oppiaineena ei vähennä se tosiasia, että lapset eivät kykene harjoittamaan sitä lähellekään yhtä tasokkaasti kuin matemaatikot. (Murrin 2000, 263.) Toisaalta siitä seikasta, että lapset kykenevät filosofiseen ajatteluun ei myöskään voida vielä päätellä, että heille *tulisi* opettaa sitä kouluissa. Kuitenkin, mikäli osoitetaan, että: I) lapset kykenevät harjoittamaan filosofiaa, II) filosofia tarjoaa hyödyllisiä ja tärkeitä välineitä lasten ajattelun kehitykselle ja III) filosofian opiskelu on mahdollista mielekkäästi toteuttaa koulujen käytänteissä, voidaan mielestäni päätellä, että filosofian kiinnittäminen osaksi lasten institutionaalista kasvatusta on tavoiteltavaa. Nähdäkseni Lipmanin pedagogisen ajattelun voi ymmärtää pyrkimyksiksi vastata kaikkiin kolmeen seikkaan.

Ajatus filosofian liiallisesta vaikeudesta lapsille pohjautuu pitkälti akateemisen filosofian käytänteisiin ja virheelliseen kuvaan siitä, että alakouluissa tapahtuva filosofia olisi luonteeltaan samanlaista. Filosofian oppiaineen vaativuus ja soveltuvuus lapsille riippuu niistä kriteereistä, jotka filosofoimiselle määritellään<sup>72</sup>. Lipman (1994b, 288) kirjoittaa seuraavasti: ”Jos esimerkiksi kysyttäisiin osaako lapsi pelata pesäpalloa, sanoisin, että se riippuu siitä, tuntee ko hän pelin säännöt ja osaako hän noudattaa niitä, ymmärtääkö hän tehtävänsä erilaisissa pelitilanteissa ja -paikoissa sekä miten hän suhtautuu peliin kokonaisuudessaan kaikkine pelaajineen pelin kummallakin puolella (...) Mikäli kriteerimme ovat tällaiset, ei lasten kyvyssä filosofoida ole mielestäni ongelmia.” Tietenkään lapset eivät voi olla yhtä taitavia kuin ammattifilosofit, mutta tämän perusteella ei voida mielekkäästi rajata heitä filosofian opetuksen ulkopuolelle. Moilanen (2007, 77)

---

<sup>72</sup> Esimerkiksi Mary Warnock (1989, 58) katsoo, että filosofian opiskelu ei sovellu lapsille, sillä se edellyttää syvällistä perehtymistä filosofian historiaan. Lipman on *Filosofiaa lapsille* -ohjelmassa kuitenkin pyrkinyt yhdistämään filosofian traditiosta nousevat teemat erilaisiin kertomuksiin ilman filosofian historian systemaattista tarkastelua. Luonnollisesti voidaan kysyä, missä määrin Lipman on tässä onnistunut tai onko hänen pyrkimyksensä ylipäättään mahdollista.

korostaa nähdäkseni samaa asiaa todetessaan, että filosofian opettaminen peruskouluikäisille on yhtä kova haaste kuin kaikkien muidenkin aineiden opettaminen.

Lasten ajattelukykyjen mekaanista arvioimista tärkeämpää on kannustaa heitä filosofisen elämänmuodon pariin, jolloin harjaantumisen myötä myös heidän ajattelutaitojensa voidaan olettaa edistyvän. Abstraktit käsitteet ja teoreettiset ajattelutaidot tuskin kehittyvät ilman pyrkimystä niiden aktiiviseen soveltamiseen käytännöllisessä kontekstissa. Täten filosofiseen elämänmuotoon harjaantuminen, kronologisen iän sijasta, näyttlee merkittävää roolia, kun arvioidaan lasten kyvykkyyttä filosofiaan. (Murrin 2000, 263.) Lipman kirjoittaa seuraavasti: ”Oppiakseen filosofiaa yksilön tulee aktiivisesti olla osallinen filosofisessa elämänmuodossa ja tämän voi saavuttaa vain sillä, että lapset omaksuvat filosofisen tradition itselleen, lavastavat sen uudelleen heidän oman kokemuksensa perusteella, reflektoiden sitä kriittisesti ja sisällyttämällä siihen ne merkitykset, jotka ovat osa heidän elämänsä toimintatapoja.” (Lipman & Sharp 1994, ix–x). Mikäli väite pitää paikkansa, ei ole perusteltua tehdä tyhjentyviä päätelmiä lasten filosofisista kyvyistä ennen kuin filosofialla on ollut kiinteä asema heidän kasvussaan (Murrin 2000, 263).

Tätä näkemystä tukee myös Jerome Brunerin kirjassaan *The Process of Education* esittämä ajatus, jonka mukaan: ”...mitä tahansa oppiainetta voi opettaa tehokkaasti tiettyssä älyllisesti rehellisessä muodossa kenelle lapselle tahansa missä kehitysvaiheessa tahansa.”<sup>73</sup> (Bruner 1966, 33). Bruner uskoi, että tiettyjen oppiaineiden hahmottaminen liian vaikeiksi lapsille voi johtaa kasvatuksellisesti arvokkaiden mahdollisuuksien menettämiseen, joita on vaikea myöhemmin paikata. Mikäli Brunerin väite pitää paikkansa, jos filosofiaan tutustumista ei aloiteta jo varhain, sen tarjoamat myönteiset kasvatukselliset tekijät voidaan laskea hukattujen mahdollisuuksien joukkoon (Cam 2008, 304).

Brunerin mukaan lapset voivat käsittää oppiaineen perusajatukset ja keskeiset teemat jo ennen kuin he kykenevät muodollisesti esittämään näitä<sup>74</sup>. Opiskelun alkuvuosina tulisi keskittyä oppisisällön perustavien teemojen ja käytänteiden *intuitiiviseen* ymmärrykseen, vähitellen syventäen tätä moniulotteisempaan suuntaan. Bruner katsoo, että oppiaineiden

---

<sup>73</sup> ”... any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.”

<sup>74</sup> Tämä muistuttaa aiemmin esitettyä Murrinin näkemystä, jonka mukaan lasten ajattelu on usein rikkaampaa kuin heidän kykynsä ilmaista sitä verbaalisesti.

ytimen muodostavat perusteemat ovat usein olemukseltaan yksinkertaisia ja vahvoja. Näiden perustavien ideoiden hallitseminen edellyttää kuitenkin sitä, että yksilö aktiivisesti rikastuttaa ymmärrystään soveltamalla ideoita jatkuvasti monimutkaisemmassa muodossa. Brunerin mukaan ainoastaan silloin, kun perusajatukset esitetään formaaleissa muodoissa tai monimutkaisina kielellisinä käsitteinä, ne ovat lapsille liian vaikeita, mikäli hän ei ole saanut mahdollisuutta ymmärtää niitä intuitiivisesti ja harjoitella niiden soveltamista itsenäisesti. Tätä ajatusta hän kutsuu *spiraaliopetus suunnitelmaksi*, koska se ponnistaa perusasioiden intuitiivisesta ymmärtämisestä ja palaa myöhemmin samoihin ilmiöihin abstraktimmalla ja muodollisemmalla tasolla. (Bruner 1966, 12–13, Cam 2008, 305.)

Voidaan olettaa, että filosofinen ajattelu kehittyi juuri Brunerin kuvailemalla tavalla: palaamalla yhä uudelleen samoihin perustaviin teemoihin syvemmän ymmärryksen kanssa. Jos verrataan esimerkiksi filosofoivaa lasta ja akateemista filosofiaa, nähdään että heidän tutkimat teemat ja ajatukset ovat pohjimmiltaan hyvin samanlaisia, vaikka lähestymistapa ja tarkastelun syvällisyys ovat luonnollisesti erilaisia. Brunerin ajatusten pohjalta on mahdollista tarkastella filosofian opiskelun uudistamista siten, että filosofian ”spiraali” alkaisikin jo lasten koulutaipaleen ensimmäisinä vuosina. Tässä valossa lapset kykenevät oppimaan lukuisia liian vaikeiksi miellettyjä asioita, jos ne esitetään heille sopivalla ja merkityksellisellä tavalla (Sharp & Splitter 2010, 7). Tämä puolestaan edellyttää filosofian sisältöjen muokkaamista sellaiseen pedagogiseen muotoon, että lapset voivat intuitiivisesti ymmärtää filosofisia perusteemoja ja myös harjoittaa itse niiden soveltamista. (Cam 2008, 306.) Juuri tähän päämäärään *Filosofiaa lapsille* -ohjelma pyrkii.

Kun lasten kanssa tapahtuva filosofointi ymmärretään Lipmanin tarkoittamassa kontekstissa, ei sen ulottaminen osaksi peruskoulun käytänteitä näyttäydä hyödyttömältä ajatukselta, vaan päinvastoin. Nähdäkseni lapset kykenevät aidosti harjoittamaan filosofiaa ja filosofia voi olla heille sopiva oppiaine, kun se rekonstruoidaan lapsille mielekkäällä tavalla. Väitteet, että lapsille muokattu filosofia ei ole enää filosofia termin varsinaisessa merkityksessä, perustuvat mielestäni kyseenalaisiin pyrkimyksiin määrittellä filosofian olemus jostakin tietystä näkökulmasta käsin ja väittää, että kaiken filosofoinnin tulisi mukautua tämän paradigman oletusten alle.



## 6. KRIITTISIÄ HUOMIOITA LIPMANIN AJATTELUSTA

*”Minusta on monia tapoja tehdä asioita. Filosofiaa lapsille on yksi tapa, joka ei sekään tietysti ole ongelmaton.”* – Matthew Lipman<sup>75</sup>

Tässä luvussa haluan vielä tarkastella muutamia, mielestäni edellistä lukua selvemmin juuri Lipmanin pedagogisesta ajattelusta nousevia kysymyksiä ja ongelmia. Aloitan käsittelemällä Lipmanin näkemystä filosofiasta koko kasvatusprosessin ytimenä ja tähän kytkytyvästä oppimisen siirtovaikutuksen ongelmasta. Toinen teema liittyy logiikan, argumentaation ja kriittisen ajattelun korostamiseen *Filosofiaa lapsille* -ohjelmassa. Kolmanneksi tarkastelen opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja vallankäyttöä tutkivassa yhteisössä. Vaikka Lipman ei nähdäkseni kattavasti tarkastele näitä ongelmallisia teemoja, niitä on mahdollista lähestyä hänen ajattelunsa pohjalta. Pyrkimyksenäni ei ole esittää näihin kysymyksiin lopullisia vastauksia, vaan pikemminkin nostaa ne huomion kohteeksi ja jäsentään niiden asemaa keskusteltaessa lasten filosofoinnin merkityksestä.

### 6.1 Siirtovaikutuksen ongelma filosofiassa

Lipman hahmottaa filosofian aseman ja merkityksen lasten kasvatuksen kannalta äärimmäisen laajasti. Filosofia ei näyttäydy hänelle vain yhtenä oppiaineena muiden joukossa, vaan merkitsee koko kasvatusprosessin ydintä. Filosofia on Lipmanin mukaan eräänlainen kokonaisvaltainen pedagoginen lähestymistapa, joka pyrkii mahdollisimman moniulotteiseen, kielen ja ajattelun välityksellä muodostuvaan kokemukseen. Filosofian kautta kaikkia koulun käytänteitä on mahdollista muokata pohtivampaan, kriittisempään ja lasten ajattelua arvostavampaan suuntaan. Lisäksi Lipman uskoo, että filosofoinnin kautta on mahdollista kehittää sellaisia ajattelun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, jotka välttämättä siirtyvät myös muihin oppiaineisiin. (Lipman 1995a, 9–11.)

On kuitenkin kysyttävä, pitääkö Lipmanin käsitys filosofian keskeisestä asemasta lasten kasvatuksessa paikkansa. Kehittääkö filosofian opiskelu todella ajattelutaitoja siten, että niitä on mahdollista hyödyntää yleisesti muiden oppiaineiden ja myöhemmin esimerkiksi

---

<sup>75</sup> Lipman, Saranpään (1995, 61) haastattelemana.

työelämän parissa? Vai onko lopulta niin, että filosofointi ei edistä mitään muuta kuin yksinomaan filosofisen ajattelun taitoja, jolloin sen määrittäminen koko kasvatustilanteen ytimeksi on kyseenalaista?

Kysymykset liittyvät erottamattomasti oppimisen siirtovaikutuksen ongelmaan, joka on ollut kasvatustieteellisen keskustelun kohteena jo viime vuosikymmenen alkupuolelta lähtien (Keinänen 2002, 31). Ongelman ydin pelkistyy uskoon joidenkin yleisten ajattelutaitojen opetettavuudesta ja tiettyyn sisältöalueeseen liittyvän oppimisen transferoitumiseen muihin sisältöihin (Lehtinen & Kuusinen 2001, 126). Useat kasvatustieteilijät katsovat, että opittujen tietojen ja taitojen yleistettävyydellä erilaisiin tilanteisiin on melko tiukat rajansa. Yleiset (johonkin tiettyyn sisältöalueeseen liittymättömät) ongelmanratkaisun ja ajattelun taitojen kehittämiseen pyrkivät ohjelmat ovat useimmiten osoittautuneet tuloksiltaan heikoiksi. Lisäksi jonkin tietyn sisältöalueen parissa tapahtuva korkeatasoisen ajattelun opettaminen ei ole juurikaan johtanut opitun tiedon siirtämiseen ja soveltamiseen muille sisältöalueille. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 126–127.)

Jari Keinänen problematisoi artikkelissaan *Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen* (2002, 29) näkemyksen, jonka mukaan filosofian ja yleisten ajattelutaitojen välinen suhde otetaan annettuna. Keinänen (2002, 31) mukaan kysymys filosofisten tietojen ja taitojen siirtovaikutuksesta on syvällisempi ongelma, jota ei tulisi ohittaa liian helposti. Keinänen (2002, 29–30) argumentoi, että filosofialle olennainen pyrkimys ajattelutaitojen kehittämiseen on nykyään pikemminkin kognitiivisiin ja konstruktivistisiin oppimisteorioihin liittyvä kasvatustieteellinen itseäänselvyys kuin filosofian oppiaineen yksinoikeus tai erityispiirre. Hänen mukaansa filosofiaan perinteisesti kuuluviksi uskotut tavoitteet ovat nykyään pitkälti integroitavissa yleisdidaktikkaan. Keinänen toteaa seuraavasti: ”Onko filosofian *tavoissa* harjoituttaa oppilaiden ajattelun taitoja käytännön opetustilanteessa jotain muista aineista poikkeavaa? Tuskin: erilaiset pohdintatehtävät, keskustelut, väittelyt, ryhmätyöt – kaikki sellaiset opetusmuodot, joissa *oppilaat* ovat aktiivisia ja joissa tiedon muodostamisen prosessi on tärkeämpi kuin tiedon partikulaari sisältö – lienevät nykyään tavallisia melkein kaikissa aineissa...” (Keinänen 2002, 29–30).

Keinänen mukaan on itsestään selvää, että ajattelun taitojen kehittämiseen tähtäävän opetussuunnitelman kiinnostuskohdaksi on otettava sellaisten puitteiden ja tilanteiden

järjestäminen, joissa oppilaat ”joutuvat” ajattelemaan itsenäisesti. Kyseinen lähestymistapa epäilemättä kehittää oppilaiden oppiainekohtaisia ajattelutaitoja yksittäisten tietosisältöjen ja muistiaineiden opiskelua paremmin. Vaikeampi kysymys on kuitenkin se, kehittääkö tämä myös formaaleja, oppiainerajat ylittäviä ajattelun taitoja? Keinänen mukaan näin ei yksiselitteisesti voida sanoa tapahtuvan, vaan parhaimmillaankin voidaan puhua vain *lähisiirtovaikutuksesta* (esimerkiksi henkilöautoa ajamaan oppinut harjoittelee kuorma-auton ajamista), ei *kaukosiirtovaikutuksesta*, jonka kohdalla voi aidosti puhua yleisten ajattelutaitojen edistymisestä. (Keinänen 2002, 31–32.) Tässä valossa Lipmanin näkemys filosofian ja yleisten ajattelutaitojen välisestä suhteesta näyttää ongelmallisena.

Jos siis siirtovaikutukseen yleisten ajattelutaitojen kohdalla suhtaudutaan epäillen, minkään yhden oppiaineen harrastaminen ei automaattisesti johda ajattelun paranemiseen jonkin muun oppiaineen kohdalla. Kyky ajatella hyvin monella sisältöalueella edellyttää harjaantumista monessa oppiaineessa. (Keinänen 2002, 32.) On esimerkiksi perusteltua epäillä näkemyksiä, joiden mukaan yksin muodollisten loogis-matemaattisten operaatioiden harjoittaminen automaattisesti vahvistaisi sisällöllisen johdonmukaisen ajattelun taitoja. Täten esimerkiksi matematiikassa lahjakas lapsi ei siirtovaikutukseen pohjautuen kykene samalla tavalla taitavasti esittämään johdonmukaisia ajatuksia esimerkiksi äidinkielessä tai yhteiskuntaopissa. (Tomperi 2008, 16–17.) Vastaavasti siitä, että yksilö on omaksunut esimerkiksi jonkin päättely- tai argumentaatioketjun, ei välttämättömyydellä seuraa sitä, että hän kykenisi soveltamaan oppimaansa erilaisissa konteksteissa (Kotkavirta 1995, 113).

Mielestäni esitetyt näkemykset ovat huomionarvoisia, mutta niiden pohjalta ei kuitenkaan voida tehdä tyhjentäviä päätelmiä filosofian ja ajattelutaitojen välisestä suhteesta. Ongelmistaan huolimatta, ääriskeptiselle näkemykselle siirtovaikutuksen kieltämisestä kokonaan ei ole esitetty päteviä perusteita. Näkemystä tukee myös inhimillinen elämä ja kokemus itsessään. Yksilöt kykenevät melko sujuvasti omaksumaan uusia taitoja ja tietoja elämänalueilla, jotka ovat heille entuudestaan täysin vieraita. Täten uusien tietokokonaisuuksien tai taitosisältöjen oppiminen ei voi lähteä liikkeelle tyhjästä, eikä pätevän ajattelun piirteet voi olla täysin kiinnittyneitä yksittäisiin ja erillisiin aihesisältöihin. (Tomperi 2008, 17.) Oppimisen voikin katsoa pohjautuvan niiden yleisten prosessien ymmärtämiseen, joiden avulla opittua tietoa on mahdollista soveltaa erilaisissa tilanteissa (Lehtinen & Kuusinen 2001, 128).

On totta, että sekä psykologisesti että filosofisesti tarkasteltuna tietoa ei voida erottaa sen luonnollisista yhteyksistä ja opettaa ikään kuin puhtaana ilmiönä, jota voi soveltaa missä tahansa tilanteessa (Lehtinen & Kuusinen 2001, 127). Kuitenkin juuri tällaista kontekstivapaata näkemystä tiedosta ja ajattelutaidoista Lipman kritisoi korostaessaan ajattelun ja filosofian sitomista relevanttiin kontekstiin. *Filosofiaa lapsille* -ohjelman pyrkimyksenä on opettaa ajattelutaitoja aina niiden oman olemuksen ja kontekstin mukaisesti. (Lipman 1996, 17.) Lipmanin pyrkimyksenä ei ole väittää, että filosofian opiskelu automaattisesti tekisi yksilöstä pätevän ajattelijan jossakin toisessa oppiaineessa ilman, että tämä on harjaantunut myös sen parissa. Lipman (2003, 27) korostaa, ettei filosofia voi yksin olla ratkaisu ajattelutaitojen parantamiseen. Hän kuitenkin uskoo, että filosofia voi tarjota yleisluontoisia ajattelun välineitä, joiden avulla on mahdollista tarkastella myös muita oppiaineita syvällisemmästä ja jäsentyneemmästä näkökulmasta (Lipman 1996, 9). Mielestäni tämä ei merkitse samaa asiaa kuin sen sanominen, että hyvä filosofian opiskelija olisi automaattisesti myös hyvä historian opiskelija.

Jos ajatellaan, että siirtovaikutusta (jossain muodossa) johdonmukaisen, luovan ja kriittisen ajattelutaitojen kohdalla on olemassa, on todennäköistä, että se voidaan saavuttaa parhaiten sellaisessa oppiaineessa, jonka käsittelemät sisällöt ovat erityisen laajoja ja yleispäteviä. Voidaan katsoa, että filosofian käsittelemät kysymykset ja ongelmat ovat juuri tällaisia. Ihmisyyttä, yhteiskuntaa, luontoa, tietämistä, kokemista, hyvyyttä, oikeudenmukaisuutta ja kauneutta koskevat peruskäsitykset ovat sisällöltään kaikista oppiaineista yleisimpiä ja laajimpia. (Tomperi 2008, 15–17.) Ne ovat myös luonteeltaan sellaisia, että ne koskettavat inhimillisen elämän ja toiminnan peruspilareita. Filosofiset kysymykset eivät ole elämästä erillisiä, vaan koskevat useimmiten subjekteja, ihmisiä, jotka pohtivat oman olemassaolonsa ja ajattelunsa periaatteita (Kotkavirta 1995, 17). Tältä pohjalta hahmotettuna näyttää myös selvältä, etteivät filosofian opettamat ajattelutaidot ole liian tiukasti sidoksissa vain filosofian oppiaineen tietosisältöihin, koska filosofian käsittämä ala on kokemuksellisesti niin laaja.

Keinäsen kysymykseen siitä, onko filosofian tavoissa edistää oppilaiden ajattelutaitoja jotain muista aineista poikkeavaa, voidaan etsiä syvempää vastausta hänen oman huomionsa pohjalta <sup>76</sup>. Keinäsen mukaan muissa oppiaineissa oppilaiden itsenäisen

---

<sup>76</sup> Viittasin tähän aiemmin tutkielman osiossa 4.4.3 Filosofia ja luova ajattelu

ajattelun aktivoiminen on ensisijaisesti välineen asemassa, jolloin oppilaan itsenäinen ajattelu toimii erilaisten tietosisältöjen omaksumisen menetelmänä. Filosofian kohdalla tilanne on käänteinen, sillä filosofian opettaminen on oppilaiden itsenäisen ajattelun aktivoimisen menetelmä. Filosofiansa itsenäistä ajattelua ei pyritä edistämään, jotta oppilaalle voisi sen jälkeen paremmin opettaa erilaisia tietosisältöjä, vaan oman ajattelun esiintyminen on opetuksen *lopullinen* päämäärä. (Keinänen 2002, 30.)

Voidaan myös ajatella, että on itseisarvolla tarjota jo lapsille mahdollisuus ja välineitä pohtia heidän elämänsä kannalta merkityksellisiä peruskysymyksiä ja kokemuksia kokonaisvaltaisella tavalla (Tomperi 2008, 15). Juuri tätä Lipman (1995b) painottaa puhuessaan filosofian *täydellistävistä* ulottuvuudesta instrumentaalisten hyötyjen lisäksi. Tässä valossa pyrkimys lasten kasvatukseen ja filosofian yhdistämiseksi näyttää arvokkaana, vaikka ajateltaisiin, että se ei tiukasti määriteltynä kehittäisi yksilön formaaleja ajattelutaitoja lainkaan.

## **6.2 Argumentaation ja kriittisen ajattelun asema Lipmanin ajattelussa**

Yhtenä *Filosofiaa lapsille* -ohjelman keskeisenä päämääränä on pyrkiä opettamaan lapsia ajattelemaan taitavammin ja kriittisemmin. Tämä tarkoittaa esimerkiksi erilaisten argumentaatiotaitojen kehittymistä, virhepäätelmien havaitsemista, jos – niin lauseiden hahmottamista, relevanttien perusteluiden esittämistä, johdonmukaisuuden vaatimusta ja erilaisuuden ja samanlaisuuden havaitsemista sekä vertailua. (Lipman 1996, 9–12.) Tutkivan yhteisön keskeisenä opetusmenetelmänä toimiva filosofinen dialogi pohjautuu Lipmanin (2003, 92) mukaan vahvasti logiikan periaatteille. Tämä piirre erottaa filosofisen dialogin pelkästä keskustelusta tai mielipiteiden vaihdosta (Lipman 2003, 87–88).

Nancy Vansieleghem kritisoi *Filosofiaa lapsille* -ohjelmaa kyseiseen piirteeseen liittyen. Vansieleghemin mukaan Lipmanin ohjelma pohjautuu dialogimuotoon, jota hallitsee liialti argumentaatio, logiikka ja muut kriittisen ajattelun muodot. Hän katsoo, että kyseinen painotus voi hävittää lapsen autenttisen sisäisen äänen, jolloin dialogi pelkistyy aikuisen näkökulmaa heijastavaksi, rationaalisen ja abstraktin ajattelun monologiksi. (Williams 2008, 1.) Vansieleghem kritisoi myös tutkivan yhteisön kollektiivista päämäärää tavoitella parempaa kollektiivista ymmärrystä ja muodostaa yhteisiä näkökulmia. Hänen mukaansa

yhteisön jäsenten välinen tarve yhteisymmärrykseen johtaa erilaisuuden ja yksilöllisyyden neutralisoimiseen (Vansieleghem 2006, 180–182.) Cevalles-Esterellas ja Sigurdardotter (2000, 56) puolestaan esittävät, että yhteisen tavoitteen mukaiset tutkivan yhteisön tulokset jäävät usein liian intellektuaalisiksi kuten tietyn käsitteen merkityksen selventämiseen.

On totta, että tutkivan yhteisön toimintaa ohjaa Lipmanin (2003, 94–95) mukaan tunne yhteisestä totuuteen ja merkityksellisyyteen palautuvasta tavoitteesta. Yhteisön käytänteiden tavoitteena on aina johonkin selvennykseen, arvostelmaan tai parempaan ymmärrykseen päätyminen. Logiikka ja kriittinen ajattelu tarjoavat tähän välineitä ja kriteereitä, jolloin tutkiva yhteisö ei toimi päämäärättömästi, vaan on sitoutunut yhteiseen pyrkimykseen ymmärtää tutkittavia ilmiöitä syvällisemmin. (Lipman 2003, 18, 83–84.)

Steve Williams argumentoi, että tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yhteiseen ymmärrykseen pääseminen olisi yhteisön *ainoa* tavoite tai, että dialogia tulisi jotenkin rajoittaa kyseisen tavoitteen vuoksi. Myös eriävät mielipiteet hyväksytään, niitä arvostetaan ja ne tutkitaan. Merkityksellinen dialogi edellyttää sitä, että osallistujat kykenevät esimerkiksi kyseenalaistamaan asioita, tunnistamaan erilaisuuksia ja samanlaisuuksia ja hahmottamaan ristiriitoja, jotta he voisivat itse päättää, mikä keskustelussa on tärkeää. Tässä kontekstissa toisten mielipiteiden hyväksymistä, kyseenalaistamista tai kieltämistä ei tarvitse ymmärtää ajattelun monologisoinniksi. Kyseessä on vastavuoroinen dialogi, joka edellyttää väittämien ja käsitteiden perusteiden arvioimista. Pyrkimyksenä on kehittää kriittistä ajattelua, joka mahdollistaa vastavuoroisen dialogon käyttäen apunaan laajasti käsitteellisiä resursseja. Tavoitteena ei ole lopulliseen arvostelmaan päätyminen, vaan pikemminkin aineksien ja välineiden tarjoaminen tulevaa dialogia varten. (Williams 2008, 2–4.)

Saranpää esittää artikkelissaan *Lapsen Paras Tawara – Taas* samankaltaisia huomioita Vansieleghemin kanssa. Saranpään mukaan tutkivan yhteisön keskustelua ohjaavat liialti ajattelun säännöt ja rajoitukset, jotka määrittävät erilaisten väittämien yhdistämistä. Tutkivan yhteisön jäsenet esittävät tutkimustuloksia eli väittämiä, ja opettaja puolestaan on sääntöjen asettaja ja valvoja, tuomari sekä sääntöjen läsnäolo. Saranpään mielestä pätevän ajattelun pelkistäminen joidenkin, pitkälti välttämättömien sääntöjen omaksumiseksi luo yksipuolista kuvaa erilaisten ongelmien muodosta, filosofian olemuksesta ja sallitun ajattelun rajoista. Hän katsoo, että kyseinen näkemys ei kannusta ajattelemaan toisin ja

ylittämään konventionaalisia näkemyksiä. Esimerkiksi moraaliseen ulottuvuuteen liittyviä ongelmia pyritään *Filosofiaa lapsille* -ohjelman parissa Saranpään mukaan ratkaisemaan samoilla ajattelun välineillä kuin ”kaikkea muutakin”, jolloin argumentaatioon keskittyvä logiikka kattaa koko eettisen keskustelun kentän. Saranpää (1995, 59) kirjoittaa seuraavasti: ”Pitääkö siis kaikista etiikan kysymyksistä, kaikista ihmiselämä kysymyksistä rakentaa logiikan, rationaalisuuden perussääntöjen mukaista keskustelua? Vakuuttelua ja vastustusta, vaikkakin hyvää ja demokratiaa tahtovaa? Tässä logiikkaetiikan katsannossa epälooginen, epäjohdonmukainen keskustelija on tietenkin se, joka on väärässä, hän on epäeettinen, jopa paha.” (Saranpää 1995, 58–59.)

Esitettyyn kritiikkiin on kuitenkin mahdollista etsiä toisenlaisia näkökulmia. Lipman (2003, 201) korostaa toistuvasti, että lasten filosofoinnin kautta tavoiteltava ajattelu on moniulotteista: se on samanaikaisesti kriittistä, luovaa ja välittävää. Tämän vuoksi ajattelun opettaminen, jossa korostuu liialti loogiskriittinen ulottuvuus, ei ole riittävää. Nähdäkseni Lipmanin pyrkimyksenä ei ole pelkistää ihmiselämän eettisiä ja emotionaalisia kysymyksiä yksin loogiseksi ongelmiksi, tai pakottaa kaikki moraalinen keskustelu rationaalisuuden perussääntöjen mukaiseksi. Päinvastoin, Lipman katsoo, että logiikka ei voi yksin ratkaista eettisiä kysymyksiä tai tavoittaa sitä piirrettä, mikä tekee inhimillisistä kysymyksistä merkityksellisiä (Lipman ym. 1980, 191).

Korostamalla tasapuolisesti myös tunteiden ja välittävän ajattelun merkitystä, tavoitteena on kehittää lasten vuorovaikutuksellista tietoisuutta, keskinäistä ymmärrystä ja kunnioitusta, sekä auttaa heitä paremmin refleктоimaan omia emotioitaan erilaisissa tilanteissa (Sharp 2004, 1). Lipman (1997, 3) katsoo kuitenkin, että edellä mainittujen tavoitteiden toteutumiseksi on välttämätöntä opettaa lapsille tiettyjä, rationaalisuuteen ja kriittisyyteen pohjautuvia eettisen tutkimuksen välineitä, joiden avulla he voivat paremmin arvioida omia ja toistensa näkökantoja. Myös eettisen keskustelun on oltava johdonmukaista ja koherenttia, jotta tietyistä oletuksista ja uskomuksista voidaan loogisesti siirtyä johtopäätöksiin. Vaikka logiikka ei yksin kykene tarjoamaan vastauksia inhimillisesti merkityksellisiin kysymyksiin, tämä ei tarkoita sitä, että logiikasta voitaisiin luopua kokonaan. (Lipman ym. 1980, 191.) Näkemys ei mielestäni ole ristiriidassa tunteiden ja välittämisen merkityksen korostamisen kanssa, vaan itse asiassa tätä tukeva edellytys.

Ann Margaret Sharp kuitenkin argumentoi, että vaikka Lipman selvästi tiedostaa esimerkiksi välittävän ajattelun ja tunteiden merkityksen, tämä ei kuitenkaan näy riittävästi *Filosofiaa lapsille* -ohjelman käytännöissä ja sovellettavissa filosofisissa kertomuksissa, joista on unohdettu välittävän ajattelun merkitys (Davey 2005, 3). Myös Kotkavirran (2007, 77) mielestä Lipmanin opetusohjelmassa luonteella ja tunteilla näyttää olevan, ajattelun eri ulottuvuuksista huolimatta vähäinen rooli. Sharpin (2004, 7–9) mukaan välittävä ajattelu on äärimmäisen tärkeä osa tutkivan yhteisön toimintaa ja pätevää ajattelua, ja sen tulisi vahvemmin näkyä lasten filosofoinnin konkreettisissa käytänteissä. Sharp katsookin, että on tärkeää pyrkiä kasvattamaan tietoisuutta ja kehittämään pedagogisia menetelmiä, jotka paremmin mahdollistavat lapsille: i) omien tunteiden tunnistamisen, ii) tunteita ohjaavien uskomusten tarkastelun, iii) tunteita oikeuttavien perusteiden tunnistamisen ja iv) perustelemattomista tunteista luopumisen.

Olen Sharpin kanssa pitkälti samaa mieltä. Huolimatta Lipmanin näkyvästä tavoitteesta kehittää ajattelua tasapuolisesti, *Filosofiaa lapsille* -ohjelma näyttäytyy helposti argumentaatiopainotteisena. Kyseinen piirre nousee selvästi esille Lipmanin laatimien oppimateriaalien ja opettajanoppaitten yhteydessä, jotka rakentuvat vahvasti analyyttiselle käsitteiden analysoinnille ja sen tarkasteluun, kuinka sana vastaa todellisuutta (Saranpää 1995, 59). Nähdäkseni tämä on kuitenkin vahvemmin käytäntöön kytkeytyvä menetelmällinen puute kuin Lipmanin ajattelua määrittävä teoreettisisällöllinen ongelma. Lipman katsoo mielestäni perustellusti, että lapsille on äärimmäisen tärkeää tarjota ajattelun käsitteellisiä ja rationaalisia välineitä, joiden avulla he voivat paremmin arvioida erilaisten väittämien ja ilmiöiden perusteita kriittisesti. Ajatus ei tarkoita sitä, ettei filosofia voisi tarjota lapsille paljon muutakin merkityksellistä sisältöä.

On kuitenkin huomioitava, että mikäli kriittisen ulottuvuuden liiallista korostamista ei tiedosteta, se voi toimia ajattelun kannalta kielteisenä tekijänä. Peter Elbow erottaa toisistaan ensimmäisen ja toisen asteen ajattelun. *Ensimmäisen asteen ajattelua* voi luonnehtia intuitiiviseksi, luovaksi, emotionaaliseksi ja vapaaksi kontrollista. *Toisen asteen ajattelu* puolestaan on tietoisempaa, ohjailtua ja kontrolloitua. Se pyrkii tarkkuuteen, johdonmukaisuuteen ja loogisuuteen. Toisen asteen ajattelu vastaa pitkälti sitä, mitä yleensä tarkoitetaan kriittisellä ajattelulla. (Elbow 1994, 25.)



Elbow katsoo, että ensimmäisen asteen vapaamuotoisempi ajattelu usein tuo esiin ihmisten älykkäimmät ja rehellisimmät ajatukset. Sen kautta on mahdollista päästä käsiksi tuoreisiin näkemyksiin, jotka pohjautuvat kokemukselliseen ulottuvuuteen ja ohittavat usein yksilön ennakoasenteet, vakiintuneet ajattelutavat ja pyrkimyksen ajattelun tarkkuuteen. Varhaisen ajatteluprossin sitominen liian tiukasti kriittisyyden ja loogisuuden, toisen asteen ajattelun kahleisiin, toimii puolestaan Elbow'n mukaan ajattelua ja luovuutta kuihduttavana tekijänä. Ensimmäisen asteen ajattelun samaistaminen huolimattomaan ajatteluun on hänen mielestään virhetulkinta, joka saa aikaan ilmapiiriin, joissa oppilaat sanovat ja ajattelevat asioita, joihin he eivät todellisuudessa usko, ja joita he pyrkivät perustelemaan keinotekoisilla argumenteilla. (Elbow 1994, 25–26.) Tilanne muistuttaa nähdäkseni ikään kuin pinnallisen retoriikan voittoa filosofiasta.

Elbow ei kuitenkaan väitä, että ensimmäisen asteen ajattelu olisi parempaa tai arvostettavampaa kuin toisen asteen ajattelu. Pätevä ajattelu edellyttää hänen mukaansa molempia. Ensimmäisen asteen kahlitsematon ajattelu voi johtaa yksilön kannalta arvokkaisiin huomioihin ja näkemyksiin, kun sen tuotoksia reflektoidaan ja jäsennetään toisen asteen kriittisen ajattelun välineiden valossa. Ilman tätä reflektointia ajattelu jää helposti hajanaiseksi ja perustelemattomaksi, mutta toisaalta johdonmukaisuuden, kriittisyyden ja loogisuuden liiallinen korostaminen tuottaa epäautenttista ja rutiininomaista ajattelua. Kysymys ei siis ole siitä, ettei ajattelua tulisi pyrkiä viemään johdonmukaisempaan suuntaan, vaan siitä, että kriittisen ulottuvuuden ottaminen yksilön ajattelua lähtökohtaisesti määrittäväksi näkökulmaksi voi olla ongelmallista. Harmillisen usein kouluissa ja akateemisessa maailmassa vallitsee kuitenkin oletus, jonka mukaan ajattelu ei ole pätevää, jos se ei ole alusta asti ollut kriittisesti tietoinen jokaisesta askeleestaan. (Elbow 1994, 26–27.)

Lipman (2003, 12–13) puhuu nähdäkseni Elbow'n kanssa samasta asiasta, kun hän korostaa lapsille luontaisen ihmettelyn, luovuuden, kyseenalaistamisen ja heittäytymisen arvokkuutta, joka vähitellen kuitenkin koulujärjestelmän passivoivan luonteen takia kadotetaan (Lipman 2003, 12–13). Elbow'n ajatusten valossa *Filosofiaa lapsille* -ohjelman kriittinen ja looginen painotus voi kuitenkin toimia sen omia tavoitteita vastaan, jos sen asemaa ei riittävästi pohdita. Tilanne on ikään kuin eräänlainen paradoksi: Lipmanin ajattelussa juuri lapset ovat luontaisesti ennakkoluulottomia ja uteliaita ajattelijoina (ensimmäisen asteen ajattelu), joille on kuitenkin tärkeää pyrkiä opettamaan käsitteellisiä

välineitä näiden ajatusten reflektointiin. Tämän prosessin yhteydessä kuitenkin ajattelun vapaus ja ennakkoluulottomuus helposti unohtuvat, jolloin ajattelua määrittää liialti johdonmukaisuus ja kriittisyys (toisen asteen ajattelu). Tällöin on vaarana se, ettei lapsen itsenäinen ja autenttinen ajattelu pääse edes syttymään. Näiden ulottuvuuksien välisen tasapainon säilyttäminen on nähdäkseni *Filosofiaa lapsille* -ohjelman laajemmin koko pedagogisen toiminnan keskeinen haaste.

Varovaisen tulkintani mukaan argumentaation, logiikan ja kriittisen ajattelun näkyvän aseman *Filosofiaa lapsille* -ohjelmassa taustalla on myös – ainakin jossain määrin – lasten institutionaalista koulutusta koskevien muutosprosessien ”kankeus”. Uusien koulutuksellisten näkemysten ja asenteiden tuominen osaksi koulujen vakiintuneita käytänteitä on äärimmäisen hidasta. Käytännössä tämä tarkoittaa usein sitä, että mikäli lasten koulutusta halutaan jollain tavalla uudistaa, on kyettävä perustelemaan, mitä *hyötyä* tästä uudistuksesta on. Markkinatalouden hallitsemassa yhteiskunnassa kyseinen hyöty samaistetaan usein pohjimmiltaan taloudelliseen hyötyyn. Tässä kontekstissa kriittisen ajattelun, argumentaatiotaitojen ja kognitiivisten kykyjen tarjoama hyöty on helpommin perusteltavissa kuin esimerkiksi emotionaalisen ulottuvuuden ja keskinäisen välittämisen edistäminen. Saranpää (1995, 60) nostaa esille saman teeman pohtiessaan tuottaako *Filosofiaa lapsille* -ohjelma ja ajattelun taitojen opettaminen ansiokkaista tavoitteistaan huolimatta lopulta vain markkinatalouden lainalaisuuksiin paremmin sopeutuvia ajattelukoneita, jotka kykenevät reagoimaan vaihteleviin suhdannemuutoksiin yksilöinä, kanssakilpailijoina?

### **6.3 Auktoriteetti ja valta pedagogisessa interaktiossa**

Lipmanin mukaan *Filosofiaa lapsille* -ohjelman päämääränä on lasten vapaus ajatella itsenäisesti, heidän mielensä vapauttaminen taikauskoista, manipulaatiosta ja indoktrinaatiosta. Pyrkimyksenä on siis Kantin (1995, 87) ”*Sapere aude!*” -lausahduksen hengessä rohkaista yksilö käyttämään omaa järkeään. Lipman korostaakin, että opettajan tulisi olla ”pedagogisesti itsensä poispyyhkivä”, mikä tarkoittaa yksinkertaisesti ei-indoktrinaatiota. (Saranpää 1995, 60.) Tämän vuoksi opettajan ei tule pyrkiä määrittämään oikeita vastauksia ja toimia informaation lähteenä. Kuitenkin Lipman tähdentää myös opettajan roolia ehdottomana pedagogisena auktoriteettina, jonka vastuulla on myös

vallankäyttöön liittyvä ulottuvuus. (Lipman 1994b, 290–291.) Tai kuten Kotkavirta (2007, 76) kirjoittaa: ”...Lipman painottaa opettajan pedagogista auktoriteettia mutta edellyttää myös tämän sitoutumista yhteiseen fallibilistiseen tutkimusprosessiin, seuraamaan kulloistakin argumenttia yhdessä lasten kanssa.”.

Saranpää (1995, 58) kritisoi Lipmania piilottelun ja avoimuuden ongelmasta. Samalla, kun opettaja on tutkivan yhteisön loogisuuden ja sääntöjen kriteeri, hänen tulisi osallistua dialogiin tasavertaisena toimijana ja luovana tutkijana lasten kanssa. Näin *Filosofiaa lapsille* -ohjelmaan näyttää sisältyvän lähtökohtaisesti tietty sisäinen ristiriita. Opettajan tulee ikään kuin astua oppilaiden kanssa tasaveroiseen dialogiin, jonka säännön ja rajat hän kuitenkin viimekädessä määrittää itse (Løvlie 2007, 9). Saranpää (1995, 58) toteaa kuitenkin voimakkaasti sanoin, että: ”Lipmanin pragmatistinen puhe avoimuudesta, tietyssä kommunikatiivisessa tilassa rakentuvasta tutkivasta ja demokraattisesta yhteisöstä ei poista vallan ja jopa alistamisen ongelmaa, keskustelu opettamisen menetelmänä poistaa sitä apriori yhtä vähän.” Tarkastelen seuraavaksi sitä, missä määrin tämä asetelma on ongelma Lipmanin ajattelun ja *Filosofiaa lapsille* -ohjelman kannalta ja miten jännitettä voi mahdollisesti pyrkiä lieventämään.

Pohjimmiltaan kysymys on pedagogiseen toiminnan vastavuoroisuuden asteesta ja opettajan sekä oppilaan välisestä hierarkkisesta asemoitumisesta. Missä määrin kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde voi olla molemminpuolinen ja tasaveroinen? Asetelmaa voi lähestyä tarkastelemalla pedagogista toimintaa lähtökohtaisesti joko *symmetrisenä* tai *asymmetrisenä* vuorovaikutustilanteena. Mikäli opettaja nähdään oppilaiden kanssa tasaveroisena ihmettelijänä eikä hänen toimintaansa liity aktiivisesti kasvatuksellisia interventioita, asetelma on symmetrinen. Jos taas korostetaan opettajan auktoriteettiasemaa ja tiedollista sekä älyllistä ylivertaisuutta, kyseessä on asymmetrinen asetelma. Lipman (1994b, 290) ei selvästi hahmota pedagogista interaktiota symmetrisenä suhteena, sillä hän korostaa opettajan roolia tutkivan yhteisön ehdottomana ohjaajana ja auktoriteettina. Tästä huolimatta hän ei kuitenkaan näe opettajan ja oppilaan välistä suhdetta myöskään asymmetrisenä asetelmana (Juuso 2007, 78). Lipman siis näyttää lähestyvän tilannetta dualistisesta joko–tai -asetelmasta poikkeavasta näkökulmasta (Juuso 2007b, 74).

Pedagogisen interaktion hahmottaminen symmetriseksi suhteeksi on arvokasta siinä mielessä, että sen kautta lapsuus määrittyy arvokkaana elämänvaiheena itsessään, jolloin

lapsen ajatteluun, kokemuksiin ja kykyihin suhtaudutaan kunnioittavasti. Näkemys kritisoi lapsuuden hahmottamista jonakin puutteellisena tilana ja kyseenalaistaa ajatuksen rationaaliseen aikuisuuteen pohjautuvasta subjektiviteetista. (Juuso 1997b, 73.) Juuri tätä ajatusta Lipman (1988, 109) puolustaa tunnustaessaan lapsuuden itseisarvon ja suhtautuessaan kriittisesti näkemyksiin, joiden mukaan lapsuus olisi pohjimmiltaan vain ”epistemologinen virhejakso”, josta tulisi mahdollisimman nopeasti kasvaa ulos.

Jos kuitenkin luovutaan ajatuksesta, jonka mukaan opetus ymmärretään vuorovaikutustilanteena opettajan ja oppilaan välillä siten, että kasvattaja pyrkii keskeisesti vaikuttamaan kasvatettavaan, onko kyseessä enää kasvatus lainkaan (Juuso 2007b, 73)? On perusteltua esittää, että kasvatukseen kuuluu välttämättä tietty normatiivinen ulottuvuus, jolloin toimiessamme – filosofoidessamme – lasten kanssa emme voi koskaan astua itsemme ulkopuolelle ja olla täysin arvoneutraaleja (Gregory 2010, 102). Lisäksi opettaja ja oppilaat ovat keskenään jo lähtökohtaisesti eriarvoisessa asemassa keskenään. Opettaja on väistämättä tiedollisesti, taidollisesti ja kommunikatiivisesti etulyöntiasemassa suhteessa oppilaisiin. Eihän opetusta ylipäätään tarvittaisi, jos oppilailta olisi samat käsitteelliset ja kokemukselliset tiedot sekä taidot opettajan kanssa. Tässä mielessä auktoriteetin läsnäolo pedagogisessa interaktiossa on eräänlainen kulttuurinen vakio. (Huttunen 2003, 142.) Kahden ihmisen välinen vuorovaikutus voi mahdollisesti saavuttaa tasaveroisuuden, mutta on kyseenalaista voidaanko tällöin enää puhua opetuksellisesta toiminnasta. Esimerkiksi Buberin (1995, 163–164) mukaan yhteys lapseen ei saa koskaan olla kasvatustilanteessa molemminpuolista kattamista, koska tämä lamaannuttaa opetuksellisen suhteen.

Kasvatusfilosofisessa keskustelussa on myös pohdittu sitä, että kasvatettavaan vaikuttaminen, tiettyjen perususkomusten, arvojen ja asenteiden iskostaminen asymmetrisesti on lasten kasvatuksen kohdalla välttämätöntä (Huttunen 2003, 8). Esimerkiksi Macmillan argumentoi artikkelissaan *On Certainty And Indoctrination* Wittgensteinin *Varmuudesta* teoksen pohjalta, että yksilölle välttämätöntä maailmankuvaa ei ole mahdollista omaksua kuin indoktrinatiivisesti. Tämän vuoksi pienten lasten kasvatuksessa joudutaan välttämättä nojaamaan periaatteisiin, jotka eivät ole luonteeltaan tasaveroisia ja dialogisia.

Maailmankuvalla (*Weltbild*) Wittgenstein (1975, 162) tarkoittaa yksilön kaikkien mielipiteiden, asenteiden ja väitteiden perustaa. Maailmankuvan muodostavat uskomukset ovat erilaisessa asemassa muihin uskomuksiin nähden: ne ovat ikään kuin perustoja, joiden varaan muut uskomukset rakentuvat (Macmillan 1983, 366). Wittgenstein mukaan yksilö ei omaksu maailmankuvaansa siksi, että hän olisi vakuuttunut sen paikkansapitävyydestä, vaan se on peritty tausta, jota vasten tehdään ero toden ja epätoden välillä (Wittgenstein 1975, 94). Maailmankuvaa ei siis voi omaksua kriittisesti arvioiden tai rationaalisesti argumentoiden, vaan se on jotakin perittyä, joka täytyy asettaa varmuudella yksilön uskomusten ytimeen, jotta hän voi myöhemmin rakentaa lisää uskomuksia tämän pohjalle rationaalisin perustein. Macmillanin mukaan maailmankuvalle ominaisen uskomusjoukon oppiminen riippuu pohjimmiltaan siitä, että lapsi luottaa täysin aikuiseen, joka on hänen kanssaan vuorovaikutuksessa. (Macmillan 1983, 367–368.) Tällaisessa oppimisessä ei voi olla sijaa epäilylle, koska jos lapsi kriittisesti epäilee sitä, mitä hänelle kerrotaan, se pohja, jonka varassa voi ylipäättään epäillä uskomuksia putoaa pois (Wittgenstein 1975, 79).

Maailmankuvien kohdalla ei varsinaisesti edes voida puhua oppimisesta (Wittgenstein 1975, 279, 143). Varttuessaan yksilö oppii ja omaksuu lukuisia asioita tietoisesti, kriittisesti ja rationaalisesti, mutta itse maailmankuvan on muodostuttava ja säilyttävä epäilemättömänä yksilön uskomusten keskiössä. Maailmankuvien muodostumisen ytimessä on siis tiettyjen fundamentaalisten uskomusten ei-rationaalinen omaksuminen. (Macmillan 1983, 369.) Macmillan tiivistää näkemyksensä seuraavasti: ”Niin kauan kuin periaatteelliset vakaumukset ovat välttämättömiä yksilölle, jotta hän voisi astua mihin tahansa kielipeliin, niin silloin nämä vakaumukset saavutetaan ilman niiden perustojen rationaalista arviointia ja silloin niiden opettamisen tapa tulee lähelle sitä, mitä nykyiset kommentaattorit pitävät indoktrinaationa.”<sup>77</sup> (Macmillan 1983, 370).

Lipmanin ajattelun kannalta Wittgensteinin ja Macmillanin huomiot maailmankuvien omaksumisesta ovat mielenkiintoisia. Lipmanin mukaan lapsille on ensiarvoisen tärkeää pyrkiä tarjoamaan välineitä, joiden avulla he voivat kriittisesti ja rationaalisesti arvioida erilaisten uskomusten ja asenteiden perusteita. Esimerkiksi moraalikasvatuksen tarkoituksena ei Lipmanin mukaan ole se, että lapset omaksuvat moraalisia uskomuksia,

---

<sup>77</sup> ”Insofar as a set of fundamental convictions is necessary for an individual to enter into any language games, and insofar as these are achieved without rational weighing of grounds, then the mode of teaching comes very close what recent commentators consider indoctrination.” Käännös Huttunen 2003, 8.

vaan pyrkimyksenä on auttaa heitä itsenäisesti arvioimaan eettisiä tilanteita ja muodostamaan autenttisia arvovskomuksia. (Lipman ym. 1980, 66–67, 165.) Macmillanin mukaan lasten maailmankuvan omaksuminen ei kuitenkaan voi tapahtua rationaalisiin perusteisiin. Täten kasvattajalle muodostuu velvollisuus opettaa lapsille moraalisesti arvokkaiksi katsomiaan näkemyksin tavalla, joka ei vastaa Lipmanin näkemystä dialogiin pohjautuvasta eettisestä tutkimuksesta. Tämä on Macmillanin (1983, 370) mukaan välttämätöntä, koska muuten lapsi jätettäisiin ihmettelemään moraaliseen tyhjiöön, jonka varaan hän ei voi uskomuksiaan rakentaa.

Kysymys pienten lasten välttämättömästä indoktrinaatiosta ja sen oikeutuksesta on lasten filosofoinnin kannalta ongelmallinen. *Filosofiaa lapsille* -ohjelman tavoitteena on dialogisesti tarjota lapsille välineitä, joiden avulla he voivat välttyä indoktrinaatiolta. Mutta, jos tiettyjen peruskomusten asymmetrinen indoktrinointi onkin lasten kasvatuksessa välttämätöntä, mikä on tämän merkitys Lipmanin ajattelun mielekkyyden kannalta? Voidaan kenties argumentoida, että Lipmanin tavoite opettaa lapsille erilaisia ajattelun standardeja, loogisia päättelysääntöjä, totuusväitteiden todistettavuutta ja pätevien perusteluiden merkitystä, on itse asiassa tietynlaisen filosofisen maailmankuvan tai elämänmuodon omaksumista, jota ei voi enää itsessään oikeuttaa rationaalisten perusteiden kautta. Tästä näkökulmasta kyseiset dispositiot muodostaisivat yksilön uskomusten perustan, joiden pohjalle erilaisia näkemyksiä on mahdollista kriittisesti rakentaa. Tällöin ollaan kuitenkin Macmillanin sanoin lähellä indoktrinaatiota, mitä Lipman selvästi pitää lasten filosofoinnin vastakohtana. Lipmania onkin mahdollista kritisoida siitä, että hän ei riittävästi selitä, miten lapsi, jolta puuttuu vaadittava tiedollinen kompetenssi voi tasavertaisesti osallistua pedagogiseen kommunikaatioon.

Suhtaudutaanpa Macmillanin näkemyksiin miten tahansa, ne kuitenkin hahmottavat hyvin keskustelun ongelmallisuutta eli sitä, kuinka vaikeaa on erottaa indoktrinaatio oikeutetusta sosialisatiosta, johon voidaan katsoa kuuluvan myös maailmankuvan oppiminen (Huttunen 2003, 9). Selvää on kuitenkin se, että jos opetustilanteen asymmetriaa, opettajan auktoriteettia, tiedollisen ja älyllisen kompetenssin merkitystä korostetaan voimakkaasti, ollaan tilanteessa, jossa symmetrinen paradigma korvataan toisella syvästi ongelmallisella näkökulmalla. Tällöin kasvattaja pyrkii kontrolloimaan kasvatettavan ajattelua ja täyttämään hänen mielensä omilla merkinnöillään. Jälleen voidaan kysyä, puhutaanko tällöin kasvatuksesta lainkaan? (Juuso 2007b, 18.)

Huttusen (2003, 142) mukaan indoktrinaatio epäkommunikatiivisena suhteena liittyy vahvasti juuri auktoriteetin ongelmaan. Indoktrinaatio on hänen mukaansa opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä siten, että oppilaat pysyvät tiedollisilta ja diskursiivisilta kyvyiltään eri asemassa. Myös esimerkiksi Puolimatkan (1997, 249) mielestä indoktrinaatiolle on ominaista kasvattajan auktoriteetin ja vallan väärinkäyttö suhteessa kasvatettavan autonomiaan. Mutta mikä pohjimmiltaan on auktoriteetin ja opettajan vallankäytön välinen suhde ja sen merkitys? Auktoriteetin läsnäolo pedagogisessa toiminnassa näyttäisi olevan välttämättömyys, mutta onko tämä negatiivinen piirre?

Vaikka auktoriteettiin liittyy tietynlainen alistussuhde ja se merkitsee oikeutta ohjata ihmisten toimintaa, auktoriteetin voi kuitenkin katsoa eroavan pakottamisesta. Pedagogisessa kontekstissa legitiimin auktoriteetin noudattaminen ei perustu pakeroon, vaan ymmärrykseen, että auktoriteetti on välttämätön erilaisten ryhmien toiminnan ohjaamiseksi. Opettajan auktoriteetti on yhteiskunnallisesti oikeutettu, koska on rationaalista antaa tietyn roolin omaksuneen yksilön ohjeiden syrjäyttää lukuisat yksityiset syyt toimia tietyllä tavalla. Lisäksi, kuten todettua, opettaja on aina myös tiedollinen auktoriteetti. Kasvatuksen käytännöllinen toteutus edellyttää oppilaita sitovien ohjeiden antamista, mutta legitiimi auktoriteetti kykenee ohjaamaan ihmisiä ilman manipulaatiota ja pakkoa, koska se perustuu auktoriteetin merkityksen tunnustamiseen, joka ei ole välttämättömyydellä ristiriidassa yksilön itsenäisen harkinnan kanssa. Väite, että auktoriteetti lähtökohtaisesti loukkaa lasten autonomiaa perustuu pakkovallan ja oikeutetun auktoriteetin käsitteiden sekoittamiseen. Legitiimi auktoriteetti siis on rationaalisesti perusteltavissa, jolloin myös sen mielekkyys on mahdollista ymmärtää. Lisäksi voidaan argumentoida, että rationaalinen suhtautuminen erilaisiin auktoriteetteihin on osa demokratiakasvatusta, koska demokratia ei perustu pakeroon vaan pohjimmiltaan kansalaisten suostumukseen. (Puolimatka 1997, 250–252, 273.)

Nähdäkseni Lipman (1994, 290–291) tarkoittaa juuri legitiimiä auktoriteettia puhuessaan opettajan ehdottomasta pedagogisesta auktoriteetista tutkivan yhteisön kontekstissa. Opettajan auktoriteettiaseman tunnustaminen ei siis tarkoita Lipmanille sitä, että opettaja nostaisi omia näkemyksiään jalustalle, pyrkisi korostetusti käyttämään valtaansa ja ohjailemaan oppilaiden ajattelua liiallisesti. Kyse on pikemminkin opettajan pedagogisen aseman tiedostamisesta ja vahvuuden osoittamisesta (Lipman 2011). Opettajan rooli on auktoriteettiasemansa kautta olla lasten autonomisen ajattelun ohjaaja, esikuva filosofiseen

dialogiin kuuluvista taidosta ja dialogisen ”pelin” siirtojen arvioija (Moilanen 1999, 108–109).

Pedagogisen interaktion symmetrian korostamisessa on tavoitteena lapsen autonomian kunnioittaminen ja hänen itsenäisen ajattelunsa edistäminen (Juuso 1997b, 73). Opettajan auktoriteettiaseman häivyttäminen voi kuitenkin johtaa juuri päinvastaiseen tilanteeseen. Erich Fromm erottaa toisistaan *avoimen* ja *nimettömän* vallankäytön. Ensimmäistä käytetään suoraan, peittelemättä ja julkisesti, kun taas nimetön valta toimii näkymättömästi. Nimettömän vallankäytön seurauksena ihmiset luulevat olevansa vapaita ja autonomisia toimijoita, mutta todellisuudessa heihin on tällöin entistä helpompi vaikuttaa. (Fromm 1968, ix–x.) Avoimesta vallankäytöstä luopuminen voi johtaa nimettömään vallankäyttöön turvautumiseen, jolloin lapsi ei edes periaatteessa tule tietoiseksi niistä tavoista, joilla häneen vaikutetaan. Lasta ei esimerkiksi avoimesti johdateta omaksumaan tiettyjä arvoja, jolloin hän voisi tarkastella niitä, vaan hän sisäistää ne tiedostamattaan. Vallankäyttö ei kuitenkaan ole kadonnut, vaan muuttanut muotoaan. (Puolimatka 1997, 259–260, 265.)

Puolimatkan mukaan symmetrisessä opetustilanteessa pyritään korostamaan kasvattajan ja kasvatettavan läheisiä ja luottamuksellisia suhteita, jotka perustuvat voimakkaammin tasaveroisuuteen kuin auktoriteettiin. Lapsen identiteettiä ja uskomuksia on kuitenkin tehokkainta muokata ympäristössä, jota määrittää keskinäinen luottamus, koska tämä on samastumisen – pyrkimyksen tulla toisten kaltaiseksi, jotta käyttäytyminen olisi yhteisöllisesti hyväksyttyä – keskeinen tekijä. Tällöin lasta olisikin tehokkainta manipuloida ympäristössä, jossa avointa vallankäyttöä ja auktoriteettiasemaa pyritään tietoisesti välttämään. Avoin vallankäyttö lisää kasvattajan ja kasvatettavien välistä etäisyyttä (asymmetriaa), jolloin myös samastuminen on hankalampaa. (Puolimatka 1997, 266, 268.) Puolimatka (1997, 273) toteaa seuraavasti: ”Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa lapseen ovat suuremmat kuin lapsen vastaavat vaikutusmahdollisuudet opettajaan. Tämän voimaepätasapainon salaaminen ja tasavertaisuuden illuusion luominen edistää peitettyä vallankäyttöä ja manipulaatiota. Avoin auktoriteetti vähentää vallankäytön tarvetta ja tekee lapselle mahdolliseksi arvioida niitä tapoja, joilla valtaa käytetään.”

Opetustilanteen voi siis hahmottaa omanlaisena kielipelinä, jonka käytänteet opettaja lähtökohtaisesti hallitsee oppilaitaan paremmin. Tällöin auktoriteetin läsnäolo opetuksessa on kulttuurinen välttämättömyys eikä pedagoginen interaktio voi koskaan olla täysin



symmetristä toimintaa. (Huttunen 2003, 142.) Tämä ei automaattisesti ole negatiivinen asia, sillä legitiimi auktoriteetti eroaa manipulaatiosta ja pakkovallan soveltamisesta. On kuitenkin oma kysymyksensä miten tähän pedagogiseen toimintaan sisäisesti kuuluvaan auktoriteettiin ja vallankäyttöön tulisi pohjimmiltaan suhtautua. Tulisiko opettajan auktoriteettiasemaa tietoisesti korostaa, jotta esimerkiksi nimettömän vallankäytön vaara pienentyisi, vai tulisiko opetuksessa pyrkiä kohti tasaveroisempaa ja dialogisempaa asetelmaa?

Vaikka kasvatustapahtumaan liittyy välttämättä tiedollista, taidollista ja rooleihin liittyvää epäsymmetriaa, on mielestäni ongelmallista, mikäli tätä asetelmaa ei pyritä jo lasten kohdalla tietoisesti kaventamaan. Jos Lipmanin hahmottelemasta dialogisesta opetuksesta pidättäytytään opettajan ja oppilaan välisen epäsymmetrian vuoksi, vaarana on, että kyseinen hierarkia säilyy myös oppilaan varttuessa ja siirtyy myöhemmin laajempiin yhteiskunnallisiin suhteisiin. Kyky tasaveroiseen, molemminpuoliseen ja kunnioittavaan kommunikaatioon kehittyy vain osallistumalla vastaavaan toimintaan. Kasvatettavan kompetenssi diskursiiviseen osallistumiseen ei ole mikään kasvatusprosessin lopussa saavutettava ilmiö, vaan sen reaalinen momentti (Mollenhauer 1972, 53 Siljanderin 1988, 170 mukaan). Täten opettajan tulisi pyrkiä häivyttämään omaa auktoriteettiasemaansa opetuksen aikana ja tarjoamaan oppilaille välineitä astua tasaveroisen diskurssiin opettajan kanssa yhteisen merkityksen löytämiseksi (Huttunen 2003, 142). Uskoakseni juuri tähän Lipman (1995c, 60) viittaa puhuessaan opettajasta pedagogisesti itsensä poispyyhkivänä. Kun tavoitteena on oppilaiden itsenäisen ajattelun edistäminen ja demokraattisten ideaalien mukainen kasvatustapahtuma, opettajan on tärkeää pyrkiä kaventamaan ”auktoireettikuilua” itsensä ja oppilaiden välillä (Ceval-Estarellas & Sigurdardottir 2000, 54). Tämän ei kuitenkaan tarvitse merkitä pedagogisesta auktoireetista luopumista.

Tarkasteltaessa opettajan toimintaa oppilaiden itsenäisen ajattelun kehittämisen kannalta, olennaista ei kenties ole kiinnittää huomioita opettajan yksittäisiin toimiin, vaan siihen laajempaan arvo-orientaatioon, joka on hänen pedagogisen toimintansa taustalla (Huttunen 2003, 125). Tärkeää on keskittyä niihin tapoihin, menetelmiin ja asenteisiin, joilla kasvatettavien oppimista pyritään aktivoimaan ja edistämään (Moisio & Suoranta 2006, 57). Kun opettajan tavoitteena on edesauttaa autonomisen ja itsenäisesti ajattelevan persoonan kehitystä, hän voi myös käyttää metodeja, jotka kontekstistaan irrotettuina voivat vaikuttaa auktoireetin liialliselta korostamiselta (Huttunen 2003, 125).

Pedagogisen interaktion hahmottaminen dualistisesti välttämättömänä joko–tai -asetelmana ei siis ole Lipmanin ajattelun kannalta mielekäs asetelma. Tämän vuoksi *Filosofiaa lapsille* -ohjelmassa säilyy myös esimerkiksi Saranpään kritisoima jännite opettajan kahden eri position välillä. Uskoakseni kyseistä ”kuilua” ei ole mahdollista täysin ylittää, koska symmetrinen tai asymmetrinen asennoituminen pedagogiseen toimintaan on vielä ongelmallisempaa. Keskeistä on nähdäkseni se, kuinka opettaja hahmottaa oman roolinsa, tiedon rakentumisen prosessin ja oppilaiden autonomian merkityksen yleisellä tasolla. Pyrkimyksenä tulisi ensisijaisesti olla sellaisen tilanteen välttäminen, jossa pedagogisesta epäsymmetriasta muodostuu opetusta hallitseva ja määrittävä tekijä.

## 7. PÄÄTÄNTÖ

*”Jos tarkoituksena on kehittää sisällöllisen ajattelun taitoja sekä lasten ja nuorten kykyä arvioida ympärillään vellovaa myöhäismodernia maailmaa, on perusteltua pitää filosofista keskustelua, tutkimista ja pohdintaa keskeisenä kouluopetuksen alueena ja työtapana.” – Tuukka Tomperi<sup>78</sup>*

Olen tutkielmassani pohtinut lasten kasvatuksen ja filosofian välistä suhdetta Matthew Lipmanin pedagogisen ajattelun valossa. Esitän lopuksi vielä keskeisimpiä ajatuksia, jotka ovat tutkielman aikana nousseet esiin. Pyrin myös hahmottamaan tutkielman kokonaisuutta, muodostamaan johtopäätöksiä, kartoittamaan mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita ja tarkastelemaan lasten filosofian opiskelun asemaa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Lipmanin pyrkimys tuoda filosofia kiinteäksi osaksi lasten kasvatusta johtuu pohjimmiltaan siitä tavasta, jolla hän hahmottaa kasvatuksen perimmäisen merkityksen. Lipmanin mukaan traditionaalinen näkemys koulutuksesta on pohjautunut ongelmalliseen käsitykseen, jonka mukaan kasvatusta on tiedon siirtämistä ”tietäviltä tietämättömille”. Tässä kontekstissa oppilaat hahmotetaan passiivisina objekteina, joiden tehtävänä on mukautua siihen, millainen maailma on. Opettajan tehtävänä on iskostaa oppilaille ne tietosisällöt, jotka heidän täytyy ”oppimisen” osoittamiseksi tuntea. Tätä oletusten kokonaisuutta Lipman kutsuu standardiparadigmaksi. Näkemys ei suinkaan ole uusi, vaan pohjautuu muun muassa sosiokonstruktivistiseen ja pragmaattiseen perinteeseen. Samankaltaisia ajatuksia ovat aiemmin esittäneet esimerkiksi John Dewey ja Paolo Freire sekä kriittisen pedagogiikan laaja traditio.

Lipmanin mukaan kasvatuksessa on tiedon siirtämisen sijasta kysymys osallistumisesta tutkivaan yhteisöön, jonka tavoitteita ovat syvemmän ymmärryksen saavuttaminen ja parempi arviointikyky. Tässä kontekstissa oppilaat hahmotetaan, iästä riippumatta, aktiivisina, rationaalisina, tietoa ja merkityksiä konstruoivina agentteina. Opettajan tehtävänä ei ole saattaa oppilaita kosketuksiin absoluuttisen todellisuuden kanssa tai toimia erehtymättömänä tiedonlähteenä, vaan tukea heidän itsenäistä ajatteluprosessiaan. Lipman käyttää nimitystä reflektiivinen paradigma viitattaessaan kyseisiin kasvatukseen.

---

<sup>78</sup> Tomperi (2008, 18).

Reflektiiviselle paradigmalle pohjautuvan koulutuksen regulatiivisiksi kasvatusideaaleiksi nousee Lipmanin mukaan lopulta kaksi toisiinsa erottamattomasti kietoutuvaa ulottuvuutta: järkevyyden ja demokratia. Järkevyyden merkitsee yksilön taitoa ajatella kriittisesti, luovasti ja välittävästi sekä tämän pohjalta muodostuvaa kontekstisidonnaista arviointikykyä. Demokratialla puolestaan viitataan yksilön ajattelua laajempaan yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Kasvatuksessa tulisikin pyrkiä kehittämään moniulotteista ajattelua, joka välttämättä edistää myös demokraattisten ideaalien vahvistumista yhteiskunnassa.

Filosofia näyttäytyy Lipmanille menetelmänä kehittää näitä laajoja kasvatusideaaleja lasten koulutuksessa. Lipman ei kuitenkaan puhu filosofian opiskelusta samassa merkityksessä kuin esimerkiksi yliopistoissa tai lukioissa, vaan pyrkimyksenä on dramatisoida filosofiaa siten, että se säilyttää filosofisen ”arvokkuutensa”, mutta samalla näyttäytyy lasten elämämaailman kannalta mielenkiintoisena ja merkityksellisenä. *Filosofiaa lapsille* -ohjelmassa filosofoinnissa on kysymys yhteisöllisestä tutkimuksesta, jonka keskeinen muoto on filosofinen dialogi. Pyrkimyksenä on tarjota lapsille käsitteellisiä välineitä ajattelun johdonmukaistamiseksi, mutta myös pohtia heille merkityksellisiä inhimillisen todellisuuden perustavimpia kysymyksiä, joilla on tärkeä merkitys lapsen itsetuntemuksen sekä maailmankuvan muodostumisessa.

Tutkivan yhteisön käsitteellä Lipman pyrkii filosofisen ulottuvuuden kautta yhdistämään toisiinsa tutkimuksen ja avoimen yhteisön piirteet. Tavoitteena on näin mahdollistaa lasten itsenäisen ajattelun kehittyminen filosofisen dialogin, yhteistyön ja henkilökohtaisesti merkityksellisten kokemusten reflektoinnin kautta. Tutkiva yhteisö merkitsee Lipmanille enemmän kuin vain filosofoimisen foorumia: se on reflektiivisen kasvatuksen peruskivi. Täten Lipmanin pedagogisen ajattelun keskeinen anti ei varsinaisesti ole filosofia, vaan tutkiva yhteisö ja filosofian ”sävyttämä” koulu. Pyrkimyksenä on, että merkityksellisiksi koetut filosofiset käytänteet leviäisivät vähitellen myös muihin oppiaineisiin. Tutkiva yhteisö siis merkitsee Lipmanille samanaikaisesti sekä kasvatuksellista metodologiaa lasten ajattelun tukemisessa että arvokasta päämäärää itsessään.

Ajatusta lasten filosofian opiskelun mielekkyydestä on kritisoitu erilaisista lähtökohdista käsin. Tulkintani mukaan sisällöltään ja menetelmiltään vaihtelevan kritiikin taustalla vaikuttaa yhä kehityspsykologinen viitekehys, jonka mukaan yksilön ajattelun kehityksen päämääränä on kypsyyden saavuttaminen, jolloin jokainen vaihe hahmottuu aina edellistä paremmaksi.

Tutkielmassa kuitenkin kyseenalaistettiin tämän mallin yhteensopivuus filosofisen ajattelun kohdalla. Lisäksi esitettiin, että lasten filosofointiin kriittisesti suhtautuvat näkemykset pyrkivät joko vertaamaan lasten ajattelua aikuisten ajatteluun ja arvottamaan sitä yksipuolisesti aikuisten näkökulmasta käsin, tai sekoittavat keskenään akateemisen ja lapsille suunnatun filosofian. Väite, jonka mukaan lapsille muokattu filosofia ei ole enää todellista filosofiaa perustuu puolestaan ongelmalliseen ajatukseen määritellä filosofian olemus jostakin tietystä (usein akateemisesta) näkökulmasta käsin ja pyrkimyksestä tältä pohjalta määrittää sitä, millaista filosofian tulisi olla.

Lopuksi tutkielmassa käsiteltiin tiettyjä, korostetusti Lipmanin ajatteluun liittyviä jännitteitä, jotka ovat mielestäni monesti jääneet vähemmälle huomiolle. Esille nousi: i) filosofian ja ajattelutaitojen välinen suhde sekä siirtovaikutuksen merkitys filosofian opiskelun kannalta, ii) loogisuuden ja rationaalisuuden korostunut asema *Filosofiaa lapsille* -ohjelman käytänteissä ja iii) pedagogiseen interaktioon liittyvä kysymys symmetriasta ja asymmetriasta suhteessa filosofiseen dialogiin. Näkemykseni mukaan kyseiset teemat eivät muodosta ylitsepääsemättömiä ongelmia Lipmanin ajattelun ja lasten filosofoinnin kannalta, mutta ne ”paljastavat” monia merkityksellisiä ja haasteellisia piirteitä, joiden tiedostaminen ja reflektointi on äärimmäisen tärkeää.

Koska lasten filosofointi on aiheena moniulotteinen, mutta pro gradu -tutkielman tila on rajallinen, mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita nousi esiin aiheista, joihin ei tutkielman aikana ollut mahdollista perehtyä kuin pintapuolisesti. Mielenkiintoista olisi tutkia tarkemmin Lipmanin ajattelun kannalta keskeistä tutkivan yhteisön käsitettä. Mitä tutkivan yhteisön muodostuminen pohjimmiltaan edellyttää? Onko se käytäntöön suhteutettuna realistinen malli pienten lasten kasvatuksen kohdalla? Mikä erottaa tutkivan yhteisön kaikista muista yhteisöistä? Mikä on tutkivan yhteisön teoreettinen suhde esimerkiksi Peircen ja Deweyn näkemyksiin tai Habermasin ideaaliin puhetilanteeseen? Myös tutkivan yhteisön kannalta oleellinen lipmanilainen dialogikäsitys olisi nähdäkseni hedelmällinen tutkimuskohde. Mihin teoreettisiin näkemyksiin Lipman dialogikäsitöksensä nojaa? Mitä sen erityispiirre eli alistaisuus logiikalle pohjimmiltaan merkitsee? Onko loogisuuden, argumentaation ja johdonmukaisuuden korostaminen itse asiassa vahingollisia dialogisen suhteen olemukselle? Eroaako lasten filosofoinnin kontekstiin ”rakennettu” dialogisuus jotenkin muista tunnetuista dialoginäkemyksistä? Onko lipmanilainen dialogisuus aidosti

toteutettavissa pienten lasten kasvatuksen konkreettisissa käytänteissä? Voiko se olla jopa haitallinen malli lasten oppimisen ja maailmankuvan rakentumisen kannalta?

Lisäksi Lipmanin ajattelun ja lasten filosofoinnin mahdolliset ongelmat ja ”solmukohdat” kaipaavat mielestäni jatkotutkimusta. Mielenkiintoista olisi syventyä perusteellisemmin joihinkin kuudennessa luvussa esille nostamiini teemoihin. Mikä todella on filosofian ja itsenäisen sekä hyvän ajattelun välinen suhde? Mikä on tunteiden ja luonteenpiirteiden merkitys lasten ajattelun ja kasvun kannalta? Miten emootioita voidaan lasten kasvatuksessa parhaiten tukea? Mikä on rationaalisen järjestyksen ja tunteiden välinen suhde erityisesti lasten filosofoinnin kontekstissa? Mikä erottaa lasten kasvatuksessa oikeutetuksi koetun sosialisoinnin tuomittavasta indoktrinaatiosta ja manipulaatiosta?

Teoreettisen tietämyksen lisäksi lasten filosofointia koskeva keskustelu kaipaa mielestäni myös käytännöllistä, konkreettiseen luokkahuonetoimintaan kytkeytyviä monitieteellisiä tutkimusprojekteja ja kehittämishankkeita. Vaikka empiirinen tutkimus aiheesta on 70-luvulta lähtien lisääntynyt, etenkin kotimainen tutkimuspanos on jäänyt määrältään vähäiseksi. Ongelmana on nähdäkseni se, ettei kansainvälinen tutkimustieto ongelmitta siirry sellaisenaan sovellettavaksi kotimaiseen koulumaailmaan. Hieman kärjistäen voi todeta, että filosofit eivät ole olleet riittävän kiinnostuneita filosofian kasvatuksellisesti arvokkaista mahdollisuuksista ja kasvatustieteilijät puolestaan ovat jossain määrin vieroksuneet filosofiaa. Asetelma on nähdäkseni kuitenkin vähitellen muuttumassa.

Koen, että Lipmanin tavoite filosofian tuomiseksi osaksi pienten lasten kasvatusta on ehdottoman myönteinen asia. Kasvatuksellinen pyrkimys lasten itsenäisen ajattelun, itsetuntemuksen, kriittisyyden, välittämisen ja toisten ihmisten kunnioittamisen kehittämiseen on mielestäni äärimmäisen arvokasta modernissa yhteiskunnassa, jossa kasvatusta ei voi enää perustua ulkokohtaiseen tiedon siirtämiseen. Ajallemme ominaisen ”informaatiotulvan” äärellä on tärkeää, että lapset kykenevät kriittisesti tarkastelemaan erilaisia väitteitä ja muodostamaan niihin perusteltuja kantoja itsenäisesti. Markkinatalouden hallitsemassa yhteiskunnassa on myös keskeistä, että lapsia aidosti kuunnellaan ja kannustetaan ajattelemaan tavalla, joka tunnustaa muitakin arvoja kuin vain taloudelliseen hyötyyn perustuvia. Filosofia voi tarjota välineitä inhimillisen olemassaolon perustaviin kysymyksiin suuntautuvien ilmiöiden tarkasteluun jo pienestä pitäen. Omat

kokemukseni pienten ja hieman vanhempien lasten kanssa filosofoimisesta vahvistavat tätä tunnetta entisestään.

Opetus- ja kulttuuriministeriön Suomalaisen peruskoulun tulevaisuuden sisältöä ja opetusta käsittelevässä *Perusopetus 2020*<sup>79</sup> selvityksessä lasten koulutuksen keskeisiksi tavoitteiksi nostetaan seuraavat modernissa yhteiskunnassa tarvittavat taidot: i) *ajattelun taidot* (esimerkiksi ongelmanratkaisu, päättely, argumentointi, johtopäätösten teko, kriittinen, analyttinen, systemaattinen ja luova ajattelu), ii) *työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot* (esimerkiksi tiedon hankinnan, käsittelyn ja arvioimisen taidot sekä kommunikointi-, yhteistyö- ja neuvottelutaidot), iii) *käden ja ilmaisutaidot* (esimerkiksi kekseliäisyys, kokeellisuus ja mielikuvituksen käyttö), iv) *osallistumisen ja vaikuttamisen taidot* (esimerkiksi yhteisön ja yhteiskunnan hahmottaminen, kyky toimia rakentavasti sekä erilaisuuden ja erilaisten näkökulmien hyväksyminen) ja v) *itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot* (esimerkiksi itsetuntemus ja reflektointi, eettisyys, vastuullisuus ja toimiminen yhteisön jäsenenä sekä empatia).

Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriön keväällä 2012<sup>80</sup> julkaisemassa perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa käsittelevässä ehdotuksessa tuodaan selvästi esille tarve lisätä eri oppiaineiden välistä, kokonaisuuksia hahmottava ja integroivaa yhteistyötä. Opettajille tehdyn kyselyn mukaan tärkeimmäksi oppiainerajat ylittäväksi aihekokonaisuudeksi koettiin ihmisenä kasvaminen, johon sisältyy esimerkiksi eettisyys ja demokraattisen yhteisön jäsenenä toimiminen. Integroivien aihekokonaisuuksien vaikutus koulujen käytänteisiin on kuitenkin ollut vähäistä, vaikka niiden katsotaan lisäävän oppimisen mielekkyyttä ja motivaatiota sekä vahvistavan ilmiöiden kokonaisvaltaista hahmottamista. Lasten koulutukselta toivotaan siis sirpaleisen opiskelun sijasta enemmän kokonaisuuksia hahmottavaa, rajoja ylittävää ja keskinäistä ymmärrystä lisäävää sisältöä.

Väitän tutkielmassa esille tulleiden näkemysten pohjalta, että lapsille suunnattu filosofia kykenisi tukemaan kaikkia näitä tavoitteita saman viitekehyksen sisällä. Jos tavoitteena on vahvistaa integroivia ajattelu-, vuorovaikutus- ja demokratiataitoja, tukea lasta luovien ja hänelle merkityksellisten kokemusten reflektoinnissa, kannustaa kriittiseen, itsenäiseen ja

---

<sup>79</sup> Selvitys on kokonaisuudessaan saatavilla [www-muodossa:](http://www.minedu.fi)

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>

<sup>80</sup> Esitys löytyy kokonaisuudessaan verkosta osoitteesta:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi>

eettiseen ajatteluun sekä tarjota oppilaille mahdollisuus keskustella yhdessä erilaisista maailmankuva-, arvo- ja kulttuurikysymyksistä, filosofia voi mielestäni tarjota paljon. Juuri tässä mielessä filosofia voi olla *kaikkea* opetusta, oppimista ja kasvua tukeva, yksittäisiä oppiainekokonaisuuksia laajempi holistinen pedagoginen ulottuvuus. Asetelma on nähdäkseni lähellä sitä, mitä Lipman tarkoittaa puhuessaan filosofiasta koko kasvatusprosessin ytimenä.

On kuitenkin vielä kysyttävä, miten filosofian ulottaminen osaksi lasten kasvatusta tulisi konkreettisesti toteuttaa. Tarvitaanko filosofiaa peruskouluihin erillisenä oppiaineena vai ovatko sen tavoitteet saavutettavissa vahvistamalla filosofisia käytänteitä kaikissa oppiaineissa? Freeseä (1995, 83) lainatakseni keskeinen kysymys on: ”filosofiaa opetuksessa vai opetusta filosofiassa?”.

Monet aiheeseen perehtyneet painottavat ensimmäistä vaihtoehtoa. Esimerkiksi Freese (1995, 83) katsoo, että olisi kohtalokasta jättää hyödyntämättä ne kasvatukselliset mahdollisuudet, joita *kaikki* oppiaineet tarjoavat filosofisesti merkityksellisten teemojen käsittelyyn. Moilasen (1999, 110) mukaan ideaalitulanteessa erillistä viikoittaista filosofian oppituntia ei tarvita, vaan kyseenalaistaminen ja pohdinta ovat luonnollinen osa koulun arkea. Juuso (2007b, 74) puolestaan kirjoittaa seuraavasti: ”... filosofointia ei mielestäni saisi rajata vain jollekin tietylle kellonlyömälle koulun lukujärjestyksessä. Olisi liian vähään tyytymistä ja ehkä filosofian luonteen väärinymmärtämistäkin perustaa suomalaisen peruskouluun filosofia niminen oppiaine samassa merkityksessä kuin esimerkiksi matematiikka tai liikunta. Filosofisen herkkyyden, avoimuuden ja kriittisyyden tulisi sävyttää kaikkea oppimista ja opetusta riippumatta siitä mitä oppiainetta milloinkin opiskellaan.” Tästä näkökulmasta katsottuna olisi tärkeää pyrkiä kehittämään filosofian ja filosofisen ajattelun asemaa erityisesti opettajankoulutuksessa tuomalla sen laajat ja oppiainerajat ylittävät kasvatuksellisesti arvokkaat mahdollisuudet esiin.

Kenties filosofian sisällyttäminen erilliseksi oppiaineeksi peruskouluun ei olekaan mielekkään vaihtoehto. Se luo helposti oppilaille ja opettajille kuvaa siitä, että filosofian tunnilla on lupa ihmetellä, pysähtyä pohtimaan, kritisoida, kyseenalaistaa absoluuttisesti oikeiden vastauksien olemassaolo ja haastaa erilaisia näkemyksiä, mutta muilla oppitunneilla ”opiskellaan”. Mikäli tavoitteena on filosofian sävyttämä koulu, jossa filosofiset hyveet ovat osa kaikkea opetusta, mihin erillistä filosofian oppiainetta enää



tarvitaan? Tällöin filosofia todella olisi vain yksi oppiaine muiden joukossa, jota Lipmankaan ei pidä mielekkäänä asetelmana.

Filosofian tuominen omaksi oppiaineeksi edellyttäisi myös sitä, että opettajat ikään kuin määrättäisiin ylhäältä käsin opettamaan lapsille oppiainetta nimeltä filosofia. Tämä voi näyttäytyä ongelmallisena, koska institutionaalisten muutosten toimivuus on mahdollista kyseenalaistaa, mikäli niiden kohteena olevat subjektit eivät aidosti ole mukana muutosprosessissa. Asetelma on tietysti sama minkä tahansa koulutuksellisen uudistuksen kohdalla, mutta filosofian yhteydessä tämä on mielestäni erityisen tärkeää. Lasten kanssa filosofointi edellyttää aitoa halua kuunnella lasta ja ihmetellä asioita yhdessä hänen kanssaan. Mikäli opettaja ei koe lapsen filosofista ihmettelyä arvokkaana, filosofinen dialogi tuskin muodostuu merkitykselliseksi, jolloin filosofia jää helposti pinnalliseksi. Tällöin myös lasten filosofian opiskelun mielekkyys on helppo asettaa kritiikin kohteeksi.

Lipman kuitenkin puoltaa erillisen filosofia-oppiaineen ratkaisua kaikilla ikätasoilla. Hän katsoo, että filosofian oppiaineen itsenäisyys on edellytyksenä ihmettelyn, herkkyyden, kyseenalaistamisen ja muiden filosofisten käytäntöjen leviämislle myös muuhun opetukseen. Ilman itsenäistä ”olemassaoloa” opettajien ja oppilaiden on hankalaa hahmottaa filosofisen ajattelun merkitystä, jolloin filosofiset käytännöt eivät aidosti ulotu kaikkea opetusta koskevaksi. Lipman ei siis ensisijaisesti pyri rajaamaan filosofointia vain tietylle kellolyömälle lukujärjestyksessä, mutta katsoo, että filosofian sävyttämä koulu edellyttää erillistä filosofian oppiainetta.

Näkökulmassa on puolensa. On mielestäni perusteltua kysyä, leviävätkö filosofiset käytännöt koulujen käytänteisiin ainoastaan esimerkiksi opettajankoulutuksen filosofiseen ulottuvuuteen panostamalla. Vai onko niin, että ihmettelyä, kyseenalaistamista, kriittisyyttä, johdonmukaisuutta, toisten kunnioittamista, keskustelutaitoja ja itsenäistä ajattelua tulisi opetuksessa harjoitella systemaattisesti? Kyseessä ovat ajatteluun liittyvät taidot, joiden omaksuminen on päätepisteetön prosessi, joka vie aikaa. Ideaalisti lasten itsenäisen ajattelun, ihmettelyn, kriittisyyden ja henkilökohtaisesti merkityksellisen pohdinnan tulisi olla läsnä kaikessa opetuksessa jatkuvasti, mutta itsenäinen filosofian oppiaine tarjoaisi jäsentyneen ja ajallisesti riittävän kehyksen näiden taitojen harjoitteluun. Nähdäkseni on realismia tunnustaa koulujen voimakas oppiainejakoisuus, jolloin niiden toiminta määrittyy pitkälti sen mukaan, mitä oppiaineita kouluissa opiskellaan. Koulutuksellisten

uudistusten, myös lapsille suunnatun filosofian tulisi täten pyrkiä vaikuttamaan myös oppiainetasolla. Pelkään, että mikäli lasten filosofisen ajattelun edistämistä ei pyritä toteuttamaan myös oppiainetasolla, se jää tavoitteistaan huolimatta helposti pelkäksi idealistiseksi retoriikaksi vailla todellista merkitystä.

## LÄHTEET

Aristoteles (1990): *Metafysiikka*. Gaudeamus Oy, Helsinki.

Bosch, Eulalia (1998): *An Interview with Matthew Lipman*. Analytical Teaching Vol. 18, No. 1.

Bruner, Jerome (1966): *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge.

Buber, Martin (1995): *Minä ja Sinä*. Werner Söderström Osakeyhtiö, Juva.

Cam, Philip (2008): *Constructing a Philosophy Curriculum: Some General Considerations*. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.): *Sokrates Koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, Tallinna.

Camhy, Daniela G. (2010): *Developing Dialogue through Philosophical Inquiry*. Teoksessa: *Dialogue on Dialogue – a Resource Book For The Developing Dialogue through Philosophical Enquiry Course Teachers*. [Viitattu 24.7.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://menon.eu.org/material/Booklet%20English.pdf>

Cevallos-Estarellas, Pablo & Sigurdardottir, Brynhildur (2000): *The Community of Inquiry as a Means for Cultivating Democracy*. Inquiry, critical thinking across the disciplines. Winter, Vol. 19, No. 2.

Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R. & Sykes, P (2010): *Filosofoidaan matematiikasta ja luonnontieteistä*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, Tallinna.

Davey, Sarah (2005): *Creative, Critical and Caring Engagement – Philosophy through Inquiry*. Teoksessa Shepherd, Daniel (toim.): *Creative Engagements: Thinking with Children*. Inter-Disciplinary Press Oxford, United Kingdom [Viitattu 22.5.2012] Saatavilla www-muodossa: <http://www.inter-disciplinary.net/publishing-files/idp/eBooks/CE%20v1.9.pdf>



Gregory, Maughn Rollins (2010): *Ovatko filosofia ja lapset hyväksi toisilleen?* Teoksessa Gregory, Maughn Rollins: *Filosofiaa Lapsille & Nuorille. Käytännön käsikirja.* Eurooppalaisen filosofian seura ry / *niin & näin*, Tallinna.

Hamilton, Richard Paul (2007): *The Contribution Of Philosophy To Deliberative Democracy.* The Subject Centre for Philosophical and Religious Studies, United Kingdom. [Viitattu 24.7.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://prs.heacademy.ac.uk/pdf.html/prsddocuments/263](http://prs.heacademy.ac.uk/pdf.html/prsddocuments/263)

Hand, Michael (2008): *Can Children be Taught Philosophy?* Teoksessa Hand, Michael & Winstanley, Carrie (toim.): *Philosophy in Schools.* Continuum International Publishing Group, London.

Huttunen, Rauno (2003): *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria.* SoPhi, Paino Kopijyvä Oy, Jyväskylä.

Huttunen Rauno (2010): *Habermas, Jürgen. Logos-ensyklopedia.* Syrjämäki, Sami, Kannisto, Toni & Järvilehto, Lauri (toim.). Eurooppalaisen filosofian seura ry. [Viitattu 4.5.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://filosofia.fi/node/5305](http://filosofia.fi/node/5305)

Juuso, Hannu (1994): *Lapset, filosofia ja tutkiva yhteisö. Matthew Lipmanin haastattelu.* Kasvatus, The Finnish Journal of Education 3/1994.

Juuso, Hannu (1995): *Ajattelu Kasvatuksessa. Matthew Lipmanin Filosofiaa lapsille - ohjelman pääpiirteet.* Teoksessa Kotkavirta, Jussi (toim.): *Filosofia Koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta.* Painatuskeskus Oy, Helsinki.

Juuso, Hannu (1999): *Lapset ja filosofia. Antiikin paideiasta arvostelukyvyn pedagogiikkaan.* Teoksessa Laine, Timo (toim.): *Kasvatus Filosofiaan.* Filosofisia julkaisuja 66, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto.

Juuso, Hannu (2007): *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children.* Oulu University Press, Oulu.

Juuso, Hannu (2007b): *Lapsi, filosofia ja kasvatus*. Niin & Näin, Eurooppalaisen filosofian seura ry. nro. 55, 4/2007.

Juuso, Hannu (2008): *Ajatteleva koulu*. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.): *Sokrates Koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, Tallinna.

Kant, Immanuel (1995): *Vastaus Kysymykseen Mitä on Valistus?* Teoksessa Koivisto, Juha, Markku Mäki & Timo Uusitupa (toim.): *Mitä on valistus?* Vastapaino, Tampere.

Keinänen, Jari (2002): *Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen*. Niin & Näin, Eurooppalaisen filosofian seura ry. nro.34, 3/02.

Kitchener, Richard (1990): *Do Children Think Philosophically?* Metaphilosophy Vol. 24, Issue 4.

Knuuttila, Simo (1998): *Aristoteles*. Teoksessa Korkman, Petter & Yrjösuuri, Mikko (toim.): *Filosofian historian kehityslinjoja*. Gaudeamus, Tammer-Paino Oy, Tampere.

Kotkavirta, Jussi (2007): *Tärkeä tutkimus filosofian opettamisesta*. Niin & Näin, Eurooppalaisen filosofian seura ry. nro. 55, 4/2007.

Kohlberg, Lawrence (1984): *The psychology of moral development : the nature and validity of moral stages*. Harper & Row, Publishers, San Fransisco.

Lehtinen & Kuusinen (2001): *Kasvatuspsykologia*. Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki.

Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret & Oscanyan S. Frederick (1980): *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, Philadelphia.

Lipman, Matthew (1987): *Some Thoughts on the Foundations of Reflective Education*. Teoksessa Baron, Joan Boykoff & Sternberg, Robert J. (toim.): *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman and Company, New York.



Løvlie, Lars (2007): *Does paradox count in education?* Utbildning & Demokrati, Vol. 16, NR.3. [Viitattu 24.7.2012] Saatavilla [www-muodossa:https://inforum.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2007/Nr\\_3/Lovlie.pdf](http://www.muodossa:https://inforum.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2007/Nr_3/Lovlie.pdf)

Macmillan, C.J.B. (1983): *On Certainty and Indoctrination*. Synthese 56, 363–372.

Matthews, Gareth, B. (1978): *The Child as Natural Philosopher*. Teoksessa Lipman, Matthew & Sharp, Ann Margaret (toim.): *Growing Up With Philosophy*. Temple University Press, Philadelphia.

Matthews, Gareth B. (1980): *Philosophy & the Young Child*. Cambridge MA, Harvard University Press.

Matthews, Gareth B. (2003): *Filosofisia keskustelua lasten kanssa*. WSOY, Vantaa.

Moilanen, Pentti (1999): *Miksi filosofiaa ala-asteella?* Teoksessa Laine, Timo (toim.): *Kasvatus Filosofiaan*. Filosofia julkaisuja 66, Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto.

Moilanen, Pentti (2007): *Mistä eväät filosofian opettamiseen peruskoulussa?* Niin & Näin, Eurooppalaisen filosofian seura ry. 4/2007.

Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (2006): *Critical Pedagogy as Collective Social Expertise in Higher Education*. International Journal of Progressive Education, Volume 2, Number 3, 2006.

Mollenhauer, K. (1970): *Erziehung und Emanzipation*. München, Juventa.

Murrin, Karen (2000): *Can Children Do Philosophy?* Journal of Philosophy of Education, Vol. 34, No. 2.

Murrin, Karen (2009): *What Philosophy with Children is not: response to some critics and constructive suggestions for dialogue about the role of P4C in Higher Education*.



Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference 2009. [Viitattu 12.6.2012] Saatavilla [www-muodossa: https://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium\\_Introduction.pdf](https://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium_Introduction.pdf)

Niiniluoto, Ilkka (1995): *Arvauksia ja kumoamisia – Sir Karl Popper ja kriittinen rationalismi*. Teoksessa Popper, Karl: *Arvauksia ja Kumoamisia*. Gaudeamus, Helsinki.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010): *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. [Viitattu 25.7.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012): *Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. [Viitattu 24.7.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi)

Passmore, John (1973): *On teaching to be critical*. Teoksessa: Peters, R.S. (toim.): *The Concept of Education*. Great Britain, London: Routledge & Kegan Paul.

Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference 2009. Saatavilla verkosta: [http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium\\_Introduction.pdf](http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium_Introduction.pdf)

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1977): *Lapsen Psykologia*. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino, Jyväskylä.

Pietilä, Jukka (1995): *Martin Buber – ääri viivoja*. Teoksessa Buber, Martin: *Minä ja Sinä*. Werner Söderström Osakeyhtiö, Juva.

Platon (1979): *Theaitetos. Teokset III*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Platon (1982): *Sofisti. Teokset IV*. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

Popper, Karl (1972): *The Logic of Scientific Discovery*. Hutchinson & Co., London.

Puolimatka, Tapio (1997): *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Puolimatka, Tapio (2002): *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Vammala.

Rorty, Richard (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.

Saranpää, Mika (1995): *Lapsen Paras Tawara – taas*. Niin & Näin, Eurooppalaisen filosofian seura ry. 4/1995.

Sharp, Ann Margaret (2007): *Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry*. Gifted Education International. January 2007, 22.

Sharp, Ann Margaret & Splitter, Laurance (2010): *Kuka minä olen? Nukkesairaalakertomuksen opettajanopas*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, Tallinna.

Siljander, Pauli (1988): *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, Oulu.

Tomperi, Tuukka (2008): Johdanto: Kasvatus, pedagoginen filosofia ja filosofian opetus. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.): *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, Tallinna.

UNESCO (2007): *Philosophy: A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. UNESCO Publishing, Paris.

Vansieleghem, Nancy (2006): *Listening the Dialogue*. Studies in Philosophy and Education, Vol 25.

Waltari, Mika (1954): *Sinuhe Egyptiläinen*. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo.

Warnock, Mary (1989): *A Common Policy for Education*. Oxford University Press, Oxford.

Williams, Steve (2009): *Is philosophy for children undialogical?* Philosophy of Education Society of Great Britain Annual Conference 2009. [Viitattu 24.7.2012] Saatavilla [www-muodossa: http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium\\_SteveWilliams.pdf](http://www.muodossa.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium_SteveWilliams.pdf)

White, John (1992): *The Roots of Philosophy*. Teoksessa Griffith, A.P (toim.) *The Impulse to philosophise*. Cambridge University Press, Cambridge.