



TUUKKA TOMPERI & HANNU JUUSO

# (Lasten) pedagoginen filosofia

## – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus

”Koska filosofia opettaa meitä elämään, ja koska se on lapsille yhtä tärkeä taito kuin muun ikäisille, miksi sitä ei opeteta heille?” – Michel de Montaigne<sup>1</sup>

**Lasten ja nuorten kanssa harjoitettavan pedagogisen filosofoinnin lähtökohta on maanläheinen. Osallistujat saavat kysellä ja pohtia painavia aiheita rauhallisesti siten, että heitä ohjataan kuuntelemaan toisiaan huolella. Hyvän keskustelun käytäntöjä kunnioittaen edetään yhä syvemmälle inhimillisiin peruskysymyksiin. Yksinkertaiselta kuulostava toimintatapa on kuitenkin edellyttänyt radikaaleja historiallisia askeleita lapsia, kasvatusta ja filosofiaa koskevissa käsityksissä. Ne johtavat pohtimaan kasvatusteorian avainkysymyksiä pedagogisen toiminnan luonteesta sekä haastavat arvioimaan filosofian tehtäviä.<sup>2</sup>**

**L**asten ja nuorten kanssa filosofoimiseksi kutsutaan monia yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä, joiden pontimina ovat osallistujia itseään kiinnostavat kysymykset. Niiden tutkailussa edetään keskustellen ja toisia kuunnellen, näkemyksiä vertaillen ja täydentäen, mahdollisesti myös väitellen, yhteenvetoja tehden sekä hakien vauhtia opettajan antamista harjoituksista tai oppilaiden omasta luovasta työskentelystä. Lopuksi arvioidaan yhteisen ajattelun tuloksia, keskustelun kulkua ja toisten kuuntelemisen onnistumista.<sup>3</sup>

Keskusteleva opetus seuraa filosofisen ajattelun kriittis-reflektiivisiä hyveitä ja tuo sen perinteiset aihealueet – loogisen, tietoteoreettisen, eettisen, esteettisen ja metafysisen tutkimuksen – opetukseen lapsille ja nuorille soveltuvalla tavalla.<sup>4</sup> Filosofoinnin päätavoitteina on kehittää oppilaiden ajattelu- ja keskustelunvalmiuksia, vahvistaa ryhmän ja koko koulun yhteisöllisyyttä, tarjota moraalikasvatukselle dialoginen lähtökohta ja tukea oppilaita heidän rakentaessaan maailmankatsomustaan.

Keskusteluharjoitukset eivät ole pelkkää rationaalisuuden vaalimista, vaan niillä on olennaisesti sosioemotionaalinen ja moraalinen ulottuvuutensa. Toisten kuuntelemiseen harjaantuminen, vastakkaisten näkemysten kunnioittaminen ja ryhmäprosessin tärkeys johdattavat kokemaan yksilön rajallisuuden ja yhteisölliset riippuvuutemme. Pedagogiseen filosofiaan kytkeytyy vahva sivistyksellinen ja kasvatusta täydellistävä tehtävä, jossa suhtaudutaan vakavasti lasten ja nuorten pyrkimykseen etsiä merkityksiä elämässään.

Viime vuosikymmeninä filosofointi on levinnyt merkittäväksi pedagogiseksi lähestymistavaksi ympäri maailman. Koska filosofi Matthew Lipmanin (1922–2010) jo 1960-luvun lopulla hahmottelema *Philosophy for Children* (P4C) -ohjelma on tunnetuin pedagogisen filosofoinnin muoto<sup>5</sup>, viittaamme seuraavassa usein siihen,

mutta väitteemme koskevat koko laajaa kenttää.<sup>6</sup> Kutsumme näitä perustaltaan samankaltaisia suuntauksia ’pedagogisen filosofian’, ’pedagogisen filosofoinnin’ ja ’lasten ja nuorten kanssa filosofoinnin’ yleisnimityksillä.<sup>7</sup> Tarkoitamme niillä Lipmanin tapaan kasvatuksellisesti toimivaa filosofiaa (*philosophy functioning educationally*)<sup>8</sup>.

Filosofoinnin kasvatuksellinen anti ei ole kuitenkaan koskaan ollut itsestään selvä tai kiistämätön. Varsin pitkään 1900-luvulla hallinneiden kehityspsykologisten näkemysten mukaan lapsilla ja useimmilla nuorillakaan ei ole kognitiivisia kykyjä abstraktiin ajatteluun ja periaatteelliseen moraaliseen pohdintaan, joita filosofian katsottiin edellyttävän. Toisaalta monet pitävät filosofiaa elitistisenä, relativistisena ja käytännön todellisuudesta vieraantuneena opinalana ja vieroksuvat sen yhdistämistä lasten – tai kenenkään – kasvatukseen.<sup>9</sup> Kritiikin esittäjät eivät kuitenkaan yleensä edes tiedä, mitä pedagoginen filosofia käytännössä on. Epäluulot kertovat siitä, että filosofointia pidetään outona tulokkaana pedagogisten lähestymistapojen joukossa – mikä filosofian ja kasvatuksen historiaa tuntevien korvissa kuulostaa perin historiantajuttomalta.

### Filosofia ja kasvatust

Ajatus filosofian kasvatuksellisuudesta on ollut esillä eurooppalaisessa oppihistoriassa toistuvasti ja usein vahvasti. Omilla alkujuurillaan filosofian yhteys kasvatukseen oli kiinteä. Antiikin kreikkalaisille ja roomalaisille koulukunnille filosofian (itse)kasvatuksellinen voima oli olennainen filosofianharjoituksen peruste.<sup>10</sup>

Modernissa kasvatusajattelussa filosofian ja kasvatuksen alkuyhteydestä muistutti painokkaimmin John Dewey, jonka mukaan koko ”eurooppalaisen filosofisen ajattelun virta lähti liikkeelle kasvatuksellisia menettelytapoja koskevasta teoriasta”<sup>11</sup>. Ateenalaiset filosofit ja

sofistit etsivät keinoja kouluttaa kansalaisten eliittiä, yläluokkaisia vapaita nuoria miehiä. Heitä vaivasi tiedon ja toiminnan suhteen ongelma, ja se synnytti pohdintoja tietämisen ja hyveen yhteydestä sekä niiden opettamisen mahdollisuudesta. Poliittisten ja uskonnollisten auktoriteettien suhteellistumisen vuoksi kysymykset olivat ensi kertaa historiassa latautuneet vahvasti juuri antiikin Kreikan kaupunkivaltioissa. Kreikkalaiset ajattelivat, että tieto hyveistä on voimatonta, jollei ajattelua ja hyveellisyttä ole mahdollista opettaa. Niinpä viisauden rakkaus vajoaisi merkityksettömyyteen, ellei näihin kasvatuksen keskeisiin kysymyksiin olisi ratkaisuja.<sup>12</sup>

Deweyn näkökulmasta kasvatuksen ja filosofian kytkös on välttämätön eikä siten voi koskaan katketa. Filosofia ”kasvatuksen yleisenä teoriana” (*general theory of education*) merkitsi hänelle pragmatismien tietoteoreettiselle perustalle rakentuvan kokemuksen filosofian (*philosophy of experience*) pedagogisoimista siten, että tutkimuksen idea ja käytäntö sovitetaan koulutyöskentelyyn.<sup>13</sup> Dewey ei kuitenkaan ehdottanut, ehkei edes tullut ajatelleeksi, että filosofialla itsessään saattaisi olla välitöntä pedagogista annettavaa lasten ja nuorten kasvatuksessa.<sup>14</sup> Sama sokea piste on ollut monilla Deweyn perinnönjakajilla. Deweyn seuraajiksi ilmoittautuneista filosofeista muiden muassa Richard Rorty ja Stanley Cavell ovat kirjoittaneet filosofian sivistävästä ja kasvatavasta merkityksestä mutta samalla mieltäneet filosofian vain aikuisten puuhaksi.<sup>15</sup>

Filosofia rajautuu näin herkästi myös ammattimaiseksi ja erikoistumista edellyttäväksi akateemiseksi toiminnaksi. Näkyviltä peittyvä radikaalidemokraattinen tai elämänfilosofinen näkemys filosofiasta kenelle tahansa avoimena kriittis-reflektiivisenä ajatteluna. Filosofien kysymysten alkuperäistä yhteyttä ihmiselämän ja yhteiskunnan perusongelmiin ei enää huomata: ”[F]ilosofit muuttuvat erikoistuneeksi ammattiluokaksi, jonka käyttämä tekninen kieli poikkeaa siitä sanastosta, jolla vaikeudet välittömästi ilmaistaan.”<sup>16</sup>

Deweyn ajattelua seurannut Matthew Lipman sen sijaan teki filosofian kasvatuksellisesta potentiaalista perustan pedagogiselle ajattelulle.<sup>17</sup> Lipman alkoi pohtia kasvatuksen ongelmia toimiessaan filosofian professorina Columbian yliopistossa 1960-luvulla ja julkaisi ensimmäisen P4C-oppimateriaalin vuonna 1969. Lapsille ja nuorille suunnatun pedagogisen filosofian systemaattinen kehittäminen alkoi siis filosofian historiaan nähden varsin myöhään.<sup>18</sup>

Oletus filosofian arvosta ihmisen ajattelun, luonteen, moraalisuuden ja elämäntavan kehittämisessä on palannut keskusteluihin useissa historian vaiheissa – joskaan ei toistamiseen niin vahvasti kuin antiikin kulttuurissa. Lähes aina se on kuitenkin rajautunut koskettamaan vain aikuisia tai heidän lisäksi korkeintaan aikuistuvia nuoria. Lisäksi läpi länsimaisen sivistyshistorian filosofiaa on sisällytetty ainoastaan yhteiskunnallisen yläluokan humanistis-elitistiseen koulutukseen. Filosofian anti *lasten* kasvatuksessa on ollut hyvin harvoin esillä, ja ajatus *kai-kille lapsille* suunnatusta pedagogisesta filosofiasta – esi-

merkiksi kouluopetuksen kaltaisena ryhmätoimintana – on ollut lähes mahdoton ennen 1900-luvun loppupuolta. Tähän on syynsä, jotka juontuvat yhtä lailla lapsuutta, kasvatusta kuin filosofiaakin koskevista historiallisista käsityksistä.

## Lapsuuden ja kasvatuksen muuttuvat muodot

Modernin lapsuuskäsityksen alkuperää jäljitti ensimmäisenä systemaattisesti ranskalainen Philippe Ariès kulttuurihistoriallisissa analyyseissään<sup>19</sup>. Ariès tulkitsi lapsuuden yhteiskunnallisesti määräytyneeksi ja kehittyväksi ilmiöksi, jonka nykyisenkaltaisen merkitys alkoi hahmottua vasta 1500–1700-lukujen eurooppalaisessa ylä- ja keskiluokassa. Hän väitti, ettei keskiaikaisissa ihmiskäsityksissä tehty eroa lasten ja aikuisten maailmojen välille, joten kasvatuskäsityksissä ei voinut myöskään esiintyä näiden maailmojen keskinäisen välityksen ideaa nykyiseen tapaan. Nykyisin pidetään selvänä tiettyjen lasten ominaispiirteiden ja erityistarpeiden tunnistamista, mutta Arièsin tutkimusten mukaan heihin suhtauduttiin aikaisemmin pikemminkin kyvyiltään vielä vajavaisina pieninä aikuisina.<sup>20</sup>

Ariès avasi lapsuuden aate- ja kulttuurihistoriallisen tutkimuksen ja samalla vilkkaan keskustelun, jossa osa hänen väitteistään on kumottu ja joistain yhä kiistellään. Kiistoja on synnyttänyt myös lähdeaineistojen vähäisyys, jonka vuoksi lasten ja lapsuuden historia on hankala tutkimuskohde.<sup>21</sup> Erityisesti keskiajan tutkijat ovat osoittaneet virheelliseksi oletuksen jyrkästä käänteestä tai katkoksesta edeltävien aikakausien ja modernin ajan lapsikäsitysten välillä.<sup>22</sup> Lapsuuden rajausten ja merkitysten historiallinen ja kulttuurinen vaihtelevuus on kuitenkin vakiintunut näkemys.

Nykytutkimus painottaa hitaiden sosiaali- ja taloushistoriallisten muutosten vaikutuksia kulttuuristen käsitysten uudistumiseen. Tällöin huomio kohdistuu eurooppalaisten yhteiskuntien vähittäiseen monimutkaistumiseen rahatalouden, tuotantojärjestelmän ja työelämän muutosten, teollistumisen, kaupungistumisen, teknologisoitumisen ja tieteen käytännön sovellusten myötä. Muutoksen tietyt päälinjat havaitaan kuitenkin samankaltaisesti näkökulmasta riippumatta: nykyistä lapsuutta ja nuoruutta vastaavasta ikäkaudesta tuli Euroopassa vähitellen siirtymävaiheena aiempaa merkityksellisempi, ja muodollisesta kasvatuksesta kehittyi hallitseva tapa ratkaista aikuisyhteiskuntaan siirtymisen haasteet. Ennen pitkää lasten paikka aikuisyhteiskunnassa oli ratkaistava perinteisestä poikkeavain tavoin. Esimerkiksi suuret määrät kaupungeissa eläviä lapsia oli yhtäältä pidettävä hallinnassa ja toisaalta opastettava erityistaitoja vaatimaan työhön, jota ei enää voitu oppia kotitalouden piirissä vanhempien toimiin osallistuen tai maatalousyhteisön ruumiillisessa työssä kodin ulkopuolella.

Pientä yhteiskunnallista eliittiä lukuun ottamatta lasten siirtyä aikuiselämään tapahtui aiempina vuosisatoina arkeen osallistumalla. Lapset katsottiin velvollisiksi

tekemään osansa töistä heti, kun he siihen kykenivät. Aikuisen ja lapsen suhde ei ollut jatkuvan kasvatuksellisen pohdinnan kohteena vaan arjen selviöiden ja välttämättömyyksien hallitsema. Lisäksi yhteiskuntaluokkien ja alueiden erot olivat suuret, eikä yleistä ja jaettua käsitystä lapsuuden ja nuoruuden ikäkausista ollut.

Tapahtuneen historiallisen muutoksen piirteitä voi tiivistää seuraavasti. Kehittyvän hygienian ja terveydenhuollon sekä vanhemmille suunnatun valistuksen ansiosta lapsikuolleisuus laski vähitellen huomattavasti, ja syntyvyys ja perheiden lapsiluku vastaavasti pieneivät. Tunnekulttuurissa vahvistui – osin pienenevän perhekoon vuoksi – ydinperheen kiinteyttä painottava hoivakäsitys. Samalla aikuisen ja lapsen yksilöllinen kiintymys- ja kasvatussuhde korostuivat. Lasten ja nuorten sosialisointi päämuodoksi tuli arkityön sijaan kasvatusta ja koulutusta, eikä lasten odotettu enää käyttävän täysi-ikäisyyttä edeltäviä vuosiaan elannon hankinnassa vaan siihen valmistavassa kouluopetuksessa. Valtiot ottivat opetuksen valvontaansa, ensimmäiset yleiset koulujärjestelmät saivat alkunsa ja niin 1800-luvun kuluessa kehittyi moderni muodollinen koulutuskäsitys. Ja mikä olennaisinta, uudenlaiset käsitykset ja käytännöt levisivät ylä- ja keskiluokan piiristä koko kansan keskuuteen maaseutua myöten – joskin suurelta osin (kuten Suomessa) vasta pitkän matkaa 1900-luvun puolella.<sup>23</sup>

Aatehistoriallisesti erityisen merkityksellinen kasvatustajatteluun käänne vei vähitellen kristinuskon perisyn- tiopista maallisempiin ihmiskäsityksiin. Jo monet valistusaikaa edeltäneet filosofit kuten John Locke pitivät lasta moraalisesti neutraalina, ja romantikot puolestaan ihannoivat Jean-Jacques Rousseauin tapaan lapsen viattomuutta tai luontaista hyvyyttä, jota vääränlainen kasvatusta voisi vahingoittaa<sup>24</sup>. Moraalisesta kehityksestä sekä ympärillä olevan elämän ja kokemusten vaikutuksesta lapsen kehittymiseen tuli siten keskeisiä teemoja. Kasvattajan subjektin ajattelun ja järjen sekä tunteiden ja moraalisuuden vähittäinen muotoutuminen hahmottuivat kasvatusteorian ydinkäsityksiksi.

Uudenlaiset lapsuuskäsitykset ja pedagogiset aatteet toivat mukanaan kritiikin kasvatukseen vallankäytön ja auktoriteetin aiempia muotoja kohtaan.<sup>25</sup> Kasvatustajatteluun progressiiviset muodot (esimerkiksi Rousseauista Pestalozziin ja Fröbeliin) sekä uusi lapsipsykologia johdattivat kohti lapsilähtöisempiä näkemyksiä. 1900-luvulle tultaessa monissa yleiseenkin käyttöön levitettyissä kasvatusta- ja opetusoppaissa kritisoitiin perinteisiä ajatuksia ankarasta auktoriteetista ja lasten alistamisesta kasvatustavalla ja kovalla kurilla. Lasten omatoimisuudelle oppimiselle annettiin myös muodollisessa koulutuksessa uudenlainen arvo. Progressiivinen kasvatustajattelu sai lukuisia käytännön muotoja 'tekemällä oppimisesta' (*learning by doing*, Stanley Hall, Dewey) ja 'työkouluista' (*Arbeitsschule*, Georg Kerschensteiner) muuhun reformipedagogiikkaan (Maria Montessori, Célestin Freinet, A. S. Neill).<sup>26</sup>

Samassa tahdissa levisi ajatus erityisesti lapsille kuuluvista juridisista, moraalista ja poliittisista oikeuk-

**”1900-luvun kuluessa lasten ja nuorten kasvatusta on muuttunut paitsi institutionalisoiduksi myös problematisoiduksi, pohdituksi ja pedagogisoiduksi tavalla, jolle ei ole historiallista vastinetta.”**

sista. Keskustelu alkoi jo valistuksen ja romantiikan ajan ajattelijoiden (Thomas Spence, Rousseau) vaikkakin yleistyi vasta 1900-luvun kuluessa.<sup>27</sup> Lasten ajattelu ja toimijuus nousivat monesta näkökulmasta uudenlaisen huomion kohteeksi. Näihin kehityskulkuihin nähden voi ymmärtää, miksi ruotsalainen pedagogi ja naisasia-aktivisti Ellen Key nimitti alkavaa 1900-lukua tunnetun teoksensa otsikossa optimistisesti ”lapsen vuosisadaksi” (*barnets århundrade*).<sup>28</sup>

1900-luvun kuluessa lasten ja nuorten kasvatusta on muuttunut paitsi institutionalisoiduksi myös problematisoiduksi, pohdituksi ja pedagogisoiduksi tavalla, jolle ei ole historiallista vastinetta. Vasta tämän hitaan ja pitkän muutoksen jälkeen on käynyt mahdolliseksi ajatella koko ikäluokalle tarkoitettua koulutusta kasvatustavaksi, jossa opetus on ryhmätoimintaa, mutta jossa jokaisella lapsella tulisi silti olla oikeus yksilölliseen kasvatustavateeseen. Kasvatustajan ja kasvatettavien välillä voidaan jopa tavoitella jonkinlaista dialogista ja vastavuoroista pedagogista käytäntöä. Näiden ajattelutapojen mahdollistuminen on ollut välttämätön edellytys sille, että pedagoginen filosofointi on voitu ylipäättään mieltää kehittämissä arvoiksi opetusmuodoksi.

Mutta lapsuuden, kasvatustajatteluun ja opetuskäytäntöjen muutokset eivät tietenkään vielä riittäneet perustelemaan *filosofinnin* pedagogista antia. Filosofian oma historia ei aina ole ollut tälle idealle suotuista. Lasten vuosisadan alkaessa filosofiasta oli jo tullut yhä teknisemmin erikoistunut akateeminen tutkimus- ja ammattiala, joka rajautui pois myös useimpien aikuisten elämäntodellisuudesta.

## Filosofia ja lapset

Filosofian yhdistyminen uuteen pedagogiseen ajatteluun ei ole ollut ongelmatonta. Tämän voi huomata jo filosofian historiassa vaihdelleista suhtautumistavoista niin

lapsiin kuin filosofian itseymmärrykseenkin. 'Filosofian' käsite ei ole ollut viittauskohteiltaan myöskään sen vakaampi kuin lapsuus kulttuurisena ilmiönä.

Ennen kaikkea alaikäiset ovat kuitenkin olleet näkymättömissä, filosofian ulkopuolella. Suurin osa filosofeista ei ole kirjoittanut mitään filosofian ja kasvatuksen yhteydestä yleisesti saati erityisesti filosofian soveltuvuudesta lasten kasvatukseen. Ajatusta lapsista filosofoimassa olisi epäilemättä enimmäkseen pidetty yksinkertaisesti mielettömänä tai naurettavana. Poikkeuksiakin toki löytyy. Filosofian historiassa esiintyneistä näkemyksistä on esimerkiksi Hans-Ludwig Freese tehnyt seuraavan kolmijaon: Lapsuuden "metafyysiset alkuelämykset" ja lapsenomaisen ihmettely on esitetty filosofian itsensä taustatekijöiksi ja kipinöiksi; toisaalta lasten kyky filosofiaan on kiistetty tai filosofiaa on pidetty jopa lapsille haitallisena; mutta joskus filosofiaa on myös ehdotettu kasvatuskäytännöksi ja elämänoppaaksi lapsille siinä missä aikuisille.<sup>29</sup>

Vastaavia näkemyksiä esiintyy edelleen. Jotkut ovat filosofian ja lapsuuden rinnastuksella halunneet korostaa filosofian kyselevää luonnetta<sup>30</sup>, kun taas toiset ovat tähdentäneet abstraktin filosofisen ajattelun vaativuutta ja katsoneet sen olevan lasten ulottumattomissa<sup>31</sup>.

Jean Piaget'n psykologinen teoria lapsen ikävaiheiden mukaisesta kognitiivisesta kehityksestä vaikutti pitkään 1900-luvun jälkipuoliskolla myös monien filosofien näkemykseen lasten ajattelukyvyistä. Siihen pohjautuivat Lawrence Kohlbergin yhtä lailla vaikutusvaltaiset tutkimukset moraalijattelun kehityksestä. Piaget'n ja Kohlbergin vaiheteorioita jäykästi tulkiten lapset ajattelevat aina nuoruusikänsä asti egoistisesti eli pohjimmiltaan esimoraalisesti, teini-ikäiset sovinnaisen moraalin (esimerkiksi sääntöjen seuraamisen) tasolla, ja vasta myöhästeini-ikästä eteenpäin voidaan saavuttaa varsinaisesti pohdiskeleva periaatteellisen moraalin taso. Vaikka tarkat ikäkausijaot ja ajattelun tasokuvaukset on sittemmin osoitettu liian yksinkertaistaviksi, ja vaikka Kohlberg nimenomaan kannatti moraalikehityksen tukemista sokraattisen dialogin kaltaisilla ryhmäkeskusteluilla, vielä 1970-luvulla Lipman joutui usein kohtaamaan vallinheen kehityspsykologisen konsensusen haastajan asemassa.<sup>32</sup>

Myös kauemmas aatehistoriaan katsoen lapset ovat olleet yleensä sivuroolissa tarjoamassa käänteistä peiliä, jota vasten on rakenneltu kuvia aikuisuudesta ja moraalilisesta täysi-ikäisyydestä.<sup>33</sup> Filosofian historiassa lapset ovat monesti edustaneet järjen kypsyyttä edeltävää ja ajattelun kannalta puutteellista ihmisyyttä.<sup>34</sup> Näin oli jo antiikin filosofissa. Platonin dialogeissa alaikäiset mainitaan harkintakyvyltään vielä heikoiksi olennoiksi, joita on suojeltava monilta vaikutteilta ja joiden kasvatuksessa kuuliaisuus on kyselemistä tärkeämpää – eikä dialektiikan pariin pidäkään johdattaa ketään liian nuorena<sup>35</sup>. Vastaavasti Aristoteles sijoitti alaikäiset järjenkäytöltään vajavaisina samaan ryhmään naisten ja orjien (sekä eläinten) kanssa ja piti heitä siten myös kyvyttöminä moraalisuuteen ja eettiseen onnellisuuteen<sup>36</sup>. Molemmat

ajattelivat, että ihmisen kannattaa ryhtyä filosofoimaan vasta varttuneella iällä<sup>37</sup>.

Antiikin filosofikoulukuntien perustajista Epikuros ajatteli tässä suhteessa radikaalimmin kuin edeltäjänsä. Hän avasi koulunsa myös naisille ja orjille, ja paljon lainatussa neuvossaan hän näyttää ulottavan filosofian hyödyt kaikille ihmisille iästä riippumatta:

"Älköön kukaan nuorena aikaiklo filosofian aloittamista, älköönkään kukaan vanhana väsykö sen harjoittamiseen. Koskaan ei ole liian varhainen eikä liian myöhäinen hetki etsiä terveyttä sielulle. Se, joka sanoo, ettei vielä ole tullut filosofian aika, tai että se on mennyt jo, on sen kaltainen, joka sanoo, ettei vielä ole onnellisuuden aika, tai että se on jo ohi."<sup>38</sup>

Antiikin aikakausten jälkeen filosofia kuitenkin menetti kulttuurisen ja kasvatuksellisen asemansa. Keskiajalla filosofia supistui osaksi teologisesti säädelyä korkeampaa opetusta, ja skolastiikassa filosofisen dialektiikan koulutustehtäväksi muodostui teknisluonteinen kiistaharjoittelu kirkon opeilla.<sup>39</sup> Seuraavat maininnat filosofian itsenäisestä kasvatuksellisesta annista löytyvätkin vasta skolastiikkaa vastaan kirjoittaneilta renessanssihumanisteilta. Lasten filosofoinnin historiikkeissa heistä mainitaan etusijassa Michel de Montaigne, joka huipensi 1500-luvulla voimistuneen kritiikin perinteistä kouluopetusta kohtaan. Hän kritisoi jyrkästi niin skolastikkoja kuin kuivan kirjalliseksi kehittyneitä humanistista koulumestariutta. Vastoin kirjatietoa ja ulkolukua Montaigne kehotti luottamaan käytännön kokemuksiin ja kasvatettavan ajattelukykyihin sekä johdattamaan hänet myös filosofian iloihin:

"Korviimme kailotetaan lakkaamatta tietoa ikään kuin suppiloon kaataen, ja meidän tehtävämme on vain toistaa, mitä meille on sanottu. Tahtoisin, että opettajamme korjaisi tämän kohdan ja että hän heti alusta pitäen antaisi oppilaan kokeilla kuntoaan omien henkisten kykyjensä mukaan, antaisi hänen päästä asioiden makuun, itse valita ja erotella, välillä avaten hänelle tien, välillä antaen hänen itse raivata sen itselleen. En halua, että opettaja yksin ajattelee ja puhuu, haluan että hän kuuntelee, kun oppilas vuorostaan puhuu."<sup>40</sup>

Montaigne ei nähnyt esteitä lasten ja nuorten ymmärryksen kyvyissä vaan siinä, millaiseksi skolastikot olivat filosofian vääristäneet:

"Omituista kyllä meidän aikanamme asiat ovat päätyneet siihen tilaan, että filosofia on valistuneillekin ihmisille pelkkä tyhjä ja epätodellinen käsite, joka ei kelpaa mihinkään eikä ole minkään arvoinen, ei yleisessä mielipiteessä eikä todellisuudessa. Luulen, että syynä ovat rikkiviisaat saivartelut, jotka ovat tukkineet kaikki sen kanavat. On vakava virhe kuvata se lapsille luoksepääsemättömäksi, juron, ankan ja pelottavan näköiseksi. Kuka lieneekään pannut sen kasvoille tuon valheellisen, kalpean ja kammottavan naama-

rin. Mikään ei ole sen iloisempaa, hilpeämpää, hauskeempaa – tekisi mieleni sanoa vallattomampaa.”<sup>41</sup>

Filosofian korkeimmasta päämäärästä, hyveestä, skolasitikot olivat luoneet ”typerän kuvan, ikävän, riittaisan, äreän, uhkaavan ja nyrpeän, ja asettaneet sen syrjäiselle kalliolle ohdakkeiden keskelle kummitukseksi ja kansan kauhistukseksi”<sup>42</sup>. Filosofia ja hyveellisyys olivat Montaignen mielestä mielihyvän lähteitä, eivät ankaraa kieläytymistä ja kärsimystä, ja ”todellisen hyveen [...] noudattaminen on helppoa, hyödyllistä ja hauskaa, sen harjoittaminen niin vaivatonta, että lapset kykenevät siihen yhtä hyvin kuin aikuiset, yksinkertaiset ihmiset yhtä hyvin kuin älyniekat”<sup>43</sup>. Niinpä Montaigne kysyykin: ”Koska filosofia opettaa meitä elämään, ja koska se on lapsille yhtä tärkeä taito kuin muun ikäisille, miksi sitä ei opeteta heille?”<sup>44</sup>

Montaignen näkemykset tuovat esiin ikuisuusksymyksen: mitä filosofia on ja mitä sen pitäisi olla? Vastauksista riippuu filosofian kasvatuksellisuus. Onko filosofia epäpersoonallinen ja käsitteellis-tekninen tieteellinen käytäntö vai persoonallista itsereflektiota? Onko filosofia kertyneiden ja edistyvien teorioiden varanto vai tietynlainen ajattelun muoto? Onko filosofia mahdollista vasta kun jokin riittävä abstraktin, formaalin ja loogisen ajattelun taso on saavutettu vai onko jo tuollaisen ajattelun harjoittelu filosofiaa? Onko filosofia ”lapsuuden ilojen pilaaja”, aikuisten tunkeutumista lasten vapauden valtakuntaan, vai voiko se olla hauskaa ja hyödyllistä lasten spontaania filosofisuutta?

Filosofian pedagogisen arvon määrittää se, millaiseksi filosofinen ajattelu ja tietäminen ymmärretään *kasvatettavan kasvun* näkökulmasta. Tietoinen tai tiedostamaton kantamme näihin kysymyksiin ratkaisee suhtautumismme lasten ja nuorten kanssa filosofoimiseen.

Filosofian kasvatuksellisuus on korostunut silloin, kun filosofia on määritelty käytännölliseksi ja omakohtaiseksi, ihmisen elämänvalintoja haastavaksi, oman tietämisen ja maailmankuvan perusteita tutkailevaksi sekä hyvän elämän ja oikean toiminnan perusteita kyseleväksi toiminnaksi. Tämänkaltaiset perusajatukset yhdistävät filosofian kasvatuksellisuudesta kirjoittaneita ajattelijoina antiikista ja renessanssihumanisteista 1900-luvulle. Sen sijaan filosofian yleispätevyyden tai aksiomaattisuuden, käsitteellisyysyden tai epäpersoonallisen teoreettisuuden painottaminen on yleensä etäännyttänyt filosofiaa kasvatuksellisesta käytöstä.

Nykyfilosofiaa tarkastellessaan Ekkehard Martens väittää, että 1900-luvulla elämänfilosofiset tai eksistentiaalis-fenomenologiset filosofian suuntaukset ovat olleet muita valmiimpia näkemään lapset filosofian subjekteina<sup>45</sup>. Onkin selvää, että lasten filosofoinnin monissa muodoissa on vahvasti eksistentiaalis-fenomenologinen peruseetos, joka tähdentää ihmisen omakohtaista pyrkimystä merkityksellistää elämismaailmaansa ja elämänkokemustaan.

Mutta pedagogisen filosofian kannalta filosofisten traditioiden jakolinjat eivät ole suinkaan selviä. Filo-

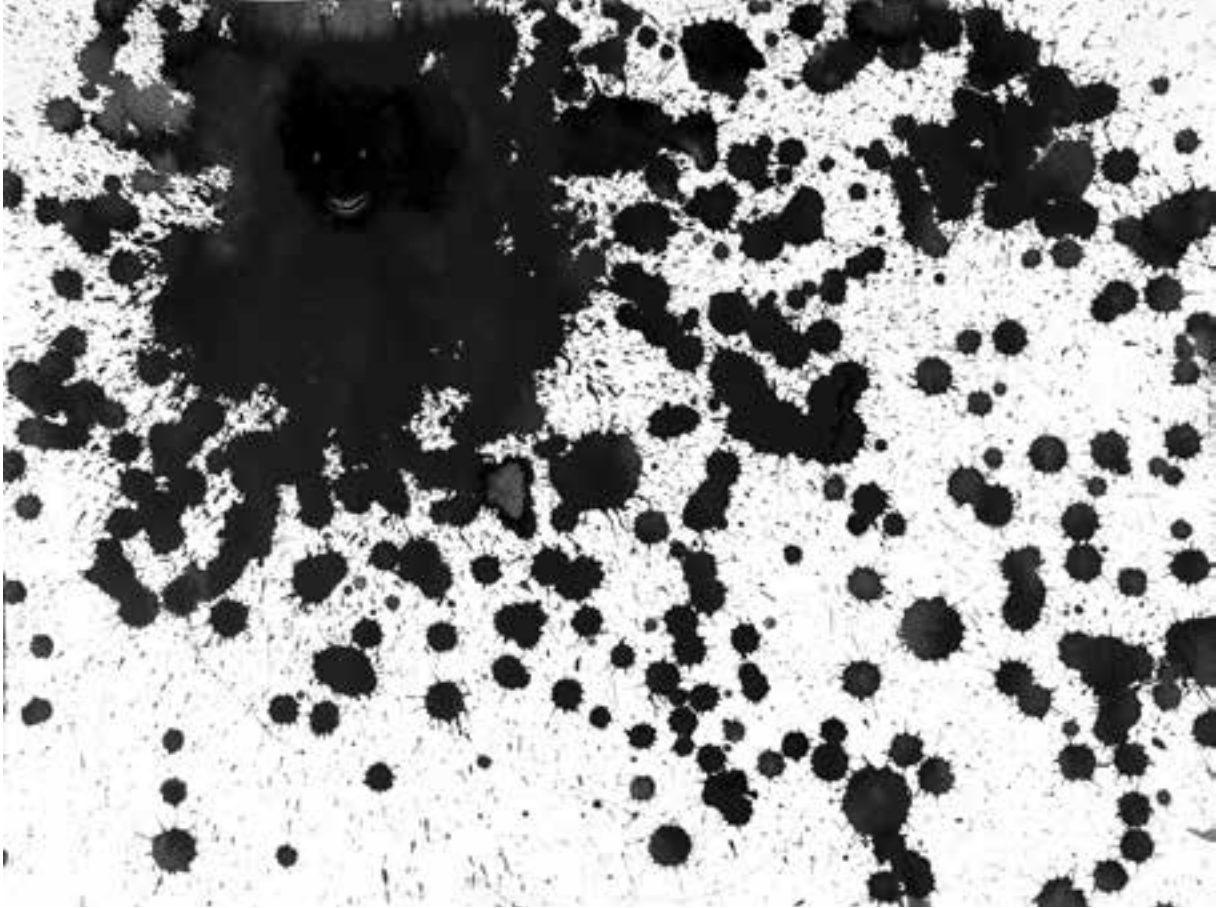
## **”Ennemmin kuin traditio, pedagogisessa filosofiassa painottuvat rationaalisen argumentaation luonne, hyvän ajattelun kaikille yhteiset kriteerit sekä ajattelun kommunikoitavuus.”**

sofian teoreettinen itseymmärrys ja filosofinen käytäntö eivät aina käy yksiin. Niin sanotussa mannermaisessa perinteessä on pidetty olennaisena filosofian tradition tuntemusta, joten sen vahvoilla alueilla (kuten Ranskassa ja Saksassa) filosofian kouluopetus on ollut pääasiassa tutustumista filosofian historian klassikoihin ja nykyfilosofien teksteihin. Samalla pyrkimys tyylilliseen omaperäisyyteen on usein heikentänyt ajattelun viestittävyttä, ja historiallisen viittailun tiheys on tehnyt lähestymisen vaikeaksi niille, jotka eivät ole vielä vihkiytyneet traditiotuntemukseen. Näistä lähtökohdista matka lasten pedagogiseen filosofointiin on varsin pitkä.

Ennemmin kuin traditio, pedagogisessa filosofiassa painottuvat rationaalisen argumentaation luonne, hyvän ajattelun kaikille yhteiset kriteerit sekä ajattelun kommunikoitavuus. Siksi lasten filosofoinnilla on ollut vahvoja kytkentöjä loogis-analyttiseen filosofiaan, argumentaatioanalyysiin sekä ’kriittisen ajattelun’ (*critical thinking*) kasvatusteoriaan<sup>46</sup>. Erilaisten filosofiakonseptioiden välittäjänä on toiminut Deweylta ja pragmatismista omaksuttu näkemys ajattelusta yhteisöllisen tutkailun käytäntönä, joka saa alkunsa todellisista koetuista ongelmista.

Myös filosofian erityinen suhde kieleen on vaikuttanut pedagogiseen filosofointiin eri suunnilta. Keskeisenä on tietysti pidetty käsitteiden erittelyä, vertailua ja yhteisten sanojen käytön selkiyttämistä. Toisaalta eksistentiaalista fenomenologiaa muistuttaa avoimuus kielelliselle luovuudelle, kokemusten ja ilmiöiden ennakkoluulottomalle kielellistämiseksi, mikä voi herättää oivaltamaan tuttuja ilmiöitä täysin uudella tavalla.

Lasten filosofointiin on täten yhdistynyt erilaisia filosofisia vaikutteita. Olennaisinta on, että filosofinen toiminta mielletään *sekä* analyttisen ja kriittisen ajattelun periaatteiden seuraamiseksi ja siinä harjaantumiseksi (”miten filosofinen ajattelu toimii?”) *että* elämänskysymysten omakohtaiseksi ja yhteisölliseksi reflektioksi



(”millaisiin teemoihin ja sisältöihin filosofinen ajattelu kohdistuu, ja mikä on sen merkitys ihmiselle ja koko yhteisölle?”). Pedagoginen filosofia tuo mieleen kreikkalaiset alkulähteet, jolloin filosofia oli sekä dialektiikkaa ja argumentaatioharjoitusta että filosofian harjoittajan elämään vaikuttavaa itsereflektiota.

### **Kasvatuksen paradoksi ja pohtiva yhteisö**

Montaignen ajattelussa häivähti ilmeisesti ensi kertaa filosofian historiassa ajatus lapsen oikeudesta pohtia häntä sillä hetkellä kiinnostavia oman elämänsä kysymyksiä. Myöhemmin näkemys esiintyy julkilausutummoin esimerkiksi Søren Kierkegaardilla, Bernard Groethuysenilla ja Karl Jaspersilla muutamien muiden eksistentialistien ohella.<sup>47</sup> Heille filosofoiminen paljastaa lasten metafyyssisen kokemistavan herkkyyden, eikä kohtaamiseen tarvitse liittyä minkäänlaista kasvattajan tarkoituksellista ohjausta. Filosofoimisesta voi tulla lapsen ja aikuisen välisen symmetrisen yhteyden etsimistä. Lapsuus nähdään itsessään arvokkaana elämänvaiheena, ja lapsen kokemukseen suhtaudutaan kunnioituksella.

Lapsen maailman arvoituksellisuus aikuisen näkökulmasta, lapsen kokemuksen kunnioittaminen ja siitä seuraava kasvatuksen perimmäinen avoimuus ovat ilman muuta pedagogisen filosofian olennaisia lähtökohtia. Pe-

dagogiselle filosofialle ominainen lapsuuskäsitys – sille tyypillinen ”lapsuuden filosofia” – onkin paljossa velkaa näille eksistentialistisille näkökulmille.<sup>48</sup>

On kuitenkin selvää, että puhtaasti anarkistinen tai romanttinen visio auktoriteettittomasta kasvatuksesta ei voi pohjustaa pedagogista filosofiaa opetuskäytäntönä – se ei nimittäin jättäisi jäljelle sen enempää filosofiaa kuin kouluopetustakaan. Sikäli kuin kyse on järjestetystä institutionaalisesta opetuksesta, jonkun on tietoisesti ja velvoittavasti otettava vastuu kasvatustapaamisista. Ja sikäli kuin kyse on filosofiasta, jonkun on jo oltava tietoinen filosofisen ajattelun keinoista, hyveistä ja perinteestä, ja suodatettava niistä ammennettavia kasvatuksellisia anteja. Jos pyrittäisiin kokonaan purkamaan pedagoginen epäsymmetria ja mieltämään kasvatuskäytäntöön osallistuvat täysin tasaveroisiksi, miksi enää puhuttaisiin kasvatuksesta? Samalla katoaisi ajatus vastuullisesta pedagogisesta vaikuttamisesta ja sivistysteorialle olennainen idea tradition ylittämistä kasvatettavan vähitellen kehittyvän itsenäisen ymmärryksen myötä.

Jos toisaalta kasvatusta on pelkkää tradition välittämistä, mieleen painamista ja opettajajohtoista suoraa opetusta, lasten ajattelun kunnioittamisesta ja tukemisesta ei jää jäljelle mitään. Tällöin lapsi tai nuori ei voi itsekään oppia arvostamaan ajatteluaan ja luottamaan siihen. Itsenäistymistä tavoitteleva sivistysprosessi ei voi edetä.

Lapsille ja nuorille suunnattu pedagoginen filosofia pakottaa näin ollen punnitsemaan myös filosofian itsensä vääjäämätöntä moniulotteisuutta: filosofia on selvästi *sekä* kertynyt (nykyään tieteenä toimiva) traditio *että* kreikkalaisen dialektiikan myötä syntynyt kriittis-reflektiivisen ajattelun muoto, joka alkaa jokaisen yksilön kohdalla alusta. Perinteisen opettajajohtoisen *filosofianopetuksen* ja *pedagogisen filosofoinnin* välinen rajankäynti tapahtuu näiden ulottuvuuksien välillä. Rajankäynti on samalla perikuva koko sivistävän kasvatuksen dilemmasta.

Kohdattavana on nimittäin eurooppalaisen kasvatusteorian yhä uudelleen pohtima pedagoginen paradoksi: Miten kasvatettava voi saavuttaa vapauden ja autonomian, jos niiden tavoittelu edellyttää auktoriteettia ja traditiota? Monet länsimaisen kasvatustieteen perusongelmista juontuvat juuttumisesta tähän pedagogisen toiminnan joko–tai-asetelmaan. Kasvatusta näyttää olevan hankala hahmottaa ilman, että subjektiviteetti joko lyödään lukkoon ennen pedagogista toimintaa tai se jätetään radikaalisti avoimeksi. Pedagogisessa filosofiasa ”subjektivisen” (oppilaan oman merkityksmaailman) ja ”objektivisen” (filosofisen tradition) välinen jännite näyttäytyy selvästi.

Usein esitetyn rinnastuksen mukaan lapsi on ”luonnostaan filosofi”. Mikäli rinnastus tarkoittaa, ettei lasta tarvitse opastaa filosofisen ajattelun monesti ohdakkeiselle polulle, lapsi jätetään vain ihmettelemään. Silloin filosofin siemen lapsessa ei löydy kasvualustaa, ja filosofoinnin mahdollisuudet jäävät kehittämättä. Toisaalta *kasvatuksellisesti vaikuttava* filosofia ei voi olla filosofian historian tankkaamista ja loogisia harjoituksia. Mikäli lasten kanssa halutaan aidosti filosofoida, on heitä *ohjattava filosofiseen ajatteluun harjoittelemalla sitä heidän oman elämismäänsä puitteissa*.

Jos sivistävän kasvatuksen paradoksi on ratketakseen, se voi tapahtua vain tässä prosessissa itsessään, ei yksittäisenä saavutuksena. Pedagoginen toiminta rakentuu kasvatettavien kasvun potentiaalista suuntaa ennakoivien ja muutoksen mahdollisuuksia etsivien tulkintojen perustalle. Siinä opettaja koettaa yhä uudelleen löytää pedagogisesti mielekkään tuntuman kasvatustilanteeseen sekä kasvatuksellisesti tahdikkaan roolinsa kannustajana ja ohjaajana.<sup>49</sup>

Pedagogisessa filosofoinnissa asetelmaan liittyy kuitenkin ratkaisevan tärkeä lisäelementti. Klassisessa kasvatusteoriassa kasvatusta pohdittiin yleensä kaksipuolisena vuorovaikutuksena, kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamisena. Lasten pedagogisen filosofoinnin ydin on kuitenkin *yhteisöllisyydessä* ja yhteisöllisissä *käytännöissä*. Opetusryhmän kasvatustilanteessa ei todellisuudessa ole kahta osapuolta vaan useita.

Juuri tässä oli Lipmanin keskeinen oivallus: hän asetti P4C-menetelmän perustaksi yhteistoiminnallisesti ongelmia pohtivan ja tutkailevan opetusyhteisön (*community of inquiry*)<sup>50</sup>. Pragmatistisen filosofian, G. H. Meadin interaktionismin ja Lev Vygotskin sosiokulttuurisen toiminnan teorian pohjalta hän päätyi näkemykseen, että hyvän kriittis-reflektiivisen ajattelun malli

rakentuu parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vapaasti ja luovasti ideoivan, perusteita etsivän, johdonmukaisuutta arvostavan, vastaväitteet hyväksyvän ja omien käsitysten korjaamiseen valmiin keskusteluprosessin osallistujat voivat sisäistää mallin omaan ajatteluunsa. Siten keskustelemaan yhteisöllisen käytännön tukeminen on pedagogisessa filosofoinnissa ensisijaista, ja vasta siitä voi seurata kunkin osallistujan ajattelun yksilöllinen kehittyminen. Avainkysymys onkin, miten koko ryhmä saadaan yhdessä etsimään, tutkimaan ja todellistamaan niin hyvän ajattelun kuin demokraattisen yhteisön periaatteita.

## Kasvatusta pluralistisessa yhteiskunnassa

Kun Lipman 1960-luvun lopulla kehitti kasvatustieteensä ja P4C-pedagogiikkaa, olivat monet muutkin tutkivan, ongelmaperustaisen ja yhteistoiminnallisen opetuksen ideat tekemässä tuloaan. Lasten pedagoginen filosofia onkin pioneeriasemassaan kuvaavasti yhtä vanha kuin muutamat muut perinteisen koulun haastajat: muiden muassa sosiokonstruktivinen oppimisteoria, kriittinen pedagogiikka ja niin sanottu uusi koulutussoziologia.<sup>51</sup> Kaikki nousivat esille 1960- ja 1970-lukujen taitteessa, ja kukin niistä omalla tavallaan kyseenalaisti opetuksen ja koulutuksen vallinneet rakenteet. Samaan aikaisyyhteyteen sijoittuu myös ’kriittisen ajattelun’ teorian varhainen vaihe.<sup>52</sup>

Esimerkiksi Paulo Freiren vastakkainasettelu perinteisen ’tallettavan kasvatuksen’ ja kriittisen pedagogiikan mukaisen ’problematisoivan kasvatuksen’ välillä vastasi varsin paljon Lipmanin samoihin aikoihin määrittelemää eroa kasvatuksen ’standardiparadigman’ ja ’reflektiivisen paradigman’ välillä.<sup>53</sup> Kognitiivisen oppimisteorian johtohahmon Jerome Brunerin kuuluisa hypoteesi, jonka mukaan ”jokaista oppiainetta (*subject*) voidaan opettaa tehokkaasti jossakin älyllisesti vilpittömässä muodossa jokaiselle lapselle kaikilla kehitystasoilla”<sup>54</sup>, muistutti puolestaan Lipmanin uskoa siihen, ettei filosofian oletetun abstraktisuuden ja lasten ajattelun kykyjen välillä ole silloittamatonta kuilua.

Monet pedagogiset periaatteet yhdistävätkin näitä samoihin aikoihin kasvatusta uudistamaan ryhtyneitä ajattelutapoja. Tärkeimpiä yhdistäviä tekijöitä on se, ettei opetusta mielletä tiedon siirtämiseksi eikä ennalta asetettujen tulosten toistamiseksi, vaan aitoon oppimiseen liitetään aina ajattelun ja yhteistoiminnan valmiuksien monipuolinen kehittyminen sekä tulosten yksilöllinen vaihtelevuus.<sup>55</sup>

Samansuuntaiset vaikutteet eivät kuitenkaan heränneet samoihin aikoihin vain oppimiskäsitysten muutoksen vuoksi, vaan käynnissä oli syvempi sosiokulttuurinen ja maailmankuvallinen murros. Koulun perinteinen tiedollinen auktoriteetti oli perustunut – oletetusti – yhtenäiskulttuuriseen tilanteeseen. Sen puitteissa olennaisena pidettiin oppilaiden katsomuksellista sosialisaatiota *yhteiseen* maailmankuvaan ja sivistykseen. 1960-luvun kulttuurimurros kansalaisliikkeineen sekä tieteen



uusmarxilaisine ja konfliktiteoreettisine haastajineen toi kuitenkin näkyville yhteiskunnan sisäiset ristiriidat, kulttuurin moninaisuuden ja lukuisat vähemmistöt, jotka vaativat tunnustusta itselleen. Poliittinen ja kulttuurinen liikehdintä herätteli myös kasvatus- ja koulutusajattelua kriittisyyteen ja uudistuksiin<sup>56</sup>.

Uudessa kulttuurisessa tilanteessa korostui tarve tukea lasten ja nuorten itsenäisen kriittisen ajattelun kykyjä jo varhaisesta iästä alkaen. Tunnistettiin yhä tärkeämmäksi, että lapset ja nuoret osaavat arvioida itse heihin kohdistuvia vaikutteita. Moniarvoisessa ja -kulttuurisessa yhteiskunnassa oli myös opetettava tulemaan toimeen ihmisten ja ajattelutapojen moninaisuuden kanssa. Tarvittiin valmiuksia lähestyä maailmankuvien ja -katsomusten eroja kiinnostuneesti, tutkivasti ja ymmärtävästi mutta silti arvioivasti. Autoritaariset moraalikasvatuksen muodot alkoivat väijäämättä näyttää vanhentuneilta ja riittämättömiltä<sup>57</sup>.

Filosofointi tutkivana ja pohtivana yhteistoiminnallisena oppimisena yhdistikin osuvasti kaksi myöhäismodernissa yhteiskunnassa kasvatuksellisesti erittäin arvokkaiksi tajuttua ulottuvuutta: kriittisen reflektion maailmankatsomuksellisesti keskeisistä aiheista ja demokraattisen yhteistoiminnan harjoittelun. Erilaisia ajattelutapoja ja arvoja sekä ristiriitaisia näkemyksiä oli syytä oppia tunnistamaan, pohtimaan ja arvioimaan, mutta erilaisuuksien kanssa oli myös opittava elämään soivissa. Erilaisuus ei voinut enää olla välitön konfliktin uhka ja tukahdutettava ongelma, vaan se saatettiin huomata yhteiskunnalliseksi rikkaudeksi. Juuri tästä filosofisen ajattelun avoimuus ja siinä kiistelevien näkemysten moninaisuus tarjosivat otollisen pedagogisen esimerkin – toisin sanoen pluralistiseen yhteiskuntaan sopivan mallin ihmisyyttä, tietoa, moraalialia ja katsomuksia koskevasta kasvatuksellisesta keskustelusta.

## Pedagogisen filosofian historiallinen tilaisuus

Pedagogisen filosofian kaltainen lähestymistapa on ollut kasvatuksessa ja kouluopetuksessa mahdollinen – ja tarpeelliseksi koettu – vasta melko lyhyen aikaa. Historiallisesti sen tiellä on ollut merkittäviä kasvatustieteen ja opetuskäytäntöjen sekä filosofian itseymmärryksen muodostamia esteitä. Lasten ja nuorten filosofointi onkin mahdollista vasta jos:

(1) lapsia ei pidetä vain vajavaisina aikuisina, vaan luotetaan heidän itsenäiseen ajatteluunsa, annetaan arvo lapsuuden erityislaadulle ja johdetaan siitä lapsille kuuluvia oikeuksia;

(2) kasvatuksen (ja moraalikasvun) sisältöä ja suuntaa ei määritetä pelkästään traditio, eikä opetuksen tehtävänä ole tuon tradition suora välittäminen yksipuolisella kasvatustavalla ja auktoriteetilla, vaan kasvattajan ja kasvatettavien välille voi rakentua vastavuoroinen pedagoginen suhde;

(3) oppimista ei mielletä ainoastaan tiedon siirtämiseksi, hankkimiseksi tai ”rakentamiseksi”, vaan ajattelun

ja sosiaalisen vuorovaikutuksen valmiuksien kehittyminen nostetaan keskeiseksi tavoitteeksi;

(4) hyväksytään maailmankatsomusten moninaisuus ja pyritään edistämään niiden keskustelemaa kohtaamista sen sijaan, että koulukasvatus johdattaisi kaikille yhteiseksi kuviteltuun poliittiseen tai uskonnolliseen katsomukseen tai vain kunkin oletettuun ”omaan” katsomusperintöön;

(5) filosofiaa ei rajata tarkoittamaan erikoistunutta akateemista ja tieteellistä diskurssia, johon vihkiytyminen edellyttää pitkällistä pohjakoulutusta, vaan omaksutaan antiikin alkulähteistä muistuttava käsitys filosofoinnista henkilökohtaisena kasvattavana itsereflektiona.

Olemme edellä kuvanneet historiallisia käännteitä, joiden myötä pedagogisen filosofian mahdollisuus on avautunut. Samalla ne osoittavat pedagogisen filosofian edistyksellisyysopetuksen ja kasvatuksen lähestymistapana. Onkin aiheellista tajuta, ettei lasten ja nuorten pedagoginen filosofointi saanut syntyään ja motivaatiotaan filosofisen perinteen sisäisistä intresseistä vaan nykyaikaisen kasvatuksen tarpeista. Oppi- ja tieteenalana filosofia on itse asiassa ollut ja on yhä edelleen usein tietämätön ja välinpitämätön pedagogisen filosofoinnin luonteesta ja potentiaalista. Sen saattavat tunnistaa filosofeja paremmin kasvatuksen ja opetuksen parissa työskentelevät.

Ei ole kuitenkaan vain pedagogien vastuulla pohtia kouluopetuksen tehtäviä 2000-luvun alun myöhäismodernissa maailmassa. Näkemysten paljoudesta huolimatta ainakin siitä tuntuu vallitsevan yksimielisyys, että yksittäisten välineellisten taitojen tai tietojen sijaan koulun tulee panostaa laaja-alaisiin, kokonaisvaltaisiin tavoitteisiin.

Tätä massiivista tehtävää voi pilkkoa osiin vaikkapa seuraavin kysymyksin:

- Miten lapset ja nuoret oppivat ajattelemaan perusteellisesti ja taitavasti sekä arvioimaan kriittisesti ja itse-reflektiivisesti myös omaa ajatteluaan, maailmankuvaansa ja elämyksiään?

- Miten lapset ja nuoret saavat valmiuksia ja puolistuskykyä arvioida mediasta ja muualta ympäristöstä heihin jatkuvasti kohdistuvaa ja alati lisääntyvää viestien ja vaikutteiden tulvaa?

- Miten lapset ja nuoret tottuvat käymään toisia kuuntelevaa ja asia-argumentointiin perustuvaa eikä henkilökohtaisuuksiin käyvää kiihkotonta keskustelua myös vaikeista aiheista ja erimielisyyksistä?

- Miten lapset ja nuoret oppivat rakentamaan yhdessä toisten kanssa omaa maailmankuvaansa ja moraalialaan arvostusten ja ajattelutapojen eroja tunnistaen mutta toisia torjumatta?

Pedagoginen filosofia on erinomainen vastaus näihin kysymyksiin. Uudistushenkisistä näkemyksistä huolimatta koulua hallitsee yhä usein perinteinen malli, jossa opetuksen ajankäyttöä hallitsee tärkeinä pidettyjen tietomäärien välittäminen. Pedagoginen filosofia poikkeaa tästä olennaisesti, sillä



siinä keskeisimmän oppisijan saavat käytännöt, taidot ja taipumukset: näkemysten erilaisuutta ymmärtävä inhimillinen kohtaaminen sekä perustavat kriittiset ajattelutaidot ja demokraattiset toimintavalmiudet. Vuosikymmenten kuluessa on myös kertynyt mittava kansainvälinen tutkimusnäyttö, joka osoittaa lasten ja nuorten filosofoinnin todellakin kykenevän toteuttamaan pedagogisia lupauksiaan.<sup>58</sup>

Koulureformien vaatimuksissa on tapana esittää, että uudistusten tulee perustua tutkimukseen ja ohjata kohti parhaita koeteltuja käytänteitä. Sikäli kuin koulutuspoliittista peliä pelataan edes osin näillä säännöillä – sen sijaan, että se olisi pelkästään vahvimpien intressiryhmien valtakamppailua – on olemassa riittävät perusteet pedagogisen filosofian tuomiseksi suomalaisen peruskouluun ja sen aseman vahvistamiseksi lukiassa. Jos suhtaudutaan vakavasti lasten ajattelun, oikeuksien ja autonomian kunnioittamiseen, jos tavoitellaan keskustelevaa ja demokraattista opetuskulttuuria ja jos halutaan käytännössä edistää yhteistoiminnallista tutkivaa oppimista (eikä vain julistaa sen puolesta teoriassa) pedagoginen filosofia on yksi parhaiten tunnetuista koulun kehittämisen mahdollisuuksista. Filosofian yliopistollisen oppialan se puolestaan haastaa palaamaan juurilleen ja miettimään jälleen kerran uudelleen, mitä filosofia on ja mihin sitä tarvitaan.

## Viitteet

- 1 MONTAIGNE 2003, 224.
- 2 Kiitämme tekstiä arvioineita ja kommentoineita. Pedagogisen filosofian ideoita kirjoittajat ovat kehitelleet 1990-luvulta saakka opettajina ja opettajankouluttajina. Olemme kiitollisia aihepiiriä koskevista lukuisista keskusteluista monille entisille ja nykyisille kollegoille, joista mainittakoon tässä yhteydessä Oulussa Ari Suti-nen, Riku Väliä ja Kari Väyrynen, ja Tampereella Tero Autio, Tomi Kiilakoski, Juha Suoranta ja Veli-Matti Väri – sekä yhtä lailla kaikille niille, joita kirjoittajilla on näiden aiheiden parissa ollut ilo opettaa.
- 3 Filosofoivan opetusyhteisön erilaisina kuvauksina ja taustoituk-sina ks. (suomeksi) esim. Brenifier 2008; Børresen ym. 2011; Cam 2008; Echeverría 2008; García Moryón 2008; Gregory 2009; Juuso 2008; Laverty 2009; Kennedy 2009; Malmhøster 2008. Osin samantyyppisenä esimerkkinä yhteiseen ajattelemi-seen, keskustelemiseen ja toisten kuuntelemiseen johdattavasta työskentelystä (myös alle kouluikäisten lasten kanssa) ks. Karlsson & Riihelä 2004 saduttamisesta yhteistoiminnallisena oppimisena.
- 4 Esim. Gregory ym. 2009; Lipman, Sharp & Oscanyan 1980; Lipman 1988; Lipman 1993; Lipman 2003; Juuso 2008.
- 5 Ks. tiiviinä esittelynä Lipmanin pedagogiikasta Juuso 2008, teoreettisena johdatuksena kattavin Lipman 2003 ja nykyisenä käytännön käsikirjana P4C-menetelmään Gregory ym. 2009.
- 6 P4C-pedagogiikan rinnalle on sittemmin kehittynyt laaja joukko pedagogisia malleja eri maissa, ja myös erillisistä itsenäisistä läh-tökohdista, kuten esim. Ranskassa (mm. Oscar Brenifier, Michel Tozzi) ja Saksassa (mm. Ekkehard Martens, Hans-Ludwig Freese). Lasten ja nuorten filosofoinnin suosio ei ole rajautunut filosofian klassisiin mahtimaihin, vaan aktiiviteettia on runsaasti muuallakin, kuten esim. Etelä-Amerikassa, Australiassa, Kanadassa ja Iranissa. Ks. kokonaiskuvasta sekä linkeistä alan järjestöihin ja resursseihin

- kirjat *Sokrates koulussa* (2008) ja *Philosophy – A School of Freedom* (2007) sekä verkkosivut <http://filoaloite.wordpress.com/verkkokolinkkejat/> ja [http://filosofia.fi/linkkikokoelma#term\\_30](http://filosofia.fi/linkkikokoelma#term_30).
- 7 Nimitykset vaihtelevat eri kielillä ja käytettyjen termien suomenkielisiä vastineita olisivat esimerkiksi ”lasten filosofia”, ”lapsifilosofia”, ”filosofiaa lasten ja nuorten kanssa”, ”yhteistoiminnallinen filosofinen tutkimus”, ”oppiva filosofinen tutkimusyhteisö” jne. Englanninkielisessä maailmassa käytetään nykyään usein termejä *philosophy with children* (PwC) viitattaessa koko kenttään laajemmin kuin vain lipmanilaiseen P4C-perinteeseen, ja *collaborative philosophical inquiry* (CPI) haluttaessa korostaa työskentelyn menetelmää. Tarkoituksemme ei ole rajata lapsia erilleen nuorisoi-ikäluokasta, vaikka yksinkertaisuuden vuoksi viittaamme ”lapsilla” kaikkiin alaikäisiin ja ”filosofoinnilla” lapsillekin soveltuvaan opetukseen, joka poikkeaa monien maiden lukiotason (*gymnasium, lycée, grammar school, high school/college*) filosofianopetuksesta yhtenä reaali-aineena muiden joukossa (ja yleensä filosofianhistoriallisine painotuksineen). Päähuomiomme on suomalaisen peruskoulun ikäluokassa. Huomattakoon silti, että pedagoginen filosofointi – yhteistoiminnallisena tutkivana oppimisena tai ”sokraattisena” dialogina – toimii yhtä hyvin aikuisopetuksen muotona.
- 8 Ks. Golding 2011, 413; Lipman, Sharp & Oscanyan 1980, 41–48.
- 9 Kriittikkoja on paljon enemänkin, kuten Gregory (2011, 199) luettelee: ”[Lasten filosofoinnin pedagoginen] ohjelma on vetänyt puoleensa niin toisiaan sivuavia kuin keskenään ristiriitaisiakin kriitikkejä muiden muassa uskonnollisilta ja yhteiskunnallisilta konservatiiveilta, jotka eivät halua lasten kyseenalaistavan perinteisiä arvoja, kasvatuspsykologeilta, jotka uskovat määrättyjen ajattelun muotojen olevan tietynikäisten lasten ulottumattomissa, filosofeilta, jotka rajaavat alansa teoreettiseksi ja eksegeettiseksi, kriittisen teorian edustajilta, joiden mukaan ohjelma on poliittisesti liian mukautuva, ja postmodernisteilta, jotka pitävät sitä tiedeuskaisena ja imperialistisena.”
- 10 Tätä näkemystä on nykyisessä filosofian historiankirjotuksessa tuonut esiin erityisesti Pierre Hadot (2010). Antiikin kreikkalaisten kasvatuskäytännöille antama suuri filosofinen painoarvo on toki hyvin tutkittua, ks. esim. Werner Jaegerin moniosainen tutkimus *Paideia* (1934–1947).
- 11 Dewey 2014 (suomennos ilmestyy, sivunumero ei vielä tiedossa).
- 12 Dewey 2014 (suomennos ilmestyy, sivunumero ei vielä tiedossa). Platonin dialogit ovat tästä hyvä esimerkki, sillä monissa niistä opettamisen ja oppimisen kysymykset risteilevät filosofisten sisältöjen rinnalla. Platonin *Menon*-dialogia seuraten hyveen opettamisen ongelmaa – ja siitä avautuvaa kasvatuksen ydinpa-
- radoksia – on kutsuttu ”Menonin paradokseksi”. Ks. Värrä 1994, 58–59; Värrä 2000, 26–27.
- 13 Dewey 2014 (suomennos ilmestyy, sivunumero ei vielä tiedossa); Juuso 2012.
- 14 Tuoreessa humanistista kasvatusta ja koulutusta puolustavassa teoksessaan Martha Nussbaum etenee antiikin *paideiasta* ja sokraattisesta pedagogiikasta progressiiviseen kasvatustajatteluun, Deweyn pragmatismiin ja lasten filosofointiin. Hän toteaa, ettei Dewey antanut suoraa vastausta siihen, miten sokraattista kriittistä ajattelua voitaisiin opettaa eri ikäisille lapsille, mutta toimivan pedagogisen käytännön tarjoaa nimenomaan Lipman ja lasten filosofointi. (Nussbaum 2010, 73) Nussbaum ei kuitenkaan näytä olevan tietoinen pedagogisen filosofian perinteen laajuudesta ja monimuotoisuudesta.
- 15 Ks. esim. Cavell 2008; Cavellin ajattelusta kasvatuksen kannalta ks. Kiilakoski 2013.
- 16 Dewey 2014 (suomennos ilmestyy, sivunumero ei vielä tiedossa). Vrt. Kitche 2014.
- 17 Lipmanin ja Deweyn ajattelun suhteesta ks. *Education & Culture* -lehden teemanumero 2/2012, erit. Kennedy 2012.
- 18 Vielä varhaisempana lasten filosofisen kasvatuksen nykyaikaisena pioneerina on kuitenkin muistettava sokraattista menetelmää kehitellyt filosofi Leonard Nelson (1882–1927), joka perusti jo 1920-luvulla Filosofis-poliittisen akatemian (Philosophisch-Politische Akademie) ja Walkemühle-koulun (Landerziehungsheim Walkemühle), jossa sokraattista pedagogiikkaa kehitettiin Nelsonin yhteistyökumppanin Minna Spechtin johdolla. (Ks. esim. <http://www.allerart.de/walkemuehle/>) Nelsonin ja hänen kollegoidensa opetuskokeilut voidaan mieltää osaksi vuosisadan alun vilkasta reformipedagogista liikehdintää.
- 19 Ks. esim. Ariès 1973. Arièsin merkityksestä ja reseptiosta ks. esim. Peltonen 2013; Rahikainen 2005.
- 20 Esim. Ariès 1973, 31–47, 125–130, 353–391, 395–399.
- 21 Tuoreina yleisteoksina lapsuuden historiankirjotuksesta ks. esim. Cunningham 2005; Heywood 2001; Stearns 2011. Lapsuudesta ennen modernia aikaa ks. Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013. Tutkimuskirjallisuuden katsauksina ks. Classen 2005; King 2007.
- 22 Arièsin ja muiden 1970-luvun tutkijoiden näkemykset esimodernin ajan lapsuudesta ovat olleet jo pitkään antiikin ja keskiajan tutkijoiden kritiikin kohteina, ks. esim. Hanawalt 2002; Hanawalt 2003; Katajala-Peltomaa & Vuolanto 2013, esim. 13–23, 234–250; King 2007; Orme 2001.
- 23 Tiiviinä koontina ks. Stearns 2011, 71–83, laajemmin esim. Cunningham 2005, 41–112, 171–206. Suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen historiasta 1800-luvulta 1900-luvulle ks. *Valistus ja koulunpenkki. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia* II (2011).
- 24 Kennedy 2000; Kennedy 2006.
- 25 Suomalaisen kasvatustieteen tutkimuksessa ks. kasvatustieteiden muutoksesta 1800-luvulta 1900-luvulle esim. Tähtinen 1992, muuttuvista auktoriteettikäsitteistä esim. Ojakangas 1997. Molemmat kuvaavat kasvatuksen taustaideologien tieteellistymistä ja psykologisoitumista.
- 26 ”Uuden edistyksellisen pedagogiikan” (*Progressive Education, Reformpädagogik, New Education, Escuela nueva* jne.) moninaisista ilmentymistä 1900-luvun alussa ks. Hofstetter & Schneuwly 2009 sekä kyseinen teemanumero. Lapsiläh- töisen kasvatuksen kehityksestä yleisesti ks. esim. Hytönen 2008. Varhaisena suomalaisena esityksenä omatoimisuutta korostavan pedagogiikan historiasta ks. Nykänen 1961. Viimemainitun teoksen ilmestymisvuosi antaa jälleen olennaisen muistutuksen: vaikka monet teoreetikot esittivät uudistavia ajatuksia jo edellisellä vuosisadalla, kesti kauan ennen kuin lasten omaehtoinen näkökulma ja omatoimisuus alkoivat päästä esiin kouluopetuksen arjessa.
- 27 Keskustelun edelläkävijöitä olivat mm. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827) ja F. W. A. Fröbel (1782–1852). Skottivali- tuksen perinteenjatkaja ja radikaali aktivisti Thomas Spence (1750–1814) kirjoitti ilmeisesti ensimmäisen lasten oikeuksia peränneen pamfletin *The Rights of Infants* (1796). Kansainyhteisö hyväksyi vuonna 1924 Englantyne Jebbin (1876–1928) hahmotteleman *Lapsen oikeuksien jul- tus*, YK:n *Lapsen oikeuksien julistus* on vuodelta 1959 ja lopulta *Lapsen oikeuksien sopimus* hyväksyttiin YK:n yleiskokouk- sessa 1989. Lasten oikeuksien kansainvä- listen julistusten historiallisesta taustasta ks. esim. Hawes 1991; Fass 2011; Ennew 2000; lasten ”oikeudesta lapsuuteen” ja lapsiin kohdistuvan filantropian historialli- sista juurista ks. esim. Cunningham 2005, 41–80, 114–170.
- 28 Key 1900.
- 29 Freese 1992, 41 ja 35–42; laajemmin ks. Juuso 2007, 25–51; Kennedy 2000; Kennedy 2006.
- 30 Yhtenä tuoreena esimerkkinä Stanley Cavellin omaelämäkerta *Little Did I Know* (2010), ks. myös Cavell 2008; Marrati 2011.
- 31 Esim. Kitche 1990. Tästä ja muista vastaavista kritiikeistä ks. esim. Daniel & Auriac 2011; Murrin 2000.
- 32 Myös monet muut lasten filosofoinnin pioneerit ovat käsitelleet tulkintaeroja piagetlais-kohlberglaisen kehitys- psykologian kanssa, ks. esim. Freese 1993, 43–59; Matthews 1996, 30–67; Pritchard 1996, 120–163. Toisaalta turhan usein on jäänyt huomaamatta, että kohlberglaisen teorian uudem- pien muotojen ja lasten filosofoinnin pedagogiikan välillä on pikemminkin yhteyksiä kuin eroja. Kohlbergin teorian myöhemmästä tulkinnasta ja yhteydestä moraalikasvatukseen ks. Power, Higgins & Kohlberg 1991. Kohlberg kääntyi

- kannattamaan juuri sokraattisen dialogin kaltaista moraaliopetuksen menetelmää 1970-luvulla samoihin aikoihin kun Lipman kehitti P4C-pedagogiikan varhaisia muotoja. Kohlbergin opetuskehtilujen raportteina ks. Blatt & Kohlberg 1975 ja Colby ym. 1977.
- 33 Kennedy 2006, 8–; ks. myös Kennedy 2000. Toisinaan lapsen vajavaisuus suhteessa aikuiseen on voitu tulkita myös lapsuuden eduksi. Esimerkiksi antiikin kultteissa ja myyteissä sekä varhaiskristillisessä perinteessä lapset saattoivat ilmentää viattomuutta ja alkuperäisyyttä, itsetietoisuutta edeltävää tilaa, jossa ihminen on lähempänä luontoa tai jumalia kuin aikuisuudessa. Näkemyksillä ei kuitenkaan ollut juuri vaikutusta lasten kohteluun ja kasvatukseen. Näissäkin ajattelutavoissa ”lapset” olivat enemmän metafora aikuismaailman jäsentämisen apuna kuin todellisia eläviä ihmisiä aikuisten keskellä.
- 34 Ks. esim. Juuso 1999; Juuso 2007, 25–51; Kennedy 2000; Kennedy 2006. Lyhyitä katsauksia filosofian historiaan lasten filosofoinnin näkökulmasta myös lähteissä Daniel & Auriac 2011; Freese 1992, 35–42; Martens 1990; Martens 1995; Martens 1999.
- 35 Esim. *Valtio* VII. 539a–d. ”Eikö tehokas varokeino ole se, ettei anna heidän maistaa sitä liian nuorena? Olet varmasti huomannut, että kun nuoret pojat ensi kerran pääsevät dialektiikan makuun, he leikittelevät sillä ja käyttävät sitä pelkkään kinasteluun.”
- 36 Esim. *Poliittikka* I. 1252a 1–7 ja VIII 1337a 12–33; *Nikomakhoksen etiikka* 1103a 14–18.
- 37 *Valtio*-dialogin mukaan (Sokrateen sanoin) vasta kaksikymmenvuotiaille voidaan ryhtyä esittämään kokonaiskuvaa tiedonaloista ja todellisuudesta, ja kolmenkymmenen ikävuoden kohdalla heistä valitaan ne parhaat, joilla on todettu olevan synnynnäinen taipumus dialektiikkaan ja jotka kykenevät ”ilman silmien ja muiden aistien apua, pelkän totuuden nojalla tavoittamaan olevaisen” (*Valtio* 537b–537d); ks. myös Juuso 1999. Toisaalta Platonin ja Aristoteleen käytännön pedagogisen toiminnan perusteella on selvää, että he katsoivat ainakin aikuisikää lähestyvien nuorten voivan hyötyä filosofianopetuksesta dialektisten harjoitusten muodossa.
- 38 Epikuros, *Kirje Menoikeukselle*, Diogenes Laertios X. 122.
- 39 Esim. Dewey 2014 (suomennos ilmestyy, sivunumero ei vielä tiedossa) ajoittaa filosofian erikoistumisen, ”ammattimaistumisen” ja yhteiskunnallisen kutistumisen hellenistiseen aikaan. Hadot (2010) puolestaan sijoittaa filosofian kulttuurisen merkityksen heikkenemisen vaiheeseen, jossa juutalais-kristillinen perinne sai hallitsevan otteen antiikin kulttuurista.
- 40 Montaigne 2003, 205–206.
- 41 Sama, 220–221.
- 42 Sama, 222.
- 43 Sama, 223.
- 44 Sama, 224.
- 45 Martens 1990.
- 46 Analyttisen kasvatusteorian piirissä kehitetty ”kriittisen ajattelun” teoriaa Lipman tarkastelee kasvatusteoreettisessa pääteoksessaan *Thinking in Education* (Lipman 2003), ks. myös Holma 2013. Lipman oli analyttisessä perinteessä koulutuksensa saanut filosofian professori ja etenkin P4C-pedagogiikan alkuvaiheissa painottui sen filosofiakonseption loogis-analyttinen luonne. Niinpä P4C-pedagogiikkaa on myös kritisoitu muiden filosofian suuntausten unohtamisesta, kuten tekee esim. Coppens 1998; vrt. esim. Martens 1990; 1999; 2008. On kuitenkin huomattava, että vastaavanlaisia oletuksia filosofian suuntausten jakolinjoista ei enää esitetä kovin usein, vaan pikemminkin vaikutteiden sekoittumisesta on tullut vallitseva tilanne lasten filosofoinnin pedagogiikassa. Nykyfilosofian perinteiden tai suuntausten rajanvedon hankaluuksista vrt. Raatikainen 2013 sekä kyseinen *Journal for the History of Analytic Philosophy* -lehden teemanumero.
- 47 Juuso 2007, 42–46.
- 48 Vrt. esim. Kennedy 2006; Matthews 1996; vrt. myös Värrä 2000.
- 49 Ks. esim. Juuso & Laine 2005; Sutinen 2008; vrt. Muth 1967; van Manen 1991.
- 50 Lipman 1988; Lipman 1993; Lipman 2003, 83–104; Kennedy & Kennedy 2011; Kennedy 2012; Millet & Tapper 2011; Pardales & Girod 2006; Sharp 1987; Splitter & Sharp 1995. *Community of inquiry* -termin Lipman omaksui Charles S. Peircelta.
- 51 Kognitiivisen oppimisteorian klassikoista esimerkiksi Jerome Brunerin *Process of Education* ilmestyi 1961 ja *Toward a Theory of Instruction* 1966; Lev Vygotskyn (1896–1934) kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria tuli lännessä paremmin tunnetuksi vähitellen vasta 1960- ja 1970-lukujen käännöksinä; Paulo Freiren *Sorrettujen pedagogiikka* (1968) ja *Acção cultural para a liberdade* (1968, *Cultural Action for Freedom*) ilmestyivät englanniksi molemmat 1970; uuden koulutussosiologian ensimmäisenä koontina Michael Youngin toimittama *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* ilmestyi 1971.
- 52 ’Kriittisen ajattelun’ kasvatusteorian varhaisimmista muotoiluista Robert Ennisin artikkeli ”A Definition of Critical Thinking” ilmestyi 1963 ja John Passmoren ”On Teaching to be Critical” 1967. Samansuuntaisista vaikutteista voi aikalaissyhteyteen sijoittaa myös Nelsonin kehittämän sokraattisen metodin uuden viriämisen sekä ns. uuden retorikan ja argumentaatioteorian (mm. Kenneth Burke, Stephen Toulmin ja Chäim Perelman).
- 53 Esim. Freire 2005, 75–93 (ks. myös Tomperi 2005, 27–28); Lipman 2003, 18–27 (ks. myös Juuso 2008). Molemmat tulivat myöhemmin tietoisiksi kasvatusteorian yhteyksistä, kun P4C-pedagogiikka alkoi saada suosiota Brasiliassa. Lipman kertoo muistelmissaan (Lipman 2008, 148) tapaamisestaan Freiren kanssa vuonna 1988.
- 54 *We begin with the hypothesis that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.* Bruner 1963, 33.
- 55 Perinteiden välillä on toki myös merkittäviä eroja. 1970- ja 1980-luvulla suosiota saaneisiin kognitiivisten taitojen ja kriittisen ajattelun opetusohjelmiin Lipman suhtautui varauksellisesti mm. siksi, että niissä ajattelutaitoja harjoitettiin muodolliseen tapaan yksilöllisenä ongelmanratkaisuna irrallaan opiskelusta sisällöistä, ihmiselämän todellisista ongelmista ja oppijoiden yhteisöstä (Lipman 1993; Juuso 2008, 102). Konstruktivististen oppimisteorioiden suosima ”tiedon rakentamisen” käsite on puolestaan ongelmallinen ja suppea pedagogisen filosofian näkökulmasta, koska jälkimmäisen keskiössä on ajattelun, moraalien, maailmankatsomuksen ja sosiaalisten valmiuksien kehittyminen eikä ”tiedon” rakentuminen. Pedagogisen filosofian käytäntö voikin yhdistyä myös vaikkapa tieteellisen realismin mukaiseen tietokäsitykseen. Pedagogisen filosofia ei myöskään jaa kriittisen pedagogiikan voimakasta poliittista painotusta, lukuun ottamatta demokraattisten menettelytapojen arvostamista.
- 56 Lipman kertoo muistelmissaan 1960-luvun kansalaisoikeus- ja opiskelijaliikkeenä ja Vietnamin sodan vastustuksesta keskeisinä herätteinä kasvatusteorian ideoilleen. Lipman toimi tuolloin filosofian professorina Columbian yliopistossa, joka oli yksi kuohunnan keskuksista, ja hänen vaimonsa Wynona Lipman oli aktiivinen demokraatti, joka valittiin New Jersey osavaltion senaattiin ensimmäisenä afroamerikkalaisena naisena. (Lipman 2008, 83–123.)
- 57 Kehityskulku on tiivistynyt lopulta keskusteluun etiikan-, uskonnon- ja katsumusopetuksen tulevaisuudesta. Tilanetta kuvastaa, että myös uskontopedagogiikan uusia suuntia etsitään lasten filosofoinnista mallia ottavista ’lasten teologisoinnin’ kehitelmästä, ks. esim. Büttner 2007 sekä kokoelmat *Hovering Over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children* 2009 ja *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children* 2013.
- 58 Useiden eri tutkimusten meta-analyysineen ja katsauksina ks. García Moriyón ym. 2005; Gregory 2007; Millet & Tapper 2011; Trickey & Topping 2004.

## Kirjallisuus

**Artikkelin lähdeluettelo on luettavissa niin & näin -verkkosivuilla osoitteessa: [www.netn.fi/lehti/nain-nain-114](http://www.netn.fi/lehti/nain-nain-114)**