

Hannu Juuso

Lapsi, filosofia ja kasvatatus

Voisiko filosofialla olla jotain tekemistä lasten kasvatuksessa?

Länsimaisen filosofian historiassa tällä kysymyksellä on aina antiikkiin asti ulottuva perinne. Olipa vastaus mikä tahansa, kytkeytyy siihen väistämättä esiyymmärrys siitä, mistä filosofiassa on kysymys, keitä ovat lapsi ja aikuinen, ja lopulta, mitä kasvatuksella tällöin tarkoitetaan. Tuota kysymystä on siis tarkasteltava siihen sisältyvien, historiallisesti ja kulttuurisesti määräytyneiden käsitteiden keskinäisiä suhteita jäsentämällä.

Kimmo Kumela & Pasi Mälikä, *Lissa syö pallokakkaa* (2004), tussi paperille, 20 x 16 cm.

Ei ole mahdollista puhua kasvatuksesta edellytyksettömästi *an sich*, vaan se havaitaan aina erilaisten lapsi–aikuinen-suhdetta kuvastavien, kategorisesti pakottavien sosiaalisten, kulttuuristen ja filosofisten linssien läpi. Esimerkiksi antiikissa lapsiin liitettiin usein fyysinen heikkous sekä moraalinen ja henkinen kyvyttömyys. Platonin dialogeissa lapsista välittyvä kuva ymmärtämättöminä, herkkäuskoisina ja helposti taivuteltavina olentoina, jotka puhuvat hölynpölyä ja joiden harkintakyky on puutteellinen. Aristoteleen mielestä lapset eivät voi olla onnellisia tai moraalisia, koska he eivät voi valita ja toimia sen myötä määrätietoisesti. Kaikkessa epävakaudessaan lapset eivät Aristoteleen mielestä voi omaksua tietoja eivätkä kykene terveeseen harkintaan. He kuuluvat samaan ryhmään naisten, orjien ja eläinten kanssa.

Kun modernissa pedagogisesti arvokkaalla viitataan yleensä sellaisiin kasvatuksen sisältöihin ja muotoihin, joissa tavoitellaan inhimillistä kasvua autonomiseen aikuisuuteen, ongelmaksi nousee siis se, mitä tuolla modernin ideaalilla lopulta tarkoitetaan ja millaiseen laajempaan

käsitteelliseen merkitysavaruuteen se on ankkuroitunut. Moderni lapsuuden käsite perustuu suurelta osin ranskalaisen sosiologin ja filosofin, Philippe Ariès'n kulttuurihistorialliseen analyysiin. Sen keskeinen havainto on juuri tuo lapsuuden palauttaminen yhteiskunnallisesti määräytyneeksi ja kehittyväksi ilmiöksi, jonka nykyisenkaltainen merkitys alkoi hahmottua vasta keskiajan jälkeisessä renessanssissa ja muotoutui uskonpuhdistuksen jälkeen vähitellen 1500- ja 1600-lukujen eurooppalaisessa keskiluokassa.

Keskiaikaisella kollektiivisella sivilisaatiolla ei ollut aavistustakaan modernin kasvatuksen ideasta. Koska se ei tehnyt eroa lasten ja aikuisten maailmojen välillä, ei se voinut myöskään tuntea näiden maailmojen keskinäisen välityksen ideaa. Vasta tietoisuus lapsuuden erityisestä, aikuisuudesta eroavasta luonteesta, jossa vanhempien uskonnollisuudesta kumpuava velvollisuus suojella viattomien ja heikkojen lastensa sieluja ja ruumiita moraalisesti ja hengellisesti arvokkaana pidetyllä kurilla, pani liikkeelle institutionaalisen kasvatuksen modernissa koulukäsityksessä. Lapset eivät olleet enää valmiita elämään ilman, että heitä olisi valmennettu ennen siir-

”Montaignen filosofia on niin helppoa, hyödyllistä ja hauskaa, että lapsi kykenee siihen jo imettäjältä päästyään paljon paremmin kuin oppimaan lukemaan ja kirjoittamaan. Koska filosofia opettaa meitä elämään, tulisi myös lasten niin kuin muunkin ikäisten ihmisten päästä siihen osalliseksi.”

tymistä aikuisten maailmaan. Perheinstituutio lakkasi vähitellen olemasta pelkästään nimen ja omaisuuden välittäjä sen omaksuessa lapsia koskevan moraalisen ja hengellisen tehtävän. Lapsista välittäminen synnytti myös uuden emotionaalisen asenteen, joka merkitsi modernin perheen käsitteen syntyä. Näin kuriin sitoutunut perhe ja koulu yhdessä erottivat lapsen vapaudesta nauttivasta aikuisesta laajentaen radikaalisti lapsuuden käsitettä. Modernin kasvatuksen peruskäsitteen, pedagogisen suhteen, edellytyksenä on pidettävä tätä lapsuuden ja aikuisuuden toisnymmärtämisen prosessissa saavutettua vaihetta.

Mitä sitten tulee filosofiaan, on sen kertakaikkinen määrittäminen tunnetusti toivottoman kurjaa puuhaa. Perinteinen länsimainen ajattelutraditio on jo pelkästään viimeisen runsaan sadan vuoden aikana kohdannut kielellisen käänteiden ja subjektin kuoleman, Nietzschen vasaran ja Wittgensteinin pelit. Modernin filosofian todellisuus uhkaa kadota postmoderniin polyfoniaan.

Kasvatuksen käytäntöön ja filosofiaan liittyvästä ymmärtämisyhteyksien monimutkaisuudesta voi saada aavistuksen yrittämällä tematisoida sitä, mitä ja miten niistä on eri ajankohtina kirjoitettu. Se, että voimme yleensä tästä kiistanalaisesta aiheesta jotakin sanoa, pe-

rustuu mielestäni juuri tässä yhteydessä esiintyvien kasvatusta ja filosofiaa käsitteellisesti implikoivien puhetaipojen epäjohdonmukaisuuksiin ja yhteensopimattomuuksiin. Näitä ristiriitoja on havaittavissa jo antiikin klassisessa ajattelussakin.

Platonin varhaiselle Sokrateelle filosofia – toisin kuin retoriseen väittelytaitoon erikoistuneille sofistille – näyttäisi merkitsevän hyvän elämän periaatteiden etsimistä itse kunkin henkilökohtaisena projektina. Filosofopettajan keskeisenä tehtävänä on saada oppilas filosofoimaan, kättilöidä viisautta oppilaan oman älyllisen työn tuloksena. Tunnetusti Sokrates sai etevimmänkin sofistin tunnistamaan tietämättömyytensä ja aloittamaan alusta. Aristoteles puolestaan piti ihmisen suurimpana päämääränä hyveellisyyttä ja onnellisuutta. Hyvän elämän toteutuminen edellyttää sitä tukevia yhteiskunnallisia rakenteita, koska myös valtion päämäärä on korkein ja täydellisin hyvä. Valtion paras toteutuu silloin, kun lapset kasvatetaan hyvään elämään kykeneviksi hyveellisiksi aikuisiksi. Tässä filosofia on hyödyllistä henkistä harjoitusta, vaikka Aristoteleen lapsi ei kykenekään saavuttamaan viisauden hyvettä ja onnea. Sen sijaan Epikuroksen mielestä lapset tulee tutustuttaa filosofiaan jo varhain, koska onnen saavuttaminen on myös heidän oikeutensa ja filosofialla on siinä keskeinen rooli. Epikuroksen mukaan ”Nuoren ihmisen ei pidä epäröidä filosofoimista eikä vanhan siihen kyllästyä. Sillä kukaan ei ole liian nuori eikä liian vanha sellaiseen, mikä parantaa sielua.”

Platonin ihannevaltiota johtaa filosofihallitsija, joksi on valikoitu dialektiikassa perusteellisesti kouluttu – hän, jonka on onnistunut filosofian avulla kohota yleisnäemykseen olevaisen ajattomasta ja muuttumattomasta perusrakenteesta. Näin Platonille filosofiasta muodostui eräänlainen poliittis-teoreettinen supertiede, jossa filosofisen kasvatuksen tuloksena luolan varjoista vapautunut on velvollinen laskeutumaan takaisin hämärään ja katkaisemaan myös muiden kahleet.

FILOSOFIAA LAPSELLE VERKOSSA

Katto-organisaatiot

SOPHIA – European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children: sophia.eu.org
International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC): www.icpic.org

Lehtiä

Childhood & Philosophy: www.filoeduc.org/childphilo
Thinking: cehs.montclair.edu/academic/iapc/thinking.shtml
Analytic Teaching: www.viterbo.edu/analytic
Critical and Creative Thinking: www.fap-sa.org.au/journal.htm
Diotime – L’Agora. An international re-

view of didactics of philosophy: www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora
Journal 100. European Children Thinking Together: www.kinderfilosofie.nl/krant100/100.html
Questions: Philosophy for Young People: www.pdcnet.org/questions.html

P4C-keskuksia

Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair University (Matthew Lipman): cehs.montclair.edu/academic/iapc/
(Täydellinen lista muista keskuksista edellämainitulla sivulla.)
Suomessa Oulu Center for Philosophical Inquiry in Education (OCPIE): Yhteysthenkilö Hannu Juuso: Hannu.Juuso@oulu.fi
Alankomaat: www.kinderfilosofie.nl

Argentiina: www.izar.net/fpn-argentina
Brasilia: www.cbfc.org.br
Espanja: www.filonenos.org
Itävalta: www.p4c.at
Kanada: www.fp.ulaval.ca/philoenfant
Norja: www.buf.no/e/indexe.html
Ruotsi: hem.passagen.se/bmr/Barnfilosofi
Uusi-Seelanti: www.p4c.org.nz

Muita sivuja

Database for Teaching Philosophy: www.bibliofil.rg3.net
Menon-projekti: menon.eu.org
Kinderphilosophie: www.kinderphilosophie.ch
Oscar Brenifier: www.brenifier.com
Barbara Brüning: www.brueuning-hamburg.de

Ranskalaiselle renessanssifilosofi Michel de Montaignelle filosofia on puolestaan korostetun käytännöllistä. Tälle Epikuroksen ja Sokrateen ihailijalle filosofia ”älyjen ja luonteiden kehittäjänä” on lapsen ensimmäinen ja tärkein opettaja. Päinvastoin kuin tuon ajan oppineilla skolastikoilla, jotka ovat Montaignen mielestä tehneet filosofista ”typerän, ikävän, riitaisen, äreän, uhkaavan ja tuimistelevän kuvan ja asettaneet sen yksinäiselle kolealle vuorenhuipulle ohdakkeiden keskelle kummitukseksi ihmisten oudosteltavaksi”, on Montaignen filosofia niin helppoa, hyödyllistä ja hauskaa, että lapsi kykenee siihen jo imettäjältä päästyään – tuohon aikaan 4–5-vuotiaana – paljon paremmin kuin oppimaan lukemaan ja kirjoittamaan. Koska filosofia opettaa meitä elämään, tulisi myös lasten niin kuin muunkin ikäisten ihmisten päästä siihen osalliseksi.

Jo nämä muutamat esimerkit paljastavat niin filosofian kuin lapsi–aikuinen-suhteen kompleksisen historiallisen luonteen ja sisältävät samalla pedagogiseen toimintaan sinänsä liittyvän ja yhä edelleen ajankohtaisen periaatteellisen problematiikan. Filosofian pedagoginen arvo näyttäisi kytkeytyvän siihen, millaiseksi filosofinen tietäminen perusluonteeltaan ymmärretään kasvatettavan kasvun näkökulmasta, ja tältä pohjalta edelleen siihen, miten kasvatusta inhimillisen toiminnan muotona on ymmärrettävissä. Se, mihin positioon joko tietoisesti tai tietämättämme asetamme itsemme näiden kysymysten suhteen, ratkaisee myös sen, minkä kannan otamme lasten kanssa filosofoimiseen.

Filosofia on näyttäytynyt kasvatuksellisesti arvokkaana yleensä silloin, kun se on määrittynyt sokraattisena ja käytännöllisenä, lapsen ”ääntä” etsivänä ja rakentavana, häntä itseään henkilökohtaisesti haastavana ja hänen elämisaailmansa kannalta merkityksellisenä asiana. Sen kysyminen, mitä hyvä elämä tarkoittaa ’minun’ näkökulmastani, ’minun’ henkilöhistoriani pohjalta, on ymmärretty lapsen kasvua tukevan filosofoimisen eräänlaisena eksistentiaalis-fenomenologisena peruslähtökohtana. Yleensä aina, kun filosofiaan – kuten esimerkiksi analyttiseen filosofiaan – on enemmän tai vähemmän näkyvästi liitetty yleispätevyyttä ja aksiomaattista ristiriidattomuutta tavoitteleva käsitteellinen propositionaalisuus tai epäpersoonallinen teoreettisuus, on sen paikka kasvatuksessa kyseenalaistunut. Aloittaminen suoraan spekulatiivisesta tuotti suuria ongelmia myös Hegelille hänen opettaessaan filosofiaa Nürnbergin lukiossa. Tällöin filosofia kadottaa puhuttelevuutensa. Se peittyi – Montaignen sanoin – ”abstraktien naamioiden taakse, ohdakkeiden keskellä lymyväksi kummitukseksi”, jäädessä ulkokohtaiseksi ja vieraaksi omaa elämisaailmaansa ja ajatteluaan jäsentämään pyrkivälle subjektille. Näin orientoitunut filosofia, tästä suoraan aloittava filosofia, näyttäytyy modernin lapselle hänen ilojensa pilaajana.

Yleensä vasta filosofian käytännöllisestä ja itserreflektiivisestä hahmottamisesta on avautunut sen kasvatuksellinen arvo. Pedagogisen toiminnan näkökulmasta tässä on kuitenkin erotettavissa erilaisia, toistensa suhteen jännittäviä linjoja. Montaignen ajattelussa kulminoituu vaa-

timus lapsen oikeudesta pohtia juuri tällä hetkellä aktuaalisia oman elämänsä kysymyksiä dialogisena ’toiseuden’ kohtaamisena. Filosofoiminen on lapsen ja aikuisen välistä symmetristä yhteyden etsimistä.

Näitä eksistentiaalisia painotuksia löytyy vielä selvemmin esimerkiksi Søren Kierkegaardilta, Bernard Groethuysenilta ja Karl Jaspersilta. Heille filosofoiminen lasten kanssa paljastaa lasten metafyyssisen kokemisen tavan herkkyyden, ilman että siihen mitenkään suunnitelmallisesti liittyisi aktiivisia kasvattajan taholta tapahtuvia interventioita, tai ne jopa kielletään. Tällaisen ajattelun ydin on siinä, että se määrittää lapsuuden arvokkaana elämänvaiheena *sui generis*, suhtautuen sen johdosta lapsen autenttiseen kokemukseen tavattomalla kunnioituksella. Lapsen erilaisuudessa suhteessa aikuiseen ei tällöin ole kysymys aste- vaan laatuerosta. Tämä esiymmärrys filosofian luonteesta ja sen roolista kasvatuksessa kieltää lapsuuden puutteellisuutena kyseenalaistaen samalla länsimaiseen valistuneeseen, rationaaliseen aikuisuuteen perustuvan subjektiviteetin idean. Samalla se esittää pedagogisen interaktion symmetrisyysvaateen. Mikäli kuitenkin luovutaan kasvattajan aktiivisesta vaikuttamisesta, voidaan välittömästi kysyä, onko kysymys enää laisinkaan kasvatuksesta.

Modernin pedagogisen ajattelun näkökulmasta tämä ns. orgaaninen ajattelutapa johtaa perin ongelmalliseen tilanteeseen. Ensi silmäyksellä näyttäisi nimittäin siltä, että keskityttäessä vain filosofoimisen subjektiiviseen ja persoonalliseen aspektiin menetetään sen tärkeä objektiivinen puoli, so. traditio. Tämän jäädessä ulkopuolelle kadotetaan myös modernille kasvatukselle ominainen idea tradition ylittämisestä. Kasvatusta siis hukkaa keskeisen ajatuksen vastuullisesta kasvattavasta vaikuttamisesta, jotta maailmasta tulisi parempi paikka kuin se on tällä hetkellä. Sen sijaan esimerkiksi Kantille ja Hegelille sokraattinen filosofoiminen voi vasta silloin, kun se kasvatustapahtumassa sovitetään kasvattajan välittämään objektiiviseen, olla aidosti kasvatettavaa. Nuoret tulee jo varhain opettaa luottamaan omaan järkeensä, Hegel vaatii. Hänelle tämä ei kuitenkaan sulje pois filosofiaan liittyvien käsitteiden opettamista, koska ilman niitä havainto on sokea; uimaan voi oppia vain menemällä ensin veteen. Kantilla tämä pakon ja vapauden ristiriita näyttäytyi pedagogisena paradoksina.

Mikäli kasvatusta perustuu pelkästään lapsen ’kantamiseen’, siis suoraan opettamiseen ja opetetun mieleen painamiseen, ei lapsen omille jaloilleen asettamiseen, siis hänen omaan järkeensä, ollaan tilanteessa jossa symmetrisen paradigma korvataan yhtä ongelmallisella ja pedagogista toimintaa yksinkertaistavalla kausaalilla paradigmatilla. Kasvattaja ikään kuin kontrolloi ja täyttää omilla merkinnöillään lapsen läpinäkyväksi oletettua *tabula rasaa*. Tällöin on taas aiheellista kysyä, onko tämä kasvatusta. Kyseinen länsimaiseen kasvatukseen liittyvä

Paitsi että opettajan tulisi itse osata pysähtyä ja avoimesti kysyä, tulisi hänen kyetä myös ohjaamaan oppilaidensa filosofista tutkimusta. Se aika, mikä näin 'menetetään', voitetaan syvällisemmän oppimisen johdosta myöhemmin monikertaisesti takaisin."

perusongelma juontuu mitä ilmeisimmin juuttumisesta tähän kantilaiseen, pedagogisen toiminnan dualistiseen joko–tai-asetelmaan. Kasvatusta on hankala hahmottaa ilman, että subjektiviteetti joko lyödään lukkoon ennen pedagogista interaktiota, tai se jätetään radikaalisti avoimeksi. Tämä kasvatuksen Skylla ja Kharybdis ei tietenkään säästä filosofian opetusta. Oikeastaan juuri sen kohdalla subjektiivisen ja objektiivisen dialektinen jännite näyttäytyy erityisen selvästi.

Lasten kanssa filosofoitaessa on mielestäni oleellista huomata, että kasvaminen uuden saavuttamisena ei voi perustua objektiivisen ylenkatsomiseen ja hylkäämiseen. Uusi voi saada merkityksensä vain suhteessa traditioon, muuten se jää tyhjäksi ja käsittämättömäksi. Tässä sivistyksen prosessissa on opettajalla mitä tärkein paikka ja tehtävä. Mikäli lasten kanssa halutaan aidosti filosofoida, on heitä opetettava filosofiseen ajatteluun harjoittelemalla sitä niiden kiistanalaisten kysymysten ja ilmiöiden parissa, jotka he kokevat merkityksellisinä. Lasten kanssa filosofointi ei ole pelkkää ihmettelemistä. Se ei myöskään ole irrallisten ajatusten ja mielipiteiden esittämistä tai itseilmaisua, puhumista puhumisen vuoksi. Filosofisessa tietämisessä tavoitellaan persoonallista näkemystä, jossa ei sovi väheksyä sitä, mitä esimerkiksi ajattelun historiasta voi löytyä. Lasten kanssa filosofoitaessa heille opetetaan älyllistä työtä, jossa opitaan tunnistamaan niin omia kuin toistenkin ajatuksia, niiden perusteita ja seurauksia, jossa opitaan problematisoimaan esille tulleita havaintoja argumentoimalla, esittämällä vastaväitteitä ja kysymyksiä tai etsimällä ristiriitoja, ja jossa lopulta opitaan tuottamaan myös ratkaisuja – vaikkakin väliaikaisia – kyseiseen ongelmaan liittyvien käsitteiden välisistä suhteista. Usein kuulee väitettävän, että lapsi on luonnostaan filosofi. Mikäli se merkitsee sitä, että lasta ei tarvitse opastaa tälle filosofisen tietämisen monesti hyvin ohdakkeisellekin polulle, jää lapsi vain ihmettelemään.

Lasten ohjaaminen filosofiseen dialogiin, jos mikä, haastaa opettajan pedagogisen toimintavalmiuden. Onhan koulussa tapahtuva oppiminen pitkään merkinnyt aikuisten eri muodoissa tarjoaman aineksen absorboimista ja vain opettajan yksipuolisesti suljettuihin kysymyksiin oikein vastaamista. Tällöin lapsen – ja

miksei opettajankin – elämä maailma sen kaikkine arvoituksineen ja mysteereineen jää helposti koulun ovien ulkopuolelle, tai se livahtaa sinne vain satunnaisesti erilaisissa koulun epävirallisissa puitteissa.

Tämän vuosisataisen kertomuksen murtaminen ei käy kädenkäänteessä, vaikka se kirjoitettaisiin kursivilla opetussuunnitelmiin ja vaikka opettaja oivaltaisikin siihen liittyvät ongelmat. Kysymyksessä on sinnikäs nojautuminen edellä kuvattuun kausaaliseen vaikuttamisen periaatteeseen ja sen sisältämään lapsi–aikuinen-skeemaan. Tällöin aikuinen ei yksinkertaisesti kuule lapsen tapaa ajatella, jolloin hän ei kykene huomaamaan siihen liittyviä filosofisia ominaispiirteitä, kuten teeskentelemätöntä uteliaisuutta ja ihmettelyä tai asioiden tai todellisuuden luonnetta koskevaa pohdiskelua. Kaikessa suunnitelmallisuudessaan ja tehokkuudessaan opettaja ei aina ymmärrä pedagogisten tilanteiden ainutkertaisuuden merkitystä ja niissä piileviä mahdollisuuksia, vaan kokee velvollisuudekseen auttaa oppilaat nopeasti "oikeille urille" ajattelemalla asiat heidän puolestaan. Oppilaan systemaattinen auttaminen väärin perustein ei tue itenäisen ajattelun kehittymistä vaan riippuvuutta ja avuttomuutta. Konventionaalisella, opettajan puheen täyttämällä 45 minuuttia kestäväällä oppitunnilla spontaani ihmettely ja kyseleminen on turhaa ajan haaskausta, se on häpeällistä tietämättömyyden tunnustamista, jolloin lapsi ei missään nimessä halua kertoa mitä hän on joskus mietiskellyt avaruuden äärettömyydestä tai karpäsen aikakäsityksestä.

Tämän tyyppisistä syistä johtuen filosofointia ei mielestäni saisi rajata vain jollekin tietylle kellonlyömälle koulun lukujärjestyksessä. Olisi liian vähään tyytymistä ja ehkä filosofian luonteen väärinymmärtämistäkin perustaa suomalaisen peruskouluun pelkästään erillinen filosofia-niminen oppiaine samassa merkityksessä kuin esimerkiksi matematiikka tai liikunta. Filosofisen herkkyyden, avoimuuden ja kriittisyyden tulisi säilyttää kaikkea oppimista ja opetusta riippumatta siitä mitä oppiainetta milloinkin opiskellaan. Siksi tulisi painokkaasti kehittää filosofian asemaa niin luokan- kuin aineenopettajankoulutuksessakin näkemällä se oppimista ja kasvua tukevana, oppiainerajat ylittävänä sillanrakentajana. Paitsi että opettajan tulisi itse osata pysähtyä ja avoimesti kysyä, tulisi hänen kyetä myös ohjaamaan oppilaidensa filosofista tutkimusta. Se aika, mikä näin "menetetään", voitetaan syvällisemmän oppimisen johdosta myöhemmin monikertaisesti takaisin.

Kun lapsi opettelee soittamaan selloa, ei vanhempien päälimmäisenä pyrkimyksenä varmaankaan ole se, että hänestä joskus tulisi ammattimainen sellisti. Sellon soiton opettelemisen oletetaan kasvattavan lasta. Tänään, YK:n kansainvälisenä rauhanpäivänä, filosofian opiskelusta voisi todeta samaan tapaan: kun lasta opetetaan filosofoimaan, hänen ei odoteta ryhtyvän isona filosofian professoriksi, vaan kehittyvän rauhaa rakastavaksi, ihmisten erilaisuuden kohtaamaan kykeneväksi ja kriittiseksi ihmiseksi.

(Lectio väitöstilaisuudessa 21. 9. 2007.)