

DIALOGIA DIALOGISTA

DIALOGI JA FILOSOFINEN TUTKIMUS – KURSSIN LUKUMATERIAALIA

Tuotettu EU:n Sokrates ohjelman Menon – projektissa.

*Hanke on rahoitettu Euroopan komission tuella.
Tästä julkaisusta vastaa ainoastaan sen laatija, eikä komissio ole vastuussa siihen
sisältyvien tietojen mahdollisesta käytöstä.*

*MENON: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry
Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21*



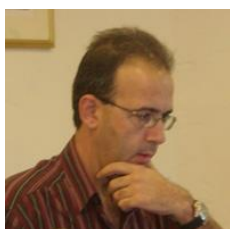
MENON partnerit



Joseph Giordmaina

University of Malta, MALTA

Menon – projektin koordinaattori



- ✚ kasvatusfilosofian lehtori Maltan yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa
- ✚ koordinoi tiedekuntansa *Kriittisen ja luovan ajattelun ohjelmaa (The Programme for Critical and Creative Thinking in Education)*

✚ lasten ja aikuisten ajattelutaitoja kehittävän oppimateriaalin tuottaminen

- ✚ SOPHIA:n (SOPHIA, *The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*)hallituksen jäsen.

Roger Sutcliffe

Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE), Oxford, ISO BRITANNIA



- ✚ kasvatusalan konsultti
- ✚ SAPERE:n, Iso Britannian P4C verkoston johtaja
- ✚ ICPIC:n (*International Council of Philosophical Inquiry with Children*) edeltävänä presidenttinä
- ✚ opettajana kaikilla tasoilla lastentarhasta yliopistoon, nykyisin paneutunut erityisesti filosofisen tutkimuksen ohjaamista ja ajattelutaitojen harjoittamista koskevaan opettajankoulutukseen
- ✚ kirjoittanut ja toimittanut filosofian oppimateriaalia Iso Britannian eri kouluasteille
- ✚ Iso Britannian *Values Education Council*'n varapuheenjohtajana
- ✚ *Teaching Thinking* - ja *Philosophy in Management* - lehtien toimituskuntien jäsen
- ✚ asiantuntijana lukuisissa P4C – projekteissa Iso Britanniassa mm. *Philosophy for Global Citizenship* ja *Philosophy for Emotional Literacy*
- ✚ tällä hetkellä johtaa SAPERE:n koulutusjärjestelmän uudistamista.

Rob Bartels

INHOLLAND University, ALANKOMAAT



- ✚ Alankomaiden Filosofiaa lapsille keskuksessa (The Centre for Philosophy with Children in the Netherlands).
- ✚ Filosofiaa lapsille - opettaja INHOLLAND yliopistossa Alkmaarissa ja Haarlemissa
- ✚ luokanopettajana Rotterdamin lähistöllä sijaitsevassa Boskoopin kylässä

- ✚ 2002 – 2006 Hollannin Filosofiaa lapsille keskuksen koordinaattori
- ✚ mukana useissa filosofian opetuksen ja sen tutkimuksen kehittämissprojekteissa
- ✚ ”Lapset filosofoivat” kirja vuonna 2007
- ✚ erityisenä tutkimusintressinä demokraattinen kansalaisuus sekä filosofia ja demokratia

Zaza Carneiro de Moura

Portugalin Filosofiaa lapsille keskus, Lissabon, PORTUGALI



- ✚ Portugalin Filosofiaa lapsille keskuksen johtajana vuodesta 1988
- ✚ Portugalin Filosofia yhdistyksen sihteerinä ja rahastonhoitajana
- ✚ keskittynyt opettajankoulutukseen ja P4C:n kehittämiseen kouluissa
- ✚ oppimateriaalin tuottaminen
- ✚ lukuisia artikkeleita P4C:tä sekä Popperista ja Rousseausta

Felix García Moriyón

Autonomous University of Madrid, Madrid, ESPANJA



- ✚ useita kirjoja filosofiasta ja kasvatuksesta, erityisesti käytännöllisestä filosofiasta, ihmisoikeuksista, poliittisesta filosofiasta ja filosofiasta lapsille
- ✚ Espanjan filosofian opettajien yhdistyksen (1981) ja Espanjan Filosofiaa lapsille keskuksen perustajajäsen ja presidentti (1991-1994 ja 2003-2004)
- ✚ SOPHIA:n hallituksen jäsen
- ✚ ICPIC:n presidentti (2009→)
- ✚ useiden filosofian, kasvatuksen ja filosofiaa lapsille - lehtien toimituskunnissa
- ✚ koordinoi pysyvää filosofian opetukseen keskittynyttä tutkimusryhmää, jonka puitteissa useita julkaisuja

Ieva Rocena

The Center of Philosophical Education (CPE), Riika, LATVIA



- ✚ M.A. (filosofia)Philosophy, M.Ed. (Filosofiaa lapsille, Montclair State University, USA)
- ✚ Latvian filosofiakasvatuksen keskuksen puheenjohtaja ja perustajajäsen v. 1998
- ✚ luennoitsija, opettajankouluttaja, projektijohtaja ja kirjailija
- ✚ Filosofiaa lapsille – pioneeri Latviassa
- ✚ työskennellyt myös: Teacher Training and Management Academy, Latvia (1998-2001), University of Latvia (2002 -2008), The Netherlands (NHTV, 2009→), UNDP (konsulttina), Maailman Pankin kasvatusprojektit Latviassa (konsulttina)
- ✚ jäsenyydet: ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children, 2001), ENIRDELM (European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management, 2005), ja SOPHIA (2004) – The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children, hallituksen jäsen.

Leman Çetin

International Small Hands Academy, Istanbul, TURKKI



- ✚ 14 vuotta englannin kielen opettajana sekä julkisella että yksityisellä sektorilla
- ✚ yksityisen kansainvälisen esikoulun johtaja (International Small Hands Academy,)
- ✚ organisoinut Istanbulissa useita varhais- ja alakoulukasvatukseen liittyviä kansainvälisiä kongresseja

Daniela Camhy

Austrian Center of Philosophy with Children (ACPC), Graz, ITÄVALTA



- ✚ opiskellut filosofiaa ja saksan kieltä Wienin ja Grazin yliopistoissa, väitöskirja "Karl Bühlerin kieliteoria", Ph.D 1980
- ✚ 1980-81 tutkimusassistenttina Kielen ja semiotiikan tutkimuskeskuksessa (Research Center for Language and Semiotic Studies) Indianan yliopistossa USA:ssa sekä post-graduate -opintoja siellä (Speech and Hearing Science Department)
- ✚ 1982 Filosofiaa lapsille - opettajankouluttajan erikoistumisopinot , IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), Montclair State University, USA
- ✚ 1983 opetustehtäviä Filosofian Instituutissa, Hampurin yliopisto, Saksa
- ✚ 1990-1992 apulaisprofessori, Education Department / Grazin yliopisto, Itävalta
- ✚ 1990 Montclair State (USA) yliopiston kunniatohtori
- ✚ luennoitsijana: University of Innsbruck, Trinity College at Dublin University, Irlanti ja University of Hiroshima, Japani
- ✚ koordinaattorina useissa Filosofiaa lapsille - kokeiluprojekteissa Itävallassa
- ✚ opettajankoulutustehtäviä: Itävalta, Bulgaria, Brasilia, Kanada, Kroatia, Tanska, Ranska, Saksa, Iso Britannia, Unkari, Irlanti, Israel, Japani, Liechtenstein, Meksiko, Alankomaat, Slovenia, Espanja, Sveitsi, USA
- ✚ 1999 saksan kielen ja kirjallisuuden, psykologian, pedagogiikan ja filosofian maisteri/ University of Graz, 2001 postgraduate opinnot / "International Project Management" / University of Graz.
- ✚ 1995-2009 EU-projektit: European Netd@ys, Socrates Comenius Action 1, Socrates Comenius Action 2.1, Socrates Comenius Action 3.1, Daphne Programme, KoKoLeLe, Socrates Grundtvig Action 2, Socrates Lingua 1, Lifelonglearning: Leonardo da Vinci, Comenius
- ✚ 1992 - 2009 Itävallan Filosofiaa lapsille keskuksen johtaja
- ✚ päätutkimuskohteita: kielifilosofia, filosofiaa lapsille, etiikka, ihmisoikeudet, kansalaisuuskasvatus, kriittinen ajattelu, psykologia ja pedagogiikka

Erzsi Ercek

Trade, Catering and Tourism Secondary and Vocational School, Budapest, UNKARI



- + 10 vuoden kokemus P4C:stä 7-12 vuotiaiden lasten kanssa
- + kouluttautunut SAPERE:ssa
- + P4C - kouluttaja Unkarin pedagogisessa keskuksessa Budapestissä
- + filosofian opetukseen liittyviä Comenius – projekteja (Project 100 ja Taxi)
- + koulunsa filosofian historian opettaja

Beate Børresen

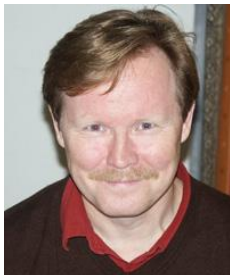
Oslo University College, Norja



- uskontokasvatuksen apulaisprofessori / Oslo University College
- aatehistorian filosofian maisteri / Oslon yliopisto, 1975
- useita Norjan opettajankoulutuksessa käytössä olevia kirjoja: esim. Uskonnolliset juhlat (1997), kaksi kirjaa filosofiasta koulussa (1999 ja 2003, toinen kirjoittaja)
- filosofiaa lapsille ja uskontokasvatuksen opettajankoulutuksen ja oppimateriaalin kehittäjä
- johtanut useita filosofian koulukokeiluprojekteja Oslon seudun kouluissa vuodesta 2000 lähtien yhdessä Bo Malmhesterin kanssa

Hannu Juuso

Oulun yliopisto, SUOMI



- + Kasvatustieteen maisteri 1980, Kasvatustieteen tohtori 2007, Oulun yliopisto; väitöskirja *Child Philosophy and Education – Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*
- + lehtori (vuodesta 1983) / Oulun normaalikoulu, Oulun

yliopisto

- ✚ 1993 vierailevana tutkijana IAPC:ssä, Montclair State University, USA
- ✚ vierailuluentoja ja työpajoja Grazin yliopistossa, Oslon yliopistossa ja Islannin yliopistossa
- ✚ P4C – opettajankouluttaja Oulun ja Lapin yliopistoissa sekä Kokkolan Chydenius Instituutissa
- ✚ keskeiset tutkimusintressit: filosofinen tutkimus kasvatuksessa, dialogi ja pedagoginen toiminta, opettajankoulutus
- ✚ lukuisia julkaisuja filosofian opettamisesta lapsille
- ✚ SOPHIA:n (*The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*) hallituksen jäsen
- ✚ referee / *Childhood and Philosophy: A journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children*

SISÄLTÖ

	Johdanto	9
01	Dialogin merkityksestä koululuokassa – <i>Roger Sutcliffe</i>	18
02	Miksi dialogi ei aina sovi kasvatukseen? - <i>Felix García Moriyón & Roger Sutcliffe</i>	45
03	Communities of Conversation – <i>Joseph Giordmaina</i>	58
04	Community of Inquiry and Dialogue – <i>Zaza Carneiro de Moura</i>	71
05	Dialogin kehittäminen filosofisena tutkimuksena - <i>Daniela G. Camhy</i>	102
06	Promoting Citizenship Education by means of Dialogue in the Classroom – <i>Lucianne Zammit</i>	115
07	A wiser approach to PLTS, SEAL, PSHE, Citizenship and Cross-curricular Dimensions - <i>Roger Sutcliffe</i>	135
08	Dialogi, minuus ja kasvatus - <i>Hannu Juuso, Timo Laine & Ieva Rocena</i>	141
09	Postmodern Insights into Dialogue – <i>Joseph Giordmaina</i>	165

JOHDANTO

On ilmeisen kiistämätöntä, että ihmisen kasvatusta – ja inhimillinen kehitys ylipäänsä – olisi kaukana siitä, mitä se nyt on ilman **sanojen** keksimistä ja käyttöä muodossa tai toisessa. On vaikea kuvitella luokkahuonetta, jossa opetusta itseään ei rakennettaisi tai edistettäisi nimenomaan sanojen välityksellä.

Huolimatta viimeaikaisesta terveestä visuaalisten oppimisvihjeiden kohentamisen painottamisesta, kuten avainsanojen esittämisestä luokan seinällä, sanojen pääasiallinen käyttö on ollut sitä paitsi pikemmin **suullista** kuin kirjallista. Huolimatta koulutusjärjestelmien panostuksesta koulukirjoihin ja luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen ajatellaan yhä laajalti niin, että opettajan kyky käyttää puhuttua sanaa on olennaista hyvän oppimisen kannalta.

Menon-ryhmä ei laisinkaan kiistä opettajan hyvän puhe- tai visuaalisen viestinnän arvoa.

Ryhmällä on toisaalta sama käsitys kuin yhä useammilla kasvattajilla ympäri maailmaa, jonka mukaan pitäisi painottaa enemmän sitä miten oppijat voisivat **oppia** parhaiten eikä sitä miten opettajat voisivat opettaa parhaiten 'ohjaamisen ja tiedon siirtämisen' merkityksessä.

On monia eri syitä pyrkiä muuttamaan tätä painotusta, ja niitä käsitellään omalta osaltaan tässä kirjassa. Niihin kuuluvat

- todisteet siitä, että **lausunta** – kun oppilaita pyydetään lausumaan tai palauttamaan mieleensä mitä heille on kerrottu, mikä ei merkitse aivan samaa kuin 'ulkoa oppiminen' – ei ole erityisen tehokas tapa rakentaa oppimista
- todisteet siitä, että opittavasta asiasta **puhuminen** on sängen tehokas tapa

rakentaa oppimista

- todisteet siitä, että **kyselevä** tai tutkimusvetoinen asenne opettamisen ja oppimiseen nostaa motivaatiota ja tasoa kaikissa opinnoissa
- todisteet siitä, että oppilaat voivat kehittää kysely- ja päättelytaitojaan säännöllisellä harjoituksella varsinkin kun siihen kuuluu **filosofisen** tutkimuksen aineksia
- todisteet siitä, että opettajien on kehitettävä omia kysely- kuten myös päättelytaitojaan, jos he aikovat **syventää** oppilaidensa oppimista
- lopulta huoli siitä, että kasvaessaan maailmassa, jossa 'tieto' paisuu nopeasti, mutta jossa myös 'tietämys' muuttuu koko ajan, nuorille on opetettava sekä hyvän **ajattelun** että asiantiedon alkeet. (Tämä voi olla aina vain tärkeämpää, koska nämä nuoret kääntyvät yhä enemmän internetin puoleen mahdollisena tiedon lähteenä, mutta heiltä voi puuttua tutkimisen ja kriittisen kyselemisen taito, jonka turvin he voivat hakea ja käsitellä tietoa tehokkaasti.)

Lyhyesti sanottuna 2000-luvun opettajan oikea rooli näyttää yhä enemmän olevan dialoginen 'sivusta katsovan oppaan' eikä niinkään didaktisen 'näyttämöä hallitsevan viisaan miehen' rooli.

Tämän kirjan tarkoituksena on auttaa opettajia omalla matkallaan roolista toiseen – hallitsevasta puhujasta runsaamman ja paremman puhumisen ja oppimisen käynnistäjäksi luokassa.

'Matkan' kielikuva on tärkeä koko Menon -projektin kannalta. Projektissa mukana olleet kokevat itse jatkavansa omia matkojaan kohti asiaan liittyvien **mutkikkai-**

den asioiden parempaa ymmärtämistä siinä roolin muutoksessa, johon juuri viitattiin.

(Asian elävöittämiseksi huomattakoon, että useimmat opettajat on totutettu kouluttamisen ja tiedon siirtämisen **kulttuuriin** jo siitä lähtien kun he itse olivat lapsia. Heidän on enimmäkseen nähty menestyvän kulttuurissa, jonka mukaan 'opettaja tietää parhaiten' ja he saattavat ylläpitää omaa itsetuntoaan elleivät myös muiden kunnioitusta astumalla kitkatta viivan yli 'opetettavista' 'opettajiksi'. Ja kuitenkin heitä vastaan tulee säännöllisesti oppilaita, jotka eivät ole tiedon prosessoinnissa heidän veroisiaan – eivätkä varsinkaan yhtä motivoituneita siihen. Opettajien on pohdittava omaa rooliaan ja käytäntöään nimenomaan oppiakseen, miten he voisivat päästä terveempään ja tuottavampaan **suhteeseen** tällaisten vastahankeisten tai erilaisten oppilaiden kanssa, saadakseen selville mikä askarruttaa, hokuttelee tai miellyttää nuoria heidän oppimiskokemuksissaan. Terveen dialogin edistäminen luokassa on varmasti hyvä ellei paras tapa päästä tähän.)

Mutta tälle tielle lähteminen ei merkitse pilleriä, jonka nielaisemalla opettaja muuttuu yhdessä yössä. Eikä *Dialogi ja filosofinen tutkimus* - kurssikaan ole mikään pikaratkaisu. Kysymyksessä on itse asiassa lähtölaukaus prosessille, jonka myötä opettaja voi **muuttaa** tasaisesti itseään ensin reflektiivisemmäksi ja sitten entistä herkemmäksi ja tehokkaammaksi ammattinsa harjoittajaksi.

Tässä tarkoituksessa tämä kirja ja myös kurssin mukana seuraava DVD on tarkoitettu ikään kuin viitoittamaa matkaa. Kurssin tutorit tekevät epäilemättä siihen viittauksia ja saattavat suositella tai jopa vaatia tiettyjen sivujen lukemista, mutta toivomuksena on pikemminkin se, että kurssin osanottajat itse päättävät milloin ja missä määrin he eri lukuja opiskelevat.

Karkeasti ottaen tämän kirjan artikkeleissa pureudutaan aina vain **syvemmälle** dialogin harjoittamiseen ja käsitteeseen. Ensimmäinen luku tarjoaa selkeän yleiskatsauksen dialogin harjoittamisen puolesta puhuviin todisteisiin ja argumentteihin keinona parempaan ajatteluun ja oppimiseen luokassa, kun taas esimerkiksi

luku 8 *Dialogi, minuu ja kasvatus* – tutkii syvällisesti sitä, mitä dialogisuus merkitsee pedagogisessa suhteessa. Siinä annetaan ymmärtää, että dialogin tavoitteellinen koululuokassa ei palaudu pelkästään keinoksi parempaan oppimiseen - niin tärkeää kuin se onkin – vaan on päämäärä sinänsä, omaa identiteettiä ja sosiaalisia suhteita rikastuttava elämisen ja oppimisen tila.

Dialogin opetuksen perustelu ei siten jää vain kasvatukselliseksi siinä mielessä, että se edistää tehokasta oppimista. Perusteeksi **tulee** yksilön ja yhteisön **hyvän elämän** edistäminen. Tämä voi tietenkin jo kuulua osana itse kunkin 'kasvatuksellisen' käsitteeseen, mutta muussa tapauksessa – tai jos kasvatus elämää varten täydessä merkityksessään unohtuu liian helposti arvosanojen ja tutkintojen rajoituneessa jähdissä – silloin voi olla hyvinkin kannattavaa tehdä matka (takaisin) näihin tavoitteisiin.

Luvussa 2 *Miksi dialogi ei aina sovi kasvatukseen* Felix Garcia Moriyon esittää edellistä lukua haastavan väittämän. Moriyon toimii lukion filosofian opettajana ja espanjalaisessa opettajaliitossa. Siksi hänellä on ensikäden kokemusta käytännön politiikasta, mutta myös terävä käsitys siitä, miten koulutusjärjestelmät saadaan toimimaan. Hänen haasteeseensa dialogin kritiikitöntä – voisipa jopa sanoa idealistista – edistämistä vastaan vastaa Roger Sutcliffe. Hänen opettajakokemuksensa on laajaa – englantia, matematiikkaa ja filosofiaa keskiasteen koulutuksessa ja yleisaineita perustasolla – ja rooleissaan brittiläisten ja kansainvälisten järjestöjen puheenjohtajana hän on nähnyt yhtäläisesti dialogin sekä käytännöllisen että sosiaalisen arvon.

Toivomme, että näiden kahden äänen välinen dialogi saavuttaa jonkinlaisen tasapainon argumentoinnissaan mutta myös herättää edelleen **sisäistä dialogia** kaikissa lukijoissa.

Seuraavassa luvussa 3 *Communities of Understanding*¹ is written by Joseph Giordmaina, from the Faculty of Education, University of Malta. Long interested in ways to develop thinking, and combining theoretical perspectives with observations of practice, Dr. Giordmaina argues for classrooms to be transformed into sites where multiple forms of dialogue as conversation can take place. The main argument of this chapter is that classrooms are like little cities in which one does not find one but many communities, and that dialogue among such communities is paramount for the understanding of one another. Differences in the classroom should not to be eradicated, but celebrated. By means of dialogue as conversation with the 'other', children can become more aware of both 'themselves' and the unfamiliar other, resulting in newer, richer understandings and meanings.

Luvussa 4 – *Dialogi ja tutkiva yhteisö* – hyödynnetään Zaza Carneiro de Mouran yli 20 vuoden kokemusta kyseisten yhteisöjen fasilitoinnista Portugalissa ja opettajien valmentamisesta siihen. On syytä huomata, että sanonta '**tutkiva yhteisö**' on selvästi vanhempi kuin 'oppijoiden yhteisö' tai 'oppimisyhteisö', ja sen keksi amerikkalaisen filosofi-tiedemies Charles Peirce (1839-1914). Hänellä oli erityisesti mielessään se, mitä me kutsuisimme tiedeyhteisöksi, ja sen kehittyvät tutkimus- ja vertaistutkistelunormit.

Kyseinen malli tarjoaa edelleen jonkinmoisen koetinkiven käsitteelle sellaisena kuin sitä voitaisiin nykyään käyttää opetuksessa – jos opetus siis käsitettäisiin yleisesti löytämiseksi tai keksimiseksi. Mutta Menon-projektin ajattelun taustallahan on osaksi se, että kasvatusta on alkanut johdattamaan liikaa opettajan suorittama ohjaus ja liian vähän opettajan ja oppilaan suorittama tutkiminen. Projektin nimi jo sinällään perustuu Platonin selostukseen Sokrateen dialogista Menon-pojan kanssa. Siinä pojalle mahdollistuu Sokrateen kysymysten kautta Pythagoraan lausekkeen omakohtainen 'keksiminen'.

Jotta **matemaatikot** itse tai epämatemaatikot eivät esittäisi epäilyjä siitä, voiko sellainen kysymysten asettelu ja dialogi soveltua yleisemmin matematiikan tai

¹ Tässä versiossa artikkelia ei ole suomennettu.

muuhun oppimiseen, on syytä huomioida Abingdonin Eurooppalaisesta koulusta Isossa-Britanniassa merkittävän uran jälkeen eläköityneen matematiikan opettaja Colin Hannafordin näkemys:

*”Kun matematiikkaa opetetaan miltei yksinomaan opettajan **ohjauksen** kautta ja menestystä siinä mitataan yksilöitä luottamuksellisesti testaamalla, tuloksena on pieni joukko, jotka saattavat jo tuntea tai oppia opetuksen kielen ja jotka luultavasti pitävät tätä lähestymistapaa täysin tyydyttävänä, yleensä aika lailla suurempi joukko, jotka huomaavat ymmärtämättäänkin saavansa palkkion kuuliaisuudestaan tälle opetustavalle, ja lopuksi ne, jotka eivät pysty ymmärtämään, olemaan kuuliaisia tai toistamaan tuloksia riittävän hyvin, jotta heidän voitaisiin antaa jatkaa.*

Tämän viattomuuden, omanarvontunnon ja arvojen tuhoamisen sosiaaliset seuraukset ovat läsnä kaikkialla ympärillämme. Tämä opetusmenetelmä, jossa opetus perustuu tiedon jakamiseen, ylläpitää hyvin suuressa määrin yhteiskunnan kerroksellisuutta: kerrostumista toisiaan ymmärtämättömiin luokkiin, joista jokaisella on oma toisillensa vihamielinen moraalinsa, sosiaalinen rakenteensa ja kielensä.

*Vaihtoehto on kuitenkin tarjolla. Tämän vaihtoehdon kehittivät alkujaan ensimmäiset kreikkalaiset demokratiat yli kaksituhatta vuotta sitten. Vaihtoehto jaetun tiedon oppimiselle on oppiminen **keskustelun** kautta. Se on muodostanut matemaattisen ja tieteellisen tutkimuksen perustan aina noista ajoista lähtien. Olen käyttänyt sitä onnistuneena ja sangen nautittavana pedagogiikkana omassa luokassani yli kymmenen vuoden ajan. Sitä käytetään enenevässä määrin myös muualla Euroopassa. Unkarissa on täysin itsenäisesti Eötvös Lorand-yliopiston matematiikan didaktiikan laitoksella tehdyssä tutkimuksessa osoitettu, että se on selvästi tehokkaampaa matemaattisen ymmärtämisen opetuksessa kaikissa eri tasojen kouluissa.*

*Tämä vaihtoehto voi (myös) edistää ystävällisempää, **myötätuntoisempaa**, yhteenkuuluvampaa yhteiskuntaa. Se voi rohkaista nuoria tekemään työtä ja ajattelemaan yhteisin päämäärin, jakamaan yhteisen moraalin, rakenteen ja kieleen ja hyväksy-*

mään toistensa luonnolliset erot kärsivällisesti, ymmärtäväisesti ja myötätuntoisesti.”

Sitä, mitä Hannaford tässä kuvailee, voitaisiin aivan yhtä hyvin kutsua 'tutkivaksi yhteisöksi'. Mutta siitä lähtien kun Columbian yliopiston filosofian professori Matthew Lipman toi 1970-luvun alkupuolella filosofisen tutkimuksen koululaisryhmien pariin pyrkien edistämään heidän valmiuttaan yhteiseen järkeilyyn, sanontaa on käytetty pääasiassa tällaisessa 'filosofisessa' yhteydessä. Siihen liittyvä filosofinen pedagogiikka ja Lipmanin ja muiden vuosien kuluessa kirjoittamat tarinat ovat tulleet tutuiksi lyhenteellä 'P4C' (Philosophy for Children/Communities, filosofiaa lapsille/yhteisöille), ja sen olemuksen, toiminnan ja merkityksen opetukselle – pedagogiikalle – selittäminen koko opetusohjelmassa on tehtävä, jonka Zaza hyvin täyttää.

Opetuksessa ellei myös miltei jokaisen kasvatustieteilijän toimesta oppimisprosessi jaetaan 'aineisiin', joiden väliin on usein vedetty tiukat käsitteelliset rajat varsinkin 'reaaliaineiden' ja 'taideaineiden' välille. Niinpä kaikkein joustavimpia lukuun ottamatta kaikki edellisen kappaleen lukeneet ajattelijat saattavat hyvin otaksua, että kuulostipa 'dialoginen pedagogiikka' miten ylevältä tai yleiseltä tahansa, jos se liittyy sellaiseen jota sanotaan 'filosofiaksi', sen täytyy olla jotakin hyvin erityistä – eikä sitä varmaankaan voi soveltaa muihin 'aineeseen'.

Juuri tällaista ajattelua Menon-projekti ja itse P4C pyrkii muuttamaan. Väitämme että kaikkien 'aineiden' oppimista ja opetusta voidaan parantaa, jos ainetta lähestytään filosofisemmin ja dialogisemmin. Tässä ei niinkään väitetä, että filosofia ja dialogi olisivat jokseenkin samaa toimintaa (vaikka molempien käsitteiden/toimintojen lähemmässä analyysissä löydettäisiin epäilemättä melkoisesti päällekkäisyyttä).

Pikemmin on syytä huomata, (a) että filosofinen tutkimus on olennaisesti dialoginen prosessi, vaikka yksilökin voi sitä harrastaa – siis sellainen, jossa tietoisesti haetaan vaihtoehtoisia näkökulmia alkuperäisten teesien testaamiseksi ja kehittä-

miseksi, ja (b) että oppimisen laajentaminen millä tahansa alalla – jota venäläinen psykologi Lev Vygotski olisi kutsunut siirtymiseksi lähikehityksen vyöhykkeelle – hyötyy samanlaisesta prosessista, jossa osallistutaan nykyistä maailmankuvaa testaavaan ja kehittävään dialogiin.

Selkeämmin sanottuna filosofinen tutkimus on merkitysten/käsitteiden, tosiasioiden/väitteiden ja arvojen/arvostelmien kyseenalaistamista. Ja juuri silloin kun jotakin näistä kyseenalaistetaan – joko opettajan tai oppilaan toimesta – ja kehitetään dialogin kautta, oppiminen ottaa askeleen eteenpäin.

Tämä on luvun 5 – *Dialogin kehittäminen filosofisena tutkimuksena kautta* – perusargumentti. Luvun on pääosin kirjoittanut Daniela Camhy, joka on myös opettanut ja valmentanut opettajia tutkimisessa yhteisöissä Itävallassa yli 20 vuoden ajan. Hän on ollut mukana lukuisissa eurooppalaisissa projekteissa ja aloitteissa ja testannut ahkerasti filosofisen tutkimuksen arvoa eri aineissa ja tilanteissa. Näihin kuuluu kielten opetukseen, ympäristönsuojeluun, kansalaisuuteen ja ihmisoikeuksiin liittyviä projekteja. Tästä luvusta nouseva vahva teema on se, missä määrin dialogin avaaminen luokkahuoneessa edistää demokraattisten taipumusten kehittymistä, mikä taas mahdollistaa oppilaiden keskinäisen kunnioituksen lisääntymisen ja kasvun yksilöinä ja elinikäisinä oppijoina.

Luvussa 6 – *Promoting Citizenship Education by Means of Dialogue in the Classroom*² Lucianne Zammit Maltaan yliopistosta tarkastelee sitä, kuinka filosofoiminen lasten kanssa voi edistää kansalaisuuskasvatusta. Siinä mm. ehdotetaan sanomalehtiartikkelien ja valokuvien käyttämistä silloin, kun lasten kanssa keskustellaan siirtolaisuudesta.

Luku 7 - *A wiser approach to PLTS, SEAL, PSHE, Citizenship and Cross-curricular Dimensions*³ argumentoi PSP:n (Personal and Social Philosophy) puolesta sen kyessä rakentamaan siltaa persoonallisuuskasvatuksesta (knowin thyself) filosofi-

² Tässä versiossa artikkelia ei ole suomennettu.

³ Tässä versiossa artikkelia ei ole suomennettu.

seen ajatteluun itsestä. Se tarjoaisi erinomaisen ympäristön omaksua oppimisen ja ajattelun taitoja, koska mikään muu oppiaine ei filosofian tavoin keskity ajattelemiseen.

Luku 8 – *Dialogi, minuus ja kasvatus* – jatkaa tätä henkilökohtaisen ja sosiaalisen kasvun teemaa. Siinä etsitään syvempää ymmärrystä siitä, mistä ihmisten välisessä dialogisuudessa on kysymys. Aivan kuten kuuluisassa BBC:n tekemässä dokumentissa P4C:stä (Socrates for six years old) ja tutkivista yhteisöistä 14-vuotias toteaa yllättäen lojaaliuden olevan yksi hyvän kuuntelijan ominaisuuksista, tämän luvun kirjoittajat yhdistävät dialogisen opettajuuden taidon harvinaiseen pedagogiseen tahdikkuuteen, kasvatuksen ytimessä olevaan dialogiseen ilmiöön. Suomalainen opettaja ja kasvattaja Hannu Juuso, filosofi Timo Laine samasta maasta ja latvialainen opettaja ja kasvattaja Ieva Rocena tarkastelevat tätä kompleksista ilmiötä osoittaen samalla sen keskeisen merkityksen pedagogisessa toiminnassa. Artikkelin lukeminen on yhtä haastavaa kuin on varmaan ollut sen kirjoittaminen, mutta vaivan korvaa itseymmärryksen laajeneminen niin ihmisenä kuin opettajana.

Viimeisessä luvussa 9 *Postmodern insights into Dialogue*⁴ Joseph Giordmaina pohtii dialogin roolia filosofian traditiossa postmodernin näkökulmasta. Siinä filosofia näyttäytyy keskusteluna (conversation) ja käsitteen luojana. Dialogi filosofiassa esitetään välineenä, jonka avulla lapset voivat oivaltaa, että niin me itse kuin tietokin ovat rakentuneet sosiaalisesti. Tämän oivaltamalla lapset voivat valtautua ottamaan oman elämänsä ohjaket ja parantamaan elämäänsä.

⁴ Tässä versiossa artikkelia ei ole suomennettu.

DIALOGIN MERKITYKSESTÄ KOULULUOKASSA

Roger Sutcliffe



Tyypillisessä koululuokassa on paljon puhetta, mikä ei kuitenkaan välttämättä ole keskustelua tai dialogia. James Dillonin mukaan opettaja puhuu ainakin kaksi kolmasosaa oppituntien ajasta (Using Discussion in Classrooms). Laajojen Yhdysvalloissa tehtyjen perusastetta koskevien observointien perusteella havaittiin keskustelun osuudeksi 4-7 prosenttia oppitunneista (Goodlad 1984).'

Dillon toteaa lisäksi, että opettajat saattavat johdonmukaisesti yliarvioida sitä, missä määrin he saavat oppilaat mukaan keskusteluun tai dialogiin. Hän viittaa englannin opettajaan, joka väitti keskustelun olevan hänen pääasiallinen opetusmenetelmänsä. Havainnot tunneilta kuitenkin osoittivat, että hän käytti keskuste-

lua vain viisi prosenttia ja opettajan puhetta 45 prosenttia ajasta (Conner & Chalmers-Neubauer 1989). Eräässä toisessa tutkimuksessa reilut kaksikymmentä eri aineiden opettajaa ilmoitti käyttävänsä keskustelua, mutta vain seitsemän havaittiin tekevän niin; muut käyttivät opettajan puhetta ja kysymys-vastaus -muotoista opetusta (Alvermann et al 1990).

Terminologian määrittelyn jälkeen lienee helpompi analysoida erilaisten toimintatapojen etuja ja puutteita. M ikä on esimerkiksi keskustelun ja opettajan puheen välinen ero? Onko toisekseen merkittävää eroa keskustelun ja dialogin välillä luokassa? Filosofisesta dialogista puhuttaessa pitää myös määritellä sanan 'filosofinen' merkitys.

Opettajan puhe ja keskustelu

James Dillon on huomannut monia eroja näiden kahden puheen tai kommunikoinnin muodon välillä (ibid, s. 16). Opettajan puheessa (recitation) yksi ihminen huolehtii suurimmalta osin puhumisesta – toteamalla, välillä mielipiteitä esittäen, toisinaan ohjeita antaen – kun taas oppilaita kehoitetaan puhumaan vain ajoittain. Kysymysten tarkoituksena on yleensä testata sitä, miten hänen sanomansa muistetaan. Lyhyesti todettuna opettaja puhuu (re + citare= kutsua takaisin) omaa tietoaan ja näkemystään maailmasta ja odottaa oppilaiden sitten kertaavan sen hänelle.

Tällainen oppiminen on pitkälti ulkoa oppimista, ja sitä voidaan kutsua yksioikaisesti 'didaktiseksi' opettamiseksi. Tämä tapa opettaa voi itse asiassa olla tehokain tapa joidenkin hyvin tärkeiden tietojen kuten kertotaulujen, sanaluetteloiden, näytelmän sanojen ja vastaavien oppimiseen.

Uuden vanhaa tietoa kyseenalaistavan tiedon tai näkökulmien opiskeluun ja omaksumiseen sopii ulkoa oppimisen sijasta keskusteleva tai dialoginen lähestymistapa.

Keskustelulle on Dillonin mukaan tyypillistä usean henkilön osallistuminen, joka jakautuu kohtalaisen tasapuolisesti toisaalta opettajaan ja toisaalta oppilaisiin. Opettajat kysyvät itse asiassa vähemmän kysymyksiä ja oppilaat tarjoavat useammin (erilaisia) ehdotuksia – joista osa voi itsessään olla kysymyksiä. Kysymykset kuvastavat usein hämmennystä tai niillä perätään uusia mielipiteitä sen sijaan, että niillä pyrittäisiin tuomaan esiin yksinkertaisia 'tosiasioita'.

Tämä kaikki vastaa yleisesti ottaen 'keskustelun' (diskussion) perusmerkitystä, joka perustuu latinaan: dis+cutere=rivistella erilleen. Keskustelulla on taipumuksia avata lisää kysymyksiä ja tarkastella jokaista kysymystä tai käsitettä eri näkökulmista. Tutun sanonnan mukaisesti usein ei ole 'yhtä ainoaa (tai yksinkertaista) oikeaa vastausta`.

Tämä keskustelun avoin luonne sopii hyvin edellä mainittuihin tilanteisiin, joissa oppilaiden odotetaan laajentavan tai muuntavan nykyistä tietämystään tai ymmärrystään. Tällaiset muutokset vaativat nimittäin usein erilaisten mielipiteiden ja arvolausemien ymmärtämistä, ja silloinkin kun asia ei ole näin (kuten vaikkapa joillakin tiedeaineiden tunneilla) ne vaativat ehdottomasti oppilaiden käsitteellisten rakenteiden kehittymistä. Kuten vielä jäljempänä näemme 'ajattelutaitoasenteesta' tiedeaineisiin liittyvästä evidenssistä, jossa oppilaille esitetään 'kognitiivisia haasteita' (eli haastetaan heidän käsitteellisiä rakenteitaan) ja kannustetaan heitä sitten puhumaan ja ajattelemaan ajatustensa kautta, tämä on tehokkain tapa kehittää heidän tieteellistä ajatteluaan ja ymmärrystään.

Keskustelu ja dialogi (sekä tutkimus ja väittely)

Aluksi hieman lisää dialogin käsitteestä (vaikka sinun voisikin olla hyvä pysähtyä hetkeksi keskustelemaan edellisestä kappaleesta kollegan kanssa tai jopa pitämään 'sisäistä dialogia' itsesi kanssa. Jos teoria on pätevä, sinun pitäisi ymmärtää entistä luottavammin, miksi keskustelusta tulee entistä arvokkaampi oppimi-

nessa aineen tai aiheen – kuten *'Mitä eroa on esittämällä ja keskustelulla?! – käydessä mutkikkaammaksi. Tai sitten voit vain jatkaa ja menetellä samoin keskustelun ja dialogin välisen eron suhteen.)*

Koko tässä kirjasessa tutkitaan ja kehitellään tietenkin dialogin käsitettä, joten voi vaikuttaa hieman ennenaikaiselta yrittää paketoita asiaa pariin kappaleeseen näin aikaisessa vaiheessa. Dillonin antama (ibid, s. 7) yleisempi keskustelun määritelmä ei kuitenkaan ole mikään huono perusta pienelle vertailuharjoitukselle.

Keskustelu on (Dillonin mukaan) *'erityinen ryhmän vuorovaikutuksen muoto, jossa ryhmän jäsenet liittyvät yhteen käsitelläkseen jotakin yhteistä asiaa vaihtoen ja tutkiskellen erilaisia näkökulmia muotoillakseen vastauksensa, kehittäen tietämystään ja ymmärrystään, arviotaan tai käsitystään, päätöstään tai toimintaansa käsillä olevan asian suhteen.'*

Verrataanpa tätä alan erään eturivin kirjoittajan Nicholas Burbulesin kuvaukseen dialogista hänen kirjassaan *'Dialogue in Teaching'* (1993):

Dialogia (Burbulesin mukaan) *'leimaa kaikkien siinä mukana olevien avoimen osallistumisen ilmapiiri, jossa he esittävät sarjan erimittaisia vuorottaisia lausahduksia (kuten kysymyksiä, vastauksia, puheenvuoron siirtoja ja rakentavia toteamuksia), joista muodostuu jatkuva ja kehittyvä sarja. Dialogia ohjaa keksimisen henki, joten dialogin tyypillinen sävy on tutkiva ja kysyvä. Siihen liittyy sitoutuminen itse viestinvaihdon prosessiin, halu 'saattaa asioita päätökseen' jonkinlaisiin mielekkäisiin yhteisymmärryksiin tai sopimuksiin osallistujien välillä. Lisäksi se osoittaa vastavuoroisuuden asennetta osallistujien kesken: keskinäistä kiinnostusta, kunnioitusta ja välittämistä erimielisyyksienkin vallitessa.'*

- Ovatko nämä kaksi kuvausta pohjimmiltaan samanlaisia?
- Elleivät ole, missä on merkitsevä ero?

- Pitääkö jompikumpi kuvauksista sisällään jotakin ylimääräistä ja tärkeää?
- Jos keskustellette edellisistä kysymyksistä, pohtikaa keskustelua ja keskustelkaa (!) siitä, täyttääkö keskustelunne Burbulesin kriteerit dialogiksi laskettavalle keskustelulle.

On olemassa vaara, että näitä asioita mutkistetaan liikaa. On sanottava, että joidenkin mielestä dialogi on hyvinkin erityinen kommunikoinnin muoto – jotakin tavallisen keskustelun ylittävää. He saattavat painottaa, ja oikeutetusti, dialogin **ihmistenvälisiä** ulottuvuuksia, jotka kiteytyvät Burbulesilla 'vastavuoroisuuden' ja 'kunnioituksen' käsitteisiin ja jotka kenties puuttuvat Dillonin kuvauksesta, jossa painopiste on 'esillä olevassa kysymyksessä'.

Tämä opettamiseen ja oppimiseen liittyvän ihmistenvälisen suhteen painotus on itse asiassa lähellä Burbulesin sydäntä – hän pitää sitä dialogin olennaisena elementtinä – ja toistaa erään suurimman 1900-luvun kasvattajan, Paulo Freiren (1921-1997) käsityksiä. Hän sanoi:

'Dialogi on opettajan ja oppilaiden yhteen sinetöimistä yhteisessä tutkimuskohteen tuntemisen ja uudelleentuntemisen työssä... Sen sijaan että tieto siirrettäisiin staattisesti opettajan kiinteänä omaisuutena, dialogi vaatii kohteen dynaamista lähestymistä.' (Shor & Freire, 1987, s. 14)

Kaikkia ei vakuuta tämä muuttunut opettajan, tiedon ja oppijan välisen suhteen formulointi. He ovat ehkä samaa mieltä siitä, että oppiminen ei ole enimmäkseen ikään kuin yksinkertaista fyysisten esineiden tai rahan siirtoa (ns. oppimisen 'pankkimalli'). He ovat kenties jopa yhtä mieltä siitäkin, että se prosessi, jonka myötä tieto ja ymmärrys tulee meidän jokaisen 'omaksi', on jonkinasteinen ihme ja mysteeri huolimatta viimeaikaisesta edistysaskeleista psykologian ja neuropsykologian aloilla: kyseinen "ahaa"-momentti – jolloin kaikki käy järkeen – on ehkä eri-

lainen jokaisella oppijalla, kun itse kukin saavuttaa ymmärryksen omalla tavallaan ja ajallaan.

Freiren käsite 'kohteen dynaamisesta lähestymisestä' saattaa vaikuttaa pikemminkin mystiseltä kuin salaperäiseltä, ja väittämä pitäisi ehkä esittää koko lailla tavanomaisemmin: että opetus ja oppiminen ovat yleensä sitä parempia sekä moraalisesti että käytännöllisesti, kun opettajat ja oppijat ryhtyvät prosessiin yhteistoiminnan hengessä, tutkien toistensa ajatuksia siinä kuin 'tutkimuksen kohdettakin'. Tai vieläkin yksinkertaisemmin voidaan huomata, että oppilaiden panostus oppimiseen on yleensä sitä suurempaa oltaessa lämpimän henkilökohtaisen suhteen kontekstissa opettajan ja oppijoiden välillä.

Tämä yhteistoiminnan henki on yhtä lailla läsnä sekä Dillonin kuvauksessa keskustelusta että Burbulesin dialogikuvauksessa. Ja uskallamme väittää, että käytännön merkityksessä näiden kuvausten välillä ei ole mitään suurempaa eroa.

(On kuitenkin ehkä syytä viestittää, että vaikka nämä kuvaukset ovatkin yhdenmuukaisia vielä yhden yhtä vahvan lähestymistavan kanssa opetukseen ja oppimiseen, nimittäin **tutkimuksen**, niistä kumpikaan sovi kovin hyvin yhteen **väittelyn** kanssa luokkaharjoituksena. Väittelyllä on oma järjellinen perustansa, jota emme halua vähätellä. Mutta haluamme selkiyttää, että väittelyllä ei ainakaan muodollisena ole useinkaan sitä 'tutkivaa ja kysyvää' sävyä, jota Burbules hakee dialogista. Siinä on pikemminkin kysymys yrityksestä vakuuttaa toiset omasta näkökulmasta kuin aidosta avoimuudesta heidän näkökulmilleen.)

Dialogi ja filosofia

Viimeinen selkiytyksemme koskee dialogin suhdetta filosofiaan tai tarkemmin sanottuna filosofiseen tutkimukseen. Kuten filosofit ensimmäisten joukossa huomauttavat, tai ainakin heidän pitäisi, 'filosofia' merkitsee eri asioita eri ihmisille eri yhteyksissä. Jotkut esimerkiksi haluavat nähdä sen harjoituksena, joka perustuu alkuperäiseen kreikan kielen merkitykseen 'viisauden rakkaus'; toiset tulkitsevat

sitä kapeammin (mutta jokseenkin kehämäisesti) sen tutkimuksena, mitä 'filosofit' ovat ajatelleet aikojen mittaan erilaisista antiikin Kreikan (ja hieman laajemmassa mielessä muiden vanhojen sivilisaatioiden kuten Kiinan ja Intian) 'suurten' filosofien enemmän tai vähemmän määrittämistä kysymyksistä.

Näiden tulkintojen ja niiden suosimien käytäntöjen välillä voi tietysti olla paljonkin yhteistä, mutta 'ammattimaisten' tai 'akateemisten' filosofien ja 'amatööri-' tai 'arkipäivän' filosofian välillä voi yhtä lailla olla iso kuilu. Tämän kirjasen tarkoituksena ei ole edustaa kuilun jompaakumpaa puolta enemmän kuin toista. Painopiste on pikemminkin sillä yhteisellä maalla, joksi voitaisiin kohtuudella sopia **filosofisen tutkimuksen** harjoittaminen.

Voidaanko tämä siis määrittää tai esittää lyhyesti muutamalla sanalla molemmille osapuolille hyväksyttävästi? Ja jos voidaan, voidaanko osoittaa, miten tämä käytäntö on suhteessa niin dialogiin kuin opetuksen ja oppimiseen?

Kirjassaan 'Teaching for Better Thinking' Laurence Splitter ja Ann Margaret Sharp viittasivat tapaan vastata ensimmäiseen kysymykseen ehdottamalla kriteereitä, joiden nojalla käsite voitaisiin katsoa filosofiseksi: sen tulisi olla **'keskeinen, yleinen ja kiistanalainen'**. Tällä he tarkoittivat, että sen merkityksen tulisi olla keskeinen suhteessa tapaan, jolla ihmiset hahmottavat maailmaa; sen tulisi olla osa yhteistä tai arkipäivän ajattelua ellei jopa keskustelua; ja sen tulisi olla kiistanalainen siinä mielessä, että eri ihmiset hahmottavat sen eri tavoin.

Ilmeisiä esimerkkejä tällaisista käsitteistä ovat 'kaunis', 'oikeudenmukainen', 'hyvä', 'tärkeä', 'vapaus', 'velvollisuus', 'oikea', 'mieli', 'todellinen' jne. – todellakin käsitteitä, jotka ovat toistuneet filosofien kirjoituksissa, mutta jotka muodostavat myös osan jokapäiväisestä puheesta.

Vähemmän ilmeisiä esimerkkejä, jotka kuitenkin esiintyvät filosofisissa tutkimuksissa lasten kanssa, ovat 'ystävä/ystävyyt', 'normaali(us)', 'pelko', 'rakkaus', 'lem-

mikki', 'viha', 'rangaistus', 'uni' jne. Näistä jokainen on selvästi keskeinen ja yhteinen lasten kokemukselle, mutta ne ovat kaikki myös kiistanalaisia. Kysymys ei ole vain siitä, että eri ihmiset valitsevat erilaisia ystäviä; heillä on myös erilaiset odotukset ja siksi myös käsitteet sen suhteen, mitä ystävyys tarkoittaa. Tai voidaan todeta, että olivatpa ihmiset miten erilaisia tahansa, he käsittävät sinällään rangaistuksen, mutta heillä voi silti olla hyvin erilaiset käsitykset sen suhteen, onko jokin tietty rangaistus sopiva.

Voi todella tuntua yllättävältä miten pitkälle keskeisyyden, yleisyyden ja kiistanalaisuuden strategia venyy, kun jatketaan ajatuskulkua näillä linjoilla. Vanhat käsitteet tai käytännöt voidaan 'ongelmallistaa' tällaisessa pohdiskelussa, vaikka joissakin tapauksissa yhteiskunta onkin jo tunnustanut niiden ongelmallisen luonteen. Avioliitto on selvä esimerkki. Onko sen oltava kahden vastakkaista sukupuolta olevan henkilön suhde vai ei? Asiasta ei ole kiistämätöntä maallista auktoriteettia.

Tällä tavalla kiistanalaisia voivat olla muutkin kuin 'moraaliset' käytännöt. Triviaalimpana esimerkkinä tikanheitto on harjoitusta – sanotaanpa että jonkinlaista pienoishousiammuntaa. Jousiammunnan tunnustetaan yleisesti olevan urheilua, jopa 'olympiaurheilua'. Tikanheitto sen sijaan ei ole, vaikka tikanheittäjien mielestä sen pitäisikin olla. Niinpä olympiakomiteakaan ei ole kiistaton auktoriteetti päätettäessä mitä lasketaan urheiluksi.

Lyhyt harjoitus: Kokeile ensin yksin ja sitten keskustelussa/dialogissa kaverin kanssa kuinka pitkän luettelon voit tehdä käsitteistä, joiden voisi sanoa olevan sangen 'yleisiä' ja 'keskeisiä', mutta jotka ovat 'kiistanalaisia'. Vertaa sitten listaasi muiden pariin ja koko ryhmän listoihin.

Huom! Käsitteiden ei tarvitse liittyä sosiaalisiin käytänteisiin. Eräät yllättävän 'konkreetitkin' käsitteet ovat kiistanalaisia. Mieti vaikka onko puu paikka vai ei. Asiasta on usein erimielisyyttä, koska joidenkin mielestä 'paikalla' on kaksi ulottuvuutta ja toisten mielestä kolme. Onko sitä paitsi sovittu auk-

toriteetista, joka päättää milloin varpu onkin pensas ja pensas onkin puu? (Tällaisilla eroilla voi olla merkitystä esim. osto- ja myyntitoiminnassa, ja luultavasti silloin sellaiset instituutiot kuin Euroopan Unionin kauppakomissio tulevat apuun!)

Jotkut tietysti sanovat, että keskustelu ja päätöksen tekeminen siitä, onko tikahetto urheilulaji tai onko pensas puu on pikemminkin byrokraattien tai lakimiesten asiaa eikä sovi filosofien arvokkuudelle.

Emme ole kuitenkaan niinkään huolissamme arvokkuudesta filosofisen tutkimuksen määritelmää laadittaessa. Toteamme yksinkertaisesti, että kiistanalaisten käsitteiden tutkimisen harjoittaminen – ja niiden merkityksen selkiyttäminen ellei jopa niistä sopiminen – on yhtä ja samaa puhuttiinpa puista ja tikoista tai vapauksista ja velvollisuuksista. Voisimme hyvin lähteä liikkeelle kuten Sokrateella oli tapana etsimällä **esimerkkejä** 'paikoista' tai 'urheilulajeista', ja sitten voisimme jatkaa kehittämällä näiden käsitteiden käytön **kriteerit**, minkä jälkeen palaisimme juuri tähän esimerkkiin tutkimaan, täyttääkö se nämä kriteerit.

Tutkimukseen osoittautuu tietysti liittyvän paljon muutakin kuin kriteerien kehittäminen. Kriteerejä ei yleensä voi pitää itsestään selvinä: ne on perusteltava. On kysyttävä lisää *kysymyksiä erojen ja analogioiden* selvittämiseksi; on esitettävä *syitä* ja osoitettava niiden vahvuus ja relevanttius; on tutkittava ja *arvioitava* tiettyjen näkemysten *seuraamuksia* jne.

Ja tämä kaikki tapahtuu muualla kuin abstraktissa maailmassa, jossa sanat vain kiinnittyvät toisiinsa tai kimpoilevat toisistaan. **Käsiteanalyysia**, jota nimikettä filosofisen tutkimuksen prosessista joskus myös käytetään, ei voi tehdä viittaamatta jatkuvasti käsitteiden todelliseen käyttöön 'todellisessa' maailmassa. 'Havaitsemamme' maailma on tosiaankin suurelta osin 'käsitteellinen': eli ollessamme tavallisia kielen käyttäjiä meillä on taipumus nähdä objektit vain esimerkkeinä yleisistä meille tutuista käsitteistä – pöytinä, taloina, lehminä jne. Ja on luonnollista, että

meille tulee melkoisen hämmäntynyt tai jopa epämukava olo, kun emme pysty sijoittamaan objekteja – kuten tietysti ihmisiä – selviin kategorioihin tai käsitteisiin. Silloin meille tulee jopa tarve suorittaa käsitteellistä tutkimusta ja lähempää havainnointia. 'Onko se lintu? Onko se ihminen?' – Jaa, voisiko se olla jättiläislintu tai supermies?

Miten tämä filosofisen tutkimuksen kuvaus suhtautuu dialogiin, opettamiseen ja oppimiseen?

Dialogin suhteen Burbulesin kuvauksen heijastukset ovat varsin selvät. Vaikkakin filosofista tutkimusta voi harrastaa yksittäisenä yksilönä, se on paljon luonnollisempaa dialogissa muiden kanssa – osana tutkivaa **'yhteisöä'**. Tällöin on toivoa *'sarjasta vuorottaisia erimittaisia lausahduksia ... joita ohjaa keksimisen henki'* tyyppillisesti *'tutkivaan ja kysyvään'* sävyyn. Tarkoituksena olisi *'johtaa asiat mielekkääseen yhteisymmärrykseen tai sopimukseen osallistujien välillä'*. Ja vaikka aina ei olisikaan niin, että filosofinen tutkimus *'osoittaa vastavuoroisuuden asennetta osallistujien kesken: kiinnostusta, kunnioitusta ja huolenpitoa toisistaan erimielisyyksienkin vallitessa, kyseiset piirteet näyttävät yleensä kuuluvan **pohdiskelun** kehittymiseen ja reflektiivisyyteen ryhmän sisällä.*

Voisi todellakin olla mahdollista tiivistää Burbulesin määritelmä dialogista ja edellinen filosofisen tutkimuksen kuvaus yhdeksi ainoaksi 'filosofisen dialogin' määritelmäksi, nimittäin **reflektiiviseksi puheeksi, jota ajaa halu luoda parempi ymmärrys maailmasta ja toisistaan.**

Mitä opettamiseen ja oppimiseen tulee, filosofinen tutkimus voidaan nähdä olennaisena koko (opetus)yrityksen kannalta, varsinkin kun on tajuttu nämä kaksi asiaa:

- (a) että monet jokapäiväisessä käytössä olevat käsitteet – niissäkin luokissa, joissa maailma yritetään esittää siistinä ja yksinkertaisena – ovat mutkikkaita ja kiistanalaisia (Olivatko roomalaiset/kristityt sivistyneitä,

mutta barbaarit/viikingit eivät? Oliko Othello kateellinen vai vain turhamainen? Johtuuko maailmanlaajuinen lämpeneminen ihmisistä, ja jos johtuu, mitä meidän tulisi tehdä asian suhteen? jne.)

(b) että silloinkin, kun käsitteet ovat helposti (yleensä tutkinnon suorittaneiden) opettajien selitettävissä, valaistavissa esimerkein, kehiteltävissä ja arvioitavissa, todellisena haasteena on se, miten oppilaat saadaan (yleensä työläästi) selittämään käsitteet tyydyttävästi itselleen.

Sangen hyvä vastaus haasteeseen näyttää olevan se, että oppilaita kannustetaan aloittamaan käsitteiden tutkiminen ja sitten selittäminen yhdessä toisten kanssa, siis dialogin kautta.

Seuraavassa esitän tätä väitettä tukevaa todistusaineistoa.

Oppimisen kanavat

(1) Colin Hannaford, tämän kirjasen johdannossa mainittu matematiikan opettaja, ammentaa luottamuksensa keskusteluun/dialogiin National Literacy Trust of UK:lle kirjottamassaan artikkelissa yksityiskohtaisesti kuvaamastaan tutkimuksesta.

Lasten muistaman tiedon määrä riippuu siitä opetusmenetelmästä, jolla tieto annetaan heille. 'Perinteisen' opetuksen kolmella yleisimmällä luokkatoiminnalla ei mene hyvin:

- kuuntelemalla lapset muistavat keskimäärin 5 % annetusta tiedosta
- lukemalla 10 %
- audiovisuaalisilla menetelmillä 20 %

Vastaavasti

- keskustelemalla 50 %
- harjoittelemalla tehden 75 %
- ja selittämällä toisille 90 %

ovat menetelmiä, jotka osoittavat huomattavaa kohentumista muistetun tiedon määrässä.

Nämä ovat erityisen tärkeitä lukuja niiden opettajien kannalta, jotka keskittyvät erityisesti siihen, että oppilaat muistavat tiedot kokeita varten.

(2) Niissä toistuvat Cazdenin (2001, *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*, Portsmouth NH: Heinemann) ja Nystrandin et al. (1997) havainnot heidän laajasta ennen kokeita ja niiden jälkeen tehdystä tutkimuksesta Yhdysvalloissa '*Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*', New York: Teachers College Press. Viimemainittu tutkimus osoitti, että 'autenttiset' (eli avoimet) kysymykset johtivat paljon todennäköisemmin onnistuneeseen oppimiseen ja aitoon ymmärtämiseen kuin Nystrandin 'koe-kysymyksiksi' kutsumat (avoimet) kysymykset, joihin on vain yksi mahdollinen vastaus.

(3) *Journal of Educational Psychology* -aikakauslehdessä (1998) julkaistussa tutkimuksessa psykologian professori Marc Aulis (McGill University, Quebec) osoitti, että Egyptin yhteiskuntaan liittyvien asioiden muistaminen oli 12-vuotiailla parempaa, kun oppilaat keskustelivat luokassa tekstiin liittyvistä asioista ja saivat esittää omia kysymyksiään.

(4) Merkittävässä kirjasessaan '*Dialogical Teaching*' Robin Alexander siteeraa Jerome Bruneria, joka toimi aiemmin psykologian professorina Harvardissa ja Oxfordissa, jonka mukaan 'useilla tutkimuksen linjoilla – intersubjektivisuus, ihmisen mielen luonne, metakognitio ja yhteistoiminnallinen oppiminen – on sama periaate, jonka mukaan lasten on ajateltava omasta puolestaan ennen kuin he voivat to-

della tietää ja ymmärtää, ja opetuksen on suotava heille kielellisiä tilaisuuksia ja kohtaamisia sen toteutumiseen.

(5) Tässä osassa siteeraamme lopuksi Amerikan psykologiliiton puheenjohtajaa Robert Sternbergia, joka on pannut alulle älykkyyden kolmijakoteorian (kolme pääelementtiä eli kriittinen, luova ja käytännöllinen) ja joka totesi ykskantaan, että *'Opettajan päämääränä on opettaa oppilaista parempia ajattelijoita ja tehdä se houkuttelemalla oppilaita dialogiin'*. Hän jatkaa: *'Mikään muu tuntemani ohjelma ei yhtä suurella todennäköisyydellä opeta kestäviä ja siirtokelpoisia ajattelutaitoja kuin Philosophy for Children'*.

Seuraavassa osassa tarkastellaan yhä kasvavaa todistusaineistoa P4C-ohjelman käytännöstä, jonka mukaan 'tutkivan yhteisön' lähestymistapa ajatteluun ja oppimiseen tuottaa valtavasti hyötyä sekä oppijalle että opettajalle.

P4C-ohjelman / tutkivan yhteisön tulokset

(6) Viime vuosien vaikuttavimpia havaintoja tehtiin 18 ala-asteen koulua käsittäneessä tutkimuksessa Clackmannashiressä, pienessä skotlantilaisessa kreivikunnassa, jossa P4C-ohjelmaa harjoitettiin tunti viikossa yli vuoden ajan. Professori Keith Topping Dundeen yliopiston kasvatustieteen ja sosiaalityön tiedekunnasta kertoo: *"Jotkut kasvattajat väittävät, että ajattelun kehittymistä on mahdotonta mitata. Tässä katsauksessa identifioitiin 10 tiukasti kontrolloitua kokeellista P4C-ohjelman tutkimusta. Näissä tutkimuksissa mitattiin tuloksia standardoiduilla luke-, päättely- ja kognitiivisia kykyjä ja muita opintoihin liittyviä kykyjä mittaavilla testeillä, itsekunnioitusta ja lapsen käyttäytymistä koskevilla mittareilla ja lapsille ja opettajille osoitetuilla kyselykaavakkeilla. Kaikissa tutkimuksissa havaittiin positiivisia tuloksia ja P4C:n johdonmukaista kohtuullista positiivista vaikutusta (0,43) useilla tulostittareilla. **Tämä viittaa lapsen älykkyydosamäärän keskimääräiseen 6,5 pisteen nousuun.**"*

(7) Sitäkin merkittävämpää on, että yläasteelle, jossa ei harjoitettu P4C:tä, siirtyneet lapset testattiin uudelleen vuotta myöhemmin vakiintuneilla kognitiivista taitoa mittavilla testeillä, ja heidän suoritustasonsa pysyi vakaana. Lapsilla, jotka eivät olleet harrastaneet P4C:tä ala-asteella, oli taas nähtävissä selvä suoritustason lasku ensimmäisen yläastevuoden jälkeen (huolestuttava joskaan ei tavaton ilmiö).

(8) P4C:stä on saatu Yhdysvalloissa säännöllisesti samanlaisia tuloksia siitä lähtien, kun seuranta on tehty 1970- ja 1980-lukujen vaihteesta alkaen.

Tässä otantoja 14 IAPC:n (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) julkaisemasta valvotusta tutkimuksesta.

(E=koeryhmä, C=kontrolliryhmä).

(a) Karras (1979)

Ryhmät: 5.-6. luokkien oppilaita Lexingtonista (E=150, C=150)
P4C:n toteutus: 2 tuntia viikossa yhden vuoden ajan
Mittarit: **Päättelekyky** (NJ – New Jersey – Educational Testing Service, muodollinen ja epämuodollinen logiikkatesti)
Tulos: E merkittävästi parempi kuin C jälkitestissä ($p < .05$)

(b) Cinquino (1981)

Ryhmät: 5.-6. luokkien lahjakkaita oppilaita New Jerseyssä (E=47, C=0)
P4C:n toteutus: 7 kuukautta
Mittarit: Muodollinen päättelekyky (NJETS:n kehittämä testi)
Inferentiaalinen päättelekyky (CTMM)
Käsitteenmuodostuksen tuotteliaisuus (HMR, WCU, WCB)
Tulokset: Erittäin merkittävää ($p < .01$) edistymistä kaikilla mittareilla

(c) Shipman (1982)

Ryhmät: 6. luokan oppilaita Pennsylvaniasta (E=750, C – demograafisesti vastaavia oppilaita New Jerseystä)

P4C:n toteutus: 2,5 tuntia viikossa vuoden ajan

Mittarit: Muodollinen ja **epämuodollinen päättely** (NJ ETS:n kehittämä testi)

Tulos:

Päättely: E säännönmukaisesti C:tä parempi testin jälkeen

Käsitteenmuodostuksen sujuvuus:

1

4:ssä 16:sta E-luokasta merkittävää edistymistä

(d) Iorio, Weinstein & Martin (1984)

Ryhmät: 3., 4. ja 5. luokan oppilaita New Yorkista, joilla erilaisia etnisiä taustoja ja vaihteleva englannin kielen taito (E=380, C=344)

P4C:n toteutus: yksi vuosi

Mittarit: Muodollinen ja epämuodollinen päättely (NJ ETS:n kehittämä testi)

Opettajien käsitys oppilaiden **kyvystä toimia järkevästi** (CDC)

Tulos:

Päättely: E osoitti merkittävää kehitystä C:hen verrattuna ($p < .001$)

Opettajan käsitys: E-opettajilla näkivät merkittävää edistystä C:hen verrattuna

Yhteensä 11:ssä 14 tutkimuksesta **päättely** oli riippuvana muuttujana, ja jokaisessa tapauksessa todettiin merkittävää suoritustason kohentumista kyseisen kyvyn suhteen.

Niissä kolmessa tutkimuksessa, joissa tutkittiin **luetun ymmärtämiseen** puuttumisen vaikutuksia, voitiin todeta merkittävää edistymistä.

Merkittävää edistystä kirjattiin käsitteenmuodostuksen tuotteliaisuuden, sujuvuuden ja joustavuuden tutkimuksissa kuten myös kaikissa kolmessa tutkimuksessa, joissa tutkittiin oppilaan suoritustason **käyttäytymiseen** liittyviä ulottuvuuksia.

Cinquinon tutkimuksessa tarkasteltiin myös **vanhempien asenteita** P4C-ohjelmaan ja todettiin, että 35 haastatellusta vanhemmasta 33 sanoi haluavansa lastensa osallistuvan ohjelmaan, jos sitä jatkettaisiin.

(e) Eräässä tutkimuksessa New Jersey Educational Testing Service (ETC) havaitsi, että koehenkilöt edistyivät **36 % paremmin matematiikassa** kuin vertailuoppi-
laat ja **edistymisen lukemisessa oli 66 % parempaa**.

(f) Eräässä myöhemmässä ETS:n tutkimuksessa vuonna 1980, jossa oli mukana yli 2000 keskiasteen oppilasta ja jossa käytettiin erittäin herkkää **muodollisen ja epämuodollisen päättelyn testiä, osoittautui, että koeryhmän edistymisen oli 80 % suurempaa** kuin vertailuryhmän yhden vuoden aikana. Ja vastaavassa kokeilussa vuonna 1981, jossa oli mukana 32 kuudetta luokkaa, 29 luokkaa edistyi tasolla .05 ja 19 osoitti erittäin merkittävää edistystä vähintään tasolla .005.

Päättelyssä edistymisen merkitystä etenkin New Jersey'n ETS-testissä on erityistä syytä painottaa. Kyseisen testin – joka suoritetaan yleensä pian kymmenen ikävuoden jälkeen – on osoitettu korreloivan erityisen hyvin loppututkintotason menestyksen kanssa. Olipa kyse siitä, että hyvä päättelykyky varhaisesta teini-ikästä alkaen nopeuttaa tasaisesti oppimista läpi kasvatuksen muodollisten vaiheiden tai että loppututkintotason menestys riippuu tuon kyvyn omaamisesta, sellaisen lähestymistavan perustelut, joka kehittää kykyä varhaisesta iästä alkaen (P4C:tä voidaan harjoittaa kuusivuotiaasta tai jopa aikaisemmin), ovat hyvin vahvat.

Nyt meidän pitäisi kuitenkin keskittyä pariin muuhun väitteeseen: (i) että **lukujärjestykset** ovat niin täynnä (muita tärkeitä 'aineita'), että joukkoon ei mahdu joko filosofisen tutkimuksen tai 'pelkän' dialogin erikoistunteja, ja (ii) että vaikka tilaa

lukujärjestyksestä löytyisi, opettajilla ei ole riittäviä **tietoja ja taitoja** opettaa kyseisiä tunteja.

Lyhyesti todettuna johtajaopettajien ja opetussuunnitelman suunnittelijoiden on tietenkin asetettava asioita tärkeysjärjestykseen. Mutta edellä mainittuihin todisteisiin nähden (erityisesti Clackmannanshire) on todella syytä ihmetellä, mikä voisi olla parempi sijoitus aikaan kuin yksikin tunti, jolla voidaan dramaattisesti parantaa kykyjä ja suoritustasoa kaikissa aineissa.

Tätä kirjasta ja kurssia ei sitä paitsi ole erityisesti tarkoitettu kehittämään opettajien taitoja kokonaisen tunnin mittaisten filosofisen tutkimuksen oppituntien pitämisessä. Ne on pikemminkin suunniteltu kehittämään opettajien taitoja rohkaista ja johtaa dialogia heidän normaaleilla oppitunneillaan, ja väitämme aivan yksinkertaisesti, että filosofisesta tutkimuksesta (erityisesti käsiteanalyysin kehittämisestä tai siitä, mitä P4C:n harjoittajat yleensä kutsuvat '**käsitteenmuodostukseksi**') oppiminen auttaa heitä suuresti siinä prosessissa.

Tähän asiaan viitattiin jo kun panimme merkille niiden jokapäiväisten käsitteiden paljouden, jotka ovat ongelmallisempia (tai myönteisemmin sanottuna rikkaampia) kuin ihmiset yleensä käsittävät niiden olevan. Asia käy selvemmäksi kurssituntien aikana, kun eri aihealueiden avainkäsitteitä tuodaan analysoitavaksi. Näihin kuuluu koko opetussuunnitelman läpäiseviä geneerisiä käsitteitä kuten 'syy', 'ehdot', 'tarpeellinen', 'tärkeys', 'relevanssi', 'tosiasia', 'mielipide', 'verrata' jne. Mutta niihin kuuluu myös ainekohtaisia käsitteitä kuten 'tunne' tai 'henkilö' (kirjallisuus), 'luku' tai 'suhde' (matematiikka), 'aine' tai 'yhdiste' (luonnontieteet), 'funktio' tai 'vaikuttavuus' (muotoilu), 'muoto' tai 'kauneus' (taide), 'imperiumi' tai 'hallitus' (historia/politiikka), 'ympäristö' tai 'kestävyys' (maantiede), 'kulttuuri' tai 'aikamuoto' (kielet), 'kunto' tai 'kilpailu' (liikunta) jne.

Mitä tietoon ja taitoihin tulee, juuri niiden kehittämiseen tämä kurssi on suunniteltu! Jos päämäärä (**oppilaiden parempi opettaminen**) on tietoinen, keinojenkin (**opettajien parempi oppiminen**) on oltavia tietoisia.

Tämän jälkeen siirrymme kolmanteen todistusaineiston osa-alueeseen, jonka luotamme osoittavan, että perinteisiltä aineiden opettajilta ei pelkästään puutu tärkeitä taitoja vaan että heidän voidaan rohkaisevammin todeta olevan hyvinkin kykeneväisiä korvaamaan puutteensa.

Parempaa opetusta parempaan ajatteluun ja oppimiseen

(9) Nystrand, jonka tutkimusta siteerattiin aikaisemmin kohdassa (2), on kirjoittanut myöhemmin: *'Aikaisempi tutkimuksemme paljasti, että dialoginen keskustelu on harvinaista – vieden opetuksesta vain noin 15 % niissä yli sadassa keskikoulussa ja lukiossa, joka olivat tutkimuksessa mukana. Tässä tutkimuksessa selvitetään miten hyödyllisiä dialogisia rakenteita muodostetaan ja päätarkoituksenamme on selvittää, miten opettajat käynnistävät kyseisiä siirtymiä puheessaan, miten ja miksi ne päättyvät, ja millaiset luokkakontekstit edistävät niitä. Tämä tutkimus vahvistaa sen, että **dialogiset siirtymät** ovat harvinaisia ja niitä esiintyy harvemmin kuin 7 %:ssa kaikista havainnoituista opetustapahtumista. Silmiinpistävin huomio on se, että dialogiset siirtymät puuttuvat käytännössä kokonaan matalan tasoryhmän luokista: 197 opetustilanteessa havaittiin vain kaksi dialogista siirtymää, mikä on epäilemättä seurausta taitojen kehittämisen ja aikaisemmin luettuun perustuvien koekysymysten painottamisesta. Yksinkertaisesti sanottuna matalan tasoryhmän oppilaalla ei ole juurikaan tilaisuuksia syvällisiin keskusteluihin.'*

<http://cela.albany.edu/newslet/spring99/spring99.pdf>

(10) Vieläkään ei ole selkeästi osoitettu, miten opettajat käynnistävät tällaisia 'siirtymiä puheessa'. Jotkut uskovat lujasti **kysymysten** voimaan dialogin avaamisessa – luonteeltaan avointen, kutsuvien kysymysten. On selvää, että sellaiset luultavammin herättävät harkittuja ja vaihtelevia vastauksia kuin Nystrandin 'koekysy-

myksiksi' kutsumat kysymykset. Millaisia todisteita siis on opettajien avointen kysymysten käytöstä?

Seuraava on poimittu Steven Hastingsin Times Education Supplementissa (4.7.2003) julkaistusta katsauksesta:

- 'keskiverto-opettaja' kysyy noin 400 kysymystä päivässä ja antaa alle sekunnin aikaa vastata ennen kysymyksen siirtämistä toiselle tai vastaamista itse
- mutta – optimaalinen vastausten 'odottamisaika' (Robin Alexander puhuu mieluummin 'ajatteluajasta') alemman tason (muistiinpalautus-) kysymyksiin on noin kolme sekuntia (Budd Rowe, 1974 ja Ken Tobin, 1997)
- vuosina 1912, 1935 ja 1970 tehdyissä tutkimuksissa osoittautui, että ainakin 60 % opettajien kysymyksistä on alemman tason kysymyksiä ja ainakin 30 % opettajien kysymyksistä voidaan katsoa olevan 'proseduraalisia'
- Lincolnin yliopistossa vuonna 1989 tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että vain 4 % aineenopettajien kysymyksistä edusti ylempää tasoa, kun taas Ted Wraggin laajempi tutkimus ala-asteen kouluissa päättyi 8 % lukemaan
- 37 projektin katsauksessa vuonna 1988 esitettiin, että ylemmän tason kysymysten suhteen nostaminen 50 prosenttiin toisi merkittävää kohennusta oppilaiden asenteisiin ja suoritustasoon

Viittauksen 'ylempään' ja 'alempaan' tasoon perustuvat Bloomin vanhaan taksonomiaan, jossa alemman tason ajattelutaitoja ovat nousevassa järjestyksessä *tieto* (=muistiin palauttaminen), *ymmärrys* ja *soveltaminen* (=tiedon käyttäminen) ja ylemmän tason taitoja ovat *analyysi*, *synteesi* ja *arviointi*.

On selvää etenkin kahden viimeisen ranskalaisen viivan pohjalta, että useimmilla opettajilla – kaikissa aineissa – on paljon kirittävää. Tämä on Robin Alexanderin melkein pä masentava näkemys hänen yhteenvedossaan asioiden tilasta Englannin luokissa teoksessa 'Dialogical Teaching' (2004):

'Miinuspuolen piirteitä, jotka näyttävät erityisesti vastustavan muutosta, ovat:

- lapsia omasta puolestaan ajattelemaan haastavan puheen suhteellinen vähyys ja varsinkin kognitiivisten vaatimusten alhainen taso monissa luokassa esitetyissä kysymyksissä
- jatkuva suljettuina pysyvien kysymysten yleisyys, vaikka väitämme olevamme kiinnostuneita avoimempien tutkimusmuotojen edistämisestä
- tavaksi tullut ja kenties harkitsematon mielistelevän yleisluonteisen kehumisen käyttö sen sijaan, että annettaisiin diagnosoivaa ja informoivaa palautetta
- näennäinen paradoksi lasten työskentelystä kaikkialla ryhmissä mutta harvoin ryhminä
- itsenäisen oppilaan johtaman keskustelun ja ongelmanratkaisun harvinaisuus

Hän toteaa myös 'vaikuttavan havainnon siitä, että hyvin strukturoidut suulliset ja yhteistoiminnalliset toiminnot pitävät johdonmukaisemmin yllä oppilaan kiinnostusta tehtävään kuin yksin suoritettavat kirjalliset ja tekstipohjaiset tehtävät, mutta viimeainitut ovat kuitenkin vallitsevina monissa luokissa.' (Hänen oma tutkimuksensa, 1995, *Versions of Primary Education*, Lontoo: Routledge, ss. 157-8.)

(11) Dialogia stimuloitaessa on hyvän kyselyn voiman lisäksi syytä mainita erityisesti 'odottamis-' tai 'ajatteluajan' tärkeys. Budd Rowe (ibid, vrt. Dillon, 1994) havaitsi, että opettajan odottamisajan pidennys yhdestä kolmeen sekuntiin johti oppilaan vastauksen pitenemiseen seitsemästä sanasta 28 sanaan ja spontaaneissa vastauksissa kolmesta sanasta 37 sanaan. Sama vaikutus on nähtävissä myös korkeakoulutuksessa. Seuraavassa raportti tutkimuksesta, jossa aiheena oli 'taukomenettelyn' käyttö luennoilla.

'Tässä tutkimuksessa opettaja piti taukoa kahden minuutin ajan tai kolmeen otteen jokaisen viiden luennon aikana: väliaika vaihteli 12:sta 18 minuuttiin. Taukojen aikana, jolloin opiskelijat työskentelivät pareina keskustellen muistiinpanoistaan ja työstäen niitä, opettajan ja opiskelijoiden välillä ei tapahtunut mitään vuorovaikutusta. Luennon lopuksi opiskelijoille annettiin kolme minuuttia aikaa kirjoittaa muis-

tiin kaikki mitä he pystyivät muistamaan luennosta (vapaa mieleenpalautus); 12 päivän kuluttua viimeisestä luennosta opiskelijoille tehtiin myös 65 monivalintakysymystä sisältävä testi, jolla mitattiin pitkäkestoista muistia. Kontrolliryhmälle pidettiin samat luennot (joilla käytettiin samoja kertomuksia ja visuaalisia havaintovälineitä) ja sen jäsenet testattiin samalla tavalla.

Tulokset olivat silmiinpistäviä ja johdonmukaisia kahdella kahden lukukauden aikana toistetulla eri kurssilla: ne opiskelijat, jotka kuuntelivat opettajan tauottamaa kurssia, menestyivät merkittävästi paremmin **vapaassa muistiinpalautuksessa ja ymmärtämistestissä**. Ero näiden kahden ryhmän keskimääräisten pistemäärien suuruudessa oli itse asiassa niin suuri, että se merkitsi kahden kirjainarvosanan eroa rajapistemäärästä riippuen!

Ruhl, K.L., Hughes, C. A. & Schloss, P. J. (1987, Winter), *Using the pause procedure to enhance lecture recall. Teacher Education and Special Education, 10, 14-18.*

(12) Ruhlin tutkimus osoittaa paradoksaalisesti, että opettajat ja lehtorit voivat stimuloida dialogia ja parempaa oppimista aivan yksinkertaisesti olemalla sanomatta mitään siinä kuin toisinaan myös sanomalla jotain hyödyllistä! Tämä vahvistaa Dillonin havainnot ja arviot teoksessa '*Using Discussion in the Classroom*', jossa hän nimenomaisesti kehottaa opettajia olemaan kysymättä oppilailta kysymyksiä keskustelun aikana. Vaihtoehtoiksi hän ehdottaa tahallisten hiljaisuuksien lisäksi toteamuksia, merkkejä (kuten huudahduksia tai eleitä) ja **oppilaiden esittämiä kysymyksiä** (ss. 80-91).

Hän toteaa erityisesti, että oppilaiden vastaukset muiden oppilaiden kysymyksiin ovat pitempiä ja monimutkaisempia kuin vastaukset opettajan kysymyksiin. Mishler (1978) huomasi, että ensimmäisillä luokilla useimmat vastaukset opettajan kysymyksiin koostuivat sanasta tai kahdesta, kun taas vastaukset toisten lasten kysymyksiin koostuivat kuudesta tai useammasta sanasta. (Tämä on erityisen kan-

nustavaa P4C:n harjoittamisen kannalta, jossa peruseriaatteena on houkutella esiin ja kehittää lasten omia kysymyksiä.)

(13) Tuoreemmassa tutkimuksessa Ison-Britannian kansallisen luku- ja laskutaitostrategian vaikutuksista todetaan jälleen Alexanderin (2004) siteeraamana, että: *'Kaukana siitä että tuettaisiin tai kehitettäisiin oppilaiden pyrkimyksiä korkeampitasoiseen vuorovaikutukseen ja kognitiiviseen toimintaan, suurin osa kysytyistä kysymyksistä edusti alhaista kognitiivista tasoa, jonka tarkoituksena oli kanavoida oppilaiden vastausta toivottuun suuntaan. Avoimet kysymykset muodostivat 15 % kysymysten vaihdosta... opettajan suorittamaa tunnustelua, jossa hän jatkoi saman lapsen kanssa kysyen lisäkysymyksiä rohkaistakseen pysyvämpää ja pitempää dialogia, esiintyi vain 11 %:ssa kysymysten vaihdosta... useimmat oppilaiden puheenvuoroista olivat hyvin lyhyitä vastausten kestäessä keskimäärin viisi sekuntia, ja ne rajoittuivat 70 % ajasta korkeintaan kolmeen sanaan.'* (Smith, Hardman et al, 2004, 408)

(14) Sitä vastoin Isosta-Britanniasta tulee myös rohkaisevia uutisia liittyen alkuaan 'ajattelutaito-ohjelmiksi' kutsuttuihin ohjelmiin, mutta joita voisi olla parempi nimittää '**kognitiivisen kehittämisen** lähestymistavoiksi' tai jopa '**ajattelutapojen** kehittämisstrategioiksi'. Menestyksekkäin muista lähestymistavoista on King's Collegessa Lontoossa kehitetty CASE eli Cognitive Acceleration through Science Education. Pitkin 1990-lukua tämä luonnontiedon tuntiin puuttuminen paransi säännöllisesti tuloksia yleisissä testeissä, mutta ei vain luonnontiedossa vaan siirtovaikutuksen myötä myös englannissa ja matematiikassa. (P. Adey, 1991, *Better Learning* ja M. Shayer, 1996, *The long-term effects of cognitive acceleration on pupils' school achievement*.)

Meidän näkökulmastamme erityisen merkityksellistä näissä tuloksissa on se, että suurta painoa ohjelmassa asetetaan keskustelulle, jota pidetään sekä kannustimena **metakognitioon** että rohkaisuna siirtämään oppimista luonnontiedon luokan ulkopuolelle. Näin CASE:n www-sivusto (http://www.case-network.org/case_info.html) itse ilmaisee keskustelun arvon:

- *Oppilaiden keskinäinen keskustelu tarjoaa olennaisen mahdollisuuden laajentaa ja vahvistaa heidän käyttämiään suoritustasoon liittyviä strategioita.*
- *Keskustelu tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa erilaisia vaihtoehtoisia tapoja edetä erilaisten tehtävien parissa ja miettiä tulosten luonnetta.*
- *Keskustelu mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käsitteiden, tapahtumien ja ideoiden kehittämisen ja hiomisen.*
- *Keskustelu mahdollistaa reflektoinnin ja antaa oppilaalle mahdollisuuden 'ajatella ajatteluaan' ja jakaa ajatuksensa toisten kanssa.*
- *Keskustelu antaa oppilaan mahdollisuuden ymmärtää, ette erehdykset voidaan voittaa.*
- *Keskustelussa voi tähdentyä se tosiasia, että tapahtumiin/ideoihin/tuloksiin voidaan liittää erilaisia tulkintoja omista käsityksistä ja aiemmista kokemuksista riippuen.*

(15) Lopuksi kahdessa muussa merkittävässä Isossa-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa viitattiin keskustelun arvoon olettaen, että sitä johdettiin hyvin. Toisessa projektissa oli mukana 230 kymmenenvuotiasta lasta ja siinä oli tarkoituksena tutkia, nostiko oppilaan opettaminen tekemään työtä ja puhumaan yhdessä suoritustasoa luonnontiedossa (N. Mercer et al, 2004, *Reasoning as a scientist* – katso myös <http://www.standards.dfes.gov.uk/research/>). Toisessa oli mukana kuusi 7-vuotiaiden luokkaa ja siinä tarkoituksena oli edistää oppilaan koulutusmahdollisuuksia opettamalla heille, miten ollaan vuorovaikutuksessa ja järkeillään yhdessä (R. Wegerif et al, 2004, *Widening access to educational opportunities*).

Nämä molemmat strategiat muodostavat yleisen ajattelutaitoihin vaikuttamismenetelmän, jota kutsutaan nimellä '**Thinking Together**', ja molemmat saavuttivat tavoitteensa. Dialogi esitti keskeistä osaa tässä lähestymistavassa aina pelisääntöjen oppimisesta lähtien haasteista ja tavoitteista päättämiseen asti.

Niinpä kaikilta opettajilta/luokilta Isossa-Britanniassa ei suinkaan puutu tahtoa ja mahdollisuuksia menetelmiensä sovittamiseen 2000 vuosisadalle. Ja Robin Alexander, jonka tutkimus *'Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education'* (2001, Oxford: Blackwell) havahdutti hänet laajemminkin dialogisen opetuksen harvinaisuuteen kaikkialla maailmassa, pani merkille sen, että tällaisen opetuksen vahvempia perinteitä löytyi muualta Euroopasta sekä Japanista ja Singaporesta.

Mutta uusimmassa julkaisussaan *'Education as Dialogue: Moral and pedagogical choices for a runaway world'* (2006, Hong Kong Institute of Education) hän on sitä mieltä, että panokset – ja dialogin tarve niin kasvatuksessa kuin kasvatuksesta – ovat koko ajan kasvamassa:

'Ekologinen katastrofi ja sen myötä seuraava sosiaalinen romahdus, jos ja kun ne tapahtuvat, on seurausta ei vain kapitalistisesta ahneudesta vaan perimmäisemmin kollektiivisen mielikuvituksen yksinkertaisesta pettämisestä, kyvyttömyydestä suhteuttaa syytä ja seurausta, luoda yhteyksiä, käydä välttämättömiin dialogeihin menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä, yhden sukupolven vaivalla saatujen kokemusten ja seuraavan satunnaisten pyrkimysten välillä, ihmiskunnan ja luonnollisen maailman välillä sekä loputtoman materiaalisen tyydytyksen odotusten ja rajallisten resurssien totuuden välillä.

Kaiken tämän 'maailma hyvin tietää muttei tiedä mitään hyvin' (Shakespeare, sonetti 129). Ja tällaiseen ymmärtämättömän tai yhdistämättömän tiedon tilaan väittäisin dialogin tarjoavan lupaavaa vastalääkettä.' (ss. 14-15)

Parempaa puhetta paremman elämän puolesta

Alexander uskoo selvästi, että dialogi on väkevä ja tarpeellinen opetuksen työkalu – ja että se on 'kasvatuksellista' laajimmassa merkityksessä jonka amerikkalainen filosofi/kasvattaja John Dewey olisi hyväksynyt nähdessään elintärkeän linkin (kasvatuksellisen) tutkimusprosessin ja (poliittisen) demokratiaprosessin välillä.

Alexanderin vetoimuksessa on myös selvää kaikua sellaisesta maailmanlaajuisesta poliittisesta ajattelusta, joka on epäilemättä erään Sokrateen kuuluisan huomauksen taustalla: kun häneltä kysyttiin, minkä maan kansalainen hän oli, hän ei vastannut olevansa ateenalainen, vaan 'maailman/maailmankaikkeuden kansalainen'.

Minkä tahansa aineen opettajat, joiden huolenaihe ulottuu pitemmälle kuin oppilaan auttamiseen hyvien arvosanojen saamisessa (niin kunnioitettavia kuin ne kenties ovatkin) ja jotka pikemminkin kantavat huolta oppilaidensa saattamisesta omilla 'hyvän elämän' etsintämatkoillaan ja sosiaalisella matkallaan etsimässä 'hyvää yhteiskuntaa', voivat hyvinkin toivoa välistä voivansa nostaa näiden oppilaiden tavoitteita paperin jahtaamisesta, ja silloin he hyvinkin luultavasti huomaavat filosofisen dialogin olevan verraton 'työkalu' siihen tarkoitukseen.

Mutta tällaisen välineellisen ajattelun lisäksi he voisivat myös muistaa dialogilla olevan arvoa itsessään. Kun opettajat ja oppilaat eksyvät aitoon ja ystävälliseen dialogiin, he ovat vilpittömimmin omia itsejään. Muistettakoon lopulta Freiren esittämä opettajan ja oppilaan 'sinetöinti yhteen' yhteisen yrityksen nimissä. Sel-laista kokemusta vaille jääneiltä opettajilta, tai jos he eivät avaa itseään ja oppilaitaan sille, puuttuu todellakin jokin itsensä hyvän elämän ainesosa.

PS. Seuraavana David Perkinsin yhteistyössä Harvardin yliopiston kollegoidensa Howard Gardnerin ja Vito Perronen kanssa esittämä opetussuunnitelman hahmotelma. Sen merkitys Menon-projektin kannalta liittyy siihen, että siinä painotetaan vähäisempää sisältömäärää ja 'isompien' kysymysten luomista ja näin syvemmän ymmärryksen etsinnän virittelyä. Näihin kysymyksiin ja aiheisiin liittyvät tärkeimmät käsitteet (kursivoituna) ovat juuri niitä käsitteitä, jotka hyötyisivät analyysistä ja dialogista.

ESIMERKKEJÄ OLENNAISIKSI KYSYMYKSIKSI

Lähde: David Perkins, *'Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds'* (New York; Free Press, 1992)

Luonnontieto

Evoluutio painottuen *luonnonvalinnan mekanismiin* *biologiassa* ja sen laajaan sovellettavuuteen muihin puitteisiin kuten *popmusiikkiin, muotiin ja ideoiden* kehittelyyn.

Maailmankaikkeuden alkuperä ja kohtalo painottuen laadullisesti sellaisiin *kosmiisiin* kysymyksiin kuten Stephen Hawkingsin kirjassa *'A Brief History of Time.'*

Jaksollisen järjestelmän taulukko painottuen *varhaisten tutkijoiden löytämien alkuaineiden* tyrmistyttävään määrää ja *kaaoksen järjestykseen* saamisen haasteeseen.

Kysymys siitä, mikä on *todellista* tieteessä, viitaten siihen miten *tiedemiehet* keksivät jatkuvasti *entiteettejä* (kvarkit, atomit, mustat aukot), joita emme koskaan *suoranaisesti* näe mutta joita *todisteiden* lisääntyessä alamme pitämään tosina.

Yhteiskuntaoppi

Nationalismi ja *kansainvälisyys* painottuen *kansallistunteen syy-yhteydelliseen* rooliin; usein johtajien harrastamaan *sivistykseen* omien *tarkoituseriensä* mukaan kuten Hitlerin Saksassa, *maailmahistoriassa* ja nyky-Amerikan *ulkomaanpoliittisissa asenteissa*.

Vallankumous ja *evoluutio* kysyen, ovatko *mullistavat* vallankumoukset tarpeen vai ajavatko *kehitysopilliset mekanismit* asiansa.

Valtion alkuperä kysyen missä, miten ja miksi erilaisia *hallitusmuotoja* on syntynyt.

Kysymys siitä, mikä on todellista historiassa, korostaen sitä miten tapahtumat voivat näyttää hyvin *erilaisilta* eri *osallistujien* ja *tulkintatapojen* kannalta.

Matematiikka

Nolla, painottaen niitä *käytännön* aritmetiikan *ongelmia*, jotka tämä suuri keksintö ratkaisi.

Todistelu, painottaen erilaisia tapoja *osoittaa* jonkin *totuus* ja niiden *hyviä* ja *huonoja puolia*.

Todennäköisyys ja ennuste, painottaen kaikkialla läsnä olevaa yksinkertaisen todennäköisyyksien *päätelyn* tarvetta *jokapäiväisessä elämässä*; kysymys siitä, mikä on todellista matematiikassa, painottaen sitä, että matematiikka on keksintö ja että monia matemaattisia asioita ei aluksi pidetty todellisina (esim. *negatiivisia* numeroita, nollaa tai edes numeroa yksi).

Kirjallisuus

Allegoria ja faabeli asettaen rinnakkain *klassisia* ja *nykyajan* esimerkkejä ja kysyen onko muoto muuttunut vai pysynyt olennaisesti samana.

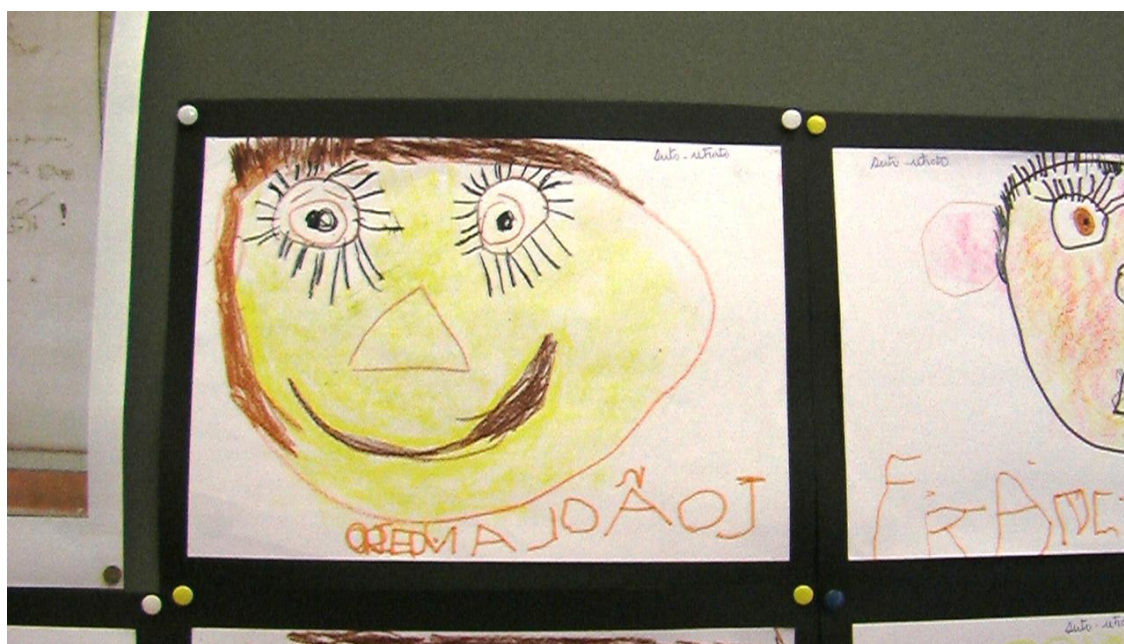
Biografia ja *autobiografia* verraten miten nämä muodot *paljastavat* ja *kätkevät* todellisen *persoonan*; muoto ja vapautuminen muodosta tutkien sitä, mitä *kirjailijat* näyttävät *hyötyneen* tiettyjen muotojen ajoittaisesta *omaksumisesta* ja *hylkäämisestä* (*draamalliset* ykseydet, sonetti).

Kysymys siitä, mikä on todellista *kirjallisuudessa* tutkien *realismin* moninaisia *merkityksiä* ja sitä, miten voimme *kaunokirjallisuudesta* oppia *todellisesta elämästä*.

2

MIKSI DIALOGI EI AINA SOVI KASVATUKSEEN?

Felix García Moriyón & Roger Sutcliff



Félix: Muodollisella koulutuksella on aivan alusta lähtien kaksi eri tavoitetta: yhteiskunnan uusintaminen sellaisena kuin se on ja uusien sukupolvien auttaminen kehittämään sellaisia kognitiivisia ja affektiivisia taitoja, sellaisia käytöstapoja, jotka auttavat heitä selviämään niistä ongelmista, joita eläminen yhdessä yhteisessä maailmassa aiheuttaa.

Roger: Nämä voivat hyvinkin olla muodollisen koulutuksen tavoitteita, mutta ainakin Isossa-Britanniassa niitä on muitakin. Koulutus nähdään esimerkiksi ”reittinä yksilön henkiseen, moraaliseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen, fyysiseen ja älylliseen kehitykseen ja siten hänen hyvinvointiinsa.” (National Curriculum) Uskoisin että

muissakin maissa opetussuunnitelmiin on kirjattu samanlaisia tavoitteita. Ja voidaan varmaankin väittää, että yksilön kehittyminen näillä tavoin vaatii heiltä aktiivista osallistumista kaikenlaiseen mutta varsinkin filosofiseen dialogiin.

Jatkossa kuitenkin käsittelen tässä esitettyä rajallisempaa väitettä, nimittäin sitä, että ne tavoitteet, jotka liittyvät yhteiskunnan uusintamiseen sellaisenaan ja uuden sukupolvien auttamiseen kehittämään taitoja elämisen ongelmista selviämiseen, voidaan parhaiten saavuttaa mahdollisimman vähäisen dialogin, etenkin filosofisen, kautta.

Félix: Kuten odotettua muitakin tavoitteita on, mutta lopulta ne kaksi aikaisemmassa kappaleessa mainitsemani ovat keskeisimmät. Tilannetta voidaan pohtia keskittyen kasvatuksen tavoitteisiin sosiaaliselta ja poliittiselta kannalta. Tältä kannalta katsoen muodollisella koulutuksella on myös kaksi eri tavoitetta, vaikka ne saattavat olla keskenään ristiriitaisia. Ensimmäinen on sellaisen koulutuksen tarjoaminen ihmisille, jota he tarvitsevat saadakseen työtä ja noustakseen sosiaalisessa asemassa: muodollisessa koulutuksessa arvioidaan suoritustasoa ja todistuksia, joilla voidaan hakea tiettyihin töihin. Toiseksi pyritään edistämään taitoja ja tietoja, joita ihmiset tarvitsevat tullakseen täysiksi kansalaisiksi – sellaisiksi, jotka voivat osallistua sosiaaliseen ja poliittiseen elämään vapaina henkilöinä.

Vaikka molemmat tavoitteet ovat tärkeitä, ensimmäinen ansaitsee enemmän huomiota koulutuslaitoksilta ja viranomaisilta. Kuten Euroopan komission julkaisemassa koulutusraportissa painotetaan, ”Tämä panostus tietoon esittää olennaista osaa työllisyydessä, kilpailukyvyssä ja sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa”.

Roger: Tarkoitatko 'ansaitsee'? Se on arvoarvostelma, joka kyllä vaatii jonkinlaista perustelua. Sosiaalisessa asemassa nouseminen ei sinällään kuulosta kunnioitettavalta tavoitteelta – ellei se paranna ei vain nousevan henkilön osaa, vaan tuottaa myös myönteisen nettopanoksen yhteiskunnalle. Työpaikan saaminen on kenties kiitettävämpää, koska se yleensä kohentaa ihmisen vaurautta mutta edistää osal-

taan myös yhteistä hyvää. Mutta hyvinvoivaan elämään kuuluu paljon muutakin kuin työ – kuten hyvistä sosiaalisista suhteista nauttiminen – ja monet näistä asioista voivat hyvinkin olla seurausta siitä, että on opittu osallistumaan dialogiin.

Félix: Tietenkin on kyse arvoarvostelmasta, mutta samalla se on aivan yksinkertaisesti empiirinen vahvistus siitä, mitä yhteiskunnassa todella tapahtuu. Mainitsin eurooppalaisten laitosten julkaisemat viralliset asiakirjat ja on myös tehty runsaasti näkemystäni tukevaa empiiristä kasvatustieteellistä tutkimusta. Koulutusjärjestelmä painottaa enemmän taloudellisten laitosten tarpeita sellaisina kuin yrittäjät eli "pomot" ne määrittelevät. Ja varmaa on, että työnantajien työntekijöiltään edellyttämät sosiaaliset ja kognitiiviset taidot liittyvät enemmän tottelevaisuuteen, tarkkuuteen, auktoriteettien kunnioittamiseen jne. Kuten Manuel Castells osoittaa hyvässä kirjassaan The Age of Information, useimmissa nykytalouden vaatimissa töissä ei tarvita lainkaan sivistynyttä tai korkeatasoista koulutusta. Ajattelepa vaikka McDonaldsilla tai muissa samanlaisissa liikkeissä tai kaupoissa töissä olevia ihmisiä.

Roger: Tästä voisi lypsää käsitteellisen ja käytännöllisen ristiriidan kilpailukyvyyn ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden välille, mutta en edelleenkään ole sitä mieltä, että se olisi tämän tämän väittelyn ydin. Tokihan enemmän merkitsee se, että kaikissa näissä tavoitteissa – työllisyydessä, kilpailukyvyssä ja sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa – dialogilla itsellään on osansa esitettävänä. Tehokas työllisyys perustuu niin lyhyellä kuin pitkällä tähtäimellä hyvää kommunikointiin työnantajien ja työntekijöiden välillä (unohtamatta useissa tapauksissa asiakkaita). Tällaisten viestintätaitojen kehittymiseen ei riitä muutamaan 'viestintätaitoja' käsittelevään seminaariin osallistuminen. Näillä taidoilla ei ole juurikaan arvoa, ellei niihin läpeensä liity dialogisia taipumuksia kuten yhteistoiminnallista kuuntelemista.

Kilpailukykykään ei todennäköisesti ole useimmissa tapauksissa maksimaalisen tehokasta, ellei sitä synnytetä ja kehitetä dialogisessa suhteessa. (Esim. jotta yhtiö olisi kilpailukykyinen markkinoilla, siinä on oltava ihmisiä, jotka eivät tunne vain markkinoita keskusteltuaan ihmisten kanssa, etenkin nykyisten ja mahdollisten asiakkaiden kanssa, vaan myös saavat hyvää palautetta ja pystyvät kääntämään

sen dialogin kautta hyödylliseksi muutokseksi. Tosiseikat dialogin harjoittamisen puolesta koulussa nousevat jälleen vahvasti esille.)

Ihmetyttää, miten sosiaalista yhteenkuuluvuutta voitaisiin kehittää pitämättä dialogia hyvin tärkeänä. Voitaisiin jopa kysyä, mitä sosiaalinen yhteenkuuluvuus voi olla ellei se itsessään ole pitkälti hyvää dialogia. Mutta tällainen dialogi ei kehity 'luonnostaan' – sitä on kultivoitava kansalaisissa varhaisesta iästä alkaen.

Félix: Olet jälleen oikeassa: dialogia tarvitaan koko ajan, mutta vain jos dialogia käytetään sanan hyvin laajassa merkityksessä. Esimerkiksi aina kun opettaja kysyy oppilaalta kysymyksen hakien vahvistusta oppilaan kotitehtäviin tai tietämykseen, esiintyy dialogia. Mutta tässä tapauksessa kuten monissa muissakin, pohjimmiltaan työoloissa kun työnantajat määräävät, mitä työntekijöiden on tehtävä töissä, kyse on asymmetrisestä dialogista ilman että työntekijällä olisi todellista puhumisen vapautta. Tilanne on sama myös kouluoloissa. Opettajien ja oppilaiden on puhuttava koko ajan, mutta opettajan tehtävänä on hallita suurinta osaa dialogista. Oppilaiden on vain otettava vastaan, mitä opettajat kertovat heille ja esitettävä asian ymmärrystään selventäviä kysymyksiä ja vastattava opettajien kysymyksiin, joiden tarkoituksena on varmistaa, että oppilas on sulattanut opettajan selittämän tiedon. Niinpä suurin osa kouluajasta on uhrattava sen tiedon antamiseen, jota tarvitaan tehokkaaksi ja kykeneväksi työntekijäksi tulemiseen ja kyseisten perusasioiden sisäistämiseen. Muistahan esimerkiksi Platonin dialogit: Sokrates puhuu miltei koko ajan. Hänen puhejaksonsa ovat keskustelukumppaneita paljon pitempiä.

Roger: Tulemme siis niiden perusargumenttiin, jotka näkevät koulutuksen pikeminkin 'täyttämisprosessina' kuin 'vetämisprosessina' – että koulujen velvollisuus on antaa olennaisia tietoja, joita ilman tulevaisuuden kansalaiset eivät olisi riittävän tehokkaita tai kykeneviä. Saanko sitten kysyä, mitä nämä olennaiset tiedot ovat ja miksi ne tarkkaan ottaen ovat olennaisia? Huom. Näiden on oltava tarpeeksi selkeitä ja jotenkin sen yleisen tunnustuksen mukaisia, että 'suurimman osan siitä, mitä opin koulussa olen unohtanut tai en ole tarvinnut sitä aikuisena'!

Ja emme mitä ilmeisimmin puhu tässä perustaidoista kuten lukemisesta, kirjoittamisesta ja peruslaskutoimituksista. Se voisi olla erillisen väittelyn aihe, mutta sekin olisi heikko väite, koska on todisteita siitä, että ainakin lukemisen ja kirjoittamisen taso on korkeampi silloin, kun ne opitaan dialogisessa ympäristössä (eli sellaisessa, jossa on runsaasti interaktiivista puhetta) kuin didaktisessa.

Félix: Palataanpa aikaisempaan kommenttiini perusasioista. Pidän itsestään selvänä, että jokaisessa yhteiskunnassa on tiettyjä perusasioita, jotka on annettava edelleen lapsille, jotta heistä tulisi kyseisen yhteiskunnan aktiivisia jäseniä. Perusasioilla ajatellen mm. sitä sosiaalista ympäristöä, jossa ihminen kasvatetaan, tai perusasioita kehosta, terveydestä ja ruoasta; perusasioita on myös luonnontieteiden, matematiikan ja fysiikan alalla. Ja kaikkein tärkeimmät tosiasiat, sosiaalisen liiman takaaviin arvoihin liittyvät. Nämä ovat perusarvoja, jotka tulevat kansallisesta historiastamme tai suurkirjallisuudesta. Yhteiskunnan on päätettävä, mitä nämä perusarvot ovat, ja siinä tapahtuu ajan mittaan muutoksia. Ja päätöksen tekevät demokraattisissa yhteiskunnissa kansanedustajat tai tietyt eturyhmät. Muistutan sinua Noam Chomskyn ajatuksista yksimielisyyden rakentamisesta nykydemokratioissa, Walter Lippmannin poliittisen analyysin innoittamasta kirjasesta.

Roger: Tämä osa väittelystä on hankala molempien osapuolten kannalta. Jos 'sosiaalisen liiman takaavilla arvoilla' tarkoitetaan (autoritaarisesti) sellaisia arvoja kuten 'korkeammassa sosiaalisessa asemassa olevien tottelemista', ollaan hyvin epävarmalla maaperällä. Jos toisaalta tulkitaan laajan demokraattisesti tämän tarkoittavan toisten kunnioittamista oman lähikulttuurin yli, on epäilemättä haastavaa selittää, miten tällaista kunnioitusta kultivoidaan monissa useista erilaisista kulttuureista koostuvissa yhteiskunnissa. Voidaanko tähän haasteeseen kuitenkaan vastata paremmin kuin harjoittamalla dialogia, varsinkin filosofista, kouluis-

Félix: En sano etteikö dialogi olisi arvo itsessään, enkä tarkoita etteikö meidän pitäisi edistää dialogia. Asian ydin on siinä, että se on hyvin toisarvoinen arvo yhteiskunnas-

*samme eikä sen siksi pitäisi vaatia kovinkaan paljon huomiota oppivelvollisuuskou-
lussa. Vaikka olisikin poliittisesti oikea tavoite helpottaa kansalaisten mahdollisuutta
osallistua demokraattisiin instituutioihin, yhteiskunnan piilo-opetussuunnitelman
(väittäisinpä ettei se mikään piilosellinen ole) mukaan on oltava kuuliainen laeille
ja viranomaisille. Ei tietenkään sen vähempää, muttei enempääkään. Toisaalta on
paljon töitä, ehkä suurin osa töistä, joissa hyvä tulos ei vaadi mitään erikoiskoulutus-
ta tai korkeampitasoisia taitoja.*

Roger: Tämä näyttäisi vievän maan jalkojen alta niiltä, jotka kiistelevät epädialogi-
sen koulutuksen puolesta, koska jos työ ei vaadi erikoistaitoja, silloin kai kuka ta-
hansa voisi hoitaa työn käyttämättä valtavasti aikaa merkityksettömien tieto-
jen/asioiden oppimiseen? Eikö heidän olisikin parempi käyttää suurin osa koulu-
ajastaan luonnostaan antoisaan dialogin käymiseen (sekä perustaitoihin ja ehkäpä
erinäisiin muihin elämää parantaviin taitoihin kuten ruoanlaittoon yms.)?

*Felix: Olet ehkä oikeassa, mutta tässä ei ole siitä kysymys. Jokainen oppilas tai opet-
taja voi käyttää runsaasti aikaansa antoisaan dialogiin, mutta oppivelvollisuuskou-
lulla on eri tavoitteet, ja koulua käyvät omaksuvat nämä tavoitteet olivatpa he oppi-
laita tai opettajia. Nämä viralliset tavoitteet mielessä ja ottaen huomioon opettajien
ja oppilaiden todelliset mahdollisuudet kouluaikana, työhön vaikuttavat voimakkaat
rajoitteet. Mainitsen keskeisimpiä vaikeuksia ja keskityn niihin, joilla on suurempaa
vaikutusta mahdollisuuksiin käyttää filosofista dialogia. Tässä suurin syy siihen, mik-
si dialogisten menettelytapojen käyttö kouluoloissa on ajan hukkaa, ja ajan hallinta
on aina vakava ongelma opetuksessa.*

Roger: Jälkimmäisestä väittämästä voisi olla samaa mieltä yhtymättä kuitenkaan
ensimmäiseen. Ajan hallinta on todellakin ongelma opetuksessa, mutta kenties
suurelta osin siksi, että koulut opettavat (tai yrittävät opettaa, monissa tapauksissa
melkoisen huonolla menestyksellä) paljon tietoa/asioita, joita useimpien las-
ten/tulevien kansalaisten ei tarvitse tietää. Mitä siihen tulee, että dialogisten me-
nettelytapojen käyttö kouluympäristössä olisi ajan hukkaa, on yhä enemmän toi-

saalla tässä kirjasessa esitettyä todistusaineistoa, jonka mukaan ajattelutaitojen opettaminen etenkin dialogisen prosessin kautta on hyvin käytettyä aikaa. Lapsille ei ainoastaan kehity olennaisia yleisiä taitoa, jotka ovat heille hyvään tarpeeseen koko heidän elämänsä ajan, kuten ongelmien keksiminen, ongelmien ratkaisu, työskentely tiimissä, mielipiteen ilmaiseminen jne. He ovat myös yleisesti ottaen paremmin motivoituneita oppimaan, ja – pisteeksi i:n päällä – he oppivat tehokkaammin myös sen, mitä heidän on opittava.

Felix: Lähestymistapasi vaikuttaa todella mukavalta. Mutta muista, aika ei ole kuin purukumia, jota voi venyttellä mielen mukaan. Sitä on käytettävä mahdollisimman hyvin, ja lapset ja vanhemmat sekä ennen kaikkea koulutusviranomaiset odottavat, että oppivelvollisuuden päättyessä lapset hallitsevat ne perustaidot, joiden turvin he voivat integroitua nykyiseen hierarkkiseen yhteiskuntaan. Niinpä kaikki, mitä voidaan tehdä, on selittää lapsille ne perusasiat, jotka heidän on opittava ja järjestää sopivia toimintoja luokkatyöskentelyn aikana, jotta he oppisivat nämä tiedot mielekkäästi.

Roger: Toistan haasteeni selvittää, mitä nämä perusasiat ovat. Toisaalta otat esille perustavaa laatua olevan käsitteen: mielekkään oppimisen! Asian ydin on nimenomaan se, että suurin osa oppimisesta on jokseenkin merkityksetöntä, jos sitä ei linkitetä aikaisempaan tietoon tai ymmärrykseen. Linkittämisen ja sitä myötä oman ymmärryksen laajentamisen prosessi ei yleensä merkitse uusien yksittäisten asioiden ulkoa oppimista. Siinä muiden kanssa käytävän dialogin kautta ja itseksseen miettimällä (mikä itsessään merkitsee sisäistä dialogia) omaa päätä muokataan paremmin sopusointuun maailman mallin kanssa.

Felix: Teet hyvin nopeasti päätelmiä sangen kyseenalaisten määritelmien pohjalta. Oletat että mielekkääseen oppimiseen kuuluu (ellei se jopa merkitse samaa kuin) dialoginen oppiminen, jopa filosofinen dialogi. Minä en ole asiasta niinkään varma. Muistan kun olin teini-ikäinen ja kävin lukion filosofian tunneilla; minun piti oppia suurten klassisten filosofien kuten Aristoteleen, Tuomas Akvinolaisen tai Descartesin filosofisia perusajatuksia, ja niinhän minä opinkin, ja oppiminen oli mielekästä, pidin

filosofiasta, mutta en koskaan "nauttinut" filosofista dialogia koulun filosofian tunneilla.

Haluan myös siirtyä erääseen oppimisprosessin keskeiseen osaan oppivelvollisuus-koulussa. Tarkoitan arviointia. Viimeinen askel tässä oppimisprosessissa on arvioida, kuinka paljon oppilaat ovat oppineet käyttäen kokeita ja muita arvioinnin työkaluja, jotka vaativat lapselta älyllisiä ponnisteluja heidän osoittaessaan tietonsa ja kykynsä soveltaa tietojaan tiettyihin ongelmiin.

Roger: No, välittämättä (taaskaan) siitä epäilyksestä, pitääkö kaikkien lasten todella tietää kaikki mitä heille opetetaan koulussa ja välittämättä (taaskaan) siitä epäilyksestä, kuinka pitkään he muistavat suurimman osan koulussa oppimastaan, jäljelle jää kuitenkin vakava kysymys siitä, että mittaavatko ne vakiotestit, joita käytetään kaiken tämän oppimisen arvioimiseen, tehokkaasti kyseisen tiedon soveltamista sen enempää tiettyihin käytännön ongelmiin kuin ongelmiin yleensä. Useimmilla testeillä ei ole mitään tekemistä ongelmien ratkaisemisen kanssa (paitsi tietenkin matematiikassa ja joissakin reaaliaineissa) vaan hyväksytyjen näkökulmien harjoittelun kanssa, joilla on hyvin vähän yhteyttä useimpien lasten tai ylipäänsä ihmisten ongelmiin yleensä.

Felix: Tiedän että testauksen ja oppimisen välillä on vahva suhde, ja vaikutukset ovat molemmiin suuntaisia. Eli jos lasten kouluoppimiseen arviointiin otetaan käyttöön joitakin tiettyjä testejä, opettaja sovittaa opetustaan testeihin ja seurauksena on, että lapset oppivat ratkaisemaan testit. Voimme myös suunnitella testin, jolla arvioidaan mitä he opettavat. Olisi siis mahdollista painottaa enemmän oppimistuloksia kuin sisältöä, jos on mahdollista erottaa sisältö prosessista tai taidoista. Ongelmana on, että nykyään suurin osa virallisesta opetusohjelmasta keskittyy selvästi enemmän sisältöön kuin [sic: lause keskeneräinen]

Toinen ongelma on seurausta tarpeesta tulla tutuksi tietyn tiedon kanssa. Suurin osa opetuksesta on sitä, että tietoa hallitsevat siirtävät sitä lasten mieliin.

Roger: Hmm.. Tämä huomautus näyttää kaatuvan suoraan postmodernismin kunniallisen siiven käsiin, jossa vakavasti kyseenalaistetaan 'modernien' opetussuunnitelmien tietoinen tai tiedostamaton hallinta niiden toimesta, jotka tulevat siitä rajoittuneesta ihmisten luokasta, jonka oma koulutus ja arvokäsitys ovat tyystin erilaisia monien muiden, ehkäpä useimpien yhteiskunnan jäsenten vastaavista.

Felix: Ja kuten tiedät, sen tehdäkseen lapsilla ei tarvitse olla mitään erityisiä kriittisiä tai korkeatasoisia taitoja.

Roger: Hm. Sangen arveluttava väittämä, joka en oikein jaksa kyseenalaistaa juuri nyt, mutta ehkä myöhemmin.

Felix: Ei mitään kiirettä. Näkemykseni on, että koulussa lasten ainoaa älyllistä toimintaa on: a) ymmärtää opettajien heille välittämä asiasisältö, b) painaa nämä tiedot muistiinsa ja c) soveltaa tietojaan tiettyihin ongelmiin tai kokeissa tai testeissä. Hyvien dialogitaitojen takaamisesta voi olla apua, mutta kovin hyödyllisiä ne eivät ole!

Roger: Ahaa! Ymmärtäminen on siis niin helppoa? Itse asiassa se ei useinkaan ole. Väittäisin (tarkemmin myöhempanä) että aineenopettajat aliarvioivat johdonmukaisesti sitä haastetta, jonka eri aineiden olennaisten käsitteiden/käsitysten hallitseminen oppilaille asettaa. Filosofinen tutkimus/dialogi ei ole ainoa prosessi, joka tukee oppilaita tämän haasteen kohtaamisessa, mutta se on aivan varmasti yksi niistä. Osa hyvän filosofin taidosta on painiskella vaikeiden käsitteiden kimpussa ja saada niistä paremmin tolkkua sekä ulkoisen että sisäisen dialogin kautta. Tätä taitoa voidaan soveltaa kaikkiin aineisiin, ja voitaisiinpa jopa väittää, että minkään aineen ymmärtämisessä ei voi tapahtua minkäntasoista edistystä käyttämättä tätä filosofista taitoa. Filosofia kuuluu siis luonnostaan kaikkiin aineisiin auringon alla. (Ja filosofia etenee yleensä dialogin kautta.) Sehän on nimenomaan pätevän ja pitkäkestoisen oppimisen paras tae.

Felix: Toisaalta oppivelvollisuuskoulussa lasten on opittava muita asioita, joista useimmat liittyvät heidän käyttökseen, asenteisiin ja sosiaalisiin arvoihin, kuten kurtia, työrutiineja, tottelevaisuutta, täsmällisyyttä, yhteistyötä... Dialogista voi jälleen olla hyötyä koulutettaessa lapsia näissä asenteissa, mutta se ei ole oikea/paras? menettelytapa. Oppiminen merkitsee ihmisen käyttäytymisen pysyvää muutosta, ja se merkitsee muutosta heidän käyttäytymisensä pohjana oleviin teorioihin ja tietoihin. Siksi heidän on käsitettävä, että uusi käytös, teoriat ja tieto todella toimivat eli että niillä on positiivisia seurauksia heidän päivittäisessä elämässään. Kuten behavioristiset psykologit tapasivat sanoa, koulutus on mahdotonta ilman niitä positiivisia ja negatiivisia vahvistuksia, joiden nojalla me kaikki voimme havaita, millainen käyttäytyminen ja teoriat ovat eduksi ja hyödyksi ja millainen taas haitaksi omalle "selviytymisellemme".

Sikäli kuin koko oppilaiden henkilökohtainen kasvu on muodollisen koulutuksen keskeinen tavoite, meidän on joskus kohdattava rohkeasti sellaiset tiukat tilanteet, joissa lapset eivät suorita sosiaalisia ja kouluvelvoitteitaan. Heidän käyttöksensä on hajottavaa, jopa vaarallista luokkatovereitaan kohtaan. Sellaisissa tilanteissa tarvitaan dialogia, mutta se ei riitä ja se voi olla tehotonta ellei jopa vaikuttaa kielteisesti. Jotkut lapset tarvitsevat joissain tapauksissa rangaistuksen, jolla hillitään ja muutetaan heidän kielteistä käytöstään. Näiden ristiriitaisten lasten kanssa keskusteltuaan opettajien on otettava käyttöön ankarammat toimet ja ryhdyttävä kaikkiin tarvittaviin toimenpiteisiin sen varmistamiseksi, että hajottava käyttäytyminen ei enää toistu. Sillä hetkellä meidän on lopetettava puhuminen ja siirryttävä muihin tekoihin.

Roger: Tuosta voi enimmäkseen olla samaa mieltä, mutta tämä on marginaalista sen suhteen, pitäisi dialogilla yleisesti ottaen olla isompi osa muodollisessa koulutuksessa. On selvää, että dialogi ei ratkaise kaikkia ongelmia. Mutta selvää on sekin, etteivät jokaista hetkeä opetuksessa täytyvät ongelmat, joita dialogi ei voi ratkaista. Suurimman osan ajasta koulussa opettajat todellakin opettavat. Kysymys on siitä, opettavatko he oikean opetussuunnitelman ja parhaansa mukaan. Väittämani päävaikutin on, että he eivät opeta oikeaa opetussuunnitelmaa, mutta vaikka olisim-

mekin yhtä mieltä siitä että he opettavat, isoksi kysymysmerkiksi jäisi, onko vallitseva didaktinen opetustapa kovinkaan tehokas. National Literacy Trustin Isossa-Britanniassa tekemässä tutkimuksessa ilmeni, että oppilaat muistivat vain viisi prosenttia kuulemastaan verrattuna 50 prosenttiin siitä, mitä he olivat oppineet keskusteluissa. Tämä on vain yksi osoitus dialogin voimasta/arvosta opetuksessa. Muita syitä uskoa, että kyseessä on aliarvioitu ja riittämättömästi käytetty lähestymistapa opetukseen ja oppimiseen, ovat ne muutokset, joihin se voi johtaa oppimisen suhteen hyvien asenteiden ja käytöstapojen merkeissä.

Felix: Koulut ovat sosiaalisia laitoksia, jossa ihmiset elävät yhdessä tiettyjen sosiaalisten heidän toimintojaan säätelevien sääntöjen mukaisesti. Ihan niin kuin missä tahansa sosiaalisessa laitoksessa ihmisten on tiedettävä, mitkä teot ovat sallittuja ja mitkä kiellettyjä, eli he tarvitsevat selvän luettelon säännöistä sovittaakseen käyttäytymisensä sosiaalisiin ja koulun vaatimuksiin. Sosiaaliset ristiriidat ovat sosiaalisen elämän luontainen piirre; ihmiset ovat eri mieltä ja toisinaan heidän etunsa ovat vastakkaisia, jopa ristiriitaisia. Ihmiset taistelevat tunnustuksesta, kova tehtävä varsinkin lapsille ja teini-ikäisille, jotka yrittävät kovasti rakentaa oman identiteettiään. Jotta sellaisista ongelmista selvittäisiin, dialogi on epäilemättä tarpeellinen, mutta myös riittämätön työkalu.

Roger: Taas voin olla suurelta osin samaa mieltä. Mutta kukaan dialogin kehittämisen puolesta koulussa syitä esittävä ei väitä, että opetuksen ja oppimisen tulisi edetä vain siten. Se on edelleen tarpeellinen ja yhä edelleen nähdäkseni aliarvostettu lähestymistapa. Huom. Voitaisiin myös vähätellä sitä, että lasten pitää kuunnella opettajiaan sillä perusteella, että se on välttämätön mutta ei riittävä oppimisen ehto.

Felix: Ja vielä lopuksi se tärkeä seikka että koulut ovat hyvin hierarkkisia laitoksia, joissa on valta- ja vastuuasemassa olevia ihmisiä (opettajat) ja alisteisessa asemassa olevia ihmisiä (oppilaat). Opettajilla on oltava auktoriteettia ja heidän on harjoitettava sitä luokissaan ja opetuksessaan, heidän on tehtävä päätöksiä ja heillä on velvollisuus luokitella oppilaita tapana arvioida heidän akateemista suoritumistaan.

Heillä on tiettyjä ammatillisia velvollisuuksia, jotka vaativat muutakin kuin pelkkää dialogin käymistä. Ehkä. Jopa luultavasti. Mutta kun sanon että pelkkä dialogi ei riitä, sanon tietysti myös hyvin selvästi, että heidän on myös käytävä dialogia! Oppilaiden on toisaalta kunnioitettava ja toteltava opettajiaan ja tunnustettava se, että heillä on erilainen asema koulun toiminnoissa.

Roger: Hmm. Tietenkin. Mutta dialogin ei tarvitse horjuttaa opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta ja kunnioitusta. Päinvastoin – se voi edistää sitä ja johtaa parempaan oppimiseen ja hyvinvointiin.

Felix: Opettaja-oppilas -suhteet eivät siis ole symmetrisiä suhteita ja tämä käy paljon selkeämmäksi, kun asiaan liittyy tieto. Opettajalle maksetaan siitä, että heillä on tietoa, jota heidän oppilaillaan ei ole ja heidän odotetaan saavan oppilaansa oppimaan sen, mitä heidän tulee oppia. Tässä asymmetrisessä liitossa dialogin voiman yliarvioiminen on luultavasti virhe, ellei se sitten ole taitava salajuoni tasavertaisuuden vaikutelman luomiseksi ja näille suhteille luonteenomaisen todellisen eriarvoisuuden peittämiseksi.

Roger: Ei. Tässä on kysymys väärästä käsityksestä liittyen dialogin luontaiseen tasavertaisuussuhteeseen. Kaksi ihmistä ei ole koskaan keskenään tarkalleen ottaen tasavertaisia missään merkittävässä mielessä. Aina on eroja iän, tietämyksen, kykyjen, sosiaalisen aseman/kunnioituksen jne. suhteen. Minkään näistä ei tarvitse vaikuttaa juuri siihen tasavertaisuussuhteeseen, jota dialogi edellyttää. Tässä suhteessa jokainen henkilö osoittaa tasavertaista kunnioitusta toiselleen ihmisenä. Kun tällainen kunnioitus on selvää, dialogi ei ainoastaan etene terveellä tavalla vaan myös oppiminen (molemminpuolinen) maksimoituu.

Felix: Ei liene räikeämpää petkutusta kuin Platonin dialogit. Pikainen vilkaisu näihin dialogeihin ja ymmärrämme, että Sokrateen puheenvuorot ovat aina paljon pitempiä kuin hänen vastapuolensa, joiden osallistuminen rajoittuu enimmäkseen hyvin lyhyeen toteamukseen "kyllä", "ei" tai "niinpä tietenkin". Ja tämä näennäisen avoin dialo-

gi on vain ovela tapa varmistaa, että ihmiset päätyvät Sokrateen heiltä odottamiin johtopäätöksiin.

Roger: Aivan oikein, ja siinä määrin nämä 'dialogit', olivatpa ne Platonin rekonstruoimia tai Sokrateen keskustelujen tarkkoja tulkintoja, eivät ole dialogeja tämän projektin postuloimassa mielessä. Niillä on päällisin puolin dialogin muoto, mutta – kaikella kunnioituksella Platonia ja Coca Colaa kohtaan – ne eivät ole se 'real thing'!

COMMUNITIES OF CONVERSATION

Joseph Giordmaina



Dialogue, Philosophy, Thinking and Children

The *Teaching Thinking in Europe: Inventory of European Programmes* (Hamers & Overtoon, (eds.) 1997) lists 42 different programmes whose main goal is the teaching of thinking to children in schools. One identified approach is *Philosophy for Children*, a 'subject' developed mainly by Prof Matthew Lipman at Montclair State

University. Prof Lipman has also set up The Institute of Advancement for Philosophy for Children (IAPC), which has published a curriculum in Philosophy for Children, one which is currently being implemented in more than 60 countriesⁱ. Other writers in different parts of the world have taken different approaches from the one taken at IAPC; reflecting the educational traditions they are working in. The common goal of all Philosophy for Children programmes is the development of children into better thinkers, into more reasonable beings. All writers within the Philosophy for Children tradition believe that thinking can be taught and improved, and that it takes place within a subject: one thinks about something, one does not just 'think'. They also believe that the ideal subject to promote better thinking is Philosophy. The goals of Philosophy for Children programmes are to encourage children to think, to reason and to make judgements about issues that are of interest to them, most of which are judgements about values as well as better understanding of concepts. It is through such a process of thinking that children create meaning of their worlds, constructing their values, knowledge, dispositions and making informed and well thought out judgements. Through Philosophy for Children teachers try to develop the social, ethical, aesthetical, affective and political domains of children's lives. The underlying notion is that thinking develops through a conversation within a community of inquiry: my thinking develops because I have a language by means of which I can express my thoughts. I also have the capability of listening to others, assessing/judging their positions, and changing my beliefs accordingly.

Methodology

The Philosophy for Children approach does not involve the uncontextualised drilling one finds in a number of thinking skills programmes; it can be taught both as a subject in itself as well as through the curriculumⁱⁱ, and is a 'subject' which is directly related to the child's experience, that experience which goes beyond the classroom walls. Although one cannot divorce methodology from content, for the purposes of this paper I shall focus more on the former, that is, the methodology

employed, particularly the part referred to in the literature as the *community of inquiry*, in which dialogue plays a central role.

In the initial part of a Philosophy for Children lesson, children are introduced to a text. A text can be a novel specifically written for a Philosophy for Children lessonⁱⁱⁱ, or any other children's literature. A text can be a happening in the school or classroom, an autobiographical writing or a video. Anything in fact is a text, as long as it has enough content to stimulate the children's interest. The text is introduced to children in a number of ways, normally through reading aloud the passage/story, through dramatisation, using puppet theatres, etc. Children are given enough time to reflect and problematise the text, and are encouraged to note on their 'Thinking Notebook' what they would like to discuss. After 'Thinking Time', the facilitator of the discussion, who initially is the teacher, but eventually can be any child, asks the children to identify what they would like to talk about. These points are written down on a large sheet of paper; the name of the contributing children written next to the sentence. One of the themes identified by the children is chosen for discussion either through general agreement, or by taking vote or some other way. Following this, a discussion or 'inquiry' takes place. For this to be possible, the classroom is turned into a *community of inquiry*, where dialogue is encouraged in order to inquire into the selected theme, through a process of questioning and sharing of ideas. Children are encouraged to move in their discussion from the specific, the point of departure of the discussion, to more general terms, and to correct and change their positions as the inquiry moves along. Following the discussion, children are encouraged to act on their 'new' positions, for example, by simply taking note of their ideas and how these changed, in their 'Thinking Notebooks', by expressing their 'new' ideas using different media, for example putting up a poster exhibition, drawings, writing a play etc., or to try to bring about a change in the way things are done. If the topic of inquiry is 'fairness', and a classroom procedure is identified as being unfair, children are encouraged to act so as to bring about a change in class: a fairer procedure. The idea is not to stop at the thinking process, but to help children to pass to action, that is, from spectators to actors.

Although the methodology described in a Philosophy for Children lesson seems to be a rather simple one, it involves great skills on the facilitator's part so as to have a meaningful dialogue going on in the classroom. Teachers are prepared for Philosophy for Children through training courses. The teacher's manuals help in developing that necessary 'philosophical ear' in order that certain issues that might escape the untrained philosopher be identified and thought about and maybe even discussed with other teachers prior to the lesson.

Thinking in a Community

For the purpose of this chapter I shall be mainly dealing with the notion of 'community of inquiry' as developed through the Philosophy for Children literature and, drawing on a number of philosophers' writings, I shall try to add different perspectives to how the idea of the community of inquiry and dialogue can be further developed.

In engaging in the community of inquiry the main tasks are two: the first being to inquire, the second to inquire with others. Tinder (1993) distinguishes between different kinds of inquiry: scientific, historical, transcendental, and philosophical, arguing that the latter is the most comprehensive of all inquiries, 'of uniting all modes of consciousness in a single interpretation of being' (p.359). For Splitter and Sharp (1995) community evokes a 'spirit of co-operation, care, trust, safety and a sense of common purpose', while inquiry evokes a form of 'self-correcting practice driven by the need to transform that which is intriguing, problematic, confused, ambiguous, or fragmentary into some kind of unifying whole which is satisfying to those involved, and which culminates, albeit tentatively, in judgement' (p.18).

Lipman (1991 p.229-243^{iv}) argues that in a community of inquiry

1. the process is not merely conversation or discussion, it is dialogical;
2. this activity has a direction: it goes where the argument takes it;

3. it always has an aim: that of producing a product, a settlement or a judgement. This can be tentative, but it is always a product of the activity.

Lipman also argues that the community of inquiry is a necessary means for attaining a democratic society (Lipman 1991 p.244). Lipman's vision is that the community of inquiry in the class should both 'represent and anticipate a society composed of participatory communities - a society that is a community of such communities' (p.247). This is possible if education becomes 'education *as* inquiry and education *for* inquiry'.

The Dialogical Process

The Philosophy for Children movement promotes the use of dialogue in the classroom rather than conversation, debate or argumentation. For example, Splitter and Sharp (1995) argue that dialogue is a form of conversation, in which the following conditions are present:

1. The conversation is structured by being focused on a topic or question which is problematic or contestable.
2. The conversation is self-regulating or self-correcting. Its participants are prepared both to question the views and reasons put forward by others, and to restate their own position in response to questions or counter-examples that come from the group.
3. The conversation has what we call an egalitarian structure. By what they say, participants show that they value themselves and one another equally for the purpose of the dialogue, irrespective of where they stand in relation to a particular viewpoint.
4. The conversation is guided by the mutual interests of its members. In a community of inquiry, it is the participants (of whom the teacher is but one) who set the agenda and determine the procedures for dealing with the issues at hand (p.34-35).

In the process of dialogue children have the opportunity to articulate what they believe in, to decentre from their own point of view in order to understand the position of others, to listen, to take turns, and to build on the ideas of the rest of the community. Dialogue in the classroom gives children the opportunity to modify and improve their thinking^v.

For Burbles (1993) dialogue

involves two or more interlocutors. It is marked by a climate of open participation by any of its partners, who put forth a series of alternating statements of variable dura-

tion (including questioning, responses, redirections, and building statements...), constituting a sequence that is continuous and developmental. Dialogue is guided by a spirit of discovery, so that the typical tone of a dialogue is exploratory and interrogative. It involves a commitment to the process of communication interchange itself, a willingness to 'see things through' to some meaningful understandings or agreements among the participants. Furthermore, it manifests an attitude of reciprocity among the participants: an interest respect, and concern that they share for one another, even in the face of disagreement (pp.8-9).

He distinguishes between 'teleological' dialogue, which is a dialogue in search of the Truth through a process of dialectic (convergent dialogue), and nonteleological dialogue, which is critical and constructive dialogue (divergent dialogue). There are four types of dialogues:

- a) dialogue as conversation: where through co-operation one arrives at mutual understanding, but not necessarily towards an agreement or a reconciliation of differences,
- b) dialogue as inquiry: where the main goal is the answering of a specific question, and an outcome that is agreeable to all is produced,
- c) dialogue as debate: defending and articulating positions; agreements or reconciliation of differences is not on the agenda
- d) dialogue as instruction: through the use of questions the discussion is moved towards a definite conclusion.

These four positions can be summarised as follows:

inclusive -divergent	dialogue as conversation
inclusive - convergent	dialogue as inquiry
critical - divergent	dialogue as debate
critical-convergent	dialogue as instruction

(p.112)

Although most writers within the Philosophy for Children tradition argue for type (b) dialogue, that is, dialogue as inquiry, conceiving of dialogue as conversation is more appropriate to the achievement of the goals of a community of inquiry.

Dialogue as Conversation

In a dialogue as inquiry methodology, characterised by Burbules (1993) as inclusive -convergent, the main aim is to move

towards the answering of a specific question, the resolution of a specific problem, or the reconciliation of a specific dispute; it is convergent in its aims to produce an outcome agreeable to all (p.116).

Rorty (1980) believes that this has been the main goal of what he terms constructive systematic philosophy^{vi}. The main goal of such philosophy has always been to find foundations, to find common grounds to which we all agree. Rorty calls this 'epistemology', a set of rules to which we can turn in order to settle an agreement once there is an issue.

The dominant notion of epistemology is that to be rational, to be fully human, to do what we ought, we need to be able to find agreement with other human beings. To construct an epistemology is to find the maximum amount of common ground with others. The assumption that an epistemology can be constructed is the assumption that common ground exists (p.316).

Rorty claims that not all discourse is commensurable, that such a foundation, such common ground is not always possible. Rorty believes that

There is no such thing as human nature...There is only the shaping of an animal into a human being by a process of socialisation, followed (with luck) by the self-individualisation and self-creation of that human being through his or her later revolt against that very process
(Rorty, R. 1990b p.44)

This clearly identifies the role of education as one primarily of socialisation to be followed by 'self-individualisation' and 'self-creation'. For Rorty the former takes place in primary and secondary schools while the latter takes place in colleges and universities.

Education seems to me two quite distinct enterprises: lower education is mostly a matter of socialisation, of trying to inculcate a sense of citizenship, and higher education is mostly a matter of individuation, of trying to awaken the individual's imagination in the hope that she will become able to re-create herself. I am not sure that philosophy can do much for any of these enterprises.
(Rorty, R. 1990 pp.41-44)

Rorty here is mistaken on two grounds.

The first is his division of the roles of education into consecutive rather than parallel processes. Self-individualisation and self-creation should be encouraged in all students and not only those who manage to make it to university or college. What Rorty calls 'edification discourse', which is discourse which is meant to 'take us out of our old selves by the powers of strangeness, to aid us in becoming new be-

ings'(p.360) should be present in all classrooms, irrespective of whether they are in primary or secondary schools.

The second mistake Rorty makes is that philosophy cannot do much to reach such goals. It is precisely this kind of discourse that teachers within the Philosophy for Children movement are trying to achieve using philosophy: encouraging discourse that helps children to make the familiar strange, encouraging them to react to what is presented as systematic, as unproblematic.

Rorty distinguishes between two kinds of people, the commonsensicalist and the ironists. The commonsensicalists are those who are merely socialised, people who accept the given vocabulary of the day. 'Ironists'^{vii} are those who fulfill the following three conditions:

1. She has radical and continuing doubts about the final vocabulary she currently uses, because she has been impressed by other vocabularies, vocabularies taken as final by people or books she has encountered
2. She realises that argument phrased in her present vocabulary can neither underwrite nor dissolve these doubts.
3. Insofar as she philosophises about her situation, she does not think that her vocabulary is closer to reality than others, that it is in touch with a power not herself. Ironists who are inclined to philosophise see the choice between vocabularies as made neither within a neutral and universal metavocabulary nor by an attempt to fight one's way past appearances to the real, but simply by playing the new off against the old. (Rorty, R., 1989 p.73)

This rather than inquiry should be the main goal of Philosophy for Children in schools. It is a process of hermeneutics which is only possible through the process of conversation; it is by keeping the conversation going that one can understand the other's position, his/her point of view. Inquiry leads to transformation of 'that which is intriguing, problematic, confused, ambiguous, or fragmentary into some kind of unifying whole which is satisfying to those involved, and which culminates, albeit tentatively, in judgement' (Splitter and Sharp p.18). Conversation is much more than that. Inquiry leads to a closure, even if tentatively, of the conversation. The aim of a community of inquiry should not be inquiry at all, 'of producing a product, a settlement or a judgement', but a conversation without the 'direction' of where the 'argument takes it' (as suggested by Lipman 1991 p.229). Teachers should aim at attaining communities of conversations in the classroom. Depending

on the social background of children, on their 'contingent historical circumstances' conversations in a classroom can be incommensurable. At this point understanding is only possible through Rorty's hermeneutical process.

Reed in Sharp and Reed (eds.) (1992 pp.158-164) points out that conversations are 'in a sense, freely chosen'. In a conversation one chooses whom to talk to and about what to talk. It is open-ended and on-going, 'listening to what is truly, genuinely other' (Caputo 1985 p.201). One always has the possibility of refusing to participate. Conversation, of its very nature comes prior to all other forms of communication, including dialogue, which is more focused, more investigative, more of an inquiry. For Caputo (1985) the final goal of hermeneutics and edifying philosophy is to put man back in touch with himself, rather than turning to the 'speculative constructions of metaphysics' (p.265). It is a process of recognition of ourselves, the ability to find ourselves in conversation with others possibly but not solely through philosophy (Bernstein 1985 p.76).

Walzer (1989-90) distinguishes between real conversation and constructed conversation. The aim of constructed conversation like that proposed by Rawls and Habermas is to 'produce conversational endings, finished arguments, agreed-upon propositions - conclusions, in short, whose truth value or moral rightness the rest of us will be obliged to acknowledge' (p.182). On the other hand, real conversation is always inconclusive; it has no authoritative moments.

Real talk is the conscious and critical part of that process that generates our received and reigning theories - reflection becomes articulate. Arguing with one another, we interpret, revise, elaborate, and also call into question the paradigms that shape our thinking...There is no design. Real talk is unstable and restless, hence it is ultimately more radical than ideal speech. It reaches to reasons and arguments that none of its participants can anticipate, hence to reasons and arguments undreamt of (for better and for worse) by our philosophers (Walzer. 1989-90, p.195).

Both Rawls (1971) and Habermas(1990) have designed hypothetical theories by means of which one can ensure the freedom and equality of all speakers involved in a conversation. Rawls' 'veil of ignorance' sets a number of conditions for people in 'the original position', to ensure that agreement is reached in a fair manner. People in the original position do not know
their place in society (social position, class status, generation),

their natural assets (intelligence, strength, health),
their own conception of the good (personal goals, plans, values),
their particular psychological attributes (attitudes toward risk, pessimism, optimism),
anything particular about their own society (its political structure, economic system, history, cultural values, class divisions, etc.).

Habermas on the other hand has designed rules for reason. These are:

1. Every subject with the competence to speak and act is allowed to take part in a discourse. Everyone is allowed to question any assertion whatsoever.
2. Everyone is allowed to introduce any assertion whatsoever in the discourse.
3. Everyone is allowed to express his attitudes, desires and needs.
4. No speaker may be prevented, by internal or external coercion, from exercising his rights as laid down in (1) and (2).

He also suggests four validity claims^{viii} by means of which we can better understand what is going on in a conversation. Habermas claims that these four validity claims are universal assumptions we make during everyday communicative action. The assumptions are that:

1. What we are saying or hearing is intelligible, i.e., it is coded according to the usual rules, etc.
2. What we are saying or hearing is true in so far as it implies the existence of states of affairs, etc.
3. The persons speaking are being truthful and sincere
4. The things said are normatively appropriate considering the relationship among the people and between them and the situation they are in (Young, R.1989 pp.75-76).

Both Rawls and Habermas's theories are only useful in a Philosophy for Children lesson in order to unmask the degree of asymmetry that might be taking place in a conversation. There is always asymmetry of power and knowledge. Deceptions, ulterior purposes, force, authority, intellectual status and other distortions coming from both teachers and pupils may be identified and criticized using the ideal speech situation as a guide. Rawls' and Habermas' ideal situations only help us in being aware of what might be going on in a dialogue, in a conversation.

Conclusion: Confrontational Discourse

In Philosophy for Children the attempt is made to turn the classroom into a community of inquiry. In actual fact a classroom is not necessarily a community where children have the same interests and goals, united by reciprocal trust; these being characteristics of a community. Children in a classroom are simply put together by chance or by design.. They have no option to leave, or to move from one community to the other. In the classroom one has to respect the diverse communities that exist, the differences of race, of culture, of religion, of gender. It is through conversation that children can be encouraged to examine the 'historically inherited and unreflectively held prejudices, and [to] free [themselves] of those which hinder our efforts to understand others' (Kimball and Garrison 1996 p.53). It is only when one person confronts the beliefs and values of others that he or she can recognize, question and value his or her own position. The community of inquiry in an lesson should be the site of confrontation of ideas, of a conversation about what is important to children in order to help them interpret and reinterpret both their 'selves' and their culture. Such discourse encourages them to acknowledge that every participant in the conversation in the classroom and beyond is conditioned by different historical circumstances: gender, age, class, education level, vocabularies, etc. These differences are not to be eradicated, but celebrated. It is only through such a space in the school curriculum, only through dialogue as conversation with the 'other' that children can become more aware of both 'themselves' and the unfamiliar other, resulting in newer, richer understandings and meanings.

Bibliography

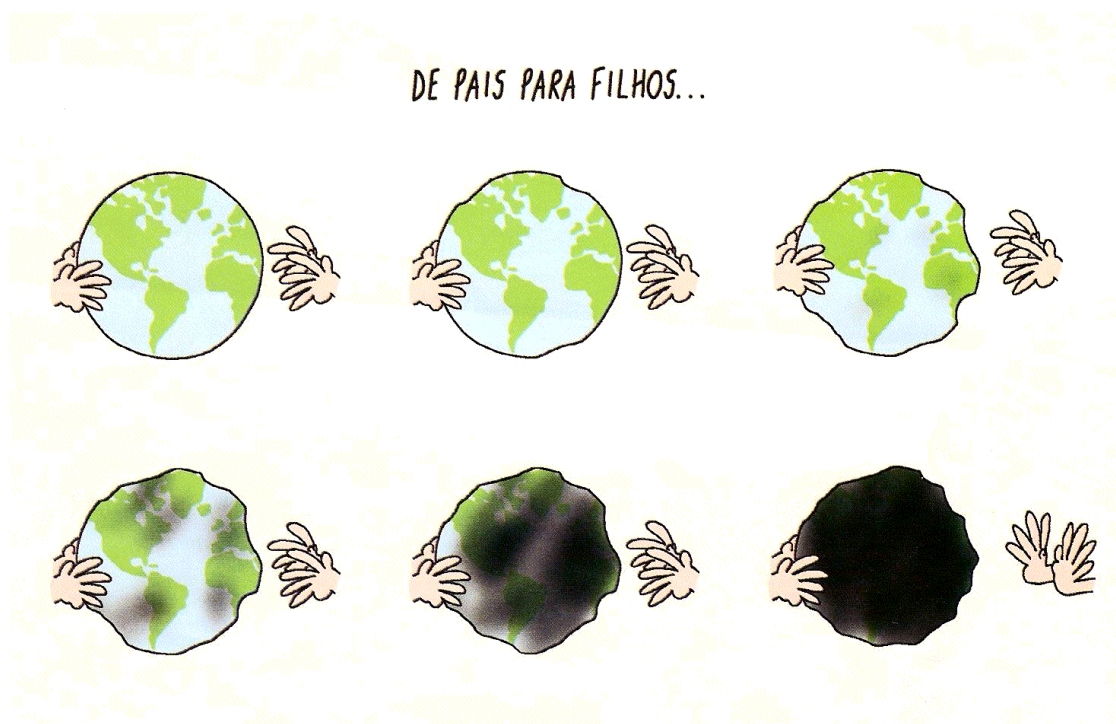
- Bernstein, Richard J. (1985).. *Philosophy In The Conversation of Mankind*. in Robert Hollinger (ed.). *Hermeneutics and Praxis* (1985). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Burbules, Nicholas C. (1993).. *Dialogue In Teaching: Theory And Practice*. New York: Teachers College Press.

- Caputo, John D. (1985).. *The Thought of Being and the Conversation of Mankind: The Case of Heidegger and Rorty*. Robert Hollinger (ed.). *Hermeneutics and Praxis* (1985).. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Fisher, Robert. (1996).. *Stories For Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Fisher, Robert. (1997).. *Games For Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Fisher, Robert. (1997).. *Poems For Thinking*. Oxford: Nash Pollock.
- Fisher, Robert. (1998).. *Teaching Thinking: Philosophical Inquiry in the Classroom* London: Cassell.
- Habermas, Jurgen. (1971).. *Theory and Practice*. Translated by John Vierel (1974).. London: Heinemann.
- Habermas, Jurgen. (1990). Discourse Ethics,: Notes on Philosophical Justification. In *Moral Consciousness And Communicative Action*. 43-115 Cambridge: MIT Press.
- Hamers, J.H.M. & Overtoom M.Th. (eds).. (1997).. *Teaching Thinking In Europe: Inventory of European Programmes*. The Netherlands: Sardes.
- Kimball, Stephanie & Garrison Jim. (1996).. *Hermeneutic Listening: An Approach to Understanding in Multicultural Conversations*. Studies in Philosophy and Education Vol.15 pp.51-59 .
- Lipman, Matthew. (1974).. *Harry Stottlemeier's Discovery*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State.
- Lipman, Matthew.. (1978).. *Mark*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1978).. *Suki*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University
- Lipman, Matthew. (1981). *Pixie* The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University
- Lipman, Matthew. (1982). *Kio And Gus*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1983). *Lisa (2nd Ed.)*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1987). *Elfie*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, Matthew. (1991). *Thinking In Education*. Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew. (1993). *Thinking Children And Education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, Matthew. (1997). *Thinking In Community*. Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines XVI Vol.4 pp.6-21.
- Parfitt, Leanne. (1999). *Dynamics of A Dialogue*. Critical & Creative Thinking Vol.7 No.1 .
- Rawls, John. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Reich, Rob. (1996). *The Paradoxes of Education In Rorty's Liberal Utopia* . Philosophy of Education Yearbook 1996 .
- Rorty, Richard. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge University Press.
- Rorty, Richard. (1983). *Philosophy and The Mirror of Nature*. Basil Blackwell.
- Rorty, Richard. (1990). *The Dangers of Over-Philosophication - Reply to Arcilla And Nicholson* Educational Theory Vol.40 No.1 pp.41-43 .

- Rorty, Richard. 1990b *Education Without Dogma* Dialogue No.2 pp.44-47
- Sasseville, Michel. (1999). *Icipic Report to Unesco - International Cooperation In Philosophy for Children*. Critical & Creative Thinking Vol.7 No.1
- Sharp Ann Margaret & Reed Ronald F (1992). *Studies In Philosophy for Children* Usa: Temple University Press
- Splitter Laurance J. & Sharp Ann M. (1995). *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd.
- Tinder, G. (1993) *Community As Inquiry*, In Lipman, M. (ed.) (1993). *Thinking Children And Education*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Walzer, Michael. (1989-90). *A Critique of Philosophical Conversation* The Philosophical Forum Vol.XXI No.1-2 pp.182-196.

COMMUNITY OF INQUIRY AND DIALOGUE

Zaza Carneiro de Moura



From Parents to Children

Indeed? Is this what we want our children to inherit? Is this really happening? Can we stop it? Where does our responsibility as inhabitants of a world turned unequivocally global in less than a century lie?

No doubt, there has been an alteration of our experience of time and space, undergoing a process of compression, among other reasons by the rapid growth of new information technologies and means of transportation. For better and for worse our perception of other people, cultures, societies become *virtually* familiar in real

time. Familiar, but not intimate, nor necessarily understood or even grasped in its complexity and diversity.

The beginning of the process and its naming were not coincidental. The word “globalization” only became of common usage in the eighties of the last century⁵. Thought and language achieving by that time a classification and identification of a multi-faced phenomenon which we all experience, whether we acknowledge it or not, which affects our lives and deep inner selves.

Assuming that the tossing about, from parents to children, of an increasingly diseased Earth - polluted, and impoverished in its finite natural resources, as it is mordantly portrayed above - reflects a dramatic reality. Is there anything we can do? What’s in our power, whatever the society or regime we happen to be born into in this diverse vast world? What kind of world do we want to live in and pass on to future generations? More, does it still make sense a call for a better world?

Yes, one can answer, because it has to do with our drive to survive as happens with all animal beings. Notwithstanding the fact of being part of the problem, humans, as such, are able to formulate problems and search for their solution in a reasonable and arguable way. This is of course a simplification – even well-reasoned hypothesis or theories arriving at practical solutions can lead to unforeseen consequences, creating new problems to solve, in a chain that is sometimes a demonstration of scientific progress. Worse, it seems there is no paralleling with ethical progress and political and social fairness, nor individual or collective interest, in following this path.

No doubt, the significance of our environment is pressing for urgent, creative and sustainable solutions shared by individuals *per se* and those in power. It doesn’t follow, of course, that it is all that counts for the building of a better world.

⁵ See, William Scheuerman, entry June, 2002, on “Globalization” in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Paying attention to this open question may be connected to the underlying assumption of the idea of *hope*, as positive grounding for action: hope, the concept and the feeling of it, acting as a background for the search of a more equitable relationship amongst people, pointing to a worldly inclusion of tolerance, awareness, freedom and peace, operating by means of relating ourselves to each other in many different engaged ways. Another assumption is the idea that it is possible to contribute to the building, not faking, of reality.

Refuting being called a positivist - a strong belief in the results and methods of science that favours scientific knowledge against metaphysics - the philosopher Karl Popper tells us:

I am not a positivist, in so far as I regard it as morally wrong not to believe the enormous importance and reality of human and animal suffering and the reality and importance of human hope and goodness⁶.

The idea of a *better world*, having a long tradition enfolding an ideological, religious, political, anthropological, or psychological as well as a philosophic dimension, makes it necessary to circumscribe, briefly, its scope to our main topic - that is, community of inquiry and dialogue, related to the field of education.

Of Minds in Different Voices

We are immersed in dialogue ever since we are born. When we come into the world with no hearing injury and - with the exception of a few known cases - raised in society, we are immediately exposed to natural language. Language and thought being intermingled, chances are that very soon in our lives we enter by imitation on a process of asking questions and giving answers. Surely, a less than three year old child can ask many questions, while not knowing what a question is - "where is daddy?" could be one of many. Or even earlier giving answers by pointing her finger when asked: "where is the dog?", for instance. The ability to make

⁶ Karl R. Popper, **Auf der Suche Nach Einer Besseren Welt**, translated from German, by Teresa Curvelo, *Em Busca De Um Mundo Melhor*, Editorial Fragmentos, 1989, page 20.

distinctions between questions and answers, as such, will come later, and is one skill that can be improved.

There are many types and degrees of dialogue. However, when there is a sequence of questions and responses, an exchange of ideas, by definition, in strictu senso - then there happens to be a dialogue.

Probably, out of this original model of talking, different types of dialogue evolve according to context, from mere chatter to sound argumentation. This last type is of importance in all aspects of our daily life, especially in the case when “every argument is conceived along the lines of a challenge-response model of interactive dialogue, in which two people reason together,”⁷ and not as a verbal conflict or quarrel, or a non-intended monologue, when one of them just doesn’t listen to the other.

A purposeful ambiguous use of the meaning of “argument” shows up in the next excerpt from the Monty Python’s Flying Circus “Argument Clinic” sketch, here partly quoted from the book, *Invitation to Critical Thinking*⁸:

Customer: Is this the right room for an argument?

Attendant: I told you once.

Customer: No you haven’t.

Attendant: Yes I have.

Customer: When?

Attendant: Just now.

Customer: No you didn’t.

Attendant: I did.

Customer: Didn’t.

Attendant: Did.

⁷ See, Douglas N. Walton, **Informal Logic – A Handbook for Critical Argumentation**, Cambridge University Press, 1989, preface.

⁸ See, Vincent E. Barry and Joel Rudinow, **Invitation to Critical Thinking**, Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1989

Customer: Didn't!

Attendant: I am telling you I did.

Customer: You did not!

Attendant: Oh, I am sorry, just one moment. Is this the five-minute argument or the full half hour?

Customer: Oh, just the five minutes.

Attendant: Ah, thank you. Anyway, I did.

Customer: You most certainly did not.

Attendant: Look that's get this thing clear. I quite definitely told you.

Customer: No you did not.

Attendant: Yes I did.

Customer: No you didn't.

Attendant: Yes I did!

Customer: No you didn't!

Attendant: Yes I did!

Customer: No you didn't!

Attendant: Yes I DID.

Customer: No you DIDN'T!

Attendant: DID!

Customer: Oh now look. This isn't an argument!

Attendant: Yes it is.

Customer: No it isn't. It is just contradiction.

Attendant: No it isn't.

Customer: It IS!

Attendant: It is NOT!

Customer: Look you just contradicted me.

Attendant: I did not.

Customer: Oh, you did.

Attendant: No, No, No.

Customer: You did just then!

Attendant: Nonsense.

Assuredly dialogue, “a sequence of exchanges of messages or speech acts”⁹, is not restricted to two participants. Argumentative dialogue is no exception. It happens in different contexts; when its participants engage their minds, expressing and listening to different voices. In the case that concerns us here, hopefully, they will turn into a community of investigation or enquiry. Being silent, like a pause in any musical piece, is also accounted as part of communal investigation process.

Inner dialogue, which can also be characterized as an exchange of ideas, is also an important aspect of development of our thought about ourselves, the others and the world around us. Plato, for instance, in the Sophist, defines thought as dialogue with oneself.¹⁰ The other is not excluded from inner dialogue. On the contrary, individual thought and feeling is apt to increase with an open and critical mind concerning others’ perspectives and insights, expressing either different or similar views.

Others point to a permanent conversation that incorporates thoughtfully the voices from past ages¹¹, the voice of the text, or as a sharing of minds that transcends space¹².

In the above humorous example, the goal of that exchange seems obliterated since the two opponents are unable to cooperate to accomplish mutual understanding. Doesn’t it happen in so many, not so innocuous situations?

How can we improve dialogue, as a means for the fulfilment of our hopes of a “best” or “good life” for all?

⁹ “Ibid”

¹⁰ Plato, Sophist, ...

¹¹ See for this idea, Richard Rorty, **Philosophy as the Mirror of Nature**, Princeton U. Press, 1980

¹² See for this idea, Charles S. Pierce, **Philosophical Writings of Pierce**, edited by Justus Bucher, Dover Publications, first published 1955, for instance “*The Fixation of Belief*”, or “*Some Consequences of Four Capacities*”. For a connection with P4C, Ann Margaret Sharp, “*Pierce, Feminism, and Philosophy for Children*”, April 1992.

If we accept that education is at the core of all social transformation then another question arises:

Is there a language of education which suits best our goal of a common good? to better our world? How can we as individuals, performing so many different roles, be a responsible part of this process?

Stone circles in the water

Our world seems spinning faster and faster, the media virtually giving the same news information, over and over again, to everybody at the same time, notwithstanding that facts can be presented along with different evidence or subtle bias. On the other side, there are innumerable examples of the positive impact of the media exposure, mainly through television and the web, calling worldly attention for dramatic situations in some distant part of the world where real people are living, awakening public opinion and institutions, of a public/political or private nature, to their responsibilities and/or solidarity.

Nevertheless, children and adults of the twentieth-first century, as never before, are enthralled in a vertigo of the present tense. Time for reflection and the building of knowledge, where memory, and then history, are also crucial, for developing oneself with others, and one's identity, may be somehow curtailed.

When Matthew Lipman, the innovator¹³ of Philosophy for Children, pointed, back in the sixties of the last century, to the fact that education should no longer hold on a "tribal education model", he endorsed as a substitute one, the "reflexive model of education," while introducing his own imprint which proved to open avenues to the developing of creativity, and reasonableness as outcomes: an education in the scope of, and towards, democratic societies.

¹³ **Thinking in Education**, Cambridge U. Press, 1991

Briefly, singling out for the time being only a few of his proposed model features - the active acquisition of knowledge through discovery and research, the presupposition of fallibility and the power of self-correction - one could say, by its seminal acceptance, that Lipman's vision of education proved itself to account for the needs of an "education of the future", as a movement sprang out, giving rise to more or less orthodox appropriations and developments.

Another convergent perspective, stated before the rise of the intensive sophistication and availability of electronic means of communication, the one of Jerome S. Bruner, calls our attention to a "language of education"¹⁴, paraphrased here as four related ideas: activity - the child acquiring the control of his own mind's activity; reflectivity - the child engaged in learning in depth, not just superficially; sharing - joining the individual resources of those collaborating in the learning/teaching process; culture as a forum - as a way of living and thinking that we build, negotiate and eventually name reality.

In his own words, *"a culture is as much a forum for negotiating and renegotiating meaning and for explicating action as it is a set of rules or specifications for action"*.

A few more lines ahead he says *"it follows from this view of culture as a forum that induction into culture through education, if it is to prepare the young for life as lived, should also partake of the spirit of forum, of negotiation, of the recreating of meaning"*.

As with Lipman's rejection of the view of transmission of knowledge inherent in the so-called *"tribal model of education"*, so Bruner goes on, *"But this conclusion runs counter to traditions of pedagogy that derive from another time, another interpretation of culture, another interpretation of authority - one that looked at the process of education as a transmission of knowledge and values by those who knew more to those who knew less and knew it less expertly."*

¹⁴ "The Language of Education", in **Actual Minds, Possible Worlds**, Harvard University Press, 1986

The fact that both thinkers see the child as an agent, not as mere recipient of knowledge, but as part of its own education and growth, accords also in the role both give to the individual in a group. For in Bruner's forum we may grasp a practical correspondence with the classroom setting, with its transformation into a community of enquiry, the methodological approach of philosophy for/with children to dialogue and learning.

The community of enquiry involves a crucial relationship with a value of its own, as being conducive to the production of meaning in a peculiar way: at an interpersonal and intrapersonal levels - the one and other - and by the same token as a creative and motivating context for learning in any discipline.

It doesn't happen by chance. It implies volition and determination in the teacher and the development with children of a bunch of skills, dispositions and attitudes that is likely to transcend the classroom setting to everyday life. It implies a growth in wisdom too, through what Lipman called self-correction, a feature of critical thinking developed through dialogue in a community of enquiry.

One and the same image¹⁵ can give rise to many metaphors from the above idea of vortex to the more serene one of circles in the water as a symbol for the spreading of communal inquiry to society as a whole, or more likely, from a classroom to a school, a school to network of schools, and so on.

However the intention is to single out Lipman's stone-effect metaphor when he writes:

If we initiate the practice of transforming the classroom into a community of reflective thinking, where one thinks in every discipline about the world and about his own thinking about the world, we are prone rapidly to recognize that those communities

¹⁵ See powerpoint for image - reproduction of a painting by Jorge Martins, untitled, 1991. From an exhibition at Galeria Valentim de Carvalho (invitation postcard).

*may happen to be placed inside bigger ones, and these ones in the interior of others even bigger, all of them obeying the same principles. There is the outwards undulation effect, like the one of a stone thrown into a puddle: more and more far away, more and more communities being formed concentrically, each community composed by individuals committed to a self-correcting search and to creativity.*¹⁶

That is the case for any discipline, assuming we recognize the worthiness of this operative educational model which implies the “persistence of self-correcting searching of issues regarded simultaneously of significance and puzzling.”¹⁷ Then we may ask ourselves how to accomplish and/or develop it?

A Joint task – Building a Community of Inquiry¹⁸

The community of inquiry builds questioning dialogue, intermingled with attitudes and dispositions of some sort. Before telling of those specifically, and of the variety of supports and props for dialogue in any discipline, it may be useful to note that this concept applies to any classroom setting, be it formal, from kindergarten to university, or non-formal, like clubs of philosophy, of reading, or after-school hours institutions, for instance, as well to lifelong learning.

In short, it is linked to the role played by the teacher, educator, facilitator - a demanding one, though, by and large, rewarding. He or she models how to go about the process of the discovery of knowledge, while motivating, or enhancing, the will of the students to learn independently, without neglecting the need for quality results related to the contents of his or her discipline.

¹⁶ “*Philosophical Practise and Reform of Education*”; portuguese translation “*Prática Filosófica e Reforma da Educação*”, by Zaza Moura, in **Revista FILOSOFIA**, Vol.II, number ½, 1988.

¹⁷ Ibid, page 193.

¹⁸ See for image, PowerPoint image – Ana Vigidal, “No coração da 111”, 1992

That is, the personal engagement that the creation and consolidation of such community requires from its members steps further than the mere acquisition of knowledge; it has a parallel impact over attitudes and dispositions, such as mutual respect, responsibility, intellectual humility and the wish of inquiry of one's worth, and discovery of a meaning for one's life.

Both teacher and students¹⁹ have to learn the “patience of the concept”: it takes time to turn into a community of inquiry. Sometimes the group progresses easily, at other times by qualitative leaps towards the joint creation of a secure learning environment, an atmosphere of trust that favours and motivates for learning in any discipline, building on one another's ideas. This is a kind of pedagogical approach that is conducive of autonomous thinking and favours cognitive and emotional and ethical development. It requires courage to expose oneself, and understanding of the power of self-correcting and self-transcending oneself. Moreover it is an experience that helps to build self-esteem in those who lack it, and to make more cooperative those who want to be undisputed leaders.

To build a community of inquiry implies attention to a series of interrelated guiding ideas translated into the pedagogical relationship, which can be summed up, for instance, as: autonomy, motivation and creativity, good thinking and caring thinking. Open-mindedness, sensitivity to ideas and to find the puzzling in what it is taken for granted, and a desire to pursue issues are also required. Some of these issues are a necessary subject of each specific discipline and others embody ideas that relate to topics and open avenues for further interests and studies: for instance, exploring the concept of time, of number, of narrative, of thinking, of nature, of responsibility, of good, of valid, of right, of correct truth, of ugly.

The process implies exposure to and practice of different thinking styles, too. It implies the mutual acquisition of an awareness of what is implied in “good thinking” – namely the use of the tools of formal and informal logic, that are needed in

¹⁹ For sake of simplicity the term teacher refers to all the settings mentioned so far.

any discipline in order to make good, reasonable judgements, criteria-based and valid, and to solve problems.

Whether one wants it or not, we are all models, meaning that we are visible to the others in ways that sometimes we don't even suspect and that may affect the person or persons unexpectedly in positive or negative fashion. It is not meant as an equivalent term for exemplariness, or as some personal conception of righteousness.

Then why emphasise it? Because modelling as a conscious performance by the teacher in the classroom with a view to create a community of inquiry leads to the internalization by the students of crucial, complex and diverse thought processes, like making hypothesis, deductive, inductive and analogical inferences, as well as attitudes and dispositions, of tolerance and mutual respect and love for learning and for getting near the truth, about oneself and the world around. In this context there is an intention to allow for the development of an autonomous thinker/student/ children /adult.

Is this not contradictory? No. Inquiry dialogue is an open one, with open questions. As such, the role of the teacher it is not to give all the answers as the final authority on the topic in discussion, or to be reduced to exposing the subjects to the students for them to memorize for the tests, but to facilitate discovery and research. However, by no means does it allow for a dismissal of teacher proficiency, nor a neglect of his responsibility as educator; and there is an acknowledgement of the challenges of all sorts he or she meets.

Good Thinking and Caring Thinking

The classroom being the proposed locus for the building of a successful community of learners, is an ideal setting for the acquisition of basic information in any disci-

pline. In addition, it is motivating, since it stimulates individual and collective creativity of its members – teacher and students - to engage on their own, or at least grasp what their own inclinations are, for further pursuit of knowledge and hopefully cooperative dispositions, unfolded into their present, and future, active lives, with a concern for the “common good” - in other words, a caring attitude.

Often the use of some very comprehensive words must be made explicit, contextualized - mostly if one has in mind the pedagogical relationship – in order to avoid hasty generalizations. To exemplify: to be a member of the class of students does not obliterate the fact that teachers don't face an idealized group of children, whose natural goodness would be unspoiled: by age, sex, genetics, family, society, the country where which one happens to belong, either by birth or by migration, etc. Those are features that somehow have to do with each own identity, with one's life-story, sometimes of abuse, suffering and violence, and sometimes, whether poor or rich, affective instability. Not an easy task for the teacher.

Put in other words, a group of students is formed of many diverse individuals, who may happen to belong, or not, to the same social-economic background, the same rural or urban school environment. They may range from an easily motivated group to the one where violent behaviour may be the main pattern to be faced.

The arguable presupposition here is that using inquiry dialogue as part of teaching in any discipline, with any students, has a double outcome: the contents are acquired, and hopefully there is, by the same token, a transformation a) concerning the way of thinking - in mathematics, biology, physics and so on - but also as children learn to listen to each other, to ask questions, give examples and counter-examples, to build with another's ideas, give reasons, use criteria and make decisions (to name just a few skills), and using the critical and creative dimension of thought as well; b) a behavioural transformation provoked by the creation of a space for thinking and making one's voice heard - with care - by teacher and peers.

This caring dimension is something that emerges with the practice of dialogue in a community of inquiry – it is a two way process: you give and take. Exactly what?

The approach to caring as component of higher order thinking, along with its critical and creative dimension²⁰ is likely to have an impact in each inner self. Initial modelling by the teacher is absolutely crucial. In practice what does it mean?

When nine to ten years old children at the end of a dialogue which took about an hour give their answer to the question: “To conclude, how did doing philosophy affect you?” one says, *“It helps to deal with (understand) other people”*; another, [philosophy helped] *“Changing our feelings, the way we speak with other people and to be truthful”*. They are summing up the ethical dimension of caring thought they were introduced to by their teacher modelling, not by indoctrination. And when others pointed that philosophy helped them to use their heads, and learn more, they were mirroring the cognitive dimension, not to be dissociated from the critical and creative domains of thought of which imagination is a part - *“Now I’ve got it, earlier I didn’t have much imagination, now I’ve got it”*.²¹

The above quotations refer to doing philosophy. However as another child pointed out in the same dialogue²², philosophy appears connected to other disciplines in the instance, mathematics:

Guest – You said that it helps you to think in mathematics?

Ricardo – It is the discipline I love most.

Several - Me too.

Guest – Can you say how philosophy helps you to think in mathematics?

Ricardo – Because philosophy helps a lot to use our head and mathematics does the same.

²⁰ See for a developed treatment of Higher Order Thinking, Matthew Lipman, opus cited, 2nd edition.

²¹ Video take “Excuses and Reasons”, 2006

²² Final words of the same dialogue, not included in the final video for technical reasons.

This child doesn't know about the underpinning of the methodology of the community of inquiry. However, it seems to fit in the following quotation, from Matthew Lipman's book, *Thinking in Education*²³, and the general aim of the Menon Project: "Philosophy encourages thinking in the disciplines because it assumes the burden of teaching the generic aspects of thinking that goes on in any discipline and because it is a model of what it means for a discipline to reflect on and be critical on its own methodology."

Guiding an Inquiry Dialogue

One of the reasons for the inclusion of sessions' video excerpts in the companion DVD, taken from different groups engaged in dialogue, is to provide for hints for a critical observation by the prospective users of the methodology of the community of inquiry in correlation with the materials – stimuli and exercises - designed to provide a basis for "developing dialogue through philosophical inquiry". Different stages of the formation of a community of inquiry are exhibited. Likewise, the "Teacher Course" aims to provide for a initiation in the skills of guiding an inquiry dialogue, awakening or enhancing a sensibility to the underlying philosophical aspect. It is a kind of preview, where all the individuals, with one another, are engaged in the art of listening in deepness through immersion in a live, exciting experience that they will later develop creatively with their students.

The stimuli for inquiry dialogue, or its starting point, are very diverse. One can use different kinds of written texts literature, poetry, philosophy and, concomitantly, specific texts of any discipline, as well as various forms of expression: visual arts, music, dance, theatre and so forth.

The exercises provide a choice of materials to motivate and to enliven dialogue about the issues brought up. It must be noted, that in this kind of dialogue, the teacher in order to be consistent with the goal of modelling the procedures condu-

²³ See opus cited.

cive to discovery learning and to autonomous thinking, must listen to the children's ideas. She must be prepared to guide the conversation in a way that allows for the possibility of several threads to be pursued by the group, without trying to enforce his or her personal convictions. Nevertheless, it is expected that this openness makes sense with the starting point which was chosen by the teacher in accordance with the topics to develop in the session. There lies the art of guiding a dialogue.

Although it is not mandatory to join both stimuli and exercises, it is a way of inviting a creative approach to dialogue in the scope of any discipline. One can select all sorts of stimuli – photographs, postcards, comics, poetry, music, film, magazine news, objects and so forth - whatever one feels will add a dash of surprise, and capture the attention of the group.

For instance, in the field of Geography, those stimuli could be selected to originate a brief debate, opening to a broader understanding from different perspectives, say, of the greenhouse effect.

The shared reading of a related text - each one reading a sentence or a paragraph - is one way to proceed. Another suggestion, within the discipline of Mathematics, is the use of some riddle or problem to start discussion on some topic, followed by discovering together what happened in their minds while trying to solve it.

In any case, children are asked to put questions about what puzzled them, interested them or which ideas they find controversial or don't understand. Their questions are written on the board, or any other suitable material, with the name of the child who put it. Of course, the teacher can add a question of her own.

With the initial agenda in view, it is the moment to open the discussion: maybe by asking all the group which one of them they wish to begin with, or by asking a shy child to choose one of them, or simply by the teacher selecting one question that

she feels to be a good thread towards a rich discussion. Note that all questions are to be taken into account. Sometimes there is enough time, or they can be easily inserted in the stream of the dialogue. Other times one will have to put them in some kind of “question box” for further discussion in a following session.

At its closure, the discussion may provide the teacher with useful links to the contents of the discipline to be mastered by the students. This kind of connection can be very rewarding because it permits self-correction and enhances the drive to know more. What could be taken just as something boring to memorize, or unimportant, becomes something the students consciously integrate because it springs out of their joint effort of discovery and search for meaning in the subject; it may also help them to relate those topics to other disciplines and lead them, in other learning or everyday situations, to think about their own role in life and society.

Questioning

The very simple procedure of giving back to the students the usual role played by the teacher as the one who asks all the questions and is supposed to know all the answers can be very stimulating. In fact, the teacher is signifying that she or he has a real interest to work with their ideas, and children feel encouraged to make an effort to verbalize them. Moreover, the act of making questions is a thinking skill that can be very much improved in that way.

It happens just as well with philosophy teachers of the secondary level, who, just as with other disciplines, have a program to follow and tests to pass on to the class. Those who give a try to this simple move are often agreeably surprised by the dramatic change in the degree of attention and involvement it gives rise among their students.

What kind of questions are we talking about? Mainly three, with a common feature – they are open. They give rise to answers which in turn embody other questions or give rise to new problems and investigations.

- Questions asked by the students, roused by the puzzling features of a theory or the fuzzy domain of the concepts that are central to the grasping of those theories, or to find problem solutions.

An example: to ask “What time is it?” has a straight answer, provided one has a watch; but to ask “What is time?” or more restrictively “What is time in the theory of relativity?” requires the efforts of inquisitive minds open to dialogue.

- Follow-up “critical” questions put by the teacher to encourage communal inquiry and the development of thinking skills. These will be, step by step, internalized by students as procedures and are crucial for the building of the community of inquiry.

An example: at a certain point of a discussion over a question roused by the reading of an episode of a philosophical novel²⁴ - “Why does Pimpa says that she never stops talking?” Amandio gives a reason: “She is saying that because she is the one who is telling the story”. After listening for a while to the conversation, another child, Artur, follows up questioning him asking for clarification while taking in consideration his colleague’s perspective: “I agree with you enough, but do you think this can happen just by telling the story?”

- Questions available from discussion plans belonging to specific curricular material available in order to help exploring concepts, or problematic issues, in depth.

An example: Suppose the discussion follows on the notion of story. One can enlarge the perspectives of the concept by putting questions to the group

²⁴ **Pixie**, by Matthew Lipman, IAPC, 1981, Portuguese version **Pimpa**, CPFC, 1992, 1994

like these few: “Does every story have a beginning?” “Does every story have an end?” “...and a middle?” “A story may have a middle and an end, but not a beginning?” “A story may have a beginning and an end, but not a middle” “Every story is true, or are there stories which are true and others which are make-believe?” “How do you tell true stories from made-up ones?”²⁵

If you are working in the discipline of history, why not ask, for instance, “Is there a difference between a series of stories and History?” “Can historical facts be false?” “What is a fact?” and so forth.

Talking about the fruitfulness of doing philosophy in the field of art education, namely aesthetics, Parsons and Blocher²⁶ say “...handled well, the study of aesthetics does not compete with the study of art but it is a natural part of it.”

Are they referring to university studies? No.

“With practice one can develop the ability to spot fruitful philosophical questions that permeate everyday classroom situations. They lie behind many ordinary encounters with artworks. But they do not lie on the surface and they are not apparent to most people because philosophy is just about what we take for granted”²⁷.

Furthermore, what is at stake in philosophy it is not the simple attainment of conclusions but the prosecution of a certain path of inquiry - in the words of Martha Nussbaum, “*Real philosophy,... as Socrates saw it, is each person’s committed search for wisdom, where what matters is not just the acceptance of certain conclusions, but also the following out of a certain path to them; not just correct content, but content achieved as the result of real understanding and self-understanding*”²⁸.

²⁵ **Looking for Meaning**, Instructional Manual for **Pixie**, Matthew Lipman and others.

²⁶ Michel J. Parsons and H. Gene Bloker, **AESTHETICS AND EDUCATION – Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding**, University of Illinois Press, 1993

²⁷ Michel J. Parsons and H. Gene Bloker, **AESTHETICS AND EDUCATION – Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding**, University of Illinois Press, 1993, page 175

²⁸ See, Martha Nussbaum, “*Philosophical books vs. Philosophical Dialogue*”, page 300, in Matthew Lipman, **Thinking Children and Education**, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.

Does this uncertainty about finding conclusive answers raise a conflict between inquiry in philosophy and science, or are both faces of the same coin? Truly not, if we accept, or at least are willing to discuss with Karl Popper, his thesis that science progresses by an approach to truth, not by gaining in certainty.

“Since we can never know with certitude, we should not look for certain things, but for truths, something we do, mostly when we look for mistakes to correct them. Scientific knowledge, scientific understanding is, accordingly, always hypothetical - it is learning by conjectures²⁹”.

Besides open-mindedness and a non-dogmatic attitude, guidance profits from the use of a balanced interaction of tasks performed in small groups and open afterwards to the whole group discussion, or prepared by students previously, whether in an emerging or fully developed community of inquiry.

Briefly, as examples: in the video on “Reason and Excuses” the teacher asked the children to bring that day, written on a sheet, cases illustrating “excuses” for their discussion. And it is how it started.

In a discussion where the exploration of the concept of silence came about, two groups were formed having to organize by degree of loudness, a series of postcards of works of art, and give the criteria for their grading. Questions put by one group to another dynamized the discussion. This kind of approach plays a role in feeling you are improving yourself with others.

Glimpses

What sorts of things happen in a dialogue?

²⁹ opus cited, page 18.

To illustrate some of the facets of inquiry dialogue, we can take a glimpse into a classroom dialogue - an excerpt of a transcript translated from Hungarian by Erzsi Dawson. As she explains, this dialogue took place in Budapest, facilitated by Scullerné Deák Mária. The group is called View Circle, formed by children aged from 12-17, who met once a week after school, in 2005.³⁰

The narrative support for this dialogue is a novel by Gabriel Garcia Marquez famous book, "One Hundred Years of Solitude". The teacher realized that they were comfortable with the idea of 'unreal', a topic they draw out of the book, but had difficulties with the idea or concept of 'reality'. On a former session, they used the board to register their ideas in three columns: the first one on "reality", the second, about "what they were not sure", and the third "what is not reality".

Zsófi: I have a question top of my head. But I am not sure how to write it down...

Teacher: What's the question?

Zsófi: Does space really exist? Is it real or unreal?

Patrik: The Space, the Nothing? As a concept it is real.

Peti: The concept exists.

Kriszti: The space is real, it isn't concept.

Patrik: Space as an abstract?

Teacher: Please explain why it is real or unreal? I'm very pleased that Zsófi asked this question. Explain to her, please.

Teacher: Very good question Zsófi.

Choir: Zsófi.!

Patrik: Are you thinking of The Space or space simply? Something, or when something is lacking.

Zsófi: Space

Patrik: Oh, nothing ?

Teacher: The space - it's arising in people? Lack/ absence?

(noise and voices – students are trying to understand)

Kriszta: It can mean both.

³⁰ For all transcript see Appendix.

Dorka: But what's its shape like?

(noise, voices)

Teacher: Listen to me, please. Zsófi is frightened by the question and she ran away. She asked a very clever question, so you should give her a normal answer...

Partik: Yes...

Teacher challenges him: Have you guessed what she meant, Patrik? We should give her a sensible answer when she returns. It is very interesting, not only Zsófi disappeared but Gyuszi did.

Choir: It is normal/ typical

Teacher: Space has arisen because no Zsófi, no Guszi. She asked a good question and left.

(noise, the students are still working on their paper)

Teacher: She is frightened. Then let's move on. Let's go back as Zsófi interrupted your speech.

Patric: Fiction is falsehood. Freedom, alternativity.

Teacher: Patrik is challenging, that is very good.

Patrik: I have alternative ideas.

Teacher. So you have alternative ideas and then...Just one by one and where did you write illusion? ...Anyway the illusion is really good.....

Patrik: The world that exists, it is a big system. It works in a clever way, so it exists. It works according to its logical calculation. And what you see it is the reality. You sense as much as you come to terms from it. This is how the human system joins the system of reality.

Teacher: But this is only a part of the reality.

Patrik: But you can't see everything. Ultraviolet, infra-red and lots of other colours can't be seen by people and lots of noise can't be heard, and what is not perceived, it is not reality.

Dorka: No, it is exist, what you don't see.

Patrik: That is the World.

Teacher: Please let her finish

Dorka. It is not up to people that something exists. It is not you who decide if something you don't see or hear exists or not.

Teacher: It is very good you have just said.

Patrik: And then the World and what people see, it is the reality.

Teacher: In your opinion what you can't see....

Patrik: It is also the World but not reality.

Peti: Listen Patrik, if you don't see the Space, as far as you think, it is not real?

Dorka: But what do you mean?

Peti: Do you mean it isn't part of the reality? Let's say, you don't see the other solar systems - we say they don't exist?

Patrik: I know they are there but I still can't see the different yellow colours, so they are not part of the reality and I can't estimate. I can't estimate, they are not part of my reality. Especially for myself.

It seems obvious that these children are already well engaged in the dealings of a community of inquiry, albeit from time to time they need their teacher's guidance to help them to go on track and listen to each other. A special kind of atmosphere is surfacing in this dialogue, as we understand that Zsófi's shyness, or maybe lack of self-esteem, is an occasion from which her teacher profits, both to encourage the child and to ask for respect from her peers.

As well as this "question's overture" (there is also rhythm in this dialogue, even if there is a "fugue"), and all that ensued, there are other apparent reasoning skills like giving examples and counter-examples, making valid inferences, trying to find underlying suppositions, giving reasons, to name a few. Out of the large taxonomy of inquiry skills we find out explanation, raising of problems, the making of hypothesis to try one answer to problematic issues. In the process they explore concepts such as space, reality. They also make comparisons and distinctions. A tentative descriptive definition of reality raising some controversy between the notions of reality and existence brought up arguments trying to find out inconsistency. They use their translations skills when they capture the meaning of what the other is saying. As mental acts one can single out, for instance, believing, inferring, mak-

ing suppositions, judging, suggesting. To sum up, on the whole these children show critical dispositions like questioning, being puzzled, asking for criteria and having the aptitude to build with one another's ideas. The fact that the dialogue is not conclusive, or reaching an agreement, for instance over the issue of, reality vs my reality, is a proof not of an insufficiency but of their capacity to examine what is taken for granted, and that is due to its complexity, requiring further search.

Ways of Self-Assessment

Roses postcards lined on a table - how does it relate to our topic - self evaluation or assessment?³¹

In this case, it is an example of the use of criteria for the group's evaluation of its own progression - it concerns the appropriation of what a dialogue is and how the group is evolving.

This sequence arrangement is a metaphor for a movement starting with voices speaking in the singular to minds thinking together, relating more and more in dialogue to each other and acquiring new meanings about themselves and about the world around them.

This kind of creative resource doesn't intrude into the observation process; in fact it is a formative evaluation procedure.

Another suggestion, also just sketched for the moment, is the making of a final product, a joint project, relating the threads of thought developed during the course, or the classroom school year, to several forms of expression. In the process

³¹ Detail from a photo taken by Isabel Gonçalves during a session of the annual introductory seminar on P4C - "The Art of Thinking", held at the Portuguese Center of Philosophy for Children, Lisbon, 2005-2006. The use of postcards for this purpose was introduced in a previous seminar, by a teacher attending it, Susana Jorge.

one and all can easily assess how far the children, or adults, progressed by the way they are willing to share with generosity their ideas, accept their improvement by the others and help each other to a common outcome with joy.

A Line in the Horizon

Looking back at the cartoon that is a kind of epigraph for the subsequent reflections on the role of dialogue and one of the ways available to develop it, one can ask if there is not a kind of utopia lying behind a possible sustainable solution. After all, this is a real competitive, and in terms of distribution of richness, unbalanced world we live in.

Again, what can we do? Facing our responsibility not only with the present generations but as well as the future ones is a step forward.

Truly, the idea of a community of inquiry, “as an operative concept, displays a kind of inward movement, a theoretical dimension intimately linked to pedagogical practice which permanently reshapes and adds to its construction. Actually, if it is the case, it should be possible to assign a location, a topos to such community, and simultaneously, to discover something which rests outside the concept, whose boundaries expand and withdraw much in the same way as the line of the horizon fades away as we move”³².

Experience encourages us to think that unconsciously the emotionally rewarding transformations that occur in ourselves by taking part in a live community of inquiry are already crossing the boundaries of classrooms and schools for other learning settings - even the net - but more meaningfully, maybe, to the realm of society in many places of this planet. Children grow-up... and their teachers likewise. Let's hope that in place of a philosopher king, as Plato wished, there are more

³²"The Seeds of Change: Teacher Training and the Forming of the 'Community of Inquiry'", in Proceedings of the 5th International Conference of Philosophy for Children in Graz 1992, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994.

and more critical, creative citizens able to think more reasonably and act in accordance, as much as the hazards of their situation allows them, in the scope of their lives and the roles they play, in order to contribute to the building of reality as a better world.

It is impossible to conceive of a free and creative life in the humanist sense as one lived without alertness, sensitivity and insight. This tells us what Socrates meant when he said that the best life is the considered life. To the question of ‘what is good?’, then, the answer can only be: ‘The considered life – free, creative, informed and chosen, a life of achievement and fulfilment, of pleasure and understanding, of love and friendship; in short, the best human life in a human world, humanely lived.’³³

An utopia? Then it has lasted for more than two thousand years - not very long in terms of our human species evolution, if we think how long man inhabits Earth. How much more time is needed to fulfil it is for future generations, if we don’t endanger their survival, in the millennium to come, to turn into reality if it is their project too.

APPENDIX

Reality

Teacher: Please read out what you wrote, Patrik.

Patrik: Reality, oppression, illusion, mask.

Teacher: Did you write illusion as a reality?

Patrik: Yes.

Teacher: And what else did you write?

33 A.C. Grayling, *What is Good? – The Search for the Best Way to Life*, Phoenix, 2004

Patrik: Mask and interface

Dorka: What is interface?

Teacher: I have no idea.

Patrik: ...different systems/ structures can be connected

Zsófi: I have a question top of my head. But I am not sure how to write it down...

Teacher: What's the question?

Zsófi: Does space really exist? Is it real or unreal?

Patrik: The Space, the Nothing? As a concept it is real.

Peti: The concept exists.

Kriszti: The space is real it isn't concept.

Patrik: Space as an abstract?

Teacher: Please explain why is real or unreal? I'm very pleased that Zsófi asked this question. Explain to her, please.

Patrik: The modern science approach is that an enormous Space exists.

Kriszti: Ebből a szempontból valós, de mint elvont fogalom nem létezik.

Dorka: Úgy érted, hogy valaminek a hiány?

Teacher: Very good question Zsófi.

Choir: Zsófi!

Patrik: Are you thinking of The Space or space simply? Something or when something lack.

Zsófi: Space

Patrik: Oh, nothing?

Teacher: The space it's arising in people? Lack/ absence /?

(noise and voices – students are getting to understand)

Kriszta: It can mean both.

Dorka: But what's it shape like?

(noise, voices)

Teacher: Listen to me, please. Zsófi is frightened by the question and she ran away. She asked a very clever question so you should give her a normal answer...

Partik: Yes...

Teacher challenges him:.. Have you guessed how she meant Patrik?

Teacher: We should give her a sensible answer when she returns. It is very interesting, not only Zsófi disappeared but Gyszi did.

Choir: It is normal/ typical

Teacher: Space has arised because no Zsófi, no Guszi . She asked a good question and left.

(Noise, the students are still working on their paper)

Teacher: She is frightened. Then let's move on. Let's go back, as Zsófi interrupted your speech.

Patrik: Fiction is falsehood, freedom, alternativivity.

Teacher: Patrik is challenging, that is very good.

Patrik: I have alternative ideas.

Teacher: So you have alternative ideas and than

Teacher: Just one by one and where did you write illusion? Anyway the illusion is really good.....

Patrik: The world that exists is a big system. It works in a clever way so it exists. It works according to its logical calculation. And what you see it is the reality. You sense as much as you come to terms from it. This is how the human system joins the system of reality.

Teacher: But this is only a part of the reality.

Patrik: But you can't see everything. Ultraviolet, infrared and lots of other colours can't be seen by people and lot of noise can't be heard, and what is not perceived is not reality.

Dorka: No, it does exist, what you don't see.

Patrik: That is the World.

Teacher: Please let her finish.

Dorka: It is not up to people that something exists. It is not you who decide if something you don't see or hear exists or not.

Teacher: It is very good you have just said.

Patrik: And then the World and what people see it is the reality.

Teacher: In your opinion what you can see....

Patrik: It is also the World but not reality.

Peti: Listen Patrik, if you don't see the Space, as far as you think it is not real?

Dorka: But what do you mean?

Peti: Do you mean it isn't part of reality. Let's say, you don't see the other solar system, we say they don't exist?

Patrik: I know they are there but I still can't see the different yellow colours, so they are not part of the reality and I can't esteem [regard]. I can't estimate, they are not part of my reality. Especially for myself.

Peti: Right, you not only esteem reality .

Patrik: I haven't said that.

Students: By your theory, look France is here, and you don't see, and then you can't esteem it.

Patrik: You don't understand, listen!

Kriszti: Yes..

Patrik: This is the World and as much as I can esteem.

Kriszti: Yes.

Patrik: I can see what is in it, but I don't see like...

Kriszti: Yes..

Patrik: Oh, my God

Several voices: The reality is also what you don't know.

Kriszti: Right and then....

Patrik: Can you be quite?

Teacher: Listen to him!

Patrik: You confuse reality and existence. There are frequencies I can see. It is called visible lightwave. I have never said the others are not existent, what I say I can't see them. Doesn't exist in my reality.

Kriszti: But Patrik, although you don't see them, they still are reality.

Teacher: Patrik says, he perceives lots of things though he doesn't see.

Patrik: You confuse reality and existence.

Kriszt: Ah, I see your reality?

Teacher: Let's stop here. What is not the same The reality and.....

Partik: The world

Patrik: The world is what perceivable. The Reality what I see from it or anybody.

Patrik: My world is everything that exists and reality everything that can be seen from it.

Teacher: I heard a lecture about this about Hegel from a well-known (Hungarian) philosopher. Not nowadays, it was long ago.

Kriszti: What did he say?

Teacher: He said lots of things, like Hegel said this and that. I was totally confused because I read a lot from Hegel and I didn't remember any of that. Then Tamás Gáspár Miklós (another well-known Hungarian Philosopher) said: "Hold on please, Hegel didn't write that". The lecturer than said "My Hegel did".

(laughing)

Teacher: How it came up in my mind? Patrik said, "my reality"

Dorka: But then we cannot talk, because my reality is surely different from Patrik's reality.

Teacher: Then Patrik says my reality it's not what I see, what I perceive it's a lot wider.

Teacher: Zsófi your behaviour was very original. You asked a clever question then you disappeared.

Dorka: As far as I'm concerned we shouldn't say my reality, we should say his ,I imagine, his reality.

Zsófi: Maria, (teacher's name) I am frightened by my questions

Teacher: Zsófi are you? Haven't got used to hearing you were very clever, but you were.

Zsófi: No, they don't say it.

Teacher: Sorry but I want to leave it now and continue with Patrik's writing. But now there is something more important. Please, you should be very honest with

Zsófi: Before we leave. Was she clever or not?

Students: Now, yes

Teacher: What is the emphasis, now yes, or yes?

Students: Yes

Teacher: Zsófi you were very clever and please don't be so frightened by your [questions] next time when you are clever again. You started something, two meanings of space and we stopped there didn't we?

Choir: Yes we did.

DIALOGIN KEHITTÄMINEN FILOSOFISENA TUTKIMUKSENA

Daniela G. Camhy



Johdanto

Olemme poliittisen, sosiaalisen, taloudellisen ja teknologisen vallankumouksen kynnyksellä, joka johtaa kaikkien sosiaalisten järjestelmien kannalta kauaskantoisiin seurauksiin. Miten voimme vastata näihin suuriin ylikansallisiin tapahtumiin?

Olemme hädin tuskin alkaneet pohtia sitä, miten nämä kiihtyvät dynamiikat vaikuttavat elämäämme, ajatteluamme ja koulutusjärjestelmiimme. Mitä taitoja kansalaisten on hankittava? Millaisia asenteita kansalaisilla on oltava?

Koulutustarpeet ovat muuttuneet

Nopea sosiaalinen ja taloudellinen muutos vaatii perinteisten arvojen, joustavuuden ja globaalien ajattelun pohdintaa. Tiedämme, että koulutuksen tarpeet ovat muuttuneet kaikilla tasoilla. Mutta mitä tämä tarkoittaa? Koulutuksen haasteena on muokata kognitiivisia taitoja, ihmistenvälistä herkkyyttä ja lasten ja nuorten kulttuurista sivistyneisyyttä – mutta nämä eivät ole yksinkertaisesti siirrettävissä olevia asioita. Ensin on analysoitava niitä muutoksia, joita globalisaatio tuo päivittäisiin kokemuksiimme ja tiedostettava myös se, miten globalisaation dynamiikka vaikuttaa aisteihimme, ajatteluamme, arvoihimme ja elämäntyyliimme. Esille nousee siis monia kysymyksiä: Miten voimme parhaiten valmentaa oppilaita menestymään 2000-luvulla? Mitä ihminen tarvitsee selviytyäkseen ja antaakseen panoksensa tälle maailmalle? Mitkä taidot, kyvyt, strategiat, asenteet... ovat olennaisia reflektoinnin, paremman ymmärtämisen, hyvän arvostelukyvyn ja järkevän käyttäytymisen kannalta? Millaisia haasteita tulisi esittää? Mitä perusasioita ja taitoja arvokas elämä vaatii?

Filosofinen tutkimus

Kun haluamme selvittää jotakin, esitämme kysymyksiä, etsimme jotain, tutkimme. Charles Sanders Peirce määritteli tutkimuksen prosessiksi, johon ryhdymme siirtyäksemme epävarmuuden ja epäilyn tilasta ”luottamuksen” tilaan, jota voisimme kutsua ”tiedoksi” tai ”varmuudeksi”. Peircelle hyvä tutkimus on tärkeää sosiaalista toimintaa; tutkimus alkaa ”jostakin yllättävästä ilmiöstä, jostakin kokemuksesta, joka joko pettää odotukset tai murtaa tutkijan odotusarvot.”³⁴

34 Peirce, Charles Sanders: A Neglected Argument for the Reality of God (CP 6.468-476).

C.S. Peircen mukaan kyselemisen ominaispiirre on siinä, että pyritään pääsemään jyvälle omasta luovuudesta ja korjaamaan omissa toiminnoissa oleva virhe. Kyseleminen on siksi itseään korjaavaa. Filosofia käsittelee kysymyksiä, etenkin kysymyksiä siitä, miten ajatellaan paremmin. John Dewey määrittää ajattelun ”tutkimusprosessiksi, asioiden tutkiskeluprosessiksi”.³⁵

Filosofia on tiedonala, jossa pohditaan vaihtoehtoisia toiminnan, luomisen, puhumisen ja ajattelun tapoja. Saadakseen selville nämä vaihtoehdot filosofit arvioivat ja tutkivat hellittämättä omia olettamuksiaan ja kysymyksiään. He spekuloiivat kuvitteellisesti yhä laajempia viitekehyksiä. Näin filosofit harrastavat kriittistä kyselemistä ja kekseliästä reflektointia.

Filosofia on toimintaa

Sokrateesta ja Kantista ja varsinkin Wittgensteinista alkaen filosofia on ymmärretty ei vain tiedoksi vaan myös toiminnaksi. Se on tietoista ja pohtivaa toimintaa, toimintaa jossa uskaltaudutaan turvallisten käsitteiden tuolle puolen. Filosofia on tutkimuksen perusala, se käsittää peruskysymyksiä kielestä, merkityksestä, vapaudesta, oikeudesta, luonnosta, omasta itsestä, yhteisöstä, ihmisyyden luonteesta, totuudesta... Filosofian harjoittamiseen kuuluu monenlaista tutkimusta – loogista tutkimusta, eettistä tutkimusta, sosiaalista tutkimusta... Filosofinen tutkimus on ajattelun muoto, jonka alkuperä on kokemuksessa olevassa epävarmassa, ja siihen kuuluu myös sen omien tutkimusmenetelmien tutkimusta, joten kysymys on ”metatason tutkimuksesta”.³⁶

Richard Bernsteinin mukaan filosofia on tiedonala, joka pitää ”...hengissä rauhatoman kyselemisen henkeä...”

35 Dewey, John: Education and Democracy.

36 Gregory, Maughn; Philosophical Thinking in the Classroom: Teoksessa Camhy, Daniela Gg. /Born, Rainer: Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus – Studien 17, Academia Verlag 2005.

”Kuluneen sananparren mukaan on helppo esittää kysymyksiä mutta vaikea antaa vastauksia. Mutta totuus on, että kysymisen taito on vaikea ja hauras. Vakavan kysymisen vaatimuksena on, että on tiedettävä mitä ja milloin kysyä. Se, mikä on aina erottanut suurimmat filosofit, on heidän kykynsä kysyä mitä kenellekään muulle ei ollut tullut mieleen kysyä ja siten haastaa ne ennakkoarvostelmat ja ennakkoluulot, joista useimmat meistä eivät ole tietoisia, vaikka ne meillä ovatkin.”³⁷

Filosofit pohtivat asioita, joita muut pitävät itsestään selvinä. Nuoret lapset tekevät samoin, he kysyvät kysymyksiä ja tutkivat, he ovat uteliaita ja ihmettelevät. Mutta hyvin usein huomaamme, että heidän uteliaisuutensa ja ihmetyksensä vähenee, kun he etenevät kouluun. Lapsen uteliaisuuden kannustamisen sijaan koulut näyttävät lannistavan tutkimushalut. Mitä siis voidaan tehdä? Mitä koulujen pitäisi opettaa, ja miten opettajat saataisiin mukaan tutkimista edistävään opetukseen?

Jokaisesta oppilaasta pitäisi tulla tutkija

Matthew Lipmanin mukaan ”...ihmistä ei voi opettaa, ellei hän elä uudelleen sitä taistelua, jonka ihmiskunta kävi läpi löytääkseen nykyään totena hyväksytyt niin sanotut vastaukset. Hyvä opettaja tunnustaa, että lapsi ei pysty pitämään toteamusta itsestään selvänä. Sellainen opettaja tietää, että koko tutkimusprosessin uudelleeneläminen tai -kokeminen väittämän totuuden selvittämiseksi on olennaista, jotta merkityksellistä tietoa osattaisiin arvostaa.”³⁸

Tieto alkaa tekemisestä, se on aktiivista. Kasvua tapahtuu pantaessa ajatukset kokemuksen testiin. Dewey vaatii, että oppilaille on annettava runsaasti tilaisuuksia määrätietoiseen tutkimukseen. Opetuksen on siksi annettava oppijalle tietoa siitä, miten kysytään kysymyksiä, sen sijaan että annettaisiin vain esimerkkejä ongelmien ratkaisemisesta tai vastausten antamisesta.

37 Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? *Thinking*, Vol, 9 No. 4 1991, s. 4

38 Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret: *Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa. Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (with Univ. Press of America), 1998, s. 158.*

Tästä nähdään, kuinka tärkeä filosofisen kyselemisen rooli on muille tieteenaloille, sillä filosofia on ongelmien luomista ja ”pakottaa meidät pohtimaan mitä me teemme ja miten me elämme”.³⁹

Nykyään on niin paljon moniselitteisyyttä, sekavuutta, huolta ja epävarmuutta, mutta myös nopeita muutoksia tietotekniikassa, joiden vuoksi kysymisen filosofinen tehtävä on entistäkin tärkeämpi.

Filosofian merkitys on siinä, että yksi sen kasvatuksellisista päämääristä on, että jokaisesta oppilaasta pitäisi tulla tutkija. Kuten Lipman kirjoittaa: ”Emme voi opettaa tutkimiseen ellei meillä ole opetusta tutkimuksena – eli ellei lopulta haluamme laadullinen leima ole jo ladattuna sen keinoihin”.

Filosofisen dialogin päämääränä ei ole emotionaalisen ja affektiivisen käyttäytymisen muuttaminen, vaan reflektiivisen ajattelun tukeminen. Tällainen dialogi perustuu alkujaan Sokrateen ”meioottiseen”. Jokaisen kumppanin erilaiset mahdollisuudet huomioon ottaen omat ideat ja ajatukset syntyvät älykkäiden kysymysten avulla.

Tutkimusta stimuloivat Laurance Splitterin ja Ann Sharpin ”avoimiksi proseduraalisiksi” ja ”avoimiksi substantiivisiksi” kutsumat kysymykset.⁴⁰ Tällaisiin kysymyksiin ei ole vastauksia. Richard Paul⁴¹ antaa keskeisen sijan sille, mitä hän kutsuu ”sokraattiseksi kyselemiseksi”.⁴²

Selkiyttävät kysymykset:

Mitä tarkoitat sillä, että...?

39 Bernstein, Richard, J. Does Philosophy Matter? *Thinking*, Vol, 9 No. 4 1991 s. 4.

40 Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, s. 58.

41 Paul, Richard: Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critic, 1990, s. 19.

42 Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, s. 56.

Sanotko että...?

Kuinka käytät sanaa...?

Voitko antaa esimerkin...?

Onko kenelläkään kysymyksiä...?

Oletuksia tunnustelevat kysymykset:

Mitä hän olettaa?

Onko tuo oletus mielestäsi oikeutettu?

Miksi joku olettaisi niin?

Sisältyykö kysymykseen kätkeytyjä oletuksia?

Syitä ja näyttöä tunnustelevat kysymykset:

Voitko antaa näkemystäsi kuvaavan esimerkin/vastaesimerkin?

Miksi sanoit noin?

Oletko samaa mieltä hänen syistään?

Mutta ovatko nuo todisteet riittävän hyviä?

Millä kriteereillä teet tuon arvioinnin?

Onko tuo lähde mielestäsi sopiva auktoriteetti?

Näkökulmia koskevat kysymykset:

Miten tuon voisi sanoa toisin?

Voiko tästä asiasta olla muita käsityksiä?

Voisiko näkemyksesi olla joissakin oloissa väärä?

Millä tavalla Chengin ja Marian ajatukset ovat samanlaisia/erilaisia?

Jos joku olisi kanssasi eri mieltä, mitä hän mahtaisi sanoa?

Entäpä jos joku esittäisi, että...?

Voitko yrittää nähdä asia heidän kannaltaan?

Viittauksia ja seurauksia tunnustelevat kysymykset:

Mitä seuraisi siitä mitä sanot?

Entäpä jos sanoisimme sen olevan epäeettistä?

Mitä seurauksia sellaisesta käyttäytymisestä luultavasti olisi?

Oletko valmis hyväksymään sellaiset seuraukset?

Luuletko tekeväsi kenties hätiköityjä johtopäätöksiä tässä tapauksessa?

Kysymyksiin liittyviä kysymyksiä:

Onko tuo mielestäsi sopiva kysymys?

Millä tavalla tuo kysymys on relevantti?

Mitä olettamuksia tuohon kysymykseen liittyy?

Tuleeko mieleen toista kysymystä, joka painottaisi jotain toista asian ulottuvuutta?

Mitä apua tuosta kysymyksestä on meille?

Olemmeko päässet yhtään lähemmäksi ongelman ratkaisua tai vastausta kysymykseen?

Dewey ja Lipman painottavat tutkimuksen merkitystä. Dewey painotti tieteellistä tutkimusta, kun taas Lipman huomauttaa että tieteellinen tutkimus ei riitä, vaan tarvitaan myös filosofista tutkimusta.

*"Kun lapsia rohkaistaan ajattelemaan filosofisesti, luokkahuone muuttuu tutkivaksi yhteisöksi. Sellainen yhteisö on sitoutunut tutkimuksen käytäntöihin, vastuullisiin etsintämenetelmiin, jotka edellyttävät avoimuutta todisteille ja järjelle. On oletettava, että tällaisista yhteisöllisistä käytännöistä tulee sisäistettyinä yksilön reflektiivisiä tapoja."*⁴³

43 Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia, Temple. Univ. Press 1980, s. 45.

Tutkiva yhteisö

Filosofian harjoittaminen merkitsee sekä dialogista että yhteisöllistä tutkimusta. Tutkiva yhteisö oli alkujaan Charles Sanders Peircen (1839-1914) sepittämä termi, joka viittasi tiedemiesten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Kysymyksessä on ryhmä (sosiaalinen ympäristö) yksilöitä, jotka kaivelevat päänvaivaa aiheuttavan käsitteen ongelmallisia rajoja dialogin keinoin. Strukturoidun dialogin kehittymiseksi on tärkeää luoda ympäristö, jossa kaikkia keskusteluun osallistujia kohdellaan tasavertaisesti.

John Dewey määrittää yhteisön ryhmäksi samanmielisiä mutta erilaisia yksilöitä, jotka kokoontuvat ajan mittaan yhteisen asian tiimoilta⁴⁴. Yhteisö merkitsee ja demokraattinen yhteiskunta vaatii kasvatusta. Kasvatus perustuu tutkimukseen eli asioiden selvittämiseen, suunnitteluun ja ympäröivästä maailmastamme kumpuavien ongelmien ratkaisemiseen. Ratkaisemme nämä ongelmat yhdessä niissä paikoissa, joissa kyseiset ongelmat syntyvät, nimittäin yhteisöissä. Yksi tällaisten yhteisöjen muoto ovat koulut.⁴⁵

Matthew Lipman näkee filosofian tutkivassa yhteisössä sokraattisena prosessina, johon liittyvät kaikki filosofian puolet. Filosofia ei ainoastaan anna lapsille mahdollisuutta merkityksen antamiseen elämälleen, vaan myös stimuloi ajattelua ja rohkaisee yhteistoiminnalliseen tutkimukseen tutkivan yhteisön sisällä.

*"Kun lapsia rohkaistaan ajattelemaan filosofisesti, luokkahuone muuttuu tutkivaksi yhteisöksi. Sellainen yhteisö on sitoutunut tutkimuksen käytäntöihin, vastuullisiin etsintämenetelmiin, jotka edellyttävät avoimuutta todisteille ja järjelle. On oletettava, että tällaisista yhteisöllisistä käytännöistä tulee sisäistettyinä yksilön reflektiivisiä tapoja."*⁴⁶

44 Dewey, John: Democracy and Education. (uusintapainos 1966). New York, Free Press, 1897.

45 Morehouse, Richard: Cornel West and Prophetic Thought. Reflections on Community within Community of Inquiry. Analytic Teaching, 1994, Vol. 15, No. 1, s. 42.

46 Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S.: Philosophy in the Classroom. 2nd ed. Philadelphia, Temple. Univ. Press 1980, s. 45.

Luokkahuoneen muuttaminen tutkivaksi yhteisöksi on filosofiaa lapsille -ohjelman päätavoitteita. Filosofian harjoittaminen tarkoittaa sekä dialogista että yhteisöllistä tutkimista. Mutta mitä dialoginen ja yhteisöllinen tarkoittaa?

Nykytutkimuksesta ja kirjoituksista on suuri osa kohdistunut sekä dialogiin että yhteisöön. Hyvin usein sanaa keskustelu käytetään synonyymina dialogille. On siis tärkeää tehdä selvä ero niiden välille.

Usein alkaessamme puhumaan jonkun kanssa aloitamme keskustelun. Keskustelu alkaa luonnostaan, sillä ei ole syvempää tarkoitusta. Se tarkoittaa puhumista toisillemme puhumisen itsensä takia, tiedotus- tai organisointimielessä tai ihan vain puhuaksemme tai jakaaksemme ideoita. Tämä on osa päivittäistä elämää. Sanan 'conversation' juuret tarkoittavat 'kääntymistä yhteen'. Niinpä kuuntelemme ja vuorottelemme puhuessamme toisillemme. Kuuntelemme usein keskustelua ja huomaamme miten vaikeaa useimpien on muistaa, mitä toinen oikeastaan sanoi. Keskittyessämme omiin tunteisiimme ja ajatuksiimme kuulemme vain sen, mikä sopii meidän konseptiimme. Splitter ja Sharp⁴⁷ ovat sitä mieltä, että ”suuri osa siitä mikä käy tavallisesta keskustelusta ei joko juurikaan kuvasta ajattelua tai kuvastaa muodoltaan huonoa ja merkityksetöntä ajattelua”.

xx

Joskus keskustelu johtaa väittelyyn (diskussio)⁴⁸, jossa tarjoamme kommenttejamme tai mielipiteitämme ja yritämme saada ihmiset ymmärtämään meitä, yleensä puolustellen mielipiteitämme, etsien todisteita siitä, että olemme oikeassa ja muut väärässä. Ihmiset siis ottavat kantaa, esittävät väittämiä ja koettavat puolustaa niitä. Kuten David Bohm sanoo, tämä muistuttaa pingisottelua, jossa päämääränä on voittaa ja puolustaa hyvin. Väittelyt (diskussiot) ovat siis keskusteluita, joissa ihmiset puolustavat mielipiteitään ja erimielisyyksiään: kyseessä on osallis-

47 Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, s. 48.

48 Sanan diskussio juuret tarkoittavat *ravistaa erilleen*.

tujien ja näkemysten välinen kisa. Siihen kuuluu kannan ilmaiseminen, sen puolustaminen vastahyökkäyksineen ja voittajan selvittäminen.

xx

Dialogi⁴⁹ on erilaista. Se tarkoittaa tapaa tai paremminkin keskustelua, jossa ihmiset ajattelevat ja refleктоivat yhdessä; se on prosessi, jossa oma kanta ei ole ainoa tapa ja lopullinen vastaus. Dialogi avaa mahdollisuuksia erojemme kautta ja sen tarkoituksena on saavuttaa uutta ymmärrystä. Dialogi ei ole pelkästään puhumista tai ajatusten jakamista.

*”Filosofinen dialogi ei ole pelkkää puhumista, se on toimintaa, yhteistä tutkimusta, tapa ajatella ja reflektoida kriittisesti yhdessä. Sen avulla voidaan kehittää työkaluja taustalla olevien syiden, sääntöjen ja oletusten tutkimiseen, ja sen avulla voidaan löytää hyvin luovasti uusia ongelmien ratkaisutapoja.”*⁵⁰

Kuviossa 2 esitetään joitakin eroja keskustelun ja dialogin eroja.

49 Dialogi tulee kreikan sanoista *dia* ja *logos*. *Dia* tarkoittaa ”läpi” ja *logos* kääntyy ”sanaksi” ja ”merkitykseksi”.

50 Camhy, Daniela G./Untermoser, Melanie: Philosophical Dialogue in Environmental Education, Teoksessa Camhy, Daniela Gg. /Born, Rainer: Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus-Studien 17, Academia Verlag 2005.

Keskustelu	Väittely (diskussio)	Dialogi
Puhutaan puhumisen vuoksi – annetaan tietoa – järjestellään, jaetaan ideoita	Tarjotaan omia kommentteja ja mielipiteitä	Ajatellaan ja reflektoidaan yhdessä
Keskitytään omiin tunteisiin ja ajatuksiin	Yritetään saada ihmiset ymmärtämään	Oma kanta ei ole ainoa tapa
Kuunnellaan ja vaihdetaan ajatuksia	Koetetaan todistella että ollaan oikeassa ja osoittaa että toiset ovat väärässä	Rakennetaan yhteisöä, jokaisella annettavanaan oma erityinen panoksensa
Vähän ajattelua tai ajattelu huonosti muotoiltua tai merkityksetöntä	Esitetään kanta, puolustetaan sitä ja katsotaan kuka voittaa	Tarkoituksena saavuttaa uutta ymmärrystä
Tunteiden, ajatusten, tiedon vaihtoa	Vastapuolen kannan arvostelua	Tutkimista, kyselyä
Yhteistyötä suosiva	Riidanhaluinen	Yhteistoiminnallinen
Kuullaan sitä mikä sopii omaan konseptiin	Kuunnellaan ja etsitään vikoja, tehdään vastaesimerkkejä	Kuunnellaan ymmärtääkseen
Puhutaan omista ajatuksista	Haetaan oman kannan vahvistavaa päätöstä	Löydetään uusia vaihtoehtoja

Kuvio 2.

Buberin mukaan aitoa dialogia esiintyy vain silloin, kun kaikilla osallistujilla ”on mielessään toinen tai toiset nykyisessä erityisessä olemuksessaan ja kun jokainen kääntyy heidän puoleensa tarkoituksenaan luoda elävä keskinäinen suhde itsensä ja heidän välille.”⁵¹

51 Lipman, Matthew: Thinking in Education. New York: Cambridge University Press, 1991, s. 19. Mukailtu teoksesta Buber, Martin: Between Man and Man. London, Kegan Paul, 1947.

Ihannetilanteessa opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on kahdenkeskisen dialogin leima. Yhteisön jäsenenä opettaja on vertainen. Opettaja ei ole tiedon auktoriteetti. Hän ei anna vastauksia vaan pikemminkin nostaa esille kysymyksiä. Opettajan pääasiallisena roolina on edistää filosofista keskustelua, jotta siitä tulisi dialogia. Opettajan on luotava luottamuksen ympäristö, jossa kaikkien lasten kielellisiä ilmauksia kunnioitetaan. Jokaisella on annettavanaan oma panoksensa tälle yhteisölle. Tutkivalle yhteisölle tunnusomaista on dialogi, joka muovautuu yhteistoiminnallisesti osallistujien harkitusta panoksesta. Oppilaat oppivat rakentamaan vahvan päättelyn varaan, hyväksyvät vastuun oman panoksensa antamisesta muiden yhteydessä, seuraavat tutkimusta minne se sitten johtaakin, kunnioittavat toistensa näkökulmia, ryhtyvät yhteistoiminnallisesti itsekorjaukseen tarpeen mukaan ja kokevat ylpeyttä sekä ryhmän että omista saavutuksista. Samalla he lisäksi harjoittavat hyvien arviointien tekemisen taitoa dialogin ja yhteisöllisen tutkimuksen kontekstissa. Nykyiset kysymykset ja ongelmat lähtökohtanaan filosofinen dialogi lähtee konkreettisesta kokemuksesta, se siirtyy erityisestä yleiseen. Toisaalta on havaittavissa myös päinvastaista, yleisen soveltamista erityiseen. ”Filosofian harrastaminen” merkitsee yritystä stimuloida tiedonhalua idean ja käsitteen kielellisestä kuvauksesta, kielipelin ilosta, joka mahdollistaa uudet vapausasteet maailman havainnoinnissa.

Filosofiassa lapsille keskeistä ei ole teoreettisen tiedon ulkoa oppiminen, vaan pikemminkin aktiivisen ajattelun kehittäminen. Päämääränä on saada lapset tietoisiksi keskustelukyvystään ja rakentaa tämän kyvyn varaan. Näiden kykyjen pitäisi auttaa heitä selviämään paremmin uusista tilanteista, huomaamaan yhteyksiä, havaitsemaan ristiriitaisuuksia tiedossa ja oppimaan ajattelemaan itsenäisesti. Lasten kanssa filosofointi näyttää suosivan taitoja ja kykyjä, jotka ovat välttämättömiä saadaksemme tulevaisuutemme takaisin ”kestävän kehityksen” mukaisesti. Nämä ovat sekä kognitiivisia että sosiaalisia taitoja: tulevaisuuden hyväksymistä yhteistoimintaa vaativana tehtävänä analysoiden kriittisesti käsitystämme todellisuudesta ja omaa elämäntapaamme, normatiivista ajattelua ja päättelyä, paradigmojen

tunnistamista ja kykyä huomioida vaihtoehtoja, holistista ajattelua ja kykyä osallistua dialogiin.

Demokratian toteuttamiseen koulussa kuuluu dialogia ja ymmärtämistä, inhimillistä toimintaa, empatiaa ja luottamusta. Filosofiaa lapsille -yhteisö tarjoaa ihanteelliset puitteet ihmisten välisten havaintojen selvittelylle ja monimutkaisten kulttuurierojen ymmärtämiselle. Se merkitsee erästä tapaa, jolla seuraava sukupolvi valmistautuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti vääjäämättömään dialogiin arvioiden ja tutkiskellen sitä, mikä on demokraattisen yhteiskunnan olemassaolon kannalta ratkaisevaa.

6

PROMOTING CITIZENSHIP EDUCATION BY MEANS OF DIALOGUE IN THE CLASSROOM

Lucianne Zammit



Introduction

Schooling is often focused on preparing students for adulthood. However, as White and Wyn (2004) argue, this is problematic because it does not take into account the current experiences and perspectives of students. The concept of “childhood” is often defined as “not adulthood”, which means that children are not assigned autonomy or citizenship until they become adults.

Teaching for Citizenship in Schools

Cassidy (2006) suggests that Citizenship Education in schools is based on the assumption that education is based on preparation for adulthood, and is often a cover for moral education – teaching the norms of society to students in order to teach them how to behave in an adult world. She believes that adults have enormous power over children, and this power is manifested in the way that they deny children the chance to practise citizenship skills. Children are shown that citizenship is a desirable thing, but it is only conferred upon adulthood, and in the meantime, they must be trained for it, without being treated as citizens in their own right.

She considers children to be a minority group whose rights are being suppressed, since their behaviour and living conditions are determined by the more powerful majority of adults. The adults, who are in control, limit the contributions that children can make to society, and decide which rights children are entitled to hold. Children are denied the chance to participate in the democratic process on the basis that they have no life experiences. She compares our current attitude towards children to that towards women in the past.

Cassidy suggests that the practice of the community of philosophical inquiry empowers children and helps them develop the necessary skills which they need to think, inquire, reason and participate as citizens in their community. Children also learn how to listen to other people's opinions, how to build on previous arguments and develop them in order to be more persuasive, and that although individuals can be very different from themselves, it is possible to work with these individuals for a common cause. She believes that the community of philosophical inquiry serves as a good model for our society, because children are involved in a more participatory manner, and it helps children to become more empowered in society (ibid.). Sharp adds that:

... the commitment to engage in a community of inquiry is a political commitment even in the elementary school level. In a real sense, it is a commitment to freedom,

open debate, pluralism, self government and democracy ... It is only to the extent that individuals have had the experience of dialoguing with others as equals, participating in shared, public inquiry that they will be able to eventually take an active role in the shaping of a democratic society (Sharp, 1993, p. 343).

According to Lipman⁵², one of the responsibilities of education is to prepare children for an ideal democratic society which is a reflective, participatory community in which problems are solved through self-corrective inquiry. In this ideal society, people study and conclude together, work, participate in the decision-making process and administration, and make use of the service offered by the society. It is dynamic, and its members continually strive to question, criticize and improve its institutions, values and criteria. Thus, its citizens must be able to make independent and critical judgements (Juuso, 2007).

P4C and Democracy

A community of inquiry typically consists of a number of individuals with different values and perspectives, who must be open to the possibility of changing their perspectives through listening and evaluating those of their peers. They continually examine their beliefs in an open and critical manner in order to learn more effectively through new experiences.

The ability to recognise perspective, both in oneself and in others, is becoming increasingly more important in our contemporary world of mass information, which provides us with an overwhelming amount of information and endless different opinions (Mitias, 2004). P4C provides a pluralistic environment because it places its emphasis on dialogue, the sharing of opinions, and the rational consideration of different beliefs and arguments. “Democracy involves the belief that mutual understanding across differences of opinion and diversity of interest can only be achieved through genuine dialogue and discussion” (Fisher, 1998, p. 81).

⁵² Lipman, M. ‘The Seeds of Reason’, unpublished manuscript, in Juuso, H. (2007), *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, Oulu: Oulu University Press.

P4C also helps children to learn critical thinking, which is a “reasonable, reflective thinking that is focused on what to believe or do” (Ennis, 1985, p. 46). Boyum (2006) asserts that critical thinking is now widely acknowledged as an educational aim because of its reliance on accountability. This entails providing reasons for what you say and do, and being able to evaluate reasons. It places its emphasis on rational accountability, which is vital to the democratic process. It does this in three ways. First of all, it refers to the representative aspect of democracy – citizens must evaluate candidates in order to vote for the ones most likely to be capable of representing them. Secondly, it makes reference to the participatory aspect of a democratic way of life, which rests on the importance of being able to think critically when participating in public debate. Finally, it emphasizes the liberal aspect of modern democracy, where autonomy is closely correlated to freedom of thought (ibid.).

The What, the Why and the How

Philosophy for Children embraces the what, why and how in teaching Citizenship Education to children. Citizenship Education includes concepts that by their very nature are philosophical. The concept of rights (for example, human rights), solidarity, respect, value, dignity and inclusion are all examples of ideas that have been, and will continue to be concepts that philosophers write about.

Philosophy for Children encourages pupils to discuss such concepts. It promotes dialogue and understanding, encouraging dialogue on the interpersonal (dialogue even with oneself – thinking) as well as the socio-political. Last but not least, Philosophy for Children uses the community of inquiry as a methodology that promotes understanding, thinking and judgement.

The community of inquiry helps children realise the importance of dialogue, and to learn important skills like presenting arguments to support one's opinion, listening to others' positions, identifying illogical arguments, and so on. These skills put them in a better position to discuss issues that are essential for the good of society.

The examination of different perspectives requires learners to be flexible, as well as acquire skills of evaluating information and its sources, and to analyze and distinguish between opposing values and opinions. This produces tolerant citizens who are also critical of the often one-sided information they find in books, newspapers, television and the Internet.

How can this be done?

Lipman's P4C programme is set in the "practical", in the innovative way he drew philosophy back to the classroom – something that had been lost over the ages. He did this by taking ideas from "classical philosophy", rewriting these very same ideas into novels in which the main actors are children, and supplying teachers with manuals that complement these novels with information, knowledge, exercises and guidelines. Lipman's philosophical novels are classified according to the age of the target students, and each novel corresponds to a particular subject area, as well as a philosophical issue. For example, *Kio and Gus* (1982), which is aimed at seven to eight year olds, can be used to teach Environmental Education, and it deals with reasoning about language. *Lisa*, aimed at fourteen to fifteen year olds, is used to teach Moral Education, and deals with ethical reasoning. *Mark* (1980), a novel aimed at students who are over sixteen, is the one which particularly deals with Citizenship Education. In *Mark*, the fictional characters that have been used throughout are older, they are high school students. Mark gets into trouble and is accused of vandalising school property, and all the evidence seems to point towards him. The class, with the help of a retired judge, tries to determine whether he is guilty. In the process they explore a number of social issues, such as the functions of crime, law and democracy in society, the concepts of society, freedom, justice and so on. The manual that accompanies it, *Social Inquiry* (Lipman & Sharp,

1980b), uses a variety of classroom activities and exercises in order to make students practise these concepts. These activities include discussions about various topics, selecting criteria, classifying concepts, finding arguments in favour or against a particular issue, and so on and so forth.

An Alternative Approach

An alternative approach would be to take contemporary narratives and base class discussions on them. The idea is to first use contemporary narratives found in the media (such as newsletters) and then to encourage pupils to start writing their own narratives as well. Later in the year, these same narratives, that are much closer to the daily life of the pupil, would be the text upon which discussions and dialogue are based. I would use texts on contemporary local issues, such as that of illegal immigration, which is a very topical issue in Malta at the moment. Instead of using philosophical novels, I would aim for something resembling Fisher's (1998b) approach, which uses many different kinds of texts such as personal narratives, photos, pictures, poems, traditional stories, and so on. However, it must be pointed out that some of these texts, such as fairy tales, often contain negative elements, such as gender stereotyping and sometimes even an in-built mode of oppression. Fisher mentions the fairy tales of Grimm and Anderson, in which children are often abused in one way or another, be it through neglect, kidnapping or persecution. However, Fisher does not dismiss their use in the classroom. Instead, he opts for a more critical approach to these stories in the classroom.

Fisher also advocates the use of pictures, which he finds lacking in Lipman's novels, because he believes that pictures can add different dimensions of meaning to a story, especially for younger children (ibid.). Murriss and Haynes (2000) explore the concept of using picture story books to practise philosophical inquiry in their resource book *Storywise*. Rowe and Newton (1994) of the 'Citizenship Foundation' also published resource material called *You, Me, Us!* This consists of a number of

stories combined with pictures in order to highlight different themes, such as Respecting Differences, Rules, Friendship and Community and Environment. It is based on a Philosophy for Children approach, and is used in Britain to teach Citizenship Education. Another text which is widely used is McKee's *Not Now Bernard* (1980), a pictorial story of a little boy desperately trying to attract his parent's attention. The story's simplicity and humour, as well as the pictures, have made it very popular for use with young children (Moon, 1985), but it can also be used as a starting point for more serious discussions about family relationships. Children's drawings can also be used in this way. Sometimes, drawing enables children to express themselves better than they do in words, and this technique could be used as a starting point for discussion.

Photos can be used in order to provoke thought and discussion. An example could be found in the photos of the philosopher Baudrillard who uses them as a 'philosophical text'. According to Coulter and Reid (2007) photography is Baudrillard's response to the unintelligible and enigmatic world around him. His photos, like his writing, do not offer the ultimate truth or meaning, but a sense of unravelling or mystifying. They are thought provoking. They make us think. They present us with a vaguely recognisable world that does not look at all familiar, and unlike most photographers, he seeks to capture an absence, rather than a subject. "Baudrillard's photographs may be portraits of a world that defies belief" (Coulter and Reid, 2007, p. 15). Thus, we see that photography, like pictures, can also act as a stimulus for exploring the world in a different way than we usually would.



Jean Baudrillard
La Bocca, 1998

If one takes the topic of immigration as an example, I would use different materials for discussion, such as photos, drawings, newspaper articles, immigrant children's personal narratives, poetry and so on in order to bring out different philosophical values and themes. The issue of illegal immigration is a very hot topic in Malta at the moment. Since Malta is located in the middle of the Mediterranean, roughly half way in between Northern Africa and Europe, a good number of immigrants travelling to Europe on rickety boats end up on our shores after running out of fuel or provisions. When they are brought ashore, they usually have no means of identification and there is no way of telling where they are coming from, so they are kept in detention centres until their paperwork is processed. They are usually kept there for eighteen months. Some of them manage to obtain refugee status or humanitarian protection, and in that case, they are moved to an open centre, which provides them with very basic accommodation. The detention centres in particular have been criticised harshly by humanitarian agencies such as Médecins Sans Frontières (2009), which has revealed that they are providing appalling living conditions, with poor hygiene standards and inadequate shelter.

However, as one can see from the numerous letters in the newspapers and the conversations that one hears on the streets, it seems that a growing proportion of the Maltese are becoming worried about this influx of illegal immigrants. Some comments are downright racist, while others refer to economic issues, such as the fact that Maltese citizens are paying for the immigrants' accommodation through their taxes and that some immigrants are working illegally.

Although this is the issue that is on everyone's mind at the moment, immigration is a broader issue than this. There are a number of immigrants who have entered the country legally, and who have settled here. These immigrants cannot be ignored, because they might also feel alienated and insecure. As the world changes and becomes more and more globalised, such migration between countries will probably increase, and we must make sure that our students understand the issues involved so that they would be in a better position to handle any problems that might arise. They themselves might be migrants in the future, and if they are not, they will probably encounter immigrants in their daily lives. This is the reason why the topic of immigration is often dealt with in Citizenship Education. Using as an example a letter from *The Times of Malta*, one can develop various issues and values.

St Paul's shipwreck and the im- migrants

Michael Grech, Għargħur

Henry Frendo recently censored President George Abela and Archbishop Paul Cremona for comparing the story of those migrants who, unfortunately for them, end up on our shores, to the shipwreck of the Apostle Paul. He maintained that the "analogy is historically inaccurate and strained". The reason he gave is that, unlike modern migrants, "St Paul...was not and had no intention of being a migrant... Here, you had a one-off accident at sea where a shipload of ordinary travellers were caught in a storm and made shore temporarily."

Apart from the fact that he is historically incorrect (St Paul was a prisoner; not an "ordinary traveller"), apparently the writer has no idea as to what analogies entail. An analogy does not involve things/situations that are exactly alike. "Analogies are resemblances between things of different types...the two things being compared are similar in some respects but ...are not the same sort of thing (and) will have many different properties." (Logic and its Limits; Patrick Shaw) What the person making the analogy requires is that the two situations are similar in those aspects that are relevant to the analogy. This obviously holds in the case of Paul and modern migrants.

In both cases:

Analogies: the comparison of illegal immigrants landing in Malta with the shipwreck of St. Paul.

The appeal to religious values The concepts of luck and chance versus determinism (for example, God's will).

Intention and action. While St Paul did not plan to land in Malta, the immigrants have the intention to do so, to be "immigrants".

"Correct" and "incorrect" and the issue of interpretation, and of "truths".

The correct use of an analogy.

The difference between an analogy and a metaphor and their use.

(Analogy: Are WE migrants? –moving from one situation to another, flow, liquidity, and so on?) How can we be "migrants" (metaphorically)?

The "other" – who is the other?

- The Maltese face an unexpected and uninvited "other".

Who is MY other?

Are immigrants my other too?

The rights of the other

Human rights as that which binds us together.

Empathy

Stories (narratives) of despair, of suffering, of escape from oppression, from evil. What is the role and obligations (legal and moral) of the Maltese society?

- The "other" has his own culture and religion (though this may not be the case today, since a good number of immigrants are Christian).

Culture and Religion: are these what makes us "us"? The unifying/divisive role of religion. God – the almighty – as a bonding (or dividing) factor of different religious.

- In today's Malta the other is considered as potentially a criminal and hence detained; in the case of Paul the Maltese faced a patented criminal who would eventually be condemned to death in Rome.

The difference between the "actual" and the 'potential'.

The concept of human dignity.

On the contrary, it is the contrast Prof. Frendo makes between Paul's "legality" and the "illegality" of these immigrants which seems to be somewhat fallacious. His reasoning implicitly assumes a common context in relation to which the situation of the two (Paul and the immigrants) is considered. As a historian, Prof. Frendo should know that Paul lived in a cosmopolitan empire that comprised the entire Mediterranean, not in a world of nation-states.

The legal, illegal, moral and immoral.

Can something be illegal but morally right? Can something be legal but immoral at the same time?

Personal responsibilities based on good sound judgement.

The Mediterranean and nation-states.

Border trespassing: borders as real or artificial barriers. Which are the

Hence, any comparison between the law-abiding former and the border-trespassing and law-transgressing latter is rather tenuous. borders that surround us? (metaphor)

Moreover, assuming the comparison holds, his argument seems to implicitly contain two further shortcomings:

1. The belief that the problem of immigration is merely legal; a widespread but simplistic belief which would entail a simple solution - the legalisation of African immigration.

2. The presupposition of the legitimacy of established international and political orders (Roman and actual); something that should not be taken for granted by any thinking person. On the contrary, I would expect an "intellectual" to highlight the contradictions of established political orders; the primary contemporary one arguably being the fact that we are living in a world where the powers that be impose on third world countries the commandment to pull down economic barriers (and those who refuse to do so to protect any nascent industry are punished if they fail to comply), while urging them to erect walls to stop people (who after all may be considered an economic asset) from following the goods that are moving to the most affluent parts of the world.

<http://www.timesofmalta.com/articles/view/20090518/letters/st-pauls-shipwreck-and-the->

Difference between the state and the nation.

The common good

Freedom of movement

Globalisation and wealth (whose?)

Contradiction

Social and moral responsibility

The distribution of the world's wealth and injustices that bring about suffering due to poor distribution/exploitation of resources.

immigrants

Other points of discussion that come out of this letter:

- The self and identity
- Freedom (of movement, of expression, and their limitations)
- Fairness and Rights, including Human Rights
- Celebration of diversity
- Equality and equity
- Respect for others
- Truth and reason
- Empathy
- Democracy
- Community involvement and active citizenship
- Racism, racial discrimination, minority rights, and institutionalised racism
- Irreconcilable positions
- Shared experiences and the common good
- Concern for others
- Suffering

When discussing these issues, most of which are philosophical and deal with issues of citizenship, I would start from personal narratives, drawings, photos or poems provided by immigrant students themselves. I think that these would be a good starting point for discussion, because this would empower students and give them a way of voicing their thoughts, their fears and experiences. Furthermore, I believe that students often learn more from their peers than they do from adults, and hear-

ing about other students' experiences would be beneficial to everyone involved. Finally, it gives immigrant students a chance to explain their point of view, without the help of intermediaries, who often make incorrect assumptions when interpreting their narratives.

I would also provide material about the local situation from different media such as articles from newspapers, comments from blogs, reports by aid agencies, photos taken by reporters, and so on. Such material can provide a wealth of information, as well as debatable comments which can result in endless discussion. The students can analyze such information, discussing its validity, truthfulness, the agenda of the person or organisation which has provided it, and so on. Students will also be asked to bring to class material related to the topic, and possibly interview some members of their family on the subject. Most importantly, students will be encouraged to express their opinions verbally and in other modes as well, such as in drawings, writing, and so on.

Conclusion

The letter above is intended to be an example of what can be done in class. Other resources could include the experiences of immigrant students, report about detention centres in Malta commissioned by Médecins Sans Frontières, articles, letters from newspapers, drawings made by immigrant children and so on. These are just a few examples; there is a great deal of information that can be found about the subject, and it is not my intention to list every resource that can be used in the classroom. My idea is to use a similar approach to other local situations, like the present change in the education system, the role of Malta in the EU and the elections of the Maltese representative in the EU parliament, the family (a topic very much under discussion at the time of writing) and other topics identified by the students themselves.

I have tried to show in a practical way how Citizenship Education can be taught in schools using the Philosophy for Children approach with the use of localised narratives as texts. Within this approach, critical reflective thinking becomes the hub of activity around which contemporary issues dealing with citizenship are discussed in class in a community of inquiry, which makes use of communication and dialogue as pedagogical tools.

Appendix

Man tells blood bank to stop 'wasting' supplies on immigrants

Mark Micallef



The director of the blood bank thought someone was playing a joke when a letter landed on his desk from a potential donor asking for assurances that his blood would not be given to immigrants.

However, the man who wrote the letter was dead serious. In fact, he was so upset the bank did not take up his suggestion that he wrote a letter to *The Sunday Times*, saying he had a right not to donate blood unless he was given such a guarantee.

He said in the letter to the paper: "I, for one, am not willing to donate blood if this is going to be used on undesired illegal citizens. They are already benefitting from free healthcare, shelter, food, telephony and what not. Not my blood as well though!"

He goes on to describe illegal immigrants as a "parasite community" and argues that the authorities would be renegeing on their duty towards the legal population (tourists included) if they "squander our supply on them (immigrants)".

The man bases his argument on the premise that the "uncontrollable influx" of immigrants is exacerbating periodic blood shortages.

But Alex Aquilina, head of the National Blood Transfusion Service who received the original letter, said this was incorrect.

Dr Aquilina said the amount of blood taken up by immigrants, in fact, represented a fraction of that given to the rest of the population. This is not surprising, given that they only represent around one per cent of the total population.

"The blood bank collects blood and distributes it to whoever needs it. Our mission is to save lives," Dr Aquilina said.

"One is free to donate or not to donate blood assuming one is eligible to do so. However, we strongly feel that we all have an obligation to donate blood to all who need it. So we consider this reasoning to be ethically, morally, and logically unacceptable. Not donating blood on the basis of the correspondent's reasoning would jeopardise the lives of many people."

When contacted yesterday, the man who wrote the letter proposed a new solution - creating a blood bank specifically for immigrants.

When it was put to him that his suggestion could endanger lives, he said: "Their own friends who had the same idea of entering illegally should be donors to immigrants in need, not us." He even said blood should be withheld "if need be".

When contacted, columnist and anthropologist Mark Anthony Falzon said not only was the man's approach xenophobic; it was not practical.

Donated blood is processed according to its shelf-life and is then used (or not) depending on demand in a very costly process.

"The last thing the blood bank needs is to further separate the blood products according to the prejudices of the donors. Just imagine: 'platelets for white Nationalists', 'whole blood for Somalis', and so on," Dr Falzon said.

"So, rather than Mr Spiteri worrying about 'wasting' his blood, pre-selection would be a clear case of the blood bank wasting its time and resources on people like him. Donating blood is a voluntary act of solidarity; those who do not 'have it in them', pardon the pun, need not apply."

The National Commission for the Promotion of Equality declined the opportunity to condemn the man's actions, but it pointed out that implementing any discriminatory policy of the sort would be illegal.

However, it praised the blood bank's response, which told the man that it was there to serve whoever needed its service.

When asked how many times he had donated blood so far, the man, who was otherwise forthcoming, said: "I cannot understand what this has got to do with the problem."



A total of 108 illegal immigrants landed in Malta in two groups this afternoon.

The first 31, landed at Delimara early in the afternoon. Seventeen men, two women, a boy and a girl were found on land and another 10 men were on a boat trying to escape. They were escorted to land by the Administrative Law Enforcement police.

The second group, of 77, including two women, were landed at Wied il-Buni at about 3 p.m. They were brought to shore by the Armed Forces of Malta on two AFM patrol boats after they were rescued from rough seas by the container vessel Stadt Goslar some 50 miles south west of Malta.

The Times: Sunday, 24th August 2008 - 12:42CE

References

Boyum, S. (2006) 'The Legitimacy of Critical Thinking: Political Liberalism and Compulsory Education' in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 18, Number 1.

Cassidy, C. (2006) 'Child and Community of Philosophical Inquiry' in *Childhood & Philosophy: Journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children*, Volume 2, Number 4.

Coulter, G & Reid, K. (2007) 'The Baudrillardian Photograph as Theory: Making the World a little more Unintelligible and Enigmatic' in *International Journal of Baudrillard Studies*, Volume 4, Number 1.

Ennis, R. (1985) *Goals for a Critical Thinking/Reasoning Curriculum*, Champaign, Illinois: Illinois Critical Thinking Project.

Fisher, R. (1998) *Teaching Thinking*, London and New York: Cassell.

Fisher, R. (1998b) 'Stories for Thinking: Developing Critical Literacy through the Use of Narrative' in *Analytic Teaching*, Volume 18, Number 1.

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

Lipman, M. & Sharp, A. M., (1980b) *Social Inquiry. Instructional Manual to Accompany Mark*, New Jersey: IAPC.

McKee, D. (1980) *Not Now Bernard*, London: Andersen Press.

Médecins Sans Frontières (2009) *Not Criminals*,

http://www.msf.org.uk/UploadedFiles/not_criminals_report_Malta_20090416005_5.pdf.

Mitias, L. M. (2004) 'P4C: Philosophy – Process, Perspective, and Pluralism – for Children' in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Volume 17, Numbers 1 - 2.

Moon, B. (1985) *Practical Ways to Teach Reading*, London: Ward Lock.

Murris, K. & Haynes, J. (2000) *Storywise: Thinking through Stories*, UK: Dialogue-works.

Sharp, A. M. (1993) 'The Community of Inquiry: Education for Democracy' in Lipman, M., (Ed.), *Thinking Children and Education*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

White, R. & Wyn, J. (2004) *Youth and Society*, South Melbourne: University Press, cited in Bleazby, J. (2006) 'Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/Community Dualism' in *Analytical Teaching*, Volume 26, Number 1.

A WISER APPROACH TO PLTS, SEAL, PSHE, CITIZENSHIP AND CROSS-CURRICULAR DIMENSIONS

Roger Sutcliffe



The word 'curriculum' in Latin meant 'a running (course)'. Extending this analogy, one might say that SMSC (Spiritual, Moral, Social and Cultural development) was an early runner in the (England and Wales) National Curriculum Stakes, but was overshadowed by PSHE (Personal, Social, Health and Education) and Citizenship.

Joining the race more recently have been SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), presented as a 'framework' for PSHE, and PLTS (Personal, Learning and

Thinking Skills), not to mention the following Cross-curriculum Dimensions, launched in March 2009:

- Identity and cultural diversity
- Healthy lifestyles
- Community participation
- Enterprise
- Global Dimension and Sustainable Development
- Technology and the Media
- Creativity and Critical Thinking

Despite the sense of overkill that these lists evoke, it should be emphasized, at once, that in their various ways they draw attention to absolutely vital elements in good educational provision. An education system that did not place a high value on most, if not all, these elements would hardly be worthy of the name 'education'; and the best teachers and schools still manage to value them alongside the pursuit of academic excellence.

The time has come, however, to simplify the task – and timetables – of schools, by combining the elements into a single 'subject' that provides not only more coherence, but also a much greater prospect of permanence amidst continual change.

This, then, is the first manifesto on behalf of PSP – Personal and Social Philosophy.

To anyone who has a sense of what 'Philosophy' has meant to the human spirit and species since the word was invented by the Greeks, it is perfectly obvious that this is the discipline that can, and should, bring together all the vital elements listed above. From the time that Socrates said he was concerned, above all, with the best possible state of people's 'psyche' (spirit/soul/mind) Philosophy was set on the journey to living a/the 'good' life; and, from the same time, it has always carried the notion that the good life for a person can scarcely be constructed without regard to the good life for society – and vice-versa.

One might argue, then, that the slot in the timetable for PSHE, etc., should be given the simple (but respectably old) title of Philosophy itself. But below are a few more detailed arguments for preferring the title, 'Personal and Social Philosophy'.

Personal Education. The first argument is that this makes the bridge from Personal Education (as in PSE) clear for all to see and easy for them to step over. Personal education proper – that is, educating a 'person' – is effectively a journey towards the Greek ideal, 'know thyself', and is founded on the concept of a person as an autonomous being who makes up their own mind, particularly about their own self.

Thinking philosophically about oneself embraces all possible aspects of a human being/person. It thus relates not only to Personal Skills - P(LT)S - and Spiritual and Moral development - SM(SC) - but also to Emotional Health - (S)EAL and (PS)H(CE).

Social Education. Thinking *about* oneself, moreover, is not the same as thinking *of* oneself. The latter is limited by one's own (self) interest, whilst the former is open to the interests of others, and to the relationship between one's self and others. Philosophy pays due respect to this relationship, via its traditional sub-disciplines of Ethics and Politics. The second argument, then, is that the explicit reference to Social, as well as Personal, Philosophy in PSP makes clear the links with Social and Cultural development - S(MS)C - and Social Aspects of Learning - S(E)AL - and with the Social and Citizenship parts of (P)S(H)C(E).

Learning and Thinking Skills. Next, the headlining of Philosophy itself, of course, provides a perfect platform for addressing the Learning and Thinking Skills in (P)LTS. No other discipline focuses as much on thinking as does Philosophy – which is, indeed, sometimes characterised as 'Thinking about Thinking' – and no other discipline examines and evaluates knowledge and learning as does Philosophy. For sure, it is good to learn about learning, but it is even better to learn to *think* about learning, and to learn about thinking.

Philosophical enquiry, in fact, provides the perfect practice in the 7th of the Cross-curricular dimensions – Creativity and Critical thinking. It is increasingly acknowledged that the former, defined so often and tritely as ‘thinking out of the box’, is essentially about the ability to make new conceptual connections, whilst the latter is more than just the ability to reason: it is about the ability to make fine distinctions. But the complementary skills of synthesis and analysis, as well as questioning and reasoning, have always been practised in Philosophy. The subject matter and the discipline of philosophical enquiry draw young people into creative and critical dialogue, often of a quality to astonish their teachers.

Cross-curriculum Dimensions. It remains only to note that the first 5 of the 7 Cross-curriculum Dimensions, can, and should, be easy to address within a well-designed Personal and Social Philosophy course, whilst the remaining dimension to be addressed, Technology and the Media, is quite likely to feature within already timetabled subjects (D&T, Art, Drama, etc). Even then a good case can be made for them to be subject to a healthy dose of ‘independent’ scrutiny, if not scepticism. Given the influence that technology and the media have on both individuals and society in general, it would be fitting for this scrutiny to take place in PSP sessions.

Practicalities. The intellectual case, then, for adopting PSP into the timetable (instead of, not in addition to, the various headlines under which schools address PLTS) is comprehensive. But would such a move be practicable? Are enough teachers ready to teach PSP?

Actually, there are probably more teachers ready to teach PSP than there are teachers ready to teach PLTS, which has no base in a discipline. Not only is there a growing number of Philosophy specialists teaching the successful A/S level Philosophy course, but also there is a healthy group of RE teachers who already teach Ethics in the Sixth Form.

Add to these the quietly growing number of teachers who have trained in the equally successful Philosophy for Children (P4C) initiative, and the human re-

source base for PSP looks encouraging.

Pedagogy: P4C, indeed, provides more than just personnel: it provides the most suitable pedagogy for this vital part of education, namely, ‘communities of enquiry’ - which deliberately and precisely cultivate the disposition to ask questions that are socially as well as personally constructive. (Less coyly, and more concisely, they aim to cultivate *practical wisdom*.)

The community of enquiry approach, in fact, with its emphasis on thinking better together in order to think better for yourself, is perfectly suited to the practice and development of the six PLTS skills: *independent enquirers, creative thinkers, reflective learners, team workers, self-managers and effective participants*.

Transition. More and more children are already practising P4C (or one of its close cousins: Philosophy with Children, or Communities of Philosophical Inquiry) in UK primary schools, and many are disappointed to find that there is no opportunity to continue this practice in their transition year.

The development of PSP in the years between primary and sixth form education would bridge this gap, with considerable impact, but minimal disruption.

Not only would those already teaching Philosophy (and/or RE) at the top end welcome the chance to develop students’ philosophical skills earlier, but teachers of other disciplines, such as History or Science, can fairly easily be inducted into the community of enquiry approach. The essential qualification is to want students to think ‘deeper and wider’ – more about themselves, and more about others.

Resources. There are also plenty of materials to resource such an initiative, and many more could be developed quickly and organically through a PSP network.

So, we have the people, the pedagogy and the primers. It would seem prudent, if not wise, to pull all these together into a programme in the timetable that has real

credibility. Philosophy will always be around as a discipline, but how long a shelf-life have SEAL, PLTS and the rest of them?

HEADTEACHERS, curriculum designers and secondary teachers who are interested in taking this philosophical ('pursuit of wisdom') approach to dealing with acronym overload should contact roger@p4c.com.

8

DIALOGI, MINUUS JA KASVATUS

Hannu Juuso, Timo Laine & Ieva Rocena



Arkikielessä dialogin käsitettä käytetään monin eri tavoin. Yleensä sillä viitataan kommunikaatioon pelkästään verbaalisena interaktiona, ei niinkään ihmisten väliseen tasa-arvoisuuteen, keskinäiseen kunnioitukseen, vastavuoroisuuteen, välittämiseen tai suvaitsevaisuuteen. Kuitenkin juuri nämä attribuutit tavoittavat dialogisuuden kaikkein olennaisimmat piirteet. Keskinäinen puhuminen ei vielä sinänsä tee mistään tilanteesta dialogista. Se merkitsee pikemminkin erityistä ihmisten *välistä*, persoonien muuttumiseen liittyvää *suhdetta*. Tässä mielessä dialogi ei

ole niinkään tietty kommunikaation ulkoinen muoto, vaan “... merkitysten joki, joka *virtaa* osallistujien läpi ja ympäröi heidät”, kuten David Bohm sitä kuvailee.⁵³

Filosofiassa tätä ihmissuhteiden erityislaatuisuutta on tarkasteltu sellaisilla käsittepareilla kuten minä—toinen, minä-sinä, kohtaaminen, dialogisuus-monologisuus ja toiseus. Ne liittyvät saksalaisen idealismin traditioon, ennen kaikkea sen kritiikkiin, josta fenomenologia, eksistentialismi ja hermeneutiikka ovat kasvaneet esiin. Ajattelun lähtökohtana on aina kuka tahansa ‘minä’ ja suhde toisiin ihmisiin. Juuri tästä välttämättömästä minälähtöisyydestä juontuvat ‘toisen’ ja ‘toiseuden’ käsitteet. Esimerkiksi fenomenologisessa puhettavassa ihmisten välisiä suhteita ei voida tarkastella ikään kuin ulkoa päin ja objektiivisesti, vaan ‘toisen’ kohtaaminen tapahtuu aina jonkun eletyssä perspektiivissä.

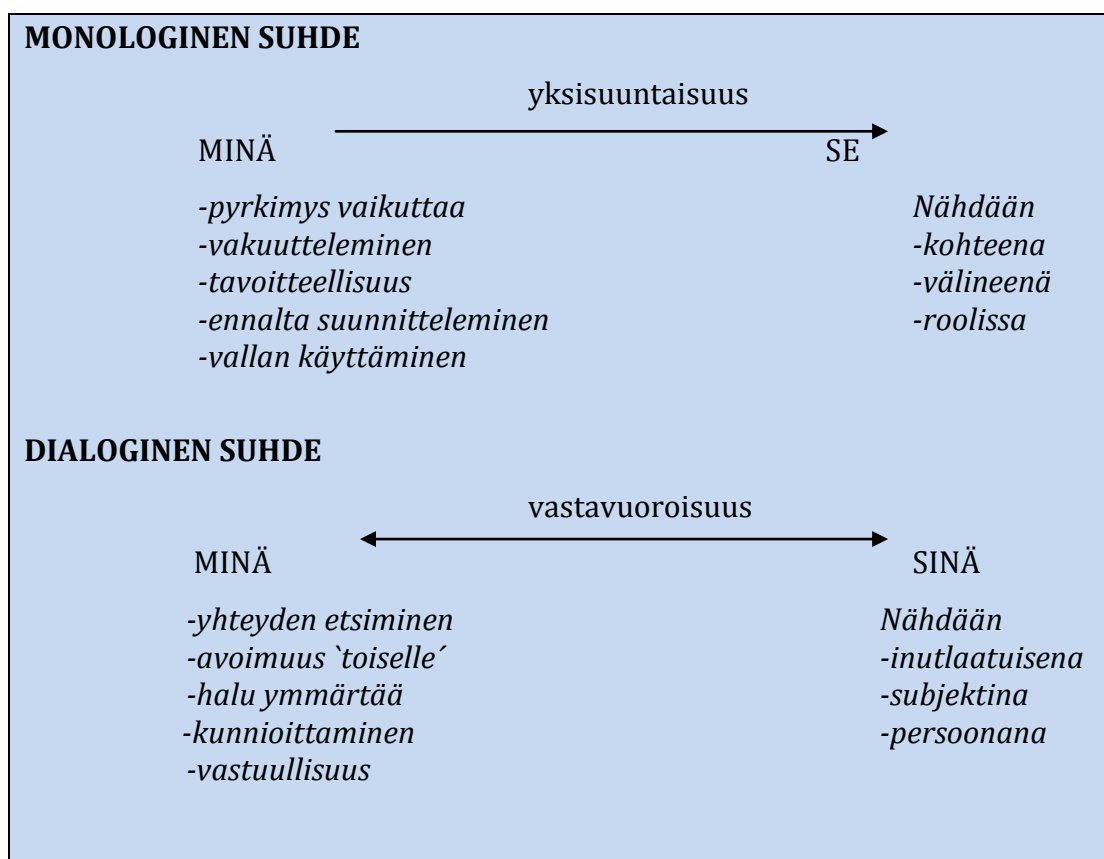
Artikkelimme aluksi tarkastelemme näitä dialogisuuden erilaisia tulkintoja lähinnä Martin Buberin (1878 – 1965) ja Hans-Georg Gadamerin (1900 – 2000) filosofiassa. Tältä pohjalta pohdimme dialogin merkitystä ja ilmenemismuotoja pedagogisessa suhteessa. Tällöin mielenkiintomme erityisenä kohteena on *pedagoginen tahti* yhtenä kasvatuksen dialogisena pääilmionä. Artikkelissamme argumentoimme, että kasvatusta dialogisuuteen – niin paradoksaaliselta kuin se ensi kuulemalta saattaa vaikuttaakin – on ymmärrettävissä kasvatuksen kenties keskeisimmäksi päämääräksi.

⁵³ Bohm 1991, 2. Dialogin käsitteestä ks. myös Burbules 1993, 110-130.

Dialogi, ainutlaatuisuus ja aito ymmärtäminen

Kohtaamamme toiset ihmiset ovat luultavasti merkityksellisintä elämässämme. Todennäköisesti meillä kaikilla on omakohtaisia kokemuksia erilaisista kohtaamistilanteista, joissa olemme voineet aistia niihin liittyviä hienovaraisia nyansseja ja merkityksiä. Joskus tunnemme olomme rennoksi ja mutkattomaksi, toisinaan taas hämmentäväksi ja jännittyneiksi. Mistä tässä merkillisessä ilmiössä on oikein kysymys?

Buberin mielestä kaikki ihmisten väliset suhteet palautuvat joko monologisiksi 'minä - se' suhteiksi tai dialogisiksi 'minä - sinä' suhteiksi.⁵⁴ Kahden ihmisen välinen tila on virittynyt niistä jommaksikummaksi, jolloin myös tuon suhteen eri osapuolet saavat erilaiset merkitykset suhteessa toisiinsa. Monologisen 'minä-se' suhteen 'minä' on siis erilainen kuin dialogisen 'minä - sinä' suhteen 'minä'. Seuraavassa kuviossa tätä Buberin tekemää erittelyä on luonnosteltu tarkemmin.



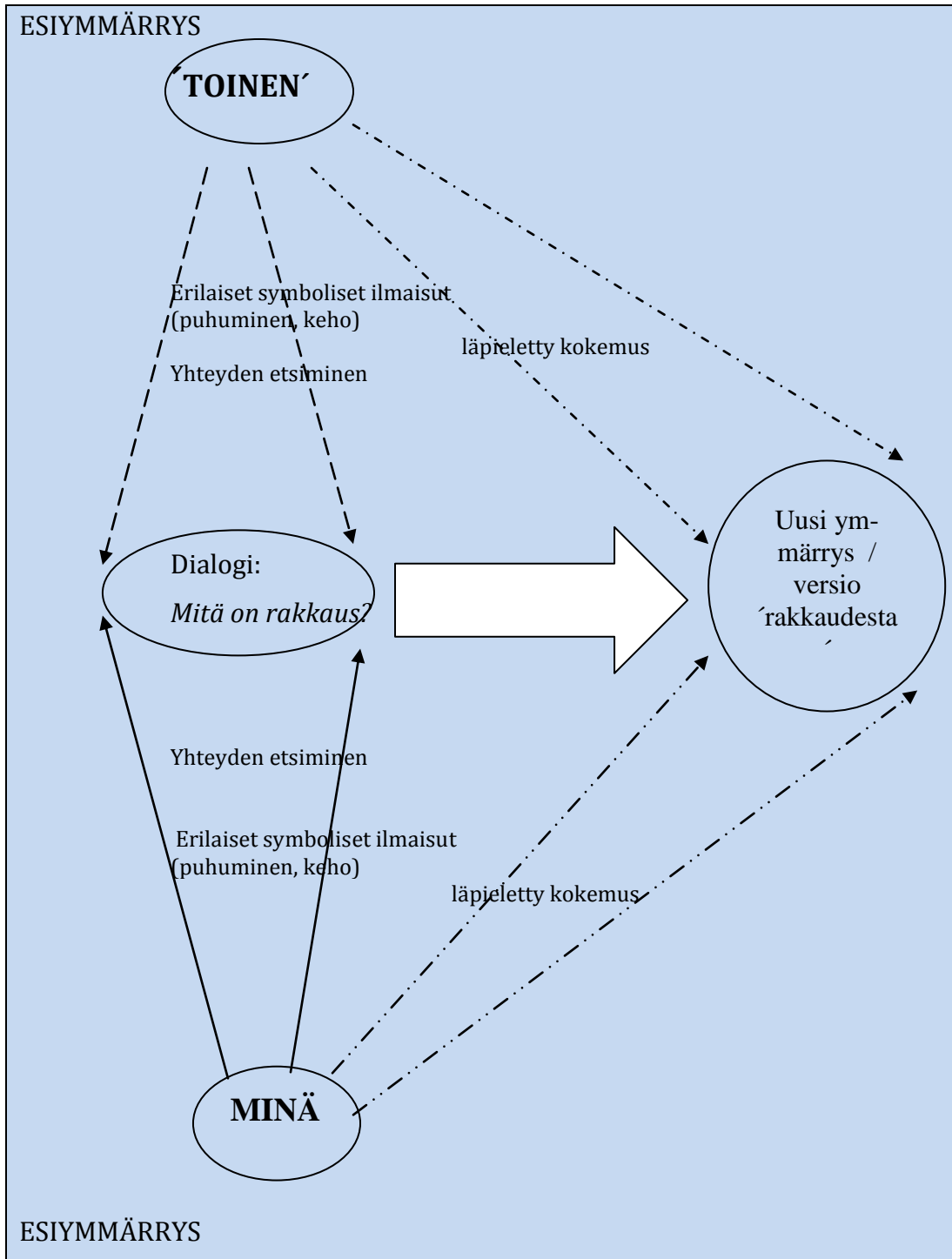
Kuvio 1: Monologinen ja dialoginen suhde Buberin pohjalta.

⁵⁴ Ks. Buber 1984.

Buberille 'aito kohtaaminen' ja dialogisuus ovat pikemminkin poikkeuksellisia tapahtumia ihmisen elämässä, ja niiden merkitys nousee tuosta poikkeuksellisuudesta. Tällaisen eksistentiaalisen näkemyksen mukaan 'toisen' dialoginen kohtaaminen merkitsee välitöntä yhteyden kokemista. 'Toinen' tekee minuun ennakoimattomasti syvän vaikutuksen, koskettaa minua erilaisuudellaan ja muuttaa minua. Tällainen yhteyden kokeva kohtaaminen ei rajoitu pelkästään kielelliseen kommunikaatioon tai esimerkiksi oppimiseen. Kyse ei ole asiallisesta tiedostamisesta oman aiemman tiedon tavoitteellisenä laajentamisena, vaan siitä erityisestä 'koskettamisen' kokemuksesta, jolla on laaja ja syvä vaikutus koko persoonamme kehittymiseen. Tällaiset eksistentiaalisesti ymmärretyt dialogiset kohtaamiset 'toisten' – joita, voivat olla esimerkiksi isä ja äiti, ystävä, rakastettu tai ehkä myös opettaja tai lapsi – kanssa luovat identiteettiämme, ymmärrystä itsestämme. Tullemme itseksemme toisten kertoessa sitä meille tilanteissa, joissa koko persoonamme on kokonaisvaltaisesti läsnä.

Keskinäinen puhuminen ja ymmärtäminen ovat Buberille yksi dialogisen suhteen tärkeimmistä tasoista. Tällöin yleensä herää kuitenkin perustava ongelma siitä, miten tämä on ylipäätään lainkaan mahdollista. Kuinka minä voin saavuttaa ymmärryksen toisen ihmisen 'toiseudesta', siitä, mikä on omista lähtökohdistani minulle väistämättä vierasta? Tähän ongelmaan liittyen Hans Georg Gadamer puhuu *aidosta ymmärtämisestä*, jossa yhteydessä tuo kysymys saa erilaisen tulkinnan. Aidossa ymmärtämisessä ei ole kyse 'toisen' sovittamisesta omaan horisonttiin, siitä, mikä 'toisen' ilmaisussa on jo entuudestaan minulle tuttua ja itsestäänselvää, tai mikä miellyttää minua, koska se sopii yhteen aikaisempien ajatusteni ja tunteideni kanssa. Tällainen 'toiseuden' poissulkeva kuunteleminen tai merkityksen lukeminen tekstiin ei ole lainkaan ymmärtämistä, koska siinä ei tule ymmärretyksi mitään uutta. Aito ymmärtäminen on Gadamerille dialoginen 'toisen' kohtaamisen prosessi, jossa minun oma horisontti sulautuu erilaiseen, jossa puhutusta asiasta tai kirjoitetusta tekstistä pyritään löytämään uusi ymmärrys yhteydessä 'toiseen'. Pyrkimyksenä ei ole 'toisen' mentaalisen tilan ymmärtäminen vaan halu käsittää

esillä oleva asia 'toisen' perspektiivistä.⁵⁵ Seuraavassa kuviossa pyritään kuvaamaan tätä uuden ymmärryksen syntymistä suhteessa toiseen Gadamerin ajattelun pohjalta.



Kuvio 2: Hermeneuttinen uuden ymmärtämisen rakentuminen

⁵⁵ Gadamer 1982.

‘Toisen’ kohtaaminen ja horisonttien sulautuminen on mahdollista vain silloin, jos osapuolilla on herkkyyttä ja halua ymmärtää toinen toisiaan. Dialogisessa tilanteessa tämä merkitsee kykyä kuunnella

Jos meidän oletettaisiin
puhuvan enemmän kuin
kuuntelevan, olisi meillä
kaksi suuta ja yksi korva.

Mark Twain

’toista’ ja samalla kykyä rajoittaa itseä. ginen kuunteleminen kohdistuu myös itseen. Tästä syystä hiljaisuus on dialogisessa teessa yhtä tärkeää kuin esimerkiksi puhuminen.

Toisen kuunteleminen ei välttämättä ole aina samanlaista. Esimerkiksi Eliot Deutsch erottaa jonkun kuuntelemisen (*listening to*) ja ennakoivan kuuntelemisen (*listening for*).⁵⁶ Ennakoiva kuunteleminen on tarkkaavaista pyrkimystä kuulla jokin tietty tai yleisesti ennakoitu merkitys. Jonkun kuuntelemisessa keskitytään puolestaan herkästi ja valppaasti kuunneltavaan henkilöön itseensä, siihen mitä tämä varsinaisesti sanoo. Siihen ei liity ennakoivien merkitysten havaitsemista vaan täysi avoimuus suhteessa kuunneltavaan. Deutschin mukaan aidossa keskustelussa nämä molemmat kuuntelemisen muodot yhdistyvät toisiinsa luoden intimitetin..

Dialogiin liittyy tietty osallistujien välinen intimitetti myös toisessa mielessä. Se virittyy yhteisen vastuullisuuden, luottamuksen ja yhteistyön ympäristössä. Dialogin mukana kaikki nämä piirteet kehittyvät edelleen. Dialogissa opitaan vastuullisuutta omista sanoista, ilmauksista ja asenteista; opitaan luottamaan toisiin ja tekemään yhteistyötä yhteisen dialogisen siteen kehittämiseksi.

⁵⁶ Deutch 1992, 105.

Dialogin osallistajat huomaavat olevansa mukana alati muuttuvassa ja kehittyvässä yhteisen merkityksen varannossa. Syntyy jaettu tietoisuuden sisältö, joka mahdollistaa sellaisen luovuuden ja näkemysten tason, joka ei yleensä ole mahdollista tavanomaisilla tavoilla vuorovaikutuksessa oleville yksilöille tai ryhmille. Tämä paljastaa sen dialogin aspektin, jota Patrick de Mare on kutsuu sanalla koinonia. Se tarkoittaa "epäpersoonallista toveruutta", jolla alunperin kuvailtiin Ateena demokratian varhaista muotoa, jossa kaupungin kaikki vapaat miehet kokoontuivat hallitsemaan itseään

David Bohm

Gadamerille aito, uutta hahmottava ymmärrys toisen kohtaamisena on ihmisen sivistysprosessin ytimessä. Siinä ” ... oman etsiminen vieraassa, siinä kotiutumisen on hengen perusliike, jonka oleminen on ainoastaan paluuta itseensä siitä, mitä on toinen”.⁵⁷ Jokainen kietoutuu syntymästään sivistykseen prosessiin, jossa ‘omasta’ välittömyydestä vieraantumisen kautta kieli, tavat ja instituutiot on tehtävä omiksi. Tähän sivistyksen merkitykseen Gadamer kytkee Hermann Helmholtzin käsityksen *tahdist* mielen määrätynlaisena liikkuvuutena, kykynä uudistua unohtamalla ja pitämällä itsensä avoimena toiselle so. kykynä loitontaa itsensä omasta välittömyydestään. Tahti tarkoittaa Gadamerin mukaan tiettyä herkkyyttä ja sensitiivisyyttä tilanteille ja sille, miten niissä tulee käyttäytyä ja joihin emme voi saada tietoa mistään yleistä periaatteista. Selittämättömyydessään (inexplicitness) ja sanoinkuvaamattomuudessaan (inexpressibility) tahti auttaa säilyttämään etäisyyden, välttää hyökkäävyyttä ja tunkeutumista persoonan intiimiin piiriin. Gadamerin mielestä tahti ei kuitenkaan ole vain tunnetta tai tiedostamatonta vaan samalla kertaa sekä tietämisen että olemisen muoto. Tahtiin luottamisen ehtona Gadamer pitää ‘kultivoitunutta tietoisuutta’ so. esteettistä ja historiallista

⁵⁷ Gadamer 1982, 15. “To seek one’s own in the alien, to become at home in it, is the basic movement of spirit, whose being is only return to itself from what is other.”

tietoisuutta. Tahti ei kuitenkaan toimi reflektiivisesti vaan aistimisen kaltaisena (aistillisena) välittömyytenä kyeten yksittäisissä tapauksissa varmoihin erittelyihin ja arviointeihin ilman, että vaatisi minkäänlaista itsensä perustelua. Esteettisen ja historiallisen sivistyksen funktiona tahti 'universaalina aistina' menee luonnollisten, omiin toimintoihinsa eriytyneiden aistien taakse olleen kaikkiin suuntiin aktiivinen.⁵⁸

Dialogi ja pedagoginen suhde

Aikuisen ja lapsen toisensa sisältävä kertomus (narrative) saavuttaa modernissa sivistysprosessin konseptiossa vaiheen, jossa tämä jo antiikissa orastava suhde tulee uudestaan ajankohtaiseksi.⁵⁹ Tällöin sen ensimmäisinä esittäjinä mainitaan usein Pestalozzi (Letters on Early Education, 1827) ja Schleiermacher (Pädagogische Schriften,). Kasvatustieteen perustavana suhteena sitä on erityisesti käsitelty ns. henkityeellisen pedagogiikan piirissä. Kuten tunnettua voi kasvatustiede Wilhelm Diltheyn mukaan itsenäisenä tieteenalana perustua ainoastaan kasvattajan ja lapsen välisen suhteen pohjalle.⁶⁰ Myöhemmin esimerkiksi Herman Nohl perustaa kasvatuksen autonomian lapsen hyvinvoinnin tärkeydelle ja hänen ehdottomalle oikeudelle tulla kasvatetuksi. Pedagogisessa suhteessa on keskeistä lapsen subjektiiviseen elämään kohdistuva asenne. Nohl luonnehtii sitä kypsän ja kehittyvän ihmisen väliseksi rakastavaksi suhteeksi, jonka tavoitteena on lapsen etu, jotta tämä voisi itse löytää oman elämänsä suunnan ilman aikuisen tai minään muunkaan auktoriteetin vaatimuksia. Pedagogiikan oikeutus itsenäisenä tieteenalana perustuu myös Nohlin mukaan pedagogisen suhteen *sui generis* luontee-

⁵⁸ *ibid.*, 16-18.

⁵⁹ Kuten tunnettua, *pedagogue* – sana joutuu kreikan *paides* (nuori poika) ja *agogos* (ohjata, johtaa) – sanoista. Sillä tarkoitettiin henkilöä – yleensä orjaa – jonka tehtävänä oli kuljettaa lasta koulussa. van Manenin (1993, 37) mukaan on tärkeää huomata, että tuossa kreikkalaisessa merkityksessä pedagogin tehtävänä oli kaikinpuolinen lapsesta huolehtiminen tekemällä tälle seuraa, suojelemalla lasta vaikeuksilta ja valvomalla tämän käytöstä. Aikuinen kulki ikään kuin lapsen *takana* valvoen, että asiat sujuivat oikein säilyttämällä samalla kuitenkin asemastaan johtuvan etäisyyden omistajansa lapseen.

⁶⁰ Dilthey 1971, 43. Schriften zur Pädagogik

seen. Sen vähittäinen pois haihtuminen, tuleminen tarpeettomaksi ei liity mihinkään muuhun inhimilliseen suhteeseen.⁶¹

Myös Buber tuntee pedagogisen suhteen *dialogisen suhteen erityismuotona*.⁶² Kasvattajan ja kasvavan välinen Minä - Sinä suhde ei voi olla täydellisen molemminpuolinen samalla tavalla kuin tasavertaisuuteen perustuva aikuisten Minä - Sinä suhde, joka sekin voi olla sitä vain periaatteessa. Dialogin *Umfassung* merkitsee Buberille molempien osapuolten kykyä elää kohtaamistilanne "...läpi sen kaikissa aspekteissa ei vain omasta näkökulmastaan, vaan myös partnerinsa näkökulmasta käsin." Tämä on Buberin mielestä myös kasvattajan ja oppilaan suhteen perustava elementti ollen luonteeltaan kuitenkin bipolaarista. Kasvattajan tulee herättää Minä-Sinä suhde oppilaassa, jonka puolestaan "...tulisi tarkoittaa ja myöntää kasvattajansa tänä tiettyinä persoonana." Kasvatusyhteys katkeaa, mikäli myös oppilas "...harjoittaisi kattamisen (*Umfassung*) taitoa, elämällä yhteisen tilanteen läpi kasvattajan näkökulmasta käsin."⁶³ Näin siis kasvattava yhteys sellaisenaan ei Buberin mukaan voi olla ideaalisen dialogin mukaista molemminpuolisuutta. Kasvataminen, samoin kuin esimerkiksi psykoterapeutin potilaanparantaminen, vaatii, että ihminen *elää kohtaamisessa ja on kuitenkin vetäytynyt*. Kasvattaja kokee lapsen kasvun tämän itsensä näkökulmasta, mutta lapsi ei voi kokea kasvattajan kasvatusta kasvattajan näkökulmasta. Kuitenkin juuri tähän kykeneminen merkitsee kasvatusyhteyden katkeamista Minä-Sinä suhteen heräämisestä, 'asymmetrian purkautumista' tai 'pedagogisen suhteen pois haihtumista', joka siis myös Buberille näyttäisi olevan kasvatuksen *raison d'être*.

Ben Spiecker käsittelee tätä samaa tematiikkaa varhaisessa äiti-lapsi interaktiossa.⁶⁴ Pikkuvauvan maailma koostuu pääasiassa hänen äitinsä käyttäytymisestä, tämän äänestä, kasvoista, vartalosta ja käsistä. Mielenkiintoista on, että äiti käyttäytyy pikkuvauvaa kohtaan täysin eri tavalla kuin vanhempia lapsia kohtaan. Äiti toimii vauvansa kanssa epätavallisesti käyttäen vauvakieltä ja liioittelevaa mi-

⁶¹ Nohl 1957,134-137.

⁶² Buber 1999, 163.

⁶³ *ibid.*, 164. (vrt. Lushyn ja Kennedy, 2003.)

⁶⁴ Spiecker 1984.

miikkaa. Aikuista näyttäisi vetävän puoleensa myös sellaiset lapselle ominaiset fyysiset piirteet kuten esimerkiksi suuri kokoinen pää, suhteellisen suuret silmät, pyöreät posket jne. Tämän lisäksi lapsella vaikuttaisi Spieckerin mukaan jo syntymässään olevan endogeeninen potentia sellaisiin havainto - ja motorisiin taitoihin, joiden varaan sosiaalinen vuorovaikutus voi rakentua. Antamalla lapsen osallistua erilaisiin toimintoihin, tehtäviin ja peleihin lapsi oppii sellaisia sääntöjä ja konventioita, joiden kautta hän voi osallistua inhimilliseen elämänmuotoon. Kyseessä on sosiaalinen esiadaptoituminen. Vaikka tämä ns. liittymistoiminta äidin osalta perustuukin pitkälle biologisiin ja hormonaalisiin tekijöihin ja lapsen osalta sosiaaliseen esiadaptaatioon, eivät ne Spieckerin mielestä kuitenkaan yksistään voi sitä selittää.

Kyseisten havaintojen pohjalta Spiecker päätyy siihen, että vastasyntynyt lapsi ja vanhemmat kirjaimellisesti tarvitsevat toisiaan, joka puolestaan on pedagogisen suhteen ratkaiseva ehto. Pienen lapsen kehityksen tärkein askel on se, että vuorovaikutuksessa hän joutuu suhteeseen vanhempiansa kanssa, jonka seurauksena hän vähitellen saavuttaa (oppii, löytää) dialogin käsitteen. Varhainen vuorovaikutus on yksisuuntaista, eräänlaista pseudo-dialogia, joka perustuu äidin aloitteeseen hänen toistaessa ja reagoidessa yhä uudestaan ja uudestaan lapsen toimintoihin. Äiti siis toimii *ikäänkuin* lapsen responseilla olisi kommunikatiivista merkitystä, jolloin hän toistuvasti vetää lapsen dialogin kaltaisiin tilanteisiin. Vanhempien toimintaa ja sen käsitteellistä viitekehystä Spiecker luonnehtii *yksipuoleiseksi kontrafaktuaalisuudeksi*, jossa vanhemmat esiolettavat suhteissaan lapseen ne periaatteet, jotka samanaikaisesti tulisi realisoida. Juuri siitä syystä, että lapselle puhutaan ikäänkuin tämä jo olisi persoona, hän suhteessaan tärkeisiin toisiin myös tulee kehittyvä persoona. Spieckerin yksipuoleinen kontrafaktuaalisuus pedagogisen suhteen ainutlaatuisena ominaispiirteenä on itse asiassa Buberin kasvattajan ja kasvatettavan suhteeseen liittämän bipolariteetti – idean uudelleen muotoilu.

Näitä pedagogisen suhteen ominaislaadun erittelyitä yhdistää ajatus siitä, että lapsi kehittyy inhimillisellä tavalla nimenomaan siksi, koska kasvattaja initioi hänet yhteisen toiminnan muotoon *oman merkitysavaruutensa puitteissa*. Kun koroste-

taan, että kysymyksessä ei ole 'luonnollisen' kehityksen tuloksesta vaan inhimillisestä, kasvavan autonomiaa tavoittelevasta saavutuksesta, halutaan alleviivata tuttua ajatusta kasvatuksesta sivistysprosessin välttämättömänä ehtona. Jos siis lapsen kehitys ei noudata luonnon lakeja vaan onkin intentionaalista kasvatustoiminnan tulosta niin silloin juuri kasvattajan toimintaa muovaavilla ja ohjaavilla käsitteillä on tämän kehityksen suunnan kannalta tärkeä merkitys. Kysymyksessä ei kuitenkaan näyttäisi olevan yritys palauttaa lapsen ja kasvattajan välistä suhdetta dialogiseksi/symmetriseksi tai monologiseksi/asymmetriseksi vaan pyrkimyksestä hahmottaa sitä rikkaampana, kyseisten käsitteiden 'suoraviivaisuuden' ylittävänä monimutkaisempana ilmiökenttänä. Tähän viittaa esimerkiksi Buberin ajatus kasvattavasta yhteydestä elämisenä kohtaamisessa vetäytyneenä, Spieckerin idea molemminpuolisesta tarvitsevuudesta pedagogisen suhteen ehtona samoin kuin Muthin ja myöhemmin van Manenin esiin nostama pedagogisen tahdin käsite.

Pedagoginen tahdikkaus dialogisena ilmiönä

Teoksessaan *Pädagogischer Takt* (1962) Jacob Muth tekee katsauksen 'tahdin' käsitteen historiaan.⁶⁵ Sen ensimmäiseksi artikulaatioksi kasvatustieteessä hän paikantaa nuoren Johann Friedrich Herbartin ensimmäiset pedagogian luennot vuonna 1802. Ilmeisesti tahti *sosiaalisena konseptiona* kiteytyi Herbartille useista eri lähteistä. Siihen olivat vaikuttamassa toisaalta hänen kotiopettajakautensa kokemukset Sveitsissä ja tuolloin erityisesti hänen musiikkikokemuksensa sekä toisaalta erilaisista ihmisten välistä kanssakäymistä koskevat erittelyt (esim. Campe 1783 ja Knigge 1788), joihin Herbart aivan ilmeisesti oli tutustunut. Alunperinhän tahti liittyy musiikin rytmiin ja sykkeeseen. Niiden tajuamisen kehittyminen mekaanisesta 'tahdin lyömisestä' monivivahteisiksi ja hillityiksi nyansseiksi tapahtui 1700-luvun klassisten mestareiden sävellyksissä – seikka, jonka myös Herbart oletettavasti havaitsi osallistuessaan von Steigerin perheen seuraelämään. Schleier-

⁶⁵ In discussing about the history of tact we base mostly on Muth's (1962, 63-72) analysis later also referred by van Manen (1993, 128-133) and also on some original sources.

macherin vuonna 1799 esittämä 'sävy' (*Ton*), ihmisten välisen kanssakäymisen sensitiivisyyttä ja joustavuutta, *Elastizität im Umgang*, kuvaavana käsitteenä, ennakoi jo selvästi Herbartin 'tahtia'.

Herbartin mielestä kasvattajan huonouden/hyvyyden kohtalonkysymys on nimittäin se, miten hän toiminnassaan ilmentää tahtia. *Die grosse Frage ... ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher seyn werde, ist einzig diese: wie sich jener Tact bei ihm ausbilde?*⁶⁶ Herbartille tahti asettuu teorian ja käytännön välille silloin kun ihminen tekee toiminnassaan nopeita päätöksiä ja esittää välittömiä arvostelmia. Se on ennen kaikkea tilannekohtainen, herkkään tuntemiseen (*Gefühl*), perustuva toiminnan muoto (*inneren Bewegung Luft machen*) ja vain kaukaisesti yhteydessä teoriasta tai uskomuksista johdettuihin käsityksiin – *der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer liesss*. Herbartin tahti aistii tilanteiden ainutkertaisuuden ollen *der unmittelbare Regent der Praxis*.⁶⁷

Herbartin jälkeen pedagogiseen tahtiin on viitattu lähinnä saksalaisella kielialueella.⁶⁸ Systemaattisesti sitä kehittää kuitenkin vasta Muth *Pädagogischer Takt*'ssa. Sen sijaan anglo-amerikkalaiselle tutkimukselle tahti on jäänyt lähes kokonaan tuntemattomaksi. William James viittaa siihen kuitenkin painokkaasti in the beginning of his *Talks to Teachers* (1899), mutta vasta Max von Manen 1990-luvulla tuo sen perusteellisemmin englanninkieliseen keskusteluun.

Jamesin mielestä hyvälle opettajalle ei riitä psykologinen tieto, vaan hän tarvitsee aivan erityisen lisälahjan, "hienon vaiston ja ymmärryksen sanoa ja tehdä juuri se, mitä määrätynä hetkenä on sanottava ja tehtävä."⁶⁹ Opettaminen on Jamesille taidetta, jossa kekseliäs opettaja soveltaa omintakeisesti tieteen tuloksia käytäntöön. Vaistomainen tilanteentajuaminen on tämän opettajataiteen a ja o, James toteaa.

⁶⁶ Herbart in *Sämtliche Werke* (1887) according to Muth 1962, 68, 125.

⁶⁷ Muthin suora lainaus Herbartilta, Muth 1962, 68. van Manen (1993, 132-133) erittelee saksankielen Gefühl- ja Tactgefühl -termien konnotaatioita tarkemmin.

⁶⁸ Muth mainitsee tässä yhteydessä esimerkiksi Martin Buberin, Theodor Ballauff'n, Tuiskon Zillerin, Peter Petersenin ja Otto Friedrich Bollnowin työt. As taken up earlier in this paper Gadamer discussed about it from the base of Hermann Helmholtz, the contemporary of Herbart, liittäen sen sivistysprosessin ytimeen.

⁶⁹ James, W. 1913, 11. see also van Manen 1993, 130.

Se on eräänlaista pedagogista nerokkuutta (ingenuity), jonka avulla opettaja kääntää (transforms) kohtaamisen kasvutapahtumaksi. Näillä argumenteilla James pyrkii perustelemaan kasvatuksen autonomisuuden ja erottautumisen psykologiasta. Mannereurooppalaisen kasvatustajattelen vaikutus Jamesiin näyttää aivan ilmeiseltä. Pohdintansa alussa James myös mainitsee eksplisiittisesti Herbartin sekä hie-
man myöhemmin 'sävy', 'koulusävy' ja 'tahdin' käsitteet.⁷⁰

Muth korostaa pedagogisen tahdin velvoittavuutta ja suunnittelemattomuutta (*Nichtplanbarkeit*) sen liittyessä keskeisesti kasvattajan ennakoimattomaan, vastakussakin yksittäisessä tilanteessa kokemaan tunteeseen (Gefühl).

Takt ist nicht dem planenden Willen des Lehrers unterworfen, und darum kann taktvolles Handeln nicht in einem planvollen erzieherischer Vorgehen aktualisiert werden, sondern immer nur in der unvorhersehbaren Situation, die den Erzieher in Anspruch nimmt.⁷¹

Pädagogischer Takt'-ssa Muth pyrkii kyseisellä tavalla esiymmärtämänsä käsitteen systemaattiseen kehittämiseen erityisesti didaktisessa so. opetuksen käytännössä. Muthille tämä näyttää merkitsevän yritystä hahmottaa tahdin merkitystä tarkastelemalla sitä yhteyksissään so. niissä konkreeteissa tilanteissa, jotka ilmentävät noita mainittuja, tahtiin kytkeytyviä ominaispiirteitä. Kasvatuksessa yleisesti tahti näyttäytyy Muthin mukaan monin eri tavoin. Siihen kytketään puheen sitoutuneisuus (Verbindlichkeit der Spache), toiminnan luonnollisuus (Naturlichkeit des Handelns), lapsen haavoittamisen ja loukkaamisen välttäminen (Vermeiden der Verletzung des Kindes) ja välttämättömän etäisyyden säilyttäminen (im pädagogischen Bezug notwendigen Distanz).⁷² Opetuksessa tahti tulee Muthin mukaan esille tilannevarmuutena (Situationssicherheit), dramaturgisena taitona (dramaturgische Fähigkeit) ja improvisaatiokykynä (improvisatorische Gabe).⁷³ Aivan erityisesti Muth pyrkii osoittamaan tahdikkaan toiminnan generoitumisen mahdollisuuden mikäli koulussa uskalletaan vapaampiin ja ennalta suunnittele-

⁷⁰ Ibid., 11, 41-42.

⁷¹ Muth 1962, 12, 71-72.

⁷² Ibid., 26-62.

⁷³ Ibid., 74-94.

mattomiin toimintamuotoihin. (im Wagnis freier Formen schulischen Handelns).

74

Es ist eben die Regel, dass die Nichtplanbarkeit einer Form schulischen Handelns und damit die Möglichkeit der Aktualisierung pädagogischen Taktes in dem Masse stärker wird, in dem die betreffende Form von der absichtlichen Führung durch den Lehrer und allgemeinen Verbindlichkeiten didaktischer und metodischer Art freier wird, dafür aber auch in ihrem Wagnischarakter wächst.⁷⁵

Ennalta suunnittele mattomuus merkitsee avoimuutta ainutkertaisessa pedagogisessa tilanteessa tapahtuvalle, eräänlaista riskin ottamista, joka juuri tästä syystä antaa tilaa tahdille. Muthille tämä Herbartilta juontuva opettajuuden syvin olemus so. 'pyyteetön antautuminen lapselle', kyky rakastaa (Liebesfähigkeit) kaikkia ihmisiä sekä erityisesti nopeiden arviointien ja päätösten sekä tilannevarmuuden oppiminen ei noudata mitään tiukkoja, ennalta opeteltavissa olevia rutiininomaisia sääntöjä, vaikka niihin voidaankin tietyissä rajoissa valmistautua.⁷⁶

Teoksessaan *The Tact of Teaching* Max van Manen kertoo ja modifioi Muthin *Pädagogische Takt*'in teemoja fenomenologisesta näkökulmasta lukuisten käytännön esimerkkien avulla. Tässä mielessä hänen työtapansa tahdin käsitteellistämässä on sama kuin Muthillakin. van Manen lapsen ja vanhemman/opettajan välistä suhdetta kuvaa 'eläminen lapsen kanssa *in loco parentis*'.⁷⁷ Sillä hän tarkoittaa aikuisen ja lapsen välistä normatiivisesti latautunutta interaktiota, jonka läpäisee aikuisen velvollisuus huolehtia lapsen elämästä ja kasvusta vastuulliseksi, " ... the human charge of protecting and teaching the young to live in this world and to take the responsibility for themselves, for others, and for the continuance and welfare of the world."⁷⁸ Tässä 'hyvään orientoituneessa' kasvatustehtävässä van Manen peräänkuuluttaa kokemuksen ensisijaisuutta sen kietoutuessa aikuisen pedagogi-

⁷⁴ Ibid., 74, 95-104.

⁷⁵ Ibid., 103.

⁷⁶ Tässä yhteydessä Muth esittelee perusteellisesti Tuiskon Zillerin ja herbartilaisten aiheesta käymää debattia (ibid., 107-119).

⁷⁷ Van Manen 1993, 5-7.

⁷⁸ Ibid., 7.

seen tahdikkuuteen kasvatustilanteiden pedagogisissa hetkissä as a multifaced and complex mindfulness toward children. Spieckerin ja Muthin tavoin myös van Manen näyttäisi ajattelevan 'kasvattajuuden' ainakin osaltaan perustuvan eettiseen vastuuseen tarjoutua alati lapsen saataville eräänlaisena instrumenttina tai mekanismina. Kasvattaja toimii siten, että tuottaa niitä tuloksia, joita välittömästi tuntee (uskoo) lapsen intendoivan omassa toiminnassaan. Kysymyksessä ei kuitenkaan ole tietoinen laskelmointi vaan kasvattajalle välittömänä vaatimuksena ja velvollisuutena avautuva tehtävä

Tämän artikkelin kannalta on merkille pantavaa, että van Manen erottaa yleisen tahdin ja tahdikkaan toiminnan aikuisten symmetrisenä interaktiona epäsymmetrisestä pedagogisesta tahdistä, vaikkakin sisällyttää niihin samoja tunnusmerkkejä. Van Manen luonnehtii edellistä pikemminkin huomaavaiseksi tavaksi toimia kuin reflektiiviseksi tietämiseksi. Vaikka yleiseen tahtiin liittyy usein vetäytyminen ja odottaminen, on se kuitenkin ihmisen vaikutusta toiseen ihmiseen. Tahdikkaan ihmisen tulee olla sensitiivinen, mutta samalla vahva, koska tahti saattaa vaatia suorasukaisuutta, päättäväisyyttä ja avomielisyyttä. Tahti on vilpittömyyttä ja totuudellisuutta, ei koskaan pettävää tai harhaanjohtavaa. Tahdikas ihminen kykenee 'lukemaan' toisten sisäistä so. toisten ajatuksia ja tuntemuksia erilaisista epäsuorista merkeistä (eleet, käytös, ilmaisutapa, keho), luonnehtii van Manen. Edelleen tahtiin liittyy van Manenin mukaan kyky tulkita tuon sisäisen psykologisia ja sosiaalisia merkityksiä. Tahdikas ihminen ymmärtää tilanteen vaatimuksia, rajoituksia ja tasapainoa, josta syystä hän melkein automaattisesti tietää miten pitkälle niissä voi edetä ja miten etäällä pysyä. Tahtiin näyttäisi van Manenin mielestä liittyvän lopulta myös tietty moraalinen intuitiivisuus tahdikkaan ihmisen kyetessä tajuamaan, miten tietyssä tilanteessa on toimittava oikein. Tahdikkuus tässä yleisessä mielessä on ihmisen subjektiviteetin ja arvokkuuden kunnioittamista, avoimuutta ja sensitiivisyyttä toisen ajatuksille ja tunteille riippumatta tuon toisen ihmisen iästä.⁷⁹

⁷⁹ *ibid.*, 125-128.

Pedagogiseen suhteeseen palautuva pedagoginen tahti on van Manenin mukaan – echoig Buber - epäsymmetristä siinä mielessä, että aikuisella ei ole oikeutta odottaa sitä lapsen taholta.

Pedagogisessa yhteydessä van Manen, samoin kuin aiemmin myös Muth, korostaa vastuullisuutta, joka merkitsee lapsen suojelemista ja lapsen kasvun auttamista. Tahti ei van Manenin mukaan perustu kovinkaan paljon tapoihin tai ongelmanratkaisuun, ei ole vain älyllistä tai kehollista, ei myöskään puhtaasti reflektiivistä harkintaa tai täysin spontaania tai mielivaltaista. Tahdikas toiminta on eräänlaista ajatuksellista valppautta pyrkimättä kuitenkaan reflektiivisesti loitontamaan itseään tilanteesta esimerkiksi pohtimalla tai kokeilemalla toiminnan erilaisia vaihtoehtoja tai seurauksia. van Manen tutkitsee Herbartin – ja miksei myöskin Jamesin - ajatuksen tahdista teorian ja käytännön välissä tarkoittavan konseptiota, jonka avulla ongelmallinen teorian erottaminen käytännöstä voidaan ylittää. Hän ei miellä tahtia niinkään kykynä nopeisiin päätöksiin kuin määrätynlaisena tietoisuutena (mindfulness), joka mahdollistaa huomaavaisen toiminnan.⁸⁰ So when we come to tackful action rather than say that it is “reflective” we should say that tackful action is thoughtful in the sense of “mindful”, states van Manen.⁸¹ Lopulta tahti on myös van Manenille pedagogian ytimessä.

...the real life of teaching and of parenting happens in the thick life itself when one must know with a certain confidence just what to say or what to do (or what not to say or do) in situations with children. Therefore, pedagogical thoughtfulness and tact may be seen to constitute the essence and excellence of pedagogy.... Pedagogy is structured like tact.The tact that adults are able to show with children is a function of the nature of pedagogy itself.⁸²

Fenomenologina van Manen tuo tahdin uusina aspekteina esille siihen liittyvän orientoitumisen ‘toiseen’ sekä tahdin ‘koskettavuuden’ Tact is the practice of otherness, states van Manen. Tämä merkitsee itsekeskeisyyden ylittämistä tajuamalla se, mitä ja miten toiset ihmiset ovat ‘minulle’. Tämä ‘minun’ kaksinäkökulmai-

⁸⁰ van Manen 1993, 128.

⁸¹ van Manen 1993, 109.

⁸² ibid., 130, 133.

suus merkitsee ennen kaikkea toisen haavoittuvuuden kokemista. According to van Manen "It is when I see that the other is a person who can be hurt, distressed, pained, suffering, anguished, weak, in grief or despair that I may be opened to the essential being of the other".⁸³ van Manen näyttäisi tässä ajattelevan, että kasvatustajalle esittäytyvä vaatimus 'olla lapselle' - tai 'lasta varten' tai 'orientoitua lapsen' - perustuu viimekädessä minun kaksinäkökulmaisuuudessa realisoituvaan 'toiseen'. Tuosta kaksinäkökulmaisuuudesta johtuen lapsi 'näkyi' minulle välittömänä, ei-reflektiivisenä eettisenä vaatimuksena. Tästä peruslähtökohdasta pedagoginen tahti manifestoituu monin tavoin, joita van Manen erittelee runsaasti keräten pitkälti Muthin aikaisemmin esittämiä luonnehdintoja. van Manenille se merkitsee mm. vetäytymiskykyä (as holding back), avoimuutta lapsen kokemukseksi, virittäytymistä subjektiviteetille, hienovaraista vaikuttamista, tilannevarmuutta ja improvisatorista kykyä. Pedagoginen tahti välittyy edelleen esimerkiksi puheessa, hiljaisuudessa, silmissä, eleissä, ilmapiirissä.

Pedagogisen tahdin ilmiö asettaa kysymyksen siitä, voisiko aikuisen ja lapsen toisensa sisältävään narratiiviin kytkeytyä paikan varaus jonkinlaiseen 'pyyteettömään', välittömänä koettuun yhteyteen kasvatustilanteessa. Pedagogisen tahdin konkreettisten todellistumien valossa näyttäisi nimittäin siltä, että kasvatustilannetta tulisi voida jäsentää kokonaisvaltaisena kehollisena ilmiökenttänä, jossa syntyy ikään kuin uutta 'tilaa' ja 'ilmapiiriä', jotka sellaisenaan eivät palautudu interaktion kumpaankaan osapuoleen ennen tuota tilannetta, vaan toteutuakseen tarvitsevat molempien välittömän, ei-reflektiivisen läsnäolon. Minän ja toisen välinen suhde on yksi perusaspekti 'ihmisenä olemisen kokonaisstruktuurissa', kuten Martin Heidegger asian ilmaisee.⁸⁴ Tähän kytkeytyy toinen perustavanlaatuisesti ihmisten elämää muotoava asia, nimittäin koettu kehollisuus ja siihen liittyvät tila ja ilmapiiri, jotka ovat aina läsnä myös kasvatustilanteen rakentumisessa.

⁸³ *ibid.*, 140.

⁸⁴ Martin Heidegger on tehnyt teoksessaan *Sein und Zeit* (1927) valtavan yrityksen jäsentää yksilön perspektiivin kokonaisuutta, 'ihmisenä olemisen kokonaisstruktuuria'. Hänen mukaansa fenomenologisessa analyysissä on löydettävissä joitakin hyvin yleisiä, kaikkiin elämäntilanteisiin liittyviä ja niiden kokemista määrääviä perusasioita. Ne ovat meille kaikille ominaisia tapoja suuntautua maailmaan, toisiin ihmisiin, kulttuuriesineisiin, luontoon ja aina samalla myös itseemme. (Heidegger 1986)

Buberin ajatus kasvatustilanteen bipolaarisuudesta lapsen vetäytyvänä kohtaamisena samoin kuin Herbartin – ja Muthin sekä van Manenin edelleen kehittelemä – pedagoginen tahti voidaan kytkeä sekä kasvatustilanteen fenomenologishermeneuttiseen ymmärtämiseen että toisaalta Emmanuel Levinaksen esittämään vastuullisuuden käsitteeseen. Kasvatustilanne, jossa ennalta laadittu kasvatussuunnitelma ja sen metodinen toteuttaminen murtuvat pedagogisessa hetkessä ‘toisen’ kehollisessa kohtaamisessa viriävän ilmapiirin aikaansaamaksi ainutkertaiseksi ‘minun’ kokemaksi yhteydeksi ‘toiseen’ merkitsee tilassa tapahtuvaa katkosta. Pedagogisen hetken velvoittavuutta eräänlaisena eettisenä primaattina voidaan yrittää ymmärtää Levinaksen vastuullisuuden käsitteen avulla. Levinas ymmärtää vastuullisuuden juuri ” ...vastuuna *toisen* puolesta, siis vastuuna myös siitä, mikä ei koske minua eikä mitenkään kuulu minulle – tai mikä toisaalta juuri kuulu minulle tai katsoo minua: vastuuna siitä, minkä kohtaan kasvoina”⁸⁵ Levinakselle ‘kasvot’ merkitsevät kaikkea sitä, mikä ‘toisessa’ on ilmaisevaa, siis koko ihmisruumista.

Kasvot pyytävät ja käskevät minua. Ne merkitsevät antamalla käskyn....Käsky on kasvojen merkitsevyyys itse.⁸⁶

Pedagogisessa tilanteessa vastuu lapsesta ‘olemisena toisen puolesta’ *lankeaa* minulle välittömästi ilman, että jotenkin tietoisesti *ottaisin* hänestä vastuun. Kasvatuksen näkökulmasta on mielenkiintoista myös se, miten Levinas ymmärtää vastuullisuuden *läheisyyden* kokemisen ehdoksi. Levinas painottaa, että kysymyksessä ei ole intentionaalinen, minut objektiin kiinnittävä intentionaalinen tietosuhde. Läheisyys ei palaudu intentionaalisuuteen, ei tietoon toisesta, vaan perustuu vastuullisuuteen. Kasvatustilanteen pedagogisissa hetkissä opettajan (tahdikasta) toimintaa ei ohjaa teoreettinen tieteellinen tai tekninen tieto, vaan hän elää ne läpi yhteydessä/kosketuksessa lapseen. Siinä lapsen näkökulman intuitiivinen tajuminen merkitsee kaksinäkökulmaisuuuden myötä välittömänä koettua vastuulli-

⁸⁵ Levinas, E. 1996, 78.

⁸⁶ *ibid.*, 80.

suutta tälle. Haavoittuva ja pieni lapsi *koskettaa* minua toisena so. lasta 'minussa' olematta kuitenkaan alter egoni - vaatien, velvoittaen ja käskien näkemään ja kuulemaan hänet. Tuon tilan koskettavuus merkitsee tahdin aktualisoitumista so. siinä elämistä erilaisten, oman itsekkään perspektiivin rajoittamista implikoivien konkreettisten toimintojen muodoissa.⁸⁷ Tahti todistaa kyvystä unohtaa vain minulle itselle avautuva, jolloin se antaa mahdollisuuden uudelle.

Lopuksi

Jokainen kasvatustilanne sisältää ennalta arvaamattomia ja ainutkertainen elementtejä. Tästä syystä mikään tieteellinen, yleisiä selitysmalleja tarjoava kasvatuksen teoria ei kykene tyhjentävästi kertomaan, miten juuri tietyissä kasvatustilanteissa tulisi toimia. Tällä perusteella on kasvatuksen tutkimuksen tavoitteena peräänkuulutettu 'pedagogista teoriaa ainutlaatuisuudesta' ja vaadittu sitä kautta kehittämään kasvattajien 'tietoisuutta kasvatustilanteista'.⁸⁸ Tämä Aristoteleen 'käytännöllistä viisautta' *fronesista*, muistuttava tietäminen ei ole teoreettista selittämistä eikä toisaalta myöskään teknistä tietoa siitä, miten suunniteltuja tavoitteita toteutettaisiin tai tuotettaisiin. Kyseinen teknis-teoreettisen työskentelyperiaate kasvattajan ainoana ohjenuorana johtaa kasvatustilanteen mekanisoitumiseen, *ennalta* määritellyn kasvatussuunnitelman ja sen metodisen toteuttamisen sovitamiseen muuttuviin tilanteisiin. Käytännöllinen viisaus sen sijaan edellyttää kokemusta tilanteessa, se voi realisoitua vasta ainutkertaisen *tilanteen yhteydessä*. Kuten olemme havainneet, viitataan pedagogisella tahdilla kasvattajan toimintaan juuri muuttuvien ja ennakoimattomien kasvatustilanteiden virrassa. Mutta miten sitten on ylipäättään mahdollista puhua jostain sellaisesta, joka ilmenee vasta tietyssä yksittäisessä tilanteessa?

⁸⁷ Itse asiassa san 'tahti' liittyy etymologisesti juuri koskettamiseen. Latinan *tactus*, josta tahti juontuu, merkitsee kosketusta, verbi *tangere* puolestaan koskettamista. Latinan con-tact viittaa läheiseen inhimilliseen suhteeseen, intimitettiin ja yhteydessä olemiseen (connectedness) (ks. esim. van Manen 1993, 126-127).

⁸⁸ Esim. van Manen 1990; 1993, 9. Samansuuntainen on noussut esille Aristoteleen etiikan ja politiikan teorioihin liittyvässä keskustelussa. Aristoteleen mukaan eettisessä toiminnassa ei päde yleisiä ja säännönmukaisia tapauksia koskeva teoreettinen tieto, vaan siinä tarvitaan 'käytännöllistä viisautta' *fronesista*. Luonteeltaan se muistuttaa van Manenin etsimää ainutlaatuisiin, muuttuviin kasvatustilanteisiin kietoutuvaa toimintaa. Myös Gadamer (1960) korostaa Aristoteleen *fronesiksen* arvoa ihmisten välisten tilanteiden ymmärtämiselle.

Kasvatustilanteiden ainutkertaisuuden korostaminen ei tarkoita sitä, etteikö niissä olisi jotakin yleispätevää ja ainakin jossakin määrin samankaltaista. Tämä johtuu siitä, että kasvatustilanteet ovat sidottu suhteellisen pysyvään ja yhtenäistävään kasvatustraditioon. Ainutlaatuisuuden korostamisen taustalla on ihmiskäsitys, joka painottaa ihmisen kykyä luoda ja muuttaa itse oman elämänsä puitteita ja itseään. Ihmisen toiminta ei ole *niin* säännönmukaista, että se voitaisiin loppuun asti ennakoita jonkin teorian avulla. Kasvatustilanteessa on oleellista se, että se eletään läpi siihen osallisina olevien ihmisten 'omista' maailmaan avautuvista perspektiiveistä, olkoonkin että näissä kulloisenkin minän näkökulmissa olisi löydettävissä intersubjektiiivista yleistä. Kasvatustilanteen ymmärtämisen tavoitteena ei kuitenkaan tarvitse olla pelkästään tuon yleisen löytäminen vaan kuhunkin yksittäiseen tilanteeseen liittyvän ja mahdollisesti vain siinä pätevän 'paikallistiedon' hahmottaminen. Tällainen kasvatustilanteiden tutkimustapa on fenomenologiaa tai laajennettuna hermeneuttista fenomenologiaa. Se perustuu koettujen elämäntilanteiden reflektioon, jossa eletystä kokemuksesta pyritään analysoimaan tai tematisoimaan ei-vielä-reflektoitua elämän tasoa. Analysoiminen tarkoittaa olennaisten puolien jäsentämistä esiin kokemusvirrasta, sen käsitteellistämistä tai vaikkapa metaforista kuvausta.⁸⁹ Tässä fenomenologinen kasvatuksen tutkija liikkuu kahdessa suunnassa. Paitsi, että hän on kiinnostunut yleisistä kysymyksistä ihmisenä olemisen luonteesta, kokemuksesta, merkityksistä tai tiedosta, pyrkii hän kuitenkin samanaikaisesti tarkastelemaan noita teorioita ihmisen kokemusmaailman yhteydessä. Yksittäisen kasvatustilanteen analyysissä hän luonnollisesti käyttää jo olemassa olevia analyyseja ja teorioita tutkimuksensa apuna pyrkimättä kuitenkaan tietoisesti niiden kautta sulkemaan toisen, esimerkiksi opettajan, kokemuksen ymmärtämistä tuosta tilanteesta. Fenomenologian korostama metodin avoimuus tarkoittaa kasvatustilanteen tutkimisen yhteydessä sitä, että kasvatustilannetta ei pyritä selittämään jo valmiin filosofisen teorian tai 'teoreettisen viitekehyksen' puitteissa, jolloin itse asiassa mitään uutta ei tule ymmärretyksi. Lähtemällä 'kulloisenkin minän' näkökulmasta tavoitellaan ihmisen todellisuuden jatkuvasti syvempää

⁸⁹ Husserl 1922, Merleau-Ponty 1982.

ymmärtämistä. Kyse on siis siitä, miten kukin ihminen kokee itsensä ja maailman, jossa elää. Tutkijan esiyymmärryksestä avautuva horisontti kohtaa toisen dialogisesti, jolloin tässä yhteydessä syntyy osapuolten *välillä* kulloiseenkin asiaan liittyvä uusi ymmärrys. Molemmipuolisuus tarkoittaa, että tuo välille kehittyvä ymmärrys ei ole kummankaan osapuolen tuote vaan dialogisessa tilanteessa syntyy uusia merkitysnäkökulmia maailmaan ja puhujiin itseensä.⁹⁰ Näin voimme ymmärtää myös itseämme so. tehdä itsellemme näkyväksi sitä mitä olemme ja miten toimimme esimerkiksi tietyssä kasvatustilanteessa. Reflektiossa syntyvä uusi jäsenyys voi auttaa meitä ymmärtämään paremmin ja rikkaammin tuota tilannetta ja sitä kautta orientoida toimimaan vastaavankaltaisissa tilanteissa uudella tavalla.

KIRJALLISUUS

Bohm, D. 1991.

Bollnow, O.F. 1959. Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.

Bollnow, O.F. 1964. Die Pädagogische Atmosphäre. Heidelberg.

Bollnow, O.F. 1989. The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*1:7, 5-11.

Buber, M. 1947. *Between Man and Man*, London: Kegan Paul.

Buber, M. 1984. Ich und Du. In: Buber, *Das Dialogische Prinzip*. Verlag Lambert Schneider.

Buber, M. 1962. *Das Wort, das gesprochen wird*. Werke 1, München.

Burgh G. & O'Brien, M. 2002. Philosophy and Education: integrating curriculum, teaching and learning. *Critical and Creative Thinking*. *The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 10:1, 45-58.

Deutsch, E. 1992. *Creative Being*. Honolulu.

Dewey, J. 1908. Ethics. In John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston .1986. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. 1934. Art as Experience. In John Dewey, *The Later Works, 1925-1953*. Edited by Jo Ann Boydston .1987. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Gadamer, H-G. 1990. *Wahrheit und Methode*. *Gesammelte Werke* 1. Tübingen.

⁹⁰ Esim. Buber 1962b, Merleau-Ponty 1962.

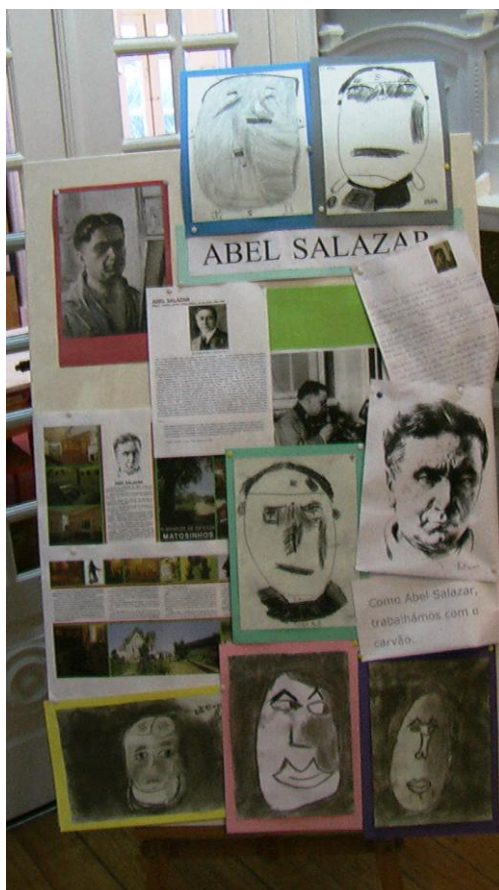
- Gadamer, H-G. 1982. *Truth and Method*. Translated by G. Barden and J. Cumming from the second ed. (1965). New York.
- Hodes, A. 1972. *Encounter with Martin Buber*, London: Allen Lane/Penguin.
- Kennedy, D. 2006. *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of New York Press.
- Kennedy, D. 2006. *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- Kohan, W. 2002. Education, Philosophy and Childhood: The Need to Think an Encounter. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 16:1, 4-11.
- Levinas, E. 1996. *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Tampere.
- Lipman, M. 1997. Thinking in Community. *Inquiry. Critical Thinking Across the Disciplines*, XVI:4, 6-21.
- Lipman, M. 2001.
- Lushyn, P. 2002. The Paradoxical Nature of Ecofacilitation in the Community of Inquiry. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 16:1, 12-17.
- Lushyn, P. 2003. Some Reflections on the Ecology of Pedagogical Space. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 16:3, 4-11.
- Lyshyn, P. & Kennedy D. 2003. Power, Manipulation and Control in a Community of Inquiry. *Analytic Teaching. The Community of Inquiry Journal*, 23:2, 17-23.
- Mead, G.H. 1910a. Social Consciousness and the Consciousness of Meaning. In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 123-133.
- Mead, G.H. 1910b. The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction. In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 114-122.
- Mead G.H. 1910-1911. *The Philosophy of Education*. Student notes from Mead's course taken by Juliet Hammond. The Georg Herbert Mead Papers, Archives, University of Chicago Library.

- Mead, G.H. 1913. The Social Self. In Reck, A.J. (ed.) 1964. Selected Writings. Georg Herbert Mead. Chicago and London: The University of Chicago Press, 142-149.
- Mead, G.H. 1934 (1962). Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited and with an introduction by C.W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. 1962. Phenomenology of Perception. London.
- Muth, J. 1962. Pädagogischer Takt. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ricoeur, P. 1984. Time and Narrative. Chicago.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself and Another. Chicago.
- Scheler, M. 1973. Wesen un Formen der Sympathie. Gesammelte Werke7. Bern.
- Schmitz, H. 1967. System der Philosophie. 1. Teil. Der liebliche Raum. Bonn.
- Spiecker, B. 1984. The Pedagogical Relationship. Oxford Review of Education, Vol. 10, No. 2, 203-209.
- Taylor, C. 1989. Sources of the Self. Cambridge: Harvard University Press.
- Van Manen, M. 1990. Researching Lived Experience. New York.
- Van Manen, M. 1993. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. Alberta.

9

POSTMODERN INSIGHTS INTO DIALOGUE

Joseph Giordmaina



A World of Change

Teachers very often try to understand what kind of world their students come from. The generation gap is felt by all being relevant is always a challenge. In a world of iPods, internet and mobile phones, students seem to live in a world that is at a distance from that of their teachers. Pedagogically speaking, it makes sense to teach in a manner that is of interest to the pupils that relates to their everyday life. One major characteristic in both students' and teachers' lives is change. Change is at times referred to as one of the main characteristic of what is called a postmodern world. It is a world in which space and time have changed their meaning: one can practically be anywhere anytime: mobile phones, e-mails, live coverage of weddings and wars, of disasters and achievements. Change and reality are discussed by the philosopher Baudrillard (1983) who speaks of 'radical semiurgy', that is, the constant accelerating proliferation of signs which produce simulations that create new forms of society, culture, and experience. For Baudrillard, what we have today is an implosion between the image and the real. Through this implosion, the real disappears and what we get is a hyperreality, where the real is no longer given, but is artificially reproduced as 'real'. It becomes realer-than-real; a real retouched and refurbished in a hallucinatory resemblance to itself. In hyperreality, the model replaces the real, so family relations as seen on television become the model of how families should be, and the ideal home furnishings as illustrated in the soap operas how a home should be furnished. Everything becomes an illusion. This description is very familiar to those who are in daily contact with students: their clothes/lifestyle, means of communication, etc. The question that comes to mind after reading Baudrillard and the chapters of this book is: How real are the dialogues being promoted in class? How does one distinguish between a staged and a 'real' dialogue? Can one speak of 'hyperdialogue' in class, as opposed to 'real' dialogue?

Another useful term for us who are interested in using dialogue as a form of teaching by Baudrillard is the term 'infotainment', where information and entertainment implode, and they become one and the same thing. We are thus continuously bombarded with infotainment, urged to buy, to consume, to vote, to participate. A related term often used in the same sense is 'edutainment' – an amalgamation of entertainment and education. Is this what we might be doing when it comes to the use of dialogue in class? Or do teachers have deeper objectives than simply trying to teach in an innovative and interesting – entertaining – manner?

For Baudrillard, the postmodern is

'characteristic of a universe where there are no more definitions possible... It has all been done. The extreme limit of these possibilities has been reached. It has destroyed itself. It has deconstructed its entire universe. So all that are left are the pieces. All that remains to be done is to play with the pieces - that is postmodern' (Baudrillard Jean 'Game with Vestiges' *On the Beach* 5 (Winter) p.24).

Can dialogue be the means by means of which the fragments, the pieces are brought together, in order to help our students make better sense of the world? And if yes, should we be doing this – basically going against the grain, against their way of being, their way of life? A traditional tool that is built around the idea of dialogue, both within the self and with others, is Philosophy. For generations, people have 'philosophised', have tried to make sense of the world, mainly by using 'texts' as their tool – dialoguing with the past ideas, creating newer ones. My main recommendation in this chapter is that dialogue should and could be developed within the 'subject' of philosophy – and that philosophy - as a subject and not only as a method - should play an important role in a school's curriculum.

Philosophy

One of the traditional questions in philosophy, and one that is often asked by students is: But what is philosophy? Of course, different philosophers have tackled such a question differently – the main approach being either historical – that is, starting from the pre-Socratics and ending with contemporary philosophers, or

topical – that is, taking examples from everyday life (abortion, euthanasia, the existence of God, political/moral rights, etc.) as examples of topics that have been dealt with philosophically.

The main question that a teacher would probably ask is: What kind of Philosophy should we be doing with children coming from what has been described above as postmodern backgrounds? And how different should it be from the kind of traditional philosophy often encountered in schools?

Attempts have been made to introduce philosophy (mainly as an activity that promotes community and dialogue) for children. One well-known philosopher who promoted the idea of ‘philosophy for children’ is Mathew Lipman. Lipman published *Harry Stottlemeier’s Discovery* in 1974. This novel deals mainly with the teaching of logic. The traditional boundaries of philosophy are reflected in the rest of Lipman’s curriculum: *Lisa* deals with ethical issues, *Suki* with aesthetics etc. The style is consistent throughout his curriculum: a novel which is read in sections over a span of a year is discussed in a ‘community of inquiry’. Children are invited to think about the issues and to identify topics they would like to talk about. These are written on a board, one item is selected and an inquiry is facilitated either by the teacher or one of the students. Importance is given to the ‘doing’ of philosophy through a process of talk/dialogue rather than the teaching of philosophy as a subject. But in the design of the curricula, special focus is given to specific areas, for example logic or ethics, depending on the grade the children are in. Lipman believes that this approach improves the thinking of children, giving them important skills outlined in the manuals, such as the skill of making comparisons, making arguments, working with rules and classifying, making distinctions, etc. Crucial for Lipman’s curriculum is continuity in the curriculum, through which reinforcement of particular skills takes place.

More recent writers in the field of philosophy for children have developed this basic idea further, some taking a different approach. Among these, one finds the

works of Murriss (1995) who introduced the idea of using picture books as a text for discussion, McCall (1990), Fisher (1996, 1997, 1997b), Fox (1996), Cam (1993) and Lake (1991), all of whom use different texts such as stories, fairy tales, poems or games to develop thinking in children. Within these approaches there is usually an identification of topics, some of which are labelled 'philosophical' and which children identify and discuss in class (e.g. bullying, fairness, rights etc), using a methodology similar to the one developed by Lipman. One notices the use of pictures, videos, and a number of activities which in general seem to be missing from Lipman's curriculum. There is a wider choice of text, which in most cases, is not specifically written for philosophy for children. But the general aim of Philosophy for Children, whatever the approach, is to teach philosophy through 'doing' philosophy by means of organising the class in a community of inquiry setting (similar to 'circle time') and engaging in a process of dialogue about a topic identified by children.

Fabricating Concepts

It would be interesting and useful at this point to consider what Deleuze and Guattari and Rorty have to say about 'philosophy'. For Deleuze and Guattari (1994) philosophy 'is the art of forming, inventing and fabricating concepts'. The goal of philosophy is to create concepts that are always new. They quote Nietzsche's idea on the role of the philosopher and philosophy: "Philosophers must no longer accept concepts as a gift, nor merely purify and polish them, but first make and create them, present them and make them convincing" (p.5). For Deleuze and Guattari and Nietzsche, the role of philosophers is to distrust the concepts they did not create. Deleuze and Guattari argue that philosophy is not contemplation, reflection or communication. It is the creation of concepts, the creation of knowledge, by 'friends of wisdom', philosophers.

Deleuze is continuously emphasising the creative element in philosophy:

...concepts don't first of all, turn up ready made, they don't pre-exist: you have to invent, create concepts, and this involves just as much creation and invention as you would find in art and science. Philosophy's job has always been to create new concepts, with their own necessity. Because they're not just whatever generalities happen to be in fashion, either. They're singularities, rather, acting on the flows of everyday thought: it's perfectly easy to think without concepts, but as soon as there are concepts, there's genuine philosophy (Deleuze, 1995, p.32).

Deleuze and Guattari's creativity can be demonstrated in two concepts they develop through the metaphors of 'rhizomes' (or the 'body without organs'⁹¹) and the 'lines' that constitute us. For Deleuze there are two modes of thinking, the vertical kind, where the metaphor used is the 'tree', and horizontal thinking, where the metaphor is the rhizome.⁹²

Deleuze and Guattari argue that all modern philosophy is based on the metaphor of the mirror⁹³ and the metaphor of the tree. According to the first metaphor, reality is translucently reflected in consciousness. According to the second metaphor, the mind organises its knowledge of reality (provided by the mirror) in systematic and hierarchical principles (branches of knowledge) which are grounded in firm foundations (roots). This is

...representational thinking [which] is analogical; its concern is to establish a correspondence between the symmetrically structured domains of the subject, its concepts, and the object of the world to which the concepts are applied - the 'arborescent model of thought', fuelled by an abstract machine of language that is fixed, linear, and based on dualities. (Leach & Boler 1998 p.156).

Rhizomatics' intention is to uproot philosophical trees with their first principles and deconstruct binary logic. Rhizomatics seek to spread their roots to make new connections: decentering information into divergent acentred systems, and language into multiple semiotic dimensions. Leach and Boler (1998 p.157) give the example of serious gossip as a practice close to rhizomatics: 'We can never know quite where it [gossip] goes, whom it reaches, how it changes, or how and by

⁹¹ Best and Kellen (1991) describe the 'body -without-organs' as a body without 'organisation', a body that breaks free from its socially articulated, disciplined, semiotized, and subjectified state (as an 'organism'), to become disarticulated, dismantled, and deterritorialized, and hence able to be reconstituted in new ways (pp.90-91).

⁹² A rhizome is a continuously growing, usually horizontal underground stem, which puts out lateral shoots and adventitious roots at intervals.

⁹³ This is the metaphor of philosophy that Rorty (1990) discusses in his book with the same name.

whom it is understood' (p.158). Possibly it is this kind of serious gossip that we need to promote in class.

Conversations

Rorty (1980) describes traditional philosophy as that discipline which tries to solve 'perennial, eternal problems - problems which arise as soon as one reflects' (p.3). Such philosophy is one which tries to come up with a 'foundations' of knowledge, and, attaining the power of being the discipline that possesses the 'foundations', asserts itself to be in a position to judge the validity or otherwise of all other forms of knowledge in all fields . Hence traditional philosophy has this power of regulating all knowledge and culture: what can be known and also what cannot be known.

Philosophy's central concern is to be a general theory of representation, a theory which will divide culture up into areas which represent reality well, those which represent it less well, and those which do not represent it at all (despite their pretence of doing so). (Rorty 1980 p.3).

Rorty, drawing on Dewey, argues that knowledge is that which we are (socially) justified in believing, in other words, that knowledge is socially constructed (p.9). He points out that epistemological discourse rests on 'a set of rules which tell us how rational agreement can be reached', or 'commensurability'. Having an epistemology means having a 'maximum amount of common ground with others' (p.316). This common ground has to be on the 'outside', beyond us or inside us, in our minds.

Abandoning commensuration does not mean that one becomes a relativist. Rational agreement and disagreement can still be reached, through a course of conversation. This is the hermeneutical approach to philosophy, where 'as long as the conversation lasts' (p.318) there is always hope for agreement. The community of inquiry in Lipman's tradition tries to establish this 'common ground' with others, sometimes coming to an agreement, a conclusion; but not always. What is important is that the act of conversation, of dialogue keeps on taking place.

Normal and Abnormal Philosophy

Drawing on Kuhn's distinction between normal science and abnormal science, Rorty makes a distinction between normal discourse and abnormal discourse. In normal discourse, just like in normal science, there are agreed upon rules, conventions, an agreed upon epistemology. Abnormal discourse happens when someone disregards these rules, and brings into the discourse a new creative stance which can be understood through hermeneutics. 'Hermeneutics is what we get when we are no longer epistemological' (Rorty 1980 p.324). And it is through such a hermeneutical exercise that a new epistemology is formed, that the unfamiliar is studied and made familiar. Hermeneutics, in Rorty's sense, are necessary when the discourse is incommensurable. Abnormal discourse then becomes revolutionary or is simply disregarded. If epistemology is not possible, if no common ground can be found at all, then all one can do is

...show how the other side looks from our own point of view. That is, all we can do is be hermeneutic about the opposition - trying to show how the odd or paradoxical or offensive things they say hang together with the rest of what they want to say, and how what they say looks when put in our own alternative idiom (Rorty 1980 p.365).

Such discourse is what Rorty calls edifying discourse, discourse which is '*supposed* to be abnormal, to take us out of our old selves by the power of strangeness, to aid us in becoming new beings' (Rorty 1980 p.360). For Rorty, abnormal discourse is always parasitic on normal discourse.

Discussing philosophy, Rorty distinguishes between two types of philosophy: systematic philosophy, which we might call 'normal' philosophy and edifying philosophy, which is the 'abnormal' philosophy parasitic on systematic philosophy. An example could be the way postmodern philosophy - taken as the abnormal discourse, the edifying philosophy, brought about by the 'peripheral' philosophers - is parasitic on 'modern' philosophy as developed throughout the last centuries by mainstream philosophers. Rorty describes the edifying philosophers as those who want

...to keep space open for the sense of wonder which poets can sometimes cause - wonder that there is something new under the sun, something which is *not* an accurate representation of what was already there, something which (at least for the moment) cannot be explained and can barely be described (Rorty 1980 p.370).

Edifying philosophers are not interested at finding objective truths, they are interested in keeping the conversation going.

Can Children be Edifying Philosophers?

Probably not. Edifying philosophy is parasitic on systematic philosophy; it is not the antithesis to it. To become good edifying philosophers children have to be 'initiated' into the normal discourse of philosophy, into systematic philosophy. Without such a philosophy both children and adults will have problems in creating new discourse, or new concepts (Deleuze and Guattari). The works of the edifying philosophers, like Deleuze and Guattari, Foucault, Derrida, Rorty, Habermas are all parasitic on 'traditional' systematic philosophy. John Caputo expresses the call of the edifying philosophers as

... a recall, back to the human setting of our lives, back to a sense of finitude and morality, to the joy and the tragedy of the human condition, to an understanding of ourselves in which we *recognise* ourselves. In my view, everything in hermeneutics depends upon this recognition, upon our ability to *find ourselves* in the account (Caputo, 1985, p.266).

In this sense, children should be encouraged to 'recognise' themselves, to find themselves in the account. Foucault (1982) urges us to ask: 'What's going on just now? What's happening to us? What is this world, this period, this precise moment in which we are living?' (p.216). What the Philosophy for Children movement has been suggesting is that we should encourage children to ask such questions, and to subject normal discourse to 'inquiry', a term rejected by Rorty.

The Community of Inquiry and Diversity

The word 'inquiry' for Rorty suggests a search for truth, or for foundations. Conversation, like Deleuze and Guattari's rhizomes, is more open, more free, where the diversity of voices is possible. This is what should, through Philosophy for Children be encouraged in schools: conversation about our social practices; how 'these are generated, sustained and passed away' (Bernstein, 1985, p.83). This is possible through *phronesis*, translated by Smith (1999) as practical judgement. Such judgement involves understanding (Lyotard. 1994, p.95).

In promoting diversity, a wide range of texts should be used in the classroom. By texts I understand all material that can be used to initiate a conversation among students and teacher. For example, if the focus is binarisms e.g. male/female, good/bad, science/art, written/oral, subjective/object truth, one can use photos, films, poetry, dialogue, magazines, and fairy tales to initiate the conversation. If the focus is on discourses, and how these, for example, create knowledge and meaning, the classroom itself and the school become the text. Diaries and students' narratives, as well as biographies, are extremely useful. Writing about the self helps students to position themselves in multiple positions, and writing their 'story' helps them to see how they have been constituted. 'To write is to "show oneself," to project oneself into view, to make one's face appear in the other's presence' (Foucault in Rabinow 1997 p.216). Writing the self is one way of engaging in dialogue with oneself, of constructing texts and creating oneself at the same time.⁹⁴

After encountering the text, students are asked to identify the issues that they want to converse about; this can be done either in small groups or one whole group, in what I shall be calling 'communities of conversations'. The problem with

⁹⁴ For a good example of biographical writing and its relation to the creation of the self, see Schaafsma D. (1998).

turning the class into one community is that by its very nature a community excludes those who do not fit in. Young (1990) argues that:

The ideal of community presumes subjects can understand one another as they understand themselves. It thus denies the difference between subjects. ...it denies difference in the form of temporal and spatial distancing... [it] totalises and detemporalises its conception of social life by setting up an opposition between authentic and inauthentic social relations It also detemporalises its understanding of social change by positing the desired society as the complete negation of existing society. It thus provides no understanding of the move from here to there that would be rooted in an understanding of the contradictions and possibilities of existing society (p.302).

Young offers the model of an unoppressive city as a model of understanding social relations. Such a city is made up of several communities and these should be reflected in the classroom. The teacher is encouraged to promote conversation between the diverse communities, and children are encouraged to move from one community to another, depending on their interests. One also has to recognise that at times communication between communities fails, and it is here, where there is no longer a common epistemology, that Rorty's hermeneutical approach paves the way to understanding among the different communities.

Within such conversations, children should be encouraged to reflect on who is speaking (male/female, black/white, teacher/student), from which position and context, and what the effects of what is being said are. In such conversations children are encouraged to listen and build on one another's ideas.

Following the conversation(s), children should be encouraged to express their 'new' position in a number of ways, including producing things (art, poetry, games, writing) and acting on their ideas. Conversations are transformative. They transfer both that which is spoken about as well as the subject. Through an activity of writing about their conversation and experience, students create knowledge, in an interactive way. In this sense the knowledge created is autobiographical; there is part of them in it; it becomes a personal narrative, a better understanding of the 'sites' they are in. One hopes that through such discussions children will be able to see how institutions and ideas are created by people and how these are made to suit particular groups' interests. This does not mean that children should not be taught about social conventions, about institutions or values; it only means that

such teaching should be done in a manner which is open to evaluation, to critique. A few topics could include:

- a discussion of European 'common' values: human rights/human dignity, fundamental freedoms, democratic legitimacy, peace and the rejection of violence as a means to an end, respect for others, a spirit of solidarity, (within Europe and vis-a-vis the world as a whole), equitable development, equal opportunities, the ethics of rational thought: the ethics of evidence and proof, preservation of the ecosystem and personal responsibility⁹⁵
- a discussion of the school curriculum: focus on 'structures' rather than 'subjects', focus on 'unity' rather than 'difference', efficiency, effectiveness and the measurement of 'performativity', monitoring of students and teachers, the study of textbooks vis-a-vis issues of gender, race, the way knowledge is presented: as ready-made rather than created, as universal and ahistorical rather than partial, local and specific, the way education tries to 'make' subjects in one particular way and not in others...⁹⁶
- a discussion of television programmes and the media in general: information technology, the manipulation of the consumer, the world of signs, of images, of reality and hyperreality, of simulacra: the replacement and reproduction of reality, ...⁹⁷

The 'Subject'

Deleuze and Guattari speak of the 'subject' which is like a hand, comprising multiple lines. For them there are three basic kinds of lines; the 'rigid segmentary line', which is a molar line that constructs fixed and normalised identities within various institutions by way of binary oppositions: bosses and workers, male or female,

⁹⁵ See the report published by the study group on education and training of the European Commission: *Accomplishing Europe through Education and Training* (1997).

⁹⁶ Most of these issues are discussed in Blake et al (1998).

⁹⁷ See Baudrillard's (1983, 1988).

white or black; 'the supple segmentary line', a molecular movement away from molar rigidity: where the cracks start showing up; and finally, 'the lines of flight'; the deterritorializing movements away from molar identity where the cracks become ruptures and the subject is shattered in the process of becoming multiple. This latter line is the plane of creativity and desire. But it can also be the plane of death and destruction. For Deleuze and Guattari (1987 p.204) there is no social system that does not leak in all directions. There are always multiple paths of escape and transformations are possible. The state always tries to control, to discipline 'rhizomatic' thoughts through theory, through totalising forms of philosophy, and in practice by means of the police and bureaucratic organisations.

Foucault and Deleuze and Guattari have shown that there are constraints on the way we act which are beyond us. Normalisation and control at all levels, including the school, restrain our capacity to decide and deliberate among alternatives (hyperdialogue). This is contrary to what existentialists like Sartre believed: that 'a subject possesses three key characteristics that mutually imply one another: a consciousness transparent to itself, voluntary self-determination; and (to a greater or lesser degree) the constitution of its own experience' (May, 1994 p.76). It is contrary to the impression some teachers give in philosophy for children lessons where discussion, dialogue and understanding are presented as emancipator tools by means of which we can free ourselves from various dominating factors.

Foucault and Deleuze and Guattari argue that we are socially constituted, that there are forces and powers that constitute us and our knowledge. Our deliberations, the way we think, are the results of such forces. For Deleuze and Guattari these forces are forces of desire, for Foucault they are the forces of power. In *The History of Sexuality Vol. 1* (pp.94-96) Foucault explains that power is not something that is 'acquired, seized, or shared, something that one holds or allows to slip away; power is exercised from innumerable points', that relations of power are not in 'superstructural positions, with merely a role of prohibition or accompaniment; they have a directly productive role, wherever they come to play', that power comes 'from below', is not binary (ruler/ruled); power is both 'intentional and

nonsubjective'; there is no power 'that is exercised without a series of aims and objections'; there is always a plurality of resistance to power, and there is no escaping it, there is no 'outside'⁹⁸.

Much of the time this power, which is not necessarily suppressive, is hidden and intertwined with knowledge. It is this power that makes the subject; a produced subject rather than a producing subject.

The constitution of the subject comes from outside its own realm of reflection and decision, thus undermining at a stroke the subject's transparency, voluntarism, and self-constitution (May, 1994. p.77).

For Foucault the subject has no essence: human beings are made subjects, are constituted. But being constituted does not mean that we are totally determined by outside forces. One can be a 'subject' to someone else's control, but one can be a subject in the sense of self-knowledge, conscious of his self as a subject. Philosophy for Children and the promotion of conversations or 'serious gossip' in schools help students be aware of themselves as subjects to their particular life histories, to the multiple discourses (often contradictory) in which they are caught, to practices that constitute us into what we are.

This can be done through conversations in the classroom by means of which students and teachers reflect on their life-history, are encouraged to think about the power relations in the classroom, the school and beyond, how they are positioned, for example, gender (male/female), race (black/white), intelligence (bright/dull), and how they can position themselves, creating and recreating themselves. The subject of the conversation is not necessarily a school subject, some story, some book, or some other stimulus. The children are the subject.

⁹⁸ See also Gordon, G. (ed) (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977* by Michel Foucault. New York: Pantheon Books (pp.142-142).

Conclusion

Throughout this last chapter I am trying to open, rather than close the discussion on dialogue. I have argued that one perception of philosophy that can be useful to people working in philosophy for children is that of philosophy as conversation and as concept creation. The emphasis here is on philosophy as a creative activity. On the other hand, one must not forget that to become edifying philosophers children need to be initiated into the 'normal' systematic discourse of philosophy. I have shown that this is possible through conversations among different communities in the classroom, highlighting the possible excluding effect of one community for those who do not 'fit'. I have also pointed out that according to a number of writers, we and knowledge are socially constructed, that power plays an important part in our daily lives, and that children can be helped to create meaning, through a conversation on a number of topics suggested above, through an activity very much depended on dialogue, which we have labelled Philosophy for Children.

Bibliography

- Baudrillard, J. (1983). *In the Shadow of the Silent Majority*. New York: Semiotext(e).
- Baudrillard, J. (1988). *America*. London: Verso.
- Baudrillard, J. 'Game with Vestiges' *On the Beach* 5 (Winter) p.24.
- Bernstein, R.J. (1985). 'Philosophy in the Conversation of Mankind' in Hollinger, R. (ed). *Hermeneutics and Praxis*. University of Notre Dame Press
- Best, S. & Kellner, D. (1991) *Postmodern Theory, Critical Interrogations*. London: Macmillan Press.
- Cam, P. (Ed.). (1993). *Thinking Stories Philosophical Inquiry for Children*. Books 1 and 2. Teachers Resource/Activity book. Sydney: Hale and Iremonger.
- Caputo, J.D. (1985). 'The Thought of Being and the Conversation of Mankind: The Case of Heidegger and Rorty' in Hollinger, R. (ed). *Hermeneutics and Praxis*. University of Notre Dame Press
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* London: Verso.

- Deleuze, G. (1995). *Negotiations*. New York: Columbia University Press.
- European Commission. (1997) *Accomplishing Europe through Education and Training. Report by the study group on education and training*. Luxembourg: Office for the Publications of the European Communities.
- Fisher, R. (1996). *Stories for Thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (1997a). *Games for Thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Fisher, R. (1997b). *Poems for Thinking*. Oxford: Nash Pollock Publishing.
- Foucault, M. (1976) *The History of Sexuality. Vol. 1. An Introduction*. London: Penguin Books
- Foucault, M. (1982). 'The Subject and Power', in Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1982) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fox, R. (1996). *Thinking Matters: Stories to Encourage Thinking Skills* Exmouth: Southgate.
- Lake, M. (1991). *Brill the Brave*. Birmingham: Questions Publishing Company.
- Leach, M. & Boler, M. (1998) 'Gilles Deleuze: Practicing Education through the Flight of Gossip', in Peters, M. (1998). *Naming the Multiple*. London: Bergin & Garvey.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. The Institute for The Advancement of Philosophy for Children: Montclair State University.
- Lipman, M. (1983). *Lisa* (2nd ed.) The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M.(1978). *Suki* The Institute for The Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lyotard, J.F. & Thebaud, J.L. (1994). *Just Gaming* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- May, T. (1994). *The Political Philosophy of Poststructuralist Anarchism*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- McCall, C. (1990). *Laura and Paul: A Philosophical Novel for Children* Glasgow: Glasgow University Press.
- Murris, K. (1992). *Teaching Philosophy with Picture Books*. London: Infonet Publications Ltd.
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schaafsma, D. (1998). 'Performing the Self: Constructing Written and Curricular Fictions', in Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). *Foucault's Challenge:*

Discourse, Knowledge and Power in Education. New York: Teachers College Press.

Smith, P. (1999). 'Paths of Judgment: The Revival of Practical Wisdom', in *Philosophy of Education Society of Great Britain: Conference Papers 1999*. Oxford: New College.

Young, I.M. (1990) 'The Ideal of Community and the Politics of Difference', in Nicholson L.J. (1990). *Feminism/postmodernism*. London: Routledge.

ⁱ See the report entitled *The State of International Co-operation in Philosophy for Children*, *Unesco Meeting, Paris March 1998* by Sasseville M (1999).

ⁱⁱ See Fisher R. (1998) Chapter 7

ⁱⁱⁱ The IAPC (Institute for the Development of Philosophy for Children) has produced eight novels with their corresponding manuals. For details see bibliography.

^{iv} Reprinted as *Thinking In Community In Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines* (1997) Vol.xvi No.4 pp.6-21.

^v For examples see Matthews, G. (1984), Parfin, L. (1999).

^{vi} See Rorty (1980) *Philosophy and the Mirror of Nature*.

^{vii} An ironist is defined by Rorty (1995 p.75) as spending her time 'worrying about the possibility that she has been initiated into the wrong tribe, taught to play the wrong language game. She worries that the process of socialisation which turned her into a human being by giving her a language may have given her the wrong language, and so turned he into the wrong kind of human being.

^{viii} We can proceed from the fact that functioning language games, in which speech acts are exchanged, are based on an underlying consensus. This underlying consensus is formed in the reciprocal recognition of at least four claims to validity which speakers announce to each other: the comprehensibility of the utterance, the truth of its propositional component, the correctness and appropriateness of its performatory component, and the authenticity of the speaking subject.