

Hannu Juuso

AJATTELEVA KOULU

MATTHEW LIPMAN JA P₄C

Matthew Lipman (1921–) on tunnetuin niistä aikamme filosofeista, jotka vaativat filosofian liittämistä jo pienten lasten kouluopetukseen. Hänen kehittämänsä Philosophy for Children -ohjelma on saanut merkittävää kansainvälistä huomiota ja sen pohjalta on kouluopetusta pyritty uudistamaan lukuisissa maissa. Lipmanin lähes neljä vuosikymmentä kestäneen pioneiritönn vaikutus näkyy selvästi esimerkiksi UNESCO:n raportissa *Filosofia – Vapauden koulu*.

Lipmanin kunnianhimoisena tavoitteena on kyseenalaistaa koulun perinteinen, suoraan opettamiseen keskittynyt diskurssi ja siirtää päähuomio lasten ajatteluun, heidän arvostelukykynsä ja järkevyytensä kasvuun. Tämän mahdollistamiseksi Lipman muokkaa filosofiaa sellaiseen muotoon, että se olisi lasten ja heidän opettajiensa ulottuvilla. Lipman dramatisoi filosofiaa, jotta koululuokasta voisi sen avulla kehittyä tutkiva yhteisö.

Hannu Juuso työskentelee luokanlehtorina Oulun normaalikoulussa. Hän on perehtynyt erityisesti lasten filosofian opetukseen, jolla alueella toimii myös opettajankouluttajana. Juuso on tutkinut filosofian opetuksen teorianhistoriallista taustaa, josta julkaissut runsaasti, viimeksi väitöskirjan *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children* (2007). Juuso on työryhmineen toimittanut, suomentanut ja julkaissut useita lasten filosofointiin liittyviä oppimateriaaleja, kuten Matthew Lipmanin filosofiaa lapsille -oppikirjoja ja opettajan aineistoja.

Tämän kirjoituksen tarkoitus on esitellä Philosophy for Children -projekti (tästä lähtien P4C) pääpiirteissään. Aluksi selvitän liikkeen syntyhistoriaa sen pohjalta, miten Lipman on sitä eri kirjoituksissaan ja hänen kanssaan käymissäni monissa henkilökohtaisissa keskusteluissa kuvannut.¹ Tämän jälkeen tarkastelen Lipmanin projektin perusteita ja pedagogisia muotoiluja. P4C:n teorianhistoriallisia lähtökohtia olen tutkinut systemaattisemmin väitöskirjassani *Child, Philosophy and Education*.²

P4C:N TAUSTAA

Lipmanille filosofoiminen lasten kanssa kypsyi vähitellen monenlaisten ainesten keitoksesta. Sen merkittävimmän pohjavireen muodostaa John Dewey'n pragmatismi ja sille rakentuva kasvatusajattelu. Aluksi Lipman aikoi insinöörin uralle kunnes kiinnostui 1940-luvun alussa palavasti filosofiasta. Nuorena sotilaana rintamalla Euroopassa hän kantoi leipälaukussaan Joseph Ratnerin toimittamaa kirjaa *Intelligence in the Modern World: John Dewey's Philosophy* (1939). Lipman kertoo myös rankkojen sotakokemustensa keskitysleirien löytymisineen vaikuttaneen suuresti hänen myöhempään ajatteluunsa. Sodan jälkeen Lipman hakeutui opiskelemaan filosofiaa New Yorkiin Columbian yliopistoon paljolti juuri siksi, että Dewey oli työskennellyt siellä pitkään filosofian professorina. Tuolloin hän luonnollisesti perehtyi myös muiden pragmatistien kuten Charles Sanders Peircen ja Georg Herbert Meadin ajatteluun. Columbiassa Lipmanin opettajina ja myöhemminä työtovereina työskentelivät muiden muassa Herbert Schneider, Mayer Shapiro, John Herman Randall Jr., Ernest Nagel ja Justus Buchler.

Lipman oli erityisen kiinnostunut ajattelun suhteesta sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin sekä kokemuksen sosiaalisesta muotoutumisesta. Columbiassa hän perehtyi Schneiderin välityksellä Meadin 1900-luvun alkupuolen sosiaalipsykologiseen tuotantoon ja muutamia vuosia myöhemmin Meadin *Mind Self and Society* (1934) teki häneen suuren vaikutuksen.

1940-luvun lopulla Lipmanin käsiin osui myös venäläisen Lev Vygotskin *Psychiatry* lehdessä jo vuonna 1939 julkaistu artikkeli *Thought and Speech*.³ Vaikka tämä varhainen kosketus Vygotskin ajatteluun ei välittynyt esimerkiksi Lipmanin ensimmäisiin kirjallisiin töihin, jäi hänelle siitä vahva yhteyden kokemus, jonka Lipman löysi uudestaan kaksi vuosikymmentä myöhemmin Vygotskin *Ajattelu ja kieli* -teoksen ilmestyttyä englanniksi vuonna 1962.

Lipmanin väitteli Columbiassa vuonna 1950 aiheesta *Problems of Art Inquiry*. Tässä yhteydessä hän oli jonkin aikaa kirjeenvaihdossa tuolloin jo hyvin iäkkään Dewey'n kanssa ja vieraili myös tämän kotona Manhattanilla. Vielä samana vuonna Lipman matkusti opiskelemaan kahdeksi vuodeksi Eurooppaan, aluksi Pariisiin Sorbonneen ja myöhemmin Wieniin. Euroopassa Lipman tutustui mannermaiseen filosofiaan, joka sittemmin vaikutti moniin P4C:n ideoihin. Lipman mainitsee nimeltä ainakin Simmelin, Weberin, Durkheimin, Schilderin, Sartren, Bachelardin, Merleau-Pontyn, Austinin, Rylen ja Wittgensteinin.⁴ Lipman kertoo tuolloin perehtyneensä myös Jean Piaget'n psykologisiin käsityksiin sekä panneensa merkille ranskalaisten lasten ja heidän vanhempiansa välittömän suhteen ja tietynlaisen älyllisen toveruuden. Palattuaan Euroopasta Lipman ryhtyi vuonna 1954 opettamaan Columbiassa ja New Yorkin City Collegessa, joissa työskenteli myöhemmin filosofian professorina kahdeksantoista vuotta.

Vielä 1950-luvulla Lipman ei ollut erityisen kiinnostunut kasvatuksesta. Se heräsi vasta 1960-luvulla, jolloin hän innostui siitä yhtä kovasti kuin aikanaan filosofiasta toisen maailmansodan aikana. Tätä kautta kehittyi myös ajatus niiden saattamisesta yhteen tavalla tai toisella. Varsinaisesti P4C:n idut alkoivat kuitenkin hahmottua vasta 1960-luvun lopulla, jolloin Lipman osallistui aktiivisesti keskusteluun lasten, taiteen ja kasvatuksen suhteista. Samaan aikaan hän pohdiskeli myös sitä, oliko hänen logiikan kurssistaan lainkaan hyötyä opiskelijoille. Oliko logiikan opiskeleminen vasta yliopistossa jo liian myöhäistä?

Vuoden 1968 yliopistomellakat antoivat lopulta ehkä merkittävimmän kasvatukseen suuntautuvan virikkeen. Lipman huomasi, että niin Columbian yliopiston henkilökunta kuin opiskelijatkaan eivät kyenneet asioiden rauhalliseen harkintaan vaan toimivat jokseenkin holtittomasti. Tällöin hän päätteli, että ongelman varsinaisena syynä oli kenties se koulujärjestelmä, jonka kaikki olivat läpikäyneet. Lipman ryhtyi myös miettimään, olisiko hänen mahdollista uudistaa logiikan ja kriittisen ajattelun kurssiaan sellaiseksi, että opiskelijat saisivat todellisia valmiuksia ajatella arvostelukykyisemmin ja kriittisemmin. Samoihin aikoihin Lipmanille tarjoutui mahdollisuus havainnoida neurologisesti sairaiden lasten lukuopetusta. Hän ehdotti lapsille erilaisia, loogisten johtopäätösten tekemistä kehittäviä harjoituksia ja huomasi siitä olevan apua. Tämä havainto vahvisti Lipmanin aavistusta päättelytaitojen opetuksen hyödyllisyydestä lapsille. Lipmanista alkoi entistä enemmän näyttää siltä, että oppilaiden päättelytaitoja ja moraalista arvostelukykyä oli kehitettävä jo koulussa, koska myöhemmin esimerkiksi yliopistossa siihen ei voida enää merkittävästi vaikuttaa. Tästä seurasi filosofian ja kasvatuksen yhdistämisen oivallus. Katse kääntyi luonnollisesti filosofiaan, erityisesti logiikkaan ja etiikkaan. Ongelmana vain oli, miten ne saataisiin lapsille soveltuvaan muotoon.

STANDARDIPARADIGMASTA AJATTELEVAAN KOULUUN

Erityisesti 1970-luvulla Lipman havaitsi perusteellisesti amerikkalaisen koululaitoksen ongelmat. Vaikka koulun kriisi tunnustettiin varsin yleisesti ja tyytymättömyys kehityspsykologian piaget'laiseen ortodoksisuuteen kasvoi, eivät ne lääkkeitä, joita lähinnä konservatiiviset piirit esittivät, tyydyttäneet Lipmania. Heidän mukaansa amerikkalaisessa koulussa oppi hyvin vähän tai ei mitään oppimisen arvoista. Koulutus koettiin ai-noastaan välineellisenä arvona, kuin kertakäyttöastiana, joka käytön jälkeen heitetään pois. Toisaalta Lipman ei myöskään

suostunut hyväksymään sitä antautumismielialaa, joka oli valannut monet opettajat heidän puolustautuessaan esitettyä kritiikkiä vastaan vierittämällä syyt onnettomien olosuhteiden niskoille. Monien mielestä amerikkalaisissa kouluissa opetettiin kyllä oikeita asioita oikeilla menetelmillä, mutta oppilaat eivät kerta kaikkiaan voineet oppia johtuen monista samanaikaisista oheisvaikuttajista, kuten televisiosta, huumeista, seksistä, perheongelmista ja niin edelleen.

Lipmanin mielestä niin koulun kritisoijat kuin sen puolustajatkin olivat omaksuneet samanlaisen, virheellisen kasvatuksellisen tradition. Tämän ns. standardiparadigman mukaan oletetaan, että kasvatusta on tiedon siirtämistä tietäviltä tietämättömille. Maailmaa koskevaa tietoa pidetään ongelmattomana ja selkeänä eikä siihen liity ongelmia tai arvoituksellisuutta. Edelleen ajatellaan, että kaikki olemassa oleva tieto maailmasta voidaan saavuttaa, ja että oppilaiden oppiminen perustuu ainoastaan opettajan tietoihin. Oppilaiden oletetaan omaksuvan tietoa absorboimalla ja varastoimalla muistiinsa informaatiota. Nämä oletukset johtavat tilanteeseen, jossa koulunkäynnin alkuvaiheessa vielä uteliaat ja innokkaat lapset muuttuvat muuttamassa vuodessa passiivisiksi, haluttomiksi ja epäkriittisiksi, näin Lipman väittää.⁵

Standardiparadigman mukaisessa koulussa ei opeteta ajattelemaan itse ajattelua, vaan oppilaiden ymmärretään ajattelevan vain silloin, jos he oppivat sen, mitä heille on opetettu. Oletetaan, että nuorten lasten opetuksen on oltava ”konkreettista”, että varhaiskasvatukseen tulee rakentua pelkästään onnelliselle leikille, jossa ei ole sijaa ajattelun harjoittamiselle, ikään kuin älyllisyys ei voisi tarjota lapsille omanlaisensa leikin ja onnen kokemista. Lapset olisivat Lipmanin mielestä kuitenkin kykeneviä siihen ja myös kiinnostuneita juuri tästä. Todennäköisesti lapset jopa odottavat, että koulu toimisi heidän luonnollisen kasvuympäristönsä eli kodin jonkinlaisena korvikkeena siinä mielessä, että se jatkaisi jo varhain perheessä alkanutta lapsen ajattelun ja puheen stimuloimista.⁶

Koulu onnistuu Lipmanin mielestä tehokkaasti uskottelemaan lapsille, että he eivät kykene ajattelemaan itse ja että heidän oma älyllinen kapasiteettinsa riittää korkeintaan toisten heille esittämien kysymysten ja ongelmien ratkaisemiseen. Sama koskee suhtautumista luokkatovereihin. Lapsi oppii asenteen, joka ei salli toisten kokemusten hyväksymistä ja niistä oppimista, koska oppiminen ja tutkiminen näyttäytyvät vain harvoin yhteisöllisinä asioina. Niinpä lapsi ei voi tajuta, että uusien asioiden oppiminen on mahdollista yhdessä tapahtuvan reflektiivisen tutkimuksen kautta, arvostamalla niin omaa kuin toistenkin kokemuksia, ideoita ja persoonia. Tällä tavalla koulu ilman ajattelua tukahduttaa lapsen luontaisen uteliaisuuden ja impulsiivisuuden.

Vaikka ajattelun, kognitiivisten taitojen ja metakognition merkitystä ryhdyttiin jo 1970-luvulla – lähinnä Vygotskin ja Brunerin ajattelun siivittämänä – korostamaan, suhtautuu Lipman hyvin varauksellisesti niiden ympärille varsinkin Yhdysvalloissa syntyneisiin ns. ajattelun kehittämisen ohjelmiin. Lipmanin mielestä niissä ei ole kyetty erottamaan ajattelun määrään sen laadusta, ajattelutaidot on eristetty opiskeltavista sisällöistä ja sekoitettu opiskelustrategioihin. Mikä pahinta, niissä keskitytään toisten esittämien ongelmien ratkaisemiseen eikä ongelmien itsenäiseen löytämiseen ja rationaaliseen käsittelyyn, tutkimisen prosessiin. Tällaiset ohjelmat, joissa oppilaat on eristetty toisistaan, ovat painottuneet verbaalisesti lahjakkaita oppilaita suosiviin kynä–paperi-ongelmiin oppilaiden jokapäiväisessä ympäristössä esiintyvien ongelmien kustannuksella. Lipmanin mielestä ne perustuvat usein väärinkäsitykseen opettaa (ajattele)taitoja ennen tutkimusta, vaikka todellisuudessa taitoja opitaan itse dialogissa, ei sitä ennen.⁷ Lipman kritisoi ohjelmia myös niiden kaiken sallivasta relativismista, joka johdetaan ajattelun standardien puuttumisesta ja loogisten päättelysääntöjen, totuus-väitteille esitettävien evidenssien ja arvostelmille esitettävien perusteiden kieltämisestä. Lipmanin mielestä eri ohjelmissa ei myöskään huomioida kielellisiin seikkoihin

liittyviä ongelmia ja sellaiset keskeiset filosofiset käsitteet kuten esimerkiksi totuus, arvo ja tosiasia ohitetaan, jolloin oppilaiden ajattelu joutuu vaikeuksiin ”välineiden” puuttuessa.⁸

Standardiparadigman kriitikkinä Lipman muotoilee kriittisen koulutyöskentelyn (reflektiivisen paradigman) periaatteet ja olettamukset, jotka myös ohjaavat hänen omia käytännöllisiä pedagogisia pyrkimyksiään. Niiden mukaan kasvatus perustuu osallistumiseen opettajan ohjaamaan tutkivaan yhteisöön (*classroom community of inquiry*), jonka keskeisiä tavoitteita ovat opiskeltavien asioiden syvällinen ymmärtäminen, järkevyyden (*reasonableness*) ja arvostelukykyinen toiminta (*judgement*). Oppilaita on kannustettava ja houkuteltava kyseenalaistamaan ja ajattelemaan maailmaa aina kun *meidän* tietomme siitä näyttävät heistä ristiriitaisilta, epätyytyttäviltä ja eriskummallisilta. Opettajan tulee suhtautua opettamiinsa asioihin älyllisen rehellisesti, so. siten, että hän voi olla niiden suhteen myös väärässä ja on silloin valmis korjaamaan ajatteluaan (ns. fallibilismin periaate). Lapsiin on suhtauduttava ajattelevina, järkevyyteen ja oikeudenmukaisuuteen kasvamaan kykenevinä persoonina. Kouluopetuksessa ei ole keskeistä informaation välittäminen, vaan pyrkimys kulloinkin tutkittavana oleviin asioihin liittyvien suhteiden hahmottamiseen ja ymmärtämiseen.⁹

Oppilaiden kasvaminen kriittisiksi ajattelijoina merkitsee Lipmanille ainakin seuraavia tavoitteita:

1. Oppilaan tulee kyetä ajattelemaan kussakin oppiaineessa sen oman luonteen mukaisesti (*thinking in disciplines*). Historian opiskelijan ei tule oppia vain historiaa vaan oppia ajattelemaan historiallisesti, logiikan opiskelijan loogisesti, matematiikan opiskelijan matemaattisesti jne.
2. Oppilaan tulee kyetä joustavasti näkemään yhteyksiä ja suhteita eri oppiaineiden sisältöjen välillä (*thinking among disciplines*).
3. Oppilaan tulee kyetä kriittisesti arvioimaan opiskelemiinsa sisältöihin liittyviä oletuksia sekä kyseenalaistamaan niitä (*thinking about disciplines*).

4. Hyvän ajattelijan on kyettävä ajattelemaan myös itse ajattelua. Tällä Lipman viittaa metakognitioon ja fallibilismin periaatteeseen.
5. Jokaiseen opiskeltavaan sisältöön liittyy käsitteistö, jonka ymmärtäminen on oleellista kyseisten sisältöjen tajuamisessa. Opiskeluun tulee siten liittyä esimerkiksi määrittelyä, luokittelua, suhteiden identifiointia ja kriteerien käyttöä.
6. Oppilasta on ohjattava koordinoimaan ajatteluaan, tekemään valideja johtopäätöksiä tietojensa perusteella sekä puolustamaan näkemyksiään relevantilla argumentoinnilla huomioiden samalla vallitsevat olosuhteet.
7. Oppilaan tulee kyetä erottamaan toden erheellisestä, oikean väärästä, hyvän pahasta jne. Tällä tavalla luodaan Lipmanin mukaan perusta yleisen ymmärtämiseen yksittäisessä.
8. On kehitettävä oppilaan kykyä arvioida samanlaisuutta, eroavuuksia ja identtisyyttä sekä kykyä kontekstin huomioimiseen ja analogiseen päättelyyn.
9. On luotava olosuhteet pohtivalle keskustelulle.
10. Opiskelun tulee olla oppilaalle merkityksellistä.¹⁰

FILOSOFIAN DRAMATISOINTI

Lipman oli siis aluksi kiinnostunut nimenomaan päättelykyvystä ja logiikan opettamisesta lapsille, mutta ei kuitenkaan samalla tavalla kuin yliopistossa. Sitä lapset olisivat Lipmanin mielestä taatusti ja myös hyvin oikeutetusti vastustaneet. Niinpä hän viehättyi ideasta pukea logiikka lasta kiinnostavien tarinoiden muotoon, kirjoittaa tarina lapsista tutkimassa omia ajatteluprosessejaan, kirjoittaa lapsista filosofoimassa erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Tämä johti ensimmäisen oppimateriaalin, *Harry Stottlemeier's Discovery* -nimisen filosofisen lastenkirjan kokeiluversion kirjoittamiseen vuonna 1969 ja seuraavana vuonna sen kokeilemiseen paikallisessa koulussa.¹¹ Hyvät kokemukset johtivat siihen, että vuonna 1974 Lipman julkaisi yhdessä Ann Margaret Sharpin kanssa paitsi edellä mainitun

IAPC:N JULKAISEMAA P4C-MATERIAALIA

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

filosofisen lastenkirjan myös siihen liittyvän laajan, satoja filosofisia keskustelusuunnitelmia ja harjoituksia sisältävän *Philosophical Inquiry* -nimisen opettajan aineiston. Vielä samana vuonna he perustivat Filosofiaa lapsille -instituutin (Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC) silloiseen Montclair State Collegeen. Tästä käynnistyi aina tähän päivään asti jatkunut filosofisen oppimateriaalin tuottaminen eri ikäisille lapsille ja nuorille sekä aiheeseen liittyvä tutkimus ja opettajankoulutus.¹²

Lipmanin mielestä lapset rakastavat tarinoita ja kertomuksia. Hän luottaa niiden voimaan myös silloin, jos koulussa tavoitellaan parempaa ajattelua. Filosofian oppitunnin aluksi oppilaat yleensä lukevat ääneen jonkin katkelman kertomuksesta. Tästä filosofisesta ”miinakentästä” lapset poimivat heitä itseään askarruttavia kohtia ja laativat niistä kysymyksiä ja ehdotuksia yhteiseen, opettajan ohjaamaan keskusteluun. Lipmanin mielestä lapset ja nuoret kokevat tällaisen toimintatavan kiinnostavana ja haastavana, jolloin heidän ajattelutaitonsa harjaantuvat oma-kohtaisessa, merkityksellisessä kontekstissa. Filosofisten kertomusten tulee liittyä sellaisiin aiheisiin ja tapahtumiin, jotka ovat kiistanalaisia ja arvoituksellisia ja herättävät näin lasten uteliaisuuden. Niiden tavoitteena on stimuloida lapset filosofoimaan. Toisaalta Lipman haluaa fiktiivisten hahmojensa välityksellä myös mallintaa pohdiskelevaa filosofista keskustelua, johon lasten ei suinkaan oleteta välittömästi kykenevän. Kertomuksissa on yleensä minä-kertoja, joka mahdollistaa erilaisten kokemisen tapojen, tulkintojen, kiistanalaisten käsitteiden ja filosofisesti latautuneiden ongelmien kirjoittamisen tekstiin. Kertomusten lapset pohtivat esimerkiksi hyvän päättelyn perusteita tai moraalisia ja esteettisiä ongelmia tutkimalla niitä oletuksia ja implikaatioita, joita he itse, heidän ystävänsä, vanhempansa ja opettajat tiedostamattaan tekevät erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa. Lipman korostaa, että tällainen toimintatapa ei vulgarisoi filosofiaa, vaan saattaa sen klassiset hyveet – loogisen, tietoteoreettisen, eettisen, esteettisen ja metafyyssisen

tutkimuksen – lasten ulottuville.¹³ Niiden avulla Lipman halua opettaa lapsille filosofiaan kautta aikain kuuluneita dispoisioita ja taitoja. Sellaisia ovat esimerkiksi:

1. Argumentaatiotaidot (johtopäätösten muotoilu, premissien tunnistaminen, deduktiivinen ja ei-deduktiivinen ajattelu, kehnon päättelyn karttaminen jne.);
2. Herkkyys ihmetellä, kyseenalaistaa ”annettu” ja vaatia perusteita;
3. Kyky identifoida, soveltaa ja muotoilla niitä periaatteita ja kriteereitä, jotka määrittävät arvostelukykymme ja joiden perusteella teemme päätöksiä;
4. Kyky eritellä asioita siten, että meille avautuu niiden monimutkaisuus;
5. Kyky tunnistaa erilaisiin ilmiöihin liittyviä suhteita (syy-seuraus, välineet–keinot, osa–kokonaisuus jne.);
6. ”Moraalisen mielikuvituksen” harjoittaminen pohtimalla erilaisia näkemyksiä ja maailmankatsomuksia;
7. Älyllinen rehellisyys ja toisten kuunteleminen.¹⁴

Lasten filosofiin kertomuksiin liittyvien laajojen opettajankirjojen laatiminen perustui opettajien minimaaliseen filosofian tuntemukseen. Lipman halua aineistoillaan antaa myös opettajille mahdollisuuden filosofian opiskelun aloittamiseen. Käsikirjat sisältävät lähinnä kahdentyyppistä ainesta: toisaalta niissä pyritään orientoimaan lukija niihin erilaisiin klassisiin filosofiin teemoihin, joita Lipman on kertomuksiinsa sirotellut, toisaalta ne sisältävät runsaasti kuhunkin teemaan liittyviä keskustelusuunnitelmia, harjoituksia ja ehdotuksia erilaisiksi käytännöllisiksi aktiviteeteiksi.¹⁵

Lipman kutsuu edellä kuvattua filosofian kirjoittamisen tapansa filosofian dramatisoimiseksi.¹⁶ Sen perusidea on pyrkiä mahdollistamaan filosofian rikkaan tradition ”tekeminen” erilaisille ja eri-ikäisille ihmisille. Kuten taiteilijan maalaus tai säveltäjän ja soittajien musiikki saavat merkityksensä vasta yleisönsä eli ihmisten aktiivisten havaintojen, ajattelun, tuntemusten ja keskustelun kautta, kasvaa myös filosofian potentiaali

tulla lasten tekemäksi sen dramaattisten muotoilujen pohjalta, väittää Lipman.¹⁷ Lipmanin mielestä Parmenideen (n. 510–450) runoelma ja Platonin dialogit (esim. *Valtio*, *Faidros* tai *Pidot*) olivat juuri tällaista ihmisen arkielämän yhteyksiin sijoitettua dramaattista filosofiaa, kun taas myöhempään filosofian traditioon on pääsääntöisesti muotoutunut selittävä (*expository*), arkielämän kysymyksistä irtautunut esitystapa.¹⁸ Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei esimerkiksi ns. akateeminen filosofia voisi tulla samalla tavalla tehdyksi sitä tutkivan ihmisen kautta. Lipman korostaa filosofian opiskelun *aloittamista* sokraattisena tutkimuksena siihen kytkeytyvän pedagogisesti arvokkaan näkökulmasta. Oleellista siis on, että filosofian dramatisoimisella pyritään sellaiseen filosofian esittämiseen, että se antaa mahdollisuuden filosofointiin, joka puolestaan edistää kasvatuksellisesti tärkeitä pyrkimyksiä.

P4C:n välityksellä Lipman haluaa opettaa järkevyyteen perustuvan reflektiivisen tavan jo koulun alaluokkalaisille lapsille. Kuten Sokrateelle, se merkitsee myös hänelle herkkyyttä ihmetellä ja kysyä perusteita, kykyä pysähtyä jokapäiväisten itsensäanselvyyksien äärelle. Tässä Lipman näkee filosofian ja lapsuuden välillä eräänlaisen luonnollisen siteen. Mikäli filosofiaan liitetään lapsuudelle tyypilliset seikat, kuten uteliaisuus ja ihmettely, asioiden luonnetta ja todellisuuden totuutta koskeva pohdiskelu, antaa juuri filosofia parhaan mahdollisen kontekstin lapsen omille älyllisille dispositioille, väittää Lipman.

Lipman näkee projektinsa paitsi filosofian, myös kasvatuksen uudelleenmäärittämisenä. Sen oleellinen seikka liittyy Lipmanin mukaan niihin oletuksiin, joita lapsiin itseensä eli kasvatettavaan subjekteina liitetään. Aikaisemmin esimerkiksi antiikissa tai keskiajalla ei epäilty lasten kykyä opiskella, omaksua ja hallita älyllisiä taitoja, mutta ei sen sijaan luotettu heidän mahdollisuuksiinsa reflektoida ja arvioida opiskelemaansa sisältöjä. Toisaalta tämä ”kyvyttömyys” kytkeytyi yhteiskuntahistorialliseen tilanteeseen: maailma, jossa elettiin, ei sisällyttänyt itseensä tällaista kysymisen ja orientoitumisen tapaa. Oppiminen

Minä tuskin koskaan kysyn keneltäkään mitään. En tiedä, miksi on niin. Minulla ei ole siihen oikeastaan mitään hyvää syytä, minä vain pelkään tehdä kysymyksiä. Pelkään, koska ihmiset saattaisivat huomata, etten tiedä mitään. Katsokaas, se on juuri minun salaisuuteni. Tai eräs niistä. Yksi minun kauheista, kauheista salaisuuksistani.

Ihan totta, minä en tiedä mitään! Paitsi tämän tietämättömyyteni, tietysti, sen kyllä tiedän.

Ehkä minä, siitä huolimatta, en olekaan niin huono. Jotkut lapset luulevat tietävänsä paljon, mutta todellisuudessa he eivät tiedä. Niin kuin Seppo.

Jotkut oppilaat meidän luokassa ovat todella välkkyjä. Heillä on aina vastaukset kaikkeen. Niin kuin Tiinalla.

Ja sitten on Sofia. Hän ei anna kovinkaan paljon vastauksia, mutta hän osaa tehdä mitä ihanimpia kysymyksiä! Toivoisin kovasti olevani sellainen kuin Sofia. Mutta en minä osaa. Minä olen vain sellainen jojo. Viime vuonna minulla oli kauhean vaikeaa olla päiväkodissa. Onneksi osasin kuitenkin muovailla hyvin.

Ote kirjasta *Elfie – Pohdimme yhdessä*.

merkitsi aikuisen tarjoaman aineksen passiivista absorboimista ja muistiin painamista, ei niinkään itsenäisen ajattelun vaatimusta lasten itsensä tärkeiksi kokemista asioista. Niinpä filosofiaan perehtymättömät aikuiset eivät kuulleet lasten filosofista puhetapaa.¹⁹

Lipmanille lapsuus merkitsee legitiimiä inhimillisen kokemisen muotoa. Vaikka kaikki lapset eivät olekaan filosofeja, ovat kaikki filosofit, kuten muutkin aikuiset, olleet joskus lapsia. Filosofinen kokemus ei ole ristiriidassa lapsuuden kanssa sen paremmin kuin lapsuuden kokemus olisi ristiriidassa aikuisuuden kanssa.²⁰ Lapsuuden itseisarvon tunnustaminen liittyy Lipmanilla keskeisesti kysymyksiin lasten oikeudesta ajatella, lasten kyvystä osallistua eettiseen tutkimukseen ja viimein lapsista persoonina. Persoonius on Lipmanin mielestä riistetty lapsilta, johtuen sen kriteerinä käytetystä aikuisriippuvuudesta. Tämä perustuu olettamukselle, että persoonius – kuten rationaalisuuskin – saavutetaan vain vähitellen. Lipman pyrkii

kyseenalaistamaan tämän argumentoimalla 'persoonan' ja 'rationaalisuuden' merkitsevän pikemminkin tietynlaista ominaisuutta kuin saavutukseen liittyvää näkyvää ulkoista toimintaa. Kysymys on siinä mielessä oleellinen, että lapsen rationaliteetin kieltämisestä seuraa heidän ajattelunsa mitätöinti, joka puolestaan merkitsee filosofoimisen mahdottomuutta ja merkityksellisuuden riistämistä kasvatuksesta.²¹

Lapsen miksi-kysymyksen edessä on filosofisella ajattelutraditiolla paljon annettavaa. Tämä filosofian historian korostaminen ei siis kuitenkaan merkitse Lipmanille sen perinteistä, akateemista opettamista. Filosofia on hänelle enemmän kuin vain sen historiaa ja kriittistä ajattelua. Siihen kuuluu erityisesti asioiden ihmetteleminen oman ajattelun näkökulmasta.²² Niinpä Lipman haluaa opettaa filosofiaa tavalla, joka ei jätä lasten omaa ajattelua fragmentaariseksi, vaan kiehtoo heitä ja ohjaa heidän uteliaisuuttaan rakentavasti. Lapset eivät voi tyydyttyä merkityksen nälkäänsä pelkästään opiskelemalla aikuisten heille valmiina tarjoamia tietoja, vaan lasten on annettava ja heitä on ohjattava ajattelemaan itse. Paitsi että ajattelu on Lipmanille demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen tärkein liittolainen, on se samalla myös merkitysten muodostamisen mahdollistava taito *par excellence*.²³ Näin esimerkiksi logiikkaa tulisi Lipmanin mielestä voida välittää tavalla, joka auttaa lapsia arvioimaan heidän omaa päättelyään ja arviointiensa tukena olevaa evidenssiä. Sen paremmin kriittinen ajattelu kuin logiikkakaan eivät kuitenkaan sellaisinaan riitä elämänsä merkityksiä etsiville lapsille. Pitää tarjota mahdollisuuksia heidän omille ainutkertaisille ponnistuksilleen ymmärtää maailman rikkautta ja monimerkityksisyyttä, siten että he voisivat esimerkiksi vertailla toistensa kokemuksia. Jos esimerkiksi historian opiskelussa lapset olisivat oppineet pelkän kriittisen orientaation (so. he karttaisivat tietoisesti virhepäätelmiä, suhtautuisivat epäillen esitettyihin väitteisiin ja huomaisivat implisiittisiä oletuksia), mutta eivät filosofista, eivät he Lipmanin mukaan pystyisi tavoittamaan historian täyttä merkitystä sen koko rikkaudessa ja salaperäisyydessä.²⁴

Lipmanille merkityksellisyys vaatimus kytkeytyy koulun välttämättömään taisteluun ehkäistä lasten syrjäytymistä. Lapsia on ohjattava ajattelemaan tavoilla, jotka lisäävät heidän kokemustaan oman elämänsä merkityksestä ja juuri tässä filosofia on hyödyksi *kaikille* lapsille. Lipmanin mielestä olisi tavattoman väärin, jos filosofiasta muodostuisi vain pienen eliitin etuoikeus.²⁵

Oppilaita on kannustettava ajattelemaan ja pohtimaan asioita silloinkin, kun käsityksemme niistä ovat moniselitteisiä, epäselviä tai mysteerisiä. Lapsia on rohkaistava muodostamaan omia arviointiaan sekä olemaan ylpeitä ja arvostamaan omia näkemyksiään ja mielipiteitään, kuitenkin samalla kunnioittaen toisten ajatuksia. Tutkittaessa oppilaille merkityksellisiä ilmiöitä tai käsitteitä, on Lipmanin mielestä aina muistettava, että myös ne periaatteet, joiden puitteissa jotakin tutkitaan, ovat itsessään ongelmallisia ja monin tavoin kietoutuneita itse tutkittaviin asioihin.

FILOSOFOINTI KASVATUKSENA DEMOKRATIAAN

Demokraattinen yhteiskuntaihanne on Lipmanin mielestä reflektiivinen ja osallistuva yhteisö, joka on sitoutunut ongelmiensa ja valintojensa suhteen itseään korjaavaan tutkimukseen. Tällaisessa yhteiskunnassa ihmisiä rohkaistaan tutkimaan ja päättämään *yhdessä*, osallistumaan omalta osaltaan yhteiskunnan työhön, osallistumaan sen päätöksentekoon ja hallintoon sekä jakamaan sen tarjoamat palvelut. Demokraattinen yhteiskunta on dynaaminen sen jäsenten pyrkiessä kyseenalaistamaan, kritisoi-imaan ja korjaamaan yhteiskunnan instituutioita, arvoja ja kriteereitä. Näin ollen demokraattisen yhteiskunnan välttämätön ehto on sen kansalaisten kyky itsenäiseen ja kriittiseen arvostelu-kykyyn. Tästä puolestaan seuraa, että demokraattinen yhteiskunta on sitä konstituovien instituutioiden kautta tilivelvollinen kaikille niille, joita niiden institutionaalinen auktoriteetti ja valta koskevat. Siten koulun velvollisuus yhtenä tärkeimmistä

yhteiskunnan instituutioista on tarjota yhteiskunnan jäsenille reflektiivinen ja altruistinen kasvatus. Demokratia on siis riippuvainen yhteiskunnan tarjoamasta kasvatuksesta ja toisaalta kasvatus saa merkityksensä demokratian kautta.²⁶

Mikäli demokratia ymmärretään yllä kuvatulla tavalla on sen Lipmanin mukaan muotoiltava kasvatusmandaattinsa ajattelun termein. Lapsiin tulee suhtautua aktiivisina ja luovina subjekteina, ei passiivisina kuuntelijoina; on kunnioitettava lasten taipumusta tutkia ja kysellä.²⁷ Koulusta tulisi muodostua lapsille positiivinen poliittinen paradigma, joka välittää heille luottamuksen dialogiin, johon kuuluu toisten kunnioittaminen, kompromissit, yhteistyö, oikeudenmukaisuus ja vapaus.²⁸ Lisäksi koulun tehtävänä demokraattisessa kontekstissa on Lipmanin mukaan opettaa lapsille heidän yhteiskuntansa keskeisiä ominaisuuksia ja rakenteita sekä auttaa heitä pohtimaan niitä yhdessä. Filosofialla kasvatuksessa on siis yksilöllisen, täydellistävän merkityksensä ohella – ja siihen kiertyen – myös tärkeä välineellinen tehtävä, koska se muodossaan ja sisällössään konstituoivat demokratian ehtoja samoin kuin demokraattiselle prosessille tunnusomaisia piirteitä. Tällä Lipman tarkoittaa filosofian rikkautta suhteessa tiettyihin demokratialle olennaisiin ideoihin kuten esimerkiksi totuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus sekä filosofian dialogisuutta demokraattisen harkinnan ja päätöksenteon kontribuutiona.²⁹

Standardiparadigman mukaisen kasvatuskäytännön suurin ongelma on Lipmanin mielestä sen epäonnistuminen ihmisen järkevyyden kultivoimisessa. Järkevyys ja siihen kytkeytyvä demokratia ovat eräänlaisina regulatiivisina ideaaleina Lipmanin kasvatuskonseption ytimessä.³⁰ Järkevyys ei merkitse Lipmanille kuitenkaan vain viileää rationaalisuutta vaan moniulotteista kriittisen, luovan ja eettisesti välittävän (*caring*) ajattelun harmoniaa (*multidimensional thinking*). Ne ovat toistensa suhteen tasa-arvoisia ajattelumme ominaisuuksia (*transactive dimensions of thinking*), joihin lapsia ja nuoria tulee ohjata ja kannustaa kaikilla kasvatuksen tasoilla, Lipman vaatii.³¹ Koska

nämä erilaiset ajattelumuodot tunkeutuvat jatkuvasti toisiinsa, on niiden selkeä erittelemisen käytännössä vaikeaa. Mikäli kuitenkin haluamme vahvistaa esimerkiksi kriittistä ajattelua, tulee meillä Lipmanin mukaan olla selvä käsitys sen ominaispiirteistä, ilmenemismuodoista ja niistä olosuhteista, joissa sen toteutuminen on mahdollista.³²

Lipmanille kriittisyys on ajattelua, joka 1) ohjaa arvostelukykyä, koska se on 2) perustelevaa, 3) itseään korjaavaa ja 4) kontekstiherkkää.³³ Luovalla ajattelulla Lipman puolestaan tarkoittaa ajattelua, joka on mielikuvituksellista (*imaginative*), kokonaisvaltaista (*holistic*), kekseliästä (*inventive*) ja generatiivista (*generative*).³⁴ Arvostavuus, aktiivisuus, normatiivisuus, affektiivisuus ja empaattisuus ovat puolestaan Lipmanin näkemyksessä eettisesti välittävän ajattelun ominaisuuksia.³⁵

Lipmanin mielestä koulussa voi tapahtua dramaattinen muutos vain sen omistautuessa kaikkien ajattelun aspektien tasapainoiseen kehittämiseen. Pedagogiset ratkaisut eivät voi perustua esimerkiksi yksipuoliseen kriittisen ajattelun korostamiseen luovuuden ja välittämisen kustannuksella. Järkevyys moniulotteisena ajatteluna ei merkitse Lipmanille laskelmoivaa rationaalisuutta vaan sen terästämistä itsekritiikillä ja harkinnalla, välittämällä ja luovuudella. Järkevyys ilmenee arvostelukykyisenä toimintana ja koulussa sitä voidaan Lipmanin mielestä oppia toimimalla tutkivassa yhteisössä. Oikeastaan Lipman tässä alleviivaa kasvatuksen väistämätöntä normatiivisuutta, sen kytkeytymistä tunteisiin, arvoihin ja merkityksiin. Tutkiva yhteisö on kasvatuksellisessa kontekstissa ennen kaikkea eettinen yhteisö, jonka puitteissa lapsia on autettava sekä ymmärtämään että käytännössä harjoittelemaan esimerkiksi väkivallatonta ja rauhanomaista elämäntapaa.

LOPUKSI

Matthew Lipmanin kehittämä Filosofiaa lapsille -opetusohjelma ja sen sisältämä pedagoginen ajattelu pyrkii kokonais-

valtaiseen, kielen ja ajattelun kautta rakentuvaan kasvattavaan kokemukseen. Filosofian vieminen luokkahuoneeseen merkitsee Lipmanille kasvatuksen metodin ja sisällön yhdistämistä. Samalla se haastaa koulun opiskelemaan kaikkia oppiaineita reflektiivisesti ihmettelyn, järkevyyden ja vaihtoehtojen ilmapiiressä. Dramatisoimalla filosofiaa Lipmanin pyrkii luomaan olosuhteet ja mahdollisuuden kasvatettavien autonomisuudelle. Tämä merkitsee sokraattisesti virittyntä koulua, jotta lapsille voisi kasvattajien työn tuloksena muodostua vastavuoroinen, dialoginen suhde sekä kasvattajaan että toisiin kasvatettaviin.

Sokraattisen opetuksen tuloksena oletetaan syntyvän persoonallista ja merkityksellistä tietoa, tulkintaa ja ymmärrystä. Lipman ei opeta mitään tiettyä filosofista oppia – samaa – vaan kätilöi uutta oppilaiden itsensä synnyttämänä. Tällä tavalla muotoutuvan 'uuden' ehtona on pedagoginen toiminta, joka lähtökohtaisesti tunnustaa lapsen 'toiseuden' ja näkee lapsen ainutlaatuisena, minuuttaan rakentavana subjektina. Näissä pyrkimyksissään Lipman selvästi sivuaa eurooppalaista ns. sivistysteoreettista pedagogisen toiminnan jäsentämistä – sitä kuitenkaan koskaan tästä näkökulmasta suoraan tematisoimatta.

VIITTEET

1. Lipman kuvaa projektinsa syntyvaiheita muutamissa omaelämäkerrallisissa kirjoituksissaan ja haastatteluissaan. Ks. esim. Lipman 1976, 1992, 1996, 2001, 2003, 2004; Lipman & Pizzurro 2001; Juuso 1994; de Puig, & Gomez 2002; Naji 2003.
2. Juuso 2007.
3. Kyseessä on vuonna 1931 venäjäksi ilmestyneen *Ajattelu ja kieli* -teoksen viimeinen, englanniksi käännetty luku.
4. Lipman 1996, 8.
5. Lipman 1992a, 9–14.
6. Emt., 10.
7. Lipman 1993b.

8. Lipman 1994. Ks myös Lipman 1993e.
9. Lipman 1992a, 14.
10. Lipman 1994. Varsinaisena kriittisen ajattelun pioneerina USA:ssa Lipman pitää loogikko Josiah Roycea 1800-luvun lopulla. Roycen Platoniilta, Hegeliltä ja Peirceltä vaikutteita saaneella yhteiskuntafilosofialla oli Lipmanin mukaan valtava merkitys kasvatuksen kannalta. Roycellle yhteisö on ennen kaikkea tulkintayhteisö – merkitystä jakava ja merkitystä luova yhteisö – aivan kuten Peircelläkin. Viimeksi mainitulla se oli kuitenkin nimenomaan tutkimusyhteisö, jossa myös logiikka itsessään oli nähtävä olennaisesti sosiaalisena ilmiönä. Peircen ajattelu näkyy hieman myöhemmin G. H. Meadin minän sosiaalista alkuperää ja muotoutumista koskevissa käsityksissä. Kriittisen ajattelun liikkeestä ja sen erilaista suuntauksista ks. esim. Lipman 2003, 28–63.
11. Pilottiprojektin tavoitteena oli selvittää mahdollisuutta opettaa loogikka viidesluokkalaisille (11-v.) lapsille. Kirjan nimi, *Harry Stottlemeier's Discovery*, on Aristotelekseen viittaava sanaleikki, joka tulee kertomukseen sisältyvästä syllogistisesta päättelystä.
12. IAPC on ei-kaupallinen, voittoa tavoittelematon instituutti, joka toimii Montclairin valtionyliopistossa New Jerseyssä. Instituutti vastaa P4C-maisterikoulutusohjelmasta ja vuonna 1996 käynnistyneestä lasten ja nuorten filosofiaan erikoistuneesta tohtorikoulutusohjelmasta. Oppimateriaalin ohella se on julkaissut vuodesta 1979 lähtien *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* -lehteä. Lipman jäi eläkkeelle vuonna 2002 ja IAPC:n johtajana häntä seuraa Maughn Gregory.
13. Ks. esim. Lipman 1994.
14. Lipman 1987.
15. IAPC:n tuottamaa filosofista oppimateriaalia on käännetty monille eri kielille ja julkaistu kymmenissä maissa. Se on toiminut myös esikuvana monille vaihtoehdoisille materiaaleille, joita on julkaistu esim. Australiassa, Brasiliassa, Espanjassa, Isossa-Britanniassa, Itävallassa, Kanadassa, Saksassa, Hollannissa, Meksikossa, Norjassa, Ranskassa, Tanskassa, Latviassa, Islannissa jne. Merkilläpantavaa on, ettei Lipman halua antaa mitään tarkkoja ohjeita filosofian oppimateriaalin kehittämisen suuntaviivoista, vaan kehottaa harkitsemaan ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuja. Lipmanin mielestä oppimateriaali sinänsä ei ole hyvää tai huonoa, vaan sitä olisi arvioitava sen suhteen, miten hyödyllistä se on juuri tietylle lapsiryhmälle ja miten sitä voisi tässä yhteydessä kehittää. IAPC on julkaissut myös yleisluonteisia oppaita lasten filosofista tutkimusta ohjaaville opettajille.
16. Lipman 2001.
17. Emt.
18. Esimerkkeinä myöhemmistä filosofian dramatisoinneista Lipman mainitsee mm. filosofien elämästä tehdyt elokuvat (esim. Rossellinin elokuva *Socrates*), filosofien omaelämäkerrat (esim. Platonin *Seitsemäs kirje*,

Rousseaun *Tunnustuksia* ja Collingwoodin *Autobiography*), muistelmat (esim. Hume, Russell, Tolstoi, Jaspers) päiväkirjat ja kirjeenvaihdon (esim. Marcel, Weil, Diderot, Leibniz, Descartes sekä William ja Henry James) samoin kuin monet kuvitteellisiin filosofeihin liittyvät kertomukset. Edelleen ns. ei-argumentatiivisesti kirjoitettu filosofia (allegoriat, paraabelit, draama, elokuva, runous, kertomukset tai novellit), filosofian historian populaarisuudet tai filosofian yhdistäminen erilaiseen esittävään taiteeseen kuten teatteriin, musiikkiin, tanssiin ja oopperaan ovat Lipmanin mielestä tällaisia filosofian dramatisointeja.

19. Emt., 6.
20. Lipman 1988, 191.
21. Lipman 1988, 198.
22. Lipman ym. 1994, x.
23. Lipman ym. 1980, 12–13.
24. Emt., 8.
25. Lipman ym. 1994, 9.
26. Lipman, ”The Seeds of Reason”, Julkaisematon käsikirjoitus.
27. Lipman ym. 1984, i–ii.
28. Lipman 1988, 48–49.
29. Lipman 1998.
30. Emt., 2003, 203–204.
31. Emt., 201.
32. Emt., 209.
33. Emt., 62.
34. Emt., 243.
35. Emt., 202.

KIRJALLISUUS

- DE PUIG IRENE, & GOMEZ M., Interview with Matthew Lipman. *Critical and Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education* 2/2002, 46–51.
- JUUSO, HANNU, Lapset, filosofia ja tutkiva yhteisö. Matthew Lipmanin haastattelu. *Kasvatus* 3/1994, 287–293.
- , *Child, philosophy and education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientia Rerum Socialium 91. Oulu University Press, Oulu 2007.
- LIPMAN, MATTHEW, Philosophy for Children. *Metaphilosophy* 1/1979, 17–39.
- , Some Thoughts on the Foundations of Reflective Education. Teoksessa Baron, J. B. & Sternberg, R. J. (toim.), *Teaching Thinking Skills*. W. H. Freeman and Company, NY 1987, 151–161.

- , *Philosophy Goes to School*. Temple University Press, Philadelphia 1988.
- , On Writing a Philosophical Novel. Teoksessa Sharp, A. M. & Reed, R. F. (toim.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Temple University Press, Philadelphia 1992a, 3–7.
- , Integrating Cognitive Skills and Conceptual Contents in Teaching the Philosophy for Children Curriculum. Teoksessa Sharp, A. M. & Reed, R. F. (toim.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. Temple University Press, Philadelphia 1992b, 10–12.
- , Promoting Better Classroom Thinking. *Educational Psychology* 4/1993a, 291–304.
- , Philosophy for Children and Critical Thinking. Teoksessa Lipman, M. (ed.), *Thinking Children and Education*. Kendall / Hunt publishing Company, Dubuque 1993b, 682–684.
- , Do Elementary School Children Need Philosophy? *Kasvatus* 3/1994, 281–286.
- , *Natasha. Vygotskyan Dialogues*. Teachers College Press, New York 1996.
- , The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. Teoksessa Evans, D. & Kukurad, I. (toim.), *Teaching Philosophy on the Eve of the 21st Century*. Federation of Philosophical Societies, Anchora 1998, 6–29.
- , Dramatizing Philosophy. *Critical and Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education* 2/2001, 10–15.
- , *Thinking in Education*, 2nd edition. Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- , Philosophy for Children's Debt to Dewey. *Critical and Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education* 1/2004, 1–8.
- , The Seeds of Reason. Unpublished manuscript.
- LIPMAN, MATTHEW, SHARP, A. M. & OSCANYAN, FREDERICK, *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press, Philadelphia 1980.
- LIPMAN, MATTHEW & SHARP, ANN MARGARET, *Wondering at the World. Instructional Manual to Accompany Kio and Gus*. University Press of America & IAPC, New York 1984.
- LIPMAN, MATTHEW & SHARP, ANN MARGARET (toim.), *Growing up with Philosophy*. Kendall / Hunt, Dubuque 1994.
- LIPMAN, MATTHEW & PIZZURRO, S., The Vygotsky Touch. *Critical and Creative Thinking. The Australasian Journal of Philosophy in Education* 1/2001, 12–17.
- NAJI, S., An Interview with Matthew Lipman. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 4/2005, 23–29.