

# DIALOGIOPETUKSEN FILOSOFIA

(...) todellisen keskustelun luonteeseen kuuluu, että kukin avautuu toiselle persoonalle, todella hyväksyy hänen näkemyksensä harkinnan arvoisiksi ja löytää toise(e)n.

Hans-Georg Gadamer

## 1 Johdanto

Dialogisuuden käsite sekä dialogiopetuksen idea ovat nykyään vilkkaan kansainvälisen keskustelun kohteena. Keskustelu dialogista opetuksen periaatteena, alkoi 50-luvulla Saksassa lähinnä Martin Buberin dialogifilosofian innoittamana. Kirjallisuudentutkija ja kielitieteilijä Mihail Bahtinin dialogifilosofia on toinen kivijalka nykyisessä dialogiopetusta koskevassa keskustelussa.

On väitetty, että dialogifilosofia edustaa ratkaisevaa käännettä koko länsimaisessa filosofisessa ajattelussa. Puhutaan siirtymisestä transsendentaalisesta ja monologisesta filosofiasta (ja filosofoinnista) kohti tämänpuoleista ja elämänläheisempää dialogista filosofiaa ja dialogista filosofointia (esim. Israel 1992, 74). Näihin ylisanoihin kannattaa suhtautua varauksellisesti, sillä niin monen muunkin filosofisen paradigman on väitetty olevan yhtä mullistava. Mutta ainakin kasvatusfilosofian kohdalla dialogifilosofia on todella jotain uutta ja radikaalia. Uskon, että tulevaisuudessa ei opetuksen teoriasta ja opetuksen filosofiasta voida puhua ilman dialogin käsitettä.

Dialogiopetus-termiä käytetään nykyisin runsaasti ja hyvin huolettomasti. Sillä tarkoitetaan yksinkertaisesti dialogin tai keskustelun hyväksikäyttöä opetustilanteessa viittaamatta dialogifilosofiaan tai dialogiin opetuksen periaatteena. Jos dialogiopetus ymmärretään vain pedagogisena kikkana, voi dialogisuus madaltua siihen mistä Bahtin käyttää halveeraavaa nimitystä "pedagoginen dialogi" (Bahtin 1991, 123). Kysymyksessä ei ole alkuunkaan dialogi vaan monologinen suhde "tietävän ja totuuden tuntevan opettajan" sekä "erehtyväisen ja tietämättömän oppilaan" välillä, jossa (näennäinen) dialogi on vain eräs "pedagoginen" menetelmä. Platonin myöhäisdialogeja voidaan pitää tällaisina "pedagogisina dialogeina", jossa Platon käyttää mestarin ja noviisin keskusteluna vain oman filosofiansa esitystapana, tosin erittäin sofistikoituneena esitystapana<sup>1</sup>.

Jotta voisimme syvällisemmin ymmärtää mitä dialogi opetuksen periaatteena tarkoittaa on hyvä aloittaa vierailulla Buberin ja Bahtinin dialogisissa sfääreissä. Tarkastelen dialogin periaatetta lähinnä akateemista opetusta silmällä pitäen.

---

<sup>1</sup>Sen sijaan Platonin niin sanotut sokraattiset dialogit ovat juuri sitä dialogifilosofiaa, mihin minä viittaan. Esitän tuonnempana Bahtinin tulkinnan Platonin sokraattisista dialogeista genrenä. Paradoksaalisesti Platonin sokraattisissa dialogeissa tekstin dialogisuus on viety huippuunsa, mutta Platonin omat filosofiset teemat ovat lapsen kengissä. Jos siis oletetaan, että sokraattisissa dialogeissa Sokrateen hahmo on Platonin alter ego. Platonin myöhäisdialogeissa hänen omat filosofiansa kirkastuu, mutta hänen filosofiansa dialogisuus rappeutuu.

## 2 Buberin Minä-Sinä -dialogiikka

Martin Buber (1878-1965) oli vuosisatamme tunnetuin juutalaisfilosofi. Dialogifilosofiansa mukaisesti hänen tulkintansa sionismista on hyvin suvaitseva ja humanistinen. Buber eli ja vaikutti suurimman osan elämästään Saksassa. Buber muutti vuonna 1938 Palestiinaan, jossa hänet piakkoin nimitettiin professoriksi Jerusalemin yliopistoon. Vuonna 1942 Buber perusti eräiden muiden siionistien kanssa Ihud-liikkeen, jonka tarkoituksena oli edesauttaa arabien ja juutalaisten binationaalisen kansakunnan syntymistä (Pietilä 1993, 11). Valitettavasti siionistisessa liikkeessä sen militaarinen siipi määräsi tahdin ja näin Ihud-liikkeen ylevä tavoite jäi vain haaveeksi.

Buberin esitti dialogifilosofiansa perusteet kirjassaan *Minä ja Sinä* (1993, alkuperäinen 1923)<sup>2</sup>. Buberin mukaan on olemassa kaksi perussanaa, jotka ovat sanapareja. Ensimmäinen perussanapari on Minä-Sinä ja toinen Minä-Se. Minä jakautuu kahdeksi näiden perussanojen mukaisesti. "... perussanan Minä-Sinä Minä on toinen kuin perussanan Minä-Se Minä." (Buber 1993, 25). Minä ja Sinä ovat asioita, jotka ovat olemassa vain Minä-Sinä -suhteessa. Samoin Minä ja Se ovat olemassa vain Minä-Se -suhteessa.

Minä-Se -suhteessa Se asettuu Minän kohteeksi, esim. havaitsemisen tai hyväksi käytön kohteeksi. Tällaisena kohteena voivat olla niin esineet, eläimet kuin toiset ihmisetkin. "Perussanan Minä-Se Minä ilmenee ihmisessä minäkeskeisyytenä ja tulee itsestään tietoiseksi (kokemisen ja käyttäytymisen) subjektina." (Buber 1993, 89) Minä-Se -suhteen Minä on juuri se kartesioilainen ego, joka havainnoi muuta maailmaa ja päättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti. Minä-Se -suhde viittaa siis perinteisen filosofian monologiseen subjekti-objekti -suhteeseen (Laine 1993, 126).

Minä-Sinä -suhde ja tämän suhteen Minä ovat aivan jotain muuta. "Kun joku sanoo Sinä, hänellä ei ole mitään objektina (...) Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään<sup>3</sup>. Mutta hän on yhteydessä" (Buber 1993, 26-7). Minä-Se suhteessa Minä saa maailmasta kokemuksia. Maailma konstituoituu Minälle objekteina. Minä-sinä suhteessa Minä saa yhteyden maailmaan. Minä-Sinä -suhteessa toinen ei asetu objektina ja toinen subjektina, vaan siinä kaksi erillistä *persoonaa* kohtaa toisensa. Ihmisten on mahdollista kohdata toisensa todellisina ihmisinä dialogisessa Minä-Sinä -suhteessa. "Dialogisuus on ihmisten välinen mahdollisuus, jonka toteuttamista rajoittavat Se-suhteet" (Laine 1993, 127). Ihminen voi Buberin mukaan valita, asettuuko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten "toiseuden". Tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät suhteet yhteiskunnassa.

Buberin radikaali kriittikki länsimaista filosofiaan kohtaan on siinä, että hän ei ota lähtökohdaksi mitään metafyyssistä subjektia (esim. tietoteoreettinen ego

---

<sup>2</sup>Buber ei ollut ensimmäinen eikä ainut dialogifilosofian edustaja. Buberin käsityksiin ihmisten välisistä dialogisista suhteista vaikutti merkittävästi Ludwig Feuerbachin filosofia. Ajatukseen ihmisen ja jumalan välisestä dialogista Buber sai vaikutteita muun muassa hasidismista, itä-eurooppalaisesta juutalaisesta liikkeestä. Dialogifilosofiasta kirjoittaneista Buberin aikalaisista Timo Laine mainitsee E. Grisebachin, G. Marcelin, F. Rosenzweigin, F. Ebnerin ja H. Cohenin (Laine 1993).

<sup>3</sup>Vertaa Sartren käsitykseen itselleen-olevasta ("tietoisuus", ihminen) ei-olevana, tyhjiytenä, ei-objektina.

kartesiolaisessa tai kantilaisessa mielessä, Hegelin absoluuttinen idea ym.) vaan Minän ja Sinän välissä olevan sfäärin, joka syntyy Minän ja Sinän kohtaamisessa. Näin itse ihminen ei sijaitsekaan erillisissä Minissä ja Sinissä tai niiden kokonaisuudessa, vaan Minä-Sinä -suhteessa, Minän ja Sinän välissä. Se Minä ja itseys, joka suhtautuu maailmaan sekä monologisesti että dialogisesti, ei asusta eristyneessä yksilössä (Descartes ja Kant) eikä yhteiskunnallisessa tai kollektiivisessa tajunnassa (Marx ja Durkheim), vaan se eksisitoi välissä (in-between, Zwischen). Ihmisten itseydet syntyvät, elävät ja voivat hyvin tässä välissä-sfäärissä, niin kauan kuin Minät ja Sinät kohtaavat ja käyvät dialogia<sup>4</sup>.

### 3 Romaanin dialogisuus Bahtinilla

Bahtin eli luovinta kauttaan Neuvostoliitossa juuri Stalinin vainojen aikaan. Hänet karkotettiin Leningradista vuonna 1929, mikä osoittautui hänen pelastukseksi. Myöhemmin tuomiota lievennettiin ja Bahtin pääsi opettajaksi syrjäiseen kasvatustieteelliseen korkeakouluun Saranskissa. Kun Bahtin nousi 60-luvulla Neuvostoliitossa arvoon arvaamattomaan, hänen uskottiin jo kuolleen. Bahtin muistetaan erityisesti Dostojevski- ja Rabelais-tutkimuksistaan sekä niin sanotun bahtinin piirin (Volonisov, Medvedevin, Mukarovski ym.) primus motorina. Mutta ennemminkin kuin kirjallisuustieteilijä tai kielitieteilijä, Bahtin oli dialogifilosofi.

Bahtinin dialogifilosofia löytyy melkolailta kokonaisuudessaan hänen kirjastaan Dostojevskin poetiikka (1993). Se onko Dostojevski sellainen nero maailmankirjallisuudessa kuin Bahtin väittää, on sivuseikka. Dostojevskitutkimuksellaan Bahtin sen sijaan itse osoittaa olevansa todellinen dialogifilosofian virtuoosi.

Bahtinin mukaan "itsenäisten, toisiinsa sulautumattomien äänten ja tietoisuuksien moneus, täysiarvoisten äänten aito polyfonia on Dostojevskin romaanien perusominaisuus" (Bahtin 1991, 20). Dostojevski loi polyfonisen romaanin, jossa tasa-arvoiset tietoisuudet ja heidän erilaiset maailmansa kohtaavat. Bahtin väittää, että Dostojevski rikkoo vakiintuneen monologisen romaanin muodon<sup>5</sup>. Dostojevski ei romaaneissaan esitä (joko päähenkilöidensä suulla tai heidän sattumuksillaan) omaa monologista maailmanselitystään niin kuin esimerkiksi Tolstoi. Dostojevskin romaaneissa henkilöiden näkemykset maailmaan kohtaavat dialogisessa kanssakäymisessä ilman, että tekijä ottaa niihin kantaa. Dostojevski on näin ollen joko todellinen nero tai vakavasti skitsofreeninen. Bahtin uskoo vakaasti edelliseen vaihtoehtoon.

Dialoginen kanssakäyminen on Bahtinin mielestä Dostojevskin romaanien ydin. "Polyfonin romaani on läpikotaisin dialoginen" (Bahtin 1991, 68). Dostojevskin

---

<sup>4</sup>Buberin tavoin myös Sartre ottaa Descartesista poiketen ontologiseksi lähtökohdaksi itsen ja toisen kiinteän yhteyden. Ihmisen kaikki intentionaaliset aktit edellyttävät toiseutta (Saarinen 1983, 223-4). Toiseuden olemassaolo on Sartrelle "palauttamaton fakta", "tosiasiallinen välttämättömyys". Toiseus on yhtä alkuperäistä ja absoluuttisen evidenttiä kuin ajatteleva minä (Theunissen 1986, 205). Husserlin (intersubjektivisuus) ja Heideggerin (Mitseins) filosofioissa toiseuden käsite ei ole samanlaisena ontologisena peruslähtökohtana kuin Buberilla ja Sartrelle.

<sup>5</sup>Myös Georg Lukács edustaa sitä kantaa, että Dostojevski kirjoitti aivan jotain muuta kuin perinteisiä romaaneja, ja että nimenomaan hänen romaaniensa muotoanalyysi voi paljastaa mitä tämä "muu" on (Lukács 1971, 152-3).

romaanin kokonaisuus on konstruoitu *suureksi dialogiksi*. Ensinnäkin sankarit käyvät dialogia keskenään. Tästä dialogisuus eteen sankareiden sisäisen elämän ja tietoisuuden dialogisuudeksi. Sankarit käyvät päättymätöntä sisäistä dialogia muokaten jatkuvasti identiteettiään. "Lopulta dialogi tunkeutuu romaanin jokaiseen sanaan ja tekee siitä kaksi äänisen (...)" (Bahtin 1991, 69). Ei ainoastaan ihmisten väliset suhteet vaan myös ihmisten tietoisuudet ovat dialogisia ja lopulta myös (kaikista pienin romaanin entiteeteistä eli) verbaalinen sana on dialoginen. Ihmiset käyvät kokoajan sisäistä ja ulkoista dialogia käyttäen sanoja, jotka saavat merkityksensä juuri dialogisissa vastakkainasettumisissa<sup>6</sup>.

Dostojevskissa Bahtinia kiinnostaa se, että Dostojevskin kuvaamat ihmiset ovat jotain sisäisesti ehtymätöntä. Tätä ihmisen sisäistä ehtymättömyyttä ei tavanomainen monologinen kirjallisuus kykene kunnolla paljastamaan. Dostojevskin romaaneissa myös henkilöhahmot taistelevat toisten ihmisten heihin kohdistamia määrittely-yrityksiä vastaan (Bahtin 1991, 93-94). Tällaiset ihmisen määrittely-yrityksen ovat juuri sitä mitä Buber pitää Minä-Se -suhteena, jossa toinen ihminen asetetaan vain objektiksi.

Vieraita tietoisuuksia ei voida tarkastella, analysoida ja määritellä objekteiksi, olioiksi - niitä voi vain puhutella dialogisesti. Niiden ajattelemisen merkitsee niiden kanssa puhumista, muutoin ne kääntävät meille objekteiksi muutetun puolensa (Bahtin 1991, 106).

Samoin kuin monologinen taide ja ajattelu ei tavoita ehtymätöntä ihmistä, ei se myöskään tavoita ideoiden ja ajatusten moniäänistä maailmaa. "Monologisessa maailmassa vallitsee tertium non datur: ajatus joko hyväksytään tai kielletään, muutoin se ei voi olla täysimerkityksinen ajatus" (Bahtin 1991, 121). Ideoissa itsessään on tietty "monologinen substanssi", mutta Dostojevski polyfonisessa maailmassa niillä on dialoginen funktio (Bahtin 1991, 138).

Bahtin pitää antiikin Kreikan sokraattisia dialogeja yhdessä menippolaisten satiirien kanssa erityisen merkityksellisenä modernille dialogiselle romaanille. Sokraattisesta dialogista genrenä<sup>7</sup> löytyvät muun muassa sellaiset romaanin dialogisuuden elementit kuin i) totuuden ja inhimillisen ajattelun dialoginen luonne, ii) synkrisis (erillaisten näkökulmien rinnastus) ja anakrisis (puhumaan provosointi), iii) sankareiden ideologisuus (sankarit esittävät erilaisia näkökulmia maailmaan ja iv) ideoiden dialoginen koetteleminen. i) Sokrates toisinaan nimitti itseään "parittajaksi", koska hän saattoi ihmiset yhteen, sai heidän väittelemään ja tämän seurauksen syntyi totuus (ts. yhteisymmärrys). Näin syntyvään totuuteen nähden Sokrates nimitti itseään "kätilöksi" ja tätä menetelmäänsä "lapsenpäästäidoksi". Esimerkiksi Platonin sokraattisissa dialogeissa Sokrates ei ole vielä muuttunut "opettajaksi" eikä valmiin monologisen totuuden haltijaksi, vaan hän todellakin oli sekä parittaja että kätilö. ii) Niinikään sokraattisten dialogien

<sup>6</sup>Saussuren tavoin Bahtin käsittää sanan saavan merkityksensä eroavuuksien (différence) ja vastaikkaisuuksien kautta. Ratkaiseva ero Saussuren ja Bahtinin välillä on siinä, että Saussure tulkitsee merkityksien muodostumisen eroavaisuuksien kautta kielijärjestelmän tasolla (langue). Différence on kielijärjestelmän synkroninen ominaisuus. Bahtinilla sanonjen merkitys muodostuu dialogisissa eroavaisuuksissa aktuaalisessa puheessa (parole), ihmisten ajallisessa keskustelussa.

<sup>7</sup>Bahtinin mukaan sokraattinen dialogi oli aikanaan hyvin yleinen genre. Platonin lisäksi sokraattisia dialogeja kirjoittivat Ksenofon, Antisthenes, Aiskhines, Faidon, Eukleides, Aleksamenos, Glaukon, Simmias ja Kriton (Bahtin 1991, 161).

Sokrates oli anakriksen mestari, joka osasi suorastaan pakottaa ihmiset puhumaan, nostamaan diskurssiin ihmisten omat vielä hämärän rajamaillakin olevat ideat. iii-iv) Sokraattisen dialogin sankarit ovat ideologeja, jotka jokainen edustavat laajoja maailmankatsomuksellisia järjestelmiä. Synkrisiksen avulla nämä erilaiset näkökulmat todellisuuteen pistetään koettelemaan toisiaan (Bahtin 1991, 162-5). Sokraattisessa dialogissa dialogi voi olla hyvinkin kovaluontoista, mutta siihen ei kuulu harhauttaminen eikä toisten mielipiteiden tai persoonan halventaminen, mitä esiintyy vaikka vääristyneessä akateemisessa kommunikaatiossa.

#### 4 Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa

Buberin mielestä kasvatuksellinen suhde on dialoginen suhde (Buber 1953, 39). Kyseessä on sellainen persoonien välinen suhde, johon kuuluu suuressa määrin inhimillistä ymmärrystä (Umfassung)(Buber 1953, 37). Opetustilanne on nimenomaaan Minä-Sinä -suhde, erotuksena objektivoivasta ja esineellistävistä Minä-Se -suhteesta. Opettaminen ja kasvattaminen ei tarkoita ihmisen "konkreettisuuden ylläpitoa" (Einfühlung; Aushaltung), vaan parhaimmillaan kyse on oppilaan oman konkreettisuuden edistämisestä ja toteutumisesta (Erfüllung).

Nicholas Burbules puolestaan määrittelee dialogin pedagogis-kommunikatiiviseksi suhteeksi, jossa keskustelu suuntautuu tarkoituksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä mihin dialogi lopulta johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa asetettuja opetuksellisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin kasvattavaa tai ylentävää (edificatory) (Burbules 1993, x ja 8-9).

Paolo Freiren mukaan "dialogissa opettaja ja oppilas liittyvät yhteen oppiakseen ja uudelleen-oppiakseen jonkun asian... staattisen tiedon siirtämisen sijaan, dialogi vaatii kohteen dynaamista arviointia" (Shor & Freire 1987, 14). Freirella dialogisen opettamisen ja oppimisen päämääränä on yhteisen ymmärryksen kehittäminen yhteisen tutkimisen avulla - ei tiedon siirto asiantuntijoilta passiivisille vastaanottajille. Buberin tavoin Freirekin korostaa oppilaiden subjekti- tai kanssasubjekti-luonnetta opetuksessa. Kun opettaminen käsitetään subjekti-objekti -suhteena (tiedon siirto, "oppilaan konkreettisuuden ylläpito"), tieto ja opetettava aines ymmärretään niin kuin jonain palikoina, jotka vain siirretään paikasta toiseen. Ajatellaan, että tieto on joukko-objektiivisia tosiasioita joita talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Juuri tällaista tietoa Bahtin nimittää monologiseksi totuudeksi. Yhdessä oppiminen ja tutkiminen on "totuuden dialogisoimista".

Kirjassaan Tiede, järjestys ja luovuus David Bohm ja F. David Peat pohtivat aidon dialogin mahdollisuuksia ja esteitä tiedeyhteisössä. Heidän mukaansa dialogiin kuuluu se, että siihen osallistuva henkilö on valmis kuuntelemaan toisia riittäväällä sympatialla sekä kiinnostunut ymmärtämään toisen näkökulmia. "Dialogissa on pystyttävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja oltava halukas tutkimaan näkökantoja, joita ei itse kannata" (Bohm & Peat 1992, 246).

Lisäksi henkilön täytyy olla valmis muuttamaan näkemyksiään, jos siihen löytyy perusteet. "(...) dialogin henki, joka lyhyesti sanoen on, kyky pitää monia näkökulmia esillä kiinnittäen ensisijainen huomio yhteisen merkityksen luomiseen"<sup>8</sup> (Bohm & Peat 1992, 250 ja 1991, 82). Käytännön opetustilanteessa halu pyrkiä yhteiseen merkitykseen ja valmius muuttaa mielipiteitään voi olla erityisen vaikeaa juuri opettajalle, joka saattaa pelätä auktoriteetti asemansa menettämistä. Aitoon dialogiin pyrkiminen vaatii radikaalisti toisenlaisia asenteita, kuin mitä tähän asti on niin opetuksessa kuin akateemisessa väittelyssäkin ylläpidetty.

## 5 Dialogi, moderni ja différence

Dialogiseen suhteeseen opetuksessa kuuluu olennaisesti erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen. Sekä Buberin että Bahtinin dialogifilosofiaan kuuluu "toinen", jonka kanssa dialogia käydään ja joka ei ole identtinen "itsen" kanssa. Kun dialogi ymmärretään tällä tavoin, ei sen edellytyksiä ole ollut olemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa. Traditionaalisessa yhteiskunnassa Durkheimin mukaan yhteistoiminta ja solidaarisuus perustuivat "samuuteen" ts. mekaaniseen solidaarisuuteen. Se tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken. Mekaaninen solidaarisuus on erittäin suvaitsematonta ja ahdasmielistä.

Modernissa yhteiskunnassa<sup>9</sup> sen sijaan vallitsee (tai on tulossa voimaan) orgaaninen solidaarisuus. Siinä erilaisuus on yhteiskunnan voimavara eikä hajoittava tekijä. Orgaanisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunnassa tarvitaan itsenäisiä, kriittisiä ja pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia. "Yhteiskunnasta tulee kyvykkäämpi toimimaan sopuisasti samalla, kun sen jokaisella aineksella on enemmän toimintaa, joka on juuri sille tyypillistä" (Durkheim 1990, 128). Durkheimin individualismia korostava saint-simonilainen sosialismin ihanne perustuu juuri tähän orgaanisen solidaarisuuden käsitteeseen (Huttunen 1993, 39).

Yhteiskunnan modernisaatioprosessi on tarkoittanut elämismaailmojen pluralisoitumista sekä yksilöllisyyden ja avoimemman identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1973, 63-77). Nykyaikana opetustilanteessa saman pöydän ääreen voi tulla hyvinkin erilaisia ihmisiä. Tämä on toisaalta aidon dialogin edellytys mutta toisaalta sen vaikeus. Dialogi ei edellytä identiteettien samuutta, samanlaista ajattelua ja samanlaisia arvoja. "It only assumes that people are commitment to a process of communication directed toward interpersonal understanding and that they hold... some degree of concern for, interest in, and respect toward another" (Burbules 1993, 25). Toisaalta ihmisten erilaisuus saattaa myös nostaa dialogiin antautumisen kynnyistä. Liian radikaali erilaisuus herättää pelkoja ja epäluuloja.

---

<sup>8</sup>Olen hiukan korjailut suomennosta. Alkuperäinen teksti on seuraavanlainen: "(...) the spirit of dialogues, in short, the ability to hold many points of view in suspension, along with a primary interest in the creation of common meaning".

<sup>9</sup>Moderni yhteiskunta ymmärrettynä käsitteparien mekaaninen-orgaaninen solidaarisuus kautta ei ole aikakausi, jonka voidaan sanoa alkaneen jonakin tietynä vuosisatana. Durkheimilaisittain määritellyn orgaanisen solidaarisuuden aineksia voidaan löytää esimerkiksi antiikin kreikasta, mutta toisaalta nykyistäkin yhteiskuntaa kuvaavat monet mekaanisen solidaarisuuden piirteet.

Dialogiopetuksen periaatteena tarkoitetaan yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymistä. Pyrkimyksenä on saattaa erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat, arvot ynnä muut keskusteluun keskenään. Dialogiopetuksen yksi suurimmista haasteista on erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen. Dialogiopetuksen voisi hyvin ajatella vastaavan durkheimilaisen orgaanisen solidaarisuuden henkeä - orgaaninen solidaarisuus opetuksessa ja oppimisessa.

## 6 Dialogi ja emootiot

Dialogisessa suhteessa on kysymys elävien ja puhuvien ihmisten välisistä suhteista, ei kieliopillisten tai loogisten määreiden suhteesta (esim. Bahtin 1986, 117). Koska dialogissa on kyse lihaa ja verta olevista ihmisistä, tämän suhteen ytimeen kuuluvat emotionaaliset elementit. Ne voivat joko edesauttaa tai ehkäistä dialogisen suhteen syntymistä ja jatkuvuutta. Burbules mainitsee kuusi dialogiseen suhteeseen kuuluvaa emotionaalista elementtiä: 1) osallisuus ja välittäminen (concern); 2) luottamus (trust); 3) kunnioitus (respect); 4) arvostus (appreciation); 5) affektit (affection) ja 6) toivo (hope) (Burbules 1993, 36-41):

1) Dialogiin osallistuminen tarkoittaa tietynlaista sitoutumista ja toisten osallistujien huomioonottamista. Dialoginen suhde on jotain sellaista, johon "tullaan osalliseksi". Se on enemmän kuin pelkkä keskustelu ja jossain mielessä se myös enemmän kuin se asia, josta dialogissa keskustellaan ("...something more is at stake than simple the topic at hand").

2) Luottamus liittyy sitoutumiseen. Sitoutumisessa persoona antaa itsestään jotain ja näin ollen luottaa toisiin. Dialogissa partneriin luotetaan siinäkin tapauksessa, jossa tiedetään hänen olevan erimielistä. Luottamus on olennaisena osana myös opetuksessa yleensäkin.

3) Sekä itsensä että partnereiden kunnioitus dialogisessa suhteessa saa meidät alunperinkin uskomaan, että dialogi on vaivan arvoinen. Toisen näkökulmien kuuntelu edellyttää toisen kunnioittamista ja omien näkökulmien esittäminen edellyttää itsekunnioitusta.

4) Kunnioittamiseen liittyy kiinteästi arvostus; persoonien kyky arvostaa ainutlaatuisia piirteitä toisessa ihmisessä, auttaa heitä kunnioittamaan toista erilaisuudesta huolimatta. Tarvitaan myös itsearvostusta, joka lisää suvaitsevaisuutta ja edistää kykyä kuunnella toista.

5) Muun muassa dialogisen suhteen feministisissä analyyseissa on korostettu läheisyyden ja intiimiisyyden tunteiden asemaa dialogissa (esim. Belenky et al 1986 ja Tannen 1990). Freire puhuu jopa rakkaudesta osana tosi dialogia (Freire 1970). Myös Buberin *Umfassung*-käsite viittaa tähän suuntaan (Buber 1953, 37-8). Itse suhtaudun läheisyyden ideaan vähän epäilevästi. Opetukseen kuitenkin kuulu myös tietynlainen vieraus. Jos dialogisessa opetustilanteessa edellytetään intiimiisyyttä, vaarana on, että aina joku jää tai tuntee jäävänsä ulkopuoliseksi. Mielestäni dialogi voi (juuri opetustilanteessa) syntyä täysin ventovieraiden ihmisten kesken ja nämä ihmiset voivat ja saavat jäädä ventovieraiksi toisilleen dialogin jälkeenkin. En tiedä missä määrin läheisyys ja vieraus ovat toisiaan poissulkevia elementtejä.

6) Toivo ei ole puhtaasti emotionaalinen tekijä, mutta myös sitä tarvitaan dialogissa. Dialogi saattaa kohdat monia vastoin käymisiä ja toivo antaa dialogille aikaa onnistua. Richard Rortyn mielestä yhteisen ymmärryksen toivo, on se yhteinen perusta ja ratio, jonka ansiosta keskustelu jatkuu (Rorty 1980, 318).

## 7 Dialogi pelinä ja pelin säännöt

Sekä Hans-Gadamer että John Huinziga (Homo ludens -fraasin luoja) ovat sitä mieltä, että pelin ja leikin ideat paljastavat jotain syvää ja universaalia inhimillisestä kokemuksesta. Pelejä pelataan monista syistä; voiton vuoksi, pisteiden keräämiseksi, vaikutuksen luomiseksi tai vain "huvin vuoksi". Kun dialogia kuvataan pelinä, on kysymys pelistä, jossa päämääränä ei ole toisen voittaminen, vaan sen päämäärä sisältyy itse yhdessä pelaamiseen ideaan. Sen pelinappuloina ovat ideat. Parhaimillaan se on ideoiden vapaata leikkiä.

Pelin pelaamiseksi tarvitaan sääntöjä. Samoin dialogi-peliä pelataan seuraten sääntöjä. Kun dialogia käytetään opetuksessa ja oppimisessa, on hyvä hiukan eksplikoida näitä sääntöjä.

Seyla Benhabib on tiivistänyt kommunikatiivisen toiminnan yleiset säännöt seuraavasti: pätevä rationaalinen yhteisymmärrys voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuoroista ja refleksiivistä (Benhabib 1986, 285). Robert Alexy asettaa argumentaatiolle mm. seuraavanlaisia yleisiä edellytyksiä (Alexy 1990, 163-169):

- 1.1 Kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti;
- 1.3 Eri puhujien ei pidä käyttää samoja ilmaisuja eri merkityksissä;
- 2.1 Jokaisen puhujan tulee väittää sitä, mihin itse uskoo;
- 2.2 Joka kiistää jonkin väittämän tai normin, täytyy esittää peruste tälle;
- 3.1 Jokaisen puhekykyisen subjektin tulee saada osallistua diskurssiin;
- 3.2 Jokaisen tulee harkita jokaista väitettä, nostettava omat väitteet diskurssiin sekä tuotava esille omat asenteet, toiveet ja tarpeet sekä
- 3.3 Sen enempää diskurssin sisäisen kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1 ja 3.2 ilmaistuja oikeuksia.

Benhabibin, Alexyn ja Burbulesin (Burbules 1993, 80-82) sekä Mezirovin ideoiden mukaisesti esitän dialogille seuraavanlaiset säännöt tai maksimit:

**1) Osallistumisen sääntö.** Jos dialogin katsotaan olevan pedagogista, se vaatii osallistujiltaan aktiivista osanottoa. Osallistumisen täytyy perustua vapaaehtoisuuteen ja mahdollistaa kaikille osallistujille aktiivisen osallistuminen. Jokaisella pitää olla mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitettyjä näkemyksiä ja osallistua mihin tahansa aktiviteettiin, joka kuuluu dialogiin.

**2) Sitoutumisen sääntö.** Koska dialogi on kommunikatiivista toimintaa sen päämäärään kuuluu yhteisymmärrykseen tai yhteismerkitykseen pyrkiminen, vaikkei sitä saavutettaisikaan (voi olla, että saavutetaan jotain muuta, joka on yhtä arvokasta). Tämä vaatii osallistujilta kykyä ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa omia käsityksiään sekä kärsivällisyyttä pysyä dialogissa silloinkin kun sen onnistuminen näyttää epävarmalta. Lyhyesti sanottuna sitoutumisen sääntö



tarkoittaa sitä, että persoona ottaa dialogiin osallistumisen tosissaan eikä luovuta ensimmäisen vastoinkäymisen tai vastaväitteen kohdalla.

**3) Vastavuoroisuuden sääntö.** Vastavuoroisuuden sääntö tarkoittaa sitä, että osallistujien kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus ja huolenpito. vastavuoroisuuden säännössä on kysymys ns. kultaisesta säännöstä: sitä mitä sinä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös itseltäsi (Matt 7:12). Eli kun vaadit muilta perusteluita heidän väitteilleen, sinun täytyy itse olla valmis esittämään perusteluita omille väitteillesi; kun vaadit muita ottamaan väitteesi vakavasti, täytyy sinun ottaa muiden väitteet vakavasti ja niin edelleen.

**4) Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö.** Kuten aikaisemmin mainitsin dialogiin ei kuulu minkäänlainen harhauttaminen eikä valehtelu. Ei edes keskustelun provoisoinnin (anakrisis) tarkoituksessa. Osallistujan täytyy esittää sisäiseen, ulkoiseen tai sosiaaliseen maailmaan viittaavat väitteensä niin rehellisesti kuin kykenee. Tietenkään mitään ulkoisia tarkkailumekanismia rehellisyyden tarkistamiseksi ei ole eikä tulekaan olla. Dialogiin sitoutuminen tarkoittaa myös vilpittömyyteen sitoutumista.

**5) Reflektiivisyyden sääntö.** Dialogin päämäärään kuuluu paremman ymmärryksen saaminen niin omien kuin toistemekin käsityksistä. Tämä edellyttää osallistujilta ainakin pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien uskomusten kriittistä tutkimista ja omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten kriittistä arviointia (Mezirow 1995, 8). Myös toisten esittämät väitteet on alistettava kriittiselle reflektiolle ei niinkään ajatellen niiden kumoamista vaan yhteisen merkityksen luomista.

Nämä seikat eivät ole mitään ulkoisia sääntöjä vaan itse asiassa dialogiin osallistujilta vaadittavia kommunikatiivisia kykyjä (communicative virtues), joita tulee kehittää kokoajan.

## 8 Epädialogisia suhteita opetuksessa

Aikaisemmin viittasin siihen, että opettaja ei aina ole valmis muuttamaan omia näkemyksiään dialogin kuluessa, koska hän pelkää auktoriteettiasemansa menetystä. Mikä sitten on auktoriteetin ja dialogiopetuksen suhde? Kielteäkö aito dialogi kaikenlaisen auktoriteetin? Opetustilanteissahan on pääasiallisesti niin, että opettaja/luennoitsija ja oppilaat eivät ole tasavertaisessa asemassa opetettavaan asiaan ja kielellisiin kompetensseihin nähden. Opetustilanne on omanlainen kielipeli, jonka säännöt ja strategiat opettaja yleensä hallitsee oppilaita paremmin. Näin ollen auktoriteetin läsnäolo opetustilanteessa ainakin opetuksen alkuvaiheessa on tietynlainen kulttuurillinen vakio.

Opettajan "puolijulkiseen piilo-opetussuunnitelmaan" tulisi kuulua oppilaiden tiedollisten sekä kielellisten valmiuksien nostaminen sellaiselle tasolle, jossa tasaveroisen dialogi on mahdollista. Mollenhauerin sanoin "kasvatus täytyy ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on vaikuttaa kommunikaatiostruktuuriin siten, että se tekee mahdolliseksi diskurssikyvyn synnyn" (Mollenhauer 1972, 68; käänös Siljander 1988, 169). Opettajan tulisi pyrkiä ikään kuin häivyttämään auktoriteettiasemaansa opetuksen aikana. Dialogisuus on

toisaalta olemassa oleva momentti opetuksen alkaessakin (auktoriteetin läsnä ollessakin), mutta samalla se on myös koko opetustapahtuman päämäärä. Jos opettajan tai opettajien auktoriteettiasemalle ei ole tapahtunut mitään pitkään kestäneen opetusjakson aikana, voidaan puhua opetuksen epädialogisuudesta tai dialogisoimisen epäonnistumisesta.

Indoktrinaatio epädialogisena suhteena liittyy auktoriteetin ongelmaan. Yksinkertaistetusti se tarkoittaa ajatusten, uskomusten, teorioiden, käsitysten ym. ujuttamista ohi oppilaan tietoisin toisin sanoen diskursiivisen harkinnan. Se on opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä sekä uusintamista niin, että oppilaat säilyvät tiedollisilta ja diskursiivisilta kyvyiltään "alamittaisina". Dialogisuus opetuksen periaatteena on juuri indoktrinaation vastakohta; oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä yhteisen merkityksen löytäminen (Huttunen & Muona 1994). Jorma Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleen hahmottamista yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Mutta indoktrinaation mahdollisuus ei ole poissuljettu vaikka opettaja onnistuikin luomaan opetukseen erittäin dialogiseksi. On olemassa opettajan intentioista riippumattomia yhteiskunnallisia mekanismeja, jotka aiheuttavat joidenkin asioiden kritiikitöntä omaksumista, mutta opetuksen dialogisuus ei ainakaan edesauta näitä mekanismeja.

Luonnollisesti opetuksen dialogisuutta vaikeuttavat monet niin koulutusinstituutioiden omat kuin yhteiskunnan yleiset "epädialogiset suhteet" ihmisten välillä. Tästä huolimatta tai juuri tästä syystä tulee opetuksen dialogisoimiseen pyrkiä. Jos opetuksessa missään ikävaiheessa ei kyetä saavuttamaan tasaveroista ja vastavuoroista dialogia, niin siihen pyrkiminen on tavattoman vaikeaa millään muullakaan inhimillisen toiminnan alueella.

## LÄHTEET

- Alexy, R. 1990. On the Problem of Justification of Normative Statesment. Teoksessa Benhabibin ja Dallmayrin (toim.) *The Communicative Ethics Controversy*. USA: MIT.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikka. Orient Express.
- Bahtin, M. 1986. *Speech Genres*. Austin: University of Texas Press.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Juva: WSOY.
- Buber, M. 1953. *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Benhabib, S. 1986. *Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory*. New York: Columbia University Press.
- Belenky, M. F. et al 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books.
- Bohm, D. & Peat F. D. 1991. *Science, Order and Creativity*. New York: Bantam Books.
- Bohm, D. & Peat F. D. 1992. *Tiede, järjestys ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Burbules, N. 1990. *Dialogue in Teaching: Theory and Practise*. New York: Teachers College Press.
- Durkheim, É. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Huttunen, R. 1993. *Kriittinen teoria ja yhteiskunnallisen subjektiviteetin ongelma*. Pro gradu -työ Jyväskylän yliopiston filosofian sekä sosiologian laitoksille.
- Huttunen, R & Muona, S. 1995. *Indoktrinaatio akateemisessa opetuksessa*. Artikkelijoka julkaistaan Niin & Näin lehdessä.
- Israel, J. 1992. *Martin Buber - Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Laine, T. 1993. *Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtovaara, J. 1995. *Dialogisuus ihmisen oppimisessa*. Esitelmä Korkeakouluopetuksen kehittämispäivillä 12.-13. 1995 Jyväskylässä.
- Lukács, G. 1971. *The Theory of the Novel - A historico-philosophical essay on the forms of great epic literature*. London: Merlin Press.
- Saarinen, E. 1983. *Sartre: pelon, inhon ja valinnan filosofia*. Tampere: Fazine.
- Shor, I & Freire, P. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tannen, D. 1990. *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: William Morrow.
- Theunissen, M. 1986. *The Other: Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre and Buber*. USA: MIT Press.