

5. YHTEENVETO: FILOSOFIANOPETUS JA PEDAGOGINEN FILOSOFIA

Filosofianopetusta ja oppiainetta on tässä tutkimuksessa lähestytty teoreettisiin ja käytännöllisiin viitekehyksiin sijoittaen, historiallisesti taustoittaen, kriittisesti tarkastellen sekä opetuksen vaihtoehtoja etsien. Käsittelytasona on ollut enimmäkseen filosofianopetuksen ja filosofian kasvatuksellisuuden metatarkastelu, jossa erityinen huomio on kiinnittynyt oppiaineen oikeutusperusteisiin ja niiden toteutumiseen käytännössä. Keskityn tässä yhteenvedossa rakentaviin ehdotuksiin. Luku koostaa filosofianopetuksen luonteen ja sen oikeutuksen analyysia sekä perustelee näkemystä, että pedagoginen filosofia voisi edistää oppiaineen pedagogista rekonstruktiota – muotoilua, uudistamista, uudelleenrakentamista – oikeutusperusteita tukien. Luku hahmottelee kasvatustutkimuksen kokonaiskuvaa pedagogisesta filosofiasta ja filosofoinnista.

Oppiaine, tieteenala, opetussuunnitelma, oppijärjestys

Tutkimuksen tarkastelut uskoakseni osoittavat ensinnäkin, että on perusteita pitää filosofianopetusta omalaatuisena opetussuunnitelmallisena ja pedagogisena ilmiönä, jota leimaa filosofian ja kasvatuksen vahva yhteys. Olen pyrkinyt valottamaan eri suunnilta filosofian erityisyyttä oppiaineiden joukossa. Tämä on edellyttänyt irtautumista arkikäsitteistä, jonka mukaan reaaliaineiden opetus ja ainedidaktiikka olisivat yksinkertaisesti sopivien opetusmenetelmien valikoimista ja soveltamista jonkin opetussuunnitelmissa määritetyn sisältökokonaisuuden välittämiseen opiskelijoille. Ainedidaktisen ja opetussuunnitelmateoreettisen tutkimuksen tehtävänä on oppiaineen perusteellisempi problematisointi.

Filosofian oppiaineen erityispiirteenä on muun muassa se, ettei sen suhde filosofian tieteenalaan ole ollut yhtä ilmeinen kuin luonnontiedeaineissa tai lähiaineista esimerkiksi psykologiassa – eli empiirisen tiedontuotannon pohjustamisessa oppiaineissa. Siitä seuraa toistuvaa oppiaineen luonteen ja oikeutuksen pohdintaa, joka ei ole ollut yhtä tavallista joidenkin vahvemmin vakiintuneiden ja erityistiedetaustaisten oppiaineiden ainedidaktiikassa (mikä ei tarkoita, etteikö sen pitäisi olla).

Filosofian oppiaineen nimi toki yhdistää sen yhtäältä yliopistojen tieteenalaan ja toisaalta historiallisiin perinteisiin. On siis mielikuvissa luontevaa olettaa sen joko vahvasti samastuvan filosofiaan tieteenä tai sitten koostuvan filosofian historian opettamisesta. Edellinen näkemys koulufilosofian linjaamisesta tarkemmin yliopistofilosofiaa seuraten sai 1900-luvulla ajoittain kannatusta yliopistotoimijoiden puheenvuoroissa, mutta vaikutti opetuksen käytäntöihin varsin vähän. Jälkimmäinen oletus filosofianopetuksesta filosofian historiaan perehdyttämisenä on puolestaan pitkiä aikoja hallinnut oppiainetta. Filosofian luonteen perusteellisempi kasvatuksellinen pohdinta johdattaa etäännyttämään näistä oppiainemikkeen tuottamista esioletuksista.

Silloin kysymykset niin filosofian oppiaineen rakentumisesta kuin filosofian hahmottumisesta ilmiönä tai toimintana alkavat näyttäytyä varsin avoimina.

Filosofianopetuksen lähtökohdissa vallitseekin periaatteellinen ja potentiaalinen moniulotteisuus jopa epämääräisyyteen asti. Filosofian johdantoesityksissä ja oppikirjoissa filosofian määrittämättömyyteen viitataan esittämällä ”mitä filosofia on?” filosofianopintojen ensimmäiseksi aidoksi kysymykseksi. Filosofian luonne on siis filosofinen kysymys ja tässä mielessä niin sanottu metafilosofia on osa filosofianopetusta. Oppiaineen suhde omiin ilmentymiinsä ja perusteisiinsa on vääjäämättä itsereflektiivisempi kuin esimerkiksi edellä mainitujen luonnontiedeaineiden ja psykologian. Filosofianopetuksen perusteita ja oikeuttamista pohdittaessa päädytään filosofisiin ongelmiin, teemoihin ja käsitteisiin.

Voidaan jopa kyseenalaistaa, pitäisikö filosofiaa edes mieltää reaaliaineeksi tai muodostaa ylipäätään erilliseksi oppiaineeksi. Filosofian palatessa lukioihin tätä kysymystä pohdittiin esimerkiksi vuoden 1994 oppikirjakatsauksessa kriittisesti seuraavasti:

”Filosofian tieto on siksi mielenkiintoista, ettei sitä perinteisen opin mielessä ole. Toisin kuin kouluopetuksen rungon muodostavilla oppiaineilla (kielet, matematiikka, muut reaaliaineet) filosofialla ei ole ennalta määrättyä lähestymistapaa eikä sen piirissä vallitse yksimielisyyttä edes siitä, mikä on sen erityinen tutkimuskohde tai onko filosofialla lainkaan mitään erityistä tutkimuskohdetta. Oikeastaan jo filosofian sisällyttäminen reaaliaineisiin herättää kysymyksiä. Muut oppiaineet voivat tarjoutua filosofisen pohdinnan kohteeksi ja tarjota filosofialle lähestymistapoja. Kärjistäen voidaan jopa kysyä, olisiko tämä ainoa filosofialle mahdollinen olemassaolon muoto ja täten ainoa tapa, jolla se voisi tulla mukaan kouluopetukseen. Tähän viittaavaa keskustelua on kuitenkin käyty hyvin vähän eli lukion tuntijaon rikkova ajattelu on ilmeisesti vielä tänä päivänä liian radikaalia.”⁶³⁹

Tämänkaltainen pohdinta nostaa esiin filosofian opetuksellisten ja kasvatuksellisten merkitysten kannalta keskeisiä kysymyksiä. Esimerkiksi juuri P4C-perinteessä lasten ja nuorten filosofointi ei ole pyrkinyt esiintymään oppiaineena vaan päinvastoin ottamaan etäisyyttä etenkin akateemisiin oppiaineisiin liitetyistä piirteistä. Pedagogisen filosofoinnin mahdollisuudet eivät olekaan sidottuja filosofian opettamiseen oppiaineena. Oppiaineena filosofia voi kuitenkin hyötyä pedagogisen filosofoinnin näkökulmista, kunhan oppiaineluonteen potentiaalista avoimuutta kyetään todellistamaan.

Vastaavaa avoimuutta ei esiintyisi, jos filosofia akateemisena ja tieteellisenä instituutiona tarkasti määrittäisi filosofiaa lukion oppiaineena. Yliopistollisessakaan filosofiassa ei kuitenkaan vallitse yhtä hallitsevaa näkemystä filosofian rajoista, tehtävästä ja sisällöistä. Yliopistofilosofialla ei myöskään ole yksinoikeutta tai ylivaltaa filosofian määrittelyyn, missä suhteessa asetelma selvästi eroaa esimerkiksi juuri luonnontiedeaineista. ’Filosofian’ merkitykset kumpuavat monista lähteistä myös yliopistojen ja tiedeinstituutioiden ulkopuolelta. Filosofiaa ja siten filosofian oppiainetta koskevia käsityksiä tuottavat esimerkiksi kulttuuriset ja historialliset näkemykset filosofisista perinteistä sekä filosofian imago niin yleisjulkisuudessa kuin rajatummassa älyllisessä julkisuudessa. Filosofialle on ominaista eräänlainen radikaali demokraattisuus, jonka vuoksi millään taholla ei ole hegemoniaa sen määrittämiseen käsitteenä, ilmiönä tai käytäntönä.

Tässäkin vaikuttaa taustalla filosofiakäsitysten yhteys perinteisiin ja historiaan. Historian varrella filosofia on esiintynyt hyvin monissa muodoissa kyseenalaistavan ajattelun alkuperästä tieteiden kattokäsitteeseen, kasvatuksellisesta käytännöstä julkisen debatin kenttään, argumentaation ja retoriikan harjoituksesta teologis-dogmaattiseen metodiikkaan, kulttuurikeskusteluista nykytyyppiseen tieteenalaan. Opetuksen standardiesityksissä filosofian historian

639. Jaaksi ym. 1994, 50.

monipiirteisyys voi toki typistyä yksiviivaiseksi ajattelijahahmojen ketjuksi. Miten se sitten onkaan esitetty, filosofian historia on joka tapauksessa ollut keskeinen osa oppiaineen alaa ja sisältöä.

Missään muussa reaaliaineessa tiedonalan historia ei ole vastaavalla tavalla itsessään oppiainesta. Filosofiasa filosofian historia on ollut sitä kahtalaisesti. Se on ollut ensinnäkin oppiainesta historiografisessa tai yleiskatsauksellisessa mielessä eli historiallisten vaiheiden, suhteiden ja muutoksen kuvauksena: esimerkiksi keitä filosofit olivat, koska he vaikuttivat ja miten he suhteutuvat toisiinsa, millaisia eroja on aikakausissa, millaiset kysymykset eri aikoina nousivat esiin ja etusijalle, millaisia ”ismejä” tai ryhmittymiä tunnustetaan ja niin edelleen. Toisekseen filosofian historia on ollut läsnä varsinaisina filosofisina väitteinä ja vastauksina – mitä kukakin siis ajatteli – eli teorioiden ja positioiden varantona, sillä filosofian historiassa esitetyt filosofiset näkemykset ovat edelleen opiskeltavia ja pohdittavia oppisisältöjä.

Filosofian historian tulkintoja koskee lisäksi sama avoimuus ja kiistelevyys kuin filosofian nykyistä luonnetta: ajattelijoiden ja ajatusten merkityksestä, teorioiden sisällöstä ja perinteiden rajauksista vallitsee keskenään hyvin erilaisia, ristiriitaisiakin käsityksiä. Filosofian nykyisten ilmentymien ja oppiaineen suhde filosofian historiaan on ohittamaton tema filosofian-opetuksen perusteita käsiteltäessä, joten se on esiintynyt monissa tutkimukseen kuuluvissa artikkeleissa.

Filosofian erityispiirteet ovat olleet perusteina moniulotteisille näkökulmille filosofian *curriculumiin* ja oppijärjestykseen. Oppijärjestyksen idea muistuttaa, ettei filosofian luonteen *periaatteellinen* ja *potentiaalinen* avoimuus kuitenkaan tarkoita tosiasiallista määrittämättömyyttä ja moninaisuutta käytännön *konteksteissa*. Se ei ole johtanut myöskään suureen vaihteluun oppiaineen toteutuksessa. Esimerkiksi oppikirjoissa on ollut juuri tapana aloittaa filosofian avoimuudesta, mutta tämä ei ole realisoitunut pedagogisesti, kuten voi päätellä jo oppikirjojen keskinäisestä samankaltaisuudesta, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Vaikka opetus suunnitelman perusteet ovat olleet väljiä (ja aivan erityisen väljiä nykyisen filosofian-opetuksen alussa 1990-luvulla), on oppiaine asettunut varsin yhtenäiseen uomaan, ikään kuin sittenkin olisi vallinnut tarkempia rajoitteita näkemyksille, kokeiluille ja toteutusmuodoille. Rajoitteiden hahmottamiseksi oppiaine kannattaa mieltää opetus suunnitelman perusteita laajemman oppijärjestyksen kentän puitteistamana niin teoreettisesti, historiallisesti kuin käytännöllisestikin.

Näiden puitteiden tai viitekehysten huomioon ottamiseen kuuluu institutionaalis-organisatoristen lähtökohtien tiedostaminen. Suomessa lukio-opetusta ovat määrittäneet tiukka ainejakaisuus ja oppiainekeskeisyys, oppikirjalähtöisyys ja oppisisältöjen ensisijaisuus, keskusjohtoinen valtakunnallinen opetus suunnitelmatyö ja ainejakoinen kansallinen ylioppilastutkinto. Niinpä esimerkiksi yhdysvaltalaisen *curriculum*-rekonseptualismin kritisoima teknokraattinen tavoiterationaalisuus ei ole täällä ainoa tai ensisijainen problematisoinnin kohde, vaan suomalaisessa järjestelmässä on sen sijaan tyypillistä, että oppiaineperinteessä – kuten esimerkiksi hallitsevaan markkina-asemaan nousseissa valtakunnallisen levikin oppikirjoissa – vakiintuneet ja itseään uusintavat oppisisällöt asettuvat tavoitteiden asemaan. Lukion reaaliaineissa sisältölähtöinen mieltämistapa hallitsee niin voimakkaasti mielikuvia, että monesti näyttää olevan jopa hankala hahmottaa, mitä muuta opetus voi olla kuin keskeisiksi oletettujen oppisisältöjen välittämistä. Siinä missä teknokraattisen *curriculum*-ajattelun instrumentalismi ja dekontekstualismi irtautui todellisten opetustilanteiden kasvatuksellisesta, moraalista ja yhteiskunnallisesta problematiikasta, vastaavaa irtautumista on Suomessa tapahtunut paitsi keskitettyjen valtakunnallisten opetus suunnitelman perusteiden seurauksena, myös ja etenkin perinteisen sisältö- ja oppikirjakeskeisyyden vuoksi.

Filosofian kaltainen pieni ja asemaltaan epävakaa oppiaine ei voi nojautua oman sisällöllisen oppiaineksensa oikeutuksen itsestäänselvyteen. Filosofian kannalta asetelma on siis joka

tapauksessa ongelmallinen. Siksi oikeutusperusteisiin on palattava toistuvasti oppiaineesta puhuttaessa: miksi filosofian oppiaineella on paikkansa koulussa? Filosofia ei voi perustella ja oikeuttaa paikkaansa pelkästään filosofian historiallisilla, nykytutkimuksellisilla tai muilla instituutiolähtöisillä oppisisällöillä. Sen sijaan oikeuttamiseen näyttää aina kuuluneen perusteita, joilla on kasvatuksellinen tai kokonaisvaltaisesti sivistyksellinen luonne – jotka siis juontuvat filosofian kasvatuksellisista merkityksistä oppiaine- ja sisältökeskeistä ajattelua laajemmin.

Filosofianopetuksen tehtävät ja oikeutus

Filosofian oikeutusta ja antia kouluaineena on perusteltu samankaltaisin tavoin vuosikymmenestä toiseen, ja perusteiden joukossa ovat toistuvasti esiintyneet etenkin seuraavat osat: (1) filosofia tukee yleisesti ajattelun taitojen ja erityisesti eettisen ymmärryksen kehittymistä, (2) filosofia auttaa tiedonkriittisesti jäsentämään arkista, yhteiskunnallista ja erityistieteellistä tietoa maailmankuvaksi ja rakentamaan itsenäistä elämäntapaa, (3) filosofia on ohittamaton osa eurooppalaista älyllistä perintöä ja yleissivistystä. Näiden suomalaisessa keskustelussa läpi 1900-luvun esiintyneiden perusteiden rinnalle on etenkin kansainvälisistä lähteistä (YK ja UNESCO sekä lasten filosofoinnin perinne) ilmaantunut filosofianopetuksen merkitys (4) demokraattisten valmiuksien ja keskustelukulttuurin edistäjänä.

Yleissivistys on oppiaineen historiasta ja oppikirjoista päätellen mielletty lähinnä filosofian historiaa ja perinnettä koskeväksi yleistiedoksi sekä filosofian historiassa kehitetyn teoriaston ja käsitteistön esittelemiseksi, joten se on saanut väijäämättä informaatiopainotteisen luonteen. Näin ymmärrettynä yleissivistyksen käsite jää kuitenkin ohueksi verrattuna saksalaisen sivistysteoreettisen perinteen niin varhaisiin kuin uudempiin yleissivistyksen tulkintoihin kaikille suunnattuna ja kokonaisvaltaisena mahdollisuutena sivistymiseen. Sivistysteoreettisen perinteen kokonaiskäsitys ihmisestä ja kasvatuksen tehtävästä tyypistyy herkästi oppiainekeskeisen kouluopetuksen tietopainotteiseksi tulkinnaksi siitä, mitä reaaliaineeseen kuuluu yleissivistyksen ”sisältöinä”.

Kriittisen ajattelun ja demokraattisen keskustelun taitojen tukeminen puolestaan edellyttäisi tietosisältöjen rajoittamista ja syventyvää keskittymistä ajattelemiseen, pohtivaan keskusteluun ja itsenäiseen kirjoittamiseen sekä opiskelijoiden ohjaamista yhteisen ajattelun harjoittelussa pitkäjänteisellä tavalla. Silloin sisällöllisen oppiaineksen suhteen ”vähemmän olisi enemmän”, kuten filosofianopetuksesta on esitetty, eli rauhallinen eteneminen olisi hyödyllisempää kuin yritys käsitellä kattavasti mutta pinnallisesti laajoja aihealueita ja kronologioita sekä lukuisia eri filosofeja ja teoreettisia käsitteellistyksiä.

Vastaavasti *maailmankuvan ja elämäntapomuksen* tiedonkriittinen reflektointi, arviointi ja rakentaminen vaatisivat tilaa ja aikaa opiskelijoiden omakohtaiselle pohdinnalle. Siihen kuuluisi myös erityistieteiden tiedontuotannon ja toisten oppiaineiden tietokäsitysten tarkasteleminen. Esimerkiksi Opetushallituksen vuonna 1992 julkaisemassa oppaassa *Lähtökohtia lukion filosofian opetukseen*, joka oli lähes ainoa valtakunnallinen pohjustus uudelle pakolliselle oppiaineelle, kuvattiin oppiainetta jo vuosisadan alussa tyypilliseen tapaan: ”Filosofian tehtävä on kokonaisnäkömyksen hahmottaminen, siis tehtävä, johon erityistieteet eivät luonteensa puolesta sovellu. [...] Filosofia tukee eri oppiaineiden ja tieteenalojen tietojen jäsentymistä omakohtaiseksi maailmankatsomukseksi.”⁶⁴⁰

Filosofiaan on siis ladattu voimakkaita – ja perustavanlaatuisen kasvatuksellisilta vaikuttavia – odotuksia oppiaineen merkityksestä ja annista, ja nämä odotukset olivat myös perusteita

sille, miksi filosofia palautettiin kaikille yhteiseksi oppiaineeksi 1990-luvun alussa. Näihin odotuksiin nähden filosofian oppiaineen toteutuma näyttää muodostuneen kompromissiksi, jossa on syntynyt oikeastaan varsin tavanomainen reaaliaine.

Filosofian palatessa lukioon sillä ei ollut omaa ainedidaktista kenttäänsä, ja oppiaineen tutkimus ja kehittäminen on ollut hyvin heikosti resursoitua ja marginaalista myöhemmin. Opettajien tausta oli tuolloin (ja suuren enemmistön on ollut sen jälkeenkin) muissa oppiaineissa. Filosofiaa on opetettu pääasiassa toisena, kolmantena tai neljäntenä opetettavana aineena. Siten ei ole yllättävää, ettei filosofianopetuksen itsenäinen kehittäminen edennyt eikä juurikaan syntynyt omaperäisiä filosofian erityisluonteen huomioon ottavia teoreettisia ja käytännöllisiä avauksia. Ilman kasvatusteoreettista pohdintaa, ainedidaktista tutkimusta ja filosofianopetukseen sovitettuja omia käytännön lähestymistapoja oppiaine on muotoutunut yhdeksi sisältötietoa opettavaksi reaaliaineeksi muiden rinnalle.

Filosofian ongelmia ovat olleet myös opiskelijoiden kiinnostuksen puute ja sen maine kiva, akateemisena, elitistisenä ja vaikeana tai sitten epämääräisenä, outona ja hyödyttömänä oppiaineena sekä siten vähäinen suosio kurssivalinnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa. Pedagogisesti mielekäs reaktio näihin ennakkokäsityksiin ja kokemuksiin ei voi olla opiskelijoiden syyttämisen kyvyttömyydestä ymmärtää filosofian anteja tai vetäytyminen ajatukseen filosofian vääjäämättömästä vaikeudesta, kuten toisinaan keskusteluissa näytetään tekevän. Lipmanilainen P4C ja muut lasten ja nuorten filosofoinnin muodot ovat osoittaneet, että filosofian pedagoginen rekonstruktio on mahdollista sellaisella tavalla, joka tuo filosofisen pohdinnan ja keskustelun jopa hyvin nuorten lasten ulottuville. Oletus filosofian olemuksellisesta vaikeudesta ei siten voi antaa veruketta lukiofilosofian elitistisyydelle.

Filosofian opettajien keskinäisissäkin keskusteluissa usein tuskailtu oppiaineen vaikeus johtunee suurelta osin edellä mainituista tekijöistä: filosofian *kasvatuksellisten mahdollisuuksien tyypistymisestä reaaliaineopetuksen muottiin*, filosofianopetuksen *itsenäisen ainedidaktiikan kehittymättömyydestä*, näitä seuranneesta eriparisuudesta periaatteellisten *tavoitteiden* ja toiminnallisten *resurssien* tai *ihanteiden* ja *toteutuksen* välillä, sekä informaatiopainotteisen *sisältöopetuksen motivoimattomuudesta* ja *mitoituksen epärealistisuudesta* – eli pyrkimyksestä ”käydä läpi” ja antaa omaksuttavaksi nopealla pintapuolisella esityksellä laaja ala lukiolaisille kokonaan uutta käsitteellistä asia-ainesta, johon heillä ei ole omakohtaista suhdetta tai kiinnostusta ja jonka hyötyä tai käyttökelpoisuutta koulu ei onnistu osoittamaan.

Filosofian suosio (esimerkiksi valinnaiskursseissa) on kuitenkin vielä tätä mutkikkaampi kysymys. Ennen kaikkea lienee selvää, että mitä suoraviivaisempaa välitöntä hyötyä lukioaineista odotetaan (opiskelijoiden keskuudessa) saatavan tai vaaditaan (päättäjien taholta) koituvan, sen heikommassa asemassa ovat niin sanotut yleissivistävät ja laaja-alaiset oppiaineet, joilla ei ole suoria kytkentöjä jatko-opintoihin ja työelämään. Tässä kohdataan juuri artikkelissa IV mainittu asetelma ja kysymys oppiaineiden statuksesta opiskelijoiden ja koulutuspolitiikan näkökulmasta.

Vaiuttaa joka tapauksessa selvältä, että filosofia voi puolustaa paikkaansa kouluaineena ainoastaan silloin, jos opetus koetetaan todella rekonstruoida pedagogisesti sellaiseen muotoon, jossa se kohtaa oppiaineen oikeutusperusteet. Filosofian opettaminen yhtenä tietopainotteisena reaaliaineena ei tähän vielä yllä. Samoin filosofian on kyettävä irtautumaan suppeasta akateemisuudesta ja sivistyselitismistä tai muuten se ei voi koskaan tavoittaa suurta osaa opiskelijoista, joista monet eivät tule akateemisista perheistä tai ole esimerkiksi klassillis-humanistisesti tai luovan pohdiskelevasti entuudestaan suuntautuneita.

Pedagoginen rekonstruktio

Filosofianopetuksen tyypillisiä oikeutusperusteita voi pitää hyvin vaativina, etenkin suhteessa filosofian vähäisiin tuntimääriin ja marginaaliseen asemaan oppiaineena, jonka opetus alkaa vasta lukiossa. Jo 80 vuotta sitten Castrén pohti filosofianopetuksen haasteellisuutta seuraavin epäilyksin:

”[Vuoden 1906 koulukomitean ehdotuksen mukaisesti] oppikoulussa vallitsevien oppiaineiden moninaisuuden ja siitä johtuvan tiedollisen hajanaisuuden vastapainoksi oli ylimmillä luokilla luettava lyhyt ’filosofian alkeiden’ kurssi, josta toivottiin koulun antamalle tiedolle ’aatteellista vakavuutta, yhtenäisyyttä ja syvyyttä’. Tarkoitus oli kiitetävän kaunis ja hyvä, mutta sen saavuttaminen oli useastakin syystä vaikea. Vaikeus ei johtunut vain opetuksellisista ja psykologisista syistä, vaan varsinkin siitä, että eri tieteenhaaroja yhdistävä maailmankatsomus on nykyaikaiselle tieteelle ja filosofiallekin paljon enemmän ongelma kuin saavutus. Vain erinomaisen syvälinen, tieteellisesti perehtynyt ja sivistyksellisesti elävähenkkinen opettajapersoonallisuus on tällaisen tehtävän täyttämiseen pystyvä.”⁶⁴¹

Vain harva enää painottaisi opettajan persoonan ratkaisevaa merkitystä vastaavaan tapaan – joskaan se ei ole koskaan muuttunut filosofianopetuksessa myöskään merkityksettömäksi. Castrénin mainitsema haasteellisuus on sen sijaan myöhäismodernina aikana entistäkin ilmeisempää, eikä enää pelkästään tieteiden fragmentoitumisen vaan myös informaatiolähteiden paljouden, tiedonvälityksen hajaantumisen, mediaympäristön murroksen ja kulttuurisen moninaisuuden vuoksi.

Tietämisen mahdollisuuksien, todellisuuden olemuksen, eettisesti oikean toiminnan ja hyvän elämän sekä oikeudenmukaisen yhteiskunnan kaltaiset filosofiset teemat avaavat erittäin laajoja ja syvälle eteneviä kysymyksiä. Nämä teemat ovat lisäksi edelleen avoimia ongelmia myös filosofiselle tutkimukselle, eivät saavutettua tosiasiatietoa, jota voitaisiin vallitsevana tietämyksenä kouluissa opettaa. Kun filosofianopetuksen tavoitteiden asettamat haasteet koettiin vaikeiksi jo viime vuosisadan alussa ja kun filosofianopetuksen toteutusta kritisoitiin läpi 1900-luvun, voidaanko nykyisessä myöhäismodernissa kontekstissa välttää opettajien asettaminen saavuttamattomien tavoitteiden ja mahdottomien haasteiden eteen?

Jos kysymyksen edessä ei lannistuta, tarvitaan ainakin aiempaa enemmän filosofianopetukseen kohdistuvaa kasvatustieteellistä, ainedidaktista ja opetus suunnitelmallista tutkimusta ja kehittämistä korvaamaan niiden tähänastista puuttumista. Mitä filosofianopetus on ollut ja mitä sen pitäisi olla? Millaista filosofiaa oppiaineen filosofia voi olla? Miten filosofia ja kasvatusta sovitetaan yhteen kasvatusteoreettisesti ja opetuksen käytännöissä? Tämänkaltaisten peruskysymysten kohtaaminen voi parhaimmillaan auttaa opettajia siinä missä uusien materiaalien ja menetelmien tarjoaminen. Niin teoreettiset kuin käytännölliset, niin kriittiset kuin rakentavat, niin periaatteelliset kuin menetelmälliset näkökulmat ovat joka tapauksessa välttämättömiä osia *filosofianopetuksen pedagogista rekonstruktioita*.

Pedagogisen rekonstruktion ajatus on pohjimmiltaan yhtä vanha kuin opetuksen tietoinen pohdinta ylipäänsä, joten sen kirjallisia alkujuuria voi hyvin etsiä jo Platonin dialogeista. Nykyaikaisessa opetusajattelussa sen yhtenä varhaisena muotoiluna voi pitää Deweyn ”kokeemukseen palauttamiseksi” tai ”psykologisoinniksi” nimittämää vaatimusta:

“Hence the need of reinstating into experience the subject-matter of the studies, or branches of learning. It must be restored to the experience from which it has been abstracted.

641. Castrén 1936, 505–506.

It needs to be psychologized; turned over, translated into the immediate and individual experiencing within which it has its origin and significance.”⁶⁴²

Saksalaista hermeneuttista pedagogiikkaa muistuttavalla tavalla Dewey siis tähdensi, että tiedonalojen asia-aineksen alkuperä on inhimillisen toiminnan kokemuksellisuudessa ja opetuksessa se on oppiaineksena merkityksellistettävä kokemukseen palauttamalla.

Vastaavia sittemmin opettamisen arkiymmärrykseksi omaksuttuja näkemyksiä ovat tuoneet esiin lukuisat teoreetikot erilaisina muunnelmina (esimerkiksi Bruner spiraaliopetussuunnitelman ideassa, Vygotski lähikehityksen vyöhykkeen käsitteessä, Schwab praktisessa opetussuunnitelma-ajattelussa, Klafki didaktisessa analyysissä, Shulman pedagogisessa sisältötietämyksessä, Chevallard didaktisessa transpositioissa ja niin edelleen): opetuksen lähtökohdat ja oppiaineksen merkitys on miellättävä subjektin – opiskelijan – itsensä ja hänen kehittyvien valmiuksiensa kannalta. Oppiaines on siten tulkittava, muokattava, käännettävä, rekonstruoitava opetusta varten – olipa sen alkuperänä sitten tiedonala tai mikä tahansa lähde. Eri teoreetikot tarkastelevat tätä erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi luvussa 2.3 lyhyesti esitellyistä näkökulmista Chevallard edustaa enemmänkin tiedonsosiologista tapaa katsoa prosessia systeemiseltä tasolta, Klafki puolestaan jäsentää sitä opettajan reflektiona sivistysperinteen tulkitsemisesta opiskelijoille ja Shulman pohtii rekonstruoivassa reflektiassa tarvittavan tietämyksen ulottuvuuksia.

Rekonstruktio on yhtäältä pedagoginen tehtävä, jonka jokainen opettaja kohtaa opetusta suunnitellessaan ja opettaessaan. Nykyaikaisessa koulujärjestelmässä se on aina samalla opetussuunnitelmallinen tehtävä, jota joutuvat pohtimaan opetussuunnitelmien laatijoiden lisäksi kaikki muutkin, jotka tuottavat opetuksen tueksi ja suuntaamiseksi erilaisia aineistoja, ohjeita, ideoita, näkökulmia ja tulkintoja siitä, miten aineenopetuksessa voidaan toimia. Kuten luvussa 2.4 pyrin havainnollistamaan oppijärjestyksen käsitteellä, opettajan arkitoiminnan pedagogiset ja opetusta puitteistavat opetussuunnitelmalliset tasot itse asiassa sekoittuvat toisiinsa ja monilukuisen joukkoon muita kokonaiskentän osatekijöitä, joten pedagogisia ja opetussuunnitelmallisia tasoja ei todellisuudessa voi pitää toisistaan erillään. Suomalaisessa aineenopetuksessa tämä on ilmeistä ja vieläpä erityisen selvää juuri filosofianopetuksessa.

Rekonstruktio on yhtäältä juuri *asia-aineksen tai oppiaineksen* tulkitsemista ja muovaamista sellaiseen muotoon, että se on opiskelijoiden saavutettavissa eli että esimerkiksi sisältöinä esiintyviä käsitteitä, tietorakenteita, prosessikuvauksia, malleja ja teorioita voidaan omaksua tiedollisena aineksena opiskelijoiden valmiuksia vastaavalla tasolla. Toisaalta se voi tarkoittaa *oppimisen prosessin* rekonstruktioita vastaamaan sitä prosessia, jossa tietämystä, taitoa, taidetta tai sivistyshistorian muita aikaansaannoksia on alun perin tuotettu. Jälleen ajatuksen alkulähteitä voisi aavistella jo Sokrateen *elenkhoksessa* eli kyselevässä menetelmässä Platonin dialogeissa ja yleisemminkin antiikin Kreikan ja Rooman ”tutkivilla filosofi-opettajilla”: ajatteleminen, keskusteleminen ja väittelemisen dialektiikkaa, dialogia tai debattia saatettiin pitää sekä yhteisen tutkimisen että opettamisen menetelmänä.⁶⁴³ Tässäkin suhteessa nykyisen opetusajattelun varsinaisena esikuvana pidetään kuitenkin tyypillisesti Deweyn näkemyksiä oppimisesta tutkivana toimintana. Nykyajassa käsitys on vakiintunut oppimispsykologisiin esityksiin tutkivasta oppimisesta ja sillä on ollut erittäin vahva asema opetuksen teoriassa viime vuosikymmeninä.⁶⁴⁴

642. Dewey 1902, 285. Näiden varhaisten näkemystensä kehittäjä Dewey jatkoi varsin johdonmukaisesti ja esitti ne kattavimmin teoksissa *Democracy and Education* (1916) ja *Experience and Education* (1938a).

643. Joskin filosofeille itsenäinen järjellinen ajattelu, johdonmukainen päättely ja omistautuminen teoreettiseen mietiskelyyn olivat korkeimman tiedon lähteitä eli perimmäinen tutkimuksen muotoja, ja näkemykset esimerkiksi dialektiikan soveltamisesta saattoivat olla myös hyvin kriittisiä. Sokraattisesta menetelmästä Platonin dialogeissa ks. Salmenkivi 2008; ks. myös Kurki & Tomperi 2011, 27–35.

644. Kuten luvussa 2.5 totesin, oppimispsykologian ja opetuksen teorian näkökulmasta Lipmanin P4C-ohjelma ja pedagogisen filosofoinnin muutkin muodot (toteuttaessaan tutkivan yhteisön etenemistapaa)

Viime vuosikymmeninä on varsin hyvin vastaavasti tiedostettu, tosin monin toisenlaisin tavoin samaa ilmaisten, että sisällöllisen asia-aineksen rekonstruktio ei vielä riitä myöskään filosofiassa. Jo oppiaineen oikeutusperusteisiin nähden olennaista on filosofisen ajattelemisen, tutkimisen ja keskustelemisen – eli varsinaisen filosofisen prosessin – rekonstruointi ja harjoittelu opetuksessa. Se on kuitenkin vaikea tehtävä. Filosofianopetuksen haasteena on läpi vuosikymmenten ollut se, että sisältöinä esitettävää informatiivista asia-ainesta voi rekonstruoida (tai monesti ennemminkin toistaa ja uusintaa) opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin (tai vaikka tuntititivistelmiin) tuttuun ja suhteellisen suoraviivaiseen tapaan, kun taas ajattelemisen ja keskustelemisen prosessin jäsentynyt rekonstruktio on paljon hankalampaa. Monilla oppiaineilla on vuosikymmeniä tutkimushistoriaa opetuksen ja oppimisen prosessien empiirisissä analyyseissä ja kehittämissä, minkä ansiosta tutkivien prosessien rekonstruktiossa ei tarvitse aina aloittaa alusta. Filosofianopetuksella ei ole vastaavaa etua, vaan tilanne on paljolti yhä sama kuin 1990-luvulla, jolloin tutkimusten lähes täydellistä puuttumista valitettiin uuden oppiaineen kehittämisen hidasteena.⁶⁴⁵ On ironista, että tilanne filosofianopetuksessa on ollut tämä, vaikka filosofia itse on tutkivan ajattelun alkuperäinen muoto.

Tutkimustani voi oikeastaan pitää tämän filosofianopetuksen eräänlaisen ikuisuuskysymyksen ”metatarkasteluna” eri viitekehyksissä. Tehtävää voi varmasti lähestyä lukemattomin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa olen ehdottanut Deweyn kasvatusteorian ja pedagogisen filosofoinnin käytännön tarjoamien näkökulmien hyödyntämistä filosofianopetuksen rekonstruktiossa.

Siinä missä monet tieteenala-, tiedonala- tai oppiainelähtöiset tulkinnat ovat edenneet tiedonalan sisältöjen suodattamisena ja menetelmien mallintamisena oppiaineeksi kunkin opittavan asian kannalta sopivimmalla tavalla, Deweyn kasvatusteoriassa – kuten omalla tavallaan saksalaisessa hermeneuttisessa pedagogiikassa – näkökulma ja lähtökohta ovat *subjektin kokemuksellisessa kehittämisessä*, jota varten tiedonaloja ja sivistysperinnettä käytetään resursseina. Kuten luvun 2.4.1 Dewey-lainauksissa esitettiin, oppi- ja tiedonalojen ”looginen” aines on nähtävä ”psykologisesti” kasvatettavan kannalta *kasvatettavan kokemusten jatkuvan ja yhtenäisen rekonstruktion* mahdollisuuksina: ”It is continuous reconstruction, moving from the child’s present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies.”⁶⁴⁶ Tällaista näkökulmaa ja lähtökohtaa voisi kutsua kokonaisvaltaisemmin *kasvatukselliseksi* kuin oppiainelähtöiset tavat ajatella aineenopetusta. Siinä ei myöskään oteta annettuna nykyisten oppiaineiden ja niitä taustoittavien tiedon- ja tieteenalojen oikeutetusta ja paikkaa koulussa.

Pyrkimyksenä on katsoa oppikokemuksista kohti oppijärjestyksen tarjoamia mahdollisuuksia, ei tieteen- tai tiedonalasta käsin suodattaen sen priorisoimia osa-alueita, sisältöjä, terminologiaa ja menetelmiä opiskelijoille. Eri tiedonalat ja sivistyksen lähteet tarjoavat opiskelijoille erilaisia mahdollisuuksia elämän ajattelemiseen, kokemiseen ja merkityksellistämiseen. Subjektien kokemuksella on perustavanlaatuinen epistemologinen ja ontologinen asema suhteessa tiedonaloihin ja sivistysperinteeseen: jälkimmäisten alkuperä on inhimillisessä toiminnassa ja kokemuksessa ja ne voivat saada kasvatuksellisen merkityksensä vain inhimilliseen toimintaan ja kokemukseen palautettuina – eikä tällä tarkoiteta abstrahoitua ja yleistettyä ”inhimillistä kokemusta” vaan opetuksen kulloinkin osallistuvien konkreettisten opiskelijoiden kokemusmaailmaa.

edustavat juuri tutkivan oppimisen käytäntöä; ks. myös esim. Kovalaisen (2013) tutkimus, jossa tarkastellaan oppimisen ja oppettamisen sosiaalista konstruktiota tutkivan yhteisön opetuskäytännössä ja kiinnittäen huomiota erityisesti opettajan rooliin.

645. Ks. esim. Kotkavirta 1995a; 1999.

646. Dewey 1902, 279; edellä luku 2.4.1. Vrt. Dewey 1916; 1933; 1938a sekä esim. Deng 2007b; Schwab 1978.

Lipman kehitteli P4C-opetusohjelman deweylaisten lähtökohtien varaan: herätteenä ovat osallistujien itsensä aidoiksi kokemat ongelmat ja filosofinen ajatteleva tarjoo näkökulmia ja reittejä niiden käsittelyyn. Filosofian alkuperä on tällöin kussakin hetkessä, osallistujia kiinnostavien kysymysten filosofisessa kohtaamisessa, eikä filosofian institutionaalisten ilmentymien priorisoimassa varannossa erilaisia positioita, kiistoja ja teorioita. Näin ollen opetuksen asia-aineksena ei olekaan filosofia tiedonalana ja sisältöinä – jotka pitäisi transformoida opiskelijoiden valmiuksiin sopiviksi – vaan asia-aineksena ovat mitkä tahansa ongelmat, joiden käsittelemisen filosofisen ajattelevan ja keskustelemisen keinoin osallistujat kokevat mielekkääksi. Rekonstruoitavana on *ajattelevan, tutkimisen ja keskustelemisen käytäntö*, jossa tätä asia-ainesta tarkastellaan.⁶⁴⁷

Kokemuksellisuus ja sivistävä kasvat

Opiskelijoilla ei ole spontaania tarvetta tai käyttöä oppiaineelle (tai filosofialle instituutiona) ja melko harvoilla heistä on myöskään lähtökohtaista uteliaisuutta sitä kohtaan. Sen sijaan heillä voi olla aito halu esimerkiksi etsiä ja luoda elämäänsä merkityksellisyttä, merkityksellistää kokemuksiaan, pohtia elämismailmaansa ja maailmankatsomustaan omakohtaisesti, kohdata toisia kaltaisiaan erilaisuutta kunnioittavassa keskustelussa sekä nauttia ihmettelystä, ajattelusta ja oivaltamisesta. Opettajan tehtävänä on tavalla tai toisella saada oppiaine – tai vielä pelkistetympin: yhdessä vietetty aika – työskentelemään opiskelijoiden puolella näissä asioissa. Tätä voi kutsua filosofian *aineenopetuksen pedagogiseksi eetosiksi*, joka kasvatuseettisesti pohjustaa pedagogisen rekonstruktion idean.

Tämän tutkimuksen keskeisenä väitteenä voi pitää sitä, että pedagogisen rekonstruktion ajatus kannattaa filosofian tapauksessa ymmärtää juuri vahvassa kasvatuksellisessa merkityksessä. Filosofian opettamista (edes lukiotasolla) on jokseenkin keinotekoisista perustella sillä, että oppiaine tarjoaisi sellaista tietoa, jonka omaksuminen on välttämätöntä nyky-yhteiskunnan pelisäännöillä menestyäkseen, tai erikoistunutta kognitiivista, teknistä tai muuta vallitseviin olosuhteisiin sovitettua taitoa, jonka hallitseminen on erityisen hyödyllistä nykyisessä työelämässä edetäkseen. Sen sijaan filosofianopetuksen anti voi olla näitä välineellisiä tietoja ja taitoja syvemmällä tasolla, *filosofian omakohtaisessa ajattelevassa uudistavassa, kokemista rekonstruoivassa ja itseä muuttavassa eli transformoivassa merkityksessä*.

Sellaisena oppiaine on monesti esitettykin, ja niin tehtiin myös monissa puheenvuoroissa sen palatessa lukioon. Tavalla tai toisella näkemys on yhdistänyt suurta osaa filosofianopetuksen parissa työskennelleistä. Esimerkiksi 1990-luvun puolivälin keskeisen vaiheen oppikirjailijoista moni etsi tapoja ilmaista filosofian uudelleenorientoivaa voimaa. Edellä oppikirjakatsauksessa totesin, että etenkin Jussi Kotkavirran, Esa Saarisen ja Juha Varton oppikirjoja taustoitti syvemmälle viety ja julkilausuttu näkemys filosofian kasvatuksellisuudesta ja henkilökohtaisesta merkityksestä.

Saarisen lennokkaan innostavissa ja graafisesti poikkeuksellisen eloisissa (tai levottomissa) oppikirjoissa – joista ensimmäinen oli 1990-luvun oppikirjoista kaikkein suosituin – hän kuvasi tätä seuraavasti:

”Jotta filosofialla olisi merkitystä, sen täytyy sytyttää. Sen täytyy luoda energiaa ja liittyä arkipäivään. [...]”

Tavoitteeni on kiinteyttää filosofiaa lihaksi ja vereksi, iloksi ja ahdistukseksi: yksilölliseksi pyrkimykseksi, joka voi muuttaa ihmisen elämän. [...]

647. Vrt. artikkelin VII lopussa esitetty kuvio 3.

Olen ponnistellut tehdäkseni oikeutta filosofian valtavalle moninaisuudelle. En tiedä, olenko onnistunut mutta totean tämän: filosofia haastaa ennakkoluulottomuuteen ja henkiseen avaruuteen. Niiden arvojen toivon sykkivän läpi käsillä olevasta kirjasta.

Filosofia on erilaisuuksien taidetta. Sitä luonnehtivat jyrkät erot näkökantojen välillä ja uskomaton vaihtelevuus eri filosofien tyyliissä, päätöksessä ja temperamentissa. Olen virittänyt tämän teoksen räikeälle kokoelmalle erilaisia yksilöitä sen vakaumukseni mukaisesti, että tällaisista kärjistyksistä, omaleimaisista linjauksista, tyyllillisistä uudistuksista, persoonallisista osatotuuksista ja yhdistävistä oivalluksista käsin todella olennaiset asiat tästä lähinkin syntyvät.”⁶⁴⁸

”Filosofialla tulee olla henkilökohtaista merkitystä minulle.

Filosofian tulee tähtätä, sen tulee innostaa ja muuttaa. Filosofian tulee synnyttää energiaa. Sen tulee vyöryä, hengittää, säkenöidä.

Ensisijainen asia ei siksi ole, mitä lukija tietää tai muistaa filosofiasta tätä kirjaa luettuana. Tieto on tärkeää, mutta vielä tärkeämpää on avautua henkisesti uusiin suuntiin.

Filosofian tarkoitus on synnyttää ajattelun liikettä.”⁶⁴⁹

Varto oli puolestaan aiemmin kirjoituksissaan avannut käsitystään kasvatuskysymysten painokkuudesta ja filosofiasta kasvatuksena:

”Kaikissa kulttuurimme ongelmissa on kysymys eettisestä kasvatuksesta perustavana. Me voimme lähestyä kulttuurimme ongelmia mistä tahansa näkökulmasta ja aina eettinen puoli nousee esille, mikäli kysymyksiä kysytään tarpeeksi pitkälle. Ongelmana sen sijaan on, mistä eettinen tulee, kuinka se ilmestyy esille. Tässä katse kääntyy kasvatukseen. Eettinen liittyy niin keskeisesti kasvatukseen, että itse asiassa kaikki kulttuurimme keskeiset kysymykset ovat lopulta kasvatuksen kysymyksiä silloin, kun näkökulmamme on kohti tulevaisuutta.”⁶⁵⁰

Varton oppikirjassa filosofian transformatiivisuus näkyi muun muassa jo siinä, että kirjan aloittaa Platonin luolavertaus eli kertomus havahtumisesta, vapautumisesta ja toisin näkemisestä.⁶⁵¹ Kirja painotti nimensä mukaisesti filosofiaa taitona. Saarisen tapaan filosofian henkilökohtainen merkitys kiinnitettiin ennen kaikkea sen ajattelemisen ja elämisen mahdollisuuksia avaavaan ja vapauttavaan, pohjimmiltaan anarkistiseen luonteeseen, joka voi auttaa ihmistä etsimään itselleen erityistä ja autenttista maailmassa olemisen tapaa. Tätä Varto kuvasi kirjoituksissaan muun muassa seuraavasti eettisessä merkityshyödydessä:

”Etiikka ei voi olla mistään annetusta lähtökohdasta määrätynyt: anarkia tarkoittaa lähtökohdatonta, sellaista, mille ei voi osoittaa yleistä ja selvää alkua. Ainut lähtökohta on se elämä, jota minä elän. Tätä voi ajatella puhtaana lähtökohtana, jota ei määrää mikään ulkopuolinen vaan ainoastaan oma läsnäoleminen oma elämäni. [...]

Eettinen paikka on varsinaistumista, mutta ei tulemista siksi, mitä ihminen erityisesti itsestään lähtien on: se on tulemista ihmiseksi pelissä, vailla keskusta, johon nähden tämä tuleminen tapahtuisi. [...]

648. Saarinen 1994, 6, 9.

649. Saarinen ym. 1999, 5.

650. Varto 1991b, 84.

651. Myös Kotkavirran & Nyyssösen (1994) oppikirjassa luolavertaus lainataan kokonaisuudessaan ja samaan tapaan sitä käytettiin muutamissa muissa oppikirjoissa tai opettajan aineistoissa eräänlaisena filosofian-opetuksen tai filosofian kasvatuksellisuuden avainkertomuksena.

Ihminen täällä olemisena on siis prosessi ja tietenkin juuri tällaisena hän kiinnostaa meitä, koska me itse koemme tämän olemassaolon tavan: muuttamisen, epävarmuuden, kuolevaisuuden. [...]

Avoimuus tarkoittaa ennen kaikkea, että vain itse voi löytää itsensä, oman prosessinsa, oman muuttumisensa. Toisen prosessia ei voi löytää.”⁶⁵²

Jussi Kotkavirran käsityksessä filosofian opiskelusta ”ajatuksellisena suunnistautumisena” puettiin kasvatuksellisia ajatuksia sanoiksi – jo aiemmin lainatusti – toteavampaan tyyliin:

”On lähdeittävä siitä, että filosofian opettaminen ei ole perimmiltään tiedollisten rakenteiden siirtoa eikä myöskään irrallisten – ajattelemiseen, päättelämiseen, tekstitulkitintaan, eksistenssiin liittyvien – taitojen opettelemista. Ne monet tiedot ja taidot, joita filosofiasa opiskellaan, ovat osa perustavampia opetuksen päämääriä, jotka sisältyvät itse kunkin filosofiaa opiskelevan yksilöllisen toimintakykyisyyden kehitykseen. Filosofian opetuksessa ei tulisi tavoitella anonyymiä teoreettista tietoa ja sen käsittelytaitoja, vaan pikemminkin päämääränä on käytännöllinen viisaus, joka muodostuu osaksi oppilaan yksilöllistä kasvua.”⁶⁵³

Itse ilmaisisin asian Kotkavirran tapaan ja tradition merkityksestä muistuttaen niin, että *filosofian oppiaineen oikeuttaminen kytketty sivistävän kasvatuksen tulkitsemiseen ja rekonstruointiin myöhäismodernissa ajassa toimivaan muotoon*. Lisäisin edeltäviin näkemyksiin toisaalta sen, että filosofianopetus toteutuu lukioissa yleensä nimenomaan ryhmäopetuksena, joten opetustilanteen sosiaalinen luonne on otettava huomioon. Filosofianopetuksen pedagogista rekonstruktiota ei voi silloin tiivistää esimerkiksi vain kasvattajan ja kasvatettavan tai filosofian ja opiskelijajaksilön suhteeksi, vaan se on nähtävä yhteisöllisen käytännön muodossa. Filosofianopetusta on siis kehitettävä kasvatuksellisesti mielekkäänä käytäntönä.

Tähän on mahdollisuuksia, mutta ne edellyttävät riittävää irtautumista filosofian tiedonalan ja akateemisen oppiaineen institutionaalisista esioletuksista. Juuri filosofian historiallisten sekä nykyisten muotojen heterogeenisyys tarjoaisivat tilaisuuden pedagogiseen rekonstruktioon paljon vapaammin, avoimemmin ja vaihtelevammin kuin on mahdollista erityistiedetaustaisissa oppiaineissa. Tähän avoimuuteen havahtuminen on tarpeen filosofianopetuksen mahdollisuuksia etsittäessä ja kokeiltaessa.

Kritiikin ja (re)konstruktion yhteys

Pedagogista rekonstruktiota on tässä tutkimuksessa pohjustettu kontekstualisoinnilla ja kriittikillä. Kriittikki on tarkoittanut muun muassa sitä, että oppiaineen oikeuttamisessa käytettyjä argumentteja valitukseisuudesta, yleissivistyksestä ja kriittisestä ajattelusta sekä muista vastaavista lupauksista ei hyväksytä sellaisinaan, vaan niistä otetaan arvioivaa etäisyyttä. Samalla kriittikki mahdollistaa vaihtoehtojen tuomisen esiin, jotta filosofian avoimuus ja moninaisuus voidaan havaita. Kriittikin on tarkoitus purkaa vakiintuneita ennako-oletuksia, jotta syntyisi mahdollisuuksia ajatella toisin ja rakentaa toisenlaisia lähestymistapoja ja oppiainekäsityksiä.

Problematisoinnin ja kritiikin kohteet ovat olleet myös omaa esiyemmärrystäni ja omia ennako-oletuksiani, sillä olen itse sosiaalistunut akateemisesti ja ammatillisesti siihen pedagogiseen ja opetussuunnitelmalliseen instituutioon, jota tutkin tarkastellessani filosofian

652. Varto 1991a, 112, 119, 121, 122.

653. Kotkavirta 1995b, 31; ks. myös esim. Kotkavirta 1995a; 1999.

oppiainetta. Ennako-oletukset tarkoittavat tässä niitä – osin ääneen lausumattomia, osin opetusuunnitelmiin, oppimateriaaleihin ja muuhun asiantuntijadiskurssiin kiteytettyjä – symbolisia kehystyksiä, joilla oppiainetta rakennetaan ja sen paikkaa koulussa oikeutetaan, sekä toisaalta niitä piiloisia ideologioita piirteitä, joita edelliset kuljettavat mukanaan.

Filosofian oppijärjestyksen sidoksisuus historiaan on olennaista myös kritiikin kannalta. Oppiaineen marginaalisuuden sekä korostuneen yleissivistyksellisyyden ja teoreettisuuden vuoksi siihen on kohdistunut hyvin vähän jos lainkaan kulloinkin ajankohtaisia ulkoisia paineita koulutuspolitiikasta ja intressiryhmiltä. Toki tällä hetkellä käynnissä olevissa lukiokeskusteluissa oppiaine kohtaa selvän uhkan ulkoiselta suunnalta, kun reaaliaineita vaaditaan valinnaisiksi. Tässä keskustelussa juuri koulutusurien virtaviivaistaminen ja lukion tehostaminen jatko-opinnoissa ja työelämässä punnitun hyödyn näkökulmasta ovat olennaisia taustamotiiveja.

Filosofianopetuksen luonnetta itsessään ei ole kuitenkaan vaadittu linjattavaksi uudella tapaa, jotta se palvelisi elinkeinoelämää tai tuottaisi muodikkaita kompetensseja. Sitä koskevat käsitykset ovat säilyneet yllättävänkin samankaltaisina läpi 1900-luvun. Ajankohtaisten yhteiskunnallisten tendenssien sijaan kriittiset kysymykset heräävätkin juuri suhteessa traditioon. Kun filosofiaa ovat opettaneet suurena enemmistönä sivuaineopettajat, tällöin entisestään on painottunut oppikirjojen yleisesitysten, historiallisten tiivistysten, aiemman oppiainehistorian ja filosofiaa koskeneiden kulttuuristen käsitysten asema. Nämä ovat omiaan ylläpitämään ja uusintamaan valtavirtaiseksi vakiintunutta pinnallisen katsauksellista kuvaa filosofian historiasta ja filosofiasta instituutiona.

Edeltävissä luvuissa ja muutamissa artikkeleissa on viitattu siihen, miten tietyt filosofianopetuksen luonnetta ja oikeutusta koskevat näkemykset asettuvat opetusajattelun laajojen kehysten taustaa vasten: miten joitakin puhetapoja selvästi pohjustaa saksalaisperäinen yleissivistyksen ajatus ja toisia puolestaan yhdysvaltalaisytyyppinen näkemys yleishyödyllisten ajattelun taitojen osaamistavoitteisesta oppimisesta. Edellisessä opetusta kehystää arvoineen ja sisältöineen jaettu sivistysperinne, jota opettaja korkean akateemisen koulutuksensa ja omakohtaisten sivistyskokemustensa pohjalta tuo opiskelijoiden koettavaksi. Jälkimmäisessä opettaja hyödyntää opetusta varten suunniteltuja materiaaleja ja menetelmiä harjoituttaakseen opiskelijoiden selkeästi määritettyjä taitoja, jotka ovat siirrettävissä kontekstista, kohteesta ja sisällöstä toiseen.

Sivistysteoreettinen lähestymistapa tarkoittaisi muun muassa sitä, että opiskelijoille syntyisi kosketuksia filosofian perinteeseen ja sen sisältöihin esimerkiksi syvennyttäessä niin filosofian klassikkokirjoituksiin kuin filosofiseen kaunokirjallisuuteen ja taiteeseen. Opiskelijat voisivat omakohtaisesti vaikuttaa sivistysperinteen ”esimerkillisistä ajattelijoihin” ja ”kunnioitettuihin teksteihin”. Tähän tapaan filosofianopetuksesta kirjoitti vielä vaikkapa Bruhn esittäessään, että ”[l]ähempi tutustuminen filosofisen ajattelun suuriin hahmoin, sellaisiin kuin Sokrates, Platon, Epiketos, Marcus Aurelius, Giordano Bruno, Spinoza, on omiansa edistämään ja avustamaan kouluopetuksen siveellistä, ihanteita muodostavaa sivistystyötä.”⁶⁵⁴ Bruhnin ollessa mukana oppikoulukomiteassa sen ehdotuksena olikin valikoida filosofisten kirjoitusten lukemisto filosofianopetuksen pohjaksi.⁶⁵⁵ Sittenmin puhe moraalisesti ja luonteenkasvatuksellisesti elähdyttävän sivistysperinnön omakohtaisesta kokemisesta ja omaksumisesta on tullut harvinaisemmaksi. Koulu- ja arkiiviittaukset ”yleissivistykseen” ovat sen sijaan alkaneet

654. Bruhn 1941, 117.

655. *Oppikoulukomitean mietintö* 1932 (Kouluhallitus 1933, 312.) Lukemistoa (jossa Bruhn olisi nimelistastaan päätellen antanut etenkin stoalaisille hahmoille vahvan aseman) ei kuitenkaan tuolloin koottu. Sen sijaan paljon myöhemmin ilmestyi selvästi sivistysajattelun hengessä uuden alkavan lukio-opetuksen tueksi tarkoitettu *Ajatukset – uuden ajan filosofian lukemisto* (1993, toim. Elo & Salonen), joka kuitenkin jäi mitä ilmeisimmin varsin vähäiselle käytölle kouluissa.

muistuttaa yhä enemmän aiemmin mainittua yleistietoutta, jota voidaan opettaa vaikka katsauksena filosofian historiaan. Niinpä tiedetään yleisellä tasolla, keitä olivat Sokrates, Platon ja Aristoteles, ja miksi heistä edelleen joskus puhutaan, mutta vaikuttuminen Platonin dialogien kielestä, nokkeluudesta, röyhkeydestä ja ajatuskuluista on harvinaisempaa.

Analyttisessa ja muodollisessa mielessä taitavan ajattelun opiskelu voisi puolestaan edellyttää esimerkiksi filosofisten kysymysten tarkkaa jäsentelyä, johdonmukaisen argumentaation paneutunutta harjoittelua ja käsitteellisten erittelyjen työstämistä. Tehtävien muodossa se voisi esiintyä vaikkapa tekstien tai nettikeskustelujen argumentaation analysoimisena eli osiin pilkkomisena, osien välisten yhteyksien arviointina ja taustaotetusten paljastamisena. Ongelmalähtöisesti edettäisiin esimerkiksi eettisiä tapauskuvauksia käsittelemällä tai filosofisia dilemmoja pohtimalla. Monissa näkemyksissä siihen liitettäisiin myös ainakin logiikan alkeiden harjoittelu. Kriittisen ajattelun opettaminen eri muodoissa onkin usein perustunut juuri harjoitustehtävien tekemiseen. Niillä on ollut alusta saakka keskeinen sijansa myös P4C-opetusohjelmassa.

Syventyvän ja eläytyvän lukemisen ja tulkinnan tai toisaalta käsite-erittelyjen, päätelmien ja argumentaation huolellisen tehtäväharjoittelun ei ole kuitenkaan ehkä koettu tarjoavan selaista tiedonomaantumisen tapaa, jollaista kohden puolestaan opetussuunnitelmat, oppikirjat, reaaliaineopetuksen odotukset, kokeet ja ylioppilaskirjoitukset ovat ohjanneet. On toki myös paljon hyviä vastaesimerkkejä, ja filosofianopetusta on kehitetty opettajien arkityössä tietysti sitä enemmän, mitä pidempään sitä on pakollisena aineena opetettu ja mitä enemmän kentälle on tullut opettajia, joilla on mahdollisuus omistautua nimenomaan filosofian opetusmuotojen kokeilemiseen. Lisäksi on useita opetustapoja, jotka luontevasti kuuluvat kumpaankin perinteeseen. Tällaisia ovat esimerkiksi väittelyiden järjestäminen sekä itsenäisten tutkielmien tekeminen, ja niillä lienee ollutkin kohtuullinen asema myös suomalaisessa filosofianopetuksessa, väittelyillä jopa lisääntyvästi viimeisen runsaan vuosikymmenen aikana.⁶⁵⁶ Uudet opetussuunnitelmat pyrkivät ohjaamaan filosofianopetusta aiempaa enemmän kriittisen ajattelun taitojen harjoittelun suuntaan.⁶⁵⁷

Ensimmäisessä luvussa viittasin myös siihen, miten opetusajattelun perinteiden erot ovat 1900-luvun aikana hälventyneet ja miten toisaalta niiden sovittamista yhteen on syytäkin miettiä. Tästä yksi ilmeinen esimerkki suomalaisessa koulukeskustelussa yleisesti ja filosofianopetuksessa erityisesti on puhe kriittisen ajattelun taitojen tulkitsemisesta keskeiseksi osaksi nykyistä yleissivistystä. Näin on epäilemättä perusteltua ajatellakin. Erot voivat silti yhä näkyä – ja näkyvätkin verrattaessa esimerkiksi manner-eurooppalaista lukiofilosofiaa ja angloamerikkalaista lasten filosofointia – esimerkiksi oletuksissa siitä, miten pyrkimystä kannattaa parhaiten lähestyä: käyttämällä filosofisten perinteiden kirjallisia esimerkkejä taitavasta ajattelusta vai soveltamalla varta vasten laadittuja ajatteluharjoituksia.

Selvää on kuitenkin, että kumpikaan edellä mainituista kasvatustai opetusajattelun kehyksistä tai lähestymistavoista sen paremmin kuin mitkään niiden synteetit eivät siirtyä käytäntöön, jos filosofiaa opetetaan filosofian historian, teorioiden ja terminologian yleiskatsauksellisenä läpikäyntinä, jossa opetellaan muistamaan, kuka sanoi mitäkin. Tämän lisäksi voi huomata, että niin tavoiteiterationaalinen osaamisperustaisuus kuin perinnelähtöinen sisältokekskeinen sivistyksellisyys herättävät itsessään ongelmallisia kysymyksiä.

Tavoiteorientoitunut ja menetelmällinen, konteksteista ja sisällöistä irrotettu taitojen oppiminen on kasvatusteoreettisesta ja -eettisestä näkökulmasta katsottuna yksipuolista väli-neellisyyttä, yhtä kaukana kasvatuksen kokonaisvaltaisuudesta kuin pinnallisesti informaatio-

656. Tämän on osoittanut mm. Nuorten filosofiatapahtuman yhteydessä jo vuosia järjestetty lukiolaisten Sokrates-väittelykilpailu (ks. <http://www.nufit.fi/vaittelykilpailu>).

657. Viime vuosikymmenten kouluvirtauksille on tietysti muutenkin tyypillistä taitoihin ja osaamiseen perustuvan puheen lisääntyminen ja sivistysperinteeseen viittaavan puheen huomattava vähentyminen.

täyteinen opetuskin. Oppiaine, opetuksen toteutus ja opiskelijat subjekteina jäävät toisistaan erilleen, kuten opetuksen sisällöt, menetelmät ja kasvatustavoitteet opetussuunnitelmissa. Tavoitteet ovat toki muutenkin merkityksettömiä tavoitekirjauksia juuri silloin, jos oppiaine keskittyy informaation välittämiseen ja sen sisäistämisen testaamiseen.

Traditiot näyttäytyvät puolestaan myöhäismodernissa yhteiskunnassa hyvin toisenlaisessa valossa kuin yhtenäiskulttuuria rakentaneen sivistysteoreettisen ajattelun valtakausilla. Enää ei voida olettaa selviönä, että samat kulttuuriset ja arvolähtökohdat yhdistäisivät kaikkia opiskelijoita. Ylipäättään monet aiemmalle yhtenäiskulttuurille tyypilliset taustaoletukset – sukupuolten rooleista ihmisen paikkaan luonnossa – ovat 1900-luvun kuluessa tulleet valokeilaan, kyseenalaistetuiksi ja uudistetuiksi. Siten on entistä tärkeämpää saada ajattelumme ja maailmankuvamme kulttuurisia ennako-oletuksia näkyville myös opetuksessa, jotta niistä voidaan oppia käymään avointa kriittistä ja uudistavaa keskustelua.

Tutkimukseen kuuluvissa artikkeleissa esille nostetut kulttuuri- ja ideologiakriittiset kysymykset korostuvat nimenomaan silloin, kun oppiainetta opetetaan informaatiopainotteisesti ja yleiskatsauksellisesti. Silloin on erityinen riski tuottaa kuvaa rationaalisesta ajattelusta ja eettisestä ymmärryksestä esimerkiksi ulosulkevan elitistisenä, individualistisena, suppean kognitiivisena, eurosentrisenä ja miehisenä hankkeena. Valmiiden ajatusten ja kaapin päälle nostettujen ajattelijahahmojen oppikokoelmana filosofianopetus muuttuu kaanoneiksi ja reilikeiksi – staattisiksi esineellistyksiksi eli ideologiseksi reproduktioksi. Siitä miten tietyt tradition vinoutumat ovat filosofiassa kriitikeistä huolimatta uusintuneet hyvin pitkään – ja usein yhä edelleen – voi antaa yhden konkreettisen esimerkin oppikirjojen sisällön ja niiden kirjoittajien suhteessa: miehistä sankarigalleriaa toistaneiden filosofian oppikirjojen kirjoittajissa ei koko 1900-luvun aikana ollut ainoatakaan naista.

Klafkin kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkökulmasta sivistysperinteeseen kohdistettu ideologiakritiikki on välttämätön edellytys yleissivistystä koskevien käsitysten päivittämiselle. Arvioitaessa filosofian oppiainetta tästä näkökulmasta yksi keskeinen väite tiivistyy siihen, että kriittinen suhtautuminen traditioihin kuuluu itsessään filosofianopetuksen ytimeen. Kriittisen asenteen ja kriittisten tulkintataitojen harjoittaminen suhteessa traditioihin on erityisen tärkeää filosofiassa, koska traditiot ovat siinä voimakkaasti korostuneita. Kritiikin merkitys on siis sisäinen ja käytännöllinen, eikä pelkästään ulkoinen, tutkimuksellinen ja teoreettinen. Sitä ei siten voida ”suorittaa” valmiiksi opetuksen käytännön kontekstin ulkopuolelta.

Useissa tähän tutkimukseen kuuluvissa artikkeleissa päädytäänkin eri tavoin toteamaan, että niin filosofian perinteen kuin oppiaineen itsensä (sen lähtökotien, ennako-oletusten ja puitteiden) pohjimmiltaan ideologiakriittisen pohdinnan pitää toteutua myös opetus kontekstin ja pedagogisen käytännön sisällä. Varmasti sama toteamus pitäisi esittää muistakin oppiaineista, mutta ainakin filosofian tapauksessa vaatimusta voi pitää perustavanlaatuisena. Viitaten edeltävään esimerkkiin: jos oppiaine – oppiaineen opetus – ei osaa sisäisesti kääntyä pohtimaan räikeää epäsuhtaa sukupuoliasetelmassa, silloin menetetään olennainen kriittisen ajattelun mahdollisuus. Kriittistä reflektiota edistämään lupautunut oppiaine osoittautuu itse-kritiikittömäksi ja ohjaa uudistamisen (rekonstruktion) sijaan uusintamiseen (reproduktioon).

Tiedonsosiologisesti katsottuna opetussuunnitelmassa ja opetuksessa tapahtuu aina tiedon valikointia, järjestämistä, arvottamista ja kommunikointia, kuten Cornbleth toteaa: “Of particular concern is curriculum knowledge, the selection, organization, treatment and distribution of knowledge made available to students. Curriculum knowledge as the knowledge made available to students refers to opportunities to construct, reconstruct, or critique knowledge as well as the more common offering of knowledge as if it were a product or commodity.”⁶⁵⁸ Jos filosofianopetus ei tarjoile tietoa valmiina hyödykkeenä, se voi edistää ajattelun esineellistettyjen kuvien purkamista ja opiskelijoiden mahdollisuutta työskennellä tiedonkriittikkä

658. Cornbleth 1990, 6.

harjoitellen. Kriitikin päämääränä ei suinkaan ole tiedollinen relativismi. Filosofoinnissa harjoitetun tiedonkriitikin on päinvastoin tarkoitus avata, pohtia ja arvioida tietämisen *kriteereitä* ja *perusteita* esimerkiksi ihmis-, yhteiskunta- ja luontokäsitysten taustalla.

Koulutuksen tiedonsosiologian pioneeri Young on 2000-luvulla arvioinut uudelleen aiempia näkemyksiään ja kirjoittanut painokkaasti siitä, että koulun keskeisenä lupauksena on tarjota voimallista ja tehokasta (*powerful*) tietämystä.⁶⁵⁹ Se on oikeudenmukaisuuskysymys, sillä oppilaat ja opiskelijat ovat oikeutettuja (*entitled*) saavuttamaan koulutuksen myötä sellaista voimallista tietoa, jonka ansiosta he eivät jää vain oman yksityisen (ja keskinäisen eriarvoisuuden määrittämän) elinpiiriinsä varaan vaan vahvistuvat mahdollisuuksissaan toimia yhteiskunnassa. Tehokkaaksi osoittautunut tieteellinen tieto on yhteiskuntien ja koko ihmiskunnan paras väline maailman jäsentämiseen ja hallintaan. Tehokkaan tietämyksen tarjoaminen on koulun tärkein lupaus, joten sen toteuttaminen on oppiaineiden opettamisen oikeutus. Myös Young katsoo, että oppiainetiedon perustalla on suodatettu erikoisasiantuntemuksen tieteenalatieta. Se auttaa liikkumaan arkipäiväisistä kokemuksista ja niistä kertyneestä kontekstisidonnaisesta tietämisestä yleistetylle tasolle tehokkaiden käsitteellistysten ja tietorakenteiden avulla. Siten oppiaineet pyrkivät synnyttämään sellaista tietämystä ja ymmärrystä, jota voidaan soveltaa arkisen ja yksityisen kontekstin ulkopuolella yleisillä ja julkisilla toiminta-areenoilla (yhteiskunnassa, työelämässä, politiikassa) vahvempaan osaamiseen ja tehokkaampina kykyinä saavuttaa päämääriä. Tältä pohjalta (ja joiltain osin jopa vastakkaisesti varhaiseen tuotantonsa nähden) Young on perustellut näkemystä, jossa perinteisillä ja itsenäisillä akateemisilla oppiaineilla on oltava hallitseva paikka koulussa.⁶⁶⁰

Youngin kriittiseen realismiin perustuva, uustraditionalistinen ja myös monia nykyisiä koulun uudistamisen trendejä kyseenalaistava näkemys on herättänyt keskustelua niin koulutussoziologien kuin koulutuspoliittisten päättäjienkin keskuudessa.⁶⁶¹ Filosofisesta näkökulmasta ja pedagogisen filosofian kannalta on kuitenkin selvää, ettei filosofianopetuksen oikeutusta voi pelkistää tällaiseen näkemykseen ”tehokkaasta” tiedeperustaisesta tietämyksestä. Pedagoginen filosofia ei tähtää tiedeperustaisen tietoaineksen omaksumiseen ja opitun ulkoiseen soveltamiseen valtana (*power*) asioiden tehokkaampaan (*powerful*) aikaansaamiseen, vaan sellaiseen oppimiseen, jolla on voima muuttaa eli transformoida opiskelijaa itseään ja hänen kokemustaan maailmasta. Siinä missä Young esittää, että tieteelliseen tietoon pohjautuva koulutieto auttaa opiskelijoita irtautumaan yksityisestä ja erityisestä tietämyksestään laajempiin konteksteihin sovellettavalla yleisellä tietämyksellä, filosofoinnin ideana ei ole jättää tätä yksityistä kontekstia taakse vaan nimenomaan palauttaa saavutettu uusi ymmärrys henkilökohtaiselle tasolle. Tätä voi pitää vielä syvempänä tietämyksen voimana ja valtautumisena (*empowerment*), sillä Youngin koulutukselta vaatima emansipaatio olisi mahdotonta ilman päämäärien, tietämyksen ja vakaumusten perusteiden ja kriteerien omakohtaista pohdintaa. Tällaisen pohdinnan harjoittaminen problematisoivasti, huolellisesti ja perustelevasti on *kriittistä ajattelua*, ja *valtautuminen* on puolestaan juuri sitä, mihin myöhäismoderniin aikaan tulkittu *sivistävä kasvat* voi pyrkiä päivitettyinä *yleissivistyksenä*.

Mitä tulee Youngin painottamaan tiedeperustaisuuteen, filosofianopetuksessa on kriittisen ajattelun virikkeenä ja tukena syytä käyttää paljon laajempiakin resursseja kuin vain filosofian tiedeinstituutiota: taidetta, kaunokirjallisuutta, musiikkia, elokuvia, verkkomediala, toisia tieteitä ja oppiaineita, aikalaiskeskusteluja ja niin edelleen – ylipäätään filosofisen ajattelun moninaisia paikkoja ja ilmentymiä. Yksi filosofianopetuksen pedagogisen rekonstruktion lähtökohdista onkin juuri siinä, että filosofiset kysymykset ja filosofisen ajattelun ilmentymät voidaan tunnistaa monissa ilmiöissä. Toisin kuin esimerkiksi luonnontiedeaineiden

659. Young 2008; 2013; Young ym. 2014.

660. Young 2013; Young ym. 2014.

661. Ks. esim. Brown & White 2012; White 2012; Young 2012.

ainedidaktiikassa, filosofiassa ei ole perusteltua rajautua oppiaineen rekonstruktioon vain filosofian tieteenalan perusteella.

Kaikki filosofisen ajattelun ilmentymät ovat silti tunnistettavissa vain suhteessa historiallisiin traditioihin. Filosofianopetus voi ottaa etäisyyttä filosofian tiedeinstituutiosta oikeastaan juuri siksi, että filosofialla on myös toisenlaisia traditioita. Siinä missä fysiikka voidaan tässä päivässä opettaa lähes välittämättä fysiikan historiasta, filosofiaa voidaan puolestaan opettaa lähes välittämättä filosofiasta nykytieteenä, mutta ei välittämättä filosofian historiallisista traditioista. Siksi kriittinen suhtautuminen traditioihin on olennaista – se myös osoittaa arvostusta traditioita kohtaan.

Filosofian perinteiden kritiikki ei siis tarkoita perinteiden hylkäämistä, eikä esimerkiksi valistuksellisten ihanteiden problematisointi ole niiden torjumista. Filosofisen ajattelun moninaiset historialliset perinteet ovat ratkaisevin tavoin edistäneet moraaliajattelun, tiedonkriitiikin ja kokemuksellisen itseymmärryksen muotoja sekä demokraattisen ja argumentoivan keskustelukulttuurin käytäntöjä. Jos tätä historiallista moninaisuutta ja sen instituutioita kuitenkin opetetaan sisäistettävänä asiasisältöinä ja arvostusta perinnettä kohtaan yritetään synnyttää ulkokohtaisella vakuuttelulla, voidaan harhautua sivuuttamaan itse ajattelemisen ja keskustelemisen harjoittaminen. Silloin hylätään se perintö, jota oli tarkoitus arvostaa ja pitää yllä. Sivistävän kasvatuksen näkökulmasta perinnön merkityksen voi tiivistää reflektiivisyyden ja kriittisyyden mahdollisuuksiin. Niiden on oltava filosofianopetuksen pedagogisen rekonstruktion ytimessä, sillä *filosofianopetus voi vastata oikeutusperusteitaan ja lupauksiaan vain pyrkimällä tukemaan kriittistä reflektiivisyyttä käytännössä*.

Reflektiivisyys ja kriittisyys

'Kriittisen ajattelun' käsitettä on nykyisessä kasvatuksen ja opetuksen teoriassa käytetty pääasiassa kahdessa toisistaan erotettavissa olevassa (joskin monin tavoin toisiinsa limittyvässä) perusmerkityksessä. Ensimmäisessä käyttötavassa sillä on tarkoitettu laadukkaan ajattelun taitoja, valmiuksia ja taipumuksia yleisesti. Tällöin kriittisyys viittaa pyrkimykseen ajatella huolellisesti ja perusteellisesti, tavoitellen tarkkaa erottelukykyisyyttä, soveltaen kriteereitä eli mittapuita johdonmukaisesti ja puolueettomasti, punniten todistusaineistoa, pyrkien harkittuihin ja perusteltuihin arvostelmiin.⁶⁶² Tämä käyttötapa on ominainen muun muassa yhdysvaltalaiselle kriittisen ajattelun psykologiselle ja filosofiselle teorialle, johon myös Lipmanin P4C-ohjelma alusta saakka linkittyi.

Toinen käyttötapa puolestaan tähdentää kriittisyydessä yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti tai katsomuksellisesti problematisoivaa ja kyseenalaistavaa asennetta sekä emansipatorista pyrkimystä. Jälkimmäisellä tavalla kriittisyydestä puhutaan juuri kriittisen kasvatusteorian eri perinteiden kuten kriittisen pedagogiikan tai kriittiseen teoriaan pohjautuvan kasvatustieteen piirissä, ja ideologikritiikkiä voi pitää sen tyypillisenä esimerkkinä.⁶⁶³ Molempien käyttötapojen taustalla on kriittisyyden perinteinen ja mitä moninaisimpia ilmentymiä filosofian historiassa saanut merkitys tarkkana erittelynä, esimerkiksi väitteiden, käsitteiden, taideteosten tai esitysten arviointina ja uudelleenarviointina sekä arvostelman muodostamisena.⁶⁶⁴

662. Esim. American Philosophical Association 1990; Halpern 2014, 2–10; Lipman 2003, 28–63; Kakkuri-Knuutila 2011, 15–23; Kurki & Tomperi 2011, 14–16.

663. Esim. Bernhard & Rothermel 2001; Siljander 1988, 132–149; Suoranta 2005, 9–27; Tomperi, Kiilakoski & Vuorikoski 2005. Kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan vertailusta ja keskinäisistä erotteluista ks. Burbules & Berk 1999.

664. Etymologinen alkujuri on antiikin kreikan sanoissa *krinein* ('eritellä', 'arvioida') ja *kritēs* ('tuomari',

'Reflektiivisen ajattelun' käsite esiintyy puolestaan toisinaan lähes synonyymina kriittisen ajattelun ensimmäiselle merkitysalalle.⁶⁶⁵ Silloin kun se on kasvatuksen tutkimuksessa ja teoriassa rajattu tarkemmin, ovat hyvin tyypillisesti käytettyinä lähtökohtina olleet Deweyn laajat kuvaukset reflektiivisen ajattelun luonteesta. Niihin myös Lipman alun perin perusti näkemysensä filosofisesti tutkailevan yhteisön ajatteluprosessista.⁶⁶⁶

Pragmatismilleen ominaisesti Dewey katsoi ajattelun saavan alkunsa ongelmien kohtaamisesta toiminnallisessa tilanteessa, jossa rutiininomaiset reaktiot eivät riitä. Kehittynein tapa vastata uuteen tilanteeseen on tietoinen ajattelu, jossa ajattelun kohteeksi asetetaan myös itse ajattelu ja tietämys perusteineen. Dewey tiivistää reflektion merkityksen alustavasti muun muassa seuraavaan määritelmään: "*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.*"⁶⁶⁷ Reflektio kohdistuu paitsi kohdattuihin ongelmiin myös niitä koskeviin uskomuksiin ja tietämykseen, pyrkien ennako-oletusten ja niiden oikeutuksen problematisointiin ja arviointiin. Reflektiivinen ajattelu ei tässä merkityksessä ole mitä tahansa perusteellista harkintaa, vaan todellisten koettujen ongelmien kohtaamista sekä samalla ajattelun perusteiden ja uskomusten seurausten arvioimista. Kun kriittisen reflektion kohteena ovat omien uskomustemme ja oman tietämyksemme ennako-oletukset perusteineen ja seurauksineen, voidaan sen rekursiivisuutta korostaa puhumalla itsereflektiivisyydestä.⁶⁶⁸

'arvioitsija'), joista juontuu mm. *kritikos* ('arvostelukykyinen'). Filosofian historiassa kritiikin käsite sai erityisen merkittävän aseman Kantin "kriittisessä" filosofiassa, puhtaan ja käytännöllisen järjen kritiikkien (*Kritik*) myötä.

665. Näin on siksikin, että englannin *reflection* tarkoittaa usein yleisesti 'harkintaa' tai 'pohdiskelua', vaikka suomessa 'reflektiivisyyteen' tavallisesti aina mielletään rekursiivinen merkitysulottuvuus, takaisinviittaavuus, itseensä suuntautuvuus, ajattelun ajatteleminen, käsitteen etymologian mukaisesti (lat. *reflectere*, 'kääntäytäkään', *reflexio*, 'heijastuma'). Englanniksi jälkimmäistä merkitystä korostettaessa käytetään toisinaan termiä *reflexivity*, joka tällöin esitetään erityiseksi reflektion muodoksi (esim. Hibbert & MacIntosh 2010).

666. Kasvatuksen teorian kannalta keskeisessä Deweyn tuotannossa reflektiivisyyden yleinen kasvatuksellinen merkitys on esillä esimerkiksi teoksissa *Democracy and Education* (Dewey 1916) ja *Experience and Education* (Dewey 1938a), erityinen ja kohdennettu kuvaus reflektiosta annetaan puolestaan teoksissa *How We Think* (Dewey 1933) ja *Logic: The Theory of Inquiry* (1938b). Etenkin teokset *Democracy and Education* ja *How We Think* (varhaisempi laitos 1910) ovat suoranaista ehdotuksia opetuksen uudistamisesta reflektiivistä ajattelua kehittäväksi. Deweyn näkemystä seuraa Lipman (2003) kriittisen ajattelun kasvatusteoriassaan, mutta Deweyn pohjalta ovat reflektiivisen ajattelun teoriaa kehittäneet myös mm. monet aikuiskasvatuksessa kokemuksellisesta reflektiosta kirjoittaneet teoreetikot, kuten Kolb (1984), Mezirow (1998) ja Schön (1983); ks. myös Malinen 2000; Mälkki 2011. Etenkin Kolbin tulkintaa kritisoi kuitenkin Miettinen (1998) pitäen sitä epämääräisen eklektisenä ja liian laveana vastatakseen Deweyn alkuperäistä näkemystä reflektion luonteesta, joskaan Miettinen ei puolestaan itse epäformaaleja oppimisen konteksteja painottaessaan näytä täysin ottavan huomioon, että Dewey kirjoitti oppimisesta usein juuri kouluopetuksen formaalia kontekstia ajatellen.

667. Dewey 1933, 119. (Korostus Deweyn.)

668. Kriittisen itsereflektiivisyyden käsitettä sovelletaan runsaasti jo edellä mainittuun tapaan etenkin aikuiskasvatuksessa, ja mm. Brookfield (esim. 1987) ja Mezirow (esim. 1991; 1998) ovat yhdistelleet tässä mainittuja lähtökohtia kriittisestä ajattelusta, kriittisestä teoriasta, Deweyn reflektio-käsityksestä ja kokemuksellisesta oppimisesta. Esimerkiksi Mezirow viittaa kriittisellä itsereflektiolla omien kokemuserustaisten merkitysperspektiiviemme problematisoivaan itsearviointiin ja sen edesauttamaan transformatiiviseen oppimiseen tavalla, jota voisi käyttää myös pedagogisen filosofian taustoitukseen. Mezirow (ja osa muistakin aikuiskasvatuksen teoreetikoista) pitää kuitenkin olennaisina reflektion herättäjinä henkilökohtaisia kriisejä, elämäntilanteita tai vähintään kokemuksellisia haasteita (työ- tai yksityiselämässä), joiden merkitystä ei voi aikuisten vapaan oppimisen tapaan korostaa lapsi- tai nuorisoihkaluokan yleisivistävän kouluopetuksen piirissä. Tämä ero tuo toisaalta samalla näkyviin filosofisen ajattelun erään keskeisen perinteisen perustelun: se voi olla oman ajattelumme problematisoivaa ajattelemista *ikään kuin* olisimme kohdanneet ajatteluumme ja uskomuksiamme horjuttavan kriisin, mutta ilman sen emotionaalisesti järkyttävää sävyä. Toisena erontekona pidän filosofisen ajattelemisen itsereflektiivisen luonteen kannalta tarpeellisena suhtautua

Dewey käsitteli reflektiivistä ajattelua useissa teoksissaan eri näkökulmista, sekä yleisenä ja arkisena ilmiönä että tarkemmin rajattuna ajattelun muotona.⁶⁶⁹ Yleisessä merkityksessä Dewey tarkoitti reflektiivisyydellä ajattelua, joka tekee kokemuksia tiedostetuiksi. Tiedostaminen on tällöin kokemusten merkityksellistämistä ja niistä oppimista, joten reflektiivisyys on itse asiassa kaiken älyllisen oppimisen ja kasvun ehto ja muoto. Tarkemmin rajatuissa kuvauksissa siitä, millaista on tarkoituksellisesti edistetty ja laadukas reflektiivinen ajattelu, Dewey liitti siihen tiettyjä olennaisia ulottuvuuksia, joista keskeisimpiä voi tiivistää seuraavasti:⁶⁷⁰

- Reflektiivisyys on merkityksiä rakentava prosessi, jossa ajattelija etenee kokemuksen merkityksellistämisestä uudenlaiseen kokemukseen saaden monipuolisemman ja syvemmän ymmärryksen kokemuksen merkitysyhteyksistä toisiin kokemuksiin, ajatuksiin ja niiden ennako-oletuksiin, tekoihin ja niiden seurauksiin. Reflektiivisyys tuottaa oppimiseen jatkuvuutta ja yhtenäisyyttä ja siten pohjustaa edistyksen mahdollisuuden niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti. Yksilön inhimillinen kasvu on reflektoitujen kokemusten jatkuvuutta, täydentymistä ja avartumista, joka johtaa kokemusten monipuolistumiseen sekä laaja-alaisempaan ja tehokkaampaan toimintakykyyn. Yhteisöissä puolestaan kokemusten jaettu ja kommunikoitu älyllinen reflektio edesauttaa yhteisöjen kehittymistä ja demokratisoitumista.
- Kokemus on vuorovaikutusta ympäristön kanssa ja reflektiivisyys on tietoista vastaamista tämän vuorovaikutuksen tuottamiin herätteisiin. Inhimillisessä elämässä ympäristö on aina myös sosiaalinen ja reflektiivisyyden perusta on yhteisöllinen.
- Reflektiivisyyden kasvatuksellinen merkitys pohjustaa sen opetuksellisen käytön ja edellyttää yksilön itsensä ja toisten ihmisen älyllisen ja kokonaisvaltaisen kasvun mahdollisuuksia arvostavaa asennoitumista. Reflektiivisyyden merkityksen nostaminen kasvatuksen keskiöön ei ole siten vain opetuksen menetelmällistä kehittelyä vaan perustavanlaatuinen kasvatusteoreettinen näkemys.
- Kokemus on kokonaisvaltaista siinä mielessä, että sen emotionaaliset, esteettiset ja älylliset ulottuvuudet ovat aina toisiinsa yhdistyneinä. Reflektiivisyyden kehittyminen on paitsi älyllisten tai rationaalisten taitojen myös monien asenteiden ja taipumusten eli dispoitioiden tukemista (esimerkiksi uteliaisuuden, ennakkoluulottomuuden ja avaramielisyyden, epävarmuuden sietämisen, oppimisen halun, pitkäjänteisyyden, paneutuneisuuden ja määrätietoisuuden, vastuullisuuden).⁶⁷¹ Yhteisöllisyys, kasvatuksellinen kokonaisvaltaisuus ja dispositionaalisuus tuovat reflektiivisyyden kehittymiseen myös sosioemotionaaliset ja moraaliset ulottuvuudet.
- Reflektiivistä ajattelua ei pääasiassa opita erillisenä taitona ja formaalina tekniikkana, vaan sitä opitaan juuri käytännössä suuntaamalla kysyvä ja tutkiva asenne ongelmalliseksi koettuun tilanteeseen tai epävarmuuteen. Mikään ajattelemisen kohde ei ole itsessään täysin älyllinen tai epä-älyllinen, ajattelua herättävä tai ajattelua sammuttava, joten reflektiivisen ajattelun kehittyminen ei edellytä rajautumista tiettyyn asia-ainekseen, vaan mikä tahansa maailmallinen ilmiö tai ongelma voi tulla reflektiivisen ajattelun kohteeksi.⁶⁷²

varauksellisesti tiettyihin itsereflektiivisyyden vahvasti psykologisoiviin tulkintoihin, joita aikuiskasvatuksessa (ja mm. reflektiivisen opettajuuden diskursseissa) melko runsaasti esiintyy.

669. Ks. edellä viite 663; ks. myös esim. Rorty 1986.

670. Tiivistyksen pohjana ovat alkuperäislähteet Dewey 1916, erit. 146–187; 1933; 1938a; 1938b sekä tulkintoista mm. Juuso 2007, 79–101; Lipman 2003; Rodgers 2002. Koska Deweyn näkemys kokemuksen merkityksellistämisestä reflektiiossa on hänen kasvatuskäsityksensä ydin, siitä on kirjoitettu erittäin mittavasti kasvatustieteessä. Ks. katsauksia ja tulkintoja suomeksi esim. Sutinen 2003, erit. 75–112; Miettinen 1998; 1999; Siljander 2014, 184–194; Törmä 1996, 72–82; yleistulkintana myös Kivinen & Ristelä 2001.

671. Esim. Dewey 1916, 180–187; 1933, 134–139.

672. Esim. Dewey 1933, 157: ”Consequently any subject, topic, question, is intellectual not *per se* but because of the part it is made to play in directing thought in the life of any particular person.”

- Reflektiivisen ajattelun perustalla on kyky sietää epävarmuutta ja ylläpitää epäilyä, pidättyä arvostelmista siihen saakka, kunnes ongelmaa on tutkittu jäsenytyneesti ja perusteellisesti. Rationaaliseksi prosessiksi pelkistettynä reflektiivisyys on johdonmukaista tutkailevaa ajattelua, jonka perusmallina Dewey piti seuraavanlaista vaiheittaista etenemistä: koettu ongelmallisuus muotoillaan älyllisesti kohdattavaksi ongelmaksi; ideoidaan erilaisia ehdotuksia ongelmaa ratkaiseviksi oletuksiksi ja käytetään näitä johtolankoina ongelmaa pohdittaessa, havainnoitaessa ja tietoa kerätettäessä; elaboroidaan eli muunnellaan ja kehitellään kerrallaan yhtä lupaavaa oletusta hypoteesina rationaalisen päättelyn keinoin; koetellaan hypoteesia joko käytännössä toimimalla tai pyrkien ajattelemalla kartoittamaan hypoteesin seurauksia; muodostetaan toimintaehdotus, päätelmä tai arvostelma parhaaksi todetun hypoteesin perusteella. Vaiheet eivät etene kaavamaisesti vaan limittyvät toisiinsa, palautuvat ja kertautuvat joustavasti. Tämän mallin esikuvana Deweylle oli etenkin luonnontieteellisen kokeellisen menetelmän systemaattisuus sellaisena kuin hän katsoi sen peruseriaatteiden uuden ajan tieteessä kehittyneen.⁶⁷³

Deweyn näkemyksen reflektiivisestä ajattelusta Lipman omaksui tutkivan filosofisen yhteisön perustaksi P4C-ohjelmassa, mutta monipuolista ja laajensi kuvauksia sen muodoista ja irtautui selvemmin käsityksestä, että laadukkaan ajattelun voisi tiivistää mihinkään tiettyyn tieteellistä ajattelua jäljittelevään ongelmanratkaisuprosessiin tai algoritmiin.⁶⁷⁴ Lipmanin kasvatuksellisessa kokonaisteoriassa reflektiivinen ajattelu toteuttaa ulottuvuuksinaan kriittisyyttä, luovuutta ja (affektiivis-empaattista) eettistä huolehtivuutta (tai välittämistä, *caring*). Tutkailevan yhteisön kasvatuksellisenä käytäntönä se pyrkii vahvistamaan järkevyyttä (*reasonableness*), jonka Lipman kuvaa läheisesti Aristoteleen filosofian käytännöllistä viisautta tai harkintakykyä (*fronēsis*) muistuttavalla tavalla. Samalla se mallintaa yhteisöllisesti demokraattisen toiminnan edellytyksiä ja julkisen harkinnan prosessia, ja siten tukee demokraattisia asenteita ja valmiuksia.⁶⁷⁵

Tämäntyyppisen reflektiivisen filosofoinnin yhteisöllinen harjoittaminen – tavalla, jota filosofian perinteet parhaimmillaan ilmentävät ja esimerkillistävät – voi todellistaa olennaisia ajattelemisen hyveitä ja edistää niihin kuuluvien taitojen ja taipumusten omaksumista. Näitä Lipmanin luettelemia valmiuksia Juuso tiivistää suomeksi seuraavasti:

- ”(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, päämäärät–keinot, osa–kokonaisuus jne.);
- (6) ’Moraalisen mielikuvituksen’ harjoittaminen pohtimalla erilaisia näkemyksiä ja maailmankatsomuksia;
- (7) Älyllinen rehellisyys ja toisten kuunteleminen.”⁶⁷⁶

Siinä missä Dewey kiteytti reflektion ytimen väljästi kuvatuun ”tieteellisen menetelmän” va-

673. Esim. Dewey 1916, 157–158; 1933, 199–209.

674. Lipman 2003, 34–38, 83–104; Juuso 2007; P4C-opetuksen perusideoihin kuuluu edelleen Deweyn reflektiivisen prosessin vaiheita muistuttava ajattelu- ja keskusteluharjoitusten etenemisen kuvaus, ks. Gregory ym. 2009, 19–34.

675. Lipman 2003, esim. 197–204; Juuso 1999; 2007a; 2008.

676. Juuso 2008, 107; perustuen Lipmanin (1987) esitykseen.

raan, Lipman katsoi monien filosofisen ajattelun perinteiden mallintavan laadukasta kriittistä reflektiivisyyttä.⁶⁷⁷ Rekursiivinen reflektiivisyys yleisenä kriittisenä pyrkimyksenä ajatella ajatteleminen ja tutkia arvostelmien perusteita oli Lipmanin mieltämä filosofisen ajattelun peruserkitys, jonka alkuperät ovat jo ateenalaisen filosofian syntyjuurilla antiikissa. Lipman totesi lisäksi, että myös Deweyltä löytyy vastaavanlainen näkemys *filosofiasta kritiikkien kritiikkinä*.⁶⁷⁸

Dewey kuvaa filosofiaa yleisestikin tavalla, joka monelta osin vastaa pedagogisen filosofian ideoita. Ihmiselämän ja kulttuurin kannalta merkityksellinen filosofia – joka ei ole kääntynyt sisäänpäin käsittelemään suppeasti erikoistuneita teknisiä kysymyksiä – on Deweyn mukaan aina kunkin ajan ja yhteiskunnan erityisistä haasteista kumpuavaa ajattelua, joka pyrkii tekemään ehdotuksia siitä, miten ihmisen pitäisi uudistaa suhtautumista itseensä ja maailmaansa, parhaan saatavilla olevan tiedon huomioon ottaen. Tällaisena se ei ole mikään tietty ja rajattu ajattelun menetelmä, vaan itsestään tietoisesta ajattelun mielenlaatu (*disposition*):

“Any person who is open-minded and sensitive to new perceptions, and who has concentration and responsibility in connecting them has, in so far, a philosophic disposition. [...] Philosophy might almost be described as thinking which has become conscious of itself – which has generalized its place, function, and value in experience.”⁶⁷⁹

Deweyn tarkoittamassa mielessä filosofinen ajattelu muokkaa ihmisen asennoitumistapoja, kasvattaa suhtautumaan maailmaan avoimesti, halukkaana oppimaan ja valmiina muuttamaan omia käsityksiä sekä tutkimaan asioiden merkitysyhteyksiä ja konteksteja paneutuneesti, perusteellisesti ja syvenevästi. Filosofinen asenne ja reflektiivinen ajattelu toimivat siis kokemusten tietoisesta merkityksellistämisen pitkäjänteisenä muotona.⁶⁸⁰

Deweyn aikakaudella ’filosofian’ käsite oli edelleen hyvin laaja ja samalla monien rajakiistojen kohteena, ja empiiristen erityistieteiden kenttä ei puolestaan ollut vielä yhtä fragmentoitunut ja erikoistunut kuin nyt.⁶⁸¹ Kriittisenä suurina järjestelmiä rakentaneita filosofian perinteitä kohtaan Dewey piti empiirisen tieteellisen menettelyn fallibilismia ja joustavaa uudistuvuutta sopivana mallina myös filosofiselle reflektiolle. Keskustelu tieteellisen tutkimuksen umpioitumisesta, ”normaalitieteen” luonteesta ja tieteen tuotosten osin ongelmallisesta suhteesta yhteiskuntaan ei ollut vielä nykymitassa herännyt. Tutkimuksen ja teknologian ripeä kehitys synnytti sen sijaan optimismia tieteen yhteiskunnallisesti edistyksestä panoksesta.

1900-luvun alun filosofisen viitekehyksen mukaisesti Dewey nimitti ajatteleminen ”psykologiseksi prosessiksi” ja sen pitkälle kehitettyjä saavutuksia ajattelun ”loogiseksi muodoiksi”.⁶⁸² Psykologian ja logiikan merkitykset olivat tuolloin valinkauhassa (kuten historiakatsauksessa todettiin), ja molemmat sisältyivät filosofian alaan ihmisajattelun, ajattelutaitojen ja ajattelun järjestelmällisyyden filosofisena tutkimuksena.⁶⁸³ Deweyn tapa käyttää ’logiikan’ käsitettä ja mieltää logiikan merkitys oli vielä olennaisesti laajempi kuin myöhemmin vakiintunut käsitys

677. Esim. Lipman 2003, 34–38.

678. Lipman 2003, 37–38; Lipman viittaa erityisesti Deweyn teokseen *Experience and Nature* (1925), jonka lopussa Dewey (1925, 298) polemisoi perinteistä arvofilosofiaa ja toteaa filosofiasta muun muassa seuraavasti: “[P]hilosophy is inherently criticism, having its distinctive position among various modes of criticism in its generality; a criticism of criticisms, as it were. Criticism is discriminating judgment, careful appraisal, and judgment is appropriately termed criticism wherever the subject-matter of discrimination concerns goods or values.”

679. Dewey 1916, 335–336.

680. Dewey 1916, 333–342.

681. Esimerkiksi Lipman (2003, 35–36) toisaalta myös kritisoi Deweyn filosofiakäsityksen epämääräisyyttä, mutta ei täysin ota huomioon historiallisen viitekehyksen muuttumista.

682. Esim. Dewey 1933; 1938b; ks. myös Nagel 1986; Rorty 1986.

683. Ks. Dewey 2012, 157–179.

formaalista logiikasta. 1900-luvun kuluessa asetelma muuttui tässä suhteessa merkittävästi psykologian ja logiikan irtautuessa ja erikoistuen tutkimusaloina. Muutoksen voisi ehkä asettaa taustaksi myös filosofianopetuksen ajoittaiselle kaventumiselle filosofian historian ja terminologian opintoiksi: psykologian ja logiikan itsenäistyminen vei mukanaan myös jotain niistä aina antiikista asti periytyneistä käsityksistä, joissa filosofia oli ollut nimenomaan ajattelun kehittämistä, itseymmärrykseen pyrkimistä, filosofista antropologiaa sekä ajattelemisen käytäntöjen ja elämänmuodon kultivointia. Pedagogisen filosofian näkökulmasta nämä ulottuvuudet ovat keskeisiä filosofoinnin itsereflektiivisyydessä ja kasvatuksellisuudessa.

Itselfreflektiivisyyden ideaa tässä ajassa voi havainnollistaa myös erottamalla kaksi tapaa mieltää filosofian ja filosofianopiskelun reflektiivinen merkitys. Modernissa viitekehyksessä filosofian saattoi ajatella olevan kokonaiskuvaa, varmuuksia ja pysyviä perusteita etsivässä mielessä valistuksellinen pyrintö. Filosofian tehtävänä oli olla tarkkaileva ja arvioiva silmä, joka selkeytti kielenkäyttöä ja järjesti maailmaa laittamalla asioita oikeille paikoilleen, mukaan lukien ihmisen olemuksen ja paikan maailmassa. Tämä ajatus pilkahti yhä usein taustalla filosofian ja filosofian oppiaineen tehtävien kuvauksissa jo aiemmin lainattuun tapaan niin vuosisadan alku- kuin loppupuolella:

”Filosofian pitää nojautua muiden tieteiden saavuttamiin tuloksiin. Sen pitää yhdistää ne eheäksi, kokonaiseksi maailmankatsomukseksi. Niin esim. Wundtin mielestä filosofian pitää yhdistää kaikki erityistietomme ristiriidattomaksi kokonaisuudeksi, järjen ja tunteenkin vaatimuksia tyydyttäväksi maailman- ja elämänsäilytykseksi.”⁶⁸⁴

”Yhtenäistä ja kokonaista käsitystä olevaisuuden perustuksesta ja lopullisesta tarkoituksesta sanomme maailmankatsomukseksi. [...] Filosofia on olennaisesti maailman- ja elämänsäilytysoppiä. Filosofia on yleistiede, joka yhdistää jokapäiväisen elämän kokemukset ja tieteellisen tutkimuksen tulokset yhtenäiseksi ja sopusuhteiseksi kokonaisuudeksi ja joka voi tyydyttää sekä ajattelemisen että sydämen vaatimuksia.”⁶⁸⁵

”Se on yleistiede, joka koettaa erityistieteiden tulosten pohjalla rakentaa yhtenäisen maailman- ja elämänsäilytysopin.”⁶⁸⁶

”Filosofian tehtävä on kokonaisnäkömyksen hahmottaminen, siis tehtävä, johon erityistieteet eivät luonteensa puolesta sovellu. [...] Filosofia tukee eri oppiaineiden ja tieteenalojen tietojen jäsentymistä omakohtaiseksi maailmankatsomukseksi.”⁶⁸⁷

Moderniin viitekehukseen voi sijoittaa niin sivistysteoreettisen ajattelutavan tietyt tulkinnat (esimerkiksi uskon tradition yhtenäisyyteen, yhtenäiskulttuurisuuteen ja edistyvyyteen) kuin puhdaspiirteisen tavoiterationaalisen instrumentalismin (esimerkiksi luottamuksena menetelmien ja proseduurien yleispätevyyteen ja neutraalisuuteen). Samoin siihen kuuluu marxilainen tulkinta ideologiakritiikistä tietoisuuden vääristymien puhdistajana kohti objektiivista todellisuuskäsitystä. Tällaisessa viitekehyksessä filosofianopetuksen voi ajatella tarjoavan yhäältä perinteen säilyttämiä yleviä ja elähdyttäviä moraalisia ja älyllisiä esikuvia tai toisaalta koeteltuja ajattelun menetelmiä ja analyysin välineitä sekä parhaita teoreettisia ajatuskulkuja, joita opiskelijat voivat omaksua käyttöönsä ja soveltaa.

Mikään ei estä ajattelemasta filosofiasta edelleen juuri tuohon moderniksi kutsuttuun ta-

684. Grotenfelt 1913, 8.

685. Virkkunen 1938 (1915), 2.

686. Ora 1925, 9.

687. Elo ym. 1992, 3.

paan. Tässä tutkimuksessa filosofianopetuksesta esitettyjen näkemysten on kuitenkin tarkoitus olla ainakin hieman enemmän myöhäismoderniin viitekehykseen sovitettuja. Niissä filosofianopetus ja filosofia kasvatuksena nähdään itse- ja yhteisymmärryksen muotona sekä kritiikkinä ja itsekritiikkinä, jolloin itsereflektiolla ja dialogilla on vastavuoroinen suhde. Itsereflektion ja dialogin keskinäinen yhteys filosofisen ajattelemisen ja keskustelemisen käytännössä viittaa syvemmälle kuin pelkästään siihen, että reflektiota harjoitetaan yhdessä kommunikoiden. Perustana on ajatus, etteivät dialogin osallistujat ole atomistisia yksilöitä, jotka kävisivät vuoropuhelua erillisten maailmankuviansa ja katsomustensa välillä, vaan osallistujien itsensä subjektiviteetti on monin tavoin kokoonpantu näistä erinäisten traditioiden (osin yhteisistä, osin erilaisista) aineksista. Traditioiden ylläpitämät maailmankuvat ja puhetavat (kieli ja sanat) puhuvat dialogin osallistujien kautta. Kun filosofoivan pedagogisen käytännön osallistujat pyrkivät ymmärtämään toisiaan, he voivat samalla huomata pyrkivänsä ymmärtämään kulttuurisia traditioita ja ajattelutapoja sekä siten myös itseään ja omaa tapaansa ajatella ja kokea.

Moni filosofian opettaja voi tunnistaa kuvatun asetelman käytännössä. Filosofisten kysymysten opetuskeskusteluissa esitetään spontaanisti näkemyksiä, jotka heijastelevat filosofian historiassa esiintyneitä ja kulttuuriin kiteytyneitä käsityksiä ja käsitteitä. Jälkimmäiset ovat muovanneet esiyymmärrystämme ihmisyyttä ja elämää koskevista kysymyksistä, ja siksi ne juolahtavat mieleen ikään kuin omina ajatuksinamme. Pedagoginen filosofointi voi tällöin olla osaltaan näiden käsitysten tunnistamista ja kartoittamista, niiden problematisointia ja kritiikkiä sekä vaihtoehtoisten ja uusien näkökulmien avaamista tavalla, joka pohjustaa mahdollisuuksia uudenlaiseen kokemiseen. Sellaisena se ei ole ensisijassa ajattelun *menetelmä* (tai edes joukko erilaisia menetelmiä), jonka voisi ottaa käyttöön ja joustavasti kohdistaa vaihtuviin kohteisiin, vaan *asenne, pyrkimys, valmius ja käytäntö*, joka toteutuu eri konteksteissa erilaisia muotoja saavassa kriittisessä (itse)reflektiivisyydessä. Ajattelu – jota deweylaisittain voi itsessään pitää toiminnallisissa tilanteissa kohdattavien ongelmien käsittelyn menetelmänä – on aina yhteisöllistä, myös silloin kun yksilö ajattelee yksinään. Varmuuden tai ristiriidattoman yleiskuvan sijaan voidaan saavuttaa tilannesidonnaista harkintakykyä.

Vielä 1900-luvun alussa oli myös ammattifilosofian piirissä tavallista ajatella (1800-luvulla voimistuneista kritiikeistä huolimatta), että filosofian tehtävänä on yhtenäisen ja ristiriidattoman maailmankuvan ja -katsomuksen muodostaminen erityistieteiden tuottamia tiedonpalasia yhteen sovitellen. Nykykäsityksissä akateemisen filosofian tehtävä on paljon tätä vaatimatompaa. Pedagogisesti filosofian on kuitenkin edelleen syytä olla perimmäisten kysymysten, kokemusten sekä maailmankuvan ja -katsomuksen perusteiden reflektiota, mutta nyt enemmänkin henkilökohtaisessa ja yhteisöllisessä pyrkimyksessä itseymmärrykseen ja ajattelun uudistamiseen. Filosofoinnin reflektiivisessä käytännössä kokemusten pohdinta yhtäältä purkaa vanhoja ja toisaalta avaa uusia merkitysyhteyksiä ja merkitysyhteyksien avartuminen avaa mahdollisuuksia uudenlaisiin ajatuksiin ja kokemuksiin. Päämääränä eivät ole oikeat vastaukset, vaan ongelmien merkitysyhteyksien monipuolinen tutkailu ja ajattelun kriittinen ja luova kokeileminen. Deweyn reflektiivisen prosessin kuvaukseen sisällyttämä 'hypoteesien' esittäminen ja koettelu ymmärretään toisinaan kaavamaisesti tutkimusta suuntaavaksi ja rajaavaksi vaiheeksi. Filosofoivassa reflektiossa hypoteeseja voi päinvastoin pitää luovina avauksina ja ajattelun kokeilemisena, jossa samalla laajennetaan ajattelun mahdollisuuksia.⁶⁸⁸

Myöhäismodernissa viitekehyksessä myös ideologisten piirteiden kritiikki on yhteiskunnallisen itseymmärryksen muoto: yritystä tutkia ja avartaa niitä sosiokulttuurisia puitteita, joissa esimerkiksi minuutemme, ihmiskäsityksemme ja maailmankuvamme voivat toteutua. Ideologiakritiikki näyttäytyy silloin limittäisenä hermeneutiikan kanssa, ilman oletusta täydellisen

688. Vrt. esim. Dewey (2012, 31–32) filosofisista ja tieteellisistä hypoteeseista ja Lipman (2003, 243–260) luovasta ajattelusta.

vapautumisen tai harhattoman tiedostamisen mahdollisuudesta.⁶⁸⁹ Filosofianopetus voidaan näin ollen mieltää itsessään juuri *historiallis-hermeneuttiseksi* ja *ideologiakriittiseksi käytännöksi*: traditioihin kytkeytyessään se pyrkii valaisemaan ajattelumme lähtökohtia ja edellytyksiä tunnistaa niiden ilmenemismuotoja yhteisön itsensä piirissä sekä suhtautuen niiden ennakkoletuksiin ja seurauksiin kriittisesti tavalla, joka avaa mahdollisten ajatusten ja kokemusten alaa.⁶⁹⁰ Tällaisessa muodossa se toteuttaa freireläisen kriittisen pedagogiikan *problematisoivaa* periaatetta.⁶⁹¹

”[Problematisoivan kasvatuksen ja opiskelun] sekä lähtökohtana että päämääränä on osallistujien elämäntilanteen ja yhteiskunnallisten olosuhteiden kokonaisvaltainen problematisointi, maailman asettaminen ongelmiksi ja kysymyksiksi. [...] Se ei ole jotain, josta lähdetään liikkeelle, vaan se luonnehtii kattavasti kriittisesti tiedostavaa asennoitumista maailmaan, ihmisten välisiin suhteisiin sekä ihmisen omaan elämäntilanteeseen ja maailmankuvaan. Problematisointi on maailman tutkimista ja kyseenalaistamista. Sen vastaakohtana on sopeutuva asenne.”⁶⁹²

Ehdottamassani tulkinassa filosofianopetuksen pedagogisesta rekonstruktiosta kriittisen reflektiivisyyden on siis tarkoitus yhdistää kriittisen ajattelun käsitteen edellä mainitut kaksi käyttötapaa. Kriittisenä ajatteluna ja kriittisenä pedagogiikkana se voi yrittää toteuttaa kriittisyyttä molemmissa merkityksissä: sekä pyrkimyksenä taitavaan ajatteluun ja arvostelukykyisyyteen että emansipatoriseen (ideologia)kriittikkiin – jotka yhdessä kehittävät tähän aikaan sovitettua käytännöllistä viisautta sekä valtautumista ja yhteiskunnallista toimintakykyä. Jotta näiden yhteinen toteutuminen olisi mahdollista, ajattelemisen on oltava vuorovaikutteista, kriittisyyttä on harjoitettava ja harjoitettava yhteisöllisessä käytännössä:

“This sort of critical reflection is quite difficult to exercise entirely on one’s own; we are enabled to do it through our conversation with others, especially others not like us. Almost by definition, it is difficult to see the limitations and lacunae in our own understandings; hence

689. Hermeneutiikan ja ideologiakriittikin limittäisyyden alkuperäistä keskustelua käytiin Gadamerin ja hänen hermeneutiikkansa saksalaisten kriittisten soveltajien välillä, ks. esim. Gadamer 2005 (1971); Habermas 2005 (1971); sekä suomentajan johdanto edellisiin, Tuusvuori 2005. Klafkilla (2007) hermeneutiikan ja ideologiakriittikin läheinen yhteys on paljolti perua Habermasin antamista vaikutteista.

690. On ehkä syytä vielä erikseen tähdentää eroja itsereflektiivisyyttä voimakkaasti psykologisoivien tulkintojen ja itsereflektiivisyyden filosofis-kriittisen merkityksen välillä. En tarkoita filosofisen ajattelemisen itsereflektiivisyydellä psykologista tekniikkaa, jossa subjekti alati tarkkailee omia ajatuksiaan ja toimintaansa pyrkimyksenään kehittyä johonkin ennalta tiedettyyn tavoitteelliseen suuntaan. Viittaa sillä pyrkimykseen tulla tietoisemmaksi oman ajattelumme lähtökohdista erityisessä sosiokulttuurisessa kontekstissa ja siten esimerkiksi ajatteluamme muovaavasta katsomuksellisesta vallasta. Muun muassa juuri psykologiset tunnistamiskäytännöt tai minäkehitysideaalit (myös ns. positiivinen ajattelu) saattavat edustaa sellaista katsomusvaltaa, jota filosofisen ajattelemisen kriittinen itsereflektiivisyys koettaa valaista ja purkaa. Toisaalta on monesti yhtä lailla syytä torjua filosofiassa toisinaan esiintyvää antipsykologisuutta, psykologisen tutkimuksen ylenkatsontaa. Reflektion ja itseymmärryksen pyrkimyksissä on suuresti apua psykologiassa harjoitetusta kognitioiden ja ajattelutottumusten tutkimuksesta sekä esimerkiksi ns. moraalipsykologiasta. Niiden piiristä löytyvät esimerkit ja ongelmat voivat tarjota myös filosofianopetukseen hedelmällisiä aiheita, jotka ovat ajankohtaisempia ja kiinnostavampia kuin monet tavanomaiset oppikirjoissa esiintyneet ajattelun ja ihmiskäsitysten problematit.

691. Freire 2005, 75–93; Tomperi 2005, 27–28; Tomperi & Piattoeva 2005, 267–269. Freiren näkemystä ’problematisoivasta kasvatuksesta’ (*educação problematizadora*) kriittisen pedagogiikan irtautumisena ns. ’tallettavasta kasvatuksesta’ kutsutaan usein esim. ’ongelmaperustaiseksi’ tai ’ongelmalähtöiseksi’ opetuksiksi, mutta Freiren idea menee syvemmälle asenteiden ja käytännön juuriin.

692. Tomperi 2005, 28.

maintaining both the social conditions in which such conversations can occur (conditions of plurality, tolerance, and respect) as well as the personal and interpersonal capacities, and willingness, to engage in such conversations, becomes a central dimension of criticality – it is not simply a matter of individual abilities or dispositions. [...] The perspective of viewing *criticality as a practice* helps us to see that criticality is a way of being as well as a way of thinking, a relation to others as well as an intellectual capacity.”⁶⁹³

Ollakseen kriittinen kasvatuskäytäntö filosofianopetuksen on siten koettava huolehtia siitä, että vuorovaikutuksen yhteisölliset olosuhteet ovat suotuisat: on siis mietittävä myös tilanteen sosioemotionaalisia reunaehtoja, kommunikaation muotoja, valtasuhteita, koulun ja koulujärjestelmän käytäntöjä – toisin sanoen kohdistettava kriittinen itsereflektio myös välittömiin puitteisiin, siihen mitä tapahtuu tässä ja nyt filosofoivan opetusryhmän sisällä ja ympärillä.

Opetus ja kasvatustapa erottuvat filosofian harjoittamisesta muissa yhteyksissä. Olen tässä taustoittanut vain ehdotusta filosofoinnin rekonstruktioista opetuskontekstissa. Filosofiaa harjoitetaan mitä moninaisimmissa muodoissa, eikä edellä sanotun ole tarkoitus esittää, mitä filosofia yleisesti on tai mitä sen pitäisi olla (tieteenä ja tutkimuksina, kulttuuriperinteinä, harrastuksena, asiantuntijakäytäntöinä tai muina vastaavina ilmiöinä). Kuten todettua, juuri filosofian oppijärjestyksen puitteiden laajuus ja historiallisten muotojen moninaisuus tarjoavat mahdollisuuksia sen tuomiseen opetukseen monin eri tavoin. Toki esitetty tulkinta filosofoinnin annista muistuttaa esimerkiksi Deweyn käsitystä filosofisen ajattelun merkityksestä, monia emansipatorisen aikalaiskriittisen filosofian edustajia tai vaikka Foucault’n näkemystä ajattelun kriittisestä historiasta nykyisyyden ontologiana. On silti ilmeistä, että filosofialla on eri yhteyksissä erilaiset tehtävänsä.

Pedagogisen filosofoinnin arvoa ja onnistumista ei tietenkään punnita sillä, tuottaako se tutkimusjulkaisuja tai edistääkö se uusilla näkökulmilla julkista keskustelua. Olennaista on, millaiseksi filosofoinnin käytäntöön kulloinkin osallistuvat sen kokevat, kuinka hyvin se onnistuu toteuttamaan osallistujien itse- ja yhteisymmärryksen mahdollisuuksia, ja millaisia kriittis-emansipatorisia ajattelemisen ja keskustelemisen taitoja, valmiuksia ja taipumuksia se heissä tukee. Pedagogisena filosofiana filosofianopetus on *yksilöllistä, kollektiivista ja kulttuurista kriittistä reflektiota harjoittava* sekä siten *kriittisen reflektiivisyyden älyllisiä ja sosioemotionaalisia valmiuksia rakentava yhteisöllinen kasvatuskäytäntö*.

Pedagoginen filosofointi omakohtaisesti merkityksellisenä ajattelemisena ja arvoreflektiivisenä käytäntönä

Kuten aiemmissa luvuissa ja artikkeleissa on todettu, lasten ja nuorten filosofoinnin kenttä on moninaistunut alkuperäistä P4C-ohjelmaa laajemmaksi niin, ettei siitä voi esittää kattavaa kokonaiskuvausta.⁶⁹⁴ Pedagogisen filosofoinnin erilaisia muotoja kuitenkin selvästi yhdistävät tietyt perusoletukset: (1) ihmiskäsitys, joka kunnioittaa lasten ja nuorten jo varhain ilmenevää omaa pyrkimystä etsiä ja luoda merkityksiä elämässään, (2) kasvatuskäsitys, jossa opetus ei tähtää vain tiedolliseen ja älylliseen vaan kokonaisvaltaiseen kasvuun (eettiset, sosioemotionaaliset ja esteettiset ulottuvuudet tiedostaen), (3) luottamus ajattelemisen ja kommunikaation ihmisiä yhdistäviin mahdollisuuksiin, joiden vuoksi ajattelemista ja keskustelemista kannattaa harjoittaa, (4) osallistujien kokemusmaailman sekä heitä askarruttavien aiheiden

693. Burbules & Berk 1999, 61–62. (Korostus TT.)

694. Ks. kuitenkin esim. Costello 2010; Gregory 2007; Millet & Tapper 2012; Morehouse 2010; Pardales & Girod 2006; Pritchard 2014; Tomperi & Juuso 2008; Vansieleghem & Kennedy 2011.

ottaminen filosofisen pohdinnan kohteeksi ja opetuksen lähtökohdaksi, (5) tutkaileva ja kriittis-itsereflektiivinen eteneminen, jota opettaja ohjaa ja tukee pedagogista tahdikkautta tavoitellen sekä (6) työskenteleminen ryhmänä, jossa yhteisöllisen käytännön edellytysten ja merkitysten ylläpitäminen sekä toisten kunnioittaminen ovat keskeisellä sijalla.⁶⁹⁵

Kuvaus jäisi kuitenkin ratkaisevasti vajaaksi, ellei vielä käsitettäisi, miten pedagogisen filosofian mahdollisuudet ja oikeutus rakentuvat siinä käsiteltyjen kysymysten ja ongelmien luonteen varaan. Juuri siksi se entistä enemmän erottuu muista ajattelutaitojen kehittämisen ohjelmista. Taitava ongelmanratkaisu, luovuus, metakognitiiviset taidot sekä kommunikatiovalmiudet voivat sinänsä kaikki toimia välineinä, joita sovelletaan moniin tarkoituksiin. Pedagogisen filosofian ytimessä on kuitenkin kriittis-reflektiivinen pyrkimys asettaa myös päämäärät ja välineet ja niihin kytkeytyvät arvostukset tarkastelun kohteiksi.

Ajattelun herätteet eivät siten ole älykkyydestien kaltaisia abstrakteja, sisällöllisesti tyhjiä pulmapähkinöitä tai formaaleja matemaattisia tai loogisia symboliopeeraatioita. Filosofoinnissa käsiteltävien kysymysten on noustava opiskelijoille merkityksellisestä elämänpiiristä, niillä on oltava kokemuksellista kohdallisuutta, niiden on edettävä syviin sisällöllisiin jatkokysymyksiin, eikä niiden käsittelyssä voida ohittaa perustavanlaatuisten episteesmien, normatiivisten ja eksistentiaalisten käsitteiden ja ilmiöiden – esimerkiksi tiedon, totuuden, kauniin, hyvän, olemassaolon ja identiteetin – pohtivaa erittelyä.⁶⁹⁶

Erotuksena ajattelutaitojen välineellisestä ja formaalista harjoittelusta pedagogista filosofointia voikin kutsua *omakohtaisesti merkitykselliseksi ajattelemiseksi*. Jo varhaisessa vaiheessa Lipman kollegoinen kuvasi tämänkaltaista omakohtaisesti merkityksellistä ajattelua (*thinking for oneself*) seuraavasti eettisen pohdinnan kontekstissa:

“[I]t is possible to contrast thinking and thinking for oneself. We can study the processes of thinking in a detached, impersonal, and objective fashion. We can consider the criteria of good thinking (as established by logic), and apply these to any form of discourse. But it is quite another matter to reflect upon and bring to utterance our own personal perspective. In this sense, thinking for oneself involves a reflection upon one’s own experience and upon one’s own situation in the world. It requires appraisal of one’s own values and in effect of one’s own identity.”⁶⁹⁷

Omakohaisesti merkityksellisestä ajattelemisesta ei ole pelkästään taidollista tai oppimispsykologista hyötyä vaan sillä on ennen kaikkea perustavaa laatua olevaa eksistentiaalista ja kasvatuksellista arvoa, josta valistusfilosofian ja sivistysteorian hengessä yhä edelleen puhutaan esimerkiksi juuri emansipaationa ja autonomiana. Aikakaudesta toiseen monissa filosofisissa traditioissa on vastaavaan tapaan korostettu, että henkilökohtaisen moraalisen vastuun ja autenttisen elämän tavoittelemisen edellyttävät oman ajattelun tietoista kultivointia eli eräänlaista omaa elämää ja toimintaa kannattelevaa vastuullisuutta myös ajattelupyrkimyksissä. Tästä ovat esimerkkinä jo antiikin filosofien mietteet perusteita kysyvän ajattelun, käytännöllisen viisauden, hyveellisuuden ja oikean toiminnan kiinteästä yhteydestä, kuten juuri Aristoteleen käsityksessä harkintakyvystä (*fronēsis*) kaikkien muiden hyveiden harjoittamisen edellytyksenä.⁶⁹⁸

Filosofoinnissa on tarkoitus edetä etiikan ohella myös muissa omakohtaisissa kysymyksissä kohti perusteita. Tällaisessa pohdinnassa kohdatut ja perimmäisiksi koetut kysymykset voivat toki muuttua ajan myötä – ja ne ovat historiassa monesti muuttuneetkin, kuten voidaan

695. Vrt. esim. Lipman 2003; Juuso 2007a; 2008; Laine 2008; Gregory ym. 2009; Hannam & Echeverría 2009; Lewis & Chandley 2012; Fisher 2013.

696. Vrt. esim. Lipman ym. 1980, 3–48; Lipman 2003, 9–27.

697. Lipman ym. 1980, 203–204.

698. Vrt. esim. Juuso 2007a, 139–147; MacIntyre 1984, erit. 154–155; Toulmin 1998, erit. 348–375.

havaita filosofian perinteisiin tutustuttaessa. Olennaista on kuitenkin, että kysytään yhä uudelleen, etsitään yhä uusia kysymyksiä, että tutkailun kulku on avoin ja aina uudelleen problematisoiva, ilman ennakkolta asetettuja esteitä, päätepiteitä tai dogmeja. Samalla juuri havainnot siitä, miten perimmäiset kysymykset ja niiden pohtimisen tavat ovat muuttuneet (tai miten esimerkiksi ihmiskäsitykset ja maailmankuvat ovat historiassa vaihdelleet), voivat havahduttaa tiedostamaan nykyisten merkitysperspektiivien rajallisuuden, ja siten houkutellessa pyrkimykseen laajentaa vallitsevien omien, yhteisten ja kulttuuristen kysymyksenasettelujen ja ajattelutapojen alaa.

Tyypillisiä syveneviä kysymyksiä, joihin filosofoinnissa on saatettu edetä, ovat esimerkiksi seuraavat:

- kuka minä olen, mikä tekee minut minuksi, millaista on maailmassa oleminen, millaisena olemassaolo koetaan, millaista on ihmisenä eläminen, mitä on kuolevaisuus, voiko kuolevaisuuden kokea, mitä on kuolemaa kohti oleminen elämisen osana;
- mikä ihminen on ja mitä ihmisyyys on vai onko sitä, mikä ihminen on eläimenä ja mitä eläimyyys on, mitä on erilaisuus ihmisissä, miten erilaisuudet koetaan, miten ja miksi ja millaisin seurauksin ihmisyyttä pilkootaan ja kategorisoidaan kokemuksellisuudesta välittämättä (esim. sukupuoliin, seksuaalisuuksiin, ulkonäköihin, rotuihin, kansallisuuksiin, kulttuureihin jne. sekä mm. erotellen ihmiset kategorisesti eläimistä);
- mitä kokeminen on, mitä kokemukset ovat, miten kokemuksia voi kommunikoida, miksi tunnistamme ja arvioimme kokemuksemme eri tavoin, mitä ovat mielihyvän ja mielipahan kokemukset, mitä on kauneus, mitä on nautinto, mitä on kärsimys, mitä on toivominen, mitä on odottaminen, mitä on huolehtiminen, mitä on välittäminen – jne.;
- mitä ajatteleminen on, mitä ajateltaessa tapahtuu, miten omaa ajattelemista ajatellaan, miten ajatusten perusteita arvioidaan, miten ajattelemisessa voi edetä;
- mistä merkitykset muodostuvat, miten kieli toimii, mitä sanat ja käsitteet ovat, miten voimme ymmärtää toisiamme ja mitä ylipäättään tarkoittaa toisten ymmärtäminen;
- millä perusteilla asetamme päämääriä elämälle, pitääkö niitä asettaa, onko elämällä tarkoitusta, millaista on hyvä elämä, millaista on oikea toiminta;
- mitä kasvaminen ja kehittyminen ovat, mitä kasvatusta on ja mitä sen pitäisi olla, miksi koulut ovat olemassa ja ovatko ne vapautta vai pakkoa, mihin kasvattajien oikeudet, vaatimukset ja valta perustuvat, jos mihinkään;
- miten ihminen on toisten ihmisten kanssa ja miksi ihmistä ei ole ilman toisia, miten ja miksi ihmiset muodostavat yhteisöjä, kuinka yhteisöjä, yhteiskuntia ja valtioita hallitaan, kuka hallitsee ja millä oikeudella, mitä on valta ja miten se vaikuttaa, mitä on vapaus ja miten sitä saavutetaan, millainen on hyvä yhteisö ja millainen on oikeudenmukainen yhteiskunta tai hyvin hallittu valtio;
- mitä on oikeus ja miten se on olemassa, millaisia oikeuksia voi olla ja millä perusteella, mitä oikeuksia ihmisillä pitäisi olla ja onko niitä, kenellä on oikeus jakaa oikeutta ja miksi;
- mitä tietäminen on, onko tieto arvokasta, miten se on arvokasta tai millainen tieto on arvokasta, mitä voimme tietää, miten tietoväitteitä oikeutetaan, mihin tietomme perustuvat, miten suhtautua kriittisesti informaatioon, mediaan, viesteihin ja väitteisiin;
- mitä on taitaminen, mitä kaikkea voi kutsua taidoiksi, miksi taitaminen tuottaa nautintoa, miksi nautimme toisten taidoista, onko ajattelu taitoa, onko eläminen taitoa tai voiko se olla, ja mitä on taide, jos se on enemmän tai muuta kuin taitoa;
- mitä on minuus suhteessa toiseuteen, millaisen pitäisi olla oman henkilökohtaisen suhteen toisiin ihmisiin, eläimiin, yhteisöihin, yhteiskuntaan, luontoon, maailmaan ja kaikkeen;
- miksi on olemassa jotakin pikemmin kuin ei mitään – ja miltä tämän kysyminen tuntuu.

Tämänkaltaista on siis filosofoinnin todellinen ”asia-aines” noustessaan esiin ajattelemisen arvoisiksi koetuista ongelmista. Filosofoinnin ensisijaista asia-ainesta tai oppiainesta eivät ole vastaukset, joita näihin ja muihin kysymyksiin on aikaisemmin annettu. Nekin toki voivat olla ja useimmiten ovat oppiainesta, mutta sellaiseksi niiden pitäisi tulla vasta siinä vaiheessa, jossa on ensin koettu alkuperäisen asia-aineksen eli ongelmien ja kysymysten merkityksellisyys.

Olennaista ei ole jonkin vastaavan kysymysjoukon listaaminen ja muotoilu – siksikään, että pedagogisen filosofoinnin on tarkoitus muuntua ja vaihdella ryhmän ja opettajan mukaisesti – vaan sen havaitseminen, että syvemmälle edetessään tämänkaltaiset aiheet eivät ole pelkästään teoreettis-käsitteellisessä ja institutionaalisessa mielessä ”filosofisia” kysymyksiä: ne ovat eksistentiaalisesti *kasvun ja kasvatuksen kannalta omakohtaisesti koskettavia kysymyksiä*, joiden kohtaamisessa mikään ulkopuolelta tietona annettu vastaus ei voi vaikuttaa samoin kuin niiden ajattelemisen itse.

Esimerkiksi tietäminen, totuudellisuus, kauneuden kokeminen, hyvyys, olemassaolon mieli ja henkilökohtainen identiteetti – sekä mitkä tahansa edellä mainituista kysymyksistä – voivat johdattaa potentiaalisesti ketä tahansa koskettaviin persoonallisiin mietteisiin, vaikka ne ovat myös filosofisessa perinteessä teoreettisesti käsitellyjä yleisiä teemoja. Syventyessään pohtimaan niitä henkilökohtaisella tasolla yksilöllä on samalla mahdollisuus kokea keskusteluyhteytensä läsnä oleviin toisiin ja heidän olemiseensa sekä luoda suhde inhimillisen olemassaolon perinteisiin. Näin yksilö voi käsittää missä määrin hänen merkityksellisiksi kokemansa kysymykset yhdistävät hänet toisiin ihmisiin ja heidän maailmassa olemiseensa itseyttämyksen pyrkimyksineen.

Kysymysten koetulla omakohtaisuudella on ratkaiseva merkitys: jos omakohtaisen merkityksellisyyden kokemusta ei synny, silloin ei synny myöskään kytkentöjä yksilöllisen, yhteisöllisen ja kulttuurisen reflektion välille. Siksi pedagogisen filosofoinnin on lähdeittävä liikkeelle osallistujien mielekkäiksi kokemista kysymyksistä ja ajatuksista eikä filosofian instituutioista ja historiasta käsin.

Yllä esimerkinomaisesti annetut kysymykset ovat vielä valitettavan abstrakteja: tämä johtuu siitä, että ne ovat tässä esillä kuvitteellisesti eivätkä jossakin todellisessa filosofoinnin tilanteessa toteutuneina. Sellaisissa ne voivat saada hyvin konkreettisia ja yksityiskohtaisia, ajallisia ja paikallisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muotoiluja. Siksi voi uudelleen tähdentää, että omakohtaisesti merkityksellisen reflektion tai eksistentiaalisen pohdinnan on filosofoinnissa yhdistyttävä kriittisen ajattelun sosiokulttuuriseen ulottuvuuteen. Reflektiivinen ajattelemisen on vapauttavaa ja uudistavaa vain silloin, kun se ei jätä yksilöä yksityisen elinpiirinsä rajaamien kokemusten ja vastausten varaan tai paikattoman mediaympäristön armoille. Filosofoinnin sosiokulttuuris-poliittinen merkitys on käsitettävä erottamattomaksi sen eksistentiaalis-eettisestä merkityksestä.

Problematisoinnin, epävarmuuden sietämisen ja kriittis-reflektiivisen ajattelun harjoittelu filosofoinnissa vahvistaa kykyä kyseenalaistaa, pohtia ja arvioida ulkoa annettuja elämän päämääriä, yhteiskunnallisia normeja, piileviä ideologioita uusintumia ja yleiskulttuurin tai lähiyhteisön yksilölle asettamia odotuksia. Se ei ehkä tee ihmistä onnellisemmaksi, tyytyväisemmäksi, iloisemmaksi tai paremmaksi, tai ainakaan siitä ei ole mitään takeita. Uusien merkitysyhteyksien rakentuminen edellyttää myös poisurkamista. Filosofisen ajattelemisen seurauksena ei ole välttämättä käsillä olevien ongelmien ratkeamista, vaan toisinaan pikemminkin maailman epävarmuuden, arvaamattomuuden ja inhimillisen tietämättömyyden tiedostamista – ongelmien käsittämistä uudessa valossa, ongelmien rekonstruktioita.

Omakohtaisella kriittis-reflektiivisellä ajattelemisella on silti olennainen moraalinen merkitys, sillä vasta sen myötä tietämiselle voi rakentua tietoisesti koettuja merkitysyhteyksiä ja eksistentiaalis-eettisen vastuun ulottuvuus. Ihmisen kasvu kohti autonomiaa on esitetty perinteisesti sivistävän kasvatuksen päätehtäväksi, eikä tällainen kasvu voi toteutua ilman

eksistentiaalisten, eettisten, esteettisten, yhteiskunnallisten ja tiedollisten kysymysten oma-kohtaista kohtaamista, lisääntyvä onnellisuus tai ei.

Pedagoginen filosofointi tuo kouluopetukseen mahdollisuuden *perusteita, päämääriä ja arvostuksia* koskevaan omakohtaisesti merkitykselliseen ajattelemiseen ja keskustelemiseen. Tällainen mahdollisuus on arvokas tilaisuus puolustaa sisällöllisen reflektiivisyyden ja arvorationaalisuuden paikkaa sellaisessa ajassa ja yhteiskunnassa, jossa välineellinen rationaalisuus valloittaa yhä laajempaa alaa ajattelemisen ja kanssakäymisen tiloista. Arvorationaalisuuden reflektion merkityksen ja käytäntöjen puolustaminen onkin olennaisin yhteinen nimittäjä kriittiselle pedagogiikalle, rekonseptualistiselle *curriculum*-teorialle, Klafkin didaktiikalle sekä Lipmanin P4C-ohjelmalle ja pedagogiselle filosofialle.

Filosofoinnin käytännössä voidaan parhaimmillaan tavoitella deweylaisia ihanteita: ensinnäkin *päämäärien (tavoitteiden), asia-aineksen (sisältöjen) ja toimintatapojen (menetelmien) kiinteää yhteyttä* ja toiseksi *koulun sisäisten ja koulun ulkopuolisten käytäntöjen ja intressien luontevaa vastaavuutta*.⁶⁹⁹ Osallistuttaessa filosofoivaan käytäntöön harjoitellaan valmiuksia, joiden ansiosta kyetään paremmin ottamaan osaa kriittis-reflektiivisiin käytäntöihin ja sosiaaliseen elämään laajemmin yhteiskunnassa koulun ulkopuolella. Ajattelemista ja keskustelemista harjoiteltaessa päämääränä on kuitenkin pyrkiä harjoittamaan niitä hyvin niiden itsensä vuoksi, joten samalla kehitytään niitä itseään varten eikä pelkästään välineenä ulkoisiin päämääriin. Kasvatuksen päämäärä sisältyy sen toteuttamisen käytäntöön, eikä asetu kasvatuksen ulkopuolelta. Koulussa harjoitettu käytäntö palvelee myös kulloinkin elettyä tilannetta, eikä ole pelkästään valmistautumista johonkin tulevaan. Oppimistoiminnan, yhteiskunnallisen toiminnan ja moraalisten päämäärien väliset katkokset voidaan pyrkiä kuroma umpeen:

“[T]hese separations are overcome in an educational scheme where learning is the accompaniment of continuous activities or occupations which have a social aim and utilize the materials of typical social situations. For under such conditions, the school becomes itself a form of social life, a miniature community and one in close interaction with other modes of associated experience beyond school walls.”⁷⁰⁰

Pedagogisen filosofoinnin oikeutus

Pedagoginen filosofointi on olemassaolon mahdollisuuksien kasvatuksellista toteuttamista ja niiden *uudelleen avaamista*, ei ajattelutaitojen oppimista välineellisesti mihinkään muuhun nähden. Siten sen syvin oikeutusperuste ei ole yleissivistyksessä, etiikan opetuksessa, demokratian tukemisessa tai ajattelun taidoissa, tai missään yksittäisessä perustelussa, vaan samalla sekä *elämän ja kasvuun kokemuksen merkityksellistämässä* että *kriittis-reflektiivisen ajattelemisen käytäntöjen ylläpitämisessä ja välittämisessä uusille sukupolville*.

Sivistävän kasvatuksen dilemmana on aina ollut perinteen ja auktoriteetin suhde subjektin itsenäistymiseen ja autonomiaan. Pedagoginen filosofia konkretisoi filosofian ja kasvatuksen yhteyden, sillä se voi kohdata tämän kasvatustieteellisen ongelman kasvatuskäytännön itsensä sisällä: kasvatuksen ja opetuksen oikeutuksen sekä valta- ja vuorovaikutussuhteiden kysymyksiä voidaan käsitellä aitoina ongelmina opetuksen käytännön kontekstissa. Juuri tätä on filosofoivan opetusyhteisön rekursiivinen itsereflektiivisyys omaa käytäntöään pohtiessaan, ja sitä pohjustaa perimmäisten kasvatuskysymysten filosofisuus. Filosofinen tapa kohdata auktoriteetin ja autonomian mahdollinen ristiriita ei ole tasavertaisen valtasuhteettoman dialogin

699. Dewey 1916, esim. 107–117.

700. Dewey 1916, 370.

kuvitelmiä rakentamista. Sen sijaan se on nimenomaan ristiriidan kohtaamista filosofisena ongelmana: pedagoginen ja filosofinen auktoriteetti (filosofian opettaja) voi auttaa kasvatettavia (opiskelijoita) kysymään kysymyksiä auktoriteetista ja autonomiasta (tai mitä käsitteitä näistä käytetäänkään).

Kasvun ja kasvatuksen päämäärä- ja moraalikysymykset sekä kasvatuskäytäntöjen ja -keinojen eettinen arviointi ovat filosofisia ongelmia eli filosofoinnin omaa asia-ainesta. Pedagogisen filosofoinnin näkökulmasta ne ovat nimenomaan ensisijaisia ja keskeisiä filosofisia teemoja – paljon tärkeämpiä kuin filosofian historiassa ja nykyisessä yliopistofilosofiassa suositummat tai painavampina pidetyt filosofiset aiheet. Tämä on yksi pedagogisen filosofoinnin vahvuuksista: koulussa voidaan kerrankin keskustella syvemmin koulusta, kasvusta ja kasvatuksesta itsestään, tarkastella juuri sitä ympäristöä ja todellisuutta, jossa sillä hetkellä ollaan, niitä päämääriä ja arvoja, joilla parhaillaan tapahtuvaa toimintaa perustellaan – toisin sanoen toteuttaa kriittistä reflektiivisyyttä konkreettisesti tässä ja nyt.

Pedagogisen filosofian oikeutukseen voidaan edetä myös reittiä, joka syntyy juuri edellä mainitusta koulu- ja kasvatustodellisuuden rekursiivisesta itsereflektiosta. Näin tehdään esimerkiksi huomattaessa, että filosofoitaessa kohdattavat kysymykset usein ylittävät tiedonalojen rajoja ja pureutuvat syvemmälle eri oppiaineiden asia-ainesta läpäisevästi: mitä on 'aika', mitä on 'tila', mitä on 'aine', mitä on 'todellisuus', mitä on 'historia', mikä on 'luku', mitä on 'kauneus', mikä on 'taidetta', mitä ovat 'tosiseikat', mikä on 'perustelu', mitä on 'kehitys', mitä on 'kasvu', mitä on 'auktoriteetti', mitä on 'yleissivistys' ja niin edelleen. Nämä ja vastaavat filosofiset kysymykset ovat muiden oppiaineiden ja koulun juuria kohti eteneviä ongelmia. Ne koskettavat niin käytettyä kieltä ja käsitteitä kuin kokemuksellisuuden ja ajattelun, minuuden ja maailmankuvan rakentuneisuutta. Ne ovat toisin sanoen esimerkki filosofisten ongelmien läpäisevästä läsnäolosta kysyttäessä inhimillisten käytäntöjen ja ilmiöpiirien perään.

Näin siis voidaan filosofoitaessa havaita käytännössä, että ajattelumme esiymmärrys on jo lähtökohtaisesti filosofisesti latautunutta. Filosofiset kysymykset ovat läsnä ajattelussamme ja tietämisessämme, myös koulutiedossa ja sitä taustoittavissa tieteellisissä tiedonmuodoissa. Filosofisen hermeneutiikan luonnetta tarkastellessaan Hans-Georg Gadamer ilmaisee asian ytimekkäästi näin: ”Eihän filosofoimista muutoin käy oikeuttaminen kuin viittaamalla siihen tosiseikkaan, että aina jo filosofoidaan...”⁷⁰¹ Toisin sanoen sosiokulttuurisen ja tiedollisen esiymmärryksen hermeneuttinen tarkastelu tuo esiin, miten filosofista problematiikkaa esiintyy jatkuvasti, riippumatta siitä, nimitetäänkö sitä filosofiseksi. Vielä kattavammin Gadamer korostaa, että filosofisen hermeneutiikan luonne ulottuu inhimillisesti yleismaailmalliseksi, sillä tradition ymmärtäminen ja ihmisten keskinäinen ymmärrys ovat inhimillisen yhteiselämän perustava muoto: ”Sosiaalinen elämä on perimmältä muodoltaan keskusteluyhteysttä. Mikään ei jää tästä keskusteluyhteisöstä pois, ei kerrassaan yksikään kokemus maailmasta.”⁷⁰²

Siten päädytään ohittamattomaan pedagogisen filosofoinnin oikeutusperusteeseen: Filosofia on aina jo läsnä koulukontekstissa, koulukäytännöissä ja koulutiedossa, yhtäältä läpäisevinä esioletuksina ja kysymyksinä, ja toisaalta kokemusten, merkitysten ja ymmärtämisen, olemassaolon, kielen ja ajattelun yhteyden yleisenä – ja pysyvänä – ongelmana. Tällöin voidaan joko jättää nämä kysymykset ja ongelmat tiedostamattomiksi ja satunnaisesti kohdatuiksi tai ottaa ne tietoisien reflektiivisen filosofisen ajattelemisen aiheiksi. *Vain jälkimmäinen vaihtoehto on perusteltu sivistävän kasvatuksen valintana – siksi pedagoginen filosofointi kuuluu kouluun, esiintyvä filosofiaa erillisenä oppiaineena tai ei.*

701. Lainaus jatkuu: ”...joskin usein 'metafyysikan' vastaisesti, esimerkiksi epäilyn, kielikritiikin tai tieteenteorian merkeissä.” (Gadamer 2005, 215–216.) Filosofointi toisin sanoen toteutuu usein muodoissa, jotka eivät vastaa tavallisimpia mielikuvia suurista filosofisista teemoista.

702. Gadamer 2005, 216. Tai deweylaisittain täydennettynä: ...yksikään reflektoitu, tiedostettu kokemus.