

FILOSOFIAN OPPIJÄRJESTYS

Didaktisilla keskusteluilla on taipumus rajoittaa keskusteluiksi oppimisen ja opettamisen tekniikoista sekä opettajan työstä. Näillä teemoilla on oma paikkansa, mutta jäädessään ainoiksi keskustelun-aiheiksi ne peittävät muita tärkeitä näkökulmia koulutiedon todellisuuteen. Näin käy helposti jopa sellaisen oppiaineen kohdalla, joka on filosofian tapaan vasta hiljattain tuotettu osaksi koulutusjärjestelmää ja jota koskeva didaktinen keskustelu on vielä käymättä tai hyvin vähäistä. Seuraavassa pyritään avaamaan filosofian opetuksen tai didaktiikan kysymyksiä aikalaisdiagnostisesta ja instituutiokriittisestä näkökulmasta. Tarkoitus ei ole esittää mallia filosofian didaktiikalle eikä edes luoda siitä kokonaiskuvaa, vaan vain esittää sarja kysymyksiä, jotka tulevassa didaktisessa tutkimuksessa ansaitsevat tulla käsitellyiksi.

Didaktisessa keskustelussa tuodaan useasti esiin opettajan vastuu opetuksen sisältöjä ja muotoja koskevista valinnoista eli opettajan rooli esi-kokijana, esittäjänä, pro-t-agonistina, joka päättää mitä käsitellään ja millä tavalla. Tähän tavallaan viittaa *didaktiikka* -termin varhainen merkityskin:

”The Greek root of the word Didaktik is cognate with ‘deik’ and

means the action of showing and indicating. *Didaktike techne* or Didaktik would thus be the art of showing, of pointing and drawing attention, of allowing something which does not simply demonstrate itself, or cannot be understood, be seen, perceived and recognized.”¹

Opettajan toimintaa taustoittaa kokonaisuudessaan opetussuunnitelmatyö sekä sitä koskeva tutkimus ja teoria. Didaktiikka voi viitata myös opetussuunnitelma-ajatteluun: kumpi tahansa näkökulmaksi valitaankin, aina tulee vastattavaksi *mitä?* ja *miten?* –kysymyksiä, sekä perusteleva normatiivinen *miksi?* –kysymys. Jos didaktiikkaa ajattelee tässä perustavammassa muodossa, eli opetuksen ja oppimisen koko tematiikan tutkimisena, ja sen sekä deskriptiivisenä että normatiivisenä tarkasteluna, avautuu tutkimuskenttä, joka koskettaa koko elämänmuotomme uusintamista. Perinteisesti siihen on kuulunut esim. kysymyksiä 1) opetuksen ja oppimisen tavoitteista, 2) edellisestä seuraavista aiheista ja sisällöistä, 3) käytettävistä organisatorisista muodoista, opetuksen ja oppimisen metodeista ja etenemistavoista, 4) opetuksen ja oppimisen välineistä (‘mediasta’), 5) opetuspyrkimysten ennakkoehtoista, häiritsevistä tekijöistä ja tarkoittamattomista edesauttavista tekijöistä, sekä siitä, 6) millaisin keinoin oppimisen tuloksia ja muotoja voidaan kontrolloida ja arvioida.²

Didaktiikkaan voidaan siis sisällyttää paljon muutakin kuin metodioppia, vaikka se sellaiseksi vieläkin usein ajatellaan. Kansasen mukaan didaktiikan käsitteen myöhemmän käyttötavan saksalaisessa perinteessä kiinteytti Otto Willman (teoksessa *Didaktik als Bildungslehre*, 1882), joka erotti opetusta ja koulutusta käsittelevän didaktiikan tai koulupedagogiikan rinnasteiseksi yleiselle pedagogiikalle eli kasvatusopille. Didaktiikka sisälsi Willmanilla niin tavoitteita, sisältöjä ja metodeja koskevan teorian ja tutkimuksen kuin opetussuunnitelmateorian ja koulujärjestelmän teoriankin.³ Tässä merkityksessään saksalainen didaktiikka-perinne (*Didaktik*) vastaa anglo-amerikkalaisella alueella vuosisadan alussa omaksi tutkimuskentäkseen kehittyntä *curriculum studies*- tai *curriculum theory*-disipliiniä.⁴ Kuten ’didaktiikan’ tulkitseminen vain ’opetusmetodiikaksi’, on myös ’curriculumin’ suomentaminen ’opetussuunnitelmaksi’ omiaan kaventamaan näköaloja. Osuvampi suomenkielinen käännös voisi olla ’oppijärjestelmä’, ’oppijärjestys’ tai jopa ’tietojärjestys’, jotka termeinä säilyttäisivät tematiikan laajuuden ylläesitetystä mieles-⁵

Tässä tekstissä tarkastelen *didaktiikka/curriculum*–kehyksessä filosofian oppijärjestyksellistä asemaa, ja vaikka keskityn kirjoittamaan koulufilosofiasta, on ainakin osalla huomioistani laajennettavuutensa koulutiedon käytäntöjen ulkopuolellekin. Tarvitaanko tänään (koulussa) filosofiaa ylipäättään ja jos, niin millaista filosofiaa? Kuka filosofiaa tarvitsee? Mitä filosofia oppijärjestyksessä merkitsee? Millaisin tavoin filosofia toimii koulun ja yhteiskunnan oppijärjestyksien osana?

CURRICULUM / DIDAKTIK

Lapsille ja varhaiskasvatukseen suunnatulle filosofian opetukselle nämä kysymykset asettuvat ehkä terävimmän. Mitä mieltä on opettaa nimenomaan 'filosofiaa' yleisölle, jota ei voi ikänsä ja sosio-kulttuurisen asemansa puolesta vaatia kunnioittamaan oppiainetta sen 'yleissivistävän' merkityksen tai sen historiallis-symbolisen arvokkuuden vuoksi. Epäilemättä sivistykseen (*Bildung*) filosofian opetus voi toki antaa panoksensa jo nuorella iällä, mutta tällöin on kyettävä selittämään, millä tavoin filosofia tämän tekee, jos sivistys määritellään esimerkiksi "persoonaa muo-
tuttavaksi, pelkän tietojen ja taitojen hankkimisen ylittäväksi ulottuvuudeksi" inhimillisessä kasvussa ja kasvatuksessa.⁶

Tästä aukenee kysymyksenasettelu edelleen filosofian koko opetuksellista roolia koskemaan. Tulee kysyä ei vain didaktisia kysymyksiä vaan kysymyksiä didaktisesta vallasta. Miten filosofian opetus oikeutetaan ja millaisena se pyritään oikeuttamaan? Moraaliseen legitimaatioon eivät asetukset, tuntijaot ja opetussuunnitelman perusteet vie sielläkään missä filosofian opetus on sellaisilla tehty osaksi kaikkien koulujen tarjontaa. Kuka sen voi oikeuttaa? Mitkä ovat oikeuttamisessa hyväksyttävät argumentit ja kriteerit? Kysymystä yhden oppiaineen paikasta opetussuunnitelmassa ja koulutusjärjestelmässä voi valaista tarkastelemalla lyhyesti oppijärjestysten 1900-lukulaisten teorioiden valtaperinteitä maailmalla ja katsoa legitimaatio-problematiikkaa niiden ratkaisemana.

A. Yhdysvaltalaisessa perinteessä on koulutiedon *curriculum* rakennettu sisällöltään, muodoiltaan ja oikeutukseltaan yleensä "yksilöllisten valmiuksien" tarjoamisen periaatteen varaan, eli nykymaailmassa "välttämättömien, tarpeellisten tai hyödyllisten tietojen ja taitojen" opiskeluksi. Aatetaustan tälle tarjoavat sekulaari republikanismi ja liberalismi, ja asiaan kuuluu pyrkimys välttää minkään tietyn maailmankatsomuksellisen tai aatteellisen sisällön välittämistä oppilaille, kuten osoittaa myös uskontojen ja julkisen kouluopetuksen pitäminen erillään (kirkon ja hallintovallan jyrkkä ero). Tämän ajattelutavan mukaan ensinnäkin a) ympäröivä maailma voidaan esittää sitä kuvaavien faktojen joukkona ja toisekseen b) oppijoille voidaan tarjota sellaiset tehokkaan ja rationaalisen ajattelun taidot, joilla faktoja ja niiden suhteita työestetään. Rationaalisuudesta tulee keskeinen hyve juuri siksi, ettei suoraa sisältöä omaavia yliyksilöllisiä ja tradition oikeuttamia hyveitä tai viisautta ei ole lupa opettaa. Jokaisen yksilön tai perheen oma valinta on millaisen arvoperustan elämälleen omaksuu tai millaisen paikan maailmassa etsii – tähän koulun ei ole syytä puuttua.⁷

B. Historiallisesti ja maantieteellisesti meitä suomalaisia lähempänä olevassa saksalaisessa kouluteorian traditiossa kulttuuriperinnön, eli toisinaan tarkkaankin määrättyjen hyve- ja arvolahtokohtien välittä-

mistä on sen sijaan pidetty keskeisenä tehtävänä. *Didaktik / Bildung* –perinteessä on ollut kyse eksplisiittisestä sosiaalistumisesta: sivistyneisyyteen kuuluu paitsi tiettyjen historiallisten taustojen ja jaetun tradition tuntemus, myös kokonaisvaltainen ymmärrys omasta asemasta tässä traditiossa ja sellainen kokonaispersoonallinen kasvu, jota traditiossa pidetään moraalisesti ja esteettisesti suotavana.

Tätä tietojen ja taitojen hankkimisen ylittävää kokonaispersoonallista sosiaalistumista ei ole pidetty esteenä itsenäiselle kyvyllä arvioida mainittuja asioita, omaa traditiota ja sosialistumista tai sitä arvoperustaa, jolla on kasvanut.⁸

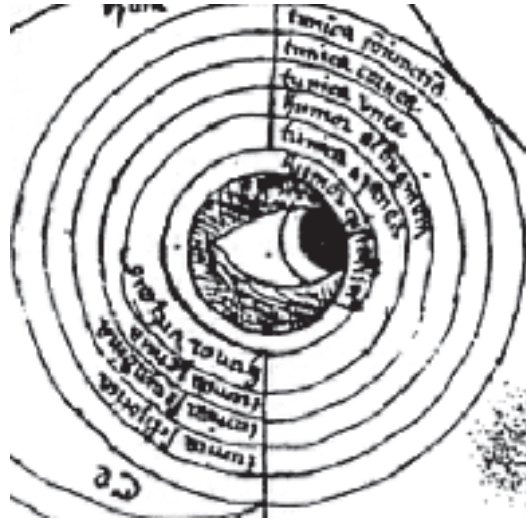
Reid ilmaisee perinteiden eron toteamalla, että amerikkalainen malli esittää oppijan ja maailman suhteen objektivoituna ja (keski-)eurooppalainen malli subjektivoituna: edelliseen kuuluu ajatus valmiina olevasta todellisuudesta, johon erillinen, yksilöllinen, autonominen subjekti syntyy ja jossa hänen on tultava toimeen; jälkimmäisessä nähdään ympärilläoleva ja subjekti toisiinsa monimutkaisilla, ristiriitaisillakin tavoilla kietoutuneiksi ja toisiaan muo-
tuttaviksi entiteeteiksi.⁹ Kasvatuk-

sen tai koulutuksen suhteen voi huomata, että ensimmäisessä mallissa tarkastellaan subjektin tietoja, taitoja ja toimintaa, jälkimmäisessä taas itse subjektivoitumisen prosessia. Näin siis keskeinen *curriculum* -kysymys kuuluisi "mitä oppijoiden tulisi tietää tai osata?", ja vastaava kysymys *Bildung* -perinteessä puolestaan "mitä heistä pitäisi tulla?"¹⁰

Opettajuuden amerikkalainen malli näkee helposti opetusteknisessä valossa, jossa tieteellisesti (oppimisympäristöisesti) tutkittujen menetelmien hallinta voidaan soveltaa minkä tahansa sisällön opettamiseen, universaalisti ja standardoidusti. Saksalaisessa traditiossa taas opettajan keskeinen kvalifikaatio on ollut sivistyneisyys sinänsä: vain itse sivistyneenä voi sivistysperinnettä välittää eteenpäin. Opettajalla pitää esimerkiksi olla omakohtainen suhde siihen akateemiseen tieteenalaperinteeseen, joka hänellä on opetettavanaan.¹¹

Asettamani kysymys kuului kuitenkin: millaiset tavoitteet määrittävät filosofiaa koulun kokonaisuudessa ja miten ne oikeutetaan/perustellaan? Ralph Tylerin popularisoiman käsityksen mukaisesti perinteisessä tavoiterationaalisessa amerikkalaisessa *curriculum* -teoriassa on vaikuttanut kolme determinanttia, joista tavoitteita ja sisältöjä voidaan ammentaa: oppijat itse, oppiaine/tieteenalaperinne ja yhteiskunta, eli yleistetymin *se, mitä subjektit* ovat, *se, millaista tietoa* on, sekä *se, missä* nämä mainitut *sijaitsevat* ja kohtaavat toisensa.¹² Tavalta tai toisella näihin kaikkiin reagoidaan eri oppijärjestyksissä. Selkeitä painotuseroja on kuitenkin olemassa. Tärkeää on ainakin pohtia, miltä suunnalta praktisessa opetussuunnittelussa vastauksia etsitään: oppiaineen asiantuntijoiden taholta, yhteiskunnan – enemmän tai vähemmän demokraattisen – tahdon ilmaisuista, vaiko koulutuksen subjekteilta itseltään.

Saksalaiselle perinteelle on ollut tyypillistä oppiaineiden oman tutkimus- ja didaktiikkaperinteen suverenisuuden korostaminen, akateemisen sivistystradition asettaminen kouluopetusta (ja -oppilaita) paimentamaan.¹³ Parhaiten tämä näkyy perinteisen humanistisen sivistyksen ydinaineissa, korkeakirjallisuudessa, historiassa ja klassisissa kielissä. Käytännössä tämä on toki tarkoittanut myös voimakkaan elitististä käsitystä yleissivistävän koulutuksen ja yliopiston roolista yhteiskunnassa. *Bildung* edellyttää yhteisöä, joka ylläpitää moraalisia ja tiedollisia käsityksiä ja arvostuksia siitä, mitä *Bildung* on; sivistys



edellyttää sitä itseään paimentavaa vallankäyttöä. Sivistystraditio itessään on arvokkaampi ja tärkeämpi kuin yksikään yksittäinen oppija (tai opettaja).

Tässä tulee esiin konservatiivisen sivistysteorian kompastuskivi nykyisessä refleksiivisessä, myöhäismodernissa kulttuurissa. Sivistysteorian ja uushumanismin huippuaikana oli helppoa tunnistaa tietty traditio ja yhteisö tässä suhteessa legitimoiksi vallankäyttäjäksi, mutta tällainen ajattelu vastaa huonosti nykyisen, monikulttuuristuneen ja monietnistyneen yhteiskunnan todellisuutta ja sen koulutussubjektien tarpeita. Käy yhä vaikeammaksi perustella, miksi opiskelijoiden on tunnettava Platon ja Goethe, mutta ei *Veda* –kirjallisuutta tai *Joruba* –viisautta. Tämä liittyy yleisempään ”kulttuurisen auktoriteetin kriisiytymiseen”, jota voi pitää yhtenä myöhäismodernin tilanteen keskeisimmistä piirteistä.¹⁴

Yllämainitun ongelman sivistysperinteen vaalimisen ja monikulttuurisen suvaitsevaisuuden keskinäisestä hankauksesta oppijärjestyksissä voi kuitenkin lähes tyystin hävittää agendalta se uusliberalistinen painostus, jota koulutuksen suunnitteluun tänään suunnataan taloudellisen pragmaattisuuden nimissä. Ei ole liioiteltua väittää, että USAssa tällä vuosisadalla hallitsevin malli oppijärjestyksen tavoitteidenasettelussa ja niiden oikeuttamisessa on ollut vallitsevan ja tulevan yhteiskunnan funktionaalisten tarpeiden omaksuminen tärkeimmäksi kriteeriksi. Tässä omamme kaltaisessa ajassa, vuosituhanen vaihteessa, jolloin poliittinen ohjaus yhä enemmän menettää vaikuttavuuttaan ja hyväksyntäänsä taloudellisen vallan voitoksi, viimeainitusta oikeuttamismallista tulee kuitenkin huolestuttava. Jos taloudellisen kilpailukyvyyn (viimeisen sanan voi korvata millä tahansa muulla kapitalistisen taloudellisen rationaalisuuden asettamalla absoluuttisella legitimaatiotermillä) säilyttämiseksi on lisättävä Nokian rekrytointien kannalta tarpeellisten aineiden oppimäärää, ei sen paremmin ole tarvetta *Bildungille* kuin *Bhagavad-Ghitallekaan*. Tämän toteavat poliitikot kierrellen ja suoria taloudellisia pyyteitä omaavat tahot suuremmin:

”Tarvitsemme muutoskykyä, reaktionopeutta ja ennakkoluulottomuutta. Sopeutumiskyky ja henkinen joustavuus kääntävät muutosuhat mahdollisuuksiksi, joiden hyväksikäyttö riippuu valmiuksistamme sekä maana että yksilöinä. [...]”

Pitkän aikavälin strategia on perusedellytys suotuisalle kehitykselle. Elämme nyt niitä vuosia, jolloin vuonna 2022 yliopistoista valmistuvista monet ovat jo syntyneet. On jo kiire pitää huolta heidän peruskoulutuksensa tasosta, jotta sillä kilpailussa pärjätään. [...]

Teknologian tehokas soveltaminen ja terve talous ovat ainoat mahdolliset lähtökohdat hyvinvoinnille. Liiketoiminnan ja yritteliäisyyden syntyedellytykset ja mahdollisuudet on turvattava ja houkuttelevuuteen on panostettava. Ilman laajaa tieteenharjoitusta ja korkeatasoista koulutuspohjaa ei osaamista synny. Kertyvät yhä niukemmat verovarot on ohjattava toimivan yhteiskunnan ylläpitoon ja kehittämiseen. Tärkeintä on kuitenkin tahto selviytyä ja voittaa.¹⁵

Kun tärkeintä on (vulgaari-)sosiaalidarwinistisesti ”tahto selviytyä ja voittaa” ja hyvinvoinnin ”ainoana mahdollisena lähtökohdana” ovat insinööri- ja taloustieteet, ei tarvitse olla visionääri nähdäkseen miten pieniin lokeroihin humanistit ja filosofit tulevaisuudessa koitetaan mahdollistaa oppijärjestelmissä.¹⁶ Ylläolevissa huomioissa, arvioimatta niiden todellista yhteiskunnallista painoarvoa, on joka tapauksessa hätkähdyttävää se, kuinka tarkkaan ne heijastavat Yhdysvalloissa vuosisadan alussa kehittyntä ”tieteellisen liikkeenjohdon” (scientific management) koulutusideologiaa, joka on vuosisadan kuluessa aina nostanut päätään (uus)liberalististen ja (uus)konservatististen vaatimusten langetessa yhteen koulutusnäkemyksissä.¹⁷ Kilpailun ja nimenomaan *materiaalisen* menestyksekkyyden ottaminen ei enää piilo- vaan julkiovetus suunnitelman tavoitteeksi sekä koulujärjestelmän avoin sitominen teollisuuden ja liike-elämän etuihin ovat tyy-

pillisiä osoituksia tästä. Laajemmassa kulttuurisessa oppijärjestyksessämme tämä tarkoittaa paitsi kilpailun, myynnin ja markkinoinnin logiikan tunkeutumista kaikkiin käytäntöihin, myös arvostusten ja ihanteiden masentavaa yksipuolistumista, jolla on suora ja väijäämätön vaikutuksensa koulun mahdollisuuksiin rakentaa yksilöllisen, sosiaalisen tai ekologisen vastuullisuuden muotoja opiskelijoissa. Koulu ei enää olekaan virallisen korkeakulttuurin ja epävirallisten nuorisokulttuurien taistelukenttää, vaan paikka, jossa viimeainituttuja taidokkaasti kolonisoiva kaupallinen ja viihteellinen järjestelmä ajaa oikealta ohi koulun ihmiskäsitysten, perinteisten opetusmuotojen jähmeyden ja omaa epäonnistumistaan ihmettelevien opettajien.

ARVIOINTI, TESTAAMINEN JA ”AJATTELUN TAIDOT”

Oppijärjestyksen tuottaminen USAssa on saanut usein järjestelmäkeskeisen leiman. Tiukimmillaan sikäläiset opetus suunnitelmat määrittelevät kaiken opetuksesta: sisällöt, muodot, jopa kurssilla käytettävän kirjallisuuden ja oheismateriaalit. Yksittäisen opettajan mahdollisuudet itsenäiseen harkintaan ja omiin linjauksiin ovat tällöin olemattomat ja lähtökohta on täydellinen kontrasti saksalaiselle sivistysopettajalle, joka amerikkalaisen opetusteknikon sijaan rinnastuu itseriittoiseen ja akateemisesta vapaudestaan ylpeään koulumestariin.¹⁸ Tähän karikatyyriin, kuten koko ylläahmoteltuun eroon amerikkalaisen ja saksalaisen (eurooppalaisen) perinteen välillä tulee suhtautua varovasti. On ilmeistä, että tämän vuosisadan loppupuolisko on merkinnyt huomattavia muutoksia koulutusjärjestelmissä kaikkialla, ainakin siinä suhteessa, että kansalliset perinteet ovat suurena määrin sekoittuneet toisiinsa. USAssa on oma sivistyksellisiä ”perusarvoja” vaaliva elitistinen ja etnisesti eurooppalaistaustainen, korkeakulttuurista ”lukutaitoa” ylevöittävä ’Great Books’ – koulukuntansa ja eurooppalainen humanistisen yleissivistyksen perinne on joutunut puolustuskannalle kouluopetuksen ’ajankäytön’, ’relevantiuden’ ja ’hyödyllisyyden’ vaatimusten edessä.¹⁹

Perinteiden erilaisten lähtökohtien painoarvo koulun arjessa on vähentynyt muistakin syistä. Opetussuunnitelmaperinteitä merkittävämpänä opetuksen rajojen asettajana ja todellisena eri maiden oppijärjestyksiä samankaltaistavana voimana voi nimittäin pitää koulutusjärjestelmän alistamista tehokkuusmittareille. Rajat asetetaan mm. koulujen valtiollisen (tai USAssa osavaltiollisen ja liittovaltiollisen) arvioinnin, auditoinnin ja testaamisen muodossa. Viime kädessä merkityksellistä ei ole se, *millaisia tavoitteita* ja millainen arvoperusta koulujen opetus suunnitelmiin kirjataan, koska lopulta opetuksen muotoja ja sisältöjä ohjaakin se, *miten* tavoitteiden saavuttamista ylyksilöllisellä ja yksittäisillä ryhmiä sekä kouluja yleisemmällä tasolla *arvioidaan*.²⁰

Usein opettajien omassa pohdinnoissa, kuten tässäkin lehdessä, arvioinnin ongelma tulee esiin ambivalenttina suhtautumisena ylioppilaskirjoituksia kohtaan. Toisaalta kyseessä on jotakin monien kokemuksen mukaan filosofian hengelle vierasta, mutta toisaalta on kyse lukiojärjestelmän rautaisimmasta realiteetista, joka paitsi on merkittävä jatkokoulutukseen ja työhön valikoitumisen kannalta, myös valitettavan usein toimii opettajien ja koulujen onnistumisen piilomittarina. Filosofian ja monen muun kouluaineen kannalta erityisen ongelmallista on se, että yo-kokeessa tapahtuva arviointi on aina erityiset olosuhteet ja paikalliset erot kadottavaa sekä formaalia ja käsitteellistä. Kursiarvioinneissa arvosanojen jakamista merkityksellisempää pedagogisesti on opiskelijoiden ja opettajien vuorovaikutuksessa tapahtuva kommunikointi sekä se, miten opettaja käyttää kaikkea informaalia ja ei-eksplikoitavissa olevaa (myös ei-propositiionaalista) tietämystään kasvattaessaan, arvioidessaan ja palautetta antaessaan. Tämän kaiken ylioppilaskokeet karsivat pois.

Sen mitä oppilaiden kehityksessä kohdallisesti voidaan tämänkaltaisilla testeillä arvioida, on koostuttava kognitiivisista valmiuk-

sista, kutakin yhä ainealuetta koskevan tietorakenteen laajuudesta ja selkeydestä, eli ylipäättään kyvystä käsitellä uutta tietoa ja ilmaista vanhaa. Tämä on varsin tyypillinen kognitiivis-rationaalinen käsitys siitä, mitä opetuksessa tapahtuu, ja se on ainoastaan lisännyt painoarvoaan kaiken ”tietoyhteiskunta” -demagogian puitteissa: ”Peruskoulun tulee huolehtia siitä, että jokainen koululainen oppii itsenäisesti hankkimaan tietoa eri lähteistä, hallitsemaan ja käsittelemään tietoa sekä käyttämään sitä analyyttisesti ja kriittisesti.”²¹

Filosofian lukio-opetuksen kirjatut tavoitteet eivät olennaisesti tästä poikkea: ”Filosofian opiskelun tavoitteena on, että opiskelija 1) *osaa käyttää käsitteitä* selkeästi ja *perustella* näkökantansa, 2) *osaa hahmottaa ja arvioida* tiedollisia, yksilö- ja yhteiskuntaeettisiä sekä esteettisiä ongelmia ja niiden vaihtoehtoisia ratkaisuja, sekä 3) *hallitsee* yleissivistävät *perustiedot* filosofisesta ajatteluperinteestä.”²² Tiivistelmä lukiofilosofian merkityksestä samassa dokumentissa kuuluu seuraavasti: ”Lukion filosofian opetus auttaa opiskelijaa avartamaan ja tarkentamaan käsityksiään todellisuuden luonnetta, omaa itseä, arvoja sekä tiedon perusteita koskevilla kysymyksillä.”²³

Ensimmäisessä suomalaisessa filosofian lukiodidaktiikan kokoelmassa Kotkavirta toistaa perusteet lähes kirjainta seuraten. Hänen mukaansa filosofia on ”periaatteessa” tärkeä oppiaine esimerkiksi seuraavista kolmesta syystä: 1) ”Filosofiassa opiskellaan abstraktien ja monimutkaisten ongelmakokonaisuuksien käsittelyä, itsenäistä ja kurinalaista ajattelua, siis taitoja, joita tarvitaan kaikissa tieteissä ja yhä useammassa nykyaikaisessa ammatissa.”; 2) ”Filosofian opiskelu tukee myös sekä luonnontieteellisten että yhteiskunnallisten ja kulttuuristen aineiden opiskelua... Lisäksi oppiaineella on uskontoa ja elämäntietoa tukevia katsomuksellisia tehtäviä. Filosofian opiskelu kannustaa arvioimaan kriittisesti yhteiskuntaa ja kulttuuria. Kaikkiaan se opettaa hahmottamaan kokonaisuuksia ja kykyä suhteuttaa asioita.”; 3) ”Oppiaineena filosofia välittää siis varsin arvokasta näkemystä kulttuuriperinteestä.”²⁴

Filosofia opettaa ajattelun taitoja ja sillä on tämän ansiosta funktionaalinen asema täten sekä yhteiskunnassa että koulussa menestymisen kannalta, se johdattaa kriittiseen arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen, ja lisäksi välittää yleissivistyksellistä kulttuuriperintöä. Näistä elementaarista väitteistä koostuu nykyinen tai hallitseva filosofian opetusta legitimoiva metakertomus. Sen paremmin opetussuunnitelman perusteissa kuin muuallakaan ei jäädä pohtimaan sitä, onko filosofiaa *yksi vai monta* erilaista, tai *millainen* filosofia mainitut efektit saa aikaan, tai sitä, onko väitteitä efekteistä koskaan yritetty vaikkapa empiirisin kokein *todentaa*. Herää myös kysymys tulisiko filosofian opetukseen liittyä päämääräarvoilla perusteltavia tavoitteita vai onko hyväksyttävä oppiaineen asettaminen pelkäksi (ajattelun tekniseksi apu-) välineeksi, kuten koko koulupedagogiikalle on käymässä.

Kognitiivinen painotus elää voimakkaana jo mainitun arvioinninkin vuoksi. Ajattelun taitojen opettamisen perustelu niiden testattavuudella ja niiden kaikelle muullekin yksilölliselle koemenestykselle tarjoamalla hyödyllä on helppoa, kun sitä verrataan vaikkapa oppilaiden elämisen taitojen, kokonaispersoonallisen sivistymisen tai kasvun testattavuuteen tai testihyödyllisyyteen.²⁵ Entäpä oppilaiden kyky kriittisesti ja monipuolisesti hahmottaa ympärillään vellovaa sosiaalista todellisuutta tai heidän todelliset valmiutensa ja halukkuutensa yhteiskunnalliseen osallistumiseen tai poliittiseen toimintaan? Miten näitä testattaisiin? Kuka näitä haluaisi testata? Ainakin USAlaisessa mallissa, jota muuten myös Lipmanin *Filosofiaa lapsille* -projekti osaltaan edustaa, ’ajattelun taitojen’ opettaminen on perusteltua ja poliittisesti korrektaa, ’nautinnon taitojen’, ’elämisen taitojen’ tai ’politiikan taitojen’ opettaminen taas epäilyjä herättävää.²⁶

MUODOLLINEN AJATTELU

Didaktiikassa deskriptiivinen ja normatiivinen ovat toisistaan hank-

alasti ja vain keinotekoisesti erillään pidettävissä, joten opetussuunnitelma –keskustelun tendenssinä onkin tehdä tiedostettuja tai tiedostamattomia arvoarvostelmia erilaisten diskurssi- ja toimintamuotojen keskinäisestä arvosta. Kouludiskursseissa esim. formaali, abstrakti, teoreettinen ja käsitteellinen ovat tyypillisesti arvokkaampia kuin elämyksellinen ja toiminnallinen. Tämä on varsin sujuvasti modernin länsimaisen filosofiankin valtavirtaan nivoutunut ajatus, mutta se on myös entisestään omiaan korostamaan opetuksen ja opiskelun välineellistä asemaa.

Filosofiaa ei ole tehty osaksi perusasteen kurssijakoa (ainakaan vielä), mutta asiaa voi havainnollistaa tarkastelemalla paljolti samanlaisia tavoitteita ja perusteita sisältäviä elämäntietämisen opetussuunnitelmia. Niissä arvostukset ilmenevät erona, joka asettuu perusopetuksen 1.-6. -luokkien ja myöhempien luokka-asteiden opetussisältöjen välille. Kun (entisellä) ala-asteella elämäntietämisen ”oppilaita rohkaistaan itsensä ilmaisemiseen ja myötäelämiseen sekä ohjataan käyttämään omia mahdollisuuksiaan”, niin ylä-asteella ”tutkitaan...käsityksiä hyvästä ihmisestä” ja ”tarkastellaan” tekoja ja niiden seurauksia”.²⁷ Säännönmukaisesti niin luokilla 7. -9. kuin lukiossakin oppilaita ohjataan ”tarkastelemaan, tutkimaan, selvittämään, hahmottamaan ja tutustumaan” perusteisiin, perinteeseen, teorioihin, opetukseen ja käsityksiin”, siinä missä varhaisemmilla luokka-asteilla sentään etsitään ”keinoja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi ja toimitaan ihmis- ja kansalaisoikeuksien puolesta”.²⁸ Ala-asteella elämyksellisyys ja toiminta, ylä-asteella käsitteellistäminen, tarkastelu, tutkiminen.

Tämän selittää vakiintunut kehityspsykologinen oletus lasten ajattelun ’kehittymisestä’. Piaget’laisittain ajattelun eteneminen kohti formaalien operaatioiden vaihetta toimii tällöin yksilön pedagogisenkin kehityksen ideaalimallina. Samalla se yksipuolistaa kuvaamme koulusta ja opiskelijoista kognitiiviseen suuntaan. Tuloksena on idealisoitu subjektikuvaus, ei pelkästään sellaisena kuin sen tunnettu modernin filosofian historiasta, esimerkiksi Lockelta ja Descartesilta, vaan koko hallinneen modernin ihmiskäsityksen perustana vaikuttava rationaalisen, autonomisen, yksilöllisen ja yhtenäisen miinuuden malli.

Kuten tiedetään Piaget’n teoria on saanut osakseen voimakasta kritiikkiä kyvyttömyydestään nähdä itseään kehityspsykologisten tutkimusten – ja kasvun ja opetuksen – toteutuspaikkana olevassa reaalisessa sosio-kulttuurisessa kontekstissa. Myös sen ihmiskäsityksen ohuutta on arvosteltu.²⁹ ”Ajattelun kypsyyden” tematiikan suhteen Piaget’n teoriassa on kuitenkin monia sisäisiäkin ongelmia. Kun esimerkiksi *ongelman ratkaisun* taitoja pidetään ajattelun korkeimmin kehittyneenä alueena tai muotona, jää huomaamatta, että paljon vaativampi kognitiivinen, sosiaalinen ja affektiivinen suoritus on itse asiassa *ongelmien havaitseminen*. Valmiiksi annettujen ongelmien ratkaisutaidoista puhuttaessa tietty kognitiivinen toiminto abstrahoidaan ja pelkistetään irti konteksteistaan, mutta jos pohdimme opiskelijoiden kykyä havaita ja työstää konkreettisia eettisiä, sosiaalisia tai vaikka ekologisia ongelmia, puhumme jo huomattavasti mutkikkaammasta toimintakentästä, jolle kuuluvat myös moniselitteiset kysymykset arvoista, elämyksistä, aistimuksista ja tuntemuksista.³⁰ Tässä esimerkissä näkyy samalla se, miten piaget’lainen lähtökohta helposti korostaa välineellistä ja muodollista päämäärien ja sisältöjen kustannuksella, eli (karrikoiden) amerikkalaista valmiuksien tarjoamisen koulupedagogiikan eurooppalaisen sivistysihanteen sijasta.

Filosofia ei tässä poikkea muista kouluaineista. Koulupetuksen historiaan kuuluu yleisemminkin tendenssi pitää dekontekstualisoitua, käsitteellistä ja abstrahoitua kontekstuaalista, toiminnallista ja konkreettista arvokkaampana.³¹ Tälle on monia syitä, eikä niistä painavimpina useinkaan Piaget’n tai kenenkään muunkaan kehityspsykologiset teoriat. Ivor Goodson on osoittanut, miten mainittu tendenssi on sidoksissa mm. opettajien ammattikunnan professionalisoitumiseen ja tähän limittyvään sosiaalisen, symbolisen ja taloudel-

lisen vallan etsimiseen korostamalla kouluopetuksen yhteyttä akateemiseen ja tieteelliseen instituutioon – käytännönläheisen, arkisen ja elämismaailmallisen aineksen kustannuksella.³²

FILOSOFIAN OPETUS IDEOLOGISENA REPRODUKTIONA?

Kyky rationaaliseen ajatteluun ja loogiseen päättelyyn on funktionaalisesti mielekäs koulufilosofian opetuksen päätavoite siksikin, että se tukeutuu modernin länsimaisen koulutus- ja opetusajattelun valtavirtaan. Subjektia pidetään yksilöllisenä ja potentiaalisesti autonomisena, ja tämän autonomian aikaansaavaa ja tietoisien toiminnan mahdollistavaa subjektin ydintä pidetään rationaalisenä niin modernin länsimaisen filosofian kuin modernin länsimaisen pedagogiikan valtaperinteessä. Hallitsevien yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja niiden tuottamien arvostusten vaikutuksesta tämä rationalistis-humanistinen ihmiskäsitys on kääntynyt tarkoittamaan järkevää asennoitumista elämäntapaan, mitä toki edelleen voidaan julkaistavasti oikeuttaa aristoteelisilla hyvän elämäntapaolosuhteiden ihanteilla, mutta joka käytännössä tarkoittaa individualismilla kyllästettyä ja postmodernisti ironista kansalaisrealismia: ”Kannattaa omia se mikä irtoaa, ja olla turhaan huolehtimatta muusta.” Ihmisen olemuksellistaminen tällaiseksi taloudellisen rationaliteetin omaavaksi, atomistiseksi yksilösubjektiksi ei ole enää vain legitimaatiota hallitsevalle talousjärjestelmälle vaan myös perusta yleisimmille tavoillemme käsittää subjektien koulutettavuus ja kasvatettavuus.

Osakesijoittamisen edellyttämästä laskelmoivasta järjenkäytöstä onkin tullut rationaalisuutta *par excellence*. Näin koulutus valmistaa kansalaisia, jotka ovat sosiaalistuneet poliittiseen realismiin ja laskelmoivaan subjektiuteen, ja jotka täten filosofian tunneilla kykenevät taitavasti ”problematisoimaan” kaikenlaisia ”ilmiöitä”, tullen samalla sujuvasti toimeen tosiasiallisesti mielettömäksi muuttuneen maailman kanssa.

Jännittävää tässä on se, että vaikka filosofian kouluopetuksella on sidoksensa akateemisen filosofian perinteeseen, on filosofian opettaminen silti edelleen paljon konservatiivisempaa kuin mitä eurooppalaisen filosofian tekstit ovat olleet viimeisen parinsadan vuoden aikana. Filosofian opettaja joutuu varsin vaikeiden kysymysten eteen, jos hän ottaa vakavasti sen Marxin ja Freudin (tai Lacanin ja Althusserin) näkemyksen, että rationaalinen subjekti toiminnan agenttina tuotetaan sosiaalisesti tai ideologisesti, tai vaikka sen Nietzschen (ja Foucault’n) lähdekohdan, jossa totuutta sinänsä ei pidetä valhetta arvokkaampana elämälle, vaan jossa tiedontahdon vallanhalu paljastetaan ja nostetaan esiin tutkimisen ja tietämisen legitimaation ongelma. Tokihan tällaiset käsitykset voidaan ”esitellä” filosofian kurseilla, mutta olennaista on huomata, että nimenomaan filosofian opettaminen *opettamisena* – muotonsa, tavoitteidensa ja moraalisen oikeutustapansa kautta – jo sinänsä sitoutuu tiettyyn ihmiskäsitykseen ja toimintalogiikkaan ja samalla välittää sellaista edelleen. Tarjoaako filosofian opetus aitoja vaihtoehtoja? Opettaako se pohjimiltaan hyväksymään ja sopeutumaan vai onko muita mahdollisuuksia? Voiko filosofian opettaja kehottaa Nietzschen Zarathustran tavoin: ”Elä vaarallisesti!”

Filosofian opettajankin kannattaa muistaa, miten läheisessä yhteydessä mainittu filosofian ja pedagogiikan moderni aatehistoria on hegemoniseksi muodostuneen taloudellisen järjestelmävallan poliittiseen historiaan. Tieteellinen tutkimus, tavoiterationaalisuus, teknologinen imperatiivi ja kapitalistinen kilpailutalous eivät ole sattumalta (vaikka kylläkin historiallisesti kontingentisti) muodostaneet voimakkainta koskaan ihmiskunnan historiassa syntyntä ideologia-klausteria. Se miten filosofian opetus omine perinteineen, toimintamalleineen ja tavoitteineen mahdollisesti toistaa ja uusintaa tätä hallitsevaa ideologiaa ja tukee subjektivoitumista sen puitteisiin ansaitsee enemmän kriittistä erittelyä kuin filosofian opetusta koskevassa didaktisessa keskustelussa on tähän mennessä tuotettu.

Kriittinen erittely voi alkaa esimerkiksi filosofian itsekritiikillä. Voidaan esim. kysyä, mitä reproduktion muotoja filosofian opetuksen tarkastelu voisi tuoda esiin? Esitän kurssiivisesti muutamia mahdollisia kritiikin lähteitä, joiden kartoittamiseen tarvittaisiin enemmän aikaa ja tilaa.

Edellä on jo lyhyesti tarkasteltu *kognitiivisten ihmiskäsityksen* kapeutta kouluopetuksen rasitteena. On selvää, että loogis-rationaalisesti pohjatulle akateemiselle tutkimustavalle siirtyminen kokemuksellisiin, elämyksellisiin, esteettisiin ja toiminnallisiin toimintamuotoihin on vaikeaa. On kuitenkin filosofian (ja kaiken kouluopetuksen) häviöksi, jos akateemisten ja tieteellisten mallien ihanointi johtaa hyljeksimään mainittuja toimintamuotoja myös opetuksessa. Ensinnäkin teemalla on tunnettu sidoksensa siihen, miten koulu suosii ylempien sosio-ekonomisten luokkien habitusta ja kompetenssia. Filosofian aihealueiden suhteen voidaan myös viitata siihen eri kirjoittajien eksplikoiimaan seikkaan, etteivät esimerkiksi etiikka ja estetiikka ole älyn ja rationaalisen reflektion kautta täysin käsiteltävissä olevia elämäntapalaita. Kannattaa muistaa, mitä Hume kirjoittaa passioista, Freud vieteistä tai vaikkapa nykyfilosofiassa Philippe Lacoue-Labarthe siitä, miten ”halun” ja ”hyvän” erottaminen länsimaisen etiikan perinteessä tuottaa radikaalin pahan maailman, jonka tutkimisessa tiede ja rationaalinen filosofinen reflektio ovat avuttomia.³³ Yhtä perusteltua kuin puhua ajattelun taitojen kehittämisestä filosofian opetuksen tavoitteena, olisi ottaa tavoitteeksi lisätä opetusmuotojen affektiivista osallistavuutta sekä eettisen ja esteettisen herkkyyden aktiivisuutta.³⁴ Tämä edellyttäisi opettajilta esim. pohdintaa siitä, miten visuaaliset, toiminnalliset, elämykselliset ja draamalliset menetelmät sekä kokemuksellinen oppiminen olisivat filosofian opetuksessa hyödynnettävissä. Kompastuskiven voi muodostaa kuitenkin jälleen kognitiivisen arvioinnin hallitsevuus koulukäytännöissä.

Opetusjärjestykset Suomessa syntyvät humanistisen ja protestanttisen tradition risteymänä, jolloin molemmilta suunnilta sitoudutaan paitsi *antroposentrisen* myös *individualistisen* arvoperustaan. Vaihtoehtoksi ei tarjota esim. biosentrisiä (ekologisia) tai sentientistisiä (tuntoisuuskeskeisiä) näkemyksiä, joissa ihmisen tunnustaminen ainoaksi moraalisen harkinnan mahdolliseksi agentiksi ei tarkoittaisi hänen pitämistään ainoana moraalisesti merkityksellisen toiminnan subjektina. Myöskään korostetummin sosiaali- tai yhteiseettinen lähtökohta ei ole suosiossa. Tämä on suorassa suhteessa myös tavoitteiden asettelun yksilökeskeisyyteen: opetussuunnitelmissa pyritään yksilöiden eikä esim. ryhmien kehittämiseen, eikä opetuksen realiteettina olevaa ryhmä- ja luokkaopetusta tai koulutuksen masamuotoisuutta mainita lainkaan.³⁵

Filosofian opetus voi myös uusintaa länsimaisen ajatteluperinteen ja julkisen järjenkäytön historian *patriarkaattia*, miehistä hegemoniaa. Länsimaisen filosofian historiassa tämä on ilmennyt mm. sielun, mielen ja rationaalisuuden assosioimisena miesten psykososio- teologiseen olemukseen ja ruumiin, passioiden ja epärationaalisuuden liittämisenä naiseuteen.³⁶ Erityisesti pitää huomata, miten tähän voi johtaa filosofian opettaminen problematisoimattomasti oman historiansa kautta, joka sosio-historiallisiin suhteisiinsa kontekstuaalisuuttomien miesfilosofien kanonisointina toisintaa käsityksiä korkeatasoisesta kriittisestä ajattelusta miehisenä työnä.

Lisäksi filosofian opetuksessa herkästi korostetaan oppiaineen *eurooppalaisperäisyyttä*, jättäen samalla problematisoimatta kreikkalaisuuden eurooppalaisuuden. Kun filosofian opetusta samalla legitimoidaan todistelemalla sen olevan ajattelun taitoa opettava aine/disipliini ennen muita, tuotetaan taitavan ajattelun priorisointia eurooppalaisen perinteen yksityisomaisuudeksi. Tämä ongelma kasvaa paitsi diskurssimuodostumien ja yleisessä kierrossa olevien kulttuuristen tuotteiden ylikansallistumisen ja monikulttuuristumisen kautta, myös Euroopan ulkopuolelta suomalaisten koulujen penkeille opiskelemaan tulevien todellisten elävien ihmisen määrän lisääntymisestä.³⁷ Opettaja ei voi enää olettaa – sen paremmin yksittäisten oppi-

kohti sitä, mikä on yllä nimetty mikrofilosofiaksi. Teorian ja käytännön suhteen sekä filosofian historian ja oppilaiden kokeman nykytodellisuuden kohtauspintojen pohtiminen juontaa juurensa epäilemättä sellaiseen. Samoin voi sanoa dialogi–opetuksen arvostamisesta ja opettajien korostamasta eettisesti perusteltavissa olevasta dialogisesta lähtökohdasta, joka johtaa myös opetustilanteen yksisuuntaisen auktoriteettisuhteen problematisoitumiseen. Opetuksen sitoutumisen opiskelijoiden elämismaailmaan koee moni opettaja tärkeäksi, ja liittyy tähän mm. uuden median ja mediakritiikin tarjoamia mahdollisuuksia siltana itsestään oppilaisiin ja oppilaista filosofiaan. Kannattaa muistaa myös se, että etiikan eurooppalaisilla perinteillä on vahva (joskin pitkään väheksytty) historiallinen suhteensa kasuistisiin menetelmiin, jotka ovat syystä kasvattaneet suosiotaan yleisesti koko didaktiikan ja ainedidaktiikan kentällä (viittaa mm. case-työskentelyn malleihin ja PBL:iin eli ongelmaperustaiseen oppimiseen).³⁹

Vastaavia pohdintoja tulisi jatkaa useilla suunnilla, mutta tässä esitän vain pari strategiaa filosofian historiaa koskevaa opetusta varten. Mikrofilosofiseen filosofian historian opetukseen kuuluisi filosofiaan itseensä instituutioon kontekstualisoivasti ja kriittisesti suhtautuvia lähestymistapoja. Ehdottamallani instituutio- tai diskurssikriittisellä filosofian opetuksella olisi käytettävänä vaikkapa seuraavanlaisia laajoja kysymyksenasetteluita omiksi erityisiksi lähtökohdiksi:

1. Mitkä olivat ne erityiset historialliset edellytykset, jotka toisaalta mahdollistivat ja toisaalta rajoittivat eri aikojen ja paikkojen filosofista ajattelua ja kirjoittamista, ja edelleen, miten vastaavat edellytykset vaikuttavat nyt 'filosofointiin', esimerkiksi kouluopetuksessa? (→ diskurssiivisten käytäntöjen analyysi);
2. Miten 'filosofien', esimerkiksi Platonin ja Aristoteleen puheet tai kirjoitukset toimivat suhteessaan vastaanottajiinsa ennen ja nyt? (→ tekstuaalisuuden tutkimus ja retoriikka);
3. Miten tietyt ihmiset, kuten mm. Platon ja Aristoteles, ovat nousseet arvostetuiksi 'filosofeiksi' ohi muiden ja millaiset käytännöt pitävät yllä tätä käsitystä heistä? (→ filosofian historiografia ja filosofisen instituution analyysi).

Filosofian opetuksen käytäntöön tutustumattoman on helppo hymähtää näille ja väittää niitä mahdottomiksi esimerkiksi lukiotason filosofianopetuksen lähtökohdina. Tämä on kuitenkin väärinkäsitys. Kysymysten lähestyminen koulufilosofian yhteydessä on varsin yksinkertaista, itse asiassa monessa suhteessa oppilaille tutumpaa ja helpompaa kuin vaikkapa Platonin "ideaopin" opettaminen.⁴⁰

Ensimmäinen kohta toteutuisi jo siten, että otettaisiin yksinkertaisesti tosissaan eri oppiaineiden integroinnin ja ristiinvalotuksen mahdollisuus. Mitään ei tarvitsisi tehdä lisää, vaan pitäisi vain lakata pitämästä erillään filosofian opetuksen kuvaa Platonista ja historian opetuksen kuvaa Ateenalaisesta yläluokasta. Platonin ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksien ja mahdottomuuksien pohdinnasta olisi luontevaa siirtyä oman nykyisyytemme ontologiaan, oman todellisuutemme järjestämisen edellyttämien sisäänottojen ja ulosulkemisten, arvostusten ja erottelujen tutkimiseen, mitä arvokkaampaa tehtävää itsereflektiiviselle ja -kriittiselle ajattelulle on vaikea keksiä. Filosofian opetuksessa voitaisiin tarkastelun ja "ihmettelyn" kohteeksi ottaa juuri tämä opetus itse: mitä juuri nyt oikein tapahtuu, kuka puhuu, miten, millä oikeudella ja vallalla, suhteessa keneen, miksi jne. Seurauksena olisi jotakin kaikessa opetuksessa opettajan omia (sinänsä tärkeitä) itsereflektiivisyyksiä vielä tärkeämpää: koko opetusdiskurssin itsensä korostunut itsereflektiivisyys, sen itseensä kohdistuvuus ja itsekriittisyys.⁴¹

Kohta kaksi vaatii vain opettajan omaa perehtymistä tekstuaalisen tulkinnan ja retoriikan kysymyksiin, sillä alkuperäistekstien lukemi-

nen ja yhteinen pohdiskeleva kommentointi on jo nyt onneksi monien filosofiankurssin ohjelmassa. Luennan asenteiden ja tavoitteiden varioiminen olisi olennaista: ei enää pyrkien vain selvittämään oppilaiden kanssa 'mitä Platon halusi sanoa', vaan yhtä hyvin 'miten', 'miksi', 'millaisin vaikutuksin' ja 'millaisissa konteksteissa'. Samalla tavoin olisi mahdollista pohtia tekstien genreyttämisen ja luokittelun historiallisesti muuttuvia ja epävakaita periaatteita, ja osoittaa miten myös filosofiset tekstit toimivat kertomuksina, fiktioina ja esteettistä mielihyvää tuottavina elämyksinä. Filosofisten tekstien lukeminen (kauno)kirjallisina tuotteina toisi lisäksi muassaan ymmärryksen tulkinnallisten aktien keskeisestä roolista minkä tahansa tekstien 'merkitykseen' viitattaessa. Tällöin tekstien opetuskäytön yhtenä funktiona voisi olla tuottaa avoimuutta erilaisia tulkintoja tai laajemmin eroja ja moneutta kohtaan, sekä suvaitsevaisuutta konfliktoivia näkemyksiä ja vasta-argumentteja kohtaan.⁴² Ykkös- ja kakkoskohtien yhteiseksi pedagogiseksi efektiiksi kuvaisin myös lisääntyneen (retorisen) itseymmärryksen filosofian diskursiivisista formaatioista ja puhe- tai tekstistrategioista, sekä filosofiassa toimivista vakuuttamisen ja vaikuttamisen tekniikoista.

Viimeinen kohta eli filosofian käsittely instituutioon ja sosio-historiallisena toimintana löytää puolestaan helposti analogioita mistä tahansa oppilaille itselleen tutuista sosiaalisista ryhmistä tai yhteiskunnallisista instituutioista. Samalla ei päästä tutkimaan ainoastaan filosofian muotoutumista ylikysilöllisenä ilmiönä vaan minkä tahansa instituution ja sosiaalisen ryhmän ylikysilöllistä luonnetta. Historian luonne toisaalta menneisyytenä ja toisaalta tämän menneisyyden kertomuksellisenä vaalimisena kaikkine tiedostettuine tai tiedostamattomine valintoineen, kamppailuineen ja valtatasapainojen heilahteluineen tulee samalla pohdinnan kohteeksi. Eikä tällaisessakaan pohdinnassa ole mitään erityisen vaikeaa jälkimoderniin epävarmuuden maailmaan kasvaneille lukiolaisille.

Mainitsemani kohdat vaativat myös hylkäämään sen ajatuksen, että filosofia olisi "määrittelemätön jokin", vapaa omassa kiistanalaisuudessaan, houkuttelevasti "mitä tahansa", ja näin oman itsemäärittelynsä aito tulos.⁴³ Näin ei tietenkään ole. Filosofia, myös kouluissa, on aina jotakin, jossakin, jollekin. Sen kiinnittämättömyyteen uskomisen on vain sen kiinnitysten ja rajauksen painamista piiloon, tiedostamattomaan. Ainoa, mistä näitä lähestymistapoja ylläpitävässä opetuksessa tulisi luopua, olisi "makrofilosofiaksi" yllä luonnehtimani opettamisen perinne. Tässä lehdessä Juha Eerolainen kirjoituksessaan viittaa samaan sanoessaan, että filosofian opetuksessa "vähemmän on enemmän". Samasta puhuvat suoraan Puhakka ja Vainio ja implisiittisemmin oikeastaan kaikki kirjoittajat: filosofian opetuksessa hitaus, pysähdykset, jopa takaisin kääntyminen ovat tärkeitä arvoja. Näitä on vain vaikea sovittaa koulumaailmaan aikana, jona oppijärjestyksiäkin ohjailevat teknisen edistyksen ja tehokkuuden imperatiivit.

FILOSOFINEN DYNAMIITTI?

Mikä sitten on koulufilosofian paljon mainostettu kriittinen potentiaali kouluympäristössä? Omaako filosofian opetus todella vapauttavaa voimaa vai onko se vain koulutuseliitin kannalta tarpeellisen tiedollisen kvalifikaation lataamista oppilaisiin, tai ehkä terapiaa, tai sitten hauskaa huvitusta koulun tositoiminnan tiiviissä rakosissa, kuten mm. Eerolainen uhkakuvaksi nostaa?

Vastaus riippunee, jälleen kerran, siitä mihin 'filosofia' sitten milloinkin viittaa. Tuorein Opetushallituksen antama Opetussuunnitelman perusteet (1994) antaa tänään suomalaisessa koulujärjestelmässä, ennätyksellisen laajan mahdollisuuden opettajien oman harkinnan käyttöön. On toivottava, että opettajat ovat tämän luottamuksen arvoisia, koska vastaavasta alkuperästä monien muiden maiden opettajat vain haaveilevat (tätä ei suomalaisten opettajien keskuudessa tosin tunnuta kovin hyvin tiedostettavan). Voisiko opettaja rikkoa

odotuksia tavalla, jota voisi todelliseksi kyseenalaistamiseksi kutsua?

Filosofiaan sopivien ajatuskokeiden lisäksi on mahdollista ainakin keksiä monenlaisia toiminnallisia kokeita opetukseen (vrt. Laineen kirjan arvio tässä numerossa). Tällaista olisi parmana hääriminen toisten oppiaineiden tunneilla, opettajinhuoneessa, vanhempainillassa, pitkin koulun kenttiä ja kerrostumia. Sellaista olisi paitsi filosofian myös muiden oppiaineiden tai koko koulun merkityksen ja tarpeellisuuden kyseenalaistaminen (ei vain kyseenalaistamisen mahdollisuuden toteaminen ja sillä leikkiminen tai spekulointi filosofian oppitunnin rajatuissa puitteissa). Edelleen tätä toimintaa voidaan laajentaa niille turuille ja toreille, joilla Sokrates tointaan harjoitti.

Kriitikot toki huomauttavat jälleen, miten epärealistinen tällainen ehdotus on, miten tällaiseen kokeelliseen demonstraatioon oppilaitaan yllyttävä opettaja saa itse häirikön maineen ja paheksunnan osakseen, tulee suljetuksi ulos opettajayhteisön kollegiaalisuuden ja sosiaalisuuden piiristä tai ehkäpä koko koulusta. Näinhän varmasti onkin, mutta juuri tässä opettajan yksilöllinen itsereflektiivisyys saavuttaa korkeamman asteen, muuttuu diskursiivisia ehtoja ja valtakäytäntöjä koskevaksi – parhaimmillaan yhteiseksi – reflektioksi. Tämä huomio paljastaa 'realiteetteihin' vetoavalle opettajalle sen, miten hänen oletettu pedagoginen vapautensa ja reflektiivinen autonomiansa on osin illuusiota. Koulu muodostaa valtajärjestelmän, joka toimii lukuisten normalisaatiokäytäntöjen kautta, eikä filosofian opetus sinänsä *opetuksena* irrottaudu mitenkään näistä sopeuttavista voimista, joilla normaaliksi määritellyn toiminnan ja olemisen rajoja piirretään. Tähän filosofian didaktiikkaa koskevissa keskusteluissa vähän pohdittuun seikkaan olen edellä eri tavoin yrittänyt viitata.

Opetusdiskursi(e)n vallankäyttö ja niiden harjoittama normalisaatio eivät ole kehenkään toimijaan kiinnittyneitä, vaan itseään uusintavia ja toimijoiden monenkeskisissä suhteissa toteutuvia (opettajat–opettajat, opettajat–oppilaat, oppilaat–opettajat, oppilaat–oppilaat, vanhemmat–koulu, virkamiehet–koulu, tiedeyhteisöt–oppiaineet, opettajankoulutus–opiskelijat jne. jne.). Mitäpä muuta tällaisten käytäntöjen paljastaminen ja emansipatorinen kritiikki olisi yhä tänään kuin mitä tarpeellisinta sokraattista asennetta, paarman työtä, toiminnallista kriittistä filosofiaa. Ehkä tällaisessa kritiikissä opettajan ja oppilaiden on mahdollista parhaimmillaan kokea toimivansa rinnakkain, pyrkien kohti jotain, joka vallitsevan ylittämällä heitä yhdistää.

VIITTEET

1. Künzli (1998), 42, viite 7.
2. Westbury (1998), 48; Klafki (1998), 315.
3. Kansanen (1990), 9; vrt. Kari & Lahdes (1991), 16-19.
4. Esim. Beyer & Liston (1996), 16-23; Westbury (1998), 47.
5. USAlaisen *curriculum* -tutkimuksen 70 -luvun lopulla alkava uusi aalto ('reconceptualization') laajentaa tarkastelun koskemaan kaikkia niitä formaaleja ja informaaleja, institutionaalisia ja ei-institutionaalisia tapoja, joilla yhteiskunnassa oppia välitetään ja joilla sosiaalistumisen muotoja ja suuntia hallitaan. Esim. Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman (1995) kuvaavat asiaa näin: "[C]urriculum is a highly symbolic concept. It is what the older generation chooses to tell the younger generation. So understood, curriculum is intensely historical, political, racial, gendered, phenomenological, autobiographical, aesthetic, theological, and international. Curriculum becomes the site on which the generations struggle to define themselves and the world." Foucault-laisittain voisi sanoa, että oppijärjestysten tutkimisesta tulee monitieteinen kenttä, jossa pyrkimyksenä on paljastaa yhteiskunnallisia tieto/valta –muodostumia ja subjektien suhdetta niihin.
6. Luonnehdinta Rudolf Künzlin, lainattu artikkelista Westbury (1998), 60. Suomalaisissa koulukeskusteluissa 'sivistyksen' ja 'yleissivistyksen' termien käytössä vallitsee melkoista epämääräisyyttä. Usein 'yleissivistyksellä' näytetään viitattavan johonkin 'yleistietämyksen' tai 'kulttuurisen lukutaidon' ta-

paiseen, mutta ajatusta tarkemmin eksplikoimatta. Tällöin se ei selvästikään viittaa samaan kuin laajempaan elämänmuodolliseen (tiedollis-esteettis-moraaliseen) sosiaalistumiseen viittava 'sivistys' ja 'sivistyminen'.

7. Esim. Reid (1998); Westbury (1998).
8. Saksalaisessa perinteessä on ollut olennaista juuri arvoperustan näkyvyys. Amerikkalainen periaatteellinen pyrkimys tuottaa arvoneutraaleja opetus suunnitelmia ja opetusta, joka parhaiten koko yhteisöä palvelisi, ei tietenkään tarkoita arvoneutraaliutta toiminnan ja sen tulosten kautta tarkasteltuna. Tähän johtaa mm. se, että opetussuunnitelmasta päätetään monessa tapauksessa paikallisdemokraattisesti. (Davis 1998). Voimme vähäisellä kuvittelulla arvata, millaisia yhteiskuntaryhmiä edustavien perheiden päät ovat paikallisdemokraattisesti aktiivisia ja keitä koululautakunnissa täten istuu. Tästä voimme edelleen johtaa arveluita siitä, millaisten sosiaalisten ryhmien sisäistämää arvoperustaa näissä lautakunnissa mielellään ylläpidetään; enemmistönä USAlaisten koulujen johtokunnissa ovat valkoisihaiset, ammatinharjoittajat, johtotehtävissä tai liike-elämässä toimivat miehet, jotka tienaa keskimäärin \$45 000 vuodessa, ks. Webb (1992).
9. Reid (1998), 13; Klafki (1998), 310-311.
10. Hamilton (1998), 80.
11. Esim. Künzli (1998), 39-41; Westbury (1998).
12. Tyler (1949); Tylerin alustavasti hahmottelemaa lähestymistapaa ovat syventäneet ja laajentaneet mm. Tanner & Tanner (1975).
13. Ks. Künzli (1998).
14. Käsitteestä ks. Peters, Marshall & Fitzsimons (1999); de Alba, González-Gaudio, Lankshear & Peters (2000).
15. Lainaukset Nokia-yhtymän toimistusjohtajan Jorma Ollilan artikkelista, joka aloitti Suomen tulevaisuutta 25 vuoden päähän visioineen kirjoitussarjan Helsingin Sanomien pääkirjoituksilla. HS, 27. 6. 1998.
16. Toisaalta filosofit voivat tietysti yrittää tuottaa filosofiaa talous- ja insinöörityöelämän kannalta houkuttelevaksi tai tarpeelliseksi vaikuttavaksi, kuten lisääntyvässä määrin tehdäänkin. Filosofin kannalta lohduttavampaa on kuitenkin huomata, että talous-, sosiaali- ja kulttuurihistoriallisessa katsannossa Ollilan näkemykset ovat hänen oman tuotannonalansa etujen motivoimia mielipiteitä ilman todellisuuspohjaa; mitään todisteita Ollilalla ei ole esittää siitä, että teknologian käytön tai (nykyisen järjestelmän mukaisen) talouden kehittämisen onnellistaisi maailmaa. Päinvastaista on kylläkin argumentoitu hyvin dokumentein, tilastoin ja perusteluin; esim. Kantola et al. (1999), Martin & Schumann (1998), Tammilehto (1998).
17. F. W. Taylorin 'scientific management' -ajattelu läpäisyvoimasta USAlaisessa koulutusjärjestelmässä (mm. curriculum -teorian perustajahahmojen Bobbittin ja Chartersin kautta) ja ajattelutavan kriittistä ks. Apple (1979), Apple (1982), Beyer & Liston (1996); Suomessa historiaa on eritelty ja kritikoitu mm. Miettinen (1990).
18. Westbury (1998).
19. Edellisellä viitalla konservatiivisten kulttuurikriitikkojen, mm. Allan Bloomin ja E.D. Hirschin vaatimuksiin 'cultural literacy' ja 'core curriculum' -ohjelmien toteuttamisesta (jonka mm. Reaganin opetusministeri W. Bennett otti doktriinikseen), jälkimmäisellä taas meillä hyvin tuttuihin ja yleensä koulutodellisuutta tuntemattomien esittämiin väitteisiin suomalaisen koulun liiallisesta 'humanistisuudesta'. Kun muistetaan, että vieraiden kielten (tai toisen kotimaisen) opiskelua määrää lähes tyystin teknis-välineellinen, nykyhetken tarpeista käsin asettava asenne, voidaan ihmetellä, mistä tämä väitetty humanistisuus syntyi – yhdestä yhteisestä filosofian, parista katsomusaineiden ja hieman useammasta historian kursistako, tai niistä parista roomanista, jotka kouluaikana äidinkiessä ehditään lukea? Kun vielä todetaan, ettei perus- ja yleissivistävällä asteella ole lainkaan poliittisia ja yhteiskuntatieteitä edustettuna ja vain hyvin nimellisesti yhteiskunnallista ainesta muutenkaan, liene selvää, että LUMA-talkoiden syytötyhdas johtanee jonkin muualle.
20. Arvioinnin problematiikasta esim. Kelly (1989) ja Kelly (1999).
21. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995, Opetusministeriö, <<http://www.minedu.fi/tietostrategia/luke4.html#RTFT0C14>> [Kiitokset Ismo Ispoussulle]
22. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 93.
23. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 93.
24. Kotkavirta (1995), 8-9.
25. Kelly (1986), s. 208: "One of the problems here of course is that affective or emotional development is not easy to monitor or measure. [...] it does not lend itself to simple forms of evaluation, appraisal or accountability. [...] it cannot be defined or planned in terms either of its objectives or its content, so that assessment of success is rendered rather more difficult. [...] It is also the case that, in the current political climate of increased demands for evaluation and accountability, that tendency is likely to increase and the notion of education as *development* to become even more difficult to attain or to implement."
26. Perinteitä kunnioittavankaan filosofian opettajan ei kuitenkaan tarvitse tyytyä tähän, sillä tämä käsitys ei ole ollut "eurooppalainen perintemme", jos itseemme siihen haluamme laskea, eikä täten myöskään "filosofian perinne" sikäli kuin katsomme filosofian perustanlaskennan eurooppalaisena instituutiona tapahtuvan antiikin Kreikassa. Tässä kohtaa jokainen voi tehdä omaehtoisen

- ekskurssin Foucault'n (1998) subjektihistorialliseen tutkimukseen, joka voi aistien ja nautintojen käytön ja järjen suhteita valottaa myös filosofian opettajaa kiinnostavalla tavalla.
27. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 93.
 28. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 94.
 29. Esim. Kincheloe & Steinberg (1993); Kincheloe, Steinberg & Tippins (1999). Ilmeistä on tosin, että Piaget harjoitti enemmän itsekritiikkiä kuin hänen seuraajansa, joiden ansiota 'piaget'laisen' teorian kiinteäytyminen on. Kuitenkin Piaget'n puoltajatin muistuttavat siitä, miten hänen varhaisena tutkimuskohteenaan ei suinkaan ollut lapsipsykologia vaan epistemologinen teoria – tiedon määrittely, tiedon hankinnan ja todellisuuden objektiivisen kuvauksen ongelmat – ja miten hän tietoisesti haki varsinaisille kehityopsykologisille tutkimuksilleen matemaattis-logiisen kuvauskehityksen. Tätä kautta tullee ymmärrettävämmäksi että ja miksi Piaget'n teoriassa "mature intelligence is the ability to think objectively and critically and to handle abstractions and hypothetical logic."; Brunk (1977), 85.
 30. Opetusmuodoista puhuttaessa termejä kannattaa täsmentää. *Ongelman ratkaisu* liittyy tässä mm. älykkyydesteillä tavoitettavaan ajattelun muotoon. *Ongelmalähtöisyydestä* (tai -perustaisuudesta) puhuttaessa viitataan opetusmenetelmään, joka aktivoi opiskelijoita itsenäisesti oppimaan ongelman työstämisen kautta. *Ongelmakeskeinen* opetus on nimikkeenä hiljattain otettu Suomessa käyttöön (Aino Hannulan väitöskirja, kesäkuu 2000) viitattaessa Paolo Freiren radikaaliin pedagogiikkaan, jossa ei vain opittu ongelmien työstämisen kautta, vaan opetus oli tarkoitus sitoa yhteiskunnallisesti ja poliittisesti relevantteihin teemoihin sekä subjektien emansipaatioon, jolloin todellisissa vaikuttavissa olosuhteissa havaittuihin ongelmiin pyrittiin yhteisesti myös puuttumaan. Viimeainittu on varmasti kaikkein haastavin, mutta nähdäkseni myös tavoiteltavin tapa, jolla ongelmalähtöisyys voi liittyä koulutoimintaan. Myös Suomesta löytyy pieniä esimerkkejä tässä mielessä toteutetuista ja onnistuneista kokeiluista.
 31. Esim. Cornbleth (1990).
 32. Esim. Goodson (1988), Goodson (1997).
 33. Saksassa tätä tematiikkaa on hiljattain kiinnostavalla tavalla uudelleenformuloinut Sloterdijk (2000).
 34. Mitä onkaan mielekästä pitää filosofian opetuksen tavoitteena, jos ihmiseen pätee mitä David Hume esittää: "Reason, being cool and disengaged, is no motive to action, and directs only the impulse received from appetite or inclination, by showing us the means of attaining happiness or avoiding misery." *Enquiry concerning the Principles of Morals*, Appendix. 1.21. Järki voi viedä ovelle asti, mutta entä sitten? Onko filosofian opetuksen tehtävänä tarjota meille aineksia tehokkaampaan järjenkäyttöön vaiko myös antaa kimmokkeita toimintaan ja *vaikuttaa* meihin – sivistää, kehittää ja kasvattaa?
 35. Opetus- ja kouluideologian individualisoitumisen Suomessa on tuonut esiin esim. Simola (1995).
 36. Tätä filosofian historian puolta selvittävä, hiljattain suomeksi saatu Genevieve Lloydin (2000) teos *Miehin järki* ansaitsee paikan jokaisen filosofian opettajan peruslukemistossa.
 37. Koulun ja eri kulttuurien suhdetta tarkasteltaessa olemme pian samanlaisten kysymysten äärellä kuin amerikkalaiset ja brittiläiset teoreetikot jo ennen; Kelly 1986; McLaren 1995; McLaren 1997; Kincheloe & Steinberg 1997.
 38. Antikainen (1990), s. 17-18.
 39. Erityisesti Stephen Toulmin on nostanut esiin kasuistiikan pari vuosisataa vähäteltyä perinnettä etiikassa, ks. Toulmin (1998) ja Jonsen & Toulmin (1989).
 40. Se, että koulufilosofia tuottaa Platonin 'ideaopin' omaksi erilliseksi ja ylihistorialliseksi 'systeemikseen' olkoon esimerkki siitä, miten "makrofilosofinen" opetussuuntaus tuottaa oppilaiden elämismaailman kannalta järjestettäviä ja filosofian historiallisesti suorastaan virheellisiä abstrahointeja, karrikoiteja ja yleistyksiä.
 41. Diskurssi- ja valtakriittisestä suhtautumisesta filosofian opetukseen kiinnostuneen kannattaa lukea myös Mika Saranpään (1995) erinomainen artikkeli, ks. myös Marshall (1990).
 42. Perusteluja tälle sekä filosofisissa kirjoittamisissa mahdollisia tekstuaalisia pedagogisia/retorisia strategioita voi tavoittaa helposti mm. renessanssihumanisteilta, jotka arvostivat roomalaisen retoriikan perinteitä; ks. Tomperi (1999).
 43. Ks. Saranpää (1995), 79-81.
- Cornbleth, Catherine 1990. *Curriculum in Context*. The Falmer Press, London.
- Davis, O. L. Jr 1998. "The Theoretic Meets the Practical: the Practical Wins", teoksessa Gundem & Hopmann (eds.).
- de Alba, A., Gonzales-Gaudiano, E., Lankshear, C. & Peters, M. 2000. *Curriculum in the Postmodern Condition*. Peter Lang, New York.
- Foucault, Michel 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Suomentanut Kaisa Sivenius. Gaudeamus, Helsinki.
- Goodson, Ivor F. 1988. *The Making of Curriculum*. Falmer Press, London.
- Goodson, Ivor F. 1997. *The Changing Curriculum*. Peter Lang, New York.
- Gundem, B. & Hopmann, S. (eds.) 1998. *Didaktik and/or Curriculum*. Peter Lang.
- Hamilton, David 1998. "Didaktik, Deliberation, Reflection (In Search of Commonplaces)", teoksessa Gundem & Hopmann (eds.).
- Hume, David 1998 (1751). *An Enquiry concerning the Principles of Morals*. Oxford University Press.
- Jonsen, A. R. & Toulmin, S. 1989. *The Abuse of Casuistry*. University of California Press, Berkeley.
- Kansanen, P. 1990. *Didaktiikan tiedetausta*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kantola, A. et al. 1999. *Suomi ja maailman tila*. Gaudeamus, Helsinki.
- Kari, J. & Lahdes, E. 1991. "Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teoriamallit", teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. WSOY, Juva.
- Kelly, A. V. 1986. *Knowledge and Curriculum Planning* Harper & Row, London.
- Kelly, A. V. 1989. *The Curriculum. Theory and Practice* (3rd edition). Paul Chapman, London.
- Kelly, A. V. 1999. *The Curriculum. Theory and Practice* (4th edition). Paul Chapman, London.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. 1993. "A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory". *Harvard Educational Review*, vol 63, 3/1993.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. 1997. *Changing Multiculturalism*. Open University Press, GB.
- Kincheloe, J., Steinberg, S. & Tippins, D. 1999. *The Stigma of Genius*. Peter Lang, New York.
- Kotkavirta, Jussi 1995. "Filosofia ja filosofian didaktiikka", teoksessa Kotkavirta (toim.) *Filosofia koulunpenkillä*. Painatuskeskus, Helsinki.
- Künzli, R. 1998. "The Common Frame and the Places of Didaktik", teoksessa Gundem & Hopmann (eds.).
- Lloyd, Genevieve 2000 (1984). *Miehin järki. 'Mies' ja 'nainen' länsimaisessa filosofiasa*. Suomentanut Marjo Kylmänen. Vastapaino, Tampere.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Painatuskeskus, Helsinki.
- Martin, H-P. & Schumann, H. 1998. *Globalisaatioloukku. Hyökkäys demokratiaa ja hyvinvointia vastaan*. Vastapaino, Tampere.
- McLaren, Peter 1995. *Critical Pedagogy and the Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, London & New York.
- McLaren, Peter 1997. *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Westview Press, US & UK.
- Miettinen, Reijo 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Gaudeamus, Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* 1994. Opetushallitus, Painatuskeskus, Helsinki.
- Peters, M., Marshall, J. & Fitzsimons, P. 1999. "Poststructuralism and Curriculum Theory: Neo-Liberalism, the Information Economy and the Crisis of Cultural Autonomy". *Journal of Curriculum Theorizing*, vol 15, 2/1999.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. *Understanding Curriculum*. Peter Lang, New York.
- Reid, William A. 1998. "Systems and Structures or Myths and Fables? A Cross-Cultural Perspective on Curriculum Content", teoksessa Gundem & Hopmann (eds.).
- Saranpää, M. 1995. "Filosofian olemus, opettaminen, valta?". Teoksessa S. Tella (toim.), *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä*. Yliopistopaino, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150.
- Simola, Hannu 1995. *Paljon vartijat. Kansakoulunopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-1990*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Sloterdijk, Peter 2000. "Sääntöjä ihmistarhalle". Suomentanut Markku Lehtinen. Nuori Voima 1/2000.
- Tammilehto, O. 1998. *Maailman tilan kootut selitykset*. Like, Helsinki.
- Tanner, Daniel & Tanner, Laurel N. 1975. *Curriculum Development. Theory into Practice*. Macmillan, New York.
- Tomperi, Tuukka 1999. "Renessanssihumanismin rehabilitaatiosta", teoksessa Lah-tinen (toim.) *Rakkautesta filosofiaan*. TAJU, Tampere.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis*. Suom. M. Kinnunen. WSOY, Juva.
- Tyler, Ralph W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Webb, Rodman B. 1992. "Power and Education", teoksessa Kincheloe & Steinberg (eds.) *Thirteen Questions. Reframing Education's Conversation*. Peter Lang, New York.
- Westbury, I. 1998. "Didaktik and Curriculum Studies", teoksessa Gundem & Hopmann (eds.).

KIRJALLISUUS

- Antikainen, Ari 1990. "Koulutieto on valtaa: mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona", teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus, Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Apple, Michael 1979. *Ideology and curriculum*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Apple, Michael (ed.) 1982. *Cultural and economic reproduction in education*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Beyer, Landon & Liston, Daniel 1996. *Curriculum in Conflict*. Teachers College Press, Columbia University.
- Brunk, Jason W. 1977. "Piaget's Theory of Cognitive and Intellectual Development", teoksessa Don E. Hamachek (ed.) *Human Dynamics in Psychology and Education* (3rd edition). Allyn and Bacon, Boston.