

4. TUTKIMUKSEEN KUULUVAT ARTIKKELIT

Tutkimuskokonaisuuteen kuuluvat artikkelit on julkaistu uudelleen verkossa; *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia: Artikkelit*, osoitteessa: www.netn.fi/kirjat/filosofianopetus-artikkelit

Tutkimuksen artikkelit lähestyvät filosofianopetusta ja filosofian oppijärjestystä hieman eri näkökulmista kahteen pääryhmään jakautuen. Kolme ensimmäistä artikkelia edustavat filosofian oppijärjestyksen kriittistä analyysia ja tulkintaa. Niissä kaikissa avataan kuitenkin myös rakentavia näkökulmia filosofianopetuksen vaihtoehtoihin ja mahdollisuuksiin. Myös neljäs artikkeli jatkaa oppiaineen luonteen analysointia keskittyen oppiaineiden ja tieteenalataustan suhteeseen sekä oppiaineiden statukseen koulujärjestelmässä. Kolme viimeistä artikkelia puolestaan hahmottelevat pedagogista filosofiaa erityisenä kasvatuksellisenä näkemyksenä filosofian pedagogisesta rekonstruktioista opetukseen.

I VALISTAVA OPPIAINE JA VALISTUKSEN KRITIIKKI (2005)

Artikkeli tarkastelee filosofian (ja osin myös elämäntutkimustiedon) opettamisen ja oikeuttamisen perusteita. Lähtökohtana on filosofiaa oppiaineena erityisellä tavalla koskeva sisäinen jännite: yhtäältä oppiaineidentiteettiä on rakennettu niin sanottujen valistuksellisten ihanteiden varaan, mutta toisaalta valistuksen ihanteiden kritiikki (1800- ja 1900-luvuilla) kehittyi juuri filosofian perinteiden puitteissa. Asetelma johtaa eräänlaiseen immanenttiin eli sisäiseen kritiikkiin, jossa pohditaan, millaisin tavoin jännite esiintyy filosofian oppijärjestyksessä.

Filosofia – ja sen lähiaineena elämäntutkimustieto – ovat valistuksen kritiikin kannalta koulun kiinnostavimmat ja keskeisimmät oppiaineet. Niiden tapauksessa kriittiset kysymykset eivät kohdistu vain kasvatukseen ja opetukseen ”valistuksellisinä” instituutioina vaan myös oppiaineiden omiin tavoitteisiin ja oppiainekseen. Koska filosofianopetusta perustellaan kriittisen ajattelun opettamisella, on tällainen oppiaine pohjimmiltaan sekä valistuksellisen eetoksen tyyppitapaus että korostuneesti kriittisen itsereflektion vaateen kantaja.

Filosofisten perinteiden sisällä kehkeytyi 1800-luvun ja 1900-luvun kuluessa merkittäviä juonteita, joissa suunnattiin (itse)kritiikkiä valistuksellisia ihanteita ja niihin perustetun ajattelun itseymmärrystä ja edistyskäsitystä kohtaan. Tämänkaltaisiin juonteisiin voidaan väljästi laskea joukko tunnettuja ajattelijoita 1800-luvun loppupuolelta postmoderniin filosofiaan: esimerkiksi Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche, Unamuno, Weber, Husserl, Heidegger, kriittisen teorian edustajat, Foucault ja monet poststrukturalistit kuten myös Derrida ovat edustaneet eräänlaista filosofian sisäistä meta- ja itsekritiikkiä. Osa kritiikeistä on esitetty valistuksen kritiikin immanenteiksi muodoiksi, joissa valistuksellisuuden piirteitä on kritisoitu niissä piileviä sisäisiä ristiriitoja osoittaen, mutta samalla silti jatkaen

dialektisen ja valistuksellisen kriittisen reflektion periaatteita ja olennaisia käytäntöjä.

Artikkelissa valistuksellisuuden ja valistuksen (itse)kriittikin jännite esiintyy seuraavissa muodoissa: valistus vs. myytti, naturalismi vs. humanismi, tavoiterationaalisuus vs. arvorationaalisuus, argumentti vs. dialogi, luonnon alistaminen vs. ekologinen kriisi, järki vs. ruumiillisuus/tunteet, hegemonia vs. universalismi, vapaus vs. kontrolli, edistyksen ihanteen ja reaalihistorian eripaisuus sekä ajattelun historiallisen edistymisen oletuksen ongelmallinen suhde filosofian historian merkitykseen filosofianopetuksessa. Lopuksi artikkeli toteaa myös kasvatuksen paradoksin ja valistuksen dilemman filosofianopetuksessa: miten opetus ja kasvatusta auktoriteettikäytäntöinä yhdistyvät ihanteeseen moraalisesta täysi-ikäistymisestä ajattelemisena ilman toisen johdatusta. Itsenäisen ajattelun ja ulkoisen kasvatuksellisen vai-kuttamisen suhde ei ratkea teoreettisesti vaan se voidaan ratkaista ainoastaan kasvatuksellisessa käytännössä. Tähän teemaan artikkeliosuuden kolme viimeistä artikkelia pedagogisesta filosofoinnista palaavat pedagogisen käytännön suhteen.

Artikkeli toimii muutoinkin pohjustuksena jatkolle, sillä se avaa kysymyksiä ja näkökulmia, jotka toistuvat seuraavissa artikkeleissa. Kolme ensimmäistä artikkelia toteuttavat filosofianopetuksen sisäistä immanenttia (ideologia)kriittikkä – eräässä mielessä siis tiettyjen valistuksen ihanteiden edistämistä valistuksen itsekritiikillä.

II FILOSOFIAN OPPIJÄRJESTYS (2000)

Siinä missä ensimmäinen artikkeli luo tavallaan yleiskuvaa tutkimuksen eetoksesta, toinen artikkeli on puolestaan tiivistelmä ideologia- ja instituutiokriittisestä tavasta lähestyä filosofian didaktiikkaa ja oppiaineluonnetta. Ensimmäinen artikkeli taustoittaa filosofianopetuksen kannalta keskeisiä immanentin kriittikin ulottuvuuksia ja toinen kohdentaa tarkastelua filosofianopetukseen käytännössä.

Artikkeli jäsentää ensin oppijärjestyksen tarkastelua yhdysvaltalaisen *curriculum*-tutkimuksen ja saksalaisen *Didaktik*-tradition lähtökohdista. Mainittuihin perinteisiin nähden otetaan kriittinen näkökulma niin yhdysvaltalaisen *curriculum planning* -ajattelun tavoiterationaalisuuteen kuin saksalaisen sivistysteorian elitistisyyteen. Oppijärjestyksen ja koulutuspolitiikan olennaisimmaksi uhkaksi esitetään kuitenkin funktionalistinen koulutusideologia, jossa taloudellisen tehokkuuden diskurssi ja arvomaailma ujuttavat kouluihin arvioinnin, testaamisen ja välineellisen ajattelun korostumista.

Artikkelissa tarkastellaan edeltävän pohjalta filosofianopetuksen luonnetta ja oikeutusperusteluja. Erityisinä ulottuvuuksina nostetaan esiin filosofianopetuksessa piilevät taipumukset kognitio- ja ratiosentrismiin, antroposentrismiin ja individualismiin, fallosentrismiin ja eurosentrismiin. Tämänkaltaiset ideologisiksi mielletävät piirteet korostuvat etenkin silloin ja siksi, jos filosofianopetus pyrkii tarjoamaan ”liian nopeasti liian paljon”. Vastapainoksi artikkeleissa ehdotetaan muun muassa historianopetuksen makro- ja mikrohistoriallisiin näkökulmiin rinnastaen filosofianopetuksen siirtymistä ajattelun luurangoiksi abstrahoiduista filosofian historian kaanonin irrallisista esimerkeistä kohti filosofisen ajattelun sijoittamista synty- ja vastaanottokonteksteihinsa. Kriittikin kohteena on filosofianopetuksen ”synoptinen” tapa lähestyä filosofian historiaa laajoine ja pinnallisine yleistyksineen, ja sen vastakohtaksi hahmotellaan ”mikrofilosofista” ajattelutapaa. Artikkelissa pidetään tarpeellisena yhtäältä tiedonsosiologista tietoisuutta tiedon ja tietämisen sosiaalisista konteksteista sekä toisaalta deweylaiseen progressivismiin viitaten kasvatuksen subjektiivisuuden tunnistavaa pedagogista näkemystä. Näitä voi yhdistää samankaltainen ideologia- ja instituutiokriittisyys.

Artikkelin ydinsanomana on jo edellä historiakatsauksessa esiin nostettu ajatus siitä, että ”vähemmän on enemmän”: ”Filosofianopetuksessa hitaus, pysähdykset, jopa takaisin kääntäminen ovat tärkeitä arvoja. Näitä on vain vaikea sovittaa koulumaailmaan aikana, jona oppijärjestyksiäkin ohjailevat teknisen edistyksen ja tehokkuuden imperatiivit.” Lopuksi artikkeli kannustaa myös ”kokeelliseen” filosofiaan, jossa filosofian kyselevää ja kyseenalaistavaa potentiaalia kohdistettaisiin koulun puitteisiin ja normeihin. Tällainen ”toiminnallinen kriittinen filosofia” olisi valta- ja normikäytäntöjä paljastavaa toimintaa eli opettajan ja oppiyhteisön käytännöllistä itsereflektiivistä ideologiakritiikkiä.

Erityisenä yksityiskohtana tutkimuksen kokonaisuutta ajatellen – esi- ja itseymmärryksen arvioinnin ja syventämisen hermeneuttisessa hengessä – on vielä huomautettava artikkelissa ilmaistusta varauksellisuudesta Lipmanin P4C-ohjelmaa kohtaan. Vielä artikkelin kirjoittamisen aikaan en ollut perehtynyt P4C-ohjelman luonteeseen kuin pinnallisesti. Juuri tässä mielessä olen itsekin ollut esimerkki aiemmin mainitsemastani katkoksesta pedagogisen filosofoinnin ja lukiofilosofian välillä – ja sikäli tämä on samalla keskeinen ulottuvuus oman itseymmärrykseni hermeneuttista muuntumista tutkimuksen kuluessa ja syvetessä. Tutkimuksen myöhempään luonteeseen ja viitekehukseen sijoitettuna voi toisaalta huomata, että monet artikkelissa ehdotetut näkökulmat ja lähestymistavat filosofianopetukseen toteutuvat oikeastaan juuri P4C-ohjelman kaltaisessa pedagogisessa filosofoinnissa: esimerkiksi kasvatuksellinen ajattelu ja subjektihilähtöisyys, individualismin ylittävä filosofoinnin ryhmäperustaisuus, toisten näkemysten ja argumenttien kuuntelemisen ja ymmärtämisen keskeisyys filosofianopinnoissa sekä metakeskusteluissa harjoitettu oppiyhteisön itsereflektio. Yhteyksiä voi huomata myös P4C-työskentelyn pohjautumisessa fiktiivisiin tarinoihin, jotka tuovat mukanaan tekstuaalisten vaikutusten tutkailun ja tulkintojen moninaisuuden, joita artikkelissa ehdotetaan opetuksen mikrofilosofiksi strategioiksi. Ylipäättään yhdistävää on juuri näkemys filosofianopetuksesta kontekstittietoisena elävänä filosofointina instituutio- ja historiakeskeisen yleiskatsauksellisuuden sijaan.

III *EL SUEÑO DE RAZÓN PRODUCE MONSTRUOS,* OR DECONSTRUCTING THE CURRICULUM OF PHILOSOPHY (2003)

Kolmas artikkeli on temaattisesti lähellä edeltäviä jatkaessaan filosofian oppijärjestyksen ideologiareflektiota. Aluksi kuvataan lähinnä feminististä kritiikkiä seuraten filosofian historian dualistisia tendenssejä, joiden ytimenä on järjen ja epäjärjen, rationaalisuuden ja irrationaalisuuden vastakkainasettelu. Sen ympärille on kasaantunut muita erontekoja, joissa esimerkiksi ruumiillisuus, tunteet ja seksuaalisuus ovat enimmäkseen tulleet suljetuiksi filosofian ulkopuolelle. Dualismi on heijastunut myös filosofian historiassa hallinneisiin näkemyksiin mieheyden ja naiseuden suhteesta rationaaliseen ajatteluun. Samoin kontekstuaalinen, ajallinen ja henkilökohtainen ovat olleet filosofian valtavirrassa ja kaanonissa toissijaisia näkökulmia verrattuna universaaliin, ajattomaan ja yleiseen, mikä on puolestaan juuri vaikeuttanut käsitteelliseksi ja yleispäteviksi oletettujen erontekojen käytännön ulottuvuuksien ja seurauksien hahmottamista.

Filosofian opetus suunnitelman ja oppijärjestyksen taipumus identifoida kriittinen ja rationaalinen ajattelu eurooppalaisen filosofian historian kaanoniin – ja siten kytkeytyä ideologisiin piirteisiin – nostaa esiin peruskysymyksen, joka on koko tutkimuksen kriittis-konstruktiiivisen asetelman kannalta keskeinen: “This leads us to ask whether it is possible to build a curriculum of philosophy and critical thinking without reproducing the ideologically

biased view that critical, reflective thinking is an activity practiced mainly by the European male population of a Caucasian ethnic background.”

Filosofian oppijärjestyksen reprodusoivien taipumusten kritiikkiä ja vaihtoehtoja esitetään seuraavissa teemoissa: filosofisen etiikan humanistinen, antroposentrinen, subjektikeskeinen ja individualistinen painotus; filosofian eurooppalaisuuden korostamisen etnosentrismi ja kulttuurikolonialismi; filosofian historian kaanonin fallosentrismi ja patriarkalisuus; kognitiivistinen ja rationalistinen painotus kasvatustieteissä; episteemisen ulottuvuuden korostuminen ihmisen maailmasuhteessa ja elämäntieteissä. Kuten artikkelissa todetaan, filosofisen (itse)kritiikin piirissä vastaavat näkökulmat ovat olleet esillä jo kauan. Filosofianopetusta koskevaa keskustelua niistä on käyty kuitenkin varsin vähän. Kuitenkin juuri opetuksen pitäisi kasvatuksellisenä käytäntönä suhtautua kriittisiin kysymyksiin erityisellä painoarvolla. Filosofianopetuksen tulisi olla siinä suhteessa aidosti kriittisesti itsereflektiivistä, että perinteitä koskevat vaikeat kysymykset kohdataan pohdinnan kohteina opetuksellisen käytännön itsensä puitteissa.

IV OPPIAINE, TIEDETAUSTA, STATUS: ESIMERKKEINÄ ELÄMÄNKATSOMUSTIETO JA FILOSOFIA (2007)

Artikkelissa tarkastellaan oppiaineita institutionaalisina kategorioina suhteessa niiden tiedetaustoihin ja niiden statukseen koulujärjestelmässä. Näkökulma on koulutus- ja tiedonsosiologinen, ja analyysi pohjustetaan etenkin brittiläisellä oppiaine- ja opetussuunnitelmatutkimuksella ja yhdysvaltalaisella koulujärjestelmäteorialla.

Artikkeli avautuu reaaliaineiden opetussuunnitelman perusteiden (2003/2004) tekstien tarkastelulla. Opetussuunnitelmissa on huomattavasti vaihtelua siinä, millaisella tavalla yhteyttä tieteenaloihin kuvataan. Vaikka kaikkien reaaliaineiden opetussuunnitelmissa tiedetausta tuodaan esiin, jää monissa käytetyissä ilmaisuissa tieteenalan ja oppiaineen suhde epäselväksi tai horjuvaksi. Horjunta kertoo tiedetaustan problematiikan hankaluudesta ja samalla siitä, miten opetussuunnitelmatekstien genren vakiintuneisuus kätkee epäselvyydet. Tämän tekstuaalisen horjunnan ja epämääräisyyden osoittaminen dekonstruoi ristiriitaisuuksien kautta tiedetaustan oletusten itsestäänselvyttä.

Tieteenalasuhdetta tarkastellaan lähemmin verraten filosofian ja elämäntieteen (sekä yhteiskuntatiedon tai -opin) toisistaan poikkeavia luonteita. Elämäntieteen suhde mahdollisiin taustatieteisiin on avoin ja väljä jo siksi, että ’elämäntieteen’ on käsitteenä vakiintumaton ja ilman selviä tieteenalakytkentöjä. Lisäksi oppiaineen pedagogiseen tehtävään kuuluu olennaisesti subjektiivisia, kokemuksellisia ja moraalikasvatuksellisia ulottuvuuksia, joten opetuksen lähtökohtia on etsittävä paljolti myös muualta kuin arvoneutraaleiksi mielletyistä tieteenaloista ja niiden tuottamasta tiedosta. Elämäntieteen opetuksen on siten oltava suurelta osin jotakin muuta kuin vain ”ajantasaisen tiedon” omaksumista. Yhteiskuntatiedolle on sen sijaan olemassa ilmeisiä taustatieteitä, mutta oppiaineen kiinnittyminen niihin ei ole kuitenkaan ollut kovin vahvaa. Filosofia puolestaan on esimerkki oppiaineesta, joka vaikuttaa nimensäkin vuoksi niin yhtenevältä tieteenalan kanssa, ettei kysymys suhteesta tiedetaustaan nouse luonnostaan esiin vaan se on tietoisesti problematisoitava.

Tiedetaustan kysymystä jäsennellään artikkelissa myös oppiaineiden statuksen kannalta: ”Oppiaineen luonnetta määriteltäessä panoksena ovat oppiaineen painoarvo koulun sisällä, sen arvostus koulun ulkopuolella sekä oppiaineen opettamiseen ja kehittämiseen osallistuvien intressiryhmien status- ja resurssiasemat.” Tiedetaustan ja oppiaineen akateemisuuden

korostaminen on perinteisesti luonut oppiaineelle korkeampaa arvostusta: ”Akateeminen status on taannut enemmän resursseja ja arvonantoa kuin sitoutuminen käytännönläheisyyteen ja oppilaiden elämismaailmaan.” Tästä syystä oppiaineiden käytännölliseen hyötyyn vetoavat *utilistiset* ja kasvatuksellisuudella perustelevat *pedagogiset* perusteet ovat olleet oppiaineiden statusasemista kamppailtaessa historiallisesti heikompia kuin *akateemisuuden* argumentit. Artikkelin lopussa todetaan asetelman kuitenkin muuttuneen tai olevan muuttumassa, sillä nykyisessä koulutuspoliittisessa diskurssissa akateemisuus on yhä useammin pyritty kytkemään yhteiskunnallisen utiliteetin korostamiseen. Näin on tehty esimerkiksi niillä teknologisen ”osaamisen” ja tietotalouden alueilla, joissa korkea koulutus ja professionaalinen akateeminen asiantuntijuus on esitetty keskeiseksi kansantaloudellisen kilpailukyvyyn menestystekijäksi.

Oppiaineiden yksityiskohtaisempina statuskriteereinä artikkelissa tarkastellaan keskeisyyttä koulujärjestelmässä, yleispätevyyttä, vertikaalista merkitystä ja ammattistatus-sidonnaisuutta. Nämä kriteerit voi yhtäältä nähdä selittämässä opiskelijoiden järjestelmässä tekemiä valintoja, panostuksia ja preferenssejä, mutta toisaalta niitä voi ennen kaikkea ajatella juuri koulutuspoliittisissa keskusteluissa käytettyinä argumentteina ja oikeutusperusteluina, joilla oppiaineiden asemaa rakennetaan ja puolustetaan. Filosofian (ja elämäntutkimustiedon) koulutuspoliittista asemaa ei voi pitää vahvana tämäläisyyden kriteerien valossa. Myöskään filosofian ja elämäntutkimustiedon opiskelemiseen motivoivat syyt eivät siten löydy näistä välineellisistä statuskriteereistä. Sen sijaan oppiaineiden merkitys voi ilmetä opiskelijoiden kokonaisvaltaisempien intressien kannalta. Tätä voi pitää oppiaineiden kasvatuksellisuutta vahvuutena. Se ei kuitenkaan ole useinkaan vahvuutta koulutuspoliittisessa argumentaatiossa, sillä kun akateemisuuden ja yhteiskunnallisen utiliteetin kytkös korostuu, heikompaan asemaan jäävät juuri sellaiset oppiaineet ja opetuskäytännöt, joiden perustelu on ensisijaisesti pedagoginen tai sivistyksellinen. Ongelma liittyy suoraan seuraavien artikkeleiden edustamaan näemykseen filosofianopetuksesta pedagogisena filosofointina.

V FILOSOFI I FRAMTIDENS SKOLA (2012) (Hannu Juuso & Tuukka Tomperi)

Artikkelissa siirrytään käsittelemään pedagogista filosofiaa ja filosofointia lasten ja nuorten kanssa harjoitettavana kasvatuksellisuutta käytäntönä. Tässä ja seuraavissa artikkeleissa muodostetaan siten samalla kuvaa pedagogisesta filosofoinnista filosofian pedagogisen rekonstruktion muotona sekä lukiofilosofian uudistamisesta että filosofian muussakin opetuksellis-kasvatuksellisessa soveltamisessa.

Filosofian kasvatuksellisuutta arvioitaessa on ensinnä tiedostettava, että filosofian, kasvatuksen, lapsuuden ja nuoruuden käsitteiden nimeämät ilmiöt ja niiden keskinäiset suhteet ovat olleet historiallisesti varsin muuttuvia. Lapsuuden käsite ja lapsuuden ikäkauden yhteiskunnallinen merkitys ovat käyneet läpi merkittäviä siirtymiä, kuten huomataan vaikka pitäydettäisiin pelkästään eurooppalaisen kulttuurin ja kasvatustutkimuksen tarkastelussa. Sama pätee nuoruuden käsitteeseen, joka vakiintui vähitellen nykyiseen merkitykseensä historiallisesti vielä lapsuuden käsitettä myöhemmin. Kasvatuksen käsitteittäminen lapsuuden ja aikuisuuden ikävaiheita välittäväksi ja siirtymää ohjaavaksi käytännöksi, jonka muodollinen ulottuvuus on institutionalisoitu koulujärjestelmäksi, ja joka jatkuu nuoruusiässä ja joka koskettaa kaikkien yhteiskuntaluokkien lapsia, on vallinnut vasta modernin aikakauden myöhemmissä vaiheissa.

Nämä siirtymät on muistettava myös tarkasteltaessa filosofian historiassa esitettyjä näkemyksiä filosofian kasvatuksellisuudesta. Filosofian historiassa on esitetty lukuisia erilaisia näkemyksiä ensinnäkin filosofian (itse)kasvatuksellisesta merkityksestä yleisesti ja toisekseen filosofian soveltuvuudesta kasvatukseen juuri lapsuus- ja nuoruusiässä. Filosofian kasvatuksellisen soveltamisen mahdollisuuksiin eivät kuitenkaan ole vaikuttaneet vain vallinneet kasvat- ja lapsuuskäsitykset, vaan olennaisesti myös käsitykset filosofiasta eli filosofian itseymmärrys.

Pedagogisen filosofian lähtökohdat eivät voi olla abstrakteja ja teoreettisia, vaan niiden on kytkeydyttävä subjektien kokemusmaailmaan ja omakohtaiseen merkityksellisuuteen. Toisaalta filosofointi ei voi pedagogisesti ajatellen toteutua myöskään auktoriteettisuhteen purkamisen, tradition unohtamisen ja esimerkiksi luonnonmukaisuuteen vetoavan lapsilähtöisyyden muodossa. Subjektiivinen ja objektiivinen on sovittava toisiinsa kasvatuskäytännössä. Opetajan työssä tämä tarkoittaa opettavien kuuntelemista, heidän ajattelunsa seuraamista ja ymmärtämistä, jotta omakohtaisesti merkityksellistä filosofista reflektiota on mahdollista ohjata.

Pedagogisella filosofoinnilla voi olla paljon annettavaa nykyiselle koulukasvatukselle. Perus- ja yleissivistävä yhtenäiskoulujärjestelmä on ollut yksi pohjoismaisen yhteiskuntamallin kivijaloista. Myöhäismodernit yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset yhdessä perheiden sosiaalisen ja taloudellisen eriarvoistumisen kanssa ovat tuoneet kasvatukselle haasteita, joiden kohtaamisessa tarvitaan oppiainerajat ja -sisällöt ylittämään kykeneviä kokonaisvaltaisia kasvatuskäytäntöjä sekä oppilaiden oman merkitysmaailman vakavasti ottavia pyrkimyksiä tukea heidän ajattelunsa, maailmankuviansa, elämänskatsomuksensa ja persoonansa kehittymistä. Tutkimusnäyttöön perustaen artikkelissa esitetään, että pedagoginen filosofointi voi edistää näitä pyrkimyksiä useista syistä.

Filosofiset aihepiirit ja kysymykset sekä filosofisen ajattelun muodot ylittävät tiedonaloihin sidotut oppiainerajat ja tuovat oppimiseen yhtenäisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta. Filosofisten kysymysten yleisinhimillisuus ja perustavanlaatuisuus toimii jo sinällään perusteena niiden käsitteilylle myös kouluopetuksessa, etenkin koska ne nousevat lasten ja nuorten omasta spontaanista ajattelusta: ”Många frågor som barn ställer är till sin karaktär filosofiska: Vad är rättvist? Får man ljuga? Hur löser man konflikter? Måste man respektera en överenskommelse? Varifrån kommer våra tankar? Förstår man ord på samma som eller på annat sätt än andra? Vad är skönhet och fulhet? Vad är konst? Varför tycker vi om olika saker? Hurudan är människan? Vem är jag? Det borde vara en grundrättighet för barn att också i skolan få diskutera dessa viktiga frågor under ledning av en kunnig och ansvarsfull vuxen.” Mahdollisuutta pohtia henkilökohtaisia, yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia ja luontosuhteeseen liittyviä elämänskysymyksiä voi pitää lasten ja nuorten oikeutena, jolle pitäisi antaa aikaa ja tilaa koulussa.

Pedagogisen filosofian merkitys kasvatuskäytäntönä korostuu entisestään, kun otetaan huomioon kasvatuksen peruskysymysten filosofisuus: Miksi kasvatetaan ja sivistetään? (Kasvatus-, moraal- ja yhteiskuntafilosofiset peruskysymykset sekä sivistys- ja ihmiskäsitykset.) Mihin kasvatetaan? (Kasvatuksen päämäärät ja niiden eettinen oikeutus.) Kuinka kasvatetaan? (Kasvatusmenetelmien oikeutus ja kielteisten muotojen kuten indoktrinaation kritiikki.) Ketä kasvatetaan? (Ihmiskäsitykset eli filosofinen antropologia.) Kuka kasvattaa? (Kasvatusvallan ja -auktoiteetin perustelu.) Näiden ja muiden vastaavien peruskysymysten tuominen itsereflektiivisesti kasvatuskäytäntöön sisälle pedagogisen filosofoinnin muodossa lisää olennaisesti käytännön itsetietoisuutta, edistää sivistykselliseksi miellettyjä päämääriä ja ehkäisee esimerkiksi indoktrinaation riskejä.

Filosofointi voi olla vastavoima myös lasten ja nuorten vieraantuneisuuden kokemuksille koulussa. Ennalta määritettyjä tietosisältöjä ja teknisiä taitoja painottava sekä vertailu- ja kilpailuasetelmia synnyttävä kouluopetus ei vastaa oppilaiden omakohtaiseen tarpeeseen käsitellä itselleen tärkeitä kysymyksiä ja merkityksellistä elämäänsä. Pedagoginen filosofointi sen sijaan edustaa avointa ja joustavaa käytäntöperustaista opetussuunnitelma-ajattelua. Antaessaan

osallistujille mahdollisuuden vaikuttaa kysymysten asetteluun ja keskustelun suuntiin sekä ajatella itsenäisesti filosofointi voi vahvistaa osallisuuden ja merkityksellisyyden tuntemuksia.

Muodoltaan yhteistoiminnallisena ja ennakoimattomasti etenevänä tutkailuna filosofointi edellyttää opettajalta kykyä kuunnella ja reagoida pedagogisesti tahdikkaalla tavalla. Filosofointi mahdollistaa siten pedagogisesti syvenevän suhteen opettajan ja opetettavien välille. Sitä voidaan hyödyntää yleisemminkin opettajankoulutuksen kehittämisessä. Sekä luokan- että aineenopettajakoulutukseen suuntautuu vahvoja odotuksia opettajien kasvatuksellisten valmiuksien ja pedagogisen ajattelun tukemisesta, mutta opettajankoulutuksella on toistuvasti havaittu olevan suuria ongelmia näihin odotuksiin vastaamisessa. Opetusmenetelmälliset taidot, oppiaineiden sisällöllinen hallinta, taitoaineiden tekninen osaaminen tai oppimispsykologinen tietämys, joihin opettajankoulutus usein pääsääntöisesti keskittyy, eivät vielä sinällään takaa mitään opettajien kasvatuksellisesta ymmärryksestä ja pedagogisista valmiuksista. Pedagoginen filosofointi tuo sekä sisältöjensä että muotojensa puolesta kasvatukselliset peruskysymykset pohdinnan, kokeilun ja harjoittelun kohteeksi. Siten se voisi siten merkittäväällä tavalla vahvistaa opettajankoulutuksen pedagogista eetosta ja ydintä.

VI (LASTEN) PEDAGOGINEN FILOSOFIA

– KASVATUKSEN HISTORIALLINEN MAHDOLLISUUS (2014)

(Tuukka Tomperi & Hannu Juuso)

Artikkeli luo kokonaiskuvaa pedagogisen filosofian historiallisista lähtökohdista sekä merkityksestä myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Artikkelissa pyritään kasvatus- ja filosofianhistoriallisella ja kasvatusteoreettisella tarkastelulla perustelevaan lopussa tiivistetty väite: lasten ja nuorten kanssa harjoitettava pedagoginen filosofia on tullut mahdolliseksi vasta lapsuutta, kasvatusta ja filosofiaa koskevien käsitysten huomattavien historiallisten muutosten jälkeen, mutta samalla ja näiden muutosten vuoksi sitä voi pitää edistyksellisenä kasvatuskäytäntönä tässä ajassa. Pedagogiseen filosofiaan kiteytyy samanaikaisesti sekä kasvatusteorian perinteisiä ydinkysymyksiä että myöhäismodernille yhteiskunnalle ja kulttuurille ominaisia kasvatuksellisia haasteita.

Historiallisen ja kasvatusteoreettisen tarkastelun suhteen artikkeli on edellisen artikkelin rinnakkaisteksti, joten niissä on joitain yhteisiä osioita. Tässä jälkimmäisessä artikkelissa lapsuuden, kasvatuksen ja filosofian historiallisia vaiheita ja suhteita tarkastellaan kuitenkin yksityiskohtaisemmin ja perusteellisemmin. Pedagogisen filosofian tyyppitapauksena viitataan tässäkin enimmäkseen P4C-ohjelmaan, mutta väitteet koskevat koko pedagogisen filosofoinnin tai lasten ja nuorten kanssa filosofoimisen laajaa kenttää.

Tarkastelu aloitetaan filosofian kasvatuksellisista juurista. Antiikissa filosofianharjoituksen keskeinen perusta oli sen itsekasvatuksellisessa merkityksessä. Sillä oli myös huomattava yhteiskunnallinen ulottuvuus, josta John Dewey muistuttaa väittäessään koko eurooppalaisen filosofisen ajattelun saaneen alkunsa kasvatuksellisten menettelytapojen pohdinnasta uudenaikaisessa kulttuurisessa tilanteessa. Oletuksella filosofian annista ihmisen ajattelun, luonteen, moraalisuuden ja elämäntavan kehittämiseksi on siis pitkät juurensa. Sen sijaan ajatus alakäisille suunnatusta filosofoinnista kasvatuksellisena käytäntönä on ollut harvinainen ennen 1900-lukua.

Taustaksi on asetettava lapsuuden ja kasvatuksen käsitysten ja käytäntöjen muutokset eurooppalaisessa moderniteetissa. Muiden muassa ihmiskäsitysten maallistuminen, modernin kouluinstituution kehittyminen, perinteisten auktoriteettikäsitysten kyseenalaistuminen ja

lasten oikeuksien ja toimijuuden vahvistuminen taustoittavat tilannetta, jossa 1900-luvulle tultaessa ”lasten ja nuorten kasvatusta on muuttunut paitsi institutionalisoiduksi myös problematisoiduksi, pohdituksi ja pedagogisoiduksi tavalla, jolle ei ole historiallista vastinetta”. Vasta näiden muutosten myötä pedagogisen filosofoinnin kehittäminen mahdollisuus on avautunut.

Asiaan vaikuttavat kuitenkin yhtä lailla käsitykset filosofiasta sekä näkemykset lapsuuden asemasta ja merkityksessä suhteessa filosofiseen käytäntöön. Filosofian kasvatuksellisuus on korostunut niissä filosofiakäsityksissä, joissa se on – renessanssihumanisti Michel de Montaignen tapaan – mielletty käytännölliseksi ja omakohtaiseksi elämänpohdinnaksi. Toisaalta pedagogisessa filosofoinnissa filosofian suuntausten rajalinjat ovat sekoittuneet ja erilaiset vaikutteet yhdistyneet: [F]ilosofinen toiminta mielletään sekä analyyttisen ja kriittisen ajattelun periaatteiden seuraamiseksi ja siinä harjaantumiseksi... että elämäkysymysten omakohtaiseksi ja yhteisölliseksi reflektioksi...” Siten ”[p]edagoginen filosofia tuo mieleen kreikkalaiset alkulähteet, jolloin filosofia oli sekä dialektiikkaa ja argumentaatioharjoitusta että filosofian harjoittajan elämään vaikuttavaa itsereflektiota.”

Tällaisessa muodossa pedagogiseen filosofointiin tiivistyy kasvattavan ja sivistävän opetuksen paradoksi: tradition ja auktoriteetin suhde autonomiseen itsereflektioon ja rationaalisis-moraaliseen itsenäistymiseen. Kuten jo ensimmäisessä artikkelissa todetaan, filosofian opetuksessa asetelma tihenee erityisellä tavalla. Kysymys koskettaa suoraan myös filosofian luonnetta sinänsä: ”[F]ilosofia on selvästi sekä kertynyt (nykyään tieteenä toimiva) traditio että kreikkalaisen dialektiikan myötä syntynyt kriittis-reflektiivisen ajattelun muoto, joka alkaa jokaisen yksilön kohdalla alusta.” Filosofian aineenopetusta ajatellen ”[p]erinteisen *opettajajohtoisen filosofianopetuksen ja pedagogisen filosofoinnin* välinen rajankäynti tapahtuu näiden ulottuvuuksien välillä.” Jos filosofianopetus pyrkii olemaan kasvatuksellisesti vaikuttavaa, on kasvatettavia ohjattava filosofiseen ajatteluun harjoittelemalla sitä heidän oman elämismääntensä puitteissa. Vain tällaisessa käytännössä itsessään voi kasvatuksen ja sivistyksen paradoksi ratketa. Pedagogisen filosofian käytäntöjen olennainen lisäulottuvuus on filosofoinnin kollektiivisuus, koska koko opetusryhmä yhdessä tutkii ja todellistaa niin hyvän ajattelun kuin demokraattisen yhteisön periaatteita.

Artikkelin lopussa tiivistetään yhtäältä pedagogisen filosofian kasvatustajatteluun ja -käytännön historialliset ehdot sekä toisaalta perusväitteenä oleva pedagogisen filosofian sopivuus oman aikamme kasvatustekstiin. Pedagogisessa filosofoinnissa on olennaista moniarvoisuuden ja erilaisuuden hyväksyminen ja ristiriitaisten näkemysten ymmärtäminen demokraattisessa keskusteluyhteisössä luopumatta kuitenkaan kriittisestä arvioinnista ja argumentaatiosta. Juuri tämä tekee siitä erityisen hyvin pluralistiseen yhteiskuntaan sopivan mallin ihmisyyttä, olemassaoloa, moraalista, tietämistä ja katsomuksia koskevasta kasvatustekstisestä keskustelusta.

VII LUKIOFILOSOFIA, PEDAGOGINEN FILOSOFINTI JA AINEENOPETTAJAN AMMATITAITO (2016)

Artikkeli soveltaa pedagogisen filosofian perusajatuksia ja edeltävien artikkeleiden näkökulmia lukiofilosofian ja aineenopetuksen viitekehyksessä. Lähtökohtana ovat lukion filosofian uudet opetussuunnitelman perusteet (2015), joissa oppiaineen luonnetta on pyritty siirtämään filosofian tradition opettamisesta enemmän kriittisen ajattelun taitoja korostavaan suuntaan. Edellisessä artikkelissa kasvatusteoreettisesti todettu perinteisen opettajajohtoisen

filosofianopetuksen ja pedagogisen filosofoinnin välinen rajankäynti tuodaan nyt lähempään tarkasteluun aineenopetuksen ja ainedidaktiikan kannalta.

Suomalaisessa lukiofilosofiasta käydyssä keskustelussa on monesti esitetty filosofia eräänlaiseksi ajattelun ”taitoaineeksi”, mutta näkemyksen perusteellisempi käytännöllistäminen pedagogisessa ajattelussa ja opetusmuodoissa on jäänyt satunnaiseksi. Pedagogisen filosofoinnin nykyinen kenttä ja aiempi perinne voivat tässä suhteessa toimia yhtenä lukio-opetuksen kehittämisen resurssina. Väitettä pohjustetaan metakatsauksella pedagogisen filosofoinnin soveltamisesta tehtyihin empiirisiin tutkimuksiin. Vaikka suhtauduttaisiin varauksellisesti opetusinterventioiden tuloksiin sekä mahdollisuuteen tavoittaa filosofoinnin perimmäistä luonnetta kognitiivisilla testeillä ja kyselyillä, empiiristä näyttöä pedagogisen filosofoinnin toimivuudesta on kertynyt jo siinä mitassa, että sen sivuuttaminen filosofianopetuksen kehittämisessä olisi perusteetonta.

Pedagogista filosofointia voi pitää sellaisena kriittisen ajattelun harjoittelun muotona, jossa myös ajattelun dispositionaaliset ja yhteisölliset ulottuvuudet ovat mukana. Filosofointi ei rajaudu individuaaliseksi, erikoistuneeksi ja välineelliseksi kognitiivisten taitojen tekniikaksi, vaan se koskettelee ihmisenä olemisen ja yhdessä toimimisen syviä peruskysymyksiä. Siten sitä voi kutsua sekä sisällöltään että muodoltaan arvoreflektiiviseksi pedagogiseksi käytännöksi.

Oppimisteoreettiseksi taustaksi pedagogiselle filosofoinnille on usein asetettu sosiokulttuurinen ja sosiokognitiivinen psykologia esimerkiksi Lev Vygotskin ja Jerome Brunerin edustamissa muodoissa. Perusoletuksena on, että käsitteellisessä ajattelussa edistytään osallistumalla käsitteellisesti korkeatasoisen kommunikaation harjoittamiseen. Olennaista on kollektiivisen ja yksilöllisen ajattelun vuorottelu ja yhteispeli, riittävästi aikaa vaativa työskentely sekä opettajan valmiudet ohjata tutkivaa ja keskustelevaa reflektiota. Opettajalta vaaditaan opiskelijoiden ajattelutapojen ymmärtämistä, kykyä kuunnella ja reagoida pedagogisesti tahdikkaasti ja filosofiseen keskusteluun soveltuvalla tavalla. Painopiste eroaa selvästi opettajajohtoisesta propositionaalisen substanssitiedon opettamisesta.

Siten pedagoginen filosofointi nostaa esiin kysymyksen opettajan asiantuntemuksen muodostumisesta filosofian aineenopetuksessa. Aineenopettajuutta jäsennellään teoreettisesti yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän Lee Shulmanin tutkimusryhmissä kehitellyn pedagogisen sisältötietämyksen käsitteen pohjalta. Käsitteen ja siihen kytkeytyvien mallinnoksien avulla on mahdollista analysoida tarkemmin, mitä edellyttää filosofisen oppiaineen pedagoginen rekonstruktio, sen tulkitseminen ja transformoiminen pedagogisesti käyttökelpoisiin muotoihin. Filosofian aineenopettajan asiantuntemusalueet jäsennetään tämän perusteella kahteen erityiseen ulottuvuuteen, filosofiseen asiantuntemukseen ja pedagogiseen sisältötietämykseen aineenhallintana.

Pedagogisen filosofian ja filosofian aineenopetuksen opettajalta edellyttämät valmiudet ovat paljolti yhteneväisiä, jos myös oppiaineen tarkoituksena pidetään filosofisessa ajattelussa kehittymistä. Aineenopetuksessa korostuu silloin opettajan pyrkimys ymmärtää opiskelijoiden spontaania ajattelua. Filosofisten ongelmien on noustava esiin opiskelijoiden omasta elämämaailmasta, heitä kiinnostavista kysymyksistä. Filosofaa on käytettävä näiden kysymysten kriittiseen erittelyyn ja syvenevään pohdintaan sen sijaan, että asetellaan esille ihmeteltäväksi valmiita filosofisia ajatusrakennelmia. Jos opettaja ei ymmärrä opiskelijoiden maailmaa ja ajattelua, ei hän kykene ohjaamaan arvoreflektiivistä ja kasvatuksellista pohdintaa. Lopuksi tiivistetään pedagogisen filosofoinnin ja opettajalähtöisen sisältökeskeisen opetuksen etenevissuuntien ja fokusten erilaisuus: ne eivät ole irrallisia opetuksen muotoja, vaan ne voidaan nähdä näkökulmiksi ja painopisteiksi yhteisellä jatkumolla.

Opetuksen kehittämisestä puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että ajankäytön ja kouluarjen realiteetit yhdessä koulujärjestelmän sisäisten statuskampailujen ja resurssien puutteen

kanssa voivat tehdä reformivaatimuksista kohtuuttomia opettajia kohtaan. Jos muutosta halutaan, uudistumista on tapahduttava kirjoitettujen opetussuunnitelmien lisäksi paljon laajemminkin filosofian oppijärjestyksessä opettajien tueksi. Ennen kaikkea tarvitaan luottamusta opettajiin autonomisina ammattilaisina: heillä on oltava valtaa, toimintavapautta ja riittävästi aikaa kokeilla ja kehittyä omassa työssään.

TUTKIMUSKOKONAISUUTEEN KUULUVIEN AIEMMIN ILMESTYNEIDEN ARTIKKELEIDEN ALKUPERÄISET LÄHDETIEDOT

I

TUUKKA TOMPERI, Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki.

Teoksessa S. Honkala & E. Salmenkivi (toim.), *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*.

Helsinki: Feto ry, 2005, 33–56.

Artikkeli toimitetussa teoksessa.

II

TUUKKA TOMPERI, Filosofian oppijärjestys.

niin & näin – filosofinen aikakauslehti 2/2000, 42–50.

Vertaisarvioitu artikkeli tieteellisessä lehdessä.

III

TUUKKA TOMPERI, El sueño de razón produce monstruos, or Deconstructing the Curriculum of Philosophy.

Teoksessa D. Trueit, W. E. Doll, H. Wang & W. F. Pinar (toim.), *The Internationalization of Curriculum Studies*. New York: Peter Lang, 2003, 337–357.

Vertaisarvioitu artikkeli tieteellisessä teoksessa.

IV

TUUKKA TOMPERI, Oppiaine, tiedetausta, status: esimerkkeinä elämäntutkimustieto ja filosofia.

Teoksessa J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 285. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2007, 104–118.

Vertaisarvioitu artikkeli tieteellisessä teoksessa.

V

HANNU JUUSO & TUUKKA TOMPERI, Filosofi i framtidens skola

Teoksessa B. Schaffar (toim.), *Filosofins didaktik. Filosofiska betraktelser om att lära sig tänka*. Tukholma: Thales, 2012, 245–265.

Vertaisarvioitu artikkeli tieteellisessä teoksessa.

VI

TUUKKA TOMPERI & HANNU JUUSO, (Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus.

niin & näin – filosofinen aikakauslehti 1/2014, 95–105.

Vertaisarvioitu artikkeli tieteellisessä lehdessä.

VII

TUUKKA TOMPERI, Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan asiantuntemus.

niin & näin – filosofinen aikakauslehti 1/2016, 82–101.

Vertaisarvioitu artikkeli tieteellisessä lehdessä.