

FILOSOFIAA SIVISTYKSEN UUDELLA VUOSI- TUHANNELLA

Filosofit pitävät mielellään filosofian harjoitusta kauneimpana esimerkkinä vapaasta järjenkäytöstä. Harva sentään rohkenee vaatia vapaata järjenkäyttöä filosofian yksinoikeudeksi, sillä esim. tieteenharjoitus vaikuttaa sekini jonkinlaiselta vapaalta järjenkäytöltä. Ei kuitenkaan syytä huoleen: kaikki tieteet ovat lähteneet filosofian helmoista ja kukoistavat kiitos filosofian äidillisten opetusten.

Näiden uskomusten valossa filosofian opetuksen luonne on melkein selviö. Filosofian opettaminen on kriittiseen ajatteluun kasvattamista. Ja missä tahansa harvainvalta, sorto ja ideologinen pimitys nostavat esteitä vapauden, tasa-arvon ja solidaarisuuden tielle, rientävät filosofit barrikaadeille puolustamaan ihmisen arvokkuutta. Jos filosofien itsestään bellimät käsitykset pitäisivät paikkansa, niin sekä historia että nykyelämä todistaisivat niiden oikeudesta. Ikävä kyllä sekä filosofian historia että filosofian paikka sivistyksessä ovat paljon vaikeaselkoisempia asioita.

Filosofia ei tietenkään ole ”kaikkien tieteiden äiti”,ellemme sitten halua määritellä sanoja ”filosofia” ja ”tiede” niin tarkoitushakuisesti että koko väite menettää mielenkiintoisuutensa. Meillä ei tietenkään ole mitään sitä vastaan, että Miletoksen kaupungin ”fysiologeille” myönnettäisiin postuumi Nobelin palkinto järkipärisen tutkimuksen kehittämisestä ja ansioista sen tekemisessä. Mutta pitäisikö meidän laskea tähtien taivaallista kiertoa tutkineet mesopotamialaiset astraalipapit filosofeiksi, vain siksi että kaikki tiede saataisiin syntyämään filosofiasta?

Hankalampi ongelma filosofien rakentaman itse kuvan kannalta on kuitenkin filosofien otaksuttu peloton kriittisyys. Olivatko ne tuhannet ”marxismi-leninismien” opettajat, jotka vielä jokin aika sitten kansoittivat Elben itäpuoliset yliopistot, inhimillisen arvokkuuden puolella tukahduttavaa puoluevaltaa vastaan? No, sekä keskiajan että nykyajan skolastikoista voisimme tietysti päästä eroon pitämällä heitä luvattomasti filosofiaa lainaavina uskon puolustajina. Heideggerin voisimme torjua natsina jonka ”filosofia” on yhtä obskurantistista kuin Rosenbergin huuruiset fantasiat. Ja postmodernistit voisimme kuitata pinnallisuutta rakastavan aikakauden höllynpölygeneraattoreina. Mutta tällainen omahyväinen valikointi tuottaisi vain karikatyyrin, jonka rinnalla whig-historiankirjoituskin näyttäisi pyyteetömältä.

Kysymys ei ole ensisijaisesti siitä, että historiasta on vaikea löytää filosofeja jotka tulisivat edes lähelle nykypäivän vaatimaa poliittista

oikeaoppisuutta. Ongelma on pikemminkin siinä että filosofit, joita oikeutetusti pidämme suurina ajattelijoina, ovat piinallisen usein olleet valmiita hyväksymään asenteita joiden alistamisen kriittiseen keskusteluun ei olisi pitänyt tuottaa heille älyllisiä vaikeuksia.

Olisi typerää tuomita Alfred Russell Wallace siitä, että hän ei kyennyt liittämään mendeliläistä genetiikkaa ja teoriaa luonnonvalinnasta johdonmukaiseksi ”uudeksi synteeksi”, mutta häntä voidaan aiheellisesti moittia yrityksistä irrottaa ihmisen historia erilleen evoluution suuresta draamasta. Samassa mielessä olisi kohtuutonta edellyttää Aristoteleelta systemaattista yleisten ihmisoikeuksien puolustusta, mutta hän ei voi saada yhtä helposti anteeksi naisia, orjia ja muukalaisia koskevia omahyväisiä näkemyksiään. Henkiset edellytykset Ateenan poliiksen asiallisemmalle tarkastelulle varmasti olivat olemassa Aristoteleen aikana. Aristoteles kuitenkin piti parempana olla näissä kysymyksissä älyllisesti ja moraalisesti epärehellinen. Meidän ei siis pidä hämmästyä jos Edward Westermarckin kaltainen huolellinen tutkija kieltäytyy hyväksymästä Kantia syvälliseksi ja kirikkaaksi ajattelijaksi. Olivathan Kantin käsitykset sukupuolista ja sukupuolisuuudesta epäjohdonmukaisia tavalla joka paljastaa Kantin unohtaneen ”Sapere aude!” – kehotuksensa.

Mitä perusteita meillä sitten on uskoa, että filosofia ja sen opettaminen edistäisi tiedon kasvua, kaikkien hyvinvointia ja parempaa elämää? Steven Weinberg antoi mainion kirjansa ”Unelma kaiken teoriasta” yhdelle kappaleelle otsikoksi ”Filosofiaa vastaan” ja ihmetteli siinä (matematiikkaan verrattuna) ”filosofian käsittämätöntä tehottomuutta” (Weinberg, 1999). Filosofian paikkaa yhdessä kaikkien aikojen dynaamisimmista sivilisaatioista eli amerikkalaisessa kulttuurissa taas kuvasi Ernest Gellner seuraavasti: ”Jos kaikki amerikkalaiset filosofit koottaisiin yhteen paikkaan ja se räjäytettäisiin atomipommilla tuusan nuuskaksi, ei asia liikuttaisi amerikkalaista yhteiskuntaa vähäisimmänsäkään määrin. Kukaan ei havaitsisi mitään tapahtuneen eikä älylliseen talouteen syntyisi mitään aukkoa, joka vaatisi pikaista täyttämistä.” (Gellner, 1984).

Entäpä filosofian opetus? Sokrates läksytti ateenalaisia heidän omanvoitonpyynnistään ja auttoi Menonia ”palauttamaan mieleen” geometrian todistuksia, mutta hänen mieleensä ei juolahtanut toimia kättilönä Ateenan imperialismin ja orjuuden vastaiselle taistelulle. Päinvastoin, hän uskollisesti osallistui Ateenan sotiin ja asetti Ateenan lait oman oikeudentajunsakin yläpuolelle. Hegel ei luennoillaan sallinut kriittisiä kysymyksiä yleisöltään, ehkäpä siksi että tarkoituksena oli istuttaa kuulijoihin vakaa käsitys sodankäynnin kasvattavasta arvosta. Ja mitä meidän pitäisi sanoa filosofisesta opetuksesta joka kannustaa oppia hakevat ”dekonstruoimaan” kansanmurhat, ekologiset katastrofit, sodat, imperialismin ja sarron tekstinä – ja jättämään ne ennalleen tekstien ulkopuolisessa ja siksi illusoriseksi julistetussa todellisuudessa?

Kaiken edellä sanotun valossa on vaikea ymmärtää miksi filosofian tulisi tavoitella itselleen keskeistä paikkaa kulttuurin keskeisenä käytevoimana. Tuntuu järkevämmältä ajatella Humen tavoin, että filosofia on parhaimmillaan sopivaa ajankulua tietynlaisille temperamentteille. Filosofiahuumaisessa Suomessa tekee hyvää muistaa välillä, että monet eittämättömän sivistyneinä pidetyt yhteiskunnat uskovat tulevaisuuteen filosofialla, joka on harvojen harrastus. Näkemysten ansioita ei kannata kiistää. Me puolustamme kuitenkin toisenlaista käsitystä: filosofialla on ja tulee olla merkitystä koko yhteiskunnan kannalta. Vastaavasti filosofian opetuksen tulee pyrkiä ta-



voittamaan mahdollisimman suuri osa yhteisön jäsenistä. Tämä tarkoittaa sitä, että filosofia pitää opettaa muuallakin kuin yliopistoissa. Mitä perusteita meillä on tälle käsitykselle?

SITTENKIN FILOSOFIAA

Filosofia ei ehkä ole kaikkien tieteiden huolehtivainen äiti, eikä kaikki vapaa järjenkäyttö ole filosofiaa, mutta pyrkimys itsenäiseen järjenkäyttöön on kumminkin tietoa tavoittelevan filosofian ja tieteiden yhteinen menetelmällinen lähtökohta ja ohjaava periaate. Tämä ei tosiasiaa ole ristiriidassa sen kanssa, että esim. mesopotamilainen tähtitiede palveli myös uskonnollis-astrologisia päämääriä tai että keskiajan skolastiikka asettui palvelemaan kristinuskoa. Kyse on pikemminkin siitä, että mesopotamialaisilla papeilla ja keskiajan skolastikoilla on paikkansa tieteen ja filosofian historiassa juuri siinä mitassa kun heidän ajattelussaan on sijaa itsenäiselle järjenkäytölle. Tässä mielessä filosofia ja tiede on aina ollut ”skeptistä”, asioiden tutkimista eikä ulkopuolelta annettujen ”totuuksien” pönkittämistä. Aristoteleen tai Kantin käsitykset sukupuolien välisistä suhteista eivät kestä kriittistä tarkastelua, mutta niiden kestättömyyden osoittaminen vaatii selvästi myös filosofisia tarkasteluja. Westermarckin Kant-kritiikki tarjoaa meille juuri tästä erinomaisen esimerkin. Hänen teoksensa olivat paitsi aidon sosiologisen tutkimuksen pioneereitä, myös filosofista väliintuloa moraalialueelle keskusteluun. Siellä missä filosofista tutkimusta pidetään kunniaa, on olemassa myös vaativia mittapuita ajattelulle. Siellä missä tämän perinteen sallitaan rappeutua, hämärtyy myös tietoisuus mielivaltaisista olettamuksista, ajatusvirheistä ja argumentaation heikkouksista.

”Vapaa järjenkäyttö” on terminä monimielinen samalla tavalla kuin ”arvostelukyky”, sillä molemmat voivat tarkoittaa joko mitä hyvänsä omatekoista ajattelua tai sitten parhaan tiedon pohjalta tehtyä, refleksiivisesti oivaltavaa harkintaa. Suurin osa filosofiasta on ”vapaata järjenkäyttöä” ja ”arvostelukyvyn” harjoittamista edellisessä mielessä, mutta vain jälkimmäiseen kategoriaan kuuluvilla hengentuotteilla on älyllistä ja moraalista arvoa.

Eikä tämä itsenäisen järjenkäytön ihanne ole vain länsimaiden pakkomielle, vaan se on ihmiskunnan yhteistä sivistysperintöä. Hyvän esimerkin tästä tarjoaa seuraava harjoitustehtävä:

”Kysymys: Jos jokin on värillinen, niin pitääkö sen olla valkoinen?”

Jos vastaat myönteisesti, niin seuraa: Siis rubiini on valkoinen.

Perustelu: Koska rubiini on värillinen.

Arvio päättelystä: Todistus ei ole oikeutettu.

Kysymys: Miksei?

Harjoitustehtävä perustuu Tiibetin luostareissa jo satoja vuosia sitten käytettyyn oppimateriaaliin. Aivan ilmeisesti tiibetiläisluostareiden opettajat olivat varsin hyvin perillä kouliintumattoman arkiajattelun alttiudesta virhepäätelmiin. He näkivät myös paljon vaivaa korjatakseen tämän puutteen, sillä lainaamamme katkelma oli tarkoitettu kymmenvuotiaiden opetukseen. Opetus näyttää myös olleen ilmeisen järjestelmällistä: Tiibetin luostareissa logiikan kurssi kesti neljä vuotta.¹

Tiibetiläisten luostareiden opetukseen liittyvällä esimerkillämme on yleisempikin sanoma. Aivan liian usein länsimaalaisilla on tapana



ajatella, että siinä missä Länsi on järkiperäinen ja tieteellinen, on Itä mystinen ja uskonnollinen. Tämän käsityksen mukaan Tiibetin luostareiden logiikan opetuksen on täytynyt olla vain rituaalista valmistelua buddhalaisen uskon harjoittamiseksi. Mutta miten sitten on selitettävissä se että keskiajalla monet tiibetiläiset oppineet tähdensivät että logiikka on täysin sekulaari tiede? Mielikuva klassisen tiibetiläisen sivistyksen ja sekulaarin tietämyksen vieraudesta toisilleen perustuu tietenkin osin siihen, että ”tiedämme” tiibetiläisten olevan buddhalaisia. Ja buddhalaisuushan on vain uskontoa ja hartauden harjoitusta?

Siksi on virkistävää lukea esim. mitä länsimaalaisen ja intialaisen filosofian suhdetta paljon pohtinut Daya Krishna asiasta kirjoittaa: ”Filosofia, kuten kaikki tietävät, ei ole vain ontologisten tai epistemologisten väitteiden esittämistä, vaan paremminkin niiden perustelemista ja niiden puolustamista vastaväitteiltä. Tätähän filosofian harjoittaminen juuri on – argumentaatiota ja vasta-argumentaatioita, *paksaa ja prati-paksaa* – ja tätä intialaiset filosofit harjoittivat kaiken aikaa.” (Krishna, 1992) Mikäli hyväksymme Krishnan voimallisesti puolustaman tulkinnan, meidän on on samalla hyväksyttävä että ns. itämaisiin sivistysperinteisiin kätkeytyy usein merkittävä sekulaari aines, joka on sukua länsimaaisen sivistyksen sekulaarille ainekselle. Aikana jolloin Lännen ja Idän dialogia mielellään rakennetaan vain uskontojen väliseksi yhteisymmärrykseksi, on syytä muistuttaa siitä, että länsimaista kulttuuria ja monenkirjavia itämaisia kulttuureja yhdistävät myös niiden sekulaariset virtaukset. Tämä ajatus on itse asiassa kirjattu Intian perustuslakiin, olkoonkin että mystisen Intian ystävät niin Lännessä kuin Intiassakin yrittävät sen

kilvan unohtaa. Siksi käsitys jonka mukaan alkaneen vuosisadan sivistyneen länsimaalaisen tulisi karistaa yltään valistuksen järkeisuskon uuden globaalin yhteisyyden etsimisessä on vahingollinen kahdessaakin mielessä. Ensinnäkin se kehottaa meitä väheksymään länsimaaisen perinteen kaikkein arvokkainta perintöä eli aidosti vapaata tutkimusta ja keskustelua. Ja se sivuuttaa muiden kulttuurien merkittävän panoksen tälle samalle hankkeelle: Paninin kielioppi katoaa suitsukkeiden hämääriin.

Myönnämme tietysti sen, että filosofian ja tieteen läheinen kumpuutus on tuottanut kaikkein dramaattisimmat tuloksensa nimenomaisesti länsimaaisessa perinteessä. Ilman filosofian sitoumusta totuuden ja objektiivisuuden etsintään olisi länsimaidenkin tieteenharjoitus saattanut rajoittua lähinnä teknologiaan kuten Kiinassa tai lopulta alistua uskontojen ja paikallisperinteiden käskyläiseksi kuten arabialais-islamilaissä ja intialaisissa perinteissä tapahtui. Erityisen tärkeätä on se, että länsimaalainen filosofia oli myös myötävaikuttamassa tieteen kutsutun asiantuntijakulttuurin läpimurtoon 1600-luvulla. Ja vaikka filosofia on yleensä ottanut itsellen tehtävän tutkia kysymyksiä joihin ei ole voitu vastata laskemalla tai kokeita tekemällä vaan ”puhtaan järjen asein”, ovat niin kokemusperäinen tutkimus kuin matemaattinen argumentaatiokin tarjonneet jatkuvasti uusia herätteitä filosofiselle pohditselulle.

Filosofian anti sivilisaatiolle ei ole rajoittunut vain teoreettisiin kysymyksiin, vaan filosofia on alusta alkaen kannustanut ihmisiä ottamaan etäisyyttä perittyihin tapoihinsa ja ennakkoluuloihinsa. Orjuutta ei instituutiona yleensä asetettu kyseenalaiseksi antiikissa. Mutta on syytä muistaa, että jotkut sokraattiset kynnököt kyseenalaisivat orjuuden, että epikurolaiset toivottivat niin naiset, muukalaiset kuin orjatkin tervetulleiksi yhteisönsä ja että yhtenä innoittajana koko antiikin vallankumouksellisimpaan uudistushankkeeseen, Spartaa sen loppuaikoina hallinneiden radikaalien kuninkaiden ajamaan ohjelmaan, näyttää olleen stoalaisen neuvonantajan vakuumus kaikkien ihmisten arvokkuudesta. Ja on sekä epäuskottavaa että huonoa makua kiistää valistusfilosofien panos humanitaaristen

uudistusten tarmokkaina esitaistelijoina. Kyse on muustakin kuin filosofien kritiikin sisällöstä. Täysin riippumatta monien filosofien elitistisistä näkemyksistä, on filosofisen keskustelun tarjoama malli järkipäisestä tutkimuksen ja keskustelun yhteisöstä ollut kannustavana esimerkkinä avoimesta yhteiskunnasta. Juuri siksi filosofiselle keskustelulle perustuva avoin yhteisö on ollut esikuvana kansalaisuuteen perustuville demokraattisille yhteisöille.

Nykymaailmassa annettavan filosofisen opetuksen juuret ovat valistuksen perinteessä. Julkisesti annettava filosofian opetus on näin osa modernin syntyhistoriaa. Tässä mielessä jonkinlaisena alkusoittona voidaan pitää Joseph Lakanalin 25.2.1795 Ranskan kansalliskonventille lukemaa raporttia opetuksesta ja opettajien koulutuksesta. Tuona päivänä Ranskan vallankumous julkilausui ajatuksen valtion järjestämästä filosofisesta opetuksesta kansalaisten moraaliseksi ja älylliseksi kasvattamiseksi. Pyrkimys julkisesti annettavaan filosofiaan opetukseen ”vapauden edistämiseksi” saattoi syntyä vain maassa, joka oli julistanut sodan vanhalle järjestykselle ja etsi oikeutustaan vapaiden ja tasavertaisten kansalaisten yhteisesti ilmaisemasta tahdosta. Sekulaarin tasavallan, ihmisoikeuksien ja julkisesti järjestetyn yleisen opetuksen synty ovat siten erottamattomassa yhteydessä toisiinsa. Mutta entäpä niiden myöhempi historia? Onko tämä suuri kertomus pirstoutunut muistoiksi menneiltä ajoilta – ja niiden mukana myös kadonnut filosofian opetuksen sosiaalinen tilaus, sen tehtävä demokraattisen ja vapaan yhteiskunnan kasvumaana?

Toisin kuin ranskalaista esimerkkiä seuranneissa maissa, on anglosaksisissa maissa perinteisesti suhtauduttu joko epäillen tai suorastaan kielteisesti ajatukseen koko kulttuurille keskeisestä ja/tai kaikille tarpeellisesta filosofian opetuksesta, osin juuri Ranskan vallankumouksen vuoksi. Tämä käy hauskasti ilmi myös Roger-Pol Droit’in UNESCOlle tekemästä selvityksestä (Droit, 1995). Kyselyyn vastannut Richard Rorty huomautti ironiseen tapaansa, että ”filosofia on Yhdysvalloissa täysin tuntematon oppiaine. Useimmat tiedekunnat tuskin tietävät, että samassa yliopistossa on olemassa filosofian laitos. Eikä filosofiaa koskevista tapahtumista käydä juuri minkäänlaista julkista keskustelua”. Hänen niinkään yhdysvaltalainen kollegansa Richard Schusterman on itse vakuuttunut filosofian opetuksen tärkeydestä maailmanlaajuisten ongelmien ratkaisuille, mutta valittaa että ”näkemykseni on harvinainen maassani, jossa filosofiaa pidetään aivan vanhentuneena, tehottomana ja skolastisena”. Ongelman tekee akuutiksi se, että kielteistä kantaa puolustaa niin moni eturivin filosofi. Niinpä Oxfordin Michael Dummett selittää että ”On oleellisen tärkeää, että jotkut ihmiset opiskelevat filosofiaa. Mutta epäilen onko tällainen opiskelu tärkeää useimmille yksilöille.”

KOULUTUKSEN PAIKKA UUDELLA VUOSITUHANNELLA: INHIMILLISTÄ PÄÄOMAA VAI PÄÄÖMAN INHIMILLISTÄJÄ?

Saadaksemme realistisen kuvan itsestämme, voidaksemme oikein arvioida koulutuksemme ja kasvatuksemme tulevaisuudennäkymiä, me tarvitsemme kansainvälistä näkökulmaa. ”Kansainvälinen näkökulma” tosin voi sekini tarkoittaa kovin monia asioita. Koska filosofian opetus Suomessa on lähinnä julkinen ja osin virallinenkin asia, on hyvä tietää mitä arvovaltaisia asiakirjoja tuottavat yhteisöt koulutuksesta ajattelevat. Tältä kannalta kiinnostavia ovat mm. OECD:n, Euroopan Unionin ja YK:n näkökulmat.

OECD:n ajatuksellisena lähtökohdana on tietoon perustuva talous. ”Tietoon perustuva talous” asettaa koulutukselle suuria tehtäviä. Erityisen tärkeänä OECD pitää tiedonhankkimis- ja käyttötaitoja muuttuvissa tilanteissa, se odottaa että järjestelmät ottavat huomioon yksilölliset kehitystarpeet, huolehtivat henkilökohtaisista tavoitteista ja takaavat korkeatasoisen koulutuksen koko väestölle. OECD:n näkökulmasta koulutuksella on myös tärkeä tehtävä yhteiskuntaa eheyttävänä tekijänä ja yhteiskuntarauhan turvaajana. Näiden tehtävien toteuttaminen edellyttää koulutusjärjestelmiltä

joustavuutta. Euroopan Unioni puolestaan hyväksyi marraskuun lopulla 1995 koulutuksen Valkoisen kirjan ”Kohti oppimisen yhteiskuntaa”. Viime aikoina komissio on tarmokkaasti puoltanut sekä verkostoutumista että sen verkkojen tehokkaan käytön vaatimien ”medialukutaitojen” opettamista mahdollisimman monille Unionin kansalaisille. (Elo, Savolainen & Hakala, 1997)

Sekä Valkoisen kirjan että Lissabonissa julistetun politiikan taustalla on ns. uuden talouden synty. Tällä hetkellä käydään vilkasta kansainvälistä keskustelua sekä itse ”uuden talouden” todellisuudesta että mahdollisesti todellisen uuden talouden mukanaantumisesta muutoksista. Osa ekonomisteista suhtautuu itse käsitteeseen hyvin kriittisesti, sillä heidän mukaansa kyse ei ole kummallisemmasta kuin esim. rautateiden kehittyminen 1800-luvulla. Toista ääripäätä edustavat uuden talouden näkijät, joista ehkäpä kaunopuheisin on Kevin Kelly. Hän loihtii silmiemme eteen dramaattisen muutoksen joka järkyttää sekä talouden rakenteita että lainalaisuuksia. (Kelly, 1998) On varmaan liian aikaista julistaa tuomioita tämän debatin voittajista, mutta joitakin näissä tulevaisuuteen tähyävissä skenaarioissa odotetuista muutoksista voidaan pitää jo nyt toteutuvina. Selvää on luonnontieteellisen tiedon ja teknologian ripeä edistyminen. Todennäköistä on myös se, että atk-verkoston ja muun uuden teknologian ympärille rakentuvassa taloudessa yhä tärkeämmälle sijalle kohoavat ns. informaatio- ja elämisyhyödykkeet, verkostovaikutukset ja älykkäiden ympäristöjen myötä lisääntyvä mahdollisuus tiedon ja päätöksenteon hajauttamiseen. Kun muistamme että nämä muutokset tapahtuvat maailmassa, jossa tavarat, ihmiset ja pääoma liikkuvat yhä vapaammin, on edessämme todella maailmanlaajuinen mitteliö tämän kehityksen suunnasta ja moraaliseen arvioinnista: onko uuden talouden myötä syntymässä uljas uusi yhteiskunta – vai ajetaanko köyhät ja heikot lopullisesti historian sivuraiteelle saamaan ensikäden opetusta pastori Malthusilta?

Yhdistyneiden kansakuntien yhtenä tärkeimmistä tehtävistä on ollut edustaa maailmanyhteisöä asioissa, joiden katsotaan ylittävän yksittäisten valtiolle oikeutetusti kuuluvan päätöksentekovallan. Tiedämme että tästä tehtävässään se ei ole valitettavasti aina selviytynyt kunnialla. Me olemme kuitenkin vakuuttuneita siitä, että varsinkin YK:n erityisjärjestöjen työ yleismaailmallisten ihmisoikeuksien puolesta on ollut korvaamattoman arvokasta. Siksi on kiinnostavaa tutkia miten YK näkee nyt tapahtumassa olevat mullistukset. Yleensä kansainvälistyminen tavallisimmin liitetään taloudelliseen toimintaan, sillä menestyminen kansainvälisessä taloudellisessa kilpailussa luo perustan aineelliselle hyvinvoinnille, mikä puolestaan on edellytys monipuolisen kulttuurin ja korkeatasoisen koulutuksen ylläpitämiselle. Varsin yleisesti katsotaan, että koulukasvatuksen kansainvälistä ulottuvuutta on vahvistettava ennen kaikkea siksi, että selviäisimme kiristyvässä kansainvälisessä taloudellisessa kilpailussa. Mutta filosofin näkökulmasta tällaiset arvolähtökohdat ovat auttamattomasti liian yksipuoliset. Paljon lähempänä sellaista yhteisymmärrystä, joka ottaisi huomioon myös globaalin uuden talouden siirtymisen luomat periaatteelliset kysymykset, tulevat YK:n – ja kasvatusta ajatellen UNESCO:n – ohjelmat.

UNESCO:n 18. yleiskokouksessa vuonna 1974 hyväksytty suositus *Kasvatuksesta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan* heijastaa vielä kylmän sodan maailmaa ja siksi siinä ennen kaikkea kuulutettiin yhteisymmärrystä erilaisten yhteiskuntajärjestelmien välillä. Tuon aikakauden päätyttyä UNESCOssa haettiin uutta kasvatuksellista perustaa taidolle elää yhdessä. Tätä uutta aikaa kuvaa UNESCO:n 28. yleiskokouksessa vuonna 1995 hyväksytty *Rauhan, ihmisoikeus- ja demokraatiakasvatuksen yhteiset perusteet*. Se täydentää vuoden 1974 suositusta nostamalla esiin ihmisten välisen yhteistyön, yhteisvastuullisuuden ja huolenpidon. Suositus korostaa esimerkiksi opiskelun ja kodin sekä lähipiirin yhteisöjen ja elinkeinoelämän yhteisten hankkeiden merkitystä. Tällöin ihmisiä ja heidän ympäristöjään ei nähdä vain taloudellisten hankkeiden resurssina,

vaan juuri sinä elämänä, jota kaiken taloudellisen toimeliaisuuden pitäisi palvella. (UNESCO 1997)

Haluttomuus tai kyvyttömyys nähdä YK:n puolustaman näkökulman tärkeyttä saattaa kaikki globalisaatiohankkeet alttiiksi sen tyyppiselle kritiikille, jota Maailmanpankin pääekonomistin tehtävistä äskettäin omantunnon syistä eronnut Joseph Stiglitz on kohdistanut mm. Kansainvälisen valuuttarahaston toimiin (Stiglitz, 2000). Meillä on tuskin enää varaa ensimmäisen elinkeinoelämän vallankumouksen aikana tapahtuneisiin virheisiin, niihin joista Karl Polanyi puoli vuosisataa sitten teoksessaan *The Great Transformation* lukijoitaan muistutti (Polanyi, 1944). Yleisesti hyväksytäänkin, että taloudellisia kysymyksiä ei pidä tarkastella irrallaan sitoumuksesta kestävään kehitykseen kehitykseen. Kasvamassa on myös tietoisuus siitä, että kehityskysymyksiä ei pidä tarkastella irrallaan ihmisoikeuskysymyksistä. Kuten Amartya Sen on toistuvasti tähdentänyt, eivät ihmisoikeudet ole mitään moraalista ylläilyä, vaan yksi taloudellisen kehityksen edellytyksistä. Yhtenä ilmentymänä tästä tietoisuuden muutoksesta on myös vilkastunut filosofis-poliittinen keskustelu ihmisoikeuksien ja eettisten periaatteiden paikasta maailmanyhteisössä. Tällä keskustelulla on monta nimeä: 'universaalietiikka', 'maailmanetiikka', 'globaali etiikka' ovat kaikki merkkejä pyrkimyksestä etsiä koko ihmiskunnan kannalta hyväksyttäviä moraalisia periaatteita ja arvoja. Tämä keskustelu on leviävä myös monikulttuuristuvaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomalaisen yhteiskunnan tarjoamaa kasvatusta tullaan siksi myös arvioimaan sen valossa miten hyvin se pystyy ylläpitämään keskustelua yleisinhimillisistä eduistamme ja toiveistamme. Ja vaikka Hegel puolustikin sodan sivistävyttä, meidän ei pidä unohtaa että niin Leibniz kuin Kantkin omistivat suuren osan tarmostaan pysyvän rauhan etsinnälle Euroopassa. Olemme joutuneet ikäväksemme toteamaan, että tämä hanke ei ole menettänyt vähäkään ajankohtaisuudestaan.

NATURALISTINEN NÄKÖKULMA OPETUKSEEN

Me emme tiedä varmasti missä määrin nyt tapahtuva muutos on ihmisten tietoisilla päätöksillä ohjattavissa. Maailmantalous on kaiketi ymmärrettävissä jonkinlaiseksi ”kompleksiksi adaptiiviseksi järjestelmäksi”, tai ainakin näin innokkaat ja kunnianhimoiset epälineaaristen järjestelmien tutkijat usein ajattelevat. (Arthur, B. & al., 1997) Kasvatuksen ja koulutuksen kannalta on sekä oleellista että ongelmallista se, että niiden ”makroskooppiset” ominaisuudet suuressa määrin lyövät lukkoon myös yksilöiden opetuksestaan saaman ilon ja hyödyn. Niinpä monet koulutuksen tutkijat ja tuntijat ovat hämmästelleet ”koulutusjärjestelmien sierämätöntä vitkaisuutta”, niiden ällistyttävää puskuroidumista näennäiseen muutokseen todellisten muutosten maailmassa. Siksi mekään emme tässä voi esittää muuta kuin hyvin pelkistetyn näkökulman kasvatuksen ja sen myötä filosofian opetuksen muutokseen.

Olettakaamme kuitenkin, että uuden vuosituhannen tärkeimpiä taitoja ovat kyky päivittää tietonsa parasta nykyistä tietämystä vastaavaksi, kyky laajojen kokonaisuuksien hallintaan, kyky ymmärtää ja kuunnella muita ja oppia heiltä, kyky löytää oleellinen hämmäntävästä tietojen ja uskomusten viidakosta, kyky esittää avainkysymyksiä, kyky arvioida uskomuksia jne. Onko nykyinen koulutuksemme ja kasvatuksemme kykenevä vastaamaan tähän haasteeseen? Kun korkeakouluopiskelijoilta kysyttiin:

Väite 1: Kaikki kalat osaavat uida.

Väite 2: Minä osaan uida.

Seuraus: ?

olivat tulokset sekä yllättäviä että lohduttomia: suuri osa vastaajista päätteli olevansa kala... Tietenkään nämä vastaajat eivät todella usko-neet olevansa kaloja, mutta he ilmeisesti kuvittelivat että jonkinlai-

nen paradoksi pakottaisi heidät absurdiin johtopäätökseen. Heidän ajatteluntaitonsa osoittautuivat yksinkertaisesti liian heiveröisiksi tunnistamaan virhepäätelmää. Tarkkaavainen lukija varmaan on jo huomannut, että aiemmin kerrottu esimerkki tiibetiläisluostarin logiikan opetuksesta liittyy sekin yksinkertaiseen virhepäätelmään. Peter Wasonin kuuluisat testit ihmisten kyvystä ymmärtää väitteen vääräksi osoittavaa päättelyä todistivat, että tämäläisistä virhepäätelmät ovat hyvin yleisiä. (Wason, 1966) Kun tällaisessa päättelytehtävässä abstrakti esimerkki muutetaan konkreettisemmaksi, moitteettomien vastausten osuus selvästi kasvaa. Mutta näyttää siltä että vain osa konkreettisista esimerkeistä parantaa oleellisesti onnistumisprosenttia. Leda Cosmidestin ja John Toobyn kaltaiset evoluutiopsykologit väittävätkin, että vain adaptiiviset vaistomme sopivasti haastavat tehtävät ovat meille helppoja (Cosmides ja Tooby, 1997). Wason-tyyppisten kokeiden tulkinnasta käydään toki kiistaa, mutta evoluutiopsykologisen selityksen mahdollisuus muistuttaa meitä tärkeästä totuudesta, jonka pelkkiin kulttuurisiin selityksiin nojaava kasvatusfilosofia ja –tiede on sivuuttanut: biologisen perintömme on täytynyt auttaa kaukaisia edeltäjiämme selviytymään, sillä muuten me emme voisi asiaa tässä pohdiskella. Mutta esivanhempien menestyksistä ei voi päätellä että heidän vaistoillaan myös me kukoistaisimme. Siksi meidän on alistettava kaukaisen menneisyyden tarjoamat asiantuntijajärjestelmät kriittiseen tarkasteluun, olivat ne sitten myötäsivintyisiä vaistojamme tai kulttuurien kehityksessä ilmaantuneita perinteitä. Siksi me emme voi korottaa normatiivisiksi esikuviksemme kenties kivikaudelta periytyviä arkisia ajattelumallejamme. Me tarvitsemme kehityshistoriamme tunnustavia mutta uuteen suuntaavia ihanteita. Tämä ei voi olla mahdotonta, sillä hyvin lyhyt historiallinen aika on muuttanut jotkut meistä mammuttien metsästäjistä Higgsin bosonin metsästäjiksi. Siksi ihmisaivojen, miten vaistojen hallitsemia ne sitten ovatkaan, täytyy olla huomattavan joustava järjestelmä. Hyvä humanistinen perinne onkin korostanut leikkiaineksen roolia ihmisen kehityshistorian kannalta keskeisen ”kulttuurin karnevaalin” syntymisessä. Kasvatuksen ja siis myös filosofian opetuksen kannalta kenties ylevin tulkinta tästä *homo ludens* – ihanteesta on von Humboldtin Bildung, yksilön luovien voimien ja lahjojen harmoninen kehittyminen (von Humboldt, 1792).

UUDEN VUOSITUHANNEN AJATTELUA: BILDUNG UND URTEILSKRAFT

Ymmärtääksemme mitä Bildung voisi merkitä kolmannen vuosituhannen ihmisille, meidän on kiinnitettävä huomiomme sanan ”sivistys” tärkeään monimielisyyteen. Samoin kuin ”tiede”, voidaan ”sivistys” tulkita neljällä tavalla. Voimme puhua sivistyksen tekijöistä, sivistyksen tekemisestä, sivistyksen tekemisen tavasta tai sivistyksen tuloksista. Humboldttilaisessa katsannossa on selvää, että sivistyksen tekijöitä ovat potentiaalisesti kaikki ihmiset. Yhrä ilmeisestä on, että sivistys prosessina ja sen ”tuotantomenetelmät” kukoistavat parhaiten avoimissa ja vapaissa yhteisöissä. Sivistyksen tuloksena on yhteiskunta, jossa tiedolliset, moraaliset ja esteettiset arvot ovat harmoniassa keskenään ja tasapainossa aineellisempien arvojemme kanssa. Kasvatuksen ja opetuksen kannalta yksi tyylikkäämmistä humboldtilaisen Bildung-ihanteen kehittelyistä sisältyy John Stuart Millin esseeseen *Vapaudesta* (Mill, 1859).

Tässä esseessään Mill edellytti uskomustemme alistamista kriittiselle keskustelulle. Epätäydellisinä olentoina me olemme riippuvaisia arvostelukyvykstämme. Mikäli etsimme totuutta ja objektiivista tietoa, meidän on avattava ennakkokäsityksemme ja ajattelumallimme julkiselle tutkimukselle. Näin aito arvostelukyky on hyve jota voi jaloistaa vain vapaata kritiikkiä arvostavissa yhteisöissä. Kuten edellä totesimme, nämä vapaan tutkimuksen yhteisöt ovat myös samalla moraalisen harkinnan paras lähde: oikeutemme ja velvollisuutemme ovat erottamattomasti kytkeytyneitä siihen mistä valistuneet ihmiset



vapaasti tutkien ja keskustellen voivat päästä yksimielisyyteen. On tietysti terveellistä muistaa, että viisautta ihanteenaan pitäneet antiikin ajattelijat usein pitivät sen saavuttamista lähes mahdottomana.

Päättävän vuosisadan kauhut ja turhuudet todistavat että antiikin ajattelijoiden pessimismi oli osin oikeutettua. Tie valistuneeseen yhteiskuntaan on kuoppaisempi ja petollisempi kuin monet edistysuskoiset valistuksen puolestapuhujat kuvittelivat. Se ei ole kuitenkaan mahdoton. Valistuksen sivistysihanteista voimansa ammentavat yhteisöt eivät voi rajata viisautta ahtaasti rajatuille asiantuntijayhteisöille. Näin menettelemällä varmistetaan vain tämän eliitin muuttuminen omia etujaan ajaviksi eturyhmiksi ja kannustetaan kansaa Kantin kuvaamaan ”itseaiheutettuun alaikäisyyteen”. Tässä katsannossa demokraattinen Condorcet on osoittautunut paljon realistisemmaksi kuin elitistinen Platon.

Jos siis otamme lähtökohdaksemme avoimen ja demokraattisen yhteiskunnan, meidän on tuettava sen kaikkien jäsenten sivistyspyrkimyksiä, kaikkien yksilöiden kykyjen ja taitojen monipuolista kehittymistä. Oleellinen osa tätä yleistä Bildung-pyrkimystä on arvostelukyvyn kehittyminen eli yksilön refleksiivisten ja kriittisten ajattelutaitojen kasvu ja syventyminen. Vain näitä ajattelun hyveitä harjoittamalla voi yksilö hankkia itselleen todelliset kansalaisoikeudet demokraattisessa yhteiskunnassa.

Olemme myös havainneet, että valistuneen yhteiskunnan kansalaisuuteen kuuluu osallistuminen hyvää elämää ja oikeuksiamme koskevaan keskusteluun, viime kädessä osallistuminen filosofiseen keskusteluun joka ei tunne rajoja. Siksi filosofialla, filosofian opiskelulla ja opetuksella on merkittävä roolinsa sivistyksemme tulkina ja kriitikkona. Olemme puolustaneet ajatusta laaja-alaisesta filosofiasta, joka kuuluu kaikkia yhdistävään demokratiaan ja sivistykseen. On siis vain kohtuullista, että lopuksi annamme tunnustusta myös asian-

tuntijakulttuuriksi ymmärretylle filosofialle.

Valistuneessa yhteiskunnassa nämä kaksi filosofian olomuotoa edellyttävät ja täydentävät toisiaan. Jotta filosofia voisi todella olla luutuneiden perinteidemme tehokas kriitikko, sen on itsensä kyettävä ottamaan etäisyyttä oman historiansa todistamista rajoituksista. Uusi sivistys ei koskaan synny, mitä Descartes sitten toivoikaan, aivan uusista lähtökohdista, vaan jokainen vanhan perinteen kriitikko on samalla vanhan perinteen tulkitsija. Tämän ymmärsi erinomaisesti Charles S. Peirce kartesiolaisuuden kritiikissään. Saman kritiikin tiivistä sattuvaksi metaforaksi Otto Neurath verrattessaan tietojemme järjestelmää laivaan, jonka miehistön on paikattava sitä purjehtiessaan, pala kerrallaan. Kiistämättä menestyksellisin ja radikaalein yritys irtautua asteittain kehityshistoriamme asettamista rajoituksista on tieteenharjoitus. Filosofia voi tarjota meille kaunopuheisia analyyseja elämämme tilasta ja tulevaisuudesta, mutta jos se ei itse pysty tarkistamaan käsitteitään ja lähestymistapojaan parhaimman käytettävissä olevan tietomme valossa, se ei voi tulkita uskottavasti maailmaamme, sen muuttamisesta puhumattakaan. Siksi tarvitsemme myös filosofista asiantuntijakulttuuria. Melkoinen osa tätä asiantuntijakulttuuria on kuronut umpeen sen kuilun, joka vielä parikymmentä vuotta sitten erotti tieteenharjoituksen ja filosofian toisistaan. Siksi meillä ei ole mitään syytä hävetä filosofisen asiantuntijakulttuurin nykytilaa, niin vähän kuin nykyfilosofien kaikkein ammattimaisimmista keskusteluista välittyikin suureen julkisuuteen. Kukaan ei nykyään voi hallita koko ammattimaisen filosofisen tutkimuksen kenttää, sillä sekä määrällisesti että laadullisesti se ylittää kaikkein kyvykkäimmänkin yksilön mahdollisuudet. Tämä kuitenkin vain todistaa filosofisten tietojemme ja ymmärryksemme edistyksestä, vaikka Kantin kaipailemaa ”tieteen varmaa polkua” ei voisi-kaan saavuttaa.

PÄÄTTÄVÄ EPÄTIETEELLINEN JÄLKIKIRJOITUS: SUOMEN VALINTA VUONNA 2002

Hyväksykäämme siis tietoisesti kunnianhimoisempi tulkinta filosofian ja filosofian opetuksen tehtävästä uuden vuosituhannen maailmankaupungissa. Ottakaamme filosofisen kasvatuksen ja filosofian opetuksen lähtökohdiksi sivistys ja arvostelukyvyn syventäminen. Olettakaamme myös herooisesti, että naturalistisemmat tavat selittää ja kuvata ihmisten ajattelua, toimintaa ja oppimista tarjoavat meille uusia oivalluksia myös filosofian opetuksen palvelukseen. Mihin siis matkaa suomalaisten lukioiden filosofian opetus? Aivan erityisesti, minkälaiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat sille annetaan? Olemme puolustaneet yhteiskunnallisesti kunnianhimoista filosofia-käsitystä filosofian opetuksen lähtökohdaksi. Olemme myös todenneet miten vaikea ja haastava tämä lähtökohta on. Palvelevatko nykyiset opetussuunnitelmat näitä pyrkimyksiä?

Nykyäänkin lukion filosofian opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijan ajattelun taitojen kehitystä. Sen välineitä ovat filosofian käsitteet, teoriat ja tutkimustavat, jotka ovat samalla myös yleissivistäviä sisältöjä. Tällä yleisyyden tasolla tavoitteissa ei ole vikaa. Mutta miten edistää niitä parhaiten opetuskäytännössä? Yksi kiireellinen tehtävä olisi laatia arviointijärjestelmä erilaisten filosofian tehtävien vaatimien ajattelun taitojen määrittämiseksi. Tässä katsannossa on mielenkiintoista havaita, että monissa Euroopan maissa on kehitelty ylioppilaskokeen filosofian tehtäviä samaan suuntaan. Kokelaan on aineistotehtävässä osattava eritellä pitkähkön tekstikartkelman sisältöä, kyettävä vertaamaan sitä johonkin toiseen näkemykseen ja esittämään perusteltu arvionsa lukemansa tekstin sisältämistä ajatuksista.² On jossain määrin huvittavaa havaita, että tämä tehtävätyyppi muistuttaa kovasti elämäntutkimustiedon yo-kokeissa käytettyä. Miten hyvänsä, haluamme kuitenkin tässä nostaa esiin yhden nimenomaisesti filosofian yo-kokeiden kehittelyn kannalta oleellisen näkökohdan.

Sekä tieteenharjoitusta että filosofiaa on usein verrattu peleihin. Ristisanatehtävät, shakki, palapelit, pasianssi jne. tavoitvatkin joi-
tain hyvin oleellista sekä tieteen että filosofian harjoituksen luontees-
ta. Kaikissa näissä peleissä on tavoite jonka saavuttaminen määritte-
lee menestyksen, ne kaikki perustuvat ongelmien ratkaisuun, niillä
kaikilla on säännöt ja jokaisen pelaaminen hyvällä menestyksellä vaa-
tii pelaajalta taitoa jonka vain harjaantuminen tuo mukanaan. Mikä-
li voimme analysoida peliä puhumalla ongelman ratkaisuun liittyvis-
tä voittavista strategioista, kutsumme peliä strategiseksi peliksi. Risti-
sanatehtävät, shakki jne. ovat kaikki strategisia pelejä – ja juuri siksi
ne valaisevat tieteen ja filosofian harjoittamisen luonnetta.

Strategiapelit eroavat kuitenkin toisistaan siinä, että vain joissakin
niistä minulla on todellisia pelikumppaneita tai opponentteja. Risti-
sanatehtävää, palapeliä tai pasianssia ratkoessani opponenttinani on
tavallisesti vain peliin objektiivisesti sisältyviä mahdollisuuksia edus-
tava luonto. Koska minun ei tarvitse arvailla luonnon
”siirtoja”, voin pitää luontoa
”parametrinä” ja keskittyä
oman strategiani kehittelyyn
ja toimeenpanoon. Toisissa
peleissä oman strategiani
menestys perustuu oleellises-
ti siihen miten hyvin olen
ymmärtänyt opponenttini
strategian luonteen. Siksi
näitä pelejä voisi kutsua toi-
sen asteen strategiseksi pe-
leiksi. (Ero näiden kahden
pelityypin välillä vastaa tie-
tysti eroa päätösteorian ja
peliteorian välillä.)

Aivan liian vähälle huomi-
olle ovat kuitenkin jääneet
ne visaiset ongelmat joita ra-
tionaalisuuden käsitteelle
koituu siirtymisestä ”para-
metrisestä” tilanteesta (toi-
sen asteen) ”strategiseen” ti-
lanteeseen. Ei ehkä ole kovin
liioiteltua väittää, että suuri
osa tieteellistä ja filosofista
järkiperäisyyttä koskevista fi-
losofisista ongelmista seuraa
suoraan siitä tavasta jolla en-
simmäisen asteen ja toisen
asteen strategiat kietoutuvat
niissä yhteen. Meidän kann-
altamme on kuitenkin tässä
oleellista se, että tieteen ja fi-
losofian harjoittaminen on
vieläkin mutkikkaampaa
kuin mitä analogia toisen as-
teen strategiisiin peleihin vih-
jaa. Kaikki ongelmat eivät
ole ratkaisemisen arvoisia, vaan perustuvat toisinaan todellisen tilan-
teen erheelliseen tulkintaan. Tässä mielessä pelitilanne ei juuri kos-
kaan ole täysin ”läpinäkyvä” pelaajille. Liioin eivät pelin säännöt ole
täysin lukkoonlyödyt, vaan ne muuttuvat ajallisesti. Eikä ole järkevää
ajatella, että meillä olisi kunakin hetkenä olemassa yksi yhtenäinen
pelilauta, jolla siirtoja tehtäisiin samoilla säännöillä, että itse pelin ja
sen pelaamisen edellytysten raja pysyisi aina samana, että olisi selvää
ketkä saavat tehdä siirtoja jne.

Mikäli meidän tässä tarjoamamme analogia valaisee tieteen ja filo-



sofian harjoittamista monimutkaisena strategisena vuorovaikutuk-
sena, on ilmeistä että tieteen ja filosofian suuressa pelissä on tilaa
monenlaisille osallistujille, taidoille ja tiedoille. Yhtä ilmeistä on kui-
tenkin se, että tässä ”hyperpelissä” on pysyvä tilaus arvostelukyvyille,
refleksiiviselle ymmärrykselle kulloisenkin tilanteen suomista mah-
dollisuuksista ja käytettävissä olevat voimavaroista. Tämä koskee ai-
van erityisesti filosofian harjoittamista, sillä juuri filosofisessa keskus-
telussa vaaditaan ”pelin ehtojen ja edellytysten” refleksiivistä tarkas-
telua.

Kukaan ei ole suurmestari syntyessään. Shakin kaltaiseen peliin
kuuluvat analysointitaidot kehittyvät vain jatkuvat harjaantumisen
myötä. Ei ole mitään perustetta uskoa, että filosofian opiskelu olisi
shakin opiskelua helpompaa. Siksi me tarvitsemme kirjoja jotka
harjaannuttavat filosofian opiskelijat ”klassisten siirtojen ja vasta-
siirtojen” maailmaan. Tällaisia aineistoja ei vielä ole riittävästi. Kun
seuraava lukion filosofian oppikirjojen sukupolvi ilmestyy, on epä-
kohta korjattava.

Mutta paljon suurempi haaste odottaa verkossa. Lissabonin ko-
kous täysin perustellusti kiirehti ”nettikulutaitoisuuden” opettamista
Unionin kaikille kansalaisille. Tavoite on erinomainen, mutta sen si-
sältö jäi epämääräiseksi. Eikö juuri tässä olisi suomalaisella filosofialla
ja sen opetuksella verraton tilaisuus näyttää tietä vanhalle hyvälle Eu-
roopalle?

VIITTEET

1. Tiibetä koskeva pohdiskelu perustuu Hajime Nakajiman teokseen.
2. Pekka Elo on jäsen European Baccalaureate –tutkinnon filosofian jaoksessa.

KIRJALLISUUS

- Arthur, B. & Durlauf, S. & Lane, D. (1997): *The Economy as an Evolving Complex Systems*; Addison-Wesley.
- Cosmides, L. & Tooby, J. (1997) <<http://www.psych-ucsb.edu/research/cep/primer.html>>; Tooby, J. & L. Cosmides, (1992), *The Psychological Foundations of Culture. In the Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture* (ed. J. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby), pp. 19-136, N.Y., Oxford U.P.
- Droit, P.-R. (1995) *Philosophy and Democracy in the World*. UNESCO
- Elo, P. & Savolainen, J. & Hakala, O. (1997) *Elämäntekstiusseikkailu 2002*. kirjassa *Hyveen ritarit*. FETO & SUOL: Helsinki.
- Gellner, E. (1984) ”The Devil in Modern Philosophy.”, alun perin *Hibbert Journal* 56 (1957/58): 251-55.
- Hajime Nakamura (1997), *Ways of Thinking of Eastern Peoples: India, China, Tibet, Japan*, London, Kegan Paul International
- Huizinga, J. 1984. *Leikkivä ihminen*, suom. saks.kiel. Sirkka Salomaa, WSOY graafiset laitokset, Juva. Alkup. holl. *Homo Ludens* 1938.
- Humboldt, W. (1969) *The Limits of State Action*, Käänt. ja toim. J.W. Burrow, Cambridge: Cambridge UP, 1969. Saksank. alkup. *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, 1792.
- Kelly, K. (1998) *New Rules for the New Economy: 10 radical strategies for a connected world*, Viking Penguin, New York.
- Krishna, D. (1992) *Indian Philosophy – A Counter Perspective*, Oxford U.P, Delhi.
- Mill, J.S. (1993) *On Liberty*. London: Everyman Edition, ed. J.M. Dent. Alkup. 1859.
- Pinker, S. (1997) *How the Mind Works*, Penguin Books, Clays Ltd, St. Ives plc (England).
- Polanyi K. (1944) *The Great Transformation*, New York: Rinehart and Co.
- Sen, A. (1998) *Development As Freedom*, Alfred A. Knopf, Inc., New York.
- Sen, A. (1997), *People’s Power is the Best Antidote Against Bad Politics*, <<http://www.rediff.com/business>>
- Stiglitz, J. (1999), *Participation and Development: Perspectives from the Comprehensive Development Paradigm* (Remarks at the International Conference on Democracy, Market Economy and Development, <<http://www.democracy-market.org/>>
- UNESCO (1997) *Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet*. Suomen UNESCO-toimikunnan sopimuksia ja suosituksia sarja no19.
- Wason, P. (1966) Reasoning. In B.M.Foss (Ed.) *New Horizons In Psychology*. Harmondsworth: Penguin.
- Weinberg, S. (1999) *Unelmia viimeisestä teoriasta*. Art House: Helsinki