

SISÄLLYS

Alkusanat	9
1. JOHDANTO	11
1.1. Tutkimuksen luonne ja rakenne sekä tutkimuskysymykset	15
2. OPPIAINETUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSET JA NÄKÖKULMAT	18
2.1 Ainedidaktiikka ja opetussuunnitelma	19
2.1.1 <i>Curriculum</i> ja <i>Didaktik</i>	24
2.1.2 Opettajan asema ja suhde opetussuunnitelmiin oppiainetutkimuksessa	34
2.2 Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia: tiedonsosiologia, <i>curriculum</i> -teoria ja kriittinen pedagogiikka oppiaineen tarkastelun lähtökohtina	40
2.2.1 Koulutiedon sosiologia ja oppiainetutkimus	40
2.2.2 <i>Curriculum</i> -rekonseptualismi ja kriittinen pedagogiikka	47
2.2.3 <i>Curriculum</i> -tutkimus kulttuuri- ja ideologiakritiikkinä	53
2.2.4 Oppiainetutkimus kontekstualisoituna tarkasteluna	58
2.2.5 Kriittisten <i>curriculum</i> -näkökulmien asemointi	60
2.3 Ainedidaktisia näkökulmia: oppiaineen rekonstruktio ainedidaktiikan tehtävänä	65
2.3.1 Didaktinen analyysi	68
2.3.2 Pedagoginen sisältötietämys	70
2.3.3 Didaktinen transpositio	78
2.4 Filosofian oppijärjestys	84
2.4.1 Oppijärjestys ja (oppi)kokemukset	93
2.5 Filosofianopetus, filosofian oppiaine, pedagoginen filosofia	96
2.5.1 Filosofianopetuksen kansainväliset julkaisufoorumit ja tyypilliset didaktiset lähestymistavat	97
2.5.2 Lipmanilainen P4C ja pedagoginen filosofointi	102
3. KATSAUS LUKIOFILOSOFIAN HISTORIAAN SUOMESSA	114
3.1 Filosofia oppiaineena Suomessa: yleiskuva	116
3.1.1 Varhaisvaiheet	116
3.1.2 Itsenäisyden aika	119

3.2 Filosofian suhde kolmeen lähiaineeseen	126
3.2.1 Psykologia: itsenäistyminen ja irtautuminen filosofiasta	126
3.2.2 Filosofian ja uskonnonopetuksen suhde: kysymys etiikan paikasta	134
3.2.3 Filosofian ja elämäntiedon suhde: rajausten ongelma	139
3.3 Katsaus varhaisempiin keskusteluihin ja käsityksiin filosofianopetuksesta	143
3.3.1 Käsitykset filosofianopetuksesta 1900-luvun alkupuoliskolla	143
3.3.2 Keskustelu filosofianopetuksesta 1960-luvun lopun koulunuudistuksen kontekstissa	153
3.4 Nykymuotoiset opetussuunnitelmat 1980-luvulta lähtien	160
3.5 Oppikirjat ja lukiofilosofian olemus niiden perusteella	169
3.6 Historiakatsauksen yhteenveto	189
3.6.1 Tiivistyksiä havainnoista	193
4. TUTKIMUKSEEN KUULUVAT ARTIKKELIT	201
I Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki	201
II Filosofian oppijärjestys	202
III <i>El sueño de razón produce monstruos</i> , or Deconstructing the Curriculum of Philosophy	203
IV Oppiaine, tiedausta, status: esimerkkeinä elämäntiedon ja filosofia	204
V Filosofin i framtidens skola	205
VI (Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus	207
VII Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan ammattitaito	208
Artikkeleiden alkuperäiset lähdetiedot	210
5. YHTEENVETO: FILOSOFIANOPETUS JA PEDAGOGINEN FILOSOFIA	211
Oppiaine, tieteenala, opetussuunnitelma, oppijärjestys	211
Filosofianopetuksen tehtävät ja oikeutus	214
Pedagoginen rekonstruktio	216
Kokemuksellisuus ja sivistävä kasvatustapa	219
Kritiikin ja (re)konstruktion yhteys	221
Reflektiivisyys ja kriittisyys	226
Pedagoginen filosofointi omakohtaisesti merkityksellisenä ajattelemisena ja arvoreflektiivisenä käytäntönä	234
Pedagogisen filosofoinnin oikeutus	238
Pedagoginen filosofointi praktis-prosessuaalisesta <i>curriculum</i> -näkökulmasta	240
Pedagoginen filosofointi institutionaalis-organisatorisesta <i>curriculum</i> -näkökulmasta	245
Filosofianopetuksen ja pedagogisen filosofian ajankohtaisuus	248
Kasvatustapa ja filosofia myöhäismodernissa ajassa	253
Kirjallisuus	258
Liite: filosofian opetussuunnitelman perusteet 1985–2015	295
Tiivistelmä	309
Summary	312

”Aina vanhalta ajalta saakka filosofiaa on luettu oppikouluissa muodossa tai toisessa. Milloin logiikka, milloin metafyyssilliset ongelmat, milloin filosofian historia on ollut opetuksen keskeisenä kohteena. Mutta tavallisesti oppilaat ovat suhtautuneet verraten välinpitämättömästi tuohon oppiaineeseen. Tämä on johtunut siitä, että tavallaan aineen laadusta riippuen opetus on pyrkinyt kehittymään pelkäksi määritelmien ja filosofisten nimityksien ja termien päähänpänttämiseksi. Filosofista on siten tullut dogmatiikan rinnakkaisaine. Sen vuoksi se kerran jo poistettiin Suomen oppikoulujen ohjelmasta, mutta on uudestaan palautettu siihen, koska on arveltu sen kuitenkin sisältävän oppilaiden spekulatiivisen tiedonharrastuksen kehittämiseksi ja heidän maailmankatsomuksensa muodostumiselle arvokasta ainesta.”

(Karl Bruhn, *Johdatus opetusoppiin I, Opetussuunnitelmaoppi*, 1941.)

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

(Zachris Castrén, Koululaitos ja vapaa sivistystyö. Teoksessa *Suomen kulttuurihistoria IV*, 1936.)

”In a reflective and transformative frame, a student’s present experiences are seen in terms both of themselves and of future possibilities. These possibilities will emerge only if the process of reflection is *critical*, *public*, and *communal*. These three attributes cannot be overemphasized; they act not only as attributes defining (reflective) process, but also as ideal characteristics for classroom curricula. Dewey believed classrooms could be communal places where ‘had’ experiences could be openly analyzed and transformed; not a competitive environment where right is pitted against wrong, but one where, through mutual cooperation, students and teachers explore alternatives, consequences, assumptions. This communal and public exploration is done in a critical and rigorous yet sympathetic manner. Ideas are put forward for the purpose of exploration, to be part of the recursive process. The curricular challenge is to put this process into *practical operation*. Undoubtedly such will require a new concept of what it means to be a student as well as to be a teacher.”

(William Doll Jr., *Post-modern Perspective on Curriculum*, 1993.)