

# Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen

## Filosofian oppiaineidentiteetti

Filosofian asemaa ja oikeutusta lukion opetussuunnitelmassa on tähänastisessa suomalaisessa filosofian didaktiikassa ja opetussuunnitelmateoriassa tavallisesti perusteltu viittaamalla filosofian, ajattelun taitojen ja yleissivistyksen tietynlaiseen, itsestään selväksi oletettuun suhteeseen. Ajattelun taitoihin ja yleissivistykseen liittyvistä ”elementaarisista väitteistä koostuu nykyinen tai hallitseva filosofian opetusta legitimoiva metakertomus”<sup>1</sup>. Filosofian, ajattelun taitojen ja yleissivistyksen pyhään kolmiyhteyteen vedotaan myös uusimassa lukion filosofian johdantokurssin oppikirjassa *Filo – opas aloittelevalle filosofille*:

--- filosofian historia kuuluu tietenkin yhteiseen kulttuuriperintöömme, jonka tunteminen on osa länsimaista sivistystä. Ja lopulta filosofian klassisten ongelmien pohtiminen on myös hyvää ajattelun taitojen harjoitusta.<sup>2</sup>

Filosofialla on legitiimi asema lukion opetussuunnitelmassa vain, jos kyetään määrittelemään se, millä tavalla filosofia poikkeaa muista lukioaineista ja mitä kasvatuksellista ja opillista lisäarvoa yhden pakollisen filosofian kurssin sisällyttäminen lukion oppimäärään, joka Suomessa tapahtui 1994, on tuottanut tai tuottaa. On siis kyettävä määrittelemään se, mitä sellaista tärkeäksi koettua lukiolainen oppii filosofian opiskelun kautta, mitä hän ei oppisi minkään muun aineen opiskelun kautta. Tähänastisessa suomalaisessa filosofian didaktiikassa ei ole pohdittu tätä kysymystä sen ansaitsemalla vakavuudella. Pohdinnoiksi ovat riittäneet tokaisut, joissa filosofian oppiaineidentiteetti ja opillinen anti otetaan pikemminkin annettuna kuin perustein tai esimerkein osoitetaan.

Jussi Kotkavirran mukaan ”filosofia on *erikoisella tavalla* sekä tieto- että taitoaine”<sup>3</sup>. Juha Eerolaisenkin mielestä ”filosofia *poikkeaa luonteeltaan* monista muista

kouluaineista. *Enemmän kuin aineet yleensä* filosofia on taitoaine”<sup>4</sup>. Millä erikoisella tavalla ja miten niin enemmän kuin aineet yleensä? Aika monia lukioaineita voidaan näet luonnehtia tieto- ja taitoaineiksi. Esimerkiksi äidinkieltä, josta Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 lausuu suoraan: ”se on jo itsessään taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine”<sup>5</sup>. Monissa muissakin oppiaineissa meidän oletetaan talentavan säilömuistiin monenlaisia tietoja (rakenteita, kaavoja, sääntöjä, sanoja, ilmaisuja...) ja kykenevän niiden avulla *tekemään* jotain. Ovatko edes niin sanotut reaaliaineet – historia, uskonto, maantieto, biologia, psykologia – puhtaita tietoaineita? Niissä epäilemättä pyritään laajojen muistiedustusten muodostamiseen ”päättämällä”, mutta yhtä hyvin myös omaksuman tiedon hyödyntämiseen ja käyttämiseen erilaisissa kommunikatiivisissa vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi psykologian opetuksen tavoitteisiin kuuluu myös oppilaiden ”psykologisen silmän” eli kanssaihminen käyttäytymisen arviointitaidon kehittäminen. Historiassa taas kyky arvioida lähteiden luotettavuutta ja niiden historiallista todistusarvoa on minusta selkeästi (tietoon perustuva) taito.

Juha Eerolaisen mukaan ”filosofian luonne taitolajina johtaa myös siihen, että pelkkä faktojen ja teorioiden luetteleminen ei riitä”<sup>6</sup>. Allekirjoitan näkemyksen faktojen ja teorioiden luettelemisen riittämättömydestä, mutta en nostaisi seikkaa kriteeriksi, joka erottaa filosofian muista aineista. Pelkkä faktojen ja teorioiden luetteleminen ei ole riittänyt pitkään aikaan missään muussakaan oppiaineessa. Hyvä filosofian opettaja tekee kaikkensa estääkseen lukion filosofian johdantokurssin tyypistymisen ”pelkäksi historiakurssiksi”, mutta hyvä historianopettajakin tekee kaikkensa estääkseen historian kurssinsa tyypistymisen ”pelkäksi historiakurssiksi”. Ajattelun taitojen kehittämisen tavoite, johon filosofit viittaavat puhuessaan filosofiasta taitoi-

neena, on nimittäin jo jonkin aikaa ollut pikemminkin kasvatuspsykologinen itsensänselvyys kuin filosofian oppiaineen erityispiirre, kognitiivisten ja konstruktivististen oppimisteorioiden ansiosta minkä tahansa oppiaineen opettamiseen liittyvä yleisdidaktinen ideaali ja kaikkien oppiaineiden opettajankoulutuksessa ehtimiseen tähdenneittävä seikka. Seuraava katkelma *ei* esimerkiksi ole peräisin filosofian oppaasta – vaikka voisi hyvin olla, – vaan yleisdidaktiikan oppikirjasta, ja se kuvaa opettamisen yleistä kognitiivis-konstruktivistista lähtökohtaa:

Opettaja auttaa oppilaita rakentamaan mielekkäitä ja joustavia tietorakenteita ja ohjaa heitä *ymmärtävään ajatteluun: luokittelemaan, arvioimaan, tekemään analyysejä ja synteesejä*. Opiskelutehtävät pyritään yhdistämään realistisiin elämäntilanteisiin, ja niihin sisällytetään *epävarmuuden, epäilyn ja tiedonhalun* virittämisen elementtejä.<sup>7</sup>

Katkelman kursivoinnit ovat tämän kirjoittajan ja niiden tarkoitus on osoittaa, miten pitkällä filosofiaan spesifisti kuuluviksi uskottujen tavoitteiden integroituminen yleisdidaktiikkaan jo on.

Tähänastisesta suomalaisesta filosofian didaktiikasta en ole löytänyt viittauksia – tämä voi tietysti olla vain omaa saamattomuuttani – myöskään rehtori Touko Voutilaisen jo 80-luvulla ideoimaan FOTA (Tiedollisen kasvatuksen formaaliset tavoitteet) –projektiin, jonka teoria ja käytäntö on selkeästi ja seikkaperäisesti esitetty Jouko Mehtäläisen toimittamassa, 1992 ilmestyneessä kirjassa *Tiedollinen kasvatusta ja ajattelun kehittäminen*. Projektin peruslähtökohta on se, että ensyklopedistisen keräilykulttuurin ja passiivisen miehen painamisen päivät ovat ohi: ajattelun taitojen ja tiedonkäsittelytaitojen kehittäminen kuuluu informaatioyhteiskunnassa kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmiin. Mehtäläisen toimittama kirja antaa kattavan kuvan kehitettävistä ajattelun taidoista ja osa-alueista ja ajattelun taitojen opetuksen liittämisestä eri oppiaineiden tiedolliseen rakenteeseen. Kirja sisältää myös konkreettisia esimerkkejä siitä, miten ajattelun taitoja opetetaan äidinkiessä, historiassa, uskonnossa, psykologiassa, vieraisissa kielissä, matematiikassa, kemiassa ja maantieteessä.

Onko filosofian *tavoissa* harjoituttaa oppilaiden ajattelun taitoja käytännön opetustilanteissa jotain muista aineista poik-

”*Filosofiassa tietoaimes – historialliset filosofit, filosofiset käsitykset ja teoriat – on välineen asemassa, kun se muissa reaaliaineissa on kohteen ja sisällön asemassa.*”

keavaa? Tuskin: erilaiset pohdintatehtävät, keskustelut, väittelyt, ryhmätyöt – kaikki sellaiset opetusmuodot, joissa *oppilaat* ovat aktiivisia ja joissa tiedon muodostamisen prosessi on tärkeämpi kuin tiedon partikulaari sisältö – lienevät nykyään tavallisia melkein kaikissa aineissa, jos opettajat ovat vähänkin perillä uudemmissa kasvatopsykologisista teorioista ja niiden synnyttämistä yleisdidaktisista ideoista. Eri aineiden pohdintatehtävillä ei ole opetusmenetelmän tasolla myöskään eroa: nimensä mukaisesti pohdintatehtävän tarkoitus kaikissa aineissa on saada oppilas pohtimaan eli ”vaivaamaan päätään” oivaltamistarkoituksessa, harjoituttamaan ajattelun taitoja käyttämällä niitä. Substanssin eli sisällön tasolla eroja tietenkin on: kysymykset ja asiat, joilla päättää vaivataan, ovat eri aineissa erilaisia. Voimmeko nähdä tässä filosofian poikkeavuuden kriteerin? Totta kai voimme, mutta tämä olisi samaa kuin sanoa, että filosofia poikkeaa muista oppiaineista, koska se on filosofiaa, kun taas muut oppiaineet ovat psykologiaa, historiaa, maantietoa jne.

Filosofian poikkeavuutta ja samalla legitimitteettiä voisi kuitenkin yrittää etsiä tietojen ja taitojen välisestä suhteesta, joka filosofian oppiaineessa ehkä on erikoislaatuinen: filosofiassa tietoaimes – historialliset filosofit, filosofiset käsitykset ja teoriat – on välineen asemassa, kun se muissa reaaliaineissa on kohteen ja sisällön asemassa. Muissa reaaliaineissa, vaikkapa historiassa, oppilaiden ajattelun aktivoiminen on näet sittenkin lähinnä vain historian opettamisen menetelmä. Filosofiassa tietoaimeksen ja oman ajattelun suhde on päinvastainen: filosofian opettaminen on oppilaiden oman ajattelun aktivoimisen menetelmä. Filosofiassa oppilaan omaa ajattelua – kriittisyyttä, argumenttien muodostamis- ja arviointikykyä, epäilyä jne. – ei aktivoida, jotta hänelle *sen jälkeen* voisi paremmin opettaa sitä ja sitä, vaan oman ajattelun aktivoituminen on opetuksen *lopullinen* päämäärä. (Voisi jopa sanoa, että filosofiassa oppilaan omaa ajattelua aktivoidaan, jotta hänelle sen jälkeen voisi huonommin opettaa mitä tahansa.) Filosofian oppiaineessa ei siis ole niin, että

oppilaan ajattelua aktivoidaan, jotta hän paremmin oppisi eri filosofien käsityksiä, vaan niin, että oppilaalle opetetaan eri filosofien käsityksiä, jotta hän paremmin oppisi omaa ajattelua.

Tästä painotuserosta seuraa mm. se, että filosofian oppiaineessa ajattelun taitojen harjoitteluun voidaan käyttää enemmän aikaa kuin missään muussa aineessa.

Edelleen: filosofian oppiaineessa tietoaimeskin, historialliset filosofiset teoriat ja käsitykset, liittyvät aina ajattelun taitoihin siinä mielessä, että ne ovat luojiensa ajattelun taitojen tuotteita. Filosofian historia on ajattelun taitojen historiaa, ja tutuudessaan historiallisiin esimerkkeihin ajattelun taitojen käytöstä opiskelija samalla kartoittaa mahdollisen ajattelun rajoja. Tässä mielessä tietoaimes ja taitoaimes kietoutuvat filosofiassa yhteen kiinteämmin kuin ehkä muissa reaaliaineissa, tässä mielessä filosofia ehkä on ”erikoisella tavalla sekä tieto- että taitoaime”.

### Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 ja filosofian opetuksen tavoitteet

Tavallinen tapa vastata jonkin oppiaineen legitimitteettiä koskevaan kysymykseen on luetella tämän oppiaineen opetuksen ja opiskelun tavoitteita. Harvinaisempaa näyttää olevan pohtia, mitä nämä tavoitteet itse asiassa pitävät sisällään ja onko niitä mahdollista saavuttaa.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 tiivistää filosofian opiskelun tavoitteet seuraavasti:

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.<sup>8</sup>

Katkelmassa tiivistyy filosofian opiskelun ja sen myötä opettamisen tavoiteklusteri kauniiksi ”hampurilaiseksi”: sämpylän puolikkaina kohta (1) viittaa filosofian taitotavoitteeseen (filosofia ajattelun taitojen opettajana) ja kohta (3) filosofian tietotavoitteeseen (filosofia yleissivistyksen osana) – pihvinä on kohta (2), jossa tietotavoite ja taitotavoite yhtyvät laajemmaksi hahmotus- ja arviointikykytavoitteeksi.

Tavoitteesta ”osaa käyttää käsitteitä selkeästi” tekee heti mieli kysyä, onko tavoitetta muotoiltaessa käytetty selkeästi

käsitteitä. Jos tavoite heijastaa *essentialistista* kielikäsitystä, se on minusta tavoite, johon ei lukion filosofian opetuksessa pitäisi pyrkiä – siihen ei edes tarvitse pyrkiä, sillä lukion filosofian johdantokurssille tulevilla nuorilla on essentialistinen kielikäsitys omasta takaa. Essentialistisen kielikäsitteen sisältävänä tavoite antaa ymmärtää, että voisimme filosofian oppitunneilla opettaa käsitteiden selkeän käytön tapoja, joita oppilaat voisivat sitten viedä mukanaan tosielämään. Asia ei ole näin yksinkertainen, ja ”ymmärryksen puutteemme lähde on siinä, että meillä *ei ole yleisnäkemystä* sanojemme käytöstä”. Voimme korkeintaan osoittaa oppilaille, miten monimutkaisia käsitteiden väliset suhteet voivat olla ja miten mahdoton tuota joka suuntaa haarovaa ja risteävää amebamaista verkostoa on kertasilmäyksellä nähdä, ja että vain *operationalistiset*, historiallis-kontekstuaaliset määritelmät ovat mahdollisia. Meidän on esimerkiksi määriteltävä operationalistisesti ilmaisu ”osaa käyttää selkeästi käsitteitä”, jotta meillä olisi realistinen (relativistinen), kielen olemistapaa kunnioittava filosofian opettamisen tavoite. Ehdotan ilmaisun tulkinnaksi seuraavaa: oppilas tutustuu käsitteiden elämään ja olemistapaan ja omaksuu jatkuvan valppauden asenteen niitä kohtaan.

Toinen Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1994 mainitsema ajattelun taitoihin liittyvä tavoite, ”osaa perustella näkökantansa” on myös ongelmallisempi kuin päältä katsoen näyttää. Tavoitteeksi asetetaan näkökantojen perustelun *osaaminen*, perustelutaito – näkökantojen muodostamisesta tai näkökantojen totuudellisuudesta ei puhuta mitään. Näin Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1994 käsitys filosofian opetuksen tavoiteista on lähempänä Perikleen ajan Kreikan kiertelevien ammattiopettajien eli sofistien käsitystä filosofiasta kuin Sokrateen tai Platonin käsitystä. Sofistien opetussuunnitelmassa, joka perustui jyrkkään tieto-opilliseen relativismiin (”Ihminen on kaiken mitta”), määriteltiin opetuksen tavoitteeksi, ei totuuden etsimisen hyveet, vaan oppilaiden harjoittaminen taitavasti väittelemään *minkä tahansa* katsomuksen puolesta.<sup>10</sup>

Platon kritikoi Sokrateen suulla sofistien käsityksiä tunnetulla ankaruudella dialogissa *Protagoras*. Platonin ja Sokrateen hengessä voisi kysyä Lukion opetussuunnitelman perusteiden laatijoilta: onko lukion filosofian opetuksen tavoite todellakin se, että oppilas osaa perustella *minkä tahansa*, vaikkapa rasistisen, näkökantansa pätevästi ja vakuuttavasti? Platonin ja Sokrateen

hengessä voisi vastatakin: lukion filosofian opetuksen ja opiskelun tavoite on se, että opiskelija – ja opettaja – oppii *etsimään totuutta*. Totuuden etsimisen tavoitteeseen sisältyy se, että opiskelija haluaa arvioida perusteita ja haluaa asettaa omat perusteensa julkisen arvioinnin kohteeksi. Mutta ennen kaikkea siihen sisältyy se, että opiskelija haluaa oikeasti muodostaa omaa kantaansa siitä, mitä on olemassa, mitä on tieto ja mitä hyvä elämä, ja haluaa myös elää tämän kannan edellyttämällä tavalla.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 1994 tapa irrottaa perustelun taitotien käsitysten muodostamisesta on omiaan tuottamaan sellaista perustelun taitojen sofistista tulkintaa, joka on tyypillinen lukion äidinkielen argumentaatiotaitojen opetuksen joillekin muodoille. Monissa lukioissa järjestetään äidinkielen opetuksen yhteydessä oppilaille julkisia väittelykisoja, joissa oppilaat väittelevät yleisön ja arvostelutuomareiden edessä annetusta aiheesta. Väitteet, jota väittelyn osapuolet yrittävät kumota tai puolustaa, ovat yleensä toinen toistaan typerämpiä ja keinoitekoisempia, kuten ”Neliö on parempi kuin ympyrä” tai ”Opettajat ovat eläimiä”. Tällaisten ensi näkemältä absurdien lauseiden avulla voitaisiin tietenkin harjoituttaa oppilaiden loogis-analyttisiä kykyjä antamalla heille tehtäväksi keksiä lauseille mielekkäitä tulkintoja (esim. ”opettajat ovat eläimiä, koska opettajat ovat ihmisiä ja ihmiset ovat eläimiä”), mutta niissä väittelyissä, joita itse olen ollut todistamassa, ei ole ollut kyse tästä. Arvioitavina ”väittelytaitoina” ei ole ollut argumenttien pätevyys, looginen terävyys tai ajatusten syvällisyys, ei myöskään halu ymmärtää toisen osapuolen kantaa tai arvioida uudelleen omaa kantaansa, vaan lähinnä tyypilliset media-ajan narsistiset talk show-hyveet: sanavalmius, vitsikkyys, nopeus, häkeltyttömyys, rentous, aggressiivisuus jne. Kuten vaalien alla käytävissä poliittisissa tv-väittelyissä, mietteisiin vai-puminen kesken väittelyn on lukiolaisten väittelykisoissakin heikkouden merkki ja merkitsee antautumista ja tappion tunnustamista. (Senhän pitäisi olla voiman merkki ja merkitä äärimmäistä rohkeutta ja periksiantamattomuutta!) Väittelykisojen aika on yleensä rajoitettu ja lyhyt, joten väittelyn osapuolilla ei ole edes mahdollisuutta jäädä pohtimaan vastapuolensa argumentteja. Kaikki tämä on omiaan vahvistamaan opiskelijoiden käsitystä argumentaatiosta pelkkänä sofistikkana ja retoriikkana, pintanokkelana suulautena, ja valmentamaan heitä medioituneen yhteiskunnan älylliseen pikaruokakulttuuriin,

jossa talk show-juontajat toimivat ihmiskunnan henkisinä suunnannäyttäjinä.

Äidinkielen opetusmenetelminä väittelykisoja voidaan tietysti perustella viittamalla kahteen muuhun oppiaineen perinteeseen sisältöalueeseen, esiintymistaitoihin ja puheviestintään. Väittelyitä järjestetään kuitenkin myös filosofian oppiaineen puitteissa nimenomaan argumentaatiotaitojen kehittämistarkoituksessa. Voisi kysyä, ovatko kaikki sellaiset järjestetyt väittelyt, joissa väittelyn osapuolet eivät ole aidosti näkökantojensa takana tai pyri aidosti ymmärtämään ja arvioimaan toisten näkökantoja, omiaan ruokkimaan käsitystä perustelun taidosta ja koko filosofiasta hupaisana sanansaivarteluna, jossa ”leikisti” kannatetaan jotakin ja ”ikään kuin” ollaan jotain mieltä.

### Ajattelun taidot ja siirtovaikutuksen ongelma

Juha Eerolaisen mielestä ”samoin kuin kykyään juoksijana, voi myös kykyään ajattelijana parantaa harjoittelemalla”<sup>11</sup>. En voi yhtyä tähän optimismiin. Molempia lajeja harrastaneena olen harjaantunut ajattelemaan, että ihmisen on järkyttävän paljon vaikeampaa parantaa harjoittelemalla ajattelukykyään kuin juoksuukykyään tai muuta fyysis-motorista kykyä. Harjoittelemattoman ihmisen askelkoordinaatio ja aerobinen kapasiteetti paranee jo muutaman juoksulenkin jälkeen, mutta parantaakseen ”harjoittelemalla” ajattelukykyään edes vähän ihmisen on valittava kokonainen elämäntapa, mieluummin mahdollisimman nuorena, ja sitouduttava siihen koko loppuelämäksi. Sitkeän ja pitkäjänteisen ”harjoittelun” jälkeen jotkut harvat saavat lopulta palkinnon: piinaavan tietoisuuden muiden ja varsinkin oman ajattelun pinnallisuudesta, ristiriitaisuudesta ja hämähämähästä. Ajattelun paraneminen on suuri paradoksi.

Voidaanko ajattelun yhteydessä ylipäätään puhua harjoittelusta samassa mielessä kuin urheilun yhteydessä? Ei ole esimerkiksi niin, että nuori ihminen valitsee lajikseen ajattelun ja alkaa tehdä siihen liittyviä formaalisia harjoituksia tähtäimenään myöhemmät huippusuoritukset määrätilanteissa. Ajattelu liittyy alusta pitäen ihmisen yleiseen kommunikatiiviseen toimintaan ja sitä motivoi halua sanoa ja ottaa selkoa, so. halu etsiä totuutta. Nuori ajattelija pyrkii heti huippusuorituksiin ja epäilemättä uskoo niihin heti myös pääsevänsä. Tässä toiminnassa, jos se on kyllin pitkäjänteistä ja sitkeää, ennen pitkää tapahtuu joillekin jotain jota voi nimittää ajattelun kehittymiseksi: tiedot lisääntyvät,

käsitykset tarkentuvat, kriittisyys kasvaa, sanavarasto rikastuu, kielellinen formulointikyky kehittyä, loogisten vivahteiden taju terävöityy jne.

Suurin ongelma formaalisten (eli yleisten, oppiainerajat ylittävien ja kaikessa tiedollisessa toiminnassa tarvittavien) ajattelun taitojen opettamisessa lienee ns. siirtovaikutuksen ongelma, jota kasvatustieteissä on pohdittu viime vuosisadan alkupuolelta lähtien. Radikaalin behavioristin E. L. Thorndiken mukaan

oletus siitä, että tietyn oppiaineen opiskelu pikemminkin kuin jonkun toisen johtaisi merkittäviin eroihin mielen yleisessä paranemisessa, on tuomittu epäonnistumaan.<sup>12</sup>

Thorndiken jyrkkä käsitys siirtovaikutuksen mahdollisuudesta ja varsinkin tuosta käsityksestä seuraava atomistinen opetussuunnitelma on tätä nykyä hylätty, mutta edelleen useimmat kasvatustieteilijät ovat sitä mieltä, että

--- jonkin sisältöalueen piirissä tapahtuva korkeatasoisen ajattelun opettaminen on kyllä johtanut oppimiseen tällä sisältöalueella, mutta ei ole ollut suoraan siirrettävissä ja sovellettavissa muille sisältöalueille. Oppilaat, jotka ovat opiskelleet latinaa ja joutuneet sen puitteissa pohtimaan kielen loogisia rakenteita, eivät ole tulleet loogisemmaksi muiden tiedon alueiden alueella tapahtuvassa päättelyssä.<sup>13</sup>

Tähänastisesta suomalaisesta filosofian didaktiikasta ja opetussuunnitelmateoriasta voikin kysyä, onko siinä ”liian optimistisesti oletettu, että parempi ajattelu, jota opitaan joissakin yhteydessä, luonnollisesti ja spontaanisti leviää muihin yhteyksiin.”<sup>14</sup> Jussi Kotkavirta tosin toteaa, että ”siitä, että on opetellut jonkin päättelyketjun tai argumentaatiokuvion, ei suinkaan vielä seuraa, että ilman muuta kykenisi hyödyntämään niitä erilaisissa yhteyksissä.”<sup>15</sup> Kotkavirran mielestä filosofisten tietojen ja taitojen siirtovaikutuksen ongelma on kuitenkin kysymys, joka voidaan ratkaista opetuksen suunnittelun ja toteutuksen avulla. Itse olisin taipuvainen pitämään sitä paljon syvällisempänä ja vaikeampana ongelmana. En väitä, ettemmekö voisi yrittää filosofian oppitunneilla osoittaa oppilaille, miten filosofisia tietoja ja taitoja hyödynnetään ”monenlaisissa yhteyksissä”, ja ohjata heidät harjoittelemaan tätä hyödyntämistä. Omien opetuskokemusteni pe-

*”Filosofian asemaa lukion opetussuunnitelmassa voi yrittää legitimoida vain vetoamalla filosofian filosofisia ajattelutaitoja kehittävään vaikutukseen.”*

rusteella olisi kuitenkin taipuvainen uskomaan, että tällainenkin harjoittaminen saa parhaimmillaankin aikaan vain *lähi-siirtovaikutusta* (henkilöautoa ajamaan oppinut harjoittelee kuorma-auton ajamista jne.), ei *kaukosiirtovaikutusta*, jonka toteutuessa vasta voisimme aidosti puhua yleisten ajattelun taitojen lisääntymisestä.<sup>16</sup> Vaikka saisimme oppilaan hyödyntämään *filosofian oppitunneilla* filosofisia tietoja ja taitoja näissä ja näissä yhteyksissä, jäljellä olisi yhä kysymys, kykeneekö hän hyödyntämään niitä filosofian oppitunnin ulkopuolella uusissa yhteyksissä.

FOTA-projektin teoriaa ja käytäntöä esittelevässä kirjassa ”Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen”, johon edellä on viitattu, todetaan, että formaalisten ajattelun taitojen opettaminen erillisinä ohjelmina irrallaan eri oppiaineiden tiedollisesta rakenteesta ei tutkimusten mukaan ole tuottanut kovin tehokasta siirtovaikutusta.<sup>17</sup> Kirjan mukaan ajattelun taitojen opetuksen onkin tapahduttava eri oppiaineiden tiedollisen opetuksen yhteydessä, oppiaineiden tiedolliseen sisältöön ja materiaaliin kytkettynä. Lääkkeenä siirtovaikutuksen ongelmaan ehdotus tuntuu paradoksaalilta. Eikö kytkemisen vaatimus ole omiaan kehittämään, ei formaalisia ajattelun taitoja, vaan spesifejä oppiainekohtaisia ajattelun taitoja: historian ajattelun taitoja, äidinkielen ajattelun taitoja, filosofian ajattelun taitoja jne.? Ja tarkoittavatko oppiainekohtaiset ajattelun taidot, esim. filosofian ajattelun taidot, lopultakaan muuta kuin filosofian asiantuntemusta, ”filosofoinnin” taitoa, kykyä osallistua filosofian diskurssiin?

FOTA-projektin tarpeellisuutta perustellaan väitteellä vanhan mallin passiivista muistiinmerkityksestä suosivan kouluopetuksen kyvyttömyydestä kehittää oppilaiden ajattelun taitoja. Väitteeseen voi tietysti varauksin yhtyä: ajattelun taitoja ei opita *pelkästään* lukemalla teorioita ajattelusta tai kuuntelemalla ja muistiinmerkityksellä jonkun toisen harjoittaman ajattelun tuloksia. Maa soveltaen: ajattelemaan oppii vain ajattelemalla. Ajattelun taitojen paranemiseen tähtäävän opetussuunnittelun lähtökohdaksi onkin otettava sellaisten kunkin oppiaineen tiedolliseen

rakenteeseen sopivien puitteiden tai tilanteiden järjestäminen, joissa oppilaat joutuvat ajattelemaan itse. Tällainen opetus epäilemättä kehittää irrallista muistiaineesta kerryttävää opetusta tehokkaammin oppilaiden oppiainekohtaisia ajattelun taitoja. Mutta kehittääkö se tehokkaasti formaaleja eli oppiainerajat ylittäviä ajattelun taitoja, on jo toinen kysymys.

Nykyisessä kasvatuspsykologiassa laajasti kannatetun näkemyksen mukaan taitavan ajattelun ja asiantuntemuksen välillä on vahva korrelaatio. Tutkimukset osoittavat, että älykkyydesteissä – joiden siis pitäisi paljastaa ”yleisen älykkyystekijän” olemassaolo tai sen puuttuminen – hyvin menestyvä henkilö ei ilman muuta ole taitava ajattelija missä tahansa oppiaineessa. Älykkyydesteissä huonosti menestyvä mutta jotain oppiainetta paljon harrastanut henkilö kykenee oppiaineessaan yleensä merkittävästi parempiin ajattelutuloksiin kuin oppiainetta harrastamaton älykkyydesteissä menestyvä henkilö.<sup>18</sup> Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö ihminen voisi olla taitava ajattelija monessa oppiaineessa ja etteikö laaja-alaista ja monipuolista kognitiivista lahjakkuutta olisi olemassa. Taitava filosofi voi olla taitava historioitsija tai taitava psykologi ja päinvastoin. Mutta minkään yhden oppiaineen harrastaminen ei ilman muuta johda ajattelun paranemiseen jossakin toisessa oppiaineessa. Lahjakaskin ihminen voi olla taitava ajattelija monessa oppiaineessa vain jos hän on harrastanut monia oppiaineita.

Jos näkemys pitää paikkansa, filosofian asemaa lukion opetussuunnitelmassa ei voida legitimoida vetoamalla filosofian opiskelun yleisiä ajattelutaitoja kehittävään vaikutukseen. Filosofinen ajattelu on yhtä kontekstuaalista, yhtä diskurssisidonnaista kuin muukin ajattelu. Filosofian asemaa lukion opetussuunnitelmassa voi yrittää legitimoida vain vetoamalla filosofian filosofisia ajattelutaitoja kehittävään vaikutukseen. Tämän vetoamukseen legitimoiva voima puolestaan palautuu viime kädessä käsitykseen filosofian ja filosofisten ajattelutaitojen – ”filosofointitaitojen” – *itseisarvosta*. Lähestymme tässä hallitsevan filosofian opetusta legitimoivan metakerptomuksen toista kivijalkaa, väitettä filosofian yleissivistävänä oppiaineena.

### **Yleissivistyksen käsite filosofian opetuksen legitimaatiovälineenä**

On tavallisempaa perustella tämän tai tuon asian oikeutusta viittaamalla asian tärkeyteen ”yleissivistyksen kannalta” tai asian ”yleissivistävään merkitykseen” kuin

pohtia yleissivistyksen käsitteen tarkempaa sisältöä. Silloin kuin kysymykseen ”mitä yleissivistys on” yritetään vastata, tuloksena on yleensä piilonnormatiivinen luettelo asioista, joiden ajatellaan kuuluvan yleissivistyksen piiriin. Käsitteen sisältöä koskevaan kysymykseen vastataan siis luettelemalla käsitteen alaan kuuluvia asioita. Strategia tuo mieleen Sokrateen sanat Theaitetokselle:

Ajattelehan nyt. Jos meiltä kysyttäisiin jotakin tavallista ja arkista asiaa, esimerkiksi mitä savi on, eikö olisi naurettavaa jos vastaisimme: ruukuntekijän savea, muurarin savea ja tiilintekijän savea?<sup>19</sup>

Sokrateen moittimalla tavalla menettelee Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 vastatessaan kysymykseen ”mitä yleissivistys on” tarjoamalla hämmentävän moninaisen ja maalailevan luettelon mitä erilaisimmista asioista.<sup>20</sup> Yleissivistykseen kuuluu dokumentin mukaan mm. ”kaikki keskeiset kulttuurialueet ja --- arvot”, ”eettinen ja esteettinen herkkyyden, kehittynyt tunne-elämä sekä havainnoimisen taito”. Jo näillä luonnehdinnoillaan dokumentti ensinnäkin määrittelee yleissivistyksen käsitteen alan niin laajaksi, että koko käsite uhkaa menettää käyttökelpoisuutensa ja erottelukykynsä. Toiseksi, normatiivisuutensa vuoksi dokumentin kuvaus yleissivistyksestä muistuttaa enemmän yleistä luonnehdintaa hyvästä elämästä tai ihmisen hyveistä kuin yleissivistyksen käsitteellön täsmennysyritystä.

Samaan hengenvetoon on tietenkin myönnettävä, että yleissivistyksen käsitteen logiikka tai elämä on yhtä hämmentävän monimuotoinen kuin monen muunkin abstraktin mutta arkikielessä tiuhaan käytetyn käsitteen – tätä Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994 ehkä tarkoittaa lausueessaan hieman mystisesti, että ”yleissivistys on laaja-alainen, jakamaton käsite.”<sup>21</sup> Yleissivistyksen käsitettä on myös vaikea lähestyä ”puhtaan” analyttisesti tai deskriptiivisesti: pohdinnat käsitteen sisällöstä luiskahtavat helposti normatiivisiksi kannanotoiksi siitä, mitä yleissivistyksen tulisi olla. Hyvä esimerkki tästä on Jaana Venkulan artikkeli ”Mitä on yleissivistys?”, jossa vyyhteytyvät käsitteen käyttötapojen analyttinen erittely ja voimakkaat eettiset kannanotot tyyliin ”yleissivistys suojana pahaa vastaan”.<sup>22</sup>

Eräs mahdollinen ei-normatiivinen tapa valaista yleissivistyksen käsitteen elämää voisi olla tämän käsitteen ja *maail-*

*mankuvan ja asiantuntijatiedon* käsitteiden yhteyksien pohtiminen.

Maailmankuvalla ymmärrän erilaisissa vuorovaikutusprosesseissa ehdollistumisen ja mallioppimisen kautta yksilön säilömuistiin – ”selkäyttimeen” – tallentunutta ei-propositionaalista tietoa, joka tulee esiin kaikessa käyttäytymisessämme ja toiminnassamme. Tällaista tietoa ovat esim. vauvaiässä saavutettava esinepysyvyyden käsite – esineen katoaminen näkökentästä ei tarkoita esineen katoamista maailmasta – tai vähän myöhemmin muodostuva käsitys siitä, miten käy jos hyppää kuusikerroksisen talon katolta, tai vielä myöhemmin, malli- tai muun oppimisen kautta omaksettava tietous siitä, miten pankkiautomaatilla on toimittava saadakseen rahaa tai miten liikenteessä on toimittava. Filosofit ovat nimittäneet tämänkaltaista tietoa myös esitiedoksi.<sup>23</sup> Psykologiassa puhutaan kognitiivisista skeemoista ja skripteistä.

Maailmankuvan sisältö on heterogeeninen, ja siitä, mikä kuuluu maailmankuvaan ja mikä yleissivistykseen, voidaan myös kiistellä. Itse näkisin, että esim. perustavimmat yhteiskunnalliset moraalinormit ja peruskielitaito, jotka ihminen kasvatusprosessissa ja kommunikatiivisessa kanssakäymisessä omaksuu lapsena, kuuluvat maailmankuvaan. Mutta maailmankuva on ihmiselle joka tapauksessa paljon perustavampi asia kuin yleissivistys. Voidaan esimerkiksi puhua ”hyvästä yleissivistyksestä”, mutta puhe ”hyvästä maailmankuvasta” olisi absurdia. Voi olla, että elämä ilman yleissivistystä ei ole elämisen arvoista, mutta elämä ilman maailmankuvaa on varmasti mahdotonta. Jonkin maailmankuvan osan yhtäkkinen katoaminen yksilön tajunnasta merkitsisi välitöntä uhkaa hänen selviytymiselleen. Ihminen voi sen sijaan mainiosti elää arkeaan, vaikka häneltä puuttuisi tämä tai tuo yleissivistykseen kuuluvaksi mielletty tieto tai taito. Käytännössä suurin osa maailman ihmisistä elää normaalia arkeaan kokonaan vailla jotain sellaista, jota länsimaiset ihmiset kutsuvat yleissivistykseksi, ilman, että kokisivat itseltään jotain puuttuvan. Arjen askareet niin työssä kuin vapaa-ajassakin tuntuvat sujuvan hyvin ilman tietoutta siitä, kuka oli Sigmund Freud, miten derivoidaan tai mikä on geenin. Jos taas sanomme, että sellaista arkea, johon yleissivistys ei kuulu, hallitsevat aineelliset tarpeet ja näiden tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävät toimet, esitämme vain joko deskriptiivisen väitteen eräiden ihmisten tosiasiallisista mahdollisuuksista sivistää itseään tai normatiivisen väitteen siitä, miten ihmisen tulisi elää.

Ns. länsimaisissa sivistysyhteiskunnissa on epäilemättä ammatteja, joiden harjoittajille yleissivistyksen joidenkin osien yhtäkkinen katoaminen kognitiivisista resursseista merkitsisi samanlaista iskua kuin maailmankuvan joidenkin osien katoaminen kaikille ihmiselle. Tällaisia ovat varmaankin kaikki ns. informaatioammattit: opettaja, toimittaja, tiedottaja, kirjailija jne. Suuri osa ammattiteistä on kuitenkin sellaisia, joissa yleissivistystä tärkeämpää on ammattikoulutuksessa ja ammatin käytännössä opittu spesifi ammattitietous. Jos sanomme, että yleissivistys on spesifin ammattitiedouden omaksumiskyvyn edellytys, kohtaamme jälleen kysymyksen siitä, mitä kaikkea me yleissivistyksen käsitteen alaan sisällytämme. Jos haluamme sisällyttää yleissivistyksen käsitteen alaan kaiken sen, mitä meille opetetaan esikoulusta lähtien, mukaan lukien perustavimmat kielitaidot, moraalinormit ja yhteiskunnalliset hyveet (kärsivällisyys, välittömien impulssien tukahduttaminen, esimiehen kunnioittaminen, täsmällisyys jne.), on epäilemättä niin, että yleissivistys on minkä tahansa ammatin oppimisen edellytys.

Tässä kohtaa on ehkä paikallaan tarkemmin pohtia etuliitettä ”yleis-” sanassa ”yleissivistys”. Sen voi nähdäkseni ymmärtää viittaavan tiedon (sivistyksen) subjektin tiettyyn ominaisuuteen ja/tai tiedon (sivistyksen) objektin tiettyyn ominaisuuteen: *yleissivistys* on tietoa, joka on (1) monien ihmisten jakamaa ja/tai (2) sisältöltään laaja-alaista, monipuolista ja yleiskatsauksellista. Näin ymmärrettyä yleissivistyksen vastakohta on asiantuntemus tai asiantuntijatieto, joka päivästoin kuin yleissivistys on harvojen jakamaa (esoteerista), kapea-alaista (spesifiä) ja yksityiskohtaista.

Yleissivistyksen laaja-alaisuuden, monipuolisuuden ja yleiskatsauksellisuuden voisi tulkita seuraavasti: yleissivistys on *monien* oppiaineiden ja tieteenalojen *perustietojen* ja -taitojen hallitsemista. Tällaista *monien* oppiaineiden perustietojen ja -taitojen opettamista kansalaisille pidetään lukion tehtävänä ”yleissivistävänä oppilaitoksena”. Yleisen opetussuunnitelmaretoriikan tasolla tavoitteenasettelu on helppo hyväksyä, mutta asia mutkistuu heti, kun kysymme, (1) mitkä oppiaineet ja tieteenalat sisällytämme *monien* joukkoon ja (2) mitä kaikkea sisällytämme yksittäisten oppiaineiden *perustietoihin*? Niin pian kun asetamme nämä kysymykset, huomaamme, että yleissivistyksen ja asiantuntijatiedon suhde ei olekaan itsestään selvä vaan kompleksinen ja ongelmallinen.

Edellä mainittuihin kysymyksiin vastataan aina, kun opetussuunnitelman perusteita uudistetaan ja päätetään tuntijaosta. Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmauudistus merkitsi filosofian sisällyttämistä *monien* joukkoon – sitä ennen se ei ollut kuulunut *monien* joukkoon. Millä perusteella? Tulevassa vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa psykologia, joka jo pitkään on kuulunut lukion opetussuunnitelmaan suosittuna valinnaisaineena, ilmeisesti sisällytetään *monien* joukkoon. Millä perusteella? Edelleen, millä perusteella esim. maantieto ja biologia kuuluvat *monien* joukkoon, mutta taloustiede, sosiologia, kulttuuriantropologia tai monet muut yliopistolliset oppiaineet ja tieteenalat eivät? Tähän kysymykseen ei voi vastata sanomalla, että ne ja ne oppiaineet kuuluvat yleissivistykseen, sillä kysymys koski sitä, miksi ne kuuluvat yleissivistykseen.

Kurssimuotoisessa lukiassa eri oppiaineiden pakollisten kurssien määrä voidaan katsoa kannanotoksi tämän oppiaineen kaikille välttämättömien perustietojen laajuudesta. Esimerkiksi filosofian ”perustiedot” nykylukiossa tarkoittavat yhden kurssin oppimäärää, kun taas historian ”perustiedot” tarkoittavat neljän kurssin oppimäärää ja äidinkielen ”perustiedot” kuuden kurssin oppimäärää. Perustietojen laajuutta määriteltäessä ratkaistaan se, minkä verran ja mikä osa jonkin oppiaineen yliopistollisesta esoteeris-spesifistä asiantuntijatiedosta sisällytetään tämän oppiaineen lukio-opetuksen oppimäärään. Mihin tämä ratkaisu perustuu? Voidaan väittää, että jokaisessa oppiaineessa on toisaalta ainesta, jonka hallitseminen on tärkeää kaikille ihmisille eli joka kuuluu yleissivistykseen, ja toisaalta ainesta, joka kuuluu vihkiytyneille ja vihkiytyville. Mutta raja näiden aineiden välillä ei ole annettu tai itsestään määritetty. Kuka tämän rajan vetää ja millä perusteella? Miksi jossain oppiaineessa tuntuu olevan kaikille ihmisille kuuluvaa ainesta enemmän kuin jossain toisessa oppiaineessa?

Lähellä on ajatus, että vallitsevat ratkaisut eri oppiaineiden perustietojen laajuudesta ja siis yleissivistyksen sisällöstä eivät perustu mihinkään objektiiviseen kriteeriin, vaan heijastavat lähinnä eri oppiaineiden opettaja- ja asiantuntijakuntien episteemis-poliittisia intohimoja ja tuntijakoneuvotteluissa ja opetussuunnitelmatyössä esiin tulevia yhteiskunnallisia voima- ja valtasuhteita. Jokaisen oppiaineen opettajan ja asiantuntijan intressien mukaista on määritellä mahdollisimman paljon oman oppiaineensa ja tieteenalansa esoteeris-spesifiä asiantuntijatietoa perus-

*”Jokainen yritys legitimoida oppiaineen opetus yleissivistykseen vetoamalla on vain naamioitu yritys säilyttää yleissivistys – viime kädessä kulttuuri – tietynlaisena tai muuttaa sitä tietynlaiseksi.”*

tiedoiksi. Marxin hengessä voisi lisätä, että intressi nousee viime kädessä aineellisesta perustasta: oppimääriä koskevat valtakunnalliset päätökset vaikuttavat välittömästi ja kauaskantoisesti eri oppiaineiden opettajien ja asiantuntijoiden toimeentuloon ja elämänlaatuun. Luulen myös, että monilla opettajilla ja asiantuntijoilla on myös aineellisesta perustasta riippumaton, oppiaineen asiantuntemuksen hankkimisen aikana sisäistynyt käsitys oman oppiaineensa erinomaisesta tärkeydestä. Useimmille opettajille ja asiantuntijoille oman oppiaineen yleinen merkitys lienee maailmankuvan tasolle kuuluva aksiooma, jonka totuus oletetaan kaikissa argumenteissa, tarkasteluissa ja epäilyissä, mutta jota itseään ei koskaan vedetä päivänvaloon tarkastelun kohteeksi. Jos ihminen on uhrannut 5–10 vuotta elämästään hankkiakseen jonkin oppiaineen asiantuntemuksen, hänen on vaikea ajatella toisin. Parhaat periaatteelliset mahdollisuudet aidosti kyseenalaistaa oman oppiaineen yleinen merkitys lienevät filosofeilla, jotka 3000 vuotta asiaa pohdittuaan eivät vielä ole päässeet selville edes siitä, mitä filosofia on.

Useimpien opettajien ja asiantuntijoiden lienee vaikea hyväksyä ajatus, että oman oppiaineen tiettyjen sisältöjen määrittely yleissivistykseksi ei perustuisi mihinkään objektiiviseen kriteeriin. Eikö muka ole olemassa tietoja tai käsityksiä, joiden *varmasti* voimme sanoa kuuluvan yleissivistykseen? On epäilemättä olemassa hiljainen – hiljainen siinä mielessä, että *kysymystä* yleissivistykseen kuulumisen perusteesta ei ole koskaan asetettu – konsensus siitä, että jotkut tiedot kuuluvat yleissivistykseen ja jotkut muut eivät. Useimmat lienevät sitä mieltä, että (suomalaisen) yleissivistykseen kuuluu esim. jonkinlainen näkemys suomalaisesta poliittisesta järjestelmästä, geenin käsitteestä tai eri maiden maantieteellisestä sijainnista, mutta ei esim. kirjolohen poikasten viljelyyn liittyvä tietous, paperikoneen toimintaperiaatteiden yksityiskohtien tuntemus tai

perhonsidonnan hienoudet. Jälkimmäisten katsotaan kuuluvan joko ammattitietoon tai harrastetietoon – asiantuntijatietoon. Ns. ”nippelitieto” ei myöskään kuulu yleissivistykseen. Tätä puhekielen termiä käytetään yleensä juuri torjumaan jokin yleissivistykseen kuulumattomana – ”nippeli” viittaa liian kapea-alaiseen, kokonaisuuden kannalta tarpeettomaan, irralliseen, epäolennaiseen. Yleissivistykseen ei myöskään lasketa kuuluvaksi tietoutta, josta mediointuneessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa muodostuu väestön valtaosan aktiivisin vapaa-ajan tajunnansisältö: tietoutta siitä, kuka on Janina Frostell, Kimi Räikkönen, seikkailija-Jutta ja miljonääri-Petteri...

Mutta miten tämä hiljainen konsensus on syntynyt? Eikö se itse asiassa ole peräisin viime kädessä juuri koulusta? Opettaessaan yleissivistyksen nimissä uusille sukupolville tiettyjä tietoja ja taitoja ja jättämällä joitakin tietoja ja taitoja opettamatta koulu koko ajan tuottaa hiljaista konsensusta siitä, mitä yleissivistys on. Koulussa ei opeteta jossakin muualla määriteltyä tai itseksensä määritettyä yleissivistystä – *tiettyjä* tietoja ja taitoja opettaessaan koulu koko ajan määrittelee yleissivistystä. Näin hiljainen konsensus siitä, mikä kuuluu yleissivistykseen ja mikä ei, heijastaa viime kädessä eri oppiaineiden opettajien ja asiantuntijoiden kulloinkin vallitsevia yhteiskunnallisia episteemis-poliittisia voimasuhteita.

Tavallisin tapa yrittää perustella jonkin oppiaineen sisältöjen kuulumista yleissivistykseen ”objektiivisesti” lienee viittaus oppiaineen sisältöjen hallinnasta koituviin *seurauksiin*. Historian opettajan tai asiantuntijan vastaus kysymykseen, miksi historia kuuluu yleissivistykseen, saattaisi olla väite, että historian tuntemus auttaa meitä ymmärtämään nykypäivän ilmiöitä. Psykologian opettaja tai asiantuntija taas sanoisi, että psykologian tuntemus auttaa meitä ymmärtämään kanssaihminen käyttäytymistä. Filosofian opettaja tai asiantuntija ehkä sanoisi, että filosofia auttaa meitä ymmärtämään, ettemme kunnolla ymmärrä juuri mitään. Tällaiset perusteluyritykset ovat kuitenkin kehämäisiä. Kehä tulee esiin, kun kysymme, mitä nykypäivän ilmiöiden ymmärtämisellä, kanssaihminen käyttäytymisen ymmärtämisellä tai ymmärtämättömyyden ymmärtämisellä tarkoitetaan. Ensimmäisellä tarkoitetaan nähdäkseni nykytilanteeseen johtaneiden prosessien ja kehityskulkujen tuntemusta eli – historiaa. Toisella tarkoitetaan ihmisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavien mahdollisten syiden tuntemusta eli – psykologiaa. Kolmannella tarkoitetaan tietoon ja

ihmisen tietokykyyn liittyvien ongelmien tuntemusta eli – filosofiaa. Historia siis kuuluu perusteluyrityksen mukaan yleissivistykseen, koska se lisää historian tuntemusta, psykologia, koska se lisää psykologian tuntemusta, filosofia, koska se lisää filosofian tuntemusta.

Vastaaminen yleissivistykseen kuulumisen perustetta koskevaan kysymykseen edellä kuvatulla tavalla tietenkin siirtää alkuperäistä kysymystä vain eteenpäin: miksi historian tuntemus, psykologian tuntemus tai filosofian tuntemus kuuluvat yleissivistykseen? Uskon, että jokainen vastausyritys yleissivistykseen kuulumisen perustetta koskevaan kysymykseen nostaa esiin vain uuden ”miksi”-kysymyksen ja että mitään objektiivista tai oppiaineen ulkopuolista oikeuttavaa kriteeriä ei ole olemassa. Ajatus tiettyjen oppiaineiden sisältöjen tuntemuksen tärkeydestä palautuu viime kädessä käsitykseen *tiedon ja tietämisen itseisarvosta*, joka on peräisin antiikin Kreikasta ja joka edelleen näyttää elävän kulttuurissamme 1500- ja 1600-luvuilla syntyneen teknologisen tietokäsityksen – tieto on valtaa – rinnalla ja toistuvan myös opetussuunnitelmissa vuosikymmenistä toiseen. Koko yleissivistävä kasvatusihanne on peräisin antiikin Kreikasta, ja tiedon itseisarvon korostus on kuulunut sen ytimeen alusta pitäen. Korostuksen taustalla on lähinnä Platonin ja Aristoteleen käsitys järjestä ihmisen olemuksen ytimenä ja tiedon tavoittelusta ihmiselle *luontaisena* toimintana. Tavoitellessaan tietoa sen itsensä vuoksi ihminen antiikin filosofien mukaan toteuttaa omaa luontoaan ja elää hyvää elämää.<sup>24</sup>

Yleissivistys on siis itseisarvo, eikä sen takana ole enää mitään, mikä voisi oikeuttaa sen. Yleissivistyksen käsitettä itseään sen sijaan käytetään oikeuttamaan monia asioita. Silloin kun esimerkiksi torjutaan epäilyjä oppiaineen opetuksen mielekkyydestä vetoamalla yleissivistykseen, yleissivistys toimii eräänlaisena perustelujen päätekohtana wittgensteinilaisessa mielessä.<sup>25</sup> Ilmaisu ”se ja se kuuluu yleissivistykseen” on vain eufemistinen tapa sanoa: sillä ja sillä tietoudella on kulttuurissamme itseisarvollinen asema ja jos haluat elää kulttuurissamme, sinun on hallittava tämä tietous. Voisimme yhtä hyvin sanoa myös: se ja se kuuluu kulttuuriimme. R. S. Peters onkin luonnehtinut yleissivistävää opetusta initiaatioksi kulttuuritradition.<sup>26</sup>

Yleissivistyksen käsittäminen joukoksi tietoja ja taitoja, joiden hallitseminen on *simällään* arvokasta ja hyvään elämään kuuluvaa, jättää kuitenkin ennalleen kaiken

sen, mitä edellä totesimme yleissivistyksen sisällön määrittelyn poliittis-ideologisesta luonteesta. Jokainen yritys sanoa, mikä on sinällään arvokasta ja hyvään elämään kuuluvaa eli kuuluu yleissivistykseen, on samalla normatiivinen yritys *vaikuttaa* yleissivistyksen – viime kädessä kulttuurin – sisältöön. Jokainen yritys legitimoida oppiaineen opetus yleissivistykseen vetoamalla on vain naamioitu yritys säilyttää yleissivistystä – viime kädessä kulttuuri – tietynlaisena tai muuttaa sitä tietynlaiseksi.

Jos siis filosofian tuntemus kuuluu yleissivistykseen, kuten se tällä hetkellä suomalaisessa koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa yhden pakollisen kurssin verran kuuluu, se tarkoittaa, että filosofian asian tuntijat ja opettajat ovat onnistuneet pyrkimyksessään toteuttaa omia episteemis-poliittisia intimojaan ja kyenneet osaltaan vaikuttamaan yleissivistyksen sisältöön. Tervehdin tätä onnistumista ilolla, mutta pelkään pahoin, että perusteeni nousevat suoraan aineellisesta perustasta

## Viitteet

1. Tomperi 2000, 31.
2. Hakala, Kopperi ja Nissinen 2002, 18.
3. Kotkavirta 1995, 11; kursivointi minun.
4. Eerolainen 2000, 54; kursivointi minun.

5. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 37.
6. Eerolainen 2000, 54.
7. Uusikylä & Atjonen 2000, 100.
8. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, s. 93
9. Wittgenstein 1981, 90.
10. Elio 1984, 40.
11. Eerolainen 2000, 54.
12. Thorndike 1924, 98; Miettinen 1994, 66
13. Lehtinen & Kuusinen 2001, 127.
14. Mehtäläinen 1992, 25.
15. Kotkavirta 1995, 113
16. Mehtäläinen 1992, 26.
17. Mehtäläinen 1992, 25.
18. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 1999, 45–89.
19. Platon 1999, 269.
20. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 12–13.
21. ibid.
22. Venkula 1999, 12–15.
23. von Wright 1975, 24–25; Wittgenstein 1975, § 94–99.
24. Puolimatka 1997, 49–52.
25. Ks. Wittgenstein 1975.
26. Puolimatka 1997, 49.

## Kirjallisuus

- Eerolainen, Juha. ”Lukion filosofian opettaminen filosofian opettamisena lukiossa”. *niin & näin* 2/2000.
- Elio, Keijo, *Didaktiikan kehityslinjoja antiikista nykypäivään*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1984.

- Hakala, O., Kopperi, M ja Nissinen, V., *Filo – opas aloittelevalle filosofille*. Tammi, Helsinki 2002.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. ja Lipponen, L., *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY 1999.
- Kotkavirta, Jussi, *Filosofia koulunpenkillä*. Toim. Jussi Kotkavirta. Painatuskeskus, Helsinki 1995.
- Lehtinen, E. ja Kuusinen, J., *Kasvatopsykologia*. WSOY 2001.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet*, Opetushallitus 1994.
- Mehtäläinen, Jukka, *Tiedollinen kasvatusta ajatellen kehittämisen*. Opetushallitus 1992.
- Miettinen, Reijo, *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Gaudeamus, Helsinki 1990.
- Platon, *Teokset III*. Otava, Helsinki 1999.
- Puolimatka, Tapio, *Opetusta vai indoktrinaatiota?* Kirjayhtymä, Tampere 1997.
- Thorndike, E. L., ”Mental Discipline in High School Studies”. *The Journal of Educational Psychology* XV(1) 1924.
- Tomperi, Tuukka. ”Filosofian oppijärjestys”. *niin & näin* 2/2000.
- Uusikylä, K. ja Atjonen, P., *Didaktiikan perusteet*. WSOY 2000.
- Venkula, Jaana, ”Mitä yleissivistys on?” Teoksessa *Ritarit realliajassa*. Suomen UNESCO toimikunnan julkaisuja no. 76, Helsinki 1999.
- Wittgenstein, Ludwig, *Varmuudesta*. WSOY, Helsinki 1975.
- Wittgenstein, Ludwig, *Filosofisia tutkimuksia*. WSOY, Helsinki 1981.
- von Wright, G. H. . ”Wittgenstein varmuudesta”. Teoksessa Ludwig Wittgenstein *Varmuudesta*. WSOY, Helsinki 1975.