

# I. JOHDANTO

Kiinnostus filosofian opetuksellista ja kasvatuksellista antia kohtaan on selvästi lisääntynyt 2000-luvulla sekä kansainvälisesti että Suomessa. Esimerkkejä siitä ovat olleet muiden muassa UNESCON vuonna 2005 linjaama strategia filosofianopetuksen<sup>1</sup> tukemiseksi ja levittämiseksi maailmanlaajuisesti sekä sitä seuranneet raportit filosofianopetuksen tilanteesta, muodoista ja mahdollisuuksista.<sup>2</sup> Raporteista voi päätellä, että monin paikoin – ainakin Euroopassa, anglo-amerikkalaisissa maissa, paikoin Latinalaisessa Amerikassa, Aasiassa ja Oseaniassa – filosofianopetus on tavalla tai toisella yleistymässä. Toisaalta koulutukseen kohdistuvat paineet välittömistä mitattavista hyödyistä ja käytännöllisyydestä työelämän kannalta ovat joissain maissa samana aikana uhanneet filosofianopetuksen aiempaa asemaa. Edelleen on myös näkyvissä perinteinen jako anglo- ja frankofonisten maiden välillä: englanninkielisissä maissa lukiotason filosofianopetus on yhä harvinaista, ranskalaisen kielen ja kulttuurin vaikutuspiirissä sen sijaan melko yleistä. Angloamerikkalaisissa maissa filosofiaa opiskellaan muodollisessa koulutuksessa tavallisesti ensi kertaa vasta akateemisten opintojen alkuvaiheessa. Opintojen luonne ja taso muistuttavat toki silloin joiltain osin juuri eurooppalaista yleissivistävää filosofian lukio-opetusta.

Filosofian pedagogiset mahdollisuudet ovat 2000-luvulla nousseet erityisen vahvasti keskusteluihin nuorisosta aineenopetusta edeltävässä muodossa, joka ei noudata perinteisiä koulutuskulttuurisia rajoja. Lasten ja varhaisnuorten kanssa harjoitetun filosofoimisen kokeilut ovat edenneet esimerkiksi Isossa-Britanniassa, Australiassa ja Kanadassa, Saksassa ja Ranskassa, monissa espanjan- ja portugalinkielisissä maissa (muun muassa Brasilia ja Meksiko) sekä Yhdysvalloissa. Edelläkävijänä on ollut Matthew Lipmanin kollegoinea Yhdysvalloissa jo 1970-luvulla kehittänyt *philosophy for children* (P4C) -ohjelma.<sup>3</sup> P4C-opetusuunnitelmaa ja -ajattelua on 1980-luvulta asti levitetty moniin maihin eri kielillä<sup>4</sup>, ja muitakin vastaavia pedagogisia lähestymistapoja on sittemmin kehittänyt etenkin 1990-luvun alusta

1. Käytän termiä 'filosofianopetus' yhteen kirjoitettuna (tavallisemman 'filosofian opetuksen' sijaan) korostaakseni sitä, että tarkasteltavana on nimenomaan filosofian kouluopetus ilmiönä, instituutiona ja ammattina (etenkin aineenopetuksena). Filosofiaa opetetaan tietysti monissa muissakin konteksteissa.
2. UNESCO 2006 (*Intersectional Strategy on Philosophy* 2005); UNESCO 2007; UNESCO 2009a; UNESCO 2009b; UNESCO 2009c; UNESCO 2009d; UNESCO 2009e; UNESCO 2011. (Eri maanosia koskevien raporttien taso on tosin erittäin vaihteleva ja joidenkin kohdalla kuva jää täysin puutteelliseksi.) 2000-luvun avauksia edelsi jo 1990-luvulla UNESCON teettämä katsaus (*Philosophy and Democracy in the World*) eri maiden asiantuntijoiden käsityksiin filosofian kasvatuksellisesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä (Droit 1995), samana vuonna järjestetty kansainvälinen kokous, jossa annettiin julistus *Paris Declaration for Philosophy* filosofianopetuksen vahvistamiseksi ja levittämiseksi, järjestön rahoittama kokoelmateos *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century* (Evans & Kucuradi 1998) sekä lasten ja nuorten filosofointia käsitellyt seminaari (ks. Reed 1998).
3. Ks. esim. Lipman ym. 1980; Lipman 1988; Lipman 2003; Gregory ym. 2009; Juuso 2007a; Juuso 2008.
4. Esim. Cam 1994; Daniel 1996; Fisher 1998; Haynes 2008; Børresen & Malmhether 2004; García Moriyón 2006; Olsholt, Lahaise & Schjelderup 2008; Hannam & Echeverría 2009; Daniel ym. 2010; Sasseville 2000; Sasseville & Gagnon 2012; Kohan 2014.

alkaen.<sup>5</sup> Erityisesti 2000-luvulla lasten ja nuorten filosofoinnin harjoittaminen ja tutkimus ovat vilkastuneet merkittävällä tavalla paitsi angloamerikkalaisessa maailmassa<sup>6</sup> myös monissa Manner-Euroopan perinteisemmän filosofianopetuksen maissa<sup>7</sup>.

Suomessakin keskustelu filosofianopetuksen mahdollisuuksista koulukasvatuksen osana on voimistunut vastaavana aikana. Filosofia palautettiin lukioihin kaikille pakollisena oppiaineena vuoden 1993 tuntijaossa ja 1994 opetussuunnitelmassa. 1990-luvun puolivälissä myös P4C-ohjelmaa tuotiin ensi kertaa Suomeen. Uutta kiinnostusta filosofianopetukseen ja lasten filosofointiin on kohdistunut erityisesti viimeisen vajaan kymmenen vuoden aikana.<sup>8</sup> Vuonna 2010 tehtiin peruskoulu-uudistuksen suunnittelun yhteydessä laajan kannatuksen kerännyt asiantuntija-aloite filosofian lisäämiseksi peruskoulun tuntijakoon.<sup>9</sup> Aloite herätti runsaasti myönteistä julkista huomiota, mutta filosofia ei päätynyt tuntijakotyöryhmän mietintöön.<sup>10</sup> Lopulta koko tuolloinen tuntijakoesitys kaatui hallituksen sisäiseen erimielisyyteen, joten myöskään Opetus- ja kulttuuriministeriön tuntijakoehdotukseen<sup>11</sup> sisällyntyy kaikille yhteistä etiikka-oppiainetta ei peruskouluun syntynyt.<sup>12</sup> Tuoreessa lukion tuntijakouudistuksessa filosofian pakollisten kurssien määrä kuitenkin nostettiin kahteen, ja niistä toinen käsittelee juuri etiikkaa.<sup>13</sup> Lukuvuodesta 2016–2017 alkaen lukiossa opetetaan siis kaksi kaikille yhteistä filosofian kurssia, joten kansainvälistä suuntaa heijastellen filosofian asema oppiaineena on nyt muodostumassa vahvemaksi kuin koskaan aiemmin suomalaisen lukiolaitoksen historiassa.

Filosofian maailmanlaajuiseen promotoimiseen on kuulunut myös YK:n julistama maailman filosofian päivä, jota on vietetty vuodesta 2002 lähtien marraskuussa.<sup>14</sup> YK:ssa filosofian merkitystä on erityisesti tuotu esiin sekä globaalin dialogin edistäjänä että kehitys- ja tasa-arvönäkökulmista.<sup>15</sup> UNESCO:n näkemys korostaa filosofian maailmanlaajuisuudesta tehtävää varsin optimistiseen ja idealistiseenkin sävyyn. Esimerkiksi toista kertaa maailman filosofian päivää vietettäessä sen merkitystä perusteltiin seuraavasti:

5. Ks. esim. 1990-luvun alun tilanteesta de Bruijn 1992, myöhemmästä kehityksestä UNESCO 2007, 25–42 ja kokoelma Tomperi & Juuso 2008; pedagogisen filosofoinnin tunnettuja muita kehittäjiä eri maissa esim. Freese 1992; Matthews 1994; Pritchard 1996; Martens 1999; Labbé ym. 2000–; Tozzi 2002; Brenifier 2007; Herb ym. 2007; Tozzi ym. 2007; Puech 2010–2012; Lévine ym. 2014.
6. Esim. Trickey & Topping 2004; Pardales & Girod 2006; Gregory 2007; Hannam & Echeverría 2009; McCall 2009; Costello 2010; Morehouse 2010; Vansieleghem & Kennedy 2011; Cam 2012; Lewis & Chandley 2012; Lone & Israeloff 2012; Millet & Tapper 2012; Goering ym. 2013; Pritchard 2014; Worley 2015; Lone & Burroughs 2016.
7. Esim. Pettier 2004; Zoller Morf 2010; Rude ym. 2011; Tozzi 2012; Friedrich ym. 2013.
8. Esim. Juuso 2007a; Juuso 2007b; Korkavirta 2007b; Moilanen 2007; Tomperi 2007b; Tomperi & Juuso 2008; Gregory 2009; Tomperi 2009; YLE Teema 2009; YLE Teema 2010; Juuso & Tomperi 2010a; 2010b; 2010c; Tomperi & Juuso 2010; Droit 2011; Juuso & Tomperi 2011; Tomperi 2011; Borresen, Malmhester & Tomperi 2011; Liikala 2014; Perttunen 2014; Tomperi & Juuso 2014; Rossi 2015; Lehtinen 2016. Vuonna 2015 Suomeen perustettiin ensi kertaa alan yhdistys, Filo ry – Filosofiaa lapsille, nuorille ja yhteisöille (ks. [www.filory.fi/](http://www.filory.fi/)).
9. Tomperi & Juuso 2010; Juuso & Tomperi 2010a; 2010b; 2010c; Tuusvuori 2010; Tuusvuori & Belt 2012; ks. aloitteen verkkosivut: [filoaloite.wordpress.com](http://filoaloite.wordpress.com).
10. Ks. mediakeskustelun yhteenvetona Tuusvuori 2010; aloite päätyi pohdituksi muun muassa parhaaseen katselu-aikaan esitettyn poliittiseen satiiriohjelmaan, kun YLE:n TV 1:n ”Ihmisten puolue” (17.4.2010) päätti kannattaa aloitetta.
11. OKM 2010, 96.
12. Ks. Tomperi 2013a; Tuusvuori & Belt 2012.
13. *Valtioneuvoston asetus* 942/2014; OKM 2014; *Lukion opetussuunnitelman perusteet* 2015.
14. Virallisesti ”Maailman filosofian päivä” julistettiin YK:n 33. yleiskokouksessa vuonna 2005 pidettäväksi vuosittain marraskuun kolmantena torstaina.
15. Mainittujen julistusten ja raporttien lisäksi esim. UNESCO 2014. UNESCO on myös julkaissut naisten asemaan ja oikeuksiin keskittyvää filosofiajournalia *Women Philosophers’ Journall/Revue des femmes philosophes*.

“[P]hilosophy is born out of the natural tendency of human beings to wonder about themselves and the world in which they live. As a discipline of ‘wisdom’, it teaches us to think about thinking, to question established ‘truths’, to test assumptions and to search for one’s own conclusions. For centuries, in all cultures, philosophy has given birth to concepts, ideas and analyses, and has stood as the basis for critical, independent and creative thinking.

[...] For UNESCO, philosophy gives the conceptual grounding to the principles and values which govern world peace – democracy, human rights, justice, and equality. It contributes to fostering the authentic foundation for peaceful coexistence.”<sup>16</sup>

UNESCOn nykyisen filosofian strategian alkupisteenä voi pitää vuoden 1995 Pariisin julistusta, jossa filosofian antia kuvailtiin vastaavaan tapaan. Julistuksen sanoma on tiivistetty muun muassa seuraavasti:

“Declaration reaffirms that, by training free, reflective minds capable of resisting various forms of propaganda, fanaticism, exclusion and intolerance, philosophical education contributes to peace and prepares everyone to shoulder the responsibilities in face of the great challenges of the contemporary world, particularly in the field of ethics.”<sup>17</sup>

UNESCOn julkilausumien retoriikassa ei tietenkään ole paikkaa pohtia filosofian kulttuurisidonnaisuutta, ideologisia piirteitä tai ajattelemisen ja opetuksen varsinaisia käytäntöjä. Promotoitaessa luodaan visioita, maalailtaan mahdollisuuksia ja liittoudutaan hyvän ja kauniin kanssa. Kaunopuheinen retoriikka on tuttua kansainvälisten järjestöjen julistusten tapaan myös kasvatuksen kentällä, muun muassa opetussuunnitelmia uudistavista ja oppiaineita lobbavista koulutuspoliittisista puheenvuoroista. Lainauksia voi hyvin käyttää perusteltaessa filosofian paikkaa koulussa, ja juuri näin oppiainetta puolletaankin: vapaan, kriittisen, itsenäisen ja luovan ajattelun kannustajana, demokraattisten ja oikeudenmukaisten arvostusten vahvistajana, moraalikasvun tukena – ja niin edelleen.

Koulutuspoliittisessa retoriikassa on tapana oikeuttaa uudistusehdotuksia muuttamalla mielikuvissa oletuksia selviöiksi ja lupauksia saavutuksiksi. Filosofia opettaa ajattelemaan kriittisesti, rakentaa demokraattista yhteiskuntaa, pohjustaa ymmärrystämme ihmisoikeuksien, oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden ihanteiden perusteista. Tosiasiassa oppiaine itsessään ei kuitenkaan tee mitään. Oppiaine on olemassa sanoilla joksikin kuvattuna ja luvattuna, mutta toisaalta sanoilla ja teoilla joksikin tehtynä sekä kokemuksissa jonakin toteutuneena.

Kysymys kuuluukin, onko tämä kuva filosofian ”vaikutuksista” uskottava. Ja jos filosofia voi toimia kuvattujen ihanteiden puolesta, millaisesta opetuksesta ja millaisesta filosofiasta silloin puhutaan? Millaisia kriittisiä kysymyksiä oppiaineen pitää kohdata voidakseen vastata lupauksiinsa? Millaisissa muodoissa opetus voisi toteuttaa kasvatukselliset mahdollisuutensa? Tutkimukseni on yksi yritys lähestyä näitä kysymyksiä filosofian tapauksessa.

’Filosofiaksi’ kutsutaan monin tavoin aate-, oppi- ja kulttuurihistoriaamme kietoutuneiden käytäntöjen, tekstien, instituutioiden ja ilmiöiden joukkoa, joten sitä ei myöskään oppiaineena voi lähestyä irrallaan tästä kulttuurisesta asemastaan. Eurooppalaisen tai laajemminkin länsimaisen sivistyshistorian monet vaiheet ja esimerkiksi valistuksen ja sivistyksen käsitteisiin liitettyjen ihanteiden arvostaminen ja ongelmallistuminen ovat osa filosofian historiaa. Filosofiseen ajatteluun on aina korostuneesti kuulunut itsereflektiivisyys, ajattelemisen pyrkimys arvioida itse itseään ja pohtia omia perusteitaan. Se johdattaa siten myös eräänlaisena sisäisenä

16. Shino 2004.

17. UNESCO 2007, xiii. *Paris Declaration for Philosophy* kokonaisuudessaan esim. teoksessa Droit 1995, 15–16. Ks. myös esim. *Report by the Director-General on an Intersectoral Strategy on Philosophy* (UNESCO 2005); *Recommendations on the Teaching of Philosophy in Europe and North America* (UNESCO 2011).

eli immanenttina kritiikkinä kysymään filosofianopetuksesta kysymyksiä, joita filosofiset ajatteluperinteet ovat itse nostaneet esille. Samalla on pohdittava, miten itsereflektiivisyyden pyrkimykset voivat konkreettisesti toteutua opetuksen käytännöissä.

Filosofia kytkeytyy perustavanlaatuisesti myös kasvatuksen teoriaan. Kasvatus asetettiin länsimaisessa historiassa ensimmäisen kerran järjestelmällisen teoreettisen tarkastelun kohteeksi kreikkalaisen filosofisen ajattelun piirissä. Edettäessä riittävän syvälle kasvatuksen periaatteelliseen pohdintaan päädytään edelleen lopulta filosofisiin kysymyksiin. Filosofianopetusta tutkittaessa ei siten olekaan kohteena pelkästään yhden oppiaineen luonne vaan pohdinta toisinaan laajentuu vääjäämättä koskettelemaan filosofian kasvatuksellista merkitystä sekä filosofian ja kasvatuksen suhteita yleisesti. Tutkimuksen ydinrajaus on kuitenkin filosofian kouluopetuksessa. Filosofianopetuksen lähtökohtia, perusteita ja muotoja tarkastellaan kriittisesti ja etsien opetuksellisia vaihtoehtoja.

Tutkimus koostuu kahdesta osasta. Tässä erillisenä monografiana julkaistavan yleisen osan lisäksi tutkimuskokonaisuuteen kuuluu seitsemän aiemmin ilmestynyttä artikkelia. Artikkelit on julkaistu uudelleen verkossa: *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia: Artikkelit* ([www.netn.fi/filosofianopetus-artikkelit](http://www.netn.fi/filosofianopetus-artikkelit)). Monografiana julkaistava yleinen osa toimii samalla johdantona, puitteena ja yhteenvetona tutkimuskokonaisuudelle ja siihen kuuluville artikkeleille. Filosofian ainedidaktiikkaa ja oppiainetta käsitteleviä tutkimusmonografioita tai väitöskirjoja ei ole Suomessa aiemmin tehty. Siksi olen katsonut tarpeelliseksi kirjoittaa yleisen osan paljon laajemmaksi ja itsenäisemmäksi kuin niin sanottujen artikkeliväitöskirjojen yhteydessä on tavallista. Samalla tätä opusta voi lukea eräänlaisena johdatuksena filosofianopetuksen tutkimiseen eli teoreettis-metodologisina ehdotuksina, millaisista näkökulmista filosofian oppiainetta voisi tarkastella.

Tutkimuksen yleisessä osassa ja myös artikkeleissa olen pyrkinyt enimmäkseen kirjoittamaan tavalla, joka olisi suhteellisen helposti lähestyttävä, eikä edellyttäisi vihkiytymistä kovin erikoistuneeseen terminologiaan tai teorialuontemukseen enempää kuin on välttämätöntä. En tarkoita tällä yksinkertaistavaa yleistajuisuutta. Tutkimusjulkaisujen ei tietenkään ole tarkoituksenmukaista eikä mahdollista olla sellaisinaan kenen tahansa luettavissa. Ihmis-, kulttuuri- ja yhteiskuntatieteellisillä tutkimuksilla on kuitenkin monenlaisia tehtäviä ja paikkoja tieteen ja yhteiskunnan piirissä. Nuo tehtävät eivät supistu pelkästään uuden tiedon tai teorian tuotoon tiedeinstituutioihin sulkeutuneessa mielessä. Opetusta, oppiaineita ja kasvatusta koskeva tutkimus saa merkityksensä niistä käytännöistä, joita se käsittelee ja joihin se tavalla tai toisella mahdollisesti palautuu. Silloinkin tutkimus voi olla hyvistä syistä pyrkimyksiltään teknistä ja rajata yleisönsä erikoistuneeseen ja suppeaan tutkimusyhteisöön, jos tämä parhaiten vastaa tutkimuksen luonnetta, antia ja oletettua merkitysyhteyttä tai vaikutusten ketjua. Suuressa osassa opetuksen ja kasvatuksen tutkimusta yhteys käytäntöihin ja esimerkiksi opettajien työhön on kuitenkin perusteltua pitää suurempana. Tämä tutkimus lukeutuu jälkimmäiseen joukkoon. Siksi pidän tärkeänä, että opettajakunnalla on käytännön edustajina ja alansa ammatillisina tilaisuus lukea ja arvioida tutkimuksen antia mahdollisimman välittömästi.

## I.1 TUTKIMUKSEN LUONNE JA RAKENNE SEKÄ TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen voi sijoittaa yhtäällä ainedidaktisen tutkimuksen ja toisaalla opetussuunnitelma-  
tutkimuksen piiriin, mutta kokonaisuudessaan se liikkuu yleisemminkin pedagogisen teorian  
ja kasvatusteorian puitteissa. Kun (aine)didaktiikka mielletään saksalaisperäisestä sivistysteo-  
reettisesta *Didaktik*-traditiosta juontuvassa viitekehyksessä ja kun opetussuunnitelmailmiöi-  
tä lähestytään uudemman angloamerikkalaisen *curriculum*-tutkimuksen moninaisuudessa,  
avautuu molemmilta suunnilta samankaltaisia peruskysymyksiä kouluopetuksen olemuksesta,  
mielestä ja merkityksellisyydestä. Omaksumani tutkimustehtävä johtaa siten oppiaineen tar-  
kastelemiseen etäämpää ja perusteellisemmin sen olemassaoloa pohtien ja laajempia pedago-  
gisia ja kasvatusteoreettisia kysymyksiä avaten kuin mitä yleensä on tapana tehdä esimerkiksi  
ainedidaktisen tutkimuksen piirissä.

Tämän tutkimuksen yleistä käsitystä oppiainetutkimuksen tehtävistä ovat pohjustaneet  
yhtäältä saksalaisen didaktiikan ja etenkin Wolfgang Klafkin näkemykset didaktiikasta perus-  
taltaan *historiallis-hermeneuttisena* ja pyrkimyksiltään *kriittis-konstruktiiivisena* tutkimuksena  
ja toisaalta niitä monessa suhteessa muistuttavat yhdysvaltalaisen rekonseptualistisen *curricu-  
lum*-tutkimuksen esimerkit kouluopetuksen ja opetussuunnitelman tulkitsevasta ja kriittisestä  
tarkastelusta.<sup>18</sup> Tutkimuksen luonne on pääasiassa *teoreettinen* ja siinä analysoidaan filosofian-  
opetusta enimmäkseen aiheesta käydyn keskustelun eli filosofianopetusta koskevien käsitysten  
ja pedagogisten perinteiden valossa.

Toisaalta mikä tahansa oppiaineanalyysi edellyttää myös eri tavoin käytäntöjä kartoittavaa  
hahmotelmaa siitä, millainen olio oppiaine on, mistä se muodostuu ja miten se on rakentu-  
nut. Sellaiseen pyrin seuraavissa luvuissa teoreettisen ja käytännöllisen viitekehysten esityksillä.  
Viitekehysten käsite on tässä olennainen, sillä miellen oppiaineen olemassaolon hahmottuvan  
parhaiten nimenomaan *kontekstualisoivista* näkökulmista edeten. Sama pätee nähdäkseni laa-  
jemminkin kasvatuksen ja opetuksen kaltaisiin vahvassa käytäntö- ja perinnesidonnaisuudes-  
saan monikerroksisiin ilmiöpiireihin. Niitä voi valaista kohteen luonteen huomioon ottavalla  
tavalla usein mielekkäämmin hermeneuttisesti teoreettisia, historiallisia ja käytännöllisiä näkö-  
kulmia yhdistellen kuin analyttisesti määritellen ja rajaten. Suomessa opetussuunnitelman pe-  
rusteet toimivat tietysti virallisina määrityksinä oppiaineiden luonteesta, mutta todellisuudessa  
nekin ovat vain yksi – toki keskeinen – oppiainetta *rekonstruoiva* tekijä. Oppiainetta on syytä  
tarkastella laajempana *curriculum*-ilmiönä, joka ei rajoitu opetussuunnitelman perusteisiin.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole pelkästään etääntynyt teoreettinen tarkastelu. Ensini-  
näkin pidän tärkeänä sijoittaa tutkimuksen kohteen myös varsinaisiin käytännöllisiin kon-  
teksteihinsa eli suomalaiseseen filosofianopetukseen ja sen historiaan. Toiseksi filosofian oppi-  
aineluonteen tarkastelun kautta tutkimus etenee rakentaviin ja konkretisoiviin suuntiin eli

18. Klafki 1998; 2000a; 2000b; 2007; Pinar ym. 1995; Pinar 2004. Käytän tavallisesti 'opetussuunnitelmaksi'  
suomennettavaa *curriculum*-termiä jatkossa suomalaisperäisten vastineiden sijaan. Ratkaisun perusteita ja  
mainittua *curriculum*-rekonseptualismia avaan seuraavissa luvuissa.

kohti pedagogisesti perusteltuja opetuksellisia vaihtoehtoja. Kolmanneksi tutkimus ja siihen kuuluvat artikkelit sijoittuvat itsessään osaksi sitä keskustelukenttää, jota tutkimus käsittelee. Ne ovat (olleet) siirtoja filosofianopetusta koskevassa keskustelussa, näkemyksiä siitä, mitä filosofianopetus on ollut, mitä se voisi olla ja mitä on pedagoginen filosofia kasvatuksena. Juuri tässäkin mielessä tutkimuksen luonnetta voi kuvata ”kriittis-konstruktiiviseksi” Klafkin tapaan<sup>19</sup>: filosofian oppiaineluonteen *kriittisellä* tarkastelulla puretaan sitä koskevia ennakkoletuksia ja avataan mahdollisuuksia edetä filosofianopetusta (*re*)*konstruoiviin* näkökulmiin ja ehdotuksiin.<sup>20</sup> Teoreettisuutta paremmin tutkimuksen luonnetta kuvanneekin, jos sitä kutsuu eräänlaiseksi filosofian opetuksellisuuden ja kasvatuksellisuuden *metatarkasteluksi*. Keskeisellä sijalla tällaisessa metatarkastelussa ovat opetuksen *oikeutusperusteet*: millaisin perustein filosofianopetuksen paikkaa koulussa on oikeutettu ja miten näitä oikeutusperusteita ja niiden suhdetta opetuksen lähtökohtiin ja toteutukseen voi arvioida.

Kuten oppiainetutkimuksessa on tavallista, olen työskennellyt tutkimusta tehdessäni paitsi tutkijana myös käytännön toimijana monissa rooleissa sekä filosofian oppiaineen että yleisemmin opetuksen tutkimuksen ja pedagogisen kehittämisen parissa.<sup>21</sup> Siten voisi kovin paljon liioittelemta nimittää muuhun työhöni limittyneitä pitkää tutkimusprosessia myös eräänlaiseksi hermeneuttisesti reflektiiviseksi toimintatutkimukseksi, jossa toimija on esiy-märryksensä ponnistaen tutkinut toimintansa kulttuurista kenttää ja sitä koskevia oletuksia, tarkoituksenaan paitsi syventää omaa ymmärrystään myös edesauttaa käytäntöjen itseymmärrystä ja kehittämistä tällä kentällä. Tutkimuksen tekijän on mahdotonta viime kädessä arvioida, kuinka tällaisissa pyrkimyksissä on onnistuttu. Selvää on kuitenkin, ettei mikään reflektiivinen pyrintö toteudu kertasaavutuksena. Sillä voi olla merkityksensä ainoastaan osana useita käynnissä olevia monitasoisia ”mutkikkaita keskusteluja”, joiden suhdetta käytäntöihin on mahdotonta ennakoita ohjata.<sup>22</sup>

Tämäntyyppinen tutkimustehtävä tarkoittaa myös eräänlaista filosofian opettamisen toisinaajattelua vaihtoehtojen hahmottelussa. Se ei kuitenkaan sinänsä välttämättä merkitse jonkin oletetusti täysin uuden etsimistä – saattaa nimittäin olla pikemminkin niin, että monesti niin sanottu kehittäminen on kasvatuksessa ja opetuksessa sittenkin toistuvaa palaamista perusasioihin.

Tutkimustehtävinä ovat olleet seuraavat kriittis-konstruktiiviset pääkysymykset:

- (1) Filosofianopetuksen ja oppiaineen kriittinen arviointi: Millainen oppiaine on (suomalaisen lukion) filosofia? Millaisia käsityksiä filosofianopetuksen luonteesta on esitetty ja miten sen opettamista ja paikkaa koulussa on perusteltu? Miten oppiaine suhteutuu sitä muovaavan oppijärjestyksen osatekijöihin, kuten vallitseviin yleisiin käsityksiin filosofian luonteesta, filosofian historian ilmentymiin sekä filosofian tieteenalaan? Miten oppiaineen oikeutusperusteita ja ilmenemismuotoja voi arvioida?

19. Klafki 1998; 2007.

20. Kriitiikin ja (re)konstruktion merkityksiin ja muotoihin palaan läpi tutkimuksen, johdannosta yhteenvetoon, joten en vielä tässä pysähdy käsitteisiin tarkemmin.

21. Olen toiminut 1990-luvun puolivälistä ensin filosofian (sekä elämäntutkimustiedon, psykologian ja yhteiskuntaopin) opettajana lukiossa, 1990-luvun lopusta alkaen opettajankouluttajana, kasvatustieteiden opettajana ja tutkijana yliopistossa, opettajien täydennyskoulutuskurssien opettajana, osallistunut opetus-suunnitelmatyöhön molempien 2000-luvun opetussuunnitelman perusteiden uudistusprosesseissa, ollut mukana filosofian ja elämäntutkimustiedon pedagogisen opettajajärjestön (Feto ry) hallituksessa ja monin tavoin koettanut antaa panokseni filosofianopetuksen kehittämiseen tutkimusjulkaisuilla ja oppimateriaaleilla, julkisilla puheenvuoroilla ja asiantuntijalausunnoilla.

22. Lainaten rekonseptualistista kiteytystä *curriculum*-teoriasta ja -tutkimuksesta ”mutkikkaana keskusteluna” (*complicated conversation*) suoraviivaisen suunnittelutieteen sijaan, ks. Pinar ym. 1995, 847–868; Pinar 2004, 185–201.

- (2) Filosofianopetuksen ja oppiaineen rekonstruktio: Miten filosofiaa voitaisiin rekonstruoida pedagogisesti eli tulkita ja tuoda opetukseen kasvatuksellisella tavalla? Millaisia vaihtoehtoisia näkökulmia oppiaineen toteutukseen ja sisältöihin voi perustellusti esittää? Miten oppiaine voisi vastata omien oikeutusperusteidensa antamiin lupauksiin?

Tutkimuksen rajauksen voi määrittää siten, että tutkimus käsittelee ensisijassa *filosofian aineenopetusta ja oppiainetta* lähestyen niitä *filosofian oppijärjestyksen* käsitteen pohjustamina ilmiöinä sekä tarkastellen opetuksen kasvatuksellista rekonstruktioa *pedagogisen filosofian* käsitteeseen tiivistetystä näkökulmasta. Tämä on koko tutkimuksen ja myös siihen kuuluvien artikkeleiden yhteinen tehtävä. Mainitut käsitteet ja niihin tiivistyvät näkökulmat selvennän pääluvussa 2, joka hahmottelee teoreettisia viitekehyksiä ja lähestymistapoja.

Tutkimukseen kuuluvista artikkeleista neljä ensimmäistä suuntautuvat pääasiassa ensimmäiseen tutkimustehtävään ja kolme viimeistä toiseen, joskin kaikissa on molempien ulottuvuuksia. Artikkeleissa on myös omia kysymyksenasettelujaan. Toisissa painottuvat yleiset filosofian oppijärjestyksen osatekijät ja filosofianopetuksen teemat, kun taas toisissa käsitellään pedagogista filosofiaa ja filosofointia tavalla, joka ulottuu myös muihin yhteyksiin aineenopetuksen ulkopuolelle, etenkin peruskouluun ja luokanopetukseen sekä filosofian opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin yleisellä tasolla. Artikkelit eivät sisälly tähän teokseen vaan ne on julkaistu uudelleen verkossa: *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia: Artikkelit* ([www.netn.fi/kirjat/filosofianopetus-artikkelit](http://www.netn.fi/kirjat/filosofianopetus-artikkelit)).

Seuraavassa luvussa pohdin siis filosofianopetuksen tutkimuksen lähtökohtia ja avaan peruskäsitteitä. Tavoitteena on tätä tutkimusta laajemminkin pohjustaa filosofianopetuksen tutkimusta ja tuoda opetussuunnitelmateorian ja ainedidaktiikan näkökulmia oppiaineen tarkasteluun. Niiden melko perusteellisella esittelyllä koetan osoittaa, että myös filosofiaa kannattaa lähestyä kasvatustieteellisissä viitekehyksissä eikä pitäytyä vain oppiaineen sisäisessä keskustelussa ja eklektisesti poimituissa opetusideoissa. Kolmas luku on suomalaisen lukiofilosofian katsauksellinen historiikki, jolla kontekstuaalisoin tarkastelut käytännölliseen, historialliseen ja institutionaaliseen taustaan. Nämä teoreettisia, historiallisia ja käytännöllisiä viitekehyksiä käsittelevät luvut tarjoavat samalla puitteet tutkimukseen kuuluville artikkeleille. Neljäs luku sisältää tutkimuskokonaisuuteen kuuluvien artikkeleiden esittelyn temaattisessa järjestyksessä. Viidennessä luvussa eli tutkimuksen yhteenvedossa koostan esitettyjä näkemyksiä filosofianopetuksen luonteesta ja oikeutuksesta sekä perustelen sen kasvatuksellista rekonstruktioa pedagogisena filosofiana.