

Toim. Tuukka Tomperi & Hannu Juuso

# SOKRATES KOULUSSA

Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa



NIIN & NÄIN  
Tampere 2008

© Tekijät ja Eurooppalaisen filosofian seura ry

ISBN-NUMERO

978-952-5503-31-9

KANNET JA TAITTO

Pauliina Leikas & Tuomo Tuovinen

PAINOTYÖ

Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö,  
Tallinna 2008.

KUSTANTAJA

Eurooppalaisen filosofian seura ry / *niin & näin*

## SISÄLTÖ

*Saate lukijalle* . . . . . 7

TUUKKA TOMPERI *Johdanto: Kasvatus,  
pedagoginen filosofia ja filosofianopetus* . . . . . 9

*Aihepiirissä Suomessa ilmestynyttä kirjallisuutta* . . . . . 28

I FILOSOFIA VAPAUDEN KOULUNA  
– UNESCO-RAPORTTI FILOSOFIANOPETUKSEN  
KANSAINVÄLISESTÄ TILANTEESTA 41

*Filosofisten käytäntöjen edistäminen  
varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa* . . . . . 45

*Ehdotuksia filosofianopetuksen tehostamiseksi  
toisen asteen koulutuksessa* . . . . . 80

II MATTHEW LIPMAN, LASTEN FILOSFOINTI  
JA DEMOKRAATTINEN KOULU 95

HANNU JUUSO *Ajatteleva koulu  
– Matthew Lipman ja P<sub>4</sub>C* . . . . . 97

III	MUUTTUVA LAPSUUS	119
	ANN MARGARET SHARP <i>Postmoderni lapsi</i> . . . . .	121
	WALTER KOHAN & DAVID KENNEDY <i>Aiön</i> . . . . .	130
IV	SOKRATES, SOKRAATTINEN TRADITIO JA DIALOGINEN OPETUS	157
	ROBERT FISHER <i>Sokraattinen opettaminen</i> . . . . .	159
	EERO SALMENKIVI <i>Sokraattinen kysely</i> . . . . .	182
	JUSSI KOTKAVIRTA <i>Sokrates, Platon ja filosofian suhde arkiäjtäteluun</i> . . . . .	222
	KAREL VAN DER LEEUW <i>Sokraattinen keskustelu – Johdatus Leonard Nelsonin metodiin</i> . . . . .	236
	RAUNO HUTTUNEN <i>Dialogiopetuksen filosofia</i> . . . . .	246
	TIMO LAINE <i>Filosofiaa dialogisissa suhteissa</i> . . . . .	266
V	LASTEN JA NUORTEN FILOSOFIA KOULUSSA: LÄHTÖKOHTIA JA MENETELMIÄ	283
	FÉLIX GARCÍA MORIYÓN <i>Filosofisesta ajattelusta ja filosofianopetuksen tutkimisesta</i> . . . . .	285
	PHILIP CAM <i>Filosofian opetussuunnitelman lähtökohtia</i> . . . . .	301
	KARI VÄYRYNEN <i>Elämyksellisyys filosofian opettamisessa</i> . . . . .	320
	EUGENIO ECHEVERRÍA <i>Onko lasten kanssa filosofoiminen mahdollista?</i> . . . . .	341
	OSCAR BRENIFIER <i>Filosofointia koulun alaluokilla</i> . . . . .	352
	BO MALMHETER <i>Filosofian opettaminen filosofisissa työpajoissa</i> . . . . .	366

## *Saate lukijalle*

*Vieläkö pitää paikkansa se, että tärkeintä ei ole elää, vaan elää hyvin?*

SOKRATES

Viimeisen vuosikymmenen aikana lasten ja nuorten monipuoliset ajatteluvalmiudet ovat tulleet entistä painokkaammin kouluopetuksen keskiöön. Samalla erityisesti filosofianopetuksen asema on kohentunut pitkin harppauksin niin Euroopassa ja englanninkielisissä maissa kuin monin paikoin Aasiassa ja Latinalaisessa Amerikassakin. Useissa maissa lukiotason filosofialla on pitkät perinteensä, mutta nyt on havahduttu niihin merkittäviin kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin, joita nuorempien oppilaiden kanssa *filosofoiminen* tarjoaa.

Aina tämä ei tarkoita filosofian muokkaamista erilliseksi oppiaineeksi, vaikka siihenkin suuntaan on edetty. Usein uudistusten muotona on filosofisten työtapojen, kyselyn, dialogin, pohdinnan ja kriittisen ajattelun sisällyttämistä opetussuunnitelmiin ja opetuksessa käytettyjen menetelmien joukkoon myös muissa oppiaineissa.

Toivomme käsillä olevan kirjan avaavan Suomessakin tämän ajankohtaisen keskustelun filosofianopetuksesta ja filosofoinnista opetusmenetelmänä sekä niihin liittyvästä tutkimuksesta ja opettajankoulutuksesta. Aikamme uhkien ja ongelmien edessä tuntuu siltä, että tuskin mikään on tärkeämpää kuin lastemme luovan, kriittisen ja itsenäisen ajattelun sekä keskustelun, kuuntelemisen, dialogin ja yhteistyön demokraattisten valmiuksien tukeminen. Uskomme vahvasti, että filosofoiminen lasten ja nuorten kanssa on parhaiten perusteltu ja pisimmälle kehittynyt pedagoginen toimintatapa näiden tavoitteiden edistämiseksi myös suomalaisessa koulussa.

*Tuukka Tomperi & Hannu Juuso*



*Tuukka Tomperi*

## JOHDANTO: KASVATUS, PEDAGOGINEN FILOSOFIA JA FILOSOFIANOPETUS

*Sokrates koulussa* on kirja opettamisesta ja filosofiasta, vaan ei ainoastaan niistä. Syvimmiltään se on kirja lapsista, nuorista ja kasvatuksesta. UNESCO:n tuore raportti filosofian merkityksestä ja asemasta maailmassa tiivistää lasten filosofoinnin annin seuraaviin tekijöihin, jotka voi yleistää koskemaan kaikkea filosofianopetusta parhaassa muodossaan:<sup>1</sup>

*Itsenäinen ajattelu:* ”Lapsille suunnatun filosofian päätavoitteena on kehittää lasten ja nuorten kykyä käyttää järkeään, ajatella kriittisesti ja itsenäisesti.”

*Kasvattaminen ajattelevaksi kansalaiseksi:* ”Sekä tutkiva oppimisyhteisö että filosofiset keskustelut ovat debatin harjoittamisen muotoja. Koska demokratiaa ei ole olemassa ilman debattia, keskustelutaitojen oppiminen koulussa tukee demokraattiseen

---

Tuukka Tomperi toimii kasvatustieteen assistenttina (vs.) Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella. Hänen tutkimusaiheitaan ovat kasvatuksen yhteiskunnallisuus ja poliittinen sosialisatio sekä toisaalta katsomuksellinen sosialisatio ja elämäntutkimuksen ja filosofian opetus. Aikaisemmin hän on toiminut lukion ja aikuislukion filosofian, elämäntutkimuksen ja psykologian opettajana sekä opettajankoulutuksen lehtorina ja tutkijana. Hän on myös Filosofia.fi-verkkoportaalin päätoimittaja sekä filosofisen *niin & näin* -lehden toimitussihteeri. Oppimateriaalia hän on kirjoittanut sekä yksin että työryhmissä elämäntutkimustietoon: oppikirjat *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* (2002) ja *Dialogi yksilöstä ja yhteisöstä* (2003) opettajan aineistoinen.

kansalaisuuteen kasvamista. Itsenäisen ajattelun harjoittelu koulussa harjaannuttaa vapaata ajattelua ja terävää arvostelukykyyä, jotka ovat korvaamattomia taitoja demokratian kansalaisille.”

*Lasten henkilökohtaisen kehityksen auttaminen:* ”Itsereflektiivisen ja loogisen ajattelun oppiminen on tärkeä osa lapsen ja nuoren henkilökohtaista kehitystä.”

*Kieli-, puhe- ja keskustelutaitojen parantaminen:* ”Puhumalla ajattelemisen’ kehittää lasten kielellisiä taitoja eritoten ryhmäkeskusteluissa, sillä sosiaalisessa ja älyllisessä vuorovaikutuksessa he oppivat muotoilemaan ajatuksensa sanallisesti toisille ilmaistaviksi.”

Kyseinen UNESCO-raportin jakso julkaistaan kokonaisuudessaan suomeksi tässä kirjassa heti johdannon jälkeen. Jos haluaa ymmärtää niitä tavoitteita, arvoja ja panoksia, joita lasten ja nuorten filosofia tuo mukanaan, kannattaa aloittaa lukeminen raportin luvuista.

Tämä kirja on koottu mainitun raportin hengessä ja toimitajat jakavat myös raportin yllälainatut näkemykset siitä, millaista kasvatuksellista arvoa filosofia – pedagogisesti mielekkäällä tavalla jäsennettynä – tuo mukanaan lasten ja nuorten kouluopetukseen.

## KASVATUKSEN JA FILOSOFIAN KIINTEÄ SUHDE

On lukuisia syitä ajatella, että filosofialla ja pedagogiikalla on voimakas keskinäinen sidos. Voidaan jopa väittää, että monin kohdin filosofia on pedagogiikkaa ja pedagogiikka filosofiaa. Yhteyksiä kasvatukseen, opetuksen ja filosofian välillä voi nähdä esimerkiksi seuraavin perustein:

- Keskeisimmät kasvatukselliset ongelmanasettelut johtavat riittävän pitkälle seurattuina aina filosofisiin kysymyksiin: Miksi kasvatetaan? (Kasvatuksen eettinen oikeutus, kasvatuksen rationaliteetti, kasvatuksen yhteiskunnallinen perustelu.) Mihin kasvatetaan? (Kasvatustavoitteet, päämäärät.) Miten kasvatetaan? (Hyväksyttävät menetelmät ja niiden



oikeuttaminen.) Keitä kasvatetaan? (Ihmiskäsitykset.) Kuka kasvattaa? (Kasvatusauktoriteetin oikeuttaminen.) Lopulta näiden kysymysten pohjalla tulevat aina vastaan etiikka, yhteiskuntafilosofia ja filosofinen antropologia (ihmiskäsitysten tarkastelu).

- Monet kasvatuksen aatehistorian klassikot, joiden ajattelusta on edelleen opittavaa, ovat myös suuria filosofian klassikoita. Näin on ollut eurooppalaisen ajattelun alusta saakka, kreikkalaisista filosofeista kristillisen keskiajan teologiien läpi uudelle ajalle (Locke ym.), valistukseen (Kant ym.) ja 1900-luvulle (Dewey ym.). Kasvatuksen peruskysymysten perimmäisen filosofisuuden vuoksi filosofeilla on ollut paljon sanottavaa kasvatuksesta – jo pelkästään kasvatuksen ja etiikan läheisen yhteyden kautta: siinä missä kasvatuskysymysten eksplikaatiot päätyvät eettisiin kysymyksenasetteluihin, on etiikan teorioilla puolestaan käänteisesti kasvatukselliset implikaationsa.
- Jos kasvatuskysymykset kääntyvät filosofisiksi, on puolestaan filosofialle annettu useina aikoina suuripedagoginen vastuu sekä yksilön kasvussa että yhteisön kehittämisessä. Erityisen selvää tämä on antiikin ajattelijoilla sekä valistuskauden filosofeilla ja heitä seuranneilla sivistysteoreetikoilla, mutta on yhä edelleen mielekäs kanta, kuten tämän kirjan artikkeleissa esitetään. Tältä kannalta katsoen ja tämän tradition puitteissa filosofia on usein asetettu sivistävän, humanistisen kasvatuksen (*paideia*, *studia humanitatis*, *Bildung*) ytimeen. Nykyfilosofiassa Richard Rorty on tehnyt tunnetun jaon filosofian systemaattisiin (*systematic*) ja sivistäviin (*edifying*) pyrintöihin<sup>2</sup>, vaikka ei viittaakaan filosofian pedagogiseen merkitykseen vaan filosofisen toiminnan kulttuuriseen perusteluun. Rorty katsoo, että jatkuva paluu kysymyksiin, keskustelun uusiin avauksiin, tietämättömyyden tunnustamiseen, on keino pitää yllä inhimillisyyttämme: ”...sivistävän filosofian tarkoituksena on keskustelun pitäminen käynnissä pikemmin kuin objektiivisen totuuden

löytäminen” ja yhden objektiivisen totuuden ja diskurssin universaali hyväksyminen johtaisi ”...kulttuurin jäädyttämiseen ja olisi sivistävän filosofin silmissä ihmisten epäinhimillistämistä.”<sup>3</sup> Dialogisen filosofianopetuksen kannattaja voisi hyvinkin allekirjoittaa Rortyn näkemyksen.<sup>4</sup>

- Tunnetuimpiin filosofianopetuksen teoreetikoihin kuuluvan saksalaisen Ekkehard Martensin mukaan filosofialla ja opetuksella on keskenään vastavuoroinen ja toisiaan perustava suhde.<sup>5</sup> Tätä ”konstituutioteesiään” Martens perustelee seuraavasti: 1) Filosofian tutkimus ja opetus ovat rinnasteisia siinä mielessä, että molempien menetelmänä ovat dialogi ja argumentaatio. Filosofia ei käytä kohteita eikä empiirisiä aineistoja, vaan etenee ihmisten yhteisenä ajatteluna. 2) Ihmisten keskinäinen keskustelu ja ajattelu ei voi olla epäpersoonallista. Yhteisymmärrystä tai parasta argumenttia tavoiteltaessa ei voida unohtaa, että niin tutkimuksessa kuin opetuksessakin todelliset elävät ihmiset laittavat myös oman persoonansa peliin. 3) Tuloksia, tutkimuksen tuotoksia merkittävämpi on tutkimisen ja ajattelemisen prosessi. Filosofiasa selvemmin kuin missään muussa reaalioppiaineessa opetus on perehtymistä tähän prosessiin ja sen harjoittelamista, ei valmiisiin tutkimustuloksiin tutustumista ja niiden oppimista. 4) Järkiperäisen ajattelun historiaa tarkastellessa ei voi välttyä ajatukselta järjen kulttuurisidonnaisuudesta, kun havaitsee, miten paljon järkiperäisyyden ja tiedon kriteerit vaihtelevat ajasta toiseen. Tämä ei vie puhtaaseen relativismiin, mutta vähintäänkin osoittaa, että ”filosofiasa on hyvin vähän mitään sellaista, mitä voitaisiin opettaa lopullisina totuuksina”<sup>6</sup>. Niinpä parasta mitä filosofia niin tutkimuksena kuin opetuksenakin voi tarjota, on mahdollisuus osallistua ajattelijoiden yhteisöön.

Tätä filosofian tutkimuksen ja filosofian opettamisen tai filosofisen ja pedagogisen käytännön läheistä suhdetta käsittelee perusteellisemmin Jussi Kotkavirran toimittama *Filosofia koulun-*

*penkillä* (1995). Kirja oli aikanaan ensimmäinen suomalainen filosofian didaktiikan kokoelma ja siihen kannattaa edelleen tutustua. Kirjassa Kotkavirta ja Martens muistuttavat, että filosofian ja sen opetuksen suhteesta on esitetty Martensin konstituutiönäkemykselle aivan vastakkaisiakin kantoja. Joissain niistä filosofialla ei tarvitse eikä ehkä edes voi olla erityistä didaktiikkaansa: ”Lukion opetus perustuu tämän näkemyksen mukaan pitkälti yliopistolliseen filosofian opetukseen, toistaa ja soveltaa sen tuloksia yksinkertaisemmalla tasolla.”<sup>7</sup> Tämän kannan valossa olisi turha puhua lasten filosofiasta. Filosofia käsitettäisiin yksinomaan vaikeana ja elitistisenäkin tieteenalana, jonka tuloksia voidaan korkeintaan popularisoiden jakaa yleisölle ja opettaa lukioikäisille, mutta tuskin sitä nuoremille.

Kuten UNESCO-raportissakin todetaan, onkin niin, ettei lasten filosofoinnin panoksena ole pelkästään filosofian kasvatuksellinen arvo, vaan se pakottaa myös filosofian itsearviointiin: Mitä filosofia on? Kenellä on oikeus määrittää se? Onko filosofia vain yhä kapeammille saroille etenevä erikoistunut ja erityistieteellisen tiedonmuodostuksen perusteita seulova tieteenala, vai onko se pohjimmiltaan demokraattinen hanke, johon kuka tahansa voi osallistua löytäessään sopivan tavan ja paikan osallistumiselleen? Kirjan toimittajat ja kirjoittajat jakavat käsityksen, jonka mukaan filosofian merkitys ei tyhjene akateemiseen tutkimukseen, vaan filosofoinnilla, kenelle tahansa avoimilla filosofisilla käytännöillä, on olennaista annettavaa yksilön kognitiiviselle, moraaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle.<sup>8</sup>

Yleisimmällä tasolla tämän kirjan tehtävänä on siis perustella pedagogisen filosofian antia kasvatukselle, koulutukselle ja opetukselle. Vastaavasti kasvatuksellisilla ja opetuksellisilla kysymyksillä on annettavaa filosofialle. Tätä läheistä suhdetta italialainen lapsifilosofian pioneeri Antonio Cosentino kuvaa seuraavasti kertoessaan ensikosketuksestaan filosofiaa lapsille -menetelmien kanssa:

Syntyi käsitys aivan uudenlaisesta kohtaamispiisteestä filosofian ja kasvatustieteiden välillä. Filosofaa saattoi tästä näkökulmasta ajatella itseäänkin vahvasti osana kasvatustieteitä, mutta sen lisäksi toimintatilana, missä kasvatusta todellistuu kokonaisvaltaisena ja moniulotteisena kehittävänä kokemuksena ja missä oppimisprosessin teoreettiset ja käytännölliset ulottuvuudet limittyvät ja sovituvat harmonisesti yhteen.<sup>9</sup>

## MIKSI FILOSOFIAA?

Edeltävän jälkeen on jo selvää, että kirjan kirjoittajat puhuvat laajemmasta asiasta kuin *filosofian oppimisesta*, vaikka kirjoittavatkin filosofianopetuksesta tai lasten filosofoinnista. Filosofian opettaminen ei ole ensisijaisesti filosofisten tietosisältöjen välittämistä. Filosofiasa oppiaineen tavallinen tietopohja (historia, klassikot, tekstit, teoriat, käsitteet) sekoittuu läpikotaisin filosofian harrastajan tai opiskelijan ajatteluprosessiin tässä ja nyt. Kuten Kotkavirta on todennut, filosofia on omalaatuisesti taitoaine, jossa tietopohjaa käytetään oppijan itsenäisen ajattelun kehittämiseen.<sup>10</sup> Tässä mielessä kirjassa ei ole kyse myöskään pelkästään *filosofian* opettamisesta. Yleisemmin aiheena on lasten ja nuorten ajattelun kehittyminen opetuksessa: problematisoinnin taidot, perustelemisen taidot, keskustelun taidot, kuuntelemisen taidot ja niin edelleen. Samaa ajatusta olemme tavoitelleet kirjan nimessä ja kirjan konseptia hahmotellessamme. Filosofian didaktiikastakin toki puhutaan, mutta puheen motivaatio on filosofian tuolla puolen.

Miksi sitten ylipäätään puhua filosofiasta? Mikä oikeuttaa antamaan filosofialle näin keskeisen paikan? Vastaus on osaltaan jo edellä sanotussa, muttei kokonaan, koska filosofian ja kasvatuksen yhteinen historia tai niiden väliltä löytyvät teoreettiset linkit eivät vielä osoita filosofian arvoa tämän päivän koulukasvatuksessa.

On aiheellista muistaa filosofianopetuksen oikeuttamiseen kohdistetut problematisoivat ja kriittiset kysymykset.<sup>11</sup> Kuten

Jari Keinänen mainiossa artikkelissaan toteaa, filosofianopetusta on tavallisesti perusteltu ”viittaamalla filosofian, ajattelun taitojen ja yleissivistyksen tietynlaiseen, itsestään selväksi oletettuun suhteeseen.”<sup>12</sup> Filosofia kehittää ajattelun taitoja ja välittää olennaista yleissivistystä. Nämä argumentit Keinänen osoittaa kyseenalaisiksi. Oppimispsykologian näkökulmasta väitteet oppimisen myönteisestä siirtovaikutuksesta ovat kiistanalaisia ja voi olla perusteetonta väittää, että taitavan ajattelun kehittyminen yhdellä sisältöalueella johtaisi sen yleiseen kehittymiseen myös muille sisältöalueille heijastuvalla tavalla. Ehkei näin ollen olekaan syytä ajatella, että filosofia kehittäisi minkään muun kuin filosofisen ajattelun taitoa. Tällöin filosofianopetuksen perusteluna olisi käytettävä väitettä filosofisen ajattelun tärkeästä asemasta osana yleissivistystä. Mutta kuten Keinänen toteaa, yleissivistys on puolestaan sopimuksenvarainen ilmiö, joten yleissivistykseen kuuluu, mitä yleissivistykseen kulloinkin lasketaan kuuluvaksi. Niinpä filosofianopetuksen oikeuttaminen on retorinen ja sosiaalinen teko, viime kädessä ”episteemispoliittinen” intohimo<sup>13</sup>, jolla myös tietyt intressiryhmät (kuten filosofian opettajat) perustelevat olemassaoloaan.

Epäilemättä näin onkin. Ja sama pätee muihinkin oppiaineisiin, joista filosofia ei tässä suhteessa tee poikkeusta.<sup>14</sup> Kritiikkiin voi kuitenkin myös vastata. Perustelut filosofian opettamisen puolesta voivat hyvin kulkea ajattelun taitojen ja yleissivistyksen kautta, mutta niitä on täydennettävä yhdellä olennaisella lisäyksellä: filosofian oppiaineen sisällön laajuudella ja yleisyydellä. Filosofassa käsiteltävät sisällöt ja teemat ovat kaikista oppiaineista yleisimpiä ja kattavimpia: esimerkiksi ihmistä, yhteiskuntaa ja luontoa koskevat peruskäsitykset; tietäminen, kokeminen ja arvottaminen ihmisen maailmasuhteen laatuina; hyvä elämä ja oikea toiminta jokaisen kohtaamina elämän peruskysymyksinä. Jos sanottu pitää paikkansa, on ensinnäkin oma itseisarvonsa siinä, että koulussa *ajatellaan* näitä ihmisen maailmasuhteen kysymyksiä laajimmalla ja kokonaisimmalla mahdollisella tavalla. Jo tämä riittäisi näitä aiheita koskevan

opetuksen perusteluksi – olipa tällaiseen ajatteluun suuntautuvan oppiaineen nimi filosofia tai jokin muu.

Edellinen huomautus pohjustaa myös vetoamisen yleissivistykseen toisella tavalla: sellaisena kuin elämä suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa toteutuu, on varmasti tarpeellista sisällyttää yleissivistävään koulutukseen harjoitusta oman maailmankuvan ja maailmankatsomuksen rakentamisessa. Kulttuuriset itsestäänselvyydet, totuudet ja varmuudet heikkenevät siinä missä niitä pohjustava yhtenäiskulttuuri hajaantuu. Jos joskus saatettiin opettaa oikeaa elämäntapaa ja oikeita katsomuksia yhteen kaikkia oppilaita yhdistävään malliin nojaten, niin ei ole enää. Aikakautemme katsomuksellinen hajaantuminen ja monikulttuuristuminen merkitsevät koulukasvatuksen kannalta sitä, että katsomus- ja arvokysymysten käsittelylle on entistä enemmän tarvetta. Lasten ja nuorten on saatava välineitä, valmiuksia ja tilaisuuksia katsomuksellisten aiheiden itsenäiseen käsittelyyn. Kouluopetuksen on tarjottava oppilaille oman ajattelun kriittisiä puskureita kaikkialta meihin suuntautuvaa maailmankatsomuksellista pommitusta vastaan. Tämä ei vielä perustele filosofian historian opettamista yleissivistyksen osana, mutta se perustelee näkemyksen, jonka mukaan koulun yleissivistävässä opetuksessa on ajateltava pohdiskelevasti minuutta, toiseutta, ihmisyyttä, yhteisöllisyyttä ja luontoa koskevia käsitteitä ja arvostelmia ja keskusteltava niistä.<sup>15</sup>

Filosofian sisällöllinen yleisyys ja laajuus on merkityksellistä myös oppimisen siirtovaikutuksen suhteen. Ei voi kiistää, etteivätkö siirtovaikutuksiin kohdistuvat epäilyt olisi taitavan ajattelun kohdalla myös tarpeellisia. On esimerkiksi hyviä perusteita suhtautua varauksella väitteisiin, joiden mukaan puhtaasti formaalien loogis-matemaattisten operaatioiden harjoittelu suoraan vahvistaisi sisällöllisen johdonmukaisen ajattelun taitoja. Arkisella kouluesimerkillä havainnollistaen voi todeta, että matemaatiikassa lahjakas kymppin oppilas ei ole välttämättä minkään automaattisen siirtovaikutuksen vuoksi samalla taitava esittämään erityisen johdonmukaisia ajatuskulkuja äidinkielen aineessa,

käsitellessään vaikkapa kirjallisia tai yhteiskunnallisia aiheita. Tai esitettynä toisella karkealla rinnastuksella: ei ole erityistä syytä olettaa, että taitava shakinpelaaja olisi myös taitava poliittisten teemojen erittelijä pelkästään shakkitaitojensa vuoksi, vaikka ne edellyttävätkin huomattavaa kykyä käsitellä työmuistissa samanaikaisesti useita monimutkaisia loogisia operaatioita.

Ei ole kuitenkaan perusteita niin yltiöskeptiselle näkemykselle, ettei siirtovaikutuksia olisi lainkaan. Sen osoittaa jo inhimillinen elämä itsessään. Kykenemme melko sujuvasti oppimaan uusia taitoja, tietoja ja menettelytapoja myös tiedon- ja elämänalueilla, jotka ovat entuudestaan meille täysin vieraita. Niinpä uusien kokonaisuuksien tai taidonalojen oppiminen ei voi lähteä liikkeelle nollostakaan, eivätkä pätevän ajattelun ja oppimisen taidot voi olla täysin sidoksissa yksittäisiin rajattuihin aihealueisiin. Sellainen oletus johtaisi absurdeihin päätelmiin. Ja tästä seuraa, että jos siirtovaikutusta johdonmukaisen, taitavan ja kriittisen ajattelun taitojen oppimisessa voidaan saavuttaa, se voidaan varmasti saavuttaa parhaiten sellaisessa oppiaineessa, jonka sisällöllinen (temaattinen) ala on laajin ja yleispätevin mahdollinen. Juuri tässä on filosofian vahvuus. Jos tällaisen aineen opiskelussa ei kyetä saavuttamaan siirtovaikutuksia esimerkiksi suhteessa ajattelun johdonmukaisuuteen muissa oppiaineissa, silloin sitä lienee mahdotonta saavuttaa missään. Filosofisten työtapojen ja lasten filosofoinnin vaikutuksia kognitiivisiin kykyihin on myös tutkittu jo lukuisissa tutkimuksissa, joiden tulokset selvästi vahvistavat myönteistä kuvaa niiden hyödyllisyydestä.<sup>16</sup>

Norjalaista lasten filosofiaa edistänyt Beate Børresen toteaa:

Filosofian parissa työskenteleminen voi antaa oppilaille kokemuksen systemaattisesta keskustelusta, joka kohdistuu useimpien oppiaineiden ja useimpien yhteiskunnan ja työelämän alueiden kannalta keskeisiin aiheisiin.<sup>17</sup>

Tai kuten Kotkavirta on todennut myös edellä mainittuun filosofian ja opetuksen vahvaan yhteyteen viitaten:

Filosofia on tieteiden joukossa tavallaan perimmäinen, kaikkein yleisimpiä ongelmia käsittelevä, ja tästä syystä se on myös periaatteessa muita oppialoja itsenäisempi. Filosofia ei kuitenkaan lymyä omassa tornissaan tai pelaa omaa lasihelmipeliään. Filosofia ei myöskään askaroi vain jonkin erityisen filosofisen kohteen tai objektin kanssa. Päinvastoin filosofiset kysymykset koskevat useimmiten nimenomaan subjekteja, ihmisiä, jotka pohtivat mitä erilaisimpia kysymyksiä, heidän ajattelunsa ja toimintansa periaatteita. Kun nämä seikat otetaan huomioon, nähdään myös, miksi filosofia ja sen opetus kuuluvat olennaisesti yhteen – nähdään siis, miksi ne ovat itse asiassa saman asian kaksi puolta.<sup>18</sup>

Siksi filosofiaa. Jos tarkoituksena on kehittää sisällöllisen ajattelun taitoja sekä lasten ja nuorten kykyä arvioida ympärillään vellovaa myöhäismodernia maailmaa, on perusteltua pitää filosofista keskustelua, tutkimista ja pohdintaa keskeisenä kouluopetuksen alueena ja työtapana.

## TAIDOT JA SIVISTYS

On kuitenkin vielä yksi olennainen kritiikin kohde, jota on syytä lyhyesti valaista, ellei muuten niin avaten se pohdinnan kohteeksi ennen kirjan tekstien lukemista. Puhe ”ajattelun taidoista” – tai taidoista yleensä – koulukasvatuksen tavoitteena ei ole ongelmatonta.<sup>19</sup> Taitoperustainen (*skill-based*) opetussuunnitelma-ajattelu on ollut tyypillisempää Yhdysvalloissa kuin Euroopassa ja siihen kohdistettu kritiikki tuo samalla esiin eroja kasvatuksen ja koulutuksen perinteissä. Eräs tällainen peruslähtökohtien erottelu on esimerkiksi jako yhdysvaltalaisen opetusajattelun liberaaliin individualismiin, jossa huomio kiinnittyy tietojen ja taitojen hallintaan, ja saksalaiseen sivistysteoriaan, jossa *Bildung*, sivistyminen, on ennen kaikkea kokonaispersoonallista ja arvosidonnaista sosiaalistumista tiettyyn kulttuuritraditioon (joskin myös sen kriittisen arvioinnin vähittäistä saavuttamista). Jälkimmäisessä mallissa kulttuuritraditiota edustavat koulussa oppiaineet omine historioineen ja



*niin & näin* -kirjasarjassa julkaistaan jatkossa lasten ja nuorten filosofointia tukevia oppimateriaaleja ja opettajan aineistoja. Hankkeilla vuosien 2008–2009 julkaisuiksi on ainakin:

- Oscar Brenifierin esi- ja alkuopetukseen sekä perusasteen ensimmäisille luokille sopivia pohdinta- ja keskustelukirjoja, kuten *La vie, c'est quoi?* (Elämä, mitä se on?) ja *Le bien et le mal, c'est quoi?* (Hyvä ja paha, mitä ne ovat?).
- Uudet laitokset Matthew Lipmanin filosofiaa lapsille -perusoppikirjoista ja -opettajan aineistoista, täydennettynä suomalaisilla tukimateriaaleilla.
- Marie-France Danielin ym. kirjoittamia filosofisia miniromaanveja sekä niihin kuuluvia opettajanaineistoja, joilla tuetaan matematiikan ja luonnontiedeaineiden opetusta filosofisten kysymysten ja pohdintojen keinoin.

akateemisine perinteineen sekä opettajat, joiden pätevyys kriteerinä on heidän oma sosiaalistumisensa tietyn oppiaine- ja tieteenalaperinteen hallintaan. Saksalainen koulutraditio (kuten suomalainen) on näin ollen oppiainekeskeinen, siinä missä yhdysvaltalaisessa perinteessä opetusta on muotoiltu joustavammin uusiksi kokonaisuuksiksi sen mukaan, millaisia taitoja oppilaiden haluttaisiin omaksuvan. (Jälkimmäiselle rinnasteisina voi nykyisessä suomalaisessa opetussuunnitelmassa ajatella ns. opetuksen läpäiseviä aihekokonaisuuksia).<sup>20</sup>

Karkeasti tiivistäen mainittujen lähtökohtien erona on siis opetussuunnitelman jäsentyminen joko taitojen, tavoiteoppimisen ja arviointikriteereiden kautta tai perinteisten oppiaineiden kautta ja niiden sisällön varaan. Puhe on kuitenkin myös siitä, kuinka paljon opetus (tässä tapauksessa nimenomaan koulukasvatuksena) saa puuttua oppilaan katsomukselliseen sosiaalisaatioon ja persoonan kehittymiseen. Kuten yllä jo oikeastaan viitattiin, taitoperustaiselle yhdysvaltalaiselle mallille voi olla tyyppillistä liberaali arvoneutraalisuus, jossa katsomuksellista

ohjaamista pyritään välttämään ja opettajan auktoriteettiä maahan liudentamaan. Sen sijaan sivistysteorian perinteessä opettajan moraalinenkin auktoriteetti on olennaisen tärkeää koulukasvatukselle ja päämääränä on muokata oppilaiden persoonallisuutta sivistyksellisesti. Siinä missä edellisessä pedagogisessa ajattelutavassa kysyttäisiin ”mitä oppilaiden tulisi tietää tai osata”, jälkimmäisen ydinkysymys puolestaan kuuluisi ”mitä oppilaista pitäisi tulla?”<sup>21</sup> Mitä tästä pitäisi ajatella filosofian opettamisen yhteydessä? Kumpi kysymyksistä valitaan?

Jää lukijalle mietittäväksi, miten kukin kirjoittaja asian mieltää. Kirjan alaotsikossa viitataan filosofiaan itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun kehittämisenä. Se vihjaa siihen, että kirjan toimittajat valitsisivat mainituista kysymyksistä molemmat: filosofiasa tavoitellaan sekä taitojen hallintaa että moraalista ja persoonallista kehittymistä. Filosofianopetuksella kehitetään ajattelun taitoja, mutta nämä taidot ovat itsereflektiivisiä taitoja, joiden itsenäisen harjoittamisen on tarkoitus muokata oppilaan identiteettiä, arvostuksia ja käyttäytymistä. Itsenäinen ajattelu on sekä taidollisesti että moraalisesti merkityksellinen pedagoginen tavoite.

## KIRJAN ARTIKKELIT

Lähes kaikki kirjan tekstit ovat aikaisemmin julkaisemattomia uusia artikkeleita. Kirjoittajilla oli laaja vapaus kohdentaa artikkelinsa haluamallaan tavalla, mutta tiettyjen avainsanojen ja -teemojen ympärillä liikutaan silti. Pääteemoja ovat:

- ajattelun taitojen, keskustelun taitojen ja filosofian opettaminen,
- dialoginen, kyselevä ja sokraattinen opetustapa,
- Sokrates filosofian ja kasvatuksen historian hahmona ja esimerkkinä,
- lasten ja nuorten kasvatuksen tarpeet ja haasteet nykyajassa,
- lasten filosofoinnin ja koulufilosofian monet menetelmät,

- lasten filosofian ja koulujen filosofianopetuksen ajankohtainen tilanne maailmassa.

Näitä temaattisia polkuja risteilee artikkeleissa siten, ettei mikään yksi sisällysluettelon järjestys jäsentäisi artikkeleita johdonmukaiseen sarjaan. Osassa korostuu teoreettinen tai aikalaisanalyttinen taustapohdinta, toisissa mennään käytännönläheisesti sisään opetuksen toteutukseen ja tilanteisiin. Toiset painottuvat selvästi lasten filosofointiin ja filosofiaa lapsille -menetelmiin, toiset käsittelevät yleisemmin filosofianopetusta ikätasosta riippumatta, ja muutamat kasvatusta ja lapsuutta ilman suoria viittauksia filosofianopetukseen. Monissa esiintyy Sokrateen hahmo tai sokraattisen opettamisen käsite, osassa nykypäivän näkökulmasta ja opetusmenetelmällisesti, mutta muutamissa historiallisesti lähestyen. Sokrateesta ja sokraattisuudesta esitetään monta erilaista tulkintaa, myös keskenään ristiriidassa olevia. Sama pätee filosofianopetuksen luonteeseen. Emme ole pyrkineet rajaamaan ja muokkaamaan kirjan näkökulmia yhteen horisonttiin mahtuviksi. Päinvastoin, kuten dialogissa, näkökulmien moneus on tässäkin tapauksessa keskustelun rikkautta.

Lukija voi harppoa artikkeleiden läpi mielensä mukaan ja tarrtua vain niihin, joiden tematiikka koskettaa hänen omikseen kokemiaan intressejä. Seuraavassa kuitenkin muutama tukivihje artikkelien perkaamista varten.

Kirja lähtee liikkeelle johdannon alussa mainitun UNESCO-raportin suomennetuista luvuista, jotka käsittelevät lasten filosofointia sekä filosofianopetusta toisen asteen koulutuksessa. Raportista on suomennettu myös kymmenkunta lyhyttä tapauskuvausta, joissa kussakin esitellään yksi näkökulma lasten filosofoinnin tai filosofianopetuksen kehitykseen ja nykytilanteeseen joukossa muita maita: Norjassa, Ranskassa, Isossa-Britanniassa, Saksassa, Itävallassa, Espanjassa, Italiassa, Kanadassa, Sveitsissä ja Portugalissa.

Tämän jälkeen erityispaikka on annettu Matthew Lipmanin filosofiaa lapsille- eli P4C-projektille, jonka pääpiirteet Hannu

Juuso käy läpi. Lipmanin hanke, johon myös useimmat muut kirjan kirjoittajat viittaavat, on ohittamaton viitepiste lasten filosofoinnista ja filosofianopetuksesta keskusteltaessa. On paljolti Lipmanin ja hänen kollegoidensa ansiota, että pedagoginen filosofia on saavuttanut kansainvälisen huomion ja tunnustuksen.

Seuraavissa kahdessa artikkelissa käännetään pohdiskeleva katse lapsuuteen. Filosofian historia ja nykyfilosofia ovat vahvasti läsnä Ann Margaret Sharpin sekä Walter Kohanin ja David Kennedyn teksteissä, joista ensimmäisessä esseistisesti ja jälkimmäisessä dialogin muodossa lähestytään lapsuutta filosofisesti ja aikalaisanalyttisesti.

Kirjan nimeen lähimmin sitoutuvasa luvussa tarkastellaan sokraattista ja dialogista opetusta. Robert Fisherin artikkelissa esitetään yleiskatsaus sokraattisen opettamisen traditioon nykynäkökulmasta. Tätä seuraava Eero Salmenkiven artikkeli on perusteellisin suomeksi ilmestynyt kartoitus historiallisesta Sokrateesta ja sokraattisen menetelmän toiminnasta Platonin dialogeissa. Jussi Kotkavirta jatkaa taustoittamalla historiallisesti Platonin ja Aristoteleen käsitystä Sokrateesta, opettamisesta ja filosofian yhteydestä arkielämän kysymyksiin. Karel van der Leeuw esittelee artikkelissaan filosofi Leonard Nelsonin menetelmää, joka on tunnetuin moderni sovellus sokraattisesta keskustelusta. Vaikka näkemykset sokraattisen menetelmän luonteesta vaihtelevat, ytimessä on joka tapauksessa dialogin merkitys ajattelulle ja opettamiselle. Alaluvun loppuksi Rauno Huttunen kuvaa dialogiopetuksen teoreettisia lähtökohtia ja Timo Laine puolestaan dialogisen opetuksen peruspiirteitä käytännössä.

Viimeisessä alaluvussa huomio keskittyy filosofianopetuksen ja lasten filosofoinnin muotoihin koulukontekstissa. Félix García Moriyón pyrkii tiivistämään filosofisen ajattelun ydinpiirteet opetusnäkökulmasta sekä käsittelee koulufilosofian tutkimisen tapoja. Philip Cam tarkastelee filosofianopetuksen ja lasten filosofian perustelemista ja oikeuttamista opetussuunnitelman osana. Kari Väyrynen etenee artikkelissaan filosofian historian kautta, etenkin Hegelin ajatteluun viitaten, mutta

samalla nykyaikaan peilaamalla pyrkii arvioimaan elämyksellisyysmerkitystä filosofianopetuksessa. Eugenio Echeverría vastaa omien kokemustensa pohjalta epäilyksiin lasten filosofian mahdollisuuksista ja tunnettu ranskalainen lasten koulu- ja filosofian kehittäjä Oscar Brenifier esittää lasten filosofoinnin yleisperiaatteet. Lopuksi Bo Malmhester esittelee kehittelemänsä filosofisten työparojen menetelmän.

Artikkeleita yhdistää se, että kaikilla kirjoittajilla on pitkä ja monipuolinen kokemus filosofian opetuksesta ja opettajakoulutuksesta eri oppitasoilla. Myös teoreettisempien artikkelien motivaatio, havainnot ja pohdinnat kumpuavat käytännön kokemusten kautta. Artikkeleiden luonne on yleistajuinen ja niiden on tarkoitus tarjota paitsi pohdittavaa myös käytännön välineitä ajattelutaitojen ja filosofian opettamisesta kiinnostuneille opettajille.

## SOKRATES SUOMALAISESSA KOULUSSA

Suomessa työtä lasten filosofian ja filosofianopetuksen parissa on tehty 1980-luvulta asti, joskin varsinainen pedagoginen kehittäminen käynnistyi vasta filosofian tullessa varsin yllättäenkin lukion yhteisten oppiaineiden joukkoon vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Pedagoginen opettajajärjestö Feto ry perustettiin jo vuonna 1985.<sup>22</sup> Myönteistä suomalaisessa filosofianopetuksen perinteessä on ollut, että koulufilosofiasta ja opettamisesta ovat olleet kiinnostuneita monet merkittävät yliopistofilosofit – esimerkiksi Timo Airaksinen, Jussi Kotkavirta, Lauri Mehtonen, Ilkka Niiniluoto, Juhani Pietarinen, Esa Saarinen, Juha Varto ja Reijo Wilenius, joista jokainen on myös oppikirjakirjoittaja.

Filosofiaa lapsille -projekti sai ensimmäiset esittelynsä Suomessa 90-luvun puolivälissä, jolloin Lipmanin työryhmineen tuottamia materiaaleja suomennettiin. Tuolloin hanketta edistivät etenkin Opetushallituksen ylitarkastaja Pekka Elo, muutamat pääkaupunkiseudulla toimineet opettajat, kuten rehtori Satu Honkala, joka on ollut myös pitkäaikainen Feto ry:n

puheenjohtaja, sekä kirjan toinen toimittaja, Oulun yliopistos- ja normaalikoulussa työskennellyt ja edelleen työskentelevä Hannu Juuso. Kovin kestävää suosiota lasten filosofointi ei vielä tuolloin saavuttanut ja toiminta on kuluneiden vuosien aikana jatkunut tähän saakka enimmäkseen suhteellisen pienissä piireissä. Kuten maailmalla, nyt kiinnostus on kuitenkin myös Suomessa selvästi kasvussa. Hannu Juuson hiljattain julkaistua väitöskirjaa *Child, Philosophy and Education* (2007), joka on ensimmäinen kattava kotimainen tutkimus aiheesta, voi pitää lasten filosofoinnin uuden suomalaisen tulemisen merkkipaaluna.<sup>23</sup> Jos näin on, olemme kiinnostavassa vaiheessa suomalaisen koulufilosofian historiaa. Juuri tällaista kohtaa varten *Sokrates koulussa* on koostettu. Kirja toteuttaa tarkoituksensa parhaiten, jos se joidenkin vuosien päästä vaikuttaa enemmänkin epävarmalta ja keskeneräiseltä keskustelunavaukselta kuin tietyn opetusalueen itsevarmalta yhteenedolta.

Kaikille opettajille, oppiaineesta riippumatta, voi suositella kirjastamme ensinnä luettaviksi etenkin Hannu Juuson, Félix García Moriyónin ja Philip Camin artikkeleita. Vaikka *filosofian* opettaminen ei lukijaa kiinnostaisi, mainituista artikkeleista saa erinomaisen käsityksen siitä, mitä pedagogista annettavaa *filosofoinnilla* on kaikille kouluaineille ja opetusaiheille – ja koko koulukasvatukselle.

Jos taas mieli tutustua päähenkilöömme itseensä, Sokratesparmaan, sopii tarttua hänen puolustuspuheeseensa Platonin kirjaamana:

Kierrän kaikkialla vakuuttamassa teille nuorimmasta vanhimpaan, että sielun saamisesta mahdollisimman hyväksi täytyy välittää ennen aineellista hyvinvointia ja rikkautta ja enemmän kuin siitä. Minä sanon kaikille näin: Vauraudesta ei synny hyvettä, mutta hyveestä syntyy vaurautta ja kaikkea mahdollista hyvää niin yksityiselle ihmiselle kuin valtiollekin.

(PLATON, *Teokset I, Apologia* 30b.)

## VIITTEET

1. Ks. lisää raportista tämän kirjan s. 43–.
2. Rorty 1979. Rortyn näkemys filosofiasta on toki avoimempi kuin useimmilla tämän kirjan kirjoittajilla, sillä hän ei esimerkiksi hyväksy näkemystä, että filosofialle voitaisiin määrittää ominaiseksi tietty menetelmä tai näkökulma, toisin kuin monet tämän kirjan kirjoittajat tekevät määrittellessään filosofisen työskentely- tai ajattelutavan luonnetta menetelmällisesti. Tässä suhteessa Rorty on pragmatisti: filosofia on käytäntönsä, ja mitä tuossa käytännössä kulloinkin filosofiana pidetään, on filosofiaa.
3. Rorty 1979, 377.
4. Rorty itse on kuitenkin varsin skeptinen filosofian pedagogista antia kohtaan. Tunnetuimmista nykyfilosofeista Martha Nussbaum edustaa tässä suhteessa vastakkaista näkemystä ja on kirjoittanut paljon filosofian ja kirjallisuuden (ja filosofisen kirjallisuuden) arvosta moraalifilosofian ja moraalipsykologian näkökulmasta. Nussbaumin tuotantoa voi suositella tässä yhteydessä ja tämän kirjan otsikkoa ajatellen myös siksi, että hän tarkastelee useissa teoksissaan kreikkalaisten ja roomalaisten (etenkin stoalaisten) filosofien pedagogisia ja itsekasvatuksellisia käytäntöjä. Ks. esim. Nussbaum 1994 ja 1997, jälkimmäisessä erityisesti essee ”Socratic Self-Examination”.
5. Ks. Kotkavirta 1995; Martens 1995.
6. Kotkavirta 1995, 18.
7. Kotkavirta 1995, 15.
8. Tätä voi kutsua filosofian varsinaiseksi praktisuudeksi, käytännöllisyydeksi. Pedagogista filosofiaa voi pitää kasvatuksellisuutensa vuoksi filosofian käytännöllisimpänä muotona. Filosofian opettamisen lisäksi filosofista käytäntöä edistävät yliopistojen ulkopuolella etenkin ns. filosofisen praktiikan monet muodot, joihin usein lasketaan paitsi filosofinen vastaanotto- ja konsultaatiotyö, myös filosofiakahvilat, yleisöluennot, keskustelupiirit ja muut vastaavat ulkoakateemisen filosofianharrastuksen muodot. Tässä kirjassa monesti esillä olevat dialogifilosofian ja sokraattisen keskustelun perinteet ovat tärkeitä myös edellämainituissa filosofisissa käytännöissä. Muillakin tavoin filosofinen praktiikkatoiminta on joissain maissa läheisessä yhteydessä pedagogiseen filosofiaan. Tästä aiheesta ks. *niin & näin* -lehti 4/2007.
9. Antonio Cosentinin kuvaus löytyy tästä kirjasta, s. 78–79.
10. Kotkavirta 1995, 11. Ks. myös Keinänen 2002.
11. Ks. esim. Saranpää 1995a, 1995b; Keinänen 2002; Tomperi 2000, 2005.
12. Keinänen 2002, 29.
13. Keinänen 2002, 35.
14. Oppiaineiden olemassaolon ja statuksen perusteluista ks. esim. Tomperi 2007.

15. Tietysti filosofian historian voi tuoda mukaan pyrkimällä esittämään, että filosofian historian klassikoiden toiminta on ollut juuri tätä. Tämä on silti vielä eri asia kuin mainittujen aiheilmien lähestyminen pedagogisesti ja didaktisesti perustellulla tavalla kouluikäisten kanssa, mutta tässä tämä erityinen kysymys on sivuutettava.

16. Ks. García Moriyón ym. 2005, jossa käydään kattavasti läpi aiheesta tehtyjä tutkimuksia. García Moriyón mainitsee myös tässä kirjassa julkaistavassa artikkelissaan kollegojensa kanssa tekemänsä meta-analyysin lasten filosofoinnin kognitiivisia oppimistuloksia koskevista tutkimuksista. Cebasin ja García Moriyónin koostama luettelo 2000-luvun alkuun mennessä tehdyistä tutkimuksista löytyy myös seuraavalta verkkosivulta: <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml>

17. Beate Børresenin tiivistelmä siitä, miksi Norjan opetusministeriö päätti käynnistää kokeiluhankkeet peruskoulun filosofianopetuksessa ja lisätä filosofisten työtapojen käyttöä perusopetuksessa. Ks. tämä kirja s. 69–72.

18. Kotkavirta 1995, 17.

19. Ks. esim. Saranpää 1995a; Tomperi 2000. Taitoperustaisen opetus suunnitelman kritiikkiin viittaa myös André Carrier kuvatessaan filosofianopetusta Kanadassa, ks. tämän kirjan s. 92.

20. Ks. Tomperi 2000. Asetelmasta sekä eroista ja yhtymäkohdista yhdysvaltalaisen 1900-luvun *curriculum*-ajattelun ja saksalaisen *Didaktik/Bildung*-perinteen välillä ks. esim. Hamiltonin, Klafkin, Künzlin, Reidin ja Westburyn artikkelit teoksessa Gundem & Hopmann 1998.

21. Tomperi 2000, 29.

22. Ks. Feto ry:n historiikki, Tirkkonen 2005.

23. Ks. Jussi Kotkavirran (2007) esittely tutkimuksesta sekä Hannu Juuson (2007) väitöksen lektio lehdessä *niin & näin* 4/2007.

## KIRJALLISUUS

GARCÍA MORIYÓN, FELIX, REBOLLO, IRENE & COLOM, ROBERTO, *Evaluating Philosophy for Children: A Meta-Analysis. Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 4/2005, 14–22.

GUNDEM, BJORG & HOPMANN, STEFAN, *Didaktik and/or Curriculum*. Peter Lang, New York 1998.

JUUSO, HANNU, *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Acta Universitatis Ouluensis,



- Scientia Rerum Socialium E 91, Oulu 2007. 247 s. (Verkossa osoitteessa <http://herkules oulu.fi/isbn9789514285509/isbn9789514285509.pdf>)
- , Lapsi, filosofia ja kasvatus. *niin & näin* 4/2007, 70–74.
- KEINÄNEN, JARI, Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen. *niin & näin* 3/02, 29–35.
- KOTKAVIRTA, JUSSI, Filosofia ja filosofian didaktiikka. Teoksessa Kotkavirta, Jussi (toim.), *Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Painatuskeskus, Helsinki 1995, 11–26.
- , Tärkeä tutkimus lasten filosofian opettamisesta. *niin & näin* 4/2007, 75–77.
- MARTENS, EKKEHARD, Filosofian didaktiikan ajankohtaisuus. Teoksessa Kotkavirta, Jussi (toim.), *Filosofia koulunpenkillä. Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Suom. Jussi Kotkavirta. Painatuskeskus, Helsinki 1995, 27–47.
- NUSSBAUM, MARTHA C., *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton University Press, New Jersey 1994.
- , *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 1997.
- RORTY, RICHARD, *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press, New Jersey 1979.
- SARANPÄÄ, MIKA, Lapsen Paras Tawara – taas. *niin & näin* 4/1995, 58–60. [Saranpää 1995a.]
- , Filosofian olemus, opettaminen, valta? Teoksessa Seppo Tella (toim.), Juuret ja arvot. Ainedidaktiikan symposiumi 1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150, Helsinki 1995, 79–85. [Saranpää 1995b.]
- TIRKKONEN, JARI, Kaksi vuosikymmentä elämäntutkimustietoa ja filosofiaa. Teoksessa Honkala, Satu & Salmenkivi, Eero (toim.), *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. (FETO ry 20 vuotta -juhlakirja.) Feto ry, Helsinki 2005.
- TOMPERI, TUUKKA, Filosofian oppijärjestys. *niin & näin* 2/2000, 28–36.
- , Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki. Teoksessa Honkala, Satu & Salmenkivi, Eero (toim.), *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. (FETO ry 20 vuotta -juhlakirja.) Feto ry, Helsinki 2005.
- , Oppiaine, tiedetausta, status: esimerkkeinä filosofia ja elämäntutkimustieto. Teoksessa Lavonen, Jari (toim.), Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 285, Helsinki 2007, 104–118.