

Akateemisen ja sokraattisen lähestymistavan yhdistäminen lukiofilosofiassa

MIKA PERÄLÄ¹ JA EERO SALMENKIVI²

mika.perala@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, ²Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta (emeritus)

Tiivistelmä

Filosofiassa ja sen opetuksessa on erotettu kaksi erilaista lähestymistapaa: akateeminen ja sokraattinen. Akateeminen lähtee filosofian perinteestä ja korostaa siinä syntyneiden kysymyksenasettelujen ja käsitteiden merkitystä filosofian oppimisessa. Sokraattinen lähtee opiskelijoiden omasta ajattelusta ja korostaa filosofointia keskustelevana toimintana, joka ei välttämättä vaadi filosofian perinteen tuntemusta. Tarkastelemme suomalaista lukiofilosofiaa erottelun näkökulmasta. Kuvaamme historiallisesti lukiofilosofiaa ja esitämme sen siirtyneen viimeisen vuosikymmenen aikana sokraattisempaan suuntaan. Lisäksi osoitamme, että erottelu akateemisen ja sokraattisen välillä ei ole yksiselitteinen mutta lukiofilosofiassa tarvitaan molempia lähestymistapoja. Esitämme lopuksi joitain näkökohtia, miten nämä lähestymistavat pitäisi yhdistää opetuksessa.

Avainsanat

akateeminen, filosofia, lukio, Platon, sokraattinen

Integrating the academic and the socratic approaches in upper secondary school philosophy

Abstract

In philosophy and its instruction, two distinct approaches have been distinguished: the Academic and the Socratic. The Academic is rooted in the tradition of philosophy and emphasises the importance of the questions and concepts that have arisen within that tradition for the learning of philosophy. The Socratic, however, begins with the students' own thinking and emphasises philosophising as a dialogical activity, which does not necessarily require knowledge of the philosophical tradition. In this article, we examine Finnish upper secondary school philosophy from the perspective of this distinction. We provide a historical overview of upper secondary school philosophy and suggest that it has shifted towards a more Socratic approach over the past decade. In addition, we demonstrate that the distinction between the Academic and the Socratic is not straightforward and that both approaches are necessary in upper secondary school philosophy. Finally, we present some considerations on how these approaches should be integrated in teaching.

Keywords

Academic, philosophy, Plato, Socratic, upper secondary school

Johdanto

Filosofia palasi pakolliseksi valtakunnalliseksi aineeksi suomalaiseen lukioon 1990-luvun puolivälissä. Filosofian didaktiikan kehitys on kuitenkin jäänyt vähäiseksi Suomessa. Joitakin teoreettisia esityksiä on julkaistu (esim. Kotkavirta toim., 1995), mutta ne ovat jääneet hajanaisiksi ja empiirinen tutkimus lähes olemattomaksi. 2000-luvulla tilanne on jonkin verran parantunut erityisesti filosofiaa lapsille ja nuorille -lähestymistavan osalta. Niin & näin -kustantamon *Ajattelun taidot* -kirjasarjassa on julkaistu suomeksi lähestymistapaan liittyvää kirjallisuutta, ja myös tutkimuskirjallisuutta on ilmestynyt aiempaa enemmän, kuten esimerkiksi Hannu Juuson (2007), Tuukka Tomperin (2017) ja Riku Väitalon (2018) väitöskirjat osoittavat. Tomperin väitöskirja käsittelee myös tässä artikkelissa tarkasteltavaa lukiofilosofiaa.

Filosofiaa lapsille ja nuorille -lähestymistapaa on usein jäsennetty sokraattisena filosofointina, joka eroaa akateemisesta filosofian opetuksesta. Tällaista lasten ja nuorten kanssa filosofointia on myös laajennettu moniin muihin, ainakin pintapuolisesti filosofiaan kuulumattomiin konteksteihin (esim. Daniel ym., 2010). Siten herää kysymys, onko tällainen pedagogisoitu filosofia enää filosofian perinteen näkökulmasta filosofiaa. Lienee nimittäin selvää, että kaikki filosofian perustaidot ovat myös ajattelun taitoja tai ainakin edistävät niitä. Samalla vaikuttaa ilmeiseltä, että yleiset ajattelun taidot eivät välttämättä riitä tekemään ajattelusta filosofista. Filosofian didaktiikan kannalta merkityksellinen kysymys onkin, mikä lukiofilosofiasta tekee filosofiaa erotuksena kriittisestä ajattelusta tai tutkivassa yhteisössä tapahtuvasta demokraattisten valmiuksien opettelusta. Tarkastelemme kysymystä akateemisen ja sokraattisen filosofian opetuksen välisen jännitteen kautta.

Väitämme, että suomalainen lukiofilosofia on ollut perinteisesti akateemista filosofian opetusta, mutta viimeisen vuosikymmenen aikana se on siirtynyt sokraattisempaan suuntaan. Lukiofilosofia on eräässä mielessä pudonnut yliopistofilosofian kehityksen kelkasta suomalaisessa koululaitoksessa ja filosofian historiassa tapahtuneiden kehityskulkujen seurauksena. 2010-luvulla tätä rampautunutta akateemisuutta on alkanut jossain määrin korvata sokraattinen lähestymistapa. Toisaalta osoitamme osin historiallisen tarkastelun avulla, ettei erottelu akateemisen ja sokraattisen välillä ole yksiselitteinen ja että lukiofilosofiassa tarvitaan molempia. Täydellinen siirtyminen filosofiaa lapsille ja

nuorille -lähestymistapaan ei ole ongelmaton monestakaan syystä. Ensinnäkin lukion oppiaineet ovat osa monimutkaista opetussuunnitelmaprosessia ja koulun käytäntöä, jonka ohjautuminen ulkoapäin on ongelmallista (Cuban, 1984). Toiseksi kaikki ajattelun taidot eivät välttämättä ole filosofian taitoja, joten jos pedagogisessa filosofoinnissa voidaan kehittää ajattelun taitoja vailla suhdetta filosofian perinteeseen, ei tällainen toiminta välttämättä edistä filosofian oppimista. Kolmanneksi filosofian perinteessä on asetettu kysymyksiä ja tehty käsitteellisiä erotteluja, jotka rikastavat mitä tahansa filosofointia ja auttavat nostamaan sen lukiossa edellytettävälle tasolle.

Akateeminen ja sokraattinen filosofian opetus

Filosofiassa ja sen opetuksessa akateeminen lähestymistapa viittaa korkea-asteen opetuksessa yleiseen tapaan opiskella filosofiaa. Siinä filosofian perinteeseen tai johonkin sen osa-alueeseen tutustutaan laaja-alaisesti. Sokraattinen lähestymistapa on viime vuosikymmenten didaktisessa kirjallisuudessa liitetty erityisesti filosofiaa lapsille ja nuorille -lähestymistapaan, joka on usein jäsennetty pedagogiseksi filosofoinniksi (esim. Tomperi & Juuso, 2014). Suomenkielisessä filosofian opetusta koskevassa keskustelussa erottelua on hyödyntänyt esimerkiksi Robert Fisher artikkelissa ”Sokraattinen opettaminen”, joka on julkaistu *Sokrates koulussa* -kokoelmassa (Tomperi & Juuso, toim., 2008). Fisherin mukaan sokraattiselle metodille on ominaista filosofian ymmärtäminen aktiiviseksi prosessiksi, kyselemiseksi, induktiiviseksi, kielelliseksi, kaikille avoimeksi, elämään sovellettavaksi ja suulliseksi. Sitä vastoin akateeminen traditio ymmärtää filosofian kokoelmaksi oppineita opetuksia, dogmaattiseksi, deduktiiviseksi, käsitteelliseksi, harvoille tarkoitetuksi, abstrakteiksi totuuksiksi ja kirjalliseksi. Erottelussa voidaan painottaa eri asioita eikä ole selvää, miten erottelun eri piirteet kuuluvat yhteen.

Erottelu sokraattisen ja akateemisen lähestymistavan välillä on hyvin kiinnostava, koska toiminnallisen ja keskustelevan sokraattisen lähestymistavan ajatellaan painottavan taitoja ja akateemisen opetuksen puolestaan tietoja (esim. Fisher, 2008). Erottelu kytkeytyy siten suomalaisessa lukiofilosofiassa jo yli 80 vuotta sitten esiin tuotuun jännitteeseen. G. H. von Wright kuvasi asiaa vuonna 1943 seuraavasti: ”Filosofian kouluopetus pyrkii edistämään kahta, toisistaan varsin jyrkästi erotettavissa olevaa tarkoitusta. Toinen on oppilait-

ten tietopiirin laajentaminen uusilla tosiseikoilla, toinen heidän älyllisen yleistasonsa kypsyttäminen ja loogillisen vaistonsa teroittaminen” (von Wright, 1943, s. 269). Von Wrightin mukaan edellisen opetus muistuttaa reaaliaineiden ja jälkimmäisen kielten ja matematiikan opetusta. Jälkimmäinen tavoite liittyy selvästi filosofian taitoihin.

Akateemista lähestymistapaa on suosittu yliopistotason filosofian opetuksessa kaikkialla maailmassa, koska filosofia on perinteisesti ollut yleisten akateemisten opintojen perusaine, josta on jatkettu muihin opintoihin. Yliopistolaitoksen keskiaikaisesta synnystä pitkään uudelle ajalle filosofian opinnot muodostivat perustan lääke- ja oikeustieteen sekä teologian opinnoille neljästä tiedekunnasta koostuvissa yliopistoissa (Kruse, 2006, s. 333–334). Tämä koski myös vuonna 1640 perustettua Turun Akatemiaa. Sen nykyisessä jatkajassa, Helsingin yliopistossa, filosofinen tiedekunta jaettiin vasta vuonna 1992 humanistiseen ja matemaattis-luonnontieteelliseen tiedekuntaan, jotka olivat aiemmin olleet filosofisen tiedekunnan osastoja. Yhä edelleen historiaa, kieliä, kulttuuria, matematiikkaa ja luonnontieteitä opiskelevat valmistuvat filosofian maistereiksi ja tohtoreiksi. (Klinge, 2010.) Filosofia on historiallisesti kytkeytynyt erottamattomasti akateemisiin opintoihin. Tiedollinen muistiin paiminen on korostunut erityisesti yliopisto-opintoja edeltävissä opinnoissa ja yliopisto-opintojen alkuvaiheessa, koska niissä ei vielä tähdätty itsenäiseen ajatteluun edes ”uusissa”, 1800-luvun alun Saksassa syntyneissä ns. sivistysyliopistoissa (Kruse, 2006).

Akateemisessa lähestymistavassa lähdetään siitä, että filosofiset kysymykset ja väitteet tulevat ymmärrettäviksi ja niitä voidaan mielekkäästi pohtia vasta, kun ne on liitetty filosofian perinteeseen tai filosofisiin aikalaiskeskusteluihin. Tämä edellyttää kohtuullisia pohjatietoja filosofiasta ja sen historiasta. Akateemisen lähestymistavan mukaan hedelmällisen filosofian harjoittamisen edellytyksenä ovat filosofian piirissä syntyneet kysymyksenasettelut ja käsitteelliset erottelut. Opetuksen tehtävänä on tarjota tiedot näistä opiskelijoille. Hegeliin viitaten Kari Väyrynen (2012, s. 187) muotoilee ideaalin seuraavasti: ”Lapsen tulee ensin oppia käsitteitä, ennen kuin hän kykenee niitä itsenäisesti soveltamaan. Esimerkiksi filosofian opetuksessa filosofian sisältöjen opettaminen käy ennen ’filosofoinnin’ oppimista.”

Sokraattinen lähestymistapa on ollut puolestaan sekä vanhempi että formaalissa opetuksessa myös nuorempi kuin akateeminen lähestymistapa. Platon puolusti dialogeissaan sokraattista, suullista ja kyseenalaistavaa lähestymistapaa (*Faidros* (1979b), 7. kirje (1990)), ja se lienee ollut käytössä Platonin Akateemiassa sen varhaisvaiheessa sekä Arkesilaoksen (n. 314–240 eaa.) aloittamassa skeptisessä vaiheessa (Cherniss, 1980, s. 32–33, 60–85; Brittain & Osorio, 2021). Sokraattisen dialogin uuden suosion kannalta erittäin merkittävä on ollut Leonard Nelson (2004/1922; van der Leeuw, 2008; Salmenkivi, 2008a). Kouluopetuksen kannalta ratkaisevaa on ollut 1970-luvulla Matthew Lipmanin luomien opetuskokeiluiden ja oppimateriaalien perustalle syntynyt Filosofia lapsille ja nuorille (*Philosophy for Children*) -liike lukuisine muunnelmineen (Lipman, 2019; Vansieleghem & Kennedy, 2011; Väliatalo ym., 2016). Juuso ja Tomperi (2014, s. 102) esittävät, että vasta lapsuutta, kasvatusta, oppimista, maailmankuvien moninaisuutta ja filosofian luonnetta koskevien käsitysten viimeaikainen muutos on mahdollistanut tällaisen sokraattisen, pedagogisen filosofian synnyn.

Sokraattista filosofiaa on tulkittu hyvin monin tavoin sekä filosofian historiassa (esim. Montuori, 1992) että nykyfilosofiassa (esim. Hintikka, 2007; Rancière, 1991, s. 29–30; Wallgren, 2006, s. 42–80). Palaamme sokraattisuuden ja akateemisuuden suhteisiin, mutta tässä tarkastelemamme lukiofilosofian kannalta keskitymme lähtökohtaisesti lasten ja nuorten kanssa filosofointiin. Tällöin lähtökohtana on lasten ja nuorten kyvykkyys ihmettelyyn ja kysymiseen. Opetus ei ole pelkästään tiedon siirtoa, vaan siinä painottuvat yleiset ajattelutapa keskustelutaidot sekä tutkivan yhteisön (*community of inquiry*) muodostuminen (ks. esim. Cam, 2008, 2020; Gregory 2009; Fisher, 2013; Väliatalo, 2021).

Suomalaisen lukiofilosofian akateemisuuden erityisluonne

Suomalainen lukiofilosofia on ollut edellä esitetyistä syistä 2000-luvulle asti lähestymistavaltaan akateemista. Itse asiassa Suomessa filosofiaa lapsille ja nuorille -lähestymistapaa tai yleisemmin sokraattista filosofian opetusta on käytetty kouluopetuksessa vähän, lähinnä elämänkatsomustiedon perusopetuksessa (ks. Morehouse, 1995). Väitämme, että viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana on otettu askelia akateemisesta suunnasta kohti sokraattista.

Suomalaisen lukiofilosofian akateemisessa historiassa on kuitenkin erityispiirteitä, jotka on hyvä tiedostaa, kun kehitystä arvioidaan.

Filosofia on kuulunut Suomen alueen lukioiden opetukseen ensimmäisestä, vuonna 1630 perustetusta Turun gymnaasista lähtien jopa useina eri oppiaineina. Logiikka on pitkään muodostanut filosofian opetuksen perustan (Perälä & Salmenkivi, 2024). Omintakeiselle linjalle kehitys Suomessa siirtyi 1800-luvun puolivälissä. Tuolloin käytännöllisen filosofian alaan kuuluneet siveysoppi eli etiikka ja valtio-oikeus fuusioitiin muihin oppiaineisiin, edellinen uskontoon ja jälkimmäinen historiaan. Filosofian lehtoreiden virat lakautettiin, ja teoreettisen filosofian alaan kuuluva yhdistelmä sielutiede ja logiikka annettiin uskonnon lehtorin opetettavaksi. Syynä oli tarve varata lisää aikaa uusien luonnontiedepohjaisten oppiaineiden ja venäjän kielen opetukselle. (Tomperi, 2017, s. 118.)

Suomen itsenäistyessä sielutiedettä ja logiikkaa käsittelevän oppiaineen nimeksi tuli filosofian alkeet. Paavo Virkkusen kirjoittama ensimmäinen oppikirja ilmestyi vuonna 1915. Virkkunen kirjoittaa esipuheessa: ”Itselläni ei ole vähintäkään epäilystä siitä, että tämän oppimäärän keskustana on oleva sielutieteen alkeiskurssi. Ainoastaan tällä perustuksella voidaan filosofian peruskysymyksiä koulussa opettaa.” Paavo Virkkunen oli myös pääarkkitehtejä niin sanotussa kirkkokansan liikehinnässä, joka vuoden 1922 eduskuntavaalien yhteydessä käynnisti itsenäisen tai filosofisen etiikan opetuksen vastustuksen. Se onnistui yli 90 vuodeksi liittämään etiikan opetuksen uskontoon (Hämäläinen, 2024).

Virkkunen (1915, s. 2) määritteli filosofian ”olennoltaan maailman- ja elämäntähtämyksenä”. Katsomusoppi tarkoitti Virkkusella eri oppiaineita syntetisoivaa ja yleissivistävää opetusta, joka näyttää perustuneen tietynlaiseen käsitykseen ihmisestä, todellisuudesta ja filosofiasta. Kantin transsendentaalisen idealismin ja Millin psykologisesti tulkitun logiikan perusteella inhimillisen tiedon perustan ajateltiin 1800-luvulla usein olevan mielen rakenteissa. Näin sielutiede tarjosi tieteellisesti perustellun tulokulman filosofiaan. Kantilaisen fakulteettipsykologian mukaisesti tiedoksi, tunteeksi ja tahdoksi jäsennetyn ihmismielen toiminnan ajateltiin myös olevan lukiolaisten oman kokemusmaailmaan kuuluva asia, jonka pohjalta filosofisia kysymyksiä voi ajatella

olevan mielekästä opettaa. Tätä taustaa vasten Virkkusen näkemys on helppo ymmärtää. (Ks. Perälä & Salmenkivi, 2024.)

Suomalaisen lukiofilosofian kannalta ongelma oli se, että opetuksen taustalla oleva filosofinen ja tieteellinen ajattelutapa oli murtumassa 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa samaan aikaan, kun itsenäisen Suomen filosofian opetusta synnytettiin. Esimerkiksi Gottlob Fregen ja Edmund Husserlin kritiikki psykologismia vastaan murensi tällaisen käsityksen uskottavuutta akateemisessa filosofiassa. (Kusch, 2024.) Filosofiasa logiikan kehitys, looginen positivismi ja fenomenologia olivat merkittäviä uusia avauksia. Vastaavasti psykologia empiirisenä tieteenä alkoi nopeasti kehittyä ja itsenäistyä filosofiasta. (Tomperi, 2017, s. 126–134.)

Filosofian ja psykologian kehitys Suomessa oli nopeaa. Ennen kaikkea Eino Kaila, joka oli merkittävä voimahahmo suomalaisessa tieteessä 1900-luvun alkupuolella, otti voimakkaasti kantaa empiirisen psykologian puolesta. Hän myös toi Suomeen Wienin piirin loogisen positivismin ajatuksia, joiden pohjalta tuolloinen lukiofilosofia oli pitkälle höllypölyä. (Salmela, 1998, s. 131–142.) Suomalaiset akateemiset filosofit, esimerkiksi Kaila ja G. H. von Wright kritisoivatkin filosofian kouluopetusta ankarasti 1900-luvun kuluessa (Tomperi, 2017, s. 143–157). Von Wright kirjoitti: ”voisi filosofian kouluopetukseen nähden asettua jopa niinkin jyrkälle kannalle, että ehdotettaisiin tämän opetuksen kokonaista taikka osittaista lakkauttamista. Tällainen toimenpide itse asiassa jo olisi monessa suhteessa edistysaskel verrattuna siihen toivottomaan tilanteeseen, jossa filosofianopetus kouluissamme tätä nykyä on” (von Wright, 1943, s. 269).

Lukiofilosofia oli luonteeltaan akateemista, mutta se oli jäänyt jälkeen yliopistoissa harjoitetun akateemisen filosofian kehityksestä. Vuosisadan puoleenväliin tultaessa lukiofilosofiasta oli tullut kaksijakoinen oppiaine, jossa uusi empiirinen psykologia oli lupaava akateeminen ja suosittu opetettava aine. Se ei kuitenkaan enää toiminut linkkinä muihin filosofian osa-alueisiin. Myös logiikasta kehittyi 1900-luvun alkupuolella matematiikkaa muistuttava itsenäinen tieteenala, jonka opettamiseen dogmatiikkaa ja kirkkohistoriaa toisena aineena opettavalla opettajalla oli harvoin hyviä edellytyksiä. Opetuksen akateemisuus oli itsestäänselvyys, kun pedagogisen filosofian edellytyksiä ei vielä ollut, mutta oli epäselvää ja kiistanalaista, mitä filosofiasta piti psyko-

logian lisäksi opettaa. Vaikuttaa siltä, että historiasta ja uskonnosta mallinsa ottavat reaaliaineiden opettajat opettivat jonkinlaista filosofian historiaa. Jo vuoden 1932 oppikoulukomitean mietinnössä selutieteen opetuksen lisäksi tavoitteeksi esitettiin ”jossakin määrin tutustuttaa oppilaita suuriin filosofeihin ja eri aikojen tärkeimpiin filosofisiin ajatussuuntiin ja samalla antaa heille henkilöesikuvia, jotka suurten ominaisuuksiensa takia soveltuvat heidän ihanteikseen” (lainattu Tomperi, 2017, s. 149). Urpo Harvan *Suuria ajattelijoita* vuodelta 1955 sai aseman filosofian historian perusoppikirjana (Tomperi, 2017, s. 158).

Filosofia ja psykologia erotettiin itsenäisiksi aineiksi lukiossa 1980-luvun alun opetussuunnitelmauudistuksessa. Tällöin psykologia oli suosittu ja asemansa vakiinnuttanut lukion reaaliaine, mutta filosofia marginalisoitui koulukohdaiseksi valinnaiseksi aineeksi. (Tomperi, 2017, s. 126–134.) Filosofian paluu lukion pakolliseksi oppiaineeksi tapahtui Neuvostoliiton hajoamista seuranneessa katsomuksellis-poliittisessa myllerrystilanteessa suuren kansallisen ja pienemmän kansainvälisen filosofiabuumin vanavedessä (Tomperi, 2017, s. 121–122). Tässä yhteydessä filosofiaan liitetyt katsomukselliset ja opetusta syntetisoivat tavoitteet olivat yllättävän samankaltaisia kuin 1900-luvun alussa. Vuoden 1994 filosofian opetussuunnitelman perusteet lupasi filosofian tarjoavan ”ajatuksellisia välineitä, joilla opiskelija voi kokemustensa ja koulun oppiaineiden tarjoaman tiedon pohjalta rakentaa omaa katsomuksellista kokonaisuuttaan” (LOPS, 1994, s. 93).

Tilanne oli kuitenkin huonompi kuin 80 vuotta aiemmin. Ensinnäkin oman katsomuksellisen kokonaisuuden muodostaminen akateemisen filosofian pohjalta oli entistä vaikeampaa. Filosofinen tutkimus oli jakautunut yhä useampiin osa-alueisiin ja koulukuntiin, eikä filosofiaan ollut samanlaista didaktisesti luontevaa sisääntulokulmaa kuin se, jonka ihmismielen tutkimus oli 1800-luvulla näyttänyt tarjoavan. Toiseksi oppiaineita ja tieteellistä tietoa oli entistä enemmän tarjolla lukiossa opetettavaksi. Lisävaikeus suomalaisessa koulussa oli vuonna 1985 syntynyt uusi oppiaine, uskonnon rinnakkaisaineeksi kehitetty elämäntutkimus, joka oli oppilaiden omaa katsomusta filosofisista lähtökohdista kehittävä oppiaine. Sillä ei ollut akateemisen filosofian ja lukiofilosofian välistä jännitettä, ja se vaikutti lukiossa paljolti filosofian kanssa päällekkäiseltä.

Askelia sokraattisen lähestymistavan suuntaan

Lukiofilosofiaa sokraattiseen suuntaan ajoivat 1980-luvulta alkaen ei-akateemisen filosofian opetuksessa tapahtunut kansainvälinen kehitys sekä kasvatustieteessä suosioon nousseet oppijalähtöiset lähestymistavat. Filosofialapsille ja nuorille -liike rantautui myös Suomeen, ja Matthew Lipmanin viirikemateriaaleja käännettiin suomeksi (Elo & Morehouse, 1997). Suomessa tämä kytkeytyi filosofian paluuseen pakolliseksi valtakunnalliseksi lukioai-neeksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden myötä.

Lukiofilosofian uusi tuleminen tapahtui hyvin nopeasti ja kevyen valmistelun jälkeen, jos sitä vertaa oppiaineen vuosikymmeniä kestäneeseen koulu- ja tietenhistoriallisesti monitahoiseen surkastumiseen. Esimerkiksi filosofian didaktiikan koulutusta ei ollut tarjolla missään suomalaisessa yliopistossa vuonna 1994. Filosofian lukio-opetukseen 1900-luvulla kohdistettuun kriittikkiin ei myöskään tuntunut olevan uusia vastauksia. Pikemminkin kyse oli siitä, että ajan aatteellisessa ilmapiirissä uskottiin inhimillisen ajattelun ja sitä avustavan tietoteknisen kehityksen avaavan uusia näköaloja, joiden hahmottamisessa filosofialla olisi ratkaiseva rooli. Lukiofilosofia kytkeytyi uuteen tiedonkäsitteeseen, tuoreeseen konstruktivistiseen kasvatustieteeseen ja informaatioyhteiskuntaan liittyviin lupauksiin (ks. Voutilainen ym., 1989).

Kaikki filosofian opetussuunnitelmat vuodesta 1994 lähtien ovat luvanneet filosofian opettavan juuri niitä valmiuksia, joita 2000-luvun työelämä, kasvatustieteilijät ja poliittiset päättäjät kaipaavat. Esimerkiksi vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteet kuvaa filosofian opetuksen tavoitteita seuraavasti:

Filosofisen ajattelun opiskeleminen harjaannuttaa punnitsemaan käsitysten perusteluja järkiperaisesti. Kyseenalastavan ja perusteita etsivän luonteensa ansiosta filosofia auttaa hahmottamaan ja jäsentämään nykypäivän jatkuvasti kasvavaa informaatiotulvaa. Tällä tavoin filosofian opiskelu edistää opiskelijoiden yleisiä oppimisen ja ajattelun valmiuksia. (LOPS, 2015, s. 177)

Uutena korostuksena kaikissa opetussuunnitelmissa filosofian vuoden 1994 paluun jälkeen on ollut ajattelun taitojen korostus. Tämä on näkynyt filosofian opetusta koskevissa tutkimuksissa (esim. Kotkavirta toim., 1995; Tomperi,

2016, s. 82, 99), mutta ei niinkään uusissa oppikirjoissa (Saranpää ym., 1994). Sen sijaan opettajan oppaissa kuvattiin jossain määrin edellä sokraattisiksi kuvattuja piirteitä, kuten filosofian luonnetta taito- eikä tietoaaineena (Eerolainen, 1994, s. 12) sekä suullisen ja kirjallisen välisen suhteen pohdintaa (Pulliainen & Salmenkivi, 2000, s. 9–17).

Kun ajattelun taitojen opettaminen ja filosofian luonne ensisijaisesti taitoaaineena tuli 2000-luvulla vakavasti osaksi oppiainetta, filosofian valtavaa perinnettä koskevista tiedollisista ja yleissivistävistä vaatimuksista oli tingittävä (Salmenkivi, 2008b, s. 122; vrt. Elo, 1999, s. 13–14). Tämä oli lukiofilosofian akateemisen historian takia ongelmallista, koska oppiaineen erityisluonne ei ollut hahmottunut. Siten filosofiaa leimasi yleinen reaaliaineita koskeva arki-käsitys alan ”asiasisältöjen” opettamisesta erilaisin keinoin (Tomperi, 2016, s. 82). Kuten Tomperi esittää, tällainen ajatusmalli ei sovi filosofiaan, mutta koska selkeä oppiaineidentiteetti puuttui, mallia ei ollut helppo korvata. Siten opetussuunnitelman perusteiden tasolla haasteeseen pyrittiin vastaamaan vasta yli 20 vuotta filosofian lukioon paluun jälkeen vuonna 2015 (ks. Tomperi, 2016, s. 83).

Tuolloin lukion filosofian opetuksessa näytti olevan jotakin vakavasti pielesä. Vaikka opetussuunnitelmiin oli kirjattu työelämän, kasvatustieteilijöiden ja poliittisten päättäjien kaipaamat painotukset, oppiaineen tilanne oli heikko. Sen suosio vuonna 2006 alkaneessa ainereaalissa eli kunkin reaaliaineen omassa ylioppilaskokeessa laski jatkuvasti (Salmenkivi, 2013), ja syventävät kurssit toteutuivat huonosti (Turunen ym., 2011). Lukion filosofian opetus ei siis näyttänyt voivan täyttää opetussuunnitelman lupauksia. Osaselitys saattoi olla julkisessa filosofiakuvassa ja siihen liittyvissä lukiolaisten odotuksissa. Pääongelma oli kuitenkin opetuksen kärryiltä pudonneessa akateemisuuksessa. Filosofiaa opetettiin pitkälti tiedollisena reaaliaineena, koska lukioon soveltuvalle sokraattiselle ajatteluntaito-opetukselle ei ollut kehitetty didaktiikkaa. Suomessa filosofiaa lapsille ja nuorille -lähestymistapaa oli formaalissa opetuksessa käytetty lähinnä vain elämäkatsomustiedon perusopetuksessa (ks. Morehouse, 1995).

Filosofian akateeminen luonne ja tiedollinen yleissivistävyys kulminoituivat vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden tavoitteessa, jonka mukaan opiskelija ”hallitsee yleissivistävät perustiedot filosofisesta ajatteluperinteestä

tä” (LOPS, 1994, s. 93). Vastaava tavoite esitetään vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa yksityiskohtaisemmin muodossa ”hallitsee yleissivistävät perustiedot sekä filosofian historiasta että nykysuuntauksista ja osaa suhteuttaa niitä yhteiskunnan ja kulttuurin ilmiöihin” (LOPS, 2003, s. 172). Tämä oli opetussuunnitelmissa yksi koko lukiofilosofian päätavoitteista, joita 1994 oli kolme ja 2003 neljä, joten sillä oli merkittävä ohjausvaikutus. Mikäli opettajalla ei ollut syvää ymmärrystä filosofian luonteesta, tämä tavoite yhdessä arkisen tiedollisen reaaliainekuvan kanssa ohjasi opetusta liian sisältökeskeiseen suuntaan, joka kannusti filosofian klassikoiden nimien ja outojen oppien mieleen painamiseen (ks. Salmenkivi, 2008b). Ratkaisuna ongelmaan vuoden 2015 opetussuunnitelman perusteissa (LOPS, 2015) tavoitteesta luovuttiin pyrkimyksenä korvata rampautunut akateeminen lähestymistapa uudella tavalla, ainakin jollain tavoin sokraattisemmalla lähestymistavalla.

LOPS 2015:ssä ”yleissivistävät perustiedot” ei siis enää ollut yksi päätavoitteista. Perinteen tuntemus oli edelleen mukana, mutta olennaisesti lievemmässä ja tiedollisesti vähemmän kattavassa muodossa. Tiedollisten tavoitteiden lieventämisen voi nähdä tähänneen ennen kaikkea tilan raivaamiseen ajattelun- ja argumentaatiotaidolle. Siten kyseessä on selvä siirtymä sokraattisen lähestymistavan suuntaan. Filosofian opetuksen tavoitteet opiskelijoille olivat seuraavat:

- *osaa hahmottaa filosofisia ongelmia ja niiden erilaisia mahdollisia ratkaisuja filosofian perinteessä ja ajankohtaisiin kysymyksiin sovellettuina*
- *osaa käsitteellisesti eritellä, jäsentää ja arvioida informaatiota, erityisesti erilaisia väitteitä, niiden merkityksiä ja perusteluja*
- *hallitsee johdonmukaisen argumentaation perustaidot ja oppii sitä kautta luottamaan omaan ajatteluunsa sekä arvioimaan sitä kriittisesti ja pohtimaan sen rajoja eri tieteenaloilla ja arkielämässä*
- *oppii pohtimaan ja jäsentämään käsitteellisesti laajoja kokonaisuuksia sekä ajattelemaan ja toimimaan arvostelukykyisesti niiden eettisissä kysymyksissä kuin muillakin elämänalueilla myös informaation ollessa epävarmaa ja ristiriitaista. (LOPS, 2015, s. 177.)*

Ylioppilaskokeen sähköistyessä Ylioppilastutkintolautakunnan filosofian jaos korosti vastaavasti taitoja, vaikka tämä oli aiemmin (esim. Elo, 1995) koettu vaikeaksi. ”Kokeessa arvioidaan kokelaiden filosofisen ajattelun valmiuksia, joita tarvitaan muuttuvassa ja monimutkaisessa yhteiskunnassa. Sähköinen koe mahdollistaa näiden taitojen mittaamisen aiempaa monipuolisemmin.” (Ylioppilastutkintolautakunta, 2015.) Tällainen tavoite on kokelaille edelleen vaativa, eikä se toteudu ylioppilaskoetulosten perusteella kovinkaan laajasti (Perälä & Salmenkivi, 2022). Silti se määrittää selkeästi lukiofilosofian uudenlaista sokraattisempaa identiteettiä. Kun *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019* filosofian opetuksen tavoitteiden perusluonne säilyi ja oppiaineen suosio ylioppilaskirjoituksissa on enemmän kuin kaksinkertaistunut vuosien 2015 ja 2023 välillä (Ylioppilastutkintolautakunta, 2024), voi uuden kehitysuunnan sanoa olevan vakiintumassa.

Sokraattisen lähestymistavan rajat lukiofilosofiassa

Sokraattisen lähestymistavan yhtenä ongelmana lukiofilosofian kannalta on se, ettei sitä ole lähtökohtaisesti kehitetty sidoksissa opetussuunnitelmiin. Suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa opetussuunnitelman perusteet on tärkein koulun toimintaa ohjaava dokumentti, joka määrittää niin yleisiä kasvatustavoitteita kuin oppiaineita (esim. Heinonen, 2005). Muualla maailmassa filosofiaa lapsille ja nuorille puolestaan harjoitetaan useimmiten formaalin koulutuksen säädösten ulkopuolella. Siten oppiaineiden historiallinen rakentuminen, johon kuuluvat esimerkiksi eri kouluasteiden oppimisen ehdot, kuten kumuloituvuus ja oppiaineiden välinen demarkaatio (Goodson, 1990), eivät yleensä näy sen piirissä. Kumuloituvuutta ja sopivuutta eri ikäkausille on toki lasten ja nuorten kanssa filosofoinnin yhteydessä pohdittu paljonkin (ks. esim. Elo & Morehouse, 1997; Goucha, 2007; Gregory, 2009).

Filosofointitaitojen kumuloitumisen osalta on hyvä huomata, että oppiminen voi olla kumuloituvaa ja edistyvää, vaikkei olisi olemassa mitään yhtä määrättyä oikeaa käsitettä tai teoriaa, joka muodostaisi oppimisen tavoitteen. Useimpien filosofisten käsitteiden, esimerkiksi tiedon tai oikeudenmukaisuuden, osalta tämä koskee niin filosofian perinnettä kuin lasten ja nuorten kanssa filosofointia. Kumuloituvuutta ja edistävyyttä voidaan mitata suhteessa oppimisen lähtötilanteeseen ja oppimisen vaiheisiin (ks. esim. Golding, 2012). Op-

pimisessä on edistytty, kun on esimerkiksi opittu hyvin perusteiden erottamaan tieto informaatiosta. Sokraattisena perusratkaisuna kumuloinnin tavoitteluun voi pitää toistuvia keskusteluja samoissa ryhmissä samantapaisista aiheista. Opetussuunnitelmissa kumuloituvuuteen kuitenkin lähes poikkeuksetta liittyy moninainen ja muodollinen tavoitteiden toteutumisen arviointi.

Opetussuunnitelmaohjauksen kontekstissa lukiofilosofian tavoitteet ovat osin oppiainespesifejä, vaikka filosofian tapauksessa monet tavoitteet ovatkin yleissivistäviä ja lähellä opetussuunnitelmien yleisiä ja jopa monien muiden aineiden perusteisiin liittyviä tavoitteita. Oppiainekohtaiset tavoitteet liittyvät muun muassa filosofisiin käsitteisiin ja niiden analyysiin. Sokraattinen lähestymistapa ei johda mitenkään itsestään ja välttämättä näiden akateemisten tavoitteiden saavuttamiseen. Kun myös niitä pidetään opetussuunnitelman perusteissa tavoitteena, sokraattisen ja akateemisen lähestymistavan yhdistäminen muodostaa pedagogisen haasteen.

Haasteeseen ei löydy valmiita vastauksia filosofiaa lapsille ja nuorille -lähestymistapaa koskevasta tutkimuskirjallisuudesta. Useimmat tutkijat eivät ole ensisijaisesti kiinnostuneita filosofian perinteeseen kytkeytyvästä opetuksesta, vaan he tarkastelevat yleisemmin ajatteluntaitoja sekä keskusteluun ja tutkimiseen perustuvia opetusmenetelmiä (esim. Fisher, 2013; Lipman, 2019; Cam, 2020; Sutcliffe ym., 2021; Välihalo, 2021). He pyrkivät näin osoittamaan, että sokraattista lähestymistapaa voi soveltaa varsin laajasti eri oppiaineissa. Tätä selittää osin se, että useissa maissa filosofiaa ei opeteta lainkaan peruskouluissa tai lukiossa (Goucha, 2007). Tällaisessa tilanteessa on luontevaa yrittää rikastaa muiden oppiaineiden opetusta filosofian piirissä kehitetyin menetelmin, jolloin filosofian perinteestä lähtöisin oleva sisältö ei yleensä voi olla oppimistavoitteiden keskiössä (ks. esim. Daniel ym., 2010). Esimerkiksi Robert Fisher esittää teoksessaan *Teaching Thinking* (2013, s. 153–154), ettei filosofisella dialogilla ole mitään määrättyä paikkaa opetussuunnitelmassa, sillä sitä voi hyödyntää missä tahansa oppiaineessa. Fisher ymmärtää filosofian hyvin laveasti ”ponnisteluksi käsitteelliseen ymmärrykseen”. Näin ymmärrettyinä filosofia ei varsinaisesti eroa muista oppiaineista, sillä tavoite on kaikille yhteinen. Suomessa Tuukka Tomperi (2017, s. 239) on esittänyt, että ”pedagoginen filosofointi kuuluu kouluun, esiintyvä filosofia erillisenä oppiaineena tai ei”.

Viime vuosina Suomessa on ilmestynyt sokraattista lähestymistapaa edustavia ajattelun taitoja koskevia opaskirjoja (Cam, 2020; Sutcliffe ym., 2021; Välitalo, 2021). Yhteistä niille on se, etteivät ne noudata minkään yksittäisen oppiaineen opetussuunnitelmaa vaan ne on suunnattu yleisesti ajattelun taitojen opettamiseen. Tosin monet sisällöt ovat selvästi filosofian opetussuunnitelmaan kuuluvia, kuten Lipmanin *Liisan* (1997) etiikka ja Camin (2020) logiikka.

Edellä tarkastellut sokraattisen lähestymistavan muunnelmat auttavat opiskelijoita harjaantumaan yleisissä ajattelun ja keskustelun taidoissa. Nämä ovat eittämättä myös filosofisia taitoja. Kuitenkaan ne eivät vielä sellaisinaan tarjoa riittäviä lähtökohtia lukion filosofian opetukseen, sillä taitojen ja menetelmien harjoittelua ei ole sidottu filosofisen perinteen oppisisältöihin. Vaikka esimerkiksi käsitteiden analyysia ja ajatuskokeiden tekemistä voi harjoitella ainakin osin muidenkin oppiaineiden yhteydessä, filosofisesta osaamisesta on kyse vasta, kun taitoja ja menetelmiä kykenee itsenäisesti soveltamaan filosofian perinteeseen tai ajankohtaisiin filosofisiin kysymyksiin. Filosofiset taidot ja menetelmät eivät siis eroa tyystin luonteeltaan opetussuunnitelmien mukaisista geneerisistä taidoista tai muiden tieteiden vastaavista (ks. Williamson, 2022, s. 12–13). Filosofialla on kuitenkin kulttuurissamme erityinen perinne, eikä ole perusteita olettaa, että taidot siirtyisivät ongelmitta kontekstista toiseen.

Platon ja kolmas tie sokraattisen ja akateemisen välissä

Erottelu sokraattisen ja akateemisen välillä on kiinnostava, ja lähestymistavat eroavat toisistaan monissa suhteissa. Olemme edellä tarkastelleet niiden eroja muodollisen koulutuksen historian, opetussuunnitelmaohjauksen ja ajatteluntaitojen näkökulmasta. Tarkastelemme vielä historiallisesta ja filosofisesta näkökulmasta, miten lähestymistavat voisi yhdistää lukiofilosofian kannalta mielekkäällä tavalla. Väitämme, että vastaus kysymykseen löytyy pääpiirteisään Platonin tavasta tehdä ja opettaa filosofiaa (ks. Salmenkivi, 2005). Tämä ei ole siinä mielessä yllättävää, että filosofian perusopintojen Sokrates löytyy Platonin dialogeista ja Platon myös perusti lähes tuhat vuotta toimineen tutkimuskeskuksen ja opinahjon, Akatemian (Cherniss, 1980). Platon on vaikutta-

nut perustavalla tavalla filosofian perinteen ja sen itseymmärryksen muotoutumiseen (MacIntyre, 1998).

Sokraattinen lähestymistapa kytkeytyy Sokrateeseen (n. 470–399 eaa.), mutta hän ei itse kirjoittanut mitään ja henkilönä häntä ympäröi niin sanottu sokraattinen kysymys. Joitakin henkilöhistoriallisia tapahtumia, kuten kuolemantuomiota, lukuun ottamatta tietomme hänestä perustuvat osin keskenään ristiriitaisiin toisen käden lähteisiin. Parhaimmat Sokrates-lähteet ovat kolmen ateenalaisen kirjoittamia: filosofi Platonin (427–347 eaa.), sotilas ja herrasmies Ksenofonin (n. 430–360 eaa.) sekä komediakirjailija Aristofaneen (n. 450–385 eaa.). Kaikissa kolmessa lähteessä Sokrates kysyee mutta menetelmä ei näytä niissä samanlaiselta. (Brickhouse & Smith, 2000; Nails & Monson, 2022.) Ksenofon ei vaikuta kuvauksessaan kovin luotettavalta (Brickhouse & Smith, 2000, 38–44), ja Martha Nussbaum (1996) on vakuuttavasti esittänyt, että Aristofaneen Sokrates ei filosofointitavan osalta ole ristiriidassa Platonin antaman kuvan kanssa. Kaiken kaikkiaan filosofian opetuksen yhteydessä Sokrates on tyypillisesti Platonin dialogien roolihenkilö (Salmenkivi, 2008a). Tämä ei kuitenkaan ratkaise kysymystä sokraattisuudesta, koska dialogit puolestaan ovat monimutkaisia filosofisia ja kaunokirjallisia kokonaisuuksia, joissa Sokrates hyvin erilaisissa konteksteissa edustaa varsin erilaisia kantoja (Nails 1995; Salmenkivi 2010, 3–13; Nails & Monson 2022).

Näistä tulkinnallisista reunaehdoista ei välitetä joissain malleissa, joissa erotellaan sokraattinen ja akateeminen opetus tai jopa Sokrateen ja Platonin ajattelu. Esimerkiksi Ross (1996) ei vaikuta edes yrittävän tulkita Platonin dialogeja ja dialogeina, joissa Sokrates on yksi roolihahmo. Sen sijaan osa roolihahmon puheenvuoroista poimitaan Sokrateen kannoiksi ja toiset Platonin kannoiksi. Tällöin ”me tiedämme” (Ross, 1996, s. 6) monia asioita, jotka eivät lähteiden ja tutkimuksen valossa pidä paikkaansa, kuten Platonin lukuisat luennot (vrt. Cherniss, 1980, s. 1–30) ja se, että Platon ei kantanut huolta puheen jäädyttämisestä paperille (vrt. *Faidros* (1979b), 7. kirje (1990)). Näin luodaan keinotekoinen ja epäaito erottelu sokraattisen ja akateemisen välille.

Platonia ei voi pitää dogmaattisena ajattelijana, joka uskoi löytäneensä totuuden edes tärkeimmässä tarkastelemisessa kysymyksissä olevan, tiedon ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan luonteesta (Nails, 1995; Salmenkivi, 2010). Esimerkiksi *Faidon*-dialogissa (1979a) Platon esittää kuuluisan ajatuskokeen

ideoista todellisuuden selittäjinä, mutta *Parmenides*-dialogissa (1979c) hän kyseenalaistaa ajatuksen. Debra Nailsilla (1995, s. 218–231) onkin hyvät perusteet esittää, että Platon hyväksyy filosofisen tutkimuksen olevan kahdessa mielessä avointa (*double open-endedness*): jatkuvasti avoimelle kyseenalaistukselle ei alisteta ainoastaan tutkimuksen lopputuloksia vaan myös sen lähtökohdat ja menetelmät. Kyse on myös siitä, että dialogit ovat aidon interaktiivisia ja haastavat lukijan itsenäiseen ajatteluun (vrt. Ross, 1996, s. 6).

Filosofiaa lapsille ja nuorille -liikettä yhdistää Sokrateeseen se, että kaikki voivat olla mukana keskustelussa ja filosofisen perinteen tuntemusta ei edellytetä eikä sitä välttämättä edes tavoitella (Salmenkivi, 2008a.). Lukion filosofian kannalta tässä on houkuttelevia piirteitä. Suomalaisessa koulussa filosofia alkaa lukiossa, joten ennakkotietoja ei voida olettaa eikä pitkiin teksteihin perehtymistä voida vaatia aikaresurssien (ja digitalisaation) takia. Lisäksi keskustelu opiskelijoita kiinnostavista kysymyksistä on motivoiva ja hyvin filosofiaan sopiva opetuksen ja opiskelun menetelmä (Brenifier, 2009). On kuitenkin hyvä huomata, että Sokrateen keskustelumenetelmä, josta käytetään antiikin filosofian tutkimuksessa yleisesti kreikankielistä termiä *elenkhos* (esim. Vlastos, 1983), ei yleensä täytä opettajan ammattietiikan vaatimuksia. Keskustelukumppanin julkisen kumoamisen ja siihen liittyvän häpeän takia menetelmä ei sellaisenaan sovellu nykyaikaiseen opetukseen (ks. Salmenkivi, 2008a). Kuten Brickhouse ja Smith toteavat (2009, s. 187–188), on hyvä muistaa, että Sokrates tuomittiin kuolemaan juuri kyselemisensä takia.

Brickhouse ja Smith (2009, s. 184–186) esittävät, että yksi sokraattisen menetelmän käyttötapa, jota Platon dialogeissaan hyödynsi, oli kehitellä erilaisia sokraattisia kyselyjä. Heidän mukaansa dialogeissa on kolme erilaista mallia. Niin sanotuissa sokraattisissa dialogeissa, jotka käsittelevät eettisiä kysymyksiä ja päättyvät *aporiaan* eli neuvottomuuteen, *elenkhos* on kumoavaa ja kilpailevaa. Sokrates voi puolustaa joitain kantoja, muttei tiedä oikeaa vastausta. *Menon*-dialogin (1978) orjan geometrisessa oppitunnissa sokraattinen kysely on puolestaan johdattelua ja Sokrates jollain tasolla tietää oikean vastauksen neliön kahdentamisen ongelmaan (ks. Rancière, 1991, s. 29–30). *Theaitetos*-dialogissa (1979d) Sokrateella puolestaan on filosofian opettajan kättilöntaito, vaikka hän ei tiedäkään vastausta itse tutkittavaan kysymykseen (ks. Salmenkivi, 2008a, s. 204–206).

Sokrateen dialogien kyselystrategiat ovat siis opiskelijan ajattelun kumoaminen (*elenkhos* sokraattisissa dialogeissa), geometriseen tai muuhun opilliseen oivallukseen ohjaaminen (*Menon*) tai ajatusten kättilöiminen (*Theaitetos*). Emme ehdota, että lukio-opettajan tulisi omaksua jokin strategioista. Ratkaisu löytyy pikemminkin dialogeista välittyvästä filosofiakäsityksestä, jossa sekä tutkimuksen lähtökohdat että sen tulokset jäävät avoimeksi. Avoimuudesta huolimatta lähtökohtien ja tulosten väliin jäävä filosofinen keskustelu ja tutkimus voivat ratkaisevasti edistää filosofista ymmärrystä.

Opetuksellisesti Sokrateen metodilla oli monia etuja. Ensinnäkin keskustelujen aiheilla oli välitön yhteys Sokrateen ja hänen keskustelukumppaneidensa jokapäiväiseen elämänmuotoon. Toiseksi menetelmä mukautui luontevasti kulloisenkin keskustelukumppanin kykyihin. Epäselytydet tulivat samantien ilmi, ja ne voitiin heti selvittää, vaikkapa piirtämällä tarvittavia kuvioita hiekkään. Kolmanneksi keskustelu oli lähtökohdiltaan antidogmaattista, sillä kenenkään ei tarvinnut sitoutua mihinkään muihin väitteisiin kuin sellaisiin, joiden perusteet saattoi itse hyväksyä. Neljänneksi keskustelun johtopäätösten henkilökohtainen velvoittavuus oli ilmeistä, sillä perusteet olivat kunkin omia. Velvoittavuutta korosti lisäksi se, että keskustelu käytiin kasvotusten ja usein muiden ihmisten kuullen. (Nails, 1995, s. 199–200; vrt. Brenifier, 2009.)

Platonin dialogit eivät ole raportteja tosiasiallisesti käydyistä keskusteluista. Todellisissa filosofian opetustilanteissa Sokrateen menetelmällä voisi olla useita haittoja. Ensiksikin suuri osa keskustelukumppaneista lähtevistä kyselyistä tuskin olisi filosofisesti kovin mielenkiintoisia. Toiseksi keskustelun aloittaminen aina uuden ihmisen kanssa nollatilanteesta tekisi kasautuvan oppimisen mahdottomaksi. Keskustelussa ei useinkaan päästäisi kovin pitkälle tai syvälle ja jatkaminen olisi vaikeaa, kun tulevissakaan keskusteluissa ei olisi yhteistä viitepistettä, josta jatkaa. (Nails, 1995, s. 212.) Sokraattista lähestymistapaa hyödyntävässä moderneissa pedagogioissa pyritään monin tavoin välttämään mainitut ongelmat, minkä takia Sokrateen toiminnan ongelmalliset piirteet eivät yleensä koske niitä. Pedagogiat voivat esimerkiksi korostaa opettajan ohjaavaa roolia ja tutkivan yhteisön merkitystä sekä suositella toistuvia keskusteluja samojen lasten ja nuorten kanssa.

Monet piirteet Platonin dialogeissa osoittavat, että Platon oli tietoinen Sokrateen menetelmän rajoittuneisuudesta. Sokrates ei esimerkiksi näytä dialogeissa

saavan keskustelukumppaneitaan muuttamaan elämäntapaansa, vaikka osoittaakin heidän perusteidensa ristiriitaisuuden (ks. esim. Scott, 2000). Nailsin (1995, s. 210–235) mukaan Platon yritti säilyttää Sokrateen menetelmän hyvät puolet – avoimuuden, antidogmaattisuuden ja henkilökohtaisuuden – mutta korjata sen puutteita perustamalla Akatemian ja kirjoittamalla dialogeja. Akademia ei ollut koulu tai yliopisto siinä mielessä, että se olisi myöntänyt tutkinnon tai sisältänyt hallintoa. Kyseessä oli vapaamuotoinen tutkijoiden yhteenliittymä, jossa tutkittiin kaikenlaisia asioita. Platonin näkemyksistä poikkeaminen oli sallittua ja yleistä – Akatemian dogmaattinen kausi alkoi vasta Platonin kuoleman jälkeen (Cherniss, 1980). Kirjalliset dialogit puolestaan tarjosivat sellaisen yhteisen viitepisteen, joka Sokrateen keskusteluista puuttui (Nails, 1995).

Näkökohtia käytännön opetukseen

Lopuksi esitämme näkökohtia huomioitavaksi Platonin esimerkkiä noudattavassa sokraattista ja akateemista lähestymistapaa yhdistelevässä lukiofilosofian opetuksessa. Ensiksikin lukiofilosofian kumuloituvan oppimisen kannalta on olennaista, että opetussuunnitelmassa ja sitä seuraavassa opetuksessa filosofiset käsitteet ja erottelut muodostavat eheän ja etenevän kokonaisuuden. Filosofointi on käsitteellistä. Jos taidossa halutaan edistyä, tarvitaan monia käsitteenmääritelmiä ja erotteluita, joita on tuotettu filosofian historiassa. Ne ovat työkaluja, joiden avulla työskennellään.

Toiseksi filosofisia käsitteitä on tarkoitus käyttää eikä niitä pidä käydä läpi vain yleissivistävien perustietojen kartuttamiseksi. Käsitteisiin liittyvä osaaminen karttuu taitojen harjoittelun myötä. Opetuksessa tuleekin varata riittävästi aikaa ja huomiota filosofisten taitojen harjoitukselle. Keskeiset taidot kytkeytyvät filosofian menetelmiin, joita ovat muun muassa terveestä järjestä liikkeelle lähtevä kyseenalaistaminen ja epäily, väittäminen ja kiistely, termien selventäminen, ajatuskokeiden tekeminen, teorioiden vertaaminen, päättelyminen, filosofian historian ja muiden oppialojen hyödyntäminen sekä mallien rakentaminen (ks. Williamson, 2020).

Kolmanneksi filosofisia taitoja tulee harjoitella pedagogisesti mielekkäässä järjestyksessä. On perusteltua aloittaa lukiolaiselle kiinnostavista kysymyk-

sistä. Filosofiaa ja sen historiaa ei pidä lähestyä pelkästään historiallisesta näkökulmasta. Filosofian klassikoilta on perusteltua valita tutkiskeltavaksi vain sellaiset käsitteet ja teoriat, jotka opiskelijat kykenevät mielekkäästi liittämään aiemmin opittuun. Opettajan pitää puolestaan osata selittää, mihin asiayhteyteen käsite liittyy ja mihin kysymykseen jokin teoria tai käsite-erottelu on hyvä vastaus.

Kirjallisuus

- Brenifier, O. (2009). *Keskusteleva opetus*. (T. Kilpeläinen, suom.). niin & näin. (Alkuteos julkaistu 2002)
- Brickhouse, T. C. & Smith, N. D. (2000). *The Philosophy of Socrates*. Westview.
- Brickhouse, T. C. & Smith, N. D. (2009). Socratic Teaching and Socratic Method. Teoksessa H. Siegel (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (s. 177–194). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001>
- Brittain, C., & Osorio, P. (2021) Arcesilaus. Teoksessa E. N. Zalta (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2021 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/arcesilaus/>
- Cam, P. (2008). Filosofian opetussuunnitelman lähtökohtia. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa: Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (s. 301–319). niin & näin.
- Cam, P. (2020). *20 ajattelun työkalua: Opas tutkivan ajattelun opettamiseen*. (D. Harju, V. Kärkkäinen & T. Tomperi, suom., T. Tomperi, toim.). niin & näin. (Alkuteos julkaistu 2006)
- Cherniss, H. (1980). *The Riddle of the Early Academy*. Garland.
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890–1980*. Longman.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R. & Sykes, P. (2010). *Filosofoidaan matematiikasta ja luonnontieteistä*. (T. Kilpeläinen & J. S. Tuusvuori, suom.). niin & näin. (Alkuteos julkaistu 1996)
- Eerolainen, J. (1994). *Filosofia: Opettajan materiaali*. WSOY.
- Elo, P. (1995). Mistä suuntaa filosofian tehtäville reaalikokeessa? *niin & näin* 3/95, 58–59.

- Elo, P. (1999). Filosofian paikka peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa. Teoksessa O. Arra & S. Honkala (toim.), *Sofiopolis. Satoa ja sattumuksia helsinkiläisten koulujen filosofian tunneilta* (s. 13–20). Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Elo, P. & Morehouse, M. (1997) Tällainen on filosofiaa lapsille ja nuorille. Teoksessa M. Lipman, *Liisa: Eettisiä kysymyksiä. Filosofiaa lapsille ja nuorille – opettajan opas* (s. 5–13). Edita.
- Fisher, R. (2008). Sokraattinen opettaminen. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa: Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (s. 159–181). niin & näin.
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. 4. painos. Bloomsbury.
- Golding, C. (2012). Epistemic Progress: A Construct for Understanding and Evaluating Inquiry. *Educational Theory*, 62(6), 677–693.
- Goodson, I. (1990). The Social History of School Subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(2), 111–121.
- Goucha, M. (2007). *Philosophy – A School of Freedom*. UNESCO.
- Gregory, M. (2009). *Filosofiaa lapsille & nuorille*. (J. S. Tuusvuori, suom.). niin & näin. (Alkuteos julkaistu 2008)
- Harva, U. (1955). *Suuria ajattelijointa: Suppea filosofian historia*. Otava.
- Heinonen, J. P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsingin yliopisto.
- Hintikka, J. (2007). *Socratic Epistemology. Explorations of Knowledge-Seeking by Questioning*. Cambridge University Press.
- Hämäläinen, E. (2024). *Sata vuotta katsomuskamppailua: Yhteinen etiikan opetus suomalaisessa koulukeskustelussa*. niin & näin.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*. Acta Universitatis Ouluensis E 91. Oulun yliopisto.
- Klinge, M. (2010). *A European University: The University of Helsinki 1640–2010*. Otava.
- Kotkavirta, J. (toim.) (1995). *Filosofia koulunpenkillä: Kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta*. Painatuskeskus.

- Kruse, O. (2006). The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. *Written Communication*, 23(3), 331–352.
- Kusch, M. (2024). Psychologism. Teoksessa E. N. Zalta & U. Nodelman (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2024 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/psychologism/>
- Lipman, M. (1997). *Liisa: Eettisiä kysymyksiä*. Valtion painatuskeskus.
- Lipman, M. (2019). *Ajattelu kasvatuksessa – Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*. (T. Kilpeläinen, suom., T. Tomperi, toim.). niin & näin. (Alkuteoksen 2. p. julkaistu 2003)
- LOPS (1994), (2003), (2015), (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- MacIntyre, A. (1998). The relationship of philosophy to its past. Teoksessa R. Rorty, J. B. Schneewind & Q. Skinner (toim), *Philosophy in History* (s. 31–48). Cambridge University Press.
- Montuori, M. (1992). *The Socratic Problem. The History – The Solutions*. Gieben.
- Morehouse, R. (1995). Filosofiaa lapsille. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.), *Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhla-kirja* (s. 204–210). FETO ry.
- Nails, D. (1995). *Agora, Academy, and the Conduct of Philosophy*. Kluwer.
- Nails, D. & Monoson, S. (2022). Socrates. Teoksessa E. N. Zalta (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2022 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/socrates/>
- Nelson, L. (2004). The Socratic Method. Teoksessa R. Saran & B. Neisser (toim.), *Enquiring minds. Socratic Dialogue in Education* (s. 126–165). Trentham Books. (Alkuperäisartikkeli julkaistu 1922)
- Nussbaum, M. (1996). Aristophanes and Socrates on Learning Practical Wisdom. Teoksessa W. J. Prior. (toim.), *Socrates. Critical Assessments*. Volume I (s. 74–118). Routledge.
- Perälä, M. & Salmenkivi, E. (2022). Students' performance in ethics assignments in the Finnish Matriculation Examination 2017–2021. *Nordidactica*, 2022.2, 14–43.
- Perälä, M. & Salmenkivi, E. (2024). The Teaching of Logic in Finnish School Philosophy: A Historical Perspective. Teoksessa E. Kaila, I. Niiniluoto & S. Pihlström (toim.), *Perspectives on the History of Philosophy in Finland* (s. 433–451). Acta Philosophica Fennica 101. Philosophical Society of Finland.

- Platon (1978). *Menon*. Teoksessa *Teokset II*. (M. Tyni, suom.). Otava.
- Platon (1979a). *Faidon*. Teoksessa *Teokset III*. (M. Itkonen-Kaila, suom.). Otava.
- Platon (1979b). *Faidros*. Teoksessa *Teokset III*. (P. Saarikoski, suom.). Otava.
- Platon (1979c). *Parmenides*. Teoksessa *Teokset III*. (A. M. Anttila, suom.). Otava.
- Platon (1979d). *Theaitetos*. Teoksessa *Teokset III*. (M. Itkonen-Kaila, suom.). Otava.
- Platon (1990). *7. kirje*. Teoksessa *Teokset VII*. (M. Itkonen-Kaila, suom.). Otava.
- Pulliainen, U. & Salmenkivi, E. (2000). *Matka filosofiaan: Opettajan Odysseia*. Edita.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. (K. Ross, engl.). Stanford University Press. (Alkuteos julkaistu 1987)
- Ross, G. M. (1996). Socrates versus Plato: The Origins and Development of Socratic Thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 12(4), 2–9.
- Salmela, M. (1998). *Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata*. Otava.
- Salmenkivi, E. (2005). Platon ja lukiofilosofia. Teoksessa S. Honkala & E. Salmenkivi (toim.), *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä. FETO 20 vuotta* (s. 63–86). FETO ry.
- Salmenkivi, E. (2008a). Sokraattinen kysely. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa: Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (s. 182–221). niin & näin.
- Salmenkivi, E. (2008b). Filosofian klassikot ja lukio. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 298 (s. 115–127). Helsingin yliopisto.
- Salmenkivi, E. (2010). *Knowledge through Discussion: An Interpretation of Epistemology in Plato's Meno*. Dissertation. Helsinki University Print.
- Salmenkivi, E. (2013). Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus & Aika*, 3, 25–39.
- Saranpää, M. & työryhmä (1994). Kätilöt kilpasilla – Uudet filosofian oppikirjat. *niin & näin*, 3/94, 43–50.
- Scott, G. A. (2000). *Plato's Socrates as Educator*. State University of New York Press.

- Sutcliffe, R., Bigglestone, T. & Buckley, J. (2021). *Ajattelun perusaskeleet: Käytännön opas metakognition opettamiseen.* (M. Friman, M. Moisio & T. Tomperi, suom.). niin & näin. (Alkuteos julkaistu 2019)
- Tomperi, T. (2016). Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan ammattitaito. *niin & näin* 1/16, 82–101.
- Tomperi, T. (2017). *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia: Filosofia oppiaineenä ja kasvatuksena.* niin & näin.
- Tomperi T. & Juuso H. (toim.) (2017), *Sokrates koulussa: Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa.* niin & näin.
- Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., & Ohranen, S. (2011). *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi.* Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 55. Koulutuksen arviointineuvosto.
- van der Leeuw, K. (2008). Sokraattinen keskustelu – Johdatus Leonard Nelsonin metodiin. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa: Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (s. 236–245). niin & näin.
- Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, what is Philosophy with Children – after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171–182.
- Virkkunen, P. (1915). *Filosofian alkeiden oppikirja.* Gummerus.
- Vlastos, G. (1983). The Socratic Elenchus. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 1, 27–58.
- von Wright, G. H. (1943). Filosofianopetuksesta kouluissa. *Ajatus*, 12, 268–284.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. (1989). *Tiedonkäsitys.* Kouluhallitus.
- Välitalo, R., Juuso, H. & Sutinen, A. (2016). Philosophy for Children as an educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1007/s11217-015-9471-6>
- Välitalo, R. (2018). *The Philosophical Classroom: Balancing educational purposes.* Dissertation, University of Oulu.
- Välitalo, R. (2021). *Ajattelun vahvistaminen opetuksessa.* Santalahti.
- Väyrynen, K. (2012). Sivistys ja vieraantuminen. Teoksessa S. Lindberg (toim.), *Johdatus Hegelin Hengen fenomenologiaan* (s. 179–194). Gaudeamus.
- Wallgren, T. (2006). *Transformative Philosophy.* Lexington.

- Williamson, T. (2022). *Filosofinen menetelmä*. (T. Kilpeläinen, suom.). niin & näin. (Alkuteos julkaistu 2020)
- Ylioppilastutkintolautakunta (2015). *Filosofian sähköinen ylioppilaskoe syksyllä 2016*. Painamaton Ylioppilastutkintolautakunnan filosofian jaoksen tiedote filosofian opettajille ja opiskelijoille.
- Ylioppilastutkintolautakunta (2024). *Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkinto-kerroittain 2015–2024*. <https://tiedostot.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FS2024A2015T2010.pdf>