Käsitteellinen muutos filosofian oppimisessa

Anna-Mari Rusanen[1], Otto Lappi[2],
Mikael Nederström[3] ja Timo Koskenniemi[4]

anna-mari.rusanen@helsinki.fi

Philosophy of Science Group, Filosofian Laitos, Helsingin Yliopisto[1]
Kognitiotiede, Psykologian Laitos, Helsingin Yliopisto[2]
Psykologian Laitos, Helsingin Yliopisto[3]
Kognitiotiede, Psykologian Laitos, Helsingin Yliopisto[4]

Tiivistelmä: *Artikkelissa tarkastellaan filosofian oppimisprosessin lähtökohtana olevia opiskelijoiden intuitioita. Artikkelissa esitellään tutkimus, jossa selvitettiin lukioikäisten opiskelijoiden käsitteellistä organisaatiota ja ontologista katsantokantaa mielenfilosofian piirissä. Opiskelijoiden käsitejärjestelmien luonnetta tutkittiin kyselylomakkeen avulla. Lomake sisältää 63 temaattisesti ryhmiteltyä kyllä/ei-monivalintakysymystä. Kyselylomakkeen täytti 68 aikuislukion opiskelijaa Helsingin alueelta, jotka suorittivat lukion oppimäärän ensimmäistä pakollista filosofian kurssia. Vastaukset luokiteltiin hierarkisella klusterianalyysillä, ja ryhmät visualisoitiin käyttämällä itseorganisoituvaa kartta jolloin opiskelijoiden todettiin jakautuvan ontologisen katsantokantansa perusteella neljään ryhmään.*

Avainsanat: *Filosofia, käsitteellinen muutos, käsitteellinen organisaatio, tiedeopetus*

Johdanto

> *Jokainen ihminen on tieteellisen perintönsä haltija, ja alituiseen aistiensa ärsytyksessä. Ja ne harkinnat, jotka ohjaavat meitä mukauttamaan tieteellistä perintöämme aistiemme ärsytykseen, ovat sikäli kuin ovat järkiperäisiä, pragmaattisia.*
>
> W.V.O. Quine: *Empirismin kaksi dogmia.*

Useimmat lukio-opiskelijat ovat kiinnostuneita filosofisista ongelmista. Heitä askarruttaa esimerkiksi se, kuinka maailmankaikkeus on syntynyt, onko ajalla alkua tai loppua tai koostuuko todellisuus perimmiltään vain fysikaalisista hiukkasista. Opiskelijat esittävät usein tietämättään monimutkaisia ihmismielen asemaan maailmankaikkeudessa liittyviä mielenfilosofisia kysymyksiä. Onko mieli vain ai-

vojen sähkökemiallista toimintaa ja voidaanko sen, tai ylipäänsä ihmisen, alkuperä selittää evolutiivisesti?

Opiskelijat kehittävät spontaanisti teorioita, käsitejärjestelmiä ja uskomuksia monista metafysiikan, tieto-opin ja moraalifilosofian perusongelmista. Usein nämä intuitiiviset teoriat eivät ole jäsentyneitä, artikuloituja tai edes opiskelijan itsensä tiedostamia. Konstruktivistisen oppimisnäkemyksen mukaan juuri ne kuitenkin ovat filosofian oppimisen lähtökohta. Kaikki opittava aines sijoitetaan näihin teoreettisiin rakennelmiin. Niiden näkökulmasta tulkitaan ja jäsennetään kaikki kokemukset – myös oppimiskokemukset.

Tällä hetkellä ei ole olemassa täsmällistä teoriaa aloittelijoiden filosofisesta käsitteenmuodostuksesta. Filosofiaa on toki opetettu systemaattisesti antiikista asti. Pitkästä opetuksen kehittämisen historiasta huolimatta siitä, kuinka filosofian oppimisprosessi etenee oppijassa, on hyvin vähän tutkimukseen perustuvaa tietoa. Filosofian ainedidaktiikan kehityksestä ovatkin perinteisesti vastanneet filosofit itse. Kuitenkin ainedidaktiikan kehityksen näkökulmasta kokeellinen tutkimus saattaa osoittautua tärkeäksi. Esimerkiksi oppikirjat ja -materiaalit suunnitellaan ja laaditaan tietynlaiseksi oletetulle kohderyhmälle. Jos kohderyhmän tosiasiallisesta uskomusjärjestelmästä ei ole empiirisesti perusteltua tietoa, on jossain määrin arvailujen varassa, kuinka opiskelijat lopulta hahmottavat filosofiset teoriat, käsitteet ja periaatteet.

Kokeellisesta näkökulmasta on lähinnä tutkittu sitä, millaisia ovat lapsuusiässä ensimmäisinä syntyvät metafysiikan käsitykset ja aikuisväestöllä on kartoitettu kokeellisen filosofian (engl. experimental philosophy) piirissä ns. arkifilosofisten intuitioiden luonnetta (esim. Knobe, 2003, Knobe, painossa, Machery et al, 2004). Omissa tutkimuksissamme olemme ryhtyneet selvittämään lukiolaisten filosofiaan liittyvien uskomusjärjestelmien luonnetta. Tutkimuksemme teoreettinen tausta perustuu erityisesti tiedeopetuksen tutkimuksessa, mutta myös kehitys- ja oppimisen psykologiassa käytettyyn *käsitteellisen muutoksen* paradigmaan.

Käsitteellinen muutos filosofiassa – arvauksia ja kumoamisia?

Käsitteellisellä muutoksella tarkoitetaan oppijan uskomus- tai käsitejärjestelmässä oppimisprosessin aikana tapahtuvaa kokonaisvaltaista, laadullista muutosta aloittelijan naiiveista, usein virheellisistä ja teoreettisesti selitysvoimattomista arkiuskomuksista asiantuntijan tieteellisiin uskomuksiin (Chi & Roscoe, 2002, Duit, 1999). Käsitteellisen muutoksen tutkimuksen ensimmäisiä edustajia on mm. Jean Piaget. Piaget'n teoriassa käsitteellinen muutos kuvataan yleisenä, aihepiiristä riippumattomien kognitiivisten rakenteiden laadullisena muutoksena. Piaget'n mallissa muutosprosessi käynnistyy tietyissä kehitysvaiheissa synnynnäisesti.

Nykyisessä käsitteellisen muutoksen tutkimuksessa sen sijaan korostetaan tiedon aihepiirisidonnaisuutta. Siten käsitteellisen muutoksen ei ajatella tapah-

tuvan kognitiivis-loogisten kykyjen laadullisena muutoksena vaan uskomusjärjestelmän laadullisena muutoksena (Chi, 1992). Myös toisesta Piaget'n keskeisestä oletuksesta, jonka mukaan kognitiivisten järjestelmien kehitys perustuu synnynnäisille, kehitysvaihesidonnaisille valmiuksille, on luovuttu. Varsinkin monimutkaisten teoreettisten sisältöjen oppimisen ajatellaan usein vaativan *tiedollisten konfliktien* tunnistamista. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijan on tultava tietoiseksi oman käsityksensä rajoituksista ja puutteista. Lisäksi käsitteellisen muutoksen motivointi vaatii sitä, että tarjolla olevien korvaavien uskomusten täytyy olla intuitiivisesti uskottavia, vähintään yhtä selitysvoimaisia ja tarjota aiempia arkiuskomuksia älyllisesti hedelmällisempi tapa käsitteellistää jokin ongelma (Strike & Posner, 1982).

Kuinka tiedolliset konfliktit ja käsitteellisen muutoksen tarve sitten voidaan aikaansaada? Luonnontieteiden oppimista käsitelleissä tutkimuksissa on korostettu sitä, että kognitiivisten konfliktien synty vaatii ristiriitaa uskomusten ja havaintomaailman (kokeellisten tulosten tai arkihavaintojen) välillä. Tämä heijastaa kuitenkin selkeästi luonnontieteiden kokeellista metodologiaa ja sille asetettuja selittämisen tavoitteita. On epäselvää, missä määrin nämä tavoitteet soveltuvat filosofiaan. Kokeellisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja selittää maailmassa vallitsevia kausaalisia rakenteita, toimintoja ja/tai mekanismeja. Lisäksi selitysten tulisi kyetä kuvaamaan sitä, kuinka selitettävä ilmiö käyttäytyy erilaisissa manipulaatiotilanteissa (Woodward, 2003). Aito selitys tai selittävä malli representoi riittävällä tarkkuudella selitettävää ilmiötä. Siten virhekäsitykset ovat kuvattavissa selityksinä tai malleina, jotka eivät joko (i) esitä kohdettaan oikein tai (ii) tarjoa riittävää kuvausta kausaalisesta prosessista, joka tuottaa selitettävän ilmiön.

On kyseenalaista, missä määrin nämä vaatimukset soveltuvat filosofiaan. Filosofian teorioiden ensisijaisena tavoitteena ei ole kuvata maailman kausaalisia rakenteita. On myös epäselvää, miten filosofisen teorian "selitysvoimaisuuden" kriteerit tulisi asettaa. Toki joissakin tapauksissa myös filosofiassa kognitiivisia konflikteja voidaan synnyttää asettamalla uskomusjärjestelmä vastakkain maailman kanssa. Siten filosofian oppimisen kohdalla samankaltaiset huomiot kuin mitä on tehty esimerkiksi historian opetuksen kohdalla, saattavat olla hyvinkin aiheellisia. Esimerkiksi Limòn ja Carretero (1999) painottavat historian opiskelun yhteydessä tapahtuvaa käsitteellistä muutosta tarkastelevissa tutkimuksissaan sitä, että koska yksiselitteisesti yhtä "oikeaa" tapaa "selittää" jotakin historiallista ilmiötä ei ole, täytyy myös käsitteellisen muutoksen tarkoittaa jotakin muuta kuin kausaalirakenteiden oikeaa kuvaamista.

Filosofian kohdalla keskeistä on kyetä jäsentämään ja hahmottamaan erilaisia omista käsityksistä poikkeavia ja keskenään ristiriitaisia kokonaisnäkemyksiä. Filosofian oppiminen edellyttää työskentelyä puhtaasti käsitteiden välisten suhtei-

den parissa, eikä vain kausaalisten tai funktionaalisten rakenteiden hahmottamista. Filosofiassa virheelliset uskomukset ovatkin ensisijaisesti käsitteellisiä sekaannuksia, loogisia virhepäätelmiä tai ristiriitaisuuksia. Näiden uskomusten tunnistaminen ja muutosprosessin käynnistäminen on kenties filosofian opetuksen suurin haaste. Kokeellisen tutkimuksen ollessa vasta alkutekijöissään on ennenaikaista esittää vahvoja väitteitä siitä, kuinka muutosprosessi käynnistyy. Emme varmuudella vielä tiedä, millaisia aloittelijoiden arkiuskomukset tosiasiallisesti *ovat*. Emme myöskään tiedä, millaiset kognitiiviset tai tiedolliset rakenteet erottavat filosofian asiantuntijan ja täydellisen aloittelijan. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme näistä kysymyksistä ensimmäistä, eli filosofisten arkiuskomusten luonnetta. Jälkimmäinen kysymys, eli filosofisten arkikäsitysten vertailu asiantuntijakäsityksiin, edellyttää jatkotutkimuksia.

Uskomusjärjestelmien käsitteellisestä organisaatiosta

Monet käsitteellisen muutoksen tutkijat ovat korostaneet, että aloittelijoiden naiivit uskomusjärjestelmät jakavat periaatteessa monia tieteellisten teorioiden tunnusmerkkejä. Eräät tutkijat, kuten Chi, ovat ehdottaneet, että aloittelijoiden arkiuskomukset ovat kiinnostavassa määrin samankaltaisia kuin nykyisten tieteellisten teorioiden historialliset edeltäjät (Chi, 1992, Slotta & Chi, 2006). Vastaavasti on esitetty, että aloittelijoiden uskomusjärjestelmät, tai "selittävät viitekehykset", olisivat periaatteessa samalla tavalla sisäisesti johdonmukaisia ja koherentteja kuin asiantuntijoidenkin, jos aloittelijoiden uskomusjärjestelmät analysoidaan niiden omassa kontekstissa (Vosniadou & Brewer, 1992).

Osa tutkijoista, kuten diSessa (1988, 1993), ovat kuitenkin päätyneet toisenlaiseen näkemykseen. Esimerkiksi diSessa korostanut sitä, että aloittelijoiden fysiikkaan liittyvät uskomusjärjestelmät ovat sisäisesti epäkoherentteja, kontekstisidonnaisia, sirpalemaisia ja sisältävät runsaasti *ad hoc* -oletuksia. Nämä uskomusjärjestelmät sisältävät paljon arkihavaintoihin perustuvia pirstaleisia käsitteitä, joita diSessa kuvaa käsitteellä "p-prim".

Ohlsson ja Bee ovat puolestaan tarkastelleet aloittelijoiden biologisia käsityksiä lajien kehittymistä säätelevistä mekanismeista (Ohlsson & Bee, 1992). Ohlsson ja Bee totesivat tutkimuksiensa perusteella, että monien aloittelijoiden uskomusjärjestelmät perustuvat lamarckilaisten ja neodarwinististen käsitteiden epäjohdonmukaiselle, kontekstista riippuvalle ja ristiriitaiselle käytölle. On kuitenkin esitetty, että tällaisen lähestymistavan ongelma on se, että opiskelijoiden käsityksiä arvioidaan vertaamalla niitä tieteellisiin teorioihin (Chi, 1992;Smith et al., 1994). Ohlssonin ja Been kuvaama epäkoherenssi on suhteellista, sillä opiskelijoiden uskomusjärjestemiä ei arvioida niiden sisäisestä näkökulmasta vaan suhteessa tieteellisen käsitystapaan. Jos opiskelijoiden käsityksiä arvioitaisiin niiden

omissa viitekehyksissä, ne saattavat muodostaa kuitenkin sisäisesti koherentteja kokonaisuuksia.

Chi työtovereineen on argumentoinut, että noviisien näennäisesti epäjohdonmukaisen ja sirpaleisen ajattelun takaa saattaa kuitenkin löytyä syvempi, koherentti käsitteellinen organisaatio (Chi, 1992, Slotta & Chi, 2006). Chi'n ja hänen työtovereidensa teoriassa esitetään, että erityisesti fysiikan oppimisen yhteydessä noviisit asettavat erilaisia entiteettejä tiettyjen ominaisuuksien määrittelemiin ontologisiin kategorioihin. Tämä perusontologia jakaa todellisuuteen kohdistuvan tiedon tiettyihin peruskategorioihin, joista Chi käyttää esimerkkeinä "aineen", "tapahtumien" ja "prosessien" kategorioita. Esimerkiksi "aineen" kategoriaan kuuluvilla olioilla on tietyt ontologiset perusattribuutit, joihin olioiden ja entiteettien kategorisaatio aineellisiin ja ei-aineellisiin tapahtumiin/prosesseihin perustuu. Aineen kategoriaa luonnehtivia perusattribuutteja ovat esimerkiksi "olla sijoitettavissa johonkin tilaan", "omata massa, tilavuus", "olla jonkin värinen" ja niin edelleen. Slotta ja Chi väittävätkin, että aloittelijoilla saattaa tosiasiassa olla sisäisesti täysin koherentti "olla jossakin tilassa"-kaltaisten attribuuttien muodostama ontologinen kategorisaatiojärjestelmä (Slotta & Chi, 2006). Tämä kategorisaatiojärjestelmä saattaa myös muodostaa koherentin kokonaisuuden myös sellaisten käsitteiden tai uskomusten kohdalla, jotka edustavat esimerkiksi diSessan tutkimuksissa sirpaleisia p-uskomuksia. Slotta ja Chi ehdottavat, että aloittelijoiden käsitteellisistä järjestelmistä on siten löydettävissä eräänlaista keskitason representationaalista koherenssia, joka sijaitsee jossakin tieteellisen teorian ja täysin pirstaleisen uskomusjärjestelmän välillä. Chi ja hänen työtoverinsa esittävätkin omien tutkimustensa perusteella, että esimerkiksi fysiikassa aloittelijat soveltavat johdonmukaisesti erilaisia aineeseen liittyviä perusattribuutteja, kuten esimerkiksi "rajoittamista" tai "rajallisena olemista".

Kuitenkaan pelkästään se, että vain aineellisten, fysikaalisten, kappaleiden kohdalla kyetään johdonmukaisesti käyttämään jotakin käsitejärjestelmää johdonmukaisesti, ei osoita sitä, että käsitejärjestelmän perusrakenne olisi edes ontologisten attribuuttien tasolla kauttaaltaan koherentti. Kiinnostava empiirinen kysymys on esimerkiksi se, missä määrin aloittelijat soveltavat mieleen toisaalta aineellisen ja fysikaalisen ontologian attribuutteja, ja toisaalta mentaalisen ontologian attribuutteja. Omassa tutkimuksessamme tutkimme nimenomaan sitä, esiintyykö Chi'n esittämää käsitejärjestelmän koherenssia esimerkiksi silloin, kun opiskelijoita pyydetään pohtimaan mielen ja aivojen välistä suhdetta, havainto- ja kognitiivisten prosessien luonnetta jne. Tausta-ajatuksenamme on se, että vaikka opiskelijat osoittautuisivatkin pintatasolla koherenteiksi, heidän uskomus- ja käsitejärjestelmistään saattaa löytyä epäjohdonmukaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta.

Tutkimusasetelma

Aineiston keruu ja analyysit

Selvittääksemme aloittelijoiden käsitejärjestelmien luonnetta laadimme monivalintalomakkeen. Lomake sisältää 63 temaattisesti ryhmiteltyä, erityisesti mielen ja aineen ominaisuuksiin liittyvää kysymystä ja väitettä, joihin vastataan kyllä/ei5. Kyselylomakkeen täytti 68 aikuislukion opiskelijaa Helsingin alueelta. Vastaajista 38 oli miehiä, ja naisia 30. Opiskelijoiden ikä vaihteli 15:stä 23:een vuoteen (keskimääräinen ikä 18±2 vuotta, mediaani 18 vuotta). Opiskelijat suorittivat lukion oppimäärän ensimmäistä, kaikille pakollista, filosofian kurssia. Vastaajien akateeminen taso on aikuislukioille tyypilliseen tapaan varsin vaihteleva.

Koko aineisto koodattiin binäärimuotoon (0/1) ja tallennettiin tietokoneelle taulukkomuodossa. Keskenään samankaltaisten vastausprofiilien löytämiseksi aineistolle tehtiin hierarkkinen klusterianalyysi Wardin metodia käyttäen. Ryhmien visualisointia varten datamatriisia käytettiin itseorganisoituvan kartan (Self-Organizing Map, SOM) opetusaineistona. Itseorganisoituva kartta on ohjaamatonta oppimisalgoritmia käyttävä hermoverkko, jota voidaan käyttää datan louhinnan ja visualisoinnin työkaluna. Hermoverkko etsii moniulotteisesta datasta keskenään samankaltaisten yksikköjen ryhmiä. Siten myös SOMin oppimisalgoritmi muodostaa keskenään samankaltaisten vastausprofiilien ryhmittelyjä, jotka visualisoidaan projisoimalla verkko kaksiulotteiseen tasoon. Klusterianalyysin ja itseorganisoituvan kartan tuottama opiskelijoiden luokittelu tulkittiin tarkastelemalla laadullisesti luokittelun tuottamien opiskelijaryhmien vastauksia.

Materiaalit

Kyselylomakkeessa tarkasteltiin opiskelijoiden intuitioita mielen ontologiasta, ja erityisesti heidän käsityksiään mielen ja aineen välisestä suhteesta. Koska kyselylomakkeen avulla selvitetään nimenomaan opiskelijoiden omiin käsityksiin perustuvien uskomusjärjestelmien rakennetta ja organisaatiota, lomake rakennettiin siten, että lomakkeessa ensin kysyttiin, onko mieli ainetta tai edellyttääkö mielen olemassaolo aineellista perustaa. Opiskelijaa pyydettiin vastaamaan pelkästään oman käsityksensä varassa. Näitä ”ei-hypoteettisia” kysymyksiä, joiden perusteella opiskelijat luokiteltiin erilaisten ontologisten uskomusten mukaan, oli 25. Osion tarkoituksena oli siis selvittää, missä määrin opiskelijat ovat arki-intuitioiden tasolla materialisteja, dualisteja jne.

Loput kysymyksistä (”hypoteettiset kysymykset”) laadittiin siten, että vastaajaa pyydettiin olettamaan, että kehosta erillinen mieli olisi olemassa, ja vastaamaan sitten oletuksen varassa tällaisen mielen ominaisuuksia ja käyttäytymistä koskeviin kysymyksiin. Osion tarkoituksena oli selvittää sitä, kuinka opiskelijat hahmottavat aineellisten ja ei-aineellisten käsitteiden välisen eron riippumatta heidän ontologisista sitoumuksistaan.

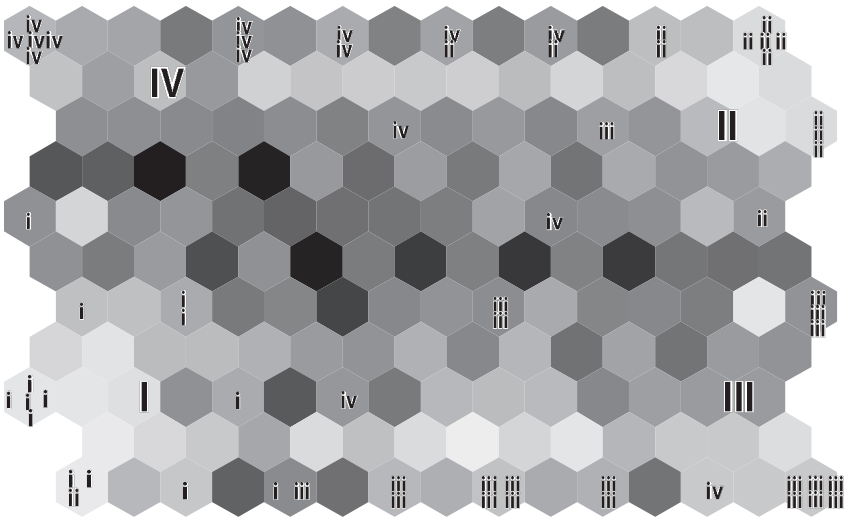
Tulokset

Ei-hypoteettiset kysymykset

Klusterianalyysi 25 ei-hypoteettiselle kysymykselle viittasi siihen, että opiskelijat voidaan jakaa neljään alaryhmään. Näistä yksi hyvin homogeeninen (ryhmä I, 17 opiskelijaa) poikkesi selvästi muista. Loput opiskelijat jakautuivat edelleen kolmeen ryhmään siten, että yksi ryhmistä (ryhmä II, 13 opiskelijaa) oli hieman homogeenisempi kuin kaksi muuta sisäisesti hieman vähemmän konsistenttia, mutta toisiaan lähellä olevaa ryhmää (ryhmät III, 22 opiskelijaa, ryhmä IV 16 opiskelijaa).

SOM-kartta opiskelijoista jakautui myös kolmeen tai neljään "maahan" (kuva 1). Klusterianalyysin antamiin ryhmiin I–IV kuuluvat opiskelijat jakautuivat SOMin luokittelussa kartan neljään kulmaan.

Itseorganisoituvan kartan (SOM) tuottama visualisointi opiskelijoiden vastausten samankaltaisuudesta (vastaukset ei-hypoteettisiin kysymyksiin). Tummat heksat kuvaavat suurta etäisyyttä vastausten välillä SOM verkon 25-ulotteisessa syöteavaruudessa, vaaleat lyhyttä. Eri ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden vastaukset on projisoitu heksoihin, ja yksittäiset vastaajat on merkitty i–iv klusterianalyysin tuottaman ratkaisun perusteella. Kuvassa voidaan selvästi nähdä dualistien (ryhmä I) ja materialistien (ryhmä II) sijoittuminen kartan vastakkaisiin kulmiin. Emergentit dualistit (III) sijoittuvat useimmat – mutteivät kaikki – oikeaan



Kuva 1. Itseorganisoituva kartta (SOM).

alanurkkaan, ryhmä X:n (IV) sijoittuessa melko lähelle materialisteja, muodostamatta kuitenkaan kovin selkeää rypästä.

Millaisia olivat klusterianalyysin ja SOM verkon löytämien ryhmien käsitykset mielen ja kehon suhteesta? Missä suhteissa ne poikkesivat toisistaan? Luokittelun tulkitsemiseksi tarkastelimme opiskelijoiden vastauksia yksittäisiin kysymyksiin ryhmittäin. Ryhmien sisältä löytyi konsistentteja, mutta ryhmiä toisistaan erottelevia vastaustyyppejä. Tarkastelemalla vastauksia 10:een mielen ja aivojen suhdetta koskevaan kysymykseen voidaan muodostaa seuraava tulkinta (ks. taulukko 1).

Ryhmä I: Dualistit. Ryhmän mukaan mieli on aineeton. Vaikka mieli esiintyisikin yhdessä aineellisen perustan kanssa, mieli voi myös olla olemassa tästä aineellisesta perustastaan riippumatta.

Ryhmä II: Materialistit. Näiden opiskelijoiden mukaan mieli on aineellinen, eikä mieli voi olla olemassa aineellisesta perustasta riippumatta.

Ryhmä III: Emergentit dualistit. Ryhmän mukaan mielen ominaisuudet ovat selkeästi aineettoman entiteetin ominaisuuksia, mutta aineettoman mielen olemassaolo kuitenkin edellyttää aineellisen perustan olemassaoloa.

Ryhmä IV: "Ryhmä X". Ryhmän vastauksia on vaikeata tulkita. Vastauksissa oli muita ryhmiä enemmän vaihtelua, eikä niistä ole löydettävissä selkeää linjaa. (Esimerkiksi 44 % vastaajista kieltää, että ihmismielellä olisi aineellinen perusta, mutta vain 6 % kieltää sen, että *aivot* olisivat ihmismielen aineellinen perusta).

Taulukko 1. Mielen ja aineen suhdetta koskevien kysymysten vastausten prosenttiosuudet ryhmittäin.

	Mieli on aineeton tai ei ainakaan aineellinen[1]	Mielellä on aineellinen perusta[2]	Mieli voi olla olemassa aineellisesta perustasta erillään[3]	
Ryhmä I **Dualistit**	91,2 %	62 %	95,6 %	n=17
Ryhmä II **Materialistit**	17,3 %	100 %	3,9 %	n=13
Ryhmä III **Emergentit dualistit**	79,6 %	91 %	6,8 %	n=22
Ryhmä IV **"Ryhmä X"**	64 %	75 %	39 %	n=16
Kaikki opiskelijat	66,9 %	81,65 %	36 %	n=68

1. Lomakkeen kysymykset 2, 9, 10 & 18.
2. Lomakkeen kysymykset 14 & 37.
3. Lomakkeen kysymykset 15, 20, 22 & 35.

Hypoteettiset kysymykset

Hypoteettisissa kysymyksissä pyysimme vastaajia olettamaan, että mieli olisi aineeton ja kehosta riippumaton. Osassa kysymyksistä vastaajia pyydettiin arvioimaan sitä, millaisia avaruudellisia ja ajallisia attribuutteja aineettomaan substanssiin voidaan liittää. Tavoitteena oli tarkastella sitä, erottavatko opiskelijat fysikaalisen ja ei-fysikaalisen ontologian toisistaan. Osassa kysymyksiä vastaajia pyydettiin arvioimaan sitä, millaisia mentaaliseen ontologiaan liittyviä attribuutteja liitetään aineettomaksi määriteltyyn mieleen. Tämän osion tavoitteena oli tarkastella sitä, millaisia kognitiivisia ja havaintokykyjä opiskelijat liittävät aineettomiin ja kehosta riippumattomaksi oletettuihin mieliin.

Opiskelijoiden vastaukset eivät ryhmittyneet heidän omien ontologisten sitoumustensa perusteella. Keskeiseksi erottelevaksi tekijäksi osoittautui opiskelijoiden taipumus vastata useimpiin kysymyksiin joko myöntävästi tai kieltävästi. Jokaisen ontologisen ryhmän sisältä löytyy sekä opiskelijoita, jotka liittävät kehosta erilliseen mieleen spatiaalisia ja kognitiivisia ominaisuuksia, sekä niitä, jotka eivät liitä.

Spatiaaliset ominaisuudet. Opiskelijoista noin kaksi kolmannesta selkeästi liittää spatiaalisia ominaisuuksia aineettomaan mieleen. Ilmeisesti arki-intuitioiden tasolla aineellista substanssia luonnehtivia attribuutteja lainataan ja sovelletaan myös aineettomiksi ja kehoista irrallisiin määriteltyihin mieliin. Kysyttäessä opiskelijoilta sitä, olisiko ihmisen kehosta erillinen ja ilman kehoa olemassa oleva mieli *jossakin paikassa* 62% vastasi kyllä. Vastaavasti 56 % ajatteli, että myös sielunvaelluksen aikana siirtyessään kehosta toiseen mieli on jossakin paikassa. Jos sielu ei siirtyisi kehosta toiseen välittömästi, se olisi myös jossakin paikassa siirtymisen ajan (52%). 62% vastaajista oli sitä mieltä, että mielet eivät sielunvaelluksen aikana ole *samassa* paikassa. Tämä viittaisi siihen, että arki-intuitioiden tasolla paikka, jossa sielut ovat, ei ole abstrakti (nirvana, kiirastuli tmv.), vaan konkreettinen, spatiaalinen ja ehkä jopa maantieteellinen paikka.

Kun opiskelijoilta kysyttiin, voisivatko mielet siirtyä paikasta A paikkaan B, jos ruumiista irtautuminen olisi mahdollista, 65 % vastasi kyllä. Kun kysyttiin, olisiko tällainen mieli siirtyessään Helsingistä Turkuun esimerkiksi ensin Espoossa ja sitten Karjaalla, 59% vastasi kyllä. Kun kysyttiin sitä, että jos sielunvaellus pitäisi paikkansa ja jos keho 1 olisi Intiassa ja keho 2 Helsingissä, niin olisiko mieli siirtyessään kehosta 1 kehoon 2, myös jossakin paikassa kehon 1 ja kehon 2 välillä, kuten Roomassa, vain 46% vastasi kyllä. 43% oli sitä mieltä, että etäisyys, jonka mieli siirtyy siirtyessään Intiassa olevasta kehosta Helsingissä olevaan kehoon, on mitattavissa, mutta vain 26% vastasi kyllä, kun kysyttiin sitä, voisiko sitä, kuinka pitkän matkan mieli kulkee kehosta 1 kehoon 2 sielunvaelluksen aikana mitata. Vastaajista 56% olisi sitä mieltä, että sielunvaelluksen aikana mieli kulkisi kehosta 1 kehoon 2 jollakin nopeudella.

Mielen kyvyt. Opiskelijoiden käsityksissä siitä, millaisia kognitiivisia tai havaintokykyjä mielellä olisi, jos se olisi olemassa *ilman kehoa*, voidaan. Yllättäen opiskelijoista noin kolmannes nimittäin kieltää sen, että kehosta riippumaton ihmismieli voisi tehdä *päätöksiä* (34%). Kuitenkin kysyttäessä sitä, voisiko ihmismieli tehdä *päätelmiä*, kuten laskea yhteen- tai vähennyslaskuja, vastaajista 59% vastaa myöntävästi. Lisäksi 63% toteaa, että kehoton mieli kykenisi laskemaan esimerkiksi ajatuksen kohteina olevien geometristen kuvioiden lukumäärän.

Kysyttäessä opiskelijoilta sitä, millaisia aisti- tai havaintokykyjä kehottomalla mielellä voisi olla, tulokset olivat seuraavat: Opiskelijoista 58% oli sitä mieltä, että mieli ei voisi kuulla ääniä (kuten säveliä) tai puhetta (62%). Kysyttäessä, voiko mieli *nähdä* värejä ilman kehoa, opiskelijoista 44% vastasi myöntävästi, 56% kieltävästi. Samoin kysyttäessä, voiko mieli ilman kehoa nähdä geometrisia kuvioita, kuten kolmioita tai neliöitä, kyllä vastasi 41%. Sen sijaan vain 19% vastaajista oli sitä mieltä, että mieli voisi tuntea esimerkiksi kuumuutta. 17% vastaajista piti mahdollisena, että mieli voisi maistaa erilaisia makuja. Aistit (ja ilmeisesti päätöksenteko) siis liitetään kognitiota vahvemmin kehoon tai ainakin heikonnin aineettomaan mieleen, ja aisteista näkö- ja kuuloaistia vahvemmin maku- tuntoaisti. Mielenkiintoista on se, että sekä aistien että kognition muotojen välillä näyttää siis olevan eroja.

Diskussio

Tutkimusaineistostamme nousee esiin kaksi ainedidaktisesti kiinnostavaa seikkaa. Ensiksikin, opiskelijoiden arki-intuitiossa on varsin selvää variaatiota jo pinnallisten ontologisten uskomusjärjestelmien tasolla. Tämän variaation pohjalta vastaajat voidaan luokitella erilaisia ontologisia peruskäsityksiä edustaviin ryhmiin. Tämä seikka olisi ehkä syytä huomioida esimerkiksi oppikirjoja ja -materiaaleja laadittaessa.

Yleisesti ottaen n. 70% vastaajista kannatti jonkinlaista dualistista käsitystä mielen ja aineen suhteesta. Tästä ei kuitenkaan voida vielä päätellä, että noin 70% vastaajista olisi perinteisen substanssidualismin kannalla. Nimittäin esimerkiksi kysyttäessä ”onko mieli aineeton *olio*?” vain 50% opiskelijoista vastasi myöntävästi. Aineiston perusteella ei voida päätellä sitä, johtuuko tämä esimerkiksi siitä, että opiskelijoille tuottaa vaikeuksia tulkita filosofian peruskurssin alussa käsitettä ”olio”. On myös mahdollista, että opiskelijoiden käsitysten mukaan mieli ei ole olio, vaan prosessi tai jonkinlainen tapahtuma. Samalla tavalla kiinnostavaa on se, että vaikka kaikista vastaajista 72% vastasi myöntävästi, kun kysyttiin, onko mielellä aineellinen perusta, niin peräti 91% yhtyi väitteeseen ”mielellä aineellinen perusta (aivot)”. Aineiston perusteella ei voida päätellä, mitä se lähes 20%, jonka mukaan väite ”mielellä on aineellinen perusta (aivot)” on tosi, mutta jon-

ka mukaan väite ”mielellä on aineellinen perusta” on epätosi, ajattelee. Laadulliset menetelmät kuten tämän kaltaisen vastausprofiilin tuottavien opiskelijoiden haastatteleminen voisi tuoda lisävalaistusta asiaan. Tämän kaltaista sisäistä koherenssin puutetta esiintyi erityisesti ”ryhmä X” opiskelijoiden vastauksissa. Näiden opiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen on filosofian lukio-opetuksen eräs suurimmista haasteista.

Teoreettisesta näkökulmasta kiinnostavaa on se, että kun ontologisia kategorioita mittaavat kysymykset muutetaan hypoteettiseen muotoon ja käsiterakenteiden sovellusalaa rajoitetaan, opiskelijoiden vastauksien systemaattisuus suhteessa ontologisiin sitoumuksiin näytti häviävän. Niin dualistit, materialistit, emergentit dualistit kuin ryhmä X soveltavat spatiaalisia attribuutteja myös määritelmällisesti ei-spatiaalisiin, aineettomiin entiteetteihin. Lisäksi, kun kysymykset laaditaan siten, että suoraan ontologisia attribuutteja soveltavista kysymyksistä siirrytään näiden attribuuttien seurauksiin muiden ilmiöiden kannalta, käy ilmeiseksi, että vastaavaa yhtenäisyyttä kuin ontologisten perusoletusten osalta oli havaittavissa ei löydy opiskelijoiden käsityksessä siitä mitä kykyjä tai toimintoja kehosta irrallisella mielellä voi olla. On mahdollista, että kaikki opiskelijat eivät yksinkertaisesti hahmota esimerkiksi mielen toimintojen kytköstä ontologisiin sitoumuksiin.

Uskomme, että tällaiset vaikeudet erottelevat aloittelijoiden ja asiantuntijoiden käsitejärjestelmiä. On todennäköistä, että korkeatasoinen filosofinen ajattelu edellyttää nimenomaan käsitteellisen organisaation muutosta syvempien teoreettisten sitoumusten tasolla. Siinä, missä hyvin muodostettuja, johdonmukaisesti ja sovellusalaltaan hedelmällisiä teoreettisia viitekehyksiä voidaan pitää asiantuntijuutta edellyttävinä, aloittelijoiden arkiuskomuksista löytyy pirstaleista, epäjohdonmukaista ja sovellusalaltaan hajanaisia aineksia.

Lopuksi

Filosofia on yksi vanhimmista oppiaineista, jonka opetusmenetelmiä on tietoisesti kehitetty. Jo Platonin dialogeista löytyy ainedidaktisia ohjeita. Kuitenkin kokeellista tutkimusta filosofian oppimisprosessista on vähän. Osasyy kokeellisen näkökulman puuttumiseen saattaa olla filosofian sisäinen monimuotoisuus. Filosofian eri suuntauksien, koulukuntien ja ajattelutapojen runsautta käytetään joskus perusteena väitteelle, että ei ole, ja ehkä jopa ei voi olla, jotakin filosofisen ajattelun ydintä, jonka oppiminen on oppijan tehtävä. On kuitenkin huomattava, että tämä on kuitenkin filosofian sisäinen, ei empiirinen, väite. Oppimisen tutkimuksen näkökulma on kuitenkin deskriptiivinen; tutkimuskohde on se, mitä opiskelijassa tapahtuu, kun opiskelija astuu länsimaisen filosofian piiriin. Koska kokeellinen tutkimus tarjoaa informaatiota itse oppimisprosessista, se saattaa ava-

ta uuden näkökulman ainedidaktisiin kysymyksiin. Jo alustavat tutkimuksemme osoittavat, että opiskelijoiden arki-intuitiot ovat verrattain heterogeenisiä. Tämän huomioiminen on eräs filosofian ainedidaktiikan kehityksen keskeisiä haasteita.

Lähteet

Chi, M., T. H. (1992). Conceptual Change within and across Ontological Categories: Examples from Learning an Discovery in Science. Teoksessa R. Giere (toim.). *Cognitive Models of Science.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Chi, M., T. H. & Roscoe, R. D. (2002). The Process and Challenges of Conceptual Change. Teoksessa M. Limon & L. Mason (toim.). *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice* (pp. 3–27). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

DiSessa, A. A. (1988). Knowledge In Pieces. Teoksessa G. Forman & P. Pufall (toim.). *Constructivism in the Computer Age* (pp. 49–70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DiSessa, A. A. (1993). Toward an Epistemology of Physics. *Cognition and Instruction*, *10*, 105–225.

Duit, R. (1999). Conceptual Change Approaches in Science Education. Teoksessa W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (toim.). *New Perspectives on Conceptual Change* (pp. 263–282). Amsterdam: Pergamon.

Knobe, J. (2003). Intentional Action and Side Effects in Ordinary Language. *Analysis*, *63*, 190–193.

Knobe, J. (*painossa*). What is Experimental Philosophy? *The Philosophers' Magazine.*

Limón, M. & Carretero, M. (1999). Conflicting Data and Conceptual Change in History Experts. Teoksessa W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (toim.). *New Perspectives on Conceptual Change* (pp. 137–160). Amsterdam: Pergamon.

Machery, E., Mallon, R., Nichols, S. & Stich, S. (2004). Semantics, Cross-cultural Style. *Cognition*, *92*, B1–B12.

Ohlsson, S. & Bee, N. V. (1992). *The Effect of Expository Text on Students Explanations in Biological Evolution.* OERI Report, Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.

Slotta, J. D. & Chi, M., T. H. (2006). Helping Students Understand Challenging Topics in Science Through Ontology Training. *Cognition and Instruction*, *24*, 261–289.

Slotta, J. D., Chi, M., T. H. & Joram, E. (1995). Assessing Students Misclassifications of Physics Concepts: An Ontological Basis for Conceptual Change. *Cognition and Instruction*, *13*, 373–400.

Smith, J. P., DiSessa, A. A. & Roschelle, J. (1994). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *Journal of the Learning Sciences*, *3*, 115–163.

Strike, K. A. & Posner, G. J. (1982). Conceptual Change and Science Teaching. European *Journal of Science Education*, *4*, 231–240.

Vosniadou, S. & Brewer, W. F. (1992). Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, *24*, 535–585.

Woodward, J. (2003): *Making Things Happen. A Theory of Causal Explanation*, Oxford: Oxford University Press.

Kiitos

Eero Salmenkivi, Petri Ylikoski, Ainedidaktiikka 08 -seminaariin osallistujat, Timo Honkela, Espoon aikuislukion opettajat ja opiskelijat sekä erityisesti Gualtiero Piccinini.

1. Lomakkeen kysymykset on saatavissa sähköisessä muodossa ensimmäiseltä kirjoittajalta (*anna-mari.rusanen@helsinki.fi*).

Filosofian klassikot ja lukio

Eero Salmenkivi

eero.salmenkivi@helsinki.fi

Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Tiivistelmä: *Artikkelissa väitetään, että lukio-opetuksen näkökulmasta filosofian klassikko on ensisijaisesti ajatuskulku. Lisäksi esitetään, että klassikoilla ja ylipäätään filosofian historialla on sekä filosofiassa että filosofian opetuksessa tärkeä tehtävä. Tämä tehtävä ei täyty klassikkokaanonilla, jossa esitellään tiettyjen filosofian historian hahmojen käsityksiä nykyfilosofian pohjalta määrittyvistä kysymyksistä. Esitetyn analyysin pohjalta tulkitaan, mitä* Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 *tarkoittaa yleissivistävillä perustiedoilla filosofian historiasta ja nykysuuntauksista. Lopuksi esitetään kolme ehdokasta lukion kaikille yhteisellä kurssilla käsiteltäviksi klassikkoteksteiksi.*

Avainsanat: *filosofia, klassikko, lukio, opetus*

Mitä on klassikko?

Kun henkilö sanoo olevansa klassikko, hän kertoo ammattinsa. Hän on antiikin tutkija. Kun taas tällaiselta klassikolta kysytään, ketä ovat classici, vastaus on: "Merimiehiä". Latinan sana "classicus" viittaa laivastoon, sotaväkeen tai sotatorveen. Termissä "classis" on lisäksi merkitys osasto ja luokka, usein nimenomaan kansanluokka. (Pitkäranta, 2001, 397; Streng, 1955, 118). Kirjallisuudessa sosiaalinen merkitys laajenee yleisempään arvottavaan ja luokittelevaan (*classificare*) muotoon ilmeisesti Aulus Gelluksen teoksessa *Noctes Atticae* (19, 8, 15; Stenzel, 2008), jossa todetaan, että vain vanhempaan ryhmään kuuluva tunnustettu ja esimerkillinen kirjoittaja (*classicus adsiduusque … scriptor*) voi taata sanan oikean merkityksen.

200-luvulta eaa. lähtien roomalaiset kirjailijat matkivat kreikkalaisia ja synnyttivät siten tiettyjen vakiintuneiden muotojen kautta täydellisyyteen pyrkivän ilmaisun. Tällaista toisaalta arvottavaa toisaalta tiettyyn aikakauteen tai ihanteelliseen kaanoniin kytkeytyvää ajattelua voidaan sanoa klassisismiksi. Erityisen vahvasti klassiseen viittaavien termien perhe kehittyi renessanssista lähtien, kun antiikin teksteillä ajateltiin lähtökohtaisesti olevan kiistaton arvo. Antiikin auktorit

muodostivat etukäteen annetun kaanonin, joka määritti ihanteellisen ja oikean ilmaisun, ajattelun ja käyttäytymisen tavan. (Riemer, 2008.) Klassikon esimerkillisyyteen liittyy myös toinen juonne – ”ne kirjailijat, joita luetaan koulussa”, kuten asian määrittelee Furatièren ranskankielinen sanakirja vuodelta 1690. Tällaista esimerkillisyyttä ja erinomaisuutta ei 1700-luvun Ranskassa voitu käyttää kuvaamaan oman ajan kirjailijoita. (Stenzel, 2008.)

Nykyään jopa jalkapallo-ottelut tai shakkipelit voivat olla klassikkoja. On kuitenkin hyvä huomata, että tällöin kyse on nimenomaan yksittäisistä teoksista tai tapahtumista – ei henkilöistä. Lähinnä kirjallisuudessa nimitys klassikko näyttää luontevasti viittaavan myös henkilöön. Esimerkiksi peleissä ja useimmissa taiteissa luontevampi termi klassikkoteoksia luovalle henkilölle on ”mestari”.

Filosofian klassikko

Kirjallisuuden mallin mukaan henkilöä voi puolestaan filosofiassa pitää klassikkona, jos hän on luonut klassisia teoksia. Nämä teokset eivät kuitenkaan ole ensi sijassa kirjallisia tuotoksia vaan ajatuskulkuja ja ajattelutapoja. Yleensä klassisten filosofisten ajatuskulkujen luominen ja välittäminen tapahtuu kirjoittamalla klassisia teoksia. Esimerkiksi Sokrates onnistui kuitenkin luomaan filosofisia ajatuskulkuja ja yhä uudellaan avautuvan filosofisen perinteen, vaikka hän ei ilmeisesti kirjoittanut filosofisia teoksia (Diogenes Laertios, I, 16, 2002, 17; Brickhouse & Smith, 2000, 12). Yleensä klassikkoteosten luojat myös luovat useita mestariteoksia, mutta tämä ei ole välttämätöntä, esimerkiksi Parmenides on filosofian klassikko, vaikka hän tiettävästi on kirjoittanut vain yhden heksametrimuotoisen runoelman (Diogenes Laertios, I, 16, 2002, 17; Kirk, et al. 1983, 241). Ajankohtainen ja paljon puhuva lähde ”klassikon” henkilö- ja teosulottuvuuden kytkeytymisen hahmottamiseen on filosofia.fi-verkkosivuston klassikkokirjasto, jossa jo nimen perusteella klassikkoja ovat kirjat mutta joka on jäsennetty henkilöiden mukaan.

Klassikkoteoksen ja klassikkohenkilön välinen raja hämärtyy, koska kyse on ajatuskokonaisuuksista. Toinen seikka, joka saa helposti puhumaan klassikoista henkilöinä, on filosofoinnin tyyli, joka on usein ominaista juuri tietyn henkilön ajattelulle. Tyylin hienoudet eivät kuitenkaan yleensä ole tavoitettavissa opintojen alussa. Lukio-opintojen näkökulmasta klassista filosofiassa ovat ajatuskulut – tietyt syvät oivallukset tai kokonaisvaltaiset ajatusrakennelmat. Siksi tässä esityksessä puhutaan yksinkertaistaen ajatuskuluista, vaikka filosofian klassinen ajattelu usein sisältää monia tyylillisiä, esimerkiksi draamallisia ja retorisia seikkoja, joiden ymmärtäminen on olennaista klassikon tulkitsemiselle.

Eri filosofeilla ajatuskulkujen klassisuus voi perustua erilaisiin asioihin, kuten oivalluksen terävyys (Descartesin Cogito), perinteen syvä tuntemus (Schleiermacherin hermeneutiikka, Heideggerin filosofia, McDowellin ontologia) tai nä-

kemyksen laaja-alaisuus (Platonin ideaoppi, Hegelin dialektiikka). Yhteisenä tekijänä on usein (muttei luultavasti aina) eräänlainen loogisen ajatusrakennelman ekonomiaan liittyvä esteettinen kauneus joka on tuttua muun muassa matemaatikoille (Poincaré, 1996, 22–23) ja shakinpelaajille (Kotov, 1983, 4, 84–86).

Klassikkojen erinomaisuudelle ei ehkä ole olemassa yhtä erityistä kriteeriä. Edellä mainitun esteettisen laadun lisäksi niitä voi ehkä lähinnä kuvata sillä, että ne ovat moniin suuntiin läpiajateltuja. Yritän selvittää asiaa analogialla shakkiin. Shakissa mestareiden klassikkosiirrot ja -pelit ovat syvemmin harkittuja kuin muiden pelaajien. Ne ottavat huomioon shakillisesti olennaiset asiat ja muunnelmat on laskettu hyvin pitkälle. Kuitenkin suurmestari Richard Reti on vastannut kysymykseen, kuinka pitkälle suurmestari laskee, ettei hän laske ollenkaan! Reti on halunnut korostaa, ettei suurmestarin syvempi oivalluskyky itse asiassa välttämättä merkitse samanlaisen ajattelun parempaa osaamista vaan toisenlaista ajattelua, Retin tapauksessa asemallista arviointia vailla muunnelmien tarkkaa laskemista. (Reti, 1960, 5.) Tässä suhteessa on varmasti olemassa erilaisia pelityylejä, erilaisia suurmestareita ja erilaisia asemia – tietynlaisissa asemissa kaikkien mestareiden on laskettava, vaikka heidän pelitaitonsa yleensä perustuisi ennemminkin ns. asematuntumaan tai shakkivaistoon (Kotov, 1983, 84). Vastaavanlaisia eroja on myös filosofian klassikkoteoksissa, joista jotkin voivat olla pitkäpiimäisyyteen asti tarkkoja kaikkia mahdollisia vastaväitteitä harkitsevia pohdintoja ja jotkin toiset muulla tavoin osuvia ja syvällisiä, kuten esimerkiksi Herakleitoksen tai Nietzschen aforistismit. Yhteistä on, että klassinen ajatuskulku on viety moneen suuntaan pitkälle. Tämä selittää myös filosofian klassisiin ajattelijoihin usein liitetyn ajatuksen siitä, että heidän filosofiansa aukeaa eri aikoina uusista näkökulmista.

Edellä on jo vilahdellut useita filosofeja enemmän tai vähemmän klassikon roolissa. Jonkinlaisena osviittana henkilöistä, joiden filosofiset luomukset voisivat olla klassikoita lukion näkökulmasta, voi saada katsomalla yliopistojen klassikkokursseja tai filosofian historian kurssien tekstilukemistoja. Tässä suhteessa jonkinlaisen kansainvälisen mittarin antaa UNESCOn kartoitus yliopistoissa opettavista filosofeista. UNESCOn teki vuonna 1995 kyselyn, johon vastattiin kohtalaisen satunnaisesti yhteensä 66 maasta. Kyselyn mukaan yliopisto-opetuksen filosofeina erottui selvä viiden kärki: Platon (72 ääntä), Aristoteles (71), Kant (68), Descartes (66) ja Hegel (64). Sen jälkeen löytyy edelleen kotimaisiltakin yliopistojen klassikkokursseilta tuttuja nimiä: Hume (39), Spinoza (33), Leibniz (31), Marx (30), Locke ja Tuomas Akvinolainen (29), Augustinus ja Wittgenstein (20), Rousseau (17), Sartre ja Berkeley (14), Hobbes (11). Tämän jälkeen äänet hajautuvat. (Elo & Savolainen, 1999, 38.)

Klassikon merkitys filosofiassa

Matematiikan kouludidaktiikassa painopiste on usein oppimisen esteissä, miksi tämä tai tuo oppija ei osaa ratkaista tietynlaisia ongelmia tai ei pysty hahmottamaan tiettyjä matemaattisia rakenteita. vaikka ns. Nykyään matematiikan didaktiikassa korostetaan, että kullakin oppijalla on omat vain hänelle ominaiset kognitiiviset rakenteet ja niitä vastaavat oppimisen reittinsä. Usein jopa korostetaan aidosti erilaisten vaihtoehtojen olemassaoloa. Viimeinen väite ei kuitenkaan useimmissa tapauksissa koske itse ratkaisua. Erilaisillakin kognitiivisilla prosesseilla on yleensä tarkoitus päätyä samaan ratkaisuun. (Ks. esim. Laine & Huhtala, 2004.) Ajatus yksilöllisistä oppimispoluista yhteiseen päämäärään ei ole uusi vaan kotoisin jo Platonilta (Guthrie, 1975, 255). Useimmiten yksikäsitteisen oikean ratkaisun olemassaolo antaa matematiikan didaktiikalle selkeät lähtökohdat hyvien tai oikeiden ongelmanratkaisun tekniikoiden ja ajatteluntaitojen määrittämiselle. Kun väljästi tiedetään, millaista on hyvä matemaattinen ajattelu, didaktiikan ongelmaksi jää kyseisen kaltaisten ajatus rakenteiden oppiminen. (Ks. esim. Laine & Huhtala, 2004.)

Filosofian didaktiikassa tilanne on toisenlainen. Yleisesti hyväksytty, perinteinen ja myös lukio-oppikirjoista löytyvä väite on, että filosofian määrittely on itsessään filosofinen kysymys. Osittain puhe filosofian määrittelemättömyydestä on lukio-kontekstissa kestämätöntä (Salmenkivi, 2005, 63–68). Edelleen voi olla, että enemmän tai vähemmän analogisesti matematiikan kanssa vallitsee väljä yksimielisyys korkeampia opintoja edeltävään yleissivistävään kouluun kuuluvista filosofisista kysymyksistä. Silti on selvää, ettei vastauksista ja kysymysten perustavuuden välisistä painotuksista vallitse riittävää yksimielisyyttä filosofian didaktiikan ongelmien rajaamiseksi nimenomaan oppimiseen ja opetustapahtumaan liittyviksi. Filosofian ja sen didaktiikan suhde on mutkikkaampi (Kotkavirta, 1995; Martens, 1995).

Filosofialla on erityinen suhde historiaansa. Filosofiassa menneiden ajattelijoiden panos ei samalla lailla peity uusien saavutusten alle kuin tieteessä. Tilanne on pikemminkin samantapainen kuin taiteessa: vaikka menneiden mestariteosten tekotavat ja kysymyksenasettelut joiltain osin ovat vanhentuneet tai poissa muodista, ne elävät ja puhuttelevat uusia aikakausia yhä uusilla tavoilla. Kyky puhutella yhä uusia aikakausia yhä uusilla tavoilla on yksi klassikkouden kriteeri. Tämän johdosta klassikot osaltaan määrittävät, mitä filosofia on. Tämän vuoksi klassikoilla on tärkeä painoarvo myös filosofian opetuksessa, mikä näkyy esimerkiksi filosofian arvosanaopetusta antavien suomalaisten yliopistojen tutkintovaatimuksissa.

Olennainen kysymys klassikkojen lukio-opetuksen kannalta kuuluu, millä edellytyksillä menneiden aikojen klassikoilla voi olla systemaattista annettavaa

nykyfilosofialle. Ensimmäinen edellytys on, ettei nykyfilosofiaa nähdä filosofian lopullisena muotona, jonka rakentumisessa ajattelun aiemmilla vaiheilla on vain synnyttäjän rooli (Rorty ym. 1998, 11). Toinen ja paljon vaikeampi kysymysvyyhti koskee nykyisten ja aiempien filosofisten ongelmien yhteismitallisuutta. Käsitys, että filosofiassa on kysymys enemmän tai vähemmän ajattomien filosofisten ongelmien ratkaisemisesta ja filosofian historiassa siten näiden ongelmien historiasta, on virheellinen. Filosofiset ongelmat eivät ole riippumattomia niitä koskevasta eriaikaisesta teoretisoinnista eivätkä siten ajattomia. (Krüger, 1998, 79–85; Hacking, 1998, 110, 113.) Siten menneiden aikojen filosofien kysymyksenasettelujen soveltuvuus nykyisin opetettavan filosofian määrittämisen kannalta on mutkikas kysymys.

Alasdair MacIntyre vertaa eri aikojen filosofian kysymysten yhteismitallisuuden ongelmaa Thomas Kuhnin esittämiin luonnontieteen historian yhteismitallisuuden ongelmiin. Ongelmat ovat filosofiassa suurempia kuin luonnontieteessä, sillä

1) filosofiset erimielisyydet eivät voi nojata yhteiseen maailmankatsomukseen (*Weltanschauung*);
2) filosofian historiassa ei filosofian annettuna määrittelynä voida hyväksyä filosofian nykyaikaista määritelmää sen rajaamiseksi mikä menneisyydessä oli filosofiaa mikä ei, kuten Kuhn teki luonnontieteiden tapauksessa;
3) luonnontieteessä voi useimmiten pitää selvänä, että myöhempi on voittanut aikaisemman, filosofiassa näin ei ole. (MacIntyre, 1998, 40–46.)

Filosofian opetuksen kannalta keskeinen on yhteismitallisuutta koskeva kysymys 2). Jos klassikkojen pohtimat filosofiset ongelmat ovat osittain yhteismitattomia nykyisten kanssa, on epäselvää, tuleeko klassikkoja ylipäätään opettaa lukiossa. MacIntyren ratkaisu tähän ongelmaan on kiinnostava. Hänen mukaansa filosofian minimaalinen yhteinen nimittäjä löytyy yhden klassikon – Platonin – filosofiasta (MacIntyre, 1998, 45). MacIntyre korottaa Platonin tässä klassikkojen klassikoksi, mutta didaktiikan tarpeisiin samalle paikalle voidaan asettaa moni muukin filosofi. Olennaista on, että klassiset ajatuskulut asettavat positioita, jotka ovat filosofisia ja joihin nähden filosofiaa harrastetaan.

Joissain poikkeustapauksissa – kuten Parmenideen ”tyhjästä ei synny mitään” tai Descartesin Cogito-oivallus – yksittäisiä klassisia ajatusrakennelmia voidaan ehkä käsitellä hyvin vähäisin kontekstuaalisin tiedoin. Tällöin ne toimivat filosofisina ajatteluntaitoja herättävinä ja kehittävinä haasteina ja harjoituksina. Useimmissa tapauksissa menneiden ajattelijoiden filosofia vaatii tulkintaa ja täytyy kysyä, millaisesta positiosta klassikkoja luetaan. Koska klassikot määrittävät osaltaan mitä filosofia on ja se mitä filosofia nykyään on puolestaan määrittää klassikoita ja heidän tulkintaansa, syntyy kehä (ks. Rorty, ym. 1998, 10–11). Tätä kehäistä rakennetta voidaan lähestyä eri tavoilla. Richard Rorty erottelee artikkelissaan *The*

historiography of philosophy: four genres (1984) erilaisia tapoja kirjoittaa filosofian historiaa. Näitä luokituksia voidaan hyödyntää myös lukio-opetuksen tavoitteita tulkittaessa ja opetukseen soveltuvia klassikkoja valittaessa.

Rationaalinen ja historiallinen rekonstruktio klassikoiden opetuksessa

Rorty erottaa tietyn ajattelijan filosofiasta tehtävän historiallisen ja rationaalisen rekonstruktion. Edellisessä lähdetään siitä, mitä jokin menneisyyden 'suuri kuollut filosofi' sanoi tai olisi voinut sanoa aikalaisilleen. Jälkimmäisessä sen sijaan hänet tavallaan uudelleen koulutetaan nykyaikaiseen filosofiaan ja katsotaan, mitä hänen väitteistään seuraa. Onnistuneiden rationaalisten rekonstruktioiden, toisin kuin historiallisten, ei tarvitse olla yhteneviä, sillä ne riippuvat tutkijan omasta filosofisesta käsitteistöstä. Historialliset rekonstruktiot toimivat eräänlaisena omanatuntona rationaalisille rekonstruktioille. Ne myös muistuttavat meitä siitä, että ajatusten historiassa on ollut muunkinlaisia vaiheita kuin omamme. Kuitenkin myös rationaaliset rekonstruktiot ovat hyväksyttäviä – silloin kun niiden anakronismi on tiedostettua. Tällöin ne auttavat meitä omien filosofisten kysymystemme ratkaisemisessa ja saattavat myös antaa tukea sille, että valitsemamme kysymykset ovat relevantteja ja tärkeitä. (Rorty, 1998, 49–56.) Lukion filosofian opetuksessa kaivataan nimenomaan rationaalisia rekonstruktioita, koska ensisijaisena tavoitteena on oppia filosofiaa, ei filosofian historiaa.

Kolmatta filosofian historian kirjoittamisen tapaa Rorty kutsuu nimellä Geistesgeschichte. Se on sukua rationaaliselle rekonstruktiolle, mutta toimii paljon laajemmalla skaalalla, keskittyen kokonaisvaltaisiin kysymyksenasetteluihin yksittäisten kysymysten sijaan. Geistesgeschichte määrittää, mikä on hyvää filosofiaa ja ketkä suuria filosofeja, ja käyttää tässä hyväkseen yhtä lailla historiallisia kuin rationaalisia rekonstruktioita. Samalla se vaikuttaa siihen, mitä pidetään tutkimuksellisesti kiinnostavana filosofian historiassa. Siten se pyrkii ottamaan huomioon sekä historialliset että nykyiset seikat pyrkiessään sijoittamaan filosofian kehityksen tarinaan, jota myös jälkeläisemme jatkavat. Yleinen ajatusten historia toimii Geistesgeschichten omanatuntona samaan tapaan kuin historialliset rekonstruktiot yksittäisistä filosofeista rationaalisten rekonstruktioiden omanatuntona. (Rorty, 1998, 56–61, 70.) Lukion filosofian opetuksella ei ole varsinaista Geistesgeschichteä, filosofian 'suuri linjaus' määrittyy yliopistofilosofian kautta ja saa ilmaisunsa opetussuunnitelman perusteissa.

Doksografiaksi Rorty kutsuu kaikessa perusopetuksessa tavanomaisimpia filosofian historioita. Termin on alun perin ottanut käyttöön Hermann Diels 1800-luvulla antiikin filosofian historian yhteydessä. Doksografioissa filosofien opeista esitetään tyypillisesti pelkistettyjä luetteloita, joissa kantoja ei juuri perustella. (Ks.

Ahonen, 2002, 425.) Muun muassa termin valinnalla Rorty haluaa kyseenalaistaa vanhojen kaanoneiden ja uusien kysymyksenasettelujen yhdistämisen, joka tiivistämisen ja kaiken kattavuuden vaatimusten pohjalta tapahtuu monissa filosofian historian kokonaisesityksissä. Suuri osa 1990-luvulla tehdyistä lukion oppikirjoista oli näiden pienoisversioita. Tällaisessa doksografisissa esityksissä samoista henkilöistä kirjoitettiin ajanlaskumme alussa, mitä X ajatteli hyvästä, uudella ajalla mitä X piti tietona ja 1900-luvulla mikä oli X:n merkityksen teoria. Joukko, joka otetaan mukaan X:n paikalle, on alkupään osalta aina sama, vaikka sen edustajien kysymyksenasettelun keskiössä eivät olisi olleet nämä kysymykset. Doksografia eroaa siis Geistesgeschichtestä siinä, että se pitää kaanonin samana ajanmukaistaessaan kysymyksenasettelun vastaamaan kunkin aikakauden omaa filosofiaa. Se yhdistää rationaalisen rekonstruktion nykynäkökulman ja aiemmasta perinteestä vakiintuneen nimiluettelon. Filosofit eivät ole mukana juuri niiden ajatteluketjujen takia, jotka ovat tuoneet heidät kaanoniin, vaan vastaavat itselleen vieraampiin kysymyksiin. Tällöin heidän ajattelunsa esittämisestä tulee puolivillaista ja menetetään juuri se, mikä uudessa filosofisessa kysymyksenasettelussa on aikanaan ollut vallankumouksellista. Rortyn mukaan doksografia olisi syytä kokonaan hylätä. (Rorty, 1998, 61–74.)

Rortyn ajatus doksografian hylkäämisestä on opetuksen kannalta hyvin tärkeä ja saa lisää tukea didaktisista näkökohdista. Opetuksen alkuvaiheessa syntyy helposti doksografisia nimilistoja esimerkiksi siitä, kuinka monta substanssia kukin ajattelija on pitänyt tarpeellisena – vaikka opiskelijoilla on hyvin hatara käsitys siitä, mitä substanssi tarkoittaa. Vaikka doksografinen nimikokoelma lukiossa typistettäisiin viiteen huippuklassikkoon, kuormittaa näidenkin ajattelijoiden minkäänlainen kokonaisvaltainen esittely liikaa lukiolaisen muistia. Kun klassikoita ei esitetä henkilöinä vaan tiettyjen ajatusrakennelmien esittäjinä, on olennaista selvittää nuo ajatusrakennelmat, jolloin henkilöhistoriasta ja muusta lisäaineistosta on tingittävä. Tässä suhteessa uudet *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003* määrittävät lähestymistavan tiukemmin kuin edelliset *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*, sillä uusissa perusteissa määritellään opetuksen sisältö aiempaa tarkemmin.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 on lähtökohta sen määrittämiseen, millaisia klassisia ajatuskulkuja filosofian opetuksessa on syytä käsitellä. Filosofian opetuksen tavoitteena on asiakirjan mukaan, että opiskelija:

- *osaa hahmottaa filosofisia ongelmia ja niiden erilaisia mahdollisia ratkaisuja*
- *osaa jäsentää puhetta ja tekstiä käsitteellisesti sekä tunnistaa väitteitä ja niiden perusteluja*

– ymmärtää erilaisten filosofisten käsitysten perusteluja sekä pystyy keskustelemaan niistä johdonmukaisesti ja järkevästi
– hallitsee yleissivistävät perustiedot sekä filosofian historiasta että nykysuuntauksista ja osaa suhteuttaa niitä yhteiskunnan ja kulttuurin ilmiöihin? (*Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003*, 151.)

Kun otetaan huomioon edellä doksografiaan kohdistettu kritiikki, viimeksi mainittu opetussuunnitelman tavoite "hallitsee yleissivistävät perustiedot sekä filosofian historiasta että nykysuuntauksista" on ymmärrettävä hyvin suppeasti. Sen on tulkittava tarkoittavan, että opiskelija tietää jotain filosofian historiasta ja nykysuuntauksista. Toisin sanoen on olemassa joitain ajatuskulkuja, jotka hän tunnistaa ja jollain tasolla ymmärtää. Luultavasti neljännen tavoitteen yleissivistävä puoli on tulkittava niin, että hän myös joissain tapauksissa osaa liittää tietyt filosofiset ajatukset tiettyihin henkilöihin. Tällaisen muistitiedon rooli on kuitenkin muiden tavoitteiden valossa vähäinen.

Missään tapauksessa neljäs yleissivistävä tavoite ei voi tarkoittaa sitä, että lukiolainen osaisi kuvata pääpiirteet Platonin, Aristoteleen, Descartesin, Kantin ja Hegelin sekä Wittgensteinin ja Sartren filosofiasta. Jos vaaditaan doksografisen perustiedon ylittävää ymmärrystä, tällainen vaatimus on hyvin haastava jopa lukion filosofian opettajiksi opiskeleville, joilta vaaditaan 60 opintopisteen opinnot filosofiassa ennen viimeistä harjoittelujaksoa. Filosofian historiallisesti kehäistä rakennetta, jossa nykyfilosofia määrittää mitä klassikoita filosofian historiaan kuuluu ja vastaavasti filosofian historia ja klassikot määrittävät, mitä nykyfilosofiaan kuuluu, on vaikea lähestyä kokonaisuudesta käsin. Lukio-opetuksen käytettävissä olevien aika- ja muiden resurssien puitteissa se on mahdotonta. Opetuksen lähtökohtana ei siis voi olla mikään klassikko-kaanon, vaan nimenomaan jotkin yksittäiset klassiset ajatuskulut. Parhaassa tapauksessa ne tuovat esiin klassikoiden ajankohtaisuuden ja filosofiaa konstitutioivan roolin.

Lukion filosofian opetussuunnitelmalla on siinä mielessä perinteinen spiraalirakenne, että samat kysymykset, joita sivutaan kaikille yhteisellä kurssilla tulevat esiin myös syventävillä kursseilla. Valtakunnallisesti säädetyt syventävät kurssit, jotka yhdessä pakollisen kurssin kanssa muodostavat ylioppilaskirjoitusten kysymysten perustan, ovat filosofinen etiikka, tiedon ja todellisuuden filosofia sekä yhteiskuntafilosofia. Siten voi hyvin ajatella, että kaikki kurssit suorittanut tuntee jo esimerkiksi edellisessä kappaleessa mainitut filosofit. Kun lähestyminen tapahtuu temaattisesti, ei kuva klassikoista tai nykyfilosofiasta kuitenkaan synny yleisen filosofisen vaikuttavuuden vaan selkeiden temaattisiin kysymyksiin esitettyjen ratkaisujen kautta. Useimmissa tapauksissa lukiolaisen yleissivistykseen kuuluu – ja opetussuunnitelman perusteiden ja ylioppilaskirjoitusten kysymysten valossa kannattaa kuulua – enemmin Rawlsin teoria oikeudenmukaisuudesta kuin mitään Russellin, Wittgensteinin, Heideggerin tai Derridan ajatuksista.

Kaikille yhteinen kurssi: Johdatus filosofiseen ajatteluun

Teen tässä artikkelissa myös konkreettisen ehdotuksen klassikkoajatusten ja -tekstien valinnasta edellä olevan analyysin pohjalta. Keskityn tässä esityksessä kuitenkin kaikille yhteiseen kurssiin – tilasyistä ja koska syventävien kurssien klassikon valinnan pitäisi olla helpompaa. Pakollisella kurssilla lukiolaisilla ei vielä ole käsitystä siitä, mitä filosofia on ja lisäksi läpikäytävä alue on sisältöalueiden mielessä laajempi kuin syventävillä kursseilla. Nimenomaan filosofian opintojen alkuvaiheessa voidaan helposti esittää kysymys, kuinka asiaan ensimmäistä kertaa tutustuva lukiolainen voi ymmärtää maailmanhistorian syvimmälle pohdittuja ajatuskulkuja. Viitaten edellä esitettyyn shakkianalogiaan voidaan ihmetellä sitä, että jossain vaiheessa alkeisopintoja alettaisiin analysoida suurmestareiden huippupelejä vaikkapa maailmanmestaruusotteluista. Tämä on kuitenkin filosofian luonteen vuoksi välttämätöntä, kuten edellä on esitetty. Lisäksi se ei ole ihan niin mahdotonta kuin miltä se voi ensi silmäykseltä kuulostaa. Melko lailla shakkiopetuksen alkuvaiheeseen kuuluu jonkinlainen sommitelmien laskeminen. Sommitelman ydin on puolestaan uhrauksessa, jossa nappuloiden voimasuhteet muuttuvat tavanomaisesta (Botvinnik, 1960, 266–268). Tämä näkyy vaikuttavimmillaan suurmestareiden peleissä, vaikkei aloittelija itse niissä esiintyvien sommitelmien tuottamiseen pystykään. Myös filosofiassa klassiset ajatuskulut kuvaavat filosofisen ajattelun ominta luonnetta, vaikka lukiolaisella ei olisi aavistustakaan niistä ongelmien miinakentistä, joiden läpi klassikko esityksessään taiten kulkee.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 on määrittelee pakollisen kurssin tavoitteet ja sisällöt seuraavasti:

Tavoitteet

Kurssin tavoitteena on, että opiskelija
- *hahmottaa filosofisia ongelmia ja niiden erilaisia mahdollisia ratkaisuja, ymmärtää, miten filosofiassa käsitteellistetään todellisuutta, tietämistä, toimintaa ja arvoja*
- *tunnistaa erilaisia filosofisia, tieteellisiä ja arkisia käsityksiä todellisuudesta, sen tietämisestä ja siinä toimimisesta*
- *hahmottaa kuvailevien ja normatiivisten väitteiden eroja ja osaa perustella käsityksiä hyvästä ja oikeasta*

Keskeiset sisällöt
- *mitä filosofia on, filosofisten kysymysten luonne ja niiden suhde käytännöllisiin, tieteellisiin ja uskonnollisiin kysymyksiin, filosofian keskeiset osa-alueet*

- *todellisuuden luonnetta koskevia filosofisia perusnäkemyksiä: hengen ja aineen suhde, vapaus ja välttämättömyys*
- *tietoa ja tietämistä koskevia filosofisia perusnäkemyksiä ja niiden suhde tieteellisiin ja arkisiin näkökulmiin: tieto, totuus ja perustelu, käsitteellisen ja kokemuksellisen suhde tiedon muodostumisessa*
- *yksilön ja yhteiskunnan suhde filosofisena kysymyksenä, oikeudenmukaisuuden ja vapauden käsitteet*
- *hyvän ja oikean käsitteet, toimintaa ohjaavien moraalisten arvojen luonne ja suhde tosiasioihin sekä muihin arvoihin kuten kauneuteen, hyvää elämää ja onnellisuutta koskevia filosofisia näkemyksiä.*

Kolme viimeistä sisältöaluetta jätän tässä syventävien kurssien alueeksi, vaikka toki käytännössä esimerkiksi etiikan kurssilla kokeiltu klassikkoteksti voi osoittautua niin toimivaksi, että opettaja päättää ottaa sen käyttöön myös kaikille yhteisellä kurssilla. Pakollisen kurssin klassikko voi tämän rajauksen pohjalta liittyä joko yleiseen kysymykseen mitä filosofia on tai erityiskysymyksiin kuvailevien ja normatiivisten väitteiden ero, hengen ja aineen suhde tai vapaus ja välttämättömyys. Painoarvoltaan, ”mitä filosofia on”, on tärkein selvästi tärkein. Se on hyvin painokkaasti esillä oppiaineen yleistavoitteissa ja lisäksi se on mainittu sekä kurssin tavoitteissa että sisällöissä, muut vaihtoehdot vain toisessa.

Klassikkotekstiä ei tarvita filosofian osa-alueiden määrittelyyn. Todennäköisesti myöskään filosofian synteettinen määrittely (ks. Robinson, 1965, 98–106), jossa se erotellaan erilaisista muista alueista, ei ole otollisinta aluetta klassikolle. Klassikkokatkelman ytimessä on syytä olla filosofoinnin luonne ja sen tavoitteena on puhutella lukiolaista ja samalla näyttää tekstien ajankohtaisuuden kautta esimerkinomaisesti klassikoiden filosofiaa konstitutioiva luonne. Tekstien pitää olla nykyaikaisesti suomennettuja.

Esitän seuraavassa kolme klassikkoajatuskulku ja -teksti ehdokasta. Näistä kaksi kuuluu tavallaan UNESCOn kärkiryhmään ja yksi on 1900-luvulta. Se, että toinen varhaisemmista klassikoista kuuluu vain tavallaan kärkeen, johtuu siitä, että hän on Platonin dialogien Sokrates. Lukiolaisten ensimmäisen kurssin kannalta lienee perusteltua puhua Sokrateesta pohtimatta kummemmin henkilöhahmon fiktiivisyyttä tai historiallisuutta. Sokrateeseen liittyvät filosofian luonnetta kuvaavat ajatuskulut, joita esitän pakolliselle kurssille, ja tekstit, josta ne löytyvät ovat:

1. Tieto omasta tietämättömyydestä ja ajatus, että tutkimaton elämä ei ole elämisen arvoista, *Apologia* (katkelma, sisältäen ainakin 38a).
2. *Argumentin seuraaminen ja argumentin mukaan eläminen, Kriton (katkelma 48a–54e) ja Faidon (katkelma 89d–91 c).*
3. *Ajattelun vapauttava voima, Valtion luolavertaus (VII 514a–518b).*

Viimeisessä katkelmassa kysymys ajattelijasta toki nousee kahta muuta enemmän esille. Lukiokirjat tuntevat nimenomaan Platonin luolavertauksen.

Selkeästi UNESCON listan kärkeen kuuluu René Descartesin *Metodin esitys*, osat 2–4 (*Teokset* I, 126/131 – 141/145). Sen sisältönä on ainakin filosofian luonnetta määrittelevä kyseenalaistaminen, epäilyn metodi ja cogito-argumentti. Tässä on ehkä syytä rajaus tekstiä. Jos luvut otetaan kokonaan, mukaan tulee myös jumala-argumentti, jonka filosofinen painoarvo ja selkeys ilman taustatietoja ei ehkä yllä tässä tavoitellulle tasolle.

1900-luvulta filosofian luonnetta kuvaavaksi suomennetuksi tekstiksi esitän Russellin *Filosofian ongelmat* -teoksen I lukua, todellisuus ja näennäisyys, jonka sisältö näkyy hyvin luvun otsikossa. Tässäkin opettajan kannattaa pohtia rajausta, sillä jos luku otetaan kokonaan, mukaan tulevat Russellin sense-datumit, jotka eivät myöskään ilman taustatietoja täytä filosofisen painoarvon ja selkeyden vaatimuksia. Tässä on toki se etu, että ne voivat tarjota ponnahduslaudan muihin kaikille yhteisen kurssin kysymyksiin, ensisijassa tieto-oppiin.

Edellä esitetyt klassikkoehdokkaat ovat tietysti vain pieni otos monista mahdollisista ja ne eivät voi ohittaa opettajan mahdollista omaa perehtyneisyyttä muihin klassisiin ajatuskulkuihin. Olennaista klassikkojen valinnassa on, että opettaja ymmärtää klassikkojen opettamisen olevan filosofisten ajatuskulkujen ja ajattelutapojen opettamista – ei tietyn nimikokoelman läpikäymistä.

Lähteet

Ahonen, M. (2002). Esittely ja selitykset teoksessa Diogenes Laertios *Merkittävien filosofien elämät ja opit.* Helsinki: Summa.

Botvinnik, M. M. (1960). *One Hundred Selected Games.* Translated by Stephen Gray. New York: Dover Publications.

Brickhouse, T. C. & Smith, N. D. (2000). *The Philosophy of Socrates.* Boulder & Oxford: Westview.

Descartes, R. (2001). *Metodin esitys. Teokset* I, 117–168. Suomentanut Sami Jansson. Helsinki: Gaudeamus.

Elo, P. & Savolainen, J. (1999). Filosofian opetuksen aaltoja. O. Arra ja S. Honkala (toim.). *Sofiopolis. Satoa ja sattumuksia helsinkiläisten koulujen filosofian tunneilta* (ss. 31–51). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Guthrie, W. K. C. (1975). *A History of Greek Philosophy.* Volume IV. Plato, the man and his dialogues, earlier period. Cambridge: Cambridge University Press.

Hacking, I. (1998). Five parables. Richard Rorty, J. B. Schneewind, Quentin Skinner (eds.). *Philosophy in History* (pp. 103–124). First published 1984. Cambridge: Cambridge University press.

Kirk, G. S., Raven, J. E. & Schofield, M. (1983). *The Presocratic Philosophers.* A Critical History with a Selection of Texts. Second edition. First published 1957. Cambridge: Cambridge University Press.

Kotkavirta, J. (1995). Filosofia ja filosofian didaktiikka. Jussi Kotkavirta (toim.). *Filosofia koulun penkillä*, (ss. 11–26). Painatuskeskus Oy. Helsinki: Painatuskeskus.

Kotov, A. (1983). *Chess Tactics.* Translated and edited by John Littlewood. London: Batsford.

Krüger, L. (1998). Why do we study the history of philosophy? R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner (eds.). *Philosophy in History* (pp. 77–102). First published 1984. Cambridge: Cambridge University press.

Laertios, D. (2002). *Merkittävien filosofien elämät ja opit.* Suom. Marke Ahonen. Helsinki: Summa.

Laine, A. & Huhtala, S. (2004). "There are 16 big stones and 8 blocks…" A report on different strategies in solving the division problem 16.8÷ 2.4. A. Laine, J. Lavonen and V. Meisalo (eds.). *Current research on mathematics and science education.* Proceedings of the XXI Annual symposium of the Finnish association of mathematics and science education research (pp. 216–231). University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education. Research Report 253.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

MacIntyre, A. (1998). The relationship of philosophy: to its past. R. Rorty, J. B. Schneewind & Q. Skinner (eds.). *Philosophy in History* (pp. 31–48). First published 1984. Cambridge: Cambridge University press.

Martens, E. (1995). Filosofian didaktiikan ajankohtaisuus. Suom. J. Kotkavirta, J. Kotkavirta (toim.). *Filosofia koulun penkillä* (ss. 27–47). Helsinki: Painatuskeskus.

Pitkäranta, R. (2001). *Suomi–latina–suomi-sanakirja.* Helsinki: Werner Söderstöm Osakeyhtiö.

Platon (1977a). *Apologia. Teokset,* osa I. Helsinki: Otava.

Platon (1977b). *Kriton. Teokset,* osa I. Helsinki: Otava.

Platon (1981). *Valtio. Teokset,* osa IV. Helsinki: Otava.

Poincaré, H. (1996). *Science and Method.* Reprint of 1914 edition. London: Routledge/ Thoemmes Press.

Reti, R. (1960). *Modern Ideas in Chess.* Translated by John Hart. New York: Dover Publications.

Riemer, P. (2008). Classicism. *Brill's New Pauly.* Antiquity volumes edited by: Hubert Cancik and Helmuth Schneider. Brill Online. *http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=bnp_e614510* (luettu 17.4.2008).

Robinson, R. (1965). *Definition.* Reprinted, first edition 1954. Oxford: Clarendon Press.

Rorty, R. (1998). The historiography of philosophy: four genres. *Philosophy in History* (pp. 49–76). Edited by R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner. First published 1984. Cambridge: Cambridge University press.

Rorty, R., Schneewind, J. B. & Skinner, Q. (1998). Introduction. *Philosophy in History* (pp. 1–14). Edited by Richard Rorty, J. B. Schneewind, Quentin Skinner. First published 1984. Cambridge: Cambridge University press.

Russell, B. (1969). *Filosofian ongelmat.* Suom. Pellervo Oksala. Helsinki: Otava.

Salmenkivi, E. (2005). Platon ja lukiofilosofia. Satu Honkala ja Eero Salmenkivi (toim.). *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä FETO 20 vuotta.* FETOn vuosikirja 2005 (ss. 63–86). Helsinki: FETO.

Stenzel, H. (2008). Classicism after Classical Antiquity. *Brill's New Pauly*. Antiquity volumes edited by: Hubert Cancik and Helmuth Schneider. Brill Online. *http://www.brillonline.nl/subscriber/entry?entry=bnp_e614510* (luettu 17.4.2008).

Streng, A. V. (1955). *Latinalais-suomalainen sanakirja.* Toinen painos. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.