

Opetuksen filosofia

**Kirjallisuusraportti 2000 -luvun
kasvatusfilosofisesta keskustelusta**

Helsingin yliopisto, Opettajien akatemia

Tarna Kannisto 12/2014-1/2015

Sisällys

1 Johdanto.....	2
2 Tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja lähteet.....	4
3 Kasvatusfilosofian kenttä.....	5
4 Kasvatusfilosofiset lehdet: vuodet 2000-2010.....	6
4.1 Haydenin tutkimuksen tausta.....	6
4.2 Haydenin tutkimuksen menetelmät ja keskeiset tulokset.....	7
4.2.1. Käytetyimmät termit.....	8
4.2.2. Suosituimmat filosofit.....	8
4.2.3. Koulutustyyppit lehden mukaan.....	9
4.3 Analyysi kiinnostavimmista termeistä.....	9
4.4 Haydenin ristiin taulukointia.....	11
4.4.1. Etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan viittaavat teemat ja termit.....	11
4.4.2. ”Mannermainen” filosofia.....	12
4.4.3. Epistemologia, logiikka, mielenfilosofia.....	12
4.5 Tulkintaa.....	12
5 Vuodet 2009-2015: Mistä keskustellaan?.....	14
6 Eräitä keskusteluja ja käsitteellisiä erotteluja.....	16
6.1 Koulukasvatuksen tavoitteet.....	16
6.1.1. Liberaalin kasvatuksen tavoitteet.....	18
6.1.2. Yksilön autonomia kasvatuksen tavoitteena.....	21
6.1.3. Kansalaiskasvatus ja demokratiakasvatus.....	22
6.1.4. Kriittinen ajattelu.....	23
6.2 Koulupalinnan kysymykset.....	26
6. 2.1. Koulupalinta ja <i>vouchers</i>	26
6.2.2. Vanhemmuus ja lasten koulutus: kotikoulut.....	27
6.3 Lasten oikeudet ja oikeus koulutukseen.....	28
6.4 Kasvatuksellisen auktoriteetin oikeuttaminen.....	31
6.5 Kasvatusfilosofia ja poliittinen filosofia.....	32
7 Tutkimustulokset ja johtopäätökset.....	33
8 Tietoa lehdistä:.....	37
9 Liiteluettelo:.....	40
Kirjallisuus:.....	41

1 Johdanto

”Opetuksen filosofia” on Helsingin yliopiston Opettajien Akatemian toimeksiannosta tehty tutkimus 2000 -luvun kansainvälisestä kasvatustilanteesta keskustelusta. Tutkimus on tarpeen, sillä kattavaa suomenkielistä esitystä viime vuosikymmenten kasvatustilanteesta keskustelusta ei ole saatavilla. Käsillä olevan raportin aineistoksi valittiin viisi arvostetuinta englanninkielistä kasvatustilanteesta julkaisua, joiden pohjalta tuotettiin kokonaiskuva 2000 -luvulla käydystä kansainvälisestä kasvatustilanteesta keskustelusta. Lähemmin tässä raportissa tarkastellaan eräitä keskeisiä kasvatuksen ja koulutuksen etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan liittyviä keskustelujuha.

Kasvatustilanteen ala pakenee tarkkoja määritelmiä monitahoisuutensa ja moniperspektiivisyytensä vuoksi (ks.esim. Noddings 1995; Siegel 2010; Oancea 2012; Hayden 2012, 2-5). Tämän tutkimuksen päämääränä ei ole ollut määritellä tiukasti kasvatustilanteen alaa. Keskeinen huomio kuitenkin on, että kasvatustilanteen tutkimus käyttää sellaisia teoreettisia käsitteitä, hahmotelmia ja argumentaatiotapoja, jotka palautuvat soveltuville filosofian osa-alueille. Siten kasvatustilanteen ei esimerkiksi ole filosofisia käsitteitä hyödyntävää empiiristä tutkimusta, vaikka empiirisen tutkimuksen tulokset voivat toimia, ja usein toimivatkin, kasvatustilanteen argumentoinnin tukena.

”Opetuksen filosofia” koostuu käsillä olevasta raportista (42 sivua), sekä neljästä liitteestä. Raportti jakaantuu kahdeksaan lukuun, joissa edetään kokonaiskuvasta yksittäisiin keskusteluihin ja käsitteisiin. Suuri osa tutkimuksen tuloksista löytyy raportin liitteistä: Liite 1 koostuu Ulrichswebin luettelosta arvostetuimmista kansainvälisistä kasvatustilanteen käsittelevistä lehdistä. Liitteestä 2 löytyy taulukko viidessä lehdessä käsitellyistä aiheista lehtiviitteineen. Liite 3 muodostuu Haydenin tutkimuksen pohjalta laaditusta graafista (kymmenen keskeisen aiheen suosio vuosina 2000-2010). Liite 4 on laaja aiheiden mukaan jaoteltu kirjallisuusluettelo.

Mikäli lukijaa kiinnostaa jokin tietty aihe, on suositeltavaa tarkastella liitteen 3 (lehtikatsaus) ja liitteen 4 (kirjallisuusluettelo) lisäksi myös käsillä olevan raportin kirjallisuuden osuus. Kirjallisuusluettelo eivät ole aivan täsmälleen päällekkäisiä.

Lopuksi muutama huomio raportissa käytetyistä käsitteistä, joille ei välttämättä ole olemassa vakiintuneita suomenkielisiä käännöksiä. Esimerkiksi termit ”yhteiskunnallinen tai yhteiskuntafilosofinen kasvatustilanteen filosofia” ovat raportin kirjoittajan omia: niillä kuvataan yhteiskuntafilosofian ja kasvatustilanteen välimaastoon sijoittuvia näkökulmia. ”Kasvatustilanteen teoria” viittaa tässä raportissa nimenomaan *kasvatustilanteen* teorioihin, eikä siis esimerkiksi kasvatustilanteen psykologisiin näkökulmiin. Kasvatustilanteen filosofialla viitataan tässä raportissa filosofisen

tutkimuksen alalle palautuviin näkemyksiin, joihin eivät varsinaisesti sisälly erilaiset pedagogiikat¹. Muut käsitteelliset tarkennukset löytyvät lukukohtaisesti.

2 Tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja lähteet

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mistä kasvatustilafilosofit ovat keskustelleet 2000 -luvulla: ketkä ovat keskeisiä keskustelijoita, mistä aiheista he keskustelevat ja minkälaisista teoreettisista näkökulmista? Tutkimusta päätettiin tarkentaa keskusteluihin, joita käydään etiikan ja yhteiskuntafilosofian näkökulmasta: minkälaisina näillä aloilla käydyt kiistat näyttäytyvät kasvatustilafilosofian alalla?

Ensimmäinen tehtävä² oli selvittää, mitkä ovat keskeisimpiä ja arvostetuimpia kasvatustilafilosofia julkaisuja. Arvostetumpia journaaleja voi hakea Ulrichswebin hakupalvelun kautta:

<http://ulrichsweb.serialssolutions.com/>. Ulrichswebin haku tuotti kaiken kaikkiaan 17 tulosta³, joista suurin osa on kuitenkin hyvin kapea-alaisia julkaisuja (kuten esimerkiksi *Philosophy of Music Education Review*). Tässä tutkimuksessa keskitytään viiteen yleistä kasvatustilafilosofiaa julkaisevaan lehteen. Lehdet ovat⁴:

- *Educational Philosophy and Theory* (**EPAT**)
- *Educational Theory* (**ET**)
- *The Journal of Philosophy and Education* (**JPE**)
- *Studies in Philosophy and Education* (**SPE**)
- *Theory and Research in Education* (**TRE**)

Keskeisimpien hakusanojen löytämiseksi tutkin kyseisistä lehdistä niiden sisällysluettelot viimeisten 5-10 vuoden ajalta. Hakusanat ja niiden esiintyvyys vuosina 2009-2015 on kirjattu Liitteeseen 2 (lehtikatsaus). Liitteestä 4 (kirjallisuus) löytyy aihepiireittäin luokiteltua kasvatustilafilosofista kirjallisuutta (artikkeleita ja monografioita).

Kasvatustilafilosofisista lehdistä on vastikään (2012) tehty yksi kattava empiirinen tutkimus. Matthew J. Hayden tutki edellä mainituista lehdistä neljää ensimmäistä vuosilta 2000-2010 (TRE alkoi ilmestyä vasta 2003, joten sen Hayden jätti pois omasta tutkimuksestaan). Olen hyödyntänyt

1 Erilaisia pedagogiikkoja ovat esimerkiksi Montessori- tai Steiner -pedagogiikka. Näitä voidaan arkikielenkäytössä kutsua ”kasvatustilafilosofioiksi”, jolloin termillä viitataan pikemminkin tietyn henkilön kehittämään näkemykseen kasvatuksesta, eikä akateemisen filosofian traditioon palautuvaan filosofiaan. Tämä ei tietysti estä tarkastelemasta tai vertaamasta näitä kasvatustilafilosofiaa akateemisen filosofian näkökulmasta.

2Tiedonhaun valmistelussa olen hyödyntänyt erityisesti Oulun yliopiston tiedonhaun opasta <http://libguides oulu.fi/tieteellinentiedonhankinta>.

3 Katso Liite 1 lehdet ulrichsweb.

4 Lisätietoa lehdistä luvussa 8.

Haydenin tutkimusta näiden neljän lehden osalta. Hänen tuloksiaan ristiin taulukoimalla on ollut mahdollista selvittää vuosina 2000-2010 käydyn keskustelun suuntaa. Haydenin tutkimuksen osittainkaan toistaminen vuosien 2011-2015 osalta osoittautui tämän tutkimuksen puitteissa liian vaativaksi, sillä Haydenin tutkimuksessaan on käsitelty suuret määrät dataa. Käsillä oleva tutkimus ei siten ole yhteismitallinen Haydenin tutkimuksen kanssa. Haydenin tutkimus on kvantitatiivinen: se jäljittää ikään kuin keskustelun 'metatrendejä'. Tässä tutkimuksessa puolestaan on pyritty kokonaiskuvan lisäksi löytämään eräitä keskusteluja, niiden teoreettista viitekehystä ja keskeisimpiä argumentteja.

Tutkimuksessa olen käyttänyt lähteinä mainitun viiden lehden sisällysluetteloita. Olen keskittynyt tutkimuksessa erityisesti viimeiseen viiteen vuoteen (2009-2014 ja 2015 alkuvuosi). Lehtien sisällysluetteloita tutkimalla sekä tutustumalla lehdissä ilmestyneisiin kirja-arvosteluihin olen kerännyt viitteitä RefWorks -tietokannaksi (Liite 4). Kirjallisuuden keräämisessä olen myös hyödyntänyt kasvatustieteen alalle sijoittuvaa väitöskirjani tutkimussuunnitelmaa sekä pro gradu -työtäni⁵. Tämän tutkimuksen luvut 3, 6.1. ja 6.4. pohjautuvat osin pro graduuni.

3 Kasvatustieteen kenttä

Kasvatustiede on käytännöllisen filosofian osa-alue, joka tarkastelee koulutuksen ja kasvatuksen luonnetta, päämääriä ja ongelmia (Siegel 2010, 3). Alis Oancea ehdottaa, että kasvatustiede määriteltäisiin *kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien kysymysten järjestelmälliseksi filosofiseksi tutkimukseksi*, tarkoittaen filosofisten metodien ja argumentointitapojen käyttöä, sitä että esitetyt kysymykset ja argumentit palautuvat filosofian eri osa-alueille, ja että esiin tuodut ongelmat ovat luonteeltaan filosofisia. ”Järjestelmällisyys” viittaa tutkimuksen systemaattisuuteen ja metodisuuteen. Tutkimus on lisäksi asetettava kasvatustieteen yhteisön kriittisen tarkastelun alle. (Oancea 2012, 66-67.)

Omaksi osa-alueekseen kasvatustiede eriytyi 1900-luvulla, pääosin yhdysvaltalaisen John Deweyn elämäntyön vaikutuksesta (Callan&White 2003, 95). Kasvatustiede on vuosikymmenten aikana väliin loitontunut valtavirtafilosofiasta ja väliin lähentynyt sitä. Analyttisen kasvatustieteen huippuvuosina 1960 - 1970 -luvuilla monet nimekkäät filosofit (esimerkiksi Max Black, Joel Feinberg, William Frankena, R.M. Hare, Alasdair McIntyre, R.S.Peters, Gilbert Ryle ja Israel Scheffler) tarkastelivat kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä

5 Kannisto, Tarna 2013: ”Kriittinen ajattelu kasvatustieteenä – Harvey Siegelin kriittisen ajattelun teorian tarkastelua”. Valtiotieteellinen tdk, Helsingin yliopisto .

kysymyksiä. Niin kutsutut analyttiset kasvatustieteilijät näkivät filosofian roolin käsitteellisten sekaannusten selventäjänä ja vääristä uskomuksista vapauttavana. (Siegel 2010, 3; Oancea 2012, 71.) Sittemmin kasvatustieteilijöitä on harjoitettu usein muualla kuin filosofian laitoksilla, yleensä kasvatustieteiden yhteydessä (Noddings 1995, 1).

Kasvatustieteilijöitä leimaa nykyään näkökulmien ja teorioiden valtaisa moninaisuus. Angloamerikkalainen traditio pohjautuu pääosin analyttisen filosofian ja pragmatismien perinteisiin. Muita kasvatustieteilijöiden suuntauksia ovat esimerkiksi hermeneuttinen, eksistentiaalinen, kriittinen eli radikaali ja postmoderni kasvatustieteilijöiden filosofia. Feministisen kritiikin pohjalta on kehitetty kasvatustieteilijöiden näkökulmia, joille on tyypillistä ihmissuhteiden ja yhteisöllisyyden korostaminen. (Esim. Noddings 1995, 58; 179.) Teorioiden moninaisuus näkyy alan keskeisissä julkaisuissa: kasvatustieteilijöiden julkaisut eivät halua määrittellä tarkalleen, minkälaisesta näkökulmasta kasvatustieteilijöitä tulisi tehdä (ks. esim. Hayden 2012, 2). Yhteiskuntafilosofinen kasvatustieteilijöiden filosofia on seurannut ”valtavirtafilosofian” trendejä, tosin usein pienellä viiveellä. Toisaalta näyttää myös siltä, että lapsia, kasvatusta ja koulutusta käsittelevät teemat ovat vähin erin ujutautumassa myös valtavirran yhteiskuntafilosofiseen keskusteluun.

4 Kasvatustieteilijöiden lehdet: vuodet 2000-2010

Seuraavassa tarkastelen tiivistetysti Matthew J. Haydenin tutkimusta (2012) kasvatustieteilijöiden lehdissä käsitellyistä teemoista. Tarkoitukseni on Haydenin tuottamia tilastoja vertaamalla selvittää lehtien keskinäistä profiilia (minkälaisiin artikkeleihin lehdet keskittyvät), sekä kuinka suosittuja eräät teemat ovat. Erityisesti etsin viitteitä lehdissä käydystä *yhteiskuntafilosofisesta* keskustelusta – ja jos mahdollista, myös tämän keskustelun laadusta tai suunnasta.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli toistaa eräitä Haydenin tutkimuksen osia löytääkseni vihjeitä siitä, mihin suuntaan keskustelu on sittemmin edennyt. Tämä kuitenkin osoittautui tutkimuksen aikarajoissa mahdottomaksi tehtäväksi osin tietokantojen yhteismitattomuuden vuoksi. Eräissä tietokannoissa haku on mahdollista kohdistaa sekä artikkelien otsikkoon, abstraktiin että hakusanoihin; toisissa taas vain joihinkin näistä. Täysin vertailukelpoisen tiedon saaminen olisi vaatinut paljon aikaa. Hayden ei myöskään kerro riittävästi käyttämistään menetelmistä ja hakukoneista, eikä esimerkiksi omien luokittelujensa perusteista, jotta tutkimusta olisi yksinkertaista toistaa.

4.1 Haydenin tutkimuksen tausta

Hayden tarkasteli neljää keskeistä kasvatustutkimuksen lehteä aikavälillä 2000-2010. Lehdet ovat:

- *Educational Philosophy and Theory* (**EPAT**)
- *Educational Theory* (**ET**)
- *The Journal of Philosophy and Education* (**JPE**)
- *Studies in Philosophy and Education* (**SPE**)

Haydenin mukaan nämä lehdet tarjoavat kattavimman katsauksen kasvatustutkimuksen (englanninkielisestä) kentästä. *Philosophy and Education Society Yearbook* jätettiin pois tutkimuksesta, koska se keskittyy konferenssijulkaisuihin ja sen arviointiprosessi eroaa muista lehdistä. *Theory and Research in Education* puolestaan alkoi ilmestyä vasta 2003, eikä tämän vuoksi sopinut Haydenin tutkimuksen rajoihin (kyseistä lehteä on tarkasteltu käsillä olevassa raportissa toisaalla). Muut lehdet Hayden koki joko liian yleisiksi tai liian spesifeiksi (esim. *Teacher's College Record*, *Harvard Education Review*, *Journal of Curriculum Studies*, *Curriculum Inquiry*, *Journal of Moral Education*). (Hayden 2012, 5.) Tarkempaa tietoa lehdistä: katso **luku 8 'Tietoa lehdistä'**.

4.2 Haydenin tutkimuksen menetelmät ja keskeiset tulokset

Haydenin tutkimuksessa analysoitiin edellä mainituissa neljässä lehdessä ilmestyneiden artikkeleiden otsikot, abstraktit ja hakusanat. Ei-englanninkieliset, otsikottomat ja esittelevät artikkelit jätettiin pois, samoin kuin kirja-arvostelut (Hayden 2012, 6). Tutkimuksen metodi oli ”key word in context” (KWIC), joka etsii haetun sanan lisäksi kymmenen edeltävää ja kymmenen seuraavaa sanaa. Menetelmän rajoituksena Hayden mainitsee, että eniten viittauksia tuottivat ne artikkelit joista löytyi sekä otsikko, abstrakti että hakusanat, joten nämä artikkelit painottuivat tutkimuksessa (mts. 7-8). Alustava tutkimus paljasti 500 käytetyintä sanaa ja niiden synonyymia. Nämä Hayden luokitteli teemoiksi (10kpl), ks. alla (olen alleviivannut etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan viittaavat termit):

1. **Academic:** *cognitive, critical thinking, knowledge*
2. **Disciplines:** *History, Science, Mathematics*
3. **Fields:** *Methaphysics, Ethics, Aesthetics*
4. **Geographic regions:** *North America, Africa, Europe*
5. **Isms:** *postmodernism, Capitalism, Constructivism*
6. **Issues:** *testing, accountability, Reform*
7. **Research:** *empirical, practice, theory, teaching*
8. **Roles:** *Autonomy, Bildung, culture, democracy*
9. **Thinkers:** *Plato, Kant, Dewey*
10. **Types:** *citizenship, moral, science, art*

Haydenin luokittelu ei ole käsillä olevan tutkimuksen kannalta kovin tarkoituksenmukainen, sillä esimerkiksi etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan liittyvät termit sijoittuvat useampaan ryhmään. Olen taulukoinut Haydenin tuloksia ristiin luvussa 4.4. saadakseni paremmin selville, minkälaista keskustelua lehdissä käydään – keskittyykö joku lehdistä esimerkiksi yhteiskuntafilosofiseen kasvatustilfilosofiaan?

4.2.1. Käytetyimmät termit

Käytetyin termi on Haydenin mukaan *Theory*. Hayden listaa 25 käytetyintä termiä, sekä lisäksi viiden käytetyimmän termin järjestyksen lehden mukaan:

EPAT	ET	JPE	SPE
Learning	Theory	Teaching	Theory
Theory	Teaching	Theory	Pedagogy
Teaching	Schooling	Practice	Learning
Practice	Practice	Schooling	Teaching
Pedagogy	Learning	Learning	Schooling

Yllä mainitut viisi termiä ovat kuitenkin todella yleisiä termejä, joiden perusteella on nähdäkseen lähes mahdotonta arvella, minkälaisesta keskustelusta tai näkökulmasta on kyse. Luvussa 4.3. esitän lyhyen analyysin Haydenin tarkastelemista muista termeistä.

4.2.2. Suosituimmat filosofit

Ohessa lista suosituimmista filosofeista (5 suosituinta) lehden mukaan. Prosentteina lehden kokonaisartikkelimäärästä:

EPAT	ET	JPE	SPE
Foucault 8,0%	Dewey 6,4%	Aristoteles 3,5%	Dewey 10,5%
Dewey 4,5%	Foucault 2,5%	Dewey 3,3%	Foucault 3,6%
Wittgenstein 3,7%	Derrida 2,1%	Platon/Sokrates 3%	Wittgenstein 3,0%
Derrida 2,5%	Kant 1,8%	Derrida 2,1%	Heidegger 2,7%
Peirce 2,1%	Levinas 1,8%	Foucault 1,9%	Kant 2,7%
			Freire 2,7%

Haydenin mukaan yksittäiset nimet saavat erityisen paljon näkyvyyttä lehdissä. Peräti 26% kaikista artikkeleista käsitteli tavalla tai toisella näitä ”suuria ajattelijoita”. Näissä artikkeleissa Dewey on suosituin (21% ”suuria ajattelijoita” koskevista artikkeleista), Foucault toinen (16%) Derrida

kolmas (9%). Deweyn osuus on melkein 6% *kaikista* Haydenin tutkimukseen sisältyneistä artikkeleista. (Hayden 2012, 11-13.)

Rousseau on filosofeista hämmästyttävän alhaisella sijalla, sen sijaan Cavellin osuus ”suuret ajattelijat”-teemaa käsittelevistä artikkeleista on peräti 5% . Myös Peircen osuus on merkittävä, mutta Haydenin mukaan tämä selittyy pääosin kahdella hänen ajatteluaan käsittelevällä erikoisnumerolla. (Hayden 2012, 11-13.)

4.2.3. Koulutustyyppit lehden mukaan

Kolme suosituinta koulutuksen tyyppiä ovat *Citizenship education*, *Moral education* ja *Social justice*, 14,9%, 13,6% ja 10,7% kaikista ”koulutustyyppejä” käsittelevistä artikkeleista, sekä vastaavasti 2,9%, 2,7% ja 2,1% *kaikista* julkaistuista artikkeleista yhteensä.

Hayden sanoo koulutustyypeistä yhteenvedona, että lehdet eivät näytä keskittyä mihinkään tiettyihin koulutustyyppihin, vaan hajonta niiden kesken on melko tasaista. Kaikkinensa koulutustyyppit muodostavat noin 20% osuuden *kaikista* artikkeleista. (Hayden 2012, 14-15.) Haydenin tyypittelyssä itselleni jäi epäselväksi, millä perusteella *social justice* on luokiteltu juuri koulutustyyppiksi? Onko se aidosti koulutussuuntaus vai koulukasvatuksen yksi päämäärä?

Haydenin tutkimissa lehdissä ei uskonnollinen kasvatus (*Religious education*) kuten ei myöskään sekulaari kasvatus (*Secular education*) ollut erityisen suosittu aihe (0,7 ja 0,6 % *kaikista* artikkeleista). Myöskään progressiivisesta kasvatuksesta ei näissä lehdissä 2000 -luvulla juuri keskustella (*Progressive education* 0,3% *kaikista* artikkeleista yhteensä).

4.3 Analyysi kiinnostavimmista termeistä

Valitsin Haydenin 25:n suosituimman termin listasta kymmenen termiä, joiden perusteella pystytään arvailemaan jotakin artikkelien muusta sisällöstä. Seuraavassa suosituimmuusjärjestyksessä: prosenttiosuus kaikista lehden asiasanoista ja, keskiarvoon verrattuna **alin luku** ja **korkein luku** on ylivuivattu.

		% artikkeleista mainitsee				
		EPAT	ET	JPE	SPE	ALL
<i>Knowledge</i>	sija 8.	13,4	7,7	13,6	16,6	12,9
<i>Culture</i>	sija 9.	12,4	10,7	10,6	14,8	12,0
<i>Discourse</i>	sija 15.	9,1	8,3	5,9	11,4	8,5
<i>Policy</i>	sija 16.	7,6	8,6	9,9	4,2	7,7
<i>Liberalism</i>	sija 17.	4,7	5,8	2,2	7,5	7,5
<i>Experience</i>	sija 18.	9,5	6,7	5,6	7,8	7,5
<i>Meaning</i>	sija 21.	6,2	4,3	4,0	13,0	6,6
<i>Democracy</i>	sija 23.	5,6	5,5	4,5	10,5	6,3
<i>Community</i>	sija 24.	4,3	6,7	6,1	9,0	6,3
Dewey	sija 25.	4,5	6,4	3,3	10,5	5,9

Hayden on tarkastellut termien esiintyvyyttä vuosittain (Hayden 2012, 11). Diagrammi edellä mainitun kymmenen termin suosion vaihtelusta vuosina 2000-2010 löytyy liitteestä 3 ”What do”. Diagrammista näkyy erityisesti Deweyn suosion vähittäinen hiipuminen. Sen sijaan termin *democracy* suosio on noussut Deweystä riippumatta koko 2000-luvun ajan.

- Lehdistä *Educational Philosophy and Theory* (EPAT) kaikkien kymmenen listatun termin suosio pysyttelee lähellä keskiarvoa, poikkeamina *liberalism* ja *community* (molemmissa alle keskiarvon) ja *experience* (yli).
- *Educational Theory* (ET) pysyttelee termien suosiossa myös lähellä keskiarvoa, tosin *liberalism* alle keskiarvon, *community* puolestaan hieman yli. Jälkimmäinen saattaa selittyä Deweyn melko vahvalla osuudella, sillä viittausten prosentuaalinen määrä melkein sama ja toisaalta viittaukset Dewey:in ovat koko lehdessä hieman yli keskiarvon.
- *The Journal of Philosophy and Education* (JPE): keskiarvosta erottuu *policy* ja *liberalism*: molempiin viitataan yli keskiarvon, toisaalta *experience* ja *meaning* viittauksen reilusti alle keskiarvon. Dewey:in viitataan muihin joulalehtiin verrattuna kaikkein vähinten, vain 3,3% kaikista artikkeleista. *Community*:n suosio on lähellä keskiarvoa - tämä todennäköisesti tarkoittaa, että yhteisöistä puhutaan tämän lehden artikkeleissa muihin kuin Dewey:in viitaten (jolta esimerkiksi ilmaisu *community of inquiry* on lähtöisin). Myöskään liberalismi ja demokratia eivät tämän lehden artikkeleissa näytä

vahvasti linkittyvän toisiinsa, sillä runsaista liberalismi-viittauksista huolimatta *democracy*:n suosio on alle keskiarvon.

- *Studies in Philosophy and Education (SPE)* poikkeaa tällä tavoin luokiteltuna selkeimmin omalla profiililla. Yli keskiarvon ovat *knowledge*, *culture*, *discourse*, *meaning* sekä *community*. Lehdessä on muihin verrattuna selkeästi eniten Dewey-viittauksia, mikä saattaa selittää myös demokratia- ja yhteisöviittausten määrän. Edellä valitusta kymmenestä termistä vain *policy* saa mainintoja alle keskiarvon (vaikka *politics* hieman yli keskiarvon 14,8%). Lehdessä käydään termien suosion perusteella arvioiden eniten yhteiskuntafilosofista keskustelua - tosin osa keskustelusta voi selittyä mainituilla Dewey-viittauksilla. Liitteestä 3 kuitenkin näkyy, että demokratiakeskustelu on tässä lehdessä vilkastunut Deweyn suosion hiipumisesta huolimatta. Osa lehdessä viime vuosikymmenellä käydystä yhteiskuntafilosofisesta keskustelusta liittyykin todennäköisesti muuhun kuin Dewey:in.

4.4 Haydenin ristiintaulukointia

Alla kolme Haydenin taulukoista yhdistettyä tilastoa. Keskiarvoon nähden **pienin** ja **suurin** luku, kuten myös **yllätykset** on merkitty. Värit paljastavat melko hyvin lehtien keskinäisen profiilin, joskin usea termi on monimerkityksellinen ja kategoriat olisi voitu luokitella toisinkin. Olen lisännyt *'field of Ethics'* ja *'field of Moral phil.'* sekä taulukkoon 4.5.1. että 4.5.2. hahmottaakseni minkä tyyppisen keskustelun kanssa nämä teemat mahdollisesti korreloivat. Epistemologiset termit ovat mukana sen vuoksi, että termi *knowledge* on yksi keskeisimmistä termeistä. Liittyykö tämä lehdissä käytävään epistemologiseen keskusteluun?

4.4.1. Etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan viittaavat teemat ja termit

pienin luku, suurin luku, yllätykset

Term/theme	EPAT	ET	JPE	SPE	ALL
<i>field of Ethics</i>	9,7	8,0	12,1	10,5	10,2
<i>field of Moral phil.</i>	4,9	10,7	12,8	12,7	9,9
<i>Political phil.</i>	0,6	0,3	0,5	0,9	0,6
<i>Liberalism</i>	4,7	5,8	12,1	7,5	7,6
<i>Cosmopolitanism</i>	1,2	0,9	1,4	2,7	1,5
<i>Multiculturalism</i>	2,1	0,6	2,4	5,4	1,4
<i>Communitarianism</i>	0,4	0,6	1,2	2,9	0,8
<i>Socialism</i>	0,2	0,3	0,9	1,5	0,4
<i>Culture</i>	12,4	10,7	10,6	14,8	12,0
<i>Autonomy</i>	5,2	4,3	8,2	4,5	5,7
<i>Citizenship</i>	2,9	4,6	3,0	5,7	3,9
<i>Community</i>	4,3	6,7	6,1	9,0	6,3
<i>Democracy</i>	5,6	5,5	4,4	10,5	6,3
<i>Diversity</i>	3,7	2,8	4,9	5,7	4,3
<i>Freedom/Liberty</i>	2,3	3,7	3,3	4,5	3,3
<i>Globalization</i>	4,9	8,9	1,6	6,9	5,3
<i>Identity</i>	5,8	4,6	4,9	6,9	5,5
<i>Justice</i>	3,9	5,8	5,4	6,6	5,3
<i>Religion</i>	2,5	2,8	5,6	4,5	3,8

4.4.2. "Mannermainen" filosofia

Term/theme	EPAT	ET	JPE	SPE	ALL
<i>field of Ethics</i>	9,7	8,0	12,1	10,5	10,2
<i>field of Moral phil.</i>	4,9	10,7	12,8	12,7	9,9
<i>Aesthetics</i>	2,3	1,8	2,3	2,7	2,3
<i>Postmodernism</i>	6,8	4,0	2,8	6,0	5,0
<i>Critical theory</i>	1,2	1,5	0,5	2,1	1,3
<i>Poststructuralism</i>	1,4	1,2	0,2	1,5	1,1
<i>Existentialism</i>	0,4	0,0	0,0	0,3	0,2
<i>Discourse</i>	9,1	8,3	5,9	11,4	8,5
<i>Experience</i>	9,5	6,7	5,6	7,8	7,5

4.4.3. Epistemologia, logiikka, mielenfilosofia

Term/theme	EPAT	ET	JPE	SPE	ALL
<i>Epistemology</i>	4,7	5,5	3,7	6,0	4,9
<i>Logic</i>	2,3	1,5	4,0	3,9	2,9
<i>Phil of Language</i>	1,6	0,9	0,7	2,1	1,3
<i>Phil of Mind</i>	0,4	0,3	0,0	0,0	0,2
<i>Realism</i>	1,0	2,1	1,6	1,5	1,5
<i>Skepticism</i>	1,2	1,2	1,5	1,5	1,3
<i>Empiricism</i>	1,4	0,3	0,0	2,2	0,6
<i>Meaning</i>	6,2	4,3	4,0	13,0	6,6
<i>Knowledge</i>	13,4	7,7	13,6	16,6	12,9

4.5 Tulkintaa

Ristiintaulukointi ja värikoodisto paljastavat joitakin kiinnostavia seikkoja lehtien keskinäisestä profiilista. Tämän karkean profiloinnin perusteella voidaan sanoa seuraavaa:

- Näin kategorisoituna teemoiltaan monipuolisin näyttäisi olevan *Studies in Philosophy and Education (SPE)*, sillä se ”näyttää vihreää” kaikissa kolmessa valitussa teemassa. Toisaalta kyse voi myös olla siitä, että valitut teemat tai hakusanat eivät aivan tavoita sitä, mistä muissa lehdissä keskustellaan.
- Prosentuaalisesti eniten etiikan ja moraalifilosofian alalle (Haydenin tutkimuksessa) luokiteltuja artikkeleita julkaistaan *The Journal of Philosophy and Education (JPE)* -lehdessä, mutta ne eivät näyttäisi liittyvän mannermaiseen filosofiaan, sillä näitä artikkeleita julkaistaan kyseisessä lehdessä reilusti alle keskiarvon.
- SPE:n** ”yhteiskuntafilosofisesta” painotuksesta huolimatta termi autonomy ei esiinny lehdessä kuin vasta 12.sijalla. Sen sijaan **JPE:ssä** termi on kolmannella sijalla, vaikka lehti ei muuten näyttäisi profiloituvan erityisen yhteiskuntafilosofisesti. **JPE:ssä** lähes kaksi kertaa enemmän autonomiaan viittaavia artikkeleita kuin **SPE:ssä**. Termi justice esiintyy **SPE:n** artikkeleissa puolestaan useammin kuin **JPE:ssä**, mutta ero ei ole suuren suuri.
- Vähiten yhteiskunnallista keskustelua käydään termien perusteella arvioiden Educational Philosophy and Theory (**EPAT**) -lehdessä – vaikka pääosin termien esiintyminen onkin varsin tasaista, suuria eroja lehtien välillä ei ole.
- Mikään lehdistä ei erityisen vahvasti profiloitu mannermaiseen filosofiaan, kuten ei myöskään epistemologiaan, logiikkaan tai mielenfilosofiaan. Tämä toisaalta kertonee näkökulmien ja teemojen monipuolisuudesta.

- Termin *knowledge* (keskiarvo 12,9% kaikista artikkeleista) suosio näyttää liittyvän epistemologiaa käsitteleviin artikkeleihin vain puolittain, sillä epistemologisiksi luokiteltujen artikkelien keskimääräinen lukumäärä on 4,9% kaikista artikkeleista. *Knowledge* on niin keskeinen koulutukseen liittyvä käsite, että se varmasti korreloi monien eri aiheiden kanssa.
- Eniten logiikkaan liittyviä artikkeleita julkaistaan *The Journal of Philosophy and Education (JPE)* -lehdessä (4%) ja *Studies in Philosophy and Education (SPE)* -lehdessä (3,9%).
- Yllätyksiä ovat poliittiseen filosofiaan ja mielenfilosofiaan liittyvien artikkeleiden vähäisyys. Poliittisen filosofian kokonaisprosenttiosuus on vain 0,6%, vaikka lähes kaikki poliittiseen filosofiaan liittyvät termit saavat suuremmat prosenttiosuudet. Onko kyse virheellisestä kategorisoinnista? Myös mielenfilosofian luulisi kiinnostavan kasvatustutkijoita, mutta Haydenin tutkimuksen valossa näin ei näyttäisi olevan.
-

5 Vuodet 2009-2015: Mistä keskustellaan?

Käsillä olevan tutkimuksen puitteissa tarkasteltiin viiden keskeistä kasvatustutkimuksen, kansainvälisen, englanninkielisen lehden sisällysluetteloita. **Liitteestä 2** (lehtikatsaus) löytyy taulukko, joka antaa viitteitä näissä lehdissä vuosina 2009-2015 käydyistä keskusteluista. Lehdet ovat:

- *Educational Philosophy and Theory (EPAT)*
- *Educational Theory (ET)*
- *The Journal of Philosophy and Education (JPE)*
- *Studies in Philosophy and Education (SPE)*
- *Theory and Research in Education (TRE)*

Taulukon lukuohje:

- Taulukosta löytyy keskeisiä hakutermejä ja aiheita 138 kpl ja yllä mainitut lehdet vuosittain luokiteltuna.
- Lehdillä on tarkastelun helpottamiseksi eri värikoodit. Lehtiviitteet on ilmaistu muodossa vuosijulkaisun numero/lehden numero (esim. ET 2011: 61/3 viittaa *Educational Theory* -lehden julkaisuun (Vol.) 61, numeroon 3, joka on ilmestynyt vuonna 2011).
- Hakutermiin tai aiheeseen keskittyvät teemanumerot on erikseen merkitty vihreällä numeroinnilla.

Taulukkoa ei pidä lukea täydellisenä katsauksena kaikista mahdollisista teemoista. Mukaan on poimittu aineistolähtöisesti artikkeleiden otsikoissa säännöllisimmin esiintyviä teemoja ja termejä. Lisäksi aiheita on kerätty etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan (ja poliittiseen filosofiaan) liittyvällä

painotuksella.

Vuoden 2015 lehdistä mukana ovat alkuvuonna julkaistut lehdet. *Educational Philosophy and Theory (EPAT)*-lehdestä tarkimmat katsaukset ovat vuosilta 2013-2015, muilta vuosilta (2009-2012) kyseisestä lehdestä mukaan on otettu vain poimintoja. Kyseistä lehteä julkaistaan 12 numeroa vuodessa ja huomattava osa näistä on tiettyyn aiheeseen keskittyviä teemanumeroita. Lehtiä *Journal of Philosophy of Education (JPE)* ja *Studies in Philosophy and Education (SPE)* on tarkasteltu vuosilta 2009-2014. *Educational Theory*:ä (ET) on tarkasteltu vuosilta 2009-2015. *Theory and Research in Education (TRE)* -lehteä on tarkasteltu vuosilta 2013-2015. ***Liitteen 2 taulukko antaa siis kattavimman kuvan em.lehdissä vuosina 2013-2014 julkaistujen artikkeleiden aiheista.***

Tutkimus vahvasti huomion siitä, että kasvatustilosophisten teemojen kirjo on suuri. Seuraavassa on lueteltu muutamia huomioita ja kiinnostavia trendejä.

- Monissa kasvatustilosophisissa julkaisuissa ”suuret nimet” on edelleen yksi kantava teema. Huomattava osa julkaistuista artikkeleista käsittelee eräiden filosofien kasvatustilosophiä ja näiden soveltamista mitä erilaisimpiin aiheisiin. Dewey näyttäisi (varsin luonnollisesti) olevan edelleen filosofeista suosituin, eikä Haydenin tutkimuksessa havaittu suosio näyttäisi erityisesti muuttuneen. Luvussa 4.2.2. mainittujen filosofien lisäksi erityisesti Hannah Arendt on suosittu, mutta osansa saavat myös mm. Vygotsky, Nietzsche, Rorty ja Steinerkin. Samalla kasvatustilosophia kysymyksiä tarkastellaan hyvin monista filosofisista lähtökohdista käsin: näkökulma voi olla hermeneuttinen, eksistentiaalinen, fenomenologinen yhtä lailla kuin epistemologinen, semioottinen tai analyttinen (ja niin edelleen).
- ”Aasialainen” kasvatustilosophia on nousussa. Tämän maanosan filosofisista suuntauksista yleensä sovelletaan konfutselaisuutta, mutta myös buddhalaisuus saa mainintoja. Vuonna 2014 *Educational Philosophy and Theory* julkaisi kiinalaista kasvatustilosophiaa käsittelevän erikoisnumeron (Vol. 46, Nro. 13).
- Yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen, (epä)tasa-arvoon ja 'rotuun' sekä kulutusyhteiskuntaan liittyvät kysymykset ovat esillä hyvin monesta eri näkökulmasta. Köyhyyteen liittyvä erikoisnumero: *Educational Philosophy and Theory* 2014 (Vol. 46, nro 9).
- Queer -teoria ja sukupuoli vähemmistöihin liittyvät kysymykset eivät ole näissä lehdissä suuren suuri, mutta kuitenkin säännöllisesti käsitelty teema (ks. liite 2 hakusana 'queer').
- Julkilausutun feministisistä näkökulmasta ei viime vuosina ole kirjoitettu kovinkaan paljon huolimatta siitä, että huomattava moni feministifilosophi ottaa kantaa kasvatustilosophiä kysymyksiin, esimerkkeinä Alison Assiter, Morwenna Griffiths, Nel Noddings, Martha Nussbaum, Anne Phelan.

- Monikulttuurisuus on yksi aihe muiden joukossa, mutta aiheena ei niin suosittu kuin voisi olettaa. Myöskään islamia ei ole juurikaan käsitelty ainakaan omana, itsenäisenä aiheena. Moraalikasvatus, uskontokasvatus, sekä niiden oikeuttaminen ovat kuitenkin melko keskeisiä teemoja 2010 -luvulla (vrt. Haydenin tutkimus, jossa uskonnollinen kasvatus sai mainintoja vain 0,7% kaikista 2000 -luvulla julkaistuista artikkeleista).
- Yhteiskuntafilosofian ja kasvatustilosophian välimaastoon on muotoutumassa oma suuntauksensa jota voisi kutsua ”yhteiskunnalliseksi kasvatustilosophiaksi”. Keskustelu on vilkastunut erityisesti vuosituhaten vaihteesta lähtien, keskeisinä niminä muiden muassa Harry Brighouse, Eamonn Callan, Penny Enslin, Amy Gutmann, Meira Levinson, Stephen Macedo, Rob Reich, John White. Tyypillistä tälle suuntaukselle on, että keskustelijoista suuri osa on tehnyt pohjatönsä 'perinteisen' yhteiskuntafilosofian alalla, ja he peilaavat yhteiskuntafilosofisia ja (normatiivisen) etiikan teorioita kasvatuksen kysymyksiin. Uusimpana esimerkkinä tästä on yhteiskuntafilosofiassa käydyn ideaali/nonideaali -keskustelun tarkasteluun keskittyvä *Educational Theory* -lehden erikoisnumero 2/2015.
- Epistemologiset kysymykset ovat säännöllisesti käsittelyssä – erityisesti tarkastellaan oppilaan episteemisiä hyveitä (usein kriittisen ajattelun ja tiedeopetuksen yhteydessä). Viime vuosina tarkastelussa on ollut erityisesti *social epistemology*. Ks. esimerkiksi *Journal of Philosophy of Education* Vol.47, nro.2 (2013).
- Kasvatustilosophinen semiotiikka on nousussa, jopa siinä määrin että eräs artikkeli puhuu 'edusemioottisesta' käännteestä (*edusemiotical turn*). Ks. *Journal of Philosophy of Education* vuoden 2014 numerot 3&4. Samaisessa julkaisussa on myös keskusteltu neurotieteiden vaikutuksesta kasvatuksen teorioihin (v.2013).
- Kansalaiskasvatus (*civic education, democratic education*) on pitkäaikainen suosittu teema, mutta esimerkiksi ekologisesta kasvatuksesta keskustellaan todella vähän.
- Radikaali ja anarkistinen kasvatus saavat joitakin mainintoja (nämä ovat olleet suositumpia aiheita 1960-1970 -luvuilla). Näitä teemoja sivuavat kriittinen pedagogiikka ja 'toivon pedagogiikka' (*pedagogy of hope*) ovat kuitenkin säännöllisesti esiintyviä aiheita.

6 Eräitä keskusteluja ja käsitteellisiä erotteluja

6.1 Koulukasvatuksen tavoitteet

Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteiden tarkastelu muodostaa keskeisen osan kasvatusfilosofiaa. Harvey Siegelin mukaan kasvatustavoitteista keskusteleminen on kasvatusfilosofian tehtävistä tärkein (Siegel 2010, 3). Kasvatusta koskevien tarkasteluja olisi jollain tavoin vastattava siihen minkälaisia aikuisia lapsista tulisi kasvaa ja minkälaisia mahdollisuuksia heillä pitäisi tulevaisuudessa olla (Brighouse 2010, 35). Koulukasvatuksen tavoitteita voidaan ensinnäkin tarkastella lasten itsensä näkökulmasta: minkälainen on arvokkaan lapsuuden ja pakollisen koulunkäynnin välinen suhde? Jos lapsuus nähdään itsessään arvokkaana aikana, ei aikuisuuden vaatimusten tulisi täysin määrätä lasten elämää. Lapsuuden itseisarvon tunnustaminen voi merkitä kompromisseja koulutustavoitteiden suhteen. (Brighouse 2010, 45-46.) Vanhempien oikeus määrätä lastensa koulutuksesta on kuitenkin turvattu jo kansainvälisessä ihmisoikeuksien julistuksessa: vanhemmilla on oikeus valita lapsilleen sopiva koulutus. Tämän oikeuden vahvan tulkinnan mukaan kouluissa ei voitaisi opettaa mitään, mitä vanhemmat eivät hyväksy opetuksen sisällöksi. (Brighouse 2010, 46-47.) Kolmas koulutuksen intressitaho lasten ja vanhempien lisäksi on valtio (Reich 2002, 148). Valtiolla on Reichin mukaan kaksi keskeistä lasten koulutukseen liittyvää intressiä: uusien kansalaisten sekä riittävän itsenäiseen toimintaan kykenevien aikuisten kasvattaminen (mts.151-152).

Tavoitteista keskustelemisen tarpeellisuus on myös kyseenalaistettu. Tavoitteiden voidaan ajatella olevan niin itsestään selviä, ettei niitä tarvitsisi erikseen perustella. Tavoitteista keskusteleminen voidaan kokea liian vaikeaksi tai hyödyttömäksi. (Noddings 2003, 75-77.) Minkä vuoksi koulutustoiminta tarvitsisi tavoitteita, jos monet muutkaan inhimillisen toiminnan alueet (kuten läheisten ihmissuhteiden ylläpito) eivät kaipaa tavoitteiden asettamista (Standish 1999, 40-41)? Paul Standishin mukaan kasvatuksen ja koulutuksen määrittäminen ensisijaisesti tavoitteelliseksi käytännöksi saattaa tehdä toiminnasta laskelmoivan rationaalista (Standish 1999, 42). Nel Noddingsin mukaan reflektiivinen tavoitteista keskusteleminen on kuitenkin äärimmäisen tärkeää, sillä muutoin voidaan päätyä tavoittelemaan kyseenalaisia päämääriä huonoin koulutuspoliittisin keinoin. Hän antaa tästä esimerkiksi Yhdysvalloissa 2000-luvulla aloitetun opetuksen standardisoinnin ja oppimisen tason mittaamisen oppimistestituloksin. (Noddings 2003, 78, 84.) Euroopan komissio on puolestaan vuonna 1996 esittänyt, että koulutuksen itsestään selvä tavoite olisi palvella maanosan taloutta (Standish 2006, 221).

Standishin mukaan kasvatusfilosofiset suuntaukset voidaan luokitella sillä perusteella kuinka ne

pyrkivät määrittelemään koulutuksen päämäärät. Eri suuntaukset perustelevat koulutuksen päämääriä esimerkiksi yhteiskunnan tarpeilla, tiedon ja ymmärryksen itseisarvoisuudella, opiskelijoiden taipumusten tai autenttisuuden kehittämisen tärkeydellä. (Standish 1999, 35.) Standishin mukaan sekä progressiiviset että rationalistiset tai yleissivistystä korostavat näkemykset eroavat niin kutsutuista traditionaalisista koulutusnäkemuksista. Traditionaalisten kasvatustieteen mukaan koulutuksen on palveltava yhteiskunnan tarpeita ja teollista kilpailukykyä, sekä siirrettävä tarpeellisia tietoja ja taitoja – ja mieluusti perinteisin koulutusmetodein. (Standish 1999, 36.) Lapsikeskeisen progressiivisen kasvatustieteen kuten myös rationaalisen yleissivistävän kasvatustieteen kannattajat puolestaan hahmottavat koulutuksen ensisijaisesti ei-instrumentaalisenä toimintana. Kumpikin suuntaus on kiinnostunut oppijan ”vapautumisesta” ja on siinä mielessä ”liberaali”. Määritelmät ovat kuitenkin liukuvia ja kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi John Dewey määritteli Yhdysvalloissa liberaaliksi kasvatustieteen, mutta Britanniassa usein progressiivisen suuntauksen edustajaksi. (Standish 1999, 35.) Progressiiviset kasvatustieteilijät ovat kiinnostuneet ensisijaisesti oppijoiden omasta kehityksestä ja he painottavat usein kasvatuksen *menetelmiä*. Rationalistisia kasvatustieteen näkemyksiä puolestaan yhdistää kiinnostus aihealueista toiseen, tiedon ja ymmärryksen siirtoon: keskeisintä on kasvatuksen *sisältö*. (Standish 1999, 35-36.)

Koulutuksessa ja kasvatuksessa ei ole kuitenkaan käytäntöinä olemassa sisäisiä tavoitteita, vaan kasvatuksen tavoitteet määräytyvät ulkoisesti. ”Kasvattaminen” ei siis käsitteenä tai toimintana vielä sinällään kerro, mitä kasvatuksen tavoitteet ovat, tai mitä niiden *pitäisi* olla, vaan kasvatustieteen toimintana mielekäästä ainoastaan silloin kun se sijoittuu laajempaan tavoitteiden kokonaisuuteen. (Gutmann 1999, xii-xiv; 4.) Yhden tämän kaltaisen kokonaisuuden voivat muodostaa ne periaatteet, jotka ohjaavat demokraattisia tai liberaaleja valtioita. Kasvatustieteen normatiivisten päämäärien määrittämiseksi tulee selvittää, minkälainen kasvatustieteen asettuu demokraattisten tai liberaalien arvojen rajoihin. (Gutmann 1999, 11-12; Levinson 1999, 3-4.)

Yhteiskunnalliset periaatteet muokkaavat yhteiskunnallisia instituutioita, kuten koulutusta. Esimerkiksi egalitaristisesta näkökulmasta yksityiset eliittikoulut eivät todennäköisesti ole hyväksyttäviä, kun taas puhtaan libertaristisesta näkökulmasta valtiolliset koulut eivät välttämättä ole oikeutettuja. (Levinson 1999, 3-4.) Levinson mainitsee kaksi keskeistä näkökulmaa, jotka ovat haastaneet yleissivistävän koulutusnäkemysten. Ensimmäinen on markkinoiden ja markkinalogiikan ujuttautuminen koulutuspolitiikkaan ja -käytäntöihin, toinen on monikulttuurisuuspolitiikan tuottama haaste. Kumpikin näkökulma vetoaa ainakin retoriikan tasolla liberaaleihin arvoihin, mutta sekä libertaristeilta että ”multikulturalisteilta” – kuten myös

perinteisiltä liberaaleilta – puuttuu koherentti koulutusnäkemys. Levinson itse pyrkii selvittämään, mitä implikaatioita liberaalilla poliittisella teorialla on koulutuksen suhteen; ja toisaalta kuinka koulutus tulisi sisällyttää liberaaliin poliittiseen teoriaan. (Levinson 1999, 3.)

6.1.1. Liberaalin kasvatuksen tavoitteet

Englanninkielisellä termillä *liberal education* on erilaisia merkityksiä, jotka on syytä pitää erillään, vaikka ne osin limittyvätkin toisiinsa. Termillä voidaan ensinnäkin viitata ”vapaiden taiteiden” – siis itseisarvoisten, yleissivistävien aineiden – opiskeluun (*liberal arts*). Tässä mielessä *liberal education* tarkoittaa yleistä, pohja- tai peruskoulutusta. (Mulcahy 2012, 3.) Termin voi tällöin kääntää yleissivistystä korostavaksi tai rationalistiseksi koulutusnäkemykseksi, sillä se painottaa yleissivistystä (Standish 1999, 35) ja yksilön rationaalisen autonomian kehittymistä (mts. 37). Toisaalta termillä voidaan viitata liberaalin poliittisen tradition pohjalta muotoutuneeseen kasvatustilafilosofiaan (Callan&White 2003, 96-97). Näillä kahdella traditiolla on kuitenkin useita yhtymäkohtia. Kumpikin traditio arvostaa yksilön autonomian kehittämistä. Autonomiset valinnat vaativat pohjakseen tietoa erilaisista mahdollisuuksista: hyvä, koulutuksen tarjoama tietopohja on tärkeää, jotta yksilö voi ylipäätään tehdä itsenäisiä valintoja. (Callan&White 2003, 97-98.) Kolmanneksi *liberal education* yleissivistävänä opetuksena voidaan asettaa ammattiin valmistavan koulutuksen vastakohtaksi (Logue&Mayo 2009, 160). Näyttää että vuosituhannen vaihteen jälkeisessä keskustelussa termiä on pääasiassa käytetty sen poliittisessä merkityksessä, sillä on siis tarkoitettu liberaaleihin arvoihin pohjautuvaa kasvatusta ja koulutusta. Seuraavaksi käsittelemme nimenomaan näitä näkemyksiä.

Liberalismin teoriaan liittyy myös käsiteviidakko, josta on syytä olla selvillä, varsinkin siitä syystä että kaikille termeille ei löydy vakiintunutta suomennosta. Liberaali (politiikan) teoria ja liberalistinen teoria tarkoittavat tässä yhteydessä samaa asiaa: kyseessä on kattoterminä hyvinkin erilaisille liberalistisille yhteiskuntafilosofisille teorioille, joita yhdistää yksilön vapauden ja oikeuksien kunnioitus sekä ajatus oikeudenmukaisuudesta yhteiskuntaa järjestävänä periaatteena. Eri teoriat ymmärtävät nämä ihanteet eri tavoin ja myös painottavat niiden keskinäistä järjestystä toisistaan poikkeavalla tavalla. Tämän kattotermin alla voidaan (muiden muassa) erottaa toisistaan *poliittinen liberalismi* (*political liberalism*), joka painottaa valtion neutraalisuutta hyvän suhteen⁶; ja toisaalta suuntaus, jota voitaisiin kutsua *kokonaisvaltaiseksi liberalismiksi* (*comprehensive liberalism*), koska tämän näkemyksen mukaan on olemassa kaikille hyviä päämääriä, joita valtion on sallittua edistää. Näitä suuntauksia voidaan kutsua myös *antiperfektionistiseksi liberalismiksi*

6 Ts. valtiolla ei tämän näkemyksen mukaan ole oikeutta määritellä sitä, mikä on hyvää kaikille, vaan kansalaisten tulee saada määritellä itse omat, hyvät päämääränsä.

(poliittinen liberalismi) ja *perfektionistiseksi* liberalismiksi (”kokonaisvaltainen” liberalismi). Edellinen painottaa yksilön vapautta päämääränä itsessään, kun taas jälkimmäisen mukaan yksilön vapaus on arvokasta suhteessa tärkeämpiin päämääriin.

Liberalistisella teorialla⁷ on vaikutusta koulutuksen tavoitteisiin, rakenteisiin ja sisältöön – mutta toisaalta kasvatuksen huomioiminen voi vaikuttaa liberalismin teoriaan. Liberaali teoria perustuu ajatukselle, jonka mukaan aikuisilla kansalaisilla tulee olla mahdollisuuksia ja taitoja valita erilaisten vaihtoehtojen joukosta itselleen sopivimmat. Nämä taidot eivät kehity ilman sopivaa kasvatusta eikä eri vaihtoehtoista voi saada tietoa ilman koulutusta. Levinsonin mukaan liberaalien teoreetikkojen on siten sisällytettävä teoriaansa myös näkemys siitä, kuinka lasten kasvatusta ja koulutus tulisi järjestää – sillä kyse on liberaalin valtion säilymisen ehdoista. (Levinson 1999, 3-4.) Siten koulutus ei liberaalissa valtiossa ole vain yksi poliittinen aihe muiden joukossa, vaan keskeinen liberaalille teorialle ja politiikalle itselleen. Levinson argumentoi, että lasten kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien kysymysten tarkastelu paljastaa sellaisia liberaalin teorian sisäisiä jännitteitä, jotka jäävät huomaamatta silloin, kun keskustelun aiheena ovat ainoastaan aikuiset. (Mts.5).

Levinson tarkastelee liberaalin teorian vaikutusta koulutuksen tavoitteisiin, sisältöön ja rakenteisiin (Levinson 1999, 8)⁸. Niin kutsuttu *poliittinen* (tai *antiperfektionistinen*) *liberalismi* ei ota kantaa hyvän kysymyksiin: valtion ei tämän näkemyksen mukaan tule ottaa kantaa siihen, mikä on hyvää tai arvokasta, vaan sen tulee ainoastaan tarjota kansalaisilleen tasapuoliset puitteet tavoitella omia, hyviksi kokemiaan päämääriä. Näitä puitteita rajoittaa periaatteessa vain yksilön oikeuksien ja tiettyjen oikeudenmukaisuusperiaatteiden kunnioitus. Liberalistisissa puitteissa kansalaiset voivat siten muodostaa hyvin erilaisia yhteiskuntia. *Perfektionistisen liberalismiin* kannattajat moittivat poliittista liberalismia liiasta tai epärealistisesta neutraalisuudesta. Perfektionististen näkemysten mukaan tärkein arvo on inhimillinen kukoistus: siten esimerkiksi yksilön vapaus olisi arvokasta ainoastaan kun se edistää yksilöiden hyvinvointia ja mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen (Sebo 2008, 461; ks. myös Levinson 1999, 15). Useat liberaalit teoretikot asettavat neutraalisuuden ja oikeudenmukaisuuden lisäksi myös yksilön autonomian keskeiseksi arvoksi: vain yksilön täysin

7 Levinsonin mukaan liberaalia poliittista teoriaa määrittää kolme keskeistä piirrettä: A) pluralismin hyväksyminen; B) näkemys siitä, että valtion rakenteiden ja sen instituutioiden on oltava (tietyn prosessin ja ehtojen perusteella) oikeutettuja; ja C) että toimitaan perustuslaillisen demokratian, laajojen yksilön oikeuksien ja valtion velvollisuuksien viitekehksessä. (Levinson 1999, 10.) Liberalismilla Levinson viittaa pääosin rawlsilaiseen sopimusteoriaan, ja teoreetikoista hän vetoaa erityisesti Rawlsiin, Ackermaniin ja Dworkiniin (mts. 6; 11-12; 15). On tosin huomattava, että edellä mainituista ehdoista kolmas ei varsinaisesti sisälly Rawlsin teoriaan. Levinsonin mukaan ehtoa kuitenkin tarvitaan liberalismiin erottamiseksi esimerkiksi anarkismista ja utilitarismista. (Mts. 12-13).

8 Levinson ei pyri oikeuttamaan liberalismia tai sen keskeisiä arvoja sinänsä, vaan rakentamaan omaa teoriaansa liberaalissa kontekstissa (Levinson 1999, 6).

kehittynyt kyky itsenäisiin valintoihin mahdollistaa hyvien päämäärien löytämisen ja tavoittelemisen. Koska hyvä elämä ei kuitenkaan aina edellytä *autonomista* elämäntapaa, on autonomian kannattajien pystyttävä perustelemaan, miksi juuri autonomia on keskeinen arvo, ja miksi sen tulisi koskettaa myös niitä, jotka eivät sitä arvosta.

Poliittisen liberalismista näkökulmasta yksilön autonomia ei välttämättä ole keskeinen kasvatustavoite. Poliittisen liberalismista näkökulmasta autonomiaa korostava liberalismi näyttäytyy helposti miedon perfektionistisena teoriana, jolloin se vaatii samalla myös laajempia perusteluja (eli *miksi* juuri nämä arvot ovat hyviä ja oikeita). Levinsonin mukaan jokainen liberalistinen teoria vaatii tuekseen näkemystä kasvatuksesta. Hänen mukaansa poliittisen liberalismista pohjalta on vaikea muodostaa kasvatusteoriaa. Kasvatuksen huomioiminen paljastaa tässä teoriassa sisäisiä jännitteitä. Levinsonin mukaan autonomiaa korostava liberaali teoria tarjoaa ristiriidattomamman pohjan kasvatuksen teorialle. (Mts. 107.)

Yksilön autonomia ei ole arvovapaa kasvatustavoite, sillä hyvää elämää voidaan elää myös vähemmän vapaassa – esimerkiksi tiukan traditionaalisessa – yhteiskunnassa. Jos autonomialla ja yksilön hyvinvoinnilla ei ole välttämätöntä yhteyttä, niin millä perusteella juuri autonomia olisi keskeinen kasvatuksellisenä ihanteena? Eikö sen korostamiseen sisälly tietty käsitys hyvästä – siis sellainen, jossa yksilön autonomia nähdään arvokkaana? (Callan&White 2003, 100.) Liberaaleissa yhteiskunnissa yksilön autonomiaa tosiasiallisesti arvostetaan keskeisenä osana merkityksellistä yksilön elämää, vaikka mitään välttämätöntä yhteyttä autonomisen ja arvokkaan elämän välillä ei ole. Niissä yhteiskunnissa joissa autonomiaa arvostetaan voi kuitenkin olla vaikeaa elää epäautonomista elämää. (Winch 2006, 17, 96). Siten on johdonmukaista, että autonomiaa arvostavissa, liberaaleissa yhteiskunnissa koulutusinstituution yksi keskeinen koulutus päämäärä on opiskelijoiden autonomian kehittäminen. (Winch 2006, 2, 17, 110.)

6.1.2. Yksilön autonomia kasvatuksen tavoitteena

Autonomialla tarkoitetaan yksilön kykyä ohjata omaa elämäänsä ja mahdollisuutta tavoitella omia, hyviksi määrittelemiään päämääriä (Winch 2006, 96). Autonomiseen toimintaan liittyvien kykyjen oletetaan yleensä vaativan kehittämistä (kasvatusta ja koulutusta) (Winch 2006, 5). Yksilön autonomian toteutuminen edellyttää mahdollisuutta valita (pakotettu valinta ei ole autonominen), kykyä valita (henkilöllä täytyy olla kyky toimia autonomisesti) ja riittävää tietoa valinnan kohteena olevasta asiasta (muutoin valintaa ei voida tehdä informoidusti). (Winch 2006, 110.) Autonomian ideaan tavallisesti liittyy myös ajatus, että yksilön vapautta tulisi toteuttaa informoidulla ja johdonmukaisella tavalla. (Winch 2006, 1, 3, 6.) Koulutus voi edesauttaa yksilön autonomian

kehittymistä muun muassa tarjoamalla tietoa yksilölle avoimena olevista toimintavaihtoehtoista (esimerkiksi ammateista), kehittämällä ymmärrystä persoonallisista kyvyistä, ja parantamalla kriittisen rationaalisuuden taitoja (Winch 2006, 112-114).

Winchin mukaan yksilön autonomia voi olla joko heikkoa tai vahvaa. Vahvan yksilön autonomian kannattajien mukaan henkilöllä tulisi olla mahdollisuus tehdä haluamiaan elämänvalintoja vahinkoperiaatteen rajoissa: sallittua olisi se, mikä ei vahingoita toisia. Heikon autonomian kannattajien mielestä yksilön valintoja puolestaan tulisi rajoittaa jokin näkemys arvokkaista valinnoista. (Winch 2006, 96-97, 100.) Yksilön *hyvinvointi* näyttäisi kuitenkin vaativan juuri arvokkaiden päämäärien tavoittelua. Yhteiskunnassa voidaan suvaita arvottomien päämäärien tavoittelua, mutta Winchin mukaan ei ole mitään syytä edistää niitä kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Winch 2006, 97-98.) Siten Winchin mukaan kasvatuksen ja koulutuksen vapauskäsitys on väistämättä perfektionistinen, eli nojautuu johonkin käsitykseen yksilön hyvästä ja kukoistamisen ehdoista. Opiskelijoita on Winchin näkemyksen mukaan ohjattava kriittisen rationaalisuuden taidoissa. Ennen kuin lapset ovat kasvaneet rationaaliseksi ja autonomiseksi, heidän on kuitenkin valittava niiden vaihtoehtojen joukosta, jotka aikuiset ovat määritelleet arvokkaiksi. Koulutuksen tarkoitus on ohjata lapsia autonomiaan vaadittavissa kyvyissä ja taidoissa. (Winch 2006, 93-95.)

Heikon autonomian kannattaja sitoutuu edistämään niitä päämääriä, jotka hän katsoo arvokkaiksi. Myös ”ei-arvokkaat” päämäärät voivat silti heikon autonomian kannattajan mukaan olla sallittuja. Keskeisin ero heikon ja vahvan autonomian näkemyksen välillä Winchin mukaan on, että heikon autonomian kannattaja on valmis aktiivisesti vähentämään, vaikka ei välttämättä kieltämään, vahingollisia inhimillisiä aktiviteetteja. Vahvan autonomian kannattaja taas pyrkii suhtautumaan näihin toimintoihin neutraalisti. (Mts. 101-102.) Vahvalle autonomialle perustuvassa koulutuksessa tulisi siten edistää arvokkaiden päämäärien lisäksi myös joitakin ei-arvokkaita päämääriä. Heikkoon autonomiaan pohjautuva koulutus edistäisi ainoastaan arvokkaita päämääriä. (Mts. 8.)

Winchin mukaan olisi mahdotonta kertoa opiskelijoille (täysin neutraalisti) kaikista mahdollisista elämänvalinnoista. Esiteltäviä vaihtoehtoja on siten rajattava jollakin periaatteella – joka puolestaan vaatii kannanottoa hyvän ja arvokkaan elämän kysymyksiin. Winchin mukaan (julkisten) koulujen on väistämättä otettava kantaa siihen, minkälaiset valinnat johtavat onnelliseen ja arvokkaaseen elämään. (Winch 2006, 115-117.) Siten *antiperfektionistinen* vapauskäsitys ei soveltuisi kasvatukseen ja koulutukseen. Jos koulutuksella tästä huolimatta pyritään edistämään yksilön vahvaa autonomiaa, on Winchin mukaan myös hyväksyttävä koulutustoiminnan arvaamattomat tulokset (Winch 2006, 108). Pahimmillaan opiskelijoista kasvaa hetkessä eläviä äärimmäisiä individualisteja (mts. 2-3).

Liberalistista, yksilön autonomiaa arvostavaa ihmiskäsitystä on moitittu atomistiseksi, epärealistiseksi ja peräti moraalisesti vahingolliseksi. Ihmiset eivät valitse yhteisöä johon syntyvät. (Arthur 2012, 11-12.) Yhteisön ensisijaisuus tulisi esimerkiksi kommunitarististen kasvatusteorioitten mukaan ottaa huomioon kasvatuksen ja koulutuksen teoriassa ja käytännössä – näin koulutus voisi auttaa ratkaisemaan yksilön ja yhteisön välisiä jännitteitä erityisesti opettamalla osallistumaan demokraattisesti omassa paikallisyhteisössä. (Arthur 2012, 14.) Käytännössä kommunitaristinen kasvatusteorioita voisi tarkoittaa erityisesti tiettyjen arvojen, kansalaishyveiden ja luonteenpiirteiden kehittämistä. Nämä koulutustavoitteet voivat olla hyvinkin konservatiivisesti määriteltyjä, mutta toisaalta monet kommunitaristit näkevät koulun ensisijaisena tehtävänä demokraattisten arvojen vahvistamisen, sekä muun muassa rasismien, seksismin ja homofobian vastustamisen. Demokratian ja egalitarismin arvostaminen lähentää näitä näkemyksiä John Deweyn kasvatusteorioita ja pedagogiikkaan. (Arthur 2012, 15.)

6.1.3. Kansalaiskasvatusteorioita ja demokratiakasvatusteorioita

Levinsonin mukaan toisistaan voidaan erottaa liberaali kasvatusteorioita (jota hän itse pyrkii luomaan), liberaali *kansalaiskasvatusteorioita (civic education)* ja demokratiakasvatusteorioita (*democratic education*). Keskinäisistä yhtäläisyyksistä huolimatta ne eivät tarkoita täsmälleen samaa asiaa, vaan ne eroavat toisistaan sekä käsitteellisesti että käytännöllisesti. (Levinson 1999,8.) Yksilön autonomian kehittäminen on kuitenkin tärkeä tavoite kaikissa näissä kasvatusteorioissa. Jos yksilöitä ohjataan toimimaan autonomisesti, he kehittyvät väistämättä myös liberaaleissa kansalaistaidoissa. (Mts. 104; 106.) Liberaali kasvatusteorioita on kuitenkin kasvatusteorioita laajempi käsite, ja sillä on vaikutusta myös liberaalismin (poliittiseen) teoriaan.

Amy Gutmannin mukaan tarvitaan julkilausuttua teoriaa demokraattisesta kasvatuksesta, sen ihanteista ja tavoitteista. (Gutmann 1999, 11-12.) *Deliberatiivinen* demokratia perustuu ajatukseen, että vapaat ja tasa-arvoiset kansalaiset ovat kykeneviä ja halukkaita keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Gutmann 1999, xii-xiv.) Vapauden, tasa-arvon, sekä vuorovaikutuksen hyveet ja taidot eivät kehity ilman kasvatusteorioita ja koulutusteorioita. Ne saattavat kuitenkin olla ainoastaan kasvatusteorioita ei-tarkoitettuja ja satunnaisia seurauksia (esimerkiksi yleissivistävien kouluaineiden opiskelun sivuvaikutus) jos näitä arvoja ei ole julkilausutusti otettu kasvatusteorioita tavoitteeksi. Demokraattiset hyveet eivät ole kasvatusteorioita ja koulutusteorioita *väistämättömiä* tavoitteita, sillä kasvatusteorioita ja sen pohjana olevat arvot ovat aina aikaansa sidottuja. Esimerkiksi vanhempien, tai yliopistojenkaan, tavoitteena ei välttämättä ole tasa-arvoon pyrkivä kasvatusteorioita ja koulutus. (Gutmann

1999, xii-xiv.) Tietoinen demokratiakasvatukseen ei silti korvaa kasvatuksen *eettisiä* ideaaleja, sillä poliittiset ja moraaliset ihanteet eivät ole sama asia. Esimerkiksi tasa-arvoinen perhe on moraalinen tavoite tai ihanne, mutta se ei kuitenkaan automaattisesti ole myös *poliittinen* tavoite. (Gutmann 1999, 11-13.)

Demokraattisen kasvatuksen tulee ottaa kantaa esimerkiksi siihen, minkälaisia ihmisiä kasvatuksen tulisi tuottaa. Kenen pitäisi saada opettaa ja millä tavoin? Kuinka monikulttuurisuuden haasteisiin tulisi vastata? Pitäisikö tulevia kansalaisia ohjata omaksumaan kosmopoliittisia vai patrioottisia arvoja? Ratkaisut ovat vaikeita, ja usein on valittava toisensa poissulkevien vaihtoehtojen välillä. Siksi yhdeksi ratkaisuksi tarjotaan usein vanhempien mahdollisuutta päättää. ”Minimalistisen kansalaisuuden” (*civic minimalism*) kannattajat ehdottavat, että kouluissa tulisi opettaa ainoastaan kansalaisuuden vähimmäistaitoja, mutta ei mitään tätä laajempia, mahdollisesti vanhempien arvojen vastaisia, taitoja (Gutmann 1999, xi – xii). Gutmannin mukaan kasvatuksellisen auktoriteetin luovuttaminen yhdelle kasvatusagentille, tässä tapauksessa vanhemmille, ei kuitenkaan palvele julkista demokraattista keskustelua. Muita keskeisiä kasvatusagentteja ovat kansalaiset tai valtio ja opettajien ammattikunta. Demokraattisessa yhteiskunnassa kasvatusihanteiden asettaminen ja kasvatusvastuu olisi Gutmannin mukaan jaettava näiden tahojen kesken. (Gutmann 1999, xiv).

6.1.4. Kriittinen ajattelu

Kriittisen ajattelun idea lisättiin yhdeksi kouluopetuksen tavoitteeksi ja opetussuunnitelmiin alun perin 1980- luvun Yhdysvalloissa: kriittisen ajattelun opettaminen nähtiin keskeisenä ratkaisuna perinteisten, passivoivien opetusmenetelmien tuottamiin ongelmiin. Esimerkiksi Matthew Lippman ryhtyi kehittämään ”Filosofiaa lapsille” -ohjelmaansa havaittuaan yliopisto-opiskelijoiden vähäiset kriittisen ajattelun taidot. Koulutuksellisenä ideaalina kriittinen ajattelu on toki huomattavasti muutamaa vuosikymmentä vanhempi. Kriittisen ajattelun historia on yhtä pitkä kuin filosofiankin. Filosofit ovat kautta historian korostaneet opiskelijoiden ajattelun taitojen kehittämistä. Kriittisen ajattelun ideaali on ollut tärkeimpien kasvatustilafilosofisten tavoitteiden joukossa alusta lähtien. (Hare 1999, 86-87.)

Varsinainen *kriittisen ajattelun teoria* muodostaa osin oman, erillisen traditionsa, sillä se on suurelta osin syntyisin loogikkojen kasvatukseen kysymyksiä kohtaan tuntemasta kiinnostuksesta (ks. Siegel 1988, 1-2). Kriittisen ajattelun teoriolla on juurensa niin kutsutussa epämuodollisen logiikan liikkeessä. Liike syntyi tarpeesta kehittää sellaisia loogisia menetelmiä, jotka olisivat perinteistä,

formaalia logiikkaa lähempänä ihmisen jokapäiväistä kokemusta ja elämää. Siten liikkeen keskeisillä tarkastelukohteilla selkeästi on yhteys myös kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiin, mutta käsitteenä kriittinen ajattelu samaistetaan filosofien piirissä usein epämuodolliseen logiikkaan. Kriittisen ajattelun teoriassa korostuvat muun muassa argumentaatioteoriaan ja epistemologiaan liittyvät kysymykset.

Kasvatusfilosofiaa ja (epämuodollista) logiikkaa on pyrkinyt yhdistämään esimerkiksi Harvey Siegel (Siegel 1988, 4). Hän on pyrkinyt laventamaan kriittisen ajattelun ideaalia: kriittistä ajattelua ei Siegelin mukaan tule samaistaa pelkästään ”loogiseen” tai johdonmukaiseen ajatteluun ja hyvään argumentointiin (Siegel 1988, 2), vaan hänen mukaansa kriittinen ajattelu on yhdistelmä järkiperustelujen arvioinnin taitoja sekä kriittisiä dispositioita (tai luonteenpiirteitä). (Bailin&Siegel 2003, 181-182.) Siegelin ja Bailinin mukaan kriittinen ajattelu on ymmärrettävä ensisijaisesti normatiivisena käsitteenä, eikä esimerkiksi kuvailevana (psykologisena) määritelmänä: kriittisessä ajattelussa on kyse *hyvästä* ajattelusta. Kriittisen ajattelijan on Siegelin mukaan hallittava ne tietopilliset (episteemiset) kriteerit, joiden mukaisesti järkiperusteluja arvioidaan. (Bailin&Siegel 2003, 181-182.) Siegelin mukaan kriittinen ajattelu ankkuroituu fallibilistiseen, ei-relativistiseen epistemologiaan (Bailin&Siegel 2003, 185).

Kriittisen ajattelun ”yleistettävyydestä” käyty kiista liittyy epistemologisten teorioiden välisiin näkökulmaeroihin. Kun kriittinen ajattelu hahmotetaan episteemisenä käsitteenä, tuottavat erilaiset epistemologiset näkökulmat helposti erilaisia kriittisen ajattelun määritelmiä. Jos kaikkia tiedon- ja tieteenalaja voidaan tarkastella saman epistemologian puitteissa, myös kriittinen ajattelu näyttäytyy taitona, jota voidaan soveltaa monella eri tieteenalalla. Jos eri tieteenalat taas perustuvat erilaisiin epistemologioihin (tai rationaalisuuksiin), myös kriittinen ajattelu vaikuttaa alapidonnaiselta. Siten mitään yleistä ”kriittisen ajattelun taitoa” ei voisi olla olemassa. Jälkimmäistä näkökulmaa on edustanut esimerkiksi John McPeck (McPeck 1990). (Bailin&Siegel 2003, 181-182.)

Epistemologinen kiista kriittisen ajattelun yleistettävyydestä liittyy kriittisen ajattelun ”ensimmäisen aallon” kysymyksiin. Jane Roland Martinin mukaan kriittistä ajattelua tulisi motivoida humanimman ja oikeudenmukaisemman maailman etsintä, ja siten kriittisen ajattelun ”moraalinen ankkuri” olisi tärkeämpi kuin episteeminen. Martinin näkemykset ovat avanneet tietä kriittisen ajattelun eettisten ulottuvuuksien tarkastelulle. Kysymys kriittisen ajattelun yleistettävyydestä muuntuu kriittisen ajattelun teorian ”toisessa aallossa” moraaliseen muotoon: jos ihmisryhmien välisten ajattelutapojen erot edustavat erilaisia rationaalisuuksia, minkälaista rationaalisuutta

kriittisen ajattelun teoria edustaa? (Mason 2007, 339-340, 343.). Yleistetäänkö kriittisen ajattelun teoriassa tietyn ihmisryhmän ajattelutapa väärällä tavalla koskemaan kaikkia ihmisiä? Tämän ajattelutavan opettaminen voisi pahimmillaan uusintaa entisestään marginalisoitujen ryhmien, esimerkiksi naisten tai kulttuuristen vähemmistöjen, syrjintää. (Walters 1994, 1-2; Bailin&Siegel 2003, 190.) Jos kriittisen ajattelun opettaminen marginalisoi tiettyjä ihmisryhmiä, onko tämän kaltaista kriittistä ajattelua sallittua opettaa? 1990-luvulla kritiikkiä esitettiin lähinnä feministisestä näkökulmasta, 2000-luvulla esiin ovat nousseet erityisesti kulttuurien väliset erot. (Ks. esim. Bailin&Siegel 2003, 190-191; Mason 2008.)

Tuukka Tomperin (2005) mukaan ajattelun taitojen kehittämiseen tähtävien oppiaineiden olisi vastattava kolmeen keskeiseen kysymykseen: minkälaista rationaalisuuden muotoa opetus edistää – formaalia, substantiaalista vai näiden yhdistelmää? Onko opetuksen oltava neutraalia suhteessa yhteiskunnan (hallinnon, talouden ja tekniikan) asettamiin päämääriin? Millä tavoin järjen käyttö perusteellaan? (Mts. 42.) Tomperin mukaan ei voida jättää huomioimatta sitä historiallista seikkaa, että tietyt ihmisryhmät on todellisuudessa suljettu julkisen järjenkäytön ulkopuolelle (mts. 45). Lisäksi akateeminen argumentaatioperinne ei välttämättä sellaisenaan sovellu koulumaailmaan (mts. 42). Tomperin mukaan on pohdittava ”[...] kannustaako kriittisen ajattelun perinne ohjaamaan oppilaita mieluummin dialogiseen *kohtaamiseen* toisten kanssa vai parhaan *argumentin* oikeuttamiseen – jos näiden tavoitteiden välillä on ristiriita” (mts. 43).

Anne Phelanin mukaan tosielämässä ei voida luottaa pelkkään järjenkäyttöön. Käytännöllinen elämä pakenee määrittelyjä, se on kompleksista, kontekstuaalista ja muuntuvaa, eivätkä ajattelemisen ja eläminen varsinaisesti ole valinnan kohteita. Arkielämän ongelmat ovat liian strukturoimattomia loogisin välinein tarkasteltaviksi, eikä niihin ei voida vastata pelkästään epistemologisen ymmärryksen pohjalta. Partikulaariin ja konkreettiseen liittyy oma viisauden lajinsa, käytännöllinen järki *pfronesis*, johon sisältyy myös hyvyys ja viisaus. (Phelan 2001, 41-43, 48.) Henkilö, joka pystyy sietämään ristiriitoja ja paradokseja, sekä käyttämään niitä hyväkseen – sen sijaan että pyrkisi abstrakteihin periaatteisiin vetoamalla eliminoimaan niitä – kykenee Phelanin mukaan havainnoimaan ja ajattelemaan tarkemmin sekä toimimaan eettisemmin. Perinteisen kriittisen ajattelun mukainen toimintatapa puolestaan etäännyttää meidät käsillä olevasta tilanteesta eikä ota huomioon olemassaolon kontekstuaalisuutta ja partikulaarisuutta. (Phelan 2001, 49.) Esimerkiksi poliittisia ja aseellisia konflikteja ei välttämättä hahmoteta tasapuolisesti tarkastelemalla neutraalisti ja avoimin mielin vastapuolten ”maailmankatsomuksia”: todellisuus kun on maailmankatsomuksia ja ideologioita kompleksisempi. Pelkästään vastapuolten

argumentaatioon keskittyminen voi olla epäolennaista: kuinka argumentaation *yleisiin* rakenteisiin keskittyminen auttaisi ymmärtämään ihmisten *erityisiä* elämänoloja? (Phelan 2001, 51-52.)

6.2 Kouluvalinnan kysymykset

6.2.1. Kouluvalinta ja *vouchers*

Vanhemmille tarjottu vapaa kouluvalinta on laaja yhteiskunnallinen kysymys. Kouluvalintakysymys samaistetaan usein (Yhdysvalloissa) ehdotukseen vanhemmille jaettavista ”valintakupongeista” (*vouchers*): vanhemmat saisivat julkisella kustannuksella valita lapsilleen minkä tahansa julkisen tai yksityisen koulun. Suppeammassa merkityksessä kupongit antaisivat vanhemmille mahdollisuuden valita *julkisten* koulujen välillä. Gutmannin mukaan kouluvalinnoista käytävässä keskustelussa olennaisen tärkeää erottaa toisistaan laajempi kouluvalintakeskuselu sekä vain kuponkeihin liittyvä keskustelu, sillä näiden keskustelujen moraaliset ja yhteiskunnalliset implikaatiot eroavat toisistaan. (Gutmann 2002, 127.)

Kuponkien käyttöönottoa perusteellaan muun muassa koulutuksellisen pluralismin tärkeydellä ja vanhempien oikeuksien kunnioittamisella (Gutmann 2002, 128). Gutmannin mukaan vapaan kouluvalinnan perusteleminen vanhempien valinnanvapaudella perustuu harhaanjohtavaan ajatukseen siitä, että lapset olisivat ikään kuin vanhempiensa omaisuutta. Esimerkiksi oikeus maksuttomaan, julkiseen koulutukseen on nimenomaan *lasten*, ei vanhempien, oikeus. (Gutmann 2002, 138.) Pluralismiargumentissa on Gutmannin mukaan taas kysymys siitä, *minkälainen* koulutuksellinen pluralismi halutaan turvata: demokraattisesti säädelty vai ”markkinaperustainen” vanhempien vapaa valinta? Koulutuksellinen pluralismi voidaan nimittäin turvata muillakin keinoin kuin kuponkien avulla, esimerkiksi keskusjohtoisesti. Koulutuksen maksimaalisen pluralismin tavoiteltavuus voidaan myös kyseenalaistaa: onko se väistämättä *hyvä* asia? (Gutmann 2002, 129-131.) Perustuslaillisessa demokratiassa perustuslaki määrittelee monia koulutukseen liittyviä seikkoja, kuten esimerkiksi kieltää syrjinnän rodun, sukupuolen tai uskonnon perusteella. Julkiset koulut eivät voi valita oppilaitaan näillä perusteilla. Yksityisillä kouluilla tämä mahdollisuus on olemassa. (Gutmann 2002, 133.)

6.2.2. Vanhemmuus ja lasten koulutus: kotikoulut

Kotikoulukeskustelu on yksi 2000-luvun keskeisiä kasvatusfilosofisia teemoja. Tähän on syynä lasten kotona tapahtuvan koulutuksen voimakas kasvu länsimaissa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa vuosien 1999-2007 välillä kotikoululaisten määrä kasvoi arviolta 74:llä prosentilla, ja vuonna 2012

heidän määränsä (Yhdysvalloissa) on arviolta yli kaksi miljoonaa (Kunzman 2012, 76). Kotikoululaisten vanhempia ei yhdistä mikään yksi yhtenäinen ideologia – ainoastaan ajatus siitä, että vanhemmilla tulisi olla hallitusta tai valtiota suurempi valta määrätä lastensa koulutuksesta (mts. 76). (Ks. myös Kunzman 2009.) Kirjassa *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education* (2002) Rob Reich ottaa kantaa (myös) kotikoulutukseen. Hänen mukaansa kotona lapsensa kouluttavien vanhempien tulisi voida osoittaa, että he ovat kykeneviä hoitamaan koulutustehtävän (Yhdysvaltojen osavaltioiden suhtautuminen kotikoulutukseen vaihtelee suuresti, monissa valtioissa ei ole olemassa minkäänlaista asiaan liittyvää sääntelyä tai säännöstöä). (Glanzer 2008, 1-3). Reich näyttäisi ehdottavan Yhdysvaltoihin hyvin saman tyyppistä järjestelmää kuin Suomessa on käytössä kotikoulutuksen sääntelyssä. (Ks. Reich 2002, 169; Glanzer 2008, 2-6.)

Perry Glanzerin mukaan todistustaakkaa ei Reichin ehdottamalla tavalla tulisi siirtää vanhemmille, vaan valtion on osoitettava, miksi kotikoulutuksen sääntelyä tarvitaan. Glanzer vertaa kotikoulutuksen sääntelyä muihin lasten hyvinvointia koskeviin lakeihin: vaikka valtion tulee puuttua vakaviin lasten hyvinvoinnin loukkauksiin, sillä ei kuitenkaan ole oikeutta tarkemmin määrittellä sitä, kuinka vanhempien tulisi lapsensa kasvattaa. Vanhempien toimien rajoittaminen vaatii todistusnäyttöä siitä, että toimet todella vahingoittavat lapsia. (Glanzer 2008, 7).

Vastauksessaan Glanzerille (2008) Reich haluaa kuitenkin tehdä eron koulutuksen ja lasten muun kasvatuksen (ja siihen liittyvän hoivan) välille. Lasten koulutus (*schooling*) ja toisaalta lasten tarvitsema hoiva ja muu kasvatusta (*parenting*) eivät ole sama asia, vaan näiden kahden lasten kasvatukseen liittyvän alueen moraalinen perusta on erilainen. Muodollisen koulukasvatuksen tavoitteena on aina myös uusien kansalaisten ja autonomisten yksilöiden kasvattaminen, ei pelkästään vanhempien tai lasten intressien toteuttaminen. (Reich 2008, 20-21.)

Robert Kunzman (2012) tarkastelee artikkelissaan ”Education, Schooling, and Children's Rights: The Complexity of Homeschooling” lasten ja vanhempien intressien suhdetta (koulutus-)oikeuksiin: kuinka moraalista oikeuksista voidaan päätyä lakisääteisiin oikeuksiin? Esimerkiksi lapsilla saattaa kyllä olla moraalinen oikeus kasvaa autonomisiksi yksilöiksi, mutta tätä oikeutta voi olla lähes mahdotonta kirjata laillisiin oikeuksiin. Kunzmanin mukaan monitulkintaisten moraalisten ihanteiden kirjaaminen lakiin saattaa olla jopa vahingollista. Siksi useimpia koulutusintressejä ei hänen mukaansa pitäisi kirjata lakiin (mts. 87).

6.3 Lasten oikeudet ja oikeus koulutukseen

Lasten oikeudet nousivat poliittisen ja filosofisen keskustelun aiheeksi 1970-luvulla. Lasten oikeuksia filosofisesta näkökulmasta käsittelevä klassikkokirja julkaistiin vuosikymmenen lopulla:

O'Neill & Ruddick (toim.) 1979: *Having Children – Philosophical and Legal Reflections on Parenthood*. Kasvatusfilosofisesta näkökulmasta erityisen relevantteja ovat kirjan koulutusoikeuksia käsittelevät artikkelit. Liberaalin poliittisen teorian piirissä yksilön oikeuksia on perusteltu sillä, että antavat jokaiselle rationaaliselle, autonomiselle yksilölle mahdollisuuden tavoitella omaa hyvää elämäänsä. Tämä perustelu on kuitenkin lasten kohdalla ongelmallinen, sillä lapset eivät vielä ole autonomisia ja rationaalisia. Tarkoittaako tämä myös sitä, että lapsilla ei voisi olla oikeuksia? (Brighouse 2002, 31; 36-37.)

Kiinnostus lasten tasa-arvoistamiseen sai sysäyksen muiden yhteiskunnallisten ja vähemmistöryhmien ”vapautusliikkeistä”: lapset nähtiin viimeisenä alistettuna ryhmänä yhteiskunnassa. Myös psykoanalyttisen teorian suosiolla oli vaikutusta lasten vapautusliikkeen syntymiselle. (ks.esim.Purdy 1992.) Keskustelu lasten ”tasa-arvoistamisesta” tai ”vapauttamisesta” on käytännössä kokonaan hiipunut. Viime vuosikymmeninä kukaan ei liene vakavissaan ehdottanut, että lasten tulisi saada sama yhteiskunnallinen asema kuin aikuisten. Lapsuuden ja aikuisuuden välisen rajan liukuvuus, erot yksilöiden välillä, ja juridisten rajanvetojen tietty mielivaltaisuus ovat kuitenkin edelleen keskeisiä kasvatusfilosofisia teemoja.

Joel Feinberg esitti käsitteellisen analyysin lasten ja aikuisten oikeuksista artikkelissa ”A Child's Right to an Open Future” (1980). Feinberg erottaa toisistaan oikeudet, jotka ovat lapsille ja aikuisille yhteisiä (*A-C -rights*). Näitä ovat mm. fyysisen ja psyykkisen väkivallan kieltö. Sen sijaan ainoastaan aikuisille kuuluu oikeus äänestää, sekä useat muut ”autonomiaoikeudet” (*A-rights*), jotka vaativat oikeiden haltijalta kykyä toimia itsenäisesti ja rationaalisesti. Eräät oikeudet kuuluvat vain lapsille (*C -rights*); ja aikuisille ainoastaa tietyissä tilanteissa. Feinberg tarkastelee lähemmin näitä lapsille kuuluvia oikeuksia. Hänen mukaansa ne voidaan jakaa kahteen luokkaan: huolenpito-oikeuksiin (*dependency-rights*) ja luotto-oikeuksiin (*rights-in-trust*). Edellisiin lapsilla on oikeus riippuvaisuutensa ja haavoittuvan asemansa vuoksi. Jälkimmäisillä Feinberg tarkoittaa lasten sellaisia autonomiaoikeuksia, joita lapset eivät ole vielä kykeneviä toteuttamaan. Aikuisten velvollisuus on kuitenkin ”edunvalvojina” tai luotettuina aikuisina (*trustees*) varmistaa, että lasten kyky toteuttaa näitä oikeuksia aikuisin ei vaarannu. Feinbergin mukaan lapsella tulisi olla oikeus mahdollisimman avoimeen tulevaisuuteen. Tämä mahdollisuus vaatii toteutuakseen riittävää koulutusta.(Feinberg 2007, 112-113.)

Jää kuitenkin jossain määrin epäselväksi, kuinka laajaa vapautta Feinberg käytännössä tarkoittaa. Bertram Bandmanin mukaan ottaessaan kantaa tosielämän tapauksiin Feinberg on valmis osittain luopumaan avoimen tulevaisuuden vaateestaan (Bandman 2002, 339-440). Bandman kritisoi Feinbergiä liian kapeasta vapauskäsitelmästä: hänen mukaansa Feinberg nojaa teoriassaan

negatiiviseen vapauskäsitteeseen, kun lasten vapaus vaatisi taustakseen positiivista vapauskäsitteistä. Bandman ehdottaa, että avoimen tulevaisuuden sijaan lapsilla tulisi olla "oikeus kehittyä". Tämä olisi hänen mukaansa laajempi ja sitovampi oikeus kuin oikeus avoimeen tulevaisuuteen. (Bandman 2002, 339-441, 443.) Tämän oikeuden pohjalta olisi Bandmanin mukaan selkeämpää tarkastella esimerkiksi tilanteita, joissa vanhemmat haluavat rajoittaa lasten koulutusoikeuksia. Vanhemmat tulisi saada hahmottamaan tilanteet laajemmin kuin vain omasta perspektiivistään käsin. (Mts. 339.)

Laura Purdy (1992) on tarkastellut "lasten vapautusliikkeen" kahta keskeistä argumenttia, jotka hän nimeää 1) oikeudenmukaisuusargumentiksi (*argument from justice*) ja 2) seurausargumentiksi (*argument from consequences*). Ensimmäisen argumentin mukaan aikuisten ja lasten välillä ei ole mitään sellaista relevanttia eroa, joka oikeuttaisi lasten alistamisen. Jälkimmäisen argumentin mukaan lasten "vapauttamisella" taas ei ole sellaista huonoja seurauksia, jotka oikeuttaisivat lasten alistamisen aikuisten kontrolliin. Purdyn mukaan kumpikaan näistä argumenteista ei ole pätevä. Jälkimmäisen suhteen hän hyödyntää tietoa eräistä empiiristä kokeiluista (1930 – 1940 -luvulta), joissa todettiin että ilman aikuisten asettamia rajoja lapset eivät opi omien impulssiensa kontrollointia, ja vastoin odotuksia näistä lapsista kasvaa epäitsenäisiä ja ahdistuneita, eivätkä he opi kunnioittamaan toisten ihmisten oikeuksia. (Purdy 1992, 95-98).

Purdy käyttää termejä 'yhtäläiset oikeudet' (*equal rights*), 'aikuisten oikeudet' (*adult rights*) ja 'lasten vapautuminen' (*children's liberation*) synonyymisinä, vaikka hän huomauttaakin, että *yhtäläiset* oikeudet eivät tarkalleen ottaen tarkoita *samoja* oikeuksia. Esimerkiksi naisilla ja miehillä voi olla yhtäläiset, mutta ei välttämättä täsmälleen samanlaiset oikeudet. Lapsilla voi olla joitakin lisäoikeuksia, kuten oikeus maksuttomaan koulutukseen ja oikeus vanhempien kustantamaan elatukseen. (Purdy 1992, 125-127.) Vaikka Purdy ei kannata samojen oikeuksien myöntämistä lapsille kuin aikuisille, ja näyttää myös kannattavan melko vahvaa aikuisten kasvatuksellista auktoriteettia (ks. esim. mts.145-148), sekä esittävän vastapainoksi vanhemmille varsin vaativia velvollisuuksia: "A conflict of interest occurs when two individuals have legitimate interests that cannot both be satisfied. I have suggested that morality call upon us to satisfy the stronger interest. I think it is probably also generally recognized that special relationships, such as parent-child relationships, can involve commitments on the part of parents to subordinate more of their own interests than would otherwise be required." (Mts.143).

Onora O'Neillin mukaan lasten oikeuksista puhuminen voi pahimmillaan vääristää tavan, jolla kuvaamme lasten elämää ja siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä (O'Neill 1988, 445). Oikeudet eivät

ensinnäkään tavoita kuin osan niistä velvoitteista, joita aikuisilla on lapsia kohtaan (mts. 449-450). Toiseksi, lasten aikuistumisessa ei ole keskeistä se, että he hahmottavat itsensä oikeuksien haltijana (*rights-holders*), vaan lasten tehtävänä on kypsyä ja kasvaa. Tämän vuoksi lasten oikeuksia ei pidä myöskään ymmärtää samanlaisina ryhmäoikeuksina kuin esimerkiksi vähemmistöjen oikeuksia. Jälkimmäisissä on kyse näihin ryhmiin kuuluvien aikuisten ihmisten voimauttamisesta ja syrjäyttävien rakenteiden voittamisesta. Lapset eivät keskenkasvuisuutensa ja biologisista syistä johtuvan haavoittuvuutensa vuoksi tähän kykene. Lasten oikeuksiin keskittyminen ja (siten) lasten asettaminen samalle viivalle aikuisten kanssa saattaa hämärtää käsityksen lasten asemasta: oikeuksista huolimatta lapset ovat erityisen haavoittuvia yksilöitä ja vahvasti aikuisista riippuvaisia. (O'Neill 1988, 457; 462.)

Lasten oikeuksia on kuitenkin mahdollista perustella sitomalla oikeudet ne toimijuuden sijaan intresseihin. Harry Brighthouse on kehittänyt lasten intresseihin pohjautuvaa teoriaa oikeuksista (*interest model of rights*). Lapsilla on selkeästi eräitä intressejä – kuten ruuan, suojan ja hoivan tarve – ja lasten oikeuksien voidaan perustella suojelevan näitä intressejä. Silloin kun nämä oikeudet institutionalisoidaan, on olennaista osoittaa, kuka on minkäkin intressiä suojelevan oikeuden 'edunvalvoja' (*trustee*) ja toteuttaja. (Brighthouse 2002, 38.)

Brighousen mukaan lasten oikeudet ovat ensisijaisesti hyvinvointioikeuksia (*welfare rights*), mutta eivät toimijuuteen perustuvia oikeuksia (*agency-rights*). Aikuisilla molempien tyyppisiä oikeuksia voidaan perustella intresseillä: aikuisten toimijuuteen perustuvat oikeudet ovat arvokkaita, koska ne ovat epäsuorasti yhteydessä yksilöiden hyvinvointiin. Nämä aikuisten oikeudet perustuvat oletukseen, että aikuiset kykenevät ainakin jollakin tavoin tekemään itsenäisiä päätöksiä. (Brighthouse 2002, 39.) Todellisuudessa lasten ja aikuisten raja on tietysti liukuva: lapset kykenevät kasvaessaan tekemään omia päätöksiä paremmin, ja toisaalta monien aikuisten päätöksentekokyky ei ole kehuttava. Brighousen mukaan kaksi olennaista seikkaa kuitenkin erottaa lapset ja aikuiset toisistaan. Ensinnäkin pienten lasten rationaalisuus ei ole kovinkaan kehittynyt. Toiseksi aikuisilla on kyvyt ja mahdollisuudet toteuttaa erilaisia vaihtoehtoja elämässään – mutta lapset ovat väistämättä aina riippuvaisia vanhemmistaan. (Brighthouse 2002, 44.) Lisäksi aikuisilla on riittävä itsetuntemus hyödyntää mahdollisuuksiaan (tai ainakin mahdollisuus kehittää itsetuntemustaan). Lapsilla tätä tietoa itsestä, omista kyvyistä, mahdollisuuksista ja kiinnostuksen kohteista ei vielä ole. Toimijuuteen perustuvien oikeuksien myöntäminen lapsille saattaisi olla heidän omien intressiensä vastaista, sillä lasten riippuvaisesta asemasta johtuen tämä antaisi lasten vanhemmille mahdollisuuden manipuloida lapsia omien päämääriensä ajamiseksi. (Mts. 41.)

6.4 Kasvatuksellisen auktoriteetin oikeuttaminen

Liberaaleissa yhteiskunnissa poliittisen auktoriteetin tulee olla rationaalisesti oikeutettu.

Auktoriteetin omaaminen vaatii kohteiltaan ensinnäkin aktiivista suostumusta valtasuhteeseen, mutta poliittisen auktoriteetin oikeuttamiseksi riittävä peruste ei ole se, että kohteet hyväksyvät vallankäytön. Auktoriteetille tulee löytyä myös valtasuhteen ulkopuolisia perusteluja. (Winch 2006, 18.) Christopher Winchin mukaan tämä auktoriteettien ”rationalistinen oikeutus” koskee vain poliittisia auktoriteetteja, sillä esimerkiksi sellaiset auktoriteetit kuin vanhemmat tai yhteisölliset ja uskonnolliset johtajat eivät voi olla *rationaalisesti* oikeutettuja. Rationaalisen oikeutuksen puute ei kuitenkaan tarkoita, että nämä auktoriteetit olisivat täysin vailla rationaalisia perusteita. Lapsilta ei voi vaatia aktiivista, rationaalista suostumusta vanhempien vallankäyttöön. Uskonnollisten auktoriteettien olemassaoloa taas perustelee usein riittävän hyvin kohteiden oma suostumus: ulkopuolista rationaalista oikeutusta ei heille Winchin mukaan voida relevantissa mielessä antaa. (Winch 2006, 25.) *Koulutusinstituution auktoriteetti perustuu sen kykyyn toteuttaa kasvatuksellista tehtävää.* Vanhempien ja opettajien auktoriteetilla ei Winchin mukaan näyttäisi olevan laadullista eroa, vaan niillä on ainoastaan työnjaollinen ero. (Winch 2006, 26.)

Rob Reichin mukaan lasten koulutuksessa näyttäisi olevan kolme keskeistä intressitahoa: lapset, heidän vanhempansa ja valtio (Reich 2002, 148). Ensisijainen kasvatuksellinen auktoriteetti voidaan periaatteessa myöntää kenelle tahansa näistä kolmesta tahosta. Esimerkiksi lapsikeskeisissä pedagogisissa suuntauksissa aikuisten ja lasten välistä rajaa on pyritty häivyttämään (ks. esim. Juuso 2007). Myös anarkismista vaikutteita ammentavissa koulukokeiluissa sekä summerhilliläisessä pedagogiikassa aikuiset toimivat enemmän oppimisen ohjaajina kuin auktoriteetteina perinteisessä mielessä. (Suissa 2001, 631-632.) Tavallisesti kasvatuksellisen auktoriteetin katsotaan kuitenkin jakautuvan pääasiassa vanhempien ja valtion (eli julkisen koulutusjärjestelmän) kesken.

Vanhempien ja koulun kasvatustehtävä voidaan erottaa toisistaan sekä käytännöllisesti että käsitteellisesti. Vanhempien ja opettajien toimenkuva on erilainen, vaikka nämä asemat limittyvätkin toisiinsa. Reichin mukaan vanhempien ja koulun kasvatuksellista tehtävää ei pidä sekoittaa toisiinsa: vanhemmuus (*parenting*) ja koulukasvatus (*schooling*) eroavat toisistaan paitsi toimenkuvaltaan myös moraalisilta perusteiltaan (Reich 2008, 20-21). Amy Gutmann erottaa toisistaan paternalistisen (*paternalistic*) ja ei-paternalistisen (*non-paternalistic*) oikeuden kasvattaa. Hänen mukaansa valtiolla on aika ajoin hyviä perusteita toimia paternalistisesti sekä lasten että heidän vanhempiensa suhteen. (Gutmann 1980, 350-352.) Gutmann puolustaa koulutusta yhtenä

ensisijaisista hyvistä (*primary goods*). Valtion tehtävänä on varmistaa, että ensisijaiset hyvät toteutuvat jokaisen (täysi- tai keskenkasvuisen) kansalaisen kohdalla. Tapauksissa joissa vanhemmat haluavat rajoittaa lastensa koulutusta, valtiolla on oikeus ohittaa vanhempien näkemys. Tavoitteena on tällöin lasten oikeuksien puolustaminen. (Mts. 342-343.) Vanhemmilla säilyy silti koko joukko lasten kasvatukseen kuuluvia ei-paternalistisia oikeuksia. Vanhemmilla on mahdollisuus esimerkiksi tehdä päätöksiä lasten sosialisoinnin ja perheen sääntöjen suhteen, tai vaikkapa valta päättää kotona noudatettavasta kasvisruokavaliosta. (Mts. 353.)

6.5 Kasvatusfilosofia ja poliittinen filosofia

Koulukasvatusta koskevat päätökset ovat väistämättä poliittisia päätöksiä (ks. esim. Gutmann 1998, xi). Valtaosa filosofian klassikoista (Platon, Rousseau, Locke, Kant...) on ottanut kantaa kasvatukseen ja koulutuksen kysymyksiin. Koulukasvatuksen tavoitteista, kasvatuksellisesta auktoriteetista ja koulutusoikeuksista keskusteleminen vaatii kannanottoa yhteiskuntafilosofisiin teorioihin. Poliittisilla teorioilla taas on vaikutuksia kasvatukseen ja koulutuksen teoriaan, politiikkaan ja käytäntöihin (ks. esim. Arthur 2012, 14): esimerkiksi kriittinen ajattelu kasvatusideaalina sopii luontevimmin yhteen liberaalien poliittisten näkemysten kanssa (Steutel & Spiecker 1999, 67-68). Kommunitaristisesti suuntautuneet filosofit kannattavat usein reflektiivisen oppimisen ihannetta ja kannustavat oppilaita osallistumaan ”yhteisen hyvän” määrittelyyn. Tästä huolimatta arvojen arviointiin liittyvä opetus saattaa johtaa sellaiseen arvomaailman fragmentoitumiseen, joka näyttäytyy kommunitaristisesta näkökulmasta katsoen huonona asiana. (Arthur 2012, 16-17.)

Näistä yhteyksistä huolimatta modernin yhteiskuntafilosofian ja kasvatusfilosofian polut ovat kohdanneet melko harvoin. Ainakin yksi osasy syy tähän on todennäköisesti näiden traditioiden oma tausta. Dewey toki puhui kasvatukseen ja demokratian yhteydestä, mutta ei modernein termein (mikä ei tarkoita etteikö hänen näkemyksillään olisi relevanssia nykyään). Analyttiset kasvatusfilosofit puolestaan eivät halunneet (julkilausutusti) ottaa kantaa poliittisiin kysymyksiin.

Yhteiskuntafilosofit ovat taas usein ohittaneet lapsia koskevat kysymykset: lapset eivät sovi perinteiseen näkemykseen rationaalisista, autonomisista valitsijoista. On yksinkertaisempaa keskustella hyvän yhteiskunnan ehdoista silloin, kun osapuolina ovat täysikasvuiset, ”valmiit” yksilöt, määrittä heitä sitten kyky rationaaliin valintoihin tai oman yhteisön jäsenyyteen.

Keskustelu yhteiskuntafilosofian ja kasvatusfilosofian välisellä raja-alueella on kuitenkin vilkastunut 1990 -luvun lopulta lähtien. Kyse ei ole pelkästään yhteiskuntafilosofisten teorioiden ja

käsitteiden soveltamisesta kasvatustilafilosofian kysymyksiin, vaan lapsiin ja tulevien sukupolvien kasvattamiseen liittyvien kysymysten huomioimisesta poliittisissa teorioissa. Esimerkiksi Meira Levinson rakentaa liberaalia teoriaa uusien sukupolvien näkökulmasta, kasvatuksen ja koulutuksen kontekstista käsin (Levinson 1999, 14).

7 Tutkimustulokset ja johtopäätökset

Käsillä olevan tutkimuksen päämääränä oli tuottaa katsaus 2000 -luvun opetuksen filosofiaa käsittelevästä kirjallisuudesta. Tutkimuskysymyksiä olivat: 1) mitkä ovat keskeisimpiä kasvatustilafilosofiaan liittyviä julkaisuja? 2) mistä aiheista keskustelua käydään? 3) kuka niistä keskustelee? Toisena keskeisenä päämääränä oli etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan liittyvien keskustelujen lähempi tarkastelu, joka vastasi kysymyksiin: 1) missä lehdissä käydään eniten etiikkaan ja yhteiskuntafilosofiaan liittyvää keskustelua? 2) kuka keskustelua käy, ja mikä on keskustelijoiden tausta? 3) minkälaisia argumentteja näissä keskusteluissa esitetään?

Tutkimuksen aineistoksi valikoitui viisi keskeisintä, kasvatustilafilosofiaan keskittyvää, englanninkielistä julkaisua, jotka löytyivät Ulrichswebin (<http://ulrichsweb.serialssolutions.com/>) lehtitietokannasta. Lehdet olivat: *Educational Philosophy and Theory (EPAT)*, *Educational Theory (ET)*, *The Journal of Philosophy and Education (JPE)*, *Studies in Philosophy and Education (SPE)*, sekä *Theory and Research in Education (TRE)*. Tutkimuksen aineistona olivat em. viiden julkaisun sisällysluettelot ja artikkelien otsikot sekä lehdissä julkaistut kirja-arviot. Tutkimuksen keskeisenä aineistona käytettiin myös Matthew Haydenin empiiristä tutkimusta käsittelevää artikkelia ”What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals” vuodelta 2012.

Tutkimus tuotti tuloksena kirjoitetun raportin (yht.42 s.) lisäksi luettelon englanninkielisistä kasvatustilafilosofisista lehdistä (liite 1 ja luku 9); taulukon viidessä keskeisessä lehdessä käydyistä keskusteluista (teemat ja avainsanat, yhteensä 138 hakusanaa) (liite 2); graafin aikavälillä 2000-2010 käydyin keskustelun suunnasta kymmenen aiheen osalta (liite 3); sekä laajan kirjallisuusluettelon (29 aihetta, 23 sivua) opetuksen filosofiaan liittyvästä keskustelusta. Tutkimuksen perusteella saatiin kattava kokonaiskuva 2000 -luvun kasvatustilafilosofisesta keskustelusta. Tutkimus toimii erinomaisena lähtökohtana tarkemmille kasvatustilafilosofisille tutkimuksille: sen pohjalta on mahdollista helposti ja nopeasti löytää keskeistä kirjallisuutta useista erilaisista kasvatustilafilosofisista teemoista.

Tutkimuksen rajoituksista näkyvin on suomalaisen keskustelun puuttuminen: tämän tutkimuksen puitteissa näihin keskusteluihin ei ollut mahdollista syventyä. Suomalaiselle kasvatustieteelle on kansainväliseen tyyliin tyypillistä, että kasvatuksen filosofisia kysymyksiä tarkastelevat tutkijat toimivat tavalla tai toisella koulutuksen, kasvatuksen ja kasvatustieteiden parissa, sekä koulutustaustasta riippumatta työskentelevät yleensä kasvatustieteiden laitoksilla. Toinen tämän tutkimuksen keskeinen rajoitus on se, ettei Haydenin tutkimusta ollut mahdollista toistaa vuosien 2011-2015 osalta.

Tutkimuksen tuloksissa näkyy kuitenkin selkeästi kasvatustieteilijöiden teemojen suuri hajonta. Tämä tarkoittaa kahta asiaa: ensinnäkin erilaisten aiheiden kirjo on todella suuri. Eri vuosikymmenillä pulpahtaa esiin aiheita, jotka innoittavat muita runsaammin keskustelua muutaman vuoden ajan. Esimerkiksi vuosituhatosen vaihteesta 2010 -luvun alkuun saakka käytiin runsaasti keskustelua liberalismiin eri suuntausten suhteesta kasvatukseen ja koulutukseen kysymyksiin (ks. liite 3 ja luvut 6.1.1-6.1.3). Tästä huolimatta hakutermin 'liberalism' viittaa aikavälillä 2000-2010 (Haydenin tilastoinnin mukaan) parhaimmillaankin vain 11% artikkeleista (vuosi 2007), vuosikymmenen keskiarvon ollessa hakutermin osalta 7,5% (ks. liite 3 ja luku 4.3). Toisin sanoen keskustelut muodostuvat melko suppeasta ryppästä muutaman kirjoittajan artikkeleita: kasvatustieteen alalla ei juuri ole olemassa aiheita, joista "kaikki" keskustelisivat.

Toiseksi näkökulmien kirjo on kenties teemojen hajontaakin suurempi. Samasta aiheesta voidaan kirjoittaa hyvin monesta eri näkökulmasta: edustettuina voivat olla lähes kaikki filosofiset suuntaukset. Kirjoittajat voivat ottaa kantaa samoihin kysymyksiin hyvin erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi 2000 -luvulla erääksi suosituimmista aiheista nousut 'culture' (ks. liite 3 ja luku 4.3) on kirjoittanut artikkeleita niin anglo-amerikkalaisen yhteiskuntafilosofian, "mannermaisten" filosofien suuntausten, kriittisen pedagogiikan kuin pragmatististen ja transsendentalististen traditioiden näkökulmasta.

Teemojen monipuolisuus on sekä rikkaus että haaste. Eri traditioiden välisillä leikkauspinnoin voi syntyä filosofisesti mielenkiintoisia asioita. Lisäksi keskustelun seuraaminen syventää lukijan ymmärrystä filosofisesta kokonaistraditiosta. Toisaalta, jos tiettyjä teemoja tarkastellaan kovin monesta eri näkökulmasta, vaarana voi olla, että puhutaan jatkuvasti toisten ohi. Tekstejä lukiessa on syytä olla erityisen tietoinen eri traditioiden tavoista käyttää käsitteitä. Haasteita tuottaa se, että harvan on mahdollista tuntee useampi filosofian haara niin hyvin, että voisi kirjoittaa kaikkien niiden pohjalta jotain syvällistä. Teemojen ja näkökulmien moninaisuudessa hankalana houkutusena on myös se, että kirjoittaja pyrkii oikeuttamaan *oman* näkemyksensä vetoamalla näennäisesti sopiviin, mutta todellisuudessa kovin erilaisiin ja yhteen sovittamattomiin kantoihin.

Tässä tutkimuksessa käsitellyt lehdet eivät pyri määrittelemään tarkasti mitä kasvatustilafilosofinen keskustelu on tai mitä sen tulisi olla. Tästä huolimatta jokaisella lehdellä on toisista jossain määrin poikkeava profiili. Osittain kyse on varmasti eri mantereiden kasvatustilafilosofisten traditioiden välisistä eroista. *Educational Philosophy and Theory (EPAT)* lehteä julkaisee the Philosophy of Education Society of Australasia. Lehdessä on nk. länsimaisen filosofian lisäksi myös nk. aasialainen ja näitä traditioita vertaileva painotus. Lehdessä annetaan myös muita enemmän tilaa pedagogiikalle sekä empiirisen ja filosofisen tutkimuksen väliselle maastolle. Kyseisellä lehdellä lehdessä näyttäisi Haydenin tilastoinnin mukaan olevan miedosti ”mannermainen” painotus (luku 4.5.2.). Lehden suosituin filosofi on Foucault (luku 4.2.2).

Educational Theory (ET) – lehdessä omistaa University of Illinois, mutta sen pääsponsoreita ovat John Dewey Society ja Philosophy of Education Society. Siten ei ole yllättävää, että lehden suosituin filosofi on Dewey (6,4% kaikista artikkeleista). Lehden linja on hyvin monipuolinen: kaikissa tarkastelluissa teemoissa se pysyttelee lähellä keskiarvoa (luvut 4.3. ja 4.4.). Lehti ilmoittaa omilla nettisivuillaan siirtyneensä kohti poikkitieteellistä suuntaa (luku 9). Ehkä hieman yllättäen *Educational Theory* -lehdessä esimerkiksi monikulttuurisuuteen, monimuotoisuuteen ja kosmopolitanismiin viittaavat termit saavat Haydenin tutkimuksen mukaan kuitenkin vähemmän osumia kuin muissa lehdissä (luku 4.4.1.).

The Journal of Philosophy and Education (JPE) jatkaa brittiläisen kasvatustilafilosofian analyttishenkistä perinnettä. Lehteä julkaisee Philosophy of Education of Great Britain Society. Lehdessä julkaistaan suhteessa eniten etiikkaa, yhteiskuntafilosofiaa ja logiikkaakin käsitteleviä artikkeleita, ”mannermaisen” filosofian osuuden ollessa varsin pieni. Liberalismiin viittaavia artikkeleita julkaistaan lehdessä selkeästi enemmän kuin muissa (12,1% artikkeleista, keskiarvon ollessa 7,6%). (Luvut 4.4. ja 4.5.) Myös ”suurten nimien” esiintyvyys on muihin lehtiin verrattuna melko vähäistä ja tasaista (luku 4.2.2).

Studies in Philosophy and Education (SPE) -lehteä julkaisee Springer Netherlands. Haydenin tutkimuksen mukaan se näyttäisi olevan teemoiltaan monipuolisin. Dewey on lehden suosituin filosofi: hänet mainitaan joka kymmenessä artikkelissa (10,5%), samoin kuin hakusanoista 'democracy' (10,5%) ja 'community' (9%). Nämä kolme termiä saattavat kulkea yhdessä (mutta Haydenin tutkimus ei kerro kovin paljon kontekstista). (Luvut 4.3.-4.5.) Myös poliittisiksi luokiteltavat termit (esimerkiksi 'globalization', 'identity' ja 'justice') saavat SPE -lehdessä enemmän tilaa kuin muissa lehdissä, samoin kuin esimerkiksi poststrukturalismiin viittaavat termit. Myös suurten nimien kirjo on laajempi kuin muissa. Haydenin tutkimuksen perusteella näyttäisi siis, että SPE julkaisee laajimmin sekä aiheiltaan että määrältään. Onko kyse aidosta monipuolisuudesta vai

Haydenin mainitsemasta tilastoinnin epätasaisuudesta (Hayden 2012, 7-8)?

Theory and Research in Education (TRE) -lehestä ei ole olemassa edellisten kanssa suoraan vertailukelpoista aineistoa, mutta 2013-2015 keskustelun aiheina ovat erityisesti olleet koulukasvatuksen epistemologia sekä kansalaisuus(-kasvatus) ja rotuun, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, toimijuuteen ja kouluvalintoihin liittyvät kysymykset. Lehteä julkaisee Sage.

Luvussa 6. tarkastelin eräitä (pääosin) yhteiskunnalliseen kasvatustilanteeseen liittyviä keskusteluita. Kasvatus ja koulutus ovat moderneissa yhteiskunnissa institutionalisoituja toimintoja, joten niitä ei voida tarkastella irrallaan muista valtiollisista instituutioista ja yhteiskunnallisista arvoista. Jo päätös julkisen koulutuksen järjestämisestä tai sen rakenteiden purkamisesta on itsessään poliittinen päätös. Erilaiset poliittiset näkemykset tuottavat erilaisia koulutusnäkemyksiä. Tämän hetken nk.länsimaisissa yhteiskunnissa poliittiset keskustelun keskiössä ovat erilaiset liberalistiset näkemykset ja näiden kriitikot. Erilaiset liberalistiset suuntaukset tuottavat hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, kuka voi toimia kasvatuksellisenä auktoriteettina, minkä ideaalin tulisi olla koulukasvatuksen ensisijainen tavoite ja kuinka koulutukselliset resurssit tulisi parhaiten jakaa. Liberalistisissa yhteiskunnissa keskeisiä (koulu-)kasvatukseen liittyviä käsitteitä ovat yksilön vapaus, autonomia, oikeudet, oikeudenmukaisuus, kansalaisuus ja demokratia. Kasvatustilanteet voivat tarkastella muun muassa sitä, minkälainen kasvatus johdonmukaisimmin toteuttaa keskeisiä yhteiskunnallisia tai poliittisia arvoja. Meira Levinsonin tapaan he voivat myös tarkastella, minkälaisia seurauksia kasvatuksen käytäntöjen huomioimisella on poliittisille teorioille. Filosofian tehtävä on myös tutkia sitä, mikä on mahdollista, toivottavaa ja hyvää.

Kasvatustilanteet ovat hyvin monitahoisia ja monesti varsin strukturoimattomia: ne käsittelevät uusien sukupolvien kasvattamista, persoonan kasvua ja usein aikuisten ja lasten lähintä arkea, mutta myös muun muassa opettajia persoonina ja ammattikuntana, sekä hyvän yhteiskunnan ehtoja. Sekä "kasvatus" että "filosofia" aiheuttavat monenlaisia miellejohdotuksia. Kasvatustilanteet sivuaa toistuvasti kasvatustieteellistä tutkimusta, joka on pääosin empiiristä. Ainakaan silloin, kun kasvatustilanteen on tarkoitus tuottaa tietoa esimerkiksi opetusikäntöjen tai koulutuspolitiikan tueksi, ei kasvatustilanteet voi jättää kasvatustilanteen tuloksia huomioimatta.

Alis Oancean mukaan kasvatustilanteet kuitenkin tarkoittaa kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien kysymysten järjestelmällistä, teoreettista tutkimusta, joka asetetaan kasvatustilanteiden yhteisön kriittisen tarkastelun alle (Oancea 2012, 66-67). Kasvatustilanteet tutkivat luonteeltaan *filosofisia* kysymyksiä (esimerkiksi: mitä on hyvä kasvatus; minkälaista tietoa koulutus tuottaa ja uusintaa;

mitkä ovat opettaja hyveitä; kuka on lapsi; kuinka koulutusresursseja olisi oikeudenmukaista jakaa). Kasvatusfilosofit käyttävät filosofian eri osa-alueille (etiikan teoriat, epistemologia, yhteiskuntafilosofia, filosofian historia, tieteenfilosofia, erilaiset filosofiset traditiot) tyypillisiä *käsitteitä* ja *argumentointitapoja*. Kasvatusfilosofit palauttavat tutkimansa kysymykset soveltuvalla filosofian osa-alueelle, jonka puitteissa he tutkivat aiheitaan systemaattisesti, johdonmukaisesti ja metodisesti. (Ks.esim. Oancea 2012, 66-67). Kasvatusfilosofinen tutkimus vaatii siis ensisijaisesti tutkimusaiheeseen sopivan filosofisen tradition ja siihen liittyvän käsitteistön ja argumentaation tuntemista: kun tuntee alan pinnanalaiset karikot, on niiden ympäri mahdollista luovia. Kasvatusfilosofia tarjoaa haasteellisen, mutta samalla erittäin monipuolisen ja kiinnostavan tutkimusalueen.

8 Tietoa lehdistä:

Tiedot ovat kyseisten lehtien internetsivujen mukaan, ellei toisin ole mainittu.

Educational Philosophy and Theory (EPAT):

- Published on behalf of the Philosophy of Education Society of Australasia, julkaisija: Routledge.
- Edited By: Michael A. Peters
- Impact Factor: 0.316
- Ranking: 2011: 168/206 (Education & Educational Research)
- Online ISSN: 1469-5812
- *Educational Philosophy and Theory* publishes articles concerned with all aspects of educational philosophy. It will also consider manuscripts from other areas of pure or applied educational research. In this latter category the journal has published manuscripts concerned with curriculum theory, educational administration, the politics of education, educational history, educational policy, and higher education.
- As part of the journal's commitment to extending the dialogues of educational philosophy to the profession and education's several disciplines, it encourages the submission of manuscripts from collateral areas of study in education, the arts, and sciences, as well as from professional educators.

Educational Theory (ET):

- Educational Theory is owned and operated by the University of Illinois, and published in

partnership with Wiley-Blackwell. It is sponsored by the John Dewey Society and the Philosophy of Education Society, and supported by several other scholarly associations

- Edited By: Chris Higgins
- Impact Factor: 0.00 (http://www.researchgate.net/journal/0013-2004_Educational_Theory)
- First published in 1951.
- Online ISSN: 1741-5446
- Educational Theory has always had a central concern with issues in the philosophy of education. But its scope of theoretical work is much broader than that and it has always been a venue where philosophers and theoretically inclined scholars from other educational disciplines engage in a shared conversation about educational ideas, values, and policy issues. As work in the field of education has moved from strictly disciplinary to increasingly interdisciplinary modes, Educational Theory has sought to represent the best of both discipline-based and interdisciplinary scholarship. Indeed, for us these have never been conflicting purposes; the best interdisciplinary work always has a strong disciplinary core.

The Journal of Philosophy and Education (JPE)

- Published by Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB):
- <http://www.philosophy-of-education.org>
- Edited By: Bob Davis
- Impact Factor: 0.557
- Ranking: 2013: 9/36 (History of Social Sciences); 132/219 (Education & Educational Research)
- Online ISSN: 1467-9752
- Associated Title(s): Impact
- *Journal of Philosophy of Education* publishes articles representing a wide variety of philosophical traditions. They vary from examination of fundamental philosophical issues in their connection with education, to detailed critical engagement with current educational practice or policy from a philosophical point of view.
- The journal aims to promote rigorous thinking on educational matters and to identify and criticise the ideological forces shaping education. Ethical, political, aesthetic and epistemological dimensions of educational theory are amongst those covered.

- Formed in 1964, the Society exists to promote the study, teaching and application of Philosophy of Education. It holds an annual three-day conference at New College, Oxford, as well as a variety of local branch meetings and conferences.

Studies in Philosophy and Education (SPE)

- Publisher: Springer Netherlands
- Editor-in-Chief: Barbara J. Thayer-Bacon
- Chief Advisory Editor Gert Biesta
- Impact factor: 0.00 (http://www.researchgate.net/journal/0039-3746_Studies_in_Philosophy_and_Education)
- ISSN:0039-3746(print version); ISSN:1573-191X (electronic version)
- *Studies in Philosophy and Education* is an international peer-reviewed journal that focuses on the philosophical, theoretical, normative and conceptual problems and issues in educational research, policy and practice. As such, *Studies in Philosophy and Education* is not the expression of any one philosophical or theoretical school or cultural tradition.
- The journal promotes exchange and collaboration among philosophers, philosophers of education, educational and social science researchers, and educational policy makers throughout the world. Contributions that address this wide audience, while clearly reflecting standards of academic excellence, are encouraged. In this regard, the journal also welcomes contributions of philosophical and theoretical interest from non-philosophers in the educational and social science community.
- Topics may range widely from important methodological issues in educational research as shaped by the philosophy of science to substantive educational policy problems as shaped by moral and social and political philosophy and educational theory.

Theory and Research in Education (TRE)

- Publisher: Sage
- Editor: Randall Curren
- Ranking: 2013 SJR (SCImago Journal Rank) Score: 0.328 | 464/1035 Education (Scopus®)
- *Theory and Research in Education*, formerly known as *The School Field*, is an international peer reviewed journal that publishes theoretical, empirical and conjectural papers contributing to the development of educational theory, policy and practice.

Muita lehtiä:

- **The Political Quarterly**
- **British Journal of Educational Studies**
- **Journal of Social Philosophy**
- **Journal of Applied Philosophy**
- **Philosophy & Public Affairs**

9 Liiteluettelo:

- '**Liite 1** lehdet ulrichsweb': luettelo tärkeimmistä kansainvälisistä kasvatustilosophisista lehdistä.
- '**Liite 2** lehtikatsaus': taulukko viidessä lehdessä käsitellyistä aiheista lehtiviitteineen.
- '**Liite 3** what do': Matthew Haydenin tutkimuksen (2012) pohjalta laadittu graafi; kymmenen keskeisen aiheen suosio vuosina 2000-2010.
- '**Liite 4** kirjallisuus': aiheiden mukaan jaoteltu kirjallisuusluettelo kasvatustilosophiasta.

Kirjallisuus:

Arthur, James 2012: "Communitarianism". Kirjassa: Arthur, James; Peterson, Andrew (toim.): *The Routledge Companion to Education*. Routledge.

Bailin, Sharon; Siegel, Harvey 2003: "Critical Thinking". Kirjassa: Blake, Nigel; Smeyers, Paul; Smith, Richard; Standish, Paul (toim): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.

Bandman, Bertrand 2002: "A Friendly Critique of a Child's Right to an Open Future". In: *Philosophy of Education 2001*. Philosophy of Education Society

Brighouse Harry 2002: "What Rights (if any) do Children Have? Kirjassa: Archard&MacLeod 2002: *The Moral and Political Status of Children*. Oxford University Press.

Brighouse, Harry 2010: "Aims of Education". Kirjassa: Siegel, Harvey (toim.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.

Callan, Eamonn; White, John 2003: "Liberalism and Communitarianism". Kirjassa: Blake, Nigel; Smeyers, Paul; Smith, Richard; Standish, Paul (toim): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.

Feinberg, Joel 2007: "The Child's Right to an Open Future". Kirjassa: Curren, Randall (toim.): *Philosophy of Education: An Anthology*. Blackwell. [Alunperin julkaistu kirjassa: Feinberg, Joel 1980: *Freedom & Fulfillment: Philosophical Essays*. Princeton University Press.]

Glanzer, Perry L. 2008: "Rethinking the Boundaries and Burdens of Parental Authority over Education: A Response to Rob Reich's Case Study of Homeschooling". *Educational Theory*, Vol 58, Nro. 1. S.1-16.

Gutmann, Amy 1999: *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.

Gutmann, Amy 2002: "Assessing Arguments for School Choice: Pluralism, Parental Rights, or Educational Results?". Kirjassa: Wolfe, Alan (toim.) *School Choice: The Moral Debate*. Princeton University Press.

Hare, William 1999: "Critical thinking as an aim of education". Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Hayden, Matthew J. 2012 "What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals". *Studies in Philosophy and Education* 31:1-27. Springer.

Juuso, Hannu 2007: *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulun yliopisto

Kunzman, Robert 2009: "Understanding homeschooling. A better approach to regulation." *Theory and Research in Education* Vol.7(3) 311-330.

Kunzman, Robert 2012 "Education, Schooling, and Children's Rights: The Complexity of Homeschooling". *Educational Theory*, Vol. 62, Nr. 1. S. 75-89.

Levinson, Meira 1999: *Demands of Liberal Education*. Oxford University Press.

Logue, Jennifer; Mayo, Chris 2009: "REVIEW ARTICLE: Imagining the Future: What Anarchism Brings to Education". *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 43, Nro. 1.

McPeck, John 1990: *Teaching Critical Thinking – Dialogue and Dialectic*. Routledge.

Mulcahy, D.G. 2012: "Liberal education". Kirjassa: Arthur, James; Peterson, Andrew (toim.): *The Routledge Companion to Education*. Routledge.

Noddings, Nel 1995: *Philosophy of Education*. WestviewPress.

Noddings, Nel 2003: *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

Oancea, Alis 2012: "Philosophy of Education". Kirjassa: Arthur, James; Peterson, Andrew (toim.): *The Routledge Companion to Education*. Routledge.

O'Neill, Onora; Ruddick, William (toim.) 1979: *Having Children – Philosophical and Legal Reflections on Parenthood*. Oxford University Press. USA.

O'Neill, Onora 1988: "Children's Rights and Children's Lives". *Ethics*, Vol. 98, No. 3.

Phelan, Anne M. 2001: "The Death of a Child and the Birth of Practical Wisdom". *Studies in Philosophy and Education* 20. Kluwer Academic Publishers.

Purdy, Laura M. 1992: *In Their Best Interests – The Case against Equal Rights for Children*. Cornell University Press. Ithaca and London. USA.

Reich, Rob 2002: *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. The University of Chicago Press.

Reich, Rob 2008: "On Regulating Homeschooling: A Reply to Glanzer. *Educational Theory*, Vol 58, Nro. 1. S.17-23.

Sebo, Jeff 2008: "Liberalism". Kirjassa: Lachs, John; Talisse, Robert: *American Philosophy – an Encyclopedia*. Routledge.

Siegel, Harvey 1988: *Educating Reason – Rationality, Critical Thinking and Education*. Routledge.

Siegel, Harvey 2010: "What Is Philosophy of Education?". Kirjassa: Siegel, Harvey (toim.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press

Standish, Paul 1999: "Education without aims?" Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Standish, Paul 2006: "The Nature and Purposes of Education". Kirjassa Curren, Randall (toim.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell.

Steutel, Jan & Specker, Ben 1999: "Liberalism and Critical Thinking". Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Suissa, Judith 2001: "Anarchism, Utopias and Philosophy of Education". *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 35, Nro. 4.

Tomperi, Tuukka 2005: "Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki". Kirjassa: Honkala, Satu; Salmenkivi, Eero (toim.): *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat ry.

Walters, Kerry S. 1994: "Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking". Kirjassa: Walters, Kerry S. (toim.): *Re-Thinking Reason – New Perspectives in Critical Thinking*. State University of New York Press.

Winch, Christopher 2006: *Education, Autonomy and Critical Thinking*. Routledge.