

## 10. Filosofian lukio-opetus ja ääriaatteet – uhka vai mahdollisuus?

*Henri Pettersson*

Lukuisille suomalaisille ensimmäinen ja samalla usein myös syvällisin kosketus länsimaisten filosofien ajatuksiin tapahtuu lukio-opintojen merkeissä: filosofia on sisältynyt jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan kiinteästi ylioppilastutkintoon, ja tätä kautta kymmenet tuhannet opiskelijat tutustuvat siihen enemmän tai vähemmän ”pakotettuina” vuosittain. Filosofian oppisisällöissä kytee kuitenkin potentiaalinen ongelma-kohta, josta on keskusteltu niin Suomessa kuin laajemmin kansainvälisesti. Kyse on siitä, että eräiden ohittamattomiksi arvostettujen filosofien oppitunneilla esiintyvät näkemykset ovat suorassa ristiriidassa opetuksen taustalla olevien ohjaavien arvojen ja periaatteiden kanssa, jotka korostavat demokratian, ihmisarvon ja tasa-arvon ihanteita kaiken opetuksen yleisinä tavoitteina. Nykyinen lukio-opetus suunnitelmalla (Opetushallitus 2015, 12) paaluttaa lukio-opetuksen taustalla olevan arvoperustan näin:

Lukio-opetuksen perustana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus sekä ihmisarvon loukkaamattomuus. Opiskelija muodostaa lukioaikanaan jäsentyneen käsityksen perus- ja ihmisoikeuksien taustalla olevista arvoista, keskeisistä perus- ja ihmisoikeusnormeista sekä näitä oikeuksia edistävistä toimintatavoista. Lukio-opetus pohjautuu keskeisiin ihmisoikeussopimuksiin, kuten Lapsen oikeuksien sopimukseen. [...] Lukio-opetus edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä hyvinvointia ja demokratiaa.<sup>1</sup>

Kuten lukija on tämän teoksen sivuilta voinut huomata, edes länsimaisen filosofiaperinteen eturivin hahmot eivät valitettavasti ole olleet eriarvoistavien ajattelutapojen ja ennakkoluulojen yläpuolella, mikä on johtanut heitä esittämään muun muassa rasistisia ja misogyynisiä

huomioita kirjoituksissaan. Keskityn tässä kirjoituksessa kuitenkin rajatummin vain niihin ongelmallisiin sisältöihin, jotka tavallisesti esiintyvät lukiofilosofian oppitunneilla ja -kirjoissa. Tällöin kaksi nimeä on käytännössä hallinnut aihepiirissä käytyä keskustelua: Platon ja Nietzsche. Ensin mainitun visioima valtioutopia on hengeltään vahvasti epädemokraattinen ja asettaa filosofisten perustelujen kautta kansalaisensa eriarvoisiin asemiin tavalla, jota myöhemmät kommentaarit ovat nimittäneet jopa fasistiseksi. Nietzschen ajatus laumamoraalin yläpuolelle nousevasta yli-ihmisestä puolestaan mahdollistaa monenlaiset vaaralliset väärintulkinnat, kuten natsi-Saksa sittemmin käytännössä osoitti. Näiden filosofien ajattelun tunteminen kuuluu hyvään yleissivistykseen ja heidän näkemyksensä tyypillisesti myös otetaan käsittelyyn filosofian kaikille lukiolaisille pakollisilla kursseilla. Toisaalta kummankin ajattelijan näkemykset tarjoavat eväitä mahdollisille universaalin ihmisarvon hylkääville äärikannoille, jossa ihmiskunnan edustajat jaetaan eri kerroksiin vaikkapa etnisyyden perusteella. Huoli filosofian vaarallisesta vaikutuksesta ei valitettavasti ole täysin teoreettinen, sillä filosofian lukio-opetus on noussut Suomessakin huomion kohteeksi konkreettisten veritekojen seurauksena.

Kysymykseksi nousee tällöin se, miten tähän jännitteeseen yleissivistykseen kuuluvaksi katsottujen filosofisten oppisisältöjen ja opetuksen arvopohjan välillä tulisi asennoitua. Tässä kirjoituksessa pohtimani aihe voidaan asettaa täsmällisemmin kaksiosaisella kysymyksellä: ensinnäkin, onko opetussuunnitelman arvomaailman kanssa ristiriitaisten filosofisen perinteen ajatusten käsittely filosofian lukiokursseilla yleensäkään soveliasta, ja mikäli vastaus tähän ensimmäiseen kysymykseen on myönteinen, voimme esittää vielä tarkentavan jatkokysymyksen sitä koskien, millaisella didaktisella äänensävyllä opettajan tulisi näitä aiheita oppitunneillaan lähestyä. Aloitan kuitenkin taustoittamalla keskustelua sen kautta, missä ja miksi filosofian opetuksen potentiaaliset ongelmat ovat tulleet puheeksi.

### *Filosofia ja demokratiakasvatus julkisessa keskustelussa*

Globaalilla tasolla filosofian ongelmallisuus on puhututtanut esimerkiksi Unescon<sup>2</sup> asiantuntijoita. On hyvä muistaa, että suurimmalla osalla Unescon 195 jäsenvaltiosta on taustallaan Suomea lyhytaikaisempi ja

tunnustelempa suhde demokraattiseen valtiomuotoon. Näistä syistä demokraattisten ihanteiden juurruttaminen ja vaaliminen on ollut korkealla sijalla Unescon koulutuspoliittisella agendalistalla. Esimerkiksi Unescon 28. yleiskokouksessa vuonna 1995 hyväksyttiin Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet, joilla pyritään rakentamaan tulevaisuuden rauhankulttuuria yleismaailmallisten arvojen ja toimintatapojen varaan (Droit 1995). Keskeinen paikka tässä tavoitteessa on myös filosofian opetuksella, minkä aiheen yhteydessä juuri Platonin ja Nietzschen nimet nousivat esiin potentiaalisina ristiriitojen lähteinä.

Suomessa vastaavaa keskustelua käytiin erityisesti Jokelan koulukeskuksessa marraskuussa 2007 tapahtuneiden surmatekojen jälkeen. Tuolloin julkisessa keskustelussa virisi ehdotuksia muun muassa siitä, että filosofian lukio-opetuksen sisältöä ja henkeä olisi kenties syytä arvioida eräiltä osin uudelleen. Jokelan tapaus oli suomalaiselle yhteiskunnalle täysin käsittämätön, ja yritykset ymmärtää siihen johtaneita syitä käynnistyivät mediassa poikkeuksellisen nopeasti. Ensimmäiset maininnat tekijän mahdollisista ideologisista motiiveista nähtiin jo saman päivän iltana.<sup>3</sup> Suuntaviivat näille tulkinnoille hahmottuivatkin nopeasti, sillä iskun tekijä<sup>4</sup> oli itse ladannut verkkoon runsaasti teksti- ja videoaineistoa, jossa hän esittelee aatteellisia vaikutteitaan. Tästä aineistosta löytyivät muun muassa Platonin, Nietzschen ja Pentti Linkolan nimet, joten lehdistö nosti nopeasti nämä ajattelijat yhdeksi teon mahdolliseksi taustavaikuttimeksi yhdessä koulukiusaamisen, masennuksen, väkivaltaisten tietokonepelien ja industrial-musiikin kanssa. Perusajatuksena näissä kirjoituksissa oli se, että surmaajan on täytynyt saada sairaat ideansa ja väkivaltainen toimintamallinsa jostain tai joltain. Esimerkiksi *Helsingin Sanomat* nosti tekijän Nietzsche-harrastuksen esiin jo seuraavana päivänä. (Raittila ym. 2008, 138–139.)

Mitä ”filosofista” surmaaja sitten jälkeensä jättämässä teksteissään tarkalleen ottaen kirjoitti? Ennen verityötään internetiin laittamassaan manifestissaan hän esitteli kieroutuneita näkemyksiään jyrkin sanankääntein, mutta niitä ei ole nähdäkseni tarpeellista dokumentoida tässä yhteydessä suorien lainausten avulla.<sup>5</sup> Kirjoittaja oli joka tapauksessa havainnut ihmiskunnassa vallitsevan vakavan alennustilan, jonka ”ratkaisuksi” hän ehdotti radikaaleja yhteiskunnallisia korjausliikkeitä. Näissä muutoksissa yhteiskunnan ylimpään johtoon ylennettäisiin vahvimman oikeudella eräänlainen henkinen eliitti (eli he, jotka kykenevät kirjoit-

tajan sanoin ”älykkääseen filosofiseen ja eksistentiaaliseen ajatteluun”), joka ohjailisi vähäisemmiksi arvotettujen ihmisten muodostamaa ”robottimaista” massaa. Kirjoittaja jakaa tässä kohdin ihmiset kolmeen eri luokkaan, mikä näin ainakin pintaseikkojensa osalta peilaa Platonin yhteiskuntavision sosiaalista kerrosrakennetta.<sup>6</sup> Tekijä ei ollut kirjoittanut manifestia hetkessä tai impulsiivisesti, vaan aihe oli selvästi mietityttänyt häntä jo pidempään. Lisäksi surmaaja linkitti manifestissaan veritekonsa tarkoituksiperän ja liikkeelle panevan taustamotiivin suoraan näihin synkkiin ideologisiin näkemyksiinsä. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että hän itse luokitteli iskunsa ”poliittiseksi terrorismiksi”. Surmaajan itseymmärrykselle oli selvästi oleellinen sellainen tulkinta, jossa hänen tekonsa asettuu suuremman yhteiskunnallisen toiminnan kontekstiin ja saa siitä viimekätisen oikeutuksensa – hänelle kyse ei ollut tunneperäisestä äärireaktiosta pitkään jatkuneeseen koulukiusaamiseen tai pettymykseen vastakkaisen sukupuolen kanssa yritetyissä ihmissuhteissa, vaan kokonaan (näennäis)rationaalisesti suunniteltu, perusteltu ja toimeenpantu teko. (Kiilakoski 2009, 27.)

Julkisen keskustelun painopiste siirtyi varsin pian syiden ja selitysten etsimisestä johdonmukaisesti seuraavaan vaiheeseen, eli siihen, miten vastaavanlaiset tapahtumat voitaisiin välttää tulevaisuudessa. Nyt ei siis enää pelkästään etsitty vastauksia miksi-kysymyksiin, vaan katsottiin ajassa jo eteenpäin. Filosofit Theodor Adorno (1995) totesi aikanaan, että toisen maailmansodan jälkeisen kouluopetuksen merkittävin tehtävä on ottaa vakavasti fasismin ja natsismin opetukset ja estää Auschwitzin uusiutuminen. Hieman samassa sävyssä lähestyttiin nyt Jokelaa: miten voitaisiin varmistaa se, ettei uusia surmaajia tulisi? Aiemmin ehdotetut vastaukset miksi-kysymyksiin nousivat nyt esiin mahdollisten toimenpiteiden muutoskohteina. Filosofian lukio-opetus oli keskustelun fokuksessa *Helsingin Sanomien* kulttuuriosion koko sivun mittaisessa pääjutussa ”Platon voi panna pään sekaisin” sunnuntaina 18.11.2007. Tässä yhteydessä asiaa kommentoivat asiantuntijoina Jyväskylän yliopiston yleisen historian professori Juha Sihvola ja kirjallisuustieteen professori Tarmo Kunnas niin ikään Jyväskylän yliopistosta. Pääjutun ohessa olevassa kainalojutussa asiasta haastateltiin myös opetushallituksen ylitarkastaja Pekka Eloa, jonka mukaan ”Platonin *Valtio* on kiinnostava kaunokirjallinen teos, mutta mielestäni se on sanomaltaan rinnasteinen Hitlerin kirjaan *Taisteluni*, jota ei missään nimessä voitaisi opiskella koulussa”.

Asia saa valitettavasti lisää painoarvoa siitä, että siihen on tartuttu aika ajoin muissa yhteyksissä – niin Suomessa kuin maamme rajojen ulkopuolellakin. Jokelan tekijän yhtenä pääainnoittajana hänen manifestinsa kirjoittamiselle toimi ilmeisesti yhdysvaltalainen ekoterroristi, joka pommitti vuosien 1978 ja 1995 välillä maansa yliopistoja ja eräitä yksityisiä elinkeinonharjoittajia. Pommittaja sai kiristyksen avulla *New York Timesin* ja *Washington Postin* julkaisemaan 3500-sanaisen antihumanistisen ja ekofasistisen manifestinsa, jonka yhteiskuntafilosofisen tyylin nojalla eräs amerikkalaiskolumnisti kuvaili tekijää ”filosofiseksi rikolliseksi” (Ozick 1997). Norjassa Utøyen saarella vuoden 2011 kesällä ihmisiä murhannut henkilö tekaisi samaa kulttuurista käsikirjoitusta noudattaen oman 1500-sivuisen manifestinsa, jossa hän perustelee ääritekoaan ja yllyttää aatetovereitaan seuraamaan hänen asettamaansa esimerkkiä. Käytin tässä tekosanaa ”tekaisi” täysin tarkoituksellisesti, sillä norjalaisen tuotos on todellisuudessa skitsofreenisen sekava tilkkutäkki itse kirjoitettua tekstiä ja muualta – muun muassa edellä mainitun amerikkalaisen kirjepommittajan manifestista – suoraan ilman lähdeviitteitä ”leikkaa ja liitä” -menetelmällä kopioitua materiaalia. Joka tapauksessa Platonin *Valtio* nousee tässäkin dokumentissa useissa kohdissa esiin demokratian vastaisen sanomansa vuoksi, samoin kuin kaikkien ihmisten tasa-arvoisuuden kyseenalaistanut Nietzsche. Kreikkaa lähi-vuosina piinannut talouskurimus on puolestaan kasvattanut äärioikeistolaisen puolueen *Kultainen aamunkoitto* (kr. *Chrysi Avgi*) suosiota. Puolueen ”jalkasotilaat” ovat syyllistyneet useisiin rasistisesti virittyneisiin viharikoksiin kreikkalaisten kaupunkien kaduilla.<sup>7</sup> Eräissä Kultaisen aamunkoiton edustajien ja kannattajien kirjoituksissa Platon mainitaan ylpeydellä fasismiin ”keksijäksi”, jolloin puolueen aatemaailma on sekoin taustaltaan täysin kotoperäistä – ei tuontitavaraa 1930-luvun natsi-Saksasta tai Mussolinin Italiasta (Vasilopoulou ja Halikiopoulou 2015).

Suomessa Jokelan tapahtumat saivat jatkoa vain vajaata vuotta myöhemmin Kauhajoen palvelualueen oppilaitoksessa syyskuussa 2008 tapahtuneen ammuskelun myötä, jolloin käynnistyi uusi keskustelukierros Jokelan herättämistä teemoista. Kauhajoen murhenäytelmä toisti monin tavoin Jokelan tapahtumien tarjoamaa käsikirjoitusta. Niinpä vanhat selitysmallit kaivettiin nyt tiedotusvälineissä uudelleen esiin, ja puheet satunnaisesta yksittäistapauksesta unohdettiin (Hoikkala ja Suurpää 2009, 5). Esimerkiksi *Suomen Kuvalehdessä* tarkasteltiin universaalimmasta näkökulmasta tyypillisen koulusurmaajan profilia, ja

yhdeksi useita ammuskelihoita yhdistäväksi tekijäksi osoitetaan juuri kiinnostus Nietzschen filosofiaa kohtaan: ”Friedrich Nietzsche kirja Hyvän ja pahan tuolla puolen on kulunut useimpien massamurhaajan käsissä.”<sup>8</sup>

### *Kuuluvatko hankalat filosofit oppitunneille?*

Tämän taustoituksen jälkeen on nyt mahdollista palata ottamaan kantaa alussa esitettyyn kaksiosaiseen kysymykseen. Kysymyksen ensimmäinen puolisko tarttui siihen, että onko Platonin ja Nietzsche kaltaisten eräiltä osin arveluttavien filosofihahmojen käsittely lukio-opetuksessa ylipäätään soveliasta. Filosofian opetuksen tavoitteista voidaan erottaa kolme toisiaan tukevaa juonetta: 1) filosofia oppilaiden ajatteluvalmiuksien ja -taitojen kehittämisenä; 2) filosofia maailmankatsomuksellisten kysymysten henkilökohtaisena prosessointina; sekä 3) filosofia hyvään yleissivistykseen sisältyvien asiakokonaisuuksien opetuksena. Mikään ei kuitenkaan estä periaatteellisella tasolla erottamasta ensimmäistä ja toista kohtaa kolmannesta. Näin tehdään juuri esimerkiksi ”filosofia lapsille” -hankkeissa, joissa yhdenlaista filosofointia ja filosofista ajattelutapaa tuodaan lapsille ja varhaisnuorille ilman filosofian teknisen käsitteistön raskasta jargonia tai pitkää listaa klassikkofilosofien ja heidän teostensa nimistä.

Kaikesta huolimatta länsimaisen filosofian historian on oman vakaan näkemykseni mukaan oltava erottamaton osa filosofian lukio-opetusta. Tätä voi puolustaa juuri yleissivistykseen liittyvillä yleisillä näkökohdilla, ei vain filosofiaan itseensä viitaten: filosofiset ajattelijat ovat keskeisiä palasia myös eurooppalaisen kulttuurin tieteellisissä, taiteellisissa ja uskonnollisissa kehityslinjoissa. Moniin näistä nimistä törmätään tavalla tai toisella esimerkiksi historian, uskonnon, kirjallisuuden, fysiikan ja matematiikan opetuksessa. Filosofian opetus voi tältä osin täydentää näiden muiden oppiaineiden opetussisältöjä menemällä kyseisten hahmojen kohdalla pelkkiä nimiä ja elinvuosia syvemmälle itse ajatukselliseen ainekseen.

Toisaalta filosofian historiasta voidaan sanoa myös se, ettei se palvele pelkästään yleissivistyksellisiä tehtäviä, vaan erilaiset aikojen kuluessa esitetyt vastaukset filosofisiin ongelmiin ovat ratkaisevassa roolissa näiden aiheiden ympärillä yhä nykyäänkin käydyssä akateemisessa tutki-

muksessa. Niiden tunteminen on siten ratkaisevaa filosofisten kiistojen ja keskenään kilpailevien ratkaisumallien välisen dialektisen dynamiikan ymmärtämisen kannalta. Platonin yhteiskuntafilosofinen ajattelu asettaa esimerkiksi sen taustan, jota vasten voidaan ymmärtää uuden ajan alussa syntynyttä yhteiskuntasopimusteoreettista (Grotius, Locke, Rousseau jne.) näkökulmaa. Filosofian opetuksen tavoitteena olevaa kriittistä ja omaehtoista ajattelua ei voi myöskään täysin kehittää ellei tällaiselle ajattelulle tarjoilla harjoitusvastustajiksi myös vakiintuneista ajattelutavoista ja -arvoista rajusti poikkeavia kantoja. Samalla oppilaalla toivottavasti kehittyy sellainen filosofiaan ajoittain yhdistetty ajatuksellinen varovaisuus, ettei tämä innostu ihan kriitikkömmästä kaikista vastaan tulevista ajatusmalleista tai ideologioista. Tämän varovaisuuden kehittyminen edellyttää sitä, että oppilas pystyy terveessä hengessä kyseenalaistamaan myös itsestäänselvyyksinä ja virallisina totuuksina otetut asiat. Tämän kriittisen hengen ei tietenkään tarvitse tarkoittaa sitä, että näihin asioihin otettaisiin filosofiassa itsetarkoituksellisesti juuri täysin päinvastainen kanta – tärkeintä on nyt se, että avointa keskustelua pidetään ylipäätään yllä.

Mutta entä jos filosofian historiaa koskevasta opetuksesta leikataan kirurgisesti vain Platon ja Nietzsche? Jos tälle linjalle lähdetäisiin, voidaan saman tien valua eräänlaiselle ”kaltevalle pinnalle”: miksi pysähtyä vain näihin nimiin, kun yhtä tiukalla seulalla filosofian opetuksesta voidaan poimia vaikkapa Marx, jonka filosofian nimissä on nähty konkreettisesti verenvuodatukseen päätyneitä vallankumouksia ja yhteiskuntakokeiluja – toisin kuin tässä suhteessa teoreettisemmaksi jääneen Platonin valtioutopian. Tai jos lopetetaan yksittäisten filosofien nimien tuijottaminen ja siirrytään astetta abstraktimmalla tasolla: voivatko moraalirelativismiin ja -nihilismin kaltaiset näkemykset ylipäätään olla soveliaita lähtökohtia lukioikäisen filosofiselle pohdinnalle, jos niissä kyseenalaistetaan se ajatus, että toisen ihmisen harkittu murhaaminen on väärin. Potentiaalisten tapausten listaa ei tarvitse tässä suinkaan rajata etiikan ja yhteiskuntafilosofian kysymyksiin, sillä esimerkiksi tietoteorian ja tieteenfilosofian puolella on keskusteltu siitä, miten postmodernin aikakaudella etenkin ihmistieteissä muodikas ”kaikki käy”-relativismi ja liian pitkälle menevä konstruktivistinen tietokäsitys ovat tarjonneet muun muassa Yhdysvalloissa käydyissä julkisissa keskusteluissa teoreettisen lähtökohdan haastaa ilmastonmuutosta ja evoluutio- teoriaa koskevaa luonnontieteellistä tutkimusta (Raatikainen 2004).

Näillä näkemyksillä voidaan edelleen oikeuttaa sellaisia poliittisia ja kasvatuksellisia linjanvetoja, joilla on kauaskantoisia vaikutuksia. Olisiko siis parasta olla ”myrkyttämättä” myöskään lukiolaisten mieliä tällaisilla ajatuksilla? Tai miten on metafyyssisen determinismin laita, joka väittää tahdonvapauden olevan pelkkä illuusio, sillä kaikki pienimmätkin asiat tapahtuvat maailmassa vääjäämättömästi luonnonlakien määräämien syy–seuraus-ketjujen lopputuotteina? Determinismin näkökulman hyväksyminen voi johtaa välinpitämättömään ja impulsiiviseen ”hällä väliä” -asenteeseen, mikä ei varmastikaan ole toivottavaa. Mutta nämä kommentit tässä on ymmärrettävä siis vain eräänlaisina parodioina siitä, mihin kaikkeen absurdiuteen filosofian opetuksen siistimisessä voidaan päätyä, jos tätä tietä kuljetaan johdonmukaisesti vielä muutamaa askelta pidemmälle.

Asiassa voidaan ottaa esiin sekin näkökohta, että filosofisten teorioiden kielto voi tehdä niistä lukiolaisille eräänlaisen hyvän ja pahan tiedon puussa houkuttelevana roikkuvan kielletyn hedelmän. Henrik Rydenfelt kirjoitti Jokelan tapahtumien jälkeen *Helsingin Sanomien* mielipidepalstalla 21.11.2007 otsikolla ”Nietzsche ei kehottanut ääritekoihin” asiasta näin:

Filosofiselle kirjallisuudelle ei voi asettaa ikärajoja, eikä kirjoja ole syytä päälystää varoitustarroilla. Tällaiset toimet tarjoaisivat pikusormen totalitarismille ja kaataisivat bensaa nuorten mielten kyteviin liekkiin. Mikään ei tee yhteiskuntakriittisestä teoksesta kiehtovampaa kuin kielletyn kirjan leima.

Onkin parempi, että oppilaat tutustuvat Nietzschen kaltaisiin filosofeihin ohjatusti luokkahuoneissa eikä jossain niiden ulkopuolella, jolloin ei enää ole hallittavissa se, kuka ja miten Nietzschen ajatuksia oppilaalle kuvailee. Se, että Platon tai Nietzsche on siirretty pois silmistä, ei vielä tarkoita sitä, että nämä nimet olisi saatu myös pois mielistä. Filosofias-ta kiinnostuneet oppilaat ovat monesti sellaisia, että he jatkavat aihetta koskevia opintojaan kouluajan ulkopuolella kirjaston – ja nykyään ehkä enemmänkin internetin – avulla. Siihen ei voida vaikuttaa, mitä oppilaat koulun ulottumattomissa lukevat. Siihen voidaan ainakin *yrittää* vaikuttaa, miten he lukemaansa ymmärtävät ja kontekstualisoivat. Tasa-puoliset – mutta samalla toki vääristelemättömän *realistiset* – käsitykset filosofian historian kipeistäkin puolista olisi siksi parasta antaa kouluopetuksen puitteissa.

Saman on todennut myös Unescon silloinen pääjohtaja Federico Mayor Zaragoza vuonna 1995 järjestetyn kansainvälisen ”Philosophy and Democracy in the World” -tapahtuman päättäjäispuheenvuorossa.<sup>9</sup> Puheessaan Zaragoza tunnustaa filosofian ja demokratian ongelmallisen suhteen:

Monet filosofit, aina Platonista Heideggeriin, eivät ole olleet sellaisia, joita voisimme kutsua poliittisesti ja kulttuurisesti demokratian kannattajiksi. Jos emme tunnustaisi tätä tosiasiaa, syyllistyisimme täydelliseen itsepetokseen. Ja jos julistaisimme, ettei Platon tai Heidegger tai Nietzsche olisi tällä perusteella yhtä hyvä filosofi kuin muut tai ettei heitä tulisi enää käsitellä filosofian kursseilla sillä perusteella, etteivät he olleet demokraattisia ajattelijoita, syyllistyisimme suunnattomaan absurdiuteen.<sup>10</sup>

Asiaa ei näin voi piilottaa lakaisemalla ongelmatapauksia maton alle, vaan filosofiasa vallitseva jännite on hyväksyttävä väistämättömänä realiteettina:

Meidän tulee siten hyväksyä selvästi ja tiedostavasti tämä paradoksaalinen tilanne. Kannatamme filosofiaa demokratian, ihmisoikeuksien sekä sanan- ja ajattelunvapauden nimissä, mutta koska filosofiaa ei voi palauttaa mihinkään ideologiaan, se jää vapaaksi niissä lähestymistavoissa joita se valitsee ja riippumattomaksi ajattelussaan. [...] Kun autamme ihmisolentoja saavuttamaan vapautensa ja sallimme heidän tehdä mitä he haluavat, hyväksymme jo määritelmällisesti ennalta sen, etteivät heidän tekonsa ole välttämättä omien toiveidemme ja odotustemme mukaisia.

On hyvä muistaa se, että Zarazogan lainattuja kommentteja tulee tarkastella suomalaista kouluopetusta laajemmassa kansainvälisessä mittakaavassa. Tällöin huomaamme, että Platonia ja Nietzscheä suurempina periaatteellisina uhkina on maailmassa ollut – ja valitettavasti on yhä nykyäänkin – ajattelunvapauden kaltaisten keskeisten yksilönvapauksien tukahduttaminen. Tämä olisi nyt se ”tarinan moraalinen opetus”, jota myös filosofian koulu-opetuksella rivien välissä viestittäisiin, jos Platonin ja Nietzschen kaltaisia hahmoja poistettaisiin opetussuunnitelmista.

*Miten haastavia filosofeja tulisi käsitellä lukio-opetuksessa?*

Näin kirjoitukseni alussa esittämäni kaksiosaisen kysymyksen ensimmäinen puolisko sai vastauksensa: Platonin ja Nietzschen lukio-opetukselle ei tule asettaa jyrkkiä estoja. Tämän jälkeen vastausta kaippaa vielä se, miten näitä aiheita pitäisi opetuksessa lähestyä.

Nähdäkseni filosofian opetuksessa ei voida ikinä korostaa liiaksi sitä, että suuretkin filosofit ovat olleet omilla tavoillaan aikakautensa ja kulttuuriensa tuotteita. Tästä seuraten heillä on ollut omat sokeat pisteensä, eivätkä he ole missään nimessä olleet erehtymättömiä tai kaikkia ajatuksiaan rationaalisesti puolustaneita ajattelijoita. Nopeastikaan hahmoteltu lista ei lopu heti kesken: Evankelisluterilaisen kirkkohaaran alulle pannut Luther syyllisti juutalaisia vähän kaikesta, ja näihin antisemitistisiin näkemyksiin vedottiin historian kuluessa monesti – muun muassa natsit nostivat Lutherin yhdeksi esikuvakseen (Kuparinen 1999). Humen mukaan on luonnollinen järjestys, että mustaihoiset ovat valkoisista alempiarvoisia (Rantonen 1994, 141). Kantin moraalifilosofiassa on kummallinen jännite, sillä samalla vuosikymmenellä, kun hän puolusti rationaalisiin argumentein egalitarismia ja universalismia, syytti hän toisaalta mustaihoisia ja natiiviamerikkalaisia luontaisesta älyllisestä laiskuudesta, johon heidän aurinkoinen ja kuuma trooppinen elinympäristönsä heitä koulii (Kleingerd 2007). Frege, modernin logiikan perustaja ja tämän tieteenhaaran suurin yksittäinen nimi heti Aristoteleen jälkeen, kannatti 1800-luvun lopussa jyrkkiä antisemitistisiä näkemyksiä (Dummett 1973). 1930-luvulla saksalaisfilosofi Martin Heidegger puolestaan liittyi kansallissosialistiseen puolueeseen ja osallistui johtavassa asemassaan juutalaisten kansalaisoikeuksien rajoittamiseen Freiburgin yliopiston rehtorina (Farías 1989).

En nyt tarkoita sitä, että tämänkaltaisille ajatusvirheille pitäisi jälkiviisaasti filosofian opetuksessa naureskella. Paremminkin ne voisivat toimia terveenä muistutuksena siitä, miten filosofia(kin) tulee upottaa aikalaiskontekstiaan vasten. Filosofian historian historiografian yhtenä yleisenä ongelmana on juuri se, että filosofeista tehdään helposti ”filosofisempia” kuin he olivatkaan, jolloin unohtuu esimerkiksi aikakauden luonnontieteellisen tutkimuksen vaikutteet näihin johtopäätöksiin (Kitcher 1992). Platonin kolmiosainen sieluteoria vastaa ymmärrystasoltaan aikakautensa lääketieteellistä ajattelua ja Nietzschen yli-ihmistä koskevat näkemykset saivat innoitusta Darwinin evoluutioteoriasta. Monet

filosofian historian yleisesitykset sivuuttavat tällaiset näkökohdat, ja painottavat käsitystään filosofiasta eräänlaisten ikuisten totuuksien rationaalisenä etsimisenä. Näkemys ei tee täyttä oikeutta filosofian historialle, ja se on haastettavissa filosofisin perustein (nämä ovat juuri sellaisia filosofian omaa olemusta ja historiaa koskevia erimielisyyksiä, joista ei vallitse filosofien parissa yksimielisyyttä). Filosofian kouluopetuksen kannalta se voisi luoda vielä kokonaisvaltaisemman kuvan Platonin ja Nietzschen ajatteluista sekä heidän johtopäätöksiään motivoineista näkökannoista.

Platonin, Nietzschen ynnä muiden heihin vertautuvien ongelmallisten filosofisten aineiden käsittely on siten lukio-opetuksessa paikallaan, mutta heidän näkemyksensä tulee kontekstualisoida filosofisten ongelmien ja niihin tarjottujen vastausvaihtoehtojen yhteyteen. Filosofeja ei tule opetuksessa nostaa jalustalle, muttei toisaalta myöskään tarpeettomasti demonisoida. Mahdollisuuksien rajoissa filosofit ja heidän ajattelunsa voisi yrittää nähdä vielä laajemmin osana heidän kulttuureitaan ja aikakausiaan, mikä muistuttaisi oppilaita siitä, etteivät nämä suuret ajattelijat ole olleet erehtymättömiä tai päätyneet kaikkiin kantoihinsa puhtaasti rationaalisin perustein.<sup>11</sup>

### *Viitteet*

<sup>1</sup> Vrt. Lukiolaki (21.8.1998/629, 2 §): ”Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi[.]”

<sup>2</sup> Unesco eli Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö on YK:n alajärjestö, joka pyrkii yhtenäistämään jäsenmaidensa kasvatus- ja koulujärjestelmiä. Vaikka sillä ei olekaan suoranaista valtaa ylittää jäsenmaidensa sisäistä itsehallinto-oikeutta, on sen periaatejulistuksilla ja julkilausumilla silti käytännön tasolla merkittävä ohjaava vaikutus.

<sup>3</sup> Raittila ym. (2009, 126) kirjoittavat Jokelan tapauksen uudenaikaisesta alkuasetelmasta: ”Syiden pohtimisen kannalta Jokelan tapaus oli suomalaisille tiedotusvälineille poikkeuksellinen, sillä tietoa surmaajasta ja hänen motiiveistaan oli runsaasti saatavilla jo ampumispäivänä. Koska tekijän henkilöllisyys selvisi varhaisessa vaiheessa, uutistyön salapoliisivaihetta ei tarvinnut käydä; sen sijaan, että olisi spekuloitu tekijän motiiveilla, voitiin suoraan aloittaa syiden perkaaminen.” Ks. esim. ”Koulukiusattu nuorukainen rakensi oman elämänsä katsomuksensa” (*HS* 7.11.2007).

<sup>4</sup> Seuraan tässä mm. Kiilakosken (2009, 11–12) valitsemaa käsittelytapaa, jossa tekijää ei mainita suoraan nimeltä. Häneen viitataan tekstissä sen sijaan yksilöivien kielellisten kuvausten avulla. Tämän ”nimettömyyden” tarkoituksena ei ole suojella kenenkään henkilöllisyyttä (surmaajan nimi ja kuva uutisoitiin aikanaan laajasti sekä Suomessa että ulkomailla, joten ne ovat yleistä tietoa). Sen sijaan tarkoitus on minimoida sitä mahdollisuutta, ettei tekijän persoonan ympärille muodostuisi hänen tavoittelemaansa ”brändiä” tai sankarikulttia. Kuten Kiilakoski toteaa, on olemassa selviä viitteitä siitä, että tekijän yhtenä päätavoitteena oli käyttää julkisuushakuisesti mediaa hyödyksi oman sanomansa esille tuonnissa – aivan kuten hänen ihailemansa ulkomaiset esikuvat olivat häntä ennen tehneet.

<sup>5</sup> Vrt. edellisen alaviitteen perustelut sille, ettei tekijää mainita nimeltä.

<sup>6</sup> Kiilakoski (2009, 26–27) kirjoittaa tästä yhteydestä Platonin yhteiskuntafilosofiaan, mutta en ole hänen Platonia koskevien tulkintojensa kanssa täysin samaa mieltä, sillä ne vaikuttavat filosofin silmään epätydyttäviltä. Lisäksi Kiilakoski ei analysoi asiassa yksityiskohtaisemmin filosofiselta kantilta esimerkiksi sitä, missä määrin Platonin ja Nietzschen näkemykset ovat ylipäätään sovitettavissa harmonisesti yhteen saman maailmankuvan osiksi. En kuitenkaan tartu asiaan tässä syvällisemmin. Myös professori Juha Sihvola vahvisti näkevänsä kyseisessä manifestissa viitteitä Platonista ja Nietzschestä (HS 18.11.2007).

<sup>7</sup> ”Rasistiset joukkiot pieksevät maahanmuuttajia Kreikassa”, *Helsingin Sanomat* 11.11.2012.

<sup>8</sup> ”Lauri on mahdollinen joukkomurhaaja – kertomus valkoisesta raivosta”, *Suomen Kuvalehti* 40/2008. Katri Merikallio.

<sup>9</sup> Luettavissa verkossa osoitteessa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100111e.pdf>

<sup>10</sup> Suomenos omani.

<sup>11</sup> Kiitän kirjoitukseni sisältöä ja kieliasua koskevista parannusehdotuksista Helena Siipeä, Tuomas Koivistoa, kahta nimettömäksi jäänyttä vertaisarvioitsijaa ja kirjan toimittajaa Jani Sinokkia.

### Lähteet

Adorno, Theodor W. 1995: ”Kasvatus Auschwitzin jälkeen”. Teoksessa Juha Koivisto, Markku Mäki ja Timo Uusitupa (toim.): *Mitä on valistus?* Suomen-tanut Raija Sironen, Esa Sironen ja Timo Uusitupa. Tampere: Vastapaino, 227–247.

Droit, Roger-Pol 1995: *Philosophy and democracy in the world – A UNESCO survey*. Kääntänyt Catherine Cullen. UNESCO publishing.

Dummett, Michael 1973: *Frege: Philosophy of Language*. Harvard: Harvard University Press.

Fariás, Victor 1989: *Heidegger and Nazism*. Ranskan-kielinen alkuteos vuodelta 1987, englanniksi kääntänyt Paul Burrell. Philadelphia: Temple University Press.

Hoikkala, Tommi ja Suurpää, Leena 2009: ”Alkulause”. Teoksessa Tommi Hoikkala ja Leena Suurpää (toim.): *Kaubajoen jälkipaini – nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 25, 5–6.

Kiilakoski, Tomi 2009: *Viihtoja – analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 28.

Kitcher, Phillip 1992: ”The Naturalists Return”. *The Philosophical Review* 101(1), 53–114.

Kleindgard, Pauline 2007: ”Kant’s Second Thoughts on Race”. *The Philosophical Quarterly* 57(229), 537–592.

Kuparinen, Eero 1999: *Aleksandriasta Auschwitziin: antisemitismin pitkä historia*. Jyväskylä: Atena.

Opetushallitus 2015, *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. [http://www.oph.fi/download/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

Ozick, Cynthia 1997: ”A Critic at Large: Dostoyevsky’s Unabomber”. *The New Yorker* 24.2.1997.

Raatikainen, Panu 2004: *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Rantonen Eila 1994: ”Länsimaisen estetiikan rasismi”. Teoksessa Marjo Kylmänen (toim.): *Me ja muut – kulttuuri, identiteetti, toisuus*. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Raittila, Pentti, Johansson, Katja, Juntunen, Laura, Kangasluoma, Laura, Koljonen Kari, Kumpu, Ville, Pernu, Ilkka ja Väliverronen, Jari 2008: *Jokelan koulusurmat mediassa*. Julkaisuja A 105/2008. Tampere: Journalismin tutkimusyksikkö, Tampereen yliopisto.

Vasilopoulou, Sofia ja Halikiopoulou, Daphne 2015: *The Golden Dawn’s ‘Nationalist Solution’*. New York: Palgrave MacMillan.