

VOIKO ETIIKKA OPETTAA?

**Etiikan opetettavuuden tarkastelua Lawrence Kohlbergin,
D. Z. Phillipsin ja Martha C. Nussbaumin filosofisen ajattelun
valossa**

**Vesa Nuorva
Pro gradu-tutkielma
Filosofia
Yhteiskuntatieteiden
ja filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
kevät 2016**

Tiivistelmä

VOIKO ETIIKKA OPETTAA?

Etiikan opetettavuuden tarkastelua Lawrence Kohlbergin, D. Z. Phillipsin ja Martha C. Nussabumin ajattelun valossa

Vesa Nuorva

Filosofia

Pro gradu –tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Ohjaaja: Professori Mikko Yrjönsuuri

Kevät 2016

129 sivua

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää etiikan opetuksen mahdollisuutta ja mielekkyyttä yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Näitä koulutuksia säätelevät lait edellyttävät, että oppilaista tulee eettisesti hyvin käyttäytyviä ja vastuullisia kansalaisia. Tutkimuksen näkökulma ei kuitenkaan ole ollut etiikan opetuksessa pedagogisena prosessina, vaan etiikan opetettavuudessa eli etiikan opetuksen filosofisissa edellytyksissä. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty systemaattista analyysia. Tutkimuksessa on tarkasteltu Lawrence Kohlbergin, D. Z. Phillipsin ja Martha C. Nussbaumien etiikan opetukseen liittyviä tekstejä. Teksteistä on tuotu esiin etiikan opetettavuutta strukturoivat periaatteet kunkin ajattelijan oman filosofisista edellytyksistä käsin, ei siis mistään tekstien ulkopuolisesta taustafilosofiasta käsin. Näin ollen tutkimus ei ole vertaileva tutkimus, vaan jokaiselle kolmelle ajattelijalle omistettu pääluvku muodostaa oman kokonaisuutensa. Kahden muun ajattelijan tekstejä on kommentoitu siltä osin, kuinka ne valaisevat kyisessä luvussa tarkastellun ajattelijan omia intentioita.

Tutkimuksestani käy selville, että Kohlbergin moraalikehitysteorian ymmärtäminen vaatii etiikan tiedollista opiskelua. Kohlbergin taustafilosofioina ovat Immanuel Kantin velvollisuusetiikka ja John Rawlsin oikeudenmukaisuuskäsitys. Vaikka Kohlbergin teoriaa on runsaasti kritisoitu, se on osoittanut käyttökelpoisuutensa etiikan opetuksessa konkreettisten esimerkkienä vuoksi, joilla oppilaita haastetaan itsenäiseen ajatteluun ja siten kehittymään vastuullisina kansalaisina.

D. Z. Phillipsin etiikan opetettavuutta koskevasta ajattelusta tutkimuksessa on tuotu esiin erityisesti Phillipsin käsitys etiikasta nonkognitiivisena kielellisenä ilmiönä. Phillipsin ajattelun taustana on esiintynyt Ludwig Wittgensteinin kielifilosofia. Etiikan ongelmat ovat Phillipsin mukaan kielellisiä sekaannuksia, joiden selvittäminen auttaa meitä näkemään ongelmat uudessa valossa ja tuo esiin vaihtoehtoja niiden ratkaisemiseksi.

Tutkimukseni mukaan Martha C. Nussbaumien ajattelu perustuu uusaristoteeliselle, mutta etiikan opetettavuuden kannalta erityisesti uusstoalaiselle hyve-etiikalle. Nussbaumien mielestä demokratian pysyvyys oikeudenmukaisena yhteiskuntajärjestyksenä edellyttää koululta oppilaslähtöistä, yleissivistävää ja taideaineita korostavaa toimintatapaa. Tällä tavoin koulutetaan oppilaita empaattisuuteen, joka on yhteisten asioiden demokraattisessa hoitamisessa edellytettävä ominaisuus.

Asiasanat: Etiikka, soveltava etiikka, käytännöllinen etiikka, hyve-etiikka, nonkognitivismi, pedagogiikka, hyvä elämä

Sisällysluettelo

1	Johdanto	
2	Lawrence Kohlberg – etiikan opetus universaalien moraalitiedon etsimisellä.....	7
2.1	Kohlbergin moraalikehitysteorian pedagogiset ja filosofiset lähtökohdat.....	7
2.2	Kohlbergin yritys ylittää naturalistinen virhepäätelmä.....	15
2.3	Moraali ja uskonto.....	22
2.4	Sokraattinen pedagogiikka Kohlbergin mukaan.....	30
3	D. Z. Phillips – Etiikan opetus kielellisten ongelmien selvittelyinä.....	35
3.1	Phillips Ludwig Wittgensteinin etiikkakäsityksen tulkitsijana.....	35
3.2	Etiikan paikka Phillipsin kontemplatiivisessa filosofiassa.....	39
3.3	Phillips modernin hyve-etiikan kriitikkona.....	46
3.4	Phillipsin käsitys etiikan opetettavuudesta.....	57
4	Martha C. Nussbaum – etiikan opetus kasvatuksena maailmankansalaisen toimintakykyisyyteen.....	68
4.1	Hellenistinen filosofia Nussbaumin eettisen ja pedagogisen ajattelun lähtökohtana.....	69
4.2	Nussbaum moraalifilosofina – aristoteelikko vai uusstoalainen?.....	82
4.2.1	Aristoteelikko Nussbaum.....	82
4.2.2	Uusstoalainen Nussbaum.....	90
4.3	Yleissivistyksen ja taidekasvatuksen merkitys demokratian pysyvyydelle.....	94
4.4	Ihmisen toimintakykyisyyden edistäminen kasvatuksena eettiseen maailmankansalaisuuteen.....	101
5	Loppukatsaus – etiikan opetuksen haaste.....	109
	Lyhenteet.....	119
	Lähteet ja kirjallisuus.....	120
	Lähteet.....	120
	Kirjallisuus.....	121
	Lakitekstit.....	129

1 Johdanto

Tämän pro gradu –työn tarkoituksensa on tarkastella etiikan opetuksen filosofisia perusteluita kolmen etiikan opetusta reflektoineen filosofin Lawrence Kohlbergin (1927-1987), D. Z. Phillipsin (1934-2006) ja Martha C. Nussbaumin (syntynyt 1947) tuotantojen valossa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös vastata kysymykseen, onko etiikan opettaminen yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa mielekästä ja edes mahdollista. Vaikka akateemisen filosofian tehtävä ei ole vastata täsmällisesti ajankohtaisiin koulutuspoliittisiin kysymyksiin, se ei kuitenkaan elä tyhjiössä, vaan joutuu hahmottamaan suuntaviivoja yhteiskunnan koulutus-, sivistys- ja kasvatusektorille täyttääkseen yliopistolle asetetun yhteiskunnallisen vaikuttamisen tehtävän. (Yliopistolaki 558/2009, 2 §.)

Kysymys etiikan opetuksesta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa nousee muutamien vuosien välein yhteiskunnalliseen keskusteluun. Kesällä 2013 opetus- ja kulttuuriministerin vaihtuessa kaksi peräkkäistä, eri puolueita edustanutta opetus- ja kulttuuriministeriä – Henna Virkkunen (Kok.) ja Jukka Gustafsson (Sd.) – pitivät suositeltavana tuoda etiikka omana oppiaineena kouluun. Etiikan osuus uskonnon opetuksessa on ollut myös keskustelun kohteena. Etiikan puolesta omana oppiaineena on puhunut muun muassa uskonnon ja filosofian opetukseen laajasti perehtynyt dosentti Petri Järveläinen. Viitataan tässä asiasta yleisesti tiedotusvälineissä käytyyn keskusteluun. Koulutusta koskevan lehdistökeskustelun tarkka analyysi ei kuulu tämän tutkimuksen tehtävään.

Etiikka filosofisena käsitteenä ja oppiaineen nimenä ei ole ongelmaton. Filosofisessa kielenkäytössä etiikalla tarkoitetaan moraalifilosofiaa, jonka opettamisesta ei yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa voine olla kysymys. Peruskoulun opetuksen tavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §). Lukio-opetuksen tarkoitus taas on ”tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (Lukiolaki 629/1998, 2 §) Ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena on muun muassa ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi” (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 630/1998, 5 §) Ammatilliseen

koulutukseen voidaan lukea myös ammattikorkeakouluopetus, joka on työelämän asiantuntijatehtäviin kouluttavaa korkeakouluopetusta (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Tätä koskeva lainsäädäntö ei tosin aseta opiskelijoiden persoonallisuuden muutoksen tavoitteita samalla tavalla kuin kolme muuta koululakia.

Koululaeissa mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi pelkkää moraalifilosofian tiedollista opettamista ei voitane pitää relevanttina. Antiikista alkaen on olemassa kokemusperäistä tietoa, että ihmisten käyttäytyminen ei muutu eettisemmäksi, jos heille vain jaetaan tietoa etiikan perusteista. Jos näihin päämääriin halutaan pyrkiä etiikan *opetuksella*, täytyy opetussisältönä siis olla käytännöllinen etiikka tai soveltava etiikka.

Puhuttaessa etiikan sovellettavuudesta tai käytännöllisyydestä nousee esiin kysymys sen normatiivisuudesta. Akateeminen moraalifilosofia ei yritä esiintyä elämänohjeiden antajana ja varoo ottamasta kantaa ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Timo Airaksinen (1983, 87) toteaa, että *käytännöllinen etiikka* on 1980-luvun alkupuolella laajan huomion kohteeksi tullut analyttisen moraalifilosofian amerikkalainen suuntaus. Se ei ole ohjelmallinen yhteiskunnallinen valistusliike eikä poliittinen kampanja, vaikka on synty-ympäristössään ottanut kantaa esimerkiksi rotupoliittisiin ja sukupuolten tasa-arvoon liittyviin kysymyksiin. Airaksisen mielestä käytännöllinen etiikka on osa moraalifilosofiaa, vaikka sen harjoittajat tekevät normatiivisia kannanottoja. Se ei ole esimerkiksi sosiologiaa tai sosiaalipolitiikkaa.

Käytännöllisen etiikan oikeutus moraalifilosofian osana voidaan kyseenalaistaa väittämällä, että sisällöllisesti rikkaiden ja normatiivisesti valaisevien tulosten aikaansaaminen pakottaa akateemisia filosofia hylkäämään osan analyttisistä välineistään (Airaksinen 1983, 87). Airaksinen ottaa esimerkiksi Suomessa oppikirjana paljon käytetyn Urpo Harvan teoksen Hyvä ja paha, praktisen etiikan ongelmia (Harva 1978). Airaksisen mielestä teos antaa jopa harhauttavan kuvan käytännöllisestä etiikasta, kun tekijä osoittaa seuraavansa aikaansa filosofina, mutta välttää ottamasta kantaa esittelemiinsä ongelmiin ja vain *esittelee* moraalikonflikteja järkevästi ja kiintoisasti. (Airaksinen 1983, 89.) Pelkällä moraalikonfliktien tiedollisella esittelyllä ei saavutettane peruskoulutuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen lainsäädännöllisiä tavoitteita oppilaan persoonallisuuden kehittämistä eettisesti vastuulliseen kansalaisuuteen.

Sami Pihlström sanoo, että etiikan tutkiminen ja opettaminen ovat vaikeaita, ellei mahdottomia tehtäviä, jos tutkija tai opettaja ei lainkaan ota kantaa siihen, miten eettisesti hyvää elämää tulisi elää. Hänen mielestään pyrkimys tieteelliseen neutraalisuuteen moraalia tutkittaessa voi jo itsessään olla moraalinen kannanotto. (Pihlström 2010, 172.)¹ Pihlströmin mukaan etiikan asiantuntijana esiintyvä ja moraalisia kannanottoja välttävä opettaja tarjoaa virheellistä käsitystä etiikan luonteesta, jos hän pyrkii opettamaan oppilailleen eli tuleville ”eetikoille” samanlaista pidättäytymisen taitoa. Neutraalisuusvaatimukseen kiinnittymistä voidaan arvostella *moraalisin perustein*. Neutraalisuuden asenteella opetuksessa sivuutetaan yksi moraalin tärkeä ulottuvuus, nimittäin *sitoutuminen*. (Pihlström 2010, 173.) Kun edellä mainitut kolme koulutukseen liittyvää lakia edellyttävät koulun kasvattavan oppilaista eettisesti vastuullisia kansalaisia, ne edellyttänevät koulun välittävän oppilailleen moraalisen sitoutumisen asennetta.

Matti Häyry (1987, 172) taas soveltavan etiikan määritelmää ja tehtävää hahmottelevassa artikkelissaan pitää käytännöllisen etiikan käsitettä ongelmallisena, koska siinä käytännöllisen etiikan vastapariksi edellytetään teoreettinen etiikka. Normatiivinen pohdinta ei Häyryn mielestä jakaudu mutkattomasti teoreettiseen ja käytännölliseen osaan. Kun Airaksinen pitää käytännöllistä etiikkaa moraalifilosofian osana, Häyry ajattelee, että käytännöllisen etiikan kanssa osittain päällekkäinen soveltava etiikka ei aina ensinkään ole filosofiaa eikä aina kohdistu puhtaasti moraalisiin seikkoihin. Häyryn mielestä soveltavan etiikan sisältöä kuvaa parhaiten ilmaus *konkreettisen toiminnan normatiivinen pohdinta*, joka ilmauksena tosin on pitkä ja kömpelö eikä siten sovellu ainakaan koulun oppiaineen nimeksi. Pidän tätä ilmausta osuvana, ja mielestäni se kuvaa hyvin mahdollista tulevaa järjestäytynyttä etiikan kouluopetusta, jolla pyritään vastaamaan peruskoulua, lukiota ja ammatillista koulua koskevissa laeissa ilmaistuihin kasvatustavoitteisiin.

Etiikan opetuksen merkityksestä ja sen vaikuttavuudesta on keskusteltu paljon. Yhtäältä peruskoulussa ja lukiossa uskonnonopetuksen vaihtoehdoksi tai sen rinnalle toivotaan etiikan opetusta, toisaalta väitetään, että etiikkaa ei voi opettaa, sitä voi vain oppia. (Koskinen 1995,14; Pönttönen 2004, 145.) Myös liike-elämän soveltavan etiikan tai ammattietiikan opetusta amerikkalaisissa korkeakouluissa on kritisoitu ja jopa vaadittu poistettavaksi väittämällä,

¹ Pihlström sanoo näin virkaanastujaisesityksessään Jyväskylän yliopiston filosofian professorin virkaan 17.10.2007. Esitelmä on julkaistu uudelleen vuonna 2010 Pihlströmin teoksessa *Elämän ongelma. Filosofian eettinen ydin*.

että se on hyödytöntä ja ettei etiikkaa edes voi opettaa. Tämä on paljon keskusteltu aihe amerikkalaisessa korkeakoulutuksessa. Vaikka tässä tutkimuksessa koulutuskenttänä on suomalainen yleissivistävä ja ammatillinen koulutus, vertailu amerikkalaiseen ammattietiikan opetukseen antaa näkökulmaa tälle tutkimukselle, koska Pohjois-Amerikassa liike-elämän korkeakouluopetus tapahtuu juuri korkeakoulujen käytännöllispainotteisilla koulutuslinjoilla. Google-Scholar –haku 26.4.2016 hakulauseella ”Can ethics be taught” tuotti noin 1500 osu-
maa ja suurin osa niistä liittyi amerikkalaiseen bisnesetiikan opetukseen. Liike-elämän toimijoiden käyttäytyminen ei näytä tulleen eettisemmäksi lisääntyneen bisnesetiikan opetuksen (”new industry of business-ethics”) myötä. Kaupallisen alan etiikan opetuksen puolustajat taas sanovat, että ongelma ei ole tämän alan etiikan opetus sinänsä, vaan siinä vallitsevat painotukset ja taustafilosofiat, ennen kaikkea relativismi ja emotivismi. (ks. esim. Duska 1991, 335.)

Tässä tutkimuksessa kysytään, millaista etiikan opetusta suomalaisessa yleissivistävässä ja ammattiin valmistavassa koulutuksessa tarvitaan. Kysymykseen pyritään vastaamaan analysoimalla kolmen pedagogisesti suuntautuneen filosofin Lawrence Kohlbergin, D. Z. Phillipsin ja Martha C. Nussbaumin etiikkaa koskevan ajattelun perusstruktuureja erityisesti etiikan opettavuuden näkökulmasta. Suomalaiseen yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen liittyvä lainsäädäntö edellyttää koulun kasvattavan oppilaista hyviä ihmisiä ja eettisesti vastuullisia kansalaisia. Tästä on pääteltävissä, että eettisen kasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää koulun kehittävästä oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja heidän kohdatessaan eettisiä kysymyksiä. Oppilaat on saatava ajattelemaan itse. Tämän vuoksi tutkimuksessa kysytään myös, millä tavalla Kohlbergin, Phillipsin ja Nussbaumin etiikan opetukselle antamat herätteet innostavat opetukseen, jossa oppilaita johdatetaan itsenäiseen ajatteluun ja eettiseen toimintaan.

Miksi juuri Kohlbergin, Phillipsin ja Nussbaumin tuotantoja tutkimalla voidaan ottaa kantaa etiikan opettavuuteen suomalaisessa koulutuksessa? Kohlbergin moraalikehitysteoriaa on paljon kritisoitu, mutta se on säilyttänyt vahvan asemansa luultavasti Kohlbergin esittelemien konkreettisten esimerkkien ansiosta. Suomessa erityisesti ammattietiikan opetuksesta Kohlbergin luoma Heinzin dilemma on suosittua materiaalia. Kohlberg sopii tutkittavaksi myös, koska hän on edustava esimerkki moraalitietoutta painottavasta eetikosta. Phillips on sopiva vastapari etiikan kognitiivisuutta korostavalle Kohlbergille, koska hänen lähtökohtansa etiikkaa koskevassa ajattelussa on nonkognitivismi. Myös wittgensteinilaisten kielifilosofian taust-

ta ja eettisten ongelmien käsittäminen kielellisiksi ongelmiksi tekee Phillipsin mielenkiintoiseksi. Koska Suomessa etiikan opetuksesta huomattava osa tapahtuu uskonnonopetuksen yhteydessä, Phillips on sopiva valinta myös teologitaustansa ja uskonnonopetusta koskevien kannanottojensa vuoksi. Nussbaum on edustava esimerkki 1950-luvun jälkeen virinneen uusaristoteelisen hyve-etiikan mukaan orientoituneesta filosofista. Hän on myös tullut tunnetuksi Suomessa. Nussbaum osoittaa olevansa laajasti kiinnostunut paitsi akateemisesta tutkimuksesta, myös käytännön opetustyöstä kaikilla koulutusasteilla ja erityisesti kehittyvissä maissa, joiden olosuhteissa kysymykset ihmisten välisestä tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta korostuvat.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on oletus, että eettisen toiminnan perustaksi Kohlberg asettaa moraalitiedon, Phillipsin moraalin kielellisenä ilmiönä ja Nussbaum yleissivistyksen, joka ei ole luonteeltaan vain tiedollista vaan myös käytännöllistä. Pedagogisen kiinnostuksen lisäksi näitä ajattelijointa yhdistävät esimerkiksi kysymykset faktan ja arvon suhteesta sekä sokraattisen pedagogisen menetelmän arvostus. Tutkimuksen tulokseksi voidaan ennakoita päätelmää, että näistä kolmesta ajattelijasta yksikään ei anna yksiselitteistä, sellaisenaan sovellettavaa mallia suomalaiselle etiikan opetukselle, mutta heidän näkemyksistään on yhdisteltävissä erilaisia etiikan opetuksen filosofisiin haasteisiin vastaavia sisällöllisiä malleja.

Tämä etiikan opetukseen liittyvä tutkimus on filosofinen eikä kasvatustieteellinen. Filosofian oppiaineeseen kuuluvat etiikkaa koskevat tutkimukset käsittelevät yleensä metaetiikkaa eli moraalifilosofiaa. Sitä tämäkin tutkimus käsittelee. Teemana ei ole etiikan opetus, vaan etiikan *opettavuus*. Tutkimus etenee metaeettisesti käsitellen etiikan opetuksen mahdollisuutta ja mielekkyyttä eli etiikan opettavuutta, ei opetusta pedagogisena prosessina.

Tutkimuksen lähteinä ovat siis Kohlbergin, Phillipsin ja Nussbaumien etiikan opetusta koskevat tekstit. Näitä ei tutkita vertailevan tutkimuksen menetelmällä, vaan tutkimuksen kolme päälukua ovat itsenäisiä kokonaisuuksia. Kohdekolmikön jäseniä ei täysin eristetä toisistaan, vaan toisiin kohdehenkilöihin viitataan kohdissa, joissa viittaus selventää kyseisessä luvussa tutkittavan ajattelijan intentiota. Kunkin ajattelijan tuotannon perusrakenteita tuodaan esiin hänen omista lähtökohdistaan, ei annetusta taustafilosofiasta käsin eikä ulkopuolista analyysivälineistöä soveltaen. Tällaista tarkastelutapaa voidaan nimittää *systemi-immanenttiseksi*. Perusrakenteita analysoitaessa tuodaan esiin *ajattelukokonaisuutta strukturoivat periaatteet*. Näil-

lä tarkoitetaan perusratkaisuja, näkökulmia tai intressejä, jotka leimaavat ajattelijan koko tuotantoa ja joiden valossa sen yksityiskohdat selittyvät. Näin ajattelijan tuotanto kokonaisuutena voidaan selittää ymmärrettävästi. (Jolkkonen 2001, 21.) Loppukatsauksessa kootaan yhteen pääluvuissa tehdyt analyysit tarkastellen niitä yleissivistävää ja ammatillista koulutusta koskevien lakien valossa ja selvitetään, olisiko suomalaisessa koulussa mahdollista antaa Kohlbergin, Phillipsin ja Nussbaumin tuotantojen hedelmöittämää etiikan opetusta, joka motivoisi oppilaita kehittymään eettisesti vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

Referenssikirjallisuutta käytetään terävöittämään analyysia etsittäessä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kohlbergin, Phillipsin ja Nussbaumin tuotantoja kommentoivaa ja analysoivaa kirjallisuutta, erityisesti kausijulkaisuissa julkaistuja artikkeleita, löytyy runsaasti. Tähän tutkimukseen on valittu etiikan opetettavuutta parhaiten selventävää referenssiä. Huomattava osa referenssikirjallisuudesta on suomalaista, koska tutkimuksessa hahmotetaan etiikan opetettavuutta erityisesti suomalaisen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen näkökulmasta.

2 Lawrence Kohlberg – etiikan opetus universaalien moraalitiedon etsimisenä

2.1 Kohlbergin moraalikehitysteorian pedagogiset ja filosofiset lähtökohdat

Kohlbergin moraalikehitysteoriassa opetuksella ja kasvatuksella on merkittävä paikkansa. Tunnetusti Kohlberg korostaa opintojen merkitystä moraalien kehityksen ylimpien tasojen saavuttamisessa. Vaikka Kohlberg perusti kehitysteoriansa kokeelliseen psykologiaan, hän osoitti suurta kiinnostusta filosofiseen argumentointiin. Toisin kuin pääosa nykyisistä akateemisen filosofian tutkijoista, Kohlberg tahtoi arvioida totuutta ja oikeudenmukaisuutta (truth and justice) koskevia teorioita niiden opetettavuuden näkökulmasta. Moraalikehityksen filosofiaa tarkastelevan esseekokoelmansa johdantoluvussa Kohlberg sanoo ajattelevansa, että näiden teorioiden tarkastelu siinä valossa, kuinka ne toimivat nuorten opetuksessa, on paras tapa arvioida teorioiden sisältöä. (Kohlberg 1981, 1.) Jo esseekokoelman ensimmäisellä sivulla Kohlbergin tekstistä näkyy läpi *pragmatistinen* perusihanne; Teorian arvo, hyvyys ja merkityksellisyys testataan toimivuudella käytännössä, esimerkiksi opetustyössä.

Kohlberg on liittänyt moraalikehitysteoriansa arvokasvatukseen tai moraalikasvatukseen (moral education), mikä ei välttämättä tarkoita etiikka tai moraalifilosofia -nimisen oppiaineen opetusta. Opettajien mielikuvissa ja puheissa sanalla ”moraalikasvatus” voi olla jopa kielteinen kaiku. Kuitenkin opettajat Kohlbergin mukaan tahtomattaan ja tietämättään harjoittavat sitä keskustellessaan oppilaiden kanssa siitä, mikä on oikein ja mikä väärin. (Kohlberg 1981, 6.) Tähän on huomautettava, että vaikka pohjoisessa Amerikassa on tarjolla erilaisia yhteiskunnan varoin ylläpidettyjä sekä yksityisiä kuin myös kirkollistaustaisia kouluja, on opetussuunnittelu (curriculum) hyvin keskitettyä. Opettajan ajatellaan toimivan koulutuksen järjestäjän agenttina toisin kuin läntisessä Euroopassa, missä paljolti saksalaiseen didaktiseen ajatteluun perustuen korostetaan opettajan suvereniteettia ja on vanhastaan totuttu puhumaan ”opettajapersoonallisuuksista”, joita tosin uusin pedagoginen ajattelu on alkanut karsastaa. Amerikkalaisessa järjestelmässä opettajan roolia järjestelmän agenttina ei ole kuitenkaan auki kirjoitettu samalla tavalla kuin (entisissä) sosialistisissa valtioissa. Niissä kaikkien oppiaineiden opettajien tehtävä on (ollut) sosialismin edistäminen. Kun amerikkalaisessa järjestelmässä opettajan jonkinlainen rajoitettu suvereenius hyväksytään, mutta hänen *ajatellaan* toimivan

valtakunnallisen opetussuunnitelman agenttina, on Kohlberg erityisen kiinnostunut siitä, mitä opettaja ”piilo-opetussuunnitelman” (hidden curriculum) tasolla tuo esiin omasta arvomaailmastaan. (Kohlberg 1981, 7-8.) On helppoa nostaa esiin kysymys *indoktrinaatiosta*, kun aletaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta.

Kohlberg esittää, että hän ratkaisee moraalikehityksen teoriallaan myös indoktrinoivan opetuksen ongelman. Yleisesti sillä tarkoitetaan jonkin valmiin oppisisällön tai ajattelumallin pakkosyöttöä ja tarkoitushakuisesti ohjailevia arviointimenetelmiä. Eniten indoktrinoivasta opetuksesta on kritisoitu uskonnollisin tai poliittisin perustein toimivia koulutusorganisaatioita. Puolimatkan (1997, 31–32) mukaan yhdysvaltalaisessa keskustelussa indoktrinaatio ymmärretään yleensä kielteiseksi kasvatusmenetelmäksi, joka ei edistä asioiden rationaalista ymmärtämistä ja oppijan oman argumentaatiotaidon kehittymistä. Asia näyttää yksinkertaiselta, mutta kysymyksen tekee mielenkiintoiseksi se, että samanlaisia menetelmiä voidaan eri yhteyksissä pitää joko oppijan omaa ajattelua edistävinä tai indoktrinoivina.

Kohlberg asettaa ensimmäisen esseensä otsikossa vastakkain relativismin ja indoktrinaation. Olisi helppoa ajatella, että relativistiset mallit omaksunut opettaja kasvattaa oppijoista suvaitsevaisia toisten ymmärtäjiä, ja indoktrinoivilla menetelmillä oppijoitaan ohjaavat esimerkiksi fundamentalistikristillisten uskonnollisten sisäoppilaitosten opettajat kohti taustayhteisöjensä asettamia tavoitteita. Asia ei ole kuitenkaan näin helposti sivuutettu, koska amerikkalaisessa järjestelmässä opettaja lähtökohtaisesti opettaa valtakunnallisen keskitetyn opetussuunnitelman mukaan. Kohlbergin mielestä amerikkalaisen opetusjärjestelmän on läpäissyt arvorelativismi, joka voi eksplikoitua siten, että opettaja auttaa oppilaitaan moraalikysymyksistä keskusteltaessa pitämään omat mielipiteensä ja vahvistamaan niitä, koska ”jokaisella on oikeus omiin arvoihinsa”. Onko siis oikein auttaa oppilasta vahvistamaan huijaamisen hyväksyvää mielipidettä? Kohlberg (1981, 8) kertoo opettajasta, joka relativistista periaatetta noudattaen keskusteli oppilaidensa kanssa huijaamisesta (cheating) ja antaa ymmärtää, että kysymyksessä ei ollut vakavan rikollinen huijaaminen, vaan vähäiseen kouluvilppiin rinnastettava rike. Opettaja oli pettynyt, kun keskustelun päättyessäkin osa oppilaista hyväksyi huijaamisen, jos siitä oli etua huijaajalle ja jos siitä ei jäänyt kiinni. Hän ei ollut mielestään saavuttanut tavoitettaan moraalikasvattajana pitäessään kiinni periaatteesta, että jokaisen ihmisen oikeus omiin arvoihinsa on muiden hyväksyttävä ja että jokainen saa vapaasti esittää omiin arvoihinsa pe-

rustuvia mielipiteitä. Kohlberg päätyy väittämään, että opettaja oli tullut tahattomasti indoktrinoineeksi moraalirelativistista tai arvorelativistista ajattelua.

Myös Duska (1991, 339–340) Kohlbergin lailla ajattelee, että amerikkalaisessa koulutuksessa on 1900-luvun loppua lähestyttäessä ollut käynnissä moraalisen relativismin indoktrinaatio. Duskan mukaan akateemisessa filosofiassa suosituksi tullut jälkinietzscheläinen yksilöllisyyden korostus ja derridalainen dekonstruktio ovat vaikuttaneet siihen, että myös alemmassa koulutuksessa moraalista keskusteltaessa kaiken suhteellistaminen on asetettu normiksi.

Helkaman (2009, 189-190) mukaan moraalista arviointia oli alettava opettaa Euroopassa valistuksen aikana, kun yhtenäinen moraalikoodi oli murtunut. Ymmärrän tämän tarkoittavan filosofista arviointia. Yhdysvalloissa 1950-luvulla virisi moraalipsykologinen tutkimus, koska yhdenmukaisuusarvot olivat menettäneet merkitystään siinä määrin, että sosiaalistumista ei voinut pitää enää vallitsevan normijärjestelmän omaksumisena. Käsitykseni mukaan Helkama on oikeassa, koska hänen väitteensä mukaan puhe yhtenäisestä ”amerikkalaisesta elämäntavasta” kuuluisi 1950-lukua edeltäneeseen aikaan. Kohlbergin relativismin ongelmasta nousevalle tutkimukselle oli siis tilausta, koska tutkimuksen tarve näyttää nousevan jo 1950-luvulla vallinneesta amerikkalaisen elämän monimuotoisuudesta

Kohlbergin moraalin kehitysteoria nähdään oikeassa valossa, kun sitä tarkastellaan moraalikasvatuksessa Kohlbergin mielestä vallinneen relativismin kritiikkinä. Tätä näkökulmaa ei Hirvonenkaan (2005) akateemisessa opinnäytetyössään mielestäni ota tarpeeksi vakavasti, vaikka tuo kyllä esiin käsitystään Kohlbergin relativismin kritiikistä yhtenä hänen teoriaansa vaikuttavana tekijänä.

Kohlbergin moraalikehityksen teoria on esitelty moneen kertaan tutkimuksissa ja etiikan oppikirjoissa. Sen voisi siis jättää toteamisen tai kirjallisuusviitteen varaan. Koskisen (1995, 151) mukaan paljon kritisoidun Kohlbergin teorian voima on siinä, että se tarjoaa runsaasti keskustelunavauksia ja haasteita kaikille, jotka työskentelevät kasvatuksen ja normikysymysten parissa. Näiden tehtävien parissa työskentelevien eteen tulee jatkuvasti kysymys moraalin relatiivisuudesta tai absoluuttisuudesta. Tässä esittelenkin Kohlbergin teorian sen alkuperäisen tarkoituksen eli relativismin kritiikin näkökulmasta. Teoriansa esittelyn johdannoksi Kohlberg

mahtipontisesti sanoo iloitsevansa siitä, että voi esittää ratkaisun relatiivisuuden ongelmaan, joka on vaivannut ihmiskuntaa kolmen vuosituhannen ajan. (Kohlberg 1981, 12.)

Kohlberg on tutkinut moraalikäsitteitä *moraalidilemmojen* avulla eri puolilla maailmaa ja erilaisissa kulttuureissa. Hän on pyrkinyt ylittämään relativismin ongelman ensinnä esittämällä samat dilemmat erilaisissa kulttuureissa eläville ainakin Yhdysvalloissa, Britanniassa, Taiwanissa ja Turkissa. (Kohlberg 1981, 40.) Toiseksi hän on tehnyt 20 vuoden ajan pitkäkestoisesta tutkimuksesta amerikkalaisten keskiluokkaisten 10–36 -vuotiaiden poikien ja nuorten miesten ryhmien kanssa ja tehnyt havaintoja samojen henkilöiden moraalikäsitteissä eri ikäkausina. (Koskinen 1995, 152.) Huomio tietysti kiinnittyy kysymykseen, miksi tutkittavat olivat miespuolisia keskiluokkaisia amerikkalaisia.

Moraalidilemmalla tarkoitetaan ongelmaa, jolle olisi ensi näkemältä tarjolla kaksi ratkaisumahdollisuutta, mutta niistä kumpikaan ei näytä hyväksyttävältä. Siksi tutkijan on ratkaisuehdotuksia tarkastellessaan kiinnitettävä huomiota valitun ratkaisun perusteluihin eikä siihen, kumman ratkaisun tutkittava on valinnut. Perusteluista voidaan päätellä, millaisella moraalisen kehityksen tasolla perusteiden esittäjä on. Tunnetuin Kohlbergin dilemmoista on Heinzin dilemma.² Perustelut johtavat käsitteellistämiseen, ja näin alkuaan psykologisessa tutkimuksessa on päästy filosofiseen kysymyksenasetteluun.

Klaus Helkama (2009, 168–172) on esitellyt Heinzin dilemmaan perustuvia Kohlbergin tutkimustuloksia sosiaalipsykologian näkökulmasta ja todennut Kohlbergin – vaikkakin kokeellisen psykologian menetelmillä – tutkineen lapsia, nuoria ja aikuisia nimenomaan filosofeina. Yrittäessään ratkaista relativismin ongelmaa Kohlberg tarkkaili, millaisiin arvojärjestyksiin eri kulttuureja edustaneet henkilöt päätyivät ja oletti, että relativismin ongelma on ratkaistu,

² In Europe, a woman was near death from a special kind of cancer. There was one drug that the doctors thought might save her. It was a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging ten times what the drug cost him to make. He paid \$200 for the radium and charged \$2,000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money, but he could only get together about \$ 1,000 which is half of what it cost. He told the druggist that his wife was dying and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said: "No, I discovered the drug and I'm going to make money from it." So Heinz got desperate and broke into the man's store to steal the drug for his wife. Should the husband have done that? (Kohlberg 1981, 12.)

jos eri kulttuuriympäristöissä eläneet ihmiset näkevät eri kulttuureissa vallitsevien erilaisten moraalikäsitteiden (esimerkiksi sianlihan syömisen kielto tai salliminen) takaa samat moraaliset peruserätykset, esimerkiksi elämän suojelemisen.

Helkama (2009, 168) tuo esiin Kohlbergin tavan tarkastella ihmisen moraalien kehittymistä vaiheittain. Yksilön moraalien kehityksen kulloinkin vaihe näkyy siitä sosiaalisesta perspektiivistä, josta käsin hän tarkastelee ongelmaa ja sen ratkaisua. Perspektiivi voi olla oma minä, oma ryhmä tai koko ihmiskunta. Helkaman (2009, 190) mukaan jokaisella kehitysvaiheella on oma rakenteensa, ja siksi kehitys ei tapahdu tasaisen lineaarisesti vaan astumalla askeleita vaiheesta toiseen. Kohlbergin jaottelussa vaiheita on kuusi, ja kaksi peräkkäistä vaihetta muodostaa yhden tason (level). Suomenkielisen kirjallisuuden tapa kääntää Kohlbergin oman tekstin vaihetta ilmaiseva englannin sana *stages* sanoiksi *portaat* tai *rappuset* on osuva. Jostakin syystä Helkama jättää kuudennen vaiheen huomiotta.

Hirvonen (2005, 20) korostaa Kohlbergin strukturalistista ajattelutapaa, jonka Kohlberg sanoo perineensä kasvatustieteeltä oppi-isältään Jean Piaget’lta. Siirtyminen moraalien kehitysvaiheesta toiseen ei voi tapahtua lineaarisesti, koska jokaisella vaiheella on oma rakenteensa, ja uuden rakenteen omaksuminen on uuteen vaiheeseen siirtymisen edellytys. Juuri Piaget’lta Kohlberg (1981, 16) sanoo oppineensa, että lapset ovat tosi filosofiita. Kohlbergin strukturalistiseen ajattelutapaan liittyy mielestäni myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, jota Hirvonen (2005, 21) tosin ei eksplisiittisesti mainitse, mutta viittaa kuitenkin siihen sanoessaan Kohlbergin omaksuneen Piaget’lta ajatuksen, että lapset eivät kopioi moraalikäsitteitään suoraan ympäristöstään, vaan *konstruoivat* eli rakentavat ne aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Konstruoiminen edellyttää käsitteellisessä ajattelussa etenemistä ja perusteluiden aktiivista etsimistä eli siis filosofina toimimista. Koska konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu totuuden korrespondenssiteorian kritiikki, on helposti ajateltavissa, että siirtyminen moraalikehityksen vaiheesta toiseen edellyttäisi eri ongelmanratkaisumallien punnintaa ja testausta sosiaalisessa ympäristössä ennen kuin ajattelu on kehittynyt riittävästi siirtymiselle ylempään vaiheeseen. Uusia ratkaisumalleja ei voi omaksua suoraan ja ajatella, että ne ilman muuta vastaisivat todellisuutta.

Esittelen tässä suppeasti Kohlbergin moraalikehitysportaat niin, että kunkin portaan kohdalla on alaviitteessä Koskisen (1995, 154-155) mukaelma Heinzin dilemman päähenkilön suulla

esitettyinä. Pidän Koskisen luonnehdintoja osuvina sikäli, että ne havainnollistavat sekä kehitystä kohti moraalien universaalia ymmärtämistä, että kehityksen strukturaalisuutta ja konstruktivisuutta.

Kohlberg (1981, 16) nimittää kehitysteoriaansa ensimmäistä tasoa³ esisovinnaiseksi eli esikonventionaaliseksi (preconventional). Tällä tasolla oleva ihminen, lähes poikkeuksetta lapsi – toimii sen mukaan mitä hänelle on opetettu hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Tämän vaiheen ensimmäinen porras on *rangaistuksen ja tottelevuuden moraalit*. Teon tarkoitusta merkittävämpiä ovat sen fyysiset seuraamukset. Lupaukset on pidettävä, koska niiden rikkomisesta seuraa rangaistus. Toista porrasta⁴ nimitetään *reilun vaihdon moraaliksi*. Nyt osataan jo ristiriitojen välttämiseksi ottaa huomioon toisen ihmisen tarpeet ja ikään kuin käydä kauppaa toisen tarpeiden ja omien tarpeiden välillä. Lupausten pitäminen antaa toivoa vastapalvelusten saamisesta.

Toista tasoa luonnehditaan sovinnaiseksi tasoksi (conventional level). Nyt katsotaan jo omaa itseä kauemmaksi kuten perheeseen, lähiyhteisöihin ja lakeja säättävään kansallisvaltion. ”Portaansa” Kohlberg on numeroinut yhdestä kuuteen, ja toisen tason ensimmäinen porras on siis numero kolme⁵, *hyvien ihmissuhteiden moraalit*. Tärkeintä on toimia niin, että ihmissuhteet pysyvät luottamuksellisina ja oma maine toisten silmissä pysyy hyvänä. Ymmärretään eri kulttuureissa tunnettu *Kultainen sääntö*, Raamatussa esimerkiksi Mt. 7:12 ”Kaikki, mitä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää samoin heille”. Lupausten pitäminen merkitsee ihmisten välisen luottamuksen syntymistä ja syventymistä. Neljännellä portaalla⁶ korostuu perheen, organisaation, aatteellisen yhteisön ja yhteiskunnan merkitys normien antajana. Ristiriitojen ratkaisemiseksi ja hyvän yhteiselämän edistämiseksi tarvitaan sääntöjärjestelmiä. Lupaukset on pidettävä, koska ne ovat kahden ihmisen välisiä sopimuksia, ja lupausten pitäjää arvostetaan.

³ ”Lääkkeen varastamisesta seuraisi vaara, että voin joutua vankilaan. Tuomio vahingoittaisi vakavasti urakehitystäni. Minun on pakko ajatella sitä, vaikka onkin sääli vaimoa.” (Koskinen 1995, 155.)

⁴ ”Jos varastan lääkkeen, voin saada korkeintaan lyhyehkön tuomion, mutta pelastan vaimoni hengen, ja minä rakastan ja tarvitsen häntä. Jos pelastan hänen henkensä, hän tekee tulevaisuudessa mitä tahansa minun puolestani.” (Koskinen 1995, 155.)

⁵ ”Ihmisten minuun kohdistamat odotukset pakottavat minut tekemään kaikkeni lääkkeen saamiseksi. Mitä ihmiset minusta sanoisivat, jos en tekisi vaimoni puolesta kaikkea minkä voin?” (Koskinen 1995, 155.)

⁶ ”Varastaminen on rikos. Olemme yhteisesti säättäneet lait demokraattisessa järjestyksessä, ja siksi minun on yksityisenä kansalaisena alistuttava noudattamaan lakia, vaikka se tuntuisi minusta pahalta vaimoni vuoksi.” (Koskinen 1995, 155.)

Kolmatta moraalikehityksen tasoa Kohlberg nimittää *postkonventionaaliseksi, autonomiseksi tai periaatteelliseksi*. Yksilö on tullut moraaliratkaisuissaan autonomiseksi eli vapaaksi ihmisten ja ryhmien auktoriteetista tekemään harkittuja moraalisia ratkaisuja. Viidennelle portaalle⁷ noussut ihminen ymmärtää moraalialue koskevien mielipiteiden suhteellisuuden. Lakeja on noudatettava, mutta niitä on lupa arvostella ja ääritilanteessa jopa rikkoa, jos ne loukkaavat esimerkiksi vähemmistöryhmien oikeuksia. Ihmisoikeuksia ja yleisiä eettisiä päämääriä tulee edistää. Kohlberg ajattelee viidennen portaan moraalien edustavan utilitarismia, koska ratkaisuja voi suhteellistaa sen mukaan, miten suurelle joukolle ne tuottavat parhaan hyödyn. (Heinimäki 1994, 51.) Tietty relatiivisuus näkyy siinäkin, että lupauksen rikkominen ei ole tällä portaalla mahdoton ajatus, mutta jos lupauksen rikkominen näyttää välttämättömältä yhteisen edun edistämiseksi, siitä pitää neuvotella toisen osapuolen kanssa.

Kuudennelle portaalle⁸ päässyt ymmärtää, mitä on *universaalien eettisten periaatteiden moraalit*. Kun oma moraalit on kehittynyt autonomiseksi, nähdään myös toiset ihmiset vapaina, tasa-arvoisina ja autonomisina olentoina. Jos neljännellä portaalla tullaan toimeen Kultaisella säännöllä, osataan nyt soveltaa ns. toisen asteen kultaista sääntöä; Toisen ihmisen asemaan asettumisen lisäksi osataan tarkastella tasapuolisesti jokaisen osapuolen vaateita jokaisen osapuolen näkökulmasta. Utilitarismit ei nyt enää riitä. (Heinimäki 1994, 51.)

Kohlberg tunnustautuu kantilaisen moraalikäsitelmän kannattajaksi eikä syyttä; Ylimmälle moraalikehityksen tasolle päässyt ihminen osaa Kohlbergin mukaan toimia kategorisen imperatiivin toisen muodon mukaan eli kohdella ihmistä päämääränä sinänsä eikä pelkkänä välineenä. Tällä portaalla ei myöskään noudateta universaaleja moraalialue periaatteita. Lupaukset on pidettävä niin pitkälle kuin suinkin, koska lupauksen rikkoja estää toiselta osapuolelta mahdollisuuden tulevaisuutensa suunnitteluun ja pyrkimisen valitsemiinsa päämääriin. Lupauksia voi kyllä muokata ja ääritilanteessa jopa rikkoa, mutta vain siten, että lupauksen rikkoja onnistuu neuvotteluteitse saamaan toisen osapuolen ymmärtämään, miksi tilanne on muuttunut.

⁷ ”Täytyy olla väärin, että toisen ihmisen ahneus estää sairasta ja hoitoa tarvitsevaa ihmistä saamasta apua. Hänen terveytensä ja sen, mikä on parhaaksi hänelle, täytyy olla toimintaani ohjaavana päämääränä. Siksi minulla on oikeus tässä tapauksessa rikkoa lakia ja ottaa lääke.” (Koskinen 1995, 154.)

⁸ ”Tämä on periaatekysymys, eikä tässä ole kysymys vain yhden ihmisen lääkkeistä. Elämän kunnioitus ja jokaisen ihmisen oikeus elämään ovat kaikkea muuta hallitsevat lait. Minun on kuunneltava omaatuntoani. Lääkkeen ottaminen apteekkarilta oli oikein.” (Koskinen 1995, 154.)

Kohlberg (1981, 23-27) – erityisesti tutkittuaan eri puolilla maailmaa erilaisissa kulttuureissa kasvaneiden lasten ja nuorten moraalikäsitteitä - sanoo olevansa vakuuttunut, että, hänen kehitysteoriaansa on ratkaissut relativismin ja indoktrinaation ongelman, koska portailla 1-4 perusteluihin vaikuttavat kulttuuriset seikat, mutta ne lakkaavat vaikuttamasta viidennellä ja kuudennella portaalla. Universaalien moraalien tason saavuttaneet henkilöt ajattelevat samojen universaalisten periaatteiden mukaisesti kaikissa kulttuureissa. Kohlberg sanoo myös todenneensa, että etiikan opiskelu ja opettaminen sokraattisen kyselyn menetelmällä johdattaa oppijoita tehokkaimmin siirtymään konventionaaliselta tasolta universaalille tasolle. Universaalilla tasolla, viidennellä portaalla oleva ymmärtää moraaliperiaatteiden suhteellisuuden, mutta juuri suhteellisuuden ymmärtäminen ja näin saavutetun uuden tietoisuuden myötä tapahtuva omien arvojen punnitseminen ovat merkkejä heräävästä autonomisuudesta. Kuudennella portaalla täysi autonomia on saavutettu, kun universaalien periaatteiden omaksuminen on perustunut omaan harkittuun valintaan.

Eriyksen kriittinen Kohlberg (1981, 10–11) on amerikkalaisessa pedagogiikassa suosituksi ”arvojen selkiyttämisen” (values clarification) pedagogiselle menetelmälle, jota hän ilmeisesti pitää relativistisen etiikan indoktrinaationa. Kun opettaja on rohkaissut oppilaita tuomaan esiin omia arvojaan, hän rohkaisee jokaista pitämään omat arvonsa ja toteaa opettajan auktoriteetilla, että kunkin ihmisen arvot ovat erilaisia eikä niitä voi asettaa paremmuusjärjestykseen, ja näin jättää oppilaat hämmennyksen tilaan estäen heitä pääsemästä autonomisen harkinnan tasolle. Kohlbergin suosittama ”sokraattinen menetelmä” perustuu ilmeisesti Platonin Menon-dialogissa käytyihin keskusteluihin, joissa Sokrates tarkentavien kysymysten menetelmällään johdattaa keskustelukumppaninsa ajattelemaan, että hyveestä on saatavissa tietoa ja että oikea oivallisuus hyveestä johtaa oikeaan toimintaan. Kohlberg ajattelee hyveen olevan Platonille absoluuttinen eikä relatiivinen käsite. Itse asiassa Platon kertoo Sokrateen ajatelleen, että intellektuaalinen tietoisuus siitä, mitä hyve perimmäisesti on, on opetettavissa, mutta ei hyve itse. (Menon, 70a – 71d.) Kuitenkin, jos *viisautta* painotetaan persoonallisena vakuuttumisena eikä pelkkänä (ulkonaisena) tietona ja jos näin ymmärrettyä viisautta voidaan opettaa, niin siinä tapauksessa hyvettäkin voidaan opettaa. (ks. esim. Copleston 2006, 111-112.) Kohlberg käsittää opettajan pyrkimyksiksi johdattaa oppilas ymmärtämään, että hänellä on oikeus omiin arvoihinsa vain, jos hän on suhteelliset ja absoluuttiset arvot erottaen valinnut ihmiskunnan yhteisiä moraalisia päämääriä edistävät arvot. Siten hän on siirtynyt moraalikehityksessään universaalille tasolle.

Mielestäni Kohlberg erehtyy pitäessään moraalialia puhtaasti tiedollisena asiana edellä sanotulla tavalla. Kohlberg ei puhtaaseen tietoon painottuvalla etiikkakäsityksellään tavoita sitä kokonaisvaltaista persoonallista vakuuttumista ja sen myötä seuraavaa hyveellistä toimintaa, jonka aikaan saamiseen Sokrates pyrki. Kohlbergin Menon-tulkintaa analysoitaessa joudutaan kysymään, onko Kohlbergin tarkoitus sanoa, että Platon Sokrateen puhetta kirjoittaessaan haluaisi esittää hyveen olevan palautettavissa johonkin absoluuttiseen, itsessään olevaan entiteettiin.

Kohlberg kritisoi amerikkalaisessa moraalikasvatuksessa vallalla ollutta ”hyveiden reppu” – ajattelua. Sen mukaan oppilas saa koota itselleen mieleisensä repun, johon poimii sopiviksi katsomiaan hyveitä. Ymmärrän Kohlbergin kritiikin kohdistuvan tämän hyveiden reppu – ajattelun sisältämään kielelliseen sekaannukseen: Siinä käytetään hyve-sanaa aina monikollisesti. Tässä yhteydessä Kohlberg kritisoi Aristotelesta, joka jakaa hyveet intellektuaalisiin hyveisiin ja luonteen hyveisiin. (EN 11103a14-36.) Kohlbergille läheisempi Platon taas aloittaa Menon-dialoginsa Menonin kysymyksellä Sokrateelle: ”... voiko hyvettä opettaa?” (Menon 70a). Keskustelun edetessä Sokrates joutuu toteamaan: ”Minulla vasta hyvä onni on. Yhtä hyvettä olin etsimässä ja kokonainen parvi sinulla oli piilossa” (Menon 72 a-b). Hyveiden reppu käsitetään väärin, jos sitä pidetään mielivaltaisena kokoelmana kullekin kokoajalle mieluisia hyveitä. Kohlberg tulkitsee Platonin ajattelevan, että hyveestä yksikössä puhuessaan hän tarkoittaa *oikeudenmukaisuutta*, jonka osa-alueita hyveet monikossa sanottuina (Sokrateen ”parvena”) ovat. (Kohlberg 1981, 31, 39.)

Seuraavaksi on tutustuttava lähemmin Kohlbergin relativismin kritiikkiin ja yritykseen ylittää naturalistinen virhepäätelmä.

2.2 Kohlbergin yritys ylittää naturalistinen virhepäätelmä

Kohlbergin moraalikehitysteoriassa moraalin luonnollinen, psykologian teorioiden mukainen kehitys ei jatku enää ylimmille tasoille. Korkeakoulujen oppikirjaksi tarkoittamassaan teoksessa *Moraalifilosofia* professori Timo Airaksinen (1987, 54-55) luonnehtii Kohlbergin kehitysteorian ylittä vaihetta ”Kant-vaikutteiseksi”, koska juuri kategorinen imperatiivi panee

moraalisten ratkaisujen tekijän pohtimaan ratkaisuaan periaatteelliselta kannalta. Heinzin dilemman ratkaisussa ei ole kysymys yhden sairaan ihmisen mahdollisuudesta saada lääkettä, vaan kaikkien ihmisten yhteisestä edusta. Airaksisen (1987, 55) mukaan Kohlberg kietoutuu tässä moraalifilosofian pauloihin eikä hänen menestyksellisesti harjoittamansa kokeellinen psykologia enää riitä. Kohlberg on osoittanut empiirisillä tutkimuksillaan moraalin kehityksen neljän ensimmäisen portaan kulun yhteneväksi tutkittavien kulttuuritaustoista riippumatta. Neljännen portaan ratkaisu – yhteisön hyöty – on filosofisesti tarkasteltuna selvästi utilitaristinen. Airaksinen sanoo: ”On osattava kritisoida utilitarismia kantilaisin keinoin.” Miksi Kohlberg tarvitsee filosofisen argumentaation avukseen perustellakseen kehityksen ylimmän tason viidennellä ja kuudennella portaalla?

Empiirisellä tutkimuksella Kohlberg on todentanut faktoja kehitysteoriansa neljännelle portalle saakka. Voidaanko ratkaisussa nähdä yritystä päätellä arvoja faktoista? Voivatko psykologisilla mittauksilla todennetuista moraalin kehityksen faktoista päätellä, mihin suuntaan ihmisen moraalin pitäisi kehittyä, jotta ratkaisut palvelisivat kaikkien ihmisten yhteistä etua. Airaksinen (1987, 41) pitää Kohlbergin moraalisen kasvun teoriaa ”yrityksenä tehdä naturalistinen virhepäätelmä ja säilyttää silti maine filosofina.” Toisaalla Airaksisen (1987, 52)⁹ mukaan Kohlberg kuitenkin katsoo voivansa välttää Humein lain ja naturalistisen virhepäätelmän kasvatusteoriassaan. Hirvonen (2005, 36) antaa pro gradunsa alaluvulle otsikon ”Kohlbergin naturalistinen virhepäätelmä” ja väittää Kohlbergin tekevän ”eräänlaisen naturalistisen virhepäätelmän” antaen ymmärtää, että Kohlberg ajattelisi välttävänsä naturalistisen virhepäätelmän, mutta kuitenkin tekisi sen. Kohlberg itse kuitenkin otsikoi: *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and get away with It in the Study of Moral Development.*” (Kohlberg 1981, 101.) Ajattelen Kohlbergin tahtovan sanoa otsikollaan, että hän ikään kuin ylittää naturalistisen virhepäätelmän esittäessään, että moraalikehityksen ylimmälle tasolle päässyt voi tavoittaa sen, kuinka asioiden pitäisi olla (ought) ymmärtämällä niiden todellisuuden (is) riittävän syvällisesti. ”Ylittäminen on enemmän kuin Airaksisen (1987, 52) esittämä naturalistisen virhepäätelmän ”välttäminen”.

⁹ Airaksisen moraalifilosofian oppikirjan Kohlbergia koskeva osa sisältää monia kärjistyksiä, sarkasmeja ja kohutuuttomuuksia, mutta myös teräviä päätelmiä. Tekstiä ei mielestäni ole kirjoitettu riittävän vakavasti paneutuen. Osoituksena tästä on Heinzin dilemman virheellinen asetelma: Airaksinen väittää Kohlbergin kuvaaman Heinzin olevan nuori poika, jonka sisar on vakavasti sairas, vaikka Kohlberg itse (1981, 12) sanoo Heinzin olevan aikuinen mies, jonka vaimo on vakavasti sairas. Tällä Airaksisen huolimattomuudella voi olla tulkintaan vaikuttava seuraus, koska Airaksisen versiossa Heinzin käyttäytymisen arviointiperusteena voitaisiin käyttää nuoruutta ja kehittymättömyyttä.

Naturalistisen virhepäätelmän käsitteen lanseerasi 1900-luvun alussa cambridgelaisfilosofi G. E. Moore teoksessaan *Principia Ethica*. Se on perinteisesti yhdistetty pitämisen ja olemisen, arvojen ja faktojen, normatiivisen ja deskriptiivisen välille. Naturalistinen virhepäätelmä palautuu siis tiettyssä mielessä jo 1700-luvulla vaikuttaneen Humen lakina tunnettuun teesiin, että ”siitä, miten asiat ovat, ei voi päätellä, miten niiden pitäisi olla.” (Frankena 2010, 153-155.) Moore on kuitenkin ollut kiinnostuneempi moraalin *semantiikasta* kuin Hume. Jos Humen laki koskee päättelyä, niin Moore on kiinnostuneempi määrittelystä. Moore ja häntä seuranneet intuitionistit tarkoittavat enemmän kuin että eettisiä propositioita ei voi johtaa ei-eettisistä propositioista. (Airaksinen 1987, 35-36.)

Frankena (2010, 156) selittää, että Mooren mukaan keltainen ja miellyttävyyys ovat faktuaalisia ja luonnollisia ominaisuuksia eivätkä eettisiä. Ne ovat kuvailevia ja selittäviä ominaisuuksia ja sijoittuvat kahtiajaossa ”olemisen” puolelle. Eettiset ominaisuudet puolestaan ovat eikuvailtavia ja ei-luonnollisia. Siksi ne ovat *laadullisesti* erilaisia kuin ei-eettiset ominaisuudet.

Kouluesimerkiksi voidaan ottaa epikurolainen argumentti hedonismin puolesta: Nautinto on hyvä asia, koska kaikki ihmiset tavoittelevat nautintoa. Franken (2010, 157) mukaan tämä voidaan esittää päättelynä: ”(a) Kaikki ihmiset haluavat nautintoa. (b) Se, mitä kaikki ihmiset haluavat, on hyvä asia (määritelmä). (c) Siten nautinto on hyvä asia.” Kysymys on lopulta siitä, pidetäänkö propositioita (b) ja (c) eettisinä propositioina. Moore on sitä mieltä, että (b) on analyttinen ja tautologinen ja (c) *psykologinen* – eikä siis filosofinen ja eettinen – koska se ei loppujen lopuksi sano muuta kuin että nautintoahan kaikki ihmiset tavoittelevat. (Frankena 2010, 158.) Tässä katsannossa Kohlbergilla on selvä houkutus tehdä naturalistinen virhepäätelmä *kritisoidessaan* oman aikansa amerikkalaista behavioristista *oppimispsykologiaa*, ennen kaikkea B. F. Skinnerin S-R (stimulus – response) –teoriaa. (Kohlberg 1981, 101.)

Kohlbergin mukaan lapsen oppimisen tutkimisessa ja oppimismenetelmien kehittämisessä psykologia ei riitä, vaan tarvitaan epistemologiaa. Ärsykkeen (S) ja vasteen (R) suhteen tutkimus jää sisällöllisesti tyhjäksi, koska totuuksien (truths) oppiminen tapahtuu saman kaavan mukaan kuin valheiden (lies) ja illusioiden oppiminen. Kohlbergin mielestä kokeellinen psykologia tekee virheen erottaessaan tiedon (knowledge) ja tietämisen (knowing) pelkästä määrittelemättömästä ”oppimisesta” (learning). (Kohlberg 1981, 101-102.) Näin sanoessaan

Kohlberg itsekin lähestyy Airaksisen luonnehdinnan mukaista ”Kant-vaikutteista” perusratkaisuaan.

Kohlberg (1981, 102) osoittaa arvostusta kehityspsykologian alalla esikuvanaan pitämälleen Piaget’lle, joka lasten kehitystä koskevissa tutkimuksissaan on onnistunut välttämään behavioristiset tulkinnat käyttäessään lapsen oppimisen kehitystä kuvatessaan *filosofisia* termejä kuten paikka, aika ja kausaalisuus. Hän viittaa myös aiempiin, vuonna 1958 julkaisemiinsa tutkimustuloksiin, joita julkaistessaan hän ei mielestään ollut kyllin tietoinen, että empiirinen psykologisen kehityksen tutkimus voisi kontribuoida leimallisesti filosofisia, sekä normatiiviseen etiikkaan että metaetiikkaan, liittyviä ratkaisuja. Tässä Kohlberg ilmaisee myös pragmaattista, pedagogista intentiotaan. Hän erottaa normatiivisen etiikan ja metaetiikan. Tietysti normatiivista etiikkaa voidaan pitää yhtenä metaeettisenä kategoriana, mutta koska Kohlbergin tutkimuksen koko skopus on etiikan opetettavuudessa, tulkitsemisen normatiivisen etiikan tässä erittelyssä merkitsevän viittausta käytännöllisen etiikan opetukseen.

Kohlberg samastaa itsensä vahvasti etiikan tiedolliseen perinteeseen, toisin sanoen moraali-tiedon merkitystä painottaviin ajattelijoihin. Hän luettelee esikuvinaan tässä (Kohlberg 1981, 102) yhteydessä sellaisia moraali-filosofoja kuin Kant, Mill, Hare, Ross ja Rawls sekä samassa luvussa myöhemmin (Kohlberg 1981, 191) Kant, Hare ja Rawls. Näille ajattelijaille on yhteistä tiedon painottaminen moraali-ratkaisujen lähteenä. Myös Kohlbergille moraali-kehitys merkitsee kognitiivista, ei ainoastaan mitattavaa psykologista, vaan myös *laadullista* kehitystä.

Tässä keskityn Kohlbergin teorian ylimpiin tasoihin. Ovatko ne ainoastaan mittausten perusteella alempia kehittyneemmiksi havaittavia vai onko Kohlbergin viidennelle ja kuudennelle kehitysportaalle yltäneen yksilön ajattelu myös laadullisesti *parempaa* kuin alemmille portaille jääneen? Kohlbergin vastaus näyttää myöntävältä. Airaksinen (1987, 56) suhtautuu kriittisesti tähän Kohlbergin näkemykseen ja katsoo, että Hume’n laki sittenkin säätelee Kohlbergin ajattelua tässä kohdassa. Vaikka nuori ihminen käy läpi joukon peräkkäisiä ajatusmalleja, ei mikään todista, että nämä mallit olisivat keskinäisessä paremmuusjärjestyksessä. Jos moraali-ajattelun paremmuutta aletaan mitata, astutaan normatiivisen etiikan alueelle, ja aletaan päätellä faktoista arvoja. Kohlberg ei pysty osoittamaan, että eettisen paremmuuden mitta olisi löydettävissä kovista faktoista. Airaksinen (1987, 56) ei kuitenkaan antaisi edes mitatuilla fak-

toilla todennetun ihmisen kehitysteorian dominoida ajattelutapojen arvottamista, vaan esittää sarkasmia käyttäen, mihin tällainen mukauttaminen johtaa: ”On tietysti luontevaa mukauttaa etiikan teoria ihmisen kehityksen mahdollisuuksiin. Etiikasta tulee silloin miellyttävän helpoa noudattaa.”

Kohlbergin mielestä moraalien kehitys portaittain vaihe vaiheelta eikä lineaarisesti ikään kuin liukutasoa pitkin sisältää ajatuksen, että korkeammalle edettäessä ajattelu tulee porras portaalta eriytyneemmäksi ja integroituneemmaksi kuin edellisellä portaalla. Käsitteellinen ajattelu tulee aina vain hienojakoisemmaksi. Eriytyneisyys tarkoittaa, että ylemmällä portaalla oleva osaa esimerkiksi antaa teolle useampia motiiveja kuin alemmalla portaalla oleva. Integroitu- minen taas tarkoittaa taitoa yhdistellä käsitteitä ja liittää niitä yleisempien käsitteiden osiksi. Esimerkiksi varomattomuus ja ylivoimaiselle houkutukselle periksi antaminen voidaan ajatella lieventäviksi asianhaaroiksi. (Helkama 1993, 37.) Näin ajateltaessa voidaan Kohlbergin katsoa pitävän eriytynyttä ja integroitunutta ajattelua *parempana* kuin alempiin portaisiin kuuluvaa karkeampaa ja jäsentymättömämpää ajattelua.

Kohlberg itse sanookin, että kuudennella portaalla oleva osaa käyttää puheessaan moraalisia sanoja ja sanontoja. Ei ole poissuljettua, etteikö joku alemmillakin portailla oleva osaisi. Kuitenkin erityisesti kuudennelle portaalle päässyt osaa käyttää moraalisia sanontoja erityisellä moraalipuheeseen kuuluvalla tavalla. Hän voi esimerkiksi kysyä, onko joku teko moraalisesti oikea, ja tarkoittaa *moraalisesti oikealla* teolla moraalisesti perusteltua tekoa eikä pelkästään ei-rangaistavaa tai tottelevaisuutta auktoriteetille ilmaisevaa tekoa. (Kohlberg 1981, 170-171.) Kohlberg pitääkin omaa metaeettistä lähestymistapaansa *formalistisena*. Tämä tarkoittaa, että klassisessa sisällön ja muodon (forman ja materian) jaottelussa Kohlbergin huomio kiinnittyy enemmän ajattelun muotoon kuin sisältöön. Kantin jälkeisessä filosofiassa onkin korostettu, että jokainen filosofinen teksti sisältää jonkin kirjoittajan tiedostaman tai häneltä tiedostamatta jääneen ajattelumuodon (Denkform).¹⁰ Kohlberg itse kuvaakin omaa formalistista metaeettistä lähestymistapaansa sanomalla, että hänelle tekstin sisältöä merkitsevempiä asioita ovat siinä ilmenevä moraalisen harkinnan luonne, metodi ja näkökulmat. (Kohlberg 1981, 170.) Tässä mielessä Kohlbergin ajattelua voidaan pitää *transsendentaalifilosofisena*: Siinä koros-

¹⁰ Hyvä esimerkki ajattelumuodon käsitteestä on Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan palveluksessa 1970-1991 ja viimeksi dogmatiikan professorina toimineen Eero Huovisen väitöskirja *Idea Christi*. Idealistinen ajattelumuoto ja kristologia Hans Küngin teologiassa (Huovinen 1978).

tuu enemmän tietämisen tapa kuin tiedon kohde, johon klassinen filosofia kiinnittää huomionsa.

Kannisto huomauttaa, että kaikilla tiedon objekteilla on se yhteinen piirre, että ne ovat *ihmisen kautta hankittua tietoa*. Siksi Kantin tiedonkriittikin mullistavaa vaikutusta voidaan havainnollistaa sanomalla, että siinä, missä muut tieteet tyytyvät käymään pelkkiä rajakahakoita, ihmisen ja hänen tietokykynsä tutkiminen on kuin isku vihollismaan strategiseen sydämeen. (Kannisto 1984, 225.) Airaksinen hyväksyy ajatuksen Kohlbergista kantilaisena filosofina, mutta kritisoi Kohlbergin perusratkaisua:

”Kohlberg on kantilainen, mutta häneen kohdistuu silti outo ja vieras vaatimus perustella tosiasioiden avulla, miksi moraalikehitys etenee juuri kohti korkeinta eettisyyttä. Perustelun vaatimus on toivoton. Kohlberg vain olettaa, että moraalifilosofian totuudet ovat olemassa ja että kypsyminen heijastelee niitä. Ajattelun muutokset ovat tosiasioita, vaikka moraalifilosofia olisikin aidosti normatiivista. Psykologia ei kiinnosta normatiivisuuden perustelu, joten hän voi mielestään vaaratta leikkiä sekä Humein lailla että naturalistisella virhepäätelmällä.” (Airaksinen 1987, 56.)

Airaksinen paljastaa lopulta, miksi Kohlberg hänen mielestään ”leikkii” Humein lailla ja naturalistisella virhepäätelmällä: Arvojen ja faktojen ero on Airaksisen mielestä olemassa, mutta sillä spekulointi on leikkiä, koska arvojen ja faktojen ero on teoreettinen seikka, jolla käytännön elämän kannalta ei ole merkitystä. Airaksisen mielestä moraaliksi kuuluu käytännölliseen arkielämään. Sosiaalinen todellisuus, jossa ihmiset elämäänsä elävät, on joka tapauksessa läpikotaisin normatiivinen. (Airaksinen 1987, 56). Väitän kuitenkin, että arvojen ja faktojen ero sekä naturalistinen virhepäätelmä ovat seikkoja, jotka Kohlbergin ajattelussa vaikuttavat hänen käsitykseensä etiikan opetettavuudesta.

Airaksinen tarkoittanee ”leikkimisellä” sitä, mitä Kohlberg itse (1981, 177-178) sanoo suhteestaan naturalistiseen virhepäätelmään. Hän erottaa kolme tapaa sen tekemiseen. Kaksi hän mielestään välttää, ja kolmannen hän tekee, mutta mielestään sortumatta varsinaiseen virheeseen. Franken (2010, 154) mukaan päätelmän lanseeraaja Moore väittää, että naturalistinen virhepäätelmä on aina virhe eikä sitä pidä koskaan tehdä. Omasta mielestään Kohlberg välttää objektiivisiksi tarkoitettujen moraalisten arvostelmien johtamisen psykologisista tai subjektiivista tunnetta ilmaisevista, kuten nautintoa tai kipua kuvaavista, arvostelmista. Moraaliset arvostelmat ovat normittavia (prescriptive) tai mihinkään muuhun arvostelmatyyppiin palautta-

mattomia, siis ”omassa lajissaan” eli *sui generis*. Toiseksi Kohlberg sanoo onnistuvansa välttämään johtopäätöksen, että moraalinen kypsyys kulkisi rinnakkain biologisen kypsyuden kanssa ja että biologisesti vanhempi (ihminen) olisi nuorempaa moraalisesti parempi. (Kohlberg 1981, 177-178).

Kohlberg tunnustaa naturalistisen virhepäätelmän ajatuskulkua yhdessä ajatuksessaan. Hänen mielestään legitiimejä käsityksiä moraaliarvostelmien pätevyydestä eli siitä, mitä niiden pitäisi olla, voidaan perustaa vain käsitykselle moraaliarvostelman perimmäisestä luonteesta eli siitä, mitä arvostelma on. Benthamilainen hedonismi jää Kohlbergin mielestä toiselle portaalle eli reilun vaihdon moraaliksi ja Durkheimin sosiologisvoittoinen päätelmä pysähtyy yhteisöllisyyttä korostavalle neljännelle portaalle. Kumpikaan ajattelija ei saa tuoduksi esille, mitä moraalisten väittämien tulisi olla. (Kohlberg 1981, 177-178). Näin Kohlberg päätyy esittämään empiirisellä tutkimuksella todennettavien psykologisten teorioiden ja formaalisesti pääteltävien moraali filosofisten teorioiden *paralleelisuutta*. Psykologinen kehitysteoria ja kantilaiseen traditioon kuuluva filosofinen etiikka eivät ole palautettavissa toisiinsa, mutta ne kuitenkin kulkevat rinnakkain. (Kohlberg 1981, 180.) Näin Kohlberg on ainakin omasta mielestään onnistunut tekemään naturalistisen virhepäätelmän niin, että ei vahingoita mainettaan filosofina, mutta ei ehkä onnistunut ”ylittämään” naturalistista virhepäätelmää, jos hän sellaista on tavoitellut faktojen ja arvojen välisen kuilun silloittamisen merkityksessä.

Kun Kohlberg puhuu moraalikehityksen ylempien portaiden ”paremmuudesta” alempiin verrattuna, hän tarkoittaa vahvempaa *oikeudenmukaisuuden* tiedostamista. Alimmillakin tasoilla oikeudenmukaisuus on jollakin tavalla esillä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tasa-arvoisuuden ja vastavuoroisuuden periaatteina. (Kohlberg 1981, 142-144.). Erityisesti vastavuoroisuuden periaate korostuu, kun edetään viidennelle ja kuudennelle portaalle. Kohlberg (1981, 201-202) lanseeraa nyt uuden käsitteen kehittyneen moraalijattelun merkinä: *Käännettävyyden* (reversibility) käsitteen. Hän tuntee olevansa tästä kiitollisuudenvelassa piagetilaiselle psykologialle, joka on korostanut erityisesti resiprookkisuu den periaatetta. Pelkkä vastavuoroisuuden – toisen ihmisen asemaan asettumisen – ajatus ei riitä, vaan käännettävyydellä Kohlberg ajattelee myös tekojen seurauksia. Käännettävyyttä voidaan pitää hyvänä silloin, kun ihminen on valmis kantamaan ajattelemassaan toisen ihmisen roolissa myös teon seuraukset eikä vain tekemään itse tekoa, mikä resiprookkisessa ajattelussa olisi ehkä riittävää. Kohlberg on käännettävyyden käsitettä luodessaan käyttänyt esimerkkinä Kul taista sääntöä

”Minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää samoin heille” (Mt. 7: 12) Kohlberg ei tuo esiin eksplisiittisesti kultaista sääntöä uskonnollisena tekstinä, mutta viittaa sen juutalaiskristilliseen taustaan. (Kohlberg 1981, 204.) Seuraavaksi on tarkasteltava Kohlbergin moraalien kehitysteoriaa uskonnollisuuden ja traagisuuden konteksteissa.

2.3 Moraali ja uskonto

Pohjoisamerikkalaiseen koulutusjärjestelmään ei tunnetusti kuulu uskonnonopetusta opetussuunnitelmaan kirjattuna oppiaineena millään koulutusasteella. Vaikka Yhdysvalloissa ei ole monissa Euroopan maissa toteutettua valtionkirkko- tai kansankirkkojärjestelmää, ei uskonto kuitenkaan ole amerikkalaisille yksityisasiä samalla tavalla kuin se eurooppalaisille ja erityisesti pohjoismaalaisille on. Uskonnon näkyvä asema amerikkalaisessa yhteiskunnassa ja elämäntavassa on suuresti vaikuttanut myös kouluopetukseen. Yhteiskunnan kustantamien julkisten koulujen vaihtoehtoina tarjotaan monenlaisia uskonnollistaustaisia kouluja, joiden käytäntöihin niiden taustayhteisöjen suosimat uskonnolliset näkemykset vaikuttavat, vaikka koulut seuraavat virallista opetussuunnitelmaa.

Kohlberg on omistanut moraalikehitysteoriaansa filosofisessa tarkastelussa yhdeksännen luvun uskonnolliselle ajattelulle moraalikehityksessä. Hän pohtii myös, olisiko ylimmän kuudennen portaan yläpuolelle asetettavissa vielä seitsemän uskonnollinen porras. Hän korostaa kuitenkin tekevänsä moraalikehitystä koskevia tutkimuksiaan keskittyen moraaliseen oikeudenmukaisuuteen ilman sidonnaisuutta uskontoon. Hän pitää kiinni käsityksestään, että filosofisen teorian paras koetin on sen opetettavuus. Hän koettelee teoriaansa tutkimalla sen opetuksellisia seuraamuksia kahden vastakkaiselta näyttävän teorian valossa. Toinen on raamattufundamentalistinen käsitys moraalista, ja toinen on S. Freudin psykoanalyttinen teoria, jonka mukaan uskonto on illuusiota. (Kohlberg 1981, 311-312.) Asetelma ei vaikuta kovin hedelmälliseltä, koska se näyttää sivuuttavan maltillista ja liberaalia uskonnollisuutta edustavan tulkinnan moraalien ja uskonnon suhteesta.

Kohlberg (1981, 312) näyttää pitävän kaikkea uskonnolla argumentoivaa etiikan opetusta *indoktrinatiivisena*. Hänen kokemuksensa mukaan ei-indoktrinoivaa julkista moraliopetusta (nonindoctrinative public moral education) vastustaa kovimmalla äänellä vähemmistö, jonka

mielestä etiikan opetuksen pitäisi perustua käsitykseen jumalallisesta käskystä moraalin lähteenä (the theory of divine command). Kohlberg näyttää ajattelevan, että jos etiikan opetuksen taustalla on heikkokin uskonnollinen esiyymmärrys, se on ilman muuta indoktrinatiivista. Samanlaista näkemystä näyttää edustavan myös Huttunen (1998) kritisoidessaan Tapio Puolimatkan monografiaa *Opetusta vai indoktrinaatiota* (1997) sanomalla, että Puolimatka yrittää ylläpitää kahta toisilleen vastakkaista pyrkimystä: indoktrinatiivisen opetuksen kieltoa ja uskonnonopetuksen puoltoa. Kohlbergin tutkimusta lähemmin tarkasteltaessa kuitenkin huomataan, että hänen kontribuutionsa on vivahteikkaampi kuin Huttusen.

Kohlberg (1981, 312-313) pohjustaa kontribuutiotaan anekdotilla pitämästään opetukseen liittyvästä opettajien workshopista. eräs opettaja luonnehti Kohlbergin väitteitä etiikan ja uskonnon erillisyydestä ”vaarallisiksi” (dangerous) ja vaati Kohlbergia vastaamaan, ovatko hänen mielestään taivas ja helvetti olemassa. Opettaja otti yhteyttä oman hiippakuntansa piispaan saadakseen kirkollista tukea hankkeelleen Kohlbergin toteuttaman opettajien koulutusprojektin pysäyttämiseksi.

Piispa kutsui Kohlbergin luokseen neuvotteluun, mutta ei näyttänyt olevan kovinkaan kiinnostunut Kohlbergin konfliktista fundamentalistikristityn opettajan kanssa. Sen sijaan hän oli kiinnostunut siitä, millaisena Kohlberg esitti oman käsityksensä ihmisen moraalisen toimintakyvyn perustasta ja kuinka se eroaa mainitun opettajan esittämästä ”jumalallisen käskyn” (divine command) etiikasta, jota nykyisin vakiintuneessa filosofis-teologisessa kielenkäytössä luonnehditaan *uskon etiikaksi*. Kohlberg nimittää omaa etiikkaansa *luonnollisen lain* (natural law) etiikaksi. Hänen mielestään se sopii etiikan opetuksen perustaksi yleisiin kouluihin, joissa ei ole uskonnonopetusta. Kohlberg ei tässä yhteydessä kuitenkaan argumentoi luonnollisen lain sisältöä filosofisesti. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että kyseinen piispa ymmärsi luonnollisen lain toisella tavalla kuin Kohlberg, jonka mukaan piispa ja monet teologit ajattelevat, että luonnollinen laki ei riitä kristityn moraalisen toiminnan motiiviksi. Kristittyjen monet moraaliset asenteet perustuvat uskonnollisena ilmoituksena annettuihin teksteihin (revelation), opinkappaleisiin (creeds) ja henkilökohtaiseen uskoon (faith). Kohlbergin mielestä tällaisen uskonnollisperäisen moraalin opetuspaikoiksi sopivat kodit, kirkot ja yksityiset kristillistautaiset koulut, mutta eivät yhteiskunnan yleiset koulut. (Kohlberg 1981, 313.) Kohlberg ei kerro, mitä kirkkoa piispa edusti. Otaksun hänen edustaneen anglikaanista kirkkoa. Katolinen, ehkä luterilainenkin amerikkalainen piispa olisi varmastikin helpommin hyväksynyt Kohlber-

gin käsityksen luonnollisen moraalilain riittävydestä. Tässä on kysymys perustavanlaatuisesta eroista kirkkokuntien uskontulkinnassa.

Katolinen kirkko nosti Vatikaanin ensimmäisessä konsiilissa 1869-1870 Tuomas Akvinolaisen niin sanotun normaaliteologin asemaan. Tuomaan aristoteeliseen taustafilosofiaan perustuva teologia on katolisessa kirkossa edelleen normi ratkottaessa teologiaan ja katoliseen elämäntapaan liittyviä kysymyksiä. Hänen luonnollista lakia koskevan ajattelunsa sisältö on lähes kokonaan peräisin Aristoteleen metafysiikasta, lisäksi eräät käsitteet stoalaisilta filosofeilta ja muutamat oikeudelliset näkökulmat Cicerolta. Luonnonoikeus, *ius naturale*, on antiikin kuuluisan sanonnan mukaan *se, minkä luonto on opettanut kaikille eläville olioille*. Ikuinen laki on Tuomaan mukaan koko todellisuuden ideaalimalli ja järjestys, joka on ennalta olemassa Jumalassa. Ihmiset, jotka ovat luomakunnan *rationaalinen* osa, ovat ikuisen lain alaisia eri tavalla kuin irrationaaliset olennot, siis epäorgaaninen luonto ja kasvien ja eläinten maailma. (O'Connor 1969, 67-69.) Kirkon magisteriumia ilmaiseva Katolisen kirkon katekismus sanoo: ”Ihmisen velvollisuus on totella luonnollista moraalilakia, joka kehottaa häntä ´tekemään hyvää ja välttämään pahaa´. Tämä laki kaikuu hänen omassatunnossaan.” (Katolisen kirkon katekismus, kohta 1713.) Katekismus siis vetoaa luonnolliseen lakiin, jonka sijaintipaikaksi se mainitsee omantunnon eikä Raamatun tai muun uskonnollisen auktoriteetin. Tässä mielessä Kohlbergin voidaan ajatella liittyvän katoliseen käsitykseen moraalilähteestä.

Kohlbergin piispa-anekdootti on kiinnostava toisestakin syystä. Jossakin määrin se selittää, miksi Kohlbergin moraalikehitysteoria on suomalaisessa käytännöllisen etiikan opetuksessa niin suosittu. Kohlbergin käsitys moraalilain synnystä on hyvin ”suomalainen”; Hänen tulkintansa luonnollisesta moraalilaista on hyvin lähellä suomalaisessa kouluopetuksessa ja Suomen evankelisluterilaisessa kirkossa esillä pidettyä käsitystä moraalilain ja uskon suhteesta.

Suomalaisessa koulun uskonnonopetuksessa etiikalla on ollut vahva asema viime vuosikymmeninä. Tätä tilannetta on käytetty myös perusteluna pyrkimykselle muodostaa etiikasta oma erillinen oppiaineensa. Teologiseen ja filosofiseen etiikkaan sekä uskonnonopetukseen laajasti perehtynyt dosentti Petri Järveläinen sanoo: ”Etiikan, joka nykyisin vie suuren osan uskontunneista, sijoittaisin omaksi oppiaineekseen.” (Järveläinen 2014.)

Etiikan aseman suomalaisessa uskonnonopetuksessa on tehnyt vahvaksi luterilaisen tradition kyllästävässä Suomessa ja muissakin Pohjoismaissa 1900-luvun alkupuolelta vallinnut tulkinta luonnollisesta moraalilaisesta Lutherin etiikkaa strukturoivana periaatteena. On ollut kiinnostava havaita Kohlbergin painottavan kultaista sääntöä (”Mitä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää samoin heille”, Mt. 7:12), jonka Jorma Laulaja (1981) on väitöskirjassaan selvittänyt olevan Lutherin sosiaalieettisen ajattelun luonnonoikeudellisen perusstruktuurin keskiössä.¹¹ Laulajan mukaan Luther käytti kultaista sääntöä sosiaalisten argumenttinsa tiivistelmänä. Hänen mielestään Lutherin näkemys luonnollisen lain ja kultaisen säännön yhtäläisyydestä rakentuu lain ykseyden ajatukselle. (Laulaja 1981, 38-39.) Kohlbergin (1981, 312-313) anekdotissa esiintyneen piispan käsitys luonnollisesta moraalilaisesta etiikan lähteenä, mutta puutteellisena sellaisena, ei ole sama kuin Laulajan ja sen pohjoismaisen sosiaalieettisen tradition, johon Suomen evankelisluterilainen kirkko pääosin liittyy.

Suomen evankelisluterilaisen kirkon verkkosivuilla olevaan kirkolliseen sanastoon Aamenesta öylättiin on hakusana Luonnollinen moraalilaki kultaisen säännön painotuksin kirjattu näin:

”Ihminen on Jumalan kuva, ja ihmisen luontoon on ”sisäänrakennettu” moraalinen toimintatapa. Ihmisen sydämeen on luomisessa kirjoitettu käsitys hyvästä ja pahasta. Sitä kutsutaan luonnolliseksi moraalilaksi. Kultainen sääntö on jokaisen sydämeen piirtyvä rakkauden laki, jonka mukaan ihminen on luotu elämään. Ihmiset voivat tunnistaa rakkauden lain vaatimukset. Se kehottaa ihmistä toimimaan kultaisen säännön ja rakkauden kaksoiskäskyn mukaan. Luonnollinen moraalilaki koskee kaikkia ihmisiä. Jokainen ihminen pystyy tunnistamaan tämän moraalilain vaatimuksen itsessään, eikä se riipu hänen uskonnollisesta suuntautumisestaan tai esimerkiksi Raamatun ilmoituksesta. Se on myös riippumaton ajan ja paikan muutoksista.” (Luonnollinen moraalilaki 2016)

Koska Suomen evankelisluterilainen kirkko on kansankirkko, johon vuonna 2016 kuuluu noin 70 prosenttia suomalaisista, on selvää, että luonnollista lakiakin tässä kirkossa tulkitaan useammalla tavalla. Yleistajuinen Kansalaisvastuun katekismus (2005), jonka pohjatekstin kirjoittaja on edellä mainittu Antti Raunio, erottaa kolme mahdollista tapaa tulkita uskon ja etiikan suhdetta. Ensimmäinen tapa on ajatella luonnollinen laki kaikkien ihmisten moraaliksi sellaisenaan ja ilman tulkintaa uskonnollisissa tai muissa aatteellisissa viitekehyksissä. Näkisin tämän vastaavan paljolti Kohlbergin ajattelua. Tämän mallin ongelma on, että moraalisia ratkaisuja alkavat vähitellen ohjata yleinen mielipide ja vallitsevat käytännöt. Joskus on va-

¹¹ Jorma Laulaja: Kultaisen säännön etiikka. Lutherin sosiaalietiikan luonnonoikeudellinen perusstruktuuri. Helsinki 1981. Laulajan väitöskirja ei kuitenkaan ilmestyessään ollut yllätyksellinen innovaatio, vaan liittyy jatkumona skandinaavisen Lutherin etiikan tutkimuksen traditioon, jonka merkittäviä tutkijanimiä ovat olleet ruotsalainen Herbert Olsson sekä osan tutkijantyöstään Ruotsissa tehnyt suomalainen Lauri Haikola. Laadukkaana selvityksen skandinaavisesta luonnollisen moraalilain tulkinnan traditiosta tarjoaa Raunio (2005, 48-56).

roittavana esimerkkinä tämän mallin yksipuolisesta tulkinnasta esitetty Natsi-Saksan hallintoon mukautuneita Saksan kansalliskirkkoja toista maailmansotaa edeltäneenä aikana.

Toisena mallina Kansalaisvastuun katekismus esittää Raamattuun nojaavan mallin, jonka kannattajat toivovat, että kirkko johtaisi eettisen ohjelmansa suoraan Raamatusta ja ilmoittaisi nykyistä selkeämmin, mitä se pitää oikeana ja vääränä. Tämä malli vastaa Kohlbergia kritisoineen opettajan näkemystä, jonka mukaan etiikkaa opettava opettaja voi opettaa oikein vain, jos hän uskoo taivaaseen ja helvettiin. Kohlberg kutsuu tätä ”Divine command” –malliksi. Kolmatta mallia voidaan luonnehtia kultaisen säännön tai rakkauden kaksoiskäskyn malliksi. Kansalaisvastuun katekismuksen tekstistä käy epäsuorasti selville, että tätä mallia ensin mainitun ohella suositaan Suomen evankelisluterilaisessa kirkossa. Vaikka kultainen sääntö tunnetaan monien kulttuurien ja uskontojen eettisenä ohjeena, se on välittynyt suomalaiseen moraaliopetukseen kristillisen perinteen kautta. Siksi siinä voidaan nähdä aineksia sekä kaikkien ihmisten yhteisestä luonnollisen lain etiikasta, että Raamattuun nojaavasta mallista. Kolmannenkin mallin taustana on kuitenkin luonnollinen laki.

Suomalainen ja yleensä pohjoismainen luterilainen käsitys luonnollisesta laista etiikan perustana korostaa nimenomaan *luontoa* ihmisen eettisen toiminnan alustana. Sen sijaan keskieu-rooppalainen 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alkupuolen luterilainen uusprotestantismi on esittänyt, että ihmisen on eettisessä toiminnassaan pyrittävä *luonnon ”ylittämiseen”* hengen voimin, ja rakentanut saksalaiseen idealismiin kuuluvan ajattelutavan *luonnon ja hengen distinctiosta*. (Raunio 2005, 48.) Tämäkin tulkinta tekee ymmärrettäväksi Kohlbergin moraalikehitysteorian suosion suomalaisessa etiikan opetuksessa.

Suomalainen kansankirkollisuus on vaikuttanut myös koulutusjärjestelmään siten, että kansankirkon papit koulutetaan yhteiskunnan varoilla kustannetuissa yliopistoissa ja diakonia- ja nuorisotyöntekijät ammattikorkeakouluissa. Diakonia-ammattikorkeakoulu ilmoittaa verkkosivuillaan painottavansa *arvoja ja etiikkaa* koulutuksessaan, mutta ei mainitse pedagogiikkansa esittelyssä teologista dogmatiikkaa. (DIAKPeda 2016.) *Dogmatiikka* akateemisena dissipliinina on kirkon opin tieteellistä tutkimusta, mutta asenteena *dogmaattisuus* yhdistetään yleensä metafysiikkaan, jota on haluttu 1800-luvulta alkaen korvata arvoihin ja etiikkaan liitetyillä korostuksilla moderniutta tavoittelevassa teologisessa ajattelussa, ennen muuta uuskantilaisuudessa. Tämän koulukunnan tunnetuimpiin ajattelijoihin kuului juutalaistaustainen filo-

sofi Herman Cohen, joka muistutti, että metafysiikasta riisutulla uskonnolla on merkittävä paikkansa ihmisen arvojen ja moraalin kuvaajana. Jos metafysiikka poistetaan uskonnosta, etiikka Cohenin mukaan nousee uskonnossa merkittävimpään asemaan. (Nuorva 1997, 160.) Tämäkin uskantilainen käsitys on yhdistettävissä Kohlbergin ajatukseen luonnollisesta laista, jos metafysiikan ajatellaan merkitsevän sitä, mitä Kohlberg kuvaa ilmauksella *Divine Command Theory*.

Kohlberg yhdistää käsityksensä luonnollisesta laista moraalin perustana ihanteellisena pitämäänsä *sokraattiseen*, interaktiiviseen oppimismenetelmään, joka edellyttää oppilaan ja opettajan välistä dialogia yksisuuntaisen tiedon jakamiseen perustuvan opetuksen sijaan. Hän on sitä mieltä, että ne, jotka ajattelevat moraalin perustuvan jumalalliseen käskyyn, ovat väärässä väittäessään sokraattisen menetelmän heikentävän oppilaan moraalisesta oppimisen kehitystä. Hän perustaa väitteensä omaan empiiriseen tutkimukseensa, jonka mukaan sokraattisesti opettujen oppilaiden moraalinen kehitys hänen teoriaansa kuuluvilla ylempillä portaille nopeutui. (Kohlberg 1981, 314.)

Toiseksi Kohlberg kritisoi jumalallisen käskyn etiikkaa väittämällä, että sen omaksuminen edellyttää alistumista auktoriteeteille, ja niin ollen sokraattisen opetusmenetelmän käyttö ei voi johtaa muuhun kuin jumalallisen käskyn moraalin kritiikkiin. Kohlberg (1981, 315) käyttää esimerkkinä Platonin Euthyfron –dialogia, jossa Euthyfron pitää oikeana tekona sitä, mikä jumalat hyväksyvät, ja hän uskoo isänsä surmaamisen olevan jumalien hyväksymä, moraalisesti oikea teko. Sokrates ahdistaa Euthyfronia kysymyksillä oikean teon ja hurskauden eli jumalille kelpaavuuden suhteesta. Lopulta Euthyfron on teon jumalallista oikeutusta puolustessaan tullut kiertäneeksi kehän alkupisteestä alkupisteeseen eli tahtomattaan osoittaneensa, että puhe oikeasta teosta jumalien hyväksymänä tekona on kehäpäätelmä. (Euthyfron 4b-6a.)

Kohlbergin mielestä sekä Euthyfron että jumalallisen käskyn moraalin kannattajat sortuvat *naturalistiseen virhepäätelmään*. Kohlberg (1981, 177-178) tunnetusti uskoo onnistuvansa ylittämään naturalistisen virhepäätelmän, joka hänen mielestään voidaan tehdä kolmella tavalla (Ks. edellä sivu 22). Hänen mielestään jumalallisen käskyn etiikan kannattajat ajattelevat, että lauseet ”X pitää tehdä” ja ”X on oikeudenmukainen asia” ovat johdettavissa lauseista ”X on Jumalan käsky” ja ”X sanotaan Raamatussa”. Nämä johtopäätökset ovat Kohlbergin mielestä yhtä virheellisiä kuin johtopäätös ”X on oikein, koska gallup-vastaajien enemmistö hy-

väksyy sen”. (Kohlberg 1981, 315.) Kohlberg siis tässä samastaa naturalistisen virhepäätelmän *argumentun ad populum* –virhepäätelmään.

Kohlberg käsittelee myös *emotivistisiksi* luonnehtimiaan moraaliteorioita. Hänen mielestään emotivismi on etiikan sivuhaara (offshoot), joka on laajemmissa yhteyksissä liitettävissä positivismiin tai tarkemmin sanottuna loogiseen positivismiin. Kohlberg (1981, 315-317) tarkastelee erityisesti S. Freudin käsitystä moraalin ja uskon suhteesta ja pitää siis Freudia eettisenä emotivistina. Freud tunnetusti ajatteli uskonnon kuuluvan ihmiskunnan arvostetuimpiin ominaisuuksiin yhdessä taiteen ja etiikan kanssa. Hänen mielestään uskonto on tunnetta eikä sen voida ajatella pulppuavan mistään jumalallisesta lähteestä; Sen alkuperä on varhaislapsuuden psykologiassa. Samalla tavoin kuin lapsi pelkää vanhempiansa – erityisesti isän – voimaa ja valtaa, uskonnollisesti syyllisydentuntoinen ihminen ruokkii uskonnollisuuttaan syyllisydentunteella eli uskonnon kielellä sanottuna synnintunnolla jumalallisen mahdin edessä. Freud kuitenkin kieltää jumalallisten mahtien olemassaolon. Tässä mielessä uskonto merkitsee Freudille *illuusiota*. Vaikka uskonto hänen mielestään syntyy illuusiosta, maltillinen, terve uskonnollisuus voi jalostua kulttuurisesti luomisvoimaiseksi ja olla siten arvostettavaa. (Gay 2004, 643-645.)

Kohlberg näkee kuitenkin vahvan yhtäläisyyden Freudin uskontoteorian ja jumalalliseen käskyyn perustavan moraaliajattelun välillä. Kohlbergin mielestä sekä freudilaisen psykologian että uskonnollisen fundamentalismin piirissä ajatellaan, että psykologisessa katsannossa moraaliperustuu ”jumalalliseen käskyyn”. Tosin Freud ei Kohlbergin mielestä ajattele jumalallisen käskyn esiintyvän pyhissä kirjoituksissa, vaan ajattelee ihmisen yliminän toimivan moraalilaisena auktoriteettina samalla tavalla kuin uskonnollinen fundamentalisti pitää pyhiä kirjoituksia moraalisen toimintansa auktoriteettina. Edelleen Kohlbergin mielestä sekä freudilainen psykologia, että uskonnollinen fundamentalismi pitävät uskonnollista ja tieteellistä ajattelua toisensa poissulkevinä, mutta arvottavat ne eri tavoin; Freudin mielestä tieteellinen ajattelu edistää ihmisen henkistä terveyttä, kun taas uskonnollinen fundamentalisti kokee tieteellisen ajattelun kristillistä uskoa uhkaavana. (Kohlberg 1981, 316-317.)

Kohlberg nostaa amerikkalaisen protestanttiteologin James Fowlerin esimerkkiasemaan teologista, joka perustaa eettisen ajattelunsa käsitykselle luonnollisesta laista eikä pidä uskonnol-

lisen fundamentalistin tavoin pyhiä kirjoituksia moraalisisina auktoriteetteina.¹² Kohlberg liittää Fowlerin samaan traditioon katolisten teologiensa sekä protestanttisten Martin Luther Kingin ja Paul Tillichin ja juutalaisen rabbi Maimonidesin kanssa samaan luonnollisen lain traditioon. Hän tietää Kingin opiskelleen luonnolliseen lakiin perustuvaa etiikkaa Tillichin (ks. esim. Annala 1983) johdolla. Kohlberg näkee Martin Luther Kingin väkivaltaisessa kuolemassa yhteyden Sokrateen kokemaan kuolemantuomioon, jota Sokrates omien moraaliperiaatteidensa noudattamisen vuoksi ei voinut välttää. Sekä Sokrates että King saivat uskonnollisuudestaan emotionaalista tukea luonnolliseen lakiin perustuvien moraaliperiaatteidensa noudattamisessa, mutta he eivät ammentaneet etiikkansa periaatteita uskonnollisten kirjoitusten fundamentalistisesta tulkinnasta. Sokrates ja Martin Luther King ovat Kohlbergin mielestä esimerkkejä siitä, kuin uskonnollisuus voi toimia moraalikehitystä vahvistavana voimana Kohlbergin kehitysteorian mukaiselle kuudennelle portaalle eli periaatteellisen moraalin tasolle noustaessa. (Kohlberg 1981, 318-319.)

Kohlbergia askarruttaa uskonnollinen motiivi kehitysteoriaansa kuuluvan ylimmän kuudennen portaan saavuttamisessa. Hän ajattelee, että universaaleja eettisiä periaatteita ei voi välittömästi perustella inhimillisellä ja sosiaalisella järjestyksellä. Kohlberg korostaa uskonnollisen motiivin tulkinnanvaraisuutta laittamalla eräitä ydinilmauksia lainausmerkkien sisään. Hänen mielestään periaatteellisen tason moraalisuuden tavoittelu ”vaatii” (”requires”) uskonnollista orientaatiota. Vahvin lainausmerkkien sisään sijoitettu ilmaus Kohlbergin pohdinnassa on ”seitsemäs porras” (”stage 7”). Hän käyttää tätä ilmausta johdonmukaisesti lainausmerkeissä. Hän sanoo, että termi on vain metafora (only a metaphor), koska se nousee niistä konflikteista ja kysymyksistä, jotka kuuluvat kuudennelle portaalle nousuun. Kohlberg rinnastaa metaforansa seitsemännestä portaasta teologi Fowlerin uskonkehitysteorian kuudenteen portaaseen; Fowlerin uskonkehitysteoriahan on paralleelinen Kohlbergin moraalikehityksen teorialle. Seitsemäs porras ei tuo sinänsä mitään uutta kuudennen portaan periaatteiden määrittelyyn, mutta se kytkee moraalin kehityksen laajempaan kysymykseen *elämän tarkoituksesta*. (Kohlberg 1981, 344-345). Tässä on nähtävissä Kohlbergin jälkikantilainen, transsendentaalifilosofinen intentio; Kysymys ei ole vertikaalisesti ajatellusta elämän *päämäärästä* yliajallisessa tuonpuoleisuudessa (”taivaassa”), vaan horisontaalisessa ulottuvuudessa ajatellusta elämän *tarkoituksesta* ajan ja paikan kategorioiden rajoissa.

¹² James W. Fowlerin (1940-2015) teologisesta ajattelusta on vähän tutkimustietoa. Wikipedia mainitsee hänen julkaisseensa vuonna 1981 *Stages of Faith* -teoksen, joka jäsentää ihmisen uskonnollisen kehityksen Kohlbergin moraalikehitysteorian portaita vastaaville kuudelle portaalle.

Ei vain jälkikantilaisten filosofien, vaan myös Kantin itsensä ajattelussa voidaan kohdata sama intentio. Jälkikantilaiset väittivät Kantin olleen aikomukseltaan metafysiikko, mutta tulosiltaan antimetafysiikko. Kant kyllä hylkäsi metafysiikaksi nimitetyn ontologian, mutta samalla hän sijoitti metafysiikan moraalien alueelle. Kantia on usein syytetty uskonnon hävittämisestä filosofisessa ajattelussa ja etiikassa, mutta Kant itse – toisin kuin monet hänen seuraajansa – ajatteli metafysiikan juuri moraalien metafysiikkana toimivan uskonnon suojana eikä sen tuhoajana. (Kvist 1986, 97-101.) Kohlbergin mielestä kysymys ”miksi olla moraalinen” (Why be moral?) ei ole pelkästään moraalinen kysymys *per se*. Se on ennen kaikkea ontologinen ja uskonnollinen kysymys. (Kohlberg 1981, 345.) Hän pitää kuitenkin kiinni käsityksestään, että moraalien perusta on luonnollisessa laissa väittämällä, että uskonnollinen kokemus johtaa uusiin moraalisiin ja uskonnollisiin rakenteisiin vain, jos se on käännettävissä (is translatable) toisten ihmisten kanssa uskonnollisessa yhteisössä koetun moraalisen kokemuksen kielelle (Kohlberg 1981, 370).

Kohlberg on asettanut uskonnollisesti motivoituneen moraalisen käyttäytymisen esimerkiksi Sokrateen. Useissa kohdissa moraalikehitysteoriaansa filosofisessa tarkastelussa Kohlberg asettaa myös pedagogiseksi ihanteeksi Sokrateen kyselyyn perustuvan dialogimenetelmän. Lopuksi on syytä tarkastella lyhyesti Kohlbergin käsitystä sokraattisesta pedagogiikasta.

2.4 Sokraattinen pedagogiikka Kohlbergin mukaan

Kohlberg tunnetaan empiirisellä menetelmällä operoivana psykologina ja hän tunnustautuu kehityspsykologi Piaget'n oppilaaksi. Niin ikään hänen ajatteluaan taustoitettaessa voidaan nähdä myös esimerkiksi Freudin ja Skinnerin vaikutusta. Kohlberg tunnetaan paitsi psykologina, myös filosofina ja pedagogiikan tutkijana, ja Kant on helposti tunnistettavissa hänen taustavaikuttajakseen. Yllättäen kuitenkin hänen filosofinen ja ”metapedagoginen” ajattelunsa palautuu Platoniin eikä oikeastaan itse Platoniinkaan, vaan Platonin dialogien keskushenkilöön Sokrateeseen. Hän itsekin luonnehtii sekä filosofista että pedagogista ajatteluaan sokraattiseksi. (Kohlberg 1981 29.)

Filosofinen ja pedagoginen ajattelu kulkevat Kohlbergin moraalikehityksen filosofian kokonaisesityksessä rinnakkain. Hän kiinnittää huomiota Platonin Menon-dialogiin, jonka alussa Menon kysyy Sokrateelta, onko hyvettä mahdollista opettaa (Menon 70a), mutta Sokrates pohtii mieluummin kysymystä, mitä hyve on. Vasta hyveen ontologian selvittämisen jälkeen on mahdollista sanoa, voiko sitä opettaa. (Kohlberg 1981, 29-30.) Tässäkin tutkimuksessa selvitetään paitsi etiikan opettamisen mahdollisuutta, myös metaeettisiä näkökulmia, koska vasta niiden valossa voidaan sanoa, voiko etiikkaa opettaa.

Kohlberg (1981, 30) tiivistää käsityksensä hyveen opettamisesta kahdeksaan ydinkohtaan. Ensiksi hän muistuttaa, että hyveestä – kuten Platonin Menon-dialogin alussa - puhutaan yksikössä, ei monikossa. Tässäkin voidaan Kohlbergin ajatella palaavan teoksensa alkupuolella esittämänsä kritiikkiin eräiden amerikkalaisten pedagogien suosimaa ”hyveiden reppu” – ajattelua kohtaan. (Kohlberg 1981, 9.) Kun hyve on yksi, ei oppilas voi mielihalujensa mukaan valikoida reppuunsa mieleisiään hyveitä jättäen toisia pois.

Toiseksi Kohlberg korostaa, että tämä ainoa hyve on *oikeudenmukaisuus*. Hyvettä ajatellaan perinteisessä pedagogiikassa usein luonteenpiirteenä. Esimerkiksi rehellisyys luonteenpiirteenä voi tarkoittaa sitä, että ihminen sitoutuu puhumaan aina totta ja noudattamaan varastamisen ja valehtelun kieltäviä sääntöjä. Oikeudenmukaisuus ei kuitenkaan ole kokoelma sääntöjä, vaan moraalista toimintaa ohjaava *periaate*. Periaatteet ovat opittavissa, mutta luonteenpiirteet paljolti pysyviä, ja mahdollisuudet vaikuttaa niihin opetuksella ovat vähäisemmät kuin mahdollisuudet vaikuttaa periaatteisiin. Kohlberg jopa suodattaa mahdollisten periaatteiden joukosta oikeudenmukaisuuden ainoaksi mahdolliseksi moraaliperiaatteeksi. (Kohlberg 1981, 39.)

Soile Juujärvi, Liisa Myyry ja Kaija Pessa problematisoivat Kohlbergin oikeudenmukaisuuskäsityksen vuonna 2007 julkaisemassaan ammattietiikan oppikirjassa. Heidän mielestään oikeudenmukaisuus Kohlbergin esittämässä merkityksessä on ammatillisessa toiminnassa tärkeää siksi, että hyvän ammattilaisen on opittava panemaan oma etunsa syrjään ja tarkasteltava tilannetta asiakkaan näkökulmasta. Toiseksi hyvän ammattilaisen on opittava tarkastelemaan ratkaistavaa kysymystä myös laajoissa puitteissa yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 25-26.) Toisaalta moraalinen ajattelu ei ole aina oikeudenmukaisuuden *virittämää*. Kun oppikirjan tekijät käyttävät tällaista soitinten maail-

masta otettua vertausta, he tarkoittanevat, että hyveen voi saada soimaan oikeilla säveltaajuuksilla muutkin tekijät kuin oikeudenmukaisuus. He tuovat esiin Kohlbergin suosiman oikeudenmukaisuuden etiikan rinnalle *huolenpidon etiikan*. Siinä on kysymys yhtäältä auttamisesta, toisaalta yleisemmin kaikesta toiminnasta, missä kahden ihmisen välille kehittyy lyhyt- tai pidempiaikainen suhde, kuten opettaja-oppilas, lääkäri-potilas, myyjä-asiakas. (Juujärvi ym. 2007, 26.) Kohlbergin kehitysteorian vaihtoehtona tämä kolmikko on valinnut oppikirjansa teoriaperustaksi Kohlbergin oppilaan James Restin eettisen herkkyyden teorian, jota he pitävät Kohlbergin kehitysteorian hyvänä täydennyksenä, koska se on sovitettavissa huolenpidon etiikan näkökulmiin (Juujärvi ym. 2007, 20-25).

Myös Hirvonen kiinnittää pro gradu –työssään huomioita Kohlbergin yksipuolisena pitämänsä oikeudenmukaisuuskäsitykseen. Hän vetoaa Carol Gilliganin teesiin Kohlbergin kehitysteorian sukupuolittuneisuudesta. Gilligan tuo Hirvosen mielestä Kohlbergia paremmin esiin naisille tyypillisen välittämisen orientaation. (Hirvonen 2005, 17.) Kuitenkin Juujärvi, Myyry ja Pessa muistuttavat, että Gilliganin argumentoima käsitys Kohlbergin teorian miespuolisia oppilaita suosivasta oikeudenmukaisuuspainotuksesta ja Gilliganin oma käsitys huolenpidon etiikasta naisten etiikkana ei saa tukea empiirisestä tutkimuksesta. Esimerkiksi suomalaiset poliiseiksi opiskelevat miehet osoittivat olevansa huolenpidon etiikassa samalla kehitystasolla kuin sosionomeiksi opiskelevat naiset. (Juujärvi ym. 2007, 238). Kohlbergin teorian soveltaminen etiikan opetuksessa näyttää johtavan moraalitietouden korostukseen yli käytännöllisen eettisen taidon.

Kolmanneksi hyve Kohlbergin mukaan onkin *tietoa hyvästä*. Platonin ja Kantin vaikutukset moraalin tiedollisesta perustasta näkyvät tässä käsityksessä. Koska hyve on tietoa, sitä voidaan myös vahvistaa opetuksen eli tiedon jakamisen avulla. Neljänneksi Kohlberg luonnehtii hyvetietouden laatua. Kysymyksessä ei ole mielipide tai tavanomaisten käsitysten omaksuminen hyvästä ja pahasta, vaan filosofinen – ymmärtääkseni harkittu ja perusteltu – tieto ideaalista hyvän muodosta. Viidenneksi hyvettä on mahdollista opettaa, mutta opettajien on oltava jossakin mielessä filosofi-kuninkaita (philosopher-kings). Ymmärrän Kohlbergin tarkoittavan tällä, että opettajan auktoriteetti ei saa perustua hänen muodolliseen asemaansa koulun ja yhteiskunnan hierarkiassa, vaan opettajan on omalla toiminnallaan osoitettava oppilaille olevansa osallinen hyveestä eli oikeudenmukaisuudesta. Kuudenneksi Kohlberg ajattelee hyveen opettamisen olevan mahdollista, koska ihminen ilman opetustakin jollakin alkeellisella tavalla

ymmärtää, mitä hyve on. Seitsemännen argumentin hyveen opetuksen mahdollisuudesta Kohlberg esittää torjumalla väitteen hyveen opetuksen mahdottomuudesta, jota perustellaan väittämällä, että suoria yleispäteviä ohjeita on vaikea antaa, koska hyvä tunnetaan erilaisena eri kehitystasoilla. Tämä ei riitä Kohlbergille perusteluksi väitteelle, että moraalialia ei voisi opettaa. Kahdeksanneksi Kohlberg ajattelee hyveen opettamisen olevan suunnan näyttämistä ja kysymysten esittämistä, ei valmiiden vastausten antamista. (Kohlberg 1981, 30.) Viimeksi mainitun perustelun valossa Kohlberg näyttää argumentoivan *konstruktivistisen oppimiskäsityksen* puolesta perustellessaan etiikan opetettavuutta. Vastatessaan kysymyksiin oppilas näyttäisi rakentavan eettistä tietoisuutta.

Kohlbergin oppimiskäsitystä ei voi kuitenkaan pitää puhtaasti konstruktivistisena, jos konstruktivismilla tarkoitetaan kasvatustieteissä yleensä suosittua käsitystä oppimisesta tiedon rakentamisena. Tämän käsityksen mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, merkitysten etsimistä ja uusien näkökulmien avaamista. (Tynjälä 1999, 37-38.) Kohlbergin ihanteellisena pitämä sokraattinen pedagogiikka kyllä aktivoi oppilasta. Hänen koulussaan oppilas ei ole opettajan passiivinen kuuntelija. Sokraattiseen menetelmään Kohlbergin mukaan kuuluva *kysely* on kuitenkin opettajajohtoista. Lopputuloskin voi olla opettajan etukäteen asettama. Kun Sokrates tunnetusti vertasi itseään kättilöön, tämä vertaus implikoi käsitystä Sokrateen itse asettamasta lopputuloksesta, kuten kättilön auttamassa synnytyksessä lopputuloksena on lapsen tulo maailmaan.

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen oppimisteoria, vaan siihen kuuluu erilaisia oppimiskäsityksiä. Näistä filosofisesti orientoitunein on *radikaali konstruktivismi*, jota nimitetään myös *kognitiiviseksi konstruktivismiksi* silloin, kun tarkastellaan oppimisen psykologiaa. Radikaali konstruktivismi hylkää tiedon korrespondenssiteorian ja kieltää mahdollisuuden, että ihminen voisi sanoa jonkin tiedon vastaavan täydellisesti todellisuutta. Havainnot eivät ole puhtaita, vaan välissä on aina oma tulkintamme. (Tynjälä 1999, 39-40.) Ymmärtäisin Kohlbergin ajattelevan, että sokraattisella kyselyllä opettaja ohjaa kysymyksiin vastaavan oppilaan tulkintaa, ja auttaa oppilasta pääsemään lopputulokseen, jonka opettaja on asettanut ja joka opettajan mielestä vastaa oikeaa eettistä tietoa.

Kohlbergin konstruktivistissävyistä oppimiskäsitystä ei voi yhdistää radikaaliin, relativistiseen konstruktivismiin, mutta ei myöskään filosofiseen realismiin, jota tyyppiesimerkkinä

edustaa hänen torjumansa jumalallisen käskyn etiikka. Vaikka Tynjälä (1999, 40) katsoo radikaalin konstruktivismiin edustavan pragmatistista totuusteoriaa, voidaan Kohlbergin käsityksen etiikan opetettavuudesta edustavan *pragmatismia* siinä mielessä kuin Pihlström (2004, 56-57) ajattelee pragmatistisesti orientoituneen opetuksen toimivan; Voidaan esittää normatiivisia, mutta kriittisiä tarkasteluja inhimillisistä käytännöistä. Samalla voidaan oppilaita haastaa filosofiseen pohdintaan inhimillisistä arvoista ja metatason kysymyksistä.

3 D. Z. Phillips – Etiikan opetus kielellisten ongelmien selvittelynä

3.1 D. Z. Phillips Wittgensteinin etiikkakäsityksen tulkitsijana

Duskan (1991) tarkastelema käytännöllisen etiikan opettavuuden torjunnan perustelu, jonka mukaan etiikkaa ei voi opettaa, koska etiikasta ei voi tietää mitään, on jonkinlaista eettisen nonkognitivismin popularisointia. Toki nonkognitivistisia metaeettisiä teorioita voi luennoida ja käsitellä seminaareissa tai kollokvioissa. Kun sanotaan, että etiikkaa ei voi opettaa ja vedotaan nonkognitivistiseen ajatteluun, tarkoitetaan, että etiikan tiedollinen opiskelu ei tuo mitään lisää siihen eettiseen toimintavalmiuteen, joka ihmisellä luontaisesti on ja jota tavanomainen kotikasvatus voi kehittää. Epäilen väitettä kuitenkin liian yksioikoiseksi ja tarkoitushakuiseksi. Jos sanotaan nonkognitivistien tapaan, että etiikka ei ole tiedollinen asia, se ei tarkoittane, etteikö koulutuksella voisi vaikuttaa siihen, miten ihminen oppii moraalialueen käytännössä ja oppiiko hän muodostamaan omia tiedostettuja eettisiä periaatteitaan.

Tässä luvussa tarkastelen yhden nonkognitivistisen etiikan traditioon liitetyn ajattelijan, pi-simpään Walesissa Swansea yliopistossa vaikuttaneen Dewi Zephaniah Phillipsin (1934–2006) etiikkaa koskevia kirjoituksia. Hän itse käytti etunimilyhennettä D. Z, jolla hänet yleisesti tunnetaan. Phillips on taustoiltaan filosofi ja teologi ja ollut myös intohimoisen kiinnostunut ihmisen kaikkiin ikäkausiin liittyvästä pedagogiikasta. Erityisesti hän on kiinnittänyt huomiota uskonnon ja etiikan opetukseen sekä moraalikasvatukseen. Phillips sai ajatteluunsa voimakkaimmat vaikutteet L. Wittgensteinilta. Ennen Phillipsin ajattelun tarkastelua on syytä selvittää lyhyesti nonkognitivistisen etiikan luonnetta sekä Wittgensteinin käsityksiä etiikasta.

Etiikan tieteellistä kokemuseräisyyttä korostava ajattelu joutui kriisiin 1900-luvun alkupuolella, kun käsitys etiikan intuitiivisesta luonteesta sai laajaa kannatusta. G. E. Mooren johdolla joukko eetikoita hylkäsi eettisen naturalismin eli ajattelutavan, jonka mukaan etiikkaa voitaisiin tutkia niin kuin mitä tahansa luonnontiedettä. Tällainen tutkiminen edellyttää kognitiivista lähestymistapaa. Eettisen nonkognitivismin etenemistä vauhditti erityisesti Wittgensteinin (1889–1951) kehittämä kielen kuvateoria. Lauseet ovat kuvia todellisuudesta mutta eivät tavoita lausuttujen asioiden perimmäistä luonnetta. Tämän teorian pohjalta saatettiin esittää uudenlaisia väitteitä etiikasta ja moraaliarvostelmista. Nonkognitivismi ei ole yhtenäinen etiikan suuntaus. Sen erilaisia edustajia yhdistää käsitys, että etiikka ja moraalit eivät ole tiedollisia

asioita. Sellaiset peruskäsitteet kuten hyvä, paha, oikea, väärä todettiin näennäiskäsitteiksi, joilta puuttuu analysoimaton sisältö, ja siksi niitä sisältävillä lauseilla ei ole tiedollista totuusarvoa. (Launis 2010, 169.)¹³ Phillips on tunnettu Wittgensteinin filosofian tulkitsijana tässä traditiossa myös etiikan osalta.

Otsikko herättää kysymyksen, mitä on Wittgensteinin etiikka? Onko sellaista olemassakaan? Wittgenstein ei juuri kirjoittanut eksplisiittisesti etiikasta lukuun ottamatta 1929 julkaisemaansa esitelmää *Lecture on ethics*, joka on suomennettu otsikolla *Esitelmä etiikasta* (Wittgenstein 1986). Yleisesti ajatellaan Wittgensteinin ignoreineen etiikan, koska hän varhaiskautellaan piti etiikkaa asiana josta ei voida puhua ja josta siis on vaiettava *Tractatus* – teoksen hengessä. Myöhäiskaudellaan hän taas ajatellessaan sanan merkityksen löytyvän sen käytöstä, väitti eettisten lausumien kuuluvan mielekkään kielen ulkopuolelle, ja etiikan esiintyvän siinä *Tractatuksen* toisessa osassa, jota hän oman kertomansa mukaan ei ole kirjoittanut, mutta joka on ollut hänen ajatuksissaan. Wittgenstein on kirjeessään Ludwig Fickerille kertonut, että *Tractatus* rajoittaa eettisen ikään kuin sisältäpäin ja sanoo vielä, että hän uskoo onnistuneensa osoittamaan etiikalle oikean paikan juuri vaikenemalla siitä. (Kannisto 1989, 215.) *Tractatus* – teoksessa esitettyä kielen kuvateoriaa ei voi sellaisenaan soveltaa eettisiin lausumiin, koska silloin sekaannusten vaara on todellinen. Lause ”kissa on pöydällä” kuvaa kissan pöydällä oloa todellisesti. Sen sijaan lauseen ”älä varasta” todellisuudesta voidaan olla montaa mieltä.” Älä varasta missään tilanteessa” vai ”älä varasta muulloin kuin tilanteessa, jossa varastamalla voisit pelasta oman tai jonkun toisen ihmisen elämän?”

Yleinen käsitys myös on, että Wittgenstein rajaisi eettiset kysymykset kielen ulkopuolelle pitäessään kiinni perusajatuksistaan, että filosofia on kielen analyysia, ja että hän *ei* pitäisi etiikan ongelmia *filosofisina* ongelmina. Akateemikko G. H. von Wrightin mielestä tämä on huonosti sanottu. Moraaliarvostelmat ovat Wittgensteinin ajattelussa totuuden ulkopuolella ja siten kyllä tosiasiakielen ulkopuolella, mutta eivät varsinaisesti kielen ulkopuolella. (Kuusela, Lahtinen & Pihlström 1998.) On muutakin mielekästä kieltä kuin tosiasiakieli. Siksi Wittgensteinin filosofiaa tarkasteltaessa voidaan tarkastella myös hänen käsitystään etiikan luonteesta.

¹³ Launis käyttää mielestäni kankeaa nimitystä ei-kognitivismi. Tässä tutkimuksessa käytetään nimitystä nonkognitivismi, joka on suomalaisessa akateemisessa filosofiassa yleinen.

Tukiainen (1998) kertoo Wittgensteinin huomauttaneen esitelmässään, että jos joku kirjoittaisi kaikki maailman totuudet sisältävät suuren maailmankirjan Wittgensteinin ajattelun hengessä, se ei sisältäisi yhtään eettistä lausumaa (Wittgenstein 1986, 26). Tukiaisen mukaan Wittgenstein ei pitänyt hyvyyttä maailman sisäisen totaliteetin osana. Ihminen voi kulkea kohti jotakin paikkakuntaa, mutta hän ei voi kulkea kohti Hyvää. Absoluuttista hyvyyttä ei ole olemassa kuten ei myöskään absoluuttista pahuutta.

Wittgensteinin tapa sulkea moraaliset arvostelmat tosiasiakielen ulkopuolelle ei kuitenkaan merkitse arvonihilismia tai moraalista nihilismia eikä sitä, että Wittgenstein pitäisi eettisiä lausumia irrationaalisina. Tukiainen ajattelee, että Wittgensteinin mukaan eettisten arvostelmien arvo *ylittää* olevan järjestyksen ja olevan totaliteetin. Wittgensteinille etiikan arvostelmat liittyvät kysymykseen elämän laadusta; Mikä tekee elämästä elämisen arvoisen ja hyvän? Tässä mielessä etiikka ja estetiikka eivät Wittgensteinin ajattelussa ole kaukana toisistaan. (Tukiainen 1998.)

Wittgenstein soveltaa Humen lakia; Tosiasioista ei voi johtaa arvoja ja etiikkaa. Tukiaisen (1998) mukaan ”Wittgensteinin käsitystä etiikasta on pidettävä *non-naturalistisena*, mutta tällöin on huomattava moorelaisten (objektivististen) väärinkäsitysten välttämiseksi, että kyseessä on *supernaturalistinen* ajattelutapa: maailman sisäisten tosiasioiden ja eettisten arvojen välillä on kuilu, ja siinä missä edelliset ovat luonnollisia, jälkimmäiset ovat yliluonnollisia.” Toisin kuin Moore uskoi, Wittgenstein ajatteli, että eettisistä asioista ei ole mahdollista saada tietoa ja tässä mielessä hän yhdistää supernaturalisminsa nonkognitivistiseen etiikkaan. Aristotelinen filosofia etenee ihmettelyn alkupisteestä tiedon päätepisteeseen, mutta wittgensteinilainen etiikka alkaa ihmettelystä ja päättyy ihmettelyyn tiedon ulkopuolella ja jopa ”yläpuolella”. Tukiaisen mukaan Wittgenstein suhtautuukin etiikkaan ”ylevästi”.¹⁴

Yllättävästi Edwards (1982) sanookin, että Wittgensteinin kaikki teokset ovat jossakin mielessä ymmärrettävissä hänen etiikkansa termein. Hän näkee juuri etiikan Wittgensteinin kahden kauden välille kontinueettia rakentavana ajattelun alueena. Wittgensteinin varhaisessa vaiheessa häneen vaikutti ennen kaikkea Schopenhauerin etiikka. Myöhäisvaiheessa hän haki

¹⁴ ”Mikäli etiikka lähtee liikkeelle halusta sanoa jotakin elämän perimmäisestä merkityksestä, ehdottomasta hyvästä, ehdottomasta arvosta, se ei voi olla mitään tiedettä. Mitä se sanoo ei lisää missään mielessä tietoaamme. Se on kuitenkin dokumentti ihmismielen pyrkimyksestä, jota en henkilökohtaisesti voi muuta kuin syvästi kunnioittaa, enkä ikinä saattaisi sitä pilkan kohteeksi.” (Wittgenstein 1986, 34.)

etiikkakäsitykseensä vaikutteita Tolstoilta, Dostojevskilta ja Kierkegaardilta. Edwards kyllä huomauttaa, että Wittgensteinin ajattelussa etiikan pääperiaatteet eivät merkitse käyttäytymissäantöjä, vaan että Wittgenstein mieltää etiikan kysymykset ”uskonnollisella”¹⁵ tavalla kysymyksenä kielen rajojen ylittämistä ja hyvästä elämästä. (Keeling 1984, 200.)

Litwack (2009, 121-122) on tarkastellut Phillipsin ja H. O. Mouncen esittämää käsitystä Wittgensteinin tavasta lähestyä etiikkaa hänen kahtena pääkautenaan. Varhaiskaudelle on tyypillistä *absolutistinen* käsitys, jonka mukaan etiikka ei kuulu kielellä ilmaistaviin tiedollisiin asioihin, joten siitä on vaiettava. Myöhäiskaudelle on ominaista maltillinen (modest) absolutismi, joka ei merkitse etiikan täyttä ignorointia, vaan etiikka voidaan nähdä puheena arvoista, yhteisöllisyydestä ja inhimillisestä ”kukoistuksesta” (flourishing),¹⁶ ja nämä kielipelit voidaan liittää inhimillisen elämän käytäntöihin ja elämänmuotoihin. Litwack nähtävästi ajattelee, että Phillipsin mukaan absolutismi Wittgensteinin asenteena tiedon ja etiikan suhteeseen näyttää säilyvän, mutta muuttuu ja miedontuu myöhäiskaudella, ja siksi varttunut Wittgenstein antaa meille mahdollisuuden puhua etiikasta hyvän elämän käytäntöjen merkityksessä.

Phillips tuo nonkognitivistisen lähestymistapansa esiin sanomalla, että klassiset tietoon perustuvat rationaaliset etiikan teoriat ovat kuolemassa pois. Länsimainen kulttuuri on antanut meille Freudin ja Marxin, joiden vaikutuksesta tiede on alkanut suhtautua rationaaliin etiikan teorioihin entistä epäilevämmiin, mutta Phillipsin mukaan sama kulttuuri on antanut meille myös Wittgensteinin, joka on opettanut meille toisen kertaluvun epäilyä, siis opettanut meitä epäilemään klassiseen länsimaiseen ajatteluun kohdistuvaa epäilyä. (Phillips 1992, 94-95.) Ei kuitenkaan ole mitään syytä väittää, että Wittgensteinin opettama ”epäilyn epäily” johtaisi klassisen filosofian restauraatioon, vaan hänen pyrkimyksensä on ollut luoda jotakin uutta, ei kuitenkaan rakentamalla uusi filosofinen kokonaissysteemi, vaan tekemällä ”filosofisia tutkimuksia” tai esittämällä ”yleisiä huomautuksia”. Itse asiassa Phillipsin laajassa tuotannossa ainoa etiikkaan keskittyvä laaja teos on esseekokoelma otsikolla *Interventions in Ethics* (1992). En voi olla näkemättä Wittgensteinin kirjoitustavan vaikutusta tämän teoksen tyylilajissa ja otsikoinnissa.

¹⁵ ”Koko pyrkimykseni ja uskoakseni kaikkien ihmisten pyrkimys, jotka ovat koskaan yrittäneet kirjoittaa tai puhua Etiikasta ja Uskonnosta, on ollut rynnätä päin kielen rajoja.” (Wittgenstein 1986, 33-34.)

¹⁶ Tutkimuksen Nussbaumia koskevassa osassa palataan tarkemmin kukoistuksen käsitteeseen.

3.2. Etiikan paikka Phillipsin kontemplatiivisessa filosofiassa

Interventions in Ethics –kokoelman esipuheessa Phillips sanoo tarkoittavansa etiikalla moraalifilosofiaa (moral philosophy), siis vakiintuneessa merkityksessä metaeettisiä teorioita koskevaa länsimaisen filosofian alueella käytävää keskustelua. Phillips ei ole innostunut esittämään omaa etiikan teoriaansa. Sitä kuvastaa hänen ainoan etiikkaa koskevan kirjansa otsikointi; Hän haluaa ennemmin esittää välihuomioita (interventions) käynnissä olevaan keskusteluun kuin kirjoittaa kirjan vaikkapa otsikolla ”Ethics” tai ”Moral Philosophy” tai yleensä otsikolla, joka viittaisi kokonaisvaltaiseksi tarkoitettuun etiikan yleisesitykseen.

Kysymys ei liene tunteenomaisesta haluttomuudesta oman etiikan esittämiseen, vaan tällaisen käsittelytavan takan näyttää olevan Wittgensteinin koulukunnalle tyypillinen tapaa pitää etiikkaa asiana, joka elää ihmiselämän käytännöissä ja jota ei siksi voi systematisoida. Phillipsin (1992, viii) mukaan interventioita tarvitaan, koska meissä on syvään juurtunut taipumus teoretisoida etiikkaa, toisin sanoen rakentaa etiikkaa koskevia tiedollisia järjestelmiä. Tämä tarkoittaa, että haluaisimme antaa teoreettisen yleismerkityksen ilmiölle, jota kutsutaan moraaliksi tai moraalisuudeksi (morality). Tavoittelemme sen olemusta (essence). Phillips tahtoo kuitenkin kirjoituksillaan tehdä väliintuloja etiikan olemuksen tavoitteluun. Moraaliset käytännöt ovat heterogeenisiä ja sellaisina ne on otettava, koska moraalisuuden tosi olemusta, *essentiaa*, ei voi tavoittaa ihmisen tietokyvyllä. Vaikka Phillipsiä ei voi pitää Kohlbergin tavoin kantilaisena ajattelijana, ymmärrän hänen liittyvän Kantin ajattelun mukanaan tuomaan niin sanottuun kopernikaaniseen käänteeseen siinä mielessä, että hänen ajattelussaan etiikkaa ja moraalialia ei voi pitää metafyyssisinä entiteetteinä, joiden olemus (*essentia*) voitaisiin määritellä tiedollisten johtopäätösten tekemistä varten. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomattava, että vaikka Kant hylkäsi tiedon metafysiikan, hän ei poistanut metafysiikkaa ajattelunsa kokonaisuudesta, vaan antoi sille uuden merkityksen moraalin metafysiikkana (Kvist 1986, 100-101). Phillips näyttää siis tekevän pesäeron Kantin ajatteluun hylkäämällä Kantin käsityksen moraalin metafyyssyydestä ja esittämällä, että etiikka ei ylipäätään ole systematisoitavissa.

Useat Phillipsin Interventions-kokoelman artikkelista ovat kriittisiä kannanottoja uusaristoteelista hyve-etiikkaa hahmotelleen Philippa Footin kirjoituksiin. Foot tunnetaan naturalistina, ja Phillipsin Foot-kritiikki perustuukin Footin pyrkimykseen kehittää etiikalle tieteellinen teo-

ria luonnontieteiden tapaan. (Phillips 1992, viii-ix.) Footin pyrkimys etiikan tieteellistämiseen ja teoretisoimiseen perustuu hänen käsitykseensä arvojen ja tosiasioiden välillä vallitsevasta objektiivisesta suhteesta. Hänen mukaansa havaittujen tosiasioiden perusteella voisi siis tehdä arvoja ja siten etiikkaa koskevia tieteellisiä johtopäätöksiä. Tässä mielessä Foot nousi omana aikanaan hyvin arvovaltaista käsitystä vastaan, jonka mukaan arvojen ja tosiasioiden välillä on silloittamaton kuilu. (Launis 2010, 173.)

Interventions -kokoelman esipuheessa Phillips myöntää hyökkäävänsä aika rajusti moraaliteorioita ja moraalialia koskevia yleistyksiä vastaan ja kysyy itseltäänkin, eikö filosofiassa tosiaan ole paikkaa etiikkaa koskeville yleistyksille. Phillips sanoo voimakkaan ilmaisutapansa johtuvan siitä, että etiikassa hänen mielestään kaikkein keskeisintä on sekaannusten välttäminen ja pyrkimys käsitteellisen ilmaisun selkiyttämiseen. En voi olla kuulematta tässä kaikuja Wittgensteinilta, joka Tractatus -teoksessa sanoo, että mistä ylipäätään voidaan puhua, siitä voidaan puhua selkeästi ja mistä ei voi puhua, siitä on vaiettava. Moraalista ilman kiinteytettyjä etiikan teorioita Phillipsin mukaan siis voidaan puhua selkeästi. Hän käyttää etiikan teorioista ilmaisua ”grand designs which could not be realised”. Ne jäävät abstraktioiksi eikä niitä voi korvata toisenlaisilla *grand design* -tyyppisillä ajattelutuotteilla. Moraalifilosofille ei ole suotu auktoriteettia etiikan valtatie rakentamiseen. Moraalifilosofilla ei ylipäätään ole Phillipsin mielestä muuta tehtävää kuin selkiyttää moraalialia koskevan puheen perspektiivien moninaisuutta ja kompleksisuutta. Väliintuloja, *interventioita*, etiikkaa koskevassa keskustelussa tarvitaan myös siksi, että juuri etiikan opettamisessa perspektiivit sekoittuvat ja hämärtyvät helposti. (Phillips 1992, xiv-xv.) Vaikka Phillipsin käsitys etiikan sisällöstä poikkeaa ratkaisevasti Kohlbergin käsityksestä, näyttää siltä, että molempien ajattelussa moraalifilosofian merkittävä työkenttä on etiikan opetus tai moraalikasvatus muodossa tai toisessa.

Timo Koistinen (2011) on wittgensteinilaisen uskonnonfilosofian metodia koskevassa Helsingin yliopiston projektissa julkaissut artikkelin ”D. Z. Phillips’ Contemplative Conception on Philosophy”. Tässä artikkelissa Koistinen tarkastelee Phillipsin käsitystä filosofian luonteesta ja tehtävästä. Koistisen mukaan Phillips tukeutuu paljolti opettajansa Rush Rhees’n (1905-1989) Wittgenstein-tulkintaan. Samalla Koistinen tulee esittäneeksi Phillipsin näkemyksiä

etiikasta ja uskonnosta.¹⁷ Phillips ajattelee etiikan ja uskonnon olevan suhteessa filosofiaan samaan tapaan kuin ne Wittgensteinin ajattelussa ovat.

Aluksi Koistinen tuo esiin Phillipsin käsityksiä siitä, mitä filosofia ei ole. Phillips sanoutuu irti ”lämpimäksi” (warm) luonnehtimasta käsityksestään, että filosofia olisi ”elämätien opas” (philosophy as a guide to life). Toiseksi Phillips hylkää käsityksen filosofiasta (muun tieteen) ”aputyöläisenä” (the underlabourer concept of philosophy). Tätä näkemystä Phillips luonnehtii ”kylmäksi” (cold). Näitä vasten Phillips asettaa oman ”viileäksi” (cool) luonnehtimansa *kontemplatiivisen*¹⁸ käsityksensä filosofiasta.

Phillipsin mukaan moraalifilosofilla ei ole auktoriteettia etiikan valtatieen rakentamiseen. Niinpä Koistisen (2011, 339) mielestä Phillips hylkää käsityksen filosofiasta elämätien oppaana sillä tavoin, että Phillipsin mielestä filosofia ei voi antaa vastauksia eettisiin (ja uskonnollisiin) kysymyksiin, jotta ihminen voisi näiden vastausten varassa tehdä omaa ja toisten elämää koskevia kestäviä ratkaisuja. Filosoifeilla saa olla mielipiteitä eettisten ongelmien ratkaisusta, mutta ne ovat filosofi-ihmisten henkilökohtaisia käsityksiä eikä filosofiaa voi asettaa vastuuseen niiden seurauksista. Ajateltaessa etiikan opetusta, käsitys (moraali)filosofiasta elämätien oppaana vaikuttaa houkuttelevalta. Phillipsin tulkintaan tutustuttaessa kuitenkin huomataan, että tien varrella piilee sudenkuoppia.

Koistisen mukaan Phillips luonnehtii filosofian paikkaa ajattelussaan ”viileäksi” (Philosophy’s Cool Place). Vaikka filosofit tunnetusti esittävät erilaisia uskonnollisia, eettisiä ja poliittisia arvostelmia, niitä ei voida perustella filosofian tutkimustuloksilla. Filosofia ei ratkaise eettistä kysymystä oikeasta elämäntavasta. Kontemplatiivinen, viileästi katseleva filosofia pyrkii väit-

¹⁷ Uskonnonfilosofina Phillips sanoutuu irti angloamerikkalaisesta teistisestä analyttisestä filosofiasta (esim. A. Plantinga, W.P. Alston, R. Swinburne) ja myös ateistisestä analyttisestä uskonnonfilosofiasta (J.L. Mackie, Kai Nielsen). Phillipsiä on kritisoitu fideismistä, teologisesta revisionismista, uskonnollisesta antirealismista ja uskonnon ekspressivistisestä tulkinnasta. Koistisen (2011, 335) mukaan juuri tällainen *kritiikki* on omiaan antamaan osviittaa, millainen on Phillipsin filosofinen metodi.

¹⁸ Kontemplaatio on filosofiassa vähän käytetty käsite. Kontemplaatio liittyy erityisesti klassiseen *apofaattiseen* teologiaan, jonka johtava ajatus on, että ihminen voi tietää ja sanoa Jumalasta vain sen, mitä Jumala ei ole. Kontemplaatio hengellisessä elämässä merkitsee siirtymistä kaikesta käsitteellisestä ajattelusta puhtaaseen tiedostamiseen eli ”katselemiseen”, mutta paradoksaalisesti tällainen Jumalan kontemploiva kohtaaminen tapahtuu ”pimeydessä” tai ”pilvessä”. Tunnettuja kontemplatiiviseen hengellisyyteen johdattavia kirjoja ovat 1500-luvulla syntyneet Ristin Jhanneksen (San Juan de la Cruz) Pimeä yö (La noche oscura) ja tuntemattoman englantilaisen kirjoittajan Tietämättömyyden pilvi (The Cloud of Unknowing). Phillipsin teologitausta on vaikuttanut hänen tapansa käyttää kontemplaation käsitettä selvittäessään filosofista metodiaan.

teiden selvittämiseen eikä niiden oikeuttamiseen. Se ei ”vie mihinkään” (Koistinen 2014, 49), toisin sanoen ei kerro, mitä pitäisi tehdä.

Phillips pitää negatiivisena myös käsitystä filosofiasta muiden tieteiden aputyöläisenä. Hän on omaksunut tämän termin J. Lockelta, joka ajattelee filosofian olevan tekninen väline käsitteellisten sekaannusten selvittämistä varten esimerkiksi tieteessä, politiikassa, uskonnossa ja muilla niiden kaltaisilla elämänalueilla. Filosofialle oltaisiin tämän näkemyksen mukaan antamassa siis instrumentaalista tehtävää. Koistinen viittaa toiseen wittgensteiniaaniin Peter Winchiin, jonka mukaan filosofialla pitää olla oma positiivinen tehtävänsä ja siis ”omia ongelmia”. Jos näin ei ole, filosofia ei voi antaa omaa positiivista kontribuutiotaan, vaan se suhtautuu loismaisesti (parasitic) muihin ei-filosofisiin dissipliniin, toisin sanoen elää riippuvaisena niistä ja jopa kuihduttaa niitä. Silloin sen ainoaksi tehtäväksi jää ratkaista ongelmia, joita muut dissipliinit esittävät filosofeille, ja jos ongelmia ei esitetä, ei filosofialla ole tehtävääkään. (Koistinen 2011, 341.) Omaa käsitystään filosofian ”viileästä” paikasta Phillips selvittää esittämällä, että filosofiaa elämäntien oppaana voidaan luonnehtia ”lämpimäksi” (warm), ”kylmää” filosofiasta tulee, jos se alistetaan muiden tieteiden aputyöläiseksi. (Koistinen 2014, 50.)

Koistisen (2011, 341-343) mukaan Phillips ottaa kantaa sekä perinteiseen että ”uuteen” (The New Wittgenstein) tapaan tulkita Wittgensteinin käsitystä filosofiasta. Perinteisen tavan mukaan Wittgensteinin varhaisvaiheen ja myöhäisvaiheen välillä nähdään diskontinuiteetti; *Tractatukseen* päättyneessä varhaisvaiheessa Wittgenstein ajatteli, että jonkinlaiselle metafysiikalle voidaan antaa tilaa edes vaikenemisen muodossa (”mistä ei voi puhua, siitä on vaiettava”) ja myöhäisvaiheessa, ennen kaikkea *Filosofisissa tutkimuksissa*, hän olisi hylännyt kaiken metafysiikan sanoessaan, että sanan merkitystä on etsittävä sen käytöstä. ”Uuden Wittgensteinin” koulukunnan (esim. A. Crary, S. Cavell, J. McDowell, G.E.M. Anscombe) tulkit-sijat tahtovat nähdä jatkuvuuden Wittgensteinin koko tuotannossa. Tämän koulukunnan mukaan Wittgenstein ajattelisi, että filosofian tarkoitus olisi toimia eräänlaisena terapiana: Se auttaisi meitä vapautumaan käsitteellisistä sekaannuksista, jopa ikään kuin ”hoitaisi” ajattelun tai kielen oireita – ellei peräti ”sairauksia” – siis ”parantaisi” niitä sekaannuksia selvittämällä. (Tuominen 2010, 99-100.)

Vuonna 2007 – siis vuosi Phillipsin kuoleman jälkeen – julkaistussa artikkelikokoelmassa *Wittgenstein and his Interpreters* kokoelman toimittajat antavat ymmärtää, että Phillipsinkin voitaisiin ajatella puhuneen Wittgensteinin myöhäisfilosofian terapeuttisen tulkinnan puolesta. Myös Tuominen (2010, 100) vetoaa tähän kokoelmaan selvittäessään, että tutkimus usein asettaa vastakkain filosofian ”hoitavan” ja ”teesejä esittävän” tehtävän. Tuomisen mukaan olisi kuitenkin liioiteltua väittää, että Wittgenstein pitäytyisi kokonaan filosofian terapeuttiseen merkitykseen ja sulkisi teesien esittämisen tehtävän täysin pois.

Koistisen (2011, 343) mukaan Rhees’n ajatteluun tukeutuva Phillips kuitenkin sanoo, että on harhaanjohtavaa yhdistää Rhees Wittgensteinin ajattelun terapeuttiseen luentaan. Phillips ja Rhees painottavat, että Wittgenstein ei pidä käsitteellisten sekaannusten selvittämistä tai ratkaisemista ”pois päiväjärjestyksestä” filosofian tehtävänä, vaan filosofian tulee käsitellä ja tarkastella sekaannuksia ja tulla toimeen (deal with) niiden kanssa, toisin sanoen filosofi tavoittelee jollakin tavalla selkeämpää näkymää sekaannuksiin, jotka joka tapauksessa ovat olemassa ja joita ei voi ratkaista niin, että ne lakkaisivat olemasta. Näin filosofian kiinnostus kohdistuu merkityksen antamiseen todellisuudelle (giving an account of reality). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että filosofian pitäisi antaa valmiita vastauksia tieteen, uskonnon tai etiikan kysymyksiin. Tässä mielessä on edelleen merkityksellistä tarkastella Phillipsin filosofista metodia, jotta ymmärrettäisiin, kuinka Phillips asettaa kysymyksen etiikasta.

Koistisen artikkeli käsittelee ensisijaisesti Phillipsin Wittgenstein-tulkintaa uskonnosta, mutta on syytä ottaa huomioon, että Wittgenstein pitää uskontoa ja etiikkaa samankaltaisina ilmiöinä, ja siksi tarkkaamalla, mitä Wittgenstein sanoo uskonnosta, voidaan olettaa hänen sanovan samaa etiikasta. Siksi Phillipsinkin Wittgenstein-tulkinnossa uskonto ja etiikka ilmenevät usein sanaparina.

Edellä sanotun perusteella on selvää, että Phillips filosofiaa, uskontoa ja etiikkaa koskevassa ajattelussaan hylkää metafyyssisen realismin. Toisaalta hän ei kuitenkaan näytä liittyvän vaihtoehtoihin antirealistisiin tai ei-realistisiin teorioihin.

Sami Pihlström on pragmaattista moraalista realismia analysoivassa tutkimuksessaan kiinnittänyt huomiota uuden tyyppiin wittgensteiniaaneihin, joiden joukkoon hän Phillipsinkin lukee. Pihlströmin mukaan nämä ajattelijat hylkäävät moraalisen skeptisisimin ja antirealismen

hylkäämällä kaikenlaiset reduktiiviset etiikan teoriat, joiden mukaan moraalinen käytös tai moraaliset arvot voitaisiin redusoida johonkin muuhun fundamentaaliseen disipliiniin, olipa se fysikaalinen, biologinen, psykologinen tai sosiaalinen. He pitivät myös subjektivistisia ja skeptisiä arvoteorioita epärelevantteina, vaikka eivät halua myöskään omaksua objektivistisia arvoteorioita – olivatpa naturalistisia tai supernaturalistisia – joiden mukaan arvot ovat jotain objektiivisesti olemassa olevaa ja niillä on oma alueensa. Mitä jää jäljelle? Pihlströmin mukaan voidaan puhua uuden Wittgenstein-koulun filosofien jonkinlaisesta moraalista ”realismista” (tietoisesti lainausmerkeissä) siinä mielessä, että heidän ajattelussaan realisoituu käsitys moraalista inhimillisenä toimintana ihmisen elämässä ja käytännöissä. Pihlström siteeraa Phillipsiä (1992, 8): ”...moral viewpoints determine what is and what is not to count as a relevant fact in reaching a moral decision.” (Pihlström 2005, 37-38.)

Phillips ei hyväksy ajatusta, että voisimme viitata vain ”totuuksiin kielestä” eikä ”totuuteen sellaisenaan”. Phillipsin mielestä ei ole mielekäästä kysyä, viittaako kieli (tosi)asioihin sellaisina kuin ne ovat. Koistisen (2011- 346-347) mukaan Phillips argumentoi P. Winchiin liittyen, että yksi filosofian syvimpiä sekaannuksia on pitää kieltä ja ”episteemisiä käytäntöjä” (epistemic practices) uskomusjärjestelminä ja sitten kysyä, ovatko nämä uskomusjärjestelmät tosia. Phillipsin mukaan tällainen ajattelu johtaa harhaan ja tekee ajattelijalleen piilopaikan pois todellisuudesta (a retreat from reality).

Koistisenkin argumentaation voisi ajatella ajautuvan umpikujaan, kun hän väittää, ettei Phillips hyväksyisi metafyyssistä realismia, muttei myöskään liittyisi antirealistisiin tai eirealistisiin teorioihin. Mikä siinä tapauksessa olisi Phillipsin ajattelun filosofianhistoriallinen paikka? Vaikka Koistinen ei viittaa mainitsemaani Pihlströmin tutkimukseen, hän näyttää päätyvän samantapaiseen käsitykseen: Perinteisen realismin ja perinteisen antirealismen tai skeptismin hylkäävä Phillips päätyy jonkinlaiseen moraaliseen ”realismiin”, jonka mukaan moraalit on todellista elämän käytännöissä.

Phillips ajattelee, että - toisin kuin filosofiassa usein hänen mielestään virheellisesti ajatellaan – episteemiset käytännöt eivät ole uskomuksia, mutta ne ovat konteksteja, joissa uskomuksia ilmaistaan ja joissa uskomuksilla on merkitystä, olivatpa uskomukset sitten tosia tai eivät. Phillips valaisee metafyyssisen realismin aiheuttamaa sekaannusta Wittgensteinin *Filosofisissa tutkimuksissaan* viljelemällä esimerkillä värien arvioimisen käytännöstä. Kun sanomme, että

pöytä on ruskea, metafyyminen realisti ei Phillipsin mukaan arvioi, onko tämä tai joku muu sanominen pöydän väristä oikea vai väärä, vaan hän kysyy, onko tuo koko episteeminen käytäntö eli tapamme arvioida värejä, oikea vai ei. Phillipsin mukaan tähän kysymykseen ei ole olemassa vastausta, mutta ei siitä syystä, että emme voi ylipäätään puhua kielestä ja käytännöistä, vaan siitä syystä, että tuollaisen kysymyksen kysyminen ylipäätään ei ole mielekästä. Metafyysisen realismin hylätessään Phillips hylkää käsityksen kielen ja todellisuuden välisestä viittaussuhteesta

Phillipsin kirjoitustapa on monin paikoin epäsystemaattinen, jopa sekava, ja Koistisen (2011, 347) mukaan käsitys kielen ja todellisuuden suhteesta on yksi vaikeimmin hahmotettavia Phillipsin ajattelussa. Se, mikä voidaan varmasti hahmottaa esiin, on Phillipsin käsitys, että vaikka filosofiassa kieli ja todellisuus eivät ole selkeässä viittaussuhteessa toisiinsa, filosofia antaa meille uudenlaisen *mielen, mielekkyyden, tavan, tuntuman* tai *tunnon* (sense) puhua todellisuudesta, voisi sanoa jopa uudenlaisen *kosketuksen* todellisuuteen. Englannin kielen sana *sense* on epäilemättä johdettu latinan sanasta *sensus*.¹⁹

Phillipsin kontemplatiivinen käsitys filosofiasta on juuri yhteydessä käsitykseen filosofian antamasta mielestä tai tunnosta. Kontemplatiivinen filosofia on enemmän kuin pelkkää keskustelua siitä, kuinka näitä tai noita sanoja käytetään missäkin kontekstissa, koska – Phillips siteeraa tutkija Hornia – eri kontekstit eivät pysty viittaamaan niihin tuntoihin, joihin liittyneenä kieli on suhteessa elämään. (Koistinen 2011, 351.) Phillipsin kontemplatiivinen filosofia ei merkitse eri maailmankuvien arviointia oikeiksi tai vääriksi eikä se anna yleisiä vastauksia siihen, mikä on oikein ja mikä väärin. Tässä mielessä kontemplatiivinen filosofia näyttäisi eettiseltä relativismilta. Koistinen on sanonut minulle Phillipsin ajattelusta käymässämme keskustelussa, että hänen mielestään ”Phillips ei ole relativisti raa’assa mielessä, vaikka jonkinlainen relativisti hän epäilemättä on”. Ymmärrän tämän viittaavan siihen Phillipsin käsitykseen, että metafyyssisen realismin hylkäämisestä huolimatta kysymys todellisuuden luonteesta on filosofiassa keskeinen ja siitä voidaan sanoa jotakin: Vaikka filosofia ei anna ajattelijalle uutta tietoa todellisuudesta, se tarjoaa jonkinlaisen uuden positiivisen ymmärryksen,

¹⁹ Phillips on toisaalla osoittanut tuntevansa espanjalainen Miguel de Unamunon (1864-1936) ajattelua, jonka pääteos *Del sentimiento trágico de la vida* on käännetty englanniksi ”Tragic sense of life” ja suomeksi ”Traaginen elämäntunto”. Nuorva (1997) suomentaa tämän väitöskirjassaan ”traagiseksi elämäntunteeksi” ohjaajan suosituksesta, mutta pitää suomennoksen arvostelussaan (2010) suomennosta ”Traaginen elämäntunto” teoksen intentiota paremmin vastaavana.

toisin sanoen mahdollisuuden nähdä todellisuus uudessa valossa, vaikka – kuten edellä on sanottu – filosofia ei selitä tai hoida todellisuuden ongelmia pois päiväjärjestyksestä.

Sen sijaan filosofin tehtävä on tehdä oikeutta eri elämisen tavoille ja eri tavoille puhua todellisuudesta. Kun Phillips pitää kiinni käsityksestään, että filosofia antaa uuden tuntuman todellisuuden ongelmiin ja kyvyn nähdä todellisuus selkeämmin kuin filosofiaa harrastamaton sen näkee, häntä ei voi liittää niihin koulukuntiin, jotka pitävät filosofiaa todellisuuden ongelmista kärsivien ”terapiana”. Toisaalta Phillipsin ajattelua ei voida pitää myöskään jyrkän vastakohtaisena käsitykselle filosofiasta terapiana. Phillips pitää kiinni käsityksestään, että filosofia ei anna uutta tietoa todellisuudesta, mutta kylläkin selkeämmän näkemyksen todellisuuden ongelmiin. (Koistinen 2011, 354.) Tätä – jos niin halutaan – voidaan pitää jonkinlaisena myönnöksenä niille, jotka haluavat nähdä filosofialla olevan terapeutista merkitystä.

En voi olla ajattelematta, että Wittgensteinin kielen kuvateoria on vaikuttanut wittgensteiniaani Phillipsin käsitykseen moraalin perustasta. Phillipsin mukaan hänen arvostamansa Peter Winch *ei sano* eikä *selitä* mikä on moraalinen teko, vaan hän *näyttää* (shows) sen esimerkkien avulla. (Phillips 1992, 62-63.) Ymmärrän Phillipsin tarkoittavan tässä samantapaista näyttämistä, jota Wittgenstein pohtii *filosofisten tutkimusten* ensi sivuilla kommentoidessaan kielen kuvateoriaansa, jonka hän varsinaisesti on esittänyt jo *Tractatus* –teoksessaan. (Wittgenstein 1986) Näyttäminen ei tuo sellaista uutta tietoa todellisuudesta, minkä tieteellinen analyysi toisi, mutta se tekee lukijan tai kuulijan mielessä olevan todellisuuden kuvan selkeämmäksi ja auttaa lukijaa hahmottamaan moraalien paikkaa todellisuudessa.

Phillips menee kuitenkin Wittgensteinia pidemmälle. Hän ei miellä moraalifilosofian tehtävää pelkästään negatiivisesti. Filosofia on myös todellisuuden *tutkimusta* ja siten tähtää ”ymmärryksen kasvuun”, Phillipsin läheistä työtoveria Rhus Rheesia siteeraten. (Koistinen 2012, 233-234.)

3.3 Phillips modernin hyve-etiikan kriitikkona

Phillips on laajassa tuotannossaan käynyt paljon keskustelua etiikan ja filosofian eri suuntausten edustajien kanssa. Suuri osa tästä keskustelusta on kritiikkiä, jota hyödyntäen Phillips yrittää selventää oman ajattelunsa peruskäsitteitä. Erityisellä tavalla Phillipsin nonkognitivistinen

asennoituminen etiikkaan näkyy hänen kritisoidessaan modernin hyve-etiikan edustajia. Sivumääräisesti eniten Phillips näyttää keskustelevan Philippa Footin kanssa.

Yhteistyössä H. O. Mouncen kanssa kirjoittamassaan artikkelissa *On Morality's Having a point* Phillips (1992, 1-13) toteaa aluksi, että vuonna 1958 tapahtui anglosaksisessa moraalifilosofiaa koskevassa keskustelussa mielenkiintoinen käänne, kun G. E. M. Anscombe julkaisi psykologian filosofiaa koskevan tutkielman, jossa hän väitti, että ei ole niinkään painotettava sitä, mitä ihmisen *pitäisi* (ought) tehdä kuin sitä mitä ihminen *tarvitsee* (needs). Kukoistaakseen (flourish) ihminen tarvitsee rohkeutta, rehellisyyttä, lojaalisuutta ja niin edelleen, sanalla sanoen: hyveitä. Puhuttaessa modernista hyve-etiikasta tarkoitetaan 1950-luvun jälkeen nousutta antiikin hyve-etiikan uustulkintaa ja tämän suuntauksen kriitikkona Phillips esiintyy.

Phillipsin (1992,4) mukaan hyve-eetikot ehdottavat, että teko voidaan määritellä moraalisesti hyväksi, jos se edistää inhimillistä hyvää ja vähentää vahinkoa, haittaa (harm), ja se mitä luetaan hyväksi ja pahaksi, on faktuaalinen asia. Sitten pitää osoittaa, että on looginen jatkumo siitä, mikä on faktaa, siihen mikä on arvoa (value) ja että tämä looginen kuilu voidaan silloittaa. Ei voi poimia (pick) ja valita, mitkä faktat ovat sopivia moraalisten päätösten taustatuiksi samalla tavalla kuin ei voi poimia mielivaltaisesti faktoja jotka ovat sopivia fysikaalisiksi parannuskeinoiksi. Tässä Phillipsin kritiikissä näen samaa kuin mitä Kohlberg on esittänyt kritisoidessaan ”hyveiden reppu” –idea: Hyve-etiikan ongelma on siinä, että ihmiset tilanteen tai omien mieltymystensä mukaan valitsevat tai poimivat (pick) itselleen mieleisiä hyvinä pitämiään ominaisuuksia. Phillips korostaa kontekstia, jossa teko tehdään. Onko esimerkiksi toisen ihmisen tönäiseminen paha teko itsessään? On otettava huomioon teon konteksti, esimerkiksi lääkäri voi raivata ihmisiä tönimällä itselleen tietä mennäkseen auttamaan urheilukilpailussa loukkaantunutta urheilijaa, tai hyvät ystävät saattavat tervehtiä tönäisemällä toisiaan ystävällisessä merkityksessä. Yleensä ihmisten mielestä toisen töniminen on kuitenkin pääsääntöisesti, jos ei paha, niin ainakin epäystävällinen teko. Phillips on sitä mieltä, että pahan teon pitäminen *puhtaana faktana* (pure fact), josta johdetaan moraalisia johtopäätöksiä, vie sekaannukseen. Moraalisia väitteitä esitettäessä on teon konteksti otettava huomioon. Onko teko sisäisesti suhteessa sellaiseen toimintaan, jota voidaan arvioida moraalisesti?

Edelleen voidaan väittää, että teko voidaan määritellä absoluuttisesti pahaksi tai karkeaksi (rude) kun otetaan huomioon sen ympäristö ja vaikuttimet. Tietyissä oloissa voi syntyä tilan-

ne, jossa jokin teko voidaan yksiselitteisesti määritellä pahaksi. Vaikka kahdella ihmisellä olisi sama käsitys karkeudesta, ne voivat sovelluksen puolesta erota toisistaan radikaalistikin. Tämä johtuu siitä, että käsitys pahuudesta ei ole olemassa tyhjänä (in vacuo), vaan se on riippuvainen muista moraalisisista uskomuksista. Phillips (1992, 5-6) valaisee asiaa esimerkillä. Filosofin Mooren puheenvuoro eräässä filosofisessa keskustelussa sai Wittgensteinin raivoamaan eikä Wittgenstein antanut Moorelle suunvuoroa mielipiteensä puolustamiseen. Moore piti Wittgensteinin käytöstä karkeana (rude). Hänen mielestään ihmisten pitäisi aina käyttäytyä hyvien tapojen mukaisesti, myös filosofisessa keskustelussa. Wittgensteinin mukaan taas se, että Moore paheksui hänen käytöstään, on absurdia. Omasta mielestä hänen käytöksensä ei ollut sopimatonta; Wittgensteinin mielestä filosofia on niin vakava asia, että huonosti argumentoidun filosofisen puheenvuoron käyttäjän hiljentäminen päälle puhumalla on sopivaa käytöstä. Tästä huomataan, että kahden ihmisen käsityksiin käytöksen karkeudesta, sopivuudesta tai sopimattomuudesta vaikuttavat heidän henkilökohtaiset uskomuksensa, joita ei voi loogisesti johtaa faktoista.

Phillipsin (1992, 6) mukaan moraaliset käsitykset eivät ole funktionaalisia. Veitsen hyvyys voidaan määritellä sen kautta, mitä tarkoitusta varten veitsi on, mutta samalla tavalla ei voida sanoa, mitä tarkoitusta varten jokin hyveenä pidetty asia, vaikkapa anteliaisuus on. Se olisi anteliaisuuden käsitteen vulgarisoimista. Kun hyve-eetikot pitävät moraalisenä sitä, mikä edistää inhimillistä hyvää ja välttää pahaa, Phillips väittää, että ei ole mitään yleistä inhimillistä hyvää konstituovaa piirrettä. Phillipsin mukaan käsitys inhimillisestä hyvästä ei ole itsenäinen käsite, irrallaan ihmisen moraalisisista uskomuksista, vaan se on niiden määrittelemä, niistä riippuvainen. (Phillips 1992, 7.)

Cambridgessa vaikuttaneen suomalaisen filosofin Georg Henrik von Wrightin teoksessa *Varieties of Goodness* (suom. Hyvän muunnelmat) on kuuluisa pohdinta pohdinta veitsien ja muiden instrumenttien hyvydestä. von Wrightin mukaan puhuttaessa hyvydestä vaikkapa veitsen, koiran tai talon attribuuttina ei pelkästä lauseesta voida nähdä, mitä hyvyden muotoa tarkoitetaan, vaan se on pääteltävä sen käyttöyhteydestä. (von Wright 2001, 34-35.) Phillips osoittaa tietävänsä von Wrightin läheisen yhteyden Wittgensteinin ajatteluun, kun hän mainitsee Gifford-luennoista kirjoitetun teoksen *Varieties of Goodness* mainitsematta kuitenkaan von Wrightin nimeä, väittäen, että von Wright ei teoksessaan osoita hyvän käsitteelle mitään tunnusomaista (peculiar) *moraalista* merkitystä. (Phillips 1992, 1.)

Kritiikkiä, jota Phillips kohdistaa moderniin hyve-etiikkaan, valaisee erityisen hyvin essee *After Virtue?* (Phillips 1992, 42-60) jonka hän on kirjoittanut Alasdair MacIntyren kenties tunnetuimman monografian mukaan lisäten otsikon jälkeen kysymysmerkin. Phillips siis esittää kriittisiä huomioita MacIntyren teesiin, jonka mukaan länsimainen ihminen voi huonosti, koska on historiantajun kadottaessaan kadottanut myös yhtenäisen etiikan niin, että nykyinen moraalijattelu on vain kokoelma fragmentteja menneistä käsityksistä. Vaihtoehdoksi MacIntyre tarjoaa aristoteelisen hyve-etiikan perinteen uudelleen tulkintaa. Tämä Phillipsin hyve-etiikkaa kritisoi essee on etiikan opetusta koskevan tutkimuksen kannalta kiinnostava siksi, että uudelleen tulkittua antiikin hyve-etiikkaa on tarjottu Suomessa erityisesti ammattietiikan opetuksen sisällölliseksi perustaksi (Esim. Friman 2004, Airaksinen & Friman 2008).

Phillips (1992, 43) korostaakin että MacIntyren mielestä kuvitteellisen katastrofin jälkeisenä tieteen uudelleenrakentamisen aikana vallitseva sekaannus on luonteeltaan *moraalinen sekaannus*. Phillipsin mielestä MacIntyre ajattelee, että nykyinen moraalifilosofinen sekaannus johtuu siitä, että tieteellisen ajattelun uskotaan olevan *arvovapaata* (value-free). Miksi Phillips kritisoi ajattelua, joka yrittää esiintyä arvovapaana?

Väitän, että Phillipsin mielestä sekaannus aiheutuu siitä, että filosofit moraalikäsitteitä tarkastellessaan yrittävät asettua traditioiden ja kontekstien ulkopuolelle ja löytää siten neutraalin, puolueettoman, objektiivisen tulkinnan. Phillipsin mielestä moraalikielillä on aina yhteys niihin traditioihin, uskomuksiin ja käytäntöihin, joiden piirissä kyseistä moraalikieltä puhutaan. Näin ollen moraalikysymyksiä tutkiva filosofi ei voi asettua moraalikontekstien ulkopuolelle ja tulkita moraalikieltä neutraalina ulkopuolisena tarkkailijana. Filosofin tehtävä ei ole niinkään selittää vaan ennemmin ymmärtää moraalikieltä sen omista edellytyksistä käsin ja selkiyttää, valaista siinä olevia sekaannuksia, jotta opittaisiin miksi ihmiset käyttäytyvät niin kuin käyttäytyvät.

Ymmärtäminen merkitsee tässä eri asiaa kuin *eettisen sitoumuksen omaksuminen*. Eettinen sitoumus on luonteeltaan normatiivinen ja liittyy kannattajansa sitoumuksen edellyttämään arvojärjestelmään. Tässä mielessä Phillipsin ajattelua voidaan pitää arvovapaana, vaikka hän kritisoi oman aikansa filosofiassa esiintynyttä ”arvovapaan (value-free) ajattelun” pyrkimystä. Opettajan tehtävä ei siis ole tuoda esiin omaa eettistä sitoumustaan, toisaalta ei myöskään esi-

tellä ”objektiivisesti” erilaisia eettisiä ajattelumalleja opiskelijoille valittaviksi, vaan ennemminkin ohjata opiskelijaa näkemään moraalikielen ”taakse”, kontekstiin jossa kyseistä kieltä puhutaan, ja ymmärtämään kohtaamaansa käyttäytymistä.

Phillipsin voidaan ajatella tarttuneen kriittisyydellä MacIntyren tutkielman alkutilanteeseen siitä omaksumastaan nonkognitivismista käsin. Kysymys moraalien kielestä on hänen ja MacIntyren yhteinen kiinnostuksen kohde, mutta heidän käsityksensä moraalien kielestä eroavat. Phillips näyttää ajattelevan, että MacIntyre haluaisi sulkea ”kaikki maailman asiat” moraalitiedon ja moraalista koskevan puheen piiriin, ja Phillips nonkognitivistina taas tekee eron moraalisten ja ei-moraalisten puheiden välille.

Artikkelinsa viidellä ensimmäisellä sivulla Phillips kuvailee MacIntyren kontribuutiota ja antaa sille tunnustustakin todeten sen tuovan mielenkiintoisen lisän moraalifilosofiseen keskusteluun. Kritiikkinsä Phillips keskittää kahteen pääkohtaan: Ensiksi MacIntyren käsitykseen moraalifilosofiasta ja toiseksi MacIntyren käsityksiin moraalista uskomuksista ja käytännöistä. (Phillips 1992, 47.) Tässä kritiikin luonnehdinnassa Phillips jälleen seuraa omaa ”ohjelmajulistustaan” eli että hänellä ei itse asiassa ole mitään moraalifilosofista ohjelmajulistusta: Hänen pyrkimyksensä on selkiyttää moraalikäsityksiä koskevia kielellisiä sekaannuksia. Ne taas perustuvat niiden taustoilla oleviin uskomuksiin ja käytäntöihin, joihin ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota ja joita ei tunneta tarpeeksi hyvin.

Phillipsin (1992, 48) mielestä MacIntyre kritisoi aiheellisesti nykyfilosofian usein niin historiatonta asennoitumista, mutta erehtyy väittäessään, että moraalifilosofin väitteet olisivat suorassa luonnonlainomaisessa sidoksessa väitteen esittäjän historialliseen kontekstiin. Kun ihminen esittää filosofisen teesin, se nousee taustalla olevista uskomuksista. Phillips kysyy, kuinka sitten on mahdollista, että kahdella samasta historiallisesta taustasta nousevalla ja samoihin uskomuksiin ajattelunsa perustavalla filosofilla voi olla erilaisia käsityksiä. MacIntyren viitoittamaa tietä seurattaessa heidän taustauskomuksensakin olisivat erilaisia. Phillipsin mielestä MacIntyre ei ota huomioon, että ”our philosophical accounts of moral beliefs, however, may be influenced by a wide variety of considerations.” Phillips ei kiellä, etteikö moraalikäsitys voisi nousta suoraan esittäjänsä taustauskomuksesta. Hän vain kieltää sen, että sen *täytyy* nousta sieltä suoraan. Luonnontieteen lakeja ei voi soveltaa filosofiaan ja etiikkaan.

Taustauskomuksen ja *expressis verbis* esitetyn näkemyksen välissä on monimutkainen tulkin-
taprosessi, jonka selkiyttäminen on moraalifilosofian haaste.

Seuraavaksi Phillips (1992, 48-49) kritisoi MacIntyren näkemystä, että moraalifilosofia ja
moraalinen näkökulma (viewpoint) olisivat yksi yhteen (one-to-one) –suhteessa toisiinsa. Jo
edellä on tullut selväksi, että Phillipsin mielestä moraalifilosofi ei voi toimia minkään eettisen
järjestelmän tai opin advokaattina eikä etiikan opettaja saa indokrinoida ”valmista” etiikan
teoriaa oppilaidensa elämäkatsomuksen perustaksi. Phillips kysyy, kuinka MacIntyre suhtau-
tuisi moraalifilosofoihin, jotka yrittävät esittää eroavuuksia (differences). Phillips toteaa Ma-
cIntyren huomanneen Kierkegaardin ajattelun eroavan Kantin etiikasta *Enten/eller* –teoksessa.
Ilmeisesti Phillips ajattelee tässä Kantin asettamaa vaatimusta teon pyyteettömyydestä.

Phillips tuo vielä esiin Kierkegaardin *Sydämen puhtaus* (Purity of Heart) –otsikolla julkaistun
puheen, jossa Kierkegaard korostaa, että ihminen saavuttaa tahdon ykseyden vain tahtoessaan
hyvää. Tämä vain herättää heti moraalisen motivaation ongelman: Milloin motiivi on hyvä ja
milloin itsekäs? (Kylliäinen 2010.) Sydämen puhtaudesta on erilaisia käsityksiä, joihin vaikut-
tavat uskomukset, traditiot ja maailmankatsomukselliset liikkeet joilta saamme vaikutteita.
Moraalifilosofisia teorioita kehittäessään filosofit keskittyvät yhteen moraalin omaisuuteen tai
ominaisuuksien yhdistelmään ja luulevat näin muotoilevansa yleiskäsityksen moraalista tai
moraalisuudesta (Morality). Phillips kirjoittaa substantiivin Morality isolla kirjaimella keskel-
lä lausetta korostaakseen, että on virheellistä pakottaa heterogeenisenä esiintyvä ilmiö ho-
mogeenisen aatejärjestelmän muottiin. Jälleen Phillips hyväksyy ajatuksen, että yhden ihmi-
sen moraalikäsitykset voivat rajoittua hänen oman elämänsä moraaliseen perspektii-
viin, mutta hän moraalin heterogeenisyyden ajatusta puoltaessaan kieltää, että niin *pitäisi* olla.
Phillipsin mielestä MacIntyre yrittäessään arvioida moraalinäkemyksiä ja järjestelmiä *filosofi-*
sesti tuleekin arvottaneeksi niitä *moraalisesti* ja näin aiheuttaa sekaannuksen. (Phillips 1992,
49.) Huomaan Phillipsin kritisoivan MacIntyrea Humen lain hengessä; MacIntyre yrittää pää-
tellä siitä, miten asiat ovat sitä, käytäntöjen perusteella voitaisiin esittää kyseisen aikakauden
moraalifilosofia.

Kolmas Phillipsin löytämä sekaannus MacIntyren teesissä on moraalifilosofian ja kulttuu-
riympäristön keskinäisen sisäisen suhteen olettaminen. Huomio kohdistuu Aristoteleen tele-
ologiseen ajatteluun, jonka unohtamista MacIntyre pitää nykyisen länsimaisen moraalifiloso-

fian suurena puutteena. Jos teleologinen ajattelu on Aristoteleen kulttuuriympäristön tuote, kuinka se voi tuoda oikeanlaisen eettisen ajattelun nykyisiin länsimaihin? Toisaalta jos moraalifilosofia on välittömästi sidottu siihen kulttuuriympäristöön, missä se on kirjoitettu, kuinka nykyisin voi ylipäättään olla olemassa moraalifilosofiaa joka ei olisi sellaisessa hämmennyksen tilassa, jossa MacIntyre kuvaa sen olevan? Phillips (1992, 49-50) vielä huomauttaa, että MacIntyre (1984, 235) tosin tekee varauksen sanoessaan, että moraalifilosofia *pääsääntöisesti* (dominantly) on hämmennyksen tilassa. Phillips vielä huomauttaa, että MacIntyre vaikenee sellaisista valtavirtaa vastaan kulkeneista 20. vuosisadan filosofeista, joista osa on kiinnittänyt huomiota antiikin teleologiseen ajatteluun, mutta ovat tuoneet sen esiin eri valossa kuin MacIntyre. Tällaisia olisivat mm. A.I Melden, Iris Murdoch, Stuart Hampshire ja Peter Winch. Sen sijaan Philippa Footia, jota on merkittävästi vaikuttanut hyve-etiikan uudelleen muotoiluun 1900-luvulla, Phillips ei mainitse. Parhaana esimerkkinä Phillips pitää Meldenin kuvauksia perhe-elämästä, joissa kuvauksissa 20. vuosisadan filosofisen valtavirran vastaisesti faktoille annetaan moraalisia merkityksiä ja ihmisten kuvauksissa ovat etusijalla heidän hyveensä, mutta nämä merkitykset ja hyvekuvaukset nousevat yhteisön instituutioista, käytännöistä ja traditioista. (Phillips 1992, 50.)

Phillips pitää Humen lakia edelleen merkityksellisenä: Lyömällä kiilan (wedge) faktojen ja arvojen väliin Hume osoitti, että ne traditiot, jotka pitivät faktoista arvoihin siirtymistä ongelmattomana, ovat murtuneet. Niihin traditioihin pesäeron tekevä ihminen ei voi ottaa enää päämääräänsä, *telostaan*, annettuna. Humen ansioksi Phillips (1992, 51) lukee moraalisten käytäntöjen moninaisuudesta muistuttamisen. Kant tunnetusti sanoi Humen herättäneen hänet dogmaattisesta unesta. Ymmärtäisin tämän yhteydessä MacIntyreen ja Phillipsiin niin, että Hume giljotiinillaan leikkasi faktat ja arvot erilleen huomattuaan, että moraaliset käytännöt ovat niin vaihtelevia, että niitä havainnoimalla ei voi päätellä niiden taustoilla olevia eettisiä järjestelmiä eikä niiden perusteella voi muotoilla uusia moraalioppeja. Moraalifilosofi voi vain katsoa näitä käytäntöjä kuvaavan kielen taakse ja tehdä kielen piirtämää sameaa kuvaa kirikkaammaksi. Sen sijaan Humen lain juurista versova Mooren *naturalistinen virhepäätelmä*, jota Kohlberg kirjoituksissaan tulkitsee, ei Phillipsin teksteissä saa suurtakaan huomiota osakseen. Faktan ja arvon välinen kuilu näyttää olevan Phillipsille hedelmällisempi lähtökoh- ta kuin yritys palauttaa hyvän käsite johonkin empiirisesti mitattavaan ominaisuuteen.

Phillips kritisoi MacIntyreä tavan takaa yrityksestä siirtää esimodernin ajan teleologinen ajattelu täyttämään nykyisen länsimaisen yhteiskunnan moraalityhjiötä. Kuten Airaksinen (1987, 245) huomauttaa, MacIntyre ottaa Nietzscheä vakavasti ja viittaa Nietzscheä ajattelun etiikkaa uudistavaan puoleen. Jos nykyajan filosofien käsitykset moraalista ovat vain teorioiden ja mielipiteiden kaaosta, on syytä vedota Nietzscheä radikaalisti yksilöä korostavaan moraalijajatteluun. Phillipsin (1992, 51-52) mielestä MacIntyre asettaa vanhan ja keskiajan ihmisen sosiaalisesti ja moraalisesti tasapainoista elämää elävänä, sisäisesti ehyenä yhteisönsä jäsenenä vasten nykyisen ajan sisäisesti rikkinäistä ja satunnaisten eettisten virikkeiden varassa ajellehtivää ihmistä. Phillipsin mielestä MacIntyren maalaama vaihtoehtoinen kuva menneiden aikojen ihmisten kaikkea todellisuutta ympäröivästä sosiaalisesta moraalisuudesta yhdistyneenä aikansa yhteiskunnan kulttuuriin ja sen jäseniin, ei ole muuta kuin filosofinen konstruktio.

Phillips ei ainakaan kovin näkyvästi tuo esille MacIntyren halua tulkita Aristoteleen hyveoppia uudelleen eikä väitä hänen haluavan siirtää sitä sellaisenaan nykyiseen länsimaiseen yhteiskuntaan. Kuitenkin MacIntyre (1981, 153) muistuttaa filosofi John Andersonin väitteestä, että kun puhumme jostakin sosiaalisesta instituutiosta, ei pitäisi niinkään kysyä, mitä päämäärää se palvelee, vaan millaisten *konfliktien* näyttämönä se toimii. ”Jos Aristoteles olisi osannut suunnata tämän kysymyksen sekä *politikseen* että sen yksittäiseen toimijaan, hän olisi voinut ymmärtää sekä hyveiden teleologisen luonteen, että niiden sosiaaliset puitteet toisin.” Millä tavalla toisin? Helppoa on torjua esimerkiksi Aristoteleen hyväksyvä käsitys orjuudesta. MacIntyren (1981, 152-153) mukaan Aristoteleen hyveoppia tulisi tarkistaa kolmessa kohdassa: Ensiksi hän ehdottaa Aristoteleen metafyyssisen biologian hylkäämistä. Mutta sen tilalle MacIntyren mukaan monet aristoteelikkofilosofit ovat tuoneet omaan ajatteluunsa käsityksen Aristoteleen hyveopista vain hyvin yleisenä näkemyksenä siitä, mistä inhimillinen hyvinvointi ja kukoistus koostuvat. Mitä tahansa ominaisuutta, jonka on katsottu synnyttävän inhimillistä hyvinvointia, on pidetty hyveenä. Tämä on saanut aikaan hyvinkin paljon toisistaan poikkeavia hyveluetteloita, jotka kielivät niiden taustoilla olevista inhimillistä hyvää ja pahaa koskevista konflikteista. MacIntyren mukaan esimerkiksi Aristoteleen, Uuden testamentin, Humeen ja Nietzscheä hyveluettelot eroavat toisistaan hyvinkin paljon. Näiden sijaan MacIntyre kaipaa selkeää ja puolustettavissa olevaa näkemystä inhimillisestä *teloksesta*, näkemystä joka olisi yleisemmässä mielessä aristoteelinen ja voisi korvata Aristoteleen metafyyssisen biologian.

Toiseksi MacIntyre problematisoi Aristoteleen oman sosiaalisen ympäristön eli antiikin kreikkalaisen kaupunkivaltion, jollaista sosiaalista elämänmuotoa ei enää ole olemassa. Kun Phillipskin on todennut MacIntyren korostaneen voimakkaasti moraalifilosofisen ajattelun sidonnaisuutta sen omaan ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin, hän voisi nyt kiinnittää huomiota, kuinka MacIntyre kyselee, ”onko mahdollista olla aristoteelikko ja samalla pitää kaupunkivaltiota vain yhtenä, vaikkakin hyvin tärkeänä historiallisena esimerkkinä sosiaalisesta ja poliittisesta järjestelmästä, jossa hyveitä toteuttava yksilöllinen minuus on löydettävissä, jossa tällainen minuus on kasvatettavissa ja jossa se löytää poliittisen areenansa?” (MacIntyre 1981, 152.)

MacIntyre tekee Aristoteles-problematisointinsa kliimaksin kyseenalaistamalla Aristoteleen harmoniaihanteen. Nykyajan aristoteelikot korostavat mielellään Aristoteleen käsitystä ihmisestä tyhjänä tauluna (tabula rasa) johon kokemus piirtää oppimisjälkensä ja pitävät tämän vuoksi Aristotelesta edistyksellisenä Platoniin verrattuna. Kuitenkin Aristoteleen ajattelussa esiintyy Platonilta peritty taipumus nähdä sekä ihmissielu että kaupunkivaltio homogeenisena ykseytenä. Konfliktia on vältettävä kaikin keinoin. Traagisten kertomusten sankarit tuhoutuvat, koska heiltä puuttuu hyvettä tai he eivät riittävästi harjoita sitä. MacIntyre (1981, 153) näkee tässä ajatuskulussa ongelman: ”Maailmassa, jossa kaikki olisivat tarpeeksi hyviä, ei näin olisi mahdollista kuvata ketään sankariksi.” MacIntyren mukaan tämä näkökulma olisi moraalin oppimisen ja opettamisen kannalta erityisen hedelmällinen: Oppinen tapahtuu usein nimenomaan vastakkainasetteluiden ja konfliktien kautta.

Phillips (1992, 52) haluaa tulkita Andersonia toisin kuin MacIntyre. Vaikka MacIntyre tahtoi si Andersoniin vedoten oikaista MacIntyren Aristoteles-tulkintaa konflikteista oppimisen osalta, Phillips näkee tämän Anderson-tulkinnassakin yrityksen rakentaa kiinteää moraalifilosofista systeemiä eettisen koordinaatistonsa hukanneen nykyajan ihmisen avuksi. Phillipsin mielestä MacIntyren pitäisi hyväksyä moraalin heterogeenisuus olemassa olevana realiteettina ja asettaa hänelle esimerkiksi Andersonin, joka moraalikonflikteista muistuttamalla osoittaa, että ei – rahamaailmasta otettua vertausta hyödyntäen – yritä muuntaa erilaisten moraalitraditioiden erilaisia rahoja yhdeksi yhtenäiseksi valuuttajärjestelmäksi (common coinage).

Phillips (1992, 52) ei niele purematta edellä esitettyä MacIntyren Aristoteles-tulkintaa, jonka mukaan aikojen saatossa koottujen erilaisten hyveluetteloiden sijasta pitäisi hyveajatteluun liittyviä konflikteja läpi työstäen (working through) löytää sellainen yhtenäinen hyveajattelu, joka toisi meille selkeän ja puolustettavissa olevan käsityksen inhimillisestä teloksesta. Phillips muistuttaa Peter Winchin teoksesta *Ethics and Action*, jossa myös korostetaan ajatusta moraalisten konfliktien läpi työstämisestä uuden moraalijärjestyksen oppimisen toivossa, mutta ei samalla tavalla ”romantisoiden” ja yhtenäistä moraalioppia haikaillen kuin MacIntyre toivoo, vaan näkemällä hyveajattelussa selvitettäviksi tarjoutuvia moraalidilemmejä. Tukeutuminen hyveajatteluun voi ongelmien selvittämisen sijasta tuoda niitä lisää. Hyveihanteen muokkaama käyttäytymisen vaade ja ihmisen todellinen aikomus eivät aina kohtaa toisiaan. Esimerkiksi ihminen voi näyttää ulospäin katuvansa tekoaan ja voi jopa ripittäytyä ja tehdä katumus-harjoituksia ilman aikomusta muuttaa tekojaan paremmiksi. (Phillips 1992, 52-53.)

Vaikka Phillips edelleen vyöryttää MacIntyrea vastaan kritiikkiä yrityksistä visioida koko elämäntodellisuutemme sisäänsä sulkeva moraalijärjestelmä, hän antaa MacIntyrelle myös tunnutusta tarkkanäköisyydestä, kun tämä on tullut huomauttaneeksi emotivistisen ajattelun aiheuttamista sekaannuksista moraalifilosofiassa. Itse asiassa aikoinaan suosittu preskriptivismikin oli MacIntyren – ja myös Phillipsin – mukaan valepukuun puettua emotivismia. (Phillips 1992, 53.)

Moraalin heterogeenisyyttä ja suhdettaan relativismiin ja sen myötä emotivismiin Phillips selvittää havainnollisella tavalla esseissään *Moral Practices and Anscomb’s Grocer*” (Phillips 1992, 14-17) ja *Not in Front of the Children: Children and the Heterogeneity of Morals* (Phillips 1992, 105-109). Näissä artikkeleissa hän esittää myös käsityksiään etiikan opetettavuudesta ja kasvatuksesta eettisyyden. Viimeksi mainittua esseettä tarkastellaan seuraavassa aluvussa.

Moral Practices and Anscomb’s Grocer – esseessä – opponoidessaan Elizabeth Anscomben kirjoitusta *On Brute Facts* - Phillips kiinnittää huomiota moraalisen velvoitteen syntymiseen. Anscombe on esittänyt käsityksen, että myymisen ja ostamisen tapahtumassa asiakkaalle syntyy moraalista laatua oleva velkasuhde kauppiaseen, ja koska velkasuhde on moraalista laatua, se johtaa aina maksuvelvoitteeseen, jonka rikkomisesta seuraa sanktio. Asiakas pyytää

Anscomben kauppiaalta²⁰ perunoita. Kauppias antaa perunat asiakkaalle, ja näin syntyy perunoiden hinnan maksamisen velvoite. Phillipsin mukaan Anscombe ajattelee, että maksuvelvoite syntyy jokaisessa osto- ja myyntitapahtumassa ilman muuta, luonnonlainomaisesti. Aivan kuin kirkossa, missä pappi sanoo avioliiton vahvistussanat, ja niin hänen edessään olevien miehen ja naisen avioliitto on voimassa, tai kuten (brittiläisessä ja amerikkalaisessa) oikeussalissa juryn päätöslauselman perusteella tuomio on voimassa, tai pelikentillä erotuomarin päätöksistä koituu pelaajille ja joukkueille seuraamuksia. Anscomben kauppias siis johtaa faktasta (ostotapahtuma) moraalisen arvon (maksuvelvoite). Mitä tähän sanoisivat ne moraalifilosofit, joiden mielestä faktojen ja arvojen välillä vallitsee kuilu aina ja kaikissa tapauksissa?

Phillips koettelee Anscomben käsitystä ottamalla esimerkiksi asiakkaan, joka kapinoi (rebels) maksuvelvoitetta vastaan. Jonakin epätavallisena päivänä kauppaan voi todella tulla asiakas, joka perunat saatuaan kieltäytyy maksamasta. Onko hänen kieltäytyksensä *moraalista* vai jokin muunlaista kapinaa? (Phillips 1992, 15.)

Anscomben kauppiaan naapurissa on toinen kauppias, joka tulkitsee maksuvelvoitetta eri tavalla. Phillips myöntää, että myynnin ja oston käytäntö on ihmisten yhteiselämässä vallitseva käytäntö, joka väistämättä synnyttää ostajalle velkasuhteen myyjään nähden. Mutta merkitseekö velkasuhde väistämättä *moraalista* maksuvelvoitetta? Anscomben kauppiaan mielestä merkitsee, koska se seuraa välittömästi ostamisen faktasta, ja siksi hän voi sanoa asiakkaalle tiukastikin: ”Sinun täytyy maksaa”. Entä jos asiakas on työtön eikä hänellä ole varaa maksaa? Naapurikauppias (Phillipsin tavoin ajatteleva) on joustavampi ja ajattelee, että maksuvelvoite ei ole luonteeltaan moraalinen eikä seuraa myynnin ja oston faktoista luonnonlain tavoin, vaan kuuluu ihmisten keskenään sopimaan reiluun peliin, jossa joskus voidaan sopia toisinkin. Hän voisi siteerata suomalaista reilun velkojan sananlaskua ”maksa sitten kun jaksat” tai jopa antaa koko velan anteeksi. Naapurikauppias ei vetoa mihinkään faktojen (ostotapahtuma) takana (behind) olevaan velvoitteeseen, mutta hän antaa faktoille toisenlaisen merkityksen ja edellyttää, että asiakkaat tuntevat kauppapelin säännöt eli ymmärtävät, mikä on reilua ja mikä falskia. Tätähän kaupan pystyessä pysyminen ja asiakkaiden ostomahdollisuuden säilyminen edellyttävät.

²⁰ Phillips varoo *argumentum ad hominem* –virhepäätelmää kirjoittamalla johdonmukaisesti, mitä Anscomben kauppias ajattelee ja sanoo eikä väitä, että Anscombe itse ajattelisi juuri noin: ”It is difficult to know to what extent he reflects Anscombe’s own view, so we had better to talk about his views rather than hers.” (Phillips 1992, 15.)

Phillipsin mukaan naapurikauppiaan kanta-asiakkaita ovat fariseukset, kasuistit ja sellaiset moraalifilosofit, joiden mielestä aina ja kaikkialla vallitsee kuilu faktojen ja arvojen välillä. Anscomben kaupassa vain myydään, ostetaan ja maksetaan, mutta naapurikaupassa käydään alituisesti kiivasta väittelyä sellaisilla iskulauseilla kuin ”bisnes on bisnes!”, ”meillä on velvollisuus auttaa!”, ”hyväntekeväisyys saa aikaan laiskuutta!”, tai kysytään vaikkapa että ”jäikö hän omasta syystään työttömäksi?” (Phillips 1992, 16.)

Kahden kauppiaan vertailu johtaa Phillipsin väittämään, että moraaliset käytännöt ovat luonteeltaan *heterogeenisiä*. Samasta faktuaalisesta tilanteesta voi nousta ainakin kaksi erilaista moraalista käytäntöä, jotka voi perustella validisti. Jos arvot seuraisivat faktoista väistämättä (Anscombe ja muut uusaristoteelikot), ei yhdestä lähtöasetelmästä voisi nousta erilaisia moraalisia käytäntöjä. (Phillips 1992, 16-17.) En voi olla näkemättä sarkastista hymyä Phillipsin kasvoilla hänen kirjoittaessaan tätä esseetä; Naapurikauppias on esimerkki nonkognitivistisesti suuntautuneesta eetikosta, joka moraalisten käytäntöjen heterogeenisyydestä johtuen joutuu jatkuvasti tutkimaan menettelyjensä oikeutta ja reilutta ja saattaa joskus erehtyäkin, kun taas Phillipsin kritisoima Anscomben kauppias on kognitiivisesti *erehtymätön* (infallible) siksi, että Anscomben mielestä faktalauseesta välittömästi seuraa arvolause. (Phillips 1992, 17.) Tiettyä sarkasmia tai ironiaa, ehkä myös Phillipsin skeptistä suhtautumista etiikan opettamiseen tai opetettavuuteen, sisältyy Phillipsin heti esseen alussa esittämään väitteeseen, että Anscomben kauppias *opettaa* (teaches) arvokkaan asian Phillipsin itsensä kaltaisille moraalifilosoefeille, joiden mielestä ei tarvitse vedota faktojen takana oletettavasti eksistoiiviin ikuisiin lakeihin perusteltaessa moraaliala (Phillips 1992, 15). Tässä yhteydessä Phillips ei mainitse monessa esseessä kritisoimaansa Philippa Footia, mutta Phillipsin ajatuskulkua tässäkin seuraamalla on helppoa ymmärtää hänen irtisanoutumisensa Footin naturalistisesta uusaristotelismista.

3.4 Phillipsin käsitys etiikan opetettavuudesta

Moraalisten käytäntöjen perimmäistä heterogeenisyyttä ja sen kasvatuksellisia ja opetuksellisia seurauksia Phillips pohtii esseessä *Not in Front of the Children: Children and the Heterogeneity of Morals* (Phillips 1992, 105–109). Esseen (julkaistu alkuaan *The Journal of Philo-*

sophy of Education –aikakauskirjassa) kirjoittamisen ajankohtana vuonna 1980 monet kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaiset olivat huolestuneita lasten indoktrinoinnista kasvattajien omilla moraalikäsitteillä. Lapsille ei saisi opettaa ehdottomia (definite) moraalisia arvoja, vaan olisi informoitava lapsia moraalisten arvojen moninaisuudesta (variety) jotta lapset voisivat aikuisena tehdä omat moraaliset valintansa puolueettomalta maaperältä. ”Therefore respect for the child demands that we inform him of the variety, allowing him to decide between moral views when he is old enough to do so. *This is a bad argument.*” (Phillips 1992, 105, kurssiivi minun.)

Phillipsin mukaan tämä kasvatuskäsitys ei tee oikeutta lapsille eikä kasvatukselle, koska se ei ota huomioon moraalisten käytäntöjen perimmäistä heterogeenisyyttä eli sitä, että samoista premisseistä voi nousta erilaisia moraalikäsitteitä ja moraalisia käytäntöjä. Kaikkien käsitysten pitäminen yhtä oikeina ja moraalista kannanotoista pidättäytyminen lasten kanssa keskusteltaessa nousee Phillipsin mukaan virheellisestä käsityksestä, että olisi olemassa moraalien hyvyden tai pätevyyden objektiivinen mittari tai ”testauslaite”, ja lopulta kaikkien moraalisiin liittyvien käsitysten pitäisi läpäistä tällainen testi ollakseen moraalisesti valideja. (Phillips 1992, 108).

Käsitys moraalisen hyvyden ja huonouden objektiivisesta mitattavuudesta edellyttää käsitystä moraalien yhtenäisyydestä, homogeenisyydestä. Phillips sitä vastoin pitää kiinni käsityksestään, että moraalikäsitteet ja moraaliset käytännöt ovat luonteeltaan heterogeenisiä. Moraalissa ei ole kysymys hypoteeseista, jotka verifioitaisiin tieteellisellä menetelmällä. Moraaliarvoja ei tarvitse todistaa päteviksi. Phillips osoittaa liittyvänsä ainakin jonkinlaiseen metaeettiseen epikognitivismin sanoessaan, että moraalissa on kysymys uskomuksista (beliefs) ja vakaumuksista (conviction) eikä tiedosta (knowledge). ”The beliefs cannot be contrasted with knowledge”. The term ’belief’ in this context is synonymous with ’conviction’. (Phillips 1992, 105-106.) Mikä tahansa uskomus ei kuitenkaan ole *moraalinen* uskomus. Ollakseen moraalinen, uskomuksen pitää Phillipsin mukaan luonnehtia esimerkiksi sellaisia asioita kuin totuus, lojaalisuus, ystävällisyys, aulius, rohkeus, kärsivällisyys. Uskomusten rykelmässä (cluster) kaikkien uskomusten ei tarvitse olla suhteessa mainittuihin käsitteisiin, mutta jos rykelmässä yksikään uskomus ei liity näihin, ei tuota uskomusten klusteria voi pitää luonteeltaan moraalisenä. (Phillips 1992, 106.)

Uskomusten kimppuihin tai rykelmiin kuuluu erilaisia moraalisia näkemyksiä joita eri ihmiset painottavat eri tavoin. Tätä Phillips pitää osoituksena moraalien perimmäisestä heterogeenisyydestä. Hänen mukaansa filosofi aiheuttaa käsitteellisen sekaannuksen väittäessään, että olisi vain yksi oikea ryhmä, sarja, ”setti” (set) moraalisia näkemyksiä, joka olisi oikea ja muut vääriä. Ihmiset painottavat eri tavoin erilaisia moraalisia näkökulmia ilman että toisten näkemykset erilaisten painotusten vuoksi tulisivat vääriksi. ”Toisille toiset ovat tärkeämpiä kuin toiset”. Voin aistia tässä Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa esiintyvää *perheyhtäläisyyden* käsitystä; Kun samaa sanaa käytetään eri kielipeleissä, vaikka niissä ei olisi käsitteellistä yhdistävää tekijää, näitä kielipelejä yhdistää perheyhtäläisyys. Moraalikäsitysten nipussakin voi olla useampia moraaliseksi luonnehdittavia käsityksiä ilman yhdistävää käsitteellistä tekijää. (Phillips 1992, 106.)

Kun filosofi sanoo, että joku moraalikäsitys on pätevä, validi, ja joku toinen epäpätevä (invalid), hän ei käytä validiteetin ja in-validiteetin käsitteitä Phillipsin edellä esittämässä merkityksessä. Tällainen käsitys moraalisuudesta edellyttäisi käsitystä, että moraaliset uskomukset ovat epätäydellisiä ilmauksia, joille olisi hankittava perimmäinen rationaalinen todistelu (ultimate rational justification) jotta niitä voitaisiin pitää pätevinä. Niiden olisi siis oltava yleistyksiä, mitä ne eivät tässä tapauksessa ole. Kun filosofi sanoo, että moraalinen käsitys on validi, hän ei välttämättä tarkoita sen *moraalista* validiutta. Hän ehkä tahtoo sanoa, että se on johdonmukainen eli sisäisesti looginen ja tässä mielessä validi.

Valaisen tätä esimerkillä omasta etiikan opettajan työstäni. Keskustelin nuorisotyöntekijöiksi valmistuvien opiskelijoideni kanssa abortista. Yksi heistä oli löytänyt muutamien brittitutkijoiden esittämän väitteen, jonka mukaan vaikeasti vammaisena syntyneen vauvan surmaamista voitaisiin pitää aborttina, ”jälkiaborttina”, ja siksi se olisi sallittava. (The Telegraph 2013.)

Tässä on esimerkki väitteestä, jota voidaan pitää sekä moraalisena että ”moraalittomana” riippuen näkökulmasta. Osa opiskelijoistani järkyttyi lukiessaan tekstin, ja he syyttivät tekstissä mainittuja asiantuntijoita ”moraalittomuudesta”. Osa taas oivalsi, että kysymys on moraalista koskevasta ja tässä mielessä ”moraalisesta” väitteestä, ja heistä jopa tuntui siltä, että englannin sana ”moral” on jotenkin neutraalimpi kuin suomen ”moraalinen”. Hekin tosin ajattelivat, että vaikeasti vammaisena syntyneen lapsen surmaamista ei pitäisi sallia, mutta ymmärsivät sanan ”moraalinen” ei-arvottavan käytön. Väitettä voidaan pitää loogisesti validina mo-

raalia koskevana väitteenä, mutta yhtä oikeutetusti väitettä voidaan pitää moraalisesti tuomitavana, jos ajatellaan, että ihminen on ihminen viimeistään äitinsä ruumiista erillisenä yksilönä. Siinä tapauksessa on kysymys tahdon vastaisesta surmaamisesta eikä abortista. Eutanasiankaan kriteerit eivät nyt täyty, koska tässä tapauksessa ihminen ei voi itse ilmaista haluaan kuolla. Sellaisetkin opiskelijat, joiden mielestä abortti sikiön kehityksen varhaisessa vaiheessa on hyväksyttävissä äidin hengen pelastamiseksi, suhtautuivat torjuvasti tällaiseen ”jälkiaborttiin”. En jatka tätä analyysia pidemmälle, mutta mielestäni tämä on hyvä esimerkki Phillipsin esillä pitämästä käsityksestä moraalien heterogeenisyydestä.

Väite kaikkien moraalisten näkemysten yhtäläisestä validiudesta moraalisten näkemysten edellä sanotussa merkityksessä on Phillipsin mukaan absurdi, koska silloin väitteen esittäjä joutuu sitoutumaan käsitykseen termin ”moraalinen” yleistettävyydestä ja yhtenäisyydestä, vaikka alkuaan käytti sitä partikulaarisessa merkityksessä. Tässä tilanteessa filosofi yrittää sanoa, että on olemassa valikoima erilaisia moraalisia uskomuksia tai vakaumuksia. Phillipsin mukaan tämä väite ei ole moraalinen arvostelma. (Phillips 1992, 106.) Phillips ei kuitenkaan sano, mitä se hänen mielestään on. Itse pitäisin sitä todellisuuden kuvauksena. Faktat ja arvot menevät siis sekaisin.

Phillipsin mukaan sanottaessa, että joku väite, uskomus tai vakaumus on luonteeltaan *moraalinen*, siis moraalialla koskeva, sillä ei ilmaista sen moraalista hyväksyttävyyttä tai tuomittavuutta. Jonkun vakaumuksen nimittäminen moraaliseksi filosofisessa mielessä on *deskriptiivistä* kuvailua. Se ilmaisee, että uskomus tai uskomusten klusteri kuuluu (wittgensteinilaisittain) suurempaan vakaumusten tai vakaumusrykelmien perheeseen, jota luonnehditaan *moraaliseksi* eli se ilmaisee jotain ihmisten välisistä suhteista. ”Moraalinen” tässä merkityksessä ei merkitse samaa kuin ”moraalisesti oikea” tai ”moraalisesti väärä”. ”We are characterising the views but not judging them.” (Phillips 1992, 107.)

Tätä näkemystä seurattaessa voidaan väittää, että moraalialla koskevat uskomukset, joita itse emme pidä moraalisesti oikeina, ovat moraalialla siinä mielessä, että ne ovat moraalikriteerein perusteltuja, ja nämä perustelut sisältävät edellä mainittuja moraalisten käsityksen tuntomerkkejä kuten lojaalisuutta, ystävällisyyttä tai luotettavuutta. Phillips varoittaa juuri opettajia tämän näkökulman unohtamisesta. Silloin voi käydä niin kuin edellä alussa kerrotussa lapsiesimerkissä on käynyt. Jos lapset halutaan pitää pimennossa heille esitettyjen väitteiden moraalialla

sesta arvioinnista sillä perusteella, että heidän pitäisi kasvaa ”neutraalissa” ympäristössä, on sekoitettu moraalisen uskomuksen ja moraalisesti hyväksyttävän tai tuomittavan uskomuksen käsitteet.

Phillips väittää, että kun sanotaan ihmisillä olevan erilaisia käsityksiä oikeasta ja väärästä, se tarkoittaa, että eri ihmisille eri asiat ovat moraalisesti merkittäviä. Tässä mielessä voidaan sanoa, että jos joku pitää kaikkia (moraalisia) näkemyksiä samanarvoisina, hänellä ei ole näkemystä (moraalista) lainkaan.

”A philosophical conclusion is first misunderstood and then turned into a piece of meaningless neutrality.” (Phillips 1992, 107-108.)

Phillips on sitä mieltä, että yhä useampien kasvatusammattilaisten suosima käsitys kaikkien moraalikäsitteiden samanarvoisuudesta ei auta lasta myöhemmin aikuisena tekemään valintoja kestävämmältä pohjalta. Päinvastoin se vain aiheuttaa lasten mielissä sekaannuksia, jotka jatkuvat ja pahenevat aikuisiällä. Phillips on sitä mieltä, että kun lapsille esitellään kantaa ottamatta erilaisia moraalisia käsityksiä, lapset joka tapauksessa muodostavat omia käsityksiä pelaamalla opettajan ”neutraalisti” esittämiä moninaisia käsityksiä niihin arvoihin ja uskomuksiin joita he ovat jo oppineet ja tulevat oppimaan oppimisympäristön, kuten koulun, kodin tai päiväkodin ulkopuolella. Ja tästä ”neutraaliudesta” tai kaikkien käsitysten samanarvoisina esittämisestä aiheutuu sekaannuksia, koska lapset eivät siirrä moraalikäsitteiden prosessointia aikuisikään, vaikka opettaja niin uskoo tapahtuvan. Phillipsin mielestä moraalista koskevat sekaannukset lapsen mielessä jopa tuhoavat todellisen valinnan mahdollisuuden aikuisiällä (the very possibility of choice). Phillipsin tavasta lopettaa tämä essee olin jopa viehättynyt:

”It is the educationalist’s suggestion, not moral values, which should be expressed in front of the children.” (Phillips 1992, 109.)

Phillips ei pohdi pedagogisia menetelmiä. Hän näyttää pidättävän perinteiseen opettajakeskeiseen menetelmään. Vaikka hän on kiinnostunut pedagogiikasta, hän on kuitenkin ennen kaikkea filosofi ja teologi. Mutta väite, että opettaja voi antaa oppilaille ”ehdotuksia”, viittaa peitetysti pedagogiikkaan. ”Ehdotuksia” antava opettaja ei voi tehdä itsestään vastaanantamaton diktaattoria. Tällainen opettaja on itse asiassa moraalifilosofi. Phillips pohtii myös, olisiko puhe koulun moraalikasvatuksesta tai moraalien opetuksesta (moral education) korvattava puheella moraalifilosofiasta koulussa. (Phillips 1979, 50.) Sen sijaan *opettajan* kunnianimen

Phillips antaa sellaiselle opettajalle, joka ei niinkään puhumalla opeta asioita ihmisten välisestä uskollisuudesta ja toisten ihmisten loukkaamattomuudesta, vaan joka omalla esimerkillään näyttää mitä on uskollisuus ja loukkaamattomuus. (Phillips 1979, 54-55.) Jälleen kerran on todettava, että Phillipsille on etiikassa tärkeää moraalisten käytäntöjen näyttäminen. Sen voisi sanoa olevan Phillipsin käsitysten mukaan parasta etiikan opetusta.

Artikkelissaan *Is moral education really necessary* Phillips (1979, 42-56) esittää näkemyksiään etiikan opetuksen mielekkyydestä. Käytän tässä termiä *etiikan opetus* enkä *moraalikasvatus*, koska Phillips johdattaa lukijan aiheeseen vertaamalla aikansa brittiopettajien käsityksiä uskonnon ja etiikan opetuksesta. Artikkelin kirjoittamisen ajankohtana brittiläisessä yhteiskunnassa käytiin samantapaista keskustelua uskonnon ja etiikan opettamisesta kuin Suomessa 2000-2010 -luvulla.

Phillipsin mukaan yhä pienenevä joukko opettajia piti uskonnon opetusta tarpeellisena. Sen sijaan kysymykseen ”*Is moral education really necessary*” suhtauduttiin ristiriitaisesti. Toisten mielestä olisi opetettava moraalitietoutta tai etiikkaa. Toiset taas eivät pitäneet hyvänä ajatusta etiikasta erillisenä oppiaineena, mutta olisivat kiinnittäneet huomiota arvokasvatuksen merkitykseen kouluelämän kokonaisuudessa. Jotkut taas puhuivat ”arvovapaan” opetuksen puolesta. Uskonnon ja etiikan opetus eivät Phillipsin mielestä ole oikein hyvä vertailupari. Ihminen voi kyllä elää ilman uskontoa ja ilman ajatustakaan Jumalasta, mutta voiko kukaan elää ilman minkäänlaista moraalikäsitystä (*moral consideration*), Phillips (1979, 42) kyselee ja antaa ymmärtää, että ei voi. Siksi kouluopetusta järjestettäessä on tavalla tai toisella sanoitettava kysymys etiikan asemasta ja merkityksestä opetuksessa. Ilman tällaista sanoitusta etiikka on koulussa läsnä vain piilo-opetussuunnitelman (*hidden curriculum*) tavoin sattumanvaraisin seurauksin.

Artikkelinsa ensimmäisen luvun Phillips (1979, 43) otsikoi *The claim that moral education is hidden in the curriculum*. Tätä ei pidä sekoittaa ajatukseen piilo-opetussuunnitelmasta (*hidden curriculum*). Phillips tarkoittaa tässä mallia, jossa etiikka –niminen oppiaine ei ole näkyvässä lukujärjestykseen merkittyinä oppitunteina, mutta tiettyjen eettisten periaatteiden opetus on tarkoitus ottaa huomioon opetuksen kokonaissuunnittelussa.

Omana kouluajanani 1960-1970 –luvuilla monet kouluviranomaiset yrittivät tuoda marxilaisen ajattelun kouluopetukseen läpäisyperiaatteella, mutta eivät onnistuneet. Ei ollut tarkoitus tuoda kouluun ”marxilaisuus” tai ”sosialismi” –nimistä oppiainetta, vaan oli tarkoitus opettaa kaikki aineet marxilaisesta näkökulmasta. Marxilainen koulureformi ei tosiaankaan täysin onnistunut, mutta sentään matematiikan opetukseen tuotiin DDR:stä ”sosialistisen matemaattisen tieteen saavutuksena” esitelty joukko-oppi. Sen sijaan joillakin erityisesti humanististen ja yhteiskunnallisten oppiaineiden opettajilla oli tarkkanäköisen oppilaan havaittavissa ollut marxilainen piilo-opetussuunnitelma, joka näkyi esimerkiksi äidinkielen opetuksessa luetettavan kirjallisuuden valinnoissa tai historian opetuksessa tiettyjen tapahtumien korostuksena ja toisten sivuuttamisena. Jos minun pitäisi kertoa tämä englanniksi, käyttäisin tässä tapauksessa piilo-opetussuunnitelmasta ehkä mieluummin ilmaisua *hidden agenda* kuin *hidden curriculum*. Viimeksi mainittu sisältää ajatuksen jostakin virallisesti hyväksytyistä tavoitteista.

Phillips näyttää ajattelevan, että etiikan ei pitäisi olla ”piilotettuna opetussuunnitelmaan” jota piilottamista ehkä paremmin vastaa suomenkielinen koulusana ”läpäisyperiaate”. Tämä on kyllä lähellä piilo-opetussuunnitelman käsitettä; Jos tyydytään ilmoittamaan, että etiikan opetus on koulussa läsnä läpäisyperiaatteella, siihen ei kiinnitetä tarpeellista huomiota, ja silloin erilaiset moraalialueita koskevat esiyymäryykset alkavat toimia piilo-opetussuunnitelman tavoin. Phillips (1979, 44) valaisee asiaa esimerkillä. Oppilas ei ole tunnilla tarkkaavainen tai hän häiritsee opetusta juttelemalla toisen oppilaan kanssa. Häntä kehoitetaan tarkkaavaisuuteen tai lopettamaan juttelu. Syy on selvä: Jos oppilas ei keskity tunnilla, hän ei hyödy opetuksesta. Missä mielessä arvot ovat tässä tapauksessa kätkeytyneinä? Eivät missään, Phillipsin mukaan. Oppilas ja opettaja varmasti ymmärtävät tällaisen käyttäytymisen muutostoiveen arvot samalla tavalla.

Asiaa voi vielä problematisoida. Opettaja joutuu vastatusten ongelmallisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa, joka ei kehoituksista huolimatta muuta käyttäytymistään. Syitä voi olla monia. Oppilasta on ehkä kohdeltu huonosti ja siksi hän kokee kaikki kehotukset uhkana itselleen. Entä jos opettaja menettää uskonsa kurinpitoon ja eikä enää välitä oppilaiden aiheuttamista häiriöistä? Opettaja voi olla sopimaton ammattiinsa. Hänen persoonalliset kykynsä eivät ehkä riitä opetustyöhön. Vika voi olla myös opettajan koulutuksessa. Hän voi olla huonojen kasvatustilafilosofien harhaanjohtama. Ei tarvitse keksiä enempää esimerkkejä, kun Phillipsin (1979, 45) mukaan huomataan jo, kuinka koulu sekoittaa kasvatukselliset käytännöt ja arvoja koske-

van esiyemmärryksen. Kaikissa näissä arvot ovat piilossa. Nykyisellä opetuskielellä sanoisin, että eettisyyden – ei etiikka -nimisen oppiaineen opetuksessa - läpäisyperiaatteen toimimattomuus on johtanut sattumanvaraisiin piilo-opetussuunnitelmiin. Nämä arvot eivät itse asiassa ole kätkeytyjä tai piilotettuja, vaan piilo-opetussuunnitelmien epäonnistumisten vuoksi tulevat hyvinkin läpinäkyviksi. Phillipsin mukaan opetuksen käytännöistä on nähtävissä, millaiset arvot ovat sen takana.

Kaikkien opetuksen teoreetikkojen mielestä ei riitä, että opetuksen arvot näkyvät käytäntöjen takaa. On myös eksplisiittisesti kerrottava, mihin arvoihin opetuksessa tukeudutaan. Eettisyyteen kasvattamisessa ei riitä, että opetustyön perimmäiset arvot ovat jotenkin läpinäkyviä, vaan on tuotava esiin suorastaan *curriculum of values*. Phillips itse ei välttämättä ajattele näin, vaan analysoi tällä tavoin ajattelevien näkemyksiä. Oppitunneilla tapahtuvassa keskustelussa tai työskentelyssä ei riitä, että puhutaan yleisesti käyttäytymisestä, vaan on puhuttava myös käyttäytymisen syistä ja on kerrottava oppilaille, millainen käytös on toivottavaa ja miksi. Tätä voidaan ilmaista sanaparilla *moral education* eli kasvatus eettisyyteen. (Phillips 1979, 45-50) näkee kolme tapaa toteuttaa kasvatusta eettisyyteen tuomalla piilossa olevat arvot näkyviin.

Ensimmäinen tapa on viitata niihin arvoihin, joihin vallitseva yhteiskunnallinen järjestelmä tukeutuu. Vaikka ei ajateltaisi vallitsevan järjestelmän systemaattista indoktrinointia, voidaan yleisesti sanoa, että opetus samastuu vallitsevaan järjestelmään. Opetusta ei siis käytetä ”val-lankumouksen välineenä” kuten edellä mainituissa suomalaisissa kokeiluissa 1960-70 - luvuilla oli tarkoitus. Tunnetun sanonnan mukaan ”valtaa saa helpoiten se, joka samastuu jo olemassa olevaan valtaan.” Ikuiset kapinalliset ovat harvemmin ”urakiipijöitä”.

Demokraattisessa yhteiskunnassa on edustettuna monenlaisia näkemyksiä ja aatteellisia suuntauksia tai liikkeitä (movements), jotka toimivat yhdessä, joustavat tavoitteistaan ja tekevät kompromisseja. Jos ajattelemmme, että kasvatuksessa eettisyyteen samastutaan vallitseviin arvoihin, herää kysymys, minkä nykyiseen yhteiskuntaan vaikuttaneen liikkeen arvoihin opetuksemme samastuu. Phillipsin (1979, 46-47) mukaan joudutaan kielelliseen sekaannukseen, jos sanotaan että lapsia ja nuoria eettisyyteen kasvatettaessa heitä kasvatetaan nykyisessä yhteiskunnassa vallitsevien aatteellisten suuntauksien eettisiin arvoihin. Eri liikkeillä ja suuntauksilla on omat arvonsa, mutta ne ovat keskenään erilaisia. Mikään noista liikkeistä ei ole

tavoitellut nykyisenlaista arvojärjestelmää omassa aatteellisessa ohjelmassaan, aivan kuin Suomen nykyisessä hallituksessa edustettuna olevista puolueista yksikään tuskin on tavoitellut juuri nykyisenkaltaista hallituspolitiikkaa Suomeen. Näyttää siltä, että yhteiskunnalliset suuntauokset aktivoituvat arvokeskusteluun silloin, kun niiden omat arvoperustat näyttävät olevan uhattuina. Tästä on hyvänä esimerkkinä keskustelu perheen pysyvyydestä ja erilaisista perhe-elämän malleista. Ne aatteelliset liikkeet, jotka haluavat puolustaa perinteistä hetero- ja ydinperhemallia, tuntevat itsensä uhatuiksi ja ovat intoutuneet aktiiviseen arvokeskusteluun.

Phillips (1979, 47) näyttää ainakin himmeän vihreää valoa filosofisen etiikan opetukselle omana oppiaineena, kun hän tässä artikkelissa nimenomaan yhteiskunnallisten aatteiden taustoja valottavaa eettisyyteen kasvattamista analysoidessaan sanoo, että filosofiseen kysymyksenasetteluun oppilaita voidaan rohkaista vain filosofian keinoin; Phillipsin omista edellytyksistä käsin ymmärrettynä siis kielellisten sekaannusten selvittämisen ja siitä keskustelemisen keinoin. Sitä ei voida kuitenkaan käyttää eettisyyteen kasvattamisen menetelmänä. Phillipsin mukaan siis yritys ohjata lasten ja nuorten käyttäytymistä eettisemmäksi taustoittamalla kasvatuksellisia ja moraalisia arvoja, johtaa vain näiden arvojen väärinymmärrykseen.

Toinen yritys kasvattaa eettisyyteen tuomalla piilossa olevia arvoja esiin, ei ole filosofinen vaan sosiologinen. Ihmiset toimivat yhdessä erilaisten intressien vuoksi. Ihminen tarvitsee toista ihmistä omien intressiensä edistämiseen. Ihmiset eivät välttämättä toimi yhdessä edistääkseen yhteisiä intressejä, vaan erilaiset ihmiset ja erilaiset intressiryhmät liittyvät yhteen edistääkseen kukin omia intressejään. Phillips ajattelee täpötäydessä jalkapallo-ottelun katsomossa olevaa yksinäistä miestä. Onko hänen intressinsä vain jalkapallo? Olipa hän yksin tai yhdessä toisten kanssa, häntä joka tapauksessa kiinnostaa jalkapallo ainakin jossain määrin. Vai tuliko hän katsomaan jalkapallo-ottelua, vaikka ei olisi intohimoisen kiinnostunut jalkapallosta, koska tietää katsomossa olevan muitakin ihmisiä ja ettei hänen tarvitsisi olla yksin? Phillips näkee tälle esimerkille paralleelisen sekaannuksen puhuttaessa siitä, mikä on taustalla sanottaessa, että moraaliset ja kasvatukselliset arvot on perusteltava yhteiskunnan ja kasvatusjärjestelmän pysyvyydellä, yhteiskunnan jaetulla solidaarisuudella tai kasvatusjärjestelmän jaetulla solidaarisuudella. Mikä siis pitää mitään pystyssä?

Kolmas ja viimeinen sekaannus piilossa olevien arvojen esiintuomisessa on Phillipsin mukaan *arvovapaan kasvatuksen ajatus*. Hän sanoo monen aikansa opettajan ajattelevan, että koska

elämme pluralistisessa yhteiskunnassa, kaikkien kasvatuksellisten pyrintöjen on oltava arvovapaita. Kukaan ei voi sanoa omia arvojaan parhaiksi eikä arvojärjestelmien indoktrinointia voida hyväksyä. Ainoa arvon tapainen, joka voidaan hyväksyä, on loputon kysely ja kyseenalaistaminen. (Phillips 1979, 51.) Väite, että kaikkea pitää voida kritisoida, ei itse asiassa ole väite ollenkaan, koska sillä ei ole sisältöä. Oikea kysely on asiaa koskevaa kyselyä (questioning about something) ja kysymisen arvon määrittelee se konteksti missä kysely tapahtuu. Kysely ei ole arvovapaata. Kysymisen avulla itseään kehittävä oppilas kehittyy intellektuaalisesti. Aidossa kyselyssä ovat esillä intellektuaaliset arvot. (Phillips 1979, 52.)

Lopuksi Phillips paneutuu kysymykseen opettajan roolista moraalikasvatuksessa. Matematiikan opettajan on osattava hyvin matematiikkaa, ja yleensäkin opettajalla on oltava hallussaan oman oppiaineensa osaaminen. Mutta mitä moraalikasvatuksen (moral education) opettajan on osattava? Onko tavoitteena *moraalinen integriteetti* (moral integrity)? Phillipsin (1979, 52) mukaan moraalinen integriteetti ei ole toimintamme päämäärä, mutta se näyttää itsensä teoisamme.

Phillipsin mukaan kasvatustieteiden eettisyys ei nouse arvovapaudesta, vaan siitä että arvot vaikuttavat ja ovat läsnä (reside) opetuksessa. Tässä opettajan rooli on ratkaiseva. (Phillips 1979, 55). Phillips ei sano selkeästi, miksi hän pitää opettajan roolia avainroolina kasvatuksessa eettisyyteen. Ymmärrän tämän niin, että Phillips ajattelee ”arvovapaaseen” opetukseen pyrkivän opettajan persoonan väistyvän taka-alalle, ja niin opettajasta tulee vain mainitun loputtoman kyselyn ja kyseenalaistamisen päällekatsoja. Phillips taas ajattelee, että opettajan persoonassa koulutuksen arvot tulevat konkreettisiksi. Opettajan läsnäolo tuo arvojen läsnäolon opetukseen ja siksi arvot tiedostavan opettajan persoona on avainasemassa kasvatettaessa lapsia ja nuoria eettisyyteen.

4 Martha C. Nussbaum – Etiikan opetus kasvatuksena toimintakyiseksi maailmankansalaiseksi

Martha Craven Nussbaum (1947-) on yhdysvaltalainen filosofi, joka on paneutunut erityisesti yhteiskunnallisiin tasa-arvon, kehityksen ja koulutuksen kysymyksiin. Moraalifilosofisessa katsannossa Nussbaum tunnetaan ensisijaisesti uusaristoteelikkona eli hyve-eetikona, joka ammentaa ajatteluunsa vaikutteita muustakin antiikin filosofiasta, erityisesti stoalaisuudesta. Nussbaumin ajattelun aristoteeliseen pohjavirtaan on 1990-luvun alkuvuosista sekoittunut vahva stoalainen puro, joka on saanut Nussbaumin itsensäkin ajoittain luonnehtimaan ajatteluaan uusstoalaiseksi. (Järveläinen 2003, 51, 72.) Koulutuksesta kirjoittaessaan hän on vakuuttunut sokraattisen menetelmän toimivuudesta ja kehityskelpoisuudesta (Nussbaum 2011b, 63-96). Nussbaumin käsityksiin ihmisoikeuksista, tasa-arvosta ja yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta on vaikuttanut hänen laaja Intian yhteiskunnan, kulttuurin ja koulutusjärjestelmien tuntemuksensa sekä perehtyminen intialaisen kasvatusfilosofin Rabindranah Tagoren (1861-1941) ajatteluun.

Tähän mennessä ainut koulutuksen problematiikkaan eksplisiittisesti keskittyvä monografia Nussbaumin laajassa tuotannossa on 2010 ilmestynyt *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Teos on ilmestynyt 2011 Timo Soukolan suomennoksena otsikolla *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Tämän kirjan esipuheen on kirjoittanut Nussbaumin työnantajan, Princetonin yliopiston *The Public Square* – julkaisusarjan toimittaja ja City University of New Yorkin tohtorikoulun politologian professori Ruth O'Brien, joka viittaa Nussbaumin laajaan filosofianhistorian sekä kasvatuksen teorian ja tradition tietämykseen. O'Brien mainitsee nimiltä sellaisia Nussbaumin hyödynttämiä ajattelijoita kuin Rabindranah Tagore, John Dewey, Jean-Jacques Rousseau, Donald Winnicott ja Ralph Ellison. (O'Brien 2011, 10-11.) Väitän, että näitäkin merkittävämpiin aseisiin ajattelunsa filosofianhistoriallisina vaikuttajina Nussbaum nostaa esiin sekä antiikin ajattelijat Sokrateen ja Aristoteleen sekä antiikin filosofikouluista skeptisen, epikurolaisen ja stoalaisen koulun, ja näistä kolmesta erityisesti viimeksi mainitun.

Tämän pro gradu –työn lähdemateriaaleiksi olen valinnut Nussbaumin edellä mainitun monografian lisäksi hänen 1994 ilmestyneen *opus magnumin* *The Therapy of Desire, Theory and Practice in Hellenistic Ethics* sekä 2011 ilmestyneen *Creating Capabilities, The Human*

Development Approach.

The Therapy of Desire (myöhemmin *Therapy*) käyttää terapia-vertausta puhuessaan todellisuuden ymmärtämisen oppimiskokemuksesta. Ihmismieltä sairastuttavat väärä käsitys todellisuudesta ja väärin suuntautuneet halut, uskomukset ja arvostukset. Todellisuuskäsityksen oikentamista ja halujen uudelleen suuntautumista hyvin järjestetyssä koulutuksessa voi verrata terapian tapaiseen vähittäiseen tervehtymisen kokemukseen ennemmin kuin lääketieteellisen operaation tai lääkehoidon aikaansaamaan nopeaan paranemiseen.

Creating Capabilities –teos hahmottelee sopivaa lähestymistapaa kehittyvien maiden yhteiskuntien saattamiseen kohti oikeudenmukaista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa ja talousjärjestelmää. Tässä avaimena on ihmisten toimintavalmiuksien (capabilities) kehittäminen, jopa ”luominen” (creating). Kehittyneiden maiden apu kehittyville on väärin suuntautunutta, jos sen riittävänä tuloksena pidetään bruttokansantuotteen määrällistä kasvua ilman kansalaisten omien toimintavalmiuksien kehittymistä. Näiden kehittyminen on nimenomaan oppimiskokemus.

Muitakin Nussabumin teoksia olisi voinut hyödyntää tämän työn lähteinä. Kreikkalaista tragediaa ja filosofiaa eettisen ajattelun taustana tarkasteleva *The Fragility of Goodness* (1986, tarkistettu laitos 2001), etiikkaa kaunokirjallisuudessa pohtiva *Love’s Knowledge* (1990) tai uskonnon eettisiin kysymyksiin paneutuva *The New Religious Intolerance* (2012) olisivat antaneet lisävalaistusta tämän tutkimuksen teemoihin, sekä myös hänen laaja artikkelituotantonsa, mutta pitäydyn tässä mainittuihin teoksiin, koska ne parhaiten vastaavat tutkimuskysymyksiini etiikan opetuksen mahdollisuudesta ja mielekkyydestä.

4.1 Hellenistinen filosofia Nussbaumin eettisen ja pedagogisen ajattelun lähtökohtana

Nussbaum on kirjoittanut yli 600-sivuisen tutkielman *The Therapy of Desire* (1994, uudistettulla esipuheella 2009), jossa hän käsittelee sekä aristoteelisten että hellenististen filosofien tapaa mieltää filosofia terapiana siinä mielessä, että filosofiaan perustuvan ohjauksen avulla oppija (”potilas”) voi vapautua kärsimystä aiheuttavien, väärin suuntautuneiden halujensa ja

väärien arvostustensa taustalla olevasta vääristyneestä todellisuuskäsityksestä ja niin ollen ”parantua”.

Yleisesti Nussbaum liitetään uusaristotelismin tunnettuun filosofiseen valtavirtaan, mutta Nussbaum itse on – tosin painamattomassa esitelmässään – luonnehtinut itseään myös uusstoalaiseksi. (Järveläinen 2003, 51, 72). *The Therapy of Desire* –kirjassaan Nussbaum omistaa paljon tilaa antiikin hellenistisille filosofikouluille, erityisesti stoalaisuudelle ja epikurolaisuudelle.

Mansfeld (2005, 3-5) selvittää, että hellenistisen filosofian perusprinsiippien hahmottaminen on ongelmallisempaa kuin Kreikan kaupunkivaltioiden kauden filosofian, koska monet alkuperäislähteet ovat tuhoutuneet. Hellenistisen filosofian kausi ajoitetaan yleensä neljännen vuosisadan e. Kr. lopulta ensimmäisen vuosisadan e. Kr. loppuun (Hadot 2010, 103). Lähteiden tuhoutumiseen on paljolti vaikuttanut siirtyminen silopaperiarkeista (vellum) helpommin käsiteltäviin, mutta kulutusta heikosti kestäviin papyruskääröihin. Siksi suurta osaa hellenistisen kauden filosofiasta joudutaan tarkastelemaan sekundäärilähteiden perusteella.

Toinen syy hellenistisen kauden ajattelun syrjäytymiseen antiikin filosofian tutkimuksessa on ollut 1900-luvun alkupuolella syntynyt käsitys hellenistisestä kaudesta eräänlaisena länsimaisen filosofian rappiokautena. Kaupankäynnin johdosta Etelä-Eurooppaan alkoi vaikuttaa tulla idästä, jopa Indus-virran alueelta saakka.

Demokratian malleina pidetyt kreikkalaiset kaupunkivaltiot joutuivat väistymään keisarivallan tieltä. Filosofit eivät enää pitäneet tehtävänänsä kasvattaa oikeudenmukaisesti hallitsevia poliitikkoja kehittämään demokratiaa. Filosofian tehtäväksi tuli lohdutuksen tarjoaminen yksilön sisäiselle elämälle. (Hadot 2010, 104.) Tämä oli siis 1900-luvun alkupuolen filosofianhistorioitsijoiden käsitys. Myöhemmin ”lohdutusta” on alettu tulkita ihmisen henkisiä ja sitä tietä myös sosiaalisia voimavaroja vapauttavaksi ”terapiaksi.”

Länsimaisissa yliopistoissa filosofia –nimisen oppiaineen tehtävä on filosofisten tekstien sisällön systemaattinen tutkimus niin, että teksteistä voidaan tuoda esiin niiden kantavat rakenteet eli strukturoivat prinssiipit ja tehdä johtopäätöksiä niiden omista edellytyksistä eikä esimerkiksi jostakin annetusta ajattelumuodosta käsin. 1980-luvulta alkaen filosofiaa koskevaan

keskusteluun on tuotu kysymys, onko antiikin filosofia sittenkin ollut enemmän käytännöllistä toimintaa, tietynlaisen ”filosofisen elämäntavan” noudattamista. Erityisesti Pierre Hadotin vuonna 1995 julkaistu teos *Qu’est que la philosophie antique*, joka on suomennettu otsikolla *Mitä on antiikin filosofia?* on vienyt tätä keskustelua eteenpäin. (Hadot 2010). Tuominen (2010, 98) esittää, että Hadotin mukaan antiikin filosofiassa ”filosofisen diskurssin” tai käsitejärjestelmän valinta on alisteinen tietyn elämäntavan valinnalle. Selkeästi tämä on osoitettavissa epikuroalaisuudessa ja aivan erityisesti stoalaisuudessa. Platonismin ja aristotelismin kohdalla väite sen sijaan on ongelmallisempi. Hellenistisillä filosofikouluilla oli selkeästi ”terapeuttisia” päämääriä henkisine harjoituksineen, kun taas Platonin ja Aristoteleen koulut olivat suuntautuneet teoreettisemmin. (Hadot 2010, 132-135, 145-148).

Sen sijaan Nussbaum problematisoi filosofian ja terapian suhdetta toisin kuin Hadot, joka näkee ne suoraviivaisemmin. Hän puhuu ”lääketieteellisestä analogiasta” (*medical analogy*). Nussbaumin mielestä filosofia ja terapia (tai lääketiede) ovat enemmän analogisessa kuin metaforisessa suhteessa toisiinsa. Ei voida esittää metaforaa ”filosofia on sielun lääketiedettä”, vaan parempi olisi sanoa, että ”filosofia on ikään kuin lääketiedettä tai terapiaa sielulle”. Tuominen (2010, 98-99) mielestä tämä Nussbaumin ilmaus ei ole aivan selvä, vaan antiikin filosofiaa tutkittaessa joudutaan kysymään, ”onko kirjoittajien tarkoitus esittää, että filosofia on ikään kuin lääketiedettä, vai onko ajatuksena pikemminkin se, että filosofia todella on sielulle samaa kuin lääketiede ruumiille, jolloin niin filosofia kuin lääketiede voitaisiin ymmärtää esimerkiksi parantamistaidon alalajeina.”

Selvitettäessä metafysiikan, fysiikan ja etiikan yhteyttä stoalaisessa ja epikurolaisessa filosofiassa joudutaan antiikin luonnonfilosofian äärelle. Kuten Niiniluoto (2010, 142-143) toteaa, vanha luonnonfilosofia näyttää viimeistään 1900-luvun alkupuolella korvautuneen empiiristä menetelmää soveltavalla luonnontieteellä. Asia tosin vain näyttää olevan näin. Myös tieteellisillä tutkimusohjelmilla on huomattu olevan metafysisiä taustaoletuksia, jotka vaikuttavat tutkimusten praksiksiin ja tuloksiin. Niiniluoto muistuttaa, että viime aikaisessa filosofisessa keskustelussa erityisesti luonnon ja ihmisen suhde sekä luonnon hyväksikäyttö ovat johtaneet usein filosofiseen puheeseen luonnosta, ja siksi ”vanhalla” luonnonfilosofialla on edelleen merkitystä. Uskontokriittinenkin filosofi saattaa muistuttaa Raamatun luomiskertomuksesta, jossa Jumala asetti ihmisen viljelemään ja *varjelemaan* maata (1. Moos. 1:15). Toisaalta juuri tätä tehtävää hahmoteltaessa on syytä muistuttaa, että stoalaista ja epikurolaista etiikkaa ei

voida täysin ymmärtää ymmärtämättä näiden filosofikoulujen opetuksessa vaikuttanutta luonnonfilosofiaa. Siksi on selvitetävä niiden fysiikkaa ja metafysiikkaa ennen niiden etiikan selvittämistä.

Stoalaisuudessa fysiikka, metafysiikka, psykologia, etiikka ja yhteiskuntafilosofia ovat yhteydessä toisiinsa. Olen käsittänyt, että kaikki nämä kiertyvät *hyvän* käsitteen ympärille. Epikurolaisuudessa ei ensi silmäyksellä näytä muodostuvan saman tapaista kokonaisuutta, mutta hyvän käsite on sielläkin keskeinen. Sokrateen tapaan stoalaisuudessa ajatellaan, että ei ole muuta hyvää kuin moraalinen hyvä, mutta Sokrateesta poiketen stoalainen käsitys hyvästä on immanenttinen, tämänpuoleinen. Hyvän toteutumista ei kukaan voi siirtää tuonpuoleiseen, vaan hyvä on hyvää sikäli kuin se toteutuu tämänpuoleisessa. Tämä valaa varman perustan stoalaiselle etiikalle. Tällaisen ajattelun valossa myös stoalaiset käsitykset maailmankaikkeudesta, kauseliteetista ja determinististä tulevat ymmärrettäviksi. (Hadot 2010, 136-138.)

Sedley (2005) artikkelissaan hellenistisestä fysiikasta ja metafysiikasta käsittelee ensin epikurolaiset ja sen jälkeen stoalaiset näkemykset, vaikka hän aloittaa artikkelinsa: ”The Stoics are leading champions of the continuum, the Epicurean its leading opponents” (Sedley 2005, 355). Hänen mielestään stoalainen käsitys maailmankaikkeudesta edusti aristotelisistä näkemyksistä periytyvää jatkuvuutta, ja epikurolaisuudessa erityisesti atomioppi edustaa diskontinuiteetin ajatusta. Koska stoalaisuudella on tämän tutkimuksen aihepiirille suurempi merkitys, käsittelen tässä ensiksi epikurolaiset ja niiden jälkeen stoalaiset näkemykset osoittaakseni niiden merkityksen myöhemmälle ajattelulle, erityisesti M. C. Nussbaumin käsitykselle etiikan opetettavuudesta.

Hadot (2010, 128-129) selvittää sen, mikä Sedleyltä epikurolaisen fysiikan esityksessään jättää mainitsematta. Epikurolaisessa filosofiassa merkityksellisintä on etiikka, ja kaikki muu filosofinen ajattelu epikurolaisuudessa on etiikan palveluksessa. Epikurolaisen etiikan tehtävä on suunnata ihmisen halut oikein niin, että hän saavuttaisi oikeanlaisen mielihyvän ja mielenrauhan ja voisi siten parhaiten elää ihmisyhteisössä. Kuolemanpelko on Epikuroksen ohella merkittävimmän epikurolaisen ajattelijan Lucretiuksen mukaan syynä kaikkiin intohimoihin, jotka tekevät ihmisen onnettomaksi. Epikuros on muotoillut käsityksensä maailmankaikkeutta hallitsevista fysiikan laeista asettaakseen ihmisen oikealle paikalle maailmassa ja vapauttaakseen ihmisen jumalien ja kuoleman pelosta. Lukion historiantunneilla opin, että antiikin

kreikkalaiset muotoilivat luonnontieteellisiä teorioita itsetarkoituksellisesti, toisin sanoen vain siksi, että ”on kivaa tietää luonnonilmiöistä”. Tämä ei näytä pätevän epikurolaisuuteen. Epikurolaiset vastustivat itsetarkoituksellista tiedettä, myös luonnontiedettä. Luonnonfilosofiset teorit ovat heille pelkkää elämänvalinnan ilmaisua ja seurausta, keino saavuttaa sielunrauha ja puhdas nautinto.

Epikurolainen fysiikka tunnetaan parhaiten ”atomiopistaan”, jota epikurolaiset ovat kehittäneet aikaisempien kreikkalaisten luonnonfilosofien ajattelun pohjalta. On tosin kiistanalaista, onko atomiopin isänä filosofian alkeisoppikirjoissa usein mainittu Demokritos esittänyt niin yksityiskohtaista atomioppia, että sitä voitaisiin pitää maailmankuvan perustana. Aristoteleskin piti spekulointia kappaleiden ulottuvaisuudesta ja ajallisesta kestosta matemaattisena hölynpölynä (mathematical nonsense). Sen sijaan Diodoros Cronos kehitti epikurolaisen fysiikan perustana olevan käsityksen todellisuudesta. (Sedley 2005, 356.)

Epikuroksen teoksista on säilynyt alkuperäisinä vain lyhyitä katkelmia. Hänen pääteoksenaan pidetyn runomuotoisen *De rerum natura* Cicero toimitti Epikuroksen kuoltua postuumina. Epikuros todella tunnetaan luonnon ilmiöiden tarkkailijana. Sen sijaan matematiikalle hän ei anna suurta arvoa. Hänen mielestään kaikki tieto perustuu aistimuksiin, joita hän pitää suorastaan totuuden kriteereinä. Koska kukaan ei ole saanut aistihavaintoja geometrisistä pinnoista, suorista, janoista ja niiden varrella olevista pisteistä, ei näitä Epikuroksen mielestä ole olemassa. Epikuroksen tavoitteena on ollut kehittää havaintoihin perustuva fysikaalinen kokonaissysteemi, joka koostuu ”elementeistä”. (Sedley 2005, 362-363; Tenkku 1981, 118.)

Epikuroksen maailmankuvan perustava lähtökohta – kaiken riippuvuus pysyvistä kappaleista ja pysyvästä tilasta - sisältyy *De rerum natura* –teoksen kolmen ensimmäisen luvun otsikoihin:

”(a) ’Kaiken’ (all) perustavien ainesosien on oltava pysyviä. (b) ’Kaiken’ perustavat ainesosat ovat kappaleet (bodies) ja tila (space). (c) Kappaleista ja tilasta riippumattomia muita haastavia ainesosia ei ole olemassa.” (Sedley 2005, 362, suomennos minun)

Sedley (2005, 364) huomauttaa vielä, että sanalle ’tila’ (space) mahdollinen englanninkielinen vastine on myös ’void’, suomeksi ’tyhjiys’. Ikuisen maailmankaikkeuden muodostaa siis kappaleiden lisäksi tila eli tyhjiö tai tyhjiys, jossa kappaleet – voisimme sanoa myös ’atomit’ – liikkuvat. Epikuroksen atomioppia käsittelen tuonnempana. Pysyvyys ei tarkoita ikuisuutta,

vaan pysyvyyttä tässä maailmanajassa. Äärettömässä tyhjiössä ja äärettömässä ajassa on äärettömän paljon maailmoja, jotka syntyvät ja katoavat. Meidän maailmankaikkeutemme on vain yksi niistä. (Ks. Myös Hadot 2010, 129-130.)

Tarkastellessaan epikurolaisia kappaleen ja tilan käsitteitä lähemmin Sedley (2005, 376) kiinnittää huomiota, että erityisesti tilan käsite ei ole aivan yhtenäinen edes Epikuroksen teksteissä. Epikuros käyttää vaihtelevasti termejä 'tila' (place) ja 'tyhjiö' (void) sekä myös Sedleyn englanninkielisen ilmauksen mukaista 'room' jonka suomentaisin mieluummin 'tilaksi' kuin sanakirjamaisesti 'huoneeksi'. Lisäksi hän käyttää myös ilmausta 'intangible substance' eli 'aineeton substanssi' tai 'tangeeraamaton substanssi'. Epikuros käyttää tyhjiön käsitettä vastakohtana kappaleille, joiden perusominaisuus on ulottuvaisuus. Sitä ei tyhjiössä ole. Tyhjiyttä on oltava, jotta ulottuvaiset kappaleet voisivat liikkua. Tyhjiö on oletettava, jotta liike olisi mahdollista. (Sedley 2005, 367-369.) Paljon keskusteltu kysymys luonnonfilosofiassa ja empiiristen luonnontieteiden alkuvaiheissa on ollut kysymys tyhjiöstä. Voiko sellaista olla olemassa? Voivatko esimerkiksi radioaallot liikkua tilassa, joka olisi täysin tyhjä? Antiikin ja keskiajan luonnontieteissä luotiin ajatus "etteristä" eli aineesta, jonka oletettiin täyttävän kuunylisen kaikkeuden.

Voivatko epikurolaiset ajatella, että maailmankaikkeus olisi syntynyt täydestä tyhjiydestä kuten kristillinen luomiskäsitys edellyttää Jumalan luoneen maailman tyhjistä (*creatio ex nihilo*)? Eivät voi. Maailmankaikkeuden perustana ovat atomit, jotka ovat pysyviä. Mutta kuinka atomit ovat syntyneet? Lucretius käyttää sanaa 'siemen' (seed) kahdessa merkityksessä. Yhtäältä hän puhuu siemenistä biologisina kasvin siemeninä nykyaikaisen biologian tapaan, mutta hän pitää siemeniä myös todellisuuskäsityksen elementteinä tarkoittaen lähes samaa, mitä Epikuros tarkoitti atomeilla. (Sedley 2005, 363-364.) Epikuros kehitti Demokritoksen varhemmin muotoilemaa atomioppia käsityksellä atomin jaettavuudesta. Hän ajatteli, että atomeilla on muoto ja siksi ne voidaan jakaa pienempiin perusosiin, vaikka ne ovat fysikaalisesti jakamattomia. Atomien perusosilla taas ei ole muotoa eikä ääriä. Atomit ovat maailmankaikkeudessa jatkuvassa liikkeessä ja ne voivat törmätä toisiinsa muodostaen yhdistelmiä. Törmäykset saa aikaan jonkinlainen pyörre, joka saa atomit poikkeamaan radoiltaan. Vaikka atomit ovat liikkeessä, ne ovat muuttumattomia toisin kuin eräiden toisten luonnonfilosofien perusaineiksi tarjoamat maa, ilma, tuli ja vesi. (Sedley 2005, 372-373.) Tulemme huomaa-

maan, että käsityksellä atomien liikkeestä ja törmäyksistä on merkittävä seuraamus epikurolaisessa etiikassa.

Sedley ei mainitse otsikkotasolla epikurolaista metafysiikkaa, kuten hän otsikoi stoalaisuudesta sekä fysiikan että metafysiikan (Sedley 2005, 362, 382). Epikurolaisuutta tarkasteltaessa voidaan kuitenkin ajatella ihmisen sielua metafysisenä entiteettinä. Vaikka Epikuros puhuu ”lihan” kärsimyksestä ihanteellisen mielihyvän estäjänä eikä hän muuten erota ”lihaa” ”sielusta”. Näin ollen mielihyvän tavoittelu on eräänlaista ”sielun sairauden” terapiaa. (Hadot 2010, 125.) Ihmisen sielun sairauden syynä on pelko jumalia ja kuolemaa kohtaan (Hadot 2010, 129).

Epikurolaisuuden perusmaailmankatsomus on materialistinen siinä mielessä, että maailmankaikkeutta pidetään ikuisesti olemassa olevana (vaikka sen sisäiset maailmat voivat syntyä ja päättyä) eikä sen katsota syntyneen mistään jumalallisesta mahtikäskystä eikä sen katsota häviävän jumalallisella viimeisen tuomion julistuksella. Myöskään platonistyyppistä käsitystä tosiolevaisen henkisestä perustasta ei tunneta. Kuitenkaan epikurolainen ajattelu ei ole ateistista. Käsitys jumaluudesta on polyteistinen. Jumalat elävät omaa elämäänsä erillään ihmisten maailmasta eivätkä vaikuta ihmisten maailman tapahtumiin. (Hadot 2010, 129-130).

Tosin Mansfeld (2005, 463-464) tosin väittää, että

”Epicurus’ cosmos is godless (*atheos*). Nevertheless he is not an atheist (*atheos*) himself, although in antiquity he was occasionally accused of being one, or at least being a crypto-atheist.” (Mansfeld 2005, 464.)

Epikuroksen tässä mainittu ”ateismi” tai piiloteismi tarkoittaa, että hänen mielestään jumalat eivät ohjaa maailman tapahtumia ja ihmisten kohtaloita. Epikurolaisen ajattelun mukaan ajatus jumalallisesta kaitselmuksesta on myytti. Maailmankaikkeus koostuu useista maailmoista, ja jumalien asuinpaikat ovat maailmojen välisillä alueilla. Aiemmin on todettu, että epikurolaisen maailmankaikkeuden perusosasia ovat atomit, jotka kulkevat radoillaan, mutta voivat poiketa niiltä ja törmätä toisiinsa, ja törmäykset aiheuttavat uusia liikeradoilta poikkeamia. Törmäykset tapahtuvat *sattumalta*, ja niin on sattumalla myös ihmiselämässä vahva osuutensa. Tässäkin on yksi osoitus maailmankaikkeuden materialistisuudesta epikurolaisuudessa, vaikka jumalien olemassaolo myönnetään. Epikurolaisuuden erikoislaatuista suhdetta uskon-

toon kuvastaa myös, että Lucretiuksen mukaan Epikurosta palvottiin hänen kuolemansa jälkeen suurena vapauttajana ja jopa jumalana, vaikka samalla myönnettiin, että hän on kuollut eikä siis ole kuolematon. (Mansfeld 2005, 464.)

Stoalaisuuden perustajana pidetään Kyprokselta kotoisin olevaa Zenonia, joka kuoli vuonna 262 tai 261 e.Kr. Hän oli kauppamatkalla Attikan rannikolla joutunut haaksirikkoon ja menettänyt omaisuutensa, mutta löytänyt lohdutuksen filosofiasta (ks. edellä sivu 2.) ihailien Sokratesia oikean elämäntaidon opastajana, jonka oppeja hän halusi täydentää luonnonfilosofisesti argumentoidummalla maailmankatsomuksella, Zenon perusti Ateenaan filosofikoulun, joka oli tunnettu pylväiköstään (kreik. Stoa). Zenonin jälkeen koulua johti Kleanthes ja myöhemmin Krisoppos. Seuraavassa ns. keskimmäisen Stoan vaiheessa koulua kehittivät käytännöllisempään ja eklektisempään suuntaan Panaitios ja Poseidonios. Ns. myöhempi stoalaisuus tai uusstoalaisuus kehittyi Rooman keisariaikana, ja sen merkittäviä ajattelijoita olivat Seneca, Epiktetos ja (keisari) Marcus Aurelius. (Dorandi 2005, 37-43.)

Fysiikan ja metafysiikan suhteen esittämistavassa epikurolaisuus ja stoalaisuus poikkeavat toisistaan. Stoalaisuudessa ei ole hahmotettavissa selkeästi argumentoitua maailmankaikkeuden teoriaa ensimmäisistä periaatteista (first principles) käsin. Kuitenkin perustavia fysiikkaa ja metafysiikkaa yhdistäviä lähtökohtia voidaan löytää, ja esimerkiksi Diogenes Laertiuksen mukaan niitä ovat kappaleet (bodies), periaatteet (principles), elementit (elements), jumalat (gods), rajat (limits), paikka (place) ja tyhjiö (void). (Sedley 2005, 382-383.)

Vaikka stoalainen logiikka ei varsinaisesti kuulu tämän esseen tehtävänantoon, joudun toteamaan, että stoalaisesta fysiikasta on vaikea puhua puhumatta stoalaisesta logiikasta, koska juuri logiikan alalla stoalaiset tekivät suurempia saavutuksia kuin yksikään muu filosofinen koulukunta tuona aikana. Erityisesti stoalaiset tutkivat ehtolauseiden (esimerkiksi ”jos p niin q”) logiikkaa. Ehtolauseessa on kaksi osaa: esilause (”jos on päivä”) ja jälkilause (”niin on valoisaa”). Voidaan muodostaa erilaisia ehtolauseen ja jälkilauseen yhdistelmiä sen mukaan, onko toinen niistä tai molemmat oikeita vai vääriä. Stoalaiset tekivät löydön, jonka moderni loogikko ilmaisisi: Implikaatio on väärä, jos ja vain jos esilause on tosi (”on päivä”) ja jälkilause (”on valoisaa”) väärä. (Barnes, Bobzien & Mignucci 2005, 92-95.) Antiikin Kreikan ajattelijoilta ei voinut kohtuudella olettaa pohjoisten alueiden kaamosilmien tuntemusta.

Stoalainen filosofinen ajattelu koostuu kolmesta elementistä, fysiikasta, logiikasta ja etiikasta. Kuten epikuroalaisuudessa, on stoalaisuudessakin etiikka keskiössä, koska filosofia on pohjimmaltaan elämäntaitoa. *Stoicorum Veterum Fragmenta* kokoelmassa on ilmaistu stoalainen pedagoginen periaate:

”Fysiikkaa opetetaan vain siksi, että voitaisiin opettaa erottelu, joka hyvän ja pahan välille täytyy pystyttää” (Hadot 2010, 138).

Logiikka liittyy fysiikkaan ja etiikkaan siten, että inhimillisen toiminnan rationaalisuuden on perustuttava luonnon rationaalisuuteen. Stoalaiselle maailma ei ole epikuroalaisen ajattelun tapaan sattumien valtakunta, vaan kokonaisuus, jossa kaikki liittyy kaikkeen.

Stoalaisen fysiikan peruselementit ovat tunnetut antiikin kreikkalaiset maa, ilma, tuli ja vesi. Tässä stoalaisuus liittyy Platonin, Aristoteleen ja Empedokleen traditioon. Nämä elementit edustavat maailman (*world*, joka siis on eri asia kuin maa, *earth*) kerrostumia. Keskiössä on maa ja periferiassa tuli. Ilma vaihtelee sään mukaan ja voi ajoittain saada aikaan vesisadetta. Jumalalla on tässä prosessissa rooli ”alkusiemenenä” tai ”siemensanana” (seminal principle, *spermatikós logos*). (Sedley 2005, 387.) Kreikkalaisessa filosofiassa *logoksen* käsitteellä yleensäkin on merkittävä rooli alkusanana tai luovana sanana, ja tämä ulottuu jopa Raamatussa olevan Johanneksen evankeliumin johdantoon: ”Alussa oli Sana (*lógos*) ja sana oli Jumalan luona Kaikki syntyi Sanan voimalla. Mikään, mikä on syntynyt, ei ole syntynyt ilman häntä.” (Joh. 1:1-3) Tämä on merkittävää jo siksi, että Johanneksen evankeliumi on Raamatun neljästä evankeliumista taustaltaan kaikkein ”kreikkalaisin”. Johanneksen evankeliumin johdannossa on kuultavissa stoalaiset äänenpainot.

Diogenes Laertius kuvaa jumalan roolia elementtien synnyssä:

”Just as the sperm is enveloped in the seminal fluid, so god, who is the seminal principle (*spermatikós logos*) of the world, stays behind as such in the moisture, making matter serviceable to himself for the successive stages of creation. He then creates first of all the four elements: fire, water, air, earth.” (D.L. VII 135-6). (Sedley 2005, 387).

Stoalaisessa materialistisessa maailmankuvassa vaikuttaa siis kaksi prinssiippiä: Aine, joka on luonteeltaan passiivinen ja materiaalinen, ja jumalalle analoginen voima, joka on luonteeltaan aktiivinen. Stoalaiset opettivat oppia kosmisesta kiertokulusta. Jokainen maailmankausi päät-

tyy jonkinlaiseen tuhoutumiseen, maailmanpaloon, joka on taas alku uudelle. (Sedley 2005, 387.) Toisin kuin epikurolaisuudessa, stoalaisuudessa tunnustetaan panteistisesti käsitetyn Jumalan läsnäolo maailmassa (ks. esim. Tenkku 1981, 128). Toisessa stoalaisessa traditiossa taas ratkaisevassa roolissa on *henki (pneuma)*, jota Sedley vertaa hampaan paikka-aineena ennen käytettyyn amalgaamiin, täyteaineena aktiivisten elementtien tulen ja ilman välillä. Stoalaisen tradition kehittyessä *pneuma* alkoi merkitä yhä enemmän ihmissielua tai inhimillistä järkeä metafyyssisenä entiteettinä. Yksityisen ihmisen järki on osallinen kosmisesta, universaalista järjestä. Kosminen järki merkitsee ankaraa välttämättömyyttä. Se käsitetäänkin neljästä peruselementistä tuleksi. Tulta ei tässä käsitetä kuitenkaan tuhoavana elementtinä, vaan eräänlaisena elämänlämpönä, joka synnyttää kaikki oliot sekoittamalla täydellisesti edellä kuvatun siemennestevertauksen (seminal principle) tavoin. Kosmos on ainoa yhtä aikaa mahdollinen ja välttämätön maailma, jonka järki voi tuottaa. Kaikki kytkeytyy kaikkeen kausaalisuusperiaatteen mukaan. (Sedley 2005, 388-390; Ks. myös Hadot 2010, 140.) Fysiikka ja metafysiikka ovat siis stoalaisuudessa – toisin kuin epikurolaisuudessa – kytkeytyneenä toisiinsa ja riippuvaisia toisistaan.

Tähän mennessä on käynyt selväksi, että hellenististä filosofiaa tarkasteltaessa fysiikka ja siihen epikurolaisuudessa väljästi ja stoalaisuudessa tiiviisti kytkeytynyt metafysiikka vaikuttavat hellenistisen filosofian näkemyksiin etiikasta. Nyt on aika tarkastella epikurolaista ja stoalaista etiikkaa.

Helsingin hiippakunnan emerituspiispa ja Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan dogmatiikan emeritusprofessori Eero Huovinen lausui vuonna 2001 pitämässään puheessa:

”... miten osuvasti meidän aikaamme kuvastaa vanha antiikin *epikurolainen*, siis pakanallinen tunnuslause: "Syökäämme ja juokaamme, sillä huomenna me kuolemme." Tätäkö me ihmiset tänään haluamme? Elämmekö uuspakanallisen materialismin aikaa?" (Huovinen 2001, kurssiivi minun.)

Huovisen lainausmerkkeihin asettama sitaatti on Raamatusta, Paavalin 1. Kirjeestä korinttilaisille, 15. luvun 32. jakeesta. En ole kuitenkaan löytänyt eksegeettistä tai muuta kirjallisuusviitettä, jossa *expressis verbis* sanottaisiin Paavalin tässä siteeraavan jotakin epikurolaista ajattelijaa. Vähäisiä viitteitä siihen suuntaan on havaittavissa Coplestonin (2006, 406-412) teksteissä sekä Huttusen (2006) esittelyssä.

Populaareissa filosofianhistorioissa kerrotaan värikkäästi Epikuroksen puutarhasta ja siellä vietetyistä vallattomista juhlista, joissa lausuttuihin maljapuheisiin sopinee piispa Huovisen epikurolaiseksi oletama sanonta ”syökäämme ja juokaamme, sillä huomenna me kuolemme.” Sanonta on kuitenkin varsin kaukana epikurolaisen etiikan perusintentiosta, joka on yhteys mielenrauhan ja järjen valon välillä. Tämä rauha voidaan saavuttaa sisäistämällä atomistinen kaikkeusteoria, joka yksin kykenee poistamaan ihmisen pelon ja rauhattomuuden syyt. (Erler & Schofield 2005, 642-643.)

Ymmärrän, että yksi syy pitää hellenististä kautta filosofian rappiokautena platonis- aristoteeliseen kauteen verrattuna lienee muun muassa Epikuroksen tapa opettaa oppilaitaan. Hän ei johdatellut keskustelua sokraattisesti kysellen eikä sparrannut oppilaita etsimään omaa tietään, vaan esiintyi auktoriteettina tiivistäen varsinkin eettisen opetuksensa lyhyisiin iskulauseisiin, joita hän edellytti oppilaidensa opettelevan ulkoa. (Erler & Schofield 2005, 643-645.) Tässä mielessä epikurolaista metodologiaa voidaan pitää ”dogmaattisena” verrattaessa sitä – nykyaikaisen kasvatustieteen termillä ilmaistuna – Platonin ja Aristoteleen ”konstruktivistiseen” menetelmään.

Epikuroksen ja muidenkin epikurolaisten opettajien etiikassa keskeinen käsite on *mielihyvä* (kreik. *eudaimonia*), joka hiukan poikkeaa Aristoteleen *eudaimoniasta*, joka suomennetaan mieluusti ”onnellisuudeksi”. Epikuroksen *eudaimonia* tarkoittaa välittömämpää, ”esteettisempää” aistikokemusta (kreik. *aisthesis*) kuin Aristoteleen *eudaimonia* poissulkien kuitenkin edellä kerrotun pinnallisen ja hetkellisen nautinnon. Mielihyvää ei saavuteta saamalla jotain, joka tuntee saavuttamattomalta, vaan tyytymällä nimenomaan siihen, mikä on saatavissa. Ihmisen ahdistus, joka voi yltyä jopa fyysiseksi kivuksi (kreik. *aponia*) johtuu väärin suuntautuneesta halusta saada jotain, joka ei ole saatavissa. Mielihyvän voi myös pilata pelkäämällä sen menettämistä. Filosofian tehtävä on opettaa etsimään sopivaa mielihyvää järkevästi ja saavuttaa siten halujen sopusointu eli mielenrauha (*ataraxia*). Epikurolaiset voivat siis puhua edellä mainituista kriitikoistaan poiketen jopa halujen askeesista. (Erler & Schofield 2005, 649-651.)

Epikurolaisen atomiteorian käsityksellä atomien törmäyksistä johtuvista liikeradan muutoksista ja näin syntyvästä sattumanvaraisuudesta on vaikutuksensa epikurolaiseen etiikkaan. Sattuma on välttämättömyys myös ihmiselämässä. Näin syntyy inhimillinen valinnanvapaus. Epikurolainen etiikka – jos se nykysuuntauksen mukaisesti halutaan käsittää jonkinlaiseksi te-

rapiaksi - on nimenomaan oikeisiin valintoihin harjaannuttamista. (Erler & Schofield 2005, 657-659.) Nykyajan työelämää kuvaava iskulause ”pysyvää on vain muutos” on oikeastaan aika epikurolainen lause. Koska maailma muuttuu jatkuvasti, korostuu ihmisen valinnanvapaus. Enää ei eletä sääty-yhteiskunnassa, jossa jokaisella oli oma paikkansa, jolla pysymällä oli elettävä oman säädyn mukaista elämää. Ihmisen henkinen ja sosiaalinen kypsyyt, joihin Epikuroskin oppilaitaan valmensi, punnitaan arjen valintojen tekemisessä.

Antiikin luonnonfilosofiassa pohdittiin paljon ihmisen ja eläinten eroa. Molemmilla on selvästi havaittavissa pyrkimys mielihyvään. Näin ajatellaan epikurolaisuudessakin. Ihmisen erottaa kuitenkin eläinkunnasta kyky järjelliseen harkintaan, jonka avulla ihminen voi sääntöstellä ja suunnata mielihyväviettiään. Eläimet elävät nykyhetkessä, mutta ihmisen äly ja muisti kantavat myös menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Menneisyydestä voi oppia harkitsemaan kullakin hetkellä tapahtuvan mielihyvän tarpeen tyydyttämisen seurauksia. Näin Epikuros – vaikka halusi oppilaidensa opettelevan omia ajatuksiaan ulkoa toistaen - antaa suuren arvon ihmisen omalle, harkinnan seurauksena syntyvälle oivallukselle eettisessä valintatilanteessa. (Erler & Schofield 2005, 663-665.)

Aristoteleen etiikassa hyveen oppiminen on keskeisintä. Hyve ei ole vieras käsite epikurolaisuudessakaan. Epikurokselle hyveen harjoittaminen merkitsee käytännöllistä viisautta, siis oikeiden valintojen tekemistä, kuten edellä oli puhetta. Hyve ei ole Epikurokselle päämäärä sinänsä, vaan väline tärkeimmän päämäärän eli tasapainoisen, mielihyvän täyteen onnellisuuden saavuttamiseksi. Oppilaalle Epikuroksen puheiden kuunteleminen ja hänen ajatustensa toistaminen ei riitä. Tarvitaan käytännöllisiä ”hyveharjoituksia”. (Erler & Schofield 2005, 666-667.) Koska ihmisen on elettävä toisten kanssa ja hänen tekemänsä valinnat koskevat myös toisia ihmisiä, ei hyveen harjoittaminen eikä hyveeseen harjaantuminen voi tapahtua yksinäisyydessä. Urhoollisuus ja oikeudenmukaisuus ovat hyveitä, jotka ovat opittavissa vain toisten kanssa eletäessä. Ystävyys ja ystävällisyyden oppiminen ovat tie itsensä muuttamiseen. Siksi ohjaussuhde Epikuroksen filosofikoulussa on vaativa: Opettajan on luotava ystävyssuhde oppilaaseen, mutta samalla pidettävä ohjauksellinen etäisyys. (Erler & Schofield 2005, 667-669). Epikuroksen koulu oli Aristoteleen ja Platonin akatemiaan verrattuna vallankumouksellinen sikäli, että sinne otettiin oppilaiksi myös orjia ja naisia. Platonin akatemiassa tosin naisia lienee ollut poikkeustapauksissa. Mutta ystävyuden hengessä tapahtunut tasa-

arvoinen ohjaus oli uutta Platonin akatemian ylevöitettyyn homoseksuaalisuuteen verrattuna. (Hadot 2010, 135.)

Stoalaisen etiikan perusiskulause voisi olla: ”Seuraa luontoa!” Tunnettu stoalainen filosofi Chrysippus opetti, että ei ole muuta mahdollisuutta tulla käsittämään hyvät ja pahat asiat, hyveet ja onnellisuus kuin tukeutua luonnon perustaan ja kosmoksen ”hallintoon” (administrati-
on). Tässä ei ole kysymys pelkästään fyysisestä tai biologisesta luonnosta, vaan ihmisluonnon ja biologisen luonnon kokonaisuudesta. (Inwood & Donini 2005, 675.) Stoalaisessa etiikassa hyve tarkoittaaakin sitä, että ihmisen teot ovat sopusoinnussa universumia hallitsevan mahdin kanssa (Tenkku 1981, 130). Luonnon seuraaminen stoalaisen etiikan ohjenuorana merkitsee siis ihmisen tunnustautumista yhdeksi universumin kanssa ja suostumista universumin ohjaukseen.

Kun stoalaiset opettajat opettavat seuraamaan luontoa, he ymmärtävät ”luonnon” tarkoittavan sekä kosmosta että ihmisluontoa, kuten on jo ollut puhetta. Kosminen ja inhimillinen kuuluvat samaan kokonaisuuteen. Siksi humaania ja inhimillistä etiikan käsitettä voi tarkastella myös kosmisesta näkökulmasta. Stoalaiset uskoivat, että on olemassa kosminen, yleinen, luonnollinen moraalilaki. Termi ”luonnollinen moraalilaki” yhdistetään yleensä sydänkeskiajalla kehittyneeseen katoliseen etiikkaan, mutta on hyvä tiedostaa, että keskiaikaisenkin luonnollisen moraalilain perusta on antiikissa, sekä aristotelismissä että ennen kaikkea stoalaisuudessa. (Ks. esim. O’Connor 1969.) Koska ihmisluonnossa pätevät samat lainalaisuudet kuin kosmoksessa, voi ihminen kosmosta tarkkailemalla oppia oman paikkansa tässä kokonaisuudessa ja niin ymmärtää myös toisten ihmisten ja luonnon olioiden paikat ja näin täyttää tehtävänsä osana kaikkeutta. Näin stoalainen etiikka eroaa aristoteelisesta ja epikurolaisesta valinnan etiikasta ja hylkää myös naturalismin platonilaisessa mielessä. (Inwood & Donini 2005, 683-684.)

Hadot (2010, 142-143) valaisee mielestäni Inwoodia ja Doninia selkeämmin, mitä tarkoittaa stoalainen tehtävän täyttäminen osana kaikkeutta. Ihmisen on tiedostettava oma paikkansa ja myönnyttävä siihen. Ei pidä toivoa olosuhteiden muuttuvan. Jos stoalainen joutuu myrskyyn, hän ymmärrettävästi tuntee turvallisuutensa uhatuksi ja voi joutua jopa kauhun valtaan. Syn-
tyy siis *passioita*. Hän tekee kuitenkin virheen, jos myöntää, että myrskystä ja sen aiheuttamista vaaroista johtuva kuoleman vaaran *passio* on paha asia. Se on kuitenkin luonnonvoi-

mien aikaansaama passio, ei ihmisen. Se ei siis ole moraalista laatua. Jos myrskyssä kuolema on tullakseen stoalaiselle, on tietysti oikeus yrittää pelastautua, mutta jos pelastautuminen on mahdotonta, on myönnettävä kuoleman ajatukseen. Hyvää on vain moraalinen hyvä ja pahaa on vain moraalinen paha. Luonnonvoimien aikaansaama *amoraalinen* kuolema, jolle ihminen ei mahda mitään, on siis yhdenmukainen. (Inwood & Donini 2005, 688, 699-700.) Tällä tavoin stoalaisuudessa etiikka liittyy deterministiseen ja teleologiseen maailmankuvaan. (Inwood & Donini 2005, 738.) Tätä on se, mitä minun ikäpolveni (58 v.) koululaisille on historian tunneilla opetettu ”stoalaisena tyyneytenä”.

Juuri siksi, että ankaran stoalainen ajattelu sulkee tunteiden merkityksen pois etiikasta, on Nussbaum nimittänyt ajatteluaan uusstoalaiseksi eikä stoalaiseksi (Järveläinen 2003, 51, 72).

Antiikin filosofiaan erikoistunut professori Juha Sihvola sanoi lehtihaastattelussa viimeisenä elinvuotenaan 2012: ”Aiemmin olin aristoteelikko, nyt olen stoalainen”. Ymmärsin hänen tarkoittavan ajatuksellaan kärsivällisyyttä vaatineen prosessin myötä seurannutta myöntymistä lähestyvään kuolemaan. En pysty nyt dokumentoimaan tätä haastattelua, mutta samat ajatuskulut ovat esittäneet Tuominen & Ahonen & Grahn & Perälä & Remes (2012) kirjoittamassaan Juha Sihvolan nekrologissa.

Hellenistisen kauden filosofian merkittävin anti etiikan opetukselle on sen käytännöllisessä tavassa suhtautua filosofiaan ja etiikkaan osana filosofiaa. Voin liittyä 1900-luvun alkupuolen filosofien käsitykseen siinä, että Platonin ja Aristoteleen ajattelussa antiikin filosofia saavuttaa kliimaksinsa argumentaation terävyydessä enkä kiistä näiden saavutuksia ihannekaupunkivaltionsa filosofihallitsijoiden kasvattamisessa. Kuitenkin hellenistisen kauden filosofian ”maanalaisuus” tekee siitä tutkimisen arvoisen kohteen tarkasteltaessa etiikan opettamisen mahdollisuutta ja mielekkyyttä

4.2 Nussbaum moraalifilosofina – aristoteelikko vai uusstoalainen?

4.2.1 Aristoteelikko Nussbaum

Nussbaumin moraalifilosofian peruseriaatteita käsittelee Jaana Hallamaa (1994) väitöskirjassaan. Hän tarkastelee moraalisen persoonan käsitettä angloamerikkalaisessa moraalifilosofiassa, ja Nussbaumin ajattelulle hän omistaa 267 sivun kirjasta 15 sivua. Persoonan käsitteellä ja ihmiskäsityksellä yleensäkin on suuri vaikutus paitsi moraalifilosofiaan, myös koulutusta koskevaan ajatteluun. Hallamaan väitöskirjan julkaisuajankohta osoittaa sen keskittyvän Nussbaumin varhaisempaan tuotantoon, jossa mielestäni perusta Nussbaumin nykyisellekin ajattelulle on jo olemassa.

Hallamaan (1994, 188) mukaan Nussbaum haluaa tuoda Aristoteleen ajattelun uudelleen muotoiltuna vaihtoehdoksi modernille länsimaiselle, utilitaristisesti ja deontologisesti orientoituneelle moraalifilosofialle. Hänen mielestään vallitsevat moraaliteoriat esittävät moraaliset arvot *sui generis* eli omalakisina, muista arvoista erillisinä. Kopperi (2001, 208-209) sanoo Nussbaumin kritisoivan modernin ajan eetikoiden tapaa tehdä selkeä ero moraalisten ja ei-moraalisten kysymysten välille. Parhaana esimerkkinä on Kant, jonka mielestä moraalinen ja ihmisen onnellisuuden tavoittelu ovat kaksi eri asiaa. Moraalisen ja ei-moraalisen jyrkkä kategorisointi sulkevat ihmisen hyvää elämää ja omien kykyjen kehittämistä koskevat kysymykset pois moraalisen tarkastelun piiristä. Kopperin mukaan Nussbaum onkin sitä mieltä, että antiikin etiikan tapaan on aloitettava kunkin ihmisen omasta näkökulmasta ja kysyttävä, millaisista asioista ihmisen hyvä elämä koostuu.

Kyllähän antiikin Kreikan tunnetuimman ajattelijan Aristoteleenkin ajattelusta voidaan löytää astetta teoreettisemmin sanottuna eettisen ja ei-eettisen kategorisointia (jos eettisen ja moraalisen välillä halutaan nähdä eroavuutta). Teoreettisten tieteiden (metafysiikka, matematiikka ja luonnontieteet) tutkimus on luontaisesti ei-eettistä. Kuitenkin näiden tieteiden arvo on niiden soveltamisessa käytännön elämään, joka taas on etiikan aluetta. Tässä mielessä teoreettisillakin tieteillä on antiikissa eettinen ulottuvuutensa eikä Aristoteleen voida ajatella uuden ajan ajattelijoiden tapaan eristäneen eettisiä ja ei-eettisiä kysymyksiä toisistaan. Eettinen ulottuvuus pysyy mukana, kun teoreettisen tiedon ongelmia lähestytään käytännön ja tuotannollisen eli poieettisen ajattelun kautta (Uurtimo 1997). Kun tässä pro gradu – työssä aiemmin analysoitu Kohlberg luokitellaan kognitivistiksi ja Phillips non-

kognitivistiksi, ei Nussabum taivu helposti tähän kategorisointiin. Antiikkia lähtökohtanaan eettisessä ajattelussaan pitävä Nussbaum ei sivuuta etiikan tiedollista ulottuvuutta, mutta hän lähestyy sitä käytännön kautta.

Nussbaum pitää arvojen kategorisointia keinotekoisena. Se johtaa moraalisiin dilemmoihin. Eettisten arvojen yhteensovittamattomuus (incommensurability) ja pluraalisuus jo lähtökohdaisesti estävät arvojen välisten dilemموjen ratkaisemisen. (Hallamaa 1994, 189).

Toinen Nussbaumin kritisoima piirre nykyajan moraalifilosofiassa on *generalismi*, keskittyminen *yleiseen*, mikä estää meitä katsomasta inhimillistä elämää sekä universaalisesta että partikulaarisesta näkökulmasta. Jos jokaiselle ilmenevälle ongelmalle löytyvät yleisten eettisten periaatteiden mukaiset ratkaisut, niin *inhimillisen* tilanteen nimenomaiset, erityiset (particular) näkökulmat jäävät huomiotta. Tämä köyhdyttää sekä inhimillistä elämää että moraalifilosofiaa ja kaventaa moraalisia ulottuvuuksia. (Hallamaa 1994, 189-191). Aristoteleen ajattelussa keskeistä – vaikka Hallamaa ei sitä tässä *expressis verbis* tuokaan esille – on *fronesis* eli käytännöllinen järkevyys. Vaikka Aristoteles tiedon hierarkiassaan jättää *fronesis* –järkevyuden varsinaisen teoreettisen viisauden alapuolelle, hän ei väheksy sitä vaan pitää sitä arkielämälle välttämättömänä. (Uurtimo 1997). Ymmärtääkseni se on Hallamaallakin tässä taka-ajatuksena, kun hän muistuttaa Nussbaumin Aristoteles-tulkinnasta, että Aristoteles käytti käytännöllisen tekemisen, kuten merenkulun ja lääkintätaidon esimerkkejä osoittaakseen, että näiden osaamisalueiden yleisten sääntöjen mekaaninen soveltaminen harvoin johtaa toivottuun lopputulokseen. (Hallamaa 1994, 189-190) Potilaan oireilu on yleensä niin monen tekijän summa, että lääkäriltä vaaditaan lääketieteellisen tiedon lisäksi esimerkiksi ihmistuntemusta, sosiaalisia taitoja ja yleistä elämäkokemusta oikean diagnoosin tekemiseen ja sopivien hoitokeinojen löytämiseen. Pelkkä lääketieteellisen tiedon suora soveltaminen silmiinpistävimmän oireen mukaan ei välttämättä johda oikean hoitokeinon löytämiseen.

Nussbaum siis tekee eron *yleisen* ja *universaalin* välillä. Itselleni tämä on ollut löytö. Hallamaan (1994, 190-191) teksti on niin tiivistettyä, että minun on tässä avattava sitä. Kun puhutaan *yleisestä* (general), pyritään karsimaan konkreettisesta tilanteesta partikulaariset piirteet pois niin, että jäljelle jäävät samankaltaisia tilanteita yhdistävät yleiset piirteet. Filosofissa ja matematiikassa tätä nimitetään deduktioksi, vaikka Hallamaa ei sitä mainitsekaan.

Mutta – väitän Nussbaumin Hallamaan mukaan ajattelevan – tämän abstrahoinnin hinta on eristyminen, kuihtuminen, kuivuminen. Hallamaa käyttää ilmausta ”one treats them independent of each other”. Itsenäisen (independent) voi käsittää positiivisestikin, mutta tässä ymmärrän Hallamaan – ja myös Nussbaumin – ajattelevan että tuo ”itsenäiseksi tuleminen” tarkoittaa tuhoisaa eristymistä eräänlaiseen henkisen hedelmättömyyden tilaan.

Ymmärtääkseni Nussbaum pyrkii löytämään induktion tietä sen, mikä on *universaalia*. Yksittäisestä tapauksesta analysoiminen yksittäisessä käytännöllisen elämän tilanteessa osoittaa, mikä on *universaalia*, ei siis pelkästään ”yleistä” (general). Nussbaumin ajattelussa juuri universaalisen käsite osoittaa, mikä on eettisesti kestävä. Siksi se, mikä on universaalia, esitetäänkin usein enemmän kaunokirjallisessa, kuten romaanin, muodossa kuin tieteellisen tekstin formaattia noudattaen. Toista vertausta käyttäen, voitaisiin sanoa, että Nussbaumille *yleinen* (general) tarkoittaa jotain teoreettista, mutta *universal* (universal) jotain käytännöllistä, arkielämän tasolla tapahtuvaa kaikille konkreettisille ihmisille yhteistä, ei pelkkiä yleisiä periaatteita.

Olen sitä mieltä, että tämä Hallamaan jo 1990-luvulla esiin nostama Nussbaumin vahva universaalisen (versus generaalisen) ajattelun korostus on ollut lähtökohtana Nussbaumin myöhemmässä tuotannossaan lanseeraamalle *maailmankansalaisuuden* käsitteelle, jolle Nussbaum (2011b, 97-113) on omistanut kokonaisen luvun uudessa suomennetussa monografiasaan. Myös Sihvola (2005, 63) sanoo Nussbaumin tulkitsevan Aristoteleen etiikkaa niin, että inhimilliset peruskokemukset – kuten hyveet etiikassa – ovat melko pitkälle kulttuurisista rajoista riippumattomia ja kuuluvat jokaiseen ihmiselämään. Sihvolan tulkinnan mukaan Nussbaum ei väittänyt Aristoteleen pitäneen omaa hyveluetteloaan lopullisena ja tyhjentyvänä, vaan inhimillisen kokemuksen ja kehityksen mukaan täydentyvänä. Tässä mielessä itsekin ajattelen Nussbaumin pitävän Aristoteleen tai ainakin aristoteelista etiikkaa maailmankansalaisuus-ajattelunsa lähtökohtana.

Nussbaumin kiinnostus antiikin filosofiaan ja vakuuttuminen sen merkityksellisyydestä uudellakin ajalla on ollut havaittavissa hänen tuotantonsa varhaisista vaiheista alkaen. Käänteen tekeväksi etapiksi Nussbaumin uralla antiikin filosofian uudelleentulkitsijana on osoittautunut hänen laaja tutkielmansa *Therapy of Desire*, jonka ensipainos ilmestyi 1994 ja johon Nussbaum kirjoitti uudistetun esipuheen 2009 (Nussbaum 2009). Antiikin filosofian –

toisin kuin nykyisen filosofian nimeä kantavan akateemisen tieteen – tavoite oli Nussbaumin mukaan käytännöllinen: Ohjata todellisuuskäsityksen vääristymistä kärsivää oppilasta - jopa ”potilasta”²¹ - oivaltamaan halujensa, arvostustensa ja pyrkimystensä väärä suuntautuminen ja saattaa oppilasta ymmärtämään todellisuuden perimmäinen luonne oikein, jotta hänen henkiset voimavaransa vapautuisivat ja hänen elämänsä kokonaisuus alkaisi *kukoistaa*.

Aristoteles on tunnetusti esittänyt ihmisen korkeimmaksi päämääräksi *eudaimonian*, joka vanhastaan on suomennettu sanalla *onnellisuus*, mutta jota suomennosta on sittemmin kritisoitu harhaan johtavaksi siinä mielessä, että puhe onnellisuudesta synnyttää usein mielikuvia passiivisesta ja minäkeskeisestä, ehkä nautiskelevastakin elämänasenteesta, jossa yksilö kokee kaiken omassa elämässään olevan parhaalla mahdollisella tolalla. Erityisesti Esa Saari-
nen on viljellyt populaarifilosofisessa kielenkäytössä uusvanhaa sanaa *kukoistus*, jolla myös *eudaimonia* voitaisiin suomentaa sen alkuperäistä merkitystä hyvällä likiarvolla esille tuoden.

Myös Nussbaum (2009, 15) selvittää, että *eudaimonian* englanninkielinen vastine *happiness* (joka on helppoa suomentaa onnellisuudeksi) voi nykykielenkäytössä olla harhaanjohtava. Se on vanha käännös ja on alkuaan ollut aivan oikea, mutta sen merkitys on muuttunut aikojen saatossa. Utilitaristit alkoivat käyttää *happiness* –sanan merkityksessä, josta he olivat poistuneet aktiivisen toiminnan ulottuvuuden, ja sana on alkanut merkitä passiivista, itsekeskeistä, nautiskelevaa onnellisuutta. Siksi Nussbaum kuvaa *eudaimoniaa* taajaan englanninkielisellä vastineella *flourishing*.

Nussbaum käyttää *Therapy* –kirjassaan nimenomaan antiikin filosofikoulujen terapeuttiset intentiot esiin tuovaa menetelmää luomalla itselleen naispuolisen oppilaan (pupil) nimeltä *Nikidion*, englanniksi *little victory*, joka on ammatiltaan kurtisaani. Antiikin yhteiskunnassa he olivat naisista vapaimpia liikkumaan oman harkintansa mukaan, ja he olivat myös tiedonhaluisia voidakseen palvella miesasiakkaita mahdollisimman hyvin. Platonin akatemias-
sa oli tunnetusti ollut oppilaina kaksi kurtisaania, ja useissa antiikin filosofikouluissa oli naisten mahdollista opiskella, mutta oli yksi suuri poikkeus: Aristoteleen *Lykeion*. Siellä

²¹ Nykyaikaisessa pedagogiikassa vertaus terapiaan tai hoitotyöhön ei ole aivan tavaton. Esimerkiksi klassisen musiikin alueella *korrepetiittori*, - yleisten tietosanakirjamääritelmien mukaan laulajaa tai tanssijaa yksilöllisesti ohjaava pianisti, joka auttaa solistia oppimaan roolinsa nopeasti - nimittää usein opettamaansa taiteilijaa ”potilaaksi”.

opetettiin vain miehiä, ja siksi Nussbaum joutuu verhoamaan esimerkkioppilaansa valeasuun alettaessa tutustua Aristoteleen ajattelun terapeuttisiin ulottuvuuksiin. Toisaalta *Nikidion* on ammatissaan saanut tietoa antiikin vapaiden miesten elämään kuuluvista asioista kuten politiikasta ja sodankäynnistä, joista *Lykeionin* oppilailla on oltava ymmärrystä, koska koulutus palvelee käytännöllisiä päämääriä. (Nussbaum 2009, 53-55.) Näin Nussbaum kuljettaa jo alusta pitäen mukanaan etiikan käytännöllisyyden teemaa. Käsitykseni mukaan hän haluaa korostaa, että vaikka Aristoteleen asettama korkein elämänihanne on puhtaasti teoreettinen elämäntapa, valmentaa koulutus *Lykeionissa* nuoria – ei tosin liian nuoria – miehiä kaupunkivaltion käytännöllisiin johtotehtäviin, ja siksi Aristoteleen etiikka on kokonaisvaltaista ja välttää kategorisointia.

Vaikka *Nikidion* on miehissä ympäristössä karaistunut, miehistä karskiutta pelkäämätön nainen, on hänellä Nussbaumin (2009, 78-79) mukaan Aristoteleen koulun oppilaana ongelma: Hänet on kotona kasvatettu tuntevaksi, empaattiseksi persoonaksi. Hän on oppinut myötäelämään lähimmäistensä iloja, suruja ja pelkoja. Se pelko, mitä hän tuntee, on empatian sekaista pelkoa, jota hän tuntee omaisten ja ystävien haavoittuvuuden (vulnerability) vuoksi. Haavoittuvuus merkitsee sattuman armoilla oloa. Onni voi kääntyä milloin tahansa onnettomuudeksi. Tätä pelkoaan hänen tulisi oppia käsittelemään niin, että se voisi muodostua voimavaraksi. Aristoteleen koulussa ei ole tarkoitus juuria pois (extirpate) emootioita ja niitä intensiivisempiä passioita, ”intohimoja”, vaan kouluttaa oppilasta jalostamaan ne voimavaroiksi.

Nussbaum (2009, 79-80) esittää, että antiikin filosofikoulujen yleisen käsityksen mukaan emootiot ovat sisäisen tietoisuuden (awareness) ilmauksia. Ne ovat suuntautuneet objektiin ja luonnehtivat jotain objektista (directed at and about an object), objektin hahmottuessa havaitisijansa (subjektiivisesta) näkökulmasta. Toiseksi emootiot ovat rinnastettavissa ennemmin uskomuksiin kuin eksaktiin tietoon. Kolmanneksi emootioita voidaan arvioida rationaaliksi tai irrationaaliksi, tosiksi tai virheellisiksi riippuen niiden perustana olevista uskomuksista.

Sitä vastoin Aristoteles esittää *Nikomakhoksen etiikassa* (EN 1102b28-1103a1), että ihmisen irrationaalinen sielunosa on kaksijakoinen, ja ihmisellä toisin kuin eläimillä, sen *haluava* osa on osallinen järjestä ja kuuntelee järkeä, mutta irrationaaliosalla on myös paljon

eläinten kaltaista ei-järjellistä. Aristoteles itse toteaa, että isällä ja ystävällä on (ei-järjellisesti) ihmiselle sanottavaa eri tavalla kuin matematiikalla (järjellisesti). Hyve toteutuu ihmisen saavutettua halujen psykologisen tasapainon (balance) niin, että hän esimerkiksi haluaa ruokaa ja juomaa oikeisiin aikoihin ja kohtuullisia määriä. (Nussbaumin 2009, 80-81). Tämä oli erityisen tärkeä asia esimerkiksi antiikin kaupunkivaltion sotilasjohtajien tiedostaa, koska heidän vastuullaan oli sotilaiden koulutus ja muonitus.

Aristoteleen ajattelussa emootioiden ”tehtävä” on tulla koulituiksi niin, että ne ovat järjellisen sielunosan kontrollissa. Nussbaumin (2009, 98) mukaan Aristoteles erityisesti *Retoriikka* –teoksessa korostaa, että nuorukaisilla on vaikeuksia pidättää halujaan, jotka eivät ole vastaanottavia (responsive) filosofiselle kasvatukselle, erityisesti seksuaalista halua. Tämän vuoksi heidän koulutuksessaan on tarvetta myös ei-filosofiselle kasvatukselle ja kurille (discipline), koska ne luovat pohjaa filosofiselle kasvatukselle eikä ilman niitä voida odottaa tuloksia filosofiseltakaan kasvatukselta.

Nussbaum (2009, 98-99) korostaa myös, että Platonista poiketen Aristoteles antaa suuren merkityksen lapsen emootioiden kehittymiselle rakastavien vanhempien hoivassa, ja korostaa lapsen ja vanhempien tasapainoista vuorovaikutusta. Platon tunnetusti piti ihanteena eristää lapset vanhemmistaan mahdollisimman pian ja kasvattaa heidät organisoidusti. Elämä perheenjäsenenä tasoittaa (paves) lapsen tietä kohti vastuunottamista ystäväpiirissä ja kaupunkivaltiossa. Vaikka Aristoteles sijoittaa emootiot irrationaaliseen sielunosaan, hän ei pidä niitä non-kognitiivisina eikä väärinä. Kuitenkin emootiot ovat jollakin tavalla resistenttejä tiedolliselle koulutukselle varttuneessa iässä. Ymmärtääkseni Nussbaumin mielestä Aristoteles katsoo varhaislapsuuden hyvän *kasvatuksen* muokkaavan persoonan emotionaalista perustaa, jonka muuttamisen mahdollisuudet varttuneen iän *opetuksessa* tai *koulutuksessa* ovat rajoitetut.

Mitä Nussbaumin esimerkkioppilas Nikidion sitten hyötyy Aristoteleen koulutuksesta filosofisessa katsannossa? Hän on omien kasvu- ja elämänolosuhteidensa muokkaama persoonallisuus. Filosofian – tässä yhteydessä jonkinlaisen filosofisen ”terapian” – tehtävä olisi jalostaa (refine) hänen emootioitaan ja affektejaan hyvään elämään, ei vain omaansa, vaan tuottamaan hyvää elämää toisille, koska se on kaupunkivaltion johtomiesten tehtävä. Nyt on

kuitenkin muistettava, että Aristoteleen ihannekaupunki on tuonpuoleisuudessa, ”taivaassa” (a city in the heavens), ja se pysyy maanpäällisen kaupunkivaltion johtomiehille intentiona ja sen mietiskely kuuluu *teoreettiseen* eli Aristoteleen tiedonhierarkiassa ylimmän tason elämään. (Nussbaum 2009, 99-100; Uurtimo 1997) Vastaus kysymykseen, mitä Nikidion hyötyy Aristoteleen *Lykeionissa* saamastaan koulutuksesta yhteisön hyvän elämän edistämiseksi, voi olla yllättävä: Ei paljoakaan. Aristoteleen Akatemiassa jalostetaan jo kotioloissa valmiiksi melko hyvin ”jalostuneita” nuoria miehiä. Näissä olosuhteissa filosofiasta ei ole paljoakaan apua maailmassa olevan kurjuuden (misery) poistamiseksi. Lääketieteellisellä vertauksella filosofian antama jonkinlainen terapia voisi Aristoteleen koulussa olla verrattavissa huonoon oloa kohentavien ja yleistä terveyttä edistävien vitamiinien antamista sairaalle, jonka varsinainen sairaus jää hoitamatta. Tässä mielessä Nikidionin on parasta jättää Aristoteleen koulu taakseen ja etsiä ratkaisua muista antiikin filosofikouluista. (Nussbaum 2009, 100-101.)

Edellä oli puhetta, että Nussbaum on itsekin jo vuonna 1994 – *Therapyn* ensipainoksen julkaisuvuonna - pitänyt ajatteluaan uusstoalaisena, vaikka hänet yleensä esitellään aristoteliikkona eikä hän aristotelismin suurta vaikutusta omaan ajattelutapaansa ole missään vaiheessa kieltänyt. *Therapyn* uusitusessa esipuheessa 2009 hän täsmentää vielä ajatteluaan suhteessa aristotelismiin ja muuhun hellenistiseen filosofiaan, ennen muuta stoalaisuuteen sanomalla:

”Aristoteles ymmärtää inhimillisen haavoittuvuuden (vulnerability) syvällisemmin kuin stoalaiset. Hän ei kuitenkaan ymmärrä ihmisten välistä tasa-arvoa (human equality). Siksi uskon nyt, että jokaisen ihmisarvoa kunnioittavan (decent) poliittisen lähestymistavan on sisällettävä sekä aristoteelisia että stoalaisia elementtejä.” (Nussbaum 2009, xvii, suomennos minun).

Pieni sana ”nyt” (I now believe) paljastaa jos ei suoranaista muutosta niin ainakin painopisteen siirtymää Nussbaumin ajattelussa 1994-2009 aristotelismista stoalaisuuteen ja ehkä muovautumista uusstoalaiseksi.

Nussbaum ei ole ainoa filosofian tutkija, joka on havainnut antiikin hellenistisen ja myös roomalaisen filosofian olleen alkuaan käytännöllisemmin suuntautunutta kuin millaisena se on länsimaisessa akateemisessa filosofiatieteessä esitetty. Pierre Hadot’n 1995 ilmestynyt tutkielma *Qu’est-ce la philosophie antique*, joka on suomennettu otsikolla *Mitä on antiikin*

filosofia, pyrkii osoittamaan, että missään antiikin filosofikouluissa ei ensisijaisesti opetettu tiedollista järjestelmää vaan elämäntapaa eikä filosofikoulun ihanteiden mukaisen elämäntavan valitseminen ollut mikään erillinen jatke koulutukselle vaan itse koulutuksen substanssi. (Hadot 2010, 16-17.)

Tuominen (2010, 98) esittää, että Hadot'n käsitys koulutuksen ja elämäntavan valinnan suhteesta olisi niinkin jyrkkä, että hän pitäisi antiikin ajattelussa ”filosofisen diskurssin” valintaa alisteisena elämäntavan valinnalle. Erityisesti tämä pätee niihin filosofikouluihin, joiden päämäärät ovat terapeutitset, kuten stoalaisuuteen. Platonismista ja aristotelismista puhuttaessa tätä vastaavuutta voidaan nähdä paljon vähemmän. Tämä Tuomisen havainto on huomion arvoinen tarkattaessa Nussbaumin ajattelua ja sen kehittymistä.

Tuominen (2010, 98) väittää Nussbaumin käsityksen antiikin filosofian käytännöllisestä tehtävästä poikkeavan Hadot'n ajattelusta siinä, että Nussbaumin mielestä antiikin filosofian päämäärän asetteluissa keskeisiä asioita ovat argumenttien johdonmukaisuus ja selkeys, eksplisiittisyys ja kattavuus. Näihin pyrkimällä filosofia pureutuu ihmiselämän syvimpiin eli tunteisiin liittyviin ja onnellisuutta estäviin ongelmiin. Kaikkiin näihin ongelmiin ei antiikin filosofiasta löydy kuitenkaan ratkaisuja. Tuomisen mukaan Nussbaum näkee antiikin filosofian jännitteisenä: Se paljastaa herkästi onnellisuutta estäviä ongelmia, mutta sen viileä suhtautuminen inhimillisiin tunteisiin jättää ratkaisut puolitiehen.

Tuominen (2010, 98-99) näkee Nussbauminkin ratkaisun näihin kysymyksiin jotenkin vaillinaisena. Tätä vaillinaisuutta hän kuvaa sanomalla, että Nussbaumin suosiman ilmaisun ”lääketieteellinen analogia” (medical analogy) merkitys ei ole *Therapyssa* täysin selvä eikä Nussbaum ole täysin selvittänyt lääketieteen ja filosofian välisen vertauksen luonnetta. Onko tämä vertaus analogia vai metafora? Metafora on vertaus, joka ei ilmoita olevansa vertaus. Jos sanotaan, että ”filosofia on lääkinnällistä terapiaa” metaforana, tarkoitetaan, että filosofiaa voidaan verrata lääkinnällisiin ruumiin sairauksien hoitokeinoihin, mutta ei yksi yhteen, vaan ”ikäin kuin”. Metafora eroaa analogiasta siinä, että siinä ei ole vertailevaa partikkelia, esimerkiksi ”kuin” tai ”ikäin kuin”. Analogiaa käytettäessä taas voitaisiin sanoa, että filosofia on sielulle samaa, mitä lääketiede on ruumiille.

Oma käsitykseni on, että Nussbaum ymmärtäisi filosofian olevan *eräänlaista* terapiaa sielulle, ei siis täysin sitä, mitä fysioterapia on lihaksille ja nivelille. Jos filosofian ja lääketieteellisen terapian välille laitettaisiin yhtäläisyysmerkki, jouduttaisiin ennen pitkää vastaamaan kysymykseen, ovatko filosofiset terapiat uskomushoitoja. En puutu tähän keskusteluun laajemmin, vaikka yleisesti tiedetään, että filosofisen terapian nimellä kulkevaa hoitopraktiikkaa jo harjoitetaan.

Nussbaumia ei siis tyydyttänyt Aristoteleen koulun ohjaus sielun tervehtymiseen ja todellisuuskäsityksen oikenemiseen. Seuraavaksi on katsottava hänen käsityksiään antiikin toisen merkittävän filosofikoulun, stoalaisuuden, pyrkimyksistä kouluttaa eettisesti toimivia kansalaisia.

4.1.2 Uusstoalainen Nussbaum

Therapy –kirjassa Nussbaum käsittelee laajasti antiikin filosofikoulujen teoreettisia ja käytännöllisiä näkemyksiä ihmissielun halujen, arvostusten ja pyrkimysten oikeasta ja väärästä suuntautumisesta. Puheenvuoroja saavat skeptikot, kyynikot, epikurolaiset ja stoalaiset. Suurimman painoarvon Nussbaum antaa stoalaisille oman ajattelunsa taustavaikuttajana, ja siksi tässä filosofianhistoriallisessa katsauksessa Aristoteleen koulun jälkeen keskitytään stoalisiin vaikutteisiin Nussbaumin käsityksessä etiikan opetettavuudesta.

Nussbaum omistaa *Therapy* –teoksessa neljä päälukua stoalaisuuden tarkastelulle. Niistä ensimmäisen jo otsikoinnissa (Stoic Tonics: Philosophy and the Self-Government of the Soul) än aloittaa vertauksella lääkkeestä tai piristysruiskeesta (tonic), ja aloittaa itse tekstin siteeraamalla tunnettujen stoalaisten Ciceron ja Senecan tekstejä, joissa filosofiaa pidetään sielun sairauksien parannuskeinona. Nussbaum esittää jo ensimmäisessä kappaleessa Ciceroon ja Senecaan nojaten oman tulkintansa, että stoalaisuudessa enemmän kuin missään muussa hellenistisessä filosofikoulussa käytetään *lääketieteellistä analogiaa* (medical analogy) kuvaamaan filosofiaa todellisuuskäsityksen tervehtyttäjänä. Cicero esittää filosofian tulevan sielumme parantajaksi *ulkoa päin* (outside ourselves) aivan kuten lääke ruumiin parantajaksi. Seneca puolestaan sanoo ”terveellisten käytännöllisten argumenttien” olevan psyykkisten haavaumien (sores) parantaja niin kuin lääke ruumiillisten. (Nussbaum 2009, 316.) Varsin-

kin Ciceron katsoisin ajattelevan, että filosofikoulun antama opetus voi olla parantajana lähes samassa merkityksessä kuin lääketiede toimii ruumiin sairauksien parantajana. Mielestäni Nussbaum on valinnut tämän Ciceron sitaatin osoittaakseen nimenomaan filosofisen koulutuksen, opettaja-oppilas –suhteen, eikä minkä tahansa ihmisen omaehtoisen mietiskelyn, toimivan vääristyneen todellisuuskäsityksen oikaisijana. Hän vahventaa vielä käsitystään filosofisen terapian ja lääkintätaidon läheisyydestä siteeraamalla stoalaisista ajattelijoista merkittävimpänä pitämäänsä Chrysippusta, joka väittää, ettei ole totta se väite, että ruumiin lääkintätaitoa vastaavaa sairastuneen sielun (soul) lääkintämenetelmää ei olisi olemassa, ja että jälkimmäinen ei olisi alisteinen edelliselle. Chrysippus Nussbaumin mukaan rinnastaa siis filosofisen terapian lähes yksi yhteen lääketieteen kanssa. Oma käsitykseni on, että jonkinlainen ero kuitenkin jää, koska hän käyttää *analogia* –kielikuvaa eikä eksplikoi näiden täyttä yhteensopivuutta.

Kun epikurolainen elämänkäsitys tunnetusti korostaa mielihyvän ja yksilöllisten etujen saamisen merkitystä ihmisen tervehtymisen prosessissa, on stoalainen näkemys Hadot'n (2010, 137-139) mukaan sen diametrinen vastakohta: Ihmisen onni muodostuu järjen sanelemasta, yksilön ylittävästä yleisen hyvän vaatimuksesta. Elämä on sattumanvaraisuudessaan traagista, ja ainoa, minkä ihminen voi säilyttää ja jota kukaan ei voi häneltä viedä, on tahto tehdä hyvää ja toimia järjenmukaisesti. Järjen mukaan eläminen on luonnon universaalien lakien mukaan elämistä, koska ne ohjaavat maailmaa sisältäpäin. Stoalaisen käsityksen mukaan ihmisen on siis ymmärrettävä ”asemoida” itsensä osaksi maailmankaikkeutta ja löydettävä paikkansa siinä voidakseen toimia järjen mukaisesti.

Nussbaum (2009, 317) muistuttaa, että eroista huolimatta stoalaisella ajattelulla on myös yhteisiä asioita epikurolaisen ja skeptikoiden kanssa. Sielun omavaraisuus (self-sufficiency) ja tyyneys (tranquility) ovat ihanteellisia tiloja. Kun stoalainen filosofi on asemoinut itsensä osaksi maailmankaikkeutta, hän osaa olla oppilaalle myötäelävä (compassionate) kuuntelija, terapeutti, saattaja, mentori, valmentaja, *coach*, mitä nykyaikaisia henkilökohtaisen ohjauksen ammattilaisia onkaan. Myötäeläminen merkitsee ohjattavan integriteetin kunnioitusta. Tämä asenne vaikuttaa potilaaseen – Seneca todella puhuu ohjattavasta potilaana eikä oppilaana – niin, ettei hän hyvässä ohjauksessa ollessaan pysy pitkään potilaan riippuvaisessa ja vastaanottavassa roolissa, vaan hän itse kehittyy ”omaksi lääkäriksi”. Stoalaisessa mielenhallinnan harjoittelussa potilasta saatetaan olemaan pelkäämättä asioita, joita muut ihmi-

set pitävät pahoina. Harjaantunut stoalainen ei koe niitä uhkaavina, koska ne eivät ole läsnä tässä ja nyt. Kuoleman todellisuuden huomioon ottaminen muuttaa toimintaamme ja saa meidät syvemmin tuntemaan itsemme osana maailmankaikkeutta; Suoritamme jokaisen tekomme ikään kuin se olisi viimeisemme. Jos kaikki muu menetetään, pysyy moraalinen pyrkimys koskemattomana, vaikka sen tielle tulisi esteitä. (Hadot 2010, 145-146.) Filosofiohjaajan ”lääkinnällinen” tehtävä on potilaan *virkestäminen* tai hänen ajatustensa *terävöittäminen* (toning up) niin että hänen henkiset lihaksensa voisivat vahvistua ja hän oppisi hyödyntämään toimintavalmiuksiaan (capabilities). Viimeksi mainittu termi on huomion arvoinen tässä Nussbaumin (2009, 318) alkuaan 1994 julkaisemassa tekstissä. Inhimillisten toimintavalmiuksien kehittämisestä on tullut hänen myöhemmän tuotantonsa kenties keskeisin teema.

Nussbaumin (2009, 319) mukaan stoalainen filosofinen terapia eroaa muiden antiikin filosofikoulujen terapiamalleista siinä, että *eudaimoniaa* ei eristetä yhteiskunnallisista tehtävistä kuten esimerkiksi Aristoteles eristää sen teoreettisen elämänmuodon tunnusmerkiksi. Onnellisuuden sisältö vain käsitetään eri tavoin kuin aristotelismissä. Intohimojen (passions) aiheuttama epäjärjestys sielussa aiheuttaa onnettomuutta ja on myös yhteiskunnallisen epäjärjestyksen perustana. Tätä ei voida parantaa ilman filosofista terapiaa. Tässä Nussbaum kohottaa omaa ajatteluaan koskevan uuden ongelman: Intohimojen pois juuriminen (extirpation) esitetään stoalaisuudessa perustaksi poliittiselle hyveelle. Tälle aiheelle Nussbaum on omistanut *Therapyssa* kokonaisen pääluvun 10 *The Stoics on the Extirpation of the Passions*. (Nussbaum 2009, 359-401.)

Nussbaum (2009, 320) vie esimerkkioppilaansa Nikidionin Stoaan. Oppilas on jo ollut skeptikoiden ja epikurolaisten opissa ja tahtoo oppia ymmärtämään itseään (to understand herself). Hän tahtoo ymmärtää, mitä asioita kannattaa arvostaa ja mitä ei, mitä riskejä kannattaa ottaa ja mitä ei, ja mitkä tuskalliset asiat ovat läpikäymisen arvoisia. Nikidion tahtoo vielä enemmän: Ei vain yksilöllistä itsensä ymmärtämistä, vaan kokemuksen itsestään yhteisön jäsenenä. Hän toivoo myös filosofian tulevan kiinteäksi osaksi hänen terveyttään, ei vain parannuskeinoksi. Terve ihminen siis filosofoi.

Sen, mitä Nikidion voi oppia Stoaan koulussa, Nussbaum tiivistää kolmeen kohtaan. Ensiksi Koulutus *palvelee käytännöllisiä päämääriä* (practical goal). Koulutuksella on arvoa, jonka

oppilas tiedostaa oman elämänsä merkityksellisyyden tuntemuksena. (Nussbaum 2009, 329.) Toiseksi koulutus on *arvorelatiivista*. Koska Nikidion on aikuinen eikä lapsi, opettaja luottaa hänen intuitioonsa ja saattaa häntä ymmärtämään, mitkä asiat hän kokee itselleen merkityksellisiksi ja sopivimmiksi. (Nussbaum 2009, 333.) Kolmanneksi koulutus auttaa reagoimaan yksittäisiin tapauksiin. Nussbaum (2009, 335) muistuttaa Senecan käyttämästä – jälleen lääkärin työhön liittyvästä – esimerkistä, että hyvä lääkäri ei lähetä lääkemääräystä postissa potilaalle, jonka vaivoista hän on vain kuullut. Hän edellyttää, että potilas on paikalla, kokeilee pulssia ja tekee sitten hoitoon liittyvät johtopäätökset. Hyvä lääkäri siis ottaa huomioon jokaisen potilaan erityistapauksena. Cicero käyttää tässä esimerkkiä *ajan* käsitteestä. Hän viittaa kreikan sanaan *kairos*, joka merkitsee hetkeä, jolloin tilanne on otollinen; tilaisuutta, jota ei sovi jättää käyttämättä; tarjousta, josta ei voi kieltäytyä. Nussbaum ei tässä viittaa toisen kreikkalaiseen aikaan merkitsevään sanaan *kronos*, joka tarkoittaa tasaisesti kuluvaan aikaan ilman sisällöllisiä merkityksiä, mutta rinnastus on selvä. Stoalainen filosofinen terapia siis auttaa Nikidionia oivaltamaan elämänsä *kairos*-hetket kehittyäkseen yhteisön vastuullisena jäsenenä.

Nussbaum antaa siis suuren arvon stoalaisen filosofikoulun terapiaa muistuttavalle opetustavalle. Toisin kuin Aristoteleen *Lykeionin* elitistisessä, teoreettiseen elämäntapaan tähtäävässä koulutuksessa, Nussbaum näkee Stoaan koululla olevan paremmat edellytykset kasvattaa kaikkia ihmisiä kohtaan solidaarisuutta kokevia johtajia. Emootioiden poissulkeminen on kuitenkin asia, joka Nussbaumin on ylitettävä voidakseen samastua stoalaisuuteen. Emootiot ovat hänen ajattelussaan keskeisellä sijalla, koska ne edesauttavat henkilöä hänen omaan kukoistukseensa. Henkilökohtaisen hallinnan saavuttamattomissa oleviin todellisuuden osiin ihminen pääsee käsiksi nimenomaan emootioiden avulla. (Järveläinen 2003, 51.) Kun näitä on päästy käsittelemään emootioiden avulla, näistä tulee arvoja. Tutustuttuani Nussbaumin 1994 ja sen jälkeen kirjoittamaan tuotantoon, voin olla samaa mieltä Järveläisen (2003, 52) kanssa, joka Nussbaumin varhaisempaan tuotantoon tutustuttuaan teki johtopäätöksen, että Nussbaum ”hehkuttaa arvoja.”

4.3 Yleissivistyksen, taidekasvatuksen ja sokraattisen pedagogiikan merkitys demokratian pysyvyydelle

Syksyllä 2011 ilmestyi suomennettuna Nussbaumin vuonna 2010 julkaisema teos *Not for Profit: Why Democracy needs the Humanities* suomennettuna otsikolla *Taloukasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* Tässä teoksessa Nussbaum, jota eurooppalainen vasemmistoälymyystö sympatisoi, ilmaiseekin monien eurooppalaisten ihailijoidensa pettymykseksi tukevansa perinteistä amerikkalaista koulutusjärjestelmää, joka edellyttää laajaa humanistista sivistystä myös luonnontieteiden sekä teknisten ja kaupallisten tieteiden opiskelijoilta. Samalla Nussbaum tosin ilmaisee huolestumisensa amerikkalaisen koulutusjärjestelmän vähittäisestä ”eurooppalaistumisesta” eli luonnontieteiden sekä teknisten ja kaupallisten tieteiden ylikorostumisesta tavoitteena tuottaa taloukasvua vauhdittavia perustutkimuksen sovelluksia.

Nussbaumin motiivina *Not for Profit* –teoksen kirjoittamiselle on ollut pelko demokratian horjumisesta kehittyneissä yhteiskunnissa sekä Intian kaltaisissa nopeasti vaurastuvissa ja kehittyvissä valtioissa. Demokratiaa uhkaa koulutusnäkemys, jonka mukaan koulutuksella pitää pyrkiä ainoastaan taloudelliseen kasvuun. Nussbaumin mielestä humanistinen sivistys, johon kuuluu paljon taideaineiden opetusta, kehittää ihmisen *empatiakykyä* ja siis kasvattaa eettisyyteen. Princetonin professori luonnehtii eriarvoisuudesta piittaamattomia, taloukasvuun yksipuolisesti tähtäävien koulutuksellisten ohjelmien takana olevaa motivaatiota niinkin voimakkaalla ilmauksella kuin *eettinen typerys (moral obtuseness)*. (Nussbaum 2010, 23.)

Nussbaum argumentoi demokratiaa ja siten eettistä asennoitumista ylläpitävän koulutuksellisen toimintamallin puolesta, jota hän nimittää *ihimillisen kehityksen paradigmaksi*. Siinä on tärkeää, että nuori ihminen pääsee kehittymään sellaisilla elämän alueilla kuin elinaika, terveys, fyysinen koskemattomuus, poliittinen osallistuminen ja koulutus. (Nussbaum 2011b, 39.) Tämän mallin esittämisellä *Not for Profit* –teoksessa Nussbaum ennakoii jo seuraavaa *Creating Capabilities* –teostaan (Nussbaum 2011a). Myös *Not for Profit* –teoksessa historia on vahvasti esillä. Kuten Remes (2011, 188) huomauttaa, Nussbaumin mielestä demokratian, kansalaiskäsityksen ja kasvatustilafilosofian kohtalonyhteyden voi ymmärtää vain historiallista taustaa vasten.

Inhimillisen kehityksen mallin toteutuminen edellyttää Nussbaumin mielestä *demokratiaa* yhteiskunnassa. Demokraattisessa yhteiskunnassa yksilöllä on parhaat mahdollisuudet osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. Inhimillisen elämänlaadun turvaaminen edellyttää, että yksilöiden perusoikeudet on suojattu enemmistön mielivaltaa vastaan. Poliittiset oikeudet, sananvapaus, kokoontumisvapaus, uskonnonvapaus ja oikeus saada koulutusta on yhteiskunnan turvattava myös heikoimmille jäsenilleen. (Nussbaum 2010, 24.) Tässä mielessä Nussbaum näyttää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta heikoimpien näkökulmasta hahmottaneen John Rawlsin henkiseltä sukulaiselta, ja sellaiseksi hän myös osoittautuu.

Miksi demokratia on Nussbaumin mielestä paras tai oikeastaan ainoa mahdollinen kehittynyt yhteiskunnan malli, joka voi taata hyvän elämän mahdollisuudet kaikille? Miksi demokratian pysyvyys on Nussbaumin mielestä uhattuna? Ihmiset ovat taustoiltaan erilaisia. Tarvitaan vastavuoroista ymmärtämystä ja kunnioitusta yhteisten toimintojen ylläpitämiseksi ja yhteiskunnan kaikkien jäsenten tarpeiden tyydyttämiseksi. Tällaista julkiseen päätöksentekoon ulottuvuutta ymmärtämystä ja kunnioitusta ei Nussbaumin mukaan voi syntyä yksinvaltaisissa ja harvainvaltaisissa yhteiskunnissa. Vanhassa yhteiskuntamallissa kasvatettiin auktoriteetti-asemia varten hienostuneita herrasmiehiä, jotka koulutuksessaan oppivat ihmiskunnan yhteistä viisautta ja virkatoimissaan jakoivat sitä alempiarvoisille. Demokraattisessa yhteiskunnassa kaikki saavat yhdenvertaisina osallistua päätöksentekoon, ja siksi tarvitaan aktiivisia, kriittisiä, harkitsevia ja empaattisia yhteiskunnan jäseniä. (Nussbaum 2010, 141.) Nussbaumin mielestä demokratia on vaarassa, jos koulutusta vaaditaan tuottamaan vain hyödyllisiä aineellisen rikkauten kasvattajia eikä ajattelevia ja toisiin ihmisiin empaattisesti suhtautuvia kansalaisia (Nussbaum 2010, 142).

Nussbaum pitää intialaisen Tagoren kasvatusfilosofiaa ja siitä kehitettyä pedagogiikkaa parhaana esimerkkinä oppilaiden saattamisesta empaattiseen asennoitumiseen. Tagore käytti roolileikkejä jatkuvasti opetusmenetelminä. Roolileikkien tarkoitus oli antaa oppilaalle tuntumaa toisen ihmisen asemaan asettumisesta. Samalla ne kehittivät loogista ajattelua. Kun on toisen ihmisen roolissa ja yrittää kuvitella hänen tuntemuksiaan, voi samalla päätellä, millaisiin seuraamuksiin omat mielipiteet samasta asiasta johtaisivat. Erityisesti moniuskontoisen Intian oloissa roolileikit auttoivat oppilaita kartoittamaan uskonnollisia eroja, ja niiden avulla oli mahdollista saattaa oppilaita ymmärtämään toisella tavalla uskovien ajattelua. (Nussbaum 2010, 104.) Samoin tanssi oli Tagoren suosima taideaine. Tanssin opetus vapautti intialaisia

tyttöjä häpeämistä omaa kehoaan etenkin poikien seurassa ja auttoi myös ruumiillista jäykkyyttä tuntevia poikia uskaltautumaan vapaampaan itseilmaisuun. Tagore itse oli taitava tanssija ja tuli tunnetuksi androgyynisyyttä ilmaisevista tanssiliikkeistään; Sukupuolten yhdenvertaisuus oli hänen pedagogiikassaan keskeisellä sijalla (Nussbaum 2010, 104-105.)

Nussbaum ottaa esimerkin myös omasta amerikkalaisesta koulutusympäristöstään. Yksinkertainen lastenloru ”Kävin kerran taivahassa / mitä siellä tekemässä?” seuraa *ihmettelyn* perusmallia, koska siinä erotetaan ihmisestä erillinen maailma ja annetaan sille sisältö. Tällä tavoin on suhtauduttava muihin ihmisiin. Lastenlorut ja sadut ruokkivat mielikuvitusta auttaen kehittämään tervettä empaattisuutta myös julkista elämää varten. Ymmärtääkseni Nussbaum liittyy tässä Aristoteleen Metafysiikassaan esittämään käsitykseen *ihmettelystä* filosofian alkuna. (Metafysiikka 982b12.)

Nussbaumin innostus taideaineiden opetukseen eettisyyteen kasvattamisessa on nähtävissä seurauksena hänen aiemmassa tuotannossaan esillä pitämästä kaunokirjallisuudesta, joka hänen mielestään tarjoaa eettisten kysymysten tutkimiseen mielekkäämmän näkökulman kuin abstrakti tieteellinen moraalifilosofia (Kopperi 2001, 206.) Kopperin mukaan Nussbaum kritisoi modernia moraalifilosofiaa siitä, että se jättää ihmisen omien kykyjen ja taitojen kehittämisen huomiotta. Nussbaumin näkemys etiikasta ja sen opettamisesta ei silti ole subjektivistinen. Hyvän elämän peruselementit eivät ole Nussbaumin mielestä ihmisen itsensä valittavissa, vaan etiikassa olisi puhuttava kaikesta siitä, mikä on merkityksellistä ihmiselle itselleen ja antaa hänen elämälleen suunnan. (Kopperi 2001, 208.) Taideaineet koulussa vievät oppilaat ihmisten yhteisten kokemusten äärelle ja ohjaavat demokratian toteutumiseksi välttämättömään empaattisuuteen.

Vaikka Nussbaum korostaa humanistisen sivistyksen ja erityisesti taideaineiden merkitystä, Not for Profit -kirjasta tulee vahvasti esiin myös eettisyyteen kasvattamisen idea samantapaisena kuin Phillips ymmärtääkseni sen esittää: Ei ole kysymys etiikka -nimisen oppiaineen teoreettisesta opettamisesta, vaan oppilaitoksessa tapahtuvasta kokonaisvaltaisesta lapsen tai nuoren toiminnallisen ja käytännöllisen eettisyyden kasvuun pyrkivästä pedagogisesta toiminnasta, jollaista Suomen Perusopetuslaki, Lukiolaki ja Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta tavoittelevat, ja tietyn varauksin myös Ammattikorkeakoululaki.

Nussbaum (2011b, 61-62) esittää koulun tehtävistä muun muassa seuraavaa:

”Koulun tulee vahvistaa oppilaiden kykyä tarkastella maailmaa muiden ihmisten kannalta, eritoten niiden, joita yhteiskunnassa pidetään vähäarvoisina tai pelkkinä kohteina. ... Koulun tulee kehittää lapsissa kykyä aitoon myötätuntoon niin läheisiä kuin etäisiäkin ihmisiä kohtaan... Koulun tulee antaa olennaista ja luotettavaa tietoa erilaisista vähemmistöistä ... Koulun tulee edistää lasten vastuuntuntoa kohtelemalla heistä kutakin omista teoistaan vastaavana yksilönä.”

Nussbaum antiikin filosofian tuntijana ottaa huomioon myös antiikin kreikkalaisissa kaupunkivaltioissa vallinneen demokratian ongelmat. Miksi Sokrates sanoi myöhempienkin sukupolvien arvostaman Ateenan demokratian olleen kuin laiska hevonen, jota hänen piti kyselyllään paarman tavoin häiritä ja vauhdittaa? Esimerkiksi Platonin dialogi *Lakhes* Nussbaumin mielestä osoittaa antiikin Ateenan olleen auktoriteettisidonnaisuudessaan haavoittuva. Tasa-arvo vallitsi vain periaatteessa. Nussbaum esittää, että Platonin *Menon* –dialogissa Sokrates antaa orjapojan vastata paremmin kuin kuuluisat poliitikot vastasivat. Nussbaumin mukaan Sokrates antaa tässä esimerkin oikeasta demokraattisesta nöyryydestä eli asenteesta, jonka mukaan puhujalta odotetaan vain oikeita perusteluja, kun taas hänen yhteiskuntaluokkaansa, mainettaan ja kunniaansa pidetään merkityksettöminä. (Nussbaum 2010, 48-51.)

Not for Profit –teoksessa Nussbaum analysoi useiden klassikon aseman saavuttaneiden kasvatustilafilosofien ajattelua. Klassikoista hän nostaa erikseen esille John Deweyn, koska hän ainoana Nussbaumin mainitsemista klassikkofilosofeista työskenteli toimivassa demokratiassa. Deweyn tavoitteena oli aktiivisten, uteliaiden, kriittisten ja toisiaan kunnioittavien kansalaisten kasvattaminen. Sellaisia kansalaisia demokratia tarvitsee toimiakseen kaikkien parhaaksi. Nussbaumin mukaan Dewey ei innostunut 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkupuolella klassikoina pidettyjen kirjojen korottamisesta kasvatukselliseksi auktoriteeteiksi. Älyllinen innostus korvattiin kunnioitettujen nimien luettelemisella. Klassikkovastaisuudessaan Dewey teki kuitenkin poikkeuksen Sokrateen kohdalla. Platonin sankari edusti hänelle Nussbaumin mielestä vireän rationaalista ja kriittistä osallistumista demokratiaan. (Nussbaum 2010, 65.) Nussbaum nostaakin Deweyn malliesimerkiksi *sokraattiseen pedagogiikkaan* pyrkinneestä kasvatustilafilosofista.

Siinä, missä Phillips askaroi lähinnä oppisisältöjen parissa, Nussbaum ottaa kantaa myös opetusmenetelmiin. Erityisesti hän näyttää arvostavan sokraattista pedagogiikkaa.

Nussbaum puhuu paitsi sokraattisesta pedagogiikasta, myös sokraattisesta *ajattelusta*. Se on hänen mielestään yhteiskunnallinen käytäntö. Hän ehdottaa sitä myös koulun oppiaineeksi. Nussbaumin mielestä sokraattista ajattelua ei kuitenkaan opetean kelvollisesti, ellei sitä oteta koulun koko pedagogisen järjestelmän lähtökohdaksi. (Nussbaum 2010, 54-55.) Mitä sokraattinen pedagogiikka Nussbaumin mukaan sitten on? Hän ei selvitä sitä tarkan eksplisiittisesti. Oppilaan omien käsitysten perustelun hän kyllä katsoo kuuluvan siihen oleellisesti, koska hän on otsikoinut *Not for Profit* –teoksen neljännen luvun: *Socratic Pedagogy: The Importance of Argument*. (Nussbaum 2010, 47.) Kyky argumentointiin ja virhepäätelmien havaitsemiseen on demokratian toteutumisen kannalta oleellisen tärkeää (Nussbaum 2010, 75).

Nussbaumin (2010, 48) mielestä oppilaita itsenäiseen ajatteluun kannustava pedagogiikka on joutunut koetukselle yhteiskunnassa, joka korostaa talouskasvua ja mitattavia tuloksia. Nussbaum ei selvitä tarkasti, miten hän tahtoisi sokraattista pedagogiikkaa käytännön koulutyössä toteutettavan, mutta ymmärrän hänen tarkoittavan ainakin avointa dialogia opettajan ja oppilaiden välillä – tosin välttämättä *anything goes* –ajattelua – sekä oppilaiden saattamista keskinäisiin väittelytilanteisiin, joissa asetelmia voidaan myös vaihtaa. Savit (2011, 1182-1185) kritisoi Nussbaumin *Not for Profit* -teosta pedagogisen näkemyksen puutteesta, positiivisen pedagogisen ratkaisun esittämättä jättämisestä sekä keskittymisestä vain opiskeluun yliopistopintoihin valmentavissa collegeissa, joissa läheskään kaikki amerikkalaiset nuoret eivät opiskele. On totta, että Nussbaum ei esitä käytännöllistä pedagogista ohjelmaa demokraatiakansalaisuuden koulutukselle, mutta siihen hän ei *Not for Profit* –teoksella edes pyri. Ajattelen Nussbaumin esiintyvän tässä pamfletissa nimenomaan filosofina, joka antaa herätteitä pedagogiikalle eikä itse pyri rakentamaan pedagogista ohjelmaa.

Miksi juuri sokraattinen pedagogiikka auttaa oppilasta hahmottamaan omaa ajatteluaan? Nussbaumin (2010, 51) mukaan ihmisellä on luontainen taipumus mukautua auktoriteettien ja vertaisryhmän paineeseen. Sokraattisessa metodissa ei kiinnitetä huomiota väitteen esittäjään vaan ainoastaan laatuun. Puhujan yhteiskuntaluokkaa, mainetta ja kunniaa tärkeämpiä ovat perustelut.

Oppilaitoksille ja erityisesti yliopistoille asetettu tulosvastuu on ollut Nussbaumin mielestä omiaan rapauttamaan argumentoivaan, kriittiseen ajatteluun perustuvaa pedagogiikkaa. Filosofian oppiaineen on monin paikoin edellytetty todistavan ”hyödyllisyytensä” ja siksi esimer-

kiksi liiketoiminnan etiikan opetukseen on alettu panostaa. Ensi näkemältä tämä vaikuttaakin käytännölliseltä ja hyödylliseltä, mutta Nussbaumin mielestä itseään ja omaa elämäänsä ymmärtämään opetteleville nuorille ihmisille olisi enemmän todellista hyötyä logiikkaan ja kriittiseen ajatteluun perehtymisestä ja elämän tarkoituksen pohtimisesta. Nussbaumin mukaan parasta oppimateriaalia tällaiseen pedagogiikkaan olisivat Platonin dialogit. (Nussbaum 2010, 128.) Yhtäältä aristoteelikkona ja toisaalta uusstoalaisena tunnettu Nussbaum ei korosta niinkään Platonia, vaan dialogien keskushenkilöä Sokratesta kriittiseen ajatteluun ohjaavana pedagogina.

Nussbaum (2010, 90) tuo vielä esiin intialaisen Tagoren tavan soveltaa sokraattista pedagogiikkaa. Luokassa pidetyssä väittelyharjoituksessa väittelijät vaihtoivat puolia kesken väitellyn. Näin oppilas sai mahdollisuuden tunnustella toisella tavalla ajattelevan ihmisen ajatusmalleja ja perehtyä niihin sisäpuolelta. Mielestäni Nussbaumin ajattelu tulee lähelle konstruktivistisia ja sosiokonstruktionistisia pedagogisia malleja (ks. esim. Tynjälä 1999, 37-40). Tämä on kiinnostava havainto, koska Nussbaum rakentaa ajattelunsa aristoteeliselle perustalle ja korostaa *capabilities* –ajattelussaan funktionaalisen tekemisen ohella myös ontologista oleminen kategorialla. Tämä viittaisi ennemmin realistisiin filosofisiin malleihin, joihin Aristoteles vielä liittyi.

Mitä Nussbaum ajattelee seuraavan empaattisuuteen ohjaavasta sokraattisesta pedagogiikasta? Not for Profit –teoksen viidennessä luvussa Nussbaum käsittelee *maailmankansalaisuuden* käsitettä. Taloudelliset, ekologiset, uskonnolliset ja poliittiset ongelmat ovat maailmanlaajuisia. Ihmisten on ryhdyttävä uudenlaiseen moraaliseen ponnisteluun niiden ratkaisemiseksi. (Nussbaum 2010, 79.)

Maailmankansalaisuuden käsite on voinut tulla Nussbaumin ajatteluun niin aristotelismista (Sihvola 2005, 55) kuin stoalaisuudesta (Luhtala 2005, 71). Aristoteeliselle lähestymistavalle on ominaista pyrkimys sekä käytännölliseen viisauteen että teoreettiseen tietoon. Sihvolan mukaan Nussbaum tulkitsee Aristotelesta sisäisen realismin mukaisesti niin, että luonnon käsite ei viittaa arvovapaan objektiivisen tieteen tuloksiin, vaan että Aristoteles ajattelee luonnon arvokäsitteenä, joka määrittää, mitä ihminen moraalisenä toimijana pohjimmiltaan on. Stoalaisen ajattelutavan mukaan taas järki ja moraalit rakentavat yhteisen ihmisyyden tunnon ja muodostavat siten perustan ihmisten yhteiselle maailmankansalaisuudelle.

Maailmankansalaisuus ei kuitenkaan rakennu vain ihmisten yhteenkuuluvuuden tunteesta kokemusperäisesti. Tarvitaan myös tietoa oman kansallisen elämänpiirin ulkopuolisesta maailmasta moraalisen käyttäytymisen perustaksi. Nussbaum ei Kohlbergin tapaan rakenna etiikan opetusta moraalitiedon perustalle, mutta hän pitää tietoa välttämättömänä välineenä kohti hyväksyttävää käytöstä.

”Tieto ei takaa hyvää käytöstä, mutta tietämättömyys johtaa käytännössä varmasti huonoon käytökseen.” (Nussbaum 2011b, 99.)

Nussbaum edellyttää myös yleissivistäviä opintoja kaikille korkeakouluopiskelijoille. Olipa pääaineena sitten kauppatiede, tekniikka, filosofia tai fysiikka, on opiskelijan perehdyttävä historialliseen tutkimusmenetelmään ja lähdekritiikkiin. Samoin vieraisiin uskontoihin perehtymistä voidaan syventää perehtymällä uskontotieteen perusteisiin. Nussbaumin mielestä tällaisissa opinnoissa menestyvät parhaiten ne opiskelijat, jotka ovat saaneet sokraattista opetusta akateemisia opintoja edeltävässä koulutuksessa. Edelleen kaikkien korkeakouluopiskelijoiden on opiskeltava perustiedot filosofiasta. Mikä tämän kaiken tarkoitus on Nussbaumin mielestä? Tarkoitus on antaa opiskelijalle edellytykset selviytyä *oikeudenmukaisuutta* käsittelevistä kursseista ja antaa edellytykset myös toteuttaa oikeudenmukaisuutta työelämässä. (Nussbaum 2010, 92-93.)

Koska itse olen ammattikorkeakoulun etiikan ja ammattietiikan opettaja, ymmärrän Nussbaumin tarkoittavan tällä, että pelkkä soveltava ammattietiikan opetus ei riitä. Sen perustaksi tarvitaan tietoja filosofian ja etiikan perusteista.

Antiikin filosofiasta juontuva maailmankansalaisuuden ajatus konkreettistuu Nussbaumin 2010-luvun pedagogiikkaa refleктоivassa ajattelussa. Intialainen Tagore, jonka Nussbaum näyttää omaksuneen yhdeksi oppi-isistään, esittää teoksessaan *Ihmiskunnan uskonto* (Religion of Man), että ensimmäisen maailmansodan kauhut johtuivat kulttuurisista puutteista: Kansakunnat olivat opettaneet nuoret pitämään hallintaa arvokkaampana kuin ymmärrystä ja vastavuoroisuutta. (Nussbaum 2010, 84.) Tagoren koulussa nuoria johdatettiin maailmankansalaisuuden tuntoon viettämällä eri uskontojen juhlia niin, että oppilas joutui demonstroimaan omasta uskonnostaan poikkeavan uskonnon juhlan viettoa. Nussbaumin mielestä tällainen pedagogiikka johdattaa oppilaita syvälliseen ja myös monitieteiseen sivistykseen, jonka avulla

päästään kansainväliseen yhteisymmärrykseen ja yleismaailmalliseen kansalaisuuteen. (Nussbaum 2010, 85.)

Nussbaum (2010, 122) tuo uskonnon merkityksen – enemmän sekulaarista kuin minkään positiivisen uskonnon näkökulmasta – asettamalla esimerkiksi John Stuart Millin teoksen *Religion of Humanity*. Tässä ”uskonnon” kohteena on ihmiskunta, mutta se ei estä tämän uskonnon mukaan eläviä uskomasta jonkun uskonnon jumaluuteen (Copleston 2003, 91.) Nussbaumin mukaan Mill sai lapsuudessaan vankan yleissivistyksen kielissä, historiassa ja luonnontieteissä. Se ei kuitenkaan ruokkinut hänen tunne-elämäänsä eikä mielikuvistaan. Vasta perehtyminen Wordsworthin runouteen avasi hänelle tunteiden virran, jota pitkin saattoi suunnistaa toisten ihmisten kokemuksiin ja sitä tietä empaattisuuden hedelmöittämään maailmankansalaisuuteen. (Nussbaum 2010, 122.)

4.4. Ihmisen toimintakykyisyyden edistäminen kasvatuksena eettiseen maailmankansalaisuuteen Nussbaumin mukaan

Väitöskirjassaan Hallamaa (1994, 202) esittää Nussbaumin etiikkaa koskevan alaluvun päätteeksi johtopäätöksenä, että Nussbaum antaa merkittävän roolin inhimillisille voimavaroille (capacities). Suomennan sanan tässä yhteydessä voimavaroiksi, koska käsitteeseen liittyy sekä olemisen että tekemisen mahdollisuuden näkökulma. Eettinen harkinta ei ole vain intellektin toimintaa, vaan siihen liittyvät myös havainnot ja tunteet. Nämä kaikki antavat pääpiirteet moraalille persoonalle.

Voimavarasta, ”kapasiteetista” tuleekin entistä keskeisempi käsite Nussbaumin ajattelussa. Vuonna 2011 ilmestyneessä teoksessaan *Creating Capabilities* Nussbaum käsittelee tätä erityisesti kehitysmaiden kontekstissa. Tämänkin teoksen esimerkkihahmoksi Nussbaum ottaa yhteiskunnan marginaalissa elävän nuorehkon naisen. Tällä kertaa esimerkkinä on noin 30-vuotias intialainen, epäsosiaalisen aviomiehensä jättämä lapseton nainen nimeltä Vasanti. Hän palaa lapsuutensa perheen luokse, onnistuu veljensä ja Self-Employed Women’s Organization (SEWA) –nimisen järjestön avustuksella aloittamaan itsenäisen yritystoiminnan ompelijana. (Nussbaum 2011a, 2-3.) Kerrottuaan Vasantin tarinan yrittäjäksi Nussbaum kysyy, millaisista teoreettisista lähtökohdista hänen tilannettaan voisi tarkastella niin, että johto-

päätöksinä siitä voitaisiin antaa suosituksia käytännölliselle toiminnalle. Kysymys ei ole poliittisesta tai taloudellisesta teoriasta, vaan konkreettisesta ihmisestä, kuinka häntä voitaisiin tukea itsenäisenä toimijana. (Nussbaum 2011a, 3-4.) Nussbaum jatkaa tässäkin teoksessa aiemmin omaksumaansa uusaristoteelisen ja uusstoalaisen hyve-etiikan linjaa. Kysymys ei ole abstraktioista, vaan konkreettisen ihmisen tukemisesta elämään hyvää elämää.

Nussbaumin kertoman mukaan hänen esimerkkihenkilönsä Vasanti joutui jo elämänsä alussa puutteellisiin olosuhteisiin. Koska hän oli tyttö ja koska hänen vanhempansa olivat köyhiä, hän ei saanut riittävästi laadukasta ravintoa, ja hän jäi pienikokoiseksi. Hänellä ei siis ole normaalin aikuisen elämään riittävää fyysistä toimintakykyä. Sukupuolestaan johtuen hän ei Intian lainsäädännön mukaan voinut olla veljiensä kanssa yhdenvertainen vanhempien perintöä jaettaessa. Vasantin perhe kuului hindulaisessa kastijärjestelmässä ylimpään bramiinikas-tiin. Se ei kuitenkaan merkitse, että he olisivat muita varakkaampia. Osa bramiineista voi olla hyvinkin köyhiä. He asuivat alueella, jolla enemmistö asukkaista oli alakastisia. Intialaisessa järjestelmässä kastit elävät toisistaan erillistä elämää, joten Vasantin kotiväki joutui uskonnol-lisin perustein sosiaalisesti eristetyksi ympäristöstään. Vasantin entinen aviomies oli teettänyt sterilisaation (vasectomy) itselleen ennen kuin jätti vaimonsa. Intiassa julkinen terveyden-huolto tarjoaa miesten sterilisaatiota halpana menetelmänä perheiden taloudellisen ahdingon helpottamiseksi ja väestönkiasvun hillitsemiseksi. Vasantin kohdalla tämä kuitenkin kääntyi onnettomuudeksi, koska puutteellisen julkisen vanhustenhuollon maassa lapset ovat myös vanhuudenturva vanhemmilleen, ja aviomiehen jättämää lapsetonta naista hyljeksitään. Köy-hän perheen tyttönä Vasanti ei voinut käydä koulua, ja vielä 30-vuotiaanakin hän oli luku- ja kirjoitustaidoton. Hänen työpäivänsä olivat pitkiä eikä hänellä ollut mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen, ei myöskään itselleen omistettuun vapaa-aikaan ja virkistykseen. (Nussbaum 2011a, 4-11.)

Sana ”Capabilities”, jota Nussbaum käyttää monikollisena, voisi tarkoittaa ”toimintavalmius-teoriaa”. Itse asiassa Eskelinen (2012) on Nussbaumin 1990-luvun aikaisempiin teoksiin ve-doten puhunut juuri ”toimintamahdollisuuksista”. Käsite tulee lähelle ihmisoikeuden käsitettä. Onhan kirjan alaotsikkona ”human development approach”. Inhimillisestä kehityksestä yh-teiskunnallisessa mielessä on vaikea puhua ilman ihmisoikeuden käsitettä.²² Myös Kopperi

²² Toisaalta puhe ihmisoikeuksista on peräisin kehittyneistä länsimaista ja niiden sivistysperinteestä. Kun olin Nepalissa syksyllä 2011 aloittamassa suomalaisten, nepalilaisten ja vietnamilaisten toimijoiden yhteistä pedago-gista projektia, ryhmä suomalaisia esitti workshopin aiheeksi ”human rights approach”. Tätä Nepalissa työsken-

(2001) puhuu Nussbaumin 1900-luvun aikaisiin teoksiin vedoten toimintamahdollisuuksista ja perusvalmiuksista. Sen sijaan Sihvola (2011, 207-208) suomentaa Nussbaumin yhdessä Amartya Senin kanssa kehittämän *Capabilities Approach* –menetelmän *toimintakyky menetelmäksi*. Pidän Sihvolan suomennosta sopivimpana. Siitä käy selville, että kysymys on ihmisen osaamisvarannon, sananmukaisesti ”kapasiteetin”, kehittamisestä niin, että ihminen voi käyttää koko osaamispotentialiaan itsensä, läheistensä ja ympärillään olevan yhteisön parhaaksi ja elää sopusoinnussa myös häntä ympäröivän luonnon kanssa.

Nussbaum sanoo *Capabilities* –teoksessaan esittämäänsä lähestymistapaa kutsuttavan joskus nimityksillä *Human development Approach* ja joskus *Capability* tai *Capabilities Approach*. Tätä lähestymistapaa edistämään on perustettu myös aikakauslehti *Journal of Human Development and Capabilities*. Nussbaum on kehittänyt tätä lähestymistapaa yhteistyökumppaninsa Amartya Senin kanssa, mutta koska Sen on tulorientoitunut taloustieteilijä ja Nussbaum hyvän elämän edellytyksiä tarkasteleva filosofi, eivät heidän tulkintansa ole täysin yhteneväiset. (Nussbaum 2011a, 17.) Amartya Sen käyttää joskus yksikkömuotoa *Capability Approach*, mutta Nussbaum puhuu tästä lähestymistavasta aina monikossa käyttäen muoto *Capabilities Approach*. Hän tahtoo korostaa, että kaikkien hyvän elämän laadullisten (qualitative) edellytysten on oltava läsnä samanaikaisesti, jotta elämää voitaisiin pitää hyvänä. Sellaisia hyvän elämän edellytyksiä kuten terveys, koulutus ja oikeus ruumiilliseen koskemattomuuteen, ei voi tarkastella yksittäisinä objekteina ilman että käsitys elämän kokonaisuudesta vääristyy. (Nussbaum 2011a, 18.)

Kuinka tällainen ihmisoikeuspohdinta liittyy etiikan opetettavuuteen? Tulen seuraavassa osoittamaan, että Nussbaumin listaamat ihmisen toimintakyvyn edellytykset ovat samalla edellytyksiä omakohtaiselle etiikkaa koskevalle ajattelulle, jota katson Suomen koulutuslaiden tavoittelevan esittäessään, millaisiksi kansalaisiksi perusopetuksen, ammattikoulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen päättävien oppilaiden ja opiskelijoiden tulisi koulutuksensa aikana oppia.

televä intialainen jesuiittaopettaja kommentoi: ”Te länsimaiset ihmiset puhutte aina vain yksipuolisesti oikeuksista. Meillä idässä sen sijaan pyritään oikeuksien ja velvollisuuksien tasapainoon.” Vaikka hän oli saanut läntiseen kristilliseen perinteeseen perustuvan jesuiittakoulutuksen ja piti tietysti luonnolliseen moraalilakiin perustuvaan katolista etiikkaa ideaalina, hän ajatteli, että oikeuksien ja velvollisuuksien tasapaino ymmärretään esimerkiksi buddhalaisuudessa paremmin kuin sekulaarissa länsimaisessa ajattelussa.

Nussbaum esittää myös kysymyksen, mitä toimintakyvyt (capabilities) ovat. Hän myös vastaa siihen sanomalla, että ne ovat vastauksia kysymyksiin, mitä tämä henkilö on kykenevä tekemään ja mikä hän on kykenevä olemaan (What is this person able to do and be). Hän viittaa Amartya Seniin, joka sanoo toimintakykyjen olevan *substantiaalisia vapauksia* (substantial freedoms). Edellä olen maininnut, että jotkut suomentavat toimintakyvyt sanalla ”toimintamahdollisuudet”. Se tulee lähelle Amartya Senin ilmaisemaa merkitystä. Kyvyt ja mahdollisuudet ovat läsnä samanaikaisesti. (Nussbaum 2011a, 20.) Elämä on hyvää, jos ihminen kykenevä toimimaan ja hänellä on mahdollisuus toimia; Hän ei ole esimerkiksi aliravitsemuksen vuoksi jäänyt liian pienikokoiseksi, kuten esimerkkihenkilö Vasanti on, ja että hänen mahdollisuuksiaan toteuttaa suunnitelmia ei rajoiteta esimerkiksi yhteiskunnan tai vallitsevan uskonnollisen yhteisön toimesta.

Nussbaumin mukaan toimintakyvyt eivät ole vain ihmisen sisäisiä aktuaalistuneita tai ”uinuvia” potentiaaleja. Ne ovat mahdollisuuksia, jotka yhtäältä ovat ihmisen persoonassa luonnostaan ja toisaalta poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen ympäristön luomuksia. Juuri kehitysmaissa – ja myös kehittyneiden maiden syrjäytyneiden ihmisten parissa – nämä mahdollisuudet toteutuvat puutteellisesti, koska ympäristön poliittiset, sosiaaliset ja taloudelliset realiteetit jarruttavat ihmisten mahdollisuuksia valita oma elämäntapansa ja toimia yhteisen inhimillisen hyvän toteuttamiseksi. (Nussbaum 2011a, 20-21)

Nussbaum (2011a, 22) jakaa toimintakyvyt sisäisiin (internal) ja sosiaalis-poliittis-taloudellisiin kykyihin. Hän huomauttaa vielä, että sisäisetkään toimintakyvyt eivät ole täysin synnynnäisiä (innate) siinä mielessä, että ne olisivat täysin riippumattomia ihmisen elämän olosuhteista. Niitä on ravittava ja kehitettävä, jotta ne saisivat elämän kukoistamaan (flourish). Nussbaum muistuttaa, että liberalistifilosofi Adam Smithin mukaan koulutuksen puute tekee ihmisestä ”typistyneen” (mutilated) ja ”epämuodostuneen” (deformed). (Nussbaum 2011a, 23, 28.) Toimintakyky menetelmä on Nussbaumin mukaan lähtökohdiltaan *eettinen* siinä mielessä, että siinä kysytään, mitä resursseja (resources) ja mahdollisuuksia (possibilities) ihmisillä on ja mitkä ovat suurimmat esteet niiden tiellä (Nussbaum 2011a, 28).

Creating Capabilities –teoksessaan Nussbaum esittää kymmenen keskeisen toimintakyvyn luettelon sanasta sanaan sellaisena kuin hän on esittänyt sen vuonna 2000 julkaisemassaan teoksessa *Women and Human Development* (Kopperi 2001, 212; Nussbaum 2001a, 33-34.) Esi-

tän tässä suomennokset Kopperin mukaan ja toimintakykyjen sisällölliset tiivistykset Nussbaumin (2011a, 33-34) mukaan.

1. Elämä (Life). Mahdollisuus elää normaalin ihmiselämän mittainen elämä
2. Terveys (Bodily Health). Riittävä ravinto ja suoja (shelter) takaavat riittävän terveyden.
3. Fyysinen loukkaamattomuus (Bodily Integrity). Mahdollisuus liikkua vapaasti ilman väkivallan ja erityisesti seksuaalisen väkivallan uhkaa.
4. Aistit, mielikuvitus ja ajattelu (Senses, Imagination and Thought). Ihminen on kykenevä aistimaan, ajattelemaan ja kokemaan tunteita inhimillisellä tavalla. Hänellä on kyky ja mahdollisuus ilmaista itseään esimerkiksi uskonnon, kirjallisuuden ja musiikin keinoin. Hän saa ilmaista vapaasti uskonnollisia ja poliittisia mielipiteitä.
5. Tunteet (Emotions). Kyky kiinnittyä henkisesti itsemme ulkopuolella oleviin ihmisiin ja asioihin; kyky rakastaa heitä, jotka rakastavat meitä ja huolehtivat meistä.
6. Käytännöllinen järki (Practical reason). Kyky käsitteiden muodostamiseen ja kriittiseen reflektioon käytännön elämän suunnittelussa.
7. Yhteisöllisyys, sosiaaliset suhteet (Affiliation). Kyky elää toisten ihmisten kanssa ja toisia varten unohtamatta itsekunnioitusta ja nöyryyttämiseen suostumattomuutta.
8. Toiset lajit (Other species). Kyky elää tasapainoisessa suhteessa kasveihin, eläimiin ja kaikkeen, mikä liittyy ihmistä ympäröivään luontoon.
9. Leikki (Play). Kyky nauraa, leikkiä ja virkistyä vapaa-ajan aktiviteeteista.
10. Oman ympäristön hallinta (Control over One's Environment). Ihminen kykenee osallistumaan poliittiseen toimintaan ja hänen oikeutensa vapaaseen puheilmaisuun ja yhdistykseen liittymiseen on suojeltu julkisen vallan toimesta. Tähän kuuluu myös oikeus kerätä ja omistaa omaisuutta sekä tehdä työtä ja huolehtia omista oikeuksistaan työntekijänä.

Nussbaum kysyy myös, miksi esimerkiksi oikeus leikkiin ja virkistykseen kuuluvat tällaiseen vakavalta näyttävään luetteloon. Hänen mielestään on huolehdittava esimerkiksi siitä, että työssä olevat perheenäidit, jotka joutuvat tekemään käytännössä toisen työpäivän kotona palkkatyöpäivän jälkeen, saavat mahdollisuuden virkistykseen. (Nussbaum 2011a, 36.)

Nussbaum korostaa, että toimintakykymenetelmä on moderni menetelmä, mutta sillä on kauas kantava filosofianhistoriallinen tausta. Amartya Sen ja Martha Nussbaum yhdessä ajattelevat menetelmällä olevan juuria monissa erilaisissa kulttuureissa, todennäköisesti kaikissa inhimillisissä kulttuureissa. He tosin tekevät pienen varauksen, ”todennäköisesti” (probably), eivätkä sano menetelmäänsä kategorisesti universaaliksi, kuten Kohlberg luonnehtii moraalikehitysteoriaansa. Nussbaum havainnollistaa menetelmän yleismaailmallisuutta kysymällä, missä kulttuureissa ihmiset eivät sano: ”Tahdon tehdä X, mutta elämäni olosuhteet eivät anna minulle mahdollisuutta siihen.” (Nussbaum 2011a, 123.)

Varhaisin ihmisen toimintakykyisyyttä pohtinut filosofi Nussbaumin mukaan oli Sokrates, mutta Aristoteleen ajattelussa hän näkee ensimmäisen eksplisiittisen toimintakykyisyyden teorian. Yhteiskuntaa suunnittelevien on kyettävä näkemään, mitä yhteiskunta tarvitsee kukoistavaan elämään (flourishing life). Nussbaum sanoo valinnan (choice) olevan Aristoteleen yhteiskunnallisen ajattelun avainkäsite. Siksi yhteiskunnan johtajien ei pidä järjestää kansalaisille kaikkea valmiina, vaan ikään kuin fasilitoitava kansalaisille mahdollisuuksi tehdä valintoja omien kykyjensä mukaiseen toimintaan yhteiseksi hyväksi. (Nussbaum 2011a, 125.)

Valinnan mahdollisuuden lisäksi Aristoteles kiinnitti Nussbaumin mukaan huomiota inhimilliseen *haavoittuvuuteen* (vulnerability). Koska Aristoteles oli myös biologi ja eläinteilijä, hänen ajattelussaan sielua ei ole olemassa ilman ruumista, ja ihmisen ruumista uhkaavat sairaudet ja onnettomuudet. Siksi Nussbaum korostaa, että Aristoteleen mukaan yhteiskuntasuunnittelussa on kiinnitettävä huomiota koulutuksen ohella myös hengitysilman sekä juoma- ja pesuvesiden puhtauteen. (Nussbaum 2011a, 127.) Toisaalta Aristoteleen hahmottelemassa yhteiskuntamallissa valinnan vapaudet rajoittuivat vapaisiin syntyperäisiin kreikkalaisiin aikuisikäisiin miehiin ja jossa orjat palvelivat vapaata yhteiskuntaluokkaa (Nussbaum 2011a, 128).

Kuten tässä tutkimuksessa olen aiemmin osoittanut (luku 4.2.1), uusaristoteelikkona yleisesti tunnetun Nussbaumin ajattelussa stoalaisella filosofialla on suurempi taustavaikutus kuin Nussbaumia esittelevässä kirjallisuudessa on yleisesti esitetty. Myös *Creating Capabilities* -teoksessa Nussbaum (2011a, 129) esittää, että stoalaisen filosofian hahmottelema yhteiskuntamalli oli huomattavasti kehittyneempi kuin Aristoteleen, koska tässä kreikkalais-roomalaisessa yhteiskuntamallissa myös kouluttamattomilla ihmisillä oli mahdollisuus yhdenvertaisiin yhteiskunnallisiin oikeuksiin koulutettujen kanssa. Myöhemmässä eurooppalaisessa kristillisessä traditiossa tunnettu *luonnollinen moraalilaki* on alkuaan stoalainen idea, vaikka sitä ajattelussaan eksplikoinut Tuomas Akvinolainen tunnetaan Aristoteleen filosofian uudelleen löytäneenä kristillisenä ajattelijana. (O'Connor 1969, 67-69; Nussbaum 2011a, 129.)

Nussbaum korostaa stoalaisen luonnollisen moraalilain käsitteen hedelmöittäneen eurooppalaisen filosofisen ja yhteiskunnallisen ajattelun maaperää keskiajan jälkeenkin. Esimerkiksi Hugo Grotius ja Immanuel Kant lukivat stoalaisten ajattelijoiden itsensä tekstejä eivätkä vain myöhemmin tulkitun kirjallisuuden välityksellä. Luonnollinen moraalilaki on ikään kuin ju-

mala (god, pienellä alkukirjaimella) ihmisen sisällä (god within) ja tekee ihmisen kykeneväksi havaitsemaan eettisiä ristiriitoja ja tekemään eettisiä ratkaisuja. Luonnollinen moraalilaki puhuu ihmisen sisäisyydessä silloinkin, kun olemme positiivisen lainsäädännön hallinnan ulkopuolella. (Nussbaum 2011a, 129.) Nussbaum antaa stoalaisen yhteiskunnallisen ajattelun kahdelle piirteelle erityisen suuren merkityksen. Ensinnä nykyiseen länsimaiseen ajatteluun kuuluva käsitys naisten ja miesten tasa-aravosta on alkuaan stoalainen idea. Toiseksi stoalainen yhteiskunnallinen ajattelu vaikutti keisarivallan aikana eikä voinut siis aristoteelisen ajattelun tapaan rajoittua kaupunkivaltion muurien sisäpuolelle. Stoalaisuudessa on annettu ensimmäiset herätteet länsimaiselle kansainväliselle oikeudelle sekä sodan ja rauhan kysymysten systemaattiselle pohdinnalle. Tämä näkyy Nussbaumin mukaan erityisesti Grotiuksen, Pufendorfin ja Kantin ajattelussa (Nussbaum 2011a, 130.)

Nussbaum (2011a, 182-183) ajattelee, että ihmisen poliittinen liberalismi on paras ”alusta” ihmisen toimintakykyisyyden toteutumiselle. Liberalistisessa yhteiskunnassa elävällä ihmisellä on mahdollisuus toteuttaa omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan, mutta häntä haastetaan antamaan toiminnan oikeutus niille, joiden ajattelu rakentuu erilaisille metafysisille, epistemologisille tai psykologisille ajattelutavoille. Nussbaum tunnustautuu John Rawlsin henkiseksi sukulaiseksi todetessaan, että tämän oikeutuksen antaminen on vaikeaa, mutta se on toteutettavissa. Nussbaum puolustaa erityisesti uskonnon ja omantunnonvapautta. Rawlsin tapaan hän korostaa julkisen vallan tunnustuksettomuutta. Toisaalta hän hyväksyy uskontoon vetoamisen poliittisessa puheessa, sillä ehdolla, että puhuja hyväksyy myös toisenlaisia uskonnollisia näkemyksiä edustavien vetoamisen omiin näkemyksiinsä. (Sihvola 2011, 167-169.) Kun Rawls on Oikeudenmukaisuusteriassaan (*A Theory of Justice*) pitänyt esillä oikeudenmukaisuutta yhteiskunnan taloudellisesti heikoimmilla olevien näkökulmasta, asettaa Nussbaum tarkastelukriteereiksi naisten ja lasten näkökulmat. Oikeudenmukaista ajattelua ei opita vain filosofiaa opiskelemalla, vaan siihen tarvitaan myös kaunokirjallisuutta, kuten romaaneja, sekä elämäkertoja, muistelmia ja psykohistoriallista kirjallisuutta. (Nussbaum 2011a, 182-184.)

Kun Nussbaum *Creating Capabilities* –teoksessa puhuu toimintakyvyistä ja toimintamahdollisuuksista kehitysmaiden kontekstissa, hän tarkoittaa tilannetta, jossa ihmisillä on julkisen vallan säätämistä rajoitteista (kuten kastilaitos Intiassa, rotuerottelu Etelä-Afrikassa 1948-1991) johtuen puutteelliset mahdollisuudet antaa heidän omassa persoonassaan piilevät voimavarat ja toimintamahdollisuudet yhteiseksi hyödyksi. Koska Nussbaum on paljolti ihmisen

moraalisia ominaisuuksia ontologian tasolla tarkasteleva yhtäältä aristoteelinen ja toisaalta uustoalainen hyve-eetikko, hän ei ajattele toimintakykyjen käsitteen tarkoittavan pelkkää tekemisen funktionaalista näkökulmaa, vaan sisällyttää siihen myös ominaisuuksien olemista, siis ontologiaa. Ehkä *Creating Capabilities* voisi tarkoittaa ”aitojen itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien luomista”. Tähän olen ymmärtänyt teoksen kokonaisuutena pyrkivän.

Nussbaumin tarjoamat esimerkit, kuten Vasantin tarina ja toimintakykyjen luettelo haastavat myös suomalaisessa etiikan opetuksessa – opetetaanpa sitä omana oppiaineena tai muiden aineiden yhteydessä – oppilaita ajattelemaan itse, arvioimaan omaa toimintakykyään ja toimintamahdollisuuksiaan sekä kehittämään uusia tapoja vapauttaa puutteellisissa oloissa eläviä ihmisiä toteuttamaan omia toimintakykyjään. Kaikki tämä vastaa Nussabumin esillä pitämää stoalaiseen filosofiaan perustuvaa käsitystä maailmankansalaisuudesta.

5 Loppukatsaus – etiikan opetuksen haaste

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu Lawrence Kohlbergin, D. Z. Phillipsin ja Martha C. Nussbaumin käsityksiä etiikan opetettavuudesta. Tarkastelukulmana ei ole ollut etiikan opetus pedagogisena prosessina, vaan tutkimuksessa on pyritty vastaamaan kysymykseen, onko näiden kolmen ajattelijan mukaan etiikkaa mahdollista opettaa ja millä tavalla heidän mielestään etiikkaa tulisi opettaa. Olen nimittänyt tätä näkökulmaa käsitykseksi etiikan opetettavuudesta. Tämä on johtanut tutkimuksen metaeettiseen analyysiin.

Ajoittain suomalaisessa koulutuskeskustelussa esiintyy ehdotus muodostaa etiikasta oma oppiaine joko korvaamaan uskonnon ja elämäntietämisen opetusta tai niiden rinnalle. Suomen peruskoulutusta ja ammatillista koulutusta koskevassa lainsäädännössä myös esitetään laadullisia kriteereitä, millaisiksi ihmisiksi oppilaitosten tulisi paitsi kouluttaa, myös kasvattaa opiskelijoita. Tutkimuksen alussa pääteltiin, että nämä lakien säätämät tavoitteet saavuttaakseen koulutus ei voi rajoittua metaeettisen tiedon jakamiseen, vaan sillä on oltava myös käytännöllisiä ja soveltavia tavoitteita. Oppilaat on saatava ajattelemaan itse. Tutkimuksessa tarkkailtiin myös, missä määrin Kohlbergin, Phillipsin ja Nussbaumin käsitykset etiikan opetettavuudesta motivoivat oppilaita eettisiä kysymyksiä koskevaan itsenäiseen ajatteluun.

Lähdeaineistona tässä tutkimuksessa on käytetty kunkin ajattelijan etiikan opetukseen liittyviä kirjoituksia. Kohlbergin ja Phillipsin kohdalla valinta on ollut selkeä; Tutkimuksen kannalta oleellinen aineisto molemmilla on rajoittunut yhteen kirjaan ja Phillipsillä lisäksi yhteen artikkeliin. Nussbaumin kohdalla lähteiden valinta oli haasteellisempi. Lähteiksi valikoitui Nussbaumin sekä etiikkaa että pedagogisia kysymyksiä pohtivasta runsaasta tuotannosta kolme kirjaa, joista yksi painottuu filosofianhistoriaan, yksi humanistisen sivistyksen haasteeseen ja yksi ihmisen eettisen toimintakyvyn analyysiin. Menetelmänä on ollut systemaattinen analyysi. Kunkin ajattelijan käsitystä etiikan opetettavuudesta on tarkasteltu hänen omista filosofisista edellytyksistään käsin.

Tutkimuksen otsikkokysymyksen taustana on ollut pohjoisamerikkalainen keskustelu liike-elämän etiikan opetuksesta. Monet sikäläiset tutkijat ja koulutuspoliitikot ovat sitä mieltä, että etiikan opetus on hyödytöntä, koska etiikkaa ei lainkaan voi opettaa. Yksikään kolmesta tutkittavastani ei anna avoimen kielteistä vastausta tähän kysymykseen. He eivät myöskään pyri

vastaamaan kysymykseen etiikasta omana erillisenä oppiaineena. Kaikkien kolmen kirjoituksesta on kuitenkin luettavissa, että peruskoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa on pyrittävä saamaan aikaan oppimistuloksia moraalisen käyttäytymisen – ei yksin moraalitiedon – alueella. Vaikka tutkittavista Kohlberg ja Nussbaum ovat tehneet elämäntyönsä pääosin Yhdessävalloissa ja Phillips Isossa Britanniassa, kaikkien kolmen käsityksiä etiikan opetettavuudesta voidaan mielestäni hyödyntää suomalaisessa etiikan opetusta koskevassa koulutuskeskustelussa ja jopa suunniteltaessa etiikan opetusta omana oppiaineena.

Kohlberg tunnetaan moraalikehitysteoriastaan, mutta hän ei ole pelkästään moraalipsykologi, vaan myös kasvatustieteilijä, ja tietyin varauksin häntä voidaan pitää myös moraalifilosofina. Hän on kehittänyt kuusioportaisen moraalikehitysteoriansa erityisesti opetustarkoituksia varten. Kohlberg on itse korostanut useaan otteeseen, että moraalikehitysteorian hyvyys tai huonous paljastuu nimenomaan sen opetettavuudessa. Samalla Kohlberg osoittaa pragmatistisen filosofisen lähtökohdansa: Filosofinen teoria on hyvä, jos se toimii käytännössä. Oppi-isänsä Jean Piagetin tavoin Kohlberg ajattelee, että lapset ovat tosi filosofeja, ja lasten puhetta ja toimintaa tarkkailemalla voidaan tehdä myös moraalifilosofisia yleistettäviä johtopäätöksiä. Tutkittaessa Kohlbergin moraalikehitysteoriaa moraalifilosofisin perustein, kiinnitetään erityistä huomiota kahteen ylimpään portaaseen. Niin on tässäkin tutkimuksessa tehty.

Relativismin ja indoktrinaation suhde askarrutti Kohlbergia. Hän suhtautuu kriittisesti amerikkalaisessa pedagogiikassa yleisesti suosittuun, varsinkin lapsille opeteettun ajatukseen, että kaikki moraalista koskevat mielipiteet ovat yhtä arvokkaita. Tällaisen ajattelun taustalla on käsitys, että opettaja tai koulun taustayhteisö ei saa indoktrinoida omia erityisoppejaan. Kohlbergin mielestä tausta-ajatus ja sen toteutus ovat ristiriidassa. Jos opettajan tulee välttää indoktrinaatiota, hänen on näennäisen turvallista esiintyä relativistina ja opettaa kaikkien mielipiteiden samanarvoisuutta. Samalla hän kuitenkin tulee indoktrinoineeksi oppilaat relativistiseen ajatteluun, jonka mukaan myös yhteisen elämän kannalta vähemmän suotavat ajattelutavat ja käyttäytymisen mallit on hyväksyttävä, koska kaikkia mielipiteitä on pidettävä yhtä arvokkaina.

Kohlbergin vaikutus suomalaiseen etiikan opetukseen on ollut suuri. Erityisesti ammatilliseen peruskouluopetukseen kuuluvassa ammattietiikan opetuksessa käytetään paljon esimerkkeinä hänen moraalidilemmojaan, joista tunnetuin on Heinzin dilemma: Vaarallista syöpää sairasta-

van naisen vähävarainen aviomies Heinz murtautuu tehokkaan lääkkeen keksineen apteekkarin apteekkiin ja varastaa vaimollensa sopivan määrän lääkettä, koska apteekkarin määräämä hinta ylittää Heinzin maksukyvyn kymmenkertaisesti. Tekikö Heinz oikein? Oppilaan moralista kypsyyttä Kohlberg ei arvioi sen mukaan, vastaako hän kyllä vai ei, vaan perustelujen mukaan. Juuri tällaisten dilemموjen avulla voidaan etiikan kysymyksiä kouluopetuksessa konkretisoida, ja tämän konkretisoinnin avulla taas päästään katselemaan ensin vaikean abstrakteilta näyttäneitä teorioita uudessa valossa, joka valaisee niiden merkitystä.

Kohlbergin mukaan moraalikehityksen kahdella ylimmällä portaalla ovat oppilaat, jotka ymmärtävät moraalien autonomian ja hahmottavat moraalien periaatteellisella tasolla, vapaana yksilö- ja ryhmäsidonnaisuuksien aiheuttamista vastakkainasetteluista. Tämä paljastaa Kohlbergin ajattelun kantilaisen virittyneisyyden. Psykologia ei enää riitä, vaan etiikasta on tullut aidosti moraalifilosofiaa. Näin Kohlberg tulee pitäneeksi moraalitiedollisena, kognitiivisena tekijänä. Kohlberg korostaa, että kahdelle ylimmälle moraalikehityksen portaalle ylittävät vain etiikkaa opiskelleet ihmiset.

Kohlberg eseploikoi moraalikehityksen filosofiaa reflektioivassa esseekokoelmassaan kysymyksen naturalistisesta virhepäätelmästä eli väitteestä, että moraalinen hyvä voidaan palauttaa johonkin maailmassa konkreettisesti olevaan ja mitattavaan ominaisuuteen. Toisaalta naturalistista virhepäätelmää on joskus luonnehdittu yritykseksi silloittaa faktojen ja arvojen välinen kuilu. Tunnettu filosofi W. K. Frankena esittää, että naturalistinen virhepäätelmä on aina virhe eikä sitä pidä koskaan tehdä. Timo Airaksinen on sitä mieltä, että Kohlberg yrittää uhkarohkeasti tehdä naturalistisen virhepäätelmän ja säilyttää samalla maineensa filosofina. Kohlberg itsekin myöntää näkevänsä omassa ajattelussaan naturalistisen virhepäätelmän aineksia, että hänen empiirisesti todennettavat moraalikehityksen tutkimustuloksensa ja niihin liitetyt kantilaiset moraalifilosofiset teoriat ovat paralleelisia. Tämä havainto ei Kohlbergin mielestä kuitenkaan silloita faktojen ja arvojen välistä kuilua. Etiikan opetettavuuden kannalta tämä voisi tarkoittaa, että empiirisen psykologian tutkimustuloksia tarkkailemalla ja niitä oppilaille esittelemällä ei voi tehdä johtopäätöksiä tekojen moraalista oikeutuksesta.

Etiikan ja uskonnon opetus ovat Suomessa vahvassa kytköksessä keskenään, ja erityisesti lukion uskonnonopetuksesta huomattava osa käsittelee etiikkaa. Sitä käsitellään muillakin kuin etiikan nimellä otsikoiduilla uskonnon kursseilla. Kohlberg hahmottaa kolme erilaista tapaa

ymmärtää etiikan ja uskonnon suhde. Julkisuudessa näkyvän roolin on saanut uskontoperäinen eettinen ajattelu, jota Kohlberg nimittää ”jumalallisen käskyn teoriaksi” (Divine command theory). Eettiset periaatteet johdetaan suoraan Raamatusta ja muista uskonnollisina auktoriteetteina pidetyistä teksteistä. Tätä vastaan asetetaan mielellään täysin ei-uskonnollinen etiikka. Kohlberg näkee erityisesti freudilaisen psykologian popularisoinnissa helpon tavan tuoda ei-uskonnollinen etiikka julkisuuteen. Tunnetusti Freud piti uskontoa illuusioon perustuvana, vaikka tunnusti sen myönteisen vaikutuksen kulttuuriin. Kohlberg näkee kuitenkin uskonnollisen fundamentalistisen etiikan ja freudilaisperäisen etiikan välillä vahvan yhteyden: Molemmista elää käsitys tieteen ja uskonnon yhteensopimattomuudesta.

Kohlberg itse tunnustautuu luonnollisen moraalilain ajatuksen kannattajaksi. Ihmisen omassa tunnossa on läsnä käsitys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Tämä näkemys voidaan ymmärtää sekä uskonnollisesti että ei-uskonnollisesti. Kohlberg tekee eräänlaisen ajatuskokeen, kun hän puhuu moraalikehityksen mahdollisesta ”seitsemännestä portaasta” lainausmerkeissä. Tällä hän tarkoittaa ylimmän kuudennen portaan – periaatteellisen moraalitason – mieltämistä uskonnollisesti. Olen tässä tutkimuksessa osoittanut, että suomalaisessa luterilaisuudessa käsitys luonnollisesta moraalilaista elämästä on vahvana ja sitä eksplikoitaa myös etiikkaa käsittelevissä uskonnon oppimateriaaleissa. Tämä voi osaltaan selittää Kohlbergin ajattelun Suomessa saavuttamaa suosiota.

Kohlberg suosii sokraattiseksi metodiksi nimittämäänsä interaktiivista opetusmenetelmää. Hän näkee tämän menetelmän juuret Platonin Menon-dialogissa, jonka alussa Menon kysyy Sokrateelta, voiko hyvettä opettaa. Kohlberg ei ole käytännön koulupedagogi eikä hän tarkasti selvittänyt, mitä sokraattinen menetelmä käytännössä on. Hänen teksteistään on kuitenkin pääteltävissä, että siihen kuuluu oppilaiden haastaminen keskusteluihin ja argumentointiharjoituksiin. Näissä harjoituksissa paljastuu lopulta Sokrateen perusintention: Hyve on yksi. Mitään amerikkalaisessa pedagogiikassa suosittua (relativistista) ”hyveiden reppua” ei voi koota, koska on vain yksi hyve ja sen nimi on oikeudenmukaisuus. Tästä johtuen Kohlbergia on myös kritisoitu. Oikeudenmukaisuuden etiikkaa on pidetty länsimaisen miehen etiikkana, vaikka Kohlberg väittää teoriaansa universaaliksi. Ehkä Kohlbergin ”ansiota” myös on, että suomalaisessa etiikan opetusta koskevassa keskustelussa huolenpidon etiikka on saanut entistä vahvemman aseman täydennyksenä tai jopa vaihtoehtona (rawlsilais-)kohlbergilaiselle oikeudenmukaisuuden etiikalle.

Kognitivistista tiedollista etiikkaa edustavan Kohlbergin vastapariksi tähän tutkimukseen on valittu eettisenä nonkognitivistina tunnettu D. Z. Phillips. Hänen mielestään hyvä ja paha, oikea ja väärä, ovat näennäiskäsitteitä. Niillä on analysoimaton sisältö eikä niillä ole tiedollista totuusarvoa. Phillipsin filosofisen ajattelun lähtökohtana on L. Wittgensteinin eksplikoiva kielen kuvateoria: Lauseet ovat kuvia todellisuudesta eivätkä ne tavoita lauseella sanotun asian perimmäistä luonnetta.

Yleisesti ajatellaan, että Wittgenstein olisi ignoroinut etiikan ja sijoittanut sen asioihin, joista ei voi puhua ja joista siis on vaiettava. Toisaalta Wittgenstein on uuden tutkimuksen mukaan väitetty ajatelleen, että moraalilauseet ovat kyllä tosiasiakielen ulkopuolella, mutta eivät ne ole kokonaan kielen ulkopuolella. Aristotelinen filosofia etenee ihmettelyn alkupisteestä tiedon päätepisteeseen, mutta wittgensteinilainen etiikka alkaa ihmettelystä ja päättyy ihmettelyyn tiedon ulkopuolella ja jopa ”yläpuolella”. Näin Wittgenstein suhtautuu etiikkaan ”ylevästi”. Phillipsille tämä ajattelutapa merkitsee ”epäilyn epäilyä”. Hän korostaa, että länsimainen kulttuurioperintö on antanut meille Marxin ja Freudin, jotka ovat opettaneet meidät epäilemään perinteistä rationaalista etiikkaa. Kuitenkin sama kulttuuri on antanut meille myös Wittgensteinin, joka on opettanut meidät epäilemään muun muassa Marxin ja Freudin opettamaa epäilyä. Tällaisesta ajattelusta väitän Phillipsin omaksuneen etiikkaa koskevan kirjallisen teoksensa muodon: *Interventions in ethics*. Suurten rationaalisten, kognitiivisten eettisten sistemien aika on ohi. Oikea tapa käydä etiikkaa koskevaa keskustelua on tehdä välihuomauksia, interventioita. Phillipsin mielestä etiikan opetus – jos sellainen ylipäättään on mielekäs – on parhaimmillaan etiikkaa koskevien kielellisten ongelmien selvittelyä. Sillä tavoin haastetaan oppilaita ajattelemaan itse.

Phillips luonnehtii omaa filosofista asennettaan ”kontemplatiiviseksi”. Se ei ole ilmiöiden selitystä, vaan niiden katselua, kontemplantia etäältä, mutta ei täysin ulkopuolelta. Hän käyttää filosofisesta ajattelustaan myös adjektiivia ”viileä” (cool) erotukseksi ”lämpimästä” (warm) filosofiasta, joka haluaa toimia ihmisen elämäntien oppaana, ja erotukseksi ”kylmästä” (cold), muiden tieteiden aputieteeksi alistetusta filosofiasta. Phillipsin mielestä filosofi katsoo monesta kulmasta ja ”kontemplantoiden” eettistä ongelmaa ikään kuin katsoisi esteettistä kohdetta. Antiikissa kauneus oli järjellä eikä aistein ymmärrettävä asia, jota ”kontemplantoiin”. Vaikka Phil-

lips hylkää klassisen rationalistisen etiikan, hän kuitenkin hyödyntää näin rationalistisen filosofian sanastoa.

Phillips kritisoi ankarasti uusaristoteelista hyve-etiikkaa selittävästä asenteesta, jolla teot pyritään luokittelemaan hyväksi ja pahoiksi ja näkemään siten faktuaalisesti. Tekoja ei voi pitää puhtaina faktoina ja asettaa ne hyvä-paha –akselille. Tällainen asenne edellyttäisi asettumista moraalikielen ulkopuolelle. Phillipsin mielestä filosofin tehtävä ei ole selittää ulkoapäin tekojen laatua, vaan ymmärtää moraalikieltä sen omista edellytyksistä käsin. Phillips kritisoi ”arvovapaana” esiintyvää tiedettä, mutta tässä hän kyllä lähestyy eettisiä ongelmia jollakin tavalla arvovapaalla asenteella. Olen samaa mieltä kuin Phillipsin uskonnonfilosofiaa etevästi tutkinut Timo Koskinen, joka on sanonut minulle, että ”Phillips ei ole relativisti raa’assa mielessä, mutta jonkinlainen relativisti hän epäilemättä on”.

Uusaristotelismia edustanutta Alasdair MacIntyreä Phillips kritisoi yrityksestä arvioida moraalinäkemystä antiikin aristotelismin taustaa vasten. Phillipsin mielestä tämä yritys epäonnistuu, koska hänen mielestään MacIntyren arviointi ei ole filosofista – siis kielellisten sekausten selvittelyä – vaan MacIntyre tulee arvottaneeksi arvioimiaan näkemystä moraalisesti, ja aiheuttaa näin sekaannuksen. Phillips jää kysymään, kuinka antiikin Kreikan tuotteenä syntynyt aristotelismi voi ratkaista nykyisiä ongelmia. Antiikista tilanteesta käsin ei voi päätellä, kuinka asioiden pitäisi olla kolmannella vuosituhatvuonna. Phillips nostaa siis Humenlain merkitykselliseen asemaan. Ihminen ei voi ottaa telostaan annettuna. Hyve-etiikan kritiikkinsä Phillips tiivistää teesiin moraalien heterogeenisyydestä. Sillä perusteella hän arvioi myös etiikan opetettavuutta.

Phillips mainitsee kyllä sokraattisen, kyselevän ja interaktiivisen asennoitumisen opetukseen ohimennen, mutta ei esiinny sokraattisen eikä minkään muunkaan järjestelmällisen opetusmenetelmän kannattajana. Hän ei myöskään ajattele, että etiikan opetus erillisenä oppiaineena johtaisi oppilaita eettisesti korkeatasoiseen käyttäytymiseen. Hän pohtii kyllä mahdollisuutta opettaa teoreettista etiikkaa moraalifilosofian (moral philosophy) nimellä, mutta silloin olisi kysymyksessä puhtaasti tietopuolinen oppiaine, jota ei voida pitää käytännön elämää ohjaavana ”moraalikasvatuksena” (moral education). Tämän oppiaineen hyöty olisi, että oppilaat oppisivat taustoittamaan kohtaamiaan eettisiä ongelmia, asetaamaan niitä laajoihin yhteyksiin ja siten ajattelemaan itse sen sijaan että ottaisivat annettuna vastaan homogeenisyyttä tavoittele-

van valmiin eettisen järjestelmän. Phillips ei ole ihastunut ajatukseen etiikan opetuksesta ”läpäisyperiaatteella”. Silloin voi käydä niin, että opetusta alkaa ohjata ideologinen piilopetussuunnitelma (hidden curriculum).

Opettajan ihanteen Phillips esittää Wittgensteinin kehittämän kielen kuvateorian avulla. Paras mahdollinen opettaja ei indoktrinoi oppilaita eikä myöskään relativoi käsittelemiään ongelmia ”kaikki käy” –asenteella. Paras mahdollinen opettaja Phillipsin mielestä ”näyttää” oppilaille, mitä on oikea moraali ja ansaitsee silloin opettajan kunnianimen.

Martha C. Nussbaumin käsitystä etiikan opetettavuudesta olen alkanut analysoida hänen suuresta teoksestaan *The Therapy of Desire*, jossa hän ei otsikkotasolla puhu opetuksesta tai koulutuksesta, vaan terapiasta. Nussbaum tunnetaan uusaristoteelikkona ja sellaisena häntä toki pidän. Kuitenkin tässä tutkimuksessa oikeastaan uusaristotelismiakin vahvemmasi Nussbaumin eettisen ja pedagogisen ajattelun taustafilosofiaksi osoittautuu uusstoalaisuus.

Juuri stoalaisuudesta Nussbaum on omaksunut käsityksen filosofiasta jonkinlaisena terapiana. Stoalaisen ajattelutavan mukaan ihminen on onneton, koska hänen käsityksensä todellisuudesta on vääristynyt väärin kohteisiin suuntautuneiden halujen vuoksi. Filosofi-opettajan kanssa keskustellessaan oppilas oppii näkemään itsensä todellisuuden osana ja oppii ymmärtämään, mitä ja millaisia asioita hänen olisi tavoiteltava, jotta hänen elämänsä osana yhteisön elämää saavuttaisi tarkoituksensa parhaiten. Tämä prosessi näyttää terapiaprosessilta, mutta se voidaan ymmärtää myös oppimiskokemuksena; Osa terapioidista onkin oppimisteoreettisesti suuntautuneita.

Tässä tutkimuksessa Nussbaumin ajattelun analyysia edeltääkin hellenistisen filosofian selvitys Nussbaumin ajattelun taustana. Vaikka 1900-luvun alkupuolella hellenististä kautta pidettiin jopa antiikin filosofian rappiokautena, on sen merkitys alettu nähdä uudelleen, ja tähän löytöön myös Nussbaum liittyy. Platonin ja Aristoteleen filosofikouluissa kasvatettiin vastuunkantajia pienten kaupunkivaltioiden johtoon. Hellenistisenä kautena keisarivalta oli hävittänyt kaupunkivaltiot eivätkä filosofikoulut voineet enää kasvattaa filosofi-kuninkaita. Filosofian tehtäväksi tuli ihmisten käytännöllisen elämän opastus ja jopa ”sielunhoidollinen lohdutus”, kun Platonin ja Aristoteleen mielestä filosofin korkeimpana ihanteena oli teoreettinen elämä. Erityisesti Aristoteleen koulu oli vain miesoppilaita varten, mutta Stoan koulu oli sekä

miehiä että naisia varten. Erityisesti tähän piirteeseen ihmisten välistä yhdenvertaisuutta ja erityisesti naisten ja miesten tasa-arvoa korostanut Nussbaum on voimakkaasti tarttunut. Edelleen stoalaisten ajattelijoiden koulujen opetus oli tarkoitettu kaikista kansankerroksista lähtöisin oleville tytöille ja pojille, kun Platon ja Aristoteles keskittyivät kouluttamaan kaupunkivaltion yläluokan poikia. Taloudellinen yhdenvertaisuus on myös Nussabumin pedagogisen ajattelun lähtökohta. Stoalaiseen ajatteluun on tasa-arvoisuus- ja yhdenvertaisuuskäsitysten myötä liittynyt maailmankansalaisuuden tunto. Suuren keisarivallan yhteydessä toimineissa kouluisa kehiteltiin myös näkemyksiä ulkopoliitikasta, kun varhaisemman kreikkalaisen ajan koulujen yhteiskunnallinen opetus rajoittui kaupunkivaltion muurien sisäpuolelle. Nussbaumkin on nähnyt kutistuvan maailman aiheuttaman koulutuksellisen haasteen maailmankansalaisuudelle.

Yhteiskuntaetiikkaa koskevassa pedagogisessa ajattelussaan, erityisesti Not for Profit –teoksessa, Nussbaum fokusoi demokratiaa, jonka hän väittää tulevan uhatuksi, jos koulutuksessa keskitytään yksipuolisesti talouskasvuun tähtäävien tietojen ja taitojen hankkimiseen. Demokratian vastuunkantajat tarvitsevat humanistista yleissivistystä, koska heidän on kohdattava monenlaisten ihmisten tarpeet, ja nykyisessä kutistuneessa maailmassa yhdenkin valtion sisällä asuu eri etnisiin ryhmiin ja kieliryhmiin kuuluvia ja eri uskontoja tunnustavia ihmisiä. Edelleen demokratian vastuunkantajalla on oltava empatiakykyä asettua omasta elämästä poikkeavaa elämää elävän ihmisen asemaan. Demokraattisen yhteiskunnan vastuunkantajalta edellytettävää empaattisuutta kasvatetaan Nussbaumien mielestä yhtäältä mielikuvitusta ruokkien taideaineiden opetuksella, toisaalta sokraattisen kyselyn ja väittelyn menetelmiä käytävällä filosofian ja yhteiskunta-aineiden opetuksella. Aristoteelikkona Nussbaum pitää arvossa demokratiaa antiikin ajattelun tuotteena, mutta toisaalta hän mielellään liittyi Sokrateen demokratiakritiikkiin; Demokratiaa on vauhditettava kyseenalaistavan kyselyn menetelmällä Sokrateen tavoin, jotta sen vääristymiä jatkuvasti korjattaisiin.

Nussabum ei puhu etiikan opetuksesta omana oppiaineena, mutta hän korostaa filosofian opiskelun merkitystä kaikessa korkeakoulutuksessa. Hän ei halua populatisoida sitä keskittymällä soveltavaan etiikkaan tai käytännölliseen filosofiaan. Tällainen vaara on, jos halutaan osoittaa koulutuksen välitön taloudellinen hyöty liike-elämälle tai yhteiskunnalle. Filosofian opiskelu filosofiana laajentaa opiskelijan näkemystä historiaan ja oman kulttuurin ulkopuolel-

le. Nussbaum ei vähättele soveltavan opetuksen merkitystä, mutta ajattelee, että sen hyöty jää lyhytaikaiseksi ja vähämerkityksiseksi ilman taustoittavia filosofian opintoja.

Myös Nussabaumin tavoitteena on saada oppilaat ajattelemaan itse, eikä vain ajattelemaan, vaan myös toimimaan. Siksi opetuksen on onnistuttava tuottamaan toimintakykyisiä maailmankansalaisia, kuten Nussbaum esittää *Creating Capabilities* –teoksessa. Tämän Toimintakykyisyyden tuottaminen tavoitteena haastaa niin koulutuspolitiikan kuin maailmanpolitiikan erityisesti kehittyvien maiden edellytyksistä huolehtimisen osalta. Toimintakykyisellä maailmankansalaisella on mahdollisuus elää normaalin ihmiselämän mittainen elämä terveenä ilman fyysisen ja henkisen koskemattomuuden loukkausta, mahdollisuus kehittää itseään perheen ja yhteiskunnan jäsenenä, mahdollisuus ilmaista aatteellisia ja uskonnollisia mielipiteitä ilman julkisen vallan rajoitusta unohtamatta mahdollisuutta vapaa-aikaan, leikkiin ja virkistykseen. Avainasemassa tämän kaiken saavuttamiseen on koulutus.

Vielä on vastaamatta tämän tutkimuksen pääotsikkona esitetty kysymys: Voiko etiikkaa opettaa? Kohlbergin, Phillipsin ja Nussabaumin ajattelun valossa voidaan sanoa, että etiikkaa voidaan opettaa. Kuitenkaan heistä yksikään ei anna selkeää mallia suomalaisen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen etiikan opetukseen.

Kohlbergilta on opittavissa, että etiikalla on myös tiedollinen puolensa. Se unohtuu helposti, kun nykyisessä koulutuspolitiikassa peräänkuulutetaan käytännöllisyyttä ja sovelluksia. Kohlbergin antia etiikan opetukselle – joko omana oppiaineena tai muiden aineiden yhteydessä – ovat myös pohdintaan inspiroivat konkreettiset esimerkit.

Phillipsiltä on opittavissa, että etiikka on mitä suurimmassa määrin kielellinen ilmiö. Moraalifilosofiaa voidaan opettaa perinteisen kouluopetuksen menetelmin, ja se auttaa oppilaita taistottamaan kohtaamiaan moraalisia kysymyksiä. Phillipsin tuotanto inspiroi selvittämään etiikan kysymyksiin liittyviä kielellisiä sekaannuksia.

Nussbaumilta on opittavissa tietoja, menetelmiä ja asenteita, joilla edistetään oppilaiden ajattelukyvyn ohella empatia- ja toimintakykyjä. Ajatus maailmankansalaisuudesta suomalaisen kouluopetuksen tavoitteena voi tuntua maailmoja syleilevältä, mutta Nussabaumin käsitys koulutuksen tasa-arvoisuuden ja yhdenvertaisuuden ihanteista ei ole sivuutettavissa pohdittaessa

yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen tavoitteita kasvattaa oppilaista hyviä ihmisiä ja vastuullisia yhteiskunnan jäseniä. Ennen kaikkea Nussabaumin koulutuskäsitysten pohjalta on myös opettavissa, että asiantuntija-ammattilaisten koulutuksessa ammattikorkeakouluissa pelkän soveltavan ammattietiikan opetus ei riitä, vaan sitä on pohjustettava filosofian ja etiikan perusteiden opetuksella, jotta opiskelijat voisivat oppia etiikkaa koskevien perustietojen soveltamista ammatillisiin kysymyksiin.

Lyhenteet

Diss	Akateeminen väitöskirja
EN	Aristoteles: Nikomakhoksen etiikka
Joh.	Johanneksen evankeliumi
Kok.	Kansallinen Kokoomus
Mt.	Matteuksen evankeliumi
Sd.	Suomen Sosialidemokraattinen puolue

Lähteet ja kirjallisuus

Lähteet

Kohlberg, Lawrence (1981). *The Philosophy of Moral Development, Moral Stages and the Idea of Justice, Essays on Moral Development. Volume I.* San Francisco, Calif. : Harper & Row.

Nussbaum, Martha C. (2009): *The Therapy of Desire. Theory and Practice in Hellenistic Ethics.* With a New Introduction by the Author Martha C. Nussbaum. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Nussbaum, Martha C. (2010): *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton: New Jersey: Princeton University Press.

Nussbaum, Martha C. (2011a): *Creating Capabilities: The human development approach* Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

Nussbaum, Martha C. (2011b): *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä? Alkuteos Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Suomentanut Timo Takala. Helsinki: Gaudeamus.

Phillips, D. Z. (1979): *Is moral education really necessary?* *British Journal of Educational Studies.* Vol. XXVII, No 1, February 1979, 42-56.

Phillips, D. Z. (1992): *Interventions in Ethics.* Albany: State University of New York Press.

Kirjallisuus

Airaksinen, Timo (1983): Mitä on käytännöllinen etiikka? Ajatus. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja (40), 87-99.

Airaksinen, Timo (1987): Moraalifilosofia. Juva: WSOY.

Airaksinen, Timo & Friman, Mervi (2008): Asiantuntija-ammattien etiikka. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Annala, Pauli (1983): Uuden olemisen etiikka. Tillichin etiikan perusteemoja. Missiologian ja ekumeniikan seuran julkaisuja 38. Helsinki: Missiologian ja ekumeniikan seura.

Aristoteles (1990): Metafysiikka. Suomentaneet Tuija Jatakari, Kati Näätsaari ja Petri Pohjanlehto. Selitykset laatinut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Aristoteles (2005): Nikomakhoksen etiikka (EN). Suomentanut ja selitykset laatinut Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Barnes, Jonathan & Bobzien, Susanne & Mignucci, Mario (2005): Logic. Teoksessa Keimpe Algra & Jonathan Barnes & Jaap Mansfeld & Malcolm Schofield (ed.). The Cambridge History of Hellenistic Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 77-176.

Copleston, Frederick (2003): A History of Philosophy. Volume 8. Utilitarianism to early analytic philosophy. Continuum: London & New York.

Copleston, Frederick. 2006. A History of Philosophy. Volume 1, Greece and Rome. London & New York: Continuum.

DIAKPeda (201): Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavissa:

<http://www.diak.fi/mikadiak/Sivut/DIAKpeda.aspx>. Luettu 13.5.2016.

Dorandi, Tiziano. 2005. Chronology. Teoksessa Keimle Algra & Jonathan Barnes & Jaap Mansfeld & Malcolm Schofield (ed.). *The Cambridge History of Hellenistic Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-54.

Duska, Ronald F. (1991): What's the point of a business ethics course? *Business Ethics Quarterly*. Volume 1, Number 4, October 1991. S. 335-354.

Edwards, James C. (1982): *Ethics without Philosophy: Wittgenstein and the Moral Life*. Florida: University Presses of Florida.

Erlar, Michael & Schofield, Malcolm. 2005. Epicurean ethics. Teoksessa Keimle Algra & Jonathan Barnes & Jaap Mansfeld & Malcolm Schofield (ed.). *The Cambridge History of Hellenistic Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 642-674.

Eskelinen, Teppo (2012): Kehitysetiikka. Saatavissa <http://filosofia.fi/node/2691>. Luettu 9.5.2016.

Frankena, W. K. (2010): Naturalistinen virhepäätelmä. Teoksessa Veikko Launis, Markku Oksanen ja Seppo Sajama (toim.): *Etiikan lukemisto*. Helsinki: Gaudeamus, 153-166.

Friman, Mervi (2004): Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Diss. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Gay, Peter. 2004. Freud. Suomentanut Mirja Rutanen. Bibliografisen esseen ja huomautukset suomentanut Anna Rutanen. Helsinki: Otava.

Hadot, Pierre (2010): Mitä on antiikin filosofia? Alkuteos *Qu'est-que la philosophie antique*. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: niin & näin.

Hallamaa, Jaana (1994): The prisms of moral personhood. The concept of a person in contemporary Anglo-American ethics. Diss. *Schriften der Luther-Agricola Gesellschaft* 33. Helsinki: Luther-Agricola Society.

Harva, Urpo (1978): Hyvä ja paha, praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.

Heinimäki, Jaakko (1994) Yksilön moraalinen kehitys. Teoksessa Jaakko Heinimäki & Marjaana Kanerva & Heikki Toivola (toim.): Etiikka – hyvää elämää etsimässä. Helsinki: SKSK-kustannus, 49-52.

Helkama, Klaus (1993): Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa Timo Airaksinen, Pekka Elo, Klaus Helkama & Bertel Wahlström: Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 32-69.

Helkama, Klaus (2009). Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen. Helsinki: Edita.
Hirvonen, Milja (2005): Ajattelun taidosta etiikan taitoon. Lawrence Kohlbergin moraalikehityksen teorian tarkastelua. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, filosofian laitos. Painamaton.

Huovinen, Eero (1978): Idea Christi. Idealistinen ajattelumuoto ja kristologia Hans Küngin teologiassa. Diss. Suomalaisen kirjallisuusseuran julkaisuja 111. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Huovinen, Eero (2001): Sanat Jumalan suusta. Kirkkoherra Marjatta Laitisen virkaanasettaminen Espoon kirkossa 4.3.2001. Saatavissa:
http://www.helsinginhiippakunta.evl.fi/piispa/helsingin_hiippakunnan_piispat/eero_huovinen/puheenvuoroja/?x20117=30121 Luettu 14.5.2016.

Huttunen, Niko (2006): Raamattu ja filosofia. Saatavissa:
<http://www.helsinki.fi/teol/pro/emo/lahteiden/kirjeet3.html> Luettu 14.5.2015

Huttunen, Rauno (1998): Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta. niin & näin 4/1998, 24-28.

Häyry, Matti (1987): Mitä on soveltava etiikka? Ajatus 44 (1987), 162-175.

Inwood, Brad & Donin, Pierluigi. 2005. Stoic ethics. Teoksessa Keimle Algra & Jonathan Barnes & Jaap Mansfeld & Malcolm Schofield (ed.). The Cambridge History of Hellenistic Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 675-738.

Jolkkonen, Jari (2007): Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina. Metodiopas. Joensuu: Joensuun yliopisto. Saatavissa:

https://www2.uef.fi/documents/11461/898474/systemaattinen_analyysi_tutkimusmetodina.pdf/d8acbd26-3140-4168-ae70-9911eb89c8cc. Luettu 10.5.2016.

Juujärvi, Soile & Myyry, Liisa & Pessa, Kaija (2007): Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Järveläinen, Petri (2003): Tunteet ja järki. Helsinki: Yliopistopaino – Helsinki University Press.

Järveläinen, Petri (2014): Uskonnonvapauden kaksi puolta. Kirkko ja koti 16.4.2014. Kuopion ja Siilinjärven evankelisluterilaisten seurakuntien lehti. Saatavissa:

<http://www.kirkkojakoti.fi/254-uskonnonvapauden-kaksi-puolta> Luettu 13.5.2016.

Kannisto, Heikki (1984): Filosofisen antropologian mahdollisuudesta. Ajatus 41. Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja. Helsinki. S. 217-235.

Kannisto, Heikki (1989): Miksi Wittgenstein (lähes) vaikenetiikasta? Tiede ja edistys 14 (1989): 3, S. 213-218. Saatavissa www-dokumenttina <http://hdl.handle.net/10224/3852>. Luettu 11.5.2016.

Kansalaisvastuun katekismus (2005): Helsinki: Kirkkohallitus. Saatavissa:

[http://evl.fi/EVLfi.nsf/0/AF22D53C4E06FCADC22573DF00294ADB/\\$file/kansalaisvastuun_katekismus_www.pdf](http://evl.fi/EVLfi.nsf/0/AF22D53C4E06FCADC22573DF00294ADB/$file/kansalaisvastuun_katekismus_www.pdf). Luettu 13.5.2016.

Katolisen kirkon katekismus. 2005. Libreria editrice Vaticana. Helsinki: Katolinen tiedotuskeskus.

Keeling, L. Bryant (1984): Ethics without Philosophy: Wittgenstein and the Moral Life by James C. Edwards. *Journal of the American Academy of Religion*, Vol. 52, No. 1 (Mar., 1984), 200.

Koistinen, Timo (2011): D. Z. Phillips' contemplative conception of philosophy. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie*. Vol. 53, 334-356.

Koistinen, Timo (2012): Teologinen realismi ja wittgensteinilainen uskonnonfilosofia. *Teologinen Aikakauskirja – Teologisk Tidskrift* 2012, Nro 3, 227-240.

Koistinen, Timo (2014): Kontemplatiivinen filosofia. Wittgensteinilaisen uskonnonfilosofian näkökulmia. *Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja* 279. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Kopperi, Marjaana (2001): Martha Nussbaum – hyvän elämän filosofi. Teoksessa Jarkko Tontti & Kaisa Mäkelä (toim.): *Filosofien oikeus II*. Helsinki: Suomalainen lakimiesyhdistys, 205-218.

Koskinen, Lennart (1995): *Mikä on oikein? Etiikan käsikirja*. Alkuteos *Vad är rätt*. Suomentanut Torsti Lehtinen. Helsinki: Lasten keskus.

Kuusela, Oskari, Lahtinen, Mikko & Pihlström, Sami (1989): ”Filosofiassa Russell on voittanut Wittgensteinin.” *Akateemikko Georg Henrik von Wrightin haastattelu*. niin & näin 3/1989. Saatavissa: <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn983-04.pdf> Luettu 13.5.2016.

Kvist, Hans-Olof (1986): Immanuel Kantin metafysiikan kritiikin vaikutuksia teologiaan. Teoksessa *Teologia tieteen murroksessa*. Toimittanut Eeva Martikainen. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 144. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 93-108.

Kylliäinen, Janne (2010) *Kierkegaard: Keskeiset teokset ja ajatukset*. Saatavissa [www-lähteenä: <http://filosofia.fi/node/4917>](http://filosofia.fi/node/4917) Luettu 13.5.2016.

Laulaja, Jorma (1981): Kultaisen säännön etiikka. Lutherin sosiaalietiikan luonnonoikeudellinen perusstruktura. Diss. Missiologian ja ekumeniikan seuran julkaisuja 32. Helsinki: Missiologian ja ekumeniikan seura.

Launis, Veikko (2010): Ei-kognitivismi. Johdanto. Teoksessa Markku Oksanen, Veikko Launis & Seppo Sajama (toim.): Etiikan lukemisto. Helsinki: Gaudeamus, 164-171.

Littwack, Eric B. (2009): Wittgenstein and Value: The Quest for Meaning. London & New York: Continuum.

Luhtala, Anneli (2005): Stoalaisen elämänhallinnan perinne. Tieteessä tapahtuu 2/2005, 69-72.

Luonnollinen moraalilaki (2016): Aamenesta öylättiin. Suomen evankelisluterilainen kirkko. Saatavissa: http://www.ev12.fi/sanasto/index.php/Luonnollinen_moraalilaki. Luettu 13.5.2016.

MacIntyre, Alasdair (1981): After virtue? Notre Dame, Indiana: Notre Dame University Press.

Mansfeld, Jaap (2005): Sources. Teoksessa Keimle Algra & Jonathan Barnes & Jaap Mansfeld & Malcolm Schofield (ed.). The Cambridge History of Hellenistic Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 3-30.

Niiniluoto, Ilkka (2010): Tarvitaanko vielä luonnonfilosofiaa? Teoksessa Henrik Rydenfelt & Heikki A. Kovalainen (toim.). Mitä on filosofia? Helsinki: Gaudeamus, 142-150.

Nuorva, Vesa (1997): Luottamus ja epäily. Painopisteen muutos harmonisesta traagiseen Miguel de Unamunon uskonkäsitteessä. Diss. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 205. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

O'Brien, Ruth. (2011): Esipuhe. Teoksessa Martha C. Nussbaum. Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus, 9-11.

O'Connor, D. J. (1969): Tuomas Akvinolainen ja luonnollinen moraalilaki. Suomentanut Taisto Nieminen. Helsinki: Kirjapaja.

Pihlström, Sami (2004): Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 49-60.

Pihlström Sami (2005): Pragmatic Moral Realism. A Transcendental Defense. Amsterdam – New York: Editions Rodopi B. V.

Pihlström, Sami (2010): Elämän ongelma. Filosofian eettinen ydin. Tampere: niin & näin -kirjat.

Platon (1977) Euthyfron. Teokset. Ensimmäinen osa. Suom. Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.

Platon (1978): Menon. Teokset. Toinen osa. Helsinki: Otava.

Puolimatka, Tapio (1997): Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Pänttönen, Aulikki (2004): Ammattietiikan opetus ammattikorkeakoulussa – case Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Teoksessa Pekka Nummela (toim.): Ammattikorkeakouluetiikka. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 145-157.

Raunio, Antti (2005) Järki, usko ja lähimmäisen hyvä. Tutkimus luterilaisen etiikan ja diakonian teologian perusteista. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 252. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Remes, Pauliina (2011): Jälkisanat: Nussbaum kapenevan ihmiskuvan kriitikkona. Teoksessa Martha C. Nussbaum: Talouskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Suomentanut Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus, 185-191.

Savit, Eli (2011): Profiting from "Not For Profit": Toward Adequate Humanities Instruction in American K-12 Schools. Michigan Law Review, Vol. 109, No. 6, 2011, 1175-1189.

Sedley, David (2005) Hellenistic Physics and Metaphysics. Teoksessa Keimle Algra & Jonathan Barnes & Jaap Mansfeld & Malcolm Schofield (ed.). The Cambridge History of Hellenistic Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press, 355-411.

Sihvola, Juha (2005): Maailmankansalaisen etiikka. Helsinki: Otava.

Sihvola, Juha (2011): Maailmankansalaisen uskonto. Helsinki: Otava.

The Telegraph (2013): Killing babies no different from abortion. Saatavissa: <http://www.telegraph.co.uk/news/health/news/9113394/Killing-babies-no-different-from-abortion-experts-say.html> Luettu 12.5.2016.

Tenkku, Jussi (1981): Vanhan ja keskiajan moraalifilosofian historia. Helsinki: Gaudeamus.

Tukiainen, Arto (1998): Ylevä ja banaali etiikka: tapaus Wittgenstein. niin & näin 3/1998. Saatavissa: http://www.artotukiainen.net/witt_banaali_etiikka.pdf Luettu 13.5.2016.

Tuominen, Miira (2010): Filosofian anti: Tietoa vai terapiaa? Teoksessa Henrik Rydenfelt & Heikki A. Kovalainen (toim.). Mitä on filosofia? Helsinki: Gaudeamus, 95-109.

Tuominen, Miira, Ahonen, Marke, Grahn, Malin, Perälä, Mika & Remes, Pauliina (2012): Juha Sihvola in memoriam. Saatavissa: <http://filosofia.fi/node/6237>. Luettu 13.5.2016.

Tynjälä, Päivi (1999): Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Uurtimo, Yrjö (1997): Käytännön elämä ja kaikkeus Aristoteleella. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti. Saatavissa: <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn972-23.pdf> Luettu 13.5.2016.

von Wright, Georg Henrik (2001): Hyvän muunnelmat. Alkuteos The Varieties of Goodness. Suomentanut Vesa Oittinen. Helsinki: Otava.

Wittgenstein, Ludwig (1981): Filosofisia tutkimuksia. Alkuteos Philosophische Untersuchungen. Suomentanut Heikki Nyman. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

Wittgenstein, Ludwig (1986): Esitelmä etiikasta. Teoksessa Ludwig Wittgenstein: Kirjoituksia 1929-1938. Suomentanut Heikki Nyman. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 23-34

Lakitekstit

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140932> Luettu 13.5.2016.

Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 21.8.1998/630. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630> Luettu 21.8.2016.

Lukiolaki 21.8.1998/629. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> Luettu 26.4.2016.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 26.4.2016.

Yliopistolaki 24.7.2009/558. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> Luettu 26.4.2016.