

Yliopistot ja antiikin perinne

Himanka, Juha Tapio

2015

Himanka, J T 2015, ' Yliopistot ja antiikin perinne : Yliopisto-opetuksen tavoitteesta ' *Käsitys & Aika* , Vuosikerta. 9 , Nro 3 , Sivut 6 20 .

<http://hdl.handle.net/10138/162967>

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Yliopistot ja antiikin perinne

Juha Himanka

Yliopisto-opetuksen perinne ulottuu antiikkiin asti. Luento, jossa opettaja puhuu ja joukko opiskelijoita kuuntelee, on edelleen suosittu opetusmuoto, vaikka sitä on kovin vaikea perustella nykypedagogiikan avulla. Luento tukee huonosti itsenäistä ja aktiivista oppimista. Etsiessämme perusteita luennolle opetusmuotona meidän onkin palattava menneisyyteen aina Aristoteleeseen saakka. Toisaalta antiikin perintö on aina Platonista alkaen tavoitellut myös aivan toisenlaista oppimista kuin passiivinen kuuntelu. Tässä sokraattisessa perinteessä opettaja ei jaa tietoa vaan auttaa opiskelijaa oivaltamaan itse. Olemme siis saaneet antiikista perinnöksi sekä huonoa että hyvää. Palauttamalle mieleemme antiikin lähtökohdat voimme hahmottaa paremmin omia näkemyksiämme ja nähdä myös mahdollisuuksia uudistumiselle.

Johdanto

Länsimaissa ihailtiin pitkään muinaista ja jo hiipunutta kulttuuria, jota kutsutaan antiikiksi. Oswald Spenglerin (1963) mukaan tämä piirre erottaa länsimaiset kulttuurit muista korkeakulttuureista. Valtaisa kunnioitus jo hävinnyttä kulttuuria kohtaan näkyy esimerkiksi siinä, että kuolleet kielet, kreikka ja latina, olivat keskeinen osa korkeampaa opetusta. Antiikki oli vahvassa asemassa myös akateemisessa maailmassa. Tietoa ammennettiin vanhoista teksteistä, joiden nähtiin lähtökohtaisesti olevan oikeassa (Kruse 2006). Raamatun, Aristoteleen, Platonin ja Galenoksen tekstit olivat tiedon lähtökohtia yli puoli vuosituhatta ja ne vaikuttivat vahvasti yliopistojen muotoutumiseen.

1800-luvulla tilanne alkoi muuttua. Antiikin palvomisen sijaan ryhdyttiin korostamaan kehitystä ja uutuutta. Paluu tiedon perinteisiin lähtökohtiin ei enää ollut aiempien vuosikatojen tapaan itsestään selvää. Nykyään antiikin käsityksiin palaamista täytyykin jo erikseen perustella.

Taiteiden ohella antiikin vaikutus on ollut erityisen tuntuva akateemisessa maailmassa. Uuden ajan yliopistojen syntyaikoina kirkolla oli keskeinen asema euroopassa ja se vaikutti akateemiseen kulttuuriin. Nykyaikainen tutkimusyliopisto voidaankin nähdä organisaatioidentiteetiltään kirkon ja yrityksen yhdistelmänä (Albert & Whetten 1985). Tässä artikkelissa nostan antiikista, lähinnä Platonilta ja Aristoteleelta esiin teemoja, jotka vaikuttavat yhä edelleen yliopiston opetus- ja oppimiskäytänteisiin. Aloitan luennoksi kutsutusta opetusmuodosta ja sen yhteydestä Aristoteleen näkemykseen älyllisten asioiden oppimisesta. Seuraavaksi pohdin, millä perusteella arvostamme joitakin oppimisen malleja muita ylemmiksi ja korkeammiksi. Taustalta löytyy Aristoteleen hahmotus paremmin tietämisestä (*mallon*

eidenai). Artikkelin loppuosassa tarkastelu kohdentuu itsenäiseen oppimiseen, jota valoteetaan Platonin tekstien avulla.

Vaikkemme enää suhtaudu antiikkiin palvovasti, voimme edelleen arvostaa muinaisia saavutuksia. Antiikin saavutus henkilökohtaisessa ohjauksessa on edelleen ylittämätön: Sokrates ohjasi Platonia, joka ohjasi Aristotelesta. Huikea ketju päättyy Aristoteleen oppilaaseen Aleksanteri Suureen. On vaikea kuvitella, että onnistuisimme enää luomaan maailmanhistoriallisesti näin vaikuttavaa ohjaaja–ohjattava -ketjua.

Kuinka filosofit Sokrates, Platon ja Aristoteles saattoivat onnistua ohjauksessa näin hyvin? Tässä artikkelissa nostan onnistumisen taustatekijäksi Platonin ohjausnäytteen dialogista Menon. Siinä Sokrates ohjaa pojan oppimaan itsenäisesti kuinka neliön pinta-ala kahdennetaan. Nykyään meidän on vaikea hahmottaa mitä itsenäinen oppiminen tarkoittaa – Platon tarjoaa meille tästä havainnollistuksen, joka on pitkälti myös muokannut näkemystämme korkeimmasta oppimisesta itsenäisenä toimintana.

Aristoteles ja oppiminen kuuntelemalla

Luento ymmärretään usein yliopistoille tyypilliseksi opetustapahtumaksi. Nykyisen luento-opetuksen juuret ulottuvat keskiaikaan, jolloin Euroopan ensimmäiset ja tänäkin päivänä olemassa olevat yliopistot perustettiin. Tuolloin pätevimpänä tietona pidettiin vanhojen auktoriteettien kirjoista johdettuja totuuksia. Keskeisellä sijalla olivat Aristoteleen kirjoitukset. Tilanne hahmotettiin jopa niin, että jumalan nähtiin luoneen ihmisen, mutta jättäneen Aristoteleen tehtäväksi tehdä ihmisestä järkevä. (Eby & Arrowood 1940, 392.) Dante kutsuikin Aristotelesta viisaiden opettajaksi. Arvostuksesta kertoo myös keski-ajan yliopistojen oppimateriaali. Yli sadan vuoden ajan, vuodesta 1255 vuoteen 1366, Pariisin yliopistosta humanistiselta alalta valmistuvan oli opintojensa aikana luettava vähintään 25 kirjaa, joista 19 oli Aristoteleen tuotantoa (Pedersen 1997, 278–279). Aristoteleen teokset olivat keskeistä lukemistoa aikana, jolloin moni länsimaisen kulttuurin peruspiirre sai muotonsa. Onkin todettu, että monessa asiassa länsimaalaiset ihmiset ovat yhtä edelleen tietämättään aristoteelikkoja. John Henry Newman muotoilee asian seuraavasti teoksessaan *The Idea of University* (1852):

[Aristoteles] on kertonut meille sanojemme ja ajatustemme merkityksen jo ennen kuin synnyimme. Monien asioiden kohdalla oikein ajattelemisen tarkoittaa ajattelua kuten Aristoteles. Kuulumme hänen koulukuntaansa haluamemepa tai emme, vaikkemme tätä ehkä tiedä. (Newman 1852, 109–110.)

Olemmeko siis aristoteelikkoja myös suhteessa luentoon? Perinteinen luento, jossa yksi ihminen puhuu kirjan tai muistiinpanojen perusteella ja suuri ryhmä muita kuuntelee puhetta, ei ole ilmeinen tapa opettaa ja oppia. Luonnostaan opimme monia seikkoja harjoittelemalla ja yrittäen itse tehdä asioita kunnes opimme ne. Näin opimme kävelemään, puhumaan, kirjoittamaan, laskemaan ja ajamaan autoa. Miksi olemme siis valinneet korkeimpaan opetukseen opetusmuodoksi menetelmän, jossa keskitymme kuuntelemaan puhetta?

Aristoteleen *Metafysiikan* alusta löydämme seuraavan huomion oppimisesta:

Muistavista niillä, jotka eivät pysty kuulemaan ääniä, on tosin älyä, mutta ne eivät kykene oppimaan asioita [- -] sen sijaan ne pystyvät oppimaan, joilla muistin lisäksi on myös kuuloaisti. (Metafysiikka 980a–b)

Aristoteles siis nosti kuulemisen oppimisen kannalta olennaiseksi aistiksi. Hän käsitteli teemaa myös kirjoituksessa *Aistimisesta ja aistittavasta* todeten seuraavaa:

Näkö on itsessään tärkeämpi elämän välttämättömyyksien kannalta, mutta toisaalta kuulo on sattumalta [aksidentiaalisesti] merkittävämpi järjen kannalta” (Aistimisesta ja aistittavasta 2006a, 437a).

Näköaistin perusteella meille selviää esimerkiksi kohteen koko, muoto, liike ja lukumäärä, mutta kuulo edistää eniten ymmärrystä, koska ”järkevä puhe on oppimisen perusta”. Aristoteles tyytyi perustelemaan tätä sillä, että sokeat ovat älykkäämpiä kuin kuurot ja puhekyvyttömät. (Aristoteles 2006a, 437a; ks. Himanka 2015.)

Järjenkäyttöön liittyvien asioiden oppiminen edellytti siten puheen kuuntelemista. Ei siis ihme, että opetus varhaisissa yliopistoissa aikana, jolloin Aristoteles oli suuri auktoriteetti, rakentui puheen kuuntelun varaan. Toisaalta Aristoteles piti tätä vain satunnaisena totuutena, joka voi olosuhteiden myötä muuttua. Kääntykäämme seuraavaksi katsomaan millaisia käsityksiä historia tarjoaa meille yliopistosta. Mitä me ajattelemme, kun käytämme sanaa *yliopisto*.

Yliopisto yhteisönä

Monessa eurooppalaisessa kielessä yliopistoa tarkoittava sana on peräisin Ciceron termistä *universitas*, joka on puolestaan latinannos Platonin dialogin *Timaios* kaikkeutta tarkoittavasta termistä *to pan*. Voisi ajatella, että yliopistossa asioita tarkastellaan laajasti, koko kosmoksen kannalta. Toisaalta, keskiajalla sana *universitas* tarkoitti myös juridisesti yhteisvastuullista yhteisöä. Etymologisesti termi *universitas* määrittää yliopiston yhteisöksi, joka tarkastelee asioita laajasti. (Hammerstein 2001, ks. European Science Foundation 2010, 40.) Tarkastelkaamme tätä lähtökohtaa seikkaperäisemmin.

Meille säilyneet Aristoteleen julkaisut ovat sisäpiirin luentomuistiinpanoja tai luentokäsikirjoituksia. Kaikki Aristoteleen eläessään julkaisemat tekstit ovat hävinneet, mutta teoksesta *Protreptikos eis tēn filosofia, eli Johdatus filosofiaan* on toisen käden lähteiden kautta säilynyt siinä määrin materiaalia, että siitä on tehty useampiakin rekonstruktioita. Viimeisin versio vuodelta 2015 antaa jo varsin hyvän ja luotettavan käsityksen siitä, mistä dialogissa on kyse. (Hutchinson & Johnson 2015.) Aristoteles pyrkii perustelemaan sitä, miksi meidän on hyvä käyttää elämäämme filosofoimiseen, vaikka siitä ei olisi varsinaista hyötyä. Filosofointi voidaan tässä yhteydessä ymmärtää mahdollisimman laajasti pyrkimyksenä oppia. *Johdatus* perustelee lukijalle, että hyvä elämä on oppivaa elämää. Filosofoinnin ei tarvitse tuottaa meille elantoa tai varallisuutta. Päinvastoin voimme hyvin olla valmiita maksamaan siitä, kuten saatamme maksaa esimerkiksi päästäksemme seuraamaan teatteriesitystä tai urheilukisoja. Tässä tarkastelussa käsitämme yliopiston olevan yhteisö, joka pyrkii oppimaan.

Oppimista tapahtuu kaikkialla ja jatkuvasti. Opin vaikkapa uuden reitin kirjastoon, naapurin kissan nimen tai keinon poistaa tahroja vaatteista. Yliopistoissa oppiminen on systematisempaa, mutta oppimista tehdään järjestelmällisesti myös muissa oppilaitoksissa lastentarhasta alkaen. Usein ymmärrämme, että yliopistossa oppiminen tapahtuu korkeammalla tasolla. Millainen oppiminen sitten on korkeampaa? Aristoteles käsittelee tätä teemaa *Metafysiikan* alussa.

Paremmen tietäminen

Aristoteleen *Metafyysiikka* alkaa lyhyellä selvityksellä siitä, kuinka tietämisen mahdollisuudet järjestyvät. Tarkastelu etenee alkeellisimmasta tietämisen mahdollisuudesta kohden viisautta. Arkkifilosofi lähtee liikkeelle aistimisesta, *aisthesiksesta*. Voimme ymmärtää aistimalla oppimisen seuraavasti: kuultuani koirani haukkua pennusta asti erotan sen välittömästi muista haukuista. En kuitenkaan osaa kuvata sitä matkien tai sanallisesti. Olen oppinut erottamaan haukun aistimellisesti, tiedän milloin juuri oma koirani haukkuu, vaikken ole oppinut tätä muutoin kuin kuuntelemalla haukkumista. Seuraava oppimisen taso on kokemus, *empeiria*. Hegeliläisittäin tulkittuna tämä tarkoittaa epäonnistumista, sitä, että asiat menevät toisin kuin odotin (Hegel 1986, ks. Tengelyi 2003). Luulen esimerkiksi jään kestävän mutta putoankin läpi. Sanomme kokeneeksi sellaista ihmistä, joka on ehtinyt johonkin alaan perehtyessään epäonnistua riittävästi oppiakseen. Kun kokemuksia kertyy ja ne liittyvät ajassa yhteen saavutamme taidon, *tekhné*. Opin esimerkiksi kävelemään heikoilla jällä. Kun olen oppinut taidossani siinä määrin päteväksi, että osaan kirjoittaa aiheesta vaikkapa kirjan *Jäällä kävelemisen taito*, olen päätenyt *opin* (*epistemé*) tasolle hahmottamalla kokonaisuuden. Jos onnistun sitten vielä tavoittamaan tämän kokonaisuuden lähtökohdat, olen päätenyt viisauteen (*sofia*). Sikäli kun oppi on vaikkapa aritmetiikka, olen saavuttanut viisauden, kun en käsitä vain sitä, mitä luvuilla tehdään, vaan myös itse luvun. Sofian saavuttamista pidettiin antiikissa usein ihmiselle niin vaativana tehtävänä, että tyydyttiin filo-sofiaan, ystävyyteen viisauden kanssa. (Himanka 2007; Himanka 2014.)

Aristoteleen eteneminen pelkästä aistimisesta viisauteen tuntuisi antavan meille myös tietämisen arvojärjestyksen. Aistiminen näyttäisi olevan oppimisen alin taso ja viisaus puolestaan korkein. *Metafyysiikan* jatko kuitenkin monimutkaistaa asetelmaa, sillä Aristoteleen mukaan esimerkiksi kokemus voi joskus toimia paremmin kuin opin tasolle yltänyt asiantuntijuus. ”Havaitsemme kokeneiden onnistuvan jopa paremmin kuin niiden, joilla on tietoa muttei kokemusta” (981a). Esimerkiksi torimyyjä voi olla parempi laskemaan päässään kuin matematiikan professori. Aristoteleen mukaan asiantuntija kuitenkin tietää paremmin:

[P]idämme kullakin alalla asiantuntijoita [arkhitektón] kunnioitettavampina ja paremmin tietävinä [mallon eidenai] sekä viisaampina kuin työntekijöitä [kheiroteknés] (Metafyysiikka 981a, suomennos J.H.).

Kuinka Aristoteles sitten perustelee tämän kannan? Otamme tässä esiin, Heideggeria seuraten, neljä perustetta paremmin tietämiselle (Heidegger 2005, 59–70). Ne ovat: 1) syiden tietäminen; 2) itsenäinen, riippumaton tieto; 3) yhteisten havaintojen ylittäminen; ja 4) kyky opettaa. Tulemme jatkossa lisäämään listaan vielä yhden perusteen, mutta käykäämme tässä vaiheessa läpi nuo neljä ilmeisintä.

Syiden tietäminen. Yllä siteerattu kohta paremmin tietämisestä jatkuu suoraan ensimmäiseen perusteeseen, eli ”pidämme kullakin alalla asiantuntijoita ... enemmän tietävinä ... koska he tietävät asioiden syyt.” (Metafyysiikka 981b)

Itsenäinen, riippumaton tieto. Aristoteles kirjoittaa erilaisten taitojen löytymisestä seuraavasti:

Kun sitten löydettiin useampia taitoja, joista toiset liittyivät elämän välttämättömyyksiin ja toiset muuhun elämiseen, jälkimmäisten löytäjiä pidettiin aina viisaampina kuin edellisten löytäjiä, koska heidän tietonsa eivät palvelele mitään välitöntä hyötyä. Sen jälkeen, kun kaikki tällaiset taidot oli jo kehitetty, löydettiin ne tieteet, jotka eivät palvele nautintoa eivätkä elämän vält-

tämättömyyksiä, ja tämä tapahtui ensin niillä seuduilla, joilla ihmisillä oli vapaa-aikaa. (Metafysiikka 981b)

Voimme ymmärtää asetelman seuraavasti: Elämän välttämättömyyksiin – ravinnon hankintaan, asuinsuojien rakentamiseen jne. – tarvittavat taidot, joita on myös kaikilla eläimillä, sijoittuvat arvostuksessa alimmaksi. Kun sitten löydettiin taitoja, jotka eivät palvelleet pelkästään elämän ylläpitoa, noustiin jo lähemmäksi tietämistä sen itsensä vuoksi:

Yhteisten havaintojen ylittäminen. Aristoteles kirjoittaa:

On ilmeistä, että ihmiset ihailivat aluksi sitä, joka löysi jonkin yhteisten havaintojen piiriin ylittävän taidon – ei vain siksi, että löydöistä oli jotakin hyötyä, vaan koska häntä pidettiin viisaana ja muista erottuvana. (Metafysiikka 981b)

Antiikissa esimerkiksi auringonpimennyksen ennustaneita hämmästeltiin ja pidettiin viisaina.

Kyky opettaa. Aristoteleen mukaan henkilön tiedon tai tietämättömyyden osoittaa yleensä hänen kykynsä opettaa.

[T]ästä syystä pidämme taitoa enemmän tiedon kaltaisena kuin kokemusta, sillä taidon haltijat osaavat opettaa, mutta ne, joilla on vain kokemusta, eivät osaa. (981b)

Pelkän kokemuksen nojalle emme vielä osaa opettaa, mutta kun kokemuksista muodostuu kokonaisuus, taito, voimme opettaa oppimaamme myös muille.

Aristoteleen näkemykset paremmin tietämisestä hahmottavat yhä tänä päivänä ajattelemme. Pidämme häntä, joka tietää syyt, ilman muuta paremmin tietävänä kuin häntä, joka tuntee vain ilmiön. Joku havaitsee, että nyt sataa, mutta joku toinen, joka tietää miksi sataa, tietää asian paremmin. Usein tähän paremmin tietämiseen liittyy tausta tai teoria, joka ei suoraan ilmene aisteillemme. Sateen syyt tietävä tuntee meteorologian teorioita ja kykenee siksi selittämään synn sateelle.

Yliopistojen nykytilanteessa kiistat koskevat usein sitä täytyykö tietämisestä olla välitöntä hyötyä. Yliopistojen toivotaan tuottavan hyötyä esimerkiksi talouskasvulle, mutta toisaalta halutaan myös puolustaa korkeimman tiedon riippumattomuutta. Jälkimmäisen, aristotelisen kannan mukaan tietoa tai totuutta pitää korkeimmalla tasolla tavoitella vain sen itsensä vuoksi vailla muuta päämäärää. Tämä Aristoteleen esiin nostama paremmin tietämisen tunnusmerkki on siis nykyään kiistelty, mutta kolmas tunnusmerkki tuntuu luontevalta: meidän on helppo arvostaa tietoa, joka ei ole heti tarjolla havaintojemme piirissä vaan vaatii taustakseen teorian. Emme esimerkiksi koskaan näe Maan liikkuvan, mutta olemme valmiita pitämään sen liikettä parempana tietona (Himanka 2002). Kääntykäämme seuraavana katsomaan Aristoteleen neljättä paremmin tietämisen tunnusmerkkiä, eli kykyä opettaa.

Itsenäinen oppiminen

Sokrates on maailmanhistorian kuuluisimpia opettajia. Hän on meille tuttu ennen kaikkea Platonin dialogien päähenkilönä, jonka opetus perustui kysymiseen. Dialogeissa Sokrates ei Platonin mukaan kuitenkaan opettanut, vaan teki jotakin muuta, joka sai kanssakeskustelijan oppimaan. Platon kutsuu tätä Sokrateen keskusteluissa tuottamaa oppimista mieleen palauttamiseksi ja havainnollistaa tämän dialogissa Menon (ks. Salmenkivi 2010). Platon

käsittelee tässä korkealle arvostamaansa geometriaa ja hänen voikin nähdä tässä käsittelevän oppimista nimenomaan korkeimmalla tasolla (ks. Salmenkivi 2014).

Opetus- tai pikemmin mieleenpalautusnäyte alkaa, kun Sokrates pyytää Menonin kutsu- maan jonkun palvelijoistaan tai orjistaan keskustelemaan Sokrateen kanssa. Kun poika on valittu, Sokrates varmistaa, että hän osaa kreikkaa ja antaa sitten ohjeen Menonille: "Tark- kaa sitten miltä sinusta vaikuttaa; muistaako hän vai oppiiko hän minulta?" (Menon 82b) Sokrates aloittaa: "Sanohan poika, tiedätkö, että tämä kuvio on neliö?" Voimme olettaa Sokrateen piirtäneen hiekkiaan neliön, ja poika toteaa tietävänsä. Sokrates täsmentää piir- rosta vielä määritelmällä ja pyytää poikaa vahvistamaan sen – "Neliö on siis kuvio, jossa on neljä samannmittaista sivua, nämä tässä?" Poika luonnollisesti vastaa: "Kyllä". Mainit- tuaan vielä myös halkaisijoiden olevan yhtä suuret, Sokrates avaa keskustelun neliöiden koosta: "Kyllä kai samanlainen kuvio voi olla pienempi tai suurempi kuin tämä tässä?" Poi- ka vastaa "Voi kyllä" ja Sokrates selventää pojalle kysellen, että kun neliön sivun pituus on kaksi jalkaa, on neliön koko kaksi kertaa kaksi, eli neljä neliöjalkaa. (Menon 82b-c)

Näiden valmisteluiden jälkeen Sokrates esittelee ”opetuksen” aiheen: "Eikö ole mahdol- lista piirtää kaksi kertaa suurempi mutta samanmuotoinen kuvio, jonka kaikki sivut ovat yhtä pitkiä, niin kuin tässä kuviossa?" Kun poika on todennut tämän mahdolliseksi, Sokra- tes vielä kysyy kuinka suuri sellainen neliö on ja poika antaa heti oikean vastauksen, kah- deksan neliöjalkaa. Seuraavassa kysymyksessä Sokrateen sävy sitten muuttuu hieman. Tähän asti kysymykset ovat lähinnä varmistaneet, että poika tuntee perusasiat ja vastaukset ovat olleet helppoja. Seuraava kysymys on jo vaikeampi:

Yritähän nyt sanoa minulle kuinka pitkä on sellaisen neliön kukin sivu, kun tämän neliön sivun pituus on kaksi jalkaa. Mikä siis on kaksi kertaa suurem- man neliön sivu? (Menon 82d-e)

Poika ei huomaa Sokrateen verbillä *yrittää* (*peiraô*) antamaa vihjettä, että nyt kysymys ei ole enää niin yksinkertainen, vaan vastaa lonkalta: "Selvähän se, että kaksinkertainen."

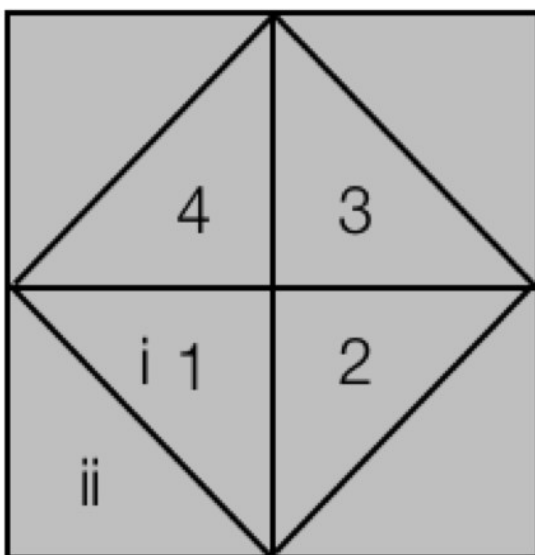
Seuraa ensimmäinen reflektio. Vaikka reflektio on uuden ajan filosofian hankalimpia käsitteitä, voimme ymmärtää sen myös aivan yksinkertaisena toimintana, jossa peilaamme onnistumistamme siinä, mitä olemme tekemässä. Tämä toteutuu usein parhaiten toisen ihmisen kanssa. Opetustuokion aikana Sokrates kääntyy kolme kertaa Menonin puoleen pohtiakseen, kuinka opetus etenee. Ensimmäinen kysymys Menonille on seuraava:

Huomaatko, Menon, että minä en opeta tälle pojalle mitään, ainoastaan ky- syn. Ja nyt hän luulee tietävänsä mikä on kahdeksan [neliö]jalan laajuisen neliön sivun mitta, vai mitä arvelet? (Menon 82e)

Sokrates ja Menon päätyvät yhdessä siihen, että poika luulee tietävänsä, mutta ei itse asias- sa tiedä. Sokrates päättää pojan ensimmäisen yrityksen piirtäen 4 x 4 kuvion, jonka poika huomaa olevan neljä eikä kaksi kertaa suurempi.

Seuraavassa vaiheessa poika ehdottaa neliön sivuksi kolmea jalkaa, mutta Sokrateen ohjauksessa päätyy huomaamaan myös tämän vastauksen vääräksi. Lopulta pojan on tun- nustettava, ettei hän tiedä vastausta. Platonin tuotannossa Menonia edeltävät dialogit päät- tyivät tällaiseen tietämättömyyteen. Reflektoidessaan tilannetta Menon ja Sokrates korosta- vatkin tietämättömyyden olennaisuutta oppimisen lähtökohtana.

Platonin kirjoittamien vuorosanojen perusteella voimme päätellä Sokrateen piirtävän hiekkiaan seuraavan kuvion:



Tämän jälkeen Sokrates kysyy: ”Mieti nyt. Miten suuri on tämä neliö?” Voimme kuvitella Sokrateen tarkoittavan lävistäjien sisäpuolelleen rajaamaa aluetta. Seuraavaksi Sokrates lasketuttaa pojalla kuvion sisällä olevia kolmioita. Ensiksi päädytään tulokseen kaksi (kolmioiden i ja ii muodostama neliö). Ja sitten tulokseen neljä (kolmioiden 1–4 muodostama neliö). (Menon 85a)

Sokrates kysyy vielä ”Mitä on neljä kahteen verrattuna?” ja pojan vastattua kaksinkertainen, huomataan vastauksen löytyneen – kahdeksan neliöjalan suuruinen neliö on näytetty. Lopuksi Sokrates kytkee pojan oppiman oppineiden käyttämään terminologiaan ja toteaa oppineiden kutsuvan kaksinkertaisen alan sivua lävistäjäksi. (Menon 85a-b)

Näin poika on ratkaissut tehtävän ja seuraa viimeinen reflektio:

Sokrates: ”Mitä arvelet, Menon, eivätkö kaikki hänen vastauksensa olleet hänen omia mielipiteitään?”

Menon: ”Kyllä olivat.”

Sokrates: ”Mutta eihän hän tiennyt mitään, niinhän me sanoimme hetki sitten.”

Menon: ”Olet oikeassa.”

Sokrates: ”Hänessä olivat siis nämä mielipiteet valmiina, vai mitä?”

Menon: ”Niin olivat.”

Sokrates: ”Tietämättömässä siis piilee oikeita mielipiteitä siitä, mitä hän ei tiedä?”

Menon: ”Siltä näyttää.”

Sokrates: ”Tällaiset mielipiteet ovat aluksi hänen mielessään sekavina, mutta jos häneltä kysytään samaa asiaa moneen kertaan ja monella tavoin, hän loppujen lopuksi tietää sen yhtä tarkoin kuin kuka tahansa.”

Menon: ”Ilmeisesti.”

Sokrates: ”Hän herää tietämään kenenkään opettamatta vain siten, että häneltä kysytään. Hän siis löytää tiedon itse omasta itsestään.”

[Menon 85b-d; suomennosta muokattu]

Näin havainnollistus oppimisesta on päätyneet ratkaisevaan kohtaan, jossa esiin nostetaan itsen toiminta tässä tapahtumassa. Ohjaajina Sokrates, Platon ja Aristoteles onnistuivat kasvattamaan ohjattavansa itsenäisiksi ajattelijoiksi.

Jotta näkisimme paremmin, mikä Sokrateen havainnollistuksessa on olennaista, uskaltaudun kuvittelemaan rinnakkaisen mahdollisuuden dialogin kulusta:

Epä-Sokrates: Käske tänne noista monista palvelijoistasi joku, niin osoitan sen sinulle hänen avullaan.

Menon: Selvä. Sinä siellä, tule tänne!

Epä-Sokrates: Opetan sinulle nyt geometrisen tosiseikan, jos onnistut oppimaan sen, saat kaksi drakmaa.

Poika: Hienoa, sitten opin varmasti, raha on tarpeen.

Epä-Sokrates: Sanohan poika, tiedätkö, että tämä kuvio on neliö?

Poika: Tiedän.

Epä-Sokrates: On mahdollista piirtää kaksi kertaa suurempi neliö. Tiedätkö kuinka pitkä on sellaisen neliön sivu?

Poika: Tiedän, se on myös kaksinkertainen.

Epä-Sokrates: Väärä vastaus, sellainen olisi neljää kertaa suurempi. Oikea vastaus on lävistäjä, eli tämä viiva joka menee kulmasta kulmaan. Siitä piirretty neliö on kaksi kertaa suurempi. Muista tämä oikea vastaus ja unohda se väärä.

Poika: Kyllä, muistan sen.

Epä-Sokrates: Poika, kuinka suuri on kaksinkertaisen neliön sivu?

Poika: Se on lävistäjä.

Epä-Sokrates: Totta, äh eipäs kun oikein!

Menon: Poika, kuinka pitkä on kaksinkertaisen neliön sivu.

Poika: Se on lävistäjä eikä se ole siis kaksinkertainen sivu.

Menon: Mistä tiedät tämän olevan oikea vastaus.

Poika: Tuo Epä-Sokrates kertoi.

Menon: Sitten sen täytyy olla oikea vastaus.

Platonin alkuperäisessä dialogissa kyse ei Platonin mukaan ollut opettamisesta vaan mieleen palauttamisesta. Kuvittelemamme vaihtoehtoinen versio puolestaan on opettamista, jossa Epä-Sokrates välittää tietonsa pojalle, joka opettelee tuloksen ulkoa. Mikä on näiden olennainen ero? (Ks. Salmenkivi 2014.)

Epä-Sokrateen opetuksessa poika saavuttaa oikean tiedon, kun se kerrotaan hänelle. Platonin dialogissa poika sen sijaan ei saavuta vastausta uuden tiedon avulla vaan miettimällä itse hänelle jo kerrottuja lähtökohtia. Poika ajattelee hänelle tarjottua asiaa ja oivaltaa asian oikean laidan itse. Opettaja ei siis tarjoa opetettavalle tietoa vaan lähtökohdat oivaltaa asia itse. Voimmekin hahmottaa mieleen palauttamisen tarkoittavan suunnilleen samaa, mitä nykyään ymmärrämme kun puhumme ajattelusta. Voimme hahmottaa mieleen palauttamisen historialliseksi tarkasteluksi, sen menneisyyden selvittämiseksi, mikä edelleen jäsentää mieleemme toimintaa. Näin myös Platonin lukeminen on mieleen palauttamista. [1]

Platonin *Apologiassa* Sokrates kertoo olevansa muita viisaampi tietämättömyytensä perusteella: hän sentään tietää tietämättömyytensä, eikä luule tietävänsä kuten hänen viisaina pidetyt keskustelukumppaninsa. Sokrates ei ole yksi maailmanhistorian merkittävimmistä opettajista, koska hän tietää asiat vaan tilanne on pikemminkin päinvastainen. Hän ei kerro opetettavilleen vastauksia, hän ohjaa heidät ajattelemaan itse. [2]

Oppiminen ja 'itse'

Platonin jälkeen 'itse' on muodostunut yhdeksi korkeimman opetuksen avainkäsitteistä. Opiskelijan johdattamista itsenäiseen ajatteluun ovat historian kuluessa korostaneet ainakin François Fénelon, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Schelling, Joseph Jacotot, J.V. Snellman ja Victor Cousin (Himanka 2012b). Käsitettä käytetään edelleen opiskelun tavoitteiden hahmottamiseen. Vaikkapa Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta määrittää korkeimman opinnäytteensä seuraavasti: ”Väitöskirja on omaan *itsenäiseen* tutkimukseen perustuva, uutta tieteellistä tietoa sisältävä yhtenäinen esitys” (kursivointi J.H.). Keskeisen asemansa vuoksi 'itse' on myös yliopistopedagogisen tutkimuksen teema. Itseä tutkitaan esimerkiksi teeman 'itsesäätely' alla.

Laajan *Handbook of self-regulation* -teoksen toimittajat joutuvat päätösartikkelissaan toteamaan seuraavaa:

Kuten monet kirjoittajat ovat tässä teoksessa todenneet, määritelmiä ja käsitteitä itsesäätelystä on lähes yhtä monta kuin alan tutkimuslinjoja. Tutkimuksen eri alalajeissa kirjoittajat ovat siis käyttäneet termiä kokolailla eri tavoin.
(Boekaerts ym. 2000, 750)

Käsitteellä 'itse' on monia merkityksiä jo yhden tutkimusteeman, itsesäätelyn, sisällä ja jopa yhdessä teoksessa. Asiaa tutkineet Martin ja McLellan (2007, 436) näkevät tilanteen ongelmallisena – kuinka voi edetä, kun peruskäsite ymmärretään niin monin eri tavoin. Siksi pitäisi kiinnittää enemmän huomiota perusteemojen käsitteellistämiseen. Alan tutkijat kuitenkin sivuuttavat aatehistoriallisen näkökulman ja päätyvät näin liian yksilökeskeisiin hahmotuksiin itsestä, minkä tähden käsitteeseen alusta asti liittynyt yhteisöllinen ulottuvuus jää piiloon. (Martin & McLellan 2007, 440). Laiminlyönti ei ole mitenkään poikkeuksellista, sillä historiallisen ulottuvuuden puuttumisen on katsottu vaivaavan yliopistopedagogista tutkimusta laajemminkin (European Science Foundation 2010).

Ei ole ihme, että yliopistopedagogisella tutkimuksella on vaikeuksia määrittää itsen käsitettä. Se on niin moni-ilmeinen, että jopa *Historisches Wörterbuch der Philosophie* joutuu myöntämään (Schönpflug 1995), ettei ole käytettävissä riittävää käsitteellistä taustaa, jolla länsimainen käsitys itsestä voitaisiin suhteuttaa aasialaiseen käsitykseen. Nykytilanteessa yliopistopedagoginen tutkimus jää keskeisen käsitteensä osalta käytännössä tyhjän päälle. On selvää, että käsitteiden omaksuminen yhdestä tutkimuslinjasta toiseen voi tuottaa vaikeuksia. Käsittehistoria antaa meille kuitenkin avaimet ratkaista tilanne. Sikäli kuin tutkimus sitoutuu niihin merkityksiin, jotka käsitteelle on aatehistorian kuluessa annettu, tutkimuksen eri suuntaukset voidaan suhteuttaa toisiinsa. Vaikka käsite 'itse' sai nykyisen merkityksensä vasta uudella ajalla, sen lähtökohdat löytyvät kuitenkin jo antiikista. Phillip Caryn teesin mukaan sanaa 'itse' sen nykyisessä, sisäiseen minään liittyvässä merkityksessä käytti Augustinus, mutta tätä keksintöä oli jo aiemmin valmisteltu Platonin dialogeissa ja ennen kaikkea uusplatonismissa. Teeman varhaisimmat ja länsimaiden kannalta ratkaisevan tärkeät reflektiot löytyvät juuri Platonin dialogista Menon. (Cary 2000.) [3] Ehkä voisimme

ottaa Menon-dialogin havainnollistuksen pojasta itsenäisenä oppijana lähtökohdaksi ja malliesimerkiksi käsitteen itse selkeyttämislle.

Olemme hahmottaneet Aristoteleen näkemystä paremmin tietämisestä ja Platonin käsitystä oppimisesta oppijan itsenäisenä mieleen palauttamisena. Yliopistoa olemme päätyneet pitämään yhteisönä, jossa opitaan. Mitä yliopistoissa siis tehdään?

Mitä yliopistossa tehdään?

Antiikissa Platonin ja Aristoteleen ajateltiin olevan ajatuksellisesti niin lähellä toisiaan, ettei heitä nähty usein tarpeelliseksi erottaa toisistaan. Nykyään heidän ajattelunsa katsotaan poikkeavan suuresti toisistaan, mutta tämä johtuu osaltaan sattumasta, siitä mitä materiaalia meille on säilynyt. Platonilta meille on säilynyt koko hänen tuotantonsa, kun taas Aristoteleen julkaisut ovat hävinneet ja luettavanamme on lähes yksinomaan vain sisäpiirin käyttöön tarkoitettuja muistiinpanoja. Yritämme lopuksi löytää näkemyksen korkeimmasta opetuksesta tukeutuen niin Aristoteleen kuin Platoninkin ajatuksiin.

Platonin mukaan meidän ei pidä opettaa perinteiseen tapaan, eli kertoa kuinka asiat ovat. Sen sijaan tavoitteena on saada opiskelija ”palauttamaan asiat itse mieleen”, eli ajattelemaan itsenäisesti. Kun luemme Aristoteleen *Metafysiikan* alkua tarkasti, huomaamme, että Heideggerin tunnistamat ja tässä tekstissä aiemmin esitellyt neljä paremmin tietämisen ominaispiirrettä eivät riitäkään. Aristoteles kirjoittaa: ”Työntekijöiden ajatellaan tekevän asioita niin, etteivät he tiedä mitä tekevät.” (981b) Kuten muistamme, Aristoteles asettaa tekstissä vastakkain asiantuntijat ja työntekijät. Voimme siis olettaa asiantuntijoiden – toisin kuin työntekijöiden – tietävän mitä he tekevät.

Artikkelissaan *The Very Idea of University, Aristotle, Newman and Us* Alisdair MacIntyre (2009) selvittää vaikeutta vastata kysymykseen ”mitä sinä teet?” Työpaikallaan ylitoita tekevä ihminen voi vastata kysymykseen monin eri tavoin, kuten ”ratkaisen yhtälöä”, ”ennustan ensi viikon osakehintoja”, ”miellytän työnantajaani”, ”työskentelen myöhään toimistossa”, ”olen poissa perheillalliselta” tai ”vieraannutan vanhinta lastani”. Ei siis ole ollenkaan yksinkertaista tietää, mitä tekee.

MacIntyren artikkeli lähtee liikkeelle toteamalla, että yliopiston idea on yhä edelleen ajattelun arvoinen teema (ks. myös Deresiewicz 2014, 60). Vaikka korkeimman koulutuksen voi nähdä pirstaloituneen niin moneen suuntaan, että yhteistä päämäärää on vaikea enää hahmottaa, tästä ei seuraa, että meidän pitäisi luopua tavoittelemasta yliopiston ideaa. Itse asiassa tilanteen pitäisi johtaa juuri päinvastaiseen, meidän pitäisi keskittyä ajattelemaan entistä enemmän yliopiston ideaa. (MacIntyre 2009.) Ongelman ydin on siinä, etteivät edes arvostetuimmista yliopistosta valmistuneet ole oppineet tietämään, mitä he tekevät. Nykyisessä globaalissa maailmassa ihmiskunnan kannalta tärkeitä ratkaisuja tekevät yliopistoista valmistuneet, jotka eivät tiedä mitä tekevät (ks. Deresiewicz, 2014). MacIntyre ottaa esimerkiksi Vietnamin sodan ja finanssikriisit. Toisaalta, kuinka yliopistoista valmistuvat voisivat tietää mitä he tekevät, kun yliopistoissakaan ei tiedetä, mitä niissä tehdään ja tavoitellaan. Sikäli kuin korkeimmat oppilaitokset eivät hahmota omaa tehtäväänsä, niissä ei itse asiassa tiedetä asioita paremmin.

Mikä on yliopiston päämäärä?

Länsimaissa korkeimman opetuksen uudistuminen on kahdesti ollut läheisesti kytköksissä filosofian kanssa. Ensimmäisen kerran tämä tapahtui antiikin Kreikassa, jolloin perustettiin Platonin Akatemia ja Aristoteleen Lykeion. Pederseniä seuraten voimme pitää Akatemiaa

ensimmäisenä yliopistona ja Lykeionia ensimmäisenä tutkimusyliopistona (Pedersen 1997).^[4]

Toisen kerran yliopistot uudistuivat Ranskan vallankumouksen ja Napoleonin sotien jälkeen erityisesti Saksassa. Tällöin taustalla oli saksalaiseksi idealismiksi kutsuttu filosofinen suuntaus. Esimerkiksi Wilhelm von Humboldt perehtyi huolella filosofi Friedrich Schellingin luentoihin akateemisten opintojen menetelmästä, ennen kuin perusti esikuvalliseksi muodostuneen Berliinin yliopiston 1809. (Clark 1995.)

Näimme edellä, että käsitys itsestä alkoi muotoutua Platonin dialogeissa. Kantin kuuluisa ”kopernikaaninen käänne”, jota voi pitää saksalaisen idealismin alkuna, oli sekin kääntymistä objektiivisesta maailmasta itsetietoisuuteen. Näin itse oli keskeisellä sijalla sekä yliopistojen muodostuessa ensi kertaa antiikissa että niiden uudistuessa Ranskan vallankumouksen jälkeen. Yliopistoa itsestä koostuvana yhteisönä on kehittänyt Suomessa J. V. Snellman ja Ranskassa Victor Cousin.

Osin humboldtilaisen tutkimusyliopiston vaikutuksesta yliopiston ajatellaan nykyään olevan aina ja lähtökohtaisesti tutkimusinstituutti. Esimerkiksi Helsingin yliopiston tuore opetusfilosofia esittää mottonaan, että ”Yliopisto on syntynyt palavasta halusta tietää tutkimalla” (Helsingin yliopiston opetusfilosofia 2015). Näkemykselle on löydettävissä tukea tutkimuksesta: Herbert Grundmann esitti vuonna 1957 ajatuksen, jonka mukaan yliopiston perustava lähtökohta olisi ollut tieteellinen intressi (Grundmann 1957, 39). Grundmannin mallissa yliopisto on tutkimuslaitos, jonka tehtäviin on lisätty opetus. Nykyään tutkijoiden enemmistö pitää Grundmannin teesiä aivan liian ideologisena (Rüegg 1993, 29; ks. Classen 1983, 25), eikä näkemykselle ole löytynyt liioin tukea historiallisista lähteistä. Sikäli kuin yliopisto määritetään lähtökohtaisesti tutkimusintressin kautta, meidän on myös vaikeaa erottaa yliopistoa tutkimuslaitoksista. Reflektiiviseltä kannalta olisikin toivottavaa, että tutkimuksen varaan itsensä identifioiva yhteisö pystyisi perustelemaan näkemyksensä tutkimuksellisesti pätevällä tavalla. Vallalla olevaa yliopistonäkemyttä olisikin syytä tarkistaa.

Voimme määrittää yliopiston yhteisönä, joka tavoittelee korkeinta oppimista. Osa yhteisön jäsenistä tutkii eli oppii yhteisön kannalta uusia asioita. Osa yhteisöstä puolestaan oppii itselleen uusia vaikkakin tutkimusyhteisölle jo tuttuja asioita, joita yhteisön tutkijat heille opettavat. Verrattuna muihin oppilaitoksiin yliopisto rakentuu olennaisesti tutkimuksen varaan, mutta näin hahmotettuna opetus on myös olennainen osa yliopiston ideaa (Himanka 2012a). Millaista tuo opetus sitten on?

Yliopisto-opetus perustuu tutkimukseen. Yksinkertaisimmillaan voimme ajatella tämän tarkoittavan, että opettajat kertovat opiskelijoille vain tutkitusti paikkansa pitäviä tosiseikkoja. Opetus vastaisi tällöin esittämäämme dialogia Epä-Sokrateen ja pojan välillä, jolloin tiedon oikeellisuus nojautuu viime kädessä opettajan auktoriteettiin. Kun poika kohtaa uuden väitteen, hänen on mentävä kysymään opettajalta, pitääkö väite paikkansa. Sitä vastoin Platonin alkuperäisessä dialogissa opiskelija oppi itse arvioimaan uusien asioiden totuutta. Mitä tämä voisi tarkoittaa yliopiston opetustavoitteiden kannalta?

Stanfordin yliopiston perustamisasiakirjan mukaan yliopisto-opetuksen tarkoitus on edistää opiskelijoidensa henkilökohtaista menestystä. Kun Stanfordissa arvioitiin uudestaan koulutuksen päämääriä, tässä lähtökohdassa nähtiin myös ongelmia. Tietävät ja taitavat ihmiset ovat kykeneviä tekemään niin haitallisia kuin hyödyllisiäkin asioita. Perustamisasiakirjassakin tavoitteeksi asetetaan myös yleisen hyvinvoinnin edistäminen. Stanfordin muistio päättyi asettamaan opetuksen tavoitteeksi myös vastuullisen kansalaisuuden paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla. (Stanford 2012, 12.)

Hahmotamme yliopisto-opetuksen tavoitteita usein Aristoteleen paremmin tietämisen mallin mukaan. Yliopistossa opetetaan esimerkiksi tietämään, mistä ilmiöt johtuvat. Näin

esimerkiksi ilmastotutkija oppii ilmaston lämpenemisen syyt ja osaa myös kertoa, mitä voimme tässä tilanteessa tehdä. Paremmiin tietämisen tärkeyttä kukaan tuskin kiistää. Mutta riittääkö tämä? Entäpä jos ilmastotutkijamme ei osaa toimia vastuullisesti vaan käyttää arvokasta tietoaan pelkästään oman etunsa tavoitteluun?

Rousseau mukaan Platonin Valtio on ”kaunein kasvatusopillinen tutkimus, mikä koskaan on kirjoitettu” (Rousseau 1933). Valtio-dialogissa kasvatus on suhteutettu siihen, millaista yhteiskuntaa me tavoittelemme. Vaikka Platon ei kannattanut demokratiaa, voimme häntä mukaillen todeta, että demokraattisessa valtiossa kasvatus on järjestettävä siten, että kansalaiset osaavat äänestää. MacIntyren kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kansalaiset osaavat tunnistaa ihmiset, jotka tietävät, mitä tekevät (MacIntyre 2009). Näin ollen ei riitä, että opetamme kansalaisia tietämään faktoja, esimerkiksi syyt erilaisille fysikaalisille tapahtumille.

Teoksessaan *Talouskasvua tärkeämpää* tunnettu antiikin tutkija Martha Nussbaum käsittelee osin samoja kysymyksiä kuin MacIntyre. Hän kysyy, millaisia taitoja valtion tulee auttaa kutakin kansalaista hankkimaan? Nussbaum vastaa luettelemalla seitsemän olennaisen tärkeää kykyä. Näihin kuuluu kyky arvioida kansakunnan etua kaikkien kansalaisten eikä vain oman paikallisyhteisön kannalta (Nussbaum 2011, 40–41). Teoksen hengessä voimme ajatella tämän periaatteen ulottuvan koskemaan kansakunnan ohella myös koko ihmiskuntaa.





Lopuksi

Edellä esitetyn perusteella voimme erottaa kaksi yliopistossa toimimisen päälinjaa. Yhtäältä voimme lähteä liikkeelle Aristoteleen paremmiin tietämisen tunnusmerkeistä ja järkevän puheen kuuntelemisesta oppimisen lähtökohtana. Tässä mallissa tutkijat tietävät paremmiin asiaita ja kertovat tietonsa luennoilla. Opiskelijat kuuntelevat puhetta ja pyrkivät muistamaan sen, mitä heille kerrotaan.

Toisaalta voimme lähteä liikkeelle Menon-dialogin mallista opettaa tai pikemminkin palauttaa mieleen. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, mitä oppija tekee. Hänen toimintansa ei ole pelkkää kuuntelemista, vaan opetus ohjaa hänet löytämään totuuden itse. Lopputuloksena oppija ei vain muista tiettyä tosiseikkaa vaan hän voi myös palauttaa sen myöhemmin mieleensä: ”Kuinkas se nyt menikään? Voimme piirtää tähän neliön ja jakaa sen osiin näin. Näitä kolmioita on tässä kaksi ja tässä neljä. Kaksi kertaa suurempi neliö on siis tässä.” Olennaisin osuus oppimisessa on pojan itsenäinen ajattelu, jonka hän voi myöhemmin palauttaa mieleen. Näin hahmotettuna Platonin malli lähestyy Aristoteleen paremmiin tietämisen viidettä luonnehdintaa: tiedämme paremmin, kun tiedämme mitä teemme. Sokrateen ohjauksessa poika joutuu refleктоimaan sitä, mitä hän tekee ja käsittää näin paremmin oman toimintansa.

Yliopistopedagogiikassa korostamme nykyään opiskelija- ja oppimislähtöisyyttä opettaja- ja sisältölähtöisyyden sijaan. Platonin mallissa korostuvat juuri opiskelijan toiminta ja hänen oppimisensa. Opettaja- ja sisältölähtöisyyden elementtejä olemme puolestaan löytäneet edellä Aristoteleen teksteistä: opettajan järkvy puhe antaa opetukselle sisällön, jota opiskelijat kuuntelevat. Sokrateen ohjausnäyte Platonin dialogissa Menon on edelleen hyvä esikuva sille, mihin opettajien olisi yliopistossa pyrittävä.

Viitteet

- [1]  Myös Aristoteleella mieleen palauttaminen liittyy oppimiseen (Aristoteles 2006b, 449b) ja ajattelemiseen: ”mieleen palauttaminen on eräänlaista päättelyä (mt. 453a). Voimme myös nähdä mieleen palauttamisen antiikin merkityksessä olevan eräänlainen esimuoto transsendentaalitutkimukselle, jossa pohdimme mahdollisuuden ehtoja (ks. Salmenkivi 2014, s. 52. Ks. Salmenkivi 2014).
- [2]  Platonin ja Sokrateen lähtökohtia opettajan tietämättömyydestä on kehitelty myöhemmin ehkä jopa radikaalimpiin muotoihin. Joseph Jacotot’lla opettajan tietämys opettamastaan aiheesta heikentää eikä paranna opetusta – jopa sellaisissakin asioissa kuin pianonsoiton opettamisessa. Ks. Lindberg 2010, Rancière 1991.
- [3]  Caryn tutkimus ulottuu Platoniin asti. Bruno Snellin *Die Entdeckung des Geistes* (2011 [1946]) selvittää itsekäsityksen muodostumista sitä varhaisemmalla ajalla.
- [4]  Muinaisessa Egyptissä ei ilmeisesti ollut yliopistoja, vaikkakaan emme tiedä juuri mitään siitä, kuinka kirjurit koulutettiin. Kiinassa perustettiin Jixian Akatemia muutama vuosikymmentä Platonin Akatemian perustamisen jälkeen (ks. Hartnett 2011).

Kirjallisuus

- Albert, Stuart & Whetten, David 1985. *Organizational Identity*. *Research in Organizational Behavior* vol 7, 263–295.
- Aristoteles 1990. *Metafysiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles 2006a. *Aistimisesta ja aistittavasta*. Teoksessa Aristoteles, *Sielusta, Pieniä tutkielmia*. Helsinki: Gaudeamus, 73–95.
- Aristoteles 2006b. *Muistista ja mieleen palauttamisesta*. Teoksessa Aristoteles, *Sielusta, Pieniä tutkielmia*. Helsinki: Gaudeamus, 96–103.
- Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R. & Zeidner, Moshe 2000. *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Cary, Phillip 2000. *Augustine’s Invention of the Inner Self, The Legacy of a Christian Platonism*. Oxford: Oxford University Press.
- Clark, Burton 1995. *Places of Inquiry, Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Classen, Peter 1983. *Studium und Gesellschaft im Mittelalter*. Stuttgart: Anton Hiersemann.
- Deresiewicz, William 2014. *Excellent Sheep, The Miseducation of the American Elite & The Way to a Meaningful Life*. New York: Free Press.
- Eby, Frederick & Arrowood, Charles 1940. *The History and Philosophy of Education Ancient and Medieval*. New York: Prentice-Hall.
- European Science Foundation 2010: *Higher Education Looking Forward, An Agenda for Future Research* [www-lähde]. < http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/HELF_01.pdf > (luettu 31.1.2015).
- Grundmann, Herbert 1957. *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hammerstein, Notker 2001. *Universität*. Teoksessa Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried & Gabriel, Gottfried (toim.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Chicago: The University of Chicago Press, XI, 212–218.
- Hartnett, Richard 2011. *The Jixian Academy and the Birth of Higher Learning in China*. Lewiston: Edwin Mellen Press.

- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich. 1986. *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin 2005. *Phänomenologische Interpretationen ausgewählter Abhandlungen des Aristotles zur Ontologie und Logik*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Helsingin yliopiston opetusfilosofia 2015. [www-lähde]. < <http://www.helsinki.fi/opetus/opetusfilosofia/> > (luettu 26.6.2015).
- Himanka, Juha 2002. Se ei sittenkään pyöri, Johdatus mannermaiseen filosofiaan. Helsinki: Tammi.
- Himanka, Juha 2007. Aristoteles, tieto ja taito. Teoksessa Kotila, Hannu; Mutanen, Arto & Volanen, Matti Vesa (toim.), *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 141–148.
- Himanka, Juha 2012a. Kuinka opettaa tutkien? Tutkimukseen perustuvan opetuksen ja oppimisen määrittäminen. *Aikuiskasvatus* 2, 86–95.
- Himanka, Juha 2012b. The University as a Community of Selves: Johan Wilhelm Snellman's "On University Studies". *Higher Education* 64, 517–528.
- Himanka, Juha 2013. University Curriculum—Recent Philosophical Reflections and Practical Implementations. *Creative Education* 4, 100–1004.
- Himanka, Juha 2014. Viisaus, filosofia ja politiikka, Oliko Alexandre Kojève viisas. *Tiedepolitiikka* 39 (4), 13–22.
- Himanka, Juha 2015. On the Aristotelian origins of higher education. *Higher Education* 2015, 117–128.
- Hutchinson, D.S. & Johnson, Monte Ransome 2013. Protrepticus. A reconstruction of Aristotle's lost dialogue [www-lähde]. < <http://www.protrepticus.info> > (luettu 31.1.2015).
- Kruse, Otto 2006. The Origins of Writing in the Disciplines, Traditions of Seminar Writing And the Humboldtian Idea of Research University. *Written Communication* 23 (3), 331–352.
- Lindberg, Susanna 2010. Tietämättömän opettajan oppitunti. *Tiede ja Edistys* 4 (35), 277–284.
- Macintyre, Alisdair 2009. The Very Idea of University, Aristotle, Newman and Us. *British Journal of Educational Studies* 4 (57), 347–362.
- Martin, Jack & McLellan, Ann-Marie 2008. The Educational Psychology of Self-Regulation: A Conceptual and Critical Analysis. *Studies in Philosophy of Education* 27, 433–448.
- Newman, John Henry 1852. *The Idea of University* [www-lähde]. < <http://www.gutenberg.org/files/24526/24526-h/24526-h.html> > (luettu 6.1.2015).
- Nussbaum, Martha 2011. *Taloukasvua tärkeämpää, Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Tallinna: Gaudeamus.
- Pedersen, Olaf 1997. *The First Universities, Studium generale and the origins of university education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Platon 1999. Menon. Teoksessa Platon, *Teokset*. Helsinki: Otava, II, 107–148.
- Rancière, Jacques 1991. *The Ignorant Schoolmaster*. Stanford: Stanford University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques 1933. *Èmile, eli kasvatuksesta*. Porvoo: WSOY.
- Rüegg, Walter 1993. *Themen, Probleme, Erkenntnisse*. Teoksessa Rüegg, Walter (toim.), *Geschichte der Universität in Europa. 1. Mittelalter*. München: Verlag C. H. Beck, 24–48.
- Salmenkivi, Eero 2010. *Knowledge through Discussion, An Interpretation of Epistemology in Plato's Meno*. Helsinki: Helsinki University Press.

- Salmenkivi, Eero 2014. Anamnesis Platonin Menonissa. Teoksessa Hakkarainen, Jani; Hartimo, Mirja & Virta, Jaana (toim.), *Muisti*. Tampere: Acta Philosophica Tamperensia, 45–55.
- Schönpflug, Ute 1995. Selbst. Teoksessa Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried & Gabriel, Gottfried (toim.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Chicago: The University of Chicago Press, IX, 292–313.
- Snell, Bruno 2011, *Die Entdeckung des Geistes, Studien zur Entstehung des europäischen Denkens bei den Griechen*. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Spengler, Oswald 1963, *Länsimaiden perikato*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Stanford University 2012. The Study of Undergraduate Education in Stanford University [www-lähde]. < http://web.stanford.edu/dept/undergrad/sues/SUES_Report.pdf > (luetu 31.1.2015).
- Taylor, Charles 1989. *Sources of the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tengelyi, Lazlo 2003. *The Wild Region in Life-History*. Evanston: Northwestern University Press.

FT Juha Himanka työskentelee pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa.