

Kasvatusfilosofia tänään

Nykyisessä kasvatusfilosofisessa keskustelussa voidaan erottaa ainakin analyttinen kasvatusfilosofia, hermeneuttinen kasvatusfilosofia, kriittinen kasvatusfilosofia sekä postmoderni kasvatusajattelu. Näiden lisäksi voidaan puhua myös kristillisestä sekä eksistentiaalisesta kasvatusfilosofiasta, mutta ne eivät varsinaisesti muodosta omia suuntauksiaan. Vuosisadan alussa oli olemassa hyvin vaikutusvaltainen pragmatistinen kasvatusfilosofia, mutta se sulautunut analyttisen kasvatusfilosofian laajaan perinteeseen.

Analyttisen kasvatusfilosofian perusteemoja

Tapio Puolimatkan tulkinnan mukaan analyttiset kasvatusfilosofit ovat keskittyneet kasvatukseen, oppimisen, luovuuden, opettamisen ja indoktrinaation käsitteiden filosofiseen analyysiin. Tällaisenaan kasvatusfilosofian tarkoitus olisi vain arvovapaa kasvatuksellisten käsitteiden selventämistä, missä ei pohdita kasvatuksen sisällöllisiä kysymyksiä kuten kasvatuksen tavoitteita. Puolimatkan mielestä tällainen käsitys analyttisen kasvatusfilosofian tehtävistä on ongelmallinen, koska siitä seuraa helposti vain analyysia, joka on merkityksetöntä käytännön kasvatuksen kannalta (Puolimatka 1996, 56-57). Mutta joiden kasvatustieteellisten käsitteiden suhteen ihan tällainen analyttisen filosofian perinteitä kunnioittava filosofinen käsite-analyysi on paikallaan. Otan tässä esimerkkinä R.S. Petersin ja William Frankenan tavan purkaa ja selventää itse kasvatuksen käsitettä.

Jotta voisimme Petersin mukaan pitää jotain prosessia kasvatuksellisena, täytyy siinä olla mukana seuraavat piirteet (Akinpelu 1987, 184-185):

a) Tietoinen pyrkimys tuoda muutos vastaanottajien mielessä (state of mind). Muutoksen täytyy tapahtua toivottuun suuntaan. Tästä R.S. Peters ja P.H. Hirst käyttävät nimitystä *haluttu tila* (desirability condition); "Ihmisten opettaminen", he kirjoittavat "viittaa niihin moninaisiin prosesseihin, joiden yhteisenä nimittäjänä on haluttujen kvalitatiivien kehittäminen oppilaisiin". Kasvatus on initaatioita arvokkaisiin aktiviteetteihin (worthwhile activities).

b) Muutos, joka saadaan aikaan oppilaassa, täytyy olla intentionaalinen, harkittu ja suunnattu kohti asetettua tavoitetta. Kasvatus on tarkoituksellista toimintaa; se ei ole sattumanvaraista aktiviteettia. Siihen liittyy oppijan oppimisympäristön resurssien rakentaminen, opetussuunnitelman teko tai sellaisen ohjelman teko, joka tuottaa halutut muutokset. Siksi kasvatuksen määrittäminen kypsymisenä tai luonnollisena biologisena kehityksenä ei ole riittävä: Se ei ole sattumanvaraista kehittymistä, vaan kehitystä, jota suuntaavat ja ohjaavat mieluiten ne, joilla on asiantuntijuus tältä alalta.

c) Oppijalla täytyy olla jonkin verran tietoa ja ymmärrystä, joitain "kognitiivisia perspektiivejä". Tämä on *tiedon ehto*, joka on yksi oppineen ihmisen kriteeri.

d) Tiedot ja taidot täytyy välittää tavalla, joka on moraalisesti ja muutoinkin hyväksyttävä. Ollakseen moraalisesti hyväksyttävää, siihen täytyy kuulua aulis (willing) ja vapaaehtoinen osanotto oppijan puolelta; oppijaa ei pidä pakottaa oppimaan eikä harhauttaa (deceive) oppiminaan. Täten indoktrinaatio ja ehdollistaminen eivät edusta kasvatusta, niissä pyritään pakottamaan ihminen oppimaan tai uskomaan se mitä, heille esitetään. Opetus sisältö - tehokkuuden nimissä - täytyy esittää tavalla, joka huomioi oppijan ymmärryksen ja älykkyyden tason.

Analyttikot voisivat kyllä kritisoida Petersiä siitä, että hän filosofisen käsite-analyysin sijaan harjoittaa metaforista kielen käyttöä (osan näistä heuristisilta tuntuvista käsitteistä Peters on määritellyt sivistyneen ihmisen -termin analyysissä) ja esittää normatiivisia väitteitä. Voi olla, että paremmin

kasvatusfilosofisen käsite-analyysin ihannetta vastaa William Franken kasvatuksen määritelmä. Franken mukaan kasvatusta tapahtuu, jos X edistää tai pyrkii edistämään Y:lle dispositiota D käyttäen metodia M. Määritelmän muuttujien selitykset ovat seuraavat:

X = yhteiskunta, opettaja tai kuka hyvänsä, joka kasvattaa mukaan lukien itse (oneself)

Y = oppija, joka voi olla lapsi, nuori, aikuinen tai itse (oneself)

D = dispositio, uskomukset, tavat, tiedot, taidot, asenteet ja kaikki ne seikat, jotka oppijan todella halutaan antaa hänen itsensä ja yhteiskunnan vuoksi

M = metodit, jotka ovat oppilaan intressin, auliuden ja eheyden mukaisia ja joka sisältää hänen osallistumisensa

Tämä on kaunis analyttinen määritelmä, johon kyllä voidaan kohdistaa Puolimatkan kritiikkiä. Me olemme saaneet arvovapaan kasvatuksen määritelmän, joka ei välttämättä mitenkään auta kasvattajaa. Samanlaiseen muodollis-loogiseen esittämistapaan on ihastunut myös David McClellan. McClellanin puolustukseksi täytyy sanoa, että hän toisin kuin Frankena, esittää myös paljon mielenkiintoisia sisällöllisiä väitteitä opetuksesta. Hän vain pukee ne loogiseen asuun.

Itse olen löytänyt analyttisen filosofian parhaimman annin niin sanotusta indoktrinaatio-keskustelusta. Indoktrinaation (suomeksi iskotus) tarkoittaa opetustilanteessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen. Sellaista on asenteiden, käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttaminen ohi oppilaan vapaan ja tietoisin harkinnan. Voidaan puhua myös manipulatiivisesta tendenssimäisestä opetuksesta. Indoktrinaation ongelmaan erikoistunut kasvatusfilosofi Ivan Snook jakaa indoktrinatiivisen opetuksen määrittelyyn tarkoitettut kriteerit (i) metodikriteeriin, (ii) sisältökriteeriin, (iii) seurauskriteeriin sekä (iv) intentiokriteeriin (Snook 1972, 16-67):

(i) Amerikkalaisessa keskustelussa John Deweyn vaikutuksesta on pyritty liittämään indoktrinaatio tietynlaiseen **opetusmenetelmään**. Tämän epäilyttävän opetusmenetelmän piirteiksi on mainittu seuraavia elementtejä; a) opetus on autoritaarista, b) opetussisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän (drummed in; drilled), c) opetuksessa käytetään hyväksi jonkinlaista uhkaa ja d) vapaa keskustelu kielletään. Monesti nämä seikat on lyhennetty "epärationaaliseksi

opetusmenetelmäksi".

(ii) **Sisältökriteerin** mukaan opetussisällöstä seuraa, onko kyseessä indoktrinaatio vai ei. Tämä käsitys lähtee itse indoktrinaatio-termin etymologiasta. Indoktrinaatio on doktriinin välittämistä. "Ei doktriineja; ei indoktrinaatiota" (Anthony Flew 1972, 114). Näin tieteen opettaminen ei voi olla indoktrinaatiota, koska siinä ei välitetä doktriineja.

(iii) **Seurauskriteerissä** lähdetään indoktrinoidun persoonan käsitteestä. Sartrea mukaillen Wilson toteaa, että indoktrinoitu ihminen elää itsepetoksessa. Hän on eräänlainen unissa kävelijä (Wilson 1972, 18). Hänen maailmankatsomuksensa perusteiden katsotaan tavalla tai toisella olevan **kestämättömiä**. Kasvatus on indoktrinaatiota silloin, kun sen seurauksena on indoktrinoitu persoona.

(iv) **Intentiokriteerin** mukaan intentiota tapahtuu jos opettajalla on sellainen intentio eli tarkoitus. John Whiten mukaan **tämä** indoktrinatiivinen intentio on sellainen, että opettaja pyrkii saamaan oppilaan uskomaan P:hen (P=väite, uskomus, doktriini ja niin edelleen) sellaisella tavalla, jossa mikään ei horjuta tätä uskomusta (White 1973, 179).

Itse olen kirjoittanut tästä teemasta lisensiaattityön (joka ilmestyi samaan aikaan kuin Tapio Puolimatkan erinomainen kirja *Opetusta vai indoktrinaatiota*) (Huttunen 1997). Siinä minä muun muassa väitän, että indoktrinaation kriteerit edellä esitetyssä muodossa ovat modernissä opetustilanteessa käyttökelvottomia. Tärkein syy tähän on perinteisen analyttisen indoktrinaatio-keskustelun pidättäytyminen rajoittuneissa tieteellisen rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteissä.

Hermeneuttisen kasvatustieteellisen uudet tuulet

Saksassa oli vallitsevana kasvatustieteellisenä teorian vuosisadan alusta aina 70-luvulle saakka niin sanottu hermeneuttis-henkitieteellinen pedagogiikka. Sen filosofisena taustana on 1800-luvulla elänyt Wilhelm Diltheyn myöhäisfilosofia. Dilthey tunnetaan kuuluisasta henkitieteiden ja luonnon tieteiden erottelusta. Hänen mukaansa luonnontieteiden tehtävä on selittäminen ja henkitieteiden (ihmistieteiden) tehtävänä on ymmärtäminen. Dilthey itse ei varsinaisesti

korostanut pedagogiikan asemaa henkitieteenä, vaan sen hänen oppilaansa Hermann Nohl (joka Diltheyn toimeksi annosta kokosi Hegelin nuoruuden tekstit). Nohlin (Siljander 1988, 32) mukaan kasvatusta on elämässä itsessään annettu tosiasiasia (phaenomen bene fundatum) eikä se sellaisenaan vaadi tieteellistä perustelua. Kulttuurissa kasvatusta on oma autonominen osajärjestelmä niin kuin taide, tiede, talous ja oikeus. Kasvatusta on autonomisuus tulee niin sanotun *pedagogisen suhteen* ominaisluonteesta. Siihen Nohlin mukaan kuuluu neljä piirrettä (Siljander 1988, 33-34):

i) Kasvatusta on tärkeintä kasvatettavan henkisen elämän edistäminen huolimatta siitä, että valtioilla, kirkolla, talouselämällä ja politiikalla on kaikkienkokoisia intressejä kasvatettavan suhteen. Nohlin mukaan kasvatusta on vallitsee "persoonallisuuden primaatti", joka asettaa kasvatettavan sivistysprosessin muiden intressien edelle.

ii) Kasvatustapahtuman perusantinomia on kasvattajan ja kasvatettavan perusvastakkaisuus (antinomia). Pedagoginen suhde on kuitenkin molemminpuolinen vuorovaikutussuhde, jossa kummankin intentiot ovat yhtä tärkeitä.

iii) *Pedagogisessa suhteessa* tapahtuu subjektiivisen ja objektiivisen hengen eli yksilön ja kulttuurin kohtaaminen. Kasvattajalla on tässä suhteessa kaksoisvastuu. Ensisijaisesti hänen pitää edustaa kasvatettavaa, mutta toisaalta häne pitää huolehtia subjektiivisen ja objektiivisen hengen välityksestä (muutenhan kasvatusta ei tapahdu). Tärkeää Nohlille on, että kasvattajan roolissa ei esiinny minkään instituution (kirkon, valtion tai sosiaalihuollon) edustaja, vaan kasvattajan intressinä todella on kasvatettavan etu.

iv) Aidossa *pedagogisessa suhteessa* subjektiivinen ja objektiivinen henki eivät jää ristiriitaan, vaan kasvatusta tapahtuu tämän jännitteen hegeliläinen ylittäminen (Aufhebung). Kasvatusta tuloksena on yksilön ja kulttuuriperinnön korkeamman asteinen synteesi.

Nohlin kolme kolme oppilasta muodostivat tämän vuosisadan hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan pääteoreetikot: Ernst Weiniger, Hermann Flitner ja Otto Bollnow. Nämä kolme ajattelijaa dominoivat saksalaista kasvatustieteellistä ajattelua aina 70-luvulle saakka, jolloin kriittisen pedagogiikan edustajat syrjäyttivät heidät. Vaikka Dilthey-vaikutteisen pedagogiikan historia tuolloin katkesikin, monet sen teemat jatkoivat omaa historiaansa saksalaisessa kriittisessä pedagogiikassa (antinomia, pedagogisen

suhteen autonomia, aito pedagoginen suhde).

Nyt 90-luvulla on tapahtumassa hermeneuttisten teemojen uusi tuleminen kasvatustieteissä. Tämä uusi tuleminen nojaa ennen kaikkea Hans-Georg Gadamerin hermeneuttiseen filosofiaan (tiedyt diltheyiläiset teemat ovat nousseet uudestaan esille Gadamerin Dilthey-tulkinnan kautta). Amerikkalainen Shaun Gallagher soveltaa ansiokkaasti Gadamerin filosofian perusteemoja kasvatustieteisiin. Gallagher on tosin täysin tietämätön aikaisemmasta saksalaisesta hermeneuttisesta pedagogiikasta (joka kyllä vaikutti Gadamerin ajatteluun), mutta se on vain Gallagherille eduksi.

Tulkittessaan muun muassa Gadamerin ja Heideggerin filosofiaa sekä kriittisiä ja postmoderneja teorioita kasvatuksesta, Gallagher kehittää oman "maltillisen teorian kasvatuksesta" (moderate theory of education). Nimestään huolimatta Gallagherin kasvatusteoria sisältää monia perinteisestä kasvatustieteen ajattelusta poikkeavia näkökulmia. Ensinnäkin se asettuu vasta hankaan suhteessa edellä esitettyihin analyyttisiin määritelmiin kasvatuksesta. Kasvatus ei ole Gallagherin mielestä palautettavissa agenttien (toimijoiden) kontrolloituihin aktiviteetteihin tai kasvatustieteiden toimintaan. Kasvatus on laajempi prosessi kuin yksilön tai tieteiden johdettu toiminta. Kasvatustieteellinen kokemus (educational experience) on jotain sellaista, joka ei palaudu opettajan tarkoituksiin tai tieteiden tavoitteisiin. Tämä Gallagher haluaa osoittaa puhumalla kasvatustieteellisen kokemuksen kolmesta ulottuvuudesta: i) perinteen konteksti, ii) itse-transsendenssi ja iii) produktiivisuus (Gallagher 1992, 180-185).

i) Aristoteleen mukaan kaikki oppiminen perustuu aikaisemmin ennalta olemassaolevaan tietoon (previously existing knowledge). Se on olemassa ja saatavilla kielessä. Opettajan tai kasvatustieteen harjoittamassa kasvatustoiminnassa on perinne ja kieli toiminnassa tavalla, joka ei ole kontrolloitavissa. Perinne ja kieli muodostavat esi-käsitteet, jotka operoivat opiskelija ymmärryksessä. Traditio on opetustapahtuman edellytys. Gallagherin Gadamer-tulkinnan mukaan oppimista ei pidä ymmärtää subjektiivisena aktina vaan osallistumisena perinteen tapahtumaan (tapahtumiseen), jossa mennyt ja nykyinen jatkuvasti välittyvät. Perinne esi-rakenteena ja kontekstina ovat oppimisen välttämättömiä edellytyksiä, joita ei voida palauttaa tietoiseen kontrolliin.

Opetuksessa, jossa koetetaan tehdä tuntemattomasta tuttua, ei ensin luoda esikäsitteitä ja perinteen kontekstia. Nämä meillä aina on jo valmiina (forehaving). Ne eivät varsinaisesti ole meidän - oppilaiden eikä opettajien - hallussa vaan me olemme niiden hallussa. Sama koskee myös kieltä. Kieli kantaa meidät itsemme ulkopuolelle ja avaa uusia maailmoja.

ii) Perinne ohjaa ja asettaa rajat oppimiselle, mutta se ei determinoi oppimisprosessia. Jokaisessa oppimistapahtumassa perinne haastetaan, tarkistetaan, uudistetaan ja avataan kysymyksille. Kasvatus ei ole sen enempää perinteen uusintamista kuin perinteestä irtautumistakaan. Se on perinteen transformaatiota, joka on jotain edellä mainittujen väliltä. Tähän liittyy Gallagherin käyttämä termi itse-transsendenssi. Oppiminen vaatii itsensä ylittämistä (displace). "Itse" ei kuitenkaan omilla voimillaan syrjäytä itseään, vaan se on itse opetettava asia (subject matter, tuntematon), joka johdattaa haastamaan ymmärryksen esi-rakenteet ja perinteen. Itse ikään kuin säikäyttää itsestään ulos kun se kohtaa tuntemattoman (uuden asian) (vrt. Nohlin subjektiivisen ja objektiivisen Aufhebung). Jotta ihminen voisi tulla ulos itsestään, harjoittaa itse-transsendenssiä, tarvitaan siihen jotain vierasta. Gallagheer lainaa Richard Rortyä, joka puhuu vierauden voimasta. Vierauden voima on sen kyvyssä ylittää itseytemme rajat ja tällaisenaan se voi vetää meidät kasvatukselliseen kykyjemme itse-kehitykseen.

iii) Gallagher käyttää produktiivisuutta aristoteelisessa merkityksessä, jossa se liittyy viisauteen ja phronesikseen (käytännöllinen viisaus). Nikomakhoksen etiikassa Aristoteles sanoo, että viisaus "tuottaa onnellisuuden, ei siinä mielessä kuin lääke tuottaa terveyden, vaan niin kuin hyvinvointi tuottaa terveyden" (NE, 1144a4-5). Samalla tavoin kasvatuksen produktiivisuus ei ole sen ulkoinen seuraus vaan kysymys on itse kasvatuksellisesta kokemuksesta. Toisin sanottuna yliopisto ei ole tehdas eikä opetussuunnitelma tuotantoväline. Kasvatuksen produktiivisuus ei ole seuraus teknisestä opetussuunnitelmasta, jota viilaamalla tätä tuotosta voitaisiin sitten määrällisesti lisätä. Kasvatuksellisen produktiivisuus synnyttää jotain uutta, joka on seurausta tulkitsijan ja tulkittavan kohtaamisesta (joka ei ole täysin teknisesti kontrolloitavista). Se uusi joka ilmestyy ei ole "vieras", vaan se on tulosta tästä vieraan kohtaamisesta. Tässä prosessissa se tuttu eli perinteen konteksti muuttuu. Kun tuntemattomasta tulee tuttua, perinne tarkistuu, sopeutuu, uudistuu

tai muuntuu. Kysymys on ymmärryksen produktiivisuudesta, ymmärryksen tuottavasta toiminnasta, joka myös on perinteen kulutusta ja uutena tuottamista.

Kasvatuksen kriittisiä teorioita

Saksalainen kriittinen pedagogiikka syntyi 60-luvun lopulla. Kaikki sen edustajat tavalla tai toisella myötäilevät Horkheimerin kriittisen teorian peruslinjoja. Horkheimer asetti yhteiskuntateorialle yhteiskuntakriittisen tehtävän. Tätä seuraa Klaus Schallerin näkemys kasvatuksen tehtävistä. Hänen mielestään ei riitä, että kasvatuksessa toimitaan yksilön parhaaksi, mutta sen lisäksi yhteiskuntaa täytyy muuttaa kasvatuksen kautta (Schäfer & Schaller 1976, 9).

Klaus Mollenhauer ja Wolfgang Lempert lähtivät kehittämään kriittistä pedagogiikkaa Habermasin tiedonintressiteorian ja erityisesti emansipatorisen tiedonintressin käsitteen inspiroimina. Lempertin mukaan ei ole olemassa mitään intressivapaata tutkimusta. Tutkimus seuraa ainajotain intressiä ja tutkimuksen pitääkin olla intressitietoista. Kasvatustieteen perusintressinä pitää olla emansipatorinen intressi; pyrkimys inhimilliseen emansipaatioon. Emansipaatiolla Lempert tarkoittaa vapautumista kaikesta vierasmääräytyneisyydestä. Lempert tulkitsee emansipatorista intressiä seuraavasti (Lempert Siljander 1988, 144 mukaan):

Emansipatorinen intressi on ihmisen intressi laajentaa ja säilyttää itsemääräämisoikeuttaan (Verfügung über sich selbst). Se tähtää irrationaalisen vallan (Herrschaft) kumoamiseen ja ehkäisemiseen, vapautukseen kaikenlaisesta pakosta. Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan valta (Gewalt). vaan myös kiinnittyminen (Befangenheit) ennakkoluuloihin ja ideologioihin. Tätä pakkoa voidaan, joskaan ei kokonaan poistaa, niin kuitenkin vähentää sen syntyhistorian analyysin avulla, kritiikin ja itsereflektion avulla.

Luonnollisesti pedagogisessa käytännössä tarvitaan sekä teknistä tietoa että paraktista (hermeneuttista tietoa), mutta ne eivät vielä riitä siihen, että kasvatustiede olisi rationaalista. Lempert käyttää tässä tieteen rationaalisuus-vaatimusta suurinpiirtein samassa merkityksessä kuin Karl

Popperkin jos kohta päinvastaisesta poliittisesta perspektiivistä käsin. Popper haluaa tieteen rationaalisuudella edistää olemassa olevan pluralistisen ja liberalistisen yhteiskunnan jatkuvuutta. Lempert sen sijaan haluaa tieteen rationaalisuudella edistää yhteiskunnallinen emansipaatio ja näennäisesti avoimen yhteiskunnan reaalisten alistussuhteiden kumoamista. Lempertin mielestä kasvatustiede tarvitsee emansipatorista tietoa, jotta se ei edistäisi sellaista pedagogista käytäntöä, joka ylittää ja uusintaa alistussuhteita yhteiskunnassa.

Myös Mollenhauer puolustaa emansipatorisen intressin välttämättömyyttä, koska se on järjen intressi täysi-ikäisyyteen (Intresse an Mündigkeit) (Mollenhauer 1973, 67). "Kasvatustieteen konstitutiivinen prinssiippi on, että kasvatuksen ja sivistyksen päämääränä täytyy olla subjektien täysi-ikäisyys, mikä vastaa kasvatustieteen johtavaa tiedonintressiä eli intressiä emansipaatioon." (Mollenhauer 1973, 10; myös Schäfer & Schaller 1976, 17). Taustalla on kantilainen ja hegeliläinen näkemys modernisaatiosta järjestelmistymisenä. Kantilla valistus on niemenomaan subjektien täysi-ikäisyyden ja autonomian lisääntymistä. Hegelillä se on järjen ilmentymistä - esimerkiksi kasvatusinstituutioissa - yhä järjenmukaisimmissa eli siis "todellisimmissa" muodoissaan.

Se mitä tämä emansipaatio sitten konkreettisesti tarkoittaa, on kirjoitettu aika vähän. Hermann Giesecke taitaa olla ainut, joka on konkretisoinut emansipaation käsitettä. Hänen mukaansa emansipaatio merkitsee tulemista riippumattomaksi jostakin. Opettaja voi arvioida emansipatoristen tavoitteiden onnistumista kysymällä tuleeko oppilas minun toimenpiteideni kautta riippumattomaksi minusta, vanhemmistaan, luokkataustansa vaikutuksista hänen ajatteluun (ennakkoluulot) ja toimintavalmiuksiin. Tällä tavoin määriteltynä emansipaation käsite lähestyy analyttisessä kasvatustieteessä käytettyä autonomian käsitettä. Onhan niiden kummankin taustalla Kantin täysi-ikäisyyden määritelmä.

Siljanderin mukaan "yleinen lähtökohta hermeneuttis-kriittisen kasvatustieteen edustajilla on, että pedagogiikka - so. sekä kasvatustiede että kasvatuksen tutkimus - on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä ja siten yhtäältä tästä käytännöstä riippuvainen ja toisaalta siihen vaikuttava, joko sitä legitimoiva." Tästä syystä Giesecke haluaisi kohottaa opettajien poliittista tietoisuutta (vrt. Giroux; opettajat gramscilaisina intellektuelleina). Koululaitos on jo

politisoitunut, mutta opettajilta puuttuu poliittinen tietoisuus. Giesecken mukaan mitään poliittisesti neutraalia kasvatusta ei voi olla olemassakaan ja kasvatuksen täytyy olla osa vasemmistolaista emansipaatioon pyrkivää politiikkaa.

Mollenhauer ei Giesecken tavoin palauta kasvatustoimintaa poliittiseen toimintaa. Mollenhauer on saamaa mieltä siitä, että kasvatusta on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä. Poliittis-yhteiskunnallinen konteksti muodostaa perustan, jossa kasvatustapahtuma toteutuu (Mollenhauer 1972, 12). Pedagogiikan muuttaminen politiikaksi sisältää vaaran, että kasvatusta muuttuu normatiiviseksi indoktrinaatioksi, jossa kasvatuksen kriittinen potentiaali kadotetaan (emt.,13; myös R. Young 1989, 55-56).

Siljander tulkitsee Mollenhauerin kasvatuksen käsitettä seuraavasti: "Kasvatuksessa on aina mukana tietty sosiaaliseen uusintamisprosessiin kytkeytyvä valta- ja riippuvuusmomentti, joka tosin voi eri kulttuureissa ja eri yhteiskuntamuodoissa saada toisistaan poikkeavia ilmenemismuotoja, mutta jonka taustana on sama perustosiasi: jokainen yhteiskunta reprodusoi itseään aina uuden sukupolven avulla." (Siljander 1988, 154). Tästä syystä kasvatukselle on Mollenhauerin mukaan asetettava toisenlainen rakenne kuin poliittiselle toiminnalle. Tämä ero liittyy Habermasin diskurssin (Diskurs) ja toiminnan (Aktion) välille tekemään eroon. Diskurssi on sellaista kielellistä vuorovaikuttamista, jossa pyritään rationaaliseen yhteisymmärrykseen. Toiminta (työ) sen sijaan on välitöntä muutokseen pyrkivää elämismailman edellytyksiin sekaantumista. Ja kasvatusta tässä jaottelussa edustaa nimenomaan diskurssia eikä toimintaa. (Mollenhauer 1972, 15). Siis kasvatustilanteessa pitää pyrkiä sellaiseen kommunikaatorakenteeseen, jossa avoin diskurssi on mahdollinen.

Tässä Mollenhauer kiinnittää huomion kasvatukselle ominaiseen valtasuhteeseen, joka näyttäisi vievän edellytykset opetustapahtuman diskursiiviselta luonteelta. Kasvatukselle ominainen valtasuhde tarkoittaa opetustilanteessa olevan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, jossa yleensä opettaja on kommunikatiivisesti pätevämpi (kompetentti) ja pitää koko tilannetta hallinnassaan. Opettaja ja opetettava eivät tasavertaisesti hallitse diskurssin välineitä. Mutta miten me tällöin voimme ymmärtää opetustilannetta diskurssina, jossa nimenomaisesti peräänkuulutetaan symmetristä ja tavavertaista kommunikaatiota (ks. Karl-Hermann

Schäferin jaottelu symmetriseen ja komplementaariseen interaktioon opetustilanteessa; Schäfer & Schaller 1976,190-191).

Tämä kysymys on Mollenhauerille reaalin antinomia opetustilanteessa, mutta se on ylitettävissä diskursissa itsessään. Mollenhauer määrittelee diskurssin seuraavasti (Mollenhauer 1972, 64, käänös Siljander 1988, 168):

Diskurssiksi siis nimitämme kommunikaatio tasoa, jolla kieli ei välitä ainoastaan normatiivisesti sitovaa merkitystä, vaan 'itsereflektiivisenä välineenä' tekee kommunikaation kommunikaatiosta mahdolliseksi ja toimii siten 'metakommunikaationa' ja problematisoi jähmettyneitä instituutioita, normeja ja sääntöjä: Diskurssi on metainstituutioon 'kaikkien reflektiomattomien sosiaalisten normien kritiikin instanssi' (Apel).

Mollenhauerin mielestä kasvatusta ja opetus täytyy ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on diskurssikyvyn synty eli tällainen 'kantilais-marxilais-liberalistinen' kriittinen persoonallisuus, joka pystyy vapautumaan kaikennäköisestä ideologisesta ajatusten ja arvojen holhonnasta (pääoma, valtio, traditio ym.) ja näin ollen pystyy kohoamaan tähän metakommunikaatioon. Aika kovat vaatimukset pedagogiselle kommunikaatiolle.

Tätä näkemystä voidaan kritisoida moneltakin kannalta. Ensimmäkin Gadamerin ajatteluun nojaavat henkilöt, voivat kysyä onko mihinkään metatasolle nouseminen mahdollista ollenkaan ja voiko se näin ollen olla mikään pedagoginen tavoite. Kaikki käsityksemme ja arvostuksemme ovat historiallisia, tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluvia, tietyn vaikutushistorian tuloksia. Emme voi nousta pois historian vaikutuksen alaisuuteen kuuluvasta tietoisuudestamme, arvioimaan väitteidemme ja normiemme pätevyyttä. Tästä oli mm. kyse 60-luvulla Gadamer-Habermas -debatissa. Habermas kritisoi Gadameria relativismista ja tradition pyhittämisestä, joka tekee ideologia kritiikin mahdottomaksi. Apel ja Habermas pitivät kritiikkiä traditiota kohtaan mahdollisena, kontruoimalla ideaalisen puhetilanteen tai kommunikaatioyhteisön. Jokainen henkilö, joka suurinpiirtein aukaisee suunsa olettaa tietämättään jonkunlaisen ihanteellisen kommunikaatioyhteisön väitteidensä "ideaalisena kontrolli-instanssina". Apel

puhuu myös niin sanotusta transsendentaalisesta kielipelistä. Se tarkoittaa sitä, että puhujat olettavat kommunikaation olevan avoin ja että periaatteessa paras argumentti voittaa. Muutenhan ei kannattaisi edes avata suutaan. Mollenahuer puollustaa reflektion ja itsereflektion mahdollisuutta juuri tähän Apelin ja Habermasin kielifilosofiaan nojautuen.

Toiseksi, jos tämä tiukasti määritelty diskurssi voidaan hyväksyä mahdolliseksi joissain olosuhteissa, niin opetustilanteessa se ei voi onnistua juuri tämän epäsymmetrian takia. Esimerkiksi kommunikaatiossa opetustilanteessa itse kasvatustavoitteet eivät voi olla kriittisen diskurssin alaisuudessa ja erityisesti oppilaalla ei ole mahdollisuutta osallistua niiden kriittiseen arviointiin. Näin esimerkiksi Tischnerin mielestä epäsymmetria oppilaan "naiivin intentionaalisuuden" ja opettajan "reflektoidun intentionaalisuuden" ristiriita jää Mollenhauerilla ratkaisematta. Mollenhauer on syvästi tietoinen näistä antinomioista, mutta hän pitää tiukasti kiinni kannoistaan (Mollenhauer 1971, 53; käänös Siljander 1988, 170):

Diskurssi voidaan ajatella tapahtumaksi, joka toteutuu ainoastaan aikuisten kesken siis kasvatuksen kentän ulkopuolella tai sen reuna-alueilla. Tämä olisi kuitenkin epäjohdonmukaista, sillä ei ole varmaankaan mielekästä otaksua, että kyky osallistua tähän diskurssiin ilmenisi kasvatettavalle äkillisesti kasvatustilanteen lopussa; mielekkäämpää on lähteä siitä, että tämä kyky muotoutuu juuri osallistumisesta pedagogiseen kenttään. Se merkitsee: 'praktinen diskurssi' (Derbolavilla 'sivistyskeskustelu'; Buberilla 'dialoginen suhde') on itse kasvatustilanteen reaalin momentti.

Mollenhauerin mielestä diskurssia voi opetella vain osallistumalla diskurssiin ja pedagogisen kommunikaation täytyy olla tällaista diskurssiin oppimisen diskurssia. Ja jotta se oli sellaista täytyy opettajan ja oppilaan osallistua diskurssiin molemminpuolisesti ja itse opetustoiminnan arvot ja päämäärät täytyy olla samassa diskurssissa jatkuvan refleksioalaisuutena. Nämä ovat erittäin tiukkoja vaatimukset pedagogiselle kommunikaatiolle, mutta ne ei ole täysin ennen kuulumattomia. Myös John Dewey kirjassaan *Democracy and Education* puhui

demokratian vaatimuksesta kouluissa samalla tavalla.

Myös englanninkielisessä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on keskusteltu kriittisestä tai radikaalista kasvatustieteestä. Tunnetuin näistä on Henry Giroux'n radikaali pedagogiikka. Hänen mukaansa radikaaliin pedagogiikkaan kuuluu vahva vakaumus välttämättömydestä toimia paremman maailman puolesta. Giroux ei ole niinkään kiinnostunut epäsymmetrisestä kommunikaatiosta opetustilanteessa, kuin koululaitoksen roolista sen uusintaessa epäoikeudenmukaisia yhteiskunnallisia suhteita. Tämän taustalla on laaja marxilainen koulutussosiologinen keskustelu reproduktiosta, piilo-opetussuunnitelmasta sekä resistanssista koululaitoksessa (katso Giroux 1985). Giroux näkee opettajat poliittisina toimijoina, jotka ovat avainasemassa muutettaessa yhteiskuntaa paremmaksi. Sen sijaan, että opettajat osallistuisivat hegemonisten poliittisten, ekonomististen ja yhteiskunnallisten intressien legitimoimiseen, heidän pitäisi toimia niin sanottuina transformatiivisina intellektuelleina (Giroux 1988, 125-128). Vaikka Giroux'n kirjoituksista löytyy viittauksia Frankfurtin kouluun, hänen esikuvanaa on lähinnä Paolo Freiren "sorrettujen pedagogiikka". Postmoderni käänne Girouxin ajattelussa ei näyttäisi muuttaneen hänen pedagogiikkansa peruslinjoja (Misgeld 1992).

Australialaisen kasvatustieteilijän Robert Youngin mukaan tällainen dogmaattinen kasvatustieteen kriittinen teoria voi johtaa vasemmisto-autoritarismiin, joka pitää oppilaita pelkkinä objekteina niin kuin traditionaalinenkin pedagogiikka (Young 1989, 59). Youngin tulkinnan mukaan kriittisen teorian edustaja Theodor Adorno ja pragmatisti John Dewey ovat yhtä mieltä siitä, että kasvatustieteen pitää vastustaa autoritarismia - niin perinteistä kuin radikaaliakin -, joka asettaa jotkut kollektiiviset arvot yksilön vapauden edelle. Kuuluisassa radiopuheessaan *Kasvatus Auschwitzin jälkeen* Adornon asettaa kasvatuksen tavoitteeksi itse kasvattajien tekeminen tarpeettomiksi. Kaiken kasvatuksen ensisijaisena tehtävä on varmistaa, että Auschwitzin kaltaiset ilmiöt eivät toistu. Siksi kasvatuksen pitää olla kasvatusta kriittiseen itsereflektioon (Adorno 1995, 230). Kasvatuksen päämääränä pitää olla kantilaisittain "täysi-ikäinen" persoonallisuus, jolla ei ole ainoastaan mahdollisuus ajatella itsenäisesti vaan myös rohkeus pitää yllä oma poliittinen ja episteeminen autonomia.

Postmodernismi ja kasvatustieteet

Postmodernin käsitteen toi filosofiaan Jean-Francois Lyotard 70-luvun lopulla. 80-luvulla käsite levisi kulloinkin tavoin filosofiassa ja yhteiskuntateoriassa. Kasvatustieteisiin käsite tuli noin kymmenen vuoden viiveellä. Nyt kun filosofiassa ja yhteiskuntateoriassa postmoderni-keskustelu alkaa olla taakse jäänyttä elämää, kasvatustieteissä keskustelu on vastapäätä käyntiin.

Tälle hyvin hajanaiselle postmodernille ajattelulle on hyvin vaikeaa esittää yhtä määritelmää. Voidaan sanoa, että postmodernissa ajattelussa pyritään tavalla tai toisella vastustamaan modernia tai ylittämään se. Modernilla tarkoitetaan valistuksen suurta kertomusta, rajoittamatonta uskoa tieteeseen, edistykseen ja järkeen. Flaxin tulkinnan mukaan postmodernistien valistuksen kritiikki kohdistuu seuraaviin kahdeksaan kohtaan (Flax Puolimatka 1996, 80 mukaan):

1. On olemassa pysyvä, johdonmukainen minä.
2. Järki ja filosofia tarjoavat objektiivisen, luotettavan ja yleispätevän perustan tiedolle.
3. Järjen oikea käyttö johtaa totuuteen.
4. Järjellisyys pätee riippumatta minän satunnaisesta olemassaolosta.
5. Vapaus koostuu kuuliaisuudesta laeille, jotka noudattavat järjen oikean käytön välttämättömiä tuloksia (Kant).
6. Järjellä voidaan ratkaista totuuden, tiedon ja vallan välinen ristiriidat.
7. Tiede on tyypiesimerkki järjenoikeasta käytöstä.
8. Kieli on välikappale, jolla todellisuutta voidaan esittää sellaisena kuin se on.

Postmoderni ajattelu lähti ranskasta niin sanotusta poststrukturalistisesta liikkeestä. Poststrukturalistit esittivät edellä kaltaista kritiikkiä sekä strukturalistista kieliteoriaa että strukturalistista yhteiskunta- ja kasvatustieteitä kohtaan (sillä erotuksella, että strukturalistisessa perinteessä minuus ja vapaatahto oli jo hajoitettu). Tähän liikkeeseen luetaan Jacques Derrida, Ronald Barthes, Jean-Francois Lyotard sekä tietyn varauksin

Michel Foucault. Tässä yhteydessä ojn puhuttu myös dekonstruktioonisesta pedagogiikasta postmodernin. Barthes kirjoityi pedagogiikasta hyvin postmodernisti jo ennen postmodernin käsitteen keksimistä. Barthesin mielestä pedagogiikkaan kuuluu peli ja epäily, jotka särkevät yhtenäisen itseyden ja subjektin. Tästä huolimatta pedagogiikka on Barthesille "rauhallista puhetta", joka ei tuomitse, alista ja uhkaile. "Itseasiassa se mikä on epäoikeudenmukaista kasvatuksessa ei lopulta ole tieto tai kulttuuri jota välitetään, vaan ne diskurssiiviset muodot joiden kautta se tapahtuu" (Barthes Gallagher 1992, 300 mukaan).

Kirjoituksessaan *Textshop for Post(e) Pedagogy* Gregory Ulmer haluaa dekonstruoida yliopisto-opetuksen. Dekonstruktiivisessa luennoinnissa retorinen systeemi ottaa ylivallan sisällöstä. Sellaisen luennon tarkoituksena on ehkäistä reproduktio ja houkutella esiinopiskelijan oma produktiivisuus. Luennon ei pidä olla tiedon siirtämistä vaan *teksti*, josta opiskelijat tekevät oma aktiivisen tulkintansa. Pedagoginen presentaatio on ennemminkin *kutsu* kuin kopio alkuperäisestä signifioiusta (siirrettävästä merkitysestä). Vain tällä tavoin opiskelijasta saadaan osallistuja pelkän kuluttajan sijaan (Ulmer Gallagher 1992, 301 mukaan).

Lyotardin mukaan kasvatus kärsii metanarratiivien (suurten kertomusten) sairaudesta. Metanarratiivit irrottavat meidät diskurssin tasolla valtasuhteista samanaikaisesti sitoen meidät niihin yhä tiukemmin. Kasvatusinstituutiot palvelevat metanarratiivien uusintamista yrittämättä edes mitenkään oikeuttaa niitä. Lyotard haluaa, että me jätämme sellaiset valistuksen metanarratiivit kuin objektiivisuus, totuus, perusta, järki sekä rationaalinen subjekti. Tilalle Lyotard tajoaa leikkisää pienimuotoisten kielipelien pluralismia, neuvokasta eksperimentaatiota sekä vapaa pääsyä informaatioon jotta jokaisella samanlainen mahdollisuus valita kielipeleistä (Lyotard Gallagher 1992, 301-302 mukaan).

Lähteet

- Adorno, Theodor.** 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen, teoksessa Koivisto, Mäki & Uusitupa (toim.) Mitä on valistus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Flew, Anthony.** 1972. Indoctrination and Doctrines, teoksessa Snook (toim.) Concept of Indoctrination. London: Routledge.
- Frankena, William.** 1973. The Concept of Education today, teoksessa Doyle (toim.) Educational Judgements: Papers in the Philosophy of Education. London: Routledge.
- Giroux, Henry.** 1985. Theory and Resistance in Education. USA: XXXX.
- Giroux, Henry.** 1988. Teachers as Intellectuals. USA: XXXX.
- Giroux, Henry & Aronwitz, Stanley.** 1991. Postmodern education. USA: XXXXX.
- Huttunen, Rauno.** 1997. Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Mollenhauer, Klaus.** 1968. Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus.** 1972. Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.
- Puolimatka, Tapio.** 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, Tapio.** 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? - Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Schäfer, von Karl-Hermann & Schaller, Klaus.** 1976. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Stuttgart: Quelle & Meyer.
- Siljander, Pauli.** 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauokset. Oulu: Oulun yliopisto.
- Snook, Ivan, A.** 1972. Indoctrination and Education. London: Routledge.
- Tischner, Wolfgang.** 1985. Der Dialog als Grundlegendes Prinzip der Erziehung. Darmstadt: Peter Lang.
- White, John.** 1973. Indoctrination, teoksessa Petersin (toim.) The Concept of Education. Great Britain: Routledge.