

# RADIKAALI DEMOKRAATTINEN KASVATUS

Tutkimus viisaasta kasvatuksesta

Mikko Valtonen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevätlukukausi 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä (abstrakti)

Valtonen, Mikko. RADIKAALI DEMOKRAATTINEN KASVATUS. TUTKIMUS VIISAASTA KASVATUKSESTA. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2010. 82 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa puolustetaan näkemystä demokraattisen kasvatuksen moraalista velvoittavuudesta sekä vaatimusta epädemokraattisten kasvatuskäytäntöjen radikaalista uudistamisesta. Taustamotiivina on kriittinen suhtautuminen nykyisissä kasvatus- ja koulutusrakenteissa vallitsevia valtasuhteita kohtaan, jotka ovat tänäkin päivänä monella tapaa, ainakin demokratian näkökulmasta, puutteelliset.

Demokratian ja kasvatuksen suhdetta lähestytään tutkimuksessa filosofisesta näkökulmasta muodostaen teoriaa radikaalista demokraattisesta kasvatuksesta. Avainasemassa on aikaisempien teorioiden – tärkeimpinä Paulo Freiren, Erich Frommin, John Deweyn ja Immanuel Kantin filosofia sekä pragmatismi – luova rekonstruktio. Tavoitteena on filosofian alkuperäisen merkityksen eli viisauden rakastamisen hengessä pyrkiä hahmottamaan teoreettisesti ja ilman empiiristä aineistoa demokratian kannalta arvokkaita kasvatuseidealeita ja -tavoitteita.

Tutkimuksen tulosavaruudeksi muodostui seitsemän radikaalin demokraattisen kasvatuksen ulottuvuutta. Näihin kuuluivat demokratia radikaalina ja progressiivisena elämänmuotona, terapeutis-vapauttava kasvatuskäsitys, melioristinen maailmankuva, itsekriittisen järjen ihanne, toivo kasvatuksen perusasetteenä, rauhan ja väkivallattomuuden ihanne sekä teorian ja käytännön synteesi. Kyseisten piirteiden sisällyttäminen kasvatukseen voidaan tämän tutkimuksen perusteella pitää avainedellytyksinä demokraattisen kasvatuksen toteutumiseksi.

*Avainsanat:* demokraattinen kasvatusta, kasvatustavoitteet, kasvatustieteen filosofia, kriittinen pedagogiikka, kasvatuksen kriittinen teoria

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
1.1	Tutkimuksen ongelma, lähestymistapa ja tavoite.....	7
<b>2</b>	<b>MITÄ DEMOKRATIA ON?.....</b>	<b>10</b>
2.1	Markkina- ja arvodemokratia.....	11
2.2	Demokratia radikaalina ja progressiivisena elämänmuotona.....	14
<b>3</b>	<b>MITÄ KASVATUS ON?.....</b>	<b>18</b>
3.1	Ihmisyyden sosiaalinen luonne.....	18
3.2	Sosialisaation ongelmallinen oikeutus.....	19
3.3	Vapauttava ja terapeutin kasvatusta.....	23
<b>4</b>	<b>METAFYSIIKKA JA MAAILMANKUVA.....</b>	<b>26</b>
4.1	Mitä metafysiikka on?.....	26
4.2	Kantilainen metafysiikka.....	27
4.3	Maailmankuva metafyyssisenä kokemuksena.....	28
4.4	Sorron metafysiikka.....	30
4.5	Pragmaattinen metodi ja melioristinen maailmankuva.....	32
<b>5</b>	<b>VALISTUS JA RATIONAALISUUS.....</b>	<b>34</b>
5.1	Välineellisen järjen kritiikki.....	34
5.2	Kaksi rationaalisuuden muotoa.....	35
5.3	Valistuksen ja järjen ongelmallinen ihanne.....	36
<b>6</b>	<b>TOIVO KASVATUKSEN PERUSASENTEENA.....</b>	<b>38</b>
6.1	Toivon utooppinen luonne.....	38
6.2	Toivo inhimillisenä perustarpeena.....	39
6.3	Toivon pedagogiikka.....	40
<b>7</b>	<b>RAUHA JA VÄKIVALLATTOMUUS.....</b>	<b>43</b>
7.1	Mitä väkivalta on?.....	43
7.2	Sodasta rauhan tavoitteluun.....	46
7.3	Kasvatus rauhaan ja väkivallattomuuteen.....	50
<b>8</b>	<b>KOHTI RADIKAALIA DEMOKRAATTISTA KASVATUSTA.....</b>	<b>55</b>
8.1	Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	55
8.2	Kasvatus problematisoivana käytäntönä.....	57
8.3	Teorian ja käytännön synteesi.....	62
8.4	Arvorelativismin haaste.....	64

8.5 Ihmiskeskeinen etiikka.....	65
<b>9 POHDINTA.....</b>	<b>73</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>76</b>

# 1 JOHDANTO

Demokratia on perinteisessä poliittisessa retoriikassa – vapauden, oikeuden ja tasa-arvon rinnalla – yksi pyhistä käsitteistä, joilla pyritään oikeuttamaan monenlaisia käytäntöjä yhteiskunnassamme. Demokratia onkin yhteiskunnallisessa keskustelussa kestoosuus ja aiheena jatkuvasti ajankohtainen. Julkisessa puheessa on lähiaikoina ollut erityisesti esillä huoli suomalaisen demokratian tilasta, lähinnä reaktiona verraten alhaisiin äänestysprosentteihin etenkin nuorten aikuisten keskuudessa (ks. esim. Pennanen 2008; Virkkunen 2008). Kasvatustieteellisestä näkökulmasta on elintärkeää osallistua tähän keskusteluun pohtimalla kasvatuksen ja demokratian välistä suhdetta, joka on demokraattisen yhteiskunnan olemassaolon, jatkuvuuden ja kehittymisen kannalta hyvin olennaisessa asemassa. Demokratian ihanne onkin kirjattu perustuslakiimme ja se voidaan nähdä laajasti hyväksyttynä arvona, jonka lähes kaikki nyky-yhteiskunnassamme allekirjoittavat arvokkaana yhteiskunnallisen toiminnan peruseriaatteena (Perustuslaki 731/1999, 2§; Vesikansa 2002, 12).

Vaikka demokratiaa käytetään julkisessa keskustelussa käsitteenä tyypillisesti melko ongelmattomaan sävyyn, on se kuitenkin käsitteenä varsin ongelmallinen (Setälä 2003, 9). Universaalia ja yksiselitteistä määritelmää demokratialle onkin vaikea löytää, koska se on käsitteenä varsin monimerkityksellinen. Tämän tulkinnanvaraisuutensa vuoksi myös käsitykset siitä, mitä demokratia itse asiassa merkitsee, vaihtelevat ihmisten keskuudessa merkittävästi: yksi käsittää demokratian pelkkänä hallintojärjestelmänä, siinä missä toinen mieltää sen laajasti elämänmuotona tai kokonaisvaltaisena asenteena muita ihmisiä kohtaan. Vaikka poliittisista julistuksista saattaakin saada vaikutelman demokratian määritelmällisestä itsestäänselvyydestä, se ei siis kuitenkaan ole neutraali termi. Tuukka Tomperin ja Nelli Piattoevan (2005, 248) mukaan määritelmällistä yksimielisyyttä ei myöskään tarvita, koska demokratiaan kuuluu keskeisesti myös sen olemuksesta käytävä keskustelu.

Tomperi ja Piattoeva (2005) väittävät artikkelissaan *Demokraattisten juurten kasvattaminen*, että ”suomalainen koulu ei nykymuodossaan onnistu kovin hyvin kasvattamaan demokraattisia valmiuksia ja niiden asema koulun opetussuunnitelmissa on perifeerinen” (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 25). Taustamotiivina tutkielmalleni onkin kriittinen suhtautuminen nykyisissä kasvatus- ja koulutusrakenteissa vallitsevia valtasuhteita kohtaan, jotka ovat tänäkin päivänä

monella tapaa, ainakin demokratian näkökulmasta, puutteelliset. Lähestymistapani edustaa kriittisen pedagogiikan Suomessa vielä melko nuorta perinnettä, eikä tutkielmani tiedonintressi ole tästä syystä vain uuden tiedon tuottaminen tai asioiden neutraali havainnointi. Paolo Freiren sanoin ”en ole puolueeton tai objektiivinen; en tosiseikkojen ja tapahtumien paikallaanoleva tarkkailija -- jokainen, joka tarkastelee asioita, tekee sen jostain näkökulmasta” (Tomperi 2001, 63). Kasvatustieteellistä tutkimusta voikin yleisesti kritisoida sen didaktisesti ja psykologisesti painottuneen analyttis-empiristisen lähestymistapansa vuoksi siitä, että se lokeroituu kapeille erityisaloille jättäen kasvatuksen normatiiviset ydinkysymykset objektiivisuuden ihannoinnin varjolla lähes kokonaan käsittelemättä (Aittola & Suoranta 2001, 8; Tomperi ym. 2005, 17).

Demokraattisen yhteiskunnan on vaikea kuvitella rakentuvan tai uusiutuvan ilman demokraattista kasvatusta. On jopa esitetty, että ”koulut ovat tärkein keino demokraattisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnallisen järjestyksen kehittämiseen” (Mclaren & Giroux 2001, 32). Pysin tutkielmassani hahmottelemaan vaihtoehtoista kasvatusteoriaa, jonka ”kantavana ajatuksena on, että nykyisen yhteiskunnan epädemokraattiset käytänteet voidaan ja pitää muuttaa” (Tomperi ym. 2005, 25). Yksi pyrkimyksistäni onkin tutkielman yhteiskunnallisesti keskusteleva merkitys sekä osallistuminen diskurssiin kasvatusta ja koulutusjärjestelmämme tavoitteista. Sitoudun tässä normatiiviseen näkemykseeni hyvästä yhteiskunnasta ja eettisesti viisaasta kasvatuksesta – tämä on perusteltua, koska vallitseva kasvatusta ja koulutusjärjestelmä on aina sidottu vallalla oleviin ideologioihin kasvatusta puolueettomuuden ja yhteiskunnallisen viattomuuden ollessa pelkkä konservatiivinen myytti.

Tuomas Nevanlinnan (2006) mukaan demokratia on eräänlainen ”mestarikäsite”, jonka luonteeseen kuuluu yhtä aikaa niin epämääräisyys kuin pakottavuuskin. Tämä jännite synnyttää ympärilleen kiistan siitä, mitä kyseinen käsite merkitsee ja mitä sen pitäisi merkitä. Täysin tyhjentävää määritelmää on liukkaasta mestarikäsitteestä (demokratia, Jumala, sosialismi jne.) kuitenkin lopulta mahdotonta saavuttaa, koska ne eivät ole kertaheitolla konkretisoitavissa, vaan yrityksistä muotoilla ne jää aina jotain yli. (Nevanlinna 2006, 8.) Vaikka objektiivista ja kaiken kattavaa määritelmää ei demokratiasta siis olekaan välttämättä edes mahdollista löytää, tulee meidän ymmärtääksemme demokraattista kasvatusta ensin selvittää ja ottaa kantaa siihen, mitä demokratialla itse asiassa tarkoitamme ja miten sen haluamme määrittää.

## 1.1. Tutkimuksen ongelma, lähestymistapa ja tavoitteet

*”Ihmisen, joka opiskelee kasvatustiedettä, täytyy motivoituaakseen opintoihinsa uskoa ihmisen kasvuun ja kehitykseen sekä mahdollisuuteen tukea ja edistää kasvua. Ihmisen, joka korostaa kasvatustieteen yhteiskunnallista merkitystä, täytyy uskoa, että kasvatuksella voidaan vaikuttaa huomisen, ylihuomisen ja tulevan vuosituhannekin yhteiskuntaan.” (Moisio 1999, 6)*

Analyysia demokratian ja kasvatuksen suhteesta on olemassa jo entuudestaan melko paljon. Demokraattisessa yhteiskunnassa on kuitenkin varsin perusteltua jatkaa kyseisen suhteen pohdintaa, mikäli demokratia oletetaan prosessiksi, joka on jatkuvassa liikkeessä ja muutoksen tilassa. Pyrinkin tutkielmassani tuomaan jotain uutta ja rakentavaa demokratiakasvatusta koskevaan diskurssiin pääosin kasvatustieteestä ja synkretistisestä näkökulmasta, jossa yhdistelen ja sovellan yhteen monia ajatustraditioita suhtautumatta mihinkään niistä täysin ortodoksisesti eli puhdasoppisesti. Filosofian alkuperäisen merkityksen eli viisauden rakastamisen hengessä tavoittelen niin sanottua *viisaan kasvattajan näkökulmaa*, jossa pyrin filosofisen analyysin kautta hahmottamaan erityisesti sitä, mitä ja minkälaista kasvatuksen tulisi parhaimmillaan ja viisaimmillaan olla (Värri 2002, 14-15). Vastauksena tähän esitän radikaalia demokraattisen kasvatuksen teorian ja tutkimusongelmani on

Mitä olennaisia ulottuvuuksia radikaaliin demokraattiseen kasvatukseen kuuluu?

Etenen tutkielmassa teemoittain esittäen jokaisessa pääluvussa jonkin radikaalia demokraattista kasvatusta koskevan pääväitteen, jossa tiivistyy kyseisen luvun omasta mielestäni keskeisin viesti. Tutkimuksen lähestymistapa on Aristoteleelta tuttu dialektinen metodi, jossa 1) oletetaan aikaisempien ajattelijoiden teorioiden sisältävän ainakin osan totuudesta ja 2) pyritään aikaisempia käsityksiä erittelemällä korjaamaan niiden puutteet ja pelastamaan niiden käyttökelpoiset ainekset uuteen kokonaisnäkemykseen (Sihvola 1994, 7). Koska tutkimuskohteena on radikaalin demokraattisen kasvatuksen normatiiviset ja eettiset ulottuvuudet sekä yleiset heuristiset linjaukset, yritän aikaisempien teorioiden synkretistisen arkeologian avulla koota yhteen

sellaista kasvatuksellista maisemaa, mistä ajattelen hyvän ja viisaan kasvatuksen koostuvan. Yllä kuvattu filosofinen metodi on tästä johtuen enemmänkin lähestymistapa, ei niinkään täsmällinen tieteellinen metodi.

Filosofisen tutkimuskohteen ollessa lähtökohtaisesti objektiivisen tiedon tuolla puolen tai ainakin eräänlaisella harmaalla alueella, on hyvä huomata, että esittämäni kasvatusideaalit ovat parhaimmillaankin vain suuntaa antavia ja heuristisia ideoita siitä, miten käytännössä tulisi kasvatuksessa toimia. Ideaalien soveltaminen edellyttääkin arjen tilanteissa aina käytännöllistä järkeä ja tulkinnallista viisautta, jota ei voi yleisissä periaatteissa koskaan suoraan määrittää (ks. Aristoteles 2008, 110-113). Vaikka emme siis voikaan vakuuttaa radikaalia skeptikkoa määrittelemällä aukottomasti joitain lukkoon lyötyjä yleisiä kasvatudogmeja, tunnustaessamme ideaalien heuristisen ja likimääräisen merkityksen voimme niitä tutkimalla oppia suhtautumaan kasvatusideaaleihin (ja niiden olemukseen kuuluvaan tietämisen ja tietämättömyyden paradoksiin, jossa kasvattajan on opastettava kasvava yksilö hyvään, vaikka tämä hyvä on hänelle itsellekin lopulta mysteeri) viisaammin. Erityisesti kasvatuksen parissa ideaalien merkitys onkin ensisijaisen tärkeä, sillä niistä käsin hahmottuvat lopulta kaikki muu kasvatuksen päämäärien asettamisesta kasvatukseen ja kasvun arvioinnin kriteereihin. (Väri 2002, 24-29.)

Filosofista pohtimista pidetään usein tieteessä ajanhukkana, koska ajattelemme objektiivisen ja absoluuttisen tiedon olevan ainoata tavoittelemisen arvoista tietoa. Monet ovatkin positivismiin hengessä edelleen jyrkästi sitä mieltä, että tieteen tehtävä ei ole tarkastella tai pohtia normeja, vaan ainoastaan deskriptiivisesti kuvata todellisuutta sellaisena kuin se faktuaalisesti on. Kasvatuksen kohdalla tämä on kuitenkin vähintäänkin kiistanalaista, koska on varsin perusteltua pitää kasvatuksen käytännön onnistumista ihmiselämän kannalta tärkeämpänä päämääränä kuin pelkkää faktuaalista tietoa vallitsevan empirisen kasvatustodellisuuden moninaisista yksityiskohdista. Aristoteles onkin todennut, että inhimillistä toimintaa, kuten kasvatusta, tutkittaessa tiedon intressi on ensisijaisesti käytännöllinen – emme tästä syystä tutki esimerkiksi oikeudenmukaisuutta tai terveyttä ainoastaan tietääksemme, mitä oikeudenmukaisuus ja terveys ovat, vaan ollaksemme ennen kaikkea terveitä ja oikeudenmukaisia (Aristoteles 2008, 28, 200; Knuutila 2008, 207; Sihvola 1994, 70-73). Onkin syytä pohtia tulisiko kasvatuksen tieteellisessä tutkimisessa olla edelleen tavoitteena raportoivan ja objektiivisen tiedon keräämisen rinnalla myös hyvän ja oikeanlaisen, eli normatiivisen



kasvatustodellisuuden tutkiminen?

Kasvatuksen keskeisimmät ongelmanasettelut johtavat Tomperin (2008) mukaan riittävän pitkälle vietyinä filosofisiin kysymyksiin, joiden pohjalta tulevat aina vastaan etiikka, yhteiskuntafilosofia, epistemologia ja filosofinen ihmiskäsitysten tarkastelu. Kasvatuksen peruskysymysten perimmäisen filosofisuuden vuoksi filosofeilla onkin ollut paljon sanottavaa kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. (Tomperi 2008, 10-12.) Filosofian ja kasvatuksen kysymykset ovat siis pohjimmiltaan monella tapaa toisiinsa yhteenkietoutuneita. Tästä näkökulmasta on perusteltua väittää, että ilman filosofiaa kasvatustiede menettää monia arvokkaita ulottuvuuksiaan, kuten kosketuksensa kasvatuksen normatiivisiin ydinkysymyksiin, joiden pohdinta olisi myös tieteen parissa pelkästään jo sen yhteiskunnallisen palvelutehtävän nojalla suotavaa. Pelkkä abstrakti filosofointi ei ole kuitenkaan riittävää, koska filosofian perspektiivi on empiirisen näkökulman tapaan yhtä lailla rajallinen. Filosofian ja empiirisen näkökulman suhde tulisikin mieltää toisiaan synergisesti täydentävinä niiden ollessa arvokkaita ennen kaikkea yhdessä ja toisiinsa kietoutuneina.

Pyrkiessäni avaamaan näköaloja mahdollisuudesta toisenlaisille kasvatuskäytännöille uskon kritiikillä ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisella olevan mahdollista rakentaa parempaa yhteiskuntaa ja sosiaalista todellisuutta. Tutkielmani teossa minua motivoikin luottamus paremman tulevaisuuden mahdollisuudesta ja usko kasvatuksen mahdollisuuksiin tämän ihmisarvoisemman ja oikeudenmukaisemman maailman konkreettisessa tavoittelussa. Tärkeimpiä teoreettisia vaikutteita työlleni ovat John Deweyn ja Paulo Freiren kasvatusfilosofia, pragmatismi sekä Aristoteleen, Erich Frommin ja Immanuel Kantin filosofia. Myös suomalaisilla ajattelijoilla, kuten Rauno Huttusella, Sami Pihlströmillä, Tapio Puolimatalla, Juha Suorannalla, Tuukka Tomperilla ja Veli-Matti Värillä, on ollut merkittävä vaikutus kasvatusta koskevien näkemysteni muodostumiseen.

Omistan tutkielmani kouluhistoriani ensimmäiselle opettajalle Irmeli Partaselle. Hän auttoi minua toisella luokalla kouluruokailua koskevalla aloitteellani muuttamaan koko koulumme rakenteita ja antoi samalla korvaamattoman kokemuksen mahdollisuudesta vaikuttaa ympärilläni oleviin asioihin.

## 2 MITÄ DEMOKRATIA ON?

*”On lähes yleismaallisesti jaettu tuntemus, että jonkin maan kutsuminen demokraattiseksi merkitsee sen ylistämistä. Niinpä minkä tahansa hallintojärjestelmän puolustajat väittävät omaa järjestelmäänsä demokratiaksi.”* (Orwell 1946, 132-133)

Demokratia on käsitteenä ongelmallinen, koska sille ei ole olemassa yksiselitteistä ja universaalia määritelmää. Maija Setälän (2003, 9) mukaan demokratia on käsitteenä latistunut erityisesti toisen maailmansodan jälkeen tarkoittamaan pelkkää hyvää ja suurin osa maailman hallituksista ilmoittautuu tämän vuoksi demokratian kannattajiksi korostaen tällä omaa hyveellisyyttään. Kreikan kielestä käännettynä demokratia tarkoittaa kuitenkin kirjaimellisesti kansan (*demos*) valtaa (*kratia*) ja sen juuret ovat antiikin Kreikassa, jossa kaupunkivaltioissa tapahtuvat tärkeät päätökset tehtiin yleisissä kansankokouksissa (Setälä 2003, 18). Demokratia on tästä näkökulmasta käytännössä sitä, että kansalaiset itse valitsevat ne arvot, joita pitävät tärkeänä, kantaen näin ollen myös itse johtavan vastuun keskeisistä toiminnoista yhteisössään.

On muistettava, että antiikin Kreikassa demokratiamalli oli vahvasti poissulkeva: kansalaisuuden status kosketti vain yli 20-vuotiaita vapaita miehiä sulkien naiset, orjat ja lapset päätöksenteon ulkopuolelle (Setälä 2003, 19). Demokratian ydinajatus oli ateenalaisessa demokratiamallissa sen eksklusiivisuudesta eli poissulkevuudesta huolimatta kuitenkin läsnä pyrkien antamaan kansalaisille vallan ja vastuun valita itse ne arvot ja toimintatavat, jotka yhteiskunnassa ja sen käytännöissä vallitsevat. Kansalaisuuden status, joka on tavallisesti merkinnyt ”laillisesti tunnustettua poliittisen yhteisön jäsentä”, on myös edelleen esimerkiksi suomalaisessa demokratiamallissa poissulkeva sen jättäessä muun muassa lapset ja nuoret yhteisön virallisen päätöksenteon ulkopuolelle (Tomperi & Piattoeva 2005, 249-250).

Demokratia voidaan ymmärtää hyvin monella tavalla ja se, ”keiden tulisi mistäkin asioista päättää, ja miksi demokratia ylipäätään olisi arvokasta”, vaihtelee merkittävästi eri demokrateorioiden välillä (Tammi 2009, 4). Perinteistä käsitystä demokratiasta edustuksellisena ja poliittis-hallinnollisena järjestelmänä, jossa kansalaisuus on varsin rajattua, on demokrate keskustelussa haastanut aktiivisen kansalaisuuden ajatukselle perustuva osallistuva tai suora demokratia (Held 1996, 6; O’Shea 2003, 9). Tomperin ja Piattoevan (2005, 251-252) mukaan vahvemmat käsitykset demokratiasta ovat kuluneissa historiassa saaneet kuitenkin väistyä yksilön

individualistisia oikeuksia ja vapauksia korostavan liberaalin edustuksellisen demokratian tieltä. Demokratian elinvoimaisuus on tästä huolimatta pitkälti aktiivisten kansalaisten varassa ja sillä ”ettei omassa arjessaan koe pystyvänsä vaikuttamaan asioihin, ei ole ainakaan aktiivista kansalaisuutta kannustava vaikutus”, kuten Ahonen (2005, 20) toteaa. Korostaessaan kansalaisten moninaista aktiivisuutta ja suoria vaikutusmahdollisuuksia, osallistuvan ja suoran demokratian voikin lopulta ajatella omaavan liberaalia ja edustuksellista demokratiamallia huomattavasti vahvemmat ja elinvoimaisemmat demokraattiset ihanteet.

David Heldin (1996, 4) mukaan demokraattiset ihanteet ja käytännöt ovat pitkällä tähtäimellä suojattavissa ainoastaan ”jos niiden ote poliittisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta elämästämme *laajenee ja syvenee*”. Mika Ojakangas (2002, 120) on samaan sävyyn esittänyt radikaalin vaatimuksen pyrkimyksestä ”edetä kohti ulossulkematonta poliittista yhteisöä, kohti todellista kenen tahansa demokratiaa”. Myös Heldin näkökulmasta demokratian eksklusiivinen poissulkevuus tulee kääntää kohti inklusiivisuutta: kaikki otetaan lopulta mukaan ja kapea vaalikansalaisuus tulee korvata koko elämän läpäisevällä syvemmillä demokraattisuuden muodolla. Demokratia ymmärretään tällöin ”yhteisössä yhdessä elämisen muotona”, jossa kansalaisuus merkitsee laajasti ”yhteiskunnassa toisten kanssa rinnan elävää ihmistä” (O’Shea 2003, 7, 9). Kasvatusteoriani lähtöajatuksena on osittain Heldin ja Ojakangaksen ajatuksista johdettu pyrkimys laajentaa ja syventää demokratiaa tarjoamalla kasvatettaville tasa-arvoisempi mahdollisuus osallistua omaa elämäänsä koskevaan päätöksentekoon. Myös Suomen perustuslaki (731/1999, 6§) tunnustaa tämän oikeuden painottaessaan, että ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”.

## 2.1 Markkina- ja arvodemokratia

*”Demokraattisesti ilmaistu mielipide, johon ei liity tietoa, pohdintaa ja valtaa vaikuttaa, merkitsee tuskin enempää kuin suosionosoitukset urheilukilpailuissa”*

(Fromm 1977, 211)

Yksi tapa luokitella demokratian kannattajia on Tapio Puolimatkan (1995) tavoin jakaa demokraatit markkina- ja arvodemokraatteihin. Markkinademokratia perustuu Puolimatkan (1995, 219) mukaan ajatukseen demokratiasta poliittisesti hallinnollisena

järjestelmänä viitaten arvoneutraalisti tiettyihin poliittisiin menettelytapoihin, jotka säätelevät ”yhteiskunnassa vaikuttavien etunäkökohtien kilpailua markkinamekanismien mukaisesti”. Demokratia ymmärretään tällöin hallintojärjestelmänä, joka toteuttaa ”tiedot piirteet vapaista vaaleista vapaaseen tiedonvälitykseen” ja on ennen kaikkea *poliittisen järjestelmän ominaisuus* ilman, että sitä tarvitsisi jatkuvasti rakentaa uudelleen ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Yleisesti luonnehdittuna markkinademokratia käsittääkin demokratian hyvin ohuesti ja teknisesti: se on enemmistöperiaatteella toimiva yksityis- ja luokkaetuja takaava poliittinen järjestelmä. Arvoneutraaliuteen yhdistettynä ehdoton enemmistön valta mahdollistaa myös pahimmillaan eräänlaisen enemmistön diktatuurin, jossa pakkoon perustuvat poliittiset päätökset eivät kunnioita tai ota huomioon esimerkiksi vähemmistöjen etuja. Markkinademokraattisen logiikan mukaan pienen vähemmistön syrjittäminen tai orjuuttaminen onkin periaatteessa täysin legitiimiä, kunhan se vain tapahtuu demokraattisten menettelytapojen eli vapaiden vaalien puitteissa. Taustalla on näin ollen vahvasti liberalistinen ihmiskäsitys, joka olettaa kaiken inhimillisen toiminnan olevan palautettavissa yksilön pyrkimyksiin maksimoida omien mieltymysten toteutuminen: toista ihmistä ei nähdä kanssaeläjänä, vaan elintilasta kilpailevana, itsen vapautta rajoittavana muukalaisena (Barber 1984, 67-78).

Markkinademokratiaan sisältyy Puolimatkan (1995, 218-219) mukaan holhoavan kasvatuspessimistinen ajatus siitä, että kansalaisista ei voida kasvattaa kriittisiä, minkä vuoksi ”on tyydyttävä indoktrinoimaan ja sosiaalistamaan heidät tavalla, joka edistää demokratian pysyvyyttä”. Markkinademokratia ei siis juurikaan usko ihmisen kykyyn kehittyä, vaan pitää eräänlaisena muuttumattomana tosiasiana ihmisten olemuksellista kyvyttömyyttä tehdä perustavanlaatuisia arvotarkkaisuja yhteiskunnallisen elämän suhteen (Puolimatka 1995, 225). Kasvatuksen ollessa pyrkimystä arvokkaamman tilan synnyttämiseen, on kuitenkin perusteltua ajatella, että valveutunut ”kriittinen kansalaisuus on keskeinen demokraattinen kasvatustavoite juuri siksi, että kansalaiset olemassa olevissa demokratioissa ovat epäkriittisiä” (Puolimatka 1995, 244). Muutettavissa olevat empiiriset tosiasiat eivät tämän vuoksi ole hyviä perusteita luopua toivottavina pidetyistä kasvatustavoitteista (esim. valveutunut ja kriittinen kansalainen), koska kasvatus on jo lähtökohdiltaan vallitsevan tilan muuttamiseen ja parantamiseen tähtäävää toimintaa (Puolimatka 1995, 230-231; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 17).

Markkinademokraattinen asenne kiteytyy hyvin Winston Churchilliin liitettyssä

kuuluisassa lausahduksessa, jonka mukaan paras argumentti demokratiaa vastaan on viiden minuutin keskustelu keskivertoäänestäjän kanssa. Vaalikansalaisuuteen nojaavalta markkinademokratialta on kuitenkin sisäisesti ristiriitaista olettaa politiikan suhteen arvostelukyvyyttömien kansalaisten olevan samanaikaisesti päteviä valitsemaan itselleen poliittisen edustajan. Demokratia onkin lopulta totaalinen farssi, jos siinä yritetään yhtäaikaisesti *sekä* ihannoida demokratiaa *että* vaientaa kansa (Freire 2005, 100). Epäkriittinen indoktrinaatio on myös hyvin outo tapa edistää demokratiaa, sillä siinä samalla kielletään se demokraattinen prosessi, jota alun perin pyrittiin suojelemaan (Kilpatrick 2007, 99-100). Markkinademokratian inhorealinen käsitys demokratiasta on näin ollen monilta osin demokratian vastainen, koska siinä uhraataan esimerkiksi ”kansalaisen kriittisyys poliittisen vakauden ja toimivuuden hyväksi” (Puolimatka 1995, 244).

Arvodemokratia sitoutuu etiikassaan Immanuel Kantin (1990, 120) muotoilemaan ihmisen kunnioittamisen periaatteeseen: älä koskaan kohtele ihmistä pelkästään välineenä, vaan aina myös päämääränä sinänsä. Arvodemokratiassa ihmistä pidetään siis arvokkaana sinänsä ja siksi myös hänen osallistumisensa itseään koskevien asioiden käsittelyyn on jo itsessään arvokasta. Ihmisen kunnioittamisen periaatteesta seuraa Puolimatkan mukaan myös demokraattisen järjestelmän kannalta keskeiset vapauden, tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, solidaarisuuden ja totuuden arvot, jotka ovat normatiivisia edellytyksiä demokratian toteutumiselle muodostaen perustan myös poliittisten menettelytapojen arvioinnille. (Puolimatka 1995, 245, 260.) Demokratian tuleekin arvodemokratian näkökulmasta olla sitoutunut kansalaisten lähtökohtaiseen yhdenvertaisuuteen: kaikilla tulee demokraattisessa yhteiskunnassa olla oikeus vaikuttaa ja tulla kuulluksi sukupuolesta, uskonnosta, etnisestä alkuperästä tai yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta.

Demokratia edellyttää arvodemokraattien mukaan kansan valtaa tukevan arvojärjestelmän sekä ”kasvatusta kriittiseen kansalaisuuteen, koska demokraattisen järjestelmän pysyvyys perustuu kansalaisten valvetuneisuuteen ja moraaliseen vastuuseen” (Puolimatka 1995, 244-245). Arvojärjestelmän oikeutus on kantilaisesta näkökulmasta perusteltua, koska sillä pyritään turvaamaan ihmisten kunnioittamisen periaate kaikessa yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. George Simmelin (1999, 20) mukaan yhteiskunta on myös olemassa vasta silloin ”kun ihmiset ryhtyvät keskenään vuorovaikutukseen”. Yhteiskunnalliset arvot kiteytyvät tällöin juuri niissä demokraattisissa tavoissa, joilla ihmiset kohtelevat ja kunnioittavat toisiaan

keskinäisessä kanssakäymisessä tehden kansalaisten välisistä suhteista vahvasti moraalisia (Puolimatka 1995, 252). Hallitusmuodon lisäksi demokraattisuus on siis myös ennen kaikkea asenne, jota demokraattisen yhteisön jäsenten tulisi aina pyrkiä tarkkailemaan ja parantamaan itsessään (Huttunen & Kakkori 2007, 86).

Suomen perustuslain (731/1999) toisessa pykälässä mainitaan, että ”kansanvaltaan sisältyy yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen”. Kyseinen pykälä heijastelee markkinademokratiaa huomattavasti vahvempaa käsitystä demokratian olemuksesta: demokratia ajatellaan ennen kaikkea oikeutena vaikuttaa omaan elinympäristöön yhteisön tunnustamana jäsenenä. Markkina-demokraattinen vaalikansalaisuus onkin pahimmillaan lähinnä tietämättömien ja todellista valtaa vailla olevien sivustakatselijoiden harkitsemattomien mielipiteiden mittauttamista, mikä edustaa ”pikemminkin huonointa kuin parasta siitä, mihin ihmisen arvostelukyky yltää” (Fromm 1977, 210-211). Passiivisesta ja markkina-demokraattisesta ”katselijademokratiasta” tulisi tämän vuoksi siirtyä aktiiviseen ja osallistuvaan arvodemokratiaan, jossa yhteisön yleisestä hyvinvoinnista tulee yhtä lailla kunkin kansalaisen omakseen kokema, tärkeä ja läheinen asia (Fromm 1977, 209). Muutuessaan kapeasta omien etujen kiinni pitämisestä kohti laajempaa perspektiiviä demokraattisesta osallistumisesta tulee myös huomattavasti vahvemmassa mielessä ihmistä kasvattavaa, kehittäväää ja demokraattisiin arvoihin sitoutunutta toimintaa (Setälä 2003, 126). Demokratia onkin lopulta perustuslain hengessä ymmärrettävä ensisijaisesti aktiivisena, osallistuvana ja arvoihin perustuvana elämänmuotona, ei niinkään markkinademokraattisena, poliittisen järjestelmän itsenäisenä ominaisuutena.

## 2.2 Demokratia radikaalina ja progressiivisena elämänmuotona

*”Radikaalina oleminen merkitsee asian juuriin menemistä”* – Karl Marx

(Suoranta 2005, 8)

Demokratia on aina luonteeltaan normatiivinen käsite ja sen määritelmä riippuu olennaisesti näkemyksestämme hyvästä yhteiskunnasta. Edes markkinademokraattinen demokratia ei ole pohjimmiltaan arvoneutraalia, koska sitoutuessamme arvoneutraaliuteen tunnustamme samalla arvostavamme kyseistä arvoa. Jättäessämme normatiiviset kysymykset yksilöiden päätettäväksi (markkinademokratia), emme siis ole arvoneutraaleja sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan pidämme ainoastaan yksilön

vapautta määrittää oma arvojärjestelmänsä kollektiivista ja yhtenäistä arvojärjestelmää korkeampana arvopäämääränä. Normatiivisuutta ei tästä syystä voi paeta, minkä vuoksi myös markkinademokratia on paradoksaalisesti yksi arvodemokratian erityismuoto. Koska demokraattista kasvatusta ei ole mahdollista ymmärtää ilman normatiivista käsitystä demokratian olemuksesta, käsittelen seuraavaksi lyhyesti radikaalia ja progressiivista demokratiateoriaa, joka toimii kehyksenä omalle kasvatusteorialleni.

Radikaali demokratia on Ernesto Laclau ja Chantal Mouffen (1985) kehittämä väkevä käsite. Se on käsitys demokratiasta, jossa demokratia ulotetaan syvälle osaksi ihmisten elämäntapaa ja arjen kulttuuria. Demokratia nähdään tällöin syvempänä ilmiönä kuin pelkkänä poliittisen järjestelmän ominaisuutena: se on ennen kaikkea yhteisöllinen elämänmuoto, jossa demokraattiset ihanteet ovat läsnä kaikkialla ihmisten välisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. (Tomperi & Piattoeva 2005, 248.) Radikaalin latinalainen kantasana *radix* merkitseekin nimenomaan juurta, minkä vuoksi radikaalin voi etymologisin perustein mieltää ”juuriin meneväksi” (Suoranta 2005, 11). Freiren (2005, 39) mukaan radikaalisuus on kutsu ottaa ”syvemmin vastuuta valitusta asenteesta ja siten yhä enemmän sitoutumaan pyrkimykseen muuttaa konkreettista, objektiivista todellisuutta”. Demokraattisuus nähdään tällöin juuriin menevänä ja arvoihin sitoutuneena elämänmuotona, joka määrittää vahvasti olemassaoloamme ja sen olemusta: se on syvästi ja radikaalisti kaikkiin toiminnan muotoihimme ulottuvaa yhteisöllisyyteen, osallistumiseen ja yhteisvastuuseen luottavaa progressiivista suuntautumista maailmaan.

John Deweyn (1957) mukaan koulu on aina eräänlainen pienoisyhteiskunta, jossa heijastuvat väistämättä yhteiskunnassa vallitsevat ihanteet ja arvot. Koulu ei näin ollen ole eristetty osa yhteiskuntaa, vaan erottamattomasti vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden osien kanssa. Koulun tärkein tehtävä onkin Deweyn (1957, 111) mukaan opettaa lapset elämään yhteisön jäsenenä ja koulujen tulisi tämän vuoksi kehittää erityisesti lasten sosiaalista kykyä elää ja toimia yhteistyössä. Tämän toteuttaminen tarkoittaa ”jokaisen koulun muuttamista pienoisyhteiskunnaksi, missä ilmenee vaikutusta niistä toiminnoista, jotka kuvastavat aikuisten yhteiskunnan elämää” (Dewey 1957, 36). Koulussa lapset oppivatkin ennen kaikkea yhteiskunnassa vallitsevan *elämänmuodon* ja demokraattinen yhteiskunta voidaan tämän vuoksi saavuttaa ainoastaan demokratisoimalla sen kasvatusta- ja koulutusjärjestelmät.

Gert Biesta (2006) on aiheellisesti kritisoinut demokratiakasvatusta sen korostuneesta yksilökeskeisyydestä ja instrumentaalisuudesta: kasvatusta nähdään siinä

usein lähinnä välineenä, jonka avulla voidaan tuottaa demokraattisia yksilöitä demokraattiseen yhteiskuntaan. Vaikka tällainen valmentautuminen tulevaisuudessa tapahtuvaan demokraattiseen kansalaisuuteen on kiistatta tarpeellista, vielä parempi tapa valmistautua demokratiaan on kuitenkin Deweyn ehdottama demokraattiseen toimintaan osallistuminen, sillä siitä saadut kokemukset edistävät myös demokraattisen persoonallisuuden kehittymistä. Radikaalin demokratian ollessa erityisesti inhimillisen vuorovaikutuksen – ei siis toisistaan riippumattomien yksilöiden – laadullinen ominaisuus demokraattinen kasvatus onkin ymmärrettävä siinä nimenomaan kasvatukseksi demokratian ja siihen osallistumisen kautta (*education through democracy*), ei niinkään kouluttautumisena tulevaisuudessa tapahtuvaan demokratiaan (*education to democracy*). (Biesta 2006, 119-125.) Demokraattinen kasvatus on näin ollen samanaikaisesti sekä kasvatuksen demokraattisuutta että kasvatusta demokratiaan, koska päämäärä (demokratia) sisältyy siinä jo itsessään siihen toimintaan (kasvatus), jolla lopullista tavoitetta pyritään saavuttamaan (Tomperi ym. 2005, 24).

Radikaaliin demokratiaan kuuluu olennaisesti myös progressivismin eli edistykseen pyrkimisen ihanne. Tämä merkitsee valikoivaa suhtautumista aikaisempaan kulttuuritraditioon, jossa vallitsevat yhteiskunnalliset käytännöt uusinnetaan ainoastaan, jos niiden katsotaan olevan aidosti säilyttämisen arvoisia. Demokratia onkin elämänmuoto, jossa yhteisön jäsenet eivät vain konservatiivisesti uusinna vallitsevia arvoja ja uskomuksia, vaan sitoutuvat kehittämään yhteiskuntaa ja sen käytäntöjä jatkuvan uudelleenarvioinnin kautta yhä paremmaksi (Dewey 1966, 79). Demokratia ymmärretään tällöin ennen kaikkea progressiivisena elämänmuotona: siinä pyritään ”sivilisaatiomme heikkouksia ja vahvuuksia” reflektiivisesti tarkastelemalla arvioimaan yhteisön vallitsevia tapoja ja yhteiskunnallisia käytäntöjä korvaten ne tarvittaessa paremmilla (Dewey 1966, 79; Kilpatrick 2007, 99). Radikaali demokraattinen kasvatus muistuttaakin ”asioiden juuriin menevää älyllistä ja käytännöllistä työtä, joka kohdistuu sosiaalisen todellisuuden kriittiseen arviointiin ja toimintaan”; ts. purkaa kulttuurisesti tuotetut hegemoniset diskurssit osiin osoittaen niiden perusaksioomat ja -oletukset (Suoranta 2000, 32; 2005, 231). Dennis Carlsonin (2002, 3) mukaan progressivismissa on näin ollen kyse ennen kaikkea ”oppimisesta ajattelemaan ja toimimaan uusilla tavoilla” jättäen ne ”turvalliset satamat, joiden varassa olemme tottuneet elämään” avaten ”demokraattisia mahdollisuuksia itsen ja kulttuurin kehittymiselle”.

Nykyiseltä olemukseltaan kasvatusta voi Juha Suorannan (2005, 11) mukaan luonnehtia epäkriittisten ja ”luonnollisten” tapojen määrittämäksi sen ollessa vain



harvoin radikaalisti juuriin menevää kriittistä ja demokraattista toimintaa. Teoriassani pyrin päättäväisesti vastustamaan tällaista tendenssiä etsimällä radikaalin demokrateorian hengessä vaihtoehtoisia mallia nykyisille epädemokraattisille kasvatuskäytännöille. Ajatuksena on pyrkimys demokratian laajentamiseen ja radikaaliin syventämiseen kaikissa kasvatuksellisissa konteksteissa ulottaen demokraattisuus syvemmälle pedagogiikkaan ja kasvatuksellisiin käytäntöihin. Vaikka yhteiskuntamme onkin kasvatusjärjestelmineen vielä etäällä syvälle juuriin menevän radikaalidemokratian ihanteiden toteutumisesta, on kasvatuksen pyrittävä ylittämään tämä vallitseva tosiasia ottamalla päämääräkseen demokraattisemman tulevaisuuden kulttuurin rakentamisen (Tomperi ym. 2005, 10-12). On kuitenkin illuusio, että yhdellä osa-alueella tapahtuva muutos voisi luoda demokraattisemman yhteiskunnan tyhjästä: kasvatus pystyy parhaimmillaankin vain tukemaan demokratiaa ja olemaan osatekijä laajassa kulttuurisessa muutoksessa kohti syvempää demokratiaa (Biesta 2006, 144-145; Moisio 1999, 6).

### 3 MITÄ KASVATUS ON?

Tässä luvussa erittelen alustavasti sitä, mitä demokraattinen kasvatustieteellinen tutkimus pohjimmiltaan on. Pyrin aluksi perustelemaan, miten demokratia voidaan mielekkäästi liittää yhteen kasvatukseen välttämättömänä kuuluvaan sosialisointiin. Tämän jälkeen esittelen lyhyesti terapeuttis-vapauttavaa kasvatustietoa ja pyrin sen avulla vastaamaan kysymykseen siitä, minkälaista kasvatustieteen tulee olla edistääkseen demokratiaa ja kasvatettavien vapautumista.

#### 3.1 Ihmisyyden sosiaalinen luonne

*”Ihmisen ihanteena on ja tulisi olla yhtä lailla keskinäinen riippuvuus kuin omavaraisuuskin. Ihminen on sosiaalinen olento”* (Gandhi 1959, 119)

Ihmistä voi pitää monella tapaa perustavanlaatuisesti ja olemuksellisesti sosiaalisena olentona. G.H. Meadin kehittämän teorian, symbolisen interaktionismin, mukaan ihmisen tietoisuus (*mind*) ja minä (*self*) syntyvät ja kehittyvät vain sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa ja ovat näin ollen sosiaalisia tuotteita (Rauste-von Wright ym. 2003, 155). Todisteena ihmisyyden perustavanlaatuisesta sosiaalisuudesta voidaan pitää esimerkiksi susilapsia, jotka eivät ole pystyneet kehittymään ihmisiksi jouduttuaan varhaisessa vaiheessa eroon muista ihmisistä (ks. Hautamäki 1985). Immanuel Kantin mukaan yksilö jääkin eläimelliseksi villiksi, mikäli häntä ei kasvateta, koska ihmisyyden luonteeltaan jotain vain kasvatuksen kautta rakentuvaa (Kant 1960, 6; Kivelä 2002, 50). Kantilaisesta näkökulmasta ihmisyyttä ei voi määrittää pelkästään biologian kautta, sillä vasta inhimillisen vuorovaikutuksen ja kasvatuksen kautta *homo barbarus* kehittyy *homo humanukseksi* – ts. ihmiseksi sanan varsinaisessa merkityksessä (Salonen 1997, 168). Tämä ei tietenkään tarkoita ihmisen olevan syntyjään epäinhimillinen esimerkiksi moraalisessa mielessä, vaan sitä yksinkertaista seikkaa, että ihminen tulee ihmiseksi ainoastaan suhteessa muihin ihmisiin.

Tommy Hellstenin (2000) mukaan ihmistä konstituivan riippuvuuden ymmärtäessään ihminen löytää todellisen identiteettinsä: hän oivaltaa olemuksellisen haavoittuvaisuutensa, joka perustuu ihmisyyden sosiaaliseen perustaan eli siihen, että synnymme itseksemme suhteessa toisiin. Ihminen on näin ollen rakenteeltaan sellainen,

että hänen ihmisyytensä on muista ihmisistä syvästi riippuvaista. Heikkoutensa ja avuttomuutensa myöntäessään ihminen alkaakin tarvita toisia ja luopuu vääränlaisen itsერიitaisuuden ja absoluuttisen itsenäisyyden illuusion tavoittelemisesta. Tämän riippuvaisuutensa kohdatessaan ihminen ymmärtää, että on koko elämänsä tarvinnut toisia, eikä olisi samassa mielessä edes olemassa ilman muita kaltaisiaan. (Hellsten 2000, 31, 136-138.) Sitoudun tutkimuksessani tässä alaluvussa kuvattuun sosio-rakenteelliseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisuus syntyy, kehittyy ja aktualisoituu ainoastaan sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta.

### 3.2 Sosialisatiion ongelmallinen oikeutus

*”(S)osialisatiio on kasvatuksen välttämätön osa, sillä eihän ihminen voisi oppia tietoja eikä taitoja eikä myöskään kypsyä henkisesti muutoin kuin osana jotakin yhteisöä”*  
(Moisio 1999, 82)

Kasvatustutkija Emile Durkheimin (1956, 71) mukaan kasvatusta on ennen kaikkea kasvavan ihmisen *sosiaalistumista* vallitsevaan kulttuuriin ja sosiaalisen ympäristön tapoihin. Kasvatusta käsite liittyykin läheisesti sosialisatiion käsitteeseen, joka kuvaa sitä prosessia, jossa ”yksilö omaksuu yhteiskunnalliselle integraatiolle ja jatkuvuudelle välttämättömät arvot ja normirakenteet” (Siljander 1997, 7). Perinteisesti kasvatusta on tarkoitettu juuri sosialisatiota: sen pyrkimyksenä on ollut muokata kasvatettavasta yhteisön vallitsevat normit ja arvot omaksuva toimintakykyinen yksilö (Siljander 1997, 9-10). Sosialisatiio on myös välttämätön osa kasvatusta, koska juuri sosialisatiion kautta yhteiskunnan arvokkaina pitämät kulttuurisisällöt (esim. kieli, tieto jne.) siirtyvät perintönä seuraaville sukupolville turvaten samalla yhteisön jatkuvuuden ja olemassaolon (Puolimatka 1995, 110; Salonen 1997, 166). Tässä piilee myös sosialisatiion oikeutus: se on sosiaalisen elämän ja kulttuurin välttämätön uusintamisprosessi, jota ilman ihmiseksi kasvaminen ja tuleminen olisi käytännössä mahdotonta.

Vaikka sosialisatiio on vääjäämättä olennainen osa kasvatusta, on hyvin eri asia väittää, että kasvatusta olisi määriteltävä sosialisatioksi (Puolimatka 1995, 111). Värrin (2002) mukaan yksinomaisesti sosialisatiio ei ole kasvatusta, koska se ”tähtää ennalta määrätyn maailman, tietynlaisen suljetun totaliteetin ylläpitämiseen”. Hyvä esimerkki tästä on vaikkapa sotilaskoulutus, jossa erilaisista ja toisistaan poikkeavista yksilöistä

koulitaan yhdenmukaistavin menetelmin mahdollisimman kurinalaisesti käyttäytyvä anonyymi, kollektiivinen olento. (Värri 2002, 149, 154-155.) Sotilalle tärkein ominaisuus onkin ”sokea, järjetön totteleminen, ei autonomiseen reflektioon pohjautuva järjenkäyttö”, kuten Pihlström (2002, 128) toteaa. Sosialisaatiossa yhteisön jäsenet joutuvat siis omaksumaan yhteisön arvot ja normit itsestäänselvyyksinä, jotta yhteiskunta uusiutuisi ja sen jatkuvuus olisi turvattua. Sosialisaaion näkökulmasta kaikkein parhaiten sosiaalistuneita yksilöitä ovatkin juuri ne, jotka eivät kyseenalaista vallitsevia normeja ja hyväksyvät ne itsestäänselvyyksinä. Tästä seuraa, että ”sosialisatio voi siis merkitä yhtä hyvin lapsen johdattamista arjalaiseen rotutietoisuuteen kuin demokraattiseen tasa-arvoajatteluun riippuen yhteiskunnasta” (Puolimatka 1995, 114).

Suhde yksilön ja yhteiskunnan välillä ei Puolimatkan (1995, 112) mukaan sosialisaatiossa ole vastavuoroinen, koska painopiste on sosialisaatiossa aina yhteiskunnan aktiivisessa ja aloitteellisessa toiminnassa yksilön roolin ollessa pääasiassa olla muokattavana. Yksilö onkin sosialisaatiossa aina lähtökohtaisesti yhteisöön nähdessä epätasavertaisessa ja alistuvassa asemassa: yhteisö käyttää kollektiivista valtaansa pyrkiessään muokkaamaan uusista yksilöistä kuuliaisiksi jäseniä pitäen heidän omia tavoitteitaan ja pyrkimyksiään toisarvoisina. Sosialisatiossa sisältyy näin ollen aina elitistinen näkökulma, jonka mukaan valtakulttuurilla ja sen instituutioilla on oikeus muokata sen tulevia jäseniä oman jatkuvuutensa turvaamiseksi (Puolimatka 1995, 113). Tämä on jyrkästi ristiriidassa aikaisemmin hahmotellun demokraattisen ihanteen kanssa, jossa vapaat ja tasa-arvoiset kansalaiset johtavat yhteiskuntaa valiten itse vapaasti ne arvot, joita pitävät tärkeinä.

Kasvatuksen ja sosialisaaion samaistamisen ongelmallisuus piilee sosialisaatiolle leimallisessa kritiikittömyydessä, johon kuuluu vallitsevien käsitysten ja arvostusten kyseenalaistamattomuus. Sosialisatio muistuttaakin sisällöltään kasvatusfilosofiassa laajasti kritisoitua indoktrinaatio-käsitettä, joka tarkoittaa ”sellaista opettamista ja kasvattamista, jossa asenteita, uskomuksia ja käyttäytymisvalmiuksia siirretään tai pyritään siirtämään oppilaalle ohi hänen kriittisen harkintansa” (Huttunen 2004, 5). Sosiaalistuneisuus ei näin ollen ole sama asia kuin esimerkiksi sivistyneisyys. Demokraattisen kansalaisuuden ihanteen näkökulmasta on perin ongelmallista, jos sosialisatio ei kehitä valmiuksia arvioida sisäistettyjen arvojen ja ”tosiasioiden” pätevyyttä (Puolimatka 1995, 114-115). Demokraattinen kasvatus ja siihen sisältyvä sosialisatio eivät tämän vuoksi saa olla luonteeltaan manipulatiivista indoktrinaatiota,

koska epäkriittisesti iskostetut asenteet ennemminkin orjuuttavat kuin opettavat kasvatettavaa (Kilpatrick 2007, 98). Mikäli haluamme kehittää kasvatettavista itsenäisiä ja kriittiseen ajatteluun kykeneviä yksilöitä, tätä päämäärää ei Puolimatkan (1997, 19) mukaan saavuteta koulujärjestelmällä, ”jossa oppilaille opetetaan suuri määrä tietoa ilman että heissä kehitetään valmiuksia sen pätevyuden arvioimiseen”.

Vaikka sosialisatio voikin kiistatta pahimmillaan olla indoktrinaatiota muistuttavaa mielivaltaista mielipiteiden manipuloimista ja orjuuttavaa tyranniaa, ei sitä tule lähtökohtaisesti nähdä vain negatiivisena ja epätoivottavana asiana. Inhimillinen kasvu ja kehitys ovat mahdollisia ainoastaan jossakin kulttuurisessa kehyksessä, jossa yksilö on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tämä ei taaskaan ole mahdollista ilman sosialisatioprosessia, jossa aikaisempien sukupolvien tiedot ja taidot siirtyvät kulttuuriperintönä uudelle sukupolvelle taaten samalla kulttuurin jatkuvan uusiutumisen (Dewey 1966, 2-3; Salonen 1997, 167-169). Sosiaalistumisen kautta tutustumekin tuhansien vuosien aikana kehittyneisiin kulttuuriin työkaluihin (esim. kieli, numerot), joita ilman ajattelu ja tietoisuus eivät olisi ylipäätään mahdollisia. Siinä missä kulttuuri tietyllä tapaa siis rajoittaa ajatteluamme opettamalla tietyt asiat itsestään selvyyksinä, se myös samalla mahdollistaa koko ajattelumme. Mahdollistaessaan sisäänpääsyn kulttuuriin ja kommunikaatioon yhteinen kieli saattaa kuitenkin Biestan (2004) mukaan samalla tehdä äänestämme ensisijaisesti yhteisöä edustavan. Yhteisen kielen omaksuttuamme emme tällöin puhu enää äänellämme itse: puheen subjekti on oma yhteisömme, joka tekee ainutlaatuisesta äänestämme ennen kaikkea yhteisöämme edustavan äänitorven. (Biesta 2004, 315-319.)

Demokraattisen kasvatuksen tavoittelema vapaus on vapautta yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden sisällä. Mikäli emme rajoittaisi omaa vapauttamme millään tavalla, jäisimme susilasten tapaan eläimelliselle tasolle, jolloin olisimme toki vapaita, mutta vain hyvin primitiivisessä ja kapeassa mielessä. Rajoittamaton ja absoluuttinen vapaus ei tämän vuoksi ole ihmiselle kovin tavoiteltava tila, koska ihmisyyhteisöstä irtaantunut *homo sapiens* ei koskaan synny ihmiseksi sanan varsinaisessa merkityksessä (Salonen 1997, 168). Samalla kun olemme siis kulttuurimme ja sen maailmankuvallisten rajoitusten vankeja, saavutamme myös toisaalta ihmisyytemme juuri näillä *vapauttavilla rajoituksilla*, jotka tekevät meistä riippuvaisia toisistamme ja mahdollistavat samalla vapautemme ihmisinä. Urpo Harvan (1963, 157-159) mukaan ihmiseksi tuleminen tapahtuu tässä personalisaation eli yksilöitymisen ja sosialisatian eli yhteiskunnallistumisen jännitteessä, minkä vuoksi ihmisyyttä leimaa olemuksellisesti

yksilön ja yhteisön välinen jännitteinen ristiriita.

Demokratian ytimen voi ajatella muodostuvan vapaista ja tasa-arvoisista kansalaisista, jotka viime kädessä itse aktiivisesti ohjaavat yhteiskuntaa (Puolimatka 1997, 125). Kasvatettavien ainoat hyveet eivät saisi tämän vuoksi olla sosialisatiossa ja arkikasvatuksessa tyypillisesti korostetut kiltteys ja tottelevaisuus, vaan tarvittaessa myös tottelemattomuus, sopeutumattomuus ja toiminnasta kieltäytyminen. Mikko Jakosen (2008, 46) mukaan suomalaisissa kouluissa ei kuitenkaan ”juuri opita niitä asioita, joita demokraattisessa yhteiskunnassa tarvitaan saavutettujen ja uusien oikeuksien puolustamiseen ja luomiseen: voimaa ja kykyä vastarintaan”. Frommin (1977, 212) mukaan kasvatettavista kasvaa tällaisissa sosialisatiota ylikorostavissa ympäristöissä helposti kroonisen kilttejä, lammasmaisen alistuvia ja vastuuta pelkääviä käskyläisiä, jotka ovat liiallisen sosiaalistumisensa myötä lähes kokonaan menettäneet kriittisen kykynsä ajatella, ovat passiivisia ja tuntevat itsensä voimattomaksi. Tottelemattomuuden ja tottelevaisuuden välillä tulisikin demokraattisessa kasvatuksessa vallita jännitteinen sopusointu niin, että kumpaakaan ei mustavalkoisesti ymmärretä joko pelkästään hyveellisenä tai paheellisenä piirteenä. Tottelevaisuuden ollessa aina tottelemattomuutta jollekin toiselle periaatteelle keskeiseksi nouseekin ”kysymys siitä, mitä tai ketä totella, mille tai kenelle olla tottelevainen” (Moisio 1999, 108).

Sosialisaation merkityksessä ”kokonaisvaltaista puuttumista ihmisen elämään”, on se oikeutettavissa ainoastaan silloin kun sen avulla välitetään jotain arvokasta (Puolimatka 1995, 96). Sosialisaation varjopuolena esiintyvistä kritiikkittömyydestä ja indoktrinaation uhasta johtuen demokraattisessa kasvatuksessa tulee suhtautua sosialisatioon eräänlaisena *välttämättömänä pahana*, joka ei saa riistää kasvatettavalta oikeutta omaan ajatteluun ja kykyyn tehdä omat päätöksensä (Kilpatrick 2007, 98). Kasvatus ei tämän vuoksi sosiaalistavasta ulottuvuudestaan huolimatta saa tyhjetä vain sokean konservatiivisesti toisintamaan vallitsevia yhteiskunnallisia, poliittisia ja taloudellisia suhteita, joita vallitsevat normit ja tavat ennen kaikkea suojelevat (Carr & Kemmis 1986, 222; Puolimatka 1995, 116). Demokratian kannalta onkin haitallista, mikäli kasvatettavat oppivat pitämään heitä ympäröivää sosiaalista todellisuutta luonnollisena, koska kyky olla tottelematon ja kyseenalaistaa *status quo* on lopulta yksilön autonomisuuden välttämätön edellytys (Jokinen & Saaristo 2004, 78).

### 3.3 Vapauttava ja terapeutminen kasvatus

*”Vapauttava kasvatus perustuu ymmärrykseen, ei informaation siirtoon”*

(Freire 2005, 85)

Kasvatuksen voi käsitteenä määritellä joko kuvailevasti tai normatiivisesti. Kuvaileva määritelmä pyrkii arvovapaan deskriptiivisesti kuvailemaan kasvatusta sellaisena kuin se todellisuudessa tosiasiallisesti ilmenee, kun taas normatiivisella määritelmällä otetaan kantaa siihen, millaista kasvatuksen tulisi parhaimmillaan olla. (Puolimatka 1995, 84.) Koska tutkimuksessani keskityn ennen kaikkea normatiivisen teorian luomiseen, on siinä sitouduttava myös johonkin normatiiviseen käsitykseen kasvatuksesta. Seuraavaksi hahmottelen kehittämiäni terapeutmis-vapauttavaa kasvatuskäytäntöä, joka toimii tässä suhteessa teoriani viitekehyksenä.

Demokraattisen kasvatuksen yhtenä päämääränä voidaan nähdä olevan opettaa kasvatettavat yksilöt tiedostamaan opettavien asioiden ideologiset ja poliittiset arvokykennät sekä oivaltamaan niiden yhteydet omaan elämään (Suoranta 2005, 9, 23). Tämä tarkoittaa kasvatuksen näkemistä laajasti yhteiskunnallis-poliittisiin yhteyksiin linkittyneenä tehden yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tietoisuuteen kasvattamisesta yhden kasvatuksen tärkeimmistä päämääristä. Kasvatuksen käsitettä ei Suoranta (2005, 11) mukaan tulekaan irrottaa yhteiskunnallis-poliittisista yhteyksistä, jotka määrittävät voimakkaasti sen vallitsevaa luonnetta ja olemusta. Motiivina tällaiselle kasvatuksen politisoimiselle on ihmisten poliittis-kulttuurinen vapauttaminen, joka edellyttää kriittistä asennetta vallitsevia olosuhteita kohtaan pyrkimyksenä vapautua niiden pakottavuudesta (Suoranta 2005, 10, 58). Kasvatuksen käsittäminen kasvatettavien vapautumiseen tähtäävänä emansipatorisena eli vapauttavana toimintana onkin perusteltua, mikäli kasvatuksen tarkoituksena on autonomisten ja yhteiskunnallisesta elämästä vastuuta ottavien ihmisyksilöiden kasvattaminen.

Immanuel Kantin muotoilema pedagoginen paradoksi on kasvatuksen vapauttavaa vaikutusta koskeva vakava teoreettinen ongelma: miten on mahdollista, että kasvatus johtaa kasvatettavien vapauteen ja autonomiaan, jos sen saavuttamiseksi on käytettävä pakkoa ja kasvatettavan tahdon vapautta rajoittavia keinoja? (Kivelä 2002, 45.) Vastaus ongelmaan löytyy vapauden käsitteestä, joka ymmärretään tässä liian absoluuttisesti. Kuten jo aiemmin todettiin, kasvatuksen päämääränä ei suinkaan ole vapauttaa kasvatettavaa *täysin* siteistään ympäröivään maailmaan ja sosiaaliseen

yhteisöön, sillä rakentuuhan ihmisyydskin pohjimmitaan sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuvan vuorovaikutuksen varaan (ks. luku 3.1 ja 3.2). Tästä näkökulmasta on perusteltua esimerkiksi ehdollistaa kasvatettava sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa, koska muuten hänestä ei koskaan kasvaisi ihmistä sanan varsinaisessa merkityksessä. Myös Maurice Merleau-Pontyn (1968, 439) mukaan täysin vapaa abstrakti tietoisuus on mahdottomuus, koska olemme aina jossain asemassa, jota *vasten* voimme valita ja olla vapaa. Emansipaatio edellyttääkin ihmisten välistä yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta, koska ihmiset voivat vapautua lopulta vain yhdessä toistensa kautta (Blake & Masschelein 2003, 45; Freire 2005, 147). Vapautta ei tämän vuoksi tule ymmärtää riippumattomuutena muista ihmisistä, vaan pikemminkin tietynlaisena kriittisenä autonomisuutena suhteessa vallitseviin hegemonisiin diskursseihin ja toimintatapoihin.

Demokraattisen kasvatuksen ollessa autonomisen ja kriittisen yksilön kasvamaan saattamista, kasvatusta voidaan nähdä myös terapeuttisena prosessina. Sigmund Freudin kehittämällä psykoanalyysimenetelmällä pyritään paljastamaan ihmisen tiedostamattomissa olevia ei-tietoisia psyykkisiä prosesseja lisäten ihmisen itsetuntemusta ja auttaen häntä tarvittaessa rakentamaan persoonallisuuttaan ja sen ei-toivottuja rakenteita tietoisesti uudelleen (Juntumaa 2008, 7). Kasvatusta voikin ymmärtää samaan tapaan terapeuttisena toimintana: siinä pyritään auttamaan kasvatettavaa ”ymmärtämään erilaisten käsitysten ja ideologioiden vaikutuksia tietoisuutensa rakentumisessa” lisäten täten omakohtaisen ymmärryksen kautta kasvatettavan valtaa suhteessa omaan persoonaansa ja ympäröivään toimintaympäristöön (Suoranta 2005, 225-226). Tämä edellyttää yksilön omia tiedollisia ja emotionaalisia prosesseja koskevien metakognitiivisten tietojen sekä metakognitiivisten taitojen, eli kykyjen käyttää metakognitiivisia tietoja hyväkseen, harjaannuttamista ja lisäämistä (Rauste-von Wright ym. 2003, 66). On myös huomattava, että tällainen kasvatusta ei pyri korjaamaan ainoastaan jotain itsensä ulkopuolella olevaa, vaan hieman paradoksaalisesti myös kasvatusta itsensä (indoktrinaatio, sosialisatio) aiheuttamia haitallisia käsityksiä ja orjuuttavia vaikutuksia kasvatettavien tietoisuuteen.

Puolustan tutkimuksessani edellä kuvattua terapeuttis-vapauttavaa kasvatustäkemystä, jonka päämääränä on kasvatukseen välttämättömänä kuuluvan sosialisatian lisäksi (1) kasvatettavien itsetuntemuksen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden syventäminen sekä (2) ihmisyyttä tukahduttavista käsityksistä



vapautuminen kasvatustilanteen aikaansaaman terapeutin ymmärryksen avulla. Terapeutin-vapauttavan kasvatustilanteen synnyttämä itsereflektio muistuttaa luonteeltaan ”psykoanalyttista metodia, jossa tuodaan tietoisuuteen henkilöhistorian kulussa muodostettuja vääristymiä, jotka estävät itsensä ja oman toimintansa ymmärtämistä” auttaen paljastamaan myös ihmisryhmien kollektiivisia väärintymmärryksiä (Hannula 2001, 66). Kasvatettavan elämäntaidon paraneminen onkin eettisesti oikeutetun kasvatustilanteen välttämätön lähtökohta ja yleistarkoitus: sen avulla pyritään lisäämään ”ihmisten mahdollisuuksia tasavertaiseen elämään ja yhteiskunnalliseen muutokseen” eettisenä periaatteena kaikkien ihmisten yhdenvertaisuus (Suoranta 2005, 9, 23; Värrä 2002, 123).

Terapeutin-vapauttava kasvatustilanne on demokratian näkökulmasta arvokas sen pyrkiessä auttamaan kasvatettavia pois kokonaisvaltaisesta avuttomuuden ja epäkypsyyden tilasta. Sosiaalisen emansipaation kautta valistuneiden kansalaisten voi uskoa itsenäisesti ja yhteisöllisen demokraattisesti olevan kykeneviä valitsemaan ne arvot ja normit, jotka yhteiskunnassa ja sen käytännöissä milloinkin vallitsevat. Kasvatustilanteen tarkoituksena on tällöin William Heard Kilpatrickin (2007) sanoin ”vapauttaa oppijan koko persoonallisuus täyteen elämiseen, kaikkien omien voimavarojensa parhaimpaan ja itsenäisimpään käyttöön sekä oman kohtalonsa hallintaan”. Ilman tällaista pyrkimystä ja sisäistä kehitystä kasvatettavasta ei koskaan tule ”vapaa sanan ehkä tärkeimmässä merkityksessä”, vaan hänet on orjuutettu ja sokaistu mieleltään riippuvaiseksi muiden laatiin uskomuksiin. (Kilpatrick 2007, 97.) Kiteyttäen on siis perusteltua ajatella, että vain kasvatettavien vapauttamiseen pyrkiessään kasvatustilanne on aidosti demokraattista ja toisen ihmisen persoonallisuutta kunnioittavaa toimintaa.

## 4 METAFYSIIKKA JA MAAILMANKUVA

Tässä luvussa käsittelen teoreettisen filosofian osa-alueena tunnettua metafysiikkaa ja sen läheistä suhdetta maailmankuva-käsitteeseen. Demokraattisen kasvatuksen kannalta tämä liittyy olennaisesti kasvatuksen taustalla oleviin yleisiin oletuksiin todellisuudesta ja sen luonteesta. Pohdin tässä kappaleessa myös sitä, minkälaiseen metafysiikkaan ja maailmankuvaan demokraattisen kasvatuksen tulisi sitoutua sekä minkälaisia maailmankuvallisia oletuksia sen tulisi erityisesti välttää.

### 4.1 Mitä metafysiikka on?

Sanan metafysiikka etymologinen alkuperä on peräisin tavasta sijoittaa Aristoteleen Fysiikan jälkeiset teokset kirjastoissa fysiikkaa käsittelevien teosten jälkeen – kirjoja alettiin kutsua oppineiden keskuudessa tämän vuoksi metafysiikaksi (*meta*=jälkeen, *fysika*=fysiikka). Metafysiikan voikin ymmärtää eräänlaisena kaiken muun ”taakse” menemisenä: se on olevaisen olemusta, perussyitä ja -kategorioita tutkiva filosofian haara, jonka pyrkimyksenä on todellisuuden perimmäisen luonteen ja sitä koskevien perimmäisten totuuksien paljastaminen. (Juti 2001, 13.) Aristoteles luonnehti metafysiikkaa aikoinaan ”ensimmäiseksi filosofiaksi” (*prote filosofia*) pitäen sitä filosofian korkeimpana ja perustavimpana osa-alueena, joka tutkii fysiikan eli luonnontieteiden ”jälkeen” tulevia asioita. Luonteeltaan metafysiikka onkin näin ollen filosofian osa-alueista kenties kaikista yleisluontoisin ja abstraktein sen pyrkiessä tavoittamaan universumin kaikkein perimmäisimmät totuudet.

Luonnontieteet, kuten fysiikka, kemia ja tähtitiede, pyrkivät perimmiltään selittämään empiiristä todellisuutta ympärillämme. Metafysiikalle on kuitenkin tyypillistä, etteivät sen tarkastelemat kysymykset ole empiirisesti ratkaistavissa. Yksi metafysiikan keskeisimmistä kysymyksistä koskee tästä syystä kiistaa metafyyssisen tiedon mahdollisuudesta eli siitä, onko metafyyssistä tietoa havainnoistamme riippumattomasta todellisuudesta ylipäätään mahdollista saavuttaa tai tavoitella? Metafysiikka onkin jo lähtökohdiltaan ongelmallista, koska se joutuu aina todistamattomasti olettamaan todellisuuden pohjimmiltaan ihmiselle hahmotettavalla tavalla rakentuneeksi – olisihan metafysiikan pyrkimys todellisuuden perimmäisen luonteen paljastamiseen muuten väistämättä mieletön.

Metafysiikan perustavanlaatuinen ongelmallisuus piilee siinä, että emme pysty todistamaan, onko meistä riippumaton objektiivinen todellisuus (metafysiikan tutkimuskohde) ylipäättään ihmisen rajallisen käsityskyvyn tavoitettavissa vai peruuttamattomasti käsityskykymme tuolla puolen. Maailman voidaankin ajatella olevan perimmäiseltä olemukseltaan *mysteeri*: se on transendentti ja ratkaisematon kysymys, jossa oleminen ei koskaan paljastu täydellisenä, vaan se on aina rajattomampaa kuin pystymme intellektuaalisesti tai kokemustemme perusteella käsittämään (Värrö 2002, 61). Länsimaisen metafysiikan kriitikot ovat tämän vuoksi jo Immanuel Kantista lähtien epäilleet todellisuuden absoluuttisen kuvaamiseen pyrkivää metafysiikkaa mahdottomaksi, koska siinä tavoitellaan maailman katselemista eräänlaisesta maailman ”omasta” tai objektiivisesta ”ei mistään” näkökulmasta (*a view from nowhere*) (Pihlström 2002, 12). Metafysiikkaa voikin luonteensa vuoksi kritisoida siitä, että sen tutkimiin kysymyksiin on oletettavasti mahdotonta löytää lopullisen varmoja ja absoluuttisia vastauksia metafyyssisten kysymysten ollessa jo lähtökohtaisesti tiedollisten kykyjemme tuolla puolen.

## 4.2 Kantilainen metafysiikka

*”Meidän tulisi -- myöntää, että maailmaa tarkastellessamme toimimme väistämättä inhimillisten näkökulmiemme sisällä”* (Pihlström 2002, 13)

Klassinen metafysiikka perustuu ajatukseen ihmisymmärryksestä riippumattomasta todellisuudesta, joka on kuitenkin ihmismielen tavoitettavissa ja ymmärrettävissä. Immanuel Kantin metafyyssinen teoria, transsendentaalinen idealismi, syntyi 1700-luvun lopulla kritiikkinä tällaiselle *metafyysselle realismille* ja aiheutti metafysiikassa ”kopernikaanisen käänteen”, jossa näkökulma kääntyi ympäröivästä todellisuudesta sen havaitsijaan eli ihmiseen itseensä. Kantin tiedonhankintatapojamme koskevan vallankumouksellisen oivalluksen mukaan metafysiikka perinteisessä mielessä on mahdotonta, koska se yrittää tavoittaa jotain sellaista, mikä on väistämättä ihmismielen saavuttamattomissa. (Juti 2001, 22-25.) Kant (1997, 214) toteaaakin, että ainoaksi mahdollisuudeksemme jää tällöin ”järjellinen usko, mutta se riittääkin tarpeisiimme ja tekee ehkä meille jopa parempaa kuin tieto”.

Kantin mukaan voimme saada maailmasta tietoa, vain sellaisena kuin se meille *ilmenee*, emme sellaisena kuin se meistä ja tietokyvyistämme riippumattomana *on*.

Tämä perustuu siihen, että ”ymmärrys ei ammenna -- lakejaan luonnosta, vaan säätää ne sille” (Kant 1997, 135). Kaikki havaintomme ja käsityksemme ovat siis aina ihmismielen psyykkisten ymmärryksen kategorioiden läpi suodattuneita, minkä vuoksi myös tietomme maailmasta kohdistuu aina ihmismielestä riippuvaiseen todellisuuteen. Kant tekee näin ollen erottelun *todellisuuden sinänsä* ja sen, miten se meille ilmiöinä ilmenee, välillä. Tietomme voi Kantin ajatusten mukaan koskea ainoastaan ilmiöiden maailmaa, joka syntyy ihmisen ja ihmisestä riippumattoman todellisuuden välisessä vuorovaikutuksessa mielen konstruoidessa transsendentaalista todellisuutta eli ”olevaa sellaisenaan” mielellemme ymmärrettävään muotoon. Havaintomme koskevatkin aina mielellemme suodattamaa ja tuottamaa maailmaa – ei sen kohteena olevaa transsendentaalista todellisuutta sinänsä. Tästä syystä emme voi esimerkiksi tietää ovatko vaikkapa aika, avaruus tai kausaalisuus vain mielellemme ominaisia todellisuuden jäsenystapoja, vai objektiivisen todellisuuden itsenäisiä ominaisuuksia. (Salomaa 1960, 121-122, 154-158; Juti 2001, 22-25.)

Suhteessaan objektiiviseen todellisuuteen ihminen on kantilaisittain ajatellen agnostikko: hän ei täysin varmasti tiedä itsestään riippumattomasta todellisuudesta ja sen olemuksesta juurikaan mitään. Kantin tietoteorian ja metafysiikan näkökulmasta olemmekin vain *osallisia* olemiseen, joka ei rajattomuudessaan ole koskaan täysin ymmärrettävissämme (Värri 2002, 61). Inhimillisen todellisuuden eli ilmiömaailman ollessa aina mielellemme osittain rakentama, ei se ole myöskään itsenäisesti olemassa ajatustemme ulkopuolella sellaisena kuin sen havaitsemme, vaan ilmiöiden maailma on riippuvainen omasta eksistenssistämme. Sami Pihlströmin (2002, 50) mukaan kysymys siitä, vastaavatko tietomme todellisuutta sellaisenaan ja itsessään, ei ole tästä syystä edes mielekäs, sillä ”oliot sinänsä eivät yksinkertaisesti 'ole' millään sellaisella tavalla, jota tietomme voisi vastata tai olla vastaamatta”. Metafysiikka kantilaisittain onkin todellisuuden ymmärtämistä ennen kaikkea kokemuksemme muotona, jossa objektiivinen todellisuus ja subjektiivinen tapamme kokea todellisuus kietoutuvat erottamattomasti yhteen.

### 4.3 Maailmankuva metafysisenä kokemuksena

*”On välttämätöntä ymmärtää, että kasvattaja tekee aina jonkin ontologisen ratkaisun – hän ei voi välttää ihmiskäsitystä koskevien perusvalintojen tekemistä, sillä jos hän ei tee niitä tietoisesti, ne tapahtuvat tiedottomasti”* (Värri 2002, 119)

Vaikka metafysiikka olisikin – kuten Kant väittää – ihmismielen epistemologisten rajojen tuolla puolen, on ihmisellä kuitenkin väistämättä jonkinlainen *metafyysinen kokemus* todellisuudesta ja sen perimmäisestä luonteesta. Siitä huolimatta, että emme voi tietää minkälainen todellisuus mielestämme riippumatta on, todennäköisesti kuitenkin siis uskomme ja luotamme todellisuuden olevan olemukseltaan jonkinlainen. Mistä tämä käsitys todellisuuden perimmäisestä luonteesta sitten tulee? Entä voiko siihen kenties tarvittaessa pyrkiä vaikuttamaan? Metafyysinen kokemus liittyy olennaisesti käsitteeseen maailmankuva, joka on ihmiselle muodostunut ”käsitys – representaatio, sisäinen malli – siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana” (Rauste-von Wright ym. 2003, 39). Maailmankuva muotoutuu yksilön kokemuksista riippuen ja se muovautuu sekä muuttuu koko ihmiselämän ajan. Rauste-von Wrightin ym. mukaan yhteiskunta pyrkiikin ”koulutuksen avulla säätelemään jäsentensä maailmankuvan muotoutumista omien tavoitteidensa suuntaiseksi”. Maailmankuva on näin ollen ennen kaikkea opittu ja koulutuksen avulla voidaan vahvasti vaikuttaa sen muotoutumiseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 40.)

Millaisen maailmankuvan kasvatuksen ja koulutuksen tulisi välittää? Entä millaiseen maailmankuvaan demokraattinen kasvatuksen tulisi tukeutua? Minkälainen on vastuullinen ontologinen ratkaisu, jolle kasvatustilanne voidaan perustaa? Nämä ovat olennaisia kysymyksiä, koska metafyysinen ja eksistentiaalinen kokemus todellisuudesta ohjaavat pohjimmiltaan myös toimintaamme maailmassa. Esimerkiksi, jos uskoisimme todellisuuden olevan täysin ennalta määrätty (deterministinen maailmankuva), heijastuisi tämä väistämättä kaikkeen tekemiseemme yleisenä passiivisuutena – ajattelisimmehan maailman olevan tällöin joka tapauksessa välttämättä sellainen kuin se nyt on. Toisaalta uskoessamme vaihtoehtoisesti maailman olevan avoin ja ennalta määräämätön prosessi (indeterministinen maailmankuva), mahdollistaisi tämä taas esimerkiksi aktiivisen pyrkimyksemme vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen, mikäli emme ole siihen täysin tyytyväisiä.

Rauste-von Wrightin ym. (2003, 40) mukaan koulutuksen tehtävänä on mahdollistaa ihmiselle ”maailmankuva, joka on monipuolisempi ja avarampi kuin se, jonka hän arkielämänsä virikkeiden pohjalta voi saada”. Tämä on arvokas tavoite, mutta symbolisten kokemus- ja oppimisympäristöjen räjähdysmäisen laajentumisen vuoksi myös entistä vaikeampaa, koska koulu on menettänyt sille kuuluneen oppimisen monopolin (Jokinen & Saaristo 2002, 222-223). Kasvatuksessa tulisi tästäkin huolimatta pyrkiä auttamaan kasvatettavia näkemään itsensä osana laajempaa todellisuutta, jossa he

laajimmillaan käsittävät itsensä osaksi koko ihmiskunnan ja luonnon kokonaisuutta. Tämä johtuen siitä, että ”mitä suppeampi ihmisen omakseen kokema todellisuus on, sitä yksinkertaisempi on yleensä rakenteeltaan myös hänen arvojensa järjestelmä” johtaen pahimmillaan ja suppeimmillaan käsittämään narsistisesti vain yksilön itsensä (Raustevon Wright ym. 2003, 45). Kaiken kaikkiaan kasvatuksessa tulisi olla vahvasti tietoinen siinä välitettävistä todellisuutta koskevista perimmäisistä uskomuksista, koska niiden vaikutusta ihmisten maailmankuvan muodostumiseen ei voi kiistää.

#### 4.4 Sorron metafysiikka

*”Sorrettujen on ymmärrettävä, ettei sorron todellisuus ole suljettu maailma, josta ei ole ulospääsyä, vaan kahlitseva tila, joka voidaan muuttaa”* (Freire 2005, 50)

Edellisessä luvussa päädyin siihen, että toimintaamme todellisuudessa ohjailee väistämättä aina tietynlainen maailmankuva, joka on pitkälti opittu. Voitaisiinko siis ajatella, että myös sortavassa todellisuudessa on oma metafysiikkansa, jonka avulla on mahdollista pyrkiä manipuloimaan ja alistamaan sorretussa asemassa olevia ihmisiä? Freire (2005) on teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* kritisoinut niin sanottua tallettavaa kasvatusta, jossa opettaja puhuu todellisuudesta ”aivan kuin se olisi liikkumaton, paikallaan pysyvä, lokeroitu ja ennalta-arvattava”. Tällainen kasvatus pyrkii tarkoituksellisesti tukahduttamaan ja puuduttamaan tietoisuutta: se mytologisoi todellisuuden kätkeäkseen ne alistavat ja riistävät tosiasiat, jotka selittävät sen, miten sorretut ihmiset ovat maailmassa. Oppilaiden kriittistä ajattelua kesyttävänä ja aktiivista toimijuutta lamauttavana tallettavan kasvatuksen tavoitteena onkin täyttää oppilaat irrallisella ja elottomalla informaatiolla tehdäkseen heistä passiivisia ja sortavaan todellisuuteen kitkatta sopeutuvia yksilöitä. (Freire 2005, 75-76, 79, 81, 87, 89.)

Tallettava kasvatus palvelee luokkayhteiskunnassa erityisesti hallitsevaa eliittiä, joka käyttää hegemonista asemaansa hyväkseen: se määritellee kasvatuksen luonteen itselleen edullisella tavalla taatakseen myös tulevaisuudessa yhteiskunnallisesti etuoikeutetun asemansa. Hallinnan keinoja käyttävä kasvatus saakin Freiren (2005, 83) mukaan oppilaissa aikaan kuuliaisuutta, jonka ideologisena tarkoituksena on indoktrinoida heidät sopeutumaan sorron maailmaan. Tällainen kasvatusideologia saa ”vallitsevan tilanteen näyttämään luonnolliselta ja välttämättömältä ja tulevaisuuden ennalta määrättyltä, vaikka yhteiskunnalliset olosuhteet ovat todellisuudessa ihmisten

aikaansaannosta ja heillä on mahdollisuus niitä myös muuttaa” (Tomperi 2005, 25). Tämä on eräänlaista kulttuurista väkivaltaa, jossa yhteiskunnan rakenteellinen väkivalta ja sorto pyritään oikeuttamaan ja normalisoimaan esittämällä ne luonnollisina väistämättömyyksinä (Galtung 1990, 291-292). Eliitin edut ovatkin sortavassa todellisuudessa täysin riippuvaisia siitä, miten hyvin sorretut sopivat heidän luomaansa maailmaan ja miten vähän he sitä kyseenalaistavat. Ihmisten passiivisuus ja kriitikittömyys on tästä syystä sortajien edun mukaista, koska sorrettuja on sitä helpompi hallita ”mitä täydellisemmin he hyväksyvät heille annettun passiivisen roolin”. (Freire 2005, 72, 78, 81, 170.)

Freiren (2005, 170) mukaan sortava eliitti on aina kiinnostunut siitä, miten sorretut ihmiset näkevät todellisuuden, mutta vain siinä määrin kuin tämä auttaa heitä hallitsemaan ja manipuloimaan sorrettuja entistä tehokkaammin. Tallettava kasvatus pyrkiikin tietoisesti muokkaamaan ihmisten maailmankuvasta sellaisen, jossa ympäröivää todellisuutta ei kyseenalaista ja vallitsevaa tilaa pidetään kohtalonomaisena väistämättömyytenä. Tässä on kyse eräänlaisesta *sorron metafysiikasta*: vallitseva todellisuus esitetään neutraalina ja muuttumattomana, jotta ihmiset eivät pyrkisi sitä aktiivisesti muuttamaan, vaan hyväksyisivät sortavan todellisuuden luonnollisena metafysisenä väistämättömyytenä. Esimerkiksi Aristotelesta on aiheellisesti syytetty tästä hänen perusteltua aikoinaan orjien ja naisten alempiarvoisuutta sillä, että eriarvoisuus suhteessa miehiin on olemuksellista, luonnollista ja biologiaan perustuvaa (Sihvola 1994, 65, 196-197).

On tärkeää ymmärtää, että metafysiikkaa ja todellisuuden perimmäistä luonnetta koskevat väitteet eivät aina ole vain harmittoman viattomia taustaoletuksia, vaan niillä voidaan pahimmillaan tehokkaasti ylläpitää vääryyksiä, väkivaltaa ja räikeitäkin epäoikeudenmukaisuuksia arkitodellisuudessamme. Sorron metafysiikka voi käytännössä tarkoittaa vaikkapa murheellisten uutisten jatkuvaa tulvaa, joka sisältää lannistavan piiloviestin: se muistuttaa ihmisiä siitä ”tosiasiasta”, että joka päivä ihmisiä hyväksikäytetään, huijataan ja tapetaan, saaden maailman näyttämään toivottoman muuttumattomalta. Myös uskonto voi olla samalla tapaa orjuuttavaa, jos se saa ihmiset alistumaan epäoikeudenmukaisuuksiin ja luulemaan sortoa Jumalan tahdoksi. Demokraattisen kasvatuksen tulee kiertää tällainen epäinhimillinen sorron metafysiikka ja pedagogiikka kaukaa, perustuhan se lähtökohdiltaan toisten ihmisten alistamiselle eikä pyrkimykselle vapauttaa nämä ihmiset sosiaalisen todellisuutensa luoviksi ja historiallisiksi subjekteiksi. Vapauttavan ja demokraattisen kasvatuksen on tästä syystä

päättäväisesti asetettava vastustamaan kaikkia sortavia yrityksiä objektivoida ja normalisoida epäinhimillisyyksiä, koska ihmisistä pyritään tällöin väkivalloin tekemään elämänsä passiivisia ja voimattomia sivustakatselijoita.

#### 4.5 Pragmaattinen metodi ja melioristinen maailmankuva

*”On siis syytä yrittää vapautua pessimismin ja optimismin maanis-depressiivisestä orjuudesta, pois toiveiden ja pelkojen kahleista”* (Eskola 1969, 168)

Metafyysiikka ja etiikka on perinteisesti ymmärretty toisistaan erillisiksi alueiksi, koska sillä, mikä on oikein tai hyvää, ei ole nähty olevan juurikaan tekemistä sen kanssa, minkälainen todellisuus perimmiltään on. Nykypragmatisteista Hilary Putnam (2002) on kuitenkin kyseenalaistanut perinteisen faktat/arvot-dikotomian väittämällä tosiasioiden ja arvojen olevan erottamattomasti yhteenkietoutuneita. William Jamesin (1995, 31-32) mukaan metafysiisten kiistojen ydin on myös nimenomaan niiden käytännöllisessä ulottuvuudessa ja ne tulee pyrkiä ratkaisemaan ns. *pragmaattisella metodilla*, jossa mahdollisista vaihtoehdoista valitaan käytännöllisiltä ja eettisiltä seurauksiltaan toivottavin. Tällainen melko epätavallinen ja aluksi kummalliselta tuntuva perustelu on lopulta varsin pitävä, mikäli 1) suhtaudumme metafysiiseen realismiin ja tietoteoriaan kantilaisen skeptisesti ja 2) katsomme silti olevan tarpeellista ottaa metafysiisiin kiistoihin kantaa huolimatta niiden ihmistiedon rajat ylittävästä luonteesta.

Jamesin (1995, 59-60) mukaan deterministinen oletus todellisuuden väistämättömyydestä ja deterministisestä liikkumattomuudesta on pragmaattisen metodin näkökulmasta epäkäytännöllinen, koska se kieltää esimerkiksi vapaan tahdon ja moraalien mahdollisuuden olettaessaan, että mikään ei voisi olla toisin kuin on. Determinismi johtaakin sorron metafysiikan hengessä väistämättä fatalistiseen uskoon ihmisen kyvyttömyydestä muuttaa omaa kohtaloaan. Tämä on lopulta äärettömän passivoiva asenne ihmisten ajatellessa asioiden parantamiseen pyrkivän toiminnan olevan periaatteessa täysin hyödytöntä. Onkin perusteltua väittää, että se, miten ihmiset todellisuutta jäsentävät, riippuu ”paitsi tietokykyjemme kantilaisista transsendentaalisista ennakkoehdoista ja rajoista, myös eettisistä lähtökohdistamme” (Pihlström 2008, 52). Ranskalais-liettualaisen Emmanuel Levinasin mukaan etiikka on jopa ensimmäinen filosofia (*prote filosofia*) ja ihmisen näkökulmasta ensisijainen suhteessa kaikkeen inhimilliseen toimintaan (Lehtimaja 2008, 55).



Meliorismi on optimismin ja pessimismin väliin jäävä aktiivisen ihmisen elämänasenne, jossa tulevaisuus nähdään avoimena ja siihen uskotaan voivan omilla teoillaan vaikuttaa (Tavast 2008, 107). Melioristi ei siis usko, että kaikki on lopulta hyvin tai huonosti, vaan katsoo tulevaisuuden riippuvan meistä itsestämme. Teoriassani puolustan tällaista melioristisen avointa ja indeterminististä eli ennalta määräämätöntä maailmankuvaa uskoen maailman olevan radikaalisti avoin prosessi, jossa jokainen voi osaltaan vaikuttaa tulevaisuuden muotoutumiseen tietyissä inhimillisissä rajoissa. Peruste on tässä pohjimmiltaan eettinen ja pragmaattinen: ennalta määräämättömän maailmankuvan omaksuminen edistää ihmisten aktiivista osallistumista demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen, jossa parhaimmillaan kaikki osallistuvat aktiivisesti taisteluun yhteisten asioiden parantamiseksi passiivisen sivustakatsomisen sijaan. Pragmatistisesta perspektiivistä melioristinen maailmankuva onkin ennen kaikkea puhdas valinta (1) passiiviseen alistumiseen johtavan deterministisen ja (2) aktiivisen osallistumisen (sekä toivon, moraalin ja vapaan tahdon) mahdollistavan indeterministisen maailmankuvan välillä. On kuitenkin huomioitava, että meliorismissa tulevaisuus on avoin ”vain siinä tapauksessa, että ihmiset käsittävät sen avoimuuden” (Tomperi 2005, 25). Melioristinen asenne todellisuuteen on siis tietyllä tapaa itseään toteuttava ennuste: juuri usko maailman muutettavuuteen ja ennalta määräämättömyyteen luo edellytyksiä tulevaisuuden avoimuudelle ja muutokselle kohti parempaa tulevaisuutta.

## 5 VALISTUS JA RATIONAALISUUS

*”Valistus on ihmisen pääsemistä ulos hänen itse aiheuttamastaan alaikäisyyden tilasta. Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Itseaiheutettua tämä alaikäisyys on silloin, jos sen syynä ei ole järjen puute, vaan päättämisen ja rohkeuden puute käyttää järkeään ilman toisen johdatusta.”*

(Kant 1995, 87)

Demokraattinen kasvatus kytkeytyy vahvasti valistuksen perintöön siinä ollessa aina kyse myös järjestä ja edistyksestä. Valistus on Kantin (1995, 85) sanoin ihmisen pääsemistä ulos alaikäisyyden tilasta, jossa hän on kyvytön käyttämään omaa järkeään toimintaansa ohjaavana voimana. Kant suhtautui järkeen kuitenkin myös kriittisesti pitäen sitä olemukseltaan rajallisena, vaikka hänen rationalistinen filosofiansa uskoikin universaaliin järkeen esimerkiksi tunteiden merkityksen kustannuksella. Pyrkimys sosiaalisen emansipaation kautta pois yksilön kokonaisvaltaisesta avuttomuudesta on Kantin ajattelussa joka tapauksessa demokratian kannalta arvokas ja olennainen päämäärä. Radikaalin demokraattisen kasvatuksen päämääränä tuleekin valistuksen hengessä olla kasvatettavien ohjaaminen ja auttaminen kohti henkistä täysikasvuisuutta. Pyrin tässä kappaleessa rationaalisuuden ja valistuksen kritiikin kautta etsimään vastausta siihen, miten demokraattisen kasvatuksen tulisi asennoitua järkeä korostavaan valistuksen perintöön ollakseen aidosti demokratiaa edistävää.

### 5.1 Välineellisen järjen kritiikki

*”Järki tuntuu nykyisin olevan jollain tapaa sairas”* (Horkheimer 1995, 210)

Max Horkheimerin käsitys valistuksesta ja sen perinnöstä on vahvasti Kantin valistusoptimismin vastainen. Järki on Horkheimerin (1995, 210) mukaan ”sairastunut” sen käännyttyä paradoksaalisesti itseään vastaan: keinojen tehokkuutta palvelevasta subjektiivisesta järjestä on tullut välineellisyyden sijaan päämäärä itsessään. Välineellistä tehokkuutta edustava järki ei kuitenkaan ota kantaa tai kiinnitä huomiota siihen, ovatko päämäärät itsessään järkeviä, vaan se kuvaa viime kädessä kykyä ”laskelmoida todennäköisyyksiä ja sovittaa sen pohjalta oikeat keinot annettuun päämäärään” (Horkheimer 2008, 16, 18). Theodor Adornon (1995, 236) mukaan ihmiset

ovatkin modernissa yhteiskunnassa vaipuneet teknologiseen harhaan, jossa ihmisarvoinen elämä päämääränä hämärtyy ja katoaa välinearvoisen tekniikan noustessa fetistisesti itse tarkoitukseksi. Järjen tehtävästä tulee tällöin ”sen varsinainen olemus”, koska välineellisen järjen saavuttaessa itseisarvoisen aseman perinteisistä välineistä (raha, teknologia jne.) tulee paradoksaalisesti päämääriä itsessään (Horkheimer 2008, 9).

Teknis-tieteellinen edistys on Horkheimerin (1995, 210) mukaan erityisesti välineellisen järjen pervertoitunut ilmaus sen ollessa osaltaan myös vastuussa sivilisaatiomme intellektuaalisten perusteiden romahtamisesta ja niiden ideoiden tuhoamisesta, joita sen alun perin piti toteuttaa. Paraatiesimerkkinä tästä voidaan pitää vaikkapa kansallissosialistista natsi-Saksaa, joka oli välineellisen järjen näkökulmasta ensiluokkaisen tehokas organisaatio, mutta päämääriltään täysin moraaliton ja hyväksymätön järjestelmä. Horkheimerin (1995, 209) mukaan valistuksen ylistämä järki onkin pettänyt kaikki valistuksen asettamat lupaukset, eikä Kantin mainitsemasta henkisen alaikäisyyden ja holhouksen tilasta ole tämän vuoksi enää ulospääsyä valistuksen tarjoamin keinoin. Myös suhteessaan teknologiaan ihmisen voi edelleen perustellusti ajatella olevan eräänlaisessa tienhaarassa: toinen tie, jota tällä hetkellä kuljemme, johtaa täysin mekaaniseen ja robotisoituun yhteiskuntaan, toisen polun johtaessa tekniikan valjastamiseen ensisijaisesti ihmisten hyvinvoinnin palvelukseen (Fromm 1969, 7).

## 5.2 Kaksi rationaalisuuden muotoa

Max Weberin ajatukset länsimaisesta rationalisaatiosta ovat varsin samankaltaisia kuin Horkheimerilla, vaikkakaan eivät aivan yhtä pessimistisiä. Weber erottaa toisistaan kaksi rationaalisuuden päämuotoa, jotka ovat päämäärärationalisuus ja arvorationaalisuus. Päämäärärationalisuus tarkoittaa Weberille periaatteessa samaa kuin subjektiivinen järki Horkheimerille: siinä on kyse nimenomaan keinojen mahdollisimman tehokkaasta valinnasta huipentumanaan byrokratia ja kapitalistis-utilitaristinen kustannus-hyöty-analyysi. Arvorationaalisuus tarkoittaa puolestaan toiminnan arviointia sen lopullisten päämäärien kautta sen ollessa tietoisista pyrkimystä tavoitteeseen, jonka ehdottomaan itseisarvoisuuteen toiminnassa uskotaan ja sitoudutaan. (Jokinen & Saaristo 2004, 71.) Fromm (1984, 120-121) havainnollistaa kyseistä erottelua jaolla älyyn ja järkeen: äly ei kyseenalaista ajattelun lähtökohtaa ja on

pelkkä ”työkalu”, kun taas järkeen kuuluu päämäärien ja lähtökohtien arvioiminen sekä pyrkimys ymmärtää ilmiöitä ja asioita syvällisesti. Viisaassa demokraattisessa kasvatuksessa tulisikin olla syvästi tietoinen näistä rationaalisuuden kahdesta eri muodosta ja huolehtia siitä, että päämäärien ja välineiden suhde toisiinsa ei käänny kasvatuksessa pääläelleen. Tällöin välineelliset arvot, kuten nykyisin kasvatuksessakin korostetut tehokkuus ja opetustekniikka, pysyvät luonteeltaan instrumentaalisina sen sijaan, että niistä tulee paradoksaalisesti päämääriä itsessään.

Adornon (1995, 223) mukaan kasvatuksen tärkein päämäärä on se, ettei Auschwitz enää koskaan toistuisi. Tässä yksinkertaisessa väitteessä kiteytyy jotain olennaista ja totuudellista koskien kasvatusta: raakalaismainen barbaarisuus, joka natsi-Saksassa pääsi valloilleen on eräänlainen symboli kaikelle sille, mitä vastaan kasvatuksen on herkeämättä taisteltava. Adornon (1995, 229) mukaan ”ainoa todellinen voima Auschwitzin periaatetta vastaan olisi autonomia, jos saan käyttää Kantin ilmaisua; voima reflektioon, itsemääräämiseen, kieltäytymiseen menemästä mukaan mihin tahansa”. Kasvatuksen tavoitteena tulee Adornon näkökulmasta olla itsenäiseen harkintaan kykenevä ihminen, joka ”kieltäytyy liiasta yhteiskunnalliselle, mentaalille ja ympäristön ekologialle tuhoisasta työstä ilman pelkoa ja tietää, että myös muut itsenäiset ja vapaat ihmiset tukevat hänen päätöstään” (Jakonen 2008, 49). Radikaali demokraattinen kasvatusta sitoutuukin pyrkimykseen luoda olosuhteet, jotka edesauttavat kasvatettavien henkisen autonomian ja vapautumisen toteutumista. Tämän vuoksi kasvatuksen on oltava weberiläisittäin enemmän arvorationaalista kuin traditionaalista toimintaa; sen tehtävänä on olla tietoista, reflektiivistä ja piintyneitä tapoja kyseenalaistavaa perinteisten ajattelumallien sokean toistamisen sijaan (Jokinen & Saaristo 2004, 70-71).

### **5.3 Valistuksen ja järjen problemaattinen ihanne**

*”Järki löytää itsensä kieltäessään oman ehdottomuutensa” (Horkheimer 2008, 9)*

Demokraattisen kasvatuksen suhde valistuksen ja järjen ihannointiin on ongelmallinen. Toisaalta kasvatuksessa tulee sitoutua valistuksen ja rationaalisuuden ihanteisiin; toisaalta siinä tulee myös pyrkiä välttämään sellaisia asioita (esim. välineellisen järjen ylikorostuneisuus), joita valistuksen ja rationaalisuuden ihannointi on historiassa synnyttänyt. Vaarana on erityisesti järjen muuttuminen olemukseltaan

instrumentaaliseksi irrottaen sen samalla arvoista, moraalista, oikeudesta ja etiikasta. Ylikorostuneena ja erillään tunteista järjen voikin ajatella olevan puolittunutta, puutteellista ja jopa vaarallista yhdistyessään tietämättömyyteen korkeammista elämänarvoista ja ideaaleista, kuten viisaudesta. Pihlström (2002, 128-129) peräänkuuluttaa tästä syystä eräänlaista ”järjenkäytön itsekuria”, jossa meidän on jatkuvasti ja itsekriittisesti arvioitava järjenkäytön käytäntöjämme. Järjen perustana olevan emotionaalisen asenteen tuleekin olla nöyryys, koska vain tällöin ihminen kykenee vapautumaan lapselle tyypillisistä kaikkitietävyyden kuvitelmistaan (Fromm 1988, 162). Hellsten (2000) on myös viisaasti todennut, että järjestä ei voi tehdä elämän ainoata säätelijää, koska se on olemukseltaan palvelija, ei isäntä. Rationaalisen järjen tulee näin ollen asettua itseään suurempaan yhteyteen ja jalostua viisaudeksi, jossa rajoihinsa törmännyt järki asettuu elämän ja kasvun yhteistyökumppaniksi, ei niiden yläpuolelle. (Hellsten 2000, 11, 14.)

Luonnehtiessaan barbaarisuutta Adorno (1995, 223) viittaa Freudin ajatukseen siitä, että sivilisaatio itsessään tuottaa oman sivilisaation vastaisen puolensa kätkien sisäänsä väistämättä myös barbarian uhan. Tämä on huomiona mielenkiintoinen ja tärkeä, jotta valistuksen kaksiteräiseen miekkaan voitaisiin demokraattisessa kasvatuksessa suhtautua tarkoituksenmukaisesti. Kasvatuksen tuleekin asennoitua järkeä korostavaan valistuksen perinteeseen kriittisesti ja huomioida sen sisältävän arvokkaiden mahdollisuuksien lisäksi myös tuhoisia ja välteltäviä tendenssejä. Juha Sihvolan (1998, 167) mukaan naiivin järkiuskon ainoa vaihtoehto ei kuitenkaan ole järjen paneminen kokonaan syrjään, vaan pikemminkin sen suhteellisuuden, paikallisuuden ja rajallisuuden myöntäminen. Tästä näkökulmasta ”rajoistaan ja ongelmistaan tietoinen itsekriittinen järki” on edelleen yksi parhaista ja käyttökelpoisimmista käytössämme olevista välineistä, joiden avulla voimme valistuneesti ja rationaalisesti argumentoiden käydä yhteiskuntamme tulevaisuutta koskevaa eettistä keskustelua (Sihvola 1998, 167-168). Johtopäätöksenä tästä kaikesta onkin lopulta se, että radikaalin demokraattisen kasvatuksen tulee pyrkiä edistämään kasvatettavissa rationaalisuuden ja valistuneen järjellisyuden kehittymistä, kunhan samalla tuetaan postmodernissa hengessä ihmisjärjen rajallisuuden, riittämättömyyden ja suhteellisuuden kokonaisvaltaista ja syvällistä ymmärtämistä.

## 6 TOIVO KASVATUKSEN PERUSASENTEENA

Olen edellä esittänyt väitteen, että demokraattinen kasvatus sitoutuu käsitykseen progressiivisesta yhteiskunnasta. Toimivassa demokratiassa on tästä näkökulmasta olennaista jatkuva vapauttava muutos, jossa vallitsevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen ja sen tapoihin suhtaudutaan kriittisen avoimesti korvaten mahdolliset puutteet uusilla ja paremmilla käytännöillä. Toivon ollessa kaiken muutokseen tähtäävän toiminnan edellytys onkin seuraavaksi tarpeellista käsitellä sen suhdetta demokraattiseen kasvatukseen.

### 6.1 Toivon utooppinen luonne

*”Olkaamme postmoderneja: radikaaleja ja utopistisia”* (Freire 2004, 40)

Perinteinen utopiakritiikki on nojautunut vahvasti ontologiseen oletukseen siitä, että vallitsevan asiantilan ollessa annettu, utopian pyrkimys ylittää nykyinen objektiivinen todellisuus on irrationaalinen, kypsymätön ja vastuuton. Utopikkoja onkin syytetty siitä, että he vieraantuvat todellisuudesta haaveillessaan idealistisesti täydellisyydestä, joka ylittäisi vallitsevan todellisuuden. Väitetään myös, että utopian ollessa epärealistista ja epäkäytännöllistä se on myös potentiaalisesti vaarallista kuvitteellisen ihannekuvan korvatta arkisen reaalityodellisuuden inhimillisen toiminnan perustana. (Hudson 1982, 50-51.) Vaikka tällainen kritiikki on osittain oikeutettua on kuitenkin mielekäästä kysyä, eikö kaikki muutos parempaan edellytä aina utopialle tyypillistä katsetta vallitsevan yhteiskunnan ja sen käytäntöjen yli?

Radikaali toivo on kaiken muutokseen tähtäävän toiminnan edellytys ja ehto. Ajatus siitä, että sosiaalinen todellisuus on ihmisen rakentama ja sen vuoksi myös muutettavissa, tukee lähtökohtaisesti sitä, että toivo paremmasta on realistista, mahdollista ja perusteltua. Aristoteles on Frommin (1969) mukaan sanonut, että ”todennäköisyyden olemukseen kuuluu, että epätodennäköinen tapahtuu”. Kysymys ei siis ole siitä, onko toivomme toteutuminen varmaa tai todennäköistä, vaan siitä ovatko toivomme kohteena olevat muutokset reaalisesti mahdollisia. Toivo onkin eräällä tapaa varmuuden vastakohta, koska se on eräänlaista *varmuutta epävarmuudesta*. (Fromm 1969, 28, 174-175.) Tästä syystä on merkityksentä pohtia, onko varmaa tai

todennäköistä, että toivomamme asia toteutuu siihen sisältyessä aina myös riski epäonnistumisesta. Toivominen tarkoittaakin Frommin (1969, 23) mukaan käytännössä sitä, että ”joka hetki ollaan valmiit siihen, mikä ei vielä ole syntynytkään, mutta ei silti tulla toivottomiksi, vaikka syntymisen hetki ei vielä meidän elinaikanamme koittaisikaan”.

Etymologisesti tarkasteltuna utopia pohjautuu kreikan kieleen (*ou-*, "ei", *topos*, "paikka") tarkoittaen kirjaimellisesti paikkaa, jota ei ole (Häkkinen 2004, 1414). Utopikko haaveilee näin ollen maailmasta, joka ei vielä aktuaalisesti ole läsnä. Toivoon kuuluukin olemuksellisesti se, ettei siinä uskota kaiken olevan välttämättömästi niin kuin tällä hetkellä on – tämä tekee toivosta perusluonteeltaan utooppista. Toivo paremmasta vaatiikin aina enemmän tai vähemmän mielikuvituksellista suuntautumista nykyhetkeen, koska ilman mielikuvitusta emme pysty näkemään vallitsevan todellisuuden yli tulevaisuuteen, jota ei vielä tällä hetkellä ole. Mikäli oletamme, ettei tällainen unelmoiva utooppisuus ole kuitenkaan järkevää tai realistista, sitoudumme samalla fatalistisesti vallitsevaan todellisuuteen ja hyväksymme kyynisesti nykyhetken deterministisen väistämättömyyden. Unelmat ja utopiat tuomitaankin hyödyttömiksi tyypillisesti sellaisessa diskurssissa, jossa ihmiset halutaan saada hyväksymään vallitseva objektiivinen todellisuus itsestäänselvyytenä (Freire 2004, 1). Tällainen näkemys on suoraan yhteydessä aikaisemmin mainittuun sorron metafysiikkaan (ks. luku 4.4), jossa pyritään oikeuttamaan nykyiset sortavat rakenteet luonnollisina, väistämättöminä ja muuttumattomina asioina.

## 6.2 Toivo inhimillisenä perustarpeena

*”Ilman toivoa --, me kaikki luovutamme”* – Harvey Milk (Shilts 1982, 363)

Ihmiselämälle on leimallista, että olemme alussa täynnä toivoa ja optimismia. Lapsen elämä alkaa Frommin (1967, 26) sanoin uskomalla hyvyyteen, rakkauteen ja oikeuteen. Onkin valitettavaa, että vaikka kasvatusjärjestelmämme ”tarjoaakin mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, se myös tekee hyvin tehokkaasti tyhjäksi unelmia, tuhoaa itseluottamusta ja sulkee monia ovia” (Tomperi ym. 2005, 15). Toki on myönnettävä, että myös pettymykset kuuluvat yhtä lailla olennaisesti ihmiselämään ja kasvamiseen – olisihan mieletöntä ja narsistista toivoa kaiken menevän aina tahtomme mukaan. Jos ihmisellä ei kuitenkaan ole ketään tai mitään mihin voisi uskoa, on tällaista pettymyksen

tuskaa vaikea kestää (Fromm 1967, 27). Demokraattisen kasvatuksen tulisikin siihen väistämättä liittyvistä pettymyksistä huolimatta pyrkiä olemaan ensisijaisesti toivon kokemusta ruokkivaa, ei sitä tukahduttavaa toimintaa.

Toivo ja unelmointi voidaan ajatella olevan ihmisen olemassaoloa perustavanlaatuisesti määrittävä ontologinen perustarve, jota ilman ihmisyyttä on jopa vaikea ymmärtää (Freire 2004, 2). Kasvatettavien unelmiin ja haaveisiin tulisikin ensisijassa suhtautua rohkaisevasti kyynisen vähättelyn sijaan. Tie kyynikoksi ja tuhoajaksi kulkee aina epätoivon ja pettymyksen kautta, koska pettyminen elämään liittyy kyvyttömyyteen olla aktiivinen toimija ja nähdä mitään mielekästä ympärillään. Fromm (1967, 29) toteaa, että ihminen on olemukseltaan aina aktiivinen, mikä pakottaa hänet ”painamaan leimansa maailmaan, tehdä se toisenlaiseksi, muuttaa eikä vain tulla muutetuksi”.

Raskaasti pettynyt ja passiiviseksi tukahdutettu ihminen on Frommin (1967, 28-30) mukaan taipuvainen elämän tuhoamiseen ja kuoleman rakastamiseen, koska hän ei epätoivossaan tunne olevansa kykenevä luomaan mitään arvokasta ja rakentavaa. Kauhajokien ja Jokeloiden jälkeen onkin nähtävä, että järjetön väkivalta on aina olemukseltaan myös epätoivon ja voimattomuuden teko – eräänlainen luomisen nekrofiilinen korvike. Ei siis riitä, että yhteiskuntamme on turvallinen ja oikeudenmukainen, jos ihmisen luovaa vapautta olla yhteisön aktiivinen ja vastuuta kantava jäsen ei vaalita (Fromm 1967, 56). Melioristinen toivo, jossa uskotaan ennen kaikkea *paremman tulevaisuuden mahdollisuuteen*, onkin ihmisyydelle välttämätön, koska toivon ollessa täysin pirstoutunut, ihminen alkaa helposti vihaamaan elämää (Fromm 1969, 37).

### 6.3 Toivon pedagogiikka

*”Totuus ja toivo liittyvät kasvatuksessa yhteen”* (Värri 2002, 140)

Ernst Bloch on saksalainen filosofi, joka pääteoksessaan *The Principle of Hope* (1986) hahmotteli filosofista teoriaa keskipisteenään toivon käsite. Blochin toivon filosofia kiteytyy termiin *not yet* (=ei vielä), joka kuvaa hänen filosofiansa vahvaa orientoitumista ja kiinnittymistä tulevaisuuteen. Bloch olettaa maailman olevan keskeneräinen prosessi, jonka suunta ja lopputulos eivät ole täysin ennalta määräytyneet. Todellisuus ei tämän vuoksi koostu ainoastaan siitä, mitä se on, vaan



myös siitä, mikä on vasta tulossa ja muotoutumassa. (Levitas 1997, 65-79.)

Bloch pyrki filosofiassaan näkemään vallitsevan ajan ja sen hetkisten rajoitusten yli yhdistäen tähän toivon perspektiivin, joka pettymystä ja onnettomuutta uhmaten suuntautuu aktiivisesti tulevaisuuden ihanneyhteiskunnan rakentamiseen. Tulevaisuus muodostaakin avoimuudessaan utooppisen mahdollisuuden jostain nykyhetken ylittävästä (*not yet*) luoden perustan eräänlaiselle ”militantille optimismille” (Bloch 1986, 146). Toivon periaatteessa haaveilemisen ja unelmoimisen merkitys korostuu näin ollen taitona nähdä se parempi maailma, jota kohti ihmiskunnan tulisi nykyhetkestä käsin rohkeasti ja päättäväisesti suunnistaa.

Progressiivinen eli edistykseen pyrkivä demokratia perustuu aina toivolle. Kykymme edistyä kohti parempaa sosiaalista todellisuutta riippuu Frommin (1969, 40) sanoin oleellisesti ”kyvystämme päästä toivottomuutemme herraksi”. Toivo ei kuitenkaan ole pelkkää passiivista odottelua, vaan sen luonteeseen kuuluu aktiivinen asenne, joka heijastuu pyrkimyksenä toteuttaa toivottu asia konkreettisesti (Bloch 1985, 23; Fromm 1969, 20). Myös Freire (2004, 2) on tätä mieltä: pelkkä toivo ei sinällään riitä, vaan siihen täytyy yhdistyä pyrkimys konkretisoida toivon sisältö ja ankkuroida se toiminnan kautta käytäntöön. Ilman taistelua ja pyrkimystä aktualisaatioon toivo muuttuukin helposti toimintaa halvaannuttavaksi toivottomuudeksi (Freire 2004, 3). Demokraattisessa kasvatuksessa ei näin ollen tule ymmärtää toivoa irrallaan käytännöstä, jossa se pyrkii aktualisoitumaan, vaan nähdä se välttämättömänä osana edistykseen pyrkivää konkreettista toimintaa.

Fromm (1969, 19) väittää, että toivo on ”ehdoton edellytys kaikissa pyrkimyksissä suunnata sosiaalista muutosta kohti suurempaa elinvoimaisuutta, tietoisuutta ja järjenumukaisuutta”. Tämä liittyy läheisesti demokraattisen kasvatuksen ihanteeseen kasvattaa aktiivisia ja osallistuvia kansalaisia, jotka pyrkivät omalla konkreettisella toiminnallaan luomaan ympäröivästä todellisuudesta mahdollisimman inhimillisen ja arvokkaan. Toivon kokemus on tässä keskeinen: ilman sitä muutos on mahdotonta toivottomuuden johtaessa väistämättä joko välinpitämättömyytenä ilmenevään passiiviseen alistumiseen tai aktiiviseen, mutta epätoivoiseen tuhoavaan käyttäytymiseen vallitsevia oloja kohtaan. Tomperin ja Piattoevan mukaan kasvatettavien tulisikin ”voida aidosti harjoitella demokraattista osallistumista koulutuksen käytännöissä, jolloin he voisivat oivaltaa, että yhteiskunnan arvot, säännöt ja käytännöt ovat ihmisten luomia” (Tomperi ym. 2005, 25). Tällaisella osallistavalla kasvatuksella on oletettavasti voimauttava ja toivottomuutta ehkäisevä vaikutus: se lisää

ymmärrystä siitä, että yhteiskunnallisia käytäntöjä voidaan tarvittaessa muuttaa toimimalla yhdessä toisin, koska kaikki yhteiset käytänteet ovat aina riippuvaisia yksittäisten ihmisten niitä omalta osaltaan ylläpitävästä toiminnasta.

Kasvatettavien vapautukseen tähtäävänä toimintana radikaalin demokraattisen kasvatuksen on sitouduttava konkreettisen muutoksen edistämiseen toivon, kritiikin ja mahdollisuuden kielellä. Tämä on demokraattisen yhteiskunnan kannalta välttämätöntä, jotta ihmiset luottaisivat kaikista esteistä huolimatta omiin kykyihinsä todellisuuden epäkohtia korjaavina subjekteina. Värin (2002, 140-141) mukaan tämä vaatii tarvittaessa eräänlaista ”totuuden ehdollistamista” toivon horisontilla, jotta kasvatuksessa ei riistettäisi varttuvan ihmisen elämänuskoa. Toivon ja toivottomuuden kehittyminen yksilössä määräytyykin Frommin (1969, 38) mukaan ”varsin laajalti sen mukaan, ilmentääkö hänen yhteiskuntansa tai luokkansa toivoa vai toivottomuutta”. Kasvatuksen tulisi erityisesti tästä syystä olla toivon pedagogiikkaa, joka pyrkii voimistamaan ja ruokkimaan kasvatettavissa melioristista toivoa paremman tulevaisuuden konkreettisesta mahdollisuudesta.

Ihminen on rajallinen olento. Toivo voi tästä syystä koskettaa ainoastaan jotain konkreettisesti mahdollista lähtökohtaisesti ennalta annettussa ympäristössä, joka ”on jo osittain määrätty, mutta ei täydellisesti lukkoon lyöty” (Väri 2002, 147). Bloch (1985: 28-29) on tähän liittyen käyttänyt käsitettä konkreettinen utopia, jossa utooppinen ajattelu yhdistyy – toisin kuin abstraktissa utopiassa – pätevään ja konkreettiseen suunnitelmaan potentiaalisesti mahdollisten päämäärien saavuttamiseksi. Inhimillinen toiminta tapahtuukin aina tilanteessa, jossa resurssit ovat rajallisia ja ihmiset epätäydellisiä. Yksilön tulisi tämän vuoksi pyrkiä olemaan samaan aikaan selvillä sekä toimintaa suuntaavista ideaaleista ja unelmista (utopiat) että konkreettisesta todellisuudesta, joka asettaa rajat ja reaaliset edellytykset utopioiden toteuttamispyrkimyksille. Radikaalin demokraattisen kasvatuksen tulee siis pyrkiä toivon rajallisuuden huomioiden ja naiivia optimismia välttäen välittämään toivon sanomaa, joka tähtää käytännön tasolla tekoina ja toimintana ilmenevään vapauttavaan muutokseen. Toivomaan oppiminen ja opettaminen ovat tässä olennaisia taitoja ja ulottuvuuksia, joilla kasvatusta voi edistää maailman muuttamista paremmaksi.

## 7 RAUHA JA VÄKIVALLATTOMUUS

Rauha ja demokratia liittyvät läheisesti toisiinsa, koska demokratian edellytyksenä on väkivallaton kulttuuri, jossa konfliktit pyritään ratkaisemaan rauhanomaisesti. Pyrin tässä luvussa analysoimaan aluksi rauhan käsitettä suhteessa kahteen sille vastakkaiseen käsitteeseen, sota ja väkivalta. Tämän pohjalta muodostan konkreettisen utopian kestävästä ja syvälle menevästä rauhasta, jota kohti tulisi demokratiassa myös kasvatuksen keinoin määrätietoisesti pyrkiä.

### 7.1 Mitä väkivalta on?

Reijo Wileniuksen (1988, 21-22) mukaan rauha-sanana takaa tulee aina vastaan väkivallattomuus. Väkivallattomuus onkin rauhan tilan ilmeinen käytännöllinen seuraus, siinä missä väkivalta on sodanomaisen tilan luonnollinen jatke. Väkivaltaista sotatilaa, jossa toisen ihmisen arvo, koskemattomuus ja kunnioitus eivät ole voimassa, voidaan perustellusti pitää vastakohtana demokratialle. Väkivallaton rauhan turvaaminen on näin ollen yksi demokratian tärkeimmistä tehtävistä: demokratiassa on aina yhteiskunnallinen ja moraalinen velvollisuus pyrkiä rauhaan, koska väkivalta on väistämättä uhka koko demokraattiselle elämänmuodolle. Käsitteenä väkivalta ei kuitenkaan ole itsestään selvä ja se ymmärretään tyypillisesti liian kapeasti (esim. pelkästään fyysisenä vahingoittamisena). Tämän vuoksi pyrin seuraavaksi tarkastelemaan väkivallan eri muotoja ja hahmottelemaan tätä kautta kokonaiskuvaa väkivallan olemuksesta.

Väkivalta on perinteisesti ymmärretty kahden (tai useamman) henkilön väliseksi suoraksi ja selkeäksi toiminnaksi, jossa henkilö x vahingoittaa henkilöä y teolla z. Tällainen suora ja henkilökohtainen väkivalta voi olla joko fyysistä tai psyykkistä ja se on yleensä myös avointa ja näkyvää (Galtung 1969, 171, 173). Arto Jokisen (2000) mukaan suora väkivalta voi olla joko ruumiillisia tekoja (tönnemistä, lyömistä, kiduttamista jne.) tai kielellistä toimintaa (nimittely, uhkailu, pelottelu jne.), joka tähtää toisen ihmisen psyykkiseen vahingoittamiseen. Suora väkivalta voidaan mieltää juuri henkilöiden tekeminä yksittäisinä tekoina tai tapahtumien sarjana, jotka tapahtuvat väkivallan tekijän (subjekti) ja väkivallan kohteen eli uhrin (objekti) välillä. Tällainen välitön väkivalta edellyttää uhkaavaa aggressiivista käyttäytymistä tarkoituksena

vahingoittaa, alistaa, tai riistää kohteena olevaa toista ihmistä tai hänen omaisuuttaan. (Jokinen 2000, 13.)

Suoran väkivallan lisäksi väkivalta voi olla myös epäsuoraa tai rakenteellista. Väkivallalla ei tällöin ole selkeää toiminnan subjektia eli väkivallan tekijää. Rakenteellinen väkivalta ei tämän vuoksi ilmene – kuten edellä kuvattu suora väkivalta – yksittäisenä tapahtumana tai tekojen sarjana, vaan väkivaltaa sisältävinä sosiaalisina ja yhteiskunnallisina rakenteina. Hiljainen, epäsuora ja näkymätön väkivalta ilmeneekin tyypillisesti systemaattisena alistamisena ja sortona, jossa tiettyjä ihmisiä tai ihmisryhmiä riistetään ja käytetään epäoikeudenmukaisesti hyväksi. Sen seurauksia voivat olla esimerkiksi nälänhätä, syrjäytyminen tai köyhyys. Väkivallan ei siis aina tarvitse olla välttämättä fyysistä, suoraa tai avointa: kaikki toiseen ihmiseen tai itseän kohdistuva sorto ja alistaminen täyttävät väkivallan tunnusmerkit. (Galtung 1969, 170-171; Jokinen 2000, 13-14.)

Johan Galtungin (1990) mukaan kulttuurinen väkivalta on – suoran ja rakenteellisen väkivallan ohella – kolmas keskeinen väkivallan kategoria. Kulttuurisella väkivallalla viitataan yleisesti niihin tapoihin ja käytäntöihin, joilla ihmisten välistä eriarvoisuutta tuotetaan ja uusinnetaan poliittisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten rakenteiden avulla. Kulttuurisen väkivallan avulla suora tai rakenteellinen väkivalta saadaan näyttämään oikeudenmukaiselta tai ainakin hyväksyttävämmältä: se on keino oikeuttaa suoraa ja rakenteellista väkivaltaa. (Galtung 1990, 291-292.) Aikaisemmin käsittelemäni sorron metafysiikka on tästä hyvä esimerkki, koska siinä saadaan väkivaltainen ja sortava todellisuus näyttämään luonnolliselta ja hyväksyttävältä. Myös sotilaspappi on aina tietyssä mielessä kulttuurisen väkivallan lähettiläs: hän tukee ja oikeuttaa osaltaan sotilaiden väkivaltaista tehtävää tappaa vihollinen. Vastakohtana kulttuuriselle väkivallalle Galtung (1990, 291) esittää kulttuurisia käytäntöjä, jotka oikeuttavat ja tuottavat väkivallan sijaan *suoraa ja rakenteellista rauhaa*. Demokraattisen kasvatuksen on väkivallattomuuden ihanteeseen sitoutuneena oltava yksi tällaisista rauhaa edistävästä käytännöistä, joilla pyritään aktiivisesti mahdollisimman väkivallattoman tilan luomiseen.

Kaikkea väkivaltaa tulisi demokratiassa ensisijaisesti ja viimeiseen asti välttää. Suomen rikoslain neljännessä luvussa (39/1889, 4§, 6§) on kuitenkin säädetty, että hätävarjelun nimissä voimakeinoja saattaa äärimmäisissä tilanteissa olla välttämätöntä käyttää hätäkeinona oman olemassaolon suojelemiseen. Tällainen *reaktiivinen väkivalta* on siinä mielessä ymmärrettävämpää, että sen tarkoituksena on suojella eikä tuhota

(Fromm 1967, 21). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että väkivaltainen itsepuolustus olisi luonteeltaan moraalisesti hyveellistä toimintaa: se on ikävä välttämättömyys, jolla pyritään estämään omaa eloonjäämistä uhkaava hyökkäys. Väkivaltainen hyökkääjä pakottaakin tiettyssä mielessä itsepuolustajan pois moraalin alueelta, koska juuri väkivallattomuus on moraalisesta toiminnan tärkeimpiä edellytyksiä. Juridiset myönnytykset reaktiivisesti väkivaltaisen itsepuolustuksen rangaistuksettomuudesta eivät myöskään tee tyhjäksi sitä velvoittavaa seikkaa, että demokratiassa tulee ensisijaisesti ja aktiivisesti pyrkiä luomaan mahdollisimman väkivallaton sosiaalinen ja yhteiskunnallinen tila. Kysymys tiettyjen voimankäytön muotojen oikeuttamisen tarpeellisuudesta on tällöin välttämättä toissijainen ja parhaimmillaan muutettavissa yhä tarpeettommaksi lisääntyvän rauhanomaisuuden johdosta.

Rauhasta ja väkivallasta puhuttaessa on hyödyllistä tehdä Galtungin (1964) erottelu negatiivisen ja positiivisen rauhan välillä. Negatiivinen rauha viittaa lähinnä avoimeen ja henkilöiden väliseen väkivaltaan: se on suoran väkivallan poissaoloa, jossa näkyvä ja välitön väkivalta on ainakin väliaikaisesti poissa (Galtung 1964, 2). Hetkellisestä väkivallattomuudesta huolimatta negatiivisen rauhan vallitessa ei ole kuitenkaan välttämättä mitään takeita siitä, että väkivallaton tila olisi luonteeltaan pysyvä. Väkivalta voikin olla usein vain piilevä ja latentti mahdollisuus, joka voi epävakaassa tilanteessa pienestäkin ärsykkeestä purkautua suorana ja avoimena väkivaltana (Galtung 1969, 172). Negatiivinen rauha voi siis olla keino jäädyttää suora väkivalta ilman, että kestävä ja lopullista ratkaisua väkivallan uhkaan tai syihin edes haetaan. Esimerkkinä tästä voisi toimia tiukasti vartioitu vankila, jossa potentiaalisesti väkivaltaiset vangit pidetään ankaran kurin ja kovien rangaistusten uhalla aisoissa ilman, että väkivallan uhka häviää periaatteessa mihinkään. Positiivinen ja aktiivinen rauha onkin huomattavasti vaikeampi saavuttaa kuin negatiivinen rauha, joka on perimmäiseltä olemukseltaan lopulta aina vain hetkellinen aselepo.

Siinä missä passiivinen negatiivinen rauha on väkivallan väliaikaista poissaoloa, aktiivinen positiivinen rauha on luonteeltaan pysyvämpää väkivallasta vapautumista. Tämä johtuu siitä, että positiivisessa rauhassa pyritään eliminoimaan ja korjaamaan ennen kaikkea *wäkivallan syyt*, toisin kuin negatiivisessa rauhassa, jossa pyritään lähinnä kontrolloimaan ja tukahduttamaan väkivaltaisia reaktioita. Galtung (1985, 145) on havainnollistanut tätä eroa analogialla terveyteen, joka on kapea-alaisesti ymmärrettyinä tautien poissaoloa (negatiivinen rauha), mutta laajasti ymmärrettyinä myös kehon vastustuskykyä tauteja vastaan (positiivinen rauha). Rauhantyö on tästä

näkökulmasta sekä taudin oireiden että syiden lääkitsemistä: siinä pyritään nykyisten oireiden parantamisen ohella kasvattamaan myös immuniteettia mahdollisia tulevia sairauksia ja tartuntoja vastaan. Gandhi (2005, 57) on tähän liittyen todennut, että ”(e)lle yhteiskunta ole läpikotaisin oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen, siinä ei voi vallita väkivallattomuuden ilmapiiriä”. Positiivisella rauhalla viitataan usein erityisesti rakenteellisen väkivallan poissaoloon, joka ilmenee pitkälti sosiaalisena oikeudenmukaisuutena eli inhimillisen riiston, sorron ja epätasa-arvon poissaolona (Galtung 1969, 171-172, 183). Prosessina positiivinen rauha on myös dynamisempi kuin negatiivinen rauha: se muuttuu ja elää jatkuvasti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jonka pohjalta rauhaa rakennetaan jatkuvasti uudestaan. Syvälle menevä aktiivinen rauha onkin jotain, mikä ei koskaan tule täysin valmiiksi. Positiivinen rauha ei näin ollen periydy, vaan se on jatkuva väkivallaton prosessi, joka on opittava yhä uudelleen ja uudelleen.

Demokratia on ihmisten vapautteen, kunnioittamiseen ja itseisarvoisuuteen sitoutunut elämänmuoto, jossa väkivallattomuus ja rauha kuuluvat saumatta yhteen. Väkivalta onkin demokratian näkökulmasta aina polttava ongelma, sillä onhan demokratian perimmäisenä tarkoituksena olla juuri rakenteellisesti väkivallaton ja ihmisten vapauttamiseen perustuva elämänmuoto. Demokratiassa tulee tämän vuoksi sitoutua kaikenlaisen väkivallan vastustamiseen, koska väkivallassa luovutaan aina ihmisen kunnioittamisen periaatteesta, jolle demokratia pohjimmiltaan perustuu. Onkin perusteltua ajatella, että demokratiassa on pyrittävä minimoimaan – ja ideaalitulanteessa lopulta myös lakkauttamaan – niin suora ja näkyvä kuin epäsuora, rakenteellinen ja kulttuurinenkin väkivalta. Demokraattisella väkivallattomuudella tarkoitetaan näin ollen samanaikaisesti sekä *suoran, rakenteellisen* että *kulttuurisen väkivallan poissaoloa*. Kasvatuksen kannalta tämä merkitsee 1) vakavaa sitoutumista laajan ja kokonaisvaltaisen rauhan edistämiseen sekä 2) pyrkimystä kaikenlaisen väkivallan tehokkaaseen torjumiseen ja ehkäisemiseen ennalta.

## 7.2 Sodasta rauhan tavoitteluun

*”Sodat ovat viime kädessä mahdollisia vain sellaisten ihmisten suostumuksella, jotka ovat niissä osallisina – joko aktiivisesti toimien tai ne passiivisesti hyväksyen”*

(Gruen 2008, 14)

Sota on väkivallan ehkä tunnetuin erityismuoto ja rauhalla viitataan arkikielessämme yleensä juuri valtioiden väliseen sodattomaan tilaan. Sotilaalliset konfliktit ovat kuitenkin usein vain jäävuoren huippu ns. *sodan kulttuuria*, joka on Luostarisen (2003) mukaan ilmiönä paljon syvempi. Sodan metaforat ovatkin tunkeutuneet kulttuurissamme vahvasti esimerkiksi urheiluun, viihteeseen ja liiketoimintaan, joissa puhutaan nykyään pitkälti sodankäynnin termein. Tätä kautta sodasta on tullut normaali osa elämää, jossa kokit ja kuorot sotivat, jääkiekko on psykologista sodankäyntiä ja yritykset vakoilevat toisiltaan tarkkaan varjeltuja (sota)salaisuuksiaan. Onkin perusteltua ajatella, että elämme syvällä sodan kulttuurissa, jossa sotilaallinen ajattelu on juuriin menevästi kiinnittyneet kieleemme ja mielikuviimme ympäröivästä maailmasta. (Luostarinen 2003, 19-21). Demokratian kannalta tällainen kulttuuri on vahingollinen, koska siinä ei vallitse demokratialle elintärkeitä ihanteita rauhanomaisesta yhteistyöstä ja rinnakkainolosta. Mennäksemme pohdinnassa pidemmälle on kuitenkin ensin kysyttävä: mitä sota on?

Sotateoreetikko Carl von Clausewitzin (2002, 15) mukaan sota on ”väkivaltainen toimi, jonka tarkoituksena on pakottaa vastustaja noudattamaan meidän tahtoaamme”. Sodassa on siis kyse väkivaltaisesta kamppailusta tai taistelusta, jossa toinen osapuoli pyrkii pakottamaan vastapuolen ehdoitta tahtoonsa. Jos sota määritellään tällä tavoin vihollisen pakottamiseksi omaan tahtoon väkivaltaisoin keinoin, sitä ei tule ymmärtää kapeasti valtioiden välisenä ilmiönä, vaan myös kulttuurisena ja sosiaalisena rakenteena yhtenä ulottuvuutenaan kansainväliset sotilaalliset konfliktit. Sotaa voikin laajasti ajatella *kulttuurisena tilana*, joka ilmenee vihollisuutena ja voi syntyä periaatteessa lähes kaikessa inhimillisessä kanssakäymisessä. Tällöin sotaa on kaikki se, jossa pyritään väkisin mukauttamaan muut ehdoitta omaan tahtoon, oli vihollinen sitten aamiaspöydässä istuva aviomies, työuran etenemistä uhkaava työtoveri tai armeijan sotilas. Keinona tähän on Clausewitzin (2002) mukaan aina joka tapauksessa väkivalta, jonka käytöllä ei ole periaatteessa mitään rajoja. Vastapuolen saaminen puolustuskyvyttömäksi onkin sotilaallisen toiminnan perimmäinen tavoite: vihollinen pyritään nujertamaan ja tekemään kykenemättömäksi vastarintaan, jolloin hän on pakotettu alistumaan ehdoitta käskyvaltaamme. (Clausewitz 2002, 15-16.)

Sota on Clausewitzin (2002, 27) mukaan ennen kaikkea politiikan jatkamista toisin keinoin. Perustuessaan väkivaltaisuudelle ja vihollisuudelle sota on kuitenkin maailman epädemokraattisin keino tavoitella poliittisia päämääriä. Demokratiassa tulisikin sitoutua vahvasti sodattomuuteen ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen

rauhanomaisesti, koska sen edellytyksenä on väkivallaton toimintakulttuuri. Korruptoituneita poliitikkoja on silti myös demokratioissa toisinaan aiheellisesti syytetty omien etujen ajamisesta, pahimmillaan jopa sodan keinoin. Esimerkiksi Kant (2000) uskoi, että valtioiden hallitukset ja päämiehet eivät sodassakaan läheskään aina aidosti aja koko kansan etua, vaan käyttävät kansalaisia toisinaan itsekkäästi omien etujensa ajamiseen. Tämän vuoksi tulisi järjestää niin, että ”kansalla -- olisi ratkaiseva määräämisvalta, onko sotaan yhdyttävä vai ei”. (Kant 2000, 22-23, 84.) Kant uskoikin vakaasti, että kansalaiset – päinvastoin kuin hallitsijat ja hallitukset – ovat ehdottomasti sotia vastaan. Wilenius (1988, 42) on kuitenkin osuvasti huomauttanut, että Kantin periaate pitää paikkansa ainoastaan silloin kun ”kansan tietoisuustaso on korkea”, koska muissa tapauksissa kansalaiset ovat suostuteltavissa ja kiihotettavissa sotaan esimerkiksi tehokkaan propagandan avulla.

Rauhanfilosofiassaan Kant tekee Galtungin tapaan erottelun yksittäisten sotien ja pysyvän sodan tilan välillä. Yksittäisillä rauhansopimuksilla ei Kantin (2000, 28) mukaan vielä saavuteta pysyvää rauhan tilaa, vaikka sellainen yksittäisen sodan päättääkin: ne eivät voi mitenkään taata, etteikö tulevaisuudessa voisi syttyä uusia sotia. Niin kauan kuin rauha ei ole luonteeltaan taattu ja pysyvä tila, se onkin käytännössä pelkkä muodollinen tulitauko ja välirauha menneiden ja tulevaisuudessa käytävien vihollisuuksien välillä (ks. negatiivinen rauha). Rauhan tilalla Kant ei siis viittaa pelkästään hetkelliseen sodattomaan tilaan, vaan kulttuuriseen tilaan, jossa myös sodan potentiaalinen uhka on kokonaan väistynyt (ks. positiivinen rauha). Sodan tila tarkoittaa näin ollen käänteisesti kaikkia sellaisia tiloja, joissa sodan uhkaa ei ole vielä totaalaisesti hävitetty.

Ajatus sotaan valmistautumisesta rauhan saavuttamisen keinona on sodan tilassa yleinen: valtiot näkevät toimintakykyisen armeijan parhaaksi tai ainoaksi poliittiseksi keinoksi taata oma turvallisuus vihollisuuksilta muiden valtioiden kanssa (Weil 2002, 28). Ylläpitämällä toimintakykyistä armeijaa jokainen valtio pitää kuitenkin paradoksaalisesti samalla yllä valtioiden kesken vallitsevaa sodan tilaa, sillä uhkaahan jokainen armeija varustelullaan ja toimintakyvyllään väistämättä muita järjestäytyneitä sotajoukkoja. Armeijan uskottavuus perustuukin aina sen kykyyn olla tarvittaessa muita vahvempi – tästä syystä myös puolustautumista varten muodostetun armeijan varustautuminen yllyttää aina myös muita asejoukkoja varustautumaan enemmän. (Kant 2000, 15.) Uskoessamme lyhytnäköisesti sotaan valmistautumisen olevan paras keino turvata rauha, sanomme siis samalla jäähyväiset syvemmän, pysyvemmän ja



kestävemmän rauhan tilan tavoittelulle, johon demokratiassa tulisi aina ensisijaisesti pyrkiä. Tämän vuoksi on perusteltua ajatella, että tavoitellessamme kestävää turvallisuuspolitiikkaa ja demokraattista rauhan kulttuuria on siihen valmistauduttava juuri rauhanomaisin keinoin (Galtung 1990, 291; Weil 2002, 28).

Kant (2000) esittää teoksessaan *Ikuiseen rauhaan* radikaalin vaatimuksen kaikkien sotien lakkauttamisesta ja pyrkimyksestä kohti sodatonta rauhan tilaa, jossa myös sodan uhka on poistunut. Onko tällainen maailma ilman sotia sitten ylipäätään mahdollinen tila vai pelkkää utopistien toiveunta? Kantin (2000, 47, 95) mukaan kysymys on periaatteessa toimintamme kannalta merkityksetön: pyrkimys kaikkien sotien lakkauttamiseen ja rauhan tilan luomiseen on ihmiskunnan moraalinen velvollisuus ja sen tavoitteluun on sitouduttava riippumatta siitä, tullaanko lopullista päämäärää koskaan täydellisesti saavuttamaan. Ensimmäinen ja tärkein edellytys sodattomalle maailmalle onkin kiistatta se, että siihen ylipäätään aktiivisesti pyritään ja sodattomuuden ihanne lausutaan julkisesti ääneen. Sopeutumista sotiin ei siis kantilaisittain tule nähdä vaihtoehtona, vaan väkivallaton maailma on ihmisyyden nimissä, ei ainoastaan mahdollinen, vaan välttämätön käytännöllinen päämäärä.

Tullaanko Kantin ikuinen rauha ikinä todella saavuttamaan, on toissijainen asia: pyrkimys yleismaalliseen rauhaan on ajateltava ennen kaikkea regulatiivisena eli toimintaa ohjaavana periaatteena, jonka tavoittelemiseen on ihmisyyden nimissä sitouduttava. Kukaan ei voikaan etukäteen tietää tullaanko täysimittaista rauhan tilaa koskaan saavuttamaan. Sen sijaan voimme olla täysin varmoja siitä, että ellemme tällaista tilaa pyri aktiivisesti ja sitkeästi saavuttamaan, ei se koskaan tule myöskään toteutumaan. Mikäli on kuitenkin mahdollista saavuttaa rauhan tila, jossa sodat ja väkivalta eivät enää juurikaan uhkaisi, on demokraattisten yhteiskuntien sellaiseen välttämättä pyrittävä. Tämä koskee koko sodan kulttuuria ja sen eri muotoja perinteisistä aseellisista konflikteista taloudelliseen, psykologiseen ym. sodankäyntiin. Rauha onkin demokratiassa velvollisuus, jota ei voi ohittaa tai mitätöidä. Demokraattinen yhteiskunta ei kuitenkaan automaattisesti takaa pysyvää rauhaa, vaan sen rakentaminen on periaatteessa jatkuva aktiivinen prosessi, jonka tavoitteena on rauhanomaisin keinoin vähentää väkivaltaa ja sen ihannointia. Luostarisen (2003, 29) mukaan rauhassa on tällöin kyse pohjimmiltaan siitä, että ihmiset oppivat askel kerrallaan ratkaisemaan elämään kuuluvia ongelmia ja konflikteja rauhanomaisesti ilman sotaa ja vihollisuutta toisiaan kohtaan.

### 7.3 Kasvatus rauhaan ja väkivallattomuuteen

*”Meidän on rokotettava lapsemme militarismia vastaan kasvattamalla heidät pasifismin hengessä” (Einstein 2003, 14)*

Edellä olevissa luvuissa on hahmoteltu yleiskuvaa väkivallan ja sodan olemuksesta muodostaen utooppista maisemaa väkivallattomasta maailmasta, johon tulisi myös kasvatuksen keinoin rohkeasti pyrkiä. Miten kasvatuksessa voidaan sitten osallistua väkivallattoman maailman luomiseen? Entä mitä kaikkea väkivallattomuutta edistävään rauhankasvatukseen kuuluu? Mitä on viisas rauhankasvatus? Yritän tässä luvussa hahmotella suuntaa antavia vastauksia näihin kysymyksiin sekä luonnosmaista kokonaiskäsitystä demokraattisesta rauhankasvatuksesta. Kantavana lähtöajatuksenani on, että väkivallattomamman tulevaisuuden kulttuurin luominen on demokratian ihanteisiin sitouduttaessa välttämätön ja moraalisesti velvoittava pyrkimys.

Kasvatettavia tulee Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980, 107) mukaan ohjata ”suhtautumaan kielteisesti väkivallan käyttöön ristiriitojen ratkaisuisiin niin ihmisten kuin kansojen välisissä suhteissa”. Väkivallattomien ratkaisumallien opettaminen konflikti- ja ristiriitatilanteissa onkin rauhankasvatuksen yksi tärkeimmistä päämääristä, koska erimielisyyksiltä ja yhteenotoilta ei voi inhimillisessä vuorovaikutuksessa koskaan kokonaan välttyä (Smith & Carson 1998, 27). Olennaista on tällöin korostaa sitä, että epäaggressiiviset toimintatavat kuten sovittelu eivät ole heikkoutta, toiminnan puutetta tai passiivista luovuttamista, vaan aktiivista ja rakentavaa toimintaa (Pulkkinen & Wahlström 1987, 20). Rauhankasvatuksen tavoitteena on myös opettaa kasvatettavat ”sisäistämään toisten oikeuksien kunnioittamisen ja väkivallan paheksuttavuuden periaate” (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 140). Tämä edellyttää Lea Pulkkisen ja Riitta Wahlströmin (1987, 14) mukaan ennen kaikkea kriittisen ajattelun, tunne-elämän, moraalisen tahdon ja sosiaalisten taitojen suotuisaa kehittymistä. Rauhankasvatus on siis useasta eri osa-alueesta koostuva kokonaisuus, jota ”ei ole mahdollista toteuttaa muusta toiminnasta irrallaan olevana opetussisältönä” (Pulkkinen & Wahlström 1987, 23). Yleisenä rauhankasvatuksen toimintaperiaatteena onkin se, että rauhanajatus läpäisee parhaimmillaan koko kasvatuksen välittäen rauhan sanomaa kaikissa sen toimintatavoissa aina päivittäisestä perushoidosta aikuiskasvatukseen asti (Pulkkinen & Wahlström 1987, 23; Suomen UNESCO-toimikunta 1997, 17; Wahlström 1991, 10).

Mihin erityisosa-alueisiin rauhankasvatuksen tulisi sitten kasvatettavien kohdalla kiinnittää huomiota? Wahlströmin (1991, 15) mukaan rauhantahtoiseksi ihmiseksi kasvaminen edellyttää tunne-elämän osalta erityisesti empatian ja roolinottokyvyn kehittymistä: ihmisen tulee oppia eläytymään toisen ihmisen asemaan ja soveltamaan muiden ihmisten näkökulmia omaan ajatteluunsa, tunteisiinsa ja toimintaansa. Empaattista kykyä ymmärtää toisen ihmisen asemaa voidaan kasvatuksessa tukea ja kehittää esimerkiksi tilanteilla, ”joissa oppilaat oppivat ilmaisemaan omia tunteitaan ja tarpeitaan muille ja toisaalta oppivat herkistymään toisten tunteille ja tarpeille” (Wahlström 1991, 23). Empatian ohella kyky negatiivisten ja aggressiivisten tunteiden käsittelyyn ja hallintaan on toinen keskeinen rauhaa edistävä tunnekasvatuksen tavoite, jonka kautta voidaan parhaimmillaan opetella muuttamaan negatiiviset emootiot (suuttumus, viha jne.) luovaksi, rakentavaksi ja positiiviseksi voimaksi (Pulkinen & Wahlström 1987, 20; Weil 2002, 58). Yleisesti ottaen rauha on myös aina yhteydessä ihmisten sisäiseen rauhaan, joka perustuu ennen kaikkea positiiviseen itseymmärrykseen ja itsensä tuntemiseen (Wahlström 1991, 22; Weil 2002, 29-31).

Rauhantahtoisuuteen kasvattaessa ei tule väheksyä tunteiden ja itseymmärryksen merkitystä: siinä on aina kyse myös tunne-elämän ja itsetunnon suotuisasta kehityksestä. Edistämällä kasvatettavien sisäistä harmoniaa, itseymmärrystä ja tasapainoisuutta kasvatuksessa voidaan samalla luoda edellytyksiä sekä ihmisten keskinäiseen sopuun ja toveruuteen perustuvalle lähirauhalle että makrotason yhteiskunnalliselle ja kansainväliselle harmonialle. Wahlströmin (1991) mukaan terveeseen itsetuntoon kasvattaminen on tässä yksi tärkeä tapa tukea kasvatettavan rauhantahtoisuuden kehittymistä, vaikka hyvä itsetunto ei suoraan teekään ihmisestä rauhantahtoista. Kielteisen minäkuvan omaava ja sisäisesti rauhaton ihminen saattaa usein ohjautua herkemmin väkivaltaisuuksiin kuin sisäisesti tasapainoinen ja myönteisesti itsensä kokeva ihminen. Rauhankasvatuksen tulisi tästä syystä olla luonteeltaan rohkaisevaa ja hyväksyvää, koska kasvatettavan kokemus oman toimintansa arvostuksesta tukee positiivisen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä. (Wahlström 1991, 22, 25.)

Rauhankasvatustyöryhmä (1985, 3) on muistiossaan määritellyt kasvatuksen rauhaan seuraavasti: ”Rauhankasvatuksen tavoitteena on auttaa yksilöä kasvamaan -- vastuunsa tiedostavaksi ihmiseksi, joka kykenee yhteistyössä kanssaihmistensä kanssa toimimaan rauhan edellytysten luomiseksi kaikille kansoille. Rauhankasvatus merkitsee -- valmentautumista rauhan edellytysten parantamiseen käytännössä”. Sitaatissa

korostuu vaatimus 1) kriittisesti tiedostavan ajattelun, 2) aktiivisen ja konkreettiseen muutokseen pyrkivän toiminnan yhdistymisestä. Rauhankasvatuksellisesti keskeisintä onkin vaikuttaa kasvatettavien asenteisiin siten, että myös toiminnallisessa ulottuvuudessa tapahtuu rauhaa edistäviä muutoksia (Smith & Carson 1998, 26; Wahlström 1991, 16). Esteenä tällaiselle aktiiviselle toiminnalle on usein lomaannuttava kokemus oman toiminnan merkityksettömyydestä. Henkilökohtaisen panoksensa merkitystä vähättelevät ihmiset saattavat tämän vuoksi puheen tasolla ilmaista rauhaan liittyviä myönteisiä ja hyväksyviä asenteita, vaikka samanaikaisesti alistuvatkin käytännön tilanteissa niille vastakkaiseen toimintaan. (Wahlström 1991, 11.) Henry Thoreau (2009, 46) on osuvasti kuvannut tätä ongelmaa toteamalla, että ”(y)htä hyveellistä miestä kohti on yhdeksänkymmentäyhdeksän hyveen suosijaa”. Pelkkä arvoihin ja asenteisiin vaikuttaminen ei siis vielä sinällään riitä: hyveellisiin arvostuksiin tulee yhdistyä myös riittävän vahva moraalinen tahto niiden toteuttamiseen käytännössä.

Rauhankasvatuksen ihanne on väistämättä ristiriidassa kasvatettavia passivoivan kasvuympäristön kanssa, joka saa kasvatettavat tuntemaan itsensä voimattomiksi sivustakatsojiksi. Demokraattiseen kasvatukseen olennaisesti kuuluva aktiivisuuden ja osallistumisen ihanne on tämän vuoksi myös rauhankasvatuksen kannalta tärkeä ideaali. Hyvä rauhankasvatus ei siis ”vapauta ainoastaan tietämättömyydestä ja osaamattomuudesta, vaan myös voimattomuudesta” (Kouluhallitus 1988, 6). Rauhan mielikuvia tuleekin erityisesti lasten parissa kääntää toiminnallisiksi kokemuksiksi tehtävillä vastuullisesta huolehtimisesta ja hoivasta: eettisen vastuun ottaminen toisesta ruokkii ennen kaikkea moraalisen tahdon vahvistumista ja sisäistä kokemusta oman toiminnan tärkeydestä ja hyödyllisyydestä (Pulkinen & Wahlström 1987, 16, 18). Kasvatuksellisen ilmapiirin ja eetoksen tulisi tämän vuoksi olla kasvatettavien aktiivista osallistumista rohkaisevaa ja sosiaaliseen vastuullisuuteen ohjaavaa. Arvoista ja asenteista voi tällöin muodostua aidosti toimintaa ohjaavia vakaumuksia ihanteiden yhdistyessä käsitykseen omasta toiminnallisesta pystyvyydestä vaikuttaa asioihin.

Frommin (1977, 17) mukaan yksi merkittävimmistä syistä sotiin, väkivaltaan ja vihamielisyyksiin on ahneus ja omistamishimo. Kapeakatseinen ja egoistinen oman edun tavoittelu johtaakin pahimmillaan käsitykseen, jossa muut ihmiset nähdään lähinnä oman menestyksen vihollisina tai pelkkinä instrumentteina yksityiseen vaurauteen. Ahneus ei Frommin (1977, 228) mukaan kuitenkaan johdu sen synnynnäisestä voimasta ihmisen perusluonnossa, vaan vaikeudesta vastustaa ahneuteen kannustavan ympäristön

painetta; itsekkyyteen tai toisten hyväksi toimimiseen ei synnytä, vaan niihin ohjaututaan pitkälti kasvuympäristön arvoilmapiiristä riippuen. Voimakkaassa kilpailuhenkisyyden eetoksessa voi tämän vuoksi piillä väkivallan ja sodan kätkeyty siemen, koska sillä on taipumus synnyttää ihmisten vastakkaisuuteen ja vihollisuuteen perustuvaa subjektiviteettia. Thomas Hobbes (1999, 123-124) on aikoinaan luonnehtinut sotaan, ahneuteen ja kilpailuun perustuvaa sosiaalista järjestystä luonnontilaksi, jossa ”jokainen ihminen on jokaisen vihollinen” ja ”ihmisen elämä on yksinäinen, kurja, häijy, raaka ja lyhyt”. Jatkuvaan keskinäiseen kilpailuun perustuessaan kasvatus edistääkin helposti tällaista ahneuden ja itsekkyyden kulttuuria asettaessaan kasvatettavat väkisin keskenään vastakkain.

Oppilaiden jatkuva arvosteleminen ja hierarkkiseen paremmuusjärjestykseen asettaminen on ristiriidassa rauhankasvatuksen tavoitteiden kanssa (Wahlström 1991, 40). Kasvatuksessa ilmenevä korostunut kilpailu tuottaa helposti eräänlaista *militaristista subjektiviteettia*, jossa toiset ihmiset nähdään lähinnä uhkana omalle menestymiselle. Frommin (1977, 136) mukaan omaisuuden hankintaan ja voiton maksimointiin keskittyneessä elämänmuodossa inhimillisen toiminnan pääylykkeenä on ahneus ja omistamisen halu, jotka johtavat väistämättä sotiin ja vihamielisyyksiin. Wileniuksen (1988, 22) mukaan sota onkin usein juuri väkivaltaista kilpailua tietyistä eduista kuten vallasta ja varallisuudesta. Ahneus ja rauha eivät siis sovi yhteen, eikä väkivaltaisista yhteenotoista ja vihollisuuksista ole mahdollista päästä eroon niin kauan kuin jokainen yksilö haluaa saada muita enemmän (Fromm 1977, 17). Rauhankasvatuksen tulee tämän vuoksi ohjata kasvatettavia suosimaan yhteistyötä ja kohtuullisuutta liiallisen kilpailun ja ahneuden ruokkimisen sijaan. Tämä tarkoittaa asteittaista luopumista kasvatuksen kilpailu- ja arvostelukeskeisyydestä sekä pyrkimystä kasvatettavien yhteistoiminnallisten ja sosiaalisten taitojen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on konkreettinen pedagoginen keino, jonka avulla voidaan edistää rauhan edellytysten syntymistä ja vähentää keskinäisen kilpailun sekä itsekkyyden kulttuuria. Kasvatusmenetelmät, jotka edellyttävät yhteistoimintaa ja kehittävät ryhmätoimintataitoja, ovatkin onnistuessaan rauhan kannalta erittäin hyödyllisiä: ne kehittävät sosiaalisia kommunikaatiotaitoja, kykyä positiiviseen yhteisvastuuseen sekä vähentävät ennakkoluuloja ja keskinäistä suvaitsemattomuutta. Perustuessaan yhteistoimintaan kasvatus luo kasvatettavien välille myös keskinäistä positiivista riippuvaisuutta, jossa kasvatettaville on muodostunut tunne siitä, että he

tarvitsevat toisiaan. (Wahlström 1991, 20-21, 35-37.) Pulkkinen ja Wahlströmin mukaan tällainen yhteistoimintakasvatus sisältää parhaimmillaan ”aineksia hyväksytyksi tulemisesta, yhteistyöstä, ryhmävastuusta ja yhteistoiminnassa koetusta ilosta”. Yhteiset tavoitteet kannustavat kasvatettavia lisäksi auttamaan toisia sen sijaan että oppimisessa keskityttäisiin pääasiassa henkilökohtaiseen ponnisteluun ja menestymiseen muiden häviön tai epäonnistumisen kustannuksella. (Pulkkinen & Wahlström 1987, 22; Wahlström 1991, 35.) Tällainen rauhan pedagogiikka on eräänlaista vastakasvatusta *sodan pedagogiikalle*, joka ihannoii kovaa kilpailuideologiaa kasvatettavien välillä ja indoktrinoi kasvavan ihmisen ”iloitsemaan toisten epäonnistumisesta, jotta itse voittaisi” (Pulkkinen & Wahlström 1987, 22).

Rauhankasvatus on yleiseltä luonteeltaan osa progressiivista kasvatuksen perinnettä, jossa pyritään aktiivisesti parantamaan vallitsevaa sosiaalista todellisuutta. Tämän vuoksi se perustuu myös välttämättä toivolle paremman tulevaisuuden konkreettisesta mahdollisuudesta, jossa ihmiset kykenisivät elämään sopuisasti rinnakkain. (Smith & Carson 1998, 4, 25.) Rauhankasvatus onkin aktiivista uudistavaa oppimista, jossa tukeudutaan luovuuteen, mielikuvitukseen ja uusien vaihtoehtojen keksimiseen rauhan ja väkivallattomuuden puolesta (Pulkkinen & Wahlström 1987, 23). Jacques Delorsin (1996, 22) mukaan jotkut ihmiset saattavat ajatella, että ”tämä on vain utopia, mutta tällainen utopia on elintärkeä ulospääsulle vaarallisesta kehästä, jota hallitsevat kyynisyys ja periksi antaminen”. Progressiivisessa rauhankasvatuksessa onkin olennaista kehittää kasvatettavien ”kykyä tehdä harkittuja valintoja siten, että heidän arvionsa ja tekonsa perustuvat sekä nykytilanteen erittelyyn että toivottua tulevaisuutta koskeviin näköaloihin” (Suomen UNESCO-toimikunta 1997, 13). Rauhankasvatuksen merkitys on siis pohjimmiltaan siinä, että kasvatusta uudistetaan ihmisten välistä toveruutta ja väkivallattomuutta edistävään suuntaan keskinäisen vastakkaisuuden ja kilpailuideologian ihannoinnin sijasta. Wahlström (1991, 12) huomauttaa, että demokratiaan olennaisesti kuuluva ihmisarvon kunnioittaminen sisältää jo sinänsä väkivallattomuuden näkemyksen. Demokraattisen kasvatuksen onkin tehtävä aktiivisesta rauhasta ja väkivallattomuudesta kasvatettavien jokapäiväistä elämää: tämä luo uutta toivoon perustuvaa mielialaa holistisesti väkivallattomamman rauhan tulevaisuuden puolesta.

## 8 KOHTI RADIKAALIA DEMOKRAATTISTA KASVATUSTA

*”Se, kuinka tosissamme olemme demokratiasta, paljastuu siinä, kuinka tosissamme olemme kasvatuksesta”* (Peukertruth 1993, 167)

Aikaisemmissa kappaleissa olen käsitellyt radikaaliin demokraattiseen kasvatukseen liittyviä piirteitä, jotka yhdessä muodostavat teoriani keskeisen ytimen. Seuraavaksi käsittelen vielä muutamia demokraattiseen kasvatukseen olemuksellisesti liittyviä seikkoja, jotka täydentävät aikaisempia kappaleita ja niiden sisältöjä.

### 8.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on viime vuosikymmeninä saavuttanut kasvatustieteellisessä tiedeyhteisössä käytännössä yleisesti hyväksytyin aseman. On pitkälle konstruktivistisen oppimisteorian vallankumouksen ansioita, että opettamista ei yhteiskunnassamme enää nähdä pelkkänä tiedon mekaanisena siirtona, vaan pikemminkin aktiivisena ja vuorovaikutteisena prosessina. Voidaan kuitenkin perustellusti kysyä, onko muutosta vielä tapahtunut juuri muualla kuin puheen ja retoriikan tasolla (Rauste-von Wright ym. 2003, 15). Oppimiskäsityksenä konstruktivismi on yhteensopiva demokraattisen kasvatuksen kanssa erityisesti siksi, että se korostaa oppimisessa kasvamaan saattamista ja dialektista vuorovaikutusta (*educere*) ylhäältä päin määrittävän yksisuuntaisen opettamisen (*educare*) sijaan (Suoranta 2005, 12). Puolustankin teoriassani pyrkimystä juurruttaa konstruktivistinen oppimiskäsitys tietyn ehdoin syvemmälle pedagogisiin käytänteisiin, koska opetus on edelleen konstruktivistisesta retoriikastaan huolimatta monessa mielessä epädemokraattista, passivoivaa ja taantumuksellista.

Keskeisin idea konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on, että tieto ei mekaanisesti siirry, vaan oppija konstruoi ja tulkitsee sen aina itse. Tämä tekee oppijan roolista aktiivisen: hän itse valikoi ja merkityksellistää informaatiota jäsentäen sitä aiempien käsitystensä pohjalta. Tieto nivoutuu ja rakentuu tällöin oppijan kokemusten välityksellä hänen sen hetkiseen kuvaansa maailmasta ja itsestään tämän maailman yhtenä osana. (Rauste-von Wright ym 2003, 20.) Kaikki uusi informaatio tulkitaan siis

konstruktivismiin mukaan niin sanotun esiyymmärryksen pohjalta: oppiminen on hermeneuttinen prosessi, jossa ihminen jäsentää ja organisoii todellisuutta vanhojen tietorakenteidensa pohjalta itselleen ymmärrettävällä tavalla. Tämä haastaa yleisen arkikäsitteiden oppimisesta, jonka mukaan ”oppiminen on suoraa seurausta siitä, että kerromme oppilaille faktoja, periaatteita ja toimintasääntöjä” (Tynjälä 2002, 14).

Kasvatus- ja koulutusprosessi jäsentyy konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta pitkälti uudella tavalla. Oppija ei ole vain ”tyhjä taulu”, vaan oppiminen on aina jo valmiina olevien käsitysten aktiivista uudelleenjärjestelyä ja tapahtuu erilaisia ennako-oletuksia reflektoidusti ja kriittisesti koettelemalla. Tuloksena on hermeneuttinen kehä, jossa esiyymmärrystä muokataan spiraalimaisesti jatkuvasti avarammaksi: oppiminen on elinikäinen tapahtuma ilman absoluuttista päämäärää ja ihminen on koko elämänsä opiskelumatalla, jolla hän ei koskaan pääse perille (Pirttilä 2001, 244). Kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana tulisi olla siis oppijan näkökulma ja kokonaisvaltainen tapa hahmottaa maailmaa, koska uuden oppiminen riippuu aina jo olemassa olevista käsityksistä, odotuksista ja tunteista koskien opiskeltavaa asiaa. Oppiminen nähdään tällöin ensisijaisesti oppilaan oma-aloitteisen toiminnan tuloksena, jossa oppijan aktiivinen rooli korostuu. Myös opettajan rooli muuttuu olennaisesti: etualalle nousee ennen kaikkea turvallisen, innostavan ja oppimisprosessia tukevan oppimisympäristön luominen oppimisen ylhäältä päin tapahtuvan ulkoisen säätelyn sijaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 21, 65, 162-164, 201; Tynjälä 2002, 61.)

Monista hyvistä puolistaan huolimatta konstruktivistista oppimiskäsitystä on syytä myös kritisoida. Marjo Vuorikoski (2005, 43) syyttää kasvatustieteen valtakäsitteitä osuvasti siitä, että se ohittaa tavallisesti esimerkiksi ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden oppimisen ja koulutuksen tutkimisessa keskittyen ihmiseen usein pelkästään kognitiivisena tiedonkäsittelijänä. Konstruktivismiin vaarana onkin eräänlainen kognitiivisuuden ylikorostaminen sekä yläälyllinen ihmiskuva, jossa eräänlainen ”aivoihminen” lähestyy ympäröivää maailmaa yksinomaan älyllään (Fromm 1976, 416). Ajattelua leimaa tällöin ennen kaikkea tunnereaktioiden arvostuksen puute, jolloin oppiminen nähdään kapeasti vain kognitiivisena informaation prosessointina. Myös Puolimatka (2002) on kritisoinut konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla olevaa kognitiivista oppimismallia siitä, että se näkee ihmisen pelkistetysti tietokoneen mallin mukaan rakennettuna informaation prosessoijana ja selittää ihmisen toimintaa tekemättä oikeutta oppimisen kokonaisvaltaisuuudelle. Konstruktivistista oppimiskäsitystä voi siis perustellusti



kritisoida siitä, että se perustuu osittain tietokoneen maailmasta otetulle metaforalle, jossa oppija ”käsittelee”, ”tallentaa” ja ”etsii” informaatiota ”muisteista”, joita on tietokoneen tapaan kaksi, lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti. (Puolimatka 2002, 85-87; Säljö 2000, 55.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen heikkoutena on tähän asti ollut kognitiivisuuden ylikorostaminen ja sen soveltaminen käytäntöön on kiistatta vaativaa. Konstruktivismi on kuitenkin tietyin hienosäädöin demokraattisen kasvatuksen kannalta – erityisesti aktiivisuuden ihanteensa vuoksi – perinteistä, kangistunutta ja opettajan hallintaa korostavaa oppimiskäsitystä selkeästi mielekkäämpi tapa lähestyä oppimista. Puolustaessani konstruktivistista oppimiskäsitystä haluan eroon yllä kuvatusta amputoidusta ja ylikognitiivisesta ihmiskuvasta, jossa ihmisen oletetaan köyhästi olevan vain eräänlainen puhuva pää. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei nähdäkseni ole kovin viisas tai käyttökelpoinen, mikäli siinä tukeudutaan pelkästään kognitiiviseen psykologiaan. Pyrinkin puolustamaan sellaista konstruktivistista oppimiskäsitystä, joka ottaa lähtökohdakseen kognitiivista oppimismallia holistisemmän ihmiskuvan; ts. korostaa oppijan olevan oppimistilanteessa aina myös ruumiillinen, seksuaalinen ja tunteva ihminen. Oppimisessa tulee näin ollen kiinnittää riittävästi huomiota oppijoiden kokonaisvaltaisuuteen: älyllisen puolen lisäksi oppimisessa on ymmärrettävä yhtä lailla ihmisten ruumiillista ja tuntevaa ulottuvuutta. Opetus ei tämän vuoksi saisi olla liian älyllistä, vaan siihen tulisi yhtä lailla kuulua kaikenlainen kokevan tuntemisen, tahtomisen ja luovuuden tukeminen (Fromm 1971, 348; Moisio 1999, 88). Onnistunut tapa suuntautua maailmaan edellyttää näin ollen myös oppimisessa todellisuuden ymmärtämistä kokonaisvaltaisesti kaikilla aisteilla ja koko ruumiilla.

## 8.2 Kasvatus problematisoivana käytäntönä

*”Problematisointi on maailman tutkimista ja kyseenalaistamista. Sen vastakohtana on sopeutuva asenne”* (Tomperi 2005, 28)

Kasvatuksessa ja koulutuksessa on Freiren (2005, 91) mukaan aina lähdettävä liikkeelle ihmisten nykytilanteesta ja -käsityksistä: vain tästä käsin ihminen voi problematisoida suhteensa maailmaan ja kyseenalaistaa aikaisemmat käsityksensä siitä. Freiren hahmottelemassa problematisoivassa kasvatuksessa konkreettinen nykytilanne esitetään ihmisille ongelmana haastaen heidät tätä kautta pohtimaan omaa suhdettaan maailmaan

kyseenalaistamalla vallitseva tilanne ja käsitys todellisuudesta. Tällaisen kasvatuksen tarkoituksena ei ole saada ihmisiä omaksumaan jotain rajattua maailmankuvaa, vaan ennemminkin haastaa heidät kyseenalaistamaan vallitseva näkemyksensä maailmasta (Freire 2005, 105). Ollakseen merkityksellistä kasvatuksen ja opetuksen tulee lisäksi perustua kasvatettavien näkökulmasta sillä hetkellä merkityksellisille teemoille, jotka nousevat kasvatettavien sen hetkisestä suhteesta konkreettiseen todellisuuteen (Freire 2005, 91). Kasvatettavien aikaisempia kokemuksia opetuksen kohteesta ei tulisikaan sivuuttaa, koska oppiminen lähtee aina kasvatettavien sen hetkisistä uskomuksista ja pohjautuu jo valmiina olevien käsitysten uudelleenarvioinnille (ks edellinen luku).

Problematisoiva kasvatustyyppi pyrkii kannustamaan kasvatettavaa problematisoimaan suhdettaan maailmaan ja suhtautumaan ympäröivään todellisuuteen kriittisesti. Tällainen kasvatustyyppi on luonteeltaan vapauttavaa, koska sen tavoitteena on todellisuutta koskeva ymmärrys, ei pelkkä informaation siirto. (Freire 2005, 84-85.) Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa, että ymmärtäminen on oppimisessa tärkeämpää kuin pinnallinen ulkoa opettelu eli ”pänttäminen” (Rauste-von Wright ym. 2003, 165-166; Tynjälä 2002, 62). Olennaista ei tästä näkökulmasta ole tiettyjen tosiasioiden opettelu, vaan perittyjen uskomusjärjestelmien systemaattinen epäily ja kriittinen tarkastelu. Tähän liittyy olennaisesti valistuksen kasvatustavoitteesta johdettu älyllisen vapauden ihanne, jossa keskeistä on kehittää mieli mahdollisimman avoimeksi ja vapaaksi ennakkoluuloista (Puolimatka 1997, 43).

Ilman vallitsevan todellisuuden kyseenalaistamista, ihmiset eivät voi ymmärtää nykyhetkeen uppoutuneena sitä, miten he maailmassa ovat. Päivi Moisio (1999) mukaan kasvattaminen on ”vaikea taito, jota kohden on tosin mahdollista pyrkiä lisäämällä tietoisuutta omasta toiminnasta kasvattajana sekä kehittämällä omaa luonnetta”. Mikäli emme halua siis sokeasti uusintaa vallitsevaa yhteiskuntaa ja sen luonnetta, on tärkeää saada kasvattajien toiminta mahdollisimman tietoiseksi. (Moisio 1999, 96, 131.) Myöskään kasvatettavat eivät ole problematisoivassa kasvatuksessa vain ”kuuliaisia kuuntelijoita vaan kriittisinä kanssatutkijoina dialogissa opettajan kanssa” ja kasvattaminen on näin ollen jatkuva oppimistehtävä sekä kasvattajalle että kasvatettavalle (Freire 2005, 86; Lehtovaara 1992, 57). Kriittisyyteen kannustettaessa on kuitenkin huomioitava ihmisen psyykkiset rajat ja se, ettei kukaan jaksa olla koko ajan epäilemässä kaikkea. Ylikriittisyyden hinta onkin usein kyyninen pessimismi ja iloton elämä, jotka ovat aitoja uhkia kasvattaessamme ja kannustaessamme ihmisiä epäilevään ja kriittiseen elämänmuotoon. Kriittisyyttä ei tämän vuoksi tule ymmärtää

harhaanjohtavasti pelkästään negatiivisuutena: se on asioiden perinpohjaista harkintaa ja arviointia, mikä on onnistuessaan ennen kaikkea luovaa, rakentavaa ja toivoa ruokkivaa.

Ymmärtäessään, ettei maailma ole muuttumaton vaan keskeneräinen ja epätäydellinen prosessi, kasvatettavat ja kasvattajat korvaavat Freiren (2005, 89, 91-92) mukaan fatalistisen kohtaloukon vallankumouksellisella pyrkimyksellä kriittiseen ajatteluun ja vapauttavaan muutokseen. Kasvattaminen ajattelevaksi yksilöksi on kuitenkin pitkä, kärsivällisyyttä vaativa ja etenkin kasvattajien kannalta äärimmäisen haastava ja oletettavasti myös kivinen tehtävä. Hannu Juuson (2008, 103) mukaan kasvatettavia on tästäkin huolimatta rohkaistava ja kannustettava ”kyseenalaistamaan maailmaa aina kun *meidän* tietomme siitä näyttävät heistä ristiriitaisilta, epätydyttäviltä ja eriskummallisilta”. Demokraattinen yhteiskuntaihanne vaatiiikin jäseniltään nimenomaan kykyä kyseenalaistaa, reflektoida ja tarvittaessa korjata yhteiskunnan käytäntöjä – onhan se sitoutunut ongelmiansa ja valintojensa suhteen eräänlaiseen itseään korjaavaan reflektiiviseen tutkimukseen (Juuso 2008, 111).

Mitä abstraktilta kuulostava problematisoiva kasvatus voisi käytännössä tarkoittaa? Yhtenä varteenotettavana ja konkreettisena opetusuudistuksena voitaisiin pitää esimerkiksi filosofisempaa lähestymistapaa oppimiseen, jossa oppiaineiden rajattua näkökulmaa todellisuuden ilmiöihin terästetään filosofisella pohdinnalla. Filosofointi ja kenelle tahansa suunnatut avoimet filosofiset käytännöt ovat demokratian näkökulmasta erittäin kasvattavia, koska ne tukevat yksilön kognitiivista ja moraalista kehitystä kohti ajattelevaa ja demokraattista kansalaisuutta (Tomperi 2008, 13). Tällainen kyseenalaistava ja asioiden ihmettelyyn perustuva opetus ohjaa pedagogisesti viisaalla tavalla pysähtymään filosofoimisen kautta jokapäiväisten itsestänselvyyksien äärelle. Yleisesti ottaen kasvatuksessa onkin puolustettava kaikkia niitä käytäntöjä, jotka auttavat hahmottamaan asioiden välisiä yhteyksiä ja suhteita sekä tukevat kasvatettavien kykyä ajatella itsenäisesti ja kriittisesti, koska tätä kautta voidaan edistää parhaiten myös heidän arvostelukykynsä ja järkevyytensä kasvua. (UNESCO 2008, 45-46, 51, 53, 93.)

Kasvatus on perinteisesti perustunut kyseenalaistamattomalle ja vertikaalisesti hierarkkiselle opettaja/oppilas-suhteelle. Freire (2005) väittää kuitenkin, että problematisoiva kasvatus ”vaatii ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välisen vastakkainasettelun ratkaisemista”. Opettajan ja oppilaan välinen jyrkkä dikotomia on siis purettava, koska se heijastelee autoritaarista suhdetta kasvattajan ja kasvatettavan välillä: problematisoivassa kasvatuksessa opettaja ei ole enää vain se, joka opettaa, vaan

myös itse oppiva osapuoli. Opettaja ja oppilas lakkaavat tästä syystä olemasta ja tilalle tulee ”opettaja-oppilas yhdessä oppilas-opettajien kanssa”. (Freire 2005, 85.) Oppimisprosessi on näin ollen jotain, missä kaikki kasvavat ja kantavat yhteisesti vastuuta prosessin onnistumisesta.

Onko Freiren utopia opettajan ja oppilaan välisen hierarkian ja epäsymmetrisyyden purkamisesta käytännössä mahdollinen? Kasvatuksessa tulee yleisesti muistaa, että lapsille ei tule antaa ”valtaa, joka heille ei kuulu ja jonka kantamiseen heillä ei ole sisäisiä edellytyksiä”, sillä liian suuren vastuun säilyttäminen lapsille on käytännössä heidän hylkäämistään (Hellsten 2000, 70). Freiren radikaalia vaatimusta opettajan ja oppilaan välisen dikotomian purkamisesta voikin kritisoida siitä, että täydellistä symmetrisyyttä kasvattajan ja kasvatettavan välillä on vaikea pitää täysin tarkoituksenmukaisena – olisihan vastuutonta olettaa esimerkiksi juuri koulunsa aloittaneiden ekaluokkalaisten pystyvän päättämään vaikkapa koulun tulevasta budjetista. Tai viisivuotiaan kykenevän huolehtimaan itsestään ja pikkuveljestään viikonlopun yli. Kasvatus onkin olemukseltaan ennen kaikkea auttamistoimintaa ja kasvun tukemista, jossa kasvattaja toimii kasvatettavalle eräänlaisena kättilönä ja maailman tulkkina – huolenpitoa ja hoivaa tietenkään unohtamatta (Värri 2002, 30, 123). Vaikka kasvattajien pitäisi kasvatuksessa siis toisaalta välttää liiallista huolenpitoa sekä tukahduttavaa ja ylisuojelevaa puuttumasta lapsen elämään, ei problematisoinnin nimissä tule kuitenkaan vierittää kasvatettaville myöskään liian suurta vastuuta ja jättää heitä tätä kautta heitteille.

Kritiikki koskien problematisoivan kasvatuksen taipumusta laiminlyödä kasvatuksen suojeleva ja hoivaava ulottuvuus on tärkeästä huolesta huolimatta suurelta osin väärinymmärryksestä johtuvaa ohi puhumista. On syytä huomata, että Freire viittasi problematisoivalla kasvatuksella ennen kaikkea *opetukseen* ja siihen, minkälainen opetus olisi luonteeltaan kasvatettavien vapautta, kasvua ja kriittistä ymmärrystä tukevaa. Problematisoiva kasvatus (tai opetus) ei näin ollen pyri mitätöimään aikuisten kasvatusvastuuta ja velvollisuutta huolehtia kasvatettavista, vaan ainoastaan tämän huolehtimisen rinnalla tukemaan kasvatettavien kasvua itsenäisesti ja kriittisesti ajatteleviksi ihmisiksi. Jonkinlainen vastakkainasettelu onkin kasvatuksessa välttämätöntä, jotta kasvatussuhte ei latistu pelkäksi kollegiaaliseksi suhteeksi. Kasvatussuhteen epäsymmetrisyyden vuoksi kasvatuksellinen auktoriteetti on siis myös problematisoivassa kasvatuksessa oikeutettu, vaikkakin ainoastaan silloin, kun se auttaa lasta aktiivisuuteen, kriittiseen ajatteluun ja elämänuskoon, sekä on kasvua ja vapautta

tukevaa (Fromm 1977, 99).

Keskeisimpänä käytännöllisenä seurauksena Freiren (2005, 97-102) problematisoivassa kasvatuksessa on monologisuuden korvaaminen dialogisuuden ihanteella, jossa vastakkaisuus opettajan ja oppilaan välillä ainakin symbolisesti hylätään. Kasvatus ei tällöin ole enää yksipuolista valmennusta ja merkitysten siirtoa opettajalta oppilaalle, vaan kommunikaatiokeskeistä osallistumista opettajan ja oppilaan väliseen yhteisesti jaettuun oppimisprosessiin (Biesta, painossa). Rauno Huttunen (2004) on ehdottanut, että kasvatussuhteen epäsymmetrisyyden ongelma voitaisiin opetustilanteessa ratkaista simuloimalla opetuksessa symmetristä vastavuoroisuutta (opettaja ikään kuin ”esittää” tiedollisesti tasa-arvoista), jotta opiskelijat voisivat askel kerrallaan nousta oppimisprosessin todellisiksi ja aktiivisiksi subjekteiksi. Suotuisan kehityksen ja kasvun voikin ajatella käytännössä tapahtuvan antamalla kasvatettaville vähän kerrallaan ja kehitystään vastaavalla tavalla vaikutusmahdollisuuksia koskien oppimisprosessia ja omaa itsekasvatustaan. Problematisoivassa kasvatuksessa oppimisprosessista tulee siis vähitellen dialogista toimintaa, jossa opettajat ja oppilaat pyrkivät yhdessä tutkimaan, ymmärtämään ja refleктоimaan maailmaa vapauttaakseen toinen toisensa. Demokraattisen kasvatuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että jyrkkä vastakkainasettelu kasvatettavan ja kasvattajan välillä on hylättävä, koska dialogissa ”kukaan ei ole täysin tietämätön eikä kukaan täysin viisas” (Freire 2005, 99).

Demokraattisen kasvatuksen on pyrittävä kasvatussuhteen merkittävään, mutta tietyssä mielessä myös maltilliseen demokratisoimiseen. Onkin perusteltua ajatella, että mitä korkeammalla koulutusasteella toimitaan, sitä demokraattisempaa kasvatuksen tulisi olla. Nykyisessä kasvatusjärjestelmässämme tällaista kehitystä ei kuitenkaan riittävästi ilmene, minkä vuoksi oppitunti ala-asteella ja yliopistossa voi käytännössä olla monilta osin hämmästyttävän samankaltainen. Kasvatukselliseksi päämääräksi tulisikin radikaalissa demokraattisessa kasvatuksessa ottaa kasvatussuhteen demokratisoiminen, jossa askel kerrallaan siirrytään kohti yhä tasavertaisempaa suhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Ihanteena tässä on lopulta tilanne, jossa kasvatussuhte ja oppiminen muuttuu täysin vastavuoroiseksi älylliseksi toveruudeksi ja molemmista osapuolista tulee samanaikaisesti sekä toistensa opettajia että oppilaita. Epäsymmetrisyys onkin ideaalisessa kasvatussuhteessa vain väliaikaista: kasvatuksen pitkän aikavälin tavoitteena tulisi demokraattisessa kasvatuksessa olla auktoriteettisuhteen asteittainen heikkeneminen johtaen lopulta kasvattajan ulkoisen auktoriteetin häviämiseen kokonaan (Moisio 1999, 119).

### 8.3 Teorian ja käytännön synteesi

”Teoria ilman käytäntöä on tyhjää, käytäntö ilman teoriaa sokeaa” – Immanuel Kant  
(Majava 2005, 38)

Koulua on kriittisessä kasvatustieteessä pitkään kritisoitu sen eristyneisyydestä. Perinteinen kouluopetus on Deweyn (1957, 22, 38) mukaan järjestetty passiivisen vastaanottamisen ehdoilla, jonka päämääränä on elottoman ja valmiiksi muokatun tiedon mekaaninen mieleenpainaminen mahdollisimman suuren tietomäärän kasaamiseksi. Myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen heikkous on siinä, että sen nimissä puhutaan tyypillisesti vain arvoneutraalisti tehokkaampien opetusmenetelmien puolesta (Tomperi 2001, 62). Tällaiset halvaantuneet käsitykset oppimisesta tulisi nykykasvatuksessa kuitenkin ehdottomasti hylätä ja kasvatuksen henki uudistaa oppilaiden omaa aktiivista toimijuutta ja yhteistyötä korostavaksi – vain tällöin oppiminen lakkaa olemasta elämästä irrallaan oleva toiminnan muoto. Demokratian ollessa kansalaisten aktiiviseen toimintaan pohjimmiltaan perustuvaa, kasvatuksen tuleekin hylätä vanhat passivoivat käytäntönsä, kuten teorian ja käytännön välinen vastakkainasettelu.

Traditionaalinen käsitys oppimisesta on Deweyn (1957, 24-25) mukaan tehnyt koulusta todellisuudesta irrallisen paikan, jolla on vain ”etäinen ja käsitteellinen suhde mahdolliseen tulevaisuuden elämään” sen ollessa ”eristynyt elämän olosuhteista ja motiiveista”. Oppiminen on kuitenkin mahdotonta ilman vuorovaikutuksellista suhdetta oppimisen kohteeseen, joka on kaiken todellisen tiedon ja oppimisen välttämätön edellytys. Tieto onkin pragmatistisen käsityksen mukaan lopulta vain yksi kokemuksemme muoto, jonka avulla pyrimme ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan käytännöllisiä päämääriä elämässämme. Dewey (1957, 24, 29) toteaa, että vain toiminta antaa oppimiselle aidon motiivin ja saattaa kosketukseen todellisuuden kanssa, minkä vuoksi opettaminen irrallaan opetussisällön autenttisesta käyttöyhteydestä on aina todellisuudesta eristynyttä. Oppimisen perustuessa todellisuudesta saatuihin autenttisiin kokemuksiin kasvatettavat onkin saatettava ennen kaikkea *kosketuksiin* todellisuuden kanssa, jotta he voisivat siitä mitään oppia.

Kasvatuksessa tulee Freiren (2005, 53) mukaan kriittisen reflektoinnin lisäksi olla aina myös toiminnallinen ulottuvuus. Demokraattisen kasvatuksen päämääränä ei siis ole pelkkä todellisuuden kriittinen havainnointi, vaan kriittisten interventioiden

tekeminen maailman muuttamiseksi. Oppimisen päämäärä ei tällöin ole suinkaan oppiminen itsessään, vaan maailman muuttaminen paremmaksi paikaksi (Tomperi 2001, 62). Opetuksen tarkoitus onkin demokraattisessa kasvatuksessa johtaa lopulta konkreettiseen toimintaan ja muutokseen pyrkivään tekemiseen, ei esimerkiksi pelkkään kykyyn konstruoida tietoa ja informaatiota tehokkaasti. Myös Fromm (1966, 192) väittää, että ”vain ne ideat, jotka materiaalistuvat lihassa voivat vaikuttaa ihmiseen; ideat, jotka jäävät vain sanojen tasolle, muuttavat vain sanoja”. Kahtiajako käytännön ja ajattelun välillä on tämän vuoksi turha ja epätarkoituksenmukainen: toiminnan uhraaminen johtaa väistämättä käytännöstä vieraantuneeseen tyhjiin puheeseen eli *verbalismiin*, siinä missä reflektion uhraamista seuraa *aktivismi* eli toiminta ilman tietoista harkintaa (Freire 2005, 95-96).

Teorian ja käytännön vastakkainasettelu juontuu Deweyn (1966, 250-254) mukaan antiikin Kreikasta, jossa se heijasteli eriarvoisten yhteiskuntaluokkien välistä sosiaalista kuilua työtä tekevän alemman luokan ja työstä vapautetun eliitin välillä. Ajattelun (teoria) ja käytännön (tekeminen, toiminta) välinen kahtiajako onkin ennen kaikkea historiallinen ja sosiaalinen konstruktio, ei itsestään selvä ja luonnollinen fakta. Tasavertaisuuteen sitoutuvan demokraattisen kasvatuksen tulisi tämän vuoksi ylittää kyseinen eriarvoistava dualismi, koska se heijastelee alistavaa ja aristokraattista näkemystä oppineesta ja oppimattomasta yhteiskuntaluokasta. Rauste-von Wright ym. (2003, 215) esittävät, että perinteinen erottelu teoria-vastaan-käytäntö leimaa edelleen suomalaista koulutuksen suunnittelua ja toteutusta läpi koko koulutusjärjestelmäämme peruskoulusta yliopistoon. Demokraattisen kasvatuksen tuleekin teorian ja käytännön dikotomisoinnin sijaan sisällyttää sekä toiminnan että reflektion näkökulma itseensä, koska vain tällaisen synteessin kautta kasvatuksesta tulee aidosti merkityksellistä ja mielekästä toimintaa.

Kriittinen reflektiivisyys ja toiminta muodostavat vain yhdessä tavoiteltavan kokonaisuuden – *praksiksen* –, jossa kumpikin näkökulma on kokonaisuuden kannalta korvaamaton (Freire 2005, 69, 73). Deweyn perustamassa kokeilukoulussa oppiminen tapahtui pääasiassa työpajoissa ja laboratorioissa erilaisten projektien tai askartelutöiden suorittamisen kautta, joissa kirjaa käytettiin vasta kun siihen heräsi käytännön kautta tarvetta syventää kokemuksista ja toiminnasta saatua tietoa (Dewey 1957, 5, 81). Toiminnan ja ajattelun vastakkainasettelu onkin yleisesti perusteetonta ja turhaa: teoria ja käytäntö muodostavat ainoastaan yhdessä arvokkaan kokonaisuuden, jossa kumpaakaan ulottuvuuksista ei voida uhrata ilman, että kokonaisuus kärsii.

Demokraattisessa kasvatuksessa tulisikin pyrkiä käytännön tasolla uudistamaan taantumuksellista teoria-vastaan-käytäntö ajattelutapaa ymmärtämällä teoria ja käytäntö yhtenä harmonisena ja erottamattomana kokonaisuutena, jossa toiminnallinen ja älyllinen puoli ovat tasapainossa. Tämä palvelee ennen kaikkea kasvatettavien etua kasvatuksen ja opetuksen tähdätessä tällöin alusta lähtien tietojen ja taitojen soveltavaan käyttöön aidosti merkityksellisissä ympäristöissä.

#### 8.4. Arvorelativismiin haaste

*”Joka tekee absoluuttisesta suhteellisen ja haluaa tätä kautta itselleen vapauden toimia miten tahtoo, menettää todellisen vapautensa”* (Hellsten 2000, 129)

Puolustaessani konstruktivistista oppimiskäsitystä (ks. luku 8.1) on syytä käsitellä myös konstruktivismiin keskeisenä ongelmana pidettyä arvorelativismia ja sen asettamaa haastetta. Arvorelativismi eli moraalisia arvoja koskeva suhteellisuusoppi on kanta, jonka mukaan arvot ovat ihmisten konstruktioita eikä niillä ole objektiivisessa mielessä ollenkaan totuusarvoa. Arvot eivät siis arvorelativismiin mukaan ole luonteeltaan absoluuttisia, vaan pikemminkin suhteellisia ”historiallisen kehityksen tuloksena syntyneitä kulttuurisia objektivoiteja, projektioita, sopimuksia tai mieltymyksiä” (Puolimatka 1995, 87). Kaikki arvot (olivat ne sitten demokraattisia tai eivät) ovat tästä näkökulmasta periaatteessa yhtä hyviä ja hyväksyttäviä, koska oikeaa ja väärää ei absoluuttisessa mielessä ole olemassa. Arvorealistit ovatkin syyttäneet arvorelativistista kantaa oikeutetusti siitä, että se vie äärimmäisellä suhteellisuudellaan pohjan kaikelta moraalilta. On kuitenkin kysyttävä, onko arvojen objektiivinen luonne välttämätön oletus moraalin velvoittavuudelle? Eikö moraalin käytännöllistä tehtävää voisi säilyttää ilman olettamusta ihmisistä riippumattomien objektiivisten arvojen olemassaolosta? Entä missä mielessä objektiivisuus tulisi arvojen kohdalla ymmärtää?

Arvofilosofiassa eli aksiologiassa käytyä arvo-objektivistien ja arvorelativistien välistä kiistaa arvojen ontologisesta luonteesta on vaikea ratkaista pelkkien argumenttien tasolla (Puolimatka 1995, 87, 91). Tämä heijastelee kantalaisittain kiistan transsendentaalista ja metafyyssistä luonnetta – se on ihmisten tiedon rajat ylittävä kysymys, joka on jamesilaisesta perspektiivistä (ks. luku 4.5) ratkaistava pragmaattisella metodilla. Koska käytännössä yhteisöllisen ja arvoihin sitoutuneen demokratian ei ole mahdollista toimia ilman käsittepareja ”hyvä/huono” tai



”väärin/oikein”, on niiden käytännöllinen tehtävä ihmiselämän kannalta korvaamattoman arvokas. Arvojen ja normien realistisuus onkin pragmatismien näkökulmasta sitä, että ”ne pätevät inhimillisiin tosiasioihin” ollen ”objektiivinen osa inhimillistä todellisuutta” (Puolimatka 1995, 95). Tässä on kyse metafysiikan ja etiikan yhteenkietoutumisesta, jota olen jo aiemmin lyhyesti käsitellyt (ks. luku 4.5).

Vaikka tietynlainen arvo-objektivismi olisikin välttämätön taustaoletus inhimilliselle kanssakäymiselle ja kulttuurien jatkuvuudelle, on silti virheellistä päätellä tästä seuraavan mitään koskien arvojen ontologiaa metafyyssisen realismin tarkoittamassa mielessä. Pragmatistisesta näkökulmasta on myös täysin toisarvoista ovatko arvot ontologiselta luonteeltaan todella empiirisessä mielessä objektiivisesti olemassa riippumatta ihmisistä, koska ne ovat välttämättömiä ja korvaamattomia ennen kaikkea ihmisille. Realistien puolustama arvojen objektiivisuus ei olekaan ainoa vaihtoehto nihilismiin johtavalle arvo- ja kulttuurirelativismille, koska riittää, että arvojen objektiivisuus koskettaa *inhimillistä todellisuutta ja siinä eläviä ihmisiä*. Tätä arvorealisteja eivät useinkaan tunnusta, vaan katsovat, että ellei arvojen objektiivisuus kosketa myös ihmisistä riippumatonta todellisuutta sinänsä, seuraa tästä väistämättä arvojen suhteellisuutta koskeva löysä arvorelativismi. Pragmaattinen kompromissi arvojen ontologiaa koskevaan ongelmaan onkin (1) olettaa inhimillistä todellisuutta koskevan objektiiviset arvot ja (2) samalla hyväksyä se ongelmallinen seikka, ettei kyseinen oletus välttämättä tavoita empiiristä totuutta metafyyssisen arvorealismien tavoittelemassa mielessä. William Jamesin (1897, 201) mukaan moraalisesti korkeatasoinen yhteiskunta on tällöin sellainen, jossa moraalinen hyvyys ymmärretään ennen kaikkea suhteeksi inhimillisten tarpeiden onnistuneeseen tyydyttämiseen.

## 8.5 Ihmiskeskeinen etiikka

*”(H)umanistisessa etiikassa ihminen on sekä normien antaja että niiden kohde, niiden muodollinen alkulähde ja niitä sääntelevä tekijä ja samalla niiden alainen”*

(Fromm 1984, 18)

Edellisessä luvussa päädyin siihen, että objektiivisten arvojen kohdalla riittää kun ne koskettavat inhimillistä todellisuutta ja ovat objektiivisia juuri meille ihmisille. Mistä inhimilliset arvot ja eettiset normit voidaan sitten johtaa? Pyrin tässä luvussa tarkastelemaan tätä kysymystä ja esittämään alustavan ehdotukseni siitä, miten

inhimilliset normit ja arvot voidaan olettaa ja perustella ilman sitoutumista arvojen absoluuttisuuteen ontologisen realismin tarkoittamassa mielessä. Tukeudun tässä Erich Frommin ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisen olemuksen muuttumattoman ytimen muodostavat ihmisluontoon kuuluvat eksistentiaaliset tarpeet. Eettiset normit perustuvat tästä näkökulmasta tietoomme ihmisen psyykkisestä olemuksesta ja siitä nousevista universaaleista tarpeista, jotka ohjaavat meitä kasvamaan kohti inhimillistä hyvää tai pahaa riippuen kehityksemme onnistumisesta.

Filosofisessa antropologiassa on jo vuosituhansia pohdittu kysymystä ihmisen perimmäisestä olemuksesta ja esitetty lukemattomia määritelmiä siitä, mikä ihmistä ja hänen olemustaan pohjimmiltaan määrittää. Nämä pohdinnat ihmisen olemuksesta ovat tyypillisesti päätyneet korostamaan yksipuolisesti joko muuttumatonta ihmisluontoa tai rajattomasti mukautuvaa ihmistä. Teoriassani en kuitenkaan halua sitoutua yksipuolisesti kumpaankaan näkemykseen, vaan puolustan eräänlaista välittävää kantaa: tunnustan toisaalta ihmisyyden muuttumattoman ytimen ilman että ihmisten oletetaan olevan täysin muuttumattomia. Etsin siis jonkinlaista keskitien synteisiä, jossa tehdään oikeutta sekä kulttuurien ja ihmisten erilaisuudelle että oletukselle ihmisluonnon muuttumattomasta luonteesta. Fromm (1967) edustaa tällaista välittävää kantaa *par excellence*: hän ei hyväksynyt liikkumatonta ja epähistoriallista kantaa, jonka mukaan ihmisessä ei ole historiallisen olemassaolonsa aikana tapahtunut mitään ratkaisevia muutoksia, mutta ei myöskään relativistista näkemystä ihmisen rajattomasta mukautuvuudesta ilman minkäänlaista pysyvää olemusta tai luontoa. Fromm väittääkin, että ihmisen essentiaalinen olemus ei ole mikään erityisominaisuus tai substanssi (esim. ihminen on hyvä tai paha, ahne tai epäitsekäs), vaan ennemminkin *ihmisyyteen olemuksellisesti sisältyvä ristiriita*. Tämä ihmisen rakenteellinen ristiriitaisuus syntyy ihmisluonnon kaksijakaisuudesta: ihminen on toisaalta osa luontoa, mutta tietoisuutensa ansioista myös osittain sen yläpuolella. (Fromm 1967, 136-137; 1976, 269-271.)

Minätietoisuus, järki ja mielikuviutus ovat Frommin mukaan särkeneet sen ongelmattoman ja sopusointuisen suhteen, joka esimerkiksi vaistoihinsa luottavilla ja maailmaan uppoutuneilla eläimillä on. Ihmistä koskee näin ollen erikoinen ja olemuksellinen ristiriita, jossa hän eräänlaisena luonnonoikkuna elää samanaikaisesti sekä vapauden (mielikuviutus, järki, tietoisuus) että välttämättömyyden (ruumis ja sitä koskettavat luonnonlait) valtakunnassa löytämättä kotia oikein kummastakaan. Uuden kodin löytämiseksi ihmisen onkin elämässään aina tehtävä jokin eksistentiaalinen valinta, koska hän ei voi palata takaisin alkuperäiseen eläimelliseen luontoonsa. Fromm

katsoo, että ihminen ei voi tästä syystä elää pysyen paikallaan, koska ”hänen sisäiset ristiriitaisuutensa pakottavat hänet etsimään tasapainoa, uutta sopusointua sen tilalle, jossa hän eli ollessaan eläimen tavoin yhtä luonnon kanssa”. Paradoksaalinen ja ristiriitainen positiomme pakottaakin meidät tavoittelemaan epätasapainotilamme ratkaisua, vaikka emme voi koskaan täysin irrottautua olemuksellisesta kaksijakoisuudestamme. (Fromm 1971, 38; 1976, 269-271.)

Ihmisen ristiriitaisuus ilmenee Frommin (1976, 271) mukaan käytännön tasolla *eksistentiaalisina tarpeina*, jotka nousevat ihmisen suhteesta todellisuuteen ja ovat yhteisiä kaikille ihmisille riippumatta kulttuurista tai historiallisesta ajasta. Eksistentiaalisten tarpeiden noustessa ihmisen olemassaolon erityisehdoista niitä ei voida tukahduttaa tai paeta: ne ovat ihmisen toinen luonto ja fysiologisten tarpeiden (nälkä, jano, uni jne.) tapaan luonteeltaan pakottavia. Eksistentiaaliset tarpeet tulee kuitenkin erottaa epäinhimillisistä tarpeista, jotka ovat pohjimmiltaan keinotekoisia ja valheellisia. Esimerkiksi kaupallinen mainonta perustuu pitkälti tällaisten epäaitojen tarpeiden luomiseen kulutettavien tuotteiden myynnin lisäämiseksi. Epäinhimilliset tarpeet ovatkin erilaisia eri yhteisöissä ja yhteiskunnissa, koska ne ovat tyypillisesti juuri kulttuurin ja ihmisten itsensä synnyttämiä. Tällaiset tarpeet eivät kuitenkaan ole eksistentiaalisia, koska ne eivät perustu todelliseen ihmisluontoon ja siitä kumpuaviin aitoihin tarpeisiin. (Fromm 1970, 53-54; Moision 1999, 44-46.)

Aitoja eksistentiaalisia tarpeita on Frommin (1971, 38) mukaan viisi: suhteutuneisuuden tarve (*need for relatedness*), itsen ylittämisen tarve (*need for transcendence*), juurtuneisuuden tarve (*need for rootedness*), identiteetin tarve (*sense of individuality*) ja asennoitumis- sekä palvontakehyksen tarve (*need for frame of orientation or object of devotion*). Eksistentiaalisten tarpeiden ollessa saman perustavan inhimillisen tarpeen ilmauksia ne ovat myös keskenään varsin samankaltaisia ja toisiinsa yhteenkietoutuneita (Funk 1982, 65). Keskityn seuraavaksi pääasiassa suhteutuneisuuden tarpeeseen, koska sen tarkastelu valaisee nähdäkseni tämän tekstin tarpeisiin nähden riittävästi myös muita Frommin mainitsemia eksistentiaalisia tarpeita.

Fromm (1971, 39) esittää, että ”(t)arve liittyä yhteen muiden elävien olentojen kanssa, olla suhteessa heihin, on pakottava, ja ihmisen henkinen terveys on riippuvainen sen tyydyttämisestä”. Ihmisellä on siis eksistentiaalinen tarve yhdistyä muiden elävien olentojen kanssa, koska ihminen on järkensä ja tietoisuutensa myötä erotettu alkuperäisestä ja ongelmattomasta yhteydestään luontoon. Erillisyytensä tiedostava ihminen onkin pysyäkseen järjissään pakotettu etsimään vanhojen ja vaistojen

säätelien yhteyksien tilalle uudenlaisia yhteyksiä rinnallaan kulkeviin kanssaihmiin. Ihminen voi siis kirjaimellisesti pahoin ja sairastuu, jos hän ei ole onnistunut rakentamaan minkäänlaisia yhteyksiä muihin jääden tätä kautta erillisyytensä vangiksi. Fromm väittääkin, että ”ihmisluonnon ominaisimpia piirteitä on juuri se että ihminen saavuttaa täyden ihmisyyden ja onnen ainoastaan suhteessa lähimmäisiinsä kokiessaan yhteenkuuluvuutta heidän kanssaan”. (Fromm 1971, 39-41; 1984, 24.)

Tapoja olla yhteydessä toisiin on useita ja pyrkimys ratkaista eksistentiaalista suhteutuneisuuden tarvetta voi ratketa myös huonolla ja epäterveellä tavalla. Frommin (1971) mukaan negatiivisia yhteydenmuotoja toisiin ihmisiin on kaksi: ihminen voi pyrkiä erillisyyden voittamiseen joko ”*alistumalla* jonkun henkilön, ryhmän, laitoksen tai Jumalan alaisuuteen” tai pyrkimällä itse *alistamaan* toisia valtaansa. Alistuminen on pyrkimystä tuntea itsensä osaksi jotain suurempaa ja nousta oman yksilöllisen eksistenssin yläpuolelle alistumalla jonkin itseään suuremman asian, ryhmän tai hallitsijan puolesta. Alistaminen on puolestaan riistävää ja narsistista pyrkimystä tehdä toisista ihmisistä itsen osia heidän hallitsemisensa kautta. (Fromm 1971, 39-41.) Alistumishaluinen (masokisti) ja vallitsemishaluinen (sadisti) ihminen eivät inhimillisestä yhteydestään huolimatta voi kuitenkaan saavuttaa tyydyttävää ja positiivista ratkaisua ihmisenä olemisen ongelmaan, koska ihminen tulee tällaisessa alistussuhteessa ”riippuvaiseksi siitä, kenen tai minkä alaisuuteen alistuu tai ketä/mitä alistaa” (Moisio 1999, 46). Ihmissuhde alistajan ja alistetun välillä ei siis todellisuudessa voi antaa lopullista täyttymystä ja palvella ihmisen psyykkistä hyvinvointia: molemmat osapuolet ovat tällaisessa suhteessa menettäneet vapautensa ja minänsä eheyden eläessään vieraantuneesti ja kieroutuneesti toistensa kautta (Fromm 1971, 40).

Vain yksi tapa voi Frommin (1971) mukaan syvästi ja positiivisesti ratkaista ihmistä jäytävän yhteyden tarpeen: ainoa tyydyttävä tapa päästä yhteyteen maailman kanssa on ihmisten välinen rakkaus. Rakkaus on Frommin mukaan ”*yhteyttä* jonkun tai jonkin itsen ulkopuolella olevan kanssa, *niin että itseyden erillisyyks ja eheys samalla säilyvät*”. (Fromm 1971, 41.) Rakastamisen todellisuus antaa siis ihmiselle mahdollisuuden ylittää oman yksilöllisen olemassaolonsa luopumatta persoonallisesta ja yksilöllisestä identiteetistään, joka perustuu erillisyyden tunteeseen ja on yksi ihmisen eksistentiaalisista tarpeista (Fromm 1971, 69-72). Rakkauden avulla ihminen uskaltaa myös vapautua ja irtautua alkuperäisistä ja luonnollisista siteistään (esimerkiksi huoltapitäviin vanhempiin) löytäen tilalle uudet inhimilliset juuret, jotka auttavat häntä

turvallisesti ratkaisemaan eksistentiaalisen juurtuneisuuden tarpeensa (Fromm 1971, 47-48; Fromm 1976, 278-279). Eksistentiaalinen tarve itsensä ylittämiseen ja luovuuteen on sekin positiivisesti saavutettavissa juuri rakkauden avulla, koska rakastaminen on aina luonteeltaan ennen kaikkea aktiivinen ja luova teko (Fromm 1971, 46-47, 1988, 41-42). Lisäksi ihminen voi myös ainakin osittain löytää rakkaudesta tarkoituksen olemassaololleen ja asemalleen maailmassa: tämä tukee ihmisen tarvetta löytää elämälleen jokin mielekäs asennoitumis- ja palveluskausi kaikkien pyrkimystensä keskipisteeksi, arvojensa pohjaksi ja toimintansa kartaksi (Fromm 1971, 72-75; 1976, 276-277). Rakkaudessa ja rakastamisessa piilee siis ratkaisu suureen osaan niistä laajoista ja monitasoisista eksistentiaalisista tarpeista, jotka ihmisenä olemista syvästi ja eksistentiaalisesti määrittävät. Frommin (1971, 42) mukaan rakkaus onkin ”ainoa vastaus ihmisenä olemisen ongelmaan, siinä on henkinen terveys”.

Rakkaudesta puhuttaessa on tärkeää ymmärtää minkälaisesta ihmisten välisestä yhteydestä siinä on kysymys (Fromm 1988, 36). Käsitteenä rakkaus jääkin helposti värittömäksi, muoviseksi ja liian abstraktiksi, ellei sitä määritellä hieman tarkemmin. Hyvä ja aito inhimillinen rakkaus edellyttää Frommin (1988, 45-46) mukaan ensisijaisesti *huolenpitoa, tietoa, kunnioitusta ja vastuuntuntoa* rakkauden kohteesta. Emme tästä syystä voi uskoa vanhemman aidosti rakastavan lastaan, jos hän jatkuvasti laiminlyö velvollisuuttaan huolehtia lapsensa ruokkimisesta, turvallisuudesta tai henkisestä hyvinvoinnista. Rakkautta ei myöskään ole ilman rakkauden kohteen syvää kunnioittamista, koska ilman tätä rakkaus saattaa helposti kutistua alistavaksi hallitsemiseksi. Toisen ihmisen annetaankin rakkauden vallitessa kasvaa ja kehittyä vapaasti omaan suuntaansa, ei koskaan palvelemaan ensi sijassa omia tarkoituksiperiämme ja tarpeitamme. Ilman tietoa ja ymmärrystä rakkautemme kohteesta kunnioitus, huolenpito ja vastuuntunto ovat myös auttamatta sokeita. Tästä syystä esimerkiksi eläinrakkaaksi itseään kutsuva lemmikinomistaja ei voi todella rakastaa lemmikkiään, ellei hänellä ole tarpeeksi tietoa lemmikkieläimensä lajiolemuksesta ja siitä nousevista lajityypillisistä tarpeista. (Fromm 1988, 45-50.)

Kypsä rakkaus on Frommin (1988, 53, 69-70) mukaan ensi sijassa rakkauden kohteen elämää edistävä asennekokonaisuus ja suhtautumistapa. Rakkaus ei tällöin ole, kuten tavallisesti ajatellaan, pelkkä miellyttävä ja huumaava tunnetila, joka sattumalta yllättää ja johon passiivisesti joudutaan, vaan siinä on kyse enemmänkin aktiivisesta rakastamisesta kuin rakastumisesta, antamisesta kuin vastaanottamisesta. Yleinen luulo siitä, että ”rakastamisen ongelma on lähinnä rakastamisen kohteen löytäminen”, onkin

harhaanjohtava, sillä rakkauden suurimpana esteenä voidaan pitää juuri ihmisten puutteellista ja kehittymätöntä kykyä rakastaa toisiaan. (Fromm 1988, 16, 41.) Rakkaus on siis ennen kaikkea vaikea taito, jota voi tiedon, ponnistelun ja harjoittelun kautta oppia. Parhaimmillaan ja laajimmillaan rakkaus lähenee *biofiliaa*, joka on kaiken elävän ja elollisen rakastamista itsenäisyyttä kuitenkin menettämättä. Yleinen elämän rakkaus on Frommin mukaan kasvuympäristöstä herkästi tarttuvaa ja elämää rakastavan luonteen kehittymisen tärkein edellytys on tämän vuoksi ”sellaisten ihmisten seura, jotka rakastavat elämää”. Rakkauteen pyrittäessä tulisikin siis luoda biofiilisen luonteen kehittymiselle suotuisat olosuhteet: tämä suuntaa ihmisiä lempeästi kohti tervettä elämänasennetta ja ”tartuttaa” kasvaviin yksilöihin rakkaudellisen luonteen toisiaan kohtaan. (Fromm 1967, 19, 36-55; 1988, 15, 20.)

Ihmisyyden essentia on frommilaisen ihmiskäsityksen perusteella ihmisen olemassaoloon sisältyvä ristiriita, joka vaatii ratkaisua. Ristiriitaan on Frommin (1971, 39) mukaan olemassa sekä hyviä ja tyydyttäviä että huonoja ja tuhoavia ratkaisuja. Mikään näistä ei kuitenkaan itsessään ole ihmisen olemus, ovathan ne juuri vastauksia olemisen ongelmaan. Moision (1999, 75) mukaan ihmisen olemus olikin Frommille ”kysymys, josta mahdollistuu sekä ihmisen hyvyys että pahuus” – ihminen ei näin ollen ole olemukseltaan hyvä tai paha, vaan hänestä tulee tyypillisesti jotain tältä väliltä riippuen kehityksensä onnistumisesta. Se, mikä on inhimillisesti hyvää ja pahaa, määräytyy frommilaisen ihmiskäsityksen pohjalta sen perusteella, onko ratkaisumme ihmisyyttä määrittävään ristiriitaan ja siitä nouseviin eksistentiaalsiin tarpeisiin luonteeltaan hyvä vai huono. Tämän vuoksi ihmiskeskeinen etiikka on kirjaimellisesti ihmisten etiikkaa: se on pätevää ja velvoittavaa ainoastaan ihmisille, joiden psyykkisestä olemuksesta eettiset normit on alun perin johdettu.

Eettisten arvojen ainoana kriteerinä on Frommin (1984, 22) mukaan lopulta ihmisen hyvinvointi: hyvä on kaikkea sitä, mikä on hyvää ihmiselle, pahan ollessa kaikkea sitä, mikä on ihmiselle vahingollista. Moraalisesti oikeutetun kasvatuksen tavoitteena tulisi tästä näkökulmasta olla ennen kaikkea terve ja hyvinvoiva ihminen. Edellä tarkasteltiin ihmisen eksistentiaalista suhteutuneisuuden tarvetta, jonka mukaan ihmisen henkinen terveys on syvästi riippuvainen hänen kyvystään päästä yhteyteen muiden kaltaistensa kanssa. Jos rakkaus toisia ihmisiä kohtaan on ainoa hyvä ja terve ratkaisu ihmisenä olemisen ongelmaan, rakkaudessa tiivistyy silloin pitkälti myös kaikki se, mistä etiikassa ja moraalissa on pohjimmiltaan kyse. Kykymme olla moraalisesti hyveellisiä ihmisiä on tällöin radikaalisti kiinni kyvystämme oppia

rakastamaan mahdollisimman syvällä ja kokonaisvaltaisella tavalla, koska totuus inhimillisestä moraalista on yksinkertaisesti aktiivinen rakkaus toisiamme kohtaan.

Yhteiskunta ja kasvatus vaikuttavat keskeisesti tapaamme ratkaista olemassaolomme sisältyvä ristiriita. Suunta, jota kohti ihminen alkaa elämässään ensimetreiltä lähtien kulkea, onkin pitkälti riippuvainen siitä ympäristöstä ja yhteisöstä, johon kasvava yksilö sosiaalistuu (Moisio 1999, 72). Kasvatusta koskee siis suuri moraalinen vastuu sen vaikuttaessa olennaisesti siihen, alkaako kasvava ihminen suuntautua elämässään kohti hyvää, tervettä ja inhimillistä vai pahaa, sairasta ja epäinhimillistä. Fromm (1967, 180) katsoi, että ”(p)ahuus on sitä, että ihminen kadottaa itsensä traagisessa yrityksessä paeta inhimillisyytensä taakkaa”. Inhimillinen hyvyys on tällöin seurausta inhimillisen kasvun onnistumisesta ja pahuus sen traagisesta epäonnistumisesta. Freire (2005, 44) väittääkin samassa hengessä, että epäinhimillistyminen on juuri ”täyteen ihmisyyten kasvun *vääristymistä*”. Terve kasvu ja kehittyminen hyvyyteen on frommilaisesta perspektiivistä silti ihmisen primaari eli ensisijainen taipumus, joka normaaleissa ja suotuisissa olosuhteissa toteutuu. Taantumisen pahuuteen ja tuhoon on tällöin vain toissijainen mahdollisuus, joka toteutuu silloin kun inhimillinen kasvu ja kehitys jostain syystä estyy tai epäonnistuu. (Moisio 1999, 72.) Ihmisellä on keskeneräisyytensä vuoksi tyypillisesti kuitenkin ristiriitainen taipumus *sekä hyvään että pahaan* tarkoittaen sitä, että ihminen pystyy ponnistelemalla ja tietoisuuttaan hyödyntäen vaikuttamaan myös itse kasvunsa suuntaan (Fromm 1967, 181). Itsekasvatuksen kautta ihmisen onkin mahdollista pyrkiä parempaan, vaikka hänen yhteisönsä olisikin johdattanut häntä tietoisesti tai tiedostamatta pahaan: ihminen ei normaalisti ole sosiaalisen taustansa determinoima, vaan hänellä on viime kädessä riittävästi vapautta valita hyvän ja pahan välillä.

Olen tässä luvussa pyrkinyt luonnosmaisesti hahmottelemaan sitä, miten inhimillisen kanssakäymisen kannalta välttämättömät universaalit arvot ja normit voidaan perustella ilman oletusta ihmisestä riippumattomasta objektiivisesta arvotodellisuudesta. Aiheen laajuuden huomioon ottaen olen kuitenkin raapaissut vain pintaa, eikä käsittelyni tällaisenaan ole suinkaan riittävä ja kattava esitys ihmiskeskeisestä etiikasta. Olen joka tapauksessa katsonut tarpeelliseksi käsitellä arvoteoreettista ongelmaa arvojen objektiivisuuden mahdollisuudesta edes alustavasti ja ihmiskeskeinen etiikka on nähdäkseni varteenotettava vaihtoehto arvorealismiin ja arvorelativismiin väliseen kiistaan. Demokratian näkökulmasta mielekäs arvopohja on uskoakseni mahdollista johtaa ihmiskeskeisen etiikan pohjalta ilman sitoutumista

kyseisten arvojen objektiivisuuteen metafyyssisen realismin tarkoittamassa mielessä. Frommin (1984, 28) mukaan tällainen etiikka edellyttää ennen kaikkea sitä, että tunnemme ihmisen luonnon tietääksemme sen, mikä on ihmiselle yleisesti hyvää ja arvokasta. Objektiivisten arvojen ja normien realistisuus on tällöin sitä, että ne pätevät ihmisiin ja ovat juuri inhimillistä hyvää palveleva ihmistodellisuuden objektiivinen osa. Kysymys ihmisen periolemuksesta on kuitenkin siinä mielessä tiedollisesti ongelmallinen, että käsityksemme ihmisen olemuksesta on luonteeltaan hypoteettinen, todistamaton ja aina lopulta intuitiivisen aavistuksemme varassa. Jamesin (1897, 184) mukaan täydellisesti pätevää eettistä teoriaa ei tämän vuoksi olekaan mahdollista luoda etukäteen ja irrallaan käytännöstä: moraalisten arvojen hyvyys ja käytännöllisyys mittaautuvat vasta jälkikäteen niiden kyvyssä edistää inhimillisesti arvokasta elämää. Luotettavimpana merkinä ihmiskuvamme oikeellisuudesta ja arvojen toimivuudesta voidaan siis pitää inhimillisen hyvinvoinnin kukoistusta ja laajasti vallitsevaa henkistä terveyttä – ne ovat viime kädessä ihmiskeskeisen etiikan ja siitä johdettujen normien ainoat pätevät kriteerit.



## 9 POHDINTA

Filosofiselle tutkimukselle on tyypillistä, että siinä etsitään yleistä näkökulmaa, jossa erityistieteiden rajoittuneet näkökulmat pyritään ylittämään (Puolimatka 1995, 12). Kasvatusfilosofia kytkeytyy vahvasti moniin filosofian osa-alueisiin kuten etiikkaan, yhteiskuntafilosofiaan, epistemologiaan ja filosofiseen antropologiaan. Tutkielmani teoreettis-filosofinen näkökulma on empiiristä lähestymistapaa täydentävä, koska ”vallitsevien kasvatusinstituutioiden ja -käytänteiden perinpohjainen kritiikki ei ole mahdollista pelkän empiirisen tutkimuksen keinoin” (Puolimatka 1995, 11). Toisaalta, myöskään pelkkä abstrakti filosofointi ei ole sinänsä riittävää, koska filosofian perspektiivi on yleisyydestään huolimatta empiirisen näkökulman tapaan rajallinen. Päädyin tässä tutkielmassa teoreettis-filosofiseen näkökulmaan sen ollessa tämän hetkisen kasvatustieteellisen tutkimuksen vahvan empiirisen orientaation vuoksi yhä selvästi alakynnessä. *Teorian ja käytännön synteesi* -luvussa olen kuitenkin esittänyt, että ajatteluun perustuva teoreettinen ja kokemusperäisempi empiirinen näkökulma eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan arvokkaita ennen kaikkea yhdessä.

Teoriani on pragmatismien periaatteiden mukaisesti tarkoitettu olemaan avoimessa ja dialogisessa suhteessa käytäntöön: välitön kokemus paljastaa teoriani heikkoudet ja vahvuudet osoittaen samalla hahmottelemieni periaatteiden lopullisen arvon ja viisauden. Pragmatistinen teoria on näin ollen kuin talo, jota täytyy aina tarvittaessa peruskorjata tai remontoida, vaikka se olisikin rakennettu perustaltaan tukevalle pohjalle. Työlläni olen ennen kaikkea halunnut osallistua kasvatuksen normatiivisten ydinkysymysten (kasvatuksen periaatteet, tavoitteet ym.) ja sen taustaoletusten (maailmankuva, rationaalisuus ym.) pohdintaan demokratian näkökulmasta. Tämä on nähdäkseni kasvatustieteellisessä tutkimuksessa usein liian vähälle huomiolle jäävä asia, jota kasvatustieteen yhteiskunta- ja kulttuuripoliittisen luonteen vuoksi tulisi kuitenkin ehdottomasti harjoittaa. Pysyessäni kasvatuksen taustalla olevissa ylimmissä periaatteissa ja ideaaleissa en ole aina ottanut eksplisiittisen tarkasti kantaa siihen, mitä tämä käytännön kasvatustyössä tulisi tarkoittaa. Tämä on tietoinen valinta ja uskon periaatteiden soveltamisen olevan luonteeltaan vahvasti tilannesidonnaista sekä kompromisseja ja käytännöllistä järkeä vaativaa toimintaa. Aristoteles (2008, 8, 28) onkin osuvasti huomauttanut, että ”toimintaa koskeva esitys voi olla vain yleispiirteinen eikä tarkka, sillä -- tutkimuksilta ei tule odottaa enempää

kuin mitä kohde sallii”. Tietty varovaisuus on myös viisasta ja perusteltua, koska kasvatus on prosessina niin herkkä ja monimutkainen, että teoriassa hyvältä vaikuttavilla heuristisilla periaatteilla saattaa olla käytäntöön sovellettuna pahimmillaan arvaamattomia, epätoivottavia ja tuhoisia seurauksia. Nähdäkseni on kuitenkin mielekästä ajatella, että ”siitä, kuinka asioiden ei tulisi olla, voimme varovasti arvella, kuinka niiden pitäisi olla” (Moisio 1999, 79).

Teoreettis-filosofisen lähestymistavan valitseminen tutkielmani näkökulmaksi oli omasta mielestäni valintana onnistunut. Mikäli jatkan tutkimusta demokraattisesta kasvatuksesta vielä tulevaisuudessa, olisi kuitenkin perusteltua yhdistellä teoriaani mahdollisesti myös enemmän empiiristä tutkimustietoa tutkimuksen tieteellisen uskottavuuden ja painoarvon lisäämiseksi. Yksi luonteva tapa pyrkiä toteuttamaan tällainen empiiristä ja teoreettis-filosofista perspektiiviä yhdistävää tutkimusta voisi olla toimintatutkimus, jossa toiminta ja reflektio yhdistyvät hedelmällisesti toisiinsa. Filosofisesta näkökulmasta olisi puolestaan kiinnostavaa pohtia syvemmin demokraattisen kasvatuksen suhdetta esimerkiksi ihmiskeskeiseen etiikkaan ja siitä nouseviin arvoihin, rauhaan ja väkivallattomuuteen sekä kasvatussuhteen väistämättömän epäsymmetrisyyden tuottamiin haasteisiin. Myös demokraattisen kasvatuksen suhteuttaminen kasvatettavien kehitystasoon on nähdäkseni varsin tärkeä ja kiinnostava jatkotutkimuksen aihe.

Hahmottelemani teoria ei ole valmis ja yleispätevä malli, jota voitaisiin suoraan soveltaa yhteiskuntaan ja sen kasvatuksellisiin käytäntöihin. En myöskään oleta, että hahmottelemani kasvatusteoria olisi helposti istutettavissa nykyiseen sosiaaliseen järjestykseen ratkaisten kaikki nykyiset kasvatukselliset ongelmat. Olen rakentanut teoriani näkökulmalle, jonka mukaan kasvatus on ensisijaisesti moraalista toimintaa. Asetunkin tutkielmassani osittain ajan koulutuspoliittista henkeä vastaan: sanon päättäväisesti ei kasvatus- ja koulutuspolitiikalle, joka korostaa kapean yksipuolisesti yksilöllisyyttä ja kilpailun keskeisyyttä korkeampien ihanteiden kustannuksella. Tällainen kasvatustieteellinen politiikka pyrkii mielestäni kestävämmällä tavalla ennen kaikkea inhimillisen eriarvoisuuden legitimoimiseen johtaen yksilönvapauden nimissä sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden idealisoimiseen. Kasvatuksen tulisikin aina olla jotain maailmaan sopeuttamisen ylittävää asettuen röyhkeästi vastarintaan silloin kun ympärillä oleva yhteiskunnallinen eetos on epäinhimillisyyttä ihannoiva. Radikaalin demokraattisen kasvatuksen kaltainen näkemys kasvatuksesta on nähdäkseni moraalisesti velvoittava epädemokraattisten kasvatusrakenteiden ollessa luonteeltaan

alistavia, passivoivia ja kriittisyyttä tukahduttavia.

Olen tutkielmassani pyrkinyt rakentamaan radikaalin demokraattisen kasvatuksen teoriaa ja hahmottelemaan siihen olemuksellisesti liittyviä keskeisiä piirteitä. Aiheena demokraattisen kasvatuksen teoria on poikkeuksellisen laaja sen ollessa teemana lähes koko kasvatuksen ydinkysymykset läpäisevä. Oppimisprosessina tutkielman tekeminen onkin ollut erityisesti suurten kokonaisuuksien hallinnan kannalta varsin opettavaista ja haastavaa. Suurimpana ongelmanani koin tekstin muotoilemisen yhtä aikaa sisällöllisesti syvälliseen sekä mahdollisimman selkeään, tiiviiseen ja helposti ymmärrettävään muotoon. Tässä olen nähdäkseni kuitenkin onnistunut, vaikka parannettavaakin toki aina löytyy. Yleisesti koen tutkielmani onnistuneen lähtöodotuksiini nähden hyvin ja olen siihen henkilökohtaisella tasolla syvästi tyytyväinen. Olen myös nähdäkseni onnistunut löytämään useita demokraattiseen kasvatukseen olennaisesti liittyviä piirteitä. Nämä ovat samalla tutkielmani keskeisimmät tutkimustulokset, jotka olen alla olevassa kuviossa graafisesti havainnollistanut (kuvio 1). Yhteenvetona tutkielmastani radikaalin demokraattisen kasvatuksen olemukseen kuuluvat siis 1) demokratia radikaalina ja progressiivisena elämänmuotona, 2) terapeutis-vapauttava kasvatuskäsitys, 3) melioristinen maailmankuva, 4) itsekriittisen järjen ihanne, 5) toivo kasvatuksen perusasenteena, 6) rauhan ja väkivallattomuuden ihanne sekä 7) teorian ja käytännön synteesi.



**Kuvio 1. Radikaalin demokraattisen kasvatuksen olemus.**

## LÄHTEET

- Adorno, T. 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?*, 223-241. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*, 19-32. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*, 7-28. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles. 2008. *Nikomakhoksen etiikka*. Tampere: Gaudeamus.
- Barber, B. 1984. *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. California: University of California Press.
- Biesta, G.J.J. 2004. The Community of Those Who Have Nothing in Common. *Education and the Language of Responsibility*. *Interchange* 35 (3), 307-324.
- Biesta, G.J.J. 2006. *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (painossa). "This is My Truth, Tell Me Yours". *Deconstructive Pragmatism as a Philosophy for Education*. *Educational Philosophy and Theory*.
- Blake, N. & Masschelein, J. 2003. *Critical Theory and Critical Pedagogy*. Teoksessa N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (toim.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, 38-56. Oxford: Blackwell.
- Bloch, E. 1985. Ennakoitu todellisuus – mitä on utooppinen ajattelu ja mitä se saa aikaan. Teoksessa K. Rahkonen & E. Sironen (toim.) *Ernst Bloch: Utopia, luonto, uskonto*, 22-33. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Bloch, E. 1986. *The Principle of Hope*. Oxford: Blackwell.
- Carlson, D. 2002. *Leaving Safe Harbors*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Clausewitz, C. 2002. *Sodankäynnistä*. Helsinki: Art House.
- Delors, J. 1996. *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.

- Durkheim, E. 1956. *Education and Sociology*. New York: Free Press.
- Einstein, A. 2003. Taistelevan pasifismin puolesta. Teoksessa A. Einstein & S. Freud. Miksi sotaa?: kirjeenvaihto vuodelta 1932, 11-16. Helsinki: Bazar Kustannus Oy.
- Eskola, A. 1969. *Vasen laita lavea*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Freire, P. 2004. *Pedagogy of Hope*. London: Continuum.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Fromm, E. 1966. *Beyond the Chains of Illusion: My Encounter with Marx and Freud*. New York: Pocket Books.
- Fromm, E. 1967. *Hyvän ja pahan välillä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1969. *Toivon vallankumous*. Tampere: Tampereen Kirjapaino-Oy.
- Fromm, E. 1970. *The Crisis of Psychoanalysis*. New York: Holt.
- Fromm, E. 1971. *Terve yhteiskunta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1976. *Tuhoava ihminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1977. *Olla vai omistaa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1984. *Ihmisen osa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1988. *Rakkauden vaikea taito*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Funk, R. 1982. *Erich Fromm: The Courage to Be Human*. New York: Continuum.
- Galtung, J. 1964. Editorial. *Journal of Peace Research* 1 (1), 1-4.
- Galtung, J. 1969. Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research* 6 (3), 167-191.
- Galtung, J. 1985. Twenty-Five Years of Peace Research: Ten Challenges and Some Responses. *Journal of Peace Research* 22 (2), 141-158.
- Galtung, J. 1990. Cultural Violence. *Journal of Peace Research* 27 (3), 291-305.
- Gandhi, M. 1959. *All Men Are Brothers*. Paris: Orient Longmans Private Ltd.
- Gandhi, M. 2005. *Tottelemattomuudesta*. Helsinki: Like.
- Gruen, A. 2008. *Tahdon maailman ilman sotaa*. Helsinki: Like.
- Hannula, A. 2001. Paulo Freire – Kritiikin ja toivon pedagogi. *Niin & näin* 8 (2), 64-69.
- Harva, U. 1963. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hautamäki, J. 1985. Onko Tarzan totta? Villilasten karut kohtalot. *Tiede* 6 (7), 20-25.
- Held, D. 1996. *Models of Democracy*. California: Stanford University Press.
- Hellsten, T. 2000. *Saat sen mistä luovut*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hobbes, T. 1999. *Leviathan*. Tampere: Vastapaino.
- Horkheimer, M. 1995. *Järki itseään vastaan: Muutamia huomautuksia valistuksesta*.

- Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?*, 208-222. Tampere: Vastapaino.
- Horkheimer, M. 2008. *Välineellisen järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Hudson, W. 1982. *The Marxist Philosophy of Ernst Bloch*. New York: St. Martin's Press.
- Huttunen, R. 2004. Habermas ja indoktrinaation ongelma. *Kasvatus* 35 (2), 192-205.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2007. Aristoteles ja pedagoginen etiikka. *Niin & näin* 14 (1), 83-90.
- Häkkinen, K. 2004. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: Wsoy.
- Jakonen, M. 2008. Koulu tietokapitalismissa. Teoksessa M. Reuter & R. Holm (toim.) *Koulu ja valta*, 39-50. Helsinki: Like.
- James, W. 1897. *The Will to Believe*. New York: Dover.
- James, W. 1995. *Pragmatism*. New York: Dover.
- Jokinen, A. 2000. *Panssaroitu maskuliinisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2004. *Sosiologia*. Helsinki: Wsoy.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. *Suomalainen yhteiskunta*. Juva: Wsoy.
- Juntumaa, R. 2008. *Psykoanalyysi oppimisprosessina*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 217.
- Juti, R. 2001. *Johdatus metafysiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuso, H. 2008. Matthew Lipman, lasten filosofointi ja demokraattinen koulu. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, 95-117. Tampere: Niin & näin.
- Kant, I. 1960. *Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kant, I. 1990. *Tapojen metafysiikan perustus*. Juva: Wsoy.
- Kant, I. 1995. Vastaus kysymykseen: *Mitä on valistus?*. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?*, 85-94. Tampere: Vastapaino.
- Kant, I. 1997. *Prolegomena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, I. 2000. *Ikuiseen rauhaan*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kilpatrick, W. H. 2007. Indoktrinaatio ja persoonien kunnioitus. *Niin & näin* 14 (1), 97-101.
- Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 20 (2), 45-59.
- Knuuttila, S. 2008. Selitykset. Teoksessa Aristoteles. *Nikomakhoksen etiikka*, 207-267. Tampere: Gaudeamus.
- Kouluhallitus. 1988. *Peruskoulun opetuksen opas. Kansainvälisyyskasvatus*. Helsinki:

Valtion painatuskeskus.

- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Lehtimaja, L. 2008. *Levinasin kasvot*. Helsinki: Like.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338*. Tampereen yliopisto.
- Levitas, R. 1997. *Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia*. Teoksessa J.O. Daniel & T. Moylan (toim.) *Not Yet: Reconsidering Ernst Bloch*, 65-69. New York: Verso.
- Luostarinen, H. 2003. Sodan viestit. Teoksessa A. Männistö (toim.) *Miksi soditaan?*, 17-31. Tampere: Vastapaino
- Majava, H. 2005. Uusia teitä kohti tiedostamatonta. *Psykoterapia* 24 (1), 38-47.
- Mclaren P. & Giroux, H. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*, 29-72. Tampere: Vastapaino
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The Visible and the Invisible*. Toim. C. Lefort. Evanston, Ill: Northwestern University Press.
- Moisio, P. 1999. *Kasvattamisen vaikea taito*. Erich Fromm, ihminen ja kasvatust. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -työ.
- Nevanlinna, T. 2006. *Nurin oikein*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Teos.
- O'Shea, K. 2003. *Demokraattista kansalaisuutta edistävään kasvatukseen liittyvää sanastoa*. Strasbourg: DGIV/EDU/CIT (2003) 29, Euroopan neuvosto.
- Ojakangas, M. 2002. *Kenen tahansa politiikka*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Orwell, G. 1946. *Politics and the English Language*. Teoksessa S. Orwell & I. Angus (toim.) *The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell*. Volume IV, *In Front of Your Nose 1945-1950*. London: Secker & Warburg.
- Pennanen, E. 2008. *Väärää huolta äänestysprosentista*. Helsingin Sanomat 20.9.2008. Perustuslaki 731/1999
- Peukertruth, H. 1993. *Basic Problems of a Critical Theory of Education*. *Journal of Philosophy of Education* 27, 159-170.
- Pihlström, S. 2002. *Kokemuksen käytännölliset ehdot*. Kantilaisen filosofian uudelleenarviointia. Helsinki: Helsinki University Press.
- Pihlström, S. 2008. *Etiikan ja metafysiikan yhteydestä*. *Niin & näin* 15 (2), 50-57.
- Pirttilä, I. 2001. Peter Jarvis: *Oppimisen paradoksit myöhäismodernissa*. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita*, 238-250. Helsinki:

Gaudeamus.

- Pulkkinen, L. & Wahlström, R. 1987. Kasvu yhteisvastuuseen ja rauhaan. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota?. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Putnam, H. 2002. The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteanmietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rauhankasvatustyöryhmän muistio. 1985. Rauha ja tulevaisuus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus: Työryhmän muistio 40. Julkaistu 1986 Sosiaalhallituksen julkaisusarjassa n:o 7.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Wsoy.
- Rikoslaki 39/1889
- Salomaa, J.E. 1960. Immanuel Kant: elämä ja filosofia. Porvoo: Wsoy.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio, 166-179. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Setälä, M. 2003. Demokratian arvo: teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet. Helsinki: Gaudeamus.
- Shilts, R. 1982. The Mayor of Castro Street: The Life and Times of Harvey Milk. New York: St. Martin's Press.
- Sihvola, J. 1994. Hyvän elämän politiikka – näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan. Helsinki: Like.
- Sihvola, J. 1998. Toivon vuosituhat. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sosialisatio, 7-13. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Simmel, G. 1999. Pieni sosiologia. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Smith, D. & Carson, T. 1998. Educating for a Peaceful Future. Toronto: Kagan and Woo Limited.
- Suomen UNESCO-toimikunta. 1997. Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet: julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien



- kunnioitukseen ja demokratiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suoranta, J. 2000. Mediakulttuurista, -kasvatuksesta ja -kriitistä. *Tiedepolitiikka* 25 (4), 29-42.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatustieteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Säljö, R. 2000. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Tammi, T. 2009. Demokratiaa luokkahuoneessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Tavast, A. 2008. Ajatuksia toivosta ja uskosta. *Duodecim* 124 (1), 106-107.
- Thoreau, H. 2009. Kansalaistottelemattomuus. Teoksessa J. Väänänen (toim.) *Rauhaa, peace!*, 39-69. Helsinki: Like.
- Tomperi, T. 2001. Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka. *Niin & näin* 8 (2), 62-63.
- Tomperi, T. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Freire. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Tomperi, T. 2008. Johdanto: Kasvatustieteet, pedagoginen filosofia ja filosofianopetus. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, 9-27. Tampere: Niin & näin.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatustieteet? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 247-286. Tampere: Vastapaino.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatustieteet?. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatustieteet? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 7-28. Tampere: Vastapaino.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 2008. Filosofia vapauden kouluna. Unesco-raportti filosofianopetuksen kansainvälisestä tilanteesta. 2008. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, 41-94. Tampere: Niin & näin.
- Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa A. Gretschel (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*, 11-30. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Virkkunen, J. 2008. Vaalivilkkauksella monta viestiä. *Helsingin Sanomat* 7.9.2008.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatustieteet? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 31-61. Tampere: Vastapaino.

- Värrö, V-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Wahlström, R. 1991. Rauhan- ja kansainvälisyyskasvatus koulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 70. Jyväskylän yliopisto.
- Weil, P. 2002. The Art of Living in Peace. Paris: UNESCO.
- Wilenius, R. 1988. Sodan ja rauhan filosofiaa. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 37.