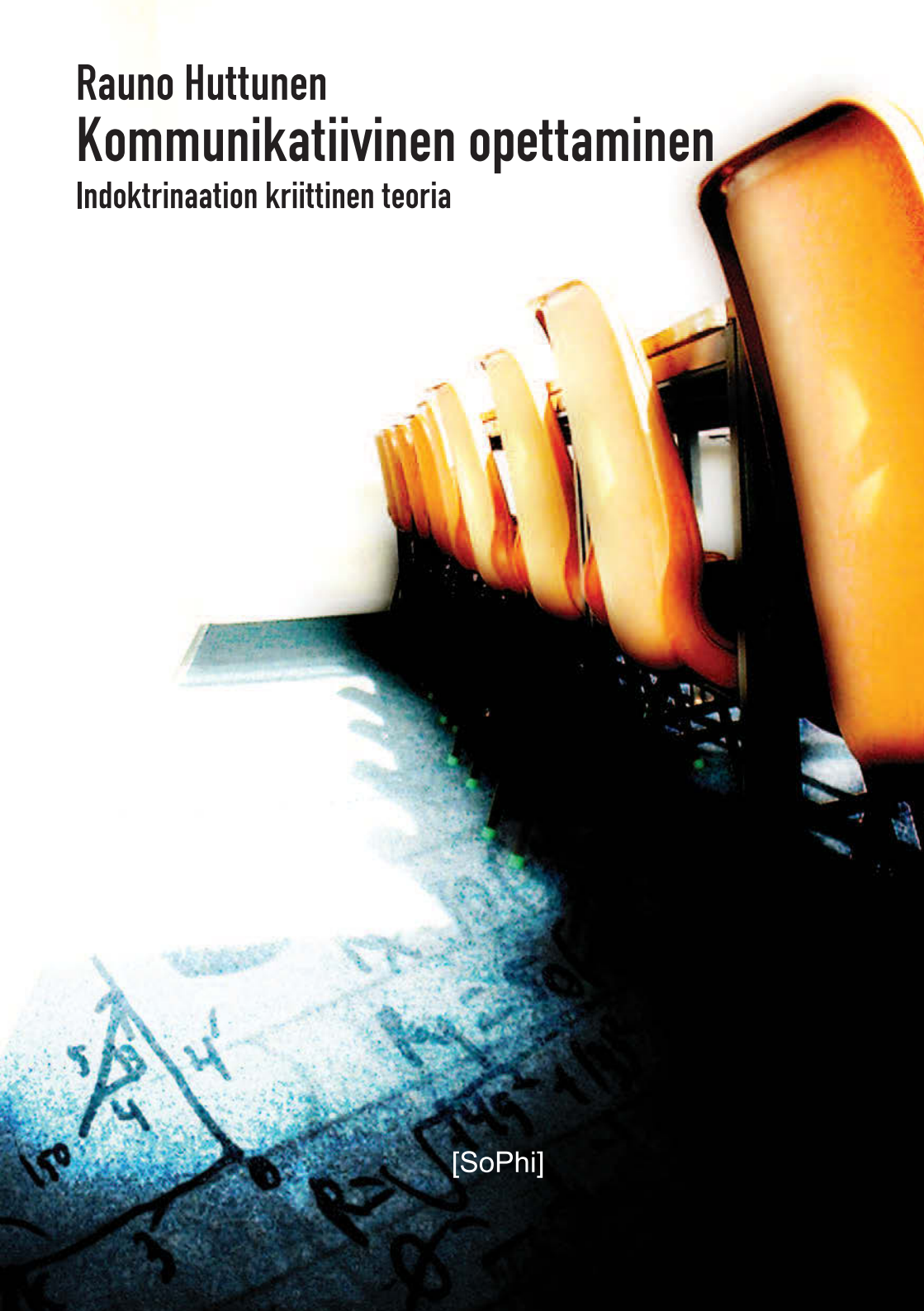


Rauno Huttunen

# Kommunikatiivinen opettaminen

Indoktrinaation kriittinen teoria



[SoPhi]

**Rauno Huttunen**

# **Kommunikatiivinen opettaminen**

## **Indoktrinaation kriittinen teoria**

[SoPhi]

Jyväskylän Yliopisto 2003

## SoPhi 82

Jyväskylän yliopisto

Toimitus:

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

PL 35 (MaB)

40014 Jyväskylä

<http://www.jyu.fi/sophi>

Myynti ja kustannus:

Minerva Kustannus Oy

Riihimäentie 3, 40520 Jyväskylä

puh. 014-3386 845, fax 014-3386 812

e-mail [kustannus@kopijya.fi](mailto:kustannus@kopijya.fi)

ISBN 952-5478-18-1

Copyright © Rauno Huttunen ja SoPhi 2003

Paino Kopijyvä Oy, Jyväskylä 2003

Kansi Marko Nääsilä

Taitto Olli-Pekka Moisio

# Sisällys

INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA: JOHDANTO .....	7
1 MITEN INDOKTRINAATIOSTA TULI ONGELMA .....	13
2 TRADITIONAALISEN INDOKTRINAATIOTEORIAN SYNTY JA SEN ONGELMAT .....	19
2.1 Indoktrinaation muodostuminen dilemmaksi .....	20
2.2 EKSKURSIO: Rationaalisuus-teorian vaatimus indoktrinaation määrittelyssä, osa I .....	35
2.3 Indoktrinaation traditionaalisesta teoriasta kohti indoktri- naation kriittistä teoriaa .....	45
3 INDOKTRINAATIOTEORIA JA IDEOLOGIA TEORIA .....	47
3.1 Ideologian käsitteen eri merkitykset ja soveltuvuus indoktri- naatioteorialle .....	47
3.2 Althusserin ideologiateorian anti indoktrinaatioteorialle .....	52
4 KRIITTINEN TEORIA .....	63
4.1 Frankfurtin koulun ja kriittisen teorian synty .....	63
4.2 Habermasin kriittinen teoria .....	73
4.3 Honnethin kriittinen teoria .....	99
5 KASVATUSTIETEEN KRIITTINEN TEORIA JA INDOKTRINAATION ONGELMA .....	107
5.1 Kasvatustieteen kriittisiä teorioita .....	107
5.2 Mollenhauerin kriittinen kasvatusteoria .....	109
5.3 Youngin kriittinen teoria opetuksesta ja indoktrinaatiosta .....	112
5.4 Mezirowin kriittinen itsereflektio aikuisopetuksessa .....	116

6	INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA .....	121
6.1	Rationaalisuuden vaatimus on indoktrinaation määrittelyssä, osa II ...	121
6.2	Yliopisto ja elämismaailman uusintaminen .....	123
6.3	Uudet indoktrinoivan opetuksen kriteerit .....	124
7	DIALOGISUUS JA KOMMUNIKATIIVINEN OPETTAMINEN	129
7.1	Buberin Minä-Sinä -dialogiikka .....	130
7.2	Romaanin dialogisuus Bahtinilla .....	131
7.3	Dialogisuus Gadamerilla .....	133
7.4	Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa .....	138
7.5	Kommunikatiivinen opetus, moderni ja modernit persoonat ....	139
7.6	Kommunikatiivisen opettamisen periaatteet .....	140
7.8	Epäkommunikatiivisia suhteita opetuksessa .....	142
8	PROFESSIONAALINEN KOULUTUS, YLIOPISTO JA INDOKTRINAATIO .....	145
8.1	Professionaalinen koulutus ja indoktrinaation ongelma .....	145
8.2	Yliopiston ja indoktrinaatiokritiikin perusta .....	150
8.3	Neljä mahdollista yliopiston perustaa ja niiden indoktrinaatio- herkkyys .....	154
8.4	Indoktrinaation ongelma ja akateeminen filosofian opetus ..	160
	EPILOGI .....	163
	VIITTEET .....	165

*Omistettu sedälleni Heikki Huttuselle,  
jolta ensimmäisen kerran kuulin nimen Platon.*



# INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA

## JOHDANTO

**K**asvatustilanteissa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen tai piilovaikuttamiseen. Se tarkoittaa asenteiden, käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamista ohi oppilaan vapaan ja tietoisin harkinnan (esimerkiksi Toukonen 1991, 112). Onnistuessaan indoktrinaatio saa aikaan oppilaassa kyselemättömän vakaumuksen näiden syötettyjen käsitysten totuudesta (Puolimatka 1995, 155). Myös Johan Snellman puhui tästä ongelmasta vuonna 1840 siis kauan ennen indoktrinaatioteorian syntyä (Snellman 1999, 34):

Sellaisella, joka ei ole päässyt luovaan tietämiseen, ei ole tätä vaatimusta (oikeus itsemääräämiseen, RH). Hän tekee tiedottomasti, tottumuksesta ja kasvatuksen vaikutuksesta, sen mikä on oikeaa, asettamatta lain tai tavan tarkoituksenmukaisuutta koskaan kyseenalaiseksi.

Tässä kielteisessä merkityksessä voidaan indoktrinaatiosta puhua eettisenä ongelmana, jossa loukataan oppilaan persoonaa. Itse indoktrinaation käsite on teoreettisesti ongelmallinen, koska ei ole yhtä selkeää kriteeriä sen arvioimiseksi, milloin opetusta voidaan pitää indoktrinaationa. Tätä ongelmaa kutsun indoktrinaation dilemmaksi.

Suomalaiseen keskusteluun indoktrinaation käsite on tullut vasta 1990-luvulla. Yksi syy tähän on ollut se, että Kekkonen aikakaudella opetuksen poliittisuudesta tai ideologisuudesta puhumista pidettiin liian arkana aiheena. Koulujen annettiin olla oikealle tai vasemmalle kallellaan eräänlaisen konsensuksen ja rauhanomaisen rinnakkainolon hengessä. Vain niin sanottuun Pirkkalan opetuskokeilun selkeään ylilyöntiin puututtiin opetushallituksen toimesta. Toiseksi keskustelu tunnustuksellisen uskonnon opetuksen pedagogisesta oikeutuksesta on edelleen arka aihe, josta ei vielä



pystyttyä avaamaan avointa tieteellistä diskurssia. Siksi myöskään indoktrinaation teemaa ei olla uskallettu avata, jottei aukaistaisi tätä uskonnon opetuksen pandoran lipasta. Kolmanneksi vasta viimeisen 20 vuoden aikana kiinnostus kasvatustieteiden filosofiaa kohtaan on alkanut tuottaa korkeamman tason opinnäytteitä, ja sen seurauksena myös kasvatustieteiden ytimeen kuuluva indoktrinaation teema on noussut akateemiseen keskusteluun.

Ensimmäisenä indoktrinaation käsitteen nosti esille suomalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa Marja Leena Toukonen artikkelissaan *Koulu ja sen kieli* (Toukonen 1991). Sitä seurasi Markku Huttusen yliopistopedagogiikkaa käsittelevä artikkeli *Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa* (Huttunen, M 1993). Itse julkaisin niin ikään akateemiseen opetukseen liittyvän indoktrinaatio-artikkelin nimeltä *Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa* (Huttunen, R 1997, ks. myös Huttunen & Muona 1995). Laajimmin indoktrinaatiosta on Suomessa kirjoittanut Tapio Puolimatka. Hän julkaisi oman tulkintansa indoktrinaatio-keskustelusta vuonna 1995 kirjassaan *Kasvatus ja filosofia* (Puolimatka 1995). Hän on myös omistanut indoktrinaation käsitteelle kokonaisen kirjan nimeltä *Opetusta vai indoktrinaatiota* (Puolimatka 1999). Lukuun ottamatta kysymystä suomalaisen uskonnon opetuksen indoktrinatiivisesta luonteesta, olen samoilla linjoilla Puolimatkan kanssa. Indoktrinaatio-keskustelun valtavirrasta poiketen Puolimatka ei näe uskonnon opetusta indoktrinatiivisena. Mielestäni uskonnon opetus muodostaa eräänlaisen sokean pisteen muutoin ansiokkaassa Puolimatkan indoktrinaatiokäsityksessä (ks. Huttunen 1999).

Indoktrinaation dilemmaa tutkiessani rajoitun käsittelemään sitä lähinnä akateemisen opetuksen näkökulmasta. Perustelen tätä ensinnäkin sillä, että akateemisesta opetuksesta minulla on eniten henkilökohtaista kokemusta sekä opiskelijana että opettajana. Toiseksi indoktrinaation ongelma peruskoulutuksessa ja varhaiskasvatuksessa on huomattavasti laajempi, koska sitä pohdittaessa täytyy syvällisemmin tutustua sosialisaatioteoriaan ja kehityspsykologiaan sekä pohtia maailmankuvan muodostumisen filosofiaa. Kasvatustieteellisessä keskustelussa on eri perusteilla väitetty, että edellä kuvatuunlainen indoktrinaatio on jossain vaiheessa kasvamista ja oppimista väistämätöntä. Esimerkiksi Macmillan väittää Wittgensteinin opetusta koskeviin fragmentteihin nojautuen, että maailmankuvaa ei voi omaksua muuten kuin indoktrinatiivisesti (Macmillan 1983, 370):

Niin kauan kuin periaatteelliset vakaumukset ovat välttämättömiä yksilölle, jotta hän voisi astua mihin tahansa kielipeliin, niin silloin nämä vakaumukset saavutetaan ilman niiden perustojen rationaalista arviointia ja silloin niiden opettamisen tapa tulee lähelle sitä, mitä nykyiset kommentaattorit pitävät indoktrinaationa.

En voi täysin hyväksyä Macmillanin kantaa, mutta se auttaa silti ymmärtämään, kuinka vaikea tehtävä on erottaa indoktrinaatio oikeutetusta sosiaalisuudesta, johon kuuluu maailmankuvan oppiminen. Kouluopetuksessa indoktrinaatioteorian haasteet ovat suuremmat, mutta soveltuvin osin kehittämiäni indoktrinaation kriteereitä voidaan käyttää apuna suunniteltaessa kouluopetusta.

Keskittyessäni indoktrinaation ongelmaan akateemisessa opetuksessa, siivutan tämän muutoin hyvin tärkeän kysymyksen indoktrinaatiosta lasten ja nuorten kasvatuksessa. Oletan, että yliopisto-opiskelijat ovat jo yhteiskuntaan sosiaalistuneita persoonia, jotka omaavat ainakin jossain määrin omaa vapaata harkintakykyä ja suotuisissa olosuhteissa ovat kommunikatiivisesti kykeneviä esittämään mahdollisen oman eriyvän näkökulmansa opetettavasta asiasta. Tällä tavalla kierrän niin sanotun pedagogisen paradoksin ongelman (esim. Kivelä 2002). Näin ollen voin kehittää ankarimmat mahdolliset indoktrinoivan opetuksen kriteerit.

Virikkeenä kirjalleni ovat olleet muun muassa omakohtaiset kokemukset indoktrinoivasta opetuksesta sekä Suomessa että entisessä Itä-Saksassa. Tämä ei ole tarkoitettu rinnastukseksi, sillä Itä-Saksassa harjoitetut indoktrinatiiviset opetusmenetelmät olivat erittäin karkeita ja länsieurooppalaiselle opiskelijalle liian ilmeisiä. Pidän elintärkeänä suomalaisen koulutuspolitiikan ja opiskelijoiden mielipiteen vapauden kannalta, että indoktrinaation ongelma nostetaan suomalaisen tieteelliseen diskurssiin. Väitän, että indoktrinaation ongelman tiedostetaminen opetuksen suunnittelussa parantaa opetuksen laatua. Kun asiaa pohditaan tarkemmin, voidaan törmätä indoktrinaation dilemmaan eli kysymykseen indoktrinatiivisen opetuksen kriteereistä.

Väheksymättä pragmatistisen ja analyttisen kasvatustieteen piirissä harjoitettua indoktrinaatio-keskustelua väitän, että siinä esiin tulleet indoktrinoivan opetuksen kriteerit eivät ole tyydyttäviä esitetyssä muodossaan (luku 2). Yksi syy tähän on näiden kriteereiden taustalla olevan rationaalisuuden käsitteen rajoittuneisuus. On ajateltu esimerkiksi, että on olemassa tietty rationaalisten opetusmenetelmien joukko, joiden käyttö sulkee pois indoktrinaation vaaran. On myös esitetty, että opetussisällön rationaalisuuden varmistaminen eliminoisi indoktrinaation. Lisäksi rationaalisuuden käsitettä on käytetty opetuksen lopputulosta arvioidessa niin, että jos opetuksen seurauksena on rationaalinen persoona eikä epärationaalinen indoktrinoitu persoona, opetusta ei pidetä indoktrinoivana. Kaikissa näissä käsityksissä on takana rationaalisuuden käsitys, jonka mukaan luonnontiede ja luonnontieteellinen ajattelu ovat paras mita rationaalisuudelle. Luvussa 2 käsittelen sitä, onko käsitteistä toiseen siirtyminen luonnontieteissä rationaalista eli voidaanko luonnontieteellistä ajattelua pitää esimerkillisenä sen kysymyksen suhteen, milloin on rationaalista vaihtaa näkökantaa tai käsitettä?

Englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa eräänä ongelmana on yhteyden puuttuminen ideologiateoriaan. Tämä johtuu osin siitä, että koulutuksen ideologisuus ja indoktrinaation käsite nähdään vaihtoehtoisina näkökulmina. Opetuksen ideologisuudesta kirjoittavat eivät käsittele indoktrinaatiota ja päinvastoin. Luvussa 3 tarkastelen mitä annettavaa sosiologisesti suuntautuneella ideologiateorialla voisi olla *metodologiseen individualismiin* (kaikki yhteiskunnalliset ilmiöt ovat palautettavissa yksilön intentioihin) suuntautuneelle indoktrinaatio-keskustelulle.

Uskon löytäväni uuden näkökulman indoktrinaatio-keskusteluun Frankfurtin koulun kriittisestä teoriasta (luvut 4- 5). Se, mitä Max Horkheimer ohjelmallisessa artikkelissaan *Traditionaalinen ja kriittinen teoria* (Horkheimer 1991) kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi, kuvaa myös englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa käytettyjä perusoletuksia. Tästä syystä kutsun käytyä indoktrinaatio-keskustelua *traditionaaliseksi teoriaksi indoktrinaatiosta*. Horkheimer haluaa asettaa traditionaalisen teorian tilalle kriittisen teorian, joka tunnistaa tiedon yhteiskunnalliset ehdot ja jonka peruspyrkimyksenä on ylittää tai auttaa ihmisiä ylittämään olemassa olevan yhteiskunnan sortavat rakenteet. Seuraan kriittisen teorian peruspyrkimyksiä hahmottaessani indoktrinaation kriittistä teoriaa. En kuitenkaan osoita indoktrinaation kriittistä teoriaa vain niille, jotka jakavat kriittisen teorian perusoletukset, vaan tarkoitukseni on luoda sellainen indoktrinaation käsite, joka voisi olla avuksi opetuksen laatua käsittelevässä keskustelussa.

Olen hyödyntänyt myös Jürgen Habermasin Axel Honnethin kriittisen teorian tulkintoja. Indoktrinaation kriittisen teorian kannalta merkityksellisiä asioita Habermasilla ovat kommunikatiivisen toiminnan käsite, modernisaatio-oteoria sekä diskurssietiikka. Honnethin tunnustuksen käsitys puolestaan kuuluu aivan indoktrinaatioteorian ytimeen. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria on jo tuottanut yhden version indoktrinaation intentiokriteeristä. Kyseessä on yksi osa kasvatusfilosofi Robert Youngin kriittisesti kasvatustieteestä. Pidän Youngin ideaa habermasilaisesta intentiokriteeristä oikean suuntaisena, mutta en tarpeeksi riittävänä indoktrinaation kriittiseksi teoriaksi. Käsittelen Youngin lisäksi myös Klaus Mollenhauerin ja Jack Mezirowin kasvatustieteiden kriittisten teorioiden merkitystä indoktrinaation kriittiselle teorialle.

Omassa indoktrinaation kriittisessä teoriassani haluan rakentaa sellainen indoktrinaation käsitteen, joka vastaa modernin ajan ja ihmisten erityneiden elämismaailmojen vaateita. Tältä pohjalta esitän omat kriteerini indoktrinaation kriittiselle teorialle akateemisessa opetuksessa ja professionaalissa koulutuksessa luvussa 6.

Hahmottelemani indoktrinaation kriteerit eivät vielä kerro, minkälainen opetus konkreettisesti olisi ei-indoktrinoivaa. Luvussa 7 käsittelenkin dialogi-

sen opetuksen ideaa ja muokkaan siitä niin sanotun kommunikatiivisen opettamisen maksiimin. Dialogisen opetuksen idean näen indoktrinaatioteorian kannalta hyvin merkittäväksi. Itse asiassa dialogin soveltamisessa opetukseen sen aidossa merkityksessä on kysymys kommunikatiivisesta toiminnasta Habermasin tarkoittamassa mielessä. Dialogiopetuksessa oppilasta rohkaistaan vastavuoroiseen ja tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä yhteinen merkitys. Muun muassa Martin Buberin, Mihail Bahtinin ja Hans-Georg Gadamerin dialogia koskevien ideoiden pohjalta esitän viisi periaatetta niin sanotulle kommunikatiiviselle opettamiselle.

Viimeisessä luvussa käsittelen indoktrinaation ongelmaa professionaalisessa koulutuksessa sekä neljää erilaista yliopiston ideaa ja niiden alttiutta indoktrinaatiokritiikille. Sivuan lyhyesti myös indoktrinaation ongelmaa akateemisessa filosofian opetuksessa.



# MITEN INDOKTRINAATIOSTA TULI ONGELMA

**I**ndoktrinaatio-sanan historia alkaa keskiajalta, jolloin indoktrinaatio tarkoitti sekä katolisen kirkon doktriinien juurruttamista että opettamista yleensä (Gatchel 1972, 11). Termi doktriini on johdettu latinan verbistä *docere* eli opettaa. Indoktrinaatio viittaa näin eräänlaiseen vahvennettuun opettamiseen. Kristinuskon ollessa keskisajalla lähes kaikenkattava maailmankuvien yhtenäistäjä, indoktrinaatiosta nykyisessä mielessä ei olisi voinutkaan tulla eettinen ongelma.

Myöskään aikaisemmin antiikin Kreikassa kasvatuksen periaatteita pohdittaessa kukaan ei kantanut huolta oppilaan ajattelun vapaudesta ja oikeudesta omiin maailmankatsomuksellisiin valintoihin. Itse asiassa tahdon vapauden teema tuli varsinaisesti filosofiseen väittelyyn vasta Augustinuksen myötä (ks. Heikkinen & Huttunen 2002a). Platon oli kyllä huolissaan Homeroksen uskonnollisten myyttien turmelevasta vaikutuksesta kasvatuksessa. Tuohon aikaan Ateenassa didaktiikka (*διδάξειν*; opettaminen) tarkoitti sitä, että opettaja luki ääneen Homeroksen säkeitä ja oppilaat toistivat niitä sana sanalta (McClellan 1976, 25). Platon (1999) ei kuitenkaan *Valtio*-kirjassaan anna paljoakaan aikalaiskäytäntöä parempaa tai myyteistä vapaampaa kuvaa opetuksesta<sup>1</sup>. Opetus Platonin ihannevaltiossa muistuttaa Louis Althusserin näkemystä koulutusinstituutiosta yhtenä ideologisena valtiokoneistona, joka vain varustaa eri luokkien edustajat heidän tarvitsemillaan toimintavalmiuksilla ja ajatusmuodoilla. Sekä Platonille että Althusserille silmänlume ja valehtelu ovat kasvatuksen ja opetuksen arkipäivää.

Aristoteles puolestaan piti lapsia pieninä paholaisina, joiden toimintaa ohjaa vain haluava sielun osa. Kasvatuksen avulla uudelle sukupolvelle saa-

daan kehitettyä kansalaisille kuuluva *phronesis* (käytännöllinen järki), joka sublimoi impulsiiviset halut *poliksen* (kaupunkiyhteisö) kannalta tarkoituk-  
sen mukaisiksi luonteenhyveiksi tai hyvää elämää edistäviksi  
toimintavalmiuksiksi. Aristoteleen mukaan kaikissa valtioissa kansalainen  
ei välttämättä tarvitse käytännöllistä järkeä, riittää kun hän osaa vain totella,  
mutta ”hyvän kansalaisen on opittava kykeneväksi hallitsemaan ja olemaan  
hallittuna” (Pol. III, 4, 1277b14–15). Tästä voisi päätellä, että käytännöllisen  
järjen omaavia hyviä kansalaisia ei voida kasvattaa indoktrinaation avul-  
la. Toisaalta Aristoteles oli sitä mieltä, että argumentit ja opetus eivät tehoa  
halusieluun ennen kuin sielu on jo pakkoon perustuvien menetelmin totutettu  
(ts. indoktrinoitu) iloitsemaan ja vihaamaan halutulla tavalla (EN X, 9,  
1179b24–31). Tämä on lähellä johdannossa esitettyä Macmillanin kantaa,  
jonka mukaan maailmankuvan opetus on välttämättä indoktrinoivaa.

Indoktrinaation käsitteen filosofiset edellytykset alkoivat kehkeytyä vasta  
renessanssin ja valistusajattelun myötä. Silloin syntyivät ihanteet yksilön ajat-  
telun ja poliittisen toiminnan vapaudesta. Baruch Spinoza puolusti vapaa-  
ajattelua ja ihmisen oikeutta seurata oman järkensä ääntä. René Descartes ei  
voimakkaasti julkisuudessa puolustanut ajattelun vapautta, mutta hänen ”me-  
todisen epäilyn menetelmänsä” on koko valistusajattelun suuri metafora.  
Descartes halusi ihmisen tietävänä subjektina astuvan ulos traditiosta ja aloit-  
tavan asioiden ajattelemisen ikään kuin puhtaalta pöydältä, jossa ei ole mui-  
ta faktoja kuin subjektin oma järjen akti. Locken liberalistinen filosofia ja  
kasvatusfilosofia ovat suoraan vaikuttaneet indoktrinaation käsitteen syn-  
tyyn viime vuosisadalla. Locken mukaan opetuksen periaatteena pitää olla  
oppilaan oman arvostelukykyyn eikä ulkoa lukemisen taidon kehittäminen  
(Pietarinen 1984, 103). Samaa periaatetta kannatti myös Kant, jonka määri-  
telmä ala-ikäisyydestä muodostaa filosofisen lähtökohdan myöhemmälle  
indoktrinoivan opetuksen kritiikille (Kant 1990, 77): ”Alaikäisyys on kyvyt-  
tömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta.” Indoktrinaatio voi-  
daan määritellä oppilaan tarkoitukselliseksi alaikäisenä pitämiseksi.  
Indoktrinoiva opetus ei vapauta oppilasta käyttämään omaa järkeään ilman  
opettajan tai jonkun muun auktoriteetin johdatusta. Tosin sekä Locken että  
Kantin kasvatusta koskevissa ajatuksissa on niissäkin seikkoja, jotka voi-  
daan altistaa indoktrinaatiokritiikille.

On olemassa myös elämismaailman, identiteetin ja maailmankuvan ra-  
kenteen muutokseen liittyviä seikkoja, jotka mahdollistivat sen, että  
indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelma modernissa yhteiskunnassa. Länsi-  
maita syvältä koskettanut modernisaatioprosessi on tarkoittanut muun mu-  
assa ihmisten elämismaailmojen moninaistumista ja yksilöllistymistä,  
avoimemman ja reflektiivisemmän identiteetin syntyä (Berger, Berger &  
Kellner 1973, 63–77), maailmankuvien maallistumista sekä totuuden, vilpit-

tömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimusten eriytymistä (Habermas 1979, 171–2).

Sekä Marx että Durkheim kiinnittivät huomion varsinaisen yksilöllisyyden syntymiseen modernin yhteiskunnan myötä. Marxin mukaan vaihtoarvojen tuottamiseen pohjautuva kapitalistinen yhteiskunta on tuottanut vieraantumisen lisäksi myös monipuolisen yksilöllisyyden (Marx 1986, 109):

Se kykyjen kehityksen aste ja universaalisuus, joka tekee tämän yksilöllisyyden mahdolliseksi, edellyttää juuri vaihtoarvojen pohjalta tapahtuvaa tuotantoa, joka sitten vasta synnyttää paitsi yksilön yleisen vieraantumisen itsestään ja muista, myös hänen suhteidensa ja kykyjensä yleisyyden ja kaikinpuolisuuden.

Yhteiskunnalliset suhteet ovat kehittymättömän vaihdon ja rahajärjestelmän vallitessa luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia. Ihmiset asettuvat suhteisiin toistensa kanssa rajoittuneina yksilöinä ”vain tässä tai tuossa määrittelysyydessä, feodaaliherrana ja vasallina, tilanherrana ja maaorjana jne. tai kastin jäsenenä jne. tai johonkin säätyyn kuuluvina jne.” (Marx 1986, 110). Kapitalismi puolestaan pitkälle kehittyneenä vaihtoyhteiskuntana rikkoo henkilökohtaiset riippuvuussuhteet.

Durkheimin mukaan traditionaalinen yhteiskunta ei anna mahdollisuuksia kehittää yksilöllistä ja persoonallista identiteettiä. Traditionaalisessa yhteiskunnassa vallitsee työnjaon alhaisen asteen vuoksi mekaaninen solidaarisuus, joka tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken. Mekaaninen solidaarisuus on erittäin suvaitsematonta ja ahdasmielistä. Modernissa yhteiskunnassa solidaarisuus perustuu tai sen ainakin pitäisi perustua siihen, että ihmiset ovat eriytyneet tekemään erilaisia töitä ja he ovat erilaisia persoonallisuuksia ja tästä syystä he tarvitsevat toisiaan. Durkheimin mielestä ihmisillä on kaksi tajuntaa: toinen niistä on koko ryhmän tai yhteiskunnan yhteinen ja toinen on henkilökohtainen, joka tekee meistä yksilöitä ja persoonallisuuksia. Mekaaninen solidaarisuus on voimakkaimmillaan, kun kollektiivinen tajunta peittää lähes täydellisesti yksilötajunnan. Tällöin yksilöllisyytemme on olematon. Kun mekaaninen solidaarisuus hallitsee, emme ole persoonallisia yksilöitä vaan kollektiivinen olento. Siinä missä mekaaninen solidaarisuus edellyttää, että ihmiset ovat toistensa kaltaisia, orgaaninen solidaarisuus edellyttää, että he ovat erilaisia. ”Edellinen on mahdollinen vain sikäli kuin yksilön persoonallisuus on sulautunut kollektiiviseen persoonallisuuteen; jälkimmäinen vain jos jokaisella meistä on oma toimintapiiri ja siis persoonallisuus” (Durkheim 1990, 127). Orgaanisessa solidaarisuudessa kollektiivinen tajunta jättää peittämättä osan yksilön tajunnasta.



Modernin yksilön identiteettiin kuuluu tietty avonaisuus. Jokaisessa yhteiskunnassa tietty osa identiteettiä on pysyvää primaarisosialisaation seurauksena. Moderni yksilö on kuitenkin omalaatuisella tavalla ”epävalmis” aikuistumisen jälkeenkin. Hän on tietoinen valmiuksistaan muuttaa itseään ja hänellä on monien mahdollisten identiteettien perspektiivi hallussaan (Berger, Berger & Kellner 1973, 73). Modernin identiteetin suhteellisen avonaisuuden mahdollistaa elämismaailmojen pluralisoituminen eli moninaistuminen. Lyhyesti sanottuna elämismaailma tarkoittaa sitä kollektiivisesti jaettua ”todellisuutta” tai merkityshorisonttia, joka antaa yksilölle järjestyksen ja mielen. Durkheimin kuvailemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa elämismaailmat olivat suhteellisen yhteneviä. Länsimaissa tärkein elämismaailmojen integroija oli kristinusko. Samat integroivat uskonnolliset symbolit tunkeutuivat jokapäiväisen elämän eri alueille. Niin kotona, työssä, politiikassa kuin vapaa-aikanakin ihminen pysyi samassa ”maailmassa”.

Modernissa yhteiskunnassa elämän eri osa-alueet erkaantuvat toisistaan ja näiden eri maailmojen merkityskokonaisuudet ovat toisistaan poikkeavia ja jopa ristiriidassa keskenään. Peruseriytyminen tapahtuu kun yksityissfääri erkaantuu julkisuuden sfääristä. Ihmisten elämismaailmat eriytyvät myös toisistaan. Eivät ainoastaan eri sukupolvien elämismaailmat ole erilaisia, vaan myös samaa sukupolvea edustavat yksilöt kasvavat ja sosiaalistuvat yhteiskuntaan erilaisten merkityksellisten kokemusten muokkaamina.

Tässä modernissa tilanteessa yksilöt pyrkivät ylläpitämään omaa yksityistä ”kotimaailmaansa”, joka palvelee merkityksellisenä keskuksena yksilön yhteiskunnallisessa elämässä (Berger, Berger & Kellner 1973, 64). Berger, Berger & Kellnerin mukaan tämän kotimaailman ylläpito on epävarmaa. Elämismaailma on kadottamassa keskuksensa ja mieli on joutumassa kodittomaksi.

Elämismaailmojen pluralisoituminen on mahdollistanut avonaisen identiteetin, joka puolestaan mahdollistaa elämänuran suunnittelun. Modernissa yhteiskunnassa elämänurien suunnittelusta tulee ensisijainen identiteetin lähde ja se on myös identiteetin ja itseyden ”suunnittelua” (Berger, Berger & Kellner 1973, 70–71). Monien seikkojen takia elämänura on avoin ja epävarma sekä jatkuvan uudelleenarvioinnin kohteena.

Edellä mainitut seikat ovat kasvattaneet yksityisen ja julkisen sfäärin eroa. Tämä merkitsee muun muassa sitä, että kirkko, valtio tai muu julkinen instituutio ei ainakaan helposti kykene muokkaamaan yksilön maailmankatsomuksellisia valintoja. Yksilön identiteetille tärkeät maailmankatsomukselliset seikat, kuten uskonnolliset kysymykset, ovat privatisoituneet eli vapautuneet valtion asiasta yksityisen asiaksi. Valtion, talouden ja julkisen koulutuksen maallistuminen on antanut yksilöille vapauden maailmankatsomuksellisissa asioissa. Joukkotiedotuksen ja koulutuksen rationalisoituminen ta-

loudellinen hyödyn vaatimusten mukaisiksi, on tietenkin luonut vastavoimia tälle prosessille.

Maailmankatsomusten privatisoituminen on osa sitä prosessia, jota Jürgen Habermas kutsuu maailmankuvien rationalisoitumiseksi eli järkipäris-  
tymiseksi. Maailmankuvien rationalisoitumisella Habermas ei tarkoita sitä, että maailmankuvat olisivat tulleet paremmiksi tai järkevimmiksi niiden ”totuussisällön” kasvamisen mielessä, vaan että maailmasta katoaa lumo tai taika. Nykyihminen ei usko taikavoimiin, joilla voitaisiin hallita henkiä, vaan hän luottaa teknisiin välineisiin (Weber 1987, 28). Habermas yhdistää Weberin ajatukseen lumouksen haihtumisesta Piaget’n ideaan maailmojen (maailmankuvien) desentralisoitumisesta sekä Kohlbergin ideaan moraalisen kehityksen tasoista.

Rationalisoituneen ja desentralisoituneen maailmankuvan luonteeseen kuuluu se, että siinä kuvat *ulkoisesta*, *sosiaalisesta* sekä omasta *sisäisestä* maailmasta ovat erkaantuneet omiksi osa-alueikseen. Niitä vastaavat omat *totuuden*, *oikeellisuuden* ja *autenttisuuden* pätevyysvaatimukset. Vasta kun nämä maailmat ovat erkaantuneet toisistaan, voivat yksilöt muodostaa reflektiivisen käsitteen maailmasta ja pääsevät maailmaan käsiksi yhteisten tulkinta ponnistusten (gemeinsamer Interpretationsanstrengungen) välityksellä (Habermas 1981a, 106).

Traditionaalisessa tai arkaaisessa maailmankuvassa maailmat eivät eriytyneet toisistaan, vaan ne muodostivat ykseyden, jonka keskipisteen muodosti jumala tai joku muu tuonpuoleinen seikka. Keskiajalla, kun kristinusko oli hegemoninen ajatusmuoto Euroopassa, ei *ulkoista maailmaa* koskevia väitteitä ollut mahdollista arvioida ilman katolisen kirkon doktriinien mukaisia *sosiaalisen maailman* pätevyysvaatimuksia. Esimerkiksi mustaan surmaan ei keskiajalla suhtauduttu modernin ihmisen objektivoivalla asenteella (eli arvioidaan ulkoista maailmaa siihen kuuluvalla pätevyysvaatimuksella eli *totuudella*), vaan sitä pidettiin normisidonnaisesti jumalan rangaistuksena (pätevyysvaatimuksena *oikeellisuus*). Habermasin mukaan kommunikatiivisen toiminnan laajentuminen ja syventyminen eivät ole mahdollisia, ennen kuin maailmat ja niitä vastaavat pätevyysvaatimukset (*totuus*, *oikeellisuus* ja *autenttisuus*) eriytyvät sekä ilman, että kulttuuri mahdollistaa refleктоivan suhteen traditioon varastoituneisiin tulkintoihin (Habermas 1981a, 109).

Seuraten Kohlbergin teoriaa yksilön moraalikehityksen vaiheista Habermas jakaa yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden tasot esikonventionaaliseen, konventionaaliseen ja jälkikonventionaaliseen tasoon. Esikonventionaalisessa vaiheessa ainoastaan konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkitseviä (Kohlbergin tasot 1–2). Konventionaalisessa vaiheessa moraalisesti merkitseviä ovat teon motiivit ja nii-

den suhde normeihin (Kohlbergin tasot 3–4). Jälkikonventionaalisessa vaiheessa normit menettävät ”itsestäänselvyytensä” ja ne tulevat praktiseen diskurssiin kriittisen keskustelun alaiseksi (Kohlbergin tasot 5–6) (Habermas 1975, 51–2). Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat *heimoyhteiskunta*, *traditionaalinen valtio* ja *moderni yhteiskunta*. Kun Habermas kytkee näihin yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehityksen tasoihin maailmankuvien desentralisoitumisen, hän saa seuraavanlaisen malli länsimaalaisesta modernisaatioprosessista:

- 1) *heimoyhteiskunta*, jossa eriytymätön maailmankuva on luonteeltaan myyttis-animalistinen ja moraalikäsitteet esikonventionaalisella tasolla;
- 2) *traditionaalinen valtio*, jossa metafyyysis-uskonnollinen maailmankuva on jossain määrin desentralisoitunut ja yhteiskunnallisten konfliktien sääntely tapahtuu konventionaalisella tasolla olevien institutionalisoituneiden morali- ja oikeuskäsitysten kautta;
- 3) *moderni yhteiskunta*, jossa maailmankuva on desentralisoitunut ja morali- ja oikeuskäsitykset ovat menettäneet traditionaalisen uskonnollis-sakraalisen pyhyytensä ja nousseet praktiseen diskurssiin eli avoimeen moraaliseen keskusteluun (Habermas 1981b, 237–238).

*Heimoyhteiskunnassa* ja *traditionaalisessa yhteiskunnassa* ei voitu käsitteelliskään tasolla erottaa indoktrinaatiota ja opetusta toisistaan, koska maailmakäsitys oli niin eriytymätön, ettei esimerkiksi moraalisia normeja ollut mahdollista nostaa kriittisen arvioinnin kohteeksi. Ei myöskään ollut eriytyneitä identiteettejä, jotka olisivat voineet harjoittaa tätä kriittistä keskustelua eri maailmankatsomuksien näkökulmat huomioon ottaen. Myös James McClellan on huomionut, että kulttuurissa, joka ei tunnista muita uskomusjärjestelmiä kuin omansa, ei voi olla indoktrinaation käsitettä (McClellan 1976, 143). Vasta toiseuden tunnustamisen – jonka modernisaatioprosessi mahdollistaa – myötä indoktrinaation käsite on mahdollinen.

## 2

# TRADITIONAALISEN INDOKTRINAATIOTEORIAN SYNTY JA SEN ONGELMAT

Vaalistusajattelijoiden ihanteet demokratiasta sekä yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta esiintyivät erittäin voimakkaina 1900-luvun vaihteen Yhdysvalloissa, jossa poliittista julkisuutta eivät rasittaneet sääty-yhteiskunnan ja aristokratian perinteet. 1890-luvulla amerikkalaisen kasvatustieteen uudistajat Francis Wayland Parker ja John Dewey asettivat kysymyksen siitä, pitääkö kasvatuksen olla konstruktivista vai pakottavaa. He eivät vielä käyttäneet indoktrinaatio-termiä, mutta he alkoivat puhua uudesta kasvatuksesta ja demokraattisesta koulusta (Gatchel 1972, 12). Ensimmäisen maailmansodan jälkeen keisarillisesta Saksasta luodut kauhukuvat herättivät amerikkalaisissa kasvatustieteilijöissä huolen ”vapaan ja demokraattisen yhteiskunnan jatkuvuudesta”. Tällöin indoktrinaatio-termi sai selvästi kielteisen merkityksen yksipuolisena, autoritaarisena ja manipulaatiivisena kasvatuksena. Vuonna 1919 Deweyn oppilas William Heard Kilpatrick kirjoitti seuraavasti (Gatchelin 1972, 13 mukaan):

Kuitenkin indoktrinaatio on perustavanlaatuisesti ja olemuksellisesti epädemokraattista. Se pyrkii ehkäisemään valintaa. Indoktrinaation luonteeseen kuuluu, että siinä persoona käytetään välineenä päämäärään, ja tämä vaara on läsnä minkä tahansa autoritarismin vallitessa.

Amerikkalaisessa keskustelussa indoktrinaation termiä käytettiin myös myönteisessä mielessä. Kirjassaan *Indoctrination for American Democracy* B. F. Pittinger puolustaa indoktrinaation tarpeellisuutta amerikkalaisessa kasvatuksessa demokraattisten arvojen ylläpitämiseksi (Gatchelin 1972, 14 mu-

kaan). Myös nykyisessä englanninkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa on indoktrinaatiota pidetty sekä täysin kielteisenä seikkana että välttämättömänä tai toivottavana osana kasvatusprosessia. Tämä keskustelu liittyy laajempaan ongelmaan siitä, ovatko tahdon vapaus ja omat harkitut maailmankatsomukselliset valinnat yleensä ottaen mahdollisia sosialisointiprosessissa. Kuten johdannossa totesin, sivuutan nämä kysymykset, koska pidän silmällä lähinnä akateemista opetusta ja aikuiskasvatusta koskevaa indoktrinaatioteoriaa.

## 2.1 Indoktrinaation muodostuminen dilemmaksi

Indoktrinaation ongelmaan erikoistunut kasvatusfilosofi Ivan Snook jakaa indoktrinaation määrittelyyn tarkoitetut kriteerit 1) metodi-kriteeriin, 2) sisältö-kriteeriin, 3) seuraus-kriteeriin sekä 4) intentio-kriteeriin (Snook 1972, 16–67):

- 1) Amerikkalaisessa keskustelussa erityisesti Deweyn vaikutuksesta on pyritty liittämään indoktrinaatio tietynlaiseen *opetusmenetelmään*. Tämän epäilyttävän opetusmenetelmän piirteiksi on mainittu seuraavia elementtejä; a) opetus on autoritaarista, b) opetussisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän (drummed in; drilled), c) opetuksessa käytetään hyväksikäsitteitä jonkinlaista uhkaa ja d) vapaa keskustelu kielletään. Monesti nämä seikat on lyhennetty ”epärationaaliseksi opetusmenetelmäksi”. Metodi-kriteerissä metodi voidaan myös käsittää yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi (Puolimatka 1995, 153).
- 2) *Sisältö-kriteerin* mukaan opetussisällöstä seuraa, onko kyseessä indoktrinaatio vai ei. Tämä käsitys lähtee itse indoktrinaatio-termin etymologiasta. Indoktrinaatio on doktriinin välittämistä. ”Ei doktriineja; ei indoktrinaatiota” (Anthony Flew 1972, 114, myös Passmore 1973, 194 sekä Gregory & Woods 1972, 163–189).
- 3) *Seuraus-kriteerissä* lähdetään indoktrinoidun persoonan käsitteestä. Sartrea mukaillen Wilson toteaa, että indoktrinoitu ihminen elää itsepetoksessa. Hän on eräänlainen unissa kävelijä (Wilson 1972, 18). Hänen maailmankatsomuksensa perusteiden katsotaan tavalla tai toisella olevan kestävämpiä. Kasvatus on indoktrinaatiota silloin, kun sen seurauksena on indoktrinoitu persoona.

- 4) Ensimmäinen *intentio-kriteerin* käyttäjä oli jo mainittu Kilpatrick. Hän ei kiellä tahattoman indoktrinaation mahdollisuutta, mutta pitää intentiota eli tarkoitusta indoktrinaation käsitteen tärkeimpänä kriteerinä (Snook 1972, 41). John Whiten määritelmän mukaan opettaja on indoktrinoija, jos hänen intentionaan on saada oppilas uskomaan P:hen (P=väite, uskomus, doktriini ja niin edelleen) sellaisella tavalla, jossa mikään ei horjuta tätä uskomusta (White 1973, 179).

### *Opetusmetodi indoktrinaation kriteerinä*

Snookin mukaan indoktrinaatiota ei voi määrittellä tietyn opetusmenetelmän tai tiettyjen opetusmenetelmien avulla (Snook 1972, 22–23). Myös puhe epärationalisista opetusmenetelmistä on ongelmallinen indoktrinoivan opetuksen kriteeri. Esimerkiksi John Wilsonin mukaan indoktrinaation käsitteeseen kuuluu loogisella välttämättömyydellä, että indoktrinoitu persoona on saatu uskomaan haluttuihin asioihin epärationalisilla opetusmenetelmillä (Wilson 1972, 19). Nykyisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa ei kuitenkaan ole mitään yksiselitteistä rationalisuuden käsitettä, jonka perusteella epärationaliset opetusmenetelmät voitaisiin rajata. Lisäksi amerikkalaisten koulureformistien aikoinaan epärationalisina pitämät opetusmenetelmät (autoritaarisuus, keskustelun kieltäminen, uhkan hyväksikäyttö ynnä muut) eivät enää tänä päivänä ainakaan länsimaissa edusta tehokasta indoktrinaatiota. Puolimatkan mukaan indoktrinaatiossa ei ole kyse opetusmetodeista sinänsä vaan niiden sellaisesta käytöstä, jossa oppilas johdetaan omaksumaan opettajan näkemykset ja käsitykset. Oppilas ei välttämättä omaksuisi niitä, jos opettaja toimisi vilpittömästi tai jos opettaja antaisi monipuolista informaatiota (Puolimatka 1995, 164).

Puolimatkan mukaan opetusmetodi voidaan ymmärtää myös yleisellä periaatteellisella tasolla (merkitys a). Tällöin on kysymys arvo-orientaatiosta opetustilanteessa, ja se liittyy olennaisesti Habermasin teoriaan kommunikatiivisesta ja strategisesta toiminnasta. Tässä työssä hahmottelemassani indoktrinaation kriittisessä teoriassa tällä periaatteellisemmalla metodi-näkökulmalla on hyvin tärkeä asema. Kirjassaan *Opetusta vai indoktrinaatiota* Puolimatka (1999, 212) ei valitettavasti enää käytä tätä hyödyllistä jakoa menetelmä-kriteerin kahteen merkitykseen.

Jo Kilpatrick käsitteli opetusta periaatteellisesta arvo-orientaation näkökulmasta. Hänen mielestään opettajat usein kantavat enemmän huolta opetettavasta asiasta ja omasta esiintymisestään kuin oppilaasta inhimillisenä persoonana. Opettamisessa on Kilpatrickin mukaan kysymys oppilaan persoonan tosi kunnioittamisesta. Sen sijaan indoktrinaatiossa loukataan

räikeällä tavalla oppilaan persoonaa. Indoktrinaation seurauksena on pahimmillaan sisäinen orjuus, jonka vallitessa yksilöllä ei ole edes halua kamppailla vapautensa puolesta (Kilpatrick 1972, 47):

Kasvatus, josta on tähän asti keskusteltu, on kasvatusta, joka on suunniteltu vapauttamaan oppijan koko persoonallisuus täyteen elämään, kaikkien omien voimavarojen parhaaseen ja itsenäisimpään käyttöön, oman päämäärän kontrolliin. Vain tätä pidämme persoonan tosi kunnioittamisena(...) auttaa yksilöä täyteen voimavarojen käyttöön, täyteen älylliseen ja vastuulliseen itseohjautuvuuteen ja tehokkuuteen, on samaa kuin antaa suurin mahdollinen kunnioitus oppijan persoonallisuudelle.

Kilpatrick liittää persoonan kunnioittamisen myös demokratian vaatimukseen. Demokratian ja persoonan kunnioittamisen takia indoktrinaatio opetusmenetelmänä täytyy ehdottomasti hylätä. Hän torjuu jyrkästi vaatimuksen itse demokratiaan indoktrinoimisesta (Kilpatrick 1972, 52): ”’Indoktrinoida demokratiaa’ on sekä ristiriita käsitteessä että sen saman demokratian kieltämistä mitä yritetään opettaa.”

Mitä McClellan kutsuu indoktrinaation kontrolli-kriteeriksi, kuuluu nähdäkseni tähän metodi-kriteerin merkitykseen, jossa metodi ymmärretään yleisellä tasolla arvo-orientaatioksi (merkitys a). Kysymys on siitä, että opettaja tai luennoitsija osana yhteiskunnallisia valtasuhteita käyttää väärin auktoriteettiasemaansa kontrolloidakseen oppilaan ajattelua ja käyttäytymistä. Palkinnoin ja rangaistuksin opettaja saa oppilaan omaksumaan X:n (sisällön, jonka opettaja haluaa indoktrinoida oppilaaseen) sekä yleensä käyttäytymään jonkun instituution haluamalla tavalla. Opettajan kontrollin alaisena oppilas ei missään vaiheessa nouse tasolle, josta hän pystyisi itsenäisesti arvioimaan opetuksen sisällön kohdallisuutta tai arvioimaan sitä, mitä hänelle on opetustilanteessa tehty. Esimerkkeinä McClellan käyttää katolisia kouluja sekä marxismi-leninismiin perustunutta opetusta entisessä Neuvostoliitossa (McClellan 1976, 142).

McClellan on tuonut tärkeän ja analyttisessä kasvatustilanteessa harvinaisen yhteiskunnallisten valtasuhteiden näkökulman, jonka myös Puolimatka omaksuu. Sen sijaan McClellanin ratkaisu indoktrinoivien metodien ja kontrollin ehkäisemiseksi opetuksessa unohtaa tämän yhteiskunnallisen ulottuvuuden. McClellanin perusteesi on, että niin sanottu opetuksen ehto ”P” (pellucidity) eliminoi indoktrinoivien metodien ja kontrollin käytön (McClellan 1976, 148). Vallan ja ideologian ongelma ei opetuksessa kuitenkaan ratkea näin helposti. McClellan määrittelee P-ehdon seuraavasti:

P: A luennoi (\*) ä B:lle →

Pii: B haluaa tietää (tai ymmärtää tai kunnioittaa) (\*) n.

P1ii: B uskoo, että A tietää molemmat

(a) Mitä B:n täytyy tehdä tai läpikäydä tunteakseen (\*) en, ja

(b) Että B haluaa tietää (\*) en.

P1iii: B uskoo, että A on X:ämässä Y:tä<sup>2</sup> B:lle intentiolla auttaa B:tä tulemaan tietämään (\*).

P1iv: B seuraa Y:tä, jota A on X:ämässä, koska P1iii.

P1v: B uskoo, että A tietää, että (P1iii & P1iv).

P2i: A uskoo, että B haluaa tietää (tai ymmärtää tai kunnioittaa) (\*).

P2ii: A uskoo, että Y:n X:äminen B:lle auttaa B:tä tulemaan tietämään (\*).

P2iii: A X:ä Y:tä B:lle intentiolla auttaa B:tä tulemaan tietämään (\*).

P2iv: A uskoo, että (P1iii & P1iv).

Tämän tyyppinen formalisointi oli jonkin aikaa sitten tieteellisyyden taekasvatusfilosofisessa kirjallisuudessa. Tässä on kuitenkin yksinkertainen asia vain puettu monimutkaiseen asuun. P-ehto itse asiassa palauttaa indoktrinoivien metodien ja kontrollin torjunnan intentio-kriteeriin, jossa opettajan (A) intentiot ovat vilpittömiä eikä hän käytä väärin oppilaan luotamusta. McClellanin muotoilema intentio-kriteerikään (P-ehto) ei kuitenkaan sulje pois rakenteellisista tekijöistä johtuvaa indoktrinaatiota. Voidaan esimerkiksi ajatella, että koulutusinstituutio toteuttaa jotain piilopetussuunnitelmaa, joka voidaan altistaa indoktrinaatiokritiikille. Uskon, että sekä katolisen koulun opettaja että marxismi-leninisin sisäistänyt opettaja pystyisivät puolustautumaan sellaisia indoktrinaatio-syytöksiä vastaan, jotka perustuvat McClellanin määrittelemään P-ehtoon.

### *Opetuksen sisältö indoktrinaation kriteerinä*

Analyttisessä kasvatusfilosofiassa doktriinin käsitteeseen liitettyä indoktrinaation sisältö-kriteeriä ovat käyttäneet - yhdistettyinä kylläkin muihin kriteereihin – muun muassa John White (1973), John Passmore (1973, 194), Anthony Flew (1972), Ben Spiecker (1987, 261–266), I. M. M. Gregory & R. G. Woods (1972) ja David McClellan (1976). Tämän kriteerin käyttö on hyvin ongelmallista doktriinien määrittelyn vaikeuden vuoksi. Sisältö-kriteerin taustalla on ajatus, että tiede ja doktriinit voidaan pitää erillä toisistaan. Uskonnollisten tai poliittisten doktriinien eli opinkappaleiden opettaminen on nimensä mukaisesti indoktrinaatiota. Tieteen opettaminen ei ole indoktrinaatiota riippumatta siitä, mitä opetusmetodeja käytetään, koska tiede ei sisällä doktriineja.



Miten sitten voidaan erottaa ei-doktrinaalinen tieteellinen tieto doktrinaalisesta tiedosta? Perinteinen tapa vastata tähän kysymykseen on, että ei-doktrinaalinen tieto on tieteellisesti oikeaksi todistettua tai todennäköistä tietoa (esimerkiksi White 1973). Puuttumatta vielä kysymykseen siitä, onko tiede parempi ajatusmuoto kuin joku vaihtoehtoinen järjestelmä, voidaan problematisoida tieteellisen tiedon justifikaation eli todistamisen ongelma, joka koskee sekä yksittäisen havaintolauseen (faktan) että kokonaisen teorian justifikaatiota.

Imre Lakatoksen mukaan ”vuosisatojen ajan tieto merkitsi todistettua tietoa – todistettua joko älyn voimalla tai aistien evidenssillä” (Lakatos 1974, 91). Renessanssista aina tälle vuosisadalle asti ajateltiin, että tiede on kasaantuva kokoelma oikeaksi todistettuja ikuisia totuuksia. Ajattelutapaa, jossa tieto samastetaan oikeaksi todistettuun tietoon, Lakatos kutsuu justifikationismiksi. Hänen mukaansa muun muassa epäeuklidisen geometrian, ei-newtonilaisen fysiikan sekä induktiivisen logiikan synnyn myötä kävi selväksi, että viime kädessä kaikki teoriat ovat yhtä todistamattomia (Lakatos 1974, 95).

Myös Puolimatka on argumentoinut hyvin justifikationismia vastaan. Hänen mukaansa justifikationismi sisältää vakavia ongelmia, koska (Puolimatka 1995, 62):

- Tieteenfilosofia ja tietoteoria eivät ole onnistuneet yksiselitteisesti määrittelemään, mitä olisi pidettävä *riittävänä* todistusaineistona.
- Filosofiasa ei vallitse yksimielisyyttä siitä, mikä kelpaa päteväksi todistusaineistoksi.
- Filosofisessa keskustelussa ei olla yksimielisiä siitä, merkitseekö riittävän todistusaineiston esittäminen, että jokainen uskomus on perusteltava joillakin toisilla uskomuksilla.

Kun tieteenfilosofisessa keskustelussa Karl Popperin falsifikaatio-teoria syrjäytti sekä justifikationismin että probabilismin<sup>3</sup> (uusjustifikationismi), se vaikutti myös indoktrinaatio-keskusteluun. Popperia seuraten kasvatustieteilijät Gregory ja Woods esittävät, että epätieteelliset doktriinit ovat väitteitä, joista ei periaatteessakaan voida tietää, ovatko ne tosia vai epätosia (Gregory & Woods 1970, Snook 1972, 32 mukaan). Heidän mielestään mistä tahansa teoriasta voi tulla doktrinaalinen eli mikä tahansa teoria voi tulla ei-falsifioituvaksi. Esimerkiksi Karl Marxin taloustiede ei ollut doktrinaalinen sen enempää kuin Adam Smithinkään taloustiede, mutta marxismi sittemmin muuttui luonteeltaan uskonnolliseksi ja ei-falsifioituvaksi. Gregory & Woods kuvailevat doktrinaalisia uskomuksia seuraavasti (Gregory & Woods 1972, 168):

Uskojan näkökulmasta niillä on universaalien totuuksien status, ja tämä tosia asia sekä se fakta, että kyseessä olevat uskomukset ovat momentaalisen merkityksellisiä ihmiskunnalle, johtaa vahvaan tarpeeseen yrittää vakuuttaa toisia, epäroivia ja ei-uskovia tästä olennaisesta totuudesta.

Gregoryn ja Woodsin mukaan uskonnollisia totuuksia ei ole saatu selville tieteellisillä metodeilla, vaan uskonnollisissa totuuksissa on kysymys kiergeardilaisesta uskon hypystä (Gregory & Woods 1972, 173).

Tämä popperilainenkaan doktriinin määrittelyn strategia ei ole kovin hedelmällinen. Ensinnäkin suurin osa tieteellisinä pidetyistä teorioista tai akateemisessa keskustelussa mukana olevista teorioista ei ole muotoiltu tavalla, jossa niihin voisi katsoa sisältyvän falsifikaatioehdon. Gregorin & Woodsin tavoin muotoiltu sisältö-kriteerin suora soveltaminen akateemiseen opetukseen tekisi varsin kevyin perustein suurimmasta osasta opetusta indoktrinaatiota. Toiseksi luonnontieteellisetkin teoriat sisältävät sekä maailmankatsomuksellisia aineksia että myös ei-maailmankatsomuksellisia tieteenalakohtaisia perusoletuksia, jotka ovat ei-falsifikoituvia. Siis samalla tavoin kuin esimerkiksi marxismi-leninismi tai katolinen teologia, myös luonnontieteellinen teoria sisältää monia sellaisia väitteitä, joille ei periaatteessakaan voida kuvitella olosuhdetta, testiä tai ehtoa, joka falsifioisi ne. Tieteellistä teoriaa voidaan vielä yrittää erottaa doktriinista sillä, että tieteellisestä teoriasta voidaan vetää johtopäätöksiä, jotka toimivat käytännössä. Samaa voidaan kuitenkin sanoa myös joistakin uskonnollisista tai poliittisista doktriineista.

McClellanilla taas on hyvin hämärä tapa määritellä doktriinit ja sitä kautta indoktrinaation sisältö-kriteeri. McClellanin mielestä on helppo kuvitella yhteiskunta, jossa ei tehdä eroa kasvatuksen ja indoktrinaation välille (McClellan 1976, 139):

Monien ihmiskunnan historiassa esiintyvien yhteiskuntien keskuudessa, tämä jako ei yksinkertaisesti olisi ollut ymmärrettävissä. Jako indoktrinaatioon ja kasvatukseen edellyttää ensisijaista jakoa ajattelun kanooneihin ja sisällöllisiin uskomuksiin, jotka voivat tulla näiden kanoonien kritiikin alaiseksi.

Kun ihmiskunnan historiassa syntyy jako ajattelun kaanoneihin ja sisällöllisiin uskomuksiin, ei se enää helposti unohdu. "(...)doktrinaalinen systeemi ei tee selvää eroa sisällöllisten uskomusten ja seuraavan tason kriteereiden välille, siinä missä grammatiikan, geometrian ja tieteellisten teorioiden *voidaan* osoittaa tekevän tämän eron selvästi. Doktrinaalisia systeemejä ei ole muotoiltu sillä tavoin, että peruskanoonit uskomuksien totuudelle olisivat ensin erotettavissa ja sitten sovellettavissa tämän systeemin sisällöllisiin uskomuksiin.

Ja niin kauan kuin tällaista analyysiä ja testi ei ole tehty, ei voi olla justifikaatiota väitteelle, että doktrinaalinen systeemi tiedetään olevan totta” (McClellan 1976, 140).

Tarkastellaanpa geometriaa, jota siis McClellanin mukaan voidaan oikeutetusti opettaa kouluissa, koska se ei ole doktrinaalinen systeemi. Suomen kouluissa opetettava geometria on euklidista geometriaa. Euklidinen geometria ei mahdollista nousua sellaiselle refleksioon tasolle, jossa olisi nähtävissä sen itsensä rajallisuus. Voidaan ajatella, että moderni epä-euklidinen geometria on osoittanut euklidisen geometrian rajat ja sen ehdottomina pitämien aksioomien suhteellisuuden. Euklidista geometriaa ei ole muotoiltu tavalla, joka mahdollistanut siihen sisältyvien ”substantiaalisten uskomusten” totuuden kriteerien itse-arvioinnin tai testauksen. McClellanin mukaan ennen tällaisen testin suorittamista kyseessä on doktrinaalinen systeemi, josta ei voi väittää, että sen tiedetään olevan totta. Näin euklidinen geometria paljastuisi doktrinaaliseksi systeemiksi, jonka opettaminen sitten olisi indoktrinaatiota. On kuitenkin aika vaikea ajatella euklidinen geometria doktrinaaliseksi systeemiksi. Jos tähän näkökulmaan päädyttäisiin, löytyykö koko länsimaisesta tieteestä teoriaa, joka todella täyttäisi McClellanin eidoctrinaalisten järjestelmien kriteerit.

Tottahan on, että luonnontieteiden niin kuin monien muidenkin tieteenalojen opettaminen on suhteellisen dogmaattista, ja niiden oppisisältöihin voidaan kohdistaa oikeutettua indoktrinaatiokritiikkiä. Tieteenfilosofi Thomas Kuhnin mukaan ”tieteen opettaminen pysyy suhteellisen dogmaattisena initaationa valmiiksi asetettuun ongelman ratkaisu -perinteeseen, jota opiskelija ei ole kutsuttu eikä varustettu arvioimaan” (Kuhn 1963). Kuhnin idean mukaisen normaalitieteen opettaminen yliopistossa ainakin Popperin mielestä täyttää indoktrinoivan opettamisen kriteerit. Normaalitieteessä akateeminen kommunikaatio on rajoittunutta ja kriittistä asennetta sekä kriittistä tutkimusta käytetään hyväksi vain olemassa olevan paradigman paikkaamiseen. Silloinkin, kun kritiikkiä käytetään ”aidosti” vanhan paradigman korvaamiseksi uudella, se tapahtuu luonnonvoimaisesti ilman refleksiota ja tieteenkritiikkiä (Habermas 1990, 192). Normaalitieteen vallitessa opiskelijat ja jatko-opiskelijat ohjataan ja jopa pakotetaan (tutkintovaatimukset, kirjastohankinnat, tenttien ja opinnäytetöiden arvostelu, apurahat, tutkijan paikat ynnä muut) vallitsevan paradigman mukaiseen ajatteluun. Vaihtoehtoisia paradigmoja tarjoavat tutkijat yliopiston sisällä tai itseoppineet yliopiston ulkopuolella suljetaan tieteellisestä diskurssista erilaisilla menetelmillä, joita esimerkiksi Michel Foucault on eritellyt (ks. Eribon 1993).

Toisessa yhteydessä Kuhn ilmaisee pettymyksensä uusimman paradigman mukaisiin dogmaattisiin oppikirjoihin luonnontieteissä. Hänen mielestään historiassa, filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä jopa alkeiskursseilla tosin-

kuin luonnontieteissä opastetaan opiskelijoita oppikirjojen rinnalla lukemaan klassikkojen alkuperäistekstejä. Näiden tieteiden opiskelijat saavat monipuolisemman kuvan tieteen alastaan eivätkä pidä tieteen alansa kehitystä yksinkertaisena edistyksenä (Kuhn 1994, 175–7):

Tämän seurauksena kunkin tällaisen alan opiskelija on jatkuvasti tietoinen niistä valtavan monipuolisista ongelmista, joita hänen tulevan ryhmänsä jäsenet ovat aikojen kuluessa yrittäneet ratkaista. Vielä tärkeämpää on, että hänellä on jatkuvasti edessään joukko näiden ongelmien kilpailevia ja yhteismitattomia ratkaisuja, jotka hän joutuu viime kädessä arvioimaan itselleen (...) [Luonnontieteissä, RH] Oppikirjat korvaavat ne mahdollistaneen luovan tieteellisen kirjallisuuden aivan tiedemiesten koulutuksen loppuvaiheisiin (...) Kun tiedemies hylkää vanhan paradigman, se julistaa samalla, että useimmat tähän paradigmaan perustuvat kirjat ja artikkelit eivät ole ammatilliseen tarkasteluun soveliaita. Tiedeopetuksessa ei ole taidemuseon tai kirjaston klassikkohyllyjen vastineita ja sen tuloksena syntyvät tiedemiesten toisinaan voimakkaasti vääristyneet käsitykset omien alojensa menneisyydestä. Tiedemies alkaa pitää alansa historiaa alan nykyiseen tilaan johtavana suoraviivaisena kehityksenä muiden luovien alojen harjoittajia enemmän. Niinpä hän alkaa pitää kehitystä edistyksenä.

Traditionaalinen sisältö-kriteeri ei tunnista tätä tieteen opettamiseen sisältyvää indoktrinaation vaaraa. Marja Leena Toukonen suhtautuukin hyvin kriittisesti koko sisältö-kriteerin tarpeellisuuteen indoktrinaation määrittelyssä. Toukosen mielestä ”voidaan kyseenalaistaa se, löytyykö ylipäänsä kriteeriä, jonka avulla se, mitä indoktrinoidaan, voitaisiin erottaa siitä, mitä kasvatuksessa siirretään” (Toukonen 1991, 117). Olen samaa mieltä Toukosen kanssa siitä, että päinvastoin kuin monet analyttiset kasvatustilanteet väittävät, indoktrinaation käsite ei etymologiastaan huolimatta ole loogisesti kytkeytynyt doktriinin käsitteeseen ja opetettaviin sisältöihin. Sisältöä kuin sisältöä voidaan indoktrinoita tai olla indoktrinoimatta. Voidaan korkeintaan ajatella, että tietynlaiset sisällöt houkuttelevat tai jopa vaativat indoktrinaatiota. Toisaalta sellaisiakin sisältöjä, joita ei periaatteessa tarvitsisi indoktrinoita – demokratian idea, rauhan ihanne ja ihmisoikeudet –, voidaan yrittää indoktrinoita. Ainakin mainittuja sisältöjä indoktrinoimassa keinot sotivat ankarasti sisältöjen kanssa ja sisällöt karkaavat opetustilanteesta tai muuttuvat vastakohtikseen. Toukosesta poiketen olen kuitenkin sitä mieltä, että sisältö-kriteeri voidaan uudelleen määrittellä indoktrinaatioteoriaa hyödyttävällä tavalla.

Puolimatkan mukaan sisältö-kriteeriä olisi mielekkäämpää soveltaa itse asiassa päinvastoin kuin doktriinin käsitteeseen perustuvissa sisältö-kriteereissä tehdään (Puolimatka 1995, 140):

Indoktrinoivaa on opetus, joka sivuuttaa opetettavan aineksen maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät. Siinä oppilailta viedään mahdollisuus arvioida opetettavaa ainesta maailmankatsomuksellisessa viitekehyksessään(...) ja heidät jätetään vaille tarvittavia valmiuksia oman maailmankatsomuksensa ja arvomaailmansa kehittämiseksi.

Tässä on se sisältö-kriteerin uudistamisen suunta, johon tässäkin kirjassa suuntaudutaan. Opetussisältöjä tulisi arvioida sen mukaan miten paljon ne edesauttavat oppilaan arvostelukyvyn (Kant) tai diskurssikyvyn (Mollenhauer) kasvua niin maailmankatsomuksellisten taustaoletusten kuin opetettava tieteenalan omien sisäisten perusoletusten arvioinnin suhteen. Myös McClellainin ehdotus mahdollisten indoktrinoivien sisältöjen vaikutusten ehkäiseminen ”loogisesti avoimen” tilan avulla on mielestäni samaa tarkoitettava (McClellan 1976, 147):

Kun A luennoi (\*) B:lle, A asettaa kaikki taustauskomuksensa – kaikki olettamuksensa tai minkä tahansa, joka saa hänet ottamaan (\*)n luennoitavaksi (todistettuna, selvitettyinä, asianmukaisesti kuvailtuna ja niin edelleen) –, alistettuna monenkeskiselle tutkimiselle ja yhteiselle kritiikille interaktiossa itsessään (...) Se on tämä looginen avoin-loppuus (openendedness), joka tuottaa Platonin sokraattisten dialogien epätietoiset lopetukset (inconclusive endings).

### *Perinteinen sisältö-kriteeri ja uskonnon opetus*

Kuten johdannossa sanoin, ainoa seikka mistä olen perustavanlaatuisesti erimielistä Puolimatkan kanssa, on kysymys tunnustuksellisen uskonnon opetuksen indoktrinatiivisuudesta. Analyttisessä kasvatusfilosofiassa harjoitetun indoktrinaatio-keskustelun valtavirrasta poiketen Puolimatka aika yllättävästi puolustaa uskonnon opetusta kouluissa eikä pidä sitä indoktrinaationa. Lähes kaikissa perinteisen indoktrinaatio-käsityksen esityksissä tullaan siihen johtopäätökseen, että uskonnon (ei siis uskontotieteen tai maailmanuskontojen opettaminen) opettaminen kouluissa on oppikirjaesimerkki indoktrinatiivisesta opetuksesta.

Puolimatka hyökkää ankarasti niitä vastaan, jotka perinteiseen sisältökriteeriin nojautuen pitävät uskonnon opetusta indoktrinatiivisena. Perinteisen sisältö-kriteerin mukaan doktriinien (uskonnollisten tai poliittisten) opettaminen on indoktrinaatiota. Se on doktriinien siirtämistä, ei tiedon välittämistä. Puolimatkan mukaan taas ”ihminen voi tiedollisesti väittää Jumalan olevan olemassa. Näin ollen teismien opettaminen ei ole välttämättä

indoktrinoivaa sisältökriteerin pohjalta” (Puolimatka 1997, 156). Tällä tavoin edelleenkin esimerkiksi Englannissa argumentoidaan sen puolesta, että olisi mahdollista esittää tiedollinen todistus Jumalan olemassaolosta, jonka kaikki voisivat hyväksyä. Myös uustomismissa esiintyy tällaista keskustelua. Luterilaisissa maissa Jumala-todistukset eivät ole ajankohtaisia edes teologisessa kirjallisuudessa. Kuitenkin juuri analyttisen filosofian – mitä perinnettä Puolimatka edustaa – tietoteorian perusolettamukset sotivat sitä vastaan, että Jumala voitaisiin tieteellisesti todistaa.

Jos kansainvälinen tiedeyhteisö pääsisi pakottomaan yhteisymmärrykseen siitä, että on löytynyt Jumala-todistus, joka aukottomasti todistaa, että kristinuskon mukainen Jumala on olemassa, voitaisiin perustellusti väittää, että kristinuskon uskonnollisten sisältöjen opettaminen kouluissa ei edustaisi indoktrinaatiota vaan ihan normaalia tiedollista opettamista. Tällaiseen tiedolliseen yhteisymmärrykseen Jumalan olemassaolosta Tuomas Akvinolainen pyrki. Kuitenkin skolastisenkin filosofian kehitys johti yhä suureneviin vaikeuksiin Jumala-todistusten kanssa. Duns Scotus esitti erittäin terävää kritiikkiä Akvinolaisen Jumala-todistuksia kohtaan kieltämättä kuitenkaan niiden mahdollisuutta. Duns Scotuksen oppilas Wilhelm Okkamalainen ansiokkaasti loogista päättelyä kehitellessään väitti, että rationaalisen järjelyn avulla ei voida tulla siihen johtopäätökseen, että välttämättömiä olioita olisi olemassa vain yksi – ja mitäpä iloa on enää kristitylle Jumala-todistuksesta, joka mahdollistaa monien jumalien olemisen.

Varsinaiset Jumala-todistukset esiintyvät viimeistä kertaa filosofian historiassa Rene Descartesilla ja Barus Spinozalla. Jälkimmäinen tosin väitti, että välttämättömiä olioita on vain yksi ja se on ei-persoonallinen luonto kokonaisuudessa. Näin Spinoza ei pyrkinyt todistamaan persoonallisen Jumalan olemassaoloa vaan päinvastoin. Itse nojaudun tässä kysymyksessä Immanuel Kantin tietoteoriaan, jossa usko ja tieto ovat eri asioita. Tällöin Jumalan olemassaoloa ei voida tiedollisesti todistaa. Se voidaan vain postuloida, jos oma moraalinen vakaumus niin vaatii. Silloinkin kun Kantin mukaan usko edustaa niin sanottua järjellistä uskoa, se säilyy uskona eikä edusta tietoa. Havaittavista tosiasioista ja deduktiivisestä luonnontieteellisestä päättelystä ei voida johtaa Jumalan olemassaoloa.

Jumalan uskomiseen tarvitaan edelleenkin kierkegaardilainen uskonhyppy. Uskonhyppy on henkilökohtainen maailmakatsomuksellinen valinta ja tämän valinnan manipulointi ja ohjaus opetuksessa edustaa indoktrinaatiota. Näihin perusteisiin nojautuen katson uskonnollisten sisältöjen tunnustuksellisen opettamisen kouluissa aina indoktrinaatioksi riippumatta opettajan intentioista tai hänen käyttämistään menetelmistä.

Olen aivan samaa mieltä Puolimatkan kanssa siitä, että perinteinen indoktrinaation sisältö-kriteeri on tehoton yrittäessään kritisoida uskonnon

opetusta doktrinaalisuudesta. Myös tieteessä voidaan katsoa olevan doktriineja vaikkakin toisenluontoisia. Indoktrinaatiota ei voikaan tunnistaa siitä, että opetussisällöt koostuvat doktriineista. Indoktrinaation voi tunnistaa siitä, että opetuksessa pyritään uusintamaan jotain tiettyä uskomusta (doktriinia) ja tekemään vaihtoehtoiset uskomukset mahdottomiksi. Otetaan esimerkiksi vaikka taloustiede tieteenalana. Siellä on edustettuna useita eri koulukuntia, jotka uskovat eri ”doktriineihin”, joilta viimekädessä puuttuu yleisesti tunnustettu empiirinen vahvistus (jos siis empiiristä vahvistusta pidetään jonain tieteellisen uskomuksen kriteerinä). Jos taloustieteessä opetetaan ainoastaan vaikkapa vain uusklassista synteisiä, uskeynesiläisyyttä tai pääomalogiikkaa, sitä kohtaan voitaisiin esittää indoktrinaatiokritiikkiä sisältö-aspektista käsin. Merkityksellistä ei ole sisällön doktrinaalisuus vaan sen yksipuolisuus. Samalla tavalla uskonnon tai maailmankatsomuksen opetus, joka pyrkii uusintamaan vain jotain tiettyä uskomusjärjestelmää ja sulkeistamaan muut, edustaa indoktrinaatiota, jolta puuttuu pedagoginen oikeutus.

Jos indoktrinaation käsite määritellään tavalla, joka sallii tunnustuksellisen uskonnon (tai ateismin tai agnostismin) opettamisen, silloin koko indoktrinaation käsitteen kriittinen potentiaali katoaa täysin. Indoktrinaation käsitettä tarvitaan, jotta kasvattajat kouluissa ja luennoitsijat yliopistoissa ymmärtäisivät pedagogiset velvollisuutensa. Heidän pedagogiseen velvollisuuteen ei kuulu tehdä valintaa jumaliin uskomisesta tai uskomatta jättämisestä oppilaiden puolesta, vaan auttaa heitä kehittämään omaa arvostelukykyään maailmankatsomuksellisten kysymysten suhteen. Kasvattajat jättävät velvollisuutensa suorittamatta, jos he eivät anna oppilaille mitään valmiuksia autonomiseen harkintaan. Tästä syystä uskonnollisia ja maailmankatsomuksellisia sisältöjä täytyy käsitellä kouluissa neutraalissa hengessä, jotta koululaisten autonominen harkintakyky kehittyisi maailmankatsomuksellisissa kysymyksissä. Tunnustuksellinen uskonnon opetus ei kehitä tällaista arvostelukykyä. Filosofia sekä elämäntieteen tutkimus sopivat tähän tarkoitukseen paljon paremmin.

Tunnustuksellisessa maailmankatsomuksen opetuksessa kasvattajat jyrkästi rikkovat oppilaiden ajattelun vapautta ja modernin opettajuuden pedagogista eetosta. Silloin opettajat pyrkivät varustamaan oppilaat uskolla jonkun tietyn uskontokunnan tiettyyn jumalaan tai ateistiseen maailmankatsomuksen tai agnostiseen näkemykseen. Opetuksen täytyy avata maailmoja eikä sulkea niitä. Riippumatta siitä arvotetaan modernissa eheää vai kiinteää identiteetin muotoa, koulun on pikemminkin edistettävä oppilaiden maailmankatsomuksellista mielikuvitusta kuin rajoitettava sitä.

Koulutuksen tulee tietenkin ojentaa (überliefern) moraalisen käyttäytymisen ja humanismin peruseräpäät, jotta mielekäs yhdessä eläminen yli-

päätään olisi mahdollista. Moraalikasvatus, jossa tunnustetaan tietyt humanistiset perusarvot, ei edusta indoktrinaatiota. Siinä on kysymys oikeutetusta sosialisatiosta. Indoktrinaatiosta on kysymys silloin, kun koululaitoksen tehtäväksi asetetaan jonkun uskonnon (tai ateistisen tai agnostisen maailmankatsomuksen) ja sen spesifin moraalikoodiston uusintaminen.

Puolimatka yrittää omassa kasvatusfilosofiassaan yllä pitää kahta toisilleen vastakkaista pyrkimystä: indoktrinatiivisen opetuksen kieltoa ja uskonnon opetuksen puolustusta. Mutta kumpaakin ei voi saada. Jos Puolimatka haluaa puolustaa uskonnon opettamista Suomen kouluissa, olisi johdonmukaisempaa myöntää uskonnon opettamiseen liittyvä vahva indoktrinatiivinen elementti ja puolustettava indoktrinaation tarpeellisuutta tiettyjen sisältöjen suhteen. Uskonnon lisäksi sellaisia sisältöjä voidaan ajatella olevan esimerkiksi moraalit, lainkuuliaisuus, demokratia, äidinkieli (esim. kiista suomenkielen asemasta Ahvenmaalaisissa kouluissa ja päiväkodeissa), isänmaallisuus ja/tai eurooppalaisuus. Esimerkiksi Robert Dahl ja W.D. Hudson ovat puolustaneet tämänkaltaisia näkemyksiä. Näkemyksiään vastaan he ovat saaneet ankaraa kritiikkiä. Hudson on sitä mieltä, että jos me epäonnistumme yrityksissämme indoktrinoida uskonnollisia totuuksia nuorisolle ja emme auta heitä sitoutumaan kuuliaisuudelle Jumalaa kohtaan, niin nuorisosta kasvaa ”vähemmän kuin ihmisiä” (Hudson 1973, 177–178). Tämä käsitys on suoraan sanottuna rasistinen. Dahl puolestaan väittää, että yksilöt täytyy indoktrinoida omaksumaan perustelematon sisäinen vakaumus demokraattisten järjestelmien oikeudesta ja laillisuudesta (Dahl Puolimatkan 1999, 316 mukaan). Tämän käsityksen Puolimatka itse erinomaisesti – omiin indoktrinaation kriteereihinsä nojautuen – osoittaa kestävämmäksi. Kuten sanottu, kahta ei voi saada.

### *Opetuksen seuraus indoktrinaation kriteerinä*

Seuraus-kriteerissä huomio kiinnitetään opetuksen vaikutukseen oppilaassa. Onnistuneen indoktrinaation seurauksena on indoktrinoitu persoona, joka on epärationaalisessa tavalla omaksunut oppimansa asiat ja pitää niistä järkähtämättömästi kiinni. Määritellessään indoktrinoitun persoonan käsitettä John Wilson erottaa toisistaan pakon (compulsion), ehdollistamisen (conditioning) ja indoktrinaation (Wilson 1972, 17):

Yleisesti ottaen, jos minä illegitiimisti (mitä se tässä sitten tarkoittaneekaan) suostuttelen lapsen ajattelemaan, että Jumala rankaisee häntä itsetyydytyksen takia, tämä on indoktrinaatiota. Jos yksinkertaisesti annan hänelle pelon tunteen ja ilmaisen inhoni asian johdosta, tämä on ehdollistamista. Jos sidon hä-



nen kätensä selän taakse, tämä on pakkoa. Ominaista indoktrinaatiolle on, että persoonan tahtoa ei *suoraan* nujerreta.

Pakko ja ehdollistaminen eivät Wilsonin mukaan puutu ihmisen uskomuksiin. Hänen mielestään indoktrinoituidet uskomukset ovat sellaisia uskomuksia, jotka indoktrinoitu persoona voi kuvitella omaksuneensa vapaasti ja hyvillä syillä, mutta tosiasiallisesti hän on omaksunut ne silloin, kun hänen tahtonsa ja järkensä on pantu nukkumaan (Wilson 1972, 18).

Kuka ja millä perusteella sitten voi pätevästi arvioida sen, ketkä ovat indoktrinoituja persoonia? On väitetty, että indoktrinoitu persoona ei pysty perustelemaan mielipiteitään. Tällöinhän on kysymys pikemminkin indoktrinaation epäonnistumisesta; indoktrinaatio ei ole tuottanut haluttua vaikutusta eli oppilas ei todella ole omaksunut siirrettävinä olleita opetussisältöjä. On myös esitetty, että indoktrinoitun persoonan uskomuksilla ei ole takanaan evidenssiä eikä niille voida esittää adekvaatteja perusteita (esim. R. Beehler 1985, 265–266).

Ongelmana on se, mitkä ovat evidenssin ja validiuden perusteet. Otetaan esimerkiksi kuviteltu ateistin ja uskovaisten välinen keskustelu, jossa kumpikin pitää toista indoktrinoituna persoonana (vertaa eräiden uskovaisten biologisten syytökset evoluutio-teorian indoktrinoinnista yliopistossa). Kummastakin tuntuu siltä, että he puhuvat kuuroille korville, ja he kumpikin ajattelevat opponentin olevan mieleltään rajoittunut. Millä perusteella toisella on evidenssi takanaan? Evidenssi on evidentiä suhteessa yhteisesti jaettuihin taustaoletuksiin. Kummatkin pitävät taustaoletuksiaan niin ilmeisinä, etteivät kykene kommunikoimaan toistensa kanssa. Se, että jokin väite on vahvasti evidenti suhteessa jonkin yhteisön tai yhteiskunnan taustaoletuksiin tai vaikutushistorialliseen horisonttiin, tekee väitteestä nimenomaan reflektiota ja haastamista vaativan eikä päinvastoin.

Olen sitä mieltä, että Beehlerin tapa määritellä indoktrinoitu persoona on käyttökelvoton, mutta seuraus-kriteerin näkökulma voidaan ajankohtaistaa toisella tavalla. Voi olla, että kummatkin kuvitelluista keskustelijoista (uskovainen ja ateisti) ovat käyneet läpi onnistuneen indoktrinaation. Näin ei ole kuitenkaan sen takia, että heidän uskomuksiltaan puuttuisi evidenssi tai että heidän uskomuksena olisivat epätieteellisiä vaan siksi, että heidän tiedolliset ja maailmankatsomukselliset valintansa ovat hyvin lukkiutuneita tai lukkoon lyötyjä. Voi olla, että kummankin näkemysten metafysiset ja ontologiset oletukset ovat juurrutettu niin syväälle heidän identiteetteihinsä, että he ovat täysin kyvyttömiä pelkän parhaan argumentin voimalla epäilemään näkemyksiään.

Haluan kehittää tätä indoktrinaation seuraus-aspektia siihen suuntaan, että se huomioisi elämismaailmojen moninaistumisen ja modernisaation vaikutuksen ihmisten identiteetteihin.

Analyttisessä kasvatustilfilosofissa on kuitenkin nostettu esille eräs hyvin tärkeä seuraus-kriteeriin liittyvä seikka nimittäin kriittinen ajattelu kasvatuksellisena tavoitteena. Aina Deweystä ja Kilpatrickista lähtien amerikkalaisessa kasvatustilfilosofisessa kirjallisuudessa on korostettu kriittisen ajattelun ihannetta indoktrinaation vastamyökkynä. Harvey Siegelistä poiketen en usko, että kriittisen ajattelun käsitettä tarvitsee tai kannattaa kytkeä järjen, järkisyyden (reasons) ja rationaalisuuden käsitteisiin (Siegel 1988, 34). Kaavailemani kriittisen ajattelun käsite liittyy edellä mainittuun arvostelu-kykyyn, diskurssikykyyn sekä kriittiseen itsereflektioon. Kriittisen ajattelun todellinen kriteeri liittyy siihen, miten hyvin yksilö pystyy arvioimaan oman maailmankatsomuksen ja identiteetin syntyä. W. Paulin määrittelemä kriittisen ajattelun ”vahva merkitys” liittyy juuri tähän (Paul Siegelin 1988, 15 mukaan):

Opettaa kriittistä ajattelua vahvassa merkityksessä, on saamaa kuin auttaa opiskelijaa kehittämään järkeily-taitoja juuri niillä alueilla, missä hänellä todennäköisimmin on ego- ja sosiosentrinen näkökulma asioihin.

### *Opetuksen intentio indoktrinaation kriteerinä*

John Whiten mukaan ainut pätevä indoktrinaation kriteeri on intentio. White erottelee neljänlaiset opettajan intentiot, joista vain yhden avulla voidaan määritellä indoktrinaatio (White 1972):

- 1) opettajan intentiona on saada oppilas oppimaan sana tai fraasi niin, että oppilas kykenee sen toistamaan rutiinimaisesti;
- 2) opettajan intentiona on saada oppilas uskomaan, että propositio ”p” on tosi. Tässä oppilaan täytyy ymmärtää ”p”, jotta hän voisi uskoa siihen. Intentiossa 1) sitä ei edellytetä;
- 3) opettajan intentiona on saada oppilas uskomaan, että propositio ”p” on tosi sillä tavalla, että mikään ei horjuta oppilaan uskomusta;
- 4) opettajan intentiona on saada oppilas uskomaan, että ”p” on tosi vain ja ainoastaan, jos oppilas tulee huomaamaan, että on hyvät perusteet uskoa siihen. Tämä implikoi sen, että oppilaan ei pidäkään uskoa p:hen, jos hän tulee siihen johtopäätökseen, että ei ole hyviä syitä uskoa p:hen.

Intentiot 3) ja 4) ovat yhteneviä intention 2):n kanssa, mutta ne ovat keskenään yhteen sovittamattomia. Whiten mukaan osa indoktrinaatio-keskuste-

lun ristivedoista on syntynyt, koska intentiota indoktrinaation kriteerinä on käytetty kaikissa neljässä merkityksessä:

- ne, jotka väittävät, että opettaja indoktrinoi, koska hän vain laittaa oppilaat oppimaan asioita rutiininomaisesti, määrittelevät indoktrinaation intentiolla merkityksessä 1).
- ne, jotka väittävät, että opettaja indoktrinoi, koska hän yrittää saada oppilaan epä-rationaalisella tavalla uskomaan p:tä ilman syitä, määrittelevät indoktrinaation intentiolla merkityksessä 2).
- ne lapsikeskeiset teoreetikot, jotka väittävät, että kaikki yritykset saada lapsi oppimaan mikä tahansa asia (erotuksena siitä, että lapsi itse keksi asiat) on indoktrinaatiota, määrittelevät indoktrinaation tavalla, joka kattaa intention kaikki neljä merkitystä.

Haluan väittää, että 'indoktrinaatio' on määriteltävissä intention käsitteellä sen merkityksessä 3). Jonkun indoktrinoiminen tarkoittaa yritystä saada hänet uskomaan propositio "p" on tosi, sellaisella tavalla, että mikään ei horjuta tätä uskoa (White 1972).

Snookin mielestä indoktrinaation tunnistaminen intentio-kriteerillä vaatii harjaantumista, mutta siitä huolimatta opettajan intentio on ratkaiseva indoktrinaation kriteeri. Snook haluaisi parantaa Whiten määritelmää opettajasta indoktrinoijana seuraavasti (Snook 1972, 64): "A indoktrinoi P:tä (propositio tai niiden joukko), jos hän opettaa intentiolla, että oppilas tai oppilaat uskovat P:n evidenssistä riippumatta." Tällä tavalla määriteltynä intentio-kriteeri joutuu samoihin evidenssin asettamisen ongelmiin, joita käsitteelin seuraus-kriteerin yhteydessä.

Whiten ja Snookin vakuutteluista huolimatta intentio-kriteeri ei ratkaise indoktrinaation dilemmaa. Heidän määrittelyissään oletetaan, että indoktrinaatio on aina opettajan intentionaalista eli tarkoituksellista toimintaa. Indoktrinaatiota esiintyy silloin kun opettaja nimenomaisesti haluaa "iskostaa", jonkun uskomuksen oppilaan päähän. Kukaan vastuullinen opettaja tai luennoitsija ei professionaalisen etiikkansa nimessä tunnustaisi tällaista intentionaalista indoktrinaatiota tehneensä. Puolimatkan mielestä on mielekkäämpää ajatella, että indoktrinaatio pääsääntöisesti tapahtuu ilman, että opettajan tarkoituksena on indoktrinoida (Puolimatka 1995, 145): "Tiedostamaton indoktrinaatio on tarkoituksellista tehokkaampaa, koska indoktrinoija rehellisesti uskoo oman opetuksensa mukaisesti." Intentio-kriteeri ei tunnista tiedostamatonta indoktrinaatiota eikä rakenteellisista syistä johtuvaa asioiden kritiikitöntä omaksumista opetustilanteessa. Voidaan jopa ajatella, että opettaja ei välttämättä ole alulle panemansa opetustilanteen sub-

jekti, vaan opetustilanne määräytyy muualta käsin. ”Opettaja ei opeta mitä ja miten itse haluaa, vaan hänen työnsä pohjana ovat viralliset opetussuunnitelmat kuntakohtaisine täydennyksineen” (Toukonen 1991, 105).

Yliopisto-opettaminen, jota tämä tutkimus käsittelee, on jonkin verran vapaampaa ja opettajilla on ehkä enemmän mahdollisuuksia osallistua opetuksen tavoitteiden laitoskohtaiseen määrittelyyn. Mutta voi olla, että esimerkiksi jollain tieteenalalla järjestelmällisesti korostetaan jotain tiettyä näkökulmaa ja väheksytään jotain toista ilman, että siitä kukaan olisi missään niin päättänyt. Itse asiassa piilo-opetussuunnitelman käsitteen kehitti B. Snyder kuvaamaan nimenomaan akateemisen opetuksen ei-intentionaalisia piilofunktioita (Snyder 1973).

Samoin kuin muidenkin kriteereiden kohdalla, en tahdo heittää hukkaan intentio-kriteerin mahdollisuuksia. Tarkoitukseni on määritellä intentio-kriteeri uudelleen liittämällä se metodi-kriteeriin. Tulen tässä uudelleen määrittelyssä käyttämään hyväksi Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa. Tämän tapaista indoktrinaation käsitettä on Robert Young hahmotellut omassa kasvatuksen kriittisessä teoriassaan. Tarkastelen Youngin indoktrinaation käsitettä omassa alaluvussaan. Näkemykseni mukaan uudelleen määriteltynäkään intentio-kriteeri ei ole riittävä, niin kuin Young tahtoisi ajatella, vaan tarvitaan myös indoktrinaation sisältö- ja seuraus-kriteerien perspektiiviä.

## 2.2 EKSKURSIO: Rationaalisuus-teorian vaatimus indoktrinaation määrittelyssä, osa I

### *Tieteen rationaalisuus indoktrinaatio-kritiikin ihanteena*

Lähes kaikissa edellä mainituissa indoktrinaation kriteereissä on takana implisiittinen tai eksplisiittinen käsitys rationaalisuudesta. Rationaalisuuden käsitteeseen nojataan, kun väitetään, että indoktrinoitu persoona ajattelee ja toimii epärationaalisesti. Samoin rationaalisuuden käsitteeseen nojataan kun väitetään, että autoritaarinen opettaminen on epärationaalista ja että doktrinaalinen ajattelu on epärationaalista. Ainakin metodi-, sisältö- ja seuraus-kriteereiden taustalla on tietty käsitys rationaalisuudesta, ja tämän käsityksen mukaan luonnontiede ja tieteellinen ajattelu ovat paras mitta rationaalisuudelle.

Tiede ja erityisesti luonnontiede ovat kuitenkin varsin kummallinen malli rationaaliselle ajattelulle. Tiedehän koostuu joukosta sopimuksia, joita siten vaihdetaan toisiin sopimuksiin, kun on riittävän epämurkavaa pitää kiinni

aikaisemmista sopimuksista (Roemer 1983). Thomas Kuhn ja Karl Popper olivat kummatkin samaa mieltä siitä, että tieteellisessä metodologiassa on kysymys konventioista, mutta siitä huolimatta he pitivät tiedettä rationaalisenä projektina. Kuhn ja Popper esittävät kuitenkin täysin erilaisen tulkinnan siitä miten tiede toteuttaa rationaalisuutta tai rationaalisuuttaan. Seuraavassa tehdään kiertotie Kuhn-Popper -akselilla pyöriineseen keskusteluun tieteen rationaalisuudesta.

Tieteenfilosofinen keskustelu tieteen rationaalisuudesta ja mahdollisesta irratoriaalisuudesta kulminoituu Thomas Kuhnin kirjan *Tieteellisten vallankumousten rakenne* seuranneessa keskustelussa. Kuhn tekee perustavanlaatuisen erottelun normaalitieteen ja tieteen kriisin välille. Erottavana tekijänä on paradigman käsite. Normaalitieteen vallitessa tieteen tekoa ohjaa yksi hallitseva paradigma. Tieteenala on epänormaalissa kriisitilassa, jossa sillä ei ole hallitsevaa paradigmaa. Kekesin tulkinnan mukaan paradigmalla on kolme funktiota normaalitieteessä (Kekes 1976, 84). Ensinnäkin paradigma on vallitsevan tieteellisen tutkimuksen ideaali. Se avaa polun esoteeriseen tutkimukseen. Se on näkökulma todellisuuteen. ”Keskittymällä suppeaan ongelmien kenttään paradigma pakottaa tiedemiehet tutkimaan jotakin luonnon osaa yksityiskohtaisesti ja syvällisesti tavalla, joka olisi muuten mahdotonta” (Kuhn 1994, 37). Esimerkiksi Newton ja Darwin loivat omilla tieteenaloillaan uudet paradigmat, joiden mukaan ryhdyttiin harjoittamaan esoteerista tutkimusta. Toiseksi paradigma määrää minkälaisia kysymyksiä tiedemiehet kysyvät. Paradigma nostaa esille tiettyjä kysymyksiä ja todellisuuden puolia ja tuomitsee toiset kysymykset irrelevanteiksi ja mielenkiinnottomiksi. Kolmanneksi paradigma toimii ikään kuin tekstikirjana tulevia tieteen tekijöitä koulutettaessa. Paradigman mukaisesti hankitut konkreettiset tieteelliset saavutukset toimivat hyvän tieteen eli rationaalisen ajattelun esimerkkeinä.

Kuhnin mukaan normaalitieteellä on kolme tavoitetta: 1) paradigmaa tukevien faktojen määrittely ja keräys, 2) havaintojen ja teorian yhteensopivuuden aikaansaaminen sekä 3) paradigmaattisen teorian tarkempi artikuloiminen testeillä (Kuhn 1994, 38–40). Kuhnille normaalitieteen harjoittaminen on palapeli-ongelmien ratkaisemista. Kysymys ei ole niinkään uusien totuuksien löytämisestä luonnosta, sillä viime kädessä itse paradigma on jo totuus. Tutkimus on ikään kuin tämän jo valmiiksi tiedetyn totuuden paljastamista etsimällä puuttuvia paloja. ”Normaalitieteen tavoite ei ole paljastaa uudenlaisia ilmiöitä. Itseasiassa lokeroon sopimattomia [Paradigma pakottaa ennalta rakennettuun lokeroon, RH] ilmiöitä ei nähdä lainkaan” (Kuhn 1994, 36–37).

Jos tätä ”totuuden paljastumista” ei tieteellisissä kokeissa tapahdu, niin joko itse koetta pidetään epäonnistuneena tai tunnustetaan anomalinen havainto. Anomalia on sellainen testeissä (hyväksytyissä) havaittu ilmiö, jota

paradigma ei kunnolla pysty selittämään. Anomalisessa havainnossa luonto ei täytäkään paradigman synnyttämiä odotuksia (Kuhn 1994, 64–64). Normaalitieteen kehityksen alkuvaiheessa paradigmaattisen teorian ja testitulosten yhteensopivuus on suurimmillaan. Kun paradigma kehittyy ja artikuloituu yhä tarkemmaksi, tämä yhteensopivuus alkaa rakoilla ja havaitaan yhä useampia anomalisia ilmiöitä. ”Mitä täsmällisempi ja kattavampi p on, sitä herkempi anomalian ja siitä seuraavan paradigman muutoksen tarpeen ilmaisija se on” (Kuhn 1994, 77).

Mutta paradigma ei yksinkertaisesti ja automaattisesti vain vaihdu toiseen paradigmaan anomalien havaintojen kasvun myötä. Uutta paradigmaa edeltää ”korostuneen ammatillisen epävarmuuden kausi” eli tieteen kriisi. Tieteen kriisi alkaa kun ammattikunta tulkitsee anomalioiden horjuttavan itse tieteenalan perusoletuksia eli paradigmaa. Tieteen kriisiaikana normaalitieteen säännöt hämärtyvät hämärtymistään. ”Paradigma on edelleen olemassa, mutta harvat alan harjoittajat ovat enää samaa mieltä siitä, mikä se on. Jopa aikaisempien ongelmien standardivastaukset kyseenalaistetaan” (Kuhn 1994, 96). Kriisiin on kolme mahdollista reagoititapaa:

- 1) Normaalitiede pystyy käsittelemään kriisin venyttämällä tai uudelleen artikuloimalla olemassaolevaa paradigmaa.
- 2) Uudet lähestymistavat eivät ratkaisekaan ongelmaa. Tiedeyhteisö päättää, että he eivät kykene ratkaisemaan ongelmaa tai he tekevät siitä filosofisen ongelman sanomalla, että kukaan ei voi ratkaista ongelmaa.
- 3) Syntyy uusi paradigma ja se alkaa taistelun hyväksymisestään.

Kun tiede on joutunut syvään kriisiin, ilmaantuu yleensä useita uusia paradigma-kandidaatteja. Tässä tilanteessa Kuhnin mukaan ei ole mitään rationaalista tapaa valita uutta paradigmaa (Kuhn 1994, 106):

Kilpailevien poliittisten instituutioiden välisen valinnan tapaan kilpailevien paradigmojen välinen valinta osoittautuu yhteisön elämän yhteismitattomien käytäntöjen välillä tehtäväksi valinnaksi (...) Kukin ryhmä käyttää omaa paradigmaa paradigmansa puolustamiseen.

Kuhnin mielestä pelkästään logiikka ja kokeet eivät milloinkaan ole kiistatta ratkaisseet paradigman valintaa. Näyttäisi siis Kuhnin teorian valossa siltä, että ”rationaalinen” tieteen harjoittaminen on samanlaista kuin muikin ihmisten välinen toiminta yhteiskunnassa: politikointia, retoriikkaa, suostutteleua, indoktrinaatiota ja valtataistelua. Jos näin on, ei tieteellisestä rationaalisuudesta ole esikuvaksi muulle inhimilliselle toiminnalle kuten opettamiselle.

Kuhnin teoriasta voi tehdä sen johtopäätöksen, että tieteellä ei ole tarjottavanaan mitään viimekätistä standardia rationaalisuudelle. Eri paradigmat ovat yhteismitattomia. Näin eri paradigmojen välistä rationaalisuutta ei voi arvioida. Itse paradigma on rationaalisuuden mitta. Paradigmasta toiseen siirtyminen, on siirtymistä rationaalisuusmuodosta toiseen. Tämän takia itse siirtyminen ei voi olla rationaalinen. Historiallisesti olemassa oleva tiedeyhteisö jollain perusteella vain päättää, milloin paradigmaa vaihdetaan. Mitään universaalialia rationaalisuutta, joka ohjaisi tätä paradigman vaihdosprosessia, ei ole.

Kuhnin mielestä jossain määrin luonto itse ohjaa tieteen kehitystä niin, että aivan älyttömiä paradigmoja ei voi esiintyä. Jonkinlainen rationaalisuus kyllä toteutuu paradigmojen vaihtuessa toiseen, mutta totuuden tai totuuden lähestymisen kanssa sillä ei ole mitään tekemistä. Kuhnin mukaan (eikumulatiivinen) edistys on väistämätöntä tieteellisessä toiminnassa (Kuhn 1994, 180).

Kuhnin opposentti Karl Popper samastaa kriittisen asenteen ja rationaalisuuden. Luonnontieteet ovat hänelle kriittisen asenteen esikuvia. Popper näkee luonnontieteiden kehityksen ja tiedon kasvun aivan eri tavalla kuin Kuhn. Tieteen teko alkaa ongelmista. Ongelman ratkaisu vaatii kuvan hahmottamista todellisuudesta. Pätevää kuvaa ryhdytään rakentamaan muodostamalla konjektuureja eli hyviä arvauksia asioiden tilasta todellisuudessa. Samoista ilmiöistä voidaan tehdä useita konjektuureja. Tieteellisesti mielenkiintoinen konjektuuri ratkaisee tieteellisiä ongelmia ja siinä itsessään asetetaan sen faksifioitumis-ehdot eli mitä täytyy tapahtua, jotta teoria osoittautuisi vääräksi. Vain tällaiset teoriat ovat tiedettä. Toisekseen tieteellisiä teorioita ei koskaan voida verifioida oikeiksi, minkä vuoksi verifioimisproseduurit eivät ole rationaalisuuden malleja, vaan juuri tämä falsifikaatio-kriteeri on se malli.

Teorian testaaminen on yritys kumota teoria. Niin kauan kuin se ei kumoudu, se pysyy tieteen viimeisimpänä sanana. Tämä on rationaalista. Tehdään paljon hyviä arvauksia falsifikaatio-ehtoineen ja sitten yritetään kumota niitä. Tiedon kasvu on sitä, että tehdään yhä rohkeampia konjektuureja ja alistetaan ne kritiikille ja testeille ja ne, jotka säilyvät hengissä tarjoavat ratkaisun yhä vaikeampiin tieteellisiin probleemeihin. Mutta tiedon kasvun prosessia ei motivoi ainoastaan uusien konjektuurien parempi ongelman ratkaisukyky vaan totuuden ideaali. Ideana on, että uudet konjektuurit ratkaisevat tieteellisiä ongelmia sillä tavalla, että ne antavat yhä totuudellisemman kuvan todellisuudesta. Kyseessä on totuuden lähestyminen.

Popper kytkee totuuden rationaaliseen kritiikkiin ja kriittiseen keskusteluun (Popper 1995, 229):

Vain totuuden ajatus mahdollistaa järkevän puheen virheistä ja rationaalisesta kritiikistä, ja vain se mahdollistaa rationaalisen keskustelun - eli kriittisen keskustelun, jossa etsimme virhettä vakavana tarkoituksenamme eliminoida niin monta virhettä kuin pystymme, jotta pääsisimme lähemmäksi totuutta.

Tämä tarkoittaa sitä, että viimekätisenä rationaalisuuden kriteerinä on totuus korrespondenssina ja tällä tavoin määritellyn totuuden lähestyminen. Rationaalisuus on virheistä oppimista niin, että lähestytään totuutta.

Popperin mielestä Kuhnin kuvaama normaalitiede on varsin surkea tila tieteessä ja ”normaalitiedemies” on kaukana tiedemiehen ideaalityypistä. ”Kuhnin kuvaama ’normaalitiedemies’ on kurjasti opetettu. Hän on opetettu dogmaattisessa hengessä: hän on indoktrinaation uhri” (Popper 1974, 53). Popper myöntää, että Kuhnin normaalitiede voi olla hyvinkin tosi kuvaus tiedemiehen toiminnasta, mutta tällainen tila ei ole ainoastaan vaaraksi tietelle vaan myös koko sivilisaatiolle. Se voi olla normaalia siinä mielessä, että se on tavanomaista, muttei siinä mielessä, että se olisi mitenkään tervettä. Popperin mukaan kaikki merkittävät tiedemiehet ovat tehneet kaikkea muuta kuin ratkoneet Kuhnin normaalitieteen palapeliongelmia.

Siis Popperin mielestä on olemassa hallitsevista paradigmoista riippumaton tieteellisen rationaalisuuden vaatimus. Tähän rationaalisuuteen kuuluu kriittinen ajattelu, säälimättömät kumoamisyriytykset, luova kyky tehdä rohkeita konjektuureja ja jatkuvat vallankumoukset. Popperinkin mukaan tiede tarvitsee tietyn määrän dogmaattista asennetta. ”Jos luovutamme kritiikille liian helposti, emme koskaan saa selville, mikä on teorioidemme todellinen voima” (Popper 1974, 55). Kuten sanottu, viimekätisenä tieteellisen toiminnan rationaalisuuden kriteerinä on teorioiden totuussisällön kasvaminen eli totuuden lähestyminen.

Popperin kritiikki Kuhnia kohtaan vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta. Kuhnin hahmottama kuva tieteen harjoittamisesta ei vastaa analyttisen filosofian ideaa rationaalisesta ajattelusta ja pahimmillaan normaalitieteen opettamista voidaan pitää indoktrinaationa. Popperin kriittisen ajattelun malli kylläkin perustuu tähän jo aiemmin ongelmalliseksi todettuun falsifikaatioteesiin. Voidaan vielä todeta, että falsifikationismi Popperin alkuperäisessä muodossa ei välttämättä edusta edistystä suhteessa justifikationismiin. Samalla tavoin kuin tieteellistä teoriaa ei voi lopullisesti verifioida, ei sitä myöskään voi lopullisesti falsifioida. Teoriaa tai paradigmaa voidaan venyttää niin, että se sulattaa falsifioivan väitteen tai testin itseensä (esimerkiksi Horkheimer 1991, 11). Kuhnin mukaan tieteen historiasta ei löydy tapahtumaa, joka muistuttaisi Popperin kuvailemaa falsifikaatiota, jossa teoriaa verrataan luontoon ja kumotaan teoria (Kuhn 1994, 89). Lisäksi tämä falsifikatorinen luontoon vertaamisen idea olettaa sen, että voisimme astua ulos kuhnilaisesta



paradigmasta johonkin metatasolle katsomaan pitävätkö teoria ja todellisuus yhtä (Pihlström 1996, 15). Tätä korrespondenssi-totuusteorian edellyttämää metatasolle nousemista emme kuitenkaan voi tehdä ja falsifikationistinen teorian hylkääminen on viime kädessä sopimus, joka perustuu tiedeyhteisön hyväksymiin falsifikaatioehtoihin.

Popperin tavoin Imre Lakatos syyttää Kuhnin tiedekuvaa irrationaalisuudesta. Lakatoksen mukaan Kuhnin kuvaus tieteen kehityksestä on ei-induktiivinen ja irrationaalinen (Lakatos 1974, 178). Se, mikä paradigma tulee valituksi, on viime kädessä irrationaalista ja tämän paradigman mukaisesti tieteen palapeliä sitten kootaan havaintoja paradigmaan sovittaen. Koska Kuhnin mukaan eri paradigmat ovat yhteismitattomia, ei kriisitilanteessa ole mitään rationaalista standardia jolla voitaisiin suorittaa vallitsevan ja vaihtoehtoisen paradigman vertailu. Jokainen paradigma sisältää omat standardinsa. Siirtymävaiheessa uusi paradigma tavalla tai toisella vain lyö itsensä läpi ja asettaa uudet standardit sekä uuden rationaalisuuden mallin. Ei ole olemassa mitään logiikkaa eikä super-paradigmaattisia standardeja. ”Joten Kuhnin näkemys tieteellisestä vallankumouksesta on irrationaalinen, tyhjänpäiväisen psykologian asia” (Lakatos 1994, 178).

Toisaalta Lakatos kritisoi Popperia siitä, että ei ole mitään varmaa tapaa tunnistaa virheellistä teoriaa empiiristen testien perusteella. Negatiiviset koekelliset tulokset voidaan aina absorboida muokkaamalla olemassa olevaa teoriaa tai paradigmaa. Lakatosen mukaan testeillä ei voida koskaan saavuttaa lopullista virheellisten teorioiden eliminointia. Mistä sitten saadaan kriteerit sille, milloin on rationaalista hylätä jokin teoria tai käsitys? Lakatos ehdottaa, että korvaisimme Kuhnin paradigman käsitteen tutkimusohjelman (research program) käsitteellä. Tätä tutkimusohjelmaa me voimme sitten arvioida tai testata edistyvänä tai degeneroituvana. Jos ohjelma on edistyvä, sen empiirinen sisältö laajenee ja se kykenee ennustamaan odottamattomia faktoja.

Mutta Lakatoksenkaan mallista ei löydy mitään yleispätevää kriteeriä tieteen rationaalisuudelle. Tutkimusohjelmat ovat edistyviä tai degeneroivia vain suhteessa toisiinsa. Aina johonkin kontekstiin verrattuna tutkimusohjelma on edistyvä. Toiseksi tutkimusohjelman hedelmällisyys ja edistyyvyys riippuu asetetuista kysymyksistä ja tavoitteista, jotka puolestaan paradigma tai tutkimusohjelma määrää. Kun jokin taantuva tutkimusohjelma orientoidaan uudestaan, se saattaa hyvinkin osoittautua edistyväksi. Periaatteessa melkein mikä tahansa muinainen tutkimusohjelma voitaisiin saattaa edistyväksi teoriaksi (Roemer 1983).

Paul Feyerabendilla on niin ikään suuria vaikeuksia hyväksyä Kuhnin normaalitiedettä tieteellisen toiminnan tavoiteltuna tilana. Jos tutkimusyhteisö nojaa vain yhteen paradigmaan, se ehkäisee tiedon kasvua, edistää ahdas-

mielistä sekä itserakasta asiantuntijuutta ja lisää entisestään post-newtonilaisen tieteen antihumaaneja piirteitä (Feyerabend 1974, 197–8). Feyerabend pitää myös Kuhnin mallia ”normaalitiede-kriisi-normaalitiede2” huonona kuvauksena tieteen historiasta. Feyerabendin mielestä Kuhn on väärässä erottaessaan jyrkästi tieteellisten teorioiden jäähmyden (tenacity) ja proliferaation omiksi periodeikseen. Proliferaatio tarkoittaa sitä, että valitsevaa teoriaa jatkuvasti vertaillaan ja kilpailutetaan vaihtoehtoisten teorioiden kanssa. Feyerabendin mielestä proliferaation ideaa ovat kannatteen muun muassa esisokraatikot, John Stuart Mill ja Charles Darwin (Feyerabend 1974, 211). Feyerabendin omana ihanteena on eräänlainen jäähmyden ja proliferaation dialektiikka, mitä aina on esiintynytkin tieteenhistoriassa.

Näistä Feyerabendin ideoista voisi mahdollisesti kasvattaa mallin rationaaliseen tieteellisestä ajattelusta, mutta se olisi ristiriidassa hänen omien intentioidensa kanssa. Feyerabend ei pidä tiedettä rationaalisenä projektina. Hän julistaa anarkistisen tieteen ohjelmaa, jossa kuuluisan iskulauseen mukaan ”everything goes”. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihan mikä tahansa käy. Viimekätisenä kriteerinä on tiedon kasvu tavalla tai toisella mitattuna. Mikä tahansa, minkä luovasti ajatteleva kompetentti tutkija näkee teoriassaan tarvitsevansa, käy. Näin Feyerabendin mielestä on tieteenkehitykselle parhaaksi, ”että pidättäytytään pyrkimyksistä säättää jokin rationaaliseksi propagoitu menettelytapa tieteenharjoitusta sitovaksi” (Pietilä 1983, 112). Feyerabendin tieteenfilosofialla on tärkeä sija luonnontieteiden opettamisesta koskevassa indoktrinaatiokritiikissä, mutta rationaalisen ajattelun puolustaja hän ei ole.

Suomalainen Kuhn-asiantuntija Veli Verronen puolustaa Kuhnin irrationaalisuus-syytöksiä vastaan. Lakatosin irrationaalisuus-syytöshän koski tilannetta, jossa entinen paradigma on murtumassa ja uusi pitäisi valita useiden kandidaattien joukosta. Verrosen tulkin mukaan Kuhnin myöhemmistä artikkeleista löytyy esitys paradigmoista riippumattomista standardeista, jotka auttavat tässä murrosvaiheessa. Verronen käyttää niistä nimitystä arvokonstellaatio (Verronen 1986, 160):

- 1) Teorian yksinkertaisuus;
- 2) Teorian laaja-alaisuus: sen pitää selittää enemmän kuin se partikulaarinen ilmiö, missä yhteydessä introdusoitiin;
- 3) Teorian tarkkuus: sen seuraukset pitää olla hyvässä ja ajan kuluessa vielä paremmassa harmoniassa havaintojen kanssa;
- 4) Teorian hedelmällisyys: ensiksi yllätys elementti (tähän asti odottamattomat ratkaisut), toiseksi ratkaistujen ongelmien määrä, kolmanneksi näiden ongelmien luonne;
- 5) Teorian konsistenssi: sen pitää olla hyvin yhden pitävä muun tiedon kanssa.

Verrosen mukaan tämä arvokonstellaatio ei kuitenkaan tarjoa mitään algoritmia paradigman valintatilanteessa, mutta se muodostaa rationaalisen argumentaation pohjan. Tältä perustalta voidaan minkä tahansa kahden menestyksekkään paradigman saavutuksia verrata (Verrosen 1986, 161). Vertaamisen idea näyttäisi kuitenkin sotivan yhteismitattomuus-teesin kanssa. Verrosen paradoksaalinen ja omaperäinen väite on, etteivät vertaaminen ja yhteismitattomuus teesi ole ristiriidassa.

Vastatessaan kritiikkiinsä antologiassa *Criticism and the Growth of Knowledge* (Lakatos & Musgrave 1974) Kuhn vielä pitää kiinni yhteismitattomuus-teesistään vertaamisen mahdollisuutta vastaan. ”Kahden menestyksekkään paradigman poin-by-point -vertailu vaatii kielen, jossa molempien teorioiden ainakin empiiriset seuraukset voidaan kääntää ilman katoa tai muutoksia” (Kuhn 1974, 266). Tällaista yhteistä kieltä Kuhnin mukaan ei ole ja mahdollisissa termien käännöksissä jotain katoaa tai muuttuu. Verrosen hahmottelema arvokonstellaatio ei olekaan tarkoitettu kahden menestyksekkään teorian yksityiskohtaiseen (point-by-point) vertailuun. Jos kuitenkin on olemassa kaksi menestyksekkästä teoriaa, ne ovat jo yleisellä tasolla täyttäneet yhtä hyvin arvokonstellaation viisi kohtaa ja näin rationaalinen valinta juuri edellyttäisi yksityiskohtaista vertailua. Näin Kuhnin alkuperäinen kanta vaikuttaisi olevan hyvin argumentoitu.

Larry Laudan on tieteenfilosofiassaan kohdistanut kritiikkiinsä juuri tähän yhteismitattomuus-teesiin ja siihen, että tieteen kehityksessä olisi havaittavissa mitään jyrkkiä siirtymiä yhteismitattomasta paradigmasta toiseen. Laudanin tulkinnan mukaan Kuhnin paradigma koostuu ontologisista valinnoista, tyypillisestä metodologiasta sekä kognitiivisista tavoitteista (Laudan 1984, 69):

Lyhyesti, jokainen paradigma tekee tiettyjä väitteitä siitä mikä populoi maailmaa. Sellaiset ontologiset väitteet eriyttävät paradigman muista, sillä jokaisen paradigman ajatellaan postuloivat entiteettejä ja interaktion muotoja, jotka erottava sen muista paradigmoista. Toiseksi, paradigma tarkentaa asianmukaiset menetelmät, tekniikat ja tutkimuksen välineet (...) Lopulta, paradigmojen puolestapuhujat Kuhnin mukaan asettavat erilaiset kognitiivisten päämäärien ja ideoiden kokoonpanot.

Laudanin oman niin sanotun tieteellisen rationaalisuuden verkkomallin mukaan (reticulated model of scientific rationality) tieteen kehityksessä ei ole kyse äkillisistä muutoksista, joissa nämä kaikki kolme osaa vaihtuvat, vaan muutos on asteittaista. Tiedemies voi modifioida teoriaansa esimerkiksi tyyliin O2 & M1 & T1 tai O1 & M2 & T1 tai O1 & M1 & T2.

”Kaikissa näissä eksemplaareissa on riittävästi yhteistä pohjaa, jotta olisi

toivoa kilpailevien teorioiden väliltä löytää 'arkimediaan piste', josta voidaan rationaalisesti ohjata valintaa" (Laudan 1984, 75). Laudanin mukaan paradigma-kanditaateilla on niin paljon yhteisyyttä, että kyseessä ei ole irrationaalinen valinta yhteismitattomien maailmankuvien väliltä. Se, että siirtymät eivät ole jyrkkiä, vaan tapahtuvat yhdellä tasolla kerrallaan, on Laudanille riittävä syy olettaa, että siirtymä teoriasta toiseen on täysin rationaalinen prosessi (thoroughly reasoned process).

Laudanin verkkomalli saattaa olla järkevämpi kuvaus tieteen kehityksestä, mutta tästäkin mallista on aika vaikea kehittää kilpailevien paradigmojen rationaalisen valinnan teoriaa. Jos on olemassa kaksi menestyksestä teoriaa tai paradigmaa, jotka sisältävät osin samoja ja osin eri komponentteja ja käyttävät sekä samoja että omia termejään, niin eikö niiden tarkka point-by-point -vertailu ole vähintäänkin yhtä mahdotonta kuin Kuhnin mallissa.

Näyttää siltä, että tieteen historiasta nykyisen tieteenfilosofisen keskustelun valossa ei ole sellaisen rationaalisuuden käsitteen esikuvaksi, jonka perään kuulutetaan indoktrinaatio-keskustelussa. Esimerkiksi seuraus-kriteerin mukaan ei-indoktrinoitu rationaalinen persoona vaihtaa oppimiaan käsityksiä kun vastakkaisen käsityksen puolesta esitetään riittävä tieteellinen evidenssi. Kuhnin mukaan tieteenhistoriassa paradigman vaihdokset eivät ole koskaan tapahtuneet tällä tavoin. Silti esoteerista eli syventävää tutkimusta harjoittavaa tiedemiestä on vaikea pitää Popperin kuvaamana avuttomana indoktrinaation uhrina. Popperin ja Feyerabendin kritiikki normaali-tieteen oikeutusta kohtaan on kohdallista, mutta heidän tieteenfilosofioistaan on vaikea rakentaa indoktrinaatio-teorialle esikuvallista tieteellisen rationaalisuuden käsitettä. Tilanne on sama myös Lakatoksen, Verrosen ja Laudanin Kuhn-tulkintojen suhteen. Niin ikään ranskalaisten Canguilhemin, Althusserin ja Foucault'n tiedettä koskevat teoretisoinnit osoittavat siihen suuntaan, että tieteellä ei ole tarjottavana mitään universaalista rationaalisen ajattelun ideaalia. Tämä ei tarkoita sen enempää tieteenteorian kuin indoktrinaatioteoriankaan loppua, mutta vaatii radikaalia asioiden uudelleen ajattelua.

### *Tieteeseen kytkemätön rationaalisuus indoktrinaation määrittelyssä*

Jos ei oteta tiedettä rationaalisuuden esikuvaksi vaan kysytään, mikä olisi minimalistisin teoria rationaalisuudesta, mitä voidaan ajatella, olisiko täten löydettävissä jokin rationaalisen ajattelun raami, jota voitaisiin käyttää indoktrinaatioteoriassa. Popperhan asetti yhden muuallekin kuin tieteeseen soveltuvan rationaalisuuden kriteerin eli ongelmanratkaisukapasiteetin. Tämän hän ajatteli olevan riippumaton paradigmoista ja tutkimusohjelmista.

Ilmeinen ongelma tässä on se, miten rationaalisesti valita ratkaistavaksi tulevat ongelmat, joihin sitten sovelletaan ongelmanratkaisukapasiteetiltaan suurinta teoriaa. On siis rationaalisempaa ratkaista mieluummin tietynlaisia ongelmia kuin toisenlaisia. Mistä me sitten saamme ongelmien hierarkian?

Kekes jakaa ongelmat elämän ja reflektion problemeihin. Reflektion probleemat ovat teoriasidonnaisia, riippuvaisia vallitsevasta paradigmasta tai ideologiasta. Ajasta ja paikasta riippumatta ihmisten täytyy ratkoa samantyyppisiä elämän problemeja, jotka liittyvät elämän ylläpitoon, ja jos toimija ei ratkaise niitä, hän kärsii tai vahingoittuu. ”Elämän ongelmat ovat kaikille lajin jäsenille, mutta niiden ratkaisut tietenkin ovat hyvin vaihtelevia” (Kekes 1976, 123). Voidaan siis rajata epärationaalisten eli tuhoon johtavien elämän ongelmien ratkaisujen joukko, mutta jäljelle voi jäädä monta onnistunutta ratkaisua sekä ajattelun että olemisen tapaa elämisen probleemien suhteen. Jos useat ratkaisut ovat rationaalisia, rationaalisuus on taaskin sopimuksenvarainen ja sopuun täytyy päästä muulla kuin ongelmanratkaisukapasiteetin perusteella. Popperin ongelmanratkaisukapasiteetin ideastakaan ei saada kehiteltyä rationaalisen ajattelun ideaalia.

Markku Huttunen kytkee Siegelia seuraten indoktrinaatiosta vapaan akateemisen opetuksen rationaalisuuden ja perusteltavuuden käsitteisiin. Huttunen kyllä itsekin huomauttaa, että rationaalisuuden vaatimuksesta voidaan aiheellisesti purnata. Millä oikeudella indoktrinaatio määritellään rationaalisuuden kautta? Eikö sekin ole jo tietynlaista kulttuuri-imperialismia ja itse rationaalisuuden indoktrinointia (Huttunen, M 1993, 23–24). Harvey Siegelin mielestä rationaalisuus on perusteista riippuvuutta (reasonability) ja siinä mielessä se on itse justifyoituva. Kukaan ei voi kysyä ”miksi minun pitää arvottaa rationaalisuutta”, ilman että jo kysyessään arvottaisi sitä myönteisesti (Siegel 1990, 167).

Siegelin väljältä kuulostava rationaalisuuden määritelmä sisältää kuitenkin ongelmia. Opetus ei Siegelin mukaan ole indoktrinaatiota, jos opettaja perustelee väitteensä. Kaikki perusteet eivät kuitenkaan kelpaa. Esimerkiksi biologian opettaja ei voi nykypäivänä sanoa, lukuun ottamatta ehkä muutamia Yhdysvaltojen osavaltioita, että Darwin on väärässä, koska hänen evoluutioteoriasensa on ristiriidassa luomiskertomuksen kanssa. Luomiskertomus ei varmaankaan kelpaa perusteeksi Siegelille. *Siis mitkä perusteet ovat perusteltavissa?* Siegelin mielestä perusteltavuus on nimenomaisesti perustelua järkisyyllä (reasons). Järkisyyt ovat puolestaan kiinnittyneet nykyiseen länsimaiseen käsitykseen järjestä eli siis länsimaiseen tieteeseen. Näin ongelma taas palautuu ei-doktrinaalisen tiedon ja tieteen rationaalisuuden ongelmaan.

Käytännön opetuksessa länsimaissa opetussisällöt perustellaan juuri järkisyyllä, mutta tämän järjen perusteita ei itse opetustilanteessa nosteta

diskurssiin, vaan se otetaan annettuna ja itsestään selvänä ajatusmuotona. Väitän, että rationaalisuuden ja perusteltavuuden käsitteistä Markku Huttusen ja Harvey Siegelin käyttämässä merkityksessä ei ole apua indoktrinoivan opetuksen kriteereiden määrittelyssä.

Jos tarkoituksella haluamme pudottaa rationaalisuuden käsitteestä pois länsimaisen rationaalisuuden ja puhua siitä vain yleisenä asioiden perusteltavuuden vaatimuksena, niin tällainen heikko rationaalisuuden vaatimus on kylläkin välttämätön kaikkeen opetukseen liittyvä elementti, mutta se on liian löyhä indoktrinaation kriteeriksi. Esimerkiksi moraalifilosofian johdantoluennoilla luennoitsija voi esittää paljon vahvoja perusteita omalle moraalifilosofialleen, mutta jättää vaihtoehtoiset näkökulmat esittelemättä. Tällöin luennoitsija voi saada ujutettua oman näkemyksensä ohi opiskelijan tietoisien harkinnan, koska opiskelijalla ei ole vaihtoehtoisten näkökulmien perspektiiviä. Perusteltavuus sinänsä ilman muita kriteereitä on riittämätön kriteeri ei-indoktrinatiiviselle opetukselle.

## 2.3 Indoktrinaation traditionaalisesta teoriasta kohti indoktrinaation kriittistä teoriaa

Pragmatistisessa ja analyttisessä kasvatustilfilosofiassa esitettyjä indoktrinaatio-käsityksiä voidaan kutsua indoktrinaation traditionaaliseksi teoriaksi, koska se nojaa sellaiseen tiedekäsitykseen, jota Max Horkheimer kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi. Traditionaalisen indoktrinaatioteorian kiistämätön ansio on, että se esitteli opetukseen liittyvän indoktrinaation dilemman. Luodessaan negatiivisen indoktrinaation käsitteen Kilpatrick avasi aivan uuden, filosofian historiassa ennen käsitteellistämättömän kysymyshorisontin ja ongelmahistorian. Rajoittuneista rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteistä johtuen traditionaalisisssa indoktrinaatio-keskustelusta ei löydy sellaista ajankohtaista indoktrinaation käsitettä, joka vastaisi modernin elämismaailman, eriytyneen maailmankuvan sekä jälkikontentionaalisen moraalitietoisuuden vaateita.

Kriittisen teorian ideaa seuraten haluan kehittää ajankohtaisen indoktrinaation käsitteen, jossa huomioidaan paremmin yhteiskunnallinen ulottuvuus ja syvennetään filosofista reflektiota.



# 3

## INDOKTRINAATIOTEORIA JA IDEOLOGIAATEORIA

### 3.1 Ideologian käsitteen eri merkitykset ja soveltuvuus indoktrinaatioteorialle

**M**arxilaisessa kasvatusta koskevassa kirjallisuudessa ei pääsääntöisesti käytetä indoktrinaation käsitettä, vaan vastaavasta asiasta puhutaan opetuksen ideologisuutena. Riippuen siitä, miten ideologian käsite ymmärretään, ideologiakriittinen opetuksen ja kasvatuksen analyysi on lähellä tai kaukana perinteistä englanninkielistä indoktrinaatio-keskustelua.

Ideologia-sanan kehitti ranskalainen Destutt de Tracy 1700-luvun lopulla (esim. Wilenius 1972). Hän tarkoitti sillä suurin piirtein samaa kuin hänen oppilaansa ja suojattinsa positivismin perustaja August Comte käsitteellään positiivinen tiede. De Tracyn tarkoituksena oli luoda valistushenkinen tieteen järjestelmä, joka kumoo myytit ja uskonnot. Kielteisen merkityksen ideologia-termi sai, kun Napoleon teki de Tracysta ja hänen kannattajistaan syntipukkeja päivänpoliittisessa keskustelussa. Tämä kielteinen merkitys mielessään Marx ja Engels käyttivät ideologia-termiä kirjassaan *Saksalainen ideologia*, joka julkaistiin vasta 1930-luvulla. Kirjassaan he esittävät paljon siteeratun *camera obscura* –vertauksensa (Marx & Engels 1978a, 78):

Kun ihmiset ja heidän suhteensa näyttäytyvät koko ideologiassa päälaelleen seisovilta kuten camera obscurassa, niin tämä johtuu heidän elämisensä historiallisesta prosessista, kuten esineiden ylösalainen kuva silmän verkkokalvolle johtuu heidän elämisensä välittömästä fyysisestä prosessista.



Ideologia on tässä vertauksessa eräänlainen kollektiivisen vääristyneen tietoisuuden (tai käyttäytymistävän) muoto, jota ihmisen olemassaolon perusedellytykset kapitalistisessa yhteiskunnassa vääristävät. Kirjoituksessaan nimeltä *Poliittisen taloustieteen arvostelua* Marx käyttää ideologia-sanaa neutraalissa kuvailevassa merkityksessä. Seuraavassa sitaatissa ideologia onkin paikka, jossa ihmiset voivat tulla tietoisiksi yhteiskunnallisista ristiriidoista (Marx & Engels 1978b, 9):

Taloudellisen perustan muuttumisen myötä koko valtava ylärakenne mullistuu hitaammin tai nopeammin. Tarkasteltaessa tällaisia mullistuksia on tehtävä ero taloudellisissa tuotantoehtoissa tapahtuvan aineellisen(...) sekä niiden juridisten, poliittisten, uskonnollisten, taiteellisten tai filosofisten, lyhyesti sanottuna ideologisten muotojen välillä, joissa ihmiset tulevat tietoisiksi tästä ristiriidasta ja joissa he sen taistelemalla ratkaisevat.

Kirjassaan *Anti-Dührin* Engels kuitenkin jatkaa ideologia-sanan kielteistä käyttöä. Siinä hän syyttää Dühringiä ideologiksi, koska hän Hegeliä jäljitellen johtaa todellisuuden ideasta (Marx & Engels 1978c, 242). Kirjassaan *Ludwig Feuerbach ja klassisen saksalaisen filosofian loppu* Engels syyttää Hegeliä ideologisesta vääristymästä, koska luonto ja historia ovat hänelle *käsitteen* itsekehitystä (Marx & Engels 1978d).

Marx ja Engels eivät mitenkään johdonmukaisesti käyttäneet ideologia-sanaa, eikä heiltä löydy varsinaista tarkasti rajattua ja ekplisiittisesti muotoiltua ideologiateoriaa. Sellainen kehitettiin vasta 1900-luvulla heidän kirjoitustensa perusteella. Tietyissä mielessä on anakronistista puhua Marxin ja Engelsin ideologia-teoriasta. Siitä huolimatta koko viime vuosisadan ajan on yritetty tulkita Marxin ja Engelsin ideologiateoriaa (sekä pro että contra mielessä) ja siinä yhteydessä on luotu useita merkityksiä ideologia sanalle.

Raymond Geuss (1981, 4–26) on hedelmällisellä tavalla jakanut ideologia-sanan kolmeen merkitykseen. Näille kaikille kolmelle merkitykselle voidaan löytää jonkinlainen perusta Marxin ja Engelsin kirjoituksista. Geussin mukaan ideologiaa on käytetty *kuvailevassa (deskriptiivisessä), myönteisessä ja kielteisessä (pejoratiivisessä)* merkityksessä. Kuvailevassa merkityksessä ideologia on vain jonkin ryhmittymän poliittisten tai kulttuurillisten mielteiden (representaatioiden) ja toimintadispositioiden kokonaisuus. Geuss (1981, 6) painottaa, että ideologiaan tässä merkityksessä kuuluvat niin diskurssiiviset (käsitteet, ideat, uskomukset ym) ja ei-diskurssiiviset (tavat, rituaalit, asenteet ym.) elementit. Nämä kummatkin voidaan sitten vielä jakaa ekplisiittiseen ja implisiittiseen ideologiaan. Tästä ideologian merkityksestä ei voida rakentaa indoktrinaatioteorian kaltaista teoriaa opetuksen ideologisuudesta, koska ideologia-sanan käyttö tässä merkityksessä ei kannu mukanaan mitään kritiikin merkitystä.

Opetuksessa ja koulutuksessa luonnollisestikin uusinnetaan sekä teorioita että tapoja ja tottumuksia. Esimerkiksi koulutus sosiologinen tutkimus, joka tutkii näitä mekanismeja ja käyttää ideologia-sanaa tässä kuvailevassa merkityksessä, ei edustaa ideologiakriittistä koulutuksen tutkimista eikä sitä voi millään muotoa kääntää indoktrinaatiokritiikiksi.

Myönteisessä merkityksessä ideologialla voidaan tarkoittaa esimerkiksi työväenluokan ideologiaa tämän kamppaillessa oikeuksiensa puolesta ja oman näkökulmansa hegemoniseksi saattamiseksi. Ideologia voidaan tässä merkityksessä yleisemminkin katsoa olevan jonkin poliittisen liikkeen maailmankatsomus, joka lähtee tämän liikkeen poliittisista tai yhteiskunnallista intresseistä. Ideologia tässä merkityksessä on sellainen, jota intressiryhmä välttämättä tarvitsee ja jos sillä ei ole ideologiaa valmiina, ryhmän on luotava sellainen.

Tunnetuin esimerkki ideologia-sanan positiivisesta käytöstä löytyy Leniniltä (esim. *Mitä on tehtävä*). Lenin mukaan työläisillä ei ole valmiina heidän objektiivisia intressejään vastaavaa asenteiden ja uskomusten kokonaisuutta eli ideologiaa. Parasta mitä työläiset voivat spontaanisti kehittää ideologiakseen on eräänlainen ”sentti-taistelu-tietoisuus”, joka perustuu porvarilliseen ideologiaan. Siksi poliittisesti tietoisien etujoukoun (avant garde) täytyy ulkopäin viedä ideologia työläisille ja työväenliikkeeseen. Leninille työväenluokan ideologia ei ole lumetta, vaan se on sekä todellisuutta vastaava kuvaus yhteiskunnallisista ristiriidoista että työläisten objektiivisia intressejä vastaava arvostusten ja asenteiden kokonaisuus. Tästäkin ideologian merkityksestä on vaikea rakentaa indoktrinaatioteoriaa, koska tähänkään ei liity kritiikin aspektia. Koululaitosta tai yliopisto voidaan kyllä tästä näkökulmasta kritisoida siitä, että jonkin ryhmän ideologia tulee paremmin esille kuin muiden ja vaatii kaikkien ideologioiden tasavertaista esittämistä, mutta tämän kaltainen kritiikki ei nouse itse tästä ideologia-sanan merkityksestä.

Kielteisessä mielessä ideologia tarkoittaa jonkinlaista erehdystä tai vääristymää tiedossa, merkityksessä tai tietoisuudessa. Ideologia-sanaa käytetään kriittisessä mielessä tarkoittamaan ”ideologista harhaa” ja ”vääriä tietoisuutta”. Geuss (1982, 12) jakaa vielä tämän ideologia sanan merkityksen kolmeen alalajiin, joista kaikista voidaan johtaa jonkinlainen kasvatusta koskeva ideologiakritiikin teoria:

- 1) Ensimmäinen kielteisen ideologian alalaji tiedollinen vääristymä, joka koskee tiedon todistettavuutta tai yleistettävyyttä.
- 2) Toinen laji on niin sanottu funktionaalinen vääristymä, jossa ideologinen ajattelumuoto peittää yhteiskunnallisia ristiriitoja edistäen epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten suhteiden säilymistä.
- 3) Kolmas laji on geneettinen vääristymä, jossa mielteitä (representaatioita)

vääristää niiden vieraantuminen tai irtautuminen alkuperäisistä merkitysyhteyksistään.

Tästä ideologian kielteisen merkityksen ensimmäisestä alalajista voidaan rakentaa sellainen opetuksen ideologiakritiikin muoto, joka vastaa täysin perinteisen indoktrinaatiokeskustelun sisältö-kriteeriä. Opetus katsotaan silloin ideologiseksi, kun opetussisällöt ovat tiedollisesti vääristynyttä ideologiaa. Mikä sitten erottaa ideologian siitä todellisesta tiedosta? Aivan sama ongelma on indoktrinaatio-teorian sisältö-kriteerissä. Tiedollisen vääristymän aspektia kannattaa kyllä pitää esillä sekä ideologiakritiikissä että indoktrinaatiokritiikissä, mutta kummankaan kritiikin muodon perustaksi tiedollisen vääristymän käsitteestä ei ole. Viimekädessä kyllään ei ole hallussa sitä täysin vääristymätöntä tietoa, mutta selvää on, että jotkut tiedolliset kriteerit kouluissa ja yliopistoissa annettavalle opetukselle on asetettava. Näiden kriteereiden asettaminen kuuluu asiantuntijadiskurssille, jonka täytyy opetussisältöjä arvioidessa ottaa myös huomioon poliittinen korrektius (joskus faktojen lomassa siirretään esimerkiksi rasistisia asenteita) ja maailmankatsomuksellinen vapaus (esimerkiksi kysymys uskonnon opetuksesta).

Toisen alalajin kielteisessä merkityksessä ideologisen sisällön ongelma ei ole niinkään sen tiedollinen epävalidius vaan, että se peittää tärkeitä yhteiskunnallisia ristiriitoja (esim. Larrain 1986, 45). Opetussisällöt katsotaan tässä käsityksessä ideologiseksi, jos ne tukevat, vakauttavat tai oikeuttavat tiettyjä epäoikeudenmukaisia yhteiskunnallisia instituutioita ja käytäntöjä. Jos ihmiset tiedostaisivat näiden instituutioiden epäoikeudenmukaisuuden, he voisivat ryhtyä aktiivisesti toimimaan niiden muuttamiseksi. Siksi koulutusinstituutioiden täytyy peitellä yhteiskunnallisia ristiriitoja ja ehkäistä niin sanotun transformatiivisen (uudistavan tai vapauttavan) tietoisuuden ja transformatiivisen oppimisen esiintyminen.

Nähdäkseni Henry Girouxin kriittinen pedagogiikka perustuu tällaiselle ideologia käsitykselle. Giroux vaatii, että opettajat transformatiivisina intellektuelleina saattavat oppilaansa tiedostamaan yhteiskunnalliset ristiriidat ja varustavat oppilaat kriittisellä ja toiminnallisella asenteella (Giroux 1988). Tässä Giroux lähestyy Leninin myönteistä ideologiakäsitystä. Tällaiseen maksiimiin päätyvä kriittinen pedagogiikka altistuu itse indoktrinaatiokritiikille. Habermasilaisen kriittisen pedagogiikan edustaja Robert Young puhuu vasemmistoautoritarismin vaarasta tässä yhteydessä. En kuitenkaan täysin hylkää tätä transformatiivisen tai emansipatorisen oppimisen näkökulmaa. Jack Mezirowin tavoin haluan kytkeä transformatiivisen oppimisen tiukkaan itse-reflektion vaatimukseen. Sen lisäksi, että kiinnitetään huomiota siihen mitä yhteiskunnallisia ristiriitoja vallitseva diskurssi peittää, täytyy myös reflektoida omaa maailmankatsomusta ja siihen sisältyviä sokeita pis-

teitä. Onko kysyttävä minkä luonteisia yhteiskunnallisia tai sosiaalisia ongelmia oma näkökulma pyrkii vähättelemään tai peittelemään. Ilman ankaraa itse-reflektion vaatimusta transformatiivisen oppimisen tuloksena syntyvästä kriittisestä tiedosta ja kriittisestä asenteesta voi myöhemmin kasvaa oma kritiikitön ja ristiriitoja peittelevä ideologinen kokonaisuus. Jos yksi dogmaattinen ajatusjärjestelmä (ja yhteiskuntajärjestys) korvataan transformatiivisessa oppimisessa vain toisella dogmaattisella ajatusjärjestelmällä, ei indoktrinaatioteorian näkökulmasta edistystä ole tapahtunut.

Ideologian kielteisen merkityksen kolmannessa alalajissa eli geneettisessä vääristymässä huomio kiinnitetään uskomuksen tai käsityksen syntyhistoriaan. Esimerkiksi Karl Mannheim piti ideologisena sellaista miellettyä, jonka joku tulee omaksuneeksi luokka-asemansa johdosta (Mannheim Geussin 1982, 19 mukaan). Habermas ehdottaa, että ideologian voidaan ymmärtää ”kollektiivisia rationalisaatioina” eli käsityksinä ja uskomuksina, joiden omaksumisen syyt eivät ole toimijalle itselleen nähtävissä (Habermas 1968, 159). Esimerkiksi Suomessa YYA-sopimuksen aikakaudella koko kansakunnan taosoisten geneettisten vääristymien syiden johdosta historian tunneilla opetettiin niin sanottua ”ajopuuteoriaa” Suomen tiestä jatkosotaan. Niin työläisen kuin tehtaanomistajankin oli turvallista ja omien intressien mukaista uskoa tähän teoriaan ja osittain nämä intressit ovat voimassa tänäänkin. Entisessä Neuvostoliitossa puolestaan oli ihan oman henkilökohtaisen turvallisuuden kannalta parempi uskoa niin sanottuihin Mainilan laukauksiin.

Ajatus geneettisestä vääristymästä kuuluu ideologiateorian ytimeen, mutta vastaavaa kritiikin muotoa ei ole indoktrinaatioteoriassa. Ainakin tässä on kohta, jossa ideologiateoria voisi antaa jotain merkittävää indoktrinaatiokeskustelulle. Täytyy tietoenkin muistaa, että geneettisen vääristymän ideologinen analyysi on altis sille samalle kritiikille kuin tämä vääran tietoisuuden ideologia käsitys: Kenellä sitten olisi se vääristymätön perspektiivi asioihin. Toiseksi se, että jonkin käsitys on omaksuttu ei-argumentatiivisin perustein, ei automaattisesti tee tästä käsityksestä vääraa tai virheellistä. Kenelläkään ei varmaan ole sitä vääristymistä vapaata perspektiiviä, joten juuri asiantuntijadiskurssissa, jossa päätetään opettussisällöistä, täytyy ottaa huomioon useita näkökulmia ja kriittisen tasaveroisen keskustelun kautta pyrkiä pakottomaan konsensukseen.

## 3.2 Althusserin ideologiateorian anti indoktrinaatioteorialle

Yksi englanninkielisen indoktrinaatio-keskustelun peruspuutteista on sosiologisen tai yhteiskuntateoreettisen näkökulman puute. Indoktrinaation ongelmaa tarkastellaan vain opettajan ja oppilaan välisenä suhteena huomioimatta laajempia yhteiskunnallisia valtamekanismeja. Tästä syystä juuri kysymystä tiedon geneettisiä vääristymiä ei ole nostettu esille. Analyttisessä filosofiassa McClellan ja Puolimatka ovat kyllä jo aloittaneet keskustelun vallan käsitteen merkityksestä indoktrinaatioteorialle, mutta yhteiskunta-teorian tasolle he eivät ole valtaa koskevissa pohdinnoissa päässeet.

Itse näen strukturalistisen marxistin Louis Althusserin ideologiateorian hedelmällisenä indoktrinaatioteorialle. Althusserin ideologiateoria sisältää piirteitä kaikista näistä Geussin mainitsemista ideologian merkityksistä. Pääpaino Althusserilla on kuitenkin ideologian toiminnallisessa, ei-diskursiivisessa luonteessa. Perinteisesti indoktrinaatio-keskustelussa on kiinnitetty huomio oppilaiden diskursiivisten käsitysten ja ajatusten manipulointiin. Melkein täysin huomiotta on jätetty sellainen koulutuksen antama yksilön muokkaus, joka saa yksilön ajatuksettomasti toiminnallaan uusintamaan jotain instituutiota, joka esille nostettuna paljastuisi toimijalle hänen intressejään vastaamattomaksi (tai globaalisti ajateltuna koko ihmiskunnan etujen vastaiseksi).

Althusserin ideologiakäsitystä ei voi suoraan soveltaa indoktrinaatioteoriaan, koska se on osa hänen hyvin dogmaattista strukturalistista marxismiaan. Strukturalistina Althusser kuuluu siihen filosofiseen perinteeseen, joka kieltää yksilöltä tahdonvapauden ja näin täysi-ikäiseksi persoonaksi kasvamisen mahdollisuuden. Koko indoktrinaatioteoriahan nojaa täysi-ikäiseksi kasvamisen ja persoonien autonomian reaalisuuteen. Althusserin ideologiateoriaa on kuitenkin mahdollista rekonstruoida tavalla, joka ei ole ristiriidassa indoktrinaatioteorian humanistisen ihmiskäsityksen kanssa.

Tämä Althusserin strukturalismi eli teoreettinen antihumanismi nojaa hänen varsin omaperäiseen Marx-tulkintaansa. Althusserin mukaan Marx oli aluksi humanisti: ensin liberaali humanisti ja sitten kumouksellinen humanisti. Marxin liberaalissa humanismissa ei ollut mitään vallankumouksellista. Ihmisen olemukseen on aina kuulunut vapaus ja valtion pitäisi olla tämän ihmisolemuksen mukainen (Marx 1842). Preussilaisen sensuurin alaisena nuori toimittaja Karl Marx näki lehdistön vapauden elintärkeäksi ihmisolemuksen toteuttajaksi. Marx piti tuolloin journalistista julkista kritiikkiä olennaisena poliittisena toimintana (Althusser 1996, 224–225). Sitten Marx ja monet muut Saksan radikaalit hullaantuivat Feuerbachin ihmis-

läheisestä filosofiasta. Koska valtio ei näyttänyt toteuttavan ihmisen olemustaan enempää kuin universaalia Järkeäkään, ajatteli Marx tämän johtuvan Ihmisen sekä Järjen vieraantumisen. Ihminen toteuttaa ”yhteisöolemuksaan” (Gemeinwesen) vieraantuneesti työssään. Tämän työn tuloksissa (tavarat, valtio ja uskonto) ihmisolemus muuttuu epähumaniksi objektiivisuudeksi. Tämä vieraantuneisuus voidaan Marxin mukaan voittaa vallankumouksellisessa käytännössä, joka tapahtuu filosofian ja proletariaatin yhteistyönä. Nuoren Marxin ”toinen humanismi” on vallankumouksellista humanismia, jossa valtion liberaali-demokraattinen uudistaminen ei enää riitä ihmisolemuksen toteuttamiseksi. Tarvitaan vallankumous ja se tarvitaan Ihmisen tähden.

Althusserille tosi marxilaisuus alkaa vasta ”kypsästä Marxista”, joka edustaa teoreettista antihumanismia. Althusserin tulkinnan mukaan Marx *Pääomassa* vaatii abstrahoitumaan konkreettisesta yksilöstä sekä analysoimaan häntä pelkkänä yhteiskunnallisten suhteiden kantajina. Althusserin marxismissa ihminen on vain yhteiskunnan funktioiden toteuttaja, taloudellisten tehtävien vaihdettavissa oleva kantaja. Silloinkin kun työväenluokka tekee vallankumouksen, yksittäinen ihminen ei ole ”tekojensa ja taisteluidensa alkuperäinen subjekti”. Historia on prosessi ilman subjekteja ja päämääriä. Historialla on ainoastaan *primus motor*, ja se on luokkataistelu (Althusser 1975, 99).

Althusserille Marxin humanismi on ideologiaa epistemoisen ja geneettisen vääristymän mielessä. Se on tietenkin työväenluokalle myönteistä ideologiaa mutta ideologiaa yhtä kaikki. Althusser erottaa ideologiasta vääristymättömän tiedon eli tieteen. Ideologian ja tieteen välissä on niin sanottu epistemologinen katkos. Epistemologinen katkos on kuilu esitieteellisen ideoiden maailman (ideologia) ja tieteellisten ideoiden maailman välillä. Jokaisella tieteellä, kuten Marxin ”dialektis-historiallisella materialismilla” on oma ideologinen esihistoriansa. Varsinainen ”tieteen historia” alkaa katkoksen jälkeen. Marxilla Althusser paikantaa tämän katkoksen vuoteen 1845 (Althusser 1996, 28). Marxin *Feuerbachin teesejä* ja *Saksalaista ideologiaa* Althusser kutsuu ”katkoksen teoksiksi”.

Ideologialla Althusser tarkoittaa mielteiden (mielikuvat, myytit, ideat, käsitteet ym.) järjestelmää, jolla on tietty yhteiskunnallinen funktio. Jokainen yhteiskunta on kokonaisuus, joka koostuu kolmesta instanssista. ”Joten jokainen yhteiskunta – jonka voimme ajatella – muodostuu taloudellisesta aktiviteetista perustana, poliittisesta organisaatiosta sekä ’ideologisista’ muodoista (uskonto, etiikka, filosofia ym.). *Joten ideologia on yhtä lailla organinen osa jokaista yhteiskunnallista totaliteettia*”. (Althusser 1996, 233). Jokaisessa yhteiskunnassa ihmiset osallistuvat *taloudelliseen tuotantoon* tai *aktiviteetin*, jonka luonteen määrää olemassa olevat tuotantosuhteet

(feodaaliset, kapitalistiset, sosialistiset ym. tuotantosuhteet). He osallistuvat myös *poliittiseen aktiviteettiin*, jota ohjaa laki ja valtio. Lopulta ihmiset osallistuvat myös uskonnollisiin, moraalisiin, filosofisiin ynnä muihin aktiviteetteihin joko aktiivisesti tietoisena käytäntönä (papit, filosofit, intellektuellit) tai passiivisesti asenteiden, ennakkoluulojen ja arvostusten kautta. Nämä jälkimmäiset aktiviteetit muodostavat *ideologisen aktiviteetin*, jota ilman mikään yhteiskunta ei voi pysyä koossa (Althusser 1990, 23–24). Näin myöskään tulevaisuuden kommunistinen yhteiskuntakaan ei voi olla olemassa ilman ideologiaa.

Althusser ei halua ymmärtää ideologiaa ”vääränä tietoisuutena” tai välttämättä tietoisuutena ollenkaan. Ideologia on perimmältään *tiedostamatonta* silloinkin, kun se esittää itsensä refleksiivisessä muodossa kuten filosofiana. ”Ideologia on siten ihmisten ja heidän ’maailmansa’ välisen suhteen ilmaus, se tarkoittaa todellisen [eletyn, RH] suhteen ja kuvitellun suhteen (ylimääräytyntyytä) ykseyttä (...) Ideologiassa todellinen suhde ilmentyy väistämättömästi kuviteltuna suhteena, suhteena joka *ilmentää tahtoa* (konservatiivista, konformistista, reformistista tai vallankumouksellista), halua tai nostalgiaa pikemminkin kuin kuvaa todellisuutta.” (Althusser 1996, 133–134). Ideologia ilmentää yksilöiden kuviteltua suhdetta olemassaolonsa todellisiin edellytyksiin. Näillä ”todellisilla suhteilla” Althusser tarkoittaa tuotantosuhteita (sitä miten taloudellinen perusta on järjestetty) ja niistä johtuvia yhteiskunnallisia suhteita. Jos havainnollistaisi Althusseria, niin näitä ideologisia kuvitteluja voisivat olla esimerkiksi sellaiset käsitykset kuin, että ”jokainen on oman onnensa seppä”, yhteiskunnassa näkyy ”Jumalan käden jälki” tai ”Järjen viekkaus”, ”olemassa oleva poliittinen järjestelmä on paras mahdollinen” ynnä muut.

Kuten sanottu Althusserin mukaan ideologia ei pääosin toimi tietoisella tasolla. Ajatusten, uskomusten ja muiden ideologisten ”ilmausten” olemassaolo ei ole henkistä vaan aineellista (Althusser 1984, 122). Tapio Aittola ja Ilkka Pirttilä tulkitsevat ideologian aineellisuutta seuraavasti (Aittola & Pirttilä 1988, 116–117):

Tämä aineellinen olemassaolo ei tarkoita välttämättä kirjaimellista fyysisyyttä. Tämä tarkoittaa vain sitä, että ideologiat ovat olemassa vain tietyissä koneistoissa ja käytännöissä (...) Jos ihminen uskoo Jumalaan, hän menee kirkkoon, osallistuu messuun, polvistuu, rukoilee, ripittäytyy ja katuu. Ihminen tekee kuten tietyn käytännön tapa vaatii. Näin ideologia on aineellisesti olemassa ja nähtävissä.

Tätä aineellista ideologiaa ylläpidetään yhteiskunnassa niin sanottujen koulutuksellisten ideologisten valtiokoneistojen avulla. Juuri Althusserin tunne-

tuin kirjoitus on hänen esseensä *Ideologia ja ideologiset valtiokoneistot* (Althusser 1984), jossa hän esittää paljon viitatus käsityksenä ideologisista valtiokoneistoista. Tämä käsitys juontaa juurensa Marxin kirjoituksesta *Paariisin kommuuni* ja Lenin kirjasta *Valtio ja vallankumous*. Näissä kirjoituksissa valtio ymmärretään koneistona, jota hallitseva luokka käyttää hegemoniansa (ylivaltansa) turvaamiseen. Althusser kehittää Marxin ja Leninin näkemystä niin, että hän käsitteellisesti erottaa valtiovallan hallinnan ja valtiokoneistot. Nimittäin valtiovallan hallinta voi vaihtua, vaikka valtiokoneistot pysyisivät täysin samoina. Althusser tiivistää oman versionsa marxilaisesta valtioteoriasta seuraavasti (Althusser 1984, 99):

Marxismmin klassikot ovat aina korostaneet, että 1) valtio on (valtiollinen) sortokoneisto; 2) on tehtävä ero valtiovallan ja valtiokoneiston välillä; 3) luokkataistelun kohteena on valtiovalta, toisin sanoen vallassa olevien luokkien (...) luokkatavoitensa toteuttamiseksi harjoittama valtiokoneiston hyväksikäyttö; 4) proletariaatin on vallattava valtiovalta hävittääkseen vallitsevan porvarillisen valtiokoneiston, korvatakseen sen aluksi aivan toisenlaisella, proletariaarilla valtiokoneistolla ja viedäkseen tämän jälkeen läpi valtion hävittämisen radikaalin prosessin (mikä tekee lopun valtiovallasta ja kaikista valtiokoneistoista).

Althusser haluaa vielä edelleen syventää marxilaista valtioteoriaa. *Sortavan (repressiivisen) valtiokoneiston* rinnalla on olemassa *ideologiset valtiokoneistot* (IVK). Althusserin tulkinnan mukaan valtiokoneisto (VK) tarkoittaa marxilaisessa valtioteoriassa hallitusta, hallintokoneistoa, armeijaa, poliisia, tuomioistuimia, vankilaa ja niin edelleen. Ne Althusser haluaa nyt määritellä *sortavaksi valtiokoneistoksi*. Nimitys johtuu siitä, että tarvittaessa nämä sortavat valtiokoneistot täyttävät tehtävänsä fyysisellä pakolla (väkivallalla). Pääasiallisesti nämä koneistot harjoittavat ”sortoa” ei-fyysisessä muodossa. Sen sijaan ideologiset valtiokoneistot toimivat ideologian keinoin: ohjaavat ihmisten ajattelua niin, että valtiovallan hallinta ei vaarannu. Vallankahvassa olevan luokan ei tarvitse turvautua sortavan valtiokoneiston suoraan väkivaltaan, jos se kykenee säilyttämään hegemonisen asemansa ideologisissa valtiokoneistoissa. Esimerkiksi monissa kehitysmaissa valtiovaltaa joudutaan ylläpitämään erittäin raa’alla väkivallalla, koska vallanpitäjät eivät kykene pitämään ideologisia koneistoja hallussaan tai tehokkaita kansallisia ideologisia valtiokoneistoja ei ole olemassakaan. Ensisijaisesti ideologisina valtiokoneistoina Althusser pitää seuraavia laitoksia (Althusser 1984, 100–101):

- uskonnollinen IVK
- koulutuksellinen IVK



- perheen muodostama IVK (perhe täyttää myös muita kuin ideologisia tehtäviä)
- oikeudellinen IVK (”oikeus” on rajatapaus, joka kuuluu yhtä aikaa sekä sortavaan että ideologiseen valtiokoneistoon)
- poliittinen IVK
- ammatillinen IVK
- tiedotuksen IVK
- kulttuurinen IVK (kirjallisuus, taide, urheilu ym.)

Erikoista tässä Althusserin mallissa on se, että valtaosa näistä ideologisista valtiokoneistoista on oikeudellisesti katsoen yksityisiä (perhe, kulttuuri, tiedotus ym.). ”Ei ole suurta merkitystä sillä, ovatko niiden (koneistojen, RH) laitokset ’julkisia’ vai ’yksityisiä’. Merkitystä on sillä, miten ne toimivat. Yksityiset laitokset voivat mainiosti ’toimia’ ideologisina valtiokoneistoina.” (Althusser 1984, 101).

Sekä sortavien että ideologisten valtiokoneistojen tehtävänä on varmistaa olemassa olevien tuotantosuhteiden (ts. miten tuotantovälineiden omistus ja tuotannon tulosten jako on järjestetty) uusintaminen. Työnjako näiden kesken on sellainen, että sortavan koneiston tehtävänä on turvata uusintamisen oikeudellisesti-politiittiset edellytykset (viimekädessä vaikka pakkovallalla). Sen lisäksi sortava valtiokoneisto uusintaa myös itsensä (hallitus, armeija, tuomioistuimet ym.) sekä ideologisten valtiokoneistojen poliittiset edellytykset. Ideologiset valtiokoneistot sitten puolestaan saavat koko systeemin pysymään koossa ideologian keinoin.

Ideologiset valtiokoneistot ikään kuin rasvaavat järjestelmän rattaat, joissa muutoin saattaisi ilmetä kitkaa, joka voisi jumittua koko järjestelmän aina tuotannon edellytyksiin saakka.

Tässä ideologisten valtiokoneistojen keskuudessa yksi on ylitse muiden. ”Katsomme, että kypsien kapitalististen yhteiskuntamuodostumien *hallitsevaksi* ideologiseksi valtiokoneistoksi on (...) kohonnut *koulutuksellinen ideologinen valtiokoneisto*” (Althusser 1984, 108).

Althusserin mielestä sen ideologisen tehtävän, jonka kirkko täytti kapitalismia edeltävässä tuotantotavassa, on perinyt koulu. Koulu, niin kuin muutkin valtiokoneistot, palvelee tuotantosuhteiden uusintamista. Althusserin mukaan ideologiset valtiokoneistot soittavat yhteisessä konsertissaan samaa partituuria eli hallitsevan luokan ideologian partituuria. Tässä konsertissa johtavaa osaa vetää koulutus (Althusser 1984, 110–111):

(...) olkoon, että tuskin kukaan kallistaa korvaansa sen musiikille: niin hiljaisista se on! (...) Jo lapsuudessa se ottaa hoiviinsa kaikkien yhteiskuntaluokkien jälkeläiset, ja siitä pitäen se – vuosikausien ajan, juuri niiden vuosien, jolloin

lapsi on 'haavoittuvimmillaan', koulun ja kodin puristuksissa – sekä uusiin että aikansa eläneisiin keinoihin turvautuen juurruttaa lasten mieliin hallitsevan ideologian vaippaan käärittyjä 'tietotaitoja' (äidinkieltä, laskentaa, luonnonhistoriaa, tieteitä, kirjallisuutta) tai yksinkertaisesti silkkaa hallitsevaa ideologiaa (moraalia, kansalaistaitoa, filosofiaa). Jossakin 16 ikävuoden tienoilla pääosa lapsista siirtyy 'tuotantoon': heistä tulee työläisiä ja maanviljelijöitä. Jäljelle jäävät, koulutuskelpoinen osa, jatkaa huonommin tai paremmin menestyen kappaleen matkaa eteenpäin, suistuakseen sitten tieltä ja täyttääkseen alemman ja keskitason teknikoiden, toimihenkilöiden ja virkamiesten, erilaisten pikkuporvarien paikat. Vielä jää yksi osa, joka pääsee huipulle asti pudotakseen sitten osin äylliseen puolityöttömyyteen, osin muodostaakseen (...) riiston (kapitalistit, yritysjohtajat) ja sorron (sotilaat, poliisit, poliitikot, johtavat virkamiehet) toimihenkilöstön sekä ideologioiden ammattikunnan (kai-kenkarvaiset papit, joiden enemmistö on vakaumuksellisia 'maallikkoja').

Koulutuksen ideologinen valtiokoneisto toimii siten, että kukin matkan varrelle jäänyt ryhmä on varustettu juuri sillä ideologialla ja niillä valmiuksilla, joita se tarvitsee toteuttaakseen oman tehtävänsä yhteiskunnan uusintamisessa.

Tähän koulutuksen ideologiseen tehtävään liittyy Althusserin metafora "ideologia 'kutsuu' yksilöt subjekteiksi". Subjekti on Althusserille kaiken ideologian perustava käsite. Kuten on ilmi, Althusserin teoriassahan ei ole subjekteja teoreettisen humanismin mielessä. Ihmiset ovat vain yhteiskunnallisten funktioidensa toteuttajia. Mutta nämä ihmiset toteuttavat tehtäviään eri ammateissaan niin kuin he olisivat todellisia subjekteja. Ideologia saa heidät uskomaan, että he ovat subjekteja ja ideologia kutsuu heidät tällaisiksi näennäissubjekteiksi. Althusserille kaikki subjektit ovat ideologian subjekteiksi kutsumia (Althusser 1984, 127):

(...)näiden rivien kirjoittaja kuin lukijakin ovat yhtä kaikki subjekteja, ideologisia subjekteja (tautologia), ja että sekä näiden rivien kirjoittaja että niiden lukija toisin sanoen elävät 'spontaanisti' ja 'luonnostaa' ideologian vaikutuksen alaisina, siinä mielessä kuin olemme sanoneet, että 'ihminen on ideologinen eläin' (...) niin kuin Paavali hienosti sanoo, me 'olemme, liikumme ja elämme' 'Logoksessa' ts. ideologiassa.

Althusserin mielestä niin hänelle kuin lukijallekin on välitön itsestäänselvyys, että olemme subjekteja. Tällä tavoin ideologia toimii. Me kuvittelemme toimivamme subjekteina ja tämä uskomus on kaiken ideologian perusmuoto. Tosiasiassa meidän toimintamme on (yli- tai ali) määräytynyt<sup>5</sup> erilaisista samaan suuntaan tai ristiin vetävistä voimista, jotka sitten Althusserin mukaan viime kädessä – hetki joka ei varsinaisesti koskaan koita – palautuvat tuotantosuhteiden uusintamisen välttämättömyyteen.

Koulutus tärkeimpänä ideologisena valtiokoneistona tekee meistä ideologisia subjekteja. Se saa meidät toimimaan ja ajattelemaan sillä tavoin kuin me ajattelemme ja toimimme. Ideologia on ”kutsunut” meidän konkreettisiksi subjekteiksi. Sen kutsusta olemme tulleet siksi mitä olemme ja tämän lisäksi vielä tunnistamme itsemme sinä mitä kuvittelemme olevamme.

Tästä Althusserin rikkaasta ideologiakäsityksestä noston esille seuraavat elementit indoktrinaatioteorialle varteenotettavaksi. Ensinnäkin perinteisesti indoktrinaation käsitteen ajatellaan koskevan yksilön diskursiivisia käsitteitä. Perinteinen indoktrinaatioteoria ei huomioi sellaista mahdollisuutta, että opetuksessa julkisessa opetussuunnitelmassa opetetaan normatiivisesti päteviä (Habermasin ja Rawlsin mielessä) toimintanormeja, mutta piilo-opetussuunnitelman tasolla opetetaan esimerkiksi rasistisia näkemyksiä. Tuloksena voi olla yksilö, joka ei omasta mielestään ajattele eikä toimi rasistisesti, mutta käytännön valintatilanteissa hän *de facto* toimii rasistisesti. Tällöin rasistiset toimintavalmiudet ovat koulutuksen ja kotikasvatuksen vaikutuksesta siirtyneet osaksi yksilön identiteettiä. Tässäkin tapauksessa on minun nähdäkseni kysymys indoktrinaatiosta, vaikka se ei ole koskenut yksilön diskursiivisia uskomuksia. Ideologia on Althusserille käytännöllistä eli toiminnallista ja indoktrinaatioteorian tulisi huomioida tällainen koulutuksen tuottama yksilön moraalisen valinnan vapauden rajoittaminen.

Toinen Althusserin ideologiateorian anti liittyy niin sanottuun rakenteelliseen indoktrinaatioon eli ei kenenkään tarkoittamaa yhteiskunnallista rakenteista johtuvaa indoktrinatiivista oppimista. Tässä kohden on sitten välttämätöntä rekonstruoida Althusserin strukturalismia teoreettisen humanismin suuntaan eli postuloida yksilölle tietty tahdon ja valinnanvapaus. Koko indoktrinaatiokritiikin mieli on siinä, että opetusinstituutioita halutaan muuttaa yksilön itsemääräämistä edistäviksi. Voidaan kuitenkin kysyä, että onko alkuunkaan mahdollistaa rekonstruoida Althusserin strukturalistista ideologia-teoriaa humanistiseksi? Tämä Althusserin ”humanisointi” voidaan tehdä käytämällä hyväksi Anthony Giddensin rakenteiden kaksinaisuuden käsitteitä. En tässä lähde esittämään koko rekonstruointia vaan ainoastaan sen suuntaviivat.

Rakenteiden kaksinaisuudella Giddens tarkoittaa toimijan ja rakenteen vuorovaikutussuhdetta, jossa kumpikaan ei ole määräävä (Giddens 1984, 118). Althusserin strukturalismissahan rakenteet ylimääräivät yksilön toiminnan. Yksilö ei Althusserille ole itsessään mitään. Kaikki mitä yksilö ajattelee ja tekee on rakenteista määräytynyttä. Englanninkielinen indoktrinaatio-keskustelu puolestaan korostaa yksilön toiminnan ja säännön seuraamisen puolta. Giddensin rakenteistumis-teorian mukaan yhteiskunnalliset rakenteet tuottavat yksilön samalla, kun yksilö tuottaa yhteiskunnalliset rakenteet kumman ollessa määrääviä tässä suhteessa. Tässä rakenteiden kaksinaisuuden

käsitteessä Giddens nojaa Marxiin (Marx 1986, osa II, 185):

Kaikki se, millä on kiinteä muoto, kuten tuote jne., ilmenee tässä liikkeessä vain momenttina, häviävänä momenttina. Itse välitön tuotantoprosessikin ilmenee tässä pelkkänä momenttina. Prosessin ehdot ja esineellistymät ovat nekin yhtä lailla sen momenteja, ja sen subjekteina ovat vain yksilöt, mutta yksilöt keskinäisissä suhteissaan, jotka he sekä uusintavat että tuottavat. Se on heidän oman alituisen liikkeensä prosessia, jossa he uudistavat yhtä lailla itseään kuin luomaansa rikkauden maailmaa.

Tässä sitaatissa käy ilmi kuinka momentteina ilmenevät tuotantoprosessin rakenteet ovat samanaikaisesti yksilön toiminnan ehtoja että seurauksia. Rakenteet uusintavat yksilön, mutta yksilöt uusintavat rakenteet. Omilla jokapäiväisillä toimillani ja valinnoillani minä ylläpidän useita rakenteita, mutta toimintani ja valintani ovat samalla olemassa olevien rakenteiden mahdollistamia ja ohjaamia. Minulla on kuitenkin tietty valinnan vapaus – joka sekkin on rakenteiden mahdollistamaa – ja olosuhteiden aivan pakosta en koskaan toimi aivan samoin kuin aikaisemmat sukupolvet. Osaksi minä teen tietoisia valintoja ja ajatuksettomankin toiminnan osalta minä harjoitan luovaa tulkintaa ja soveltamista. Momentteina ilmenevät rakenteet muuttuvat vääjäämättä, koska ajatuksettomassakin toiminnassa rakenteet eivät uusiudu täysin samanlaisina. Yksilöiden vapaus on suurimmillaan silloin kun he pystyvät tietoisesti muuttamaan rakenteita. Rakenteet eivät ole jotain, joilla on vain yksisuuntainen vaikutus yksilöihin.

Traditionaalinen indoktrinaatioteoria pitäessään määräävänä niin sanotuna sosiaalista integraatiota (yksilön tietoiset valinnat ja sääntöjen seuraaminen yhteiskunnan koossapitävinä mekanismeina) ja sulkeistaessaan pois niin sanotut systeemisen integraation (toiminnan tarkoittamattomat seuraukset, ikään kuin yksilön selän takana toimivat yhteiskuntaa koossa pitävät rakenteelliset ohjausmekanismit) ei kykene kunnolla käsitteellistämään rakenteellisista syistä johtuvaa indoktrinaatiota. Yhteiskunnassa on kuitenkin olemassa systeemisestä integraatiosta johtuvia indoktrinatiivista opetusta ja indoktrinatiivista oppimista edistäviä seikkoja, joita kukaan ei varsinaisesti ole tahtonut ja kukaan ei niitä tietoisesti ylläpidä. Juuri näihin mekanismeihin puretuu Althusserin teoria koulutuksesta kaikista merkittävimpana ideologisena valtiokoneistona. Indoktrinaatioteorian ei tarvitse eikä se voikaan hypätä strukturalistiseen näkemykseen yhteiskunnasta, jotta se voisi käsitteellistää niin sanotun rakenteellisen indoktrinaation. Giddensin rakenteistumisen teoriaa ja rakenteiden kaksinaisuuden käsitettä hyväksi käyttäen on mahdollista soveltaa Althusserin ideologiateoriaa indoktrinaation käsitteeseen.

Rakenteellisella indoktrinaatiolla tarkoitan sellaista koulutuksessa tapahtuvaa anonyymiä yksilöiden ajatusten ja toimintavalmiuksien ohjaamista, joka periaatteessa ei olisi välttämätöntä yhteiskunnan kehityksen ja olemassaolon kannalta. Se on rakenteellisista syistä johtuvaa ihmisten potentiaalisen vapauden ylimääräistä rajoittamista. Se on rakenteellisista syistä johtuvaa ihmisen alaikäisenä pitämistä. Näin *rakenteellinen indoktrinatiivinen vaikuttaminen* ei ole sama asia kuin Althusserin kuvaama koulutuksen *ideologinen yksilön muokkaus*. Ainoastaan sellainen yksilön koulutuksessa tapahtuva ideologinen muokkaus, joka turhanpäiten tai tiettyjen epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten suhteiden peittämiseksi muokkaa yksilön ajatuksia ja toimintavalmiuksia määrätynlaiseksi, edustaa indoktrinaatio.

Kun nyt suoritamme tarkoituksellista väkivaltaa Althusserin teorialle pakottamalle sinne humanistinen subjektin käsite, saamme aivan uuden ja indoktrinaatioteorialle vallankumouksellisen merkityksen Althusserin iskulauseelle ”ideologia kutsuu ihmiset subjekteiksi”. Parhaiten koulutuksessa tapahtunut indoktrinatiivinen ideologinen vaikuttaminen on onnistunut, kun yksilö ajatuksettomasti toiminnallaan uusintaa oman etunsa vastaisia instituutioita ja samanaikaisesti kuvittelee olevansa tietoinen subjekti, jonka kaikki teot ovat harkittuja ja itse valittuja. Koulutushan antaa yksilölle monia toimintavalmiuksia, joita yksilöt sitten koulutuksen jälkeen toiminnassaan toteuttavat ajatuksettomasti. Martin Heidegger – filosofi johon Althusser oli hyvin tutustunut – kutsuu tällaista ihmistä *Das Manniksi* eli *keneksi tahansa* (Heidegger 2000, § 27). Suurin osa näistä *kenen tahansa* ajatuksettomasti toteuttamista toiminnoista on yhteiskunnalle välttämättömiä ja myös yksilön edunmukaisia. Olisi suotava, että ihmiset heideggerilaisittain *tarkentaisivat katseensa* tekemisiinsä ja nostaisivat tekemisensä *käsilläolevasta esilläolevaksi* (ks. Heidegger 2000, § 15; Kakkori 2003a, 6). Tämä on kuitenkin aivan mahdoton vaatimus ja mahdoton kasvatuksellinen tavoite, että ihmiset jokapäiväisessä olemisessaan olisivat reflektiivisiä kaikesta toimimisestaan kaiken aikaa.

Siksi indoktrinaatiokritiikki ei voi asettaa tavoitteeksi kaiken opetuksessa tapahtuvan nostamista oppilaiden kriittisen harkinnan alaisuuteen. Sen sijaan esimerkiksi Althusserista inspiroitunut indoktrinaatiokritiikki voi onnistuessaan nostaa esille niitä prosesseja, joissa opetusinstituutiot pyrkivät saamaan *kenen tahansa* – näennäiset subjektit – uusintamaan sellaisia käytäntöjä, jotka eivät ole henkisesti, sosiaalisesti tai ekologisesti kestäviä. Se mitä kulloinkin voidaan pitää henkisesti, sosiaalisesti ja ekologisesti kestäväenä, on sitten avoimen ja kriittisen diskurssin paikka, jossa problemaattiset asiat nostetaan *esilläolevaksi* eli tematisoinnit kohteeksi. Tällaisen kyvyn – nostaa asiat tematisoinnin kohteeksi – humanistinen käsitys ihmisestä olettaa (esim. Brandom 2003). Avoimessa ja kriittisessä diskurssissa yksilö voi har-

joittaa sitä varsinaista eikä kuviteltua subjektiuttaan. Kasvatus ja koulutus, joka ei anna yksilölle valmiuksia (tiedollinen ja kielellinen kompetenssi) osallistua itseään ja yhteiskuntaa koskevaan kriittiseen diskurssiin, ei edesauta sen todellisen subjektiuden vaan ainoastaan kuvitellun eli indoktrinoidun subjektiuden syntyä.

Väitteeni siis on, että Althusserin teoria koulutuksesta ideologisena valtiokoneistona on erittäin hyödyllinen indoktrinaatioteorialle sen jälkeen, kun sitä on modifioitu Giddensin hahmottamalla rakenteiden kaksinaisuuden käsitteellä.



## KRIITTINEN TEORIA

### 4.1 Frankfurtin koulun ja kriittisen teorian synty

Frankfurtin koulun historia alkoi vuonna 1922, jolloin perustettiin Frankfurtin yliopistoon suhteellisen autonominen Sosiaalitutkimuksen Instituutti eli Institut für Sozialforschung. Se, mitä myöhemmin alettiin kutsua Frankfurtin kouluksi, syntyi vasta kun Max Horkheimer vuonna 1931 valittiin instituutin johtoon (ks. Moisio & Huttunen 1999; Moisio 2003).

Virkaanastujaispuheessaan Horkheimer ilmaisi haluavansa ylittää klassisen saksalaisen idealismin perinteen mukaisen yhteiskuntafilosofian sekä uudemmat individualistiset yhteiskuntafilosofiat (Horkheimer 1972, 33 ja 37–39). Horkheimer katsoi välttämättömäksi perustaa monitieteellinen tutkimusohjelma, jossa filosofit, sosiologit, taloustieteilijät, historioitsijat ja psykologit yhdistyivät työskentelemään yhdessä. Hänen kunnianhimoisena yrityksenään oli yhdistää filosofinen refleksio ja erityistieteellinen tutkimus. Eri tieteenalojen tutkijoiden täytyy uudelleen muotoilla ja tarkentaa filosofiset kysymykset ja kehittää yhä parempia metodeja. Nämä eri tutkijat eivät saa eriytyä niin, että he kadottavat kyvyn nähdä kokonaisuuden. Horkheimerin mukaan instituutin tulee ”ajankohtaisten filosofisten ongelmien pohjalta organisoimaan tutkimuksia joissa filosofit, sosiologit, kansantaloustieteilijät, historioitsijat ja psykologit yhdistävät voimansa kestävän yhteistyön puitteissa tehdäkseen sen mitä muualla voi tehdä ainoastaan laboratorion yksinäisyydessä – sen mitä aito tutkija on aina halunnut tehdä: seurata omia kauskantoisia filosofisia ongelmanasetteluja hienoimmat tieteelliset menetit halliten, muotoilla näitä kysymyksiä uudelleen ja täsmentää niitä kohteen parissa työskennellen, arvioida uudelleen metodeja, menettämättä kuitenkaan yleistä näköpiiristä” (Horkheimer 1972, 41, suomennos Kotkavirta 1991, 175).



Horkheimer vaati, että Instituutin jäsenten täytyy tutkia talouden, kulttuurin ja yksilön psyyken välitystä. Kulttuurin tutkimuksessa ei pidä tutkia ainoastaan tieteiden, taiteiden ja uskonnon henkistä sisältöä vaan myös oikeutta, etiikkaa, muotia, yleistä mielipidettä, urheilua, huvituksia, elämäntyyliä ja niin edelleen (Horkheimer 1972, 43). Frankfurtin koulun alkuperäistä ohjelmaa kutsutaankin monitieteelliseksi materialismiksi (muun muassa Dubiel 1988, 19; Bonss 1982; Held 1980, 33 ja Kotkavirta 1991, 175). Kotkavirran mukaan ”monitieteellisen materialismin tarkoitus oli siis ylittää tutkimuksen erityistieteellinen pirstoutuneisuus filosofisen kokonaisuohjelman puitteissa, joka pyrki ratkaisemaan marxismin ajankohtaisia ongelmia” (Kotkavirta 1991, 175). Helmut Dubielin mukaan Horkheimerin tavoitteena oli ei vähempää kuin ”teoria nykyisestä yhteiskunnasta kokonaisuudessaan” (Dubiel 1988, 20).

Vuonna 1932 alkoi ilmestyä instituutin oma julkaisu *Zeitschrift für Sozialforschung*, jossa poikkitieteellisen ohjelman mukaisesti Adorno kirjoitti kulttuurista ja estetiikasta, Benjamin kirjallisuudesta, Fromm psykoanalyysistä ja sosiaalipsykologiasta, Kircheimer ja Pollock taloudesta, Marcuse filosofiasta ja niin edelleen.

### *Horkheimerin ja Marcusen perustus kriittiselle teorialle*

Instituutin monitieteellinen materialismi tuotti paljon mielenkiintoisia esseitä, jotka herättävät keskustelua tänäkin päivänä, mutta filosofia ja erityistieteet eivät muodostuneet sellaiseksi kokonaisuudeksi kuin Horkheimer oli ajatellut. Instituutin siirryttyä Yhdysvaltoihin monitieteellisen ohjelman toteuttaminen vaikeutui. Samalla Horkheimerin usko erityistieteellisen tutkimuksen merkitykseen heikkeni. Horkheimer alkoi siirtyä filosofisempaan orientaatioon, jossa yhteiskuntaa pyrittiin hahmottamaan negatiivisen dialektiikan kautta. Yhteiskunta nähtiin negatiivisena totaliteettina, jonka todellisesta laadusta ei voinut päästä perille kuin epäsuorasti (Kotkavirta 1991, 178).

Käänteentekevässä esseessään *Traditionaalinen ja kriittinen* (Horkheimer 1991; julkaistu alun perin vuonna 1937) Horkheimer yrittää löytää perustaa kriittiselle ajattelulle ja olemassa olevien epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten suhteiden kumoamiselle. Hänen maalitaulunsa on yksilulotteinen empiristinen ja positivistinen ajattelu, jota hän kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi. Traditionaalisella teorialla Horkheimer ei kuitenkaan tarkoita pelkästään positivismia, vaan koko sitä tieteellistä ajattelutapaa, joka syntyi uuden ajan alussa. Horkheimer määrittelee traditionaalisen teorian seuraavasti (Horkheimer 1991, 10):

Selittäminen on operointia johonkin tilanteeseen sopivilla ehtolauseilla. Jos oletetaan a- siantilat a, b, c, ja d, on tapahtumaa q pidettävä todennäköisenä, ja mikäli d jää pois tapahtumaa r [On siis pidettävä todennäköisenä, RH], g:n tullessa mukaan tapahtumaa s jne. Tällainen kalkylointi kuuluu niin historia- kuin luonnontieteen loogiseen varustukseen. Se on teorian olemassa olomuoto sen traditionaalisessa mielessä.

Matemaattisesta tarkkuudestaan huolimatta tai ehkä juuri siksi traditionaalinen teoria on kykenemätön arvioimaan oman toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja, vaikutuksia ja päämääriä. Esimerkiksi se milloin uusi teoria nähdään tarpeelliseksi, ei ole riippuvainen pelkästään tieteen omista kriteereistä. Kyseessä ei ole vain tieteen sisäinen vaan myös yhteiskunnallinen tapahtuma (Horkheimer 1991, 10):

Jos siis jokin löytö antaa aiheen vallitsevien näkemysten tarkistamiseen, tämä ei milloinkaan ole perusteltavissa yksinomaan loogisilla näkökohdilla, siis sen ristiriitaisuudella joidenkin vallitsevien näkemysten kanssa. Aina on mahdollista esittää lisähypoteeseja, joiden avulla teorian muuttaminen kokonaisuudessaan olisi vältettävissä. Se, että uudet näkemykset kuitenkin joskus pääsevät voitolle, liittyy konkreettisiin historiallisiin olosuhteisiin, vaikka tieteenharjoittajat pitäisivätkin määräävinä tekijöinä tieteensisäisiä tekijöitä.

Myös tieteen tosiasiat ovat yhteiskunnallisia. "(...)mikä tahansa havaittu tosiasia on inhimillisten käsitysten ja käsitteiden määrittämää jo ennen kuin tiedostava yksilö ryhtyy työskentelemään teoreettisesti sen parissa" (Horkheimer 1991, 17). Toiseksi havainnoinnin kohde on monesti itse yhteiskunnallisen käytännön tuote. Silloinkin kun havainnon kohteena on niin sanottu luonnon objekti, sen luonnollisuus määräytyy vastakohtana yhteiskunnalliselle maailmalle ja on näin tästä riippuvainen. Lisäksi myös tutkijoiden käyttämät käsitejärjestelmät ovat yhteiskunnallisen käytännön tuloksia. Se, että tiedon yksilöllisten subjektien kesken vallitsee tietty yksimielisyys tosiasioiden jäsentelystä ja arvioinnista, ei suinkaan ole sattumaa. Se johtuu juuri siitä, että "huomattava osa arvioinnin kohteena olevasta maailmasta on samojen ajatusten hallitseman toiminnan aikaansaannosta, joiden muodossa yksilö tunnistaa ja käsittää maailmaa" (Horkheimer 1991, 18).

Koska traditionaalinen teoria ei kykene eikä halua nähdä toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja ja seurauksia, se osallistuu olemassa olevan epäoikeudenmukaisen yhteiskunnallisen käytännön oikeuttamiseen ja on tältä osin ideologista. Tältä traditionaalinen teoria ei vältty, vaikka se kuinka yrittäisi erottaa arvot tosiasioista. On kuitenkin olemassa toisenlainen suhtautumistapa, jonka kohteena on itse yhteiskunta ja joka suhtautuu kriittisesti olemassa olevaan yhteiskunnalliseen käytäntöön.

Horkheimerin mukaan on olemassa kriittinen teoria, joka kyllä käyttää hyväkseen edistyksekkäimpiä traditionaalisia teorioita, mutta joka sisältää tietoisuuden arvopäämäärän eli pyrkimyksen ylittää olemassa olevan porvarillisen yhteiskunnan välttämättömyys. Kriittinen teoria pyrkii ylittämään kartesiolaisen ajattelun ja olemisen dualismin. Kriittinen teoria tähtää teorian ja käytännön ykseyteen, jossa teoria muuttuu reaalisesti voimaksi tullessaan mullistuksen subjektien itsetietoisuudeksi (Horkheimer 1991, 46). Sitä, keitä nämä mahdolliset mullistuksen subjektit ovat ja miten heistä tulee subjekteja, ei Horkheimer kerro. Muutoinkin tämä kriittisen teorian yhteys käytäntöön jäi lähinnä teoreettiseksi ihanteeksi.

Kriittisen teorian kritiikin käsite viittaa Marxin kapitalismi- ja ekonomia-kritiikin lisäksi Kantin kriittiseen filosofiaan. Tietoteoriassaan Kant käsitteellisti niitä tekijöitä, jotka ehdollistavat ihmisten havainto- ja ymmärryskykyä. Havaittavan empiirisen minän lisäksi on olemassa transsendentaalinen minä, joka antaa empiiriselle minälle sen ymmärrys- ja havaintomuodot. Horkheimerilla tämän ajattoman transsendentaalisen minän tilalle tulee historiallinen yhteiskunnallisen työn muoto. Kysymys ei ole siis tiedon ikuisista ehdoista vaan tiedon muuttuvista yhteiskunnallisista ehdoista. Habermas jakaa tämän näkemyksen väittäessään, että radikaali tietokritiikki on mahdollista vain yhteiskuntateorian avulla (Habermas 1987, vii).

Horkheimer väittää, että tilanteestaan johtuen proletariaatti voi kokea porvarillisen yhteiskunnan järjettömyyden eli sen, että työ, jolla he uusintavat todellisuutta, yhä enemmän orjuuttaa heitä. Mutta ”edes proletariaatin tilanne ei takaa oikeaa tietoa tästä yhteiskunnasta” (Horkheimer 1991, 30). Näin ollen kriittinen teoria ei voi nojata proletariaatin kulloisiinkin tunteisiin ja mielialoihin ja pitää niitä kritiikin perustana. Myöskään intellektuellien tilanne ei takaa oikeata tietoa yhteiskunnasta. Heillä vain on parhaimmat mahdollisuudet saavuttaa oikeata tietoa. Horkheimer ei usko mannheimilaisen ”vapaasti leijuvan sivistyneistön” kaikkivoipaisuuteen, mutta yhtä kaikki hän nimenomaan kiinnittää toivonsa juuri heihin (Horkheimer 1991, 37 ja 39).

Horkheimer ei anna oikein kunnon vastausta kysymykseen siitä, mihin kriittinen ajattelu voi kiinnittää kritiikkinsä. Horkheimer vain viittaa siihen, että ihmiskunnan historiassa on havaittavissa pyrkimys riistosta ja alistamisesta vapaaseen yhteiskuntaan. Tämä pyrkimys ikään kuin liittyy yksilöä laajempaan subjektiin eli itsetietoiseen ihmisyyteen. Horkheimerin mielestä tässä merkityksessä kriittinen teoria voi puhua ylikysällisestä ajattelusta ja järjestä (Horkheimer 1991, 55). Kriittisellä teoriolla ei siis ole muuta erityistä instanssia, ”johon se saattaisi vedota, kuin siihen itseensä kytkeytyvä intressi luokkaherruuden kumoamiseen. Abstraktisti ilmaistuna tämä negatiivinen muotoilu on idealistisen järjen käsitteen materialistinen sisältö” (Horkheimer 1991, 56). Tämä kriittisen teorian eettisen premissin kaipuu on

koko Horkheimerin tuotantoa kuvaava piirre (ks. Moisio 2001).

Esseessään *Filosofia ja kriittinen* teoria Marcuse (1991a) halusi täydentää Horkheimerin kriittistä teoriaa. Marcuse halusi kytkeä kriittisen teorian käsitteen Hegelin filosofiaan tiukemmin kuin Horkheimer. Horkheimerhan vain viittasi yliyksilöllisen järjen mahdolliseen esiintymiseen historiassa. Horkheimerin mielestä ajattelu loppujen lopuksi ratkaisee mikä on järjellistä. Marcuse halusi rekonstruoida paljon vahvemman järjen käsitteen nojautuen saksalaisen idealismin perintöön.

Järki on Marcuselle ”ihmisyyden järjellinen organisaatio”. Itse oleva ei ole aina järjellistä, mutta se on saatettavissa yhteen järjen kanssa. Jos järki otetaan substanssiksi ja kriittiseksi instanssiksi, niin kaikki se mikä ei ole järjellistä täytyy voittaa (Marcuse 1991a, 60). Järkeen kuuluu myös olennaisesti vapaus. ”Se on ainut muoto, jossa järki voi olla” (Marcuse 1991a, 61; Hegel 1978, 26). Mutta Hegelin transsendentaalifilosofia on synnyttänyt sellaisen käsityksen, että yksilöt olosuhteissa kuin olosuhteissa voivat olla ”itsensä piirissä” järjellisiä ja vapaita (Hegel 1991, 55). Marcusen mukaan tässä tapauksessa järjenfilosofia on muuttunut vastakohtakseen eli ideologiseksi lumeksi, joka peittää ja näin oikeuttaa olemassa olevan järjettömyyden.

Järjen vaatimus edellyttää sellaista yhteiskuntaa, jossa yksilöt pystyvät sääntelemään elämäänsä yhdessä tarpeidensa mukaan. Järjellisessä yhteiskunnassa filosofia tulee kumotuksi, koska järki on jo toteutunut. Jotta tähän järjelliseen yhteiskuntaan päästäisiin, yhteiskuntateorian pitää selvittää, miten taloudellisia rakenteita tulisi muuttaa. Järjen filosofian ja kriittisen teorian perusintressi on siis huoli ihmisestä (Marcuse 1991a, 65).

Marcusen mielestä tuotantovoimien edistyminen sinänsä ei mitenkään johda järjelliseen yhteiskuntaan. Tarvitaan muutoksen puolesta toimiva ihmisten yhteenliittymä, joka toimii yhteiskunnallisten ratkaisujen subjektina (Marcuse 1991a, 78). Ratkaisujen subjektina ei toimi porvarillisen filosofian monadinen yksilö. Marcusen kytkee kriittisen teorian tiukemmin järjenfilosofiaan että poliittiseen toimintaan kuin Horkheimer. Kriittisen teorian tulee varjella sekä tätä filosofista järjen käsitettä että auttaa ihmisiä liittymään yhteen järjellisen yhteiskunnan aikaansaamiseksi.

### *Frankfurtin koulun tutkimusotteet*

Kriittisen teorian käsitteen esitleminen merkitsi Horkheimerille todellakin siirtymää monitieteellisestä ohjelmasta filosofisempaan, teoreettisempaan ja myös pessimistisempään olemassa olevien teorioiden ja yhteiskunnallisten käytäntöjen kritiikkiin. Horkheimer ei enää suuressa määrin uskonut erityistieteellisen tutkimuksen merkitykseen kriittiselle ajattelulle. Sen si-

jaan Marcuse, joka halusi kytkeä kriittisen teorian käsitteen vielä tiukemmin filosofiaan, ei nähnyt sen eroavan monitieteellisen materialismin ohjelmas-  
ta. Toisaalta Marcuse ei missään vaiheessa itse harrastanut empiiristä tai tiu-  
kasti erityistieteellistä tutkimusta. Samoin monet muut Frankfurtin koulun  
toiminnassa olleet jatkoivat sitä samaa projektia, jonka Horkheimer oli  
virkaanastujaispuheessaan asettanut.

Tämän projektin lopun ajat olivat kuitenkin käsillä. Jo tässä vaiheessa oli  
nähtävissä, että Horkheimer, Adorno ja Pollock muodostuivat omaksi ryh-  
mäkseen, joka alkoi siirtyä kapitalismin kritiikistä ja ideologiakritiikistä ylei-  
seen kulttuurikritiikkiin. Tämä orientaatio näkyy selvästi muun muassa  
Horkheimerin artikkeleissa *Autoritären Staat* (Horkheimer 1997) sekä  
Pollockin kirjoituksessa *State Capitalism: Its possibilities and Limitations*  
(1982).

Monitieteellisen materialismin projektin puitteissa Frankfurtin koulussa  
harrastettiin runsaasti eri alojen tutkimustoimintaa (ks. yksityiskohtaisempi  
esitys instituutin tutkimustoiminnasta Moisio & Huttunen 1999). Tämä tut-  
kimustoiminta voidaan karkeasti jakaa kolmeen tutkimusotteeseen (Honneth  
1995, 61–91 ja Held 1980, 40–147):

1) *Poliittis-taloustieteellinen tutkimusote postliberaalisesta kapitalismista.*  
Marxilaisen tradition jatkajana Instituutti luonnollisesti panosti voimakkaasti  
taloustieteelliseen analyysiin. Tärkeimpänä tutkimusongelmana oli selvittää  
mitä kapitalismin uloskasvaminen liberaalista vapaan kilpailun kaudesta  
merkitsi Saksassa. Pollock tulkitse asian niin, että liberaalista kapitalismista  
siirryttiin valtiokapitalismiin, jossa pääomapiirit ovat joutuneet luovuttamaan  
merkittävän osan vallastaan hallinnolliselle eliitille ja managereille. Näin  
Natsi-Saksa oli jonkunlainen suunnitelmatalouden kapitalistinen versio, jossa  
dominaatiota ei harjoita omistava luokka vaan hallinnollinen eliitti (mukaan  
lukien armeija), teolliset ja kaupalliset managerit sekä puolue eliitti.

Otto Kirckheimer ja Franz Neumann esittivät muutoksesta jonkin verran  
toisenlaisen tulkinnan. Heidän mukaansa siirtyminen Weimerin tasavallasta  
totalitääriin fasismiin ei mitenkään nollannut kapitalististen markkinoiden  
lainalaisuuksia. Neumann asettaa valtiokapitalismi-teesin vaihtoehdok-  
si totalitääris-monopolistisen talouden käsitteen (Die totalitäre  
Monopolwirtschaft; Neumann 1977, 271–278). Tämän käsityksen mukaan  
fasistinen dominaatio on seurausta poliittisesta kompromissista puolueen sekä  
taloudellisen ja hallinnollisen eliitin kesken. Natsi-Saksan instituutiot ovat  
näiden eri intressiryhmien tiettyssä valtatilanteessa tekemän kompromissin  
ilmauksia (Kirckheimer 1982).

Horkheimer nojautui Pollockin valtiokapitalismi-teesiin tematisoidessaan  
autoritäärisen valtion weberiläistä rautahäkki-mallia. Adorno asetui myös

Pollockin kannalle, sen sijaan Marcusen kannasta tämän kysymyksen suhteen ei ole saatavilla yksiselitteistä tietoa.

2) *Sosio-psykologinen tutkimusote yhteiskunnallisesta integraatiosta*. Jo virkaanastujaispuheessaanhan Horkheimer oli asettanut ongelmaksi sen, kuinka talouden ja kulttuurin funktionalistiset vaateet välittyvät yksilöpsykikkeeseen. Tämän tutkimusongelman ratkomiseen Horkheimer värväsi Erich Frommin (ks. P. Moisio 1999), joka edusti vasemmistofreudilaisten melko laajaa piiriä. Vasemmistofreudilaisten mukaan yksilöiden integroiminen kapitalistiseen yhteiskuntaan tapahtuu heidän psyko-seksuaalisten piirteidensä sosiaalisen muokkaamisen avulla. Tämä skeema mielessään Fromm ryhtyi tutkimaan ydinperhettä, jonka kautta yhteiskunta ja yhteiskuntaluokat asettavat tunnusmerkkinsä yksilöön. Frommin mielestä se seikka, että mies menettää perheessä itsestään selvän patriarkaalisen auktoriteetin, johtaa siihen, että lapsen ego jää heikoksi. Näin syntyy helposti manipuloitavissa oleva persoonallisuus-tyyppi (Fromm 1982).

Instituutin auktoriteetti ja perhe -projekti sekä Adornon tutkimukset autoritäärisestä persoonallisuudesta perustuvat Frommin analyysiin ydinperheestä. Vuonna 1941 julkaistussa kirjassaan *Pako vapaudesta* Fromm (1976) suorittaa psykoanalyttisen paradigmansa interaktionistisen revision, jossa persoonallisuutta tarkastellaan kokonaan toisenlaisesta perspektiivistä. Herbert Meadin teorian valossa sosialisatio ei ole pelkästään sitä, että yhteiskunta ja kulttuuri vain muokkaavat libidon tarkoituksiinsa sopivaksi. Interaktionistisesta näkökulmasta sosialisatio on myös individuaalisen ja autonomisen persoonallisuuden muodostumista. Adorno, Marcuse ja Horkheimer torjuivat jyrkästi Frommin revision. He tosin eivät kritisoineet niinkään Frommin interaktionismia kuin sitä, että Fromm revisiossaan kielsi libidon keskeisen aseman ja kuoleman vietin tyystin. Horkheimer kritisi Frommia siitä, että tämä Fromm oli siirtymässä yhteiskuntakriittisestä ja radikaalista psykoanalyysin tulkinnasta niin sanottuun commonsense psykologiaan (Jay 1973, 102).

3) *Kulttuuri-teoreettinen tutkimusote massakulttuurista*. Esseessään *Taideteos teknisen uusinnattavuuden aikakaudella* Walter Benjamin väittää, että tekninen uusintaminen tuhoaa autonomisen taideteoksen auraattisen ja pyhän luonteen, joka erotti taideteoksen jokapäiväisestä elämästä (Benjamin 1989, 144; ks. Kakkori 1999; Lindroos 1998). Traditionaalisessa yhteiskunnassa taideteos on mystis-uskonnollinen seikka ja taiteen kokeminen oli uskonnollinen kokemus (Benjamin 1989, 146):

Vanhimmat taideteokset ovat syntyneet palvellakseen rituaalimenoja, jotka

aluksi olivat luonteeltaan maagisia ja sittemmin uskonnollisia. On merkittävää, että tämä taideteoksen auran sidottu olomuoto ei koskaan voi täysin vapautua rituaalisesta tehtävästään.

Taideteoksen auran katoaminen ei kuitenkaan Benjaminilla tarkoita taiteen loppua. Tekninen uusinnettavuus vapauttaa taiteen sen rituaalisidonnaisuudesta ja useasti uusinnettu taideteos on uusinnettavaksi tarkoitettukin (Benjamin 1989, 147):

Esimerkiksi valokuvanegatiivista on mahdollista ottaa määrättömästi kopioita, jolloin kysymys aidosta kopiosta on järjetön. Tilanteesta, jossa aitouskriteeriä ei enää voi soveltaa taiteelliseen tuotantoon, kokee myös taiteen funktiomullistavan muutoksen. Sen ankuroitumista rituaaliin seuraa ankuroituminen toisenlaatuiseen käytäntöön: nimittäin politiikkaan.

Benjaminin mielestä juuri fasistit käyttivät hyväksi auraattista taidetta estetisoidessaan politiikan. He tekivät politiikasta uskonnollis-mystisen taide-elämyksen. Siksi kommunistien on taistelussa fasismia vastaan politisoitava estetiikka eli massakulttuurin avulla nostaa alistetut ryhmät historian subjekteiksi (Benjamin 1989, 167). Tässä Benjamin osoitti sympatiansa brechttiläiselle taide-käsitykselle, jota puolestaan muut koulun jäsenet vieroksuivat.

Adorno – päinvastoin kuin Benjamin – käsitti massakulttuurin hyvin tiukasti osana ideologiaa (Adorno 1978). Taide isolla T:llä on tämän reifikoivan tai affirmatiivisen massakulttuurin vastapooli. Vaikka Taide ei olekaan mikään valankumouksen primus motor, muodostaa se kuitenkin jonkinlaisen autenttisuuden ja vapauden sfäärin muutoin vieraantuneessa maailmassa (ks. Loisa 2003).

### *Valistuksen dialektiikka*

Adornon ja Horkheimerin (1972) kirja *Dialektik der Aufklärung* on muodostunut Frankfurtin koulun kehityksen eräänlaiseksi kulminaatiopisteeksi (ks. Moisio & Huttunen 1999; Pasanen 1999). Monitieteellisen materialismin ja kriittisen teorian projektit, jotka olivat pitäneet yllä väljää yhteyttä koulun eri edustajien kesken, katkesivat suurin piirtein tähän kirjaan. Tässä kirjassa Adorno ja Horkheimer ilmaisivat epäuskonsa siihen, ”että kriittisen teorian lupaus olisi lunastettavissa sosiaalitieteellisin välinein” (Habermas 1994, 176).

Toinen maailmansota, fasismi ja stalinismi olivat erittäin traumaattisia kokemuksia tuon ajan vasemmistointelligenssille. Adorno ja Horkheimer johtivat muun muassa näistä seikoista erittäin johtopäätökset. Itse valistuk-

sen projekti, ei siis pelkkä kapitalismi vaan koko moderni länsimainen sivistys, oli perustaltaan erheellinen (ks. Pasanen 1999, 257). *Valistuksen käsite* -esseen alkulauseissa Adorno ja Horkheimer toteavat kyynisesti (Adorno & Horkheimer 1991, 81):

Alusta alkaen on valistus edistyksellisenä ajatteluna sanan laajimmassa mielessä pyrkinyt vapauttamaan ihmiset pelosta ja tekemään heistä valtiaita. Täysin valistettu maailma kuitenkin huokuu onnettomuuden voittoa.

Valistusajattelu Baconista lähtien on pyrkinyt vapauttamaan ihmiset myyttien ja uskomusten vallasta tieteellisen ajattelun avulla. Baconin mukaan tiede pystyy järkevästi tiedostamaan ja hallitsemaan maailmaa. Tieto on valtaa, jonka avulla ihminen vapautetaan luonnon armoilta ja saatetaan paratiisiin. Tämä sama tavoite oli myös sillä myyttisellä ja uskonnollisella ajattelulla, jonka valistus halusi kumota (Adorno & Horkheimer 1991, 88). Samalla tavalla valistuskin tehtävässään epäonnistui. Vapautumisen sijasta on tullut vain entistä tiukempi vankila.

Valistumisen sijasta tieteellinen ajattelu vain vääristelee ja yksiulotteistaa maailmaa ja ihmistä. Siinä missä myyttinen ajattelu näkee kaikessa henkeä, tekee valistus sielusta ja hengestäkin mekaanisia ja hengettämiä. Adornon ja Horkheimerin mielestä valistuksen mytologia eroa myyttisen ajattelun mytologiasta oikeastaan vain siten, että valistus samastaa elävän elottomaan siinä, missä myyttinen ajattelu samasti elottoman elävään (Adorno & Horkheimer 1991, 93). Kun valistus asiallistaa hengen, lumoutuu ihmisen suhteet niin häneen itseensä kuin toisiinkin. Näin ympyrä sulkeutuu ja valistus muuttuu vastakohtakseen eli myytiksi.

Odysseuksen matkassa seireenien ohitse Adorno ja Horkheimer näkevät ilmeisen valistuksen dialektiikan allegorian. Seireenien laulu edustaa kaikkea sitä aitoa iloa, nautintoa ja luontoa, josta on pidättäydyttävä, jotta yksiulotteinen asiamaailma pysyisi pystyssä. Seireenien laulu on uhka sivilisaatiolle, koska ahdistava sivilisaatiomme perustuu viettiemme sublimoinnille toisin sanoen uudelleen suuntaamiselle (Freud 1982, 19). Odysseus panee miehensä soutamaan tulpat korvissa seireenien ohitse, mutta suo itselleen tilaisuuden kuunnella seireenien laulua mastoon sidottuna. Jyrki Hilpelä tulkitsee Adornoa ja Horkheimeria osuvasti (Hilpelä 1986, 161):

Itselleen Odysseus suo onnellisuuden kutsun kuuntelemisen, mutta sillä ei ole käytännöllisiä seuraamuksia. Hän on kuin porvari, joka kieltää itseltään onnellisuuden sitä itsepäisemmin, mitä lähemmäksi se tulee vallan kasvun myötä.

Adornon ja Horkheimerin mielestä taiteen alueella porvaristo kuin salaa kuun-



telee seireenien lupausta onnesta. Mutta taide on vain onnellisuuden illusorinen kajastus. Renkien on keskityttävä työntekoon eikä heille suoda mahdollisuutta havaita toisenlaista maailmaa. Sokealla työnteolla rengit uusintavat sekä oman alistamisensa että luonnon alistamisen (Adorno & Horkheimer 1991, 109–111.)

Adorno ja Horkheimer pitivät myös Kantin moraalifilosofiaa tieteellisen ja orjuuttavan valistuksen valtavirtaan palautuvana. Ensinnäkin Kant käyttää hyväkseen valistuksen systematisoivaa ja hierarkisoivaa ajattelutapaa. ”Kantin myötävaikutuksella tieteellinen systematisointi konfirmoitiin täysin totuuden muodoksi, ajattelu peitti oman pätemättömyytensä(...)” (Adorno ja Horkheimer 1990, 85). Toiseksi Adorno ja Horkheimer tulevat monimutkaisen ja hämärän päättelyketjun jälkeen siihen johtopäätökseen, että alaikäisyys onkin vain kyvyttömyyttä itesäilytykseen (Adorno ja Horkheimer 1991, 82–83). Moderni tiede ja porvarillinen yksityisyritteliäisyys ovat valistuneen ihmisen rationaalisia itesäilytyksen välineitä. Mutta valistuksen käytäntö kääntyy Kantin moraalisten imperatiivien vastakohtaksi. Valistunut ihminen, jota ohjaa vain puhdas järki, kohteleeekin kanssa ihmisiään vain esineinä ja välineinä eikä päämääränä (Adorno ja Horkheimer 1991, 86). Adornon ja Horkheimerin mielestä Kantin kirjoitukset heijastelevat valistuksen moraalisia ihanteita ja utopioita, mutta markiisi de Saden kirjoitukset kuvaavat valistuneen ihmisen tosiasiallista moraalialia.

Valistuksella on silti pieni mahdollisuus sanoutua irti myyttisestä tieteellisestä kunnioituksesta annettua kohtaan. ”(...)peräänantamattoman teorian henki saattaisi kääntää itse armostoman valistuksenkin suuntaa” (Adorno ja Horkheimer 1991, 118).

*Dialektik der Aufklärung* -kirja on hyvin kiehtova ja ristiriitainen teksti. Syyttäessään valistusajattelua yksipuolisuudesta Adorno ja Horkheimer syylistyvät itse yksipuolisuuteen omassa aatehistoriassaan. Toisaalta he kuitenkin tuovat ilmi jotain olennaista modernisaatioprosessin traagisesta luonteesta. *Dialektik der Aufklärung* -kirja ei anna koko kuvaa Horkheimerin mielipiteistä valituksen ja modernisaation suhteen. Samoihin aikoihin kirjoitetussa kirjassaan *Eclipse of Reason* Horkheimer (1996) esittelee myös valistukseen sisältyviä emansipatorisia mahdollisuuksia (ks. Moisio 2001).

Voisi hyvin ajatella, että Frankfurtin koulun vanhemman polven tarina päättyisi *Dialektik der Aufklärung* -kirjassa esitettyihin pessimistisiin johtopäätöksiin. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan Horkheimerin, Adornon ja Marcusen ajattelun tuottoisin vaihe vasta alkoi. Se voidaan sanoa, että Horkheimerin ja Adornon omat kirjoitukset toisen maailmansodan jälkeen eivät enää seuranneet alkuperäistä kriittisen teorian ohjelmaa. Marcusen tuotanto toisen maailman sodan jälkeen on puolestaan aivan johdonmukaisessa suhteessa kriittisen teorian alkuperäiseen ohjelmaan nähden.

## 4.2 Habermasin kriittinen teoria

Jürgen Habermas on Frankfurtin koulun toisen sukupolven tunnetuin ja merkittävin edustaja. Monellakin tapaa häntä voi pitää klassisen kriittisen teorian perinteen jatkajana ja uudistajana. Horkheimerin monitieteellisen materialismin ohjelma näyttäisi saaneen uutta puhtia Habermasin poikkitieteellisissä tutkimuksissa. Adornon ja Horkheimerin tavoin Habermas on tutkinut weberiläisittäin modernin maailman rationalisointiprosesseja. Toisin kuin Adorno ja Horkheimer *Dialektik der Aufklärung* -kirjassaan Habermas ei samaista modernia välineelliseen järkeen. Habermas löytää modernista länsimaisesta rationalisaatiosta myönteisen evolutionaarisen tendenssin, joka hegeliläisittäin paljastaa kielellisessä vuorovaikutuksessa immanentisti olevan rationaalisen potentiaalin sekä auttaa yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehittymistä postkoventionaaliseen tasolle. Tämän perheyhtäläisyyden Hegelin historianfilosofian ja Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian välillä on havainnut muun muassa Stefan Breuer (Breuer Tuorin 1988, 105 mukaan):

Mistä muusta kuin historianfilosofiasta on kyse, kun (...) historia esitetään 'kommunikatiiviseen toimintaan sisään rakennetun rationaalisuuspotentiaalin vapautumisena'?

Habermas on erittäin tuottoisa ajattelija. Hän on kirjoittanut filosofiasta ja yhteiskuntateoriasta aina 1950-luvun lopusta lähtien ja kirjoittaa hyvin paljon edelleenkin. Olen hahmottanut Habermasin pitkän tuotannon kronologiaa kolmella paradigmalla.

Ensimmäistä paradigmaa kutsun *julkisuus-paradigmaksi* hänen *Strukturwandel der Öffentlichkeit* -kirjansa nimen mukaisesti. Habermasin mallissa joskus uudella ajalla syntyy porvarillis-liberaalinen julkisuus, joka toteutuu ideaalitalanteessa siten, että persoonat nousevat yksityisestä sfääristä julkisuuden sfääriin keskustelemaan avoimesti siitä, mikä on yleinen intressi. Julkisuuden sfäärissä syntyvän yleisen mielipiteen on tarkoitus vaikuttaa, tarkkailla ja kontrolloida julkisen vallan toimintaa. Olennaista tässä prosessissa on se mitä, Habermas kutsuu diskurssiiviseksi tahdon muodostukseksi eli avoimen, tasa-arvoisen ja pakottoman keskustelun kautta muodostuvaksi tahdoksi. Julkisuuden sfäärissä julkisen rationalisoinnin tarkoituksena on saavuttaa konsensus poliittisista kysymyksistä vapaassa ja avoimessa diskurssissa ilman vallan tai tradition pakotusta ja ohjausta (Habermas 1989b, 27).

Porvarillis-liberaalinen julkisuus ei kuitenkaan koskaan ole ollut täysin tämän ideaalin mukainen tai oli sitä hyvin pienelle ihmismäärälle. Kilpailukapitalismin haihduttua ja valtion puuttua talouselämään tämä malli ei sitten

enää kuvaa julkisuuden sfäärin asemaa modernissa kapitalismissa. Siirryttäessä myöhäiskapitalismiin porvarillinen julkisuus ei enää täytä sitä samaa tarkoitusta päätöksentekoprosessissa eli suorita valtion ja kansalaisyhteiskunnan välitystä. Päätöksenteko siirtyy paljolti julkisuuden ulkopuolella oleville monopoleille, puolueille ja työmarkkinajärjestöille. Virkamiehet, poliitikot, ay-johtajat, teollisuusjohtajat ynnä muut julkisuudessa vain edustavat valtaansa ja markkinoivat jo tehtyjä päätöksiä massayleisölle, joka ei toimi julkisuuden subjektina vaan objektina. Sosiaalibyrokraatian, korporatismiin ja monopolismiin synty merkitsevät porvarillis-liberaalin julkisuuden romahdusta, joka tekee tilaa edellä mainittujen tahojen harjoittamalle näytösluonteiselle ja manipulatiiviselle julkisuudelle (Habermas 1989b, 232).

Toista paradigmaa kutsun *tiedonintressi-paradigmaksi* Habermasin ja Apelin kehittämän hermeneuttisen tiedonintressiteorian mukaan. Habermasin tiedonintressiteorian tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin objektiivisuus. Hänen mukaansa elämismaailman kokemukset organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Tieto ja tietäminen liittyvät kiinteästi historiallisen ihmisen universaaliin pyrkimykseen tuottaa oma olemassaolonsa sekä uusintaa itsensä lajina. Intressit tekniseen kontrolliin, praktiseen ymmärrykseen ja emansipaatioon nousevat luontoperäisestä pakosta ja määrittävät ”ne erityiset näkökulmat, joista käsin voimme vasta käsittää todellisuuden sinänsä” (Habermas 1976b, 134). Näistä luonnonhistoriallisista intresseistä muodostuvat kolme tiedonintressiä eli tekninen tiedonintressi, praktinen tiedonintressi ja emansipatorinen tiedonintressi. Nämä kolme tiedonintressiä maailmaan määrittävät ”transsendentaalisella välttämättömyydellä” kolme mahdollisen tiedon kategorioita (Habermas 1976b, 136):

Informaatio, joka laajentaa teknistä valtaamme; tulkinta, joka mahdollistaa toiminnan suuntautumisen yhteisten perinteiden puitteissa; ja analyysi, joka vapauttaa tietoisuuden riippuvuudestaan hypostatistoiuihin voimiin.

Habermasin mielestä nämä tiedonintressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välineiden toisin sanoen medioiden kautta. Tekninen intressi muotoutuu työn eli instrumentaalisen toiminnan kautta, praktinen kielen eli kommunikaation kautta ja emansipatorinen vallan eli ulkoisen pakotuksen kautta. Näillä kolmella käsitteellä (työ, kieli ja valta) Habermas halusi korvata Marxin päällysrakenne/perusta -jaottelun.

Kolmas paradigmaattinen vaihe Habermasin ajattelun kehityksessä on kommunikatiivisen toiminnan teoria, jota kutsun *kommunikatiiviseksi paradigmaksi*. Juuri kommunikatiivisen toiminnan teoria ja siitä syntynyt

diskurssietiikan versio muodostavat minulle lähtökohdan uuden ajankohtaisemman indoktrinaation käsitteen luomisessa. Tästä syystä on välttämätöntä esittää Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria ja diskurssietiikka yksityiskohtaisesti, ennen kuin voin esittää oman habermasilaisen versioni indoktrinaation metodi- ja intentiokriteeristä. Tämän jälkeen esittelen vielä lyhyesti Habermasin seuraajan Axel Honnethin teorian tunnustuksen kamppailusta, koska sillä on paljon annettavaa kriittiselle teorialle indoktrinaatiosta.

Näyttäisi siltä, että oikeuden diskurssiteoriassaan Habermas pitää kiinni kommunikatiivisen teorian peruslinjoista. Näin ollen oikeuden diskurssiteoria on kommunikatiivisen paradigman laajennus eikä edellisten kaltainen siirtymä uusiin peruskäsitteisiin. Habermasin kirjaa *Faktizität und Geltung* (Habermas 1992b), jossa oikeuden diskurssiteoria esitellään, käsittelen vain siltä osin kuin se koskee diskurssietiikkaa. Seuraavassa esittelen yksityiskohtaisemmin Habermasin ideaalisen puhetilanteen käsitteen, kommunikatiivisen toiminnan teorian sekä diskurssietiikan.

### *Ideaalinen puhetilanne*

Omassa indoktrinaatioteoriassa Robert Young nojaa vahvasti Habermasin kehittämään ideaalisen puhetilanteen käsitteeseen. Myös Klaus Mollenhauer käyttää hyväkseen ideaalisen puhetilanteen käsitettä. Myöhemmin Habermas luopui tästä käsitteestä niin kuin monesta muistakin hänelle tärkeistä käsitteistä kuten ideologia, tiedonintressit, valistuksen organisaatiot ja totuuden konsensusteoria.

Ideaalisen puhetilanteen käsitteen Habermas esitteli yksityiskohtaisesti vuonna 1972 julkaistussa artikkelissaan *Wahrheitstheorien* (Habermas 1984a). Ideaalisella puhetilanteella Habermas tarkoittaa puheen idealisoituja ehtoja. Ideaalisessa puhetilanteessa ajatellaan olevan ideaaliset olosuhteet argumentatiiviselle toiminnalle eli parhaan argumentin voitolle. Sen enempää vilpilliset asenteet tai ennakkoluulot kuin ulkoiset rajoituksetkaan (tiedon rajallisuus, keskusteluajan rajallisuus, ideologiset vääristymät ym.) eivät rajoita keskustelusta (kielestä) itsestään johtuvan parhaan argumentin voiman toteutumista. Ideaalisessa puhetilanteessa sulkeistetaan pois myös systemaattisesti vääristynyt kommunikaatio (Habermas 1984a, 177).

Niistä asioista, jotka ovat yleensä keskusteltavissa (monet hyvään elämään ja henkilökohtaisiin valintoihin perustuvat asiat eivät ole) päästään konsensuskseen tässä kuvitellussa ideaalisessa puhetilanteessa. Habermas asettaa ideaaliselle puhetilanteelle kaksi ehtoa sekä näistä seuraavat kaksi määrettä (Habermas 1984a, 177–178):

- 1) Kaikilla mahdollisilla diskurssin osanottajilla täytyy olla yhtäläiset mahdollisuudet käyttää puheakteja niin, että diskurssi voisi jatkuvasti olla avoin väitteille ja vastaväitteille, kysymyksille ja vastauksille.
- 2) Kaikilla diskurssiin osallistujilla täytyy olla yhtäläiset mahdollisuudet tulkintojen, väitteiden, suositusten, selitysten ja oikaisujen esittämiselle sekä yhtäläiset mahdollisuudet näiden esityksien pätevyyskysymysten problematisoinnille, perustelemiselle tai kumoamiselle. Näin kaikki kriittikki nousee esiin eikä ennakkoluuloja jää vallitsemaan.

Nämä kaksi seikka mahdollistavat pakottoman diskurssin ja puhtaan kommunikatiivisen toiminnan, jossa:

- 3) keskustelijat esittävillä puheakteilla (repräsentative Sprechakte) yhtäläisesti ilmaisevat asenteensa, tunteensa ja toiveensa. Keskustelijat ovat tällöin toisilleen rehellisiä ja tekevät sisäisen luontonsa läpinäkyväksi (innere Nature transparent).
- 4) keskustelijat regulatiivisilla puheakteilla yhtäläisesti vaativat ja suostuvat, sallivat ja kieltävät, antavat ja ottavat, ovat itse tilivelvollisia ja vaativat vastuuta toisilta ja niin edelleen. Vain tällä tavoin toteutuu toimintatodotusten vastavuoroisuus (Reziprozität der Verhaltenserwartungen).

Habermasin mielestä ehdot 1) ja 4) täytyy täyttyä, että diskurssi ylipäättään tapahtuisi. Toinen ehto eli postulaatti puhevapaudesta ja kolmas ehto eli postulaatti vilpittömyydestä mahdollistavat rationaalisen motivoinnin (paras argumentti) voiman toteutumisen. Habermas kuitenkin varoittaa, että pelkkä ideaalinen puhetilanne saattaa olla pettävä kriteeri rationaalille konsensukselle (trügerischen in letzter Instanz allein) (Habermas 1984a, 179.)

Habermasin mukaan ideaalinen puhetilanne ei nimestään huolimatta ole pelkkä ajatuskonstruktio. Jokaisessa empiirisessä puhetilanteessa keskustelijat pyrkivät vapaaehtoisesti täyttämään ideaalisen puhetilanteen ehtoja. Ideaalista puhetilannetta ei kuitenkaan löydy havainnoimmalla empiirisestä puhetta, mutta silti se Habermasin mukaan siellä vaikuttaa. ”Ideaalinen puhetilanne ei ole empiirinen ilmiö eikä pelkkä konstruktio, vaan diskurssissa täytetty vastavuoroisuuden ehto. Tämä ehto voi olla – muttei välttämättä – kontrafaktuaalinen; Vaikka se olisi tehty kontrafaktuaalisesti, se on toiminnallisesti kommunikaatiossa vaikuttava fiktio (operative wirksame Fiktion). Täten minä mieluummin puhun aavistamisesta, ideaalisen puhetilanteen ennakoinnista (Vorgriff). Tämä ennakointi yksinään on tae sille, että rohkenemme (...) solmia järkevän yhteisymmärryksen; samalla se on kriittinen mittapuu, jolla faktisesti saavutettu yhteisymmärrys voidaan kyseenalaistaa ja myöskin todentaa(...)” (Habermas 1984a, 1980). Hämärien muotoilujensa

kautta Habermas yrittää piirittää ideaalisen puhetilanteen vaikeaa käsitettä. Se ei ole vain moraalinen maksimi (Kant) tai kaiken takana viekkaasti vaikuttava henki (Hegel), vaan se on samanaikaisesti keskustelun reaalinen elementti sekä sen utooppis-kriittinen mitta.

Luodessaan kommunikatiivisen toiminnan teorian 1980-luvulla Habermas ilman perusteluja vain lakkasi käyttämästä ideaalisen puhetilanteen käsitettä ja alkoi viitata argumentaation yleisiin ehtoihin. Käsitellen näitä argumentaation ehtoja diskurssietiikka käsittelevässä omassa kappaleessa. Artikkelissaan *Diskurssietiikka – huomioita perustelevaan ohjelmaan* Habermas (1994) toteaa, että näitä argumentaation edellytyksiä hän on aikaisemmin koettanut kuvata ideaalisen puhetilanteen määreinä. Habermas kirjoittaa, että hän ei kuitenkaan tässä ryhdy tarkentamaan, uusimaan tai muuttamaan aikaisempia käsityksiään ideaalisesta puhetilanteesta.

”Oikealta minusta kuitenkin tuntuu edelleen pyrkimys rekonstruoida ne yleiset symmetrisyyden ehdot, joita jokaisen kompetentin puhujan on edellytettävä riittävässä määrin täytetyksi, mikäli ylipäätään haluaa osallistua argumentaatioon (...) edellytyksenä on jotain ’rajoittamattoman kommunikaatioyhteisön’ kaltaista.” (Habermas 1994, 139”140).

Kirjassaan *Faktizität und Geltung* Habermas sitten sanoo, että puhe rajoittamattomasta kommunikaatioyhteisöstä (Karl-Otto Apel) ja ideaalisesta puhetilanteesta houkuttelee puheen pätevyysvaatimusten sopimattomaan hypostatisointiin. Habermasin mielestä kontrafaktuaalinen ideaaleihin vertaaminen tulee korvata Brunkhorstin ehdottamalla puheen ideaalisilla edellytyksillä (Habermas 1992b, 392).

Habermas avasi oikean *pandoran lippaan*, kun hän kehitti ideaalisen puhetilanteen käsitteen. Yli kahdenkymmenen vuoden ajan eri ajattelijoihin vedoten Habermas on yrittänyt karistaa ideaalisen puhetilanteen ”takiaista” pois teorioistaan. Tilannetta ei helpota se, että useat Habermas-kommentaarit – kuten Robert Young – pitävät ideaalisen puhetilanteen käsitettä olennaisena ja pysyvänä osana Habermasin ajattelua.

### *Puheaktien ja toiminnan ideaalityypit*

Habermasin mukaan maailmankuvan rationalisointumisprosessissa ulkoinen maailma, sisäinen maailma ja sosiaalinen maailma eriytyvät toisistaan (Habermas 1981a, 323). Näitä kolmea eri maailmaa vastaavat kolmet eri pätevyysvaatimukset:

- 1) *Totuus (Wahrheit)*; ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on tosi.
- 2) *Autenttisuus (Wahrhaftigkeit)*; sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on autenttinen.
- 3) *Oikeudellisuus (Richtigkeit)*; sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyyn normikontekstin kanssa (Habermas 1994, 82).

Habermasin mielestä kommunikaatioon kykenevä toisin sanoen kommunikatiivisesti kompetentti puhuja pystyy tunnistamaan tämän yhteisesti oletetun maailmojen systeemin, pystyy itsenäisesti esittämään väitteitä näistä eri maailmoista ja sekä arvioimaan muiden esittämien väitteiden pätevyysvaatimuksia. Kommunikaatioissa puhujat toteuttavat subjektiviteettiaan suorittamalla puheakteja.

Habermas jakaa toiminnan ideaalityypit sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen toimintaan. Ei-sosiaalisen toiminnan kohteena on ulkoinen luonto, ja sosiaalisen toiminnan kohteena ovat toiset ihmiset eli sosiaalinen todellisuus. Ei-sosiaalinen toiminta on Habermasin mukaan aina päämäärätodellista *välineellistä* toimintaa. Sosiaalinen toiminta voi olla joko strategista tai kommunikatiivista toimintaa. Strateginen toiminta on ikään kuin välineellistä toimintaa sosiaalisessa todellisuudessa. Tällöin toisiin ihmisiin suhtaudutaan objektiivisesti: heidän päätöksiinsä ja toimintaansa pyritään vaikuttamaan kuin luonnon objekteihin. Kommunikatiivinen toiminta on sen sijaan yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina ja kanssasubjekteina. Strateginen toiminta on laskelmoivaa oman edun ajamista toisia ihmisiä hyväksi käyttäen. Kommunikatiivisessa toiminnassa toimijat eivät ole ensisijaisesti orientoituneet ajamaan omaa etuaan: heillä on kyllä yksilöllisiä päämääriä, mutta he haluavat harmonisoida toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden toimintasuunnitelmien kanssa yhteiseen tilanteenmäärittelyyn nojautuen (Habermas 1981a, 385).

toiminta- tilanne	toiminta- orientaatio	päämäärä-orientoitunut	ymmärrys-orientoitunut
Ei-sosiaalinen	<b>välineellinen toiminta</b>		-----
sosiaalinen	<b>strateginen toiminta</b>		<b>kommunikatiivinen toiminta</b>

*Habermasin toimintatypologia* (Habermas 1981a, 384).

Habermasin väittää, että yhteisymmärrykseen pyrkiminen olisi puheen sisään rakennettu tarkoitus tai kielen käytön alkuperäinen tapa (ks. Moisio 1998). Välineellinen tapa käyttää kieltä eli strateginen toiminta on Habermasin mielestä tämän alkuperäisen tavan parasiitti. ”(...)yhteisymmärrykseen orientoitunut kielen käyttö on se alkuperäinen kielen käytön tapa, mihin nähdessä epäsuora-ymmärrys, ymmärrettäväksi antaminen välineellinen kielen käyttö ovat parasiittisia” (Habermas 1984b, 288; tämä muotoilu löytyy vain englanninkielisestä versiosta). Tämän väitteen perustelemiseksi Habermas esittää oman rekonstruktionsa Austinin puheaktiteoriasta. Austinin mukaan kielellisen teon eli puheaktin perusmuoto on Mp. Esimerkiksi:

”Väitän (M), että sataa (p).”

Tämän perusmuotoa olevan puheaktin suorittaminen merkitsee, että puhuja

- a) ilmaisee asiantilan ”p” eli suorittaa *lokutiivisen* aktin.
- b) väittää, lupaa, tunnustaa, julistaa ym. (mikä käy ilmi moduksesta ”M”) eli suorittaa *illoktiivisen* aktin.
- c) saa aikaan jonkin vaikutuksen kuulijassa eli suorittaa *perlokutiivisen* aktin.

Austin tiivistää puheaktin suorittamisen seuraavasti: sanoa jotain, sanomalla tehdä jotain, sanomisellaan saada aikaan jotain (to say something, to act in saying something, to bring about something through saying something) (Austin Habermasin 1981a, 389 mukaan).

Habermas väittää, että lokutiiviset ja illokutiiviset aktit ovat kielen käytön alkuperäiset piirteet. Jotta puhuja voisi saada aikaan minkäänlaisia perlokutiivisia efektejä, täytyy hänen suorittaa lokutionaariset ja illokutionaariset aktit tyydyttävästi. Puhujan täytyy niin sanotusti saavuttaa lokutionaariset ja illokutionaariset tavoitteet ennen perlokutiivisia tavoitteita. Habermasin mielestä perlokutiiviset aspektit eivät kuulu puheen ”sisäiseen päämäärään”. Perlokutiiviset aspektit ilmestyvät puheeseen kun ihmiset ryhtyvät harjoittamaan välineellistä toimintaa kielellisessä kanssakäymisessään eli harjoittamaan strategista toimintaa. Tällöin puheen lokutionaariset ja illokutionaariset aspektit alistetaan strategisen kielenkäytön ehdoille. Strateginen toiminta on siis sellaista kielellistä vuorovaikutusta, jossa yksi tai useampi puhuja haluaa tuottaa perlokutiivisia efektejä. Näin vain osa kommunikaatiosta on varsinaista kommunikatiivista toimintaa.

Muun muassa näistä aineksista Habermas muotoilee oman puheaktien puhtaiden tyyppien luokittelunsa. Habermasin mielestä siis illokutiiviset aktit (M; ”Väitän, julistan, tunnen(...)”) ja lokutiiviset aktit (p; ”että sataa”) ovat



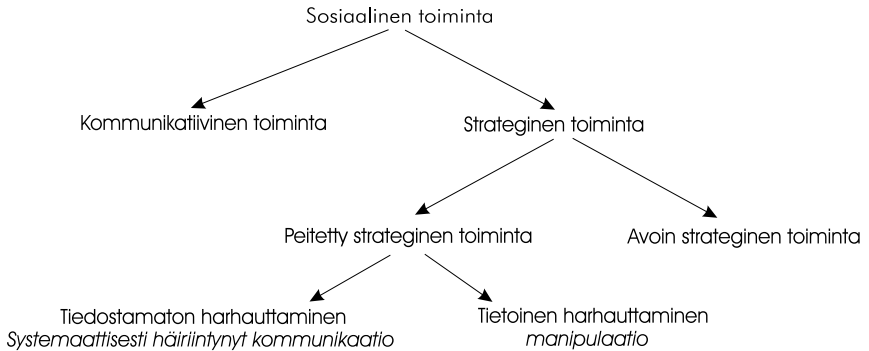
puheaktien alkuperäiset ja välttämättömät piirteet. Nämä piirteet määrittävät puheaktin yleensä mutta eivät erillisiä puheaktin tyyppiä. Habermasin mielestä puheaktin tyyppi määräytyy sen toimintatyyppin (Handlungstypen), puheenfunktion (Sprachfunktion), perusasettoimisen (Grundeinstellung), pätevyysvaatimuksen (Geltungsansprüche) ja maailmasuhteen (Weltbezüge) mukaan. Habermasin mukaan on olemassa kolme puheaktien tyyppiä, jotka kuuluvat varsinaisen kommunikatiivisen toiminnan piiriin (konstantiiviset, regulatiiviset ja ekspressiiviset puheaktit) ja yksi puheaktin tyyppi, joka edustaa strategista toimintaa (perlokutiivis-imperatiivinen puheakti).

Perlokutiivis-imperatiivisessa puheaktissa, puhuja pyrkii haluamaansa tosiasioiden tilaan ulkoisessa ja/tai sosiaalisessa maailmassa manipuloidulla tai käskemällä toisia ihmisiä. Konstantiivisessa puheaktissa väitetään jotain ulkoisesta maailmasta ja pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen ”tosiasioiden tilasta” (Sachverhalten) muiden keskustelijoiden kanssa. Regulatiivisessa puheaktissa vaaditaan, luvataan, julistetaan ja niin edelleen nojautuen sosiaalisen maailman yleisesti hyväksytyihin normeihin. Ekspressiivinen puheakti on itseilmaisua, jossa ilmaistaan jotain puhujan sisäisestä maailmasta (Habermas 1981a, 439).

	karakte- ristoiva pu- heakti	puheen tar- koitus	toiminta- orientaatio	perusasette	pätevyys- vaatimus	maailma- suhde
strateginen toiminta	<b>perlokutiivi- nen, imperatiivi- nen</b>	toiseen vaikuttami- nen	päämäärä- orientoitunut	objektiivoina	[todellisuus]	objektiivoina maailma
keskustelu	<b>konstantiivi- nen</b>	tosiasioiden esittäminen	ymmärrys- orientoitunut	objektiivoina	totuus	objektiivoina maailma
normi- ohjattu toiminta	<b>regulatiivi- nen</b>	interper- soonallisten suhteiden asettaminen	ymmärrys- orientoitunut	normi- konformisti- nen	oikeudelli- suus	sosiaalinen maailma
dramaturgi- nen toiminta	<b>ekspressiivi- nen</b>	itse-repren- sentaatio	ymmärrys- orientoitunut	ekspressiivi- nen	autenttisuus	subjektiivoina maailma

*Kielellisesti välittyneen vuorovaikutuksen ideaalityypit (Habermas 1981a, 439).*

Kun Habermas yhdistää aikaisemmin kehittelemänsä ”systemaattisesti häiriintyneen kommunikaation” käsitteen tähän kielellisen vuorovaikutuksen analyysiin, saa hän aikaan seuraavanlaisen kuvion:



*Systemaattisesti vääristyneen kommunikaation sijoitus kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan jaottelussa (Habermas 1981a, 446).*

Yksi traditionaalisen indoktrinaatio-keskustelun puutteista oli se, että siinä ei tunneta mahdollisuutta systemaattisesti vääristyneen kommunikaation tuottamaan indoktrinaatioon. Siinä tunnustetaan vain se indoktrinaation mahdollisuus, jota Habermas nimittää tietoiseksi harhauttamiseksi (Täuschung bewusst). Hahmottelemassani kriittisessä indoktrinaation käsitteessä indoktrinaatio on peiteltyä strategista toimintaa (verdeckt strategischen Handeln), joka sisältää sekä tietoisien uskomusten muokkauksen että tarkoittamattoman uskomusten systemaattisen muokkaantumisen.

Yksi ongelma tämän Habermasin universaalipragmatiikan soveltamisessa indoktrinaation dilemmaan on. Se liittyy kielenkäytön perlokutiivisten tavoitteiden ja opetuksen käsitteen suhteen ymmärtämiseen. Habermasin mielestä kommunikaatio on aina strategista kun siihen liittyy perlokutiivisia tavoitteita. Itse opettaminen voidaan ymmärtää perlokutiiviseksi puheaktiksi, jossa pyritään vaikuttamaan muihin (Beeinflussung des Gegenspielers), sen onnistumista arvioidaan tehokkuus kriteereillä ja siinä pyritään opetukselliseen menestykseen (erfolgsorientieren). Jos opettaminen kokonaisuudessaan ymmärretään ”moraalisesti arveluttavana” strategisena toimintana, niin kuin joissain lapsikeskeisissä pedagogiikoissa on ollut tapana tehdä, ei kommunikatiivisen toiminnan teoriasta ole juuri apua indoktrinaation dilemman ratkaisussa. Juuri näin mielestäni käy kasvatusfilosofi Robert Youngin kommunikatiiviselle ratkaisulle, jossa ainoastaan sellaiset opettajan puheaktit, jotka eivät ole perlokutiivisia edustavat ”opetusta”. Kun opettajan puhe sisältää perlokutiivisia tavoitteita, on silloin Youngin mielestä kyse pelkästä indoktrinaatiosta (Young 1989, 107). Palaan tähän teemaan tuonnempana.

## *Kommunikatiivinen rationaalisuus ja länsimainen rationalisoituminen*

Habermas suhteuttaa rationaalisuus-käsitteen inhimillisen toiminnan orientaatioon. Näin rationaalisuuden aspektit voidaan jakaa kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen sekä kommunikatiiviseen rationaalisuuteen (Habermas 1981a, 28). Kognitiivis-välineellinen rationaalisuus liittyy siihen välineelliseen toimintaan, jolla me manipuloidemme luonnon objekteja uusintaaksemme materiaalisen olemassaolomme. Se voi liittyä myös strategiseen toimintaan, jossa manipuloidaan sosiaaliteknisesti ihmisiä toimimaan ja ajattelemaan halutulla tavalla. Kommunikatiivinen rationaalisuus liittyy puolestaan toimintaan, joka orientoituu yhteisymmärykseen. Luonnollisesti välineellisen ja strategisen toiminnan rationaalisuuden astetta arvioidaan eri kriteereillä kuin yhteisymmärykseen orientoituneen toiminnan rationaalisuutta.

Välineellistä ja strategista toimintaa voidaan pitää rationaalisenä silloin, kun toimija saavuttaa tehokkaasti haluamansa päämäärän ulkoisessa (välineellinen) tai sosiaalisessa (strateginen) maailmassa. Kommunikatiivista toimintaa voidaan pitää rationaalisenä, kun puhuja suorittaa vaadittavat lokutionaariset ja illokutionaariset puheaktit niin tyydyttävästi, että hän pääsee yhteisymmärykseen jostakin asiasta maailmasta vähintäänkin yhden kommunikaatioon osallistujan kanssa (Habermas 1981a, 29).

Kognitiivis-välineellistä rationaalisuutta Habermas kutsuu yksinkertaisuuden vuoksi *realistiseksi*, koska siinä otetaan ontologiseksi lähtökohdaksi maailma ulkoisena ”tosiasioiden tilana”. Realistille rationaalista on päämäärärationaalinen toiminta, jossa tehdään feedback-kontroloituja interventioita objektiivisen tai sosiaalisen maailman asioiden tilaan (Habermas 1981a, 30). Kommunikatiivista rationaalisuutta Habermas kutsuu *fenomenologiseksi*, koska siinä ontologisena lähtökohtana ei ole ulkoinen maailma vaan intersubjektiivisesti jaettu elämismaailma. Tämä elämismaailma on kiinnitetty siihen tulkintojen totaliteettiin, jonka kommunikaatioon osallistujat edellyttävät olevan olemassa taustatietona tai esiyymmärryksenä. Arvioidessaan rationaalisuutta fenomenologin täytyy tutkia kommunikatiivisesti saavutetun konsensuksen ehtoja (Habermas 1981, 32). Kommunikatiivinen rationaalisuus on siis rationaalisesti saavutettua konsensusta.

Nämä kummatkin rationaalisuuden aspektit perustuvat Habermasin evolutionistiseen historian käsitykseen, johon ovat vaikuttaneet niin Weber kuin Kohlberg ja Piaget’kin. Lyhyesti sanottuna tämä evolutionistinen historian käsitys on tietynlainen tulkinta Weberin länsimaisesta rationalisaatiosta. Weberistä poiketen rationalisoituminen ei tarkoita Habermasilla arvo-

rationaalisuuden kuihtumista päämäärarationaalisuuden tieltä ja ”rautahäkin sulkeutumista”. Habermasin mielestä länsimainen rationalisaatio on merkinnyt sekä välineellisen ja strategisen toiminnan rationalisoitumista että kommunikatiivisen toiminnan rationalisoitumista. Välineellisen toiminnan rationalisoituminen merkitsee autonomian lisääntymistä suhteessa luontoon. Strategisen toiminnan rationalisoituminen puolestaan merkitsee sosiaali-tekniologisten välineiden tehostumista. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen merkitsee yhteisöllisten konfliktien ratkaisun sekä toimintojen koordinoimisen yhä enenevässä määrin perustuvan rationaalisen keskustelun kautta saavutettavaan pakottomaan konsensukseen.

Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen edellyttää maailmankuvien ja tietoisuusstruktuurien piaget’ilaista desentralisoitumista sekä yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden evoluutiota jälkikonventionaalille tasolle (Habermas 1975, 171–2). Nämä maailmankuvien desentralisoitumisen ja moraalitietoisuuden kehityksen esitin jo luvussa 1.

Maailmankuvien desentralisoituminen ja moraalitietoisuuden evoluutio eivät vielä kata Habermasin käsitystä kommunikatiivisen toiminnan rationalisoitumisesta. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen edellyttää vielä rationaalista elämän muotoa (rationalen Lebensführung) eli itse elämismaailman rationalisoitumista. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että kulttuurinen traditio yleensä ottaen tekee mahdolliseksi ulkoisen, sosiaalisen ja sisäisen maailman formaalit käsitteet. Kulttuurin on mahdollistettava näitä maailmoja vastaavat eriytyneet perusasennoitumiset (objektivoiva, normisidonnainen ja ekspressiivinen) sekä eriytyneet pätevyysväitteet (toisuus, oikeudellisuus ja autenttisuus).

Toiseksi kulttuurisen tradition on mahdollistettava reflektioiva suhde itseensä; traditioon varastoituneisiin tulkintoihin on oltava mahdollisuus suhtautua kriittisesti ja ne on tarvittaessa pystyttävä vaihtamaan. Kolmanneksi kulttuurin on mahdollistettava omia kognitiivisia, moraalisia ja evaluatiivisia komponentteja vastaavien oppimisprosessien institutionalisoituminen. Tämä tarkoittaa sellaisten kulttuuristen instituutioiden kehittymistä kuten tiede, siveellisyys, musiikki, taide, kirjallisuus ja niin edelleen. Näissä instituutioissa kulttuuri muotoutuu ja kehittyy jatkuvan kritiikin kautta ja samalla professionalisoituu. Neljänneksi kulttuurisen tradition täytyy mahdollistaa hyötyyn orientoituneen toiminnan irrottaminen yhteisymmärrykseen orientoituneesta toiminnasta. Tämä mahdollistaa päämäärarationaalisen toiminnan institutionalisoitumisen rationaaliseksi taloudeksi ja hallinnoksi (Habermas 1981a, 109–110).

Habermasin mielestä kommunikatiivisen rationalisuuden käsitteellä voidaan osoittaa, että emansipoituneen yhteiskunnan välttämättömänä ehtona on maailmankuvien desentralisoituminen sekä elämismaailman rationalisoi-

tuminen. Emansipoitunut yhteiskunta ei kuitenkaan ole Habermasille mitään utopiaa, vaan ”utopistista on ainoastaan korkealentoisten *mahdollisten* elämän muotojen sekoittaminen konkreettisesti historiallisessa artikulaatiossa *toimiviin* elämän muotoihin” (Habermas 1981a, 113). Tämä hämärä sitaatti on ainut kohta koko kirjassa, missä Habermas puhuu emansipaatiosta ja emansipoituneesta yhteiskunnasta. Tämä voidaan tulkita tarkoittavan Habermasin kriittisen teorian muuttumista puolustukselliseksi siinä, missä tiedonintressiteorian perspektiivinä oli selvästi olemassa olevan teknisen rationaalisuuden hyökkäävä kritiikki.

### *Elämismaailman ja systeemin erkaantuminen*

Samalla kun länsimainen rationalisaatio antaa kommunikaatioon osallistujalle mahdollisuuden entistä laajemmin toteuttaa subjektiviteettiaan kehittyneemmän kommunikatiivisen kompetenssin ja rationalisoituneen maailmankuvan ansiosta, se aiheuttaa myös yhteiskunnan kompleksoitumisen tavalla, jossa osa yhteiskunnan mekaniikasta siirtyy osallistujien elämismaailman horisontin ulkopuolelle. Modernisaatio johtaa elämismaailman ja systeemin erkaantumiseen, jossa systeemiset mekanismit sekä edesauttavat että pakottavat subjektia.

Habermas lähtee hahmottamaan elämismaailman ja systeemin irrottautumista toisistaan Durkheimin ”Työnjaosta”. *Sosiaalisesta työnjaosta* -kirjassaan Durkheim (1990) tutkii muun muassa yhteiskunnallisten järjestelmien funktionaalista differentioitumista. Hän erottaa toisistaan segmentoituneet ja funktionaalisesti eriytyneet yhteiskunnat. Erottavana tekijänä on työnjaon aste ja sitä vastaava solidaarisuuden laji; mekaaninen *versus* orgaaninen solidaarisuus. Mekaanisessa ja orgaanisessa solidaarisuudessa sosialisaatio ja sosiaalinen integraatio perustuvat eri seikkoihin (Durkheim 1990, 211):

Sosiaalinen elämä on peräisin kahdesta lähteestä, nimittäin yksilöiden tajunnan samanlaisuudesta ja sosiaalisesta työnjaosta. Yksilö sosiaalistuu edellisessä tapauksessa, *koska hän varsinaisen yksilöllisyyden puuttuessa sulautuu kaltaistensa kanssa* saman kollektiivisen tyyppin huomaan; jälkimmäisessä tapauksessa, koska hänen luonteensa ja toimintansa ollessa juuri hänelle henkilökohtaisesti ominaisia ja niiden erottaessa hänet muista *hän on heistä riippuvainen samassa määrin kun hän erottuu heistä*, ja siis myös yhteiskunnasta, joka on heidän yhteenliittymisensä tulos.

Habermasin tulkinnan mukaan siirtymä solidaarisuuden muodosta toiseen tarkoittaa muutosta yhteiskunnallisen integraation perustassa. ”Siinä missä

primitiivinen yhteiskunta integroituu *normatiivisen peruskonsensuksen* kautta, integraatio kehittyneissä yhteiskunnissa tapahtuu *funktionaalisesti eriytyneiden toimintavaatimusten systeemisten yhteiskytkentöjen* kautta” (Habermas 1981b, 175).

Durkheim ei kuitenkaan allekirjoita Spencerin arvovapaan yhteiskunnan käsitettä, jossa laskelmoivat egoistiset yksilöt muodostuvat spontaanisti yhteiskunnaksi vaihdon kautta pelkkien markkinamekanismien voimalla. Durkheimin mielestä yhteiskunta ei jakaudu atomisiin yksilöihin, jotka ovat kosketuksissa vain vaihdon ohimenevän hetken ajan, vaan ihmisiä yhdistävät syvemmät ja kestävämmät siteet. ”Ihmiset eivät voi elää yhdessä ilman yhteisymmärrystä ja siis molemminpuolisia uhrauksia, liittymättä yhteen voimakkaalla ja kestävällä tavalla. Jokainen yhteiskunta on moraalinen yhteisö” (Durkheim 1990, 211).

Durkheim ei näe pelkissä vaihtosuhteissa mitään normien kaltaista regulatiivista voimaa. Siis myös orgaanisen solidaarisuuden omaavissa yhteiskunnissa tarvitaan arvoja ja normeja sisältävää kollektiivista tajuntaa. Tässä Durkheim näkeekin modernin yhteiskunnan tragedian. Pitkälle eriytynyt yhteiskunta on mahdollistanut ihmisten yksilöllisyyden, muttei ole tuottanut tarpeeksi voimakasta kollektiivista tajuntaa, joka turvaisi sosiaalisen integraation eli yksilöiden nivoitumisen yhteiskunnaksi. Länsimaisessa yhteiskunnassa tapahtunut työnjaon prosessi on jotenkin toteutunut epänormaalilla tavalla. Anominen ja abnormaali työnjako eivät tuotakaan erilaisuuden kautta tapahtuvaa sosiaalista integraatiota vaan yhteisöllisyyden hajoamista.

Durkheimin analyysissä on merkittävää se huomio, jonka Durkheim antaa yhteiskunnallisen työnjaon ja funktionaalisen eriytymisen sekä yhteiskunnan integraation ongelman väliselle suhteelle. Tätä suhdetta voidaan Habermasin mielestä pätevästi analysoida erottamalla sosiaalinen ja systeeminen integraatio<sup>6</sup>. Ensimmäisessä tapauksessa toimintajärjestelmän integraatio tapahtuu normatiivisesti turvatus tai kommunikatiivisesti saavutetun yhteisymmärryksen kautta. Toisessa tapauksessa integroituminen tapahtuu yksittäisten toimijoiden tietoisuudesta riippumatta ei-normatiivisen ohjauksen kautta (Habermas 1981b, 179). Durkheim on Habermasin mielestä väärässä yrittäessään ratkaista modernin yhteiskunnan integraation ongelmaa pelkästään normatiivisen säätelyn diskursilla. Nimenomaan korkealle kehittynyt työnjako ja yhteiskunnan funktionaalinen eriytyminen aiheuttavat ihmisten arkitietoisuuden ja tulkintahorisontin (elämismaailman) yläpuolella olevan ei-normatiivisen ohjausmekanismien (systeemin) syntyminen.

Erottamalla systeemi elämismaailmasta Habermas ikään kuin irrottaa kollektiivitajunnasta kaikki funktionaaliset ohjausmekanismit omaksi sfääriksen. Näin yhteiskuntaa ohjaa myös ”ei-normatiivinen järki”.

Spenceristä poiketen Habermas ei hylkää ”moraalisia faktoja”, vaan ne säilyvät tärkeässä osassa elämismaailman komponentteina.

## *Elämismaailma*

Elämismaailma on kommunikatiivisten toimijoiden yhteisesti jakama tulkintahorisontti. Husserlin sanoin elämismaailma on kulttuurisesti uusinnettava ja kielellisesti organisoitu tulkintamallien varasto (Habermas 1981b, 189). Elämismaailma ei kuitenkaan ole sellainen oma maailmansa kuin ovat objektiivinen, sosiaalinen ja subjektiivinen maailma. Kommunikatiiviset toimijat eivät voi astua ulos elämismaailmasta ja viitata ”johonkin elämismaailmassa”, niin kuin he voivat tehdä faktoille, normeille ja subjektiivisille tuntemuksille. Elämismaailma on itse se paikka, jossa puhujat esittävät viittauksia faktoihin, normeihin ja omiin sielun tiloihinsa (Habermas 1981b, 192):

Elämismaailma on niin sanoakseni transsendentaalinen puoli siitä missä puhuja ja kuulija kohtaavat, missä he vastavuoroisesti asettavat johonkin maailmaan (ulkoinen, sisäinen ja subjektiivinen maailma) sopivia lauseita ja missä he voivat kritisoida ja vahvistaa näitä lauseita, sovittaa erimielisyydet ja saapua yhteisymmärrykseen.

Habermasin mukaan osallistujat eivät voi ottaa samanlaista etäisyyttä suhteessaan itse kieleen ja kulttuuriin kuin suhteessaan faktoihin, normeihin ja kokemuksiin (Erlebnisse), joiden kohdalla yhteisymmärryksen saavuttaminen on mahdollista.

Kun elämismaailmaa uusinnetaan, täytyy kielen välityksellä toteuttaa kolme perusfunktiota:

- 1) Tullessaan yhteisymmärrykseen jostain seikasta kommunikaatioon osallistujat sekä käyttävät että uusintavat kulttuurista traditiota.
- 2) Koordinoidessaan toimintojaan – intersubjektiivisesti tunnistettuihin normatiivisiin pätevyysväitteisiin vedoten – toimijat nojaavat ryhmän jäsenyyteen ja ryhmäintegraation voimakkuuteen.
- 3) Osallistuessaan kielelliseen vuorovaikutukseen kommunikatiivisesti kompetenttien puhujien kanssa, kasvava lapsi omaksuu ryhmän arvo-orientaatiot ja toimintadispositiot.

”Keskinäisen *yhteisymmärryksen funktionaalista aspektista* kommunikatiivinen toiminta palvelee traditiota ja kulttuurillisen tiedon uudistamista; *toiminnan koordinoinnin* aspektista se palvelee sosiaalista

integraatiota sekä solidaarisuutta; ja lopulta *sosialisaation* aspektista kommunikatiivinen toiminta palvelee persoonallisen identiteetin muodostumista” (Habermas 1981b, 208). Elämismaailman symboliset rakenteet uusinnetaan ensisijaisesti tiedon uusintamisella, ryhmäsolidaarisuuden stabiiliisuudella ja uusien jäsenten sosialisaatiolla. Uusintamisen prosessi kytkee uudet tilanteet olemassa olevaan elämismaailmaan. Tämä tapahtuu kulttuurisen tradition merkityssisältöjen semanttisessa dimensiossa, sosiaalisen tilan (integraatio) dimensiossa sekä historiallisen ajan (sukupolvien uusiutuminen) dimensiossa. Luonnollisesti elämismaailma täytyy säilyttää ja uusintaa myös materiaalisesti. Tämä tapahtuu päämäärärationaalisen toiminnan kautta.

Modernin elämismaailman symboliset rakenteet Habermas jakaa analogisesti kolmeen komponenttiin:

- 1) Kulttuuriin, mikä tarkoittaa sitä tietovarastoa, josta kommunikatiiviset toimijat saavat valmiin tulkintakaavion yrittäessään päästä yhteisymmärrykseen jostain seikasta maailmassa;
- 2) yhteiskuntaan, mikä tarkoittaa sitä legitimoitua järjestystä, millä toimijat säätelevät jäsenyyttään yhteisössä ja turvaavat solidaarisuuden;
- 3) persoonallisuuteen, mikä tarkoittaa sitä kompetenssia, joka tekee toimijoista kykeneviä puhumaan ja toimimaan ja näin ottamaan osaa yhteisymmärryksen saavuttamisen prosessiin ja täten asettamaan oman identiteettinsä (Habermas 1981b, 209).

Ristiintaulukoimalla elämismaailman komponentit sen uusintamisprosessin osien kanssa Habermas saa aikaiseksi seuraavan taulukon:

rakenteelliset komponentit	kulttuuri	yhteiskunta	persoonallisuus
uusintamisprosessi			
kulttuurillinen uusintaminen	<i>konsensukseen sopivat tulkintakaavat</i>	legitimaatio	sosialisaation muodot kasvatukselliset tavoitteet
sosiaalinen integraatio	velvoitteet	<i>legitiimisesti järjestetyt ihmissuhteet</i>	sosiaalinen yhteenkuuluvuus
sosialisaatio	tulkintasaavutukset	normisidonnaisen toiminnan motivaatio	<i>kommunikatiivinen kompetenssi ("henkilökohtainen identiteetti")</i>

*Uusintamisprosessien osat ja elämismaailman rakenteelliset komponentit* (Habermas 1981b, 214).



Kulttuurisessa uusintamisessa turvataan ensisijaisesti riittävä määrä konsensuskseen tarvittavaa pätevää tietoa (gültiges Wissen), lisäksi säilytetään olemassa olevien instituutioiden oikeutus (Legitimationen) sekä sosialisatiion mallit ja kasvatusihanteet. Sosiaalisessa integraatiossa ensisijaisesti järjestetään ihmisten suhteet legitimiillä tavalla (legitim geordnet), säilytetään kulttuuriset velvoitteet (Obligationen) sekä yksilöiden yhteenkuuluvuuden tunne (Zuhörigkeiten). Sosialisatiossa ensisijaisesti turvataan yksilöille riittävä kompetenssi puhumiseen ja toimintaan (Interaktionsfähigkeiten), säilytetään kulttuuriset tulkintasaavutukset (Interpretationsleistungen) sekä normatiivisen toiminnan mielekkyys (Motivationen für normenkonforme Handlung).

Yllä olevassa taulukossa kuvataan miten modernissa yhteiskunnassa suhteellisen pitkälle rationalisoituneen elämismaailman eri komponentit ideaalitapauksessa uusinnetaan. Mutta se sama länsimaalainen rationalisointiprosessi, joka mahdollistaa kommunikaatioon sisältyvän rationaalisen potentiaalın vapautumisen elämismaailmassa, asettaa elämismaailman alttiiksi systeemin aiheuttamille häiriöille irrottaessaan sosiaalisen ja systeemisen integraation. Uusintamishäiriöt ilmenevät kulttuurisessa uusintamisessa merkityksen katoamisena (Sinnverlust), integraatiossa anomiana ja sosialisatiossa psyykkisinä häiriöinä (Psychopathologien). Nämä häiriöt näkyvät myös kaikissa muissakin uusintamisen lohkoissa.

rakenteelliset komponentit	kulttuuri	yhteiskunta	persoonallisuus
uusintamishäiriöiden piiri			
<b>kulttuurillinen uusintaminen</b>	<b>merkityksen katoaminen</b>	legitimaation katoaminen	socialisaatio- ja kasvatusmallien kriisi
<b>sosiaalinen integraatio</b>	kollektiivisen identiteetin kriisi	<b>anomia</b>	vieraantumisen
<b>socialisaatio</b>	tradition katkeaminen	motivaation katoaminen	<b>psykopatologiat</b>

*Elämismaailman rakenteelliset komponentit ja niiden häiritty tai patologinen uusintaminen (Habermas 1981b, 215).*

Koulutusinstituutioiden eräs tehtävähän modernissa yhteiskunnassa on näiden elämismaailmojen komponenttien ”terveen” uusintamisen turvaaminen. Ongelmana indoktrinaatioteorian kannalta on se, miten koulutusinstituutit voisivat toteuttaa tätä tehtäväänsä rawlsilaisen reilun pelin tai habermasilaisen diskurssiperiaatteen hengessä. Sekä Durkheimin että Althusserin mukaan missään yhteiskunnassa koulutuksessa ei ole sijaa tahdon vapaudelle tai yksilölliselle autonomialle eli siis valistuneelle reilulle pelille. Tämän probleeman tyydyttävä teoreettinen ratkaisu yliopistokoulutuksen osalta on hiukan helpompi kuin peruskoulutuksen suhteen, koska yliopiston osuus uusintamistehtävässä on vaatimattomampi, mutta esimerkiksi professionaalisen koulutuksen antajana yliopistolla on hyvin tärkeä rooli uusintamistehtävässä.

### *Systeemi ja sen tunkeutuminen elämismaailmaan*

Modernisaatioprosessin ja elämismaailman rationalisoitumisen myötä sosiaalinen ja ei-normatiivinen integraatio erkaantuivat toisistaan. Tällä perusteella Habermas jakaa yhteiskunnan simultaanisti olemassa olevaan elämismaailmaan ja systeemiin. Kun tarkastellaan systeemiä, niin toimintojen koordinointi ei perustu kielen kautta saavutettaviin yhteisymmärryksen prosesseihin vaan sellaisiin ei-kielellisiin kommunikaatiivälineisiin kuin raha ja valta. Kysymys on samasta arvovapaan yhteiskunnan skeemasta, mistä Spencer puhui sillä erotuksella, että Spencerillä näitä kommunikaatiivälineitä on vain yksi eli raha. Nämä rahan ja vallan mediat konstituivat talouden ja hallinnon alasysteemit.

Habermasin systeemin käsitettä voidaan selkeyttää tarkastelemalla heimoyhteisön toimintamekanismeja. Varhaisessa heimoyhteisössäkin oli systeemisiä mekanismeja, mutta ne olivat kiinteä osa elämismaailmaa, normatiivisia toimintojen koordinoitumekanismeja sekä sosiaalista integraatiota. Esimerkiksi esineiden vaihtoa heimoyhteisöjen sisällä ja niiden kesken ei voida käsittää puhtaasti taloudelliseksi toiminnaksi tai ylipäättään taloudelliseksi toiminnaksi. Arvokkaiden esineiden rituaalinen vaihto palveli lähinnä sosiaalista integraatiota. Myös vallan muodostus oli kiinteästi sidoksissa sosiaaliseen integraatioon. Valtasuhteet toimivat vain kiinteässä suhteessa sukulaisuusjärjestelmään (Habermas 1981b, 244). Tällaisessa järjestelmässä yksityisyrietykset tai poliittisen vallan harjoittaminen eivät ole mahdollisia tai edes kuviteltavissa olevia.

Tunnusomaista systeemille on päämäärärationaalinen toiminta. Täytyy silti huomata ensinnäkin, että myös elämismaailmassa tarvitaan päämäärärationaalista toimintaa materiaalisessa uusintamisessa ja toiseksi, että sys-

teemin välineiden rationaalisuus ei aina käy yhteen päämäärarationaalisuuden kanssa. Kun Habermas varhaisemmassa tuotannossaan jakoi yhteiskunnan työhön ja interaktioon (Habermas 1989b) ja liitti työhön välineellisen toiminnan ja interaktioon kommunikatiivisen toiminnan, niin hän ei pystynyt käsitteellistämään työhön liittyvän rationaalisuuden ”epä-päämäärarationaalisuutta”. Monet talouden alueella tapahtuneet kriisit johtuvat enemmän vähäisestä päämäärarationaalisuudesta kuin sen vallitsevuudesta. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassa systeeminen järki ei aina ole päämäärarationaalista (Gronow 1984, 162).

Modernissakaan yhteiskunnassa systeemi ei voi toimia ilman jatkuvaa yhteyttä elämismaailmaan. Tällaisia yhteyksiä voidaan hahmottaa kahdenlaisia. Ensinnäkin systeemin täytyy ankkuroitua elämismaailmaan. Talouden ankkuroi elämismaailmaan yksityisomaisuus ja hallinnon se, että sen täytyy saada oikeutuksensa elämismaailman uusintamisprosesseista. Habermasin mallissa systeeminen integraatio on täysin ei-normatiivista. Näin eräästä näkökulmasta elämismaailmasta muodostuu oma alasysteeminsä talouden ja hallinnon rinnalle (Habermas 1981b, 230). Toiseksi systeemi on yhteydessä elämismaailmaan vaihtosuhteiden kautta. Tällaisia suhteita ovat a) yksityissfäärin työvoiman tarjonta työtuloja vastaan sekä talouden alasysteemin palveluiden ja tavaroiden tarjonta kysyntää vastaan ja b) julkisen sfäärin verot organisatorisia palveluja vastaan sekä hallinnon alasysteemin poliittiset päätökset massalajaliteettia vastaan:

Elämismaailman institutionaaliset järjestysmuodot	Vaihtosuhteet	Ei-kielellisesti ohjatut alasysteemit
yksityissfääri	<p style="text-align: center;">V -----&gt;</p> <p style="text-align: center;">työvoima R</p> <p style="text-align: center;">&lt;-----</p> <p style="text-align: center;">työtulot R</p> <p style="text-align: center;">&lt;-----</p> <p style="text-align: center;">tavarat ja palvelut R</p> <p style="text-align: center;">-----&gt;</p> <p style="text-align: center;">kysyntä</p>	talouden alasysteemi
julkisuuden sfääri	<p style="text-align: center;">R -----&gt;</p> <p style="text-align: center;">verot V</p> <p style="text-align: center;">&lt;-----</p> <p style="text-align: center;">organisat. suoritukset V</p> <p style="text-align: center;">&lt;-----</p> <p style="text-align: center;">poliittiset päätökset V</p> <p style="text-align: center;">-----&gt;</p> <p style="text-align: center;">massalajaliteetti</p>	hallinnon alasysteemi

Elämismaailman ja systeemin välitys systeemin näkökulmasta katsottuna (Habermas 1981b, 473).

Edellä jo mainitsin, että elämismaailman uusintaminen on altis systeemin aiheuttamille häiriöille. Systeemin irrottautuminen elämismaailmasta ja systeemin sen jälkeinen kiinteä yhteys elämismaailmaan ei sinänsä loogisella välttämättömyydellä aiheuta elämismaailman uusintamishäiriöitä. Habermasin mielestä systeemin ja elämismaailman irrottautuminen ja rinnakkaiselo modernisaatioprosessissa voi tapahtua ilman patologisia efektejä. On myös niin, että kommunikaatioon sisältyvä rationaalinen potentiaali ei pääse vapautumaan elämismaailmassa, jos kompleksisoituva systeemi ei irtaudu elämismaailmasta. Patologisessa modernisaatiossa sosiaalisesta integraatiosta irrottautuneet systeemiset mekanismit tunkeutuvat takaisin elämis-

maailmaan hyydyttären elämismaailman yksilöitä yhtenäistävän voiman. Modernissa systeemissä integraatiossahan toiminnat koordinoidaan rahan ja vallan medioiden kautta ei-normatiivisesti. Kun tällaisilla ohjausmekanismeilla ohjataan elämismaailmaa yhteiskunnasta uhkaa todella tulla ”arvovapaa”, mikä aiheuttaa elämismaailmassa merkityksen katoamista, perinteen murtumista, normatiivisen toiminnan motivaation menetystä, anomiaa ja kasvatuksellisten tavoitteiden kriisiytymisen. Indoktrinaatioteorian kannalta voisi ajatella, että koulutuksen muuttuminen arvovapaaksi pelkästään systeemiä vaatimuksia toteuttavaksi mekanismiksi lopettaisi indoktrinaation koulutuksessa, koska siellä ei siirretä mitään arvoja eikä kulttuurillisia tulkintasaavutuksia vaan puhtaita faktoja. Tässä on totta toinen puoli, mutta puhtaita faktoja ei ole olemassakaan ja sellaiseen pyrkivää opetusta kohtaa voidaan kohdistaa myös indoktrinaatiokritiikkiä. Toiseksi koulutus pelkkänä systeemisten vaatimusten toteuttajana on myös arvo, johon voidaan kohdistaa indoktrinaatiokritiikkiä. Habermas itse toteaa, että juridifikaation ja byrokrateisaation tukeutuminen opetus- ja oppimisprosesseihin vaarantaa pedagogisen vapauden ja opettajan initiatiivin (Habermas 1981b, 545)

Systeemin ei-kielellisten ohjausmekanismien tunkeutumista elämismaailman uusintamisprosesseihin ja kommunikaatiivis-normatiivisen sääntelyn korvautumista rahan ja vallan välineillä Habermas sitten kutsuu systeemin kolonialisoivaksi vaikutukseksi. Länsi-Eurooppalaisessa hyvinvointivaltiossa tämä elämismaailman kolonialisoituminen tarkoittaa käytännössä elämismaailman normatiivisesti säänneltyjen alueiden monetarisoitumista ja byrokrateisoinnista eli joutumista kommunikaatiivisen rationaalisuuden sijasta taloudellisen ja hallinnollisen rationaalisuuden alaan. Talouden määrittelemät työläisen ja kuluttajan roolit sekä hallinnon määrittämät asiakkaan (verot/organisatoriset suoritukset) ja kansalaisen roolit (lojaliteetti/poliittiset päätökset) panevat ikään kuin viralta elämismaailman omaehtoisen uusintamisen yhteisymmärrykseen pyrkivän toiminnan avulla. Näin käy kun elämismaailman ja systeemin vaihto tapahtuu systeemin ehdoilla. Jotta elämismaailma saavuttaisi autonomian, täytyy Habermasin mielestä lainsäädännön ohjata talouden ja yksityissfäärin sekä julkisuuden ja hallinnon vaihtoa ja kytkeä nämä mekanismit demokraattisiin tahdonmuodostuksen juridisiin sääntöihin (Kaunismaa 1992, 94). Kommunikaatiivisen rationaalisuuden ja elämismaailman aseman puolustamisessa Habermas asettaa toiveensa uusien yhteiskunnallisten liikkeiden toimintaan. Heidän toimintansa ei kuitenkaan tulisi tähdätä olemassa olevien suhteiden ylittämiseen (utopistinen kritiikki) vaan olemassa olevan oikeusvaltion rationaalisuuden toteutumisen tiellä olevien esteiden poistamiseen (immanentti kritiikki).

## Diskurssietiikka

Diskurssietiikka on kahden Frankfurtin kouluun kuuluvan ajattelijan Karl-Otto Apelin sekä Jürgen Habermasin kehittämä. Apel (1980) kehitti alun perin diskurssietiikan idean Kantin etiikan, Wittgensteinin kielipelin, Hintikan performatiivisen ristiriidan ja Peircen totuusteorian pohjalta. Habermasin oma versio diskurssietiikasta syntyi ikään kuin kommunikatiivisen toiminnan teorian sivutuotteena. Indoktrinaatio-tutkimukseni inspiraation lähteenä on lähinnä Habermasin versio diskurssietiikasta.

Habermasinkin diskurssietiikan versio on perussävyltään hyvin kantilainen. Hänen omien sanojensa mukaan kantilaisen diskurssietiikasta tekee sen 1) kognitiivisuus, 2) universalistisuus, 3) formalistisuus ja 9) deontologisuus (Habermas 1992a).

1) Kognitiivisilla etiikoilla tarkoitetaan niitä eettisiä teorioita, joiden mukaan normatiivinen pätevyys on analoginen ulkoista maailmaa koskevien väitteiden pätevyysvaatimuksen kanssa (ts. totuus). Normin pätevyyttä ei haeta moraalisten tunteiden introspektiosta tai uskonnollisista teksteistä vaan samantapaisesta kognitiosta, joka kohdistetaan ulkoista maailmaa koskeviin väitteisiin. Artikkelissaan *Diskurssietiikka – huomioita perustelevaan ohjelmaan* Habermas kirjoittaa seuraavasti: ”Diskurssietiikka rakentuu siis täysin oletuksille, että normatiivisilla pätevyysvaatimuksilla on kognitiivinen mieli ja niitä voidaan käsitellä totuusvaatimuksien *tapaan*(...)” (Habermas 1994, 121).

2) Kantin moraaliteorian tavoin diskurssietiikka on universalistinen moraaliteoria. Habermas asettaa diskurssietiikan perusperiaateksi universaalisuusperiaatteen U. Universaalisuusperiaate U pätee, ”jos kaikki voivat *pakotomasti* hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita etukäteen näyttää aiheutuvan pätevän normin *yleisestä* seuraamisesta *kunkin* intressien tyydyttämisen kannalta” (Habermas 1994, 143). Rawlsin oikeudenmukaisuusteorian tavoin diskurssietiikka pyrkii pääsemään selvyteen yhteisestä intressistä. Universaalisuusperiaatteen tarkoituksena on auttaa löytämään sellainen normi, jonka kaikki asianosaiset voisivat allekirjoittaa rodusta, sukupuolesta, iästä, kansalaisuudesta, maailmankatsomuksesta ja jopa olemassaolosta riippumatta (tulevat sukupolvet).

3) ja 4) Niinikään diskurssietiikka on kantilaisittain formalistinen ja deontologinen, koska se ei ole tarkoitettu minkään substantiaalisen moraalisen arvon käsittelyyn ja koska siinä on kysymys velvoittavista toimintanormeista (Verhaltensnormen) eikä hyvästä ja pahasta. Habermas tekee

deontologisen eron normatiivisten arvostelmien (mitä meidän pitää tehdä) ja arvottavien arvostelmien (mikä on hyväksi tai pahaksi meille) välille. ”Arvottava arvostelma ilmaisee, mikä on enemmän tai vähemmän hyvää ja hyödyllistä tai huona ja epäedullista ’minulle’ tai ’meille’. Binäärikoodattu (normatiivinen, RH) komento julistaa sen, mikä toimintatapa – ilman riippuvuuttakäskyn antajista tai huomioonottamatta käskijöiden satunnaisista preferensseistä tai arvo-orientaatiosta, on oikein tai väärin. Murha ja petos eivät ole väärin sen tähden, että ne eivät ole hyväksi niille, jotka *kulloinkin* saavat niistä kärsiä. Toimintanormeina ne ovat väärin sen tähden, että ne rikkovat *yleistettävissä olevaa* (verallgemeinerbar) intressiä vastaan” (Habermas 1992b, 169).

Normatiiviset arvostelmat ovat orientoituneet sääntöihin ja arvottavat arvostelmat päämääriin. Formalistisena ja deontologisena teoriana diskurssietiikka liittyy nimenomaisesti vain muodollisiin normatiivisiin arvostelmiin oikeista ja vääristä toimintanormeista. Tämä seikka erottaa deontologiset moraaliteoriat teleologisista moraaliteorioista. Kenneth Baynes havainnollistaa deontologisten ja teleologisten teorioiden eroa Kantin jaolla kategoriin ja hypoteettisiin imperatiiveihin (Baynes 1992, 111):

Kantin näkemys, että moraalisuus velvoittaa kategorisesti, tarkoittaa, että puhdas järki on itsessään praktista, moraaliset velvoitteet eivät riipu ei-järkiperusteisten intressien halujen läsnäolosta. Deontologinen etiikka on täten moraaliteoria, joka kuuluttaa moraalisia velvoitteita, jotka eivät riipu muista haluista tai intresseistä kuin ’Järjen intresseistä’.

Diskurssietiikkaa – teleologisista teorioista poiketen – ei voida soveltaa arvottaviin arvostelmiin hyvästä elämästä tai perimmäisistä arvoista, koska ne ovat seikkoja, joista ei ole mahdollista saavuttaa konsensusta praktisessa diskurssissa. Modernissa moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvitaan nimenomaan sellaista kognitiivistista, universalistista ja deontologista moraaliteoriaa, joka auttaa eri maailmankatsomuksen omaavia yksilöitä pääsemään yhteisymmärrykseen yhteisistä toimintanormeista. Julkisessa koulutuksessa käytettävät opetusperiaatteet ja menetelmät kuuluvat näihin.

Diskurssietiikka kuitenkin eroaa Kantin moraaliteoriasta kahdessa ratkaisevassa suhteessa. Ensinnäkin diskurssietiikka ei nojaa kantilaiseen transsendentaalifilosofiaan. Kantilla sen, mitä maksimien järjellisen olennon pitää noudattaa, voi jokainen järjellinen olento saada selville niin sanotulla kategorisella imperatiivilla. Kategorisen imperatiivin eräs määritelmä kuuluu seuraavasti: ”Toimi vain sen maksimiin mukaan, jonka kautta samalla saatat tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi” (Kant 1990, 110). Tämä imperatiivi on kategorinen, koska siinä esitetään toiminta välttämättömäksi itsessään

muista tarkoituksista riippumatta (Kant 1990, 102):

Jos toiminta on hyvä vain välineenä jotakin *toista varten*, niin imperatiivi on *hypoteettinen*; jos se käsitetään hyväksi *sinänsä*, siis itsessään välttämättömäksi järjen mukaisen tahdon alkuperusteena, se on *kategorinen*.

Kantilla kategorinen imperatiivi ei ole ihmisten tekemä ajatusmalli, vaan se itsessään on järjen fakta tai järjen alkuperuste ja mahdollistaa ”päämäärien valtakunnan”. Tämän lisäksi Kantilla päämäärien valtakunta edellyttää sekä jumalan olemassaolon että kuolemattomuuden. Sen sijaan diskurssietiikka Habermasin mukaan edustaa niin sanottua postkoventionaalista moraalitietoisuutta, jossa ei edellytetä ylikuonnollisia olentoja eikä transsendentaalista järjen faktojen sfääriä. Voidaan tietenkin väittää, että Habermasin universaalisuusperiaatteelle esittämä transsendentaalispragmaattinen perustelu ei edusta edistystä suhteessa Kantin transsendentaaliselle perustelulle. Habermas itse puhuu niin sanotusta heikosta transsendentaalisesta perustelusta.

Toiseksi diskurssietiikassa hylätään Kantin monologinen versio kategorisesta imperatiivista. Albrecht Wellmerin mukaan kategorinen imperatiivi ei ratkaise intersubjektiivisesti pätevien normien ongelmaa. ”On kaikkea muuta kuin selvää (toisin kuin Kant uskoi), että moraaliset velvoitteet, jotka minä tunnistan, täytyy välttämättä olla kaikkien muidenkin rationaalisten olentojen tunnistettavissa (ja vice versa)” (Wellmer 1993, 126). Kantille tämä oli selvää, koska hän oletti ei-empiirisen päämäärien valtakunnan, johon kategorinen imperatiivi antoi avaimet kelle tahansa järjelliselle olennolle. Näin se, mitä minä voin ristiriidattomasti tahtoa yleiseksi laiksi, on automaattisesti samalla se, minkä kuka tahansa voi tahtoa yleiseksi laiksi.

Habermas kannattaakin Thomas McCarthyn suorittamaa kategorisen imperatiivin uudelleenmuotoilua (McCarthy 1978):

Sen sijaan, että esittäisin jonkin maksimin, jonka voin tahtoa tulevan yleiseksi laiksi, olevan pätevää kaikille muille, minun on esitettävä maksimini kaikille muille, jotka diskursiivisesti testaavat sen universaalisuusvaatimuksen. Painopiste siirtyy siitä, minkä itse kukin voi ristiriidattomasti tahtoa tulevan universaaliksi laiksi, siihen, minkä kaikki yksimielisesti voivat tahtoa muodostuvan universaaliksi normiksi.

Habermasin mielestä emme voi monologisesti saada selville intersubjektiivisesti pätevää normia, koska jokainen meistä tulkitsee arvoja ja normeja omien kulttuuristen ennakoarvostelmien valossa. Vasta asiaosaisten tosiasiallinen osallistuminen praktiseen diskurssiin voi oikaista yh-



teisen intressin monologisen tulkinnan vääristymät. Kognivistisuuden lisäksi diskurssietiikan edellytyksiin kuuluu, ”että normien ja käskyjen perustelemisen läpivieminen edellyttää reaalista diskurssia, joka *viime kädessä* ei ole monologinen vaan periaatteessa mahdollinen hypoteettisesti käydyn argumentaation mielessä” (Habermas 1994, 121).

Habermasin mukaan edellä esitetty universaalisuusperiaatteen (U) muotoilu sulkee pois sen monologisen käytön. Varsinaisen moraalisen monologin kiellon Habermas esittää ns. diskurssiperiaatteessa (D): ”Diskurssietiikan mukaan voi normia pitää pätevänä ainoastaan siinä tapauksessa, että kaikki sen vaikutuspiirissä olevat pyrkivät (tai pyrkisivät) yhteisymmärrykseen siitä, että normi pätee” (Habermas 1994, 119). Tämä diskurssiperiaate edellyttää, että normin pätevyydestä on mahdollista päästä pakottomaan konsensuskseen avoimessa keskustelussa eli siis oletetaan, että normeja koskevilla väitteillä on kognitiivinen mieli.

Diskurssietiikassaan Habermas esittää universaalisuusperiaatteelle (U) transsendentaalipragmaattisen perustelun. Siinä Habermas haluaa osoittaa, kuinka argumentaation transsendentaalispragmaattisista yleisistä edellytyksistä seuraa universaalisuusperiaatteen pätevyys. Habermas haluaa siis osoittaa, ”että jokaisen, joka sitoutuu kommunikaation yleisiin edellytyksiin ja tietää, mitä toiminnan normin oikeuttaminen tarkoittaa, täytyy implisiittisesti myöntää universaalisuusperiaatteen pätevyys” (Habermas 1994, 138). Argumentaation yleiset ehdot Habermas lainaa valikoiden Robert Alexyltä (Habermas 1994, 138–140 ja Alexy 1990, 163–169):

- 1.1. Kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti.
- 1.2. Jokaisen puhujan, joka liittyy predikaatin F kohteeseen a, on oltava valmis liittämään F jokaiseen muuhun kohteeseen, joka on relevanteissa suhteissa a:n kaltainen.
- 1.3. Eri puhujien ei pitäisi käyttää samoja ilmaisuja eri merkityksissä.

Habermasin mukaan tällä tasolla säännöt ovat luonteeltaan loogisia ja semanttisia eikä niillä sinänsä ole eettistä sisältöä, mutta ne kuitenkin kuuluvat argumentaation yleisiin ehtoihin. Seuraavilla niin sanotuilla proseduraalisen tason säännöillä sen sijaan on jo eettistä sisältöä (Habermas 1994, 138–140 ja Alexy 1990, 163–169):

- 2.1. Jokaisen puhujan on syytä väittää sitä, mihin itse uskoo.
- 2.2. Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle.

Tällä tasolla esitetään ne argumentaation edellytykset, jotka ovat välttämät-

tömiä yhteiselle kilpailulliselle totuuden etsinnälle. Habermas lisää, että tälle tasolle kuuluu myös diskurssissa mukana olevien vastavuoroinen syyntakeisuuden ja vilpittömyyden tunnustaminen. Seuraavat niin sanotut prosessien retorisen tason argumentaation edellytykset muistuttavat niitä edellytyksiä, joita Habermas on aikaisemmassa vaiheessa määritellyt ideaalisen puhetilanteen ehdoiksi (Habermas 1994, 138–140 ja Alexy 1990, 163–169):

- 3.1. Jokaisen puhe- ja toimintakykyisen tulisi osallistua diskursseihin.
- 3.2. a. Jokaisen tulisi problematisoida jokainen väite.
  - b. Jokaisen tulisi tuoda jokainen väite diskurssiin.
  - c. Jokaisen tulisi tuoda esille asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3.3. Sen enempää diskurssin kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1. ja 3.2. ilmaistuja oikeuksia.

Habermas kutsuu sääntöä 3.1. avoimuuden ja Alexy universaalisuuden säännöksi. William Rehg:n tulkinnan mukaan tämä sääntö on luonteeltaan formaali ja jättää avoimeksi, mitkä konkreettiset persoonat, kulttuurit ja ryhmät lasketaan kompetenteiksi puhujiksi (Rehg 1994, 63). Sääntö 3.2. turvaa symmetrisen vuorovaikutuksen ja 3.3. sulkee pois ulkoa tulevan tai diskurssista itsestään nousevan pakon paremman argumentin pakkoa lukuunottamatta. Benhabib on tiivistänyt nämä diskurssia ohjaavat normatiiviset säännöt kirjoittamalla, että pätevä konsensus voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuoroista ja reflektiivistä (Benhabib 1986, 285). Henkilö, joka osallistuu esimerkiksi praktiseen diskurssiin, sitoutuu jo suunsa avatessaan näihin argumentaation normatiivisiin sääntöihin. Näitä sääntöjä hän ei voi sitten itse asiastakaan keskustellessa kieltää, koska hän tällöin joutuisi niin sanottuun performatiiviseen ristiriitaan eikä periaatteessa enää voisi osallistua keskusteluun.

Jean Cohenin tulkinnan mukaan Habermasin diskurssietiikan tarkoituksena on artikuloita ne säännöt ja kommunikatiiviset esiedellytykset, jotka tekevät mahdolliseksi keskusteluunosallistujille saavuttaa praktisessa diskurssissa pätevä konsensus sosiaalisista normeista (Cohen 1988, 316). Kun sosiaalisten normien pätevyys on yhteisössä asetettu kyseenalaiseksi, on toimijoilla kolme toimintavaihtoehtoa. Ensinnäkin he voivat asettua täysin strategisiin suhteisiin toistensa kanssa. Toiseksi he voivat katkaista keskustelun, hajottaa yhteisön ja lähteä kukin kulkemaan omia polkujaan. Kolmantena vaihtoehtona on, että he ottavat yhteisön normien pätevyyden kriittisen keskustelun alaiseksi eli avaavat praktisen diskurssin. Muiden diskurssien tavoin, praktisen diskurssin päämääränä on rationaalisesti motivoitu yhteisymmärrys. Habermasin mielestä yhteisöllisistä normeista

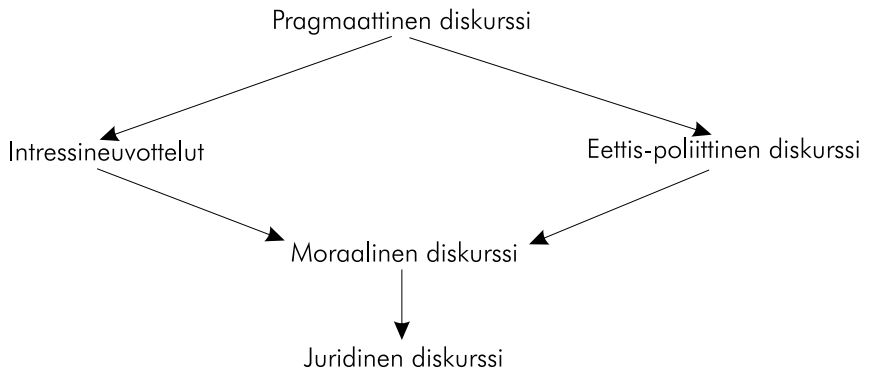
voidaan periaatteesta päästä yhteisymmärrykseen maailmankatsomuksesta riippumatta, koska formaaleilla normatiivisilla lauseilla on kognitiivinen mieli. Habermas kuitenkin edellyttää desentralisoitunutta maailmankuvaa ja moraalitietoisuuden nousua postkonventionaaliseen, mitkä kuuluvat länsimaiseen rationalisointiprosessiin. Tämä seikka on antanut aihetta kohdistaa diskurssietiikkaan eurosentrismen syytös.

Jean Cohen omassa diskurssietiikassaan sanoo, että diskurssieettisellä argumentaatiolla ei voida argumentoida minkään tietyn poliittisen elämämuodon puolesta, mutta sillä kyllä voidaan sulkea pois sellaisia muotoja, jotka perustuvat dominaatioon, väkivaltaan ja systemaattiseen epätasa-arvoisuuteen (Cohen 1988, 332; ks. Cohen & Arato 1992). Tähän itse lisää vielä sen, että diskurssieettisellä argumentaatiolla voidaan sulkeistaa indoktrinaatioon perustuva kasvatuksen idea käytännössä diskurssissa. Käytännössä ei mielestäni voida tulla ristiriidattomasti sellaiseen johtopäätökseen, jossa indoktrinoivaa opetusta pidettäisiin pätevänä normina, koska indoktrinoiva opetus perustuu argumentaation yleisten ehtojen rikkomiseen.

Kirjassaan *Faktizität und Geltung* Habermas muotoilee uudelleen diskurssiperiaatetta D: ”Päteviä ovat sellaiset toimintanormit, jotka kaikki asianosaiset voisivat hyväksyä rationaalisen diskurssin osanottajina” (Habermas 1992a, 138; suomennos Tuori 1993). Aikaisemmasta muotoilusta tämä eroaa vain siinä, että normi-sana on korvattu ”toimintanormeilla” ja ”yhteisymmärrykseen pyrkiminen” on korvattu ”rationaalilla diskurssilla”. Toimintanormit Habermas määrittelee ajallisesti, yhteiskunnallisesti ja asiallisesti toimintaodotuksiksi (Verhaltenserwartungen). Asianomaisiksi Habermas lukee kaikki ne, joiden intressejä normin yleisen harjoittamisen nähtävillä olevat seuraukset koskettavat. Rationaalilla diskurssilla Habermas puolestaan tarkoittaa keskustelua, jossa pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen problemaattisesta pätevyysvaatimuksesta argumentaation yleisten ehtojen mukaisesti (Habermas 1992a, 138–9).

Oikeudendiskurssiteoriassaan Habermas muokkaa diskurssietiikkaa siten, että hän eriyttää *diskurssiperiaatteen* postkonventionaalisten moraalinormien legitimitettiin mittaavaksi *moraaliperiaatteen* ja positiivisen oikeuden legitimiisyyttä mittaavaksi *demokratiaperiaatteen* (Tuori 1993). Moraaliperiaatteen tehtävä itse asiassa vastaa sitä tehtävää, jonka Habermas aikaisemmin antoi universaalisuusperiaatteelle (Habermas 1992a, 140). Demokratiaperiaate on diskurssiperiaatteen sovellus oikeuteen, ja sen mukaan vain ne asetukset ovat legitimejä, jotka ovat tämän demokratiaperiaatteen mukaan säädettyjä. Eli moraaliperiaate koskee normien moraalista pätevyyttä ja demokratiaprinsiippi lakien ja asetusten legitimitettejä.

Demokratiaperiaatetta Habermas havainnollistaa niin sanotulla rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallilla:



*Lainsäädäntöprosessin idealisoitu malli* (Habermas 1992a, 207).

Tämä idealisoitu lainsäädäntöprosessi alkaa pragmaattisista diskursseista, joissa pohditaan soveliaita keinoja annettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (tämä mallin soveltamisesta opetussuunnitelmatyöhön ks. Huttunen & Heikkinen 1998). Jos annetut tavoitteet eivät osoittaudu problemaattisiksi intressiristiriitojen tai moraalisten ristiriitojen vuoksi, voidaan pragmaattisessa diskurssissa hyväksytyt keinot alistaa suoraan moraalisten diskurssien testiin. Siinä varmistetaan, että edellisissä diskursseissa saadut tulokset eivät ole ristiriidassa moraalisen universalistisen vaatimuksen kanssa. Jos pragmaattisessa diskurssissa tavoitteet osoittautuvat ongelmalliseksi intressiristiriitojen vuoksi, prosessi jatkuu intressineuvotteluilla (verfahrenregulierte Verhandlungen), jossa ”reilulla kaupanteolla” pyritään ratkaisemaan intressiristiriidat. Jos tavoitteet puolestaan osoittautuvat moraalisesti ongelmallisiksi, avataan eettis-poliittinen diskurssi. ”Eettiset diskurssit tähtäävät yhteisön kollektiivisen itseymmärryksen syventämiseen, niiden arvojen selventämiseen, joille poliittisen yhteisön kollektiivinen identiteetti muodostuu” (Tuori 1993). Prosessi päättyy juridisiin diskursseihin, joissa pyritään ”varmistamaan oikeuden yhtenäisyys, lakien muotoon puettujen ohjelmien sisäinen ristiriidattomuus” (Tuori 1993).

### 4.3 Honnethin kriittinen teoria

Habermasin manttelin perijä Frankfurtin koulun perinteessä on Axel Honneth, joka on myös Frankfurtin Sosiaalitutkimuksen Instituutin nykyinen johtaja. Hän tullut tunnetuksi omaperäisestä Hegel-tulkinnastaan. Lähinnä nuoren Hegelin kirjoituksiin pohjautuen Honneth on kirjassaan *Kampf um Anerkennung* (1992) rakentanut kokonaisen tunnustuksen kamppailun

yhteiskuntateorian. Tällä teorialla on paljon annettavaa indoktrinaatioteorialle. Perustellusti voidaan väittää, että opetussuhde on tunnustussuhde (ks. Snellman 1999, Heikkinen 2002, Heikkinen & Huttunen 2002b, Huttunen & Heikkinen 2004). Opettajan ja oppilaan välinen suhde on myös tunnustuksen kamppailua. Se on kamppailua rakkaudesta, oikeuksista ja arvostuksesta hegeliläisessä merkityksessä (Ikäheimo 2003). Indoktrinaatioon tunnustuksen kamppailun teoria liittyy indoktrinaatioteoriaan siinä, että indoktrinaatiohan voidaan määritellä oppilaan tarkoituksellisena alaikäisenä pitämisenä sekä hänen käyttämisenään välineenä eikä päämääränä sinänsä, niin kuin persoonia pitäisi kohdella. Näin indoktrinaatio tarkoittaisi tunnustuksen teorian kannalta oikeuksien kieltämistä sekä omaehtoisesta työstä saatavan tunnustuksen mahdollisuuden eväämistä.

Saksankielen *Anerkennung*-sana tarkoittaa filosofisessa merkityksessä aikalailla sitä samaa kuin suomen tunnustus-sana. Se on sekä jonkin huomaamista että jonkin tunnustamista jonkin arvoiseksi. Sellaisenaan se on perusinhimillinen tarve, jonka puolesta yksilöt ja persoonat pyrkivät kamppailemaan. Tunnustuksen merkitys on suurempi kuin ajatellaankaan. Kyse ei ole vain kiitos puheista ja korulauseista. Charles Taylorin mukaan tunnustukseen ei kuulu vain kiitoslauseen osoittaminen niille, joille se kuuluu. ”Tunnustus on tärkeä inhimillinen tarve” (Taylor 1992, 26). Mikään yhteisö tai yhteiskunta ei pysy pystyssä kovinkaan kauaa aikaa ilman vastavuoroisia tunnustussuhteita. Myöskään opetussuhde ei kauaa ole opetussuhde ilman vastavuoroista tunnustusta.

Tunnustuksen saaminen ja antaminen vastavuoroisesti ihmisten välillä johtaa parhaimmillaan yhä suurempaan molemminpuoliseen kunnioitukseen, joka kasvaa ja kehittyy dialektisesti yhä korkeammalle laadulliselle tasolle. Parhaimmillaan siitä kasvaa persoonien välinen solidaarisuus. Samoin tunnustuksen puute voi johtaa negatiiviseen kehään, jossa molemmat osapuolet pyrkivät mitätöntämään toisensa (Heikkinen & Huttunen 2002). Kyseessä on kamppailu, jossa kaikki osapuolet häviävät. Ihmiset eivät näe toisiaan voimavaroina ja kumppaneina vaan vastustajina tai vähintäänkin tiellä olevina esteinä.

### *Tunnustus ja persoonan kehitys*

Axel Honnethin mukaan ihmisen itseyden kehitys ja hänen itsesuhteensa riippuvat hänen toimilleen ja kyvyilleen intersubjektiiivisesti annetusta tunnustuksesta. Tunnustuksen puuttuminen voi johtaa persoonan psyykkiseen haavoittumiseen. Haavoittuneisuus saattaa ilmetä negatiivisina tunne-

reaktioina kuten häpeänä, vihana, rikkomuksina ja halveksuntana (Honneth 1995, 257).

Honnethin monitasoinen käsitys intersubjektiivisesta tunnustuksen annosta perustuu hänen Hegel-tulkintaansa. Ensimmäisen kerran Hegel esittää tunnustuksen ja tunnustuskamppailun kolme tasoa kirjoituksessaan *System der Sittlichkeit* (Hegel 1967 ja 1979). Hegelin mukaan vastavuoroisessa tunnustus-suhteessa ihminen kokee tulevansa toisten tunnustamaksi siinä määrin kuin hänen kykynsä ja ominaisuutensa antavat siihen aihetta. Tunnustuksen saamisen kautta ihminen oppii tuntemaan oman erityisen identiteettinsä. Tällöin hän asettuu suhteeseen toisiin ihmisiin jonain tietynä, erityisenä yksilönä. (Honneth 1996, 16–17.) Toisin sanoen kun saan tunnustusta muilta jostakin itseeni liittyvästä ominaisuudesta, kyvystä tai erityispiirteestä, minulle alkaa rakentua myönteinen käsitys itsestäni.

Nuoren Hegelin keskeinen väite on, että tunnustus tapahtuu kolmella hierarkkisella tasolla. Subjekti aloittaa tunnustuksen kamppailun ensimmäiseltä tasolta ja saa suurimman tunnustuksen kolmannella tasolla. Tämä teoria on samalla myös Hegelin käsitys moraalien (Sittlichkeit) alkuperästä. Hegelin mukaan oikea ja väärä ei tule Jumalalta tai jostain ihmisistä riippumattomasta päämäärien valtakunnasta, vaan moraalisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Se kehkeytyy tunnustuksen kamppailussa toisilta saadun positiivisen ja negatiivisen palautteen kautta. Subjektin moraalisuuden taso riippuu siitä, minkä tasoista tunnustusta hän on saanut. Näin tunnustuksen tasot ovat samalla subjektin moraalisen kehityksen tasoja, ja niitä voi olla vain sosiaalisessa yhteisöelämässä.

Ihminen ei saa tunnustusta ilmaiseksi, vaan joutuu kamppailemaan tunnustuksensa puolesta. Joskus tämä kamppailu tarkoittaa vain produktiivista ponnistusta täysin ystävällisessä ympäristössä. Tällaisia positiivisen tunnustuksen mahdollistavia ympäristöjä ovat esimerkiksi rakastava perhe, myönteinen julkisuus, kannustava työ- tai oppimisyhteisö. Joskus kuitenkin ihmiset joutuvat kierteeseen, jossa he hakevat tunnustusta yhä negatiivisemmin keinoin.

Tuhoavan ja vahingoittavan käyttäytymisen takaa kuuluu usein epätoivoinen huuto: ”Huomaa minut! Rakasta minua, arvosta minua ihmisenä!” Joskus kamppailu tunnustuksesta voi olla kirjaimellisestikin veristä taistelua. Tästä esimerkkinä vaikkapa vuoden 1918 tapahtumat Suomessa, Pohjois-Irlannin väkivaltaisuudet ja Lähi-Idän tilanne. Honneth (2001) on itse käyttänyt esimerkkinä äärimmäisestä tunnustuksen taistelusta syyskuun 11. päivän terrori-iskuja Yhdysvalloissa. Tunnustuksen kamppailu voi olla myös mikä tahansa sosiaalinen tilanne rakastavan perhepiiriin tai väkivaltaisen taistelun väliltä.

Honneth erottaa sosiaalisessa persoonan kehityksessä kolme niin sanotua praktista itesuhdetta, jotka ovat *itseluottamus* (*self-confidence; Selbstvertrauen*), *itsetunto* (*self-respect; Selbstachtung*) ja *itsearvostus* (*self-esteem; Selbstschätzung*). Nämä itse-suhteet saavutetaan Hegelin muotoilemissa kolmessa tunnustuksen kamppailun tasoissa: perheessä (rakkaus), Kansalaisyhteiskunnassa (oikeudet) ja Valtiossa (solidaarisuus). Tässä yhteydessä Valtiolla tarkoitetaan arvoyhteisöä, joka kontekstista riippuen viittaa joko poliittista valtiota pienempään tai suurempaan yksikköön. Valtio on se taho, jota kohtaan tunnen solidaarisuutta ja jolle olen valmis antamaan oman työpanokseni ja jonka arvoihin sitoudun. Tällaisina arvoyhteisöinä voidaan pitää esimerkiksi työyhteisöä, koulua, kylää, kuntaa, poliittista valtiota, EU:ta tai YK:ta.

Yksilön *itseluottamus* (*self-confidence; Selbstvertrauen*) muotoutuu ja uusiintuu ystävyys- ja rakkaussuhteissa. Ensimmäisellä ja ensisijaisella tunnustuksen tasolla haen tunnustusta olemassaololleni: hyväksyntää sille, että kelpaan toisille ihmisille juuri tällaisena kuin olen. Tämä primaari tunnustus rakentuu jo varhaislapsuudesta lähtien vuorovaikutuksesta oman perheen ja läheisten ihmisten kanssa. Ensimmäisissä kontakteissaan vanhempiinsa lapsi asteittaisesti saavuttaa perusluottamuksen vanhempiinsa ja kasvuympäristöönsä. Lapsi oppii ilmaisemaan halunsa ja tarpeensa ilman hylätyksi joutumisen pelkoa. Rakkaus ja ystävyys ovat niitä tunnustuksen muotoja, joilla vanhemmat luovat Erik Eriksonin (1980, 57 – 67) määrittelemän perusturvallisuuden. Rakkauden ja välittämisen kokeminen on myös identiteetin ja moraalien kehittymisen perusedellytys. Se on myös edellytyksenä persoonan kehittyneempien itesuhteiden – *itsetunnon* ja *itsearvostuksen* – kehittymiselle. (Honneth 1995, 252 – 256.)

*Itsetunnolla* (*self-respect; Selbstachtung*) tarkoitamme tässä sitä, että saamme oikeudellisessa yhteisössä tunnustuksen sekä laillisesti että moraalisesti täysi-ikäisenä persoonana. Nuori Hegel kutsuu tätä oikeudellista yhteisöä ”Kansalaisyhteiskunnaksi”. Tällä tunnustuksen kamppailun tasolla yksilö saavuttaa tai jättää saavuttamatta lailliset perusoikeudet. Honneth (1996, 111) viittaa saksalaiseen oikeustieteilijään Rudolf von Iheringiin, jonka mukaan tunnustus lain edessä tarkoittaa kantilaista maksimiä, joka määrää kohteilemaan jokaista persoonaa aina ”päämäärän sinänsä”. Kyseessä ei ole vain omistusoikeus ja oikeus tehdä laillisia sopimuksia. Laillinen ja moraalinen tunnustus tarkoittaa sitä, että ihmiseen suhtaudutaan itsellisenä persoonana, jolla on tahdonvapaus ja vastuu teoistaan. Vastakohtana tälle on paternalisoiva ja holhoava asenne, joka kieltää toiselta tahdonvapauden, itsemääräämisoikeuden ja kyvyn työskennellä itsenäisesti. Itsetunto syntyy siitä vastuusta, jonka yksilö voi saavuttaa tunnustuksen kamppailussa Kansalaisyhteiskunnan tasolla.

*Itsearvostus (self-esteem; Selbstschätzung)* rakentuu siitä, että muut ihmiset arvostavat työtäni – ei kuitenkaan mitä tahansa työtä, vaan sellaista työtä, jossa pääsen toteuttamaan autonomisuuttani. Vasta itseohjautuvan työn kautta yksilö pääsee käytännössä harjoittamaan tahdonvapauttaan ja itsenäisyyttään. Kun yksilö omasta tahdostaan alkaa tehdä jotain yhteisen hyvän eteen, hänestä voi yhteisössä tulla arvostettu persoona. Itsearvostus tarkoittaa siis sitä, että näen itseni työn kautta tunnustettuna yksilönä. Tässä on kyse *valtion* tason tunnustuksesta Hegelin tarkoittamassa merkityksessä. Hegel kirjoittaa, että vasta työssä ja työn kautta persoona ”on olemassa itselleen”, työskentelee ja nauttii työnsä tuloksista, näkee itsensä tunnustettuna sekä näin tuntee oman persoonuutensa. Vain tällöin yksilöllä on *olemassa-olonsa* (Dasein) konkreettisenä yksilönä eikä vain abstraktina yksilönä, yksilön käsitteenä (Hegel 1983, 120 – 23.)

Vastavuoroinen työn arvostaminen luo yhteisöön vahvan solidaarisuuden tunteen, jollaista artikkelin alussa oleva esimerkki kuvaa osuvasti. Solidaarisuus ilmenee siten, että työntekijät antavat toinen toisilleen ansaittua tunnustusta ja samalla myös motivoituvat tekemään työnsä entistä paremmin. Tällöin kamppailu tunnustuksen saamisesta suuntautuu siihen, että työntekijä ponnistelee saavuttaakseen entistä parempaa tunnustusta työnsä kautta. Tällainen tunnustuksen dialektiikan muoto on erityisen produktiivinen sekä yksilön itsensä että työyhteisön kannalta.

Tunnustuksen kamppailun kolmannella tasolla kyse on siitä, miten merkittävänä arvoyhteisö konkreettisesti pitää yksilön työn tuloksia. Arvoyhteisö voi olla vaikkapa työyhteisö, oppimisyhteisö, rikollisliiga, poliittinen valtio tai Euroopan unioni. Julkisesti lausuttu kiitos on tehokas tapa kehittää yksilön itsearvostusta ja saada hänet näkemään itsensä arvostettuna. Tunnustuksen välineinä voivat olla myös raha, eläke-edut, edustusauto, ylistyspuheet, mitalit, yliopiston nimikkosalit ja niin edelleen. Työstään saamansa tunnustuksen kautta yksilö näkee läsnäolonsa tunnustettuna ja pitää omaa autonomia toimintaansa yhteisöllisesti ”jonkin arvoisena” (Hegel 1983, 123).

Teoriaansa tunnustussuhteiden eri komponenteista Honneth tiivistää oheiseen taulukkoon. Siinä esitetään myös epäkunnioituksen muotojen erittely ja ne persoonallisuuden osa-alueet, joita epäkunnioitus uhkaa. Ensimmäisen tason äärimmäinen epäkunnioituksen muoto on fyysinen hyväksikäyttö, joka puuttuu yksilön fyysiseen koskemattomuuteen. Tunnustuksen kielto tällä tasolla voi johtaa korjaamattomiin psyykkisiin vahinkoihin, jotka tekevät mahdolltomaksi muiden praktisten itsesuhteiden kehittymisen. Toisen tason epäkunnioituksesta on kyse, kun aikuista yksilöä ei kohdella täysi-ikäisenä persoonana. Tällöin häntä ei kohdella vapaan tahdon omaavana yksilönä, ”päämääränä sinänsä”. Häntä ei pidetä vastuullisena teoistaan, vaan häntä pidetään ärsykeisiin kausaalisesti reagoivana mekaanisena olentona. Häntä



pyritään vain ehdollistamaan eikä hänen moraalisen vastuullisuutensa anneta kehittyä, koska hänen tahdonvapauttaan ei tunnusteta.

Ehkä tavallisin epäkunnioituksen muoto on kolmanteen tasoon kuuluva yhteisöllisen arvostuksen kieltäminen tai sen pois jättäminen, vaikka yksilö olisi toiminut ansiokkaasti. Jos yksilö saa palautetta toiminnastaan vain silloin, kun hän tekee virheen, ei hänelle pääse kehittymään hyvää itsearvostusta. Musta-maalaukset ja loukkaaminen ovat suoranaisia hyökkäyksiä ihmisen arvokkuutta kohtaan. Syynä tällaisen loukkauksen suorittamiseen on usein hyökkääjän oma puutteellinen itsearvostus. Näin tunnustuksen kamppailusta voi tulla noidankehä, joka tulehduttaa enenevässä määrin yhteisön ihmissuhteet.

Tunnustuksen tasot	Taso 1	Taso 2	Taso 3
<b>Persoonan ulottuvuudet</b>	tarpeet ja tunteet	moraalinen vastuullisuus	kyvyt ja ominaisluonne
<b>Tunnustuksen muodot</b>	primääriset ihmissuhteet - <i>rakkaus, ystävyyys</i>	lailliset suhteet - <i>oikeudet</i>	arvoyhteisö - <i>solidaarisuus</i>
<b>praktinen itse-suhde</b>	itseluottamus	itsetunto	itsearvostus
<b>epäkunnioituksen muodot</b>	hyväksikäyttö, raiskaus	oikeuksien kieltäminen, erottaminen	ylenkatse, loukkaus
<b>Uhattu persoonallisuus-komponentti</b>	fyysinen koskemattomuus	sosiaalinen koskemattomuus	kunnia, arvokkuus

*Intersubjektivistien tunnustussuhteiden rakenne* (muokattu Honnethin alkuperäisestä 1994, 211 ja 1996, 129).

### *Tunnustus ja akateeminen opetus*

Opetussuhteessa on mukana elementtejä kaikista tunnustuskamppailun tasoista. Varhaiskasvatuksessa korostuu ensimmäisen tason tunnustus, toisin sanoen primäärien ihmissuhteiden kautta rakentuva kokemus hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemisesta. Kasvatuksen myöhemmissä vaiheissa pääpaino siirtyy vähitellen tasoille kaksi ja kolme. Silti myös akateemisessa opetuksessa tarvitaan eräänlaista arkipäivän rakkautta – toisista ihmisistä välittämistä. Akateeminen opetus ei kuitenkaan ole ensisijainen paikka ensimmäisen tason tunnustuksen saamiselle. Jos yksilö kokee vakavaa puutetta primaarin tason tunnustuksen saamisessa esimerkiksi koettuaan hylätyksi tulemista lapsena, tämä trauma saattaa olla esteenä muiden tunnustuksen tasojen saavuttamiselle.

Tunnustuskamppailun toinen taso on keskeinen osa akateemista opetusta. Opetuksen onnistumisen ehtona on, että opetukseen osallistujat tunnustetaan täysi-ikäisiksi ja vastuullisiksi ihmisiksi, joilla on jo elämänkokemusta ja tietoa. Hyvä opettaja kykenee hyödyntämään opetuksessaan opiskelijoiden tieto- ja kokemusvarantoa, mikä on myös yksi konstruktivistisen opetuksen kantavista ajatuksista. Yhteisen tietopääoman käyttöönotto edellyttää opettajalta ja oppijoilta valmiutta argumentoivaan keskusteluun. Kyse on argumentatiivisen toiminnan sääntöjen vastavuoroisesta noudattamisesta habermasilaisessa mielessä. Näiden sääntöjen mukaan jokaisella keskustelijalla on oikeus osallistua keskusteluun sekä ilmaista omat näkemyksensä ja toiveensa sekä kyseenalaistaa esitettyjä näkemyksiä. Toisaalta jokaisella on myös velvollisuus osallistua keskusteluun avoimesti.

Avoimeen keskusteluun ei kuulu toisten ihmisten harhauttaminen, manipulointi tai muunlainen todellisten pyrkimysten piilottelu toisilta keskustelun osapuolilta. Tällainen strateginen toiminta tarkoittaa juuri toisen tason tunnustuksen kieltoa. Tällöin toiseen ihmiseen suhtaudutaan välineenä omien päämäärien saavuttamiseksi, ei aitona persoonana. Kommunikatiivinen toiminta ja siihen perustuva kommunikatiivinen opettaminen (tästä lisää luvussa 6) sitä vastoin perustuu sellaiseen asenteeseen, jossa toinen ihminen tunnustetaan tasavertaiseksi ja järkipäraseen keskusteluun kykeneväksi ihmisiksi. Akateeminen parhaimmillaan täyttää nämä kommunikatiivisen toiminnan perusehdot.

Toisen tason tunnustuksen myöntäminen on opetustapahtuman onnistumisen edellytys, mutta sellaisenaan se ei riitä motivoimaan yksilöitä vaativimpiin ponnisteluihin. Toisen tason tunnustus merkitsee periaatteellista ihmisen autonomisuuden tunnustamista, mutta ei vielä ole tunnustus hänen työstään ja toiminnastaan yhteisössä. Ilman tunnustusta omasta työstä ja toiminnasta yksilöllisyyden tunnustus jää abstraktiksi. Ihminen on tällöin periaatteellisella tasolla tunnustettu yksilölliseksi persoonaksi, mutta vasta käytännön tekojen kautta hän todellistuu persoonaksi. Tästä syystä kolmannen tason tunnustuksen saaminen opetussuhteessa on tärkeä niin oppilaille kuin opettajallekin. Oppilaille kolmannen tason tunnustuksen negatiivinen kehä merkitsee ”siitä yli mistä aita on matalin” -mentaliteettia. Opettajalle kolmannen tason tunnustuksen puute johtaa työhön leipääntymiseen, työn ilon katoamiseen ja uupumiseen.

Kolmannen tason tunnustuksen positiivinen kehä voi johtaa oppilaiden ilmiömäisiin oppimistuloksiin. Opettajalle kolmannen tason tunnustus merkitsee vahvaa ja autenttista sitoutumista työhön ja sen kehittämiseen. Tällöin työstä tulee nautinnon lähde niin oppijoille kuin opettajillekin siihen tapaan kuin kirjoituksemme alun esimerkissä kerrotaan. Positiivinen tunnustuksen kehä rakentaa myös yhteisöön vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen, jossa jo-

kainen kokee olevansa yhteisön tärkeä, arvostettu ja tunnustettu jäsen. Amerikkalainen filosofi Robert Brandom (1983) on hienosti tiivistänyt tämän sanomalla, että vastavuoroinen tunnustus tarkoittaa heideggerilaista ”kanssa-olemista” (Mitsein).

# KASVATUSTIETEEN KRIITTINEN TEORIA JA INDOKTRINAATION ONGELMA

## 5.1 Kasvatustieteen kriittisiä teorioita

Frankfurtin koulusta lähtenyt kriittisen teorian idea on inspiroinut monenlaisia kasvatustieteen kriittisiä teorioita ja kriittisiä pedagogioita. Klaus Mollenhauer ja Wolfgang Lempert olivat ensimmäisiä, jotka sovelsivat Habermasin teorioita kasvatustieteeseen. Mollenhauer analysoi kriittisen subjektiviteetin kasvattamisen sisäisiä (sosiaalipsykologiset tekijät) ja ulkoisia rajoituksia (yhteiskunnalliset tekijät). Hänen mielestään emansipaatio koulutuksessa tarkoittaa subjektien vapauttamista olosuhteista, jotka rajoittavat heidän rationaalisuuttaan ja sen mukaista sosiaalista toimintaa (Mollenhauer 1968, 11). Tämä on mahdollista siten, että luodaan kouluun ja opetustilanteeseen mahdollisimman vapaa ja avoin diskurssi.

Habermasin tiedonintressiteorian inspiroimana Lempert väittää, että kasvatustieteen perusintressinä pitää olla emansipatorinen intressi eli pyrkimys inhimilliseen emansipaatioon. Emansipaatiolla Lempert tarkoittaa vapautumista kaikesta vierasmääräytyneisyydestä (vrt. indoktrinaation ongelma). Lempert tulkitsee emansipatorista intressiä seuraavasti (Lempert Siljanderin 1988, 144 mukaan):

Emansipatorinen intressi on ihmisen intressi laajentaa ja säilyttää itsemääräämisoikeuttaan (Verfügung über sich selbst). Se tähtää irrationaalisen vallan (Herrschaft) kumoamiseen ja ehkäisemiseen, vapautukseen kaikenlaisesta pakosta. Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan valta, vaan myös kiinnittyminen (Befangenheit) ennakkoluuloihin ja ideologioihin. Tätä pak-

koa voidaan, joskaan ei kokonaan poistaa, niin kuitenkin vähentää sen syntyhistorian analyysin avulla, kritiikin ja itsereflektion avulla.

1970- ja 80-luvuilla syntyi useitakin samantapaisia kasvatustieteen kriittisen teorian versioita, kuten esimerkiksi Karl-Hermann Schäferin ja Klaus Schallerin (1976) kommunikatiivinen didaktiikka ja Wolfgang Klafkin (1985) kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka.

Myös englanninkielisessä kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa on keskusteltu kriittisestä tai radikaalista kasvatustieteestä sekä kriittisestä opetus-suunnitelma-teoriasta. Tunnetuin versio on Henry A. Giroux radikaali pedagogiikka. Giroux'n mukaan radikaaliin pedagogiikkaan kuuluu vahva vakaumus välttämättömyydestä toimia paremman maailman puolesta. Giroux ei ole niinkään kiinnostunut epäsymmetrisestä kommunikaatiosta opetus-tilanteessa, kuin koululaitoksen roolista sen uusintaessa epäoikeudenmukaisia yhteiskunnallisia suhteita. Tämän taustalla on laaja marxilainen koulutus-sosiologinen keskustelu reproduktiosta, piilo-opetussuunnitelmasta sekä resistanssista koululaitoksessa (ks. Giroux 1983). Giroux näkee opettajat poliittisina toimijoina, jotka ovat avainasemassa muutettaessa yhteiskuntaa paremmaksi. Sen sijaan, että opettajat osallistuisivat hegemonisten poliittisten, ekonomististen ja yhteiskunnallisten intressien legitimoimiseen, heidän pitäisi toimia niin sanottuina transformatiivisina intellektuelleina (Giroux 1988, 125–128). Vaikka Giroux'n kirjoituksista löytyy viittauksia Frankfur-tin kouluun, hänen esikuvanaan on lähinnä Paolo Freiren ”sorrettujen pedagogiikka” (Freire 1970). Postmoderni käänne Girouxin ajattelussa ei näyttäisi muuttaneen hänen pedagogiikkansa peruslinjoja (Giroux & Aronwitz 1991; Misgeld 1992).

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

Seuraavaksi käsittelen hieman tarkemmin Mollenhauerin ja Youngin kasvatuksen kriittisten teorioiden antia kriittiselle indoktrinaatio teorialle. Lisäksi käsittelen yllä mainitsemattoman Jack Mezirovin kiintoisia visioita emansipoivasta aikuiskasvatuksesta.

## 5.2 Mollenhauerin kriittinen kasvatusteoria

Kirjassaan *Theorien zum Erziehungsprozess* Mollenhauer puolustaa valistus-henkisesti emansipatorisen intressin välttämättömyyttä, koska se on järjen intressi täysi-ikäisyyteen (Mollenhauer 1972, 10; ks. myös Schäfer & Schaller 1976, 17):

Valistus ei ole vain tieteen intentio; se on myös, mahdollistaessaan itsemääräämisen, sivistys- ja kasvatustieteelle on konstitutiivista se äsken sanottu periaate, että kasvatuksen ja sivistyksen päämääränä on subjektien täysi-ikäisyys; Se käy yksiin sen kanssa, että kasvatustieteen tiedonintressi on intressi emansipaatioon.

Mollenhauerin käsityksen taustalla on valistusfilosofinen ajattelutapa modernisaatiosta järjellistymisenä. Kantilla valistus on nimenomaan subjektien täysi-ikäisyyden ja autonomian lisääntymistä. Hegelillä se on järjen ilmentymistä (tässä tapauksessa kasvatusinstituutioissa) yhä järjenumukaisemmissa eli siis ”todellisemmissä” muodoissaan. Habermasilie moder-nisaatio on kommunikatiivisen toiminnan edellytysten parantumista ja laajentumista eli kommunikatiivista rationalisoitumista.

Siljanderin mukaan ”yleinen lähtökohta hermeneuttis-kriittisen kasvatustieteen edustajilla on, että pedagogiikka – so. sekä kasvatustieteet että kasvatuksen tutkimus – on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä ja siten yhtäältä tästä käytännöstä riippuvainen ja toisaalta siihen vaikuttava, joko sitä legitimoiva” (Siljander 1988, 152). Huolimatta siitä, että Mollenhauer edustaa yhteiskuntatieteellistä orientaatiota, hän ei monien aikalaistensa tavoin palauta kasvatustoimintaa poliittiseen toimintaan. Mollenhauer on samaa mieltä siitä, että kasvatustieteet on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä. ”Tästä näkökulmasta ilmenee myös yhteiskunnallinen konteksti kasvatustieteiden ’basiksena’, kasvatustapahtuman poliittisena peruskomponentina” (Mollenhauer 1972, 12). Pedagogiikan muuttaminen politiikaksi sisältää kuitenkin vaaran, että kasvatustieteet muuttuu normatiiviseksi indoktrinaatioksi, jossa kasvatustieteiden kriittinen potentiaali kadotetaan (Mollenhauer 1972, 13; myös Young 1989, 55–56). Pedagogiikkaa ei pidä palauttaa kasvatustieteiden eikä poliittiseen

taloustieteeseen, koska se menettäisi oman tutkimuskohteensa ja luopuisi pedagogisesta toimintayhteydestä (pädagogischen Handlungszusammenhang) (Mollenhauer 1972, 13).

”Kasvatuksessa on aina mukana tietty sosiaaliseen uusintamisprosessiin kytkeytyvä valta- ja riippuvuusmomentti, joka tosin voi eri kulttuureissa ja eri yhteiskuntamuodoissa saada toisistaan poikkeavia ilmenemismuotoja, mutta jonka taustana on sama perustosiasiä: jokainen yhteiskunta reprodusoi itseään aina uuden sukupolven avulla” (Siljander 1988, 154). Tästä syystä kasvatukselle on Mollenhauerin mukaan asetettava toisenlainen rakenne kuin poliittiselle toiminnalle. ”Kasvatustoiminta täytyy tulla postuloiduksi myös muuna rakenteena kuin poliittisena toimintana. Eroavaisuus vastaa eroa diskurssin ja toiminnan välillä” (Mollenhauer 1972, 15). Diskurssi on sellaista kielellistä vuorovaikuttamista, jossa pyritään rationaaliseen yhteisymmärrykseen. Toiminta (Aktion) sen sijaan on välitöntä muutokseen pyrkivää elämismaailman edellytyksiin sekaantumista. Kasvatus tässä jaottelussa edustaa nimenomaan diskurssia eikä toimintaa.

Tässä Mollenhauer kiinnittää huomion kasvatukselle ominaiseen valtasuhteeseen, joka näyttäisi vievän edellytykset opetustapahtuman diskurssiiviselta luonteelta. Kasvatukselle ominainen valtasuhde tarkoittaa opetustilanteessa olevan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, jossa yleensä opettaja on kommunikatiivisesti pätevämpi (kompetentti) ja pitää koko tilannetta hallinnassaan. Opettaja ja opetettava eivät tasavertaisesti hallitse diskurssin välineitä. Mutta miten me tällöin voimme ymmärtää opetustilannetta diskurssina, jossa nimenomaisesti peräänkuulutetaan symmetristä ja tasavertaista kommunikaatiota (ks. Karl-Hermann Schäferin jaottelu symmetriseen ja komplementaariseen interaktioon opetustilanteessa; Schäfer & Schaller 1976, 190–191)?

Tämä kysymys on Mollenhauerille reaalinen antinomia opetustilanteessa, mutta se on ylitettävissä diskurssissa itsessään. Mollenhauer määrittelee diskurssin seuraavasti (Mollenhauer 1972, 64; suomennos Siljander 1988, 168):

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

Mollenhauerin mielestä kasvatus ja opetus täytyy ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi. ”Kommunikatiivisella toiminnalla’ tarkoitamme

sellaista toimintaa, jonka päämäärään subjektit itse kuuluvat; se ei ole luonnon hallinnan kaltaista toimintaa (ei siis 'tuotantoa'), vaan siinä saavutetaan yhteisymmärrys arvo-orientaatiosta ja toiminnan päämäärästä. Pedagoginen toiminta on tällaista taitoa" (Mollenhauer 1972, 42). Kasvatus on kommunikatiivista toimintaa, jonka päämääränä sellaisen kommunikaatiostruktuurin luominen, joka mahdollistaa diskurssikyvyn synnyn (Fähigkeit zum Diskurs; Mollenhauer 1972, 67). Eli kasvatuksen päämääränä on viimekädessä täysi-ikäinen kriittinen keskustelija, joka pystyy vapautumaan ideologisesta ajatusten sekä arvojen manipuloinnista.

Tätä näkemystä voidaan kritisoida moneltakin kannalta. Ensinnäkin Gadamerin ajatteluun nojaavat henkilöt voivat kysyä, pystytäänkö ideologiasta ja perinteestä vapautumaan ja voiko se siksi olla mikään pedagoginen tavoite. Kaikki käsityksemme ja arvostuksemme ovat historiallisia, tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluvia, tietyn vaikutushistorian tuloksia. Emme voi nousta pois historian vaikutuksen alaisuuteen kuuluvasta tietoisuudestamme arvioimaan väitteidemme ja normiemme pätevyyttä. Muun muassa tästä oli kyse 60-luvulla Gadamer-Habermas -debatissa. Habermas kritisoi Gadameria relativismista ja tradition pyhittämisestä, joka tekee ideologiakritiikin mahdolltomaksi. Habermas ja Apel pitivät kritiikkiä traditiota kohtaan mahdollisena konstruoidulla ideaalisen puhetilanteen tai kommunikaatioyhteisön käsitteen. Jokainen henkilö, joka suurin piirtein aukaisee suunsa olettaa implisiittisesti jonkinlaisen ideaalisen kommunikaatioyhteisön väitteidensä ideaalisena kontrolli-instanssina. "Kaikessa kommunikaatiossa on Apelin mukaan ideaalisen kommunikaatioyhteisön idea, joka – ylipäättään argumentoiden – asettuu ideaalisena kontrolli-instanssina. Se ei eksistoi vain implisiittisen edellytyksen muodossa, siis ideana, vaan samanaikaisesti myös faktisen kommunikaation todellisena momenttina" (Mollenhauer 1972, 63). Ideaalinen kommunikaatioyhteisö viittaa siihen, että puhujat olettavat kommunikaation olevan avoin ja että periaatteessa paras argumentti voittaa. Muutenhan ei kannattaisi osallistua kommunikaatioon. Mollenhauer puolustaa reflektion ja itsereflektion mahdollisuutta juuri tähän Apelin ja Habermasin malliin nojautuen.

Toiseksi, jos tämä tiukasti määritelty diskurssi voidaan hyväksyä mahdolliseksi joissain olosuhteissa, niin opetustilanteessa se ei voi onnistua juuri opettajan ja oppilaan kommunikaation epäsymmetrian takia. Tischnerin mielestä kasvatustavoitteet – esimerkiksi täysi-ikäisyys – eivät voi olla itse opetustilanteessa diskurssiin nostettavissa ja erityisesti oppilaille ei ole mahdollisuutta osallistua niiden kriittiseen arviointiin (Tischner 1985, 162). Mollenhauer on syvästi tietoinen tästä "pedagogisesta paradoksista" (ks. Kivelä 2002), mutta hän pitää tiukasti kiinni kannastaan (Mollenhauer 1972, 53; suomennos Siljander 1988, 170):



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

Mollenhauerin mielestä diskurssia voi opetella vain osallistumalla diskurssiin ja pedagogisen kommunikaation täytyy olla tällaista diskurssiin oppimisen diskurssia. Ja jotta se olisi sellaista, täytyy opettajan ja oppilaan osallistua diskurssiin molemminpuolisesti, ja itse opetustoiminnan arvojen ja päämäärien täytyy olla samassa diskurssissa jatkuvan reflektion alaisina. Nämä ovat erittäin kunnianhimoisia vaatimuksia pedagogiselle kommunikaatiolle yleensä, mutta uskon, että yliopisto-opetuksessa tämä tavoite on toteutettavissa ihan tässä muodossaan.

### 5.3 Youngin kriittinen teoria opetuksesta ja indoktrinaatiosta

Omassa kasvatuksen kriittisessä teoriassaan Young pyrkii noudattamaan Adornon ja Deweyn anti-autoritaarisen kasvatuksen ihanteita. Young soveltaa Horkheimerin traditionaalisen teorian kritiikkiä opetuskäsityksiin. Youngin mielestä traditionaalinen käsitys opettamisesta ja oppimisesta ei pysty välttämään indoktrinaatio-syytöstä eikä kykene edesauttamaan itsenäisesti ajattelevien täysi-ikäisten persoonallisuuksien syntymistä. Hänen mukaansa perinteisten kasvatusteorioiden näkemys tiedon luonteesta sekä opetusmenetelmistä ei vastaa modernin aikakauden luonnetta. Traditionaalinen kasvatustiede nojautuu traditionaaliseen tietoteoriaan, jossa tieto nähdään annettuna kokoelmana testattuja tai todistettuja tieteellisiä väitteitä ilman yhteiskunnallis-historiallista tiedon ulottuvuutta (Young 1989, 82).

Traditionaaliseen tietoteoriaan nojautuva traditionaalinen pedagogiikka, edusti se sitten poliittiselta sävyltään uskonservatismia tai vanhaa vasemmistoa, perustuu autoritatiiviseen kasvatukseen, jossa aina oikeassa oleva opettaja siirtää tieteellisesti oikeaksi todistettuja väittämiä oppilaiden päähän. Oppilaat ovat passiivisen vastaanottajan roolissa. Heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa jo hyväksytyyn opetussuunnitelman opetussisältöihin tai opetusmenetelmiin eikä asettaa jälkeinpäin kyseenalaiseksi opetettavaa ainesta. Traditionaalinen pedagogiikka ei anna tilaa todelliselle kritiikille, ”kos-

ka sen ovat jo tehneet tietoa tuottavien eksperttien yhteisö tai vallankumouksen intellektuaalinen etujoukko, jotka on erotettu oppivasta yhteisöstä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan oppijat voivat antaa panoksensa kritiikkiin ainoastaan silloin, kun he hallitsevat tietovaraston. Muussa tapauksessa he voivat vain toistaa kritiikkiä eivätkä harjoittaa sitä” (Young 1989, 97).

Traditionaalinen pedagogiikka ei myöskään kiinnitä huomiota mahdolliseen ristiriitaan oppilaiden elämismailman ja opetussuunnitelman välillä. Youngin mukaan traditionaalinen pedagogiikka ymmärtää maailman joko dominoivan kulttuurin kulttuuri-imperialistisella tavalla tai dogmaattisen kulttuurirelativismiin näkökulmasta, joka kieltää kaikenlaisen kulttuurien välisen arvioinnin.

Hahmottaessaan ei-indoktrinatiivista kriittistä opettamista ja oppimista, Young kehittää *ideaalisen pedagogisen puhetilanteen* käsitteen. Se perustuu Habermasin teoriaan ideaalisesta puhetilanteesta (ISS). Ideaalinen puhetilanne tarkoittaa siis sellaista keskustelua, jossa mitkään tekijät eivät häiritse puheen alkuperäisten lokutiivisten ja illokutiivisten tavoitteiden toteutumista. Habermas oletti Apelin tavoin, että jokainen aktuaalinen puhetilanne viittaa tähän ideaaliseen puhetilanteeseen. Youngin tulkinnan mukaan

ISS:n ideana on kriittisesti rekonstruoida arkipuhe-kommunikaation olettamukset. On argumentoitu, että nämä olettamukset ovat puhe-kommunikaation perustana ja ne ovat universaaleja(...) kun puhumme, me normaalisti toimimme niin kuin tietyt olosuhteet vallitsisivat, vaikka tosiasiaa näin ei olekaan. Nämä tekemämme olettamukset ovat kontra-faktuaalisia, mutta meidän täytyy tehdä ne, jos puhe-kommunikaatio otetaan normaalina, arkipäiväisenä interaktion, ja ilman näitä ehtoja vallitsisi vain kaaos (Young 1989, 75).

Näihin jokaisen puhujan tekemiin ”kontra-faktuaalisiin olettamuksiin” kuuluvat kieliopillinen ymmärrettävyys, totuus, vilpittömyys ja oikeudellisuus. Ideaalisen pedagogisen puhetilanteen käsitettä varten Young määrittelee perlokutiivisen puheaktin seuraavasti (Young 1989, 106):

Perlokutiivinen toiminta kuuluu erityiseen strategisen interaktion luokkaan – siinä illokuutiot värvätään välineiksi päämääriin, joihin ei kuulu yhteisymmärryksen saavuttaminen ja toimintasuunnitelmien vapaa koordinointi pätevyysväitteiden valossa.

Young korostaa, että perlokuutioiden samastaminen imperatiivisiin lauseisiin on virheellinen, koska imperatiiviset lauseet muodostavat vain yhden luokan perlokuutioista. Tämä imperatiivisten perlokuutioiden luokka voidaan puolestaan jakaa kahteen alaluokkaan:

Tyyppi 1 imperatiivit, jotka perustuvat legitiimin auktoriteetin tunnettuun normikontekstiin.

Tyyppi 2 imperatiivit, jotka perustuvat tunnettuihin positiivisiin ja negatiivisiin sanktioihin, joita vallan kahvassa oleva henkilö voi kontrolloida.

Alaluokan 1 imperatiivit sisältävät kritisoitavissa olevia pätevyysvaatimuksia ja näin ollen nämä imperatiivit voivat olla osana kommunikatiivista toimintaa, mutta näin ei ole laita alaluokan 2 imperatiivien kohdalla. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa on vielä kolmas tyyppi perlokuutioita, joita Youngin mukaan voidaan kutsua petoksiksi tai peitetyiksi tarkoituksiksi. Tällöin puhuja pyrkii illokutiivisten ja lokutiivisten aktien avulla menestykseen päämäärässä, joka salataan opponentilta. Esimerkiksi vilpillinen autokauppias suorittaa tyyppin 3 mukaisen perlokuution, kun hän yrittää taivutella asiakasta (perlokutiivinen akti) ostamaan huonokuntoinen käytetty auto esittämällä (illokutiivinen akti) virheellisiä väitteitä (lokutiivinen akti) auton kunnosta. Näin hän pyrkii menestykseen peitellyn strategisen toiminnan päämäärän saavuttamisessa eli huonon auton myymisessä hyvään hintaan.

Ideaalisen pedagogisen tilanteen käsitteellä, Young luo oman indoktrinatiivisen opetuksen kriteerinsä (Young 1989, 107):

Jos ideaalinen pedagoginen puhetilanne (IPSS) on sellainen, missä oppilas on kykeneväinen rationaalisesti arvioimaan näkemyksiä tai ainakin päätyy pitämään niistä kiinni sellaisella tavalla, joka on avoin rationaaliselle arvioinnille, silloin vain sellaiset puheaktit, jotka ovat illokutiivisia eivätkä perlokutiivisia (merkityksessä 2 ja 3) voidaan karakterisoida sellaisena toimintana, jota me haluaisimme kutsua 'kasvatukselliseksi' ennemmin kuin 'indoktrinatiiviseksi'.

Koska ero illokutiivisen ja perlokutiivisen aktin välillä on intentiossa, voidaan Youngin indoktrinaation kriteeriä pitää intentiokriteerin kommunikatiivisena versiona. Youngin mukaan ei kuitenkaan ole mahdollista empirisen pragmatiikan tasolla osoittaa, mitkä opettajan yksittäiset puheaktit ovat illokutiivisia ja mitkä perlokutiivisia, vaan perlokutiiviset intentiot näyttävät interaktion rakenteessa ajan myötä.

Youngin mielestä siis traditionaalinen opetus edustaa indoktrinaatiota, koska siinä oppilaita kohdellaan "kulttuurisina typeryksinä" (cultural fools), joihin opettaja kohdistaa perlokutiivisia akteja opetussuunnitelman ohjaamana. Voi olla, että itse opetussuunnitelmassa asetettuja opetustavoitteita ei voida hyvillä syillä kyseenalaistaa. Ongelma onkin siinä, että opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa tavalla, jossa oppilaat joutuvat hyväksymään nämä tavoitteet muulla tavoin kuin siten, että oppilaat oman viitekehýksensä

puitteissa tulisivat pitämään niitä pätevinä (Young 1989, 109):

Lopulta, perlokutiivinen pedagogiikka huolimatta kuinka hyvää tarkoitavuudestaan, on itsensä kumoavaa – sen sisällölliset päämäärät eivät ole tavoitettavissa millään loppuun asti saavutettavalla tavalla ja se epäonnistuu yrityksissään taata opiskelijoille mahdollisuudet kehittää kriittiset interlokutiiviset kapasiteetit, jotka mahdollistaisivat heille kehittää maturiteetin kyvykkyyden jatkuvaan oppimiseen.

Tällainen oppiminen tuottaa ei-reflektiivistä oppimista, joka Habermasin sanoin ”tapahtuu toimintakontekstissa, jossa implisiittisesti asetetut teoreettiset ja praktiset pätevyys väitteet naiviisti otetaan itsestään varmana ja hyväksytään tai hylätään ilman diskursiivista harkintaa” (Habermas Young 1989, 109 mukaan).

Youngin kritiikki traditionaalista opetusta kohtaan on erittäin terävää ja tarkoituksenmukaista. Sen sijaan hänen hahmotelmansa ideaali kriittisestä opettamisesta ja oppimisesta on vielä alkutekijöissään. Youngin konstruoima ideaalinen pedagoginen puhetilanne on hyvin ongelmallinen käsite. Se perustuu Habermasin ideaalisen puhetilanteen käsitteeseen, jonka käytöstä Habermas on luopunut. Sekä ISS ja IPSS ovat kunnianhimoisia yrityksiä ylittää historiallisuus, siis myös näiden käsitteiden luojien oma kontekstisidonnainen ajallisuus. Jo nyt ISS:lle on muodostunut oma käsitehistoria Habermas-kommentaareissa ja sille on annettu hyvinkin erilaisia kuvauksia ja tarkoituseriä.

Ongelmallinen on myös Youngin Habermasin puheaktiteoriaan nojaava indoktrinaation kriteeri. Puheaktiteorian suora soveltaminen on problemaattista, koska itse opettaminen voidaan ymmärtää perlokutioksi, jossa pyritään lokutiivisten ja illokutiivisten aktien avulla vaikuttamaan oppilaaseen ja tämän vaikutuksen tehokkuutta voidaan arvioida samalla tavoin kuin välineellisessä toiminnassa. Indoktrinaatio-kriteerissään Young kyllä tarkentaa, että sellaiset opettajan puheaktit edustavat indoktrinaatiota, jotka ovat perlokutiivisia mielessä 2 ja 3. Young ei kuitenkaan tarkenna, mitä ovat ne opettajan legitimit perlokutiiviset puheaktit, jotka eivät edusta indoktrinaatiota.

Mieestäni parempi tapa hyödyntää Habermasia indoktrinaatioteoriassa on ottaa lähtökohdaksi argumentaation yleiset ehdot, jotka eroavat ideaalisen puhetilanteen määreistä. Hahmottelemassani kommunikatiivisessa indoktrinaation intentio-kriteerissä (ks. luku 6) on kyse opettajan orientoitumisesta strategiseen toimintaan ja sitoutumattomuudesta argumentaation edellytyksiin riippumatta siitä, miten paljon ja minkälaisia perlokutionaarisia puheakteja opettaja harjoittaa. Näin voidaan välttää kri-

tiikki, minkä esimerkiksi Puolimatka esittää Youngin indoktrinaatio-käsitystä kohtaan: ”Niinpä indoktrinaatiota ei voida erottaa kasvatuksellisesta opetuksesta muodollisen puhettavan vaan perustavan arvo-orientaation tasolla” (Puolimatka 1995, 153). Kommunikatiivisessa opettamisessa on kyse sellaisesta arvo-orientaatiosta, jossa opettaja sitoutuu kommunikatiiviseen toimintaan sekä argumentaation yleisiin ehtoihin ja toimii näistä seuraavien praktisessa diskurssissa puolustettavissa olevien maksiimien mukaan niin hyvin kuin kykenee. Kommunikatiivinen opettaminen ei edellytä symmetristä kommunikaatiota eli sitä, että oppilas ja opettaja täytyy olla varustettu samalla kommunikatiivisella kompetenssilla. Jos näin olisi, kyseessä ei olisi opetuksellinen suhde.

Tämä korjattukaan habermasilainen intentio-kriteeri ei yksin riitä pätevään indoktrinaatioteoriaan (ks. luku 6). Siitä huolimatta, että opettaja harjoittaisi kommunikatiivista opettamista niin hyvin kuin kykenee, voi institutionaalisista ja rakenteellisista seikoista johtuen tapahtua, että oppilas omaksuu opetuksessa uskomuksia, käsityksiä tai toimintavalmiuksia, joita hän ei kriittisen itsereflektion läpikäytyään tunnustaisikaan. Siksi indoktrinaatioteoriassa tarvitaan myös sisältö- ja seuraus-ulottuvuutta.

## 5.4 Mezirowin kriittinen itsereflektio aikuisopetuksessa

Mezirowin mukaan modernisaation myötä ihmiset alkavat ottaa kriittisen itsereflektion kohteeksi omia merkitysperspektiivejään. Merkitysperspektiivit Mezirow määrittelee ”niiden olettamusten kokonaisuudeksi, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu” (Mezirow 1995a, 8). Uudistava tai emansipatorinen oppiminen puolestaan viittaa niihin oppimisprosesseihin, jotka mahdollistavat merkitysperspektiivien muuttamisen niin, että oppija pystyy luomaan entistä kattavamman, erottelukykyisemmän, avoimemman ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Ne merkitysperspektiivit, jotka pystyvät käsittelemään laajempaa kokemusten kirjoa ja kykenevät paremmin erottelemaan kokemustyyppit toisistaan, pysyvät avoimina muille perspektiiveille ja kokoavat kokemuksemme hyvin yhteen, ovat kehittyneempiä (Mezirow 1995a, 31).

Mezirowin mielestä uudistava oppiminen on mahdollista ennen kaikkea aikuiskoulutuksessa, koska se on vapaa sosialisatioprosessin välttämättömyyksistä. Sen avulla aikuisopijat voivat vahvistaa toimintansa ja elämänsä itseohjautuvuutta. Uudistavaa oppimista voi kyllä tapahtua ilman aikuiskoulutusta ja aikuiskouluttajien panosta.

Esimerkkinä merkitysperspektiivien muuttumisesta ja uudistavasta oppimisesta Mezirow käyttää naisliikettä (Mezirow 1995a, 19):

Aivan muutaman vuoden kuluessa sadattuhannet naiset, joiden henkilökohtainen identiteetti, minäkäsitys ja arvot olivat peräisin ensisijaisesti ennalta määrätystä sosiaalisista normeista ja stereotyyppisten sukupuoliroolien toteuttamisesta, päätyivät kyseenalaistamaan nämä oletukset ja määrittelemään uudelleen koko elämänsä omilla ehdoillaan. Naisliike tarjosi tällaista henkilökohtaista uudelleenarviointia tukevan ilmapiirin tekemällä julkisiksi noiden stereotyyppien henkilökohtaiselle kehitykselle, autonomialle ja itsemääräämiselle asettamat rajat sekä organisoimalla välittömiä tukiryhmiä ja kehittämällä muutosta edistäviä roolimalleja.

Mezirowin mukaan aikuisuus on aikaa, jolloin koulu- ja opiskeluaikana omaksutut mahdollisesti vääristyneet oletukset otetaan uudelleen arviointiin. Hän erottelee kolmenlaiset merkitysperspektiivien vääristymät, joiden kriittiseen itseriflexioon aikuiskoulutuksessa voidaan antaa eväitä (Mezirow 1995a, 32–35; ks. luku 3):

- 1) Merkitysperspektiivien episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Mezirowin mukaan yksi episteeminen vääristymä tai tässä tapauksessa lähinnä ”kehittymätön tietämisen tapa” on uskoa, että jokaisella ongelmalla on se ainoa ja oikea ratkaisunsa, kunhan vain löydetään oikea asiantuntija kertomaan tämä. Tästä kehittyneemmän näkemyksen mukaan kriittisen keskustelun kautta voidaan päästä konsensukseen ratkaisusta ja ymmärretään tämän ratkaisun kontekstuaalisuus ja tilapäisyys. Toinen vääristymä on reifikaatio, joka Mezirowin mukaan tarkoittaa yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön näkemistä luonnonilmiönomaisena ihmisen vaikutuksen ulottumattomissa olevana seikkana. Mezirowin reifikaation käsite on tulkinta Marxin tavarafetisismiin ja Lukacsin reifikaation käsitettä. Lisäksi Mezirow mainitsee omina episteemisinä vääristyminä kuvaukseen perustuvan tiedon käyttämistä normatiivisena tietona, abstraktion pitämistä olemassa olevana kohteena sekä ortodoksisen positivismin mielekkyyksien, jonka mukaan merkityksellisiä ovat vain ne propositiot, jotka ovat empiirisesti todennettavissa.
- 2) Sosiokulttuuriset vääristymät ovat niitä itsestäänselvyyksiä, jotka liittyvät yhteiskunnallisten valtasuhteiden oikeuttamiseen. Kysymys on siis ideologisista prosesseista. Mezirowin mukaan ideologia edustaa vääristynyttä merkitysperspektiiviä silloin kun ”se tukee, vakiinnuttaa tai legitimoii riippuvuutta tuottavia sosiaalisia instituutioita, epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytäntöjä sekä riiston, poissulkemisen ja hallinnan suhteita” (Mezirow 1995a, 33). Sosiokulttuurisiin vääristymiin kuuluu myös itsensä toteuttavien uskomusten pitäminen autenttisina. Esimerkiksi, jos uskomme jonkun ryhmän jäsenten olevan laiskoja, tyhmiä ja

epäluotettavia ja kohtelemme heitä tämän mukaisesti, heistä todellakin tulee uskomustemme mukaisia.

- 3) Psykologiset vääristymät ovat yksilöpsykologisia ennako-olettamuksia, jotka aiheuttavat toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa. Jotkut lapsuuden traumaattiset tapahtumat voivat johtaa estoihin, jotka ehkäisevät aikuista suorittamasta jotain toimintaa synnyttämällä tuskan ja pelon tunteita. Tämä dynamiikka voi johtaa oman seksuaalisuuden kohtaamisen, tuntemisen tai riskinoton kyvyn menetykseen. Mezirowin mukaan aikuisuus on tällaisten menetettyjen kykyjen takaisin voittamisen aikaa. Psykologisessa oppimisprosessissa aikuinen ”voi määritellä estonsa lähteen ja erottaa toisistaan yhtäältä lapsuuden traumasta aiheutuvan pelon ja toisaalta aikuisiän tilanteen ehkä oikeutetusti synnyttämän pelon. Hän voi oppia erottamaan toisistaan menneet ja nykyiset paineet sekä rationaaliset ja irratiionaaliset tunteet ja kyseenalaistamaan vääristävät oletukset (...), jotka estävät häntä ryhtymästä tarvittavaan toimintaan ja voittamasta menetettyä kykyä takaisin” (Mezirow 1995a, 34).

Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukailien Mezirow jakaa oppimisen instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen. Kun ryhdymme ongelmanratkaisuun on kyseessä instrumentaalista oppimista. Ongelmanratkaisussa esiintyy reflektiota silloin, kun jälkikäteen tarkastelemme ongelmanratkaisua ohjanneita olettamuksia ja käytettyjen strategioiden tehokkuutta (Mezirow 1995a, 24):

Instrumentaalinen oppiminen sisältää oppimisprosessin, jonka tavoitteena on valvoa tai manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä. Tulokset ovat empiirisesti osoitettavissa(...) Perimmältään on kyse luonnontieteissä vakiintuneeksi muodostuneesta ongelmanratkaisumenetelmästä, jota me kaikki käytämme enemmän tai vähemmän onnistuneesti aina opetellessamme suorittamaan jotakin.

Kommunikatiivinen oppiminen ei ole edellisen kaltaista suorittavaa oppimista, vaan siinä on kyse merkityksien ymmärtämisestä. ”Kommunikatiivisessa oppimisessa lähestymistapana on sen sijaan opiskelijan yritys ymmärtää, mitä toinen puheen, kirjoituksen, draaman, taiteen tai tanssin välityksellä tarkoittaa” (Mezirow 1995a, 25). Kommunikatiivisessa oppimisessa etsitään sellaisia teemoja ja metaforia, joilla jokin meille outo saadaan sisällytettyä uuteen merkitysperspektiiviin, jossa se on tulkittavissa. Kysymyksessä on Gadamerin horisonttien sulautumisen kaltainen ilmiö.

Mezirowin ideat emansipatorisesta aikuiskoulutuksesta ovat hyvin mer-

kityksellisiä indoktrinaation kriittiselle teorialle, mutta emansipatorisessa aikuisoulutuksessa itsessään on indoktrinaation vaara hyvin lähellä. Mezirow itsekin tiedostaa tämän seikan (Mezirow 1995b):

Kouluttajat ovat ymmärrettävästi huolissaan niistä eettisistä seuraamuksista, joita yrityksillä auttaa oppijoita kyseenalaistamaan ja uudistamaan merkitysperspektiivejään voi olla – erityisesti silloin, kun loogisena johtopäätöksenä on kollektiivinen sosiaalinen toiminta. Tällä kohden indoktrinaation vaara käy ilmeiseksi.

Opettajien ja kouluttajien tavallinen tapa välttää indoktrinaatiota on ollut neutraalina pysyminen, jossa tietoisesti vältetään vaihtoehtoihin perspektiiveihin sisältyvää konfliktien mahdollisuutta. Puolimatkan mukaan tällaisen opettamisen voi katsoa olevan myös indoktrinaatiota.

Emansipatorista koulutusta Mezirow puolustaa indoktrinaatio-syytöksiä vastaan sillä, että omien uskomusten taustalla olevien ennako-oletusten kriittisen reflektion edesauttaminen ei tarkoita samaa kuin suotavana pidetyn toiminnan määrääminen (Mezirow 1995b, 382):

Koulutus muuttuu indoktrinaatioksi vain silloin, kun kouluttajat yrittävät saada aikaan tietynlaista toimintaa oman tahtonsa jatkeena, tai kun he kenties sokeasti auttavat oppijoita yhtä sokeasti noudattamaan kriittisen tarkastelun ulkopuolelle jätettyjen kulttuurillisten omaksuttujen olettamusten vaatimuksia (...)

Mezirow luottaa kouluttajien ammattietiikkaan sekä aikuisoppijoiden arvostelukykyyn. ”Mutta yksikään itsensä vakavasti ottava kouluttaja ei voi sallia, että hänen omat perspektiivinsä olisivat joko ainoita oppijoille tarjoutuvia tai että hän ’myisi’ omia uskomuksiaan tai tietoisesti ruokkisi oppijoiden riippuvuutta itsestään(...) mutta aikuisoppija suhtautuu varsin usein aiheellisen epäilevästi auktoriteetteihin ja kykenee erottamaan toisistaan koulutuksen ja indoktrinaation” (Mezirow 1995a, 383). Mutta vakavasti otettava indoktrinaatioteoria tarvitsee enemmän kuin luottamuksen kouluttajien ammattietiikkaan ja oppijoiden arvostelukykyyn. Väheksymättä kouluttajien että oppijoiden arvostelukykyä, voidaan sanoa he molemmat tarvitsevat indoktrinaatioteoriaa voidakseen suorittaa oman kriittisen reflektionsa ja tarvittaessa rekonstruktionsa tästä moniulotteisesta indoktrinaation ongelmas- ta.

Muutoin Mezirowin varsin kannatettavassa uudistavan oppimisen visiossa ongelmana on se, että siinä tavoitteena oleva kriittinen itsereflektio määritellään aikaisemmin refleктоimattomasti omaksuttujen olettamusten kyseen-



alaistamiseksi tai murtamiseksi. Mezirow ei ota huomioon niitä tapauksia, joissa reflektoimattomasti omaksuttu kanta kestää sekä kriittisen itsereflektion että avoimen diskurssin. Mielestäni kriittinen itsereflektio ei ole ensisijaisesti kyseenalaistavaa, vaan siinä tutkitaan niitä tekijöitä ja tapahtumia, jotka ovat johtaneet tämän käsityksen omaksumiseen ja sitten ikään kuin puhtaalta pöydältä arvioidaan näiden käsitysten pätevyyttä. Voi olla, että entiset käsitykset havaitaan päteviksi ja ne täyttävät Mezirowin ”kehittynein merkitysperspektiivien kriteerit”, mutta siitä huolimatta niiden kriittinen itsereflektio on tarpeen. Kriittinen itsereflektio on arvosinänsä eikä vain päämäärä tavalla tai toisella kehittyneemmiksi katsottuihin merkitysperspektiiveihin. Ennen kaikkea myös sellaiset ennakko-olettamukset, joita yleisesti pidetään pätevinä tai kehittyneinä tarvitsevat kriittistä itsereflektiota.

Voidaan tietenkin kysyä, onko kriittinen itsereflektio mahdollista tai edes suotavaa tiettyjen asioiden suhteen. Esimerkiksi ne olettamukset, jotka liittyvät Charles Taylorin määrittelemiін vahvoihin arvostuksiin, ovat tiukasti kiinnittyneet yksilöiden itseyyteen ja identiteettiin. Nämä vahvat arvostukset ovat yksilöiden toisen-asteen haluja, arvostuksia, hyvää koskevia käsityksiä. Ne liittyvät kysymyksiin velvollisuuksista toisia kohtaan, hyvästä tai mielekkästä elämästä sekä asenteellisesta kunnioituksesta, jota yksilöt toisissaan herättävät (Laitinen 1998, 181–183).

Kun näihin asioihin kodistetaan kriittistä itsereflektiota, eikö vaarana ole, että globaali luottamus vahvoihin arvostuksiin heikkenee tai muuttuu ironiseksi (Laitinen 1998)? Jos kriittinen itsereflektio ymmärretään horisontin laajentumiseksi, ei tarvitse pelätä elämälle merkitystä antavan ehyen merkityshorisontin postmodernia hajoamista. Kriittinen itsereflektio ei aina tarkoita siirtymää uusiin olettamuksiin, ja silloin kun se sitä tarkoittaa, se luo uuden tai fuusioituu toisen horisontin kanssa luoden kolmannen merkityksiä antavan horisontin.

## INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA

Englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa on laajasti pohdittu indoktrinaation ongelmaa, mutta siinä ei ole pystytty tyydyttävästi määrittelemään indoktrinatiivisen opetuksen kriteereitä. Suurin syy tähän on pitäytyminen rajoittuneissa rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteissä. Myös saksalaisessa kriittisessä kasvatustieteessä on tutkittu samantapaista ongelmaa opetuksen ideologisuuden ongelmana. Englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa pääsääntöisesti tarkastellaan opettajaa yksilötoimijana irrallaan yhteiskunnallisesta kontekstista. Kasvatustieteen kriittisissä teorioissa yhteiskunnalliset ja poliittiset faktorit ovat niin vahvasti läsnä. Periaatteessa kummatkin näkökulmat voisivat hedelmällisellä tavalla täydentää toisiaan, mutta mielestäni sekään ei vielä riitä ajankohtaisen indoktrinaation käsitteen rekonstruoinemiseksi.

Ennen kuin esitän kriittiseen teoriaan nojaavat indoktrinatiivisen opetuksen kriteerit, haluan palata rationaalisuus-teemaan sekä hiukan pohtia yliopiston uusintamistehtäviä. Uudetkin indoktrinaation kriteerit perustuvat tiettyyn rationaalisuus-käsitykseen, mutta kyseessä ei ole aiemmin käsitelty tieteellisen rationaalisuuden ideaali.

### 6.1 Rationaalisuuden vaatimus on indoktrinaation määrittelyssä, osa II

Aiemmin käsittelemässäni englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa on nojattu sellaiseen kognitiiviseen rationaalisuuteen, jossa luonnontiedettä ja luonnontieteissä käytettyä järkeilyä on pidetty esikuvallisena. Tieteen-teoriassa ei kuitenkaan ole mitään konsensusta siitä, miten luonnontieteet

toteuttavat tätä esikuvallista rationaalisuutta. Joidenkin tieteenfilosofien mielestä tiede ei ole alkuunkaan rationaalinen yritys tai sen ei pidä sellainen ollakaan. Vaikka tieteenteoriassa pystyttäisiinkin konstruoimaan tyydyttävä teoria luonnontieteen rationaalisuudesta, se ei ole se rationaalisuus-käsitys, joka hyödyttäisi ajankohtaista indoktrinaatioteoriaa. Ajankohtaisessa indoktrinaatio-käsityksessä ei itse asiassa tarvita teoriaa siitä, mitkä ajattelutavat ovat rationaalisempia kuin toiset tai mikä on rationaalinen tapa siirtyä käsitteestä toiseen.

Moderni indoktrinaatioteoria tarvitsee ensisijassa toimintaorientaatiota koskevaa rationaalisuutta eikä kognitioon liittyvä rationaalisuutta<sup>7</sup>. Kuten aiemmin on käynyt ilmi, Habermas jakaa toimintaa koskevan rationaalisuuden kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen ja kommunikatiiviseen rationaalisuuteen. Kun opetus tapahtuu pelkästään kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden imperatiivien mukaan, opiskelijaa pidetään lähinnä opetustavoitteiden, hallinnollisten tavoitteiden ja opettajan pedagogisten manöövereiden kohteena. Itse opetustavoitteet voivat sinänsä olla hyviä ja kannatettavia, mutta jos opiskelijoilla ei ole minkäänlaista mahdollisuutta osallistua niitä koskevaan avoimeen diskurssiin, opiskelijoista tulee vain opetustavoitteiden objekteja. Niin ikään hallinnollisesti opiskelijoiden voidaan katsoa olevan vain objekteja, jos heillä ei ole mahdollisuutta osallistua itseään ja omaa opetuslaitostaan koskevaan päätöksen tekoon.

Opetustilanteessa opiskelijat asettuvat objekteiksi, jos opetustilanne koostuu vain opettajan tai luennoitsijan pedagogisista akteista ilman vastavuoroisuuden myöntämistä tai pyrkimystä aitoon dialogiin. Tällaisessa opetusympäristössä opiskelijalle ei anneta täyttä toisen asteen tunnustusta. Hänen itsenäisyytensä ja arvostelukykyynsä ei luoteta. Tällaisessa oppimisympäristössä ei edesauteta itsetietoisen modernin persoonan kehittymistä (vrt. Snellman 1999).

Kun opetusta ja muuta opetuksen kannalta merkityksellistä koulutusinstituutiossa tapahtuvaa toimintaa arvioidaan kommunikatiivisen rationaalisuuden kannalta, huomio kiinnitetään siihen, millaiset kaikkien asianosaisten välisen kommunikatiivisen toiminnan edellytykset ovat. Opetus ja siihen liittyvä muu toiminta toteuttaa kommunikatiivista rationaalisuutta, kun se ei ole ristiriidassa diskurssiperiaatteen kanssa. Opetus ei ole ristiriidassa diskurssiperiaatteen kanssa silloin kun, kaikki asianosaiset – niin luennoitsija kuin oppilaatkin – voivat hyväksyä opetuksen taustalla olevat periaatteet ja niiden toteuttamistavat. Paras tapa todentaa diskurssiperiaatteen toteutuminen on organisoida edellä mainittuja asioita koskeva avoin diskurssi, jossa mahdolliset yhteisen intressin monologisen tulkinnan kautta syntyneet vääristymät voidaan oikaista.

Yliopisto koulutusinstituutiona toimii sekä kognitiivis-välineellisen että

kommunikatiivisen rationaalisuuden mukaan. Kognitiivis-välineellinen rationaalisuus sinänsä ei ole paha asia, kun sitä käytetään oikeissa kohdin ja se alistetaan kommunikatiiviselle rationaalisuudelle. Yliopiston toimintaa ohjataan sekä systeemisillä että elämismaailman tasoilla mekanismeilla. Samoin kuin muissakin julkisissa instituutioissa, systeemiset mekanismit eivät aina täytä kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden vaatimuksia eikä kommunikaatio yliopistollisen elämismaailman tasolla aina täytä kommunikatiivisen rationaalisuuden vähimmäisvaatimuksia. Habermasin teesiä elämismaailman kolonialisoutumisesta ei voida kuitenkaan soveltaa yliopiston sisälle, koska yliopisto itsessään on julkinen systeemisillä mekanismeilla asetettu laitos. Sen sijaan yliopiston ulkopuoliset systeemiset mekanismit ja strategiset pyrkimykset voivat häiritä yliopiston sisäisiä systeemisiä ja kommunikatiivisia mekanismeja. Indoktrinaatioteorian kannalta nämä ulkoiset vaateet ovat merkityksellisiä ainoastaan silloin, kun ne asettavat paineita muuttamaan opetus sisältöjä sellaiseen suuntaan, joka ei ole avoimessa diskurssissa perusteltavissa. Näistä ulkoisista paineista markkinaohjautuvuus ja tehokkuusajattelu (tuloksellisuus-puheen tulosta koulutuskeskusteluun ks. Oravakangas 2003), voivat olla seikkoja, jotka vääristävät yliopiston arvomaailmaa indoktrinoivalla tavalla.

## 6.2 Yliopisto ja elämismaailman uusintaminen

Muiden koulutusinstituutioiden tavoin yliopisto tekee oman osuutensa elämismaailman uusintamisessa. Yliopiston uusintamisveloitteet ovat pienemmät kuin peruskoulutuksesta vastaavien instituutioiden, koska yliopiston ei tarvitse huolehtia uuden sukupolven varsinaisesta socialisaatiosta. Yliopisto ammatillisten valmiuksien antajana – professionaaliossa koulutuksessa – suorittaa eräänlaisen sekundäärisocialisaation loppusilauksen. Yliopistossa oletetaan, että sinne tulevat opiskelijat ovat jo sisäistäneet yhteiskunnan keskeisimmät toimintanormit eli ovat sosiaalisesti kompetentteja toimijoita ja kommunikoijia (Interaktionsfähigkeit). Siinä missä varhaiskasvatuksessa ja peruskoulutuksessa voidaan vielä ehkä väittää, että yhteiskunnan perusarvot viime kädessä joudutaan indoktrinoimaan yksilöihin, yliopistossa opetus voi ja täytyy tapahtua täysin diskurssiperiaatteen hengessä. Yliopistossa opiskelevat yksilöt ovat aikuisia ihmisiä – nuoria aikuisia, jos niin halutaan sanoa – eikä opetuksessa tästä tästä syystä ole mitään perustetta poiketa diskurssiperiaatteesta.

Professionaalisen koulutuksen lisäksi yliopisto suorittaa toista uusintamistehtävää. Yliopisto uusintaa myös oman elämismaailmansa eli

akateemisen yhteisönsä. Seuraten Habermasin mallia elämismailman komponenttien uusintamisesta voidaan sanoa, että yliopistolla on tarve uusintaa omat kulttuuriset merkitysskeemansa, omat legitiimisti järjestetyt interpersoonalliset suhteensa sekä akateeminen kommunikatiivinen kompetenssi (ts. akateeminen maturiteetti). Tämä prosessi toteutuu lähinnä yliopistollisena piilo-opetussuunnitelmana, joka sinänsä ei ole moraalisesti tuomittavaa. Tämä piilo-opetussuunnitelma on indoktrinaatioteorian kannalta merkityksellinen vain niiltä osin kuin opetuksessa rivien välissä siirretään arvoja ja merkityksiä, jotka eivät ole perusteltavissa avoimessa diskurssissa. Jacques Derrida (1990, 232) kirjoittaa yliopiston kahdesta tehtävästä:

(1) Onko yliopiston olennainen tehtävä tuottaa ammatillisia pätevyyskä, jotka saattavat joskus olla yliopistoon nähden ulkoisia? (2) Onko yliopiston tehtävä varmistaa sen itsensä sisällä ammatillisten pätevyyskä uusintaminen valmistelemalla professoreita pedagogisesti ja tutkimuksellisesti siten, että he oppivat kunnioittamaan määrättyä koodia?

Indoktrinaatioteorian näkökulmasta voin sanoa, että yliopistolla ei ole mitään syytä lopettaa tai rajoittaa tätä uusintamistehtävää. Tämän tehtävän suorittamisesta on sekä myönteisiä (esimerkiksi yliopistollisen elämismailman pluralisoituminen modernin mukaisesti) että kielteisiä (esimerkiksi oppialojen ulkopäin ohjautunut jakautuminen professioiden mukaan) seurauksia yliopistolle. Indoktrinaatioteorian kohdealueeseen ei varsinaisesti kuulu näiden seurausten arviointi, vaan se miten professionaalista koulutusta toteutetaan yliopistossa. Indoktrinoiva professionaalinen koulutus voi sen sijaan lisätä professionalisoitumisen yhteiskunnalle aiheuttamia kielteisiä seurauksia. Käsitelen tätä kysymystä viimeisessä luvussa.

Tämä yliopiston oma uusintamistehtävä altistuu indoktrinaatiokritiikille, jos siinä arveluttavilla menetelmillä siirretään sellaisia arvostuksia ja toiminta-vaalmiuksia, jotka eivät ole perusteltavissa avoimessa diskurssissa.

## 6.3 Uudet indoktrinoivan opetuksen kriteerit

### *Kommunikatiivinen opettaminen*

Hahmottelemani uudet indoktrinaation kriteerit eivät ole empiiriisiä kriteereitä indoktrinoivan opetuksen havainnoimiseksi opetustilanteessa. Näiden kriteerien tarkoitus on käsitteellisellä tasolla erottaa indoktrinoiva opetus akateemisen opettamisen tavoitteesta ja edesauttaa opetuksen suunnittelua

niin, että indoktrinaation vaara olisi mahdollisimman pieni tai, että sitä toteutuisi mahdollisimman vähän.

Näiden uusien indoktrinoivan opetuksen kriteerien lähtökohtana ovat määrittelemäni kommunikatiivisen opettamisen käsite. Ymmärrän kommunikatiivisella opettamisella sellaista arvo-orientaatiota, jossa opettaja sitoutuu argumentatiivisen toiminnan yleisiin ehtoihin ja soveltaa niitä opetuksessaan niin hyvin kuin pystyy (vrt normatiivisen minimin käsite, Mollenhauer 1972, 42). Jaan Masheleinin tavoin ymmärrän pedagogisen kommunikaation eräänlaisena simuloituna kommunikatiivisena toimintana. Kommunikatiivisessa opetuksessa harjoitellaan sitä varsinaista kommunikatiivisen toiminnan mukaista sosiaalista toimintaa (Masschelein 1991, 145). Tällä tavoin ymmärrettynä kommunikatiivinen opettaminen – kommunikatiivisen toiminnan poikkeuksellisena muotona – on käsitteenä väljempi kuin itse kommunikatiivisen toiminnan ihanne.

Kommunikatiivisen toiminnan sovelluksena kommunikatiivinen opettaminen kuitenkin säilyy kommunikatiivisen toiminnan raamien sisällä, vaikka opettaja käyttäisikin perlokutionaarisia puheakteja. Tarkasteltaessa opettajan toimintaa indoktrinaation näkökulmasta ei tulisi niinkään kiinnittää huomiota opettajan yksittäisiin puheakteihin vaan siihen arvo-orientaatioon, joka on hänen toimintansa taustalla. Kun opettajan viimekätisenä päämääränä on edes auttaa täysi-ikäisen ja kommunikatiivisesti kompetentin persoonan kehitystä, opettaja voi käyttää metodeja, jotka kontekstistaan irtiotettuna voivat näyttää strategiselta toiminnalta. Tiedän, että tässä liikutaan vaarallisella harmaalla vyöhykkeellä. Joskus voi olla vaikea sanoa milloin opettajan toiminta näyttää strategiselta toiminnalta ja milloin se *de facto* on sitä. Tähän tarvitaan vielä avuksi strategisen opettamisen käsite, jonka määrittelen seuraavassa kappaleessa.

### *Kommunikatiivinen intentio- ja metodi-kriteeri<sup>8</sup>*

Kommunikatiivisessa indoktrinaation intentio-kriteerin määrittelyssä lähdetään opetustilanteen toimintaorientaation arvioimisesta. Kilpatrickin tavoin olen sitä mieltä, että ei-indoktrinoivassa opetuksessa on kysymys persoonien kunnioittamisesta eli Kantin kategorisen imperatiivin mukaisesta suhtautumisesta toiseen ihmiseen päämääränä sinänsä. Habermas määrittelee kommunikatiivisen toiminnan juuri sellaisena kielellisenä interaktion, jossa muita ihmisiä pidetään aitoina persoonallisuuksina ja jossa päämäärät ja tavoitteet valitaan tasa-veroisesa ja vapaassa keskustelussa. Vastakohtaksi Habermas asettaa strategisen toiminnan, jossa toisia ihmisiä kohdellaan

luonnonobjektien tavoin pelkkinä välineinä. *Jos opetustilanteessa opettaja tai luennoitsija on orientoitunut strategiseen opettamiseen (ts. hänen intentionaan on strateginen toiminta), on opetus selvästi indoktrinaatiota.* Tällöin opettaja tai luennoitsija pyrkii iskostamaan opetussisällön opiskelijoiden tajunnan sisällöksi pitäen heitä lähinnä *opetuksen passiivisina objekteina* eikä *aktiivisina oppimisprosessin kanssasubjekteina*. Tämä kommunikatiivinen intentio-kriteerin idea on lähellä Youngin versiota intentio-kriteeristä, mutta painopiste on koko toimintaorientaatiossa (strateginen toiminta) eikä pelkästään kielenkäytössä (perlokutiiviset puheaktit merkityksessä 2 ja 3) (Young 1989, 107).

Strategisen opettamisen vastakohtaksi asetan *kommunikatiivisen opettamisen*, jonka lähtökohtana on ihmisarvoinen opetustilanne (”Bildung als menschlich gültige Situation”, Schäfer & Schaller 1976, 57). Tällainen opettaminen on kommunikatiivista toimintaa, jossa opiskelijat pyritään kohottamaan kommunikatiivisesti kompetenteiksi oppimisprosessin subjekteiksi. *Mitä kauemmaksi aktuaalinen opetustilanne jää tästä kommunikatiivisesta opettamisesta, sitä suurempi indoktrinaation vaara on.* Muun muassa Gert Biestan idea opetuksesta praktisena intersubjektiivisuutena vastaa hahmottamaani kommunikatiivisen opettamisen käsitettä (Biesta 1994, 312):

Opettamisen ymmärtäminen praktisena intersubjektiivisuutena tarkoittaa, että pedagogista toimintaa ei käsitetä yksisuuntaisena merkityksen siirto-prosessina; opetuksen ymmärtäminen praktisena intersubjektiivisuutena sisältää sen, että pedagoginen toiminta ajatellaan yhteis-konstruktivisena merkityksen tuottamisprosessina.

Kommunikatiivisen opettaminen on lähinnä kommunikatiivisen toiminnan ihanetta, mihin opetustilanteessa voidaan päästä. Opetustilanteessa kommunikaatio harvoin on täysin symmetristä, koska opettaja ja oppilas eivät yleensä ole varustettu samoilla tiedollisilla ja kommunikatiivisilla kompetenseilla. Opettajan tarkoituksenahan on juuri jakaa omia tiedollisia ja kommunikatiivisia resurssejaan. Kommunikatiivinen opettaminen on kommunikatiivisen toiminnan simulaatiota, vapaan ja avoimen diskurssin simulointia. Se on myös demokratian ja demokraattisen asenteen simulointia. Demokratian simulointia ei onnistu kovin hyvin, jos siihen ei liity myös tosiallista demokratiaa eli oppilaiden tosiasiallista mahdollisuutta vaikuttaa opetusintituutionsa toimintaan.

Intentio- ja metodi-kriteerit tälläkään tavoin ymmärrettyinä eivät vielä riitä. Opetustilanteessa kommunikaatio voi olla indoktrinaatioon viittaavalla tavalla häirittyä, vaikka itse opettajalla tai luennoitsijalla ei olisi strategisia intentioita, vaan hän olisi vilpittömästi orientoitunut opetustilanteessa argumentatiivisen toiminnan yleisiin ehtoihin.

## Reflektiivisyyden sisältö- ja seuraus-kriteeri

Reflektiivisen sisältö-kriteerin lähtökohtana on konstruktivistinen käsitys tiedosta (mm. Berger & Luckmann 1994 ja Young 1992). Opettaminen ei enää nykyaikana voi perustua sellaiseen tieto-käsitykseen, jonka mukaan on olemassa joukko objektiivisia tosiasioita, joita sitten talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Konstruktivistisen näkökulman mukaan ”tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa(...) tieto ei niinkään jäljennä olemassaolevaa todellisuutta kuin konstruoi, rakentaa sitä(...)” (Aittola & Raiskila 1994, 226–7). Kun tiedon yhteiskunnallinen ja konstruktivistinen luonne tunnustetaan, kohdistuu opetussisältöihin suuret vaatimukset. Opetussisältöjen tulee antaa oppilaille mahdollisuus rakentaa oma luova ja monipuolinen näkemys todellisuudesta.

Reflektiiviseen sisältö-kriteeriin kuuluu myös Mezirowin hahmottelema kriittisen itsereflektion vaatimus. Ei-indoktrinoivien opetussisältöjen tulee edesauttaa opiskelijoiden reflektiivisyyden lisääntymistä sekä suhteessa opiskelijan jo omaksumiin merkitysperspektiiveihin että uusiin vaihtoehtoisiin merkitysperspektiiveihin. Opetussisältöjen ei tule niinkään antaa hyvin perusteltuja vastauksia, vaan kehittää oppilaan omaa arvotelukykyä ja reflektiota. *Indoktrinoivana voidaan pitää opetussisältöjä, jotka supistavat ja kaventavat opiskelijan merkitysperspektiivejä ja pikemminkin minimoivat kuin kasvattavat opiskelijan arvostelu- ja reflektiokykyä.* Kyseessä on tarkoituksellinen tai tarkoittamaton opiskelijan alaikäisenä pitäminen.

Kasvatustieteen postmoderneissa tulkinnoissa (muun muassa Cherryholmes 1988, Giroux & Aronowitz 1991, Usher & Edwards 1994) on kiinnitetty huomiota siihen, miten koulutusinstituutioiden opetussisällöt uusintavat olemassaolevia valtasuhteita yhteiskunnassa (taloudessa, byrokratiasa, sukupuolisuhteissa, symboli- ja statuspalkintojen jaossa ym.). Heidän mukaansa nykyiset opetussisällöt ovat yksipuolisia (edustavat vain yhtä mahdollista elämismailmaa), piilo- tai julkisovinistisia, piilo- tai julkirasistisia, länsimaista elämäntapaa ihannoivia ja niin edelleen. He haluaisivat muokata opetussisällöt eriytyneiden ja pluralisoituneiden kulttuuristen maailmankuvien vaatimusten mukaisesti. Burbulesin tulkinnan mukaan ”postmodernistit vaativat erilaisuuden moninaisuutta, yrittäen luoda ja edesauttaa sellaista kulttuurillista tilaa, jossa on turvallista toimia, tuntea ja puhua erilaisesti” (Burbules 1993, 4). *Määrittelen ei-indoktrinoivat opetussisällöt sellaisiksi, jotka antavat opiskelijalle sekä vapauden että valmiuden itse määrittää oma eriytynyt identiteettinsä, maailmankuvansa ja elämäntapansa.*

Reflektiivinen seuraus-kriteeri liittyy niin ikään ihanteeseen kriittisestä reflektiosta. Sen lisäksi reflektiiviseen seuraus-kriteeriin kuuluu teoria modernista identiteetistä (Berger, Berger & Kellner 1973, 73–4). Reflektiivisen



seuraus-kriteerin mukaan koulutuksen tai sivistysprosessin tulee edesauttaa sellaisen persoonallisuuden kehittymistä, johon kuuluu reflektiivisyys sekä identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus. Modernin yhteiskunnan luonteeseen kuuluu, että monet ihmiset ovat hyvin tietoisessa suhteessa identiteettiinsä (reflektiivinen moderni). He suhtautuvat kriittisesti ulkoisiin vaikutuspyrkimyksiin, mutta halutessaan voivat tietoisesti pyrkiä muuttamaan omaa identiteettiään. Nykyisessä yhteiskunnassa ihmiset pakostakin kehittyvät erilaisiksi, koska ihmisten elämismaailmat ovat pluralisoituneet ja erityneet. Uusi sukupolvi ei enää sosiaalistu samojen merkityksellisten kokemusten muokkaamana yhtenäiseksi sukupolveksi, vaan ihmiset kasvavat yksilöiksi hyvinkin erilaisten kokemusmaailmojen muokkaamana.

Moderni identiteetti vastaa sitä yhteiskunnallista tilannetta, jota sosiologi Emile Durkheim kutsuu orgaaniseksi solidaarisuudeksi (Durkheim 1990, 127–8). Traditionaalisessa yhteiskunnassa yhteiskunnallinen toiminta ja solidaarisuus perustuivat mekaaniseen solidaarisuuteen, jossa edellytettiin ihmisten toimivan ja ajattelevan samalla tavalla. Orgaanisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunta peräänkuuluttaa itsenäisiä, kriittisiä ja vankan ammatitaidon omaavia yksilöllisiä persoonallisuuksia. *Jos koulutus- ja opetus-instituutiot tuottavat järjestelmällisesti traditionaalisella tavalla (toisin sanoen mekaanisen solidaarisuuden vaatimusten mukaan) samankaltaisia ja lukkiutuneita identiteettejä, voidaan kyseisten instituutioiden olettaa käyttävän indoktrinaatiota.*

## DIALOGISUUS JA KOMMUNIKATIIVINEN OPETTAMINEN

**K**ommunikatiivinen metodi- ja intentio-kriteeri sekä reflektiivisyyden sisältö- ja seuraus-kriteeri kertovat ainoastaan negaation kautta, mitä ei pitäisi tehdä tai tapahtua opetustilanteessa, jotta indoktrinaation vaara olisi mahdollisimman pieni. Opetuksen ja oppimisprosessin dialogisuuden idea on tässä suhteessa erittäin merkityksellinen. Tällä tavalla asiaa voidaan hahmottaa positiiviselta kannalta eli mihin opetustilanteessa pitäisi pyrkiä ja mitä opetustilanteessa voidaan parhaimmillaan saavuttaa.

Dialogisuus on keskustelevuutta. Yliopistossa se on opettajan puolelta valmiutta aitoon keskusteluun silloinkin, kun opetusmuotona on monologin omainen luennointi. Opetuksen dialogisointi ei tarkoita sitä, että kaikista opetustilanteista tehdään ryhmäkeskusteluja. Ensin täytyy avata hermeneuttinen kehä itse asiaan (lentojen ja kirjallisuuteen perehtymisen kautta), jotta voitaisiin päästä lähemmäksi tosiasiallista tasaveroista (kollegiaalista) keskustelua. Opiskelijan puolelta dialogisuus on valmiutta ryhtyä sisäiseen dialogiin opetuksen sisällön (der Sache) kanssa, vaikka varsinaista keskustelua ei opettajan ja oppilaan välillä pääsisi syntymäänkään. Tosiasiallinen dialogi on tietenkin opetuksen luonnollinen päämäärä. Dialogisuus on avoimuutta toiseudelle. Se on avoimuutta toiselle persoonalle ja avoimuutta asialle (opetussisällölle), joka aluksi näyttäytyy vieraana. Parhaimmillaan didaktisen dialogin tuloksena on subjektiivisen hengen (opiskelija) sekä objektiivisen hengen (der Sache) vastakkaisuuden ylittyminen tavalla, jossa opiskelijan uusi perspektiivi on avoimempi ja erittelevämpi kuin aikaisempi.

Dialogisuuteen kuuluu myös vastavuoroinen persoonallinen välinen tunnus. Dialogisessa suhteessa persoonat välittävät toisistaan (I taso), suhtautuvat toiseen päämääränä sinänsä (II taso) ja huomaavat toisen työn merkitys-

ken (III taso). Näistä kaikista elementeistä voi kasvaa solidaarisuuden henkin, joka oppimis- ja opetustilanteessa saattaa ilmetä niin sanottuna *flow-kokemuksena* (ks. Csikszentmihalyi 1996; Heikkinen & Huttunen 2002). *Flow-kokemusta* voidaan pitää jonkinlaisena opetuksen ja oppimisen ”huippukokemuksena”, mutta se on asia, joka vain tapahtuu, jos on tapahtuakseen. Siihen ei varsinaisesti voida pyrkiä, mutta sille voidaan luoda edellytyksiä.

Mitä kasvatusfilosofisessa kirjallisuudessa kutsutaan dialogiseksi opettamiseksi, täyttää yleisellä tasolla edellä esitetyn kommunikatiivisen opetuksen kriteerit: oppilasta pyritään rohkaisemaan vastavuoroiseen ja tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä uuden löytäminen ja uuden ymmärtäminen. Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleenahmottamista, yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Kriittisen teorian ihmiskäsitys poikkeaa jonkun verran siitä antropologisesta ihmiskäsityksestä, joka on dialogifilosofian takana, mutta erot eivät kuitenkaan käytännön tasolla ole merkittäviä. Käytän kommunikatiivisen opettamisen käsitettä omasta dialogisen opetuksen tulkinnastani, koska omat taustaoletukseni (kriitiikin perusta, yhteiskunnallinen ihmiskäsitys, opetuksen kriittinen teoria) nousevat kriittisestä teoriasta. Yleisellä tasolla kuitenkin näen Martin Buberin, Mihail Bahtinin ja Hans-Georg Gadamerin ajatukset dialogisuudesta hyvin yhteensopivina indoktrinaation kriittisen teorian kanssa. Seuraavassa esittelen näiden kolmen suuren filosofin merkitystä kommunikatiivisen opettamisen teorialle ja tämän jälkeen esitän kommunikatiivisen opettamisen periaatteet.

## 7.1 Buberin *Minä-Sinä* -dialogiikka

Buberin esitti dialogifilosofiansa perusteet kirjassaan *Minä ja Sinä* (Buber 1993). Buberin mukaan on olemassa kaksi perussanaparia. Ensimmäinen perussanapari on *Minä-Sinä* ja toinen *Minä-Se*. ”Minä” jakautuu kahdeksi näiden perussanojen mukaisesti. ”(...) perussanan *Minä-Sinä* Minä on toinen kuin perussanan *Minä-Se* Minä” (Buber 1993, 25; kursivointi RH). *Minä-Sinä* ovat asioita, jotka ovat olemassa vain *Minä-Sinä* -suhteessa. Samoin *Minä* ja *Se* ovat olemassa vain *Minä-Se* -suhteessa.

*Minä-Se* -suhteessa *Se* asettuu *Minän* kohteeksi, esimerkiksi havaitsemisen tai hyväksi käytön kohteeksi. Tällaisena kohteena voivat olla niin esi- neet, eläimet kuin toiset ihmisetkin. ”Perussanan *Minä-Se* *Minä* ilmenee ihmisessä minäkeskeisyytenä ja tulee itsestään tietoiseksi (kokemisen ja käyttäytymisen) subjektina” (Buber 1993, 89). *Minä-Se* -suhteen *Minä* on kartesiolainen ego, joka havainnoi muuta maailmaa ja päättelee sen perus-

teella olevansa erillinen subjekti. *Minä-Se* -suhde viittaa siis perinteisen filosofian monologiseen subjekti-objekti -suhteeseen (Laine 1993, 126). *Minä-Sinä* -suhde ja tämän suhteen *Minä* ovat aivan jotain muuta. ”Kun joku sanoo Sinä, hänellä ei ole mitään objektina (...) Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään. Mutta hän on yhteydessä” (Buber 1993, 26–7).

*Minä-Se* -suhteessa *Minä* saa maailmasta kokemuksia. Maailma konstioituu *Minälle* objekteina. *Minä-Sinä* -suhteessa *Minä* saa yhteyden maailmaan. *Minä-Sinä* -suhteessa toinen ei asetu objektina ja toinen subjektina, vaan siinä kaksi erillistä persoonaa kohtaa toisensa. Ihmisten on mahdollista kohdata toisensa todellisina ihmisinä dialogisessa *Minä-Sinä* -suhteessa. ”Dialogisuus on ihmisten välinen mahdollisuus, jonka toteuttamista rajoittavat *Se*-suhteet” (Laine 1993, 127). Ihminen voi Buberin mukaan valita, asettuuko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten ”toiseuden”. Tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät suhteet yhteiskunnassa.

Buberin kriitikki länsimaista filosofiaa kohtaan on siinä, että hän ei ota lähtökohdakseen mitään transsendentaalista subjektiä (esim. tietoteoreettinen ego kartesiolaisessa tai kantilaisessa mielessä, Hegelin absoluuttinen idea ym.) vaan *Minän* ja *Sinän* välisen sfäärin, joka syntyy *Minän* ja *Sinän* kohtaamisessa. Näin itse ihminen ei sijaitsekaan erillisissä Minuissa ja Sinuissa tai niiden kokonaisuudessa, vaan *Minä-Sinä* -suhteessa, *Minän* ja *Sinän* välissä. *Minä*, joka suhtautuu maailmaan sekä monologisesti että dialogisesti, ei asusta eristyneessä yksilössä, vaan se eksistoi välissä. Ihmisten itseydet syntyvät, elävät ja voivat hyvin tässä välissä-sfäärissä, niin kauan kuin *Minät* ja *Sinät* kohtaavat ja käyvät dialogia. Tässä Buber lähenee Hegelin käsitystä itsetietoisuuksien synnystä tunnustuksen kautta.

## 7.2 Romaanin dialogisuus Bahtinilla

Bahtinin dialogifilosofia löytyy miltei kokonaisuudessaan hänen kirjastaan *Dostojevskin poetiikka* (Bahtin 1991). Bahtinin mukaan ”itsenäisten, toisiinsa sulautumattomien äänten ja tietoisuuksien moneus, täysiarvoisten äänten aito polyfonia on Dostojevskin romaanien perusominaisuus” (Bahtin 1991, 20). Dostojevski loi polyfonisen romaanin, jossa tasa-arvoiset tietoisuudet ja heidän erilaiset maailmansa kohtaavat. Bahtin väittää, että Dostojevski rikkoo vakiintuneen monologisen romaanin muodon. Dostojevski ei romaaneissaan esitä (joko päähenkilöidensä suulla tai heidän sattumuksillaan) omaa monologista maailmanselitystään. Dostojevskin romaaneissa henkilöiden näkemykset maailmasta kohtaavat dialogisessa kanssakäymisessä ilman, että tekijä ottaa niihin kantaa.

Dialoginen kanssakäyminen on Bahtinin mielestä Dostojevskin romaanien ydin. ”Polyfoninen romaani on läpikotaisin dialoginen” (Bahtin 1991, 68). Dostojevskin romaanin kokonaisuus on konstruoitu suureksi dialogiksi. Ensinnäkin sankarit käyvät dialogia keskenään. Tästä dialogisuus etenee sankareiden sisäisen elämän ja tietoisuuden dialogisuudeksi. Sankarit käyvät päättymätöntä sisäistä dialogia muokaten jatkuvasti identiteettiään. ”Lopulta dialogi tunkeutuu romaanin jokaiseen sanaan ja tekee siitä kaksiaänisen (...)” (Bahtin 1991, 69). Eivät ainoastaan ihmisten väliset suhteet vaan myös ihmisten tietoisuudet ovat dialogisia ja lopulta myös sana on dialoginen. Ihmiset käyvät koko ajan sisäistä ja ulkoista dialogia käyttäen sanoja, jotka saavat merkityksensä juuri dialogisissa vastakkainasetumisissa.

Dostojevskissa Bahtinia kiinnostaa se, että Dostojevskin kuvaamat ihmiset ovat sisäisesti ehtymättömiä. Tätä ihmisen sisäistä ehtymättömyyttä ei tavanomainen monologinen kirjallisuus kykene kunnolla paljastamaan. Dostojevskin romaaneissa myös henkilöhahmot taistelevat toisten ihmisten heihin kohdistamia määrittely-yrityksiä vastaan (Bahtin 1991, 93–94). Tällaiset ihmisen määrittely-yritykset ovat juuri sitä, mitä Buber pitää *Minä-Se* -suhteena, jossa toinen ihminen asetetaan vain objektiksi. ”Vieraita tietoisuuksia ei voida tarkastella, analysoida ja määritellä objekteiksi, olioiksi – niitä voi vain puhutella dialogisesti. Niiden ajattelu merkitsee niiden kanssa puhumista, muutoin ne kääntävät meille objekteiksi muutetun puolensa” (Bahtin 1991, 106).

Samoin kuin monologinen taide ja ajattelu eivät tavoita ehtymätöntä ihmistä, ei se myöskään tavoita ideoiden ja ajatusten moniäänistä maailmaa. ”Monologisessa maailmassa vallitsee tertium non datur: ajatus joko hyväksytään tai kielletään, muutoin se ei voi olla täysimerkityksinen ajatus” (Bahtin 1991, 121). Ideoissa itsessään on tietty ”monologinen substanssi”, mutta Dostojevskin polyfonisessa maailmassa niillä on dialoginen funktio (Bahtin 1991, 138).

Bahtin pitää antiikin Kreikan sokraattisia dialogeja yhdessä menippolaisten satiirien kanssa erityisen merkityksellisinä modernille dialogiselle romaanille. Sokraattisen dialogin genrestä löytyvät muun muassa sellaiset romaanin dialogisuuden elementit kuin

- 1) totuuden ja inhimillisen ajattelun dialoginen luonne,
- 2) synkrisis (erillaisten näkökulmien rinnastus) ja anakrisis (puhumaan provosointi),
- 3) sankareiden ideologisuus (sankarit esittävät erilaisia näkökulmia maailmaan) ja
- 4) ideoiden dialoginen koetteleminen.

1) Sokrates toisinaan nimitti itseään ”parittajaksi”, koska hän saattoi ihmiset yhteen, sai heidät väittelemään, ja tämän seurauksena syntyi totuus (ts. yhteisymmärrys). Näin syntyvään totuuteen nähden Sokrates nimitti itseään kättilöksi ja tätä menetelmäänsä lapsenpäästöaidoksi. Esimerkiksi Platonin sokraattisissa dialogeissa Sokrates ei ole vielä muuttunut ”opettajaksi” eikä valmiin monologisen totuuden haltijaksi, vaan hän todellakin oli sekä parittaja että kättilö.

2) Sokraattisten dialogien Sokrates oli anakrisiksen mestari, joka osasi suostaa pakottaa ihmiset puhumaan, nostamaan diskurssiin ihmisten omat vielä hämärän rajamaillakin olevat ideat.

3–4) Sokraattisen dialogin sankarit ovat ideologeja, jotka jokainen edustavat laajoja maailmankatsomuksellisia järjestelmiä. Synkrisiksen avulla nämä erilaiset näkökulmat todellisuuteen pistetään koettelemaan toisiaan (Bahtin 1991, 162–5). Sokraattinen dialogi voi olla hyvinkin kovaluontoista, mutta siihen ei kuulu harhauttaminen eikä toisten mielipiteiden tai persoonan halventaminen, joita esiintyy vaikkapa vääristyneessä akateemisessa kommunikaatiossa.

## 7.3 Dialogisuus Gadamerilla

Kun ajatellaan filosofisen hermeneutiikan luoja Hans-Georg Gadamer antia dialogifilosofialle ja dialogioppimiselle, voidaan nostaa esiin ainakin kolme teemaa:

- 1) pelin ja pelatuksi tulemisen käsitteet;
- 2) hermeneuttisen kokemuksen käsite ja
- 3) idea perinteestä *Minä-Sinä* -suhteen osapuolena.

### *Pelin ontologia vihjeenä dialogin tapahtumisen hahmottamisessa*

Sekä Hans-Georg Gadamer että John Huinziga ovat sitä mieltä, että pelin ja leikin ideat paljastavat jotain syvää ja universaalista inhimillisestä kokemuksesta. Pelin luonteeseen kuuluu, että se ei ole tavallisessa mielessä vakavaa. Siksi me pelaamme pelejä: unohtaaksemme tavanomaisen ja arkipäiväisen vakavuuden. Peli kuitenkin luo oman vakavuutensa. Pelatessa tavanomai-

nen vakavuus ei yksinkertaisesti vain katoa, vaan se erikoisella tavalla väliaikaisesti hyllytetään (Gadamer 1975, 97–98):

Peli täyttää tarkoituksensa vain jos pelaaja kadottaa itsensä peliin (...) Pelin olemisen tapa ei salli pelaajan suhtautua peliin, niin kuin se olisi objekti. Pelaaja tietää varsin hyvin mitä peli on ja sen, että mitä hän on tekemässä on 'vain peliä'; mutta hän ei tarkkaan ottaen tiedä, mitä hän 'tietää' tietäessään tämän.

Gadamerin radikaali väite on, että pelaajat eivät ole pelin subjekteja, vaan peli esittää itseään pelaajien kautta. Kun pelaajat pelaavat peliä, peli heideggerilaisittain tapahtuu. Pelin subjektina eivät ole pelaajat tai mahdollinen pelin yleisö, vaan itse peli. "(...) *kaikki pelaaminen on pelatuksi tulemista*. Pelin viehäytys, pelin lumoava vaikutus, sisältyy siihen, että peli hallitsee pelaajia" (Gadamer 1975, 102).

Kun dialogia kuvataan pelinä, on kysymys pelistä, jossa päämääränä ei ole toisen voittaminen, vaan sen päämäärä sisältyy yhdessä pelaamiseen ideaan ja pelin "tapahtumaluonteisuuteen". Kun dialogi onnistuu, se alkaa tapahtua ja paljastaa itseään. Dialogia niin kuin ei tangoakaan voi tehdä (toisin sanoen pelata, saksan *spiel* tarkoittaa myös tanssia) yksin. Dialogi sisältää oman sisäisen logiikkansa, joka pääsee esiin vain yhdessä pelatessa. Keskusteltavan asian suhteen dialogissa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin dialogiin osallistuvien keskustelijoiden mielipiteiden summa tai jota ei voi ennen dialogin tapahtumista johtaa siihen osallistuvien ihmisten tajunnoista. "Se mikä tapahtuu omassa totuudessaan on logos, joka ei ole sinun eikä minun ja täten ylittää keskustelijoiden omat mielipiteet jopa niin, että keskustelun vetäjä tietää, että hän ei tiedä." Gadamer jatkaa "(...) dialogi on taidetta muodostaa käsitteitä yhteisen merkityksen työstämisen kautta" (Gadamer 1975, 350).

### *Hermeneuttinen kokemus*

Gadamerin mukaan jokin yksittäinen kokemus on pätevä siihen asti, kun se ei ole joutunut ristiriitaan uuden kokemuksen kanssa. Tämä seikka on yhteinen niin tieteellisille proseduureille kuin arkipäiväisille kokemuksillekin. Meillä on siis kaksi tapaa käyttää sanaa kokemus (Gadamer 1975, 355–356):

(...) ensinnäkin kokemus, joka vahvistaa ja täyttää meidän odotuksemme ja toiseksi kokemus, joka 'tapahtuu' meille. Tämä jälkimmäinen, kokemus ai-

dossa mielessä, on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aemmin ole nähneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin.

Aidon kokemuksen negatiivisuus on produktiivista. Kysymys ei ole pelkästään siitä, että aluksi meillä oli pettävä kuva yksittäisestä kohteesta, jonka sittemmin korjasimme, vaan kyse on myös siitä, että olemme todella saavuttaneet uuden ymmärryksen asioiden yleisemmästä tilasta (Gadamer 1975, 336). Aito kokemus on siis aina negaation kokemus eli asiat maailmassa eivät olekaan niin kuin me ajateltiin niiden olevan. Kun saamme aidon kokemuksen kohteesta silloin kaksi asiaa muuttuu: tietomme muuttuvat ja tietomme kohteet muuttuvat. Tiedämme nyt paremmin, ja tämä tarkoittaa, että itse kohde ”ei läpäissyt testiä”. Syntyy uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta (Gadamer 1975, 337).

Kun käytämme kokemus sanaa tässä aidossa mielessä, silloin meillä ei voi olla samaa kokemusta kahdesti. Tietenkin me tarvitsemme myös niitä toistavia ja käsityksiämme vahvistavia kokemuksia, mutta niiden voimasta me emme tule ”kokeneeksi” (Erfahrener). Kokenut ihminen on kokenut aitoja kokemuksia, jotka ovat laajentaneet hänen horisonttiaan. Kokenut ihminen on myös kääntänyt tietoisuutensa huomion itse tähän kokemustapahtuman luonteeseen ja on näin tietoinen mahdollisuudestaan aitoihin kokemuksiin (Gadamer 1975, 336):

Kokenut ihminen on tullut tietoiseksi kokemuksestaan – hän on siis ’kokenut’. Toisin sanoen hän on saavuttanut uuden horisontin, jonka sisällä joku voi tulla aidoksi kokemukseksi hänelle.

Hegel (1998) *Hengen fenomenologian esipuheessa* käsittää kokemuksen edellä kuvatunlaisena kokemuksena itsestä kokijana. Hegel katsoi välttämättömäksi sen, että tämän itsetietoisen kokemuksen tulisi johtaa täydelliseen itse-tietoon tai itseymmärrykseen, jossa mikään seikka maailmassa ei enää itseydelle olisi vierasta tai outoa. Näin uusien kokemusten tapahtuminen loppuisi, koska inhimillisenä tietoisuutena ilmenevä henki saavuttaa pisteen, jossa se pääsee eroon illuusioistaan, että maailmassa olisi jotain sille vierasta tai toista. Viimekädessä Hegelille kaikki on samaa panteistista henkeä, mutta itsevierautunut henki ei vain tunnista itseään maailmasta. Hegelin kokemuksen dialektiikka päättyy kaikkien kokemusten ylittämiseen absoluuttisessa tiedossa ja itseymmärryksessä. Gadamer haluaa erottaa oman hermeneuttisen kokemuksen käsitteensä tästä Hegelin kokemuksen dialektiikasta, joka tiettyssä vaiheessa lopettaa uuden kokemuksen mahdollisuuden.



”Kokemuksen totuus implikoi suuntautuneisuuden uuteen kokemukseen. Tästä syystä henkilöä, jota kutsutaan kokeneeksi, on tullut tällaiseksi ei vain kokemuksiensa *kautta* vaan myös siksi, että hän on avoin uusille kokemuksille” (Gadamer 1975, 338). Gadamerin mielestä ”olla kokenut” ei merkitse sitä, että ihminen tietää kaiken, vaan se merkitsee sitä, että hän on radikaalisti epädogmaattinen. Hän on sellainen ihminen, joka on hyvin kykeneväinen uusiin kokemuksiin ja niistä oppimiseen. Näin Gadamerilla kokemuksen dialektiikka ei koe täyttymistään täydellisessä tiedossa ja itsevarmuudessa, vaan avoimuudessa aidolle kokemukselle. Ja dialogi on ennen muuta paikka, jossa on mahdollista saavuttaa uusia kokemuksia ja aito dialogi edellyttää tätä kykyä.

### *Suhde perinteeseen Minä-Sinä -suhteena*

Hermeneuttisen kokemuksen käsitteessä on nimenomaisesti kyse perinteen kokemisesta. Mutta perinne ei ole jotain, minkä kokemus opettaisi meidät tietämään ja taitamaan perinnettä luonnon objektin tavoin. Gadamerin periaatteellinen kanta on, että perinne on kieltä ja kielenä se ilmaisee itsensä Sinän tavoin. ”Näin traditio on aito partneri kommunikaatiossa ja me kuulumme siihen samalla tavoin kuin Minä kuuluu Sinälle” (Gadamer 1975, 340). Koska hermeneuttisen kokemuksen kohteena ei ole luonnon objektien kaltainen esine vaan Sinän kaltainen perinne, hermeneuttinen kaltainen kokemus on myös moraalinen ilmiö. Tästä syystä Gadamer tuomitsee objektivoivan suhteen perinteeseen, missä perinne halutaan vain tietää tyhjentävästi ja käyttää sitä hyväksi. Nietzscheä siteeraten Gadamer varoittaa, että orjallakin on tahto valtaan, joka kääntyy isäntää vastaan (Gadamerin 1975, 342; Nietzsche 1995, 376–377).

Gadamer kehoittaa avautumaan perinteelle samalla tavalla kuin Minä avautuu Sinälle. *Minä-Sinä* -suhteessa toinen ei ylenkatso toista ja on valmis kuuntelemaan mitä toinen todella sanoo. Gadamerin väite on siis, että *Minä-Sinä* -suhteen avoimuus ei kuulu ainoastaan persoonien välille, vaan avoimuus on kykyä kuunnella oli puhujana sitten ihminen tai perinne (Gadamer 1975, 343–344):

Minun täytyy sallia perinteen vaade pätevyytteen, ei vain siinä merkityksessä, että tunnustaisin menneen toiseuden, vaan siinä merkityksessä, että sillä on jotain sanottavaa minulle.

Muun muassa Jürgen Habermas ja Albrecht Wellmer ovat esittäneet anakaraa kritiikkiä tätä ehdotonta traditiolle avautumista kohtaan. Habermasin mu-

kaan Gadamer ”lingvistiksessä idealismissaan” olettaa, että perinne on tulosta itseriitteisestä ja vapaasta keskustelusta, jota eivät mitkään ulkoiset seikat ole häirinneet. Gadamer jättää huomioimatta yhteiskunnallisten valtasuhteiden vaikutuksen (Habermas Warnken 1987, 112 mukaan). Wellmer puolestaan kritisoi Gadamerilaisen hermeneuttisen otteen universaalisuus-vaatimusta (Wellmer 1974, 47):

Valistus tiesi sen minkä hermeneutiikka unohtaa eli, että dialogi – jota me Gadamerin mukaan olemme – on myös vallan konteksti ja juuri tästä syystä se ei ole dialogia alkuunkaan(...) Vaatimus hermeneuttisen otteen yleispätevyydestä voidaan säilyttää vain, jos olemme, että perinteen konteksti mahdollisen totuuden ja faktisen ymmärryksen paikkana, on samanaikaisesti faktisen epätotuuden ja jatkuvan voiman paikka.

Gadamerin hermeneuttista otetta on kuitenkin mahdollista terävöittää vallan genealogian tunnistavalla kriittisen reflektion vaatimuksella, ja näin säilyttää se kaikki myönteinen mikä liittyy Gadamerin pelimäisyyden, kokemuksen avoimuuden ja perinteen dialogisoinnin ideoihin. Kriteereitä tälle kriittiselle reflektiolle on löydettävissä Gadamerilta itseltäänkin.

Ensinnäkin Gadamerin tulkinnan mukaan Aristotelinen dialektiikka eli keskustelutaito ei ole vain argumentoinnin taidetta vaan myös ajattelun taidetta. Keskustelussa kaikkien osallistujien väitteet laitetaan aitoon testiin. Jos joku näkökulma välttyy tältä aidolta testiltä ”horisonttien sulautuminen” voi tapahtua yksipuolisesti tämän koettelemattoman käsityksen määräämän. Tällöin dialogi on jo muuttunut yksipuoliseksi monologiksi. Dialogissa horisonttien sulautuminen tulee tapahtua niin, että se mitä keskustelussa ilmaistaan ei ole vain minun tai sinun, vaan se on yhteistä (Gadamer 1975, 366). Kun perinne ymmärretään dialogiin osallistuvana Sinänä, täytyy perinteen ojentamaan näkemykseen (überlieferung) soveltaa samaa Aristoteliseen dialektiikkaan kuuluvaa aitoa väitteiden koettelua. Jos traditiolle vain ”avaudutaan” ilman reflektiota, kyseessä on monologinen suhde traditioon.

Toiseksi puhuessaan kokeneen ihmisen horisontista, Gadamer aivan oikein arvottaa sellaisia horisontteja, jotka mahdollistavat laajimman mahdollisen uusien kokemusten potentiaalin. Tästä voidaan tehdä se johtopäätös, että kriittisen reflektion tulee varmistaa ainakin se, että horisonttien fuusioituessa ei päädytä sellaiseen horisonttiin, joka pyrkii sulkeistamaan muita näkökulmia, ehkäisemään tulevia fuusioitumisia sekä ehkäisemään uusien kokemusten tapahtumista.

## 7.4 Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa

Buberin mielestä kasvatuksellinen suhde on dialoginen suhde (Buber 1953, 39). Kyseessä on sellainen persoonien välinen suhde, johon kuuluu suuressa määrin inhimillistä ymmärrystä (Umfassung) (Buber 1953, 37). Opetustilanne on nimenomaisesti Minä-Sinä -suhde, erotuksena objektivoivasta ja esineellistävistä Minä-Se -suhteesta. Opettaminen ja kasvattaminen eivät tarkoita ihmisen ”konkreettisuuden ylläpitoa”, vaan parhaimmillaan kyse on oppilaan oman konkreettisuuden edistämisestä ja toteutumisesta.

Nicholas Burbules puolestaan määrittelee dialogin pedagogis-kommunikatiiviseksi suhteeksi, jossa keskustelu suuntautuu tarkoituksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä, mihin dialogi lopulta johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa asettuja opetuksellisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin ylentävää (edificatory; Burbules 1993, x ja 8–9).

Paolo Freiren mukaan dialogissa opettaja ja oppilas liittyvät yhteen oppiakseen ja uudelleenoppiakseen jonkin asian (Shor & Freire 1987, 14). Freirella dialogisen opettamisen ja oppimisen päämäärä on yhteisen ymmärryksen kehittäminen yhteisen tutkimisen avulla eikä tiedon siirto asiantuntijoilta passiivisille vastaanottajille. Buberin tavoin Freirekin korostaa oppilaiden subjekti- tai kanssasubjekti-luonnetta opetuksessa. Kun opettaminen käsitetään subjekti-objekti -suhteena (tiedon siirto, oppilaan konkreettisuuden ylläpito), tieto ja opetettava aines ymmärretään niinkuin jonain palikoina, jotka vain siirretään paikasta toiseen. Ajatellaan, että tieto on joukko objektiivisia tosiasioita joita talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Juuri tällaista tietoa Bahtin nimittää monologiseksi totuudeksi. Yhdessä oppiminen ja tutkiminen ovat ”totuuden dialogisoimista”.

Kirjassaan *Tiede, järjestys ja luovuus* David Bohm ja F. David Peat pohtivat aidon dialogin mahdollisuuksia ja esteitä tiedeyhteisössä. Heidän mukaansa dialogiin kuuluu se, että siihen osallistuva henkilö on valmis kuuntelemaan toisia riittävän sympaattisesti ja on kiinnostunut ymmärtämään toisen näkökulmia. ”Dialogissa on pystyttävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja oltava halukas tutkimaan näkökantoja, joita ei itse kannata” (Bohm & Peat 1992, 246). Lisäksi henkilön täytyy olla valmis muuttamaan näkemyksiään, jos siihen löytyy perusteet. Bohmin & Peatin mukaan dialogin henkeen kuuluu kyky pitää monia näkökulmia esillä

kiinnittäen ensisijainen huomio yhteisen merkityksen luomiseen (Bohm & Peat 1991, 82). Käytännön opetustilanteessa halu pyrkiä yhteiseen merkitykseen ja valmius muuttaa mielipiteitään (ts. valmius uuteen kokemukseen) voi olla erityisen vaikeaa juuri opettajalle, joka pelkää auktoriteettiasemansa menettämistä. Aitoon dialogiin ja aitoon kokemukseen pyrkiminen vaatii radikaalisti toisenlaisia asenteita, kuin mitä tähän asti on niin opetuksessa kuin akateemisissa väittelyssäkin ylläpidetty.

## 7.5 Kommunikatiivinen opetus, moderni ja modernit persoonat

Kommunikatiiviseen opetukseen kuuluu olennaisesti erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen. Sekä Buberin että Bahtinin dialogifilosofiaan kuuluu ”toinen”, jonka kanssa dialogia käydään ja joka ei ole identtinen ”itsen” kanssa. Kun dialogi ymmärretään tällä tavoin, ei sen edellytyksiä ole ollut olemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa, eikä tässä yhteiskunnassa kasvaneet traditionaaliset persoonat voineet käydä varsinaista dialogia. Traditionaalisessa yhteiskunnassa Durkheimin mukaan yhteistoiminta ja solidaarisuus perustuivat ”samuuteen” toisin sanoen mekaaniseen solidaarisuuteen. Se tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken.

Modernissa yhteiskunnassa sen sijaan vallitsee (tai on tulossa voimaan) orgaaninen solidaarisuus. Siinä erilaisuus on yhteiskunnan voimavara eikä hajottava tekijä. Orgaanisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunnassa tarvitaan nimenomaisesti itsenäisiä, kriittisiä ja pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia, joista käytän nimeä modernit persoonat (ks. Huttunen 2004).

Yhteiskunnan modernisaatio-prosessi on tarkoittanut elämismaailmojen pluralisoitumista sekä yksilöllisyyden ja avoimen identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1977, 63–77; ks. luku 1). Nykyaikana opetustilanteessa saman pöydän ääreen voi kokoontua hyvinkin erilaisia ihmisiä. Tämä on toisaalta aidon dialogin edellytys, mutta toisaalta sen vaikeus. Dialogi ei edellytä identiteettien samuutta, samanlaista ajattelua ja samanlaisia arvoja. ”Se olettaa ainoastaan, että ihmiset ovat sitoutuneet kommunikaation prosessiin, joka on suuntautunut interpersoonalliseen yhteisymmärrykseen ja heillä on ainakin jossain määrin huomaavaisuutta ja kunnioitusta toisiaan kohtaan” (Burbules 1993, 25). Toisaalta ihmisten erilaisuus saattaa myös nostaa dialogiin antautumisen kynnyistä. Liian radikaali erilaisuus herättää pelkoja ja epäluuloja. Voidaan puhua dialogin optimaalueesta, joka sijoittuu Gaussin

käyrän keskelle. Siinä kohdassa vieraus ja tuttuus ovat sopivassa suhteessa toisiinsa. Horisonttien yhteensulautuminen modernisaatio-prosessin ansios-  
ta on luonut näitä dialogin optimialueita.

Kommunikatiivisen opetuksen ytimeen kuuluu yksilöllisyyden ja erilai-  
suuden hyväksyminen ja arvostaminen. Pyrkimyksenä on saattaa erilaiset  
näkökymykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat, arvot ynnä muut keskuste-  
luun keskenään. Kommunikatiivisen opetuksen yksi suurimmista haasteista  
on erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen.  
Kommunikatiivisen opetuksen voisi hyvin ajatella vastaavan durkheimiläisen  
orgaanisen solidaarisuuden henkeä: orgaaninen solidaarisuus on  
kommunikatiivisuutta opetuksessa ja oppimisessa.

## 7.6 Kommunikatiivisen opettamisen periaatteet

Kun dialogia käytetään opetuksessa ja oppimisessa, on hyvä tehdä näkyväk-  
si sen periaatteita. Nämä periaatteet eivät ole mitään ulkoisia ja formaaleja  
sääntöjä, vaan itse asiassa ovat kommunikatiiviseen opetukseen osallistujilta  
(niin opettajilta kuin oppilailta) vaadittavia kommunikatiivisia kykyjä  
(communicative virtues), joita osanottajien tulee kehittää koko ajan. Nämä  
periaatteet eivät ole myöskään mitään ikuisia totuuksia, vaan aika ajoin on  
mahdollisen merkistysperspektiivin laajentumisen horisonttien sulautumisen  
vuoksi tarpeen pohtia uudelleen. Tässä vaiheessa tulen nostaneeksi esille  
alla mainitut seikat. Pedagogisen dialogin edesauttamiseksi Habermasin,  
Alexyn (ks. luku 3.3) ja Burbulesin (Burbules 1993, 80–82) sekä Mezirowin  
(ks. luku ) ideoita seuraten esitän kommunikatiiviselle opettamiselle seuraav-  
vat periaatteet:

1) *Osallistumisen periaate*. Jos opetustilanteen vaaditaan olevan  
kommunikatiivista (edes lievennetyssä merkityksessä kommunikatiivisen  
opettamisena), se vaatii osallistujiltaan aktiivista osanottoa. Argumentatiivisen  
toiminnan yleisten ehtojen mukaisesti osallistumisen täytyy perustua vapaa-  
ehtoisuuteen ja mahdollistaa kaikille osallistujille aktiivisen osallistuminen.  
Jokaisella pitää olla mahdollisuus vaikuttaa (opetussuunnitelmien ja tutkinto-  
vaatimusten puitteissa; taustalla täytyy olla mahdollisuus vaikuttaa itse opetus-  
suunnitelmiin) keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitettyjä  
näkökymyksiä ja osallistua mihin tahansa aktiviteettiin, joka kuuluu keskuste-  
luun.

2) *Sitoutumisen periaate*. Koska kommunikatiivinen opettaminen on

kommunikatiivista toimintaa, sen päämäärään kuuluu yhteisymmärrykseen tai yhteismerkitykseen pyrkiminen, vaikei konsensusta aina saavutettaisiin. Voi olla, että saavutetaan jotain muuta, joka on yhtä arvokasta. Tämä vaatii osallistujilta kykyä ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa omia käsityksiään sekä kärsivällisyyttä pysyä keskustelussa silloinkin, kun sen onnistuminen näyttää epävarmalta. Lyhyesti sanottuna sitoumisen sääntö tarkoittaa sitä, että persoona ottaa dialogiin osallistumisen tosissaan eikä luovuta ensimmäisen vastoinkäymisen tai vastaväitteen kohdalla. Kyseessä on sekä Gadamerin että Buberin hahmottelema *Minä-Sinä* -suhde, jossa osapuolina ovat sekä keskustelijat että keskusteltavana oleva asia esimerkiksi jonkin tieteenalan perinne.

3) *Vastavuoroisuuden periaate*. Vastavuoroisuuden sääntö tarkoittaa sitä, että osallistujien kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus. Vastavuoroisuuden säännössä on kysymys niin sanotusta kultaisesta säännöstä: sitä mitä sinä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös itseltäsi. Eli kun vaadit muilta perusteluita heidän väitteilleen, sinun täytyy itse olla valmis esittämään perusteluita omille väitteillesi; kun vaadit muita ottamaan väitteesi vakavasti, täytyy sinun ottaa muiden väitteet vakavasti ja niin edelleen. Vastavuoroisuuden sääntö viittaa myös vastavuoroiseen tunnustussuhteeseen. Sekä opettaja että oppilas voi saavuttaa itsetietoisuuden omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan vain aidon tunnustuksen kautta. Kommunikatiivisen opetukseen osallistujat eivät voi tulla tietoisiksi ominaisuuksistaan muutoin kuin toistensa kautta. Siihen puolestaan tarvitaan vilpittömyyttä.

4) *Vilpittömyyden ja rehellisyyden periaate*. Kommunikatiiviseen opettamiseen ei kuulu harhauttaminen eikä valehtelu: ei edes keskustelun provosoinnin (anakrisis) tarkoituksessa. Osallistujan täytyy pyrkiä esittämään sisäiseen, ulkoiseen tai sosiaaliseen maailmaan viittavat väitteensä niin rehellisesti kuin kykenee. Tämä koskee myös tunnustuksen vilpittömyyttä antamamista. Tunnustusta hyvin tehdystä työstä ei saa jättää ansaitsemataa, mutta vastaavasti huonosti tehdystä työstä tulee antaa asianmukainen kritiikki kuitenkin ilman ylenkatsetta ja loukkausta. Tietenkään mitään ulkoisia tarkkailumekanismejä vilpittömyyden tarkistamiseksi ei ole eikä tulekaan olla. Kommunikatiivisen opetukseen sitoutuminen tarkoittaa myös vilpittömyyteen sitoutumista.

5) *Reflektiivisyyden periaate*. Kommunikatiivisen opettamisen päämäärään kuuluu paremman ymmärryksen saaminen niin omien kuin toistemekin käsityksistä. Tämä edellyttää osallistujilta pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien uskomusten kriittistä tutkimista ja omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-

oletusten kriittistä arviointia. Myös toisten esittämät väitteet on alistettava kriittiselle reflektiolle, ei niinkään ajatellen niiden kumoamista vaan yhteisen merkityksen luomista. Parhaimmillaan kommunikatiivinen voi tuottaa sellaisen horisonttien sulautumisen, jossa uusi horisontti tai merkitysperspektiivi on aikaisempia laajempi, erittelevämpi ja johdonmukaisempi.

## 7.8 Epäkommunikatiivisia suhteita opetuksessa

Aikaisemmin viittasin siihen, että opettaja ei aina ole valmis muuttamaan omia näkemyksiään dialogin kuluessa, koska hän pelkää auktoriteetti-asemansa menetystä. Mikä sitten on auktoriteetin ja dialogiopetuksen suhde? Kieltäkö aito dialogi kaikenlaisen auktoriteetin? Opetustilanteissahan on pääasiallisesti niin, että luennoitsija ja oppilaat eivät ole tasavertaisessa asemassa opetettavaan asiaan ja kielelliseen kompetenssiin nähden.

Opetustilanne on omanlaisensa kielipeli, jonka säännöt ja strategiat opettaja yleensä hallitsee oppilaita paremmin. Näin ollen auktoriteetin läsnäolo opetustilanteessa ainakin opetuksen alkuvaiheessa on eräänlainen kulttuurinen vakio. Opettajan intentioihin tulisi kuulua oppilaiden tiedollisten sekä kielellisten valmiuksien nostaminen sellaiselle tasolle, jossa tasaveroinen dialogi on mahdollista. Mollenhauerin sanoin opetus täytyy ymmärtää sellaiseksi kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on diskurssikyvyn synty (Mollenhauer 1972, 68). Opettajan tulisi pyrkiä ikään kuin häivyttämään auktoriteettiasemaansa opetuksen aikana. Dialogisuus on toisaalta olemassa oleva momentti opetuksen alkaessakin (auktoriteetin läsnäollessakin), mutta samalla se on myös koko opetustapahtuman päämäärä. Jos opettajan tai opettajien auktoriteettiasemalle ei ole tapahtunut mitään pitkään kestäneen opetusjakson aikana, voidaan puhua kommunikatiivisen opetuksen jonkin asteisesta epäonnistumisesta.

Indoktrinaatio epäkommunikatiivisena suhteena liittyy auktoriteetin ongelmaan. Indoktrinaatio on opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä sekä uusintamista niin, että oppilaat säilyvät tiedollisilta ja diskursiivisilta kyvyiltään alamittaisina. Dialogisuus ja kommunikatiivisuus opetuksen periaattena on juuri indoktrinaation vastakohta: oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä yhteisen merkityksen löytäminen. Jorma Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleenahmottamista yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Indoktrinaation mahdollisuus ei kuitenkaan ole poissuljettu vaikka opettaja onnistuisikin luomaan opetuksesta keskustelevaa. On olemassa opettajan intentioista riippumattomia yhteiskun-

nallisia mekanisme, jotka aiheuttavat joidenkin asioiden kritiikitöntä omaksumista, mutta opetuksen kommunikatiivisuus ei ainakaan edesauta näitä mekanisme.

Luonnollisesti kommunikatiivisen opettamisen periaatteiden toteuttamista vaikeuttavat monet niin koulutusinstituutioiden omat kuin yhteiskunnan yleiset epäkommunikatiiviset suhteet ihmisten välillä. Tästä huolimatta tai juuri tästä syystä kommunikatiivisen opettamiseen tulee pyrkiä.





## 8

# PROFESSIONAALINEN KOULUTUS, YLIOPISTO JA INDOKTRINAATIO

## 8.1 Professionaalinen koulutus ja indoktrinaation ongelma

*Modernisaatio professionalisoitumisena  
ja spesialisoituminen indoktrinaationa*

**O**sasy siihen, minkä takia perinteinen indoktrinatiivisia metodeja ja periaatteita käyttänyt kasvatus ja opetus joutuivat tällä vuosisadalla huonoon valoon, oli se, että ihmiset muun muassa työnjaon lisääntymisen myötä eriytyivät toisistaan ja yhteiskunta moniarvostui. Koulutus, joka perustui mekaanisen solidaarisuuden eli ”samuuden” uusintamiseen, joutui kritiikin kohteeksi.

Durkheimin mukaan mekaanisen solidaarisuuden piti korvautua suvaitsevammalla arvopohjalla eli orgaanisella solidaarisuudella. Durkheim itsekin tiedosti, että merkkejä orgaanisen solidaarisuuden nousemisesta ei ollut paljon nähtävissä. Itse asiassa nähtävissä oli vain mekaanisen solidaarisuuden kuihtuminen ja yhteisen arvopohjan hiipuminen. Tämän Durkheim selitti sillä, että abnormaalit ja patologiset työnjaonmuodot ikään kuin estävät modernille luonteenomaisen orgaanisen solidaarisuuden tapahtumisen. Durkheim panosti professionaaliin korporaatioihin uuden orgaanisen arvopohjan luojina ja yhteiskunnallisen konsensuksen lähteenä. ”Korporaatiot ja professiot olivat Durkheimille voimia, jotka kykenisivät voittamaan liiketoiminnan levittämän ’rehottavan individualismin’” (Konttinen 1989, 15).

Professionaaliset organisaatiot ovat konsensuksen edellytys teollisessa yhteiskunnassa, josta puuttuu traditionaalisen yhteiskunnan vakaus ja jonka moraalista disiplineista on helppo paeta (Durkheim Johnson 1986, 12 mukaan).

Durkheim ei itse tarkemmin kehitellyt profession ja professionalisoitumisen käsitteitä. Ensimmäisen maailmansodan jälkeen alkoi varsinainen professioiden teoretisointi, jossa durkheimilaisessa hengessä korostettiin naiivisti professioiden funktionaalista merkitystä ja integroivaa vaikutusta yhteiskunnassa (Johnsson 1986, 12). Tämän suunnan varhaisimmat edustajat Carr-Saunders ja Wilson pitivät väistämättömänä myös teollisuuden ja liike-elämän professionalisoitumista. Heidän mukaansa tämä johtaa siihen, että voitontavoittelun intressi tulee heikkenemään yksityisessä taloudessa ja tilalle tulee professionaalinen ylpeys (Konttinen 1989, 19). Myös Talcott Parsons suhtautui toiveikkaasti liike-elämän professionalisoitumiseen, joka heikentää kapitalismille ominaista taloudellisten toimijoiden itseintressiä; se ei kuitenkaan johda sosialistisen ideologian totaaliseen yleiseen intressiin. Professionaalinen toiminta on näiden suhteen disintressoitunutta. Parsonsin mukaan itseintressistä ollaan menossa kohti kollektiivisuuntautuneisuutta (Konttinen 1989, 29).

Jo Parsonsin aikana alkoi kuulua kriittisiä äänenpainoja professionalisoitumisesta. Esimerkiksi Robert K. Mertonin mukaan professioihin kuuluu ”harjoitettu kyvyttömyys ajatella ja käsitellä inhimillisiä asioita” (Merton Johnssonin 1986, 17 mukaan). Erityisesti modernien professioiden keulakuvat eli insinöörit pitkälle menevän spesialisoitumisen seurauksena ”tulevat indoktrinoiduiksi eettisessä mielessä rajoitettuun vastuullisuuteen” (Merton Johnssonin 1986, 17 mukaan). Myös C Wright Mills kiinnittää huomion moderniin professioon kouluttamisen kuuluvan spesialisoitumisen varjopuoliin. Professionaaliossa keskiluokassa ”intensiivinen ja kapea-alainen erikoistuminen on korvannut itse-kultivoituneisuus ja laaja-alaisuuden” (Mills 1977, 112). Mills ehkä romantisoi perinteisiä professioita kritisoidessaan pitkälle spesialisoituneita uusia professioita. Kuitenkin on totta, että uusien professioiden edustajilla on radikaalisti toisenlainen suhde humanistiseen traditioon kuin perinteisten professioiden edustajilla. Muutos liittyy modernin tieteen ja teknologian ekspansioon, jossa filosofi Edmund Husserlin iskulauseen mukaan ”asiatieteet tuottavat asiahmisiä”.

Yhteiskunnan professionalisoituminen ja uusien asiantuntijuuksien syntyminen on siis toisaalta pluralisoinut ja eriyttänyt ihmisiä sekä näin sinältään edesauttanut modernin identiteetin kehittymistä ja demokratian edellytysten syntymistä. Toisaalta professionaalista yhteiskuntaa on kritisoitu demokratian ja vapauden vähentymisestä. Kovasanaisen Ivan Illichin mukaan uudet professiot ovat saaneet valta-aseman meidän pyrkimyksiimme ja

käyttäytymisiimme nähden (Illich Konttisen 1989, 76 mukaan):

Sukupolvien ajan on pappeja, lakimiehiä, lääkäreitä ja jopa sotilasammattajeja samoin kuin nykyään uusia professioita koulutuksen, sosiaalipalveluiden, arkkitehtuurin, yritysten johtamisen alueilla jne. arvostettu epäitsekkäästä omistautumisesta yhteiskunnan heikompiosaisten ja vähemmän tietävien jäsenten auttamiseksi siten mahdollistaen näille turvallisemman ja tyydyttävämmän elämän. On kuitenkin aika asettaa kysymys jakavatko professiot todellisuudessa palveluitaan näin altruistisesti ja rikastuttavatko heidän palvelunsa todellisuudessa meitä vai joudummeko itse niiden kautta alistetuiksi (...) professiot ovat tiukasti organisoitumalla saavuttaneet valta-aseman sosiaaliin pyrkimyksiimme ja käyttäytymiseemme nähden (...) meistä on tullut passiivista asiakaskuntaa: riippuvaisia, mairiteltuja, alistettuja, taloudellisesti riistettyjä ja fyysisesti sekä henkisesti vaurioitettuja juuri niiden ihmisten toimesta joiden raison d'être on auttaminen.

Asiantuntijakoulutuksessa käytetyillä opetusasenteilla ja menetelmillä on hyvinkin paljon tekemistä sen kanssa, minkälaiseksi professiot ja professioiden harjoittaminen muodostuvat. Monissa professioissa on kysymys ihmisten palvelemisesta: käytännöllisten ja kestävien ratkaisujen löytämisestä elämän ongelmiin. Jos asiantuntijakoulutuksessa opettaja on indoktrinoivassa suhteessa oppilaaseen ja opetussisällöt seuraavat ainoastaan kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden ja instrumentaalisen opettamisen maksimeja, on suuri vaara, että Illichin kuvaus orjuuttavista ja tavalliset ihmiset toimintakyvyttömiksi tekevistä asiantuntijoista toteutuu. Voidaan hyvin ajatella, että jos esimerkiksi sosiaalityön professioon kouluttamisessa harjoitetaan strategista ja indoktrinoivaa opettamista siitä, seuraa professionaalista sosiaalityötä, jossa ihmiset asetetaan vain sosiaali-tekniologisten menetelmien kohteiksi.

Professionalisoitumiseen kohdistuvasta kritiikistä huolimatta tosiasia on, että modernissa maailmassa emme voi elää ilman erialojen asiantuntijoiden panosta. Kehittämällä asiantuntijakoulutusta modernin identiteetin mukaisesti ei-indoktrinoivaan suuntaan voidaan edesauttaa emansipatorisen sekä reflektiivisen asiantuntijuuden muodostumista. Tällöin on ehkä mahdollista kumota edellä mainittu Husserlin iskulause hengettömien erityistieteiden tuottamista hengettömistä spesialisteista.

## *Professionaalisen koulutuksen tavoitteet ja indoktrinaation ongelma*

Asiantuntijakoulutuksen ja professionaalisen koulutuksen tarkoituksena on tuottaa professionaalinen kompetenssi. Sen piirteisiin kuuluu Talcott Parsonin mukaan sekä tekninen että moraalinen kompetenssi. Samalla tavoin Peter Jarvis mainitsee professioon kuuluvan tekniikan hallinnan, tekniikan taustalla olevan teorian hallinnan, moraaliset arvot, kyvyn olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja professionaalisen asenteen, johon kuuluu emotionaalinen sitoutuminen professionalismiin ja halu performoida professionaalisuutta (Jarvis 1983, 34–5). Kompetentti asiantuntija pystyy itsenäisesti harjoittamaan professiotaan ja ratkomaan siihen liittyviä sekä teknisiä että moraalisia ongelmatilanteita.

Jarvis on sitä mieltä, että indoktrinaatiota voi esiintyä professionaalisisessa koulutuksessa, mutta se ei ole sen tarkoitus. Professionaaliset taidot ja asenteet omaavia asiantuntijoita on mahdollista kouluttaa ilman indoktrinaatiotakin, ja tämän pitää Jarvisin mielestä olla professionaalisen koulutuksen päätavoite. Modernissa yhteiskunnassa tarvitaan itsenäisesti ja kriittisesti ajattelevia pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia eikä tällaisten persoonallisuuksien syntyä voida edistää indoktrinaatioon perustuvalla opetuksella. Indoktrinoivilla menetelmillä ja tarkoituksperillä ei voida saavuttaa täysi-ikäistä itsenäisesti ajattelevaa ja toimivaa asiantuntijaa eli professionaalista maturiteettia. Juuri yksi indoktrinaation määritelmä on se, että se on oppilaan tarkoituksellista ala-ikäisenä pitämistä (esimerkiksi Hare 1964, 64).

Jos asiantuntijakoulutuksessa opiskelija on vain passiivinen opetuksen kohde, jolle tavalla tai toisella pitää antaa professionaaliset valmiudet, on kyseessä strategisen opettamisen avulla tapahtuva indoktrinaatio. Voi olla, että strateginen opettaminen on tehokasta joillain mittareilla mitattuna, mutta luovasti ja itsenäisesti ajattelevan asiantuntijan kehkeytymistä sillä ei edistetä. Lisäksi asiantuntijan ja professionaalien kompetenssiin nykyaikana kuuluu jatkuva itsensä lisäkouluttaminen ja opiskelu. Esimerkiksi lääkärin, insinöörin, opettajan ja erityisesti tutkijan on seurattava alansa kirjallisuutta, arvioitava uutta tietoa ja tarvittaessa osattava muuttaa käsityksiään uuden tiedon myötä. Erityisesti nyt, virtuaalisen tiedonvälityksen vallankumouksen kynnyksellä, heidän on osattava itsenäisesti erottaa merkityksellinen tieto merkityksettömästä ja suhtautua tarpeellisella kriittisyydellä välitettyyn tietoon.

Kommunikatiivisessa opettamisessa ja oppimisessa ei ainoastaan opettajan ja oppilaan välinen suhde ole keskusteleva (dialoginen), vaan myös tulevan asiantuntijan suhde tieteenalaan on keskusteleva. Asiantuntijakoulutuksen

päämääränä tulee olla henkilö, joka pystyy ikään kuin keskustelemaan tieteenalan perinteen toisin sanoen avautumaan *Minä-Sinä* -suhteeseen perinteen sekä uusimpien trendien kanssa. Tiedollisesti ja teoreettisesti täysi-ikäinen asiantuntija pystyy itsenäisesti arvioimaan eri teorioiden vahvuuksia ja heikkouksia (reflektiivisyys) sekä osallistumaan tieteenalan sisällä käytävään kansainväliseen teoreettiseen keskusteluun (kommunikatiivisen kompetenssi).

Asiantuntijan dialogis-kriittinen suhde tieteenalansa teoriaan liittyy reflektiiviseen sisältö- ja seuraus-kriteeriin. Opetussisältöjen indoktrinoivasta tendenssistä voidaan puhua, jos ne antavat asianomaisesta tieteenalasta valmiin ja ongelmattoman kuvan: on olemassa ne ainoat ja oikeat teoriat ja ongelmana on ainoastaan niiden käytäntöön soveltaminen. Tieteenalan perusopinkappaleet pitää omaksua identiteettiinsä, eikä niitä saa epäillä ellei halua tulla suljetuksi asiantuntija-kastista Foucault'n kuvaamalla diskurssista sulkemisen menetelmillä. Tällaiset opetussisällöt ja opetusasetteet eivät edistä kriittisen, itseohjautuvan, suhteellisen avoimen ja reflektiivisen asiantuntija-identiteetin kehittymistä.

Refleksiivisen sisältö- ja seuraus-kriteerin perspektiivistä voidaan myös asettaa kysymys, siirretäänkö tai siirtyykö asiantuntijakoulutuksessa sellaisia arvoja, jotka eivät ole puolustettavissa avoimessa diskurssissa. Eräs problemaattinen normatiivinen seikka voisi olla professionaalisen pätevyyden ymmärtäminen pelkästään teknisen rationaalisuuden mallin mukaan. Donald Schön määrittelee teknisen rationaalisuuden seuraavasti (Schön 1982, 21):

Teknisen rationaalisuuden mallin mukaan (...) professionaalinen aktiviteetti koostuu instrumentaalisista ongelman ratkaisuisista, jotka tehdään soveltamalla tiukasti tieteellisiä teorioita ja tekniikoita.

Tekninen osaaminen ja soveltaminen ovat olennainen osa monissa professioissa, mutta asiantuntijat joutuvat myös sellaisiin ongelmatilanteisiin, joissa tarvitaan muutakin kuin teknistä rationaalisuutta tai joissa pelkän teknisen rationaalisuuden seuraaminen voi johtaa kauhistuttaviin seurauksiin (Auschwitz, Hiroshima, kehitysmaiden taloudellinen riisto, ekologisesti kestämättömät tuotantotavat ym.). Jos asiantuntijat pyrkivät palauttamaan kaikki ongelmat pelkästään teknisiksi ongelmiksi, voidaan Robert K. Mertonin tavoin todeta asiantuntijoiden tulleen indoktrinoituksi rajoitettuun eettiseen vastuuntuntoon.

## 8.2 Yliopiston ja indoktrinaatiokritiikin perusta

Jos kysytään, mikä on paras paikka esoteeriselle (syventävälle) oppimiselle, niin vastaus on yliopisto. Yliopistossa opiskellaan sekä tutkijoiksi että professionaaliksi ammatinharjoittajiksi. Parhaimmillaan yliopisto muodostaa ihanteellisen ympäristön esoteerisen tiedon oppimiselle, mutta pahimmillaan se voi tehdä opiskelusta ja opettamisesta painajaisen. Pahimmillaan akateeminen opetus voi aiheuttaa myös ikäviä yhteiskunnallisia seuraamuksia. Painajaista ei luonnollisesti halua kukaan, mutta mikä on se ihanne, johon akateemisessa opetuksessa ja opiskelussa tulisi pyrkiä? Minkälainen on se modernin yliopiston ihanne, joka voisi tehdä siellä opettamisesta ja opiskelusta mielekästä ja myös tehokasta? Olen sitä mieltä, että keskeisiä elementtejä modernissa yliopistossa ovat dialogisuus ja kriittisen reflektion mahdollisuus.

Eksistentiaalisti Karl Jaspers on hedelmällisellä tavalla tulkinnut humboldtilaista yliopiston ideaa (Jaspers 1990, 123–124):

Yliopiston ideaan sisältyy vaatimus kaikinpuolisesta avoimuudesta ja rajoittamattomasta suhteisiin asettumisesta, jossa ihminen voi oman tieteenalansa avulla pyrkiä saavuttamaan käsityksen kokonaisuudesta. Tämän ideaalin toteuttaminen edellyttää vapaata kommunikaatiota, joka toteutuu sekä tieteen tekemisen että myös persoonallisen elämän tasolla. Siksi yliopiston tulisi mahdollistaa suora mielipiteiden vaihto niin tieteenharjoittajien kesken kuin tieteenharjoittajien ja opiskelijoiden välillä. Yliopiston ideaali edellyttää, että kommunikaatio on sokraattista, kriittisesti kysymyksiä asettavaa, jotta ihmiset voisivat päästä selville itsestään ja toisistaan.

Humboldtin ja Jaspersin yliopiston ideaalin avulla voidaan indoktrinaatiota tunnistaa tiettyyn rajaan asti. Indoktrinaatiossahan on kyseessä häiritty tai häiriintynyt kritiikitön akateeminen kommunikaatio. Kyseessä on vähemmän sivistävä (eli indoktrinoiva) suhde tieteenharjoittajan ja opiskelijan tai tieteenharjoittajan ja maallikon välillä. Indoktrinoidessaan tieteenharjoittaja pyrkii eettisesti arveluttavalla tavalla iskostamaan oman tai koulukuntansa näkemyksiä opiskelijoille tai maallikoille. Indoktrinoivassa kommunikaatiossa tieteenharjoittajat, opiskelijat ja maallikot eivät pääse selvyteen sen enempää omien kuin toistensakaan näkemysten perusteista.

Jaspersin mukaan Humboldtin ihanteesta on sellaisia kestäviä arvoja kuin avoin kommunikaatio ja kriittisyys. Sen sijaan Jaspersin tulkinta kytkeä kommunikaatio ja yliopiston ihanne radikaaliin ”ehdottoman totuuden etsintään sen kaikissa muodoissaan” (Jaspers 1990, 124) vaikuttaa arveluttavalta ja epämodernilta. Ehdottoman totuuden etsintä ei ole kaukana yhden totuuden

etsinnästä, joka puolestaan ei ole avoimen ja kriittisen diskurssin mukaista. Jaspers kyllä puoltaa vaihtoehtojen moninaisuutta ja toisinajattelun välttämättömyyttä yliopistossa, mutta lisää heti perään, että kaikkien maailmankatsomuksien ei tule olla edustettuina yliopistossa. Hän haluaa sulkea yliopistosta sellaiset maailmankatsomukset, jotka eivät ole yliopiston ihanteen mukaisia sekä sellaiset maailmankatsomukset, jotka eivät kykene tuottamaan ensiluokkaisia oppineita. Kuka sitten määrittelee, mitkä maailmankatsomukset ovat tuottaneet ensiluokkaisia oppineita. Jonkun mielestä kristilliset teologit eivät ole oppineita ensinkään, toisen mielestä intialaisen tai itämaisen filosofian harjoittajat kuuluvat pikemminkin suljettuihin hoitolaitoksiin ja niin edelleen.

Humboldtin yliopistoihanne, jota Jaspers aivan oikein tulkitsee, ei itseään ole immuuni indoktrinaatio-syytöksille. Ongelma liittyy mainitsemaani yliopiston omaan uusintamistehtävään. Uusintaessaan akateemisen elämismaailman komponentteja yliopisto uusintaa käsitykset siitä, mikä on hyvää, rationaalista ja suotavaa tutkimusta eli mitkä ovat akateemisen tieteenharjoittamisen standardit. Mitä yliopistot sitten kunakin aikana pitävät hyvänä tieteenä ja suotavana tutkimuksena, on myös samalla sitä, mitä yliopistoissa opetetaan. Tämän hyvän tieteen -käsityksen uusintamiseen vaikuttavat niin ulkoiset ja sisäiset systeemiset mekanismit, eri koulukuntien ja arvostettujen professoreiden strateginen kilpailu kuin myös kommunikatiivisen rationaalisuuden kriteerit täyttävä tiedepoliittinen keskustelu. Valistusoptimistina tahdon uskoa, että yliopistot kognitiivis-välineellisen rationalisoitumisen lisäksi rationalisoituvat myös kommunikatiivisesti ja itse yliopistoa koskeva indoktrinaatioteoria olisi osa tätä yliopistollista kommunikatiivista rationalisoitumista.

Tarvitseeko meidän sitten antaa sivistysyliopiston ideaa ajankohtaisempi idea tai peruste yliopistosta, joka vastaisi paremmin pluralisoituneen elämismaailman vaateita eikä altistuisi indoktrinaatiokritiikille? Artikkelissaan *Perusteen periaate: yliopisto opiskelijoiden silmissä* Derrida pohtii tarvitseeko yliopisto perusteen periaatetta vai voiko sitä edes kysyä. Perusteen periaatteen eli principium ration muotoili Leibniz seuraavasti: ”nihil est sine ratione seu nullus effectus causa” (mitään ei ole ilman perustetta tai vaikutusta ei ole ilman syytä)” (Leibniz Derrida 1990, 213 mukaan). Harvey Siegelin mielestä tämä perusteista riippuvuus (ts. perusteen periaate) on itse justifioituva. Kukaan ei voi epäillä ”miksi minun pitää arvottaa rationaalisuutta” eli perusteiden esittämisen tarpeellisuutta, ilman että jo sitä kysyessään olisi ottanut kantaa perusteen periaatteen (ts. rationaalisuuden) puolesta (Siegel 1988, 167).

Habermasin ja Alexyn mukaan se, joka osallistuu diskurssiin tai argumentaatioon, sitoutuu sääntöön: ”Sille, joka kiistää jonkin muun kuin



keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävään peruste tälle” (Habermas 1994, 140). Siegelin, Habermasin ja Alexyn mielestä peruste täytyy ”antaa” ja ”antamista” ei tarvitse perustella, koska se on joko itsejustificoituva tai se sisältyy puheen transsendentaalis-pragmaattisiin ehtoihin.

Derridakin on samaa mieltä siitä, että mikään ei voi olla ilman perustetta, siis yliopistokaan ei ole ilman perustetta. Perusteen periaatteesta seuraa kehotus perusteen antamiseen eli perusteluun ja oikeuttamiseen perusteiden tai perussyiden perusteella (Derrida 1990, 215). Derridan mielestä länsimaissa 1800-luvulla humboldtilaisittain uudelleen strukturoituneen yliopiston mahdollisuutta ei voida ajatella ilman, että tutkitaan sitä ennen länsimaisessa ajattelussa tapahtunutta perusteen periaatteen asettamista. Siis jotta sivistysyliopiston ideaa voidaan ajatella, täytyy tutkia perusteen periaatteen asettamista.

Derrida kieltää Siegelin esittämän perusteen antamisen itsejustificoitumisen (Derrida 1990, 216; ks. Heidegger 1978):

Noudatammeko perusteen periaatetta kysellessämme, mikä perustelee periaatteen, joka on itsessään perustelemisen periaate? Vastaus on kielteinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että me emme mainittua periaatetta tottelisi. Olemme tässä tekemisissä kehän tai kuilun kanssa? Kehä koostuisi yrityksistä selvittää peruste perusteen avulla ja antaa peruste perusteen periaatteelle. Tällöin vedotaan periaatteeseen, jotta se saataisiin puhumaan itsestään juuri siinä, missä perusteen periaate ei Heideggerin mukaan sano mitään itse perusteesta. Perusteltavuuden periaatteen on mahdotonta perustella itseään ja tätä mahdottomuutta voitaisiin kuvata käsitteillä kuilu, aukko, Abgrund ja tyhjä rotko. Yliopiston tavoin edellä mainitun perustelemisen olisi pysyteltävä jännittyneenä mitä omalaatusimman tyhjyyden ylle.

Derrida pysähtyy myös miettimään mitä perusteleminen tarkoittaa. Derridan Heidegger-tulkinnan mukaan perusteleminen voidaan ymmärtää merkityksessä *gründen* (”perustua, antaa ja ottaa itselleen maaperää jalkojen alla: *boden-nehmen*”), *begründen* (”motivoida, oikeuttaa, valtuuttaa”) tai *stiften* (”pystyttää, panna alulle”) (Derrida 1990, 218). Heidegger tulee siihen paradoksaaliseen johtopäätökseen, että yliopisto perustellaan merkityksessä *stiften* eli yliopisto on *stiftungina* ”rakentunut’ perusteen periaatteen varaan ja ’lepää’ sen pohjalla” (Heidegger Derridan 1990, 219 mukaan). Mutta koska itse perusteen periaate ei lepää minkään päällä, leijuu sen periaatteen päälle pystytetty yliopisto pohjattoman rotkon päällä.

Derridan filosofian peruspyrkimyksenä on dekonstruoida eri seikkojen ”perustoja” ja ”läsnäoloja”. Näin yliopistokin paljastuu viimekädessä

perustattomaksi, mutta siitä ei seuraa mitään uuden perustan asettamista tai edes sen asettamisen vaatimusta, varsinkaan kun ei ole perustetta asettaa perustaa. Perustattomuus on yleinen asioiden olemisen tapa. Mutta yliopiston perusteeseen (stiftungina asetunut sivistysyliopisto) ja yliopisto-opetuksessa käytännössä harjoitettuihin toimintanormeihin kohdistuvaa indoktrinaatiokritiikkiä ei voida valtuuttaa (begründung) derridalaisittain perustelemattomuudella ”ei-perustellulla” perustattomuudella. Minusta intersubjektiivinen diskurssiperiaate ja argumentaation yleiset ehdot (mihin diskurssiperiaate perustuu) voidaan asettaa indoktrinaatiokritiikin perusteeksi ja ne voisivat olla osana indoktrinaatiokritiikille immuunია modernin yliopiston periaatetta, joka sallisi derridalaisen erojen leikin, feyerabendiläisen jähmeyden ja proliferaation dialektiikan tai bahtinilaisen karnevalistisen diskurssin tieteen-teossa.

Myös Habermas kysyy tarvitseeko yliopisto esimerkiksi Jaspersin vision kaltaista ideaa itsestään (Habermas 1990, 179–180):

Yhä edelleen Jaspers lähtee pmissseistä, jotka periytyvät saksalaiseen idealismiin sisältyvästä implisiittisestä sosiologiasta. Tämän mukaan institutio on toimintakykyinen vain, mikäli se ilmaisee oman ideansa elävällä tavalla. Kun henki pakenee siitä, institutio jäykistyy joksikin mekaaniseksi, kuten sieluton organismi hajoaa kuolleeksi materiaksi.

Habermasin mielestä pitkälle funktionaalisesti erikoistuneet alajärjestelmät eivät enää ole mitään ideoidensa kiteytymiä ja vieläpä niin, että jos ne halutaan sitoa ideoihin, niiden toiminta-ala jouduttaisiin rajaamaan ahtaasiin puitteisiin. ”Tästä näkökulmasta kuuluvat kaikki Jaspersin tavoin yliopiston ideaan vedonneet ja yhä siihen vetoavat yliopistouudistajat modernisoitumisen suhteen vihamielisen kulttuurikritiikin puolustajiin” (Habermas 1996, 180). Habermas kysyy, onko siis yliopiston kiihtyvän funktionaalisen eriytymisen aikana luovuttava ideastaan niin kuin tyhjistä kuoresta?

Habermas on kuitenkin sitä mieltä, ettei tätä vallitsevaa funktionaalista tulkintaa pidä hyväksyä sellaisenaan. Alajärjestelmänä yliopisto ei omaa vain yhtä funktiota vaan pikemminkin funktioiden kimpun, joka muodostuu niin tieteellisen jälkikasvun huolehtimisesta ja akateemisiin ammatteihin valmistamisesta kuin myös kulttuurikeskusteluun ja mielipiteen muodostumiseen osallistumisesta (Habermas 1990, 184):

Tämä erikoinen funktioiden kimppu kiinnittää korkeakoulut yhä edelleen elämismailmaan. Niin kauan kuin tämä yhteys ei ole kokonaan katkennut, ei myöskään yliopiston idea voi olla täysin kuollut.

Habermas varoittaa tämän yhteyden monimutkaisuuden aliarvioimisesta. Juuri preussilaiset yliopiston uudistajat sivistysyliopiston idean syntyä aikoi-  
na antoivat tieteellisten oppimisprosessien ja modernin yhteiskunnan elämän-  
muotojen välisestä suhteesta liian yksinkertaisen kuvan.

Habermas ei kannata systeemiteoreettista näkemystä, jonka mukaan ”*kaikki*  
normatiivista suuntautumista edeltävät sosiaalisen toiminnan alueet voitai-  
siin pitää koossa rahan ja hallinnollisen vallan kaltaisilla arvoneutraaleilla  
ohjausmekanismeilla” (Habermas 1990, 193). Systeemiteoreettisen näkemyk-  
sen mukaan siis yliopistokin voisi toimia ilman ideaa. Kuten aikaisemmin  
olen sanonut, tähän arvoneutraalisuuden vaatimukseen voidaan kohdistaa  
omanlaista indoktrinaatiokritiikkiä. Tällaisessa systeemiteoreettisessa näke-  
myksessä toteutuisi juuri se, mistä fenomenologi Husserl varoitti eli tiede ja  
tiede-instituutiot kadottavat elämismaailmalliset yhteytensä ja tieteen lisäksi  
”asiallistavat” myös ihmisen. Mutta mihin sitten yliopiston idea voisi perus-  
tua, jos sivistysyliopiston idea ei sellaisenaan ole vakavasti otettava.  
Habermasin mukaan vastaus on löydettävissä itse argumentoinnin ja kom-  
munikaation luonteesta (Habermas 1996, 196):

Olen nimittäin vakavissani sitä mieltä, että juuri tieteellisen argumentaation  
kommunikatiiviset muodot viime kädessä pitävät koossa funktioiltaan mitä  
erilaisimpia yliopistollisia oppimisprosesseja.

Väitteeni on, että indoktrinaatiokritiikin ja itse yliopiston (jossa tämä kritii-  
kin muoto on keksitty) perusteita voidaan etsiä samasta paikasta eli diskurssiin  
osallistumiseen sisältyvistä normatiivisista edellytyksistä.

### 8.3 Neljä mahdollista yliopiston perustaa ja niiden indoktrinaatioherkkyys

Itse pidän siis kiinni valistushenkisestä perusteen periaatteesta. Huolimatta  
siitä, että viimekädessä kaikki on yhtä perusteleamatonta (Derrida) sekä siitä,  
että kaikkea perinteeseen kuuluvaa ei pystytä nostamaan perusteen kysy-  
mykseen (Gadamer), on yliopiston ja akateemisen opetuksen perustetta mah-  
dollista kysyä ja sitä pitää kysyä aina uudelleen. Väitän siis, että akateemi-  
sen kommunikaation (sekä opetuksen että tutkimuksen) perusteita pitäisi et-  
siä argumentatiivisen toiminnan yleisistä periaatteista eli diskurssietiikasta.  
Derridan dekonstruktion etiikkaa pidän hampaattomana välineenä akatee-  
misen kommunikaation ihanteita arvioitaessa, koska se ohjelmansa mukai-  
sesti pitää perusteita koskevaa dialogia mahdottomana.

Yliopiston perusteita kysyttäessä on reflektoitava käytössä olevia argumentteja eli sitä, minkälaiseen järjen tai järkevyyden käsitteeseen nojataan kun puhutaan akateemisen opetuksen ja tutkimuksen perusteista. Humboldtin sivistysyliopiston ihanne ja Bildung-käsitys nojaavat saksalaisen valistuksen järjen ja reflektion käsitteisiin. Sen sijaan viime vuosisadan jälkipuoliskolla harjoitettu akateeminen tutkimus ja väittely perustuivat luonnontieteelliseen järkeen, joka on ikään kuin puolitettua saksalaisen valistuksen järkeä. Luonnontieteellisen järjen mukaan me voimme saada tietoa rationaalisten tieteellisten menetelmien avulla. Tieteellinen metodi on puolestaan se, joka on tietynä ajan hetkenä – siis tietyllä kumulatiivisen tiedon tasolla – järkevin valinta. Ajatellaan, että on olemassa jokin universaali tieteellinen rationaalisuus, jonka perusteella valitaan parhaimmat teoriat ja metodit. Sen lisäksi se toimii perustana myös yliopiston hallinnolle ja opetukselle. Koska luonnontieteessä tällä vuosisadalla on saavutettu ennen näkemätöntä edistystä, ajatellaan sen johtuvan luonnontieteissä harjoitetusta ajattelutavasta toisin sanoen luonnontieteellisestä rationaalisuudesta.

Olen nähdäkseni osoittanut, että luonnontieteiden kehityksestä seurannut tieteenfilosofia ei ole löytänyt mitään yksiselitteistä ihannetta tieteelliselle rationaalisuudelle. Mitä Thomas Kuhn pitää järkevänä tieteellisenä toimintana (normaalitiede), edustaa Karl Popperille sekä tieteen että kulttuuriin rappiotilaa. Paul Feyerabend on taas sitä mieltä, että tiede ei olekaan mikään rationaalinen projekti eikä tieteellistä tutkimusta pidä ahdistaa millään dogmaattisilla tieteellisen rationaalisuuden ihanteilla.

Tiedonintressiteoriassaan Jürgen Habermas esittää eräänlaista kompromissia luonnontieteellisen rationaalisuuden ja hermeneuttisen rationaalisuuden vastakkainasettelulle. Wilhelm Diltheyä seuraten Habermas on sitä mieltä, että luonnontieteiden tarkoituksena on selittäminen ja humanististen tieteiden tarkoituksena on ymmärrys. Luonnontieteet pyrkivät kausaali-teorioiden muodostuksen avulla hallitsemaan luonnonilmiöitä. Myös yhteiskuntatieteet voivat käyttää tätä menetelmää, jolloin ne kohtelevat yhteiskunnallisia ja inhimillisiä ilmiöitä luonnonilmiöiden kaltaisina. Tällöin kyse on välineellisestä järjestä. Humanistiset tieteet pyrkivät siirtämään kulttuuriperintöä ja ymmärtämään sitä horisonttia, jossa elämme. Tähän tiedonalaan sopivat kaikki ne piirteet, jotka Gadamer liittää dialogisuuteen, totuuden tapahtumiseen ja logokseen. Kysymys on hermeneuttisesta järjestä, vaikkei Habermas siitä tätä nimeä käytäkään. Hermeneuttinen rationaalisuus ei kuitenkaan riitä Habermasille. Hermeneuttinen järki on kritiikitöntä ja kykenemätön kriittiseen itsereflektioon. Luonnontieteellisen ja hermeneuttisen järjen lisäksi Habermas peräänkuulutti kriittis-emansipatorista järkeä. Habermas halusi yhteiskunnallistaa Kantin tietoteorian sekä Marxin tavoin siirtyä pelkästä teorioiden kritiikistä käytännölliseen yhteiskuntakritiikkiin. Habermas jakoi

sitten tieteenalat näiden kolmen intressialueen mukaan ja ajatteli, että oikea työjärjestys niiden välillä lopettaa muun muassa luonnontieteellisen ja hermeneuttisen järjen välisen vastakkainasettelun.

Habermas ei pohdi sitä, minkälainen on se yliopisto, joka suhteuttaa nämä kolmen intressialueen erilaiset rationaalisuudet. Voidaankin ajatella niin, että näitä kolmea rationaalisuuden mallia vastaa kolme erilaista perustetta tai diskurssia yliopistosta. Lisäksi voidaan ajatella vielä neljäs diskurssi, joka ei ollut näköpiirissä, silloin kun Habermas muotoili tiedeonintressiteoriaansa:

1) *Hermeneuttisen rationaalisuuden* mukainen yliopisto vastaa pääpiirteisään Wilhelm Humboldtin ideaa sivistysyliopistosta ja Hans-Georg Gadamerin käsitystä Bildungista. Tässä täytyy huomioda se, että Humboldtin ja Gadamerin hermeneuttisissa näkemyksissä on suuriakin eroja (ks. Frank 1985). Esimerkiksi Humboldtilla ei ole yhtä pitkälle vietyä dialogisuuden käsitettä kuin Gadamerilla. Tämä seikka näkyy Humboldtin sivistysyliopiston ideassa.

Yhtenä Humboldtin visiona oli saada kaikki merkittävät ajattelijat eri aloilta vaikuttamaan yliopiston sisällä – tavoite, joka on pääpiirteisään toteutunut. Yliopisto mielletään humanistisessa diskurssissa korkeimman tutkimuksen (ajattelun) ja opetuksen paikaksi ilman hyötyajattelua. Siellä pyritään tietoon ja totuuteen vain sen itsensä vuoksi. Humboldtin väittää, että jos yliopiston hallitsevaksi periaatteeksi tulee periaate ”tiedettä tulee etsiä sinänsä”, ei yliopiston muusta tarvitse huolta kantaa (Humboldt 1990). 1800-luvulla saksalaiset yliopistot kehittyivät hyvin autoritaarisiksi ja professorijohtoisiksi. Professorit harjoittivat johtajuuttaan sekä hallinnossa että tieteen harjoituksessa hyvin diktatuurimaisesti.

Kaikesta tästä ei varmaankaan voi syyttää Humboldtia tai hermeneuttista järkeä, mutta kyllä sivistysyliopiston ideaan kuuluu tietty epädemokraattisuus ja indoktrinatiivisuus. Kun Länsi-Berliiniin toisen maailmansodan jälkeen perustettiin Vapaa yliopisto – vastavetona stalinisoidulle Humboldtin yliopistolle –, ei sielläkään pystytty välttämään autoritaarisen saksalaisen yliopiston perinteen taakkaa. Perinteinen sivistysyliopistoihanne tähtäsi siihen akateemiseen dialogin pelimäiseen vapauttamiseen, josta Gadamer puhui. Autoritaarisen opetusikäntöjen perinne alistaa tämän yliopistoihanteen indoktrinaatiokritiikille. Sivistysyliopiston ihanteessa on kuitenkin itsellään resurssit uudistaa itsensä tavalla, joka huomio kritiikin ja itse-reflektion vaatimukset.

2) *Luonnontieteelliseen rationaalisuuteen* kuuluu juuri se metodin korostus, jota vastaan Gadamer ankarasti hyökkää *Wahrheit und Methode* -teoksessa. Luonnontieteissä ja sen mukaisessa yhteiskuntatutkimuksessa järkevää on

löytää se oikea tieteellinen metodi, joka välittää maailman tosiseikat – tieteellisillä realisteilla myös objektiiviset yleiset suhteet – tieteelliseen kieleen. Loogisen positivismin (Wienin ja Berliinin piirit) mukaan tiede on faktojen keräämistä, organisoimista sekä niiden tiivistämistä teorioiksi. Myöhempi analyyttinen filosofia ei tätä ortodoksista tiedekuvaa allekirjoita, mutta se jakaa saman luonnontieteellisen rationaalisuuden ihanteen. Kummallekin luonnontiede on myös akateemisen toiminnan mittapuu. Luonnontiede tuottaa tietoa, joka voidaan muuttaa käytännön sovellutuksiksi. Kun loogiset positivistit asettivat tavoitteeksi teorian ja empiiristen havaintojen vastaavuuden, ei se ollut päämäärä sinänsä. Empiirisesti todennettua teoriaa tarvitaan takaamaan teorian käytännöllisyys. Tällaisessa diskurssissa opetus nähdään faktojen ja metodien opetuksena. Oppineisuus on silloin faktojen osaamista ja metodin hallintaa.

Tällaisesta akateemisen opetuksen ihanteesta voidaan Kuhnia lainaten käyttää nimitystä *normaalidiskurssi*. Normaalidiskurssissa tieteentekijöillä ja tieteen opettajilla on yleensä refleктоimaton suhde alansa hallitsevaan paradigmaan. Tutkijat ja opettajat ajattelevat, että he seuraavat universaalia tieteellistä rationaalisuutta eikä mitään partikulaarista paradigmat, joka saattaa tulevaisuudessa olla radikaalistikin toinen ”ilman rationaalista syytä”. Kuhnin paradigman käsite on saanut ankaraa kritiikkiä tieteenfilosofeilta, jotka nojaavat universaalin tieteellisen rationaalisuuden ideaan. He ovat sikäli oikeassa, että luonnontieteessä voisi olla järkevämpikin tapa toimia, mutta Kuhnin malli on vakuuttava kuvaus luonnontieteellisen järjen toiminnasta yliopistossa. Luonnontieteen historiasta ei ole löydettävissä mitään universaalia rationaalisuutta, vaan ”se mitä kulloinkin pidetään hyvänä perusteena, todistuksena, selityksenä tai tukena, riippuu (...) historiallisesti muuttuvista taustakäsityksistä” (Habermas 1994, 22).

Tällainen Napoleonin idean mukainen polyteknisen yliopiston ihanne on altis sille indoktrinaatiokritiikille, jonka esitin professionaalista koulutusta käsitellessä kappaleessa. Kysymys on siitä Husserlin asiatieteestä, joka tuottaa kapealaisia asiaihmisiä rajoittuneella eettisellä arvostelukyvyllä. Polytekninen yliopiston ihanne tarvitsee vahvistukseen myös humanistisen perinteen opetusta sekä uudistavan oppimisen (emansipatorisen oppimisen) vaatimusta.

3) *Kriittis-emansipatorisen rationaalisuuden* ytimenä on tieto- (Kant) ja ideologiakritiikki (Marx). Sen mukaista kriittisen yliopiston diskurssia ovat hahmotelleet eri aikoina Max Horkheimer ja Rudi Dutschke. Horkheimer halusi akateemisen tutkimuksen olevan reflektiivisessä suhteessa tiedontuottamisprosessien yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen ja sen lisäksi tuottavan kriittistä tietoa. Horkheimer ei ole tyytyväinen nykyiseen sivistyk-

sen käsitykseen, koska sivistymisen prosessi on muuttunut valmistamiseksi (Horkheimer 1990, 135).

Horkheimerin mukaan sivistystä kuitenkin tarvitaan, koska nykyisessä kulttuurissa vallitsee epäsuhta matalan henkisen arvostelukyvyn ja korkean teknologisen tason välillä. Horkheimer kuitenkin varoittaa, että sivistys-käsitteen ongelmasta ei pääse tekemällä dogmaattinen ero aidon ja epäaidon sivistyksen välillä. Horkheimer ei nojaa pelkästään idealismin romanttiseen sivistyskäsitykseen (Herder, Schiller, Humboldt ja Schleiermacher) ja näe ”sivistystä siellä, missä ihminen yrittää muokata itseään kuin taideteosta” (Horkheimer 1990, 137). Sivistystä on nähtävä myös siellä, missä ihminen kääntää muokkaavat voimansa maailmaan ja rohkeasti tarttuu myös yhteiskunnallisiin prosesseihin (vrt. Marxin XI teesi, Marx 1978e; ks. Moisio 2002).

Horkheimerin mielestä Hegel ja Goethe ovat nähneet sivistyksen käsitteen syvällisemmin kuin aikalaisensa (Horkheimer 1990, 138–139):

Ihminen ei sivisty siinä, mitä hän ’itsestään tekee’ vaan ainoastaan kääntymisessään asioiden puoleen, intellektuaalisessa työssä samoin kuin itsestään tietoisena pysyvässä käytännössä. Vain esineelliseen työhön paneutumalla yksilö kykenee ylittämään pelkän olemassaolonsa, johon vanha sivistysusko takertui ja jossa ilman tuota ulkoistamista toteutuu vain pelkkä oma rajallinen intressi ja niin muodoin huono, satunnainen yleisyys.

Horkheimerin kriittinen sivistys-käsitys perustuu suoraan Hegelin sivistyksen käsitteeseen. Kari Väyrysen tulkinnan mukaan Hegel pitää sivistystä asettavana toimintana, joka realisoi todellisuutensa ja suhtautuu todellisuuden muotoihin toisaalta kumoten ja toisaalta momenttina säilyttäen (Väyrynen 1986, 192). Horkheimerin sitaatissa mainittu huono yleisyys on Hegelille refleksiosivistystä, joka ei vielä edusta tosi sivistystä (Väyrynen 1986, 201–205).

Samaan sävyyn sivistyksestä puhui myös Rudi Dutschke, joka loi iskulauseen ”ei valistusta ilman toimintaa” (keine Aufklärung ohne Aktion). Dutschken vaatimukset yliopiston suhteen olivat konkreettisemmat ja poliittisemmat kuin Horkheimerilla. Dutschke puhui kriittisestä yliopistosta, joka on ”tieteen alkuperäisen sisällön muistiinpalautusyritys” (Dutschke 1990, 147). Tieteen alkuperäinen sisältö on Dutschken mukaan identtinen demokratian idean kanssa. Dutschke vaati, että yliopistossa yhteiskunta pitää ottaa tarkasteltavaksi inhimillisemmäksi muutettavuuden näkökulmasta.

Horkheimerin ja Dutschken ihanteet kriittis-emansipatorisesta yliopistosta ovat samaa tarkoittavia, mutta heidän käsityksensä keinoista sen saavuttamiseksi ovat erilaiset. Horkheimer pyrki yliopiston muuttamiseen julkisen keskustelun kautta. Hän pyrki edesauttamaan muutosta henkilökohtaisella

osallistumisella yliopiston hallintoon ja osallistumalla yliopistosta käytävään julkiseen keskusteluun. Dutschke pyrki kriittiseen yliopistoon opiskelijoiden poliittisen organisoimisen kautta.

Vaikka 1960-luvun opiskelijaradikalismiin liittynyt poliittinen naivius on jo jäänyt aatehistoriaan, ei kriittisen yliopiston ihanne ole mielestäni mitenkään vanhentunut. Kriittisen yliopiston ihannetta voisi kuitenkin terävöittää Michel Foucault'n vallan genealogialla valistuksen dialektiikan välttämiseksi: ei riitä, että vallan alkuperiä löydetään ympäriltä, vaan ne on paljastettava myös omista käytännöistä. Suomalaisen opiskelija-radikalismien lippulaiva SOL unohti tämän tärkeän maksiimin omassa taisteluohjelmassaan. Valistusta ei ole ilman toimintaa, mutta itse toiminnan – yhteiskunnallisen liikkeen – täytyy olla demokraattista, jotta todellista muutosta voisi tapahtua. Emansipatorin yliopiston ihanteessa täytyy indoktrinaatiokritiikin polttopiste kohdistaa moniarvoisuudesta ja sananvapaudesta huolehtimiseen. Kun ihanteena on Marxin XI teesin mukainen selittämisestä toimintaan eteneminen, toimintanormien diskurssiivisen pätevyyden vaatimus täytyy aina täyttää.

4) Hermeneuttisesta, teknisestä ja emansipatorisesta tiedonintressistä johdettun yliopiston perusteiden lisäksi voidaan vielä hahmottaa *idea post-modernista* (Lyotard) tai *edifioivasta* (Rorty) yliopistosta. Postmodernilla tavalla opetuksesta puhui Ronald Barthes jo ennen kuin Lyotard esitteli post-modernin käsitteen. Barthesin mielestä pedagogiikkaan kuuluu peli ja epäily, jotka särkevät yhtenäisen itseyden ja subjektin. Tästä huolimatta pedagogiikka on ”rauhallista puhetta”, joka ei tuomitse, alista ja uhkaile. ”Itse asiassa, se mikä on epäoikeudenmukaista kasvatuksessa, ei lopulta ole tieto tai kulttuuri, jota välitetään, vaan ne diskurssiiviset muodot joiden kautta se tapahtuu” (Barthes Gallagher 1992, 300 mukaan). Juuri tästä syystä Gregory Ulmer haluaa dekonstruoida yliopisto-opetuksen. Dekonstruktivisessa luennoinnissa retorinen systeemi ottaa ylivallan sisällöstä. Sellaisen luennon tarkoituksena on ehkäistä reproduktio ja houkutella esiin opiskelijan oman produktiivisuus. Luennon ei pidä olla tiedon siirtämistä vaan *teksti*, josta opiskelijat tekevät oma aktiivisen tulkintansa.

Pedagoginen esitys on ennemminkin *kutsu* kuin kopio alkuperäisestä signifioidusta (siirrettävästä merkityksestä). Vain tällä tavoin opiskelijasta saadaan osallistuja pelkän kuluttajan sijaan (Ulmer Gallagher 1992, 301 mukaan). Lyotardin mielestä taas kasvatustieteiden palvelvat metanarratiivien (suurten kertomusten) uusintamista yrittämättä edes mitenkään oikeuttaa niitä. Lyotard haluaa, että me jätämme sellaiset valistuksen metanarratiivit kuin objektiivisuus, totuus, perusta, järki sekä rationaalinen subjekti. Tilalle Lyotard tarjoaa leikkisää pienimuotoisten kielipeliä pluralismia, neuvokasta eksperimentaatiota sekä vapaata pääsyä informaati-



oon, jotta jokaisella olisi samanlainen mahdollisuus valita kielipeleistä (Lyotard 1985).

Tämä postmoderniin ylioistoihanne alitistuu suurin piirtein samoihin indoktrinaation vaaroihin kuin emansipatorisen yliopiston ihanne. Moniarvoisuuden katoaminen ei tietenkään ole ongelma, mutta demokratian ja toimintanormien pätevyys tulee huomioida. Pitää huolehtia, ettei ”rauhallinen puhe” sitten de facto muutu autoritaariseksi ääneksi. Esimerkiksi se mielikuva, mikä minulle jäi Derridan 1990-luvun lopulla tapahtuneen Suomen vierailun järjestelyistä, toi mieleen autoritaarisen äänen (vaatimus kysymysten lähettämistä etukäteen, seminaariin osallistujien valikointi ym.). Tässä pitää huolehtia siitä, ettei postmodernin yliopiston ihanne kohtaa valistuksen dialektiikkaa eli muutu vastakohtakseen.

Ajattelen, että nykyisessä suomalaisessa yliopistossa on piirteitä kaikista näistä hahmottelemistani yliopiston ihanteista tai perusteista. Näissä kaikissa on omanlaiset vaaransa indoktrinaatiolle. Voi ollat, että tietty indoktrinatiivinen luonne on väistämätön kaikessa akateemisessa opetuksessa, mutta tämän indoktrinatiivisen elementin osuutta voidaan ratkaisevasti vähentää pyrkimällä opetuksessa tietoisesti dialogiin, kommunikatiiviseen opetukseen ja argumentatiivisen toiminnan yleisten ehtojen realisointiin opetuksessa. Vain tällä tavoin yliopisto kykenee tuottamaan itsenäisiä ja kriittisesti ajattelevia oman alansa päteviä asiantuntijoita. Indoktrinatiivisten rakenteiden ylläpitäminen yliopistossa ei edistä asiantuntijuutta yhteiskunnassa.

## 8.4 Indoktrinaation ongelma ja akateeminen filosofian opetus

Filosofian oppiaine yliopistossa on erityisessä asemassa tämän indoktrinaation ongelman kannalta. Filosofian ja elämäntutkimuksen akateeminen opetus voi auttaa opiskelijoiden arvostelukyvyn ja diskurssikyvyn kehittymistä niin, että he kykenevät tunnistamaan heihin mahdollisesti kohdistuvat indoktrinaatio-pyrkimykset. Toisaalta filosofia oppiaineena voi antaa opettajalle tai luennoitsijalle mahdollisuuden sellaiseen mielipiteiden manipulointiin, josta muissa oppialoissa voidaan vain haaveilla.

Filosofia on melkein aina hyvin persoonallista ja se liittyy läheisesti ihmisten maailmankatsomuksellisiin ongelmiin. Tästä syystä se on erityisen altis indoktrinaation vaaralle. Filosofiasa, niin kuin monissa muissakin oppialoissa, ajattelu on hyvin koulukuntamaista. Filosofiasa osa koulukunnista on luonteeltaan sellaisia, että niitä voi pitää Kuhnin tarkoittamina

paradigmoina. Ne konstituivat oman tutkimuskohteensa ja silloinkin kun tutkimuskohde on sama jonkun toisen koulukunnan kanssa, ne puhuvat omaa kieltänsä, jota ei voida kääntää toiseen diskurssiin menettämättä jotain olennaista. Wolfgang Stegmüller erottaa neljä astetta, jolla koulukunnat voivat erota toisistaan. Edellä kuvailemani eri kieltä puhuminen vastaa jyrkkyydeltään Stegmüllerin astetta kolme. Stegmüllerin mielestä on vielä olemassa tästä jykempi neljäs aste, jossa filosofit eivät edes ymmärrä toistensa päämääriä. Näin jyrkästi eroavat Stegmüllerin mielestä analyyttinen filosofia ja Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia (Stegmüller Niiniluodon & Saarisen 1986, viii–ix mukaan).

Filosofian kentän tilanne näyttää nykyään hiukan valoisammalta kuin Stegmüllerin tarkasteluajankohtana. Esimerkiksi juuri analyyttisen filosofian ja Heideggerin ajattelun väliltä on löydetty ylittäviä linkkejä. Esimerkkinä voi mainita vaikka tällä hetkellä suosituimman amerikkalaisen nykyfilosofin Robert Brandomin analyyttinen tulkinta Heideggerista (Brandom 2003). Tämä on sikäli merkittävää, että Wienin piiristä ja Popperista lähtien analyyttisen filosofian edustajat ovat pitäneet Heideggeria päävastustajanaan. Koulukunta-ajattelu ei filosofiassa ehkä häiritsekään niin paljon kuin puolivuosisataa sitten. Niiniluodon ja Saarisen mukaan ”perinteiset koulukuntarajat hämärtyvät ja osittain ovat katoamassa kokonaan” (Niiniluoto & Saarinen 1986, ix). Koulukuntien olemassaolo on kuitenkin edelleen tosiasia filosofian opettamisessa.

Filosofian koulukunnat uusintavat itseään muun muassa akateemisen filosofian opetuksen avulla. Ne uusintavat itselleen merkitykselliset tietovarastot ja käsityksensä siitä, mikä on hyvää filosofiaa ja miten filosofiaa tulee harjoittaa. Voi olla, että filosofian opetus, joka seuraa ei-indoktrinoivan opetuksen maksimiä, olisi koulukunnan uusintamisen näkökulmasta epätarkoituksen mukaista. Habermasilaisittain (siis koulukuntalaisittain!) ajateltuna koulukuntasosiaalisiaation epäonnistumisen seurauksena on aiemmin arvokkaaksi koetun tietovarannon mureneminen, hyvää filosofiaa koskevan käsityksen hämärtyminen ja koulukuntaidentiteetin heikentyminen. Tuomitseeko sitten indoktrinaatio-kritiikki koulukunta-ajattelun ja sen uusintamisen? En luonnollisestikaan voi vastata tähän retoriseen kysymykseen myöntävästi. Perustuuhan käsillä oleva tutkimus erään koulukunnan perinteeseen ja osallistuu kriittisesti sen uusintamiseen. Pyrin kuitenkin johtopäätöksissäni yleisyyteen, joka ylittäisi koulukuntarajat.

En siis pidä koulukunta-ajattelua, koulukuntien välistä debattia ja dialogia kielteisenä asiana. Filosofinen ajattelu voi olla luovaa ja reflektiivistä riippumatta siitä, onko se sitoutunut johonkin koulukuntaan tai ei. Filosofian opetuksen tulisi antaa opiskelijoille riittävän monipuolinen tietovaranto filosofian kentän pääomista – sen perinteestä ja tärkeimmistä nykyisistä koulu-

kunnista. Kun opiskelija riittävässä määrin hallitsee kentän pääomia, hän on kykenevä valitsemaan koulukunnan, niiden yhdistelmän tai jättäytymisen olemassa olevien koulukuntien ulkopuolelle. Tämä on se akateemisen filosofin täysi-ikäisyys tai kommunikatiivinen kompetenttius, johon filosofian opetuksessa tulee tähdätä.

Filosofian opetusta ei tule nähdä pelkästään koulukunta-ajattelun uusintamisen näkökulmasta. Indoktrinaatioteorian tulisi antaa sellaiset periaatteet filosofian opetukselle yliopistossa, joka mahdollistaa ”reilun pelin” opetuksessa sekä opiskelijan ajattelun vapauden että koulukuntien olemassaolon kannalta.

## EPILOGI

Indoktrinaation ongelman nouseminen esiin on modernin maailman ilmiö. Se edellyttää modernin yksilöllisyyden ja persoonan syntyä. Sen aatteellisenä pohjana on liberalismien huoli yksilön vapaudesta ja kantilainen ihanne täysi-ikäisestä persoonasta. Indoktrinaation ongelman synty edellyttää myös maailmankuvan eriytymistä niin, että *totuuden*, *autenttisuuden* ja *oikeudellisuuden* pätevyysvaatimukset eriytyvät toisistaan. Mutta jonkun opetustapahtuman tuomitseminen indoktrinaatioksi ei ole mitenkään yksinkertaista. Ei ole olemassa yksimielisyyttä indoktrinaation kriteeristä tai niiden yhdistelmästä.

Erityisen vaikeaa on kehittää indoktrinaation kriteerit, joiden pohjalta arvioidaan omassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa tapahtuvaa opetusta. Joissakin kasvatustieteellisissä artikkeleissa esitetään indoktrinaation kriteerin tavalla, joka antaa ymmärtää, että toisissa ”kehittymättömmimmissä yhteiskunnissa” opetus on hyvin indoktrinoivaa, mutta ”meillä” se on siitä vapaata, koska olemme tiedostaneet indoktrinaation ongelman.

Indoktrinaation tiedostaminen on askel oikeaan suuntaan, mutta erityisesti 1950-luvun amerikkalaisessa indoktrinaatiota käsittelevässä kirjallisuudessa indoktrinaation käsitettä on käytetty myös legitimoimaan vallitsevia poliittisia arvostuksia, kasvatustieteellisiä ja tiedekäsityksiä. Osa indoktrinoivalle opetukselle esitetyistä kriteereistä on vanhentunut näiden edellä mainittujen seikkojen vanhennettua. Onko indoktrinaatiolle sitten löydettävissä universaaleja ja historiallisesti yleispäteviä kriteereitä? Ei varmaankaan ole. Kunakin aikana indoktrinaatiolle esitetyt kriteerit heijastelevat oman aikansa arvostuksia ja kyseisen kulttuurin vaikutushistoriallista perinnettä. Esittämässäni uusissa indoktrinaation kriteereissä on paljon samoja arvostuksia kuin ihan perinteisessäkin indoktrinaatio-käsityksessä. Sellaisia asioita ovat muun muassa yksilön vapaus, kriittisyys ja persoonien kunnioittaminen. Uutta hahmottelemisiani kriteereissä on muun muassa luonnontieteelliselle maailman kuvalle vastakkainen konstruktivistinen käsitys tiedosta, monikulttuurisuuden ja moniäänisyyden arvostaminen, identiteetin avonaisuuden idea ja ihanne dialogisesta kommunikaatiosta opetuksessa.

Kutsumassani reflektiivisessä sisältö-kriteerissä arvostetaan sellaisia opetus-sisältöjä, jotka auttavat ymmärtämään vieraita kulttuureja, vaihtoehtoisia ajatteleminen tapoja ja esittävät todellisuuden kompleksisena kokonaisuutena, josta voidaan esittää vastakkaisiakin tulkintoja. Reflektiivisessä seuraus-kriteerissä arvostetaan reflektiivistä suhdetta omiin maailmankatsomuksellisiin valintoihin nähden sekä identiteetin suhteellista avonaisuutta. Kommunikatiivisessa intentio- ja metodi -kriteerissä arvostetaan aitoa pedagogista dialogia ja yhdessä oppimista.

Erityisen tärkeänä ajankohtaiselle modernille indoktrinaatio-teorialle pidän dialogiopetuksen ideaa. Siinä aivan minun kommunikatiivisen intentio- ja metodi-kriiterin mukaisesti opetus halutaan ymmärtää vastavuoroisena dialogina, jossa pyritään pakottomaan yhteiseen merkitykseen. Pedagogiseen dialogiin osallistuminen vaatii vastavuoroisuuden tunnistamista, sitkeyttä pysyä dialogissa, rehellisyyttä sekä kriittistä reflektiota niin omiin kuin muidenkin esittämiin väitteisiin. Aidon pedagogisen dialogin mahdollisuuksia voidaan epäillä peruskoulutuksessa, mutta ammatillisessa, professionaalisessa ja akateemisen opetuksessa en näe sille ylitsepääsemättömiä esteitä.

Hahmottelemaani indoktrinaation kriittistä teoriaa pidän merkityksellisenä myös itse kriittiselle teorialle sekä kasvatustieteen kriittisille teorioille. Kriittinen teoria on oma – vaikkakin hyvin väljä ja hajanainen – koulukuntansa, jonka intresseihin kuuluu muiden koulukuntien tavoin itsensä uusintaminen hyväksikäyttäen akateemisia opetusinstituutioita. Indoktrinaation kriittisen teorian ymmärrän myös eräänlaisena kriittisen teorian itsereflektiona, jossa kriittinen teoria pohtii legitiimejä uusintamisen tapoja sekä tunnustaa (II tason tunnustus) muiden koulukuntien vastaavat tarpeet. Kasvatustieteen kriittisille teorioille pidän indoktrinaatioteoriaa välttämättömänä. Ei voi olla puhuttakaan emansipaatiosta, kriittisestä reflektiosta, transformatiivisesta oppimisesta ja ideologiakritiikistä ilman eksplisiittistä ajankohtaista indoktrinaatioteoriaa. Ilman indoktrinaatioteoreettista reflektiota kasvatustieteen kriittisen teorian tai siitä muotoutuneen karikatyyrin soveltaminen käytäntöön voi johtaa vasemmisto autoritarismiin, jossa traditionaalisen pedagogiikan tavoin oppilaita pidetään pelkkinä objekteina.

## VIITTEET

- 1 Menon dialogissa Platon (1999) antaa hedelmällisemmän kuvauksen opetuksen käytännöstä, mutta sekin on altis indoktrinaatio-kriitikille. Platonin sokraattista dialogeista voidaan kyllä löytää aineksia dialogiselle opetusfilosofialle, jolla voidaan hahmottaa indoktrinaatiosta vapaan opetuksen ihanetta.
- 2 McClellan on ennen tätä määritellyt X:ämisen ja Y:n seuraavasti: ”X:äminen’ on muuttuja jonkun näyttämislle- ja kertomiselle... joku niiden yhdistelmä mikä A:n täytyy performoida luennoidessaan, ja ’Y’ on jokin tehty, näytetty, sanottu tai kerrottu”. John Austinin terminologiaan käännettynä ’Y’ on puheaktin lokutiivinen osa ja ’X:äminen’ on puheaktin illokutiivinen osa.
- 3 Kasvatusfilosofi John Wilsonin tapa erottaa epärationaalinen uskomus varmasta tiedosta on lähellä probabilistien käsitystä tieteellisestä (justifioidusta) tiedosta todennäköisenä tietona. Wilsonin mukaan varma tieto, jonka opettaminen ei missään tapauksessa ole indoktrinaatiota, on todennäköistä tai vahvasti todennäköistä ja sillä on takanaan julkisesti hyväksytyt evidenssi (Wilson 1964, 28).
- 4 Althusser ehdottaa seuraavanlaista Marxin teoksien periodisointia: 1840–44 varhaisteokset; 1845 katkoksen teokset; 1845–57 siirtymäkauden teokset ja 1857–83 kypsän kauden teokset (Althusser 1996, 34).
- 5 Erinomainen esitys Althusserin ali- ja ylimääräytymisen käsitteistä löytyy Mikko Lahtisen (1997) kirjasta *Niccolò Machiavelli ja aleatorinen materialismi*.
- 6 Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen ovat Giddens-käännöksessään (Giddens 1984) suomentaneet nämä käsitteen sellaisilla suomen kieleen paremmin istuvilla termeillä kuin yleinen yhteiskunnallinen integraatio ja järjestelmän integraatio, mutta suomenkielisessä Habermas-kommentaareissa puhutaan yleisesti systeemisestä ja sosiaalisesta integraatiosta. Tämän käsitteparin on luonut 1960-luvulla David Lockwood (ks. Lockwood 1992).
- 7 Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa hyödyntävä indoktrinaatioteoria kuitenkin tarvitsee kognitioon liittyvää rationaalisuus-käsitystä sen verran, että siinä preferoidaan modernia maailmankuvaa, jossa totuuden, autenttisuuden ja oikeudellisuuden pätevyysvaatimukset ovat erkaantuneet toisistaan.

- <sup>8</sup> Tämän kappaleen perusideat on julkaistu ensimmäisen kerran yhteisartikkelissa *Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa* (Huttunen & Muona 1995).
- <sup>9</sup> Hermeneuttisen kokemuksen yhteydestä Heideggerin totuusteoriaan ks. Huttunen & Kakkori 2002; Heideggerin totuusteoriasta ks. Kakkori 2003b ja Tuchanska 2003.

# VIITATTU KIRJALLISUUS

- Adorno, A. 1982. "On the Fetish-Character in Music and the Regression of Listening". Teoksessa A. Arato & E. Gebhardt (toim.) *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum.
- Adorno, A. 1995. "Kasvatus Auschwitzin jälkeen". Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Adorno, T & Horkheimer, M. 1972. *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. 1991. "Valistuksen dialektiikka". Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1988. *Sosiologian teoreetikot ja tiedonsosiologia: Johdatusta tiedonsosiologisiin teksteihin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. "Jälkisanat". Teoksessa P. Berger & T. Luckmann *Todellisuuden sosiaalinen rakenne*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alexy, R. 1990. "On the Problem of Justification of Normative Statesment". Teoksessa Benhabib & Dallmayr (toim.) *The Communicative Ethics Controversy*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Althusser, L. 1975. *Essays in Self-Criticism*. Great Britain: NLB.
- Althusser, L. 1984. *Ideologiset valtiokoneistot*. Jyväskylä: KSL & Vastapaino.
- Althusser, L. 1990. *Philosophy and the Spontaneous philosophy of the Scientists*. Finland: Verso.
- Althusser, L. 1996. *For Marx*. Great Britain: Verso.
- Apel, K-O. 1980. "The a Priori of the Communication Community and Foundations of Ethics: The Problem of a Rational Foundations of Ethics in the Scientific Age". Teoksessa *Towards a Transformation of Philosophy*. London: RKP.
- Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 1991. *Politiikka*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Bahtin, M. 1986. *Speech Genres*. Austin: University of Texas Press.
- Baynes, K. 1992. *The Normative Grounds of Social Criticism: Kant, Rawls and Habermas*. Albany, NY: State university of New York.



- Beehler, R. 1985. "The Schools and indoctrination". *Journal of Philosophy of Education*, no: 19.
- Benhabib, S. 1986. *Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory*. New York: New York: Columbia University Press.
- Benjamin, W. 1989. *Messiaanisen sirpaleita: kirjoituksia kielestä, historiasta ja pelastuksesta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Berger, P., Berger, B. & Kellner, H. 1973. *The Homeless Mind*. Great Britain: Peguine Books.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakenne*. Helsinki: Gaudeamus.
- Biesta, G.J.J. 1994. "Education as Practical Intersubjectivity: Towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education." *Educational Theory*, vol. 44, summer.
- Bohm, D. & Peat F. D. 1991. *Science, Order and Creativity*. New York: Bantam Books.
- Bohm, D. & Peat F. D. 1992. *Tiede, järjestyks ja luovuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bonss, W. 1982. *Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Shurkamp.
- Brandom, R. 1983. "Heidegger's Categories in *Being and Time*". *Monist* 66.
- Brandom, R. 2003. "Dasein – tematisoiva oleva". Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen: Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylä: Sophi.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Juva: WSOY.
- Buber, M. 1953. *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Burbules, N. 1990. *Dialogue in Teaching: Theory and Practise*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, C. 1988. *Power and Criticism: Poststructural Investigation in Education*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. 1988. "Discourse ethics and civil society". *Philosophy and Social Criticism* vol. 14, 3/4.
- Cohen, J. & Arato, A. 1992. *Civil Society and Political Theory*. Massachusetts: MITT.
- Csikszentmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Derrida, J. 1990 "Perusteen periaate: Yliopisto opiskelijoiden silmissä". Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Dubiel, H. 1988. *Kritische Theorie der Gesellschaft – Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas*. Weinheim: Juventa.
- Durkheim, E. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Dutsche, R. 1990. "Mikä on 'kriittinen yliopisto'". Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.

- Eriksson, E. H. 1980. *Growth and Crises of the Healthy Personality. Teoksessa Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Feyerabend, P. 1974. "Consolations for the Specialist". Teoksessa I. Lakatos & A. Musgrave (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge University Press.
- Flew, A. 1972. "Indoctrination and doctrines". Teoksessa I. A. Snook (toim.) *Concepts of Indoctrination*. Lancashire: RKP.
- Frank, M. 1985. *Das Individuelle Allgemeine: Textstrukturierung und Interpretation nach Schleiermacher*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freud, S. 1982. *Ahdistava kulttuurimme*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fromm, E. 1976. *Pako vapaudesta*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fromm, E. 1982. "The Method and Function of an Analytic Social Psychology". Teoksessa A. Arato & E. Gebhardt (toim.) *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 1975. *Wahrheit und Methode*. Germany: Mohr Tübingen.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. New York: SUNY.
- Gatchel, R.H. 1972. "The Evolution of the Concept". Teoksessa I. Snookin (toim.) *Concept of Indoctrination*. Great Britain: RKP.
- Geuss, R. 1981. *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. 1984. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. Helsinki: Otava.
- Giroux, H. A. 1983. *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garve.
- Giroux H. A. & Aronwitz, S. 1991. *Postmodern Education*. Minneapolis (Minn.): University of Minnesota Press.
- Gregory, I. M. M. & Woods, R. G. 1972. "Indoctrination: Inculcating Doctrines". Teoksessa I. A. Snook (toim.) *Concept of Indoctrination*. Lancashire: RKP.
- Gronow, J. 1984. *Yhteiskuntateoria ja emansipaatio: tekstejä vuosilta 1975–1983*. Helsinki: Tutkijaliito.
- Habermas, J. 1968. *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1975. "Moral Development and Ego Identity". *Telos* n:o 24, Summer 1975.
- Habermas, J. 1976. "Tieto ja intressi". Teoksessa Tuomela ja Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*, osa 1. Helsinki: Gaudemaus.
- Habermas, J. 1979. *Communication and the Evolution of Society*. London Boston Mass.: Beacon Press
- Habermas, J. 1981a. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. 1981b. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1984a. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1984b. *Theory of Communicative Action I*. USA: Beacon Press.
- Habermas, J. 1987. *Knowledge and Human Interests*. Great Britain: Polity.
- Habermas, J. 1989b. *Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquire into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: Polity.
- Habermas, J. 1990. ”Yliopiston idea – oppimisprosesseja”. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1992a. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1992b. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1994. *Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981–1989*. Tampere: Gaudeamus.
- Hare, R.H. 1964. ”Adolescent into adults”. Teoksessa T.H.B. Hollins (toim.) *Aims in education*. Manchester.
- Hegel, F. 1967. *System der Sittlichkeit*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, F. 1978. *Järjen ääni*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hegel, F. 1979. *System of Ethical Life and First Philosophy of Spirit*. New York: SUNY Press.
- Hegel, F. 1983. *The Philosophy of Spirit (1805–6)*. Teoksessa *Hegel and the Human Spirit*. A Translation of Jena Lectures on the Philosophy of Spirit (1805–6) with commentary. Detroit: Wayne State University Press.
- Hegel, F. 1991. *The Encyclopaedia Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel, F. 1998. *Phänomenologie des Geistes*. Berlin: Akademie Verlag.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Tampereella: Vastapaino.
- Heidegger, M. 1978. *Der Satz vom Grund*. Pfullingen: Neske.
- Heikkinen, H. 2002. ”Tunnustuksen dialektiikka: Lyhyt oppimäärä”. *Opettaja* 1–2, 11.1.2002.
- Heikkinen, L. & Huttunen, R. 2002a. ”Tulla siksi mitä olen?”. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: KVS.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2002b. ”Huomaa minut, arvosta minua!”: Opetus tunnustuksen dialektiikkana”. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: KVS.
- Held, D. 1980. *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. London: Hutchinson.
- Hilpelä, J. 1986. *Filosofia kritiikkinä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Honneth, A. 1992. *Kampf um Anerkennung: Zur moralische Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Honneth, A. 1995a. "Critical Theory". Teoksessa *The Fragmented World of the Social*. Albany: SUNY.
- Honneth, A. 1995b. "Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Based on a Theory of Recognition." Teoksessa C. W. Wright (Toim.): *The Fragmented world of the social: Essays in social and political philosophy*. New York: States University of New York Press.
- Honneth, A. 1996. *Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. Oxford: Polity Press.
- Honneth, A. 2001. "Kamppailua tunnustuksesta." Olli-Pekka Moision haastattelu. *Keskisuomalainen* 15.12.2001.
- Horkheimer, M. 1972. "Die gegenwärtigen Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung". Teoksessa Horkheimer *Sozialphilosophische Studien*. Germany: Fischer.
- Horkheimer, M. 1990. "Sivistyksen käsite". Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Horkheimer, M. 1991. "Traditionaalinen ja kriittinen teoria". Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Horkheimer, M. 1996. *Eclipse of Reason*. New York: Continuum.
- Horkheimer, M. 1997. "Autoritären Staat". Teoksessa M. Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, band 5. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hudson, W. D. 1973. "Is religious education possible?". Teoksessa Langford & O'Connor (toim.) *New Essays in the Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Humboldt, W. 1990. "Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta". Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, M. 1993. "Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa". *Kasvatus* 1/93.
- Huttunen, R. 1995 "Dialogiopetuksen filosofia". *Tiedepolitiikka* 3/95.
- Huttunen, R. 1997. "Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa". Teoksessa Kirjonen, Remes & Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: KTL.
- Huttunen, R. 2004. "Modernin persoonan erityispiirteet". Tulossa teoksessa J. Kotkavirta & A. Laitinen (toim.) *Persoona*.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1998. "Between Facts and Norms: Action Research in the Light of Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action and Discourse Theory of Justice". *Curriculum Studies* 6 (3).
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 2004. "Teaching and the Dialectic of Recognition". Tulossa lehdessä *Pedagogy, Culture & Society*.
- Huttunen, R & Kakkori, L. 2002. "The Hermeneutics of Truth and Selfhood: Heidegger's, Gadamer's and Ricoeur's Significance in the Autobiographical Research". Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, L. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Sophi.

- Huttunen, R. & Muona, S. 1995. ”Indoktrinaation ongelma akateemisessa ope-  
tuksessa”. Julkaistu internetissä <<http://www.jyu.fi/~rakahu/sarirau.html>>.
- Ikäheimo, H. 2003. *Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tut-  
kimuksia Hegelistä ja persoonien välisestä tunnustussuhteista*. Väitöskirja.  
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jarvis, P. 1983. *Professional education*. Great Britain: Croom Helm.
- Jaspers, K. 1990. ”Yliopiston ideasta”. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopis-  
ton ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jay, M. 1973. *The Dialectical Imagination : A History of the Frankfurt School and  
the Institute of Social Research 1923–1950*. London.
- Johnsson, T. J. 1986. *Professions and power*. Hong Kong: Macmillan.
- Kakkori, L. 1999. ”Walter Benjamin ja kodittomat taideteokset”. Teoksessa O-P  
Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus: Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen  
teoriaan*. Jyväskylä: Sophi.
- Kakkori, L. 2003a. ”Esipuhe”. Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen:  
Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylä: Sophi.
- Kakkori, L. 2003b. ”Totuuden ongelma: Totuus avautumisena ja paljastumisena  
Martin Heideggerin filosofiassa”. Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen  
tarkentaminen: Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylä: Sophi.
- Kant, I. 1990. *Siveysopilliset pääteokset*. Juva: WSOY.
- Kaunismaa, P. 1992. *Ideologia, kommunikaatio ja systeemit: Ideologian käsitteen  
teoria ja ideologian muutos Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan  
teoriassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kekes, J. 1976. *A Justification of Rationality*. Albany, N.Y. : State University of  
New York Press.
- Kilpatric, W. H. 1972. ”Indoctrination and respect for persons”. Teoksessa I. A.  
Snook (toim.) *Concepts of Indoctrination*. Lancashire: RKP.
- Kirchheimer, O. 1982. ”Changes in Structure of Political Compromise”. Teoksessa  
A. Arato & E. Gebhardt (toim.) *The Essential Frankfurt School Reader*. New  
York: Continuum.
- Kivelä, A. 2002. „Kantin pedagoginen paradoksi”. *Nuorisotutkimus* vol. 20 22002.
- Klafki, W. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Beiträge zur  
kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Konttinen, E. 1989. *Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja*. Jy-  
väskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kotkavirta, J. 1991. ”Jälkisanat”. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*.  
Tampere: Vastapaino.
- Kuhn, T. 1963. ”The Function of Dogma in Scientific Research”. Teoksessa A.C.  
Crombien (toim.) *Scientific Change*. London: Heinemann.
- Kuhn, T. 1974. ”Reflection on My Critics”. Teoksessa I. Lakatos & A. Musgrave  
(toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge Univer-  
sity Press.

- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Juva: Art House .
- Lahtinen, M. 1997. *Niccolò Machiavelli ja aleatorinen materialismi: Louis Althusser ja Machiavellin konjektuurit*. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Laine, T. 1993. *Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, A. 1998. ”Charles Taylor ja yhteisöllisyys”. Teoksessa J. Kotkavirta & A. Laitinen (toim.) *Yhteisö: Filosofian näkökulmia yhteisöllisyyteen*. Jyväskylä: Sophi
- Lakatos, I. 1974. ”Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes”. Teoksessa I. Lakatos & A. Musgrave (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge University Press.
- Lakatos I. & Musgrave A. (toim.). 1974. *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge University Press.
- Larrain, J. 1986. *The Concept of Ideology*. London: Hutchinson
- Laudan, L. 1984. *Science and Values*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Lehtovaara, J. 1995. ”Dialogisuus ihmisen oppimisessa”. Esitelmä Korkeakouluopetuksen kehittämispäivillä 12.–13. 1995 Jyväskylässä.
- Lindroos, K. 1998. *Now-Time/Image-Space: Temporalization of Politics in Walter Benjamin’s Philosophy of History and Art*. Sophi: Jyväskylä.
- Lockwood, D. 1992. *Solidarity and schism: “the problem of disorder” in Durkheimian and Marxist sociology*. Oxford: Clarendon.
- Loisa, R-L. 2003. *The Polysemous Contemporary Concept: The Rhetoric of the Cultural Industry*. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Internetissä osoitteessa: <<http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513915344.pdf>>.
- Liotard, J-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Marcuse, H. 1991a. ”Filosofia ja kriittinen teoria”. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Marcuse, H. 1991b. ”Viettirakenne ja vapaus”. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Marx, K. 1842. *Debates on Freedom of the Press and Publication of the Proceedings of the Assembly for the Estates – Proceedings of the Sixth Rhine Province Assembly, First Article*. Internetissä osoitteessa: <<http://csf.Colorado.EDU/psn/marx/Archive/1842 RZ/1842 Press/>>.
- Marx, K. 1986. *Vuosien 1857–1858 taloudelliset käsikirjoitukset* (”Grundrisse”). Moskova: Edistys.
- Marx, K. & Engels, F 1978a. *Saksalainen ideologia*, Valitut teokset 6 osaa, osa 2. Moskova: Edistys.
- Marx, K. & Engels, F. 1978b. *Poliittisen taloustieteen arvostelua*, Valitut teokset 6 osaa, osa 4. Moskova: Edistys.
- Marx, K. & Engels, F. 1978c. *Anti-Dühring*, Valitut teokset 6 osaa, osa 5. Moskova: Edistys.

- Marx, K. & Engels, F. 1978d. *Ludwig Feuerbach ja klassisen saksalaisen filosofian loppu*, Valitut teokset 6 osaa, osa 6. Moskova: Edistys.
- Marx, K. & Engels, F. 1978e. *XI teesiä Feuerbachista*, Valitut teokset 6 osaa, osa 1. Moskova: Edistys.
- Macmillan C.J.B. 1983. "On Certainty and Indoctrination". *Synthese* 56.
- Masschelein, J. 1991. *Kommunikatives Handeln und Pädagogisches Handeln*. Leuven: Leuven University Press.
- McClellan, J. E. 1976. *Philosophy of Education*. Englewood: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. 1995a. "Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä". Teoksessa Mezirow et al (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Miktor.
- Mezirow, J. 1995b. "Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta". Teoksessa Mezirow et al (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Miktor.
- Mills, C. W. 1977. *White Collar: The American Middle Classes*. Oxford.
- Misgeld, D. 1992. "Pedagogy and Politics: Some Critical Reflections on the Postmodern Turn in Critical Pedagogy". *Phenomenology + Pedagogy* vol. 10.
- Moisio, O-P 1998. "Pätevyysvaatimukset yhteisymmärrykseen suuntautuneen kielen pragmaattisina ehtoina." Teoksessa A. Laitinen (toim.), *Normatiivisuuden lähteet. Filosofisia kirjoituksia kritiikin mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Filosofian julkaisuja.
- Moisio, O-P 2001. *Toivon kriitiikki: Max Horkheimerin täysin toisen kaipuu kriittisen teorian motivoivana elementtinä*. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Moisio, O-P 2002. "Käytännön teoriasta vai teorian käytännöllisyydestä? Karl Marxin Feuerbach-teeseistä." Teoksessa S. Philström, K. Rolin & F. Ruokonen (toim.), *Käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Moisio, O-P 2003. "Linnoitus todellisuutta vastaan. Max Horkheimerin elämästä." Julkaisussa *Kulttuurintutkimus* 20 (2003):1.
- Moisio, O-P. & Huttunen, R. 1999. "Totuuden ja oikean elämän kaipuu: Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teoralle". Teoksessa O-P Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus: Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylä: Sophi.
- Moisio, P. 1999. "Kasvattamisen vaikea taito: Erich Fromm kasvattamisen luonteesta". Teoksessa O-P Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus: Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylä: Sophi.
- Mollenhauer, K. 1968. *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. 1972. *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Neumann, F. 1977. *Behemoth – Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933–44*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nietzsche, F. 1995. *Näin puhui Zarathustra*. Helsinki: Otava.

- Niiniluoto, I. & Saarinen, E. 1987. ”Filosofia muutoksen tilassa”. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY.
- Oravakangas, A. 2003. *Koulun tulosähky: Kasvatusfilosofinen analyysi koulun tuloksellisuuden problematiikasta suomalaisessa yhteiskunnassa*. Licensiaattityö. Chydenius-Instituutti. Jyväskylän yliopisto.
- Pasanen, S. 1999. ”Valistuksen valossa piilevä hämähä: Fasismin historiallisesta asemasta teoksessa *Dialektik der Aufklärung*”. Teoksessa O-P. Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus: Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylä: Sophi.
- Passmore, J. 1973. ”On teaching to be critical”. Teoksessa R.S. Peters (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain: RKP.
- Pietarinen, J. 1984. ”John Locke”. Teoksessa J. Kanerva (toim.) *Politiikan teorian klassikoita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, V. *Miten tiede kehittyy?* Tampere: Vastapaino.
- Pihlström, S. 1996. ”Tieteenfilosofian jättiläiset vastakkain”. *Niin & Näin* 3/96.
- Platon. 1999. *Teokset 1–6*. Helsinki: Otava.
- Pollock, F. 1982. ”State Capitalism: Its Possibilities and Limitations”. Teoksessa A. Arato & E. Gebhardt (toim.) *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum.
- Popper, K. 1974. ”Normal Science and its Dangers”. Teoksessa I. Lakatos & A. Musgrave (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. London: Cambridge University Press.
- Popper, K. 1995. *Arvauksia ja kumoamisia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. *Opetusta vai indoktrinaatiota? – Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Rehg, W. 1994. *Insight and Solidarity: A Study in the Discourse Ethics of Jürgen Habermas*. Berkeley: University of California.
- Roemer, R. E. 1983. ”Pedagogy and Rationality”. *Educational Theory*, Summer/Fall, Vol 33, n:ot 3 & 4.
- Shor, I & Freire, P. 1987. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Shäfer, Von K.-H. & Schaller, K. 1976. *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Stuttgart: Quelle & Meyer.
- Schön, D. 1983. *Reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Siegel, H. 1988. *Educating Reason; Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Snellman, J. V. 1999. *Akateemisesta opiskelusta*. Snellman-korkeakoulun julkaisuja n:o 1.
- Snook, I.A. 1972. *Indoctrination and Education*. London: RKP.
- Snyder, B.R. 1973. *The Hidden Curriculum*. Cambridge, Mass..



- Spiecker, B. 1987. "Indoctrination, intellectual virtues and rational emotions". *Journal of Philosophy of Education*, no: 21.
- Taylor, C. 1992. *The Politics of Recognition*. Teoksessa A. Guttman (toim.) *Multiculturalism and The Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Tischner, W. 1985. *Der Dialog als Grundlegendes Prinzip der Erziehung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Toukonen, M-L. 1991. "Koulu ja sen kieli". Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tuchanska, B. 2003. "Heideggerin ontologinen totuus". Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen: Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisestä ja ajasta*. Jyväskylä: Sophi.
- Tuori, K. 1993. "Modernin oikeuden ytimessä, osa II". *Oikeus* 2/93.
- Tuori, K. 1988. *Oikeuden rationaalisuus: Max Weber ja Jürgen Habermas oikeuskehityksen tulkitsijoina*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Usher, R & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Väyrynen, K. 1986. *Pedagogiikka ja dialektiikka: Tutkimuksia Hegelistä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Weber, M. 1987. "Tiede ammattina ja kutsumuksena". Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi.
- Wellmer, A 1974. *Critical Theory of Society*. New York: Seabury Press.
- Wellmer, A. 1993. *The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics, Ethics, and Postmodernism*. Cambridge: Polity.
- Verronen, V. 1986. *The Growth of Knowledge*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- White, J.P. 1973. "Indoctrination". Teoksessa R.S. Peters (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain: RKP.
- Wilenius, R. 1972. *Tietoisuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilson, J. 1972. "Indoctrination and Rationality". Teoksessa I. A. Snook (toim.) *Concept of Indoctrination*. Lancashire: RKP.
- Wilson, J. 1964. "Education and Indoctrination". Teoksessa T.H.B.Hollinsin (toim.) *Aims in Educations: the Philosophic Approach*. Manchester: University Press.
- Young, R. 1989. *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Young, R. 1992. *Critical Theory and Classroom Talk*. Cleveland: Multilingual Matters.